

臺灣實施混齡／跨年級教學學校教師觀點之探討

余曉雯* 曾敬梅** 陳玠妤***

實施混齡／跨年級教學已成為小校面對少子化問題的重要因應策略，為了更全面瞭解現場教師在臺灣執行混齡／跨年級教學之實務經驗與觀點，此研究採用問卷方式進行調查，回收 193 份，並以量化、質化並重的方式，探究參與教師之教學背景與經驗、做出此選擇的原因、在教學現場如何執行、如何處理此情境所帶來的挑戰與困難，以及在此歷程中，混齡／跨年級教學對其自身或學校所帶來的負擔、收穫、影響為何。

根據問卷調查結果顯示，臺灣目前所實行的混齡／跨年級教學之教學型態以「全班授課」為大多數，而「課程與教學設計」與「學生學習狀況問題」是較常遇到的困境，包括如何建構課程與教學設計，克服時間問題，以及提升學生學習。然雖然面對困境，多數教師也能運用專業與內外部的資源，尋找可行的解決方案。最後，則針對教師目前的實施狀況與經驗，討論相關要點與提出建議。

關鍵字：小校、教師觀點、混齡／跨年級教學

* 國立暨南大學國際文教與比較教育學系 教授

** 國立暨南大學國際文教與比較教育學系 助理教授

*** 國際文教管理人才學位學程 博士生

通訊作者：余曉雯，e-mail: hwyu@ncnu.edu.tw

壹、研究背景與目的

一、臺灣的脈絡

臺灣由於少子化的人口發展現況，使得就學人數也隨之變少。根據教育部的統計資料，臺灣各縣市國小學生少於 50 人之校數，從 100 學年度的 223 所，增至 106 學年度的 419 所，校數增加約近九成。其中，20 人以下的小學也從 15 所增加到 36 所，增幅達一倍以上；就縣市分布比率來看，國小學生少於 50 人之校數在 3 成以上者有 7 個縣市，其中以連江縣 62.5%（5 所）最高，澎湖縣 54.1%（20 所）次之，再次為花蓮縣 40.8%（42 所）、南投縣 39.3%（55 所）（教育部，2018）。

就學人數的減少，一方面讓學校面臨廢校的危機；另一方面，即使學校尚存，但因為班級人數的降低，也縮減了同儕互動的機會，並使得有些教學活動難以進行。

在這樣的情勢下，透過混齡／跨年級教學的安排來回應上述的難題，也成為教育政策與教育現場所尋得的解方之一。2017 年，教育部頒訂《公立國民小學及國民中學合併或停辦準則》，其中第四條規定，學生總人數不滿 50 人之學校，地方主管機關得鼓勵學校採取混齡編班、混齡教學的方式，或將學校委託私人辦理；且只要各年級學生有一人以上，學校均應開班授課。中央主管機關就前二項混齡編班、混齡教學，或委託私人辦理之事項，得給予經費補助（教育部，2017a）；同年 11 月 21 日，立法院院會三讀通過《偏遠地區學校教育發展條例》，鼓勵偏遠地區學校實施混齡編班、混齡教學或學校型態實驗教育、實施特色課程、戶外教育、提供自主學習資源及實施差異化教學，以提升學生學習成效；其中第 17 條亦提到，實施混齡編班、混齡教學或教育，提升教學品質，成效卓著者，應予以獎勵，並推廣其成果（教育部，2017b）。

在此政策方向下，針對混齡／跨年級教學的推動，學術界目前也累積了不少相關研究。例如，系統性的專書是《跨年級教學的實踐與眺望》（洪儷瑜、陳聖謨，2019）。這是師範大學洪儷瑜教授先後主持「國民小學實施跨年級教學方案試辦計畫」和「國民小學實施跨年級教學方案推動與輔導計畫」數年後，該團隊將計畫推動狀況整理後之結果。除了此書之外，也有不少研究關注此主題。

然檢視這些相關的研究，絕大多數以個別學校為案例，針對跨年級教學所涉及的不同層面加以探討：

1. 以整所學校為對象，探討學校實行混領教學的轉變歷程。例如洪千惠等人（2019）以行動研究的方式，探討一所村落小校在實施跨年級教學中，

從質變中尋求蛻變的歷程；陳文正、劉俊億（2019）的研究以一所執行教育部跨年級教學計畫的學校為個案，透過實地觀察、深度訪談、書面文件等方式進行資料的蒐集與分析，以了解國小推動跨年級教學所應注意的議題。

2. 以個別教師為例，如洪麗瑜、何佩容（2019）採用敘事報導方式，呈現參加第一階段跨年級教學專案的一所學校之兩位基層教師在過去兩年的經驗。
3. 以課程與教學為焦點，如陳彥廷、卓冠維（2019）的研究主要以數學科領域為例，探討相關教學策略，以及兩所學校的施行狀況；方正一（2021）則聚焦在國語科，研究三位國語科教師的混齡教學經驗。此外，也有不少研究探討混齡教學用於補救教學的成效，如汪正中（2018）利用政治大學偏鄉教育創新發展團隊所研發的「混齡五學」教學模式，引導建構偏鄉小學建立補救教學策略。
4. 以參與學生為對象，如陳嘉彌（2008）研究小五班級的學生對小三學生進行同儕輔導三個學期的成效；劉琴惠（2015）在偏鄉小學閱讀課程中，混合中高年級 6 位學生，採用類似合作學習的文學圈，進行跨中高年級學生的教學，並探討其成效。

二、國際的狀況

混齡方式的教學型態在 2000 年左右，開始引起全美國以及許多其他國家的興趣（Hyrý-Beihammer & Hascher, 2015）。就英、美而言，英國的小校基於經濟及管理因素，實施混齡教學（Berry, 2004；引自張舒婷，2014）；美國肯塔基州建立不分年級的小學課程大綱，賦予學校建構課程大綱的自主權限，強調混齡班級可提供學生多重能力的學習（Stone, 2009）。

歐洲也有許多國家在這幾年開始推動混齡教學並已具有相當規模。例如，在 2012 至 2013 學年，奧地利小學的班級總數為 17,899（Statistik Austria, 2013a），其中有 2,735 個（15.3%）施行混齡教學（Statistik Austria, 2013b）；而根據 2012 年春季所進行的一項調查，芬蘭 15,287 個小學班級中有 2,510 個（16.4%）採混齡編班方式（Laitila & Wilén, 2014）；至於德國，因為文教事務屬於各邦權限，因此，施行狀況各有差異。以柏林邦（Berlin）為例，2016 學年時，小學階段約有 370 所學校，其中有 219 所學校中的 1,400 個班級施行混齡教學。半數為一至二年級，半數為一至三年級的混齡狀況（Martschinke & Kammermeyer, 2018）。

三、研究目的

主題文章

目前針對此議題，臺灣具有豐富的單一個案研究。然規模稍大的研究卻為數甚少，僅有洪儷瑜（2019）等人以參與 103—104 學年度「國民小學實施跨年級教學方案試辦計畫」的 8 所小校為對象，分析此歷程中所留下的量化和質性資料，藉此探討可行性和可能成效與問題。從 2014 年起始至今，臺灣實際上參與推動混齡／跨年級教學的教師已逾上百位。這些學校為何做出此選擇？在執行混齡／跨年級教學的過程中，作為第一線的教師面對的是何種情境？以及如何處理此情境所帶來的何種挑戰與困難？而在這樣的歷程中，混齡／跨年級教學對其自身或學校所帶來的負擔、收穫、影響又各是如何？

為解答這樣的疑惑，此研究以問卷調查的方式，針對目前施行混齡／跨年級教學的學校教師們之教學實務與觀點，進行較大規模的資料收集，期望在此理解中，提出符應現況的討論與建議。

貳、文獻探討

針對混齡編班，國外已有許多相關的研究。這些研究所關注的層面包括：探討接受混齡教學的學生，與分齡班級相較，在各方面的表現狀況如何。若就學科能力的表現來看，研究的結果似乎並未能得到統一的答案（Åberg-Bengtsson, 2009; Lindström & Lindahl, 2011; Veenman, 1995）。但若拋開個別的學科成績之比較，在混齡小組中進行學習的學生，無論在與學科相關的學習能力，或者在跨學科的能力，如自我概念、社會適應性、學習意願和努力準備度等方面，質性或量化的研究都顯示出正面的表現（Götz & Krenig, 2011）。

而就混齡的課程而言，文獻亦提出各種不同的課程配置方式，例如平行課程（parallel curriculum）、課程輪換（curriculum rotation）、螺旋課程（spiral curriculum）、科目錯開（subject stagger）、全班授課（whole-class teaching）（Cornish, 2006; Kalaoja, 2006; Wacker, 2011）；至於教學上，過去的研究則強調必須同時兼顧個別化學習與合作學習（Gerold, n.d.; Krapp, 2007）。

由於這些面向已有相當多的討論，因此，以下文獻僅聚焦在兩部分，首先針對混齡與跨年級教學二名詞的使用予以解釋；其次，則針對臺灣混齡／跨年級教學的實施現況加以說明。

一、混齡與跨年級教學之指涉

無論是混齡或跨年級教學，原則上指的是相對於目前所熟悉的編班或授課方式－依據年齡（同齡）分班與教學。在 UNESCO 於 2001 年所出版的《跨年級教室教師手冊》（A Handbook for Teachers of Multi-Grade Classes）中，針對跨

