

# 小班教師專業成長內涵之探究

陳利銘

梁金盛

花蓮師範學院國民教育研究所碩士班研究生

花蓮師範學院初等教育學系助理教授

## 摘要

班級人數的降低使得小班有了與大班截然不同的班級情境，小班所產生的影響使得教師需要特定的小班教學專業知能，以因應小班的特殊情境。為瞭解小班教師應具備何種專業知能，本研究先以文獻分析的方式，探討小班教師所應具備的專業知能，並採個別訪談法以瞭解國內小班教師對其所應具備的專業知能之看法，透過二者間相互對照、驗證，以建構出適切於我國的小班教師專業成長內涵。

根據研究結果顯示，文獻分析出的小班教師專業知能均可獲得國內小班教師的論證支援，另依據個別訪談結果額外增加了三個類別，包括「小班教師第二專長」、「親師溝通知能」、「特教知能」等。研究者在統整文獻分析出的小班教師專業內涵，及個別訪談所獲得的小班教師專業知能之實務性觀點後，據以歸納出小班教師專業成長內涵表，希望藉由該內涵體系的建構，區隔出小班教師所需具備的專業知能，以做為規劃小班教師專業成長活動時之參考。

關鍵詞：小班、教師專業成長、專業知能

## 壹、前言

根據學者對小班的研究顯示，小班的實施會帶來許多正向效益，包括與學生個別互動的機會增加、班級秩序問題減少等，然而，小班的實施並不一定會轉變教師的教學信念及教學策略(陳利銘、許添明, 2003; Stecher & Bohrnstedt, 2001; Zahoric, 1999)。在小班效益最大化的考量下，為了使小班教師能進一步轉變其教學信念及教學策略，最有效的解決方式之一，便是透過有效能的教師專業成長，提升教師小班教學的信念與能力，以發揮小班的優勢(Finn, 1998)。

然而，並非所有形式的專業成長皆能符合教師在降低班級規模後的特殊需要，所以教師發展及支援活動應聚焦於教師在小班教學的特殊需求，如要使教師知道如何教導內容較深的教材，並要知道如何善用小班所增加的互動感等(Finn, 2002)。由於班級人數的降低使得小班有了與大班截然不同的班級情境，教師因而需要特定的小班教學專業知能，以因應小班的特殊情境。

由於我國的小班政策將持續推行至 2007 年，要降低國民中、小學班級人數至每班 35 人以下(行政院, 1998)，而且，根據教育部 1998 年的資料顯示，全國班級學生數在 35 人以下之國中小有 2055 校，共 28683 班，而教育部 2002 年的資料更指出，班級學生數在 20 人以下的班級數有 5974 班(教育部, 1998a; 教育部中部辦公室, 2002)，全國目前已有數以萬計的小班教師，而且小班政策仍在持續推動之際，未來國內的小班教師數更會繼續的增加，因此，能否提升小班教師的專業知能，以因應小班情境中特殊的教學需求便顯得非常的重要。

雖然教育部在 1998 年時推動了「發展小班教學精神計畫」，目的就是希望在降低班級人數的同時，能提升並轉變教師的教學信念及教學能力，以發揮多元化、個別化、適性化的小班教學精神(教育部, 1998b)，執行面向雖包含了師資素質提升、改善學習環境、課程與教學、教法與評量等，然而，各推廣面向仍過於廣泛，缺少了教師知能的細部規劃。如張素貞(2003)指出，應對小班教學精神計畫的核心概念加以釐清，先將老師執行小班教學時應有的素養加以列舉，方能有助於小班教師進修的規劃。

由於目前小班政策仍在執行，在使小班效益最大化的考量下，對於各項提升小班教師專業知能的活動仍應持續辦理，而且，為了使小班教師專業成長活動的安排皆能聚焦於小班教師的特殊需求，針對小班教師所應具備的專業知能加以探究與列舉實有其必要性。

本研究的目的，在於探究小班教師所應具備的專業知能，並據以歸納出小班教師專業成長內涵，以做為規劃及推行小班教師專業成長活動的依據。為達此目的，本研究採用文獻分析法及個別訪談法，分別對文獻中所述及的小班教師專業知能，以及國內小班教師對其應具備的專業知能之看法加以探究，根據文獻分析之結果與訪談小班教師的實務性資料二者間相互對照、驗證，以收相互補足之效，期能建構出適切於我國的小班教師專業成長內涵。以下針對研究方法、小班教師專業知能之探究、訪談結果分析與討論等分別說明之。

## 貳、研究方法

為達研究目的，本研究主要採用文獻分析法與個別訪談法，以下將依序說明選擇研究方法的理由，在個別訪談法的部分更依序針對「訪談對象的選擇」、「訪談時間、方式及內容的安排」、「訪談資料的記錄、整理與分析」等加以說明：

### 一、文獻分析法

為探求小班教師所需具備的專業知能，本研究採文獻分析法，蒐集國外推行小班經驗的文獻資料，先針對小班對班級情境所產生的影響加以分析，並據以探討教師為因應小班的特殊情境所需具備的教師專業知能。以國外的文獻來探究小班對班級情境的影響，是因為國內對於小班的研究資料不足，難以對小班的影響及小班教師所需的知能提供適切的佐證資料；至於多以美國實施小班的經驗加以探討，是因為美國在小班政策的推動與實施有多年的豐富經驗，不但有降低班級規模的實驗研究，亦有關於小班的評鑑研究，累積了可觀的經驗及研究資料，因此，以美國推行小班的經驗與文獻資料，適足以做為本研究學理探究的素材。

### 二、個別訪談法

本研究選擇對小班教師進行個別訪談，基於被訪談者對國內小班教育環境的熟悉，並針對國外實踐經驗進行對話及討論，以瞭解國內小班教師對其應具備的專業知

能之看法。本研究對個別訪談法的設計如下：

(一) 訪談對象的選擇：為使選擇的樣本能提供深入且適切的資訊，本研究選擇在花蓮縣每班 20 人以下小班任教的國小教師做為研究對象，並以在小班任教 5 年以上的教師做為選擇的標準，共選擇 10 位小班教師做為訪談對象。本研究所指的小班，指的是每班 20 人以下的小班，因為經實證研究證實，當班級人數降低到至少每班 20 人以下時，小班不但使學生學習成就提升，亦使得學生留級率與中輟率隨之降低(Finn, 1998)。在研究場域選擇的部分，因為花蓮縣全縣 103 所小學的學校平均班級人數全部都在 35 人以下，符合了我國小班政策對小班之界定，而且平均班級人數在 20 人以下的學校佔了全縣國民小學五成以上(花蓮縣教育局，2002)，因此以花蓮縣為研究場域適可符合小班研究之需要。關於研究樣本數的界定，由於研究結果的效度不在於樣本數量的多少，而在於樣本的限定是否合適，而且質的研究樣本一般都很少，但必須以能提供深度和多元社會實況之廣度資料為標準，或挑選有經驗過各種所需經驗者，以做為研究的樣本(胡幼慧，1996；陳向明，2002)。本研究選擇 10 位小班教師做為訪談對象，並以在小班任教 5 年以上的教師為標準，因為任教年資在五年以內的初任教師，仍處於適應和大量學習的階段，有許多地方尚待適應與調整；在任教第 5 年後即開始進入勝任教師階段，較能充分掌握自己的教學活動與環境，且能開始統整自己的專業知識與專業經驗(饒見維，1996)。所以，任教 5 年以上的小班教師，可以說已脫離了初任教師的生澀階段，而且經驗過 5 年以上的小班教學經驗，較能深入瞭解小班教師在教學時所可能遭遇的狀況，並能針對小班教師所需要的專業知能提供較深入及廣泛的見解。

(二) 訪談時間、方式與內容安排：訪談進行的時間是在 2003 年的 3 月，每位個別訪談對象的訪談時間是一個小時到二個小時不等。訪談方式採取半結構式訪談，因為半結構式訪談可以讓訪問者以不同的問話方式來訪問相同的內容，而受訪者可自由自在的表達其個人的意見，如此可獲得較深入且較有價值的資料(王文科，1995；黃光雄、簡茂發，1993)，此種方式正適合運用於對小班教師的訪談，以深入瞭解小班教師對其所需的專業知能之看法。訪談的內容架構包含小班所產生的影響、小班教師對其所應具備的專業知能之看法、以及對研究者所提供的國外小班實踐經驗的文獻內容進行對話及討論。

