

反省性思考在教師班級經營上之運用

*駱怡君、**許健將

*國立中興大學教師專業發展研究所碩士生

**國立中興大學教師專業發展研究所副教授

摘要

反省性思考是近幾年來教師專業發展上的重要議題，引起了學術界廣泛的關注。然綜觀國內外有關反省性思考與教師專業發展的相關文獻，幾乎都只將焦點侷限在教學反思的部分。但一位教師，若無法營造良好的班級氣氛，即使擁有再好的教學能力，學生的學習成效亦會大打折扣。

緣此，本研究嘗試將反省性思考之概念運用在教師班級經營上。首先，經歸納分析，教師班級經營反思的類型有二：就層級觀點而言，可分為技術的、實踐的及批判的班級經營反思。就時間觀點而言，則可分為班級經營前、中、後的反思。接著，提出幾項教師班級經營反思的內容，這包括對班級經營觀念、措施、過程、行為、回饋等的反思。最後，本研究指出隨班觀摩、自覺意識、理論學習、組織學習、反思札記、回饋分析等策略，將有助於提升教師的班級經營反思能力。

關鍵詞：反省性思考、班級經營、教師專業發展

收件日期：2009年 9月26日

修正日期：2010年 1月31日

壹、緒論

反省性思考 (reflective thinking) 是近幾年來教師專業發展上的重要議題，引起了學術界廣泛的關注。自我反思是專業成長的第一步，教師反省能力的發展，目前已成爲各先進國家在促進教師專業發展上的主流價值 (王希海, 2008; 邢月航、畢雪萍, 2009; 許健將, 2004; 陳美玉, 1998; 單小琳, 2000; 簡梅瑩, 2008; Hatton and Smith, 1995; Schön, 1983; Zeichner & Liston, 1996/2008)。從鉅觀的層面而言，乃是受到瞬息萬變的科技及知識蓬勃發展的影響，以及後現代主義思潮的衝擊，故所有的個人都應該有反省及再學習的能力，才能做好人類生活當中各種必須慎思的決定。因此，一位稱職教師所具備的應不只是一些專門知識、教育專業或教學技藝而已，更應帶入高層次反省性思考的批判能力，方能迎接未來的挑戰。

近代較有系統論述反省性思考的學者則首推 Dewey 與 Schön (羅綸新, 2002 歐慧敏, 2003, 簡梅瑩, 2008; 許健將, 2004; 熊川武, 1999; Zeichner & Liston, 1996/2008)。兩人的觀點奠定了之後反省性思考的理論基礎，也開啓了學術界對於反省性思考研究的熱潮。

綜觀國內有關反省性思考與教師專業發展的相關文獻，數量雖不在少數，且大多研究都支持反省性思考的能力有助於教師專業發展的實踐，但教師專業發展的指標及面向極多，過去這些從反省性思考觀點來探究教師專業發展的研究中，幾乎都只將焦點侷限在教學反思 (reflective teaching) 的部分 (王瑞璦, 2006; 吳木崑, 2009; 吳和堂, 2001a; 吳和堂, 2001b; 林碧珍, 2002; 郭至和、楊筱培, 2005; 單小琳, 2000; 劉祥通, 2007; 歐慧敏, 2003; 簡梅瑩, 2007; 簡梅瑩, 2008; 羅綸新, 2002)，至於反省性思考對於教師專業發展其他面向影響之研究，幾乎是付之闕如 (賴怡, 2008)。

教師的教學能力固然是教師專業發展的重要指標之一，但良好班級經營能力的培養，更是優質教學的基礎。一位教師，若無法採取有效的班級經營策略，其教學效能亦會大打折扣 (吳明隆, 2003; 陳木金, 2006)，因此在教師專業發展的研究中，班級經營效能的重要性應當是優於教學效能的。

基於上述動機，本文首先介紹反省性思考的意義與教學反思的內涵，接著嘗試將反省性思考之概念運用在教師班級經營上，歸納出幾項教師班級經營反思的類型與內容，最後提出一些提升教師班級經營反思能力的具體策略，希望能藉此促進教師另一個面向的專業發展程度。

貳、反省性思考與教學反思

一、何謂反省性思考？

「反省性思考」亦可簡稱「反思 (reflection)」，乃「思考」中的一種，接近「後設認知」與「內省」的意義，係指對自身思考歷程的監控，甚至是對自身學

習動機、學習策略的監控（歐慧敏，2003）。一般認為，反省性思考就是指行為主體立足於自我以外的，批判地考察自己的行為及其情景的能力（邢月航、畢雪萍，2009）。Fellows 與 Zimpher 於 1988 年即指出：「反省性思考」為一種推理性、有規範的回應，無論經過事前計畫或臨場反應，其乃將過去的經驗、體認與目前的體認連結，產生新的體認和欣賞（Knapp, 1992）。Costa 與 Kallick（2000）也認為反省性思考涉及來自各種感官的認知與情緒的訊息，而反思時需利用並處理此訊息，並加以做綜合評估，故反省性思考意味著運用現有的經驗，延伸至當時情境以外的範圍。

