

攜手帶班：國民中小學教師協同班級經營之研究

賴光真*

東吳大學師資培育中心副教授

*通訊作者：賴光真

通訊地址：111 臺北市士林區臨溪路 70 號

E-mail: kwangjen@scu.edu.tw

投稿日期：2022 年 10 月

接受日期：2023 年 3 月

摘要

教師合作互動措施多半聚焦在教學層面，關於班級經營層面的教師合作關係相對缺乏深入的探究。本研究探討協同班級經營此一新概念與作法，透過問卷調查蒐集國民中小學教師意見資料。協同班級經營包含：支持與支援、解惑與成長、資源與經濟三類，以及 13 種事項，教師均給予頗高的評價，五點量尺中平均數分別為 4.31、4.13、3.89，75% 的教師肯定協同班級經營具有情緒支持、截長補短、專業增能、支援照應、經濟共享等優點效益，但也有 23% 的教師認為可能有形成不當小團體的缺點，並且受到不易建立意識、突破意願、尋覓夥伴等限制，部分教師對協同班級經營仍有誤解，須予以釐清。此外，約半數教師自認已有若干間接、非直接介入班務運作的協同班級經營實踐經驗，並有潛在協同對象，未來多半有意願主動尋找背景相同或相似的少數夥伴教師嘗試協同班級經營。依據研究發現，建議教育界建立、認識並推廣協同班級經營此一新概念，並鼓勵教師夥伴選擇若干協同班級經營可能事項，漸進式的實作試驗，提高彼此的班級經營效能，並實徵驗證其成效。此外，鑑於職場領域性與職場友誼對教師是否願意或能否實踐協同班級經營具有根本且重要的影響，建議學校應營造較為開放與和諧的組織環境、氣氛與教師同事關係，以利教師更樂於發展協同班級經營。

關鍵詞：同事合作、協同班級經營、教師夥伴

Manage Our Class Together: A Study of Cooperation on Classroom Management of Primary and Middle School Teachers

*Kwang-Jen Lai*¹

Associate Professor, Center for Teacher Education, Soochow University

*Corresponding author: Kwang-Jen Lai

Address: No. 70, Linxi Rd., Shilin Dist., Taipei City 111, Taiwan (R.O.C.)

E-mail: kwangjen@scu.edu.tw

Received: October, 2022

Accepted: March, 2023

Abstract

Most of the teachers' cooperation and interaction practices focused on teaching; and the research on the cooperative relationship between teachers at the level of classroom management was relatively insufficient. This study explored a new conception and practice called cooperation on classroom management (CCM). The opinions of primary and middle school teachers were collected through a questionnaire survey. There were 3 dimensions of CCM: assistance and support, de-confusion and professional growth, resource share and economy (the means on a five-point scale were 4.31, 4.13, and 3.89), and 13 practices. 75% of teachers gave high value to these dimensions and practices, and affirmed that CCM had emotional support, taking advantage of others to make up for one's own shortcomings, professional empowerment, mutual care for each other's classes, sharing economy, and other advantages or benefits. However, 23% of teachers pointed out that there were inappropriate cliques potentially and were limited by the difficulty of establishing awareness and willingness, and finding partners. Some teachers had misunderstandings about CCM which must be clearly explained to them. In addition, half of the teachers believed that they had some CCM practical experience that was non-directly involved in other teachers' classroom management, and had potential partners. Most teachers were willing to actively seek out a few partners with the same or similar backgrounds to try CCM in the future. According to the study findings, it was suggested that educational researchers and practitioners establish, understand and promote CCM as a new concept of classroom management, and encourage teachers with the same intentions and ideas to choose some items of CCM, and try to carry out a gradual practical experiment, in order to improve each other's class management efficiency, and to verify its effectiveness. In addition, because there have been fundamental and important impacts on teachers' willingness or ability to practice CCM, it is recommended that school supervisors should create a more open and harmonious organizational environment, atmosphere and relationship with teachers and colleagues, so that teachers are more willing to practice CCM.

Keywords: *cooperation with colleagues, cooperation on classroom management, teacher partners*

壹、緒論

教育職場上，教師長久以來普遍存在孤立文化（Brantley & Gaikwad, 1992; Heider, 2005），而班級體制更讓教師產生班級王國觀念，潛意識的把班級視為自己的地盤或領域，不願其他教師介入自己的領域，也避免侵擾其他教師的領域，彼此井水不犯河水。

在一個個自足式的班級環境內，教師能夠獨當一面，獨立自主的完成教學、輔導或班級經營，被認為是教師應具備的基本素養或能力，甚至也已成爲教師的偏好、價值或信念。此種教育運作具有調節教師間社會互動、明確劃分責任、激發績效表現等優點，然而教育工作繁雜，教師個人總有侷限性，單打獨鬥往往無法有效解決困擾問題，甚至也讓教職生活變得困難。美國包含初任教師在內的許多教師，其職業倦怠、調校或離職的重要原因之一，即是感到孤立或者同事關係貧乏、無所支持（Billingsley et al., 2004; Desimone et al., 2002; Ingersoll, 2001; N. D. Jones et al., 2013），其缺點可見一斑。此外，習於單打獨鬥也失去合作與對話、反省與創意，削弱進步成長的刺激動力，導致教師專業發展停滯不前（張德銳等人，2002；DuFour, 1999）。

有鑑於此，教育界歷來均有若干措施，試圖突破教師孤立、促進協同合作與積極互動。就臺灣而言，傳統以來即有教學觀摩、學年／學科／領域教學研究會之安排。而配合新的校園建築規劃，曾有班群的嘗試；九年一貫課程時期配合課程統整而倡導協同教學，其後教育部推動教師專業發展評鑑、教學輔導教師、專業學習社群等，地方亦有佐藤學學習共同體之推動，基層有草根推動例如夢的N次方等教

師教學成長社群；十二年國教課綱實施後則有公開授課與專業回饋之規範。前述措施，部分長期持續實施或方興未艾，部分則倡議一時，其後逐漸消褪，不過對於解構教師孤立文化或多或少均發揮了作用。

前述措施多以教學為主，然而對教師而言，班級經營的重要性或繁雜性相當於，甚至更甚於教學，張民杰（2015）歸納導師班級經營職責即多達67項，如此繁雜的班級經營事務，勢必面臨諸多問題困境，教師常有必要透過他人的協助以因應或解決，除了尋求學校行政、家長或外部資源之外，校內同事事實上更應是優先尋求協助或協同合作的對象。Yussif（2021）即分析指出，教師同事之間協同合作可以減少孤立感、提供基本的道義支持、增能賦權、促進承諾和關懷關係、增強信心、減少負面感、解決問題、減少倦怠等。簡言之，面臨困境的教師可以更有機會解決問題，而班級經營已趨穩定的教師亦可以有機會突破提升。因此，教師在班級經營事務上協同合作是值得關注、思考與嘗試的途徑，而比照協同教學，或可創設「協同班級經營」（cooperation on classroom management, CCM）一詞稱呼之。然而，此一語詞迄今尚未具體概念化，相關討論、研究與實踐迄今亦明顯不如親師、親師生合作，或者師生合作經營管理課堂來得普遍（Freiberg, 1999; Johnson et al., 1997）。

本研究針對國民中小學教師協同班級經營此一主題進行探究，研究重點與目的包括：一、探究教師協同班級經營的可能類別與事項；二、教師對協同班級經營各類別與事項的評價偏好，並檢視不同人口變項教師的意見異同；三、對協同班級經營優點效益或缺點限制之正負面看法；四、採行協同班級經營的現況與未來展

