

第二章 文獻探討

本研究之目的在於瞭解高雄市國民中學體育教師的學習動機，故第一節先從探討學習動機開始，第二節再從成人參與學習的動機理論模式切入，第三節則討論教師專業成長的意涵及研究，第四節是體育教師專業成長，歸納分析後以作為提出本研究之理論架構依據。

第一節 學習動機的意涵

學習動機與專業成長是有很密切的關係，由於體育教師同時身兼數種社會角色，在不同社會責任的衝擊與影響下，學習可能就不是體育教師最迫切需要的行為，在此前提之下學習動機儼然是影響專業成長的重要關鍵之一。如果體育教師學習者缺乏學習的動機，學習成效即無法達到增進教學效能的目的，也就無法達到進修的目的。因此，研究者認為一切學習行為都從動機開始，所以欲探討體育教師專業成長的脈絡，非得從學習動機探討起才能有完整的認識。

一、動機的定義

在探討「學習動機」的意義之前，要先對「動機」一詞有所了解。動機是學習的原動力，進修學習的因素繁多而複雜，但要確定一般性的學習動機因素還是可能的。Houle (1961) 認為人類之所以選擇某種行為或採取某種活動，均有其理由；而動機既是學習行為的動力，我們可以藉著探索學習行為的動機，以瞭解個人為何願意犧牲其他活

動，而參加學習活動。教育學者所以積極投入動機之研究，乃是希望透過動機研究以發現學習者參與及維持學習活動的原動力。本研究將國內外學者對於「動機」定義整理如表2-1-1。

表2-1-1 國內外學者對於「動機」的定義摘要表

學者	動機之定義
瞿海源 (1991)	動機是用來解釋個體行為發生的原因或理由，我們並不能直接觀察到他的存在，必須由個體表現出來的行為推測而得。
張春興 (1994)	動機是引起活動，維持已引起的活動，並導使該活動朝向某一目標進行的一種內在作用。
林靈宏 (1994)	動機是一種促使人們採取某種行為，以滿足某種需求的力量。
許士軍 (1997)	引發個體動機行為，由於個體接受某種刺激而引發需要，造成心理上的緊張或不適狀態，為解除緊張或不適狀態，於是個體採取各種行為朝向目標，以獲得滿足的促動因素。
Keller (1983)	動機是指人們對經驗與目標的選擇及將為此所付出的努力程度。他並指出四個動機決定要素：興趣、適切、期望及結果。
Sprenger (1985)	動機會使人產生行動、參與行動和改變舊有的習慣及態度的力量。
Maehr 和 Archer (1987)	指出動機包括四方面：意向、堅持、持續和努力。這種驅動力雖然來自內在，但其強度則是由環境所制約決定的。
Kotler (1997)	動機是一種被刺激的需求，它足以引發個體採取行動以滿足。

資料來源：研究者自行整理

綜合以上各家說法，可以得知動機 (motivation) 係指引個體活

動，維持已引起的活動，並促使活動朝向某一目標進行的內在歷程。它是介於刺激和反應之間的中介變項。故由動機而引起的行為是有目標、有方向的（黃富順，1996）。

二、學習動機的定義

就學習而言，學習動機（learning motivation）指的是引起學習者學習活動，維持該學習活動，並使該學習活動趨向個人或教師所設定目標的內在心理歷程（張春興，1996）。歷年來各家心裡學派對學習動機所持的論點不盡相同。行為主義心理學視動機為環境事件或刺激的函數（梁麗珍，2001），其將學習的產生視為外在因素控制的歷程，較不重視學習者本身的自主性，而在學習動機的解釋上亦採取「刺激-反應-增強」、「需求-驅力-行為」等法則；人本主義心理學則將動機視為人性成長發展的基本內在原動力，認為學習者的各種需求之間是相關的，當低層次的需求得到滿足後，高層次的需求方可進一步的作用；認知主義心理學家則認為學習動機乃是個體針對學習事物的一種看法，並因此看法而產生的求知需求。他們認為信念（belief）會影響人類的行為，而學習者所想的、所相信的、所期望的都會影響他們在學習上的表現（張春興，1996）。

第二節 成人學習的動機理論

Rogers (1996) 認為成人學習動機有三個主要概念：需求、期望動機和目標。Monette (1995) 曾說：「在成人教育文獻裡廣泛被使用的概念中，無疑地要算需求的概念排行最高。」需求在學習動機裡就像扳機一樣，觸動成人學習的念頭。Knowles (1984) 認為成人學習的第一步驟就是評估個人的學習需求，而後才會有建立學習目標、確認學習資源、採取學習策略和評鑑學習成果。

教師在現實生活中扮演多重角色，學習已不再是最重要的事。但是，瞭解引發與維持教師學習的需求動機，乃是促進教師專業成長與提升教育品質的當務之急。專業成長是教師專業的主要項目之一，但是參與的學習動機會受成人社會角色的多元與複雜所影響，這種多重角色的責任與壓力可能使教師無法如全職學生般專心及投入，甚至阻礙老師繼續參與學習活動，而影響在職教師的學習動機。現今比較常被引用來討論成人學習動機的理论，包括（1）A. Maslow 的層次需求理论；（2）K. Rubenson 的期待價量模式；（3）R. Boshier 的一致模式；（4）塔富 A. Tough 的預期效益說；（5）P. Cross 的連鎖反應模式。

壹、A. Maslow 的層次需求理论

一、層次需求理论與自我實現理论的意義

Maslow 把人類的各種需求，劃分為三大類，例如動力的

(dynamic)、認知的 (cognitive) 和審美的 (aesthetic) 需求。其中，Maslow 對於人類之動力性需求，論述的最為詳盡。動力性的需求跟我們的身體維護、社會關係、可望成功和受人尊重個人的才華和抱負等有關。Maslow 把人類之動力性需求排列為七個層次如圖 2-2-1 每。當較低層次的需求獲得滿足時，較高一層次才可能產生，如果低層需求被剝奪得太厲害，則較高層次的需求就不會被意識到，這也就是著名的層次需求理論之基本論點。