(三) 訪談資料的記錄、整理與分析：本研究訪談資料的記錄以錄音為主，並輔以訪談者現場筆記之記錄。在訪談結束後，立即將訪談資料轉譯成逐字稿，並進行初步的資料分析。在資料的信度檢定部分，研究者將逐字稿資料呈與被訪談者，請他們

檢核資料的正確程度，以確保文字的呈現與被訪談者的看法一致。在資料分析部分，研究者在系統登錄後，依據一般教師專業發展內涵之架構做為論述的基礎架構，再將編碼後的資料進行歸納分析，以被訪談者的意見作為支持上述架構的論證基礎。

## 參、小班教師專業知能之探究

為瞭解教師在小班情境中應具備何種專業知能，本節先針對小班實施後所可能產生的影響進行分析，從而綜理出教師應具備何種專業知能以因應小班所帶來的影響。以下分別對小班的影響、小班情境下所應具備的教師專業知能等議題進行探究。

### 一、小班的影響

班級人數的降低會使得班級情境產生變化，所以在小班情境中的教師需要特殊的專業知能以因應班級情境的變化，因此，以下將針對小班對班級情境所產生的影響加以探討，包括對學生學習行為及態度的影響、對教師教學行為及態度的影響、及小班學習情境的改善等，以做為探討小班教師專業成長內涵之基礎。

#### (一)對學生學習行為及態度的影響

小班對學生行為及態度的影響可分為二方面，一是學生的教室干擾行為減少，二是學生專注的提升，而二者均為學生的學習提供了良好的條件。在教室干擾行為的部分，Zahorik(1999)認為由於小班中有較少的班級人數，學生間的競爭壓力會變得較小，而且學生間由於相互碰觸所產生的衝突亦隨之減少，班級中的干擾行為及秩序問題因而減少。在學生專注的部分，Finn(1998)對小班的指出，學生專注包括了參與行為層面及情感認同層面二方面，而班級人數的降低使得小班學生在教室內的參與行為及情感認同均有所提升，也就是說，學生在教室內的專注程度隨著班級人數的降低而提升。至於學生專注程度為何得以提升，Finn 認為可能是由於教室情境(classroom setting)轉變及教師教導行為(instruction behavior)的影響使然。

#### (二)對教師教學行為及態度的影響

小班對教師教學行為及態度的影響包括教師教學時間增加及教學步調加快、個別化教學的機會增加、教師教學意願與士氣的提升等。關於小班對教師教學時間與教學步調之影響，Molnar 等人指出，由於小班中有較少的干擾行為及秩序問題，教師便能

花費較多時間在教學上 (引自 Finn, 2002)。而 Chiang & Rylance(1999)指出, 小班教師的教學步調(instructional pace)較大班來得快, 因為小班中班級人數較少, 可用在教學的時間較多, 教師較能涵蓋年級的教材內容。在個別化教學的部分, Zahorik(1999)指出, 小班教師認為班級人數降低後, 由於較少的班級秩序問題、教學時間的增加、對學生更為知悉等, 使得班級中的個別化教學機會增加。在教師教學意願的部分, Hertling, Leonard, Lumsden & Smith(2000)指出教師認為小班所帶來的獲益包括教師個人滿足感與成就感的提升、更樂於教學、更能處理學生的個人問題及偏差行為等。究其原因, 可能是因為小班中班級學生人數的減少, 教師的負擔相對減輕, 於是乃有較多的時間來進行教學及增加與學生間的互動, 負擔的減輕及回饋的增加乃提升了教師在小班中的教學意願及個人的滿足感與成就感。

### (三)小班學習情境的改善

小班的實施使得班級中的學習情境有較佳的改善, 包括可利用的教室空間增加、師生與學生同儕間互動增加、班級氣氛改善等。因為在固定的教室大小之下, 班級人數的降低代表的是可利用的教室空間增加, 教師可善用這些空間來進行教室環境的充實, 如學習角的設立, 以增益學生的學習狀況(Finn, 1998)。

在師生互動及班級氣氛方面, 由於教師在小班中較能監控學生的學習狀況, 較能掌控學生對教材的瞭解程度, 而且較知悉學生的學習需求與個人需求, 而能提供學生較多的個別關注, 再加上班級中較少的學生數使得學生間的衝突相對地減少, 因此, 不論是師生間的互動或是學生同儕間的互動均獲得了較佳的改善, 於是小班乃擁有較佳的班級氣氛(Finn, 1998)。

小班會對學生行為與態度、教師行為與態度與學習情境等層面產生影響, 而且, 如同上述 Finn(1998)所提出的, 小班使得學生學習成就的增加, 並使學生留級率與中綴率亦隨之降低, 研究者將小班對班級情境及對學生學習成就的影響, 彙整如圖 1。

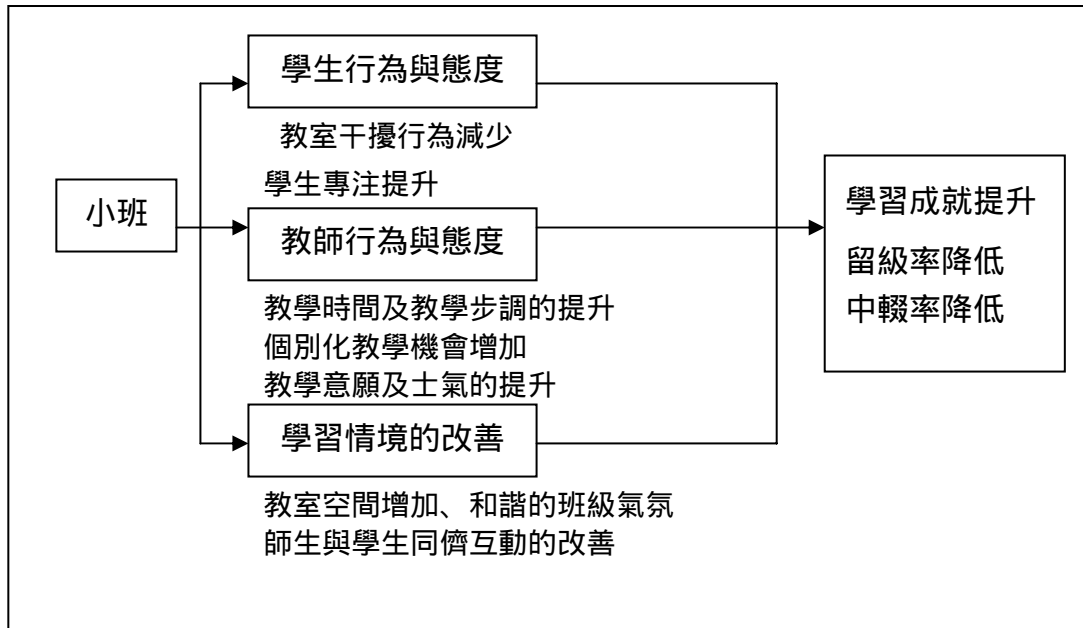


圖1 小班對班級情境與學生學習狀況影響圖

## 二、小班情境下所應具備的教師專業知能

為了使本研究所探究的小班教師專業知能，能與既有的教師專業內涵之研究產生連結，本研究乃參考饒見維（1996: 173）所提出的「教師專業發展內涵體系」之架構，做為統整小班教師所需專業知能類別項目的依據，以收相互對照之效。選擇饒見維之體系架構，是因為該體系所架構出的教師專業內涵的面向較為完整，足以包含學者間所提及的教師專業內涵類別項目，而且，該體系不論在宏觀的結構或微觀的項目均清晰呈現，適足以做為探討教師專業成長內涵之依據。該體系共區分為「教師通用知能」、「學科知能」、「教育專業知能」、「教育專業精神」等四大類，敘述如下：

- (一)「教師通用知能」：指的是適用在各種情境的一般性知識與能力，包括通用知識與通用能力二類，通用知識指的是博雅教育、通識教育等所培養出的普通知識，如語文、科學、哲學...等。通用能力則包括教師的人際關係與溝通表達能力、問題解決及個案研究能力、創造思考能力、批判思考能力等。
- (二)「學科知能」：指的是教師對任教學科可以整體地掌握學科精髓，深入淺出地幫助學生發展出相關的知識與能力。學科知能包括學科知識與學科技能二類，學科知識

