

第壹章 緒論

教學是一種師生互相影響的歷程，是一種關係到許多複雜因素的活動歷程，而在教學歷程中，師生互動的情形扮演著很重要的角色，並且是影響教育目標達成的主要因素之一。本章共分為五節：第一節、研究背景；第二節、研究目的與問題；第三節、研究範圍與限制；第四節、名詞界定；第五節、研究的重要性。

第一節 研究背景

一、研究理由

教學是一種人際影響的歷程，歷程中師生之間的影响是雙向互動的，而教學活動亦必須由師生互動的行為去實踐，師生之間是否有良好的互動關係與學習成效息息相關，因此，體育教學的師生互動關係一向是體育教學研究領域中備受關切的議題（林靜萍，1994）。國內體育界對於體育教學的師生互動研究大多透過觀察量表或系統觀察方法，藉由對互動行為類目的統計方法，以量化的考驗結果來詮釋師生互動的行為與特徵。晚近在體育研究與實務方面，研究問題的重心已從過程/結果的典範、學科內容知識轉移至學習者如何依據其環境建構知識，因而學習者對問題解決所建構的策略知識、行動知識、和相對的技能表現，即為當下研究的焦點。

然而複雜的師生互動關係研究不宜與其所依的情境脈絡斷裂，繼之的研究方向應在量化的師生互動行為研究基礎下，進入到探討影響互動的實際歷程與背後的機制。透過質性教學研究分析某一班級成員互動情形的「微觀分析」或稱為「教室俗民誌」（簡紅珠，1992），研究者唯有藉由參與觀察的方法，進入個人界定行為的過程中，才能瞭解其行為。例如在教室中，研究使班級有其特定秩序的互動遵循的法則，也必須澄清語言在交互作用過程中的功能。正因為師生互動的各項細節構成與反映的意義十分重大，辨識師生互動的結構，進而探究師生互動行為與言談對學習的影響，將可能成為以建構取向精神進行

教學活動革新的依據。

近來在建構主義理念的推波助瀾下，以學習者為中心的體育學習理念開始受到廣泛地關注。建構取向的體育課程理念是由學習者主體出發，將學生視為一個能適應、做決定與發展各種方法和策略的獨立個體，而並非將學習者僅形塑成為動作執行者，只會聽令行事，而不知反省以解決問題，學習者所學的內容，必須要能「理解」所有要解決的情境，此理解屬於學習者自己，其中牽涉到學生對內容與問題情境的知覺與詮釋、思考與行動，並由學生發展解決的方法與策略，旨在培養學習者學習「如何學習」的能力。

在體育教學上，英國學者 Bunker 與 Thorpe 在 1982 年發展出一種由上而下的球類教學方法 (Teaching Games for Understanding, 以下簡稱 TGfU)，國內相關研究學者譯之為「理解式球類教學法」(闕月清、蔡宗達，2003)，形式上透過修正、簡化的遊戲或比賽方式，將學生置於真實的學習情境裡，與傳統的由下而上，先強調技能習得的教學方法有所不同，目的在透過學習者個人思考與團體討論的歷程來理解與學習球類比賽的本質，體認自身缺乏的動作技能與建構需要運用的戰術策略。

因此在順應體育教學改革潮流的呼聲下，選擇符合建構取向精神的 TGfU 教學模式，嘗試透過 TGfU 情境下師生互動的微觀分析，試圖瞭解並檢視教學過程的細節，以作為未來推行與教學革新的參考依據。

二、研究者自身經驗

過去幾年幸蒙指導教授的協助，多次參加與體育教師教學回饋與理解式(TGfU)教學法學習成效有關的研究案，其中以體育課教師使用回饋的情形與 TGfU 教學成效為主要的研究方向，在研究過程中研究者發現自己經常對體育教學現場各種師生間、同儕間互動情形的觀察感到關注，由於 Bunker 與 Thorpe (1986) 所提之理解式球類教學法並沒有明確敘述課程設計的結構，使得參與研究的教師雖然在直接使用遊戲或比賽作為教學主要形式與 TGfU 教學模式相符，但在以問問

題作為教學核心的操作細節上，如以問題引導學生對於球賽本質的體認以及對動作技能的後設認知；對於問題解決的學習情境與問答式教學的使用常有闕如情形產生，以致教學內涵尚無法完全符合 TGfU 的精神，另一方面，影響學生學習結果甚鉅的師生互動內容亦與傳統的技能取向教學方式並無多少不同。

近年師生互動的研究從以往的過程—結果派典轉移為探討影響互動行為背後的各項因素，以及使用教室互動的微觀分析方法，例如 Mehan (1979) 提出教學過程中存在之「課的結構」，與 Philips (1972) 分析師生關係、權利義務關係、不同參與程度的各種組合，歸納出來的：教師對全體、教師和部分學生互動、教師對全班中的每個學生互動以及由學生自己帶領小組討論等四種參與結構類型，這些研究成果促使我認為探討師生互動的言談內容可以瞭解到其中促成知識的建構與學習的經驗背後的因素。想要瞭解學生的學習，就必須看教室對話在知識建構中的角色，對話的互動歷程也能提供教師檢視學生如何在言談中表達或改變意圖，進而改變思維方式或解決問題。