表 2-2-1 Maslow 層次需求理論 (Maslow,1970)

層次	人類需求類型
一 (最低層次)	生理需求 (維持生存, 食物, 飲水...)
二	安全需求 (生命安全, 免於恐懼)
三	社群需求 (愛與被愛、家人、愛人、朋友、工作夥伴等的歸屬感)
四	受尊重需求 (自我尊重與重視, 受他人的尊敬, 他人肯定自己的成就或威望)
五 (最高層次)	自我實現需求 (充實自我, 持續成長與學習, 不斷創新)

「生理需求」是最基本的需求，通常是人們生存的一些必要條件，這些需求是個體感受到強烈的驅力，例如飢餓、口渴、痛苦的逃避和性慾的緊張。Maslow 認為，這些生理的驅力是最強勢的，他們優先於任何其他的需求。在教學工作動機方面通常是指教學節數安排、教學績效要求、教學規則、場地器材設備、學校位置等。而體育

教師為了工作上的需要而會引發學習新知的動機以因應教學工作上的需求。

「安全需求」則是人們免於恐懼、免於危險以及免於被剝奪的需求。是第二重要的，在許多人的生活中，他也是很強烈的力量正如有些人將其注意力，大多集中在他們較基本的生理需求一樣，也有一些人最關心安全、安全感和可以預測的將來每一個人都懼怕自己無法自立更生。在教學動機方面就是指公平、賞罰一致、教學成就感、有訴願制度、社會保障、退休金等。由於國人對教學品質越來越注重，對老師的素質也越來越要求，常常承受著莫大的壓力，不但有學生、家長更有社會給予的期待，再加上教育界的超額教師、教師評鑑與流浪教師都與教職有密切關係的話題都對老師的安全感有直接性的影響，教師為力求與其他教師的平等所產生的壓力將會引發學習動機。

「愛與歸屬需求」包括了與人交際、歸屬以及結交朋友、友誼等需求。在教學工作動機方面就是指組織內的溝通、部門間的溝通、同事間的溝通、行政主管與老師間的關係等，其目的在相互瞭解並擁有共同的努力目標。以進修的角度來看，教師參與進修可獲得較新的教學知能、與體育界的同好做意見上的交流，在獲得多方面的資訊時，同時增加多面向的思考，進而促進相互瞭解。

「自尊需求」包括自信、並受其同儕團體的認同與尊敬。這個需

求在學習上指的是要想獲得自信與他人的尊重，一個人終其一生需要不斷地學習，成人須要終生學習的原因。在教學工作動機方面就是指自己的專業受學生、家長及同事的尊重與肯定、尊重組織同事的意見、管理人性化、部門間互相尊重、退休的鼓勵與肯定、代班或組隊訓練尊重老師的意願等。

Maslow 對於學習有兩點主張：其一，他認為學習不是外鑠的，而是內發的；學習者本身生而具有內發的成長潛力。其二，他認為成人教育者的任務不只是教學習者知識，而更重要的是為學習者設置良好的學習環境，讓學習者自行學習。

二、層次需求理論與自我實現在教育上的意義

Maslow 需求階層論與自我實現之理論，在教育上的意義有以下三點：

- 1、只有先對成長中個體給予良好的教育環境，使其各種基本需求均各獲得滿足之後，個體才會自發性的繼續成長，從而臻於自我實現的完美境界。

- 2、成人教育者與學習者需良好配合，才能滿足學習者的基本需求。

試想，如果課程不符合成人實際的需求，又怎能期望他引起學習動機。

- 3、基本需求滿足後，會相繼出現成長需求，從而求知向善以追求

自我實現。在個人的發展過程中，人必須通過積極的溝通和不斷地學習，來滿足自身的需要，從而促進學業、人際網路、個人技能、道德修養的進步和發展，而良性的發展會幫助個體提高在各個層面、採用各種方式的溝通水準。所以研究者認為學習能增加知能外，更能促進成人學習者的自信心，進而在工作表現上表現的更好。

貳、K. Rubenson 的期待價量模式

Rubenson 的期待價量模式（Expectancy-Valence Paradigm）源自心理學的動機理論，主張人類行為系個體與環境交互作用的結果，動機的強度取決於個體與環境間正、負向力量之大小。在 Rubenson 的概念模式中，包含了兩個重要部分：其一為「期待」，個體在完成學習活動後，可能得到的益處之期待；其二為「價量」，個體能夠成功地參與學習活動之期待。價量係指個體對參與結果所預期的價值總和，具有影響參與的力量，其影響力的大小端視對參與結果的預期而定（Cross, 1981; Wikelund, Reder & Hart-Landsberg, 1992; Merriam & Caffarella, 1999; 黃富順，2000）。

Rubenson 在期待價量模式中指出個體是否參與學習活動，取決於個人和環境中正、負勢力的交互作用。Rubenson 強調個體乃是此一期待價量模式中的主體，因為任何一個決定均取決於個體對環境的

知覺，和參與學習活動的價值。個體在家庭、學校和職場的社會化過程中，型塑其對環境的知覺，而環境中的結構因素，如：從同事那邊獲得的價值觀，和參與學習活動的近便性，均會直接影響個體對於環境的知覺，而此一知覺將進而影響個體賦予學習活動的正向、負向或中性的價量 (Merriam & Caffarella, 1999)。

