

# 國中體育課實施個人與社會責任 模式之學生經驗

顏宛平 研究生、掌慶維 助理教授  
◎ 國立臺灣師範大學體育學系

## 摘要

本研究旨在探討國中體育課實施個人與社會責任模式（TPSR），學生在單元教學中的學習經驗。研究參與者為新北市某國中八年級一個班級的學生，實施22節，每節45分鐘（共990分鐘），採訪談、學習單、開放式問卷蒐集研究資料。研究結果顯示學生經驗內容包括責任行為、責任認知、運動技能學習、班級運作、小組運作、師生互動、課堂安排、課程態度等主題。結論顯示，學生責任行為易受教學情境影響，因而學生無法完全按照教師所規劃的責任層漸進發展；因此，建議教師可運用多元的情境，使學生能嘗試在各種情境中，學習表現出正向的負責行為。此外，教師的教與學生的學之間容易產生較大的鴻溝，因此建議教師在教學時需放慢步調，而時間不足則是體育課實施TPSR教學需要克服的挑戰。

**關鍵詞：**TPSR單元教學、經驗課程、學生觀點



# Students' Experience in the Implementation of Personal and Social Responsibility Teaching Model in Junior High School Physical Education

**Wan-Ping Yan** Graduate Student

**Ching-Wei Chang** Assistant Professor

© Department of Physical Education, National Taiwan Normal University

## Abstract

This study aimed to explore students' experiences during the implementation of TPSR unit teaching in junior high school physical education from the students' subjective interpretation. Participants were a class of students in eighth grade, totally 22 periods, each period was 45 minutes (990 minutes). Data collected with interview, worksheet and open-ended questionnaire. The results showed that student experiences including responsibility behavior, cognition of responsibility, motor skill learning, class operation, group operation, teacher-student interaction, class arrangement, curriculum attitude. Finally, it was concluded that the responsible behavior of students and not in accordance with the responsibilities layer and progressive development, but vulnerable to the impact of the situation. Therefore, teachers can design multiple scenarios for students to try in a variety of situations where students can show positive responsible behavior. Lack of time was a challenge need to be overcome while implementing TPSR in school physical education. In this case, teachers will be required to slow down the teaching pace for facilitating the learning process.

**Keywords:** TPSR unit teaching, curriculum experience, student perspectives

# 壹、緒論

## 一、研究背景與目的

個人與社會責任模式 (Teaching personal and social responsibility, 以下簡稱TPSR) 源於美國, 首見於1978年Don Hellison的著作 *Beyond Balls and Bats* (Hellison & Martinek, 2006), 起初應用於高關懷、弱勢青少年兒童, 目的在於幫助學生為自身福祉與發展、為貢獻他人福祉負責。該模式以身體活動為媒介, 因為身體活動提供學生許多一對一或同儕間的互動機會, 以及各種面對挑戰的情境 (Martinek & Lee, 2012), 具備高度互動性與情緒性 (Hellison, 1995), 能作為教導價值的有效媒介 (Hellison & Walsh, 2002)。

近年來, TPSR成為運動教育研究領域熱門的議題, 相關的研究成果仍持續產出。TPSR的相關研究已在許多不同場域中進行, 如運動俱樂部、課後班、運動夏令營等 (Martinek, Shilling, & Johnson, 2001; Walsh, 2008; Hellison & Wright, 2003), 以一般體育課情境中進行的研究也陸續展開 (Gordon, 2010; Pascual, Escartí, Llopis, Gutiérrez, Marín, & Wright, 2011)。從過去研究顯示, 以TPSR為框架所設計的課程, 具有正面的實施成效, 包括能營造出正向的學習環境 (Wright & Burton, 2008)、較高的學生動機 (Li, Wright, Rukavina, & Pickering, 2008)、更多的責任行為 (DeBusk & Hellison, 1989)、將生活技能遷移到其他

情境 (Martinek, Schilling, & Johnson, 2001; Walsh, Ozaeta, & Wright, 2010) 等。

既然TPSR在情意、社會目標方面都具有正面的成效, 且在美國與紐西蘭等國家, TPSR已被廣泛整合運用於社區與學校體育課程中 (Hellison, 2011; Gordon, Thevenard, & Hodis, 2011)。臺灣正邁入十二年國教, 若能將其引進體育的實際教學現場, 或許能促進學生達到多方面的教育目標, 正好符合十二年國教重視全人教育的精神。此外, 國中階段學生正處於青春時期, 身體、心理都面臨急遽的改變, Erikson提到此時期的青少年正值自我認同與自我混淆的發展關鍵期 (張春興, 1994), 若能在此時期, 運用體育課的團隊合作與社會互動的情境, 適時輔導建立學生正確的責任態度與行為, 將有助於建立和諧與成熟的社會。

Goodlad, Klein、Tyle (1979) 提出課程的五個層次, 分別為理想課程、正式課程、知覺課程、運作課程與經驗課程, 學生在課程運作中所實際經驗學習到的過程與結果, 即謂「經驗課程」。經驗課程可能和理想課程、正式課程、知覺課程或運作課程呈現一致的結果, 也可能有顯著差異, 透過對經驗課程的瞭解, 能反映出學生的學習情形與結果, 做為課程實施與規劃的參考。個人與社會責任模式是學生中心的課程模式, 延續九年一貫以學生為主體, 重視學生的學習, 面對TPSR課程模式的實施, 若能從學生經驗、學生觀點反映課程實施的情形, 一來可提供體育教師實施的參考, 二來也符合該模式的精神。

基於上述背景，本研究藉由體育課情境實施TPSR模式，從國中生觀點的經驗課程中，反映教學實施之情形，以作為相關領域的實務教學者、教學設計者以及研究者等參考。

## 二、名詞定義

### (一) 個人與社會責任模式

Hellison (2011) 指出個人與社會責任模式 (teaching personal and social responsibility, TPSR) 是以身體活動作為載具，提供一個漸進式的責任學習目標與實施架構，其目的在於幫助學生能為自身發展與福祉以及他人的福祉負責。本研究所指的TPSR是以Hellison (2011) 的TPSR為框架所發展出來的課程。

### (二) 學生經驗

Goodlad, Klein、Tyle (1979) 提出課程的五個層次，分別為理想課程、正式課程、知覺課程、運作課程與經驗課程，其中經驗課程強調課程中的學生經驗，也就是學生在運作課程中，所實際經驗學習到的內容。本研究中的學生經驗是指體育課實施TPSR的過程中，學生對課程經驗的主觀詮釋。

## 貳、文獻探討

### 一、學生經驗研究的重要性

長久以來，在教與學的過程中，學生一直扮演著被動的知識接收者的角色，教師、學校、研究者以至於整體社會，都期待學生能「聽話」，但卻鮮少讓學生有機會「說

話」。Erickson、Shultz (1992) 指出在過去三十年的教育研究中，學生參與教學情境的主體經驗並未受到太多關注。學生是學習的主體，但其學習經驗卻長期受到忽略。

1980年代，體育教學效能研究典範逐漸轉移至學生中介歷程典範，研究者開始注意學習者的內在心理活動，例如學習動機、情感和認知思維等 (Lee & Solmon, 1992)。1990年代課程研究逐漸走向後現代多元文化觀 (陳伯璋, 2003)，課程由傳統注重效率的科學導向，轉向多元詮釋觀點，學生主體性逐漸獲得關注。學生不應單單只是研究的對象，應賦予他們與研究者平行對話的機會。

