

第二章 文獻探討

第一節 青少年自尊與身體意象教學相關研究

一、自尊與身體意象

自尊是指個體對自己價值所做的主觀判斷，對自己的能力、重要性、成敗與價值等方面所做出讚許或貶抑的態度 (Coopersmith, 1967)，主要包括安全感、自我感、歸屬感、使命感及能力感等五要素，安全感(Security)指個體可以表達出自信、掌握變化、沒有過度不安的情形，感覺安全，有人可以依靠；自我感(Selfhood)指能準確和實際地形容自己的角色和特質；歸屬感(Affiliation)指與他人關係良好，且能被他人接納；使命感(Mission)指能設定實際可行的目標且能按計畫達成；能力感(Competence)指覺得自己有能力，願意去承擔風險與分享意見(Reasoner,1982)。

德國學者Schilder認為身體意象是個人在腦海中對自己整個身體所形成的心理影像 (mental pictures) (Slade,1994)，分為身體意象知覺 (perceptual) 和身體意象態度 (attitudinal)，身體意象知覺是反應個人對身體的大小、體型和外貌的感覺；身體意象態度則是指個人對其身體整個外型與身體功能的滿意程度(Sheryl & Marita ,1997)。

簡單地說，自尊是指個人對自己的能力、特質所產生的評價，是對自我價值的整體性評估與接納自己的程度；而身體意象

是個人對自己身體的知覺、想法與感覺。

二、青少年自尊與身體意象

黃雅婷(2000)調查台北市、台中市和台南市之國中女生指出，國中女生自尊的態度是偏向積極、正向的，且不同年級、學業成就、成熟時機的國中女生自尊有顯著差異。張玉玲(2000)調查中部地區六縣市國中學生發現，其自尊屬於中等略偏正向，自尊與解釋風格、學業失敗忍耐力有關。沈如瑩(2003)對台南地區國中小學生所做的研究發現，女生的自尊發展高於男生，不同教育階段之自尊發展有差異，且自尊與生活適應呈現正相關，自尊越高者生活適應越好。

王麗瓊(2001)以台中縣國中生為對象的研究發現，國中生的身體意象評價是中立的，而性別、體重、電視媒體和重要他人皆和身體意象有關。莊文芳(1997)以台北市國中生的調查研究發現，不同性別身體意象有差異，且同儕對於青少年身體意象的影響比父母大。

周玉真(1992)以台北縣某私立中學國一至高二學生為對象的研究發現，女生比男生不滿意自己的身體意象，且男女對身體部位滿意程度也有差異，也發現對自己身體意象愈不滿意者，其自我概念愈差。賈文玲(2000)針對台北縣市國、高中學生所做的調查發現，青少年對身體各部位滿意度普通，而對體能部分滿意度高，男生對自己身體意象較為正向、積極，且自尊與青少年身體

意象呈現正相關。賴香如、趙國欣（2005）針對台北市國中生的研究指出，國中生的自尊和身體意象皆屬於中間偏正向的，且不同性別、年級、身體質量指數者，其自尊和身體意象皆有所差異。

綜合以上研究可知，目前台灣地區青少年的自尊與身體意象大多為中等以上程度，性別、年級、體重或身體質量指數、學業、同儕等和青少年的自尊與身體意象有關，且自尊與身體意象彼此間亦呈現正相關。

三、自尊與身體意象教學

目前雖然沒有同時提升學生自尊與身體意象的課程發展，但近年來，國內、外有不少學者針對自尊或身體意象進行課程研發與評估其成效的研究，下面就自尊教學與身體意象教學分開說明。

（一）自尊教學：

Borba(1989)、Reasoner & Dusa(1991)和Youngs(1991)皆主張透過安全感、自我感、歸屬感、使命感及能力感等五要素，來提升青少年自尊。Borba（1989）在「Esteem Builders」一書中即透過建立自尊的五個要素發展一系列的課程，針對不同年齡在不同情況與場所設計多樣的課程，包括家庭、學校班級、社區、輔導團體、特殊兒童的個別自尊建立等，每個課程都有其理論依據與課堂評量來提供教師做選擇，教師可以針對學生的需要自由選擇適合的課程活動來幫助學生提高自尊。

而國內目前無發現完整地自尊課程發展，僅有部分研究者以

特殊團體或個案進行輔導，探討提升自尊的成效研究。如：涂喜敏(1991)以社會能力訓練方案實施團體輔導，探討對低成就學童自尊的改變。廖美芳(2004)以自尊教育的行動研究，針對國中暴力高危險學生進行團體輔導，探討其教學成效。李珮琳(2005)以「焦點解決取向團體諮商」的實驗介入研究，探討對國中低自尊學生的效果。郭怡君(2006)探討阿德勒學派團體諮商對提昇國小學童自尊之立即與追蹤輔導效果。而林杏足(2002)提出促進青少年自尊促進方案(表2-1)，認為心理需求與自尊發展是相關的，個體在安全、愛與接納、隸屬、控制、自我認同、目的性的心理需求獲得滿足時，其內在便會形成正向的自我感受，分別為安全感、悅納感、隸屬感、控制感、能力感、目的感，而這些正向的自我感受將彙集成一種堅實的自我價值與自我效能(引自廖美芳，2004；吳臻姿，2003)，主張教師可經由不同層面的心理需求來增強學生正向的自我感受，以提升青少年自尊。

由上可知，國內、外學者一致認為可以透過不同層面的自尊建立來提升青少年自尊，但國內大多數研究都是以輔導課程為主，缺乏針對一般學童的自尊建立課程，所以國內的自尊教育仍需要加強。

