

第貳章 文獻探討

本章的目的在介紹與本研究相關的理論與研究，以作為本研究文獻探討之依據。全章共分七節，依次為：反省與教學反省的意涵、教學反省的層次、教學反省類型、教學反省的態度、教學反省的內容、影響教學反省的因素、體育教師教學反省之實徵性研究。

第一節 反省與教學反省的意涵

壹、反省之意涵

反省 (reflect) 意指進行反芻、思慮、沈思與思考，字源源自於拉丁文字 reflectere，為回顧 (bend back) 之意，為思考的一種 (引自陳聖謨，民 88，頁 11)。「反省」一詞常常以不同的概念、方式被描述 (謝惠德，民 84；王心詠，民 84)。Lowyck (1986) 指出：由於「反省」缺乏實證研究及概念化，所以僅能簡短的評論目前有關反省之文獻，而無法明確地對「反省」下一定義。

以下從各學者對「反省」一詞之意涵作一整理：

Dewey (1916、1933) 指出反省乃領悟或辨識到所嘗試之事與所得結果兩者間之關係。對於任何信念與假設性知識，按照所依據的基礎，進一步導引出結論來。這種主動的、持續的與周密的思考，是為反省的思考。Van Manen (1977) 認為反省乃是一種在實際情境中必須去做的規模與決定的理性過程。Schon (1983) 反省是一種無言、沈默的過程 (tacit process)，它是對過去與現在的行為，進行一種自然的思考過程，可導引未來行動之發展。Kemmis (1985) 反省是辯證的過程，是內在思想、思考歷程與外在的情境之間的互動，由此反省可導致更進一步的思考與行動。Clark & Peterson (1986) 反省是對於過去的事件進行主動的思考。Soloman (1987) 反省是將過

去的經驗、行動、個人的學說和接受的學說進行調和，是對於過去經驗的再探究。Korthagen & Wubbles (1991) 反省是經驗、問題及現有知識的重建、再建構，或對現有知識的領悟。Tobin & Tibbin (1993) 反省是對過去想法的心象及外顯的實務表現，經過仔細的辨思，再次付諸行動，重新建構行動的基模。Binkley & Brandes (1995) 反省是自我慎思的過程，涉及到過去經驗的蒐集，以思考現況實務中問題的解決。陳聖謨 (民 88) 個體對所作所為的內隱性檢思歷程，以修正、充實或維持個體的信念，達成更好的行動結果，並能建構個人行動的知識與意義架構。林玫君 (民 89) 反省是一種思考，亦為一種心理運思的歷程，其中包含了體認過去與現在前後不一的矛盾經驗，乃至批判性的分析因果關係，並依分析結果得到未來行事的依歸。

綜合以上各位學者對反省所界定的意義可知：「反省」乃是對過去與現在的事件進行主動思考，進而重建、再建構其經驗、問題與知識，由此導引未來行事之依歸。

貳、教學反省之意涵

有關「教學反省」一詞，雖有許多用語（如：反省的教師、反省的教學、反省性實踐、行動中反省、教學中反省、反省性教學、反省性實踐），但卻均指同一件事情。以下就各學者對「教學反省」之意涵作一呈現：

Stout (1989) 指出教學反省乃是針對教學的思考歷程與理論依據，進行批判的監視，與發展出探究與分析的能力。Zeichner (1990) 教學反省是在實際教學時檢驗個人的技能實施情形與批判的方向。Pollard & Tann (1993) 教學反省是一種教學過程，經此過程，教師有能力進行專業的判斷，此能力因此不斷地發展並維持。Parker (1997) 一個人對他的教學進行思考，這其中包括各種思考能力，像是理性、批判思考、分析、計畫、評鑑等能力。洪福財 (民 86) 教

師在教學加入反省的成分，對教學的適切性與正當性進行批判反省；並以反省所得的資料與結果，回饋應用於實際教學，藉以改進教學、促成教師專業成長、提昇教學品質。王心詠（民 87）參考、回顧過去的經驗，主動而持續地評估教學，仔細的比較，發現其中差異，獲得回饋。陳聖謨（民 88）教師對教學行為的內隱性檢思歷程，以修正、充實或維持教師的知識與信念，並具體轉化為行動，達成更好的教學效果，並能建構教師個人的實際理論。彭新維（民 90）教師於教學過程中，其內在的檢思歷程，是教學的延伸，也是教師教學實務的系統探究，並擴及負有教學領導責任者對全校教學活動省思。王妙里（民 91）教師以一種關懷的觀點，從對自我的覺察與認可，進而關懷學生的感受，以適當的方法解決學生或師生間的問題。