在課程決定的理論中，Goodlad, Klein、Tyle (1979) 將課程分為5個層次，分別為理想課程、正式課程、知覺課程、運作課程與經驗課程。學生在課程運作中所實際經驗到的部分，即謂「經驗課程」；Klein (1991) 進一步將課程決定擴展為七個層次，包括學術層級、社會層級、正式層級、制度層級、教學層級、運作層級以及經驗層級。經驗層級的課程是指個別學生在學習環境中的期望、感受與學習結果；Glatthorn (1987) 將課程依教學實施程度分為六類，依序為建議的課程、書面的課程、支持的課程、被教的課程、施測的課程與習得的課程。而習得的課程即為經驗課程層次學生所學習經驗到的課程。

經驗課程層次所關心的焦點是「學生學到什麼？」、「課程對學生產生什麼意

義？」等問題，且經驗課程層次可能與其他課程層次有一致的結果，亦有可能有顯著的不同。關注於學生的經驗課程層次雖被置於課程層次的最底層，但事實上，學生才是學習的主體，課程實施是否具有成效，得取決於學生的經驗課程。由於學生有各自獨特的興趣與需求，因而在學習過程中會建構出不同的意義，也就是說，學生並非被動地在課程傳遞系統的尾端，在課程決定的過程，必須瞭解學生在課程中的經驗。Smith (1991) 在「體育研究中的學生在哪裡？」一文，強調要以「學生中心」來進行體育教學，他認為要改善體育課程與教學的品質，必須對體育課或體育活動情境中的學生有更進一步的瞭解。

本研究以TPSR作為研究議題，究竟在體育課中實施TPSR學生是否真能學習到責任？學生在課程中責任的學習情形到底如何？研究者試圖從學生的經驗課程出發，透過學生詮釋體育課的經驗，如實呈現學生的聲音，為相關教育研究人員與體育教師提供了不同視角。

## 二、個人與社會責任模式的基本概念

### (一) 責任層級目標

TPSR模式強調要發展學生個人與社會責任，Hellison從多年實務經驗中，逐步發展出責任層級目標，(Hellison, 1985, 1995, 2003, 2011)，如表1所示：

表1 責任層級要素表

層級	要素
I：尊重他人的權利與感受	自我控制
	和平解決衝突
	接納他人成為合作夥伴
II：努力與合作	自我動機
	對於新任務努力探索 與他人和睦相處
III：自我導向	獨立執行任務
	目標設定進程
	勇於抗拒同儕壓力
IV：幫助他人與領導	關懷與同情
	觀察敏銳與熱誠回應
	內在力量
V：遷移出體育館	嘗試將這些想法應用於生活中
	成為他人（特別是孩子們）的模範

資料來源：Hellison, D. (2011). Teaching responsibility through physical activity (3rd ed.). Australia: Human Kinetics.

### (二) 實施流程

為達到目標層級，個人與社會責任模式以關懷時間、意識談話、身體活動、小組會議與自省時間等五個教學步驟，作為每堂課進行的流程安排 (Hellison, 2011)。

1. 關懷時間：教師利用上課前、剛上課或剛下課的時間，找尋機會與學生進行個別的談話，目的在於建立與學生良好的互動關係，關懷時間通常很短暫。

2. 認知對話：教師集合全部的學生，說明責任層級與目標的內涵，讓學生思考責任的相關議題，同時鼓勵學生表達自己的想法，盡可能的讓學生感到輕鬆舒適，學生或站或坐皆可，對話的重點為使學生初步瞭解何謂責任，以及哪些行為是責任的展現。認知對話不須太長，數分鐘有品質的對談即可。目的在於建立學生責任基礎概念，期望學生能用自己的方式主動表達想法，說出有哪些責任的相關行為是可嘗試在這堂課中展現出來的。

3. 身體活動：身體活動以體能發展或技能學習為核心，可謂佔課堂時間比例最多的主要步驟。但有別於過往單純的體能或技能學習，教師會將TPSR責任層級的內涵融入在課堂之中，融入責任的形式與比例視教師的安排。儘管如此，教師在設計活動時，應以身體活動為主，以避免「為責任而責任」的情況發生。

4. 小組會議：全體學生可分成若干小組，或是集合成一個大組，教師引導學生討論並表達意見，針對今日課程評量進行討論，對於自己的表現、同儕的表現、教師的表現等，學生亦可提出疑問或建議。其目的在於使學生體驗團隊決策的過程，同時提供學生機會充分表達感受。

5. 自省時間：小組會議的延續，但形式由團隊討論轉變為個人省思，同時焦點亦由課程評量轉移至自我評量。自省時間的目的為提供學生評量態度、意圖與行

為的機會，並且思考課堂中自己的表現與五個責任層級之間的關聯性。除了單純的省思外，教師亦可提供檢核表作為輔助工具，以加強學生的印象。

據於此，本研究的課程設計以Hellison (2011) 的責任層級目標作為各單元的核心，並將上述實施流程的活動納入每堂課的教學安排中，逐步發展出本研究所實施的TPSR課程。

### 三、個人與社會責任模式課程實施的相關研究

茲蒐集1989-2012年間國外TPSR課程實施的相關實徵研究之期刊文獻26篇 (DeBusk & Hellison, 1989; Compagnone, 1995; Hastie & Buchanan, 2000; Buchanan, 2001; Martinek, Schilling, & Johnson, 2001; Hellison & Wright, 2003; Wright, White, & Gaebler-Spira, 2004; Escartí, Gutiérrez, Pascual, Marín, Martínez-Taboada, & Chacón, 2006; Hammond-Diedrich & Walsh, 2006; Cecchini, Montero, Alonso, Izquierdo, & Contreras, 2007; Schilling, Martinek, & Carson, 2007; Walsh, 2008; Wright & Burton, 2008; Lee & Martinek, 2009; Escartí, Gutierrez, Pascual & Llopis, 2010; Escartí, Gutiérrez, Pascual, & Marín, 2010; Gordon, 2010; Wright, Li, Ding, & Pickering, 2010; Balderson & Martin, 2011; Gordon, 2011; Llopis, Escartí, Pascual, Gutiérrez, & Marín, 2011; Pascual, Escartí, Llopis, Gutiérrez, Marín, & Wright, 2011; Beaudoin, 2012; Jung & Wright, 2012; Ward, Parker, Henschel-Pellett,

& Perez, 2012; Wright, Dyson, & Molten, 2012), 依主題、年代、對象、場域、方法與結果等面向進行分析。

在主題方面, 主要針對TPSR的實施歷程與結果進行檢視; 在年代方面, 1999年以前只有零星地2篇, 2000—2009十年間共計12篇, 而2010—2012近三年的產量也是12篇, 維持每年各4篇的穩定產出; 在對象方面, 依研究目的的不同而有不同的對象, 包括課程參與者(高關懷與弱勢青少年兒童或學生、一般學生、腦性麻痺兒童)、課程實施者(學校教師、營隊工作人員)等, 其中以高關懷與弱勢青少年兒童或學生占最大部分, 一般學生次之; 在場域方面, 包括高風險地區學校、中途學校、一般學校的體育課或特別課程, 以及學校之外的運動營隊、領導營隊、運動俱樂部、社區課程與醫院, 其中以學校為最主要的研究場域; 在方法方面, 以個案研究占大多數, 主要採質性與質量混和做為資料蒐集方法; 在結果方面, 大多顯示TPSR課程具有正向的實施成效, 包括能營造出正向的學習環境、學生產生較高的動機、責任行為的正向發展等。

近年來, TPSR模式逐漸由美國向外傳遞至世界各地, 紐西蘭、西班牙、韓國等國家, 開始將TPSR模式應用於學校體育課中, TPSR相關研究的研究場域開始轉移至體育課內, 關注的焦點也不再侷限為高關懷或弱勢學生, 而是希望透過TPSR於體育課中實施, 讓一般學生也能從中獲得責任的正向價值。而TPSR模式也開始受到國內運動教育研究者的關注, 開始有研究者對TPSR進行概覽的介