表2-1 青少年自尊促進方案架構表

感受	安全感	自我價值感		自我效能感		目的感
心理需求	安全感 (規則、安定、安全)	悅納感 (被愛與接納感)	隸屬感 (覺察、參與、付出)	控制感 (情境掌握與調適)	能力感 (自我認同、自我肯定)	目的感 (尋求意義與目的)
滿足結果	信賴自己、他人	自我關懷、自我接納	參與並貢獻團體	勇於嘗試與學習	高效能感	內在導向
高自尊行為特質	1.具安全感 2.信賴自己 3.信賴他人 4.願意表達與呈現自己的想法 5.情緒穩定	1.接納自己的缺點 2.客觀而實際的看待自我 3.喜愛自己 4.被喜愛 5.能喜愛別人	1.敏感覺察他人的需要 2.積極參與團體 3.努力對團體貢獻	1.了解個人限制與資源 2.勇於面對失敗及從錯誤中學習 3.有意願適應改變 4.自我負責	1.自我認同 2.高效能感 3.自我肯定 4.欣賞自我成就 5.展現才華 6.有信心面對挑戰	1.尋求自我成長 2.努力達成目標 3.積極自我超越
低自尊行為特質	1.不信任他人 2.怨恨他人 3.生活紊亂 4.情緒不穩	1.自責 2.自怨自艾 3.不喜愛自己 4.對別人有敵意	1.難與他人共事 2.拒絕參與團體	1.不願嘗試錯誤 2.難從挫折獲益 3.不願意改變 4.不自我負責	1.失去成就 2.失去榮耀 3.無力感 4.缺乏信心	1.失去意義 2.缺乏目標
教師任務	1.提供明確目標與要求 2.公正一致執行規則 3.營造信賴氣氛 4.教導情緒適應	1.提供正向回饋與關懷 2.示範關懷與接納 3.協助認同自己優缺點 4.營造接納情境	1.提供參與互動機會 2.引導覺察他人需要 3.教導團體互動技巧與態度 4.引導對團體付出	1.省思限制及資源 2.指出可做的選擇 3.引導剖析挫折，研擬因應策略 4.培養面對失敗的合宜態度	1.給予鼓勵與讚美 2.建立對成功的信心 3.增進解決問題能力 4.喚醒成功經驗	1.探索理想 2.傳遞希望 3.研擬目標計畫 4.鼓勵自主學習

資料來源：引自廖美芳 (2004)

(二) 身體意象教學：

國內、外身體意象教學的實證研究鮮少，O'Dea & Abraham (2000)進行一項互動式學習自尊計畫，以求改善470名11-14歲青少年的身體意象和飲食態度，結果發現學生的身體滿意度和自尊都有增加，且在一年後追蹤，改善的效果仍然持續。黃蕙欣(2003)以台北市某兩所國中一年級336名學生為對象，利用價值澄清法進行身體意象教學，結果顯示實驗組學生的外表重視程度、健康重視程度和身體滿意程度都有明顯的改善。蔡雅琴(2006)以80名國中學生為研究對象，進行10週瑜珈體位訓練課程，結果顯示實驗組學生在外表自我評估、體能自我評估及健康自我評估都有明顯的提升。李冠賢(2006)以台北縣某私立中學40名肥胖男學生為研究對象，進行10週的划船運動介入，研究結果顯示顯示划船運動介入有助於肥胖學生身體意象的改善。

由上述研究可知，透過自尊與身體意象教學對提升學生自尊和增加身體滿意度應有正面效益。而我國從民國七十二年教育部公布的「健康教育」國民中學課程標準中，認識自己即列為健康心理教材內容之一，民國八十九年開始實施的九年一貫課程「健康與體育」領域中，第六大主題軸「健康心理」的分段能力指標與補充說明（見附錄一）更指出，正確認識自己，肯定與接納自己，並且能夠自我實現，是心理健康的基礎，所以國中健康與體育領域教學應透過課程活動的安排與設計，培養正向的自尊。除此之外，青少年正值青春期的階段，外表開始產生變化，對自己身體外表的認知也應包含在認識自己、接納自己的內涵當中。而建立正

向的身體意象，不但能提升青少年的自尊與自信，還能促進心理健康(Asci, Gokment, Tiryaki & Asci, 1997)。因此，在國中健康與體育領域實施自尊與身體意象融入教學，是領域課程原有的教學內容，提升學生的自尊與培養正向的身體意象是健康與體育領域教師的職責。

第二節 教師教學信念相關研究

一、教學信念之意義

由於信念研究的多元與廣泛，國內在教師信念相關研究上的用詞也有所歧異，大多數研究者所使用的相關概念有「教育信念」、「教師信念」和「教學信念」等。一般而言，「教育信念」探討的變項包含知識與學習、學生差異、教師角色、社區與社會等(李露芳，2002)，而探討領域甚廣，廣及教師與學校、社會的關係(呂佳玲，2003)。「教師信念」研究旨在深入教師的心靈，描述教師個人知識、獨特性、價值與信念，探討教師個人對種種資訊的瞭解、處理和運用的情形(呂佳玲，2003)。而「教學信念」是教師在教學歷程中，對歷程中相關因素所持有且信以為真的觀點(湯仁燕，1993)，著重於教師在教室內與教學相關事務產生連結時所呈現的信念，其內涵層面與研究範圍較小(呂佳玲，2003)。李露芳(2002)整理國內教師信念研究，推測可能因為國內學術社群在信念研究中，使用相關字彙並沒有達成共識，所以隨著研究

領域不同以及研究者興趣而產生不同的用詞與定義。

Kagan(1992)把教師信念定義為職前或在職教師對學生、學習、教室情境和教材所持有的假設。尚有其他國外學者以不同的名詞研究教師信念，如：Tabachnick 和 Zeichner(1985)以教師觀點取代教師信念一詞，強調教學信念與教學行為的不可分性。Porter & Freeman (1986)則將教師有關學生、學習歷程、學校在社區的角色，及對課程、教學和教師角色等信念，稱為教學取向(引自 Pajares, 1992)。Mclinden(1988)認為教學信念是與教學方法、課程發展及行政的交互行為等有關的信念。