望。透過研究發現，期能拓展教師班級經營的新思維與新作法，促進教師在教育工作上能有更廣泛的協同合作，為教育革新提供更多的契機。

貳、文獻探討

一、協同班級經營的定義與相關學理

協同班級經營乃相對於獨力班級經營而言，意指維持既有的班級編制，兩位以上的教師自發組成非正式的群組或團隊，以平等互惠的地位，在班級經營事務上較長期且深入的互動、協同與合作，共同經營班級或班群，以促使彼此班級經營成效之提升（賴光真，2005，2021）。由此觀之，協同班級經營未必需要班群體制，不建議由行政強制編組，不訴求正式締約結盟，不侷限教師任教同一學年／學科／領域，不限縮協同合作的時機，不是短暫、機遇或淺層的關係，焦點則不在課程教學或其他無關的私人事務或人際關係經營。

協同班級經營此一概念尚未被概念化，以及被深入且系統的討論、研究與實踐，因此直接相關的學理基礎較為有限。由於協同班級經營涉及志同道合的教師同事之間突破班級界線進行協同合作，因此職場友誼（workplace friendship）、領域性（territoriality）兩項學理與其較為相關。職場友誼係指職場成員存在非正式性質的友好互動關係（Kram & Isabella, 1985; Sias & Cahill, 1998; Song, 2006），而領域性則指人類建立、維持或處理其領域的潛在心理或外顯行為（Brown et al., 2005）。教師在教育職場也會發展職場友誼或表現領域性。在職場友誼方面，研究結果發現女教師的友誼率高於男教師（Bilgin & Kiral, 2019）；在教師領域性

方面，研究發現教師普遍存在相當程度的領域性，並對協同教學的意願產生影響，領域性愈高，愈不願意實施協同教學（王素芸，2010）。雖然依據概念推理，職場友誼或領域性會對教師協同班級經營產生助力或阻力，但迄今尚無專門的研究直接探究其間的關聯性。

此外，協同班級經營也是教師同事之間的一種協力合作關係或文化的建立，此種協力關係或文化為教育界亟欲建立，但歷來諸多政策性推動的教師協力合作文化，結果往往不如預期。Hargreaves 與 Dawe（1990）、Hargreaves（1994）將那些不是自發的、自願的、以發展為導向的、跨時空普遍存在的，而是行政監管控制、強制性、執行導向、時空固定且可預測的教師協作，稱為「牽強的合作」（contrived collegiality），並認為其無助於教師專業發展。Nias（1999）指出，教師總是尋求自治與合作之間的平衡，而因應政策法規實施的教師合作，雖然讓他們與同事建立了人際關係，但也可能讓教師感覺超出了他們對其他教師應有的道德聯繫或關懷義務，因而產生負面態度。Achinstein（2002）利用微觀政治和組織理論考察發現，教育行政部門或學校透過規範性的教師社群來推動協作改革，出現的往往是衝突、異議與分歧。而 Kelchtermans（2006）也指出，從文化角度（關注意義建構、價值觀和規範）以及微觀政治角度（明確解決權力、利益和影響力問題），會比安排結構，更有助於促進教師在教育工作上合作。因此，協同班級經營訴求教師基於友好的人際關係與非權力因素，自發組成非正式的群組或團隊，可能將更有助於教師採行，並落實協力合作、提升教育效能與專業發展。

二、教師班級經營相關合作行為與內涵

協同班級經營相關概念過往並非完全闕如。李園會（1994）、李鎮西（2010）主張級任教師應與科任教師和其他教師共同觀察討論並關心指導學生，甚至共組為團隊，整合智慧力量帶好班級，此種班級經營協同合作偏向以導師為核心。

林素卿（2003）認為大學教師、中學資深教師可以與初任教師，透過協同行動研究，解決班級經營困境或反省改進班級常規問題；Dobler 等人（2009）建議中小學教學輔導教師、校長與大學指導教師形成團隊，合作協助職前或初任教師發展班級經營技能；丁一顧（2011）建議透過教練者針對教師班級經營問題提供必要協助、支持與引導。此類班級經營協同合作針對實習／初任教師或出現問題的教師，以特殊的教練、輔導、行動研究方案，來發展班級經營知能或解決困境，帶有上對下的地位差距與指導關係，也通常並非長久的合作關係。

Yussif（2021）提出具體的九個步驟，指引教師遇到班級經營問題時可以尋求其他同事的協助，其建議偏向教師個別狀況的求助行為。F. H. Jones（1987）主張建立班級、學校及警政司法三層次系統以支援協助班級制裁暴力行為，Freiberg（1999）、Hue（2008）主張整體學校所有教育人員，在學生責任與自律的管理行動與期望上獲取共識，並力求連續一致，或者以團隊概念共商解決關心的課堂問題，這些班級經營協同合作則偏向校級層次或體制性的支持規劃，並且以學生行為管理為主。

在倡導協同教學、合作學習、異質化的呼聲以及特殊教育課堂中，常見有各個課堂中，團隊教師如何互助協作管理學生常規與課堂運作之討論（Fattig &

Taylor, 2007; Lohmann, 2017; Rytivaara, 2012），這些班級經營協同合作則侷限於特殊形式的教學課堂範圍。

李園會（1994）曾建議國小級任教師之間應建立關係並互相聯繫，彼此交流訊息，賴光真（2005, 2021）、Hue（2008）則指出教師個人可以自下而上，依據人際關係，與其他教師採取適當形式與彈性的班級經營協同合作。此種教師彼此之間平等且廣泛長期的班級經營協同合作，應更為接近協同班級經營之定義。

李園會（1994）、Hue（2008）對於教師協同班級經營僅概論性的提出觀念，未能具體且實徵性的探究列出廣泛多元的合作事項或作法。較具體之探究則見於賴光真（2005）相關論述，除提出協同班級經營此一語詞，並指出可用「攜手帶班」來理解，亦初步發展出「互助」、「支持」、「集思廣益」、「分享交流」、「專業分工」、「擴展學生視野」、「分勞經濟」、「管控與回饋」等 8 類 43 項協同班級經營事項。除此之外，國內外關於協同班級經營的文獻可謂闕如。

協同班級經營此一語詞與概念雖為新創且尚未普及，但在教育現場其實已經存在某種形式或程度的實踐，例如教師之間可能即曾主動協助照管對方班級、合購班級所需物品等，都屬於協同班級經營相關行為，只是教育界對此尚未有清晰的認識與系統深入的探究，僅有的先驅探究亦限於小規模工作坊，因此協同班級經營仍屬新興主題或研究缺口，實有予以概念化並系統探討之空間與必要。

參、研究設計與實施

一、研究方法與工具

對應研究重點與目的，為蒐集教師對

於協同班級經營的可能類別與事項、評價偏好、優點效益、缺點限制，以及現況與未來展望等量化與文字意見資料，本研究採取問卷調查法。

研究者自編「國中小教師協同班級經營調查問卷」。問卷內容除基本資料以及協同班級經營的簡介之外，分為三大部分。第一部分「協同班級經營事項評價」，參考賴光真（2005）提出的協同班級經營事項並刪減其偏向教學的項目，調整為13項，請教師綜合價值性、可行性、意願性等思考，以五點量表對各協同班級經營事項進行評價；第二部分「協同班級經營優劣得失」，採開放性問答題，分為優點效益及缺點限制兩個題項，供教師自由書寫其對協同班級經營之正負向看法，若無意見亦可空白；第三部分「協同班級經營之展望」包含數題單選題或複選題，教師自陳其目前或未來實施協同班級經營的情況或態度。