近代較有系統論述反省性思考的學者則首推 Dewey 與 Schön（許健將，熊川武，1999；Zeichner & Liston, 1996/2008）。Dewey（1933）將教師視為反省性思考的實踐者，並認為教師們在課程發展，以及教育改革中，應扮演積極主動的角色。根據其說法，教師反思的過程必須從遇到困難、麻煩的事件，或是無法立即處理的經驗開始，這也是 Munby 與 Russell（1990）所稱的「實踐的迷惑」。

Dewey（1933）將反省性思考定義為，依據所持的理由以及其將導致的後果，對所有信念或實踐行為用積極、持續以及謹慎的態度予以考量（熊川武，1999；Zeichner & Liston, 1996/2008），並認為反省性思考並非由教師運用的一連串步驟所組成，是一種遇到問題和回應問題的方式，以及學習當教師的一種方式。同樣地反思行動，不僅是一種包括邏輯與理性解決問題的過程，也包含了直覺、情緒及熱情，並非只是可以輕易整理而供教師使用的技巧而已（Dewey, 1933；Greene, 1986）。

反思行動與例行行動相反，必須投入理性與情感；而 Dewey（1933）所提出的三種態度即構成了反思行動：心胸開闊、責任感、及全神貫注，以下分別簡要說明之。

1. 心胸開闊的教師可以自然且正確的角度來檢視理念，並共同合作找出互相矛盾的證據。反思教師們會不斷捫心自問自己為何而做，以及自己正在做什麼。心胸開闊可接受有關於學生、學習以及學校教育其不同作法上的優點與限制。
2. 負責任的教師會問自己為何而做？以及做了什麼？而非考慮其作法是否有用。反思教師會透過提出問題，像「這樣的結果對於學生是好的嗎？」來評估自己的方式，而非只注重「是否達到我的目標？」
3. 全神貫注的教師們都會定期檢視自己的假設、理念以及結果，並抱持著可以學到新事物的態度來因應所有面臨的境遇（林逢祺，2003；許健將，2004；羅綸新，2002；Hatton & Smith, 1995；Zeichner & Liston, 1996/2008）。

具備了心胸開闊、責任感、全神貫注的態度，再加上觀察與分析的技巧，就架構出 Dewey 所認為的反思教師。Dewey（1933）不認為反思教師必須時時刻刻對所有事都要有所回應，總是陷入沈思的教師並不恰當，也不太可能。而是要在反思與慣例間、在想法與行動間的平衡點（Zeichner & Liston, 1996/2008）。

而 Schön (1983) 則是提出了反思實踐者的重要性，例如：教師根據自己的工作環境資料，不斷地架構出問題所在。Schön (1983) 認為，透過反省性思考而架構經驗的過程中，包括了問題的設定以及問題解決。實踐者持續地透過螺旋式的評估、行動、再評估的過程中不斷學習。反思實踐者可透過在經驗中所習得的價值觀、知識、理論、實踐，來詮釋並架構（評估）他們的經驗。Schön (1983) 將這些技能稱之為「評估系統」。接著，在行為期間或行為之後，他們會根據其經驗加以檢視及架構，並進行改變，會有「新」領悟，能以不同觀點看待原來的困惑，並可提出新的解決方案（林建福，2003；Zeichner & Liston, 1996/2008）。

二、教學反思的內涵

從反省性思考觀點來探究教師專業發展的研究中，被提及最多的當屬教學反思了（賴怡，2008）。教學反思能力是教師著眼於自己的教學活動過程，對自己的教育理念、教學行為、決策以及所產生的結果進行認真的自我審視和評價、回饋、控制、調節、分析的能力。教師借助教學反思可以使自己的教學行為更符合科學規律，實現教學過程的最優化和教學效益的最大化。教師教學反思能力是改善課堂教學，提高教育品質，加速教師專業發展的重要保障（趙瓊、吳嵐，2009），也是一種通過提高活動者的自我覺察水平來促進教學能力發展的手段（季素月，2008）。

此外，尚有其他學者對於教學反思的意義與內涵提出了不少論點。邢月航與畢雪萍（2009）即指出，對教師而言，進行教學反思主要是指教師以自己的教學活動過程為思考物件，對自己所做出的某種教學行為、決策以及由此所產生的結果進行審視和分析的活動，這也是一種通過提高教師自我覺察水準來促進教學監控能力發展，提升教師專業素質的重要手段和途徑，其主要特徵有實踐性、針對性、反省性、時效性和過程性。

王希海（2008）認為，教學反思是指教師在教學過程中，把自我作為意識的對象，將教學活動本身作為意識的對象，並不斷地對自我及教學過程進行積極、主動的計畫、檢查、評價、回饋、控制和調節的能力。因此，教學反思是教師對自己已有的教學行為進行總結評價，找出得失，明確方向，從而確定新的行為選擇的思維活動。透過不斷地反思，使教學行為不斷地趨於合理和完善，從而使教師的專業素養不斷充實、豐富和發展起來。他還更具體的指出，對教學進行反思是如何有助於提高教學水平的：

