

香港小學小班的教學實踐

章月鳳、李子建

香港教育學院

摘要

香港政府自 2009 年在小學推出小班教學政策，至 2013 年 9 月已有 344 所小學推行小班教學，不少學校已推廣至小學五年級。小班教學的成效如何？本文結合文獻對小班成效的綜述，透過對推行小班教學的兩所學校共 10 位教師進行焦點團體訪談，初步剖析香港小班教學政策下的教師教學實踐，並提出進一步調整或深化政策的意見和建議。

關鍵詞

小班教學，教學實踐，香港教育，教師發展

甲、小班教學政策的推行

順應香港出生率遞減，小學收生人數減少的趨勢，香港政府於 2007 年宣佈實施小班教學政策，自 2009-10 年度起，從小學一年級起，每班人數減至 25 人。對於小班教學政策下教師的教學實踐，香港政府沒有很明確地在其綱領性文件提出具體要求。而 Galton & Pell 針對 2004 年參與「小班教學先導計畫」的 37 所學校進行研究，並提出有效小班教學的六大核心原則，包括：（1）建立適切的教學目標；（2）運用多樣化的提問技巧；（3）鼓勵學生參與課堂活動；（4）安排小組活動促進學生互相協作；（5）給予學生回饋，幫助他們反思學習效能；和（6）使用有效「促進學習」的評估策略（Galton & Pell, 2009, pp. 5-6）。這六大原則一直被公認為香港教育局、師資培訓機構、學校和教師推動小班教學政策及檢視小班教學成效的主要框架。

對於小班教學政策是否能提升學習成績，世界各國的學者進行了眾多的研究和論證，但是都未能達到統一的說法。他們發現，除了班級規模之外，學生學習成績的高低還會受其他眾多因素影響，包括教學科目、學生程度、年齡和背景等（Blatchford, Bassett, & Goldstein, 2003）。但是不少學者都認為：實施小班能否帶來影響，要視乎教師是否有效地運用小班的優勢來提升教學實踐的品質（Blatchford et al., 2003）。要鼓勵教師善用小班環境的優勢，促進教師的專業發展是一個重要因素（Galton & Pell, 2009）。

為了促進小班教學政策的實施，香港教育局和各大學師資培訓機構在過去的五年內為教師提供了大量關於小班教學專業的培訓。小班政策推行至 2013 年 9 月，已有 344 所小學（約有七成公營小學）參加（Education Bureau, 2013），並推展小班教學至小學五年級。對於小班政策第一週期推行的成效，現在是時候進行探討和反思，以便提出將來調整或深化政策實施的意見和建議。

乙、小班環境下的教師教學實踐

縱覽世界各國關於小班成效的研究和討論，小班政策對教師實踐的影響主要體現在以下五方面：

一、小班教學提升學生的參與

在小班教學中，教師會更多使用小組活動（Harfitt, 2013），減少全班教學的時間（Blatchford, Goldstein, & Mortimore, 1998; Bascia & Faubert, 2012），分組時每組的人數更少，以增加合作的機會（Yeomans, 1987）。使用小組活動可以提升學生的參與和與他人互動的機會（Blatchford, Baines, Kutnick, & Martin, 2001; Hallinan & Sørensen, 1985），更多展示學生的作品（Blatchford, Russell, Bassett, Brown, & Martin, 2007）和使用更多正面的回饋。不但師生在課堂中互動的量和深度都有增加（Blatchford, 2003; Finn, Pannoizzo, & Achilles, 2003; Hallinan & Sørensen, 1985; Özerk, 2001; Yeomans, 1987），師生在課堂以外的互動也會增多（Hallinan & Sørensen, 1985），而且互動方式更多樣和個人化。很自然地，教師和每個學生的關係會更緊密（Cakmak, 2009; Yeomans, 1987）。