年級教室所提出的定義很簡單：具有不同年級水平的學生在一個班級中，由一位老師進行教學（UNESCO, 2001）。

這個簡單的定義同樣適用於其他各種類似的名詞，如多層次（multi-level）或複式教室（composite classes）、垂直小組（vertical group）、多年齡教室（multi-age class）、家族教室（family class）或混齡教室（mix-age class）。但若就實際執行的狀況來看，可以進一步區分兩種狀況：

1. **分齡編班下的混齡教學**：實際編班時仍然按照年齡予以分班，僅是在某些課程中將不同年級的學生混合進行教學，在這樣的情況下，通常稱為跨年級教學；
2. **混齡編班下的教學型態**：不同年齡之間的混合即為基本的編班形式。然在混齡編班的情況下，在教學時亦有可能出現如下幾種狀況：

（1）準分齡的混齡教學：雖然在編制上將不同年級的學生編入同一班級，然教師仍以年級分組進行教學。教學過程中，教師輪流在各年級指導，指導的時間則由學習內容的難易程度來決定（Pridmore, 2007）；

（2）同齡教學僅在某些課程與狀況下彈性使用；

（3）年齡或年級並非進行教學設計時的考量，主要重視的是學生之間在學習上的個別差異，這樣的型態接近Pridmore所稱的學生與教材中心的混齡教學。亦即，在進行課程設計時，將國家所規定的學習課程綱要從分齡課程轉變成具有連續性的階段模組，學生可依據自己的學習速度調配進度，也能透過小組形式彼此合作，學生熟練一個單元後即可進入下一個單元（Pridmore, 2007）。

從以上的兩大區分可以看到：

1. 準分齡的混齡教學其實僅是在學生與師資人數不足的不得已狀況下，將兩個不同年級編為同一個班級所做的變通。實際上的教學設計依然是根據傳統的分齡模式，也就是由課程內容作為整體教學核心，以內容來控制課程，並以學生年齡作為施教依據，因此，僅具有混齡編班的外貌，而非真正的混齡教學；
2. 在跨年級的概念中，混齡課程的學習內容與原有的年級與課程之關聯性仍為明顯；至於學生與教材中心的混齡方式，所關注的學生差異點在於學生的發展程度，相對而言，年級的框架較為淡化（Mariano & Kirby, 2009）；
3. 除了準分齡的混齡教學之外，在其他的教學情境中，混齡的狀況都是某些時候的教學現實，也因此，使用混齡教學一詞加以指稱，其所表達的內

主題文章

涵也許更為貼近教師的教學實景。

本文在進行與研究發現相關說明時，以兩者並置方式呈現，但依脈絡狀況亦會使用「跨年級課程」、「混齡教學」與「混齡編班」等來做更精確的描述。

此外，在這樣的分類之下，可以進一步探問的是，在混齡教學的實質下，將混齡作為編班的方式，以及以分齡編班而僅在某些課程施以跨年級教學，二者實質上究竟會帶來甚麼樣的影響與差異？關於此，將在針對本次所收集的問卷內容進行分析時加以討論。

二、臺灣混齡／跨年級教學之實施現況

臺灣目前針對混齡／跨年級教學的實施，政策上的鼓勵與推動主要是透過前述《公立國民小學及國民中學合併或停辦準則》與《偏遠地區學校教育發展條例》中的相關規定加以宣示。雖然教育部於 2015 年已開始研擬《國民小學及國民中學混齡教學實施辦法草案》，並於 2015 年分東、中南、北三區召開草案說明會，然目前尚未公告正式法規。

法令雖然還未上路，但是，無論是教育部或各縣市主管機關，都針對此開始正式著力推動。以教育部所委託的計畫而言，及至 110 學年度，共有 12 縣市、40 所學校參與於「國民小學跨年級教學之專業知能培訓與推動工作計畫」中（國教署，2021）。

與此同時，各縣市政府也陸續訂定相關政策以呼應教育部的主張。例如，新北市政府為了保障學生的受教權益，促進偏鄉學生之同儕互動，於 105 學年度發行《新北市 106 年度偏遠地區公立國民小學混齡教學課程發展導引手冊》（新北市教育局，2017）。並於 105 學年度下學期，選擇學生未滿 50 人的 22 所偏遠地區學校，先就生活課程、藝術與人文、健康與體育及綜合活動等科目，循序進行混齡教學的試辦工作。106 學年則另增 4 所學校，除了規定上述課程進行全面性的混齡教學外，並就國語文、英文、數學、自然與社會等科目選擇試辦領域（葉德正，2017）。107 學年度起，國語及數學領域由學校申請前導學校方式鼓勵辦理，且主科混齡後每年度班級人數不超過 12 人，以先混教材再混生步驟進行，搭配專家到校協作計畫，提供外部資源協助，陪伴學校發展校本課程地圖及教師共備工作，累積課程實施經驗，並於群組及培力工作坊分享供其他學校參考（新北市政府教育局，2017）。

同樣的，嘉義縣自 103 學年度起，針對 50 人以下 10 餘所國民小學之健體、藝文、生活及綜合領域，於課程綱要規定之框架下進行混齡（複式）教學，並於 2017 年頒布「嘉義縣國民小學推動混齡編班及教學實施計畫」，規定學校總人數在 50 人以下應全校實施混齡教學（嘉義縣教育局，2017）。

從目前的發展趨勢來看，縣市政府在教育部的政策引領下，將混齡教學視為解決小校廢校與教學困境的手段之一。而實施方式主要是以藝能、體健、綜合等科目先行，爾後才逐漸讓主科上路。但必須留意的是，必須在課程、教學的規劃與相關資源、培力上提供學校足夠的輔助，如此才能真正發揮其在教學上的效力。

參、研究方法

為了能夠較大規模的了解目前執行混齡／跨年級教學現場教師的觀點，此研究採用問卷為研究工具進行調查，並同時進行數據與文字資料之分析。

一、問卷內容

研究問卷包括兩大部分，其一是基本資料，包括受訪者現任職務、服務年資、執行混齡／跨年級教學年資、混齡／跨年級教學任教年級與班級人數、混齡／跨年級教學任教科目；其二是受訪者實施跨年級教學的經驗與感受，目標在瞭解學校採用混齡／跨年級教學的理由、教師的課程設計與教學方式、面對的困境與處理方式和資源需求，以及對於施行之後的收穫負擔與學生學習狀況之評估……等。

問卷中針對收穫、負擔、困境解決策略，以及對學生學習的評估等問題採開放問答。至於針對課程、教學與教材、所期待的協助等問題，主要是依據前述文獻中所提及的研究結果，而先提供教師選項，並保留「其他」的可能性讓教師填答。例如，以教學而言，教師可以就全班集體教學、分組進行教學、個別化教學、彈性教學與其他等進行選擇。

二、資料蒐集、處理過程

本研究施測過程包括以下幾個階段：首先透過電話聯繫「103—108 學年度跨年級教學試辦學校名單」中的 71 所學校，詢問其參與意願。71 所學校中，有 40 所小學有意願填答問卷。這些學校分布橫跨 13 個縣市，分別為本島的新北市、桃園市、苗栗縣、臺中市、彰化縣、南投縣、雲林縣、臺南市、高雄市、宜蘭縣、花蓮縣、臺東縣、屏東市。獲得初步同意後，即寄出問卷紙本。本研究總計寄出 358 份問卷，成功回收的問卷數共有 193 份，回收率約為 54%。基本統計分析請見研究發現中之表 1。

根據問卷不同的主題面向，所蒐集的量化資料分二階段處理：

1. 採名義尺度，例如：「現任職務」、「混齡／跨年級教學任教年級與班級人

主題文章

數」等變項，再以描述統計分析其集中趨勢、極端值；

2. 採順序尺度，將各答項等級轉換成分數。例如：「年資」變項，「5年以內」為1、「5-10年」為2.....，再依據此分數將受訪者分組。

至於開放問題的文字資料，則先依問題面向將所有回答加以並置，進而分別針對每個面向中的陳述，就其所牽涉到的關鍵主題加以分類、比較，爾後在此基礎上進行組織、統整與分析。

需要特別說明的是，由於名單來自「103—108學年度跨年級教學試辦學校名單」，所以學校的教師基本上所認知的是跨年級教學，且在執行上所採用的是某些課程某些年級合併授課之方式，而非以全面性的混齡加以編班。因此，以下研究發現中主要採用跨年級此一詞彙加以討論。不過在問卷的呈現上，仍將兩者併置，以同時符合跨年級中的混齡之現實狀態。

三、基本現況

填答的193位受訪者的「現任職務」中，有159位教師為單一職務。班級導師有89位，科任老師有57位，具有行政職者（含專、兼任）有81位，其中，同時擔任「班級導師與科任」有2位，同時兼任「班級導師與行政職」有15位，同時兼任「科任與行政職」有17位。

在「年資」面向上，教學年資為「5年以內」的有59位為最多，其他年資層則各有10人；就「執行混齡或跨年級教學年資」而言，絕大多數受訪者都才剛開始接觸，193位中有163位年資為「5年以內」。

在「混齡／跨年級教學任教科目」面向上，藝文類（包括音樂19位，美勞27位）共46位最多，「國語」與「數學」皆為20位，「英語」與「鄉土語言」分別有16、17位，「社會」有14人，「自然與生活科技」有10人最少。

表1
問卷有效樣本之個人資料背景基本統計

變項	分類	人數(人)	百分比(%)
現任職位	班級導師	89	46.5
	科任老師	57	40.9
	行政	81	42.6
	班級導師+科任	2	1.0
	班級導師+行政職	15	7.7

表 1
問卷有效樣本之個人資料背景基本統計(續)