二、研究對象與施測

本研究從臺灣本島25縣市各抽選1所國中與國小，透過各校協助人員，依研究者給定之年段、年資或性別進行配額

抽樣，邀請國中每校4位、國小每校6位具有一年以上導師經驗且同意參與之250位現任導師寄發問卷。回收有效問卷193份，其身分結構如表1，大致上能符合國民中小學教師之結構。

三、資料處理

問卷第一部分之量化資料，以SPSS進行問卷信度考驗、因素分析，計算類別與事項的平均數、標準差，並以變異數分析（Analysis of Variance, ANOVA）或 t 檢定考驗不同學習階段、性別、年資教師之間意見是否有顯著差異，達顯著差異者進一步以雪費法（Scheffé test）進行事後比較。第三部分之量化資料則計算其次數分配與百分比。

問卷文字意見資料先將教師予以編碼（編碼方式：例如T102-01，均冠以T表示教師，數字依序代表第一學習階段、女性、10年以上資深教師、第01流水號；T411-05，代表第四學習階段、男性、10年以下資淺教師、第05流水號），擷取其問卷填寫文字，經閱讀判斷其意義後加以分類歸類，並針對類別給予命名。歷程不斷反思，檢視類別、命名、內涵以

表1
參與問卷調查之教師身分結構

學習階段	性別	年資		小計	合計
		10年（不含）以下	10年（含）以上		
第一學習階段	男	0	0	0	42
	女	20	22	42	
第二學習階段	男	5	6	11	46
	女	18	17	35	
第三學習階段	男	6	8	14	43
	女	16	13	29	
第四學習階段	男	15	12	27	62
	女	17	18	35	
合計		97	96		193

及與整體研究脈絡之間的關聯適切性，達到理論飽和（theoretical saturation）為止，亦即沒有和已建立的類別有關的新資料產生，也沒有需要額外類別來說明研究現象，或者類別間的關係已完整建立（郭生玉，2012）。此外，運用交叉檢證（triangulation）方式，務求出現厚實的資料證據（例如相當數量教師出現相似反應）始為立論。

四、研究倫理

本研究實問卷調查時，透過書面說明研究目的與內容概要，並得隨時退出，使問卷對象充分知情並回應表達同意後，始邀請其參與。同時，問卷不包含可辨識身分之個人基本資料，並聲明問卷調查結果僅做團體性的資料分析，個人表述的文字意見資料亦將以代碼呈現，或對特定語詞文句做必要且合宜的隱匿，善盡保密與維護隱私之研究倫理。

肆、研究結果與討論

一、研究結果

茲依據本研究四項重點研究問題：
 （一）探究教師協同班級經營的可能類別與事項；
 （二）教師對協同班級經營各類別與事項的評價偏好，並檢視不同人口變項教師的意見異同；
 （三）對協同班級經營優點效益或缺點限制之正負面看法；
 （四）採行協同班級經營的現況與未來展望等，逐項呈現研究結果。

（一）協同班級經營的類別與事項

問卷第一部分 Cronbach's α 信度分析結果，整體量表之信度為 .972，各因素類別之 α 值亦均高於 .88，此部分問卷具有可接受的高信度。

因素分析採用最大變異轉軸法，萃取出三大類別，累計總變異量為 77.64%。

依各類別所屬事項之內涵性質，依序命名為：支持與支援、解惑與成長、資源與經濟。信度考驗與因素分析情形如表 2。

（二）教師對協同班級經營各類別與事項之評價偏好與意見異同

依據問卷第一部分數據，統計教師對各類各項協同班級經營價值性、意願性與可行性等之綜合評價，其平均數與標準差如表 3。

就類別而言，教師對協同班級經營評價總平均數 4.11，三類別高低依序為：支持與支援、解惑與成長、資源與經濟，均遠高於中間值 3.00，前兩者則更高於 4.00。四個學習階段教師總平均數依序為 4.24、4.17、4.09、3.94， F 考驗結果無顯著差異；男女性教師總平均數分別為 3.79、4.43， t 值為 -2.33 ($p < .05$)，女性教師顯著高於男性教師；資深資淺教師平均數分別為 4.00、4.22， t 檢定結果無顯著差異。

就事項而言，支持與支援類平均數為 4.31，協同班級經營事項評價高低依序為：支持或分擔帶班心理情緒、補位代為照管班級、支援處理危機／重大事件、共同管教或認輔特定學生、協助夥伴建立師生關係，平均數遠高於 3.00，前四者更高於 4.00。四個學習階段教師平均數分別為 4.42、4.38、4.25、4.19，男女性教師平均數分別為 4.25、4.37，資深資淺教師平均數分別為 4.27、4.35， F 考驗或 t 檢定結果均無顯著差異。

解惑與成長類平均數為 4.13，協同班級經營事項評價高低依序為：研討帶班困擾或問題個案、分享帶班經驗、方法、新知或理念、觀察與回饋帶班得失，平均數遠高於 3.00，前兩者更高於 4.00。四個學習階段教師平均數分別為 4.25、4.19、

表 2
協同班級經營事項信度考驗與因素分析

協同班級經營事項	類別命名		
	支持與支援	解惑與成長	資源與經濟
支持或分擔帶班心理情緒	.882		
補位代為照管班級	.853		
支援處理危機／重大事件	.850		
共同管教或認輔特定學生	.806		
協助夥伴建立師生關係	.755		
研討帶班困擾或問題個案		.863	
分享帶班經驗、方法、新知或理念		.850	
觀察與回饋帶班得失		.724	
聯合分派與監督勞務			.762
分享班級經營物力資源			.758
分享人力資源協助班務			.722
聯合採買物資或服務			.720
聯合／交換組訓競賽學生或團隊			.688
Cronbach's α	.922	.904	.885
變異解釋量	28.37%	26.72%	22.55%
累計變異解釋量	28.37%	55.09%	77.64%

表 3
協同班級經營事項評價

類別／事項	平均數	標準差
支持與支援	4.31	0.56
支持或分擔帶班心理情緒	4.68	0.34
補位代為照管班級	4.46	0.36
支援處理危機／重大事件	4.40	0.40
共同管教或認輔特定學生	4.22	0.56
協助夥伴建立師生關係	3.80	0.86
解惑與成長	4.13	0.44
研討帶班困擾或問題個案	4.42	0.32
分享帶班經驗、方法、新知或理念	4.20	0.42
觀察與回饋帶班得失	3.78	0.66
資源與經濟	3.89	1.06
聯合分派與監督勞務	4.22	1.03
分享班級經營物力資源	4.20	0.84
分享人力資源協助班務	3.75	1.22
聯合採買物資或服務	3.72	0.96
聯合／交換組訓競賽學生或團隊	3.54	1.08

4.08、4.00，男女性教師平均數分別為 3.97、4.29，資深資淺教師平均數分別為 4.04、4.22， F 考驗或 t 檢定結果均無顯著差異。

資源與經濟類平均數為 3.89，協同班級經營事項評價高低依序為：聯合分派與監督勞務、分享班級經營物力資源、分享人力資源協助班務、聯合採買物資或服務、聯合／交換組訓競賽學生或團隊，平均數亦均高於 3.00，前兩者則更高於 4.00。四個學習階段教師平均數分別為 4.24、4.02、3.90、3.40， F 值為 5.85 ($p < .01$) 達顯著差異，第一階段教師顯著高於第四階段教師；男女性教師平均數分別為 3.41、4.37， t 值為 -3.22 ($p < .01$) 達顯著差異，女性教師顯著高於男性教師；資深資淺教師平均數分別為 4.04、3.74， t 檢定結果無顯著差異。