國內相關研究中教學信念的定義，因研究目的不同而有不同的定義。研究者整理國內學者對教學信念的定義，如表 2-2。

表 2-2 國內學者對教學信念定義一覽表

研究者	教學信念定義
李佳錦(1994)	教學信念是教師依據其本身具有的知識觀、邏輯觀、經驗觀、社會觀或是情緒等，對其教學相關的看法進行評鑑，形成對教學相關問題的基本看法。
藍雪瑛(1995;1998)	教學信念是教師在教學中，所秉持和教學過程有關的觀點，這些觀點可能是自己原本就清楚的，也可能是隱含非系統化的，而且皆會影響教師評估、計畫甚至決定教學的過程。
顏銘志(1997)	教學信念是教師在教學歷程中，因教師個人特質、專業背景、知識、社會文化、個人生活、社會文化、環境不同的影響，對教學歷程為真的一種個人獨特的內在想法。
林進材(1999)	教學信念是教師在教學歷程中，對於所有的相關事物及變項

研究者	教學信念定義
	所持有且信以為真的信念，包含對自我的概念、課程發展、教材教法、教學理論、教學方法、教學活動、學習活動等方面的信念。教學信念會影響教師對教學的評估、知覺、計畫和決定教學活動的進行。
蘇冠榮(1999)	教學信念是教師在教學情境與教學歷程中對教學工作、教師角色、學生及學習等相關因素持有且信以為真的觀點，其範圍涵蓋教師的教學實務經驗、生活經驗與實務知識，構成一個相互關聯系統，從而指引出教師的思考與行為。
劉威德(1999)	教學信念是教師在教學中，所持和教學有關的觀點，這些觀點影響教師評估、計劃和決定教學過程的運作。
王恭志(2000)	教學信念是教師在教學過程中對課程、教學、學生、教師自己、學校環境、以及評量等等的因素所持有的一種內心的思想。
馮琇雯(2002)	教學信念是教師因個人經驗、專業背景形成對於教學歷程與學生過程中相關之教學目的、教學方法、課程教材、教學評量、個人差異、師生角色與責任等相關因素的看法，及接納贊同的心理傾向與態度，並能依據其信念、評估、計劃、決定其教學行為與過程。
林寶山(2003)	教學信念是指教師對於與教學活動相關的人、事、物所持有的認知觀念和行為態度傾向。
呂佳玲(2003)	教師在教學歷程中，面對教學相關人、事、物時，其心理所抱持認定為真的看法和觀點，會引導教師的思考，決定教師的教學行為與表現。
表 2-2 國內學者對教學信念定義一覽表(續 2)	所持有且信以為真的一種內心想法。
陳麗綾(2004)	教學信念是指教師對於教學目標的信念，是教師對於教學工

研究者	教學信念定義
蘇素慧、詹勳國（2005）	作所持有之意圖、理念、教學計畫、價值判斷及認定之意義。教師教學過程中，對學科本質的認識、教師如何教學、學生如何學習、評量方式等方面，所持有且信以為真的內在心理傾向，其所涵蓋層面為教學目標、教學歷程及教學評鑑。

綜合表 2-2 之學者對教學信念的定義，可發現教學信念是在教學歷程中，教師對於與教學相關的人、事、物之看法與觀點(湯仁燕，1993；林寶山，2003；林進材，1999；呂佳玲，2003)。這些觀點可能是自己原本就清楚的，也可能是隱含非系統化的(藍雪瑛，1995、1998)，且對教師評估、計畫及決定教學過程有很重要的影響力(藍雪瑛，1995；劉威德，1999；馮琇雯，2002)。

由上述定義可知，教學信念探討的層面相當廣泛。研究者因不同的研究目的，所選取的層面不同，大致可歸納為三大部分：

- (一) 教師自己：指教師在教學過程中，對於自己所扮演教師角色及本身的個人特質所持有之信念，包括教師角色(方逸芸，2000；馮琇雯，2002；呂佳玲，2003；蘇益生，2004)、教師態度(侯睿章，2005)、自我肯定(林亨華，2002)等，其中有關教師角色之探討最多。
- (二) 學生與學習：指教師在教學過程中，對於學生個人學習特質、學習表現與師生關係所持有之信念，包括學生角色(方逸芸，2000)、學生差異(顏銘志，1997；蘇益生，2004)、師生關係(顏銘志，1997；馮琇雯，2002；蘇益

生，2004；熊治剛，2004)等。

- (三) 課程與教學：指教師對於教學過程的教學目標(方逸芸，2000；熊治剛，2004；侯睿章，2005；蘇素慧、詹勳國，2005)、教學方法(方逸芸，2000；馮琇雯，2002；熊治剛，2004)、教學評量(廖居治，1999；謝文仁，2003；曾國鴻、呂桂雲，2002；王秀惠、蔣佳玲，2004；蘇素慧、詹勳國，2005；熊治剛，2004)、班級經營(林亨華，2002；熊治剛，2004)，以及教學或教室活動(廖居治，1999；方逸芸，2000)等所持有之信念。

本研究以自尊與身體意象融入教學為主題，探討教師的教學信念，涵蓋學生學習與教師教學等兩個層面，其中學生學習層面包含師生關係、教學目標、學生學習表現，教師教學層面包括教師角色與教學方法。

二、 教學信念之測量

國內外有關教學信念的量表，比較常被使用的有：

- (一) Tabachnick & Zeichner(1985)發展的「教師信念量表」，是 Tabachnick (1982)以十三位師範生為對象，利用調查、訪談和觀察法研究教師觀點，確認師範生在實習時對教師觀點的改變情形及社會化對師範生發展的影響，分成知識與課程、師生關係、教師角色以及學生差異等