蔡敏玲 (1996) 認為所有的教育主張和訴求都必須透過教師和學生、學生和學生的互動來體現。教師在組織師生互動有意無意的教學行為，將成為學生學到學習如何進行的潛在課程，教學的革新應從以教師為本位的立場轉移至以學生為中心的教育改革主流上，對於如何在教室中創造充滿活力的師生共同學習情境，並對於體育課的教育意義所繫的教學過程中之形式來做探討，才能對當前體育教學問題解決有所助益。

因此研究者選擇質性研究為主的方法，以個案班級作為研究對象，探討理解式球類教學之師生互動特質。狹義的個案研究是指針對某些特定人、事、物等外顯情境與行為所做的描述、分析及報告而言；而廣義的個案研究則界定為：採用各種方法，收集有效的完整資料，對一個人或一個有組織的單位作縝密而深入的研究歷程，並探求因由 (李勝雄，2000)。

雖然量化與質化結合的哲學思維上面仍存在差異，個案研究仍可

以混合任何量化和質化的證據為基礎，做描述性的陳述與成因的尋求（Yin, 1984），對體育教學課堂上的規則如何影響學生與教師對學習意義的建構，對照學習成果的形成性評量，研究可觀察到的互動形式與互動內容，如何影響每位學生無法觀察到的思想歷程，試圖瞭解事件中師生間「想」(thinking)、「說」(speech)與「互動」(interaction)此一交互歷程中的師生互動情形，如何連帶的也影響到每個學生學習的性質（蔡敏玲，2001）。

目前對於理解式球類教學情境中，師生互動的形式與內容如何影響行動知識、動作技能與學習經驗的建構，尚未充分瞭解，有鑑於強調學習主體的教學改革來臨，國際體育課程與教學的研究趨勢，國內相關基礎資料的匱乏等因素，期能透過本研究，對於如何調整師生互動與學習者間互動的因素，達到在建構取向下理想的體育學習結果等問題，能有初步的理解。

第二節 研究目的與研究問題

一、研究目的

教學方法均需藉由實際師生互動的行為來實踐，本研究以個案班級師生為對象，採質性研究為主，量化研究為輔之研究方式探討個案班級在理解式籃球教學情境下體育課互動行為內涵、籃球認知內容、籃球比賽的實際表現和發展與學習意義等方向之建構歷程，具體之研究目的旨在瞭解建構取向的體育課教學情境下：

- (一) 學生的比賽表現能力。
- (二) 學生所建構的認知內容
- (三) 體育課的互動內容

二、研究問題

基於研究目的，本研究擬以國小學生普遍喜愛的籃球比賽／遊戲為學習情境，選擇與建構取向精神相符的理解式球類教學法，試圖了解體育課中個案班級於問題解決的情境下比賽表現能力的學習情況、認知內容的建構與教學互動。具體之研究問題旨在探討理解式籃

球教學情境下：

- (一) 學生對於籃球比賽表現的學習效果為何？
- (二) 學生對於籃球比賽所形成的認知內容為何？
- (三) 體育課的互動內容為何？

第三節 研究範圍與限制

一、 研究範圍

(一) 研究參與者

本研究因考量實施理解式球類教學課程計畫教師的能力，故研究對象的選取上，採立意取樣 (Purposive sampling) 的方式，對參與個案教師的選取以曾經參與「理解式球類教學」(TGfU) 研習並具有擔任種子教師經驗作為課程計畫實施時，研究對象教師的選擇原則。個案班級選取上，為使研究順利遂行，考量個案教師任教之一高年級男女比例適當的班級。本研究以個案研究的方式，試圖呈現理解式球類教學情境下個案班級師生互動的行為和內容、籃球比賽的表現與學習的經驗歷程，乃作為理解學習者在學習上可能的運作方式，故在研究結果的目的上，並非以類推至其他對象為目標。

(二) 研究內容

本研究以 Bunker 與 Thorpe (1982) 提出的理解式教學理論為基礎，配合學校體育教材教法與評量—籃球 (教育部，1997) 所示籃球教學的要點，與研究參與教師進行教學設計。研究以互動行為內涵、籃球認知內容的建構、籃球比賽的實際表現和發展歷程、師生對學習意義的詮釋與自身行動意圖的說明等四個構面，作為本研究觀察要點。在研究歷程中，除量化工具的使用外，並進行觀察、訪談與相關資料蒐集，具體呈現學生對戰術策略和籃球知識的認知情形、實際比賽能力的發展歷程，以了解師生在理解式籃球教學情境裡互動內容對於學習結果與學習經驗的影響，並與教師和學生共同省思、討論如何調整互動因素，尋求契合理解式球類教學情境下理想的師生互動之形式與內涵。