綜合上述學者對教學反省的定義可知，「教學反省」是教師在教學中加入反省的成分，對教學的適切性與正當性進行批判反省，以修正、充實或維持教師的知識與信念，藉以改進教學，增進教師教學效能，提升教師專業能力，終而促進教學品質之成長。

第二節 教學反省的層次

教學反省的層次是依據反省者對教育事務分析的深淺、成熟程度而定。以下列舉一些學者對教學反省層次之劃分做一說明：

Van Manen (1977) 將教學反省層次分成三類：技術理性、實際行動與批判反省。而各層次採用不同校標來選擇可能的行動。技術理性層次：係屬於經驗分析式的反省層次，關於程序、技術的問題。針對教學活動中進行步驟程序與技巧性的問題作省思，也就是於教學過程中省思，採行最佳教學方法和教學技巧，讓學生學習收效(歐用生，民 84)。因此，技術理性的反省所關注的焦點在於達成既定目標所需的技術，而這些目標被視為理所當然，因而反省的校標受限於績效、效率、效能的技術層面上。因此教學若只要求結果的顯示，未能思慮教學真義，僅固守書本中的教學原理、原則，而不思質疑、批判，則此種層次之省思則無意義。Schon (1987) 曾以沼澤低窪地比喻國小教師面對曾出不窮的實務問題，卻僅能靠技術層面的方式來解決，低窪沼澤的問題似乎永遠也得不到協助或解決，但這些問題卻是影響最為深遠的(引自彭新維，民 90，頁 17)。實際行動層次：亦可稱為「解釋的溝通」，此階段所重視的是解說並闡明在實際事務、及眾多選擇之下的基本假設和傾向。而其目的在探討或澄清個人的意義，省思自己的假設與信念(饒見維，民 85)。關心生活世界的本質與理解，並從環境的脈絡中來省思教學行動、教學目標、教學結構等層面的背後假設與效果，因而使得許多被視為理所當然、習慣性的思考，重新建構、組織(鄧優君，民 84)。批判反省層次：此階段的反省乃將道德、政治與社會的公平正義之議題、方法、目的一併考慮，使之成為教育論辯內容的一部份。批判反省的焦點在於決定何種教學目標、經驗與行動，可以引導出關懷、正義、均等，並能具體的實踐的生活形態；同時省思現階段的各種安排是否已滿足人類重要的需求與目的。關

懷、正義、均等等成為教育目標、課程內容、教學實踐的校標。於此，教學的目的和手段以及周遭的事物都可視為從眾多的可能性中所做出的價值支配（湯維玲，民 85）。

Gitlin(1982)簡單的將反省為成三層次(引自洪福財，民 86)。盲目行動型(activism)：此類型只知一味埋頭苦幹，對於身旁的事物都視為「理所當然」，努力做事卻未能找出適當的時機對行為進行反省。光說不練型(verbalism)：此類型恰好與上一類型相反，對於現實事務根據理論或經驗法則表現相當程度的批判，對於周遭發生的事件提出不少意見，惟意見仍止於紙上談兵，未能親自現場驗證可行性，使反省流於空洞。知行並進型：此類行不僅重視理論層次的反省，亦重視反省結果實際可行性，有異於上述二者。此類型非但強調理論與實際的反省，更要求將理論與反省實務的成果做有系統的、具體的綜合。

Zeichner & Liston(1987)認為教學反省層次為(引自陳聖謨，民 88)技術的層面：僅關心如何有效且盡快地達成事先決定的目標，而對於這些目標以及教室背景、學校、社區乃至於社會現象毫無疑慮的加以接受。情境脈絡的層面：從背景、理論與及現場的脈絡，省思教學行動、教學目標、教學結構等層面的背後假設與效果，不僅是關注表象，也試圖揭露全盤脈絡關係。道德與倫理層面：省思的是教學及社會結構的道德意義與倫理關係，採用道德與倫理的標準來審視實務行動是否應符合公平、正義與尊重，並把一切教學目標與手段、以及情境脈絡都視為是可以質疑的。

Biermann(1990)綜合各家學者的看法，將反省層次分成三種層次(引自陳聖謨，民 88)。第一層次(較單純的反省)：基於產品的隱喻，主要是關注於有效能與有效率的應用教育知識，以達到可接受的目的。在此層次，教師被視為是技藝匠，主要是強調方法而非結果；