四個領域的教師信念，其觀點取向如表 2-3。

表 2-3 Tabachnick & Zeichner 教學觀點的研究內涵

觀點領域	觀點取向
知識與課程	公共的知識—個人的知識 知識是結果—知識是過程 知識是確定的—知識是建構的 學習是部分的累積—學習是整體的活動 學習是個別的活動—學習是共同合作的活動 教師控制學習—學生控制學習
師生關係	疏遠而正式的師生關係—非正式而親近的關係 教師控制學生行為—學生為自己的行為負責
教師角色	教學內容由教育當局決定—由教師自主決定 教學方法由教育當局決定—由教師自主決定 學校規則由教育當局決定—由教師自主決定
學生差異	兒童具有共同的特性—兒童是獨特的 共同的學校課程—特殊的學校課程 共同的行為規則—教師應依學生的年齡、能力、家庭背景等採用不同的規則，以適應個別差異 平等分配教學資源—教師認為某些學生應受到較多的照顧 共同的文化—次團體文化的差異 學生差異與教師生涯關係限制取向： 教師只教導特定類型學生—寬鬆取向：認為教師教導不同類型學生

(二) Freeman 等人(1982)發展出「密西根州立大學教育信念量

表」(Michigan State University Educational Beliefs Inventory)，探討教師對學生、課程、社會環境、教師、教學策略等五個領域的信念，其內容取向如表 2-4(引自 Brousseau, Book & Byers, 1988)。

表 2-4 密西根州立大學教育信念量表的內容與取向

領域	主要探討內容	信念取向
學生	對學生學習方式與學習責任看法	信任的—控制的
課程	對課程內容、課程目標的看法	自主的—統一的
社會環境	學校對社會改革、教育機會均等的角色	積極的—消極的
教師	教師專業能力和教師效能感	高效能—低效能
教學策略	教師教學行為取向	個別的—整體的

(三) Smith(1993)發展的「初等教育教師問卷」(Primary Teacher Questionnaire, PTQ)，以幼稚園和國小低年級教師的教育信念為研究重點，其內容著重教室內教學活動之相關信念。將教室教學理念分成發展的 (developmentally oriented, DAP) 和傳統的 (traditionally oriented, TRAD) 兩類，前者採取較自由、開放、兒童本位、發展導向的觀點，後者較傾向採用限制、保守、教師本位、規範取向的觀點。葉連祺和王春展將問卷中譯，並擴大中文版「教師信念問卷」的施測對象，包括幼稚

園和小學所有年級的教師(葉連祺、王春展、林松濬，1977)。

- (四) 林清財(1990)編制的「教育信念量表」，以國小教師為研究對象，主要參考 Reighart(1985)編製的教師信念問卷 (Teacher Belief Questionnaire) 修訂而成。此量表又分為知識與課程、社區角色、教室控制與關係和平等四個因素。
- (五) 湯仁燕 (1993) 編製的「教學信念量表」也以國小教師為對象。研究者依據 Tabachnick & Zeichner(1985)對教師觀點的研究為架構，並參考 Reighart(1985)和林清財(1990)的「教育信念量表」改編。完成之量表包括四個因素，分別是課程與學習、師生關係、教師角色及學生差異等。

有些研究者從傳統取向與進步取向探討教師的教學信念，傳統取向的教師以教師為中心，主張知識的傳授為傳遞觀、教學內容以規則與意義的講解為主，屬於教師指導型的教學型態(蘇素慧、詹勳國，2005)。此類型的教師強調知識是特定的，教學內容、教學方式與學校規則需遵從教育當局規定，師生關係維持疏遠而正式的關係，教學注重一致性的課程與行為，不因學生的個別差異而有所區別(王秀惠、蔣佳玲，2004)。相反地，進步取向的教師以學生為中心，主張知識的傳授重視學生發現，教學內容以幫助學生思考統整，屬於學生中心型的教學型態(蘇素慧、詹勳國，

2005)。此類型的教師強調知識是不確定的、可變的，學校課程應配合學生的生活經驗與學校環境，教師對教學內容、教學方式與學校規則有專業自主的決定權，師生間維持非正式的親近關係，且應適應學生的個別差異，以分配教學資源及應用不同的教學方法(王秀惠、蔣佳玲，2004)。

三、 教學信念相關研究

歷年教學信念的研究可分為質性和量性研究，質性研究主要透過深度訪談(王儷靜，2004)、教師教學觀察(曾國鴻、呂桂雲，2002)或同時進行教學觀察與晤談(熊治剛，2004；陳淑敏、張玉倫，2004)，利用錄音或錄影來收集資料，以分析教師的教學信念；而量性研究則是以研究者設計的結構式量表，經由信度、效度檢定後，由研究對象自填，是目前最廣泛的評量方式。

近年來國內研究發現無論是國小教師或是國中教師，其教學信念大多傾向於進步取向。例如：顏銘志(1997)的研究發現，國民小學教師在課程與教學、師生關係、學生差異和整體教學信念皆有 85 % 以上趨向進步取向。王秀惠、蔣佳玲(2004)針對國小自然與生活領域教師，探討其在知識與學習觀、課程與教學、學習評量等層面有 94.43 % 以上趨向進步取向。蘇素慧、詹勳國(2005)從教學目標、教學歷程、教學評鑑三個層面，探討高高屏地區國小教師數學教學信念，研究結果發現無論是各層面或是整體的教學信念均傾向於進步取向。廖居治(1999)從教學活動、學習氣氛、