(三) 教師對協同班級經營優點效益或缺點限制之正負面看法

對於協同班級經營之優點效益，以及其缺點限制，參與問卷的教師表達下列的觀點。

1. 優點效益

在 193 位參與問卷的教師中，有 145 位 (75%) 表達了關於優點效益之看法，顯示教師普遍認同或肯定協同班級經營具有優點或效益。

第一，情緒支持。有 73 人次認為協同班級經營可以給予心理情緒方面的支持，獲得友伴，紓解壓力，或增進工作上的愉悅感。

帶班常常都會因為學生、家長、行政等各種原因，而有很多的壓力或怨氣，學校裡如果有人可以理解，讓我們相互吐吐苦水，打打氣，對於紓壓應該是很重要的。(T202-09)

當導師其實很高壓，老師彼此之間如果可以互相扶持打氣，彼此相互關心，形成情感支持系統，能化解工作壓力。(T401-05)

老師的苦，往往只有同樣是老師的人比較懂，所以如果有較親近的夥伴，讓我可以很自在的跟她說心裡話，得到她的支持，我想教書的日子會比較愉快。(T101-06)

學校裡有可以和我一起攜手帶班的同事，感覺像是找到深交的朋友，我想我每天會比較樂意到學校上班。(T302-01)

第二，截長補短。有 63 人次認為協同班級經營可以讓教師彼此借助專長，互補本身的缺失不足，發揮截長補短的效益，更有效的處理班級事務。

每個老師各自有他帶班的經驗，也都各自有他缺乏的地方，如果能夠協同合作，相互交流，可以讓班級經營更加完善。(T312-03)

老師間彼此專長不同，大家分享自己最擅長的部分，讓我擷取別人的優點，改善自己的缺點，感覺不錯。(T201-05)

以前曾有一個學生，我無論怎樣輔導他都沒有效果，後來和我很好的一位老師，他很有說服力，幫我跟那個同學談了一次話，那個學生就改善很多，我深刻體會到老師之間協力互助的效果。(T402-07)

三個臭皮匠勝過一個諸葛亮。
(T102-03)

第三，專業增能。有 54 人次認為協同班級經營可以透過交流分享，增進或加速教師專業知能之成長。

三人行必有我師，建立這種協同合作關係，老師之間能夠更深入的在班級經營上彼此交流、觀摩學習，良性互動，帶班可以帶得更好。
(T201-16)

教師不必關在象牙塔中單打獨鬥，彼此交換意見，可以增長彼此的專業知能，讓班級經營更多元、周延或有創意。(T312-02)

從別人那得到班級經營的撇步，等於站在巨人肩膀上，讓我快速成長，少走一些冤枉路。(T401-04)

透過協同，讓一些班級經營不是那麼上手的老師或初任老師，比起自己摸索或陷入泥淖，可以趕快進入狀況。(T102-17)

有人可以和我在班級經營方面做較深入的互動，彼此成為對方的鏡子，客觀反省自己，避免犯錯，並讓班級經營品質獲得提升，對學生有好處，對教師專業成長也有幫助。
(T301-09)

第四，支援照應。有 40 人次認為協同班級經營在教師遭遇臨時、特殊或重大狀況時可以相互支援照應，有效管理或面對，提升安全安心感。

我們有時候會無法照顧班級，如果有人可以很主動的幫我照顧，會讓我大大的放心。(T201-05)

我如果臨時請假或研習，往往還是掛心班上學生，不知道會不會天下大亂。雖然學校會安排其他老師幫忙，但如果有這邊說的協同的老師很樂意且主動的幫我，我會安心不少。(T411-04)

對我來說，班級經營最怕的就是面對一些衝突或重大緊急事故，這時候如果有人可以幫我，不管是伸出援手、出主意，甚至只是在一邊陪著我，我都比較有信心可以面對。
(T301-01)

第五，經濟共享。有 28 人次認為協同班級經營可以讓資源共享或擴大，減免心力、時間或物力等重複浪費，減輕負擔或降低成本。

班級經營有些東西是可以通用的，如果可以從夥伴老師那邊就 copy 取得，或者我分享給他，互通有無，可以省去不少時間心力。(T101-03)

教師之間能夠彼此協調準備或分享班級經營資源，大家不用花費太多時間精神就可以擁有所需的東西，可以說事半功倍。(T202-12)

有時候聽到別的班級擁有所想要的家長人力資源，自己班就沒有，覺得遺憾。若透過這種班級之間的合作，可以跨班取得寶貴的人力資源，似乎是不錯的想法。(T311-07)

以前聽過有兩個隔壁班老師協調學生打掃工作的督導，一個老師幫忙督導兩班外掃區，一個督導兩班教室，兩人不必兩邊跑，願此失彼，我覺得很棒。(T401-10)

除了前述優點與效益，有 5 人次認為協同班級經營符合時代趨勢，例如「未來社會強調團隊共事、協調合作的能力，教師在班級經營上協力合作，對於學生來說，是一種身教示範」(T412-11)。

2. 缺點限制

在 193 位參與問卷的教師中，有 45 位 (23%) 表達了關於缺點限制之看法，但其中 13 位僅提到協同班級經營在彼此尊重、互利互助的善意情況下運作，並無可預見的缺點，例如「想不出會有什麼缺點 (T202-11)，予以排除。32 位 (17%) 表達實質意見者多以指出其限制為主。

關於缺點，有 3 人次提到協同班級經營可能會形成學校教師群體中的小團體，對其他教師、學校，甚至其本身帶來負面影響。

其他老師都沒有這樣做，少數老師這樣協同，可能會被懷疑，說不定會被排擠，或者他們去排擠其他的老師，對抗學校。(T202-07)

幾位老師自己形成這樣的合作關係，不知道會不會被認為是在搞小團體。(T411-01)

關於限制，第一，必須建立意識與突破意願。有 12 人次提到協同班級經營與過往獨力班級經營有所不同，需要教師認知其優點效益，並具有開放的胸懷，突破班級領域心理，但可能不容易。

是否能夠認識團隊的重要或效益，是否能突破習慣、敞開心胸、願意協調溝通分享。(T102-06)

老師要從獨自帶班改為協同合作帶班，心態需要很大的調整。(T301-04)

教師孤立文化還是根深柢固，恐怕不是那樣容易與人在班級經營上進行協同。(T412-02)

多數老師還是習慣自己一個人經營自己的班級，要多位老師共同合作，彼此參與對方的班級經營事務，我覺得不太容易。(T101-11)

這樣的方式有可能讓其他老師看見自己班級經營的弱勢或缺點，很有威脅感，老師不會願意。(T412-08)

第二，夥伴難覓。有 10 人次提到不易找到性格特質、信念意願相契合的志同道合夥伴；另有 3 位提到雖有屬意的夥伴，但因任教不同學科或年段，距離遙遠，不易協同合作。

教師主觀或自我意識過強，多少有點利害衝突或競爭，志同道合者來自組，這點很難做到。(T412-06)