現任職位	科任+行政職	17	8.8
教學年資	5 年以內	59	30.5
	5-10 年	43	26.3
	10-15 年	16	8.2
	15-20 年	34	17.6
	20 年以上	41	21.2
混齡／跨年級 教學年資	5 年以內	163	84.4
	5-10 年	2	1.0
	10-15 年	3	1.5
	15-20 年	3	1.5
	20 年以上	1	0.5
混齡／跨年級 教學任教科目	國語	20	10.3
	數學	20	10.3
	英語	16	8.2
	自然與生活科技	10	5.16
	社會	14	7.2
	鄉土語言	17	8.8
	音樂	19	9.8
	美勞	27	10.3

肆、研究發現

以下先就問卷中所呈現出來的跨年級教學執行狀況，以及執行跨年級教學教師之基本資料加以說明。而後則分別針對量化資料的統計數據，與開放問題所收集到的文字回答之資料加以說明與分析。

一、量化資料分析結果

依據問卷分析結果，以下分別說明開始執行跨年級教學的原因、執行的方式、如何進行課程設計，以及處理此情境所帶來的何種挑戰與困難。

(一) 執行混齡／跨年級教學的原因

受訪者被問到開始執行跨年級教學的原因時，有高達 138 人表示「學校規

主題文章

定」，百分比為 72.1%；「因應少子化」次之，有 78 人，百分比為 40.5%；接下來是「教師共同決定」，有 50 人，百分比為 26.3%；「個人意願」僅有 14 人選擇，百分比為 7.9%。而選擇兩個原因以上的，又以同時選「學校政策」與「因應少子化」的 55 人，百分比為 28.8%為最多。

表 2

受訪者執行混齡／跨年級原因

變項	分類	人數(人)	百分比(%)
請問您為何開始執行混齡／跨年級教學？	學校統一政策規訂	138	72.1
	教師共同決定	50	26.3
	因應少子化	78	40.5
	個人意願	14	7.9
	其他	19	10.2

(二) 混齡／跨年級教學的執行方式

執行跨年級教學的方式，以「全班集體教學」的 103 人為最多；百分比為 53.3%；「分組進行教學」與「彈性教學」分別為 71 人與 76 人，百分比分別為 37.8%與 39.6%；「個別教學」僅有 23 人選擇，百分比為 12.7%。

承前，若選擇以「彈性教學」執行跨年級教學時，受訪者最常以「學生學習狀況」考量，有 97 人；百分比為 50.2%；「課程難易度」也有 79 人，百分比為 41.2%；「教學進度」僅有 26 人選擇，百分比為 13.3%；使用過兩種以上教學方法的教師超過半數。

在「教學型態」上，使用「全班授課」超過半數，有 99 人，百分比為 51.6%；「課程配置與螺旋課程」也有 86 人，百分比為 45.5%；使用「課程輪換」與「平行課程」分別有 55 人與 36 人，約佔百分比 28.8%與 19.2%；使用「科目錯開」的為少數，僅有 3 人，百分比為 2.3%；有使用過兩種以上教學型態的教師超過半數。

表 3

受訪者執行混齡／跨年級的執行方式

變項	分類	人數(人)	百分比(%)
請說明您如何執行混齡／跨年級教學？	全班集體教學	103	53.3
	分組進行教學	71	37.8

表 3

受訪者執行混齡／跨年級的執行方式(續)

	個別化教學	23	12.7
	彈性教學	76	39.6
承上題，若您採行彈性教學，請問彈性分配之考慮為何？	課程難易度	79	41.2
	教學進度	26	13.8
	學生學習狀況	97	50.2
	其他	8	4.8
混齡／跨年級教學通常有以下幾種型態，請問您的進行方式為哪一種？	平行課程	36	19.2
	課程輪換	55	28.8
	課程配置與螺旋課程	86	45.5
	科目錯開	3	2.3
	全班授課	99	51.6

(三) 執行混齡／跨年級教學所使用的課程與教學方式

執行跨年級教學所使用的課程與教學方式，「依據部訂課程與教材」與「自行編纂課程與教材」分別有 75 人與 74 人，百分比分別為 39.2%與 38.6%；「與其他老師共同研發課程與教材」有 55 人，百分比為 28.2%；而「部訂教材+自編教材」則有 43 人，百分比為 22.0%。

表 4

受訪者執行混齡／跨年級所使用的課程與教學方式

變項	分類	人數(人)	百分比(%)
執行混齡／跨年級教學時，所使用的課程與教材為何？	依據部訂課程與教材	75	39.2%
	自行編纂課程與教材	74	38.6%
	與其他老師共同研發課程與教材	55	28.2%
	部訂教材+自編教材	43	22%

(四) 執行混齡／跨年級面臨的困境與期待獲得的支持

受訪者認為執行跨年級教學所面臨的困境，以「學生學習狀況問題」與「課程與教學設計問題」為最多，分別有 111 與 101 人，百分比分別為 58.2%與 52.7%；「班級經營」也有 45 人選擇，百分比為 23.6%；另外，分別有 25 人、

主題文章

15 人與 7 人回答「與同事合作問題」、「其他」與「與學生家庭溝通問題」，百分比分別為 13%、8.2%與 4.3%。

面對此情境，絕大多數的老師希望能夠聽到更多的「經驗分享尺」，138 人提出此需求，高達 72.6%；70 人也期望透過「工作坊」的方式充實相關知能，百分比為 36.6%；而選擇「專家座談」進行指導的則有 55 人，百分比為 28.2%；另外，實質上的經費支持對教師來說，亦是重要的資源，共有 43 人選擇，百分比為 22.5%。

表 5

受訪者執行混齡/跨年級面臨的困境與期待獲得之支持

變項	分類	人數(人)	百分比(%)
執行混齡／ 跨年級教學 上所面臨的 困境為何？	行政資源不足	24	12.2
	與學生家庭溝通問題	7	4.3
	課程與教學設計問題	101	52.7
	學生學習狀況問題	111	58.2
	班級經營問題	45	23.6
	與同事合作問題	25	13.0
	其他	15	8.2
哪些措施對 於您面對這 些困境可能 會有所幫 助？	經費支持	43	22.5
	專家座談	55	28.2
	經驗分享	138	72.6
	工作坊	70	36.6
	其他	16	8.0

(五) 小結

教師採用跨年級教學的兩大因素是「學校規定」與「因應少子化」，僅有 14 人是出自「個人意願」；而教學的方式與型態，以「全班集體教學」與「全班授課」為最多數，因此這也是各種方式之中，較容易實施的方式。但不少教師也具備「分組進行教學」與「彈性教學」的概念，並且有能力以「平行課程」、「課程輪換」與「課程配置與螺旋課程」等多種型進行教學。

在施行跨年級教學時，「課程與教學設計」被認為是較常遇到的困境，教師有多元的方式進行因應，包括「依據部訂課程與教材」與「自行編纂課程與教材」，以及「與其他老師共同研發課程與教材」；然而「學生學習狀況問題」也

是常見的困境，這也許也是教師們認為「經驗分享」是有所幫助的方式之原因。

二、開放性問題之資料分析結果

文字敘述資料的內容，主要回答的是問卷中的幾個開放性問題。以下即針對教師在這些面向上的陳述，加以綜合整理討論。

(一) 執行混齡／跨年級教學所面臨的困境與負擔

檢視教師們所提出的困境，首要的即是教師最所迫切面對的課程與教學設計，以及在此新情境進行學習的學生之學習狀況；其次，則是學校的行政資源、班級經營、同事之間的合作，以及與家長之間的溝通等難題。

1. 課程與教學設計

在課程與教學設計上，老師所面臨的困境包括課程的建構與教學安排，以及時間問題。

(1) 課程建構與教學安排

課程可依不同的角度－目標、計畫、學科教材、學習經驗－予以定義。然不管依照何種定義，就課程設計部分而言，下面這二位老師的說法，指出了其中重要的難處：「結構化課程需花費許多時間，依據學生不同新舊經驗及不同學習狀況打散重編，需要細膩的檢核與彈性調整，是學期前的浩大工程，也是期中需不斷調整，對於一個年級只有一位領域教師的小校來說，是非常吃重的工作。」、「課程設計高難度(差異化教材編法、評量、任務設計與授課目標制定)」。

過去，在同齡化的教育現場中，課程的目標，以及相應的教學計劃、教材等，都已具有一套依據年齡架構清楚區分的參考框架，也因此，教師通常只需在此框架下按照需求加以進行安排。然在跨年級的情況下，教師面對年齡異質的群體且需同時進行授課時，過去的分齡課程經驗即顯得不足。

這樣的不足一方面來自教師仍站在分齡的角度看待跨年級的教學，因此，其所面臨的難題是「需自行編兩套教材」、「合班上課難以掌握各班教學進度」、「要依動靜問題，設計二班課程」，或者「無法精確瞭解教學設計能否同時符應各年級的學習目標」。同樣的，當教師感受到的負擔為「跨年級學習重點不同增加課程設計難度(課程難度不符合學生認知階段)」、「課程內容難以滿足不同階段學習」時，通常也還以年齡作為課程的思考框架。

然另一方面，即便教師認知到需要打破年齡的藩籬，重新看待課程的設計，也往往因為專業訓練與授課經驗不足，使得在課程與教學安排上，需要去面對

主題文章

「舊生與新生先備知識不同」、「不同年級間的共同性難以尋找」、「教學內容未統整延續」、「混齡教材銜接性仍有不足」、「專長教師通常一校只有 1 位，不易和人共同備課」，以及「部訂與校訂課程的融入或相互支援的課程安排不熟悉」等難題。此外，就算教師具有相應的思考，實際在執行上，也可能「不知如何設計差異化教學內容」，或因為考慮到「課程可能因一學年輪一次，再下一年可能會教到類似課程，在於變化上得費心安排以避免重複學習而失去新鮮」，而需要耗費心神思考。此外，課程與教學重新設計也衍生出時間的問題。