1. 教學前反思具有前瞻性，能使教學成為一種自覺的實踐，並有效地提高教師的教學預測和分析能力。
2. 教學中的反思，即時、自動地在行動過程中反思，這種反思具有監控性，能使教學高質高效地進行，並有助於提高教師的教學調控和應變能力。
3. 教學後的反思具有批判性，能使教學經驗理論化，並有助於提高教師的教學總結能力和評價能力。

至於教學反思的類型，歷來有許多學者致力於教學反思層級之界定。Hyun 與 Marchall (1996) 整合前人的研究，提出教學反思是一種由淺而深的進程

(progression)，涵蓋三個不同階段：第一階段為「技術的反思」(technical reflection)，是基於「工具性(instructional)」的興趣，針對所認知的特定問題，思考應付與解決的方法，以達到教學策略之效能為目標。亦即在教室情境中，有效應用教學技巧及技術層次的知識。此階段所謂的省思是專就分析教學策略的效果而言。第二階段為「實踐的反思」(practical reflection)，是基於「概念性(conceptual)」的興趣，針對所採取的教學決定與行動，思考相關之機構的、社會的及歷史的限制與影響因素，即能檢視「背景脈絡(context)」對教學的意義與影響，並思考及尋求更具意義的教學目標。亦即反省一項特定的教室措施其背後的基本假設，以及該項措施對學生學習的成果為何。此層次的省思表示教師正在評估他們的行動及信念的教育意涵。第三階段則為「批判的反思」(critical reflection)是基於「對話的(dialectical)」關注，教師能以批判及多元的觀點，檢視教學的過程與結果，即能以轉化知識者的角色(transformative intellectuals)，思考學校教育及自我教學對整體社會的影響與貢獻，並以達到積極的教學改變為目標。亦即教師直接質疑與教室情境有關決定的道德與倫理層面。當教師做此層次省思時，他們乃將自己所遭遇的情境與這些事件的社會、政治和經濟勢力做聯結(許健將，2004；陳美玉，1998；簡梅瑩，2008；Hatton and Smith, 1995)。

除了以教學反思的層級來做分類外，亦有學者持不同的分類觀點。Schön (1987)曾根據反省性思考與教學行動發生的先後關係將教學反思分為「行動前反思(reflection-for-action)、行動中反思(reflection-in-action)、及行動後反思(reflection-on-action)」。此三種反思類型在本質上並非一步步發展的，在教學行動過程，呈現螺旋的交織狀態，所以並無固定的上下或先後等層級之分，三者必須妥善互補運用在教學實踐的過程，教師才能透過反省性思考之運作，以達到教學之目標(林碧珍，2002；許健將，2004；陳美玉，1998；簡梅瑩，2008；羅綸新，2002)。

「行動前反思」是一種教學行動尚未發生以前，即已進行的前置性思考與計畫的心智活動，目的在使教學活動的進行，能表現得更為審慎、周密(Schön, 1987)。但是行動前的反省，也可能是帶有批判性質的反省，是基於對行動中及行動後兩種反省的充分洞察與掌握，所形成的慎思性理念建構與思考。例如：這一節課進行教學活動之前，教師可能對即將採用的教學內容及教學方法是否適合學生的學習進行評估。

「行動中反思」是在教學行動中進行反思，即「行動中有反思、反思中有行動」。「行動中的反思」是實踐過程中所進行的立即反思，其反思的要素是認知的，也是教師本身的一種內在對話(inner dialogue)。教育行動者在面臨問題時，能夠及時形成假說，並採取適當的行動以驗證假說(行動中有反思)，然後根據行動的結果修正假說，並決定下一步新的行動(反思中有行動)。例如：當一個教師在某一節課的教學活動中，根據學生的反應狀況立即加以思考，一面調整自己的教學方向，並一面繼續進行教學活動，這位教師即在行動中摻有反省性思考的成分。「行動後反思」是實踐後針對採取的教學行動進行反思，乃在提供對行動

中所發生的事件更豐富的理解 (Schön, 1987)。例如：在一節課教學之後，教師可能對整節課的進行方式與結果進行檢討，並調整明天或日後的教學內容及教學方式。

然而，在一般的教學情況，一個教師可以有意識地進行教學活動，但是不見得有意識地反思自己的教學活動內容以及教學行動的深層意義。Schön (1983) 的「行動中反思」和「行動後反思」牽涉到專業實行的認識論，以「行動中認知」(knowing-in-action) 和「行動中知識」(knowledge-in-action) 為基礎。這些默示的知識 (tacit knowledge) 由專業經驗的結構與再結構得來，「行動中反思」是「行動中認知」發生的一個因素，因此它也是區別專業與非專業實行的方法 (Hatton and Smith, 1995)。此外，Brubacher, Case, 與 Reagan (1994) 的研究中也發現：對一個初任教師，「行動前反思」及「行動後反思」較為明顯，而有經驗的教師則以「行動中的反思」較為明顯 (季素月, 2008; 林碧珍, 2002)。

綜上所述，教學反思是教師的一個重要能力。它無論對教師的成長，還是對學生的學習，以及教育理論的發展都具有重要意義。通過反省性思考，教師能比較有效的預測、監控、批判、調整自己的教學工作，昇華自己的教學理念，提高教學水平。