## 小班教師專業成長內涵之探究

包括內容知識、實質知識、章法知識、學科信念等，而學科技能指的是數學、藝能等學科內容技能。

- (三)「教育專業知能」：由於是教師所需特別加強的專業內涵，加上研究文獻的資料豐富，因此所包涵的項目較為詳盡，包括「教育目標與教育價值的知識」、「課程與教學知能」、「心理與輔導知能」、「班級經營知能」、「教育環境脈絡的知識」等五個項目。「教育目標與教育價值的知識」既透過相關的教育哲理，以使教師了解教育目標與教育價值，並進一步形成個人的基本教育理念，對教師的專業實務會造成很大的影響。「課程與教學知能」包括各層次課程規劃的一般課程知識、能達成有效教學的一般性教學知能、及學科教學知能等。「心理與輔導知能」包含有關學生身心發展與學習心理特性的知識、輔導的原理與技術、特殊學生的知識等，主要在幫助學生學習、輔導各種學生問題。「班級經營知能」指教室經營與管理的一般性原理及策略，包括教師要知道如何管理好一個班級、如何營造良好的學習氣氛、如何安排學習環境、建立班級規則與程序等有關教室組織與經營的知能，除此之外，尚包括班級生活教育與訓育活動的知能、道德教育的知能、健康教育的知能等，可以說是班級中各種教學活動的基礎。「教育環境脈絡的知識」指要對校內與校外環境脈絡有清楚的了解，包括學校組織與運作、教育行政與政策法規、學校的社會脈絡、政治脈絡與文化背景等。
- (四)「教育專業精神」：指教師對教育工作產生認同與承諾後，在工作中表現出認真敬業、主動負責、熱誠服務、精進研究的精神，也就是對教育工作投入的強度與深度。整體架構見下圖 2。

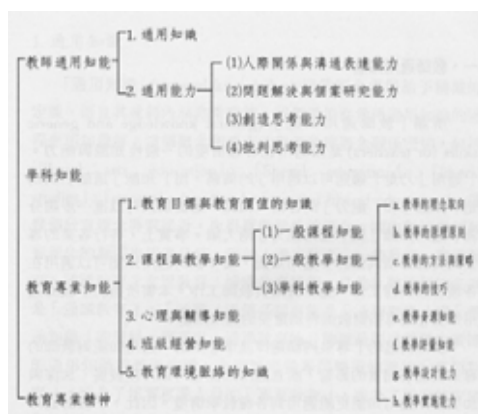


圖 2 教師的專業發展內涵體系

註：引自饒見維(1996)。《教師專業發展 - 理論與實務》(頁 173)。台北：五南。



由於研究者目前所蒐集的國外文獻中未述及小班教師的專業精神，因此以文獻中所提及的「小班效益的知能」來取代「教育專業精神」，加上「教師通用知能」、「學科知能」、「教育專業知能」等，做為討論小班教師專業內涵的四大類別。而在「教育專業知能」類別下，由於「教育環境脈絡的知識」在目前所蒐集的文獻中亦未述及，所以本研究僅對「教育目標與教育價值的知識」、「課程與教學知能」、「心理與輔導知能」、「班級經營知能」等四小類別加以探究，分述如下：

#### (一) 小班教師通用知能

小班教師所需要提升的通用知能，就是要具備運用電腦科技的基本知能。以美國加州聖地牙哥郡所推行的小班教師素質計畫為例，該計畫就將運用電腦科技的知能，列為小班教師專業成長的項目之一，因為透過小班教師運用電腦科技能力的提升，將使得教師更有機會將這些電腦知能運用於教學之中，學生將可因此而受益(Beall, 1996)。

不同於饒見維(1996)所提出的教師通用知能，包涵了語文、科學、哲學...等通用知識，及人際關係與溝通表達能力、問題解決及個案研究能力、創造思考能力、批判思考能力等通用能力，小班教師通用知能僅述及運用電腦科技的基本知能，並非代表小班教師不需要一般教師的通用知識及能力，而是因為透過小班教師運用電腦通用知能的提升，能使教師更有機會將這些電腦知能運用於教學之中，可為小班教師教學方式的轉變奠定良好的基礎。

#### (二) 小班教師的學科知能

班級人數的降低為教師教學及學生學習提供了改善的機會，然而，能否達成真正的改變，則要視教師及學生能否善用此機會，其中一個可行的策略便是提升教師的學科內容知能。如Cohen, Raudenbush & Ball(2000)指出，學科內容知識的提升可為小班中的師生提供改善學習狀況的機會，因為當教師的測驗成績較高，或者當教師對學科內容較為知悉時，則學生的學業成就會有較佳的表現。Cohen等人認為學生學習成就的獲益，可能是由於學生接收到較豐富的學科內容知識，或者是因為教師對學科內容知識熟悉，更知道如何去安排學科內容及教學。因此，提升小班教師的學科內容知識對小班學生的學習可以產生很大的助益。

至於為何僅著重於小班教師的學科內容知識，而未包含饒見維(1996)所提出的學科實質知識、章法知識、學科信念等學科內識，及數學、藝能等學科內容技能，主要是依據上述小班的實證研究結果：當教師對學科內容知識較為熟悉時，對學生的學

業成就會有正向的助益(Cohen, Raudenbush & Ball, 2000)。因此，乃聚焦於小班教師的學科內容知識。

### (三) 小班教師的教育專業知能

關於小班教師教育專業知能的探討，以下分為「教育目標與教育價值的知識」、「課程與教學知能」、「心理與輔導知能」、「班級經營知能」等四大類別，並針對各類別下的各細項再進行進一步的探究。

#### 1. 教育目標與教育價值的知識

誠如饒見維(1996)指出，透過相關的教育哲理課程所獲得的教育目標與教育價值的理念，不但可以指引教師的教學方向，並可進一步形成個人的基本教育理念，對教師的專業實務及專業判斷會造成很大的影響。審視當前的主流教育理念，均不斷要求要以學生為主體，重視學生的個別發展，如行政院教改會所提出的教改理念中便明確的指出，要能保障學習權，教育的原動力必須回歸到教育的主體，也就是自我改善與自我實現中的個人(行政院教育改革審議委員會，1996)。因此，近幾年來教育界便不斷地高聲呼籲要以兒童為中心的教育理念取代教師為中心的威權教育理念，使學生成為學習的主體而非客體，如小班教學精神計畫中所呼籲的「多元化、個別化、適性化」便是一例證(教育部，1998b)。然而，根據 Zahorik, Monar, Ehrle & Halbach(2000)對小班教師教學研究中指出，具有高效能的小班教師，其教學理念是以教師為中心，不同於我國不斷強調的以兒童為中心的教育理念。研究結果顯示高、低效能的小班教師在個別化教學程度上有差異，而且高、低效能的小班教師所偏好的目的及方法亦有差異，說明如下：

- (1) 低效能教師之教學目的：重個人發展，基本知能的學習乃是其次。
- (2) 低效能教師之教學方法：教師是學習促進者，採取以兒童為中心(child-centered)的教學，提供體驗式教學及問題解決的技能。
- (3) 高效能教師之教學目的：對學生基本知能及學生需求能兼顧整體均衡。
- (4) 高效能教師之教學方法：採多元化教學方法，但較重視學生的練習、演練與基本知能的獲致，採取以教師為中心(teacher-centered instruction)的教學。

因此，可針對研究所顯示的高效能教師的教學理念及方法來進行小班教師的專業成長，也就是要能兼顧學生基本知能及學生需求，採取以教師為中心的多元教學觀，以期能滿足學生的學習需求，並進一步地提升學生的學習表現。

#### 2. 課程與教學知能

課程與教學活動在教師專業實務中佔了非常高的份量，不少研究均針對教師課程

與教學方面的知能進行探究，因此，在小班教師的課程與教學知能方面，又細分為小班教師的個別化教學知能、增進學生獨立學習的教學技能、課程管理能力、多元評量知能、補救教學知能等，分述如下。