(2) 時間的問題

時間上最主要的問題在於「需大量備課時間（需縱向課程脈絡思考，橫向聯絡學習經驗基礎、需較多時間觀察學生狀況，找出適合的切入點或調整內容）」；若是與校外人士共備課程，則需「配合學校計畫與外聘教師進行備課，時間難配合」；而與校內教師共備，亦因為「需統整不同年級的學習內容設計課程，老師間的意見需再整合，花較多時間」。

此外，時間上的問題還來自於「準備教具和尋找資料費時又費力」。而與課程本身相關的時間問題則是，教師所設計的課程「受限於課程時間難以加深加廣」、「課程主題受限於時間無法完整執行」、「部分課程節數分配少難以深化課程」、「短短 40 分鐘的課程，有時只能蜻蜓點水，混齡課程的實施使基本學力不足的問題更嚴重化」。在評量與補救教學上，同樣也「需要大量的時間確定學生學習的成效與補強」。

2. 學生學習狀況

除了與一般分齡授課班級所可能面對的相同困境，如，「學習意願低」、「學生普遍程度不高難進行多元活動」、「學生自學能力的養成」、「分組時，學生的意見較多，且有自己喜歡與不喜歡的同儕，常需時間溝通、討論，和老師心中所配對組合學生能力考量不同」之外，跨年級的年齡異質性成分，使得現場教師最立即感受到的是「學生程度落差大」。

而這樣的落差在實際進行學習時，往往在高、低年級中出現這樣的問題：「有些對較高年級過於簡單、但對於較低年級卻過於困難」、「較低年級專注力無法集中，容易影響較高年級的學生」。此外，程度高、低者在學習上也各有狀況，也為教師在教學上帶來挑戰：「學習程度快的學生不願意配合課程進度」、「較易有很厲害的學生覺得無聊」；相對的問題則是：「學習較落後的比較沒有參與感」、「低成就學生的學習容易被忽略」、「某些學生在學習上有困難的，會有適應上的問題」。而因為年級上的差異，也很容易造成「低年級易依賴高年級學生回答」，或者，當「高年級表現不如低年級時易產生挫敗感」。並且，由於

教師在授課時所面臨的是不同班級學生的組合，也使得教師需要「先了解另一班孩子的先備知識及個性」。

除了集體性的差異外，教師的困境也還在於個別性的差異。有的教師提及「難以兼顧學生個別學習狀況」，並且，面對「落後學生須個別指導」，設若班級內有特殊學生，也還須處理「特殊生學習能力不足（學習障礙、過動）」等問題。

3. 行政資源不足

教師所提及的行政資源不足，包括物質上的經費問題：「缺乏經費（採購教具需自行提出，有時需自行購買）」，也包括課程的調配問題：「排課、調課不方便」，以及協助機制的安排：「未有專業社群可討論及支持」、「相關研習時間不足」、「跨年級教學講師不易邀請」、「未有課程相關完整規劃」、「教育部設計學習地圖未依學習順序編排」；而與「人」相關的問題，更是其中的關鍵。例如，在「小校人力不足」的情況下，還可能碰上「行政人員閃事情」，或者因為「行政人員調動頻繁，因此職責有時較不明確」；而彼此之間所處位置的差異，也讓教師覺得行政「無法理解第一線教師困境」，並強調「行政人員需能配合教學第一線人員需求，需有共識」。

4. 班級經營問題

一般教室的常規或秩序問題，雖然也有教師提及，例如秩序問題：「低年級需耗費大量精力管理秩序」、「無法理解之學生易放空或干擾他人」，但是絕大部分的問題還是來自於，因為實施方式採取僅部分課程跨年級授課，因此，既有的年級與班級間的分野帶來的「合班、跨年級學生相處問題」，包括集體性的問題，如學生之間出現「年級間有排斥感，不願和另一年級共同上課」、「年級間的較勁容易產生不快」、「班級凝聚力不足」、「不同班級文化不同教師需花心力兼顧（磨合期）」、「學生習慣跟同班互動（同一年級），在分組活動時，須加派或濟弱增加跟別班的任務（別的年級）」、「會因好勝心，低年級情緒控制不足」等等的狀況，以及個別性的問題：「學生情緒狀況」、「學生面對平時不熟悉的人事物所產生的個別反應」。而教師之間也有同樣的狀況：「2個導師、2個標準。老師間需磨合，學生需較長時間適應。」

5. 與同事合作問題

在傳統的分齡分班課程中，教師若未採取跨域課程或協同教學，通常只需負責好自己的領域與班級即可。然跨年級的課程執行，意味著在許多時候必須與其他教師共備課程或共同承擔，也因而使得合作成為基本要求。在這樣的新情境下，除了前面所提及的時間問題，如「共同備課時間難配合」、「相關領域

主題文章

專長教師欠缺彼此討論分享的機會」之外，還可能遇上的是態度問題：「同事不積極（配合度不高）」、「對方不願意認真依學生程度進行不同課程目標」、專業性問題：「教師未能理解且能力尚未達到標準本位評量的目標」、「共備人數不多，缺乏師資的專業性」、「如果合作的同事對該領域陌生，會變成全部都是自己在上課，沒有協同的感覺」、分工問題：「協同教學及角色定位要先界定好」，以及價值問題：「教法、想法競合須磨合期（默契、共識）」、「每人對自己教師自覺和教學認知若有落差也不易合作」、「不同搭檔會有不同理念、想法與作法，有時無法配合得很好」。

6. 與學生家庭溝通問題

跨年級教學不僅對學校與現場實際經歷其中的師生而言是全新領域，對於家長來說，從幼稚園開始即以年齡進行分班的常態面臨改變，也同樣帶來衝擊。也因此，學校需要面對家長的質疑：「家長不認同教材，甚至懷疑學生學習成效」、反對：「家長的反對聲浪（主科實施跨年級教學）」、擔憂：「學生家長對於混齡教學不熟悉，怕小孩跟不上進度或落後同齡學童程度」。在這樣的情況下，教師很難在課程實施上獲得家長的協助：「課程需家長協助但偏鄉家長支持性低」。而為了減低家長的不安，教師也指出需要注意的面向：「和家長溝通讓家長了解目前課程運作方式」、「每學期的教學評量溝通很重要」、「導師、行政、家長、學生需要有通同溝通管道，才不會有訊息落差。」

（二）面對困境之處理方式

面對種種困境，處身現場的教師也各在自己的能力範圍中，運用專業與內外部的資源，尋找可行的解決方案。以下分別就教師在處理課程與教學、班級經營與家長溝通之困境時所採用的解決策略加以說明。

1. 課程與教學困境之處理

（1）個人課程設計與教學改進策略

就課程設計而言，過去在施行分齡課程時所需要的滾動式修正，在跨年級課程上仍是必要的調整策略：「每堂課程皆安排檢核（測），確認學生習得是否在教學目標中，再依成效結果進行課程調整。」有些教師則在課程規劃時「調整部分課程內容」，調整的方式主要是「結構化課程」，亦即「挑單元、主題、議題實施」。某位自然科教師的分享即指出在授課時「以單元為主，循序漸進，單元無先備知識之問題」，因此「目前暫無混齡困境」；亦有些教師「教學內容會偏向以基礎（basic）發展為主」，或者在教學上仍「依自己的年級的部訂課程內容進行，再加深難度或以精熟教師指令為教學目標」。

為提高學生學習意願與補充課程難易度，教師也會「額外設計活動」或「增加課程的豐富度」。而較大規模的課程調動，則如其中一位教師所提及的「課程地圖的設置」，其所提出的考量是：「在時間稀少的狀況下，教學時間要用在刀口上，相同的能力指標或學習領域不要在不同老師（如補救教學老師）重覆進行。」

至於教材部分，絕大多數的老師都只能「自行花時間預備教材」，或者「從網路上蒐集或有熱心教師的分享資料」。

最多的因應方式還是在教學中的改變與應變。除了在教學時，「多一些說明與指導」；面對學生不願參與時，「不斷提醒並詢問原因」，並且努力「建立學生的學習興趣與信心」外，教師所提出的教學策略層面廣泛，包括：

①**實際操作與體驗**：這樣的方式是自然科教師所採用的策略：「自然科就是多讓學生動手，五官發現，加上老師邏輯性發展引導，目前試過不論高、中年級都沒問題，可行。」；

②**著重生活經驗與分享**：將學習內容與學生的生活相聯結，並且，讓學生能夠彼此激盪與分享：「盡量設計生活經驗，著重於分享的課程。」；

③**分組合作**：合作學習是施行混齡／跨年級教學的重要組成，教師對此亦有所覺知並加以利用：「採分組合作學習模式解決跨年級級混齡的分組，讓不同年級的孩子依能力學習符合他程度的教材，並利用大帶小模式，讓每個孩子都能投入。」

④**分組競賽**：一如一般教室常出現的教學策略，「利用競爭遊戲化流程提高學生專注力」是教師常用的方式。在這樣的思考下，為了讓不同年級各有發揮的處所，某位教師設計了「知識接龍」的活動：「由低年級回答簡單的問題，高年級回答較困難的問題，實測競賽(計算分數與時間)作為評值成效的方法。」在混齡／跨年級的學習情境中，分組的方式可以視學習內容而有所彈性，也許依據年齡，也許採用混齡，例如某位教師的做法即是：「課程先分類，4年級教較深入的內容，3年級在旁觀摩學習，再跨年級分組合作學習，由4年級帶領3年級學習，老師從旁指導，最後再跨年級分組合作比賽，達到認知、技能、情意的目標。」