參、反省性思考在教師班級經營上之運用

所謂的班級經營 (或稱教室管理) (classroom management)，是指在師生互動的教學活動中，教師對學生學習行為的一切處理方式；包括消極地避免學生違規行為的發生與積極地培養學生遵守團體規範的習慣，藉以形成良好的教學環境 (張春興, 1998)。Doyle (1986) 指出，班級帶得好不好，最常見的衡量標準有二：一是所帶的班級是否「氣氛合諧、井然有序」；另一則是學生的學習是否有「認真學習、有所成就」。一般而言，「氣氛合諧、井然有序」主要是由「管理任務」(managerial function) 發揮作用的結果；「認真學習、有所成就」則主要是「教導任務」(instructional function) 發揮作用的結果。以上這兩項任務，構成了廣義教師班級經營工作的主要內涵 (單文經, 1995)。然亦有部分學者持狹義的班級經營觀點，認為班級經營即是指前項的「管理任務」(郭明德, 1997; 楊東林, 1996)，研究者亦認為這樣的觀點與定義較符合當前學校教育現場中對導師責任的期待，尤其在國中以上的教育階段，各學科皆是由各學有專精的教師來擔任，導師不可能兼顧到所有科目的「教導任務」，故本文中所謂的班級經營，指的即是狹義的班級經營，此亦是身為一位導師所應肩負的班級經營之責。

一位有效能的教師要實現其理想，達成教育目標，基本的要求在於做好學生的經營與班級的管理。研究指出，不管是實習教師或有經驗教師，一致認為「班級經營」是教學者最感困擾的問題，班級經營能力的培養，是教學成功的首要條件 (Tauber, 1995)。有效的班級經營是有效能教學的必備條件，根據多數實徵研究指出，班級經營的良窳與班級氣氛、學生學業成就有密切關係。時下有所謂「教

師難為」，指的是學生常規管理無法掌握、學習意願低落、學生問題無法解決，親師生關係不良，家長干預教師教學，成為教師阻力而非助力等，教師所付出的得不到正向回饋與顯著效果，因而產生極大挫折感，對教學形成無力感與教學倦怠。這些問題，均是教師未能掌握班級經營的精髓與核心理念所造成。可見，一位良善的班級經營者是成為一位有效能教師的必備條件；一位有效能的教師，必是一位良好的班級經營者與管理者（吳明隆，2003）。

陳木金（1999）曾發展一套「教師班級經營策略評量表」，內容包含了：1. 安排教室環境策略。2. 建立和諧溝通策略。3. 監督學生活動策略。4. 建立教是規則策略。5. 善用獎懲增強策略。6. 處理不良行為策略等六項教師班級經營策略指標，期望教師經由班級經營策略的改善，創造一個有效率的學習環境，營造良好學習氣氛，進而促進有效教學。

此外，大陸學者賴怡（2008）也指出，課堂管理反思性實踐是提升教師課堂管理水準的有效途徑。教師的課堂管理反思性實踐有利於促進教師職業道德修養的提升，有利於教師教育理論素養的提高，有利於促進教師專業發展，有利於提高課堂管理效率，促進學生成長。而此處所謂的課堂管理，即國內研究中常提及的班級經營。

在既有的研究中，人們普遍關注的是對課堂教學的研究，提倡通過教學反思，來提升教師的教學能力，達到促進學生全面發展的目的。但在現有的班級經營理論中，對通過反思性實踐來提升教師班級經營能力，提高教學效率，促進學生成長和教師專業發展方面的研究涉及較少（賴怡，2008）。因此，研究者植基於過去對於教學反思類型研究的基礎，嘗試將反省性思考之概念運用在教師班級經營上，進而提出幾項教師班級經營反思的類型與內容。

一、就層級觀點論

1. 技術的班級經營反思：教師針對班級經營中所遇到的問題，思考如何解決的方法，以達到有效班級經營為目標（陳美玉，1998；簡梅瑩，2008；Hatton and Smith, 1995）。而教師在班級經營中會遭遇到的問題可能包括，班級學生的秩序與整潔表現、服裝儀容、禮貌、行為常規、班際競賽表現、出缺勤、作業繳交、霸凌行為、責任心、榮譽感等等（吳明隆，2003）。
2. 實踐的班級經營反思：教師在班級經營的過程中，開始去思考究竟有哪些背景脈絡因素會影響到我的班級經營成效，進而思索如何解決此一背景脈絡因素所造成的影響（陳美玉，1998；簡梅瑩，2008；Hatton and Smith, 1995）。而影響教師班級經營成效的背景脈絡因素有，學生的家庭背景、學校的歷史傳統、學校所處社區的環境、報章媒體的影響、同儕與次文化的影響、學生的身心發展狀況等（陳奎熹、王淑俐、單文經、黃德祥，1999）。
3. 批判的班級經營反思：教師能以批判及多元的觀點，檢視班級經營的過程與結果，思考學校教育及自我班級經營信念對整體社會的影響與貢獻

(陳美玉, 1998; 簡梅瑩, 2008; Hatton and Smith, 1995)。亦即教師直接質疑與班級經營有關的決策, 比如說教育當局的法令與政策、學校的校規與行政措施、學校的教育願景、家長與社會大眾的期待等。