教師在此層次所展現的行動是屬於技術理性、技術能力、固定性行動、執行或訊息處理。這種層次的知識論是來自於傳統的實證主義與行為科學典範，這種實證分析的科學是在對實際行動發展理論性知識，強調技術效能與效率。第二層次（做決定的層次）：此一層次教師被視為是做決定者，是以選擇作為隱喻。這是一種實踐性行動、反省性行動、教育性價值及學科探究。教師在此層次除具有並使用第一層次的技巧外，並能表現適當、一致性與紮實的教學決定。這種層次的反省性知識論是源自於詮釋—現象學，是一種自我或集體對話的詮釋歷程。第三層次（價值層次的反省）：此種層次基於解放的隱喻，教師被視為是反省性的教育人員，其強調批判反省、反省性思考、行動的道德與倫理的關注及反省性探究。這種最高層次的反省是來自於批判—對話的傳統，著重對社會結構與實際的社會政治背景加以批判。並能檢視教學情境的壓迫性與解放性的特質，其見解超乎科學理性的世界，重視公平、正義與人類自由所應然的發展。

Goodman (1991) 引用 Dewey 的看法而延伸出三種思考層次（引自湯維玲，民 85）。例行思考 (routine thought)：係受到權威、傳統、特定社會實體公定定義所導引的例行式思考。例行式思考只考慮達到目標的手段，且將目標視為理所當然。理性思考 (rational thought)：理性思考在處理訊息有條不紊，不會自動就接受一般的看法，而是研究相關訊息，小心演繹推論才做成決定，然而見識範圍有限。直覺思考 (intuitive thought)：此種思考方式常被師資教育界的教育學者所忽略，Goodman 認為該種思考方式包括想像、幽默、情緒、統整和綜合、整全觀、非口語的理念表達、無言感受和默識的理解。而直覺思考常伴隨著創造性理念、洞見和擬情的火花。如 Dewey (1933) 所言「直覺是藝術型的思考者與知識經驗不足者的劃分依據」。

Beyer (1991) 將反省的類型分為六種(引自湯維玲，民 85)。規

避型的反省：此種反省如做白日夢，逃避目前枯燥辛苦的工作，此類型的反省無助於教學反省。治療型的反省：此類型的反省由內觀看自己的處境與困境，是種心理學的反省，自覺地進行自我分析情緒或心理狀態。常識型的反省：是以歷史上一般實踐背景中所發展的思考方式與歸類，或通常為人所接受的定義。技術型的反省：強調以中立的觀點，即用科學的、可預測的、非社會的、無意識型態的觀點，來判斷學生的學業成就與社會化。此型態的反省主導學校教育與師資培育，其建立在政治的、工具的與社會功能的觀點，尋求教育科學。改良式的反省：此種型式的反省，以教師認識到物質上的、心理上與科層體制上的限制，並加以處理、批判。教師會強調主動、合作式的學習，轉變思考的方式，也會將評鑑視為主宰學校與教學文化，因評鑑所伴隨而生的是歷程與技術性的反省。批判型的反省：此類型的反省統整教育的各個觀點，統整學校教育與學校所處的背景。

Louden (1992) 所提出的教學反省四種興趣內涵如下(引自陳聖謨，民 88)。技術興趣：教師所陳述的是有關為了符合教學規則類的或技術所做的控制。個人興趣：教師的興趣是與個人自我瞭解的經驗有關。問題興趣：教師的興趣是在專業行動中有關非技術性與非標準性的問題的解決。批判興趣：教師的興趣是在對於理所當然的想法、感覺或行動的質疑。

Brubacher、Case、Reagan (1994) 認為反省包含認知、批判、敘述等因素(引自吳和堂，民 89)。認知因素：是教師作決定時所需的知識。例如：Shulman(1987)認為一個教師要作教學決定，需要七類知識基礎：內容知識、一般的教學知識、課程知識、教學內容知識、學習者及其特性的知識、教育脈絡的知識、教育目的、目標和價值及其哲學、歷史基礎的知識。不管是初任或資深教師都應具備這些知識，但會隨著教學生涯中，個人經驗、發展的不同，形成不同的基模。

由此組成事實、概念、原理原則的過濾網，因此對問題情境的把握和回應就不同。這種基模雖是隨經驗而形成的，但反省卻能加速它的發展和充實。敘述因素：敘述(narratives)即教師對自己生活和經驗的描述，其形式很多，如：各種形式的日記、反省紀錄、會議報告、訪問紀錄等。這些資料提供的例子，可解決教師遭遇到的困難，正視其影響內在自信威脅的存在，並勇敢面對，一些被視為禁忌的問題，也能自由交談。教師的經驗談，不僅是一種表達、娛樂或發洩，也是反省性教學的一種策略。教師利用經驗談反省自己的教學，澄清其行動依據的原理，考驗其論點中其隱含的假定和前提，提供可能的途徑，並評估這些途徑的後果。由這些引出新的見解，加以質疑和挑戰，並與其他教師的經驗比較，加以考驗、討論和批判，使教室經驗脈絡化，幫助教師了解現實的建構，作為反省和研究的基礎。批判因素：即關於社會公道和正義的、道德的、倫理的層面。批判性的反省不僅要澄清教育目的和手段，而且要將教育目的和手段加以批判性的審視，使教師能覺知並面對不被質疑的角色、已被內化的價值，並能向壓抑學校關係的結構和權力加以挑戰。這種思考是政治性的，以社會正義和平等的價值為基礎。