分組之目的不管是為了合作或競爭，在實行上，教師還強調的要點是：「平均分配每位學生工作，避免由特定學生完成」，「讓人人皆有提供貢獻的機會」。此外，無論在分齡或混齡的教學現場，教學提問的核心精神永遠適用：「盡力提供小朋友多種不同面向的題組讓小朋友去思考，也不要要求學生反應問題的時間，給學生多一點不同思考模式參考的機會。」而學生一如教師般，混齡／跨年級

主題文章

學習對他們而言亦是全新模式，因此，教師亦需要「讓學生習慣這樣的學習模式」。具有經驗的教師通常會體悟到：「多嘗試混齡教學，熟悉後自然形成良好默契。」

除了課程與教學的調整之外，亦有教師意識到必須同步在評量上引入一些改變。其中二個重要的改變包括評量方式的調整：「期末辦理成果展，展現教學成效」，以及將學生的差異化納入評量考量：「對不同程度的學生給予不同的評量標準」。

(2) 校內同事之合作

在面臨跨年級教學所帶來的困境，教師在課程與教學上的專業成長，有賴於自身的進修—上網查詢、參閱書籍、參加研習／培訓／工作坊，或者透過申請計畫引入外部專家、學者的資源，來加以提升。然最大的支援，主要還是來自與校內同事之間的合作。

與同事溝通、討論、協調、合作，是教師最多採用的解決策略。跨年級教學的引入，讓教師必須跨出自己班級原有的領域，也因此讓教師之間在摸索與學習中，啟動了更多樣的交集可能性：學生狀況的互詢、協同教學、共備課程、共同研發教材。

①**學生狀況的互詢**：面對原來並自己班級的學生，或者非自己任教的科目，教師需要透過原班級教師或科任老師的觀察，以能更了解學生的學習或生活狀況。正如其中一位老師所說的：「每個學生的學習進度、優劣缺失，每個任課老師都要了然於心、同心協力，這需要老師間的通力合作。」

②**協同教學**：教師協同授課，是目前許多學校在施行跨年級教學時的基本模式。協同教學可以減輕教師的負擔，但同時也意味著教師之間的溝通討論需要更加頻繁。而為了保障協同教學的品質，同樣重要的是：「協同教學要透過定期備課作好分工，保障教學品質。」

③**共備課程、共研教材**：跨年級教學因為尚無統整的課程、教材規劃，也使得教師「較為彈性可自編課程」。雖然共備課程也有前述所提及的困境，但是，也有其所帶來的好處：「增加更多差異的任務與關卡」、「激發不同的教學方式或帶領不一樣的活動，提升學童的學習興趣」。教師間的共備並不止於教學前，教學後的檢討同樣重要：「實施後大家針對教學面提出彼此意見進行修正，讓課程教學更為完備。」

而向有經驗的教師、領域專長的教師尋求諮詢，藉助其經驗與專業知識，對教師來說是重要的指引；此外，向行政尋求支援，亦是教師們所採用的策略。

更全面的作法，則是某位教師所提及的：「定期召開混齡小組會議，由校長、主任、任課老師共同參與討論混齡課程及混齡推動事項。」

2. 班級經營困境之處理

面對秩序問題，教師通常透過常規的建立與獎懲的施行加以因應。有些教師採用的是「加強班級獎懲」的方式，有些教師則是「在混齡教學時額外規定新的教室規定，並給予學生適應新規定的時間」；另外，科任老師會「與導師溝通學生狀況」，非導師者則會「請合作班老師協助約束學生」；而回歸教學安排來避免秩序問題，則是另一種更積極的策略：「事先規劃教室環境，安排學生活動分組（分組依據異質性分組為主以及避免愛講話同學在同一組）。」

3. 家長疑慮之處理

透明、溝通是化解疑慮，消除不安的當務之急。對此，教師採行的作法是：「趁家長會時示範教學，並解釋混齡教學的優點，並針對缺點進行調整與補強措施。」此外，家長最所關心的是學生的學習，因此教師也必須更積極主動的「讓家長了解孩子上課進度與學習狀況」。如此，亦較容易「取得家長的認同」，教師並可更進一步「和家長密切合作共備」。

（三）執行混齡／跨年級教學所帶來的收穫

在這個新的經驗裡，教師所感受到的收穫很單純，一方面來自於自己專業的成長，另一面也因學生在學習上的表現而感到歡欣。

1. 教師的收穫

面對跨年級教學的新經驗，面對混齡／跨年級學習的新挑戰，教師們深切感受到無論是課程與教學上，都必須打破舊有的慣習，重新思考新的可能性。也因此，在課程設計上，老師們感受到自己在此過程中，提升了「課程設計能力」，「可針對不同年級的學生設計適合的課程」。而在與同事的合作或協同教學過程中，教師也提出了各種收穫：「觀摩不同的教學方式與班級經營技巧」、「學習如何在課堂上進行分組教學」、「教學設計方面，可以自我精進，激盪出更多元的教學點子。在編排分組型態時，會考慮到更多層面，讓分組更有意義。」、「學習到許多創作觀點、藝術教學方式。」、「可以強制自己更深入教材，並發展更多教學模式。」、「獲得創新的教學經驗，包括差異化教學及分組合作學習等教學。」、「學習細膩地處理課程與教學」簡言之，教師因此「能看見自己的不足，並加以改進」，進而提升專業能力，帶來成就感。這樣的過程正如某位教師所描述的：「當我在執行課程時，會思考如何將課程整併，以及設計有趣的課程...等，都是成就感。」

主題文章

不僅僅是因為自身專業能力的成長所帶來的成就感，教師念茲在茲的也是學生的學習。所以，有位教師即說：「在備課上確實較麻煩，但為了讓學生有更多在課堂上互動的機會，我還是願意做。」混齡／跨年級教學的新模式，促動老師更積極去「挖掘學生特有專長，創造表現機會、舞台」，也「讓孩子有更多嘗試探索的機會」。而因此為學生所帶來的收穫，也成了鼓勵教師持續努力的最大動力。

2. 學生的收穫

正如一位執行混齡／跨年級教學四年的教師所言：「混齡學習只是一個外型的教育改變，而真正內在的改變，還是在學生可以藉此改變而共同學習並無停滯之現象，可喜！」教師們所提及的收穫，同時包括學生在認知與社會能力上的精進。

(1) 學習動機與認知能力之提升

以臺灣目前執行跨年級教學的現狀，以及實際參與在這份問卷調查中的學校來看，實際施行跨年級教學的都是偏鄉的小校。在面臨班級學生人數稀少的情況下，學生因為跨年級而在某些科目的學習上有了更多同儕。教師觀察到，人數增多所帶來的立即效應是「提升競爭力」、「增進活動樂趣」、「增加學習刺激」、「提升其學習動機」、「腦力激盪機會較多」、「增加學生學習意願及成效」、「增加人氣、互動多，課堂氣氛活絡」。

更大效應還在於，跨年級教學不僅在學習上增加共學人數，也因為混齡之故，而讓學生之間的差異化更為顯著。其所帶來的發展是：「差異化更大的環境，可引導至「模仿」較好的區塊。」、「有了可觀摩學習的對象，學生間的學習激盪更顯著。」、「追求更好更遠的知識：學長姐之典範，讓學弟妹追隨。」也因為「不同年齡可帶來不同的學習思考模式」，學生因此面對「不同的觀點分享與成長，視野更大，心胸更廣。」此外，對於高、低年級來說，也各有其意義。就低年級而言，「可以大概知道未來的學習內容」，「可以先接觸高年級的教材，提早學習。」而對高年來說，「可以領導較低年級，並複習過去所學。」

而對有能力的學生來說，也因此有機會「在跨年級混齡中自我超前」。至於某些學習較為緩慢的學生，因為課程不再依年齡做區分，「循環課程使學生可每次複習，第一年未學會，第二年再強化。課程難度未依照年齡或成熟度，揠苗助長」。

學生在學習上的收穫，不僅來自同儕的刺激，也在於教師因應跨年級而在課程與教學上所做的調動。正如某位教師所寫下的感想：「混齡對於學生的影響，主要還是來自於老師的改變，以及課堂風景的變化。」教師授課「不再限於教

科書有限的內容」，課程、學習活動的多元化，讓學生「知識更廣更多元」。而更重要的是，當個別差異被正視，並且被納入課程與教學設計的考量中，使得「學生能參與符合自己能力的活動」，也在此過程中讓學生「自學能力提升」。這樣的情景，也如某位老師所說的：「回歸教與學本質的新氛圍」。

(2) 社會能力之提升與人格之陶養

正如過去許多文獻所指出的，混齡／跨年級是否帶來學生認知能力的提升也許還有爭議，但是其在社會能力的促進上，的確具有正向的驅動力。教師們在問卷中所提及的各項社會能力包括：溝通、互助、合作、照顧、容忍、欣賞...等。

學習人數增多帶來年齡、能力的差異，使得學生在互動中，「提早啟動社交互動關係」，「學習和不同年級、年齡的同學、朋友、學弟妹溝通，在包容力上更加彈性」。並且，當教師提供機會，讓學生彼此相互觀摩、學習，則學生「可以激勵靈感、想法、創意，也學習與他人分享並欣賞不同風格的作品」。