二、就時間觀點論

1. 班級經營前的反思：教師在新接一個班級前, 對即將採用的班級經營方式與內容是否適合學生、成效是否顯著進行評估, 目的在使班級經營的過程中, 能更為審慎、周密 (林碧珍, 2002)。
2. 班級經營中的反思：教師在班級經營的過程中, 能根據學生的反應狀況立即加以思考, 即時形成假說, 並調整自己的班級經營策略以驗證假說, 然後根據結果修正假說, 並決定下一步新的班級經營方向 (季素月, 2008; 林碧珍, 2002)。
3. 班級經營後的反思：教師在班級經營後, 針對自己的班級經營行為與成效進行檢討, 以對自己班級經營方式有更豐富的理解, 並調整日後的班級經營策略與技巧 (季素月, 2008; 林碧珍, 2002; 羅綸新, 2002)。

最後研究者參考邢月航與畢雪萍 (2009) 兩位學者的觀點, 歸納出幾項教師班級經營反思的內容, 茲分述如下。

一、對班級經營觀念的反思

在實際的班級經營中, 很多教師會不自覺的根據自身所受的教育理論素養來進行班級經營, 殊不知教師的教育思想往往是在被動條件下形成的。因此教師應結合系統的班級經營理論, 積極對自身的班級經營觀念進行反思, 在較深層次上促進教育觀念的更新與轉變。究竟我的班級經營最終目標為何? 我希望能將這個班級帶往何處?

二、對班級經營措施的反思

縱然一視同仁、強調公平性是班級經營相當重要的一環, 但良好的班級經營措施仍要考慮因人而異、因材施教, 而非對學校行政單位的指示內容照單全收; 要考量校方政策的合理性與適切性, 要以學生為本, 尊重學生, 發揮學生的主體作用; 要形成平等、民主、和諧的師生關係, 建構師生互動的共同體。教師應積極反思班級經營措施與學生的適配性, 不斷改進實際班級經營措施, 有效促進班級氣氛及班級向心力。

三、對班級經營過程及自身班級經營行為的反思

這也就是對班務的處理、班級幹部的選定、班規的訂定與執行、班級領導是否得心應手、學生有否提高對老師與班級的認同、教師角色、行為舉止等的反思。學生個體的差異造成了思維活動的不同, 教師應積極主動地瞭解和掌握班級的各種資訊, 感知學生的思維狀態, 及時調整班級經營方式, 妥善靈活地處理各種偶發事件, 使整個班級經營過程有序地進行。

四、對班級經營回饋的反思

班級經營回饋反思即對班級經營活動中, 學生的情感態勢、反應感受、活動參與水準、班規的服從度、不當行為的發生率等方面, 採取不同途徑收集資訊回

饋，加以分析研究。班級經營的過程中，教師不僅要注意觀察班級學生的行為表現，還可通過家庭聯絡簿，了解學生與家長的資訊回饋，並可參考其他任課教師或其他班級師長們的評價，甚至運用走動管理的方式，深入學生之中，直接獲取第一線的學生回饋，如此方能獲取全方位的體察。

班級經營反思是一種有益的思維活動和再學習活動，一個優秀教師的成長過程離不開不斷地班級經營反思這一重要環節。同樣地，教師只有在不斷反思自己班級經營行為的基礎上，不斷地學習，不斷地探索，才能與時俱進，促進教育工作有效地展開。這既是新時代培養創新型人才的需要，也是教師適應時代發展、自我成長的需要（邢月航、畢雪萍，2009）。

肆、教師班級經營反思能力之培養

Posner 曾說過：「教師的成長＝經驗＋反思」；因此，培養教師的自覺反省性思考的習慣與能力，對於教師的成長發展具有重要意義（引自王希海，2008）。本文歸納過去研究結果（王希海，2008；李新華，2008；邢月航、畢雪萍，2009；許健將，2004；陳美玉，1998；趙瓊、吳嵐，2009；歐慧敏，2003；羅綸新，2002；Hatton and Smith, 1995），再加上研究者個人之實務心得，提出幾項提升教師班級經營反思能力的具體策略，以做為職前教師、在職教師與師資培育機構的參考。

一、隨班觀摩

觀摩別人的班級經營方式，分析別人成功和失敗的原因，來反思自己的班級經營行為，是班級經營反思的一條重要途徑。透過這些案例剖析，可為教師提供一個活生生的典範，即使觀摩班級經營不盡如意的班級，亦可讓我們借鑑教訓，少走錯路；而教師若把自己的同類經驗與之聯繫起來，這便是在進行班級經營反思了（王希海，2008；邢月航、畢雪萍，2009；Hatton and Smith, 1995）。因此，就目前的實習制度而言，光憑半年的教育實習，顯然是不夠的，因此學校實不宜安排第一年任教的初任教師擔任導師，應讓他們至少有 1～2 年的時間來觀摩資深導師的班級經營，以便培養反省性思考的能力，提升班級經營效能。至於觀摩的重點可包括：安排教室的物理情境、制定班級常規（林素卿，2003）、處理學生問題行為（蔡進雄，1999）、有效的師生溝通技巧、獎懲增強策略（陳木金，1999）等。

