

國立臺灣體育學院
National Taiwan College of Physical
Education
體育研究所碩士學位論文

國中體育教師課程價值取向之個案研究
JUNIOR HIGH SCHOOL TEACHERS' VALUE
ORIENTATION OF PHYSICAL EDUCATION
CURRICULUM – A CASE STUDY



研究生：吳欣怡 撰
指導教授：陳春蓮 教授

中華民國 99 年 6 月

論文名稱：國中體育教師課程價值取向之個案研究

院校所畢業組別：國立臺灣體育學院體育研究所 **總頁數：153 頁**

研究生：吳欣怡

指導教授：陳春蓮教授

中文摘要

本研究旨在瞭解國中體育教師之課程價值取向情形，以及價值取向內涵之六個層面。研究對象以 95 學年度台中縣立宜心(化名)中學之兩位體育教師為主，運用質性研究之觀察法、半結構式訪談以及文件分析等多元方式，蒐集一學期之相關研究資料，輔以 Q 分類技術研究教師的體育課程價值取向。

研究結果發現：一、個案兩位體育教師所持之課程價值取向不同，A 老師依序為學科精熟取向、自我實現取向、社會責任取向、學習歷程取向及生態整合取向；B 老師則為生態整合取向、學科精熟取向、自我實現取向、社會責任取向及學習歷程取向。二、個案體育教師課程價值取向所涵蓋之六個層面亦不相同。

關鍵詞：國中教師、體育課程、體育課程價值取向

Wu Xin-Yi(2010). Junior high school teachers' value orientation of physical education curriculum -A Case Study. Unpublished master thesis. National Taiwan College of Physical Education, Taichung.

Abstract

The purpose of this study was to investigate the value orientation of physical education curriculum from two Taichung junior high school teachers in 2006. The reaeacher attended the case teachers' PE classes for one semester, collecting data through participant observation, interviews, artifact collection, and class journal keeping. For the advance of the credibility for crossing-checking of the case tecachers' curriculum orientation.

The results of this study were listed as the following:1. The rank order of the case teachers' value orientation of one PE curriculum was DM, SA, SR, LP and EI; another wsa EI, DM, SA,SR and LP. 2. The case teachers' curriculum value orientation included six dimensions were different.

Key words:Junior High School Teachers, Curriculum of Physical Education, The value orientation of physical education curriculum

謝 誌

耗費多年才將此篇拙作完成，但內容卻不如預期的理想，真的相當慚愧！或許再多的原因，對於做事條理分明的人來說都是藉口，就讀研究所開始，我也因為經歷了人生的一些階段而暫停自己的學業---實習、結婚、生子、任職，相當多的外在因素無不隨時都在干擾著我，還好指導教授陳春蓮老師對我“不離不棄”，總是在我遇到困難的時候願意給予關心與建議，這也是我人生當中非常值得學習的典範！此外，還有張春秀老師與莊艷惠老師仍願意在多年之後對於此篇研究，提供相當豐富的寶貴意見，這絕對是讓我永生難忘的經驗。最後，也不免俗的要對家人說聲感謝，要不是大家都盡可能讓我無後顧之憂，並不斷地鼓勵與支持，才讓我在最後真的能夠完成這得來不易的碩士學位。而要感謝的人，一時說不盡，僅以此序文致上我最高的謝意。

吳欣怡 謹識

中華民國九十九年六月

目 錄

中文摘要	I
英文摘要	II
謝 誌	III
目 錄	IV
表 目 錄	VI
圖 目 錄	VII
第一章 緒論	
第一節 研究動機	1
第二節 研究目的	3
第三節 研究問題	4
第四節 名詞界定	4
第五節 研究範圍	5
第二章 文獻探討	
第一節 課程價值取向內涵	7
第二節 體育課程價值取向理論的內涵	25
第三節 體育課程價值取向相關之實徵研究	44
第三章 研究方法與設計	
第一節 研究架構	65
第二節 研究參與者	66
第三節 研究方法	68
第四節 研究工具	69
第五節 研究流程	72
第六節 資料的描述、整理與分析與詮釋	78

第四章 結果與討論

第一節 研個案教師體育課程價值取向分析	84
第二節 教師體育教學及課程價值取向內涵之分析	89

第五章 結論與建議

第一節 結 論	98
第二節 建 議	100

參考文獻

一、中文部份	102
二、英文部份	104

附 錄

附錄一 Q 分類技術使用同意書	110
附錄二 「體育教師價值取向 Q 技術」正式題目	111
附錄三 個案教師的體育教學背景資料	114
附錄四 教師訪談內容綱要	115
附錄五 參與觀察時間與資料編號	117
附錄六 研究參與者錄音訪談，觀察影帶與實地筆記之體育課程價值取向類目定義和舉例說明	119
附錄七 A 老師體育課程價值取向錄影帶觀察分析者次數統計檢核表	121
附錄八 B 老師體育課程價值取向錄影帶觀察分析者次數統計檢核表	129
附錄九 參與觀察實地筆記內容舉偶	137
附錄十 訪談內容逐字稿內容舉偶	139

表目錄

表 2-1	認知過程取向之課程價值取向內涵	13
表 2-2	學術理性取向之課程價值取向內涵	15
表 2-3	自我實現取向之課程價值取向內涵	17
表 2-4	社會重建取向之課程價值取向內涵	19
表 2-5	社會適應取向之課程價值取向內涵	21
表 2-6	科技取向之課程價值取向內涵	23
表 2-7	學科精熟取向之課程價值取向內涵	28
表 2-8	學習歷程取向之課程價值取向內涵	31
表 2-9	自我實現取向之課程價值取向內涵	34
表 2-10	社會責任取向之課程價值取向內涵	37
表 2-11	生態整合取向之課程價值取向內涵	40
表 2-12	體育課程價值取向研究結果分類	44
表 3-1	研究參與者背景資料表	67
表 3-5	人物與資料分析代號表	75
表 3-6	資料蒐集所探究的體育課程價值取向	81
表 4-1	A 老師體育課程價值取向 Q 分類技術結果分布一覽表..	85
表 4-2	A 老師體育課程價值取向 Q 分類結果一覽表 ...	86
表 4-3	B 老師體育課程價值取向 Q 分類技術結果分布一覽表..	87
表 4-4	B 老師體育課程價值取向 Q 分類結果一覽表 ...	88
表 4-5	A 老師體育課程價值取向之內涵次數統計表 ...	92
表 4-6	A 老師之 Q 分類與次數統計對照表	93
表 4-7	B 老師體育課程價值取向之內涵次數統計表 ...	96
表 4-8	B 老師之 Q 分類與次數統計對照表	97

圖目錄

圖 2-1	五種體育課程取向與三種課程來源關係示意圖 ...	42
圖 3-1	研究架構圖	66
圖 3-5	研究流程圖	73

第一章 緒論

本章旨在說明研究問題的形成，共分為五節：第一節闡述研究動機；第二節說明研究目的；第三節擬定研究問題；第四節說明名詞界定；第五節訂定研究範圍。茲依各節分述如下：

第一節 研究動機

為了因應社會的快速變遷及資訊科技的發達，政府致力於教育改革，期望提升整體國民素質與國家競爭力，就國民中小學階段部份，實施九年一貫課程綱要。此一政策之實施，對課程帶來不少的衝擊，首先提供了學校與教師具備更多課程發展與規劃的空間；其次，協同教學與課程的統整能力，更是考驗教師對於課程設計及教學的能力。此次的課程變革，以位居第一線的國中小學教師所承受的壓力與衝擊為最（李勝雄，2001）。而健康與體育兩個學科由以往的分科模式轉為合科的學習領域課程，教師必須明確瞭解九年一貫健康與體育領域課程的目標、內涵、基本理念及價值取向，提升相關專業能力，才能讓學生的學習達到課程的教學目標與基本能力。

林建谷（2004）認為教師在設計課程與實施教學的過程中，常會面臨「什麼樣的教育目標是最值得追求的？」、「什麼樣的課程內容對學生來說是最有價值、最重要的？」、「什麼樣的評鑑方式最能闡明學生學習成效？」，一連串攸關優先性、重要性的考量與抉擇。這些關於教育的理念、課程的

目的、教學的策略、評量方式的諸多考慮與選擇背後，是充滿了教師個人對於「什麼是最重要的、優先的」價值判斷與評價。如同課程學者 Eisner (1992) 所說學校的課程、教學和評量方式，無不蘊含課程實務者的個人內在信念與價值觀。教學本身是一種傳遞信念的過程，教師在教學活動中扮演著價值引導的角色，因此學生的學習也受到教師信仰、態度、價值觀的影響頗大。王秀梅 (2002) 認為不同的價值觀會讓人產生不同的生活方式、處事態度，而教師的教學行為雖然受到個人的特質、背景、經驗等限制，但關鍵在於本身具備的主觀看法而做成結論。因此，對於擔任健康與體育課程的教師而言，形成課程價值取向的原因與是否還有受到他人或相關事件的影響，為本研究動機之一。

美國體育課程專家 Jewett (1995) 提出體育課程可分為五種價值取向：學科精熟 (Disciplinary Mastery)，自我實現 (Self Actualization)，社會責任 (Social Responsibility)，學習過程 (Learning Process)，生態整合 (Ecological Integration)，在 Jewett 與 Bain (1995) 所提出的五種體育課程取向中，每一種課程取向在「基本理念」、「課程目標」、「教學重點」、「教師角色」、「對學生的期待」以及「評量重點」六個層面上都有各自重視與優先強調的價值觀內涵，每一種課程取向所包含的六個層面價值觀內涵稱為體育課程價值取向。張春秀 (2000) 在課程的價值取向理論和實證研究指出，不同課程價取向的體育教師，他們的教學理念和教學目標偏重程度也不同；而且不同的課程價值取向亦產生不同的教學內容與教學實施，甚至對學生的學習期望也會有所差異，並發現大多數的體育教師具有兩個以上的課程價值取

向。因此，就教師而言，若能瞭解、檢測個人的課程價值取向，作為改進或修正教學之依據，提升教學效能，進而充實專業素養，此為本研究動機之二。

在課程價值取向內涵探討方面，從 1985 年體育課程學者 Jewett 與 Bain (1985) 提出體育課程價值理論後，國外開始逐漸形成一股關於體育課程價取向質化與量化研究風潮。1988 年，Ennis 與 Hooper 依據五種價值取向理論，發展出一套「價值取向量表」(Value Orientation Inventory, 簡稱 VOI) 作為研究工具，國內學者藍金香於 1997 年修訂 VOI 量表為「國小體育教師價值取向量表」，首次在國內進行施測，此後國內相關體育課程價值取向的量化相關研究與文獻亦增加許多，但針對國中教師體育課程價值取向，以參與觀察和訪談方式之相關研究相當缺乏，因此引起研究者莫大的興趣，此為本研究動機之三。

綜合上述，探討個案教師體育課程價值取向及教師在六個層面的價值觀內涵，與形成體育課程價值取向的可能因素，皆為本研究之背景，因此，擬定研究計畫，期能提供相關結論以茲參考。

第二節 研究目的

基於上述研究動機，本研究旨在探討個案教師的體育課程價值取向及基本理念、課程目標、教學重點、教師角色、對學生的期待、評量重點六個層面的內涵。因此，本研究的目的如下：

- 壹、瞭解個案教師的體育課程價值取向。
- 貳、探討個案教師，在基本理念、課程目標、教學重點、教師角色、對學生的期待、評量重點六個層面的價值取向。
- 參、歸納研究結果與發現。

第三節 研究問題

依據研究目的之敘述，本研究探討的問題如下：

- 壹、個案教師的體育課程價值取向為何？
- 貳、個案教師在六個層面（基本理念、課程目標、教學重點、教師角色、對學生的期待、評量重點）的價值取向內涵為何？
- 參、研究結果與發現為何？

第四節 名詞界定

本研究題目為「國中體育教師課程價值取向之個案研究」，研究者將重要名詞的意義界定如下：

壹、體育課程

體育課程是以各種運動為教材，以身體活動方式以達成教育目的之課程（葉憲清，1998）。本研究所稱體育課程指的是在學校的正式課表安排及教師指導下，學生所參與的一系列表定體育活動與經驗。研究者在個案教師體育課程教學的內容與活動之中，透過觀察、訪談教師及資料文件蒐集的方

式，以瞭解其體育教學的過程、理念與教學方法，進而探討其體育課程價值取向。

貳、價值取向

價值是指個體用來判斷「什麼是值得的、重要的、偏好的、優先的」內在概念，是協助個體做決定時的參考依據，並可指引個體的行動；價值取向是由一組相關的價值所組織而成，其概念類似於 Rokeach (1973) 所說的價值觀系統。

參、體育課程價值取向

體育課程價值取向，係指美國課程學者 Ann E. Jewett, Linda L. Bain and Catherine D. Ennis 等人，於 1995 年研究的體育課程五種價值取向理論，分別是學科精熟取向、自我實現取向、社會責任取向、學習歷程取向與生態整合取向。而本研究係指個案教師從是體育課程教學與活動時，在基本理念、課程目標、教學重點、教師角色、對學生的期待、評量重點形成六個層面的價值觀內涵，所組成該教師的課程價值取向。

第五節 研究範圍

本研究旨在瞭解國中體育教師課程價值取向，研究者從「研究時間」、「研究方法」、「研究結果推論」、「研究者本身」四方面說明本研究的範圍。

壹、在研究時間方面

本研究由於時間限制，預計觀察 8 週的國一與國二體育課，每週有 4 堂課，合計 32 節課。

貳、在研究方法方面

由於內隱信念必須藉由行為表現作為判斷之參考，為期更深入解讀所蒐集之資料及確認資料之可靠性，因此本研究兼採 Q 分類技術、參與觀察法與訪談法。

參、在研究結果推論方面

本研究針對個案教師的體育課程教學進行研究，研究結果並不能推論到體育課程之外的其他學科；且本研究只針對研究對象實施的體育課程教學內容進行觀察與訪談，其研究結果也不一定能推論到研究對象在其他教學內容的價值觀內涵。

肆、在研究者本身方面

就如 Patton (吳芝儀、李奉儒譯，1999) 所說，每個研究者總會帶著自己先入為主的觀點詮釋資料，因此，重點在於研究者要紀錄資料的分析與詮釋過程，並盡量觀察與反省自己的主觀性，客觀詳實的紀錄與分析研究對象。

第二章 文獻探討

本章共分三節，分別探討課程價值取向、體育課程價值取向理論的內涵、體育課程價值取向相關之實徵研究。

第一節 課程價值取向內涵

本節主要分為三部分，分別說明課程的意義、課程取向的分類，以及五種課程取向的內涵。

壹、課程的意義

課程 (curriculum) 一詞源自拉丁文的字源 “currere”，原本的意義是指跑道或跑馬道。王春竣 (1999) 提到，美國於 1820 年開始使用課程這一名詞，多是用來指稱學習的科目，而 F. Bobbitt 在 1918 年寫的「課程」一書，則首次將課程一詞用在教科書。事實上，課程這個名詞在教育領域裡，其代表的意義常會隨著時代的變遷與教育環境的改變，而有不同的意涵，加上課程專家們從不同立場各自闡述自己的課程觀點，使得對課程的定意有很多不同的詮釋。所以多數課程專家將課程的定義分為主要的四類，分別是「課程即經驗」、「課程即計畫」、「課程即目標與結果」、「課程即學科」，而此四種課程定意的分類方式，也被國內課程學者 (黃光雄、蔡清田，1999；黃正傑，2002) 所採用。以下為此四項分類略述：

一、課程即經驗

主張「課程即經驗」的學者，把課程視為學生在校所有的學習經驗的總稱，這是四類課程定義中最为寬廣的界定方式。此類定義中，學習者、教材內容和整理受教環境之間彼此的交互作用的學習歷程與結果，都可以視為課程的範疇。

持這類定義的學者並不明確區分課程和教學間的界線，認為課程就是學生在學校所學習到包含外顯課程、潛在課程和學校生活體驗的所有學習經驗。該定義重是學習者所經驗到的個別學習意義與歷程，因此學習者的經驗及為課程的核心，課程設計上多以學生的興趣與需求為主要考量，是一種學生中心的課程觀（McNeil,1996）。唯此課程定義方式其主要限制在於每個學生所經驗到的學習結果各有不同，不僅課程設計者難以掌握課程面貌加以課程設計；甚至，教師無法針對每個受教者提供其各自所需的課程（Schubert,1986）。

二、課程即計畫

「課程即計畫」是以是前規劃的角度來定義課程，此種觀點把課程當作為了達成事先預定的目標和結果，而在教學實施前所進行的一系列計畫。此觀點強調課程是一套經規劃設計好的教學方案或學習方案，是課程設計者在教學前先對課程內容、目標、活動與評鑑歷程，詳細加以規劃與組織的一連串預備實施的計畫（黃政傑，2002）。

課程即計畫的定義中，將課程與教學加以明顯的區分，凡是尚未付諸實行的計畫屬於課程的範疇，而已經實施的課程則規劃為教學的領域。但是，此種事先計畫的課程往往注重正式與理想的課程計畫，容易忽略隱含的潛在課程。此外，

課程即計畫的觀點把課程與教學明顯劃分，此一觀點忽略實際教學中兩者為一體的兩面關係（Schubert,1986）。

三、課程即目標與結果

課程即目標與結果的課程定義皆強調課程是由一連串目標，以及達成目標所獲致結果所組成，由學生行為的改變，呈現其教育效果。因此，小至具體的行為目標，大到整體國家的教育目標和結果均可視為課程。此課程定義認為學校課程設計的重點在確定應達成何種預定的目標和結果，並以詳細的目標作為教學活動的指引。

