

有效課堂管理

營造積極學習氣氛

許明得、李偉成



香港大學出版社

HONG KONG UNIVERSITY PRESS

香港大學出版社
香港薄扶林道香港大學
www.hkupress.org

© 香港大學出版社 2008
初版 2008
重印 2010, 2014

ISBN 978-962-209-897-8

版權所有。本書任何部分之文字及圖片，
如未獲香港大學出版社允許，
不得用任何方式抄襲或翻印。

The original English edition,
Classroom Management: Creating a Positive Learning Environment,
by Hue Ming-tak and Li Wai-shing,
was published by Hong Kong University Press in 2008.

10 9 8 7 6 5 4 3

明愛印刷訓練中心承印

目錄

序	vii
前言	ix
1. 瞭解課堂行為和處境	1
2. 中國文化對香港課堂管理的影響	19
3. 有效的課堂管理	41
4. 課堂行為問題的管理	59
5. 學生不當行為的處理方法	79
6. 促進良好溝通，強化師生關係	103
7. 促進學生的朋輩關係	125
8. 加強教師合作、改善學生行為	143
9. 與家長共同營造積極的課堂氣氛	159
10. 從課堂經驗中學習：反思與行動研究	177

1

瞭解課堂行為和處境

許明得

太上，不知有之；其次，親而譽之；其次，畏之；其次，侮之。信不足焉，有不信焉。悠兮，其貴言。功成事遂，百姓皆謂「我自然」。

老子（公元前 500 年）

撮要

本章鼓勵教師要不斷拓展自己在課堂管理(classroom management) 和訓導策略(discipline strategies) 上的功能，並以較全面的角度去審視課堂管理，強調它對學生在學業、社交和情感發展方面的正面作用。本章接著以互動主義的觀點(interactionist perspective)解釋課堂行為(classroom behaviour)，並闡述了它的理論框架，尤其採用了互動循環(cycle of interaction) 來說明課堂行為的複雜性。文中描述了不同課堂處境(classroom situation) 的特點，並提出以“十個重點問題”(Ten Important Questions) 框架去分析學生的行為。

■ 本章目標

本章有助你：

- 清楚掌握課堂管理的定義和目的。
- 從教師和學生互動的角度審視課堂行為。
- 認識課堂處境的特點及其對行為管理的意義。
- 通過分析處境、人和行為三者的關係理解課堂行為。
- 運用“十個重點問題” 框架診斷課堂行為。

■ 預習：反思及討論

- 哪些因素有助建立有效的課堂？
- 教師和學生在有效的課堂內能夠做些甚麼？
- 怎樣能有效地管理課堂？
- 哪類學生行為會被視作不當行為？
- 導致學生作出不當行為的原因是甚麼？
- 學生如何理解“不當行為”？它與教師的看法有何分歧？
- 怎樣可以預防學生作出不當行為？
- 有哪些方法可以令學生遵守紀律？

■ 引言

為人師表者都希望可以教學相長，讓學生學有所成。這不但是教師的職責所在，也是課堂教學的宗旨。可是，教師往往因個別學生的品行或學業問題，以致未能落實這一目標。如何能營造和維持良好的課堂環境，對很多教師而言確是一個難題。眾所周知，即使教師和學生所抱的態度和期望都正確，有效的課堂也不會自然產生。如何管理課堂，大大影響著教師的時間主要用於教學還是紀律管理上。在課堂情境 1.1，當楊老師進入 3B 班房時，課室內完全沒有秩序。你如何解釋學生這些行為？如果你是楊老師，你會如何能令課室回復正常秩序？為預防出現同樣情況，你認為楊老師應採取甚麼措施，以及向學生發出甚麼信息？

課堂情境 1.1

小息過後的 3B 班

小息過後，楊老師到 3B 班上英文課。當她走近課室時，聽到裏面一片喧鬧，同時課室門沒有如常地開啟，令她感到詫異。開門後，她發現：五個學生正在黑板上塗鴉，另外四個則在互擲紙團，又有數個正在忙著製作壁報，更有三個追著另一個在跑，而其他學生不是在說話便是在大笑。

■ 課堂管理的定義

不同的觀點

有效的課堂管理是營造良好課堂環境的關鍵因素。現時，部份教師可能偏重於發揮其知識傳授者的角色，專注培育學生的認知能力而忽略了在課堂內管理者的角色，必須不斷提升其管理課堂的知識和技能。由於課堂管理仍未有清晰的定義，大部份教師對課堂管理各有其先入為主的詮釋，他們會根據個人的教學和成長經驗，以及所處的文化背景去理解課堂管理。其中，文化背景更會為教師和學生提供共同的價值觀和語言，讓他們在同一個平台上，對事物取得共識、交流、詮釋和解讀。

“課堂管理”有很多不同的定義，各有其重點、哲學立場和實踐方法。下面是其中四種不同的觀點：

- (1) 課堂管理是有效教學的一環，也是建立有效課堂環境的一個過程(Good and Brophy, 1994)。
- (2) 課堂管理著眼於學生的行為(尤其紀律)、低學習動機和低自尊感的問題(Campbell, 1999)。
- (3) 課堂管理涉及課堂上一切由教師指導的活動，目的是促進學生的參與和合作(Sanford et al., 1983，引自Jones and Jones, 2001)。
- (4) 課堂管理強調促進學生全人成長，著眼於具前瞻性和發展性的課堂策略，而非局限於控制和懲罰等消極的管教措施上(McCaslin and Good, 1992)。

雖然教師對課堂管理有不同的理解，但在促進良好課堂紀律上，他們採用的策略具有以下性質(Hue, 2005)：

- (1) 採用有效的方法進行教與學。
- (2) 採取預防性的管理策略，使課堂上的教學免受影響。
- (3) 建立良好的師生關係。
- (4) 根據對個別和全班學生的瞭解，制訂一套合適的“班本”管理策略。
- (5) 因應各種影響因素對課堂管理所起的作用，而進行適當的調整，例如學生座位的編排、流動課堂的安排和測驗考試的時間等。

定義

通過歸納不同學者的觀點，可以得出一個綜合性的定義。課堂管理就是指教師在課堂上為建立良好的學習環境以增進師生的關係和溝通，以及推動有效的學與教，而作出的各種行動。其目的在於提升學生在認知、個人和社群方面的成長，尤其是發展他們自我激勵(self-motivation)、自我理解(self-understanding)、自我控制(self-control)、自我評估(self-evaluation)和自我管理(self-management)的能力。與此概念相關的另外三個常見詞彙是：課堂行為(classroom behaviour)、訓導(discipline)、不當行為(misbehaviour)。下面是它們的含義：

(1) 課堂行為

指教師和學生在課堂上的行動和反應。就本書的關注點而言，它與課堂的環境有關。個人行為十分複雜，它不僅受神經系統支配，而且受到個人身處的環境影響。故此，課堂行為與課堂環境關係密切。

(2) 訓導

指針對行為不當的學生而作出的回應行動，目的是重建秩序、威信和控制，令學生自律，恢復並維持課堂秩序。訓導被視為教育的形式之一，旨在培養學生良好的品格和修養，以助他們承擔責任，學會自我控制、自我約束和自我管理。