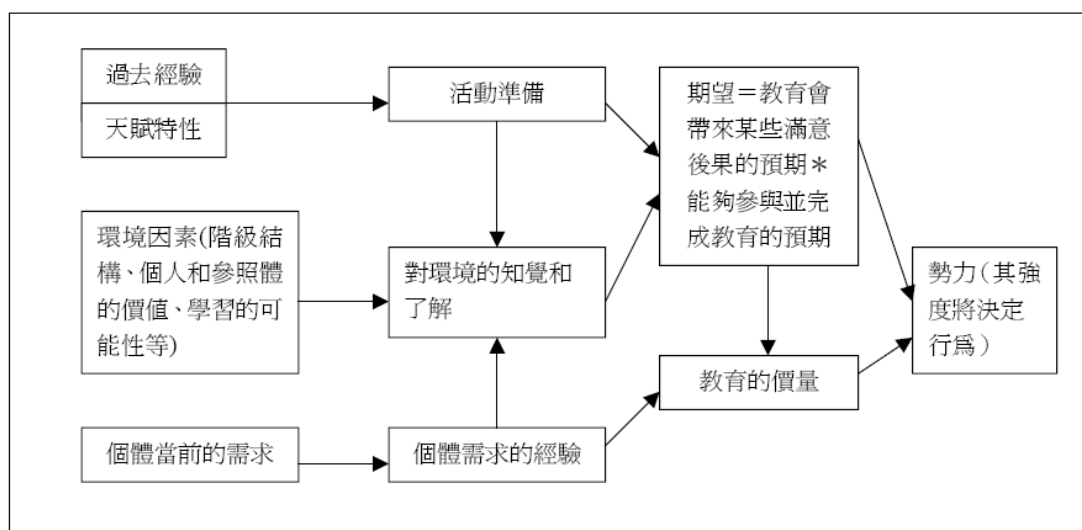


圖 2-2-1 Rubenson 「期待價量模式」。(引用自黃富順，2002)

根據圖得知，Rubenson 期待價量模式中強調的重點，在於個體對環境的知覺以及對參與學習活動所能獲益的期待。此一模式強調，個體決定參與學習活動，係由於自身需求與環境知覺兩者間的交互作用，而產生期待與價量的結果，而在形成態度時，甚為強調參照團體的影響。亦即，如果個體有積極的自我概念，而且參與學習的成果有助於生活品質的提升，則會形成一股期待參與的力量，不過，只是有期待參與的力量，並不足以引起參與的行為，除非預期的學習結果具

有正向的價值；亦即，唯有期待參與和參與結果的力量均為正向時，個體才會採取參與行動。

整體而言，該模式不像其他理論過於強調來自外界的參與障礙，在此一模式中，強調動機是個體對情境的一種知覺，而對於外界障礙在實際參與活動中所扮演的角色，有明確的說明。Rubenson 甚為強調參照團體對個人的影響，但他強調重點仍在個體對環境的知覺，以及對學習活動獲益的期待方面。

參、R. Boshier 的一致模式

根據 Maslow 的理論和對參與者之分析，Boshier 的一致模式（Congruence Model）指成人教育的參與者可分為兩類，即成長動機者和匱乏動機者。成長動機的學習者，參與學習活動著重於自我實現而非應付現實，然而，匱乏動機者的學習者，較容易受社會和環境的壓力所驅使。Boshier 進一步指出 Maslow 的匱乏動機，與「內在自我不一致」的意義相同，而在臨床上，他也發現自我接受即為 Maslow 所謂的成長動機者的特徵之一；更確切地說，Boshier 認為成人教育的參與及停止，是參與者內在自我和教育環境不符合程度的函數，當個體的內在自我和教育環境之間不一致的程度越大，個體愈不可能參與學習或成長活動（Cross, 1981; Wikelund, Reder & Hart-Landsberg, 1992; 黃富順，2000）。

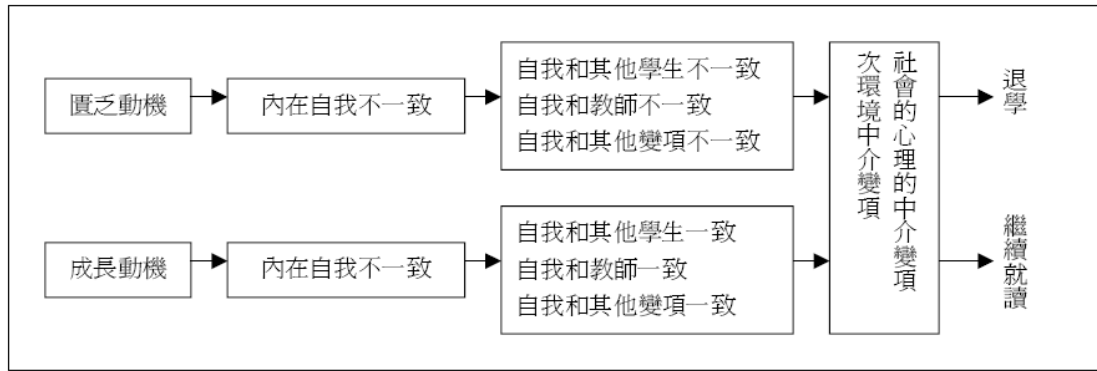


圖 2-2-2 Boshier 「一致模式」。(引用自黃富順，2002)

Boshier 的參與動機模式，如圖 2-2-2。在圖中，個體內在的不平衡，受到中介變項之影響，所謂的中介變項包含：社會和心理變項（如年齡、性別），以及次環境變項（如交通和講師或內容）。此模式中的箭頭顯示，這兩個中介變項會影響個體參與學習的傾向。布謝為了應證此一模式而作了一系列的研究，結果驗證了：個體內在和外在環境的不一致程度越高者，與有可能產生中綴的情形（Merriam & Caffarella, 1999）。

整體而言，該模式的貢獻：指出教師專業成長和教育環境適當配合的重要性，這是過去經常被忽略的探討領域。該模式被批評為：布謝在一致模式中，雖然強調社會和心理變項的重要性，然而他以內在自我作為中介變項，仍較偏重於心理變項的層面。

肆、A. Tough 的預期效益說

Tough 的預期效益說（Anticipated Benefits Theory）係 Tough 及其同事在 1979 年進行一項有趣的實驗，邀請學習者依序列出其參與