歐用生（民 84）將反省分為以下三層次。技術的反省：是對於程序的、技術的問題，如何利用最好的教學方法和技巧，在最短時間內，讓學生獲得最大的效果，以達成教學目標。因此技術性的反省最關心達成目的的手段，重視手段的效果和效率，而將目的視為理所當然的，沒有加以檢討。實際的反省：其目的在探討或澄清個人的意義，經由實際的反省可將被視為理所當然的、習慣性的思考，重新建構，重新組織。實際的反省也強調解釋教學活動中蘊含的假定和前提，評估教育目標的適切性，及達成目標的手段。批判的反省：即反省時要考慮道德的、倫理的標準，如：那一種目標、活動、經驗代表那一階

層的利益？是否有助於兒童的自我實現？能促進社會的正義和公道？並從廣泛的社會、政治、經濟的脈絡來檢討這些問題，並揭露潛藏於這些問題中的意識型態，以導引改革。

饒見維（民 85）將教學反省分為以下四層次。技術的反省：教師省思自己的教學行為。針對自己的教學活動，進行問題的指認，並分析其教學問題，尋求解決方法，逐步改善其教學行為。為了改進自己的教學行為、判斷自己教學行為之後果，可以有系統地蒐集客觀資料，並分析評鑑自己的教學效果。信念與假設的反省：當教師開始省思他們的行動與其教育價值之間的一致性時，他們也會開始質疑別人加諸在他們身上的各種信念和假設。一般初任教師會從技術層面著手，等到建立了初步的信心後，才會開始省思自己的信念與假設。批判的反省：當教師開始反省批判自己的角色時，他所考慮的是自己和他人的關係，以及自己處在某一個情境脈絡中所扮演的功能和意義。如果一個教師能進行此種反省時，才能從宏觀的視野來反省自己的實務行動與教育脈絡中值得改進之處。反省的反省：教師可以省思自己的思考與學習方式。此種反省可稱為「後設省思」，亦即「關於省思的省思」。教師可以在他人的協助下省思自己的思考能力，並提升自己的思考能力。當一個教師能針對自己的思考與學習方式加以省思時，不但能瞭解自己如何學習、如何省思、如何獲得知識，更能瞭解自己的省思活動與專業發展的關係。

吳和堂（民 89）綜合各學者之教學反省層次，將之分為：描述層次：單純的事實描述而無反省；技術理性層次：運用各種方法來解決問題；實際行動層次：探討問題背後的意義與假設；批判反省層次：對問題的不適性加以批判。

綜觀上述各學者對教學反省層次之區分，本研究採用吳和堂（民 89）之分類，將教學反省分為以下四個層次：描述層次（單純的描述

事實而無反省）、技術理性層次（會運用各種方法來解決問題）、實際行動層次（當面對問題時，能探究、分析問題，並採取行動解決）、批判層次（針對問題背後的不適性加以批判）。

第三節 教學反省的類型

教學反省的類型是依據反省者反省的時機而定。

Schon (1987) 提出反省的三種類型。行動中反省 (reflection-in-action) 行動後反省 (reflection-on-action) 以及為行動而反省 (reflection-for-action)。此三種反省類型著重於行動面，教師可在實踐的過程中做立即性的反省，或者是在教學後做反省，甚至於在教學前便能進行反省。

Killion 和 Todnem (1991) 參考 Schon 所提出的反省類型，而提出反省的三種類型：依實際而反省 (reflection-on-practice) 在實際中反省 (reflection-in-practice) 以及為實際而反省 (reflection-for-practice)。由於 Killion 和 Todnem 之觀點是參考 Schon 之理念而來，因此其分法不離 Schon 之意。兩者之差異在於，一者強調行動 (action)，更具體的呈現反思的動作；另一著重於實際 (practice)，指涉及的層面可能包含更廣。而此可見反思必須落於實踐的行動與實際的教學事務裏 (王妙里，民 91)。