在課程即目標的課程定義中，其主張以具體、明確、可觀察的目標作為課程實施的指引，並當作判斷課程方案是否達到預期結果的依據，使課程目標具有指引課程評鑑功能的作用。通常是指以政府立場或官方定義的課程目標，或政府官方預期「正式課程」的學習結果。不過，課程即目標的觀點一味強調目標達成與否，容易讓課程實施與追求績效的迷思相同，加上刻意排除了教學的實際過程和師生互動經驗之部分，也容易忽略課程落實在教學現場的複雜性、非正式的學習、學習的方法與活動，以及學習者的個別經驗等缺點（Schubert,1986）。

四、課程即學科

將課程視為學習科目或教材內容是課程領域最傳統、最具優勢地位的主張，同時也是最廣為人們所熟知的課程定義（黃政傑，2002；Schubert,1986）。此定義強調傳統學科內容知識的重要性，主張人類文化遺產和知識精華是課程的核心

內容，因此課程多被視為教學科目、單元與教學內容的總稱。

此觀點把課程是為學科知識和教材內容，強調學科間的組織性、順序性，以便學生有系統的精熟學科內容，是一種偏向學科本位的課程觀點。並認為學科可以用來訓練學生的心理官能及心靈，促使教師與學生學習活動得以繼續進行。此一個成定義可能的限制包含：忽略同時也是屬於課程一部分之學生學習活動過程的實際經驗，而課程流於學科的訓練方式，忽略師生互動和潛在課程的影響，把課程與教學經驗劃分，不易呈現課程的完整性。

以上四種對課程定義的分類中，第二、三、四種定義方式均把課程是為可以預先規劃的教材、目標或學習方案，忽略未經計畫的經驗也是屬於課程的一部分。這種定義方式過於窄化課程所包含的範圍，把課程侷限在可計畫的學習方案或學科內容。事實上，課程應該包含所有可預期與不可預期的學習經驗，就如同 Doll (1996) 所說的「每所學校的課程都包含了經過計畫的、正式的、公認的課程，及未經計畫的、非正式的、潛藏的課程的兩部份」。基於此，研究者主張本研究應採「課程即經驗」的定義方式，主要原因是課程所蘊涵的價值觀屬於情感部份，是未經過計畫、非正式且潛在的課程部份。

貳、課程取向的分類

課程取向的分類方式，課程學者有不同的觀點，例如：Ornstein (1982) 在「課程對比：歷史性的綜覽」一文中，將課程取向區分為學科中心課程取向和學生中心課程取向；Marsh 和 Willis (2003) 則將課程區分為學科中心取向，學

生中心取向和社會中心取向；McNeil（1996）將課程取向分為學術取向、人文取向、社會重建取向、科技取向四種；Eisner和Vallance在1974年所出版的《課程的衝突概念》（*Conflicting Conceptions of Curriculum*）一書，把課程區分為五種取向，分別為認知過程取向、學術理性取向、自我實現取向、社會重建取向和科技取向；Spencer（1979）也將課程取向分為認知過程取向、學術理性取向、個人關聯取向、社會重建與社會適應取向、科技取向五種。

上述學者們對課程取向的分類內涵彼此之間是有互通之處，說明如下：

一、Eisner和Vallance的認知過程、學術理性兩種取向、McNeil的學術取向、Spencer的認知過程取向、學術理性取向，均重視學科知識內容的重要性，是屬於學科中心取向的概念；

二、Eisner和Vallance的自我實現取向、McNeil的人文取向以及與Spencer的個人關聯取向均重視個體的自主性和潛能的發揮，其性質屬於學生中心取向；

三、McNeil社會重建取向以及Eisner和Vallance的社會重建取向、Spencer社會重建取向與社會適應取向的內涵均著重社會需求，屬於社會中心取向，而科技取向則不歸屬於學科、社會、學生三大取向中任一取向。

參、五種課程取向的內涵

根據眾多國內外資料顯示，課程取向的詮釋因人而異，以 Eisner 和 Vallance(1974)所主張的五種課程取向為架構，說明五種課程取向的內涵及其課程價值取向。其五種課程取向分別為認知過程取向，學術理性取向，自我實現取向，社會重建取向，科技取向。林建谷（2004）將這五種課程價值取向分為「哲學基礎」、「教育理念」、「課程觀點」、「教學重點」、「教師角色」、「對學生的期望」和「教學評量」等加以討論。下面就各取向的內涵，作進一步的說明：

一、學科中心取向

學科中心取向是課程中最古老也是最廣泛被持有的課程取向（Wiles & Bondi, 1998），其認為知識是永恆的、具普遍性的真理，課程目標在將組織性學科傳遞給所有學生。學科中心取向主要包含認知過程取向和學術理性取向。

（一）認知過程取向

此課程取向的哲學觀點是源於心靈實體說和 Plato 的理念論，心靈實體說認為人類心靈是由多個各自獨立的心智官能所組成，諸如判斷、分析、理解、推理等能力；而觀念主義則強調心靈和內在觀念是永恆的、規律的、不會隨著時間改變（Ornstein & Hunkisn, 1998）。因此，認知過程取向認為學校教育最重要的目標在訓練學習者抽象思考、邏輯推理、歸納組織等心智功能，讓學生將這些心智能力做有效的形式遷移。

在課程觀點上，強調以學科內容做為訓練與精進學生心

智官能的工具與手段，而不強調事實知識的累積。所以，舉凡可以訓練學生推理能力、邏輯思考能力的數學、代數、幾何、三角學等學科，都是最有價值的學科（Spencer,1979）。

認知過程取向者認為學科內容會隨著時間的變遷發生變化，唯有加強學生的心智官能，學生才能利用完備的心智功能協助自我學習事實知識。因此，教師所要扮演的最重要角色是培養學生成為高層次運思能力的心智訓練師，而不是灌輸學生知識（Eisner & Vallance,1974）。綜合以上所述，將認知過程取向在「哲學基礎」、「教育理念」、「課程觀點」、「教學重點」、「教師角色」、「對學生的期望」、「教學評量」的課程價值取向內涵整理如表 2-1。

表 2-1 認知過程取向之課程價值取向內涵

哲學基礎	心理實體說、理念論。
教育理念	訓練與精進學生的抽象思考、邏輯推理、歸納組織等心智功能及心智官能的遷移能力。
課程觀點	強調以學科內容做為訓練與精進學生心智官能的工具與手段，而不強調事實知識的累積與背誦。
教學重點	採用啟發式教學法，培養學生分析、推理、邏輯思考等心智能力。
教師角色	學生心智官能的訓練者。
對學生的期待	學生能主動探究與分析問題，開發自我的心智官能。
評量觀點	部分學者認為可藉由六個認知層次--記憶、理解、應用、分析、綜合、評鑑，瞭解學生的認知能力達到那一個水準以最為評量學生認之程度的依據

(二)學術理性取向

學術理性取向可視為最重統的課程取向，其哲學基礎源自唯實論，也和永恆主義與精粹主義的教育理論有關。其中，唯實論強調客觀知識最具價值，認為知識具有普遍性和共通性，教育應重視學科知識的學習並培養學生追求真理知識；永恆主義則認為人類智慧蘊藏在文化遺產中，每個學生都應該學習這些偉大經典；精粹主義重視基本的讀、寫、算技能，以及基础性學科如英語、數學、歷史、科學、外語等課程知識的熟悉。

學科理性取向認為教育的目的旨在訓練學習者經熟傳統智慧與當代旨是精華，讓學生能夠逐漸成為學科專家（Ornstein & Hunkins,1998）。因此，在課程觀點上，學術理性取向重視課程的計畫和學科內容的組織，以便讓學習者能循序精熟學科知識，以培養理性思考、廣博知識和追求真理的受教者。學術理性取向的擁護者 R. M. Hutchins 特別重視博雅教育的實施，強調知識內容必須讓學生接觸人類偉大的智慧遺產（引自 Eisner & Vallance,1974）。

在教學觀點上，最常使用的教學法是講述法或探究法（McNeil,1996），強調忠實且客觀地傳遞文化精華與基礎知識給學習者，教學重點則在灌輸學科知識讓學生熟悉學習內容，在教師角色上，教師必須具備淵博的學科知識，並以訓練學生熟練基本學科知識為目標。學生則被期待能精熟知識內容與熟練基礎讀、寫、算等技能；教學評量上多彩紙筆測驗、標準測驗，以便瞭解學生對學科內容的熟悉程度。綜合以上所述，將學術理性取向在「哲學基礎」、「教育理念」、「課程觀點」、「教學重點」、「教師角色」、「對學生的期望」、「教

學評量」的課程價值取向內涵整理如表 2-2。

表 2-2 學術理性取向之課程價值取向內涵

哲學基礎	惟實論、精粹主義與永恆主義。
教育理念	是訓練學習者精熟傳統智慧與當代知識精華，讓學生能夠逐漸成為學科專家。
課程觀點	強調重視課程的計畫和學科內容的組織及博雅教育的實施。
教學重點	用講述法或探究教學法，灌輸學科知是讓學生熟悉學習內容。
教師角色	必須具備淵博的學科知識，並以訓練學生熟練基本學科知識為目標。
對學生的期待	精熟知識內容與熟練基礎讀、寫、算等技能。
評量觀點	紙筆測驗、標準測驗，以便瞭解學生對學科內容。

綜合上述觀點，學科中心取向的課程設計雖區分為認知過程取向和學術理性取向，前者重視認知的過程，而後者重視認知的內容；唯兩者均強調學科內容知識，且重視客觀、理性知識的追求。此種過度關注學科而忽略學生為受教的主體之主張，和學生中心取向的觀點是相異的。

二、學生中心取向

學生中心取向主張學校教育應以學生為中心，教育的目標必須以開發學生的潛能與協助個體的成長為優先；教學重

點不在灌輸學生知識，而是提供學生建構自我的學習經驗。Eisner 和 Vallance (1974) 的自我實現取向、Mcneil (1996) 的人文取向、Spencer (1979) 的個人關聯取向，均屬於學生中心取向的觀點。

自我實現取向的哲學觀來自人文主義和實用主義，而教育上的觀點來自進步主義。人文主義著重於個人的尊嚴與價值，重視個人的主觀意識，強調教育的目的在引導個體逐漸實現自我；實用主義認為之是源於經驗，是人類行動過程中和外界環境交互作用所獲得，因此知識絕非永恆不變的真理，而是變動的、個人化與經驗化的 (Ornstein & Hunkins, 1998)。進步主義主張學習必須以學生的生活經驗和現實生活需要為起點，而不是未來生活預作準備，強調課程內容和學生興趣與需求息息相關，以引發學生學習的動機 (Eisner, 1992)。

在課程觀點上，自我實現取向者認為兒童天生具有好奇心和學習的渴望，因此課程設計上應善加利用學生的興趣作為學習的起點，鼓勵學生自我探索與學習，並參與人際互動以發展社會技巧；課程內容應聚焦在學生的興趣、需求、人格等情意面培養，而不著重學術認知的精熟 (McNeil, 1996)。

在教學觀點上，強調學習內容必須與學生生活經驗息息相關，並以問題解決教學法，讓學生自實地操作中進行學習活動 (Eisner & Vallance, 1974)。教師的角色是學習情境的佈置者、學習動機的引發者，其任務在營造一個融洽的學習環境與和諧的師生氣氛，讓學生自由探索與學習，並設法找出每個學生的個別需求，為每個學生發展出適合的教育方案，以培養其多方面的興趣 (McNeil, 1996)。

學生則被鼓勵主動學習、探索自我興趣，在充滿學習資源的環境中，創造個人經驗並發展個人潛能。在評量方面，並不採用客觀量化的紙筆測驗，而是強調全面紀錄學生的學習過程表現；評量的內容也不在評定學生對學科內容的精熟程度，而是重視學習對個人的意義（Klein,1999）。綜合以上所述，將自我實現取向在「哲學基礎」、「教育理念」、「課程觀點」、「教學重點」、「教師角色」、「對學生的期望」、「教學評量」的課程價值取向內涵整理如表 2-3。

表 2-3 自我實現取向之課程價值取向內涵

哲學 基礎	人文主義與實用主義。
教育 理念	必須以開發學生的潛能與協助個體的成長及以學生的生活經驗和現實生活需要為起點。
課程 觀點	不在灌輸學生知識，而是提供學生建構自我的學習經驗與學生興趣需求息息相關。
教學 重點	採用問題解決教學法，強調在實際解決問題中培養實用能力。
教師 角色	學習情境的佈置者、學習動機的引發者。
對學生的 期待	主動學習、探索自我興趣創造個人經驗並發展個人潛能。
評量 觀點	不採用客觀量化的紙筆測驗，而是強調全面紀錄學生的學習過程表現，即所謂的多元化評量。

三、社會中心取向

社會中心取向學者強調教育和整體社會的關係。他們認為社會的需求遠大於個人需求的滿足，因此課程目標主要在回應整體社會的需求。社會中心取向又可分為社會重建取向和社會適應取向，兩者都關注社會議題，但彼此主張各有不同，進一步加以說明如下：

(一)社會重建取向

社會重建取向的哲學基礎來自批判理論，批判理論強調喚醒學生的主體意識和批判精神，並透過個體的自覺行動，參與社會的改造運動（陳伯璋，1987）。因此，社會重建取向者認為學校教育並不在教導學童適應目前失序的社會生活，而是幫助學生釐清社會問題癥結，並對義是型態加以批判，培養學生改革的動力，以重建更美好的新社會。

基於此，社會重建取向對課程觀點包括：將社會問題情境（如調查整個社區所面臨的環境污染問題）作為課程的主題，以喚醒學習者重視人們所面臨的社會問題；課程內容上並不強調精熟學科內容知識，而是鼓勵學生走入社區並瞭解社區問題，擬定問題的解決方案。

在教學觀點方面，教學活動不是侷限在被動的且消極的接受學科知識，而是教導學生如何結合當地資源，發展出解決社區問題的方案內容（McNeil,1996; Spencer,1979）。

教師所扮演的角色主要是激發學生參與社會行動方案的熱誠，並提供各種可幫助學生的社區資源。學生則被期待關注與批判現存社會問題，提出解決方案並實際採取行動（Eisner & Vallance,1974; McNeil,1996）。

在評量方式上，社會重建取向主要是藉由讓學生報告其對社會問題所提出的解決方案和實施過程加以評鑑，而不是傳統紙筆測驗的靜態評量；評量的程序則聚焦在學生對這些方案的準備與實施（Klein）。綜合以上所述，將社會重建取向在「哲學基礎」、「教育理念」、「課程觀點」、「教學重點」、「教師角色」、「對學生的期望」、「教學評量」的課程價值取向內涵整理如表 2-4。

表 2-4 社會重建取向之課程價值取向內涵

哲學 基礎	批判理論。
教育 理念	強調喚醒學生的主體意識和批判精神，重建與創造公平美好社會。
課程 觀點	社會問題情境（如調查整個社區所面臨的環境污染問題）作為課程的主題，以喚醒學習者重視人們所面臨的社會問題；擬定問題的解決方案。
教學 重點	教導學生如何結合當地資源，發展出解決社區問題的方案內容。
教師 角色	激發學生參與社會行動方案的熱誠，並提供各種可幫助學生的社區資源。
對學生 的期待	關注與批判現存社會問題，提出解決方案並實際採取行動。
評量 觀點	藉由讓學生報告其對社會問題所提出的解決方案和實施過程加以評量，而不是傳統紙筆測驗的靜態評量；評量的程序則聚焦在學生對這些方案的準備與實施。

(二) 社會適應取向

社會適應取向的哲學基礎來自實用主義，實用主義認為整體社會現狀是美好的、值得加以維護，而教育旨在培養學生實用技能與知識，並為職業生涯預作準備。因此，社會適應取向強調學校身為社會機構的一環，應協助個人適應目前的社會現況，並指導學生遵從社會規範與秩序以便融入現存社會（Spencer, 1979）。在課程觀點上，社會適應取向除了強調培養學生適應社會所需的技能，發展個人職業能力外，學校的課程內容也必須納入社會議題，如環境保護、藥物濫用、性汙濫等問題，以便透過學校課程的實施改善社會問題，維持社會的正常運行（Klein, 1999; McNeil, 1996）。

在教學觀點上，社會適應取向並不在喚醒學生對社會的批判能力，而是指導學生順從社會制度規範，學習良好公民素養與責任，並且協助學生融入整體社會的運作（McNeil, 1996）。因此，教師所扮演的角色是社會規範的教導者和社會制度的維護者，指導學生順從制度與培養學生適應社會技巧（McNeil, 1996）。

學生則被期望能以社會需求為優先，發展符合社會所需的才能，以便順利參與社會運作（McNeil, 1996）。在評量方面，Klein（1999）、McNeil（1996）與Spencer（1979）等學者並沒有論述到社會適應取向的評量觀點。綜合以上所述，將社會適應取向在「哲學基礎」、「教育理念」、「課程觀點」、「教學重點」、「教師角色」、「對學生的期望」、「教學評量」的課程價值取向內涵整理如表 2-5。

表 2-5 社會適應取向之課程價值取向內涵

哲學基礎	實用主義。
教育理念	協助學生適應現存社會，培養學生實用技能與知識。
課程觀點	培養社會所需人才，培養學生的職業能力以為生活預作準備，課程內容融入社會議題。
教學重點	培養學生順從社會制度規範，學習良好公民素質，協助個人謀取職業以融入整體社會的運作。
教師角色	社會規範的教導者，社會制度的維護者，協助學生適應社會。
對學生的期待	為適應社會生活與職業預作準備，發展符合社會所需的才能。
評量觀點	相關學者並沒有論述。

四、科技取向

科技取向源自實證科學觀點，強調投入與產出、目標監控與回饋等觀點，其最初理念始於 F. Bobbitt 的科學管理模式以及 R. W. Tyler 的工學模式（黃政傑，2002；Spencer, 1979）。在課程觀點上，科技取向關注的焦點不在課程內容或學習材料，而是強調將學習內容按邏輯順序加以編序，以便更有效率的傳遞知識達成預定之課程目標（Eisner & Vallance, 1974）。而課程設計大多採取「目的--手段模式」（end-mean model），經由訂定具體且詳細的目標加以實施，以達成預定目標（黃政傑，2002；Eisner & Vallance, 1974）。