學習活動的理由，此一實驗的基本假設是，學習者的參與行為，可以藉由研究予以瞭解，而且學習者本身也清楚自己參與學習的理由。此種假設是他們研究自我導向學習的基礎，他們成人不但可以引導自己的學習，而且也能瞭解為何要如此做。實驗結果發現，以學習者所意識到的預期效益，潛意識的力量或環境的力量，更能解釋成人參與學習的行為。此一實驗基礎上，Tough 等人即以個人意識到的學習預期效益來建立模式，相信以此途徑來建立參與學習動機理論是可行的，有助於解釋參與學習活動的行為（Cross, 1981；黃富順，2000）。

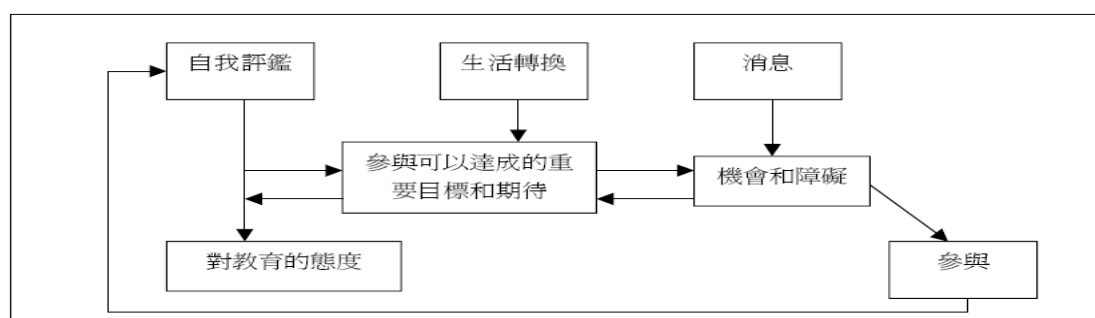


圖 2-2-3 Tough 「預期效益說」。(引用自黃富順，2002)。

在 Tough 等人所建立的模式中指出，預期效益的發展過程包含五個階段：第一、參與一項學習活動；第二、保留知識或技能；第三、應用知識；第四、獲得物質性的酬賞（如升遷、獎金）；第五、獲得象徵性的酬賞（如取得學分或學位）。在每個階段中，預期效益可分為三種個人感覺，包括高興（快樂、滿足、享受、愉快）、自尊（自我評價較高、較有信心、維護自我形象）以及來自他人的反應（獲得他人較高評價、誇讚、喜歡和欣賞）（Cross, 1981；黃富順，2000）。

為了驗證此一模式，Tough 等人要求受試者分別就五階段，以十分來評定高興、自尊和來自他人的反應等可能的預期效益，藉以瞭解何種預期效益最有助於參與學習活動。結果發現在五階段中，應用所學的知識或技能，最有可能獲得預期效益（33%）；其次為藉由學習活動之參與（24%）；第三為保留知識或技能（19%）；第四為獲得物質性的酬賞（15%）；第五為獲得象徵性的酬賞（9%）。在個人方面，最常出現的預期效益依序為高興（50%）、自尊（41%）、來自他人的反應（9%）（Cross, 1981；黃富順，2000）。塔富的研究似乎是一種理論架構的初步開始，若能進一步發展，將有助於說明學習動機中意識勢力之作用。

五、P. Cross 連鎖反應模式

Cross (1982) 的連鎖反應模式，擷取 Maslow 的層次需求理論、Robenson 的期待價量理論，試圖說明影響參與學習活動的有關變項及其交互作用。（如圖 2-2-4）

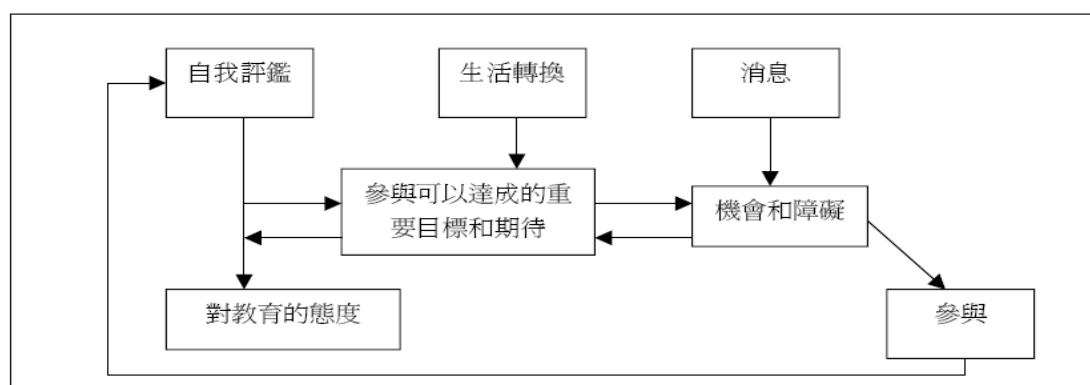


圖 2-2-4 Cross 「連鎖反應模式」。（引用自黃富順，2002）。

Cross (1982) 連鎖反應模式認為，不論是參與有組織的教育活動，或是從事自我導向的學習活動，均是一種連鎖反應，並不是單一的行動結果，參與行為像一道連續的水流，而非一系列各自獨立的事件，其動力始於個體的內部，並依一定的次序向外發展。其發展包含七個要素：

- 1、自我評鑑：自我評鑑係形成參與的起點，自我評鑑著重於個人的信心和成就動機。他指出凡對自己能力缺乏信心者，為避免能力接受考驗，不會自動的參與學習，以免自尊受到威脅。
- 2、對教育的態度：個人對教育的態度，直接是來自個體過去的經驗，間接來自「重要他人」的態度和經驗。
- 3、參與行為可以達成的重要目標和期待：參與者可能達到的重要目標和期待，包括兩個主要部分：(1) 價量：即目標的重要性；(2) 個體可能達成目標的程度與可能獲得獎賞得主觀判斷。
- 4、生活轉換：生活轉換反應，是依據發展任務而來的學習動機。
- 5、機會和障礙：機會和障礙在個體的學習行為上也扮演重要的角色。如果個體具有強烈的學習慾望，則足以克服障礙；反之，則可能被障礙所排除而無法參與學習。
- 6、訊息：訊息則是有關成人學習活動的正確消息，缺乏訊息將導致機會的喪失與障礙的擴大，因此它亦是模式中重要的因素