茲以 Schon 的分法，分述如下：

行動中反省 (reflection-in-action): 此種省思係於教學實踐過程中的省思，體察時代趨勢與學生心理特徵，覺察教師語言習慣與負向表現，學習正向的語言模式，增進師生良性互動 (陳奎熹，民 85)。Schon 認為「反省若只能看到或瞭解新的觀點還不足夠，還需適切表現於行動中，行動中實施者要覺得能隨心所欲地實驗與犯錯誤，與別人討論個人的困惑與創見，並能將其衝突與難局呈現，供給大家做有益的探討，而無被壓迫之虞」(Gore, 1987；引自吳和堂，民 89，頁 50)。此類型反省具有「非邏輯」特點，有別於依照計畫或運用邏輯思考架構得到的理性結果，此種於實踐過程中所做的立即性反省，主要反省的要素是「認知的」(cognitive)，牽涉著教師如何在複雜的教學環境

中，做最佳決定的知識。行動中的反省也就是教師本身在進行內在對話（inner dialog），教師透過與學生及教學脈絡互動過程的反應，不斷「重建」（reframing）教學活動的意義，建構教學知識，進而促進教學的有效性。

行動後反省（reflection-on-action）：行動後反省意指在行動之後，針對所採取的行動進行反省，基本上也是與行動中反省的一種互動，旨在提供對教室所發生的事件有更豐富的理解，因此其反省要素可謂是「描述的」（narrative）（王心詠，民 87）。透過教學後的省思，針對當時教學狀況的臨場師生互動情形，加以專業性認知，可使教師個人或協同教學伙伴，形成批判、檢視、驗證、類化建構的作用，熟悉教學技巧，形成再進行專業經驗基礎（Bulter，1996）。此種教學回顧性省思，可修正教師的專業經驗（Schon，1983，1987），而有助於教師下次之教學。

為行動而反省（reflection-for-action）：此種反省是一種在行動尚未發生以前就已進行的高層次反省，乃建立在對於前二種反省的充分洞察與掌握上，所以能產生更審慎的感覺，是帶有批判性成分的反省，主要關心社會正義的倫理道德層面，能促進教師對不同教學觀點的分析，對相互矛盾與不一致的現象進行探究，並採取適當的行動（楊惠琴，民 88）。歐用生（民 84）指出，此反省是具有前瞻性、最好的一種省思，是以經驗為師，以指引將來的活動。

教師如何於教學前為實際而先行省思，可運用課程推理轉化方式進行。教學推理（pedagogical reasoning）是指教師於教學前將課程內容轉化為強而有力的教學運作，並採取各種背景學生皆可接受的教學型態，以幫助學生樂於接受，且容易瞭解過程。學生皆能理解的方式，則為推理轉化（引自彭新維，民 90，頁 19）。關於課程與教學的轉化能力，單文經（民 81）指出其方式為：準備（批判性地解釋與分析

教科書，並加以重組與分段，建立一套課程可用的寶庫)；表徵(以類推、譬喻、例證、演示、解釋等不同呈現方式，建立一套課程可資運用的知識寶庫)；選擇(從上述課程與知識寶庫中，選擇一套教導的方案，涵蓋教學、組織、管理等資訊)；依據學生的學習特性加以調整(必須考慮的因素包括學生現在的概念、先備概念、錯誤概念、語言、文化、動機、社會階層、性別、年齡、學習能力、學習困難、性向、興趣、自我概念、注意力等因素)。

吳和堂(民 89)綜合 Schon 的觀點，將教學反省的類型分為行動中反省、行動後反省、行動中反省與行動後反省兩者並用、為行動而反省等四類。

本研究採取吳和堂(民 89)之分類，將教學反省類型分成：行動中反省、行動後反省、行動中反省與行動後反省兩者並用、為行動而反省等四種作為分類之依據。

第四節 教學反省的態度

進行教學反省時，教師的態度影響教學反省的品質（王妙里，民 91）。因此，要有好的教學反省表現需先有良好的教學反省態度，茲將各學者之教學反省態度內涵臚列如下：

Dewey (1933) 提出進行教學反省時應有以下的態度為。開放的胸襟 (open-mindedness): Dewey 認為此態度「使我們願意傾聽多方意見而不偏執一家之言，並留意來自各種管道的訊息，充分注意到各種可供選擇的可能，承認即使是我們最喜歡的觀念中，也可能有錯誤的可能性存在。」其基本要素為好奇心與主動追求。全心全意 (whole-heartedness): 代表對真實世界事件專注的追求精神，能全心投入，心無旁騖、將理想付諸實踐精神。在知識追求的過程中，不畏懼行動可能蘊藏的危險及不確定性，仍舊願意冒險、追求改革，並朝目標行動（引自洪福財，民 86，頁 33）。這種真誠的熱忱的態度成為理智的一種力量，促進主動學習。負責任 (responsibility): 對個人行動及相關結果要能承擔責任，是一種理智與道德的表現。在新觀念與知識的追求過程，不僅需要追求的激情與熱忱，也必須理性地考量熱忱可能的方向與結果。