科技取向在教學觀點上強調具體陳述教學目標，作為教

學流程的指引，並以系統化方式達成預定目標為首要（黃政傑，2002;McNeil,1996）。此外，科技取向的教學方法也採大量採用電腦輔助教學、系統化教學以及編序教材作為教學的輔佐（黃光雄、蔡清田，1999;McNeil,1996,）。

教師的角色是將學習材料加以組織化、編序化，並採用刺激與強化的教學方式，增加學生的正確反應，以有效達成目標。

科技取向的學習觀點與行為主義有關，主張學生的角色就是對外在刺激的反應，透過增強的過程讓學生達成預期的學習目標。在評量上，科技取向以目標作為瞭解學生學習結果的回饋。綜合以上所述，將科技取向在「哲學基礎」、「教育理念」、「課程觀點」、「教學重點」、「教師角色」、「對學生的期望」、「教學評量」的課程價值取向內涵整理如表 2-6。

表 2-6 科技取向之課程價值取向內涵

哲學基礎	實證科學觀。
教育理念	重視具體可行目標的達成。
課程觀點	強調將學習內容按邏輯順序加以編序，以便更有效率的傳遞知識或多採「目的--手段模式」，經由訂定具體且詳細的目標加以實施，以達成預定目標。
教學重點	強調具體陳述教學目標，作為教學流程的指引；以系統化方式達成預定的教學目標為首要；採用電腦輔助教學、系統化教學以及編序教材作為教學時的輔佐。
教師角色	將學習教材加以組織化、編序化，並採用刺激與強化的教學方法增強學生的正確反應，以有效達成目標。
對學生的期待	增強學生的正確反應，熟悉學習內容。
評量觀點	以目標作為了解解決生現階段學習情形，並評量學生是否達到精熟水準，以作為修正教學與學生學習結果的回饋。

綜合以上五種課程取向的論述，研究者認為每個取向各有強調的價值觀與優先性，而有學者（黃政傑，2002；Spencer,1979）提到在實際教學現場中，這五種取向的差異並非可以如此涇渭分明地明確劃分，且完全採用某單一課程

取向學者並不多。事實上，在實際教學現場，一位教師是否有可能事情境的不同而結合不同的課程價值取，值得進一步加以探究。

第二節 體育課程價值取向理論的內涵

本節主要說明由學者 Jewett 與 Bain 於 1985 年所著之「體育課程設計」一書中，所提出五種體育課程價值取向理論：學科精熟、學習過程、自我實現、社會重建與生態整合取向。此五種體育課程價值取向，事實上是可以納入課程的三個來源--學科中心，學習者中心，社會中心加以討論。Jewett 與其同僚（Jewett, Bain & Ennis, 1995）就指出學科精熟取向強調傳統體育學科知識的學習和運動技巧的精熟，屬於學科中心取向；而把學習者興趣和需求的滿足視為最優先的自我實現取向，屬於學生中心取向；社會責任取向強調整體社會需求的回應，屬於社會中心取向；學習歷程取向強調學科內容和技巧的精熟同時，仍有考慮到個別學習者的部份，被認為兼具學科中心取向和學習者中心取向；而生態整合取向則是試圖平衡學科中心取向、學生中心取向、社會中心取向三者。研究者參酌 Ennis、Cothran 與 Loftus(1997)及林建谷(2004)四位學者的主張，將學科精熟取向和學習歷程取向均納入學科中心取向加以討論。

壹、學科中心取向

學科中心取向的體育課程旨在教導學生相關學科知識，並強調訓練學生精熟運動技能。因此，課程的實施相對偏重學科教材與技能，較不考慮學生的個別需求或社會的整體需求（Ennis, 1996）。

一、學科精熟取向 (Disciplinary Master, 簡稱 DM)

學科精熟取向是體育課程發展中最傳統的取向，也是目前中小學體育教學的主流取向 (Jewett et al.,1995)，其認為體育課程最高價值在於訓練學生經籌各種運動技巧和體能活動，並強化學生熟悉運動知識的相關規則與策略，以便訓練學生達到運動員的水準 (Behets,2001)。因此，在課程觀點上除了重視精進學生的動作技能外，也強調教導學生學習有關身體力學或運動生理等體育學科知識，讓學生藉由理解相關運動知識，有效提升自我運動表現 (Ennis & Chen,1993)。

在教學觀點上，學科精熟取向強調教導學生正確動作與技能，以及相關的體育運動策略和競賽規則 (Ennis,1996)。教師進行教學活動時，最重要的是提供精確且詳細的動作講解，並示範如何運用技巧或策略以做出正確的動作技能 (Jewett et al.,1995)。為了讓學生精熟基礎動作技能，老師會提供學生充分的練習機會，並在學生練習的過程中，隨時巡視學生的表現，針對學生的動作立即給予明確且具體的回饋 (Ennis & Zhu,1991;Jewett et al.,1995)。此外，學科精熟取向強調以明確且詳細的具體行為目標，作為診斷學生學習結果和改進運動技巧的依據 (Ennis et al.,1997)。

學科精熟取向的教師扮演著精通運動知識與運動技能的專家角色，其主要任務是有效率地傳遞正確的動作技巧、體適能等相關內容給學生 (Ennis, 1992)。教師除了灌輸學生唯有正確動作才能帶來有效率的結果與正面的效果外，也會指導學生如何欣賞優美的運動技巧與體適能表現，啟發學生追求完美運動技能的學習動機 (Ennis & Chen,1993)。

對學生的期望方面，學生被期待要學習相關的運動知識

與規則，並精熟基本的技巧動作，例如基本的投擲、打擊、動作移位等動作的純熟度（Jewett et al,1995）；此外，學生也要在體育活動中逐漸培養起積極參與體育活動的健康生活型態，並發展持續運動的生涯規劃（Ennis & Chen,1993）。

在評量上，學科精熟取向強調學生必須熟練教學目標所設定的動作標準，評量方式側重於學生是否能有效且正確的表現出特定的動作技能，並以技術性和技巧性的傳統體預測驗為給分標準（Ennis & Chen,1993;Jewett et al.,1995）。學科精熟取向認為傳統的旨是與體育技能最有價值，也最值得傳授給學生學習，這樣的觀點與 Ennis 和 Vallance（1974）所主張的學術理性取向的概念相近。

綜合以上說法，同時參考周宏室、潘義祥（2002）運動教育學的課程理論，分別從「基本理念」、「課程目標」、「教學重點」、「教師角色」、「對學生的期望」、「教學評量」六個層面探討，整理如表 2-7。

表 2-7 學科精熟取向之課程價值取向內涵

<p>基本理念</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學生能精熟各項基礎動作、技能、運動與體適能活動。 2. 認知並瞭解相關的規則、策略與科學原理以增進動作表現。
<p>課程目標</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 精熟學科內容、獲得完整而卓越的訓練。 2. 重視基本旨是與動作技能的選擇。 3. 學習重視並欣賞身體活動的價值及參與積極健康生活型態有關的技能與知識。 4. 精熟標準的訂定適合學生的發展與經驗。 5. 常模參照與他人比教評估自己的動作表現。
<p>教學重點</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學習各項基礎動作、技能及運動。 2. 發展認知理解科學原理(如：力學、生理學)，學習動作概念如：身體、空間、努力等。 3. 學生練習時會提供適時的回饋。
<p>教師角色</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 精通各項運動技巧，熟悉運動知識運動專家。 2. 提供簡要的講解，以正確的方法示範動作並說明相關策略。 3. 適時的提供回饋，幫助他們精熟技能。
<p>對學生的期望</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 展現出對各種運動技能的熟練度。 2. 學習運動的知識與方法並養成認同與尊重運動傳統的觀念。
<p>教學評量</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 側重特殊運動技能的純熟度，即技巧或技術的測驗。 2. 有明確的測驗標準或常模參照標準。

二、學習歷程取向 (Learning Process , 簡稱 LP)

學習歷程取向基本上同意學科精熟取向的看法，也重視學生的技能表現與動作的精熟，但認為學校課程所教導的知識與原理無法涵蓋不斷推陳出新的知識，體育課程最重要的目標不能僅止於技能的精熟，還要進一步教導學生如何運用所具備的知識與技能，協助自己學習新動作、新技巧 (Jewett et al.,1995)。因此，在課程觀點上，學習歷程取向把「如何運用既有的相關知識與技能，以協助自我學習新動作技能」視為最重要的課題。因此，課程觀點上強調透過辨別新舊技能間的關聯以及系統化的課程設計，協助學生有效分析動作技能，培養學生自己解決運動練習上所遭遇的障礙與困難 (Ennis,1996; Ennis & Chen,1993)。

在教學觀點上，學習歷程取向著重引導學生如何對複雜的動作、技能加以分解，並運用所學協助自己獨力完成新技能的學習。教師教學強調以循序漸進的方式將動作細部化、編序化，以便讓學生能主動連結新舊概念並增強複雜動作的表現。此外，教學活動要配合學生現階段身體動作技能的發展與認知能力的成長，以設計符合個別化的教學方案 (Ennis & Chen,1993;Jewett & Ennis,1990)。

學習歷程取向強調體育教師必須對相關的動作和體適能等知識有清晰的瞭解，並且要藉由與學生討論相關動作細節的過程，引導學生運用已具備的知識、技能學習新動作。教師也要適時指導學生以觀察或同儕回饋方式分析與修正自己動作表現 (Ennis & Chen,1993)。

對學生的期待方面，學習歷程取向強調學習者要應用相關概念和技能，協助自我盡型學習活動，並按部就班獨立學

習經編序的動作已達成預定目標 (Ennis,1996;Ennis , C h e n , & R o s s , 1 9 9 2 a) 。 在評量方面，學習歷程取向強調教師在學生的學習過程中進行評量，評量的內容除了動作技巧的精熟程度之外，亦包含學生對問題解決的能力。

綜合以上說法，分別從「基本理念」、「課程目標」、「教學重點」、「教師角色」、「對學生的期望」、「教學評量」六個層面探討，整理如表 2-8。

表 2-8 學習歷程取向之課程價值取向內涵

基本理念	<ol style="list-style-type: none"> 1.教學生如何獨立學習，重視學習的過程與學習的內容。 2.透過有系統的課程與單元設計，整合過程的技巧，以力於複雜技巧的學習。
課程目標	<ol style="list-style-type: none"> 1.使用知識與技能，以解決動作、運動有關的問題。 2.學生能察覺動作與體適能概念，透過基本知識與動作表現類別而加以整合。 3.發展系統化的學習過程，學生能將新經驗融入舊經驗中。
教學重點	<ol style="list-style-type: none"> 1.強調指導學生之「如何學習」：學習如何思考動作技巧、觀察、動作分析及利用回饋等。 2.強調指導學生之「學習什麼」：學生能解釋技能、運動與體適能表現有關之科學概念。 3.教學內容配合學生身體技能的發展。
教師角色	<ol style="list-style-type: none"> 1.熟悉各項運動基本構成要素，與各種運動技能的學習歷程。 2.扮演輔導者角色，運用技巧協助學生分析任務，解決動作上的難題。
對學生的期望	<ol style="list-style-type: none"> 1.學生發展獨立學習課程內容所需的技巧。 2.學生學會自動學習，進而創造成功的表現。
教學評量	<ol style="list-style-type: none"> 1.焦點重在學習者的學習的過程與在學習過程中進行評量。 2.重視技能的精熟，也強調問題解決的過程。

貳、學生中心取向

學生中心取向重視學習者身心成長與發展，強調體育課程內容應關注的重點是學生的身心均衡發展。以下就「自我實現取向」之相關內容作進一步說明：

自我實現取向 (Self Actualization, 簡稱 SA) 將個體自我潛能的發展，視為優先於學科內容的學習或社會互動技巧的養成，其基本理念強調藉由體育活動培養學生挑戰自我潛能、發展自我負責態度和具備自主性的個體 (Ennis & Chen, 1993; Ennis & Zhu, 1991)。因此，在課程觀點上，強調體育課程最重要目標在發展學生獨立自主、自動自發、責任感等個人特質；而課程內容必須整合學生的興趣與需求，安排適合不同學生的活動項目。

在教學觀點上，自我實現取向強調為了讓學生在體能活動中獲得個人成功的學習經驗，鼓勵學生積極參與適合自我能力的體育活動，並盡己所能的發揮潛能表現自我 (Ennis & Chen, 1993)。在教學活動上，教師通常會採取活動或遊戲的方式，但不會特別要求學生的技巧性表現或彼此間的激烈競爭，而是以發展學生的自信心為主要目標 (Jewett et al., 1995)。

教師角色方面，教師應協助學生依自己的興趣選擇對他們重要的活動和適合自己的學習目標，並鼓勵學生勇於挑戰自我的瞭解與信心 (Ennis, 1992)。

對學生的期待方面，自我實現取向鼓勵學生在參與學習方案中，一方面體會自我身體律動所帶來的樂趣，另一方面從活動中學會負責的態度實踐自我設定的目標，讓自我潛能獲得充分發展 (Ennis et al., 1997; Jewett et al., 1995)。

自我實現取向對評量的看法，主要鼓勵學生以自我測驗的方式，瞭解自己在參與體育活動過程中成長與進步的情形（Jewett et al.,1995）。

自我實現取向強調體能活動和運動技巧的練習主要是強化學生自我概念、自尊、自我控制與發揮個人潛能之用，體育課程的教學目標主要在發展並滿足學生的情意面需求，而不是訓練學生精熟動作技能，這樣的觀念和 Eisner 與 Vallance（1974）所主張的自我實現取向概念一致的。

綜合以上說法，分別從「基本理念」、「課程目標」、「教學重點」、「教師角色」、「對學生的期望」、「教學評量」六個層面探討，整理如表 2-9。

表 2-9 自我實現取向之課程價值取向內涵

基本理念	<ol style="list-style-type: none"> 1.學生學會自我指導、負責任與具有獨立性。 2.鼓勵學生發展個人特質，且能進一步認識自己 3.基於民主精神，以學生為中心，重視個人的成長與自主性。
課程目標	<ol style="list-style-type: none"> 1.個人的順為優先於學科內容與社會。 2.挑戰個人，拓展自己，超越先前的經驗而獲取新的知識。
教學重點	<ol style="list-style-type: none"> 1.學習獨立性：學會自我指導和參與任務的設計 2.發展學生自我獨特能力的認知，並界定自己的興趣與需求。 3.設計自己的學習方案。
教師角色	<ol style="list-style-type: none"> 1.依學生發展階段，選擇對成長有幫助的教材。 2.以遊戲或比賽的方式，發展學生的自信心與自我的概念。 3.透過傳統運動項目，鼓勵學生挑戰困難動作，並有效與他人合作完成任務。
對學生的期望	<ol style="list-style-type: none"> 1.希望學生擁有自信心、積極的自我概念，瞭解自我，進而設定目標、自我決定與反省動作表現的能力。 2.體驗身體活動的樂趣，珍惜參與的感受，學會自信與溝通能力。
教學評量	<p>鼓勵學生以自我測驗方式，來解決自己自我成長與學習進步的情況。</p>

參、社會中心取向

社會中心取向的體育課程內容強調課程旨在回應社會的需求，在《體育課程設計》一書的第一版（1985）和第二版（1995）中，均以社會重建取向的觀點代表社會中心取向。但是 Ennis 和 Chen 在 1993 年指出社會責任取向才符合實際教學現場教師所持社會中心取向觀點。下列就「社會責任取向」之觀點加以說明：

社會責任取向（Social Responsibility，簡稱 SRp）的觀點主要是從課程文獻中所建構，因此該取向的觀點是否適用於教學現場，曾受到學者們的懷疑。Ennis, Ross 和 Chen（1992b）對十位高中教師和學生所進行的研究結果，發現社會重建取向所強調的公平、改造社會、鼓勵學生投入改革行動的主張，不符合實際教學現場中體育老師們所強調的合作、參與團體活動、團隊互助等價值觀。隔年，Ennis 和 Chen（1993）則提出以社會責任取向的觀點取代社會重建取向的主張。

社會責任取向的基本理念強調在體育活動中，發展學生積極參與群體活動與良好的人際互動技巧，讓學生在融入團體中學習遵守群體的規範（Wentzel, 1991）。體育課程觀點著重在培養學生責任感、團體合作的精神、學習人際互動與溝通的社交技巧以及尊重他人的意見等概念（Wentzel, 1991; Ennis & Chen, 1993）。

在教學觀點上，體育教師特別重視學生參加團體活動的行為，因此教學方式通常採小組形式上課，一方面可教導學生互助合作行為，以便與隊友共同解決體育課所遭遇的問題，另一方面也可以增進同儕互動的機會，落實參與群體活

動和團隊合作的觀念 (Wentzel,1991)。此外，在團體比賽的教學活動中，強調教導學生貢獻自我力量達成群體目標的概念，並讓學生瞭解團體目標的達成有賴個人能力的發揮 (Ennis & Chen,1993)。

持社會責任取向的教師常採小組方式上課，並鼓勵學生參與團體練習和群體活動，讓學生在團隊活中學習人際互動技巧 (Ennis,1996)。學生則被期待能積極投入群體活動，並在團體比賽中充分發揮個人的知識、技能和合作精神，協助團隊達成目標，獲得參與比賽的樂趣(林建谷，2004a、2004b；Ennis & Chen,1993)。

在評量上，提出社會責任取向的 Ennis 與 Chen (1993) 並沒有說明其評量方式為何，相關學者也沒有提到其評量方式。而研究者根據上述以及林建谷 (2004) 所提出之內容，認為有可能會偏重在學生融入群體活動的程度，以及貢獻個人能力促成群體目標等方面加以評量。