且由於教師在實施混齡／跨年級教學時，往往透過分組方式進行，在此情況下，學生需要「學習與其他班級的學生互相合作」。在合作的過程中，「年紀小的以年紀大的為模範，年紀大的會照顧年紀小的」；同樣的，「低成就的小孩可以得到其他同儕的扶助」。學生因此「增進群性合作能力」，也因此達到「合作學習培養團隊精神」之效果。此外，學生「學會彼此關心付出」，也「增加學生情誼」。

無論是認知或社會能力的提升，進一步所促動的是學生正向人格的成長。一位教師即指出其中重要的一項改變：「品格態度變佳，學生特有禮貌。」此外，許多教師都提及，學生因為「大帶小」，或「互相學習」，或因為「能有機會在團體中有發表的機會」而「建立自信」，並且「更有成就感」。此外，也有教師指出，在混齡／跨年級的學習過程中，「培養學生負責與互助的學習態度。透過混齡／跨年級教學，讓每個學生認識自己的學習取向與發現其他同學的優點，進而改善自己學習盲點。」

(四) 小結

從問卷所顯示的回答來看，對絕大多數教師來說，這趟跨年級教學之旅並非自願選擇的路途，而是學校為求生存，或者配合政府政策下，所開展的新興之旅。這趟旅程中，由於需要處理新的經驗，也因為相關的配合條件未必到位，使得教師無論在課程、教學、評量、班級經營或面對家長時，都面對新的挑戰。這樣的挑戰對某些教師來說帶來困境，成為負擔，使之在問卷中清楚表示：「很大的負擔，沒有意義。」因此，「不會想再執行了！」但是相對於此，更多教師

主題文章

感受到的是，在克服困境與挑戰的努力中，看見此新興之旅為自己以及為學生所帶來的滿滿收穫，因而堅定的寫下：「會繼續執行，對孩子的學習有正向的幫助！」然一項對師生都具有正向發展的新模式，絕對不能僅靠教師個人的努力或教師間的相互支援。資源上的協助，無論來自校內行政支持、校外專家協力，或教育主管單位等，都是同等重要的基本配備。

此外，教師在班級經營上所面臨的困境，主要在於這些學校所施行的是跨年級教學，學生平日各有自己的班級，僅在某些課程中由同一教師共同授課。也因此，班際或年級之間的分野所帶來的競爭、不信任，或教師對學生整體狀態的陌生與不解，也相伴而生。也許，當教師們實行跨年級教學的經驗更豐富時，下一步學校可以開始認真思考將混齡作為基本編班形式的可能性。

伍、討論

如果從此論文的主題來回顧教師們的這趟旅程，那麼正如同他們的學生一般，教師們彼此之間也因為這個新的政策而正經驗著一場「混齡學習」。這個對照的提出，也許有助於教師從自身的經驗出發，思考混齡學習所牽引的要點。下面，即試著由此加以推衍，一方面立基前述教師的經驗與觀點，另一方面也對照著過去相關研究的文獻之發現予以闡釋。

一、針對混齡／跨年級：肯認差異、協同合作

(一) 肯認差異為混齡／跨年級之意義

無論是正面的或負面的合作經驗，教師在踏出自己的教室領域，從獨自面對學生，轉而到需與他人互動合作的過程中，皆清楚感受到，每個人面對事情的態度、價值、做法、思考角度、能力特長……等等都各有差異。這種對差異的認知，正是混齡／跨年級編班最重要的核心。

在傳統的分齡班級中，往往借用標準的操作模式，依據分齡方式設計課程與教法。在這樣的組織基礎下，同質學習群體的假設一直被視為是學生在學校中成功學習的先決條件。相應的，教育體制中許多的措施也基於此一假設而加以設計，例如留級、跳級、提早或延遲入學……(Hyry-Beihammer & Hascher, 2015)。至於個別學習者的不同需求，往往被視為是對系統的不良干擾，而不是個性和個別學習方法的表達 (Buholzer & Kumme, 2010)。

混齡／跨年級編班的方式，主要的目的之一即在於消除同齡標準化的要求。透過學生之間年齡的不同，讓教師更須去意識到教育現場中，學生之間所存在

的種種差異－個性、學習動機、學習風格、學習速度、家庭背景、先備知識、思考策略……。也因此，在混齡／跨年級異質性的條件下，學習之發生無論是在進程或在結果上，都應去除標準化的期待，而依學生的學習狀況提供適切的協助，並且相應的調整評量的方式。如此，也能讓學生之間的發展與成效差異的階層比較相對被最小化（Götz & Krenig, 2011）。

這樣的思考轉換，正如 Sliwka（2012，引自 Fischer, Rott, Verber, Fischer-Ontrup, & Gralla, 2014）所言，是一個從同質性到異質性、多樣性的典範轉換。在這個典範中，學生之間的差異不再被視為問題，而是一種正常的現實，甚至具有教育收益。學生們因出身背景所帶來的不同社會化、他們的種族和宗教根源、他們的才能和他們在學校內的興趣差異等，如果在課堂上和學校的組織中能夠創造必要的條件加以支持，那麼個人的異質、多樣性都可以成為學習資源。

然甚為可惜的是，目前臺灣教師所採用的主要仍是大班教學的形式，但也可以看到不少教師因為考量課程的難易度與學生的學習狀況，而採用彈性或分組教學方式；至於個別化的教學，雖然也被考慮到，但大多時候教師所思考的可能是補救性質。也許未來可以更關注在如何提供不同的教學設計，符應學生的異質性。並且，如何將學生的異質性納入課程與教學的設計中，使之成為豐富的學習資源之一。

（二）協同合作為混齡／跨年級之優勢

教師為了發展跨年級的課程與教學設計，也深切體驗到與同事之間共同備課、跨域合作和協同教學，以及就教於有經驗的教師，在此過程中所具有的重要性。同樣的，在混齡／跨年級的教學過程中，提供機會讓同儕之間能夠互助合作，讓具有經驗或較有能力者在學習中成為助力，亦是教師在實施過程中所採用的重要教學策略。

同儕在學習中所能發揮的效應，無論過去在 Vygotski 的鷹架理論，或 Bandura 的社會學習理論，亦或較晚近的合作學習倡議中，都是重要的概念。在混齡／跨年級學習中，兒童的異質性是學習資源之一，教師應積極評估、吸收並發展成為課程設計的重要元素。學習不再是競爭之下的單打獨鬥，而被理解為一個共構和合作的過程，在這個過程中，孩子們交流想法、思考過程與結果，追求知識，共同投入在學習中（Carle & Metzen, 2014）。

為了讓不同年齡段的「附加價值」發揮作用，學生需要相互合作。除了教學媒體和空間需要相應的設計外，過往有關合作學習的相關研究也提出了重要的指引。其中包括個人、小組與任務等面向（Carle & Metzen, 2014）：

1. 個人部分：必須訓練其合作技能，並且培養對個人責任之意識與承擔；

主題文章

2. **小組部分**：合作小組的最佳人數為三至五人，並且小組之內應具有最大的異質性。教師亦須確保所有小組成員都能認同目標，且清楚自己在合作中的角色和合作規則，並且讓小組有時間練習合作並習慣彼此；

3. **任務部分**：一方面，其所設定的是需要合作解決的任務，此任務且同時對每個小組成員都具有挑戰性；另一方面，教師要清楚的描述所要實現的任務和目標。此外，對於學生合作之後的成果，則須同時兼顧對個人與對團體的認可，並且也讓小組成員之間能夠對於合作過程進行反思與評價。共同評估學習成果的方式，可以讓學生能夠認識到複雜的解決方案策略，也能確認預定的基本的學習成果及學習理由。

從問卷的資料中來看，教師們的確也利用了分組方式作為教學的型態，並且肯認分組中學生彼此扶助所帶來的效益。但在進行時，除了上述的要項需要留意之外，打破年齡思考的界限，仍是在分組時的重要核心。

二、針對學習：重視學生自主學習之主體性

臺灣對於跨年級教學的引入，主要為解決偏鄉小校就學人數減少所帶來的困境。許多學校投入其中，也主要是因為政策規定，或為爭取計畫經費。然若從德國的教育發展脈絡來看，混齡學習是德國改革教育學校所主動選擇的途徑（余曉雯，2020）。

德國重要的改革教育學校之一耶拿計畫學校（Jenaplanschule）的創辦人 Petersen 在 20 世紀初的改革教育風潮中提出「年齡分班破產」（Bankrott der Jahresklasse）的口號，認為它忽視了孩子的個性，並且傾向於統一步調的學習，使得成績較弱的學生被留級（Petersen, 1955）。目前位在德國耶拿（Jena）的耶拿計畫學校中，混齡學習不僅是融合兩個年級的基本編班形式，學校還規劃了全校性的方案工作，每週一次，讓 1 至 12 年級的學生有共學的機會（余曉雯，2020）。

改革教育學校將混齡作為編班形式，所著重的不只是混齡之優勢，其更重要的核心還是在於重視學生在學習中的主體性。

以學生為學習主體，基本上所欲強調的是，習過程中必須重視兒童自主、自立的渴望（Petersen, 1991）。學校作為學習場所，需要培養的是一種以學習者為中心的學習文化（Lernkultur），其特徵在於：盡可能讓學生自我選擇學習目標、內容、方法、策略、資訊來源，具有自我掌控進度與評量的可能（Sacher, 2006）。亦即，看重學生在學習歷程中的個別差異，並且提供適性的教學。也因此，反映在學習內容上，意味著需要關照到兒童的興趣與能力；在學習歷程中，應重視學生自發、自主的知識建構。相應的，學生在課室中對於學習的內容應