紹, 也開始有實證研究的產出, 但目前仍在起步階段。綜觀TPSR相關研究中, 研究者發現以一般學生為課程參與者, 並在體育課脈絡中所進行的研究之數量仍占極少數。

## 參、研究方法

### 一、研究參與者

鑑於TPSR在國內體育師資培育階段, 並非培育的內容, 國內體育教學也尚未有以此為主題的工作坊, 一般體育教師並不具備使用TPSR進行教學的知能, 因此本研究採立意取樣選取研究參與教師1位與其八年級導師班為研究參與學生。

#### (一) 研究參與教師

本研究參與教師為新北市某國中的體育教師, 教學年資9年, 於教學研究實施期間, 同時擔任八年級導師與該班之健康與體育學習領域專任教師, 並就讀於某師範院校體育研究所在職班, 研究領域亦為個人與社會責任模式, 曾配合相關研究, 實際將個人與社會責任模式應用於體育課中10堂課, 因此在理論與實務方面都具有經驗。此外, 研究參與教師從七年級開始, 便擔任本研究個案班級之導師並教授體育課, 熟知每一位學生的學習背景, 有助於本研究資料的蒐集。

#### (二) 研究參與學生

本研究參與學生共29位(15男、14女), 為研究參與教師的八年級導師班學生, 於研究開始前取得研究參與者家長同意書。該班學生曾於七年級下學期, 有過一學

期參與體育課實施個人與社會責任模式之經驗。在教學研究進行前，研究參與教師提到該班級學生沒有嚴重偏差行為，但學生有較多的自私行為，綜合教師、研究者與學生的觀點，將每位學生的人格特質、特點進行描述，臚列如表2。

表2 研究參與學生人格特質與行為表

研究參與學生(代號)	性別	人格特質與行為
S1	男	低調，默默幫助別人，人緣不錯。
S2	女	善良，會幫助及關心同學，任班長職務，負責但缺乏領導魄力。
S3	男	鬼點子多，上課愛講話。
S4	女	人緣好，做事認真。
S5	男	神秘，喜默默在一旁做事或觀察別人。數學好，會教同學。但情緒掌控不好，易暴怒。
S6	女	品學兼優，做事認真負責，會幫助同學。
S7	男	神秘少說話，不擅於眾人面前發言，易緊張。
S8	女	任副班長，做事認真，擅於提出意見，樂於幫助同學，具領導力，但作風強勢。缺乏設身處地為他人著想。
S9	男	為人正直、熱心，喜愛以理性分析的角度看待事情。
S10	女	誠實、幽默、認真又負責，熱愛助人，平時會教同學且關心同學。

S11	男	籃球校隊，運動能力佳，脾氣好，反應快，愛搞笑，人緣好，常幫助大家，但是上其他課時愛睡覺。
S12	女	活潑、熱情、有正義感，勇於站出來發聲；做事認真，積極盡責；重感情，情緒變化大。
S13	男	幽默、有正義感且人品好，常默默為班上付出。
S14	女	口才很好、知識廣博，常忘東忘西，但會對自己負責，上其他課時有時會睡覺。
S15	男	誠實，守規範，會關心別人，風趣，脾氣好。
S17	男	羽球校隊，在某些方面會幫助同學，但平時較顧自己。
S18	女	善良，重義氣，直率，反應快，具有領導力，但有時較強勢，上課愛講話。
S19	男	聰明，風趣且會變通，會幫助別人。
S20	女	脾氣很好，會關心同學，作業常遲交。
S21	男	活潑，善良，會幫助同學。
S22	女	功課會盡力完成，很努力，與大家相處得很好。
S23	男	脾氣好，作業會缺交，有時有點脫線。
S24	女	開朗重朋友，田徑校隊，運動能力佳，會教同學，學業表現較弱。
S25	男	在學校會幫助別人且熱心服務，在導師面前是乖孩子；但出了校外，經常擾亂補習班老師上課。



S26	女	常搞不清楚狀況，是十足的迷糊蟲。
S27	男	上課常不專心，但對於喜歡的事物會很專注，有點自我中心。
S28	女	熱心，開朗，常幫助同學，關心同學，且有正義感。
S30	女	熱心助人，常因睡過頭而缺課，功課常缺繳，生活有點散漫。
S31	男	活潑，愛搞笑，上課常和同學打鬧，亂打人的頻率很高，參與活動好勝心強，常以自我為中心。

## 二、課程實施的內容與程序

本研究之課程以Hellison (2011) 的責任層級目標——尊重、努力與合作、自我導向、關懷與領導做為各單元主軸，遷移之目標則融入各單元中，並配合研究參與教師任教之學校體育課程規劃，採多元活動課程安排，以多元活動課程內容作為載具，課程計畫如表3所示。本研究各單元的教學活動設計是由研究參與教師所發展，依學生學習進度而有所調整，共22節課，經國內三位體育課程與教學之專家檢核，符合TPSR模式之精神。

表3 TPSR課程規劃表

單元	節次	項目	身體活動	層級目標	技能目標
尊重	1	拔河	握繩	自我控制	能完成簡易拔河比賽 能做出拔河的握繩動作
	2	拔河	勾勾啟動步	接納他人為合作夥伴	能完成拔河比賽 能做出拔河的啟動步動作
	3	拔河	綜合練習	尊重他人練習的權利 遇到紛爭時，能理性溝通	確實做到拔河的基本動作
	4	拔河	PK大賽	設身處地為他人著想 和平解決衝突	確實做出拔河動作技巧 努力與合作
努力與合作	5	拔河 田徑	練習 100m	與他人和諧相處 盡全力完成任務	確實做出拔河動作技巧 完成100m檢測
	6	籃球	傳球投籃得分	盡全力完成新任務 並努力探索	運用小組傳球的方式製造得分
	7	籃球	運球、傳球合作投籃	與同學合作盡全力完成任務	懂得眼觀四方找空檔，以運球或傳球的方式製造得分機會
	8	籃球	分組遊戲	願意擔任各種角色 自我激勵並認真練習 能合作製造成功機會	瞭解軸心腳與護球的概念



自我導向	9	田徑	認識心肺耐力	沒督促也能盡全力完成任務	完成800m及1600m檢測
	10	田徑	認識肌力及肌耐力	沒督促也能盡全力完成任務	完成坐姿體前彎、立定跳遠、仰臥起坐之體適能檢測
	11	田徑	接力	設定適合目標並執行	能做出大隊接力的傳接棒技巧
	12	排球	低手發球	設定適合目標並執行	能做出低手發球基本動作
	13	排球	發球得分	設定適合目標並執行	能做出低手發球的基本動作 能夠判斷來球並接住
	14	排球	小組排名賽1	不受同儕壓力影響 能夠自我堅持	能做出低手發球動作 能判斷來球並做出接發球動作
	15	排球	小組排名賽2	不受同儕壓力影響 能夠自我堅持	能做出排球的組合動作
關懷與領導	16	桌球	對打練習賽	幫助及鼓勵他人的行為	能做出發球及接發球動作
	17	桌球	對打練習賽	幫助及鼓勵他人的行為 扮演合宜的角色分配	能做出桌球對打的基本動作
	18	桌球	對打競賽	幫助及鼓勵他人的行為 扮演合宜的角色分配	完成桌球對打積分比賽
	19	籃球	分組遊戲	公平的練習 表現出合作的態度	結合傳接球、護球、投籃及防守的基本動作完成分組遊戲 小組進行角色分配並設計比賽
	20	籃球	分組設計活動1	做出良好溝通及互動行為	結合籃球的基本動作完成分組設計的遊戲
	21	籃球	分組設計活動2	做出良好溝通及互動行為	結合籃球的基本動作完成分組設計的遊戲
	22	籃球	分組設計活動3	給予同學正向回饋	結合籃球的基本動作完成分組設計的遊戲