#### (1) 個別化教學知能

小班實施後使得教師的個別化教學機會增加，誠如 Zahorik(1999)所指出，小班實施後最主要的影響是個別化教學機會的增加，然而，根據其研究指出，教師在小班中的主要教學模式仍為直接教學法，雖然小班使得個別化教學機會增加，但僅是將套裝式的教學方法運用在個別的學生上。此情形正如李園會(1999)所指出，個別化教學包括「指導的個別化」與「學習的個性化」，若僅著重於「指導的個別化」，也就是運用相同的教法在每一位學生上，而忽略了「學習的個性化」，未能針對每一個學生的個性做充分的指導，未能充分提供每位學生所需要的學習時間，忽略了學生學習適性的差異，如此，可謂尚未能掌握個別化教學的本質。因此，提升小班教師的個別化教學知能實有其重要性，讓教師更能掌握小班中較多的個別化教學機會，更能因應學生的學習差異提供適切的教學方法及教材內容。

#### (2) 增進學生獨立學習的教學知能

小班的實施使得學生的學習專注提升，教師除了要善用小班學生學習專注的優勢外，更要進一步地訓練學生，使他們成為會獨立的學習者，並懂得相互合作。因此，小班教師專業成長活動可著重於教師的教學策略的改進，如小團體教學、合作學習、鷹架學習、問題解決技能、高層級的思考技能等，而學習這些教學策略的目的，就是為了促使學生能夠獨立學習並進一步地提升其學習專注(Pannoizzo & Finn, 2001)。

#### (3) 課程管理能力

小班中有較快的教學步調及增加的教學時間，因此可以提升小班教師在充實課程及教材的廣度及深度的知能，並使課程的廣度與深度能平衡，以善用小班中所增加的教學時間。如 Anderson(2001)指出，教師在小班教學時應著重內容取材的廣度(breadth of content coverage)及內容取材深度(depth of content coverage)的平衡，內容廣度是學生學習到的教材內容，著重於記憶保留(retention)，但教材內容可能並非全然被理解。而內容深度指的是對學生學習到的教材內容加以類化(transter)成生活經驗與實例，著重於理解的提升。由於記憶保留及類化皆是重要的教育目標，因此，內容取材的廣度及深度的平衡便非常重要。

#### (4) 多元評量知能

由於小班中較少的班級人數及較多的教學時間，使得教師有更多時間來監控學生

學習狀況，所以小班教師專業成長活動可以聚焦於各種有效能的評量策略，如檔案評量、實作評量等(PannoZZo & Finn, 2001)。在小班裡教學時間較充裕的優勢下，教師運用多元化評量的機會增加，因此，小班教師可持續提升多元評量的能力，採多樣化的評量方式以確切了解不同學生間的學習狀況，以便提供適切的教學協助。

### (5) 補救教學知能

小班的實施使得學生的中輟率及留級率下降，使得那些原本可能被學校淘汰的學生，均得以繼續留在原班級，因此學生學習程度的優劣差異非常的大，而且，由於小班中對學生有較多的個別關注，較能掌握學生學習狀況，因此 McRobbie 認為，小班教師專業成長應試著使教師學習去辨認並回應學生學習的困難，讓小班教師針對補救教學的策略進行深入的學習，以因應學生學習程度的差異(引自 Leonard, 2000)。

由上述的討論可以得知，小班教師的「課程與教學知能」共包括個別化教學知能、增進學生獨立學習的專業知能、課程管理能力、多元評量能力、補救教學知能等，與饒見維(1996)所提出一般課程知識、能達成有效教學的一般性教學知能、及學科教學知能等「課程與教學知能」稍有差異。在課程知識方面，饒見維認為一般教師應具備課程規劃、課程發展的能力，以因應教育多元化、課程自主化的趨勢；而小班教師的專業內涵則著重於課程管理能力，要能善用小班中較充裕的教學時間及較快的教學步調，針對課程內涵取材的深度及廣度加以充實，並加強平衡課程深度及廣度的能力。

在一般性教學知能及學科教學知能方面，饒見維(1996)認為教師必須具備能達成有效教學的各種一般性知能，包括教學原理、教學方法、教學策略、教學資源知能、教學評量知能、教學設計能力、教學實施等，以及要能具備各科所特有的學科教學知能。然而，就小班教師的專業內涵而言，其所關注的不在於教師的一般性教學知能，而是在於要如何因應小班的影響所需具備的專業知能，如針對小班個別化教學機會增多下的個別化教學知能，針對小班學生較佳的學習專注下的提升學生獨立學習的專業知能，針對小班較多的教學時間下的多元評量能力，針對小班學生程度差異過大的補救教學知能等，以促使小班學生能有較佳的學習。

### 3. 心理與輔導知能

小班中對學生有較多的個別關注，而且較知悉學生的學習需求與個人需求，然而，教師能否對學生的需求給予適當的回應，則需依賴教師心理及輔導知能的提升。如學者 McRobbie 指出，小班教師專業成長應試著使教師了解學生不同的需求，因此，小班教師專業成長活動亦可針對教師的心理及輔導知能進行深入的學習(引自 Leonard, 2000)。因為小班教師與學生互動的機會增多，對學生在各個階段的身心發展狀況，以

及對學生個人生活上的需求皆應適當地加以掌控，以適時輔導學生克服各種學習困難及生活問題，因此，對學生身心發展與學習心理的知能，及對各種輔導原理與技術的需求亦隨之增加。

將上述的心理及輔導知能與饒見維（1996）所提出的一般教師心理及輔導知能相較，可以發現二者大致上均相似，皆包含了有關學生身心發展與學習心理特性的知識、輔導的原理與技術等。然而，最主要的差異點，在於小班教師有較多的機會及較大的需求在運用心理及輔導知能上，究其原因，乃因為小班的情境中教師與學生互動的機會增多，對學生有較多的個別關注，而且較知悉學生的學習需求與個人需求，質言之，小班教師較有機會運用到對學童的心理及輔導知能，因此有必要針對小班教師的心理及輔導知能再進一步地提升。

#### 4. 班級經營知能

良好的班級經營可以對學生的教室干擾行為有效的掌控，對學生的學習狀況亦產生極大的影響，因此，學者認為小班教師可針對班級經營知能再持續加強，如教室管理的技巧、維持良好班級氣氛的能力、營造小班學習環境的知能等，以使小班的效益最大化。如 Finn(2002)指出，雖然小班使得學生教室干擾行為減少，但若教師在進入小班教學情境時，缺乏適當的教室管理經驗及小班教學準備，將會造成某種程度的混亂，需要數週或數月來恢復正常，小班在班級秩序及學生行為上的收益將可能隨之抵消，因此，提升小班教師的教室管理技巧將會有所助益。至於小班教師專業成長活動可聚焦於那些教室管理技能，Finn & Wang(2001)認為，可包括秩序管理(discipline)、對學生學習時間的掌控(time on task)、與教室行為及學習狀況的記錄(record keeping)等教室管理技能。

就維持良好班級氣氛的能力來說，雖然小班能促使班級氣氛有較佳的改善，然而，班級氣氛的維持，需要的是教師的持續經營，如 PannoZZo 與 Finn(2001)指出，小班教師專業成長活動可著重於提升小班教師營造並維持良好班級氣氛的能力，如激勵策略、師生互動與溝通策略，以建立一個有生產力、有秩序性的教室氣氛，要能讓學生感受到學習是有價值的，而且師生及學生同儕間均能相互支持，因此，提升小班教師維持良好班級氣氛的能力，實有其重要性。

此外，由於小班中可利用的教室空間增加，教師可以善用這些空間來進行學習環境的充實，使學生擁有較佳的學習環境，以增益其學習效果(Finn, 1998)。因此，小班教師專業成長活動亦可針對教師營造小班教學學習環境的能力來加以提升，如學習角的設立、學習步道的營造等均是可行的策略。

將上述的班級經營知能與饒見維（1996）所提出的一般教師班級經營知能相較，可以發現小班教師專業內涵所強調的班級經營知能，並非是概含範圍廣泛的一般性教室經營與管理的原理及策略，如班級生活教育與訓育活動的知能、道德教育的知能、健康教育的知能等一般性的教室經營策略等，此並非意指該面向的班級經營知能不重要，而是小班教師專業內涵應更關注於為因應小班情境所帶來的影響所需具備的專業知能，包括教室管理的技巧、維持良好班級氣氛的能力、營造小班學習環境的知能等方為小班教師專業內涵所關注的焦點。