(Cross, 1982; 黃富順, 1992)。

7、參與：先前的參與經驗可能對後續的參與產生增強作用，例如參與研習會是否會繼續參與其他相關研習會、完成碩士學位是否會在繼續參與博士學位課程。

從 Cross (1982) 連鎖反應模式可看出，其超脫傳統中「專注於正負勢力的作用」之看法，以序列方式說明有關參與的變項，有助於了解各種變項間的交互關係。強調自我評鑑與過去經驗對參與學習行為的影響，並將對參與學習行為有關的變項加以綜合，提出序列的解釋；參與模式不應只是線性步驟，也是一種連鎖反應的模式。Cross 認為促使成人參與學習活動應從「機會與障礙」著手，亦即從自我評鑑到對教育的態度，而後形成期待的三步驟中，適時給與增強的作用，可以促成參與學習動機的產生。

綜合以上分析得知，Robenson、Boshier、Tough 及 Cross 的學習理論與 Maslow 的層次需求理論的成長動機部分有密切的關係，但是引起學習動機的動機有相當多因素。Robenson 認為當成人所面臨的環境與本身的期望無法達成平衡時，個體就會評量學習所帶來的效益價值能否平衡自己與外界的平衡。Boshier 則認為當成人學習者的內在一致性與外在環境一致性相符合時才有學習的行動產生，也就是說，體育教師的學習動機需求與可獲取性 (available) 相一致時，

當成長動機能獲得滿足時便有學習活動的產生。 Tough 認為成人學習者不但可以引導自己的學習，而且也能瞭解為何要如此做，在自我導向的研究基礎上，以個人意識到的期待效益來建立模式，並以此作為解釋個體參與學習活動的模式，頗符合成人學習者之特性。最後，Cross 認為學習動力始於個體的內部，並依一定的次序向外發展，從自我到重要他人，最後排除障礙去學習並能使用所學。

本節所探討的成人參與學習動機的相關理論模式中，各學者之看法的確各具有其獨到之處，雖互有異同，但亦不乏相互貫通之處，研究者將其歸納為以下四點：(1) 心理因素在成人參與動機中佔有重要角色；(2) 對每位成人學習者而言，其參與動機同時受多種社會因素交互影響；(3) 生命事件及生活上的轉變，對於成人的參與動機有立即性的影響，且生命事件及生活上轉變的結果，對於參與行為有極大的影響力；(4) 成人前期的各種經驗因素對於成人的未來具有影響力，例如體育教師對於術科的重視與投入對於教育專業科目有不利的負面影響。為能更清晰的審視各理論之精髓，謹將五個參與動機模式的特色、參與動機因素統整歸納於表 2-2-2，以幫助我們對成人參與學習動機模式有更深層的瞭解。

表2-2-2 參與繼續教育動機理論特色及動機因素統整表

研究者	動機理論	特色	參與動機因素
Maslow	層次需求理論	<ol style="list-style-type: none"> 1、需求階層明顯，依序由低而高提升。 2、指出社經地位與成人參與學習之動機取向具密切關聯。 3、模式簡單明瞭且符合參與研究的發現結果。 	<ul style="list-style-type: none"> ◎個人變項：生存、安全、愛與隸屬、認同、成就以及自我實現的需求。 ◎社會變項：社會階層價值系統、科技的變遷以及人際關係網絡結構。
Robenson	期待價量模式	<ol style="list-style-type: none"> 1、主張個體決定參與活動，係由於內在需求與對環境的知覺交互作用，而產生期待與價量的結果。 2、重視參照團體對個體參與決定的影響力。 3、有助於對參與動機的研究從人口變項的注意，轉移至以個人因素為判斷標準。 	<ul style="list-style-type: none"> ◎階級結構 ◎參照團體的價值觀念 ◎學習的可能性 ◎個體當前的需求 ◎完成教育的預期結果
Boshier	一致模式	<ol style="list-style-type: none"> 1、以個體內在與社會環境因素之間的一致性解釋參與動機。 2、強調成人學習者與教育環境相符合的重要性。 3、指出自重感是影響成人學習參與的重要因素。 	<ul style="list-style-type: none"> ◎匱乏動機與成長動機。 ◎自我與理想我、自我與其他學生、自我與教師、自我與教育機構環境間的一致性。
Tough	預期效益說	<ol style="list-style-type: none"> 1、以個體所意識的學習預期效益建立模式。 2、強調學習者所意識到的預期獎賞比潛意識或環境的力量更重要。 	<ul style="list-style-type: none"> ◎能應用所學的知識和技能 ◎能參與活動 ◎能獲得知識 ◎能獲得物質獎賞 ◎能獲得學分
Cross	連鎖反應模式	<ol style="list-style-type: none"> 1、以序列方式說明有關參與的變項，有助於瞭解各種變項間的交互關係。 2、認為參與模式不只是線性步驟，也是連鎖反應的模式。 3、將生活轉換的觀點融入模式中。 4、強調自我評鑑與過去教育經驗對參與行為的影響。 	<ul style="list-style-type: none"> ◎自我評鑑 ◎對教育的態度 ◎參與行為可能達成的目標與期望 ◎生活轉換 ◎機會與障礙 ◎訊息

資料來源：研究者自行整理

第三節 教師專業成長的意涵

專業成長是教育界未來的趨勢。Freedman 指出教師必須負起責任，採取行動，促使自己的發展與學生的成長（蔡碧璉，1993）。所以教師專業成長具有教育競爭能力之維持、教學技巧的擴展精熟、專業知識的分化精深、教學與適應之彈性化或創意之提昇、個人的或人際成長之重視、激勵自我意識與專業責任等功能。