(3) 不當行為

在課堂內，不當行為是指干擾施教和騷擾其他學生學習的行為。在某些情況下，學生所展示的不當行為可能會對他人造成傷害，令人心理上感到不適或安全受到威脅。

□ 活動 1.1

你對課堂管理的認識

試回答以下問題，它們會幫助你反思課堂管理的關鍵概念。

- (1) 當進入一個課室，你怎樣可以判斷該課堂是否得到有效的管理？
- (2) 若要有效地管理課堂，教師能夠做些甚麼，不能夠做些甚麼？
- (3) 你認為自己與學生對“不當行為”和“紀律”的理解差異有多大？
- (4) 學生會做出哪些違規行為？他們為何這樣做？

一般目的

課堂管理所談的不單限於紀律和學生行為，從更廣泛的意義上說，它也是實現更高層次教育目標的方法。正如一家公司的經理，其存在的目的並不是為了管理，而是為了達到預定的目標。同樣地，懲罰和紀律本身並不是最終目的，而是一個達至更深遠教育目標的手段，使學生成長並成為社會上的良好公民。

課堂管理有兩個目的：

一、為建立良好的學習環境和積極的學習氣氛與秩序提供必要的條件。一般認為，良好的課堂行為是有效教學活動的前提，而惡劣的行為將會影響教學質素。更有論點認為，紀律是課堂管理的關鍵，亦是創造學習氣氛的重要因素 (Ames, 1992; Corrie, 1997)。

二、課堂管理是具有預防性和發展性的教育方式，用以推動學生在個人、社群和情感三方面的自我成長。課堂管理(尤其是在老師進行訓導和懲罰時) 普遍被認為涉及用“強硬手段”來控制學生行為，但即使有這種“控制”的性質，它的功能仍是發展性，目的是促進學生在學習、社群和情感等不同方面的發展。簡而言之，良好的課堂管理對提升學生的學習動機、興趣和自尊心有很大的潛在效益；而正面的紀律管理能使學生對他們的課堂行為有更高的自制意識和成就感 (Gillborn et al., 1993)。

□ 活動 1.2

對良好課堂管理的反思

綜合正文所述，課堂管理有兩大基本目的：其一，建立和維持良好的學習環境；其二，促進學生的個人發展。除此以外，你認為還可以設定哪些課堂管理目的？要達到這些目的可能會遇到甚麼困難？你期望學校會怎樣協助你克服困難？

■ 瞭解課堂行為

課堂是一個社會環境，所有成員均互相關聯，彼此影響，而其間出現的一切行為表現，統稱為課堂行為。課堂行為會以不同的形式和途徑出現，因

此我們需要建立一套理論架構來對其加以分析，這有助我們對師生行為有較深入的理解。

我們建議採用互動觀點去瞭解個人和個人之間的相互影響，以及個人和群體行為之間的關係。在上學的日子，學生逗留在課室的時間最長，他們在社交活動中建立各種符號(symbols)和意義(meanings)並彼此分享，從而構成課堂的現實環境。為幫助教師瞭解互動主義者對課堂行為的看法，我們將互動主義(interactionism)的基本原則及其對課堂管理的啟示總結於表1.1。下面將會特別介紹(Mead)所提出的象徵性互動理論(symbolic interactionism)的要點，以加深我們對課堂行為的理解。

表1.1將Mead關於課堂行為的觀點總結為七個基本原則，並嘗試解釋它們與課堂管理的關係。其中以下兩點需要調強：

一是課堂的社交環境與個人因素同樣重要。要瞭解課堂中所發生的事，不能單從個人的行為去看。Mead建議，在瞭解教師和學生的社交經驗時，我們必須先行考慮課堂上社交環境的特點，仔細認識社群活動的互動性，然後才逐一考慮各個影響學生行為的個人因素。

表1.1 互動理論的基本原則及其對課堂管理的啟示

基本原則	對課堂管理的啟示
1. 人類是有思考能力的。	教師和學生在課堂上都有自己的想法和動機。
2. 個人對環境的理解和判斷是受社群互動因素所支配影響的。	在教與學的過程中，教師和學生對課堂的理解不斷轉變。他們會按課堂上各人的行為表現而作出行動和回應。
3. 人在社群互動過程中學習並練習運用各種意涵和符號。	教師和學生受相同的課堂、學校和社會文化薰陶，因此能理解互動過程中所採用的符號和它們附帶的象徵意義。
4. 符號和意義讓人可以進行各樣活動並彼此交流。	在課堂中，教師和學生具有一套共用的象徵符號，包括語言的和非語言的，以理解他人行為所代表的意義。
5. 在不同的環境，人會對符號的含義予以調節或改變。	在某一個特定班級之中，可能會出現只有該班師生才能理解的新意義和符號。
6. 與他人相處時，人能夠推測行為的背後原因，考慮利害因素，然後才作出回應。	所有行為表現都有其特定的目的。課堂上發生的任何事件都有其背後的原因。
7. 群體和社會是由不同個體成員之間的互動交織而成的。	教師和學生的互動模式形成了課堂環境。

二是互動的辯證特點。Mead 指出，人類行為是對外界刺激的初步反應，社交環境的人、事、物，往往是他們行為的誘因。他們在作出行為回應時，並不會只考慮當時的處境，還會參考過去的經驗，通過想像對預設的行為回應作出評估。他們有能力透過感受和理性判斷瞭解自己和別人的行為及其背後的意圖，然後展示相關行動，達到預期的目的。

課堂情境1.2 提到學生阿榮在中文課上作出不當行為，他拒絕遵從李老師的指示行為。我們將會依據互動理論對個案進行分析。

課堂情境 1.2 阿榮的不當行為

李老師正在上中文課，讓學生抄寫黑板上的測驗答案，並就試卷的題目提問。當男生阿榮被問到時，他不但沒有站立回答，還給予一個離題萬丈的無稽答案，令全班同學都笑了起來。李老師臉色一沉，只是告訴阿榮他的答案不正確。阿榮繼而轉身和後面的三位同學交談。李老師說：“Shh! 阿榮，不要在堂上談話，製造噪音騷擾其他同學！”阿榮安靜了一會兒，又再與同學交談。李老師開始不耐煩，以嚴厲的目光瞪著阿榮說：“阿榮，你聽到我說的話嗎？我要說多少遍你才明白？你不抄寫答案，只顧談話是不對的。我不會再給你任何警告，因為你上一次已很清楚，這樣做的後果是怎樣。”阿榮做了個鬼臉，非常粗魯地回應老師：“我一早已經抄寫完答案，我沒有製造噪音，只不過是問他們（同學）關於你寫在黑板上的答案！”李老師最後氣惱地命令阿榮下課後見他。