二、小班教學讓教師教學更個別化

小班環境提供一個契機，讓教師實施個別化教學（Blatchford, 2003）。首先，教師能更深入瞭解每個學生及其需要（Bascia & Faubert, 2012; Cahen, Filby, McCutchen, & Kyle, 1983; Johnston & Davis, 1989; Robinson & Wittebols, 1986; Turner, 1990; Blatchford & Mortimore, 1994; Zahorik, 1999），更注重根據學生已有知識和學習需要確定教學目標（Galton & Pell, 2009）。在學習過程中，教師能更密切和近距離地監察學生的進度（Bosker, 1998; Cakmak, 2009），更細微地關注學生課堂行為，建立更良好的課堂氛圍（Yeomans, 1987），在互動中更多聆聽學生發言（Finn et al., 2003），更注重按照學生的需要安排提問層次和互動方式，並為學生提供更多個別化的支援（Blatchford, Moriarty, Edmonds, & Martin, 2002; Bascia & Faubert, 2012），包括拔尖和保底的工作。除了能更細微地照顧學生學習差異，教師也更關注和瞭解學生社交情意上的需要和狀態（Bascia & Faubert, 2012），並加以提升和發展。

三、小班教學讓教師教學策略更多樣化

由於人數少的班級活動空間相對增大，加上管理學生的難度降低，教師擁有更多自由度也更願意去選擇使用不同的教學策略（Pedder, 2006）。這些策略包括學生座位安排多樣化（Yeomans, 1987）、教室規則制定多樣化（Harfitt, 2013）、課堂活動多樣化（Cakmak, 2009; Cooper, 1989）、提問方式多樣化，評估手段多樣化（Cakmak, 2009）等。

除了教學策略更加豐富外，教師在小班環境下教學策略的使用可以更精細和有深度。例如提問技巧上，教師在小班教學中會使用更多開放式提問、挑戰性提問和追問，在提問學生後等待時間增長（Bourke, 1986; Hallinan & Sørensen, 1985; Harfitt, 2013），更鼓勵學生創新和批判性思維（Özerk, 2001）。而教師經常給予學生回饋（Harfitt, 2013），對學生的評估更直接、即時和準確（Cooper, 1989; Korostoff, 1998; Shapson, Wright, Eason, & Fitzgerald, 1980）。

四、小班教學增加教學時間和課程內容

由於小班的學生人數減少，教師用來組織學習、管理學生行為的時間和評估所需時間減少（Hallinan & Sørensen, 1985; Korostoff, 1998），教學速度更快，可用來教學的總時間因此增加（Zahorik, 1999），而備課時間更加充足（Din, 1999）。相對於大班而言，教師能

更深入教授基本內容，並擁有更多時間教授補充資料或增潤課程（Pate-Bain, Achilles, Boyd-Zaharias, & McKenna, 1992）。相應地，安排給學生的課業量也會增多（Bourke, 1986）。

五、小班教學提升教師士氣、改善教育生態

小班教學政策除了帶來以上教師教學實踐在總量（時間、頻率、密度）和質量（多樣化，深度、廣度和豐富度）都有改變外，其實也有可能帶來一種較人本化的學校管理模式和教學生態（章月鳳，2013a）。這種人本化的學校管理模式會讓教師對學生的態度更正面（Din, 1999），擁有更多自由度去選擇教學策略（Pedder, 2006），教學工作更有效率（Din, 1999），對教學的熱忱更高漲（Finn et al., 2003），以及更加喜歡教學工作（Blatchford et al., 2007）。

不過，在上述文獻中，探討小班教學政策在香港成效的研究卻不多。Galton & Pell（2009）研究的是香港 2009 年大規模推行小班教學政策之前的情況。而 Harfitt（2013）則探討個別中學教師實施小班教學的成效。其他研究也主要是針對個別學校情況的探討，未能反映小班教學在香港小學推行成效的整體狀況。

丙、研究方案

有鑑於此，本研究團隊正進行的研究項目旨在探討香港實施小班教學政策對香港小學教師教學實踐的影響。本文將彙報參與該項目的先導訪談的初步發現，探討兩所小學教師實施小班政策的教學實踐並對小班教學政策的成效及影響因素進行初步討論。之後根據該訪談的發現，再設計問卷全面瞭解香港小學教師小班教學實踐的整體狀況。