協同夥伴不能指派，必須教師自願組成，但要找到彼此志同道合、理念相同、默契良好的夥伴比較難。(T101-09)

願意協同的老師必須是好友等級，不是一般同事關係就會同意。(T312-07)

心目中有理想的協同夥伴，但不知對方是否也有意願。(T201-11)

想到的跟自己比較要好的夥伴，和自己的導師和任教年級不接近，因此要結成協同班級經營的合作，並不是那麼容易。(T411-14)

此外，有3位教師提到自己獨力經營即可，例如「班級經營已經熟稔，自己來就可以了，而且比較自在」(T412-07)。有3位教師提到勝任、效果或反效果問題，包括「我自己班級經營都還在摸索，談不上能給夥伴老師什麼幫助」(T311-02)，「其他老師不一定能夠知道我的班級狀況，要在班級經營上合作，效果可能不盡理想」(T402-09)，以及「夥伴老師給我幫忙，不知道會不會反而幫倒忙，引發更大問題，卻要我收拾殘局」(T202-06)。

若干教師表達的疑慮，是對協同班級經營意涵存有誤解。第一，限縮班級經營的自主權，或權責不清。例如「班級變得像有多位導師一樣，老師可能會擔心學生不再以自己為主，會有失落感或不安全感」(T301-03)，「我想會有老師擔心學生移轉對自己的向心，不信賴自己，反而去信賴其他教師」(T412-10)，「學生面對多位老師，會不會無所適從」(T211-05)，「班級經營的成敗得失，權責似乎會變得模糊不清」(T102-02)。這些意見誤解了協同班級經營中夥伴教師並非成為第二導師，其實不太會有侵害導師核心地位、搶走學生向心或混淆權責的擔憂。

第二，無法適應班級個別差異。例如「無論如何協同，終歸要回歸自己的原班，別人的想法作法不一定符合自己的

班級，勉強套用，可能失去班級特色」(T412-04)，「強加自己的經驗給其他老師，感覺不夠尊重，太過強勢干涉」(T301-11)。這些意見誤解了協同班級經營多以從旁支持協助、交流成長、資源共享為主，原導師最終仍依據自己的班級狀況裁量決定經營方式，並不存在失去班級特色或他人強勢介入的擔憂。

第三，耗費時間，增加負擔或難以全部採行。例如「工作繁忙，沒有太多時間可以和同事討論，群組人數愈多的話更是難」(T311-15)，「要兼顧自己和別人的班級，負擔更重」(T401-03)，「有些項目比較容易，但要每個事項都做，面臨很大的挑戰」(T102-10)。這些意見誤解了協同班級經營可以依夥伴教師需求決定協同範圍與事項，並且基本上利用彼此可接受的討論時段或閒暇時間進行，因此不太會有時間不足、負擔沉重、無法全部實施的擔憂。

(四) 採行協同班級經營的現況與未來展望

問卷第三部分，探究教師近期與未來實施協同班級經營的情形或意願。未來意願方面，有42位教師(22%)意願很高，95位(49%)有意願，32位(17%)抱持觀望，22位(11%)沒有意願，2位(1%)完全沒有意願。

選擇意願很高、有意願、觀望的教師，續答下列幾項問題。第一，主動被動，有112位(66%)傾向主動尋求夥伴，57位(34%)傾向被動受邀。第二，群組理想的協同教師人數(不含自己)，有10位(6%)認為4人或以上，94位(56%)認為2~3人，65位(38%)認為1人。第三，校內有無潛在協同夥伴教師，有119位(70%)認為已有，50位(30%)認為尚無。進一步請回答有潛在協同夥伴教師者續答最優先與其協同的

潛在夥伴之特徵，相同與不同學科／學年／領域教師分別為 96 人（81%）與 23 人（19%），相同與不同性別教師分別為 105 人（88%）與 14 人（12%），年資相似或相異（10 年上下為界）教師分別為 85 人（71%）與 34 人（29%）。

此外，教師是否已有協同班級經營的實踐，有 88 位（46%）自陳已有實踐，105 位（54%）自陳未曾有具體的實踐。已有實踐的教師續答其實踐事項，在複選的情形下，選擇人次較多的事項為：支持或分擔帶班心理情緒（75 人次）、補位代為照管班級（46 人次）、研討帶班困擾或問題個案（44 人次）、分享帶班經驗／方法／新知或理念（36 人次）、分享班級經營物力資源（27 人次）、聯合採買物資或服務（15 人次）等，其他事項則低於 10 人次或無人曾有實踐。

二、討論

依據前述研究結果，針對四項重點研究問題，進行個別的以及交叉對照的深入討論。

（一）協同班級經營的類別與項目

依據問卷調查結果，協同班級經營經過因素分析可以歸納為：支持與支援、解惑與成長、資源與經濟三類，而教師對其優點效益的文字意見則可歸納為：情緒支持、截長補短、專業增能、支援照應、經濟共享，兩者彼此之間有頗高的相似、相呼應之處，這顯示出本研究對於協同班級經營的分類以及歸納的優點效益，有一定的適切合宜性。而有關優點效益的研究發現，超越 Yussif（2021）分析教師同事之間尋求合作可以減少孤立感、提供基本的道義支持、增能賦權、促進承諾和關懷關係、增強信心、減少負面感、解決問題、減少倦怠之範疇，顯示更廣泛長期的教師

協同班級經營，將比遭遇問題時偶發性的求助，可以促發更多的可能，並帶來更多的優點效益。

（二）教師對協同班級經營各類別項目的評價偏好

就類別而言，教師對三種協同班級經營類別的評價均高於 3.00 分，平均 4.11 分，最高者 4.31，最低者亦達 3.89；而就項目而言，教師對所有 13 項協同班級經營事項的評價均高於 3.00 分，最高者 4.68，最低者亦達 3.54；再加上教師普遍指出協同班級經營的優點效益（75%），指出缺點限制者相對較少，且其中多半指出限制（17%），指出缺點者甚少（2%）。由此可以顯示教師給予各類各項協同班級經營頗高的正面評價，肯定此一理念與作法。

若以 4.00 為界線，高於 4.00 的類別為支持與支援、解惑與成長，低於 4.00 的類別為資源與經濟。高於 4.00 的項目，則有支持與支援類的支持或分擔帶班心理情緒、補位代為照管班級、支援處理危機／重大事件、共同管教或認輔特定學生；解惑與成長類的研討帶班困擾或問題個案、分享帶班經驗、方法、新知或理念；以及資源與經濟類的聯合分派與監督勞務、分享班級經營物力資源等 8 項，低於 4.00 者則有支持與支援類的協助夥伴建立師生關係；解惑與成長類的觀察與回饋帶班得失；以及資源與經濟類的分享人力資源協助班務、聯合採買物資或服務、聯合／交換組訓競賽學生或團隊等 5 項。觀察前述分野，顯示教師對於本身能具備知能或掌控資源，以及同儕緊急或困擾個案等項目，比較認為可能或需要實施協同班級經營，至於不是自身未必能具備知能，或未必能掌握資源或人力，以及非緊急性、涉及經費等之類的項目，則對其能否或需