二、自覺意識

作為教師，只有真正意識到班級經營是無止境的，才會自覺反思自己的班級經營實踐，不至於滿足現狀。首先要認識到反省性思考的價值，充分認識到班級經營反思對提高教師班級經營能力的重要性，明確地反思能幫助教師在班級經營中提高自身水準；其次，要增強身為導師的責任感；再次，要形成習慣化的反思行為，要對班級經營內容、態度、過程和整個班級情境進行反思。教師有了反思的自覺意識，才能在班級經營過程中做到一有困惑就進入反思狀態（邢月航、畢雪萍，2009）。

三、理論學習

理論知識不是班級經營活動本身，但它卻對班級經營活動具有指導作用。要做到反思意識的覺醒、能力的增強，系統的理论學習是必要的。對行為的反思需要以理論為指導，缺乏理論指導的反思只能是粗淺的反思。實踐的困惑反映出對理論理解的偏離，因此，只有將實踐中反映出來的問題上升到理論層面加以剖析，才能探尋到根源，使主體的合理性水準得到提升和拓展，然後再到實踐中去探索，才能使班級經營與反省性思考的能力逐步得到提高。因此，透過對理論的學習和思考有助於教師真正理解班級經營的意義，啓迪自己的思想，增強自己的理性智慧，進而改進實踐（李新華，2008；邢月航、畢雪萍，2009；許健將，2004；陳美玉，1998；Hatton and Smith, 1995）。

四、組織學習

Argyris 與 Schön (1978) 曾明確區分個人學習與組織學習差別的關鍵，個人學習與組織學習的差別是「代理的概念」(the notion of agency)。組織之所以會學習或運作會改變，是因為學到知識的成員(個體)，將資訊傳輸給其他成員們。林明地(2000)的訪談研究亦指出，如果學校教師能夠在班級經營的專業上，觀察彼此作為、彼此分享專業實際、相互參觀班級經營、以及示範教導班級經營實際(the practice of classroom management)，也就是將個別教師班級經營的理念、知識與技巧「超越」班級界線的話，那麼學校就比較有可能達成高品質的教與學。基於此概念，教師若僅透過自我觀察、自我監控、自我評價來進行自我反思，這將會具有一定封閉性和侷限性，且單獨的內省反思活動，往往比較模糊且難以深入。因此在時間和條件允許的情況下，學校還應該加強教師間的交流對話，建立教師班級經營之專業社群，因為反省性思考的活動不僅僅是一種個體行為，更需要群體的支持。教師間的社群對話與交流，不僅可以使教師的思維更佳清晰，而且來自交流對象的回饋往往也會激起教師更深入的思考，激發自己更多的創意和思路(簡紅珠，2007；Hatton and Smith, 1995)。教師間的社群交流討論可以採用主題或專題的形式，圍繞共同的話題進行討論，這種腦力激盪、資源共享的交互督導反思方式，已成為教師專業發展生命力的源泉(邢月航、畢雪萍，2009；高博銓，2009)。

五、反思札記

在當前國內外用於提高教師反思水平的策略中，反思札記是最被廣泛採用的。所謂反思札記，是指教師將自己的教育實踐，連同自己的體會與感受訴諸文字，從而進行最直接、最簡易的自我監控方式。就本質上而言，反思札記是把反省性思考這一單純的內省活動外化，透過反思札記這一工具不斷地分析、回顧、研究，以改進自己的班級經營，提高自身反省性思考的能力(李新華，2008；邢月航、畢雪萍，2009；許健將，2004；陳美玉，1998；趙瓊、吳嵐，2009；簡梅瑩，2008；Hatton and Smith, 1995)。在蔡文榮(2003)的實徵研究中亦指出，反思札記能產生長遠的學習功效，而反思札記的練習則有助於經驗類化與運用，其方式與功效獲得受試者極大的肯定。因此，透過撰寫反省札記當可以不斷更新

教育觀念，改進班級經營效能，促進專業發展。反省札記沒有固定的格式和要求，教師可以用自己喜歡的方式及感興趣的內容予以記錄，自由展示自己的撰寫風格與特色。甚至形式上也無須侷限於紙本，若能善用目前時下相當流行的網誌（Blog）來進行反思札記的撰寫，也未嘗不是一項新的嘗試，尤其是網路具有無遠弗界的特性，提供了一個溝通平臺，讓有志者皆能上網參與相關議題的討論，也解決了眾人共通聚會時間難覓的課題。如此不僅擴大了相互交流的對象，在時間與地點上也較不受限，便能不斷拓展自我反思的深度與廣度，反思技能也會獲得極大的提升（王希海，2008）。更進一步，教師還可以將這些零碎的反思札記以系統的方式彙集成冊，形成所謂的「教師成長檔」，成長檔更是提供老師深切自我反省思考的有效工具，讓他對自己的班級經營效能進行批判與評鑑，也進一步反省自己與學生的互動關係如何（單小琳，2000）。