### 三、資料蒐集方法

(一)訪談：本研究在「體育課實施個人與社會責任模式」的教學實驗期間，於課後進行學生個別或焦點團體訪談，教學實驗期間針對全班學生每人至少訪談一次，每次約20分

鐘，採半結構式訪談，預先擬定訪談的大概方向，但發生關鍵事件或對於課堂學生行為產生疑問時，視情況調整訪談內容，並針對具有意義的事件進行深入探索。

(二)學習單：蒐集在「體育課實施個人與社會責任模式」的教學實驗期

間，學生體育課的個別學習單，彌補無法於每堂課後蒐集所有學生對課程經驗的主觀詮釋。

(三)問卷：除了透過訪談讓學生「說」出課堂經驗，亦讓學生「寫」出課堂經驗，於22堂TPSR課程結束後，透過開放式問卷蒐集學生對課程的整體看法與感受。

本研究以整體取向看學生在課程實施歷程的學習經驗。在課程進展中，選取不同的學生進行課後訪談，其他未訪談之學生的觀點則以個別學習單補足，22堂TPSR課程結束後，再施以開放式問卷，蒐集學生TPSR總體的經驗。

## 四、資料的整理與分析

設定資料代碼原則第一碼「研究參與者」，以S代表學生，「S1」、「S2」、....，分別代表不同學生，各數字為學生的座號；第二碼「資料蒐集的方法」，「訪」代表訪談資料、「經問」代表經驗問卷、「個單」代表個人學習單；第三碼「蒐集或建立資料的堂次或日期」，堂次以「一」、「二」、.....表示之，日期則以阿拉伯數字表示之；第四碼為「話題單位或影片時間」。

將訪談錄音檔謄打成逐字稿，學習單、問卷等資料謄打成電子檔。將從所蒐集而來的資料採取持續比較法進行分析，反覆閱讀、尋找意義，初步地將察覺到有意義的資料部分做標記，並給予編碼，尋找資料間的共通處與關連性，將類似的主題與概念分類

形成主題類目，不斷進行比對、刪除、合併、歸類，最後結合研究的情境脈絡，詮釋資料。

## 五、研究品質

本研究採取訪談、問卷、學習單等不同資料來源進行學生課程經驗的資料收集，相互比對研究資料的真實性；此外在訪談過程中，摘要研究參與學生的回應內容，再次確認訪談資料的正確性。

## 肆、結果與討論

研究資料經分析歸納後，國中學生在體育課實施TPSR單元教學之經驗浮現「責任行為」、「責任認知」、「運動技能學習」、「班級運作」、「小組運作」、「師生互動」、「課程安排」與「課程態度」等八個主題。

### 一、責任行為——隨著情境變化而發展，且具個別差異

在尊重單元時，許多學生一開始表示自己在上課過程中，未能仔細聆聽他人說話，例如S4在第一堂課後學習單中提到「今天上課沒有做到仔細聆聽他人說話這一項，所以下次要好好聽別人說話。(S4個單一-1)」隨著該單元持續進行，學生開始提到自己或他人有做到仔細聆聽他人說話的行為，像是S2寫道「S4雖然體重輕，但她都很努力配合大家一起拔河，她會在比賽前聆聽他人的意

見。(S2個單四-3)」，顯示學生的聆聽行為有進步。學生在此單元還有提到自己在課堂中展現了有禮貌、不怒罵或嘲笑別人等正向的尊重行為，但亦有學生提到自己因隊友不努力參與活動，而做出責怪他人的負向行為。除了該單元所強調的核心責任目標外，部分學生也提到有同學能配合團隊、努力參與練習、教導隊友、公平分配參與機會等正向行為，但也有部分學生表示與隊友默契不佳、未努力參與討論、練習與比賽等，顯示班級仍有部分學生在合作與努力行為方面待加強。

在努力與合作單元中，學生表示自己有做到努力參與、合作、幫助等正向行為，亦有學生指出有同學在比賽情境中為求獲勝，產生欺騙之負向行為，「啊不可以騙人啊！因為敵隊說他說他們兩分，可是他們只有一分，然後他們騙人，然後他們騙人，就走掉了，要不然本來平手。(S21訪六-8)」。

在自我導向單元中，大多數學生表示自己能努力參與活動，但未能獨立完成任務，像是S4、S26、S20在第九堂課的課後訪談中提到雖然知道闖關活動要自己獨立完成，但她們還是跟著同學一起進行課堂任務，因為S26覺得和同學一起比較有安全感。僅有少數學生表示自己能努力並獨立完成任務，「今天很努力的跑完，本來一開始想要別人陪我跑，不過我自己做到一個人跑了！(S12個單九-1)」，而S13也認為自己做到獨立完成課堂任務，因為「我從小幾乎都是一個人學習，完成該做的事。(S13個單九-1)」。此外，有學生提到在目標設定方

面，能設定目標，但有時設定目標會錯估實力，訂的太高或太低。

在幫助與領導單元中，許多學生表示有獲得公平的參與機會，在小組中能扮演合宜的角色分配，配合團隊，努力完成組內個人任務，且能與他人和諧相處，進行良好的溝通，適時鼓勵隊友，教導隊友，班級形成幫助他人的氛圍「之前我們會很自私，自顧自的都不去理會別人，自從辦了這活動，我們班開始會互相提醒，互相幫助，真的很不賴。(S8經問1011218)」；但也有例外，S31雖然平時能在隊友遇到技能困難時，教導隊友、幫助隊友，但一遇到比賽，因為好勝心強烈，所以比賽時不願配合團隊，也不願意分球給隊友作進攻，「打籃球的時候我是沒有很開心，因為都S31在打，……，分組都亂分，然後他都說一定要贏一場，然後也不會顧慮到別人的感受想要跟誰一組，然後也不會給我跟S20球，除非是我們自己去搶，可是我們自己去搶也搶不到，因為他一直拿一直拿球，然後我們不知道要怎麼辦。(S24訪二十二-5)」；而遇到衝突出現時，學生能透過溝通與領導，和平解決衝突，比如有次在進行各組設計的籃球遊戲時，有次因為遊戲規則的不完善，造成難以判斷勝負，而比賽雙方的求勝慾望都很強烈，因此賽後產生了互不相讓的衝突，但最後由學生主導將雙方隊員各拆成兩半，再和另外一隊的隊員合併成兩大組進行意見的交流與討論，最後衝突和平落幕，S23在學習單中提到，「我們都沒吵架，還很合作的解決問題(S23個單二十一-9)」。

Gordan (2010) 提到TPSR課程在體育課當中實施，班級發展出正向支持的氛圍。本研究之研究參與學生隨著課程的進行，到後來普遍都能幫助他人，班上氣氛由自私到樂於幫助他人，班級亦呈現出正向支持的氛圍。但學生責任行為並非呈現逐級發展，而是因情境不同而有所改變，學生可能做出較高層級的責任目標，卻無法做到較低層級的責任行為，例如S31能夠教導別人，卻不願意配合團隊運作，或是小組能團隊合作，但卻為了獲勝而共同做出欺騙行為等。事實上，責任行為常受到情境不同而有所改變，教師應嘗試變換多種情境，讓學生嘗試在不同情境中，都能產生責任行為。在本研究課程的實施過程中，雖然學生的責任發展是有上下起伏的變化，但整體趨勢仍是向上發展的。