要以協同班級經營方式實施，抱持著較為保留的態度。

除此之外，觀察教師較為偏好、得分較高的類別或事項，以及較多教師自陳已有實踐經驗的事項，顯示出多為在教室之外、教師之間、非實質介入班務運作的事項，較少屬於實質進入夥伴教師班級或場域，面對夥伴教師班級學生實施的協同經營管理行為。從此項發現，隱然可以發現教師長期以來的班級領域觀念仍持續產生影響，此發現與王素芸（2010）指出教師普遍存在相當程度的領域性相互呼應。在近年有關學習共同體、教師專業社群、公開授課等的提倡與規範下，教師或許已經部分的打開教室，但教師即使有意願打開班級領域，仍然是有限度的開放自己的班級領域，或者進入其他教師的班級領域，但因此，如何適當降低教師的職場領域性，建立更實質深入且廣泛的協同合作文化，仍是教育界或學校應關注的議題。

在不同教師人口變項方面，教師對於協同班級經營類別與項目的評價大致相似，少數達到顯著差異的類別或項目，為女性教師對協同班級經營的整體評價高於男性教師，以及對於資源與經濟類，第一階段教師高於第四階段教師、女性教師高於男性教師。第一階段教師高於第四階段教師，可能與愈基礎階段較趨向整合，而愈高階段愈趨向分科的學校次文化有關。至於女性教師高於男性教師，顯示性別因素對於協同意願具有一定的影響力，而其間的影響機制則可能與職場友誼有關，男性人際關係經營意願或能力通常不如女性，教育職場亦然，例如 Bilgin 與 Kiral（2019）研究即發現女教師的友誼率高於男教師。值得注意的是，研究指出，職場友誼有利於提升成員士氣，緩和壓力與倦怠，促進組織認同與承諾，降低離職／

缺勤率，從而有較高的參與投入，願意創新、嘗試與冒險，提升生產力與效能，最終獲致質量較佳的績效，並獲得成就滿足感（Berman et al., 2002; Chang et al., 2016; Morrison, 2004, 2009; Xiao et al., 2020; Yan et al., 2021），協同班級經營也展現出具有類似的工具性支持及社會性／情感性支持兩方面的功能。因此，對於較高階段教師、男性教師，有必要給予協同班級經營、職場友誼或同儕合作相關效益的啟發。

（三）對協同班級經營優點效益或缺點限制之正負面看法

對於協同班級經營利弊得失的認知，會影響教師趨避與意願。雖然教師普遍指出協同班級經營的優點效益，相對較少指出其限制，指出缺點者更少，而且優點效益固然應該推廣啟發，但潛在的誤解、限制或缺點卻可能產生很大的阻力，必須特別關注。

從研究結果中，可以窺知教師對協同班級經營存在限縮班級經營的自主權，或權責不清、無法適應班級個別差異、耗費時間，增加負擔或難以全部採行等誤解，顯然推廣此概念時，必須讓教師清楚知悉協同班級經營「是什麼」與「不是什麼」。依據協同班級經營的定義，協同班級經營係由教師選擇友好、適合且勝任之幾位教師自行組成，而非行政安排（賴光真，2005，2021）。維持既有的班級與導師，並非班級有第二位以上的導師。夥伴教師通常是在平時交流互動，僅在部分特殊時機短暫且適度的協助或介入夥伴教師的班級事務，夥伴教師彼此之間的交流亦以建議、分享、協助為主，不具強制力，因此協同班級經營原則上不耗費教師太多時間心力，無礙導師原本的權威與學生之核心認同，亦無礙於班級凝聚向心。夥伴教師

所交流建議的事項，教師得依實際狀況斟酌採納，無礙於班級特色，也仍能符應班級個別差異。協同班級經營的可能事項很多，但協同的教師得視需求或進展，選擇其中少數共識事項或者循序漸進，未必短期即須全數採行實踐，實踐過程或告一段落亦可檢討調整，甚至取消。誤解若獲得澄清，當可化解疑慮，促進教師更有意願嘗試或擴大嘗試協同班級經營。

對於教師提及的必須建立意識與突破意願、夥伴難覓等限制。此研究結果與第四項研究問題發現多數教師雖認為有潛在的協同夥伴，但無法確定對方是否同樣有意願，而且潛在對象多為與自己背景相同相似的教師，推論教師提及這些限制的原因，應該與此一概念尚未普及與實踐有關。概念普及與實踐最重要的是觀念的理解與啟發，因此應由師資培育歷程（包含職前、在職）、學術界研究倡議等著手，以求奠定根基。

少數教師提到協同班級經營可能造成教師形成小團體此一潛在缺點。小團體並非本質上的惡，但小團體確實可能發生非所欲的行為。例如「照南國小七朵花事件」（陳慶居等人，2012），教師組成 Magic Party（魔法派對）團體，即曾爆發集體對學生不當管教；或者，教師群組內亦有可能出現勸說同事不要太認真，或者流於閒聊家庭個人私事、抱怨學生或家長等非建設性的異化和反智主義情形（柯佳伶、李麗日，2011）。前述異象不是協同班級經營期望看到的錯誤發展，應引為警惕。而對應前述有關職場友誼的研究指出，職場友誼也可能產生諸如抑制多元意見激盪或建設性批判、與組織利益衝突、徇私偏頗、資源分配不均，以及產生流言、引發爭議等負面影響（梁進龍，2007；Berman et al., 2002; Miller, 1998; Sias &

Cahill, 1998），教師對協同班級經營可能發生異象的疑慮，也呼應這些研究指出的抑制正向提升、引發爭議等可能性。推廣協同班級經營概念時，務必警惕教師尋覓共同願意向上提升的夥伴教師，以及聚焦在提升班級經營運作效能的事項上。當然，協同班級經營此一概念宜由教師自發性的草根推動，不適合由教育行政部門或學校以政策、規範或介入編組強制推動，但行政部門仍可以在協同班級經營上扮演一定的角色，例如學校主管或行政部門協助推廣介紹協同班級經營此一概念，鼓勵教師嘗試實踐等。另外，教師採行此種方式攜手帶班，行政端若發現出現負面發展時，必須及早予以提醒導正，或必要時介入處置。

（四）採行協同班級經營的現況與未來展望

研究結果顯示，有近九成的教師具有中高度的意願，其中近七成的教師願意主動尋覓夥伴教師共同實施協同班級經營，可以呼應教師對各類別、各項目協同班級經營給予頗高的評價，以及多數指出其優點效益、較少指出缺點與限制等研究發現，顯示出教師肯定協同班級經營的想法與作法，為未來推廣此一概念提供很好的民意基礎。

不含自己在內，2~3位或者1位夥伴教師是絕大多數、九成以上有意願實施協同班級經營教師認為合宜的人數，七成認為已有潛在夥伴，其中潛在夥伴主要為與自己在任教學年、學科、領域、性別、年資等方面有類似的其他教師。這樣的研究結果顯示，教師偏好的協同對象乃是與自己有同質性的少數教師，這種現象再次說明與前述的職場友誼有關，這些與教師有同質性的少數教師可能就是與自己已有相當程度職場友誼的教師，顯示職場友誼會是促進教師協同班級經營的重要根基。

事實上，將近半數教師認為自己已有某種協同班級經營的實踐，協同班級經營某種程度上是對教師既有的部分作為，給予一個正式的名稱或術語。至於教師既有的作為，主要包括支持或分擔帶班心理情緒、補位代為照管班級、研討帶班困擾或問題個案、分享帶班經驗、方法、新知或理念、分享班級經營物力資源、聯合採買物資或服務等，除了聯合採買物資或服務（3.72分）之外，其他幾項均為評價高於4.20分以上的項目。至於高於4.20、但較少教師聲稱已有實踐的項目有支援處理危機／重大事件、共同管教或認輔特定學生、聯合分派與監督勞務，可能涉及並無危機或重大事件的發生，或者囿於現有管教、認輔體制，以及班級領域觀念或體制的侷限，因此即使給予較高的評價，但卻少有真正的實踐經驗。由此可以發現，即使教師已有若干實踐，但是更正式的協同班級經營概念建立、理解與實踐，使教師能夠願意在既有班級領域或不違法的體制之外，加深、加廣或加強更多元的協同合作，乃是可以期待的發展方向。