#### （四）小班效益的知能

除了上述小班教師所需要的專業知能外，學者認為若能提升對小班的效益的了解將有助於教師在小班中教學實務的改善。如 Martinez & Arroyo(2001)指出，小班教師專業成長可針對小班效益的知能加以提升，因為降低班級規模對教學及學習有助益，所以有效的傳播小班效益的知識，對促進小班政策的推行及小班中的教學實務會有很大的助益。實施的策略包括了提升教師對小班的知覺(raising awareness)，如針對小班的效益、小班的實證研究、小班政策、財政分配、教室管理等議題進行分享，以提升教師對小班的知覺。另外，則是針對如何實施小班的知能(increasing know-how knowledge)加以提升，將小班相關研究轉化為實務知能，透過對話、交流、研討，分享不同的專業知能，發展實施小班教學的具體指引，以使政策決策者及實際教育工作者知道如何有效地推行小班。

PannoZZo & Finn(2001)亦認為提升小班效益的知能非常的重要，他們認為小班教師專業成長要包括小班的 WHY、WHAT、HOW 等知識，並要與教師現有的教學實務相連結。WHY 就是為什麼小班這麼重要，WHAT 就是小班將會達成什麼，HOW 就是應該如何正確地施行小班教學。而與教師現有的教學實務相連結，就是要使小班教師了解既有的教學實務在小班中的不適切性，以及應如何改善這些教學實務以達成既定目標。而且，PannoZZo & Finn 指出，小班教師的專業成長，不但要能與學校其他的變革相連結，亦要能與教師在教學場域中的需求一致，並且要能在教室的真實生活情境脈絡下持續進行。關於一般教師與小班教師的專業內涵之比較，彙總於下表 1。

表 1  
一般教師與小班教師的專業內涵比較表

類別	一般教師專業知能	小班教師專業知能	備註	
教師通用知能	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 通用知識：博雅教育之普通知識</li> <li>● 通用能力：人際關係與溝通表達、問題解決及個案研究、創造思考、批判思考</li> </ul>	運用電腦科技基本的知能	將電腦知能運用於教學中	
學科知能	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 學科知識：內容知識、實質知識、章法知識、學科信念</li> <li>● 學科技能：數學、藝能...等學科內容技能</li> </ul>	學科內容知識的理解程度	提升小班教師學科內容知識	
教育專業知能	教育目標與教育價值	透過教育哲理課程所獲得的教育目標與教育價值的理念	兼顧學生基本知能及學習需求以教師為中心的多元教學觀	
	課程與教學知能	● 一般課程知識：課程規劃與課程發展	個別化教學知能	指導個別化、學習個性化
		● 一般性教學知能：教學原理、教學方法與技巧	增進學生獨立學習的知能	小團體教學、合作學習問題解決技能、高層級思考技能
		● 學科教學知能：學科特有的教學策略	課程管理能力	平衡內容取材深度及廣度
			多元評量能力	檔案評量、實作評量等
	心理與輔導知能	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 身心發展與學習心理</li> <li>● 輔導的原理與技術</li> <li>● 特殊學生的知識</li> </ul>	身心發展及學習心理知能	辨認與回應學生學習及個人需求
	班級經營知能	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 如何管理好一個班級</li> <li>● 營造良好的學習氣氛</li> <li>● 如何安排學習環境</li> <li>● 建立班級規則</li> <li>● 生活教育與訓育知能</li> <li>● 道德教育的知能</li> <li>● 健康教育的知能</li> </ul>	教室管理的知能	秩序管理、對學生學習時間的掌控、教室行為及學習狀況的記錄
營造並維持良好班級氣氛的能力			激勵策略、師生互動與溝通策略	
教育環境脈絡知能	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 學校組織與運作</li> <li>● 教育行政與政策法規</li> <li>● 社會、政治及文化脈絡</li> </ul>	營造小班學習環境的知能	學習角設立、學習步道的營造等	
小班效益知能		對小班的知覺	小班實證研究、小班效益、財政分配、教室管理等議題進行分享	
		如何實施小班的知能	將小班相關研究轉化為實務知能，發展實施小班教學具體指引	
教育專業精神	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 對教育工作的承諾與投入</li> </ul>			

## 肆、訪談結果分析與討論

上述的小班教師專業知能，乃透過國外文獻之探究而來，為求本研究所歸納出的小班教師專業知能，能更切合國內的小班情境，以下透過被訪談者的意見作為支持上述架構的論證基礎。

### 一、運用電腦科技的基本知能

在現今 e 化的環境下，教師要能操作及運用電腦，並將多媒體融入教學等知能已成為教師所需具備的基本知能，一位小班教師即指出

「因為現在講資訊融入教學，所以你電腦不會的話，有一些科目小孩子要去查一些資料的話就會比較困難」(SC03)，「老師自己也要去加強電腦方面的學習，才會辦法來指導孩子」(SC09)。

雖然電腦操作與運用可以說是一般教師須具備的通用知能，但對於小班教師來說，由於地處偏遠的因素使然，使得電腦及網路的運用成為克服城鄉差距及文化不利的有力工具，

「因為學生可以透過網路去看到外面的世界，這樣就可以解決他們口中說的城鄉差距、文化刺激的問題，也就是說，他是彌補城鄉差距的有效工具啦」(SC01)。

因此，為促使小班學生能增進電腦操作及網路運用的能力，實有必要進一步提升小班教師在電腦科技方面的相關知能。



## 二、對學科內容知識理解程度

學科知識內容的理解對所有的教師而言是非常重要的，因為它影響了教師對教材的選擇、詮釋、及如何呈現教材等，然而，對小班教師來說，提升對學科內容知識理解程度的需要性及重要性似乎更高，因為

「你要上課，你一定要對學科知識內容非常理解，你才能站上去上，所以這個問題沒差，教小班你也一定要理解，甚至於要更理解，因為你要改變你的教學法，而先決條件是你對那個教學內容非常清楚，所以這個東西應該是更強調」(SC01)。

也就是說，當小班教師為了提升學生學習狀況，會需要改變其教學方法，而改變在小班教學方式的前提，就是要對學科內容知識要較深入的理解。而且，

「小班教師要注重學科知能...你對這方面知識沒有再去加強的話，那你可能會被學生考倒，對，而且，學生會認為你不夠專業」(SC04)。

由於小班中的個別指導機會增加，學生可能會對學科內容提出較深入的問題，所以，提升小班教師對學科內容知識的理解，可使小班教師更能善用學科內容，亦更能引導學生對學科內容的學習。

## 三、兼顧學生基本知能及需求的教師中心多元教學觀

我國小班的實施及小班教學精神的推行，比較傾向於由教師為中心的教學轉變為以學生為中心的教學，然而我國社會狀況可能不太適宜以兒童為中心的教學，如一位小班教師指出：

「因為台灣的小班本質上是反對大班教學，所以台灣的傾向一定是比較學生為中心，因為它就是要設法改善大班管制、鬆綁，就是鬆綁的初步啦...但是我們的文化本質又不適合擺到這一端去，因為我們的學生自主能力、自律能力、自我控制、目標的設定，在文化的基本面是不同的」(SC01)。

所以，能否在教師中心及學生中心取得一個教學的平衡點，並兼顧學生學習成就的提升及學生的需求，便非常的重要，所以 Zahorik 等人(2000)提出的“以教師為中心的多元教學觀，並兼顧學生基本知能及需求”可以說是值得追求的目標。

#### 四、個別化教學知能

小班中有較充裕的教學時間，及較多的個別指導的機會，所以可以針對小班教師的個別化教學知能持續加強。因為

「個別化教學是所有老師都要去學習的，大班的老師當然沒機會用啦，因為關鍵是你沒時間，小班的教師有機會，他有可能用到，你教他，那一天他要用的時候他會拿來用，假如他今天連學都沒有學，他就不會，就缺少這個資源」(SC01)。

由於小班有較充裕的教學時間及機會來進行個別化教學，所以可針對個別化教學知能來加強。

#### 五、增進學生獨立學習的知能

為了善用小班中較佳的學生學習專注情形，並進一步使學生成為獨立學習者，因此可著重於教師的教學策略的改進，如 PannoZZo 與 Finn(2001)提出的小團體教學、合作學習、鷹架學習、問題解決技能、高層級的思考技能等，以下的小班教師觀點正可做為論證的基礎，他認為：