本先導訪談採用焦點團體訪談（Greenbaum, 1998）、方便抽樣的方法，對參與研究的兩所學校的教師進行訪談，以回答以下研究問題：

- 自實施小班教學政策以來，教師教學實踐是否有改變？
- 如有改變，是哪些改變？其改變的原因是什麼？

我們在 2013 年 12 月初對已推行小班教學的兩所屯門區的津貼小學（以下稱學校一和學校二）進行先導研究。每所學校各選五位教師參與訪談，其中包括一位中層管理教師（如教務主任）和四位任教不同科目的教師（中文、英文、數學、常識科各一位）。每次焦點團體訪談歷時約一個小時，問題主要圍繞上文提到的小班環境下教師實踐變遷的五個方面。之後，研究人員把訪談錄音完整謄寫成逐字稿，並採用內容分析法，從中抽取和上述研究問題相關的內容進行分類、編碼、分析及整合，得出以下研究結果。

丁、研究結果和討論

學校一在 2008 年 9 月在一年級推行小班教學，比政府的計畫提早一年。至 2013-14 學年全校每班都是 25 人左右。學校二則於 2009 年 9 月開始施行小班教學，到 2013-14 學年推行至五年級。表一總結了兩所學校 10 位教師訪談的初步結果：

表一 香港小班教學政策下的教師教學實踐

	學校一	學校二
小班教學校本政策	<ul style="list-style-type: none"> 學校強調教師要運用 Galton & Pell 六個原則去優化課堂教學，提倡教師使用合作學習和探究學習 	<ul style="list-style-type: none"> 學校強調教師要運用 Galton & Pell 六個原則去優化課堂教學，提倡教師使用合作學習和三高課堂（「高動機，高展示，高參與」） 語文科推行戲劇教學，數學和常識科推行探究學習
提升學生的參與	<ul style="list-style-type: none"> 教師推行合作學習，通過多元化小組活動，增加學生參與 學校強調學生主導的探究式的學習方式 師生關係和生生關係都更加融洽 	<ul style="list-style-type: none"> 教師推行合作學習，通過多元化小組活動，增加學生參與 教師秉承學校的宗旨，追求「高動機，高展示，高參與」的課堂 學校提供多元化課外活動，增加學生參與和展示機會 師生關係和生生關係都更加融洽

表一 香港小班教學政策下的教師教學實踐（續）

	學校一	學校二
教學策略 個別化	<ul style="list-style-type: none"> 教師更深入瞭解每個學生及其需要 因為教育局對評估內容統一，教學內容沒有分層處理 分層的教學得益於同儕備課，比較容易施行，課堂提問針對不同學生需要設計問題和提問 教師雖然認同分層評估，但需要花更多時間設計分層評估工具；由於統考制度，學校政策未有推行分層評估 學校資源優先分配在保底班，保底力度大於拔尖力度 	<ul style="list-style-type: none"> 教師更深入瞭解每個學生及其需要 因為教育局對評估內容統一，教學內容沒有分層處理 提問方式針對不同學生的需要設計不同層次的問題和提問；活動安排也有考慮對學生學習的適切性 考慮到公平性原則，也沒有推行分層工作紙和分層評估 學校資源優先分配在保底班，保底力度大於拔尖力度
教學策略 多樣化	<ul style="list-style-type: none"> 注重設計不同的活動讓學生進行小組活動 課堂提問針對不同學生需要設計問題和提問 	<ul style="list-style-type: none"> 教師嘗試使用多種教學策略，針對不同學生的需要設計問題和提問 學校提供多元化課外活動，讓學生發展潛能，獲得成功感
增加教學 時間和課程 內容	<ul style="list-style-type: none"> 學生行為問題減少，教師可用更多教學時間讓學生更深入地討論所教的課題，所以課程內容沒有增加 評估每一份課業時間減少，但對成績差的學生增加支援工作 	<ul style="list-style-type: none"> 更注重學生的參與，小班教學提供更多時間進行討論、彙報、回饋，很難再增加課程內容 更注重學生的學習過程及其評估，評估每一份課業的量減少，但是針對學習過程的評估工作增多
教師士氣和 教育生態	<ul style="list-style-type: none"> 小班教學對減輕他們的工作量沒有太大幫助，小班教學對教學的質素要求提高，增加了他們備課的工作量 	<ul style="list-style-type: none"> 小班教學對減輕他們的工作量沒有太大幫助，小班教學對教學的質素要求提高，增加了他們備課的工作量 小班教學還帶來許多校本特色的課外活動，也增加工作量