另外，學生之間具有不同的學習型態，有的人是屬於個人學習者，例如S13，他在個人責任行為方面，表現較優於其他同學，且自身個人責任目標的表現會比社會責任目標的表現佳，有的人則屬於團體學習者，像是S4、S26、S20等女生，較喜歡以團體方式進行學習，社會責任目標的表現則優於個人責任目標的表現。不同學習型態的學生在個人與社會責任模式下學習，能以自身優勢的行為影響同儕，亦能學習他人之長處，加強較為弱項的責任目標，且透過多元價值的學習，拓展自身的學習經驗，這也反映出個人與社會責任模式的價值。

## 二、責任認知——存在個別差異、知行之間需更多連結

在責任認知方面，學生在責任學習上是有個別差異的，課堂結束後，有的學生已能清楚說出課堂的責任目標，而有的學生不行。

R：整堂課除了拔河之外，還有提到其他東西嗎？

S23：ㄉ……有點忘記了。（S23訪一-3）

S2：那三個要是，對別人要有禮貌嘛！對別人要有將心比心的態度，然後要仔細去聆聽別人所想講的東西，然後還要設身處地替人著想。（S2訪一-5）

有些學生認知到某些責任目標，但卻不一定做得到，例如S27知道打斷別人說話是不尊重的行為，但他還是常常犯這個錯誤。

R：那你覺得自己有做到嗎？

S27：別人在講話時不插嘴。

R：這你有做到？

S27：這個我一直在犯。

R：這你沒做到？

S27：恩。（S27訪六-25）

有些學生很快就能瞭解課堂目標，有些學生卻無法，顯示出責任學習上的個別差異；有些學生瞭解責任目標，但卻不一定能做到。因此教師課程實施時，必須注意責任學習上的個別差異，並嘗試讓學生能將認知付諸行動。

### 三、運動技能學習——有進步

#### (一) 拔河項目

學生在拔河項目的前兩堂課學習單的自我反省中，較多人提到自己的拔河動作不確實、不標準，例如：

S1：每次練習時，我都會忘記挺胸的動作。

(S1個單一-1)

S3：我應該要多聽從隊友的建議，每次練習都會忘記要往後躺約45度，繼續加油！

(S3個單一-1)

S14：開始的時候，畫勾勾的動作不多大。

(S14個單二-2)

S2：我覺得我這次上課比上次認真，雖然動作一樣不標準，但至少我有認真試過了。(S2個單二-2)

而在後三堂課，雖仍有學生提到自己有時會忘記做出勾勾啓動步「S11—他都有做到Nike的勾勾，我有時候會忘記(S2個單四-2)」，但較少提到動作上的不標準，轉而著重於反省團隊表現以及小組戰術的運用。

S1：下次比賽要用更好的戰術。(S1個單三-2)

S13：我認為會輸的原因：(1)有人根本不拉；(2)沒有認真討論。(S13個單三-2)

S8：先想好策略再開始比賽。(S8個單四-1)

S10：努力達成大家討論出來的意見和結果。(S10個單四-1)

#### (二) 籃球項目

籃球項目在合作以及領導與幫助單元中，分別進行了三堂與四堂課。學生們過去籃球的接觸經驗較多，單元中主要以比賽遊戲方式進行身體活動，學生體會到自己某些籃球基本技術的不足，最常提到傳接球失誤、投籃投不進等。

S6是技能較低的學生，她在兩個單元的學習單中，皆感覺到自己的球技有進步「最意外的就是拍到了別人的球，球技的話，我覺得好像都有一些進步(S6個單八-4)；投籃投不進，同學有給我建議，練習後好像真的有進步些(個單二十-9)。」

#### (三) 排球項目

在進行排球項目時，學生經常提到技能方面操作的困難。大部分學生認為自己需加強發球與低手接球，其中發球最常遇到的困難有無法發過網、無法控制力道、無法控制方向等；低手接球則是抓不到擊球時機，且無法控制擊球方向等。例如：

S10：在發球時，總是發的很低，過不了網；想打大力一點，打了時候，手會很痛，所以就還是打很低。(S10個單十二-3)

S20：無法很順利的把球打出去；一直練習不會的動作直到會為止；還是沒有做的很好，有進步的空間。(S20個單十二-3)

S30：無法將球落在想要的地方；多試幾次，還是失敗。(S30個單十二-3)

S21：發球時都出界！一直不斷的練習。還是會有70%機率會出界。(S21個單十三-3)

S13：發球方向、力道控制；多多練習；還無法掌握。（S13個單十三-3）

S10：在熱身賽時，對方球打來，會不知道要什麼時候往上打；試著先打打看；每次都打，每次都「揮棒落空」。  
（S10個單十四-3）

S30：無法把球打上去讓隊友接；專心看著球並打上去，沒多練習不會打得好。  
（S30個單十四-3）

學生在該項目結束時，雖有少數學生提到在發球方面有一些進步，但多數學生仍認為自己有許多需要加強的部分。

#### （四）田徑項目

許多學生提到自己800m／1600m測驗有進步，原因包括了有盡力以及按照老師所教的呼吸方法去跑。

S14：照著老師的呼吸方法，跑起來比以前輕鬆，而且比上次快了13秒，真高興。（S14個單九-1）

S2：今天我的跑步成績比之前快了16秒耶！好開心喔！今天我的表現我覺得還不錯！我有努力完成任務！（S2個單九-1）

有學生也提到班上大隊接力成績進步了，大家有練習，且達到了大家預設的目標。

S2：跑大隊接力，因為大家有練習，感覺有更加的進步！（S2個單十三-4）

S28：跑接力時，達到目標，跑了5' 23"，真的很棒。（S28個單十三-4）

#### （五）桌球項目

許多學生都在課後學習單中提到技能操

作的困難，桌球方面最常提到包括發球、回擊球無法控制落點。

S6：小組練習時，都很難打到適當的位置，造成組員們很難接到球；練習，試著多打幾次。（S6個單十六-4）

S26：常打太大力，沒有碰到對方球桌而彈出球桌外；我有嘗試打輕一點。（S26個單十八-8）

在進行桌球項目的第二、三堂課學習單中，許多學生提到桌球的技能有進步，例如S13寫到「發球有進步，規則更清楚（S13個單十七-7）」；S8提到「我在回擊方面有進步。（S8個單十七-7）」。

因為體育課是採多元活動課程規劃進行，所以在每個項目剛開始，學生都會表示技能操作的困難，但隨著課堂的進行，開始會有學生提到運動技能的進步，不過往往在有點進步的同時，又要換成下一個項目。在一堂課中要兼顧責任與技能學習，還要進行比賽、討論等活動，學生常常覺得技能的練習時間不足，這也影響了運動技能的學習成效。

雖然學生表示拔河、接力等運動技能有進步，但這些進步可能來自於為參加班際比賽，而在體育課後所進行額外的練習。而在籃球項目，學生除了擁有較多的先備經驗外，學習的時間較多也使得學生能明顯感覺到進步。在排球項目學生的進步較不顯著，其原因可能在於過去學習排球的經驗較缺乏，且課堂中能運用來練習的時間並不多。教師該如何利用有限時間，讓學生的技能學習更有效率，有待進一步探討。

## 四、班級運作——秩序、做操仍有改善空間

在班級運作方面，在每個單元進行時，都有學生提到班級的秩序不佳，「這次上體育課，全班都有點吵，這是最大的問題，需要改進的一點。（S18個單二-2）」、「應該就在討論的時候，可以不要那麼吵就好，就這樣，因為大家都在發言，而且沒有舉手。（S12訪二十一-47）」。在TPSR課程實施的課堂中，有許多學生主導活動、發表意見與討論的時間，因此往往需要學生較大的自制力，否則就容易顯得秩序不佳。從實施TPSR課程初期，到課程接近尾聲，都有學生仍認為班級秩序不佳，雖然學生在尊重單元時，有學習自我控制、聆聽他人等尊重目標，但班級仍常呈現「鬧哄哄」的情況。