「小班的時候，我估計會有比較多的時間，所以我不會很急的為學生提供解決問題的方法...我會讓他去操作，去探索，給他去做一些思考。因為即使這節課沒有解決，我下節課還可以解決，我不會很急」(SC01)。

除此之外，小班中合作學習的運用亦非常重要，對低成就學生的學生表現有很大的助益，因為

「透過同儕合作學習和教師的教學，這樣就有雙重的效果，優秀的學生教他一次，我們又教他一次，就給他二次機會了，所以他在學習上有可能改善」(SC01)。

小班中有較多的時間可供學生去思考、去探究問題解決的方法，因此小班教師可針對提升學生問題解決能力、提升學生思考等教學策略來加強，或透過合作學習策略的學習與運用，以適切地協助學生學習成長。

## 六、課程管理的能力

由於小班中較少的班級人數，及較快的教學步調，使得小班的教師有需要再針對課程內容持續加廣加深，因為

「小班的教學步調會快一點，教學步調快的話等於課內的東西很快就上完，所以要額外再收集一些資料」(SC09)。

而且「我們必須在面廣之外，還要加深，因為人數少，所以要做這樣的一個調整。他們比較有多一點的時間打破砂鍋問到底，小班的學生他會問題比較多的問題」(SC02)。

此外，由於我國的小班大都是在較偏遠的地區，文化刺激較為不足，為使偏遠地區小班的學生不致落後都會學生過多，不少教師均認為需要提供一些課程外的資訊，如「就課堂上有教的，他都能精熟學習，可是課外的部分他比較缺乏」(SC08)。

「因為這邊鄉下地方刺激少，所以我要提高一些東西讓他去做練習，所以這裡的孩子到市區都是最後一個，就是要靠老師了啊，不可能就課本上講講，你額外的知識也要加進去」(SC10)。

因此，就小班而言，在課程內容部分實需要持續的加廣加深，以使小班的學生能有最佳的學習，然課程內容加廣、加深二面向間應如何平衡，就有賴教師對課程內容

的理解與掌握，所以有需要提升小班教師的課程管理能力。

## 七、多元評量的能力

由於小班使教師有更多時間來監控學生學習狀況，所以多元評量在小班中的運用有其適切性及必要性，如一位小班教師指出：

「我是覺得多元評量真的很好用，就是每一個小朋友都可以兼顧到，不用說像大班級的話，因為時間受限，在評量方面就因為時間受限而快一點快一點這樣，比如說我現在要闖關好了，我有充足的時間讓孩子慢慢去想...時間上真的是很充裕」(SC09)。

正由於小班情境中較有機會運用到多元評量，因此教師可針對如檔案評量、實作評量等多元評量知能再進一步加強。

## 八、補救教學的策略

教師在教室中教學，受到各方面因素的影響，使得並非全部的學生皆能瞭解授課內容，如一位教師指出：

「一節課教下來，其實真的理解你那節課內容的學生大概只有 30%...坦白講幾乎有一半的人不理你」(SC01)。

由於部分學生未能熟悉教師所教授的內容，所以便需要有補救教學來提升低成就學生的學習狀況，而小班為補救教學提供了較佳的機會，因為

「小班人數少，所以對於補救教學比較有機會實施，對能力較好的學生比較有機會再去加強，對能力較差的學生也有機會給他補救」(SC01)。

正由於在小班中有比較好的機會來實施補救教學，因此，可針對小班教師的補救教學知能來加以提升，對於學習表現不佳的學生可提供適切課業輔導，對於學習表現

良好的學生則提供其複習、或加強學習的機會，像

「程度比較好的同學，會出一些比較難的題目給他寫，刺激他啊，會好一點，就是出一些額外的功課給他做」(SC07)。

## 九、心理及輔導知能

對於大部分均處於偏遠地區的小班來說，除了文化刺激不足外，還要面對單親家庭、隔代教養等問題，都會影響到他的心理、行為表現、及他的學習狀況。像一位小班教師說：「我們班都是單親家庭或隔代教養...家庭的背景影響了他的行為，因為他回去沒人教他啊」(SC10)。

而且偏遠地區謀生不易，許多青壯年都到外地去謀生，如另一位小班教師指出：「因為他們的父母都到外地去工作，留下來的都是隔代教養的比較多」(SC02)。所以對於身處偏遠地區的小班學生來說，由於受到家庭因素的影響，其心理及行為層面均異於一般兒童，可能需要小班教師的特別協助，所以小班教師可以針對心理輔導方面的知能來加強。一位小班教師指出：

「因為像我們班，班上有單親的孩子，那他的生長環境就不是很健全，所以他回到家就沒人可以照顧他，回到家還要燒飯、煮飯，他才二年級就要自己煮飯、做菜來吃，所以他心智上都比別人成熟很多，而且他自己的外交能力很強，而他的佔有慾也會很強，所以說這方面我覺得可以告訴他一些觀念，為什麼你會這樣，因為就是你和別人不一樣，所以在心理輔導的建設上面，老師要非常的注意，不然他會有偏差了」(SC10)。

## 十、教室管理

班級經營的運用對學生問題行為的預防與管理，以及對學生學習的掌控，具有很大的作用，因此，不論在大班或小班的教師均需要班級經營的能力，但在大班下和在小班下所需要的班級經營知能會有所差異：

「因為班級經營是你今天四十個人你也需要，你二十個人你也需要，你會因

應人數的多寡來調整它的方式...但小班需要和大班需要的技能不一樣，這有區隔，經營大班的技巧和經營小班的技巧是不一樣的，但是它是一定要具備的」(SC01)。

至於在小班班級經營部分，教師認為可針對增進學生自治的專業知能來加以提升，也就是在教室管理知能方面能再進一步加強。一位小班教師說：

「我覺得現在想培養他們自治的能力，在行為層面、常規方面，就是讓他們知道我應該怎麼做，我為什麼要這樣做，而不是因為老師叫我做我才這樣做，就是他們很清楚的知道他們所做的這些事，是因為自己的控制，而不是在老師的權威下」(SC09)。

也就是說，小班中的教師並非想以教師權威來管理學生的行為，而是希望能提升學生的常規與行為自治能力，因此，有需要加強小班教師的教室管理能力。

## 十一、營造並維持良好班級氣氛的能力

就我國的小班情境而言，因為小班大都位於偏遠地區，學生的家庭環境及經濟狀況一般而言都較差，加上文化刺激不足的影響，使得學生的學習意願會比較低落，如一位小班教師指出：

「為什麼小班學生的學習意願會有差呢，因為家庭的關係、文化刺激的關係，就像你生長在鄉下，像我們那邊有家姓鄧的，家境不錯，他爸媽就會帶他去外面看看世界，所以他就懂得一些同學多一點的常識，他很認真，但是他不可能短期間脫離這個環境，我覺得最主要的影響是文化環境的關係...還有經濟的關係，家庭經濟好的話，可以帶他們去啊，我覺得二個原因就在這邊」(SC06)。

小班學生受到家庭經濟與文化環境影響致使學習意願不佳，所以一般來說在學習上都比較被動，如

「我們班現在要怎麼推動他們主動學習這方面，我覺得我做得不是很好，比如說，老師不在的時候，他們會不會主動去翻書來看，有不懂的地方會不會主動去查字典，我覺得我在推動的時候有困難」(SC08)。

面對上述小班學生學習意願不佳、被動學習的問題，便可透過良好班級氣氛的維持以對學生學習能產生正向的支援效果，如 PannoZZo 與 Finn(2001)指出，可提升小班教師的激勵策略、師生互動與溝通策略等，讓學生在支援性的環境下，能激發起主動學習的興趣與意願。

## 十二、營造小班學習環境的知能

小班中由於較少的班級人數，教室空間相對的變得較大，所以小班教師可善加規劃該區域，以營造適切的學習環境，如一位小班教師說明了他教室空間的設計：

「像我們教室後面不是都有墊子嗎，那個區域的規劃是綜合的，可以玩、可以讀書、可以睡覺、可以上課，而且後面都是書呀！會有一些舊舊的書，還有一些定期的雜誌，再來就是小朋友去圖書館借書，借回來就班上一起看... 每個小朋友一人會有一格空格，讓他們放借回來的書」(SC05)。