壹、教師專業成長的意義

「專業」一詞的定義，以 Carr-Saunders (1933) 最早提出，他認為「所謂的專業是指一群人在從事一種需要專門技術之職業。專業是一種需要特殊智力來培養和完成的職業，其目的在於提供專門性的服務。」（何福田、羅瑞玉，1996）。「成長」有增長、進步、成熟之意。其在時間序列意義上而言，有過程與結果之意。就過程而言，是指未成熟教師經過進修、研習、實際的教學經驗，到已成熟教師之改變的歷程；就結果而言，是指已成熟的教師，具備專業知識、技能、態度、規範（呂錘卿，1996）。

一、國內學者的定義

孫國華（1997）認為專業乃是相同領域的成員，為了實現該領域的精緻化與專門化，發展共同的價值觀念與信仰，組成專業的職業團體，建構該領域的專門知識與技能，以期能提高此一職業的專業程

度，並尋求社會成員的認可與重視。另一方面，該領域的專業人員也透過集體的行動與努力，相互結合並從事專業領域的深度開發，進而形成正式或非正式的專業團體，培養專業人員對該領域的專業精神與信仰，以尋求社會的肯定。同時，黃乃熒（1998）認為教育專業成長是服務學生的品質，所謂服務學生的品質，是指教育專業的知識運用，能否幫助學生更有用與更幸福。

吳和堂（2000）也指出專業成長可以說是教師在其教學生涯中，透過內在或外在的方式、正式或非正式的途徑、別人或自己的引導下，使自己教學的認知、情意與技能的專業知能不斷成長，進而促進個人的自我實現，增進教育品質，並達成教育目標的連續性的歷程。

二、國外學者

Camerson (1986) 認為專業成長是增進教師的生活，擴展其一般教育、感情範圍及對學生的了解，產生不斷地努力去改善學校，創造能使專業技術持續不斷進步的環境。

Caver (1988) 則從三個不同角度來說明「專業」的意義：從靜態取向(static approach)而言，專業是可以透過某些標準化與客觀化的條件或規準來界定。從歷程取向(process approach)而言，專業並非以全有或全無的方式存在 (all or nothing at all)，因為所有的職業都是在一個持續不斷專業化的過程中不斷進化與發展。所以了解整個職業的發

展過程中並非永遠是靜態的結構或單方向的演進，某些職業甚至可能曾往某個階段會朝向其他專業特質或其他方向去發展。

Forbes (1972) 認為專業成長指的是活動的結果，亦即活動要能成功的導致更好的轉變。他又將專業成長分成五個階段：有機會參加專業成長的活動；確實參加此項活動；在活動中確實有成長；參與活動後，對教學行為成長的反省。教師專業成長是指教師充實自我的歷程，包括由專業協會、專業發展協會、當地或外地教師協會提供進修專業成長的活動。

貳、教師專業成長的內容

一、國內學者的觀點

沈翠蓮（1994）認為專業成長是指在教學知能、班級經營、學生輔導和人際溝通等方面的成長。

李俊湖（1992）指專業成長是在教學的知識、技能及態度的成長。

孫國華（1997）專業成長計有教學技術、教育新知、班級經營、學科知識、學生輔導、行政知能、一般知能（人生哲學、衛生保健、休閒生活、家庭關係與經濟規劃）、專業態度等方面的成長。

陳美玉（1998）認為教師專業的基本內涵，大致上包括教學、課程、班級經營與教師專業實踐理論的發展等四個層面。

蔡碧璉（1993）在其博士論文「國民中學教師專業成長與其形象

知覺之研究」中，認為教師專業成長有九項：

- 1、修習與個人教學相關的學位或學分；
- 2、參加與個人教學相關的研習、研討會或專業發展的活動；
- 3、對目前任教科目領域有關的教育新觀念之理論與實務的了解；
- 4、改善個人教學診斷與評量的技巧；
- 5、改善教室管理技巧；
- 6、改善人際溝通技巧；
- 7、嘗試新的教學觀念與方法，並評估其成效；
- 8、發展適合自己與當代知識的個人教育理念；
- 9、充分利用社區資源以增進教學成效。

饒見維（1996）蒐集一些有關專業成長內涵的文獻加以分析，發現不同的學者對於教師專業內涵之劃分是「同中有異，異中有同」。依據自己選擇與劃分專業成長內涵的原則，將專業成長劃分為四大類：教師通用知識、學科知能、教育專業知能與教育專業精神。

吳和堂（2000）則將教師專業成長的內容分為教學技術、教育新知、班級管理、學科知能、行政知能與專業態度等，並兼顧專業成長的結果與過程。

二、國外學者的觀點

Minix (1987) 認為專業成長增進個人專業知識與技巧有關之態度及意願。Tamir (1990) 認為教師必備的知識共有六項:文雅教育知識、個人表現、學科知識、教學知識、學科特有的知識與教學專業基礎知識。

Camerson (1986) 主張專業成長是教師擴展其一般教育、感情範圍及對學生的了解，專業技術的進步。

Ellis (1984) 認為專業成長是指教師不斷地在教學、教學風格、教室管理、課程內容訊息、課程設計、教材設計及新教學法的方面的成長。

Good (1979) 認為專業成長是專業知能及專業參與的成長。

Harris (1985) 專業成長是指個人在知識、技能等方面的改進。

Kau (1981) 謂專業成長是指持續不斷更新教學技巧、實質知識及專業態度方面。

綜合上述研究發現，對教師專業成長的內涵多數學者焦點集中於「教師必備知識」之上，僅重視教師所必備的知識與技能層次；另有學者則認為教師專業的內涵不祇是知識和技能而已，還應包括情意方面，如態度、信念、和價值觀等。因此，教師專業成長的內涵應該包括教師對專業知能所必備「認知」、「技能」、「情意」