根據互動理論，李老師和阿榮的行為可以總結出三個要點。第一，如圖 1.1（見頁8）所示，整個事件是圍繞著李老師和阿榮兩人的互動循環而展開的。班上的其他學生無疑會影響李老師對阿榮的回應方式。他們的笑聲明顯地反映出阿榮成功控制了課堂，成為老師和全班注意力的焦點。這可能是李老師對阿榮怒目直斥的原因之一。如果班上的學生沒有這樣的行為，老師可能不至於如此憤怒，事情亦可能會另有發展。在某種意義上說，單純從一個學生在課堂上談話並不能反映出整個事件的複雜性，只有從教師、學生和群體之間一連串的行為表現和回應，才能把個案的整個面貌呈現出來。

第二，許多動詞都帶有多種的象徵意義，老師和同學都會理解其中的意義。例如，“Shh!!”這個動詞和手勢的意思遠不止於“保持安靜”，而是向

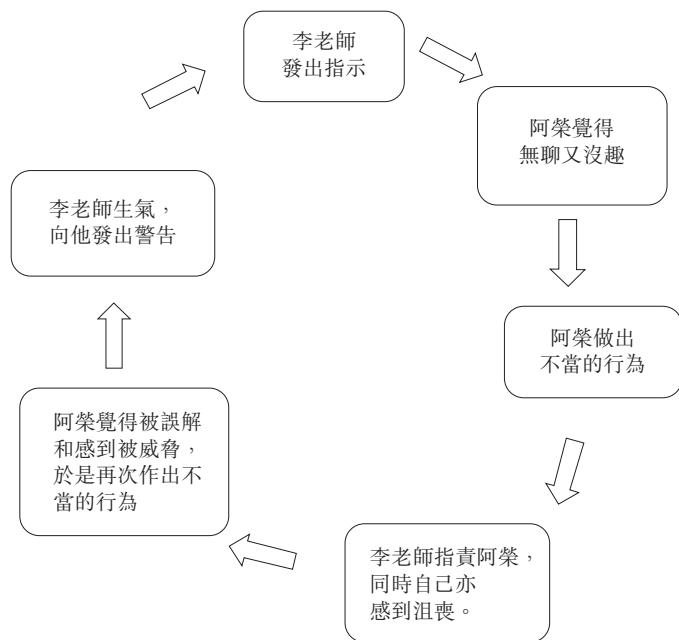


圖 1.1 李老師和阿榮之間的互動循環

那些談話的學生發出警告，表示老師已經察覺他們的不當行為，並且要求他們遵守課堂的規則。

第三，教師和學生之間的相互回應取決於他們對課堂的既有經驗。從某種意義來看，現在所發生的事與“過去”是有聯繫的。“過去的經驗”能夠塑造課堂的現實，並影響學生對一切所發生於“現在”事情的理解，以及對“未來”事情的期望。例如，這個案可能與早前阿榮受到李老師責罰的事件有關聯，阿榮今次並無如老師預期地自我警惕，反而把老師的指示置若罔聞；他可能希望藉此機會對李老師作出報復，以及挑戰他的權威。

□ 活動 1.3

用互動主義的觀點解釋課堂行為

研究以下課堂處境，然後：(1)畫出一個你自己的互動循環，說明洪老師和學生陳大眼之間的人際關係；(2)利用互動主義觀點解釋他們行為的動機。

中文課上，洪老師在黑板寫上課文重點。她發現學生陳大眼很久都沒有在紙上寫一個字，於是三番幾次催促他抄寫。大眼逐漸不耐煩，遂火速抄謄，隨即拿起一張工作紙給老師看。這動作是告訴洪老師他已經抄完畢。洪老師走到他的身旁，只見答案紙上胡亂狂草，字不成行，內容荒誕，老師覺得生氣，於是嚴厲責罵大眼，而大眼也滔滔不絕地反駁，大聲對她說：“你一定要這麼苛刻嗎？非要逼我到死角不可？”

■ 課堂處境的特點

在不同的課堂內，人際互動和行為也都不相同。要知道某課堂的特色，辦法之一就是請教師運用比喻去形容自己的課堂。他們的答案往往是出人意表的，每個比喻都透露出一個故事，並反映出課堂上師生的獨特經驗。例如有些人形容課堂猶如“市場”，各人都忙著自己的事和高聲說話；有些則形容為像香港最人煙稠密的繁忙街道——彌敦道；另一些則以“監獄”來比喻嚴肅的課堂。

綜合這些比喻，我們不難找出課堂的特色。Watkins and Wagner (2000, 第54–58頁)便根據這些處境特點進行歸納，提出五種課堂類別。它們的相關要點列於表1.2 (見頁10)。他們的分析使我們注意到課堂的複雜性，以及師生的互動形式、人際關係和動態特點。它更讓我們認識到課堂並非單純是一個教與學的場地。故此，身處在不同類型的課堂之中，教師必須因應處境特點而採用不同的管理技巧，使教與學目標得以有效地落實 (見表1.2)。

□ 活動 1.4

辨別課堂處境並制訂改善策略

研究以下二個課堂情境。辨別課堂的特點，並提出管理學生行為的策略。

- (1) 李老師在黑板寫筆記時，發現有兩個學生互擲粉筆。她嚴厲警告了他們。但過了不足一分鐘，又有兩個學生加入戰團。李老師請該四位學生站起來，但他們拒絕，並很不恭敬地說：“繼續教你的書吧！你教甚麼都沒人理會你的。”

表 1.2 課堂處境特點以及相關的課堂管理技巧

課堂處境類別	處境特點	相關的課堂管理技巧
1. 課堂是一個繁忙的地方	<ul style="list-style-type: none"> 師生間會進行大量的互動。 活動迅速發生。 頻密的活動使課堂生活規律化。 個別學生較少獲得老師關注。 	<ul style="list-style-type: none"> 藉活動的時間和次數進行管理。 快速應對學生的行為。 迅速做出決定。 訂定課堂規則和慣例。 照顧個別學生的需要。
2. 課堂是一個公眾地方	<ul style="list-style-type: none"> 課堂上每個人的行為都讓別人看得一清二楚。 學校成員認為教師是課堂的中心。 教師對個別學生的反應會影響其他人。 學生已學會如何處理班內同學對其品學的评价。 學生已學會被視為群體中的一份子。 	<ul style="list-style-type: none"> 扮演領導者的角色。 平衡群體及個人之間的利益。 經常顧及學生的面子，尤其在全班面前處理其行為時。 幫助學生扮演在群體中作為一份子的角色。
3. 課堂上事情是多層面性的	<ul style="list-style-type: none"> 課堂上各人的目的、興趣和目標各有不同。 師生的個人成長和社交經驗影響著他們對課堂生活的理解。 信息來自不同渠道，包括語言與非語言的信息。 	<ul style="list-style-type: none"> 透過不同的層面管理和指導學生的行為，例如有助學生掌握教學內容和鼓勵思考。 從不同渠道收集信息，例如身體語言、學生的社交網絡等，以全面理解課堂行為。
4. 課堂上不同事件同時發生	<ul style="list-style-type: none"> 課堂事件並非一生一滅。 許多事件會同時發生。 學生已學會逃避教師的監察，進行自己喜愛的活動。 	<ul style="list-style-type: none"> 在同一時間內處理大量課堂行政工作和管理學生活動。 做到“一眼關七”，在同一時間內監察所有在課堂內發生的事。 選擇對哪類學生或事件作出回應和忽視。 運用選擇性忽視的技巧。
5. 課堂上的情況是難以預測的	<ul style="list-style-type: none"> 在教與學的過程中，總會有來自課堂內外的干擾。 對於將要發生的事情，學生已擁有一套回應的策略，例如猜出教師所期望的答案、要求從事自己喜歡的學習任務等。 	<ul style="list-style-type: none"> 熟練認識和預視未知情況的技巧。 針對未知的情况，預備各種應變的計劃。 將課堂生活規律化，減少混淆。 持續探討並重新制訂課堂規則。 持續檢討發生行為問題的課堂處境。