伍、結論與建議

一、結論

本研究以國民中小學教師協同班級經營此一主題進行探究，依據研究發現，針對研究重點與目的，提出下列結論。

第一，協同班級經營包含支持與支援、解惑與成長、資源與經濟等三大類別，每一類別之下又包括3至5個、共計13種可能的事項。

第二，教師對協同班級經營各類別與事項給予頗高的評價，肯定協同班級經營的理念與運作。男性教師、較高學習階段

教師對部分協同班級經營類別或事項評價相對略低，但仍達到中高程度的評價。

第三，教師認為協同班級經營有許多優點效益，缺點限制相對較少。肯定其具有情緒支持、截長補短、專業增能、支援照應、經濟共享等優點效益，缺點是可能形成不當小團體，限制則是必須建立意識與突破意願、夥伴難覓，並受到教師職場領域性與職場友誼的影響。此外，常見教師誤解協同班級經營將限縮自主權或權責不清，無法適應班級個別差異，耗費時間、增加負擔或難以全部採行等，應予以釐清。

第四，約半數教師自認已擁有若干協同班級經營實踐經驗，其中以間接、非直接介入班務運作之事項為主。教師普遍有意願於近期主動尋覓少數夥伴教師共同嘗試，多數教師認為已有潛在的協同夥伴，並以任教學年、學科、領域、性別或年資背景相同相似者為主。

二、建議

第一，建議教師就身邊周遭具同質性的教師同事，或者必要時，擴大範圍考慮異質性的教師同事，自覓志同道合之夥伴教師，實作試驗協同班級經營，以體驗協同班級經營的優點效益，同時提高彼此的班級經營效能，並且實徵性的驗證其成效。嘗試之項目可以參考本研究中，教師對其價值性與可行性評價較高的類別與事項，立基於既有的實踐基礎上，經過夥伴間共同商議，選定若干認為有意願且有能力做到的事項，例如間接、非介入性的項目，逐步漸進式的嘗試實施。

第二，除了教師自覺並自發的理解與嘗試實施協同班級經營之外，建議學校行政人員亦可透過研習或其他管道，推廣介紹此一語詞與觀念，鼓勵教師自主尋覓夥

伴教師進行嘗試，特別可以針對較高學習階段、男性教師給予引介與啟發。而除鼓勵之外，亦能適當的從旁關注輔導，避免形成協同關係的教師群組發展成不當的小團體，集體的出現不當行為。

第三，觀念的建立是推廣協同班級經營之首要關鍵，建議教育學術與實務界能建立並推廣協同班級經營此一語詞與觀念，包含對在職教師透過研習，對職前教育師資生透過班級經營相關課程內容，提示其定義、可能的類別與項目，以及教師的正向評價以及優點效益等，以引導教師或職前教育師資生，擴大教師協同合作的思考與實踐範疇，突破單打獨鬥的形式，覺察協同班級經營的另類可能性。此外，鑑於此一概念對教育界尚屬陌生，因此對在職教師、職前教育師資生，乃至於擔任推廣角色者而言，都應對其意涵與作法有正確的認識理解，釐清教師可能的誤解，以降低疑慮，提高意願，並且能有合宜的作法，避免產生不良的負面發展。

第四，教師職場領域性以及職場友誼是影響協同班級經營觀念、意願以及能否覓得夥伴教師的可能因素，建議教育界或學校應持續致力營造教師突破班級領域的合作文化，營造開放和諧的組織環境或氣氛，以協助並鼓勵教師同事之間建立合宜的職場友誼，為協同班級經營奠定良善的基礎。

第五，教師的領域性以及職場友誼雖然是影響協同班級經營觀念、意願以及能否覓得夥伴教師的可能因素，但目前國內外均尚未有相關的實證研究，建議教育學術界未來能針對教師職場領域性、職場友誼，與教師協同班級經營之間進行專門研究，以進一步實證理解這些概念之間的關連或因果關係。

參考文獻

- 丁一顧（2011）。教師專業發展另一章：班級經營教練。《中等教育》，62（2），82-99。
- [Ting, Y.-K. (2011). A new leaf of teacher professional development: Coaching classroom management. *Secondary Education*, 62(2), 82-99.]
- 王素芸（2010）。教師教學相關領域性對校長學校經營的啟示。《學校行政》，66，84-103。https://doi.org/10.6423/HHHC.201003.0084
- [Wang S.-Y. (2010). A study of inspired principals on teachers' territoriality in teaching for school management. *School Administrators*, 66, 84-103. https://doi.org/10.6423/HHHC.201003.0084]
- 李園會（1994）。班級經營。師大書苑。
- [Li, Y.-H. (1994). *Classroom management*. Lucky Bookstore.]
- 李鎮西（2010）。做最好的班主任（修訂版）。文化藝術。
- [Li, Z.-X. (2010). *Being the best homeroom teacher* (Rev. ed.). Culture and Art.]
- 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），91-112。https://doi.org/10.29882/JTNUE.200304.0005
- [Lin, S.-C. (2003). Using collaborative action research to improve classroom discipline. *Journal of Taiwan Normal University: Education*, 48(1), 91-112. https://doi.org/10.29882/JTNUE.200304.0005]
- 柯佳伶、李麗日（2011）。談權力關係下及人際互動中——教師異化現象。《區域與社會發展研究》，2，129-160。
- [Ko, C.-L., & Li, L.-J. (2011). Teacher's