三方面有所兼顧為是。為能更清晰的審視各理論之精髓，謹將三個主要教師專業成長內涵統整歸納如表2-3-1，以進一步釐清體育教師專業成長需求。

表2-3-1 教師專業成長內涵因素彙整表

因素	研究者	研究發現
認知	Good (1979) 、Kau (1981)、Harris (1985) 、Tamir (1990) 、李俊湖 (1992)、蔡碧璉 (1993)、饒見維 (1996)、沈翠蓮 (1994)、陳美玉 (1998)、孫國華 (1997)、吳和堂 (2000)。	教育知識、班級管理、學科知能、行政知能、文雅教育知識及更新教學技巧、實質知識
技能	Ellis (1984) 、李俊湖 (1992)、饒見維 (1996)	課程設計、教材設計、教學知能、溝通及表達的能力
情意	Ellis (1984) 、Camerson (1986)、Minix (1987) 、李俊湖 (1992)、孫國華 (1997)、蔡碧璉 (1993)、吳和堂 (2000)	教學的態度、信念和價值觀

資料來源：研究者整理

綜合以上所述，各學者對專業成長的項目分類，以體育科目來看，體育教師的專業成長需求分為「教學與評量」、「行政管理」、「課程設計」、「運動技能」及「研究創發」。

參、教師專業成長相關研究

有關教師專業成長的相關研究近來普遍受到重視，研究的範圍也很廣泛，包括：與教學效能的相關研究；與其形象知覺的關係；與生

涯發展的關係；與學校氣氛及教師滿意度的相關研究；探討影響教師專業成長的因素。

專業成長的變項與因素各有立論與觀點，本研究乃以研究目的與探究的問題，再綜合相關文獻對於專業成長研究的變項與因素，做為選擇專業成長變項的依據。本研究以一般知能、教學知能、行政知能、以及溝通知能，做為國民中學體育學教師專業成長的變項。以下將針對教師之性別、服務年資、擔任職務、最高學歷等個人背景變項，來加以分項整理說明：

（一）教師性別與專業成長

李俊湖（1992）探討國民小學教師專業成長與教學效能之關係，經由問卷調查發現，不同性別之教師，在專業成長表現上有顯著差異，尤其以男性教師表現較佳。

林聯喜（1999）探討，探討國民中學體育教師在職進修之需求評估的研究，經由問卷發現女性體育教師對於在職進修課程內容的需求，除運動技能類目外，在課程設計之類目上較男性體育教師高。

康美文（2003）探討新竹市國小體育教師專業發展需求研究，發現新竹市國小體育教師男性在體育專業能力現況顯著高於女性。

（二）教師服務年資與專業成長

Fuller（1969）等人的研究指出，教學經驗缺乏的教師，往往將注

意力集中在自己的行為和教學準備上，而隨著年資經驗的累積，才逐漸注意到學生的學習動機、思考方式及行為表現等方面。

李俊湖（1992）探討國民小學教師專業成長與教學效能之關係，經由問卷調查研究發現，不同服務年資的教師在專業成長的程度具有顯著差異，尤其以服務年資越資深的教師，表現的程度越佳。

沈翠蓮（1994）探討國民小學教師專業成長、教學承諾與學校效能關係之研究，以問卷調查研究發現，不同服務年資的教師在專業成長表現上有顯著差異，尤其是服務年資越淺的教師，在專業成長方面有待加強。

孫國華（1997）探討國民中學教師生涯發展與專業成長之研究，經由問卷調查研究發現，不同服務年資的教師在專業成長的表現程度上，具有顯著差異，尤其以初任教師的專業成長表現有待加強。

林聯喜（1999）探討國民中學體育教師在職進修之需求評估的研究服務年資方面，服務年資低的高於年資高。其研究發現服務年資在 10 年以下者，在行政管理、課程設計、運動技能這三個課程類目的進修需求，較服務年資在 20 年以上者有較高的需求，且達顯著的差異；而服務年資在 11~20 年之體育教師在行政管理與課程設計這一方面的需求要較服務年資在 20 年以上者高，且達顯著的差異。

王方登（2001）探討國中體育教師專業成長研究，發現以服務11

~ 20 年教師組最高，服務 1~5 年教師組最低。

康美文 (2003) 探討新竹市國小體育教師專業發展需求研究，認為教師在專業發展需求的看法，任教 11~20 年之教師顯著高於任教 21 年以上之教師。

(三) 教師的婚姻狀態與專業成長

Bender (1990) 的研究指出，已婚教師的學習障礙大多來自於家庭因素，未婚教師的障礙大多傾向於學校教學及行政因素；而且已婚者常碰到的障礙有：沒有足夠的空閒時間、照顧家人和小孩以及教學上的壓力。林子雯 (1996) 的研究發現，有小孩的進修教師比沒有小孩的進修角色衝突程度高。

(四) 教師最高學歷與專業成長

李俊湖 (1992) 探討國民小學教師專業成長與教學效能之關係，經由問卷調查研究發現，不同最高學歷的教師在專業成長表現程度上，具有顯著差異，尤其以具有研究所學歷的教師表現較佳。

林聯喜 (1999) 探討國民中學體育教師在職進修之需求評估的研究，指出最高學歷為專士之國中體育教師在各方面需求皆較學士與碩士低，尤其是在行政管理、課程設計及運動技能這三個類目，都要較學歷為學士者低；而與具有碩士學歷者比較，則在行政管理與課程設計這兩方面有顯著差異。

王方登(2001)探討國中體育教師專業成長研究，發現學歷以研究所學歷教師組最高。

林國瑞(1998)研究台灣高中體育教師專業發展需求發現教師的學歷愈高其專業發展的需求愈低。

(五) 擔任不同職務的教師與專業成長

李俊湖(1992)探討國民小學教師專業成長與教學效能之關係，經由問卷調查研究發現，擔任不同職務的教師在專業成長表現程度上，具有顯著差異，尤其以兼任行政工作以及級任教師表現較佳。