一、小班教學提升學生的參與

兩所學校的教師都認同，學生的參與程度能有所提升，是小班教學政策帶來的最大改變。兩所學校的小班教學政策都非常強調教師要提升學生的參與程度，並在全校各科推行合作學習和小組學習。在此校本政策影響下，教師都一致表示，他們更注重透過小組活動提供不同的機會讓學生參與課堂活動。有教師還提到，他們備課時會經常思考，如何按照學生不同的學習情況設計提問問題和安排活動。與此同時，教師發現學生較以

往更主動參與師生和生生互動，即使是學習專注能力差的學生，通過小組合作，學習參與度有所提高，違規行為亦自然減少。不過，因為缺少現成可用於小組合作的學習資料和工作紙，他們往往須要多花一些時間進行備課或改良教學資源。

二、小班政策對教學個別化的影響

對於是否有使用個別化分層教學，教師都表示他們更注重按照學生學習的不同情況，然後決定如何使用教學活動和分組合作，以強帶弱，讓學生都得到適當學習的機會。但教師使用的分組教學策略大多只停留在對學生口頭的提問、回饋或支援上，並沒有使用分層工作紙。原因除了是因為學校沒有硬性規定外，亦由於教師覺得設計分層工作紙需要花費較多時間，而且也需要事先取得家長的認同，因而減低使用意欲。另外，儘管學生的學習進度和成效不一樣，教師都覺得分層評估是很難在學校推行，因為所有學生最終都要一起面對中央考試制度。所以教師對學生個別化的處理主要集中在對成績差學生的保底支援和教學策略調整，而沒有系統地滲透至課程內容、課業安排和評估方式。

三、小班政策讓教師教學更多樣化

兩所學校的教師都表示，為了配合小班政策，自己會使用更多不同的教學策略。學校一提倡教師使用合作學習和探究學習。學校二則根據每科的特色提倡各科教師實施一些核心的教學策略，例如中英文科使用戲劇來教語言，數學和常識科則提倡探究學習，還要求各科教師在每一節課最初五分鐘利用暖身活動來提起學生的學習興趣，而結束時要總結該堂學生所學知識等。另外，學校二還為學生提供了豐富的課外活動，如藝墟等，讓學生擁有更多平台來發展自己的才能和獲取成功感。教師教學的多樣化還表現在使用更多方法去激勵學生，提問的方式和給予學生的回饋更加多樣化，更勇於嘗試不同的教學模式。

四、小班教學對課程內容和教學時間的影響

受到統考制度的影響，小班教學的推行，並沒有改變兩所學校對課程內容的要求，教師也不會教授學生更多的學習內容。而透過為學生提供更多參與的機會，教師更注重讓學生更加深入和細緻地學習課程內容，包括進行深入討論和給予及時回饋。

小班政策的實施並未能有效增加兩校教師的教學時間，減輕工作量。雖然，他們修改學生每一份課業的量減少了，但是其他工作量卻同時增加。首先，因為推行合作學習和同儕備課，用於參與備課會議和準備教學資料的時間大量增加；其次，學校加強對成績差學生的保底工作，所以需要使用更多時間和精力支援後進生；最後，學校提倡對學生學習成效的評估更加細緻，同一份課業的批改和回饋都更加精細，也需要花費教師不少時間。加上教師還需要同時背負大量其他教學工作以外的行政工作，包括當值、訓導或輔導等功能組別工作等，令小班政策帶來工作量的減少顯得微乎其微。

五、受到校內教育生態的影響

小班政策的推行未能減輕教師工作負擔，反而增加他們工作的複雜度，亦未能令教學工作效率有效提高。他們感到欣慰的是學校在注重學業成績的同時，也開始關心學生社交情意的發展和關愛校園的建設，而教師也對學生的態度更加正面。無奈的是教學和行政的工作壓力沒有相應減少，而學校過於細緻的規定有時也令教師覺得未能享受教學的自主權，只是跟著學校的指示去做。