綜合以上說法，分別從「基本理念」、「課程目標」、「教學重點」、「教師角色」、「對學生的期望」、「教學評量」六個層面探討，整理如表 2-10。

表 2-10 社會責任取向之課程價值取向內涵

基本理念	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學生學習社會規則規範，以引導個人參與適切的社會互動（如合作、團隊精神、團隊參與和尊重他人）。 2. 學習遵守群體活動與運動規範，並發展良好互動關係。
課程目標	<ol style="list-style-type: none"> 1. 鼓勵學生發展團體的敏感度，並尊重團體意見。 2. 教導學生個人的知識與技巧，對團隊成功具有重要性。 3. 學會尊重他人的權利與承認社會當權者所扮演的角色。
教學重點	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學習和他人互動所需的社會規則與規範。 2. 教導學生團體目標優先於個人需求。 3. 能參與強調團隊績效顧及個人目標學習任務。
教師角色	<ol style="list-style-type: none"> 1. 鼓勵學生積極參與群體活動。 2. 教導學會與他人積極互動的人際技能。
對學生的期望	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學習自我控制，察覺他人感受、負責任與快樂的融入群體生活。 2. 貢獻自我能力，追求群體目標。
教學評量	<p>學生對於社會改革（在課堂上或學校內）的領導者是否合作、配合。</p>

肆、生態整合取向 (Ecological Integration , 簡稱 EI)

Dewey 曾把教育視為一生態系統，主張學科知識、學習者和社會群體需求三者之間應取得平衡，他的觀點被體育課程學者們視為是生態整合取向的濫觴 (Ennis,1996;Ennis et al.,1992b)。生態整合取向的基本理念是將體育課程視為和諧的生態體系，系統內每一事物均環環相扣互相影響，學習者追尋個人意義的同時，必須考慮和他所處生態體系與整體社會環境需求間尋求均衡，以維持有機生態層的平衡狀態 (Jewett et al.,1995)。因此，在課程觀點上，生態整合取向重視學習者追求個人認為有意義且有興趣的知識，並以學科知識為基礎整合個人需求和整體社會需要，課程內容除了重視基礎體育技能外，也強調個人能力的發揮要同時兼顧合作、平等、負責等群體利益的達成，讓社會互動、個體的發展與學科內容三者達到平衡狀態 (Jewett & Ennis,1990;Ennis et al.,1992b)。

在教學觀點上，生態整合取向強調教導學生學習各種運動技能和體適能，並且讓學生在活動中尋求個人意義和發展團隊互動技巧。在教學內容的選擇上，以學生所生活的社會情境為主，並組織成適合學生學習的內容 (Ennis,1996;Jewett & Ennis,1990)。

在教師角色方面，有效能的生態整合取向教師旨在協助學生學習使用體育技能，發展個人能力與追求社會群體利益三者間的平衡 (Ennis,1996)。

對學生的期待方面，生態整合取向把每個學生都視為生態體系中的有機體與獨一無二的整體，學生必須以學科知識為基礎，參與整合個人與團體目標的學習任務，並學會應用

知識和技巧以解決個人與社會問題、創造個人和社會的整體利益 (Jewett & Ennis,1990)。在評量方面，生態整合取向評量學生學習表現時，著重在學生對體育知識、個體需求和社會情境三者是否能發展整合性觀點 (Jewett et al.,1995)。

雖然 Jewett 和 Ennis (1990) 曾提出生態整合取向具有四特徵：追尋個人意義、未來取向官、個人意義的追尋須和自然環境和社會環境進行整合、以學科知識為基礎平衡社會與個人需求的四個特點，不過生態整合取向仍不易說清楚與其它取向間的差異何在。

綜合以上說法，分別從「基本理念」、「課程目標」、「教學重點」、「教師角色」、「對學生的期望」、「教學評量」六個層面探討，整理如表 2-11。

表 2-11 生態整合取向之課程價值取向內涵

基本理念	<ol style="list-style-type: none"> 1.學生在個人需求興趣與社會、自然環境之間努力整合並尋找平衡點，試著追尋個人的意義。 2.應用知識反應出個人的改變，並決定他們自己的未來。
課程目標	<ol style="list-style-type: none"> 1.個人追求有意義、有興趣的知識。 2.整合個人需求與自然、社會環境。 3.平衡社會期望、學生需求與學科內容三層面。
教學重點	<ol style="list-style-type: none"> 1.學習對運動本質的深層瞭解，進而鑑賞人類的各種身體活動。 2.透過參與活動提供業餘樂趣要素。 3.研創新的遊戲比賽或運動性休閒活動，並透過舞蹈、運動與體適能，尋求促進文化互動可能性。
教師角色	<ol style="list-style-type: none"> 1.具有廣博的運動與體適能知識，熟知如何配合學生需求與興趣之選材。 2.教學設計能多樣化，重視團隊比賽，強調尊重自己與他人合作等精神培養。
對學生的期望	<ol style="list-style-type: none"> 1.學會平衡社會期望、學生需求與學科內容；整合個人需求與自然、社會環境。 2.營造參與未來的機會，學會質疑、做決定、問題解決、修正等技巧，同時拓展知識與技能，以作為改變生活型態而準備。
教學評量	<p>評量的技巧被選定在保證學生在個人和社會的情境中，發展出全方位的焦點。</p>

綜合上述，可知學科精熟以學科內容知識為優先考量；自我實現取向以學習者為中心；學習歷程取向，兼顧學科與學習者；社會責任取向則以社會需求為優先；而生態整合取向，則試圖平衡學科、學習者與社會之需求。這五個取向對體育教師而言，並無優先順序或優劣之分。價值取向對教師課程決定具有影響力，教學者若能檢視本身一般課程或體育課程的價值取向，對於個人教學為什麼會強調技能？或學習過程中學生的合作？或者社會需求？就能更加清楚明白並適時修正教學。以下將此五種體育課程價值取向及三種課程來源相互間的關係以圖 2-1 加以呈現。

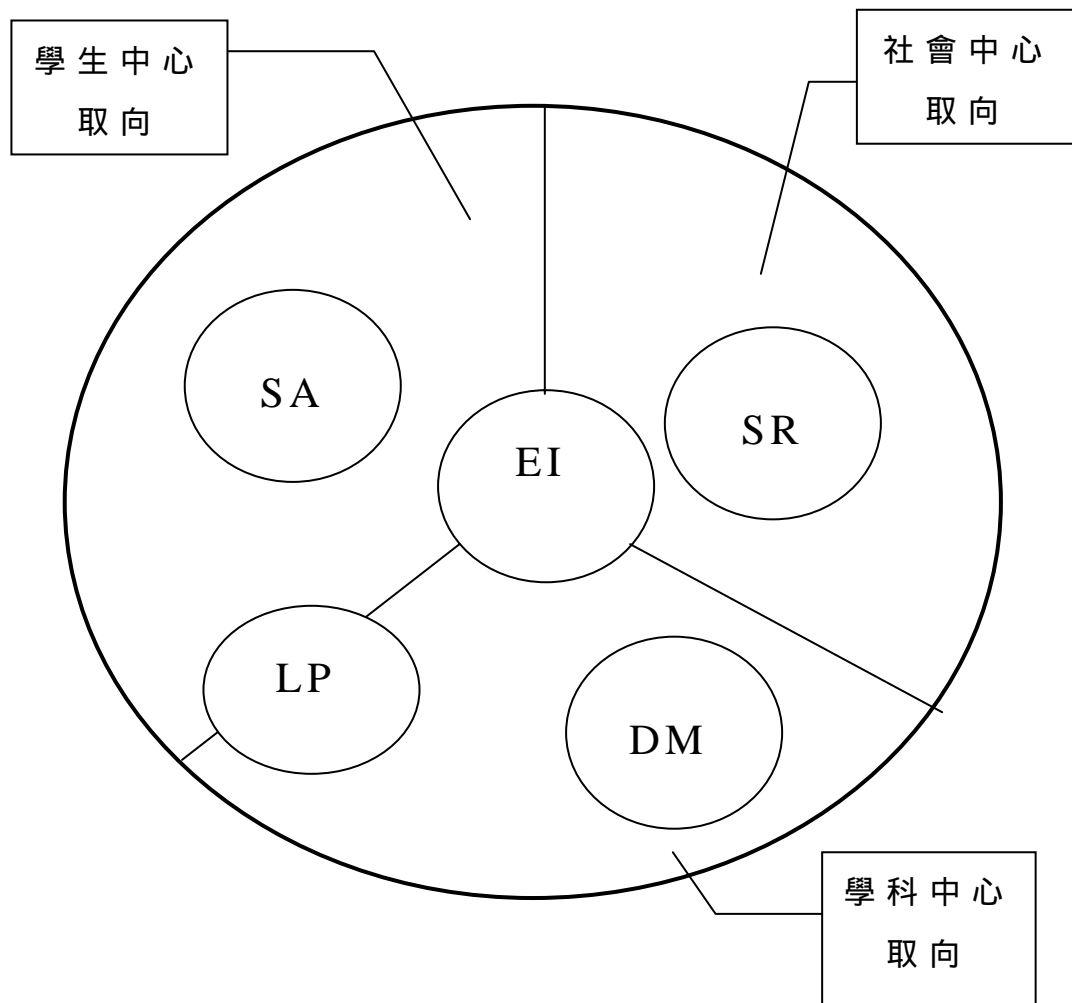


圖 2-1 五種體育課程取向與三種課程來源關係示意圖

註：DM 表示學科精熟取向；LP 表示學習歷程取向；SA 表示自我實現取向；SR 表示社會責任取向；EI 表示生態整合取向。

資料來源：修改自 Jewett, A. E., Bain, L. L., & Ennis, C. D. (1995). *The curriculum process in physical*

education (2nd ed.) . Dubuque, Iowa: WCB Brown &
Benchmark.

第三節 體育課程價值取向相關之實徵研究

Jewett 和 Bain (1985) 提出體育課程取向後，國內外的相關實徵研究成果頗為豐富。研究者將這些研究結果依照探究的主題劃分為六大類進行探討，第一類主要探討「課程價值取向與性別、年齡、任教年資、任教地區、任教層級之關係」；第二類則探討「五種課程價值取向彼此間的相關性」；第三類則探討「教師持有課程價值取向的優先性或數目」；第四類則探討「教師所持課程價值取向和課程設計、教學內容間的關係」；第五類則探討「教師和學生對課程價值取向的看法」；第六類則是著重在「不同文化間課程價值取向差異」的比較。上述實徵研究之結果依這六類主體整理歸納成下表 2-12，再加以綜合討論。

表 2-12 體育課程價值取向研究結果分類表（按時間排列）

類別	類別內涵	研究者 (年代)	研究結果與發現
第一類	探討體育教師課程價值取向與性別、年齡、任教年資、任教地區、任教層級五變項之關係	Ennis 與 Zhu (1991)	*不同性別、教學年資、教學層級的體育教師與所採取的價值取向並沒有明顯差異。
		Ennis 與 Chen (1993)	*教師性別和所持價值取向沒有明顯差異，唯在教學層級有明顯的差異，大學教師較少持學科精熟取向和學習歷程取向。

表 2-12 體育課程價值取向研究結果分類表（續）

類別	類別內涵	研究者 (年代)	研究結果與發現
第一類	探討體育教師課程價值取向與性別、年齡、任教年資、任教地區、任教層級五變項之關係	Martin (1993)	*教師的價值取向和性別無明顯的差異，而與教師年齡、任教年資、教學層級有差異。
		Ennis 與 Chen (1995)	*市區體育教師在社會責任取向（48%）和自我實現取向（45.7%）比例較高；鄉村體育教師以持學科精熟取向（47%）者較多。 *城市和鄉村體育教師在教師性別、教學年資上無明顯差異；在任教層級上則有差異，國小體育教師多持社會責任取向和學科精熟取向。
		Huang (1999)	*男教師以持學習歷程取向最多，其次學科精熟取向；女教師以學科精熟取向最多，其次學習歷程取向。

表 2-12 體育課程價值取向研究結果分類表（續）

類別	類別內涵	研究者 (年代)	研究結果與發現
第一類	探討體育教師課程價值取向與性別、年齡、任教年資、任教地區、任教層級五變項之關係	Liu (2001)	<p>*教師所持有的課程價值取向在性別、教學年資、任教層級和任教地區均有差異。</p> <p>*小學教師則多持社會責任取向和學習歷程取向；鄉村和都市多持學習歷程取向，而市中心教師多持自我實現取向。</p>
		Behets (2001)	<p>*現職教師在教學年資和教學層級上會有不同價值取向，性別則無差異。</p>
		藍金香 (1997)	<p>*國小男教師持學科精熟取向多於女教師，女教師持社會責任取向多於男教師。</p>
		王春竣 (1998)	<p>*彰化縣國小教師目前持有一個價值取向的教師佔 19.53%，持有二個價值取向的教師佔 0.8%。</p> <p>*不同性別國小教師在學科精熟、學習過程、自我實現、社會重建、生態整合等五個取向之間無差異存在。</p>

表 2-12 體育課程價值取向研究結果分類表（續）

類別	類別內涵	研究者 (年代)	研究結果與發現
第一類	探討體育教師課程價值取向與性別、年齡、任職年資、任職地區、任職層級五變項之關係	王春竣 (1998)	*不同服務年資的國小教師在學科精熟、學習過程、自我實現和社會重建取向均達顯著差異。
		謝應裕 (2002)	*台北市國中教師對體育課程取向之優先順序依次為學科精熟，生態整合，自我實現，學習歷程，社會重建取向。 *就全體受測教師，具有一個課程價值取向者有 59 人，佔 31.89%；具有二個課程價值取向者有 2 人，佔 1.08%。 *就個人背景因素，其對體育課程價值取向在不同性別、任教科別、服務年資下，並沒有存在差異性。
第二類	探討五種價值取向彼此間的相關性	Ennis, Mueller 與 Hooper (1990)	*學科精熟取向和社會重建取向是負相關、學習歷程取向和自我實現取向同樣是負相關，學科精熟取向和學習歷程取向則呈現中度正相關。

表 2-12 體育課程價值取向研究結果分類表 (續)

類別	類別內涵	研究者 (年代)	研究結果與發現
第二類	探討五種價值取向彼此間的相關性	Ennis 與 Zhu (1991)	*自我實現取向、社會重建取向、生態整合取向均與學習歷程取向呈負相關；學科精熟取向和自我實現取向、社會重建取向、生態整合取向均呈負相關。 *學科精熟取向和學習歷程取向有正相關、生態整合取向和社會重建取向也呈正相關
		Ennis 與 Chen (1995)	*學科精熟取向和學習歷程取向成正相關，這兩個取向都和社會責任取向、生態整合取向、自我實現取向呈負相關；自我實現取向與社會責任取向、生態整合取向成正相關。
第三類	探討教師持有課程價值取向的優先性或數目	Ennis, Mueller 與 Hooper (1990)	*25 位體育教師中，有 14 位教師的價值取向為學科精熟取向，且其中 11 人同時持學科精熟取向和社會重建取向。

表 2-12 體育課程價值取向研究結果分類表 (續)

類別	類別內涵	研究者 (年代)	研究結果與發現
第三類	探討教師持有課程價值取向的優先性或數目	Ennis 與 Zhu(1991)	<p>*有 97% 的體育教師在課程設計和教學決定會含括一種以上的價值取向，而持有兩種以上的課程價值取向者更高達 58%。</p> <p>*90 位體育教師中，體育教師課程價值取向並沒有偏重學科精熟取向。</p>
		Ennis, Chen 與 Ross (1992a)	<p>*所有教師均反應至少一種以上的價值取向，有 57% 教師將社會責任取向視為最優先的價值取向，而將學科精熟取向視為最重取向者最少 (7.6%)。</p>
		Martin (1993)	<p>*持學科精熟取向的教師則最多，且多數教師均持兩個至三個高價值取向。</p>
		Ennis 與 Chen (1995)	<p>*把社會責任是為最優先的教師比例較高 (26.5%)，其次為學科精熟取向 (25%)。</p>

表 2-12 體育課程價值取向研究結果分類表（續）

類別	類別內涵	研究者 (年代)	研究結果與發現
第三類	探討教師持有課程價值取向的優先性或數目	Solmon 與 Ashy(1995)	*16 位受試者中有 15 位同時具有 2 個以上高價值取向，11 位具有 3 個高價值取向。
		Huang (1999)	*有 94% 的教師持有一種或一種以上的高價值取向。
		Behets (2001)	*在職教師中有持有 95.6% 持有一個或多個的高價值取向
		Liu (2001)	*44% 高中教師持一種高價值取向，持兩種以上高價值取向有 20%。
		Banville, Desrosiers 與 Genet-Volet (2002)	*86% 魁北克地區體育教師持至少一種高的價值取向，其中又以持學科精熟取向者最多，自我實現取向最少。
		藍金香 (1997)	*體育教師具有一種高價值取向者為 41%，兩個高價值取向者為 8%。

表 2-12 體育課程價值取向研究結果分類表（續）

類別	類別內涵	研究者 (年代)	研究結果與發現
第三類	探討教師持有課程價值取向的優先性或數目	林秀琴 (2007)	*台北市國小教師體育課程價值取向排序為學科精熟、社會責任、學習歷程、生態整合、自我實現；其中持有一種體育課程價值取向者為34.15%，持有兩種體育課程價值取向者為5.09%，沒有持體育課程價值取向者為60.76%。
第四類	探討教師所持課程價值取向和課程設計、教學內容間的關係	Ennis, Mueller 與 Hooper (1990)	*學科精熟取向得分低者，以及社會重建取向得分高者，更容易與學生分享課程決定權，且更願意接納學生的參與意見。
		Ennis (1992)	*學科精熟取向的教師，教學時重視動作技能的仔細講解和學生肌力的強化，並給學生較多練習機會讓學生精熟基本動作。