由此可知，小班所增加的教室空間，使得小班教師對學習環境的規劃能更有彈性。但是，小班教師所營造出來的學習環境不見得能符合學生的需求，如另一位小班教師指出，

「我們教室就是規劃讀書角啦、音樂區啦，但是我發現他們不喜歡去那個角落，他們只喜歡待在原來的地方，我一直試圖要找原因，因為那邊也佈置的很舒服啊，我不曉得為什麼小朋友不喜歡去，他們喜歡待在課桌椅那，我找不到原因」(SC08)。

因此，提升小班教師營造適切學習環境的知能實有其必要性，以切合學生的需求，增進學生的學習狀況，誠如教師所言：「可以讓他們主動去找東西來吸收」(SC08)。

### 十三、小班效益的知能

透過對小班效益知能的瞭解，使教師提升對小班的知覺，以及如何實施小班教學的知能，可以使得教師在小班中的教學能有更佳的表现。如一位小班教師就指出了瞭解小班效益知能的重要性，他認為：

「如何實施小班的知能，這是大問題，你到底小班要怎麼操作才會呈現出和  
大班一樣的教學品質、教育品質...提升教師不管是對小班的認知 或是實務，  
還有它的方向到底要做什麼，那個才是基本關鍵」(SC01)。

此處即點出了對小班的認知，及小班教學實務的重要性。除了提升對小班的認知外，對小班的實務教學技能的加強亦非常的重要，如另一位小班教師指出：「應該多辦一些教學活動，而且是實務的教學活動，讓我們去觀察」(SC03)。由此可知，小班教師亦需要一些小班教學的實務性技能，因此，透過實務上的經驗累積，以加強教師如何實施小班教學的知能。

上述十三項的小班教師專業內涵，均可獲得小班教師個別訪談內容的支持，但亦有部分小班教師專業內涵，難以融入上述的論述中，因此，另述於下。

#### 一、增加小班教師的第二專長

為了克服偏遠地區小班所要面對的城鄉差距、文化刺激不足的問題，除了透過課程內容的加廣加深、善用電腦網路之外，更可加強教師的第二專長，培養教師引領學生參與校外比賽的特殊專長，一位小班教師指出：

「我覺得小班教師是不是要再加強第二個專長，像語文啦，像英文啦，多培育老師另外一個專長，像這些帶進來給小朋友的又是不一樣的環境」(SC04)。

小班教師若能具備第二專長，對小班的學生來說無啻提供了另一種的學習機會。而且，尚可透過增加教師的第二專長，以訓練學生參加校外比賽，以與外面的世界接軌。另一位小班教師即指出：



「因為對外比賽是一個有效的工具，對外比賽的目的就是要讓他們去看外面的世界，坦白講，它也是一個彌補一個城鄉差距的工具。你要對外比賽之前你要訓練學生，你要訓練學生之前你就要具備某種專長，比如說，扯鈴、田徑...教師透過專長去協助學生，去外面比賽，去刺激，因為這樣學生就和外面的世界落差不會那麼大，他會蠻接近的」(SC01)。

## 二、親師溝通知能

小班除了代表教師負擔的學生人數較少外，亦代表著面對較少的學生家長，和家長之間的互動也因而增多，因為

「老師和家長之間的溝通比較多，應該說，是因為家長人數減少，所以老師和每一個家長溝通的時間會比較充裕。你和家長好好溝通的時候，基本就可化解許多的親師問題」(SC01)。

所以小班教師的親師溝通能力就顯得非常的重要，因為

「如果溝通不好的話，就很容易造成家長對你的誤解，明明事實上是非常好的用意，可是你因為親師之間溝通不好，或是你沒有很明確的了解狀況，然後去做一些決策，就會造成這些狀況」(SC04)。

## 三、特教知能

根據國外的小班研究指出，小班的實施可以提升學生的學習成就，並使學生的留級率及中輟率下降(Finn, 1998)，這代表著原來那些屬於特教範圍裡面的學生，如學習進度遲緩及學習適應不良的學生，受到小班的留級率及中輟率下降的影響，使他們留在原班級的機會增加，這些特教範圍內的學生使得小班教師在教學上的負擔增加，因此，提升小班教師在特教方面的知能，實有其必要性，一位小班教師即提出類似的看法，他認為：

「小班遇到人會比較多元，我比較想要提升的是在面對比如說有傷害的，

## 小班教師專業成長內涵之探究

或是曾經特殊的學生，應該算是特教範圍裡面的學生...一般來說，比較聰明的學生對我來講不較不那麼困難，比如說我有一些智障的學生，我比較希望在特教方面一些，不是說太深奧啦，就是說會有什麼方法會比較有效的」(SC02)。

對國內小班教師訪談結果的論證分析後可以得知，由文獻分析出的小班教師專業知能均可獲得國內小班教師實務性觀點的論證支援，至於「小班教師第二專長」、「親師溝通知能」、「特教知能」等，研究者嘗試將此三項內涵融入文獻分析所討論出的小班教師專業內涵中，就「親師溝通知能」而言，屬人際溝通知能的一部分，因此置於通用知能之類別中；而「特殊教育知能」在一般教師專業發展內涵中劃分於心理及輔導知能中，因此在本研究中亦將該項置於心理及輔導知能項下；而「小班教師的第二專長」不僅要具備該專長能力，更要具備指導學生的能力，因此將之劃分於教育專業知能項下。在訪談結果的論證支持下，研究者對於表 1 的小班教師專業內涵稍做增添，統整於下表 2。

表 2  
 小班教師專業成長內涵表

類別	小班教師專業成長內涵項目	項目內容	
教師通用知能	運用電腦科技基本的知能	將電腦知能運用於教學中 電腦網路知能	
	人際溝通知能	親師溝通知能	
學科知能	學科內容知識的理解程度	提升小班教師學科內容知識	
教育專業知能	教育目標與教育價值	以教師為中心的多元教學觀、兼顧學生基本知能及學習需求	
	課程與教學知能	個別化教學知能	指導個別化、學習個性化
		增進學生獨立學習的知能	小團體教學、合作學習、問題解決技能、高層級的思考技能
		課程管理能力	平衡內容取材深度及廣度
		多元評量能力	檔案評量、實作評量等
	心理與輔導知能	補救教學知能	程度較差學生的補救教學 程度較佳學生的加強教學
		身心發展及學習心理知能	單親或隔代教養學童的心理及輔導知能
			輔導原理與技術
	班級經營知能	特殊教育知能	特殊教育知能
		教室管理的知能	秩序管理、對學生學習時間的掌控、教室行為及學習狀況的記錄
			營造並維持良好班級氣氛的能力
小班教師第二專長	營造小班學習環境的知能	學習角設立、學習步道的營造等	
	指導學生參與校外比賽的特殊專長能力	指導學生參與校外比賽的特殊專長能力	
小班效益知能	對小班的知覺	小班實證研究、小班效益、財政分配、教室管理等議題進行分享	
	如何實施小班的知能	將小班相關研究轉化為實務知能，發展實施小班教學具體指引	

## 伍、結 論

班級人數的降低使得小班有了與大班截然不同的班級情境，小班所產生的影響使得教師需要特定的小班教學專業知能，以因應小班的特殊情境。為了解小班教師所應

具備的專業知能，本研究採用文獻分析法及個別訪談法，針對文獻分析之結果與訪談小班教師所蒐集的實務性資料二者間的相互對照、驗證，以收相互補足之效。在文獻分析部分，先針對小班對班級情境所產生的影響加以分析，包括對學生學習行為及態度的影響、對教師教學行為及態度的影響、對小班學習情境之影響等，而且小班的實證研究更指出小班的實施可以提升學生的學習成就。藉由上述小班影響之分析，以做為探討教師為因應小班特殊情境所需具備的教師專業知能之基礎。