Goodman (1991) 提出反省性實踐過程所需之態度：創造力、同情心、關懷心、聰明才智、自信心、開放心胸、特殊想法。

Barell (1991) 指出反省性的教師可增進智慧的行動傾向，諸如解決問題的信心、心胸開放、傾聽想法和感受的能力（引自鄭英耀，黃正鵠，民 84）。

Henderson (1992) 認為教師進行反思教學時須具備（引自王妙里，民 91）：關懷的倫理觀、創意地建構你自己的知識、與學生進行

質疑性的對話。

綜合上述，反省教學的態度是個人化的選擇，基本上都要以負責任、關懷、專注探究、主動的精神作為根本。良好的態度使「教學反省」更具功效與意義，教師需就教學情境與知識結構進行調整，並秉持著開放心胸、全心全意、負責任、關懷、專注探究、主動的精神等態度，來進行教學反省，進而增進教學的有效性。本研究依此精神、內涵來設計問卷，藉以瞭解台北市國民中學體育教師在反省教育問題時的態度。

第五節 教學反省的內容

教學反省是指在教學中加入反省之成分，因此凡是與教學有關之內容，皆屬於教學反省之成分。以下將各學者對教學反省之內容作一概述，如下各點：

Banville & Rickard(2001)之教學反省內容：學生行為、教師行為、師生互動。意即教師可從本身的教學行為、學生行為以及師生間的相處中，尋獲作為教學反省的訊息來源。

高敬文(民 79) 之教學反省之內容（引自吳和堂，民 89）：教室與教學實際情況的認識與檢討；工作情境反思--包括教室、學校與社會、政治、經濟等的反省與批判；有關知識的基本假定、合宜研究方法的抉擇、教育理想與人性社會等的思索與追究；反思的行動--在行動層面上，除了個別教師的解放外，還包括了集合群力，爭取專業自主權的型態，因此，對於實況進行反省時，其實已涉及工作情境的反省與第三層面內容，意即信念、價值、觀念的形成。

郭玉霞(民 84)提出六項教學反省內容：教學--單元設計、引起動機、活動、教學觀摩、時間控制、學科、氣氛、趕課、教學準備；學生--個別差異、參與、公平、準備度、品德、鼓勵、溝通、特殊的學生、創造力、突發事件、感情；教師--教師角色與義務、指導教師、其他試教教師、對教師工作的準備；班級經營--秩序、常規的訂定、常規的執行、行為改變技術、整潔；環境--家長、學校、教育問題；本身--口語表達、自動、自信、檢討、改進。

饒見維(民 85，頁 244) 教學反省之內容：自己的教學行為--這個層次的省思稱之為「技術層次」的省思，也是教師最早可能省思的內容。一個教師可以針對自己的日常教學活動，進行問題的指認，並

分析其教學問題，然後進一步尋求解決方法，逐步改進其教學行為。自己的信念與假設--教師可以省思自己的信念與假設。教師不能只針對技術層面加以省思，他們遲早必須批判自己的假設與信念。當教師開始省思他們的行動和他們的教育價值之間的一致性時，他們也會開始質疑別人加諸於他們身上的各種理所當然的信念與假設(Elliott, 1993)。這個層次的省思比起前一個層次更深入，也比較不容易。自己的角色和他人的關係--教師的專業判斷和專業決定不僅是技術的考慮，也不只是自己的信念問題。當一個教師開始反省批判自己的角色時，他所考慮的是自己和他人的關係，以及自己處在某一個情境脈絡中所扮演的功能與意義。如果一個教師能省思自己的角色以及和情境脈絡的關係時，才能從宏觀的視野來反省自己的實務行動與教育脈絡中值得改進之處。自己的思考與學習方式--此種省思可稱為「後設省思」，亦即「關於省思的省思」，或稱之為「後設學習」，亦即「學習如何學習」Elliott(1993)認為，當我們對教師的專業思考加以研究時，同時我們也試圖幫助教師發展他們的思考能力，我們無法把這兩者加以分離。當一個教師能針對自己的思考與學習方式加以省思時，不但能瞭解自己如何學習、如何省思、如何獲得知識，更能瞭解自己的省思活動和專業發展的關係。如果教師促發者能提升教師的思考能力以及學習方式，可以間接帶動許多層面的專業發展。這才是最高層次省思活動。