- alienation phenomena within the power relationship and personal interaction. *The Journal of Regional and Social Development Research*, 2, 129–160.]
- 郭生玉 (2012)。心理與教育研究法。精華。
[Kuo, S.-Y. (2012). *Research methods in psychology and education*. Jing-Hua Press.]
- 張民杰 (2015)。老師，你可以這樣帶班 (二版)。五南。
[Chang, M.-C. (2015). *Taking classroom management to the next level* (2nd ed.). Wu-Nan.]
- 張德銳、邱惜玄、高紅瑛、陳淑茗、管淑華、蕭福生 (2002)。協同教學——理論與實務。五南。
[Chang, D.-R., Chiou, S.-S., Gao, H.-Y., Chen, S.-M., Guan, S.-H., & Hsiao, F.-S. (2002). *Team teaching: Theory and practice*. Wu-Nan.]
- 梁進龍 (2007)。小學教師之知覺工作特性、職場友誼與創造性努力關係之研究。萬能商學學報，12，229–242。https://doi.org/10.29678/V CJ.200707.0017
[Liang, J.-L. (2007). A study of the relationship between teachers' perceived job characteristics workplace friendship, and creative discretion: Cases in elementary school. *Vanung Commercial Journal*, 12, 229–242. https://doi.org/10.29678/V CJ.200707.0017]
- 陳慶居、黎薇、胡清暉 (2012年10月26日)。不當管教情節重大 照南國小七朵花 三師同被解聘。中時新聞網。https://tw.news.yahoo.com/%E4%B8%8D%E7%95%B6%E7%AE%A1%E6%95%99-%E6%83%85%E7%AF%80%E9%87%8D%E5%A4%A7-%E7%85%A7%E5%8D%97%E5%9C%8B%E5%B0%8F%E4%B8%83%E6%9C%B5%E8%8A%B1-%E4%B8%89%E5%B8%AB%E8%A7%A3%E8%81%98-213000541.html
[Chen, Q.-J., Li, W., & Hu, Q.-H. (2012, October 26). *Three of the seven teachers at Zhao-Nan elementary school were dismissed due to serious misconduct in discipline*. China Times. https://tw.news.yahoo.com/%E4%B8%8D%E7%95%B6%E7%AE%A1%E6%95%99-%E6%83%85%E7%AF%80%E9%87%8D%E5%A4%A7-%E7%85%A7%E5%8D%97%E5%9C%8B%E5%B0%8F%E4%B8%83%E6%9C%B5%E8%8A%B1-%E4%B8%89%E5%B8%AB%E8%A7%A3%E8%81%98-213000541.html]
- 賴光真 (2005)。國民小學協同班級經營之策略與實施研究。東吳大學。
[Lai, K.-J. (2005). *Research on the strategies and implementation of collaborative classroom management in elementary schools*. Soochow University.]
- 賴光真 (2021)。班級經營：概念 36 講，策略 36 計，實務 36 事。五南。
[Lai, K.-J. (2021). *Classroom management: 36 concepts, 36 strategies, 36 practices*. Wu-Nan.]
- Achinstein, B. (2002). Conflict amid community: The micropolitics of teacher collaboration. *Teachers College Record*, 104(3), 421–455. https://doi.org/10.1177/016146810210400305
- Berman, E. M., West, J. P., & Richter, M. N., Jr. (2002). Workplace relations: Friendship patterns and consequences (according to managers). *Public Administration Review*, 62(2), 217–230. https://doi.org/10.1111/0033-3352.00172
- Bilgin, Y. N., & Kiral, B. (2019). The relation between workplace friendship and school culture perception of teachers. *European*

- Journal of Education Studies*, 5(9), 73–93. <https://doi.org/10.5281/zenodo.2540489>
- Billingsley, B., Carlson, E., & Klein, S. (2004). The working conditions and induction support of early career special educators. *Exceptional Children*, 70(3), 333–347. <https://doi.org/10.1177/001440290407000305>
- Brantley, P. S., & Gaikwad, S. (1992). Teacher isolation: Loneliness in the classroom. *The Journal of Adventist Education*, 54(4), 14–18.
- Brown, G., Lawrence, T. B., & Robinson, S. L. (2005). Territoriality in organizations. *Academy of Management Review*, 30(3), 577–594. <https://doi.org/10.5465/amr.2005.17293710>
- Chang, H.-T., Chou, Y.-J., Liou, J.-W., & Tu, Y.-T. (2016). The effects of perfectionism on innovative behavior and job burnout: Team workplace friendship as a moderator. *Personality and Individual Differences*, 96, 260–265. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.02.088>
- Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S., & Birman, B. F. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 81–112. <https://doi.org/10.3102/01623737024002081>
- Dobler, E., Kesner, C., Kramer, R., Resnik, M., & Devin, L. (2009). A collaborative model for developing classroom management skills in urban professional development school settings. *School-University Partnerships*, 3(1), 54–68.
- DuFour, R. (1999). Taking on loneliness. *Journal of Staff Development*, 20(1), 61–62.
- Fattig, M. L., & Taylor, M. T. (2007). *Co-teaching in the differentiated classroom: Successful collaboration, lesson design, and classroom management: Grades 5–12*. Jossey-Bass.
- Freiberg, H. J. (1999). Consistency management & cooperative discipline: From tourists to citizens in the classroom. In H. J. Freiberg (Ed.), *Beyond behaviorism: Changing the classroom management paradigm* (pp. 75–97). Allyn and Bacon.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & Dawe, R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. *Teaching and Teacher Education*, 6(3), 227–241. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(90\)90015-W](https://doi.org/10.1016/0742-051X(90)90015-W)
- Heider, K. L. (2005). Teacher isolation: How mentoring programs can help. *Current Issues in Education*, 8(14). <https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/1686>
- Hue, M.-T. (2008). Collaboration with colleagues to improve classroom behaviour. In M.-T. Hue & W.-S. Li, *Classroom management: Creating a positive learning environment* (pp. 149–164). Hong Kong University Press. <https://doi.org/10.5790/hongkong/9789622098886.003.0008>
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499–543. <https://doi.org/10.3102/00028312038003499>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Hodne, P., & Stevahn, L. (1997). The three Cs of safe schools. *Educational Leadership*, 55(2), 8–13.
- Jones, F. H. (1987). *Positive classroom discipline*. McGraw-Hill.
- Jones, N. D., Youngs, P., & Frank, K. A. (2013). The role of school-based colleagues in shaping the commitment of novice special and general education teachers. *Exceptional Children*, 79(3), 365–383. <https://doi.org/10.1177/001440291307900303>
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 220–237. <https://doi.org/10.25656/01:4454>

- Kram, K. E., & Isabella, L. A. (1985). Mentoring alternatives: The role of peer relationships in career development. *Academy of Management Journal*, 28(1), 110–132. <https://doi.org/10.5465/256064>
- Lohmann, M. J. (2017, June 21). *Teaming with colleagues for student success*. R-ISE. <https://www.r-ise.org/fbso-blog/teaming-with-colleagues-for-student-success>
- Miller, J. P. (1998). Making connections through holistic learning. *Educational Leadership*, 56(4), 46-48.
- Morrison, R. L. (2004). Informal relationships in the workplace: Associations with job satisfaction, organisational commitment and turnover intentions. *New Zealand Journal of Psychology*, 33(3), 114–128.
- Morrison, R. L. (2009). Are women tending and befriending in the workplace? Gender differences in the relationship between workplace friendships and organizational outcomes. *Sex Roles*, 60, 1–13. <https://doi.org/10.1007/s11199-008-9513-4>
- Nias, J. (1999). Primary teaching as a culture of care. In J. Prosser (Ed.), *School culture* (pp. 66–81). Sage Publications.
- Rytivaara, A. (2012). Collaborative classroom management in a co-taught primary school classroom. *International Journal of Educational Research*, 53, 182–191. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.03.008>
- Sias, P. M., & Cahill, D. J. (1998). From coworkers to friends: The development of peer friendships in the workplace. *Western Journal of Communication*, 62(3), 273–299. <https://doi.org/10.1080/10570319809374611>
- Song, S.-H. (2006). Workplace friendship and employees' productivity: LMX theory and the case of the Seoul City Government. *International Review of Public Administration*, 11(1), 47–58. <https://doi.org/10.1080/12294659.2006.10805077>
- Xiao, J., Mao, J.-Y., Quan, J., & Qing, T. (2020). Relationally charged: How and when workplace friendship facilitates employee interpersonal citizenship. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 190. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00190>
- Yan, C.-H., Ni, J.-J., Chien, Y.-Y., & Lo, C.-F. (2021). Does workplace friendship promote or hinder hotel employees' work engagement? The role of role ambiguity. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 46, 205–214. <https://doi.org/10.1016/j.jhtm.2020.12.009>
- Yussif. (2021, August 5). How to collaborate with other teachers for classroom management? *Classroom Management Expert*. <https://classroommanagementexpert.com/blog/how-to-build-collaborations-with-colleagues-for-classroom-management/>