(2) 上課時，王老師聽到鬧鐘的BB聲。他問全班學生誰帶來鬧鐘，但沒有人回答。當BB聲再次響起來時，老師提高了聲調，再次嚴厲警告學生：“你們一定知道那是誰的鬧鐘和藏在哪裏。告訴我，否則全班一起受罰。”但學生依舊保持緘默。

■ 對課堂行為的解釋

由於每個課堂都是獨特的，同樣的行為在不同處境中具有不同的含義。即使處境相同，課堂上不同的教師和學生亦可能作出不同的反應。Watkins and Wager (2000) 試圖透過公式 $B = f(P, S)$ 說明課堂行為的複雜性。這公式是由社會心理學家 Lewin (1946) 提出的，“人”和“處境”是行為的變數。意思是說行為的性質會隨這兩個因素的變化而變化。例如，一個在某科課堂上行為不當的學生，在另一科的課堂上可能會很守規矩。同樣，一位教師在A班對某種學生行為作出回應，但是他未必會在E班對同樣的行為採取相同的回應。也許你可以想出許多與這原則有關的例子。正如我們所見，教師在許多情況下會對學生的行為，甚至他們身處的情境作出反應。例如，當一個學生在課堂最後幾分鐘違規，多數教師會選擇容忍，而非堅持執行課堂常規加以懲處，因為課堂已經接近尾聲，寧可息事寧人。可是，若相同的違規行為發生在課堂剛開始的時候，教師都傾向堅守原則懲處該生。

有見及此，許多論者均建議 (Burden, 1995; Dolye, 1986; Geiger and Turiel, 1983; Hargreaves, 1980; Watkins and Wagner, 1987, 2000)，教師若希望更透徹地理解學生行為，較有效的方法是留意該行為發生時的特定情況，並分析教師和學生之間的互動關係，以及課堂中處境的特點。這樣有助教師更全面地理解學生的行為，並且看清楚課堂處境的獨特性。尤其重要的是，處境分析有助教師充份理解有關行為以及掌握問題的本質，從而提出更多有效的處理方法，幫助學生建立良好的行為。

為達此目的，Watkins (1999) 和 Watkins and Wagner (1987, 2000) 從 Hamblin (1984) 的著作中挑選出十個重點問題。它們列載於表 1.3 中（見頁 12）。當老師在處理學生行為的時候，可以提出這些問題，藉此幫助他們分析課堂處境、瞭解師生互動的關係，以及對行為問題有更透徹的認識。研究顯示採用“十個重點問題”可以達到以下的教育效果 (Watkins and Wagner, 2000, 第 100 頁)：

表 1.3 十個重點問題

1. 引起關注的原因是甚麼？
2. 所關注的行為會在哪種處境中出現？
3. 所關注的行為不會在哪種處境中出現？
4. 在所關注的行為出現前曾發生甚麼事？
5. 在所關注的行為出現後會發生甚麼事？
6. 當事人明顯地沒有運用哪些技巧？
7. 當事人對所關注的行為有甚麼看法？
8. 當事人對自己有甚麼看法？
9. 其他人對當事人有甚麼看法？
10. 這行為使誰人最受關注？

(參考資料：Watkins and Wagner, 2000, 第 17 頁)

- (1) 擴闊教師本身的思維，更深入瞭解學生行為的本質。
- (2) 促進與校內其他成員進行討論。
- (3) 增加與學生一起檢討問題的機會。
- (4) 有效收集有行為問題的學生的資料。

以下兩個課堂情境案例的討論，均採用“十個重點問題”來闡釋師生之間的互動關係。它們有助你掌握如何使用“十個重點問題”去闡釋學生行為。

(1) 中學課堂情境

這處境是關於中二學生國強的課堂行為。涉及事件的教師報告指出：

今天在中文課上，我把測驗答案抄在黑板上，除了國強外，每個同學都按照我的指示抄寫。我發現他根本連一個字也不打算抄，只是良久地坐著。然後我催促他按照我的指示去抄，他馬上拿一張已經抄好的答卷給我看，並且聲稱自己早已完成，但我認得那不是他的筆跡。他給我看的卷明顯是另一同學曉婷的。我很生氣，並責備他倆。國強居然非常不禮貌地警告我：“你不要逼人太甚！”我質問他這樣說是甚麼意思。此時，另外一學生阿平突然插嘴大聲叫嚷：“國強不是想威脅你，而是在教精你。”於是我也開始責備阿平，然後將他們交給訓導老師處理。

這課堂情境顯示教師最為關注的事情，已從教與學轉為學生的行為管理上。向師生四人發問十個重點問題後，作處境分析時，這點更是顯而易見。詳見表 1.4。

表 1.4 教師與三名學生之間的互動以及個案處境特點的分析

個案處境分析	中文老師	國強	曉婷	阿平
1. 引起關注的原因？	感覺到不受尊重且被騙。	拒絕抄寫答案並拿著別人的答案說是自己的。	把答案抄妥並借給小強。	當教師對小強說話時插嘴，並且大聲評論。
2. 所關注的行為會在甚麼處境中出現？	將測驗答案抄在黑板上。	覺得抄寫很無聊。	當鄰座的國強拒絕抄寫時被牽涉其中。	打算支持國強，並藉此機會對教師表達不滿。
3. 所關注的行為不會在甚麼處境中出現？	當學生遵守指令。	當他覺得上課有趣。	當她不受鄰座的同學干擾。	當教師對他表示尊重。
4. 在所關注的行為出現之前曾發生甚麼事？	教授一班頑劣的學生。	覺得課堂無聊，發現自己被標籤為頑劣的學生。	按指示完成抄寫。	因為上課遲到而被罰企。
5. 在所關注的事件出現之後會發生甚麼事？	感到惱怒而馬上停止授課。	被教師責備並直斥其非。	被老師指責。	被老師指責。
6. 當事人明顯地沒有運用哪些技巧？	捍衛自己的角色。	與權威談判並嘗試避免麻煩。	適當地幫助國強。	適當地幫助國強。
7. 當事人對所關注的行為有甚麼看法？	學生未能遵守指示。	做出其他同學所期望的事。同學希望他偶爾與教師對抗。	當同學有需要時應該提供幫助。	抓住機會表達憤怒。
8. 當事人對自己有甚麼看法？	覺得自己不受尊重、沒面子和被騙。學生懷有敵意。	覺得被針對、被標籤和沒面子。	覺得自己無辜。	覺得十分憤怒。
9. 其他人對當事人有甚麼看法？	教師花費大量時間管理學生行為。	某些同學崇拜他和在同學心目中建立一個不屈服的形象。	被視為受害者。	被視為機會主義者。
10. 這行為使誰最受關注？	想捍衛自己在教學與領導方面的角色，並維護自己的權威免受攻擊。			