表 2-12 體育課程價值取向研究結果分類表（續）

類別	類別內涵	研究者 (年代)	研究結果與發現
第四類	探討教師所持課程價值取向和課程設計、教學內容間的關係	Ennis (1992)	<p>*生態整合取向得分高的教師則主張班級成員是互相依賴的平衡生態體系，教師多採團體性的小組教學。</p> <p>*自我實現取向和社會重建取向得分高的教師，上課時強調參與學習任務，並教導學生遇到困難時如何互相幫助以達成群體目標的有效策略</p>
		Ennis, Ross 與 Chen (1992b)	<p>*學科精熟取向/學習歷程取向教師在訪談中，強調提升學生基本的運動技能和體能等傳統體育目標，其上課方式強調有結構地發展學生的動作技巧，教學方法常採教師直接指導式。</p> <p>*生態整合取向/社會重建取向的教師強調社會互動、合作、樂趣以及團隊參與，強調體育課程應著重在學生人際間的積極互動。</p>

表 2-12 體育課程價值取向研究結果分類表（續）

類別	類別內涵	研究者 (年代)	研究結果與發現
第四類	探討教師所持課程價值取向和課程設計、教學內容間的關係	Ennis 與 Chen (1993)	*在社會中心取向得分高者均報告他們在課堂上強調教導學生團隊合作、群體互動的社會技巧。
		Martin (1993)	*在七項主要的教學目標中，體適能、群體互動和樂趣等三項教學目標並不因教師所持有的課程價值取向不同而有差異。
		Ennis (1994)	*持社會中心取向的教師，強調要他們的學生學習的目標主要有三項：「學習與他人合作、同理心、尊重他人、負責任」、「參與團體活動」、「強化人際互動技巧」。
		Chen 與 Ennis (1996)	*學習歷程取向得分高者的教師強調分解複雜動作成為數個關鍵步驟，讓學生依循這些要點練習，要求學生運用所學協助自我學習。

表 2-12 體育課程價值取向研究結果分類表（續）

類別	類別內涵	研究者 (年代)	研究結果與發現
第四類	探討教師所持課程價值取向和課程設計、教學內容間的關係	Chen 與 Ennis (1996)	<p>*在社會責任取向得分高的教師，課程內容強調發展學生責任感、互助行為與積極的人際互動技巧，教學活動主要在培養學生的社會責任。</p> <p>*教師的課程決定與教學內容反映個人所持價值取向。</p>
		Laricchiuta (1998)	<p>*持學科精熟取向教師在訪談中強調發展機械性運動技能與運動知識的重要性，教學策略在促進學生有效率的學習體育技巧。</p> <p>*持生態整合取向主張教學活動不僅要精進學生技能與知識，還需兼顧學習者和社會需求。</p>
		張春秀 (2000)	<p>*體育教師所持有的課程價值取向對他們在教學目標的決定上具有影響，且對教材內容的選擇也有差異，但教學行為沒有明顯差異。</p>

表 2-12 體育課程價值取向研究結果分類表（續）

類別	類別內涵	研究者 (年代)	研究結果與發現
第四類	探討教師所持課程價值取向和課程設計、教學內容間的關係	林建谷 (2004)	*個案教師在不同教學情境（教導基本動作、比賽情境）呈現不同的課程價值取向。例如：在基本動作的教學情境中，個案教師所呈現的價值觀多屬於學科精熟取向和學習歷程取向的觀點；比賽情境中，個案教師卻優先強調社會責任取向和自我實現取向的價值觀。再者，個案教師在不同教學單元的課程價值取向會有部份相同。
		王麗珊 (2005)	*初授身心動作教育課程之三位教師六個層面的體育課程價值取向： 1.身心動作教育理念：強調身與心的關係，重視身體的智慧。 2.課程觀點：開發覺察身體的能力。

表 2-12 體育課程價值取向研究結果分類表（續）

類別	類別內涵	研究者 (年代)	研究結果與發現
第四類	探討教師所持課程價值取向和課程設計、教學內容間的關係	王麗珊 (2005)	<p>3.教學觀點：重新學習如何使用身體，從本能的呼吸，進行動作再教育。</p> <p>4.教師角色：扮演引導者的角色，鼓勵學生發展個人能力</p> <p>5.對學生的期望：能夠自在地參與課程，並學會傾聽身體及認同自我。</p> <p>6.評量方式：採取多元的評量方式，瞭解學生吸收課程知識。</p>
		李建輝 (2006)	<p>*個案教師的體育課程價值取向主要是社會責任價值取向。</p> <p>*個案教師在不同教學情境呈現不同的課程價值取向，而在不同教材內容的課程價值取向則大致相同。</p>
		Ennis, Ross 與 Chen (1992b)	<p>*學科精熟取向/學習歷程取向教師在訪談中，強調提升學生基本的運動技能和體能等傳統體育目標。</p>

表 2-12 體育課程價值取向研究結果分類表 (續)

類別	類別內涵	研究者 (年代)	研究結果與發現
第四類	探討教師所持課程價值取向和課程設計、教學內容間的關係	Ennis, Ross 與 Chen (1992b)	學生在訪談內容中能夠明確說出體育課程的目標。 *生態整合取向/社會重建取向的教師強調社會互動、合作、樂趣以及團隊參與，學生在訪談內容中知道體育課程主要是鼓勵他們參與團體互動且培養合作等概念。
		C o t h r a n (1 9 9 6)	*在學習參與社會與能力等層面，師生的觀點有很大的差異，所有參與者均一致認為「趣味化」是體育課程中最有價值的要素。
		Cothran 與 Ennis (1998)	*教師和學生在「對體育課程中有關社會層面價值取向、對體育教育的目的、對享樂的看法」三方面有潛在的衝突。

表 2-12 體育課程價值取向研究結果分類表（續）

類別	類別內涵	研究者 (年代)	研究結果與發現
第四類	探討教師所持課程價值取向和課程設計、教學內容間的關係	Huang (1999)	*教師以持學科精熟取向和學習歷程取向最多，學生則以持生態整合取向最多。教師和學生均把社會責任取向是為最低的價值取向，唯師生間的價值取向排序並不一致
第五類	探究師生對課程價值取向的看法	Behets (2001)	*教師和學生在課程價值取向上並不一致，不過兩者均把社會責任取向是為最重要的價值取向，而非傳統的學科精熟取向。
		林偉倫 (2008)	*離島高中學生體育課程價值取向優先順序為生態平衡取向、自我實現取向、社會責任取向、學科精熟取向、學習歷程取向。 *不同性別學生在學科精熟取向、學習歷程取向、自我實現取向上達顯著差異，且男生均高於女生；

表 2-12 體育課程價值取向研究結果分類表（續）

類別	類別內涵	研究者 (年代)	研究結果與發現
第五類	探究師生對課程價值取向的看法	林偉倫 (2008)	*不同運動經驗學生在學科精熟取向、學習歷程取向、自我實現取向、生態平衡取向上達顯著差異。
第六類	不同文化間價值取向差異的比較	Chen, Liu 與 Ennis (1997)	*美國和中國體育教師持學科精熟取向和自我實現取向者人數百分比接近。 *美國教師在社會責任取向人數百分比明顯高於中國，而中國在學習歷程取向和生態整合取向比例則高於美國。 *學科精熟取向和自我實現取向是兩個不同文化對體育課程目標的共通點，而社會責任取向、生態整合取向則有文化間的差異。
		Banville, Desrosiers 與 Genet-Volet (2002)	*魁北克體育教師所持高的價值取向為學科中心，低價值取向主要為社會中心，其結果恰巧與美國體育教師持價值取向相反。

根據上述六種分類方式，進一步說明如下：

壹、探討「課程價值取向與性別、年齡、年資、任教地區、任教層級五變項之關係」方面

探究此類主題的實徵研究多數均以體育教師價值取向量表（Value Orientation Inventory，簡稱 VOI 量表）作為蒐集資料的方式，所得到的研究結果頗為分歧。其中，多數研究（Behets, 2001; Martin, 1993; Liu, 2001; Ennis & Chen, 1993, 1995）均認為教師任教層級不同，所持的課程價值取向也不同；而男女教師會持有不同的課程價值取向，也獲得某些研究的支持（藍金香，1997; Huang, 1999; Liu, 2001）。另有一些研究（Behets, 2001; Liu, 2001; Martin, 1993）指出教師教學年資不同，對教師所持課程價值取向有差異。至於任教地區方面，Ennis 與 Chen（1995）認為都市地區體育教師多持社會責任和自我實現取向，鄉下地區教師多持學科精熟取向，不過，Liu（2001）的研究結果並沒有支持此論點。即使多數研究均說明上述變項與教師的課程價值取向有關係，但也有研究（Ennis & Chen, 1993, 1995; Ennis & Zhu, 1991）認為性別、年齡、教學年資等變項，和教師的課程價值取向並沒有顯著差異。總體而言這一主題的多數研究結果並不一致。

貳、探討「五種價值取向彼此間的相關性」方面

探討五種課程價值取向彼此間相關性的研究結果相當一致，均指出學科精熟取向和學習歷程取向是正相關（Ennis & Chen, 1995; Ennis & Zhu, 1991; Ennis et al., 1990），而自我實現取向、社會責任取向、生態整合取向也是正相關（Ennis &

Chen,1995;Ennis & Zhu,1991)。總體來說，強調運動技能的學科精熟取向和學習歷程取向這一類性質較相近，而重視學習者或社會需求的自我實現取向、社會責任取向與生態整合取向這一類屬性較接近，而這兩大類是呈現負相關(Ennis & Chen,1995;Ennis & Zhu,1991;Ennis et al.,1990)。對於這樣的結論，我們不能就此斷定體育教師必須分持這兩大類中的一類，因為在 Ennis 等人(1990)的研究中，有 11 位體育教師同時持有學科精熟取向和社會重建取向這兩類課程價值取向。

參、探討「教師持有課程價值取向的優先性或數目」方面

在教師所持課程價值取向優先性方面，Jewett 等人(1995)曾經指出學科精熟取向是最傳統也是學校體育教學中的主流取向。對於這樣的說法 Ennis 等人(1990)、Martin(1993)與 Banville 等人(2002)的研究結果是加以肯定的。不過，也有一些研究的結果(Ennis & Chen,1995;Ennis & Zhu,1991;Ennis et al.,1992a)並未支持此論點。

在教師所持課程價值取向的數目方面，多數研究結果(藍金香，1997;Huang,1999;Liu,2001;Banville et al.,2002;Ennis et al.,1992a)均指出教師在設計課程與進行教學時，會反映出有一種以上高的課程價值取向。這樣的研究顯示教師在進行課程和教學決定時，並非只單純的以一種高課程價值取向作為決定的依據，至於造成教師持一種以上的高課程價值取向現象的原因為何，在這些研究中並沒有進一步探討。

肆、探討「教師所持有價值取向的課程設計、教學內容的關係」方面

大多數學者探討此類主題的研究結果均一致指出教師所持有的課程價值取向，會反映在他們課程設計與教學活動的實施上。例如：持學科精熟取向和學習歷程取向者，強調教學活動旨在訓練學生的體適能(Ennis,1992;Laricchiuta,1998; Chen & Ennis,1996;Ennis,et al.,1992b);持自我實現取向、社會責任取向和生態整合取向者，教學內容重是團體參與和人際互動 (Ennis,1992,1994;Laricchiuta,1998; Chen & Ennis,1996;Ennsi & Chen,1993;Ennsi et al.,1992b)。這類研究多結合 VOI 量表、觀察和訪談方式蒐集資料，所獲得的研究資料不僅能真實反映現場教學者的價值取向觀點，而且還能和 Jewett 和 Bain(1985) 所主張的五種課程價值取向的內涵相互印證，對改進理論不合實際的部份作出相當貢獻 (Ennis,1992;Ennis & Chen,1993;Ennis et al.,1992b)。

但是在這類研究報告 (Ennis,1992,1994;Laricchiuta,1998;Chen & Ennis,1996;Ennsi & Chen,1993) 中，體育教師所陳述的教學內容大多只符合單一課程價值取向的內涵，這和第三類研究結果所說的體育教師會持有一種以上的課程價值取向的結論是有所出入。換句話說，這類研究結果中，均呈現體育教師所報告的教學內容與課程價值取向是一致且固定的，是看不到體育教師因應教學情境的不同，而改變其課程價值取向的優先順序。

伍、探討「教師和學生對課程價值取向的看法」方面

此類研究有純粹使用 VOI 量表為研究工具(Behets,2001;

Huang,1999), 也有結合觀察、訪談和 Q 分類法, 唯有這些研究的結果大多指出教師和學生彼此間對課程價值取向的看法並不一致。

陸、探討「不同文化間價值取向差異的比較」方面

此類跨文化的研究多以 VOI 量表為研究工具, 在 Chen 等人 (1997) 的研究中指出美國與中國體育教師在學科精熟取向和自我實現取向具有一致性, 而其他三個取向有差異; 而 Banville 等人 (2002) 的研究卻指出魁北克地區和美國體育教師所持課程價值取向並沒有一致性的部份。由於這類型研究資料並不多, 要斷定在不同文化下的體育教師所持課程價值取向是否有差異以及哪些取向上有差異, 可能仍還需進行更多的研究才能加以說明。

研究者將上述綜合分析結果對於本研究的起是說明如下:

一、研究主題方面

上述六種研究類別中, 第一、二、六類研究主題主要採量化方式, 且研究主題與本研究方向不同。在第四類研究主題中, 主要探討教師課程價值取向與教學間的關係, 此類研究主題不僅與本研究方向是一致的, 其研究結果也可提供本研究參考。而第三、五類研究主題在本研究中會探討, 但並不是本研究的主軸。

二、研究方法方面

在第四類研究主題中, 大多數研究結合質化和量化的研究方式, 研究結果能夠深入了解體育教師所持課程價值取向

與教學之間的關係。因此，研究者在進行本研究時，將藉由觀察教師教學活動的外顯行為，配合訪談以瞭解研究對象內隱的價值觀點。此外，研究者也將透過 Q 分類法對研究對象施測，以提供研究者多種資料的三角檢核。

三、研究對象方面

綜合表 2-12 的研究報告，可發現純粹以國中教師為研究對象的研究報告只有一篇，而這一篇研究報告中則以 VOI 量表作為研究方法，在國內尚未有研究者針對該主題採質性與量化結合方式進行國中教師部份的研究。而研究者認為國中教育階段與青少年學習息息相關，實有必要以國中教師為研究對象，對體育課程價值取向內涵作更深入的研究。

四、在研究工具方面

綜合本主題二十六篇研究文獻，可歸納學者所使用的研究工具可分為兩類，一類是純粹使用 VOI 量表方式的量化研究，另一類則是結合量表與質性訪談、觀察的質量並行方式。如前所述，純粹使用量表的量化研究雖然能夠獲得大樣本的統計資料，卻無法兼顧情境脈絡因素與深度的訊息。所以，研究者認為結合質量化研究工具探討此主題，可間得兩種研究工具所帶來的優點。

第三章 研究方法與設計

本章共分六節：第一節為研究架構；第二節為研究參與者；第三節為研究方法；第四節為研究工具；第五節為研究流程；第六節為資料的描述、整理與分析與詮釋。茲依各節分述如下：

本章內容採用兩種不同組合方式作為蒐集資料的研究架構，在加以分析與詮釋。在研究對象上，以立意取樣作為觀察個案對象的方式。在研究工具上，以「Q分類技術」先檢測「研究參與者」的教師課程價值取向，在藉由「研究參與者」教學情況，以「課程價值取向內涵之基本理念、課程目標、教學重點、教師角色、學生期待、教學評量之定義和內容」，進行教師體育課程價值取向之分析，並與「研究參與者」的各種資料交叉檢核，且在教學活動中，以參與觀察及訪談方式瞭解其課程決定的內容與規劃。最後，使用詮釋性研究法與刺激回憶技巧等的質性描述方式，作資料的分析、整理與詮釋。

第一節 研究架構

為配合研究目的與探討研究問題，擬定如圖 3-1 的研究架構，圖中的甲方法，主要是採用權勢性研究法的參與觀察、訪談法、文件內容分析及心理學刺激回憶的方式，藉由觀察與訪談蒐集研究參與者之教學情況，探討其體育課程價值取向及內涵；而乙方法是紙於正式研究前，對研究參與者做 Q 分類技術以瞭解其價值取向，並與甲方法的結果來相互驗正