（三）研究時間

本研究時程以九十四學年度為主，計畫實施六週共十二節的籃球學習課程，為配合研究需要與參與學校課程規劃，計畫安排個案班級體育課為每週一次連續兩節，每節四十分鐘。在課程計畫正式實施以前，研究者先與參與研究教師與個案班級導師協調，進入個案班級體育課進行師生互動的觀察與資料蒐集，並進行研究工具的預試，以澄清研究問題與方向，確認研究工具的合適性。提前進入現場的觀察不包括在學習課程總時數內，以免耽誤實驗課程的學習品質。

（四）教學單元實驗計畫

教學單元實驗計畫事先由研究者擬定，之後與實施課程計畫之教師討論其可行性，並做適當修改。在教學實驗計畫期間，教師需針對學習者在學習情況做教材上的更替，然而，因考量教師實施上的能力，故需由研究者與教師共同討論後，並紀錄更替教材的理由。

二、研究限制

（一）Bunker 與 Thorpe（1982）發表的初始理解式球類教學模式分為六個階段的循環，此一教學模式並無明確敘述教學設計。因此本研究依據理解式球類教學的內涵與宗旨進行教學設計，並參考相關論點的教案配合實施。

（二）本研究係個案教師及班級之互動相關研究，研究結果僅能作為實施理解式球類教學師生互動內容對學習經驗與成果影響之參考，不宜作過度的推斷。

第四節 名詞界定

一、互動 (interaction)

Denzin (1989) 指出互動即彼此應對的動作，有能力在必要時做出交互的行動。以人類的情形來說，互動乃是符號性的，通常涉及語言的使用。黃政傑 (1997) 指出教學是指師生之間為達成有價值學習目標的多樣態互動。教室互動中常見的師生互動行為係指教師與學生運用口語、非口語、符號、動作、表情等表達溝通方式，互相影響、改變的歷程 (林靜萍, 1993)。本研究所關注之互動內容主要計有互動行為、師生間言談、同儕間言談和學生的角色與認知等四個向度。

二、理解式球類教學法 (Teaching Games for Understanding)

理解式球類教學是英國學者 Bunker 與 Thorpe (1982) 提出的一種體育教學法，以學生為教學的中心，強調由戰術教學到技能教學的由上到下，一種整體的過程。主要有六個教學階段：(一) 球類比賽 (二) 比賽賞識 (三) 戰術意識 (四) 作適當決定 (五) 技能執行 (六) 比賽表現。理解式球類課程中心是戰術問題，各種不同的比賽大多呈現出「得分」、「防止對方得分」等戰術問題，藉由模式中學生解決如何作適當決定？以及應該作什麼？該如何作？等等問題，培養學生把握時機、及時應變的能力 (廖玉光, 2002)。

三、建構取向 (constructivist approach)

建構取向的教學係符應建構主義知識論的原則，以學生為學習活動的主體，以學生經驗作為選擇教學內容與決定教學策略的依據。建構取向的教學途徑亦非指向單一，在本研究中，係指使學生學習到遊戲／比賽整體的概念，幫助學生發展動作技能與後設認知，而非自拆散的各項技能入手。教師著重在引發與驗證學生形成的概念，學生著重在歷程中能藉由說出想法來進行概念的澄清與交換，以建構適用的新概念。

四、問題解決情境

係採「問題解決教學」(problem-solving teaching strategy) 理念的教學設計，學生即透過問題解決的過程學習相關概念。以「學

生在問題情境中為求解題，將主動嘗試理解相關概念」為核心思想，強調解題的過程，著重在發展學生的推理思考。在本研究教學中，教師根據教學內容設計問題，由佈題開始，引導學生以小組為單位，發展問題的解決策略；學生則透過團體討論，擬定策略、實際演練、獲得結論，本研究藉由探討此情境下學生對學習方式的詮釋與學生對自己行動意圖的說明，以瞭解問題解決情境下學生的學習經驗。

五、籃球認知內容

本研究主要探討學生於理解式籃球教學情境下籃球戰術策略的形成與改變之歷程，透過觀察實際比賽中策略的擬定與實作並以訪談方法檢核學生的認知內容，以瞭解學生的籃球知識與對戰術策略的理解。

六、籃球比賽表現

本研究透過球類運動比賽表現評量工具（Game Performance Assessment Instrument，簡稱GPAI）的前、後測驗差異作為比賽表現的學習效果，並以參與觀察法探究學生在比賽中具體呈現作決定、支援接應與技能執行等能力，進一步對照學生自身學習籃球的發展歷程，瞭解個別差異對籃球學習的影響。

第五節 研究的重要性

一、符合教育改革思潮

以學生為本位的教學觀點，作為培養學生批判思考與解決問題的能力，並創造多元的師生共同學習情境。

二、促進體育教學效能

國內使用質性方法探究體育課師生互動影響之相關研究較為少見，研究結果期以提供體育教師檢視教學設計的參考依據，以提升體育教學效能。