(2) 小學課堂情境

美花是一個10歲的小女孩。她拒絕參與學習，不能與同學和睦相處。她經常在課堂上出言攻擊其他同學。馮老師曾經嘗試用不同的策略幫助她改善這些行為，例如參加行為治療班、使用各種評估工具、邀請美花的母親一同解決等。然而情況卻沒甚進展。

馮老師嘗試分析美花的個案，並將其中的特點列在表1.5中（見頁15）。試研究這些資料，思考在課堂上可以做些甚麼來改善情況。你也可以回答那十個重點問題，看看能否從中找到一些頭緒。

■ 小結

本章提出了課堂管理、課堂行為、訓導、不當行為等常用術語，旨在幫助教師能對課堂管理作更全面的思考。課堂管理的重點並不只在於防止和消除學生的不當行為，而是促進他們成長，使他們在學業、社群和情感等各方面都得到良好的發展。有效的課堂管理是教與學不可或缺的。維持紀律本身是教學過程的一部份而並非額外的工作。它有助學生發展自我控制的能力，讓教師和學生同時獲益。

本章提出理論基礎以助教師瞭解課堂行為的模式。第一，我們建議採用互動主義的觀點，對教師和學生之間的互動關係作出闡釋，並揭示課堂行為的複雜性，引用互動循環的看法來分析行為。第二，密切關注發生課堂行為問題的情況，並在分析學生行為時考慮當時的處境。透過這些措施，教師可以採用“十個重點問題”的檢測方式闡釋課堂事件，以收集更多相關資料，讓教師對有關學生有更全面的看法。

此外，本章還總結了課堂處境的五個特點。所有發生於課堂的事件，都可以形容為繁忙、公開、多層次、同步和不可預測的。因此，教師應根據不同事件採取適當的管理策略，並發展出各種管理策略，以改善全班的課堂行為。

表 1.5 學生美花的行為以及個案處境特點的分析

個案處境分析	美花的行為特點
現在值得關注的事	<ul style="list-style-type: none"> • 美花難以集中精神學習。 • 她喜歡出言攻擊同學，和搶走別人的東西。 • 許多同學都不喜歡跟她相處。 • 她性格孤僻。 • 有時會打斷教師授課。
他人的期望	<ul style="list-style-type: none"> • 許多女同學都覺得自己是美花行為的受害者，但男同學顯然沒有這種想法。 • 許多女同學容忍她，但也有些忍無可忍，開始投訴。 • 男同學開始不理會她。 • 大多數同學認為她就是這樣。
她在甚麼時候會做出這樣的行為？	<ul style="list-style-type: none"> • 需要花較多時間才能完成的學習時，她就不能集中精神。 • 當其他同學正埋頭學習，而她覺得難以完成時，就會搶走別人的東西。 • 當她感到沮喪，例如測驗成績不佳，就會出言攻擊其他同學。
甚麼時候她不會這樣做？	<ul style="list-style-type: none"> • 當她覺得學習活動有趣。 • 當她知道自己在做甚麼。 • 當她最要好的朋友梅娟跟她一起做功課。 • 當有教師陪伴，並帶領她完成功課。
表面看來她有甚麼得益？	<ul style="list-style-type: none"> • 她似乎沒有任何得益。即使拿走同學的東西，也只不過是暫時性的，稍後亦要物歸原主。 • 出言攻擊同學時，她只是想控制局面。但這樣做不但無法達成目的，更只會令人反感。
你認為甚麼策略會有幫助？	<ul style="list-style-type: none"> • 美花的行為問題變得更嚴重。一些教師發現她在小組中表現良好，尤其是有助教陪伴作為她的私人導師時，不斷向她提出一些啟導性的問題，以協助她完成學習。 • 當教師不斷鼓勵她，其專注力便有所提高。 • 加設休息時間都沒有幫助，只會令她更加懊惱。 • 母親得悉她在課堂上的行為後，情況會更為惡化。
還有甚麼相關資料？	<ul style="list-style-type: none"> • 美花的父親在內地工作，一星期只能見到她兩三次。當他回家時，美妮早已睡著了。 • 美花沒有兄弟姊妹，父母十分寵愛她。 • 美花的母親似乎很不願意學校與她聯繫。可能她不願意為美花的行為負責任。

■ 討論問題

1. 你能否指出自己的課堂管理目標？它與其他教師的目標有甚麼不同？
2. 你如何實踐這一目標？你預期實踐目標時將會遇到甚麼困難？
3. 高年級與低年級的課堂管理有何不同？
4. 高年級與低年級的課堂行為問題有何不同？
5. 有哪些學生行為在某課堂上會被視為“不當”，而在另一課堂則被視為“恰當”或“可以接受”？為何會出現這種情況？
6. 喜歡搗亂的學生的學習能力通常較低，而學習能力較高的學生則不會喜歡搗亂。你同意這種看法嗎？你認為學生的課堂行為與學習能力和成績的相關程度有多大？

■ 參考資料

網站

1. Classroom Management Site:
http://www.ez2bsaved.com/class_manage.htm
2. Education World:
http://www.education-world.com/a_curr/archives/classmanagement.shtml
3. Kimskorner for Teacher Talk:
<http://www.kimskorner4teachertalk.com/classmanagement/menu.html>
4. Teachnet.com: <http://www.teachnet.com/how-to/manage/>
5. The Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD):
<http://www.ascd.org/portal/site/ascd/menuitem.8835d3e3fbb1b0cddeb3ffdb62108a0c/>

書籍

- Burden, P. R. (2003). *Classroom management: Creating a successful learning community*. New York: Wiley.
- Iverson, A. M. and Froyen, L. A. (2003). *Building competence in classroom management and discipline* (4th edn). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Landau, B. M. (2004). *The art of classroom management: Building equitable learning communities* (2nd edn). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Levin, J. and Nolan, J. F. (2004). *Principles of classroom management: A professional decision-making model* (4th edn). Boston, MA: Pearson.