戊、結論與啟示

由以上關於兩所小學的個案研究發現 Galton & Pell 提出的六個原則成為了學校制定校本小班教學政策的依據。六個原則的推行，讓教師更注重增加學生在課堂學與教的參與，更關注學生的學習情況和需要。他們在教學策略中運用更豐富和多樣化的教學策略，更及時和正面的評估和回饋，幫助學生學習和發展。但是由於學校校本小班政策的規定和考試制度的限制，教師在選擇學習內容和評估方式都未必能夠做到個別化教學或分層教學。雖然班級縮小似乎能讓教師減少評估的工作量，但在推行其他新型教學策略上卻需要花費更多的準備時間，以至於無法有效減輕教師的工作量。

另外，小班政策對於教師實踐影響的深度和廣度，視乎學校管理層所制定的校本小班政策對教師教學範式的導向。要讓小班教學政策順利推行並取得更好成效，需要學校校本政策的配合和行政管理的大力支援（Bascia & Faubert, 2012）。這也印證了張倩、周浩暉、李子建（2013）所講的，小班教學所處的學校情景關乎小班教學政策下教師實

踐的專業發展。相對而言，在實現了人本化管理的學校裡（章月鳳，2013b），教師專業自主權更得到尊重，協作精神更能得到發揮，小班環境的優勢才更有可能被善用，持續提升學與教的品質，創設共融關愛校園。

本次先導訪談初步證實了上述總結關於小班教學所影響的不同層面，它的結果將會是日後修訂問卷調查的根據。若條件允許，能收集到一些教師的課堂教學實踐片段，也會有助於進一步發掘小班教學的實施情況和深入探討小班政策對教師實踐的影響。

鳴謝

我們要鳴謝香港教育學院小班教學中心為本研究提供資助，以及參與訪談的兩所學校及校內 10 位教師寶貴的經驗分享。

參考文獻

- 張倩、周浩暉、李子建（2013）。〈小班教學研究的反思與建構〉。《中國教育學刊》，2013 年 06 期，49-53。
- 章月鳳（2013a）。〈前言〉。載陳錦榮、章月鳳（合編），《中學小班教學集思錄》（頁 3-5）。香港：香港教育學院小班教學中心。
- 章月鳳（2013b）。〈人本的小班教育成就每一個〉。載《2013 年兩岸四地小班化教育的正向創新實踐研討會文集》。臺灣：臺灣新竹教育大學。
- Bascia, N., & Faubert, B. (2012). Primary class size reduction: How policy space, physical space, and spatiality shape what happens in real schools. *Leadership and Policy in Schools, 11*(3), 344-364. Retrieved January 19, 2014, from <http://dx.doi.org/10.1080/15700763.2012.692430>
- Blatchford, P. (2003). A systematic observational study of teachers and pupils behaviour in large and small classes. *Learning and Instruction, 13*(6), 569-595.
- Blatchford, P., Baines, E., Kutnick, P., & Martin, C. (2001). Classroom contexts: Connections between class size and within class grouping. *British Journal of Educational Psychology, 71*, 283-302.

- Blatchford, P., Bassett, P., & Goldstein H. (2003). Are class size differences related to pupils' educational progress and classroom process? Findings from the institute of education class size study of children aged 5-7 years. *British Educational Research Journal*, 29(5), 709-729.
- Blatchford, P., Goldstein, H., & Mortimore, P. (1998). Research on class size effects: A critique of methods and a way forward, *International Journal of Educational Research*, 29(8), 691-710.
- Blatchford, P., & Mortimore, P. (1994). The issue of class size for young children in schools: What can we learn from research? *Oxford Review of Education*, 20(4), 411-428. Retrieved December 12, 2013, from <http://dx.doi.org/10.1080/0305498940200402>
- Blatchford, P., Moriarty, V., Edmonds, S., & Martin, C. (2002). Relationships between class size and teaching: A multi-method analysis of English infant schools. *American Educational Research Journal*, 39(1), 101-132. Retrieved October 15, 2013, from <http://aer.sagepub.com/content/39/1/101.refs.html>
- Blatchford, P., Russell, A., Bassett, P., Brown, P., & Martin, C. (2007). The effect of class size on the teaching of pupils aged 7-11 years. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(2), 147-172.
- Bosker, R. J. (1998). The class size question in primary schools: Policy issues, theory, and empirical findings from the Netherlands. *International Journal of Educational Research*, 29(8), 763-778.
- Bourke, S. (1986). How smaller is better: Some relationships between class size, teaching practices and student achievement. *American Educational Research Journal*, 23(4), 558-571.
- Cahen, L., Filby, N., McCutchen, G., & Kyle, D. (1983). *Class size and instruction*. New York: Longman.
- Cakmak, M. (2009). The perceptions of student teachers about the effects of class size with regard to effective teaching process. *The Qualitative Report*, 14(3), 395-408. Retrieved October 10, 2013, from <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR14-3/cakmak.pdf>
- Cooper, H. M. (1989). Does reducing student-to-teacher ratios affect achievement? *Educational Psychologist*, 24(1), 79-98.
- Din, F. S. (1999). *The benefits of teaching small classes - The Chinese perspectives*. Paper presented at the Annual Meeting of the Eastern Education Research Association (22nd, Hilton Head, SC, February 24-27).