六、回饋分析

班級經營是師生雙方組成的雙邊共同活動，師生間藉助回饋互通，可以實現一種獨特的交流，從而使師生雙方受益，學生從自己的實際需要出發，對教師班級經營的方法、內容、成效等做出評價，使教師不僅能夠更清楚地認識到自己班級經營上的優點與不足，而且能夠更深入地了解學生的真實感受與需要（王希海，2008；李新華，2008）。就實務上而言，教師可在學期末收集學生的回饋資訊，以對教師之班級經營成效進行評估，對存在的問題進行調整。

伍、結論

現代教師專業發展的研究認為，反省性思考是教師獲得實踐智慧的重要途徑，是促進教師主動發展和專業成長的核心因素（王希海，2008）。古人云：「君子博學而日參省乎己，則知明而行遠過矣。」每個人只有經常自省或反思自己的行為，不斷總結經驗和教訓，才能不斷在實踐中塑造自我、發展自我和超越自我（姜慧麗，2008）。因此，反省性思考不僅是專業實踐者所特別需要的能力，也是所有思圖進步的個人，所不可或缺的行動基礎（Argyris & Schön, 1974）。

教師反省性思考的本質是一種理解與實踐之間的對話，是兩者之間相互溝通的橋樑，又是理解自我與現實自我之間的溝通。「反省性思考」，它不是模糊的、偶爾為之的，而是需要教師認真努力進行的，需要有一定的目的性和系統性，需要有一定的深刻性和批判性，有時也需要教師之間合作進行。而教師在開展反思性教學的過程中還必須認識到，反省性思考只是手段，其實質在於發現問題和解決問題。若只顧反思，不去行動，只能成為無效反思（邢月航、畢雪萍，2009）。

不論教齡的長短，每一位教師都在自己的職業生涯中積累了一定的班級經營經驗，但若要幫助教師挖掘出這些經驗中所蘊含的原理，使班級經營經驗進一步得到昇華，幫助教師形成一套屬於自己獨具個性的班級經營理念，反省性思考就是一個相當好的有效方式。緣此，本文嘗試將反省性思考之概念運用在教師班級經營上，歸納出幾項教師班級經營反思的類型與內容，並提出一些提升教師班

級經營反思能力的具體策略，希望能藉此促進教師專業發展的程度。

最後，反省性思考是一種有益的思維活動和再學習活動，一個優秀教師的成長過程離不開不斷的反思這一重要環節。且大量研究也證明，反省性思考是引導教師不斷成長並最終成為「教育家教師」的一條重要途徑（王希海，2008；邢月航、畢雪萍，2009；林建福，2003；林碧珍，2002；許健將，2004；陳美玉，1998；簡梅瑩，2008；羅綸新，2002；Hatton & Smith, 1995；Zeichner & Liston, 1996/200）。教師只有在不斷反思自己班級經營行為的基礎上，不斷地學習，不斷地探索，才能與時俱進，促進教育工作有效地展開。這既是新時代培養創新型人才的需要，也是教師適應時代發展、自我成長的需要。

參考文獻

一、中文部分

- 王希海(2008)。關於如何提高教師反思能力的思考。白城師範學院學報, 22(5), 87-89。
- 王瑞堦(2006)。教學實習課程中教學實際突破與省思之行動研究。國民教育研究學報, 16, 1-26。
- 吳木崑(2009)。杜威經驗哲學對課程與教學之啓示。臺北市立教育大學學報: 教育類, 40(1), 35-54。
- 吳和堂(2001a)。國中實習教師教學反省與專業成長關係之量的研究。教育學刊, 17, 65-84。
- 吳和堂(2001b)。國民中學實習教師教學反省之研究。高雄師大學報, 12, 71-91。
- 吳明隆(2003)。班級經營與教學新趨勢。臺北市: 五南。
- 李新華(2008)。教學反思及教師反思能力的培養。廊坊師範學院學報(社會科學版), 24(6), 108-109。
- 邢月航、畢雪萍(2009)。教師專業發展的重要途徑—教學反思。山西高等學校社會科學學報, 21(1), 123-126。
- 季素月(2008)。教學反思面面觀。大連教育學院學報, 24(4), 19-20。
- 林明地(2000)。超越班級界線的班級經營。課程與教學, 3(2), 17-31。
- 林建福(2003)。實務現象學的乙種嘗試—從 Schön 行中反省的反省到教師專業發展。教育資料集刊, 28, 25-49。
- 林素卿(2003)。協同行動研究--以班級經營之常規改善為例。師大學報: 教育類, 48(1), 89-109。
- 林逢祺(2003)。由思維歷程透視教學原理—杜威「思維術」方法論之衍釋。教育研究集刊, 49(1), 1-29。
- 林碧珍(2002)。協助教師撰寫數學日誌以促進反思能力之協同行動研究。新竹師院學報, 15, 149-180。
- 姜慧麗(2008)。關於教學反思的探析。今日科苑, 24, 33。
- 高博銓(2009)。學校教師學習社群發展的個案研究。師資培育與教師專業發展期刊, 2(1), 61-74。
- 張春興(1998)。教育心理學。臺北市: 東華。
- 許健將(2004)。批判省思能力的培養: 教師專業發展的重要課題。教育科學期刊, 4(2), 1-18。
- 郭至和、楊筱培(2005)。從一則實習教師的成長故事探討反省教學在實習制度上的運用。應用心理研究, 27, 167-194。
- 郭明德(1997)。國小教師班級經營實務及有效策略之探討。初等教育學報, 12, 169-204。
- 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。