學習評量、工場機具的佈置與工場管理等四個層面探討國中生活科技教師的教學信念，研究發現無論是整體或是各層面教學信念都傾向於進步取向。林亨華(2002)調查澎湖縣國中教師在教學成效、教育革新、班級經營、教學設計與實施、自我肯定等層面及整體的教學信念皆趨向於進步取向。

另外，有些學者針對影響教師教學信念的因素進行探討，主要包含學校因素及個人因素兩方面。以下分別探討各因素與教學信念的關係：

(一) 學校因素：

1. 學校地區

學校所在地區是否影響教師的教學信念，多數研究者將學校所在地區分為城市、鄉鎮、偏遠地區來探討，部分研究結果顯示不同地區的學校之教師教學信念並無顯著差異(甄曉蘭、周立勳，1999；廖居治，2000；蘇素慧、詹勳國，2005；侯睿章，2005)；但顏銘志(1997)針對高屏地區的研究發現，偏遠地區學校教師的教學信念在學生差異層面上高於城市地區的教師。謝文仁(2003)以澎湖縣國小教師為對象，也發現離島地區學校的教師其課程、教學、評量等三個層面的教學信念皆顯著高於鄉鎮地區及馬公市區的學校教師。林亨華(2002)的研究顯示，在教學設計與實施的教學信念層面上，離島地區的教師比馬公地區和偏遠地區的教師更具進步取向。由上述研究可知，學校地區對於教師教學信念的影響並無一致的定論，所以本研究將考慮將學校地區納入研究變

項中。

2. 學校規模

學校規模的大小是否會影響教師的教學信念，部分研究顯示學校規模與教師教學信念無顯著差異(湯仁燕，1993；廖居治，2000；王秀惠、蔣佳玲，2005；侯睿章，2005)；而有部分研究顯示教師所任教的學校規模不同，其教學信念有顯著差異，顏銘志(1997)的研究顯示，學校班級數在 12 班以下的教師，其教學信念在學生差異層面上高於學校班級數 49 班以上的教師。方逸芸(2000)的研究顯示，學校班級總數 49 班以上的教師對課程與教學層面之信念比學校班級總數 24 班以下的教師更偏向於以學生為中心。故本研究將學校規模納入研究變項中。

(二) 個人因素：

1. 性別

教師性別不同是否影響教學信念，部分研究顯示性別在教學信念上有顯著差異(洪秋如，2004；鐘佳穎，2003；王秀惠、蔣佳玲，2005)。其中王秀惠、蔣佳玲(2005)之研究顯示，女教師的教學信念比男教師更具進步取向，而鐘佳穎(2003)研究顯示男性之體育老師其教學信念較高；但也有研究顯示性別在教學信念上無顯著差異(顏銘志，1997；林亨華，2002；廖居治，2000；侯睿章，2005)。由此可見，在性別差異方面未有一致的定論，故本研究將性別納入研究對象之背景變項中，以檢視性別的差異性。

2.婚姻狀況

教師的婚姻狀況是否會影響教學信念，相關文獻較少探討，唯有洪秋如（2004）在台北市國民小學教師教學信念、班級經營策略與教師滿意度之關聯性研究發現，婚姻狀況在教學信念上達顯著差異；鐘佳穎（2003）研究台北縣國民小學體育教師效能信念與教學行為，發現已婚之體育教師其教師教學信念較高；林亨華（2002）探討澎湖縣國中教師自我概念、教學信念、教學效能，發現不同婚姻狀況之教學信念皆傾向於進步取向，已婚略高於未婚。故本研究考慮將婚姻狀況納入研究對象之背景變項中。

3.教學年資

教學年資是否影響教學信念，大部分的研究顯示教學年資在教學信念上有顯著差異（洪秋如，2004；謝文仁，2003；鐘佳穎，2003；林亨華，2002）。林亨華（2002）之研究顯示，教學年資6~10年之整體教學信念最高。謝文仁（2003）的研究則顯示，10年以下的教師其教學信念高於30年以上。但也有部分研究指出，教師教學信念在服務年資上，無顯著差異（廖居治，2000；王秀惠、蔣佳玲，2005；侯睿章，2005）。由此可見，在教學年資方面未有一致的定論，故本研究將教學年資納入研究對象之一項背景變項。

4.最高學歷

教師之最高學歷是否影響教學信念，大部分的研究顯示，不同學歷的教師其教學信念無顯著差異（顏銘志，1997；林亨華，

2002；廖居治，2000；王秀惠、蔣佳玲，2005；侯睿章，2005)；僅有鐘佳穎(2003)在台北縣國民小學體育教師效能信念與教學行為，發現擁有研究所學歷者之體育教師其教師教學信念較高。

5. 研習經驗

教師參加相關研習之研究文獻較少，蘇素慧、詹勳國(2005)在實施九年一貫課程後國小教師數學教學信念與行為之研究中，研究結果發現研習時數「1~8小時」及「57小時以上」較「25~40小時」的教師在教學信念的教學歷程因素層面更傾向進步取向；而侯睿章(2005)探討國小教師對生命教育教學信念與教學效能，發現教師教學信念與曾參加過的「生命教育課程」的研習時數無顯著差異。

6. 擔任職務

教師除了教學外，在學校是否兼任行政、輔導工作，會不會影響教學信念，文獻中發現教師兼任職務對教學信念無顯著差異(馮琇雯，2002；林亨華，2002；廖居治，2000；王秀惠、蔣佳玲，2005；侯睿章，2005)，但由於上述文獻幾乎都是僅以「是否兼任行政工作」或是調查「是否教師兼主任、組長」，故本研究考慮身為導師或輔導相關職務時，可能影響對健康心理教學的信念，故將探討教師擔任職務對教學信念之影響。