沈翠蓮(1994)探討國民小學教師專業成長、教學承諾與學校效能關係之研究，以問卷調查研究發現，擔任不同職務的教師在專業成長表現程度上，具有顯著差異，尤其以兼任行政工作的教師以及級任教師表現較佳。

康美文(2003)探討新竹市國小體育教師專業發展需求研究，專任體育或兼行政之體育教師其認為專業發展重要性高於級任教師和其他科任教師，再者，有擔任教練之體育教師認為專業能力發展之重要性顯著高於未擔任教練之教師。

王方登(2001)探討國中體育教師專業成長研究，發現職務方面，以專任教師組最高，兼代課組最低。

表 2-3-2 不同背景變項對學習動機的影響之彙整表

類目	研究者	研究結果
性別	李俊湖 (1992)	男性教師較女性注重專業成長
	林聯喜 (1999)	女性高於男性
	康美文 (2003)	男性教師注重運動技能，女性教師則重視課程設計方面
服務年資	李俊湖 (1992)	年資越高越重視
	沈翠蓮 (1994)	初任教師有待加強
	孫國華 (1997)	初任教師有待加強
	林聯喜 (1999)	不同服務年資對專業成長需求不一樣
	康美文 (2003)	不同服務年資在專業成長上有顯著差異，尤其 11-20 年組較 21 年以上組注重專業成長的重要性
婚姻狀態	Bender (1990)	未婚者表現較佳；已婚者因家庭因素，所以對於進修較不重視
	林子雯 (1996)	婚後且有小孩的教師在進修上較不重視
學歷背景	李俊湖 (1992)	不同學歷有顯著差異，其中研究所學歷的教師表現較佳
	林聯喜 (1999)	研究所學歷的教師比現較佳
兼任職務	李俊湖 (1992)	擔任不同職務在專業成長上有顯著差異，兼任行政及導師表現較佳
	沈翠蓮 (1994)	擔任不同職務在專業成長上有顯著差異，兼任行政及導師表現較佳
	康美文 (2003)	專任體育教師及兼任行政之體育教師對專業成長的重要性較級任導師高

由相關研究發現，在性別方面，女性教師表現較佳；在年資方面，年資較高則表現較佳；在婚姻狀態方面，未婚者較重視；在不同學歷背景方面，研究所學歷的教師表現較佳；最後不同職務的教師，其學習的動機亦有顯著差異。

第四節 體育教師專業成長相關文獻

在前三節的文獻可發現不同背景的教師的學習動機是有顯著差異，而學習需求也有不同。本節將進一步探討體育教師的學習需求。

Edwards (1983) 將體育教師的素質分為五項，包括：

- 1、個人方面：展現熱忱、民主、幽默、與學生關係良好。
- 2、專業方面：熱心體育教學、廣泛的知識、與同仁關係良好、展現專業人員的言行舉止、出席專業會議。
- 3、教學方面：協助學生動作技能發展、調整適當情境、統合時間資源、多種教學策略、容納意見和觀點。
- 4、人際關係方面：提供正面的影響、敏感回應他人感受、關心學生、與家長同事作有效的溝通、幫助學生建立自我意識。
- 5、管理方面：維持班級紀律、公正對待學生、關心學生安全、提供正面的學習環境、有效掌握非學習活動的時間、為學生計畫校內競賽活動。

Benderetal (1997) 指出，教師必須具備下列條件才能達成一項有效的健康教學：

- 1、具有適當的職前和在職健康教育訓練。
- 2、設計課程時，必須清楚瞭解學習者的發展任務、需求、興趣和成熟度。

- 3、必須洞視健康行為的基礎。
- 4、具有執行多種行為建立技術和有效行為改變策略的能力。
- 5、有發展概念的能力。
- 6、有建構可實現之結果的能力。
- 7、有實行教學評量的能力（黃松元，2000）。

王誼邦（1997）統整各學者的見解，將教師專業能力分成知識層面(包括普通知識、教育專業知識、體育專門知識)、技能層面(包括教學技能、行政管理、班級經營輔導、運動技能)、和態度層面(包括自我訓練、服務精神、健康的身心)。

程瑞福（2000）提出體育教師應具備的專業能力，涵蓋教學專業（教學知能、教學技能、輔導能力、管理能力）及體育專業（體育認知、運動安全、學術研究、行政管理、運動指導、體育教學、健康適能、運動裁判、教學與評量）二大領域、十三大類、74 項的能力項目。

美國國家運動協會(National Association for Sport and Physical Education , NASPE) 的「初任體育教師標準」(Beginning Physical Education Teacher Standard)，制定一套初任體育教師應具備的九項標準 (Judith E. Rink，1998)，其中又細分為知識、技能及情意三類。

吳子宏（2001）將教師在「健康與體育」學習領域專業能力分為二

大類別十六項：

- 1、基本教學專業能力，包括教育理論基礎、教學技能、學習與發展、輔導與管理能力、教育信念與態度、人際溝通。
- 2、領域教學專業能力，包括健康與體育認知、領域統整課程教學設計與評鑑能力、運動指導能力、運動安全與健康、領域學術研究能力、適能指導能力、領域教學與評量、體育行政管理能力、領域協同教學能力、運動與健康生活規劃。

學者許義雄（1994）等，認為體育教師的專業知能，包括了解體育目標理論與設計教學計畫、教學能力、運動技能、體適能、代表隊指導、運動裁判、體育評量、舉辦活動、安全知識、廣泛知識，其他如組織及處理行政事務的能力、表達能力也都包含在內。

體育教師的專業成長需求與其他科目教師的專業成長需求並無差異。主要不同為運動技能及體育運動競賽管理的知能，而在教育專業知能及一般行政則無差異。綜合相關學者的看法，體育教師所需要能力是全面性的，包含教學與評量、體育相關知識、行政能力及口語表達能力。