做操為每堂體育課的例行工作，S10提到「做操時，沒有很認真和確實做好。（S10個單二-2）」。事實上，此情況並非只發生在一人身上而已，研究者從旁觀察學生做操的情形是有許多人邊做邊聊天，或者會減少做各項目的次數，亦或是帶操節奏愈喊愈快，趕著把暖身操做完等，往往需要在教師的特別叮嚀下，才會比較認真。

面對秩序不佳與做操不確實的情形，教師可提供學生有關課堂責任目標的意義連結，甚至納入課程內容，作為尊重、努力單元的具體行為目標。

## 五、小組運作——討論由被動轉為主動

在尊重單元中，學生表示討論運作不佳、小組策略不佳、未執行小組策略等，顯出此單元中的小組運作情形並不良好。

在合作與努力單元中，各小組討論出的策略相當多元、部分組別全組參與討論，部分組別仍由技能高以及少數人主導討論。

在自我導向單元中，有學生提到比賽或練習時，技能較高的同學有比較多的參與機會，其中S2提到「男生的能力比我們好太多，他們接球就夠了，輪不到我們。（S2個單十三-3）」，顯示參與機會不公平；部分組別仍為少數人進行討論，S8提到「有人跑去接球，然後有人在後面玩，然後有人在練習，所以就剩下我跟S24在那邊討論（S8訪十二-6）」，部分組別全組參與討論，S10提到「S10：當我們小組集合討論要如何練習改進時，大家都露出很認真在聽的表情。（S10個單十四-4）」。

在幫助與領導單元時，部分學生提到他們組內的練習機會公平，大家都有輪流練習、但也有少部分學生提到參與機會不公平，例如S24提到她和S31同隊，結果根本拿不到球權。小組討論運作佳大多數人由被動聆聽者轉變為意見提供者，之前班級各組的討論，多由少數人以及技能較高的人所主導，其他學生則扮演聆聽者的角色，甚至有時各做各的事，未積極參與討論，但從最後一堂課的學習單中，大多數的學生都認為小組成員會一起參與討論，以S4、S10、S11、S12、S22、S25之小組為例，他們在學習單中皆認為自己小組組員都



有積極參與，「大家有一起參與（S4個單二十二-5）；當我們在討論分配時，大家都清楚了解（S10個單二十二-5）；大家很熱烈（S11個單二十二-5）；大家都有參加小隊的分配、討論（S12個單二十二-5）；提出自己有難度，給隊友知道這樣才會有人幫忙（S22個單二十二-5）」。班上僅有少數人認為組員還是沒有全部參與討論，例如S14認為「只有兩三個人表達自己的意見（個單二十二-5）」。

整體而言，小組討論情形有明顯的進步，從男生、技能高、少數人主導討論到幾乎全部的人都參與討論，小組討論從大部分的人為被動的聆聽者，到大多數人為意見的提供者。

## 六、師生互動——教師教學運作與學生經驗之間有落差

在尊重單元中，教師第二、三堂課預設的技能目標是能夠做出拔河起動步的動作，此項技能是為了能在比賽中搶快，但從學生第二堂課的學習單則反映出學生並未意識到這部分，學習單中提到的比賽策略主要圍繞著兩種戰術，一為「狐臭計畫」，一為「一、二、三戰術」。狐臭計畫即是左右搖擺甩繩，干擾對手拉繩後，再一起往後拉，例如「S6：全力往後躺，裝作手忙腳亂，快被拉過去後，再一口氣一起拉回來（S6個單二-1）」；「S21：喊1、2、3、狐臭！（計畫）（S21個單三-1）」；一、二、三戰術則為同時喊聲出力的戰術，例如「S20：數

一二三，到三的時候用力往後拉！（S20個單二-1）；S12：往後躺，屁股打勾勾，動作整齊喊12殺（S20個單三-1）」。但這兩種方式都無法在比賽中搶得先機，也與教師希望學生在比賽中運用拔河起動步的想法背道而馳。

在合作與努力單元中，由於是採體驗學習的方式進行，且主要進行籃球項目，學生具有較充足的先備經驗下，教師在學生生活動體驗後，便讓學生直接討論完成活動的關鍵為何，希望學生從中討論到課程的單元主題—合作與努力，但有學生建議教師「討論可以給方向（S8個單八-6）」。

在自我導向單元中，利用排球讓學生學習自我設定時，教師賦權給學生，讓個小組能夠安排比賽前的自主訓練，希望學生最終在比賽能成達成各組自訂的目標。教師原本以為前一堂課有帶著學生實際操作了一次目標設定的流程，所以便放手讓學生自行選擇要如何做，教師心中的期待是希望學生能夠先進行熱身賽，瞭解小組的實力後，再設定比實際能達到的再高一點的目標，接著小組各自進行練習，加強小組的弱點。但學生並未如教師預期般完成那些任務，學生直接省略了熱身賽的部分，「老師一開始有說可以去找老師進行，但我們沒有去做，就直接這樣打，實力評估的方面我們可能亂評，是這樣單單靠他們打出去這樣評，並沒有按照熱身賽。（S8訪1011106）」，因為要進行排球九宮格的連線，必須具備能把球發過網的最基本能力，但小組內能發過網的成功率並不高，所以學生選擇先加強組員的發球能

力。「老師剛才說是希望我們先熱身賽再去練習，可是一般來講我們都一定是先自己練習，再熱身賽，這樣感覺成績會比較好，所以想法跟老師不一樣（S8訪1011106）」，學生的想法明顯地不如老師預期。

在幫助與領導單元中，在上第一堂桌球項目時，教師在課堂前段進行球感練習活動，在活動開始前，教師先說明規則，接著問學生是否瞭解，大家都回應懂了，教師便讓學生依組別各自帶開練習。在課後訪談過程中，S1、S19卻提到小組對規則不是很瞭解，經過老師到一旁再次講解、觀察其他組別同學，才清楚練習活動如何進行。「老師來就變清楚了，然後就會了（S19訪十六-2）、就是看其他組怎麼進行啊！（S1訪十六-5）」。

本研究參與學生在進行自我導向單元活動時，責任目標的學習情形是最不如教師所預期的。Jung & Wright (2012) 在韓國體育課實施個人與社會責任模式的研究中，個案學生似乎在自我導向目標的理解與學習上遇到比較多的困難，與本研究相類似。Jung & Wright (2012) 認為其原因可能來自於東亞與美國之間的文化差異，東亞國家重視儒家傳統思想，重視集體主義，與崇尚個人主義與自主性的美國是大相逕庭的。

由上述可知，教師的運作課程與學生經驗課程有時會產生不一致的情形，學生的經驗課程雖然來自運作課程而形成，但學生所接收到的訊息往往超乎教師運作課程的範圍，學生所體驗到的事物，大多超出課程原先設定的目標。因此，在剛進入新單元、新

項目的階段時，教師應放慢教學的步調，確認學生能否理解與執行該活動。此外，在進行自我導向單元時，教師應安排更充裕的學習時間讓學生從活動中發展該單元之責任目標。

## 七、課程安排——時間不足、學習單有助於學習

### （一）時間

從學生的資料中可反映出時間不足的情況。在尊重單元中，S12、S14、S17、S30的學習單三，在最後一項勾勾啓動步的動作練習檢核都未打勾，這些學生在練習時並非在同組，反映出課堂的練習時間有可能不足，使得這些學生來不及練習，且S30確實也提到「我們練習的速度應該要快一點。（S30個單三-2）」；在合作與努力單元中，S10提到討論與練習有時候無法皆完成，顯示課堂時間不足，「有時候小組討論和學習單練習無法同步完成，所以也許小組分組可以在體育課前分好組。（個單八-6）」；在自我導向單元中，S13提到他們小組討論完，來不及練習，就要開始比賽了、S8提到比賽時間很短等。