與檢核。

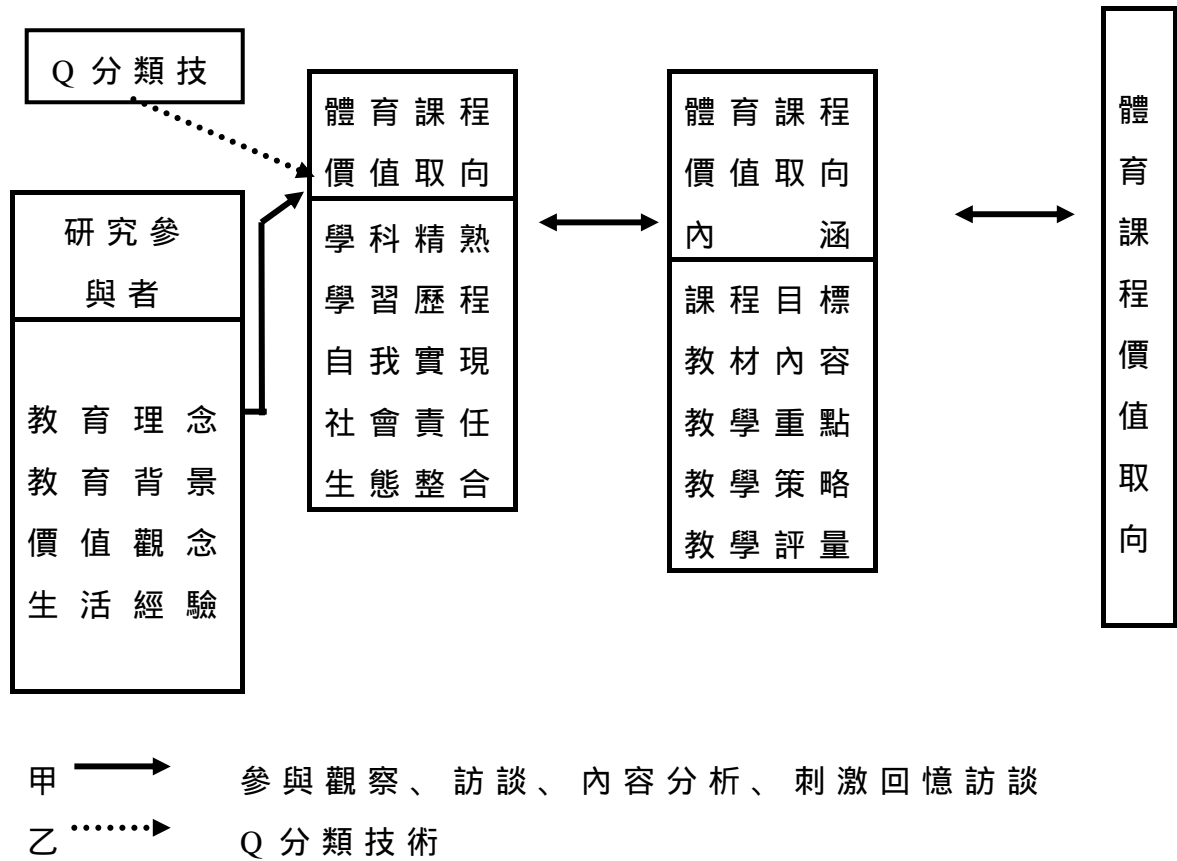


圖 3-1 研究架構圖

第二節 研究參與者

本研究目的只在瞭解個案教師的體育課程價值取向，以立意取樣的方式，尋找目前認教於國中且正從事體育教學的教師為研究參與者，以提供研究者豐富的研究訊息來源。

本研究的研究參與者--A 老師與 B 老師（化名）是研究者教育學程某項課程之授課教師的同事，在研究者出現此論文構思後，透過授課教師的引薦，進而與兩位教師討論並同意研究者透過錄影機觀察整個教學活動，並以錄音的方式訪談其個人在體育課程的教學理念、目標、教師的角色、對學生的期待和課程決定，並由一系列的觀察與訪談，歸納其體育課程價值取向及課程決定更可以反思自己的教學。

研究者選擇 A 老師與 B 老師為最佳人選，其原因如下：

- 壹、兩位教師之性別不同。
- 貳、兩位教師皆為體育相關科系畢業。
- 參、兩位教師之任教年資不同。
- 肆、兩位教師之專長不同。

研究者將研究參與者之基本資料整理如下表 3-1。

表 3-1 研究參與者背景資料表

化 名	性 別	畢 業 學 校	任 教 年 資	專 長
A 老師	女	輔大體育系	12 年	舞 蹈
B 老師	男	國立體育學院 運動保健系	6 年	無特定

第三節 研究方法

為解決研究問題，本研究採用質量相輔的方法，以達成本研究之目的，採用方法分述如下：

壹、參與觀察法

本研究選定研究參與者後，進入教學現場，從旁觀察其體育課程教學的情形，並從其教學活動過程中，觀察其體育課程價值取向六個層面的內涵，及對體育課程決定的內容是如何安排與規畫，並記錄具有關鍵性的教學情形或語句，以瞭解其體育課程價值取向。

貳、訪談法

一、課前訪談：在體育課程教學前，依據本研究目的與問題所要探究的主題，事先擬訂訪談大綱，與研究參與者進行初步的訪談後，瞭解課前準備之教材內容與課程決定，如附錄四。

二、課後訪談：在觀察教學後，利用下課時間或放學後，針對上課內容與參與研究者進行初步澄清，研究者將此部份資料紀錄在參與觀察實地札記中，並檢核訪談資料是否有偏離主題外，也可作為下次訪談大綱修正之參考，其訪談內容大綱如附錄四。

三、刺激回憶訪談：本研究於研究參與者在實施體育教學後，以錄影帶及參與觀察之實地札記，紀錄其教學實況，並於教

學後，觀察錄影帶片段內容，以利回憶其教學情況，並對觀察記錄時，所擷取的關鍵內容，提出問題，使其對教學時之相關行為加以說明，以探討其課程價值取向之內含，如附錄四。

參、內容分析法

一、訪談內容：研究者將訪談錄音所蒐集的資料，謄寫成訪談逐字稿內容，如附錄十，再依據張春秀（2000）體育教師價值取向 Q 技術題目，如附錄二，作為內容分析。

二、參與觀察實地札記內容：研究者在觀察 A 老師與 B 老師的體育教學過程中，教所觀察到的上課情形與內容，記錄下來，並謄寫參與觀察實地札記，如附錄九。本研究的訪談內容與觀察實地札記，均依張春秀（2000）體育教師價值取向 Q 技術題目，作為內容分析與交叉比對的工具。

第四節 研究工具

研究者就 Q 分類技術、追蹤訪談內容綱要、參與觀察實地札記、教師訪談內容綱要，依序介紹本研究之研究工具。

壹、Q 分類技術（Q-sort）

張春秀（2000）提出 Q 分類技術的實施程序，首先請研究參與者針對提供給他的一組陳述句進行判斷分類病排列等級。Q 分類的每個陳述句，必須分開印至在卡片上，一張卡片一個陳述句。進行 Q 分類時，研究參與者必須將適合自己

的陳述句，依判斷結果，分成九個等級，為符合常態分配的需求，每依等級都有特定的卡片數量。

四十個敘述句題目，依常態分配分成九個等級，每一等級的卡片數量，依次為 3 張（一等級），4 張（二等級），4 張（三等級），6 張（四等級），6 張（五等級），6 張（六等級），4 張（七等級），4 張（八等級），3 張（九等級）等。價值性分配，第九等級最有價值，第一等級最沒有價值。計分方式，依價值等級給分，從最沒有價值（第一等級）到最有價值（第九等級），給分依次為 0、1、2、3、4、5、6、7、8 分。價值取向的判定，是根據每一取向的八個陳述句題目中，如果有五題（含五題）得分在五分（含五分）以上，就代表教師具有該價值取向。

Q 分類實施的步驟，教師依個人價值判斷，將四十題的 Q 分類陳述句卡片，分程最有價值十一張，價值居中或未確定的十八張，及最沒有價值的十一張，三大類。然後再從最有價值中的十二張分程最有價值的三張（第九級），價值居中的四張（第八級），最沒有價值的四張（第七級）；而之前價值居中或未確定的十二張再分成最有價值六張（第六級），價值居中六張（第五級），最沒有價值的六張（第四級）；而之前十二張最沒有價值的再分成最有價值四張（第三級），價值居中四張（第二級），最沒有價值三張（第一級），總計分成九級。全部歸類完畢後，以橡皮圈將九等級的題目卡片分開整理，放入九個信封中，Q 分類程序便告完成。

本研究將以 Q 分類技術作為研究工具，將在徵得國內學者張春秀同意後實施，其方法對研究參與者尚未從是此研究前，先檢測其課程價值取向，並再進行研究--教學實施完畢

後，對其教學內容與結果進行詮釋，最後將所得量表分數與觀察、訪談資料作交叉檢核的工作，以確定其課程價值取向及提升資料的效度。

貳、參與觀察實地札記

研究者於 A 老師與 B 老師體育課程教學時，除了以攝影機拍攝其教學活動外，並擬定參與觀察實地札記的格式，如附錄九，記錄與體育課程價值取向相關的教學情況或用語。

參、教師訪談內容綱要

本研究教師訪內容綱要分為三部份，如附錄四：

一、課前訪談：於 A 老師與 B 老師上體育課程前，針對課程教材，訪談體育理念、課程觀點、教學觀點、教師角色、對學生的期待及評量等，擬定綱要，以瞭解其價值取向之內涵。

二、課後訪談：於課後，針對課前規畫、教學活動過程、對學生的表現為何（是否有符合課前規畫或預期？）做訪談。

三、刺激回憶訪談：針對 A 老師與 B 老師體育教學情形與課程決定，提出問題澄清及做決定時的想法，以瞭解與價值取向有關的關鍵字語。

第五節 研究流程

本研究的實施過程，如研究流程圖 3-5，可分為形成問題、試探性研究、確定研究問題、資料蒐集、資料分析與檢核、發展組型與詮釋意義、撰寫研究發現與結果，及提出研究報告等八個流程，而在資料的蒐集、分析、檢核上常是不斷循環的歷程。

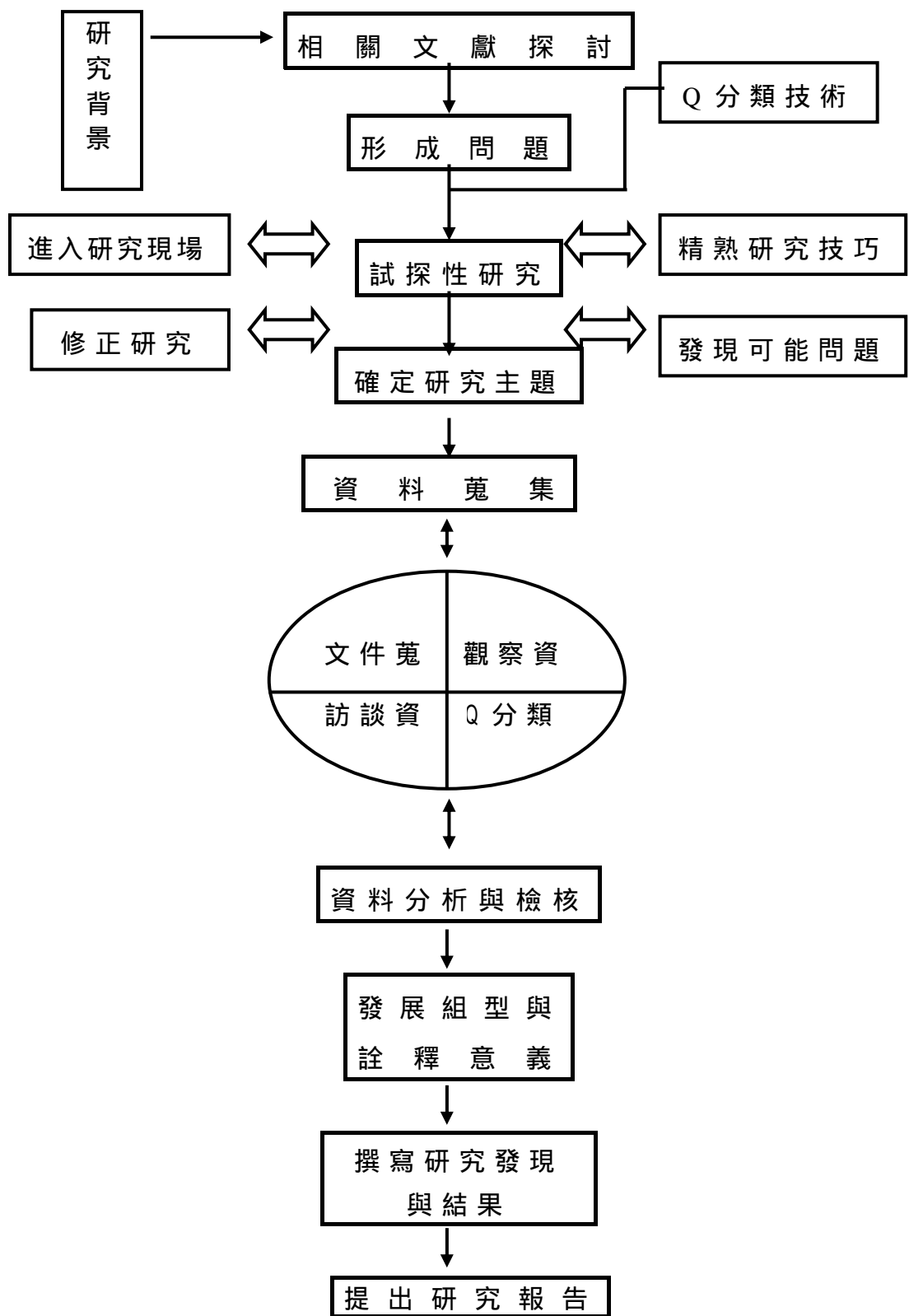


圖 3-5 研究流程圖

其詳細步驟依 Q 分類技術部分、參與觀察、訪談部分等過程分析如下：

壹、Q 分類技術部分

本研究在蒐集相關文獻探討後，形成問題，並在取得學者張春秀同意後，使用 Q 分類技術，於研究參與者正式進入教學現場，實施體育教學前，檢測其體育課程價值取向，其實施方式如第四節研究工具之 Q 分類技術的介紹；其正式題目，如附錄二。

貳、參與觀察部分

本研究參與觀察的部份，其實施步驟依次為尋找研究參與者、進入現場並維持關係、進入學校與班級、研究者的現場參與觀察、實地參與觀察札記之資料蒐集、教學錄影帶之觀察與記錄、分析者訓練及正式分析等，其說明如下：

一、尋找研究參與者

研究者在閱讀體育課程價值取向之相關文獻後，在林建谷（2004）個案研究論文中，其建議在研究參與者的選取，進量避免重覆，增加不同的取樣性，可更深入瞭解其不同背景教師之體育課程價值取向及體育教學活動。

二、進入現場並維持關係

先陳述研究中，人物和資料分係代號（如表 3-5），然後在呈現研究者進入研究現場的實況，研究者即分析者 S，也參與錄影帶觀察的內容分析；A 老師的代號則為 A、B 老師的代號則為 B。

表 3-5 人物與資料分析代號表

人 物 代 號	資 料 分 析 代 號
S : 研究者 (分析者)	D : 相 關 文 件
A : A 老師 (研究參與者)	P : 實 地 札 記
B : B 老師 (研究參與者)	T K : 訪 談 資 料
	P K : 光 碟 影 帶

註：資料分析代號後的數字為編號，編號後則為日期（例如：TK01-02，950414）。

三、進入學校與班級

在研究參與者同意後，請學校體育組長協助瞭解國中部之課程，並接洽此學期每週二十節課中的四節課體育課，由研究者參與觀察與拍攝的工作。

四、參與觀察實地札記之資料蒐集

研究者在觀察教學時，以 A4 筆記本迅速紀錄 A 老師與 B 老師的教學情形與所敘述的課程內容或語句，其格式如附錄九，在將觀察記錄內容與錄影帶比對，以作為課後訪談的價值取向相關線索。再依據張春秀（2000）體育教師價值取向 Q 技術正式題目，加以分析比對與詮釋，從中瞭解其體育課程價值取向的傾向，並與訪談的資料相互檢核。

五、教學錄影帶之觀察與記錄

研究者參與觀察的時間，從 95 年 3 月 29 日至 95 年 5 月 2 日期間，除了速寫參與實地觀察札記外，扣除國定假日

與教師請假停課外，所拍攝的錄影帶合計十四卷，拍攝內容與時間詳見附錄五。

六、定類目

(一)依據研究架構與教學錄影帶的實際需要，訂定學科精熟 (DM)、學習歷程 (LP)、自我實現 (SA)、社會責任 (SR)、生態整合 (EI) 五種體育課程價值取向的內容類目，如附錄六。

(二)依張春秀 (2000) 編製體育教師價值取向 Q 技術之正式題目 (如附錄二) 之價值取向要點，作為觀察研究參與者之體育課程價值取向之類目定義，如附錄六。

七、正式分析

將參與觀察時，所拍攝的教學錄影帶十四卷，依學科精熟、學習歷程、自我實現、社會責任與生態整合價值取向等五大類目，進行規類畫記分析。

參、訪談部分

本研究訪談部分，分為 Q 分類技術測量後之追蹤訪談，課前、課後、刺激回憶訪談、編碼、定類目與正式分析。

一、Q 分類技術測量後之追蹤訪談

在進行體育課程價值取向的 Q 分類後，訪談 A 老師與 B 老師對體育課程與教學的看法。在體育課程教學後，則對上的情形進行訪談與瞭解，並擬定訪談大綱。

二、課前、課後及刺激回憶訪談

為了更瞭解 A 老師與 B 老師教學時的想法與課程決定，在課前、課後或刺激回憶訪談之訪談綱要內容，會依教學實際情況，做適時彈性的調整，以便釐清其價值取向，如附錄四。

三、編碼

在訪談的部份共有 11 次，轉錄文字有 6 篇，依訪談時間加以編碼，訪談代號（訪談序號）—撰寫編號--教學日期，例如：TK01-04，950329。

四、定類目

研究者將 A 老師與 B 老師錄音訪談之內容資料加以分類：本研究中，有學科精熟（DM）、學習歷程（LP）、自我實現（SA）、社會責任（SR）、生態整合（EI）五種價值取向及（體育理念、課程目標、教學重點、教師角色、對學生期待、評量觀點）六大類範疇是事先決定的。然後依據張春秀之體育課程價值取向細目來做類目定義和舉例說明，如附錄六。

五、正式分析

將體育教學的訪談內容 6 篇，與研究的實地札記內容（轉錄成文字後）5 篇，依五大類目進行規類畫記分析。

第六節 資料的描述、整理與分析與詮釋

由於每個研究者都不是價值中立的，而是帶著先入為主的觀念與觀點看待研究的議題（張君玫，1999），因此，要求研究者必須說明對研究現象的優先詮釋依據為何，以降低詮釋效應對研究效度的影響。本節將說明本研究對於資料的描述、分析、檢核與詮釋的作法。