洪福財(民 86) 之教學要素：教學目標、教學者與受教者、教材內容、教學進度、教學方法、教學活動、教學脈絡與環境、教學資源、學生的學習組合、教學評鑑。

吳和堂(民 88) 將教學反省之內容：學生的各項行為、班級經營、檢討教學、研習心得、行政工作、同事、實習心得、導師工作。另於民 89 年從文獻分析中得到教師教學反省的內容有：教學、學生、教

師、班級管理、學校環境、本身；以文件分析、晤談為方法發現，教師之教學反省內容不僅有上述六項，另包含政策與制度、研習等內容。

反省的內容依對象的不同而有差別，但卻都必須落實於實際教學與生活中，不同經驗與能力之教師會選擇不同的內容進行反省教學。Posner (1985；引自王妙里，民 91，頁 23) 提到：「我們從經驗中學到的，無法能像從反省經驗中學習到的一樣多。」意指我們不僅需在實際生活中學習經驗，更重要的是要懂得將所學習、經驗到的透過反省，而體驗、領悟出個人成長之動力與助力。

歸結上述結果，本研究之教學反省內容為：教學、學生、教師、班級管理、學校環境、本身、政策與制度、研習等八項，依此設計相關題目，以探討台北市國民中學體育教師其教學反省內容之情況。

第六節 影響教學反省的因素

人們所看到的一切，以及看待事物的方式，會受到個人先前經驗及所屬群體文化之影響，並由此形塑成個人的價值觀及對人性的看法，用以詮釋其世界（吳芝儀、李奉儒，民 84；彭新維，民 90）。茲將各學者對影響教師教學反省之因素敘述如下各點：

Peterson(1979)指出影響教師教學反省之因素：教室生態、教師同儕、學校組織、教師個人態度、價值、信念、技巧、知識、角色期望、教師的生活史。Battle(1985)認為影響教師教學反省之因素：學校潛在文化、個人特性、學校考核權、學校同儕、學生學習成效、教室生態、學校次級文化、學校結構。Borko & Livingston(1989)影響教師教學反省之因素：認知基模（cognitive schemata）、教學推理能力（pedagogical reasoning skills）。Ross(1990)指出影響教師教學反省之因素：彈性、開放胸襟、內省、曖昧不確定的容忍。Tsangaridou（1993）認為影響體育教師進行教學反省之因素為教學情境、本身、學生。Laboskey(1994)影響教師教學反省之因素：信念—知識、價值—態度、技能、情緒。Binkley & Brande(1995)影響教師教學反省之因素：校方行政體系、校方風氣、校長的支持。Hatton & Smith(1995)影響教師教學反省之因素：個人的價值觀、經驗、認知型態、能提供反省機會的多寡。Zeichner & Liston(1996)影響教師教學反省之因素：個人理論、外在社會背景（學校規章制度、社區環境）。

邱國立(民 85)影響教師教學反省因素：教師知識、信念、心象。陳聖謨(民 88)影響教師教學反省之因素：教師的個人條件--教師的倫理信念、教師的發展階段、教師的專業學養。教學的外在條件--

教師的工作性質、學校的條件、學校組織的特性。吳和堂(民 89) 影響教師教學反省之因素：重要影響者--實習輔導教師、實習指導教師、學校同事、學生、學生家長、大學同學、同校實習的實習教師、學校行政人員、教育學程或教育學分的教授、其它。性別--男、女。學歷--大學、研究所。師資培育機構--師範大學、一般大學的教育學程。有無受過教學反省訓練--完全沒有、課堂上教授稍有提到、受過訓練或課程。輔導方式--小組討論、教學後輔導教師立即回饋、撰寫教學反省札記或心得、行動研究、教學觀摩及研習。實習的班數--一班、二班、三班、四班以上。任教科目--國文、英文、數學、理化、地理、歷史、公民、生活科技、輔導活動、美術、其它。班級性質--常態編班、能力分班、特殊班。班級學生人數--20 人以下、21-30 人、30 至 40 人、40 人以上。彭新維(民 90) 影響教師教學反省之因素：個人因素--教育經驗發展、個人成長史、生活重大事件。環境因素--學校組織文化、教學領導。

歸結上述結果發現，影響教師教學反省之因素可分為個人因素及學校環境因素兩大類。本研究在教師個人背景資料中分為個人因素（性別、大學就學期間公自費別、教學年資、體育領域進入大學方式、最高學歷、就讀之師資培育機構、有無兼任學校行政工作）及學校環境因素（學校類別、學校班級數、主要任教年級、主要任教班級平均學生人數、學校體育教師總人數、重要影響者）兩類，且以統計分析來看不同背景之台北市國民中學體育教師其教學反省有無差異。