R：那你們還有討論說練習的？

S13：練習的時候就分三個一組，然後一個發球，一個把球打起來，一個接球，然後就一直下去，結果根本沒練到。

R：沒練到為什麼？

S13：因為要練的時候比賽就結束了。（S13訪十四-5）

R：所以你會比較喜歡現在的方式還是以前的？

S8：……常常就是會delay到很多時間，所以活動時間相對會變少，就一直在那邊聽，聽完之後才能比賽，然後比賽又只能比那一段小時間，就覺得很不夠……。（S8訪十二-34）

在幫助與領導單元中，S14提到練習時間不足，S30提到課堂活動有延遲，S24則覺得討論時間不夠。

S14：時間不夠沒能好好練習。（S14個單二十-2）

R：你對那一堂課有什麼建議？

S30：建議，時間延長一點。

R：時間不夠喔？

S30：對啊！因為接完力還沒比完。（S30訪二十二-11）

S24：我覺得可以就是加長一點討論的時間，然後……11。

R：討論時間不太夠是不是？

S24：也是有點吧！（S24訪二十二-12）

學生在各單元中經常提到時間不足的情況，學生指出希望在課堂中的練習、討論、活動時間能夠增加。Llopis, Escartí, Pascual, Gutiérrez, & Marín (2011) 透過研究參與教師的知覺來評鑑TPSR模式於體育課中實施的情形，該研究亦提到體育課時間太短為課程實施的限制。國中體育課一堂課只有45分鐘，時間是TPSR課程在體育課實施所面臨的最大挑戰。因此，體育課實施TPSR模式究竟該如何取捨以及適當地安排多元的課程內容，是目前所遭遇到的最大困難。

## （二）學習單

學習單的設計會依課堂的目標不同而有不一樣的內容，在22堂課的進行過程當中，研究教師會在每堂課活動進行前發下學習單，有一部分讓學生在課堂中配合著任務進行填寫，有一部分則讓學生在課後針對課堂經驗表達看法或感受，透過學習單，教師對學生的學習情況會有基本的瞭解。學生對學習單產生不同的看法。學生對於在TPSR課程運用學習單大多表示正面的看法，因為學生認為利用學習單有助於表達意見，「很好，可以說出心聲。（S3個單二十一-10）」；幫助學習的記憶，「不錯，比較不容易忘記上堂課在做什麼。（S14個單二十-11）」；幫助思考，「發現到沒去認真思考的地方，例如第6題（觀察同學）。（S10個單二十一-10）」；瞭解學習的重點，「瞭解整堂課的內容和重點。（S1個單二十一-10）」。僅少數人表示了太累以及有些問題太難回答等問題。教師未來在進行TPSR課程時，可考慮使用學習單，一方面幫助學生對於責任的學習，一方面作為師生溝通的管道，但學習單的問題設計需考量難易度與份量，避免學生負荷過重，而造成反效果。

## 八、課程態度——多持正面態度

在課程態度方面，學生對於體育課實施TPSR大多展現出正向的態度，其原因包括了有趣，「把一些比較死板、沒什麼樂趣的「個人與社會責任」融入比較動態、

活潑的體育課中，……以前的"得勝者"課程上的東西類似現在的內容，就顯得比較乏味、死板，體育課就比較好玩！（S2經問1011218）」；多面向的學習「學習到體育技能外，也更了解自己的責任是什麼，如何良好溝通，做好自己的本份、將心比心、不責罵怪罪別人，以及執行團體活動時，該如何做才會好玩又兼具學習。（S6經問1011218）」；使學生產生改變，「有些人在無意之中的改變喔！也許會看得不是說很明顯，但在平時的小舉動，或平時不常留意的言語都有在無意中小小的往前好幾步喔！（S10經問1011218）」；學習遷移，「如果有很認真上課的人，平時做事，會聯想到上課的事吧！（S14經問1011218）」；有助於學生的未來，「學到很多其他學校並沒有教的東西，有些時候那些課外的東西比學業更重要，如果說大家都能夠將那些課的東西都接收到，那麼也許未來在工作上會比較順利。（S13經問1011218）」。少部分學生覺得還好，原因包括跟一般體育課差不多、有時無聊、活動時間變少等；僅有一位學生不希望繼續進行TPSR課程，但原因來自於與課程本身無關之因素。

從Wright、Burton（2008）研究中顯示，大多數學生對TPSR課程亦展現出正向的態度，因為他們認為很有趣、很有挑戰性，從課程中，學生學習到新事物，並獲得表達看法的機會。體育教師在體育課實施TPSR課程時，有趣與否為影響學生主要態度的原因之一，因此教師在將責任目標融入課程中時，須將之列為重要的考量。

在進行本研究的歷程中，研究者持續的進行反省。在研究設計方面，本研究原先希望從學生對課程經驗的主觀詮釋，瞭解課程實施前期、中期、後期，學生經驗的改變情形，但因為在一般體育課堂中實施，研究參與學生本身並未有太嚴重的行為偏差，難以發現學生責任層級有明顯的改變；再者研究設計並未固定受訪者，而是以整個班級學生輪流在課程實施歷程中進行訪談，無法瞭解個別學生的轉變；資料蒐集來源以全班為對象，身體活動媒介多元，課程實施22節課，所蒐集的資料龐大、複雜，分析不易。若未來研究者欲瞭解在學校體育課實施TPSR之學生經驗的歷程，可考慮選取個案進行研究，並在課程實施前、中、後期固定受訪者進行訪談，可瞭解學生經驗的改變情形；在教學設計方面，學生的責任行為似乎並不是單純的達到教學目標，即可以固定下來，其責任層級的發展，容易受情境的影響而有所變化。因此，或許教師可從情境學習的觀點，設計多元的情境，讓學生嘗試能在各種情境中都能展現出正向的負責行為，並依班上學生需求的不同，增加該責任目標的學習時間；在學習單方面，體育課實施TPSR時，學生對學習單的態度正面，利用學習單可讓學生對課堂責任目標做省思，並加深對責任目標的瞭解，可做為學習課程目標的輔助工具；在單元轉換方面，教師在轉換新的課程內容時，往往發現學生仍舊停留在上一個層級的學習概念中，面對每位學生吸收的情況不一，教師無須感到意外，反而可放慢教學步調，協助學生跟上。

## 伍、結論與建議

### 一、結論

本研究透過國中體育課實施TPSR的學生經驗，從學生對經驗的主觀詮釋，反映TPSR實施在學生觀點的經驗情形，以此作為未來教學設計與實施、相關研究與師資培育之參考。本研究之學生經驗內容包括責任行為、責任認知、運動技能學習、班級運作、小組運作、師生互動、課堂安排、課程態度等主題。學生的責任行為會隨著情境變化而發展，過程並非直線向上發展，而是會有上下起伏的現象，且會因學習型態的差異而有所不同；在自我導向單元中，教師的教與學生的學之間容易產生較大的鴻溝；學生對於體育課實施TPSR模式的態度多為正向；而時間不足是體育課實施TPSR課程亟需克服的挑戰。

### 二、建議

- (一) 學生責任行為易受情境的影響，而責任層級的發展為時高時低地漸進向高層級移動，因此建議教師可設計多元的情境，讓學生嘗試能在各種情境中都能展現出正向的負責行為。
- (二) 體育課實施TPSR時，可利用學習單作為輔助學生學習課程目標的工具。
- (三) 在自我導向單元時，面對教與學的落差時，教師須放慢教學步調，協助學生跟上學習。
- (四) 體育教師未來在體育課實施TPSR課程