壹、資料的描述

本研究選擇三種適合的描述方式：

一、依照時間先後順序描述

研究者認為此一方式適用於描述教師的課程設計、教學活動等內容。

二、描述關鍵事件

為了避免鉅細靡遺地描述所有教學活動的細節，應針對研究參與者於課堂上某些重要或特殊事件及言語（如：主要教學活動、教師角色的轉換、對學生的要求）加以深入描述與記錄。

三、依據所要分析的架構加以描述

研究者經由資料蒐集的結果，擬定從五個層面來描述現場觀察內容：課程觀點、教學觀點、教師角色、對學生的期待、評量觀點。

貳、資料的分析

資料分析之目的在於從大量的逐字稿、文件檔案等資料中，透過反覆的閱讀、理解、綜合和系統性組之過程減少資料量，從中找出事件的意義並完整呈現研究結果。資料的分析與資料蒐集是同時進行的持續歷程。本研究將資料分析分為質與量的部分，說明如下：

一、質的資料部分

(一)資料簡化

在研究過程中對所蒐集的觀察筆記、訪談逐字稿和文件資料、依據概念性的架構（如：體育理念、課程觀點、教學觀點、教師角色、對學生的期待、評量方式）或研究問題進行摘要、編碼與分類，並進一步將各類別加以叢聚形成組型。

(二)資料呈現

此階段主要是將簡化後的資料加以組織、組合併付與資料意義，在配合概念圖或表格等方式呈現組織化的訊息內容。

(三)作成結論與查核

研究者以多元化的方式蒐集資料與檢核，並對抽繹出的組型、規律加以詮釋並作成研究結論。

二、量的資料部分

(一)Q分類技術：檢測 A 老師與 B 老師的體育課程價值取向，依得分有五題在五分以上及總分最高者，及擁有該項體育課程價值取向。

(二)錄影帶觀察類容：分析 14 卷教學錄影帶，依觀察影帶體育課程價值取向的類目定義，如附錄六，歸納出現的次數和百分比。

(三)訪談內容之分析：包含課前、課後與刺激回憶訪談等 10 篇，依訪談體育課程價值取向的類目定義，如附錄六，分析與歸納出現的次數和百分比。

參、資料的檢核

研究者在每次的觀察與訪談後，盡可能抽出時間對錄音資料進行轉譯工作，並將相關資料儲存在電腦中，具體作法如下：將觀察與訪談的資料轉譯成逐字稿，在轉譯的過程中，研究者紀錄錄音內容的每一個字。而資料的紀錄格式為：以 A4 紙張為主，在第一頁註明日期、地點、時間、人物等要素，並在每一頁的左上角標上頁碼；紙張右邊留下的整各版面的五分之一當作個人註記想法或進行分析時，作相關主題與概念編碼之用，版面其餘部分則是作為紀錄逐字稿內容之用，並在逐字稿內容的左邊標上行數碼，以利資料日後查詢。

一、本研究以三角檢證法，使用輔助工具及研究者自我反省等方式，以提高研究的信、效度。茲說明如表 3-6：

表 3-6 資料蒐集所探究的體育課程價值取向

價值取向 蒐集技巧	學科 精熟	學習 歷程	自我 實現	社會 責任	生態 整合	課程 決定
Q 分類 技術						
訪談刺 激回憶						
參與實 地札記						
參與觀 察影帶						
文件分析						

除了利用表中不同的蒐及技巧可相互驗證外，在資料引用方面，盡量於報告撰寫中引用原始資料（如實地參與觀察筆記、訪談逐字稿），並以具體、少推論的方式描寫情境。

二、使用輔助工具

本研究指用攝影機與錄音筆等輔助工具記錄資料，除補充研究者因個人能力或價值觀等因素所忽略的線索外，亦可重複播放觀看現場實況，再次檢視分析線索，或與研究參與者討論，釐清教學時的真正價值觀，此輔助工具的使用也是提高信效度的方式之一。

三、教師檢核

在研究過程中，將觀察記錄與訪談逐字稿或錄影、錄音帶刺激回憶等資料，邀請研究參與者檢視相關文字紀錄與敘述，並瞭解其教學時的^{想法或價值判斷}，降低研究者的主觀偏見。

四、自我省思

研究者為儘量減低對研究參與者的影響與價值取向判斷重要的線索遺漏或忘記，會於參與觀察同時或觀察後，立即撰寫省思或課後要訪談的關鍵提示語，並反省自己的行為與觀點，詳實記錄，並於課後或刺激回憶訪談時，能掌握更客觀的資料，將自我主觀判斷調整到最低。

肆、詮釋

詮釋主要在回答關於「為什麼」的問題，亦即研究者對歸納出的組型或分析出的架構賦予意義的過程。詮釋的範疇包含了找出資料的重要意義並加以解釋（吳芝儀、李奉儒，1999），且進行推論以建立彼此間關係。郭玉霞（1997）則提出質性研究的詮釋方式，研究者以此作為本研究進行詮釋時的參考。

一、從研究參與者的描述中，找出現象可能存在的因果關係，並作假設。例如：A 老師曾說「本身教學比較要求學生動作技能的精熟，而比較不重視學生是否有興趣（TK02-08，950418）」，則假設 A 老師可能具有學科精熟取向。

二、從各種不同的事例中考驗這些假設，並做適當的修正或進一步的假設，直到能夠解釋所有的事例為止。例如：經由觀察 B 老師之上課方式與不同時間的事件訪談。

三、以敘述的方式，將假設轉換成因果關係的說明，並做成解釋。例如：經由體育課程價值取向之分類細目與相關文獻的探討相互驗證，而做成解釋。

第四章 結果與討論

本章共分五節：第一節為個案教師體育課程價值取向之分析；第二節為教師體育教學及課程價值取向內涵之分析。茲依各節分述如下：

第一節 個案教師體育課程價值取向分析

本研究的研究參與者，於進入正式研究前，經過「體育教師價值取向 Q 分類技術」測試結果，其課程價值取向，如表 4-1 與 4-2。取向的判定標準如下：Q 分類四十題目中，每一取向有八個題目，在這八題之中，只要有五題得分在「5」以上者，就代表教師具有該取向。由表 4-1、表 4-2 得知，A 老師的體育課程價值取向屬於「學科精熟取向」；表 4-3、表 4-4 得知 B 老師的體育課程價值取向屬於「生態整合取向」。

表 4-1 A 老師體育課程價值取向 Q 分類技術結果分布一覽表

價值 取向	學科 精熟 (題數)	學習 歷程 (題數)	自我 實現 (題數)	社會 責任 (題數)	生態 整合 (題數)	級數代 表分數
第九級	0	0	1	0	2	8
第八級	2	0	1	1	0	7
第七級	2	0	0	1	1	6
第六級	2	1	1	1	1	5
第五級	0	2	3	1	0	4
第四級	1	1	1	2	1	3
第三級	1	2	0	0	1	2
第二級	0	1	1	1	1	1
第一級	0	1	0	1	1	0
合計	8	8	8	8	8	

表 4-2 A 老師體育課程價值取向 Q 分類結果一覽表

價 值 取 向	學科精熟	學習歷程	自我實現	社會責任	生態整合
	(題數)	(題數)	(題數)	(題數)	(題數)
	題總 數分	題總 數分	題總 數分	題總 數分	題總 數分
	6 41	1 21	3 36	3 29	4 33

註：題數：是指該取向得分在「5」以上的題數。

總分：是指該取向八題的總得分數。

：是指該取向為最高分。

由表 4-2，可知 A 老師在 Q 分類檢測中，有關學科精熟取向的八個題目中，有 6 題得分於 5 分以上且總分達到 41 分；而生態整合取向則有 4 題，達 33 分；自我實現取向則有 3 題，達 36 分；社會責任取向則有 3 題，達 29 分；學習歷程取向則有 1 題，達 21 分，若依分數高低排列，其體育課程價值取向的優先順序應為學科精熟、自我實現、生態整合、社會責任、學習歷程。但自我實現與生態整合的分數非常接近，A 老師的體育課程價值取向優先順序是否就是如此，值得我們更進一步去深入探討。

此結果與藍金香（1997）的研究發現台北是多數國小教師的體育課程價值取向擁有一個價值取向，少數為兩個以上的價值取向是吻合的；與謝應裕（2002）的調查研究中，台北市國中教師的體育課程價值取向之優先順序依次為（DM）

(EI)(SA)(LP)和(SR)的結果亦相同；但與張春秀(2000)的研究 4 位大專體育教師均為兩種價值取向的結果有所不同。

表 4-3 B 老師體育課程價值取向 Q 分類技術結果分布一覽表

價值 取向	學科 精熟 (題數)	學習 歷程 (題數)	自我 實現 (題數)	社會 責任 (題數)	生態 整合 (題數)	級數代 表分數
第九級	2	0	0	1	0	8
第八級	0	0	0	1	3	7
第七級	0	1	1	0	2	6
第六級	0	0	3	2	1	5
第五級	2	3	0	1	0	4
第四級	3	1	1	1	0	3
第三級	0	0	1	1	2	2
第二級	0	3	1	0	0	1
第一級	1	0	1	1	0	0
合計	8	8	8	8	8	

表 4-4 B 老師體育課程價值取向 Q 分類結果一覽表

價 值 取 向	學科精熟	學習歷程	自我實現	社會責任	生態整合
	(題數)	(題數)	(題數)	(題數)	(題數)
	題總 數分	題總 數分	題總 數分	題總 數分	題總 數分
	2 30	1 24	4 27	4 34	6 42

註：題數：是指該取向得分在「5」以上的題數。

總分：是指該取向八題的總得分數。

：是指該取向為最高分。

由表 4-4，可知 B 老師在 Q 分類檢測中，有關生態整合取向的八個題目中，有 6 題得分於 5 分以上且總分達到 42 分；而社會責任取向則有 4 題，達 34 分；學科精熟取向則有 2 題，達 30 分；自我實現取向則有 4 題，達 27 分；學習歷程取向則有 1 題，達 24 分，若依分數高低排列，其體育課程價值取向的優先順序應為生態整合、社會責任、學科精熟、自我實現、學習歷程。但社會責任與學科精熟的分數，以及自我實現與學習歷程的分數皆非常接近，B 老師的體育課程價值取向優先順序是否就是如此，值得我們更進一步去深入探討。

此結果與藍金香（1997）的研究發現台北是多數國小教師的體育課程價值取向擁有一個價值取向，少數為兩個以上的價值取向是吻合的；但與張春秀（2000）的研究 4 位大專

體育教師均為兩種價值取向的結果及謝應裕（2002）的調查研究中，台北市國中教師的體育課程價值取向之優先順序依次為（DM）、（EI）、（SA）、（LP）和（SR）的結果有所不同。

第二節 教師體育教學及課程價值取向內涵之分析

本節主要透過觀察與訪談探討個案教師在體育課程教學中，在基本理念、課程目標、教學重點、教師角色、對學生的期待、評量觀點六個層面中可能的價值觀內涵。說明如下：

壹、A 老師價值取向內涵之六個層面：

一、基本理念為「自我實現取向」及「學科精熟取向」兩種，說明如下：

A 老師認為體育課程的基本理念以「能夠讓學生快樂地學習相關動作技能及增進認知，且協助學生培養適合自己的專長或喜歡的運動項目」。前者較為偏向「自我實現取向」所強調之“讓學生體會活動的樂趣”，以及「學科精熟取向」所重視之“協助學生精進運動技能與有效提升運動表現”；而後者則偏向「自我實現取向」之“協助學生依據個人的興趣參與學習活動”。

二、課程目標為「學習歷程取向」及「自我實現取向」兩種，說明如下：

A 老師認為體育教學之課程目標為「改變學生原本的認知及對於某些項目的刻板印象，以體適能為例，因為學生一聽到體適能即認為就是一直很乏味地跑步，有些學生覺得不喜

歡或想偷懶，因而用走的。面對這種情形，我會先設計一些遊戲，讓學生覺得好玩之後，才開始介紹體適能之相關知識及如何訓練」。此目標與「學習歷程取向」著重“分析動作與系統化的課程設計，及培養學生連結新舊經驗”之的觀點相符，此外，亦與「自我實現取向」強調“整合學生興趣與需求”之觀點雷同。

三、教學重點為「社會責任取向」及「學習歷程取向」兩種，說明如下：

A 老師認為體育教學之重點為「按照學生參與的程度，以針對課程所安排的遊戲為例，如果學生玩得很開心，就會將時間稍微延長。不過偶爾也會見好就收，這樣也能讓學生更期待下一次上課。此外，還會透過一些輔助器材，來提升對於該項目的學習動機，如：體適能，就藉由藥球、呼拉圈、跳繩、障礙錐等作為間接訓練的方式。」

此重點與「社會責任取向」之“積極參與群體活動”及“以小組教學營造互動機會”類似。此外，與「學習歷程取向」中“教學活動細部化、連貫化”之觀點亦有雷同之處。

四、教師角色為「學科精熟取向」及「生態整合取向」兩種，說明如下：

A 老師認為教師扮演之主要角色是「要能夠喜歡班上所有的學生，就如同自己的小孩般，而且不僅止於教導動作技能，亦可引導其他方面，如結合與日常生活相關之常識，如：運動傷害的預防或維持健康的方法等，即亦師亦友的相處模式。」

此論點與「學科精熟取向」之“傳遞正確運動技能和學科知識的運動專家”及「生態整合取向」之“教導學生以運動知識和技能，以平衡個人之發展”相符。

五、對學生的期待為「學科精熟取向」及「自我實現取向」兩種，說明如下：

A 老師期待學生「要能夠快樂地學習到技能與基本認知，儘管在要求學基本動作時，經常會有學生抱怨，以排球為例，學生對於低手傳球所規定的目標，有時候會反彈，但老師就會解釋，之所以將課程作如此安排，是因為每個項目在課表上雖然是四週，但如果剛好遇到學校段考或一些活動，扣除術科測驗佔用的時間，而就只剩兩週可以練習技能的部份，因此老師希望你們至少要學會排球最基本的控球技巧--低手傳球。」

此想法與「學科精熟取向」之“精進體育技能常識”及「自我實現取向」之“體會活動樂趣，珍惜愛護所參與的活動”類似。

六、評量重點為「學科精熟取向」及「學習歷程取向」兩種，說明如下：

A 老師主要的評量重點在於「明確的技能目標，與學習情形。以排球為例，會因為性別及程度的差異，而將評量方式做一些調整，例如男生的程度比較好就會將評量之難度提高，而女生的話則偏向簡單基礎的標準。」

此重點與「學科精熟取向」之“強調正確動作和技能精熟度做為評量標準”及「學習歷程取向」之“在學習過程中

進行評量”、“重視技能的精熟也強調問題解決的過程”類似。

綜合以上所述，研究者根據此內涵之六個層面，歸納價值取向次述統計情形，如表 4-5。A 老師體育課程價值取向之內涵所佔比例依序為：學科精熟(33.4%)、學習歷程(25%)與自我實現(25%)、社會責任(8.3%)與生態整合(8.3%)；

表 4-5 A 老師體育課程價值取向之內涵次數統計表

價值取向	DM	LP	SA	SR	EI	合計
價值取向之內涵						
一、基本理念	✓		✓			
二、課程目標		✓	✓			
三、教學重點		✓		✓		
四、教師角色	✓				✓	
五、對學生的期待	✓		✓			
六、評量重點	✓	✓				
次數(次)	4	3	3	1	1	12(次)
所佔百分比(%)	33.4	25	25	8.3	8.3	100(%)

此結果證明 A 老師在 Q 分類檢測與價值取向之內涵中，的確相當重視學科精熟取向，且學習歷程取向所佔之比例亦相當高，與 Huang(1999)之研究指出女教師以學科精熟取向最多、其次為學習歷程取向之結果相符。此外，自我實現和社會責任取向之比重與 Q 分類檢測之分數排序結果差異不大，如表 4-6。

表 4-6 A 老師之 Q 分類與次數統計對照表

價值取向	DM	SA	LP	SR	EI
Q 分類					
總分(分)	41	36	33	29	21
次數統計					
百分比(%)	33.4	25	25	8.3	8.3

根據上述內容，發現 A 老師所持有之課程價值取向主要有 DM、LP、SA，依照五種體育課程取向與三種課程來源之關係圖，A 老師較為偏向學科及學生中心取向。

貳、B 老師價值取向內涵之六個層面

一、基本理念為「學科精熟取向」及「生態整合取向」兩種，說明如下：

B 老師認為體育課程之基本理念為「所教的就是健康，進而幫助學生在體能方面維持一定的水準，進而一直不斷地從事運動到老年」。前者與「學科精熟取向」強調“協助學生養成一種積極、健康的生活型態”之理念類似；而後者符合「生態整合取向」中“協助學生確認對自己有用和有趣的經驗”及“整合個人與自然及社會環境的需求”（如：社會健康議題當中，對於正確的養生觀念越來越重視）。

二、課程目標為「學習歷程取向」、「自我實現取向」、「社會責任取向」及「生態整合取向」四種，說明如下：

B 老師認為體育教學之課程目標為「以項目最為依據，

如：球類相關的課程時，會讓學生自己活動的時間比較長，讓學生多練習或比賽，以此方式促進學生互相切磋、學習的機會。但較具危險性的項目，如；游泳，就不可能讓學生有自由活動的時間，就必須規定學生練習所要達到的目標，即使有學生已經達到原本訂定的目標後，仍然得繼續練習進階的目標，整節游泳課按照一定的流程去做，才能減少安全上的問題」。

此目標與「學習歷程取向」重視“學生獨自學習知識和技能”，與「自我實現取向」當中強調“學生能夠逐漸學習自我指導”，「社會責任取向」之“學習遵守群體活動規範”，以及「生態整合取向」中著重“課程的彈性，反應不同的學生與各種情境的需求”之觀點皆相似。