7. 授課時數

授課時數與教學信念之相關研究文獻甚少，僅蘇素慧、詹勳國(2005)針對國小教師數學教學信念的研究發現，每週數學領

域授課兩節或三節的教師教學信念並無差異。研究者並無發現以教師每週總授課時數為調查的教學信念研究，故健康與體育領域授課時數與教學信念的關係仍值得探討。

由於大多數教學信念研究僅以單一科目教師或是小學教師（無分科）為研究對象，且未探討擔任領域召集人是否會影響對該領域課程的信念，故研究者將任教科目與擔任領域召集人列為背景變項，探討其與教學信念的關係。另由於本研究主題為自尊與身體意象教學，故考慮學生對課程的需求程度與教師接觸心理困擾學生的經驗可能也會影響教師對此課程的教學信念，故研究者一併納入背景變項中探討。

第三節 教師教學關注之理論與研究

一、 教師關注之理論

（一） 教師關注之意義與分類

學者對關注有雷同的詮釋，關注（Concern）為個體對某一事物的感受、想法、看法、思慮等融合而成的反應（Hall, George & Retherford, 1979）。「關注」是指個人對特定事物的關心、注意及願意嘗試的程度，是一種個人的心理反應（郭士模，2004）。關注為個體對於外在事務所激發的心理狀態，諸如感覺、興趣、焦慮、需求、動機、想法或看法等反應，進而引起個體行為的動力，

如期待、企圖心、嘗試去做的傾向（王振鴻，2000）。教師關注是指教師對某一特定問題或任務的情緒、疑慮、想法和思考（Hall, George & Retherford, 1979）。教師關注態度的發展具有階段性，而隨著教學經驗與歷程的增長，教師關注也漸漸由對自我的關注發展到對學習影響的關注。而在教學的過程中，教師對教學現場各種現象有所知覺及反應，並依據知覺與反應的結果採取合適的教學策略及方法，此即為教學關注（陳顯智，2005）。

Fuller（1969）進一步指出，每個人面對某項改革時，可能會產生四種不同的關注。第一種為公共的關注，是指個人與他人共享的關注，這類關注最容易成為真實的問題，並且請求別人的協助。第二種為私人的關注，是指自己不與他人共享的關注，即僅有自己知道，別人無法瞭解的關注。第三種為不一致的關注，是指別人知道，但是自己卻未察覺的關注。第四種為未察覺的關注，是指個人潛意識中關注某一件事，但是自己與別人均無法察覺出來，等到某一個關鍵事情發生了才能察覺等。Hall & Hord（1987）引用 Fuller 對關注的分類，依照是否為教師所知的關注及是否為改革推動者所知的關注，將教師對改革的關注分為四類，如圖 2-1 所示。教師教學關注通常包含了以下四種不同的關注，了解關注的目的在於應用各種策略，以喚起教師的關注，將教師的關注引導成公共的關注，才能協助老師解決教學現場的問題以及關注事項（陳顯智，2005）。

改革推動者 \ 教師	為教師所知	為教師所不知
為改革推動者所知	公共的關注	不一致的關注
為改革推動者所不知	私人的關注	未察覺的關注

圖 2-1 關注關係圖

資料來源：Hall & Hord(1987).Change in schools: Facilitating the process. p335. Albany: Suny Press.

(二) 教師關注之理論架構

Fuller (1969) 提出教師關注理論 (Concerns Theory)，根據教師對教學工作關注的不同，可歸為三個階段，解決一個階段的注意事項後，才能再進入下一階段，如圖 2-2 為對這三個階段的說明：

1. 自我關注階段：教師開始關注自己的教學，但都以自我為出發點，如關注自己教學的能力及角色的扮演是否稱職等。
2. 任務關注階段：教師以教學的環境因素，如資源支持、教材準備、時間安排、工作氣氛等為關注的焦點。
3. 影響關注階段：教師的關注焦點轉移至對學生所產生的影響，如學生的學習歷程，關注學生的個別需求、學生的身心發展、學生是否能學以致用等學生的學習福祉等。

Fuller (1969) 主張關注需透過一系列的喚起和解決的步驟而改變。Hall & Hord (1987) 亦指出，喚起較容易因情緒上的相關經驗而產生，而解決則傾向於認知的經驗而發生，諸如相關資訊的獲得、練習或評估等因素。

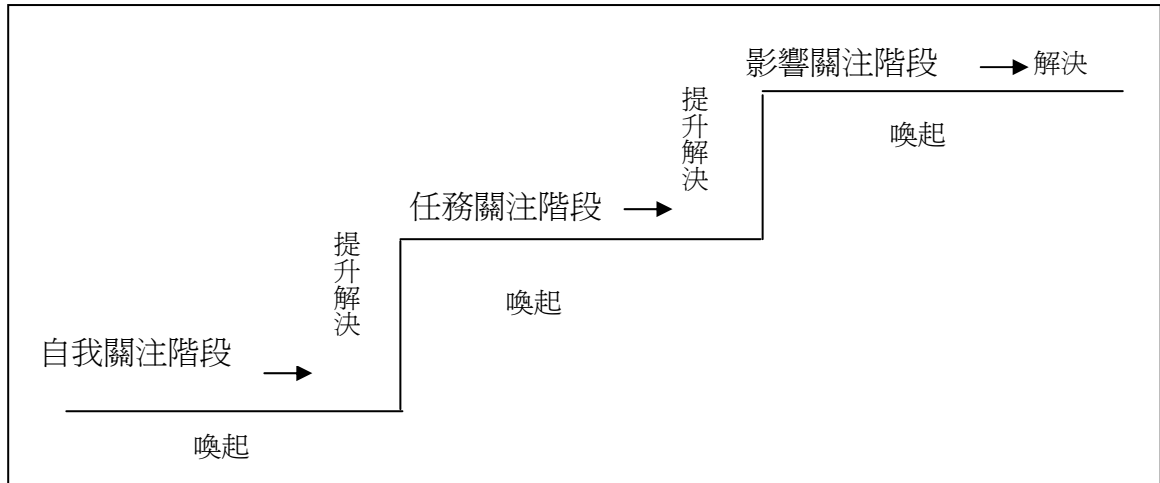


圖 2-2 教師教學關注喚起—解決之連續動態過程

Hall 等人將 Fuller 的教師關注發展理論應用到課程變革與實施研究中，提出了「關注本位採用模式」(Concern Based Adoption Model, CBAM)。關注階段 (Stages of Concerns, SoC)、使用水平 (Levels of Use, LoU) 與革新形貌 (Innovation Configurations, IC) 是該理論在個體水平測量變革實施程度的三個維度。