- 陳木金 (2006)。從班級經營策略對教學效能影響看師資培育的實務取向。《教育研究與發展期刊》，2 (1)，33-62。
- 陳奎熹、王淑俐、單文經、黃德祥 (1999)。師生關係與班級經營。臺北市：三民。
- 陳美玉 (1998)。札記反省法在教師專業發展上應用之探討。《中等教育》，49 (5)，60-71。
- 單小琳 (2000)。教師成長檔與專業發展。《學校行政雙月刊》，9，46-57。
- 單文經 (1995)。教學活動的組織與管理。載於黃政傑、李隆盛 (主編)，班級經營—理念與策略 (頁 75-103)。臺北市：師大書苑。
- 楊東林 (1996)。找到春天，活出如來—關於我的班級經營。《班級經營》，1 (1)，44-46。
- 熊川武 (1999)。反思性教學。上海市：華東師範大學。
- 趙瓊、吳嵐 (2009)。高校教師教學反思能力培養的研究。《黑龍江史志》，2，166。
- 劉祥通 (2007)。從幾所墨爾本市公立中學的數學教學反思數學該教什麼？與該怎麼教？《科學教育》，300，26-31。
- 歐慧敏 (2003)。反思教學的理念與策略。《教育研究月刊》，115，103-114。
- 蔡文榮 (2003)。師資培育的另類教學取向：三重省思的挑戰。《教育科學期刊》，3 (2)，124-137。
- 蔡進雄 (1999)。有效的班級經營策略。《教育實習輔導》，5 (2)，7-8。
- 賴怡 (2008)。教師課堂管理反思性實踐的價值探討。《科教文匯》，12，28、30。
- 簡紅珠 (2007)。教師專業發展與教學改善：借鏡日本小學教師的學課研究。《教育研究月刊》，158，130-140。
- 簡梅瑩 (2007)。運用反思於國小文化教學之探討與教師專業發展。《屏東教育大學學報》，29 (教育類)，67-88。
- 簡梅瑩 (2008)。促進反思教學發展與實施之行動研究。《中等教育》，59 (1)，22-35。
- 羅綸新 (2002)。師資培育發展教師反思教學能力之途徑。《國民教育研究學報》，8，205-224。

二、英文部分

- Argyris, A., & Schön, A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Brubacher, J. W., Case, C. W., & Reagan, T. G. (1994). *Becoming a reflective educator: How to build a culture of inquiry in the schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Costa, A. L., & Kallick, B. (2000). *Habits of Mind: Assessing and reporting on habits of mind*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum

Development.

- Dewey, J. (1933). *How we think : a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Lexington: D. C. Heath and Company.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Eitrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 392-431). New York: Macmillan.
- Greene, M. (1986). Reflection and passion in teaching. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2(1), 68-81.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching & Teacher Education*, 11(1), 33-49.
- Hyun, E., & Marchall, J. D. (1996). Inquiry-oriented reflective supervision for developmentally and culturally appropriate practice. *Journal of Curriculum*, 11(2), 127-144.
- Knapp, C. E. (1992). *Lasting lessons: A teacher's guide to reflecting on experience*. Eric Clearing-house/Rural Education and Small Schools.
- Munby, H., & Russell, T. (1990). Metaphor in the study of teachers' professional knowledge. *Theory into Practice*, 29(2), 116-121.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner—How professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tauber, R. T. (1995). *Classrooms management: Theory and practice*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (2008). *反思教學導論*(許健將)。臺北市：心理。(原著於1996年出版)

The application of reflective thinking for teachers' classroom management

Yi-Chun Lo

Institute of Professional Development for Educators

National Chung Hsing University

Graduate Student

Jen-Jang Sheu

Institute of Professional Development for Educators

National Chung Hsing University

Associate Professor

Abstract

Reflective thinking, a recent important issue which concerned teacher professional development, has engaged much attention of the academia. Most of the literature regarding to reflective thinking and teacher professional development merely focused on reflective teaching. Nevertheless, teachers with professional competence may be overwhelmed by inappropriate classroom management which would lead to students' learning frustration.

Therefore, this research attempted to apply the concept of reflective thinking to classroom management. First of all, the categories of teachers' classroom management are generalized as follows:

1. As for levels, reflection of teachers' classroom management could be categorized into technical, practical, and critical types.
2. As for time, reflection of teachers' classroom management could be categorized into 'for', 'in', and 'on'.

Secondly, several contents of teachers' classroom management reflection were discussed, such as concepts, strategies, processes, behavior, feedback of classroom management. Finally, some strategies were suggested for the purpose of promoting teachers' abilities of classroom management reflection, such as teaching demonstration, self-awareness, theory learning, organizational learning, reflective journal, and feedback analysis.

Keywords: reflective thinking, classroom management, teacher professional

development