有更多的選擇權，對於學習的進度則有更多的自我掌控；在學習結果上，須同時培養學生對於學習具有規劃與後設認知能力；此外，也應讓學生透過相互間的合作，培養互助與社群意識。

改革教育學校的這些理念，同樣是在實行混齡／跨年級學習時的重要依據。就如 Juarez 所言，為了讓孩子們充分利用混齡／跨年級工作為他們提供的機會，他們需要自由的空間和許多主動的學習階段。這些主動學習階段是混齡學習的品質標誌之一 (Juárez & Associates, Inc., 2003)。這樣的學習歷程，其實也正是教師們現下所經歷的。雖然跨年級不一定是自願選擇的結果，但面對這樣的任務，教師所啟動的自我學習、跨域合作、團體共學等，因無標準答案，也因此讓教師有更多的發揮空間。

正如問卷中亦有教師所體認到的，執行混齡／跨年級教學時，最終還是要回歸到學習的要義而思考教學活動的設計。當許多教師困於課程與教學的難題時，也許在規劃時，可以試著留下更多讓學生自主學習的空間。

三、針對課程與教學：以主題或能力為課程設計核心

教師之間因為跨年級此一議題而展開了各種合作關係，而此也正呼應了問卷中教師的經驗，以及文獻中對於混齡／跨年級教學的課程設計之觀點：打破過往以分齡為標準的編排方式，改以單元、主題、議題等方式，重新規劃課程。

在這樣的設計中，長期的計劃更顯重要，因為在混齡／跨年級的學習中，課程的內容和目標必須以不同的方式聯繫起來：橫向上，學習的內容須與兒童的不同經驗層次相結合；垂直上，不同程度的難度，則須在同一概念的核心下加以整合 (Stone, 2009)。為達此目標，合適的課程規畫與教學模式包括螺旋課程、能力網格 (Kompetenzrastern)、方案取向的教學、工作站學習、自由工作、每日和每週計劃、工作坊.....等。

問卷中的資料顯示，學生的學習，以及與之相關的課程設計，是教師們在面對混齡／跨年級教學中的最大困境。然也正如其在執行經驗中所摸索出來的解方一般，以主題方式進行，或以螺旋課程授課，是重要的策略方向。除此之外，以下則針對能力網格的方式加以說明，提供教師另一種選擇。

能力網格所提供的是學生所需要獲得的能力之概覽。其針對課程的段落、半年或全年的學習，規劃出不同層次的能力等級。藉此，有助於學生的差異化、自我檢查，亦有助於課程與教學中的自我掌控 (Zöllner, 2005)。此外，從評量的角度來看，相對於抽象的分數，能力網格領域中的「我能...」之敘說，清楚指出學生既已達成，以及未來需要達到的目標 (Müller, 2002)。

主題文章

網格的設計內容並無單一標準，學校與教師可彈性依據所應用領域加以調整與設計。然而，所有形式的的能力網格在結構上包含兩個基本向度：1.所須達到的能力（What）：網格必須顯示在某個學科／學習領域／學科組中可以學到什麼。亦即內容：知識和能力；2.能力程度（How gut）：在此能力中，呈現出能力的表現等級，且應以能夠識別學習狀態發展的方式予以呈現。

下表 6 所呈現的是此種能力網格設計的一種可能形式。左邊欄位所列出的是數學學習的三個領域－等式、不等式與應用，右邊則包含兩部分，上方是學生需要掌握的能力，下方搭配的是相應的練習與作業。學生可以選擇橫向或縱向進行，而學生在完成每一段落後，都須通過該等級的測驗，以便確認其是否完全掌握。

表 6

能力網網格之一種可能範例

4.1 等式	我知道什麼是等式，知道變項的概念、解法、真實命題、錯誤命題，並且可以處理這些概念。	我理解解題的流程，並且會解簡單的等式	我會解包含兩種運算方式的等式	我會解不同結構的等式，並且採用不同的流程。
資訊冊 4.1	練習卡 3-4.1	練習卡 5-4.1	練習卡 7-4.1	
教科書 p.114; 115	練習卡 4-4.1	練習卡 6-4.1	練習卡 8-4.1	
練習卡 1-4.1			測驗 1	
練習卡 2-4.2				
4.2 不等式	我知道不等式是什麼，知道變項的概念、解法、真實命題、錯誤命題，並且可以處理這些概念。	我理解解題的流程，並且會解簡單的不等式	我會解包含兩種算數運算方式的不等式	我會解不同結構的不等式，並且採用不同的流程。
資訊冊 4.2	練習卡 3-4.2	練習卡 5-4.2	練習卡 7-4.2	
練習卡 1-4.2	練習卡 4-4.2	練習卡 6-4.2	練習卡 8-4.2	
練習卡 2-4.2			測驗 2	

表 6
能力網網格之一種可能範例(續)

4.3 應用	我可以寫出簡單的問題之等式	我可以寫出簡單的問題之等式	針對給定的等式我可以想出相應的事實	我可以將廣泛的事實導引成方程或不等式並解決它們
範例冊	練習卡 1-4.3	練習卡 3-4.3	練習卡 5-4.3	練習卡 7-4.3
	練習卡 2-4.3	練習卡 4-4.3	練習卡 6-4.3	練習卡 8-4.3
				測驗 3

資料來源：*Grundlegende Informationen zu Kompetenzrastern* (n.d.). p.9.
https://bildungsserver.berlinbrandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/Schulen_in_Berlin_und_Brandenburg/schulformen_und_schularten/ganztagsschulen/_Archiv/Workshop_1_Kompetenzraster_Grundlagen_und_Beispieler.pdf

這樣的設計具有多重的優點（Qualitäts- und UnterstützungsAgentur, 2021）：

1. 能力導向學習是個性化的學習，藉由清楚顯示學生在學習情境中所處的位置，激勵個人努力；
2. 能力網格以精要的形式描述學科或學習領域的教育標準。透過這種方式，即便是開放式的學習也能與之連結，並能與專業課程的學習內容加以聯繫；
3. 能力網格清楚地表明，學習是一個持續的過程，能力必須逐步獲得與訓練；
4. 藉由於易於理解的「我能...」之敘述，使得學習具有透明度，並且易於學生理解。在能力網格的輔助下，可以追蹤個人的學習進度，同時也可以防止以不足或缺失為導向的成就觀。

如果對照著問卷所顯示的內容來看，此種能力網格的設計，非常適於教師用來保證學生基本能力的取得；至於教師所擔憂的深度問題，亦可以在此基礎之上，根據學生的發展狀況，提供加深的能力網格之設計。或者，結合其他的學習方式，以能顧及學生的個別興趣或深化學習。

陸、結論

一、啟示

主題文章

此研究透過問卷調查之方式，蒐集目前臺灣執行跨年級教學的教師之教學經驗與現況。研究發現中，一方面藉由量化統計數據，了解進行教學的教師之基本背景，也清楚看出，混齡／跨年級教學的選擇主要是因應少子化的政策與配合學校的要求，也因此教師的混齡／跨年級教學經驗都還處在起步階段。另一方面，質性資料的分析，清楚指出教師在現場所面對的各種困境，也看出教師的自力救濟策略與支持需求。並且，更重的是，許多教師都在這個新興經驗中，看見自己和學生的成長與變化。

正如其他改革一般，混齡／跨年級教學的推動絕無法即就成章。混齡／跨年級教學所涉及的不僅是課程設計與教學策略的改變，其根本的核心更牽動到學校整體的變革。亦即，學校的種種設計必須正視學生的異質性，並且在切合學生異質性的基礎上，進行種種相應的配置與規劃。簡言之，混齡／跨年級教學的學校，不僅重新定義班級，也需要重新看待學校／教師／學生的角色、學生的學習、教學、評量等課面向的設計。

二、建議

以目前的施行狀況來看，教學現場的教師們的確慢慢在執行過程中摸索出方向。以目前政策的取向與學校的作法來看，混齡／跨年級教學也逐漸擴主科。就此發展而言，也許未來混齡不僅是跨年級教學的現實，也有成潛力成為編班的基礎型態。

然從問卷中清楚顯示，目前處於摸索階段的教師們仍面對困境，而其最需要的是經費資源的挹注，並且，期望透過專家座談和工作坊的分享，增進對混齡／跨年級教學的課程、教學與設計能力；此外，學校在組織安排上，應該保留專科教師共備，以及全校教師共同討論的時間，如此，不僅有助於教師專業的提升，也能讓學校在未來引入主科的混齡／跨年級教學，以及轉型為全混齡編班路途上，能夠有更充分的準備。如此，相信這條新興小路終也能逐漸走成康莊大道。

參考文獻

- 方正一（2021）。國小教師因應混齡教學之實踐與省思探究：以國語科為例。**課程研究** 16(1), 81-101。
- 汪正中（2018）。應用混齡教學模式的偏鄉補救教學策略之研究。**2018 提升中小學補救教學實施之理論與實踐研討論壇**，國立臺南大學。