其次，為了使本研究所探究的小班教師專業內涵，能與既有的教師專業內涵之研究產生連結，本研究乃參考饒見維（1996）所提出的「教師專業發展內涵體系」之架構類別，做為統整小班教師所需專業知能類別項目的依據，以收相互對照之效。經文獻分析後所統整出的小班教師專業內涵包括四大類：「教師通用知能」、「學科知能」、「教育專業知能」、「小班效益的知能」，與一般教師專業發展內涵相似，然而二者最主要的差別，在於一般教師的專業知能蓋含廣泛，幾乎可以說是無所不包，然而，小班教師專業知能則聚焦於為因應小班特殊班級情境所需具備的教師專業知能、及小班實證研究結果支持的小班教師專業知能。就因應小班特殊班級情境的專業知能而言，比如說為了因應小班中較快的教學步調及較多的教學時間，小班教師應具備有課程管理的能力，也就是課程內容的加廣加深及平衡二者之能力，其他諸如為因應小班中學生學習專注提升所需具備的增進學生獨立學習的知能、為因應小班中個別化教學教會增多所需具備的個別化教學知能...等。另一方面，就小班實證研究結果支持的專業知能而言，比如說研究指出教師的學科知識愈佳對學生的學習成就愈有助益，因此小班教師應提升對學科知識內容的理解程度，此外，可針對研究指出的高效能小班教師教學觀做出適切的調整，包括兼顧學生的基本知能及學習需求、以教師為中心的多元教學觀等。

此外，就個別訪談所獲得的小班教師專業知能之實務性觀點加以分析，大致來說，文獻分析出的小班教師專業知能均可獲得小班教師實務性觀點的支持，但由於我國小班多位處於偏遠鄉村地區，文化刺激及家庭環境均較不佳，因此部分小班教師實務觀點會聚焦於因應我國小班的特殊環境脈絡，比如說在教師通用知能方面，聚焦於網路知能的提升，以因應城鄉差距及文化刺激不足之影響；在心理及輔導知能方面聚焦於單親家庭及隔代教養學童的心理輔導知能，以因應偏遠地區小班中較多的單親家庭及隔代教養之問題；在營造並維持良好班級氣氛的能力方面，注重激勵學生主動學習的知能，以因應偏遠地區小班文化刺激不足下學生學習意願較差之問題。此外，更有三項在文獻中未提及之項目，包括增加小班教師的第二專長，提升引導學生參與校外比賽的專業能力，以增加學生的文化刺激；提升小班教師的親師溝通能力以因應親師互

動的增加；提升小班教師的特教知能以因應小班的留級率及中輟率下降後，學習進度遲緩及學習適應不良的學生留在原班級機會增加之影響。

研究者在統整文獻分析出的小班教師專業內涵，及個別訪談所獲得的小班教師專業知能之實務性觀點後，據以歸納出小班教師專業成長內涵表，希望藉由該內涵體系的建構，區隔出小班教師所需具備的專業知能，以做為規劃小班教師專業成長活動時之參考。

## 參考文獻

### 中文部份

- 王文科(1995)。《教育研究法》。臺北：五南。
- 行政院(1998)。《教育改革行動方案》。臺北：行政院教育改革審議委員會。
- 行政院教育改革審議委員會(1996)。《教育改革總諮議報告書》。臺北：行政院教育改革審議委員會。
- 李園會(1999)。《如何實施個別化教學》。台中：李園會。
- 花蓮縣教育局(2002)。《花蓮縣九十一學年度國民中小學普通班班級數核定表》。花蓮：花蓮縣教育局。
- 胡幼慧(1996)。《質性研究：理論、方法及本土女研究實例》。臺北：巨流。
- 教育部(1998a)。《台閩地區國民中小學概況統計》。臺北：教育部。
- 教育部(1998b)。《教育部發展小班教學精神計畫》。臺北：教育部。
- 教育部中部辦公室(2002)。《台灣省教育統計年報》。南投：教育部中部辦公室。
- 陳向明(2002)。《社會科學質的研究》。臺北：五南。
- 陳利銘、許添明(2003)。我國小班政策之檢討與改進建議。《教育政策論壇》，6(1)。
- 張素貞(2003)。《教育部規劃推動發展小班教學精神計畫從教師素質提升開始：辦理教師進修的問題與想法》。論文發表於國立臺北師範學院國民教育研究所，教育部主辦之「教育部降低國民中小學班級學生人數計畫成果展示」小班小校北區學術研討會。
- 黃光雄、簡茂發(1993)。《教育研究法》。臺北：師大書苑。
- 饒見維(1996)。《教師專業發展理論與實務》。臺北：五南。

## 外文部份

- Anderson, L. W. (2001). Balancing breadth and depth of content coverage: Taking advantage of the opportunities provided by smaller classes. *The CEIC Review*, 9(2), 8-9.
- Beall, M. (1996). *Class size reduction: A golden opportunity*. Retrieved December 16, 2002, from <http://www.cascd.org/class.shtml>.
- Chiang, B., & Rylance, B. J. (1999). *Class size / Caseload in general education, special education, and its related service: A review of the literature*. Wisconsin educators' caseload efficacy project. Wisconsin: University of Wisconsin. Retrieved December 30, 2002, from <http://idea.uwosh.edu/sped/yearone/litreview/html/htmlit.htm>
- Cohen, D. K., Raudenbush, S., & Ball, D. L. (2000). *Educational resources, instruction, and research*. Working paper, Center for Teaching Policy. Seattle: University of Washington. Retrieved December 18, 2002, from [www-personal.umich.edu/~dkcohen/revised\\_for\\_EEPAdb.doc\\_2.do.pdf](http://www-personal.umich.edu/~dkcohen/revised_for_EEPAdb.doc_2.do.pdf)
- Finn, J. D. (1998). *Class size and students at risk what is know? Who is next*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education. Retrieved July 7, 2002, from <http://www.ed.gov/pubs/Classsize/practice.html>
- Finn, J. D., & Wang, M.C. (2001). Taking small classes one step further: Reports and recommendations from a national invitational conference. *The CEIC Review*, 9(2), 1-3.
- Finn, J. D. (2002). Small classes in American schools: Research, practice, and politics. *Phi Delta Kappan*, 83(7), 551-560.
- Hertling, E., Leonard, C., Lumsden, L., & Smith, S. C. (2000). Teachers report on the benefits of small classes. *Policy Report*, 1, 1-20.
- Leonard, C. (2000). Addressing professional development. *Policy Report*, 1, 13. Retrieved July 7, 2002, from [eric.uoregon.edu/publications/policy\\_reports/class\\_size/intro.htm](http://eric.uoregon.edu/publications/policy_reports/class_size/intro.htm).
- Martinez, M. R., & Arroyo, C. G. (2001). Building a communication/dissemination network to support class size reduction. *The CEIC Review*, 9(2), 18-19.
- Pannozzo, G. M., & Finn, J. D. (2001). Professional development and support needs of class size reduction teachers. *The CEIC Review*, 9(2), 20-21.
- Stecher, B., & Bohrnstedt, G. (2001). Class-size reduction in California: A story of hope,

promise, and unintended consequences. *Phi Delta Kappan*, 82(9), 670-674.

Zahorik, J. A. (1999). Reducing class size leads to individualized instruction. *Educational Leadership*, 57(1), 50-53.

Zahorik, J., Monar, A., Ehrle, K., & Halbach, A. (2000). *Effective teaching in reduced-size classes*. Milwaukee: Center for Education Research, Analysis, and Innovation. University of Wisconsin Milwaukee. Retrieved December 16, 2002, from [www.uwm.edu/Dept/CERAI/documents/sage/NCREL.pdf](http://www.uwm.edu/Dept/CERAI/documents/sage/NCREL.pdf)

文稿收件：92.03.31

接受刊登：92.05.27

# Professional Development Intension For Small-Class Teachers

**Li – Ming Chen**

**Graduate Student  
Graduate Institute of  
Compulsory Education  
National Hualien Teachers  
College**

**Chin – Shen Liang**

**Assistant Professor  
Department of  
Elementary Education  
National Hualien  
Teachers College**

## Abstract

Small-classes differ greatly from big-classes in classroom settings, therefore, small-class teachers need specific professional development intension to accommodate the influence of class size reduction. In order to construct appropriate professional development intension for small-class teachers, we used literature reviews and semi-structured interview to collect information. According to the results, what we constructed by literature reviews could be supported by the analysis of interview data. Besides, we analyzed three extra items derived from interview data, and we integrated it into professional development intension for small-class teachers, and hope it will promote some improvements in professional development activities for small-class teachers.

**Key words: small-class, professional development, small-class teachers**