時，可因學生需求的不同變換分組方式。體育教師在體育課實施TPSR課程時，有趣與否為影響學生主要態度的原因之一，因此教師在將責任目標融入課程中時，須將之列為重要考量。

- (五) 未來若探討學生經驗時，可考慮選取個案為研究對象，從微觀的角度展現學生經驗的歷程，以解決資料龐大分析不易的問題。

### 參考文獻

- 張春興（1994）。教育心理學：三化取向的理論與實踐。臺北市：東華出版。
- 陳伯璋（2003）。新世紀課程研究。國家政策季刊，2（3），149-168。
- Balderson, D.W., & Martin, M. (2011). The efficacy of the personal and social responsibility model in a physical education setting. *PHEnex Journal*, 3(3), 1-15.
- Beaudoin, S. (2012). Using responsibility-based strategies to empower in-service Physical Education and health teachers to learn and implement TPSR. *AGORA for Physical Education and Sport*, 14(2), 161-177.
- Buchanan, A. M. (2001). Contextual challenges to teaching responsibility in a sports camp. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 155-171.
- Cecchini, J. A., Montero, J., Alonso, A., Izquierdo, M., & Contreras, O. (2007). Effects of personal and social responsibility



- on fair play in sports and self-control in school-aged youths. *European Journal of Sport Science*, 7, 203-211.
- Compagnone, N. (1995). Teaching responsibility to rural elementary youth: Going beyond the urban at-risk boundaries. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 66 (6), 58-63.
- DeBusk, M., & Hellison, D. (1989). Implementing a physical education self-responsibility model for delinquency prone youth. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 104-112.
- Erikson, F., & Shultz, J. (1992). *Students' experience of the curriculum*. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 465-485). New York: Macmillan.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C. & Marín, D. (2010). Application of Hellison's Teaching Personal and Social Responsibility Model in Physical Education to Improve Self-Efficacy for Adolescents at Risk of Dropping-out of School. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 667-676.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., & Llopis, R. (2010). Implementation of the personal and social responsibility model to improve self-efficacy during physical education classes for primary school children. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10 (3), 387-402.
- Escartí, A.; Gutiérrez, M.; Pascual, C.; Marín, D.; Martínez-Taboada, C., & Chacón, Y. (2006). Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: Un estudio observacional. *Revista de Educación*, 341, 373-396.
- Glatthorn, A. A. (1987). *Curriculum leadership*. Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Company.
- Goodlad, J. I., Klein, M. F., & Tyle, K. A. (1979). *The domains of curriculum and their study*. In J. I. Goodlad (Ed.), *Curriculum inquiry* (pp. 43-76). New York: McGraw-Hill.
- Gordon, B. (2010). An examination of the responsibility model in a New Zealand secondary school physical education programme. *The Journal of Teaching in Physical Education*, 29 (1), 21-37.
- Gordon, B. (2011). Teaching Personal and Social Responsibility in New Zealand Secondary School Physical Education. *New Zealand Physical Educator*, 44(1), 18-21.
- Gordon, B., Thevenard, L., & Hodis, F. (2011). Teaching personal and social responsibility in New Zealand secondary school physical education. *New Zealand Physical Educator*, 44 (1), 18-20.
- Hammond-Diedrich, K., & Walsh, D. (2006). Empowering Youth through a Responsibility-Based Cross-Age Program: An Investigation into Impact and Possibilities. *The Physical Educator*, 63(3), 134-142.
- Hastie, P., & Buchanan, A. M. (2000). Teaching responsibility through Sport Education:

- Prospects of a coalition. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 25-35.
- Hellison, D. & Martinek, T. (2006). *Social and individual responsibility programs*. In D Kirk, D Macdonald, & M O' Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (pp. 610-626). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hellison, D. & Wright, P. (2003). Retention in an urban extended day program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 369-381
- Hellison, D. (1985). *Goals and strategies for teaching physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (1995). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity* (2<sup>nd</sup> ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (2011). *Teaching responsibility through physical activity* (3<sup>rd</sup> ed.). Australia: Human Kinetics.
- Hellison, D., & Walsh, D. (2002). Responsibility-based youth program evaluation: investigating the investigations. *Quest*, 54, 292-307.
- Hellison, D., & Wright, P. (2003). Retention in an urban extended day program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 369-381.
- Jung, J., & Wright, P. M. (2012). Application of Hellison's responsibility model in South Korea: a multiple case study of "at-risk" middle school students in Physical Education. *AGORA for Physical Education and Sport*, 14(2), 140-160.
- Klein, J. T. (1991). *Interdisciplinarity: History, theory, and practice*. Detroit: Wayne State University Press.
- Lee, A. M., & Solmon, M. A. (1992). Cognitive conceptions of teaching and learning motor skills. *Quest*, 44, 57-71.
- Lee, O., & Martinek, T. (2009). Navigating two cultures: An investigation of cultures of a responsibility-based physical activity program and school. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80, 230-240.
- Li, W., Wright, P. M., Rukavina, P., & Pickering, M. (2008). Measuring students' perceptions of personal and social responsibility and its relationship to intrinsic motivation in urban physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 167-178.
- Llopis, R.; Escartí, A.; Pascual, C.; Gutiérrez, M., & Marín, D. (2011). Fortalezas, dificultades y aspectos susceptibles de mejora en la aplicación de un programa de responsabilidad personal y social en Educación Física. *Culturay Educación*, 23 (3), 445-461.
- Martinek, T., & Lee, O. (2012). From community gyms to classrooms: A framework for values-transfer in schools. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 83(1), 33-38, 51.



- Martinek, T., Schilling, T., & Johnson, D. (2001). *Transferring personal and social responsibility of underserved youth to the classroom. The Urban Review, 33*, 29-45.
- Pascual, C., Escartí, A., Llopis, R., Gutiérrez, M., Marín, D., & Wright, P. M. (2011). Implementation fidelity of a program designed to promote personal and social responsibility through physical education: a comparative case study. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 82* (3), 499-511.
- Schilling, T. A., Martinek, T., & Carson, S. (2007). Youth leaders' perceptions of commitment to a responsibility-based physical activity program. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 78*, 48-60.
- Smith, S. J. (1991). Where is the child in physical education research? *Quest, 43*, 37-54.
- Walsh, D. (2008). Helping youth in underserved communities envision possible futures: An extension of the teaching personal and social responsibility model. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 79* (2), 209-221.
- Walsh, D., Ozaeta, J., & Wright, P. (2010). Transference of responsibility goals to the school environment: exploring the impact of a coaching club program. *Physical Education and Sport Pedagogy, 15*(1), 15-28.
- Ward, S., Parker, M., Henschel-Pellett, H., & Perez, M. (2012). Forecasting the storm: students perspectives throughout a teaching personal and social responsibility (TPSR)-based positive youth development program. *AGORA for Physical Education and Sport, 14*(2), 230-247.
- Wright, P. M., & Burton, S. (2008). Implementation and outcomes of a responsibility-based physical activity program integrated into an intact high school physical education class. *Journal of Teaching in Physical Education, 27* (2), 138-154.
- Wright, P. M., Dyson, B., & Molten, T. (2012). Exploring the individualized experiences of participants in a responsibility-based youth development program. *AGORA for Physical Education and Sport, 14*(2), 248-263.
- Wright, P., Li, W., Ding, S., & Pickering, M. (2010). Integrating a personal and social responsibility program into a Wellness course for urban high school students: assessing implementation and educational outcomes. *Sport, Education and Society, 15*(3), 277-298.
- Wright, P., White, K., & Gaebler-Spira, D. (2004). Exploring the relevance of the Personal and Social Responsibility Model in adapted physical activity: A collective case study. *Journal of Teaching in Physical Education, 23*, 71-87.