- 余曉雯 (2020)。德國二所另類學校——耶拿計畫學校與蒙特梭利學校——參訪記要與思考。**教育實踐與研究**，33(2)，131-170。
- 洪千惠、洪文芬、詹翠文、余威杰 (2019)。在質變中尋求蛻變之路：一所村落小校實施跨年級教學之行動研究。載於洪儷瑜、陳聖謨 (主編)。**跨年級教學的實踐與眺望** (頁 69-92)。心理。
- 洪儷瑜、陳聖謨 (主編) (2019)。**跨年級教學的實踐與眺望**。心理。
- 洪儷瑜、梁雲霞、林素貞、張倫睿、李佩臻 (2019)。跨年級教學在臺灣推動之初期現況與問題探討。載於洪儷瑜、陳聖謨 (主編)。**跨年級教學的實踐與眺望** (頁 3-34)。心理。
- 洪儷瑜、何佩容 (2019)。先行者的故事：跨年級教學在偏鄉小學的實踐歷程。載於洪儷瑜、陳聖謨 (主編)。**跨年級教學的實踐與眺望** (頁 167-191)。心理。
- 張舒婷 (2014)。混齡教學。**雲林國教**，72，90-94。
- 陳嘉彌 (2008)。跨年級同儕師徒制中師傅生學業成績及其學習感受改變之分析。**師資培育**，4(1)，109-140。
- 陳彥廷、卓冠維 (2019)。「混」之有道：漫談國小階段數學混齡教學之實務。**屏縣教育季刊**，78，17-37。
- 陳文正、劉俊億 (2019)。一所偏鄉國小推動跨年級教學之研究。載於洪儷瑜、陳聖謨 (主編)。**跨年級教學的實踐與眺望** (頁 93-136)。新北市：心理。
- 國教署 (2021)。**偏鄉小校跨年級教學課堂風貌活潑多元**。
https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=02CFA12A9FD21F3C
- 教育部 (2017a)。**公立國民小學及國民中學合併或停辦準則**。
<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070070>
- 教育部 (2017b)。**偏遠地區學校教育發展條例**。
https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=3E18D28CAE93DF45
- 教育部 (2018)。**106 學年度各級教育統計概況分析**。
http://stats.moe.gov.tw/files/analysis/106_all_level.pdf

主題文章

- 葉德正 (2017)。不滿 50 人小校推動轉型計畫。中國時報。
<https://www.chinatimes.com/newspapers/20171115000429-260102?chdtv>
- 新北市政府教育局 (2017)。少子化衝擊，偏遠地區混齡教學促群性培養。
https://www.ntpc.edu.tw/news/index.php?mode=data&id=9880&parent_id=10003&type_id=10024
- 嘉義縣教育局 (2017)。嘉義縣國民小學推動混齡編班及教學實施計畫。
https://www.cses.cyc.edu.tw/modules/tadnews/index.php?op=tufdl&files_sn=1092#%E6%B7%B7%E9%BD%A1%E7%B7%A8%E7%8F%AD%E8%8D%89%E6%A1%88.docx
- 劉琴惠 (2015)。文學圈閱讀理解課程運用於國小混齡教學之研究 (未出版之碩士論文)。國立暨南國際大學。
- Åberg-Bengtsson, L. (2009). The Smaller the Better? A review of research on small rural schools in Sweden. *International Journal of Educational Research*, 48(2), 100–108.
- Buholzer, A., & Kümme, A. (2010). *Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Seelze-Velber.
- Carle, U., & Metzgen, H. (2014). *Wie wirkt jahrgangsübergreifendes Lernen? Internationale Literaturübersicht zum Stand der Forschung, der praktischen Expertise und der pädagogischen Theorie. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes*.
https://grundschulverband.de/wpcontent/uploads/2017/05/Expertise-JUEL_Kurzfassung.pdf
- Cornish, L. (2006). Parents' views of composite classes in an Australia primary school. *The Australian Educational Researcher*, 33(2), 123–142.
- Fischer, C., Rott, D., Verber, M., Fischer-Ontrup, C., & Gralla, A. (2014). *Individuelle Förderung als schulische Herausforderung*. Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Gerold, H. (n.d.). *Jahrgangsmischung und individualisiertes Lernen*.
https://tp.badenwuerttemberg.de/Themen/Bildung/Eltern/Bildungswege/Documents/rpt7-0105-indu-07_Gerold_Jahrgangsmischung_und_individuali.pdf
- Götz, M., & Krenig, K. (2011). *Jahrgangsmischung in der Grundschule*.
<http://www.grundschule-schwebenried.de/images/pdf/Jahrgangsmischung->

Handbuchartikel.pdf

Grundlegende Informationen zu Kompetenzrastern (n.d.).
https://bildungsserver.berlinbrandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/Schulen_in_Berlin_und_Brandenburg/schulformen_und_schularten/ganztagsschulen/_Archiv/Workshop_1_Kompetenzraster_Grundlagen_und_Beispiele.pdf

Hryy-Beihammer, E., & Hascher, T. (2015). Multi-grade teaching practices in Austrian and Finnish primary schools. *International Journal of Educational Research*, 74, 104–113.

Juárez, & Associates, Inc. (2003). *The effects of active learning programs in multi-grade schools on girls' persistence in and completion of primary school in developing countries*. http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNACS291.pdf

Kalaoja, E. (2006). Change and innovation in multi-grade teaching in Finland. In Cornish, L. (Ed.), *Reaching EFA through multi-grade teaching* (pp. 215–228). Kardoorair Press.

Krapp, A. (2007). An educational-psychological conceptualisation of interest. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 7(1), 5–21.

Laitila, T., & Wileń, L. (2014). Basic information of policymaking and developing concerning small schools and multi-grade classes. *The Finnish Journal of Education*, 45(3), 263–268.

Lindström, E.-A., & Lindahl, E. (2011). The effect on Mixed-Age Classes in Sweden. *Scandonavian Journal of Educaitional Research*, 55(2), 121–144.

Mariano, L. T., & Kirby, S. N. (2009). *Achievement of students in multigrade classrooms*. Institute of Education Sciences, RAND Education. https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/working_papers/2009/RAND_WR685.pdf

Martschinke, S., & Kammermeyer, G. (2018). Neuere Ansätze der Schuleingangskonzeption in ausgewählten Bundesländern. In Schneider, W., & Hasselhorn, M. (Eds.), *Schuleingangsdiagnostik* (pp.35–62). Hogrefe Verlag.

Müller, A. (2002). Das Lernen ist eine Dauerbaustelle. *Grundschule*, 34, 16–18.

Petersen, P. (1955). *Der kleine Jenaplan*. Georg Westermann Verlag.

主題文章

- Petersen, U. K. (1991). *Der Jena-Plan. Die integrative Schulwirklichkeit im Bilde von Briefen und Dokumenten aus dem Nachlass Peter Petersens*. Peter Lang Verlag.
- Pridmore, P. (2007). Adapting the primary-school curriculum for multi-grade classes in developing countries: A five-step plan and an agenda for change. *Journal of Curriculum Studies*, 39(5), 559–576.
- Qualitäts- und UnterstützungsAgentur (2021). *Arbeit mit Kompetenzrastern*. Qua-Lis NRW. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/ganztag/lernzeiten-in-der-sekundarstufe/verknuepfung-mit-dem-unterricht/kompetenzraster/kompetenzraster-kopie.html>
- Statistik Austria. (2013a). *Einkommen, Armut und Lebensbedingungen: Tabellenband EU-SILC 2012*. Statistik Austria.
- Statistik Austria. (2013b). *Familien- und Haushaltsstatistik: Ergebnisse der Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung*. Statistik Austria.
- Stone, S. J. (2009). Policy perspective: Multiage in the era of NCLB. *Center for Evaluation and Education Policy Education Policy Brief*, 7(1), 5.
- Sacher, W. (2006). *Didaktik der Lernökologie. Lernen und Leben in unterrichtlichen und medienbasierten Lernarrangements*. Julius Klinkhardt.
- UNESCO (2001). *A Handbook for Teachers of Multi-Grade Classes: Volume 1*. France: Ag2i communication.
- Veenman, S. (1995). Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multiage classes: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 65(4), 319–381.
- Wacker, F. (2011). *Jahrgangübergreifender Unterricht. Eine Hausarbeit auf der Grundlage meines Entwicklungsportfolios*. <https://li.hamburg.de/contentblob/3855238/07e01acf8b67de6998daa27d1c88469b/data/portfolio-ha-jahrganguebergreifender-unterricht.pdf>
- Zöllner, H. (2005). *Anregungen für die pädagogische Profilierung der Oberschule*. Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg.

Teachers' Perspective on Mixed-age/multi-grade Instruction in Taiwan

Hsiao-Wen Yu* Ching-Mei Tseng** Jie-Yu Chen***

In recent years, education implantation in rural areas has become one of the most discussed issues worldwide. Among various proposed strategies, mixed-age/multi-grade teaching is considered the most effective one. Therefore, a large-scale survey was conducted in the current study to explore teachers' perspectives on and experiences in mixed-age/multi-grade teaching.

Our survey results showed that Taiwanese teachers mainly adopted "whole-class teaching" when conducting mixed-age/multi-grade teaching. The commonly-seen challenges were "how to implement mixed-age/multi-grade teaching in the classroom" and "how to deal with issues related to student learning". While teachers perceived the need to overcome certain challenges, they were also aware of the importance of improving and adapting their instructional approach to accommodate this growing trend. The study's findings revealed Taiwanese teachers' perspectives on implementing mixed-age teaching and are expected to offer insights for future research in rural education and policy.

Keywords: small schools, teachers' perspective and experiences, mixed-age/multi-grade teaching

* Hsiao-Wen Yu, Professor, Department of International and Comparative Education, Chi-Nan University

** Ching-Mei Tseng, Assistant professor, Department of International and Comparative Education, Chi-Nan University

***Jie-Yu Chen, Doctor student, Doctoral Program of International Cultural and Educational Management, Chi-Nan University

主題文章

Corresponding Author: Hsiao-Wen Yu, e-mail: hwyu@ncnu.edu.tw