- Petty, R. (2001). *Classroom management: A resource manual for frontline teachers*. Lanham, MD: Scarecrow Press.
- Stone, R. (2005). *Best classroom management practices for reaching all learners: What award-winning classroom teachers do*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

■ 參考書目

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3): 261–271.
- Campbell, J. (1999). *Student discipline and classroom management: Preventing and managing discipline problems in the classroom*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Corrie, L. (1997). The interaction between teachers' knowledge and skills when managing a troublesome classroom behaviour. *Cambridge Journal of Education*, 27(1): 93–105.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M.C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd edn). New York: Macmillan.
- Geiger, K.M. and Turiel, E. (1983). Disruptive school behaviour and concepts of social convention in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 75(5): 677–685.
- Gillborn, D., Nixon, J. and Rudduck, J. (1993). *Dimensions of discipline: Rethinking practice in secondary schools*. London: HMSO.
- Good, T. and Brophy, J. (1997). *Looking in classrooms* (7th edn). New York: Harper and Row.
- Hamblin, D. (1983). *Guidance*: 16–19. Oxford: Blackwell.
- Hargreaves, D.H. (1980). Teachers' knowledge of behaviour problems. In G. Upton and A. Gobell (eds.), *Behaviour problems in the comprehensive school*. Cardiff: University College Cardiff Faculty of Education.
- Hue, M.T. (2005). *Preliminary findings: The social construction of classroom discipline in Hong Kong secondary schools*. Funded by an Internal Research Grant, the Hong Kong Institute of Education.
- Jones, V. and Jones, L. S. (2001). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems* (6th edn). Boston: Allyn & Bacon.
- Lewin, K. (1946). Behaviour and development as a function of the total situation. In L. Carmichael (ed.), *Manual of child psychology*. New York: Wiley.
- McCaslin, M. and Good, T. (1992). Compliant cognition: The misalliance of management and instructional goals in current school reform. *Educational Researcher*, 21: 4–17.
- Ritzer, G. (1992). *Sociological theory* (3rd edn). USA: McGraw-Hill, Inc.
- Watkins, C. (1999). *Managing classroom behaviour: From research to diagnosis*. London: Institute of Education, University of London and Association of Teachers and Lecturers.
- Watkins, C. and Wagner, P. (2000). *Improving school behaviour*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

索引

兩劃

十個重點問題 1, 11, 12

三劃

三思而後行的社交技巧方案 134

不敬語 106

不當行為 2, 4, 7, 8, 30, 42, 47, 52-54, 59-69,
72-76, 79-81, 84-99, 104, 107, 110, 129,
130, 136, 144, 146, 151-153, 155, 161,
173, 178, 179, 181, 183, 186, 189, 191,
192

四劃

「比馬龍」48

互動日記 184

互動主義 1, 6, 8

互動型 79, 84

互動循環 1, 7, 8

五倫 29

仁 25-27, 29, 125

介入／干預 52, 55, 56, 59, 60, 62-69, 72-75,
80, 84, 85, 87, 89, 95, 103, 135, 136,
191-193

介入型 79, 84

介入策略 59-65, 67, 74-76

允許 56, 59, 60, 65, 69, 74, 75, 89, 110, 111

分組學習 44, 133, 137-140

分類系統 82

友誼的 7, 127, 128, 133, 140

反思 2, 4, 5, 19, 42, 45, 59, 80, 92, 104, 114,
117, 120, 121, 125, 131, 132, 138, 140,
144, 146, 149, 153, 154, 160, 177-189,
191-193, 195

反思日記 184, 188

反思教學 181, 182, 192

反思實踐者 180, 181, 191, 192

心理及哲學分類 82

以柔制剛 25

五劃

斥責 64, 67, 68

全校性紀律政策 8, 145

全校性課室管理政策 145, 146

全校性政策 8, 145, 146

六劃

同質小組 137

同儕觀課 184

合作平台 161, 164

因應式的 36

成功感 48

有計劃的忽視 65-67, 75

有效教學 3, 5, 47, 48, 120

「老闆型」教師 54-56

自我引導法 113, 136

自律 4, 49, 59-62, 67, 68, 72, 74, 75, 80, 85-
87, 92, 95, 97, 99, 113, 114

自省圈套 183

自尊 3, 5, 54, 109-111, 113, 118, 190

自然後果 50, 72, 73, 79

自傳 184

行政取向 81

行為改良法 83

行為管理設計 82

行動研究 177-179, 181-183, 185-193

行動研究課程循環 186-188

七劃

「你一語言」 106, 107, 111
吸引注意 93, 94, 96
「我一信息」 70, 88-90, 99, 103, 104, 109-113, 121
技術性反思 182, 193
批判性反思 177, 182-184, 192, 193
批評 88, 105-110, 139, 171, 172
抑制性溝通 103, 105, 106, 120, 121
系列性介入策略 63
身體語言 66, 115

八劃

協同合作 143, 144, 147, 149, 150, 154, 155
命令 7, 37, 69, 90, 92, 104, 106-109, 129
朋輩調解 132, 135
朋輩關係 125-133, 135-140
「果斷型」教師 80, 91, 92
「果斷訓練」 79, 91
法 19-22, 27, 28
法家 21-23, 27, 33, 37
直呼學生的姓名 68
社交情緒技巧 131-134, 139, 140
社交情緒氛圍法 83
社交情緒設計 82
社交學習理論 68
社會自我 31
「社會紀律模型」 79, 81, 93, 99
長幼有序 28
非介入型 79, 84
非語言介入 59, 63, 65, 67, 74, 75
非語言行為 66, 118-120

九劃

信號介入 65, 66, 75
促進另類思考策略 136
促進師生關係 103, 119
幽默 64, 67, 69, 110, 119
挑釁 60, 72, 94, 104, 109, 145
紀律 2-5, 20, 42, 43, 50, 52, 55, 61, 62, 79-82, 85, 86, 91-93, 99, 104, 140, 143, 145, 148, 149, 151, 155, 168, 172, 173, 183, 186, 187, 189-191

紀律管理 2, 5, 41, 43, 55, 80, 81, 88, 146
約見家長 168, 170, 171
面子 13, 19, 28, 31, 32, 37, 130, 149
食譜法 83

十劃

個人計劃 59, 60-62, 74, 75
個人管理計劃 177-179, 190-193
個體自我 31
容忍 11, 15, 52, 55, 56, 59, 63-65, 69, 74, 75
師生關係 3, 28, 69, 74, 88, 90, 97, 99, 103-105, 107, 109-115, 117-121, 160, 192
師生權力關係 83, 84, 188
師生權力關係分類 82
座位安排 44, 46, 55, 56
脅迫法 83
能力需要 47
訓導 1, 4, 5, 12, 20, 51, 62, 79-81, 85, 144, 145, 153, 155, 180, 183
問題行為 56, 60, 177

十一劃

常規行為 183
「常識模型」 79, 81, 98, 99
強制性後果 72, 73
控制模型 85, 86, 90, 98
探究 46, 88, 108, 115, 159, 177, 180, 181, 183, 185, 191-193
探究式課堂 177, 180, 192
接觸介入 63, 65-67, 75
「教師—效能—訓練」 70, 79, 81, 99, 109
教師行為系列 84, 98
教師取向 81
教師取向法／型 79, 81, 85, 86, 90, 93, 98, 99
教師期望 51
教學日誌 184
教導法 83
理論模型 79, 81, 98
異質小組 137, 138
符號 6, 34
聆聽 49, 88-90, 95, 103, 104, 107, 109, 114-119, 121, 129, 133-135, 137, 148, 150, 169-172