依據 CBAM 可知，教師對變革的關注會經歷一個由自我關注到任務關注、再到影響關注的發展過程，其中包括低度關注、資訊的、個人的、管理、後果、合作與再關注共 7 個階段，如表 2-5。

表 2-5 變革中教師的關注階段

	階段	特徵
影響關注	階段 6：再關注 (refocusing)	探討革新帶來的更普遍的優點，包括採取主要變革或用另一方案取代這一革新的可能性，並且他／她對替代性方案有明確的想法
	階段 5：合作 (collaboration)	關注在使用革新時與他人的合作和協調
	階段 4：後果 (consequence)	集中注意革新對學生的近期影響上，關注課題為革新對學生的適切性、評價學生成果（包括表現和能力），以及改善學生成果所需的變革等
任務關注	階段 3：管理 (management)	注意力集中在使用革新過程和任務，以及最大限度利用資訊和資源，極力關注有關效率、組織、管理、時間需要及安排等問題
自我關注	階段 2：個人的 (personal)	個人尚未確定革新對自己的要求、他們能否應付這些要求、以及他們在革新中扮演的角色。他／她開始分析自己在組織中的角色，並考慮實施新方案後需要做出的決策和現存結構可能引起的衝突等
	階段 1：訊息的 (informational)	對革新表示普遍關注，有興趣了解革新的實施特點，如一般特徵、影響、使用要求等，但她／他並未關注革新之間的關係
	階段 0：低度關注 (awareness)	對革新很少關注，或很少涉入革新

資料來源：Hall & Hord (1987)

在教師關注階段的評定方面，CBAM 提供三種方法，即短時晤談、開放性陳述和問卷調查，其中關注階段問卷（SoCQ）是最正式與精確的方法。

二、 教師關注之相關研究

（一）學校因素與教學關注之關係

1. 學校地區

不同地區之學校教師其關注程度是否相同，多數研究者(王振鴻，1999；李復惠，2002；陳玫秀，2003)皆表示不同地區學校教師之關注程度無顯著差異；但周勇 (2003)的研究發現，台北縣教師在低度關注、個人關注、管理關注、合作關注皆高於台北市教師。

2. 學校規模

不同學校規模之教師教學關注程度是否有差異，部分研究者(王振鴻，1999；陳玫秀，2003；陳香君 2004)表示不同學校規模之教師教學關注程度無顯著差異；而一些研究者(李復惠，2002；周勇，2003)則表示不同學校規模之教師教學關注程度不同。李復惠(2002)研究台中市國小教師健康教學之關注程度發現，大型和小型學校教師在察覺關注、資訊關注和效果關注皆顯著高於中型學校教師。周勇 (2003)發現，不同學校規模之小學教師在低度關注、管理關注和再關注階段有差異。

本研究在學校因素方面，除了上述的學校地區與學校規模

外，考慮教師認為學校學生的自尊與身體意象融入課程需求程度可能影響其關注程度，故本研究亦將此變項納入自變項中。

(二) 個人因素與教學關注之關係

1. 性別

教師性別對其關注程度是否有影響，王振鴻（1999）、李復惠（2002）、蕭美杏（2005）、陳香君（2004）皆發現不同性別教師之關注階段呈現顯著差異。李復惠（2002）在國小教師對九年一貫健康與體育領域健康教學範疇之認知與關注程度研究中發現，女性教師關注程度高於男性教師。王振鴻（1999）的研究也顯示，女性教師對角色任務和執行壓力上的關注高於男性教師。但陳香君（2004）的研究發現，女老師在察覺關注較男老師高，而在成效關注男老師高於女老師。

2. 最高學歷

有關最高學歷與教師關注關係之研究較少。蕭美杏（2005）研究國小自然與生活科技領域教師之資訊融入教學態度、教學信念、關注階層與使用層級，發現學歷在資訊融入教學關注階層之平均得分上未達顯著差異。而陳香君（2004）有關高雄市國中語文領域教師對於資訊融入教學關注階層的研究則發現，教師學歷越高管理關注得分越高。

3. 教學年資

教學年資對教師關注程度是否有影響，大部分研究發現教學年資在教師關注階段上有顯著差異（王振鴻，1999；陳攻秀，

2003 ; Constantinos, Maria & George, 2004 ; Oliver, 2003 ; Conkle & Terry 1996)。王振鴻 (1999) 的研究結果顯示，服務 10-20 年的教師對角色任務和合作落實的關注高於服務 31 年以上的教師。Conkle & Terry (1996) 的研究則發現，服務年資 14.17 年和 15.67 年的教師任務關注和影響關注最強，而服務年資 9.38 年的教師自我關注最強。但蕭美杏 (2005) 的研究發現，教學年資不同其關注程度並未有顯著差異。

4. 擔任職務

教師擔任職務對關注程度是否有影響也是學者探討的議題之一，李復惠 (2002) 的研究中發現，擔任職務不同者僅在個人關注程度上有顯著差異。王振鴻 (1999) 在國小教師對九年一貫課程之變革關注及其影響因素研究，發現教師擔任職務不同對關注並無顯著差異。陳香君 (2004) 針對高雄市國中語文領域教師之資訊融入教學關注階段研究，也發現擔任職務不同之教師關注階段無差異。