第七節 體育教師教學反省之實徵性研究

美國自 1983 年『瀕臨危機的國家：教育改革訓令』一書發表以來，教師專業素質的議題便受到高度的關懷。美國教改團體卡內基工作小組（1986）：『準備就緒的國家：二十一世紀的教師』與侯姆斯小組（1986）：『明日的教師』中均提及教師之教學反省可提升教師專業素養，更是有效教學的重要因子，而在美國『目標兩千年教育法』、『改革美國學校法』中曾提到教師反省、批判能力的培養，能提升教師專業素養與教學品質，此能力更是教師不可或缺的條件之一。基於上述再加上受到認知心理學興起之因，因此有關教師教學反省、思考之研究方漸受重視，茲將體育教師教學反省之相關文獻整理如下：

Gore, Jennifer M. (1987) 以文獻調查的方法，來了解體育教師教學反省之省思。其研究發現有：批判反省教學的訓練是需一致的，經由職前的準備，以及在職時的支持而形塑出；批判反省教學中，體育教師的角色佔有舉足輕重的地位；不論何時何地我們皆須致力於體育教師教育的改革；批判的能力就如同我們的教學計畫，是教學中不可或缺、基本的要素。

Tsangaridou, Niki (1993) 以訪談、教學日誌、非參與觀察等方法，來觀看 4 位有經驗的國中與國小體育教師，其在教學中所進行的反省與教育價值、實踐的角色。研究發現：體育教師其教學反省會受到教學情境的影響；體育教師之教學反省會因個人專業發展而有所不同；體育教師之教學反省易受到學生背景之影響。

Peter, Susan C. (1994) 以文獻分析、非參與觀察、訪談等方法，來研究 2 位體育教師之教學知識和反省。研究發現：體育教師不僅要

知道如何設計好的教學計畫，而且要懂得如何去思考教學；反思的過程意謂著運用各式各樣的知識來解決問題。

Placek, Judith H. & Smyth, Donna M. (1995) 以反省札記來研究 19 位職前體育教師之教學省思。研究發現：職前體育教師的反省層次偏低；在經過一學期的課程，職前體育教師之教學反省層次的成長有限；職前體育教師要成為具反省能力的教師是需下一番努力的。

O'Sullivan, Mary & Tsangaridou, Niki (1997) 以參與觀察、訪談、反省札記為研究方法，以四位國中和國小體育教師為研究對象，來觀看如何養成體育教師教育價值觀和實踐之角色反省。研究發現：教學反省會促進國中體育教師和國小體育教師的教學實踐和專業成長。

Martin, Robert Joseph (1998) 以文件分析、非參與觀察訪談為方法，來研究 11 位體育實習教師之教學反省。研究發現：促使體育實習教師教學反省的最佳途徑為反省札記和錄影；體育實習教師教學反省歷程為計畫、教學、分析、交替、再教學；教學反省有利於體育實習教師的自我成長。

Lienert, Christoph (1998) 訪談了美國體育教師 14 位和德國體育教師 16 位，藉以了解不同文化背景之下的體育教師關注。研究發現：研究結果支持 CBAM's (Concerns-Based Adoption Model) 關注模式；文化的差異會造成體育教師關注的不同；特殊的文化與國情會造成體育教師不同關注。

McCollum, Starla (2002) 以文獻分析的方式來了解職前體育教師教學反省之架構，研究主要在探討：RFTPE (Reflection Framework for Teaching in Physical Education) 在增進體育教師反省能力的重要性；教育體育教師將理論運用到實際教學中，來產出自己的知識；RFTPE 是一種有效的教育學工具，它能增進理論與實際之連結、增進體育教師

之反省層次與深度以及拓寬體育教師之反省面向。

從上述的文獻中可發現，國外體育教學領域自 80 年代起，已發現反省對體育教師的重要性，並且陸續的從事相關研究；在研究對象方面，則是以職前體育教師與體育實習教師為主，而較少關切在職體育教師；研究方法方面，以質化方法為主，因此在研究對象人數方面，僅能以個案方式來從事研究。

國內體育教學領域由於在此尚未開發，因此研究者以為需先對整體現象進行概括性瞭解，以供後續研究進行深入探討之依據。基於上述，本研究以台北市國中體育教師（含實習教師）為研究對象，期望透過問卷來描繪出台北市國中體育教師教學反省的現象，以作為教育行政機構修訂職前與在職教師進修課程之依據，並提供給體育教師與後續研究者之參考。