聆聽的技巧 103

術 21, 22, 27

陰 34-36

陰陽學說 19, 34

十二劃

報復 8, 72, 73, 92-97, 104, 107, 108, 113

尋求權力 93-97, 99

提升興趣 67, 68

提問 7, 69, 97, 139, 177, 180, 181, 183, 185

欺凌文化 130

無助／無能 52, 93-99, 110, 130, 136, 147,
166, 168, 171, 172, 174

無為 19, 23, 38

無為而治 21, 24, 37

發明／分析 1, 7, 9, 11-13, 15, 60, 79, 87-89,
103, 108, 109, 112, 115, 125, 127, 135,
149, 150-152, 155, 183, 186, 189, 192

陽 21, 34-38

集體主義 19, 28-30, 32, 37

十三劃

勢 21, 22, 27

意義 1, 5, 7, 8, 19, 20, 27, 31, 35, 46, 62,
115, 126-128, 138, 163, 184, 185, 189

感同身受 104, 114, 121

溝通障礙 104, 105, 107, 109, 110, 120

義 25, 26, 29

群體取向法／型 79, 80, 85, 93, 97-99

群體傾向性 29, 30

群體歷程法 83

群體歷程設計 82

解決問題技巧 132, 134, 139

解決衝突技巧 132, 134, 135

解難技巧 151-153

道 19-21, 23, 25-28, 35, 37

道家 21, 23, 24, 27, 33, 37

預防措施 73

鼓勵 1, 15, 29, 36, 42, 46, 48, 50, 55, 83, 89,
95, 98, 103-106, 109, 110, 112-114, 120,
121, 126, 129-131, 134, 137, 143, 147,
148, 151, 164-168, 170, 171, 173, 174,
189, 190

鼓勵性溝通 103, 105, 109, 110, 120, 121

十四劃

實踐性反思 177, 182, 192

對立信息 109, 110, 120, 121

對等溝通 110

對對碰 139

漣漪效應 129

稱讚的潛在危險 114, 121

管理風格 43, 178, 182

管理模型 79, 81, 85, 93, 98, 99

語言介入 59, 60, 63-65, 67-69, 71, 72, 75

說教 103, 107-109, 110

需要 13, 15, 26, 30, 36, 42-44, 46-52, 55, 56,
61, 62, 64-68, 74, 75, 87-92, 104-106,
109, 114, 116-121, 126, 128, 129, 132,
135, 139, 144, 151, 155, 162-164, 167,
178, 179, 185-187, 189, 192

十五劃

「領導型」教師 54, 55

影響模型 85-87, 98

「敵意型」教師 80, 92

標籤 13, 72, 103-105, 108, 109

獎勵 34, 54, 93, 134, 167

諒解 52, 89, 111, 127, 137, 146

請求／要求 8, 23, 25, 28, 30, 31, 36, 49, 50,
67, 69-71, 74, 75, 86, 87, 91, 96, 99, 118,
127, 134, 137, 152, 167, 171, 179, 181,
187, 192

課室佈置 46

課堂行為 1, 4, 5, 6, 8, 11, 12, 16, 19, 22, 27,
43, 59, 65, 113, 145, 155

課堂指引 43, 49

課堂處境 1, 8-11, 23, 74, 149, 155, 185

課堂規則 41, 42, 49, 50-52, 54, 71, 145-147,
152

課堂程序 4, 41, 43, 48-51, 55

課堂溝通 105, 119

課堂管理 1-6, 8, 10, 16, 19-23, 26-28, 30,
32-37, 41-44, 46, 48, 49, 54-56, 59-62,
72, 74, 75, 79, 81, 86, 87, 91, 98, 99, 128,
133, 136, 140, 143, 145, 146, 148, 161,
167, 177-182, 186, 187, 190-192

課堂管理設計 82

課程管理 41

課堂孤立 147-149, 155

十六劃

質問 12, 84, 103, 107, 109, 171
儒家 21, 23, 25-28, 32, 33, 37
學生取向法／型 79, 80, 85-89, 93, 98, 99
學生需要 30, 47, 55, 118, 121
學校行動計劃 177, 185, 189, 190, 192, 193
學習日記 184
學習管理 41, 43, 46, 55
激勵 4, 44, 47, 48, 55, 114, 138
興趣 5, 47, 60, 61, 67, 68, 74, 105, 117, 119,
127, 160, 166, 170, 179
諷刺 96, 105, 108, 139

十七劃

優柔寡斷型教師 80, 91
環境管理 41, 43, 44, 55, 56
縱容法 83
聯盟 41, 52, 109, 149, 150
禮 25, 29

十八劃

轉介 143, 144, 146, 153-155
「壞機」71
懲罰 3, 5, 21, 23, 25, 30, 34, 36, 37, 43, 53-
56, 59, 60, 62, 72, 74-76, 93, 97, 98, 109,
129, 144
關鍵事件 178, 184-186, 192, 193

二十劃

勸告 107
警告 7, 9, 11, 52, 69, 104, 107-109, 144, 183

二十一劃

屬於教師的問題 89
屬於學生的問題 88

二十二劃

權威 8, 13, 20, 23-25, 36, 41, 42, 53-55, 72,
80, 84
權威法 83

二十三劃

邏輯性後果 53, 59, 60, 62-64, 67, 71-76, 97

二十六劃

讚揚 42, 52, 54-56, 67, 68, 171
讚揚典範 67, 68

作者

Albert, L., 100, 189
Alley, R. D., 11, 111, 115
American Federation of Teacher, 52
Ames, C., 5
Anderson-Levine, K. M., 100
Arends, R., 182
Argyris, C., 183
Asher, S.R., 127, 130
Ashton, P., 193
Axworthy, D., 143, 146

Bainer, D. 194
Baker, K. 56
Baloche, L. A., 127, 138
Bandura, A., 68, 118
Bennett, B. J., 80
Biggs, J. B., 38
Boesser, C., 116, 117
Bond, M. H., 28, 29, 31, 32, 38
Bonds, M., 130
Borko, H., 182
Bredenkamp, S., 45
Brookfield, S. D., 184
Brooks, D., 122, 141
Brophy, J., 3, 47, 50, 51, 57, 61, 66, 100
Brophy, J. E., 61, 100, 133
Brown, S., 143
Bullough, R. V. Jr., 181
Burden, P. R., 11, 16
Burman, E., 93
Bulter, L., 131