5. 研習經驗

教師參與相關研習對於關注某事件或變革是否有影響，多數國內、外研究皆顯示研習經驗與關注程度有差異。Oliver (2003) 針對受過特殊教師訓練的教師探討其對科技教育的關注程度有顯著不同。而國內王振鴻(1999)、李復惠 (2002)、陳香君 (2004)、蕭美杏 (2005) 研究皆顯示，研習時數不同者，其關注階段有顯著差異。王振鴻(1999)指出，研習時數 19-48 小時者在修正改進

關注程度高於不曾參加研習者。李復惠（2002）指出，研習時數在 13 小時以上的教師，在個人關注、效果關注、合作關注和調整關注皆顯著高於未參加研習及研習時數在 1-12 小時間的教師。陳香君（2004）研究發現三年內曾經參加資料融入教學研習之教師在合作關注、再關注高於不曾參加過的教師，而在察覺關注階段低於不曾參加過的教師。

6. 任教科目

任教不同科目之教師其關注程度是否有差異，此方面的研究較少，僅陳香君（2004）針對高雄市國中語文領域教師對於資訊融入教學關注階段研究，發現不同授課科目之教師教學關注無差異。

7. 授課時數

針對授課時數與關注程度的相關研究甚少，目前僅有陳香君（2004）發現，不同授課時數之國中語文領域教師對於資訊融入教學關注階段無顯著差異。

綜合上述，不同研究者針對不同對象、不同主題，所得到的研究結果不盡相同。另在關注程度研究中未發現有針對教師婚姻狀況、擔任領域召集人與接觸心理困擾學生經驗的探討，研究者考慮這些變項可能也會影響教師之關注程度，故本研究將性別、婚姻狀況、最高學歷、教學年資、擔任職務、任教科目、授課時數、擔任領域召集人與參加研習經驗一併納入研究對象之背景資料。

（三）教師關注之研究現況

謝建豐（2005）針對國中教師對原住民族教育政策的支持與關注之研究中，國中教師對原住民族教育政策的支持度傾向於支持，關注則傾向於尚符合；整體而言，國中教師原住民族教育問題的看法、教育政策的支持度與關注之間均呈顯著正相關。

陳建銘（2004）教師對學校組織變革關注的現況與發展研究中，顯示教師對組織變革的整體關注（平均 6.66）屬中上水準之關注程度，且以「個人關注」和「協作關注」兩階段較為明顯且隨著時間的遞演而有明顯的提昇現象，而關注焦點則為有明顯改變。

陳香君（2004）在高雄市國中語文領域教師對於資訊融入教學關注階層、採用激勵、障礙因素之研究中，顯示教師面對「資訊融入教學」議題時，以「個人」關注階段的關注程度最強，其次是「成效」關注階段；而受測教師之採用層級以採用層級 1（定向）及採用層級 2（準備）所佔的比例最多，且教師之關注階段與採用層級有顯著相關，且其間存在顯著差異。

陳玫秀（2003）在國民小學低年級教師實施生活課程的關注階段、使用層次及其影響因素之研究中，顯示國小低年級教師實施生活課程的關注階段為「後果」關注階段；使用層次為「更新」使用層次，不同背景之低年級教師，在各使用層次上的使用強度有顯著差異。

Constantinos ,Maria & George（2004）探討西亞島國塞普勒

斯 (Cyprus) 之初等學校教師對於現行新的數學課程和使用新的數學教科書的關注，研究結果發現教師關注最大的是任務關注。

Yuliang & Carol (2005) 針對大學教師探討科技教育教師的關注傾向，發現教師關注最強的是資訊的、個人的、再關注，且認知程度不同的教師其關注有顯著差異。

Oliver (2003) 以關注階段問卷 (SoCQ) 測量國小教師使用科技上課的關注階段，研究結果發現國小教師之關注程度在七個發展階段幾乎都是強烈的程度。

Conkle & Terry (1996) 使用 TCQ-PE 問卷調查 265 名小學、國中和高中的體育教師，研究結果發現研究對象之關注階段以影響關注得分最高。

Yip & Cheung (2005) 針對 300 名香港教師探討教師實施在實施創新措施 (TAS, Teacher Assessment Scheme) 所發生的問題，研究結果教師最關注的是缺乏教學資源和工作負擔，其次為對學生的影響，最低的為角色改變或改善此創新。

由上述研究可發現，國內外針對教師關注的研究主題包括某一政策、學校組織、資訊教學、以單一學科課程的關注情形，而研究對象從小學、國中至大學教師都有，也因為研究主題、對象不盡相同，所以研究結果亦有所差異。

(四) 教學信念與教師關注之關係

國內外對於教學信念與教師關注的相關性研究較少。國內僅蕭美杏 (2005) 針對國小自然與生活科技領域教師研究其資訊融

入教學的態度、教學信念、關注階層與使用層級之關係，研究結果發現教學信念、態度及外在的學校環境因素都會影響在資訊融入教學關注階段與使用層級。

Dietrich (2003) 以中學教師研究教師對於科技整合教育的關注程度及教師信念，發現教師專業發展經驗中，提供個別化、即時的支持、常常有機會練習新技能、成功的分享與慶祝都有助於改變教師關注、信念和行為。王振鴻 (1999) 研究國小教師對九年一貫課程之變革關注，發現教師對變革之關注與其對個人教學價值觀及信念有關。

因為相關文獻不多，所以無法確定教學信念和教師關注間的因果關係，但多數文獻顯示，教學信念與教師關注是有關的，而在教師自尊與身體意象融入教學之信念與關注間又有怎樣的關係呢？是值得探討的。