- Education Bureau. (2013). *List of schools taking forward Small Class Teaching (SCT) in 2014/15 school year*. Retrieved October 12, 2013, from http://www.edb.gov.hk/attachment/en/edu-system/primary-secondary/applicable-to-primary/small-class-teaching/schools_sct_2013_e.pdf
- Finn, J. D., Pannozzo, G. M., & Achilles, C. M. (2003). The “Why’s” of class size: Student behavior in small classes. *Review of Educational Research*, 73(3), 321-368.
- Galton, M., & Pell, T. (2009). *Study on small class teaching in primary schools in Hong Kong*. Final Report, Hong Kong, Education Bureau.
- Greenbaum, T. L. (1998). *The handbook for focus group research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hallinan, M. T., & Sørensen, A. B. (1985). Class size, ability group size, and student achievement. *American Journal of Education*, 94(1), 71-89.
- Harfitt, G. J. (2013). Why small can be better: An exploration of the relationships between class size and pedagogical practices. *Research Papers in Education*, 28(3), 330-345. Retrieved October 18, 2013, from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02671522.2011.653389>
- Johnston, J., & Davis, T. (1989). *Inside the black box: The effects of class size on quality of work life for teachers and children*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Korostoff, M. (1998). Tackling California’s class size reduction policy initiative: An up close and personal account of how teachers and learners responded. *International Journal of Educational Research*, 29(8), 797-807. Retrieved from <http://www.science direct.com/science/article/pii/S0883035598000640>
- Özerk, K. (2001). Teacher-student verbal interaction & questioning, class size and bilingual students’ academic performance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(4), 353-367. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/00313830120096761>
- Pate-Bain, H., Achilles, C. M., Boyd-Zaharias, J., & McKenna, B. (1992). Class size does make a difference. *Phi Delta Kappan*, 74(3), 253-256.
- Pedder, D. (2006). Are small classes better? Understanding relationships between class size, classroom processes, and pupils learning. *Oxford Review of Education*, 32(2), 213-234. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/03054980600645396>
- Robinson, G., & Wittebols, J. (1986). *Class size research: A related cluster analysis for decision making*. (Research Brief). Arlington, VA: Educational Research Service.

- Shapson, S. M., Wright, E. N., Eason, G., & Fitzgerald, J. (1980). An experimental study of the effects of class size. *American Educational Research Journal*, 17(2), 141-152. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1162479>
- Turner, C. M. (1990). Prime time: A reflection. *Contemporary Education*, 62(1), 24-27.
- Yeomans, R. (1987). Making the large group feel small: Primary teachers' classroom skills - A speculation. *Cambridge Journal of Education*, 17(3), 161-166. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/0305764870170308>
- Zahorik, J. A. (1999). Reducing class size leads to individualized instruction. *Educational Leadership*, 57(1), 50-53.

Small Class Teaching practices in Hong Kong primary schools

ZHANG Yuefeng & LEE Chi Kin John

The Hong Kong Institute of Education

Abstract

Three hundred and forty four primary schools have introduced Small Class Teaching (SCT) into their classrooms since the adoption of this policy by the Hong Kong Government in 2009. Some of them even extended SCT up to primary five students. The article reports on a preliminary study about the impact of SCT by interviewing ten teachers in two primary schools about their teaching in small class setting. The conclusion is drawn together with suggestions and recommendations on further adjustment and implementation of the SCT policy.

Keywords

Small Class Teaching, teaching practice, Hong Kong education, teacher professional development