Campbell, J., 3
Canter, L., 71, 79, 82, 90, 91, 99

- Canter, M., 71, 79, 82, 90, 91, 99
 Carkhuff, R. R., 122
 Carr, W., 182
 Cassel, P., 81, 89, 189
 Charles, C. M., 44, 45, 47, 61, 62, 92, 105,
 110, 164, 190, 191
 Charles, M. G., 164
 Chu, R. L., 32
 Clarizio, H. F., 53
 Clarke, D., 146
 Colton, A., 182
 Conger, J. J., 130
 Connolly, T., 119
 Cooper, P., 122, 178
 Corrie, L., 5
 Cowie, H., 141
 Criste, A., 118, 119
 Cruikshank, D. R., 181, 194
 Curwin, R., 53
- Docking, J., 54, 59
 Dolye, W., 11, 61
 Dowd, T., 118, 119
 Dreikurs, R., 73, 79, 81, 89, 93, 95, 99, 114,
 189
- Education Convergence, 80
 Edwards, C. H., 119
 Eggen, P., 48
 Elias, M. J., 133
 Elliott, J., 181
 Elton Report, 147, 148
 Epstein, J., 159, 161, 165
 Evans, G., 44
 Evertson, C. M., 61
- Farrington, D. P., 178
 Fields, M. V., 116, 117
 Finlay-Jones, R., 143, 156
 Forisha, B. F., 100
 Fullan, M., 147
- Gabrenya, E. K., 29
 Galloway, D., 178
 Greau, M., 57
 Geiger, K. M., 11
 Gillborn, D., 5
- Ginott, H., 110
 Gitlin, A. D., 181
 Glasser, W., 47, 54, 55, 71, 82
 Glickman, C. D., 80–82, 84, 85, 98
 Gonzalo, G., 81
 Good, T., 3, 51
 Good, T. L., 133, 178
 Goodwin, C., 178
 Gordon, T., 44, 70, 81, 82, 87–89, 99, 107–
 110, 112, 116, 121
 Gower, R., 69, 77
 Graczyk, P. A., 133
 Green, D., 37
 Greenberg, M., 136
 Greenberg, M. T., 133
 Grossman, H., 52
 Grunwald, B., 73, 93–95, 99, 114
 Gunter, P. L., 118
- Hallahan, D. P., 127
 Hamblin, D., 11
 Hamilton, P., 146
 Hargreaves, A., 147, 148
 Hargreaves, D. H., 11
 Henson, K. T., 11, 111, 115
 Ho, D. Y. F., 31
 Ho, F. C., 187
 Ho, I. T., 28, 30
 Hoffmam, N., 69
 Hoover, R. L., 61
 Hopkins, D., 185
 Hsu, F. L. K., 29
 Hu, H. C., 31, 32
 Huang, G., 122
 Hue, M. T., 3, 21, 22, 26–28, 32–34, 37, 129,
 138, 139
 Hui, L. H., 187
 Huston, A. C., 130
 Hwang, K. K., 29, 31, 32
 Hymel, S., 130, 131
- Ip, K. C., 29
 Irvin, J. L., 80
- Jack, S. L., 118
 Jacobson, L., 48
 Jiang, P., 187, 194

- Johns, F. A., 80–82, 94–98
 Johnson, D., 135
 Johnson, R., 135
 Jones, L. S., 3, 51, 53, 76, 118, 166, 172
 Jones, V., 3
 Jones, V. F., 45, 51, 53, 76, 105, 118, 166, 172
 Jones, F. H., 100

 Kagan, J., 130
 Kauchak, D., 48
 Kauffman, J. M., 127, 169–172
 Kemmis, S., 182, 186, 187
 Kennedy, C., 57
 Kerr, M. M., 67
 Kindsvatter, R., 57, 61
 King, A. Y. C., 28
 Knoff, 134
 Kohn, A., 53, 61, 100
 Kottler, E., 122
 Kounin, J., 82, 83
 Kusche, C., 136

 Lasley, T. J., 66
 Larrive, B., 72, 106, 108, 112, 183
 LeCompte, M., 76
 Lee, P. W. H., 29, 79, 90, 99
 Leiberman, M., 148
 Lepper, M., 37
 Levine, J., 16, 49, 50, 53, 57, 62, 65, 67, 69, 71
 Lewin, K., 11, 186
 Lewis, C., 122
 Lewis, R., 79, 85–87, 89, 90, 91–93, 98, 99
 Li, W. S., 185
 Liu, S. H., 194, 187
 Lord, E. M., 29
 Lou, W., 194, 187
 Lovegrove, M. N., 93
 Lovell, B., 44

 MacHaughton, R. H., 80–82, 94–98
 Mandler, A. N., 57
 Marabinus, N. G., 80–82, 94–98
 Matjasko, J. L., 133
 Maugham, B., 178

 McCaleb, J., 182
 McCaslin, M., 3
 McCord, J., 76
 McEwan, B., 49, 61
 MaTaggart, R., 186, 187
 Measor, I., 185
 Melloy, K. J., 66
 Mendler, A. N., 53
 Metcalf, K., 194
 Millhollan, F., 100
 Moles, O. C., 77
 Mortimore, P., 178
 Mostert, M. P., 127, 169–172
 Mussen, P. H., 128, 130

 National Tai Dong Normal School, 187
 Nelson, C. M., 67
 Nelson, C., 118, 119
 Ng, Y. M., 187, 194
 Nixon, J., 5
 Noffks, S., 185
 Nolan, J. F., 16, 49, 50, 53, 62, 65, 67, 69, 71

 Olney, H., 146
 Olweus, D., 130
 Ouston, J., 178

 Packard, N., 154
 Parker, J. G., 127
 Peppard, J., 185
 Pepper, F., 73, 93, 95, 99, 114
 Pruett, M. K., 133

 Race, R., 154
 Raffini, J. P., 77
 Redl, F., 66, 77
 Renshaw, P., 130
 Rinnie, C., 68, 77
 Rogers, B., 143, 146, 150, 156, 194
 Rogers, C., 103, 113, 114, 121, 122
 Rogers, F. R., 108
 Rohrkemper, M. M., 100
 Rosenshine, B., 47
 Rosenthal, R., 48
 Rudduck, J., 5, 48
 Rutter, M., 178

- Sander, M., 161
Saphier, J., 69, 77
Schaps, E., 122
Schmuck, P. A., 82
Schmuck, R. A., 82
Schon, D. A., 181
Selman, R. L., 127
Senter, G. W., 44, 45, 105
Shanken-kaye, J., 57
Shores, R. E., 118
Sikes, P. J., 185
Simonds, C. J., 122
Sin, K. F., 187
Skinner, B. F., 100
Skoyles, P., 194
Smith, C., 122, 178
Solomon, R. H., 29
Sparke, J., 194
Sparks-Langer, G., 182
Stages, S. A., 154
Steinberg, Z., 118
Stenhouse, L., 182, 185
Stevens, R., 47
Stevenson, C., 38, 177, 180
Stipker, D. J., 157
Stoker, S., 130
Stover, L.E., 31
- Tauber, R. T., 79
Tobias, L., 118, 119
Trent, S.c., 127, 169–172
Tripp, D., 180, 184
- Tsui, A. B. M., 46
Turiel, E., 11
- Upton, G., 122, 178
Urquhart, C., 193
Urquhart, C., 130, 133, 136
- Van Manan, J., 182, 183
- Wagner, E., 131
Wagner, E., 9, 11, 12, 148
Wallace, P., 141
Wang, J. J., 187
Waterhouse, P., 43
Watkins, C., 9, 11, 12, 38, 148
Watrous, B. G., 129
Watson, M., 122
Weber, W. A., 82, 83, 98
Weinstein, C. S., 49
Weissberg, R. P., 133
Williams, P. A., 11, 111, 115
Wilson, R. W., 29–31
Wineman, D., 66, 77
Wolfgang, C. H., 80–82, 84, 85, 98
Woods, P., 185
Woolfolk, A., 122
- Yang, K. S., 29, 30
Yu, A. B., 29
- Zeichner, K., 181
Zins, J. E., 133
Zirpoli, T. J., 66