三、教學重點為「學習歷程取向」及「學科精熟取向」兩種，說明如下：

B 老師認為體育教學之重點為「以學生的能力作為參考依據，假設學生的學習能力比較差的話，就會將自由活動的時間縮短，甚至延長練習時間。以籃球為例，平均來說分組練習時間大約是十幾分鐘，如果該組提前完成進度，且動作大致正確的話，我就會讓他們自己打球而不用在練習規定的動作，而如果已經超過練習時間卻還沒達到進度的小組，還是得繼續練習。」

此重點符合「學習歷程取向」之“重視學生獨自學習知識與技能的能力”及「學科精熟取向」之“學習精熟基礎動作與技能”。

四、教師角色為「生態整合取向」及「學科精熟取向」兩種，說明如下：

B 老師認為教師扮演之主要角色是「讓學生在體育課時，能夠盡量抒發壓力而達到放鬆的效果，另外學生也能夠玩得很盡興，同時又可以學習技能或吸收相關運動常識。這些話講起來或聽起來很容易，但真的都要做到是相當不容易的！」

此論點與「生態整合取向」之“教導學生以運動知識和技能，以平衡個人之發展”及「學科精熟取向」之“傳遞正確運動技能和學科知識的運動專家”相符。

五、對學生的期待為「學科精熟取向」及「生態整合取向」兩種，說明如下：

B 老師期待學生「能夠讓學生從體育教學之許多項目中，至少學會一項運動，就算以後出社會開始工作，仍然可以繼續維持運動的習慣，進而培養成為終身運動。」

此看法與「學科精熟取向」之“養成積極參與運動的健康生活”及「生態整合取向」之“應用知識與技巧以解決個人與社會相關問題”接近。

六、評量重點為「學習歷程取向」及「自我實現取向」兩種，說明如下：

B 老師主要的評量重點在於「學習態度，技能到還算是其次，只要學生很認真，應該都可以把事情學得很好，運動就是要常接觸與練習，時間久了技能自然就會提高。」

此重點與「學習歷程取向」之“在學習過程中進行評量”及「自我實現取向」之“鼓勵學生以自我測驗方式，瞭解自

我成長與學習進步的情形”相符。

綜合以上所述，研究者根據此內涵之六個層面，歸納價值取向次述統計情形，如表 4-7。B 老師體育課程價值取向之內涵所佔比例依序為：生態整合(35.7%)、學科精熟(28.7%)、學習歷程(21.4%)、自我實現(7.1%)與社會責任(7.1%)。

表 4-7 B 老師體育課程價值取向之內涵次數統計表

價值取向	D	M	L	P	S	A	S	R	E	I	合計
價值取向之內涵											
一、基本理念	✓									✓	
二、課程目標			✓		✓		✓			✓	
三、教學重點	✓		✓								
四、教師角色	✓									✓	
五、對學生的期待	✓									✓	
六、評量重點				✓						✓	
次數(次)	4		3		1		1		5		14(次)
所佔百分比(%)	28.7		21.4		7.1		7.1		35.7		100(%)

此結果驗證 B 老師在 Q 分類檢測與價值取向之內涵兩者之間，著重於生態整合取向，其次為學科精熟取向，如表 4-8。此與 Ennis, Ross 與 Chen(1992b)之研究中 EI / SR 的教師強調社會互動、合作以及團隊參與的結果相符。

表 4-8 B 老師之 Q 分類與次數統計對照表

價值取向	DM	SA	LP	SR	EI
Q 分類 總分(分)	30	27	24	34	42
次數統計 百分比(%)	28.7	7.1	21.4	7.1	35.7

但在交叉檢測之得分與比重結果，只有 EI 與 DM 兩種取向較為接近，SR、SA、LP 差異甚大，研究者推測造成此情形之原因，可能與 B 老師在 Q 分類施測過程中受到一些干擾，導致檢測未能在同一時段完成。

第五章 結論與建議

本研究採用質量並用研究法，以多元的資料蒐集途徑來瞭解研究參與者的體育課程價值取向及其內涵。本章根據第四章的結果與討論，歸納成以下兩項結論，並提出具體建議，作為體育教師與後續研究的參考，全章共分為兩節，第一節為結論；第二節為建議，茲分述如下：

第一節 結論

本章依據研究目的，分成瞭解個案教師的體育課程價值取向，以及其在基本理念、課程目標、教學重點、教師角色、對學生的期待、評量重點之六個層面的價值取向內涵，經由實地參與觀察、訪談、內容文件分析與 Q 分類技術等多元化方式蒐集個案教師之體育教學與課程等相關資料，經過分析、整理與歸納，顯示如下：

壹、個案教師之體育課程價值取向

一、A 老師主要之體育課程價值取向為學科精熟取向

A 老師之體育課程價值取向依序為：學科精熟取向、自我實現取向、社會責任取向、學習歷程取向與生態整合取向。其主要內涵為協助學生精熟各項基礎動作和體適能活動；熟悉學科知識和動作概念、協助個體精熟運動技能並有效提升運動表現；瞭解相關體育規則與知識、立即修正學生的動作並給予正確的回饋；養成積極參與運動的健康生活；強調正確動作和技能精熟度作為評量標準即多採傳統技能性的評量

方式。

二、B 老師主要體育課程價值取向則為生態整合取向

B 老師之體育課程價值取向依序為：生態整合取向、學科精熟取向、自我實現取向、社會責任取向與學習歷程取向。其主要內涵為促使學生在社會與自然環境間，努力整合及平衡需求興趣時，嘗試尋求個人的意義，並應用知識反映出個人的改變與決定未來；協助學生尋求有意義且有趣的知、平衡社會期望、學生需求與學科內容；教導學生以運動知識和技能，平衡個人發展與社會群體利益；應用知識與技巧解決個人與社會問題。

依據上述結果僅管 A 老師與 B 老師之主要體育課程價值取向分別為學科精熟與生態整合取向，但由觀察實際教學過程中瞭解到兩位教師可能會因為環境或對象等相關條件之影響下，因而同時表現出其他價值取向之行為。

貳、個案教師之基本理念、課程目標、教學重點、教師角色、對學生的期待與評量重點六個層面之價值取向內涵

一、A 老師之六個價值取向內涵

- (一)基本理念屬於「自我實現」與「學科精熟」兩種取向；
- (二)課程目標屬於「學習歷程」與「自我實現」兩種取向；
- (三)教學重點屬於「社會責任」與「學習歷程」兩種取向；
- (四)教師角色屬於「學科精熟」與「生態整合」兩種取向；
- (五)對學生期待屬於「學科精熟」與「自我實現」兩種取向；
- (六)評量重點屬於「學科精熟」與「學習歷程」兩種取向；

二、B 老師之六個價值取向內涵

- (一)基本理念屬於「學科精熟」與「生態整合」兩種取向；
- (二)課程目標屬於「學習歷程」、「自我實現」、「社會責任」與「生態整合」四種取向；
- (三)教學重點屬於「學習歷程」與「學科精熟」兩種取向；
- (四)教師角色屬於「生態整合」與「學科精熟」兩種取向；
- (五)對學生期待屬於「學科精熟」與「生態整合」兩種取向；
- (六)評量重點屬於「學習歷程」與「自我實現」兩種取向；

根據上述結果，發現 A 與 B 老師的六個價值取向內涵中，皆包含五種價值取向，僅在於比例上的差別，由此可知體育教師在觀念上或許比較著重某個價值取向，但可能為了因應外在條件的變化，而作些微的調整或修正，使得教學內容更加豐富。

第二節 建議

根據本研究結果與討論，提出下列各項建議，以供體育教師及研究者進行後續研究之參考。

壹、對體育教師的建議

一、體育教師應瞭解與檢視自己的課程價值取向

教師本身是一種信念的傳遞過程，教師所持有的體育課程價值取向與教學理念會影響其對課程與教學的決定。因此，教師應檢視自我體育課程價值取向，適時地自我省思與運用，作為修正或改革教學的參考。

二、體育教師應更加充實體育教學與課程規畫的能力

九年一貫課程重視的是培養學生帶著走與解決問題的能力，教師須有彈性調整與規劃課程的教學能力與抉擇權，端賴體育教師不斷自我充實及進修方能達到。

貳、對後續研究的建議

一、研究參與者方面

未來研究者可對不同學習背景（如：體育系或非體育系）的教師，進行類似深入的相關研究，並比較其差異性，瞭解體育教師課程價值取向與其六大內涵的相互關係。

二、研究主題方面

關於教師體育課程取向對學生學習情形與互動後所產生的價值觀，不論是深度或質量方面之研究仍然不足，因此，希望未來這個相關主題也是值得努力研究與發展。

三、研究時間方面

本研究僅做半學期，因此研究參與者所教授的內容與項目，會因觀察時間長短而有所影響，所呈現的體育課程價值取向也會有所差異。研究者建議以相同的單元來加以觀察分析，可能結果會有所不同，故未來除了可做更長期性的研究外，亦可針對相同的單元來探討其體育課程價值取向及其內涵。

參考文獻

壹、中文部份

- 王秀梅(2002)。中華職前與實習體育教師課程價值取向比較之研究。國立臺灣師範大學體育學系在職進修碩士班碩士論文。
- 王春竣(1998)。彰化縣國小教師對體育課程價值取向暨課程決定之調查研究。國立體育學院體育研究所碩士論文。
- 王麗珊(2005)。初授身心動作教育課程教師之體育課程價值取向研究。國立臺東大學體育學系碩士班碩士論文。
- 吳芝儀、李奉儒譯(1999)。M. Q. Patton 著。質的評鑑與研究。臺北市：桂冠。
- 周宏室、潘義祥(2002)。運動教育學。臺北市：師大書苑。
- 林秀琴(2007)。臺北市國小教師體育課程價值取向暨課程決定之研究。國立臺北教育大學體育學系碩士班碩士論文。
- 林建谷(2004)。一位國小教師體育課程價值取向之研究。臺中師範學院國民教育研究所碩士班碩士論文。
- 林建谷(2004a)。體育課程價值取向對國小體育教學的啟示。國教輔導, 43(3), 7-22。
- 林建谷、王老師(2004b)。一位國小教師體育課程價值取向之研究。論文發表於國立臺中師範學院體育學系主辦之九十三年體育課程改革與教學創新學術研討會, 臺中市。
- 林偉倫(2008)。離島高中學生體育課程價值取向研究。國立臺灣師範大學體育學系碩士班碩士論文。

- 李建輝(2006)。國小教師體育課程價值取向暨課程決定之個案研究。國立臺東大學體育教學碩士班論文。
- 張君玫譯(1999)。N. K. Denzin 著。解釋性互動論。臺北市：弘智。
- 張春秀(1998)。載於許義雄等著。體育課程理論(1-19)。運動教育與人文關懷(下)--課程與教學篇。臺北市：師大書苑。
- 張春秀(2000)。體育教師課程價值取向對學生學習思考與學習態度之影響。國立臺灣師範大學體育研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 陳伯璋(1987)。潛在課程研究。臺北市：五南。
- 黃光雄、蔡清田(1999)。課程設計--理論與實際。臺北市：五南。
- 黃政傑(1998)。質化研究的原理與方法。載於黃政傑(主編)，質的教育研究：方法與實例(1-44)。臺北市：漢文。
- 黃政傑(2002)。課程設計。臺北市：東華。
- 葉憲清(1998)。體育教材教法。臺北縣：正中。
- 謝應裕(2002)。臺北市國中教師對體育課程價值取向之調查研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 藍金香(1997)。臺北國小教師對體育課程價值取向之調查研究。國立體育學院體育研究所碩士班論文，未出版，桃園縣。

貳、英文部份

- Banville, D., Desrosiers, P., & Genet-Volet, Y. (2002) .
Comparison of value orientations of Quebec and
American teachers: A cultural difference? *Teaching and
Teacher Education*, 18, 469-482.
- Behets, D. (2001) . Value orientation of physical education
preservice and inservice teacher. *Journal of Teaching in
Physical Education*, 20, 144-154.
- Chen, A., & Ennis, C. D. (1996) . Teaching value-laden
curricula in physical education. *Journal of Teaching in
Physical Education*, 15, 338-354.
- Chen, A., Liu, Z., & Ennis, C. D. (1997) . Universality and
uniqueness of teacher educational value orientations: A
cross-cultural comparison between USA and China
Journal of Research and Development in Education, 30,
135-143.
- Cothran, D. J. (1996) . *Students' and teachers' values in
physical education*. (PQDD Document Reproduction
Service No. AAT 3092656)
- Cothran, D. J., & Ennis, C. D. (1998) . Curricula of mutual
worth: Comparisons of students' and teachers' curricular
goals. *Journal of Teaching in Physical Education* 17,
307-326.
- Doll, R. C. (1996). Curriculum improvement: *Decision making
and process* (9th ed) .Needham Heights, Massachusetts:

Allyn and Bacon.

- Eisner, E. W. & Vallance, E. (1974) . Five conceptions of curriculum: Their roots and implications for curriculum planning. In E. W. Eisner, E. W. & Vallance, E. *Conflicting conceptions of curriculum*, 1-18. Berkeley, California: McCutchan.
- Ennis, C. D. (1992) . Curriculum theory as practiced: Case studies of operationalized value orientations. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 358-375.
- Ennis, C. D. (1994) . Urban secondary teachers' value orientations: Social goals for teaching. *Teaching & Teacher Education*, 10, 109-120.
- Ennis, C. D. (1996) . A model describing the influence of values and context on student learning. In S. J. Silverman & C. D. Ennis (Eds.) , *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction* (pp. 127-148) .Cham-paign, ill.: Human Kinetics.
- Ennis, C. D., & Chen, A. (1993) . Domain specifications and content representative-ness of the revised value orientations inventory. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64, 436-446.
- Ennis, C. D., & Chen, A.(1995) . Teachers' value orientations in urban and rural school settings. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66, 41-50.
- Ennis, C. D., & Hooper, L. M. (1988) . *Development of an instrument for assessing educational value*

- orientations. Curriculum Studies, 20, 277-280.*
- Ennis, C. D., & Zhu, W. (1991) . Value orientations: A description of teachers' goals for student learning. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 62, 33-40.*
- Ennis, C. D., & Chen, A., & Ross, J. (1992a) . Educational value orientations as a theoretical framework for experienced urban teachers' curricular decision making. *Journal of Research and Development in Education, 25, 156-164.*
- Ennis, C. D., & Cothran, D. J., & Loftus, S. J. (1997) . The influence of teachers educational beliefs on their knowledge organization. *Journal of Research and Development in Education, 30, 73-86.*
- Ennis, C. D., & Mueller, L. K., & Hooper, L. M. (1990) . The influence of teacher value orientations on curriculum planning within the parameters of a theoretical framework. *Research Quarterly for Exercise and Sports, 61,360-368.*
- Ennis, C. D., & Ross, J., & Chen A. (1992b) . The role value orientations in curricular decision making: A rationale for teachers' goals and expectations. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 63, 38-47.*
- Huang, C. C. (1999) . *Differences in perceptions of teachers' and students' values of physical education programs in private universities in Taipei City, Taiwan.* (PQDD Document Reproduction Service No. AAT 9946899)

- Jewett, A. E., & Bain, L. L. (1985) . *The curriculum process in physical education*. Dubuque, Iowa: WCB Brown & Benchmark.
- Jewett, A. E., & Bain, L. L. (1995) . *The curriculum process in physical education*. Madison, WI: C. Brown and Benchmark.
- Jewett, A. E., & Bain, L. L., & Ennis, C. D. (1995) . *The curriculum process in physical education* (2nd ed.) . Dubuque, Iowa: WCB Brown & Benchmark.
- Jewett, A. E., & Ennis, C. D. (1990) . Ecological integration as a value orientation for curricular decision making. *Journal of Curriculum and Supervision*, 5 (2) , 120-131.
- Klein, F. M. (1999) . Alternative curriculum conceptions and design. In A. C. Ornstein & L. S. Behar-Horenstein (Eds.), *Contemporary issues in curriculum* (pp.30-35). Boston: Allyn and Bacon.
- Laricchiuta, N. (1998) . *A description of four high school physical education teachers from the perspective of disciplinary mastery and ecological integration value orientations*. (PQDD Document Reproduction Service No. AAT MQ50535)
- Liu, H. Y. (2001) . *A descriptive study of value orientations of physical education in Taiwan, R.O.C.* (PQDD Document Reproduction Service No. AAT 3014787)
- Marsh, C. J., & Willis, G. (2003) . *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues* (3rd ed.) . Upper Saddle

- River, New Jersey: Merrill/Prentice-Hall.
- Martin, V. P. (1993) . *Educational value orientations and physical education goals*. (PQDD Document
Reproduction Service No. ATT 9235448)
- McNeil, J. D. (1996) . *Curriculum: A comprehensive introduction*. New York: Harper-Collins College Press.
- Ornstein, A. C. (1982) . Curriculum contrasts: A historical overview, *Phi Delta Kappan*, 63 (6) , 404-408.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (1998) . *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (3rd ed.) . Boston: Allyn and Bacon.
- Rokeach, M.(1973) . *The natural of human values*. New York: Free Press.
- Schubert, W. H. (1986) . *Curriculum: Perspective, paradigm, and possibility*. New York: Macmillan.
- Solmon, M. A., & Ashy, M. H. (1995) . *Value orientations of preservice teachers*. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66, 219-230.
- Spencer, H.(1979) . Five basic orientations to the curriculum. In E. W. Eisner (Ed.) , *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs* (pp. 50-73) . New York: Macmillan.
- Wentzel, K. R.(1991) . Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61, 1-24.

Wiles, J., & Bondi, J. (1998) . *Curriculum development: A guide to practice* (5th ed.) . Upper Saddle River, New Jersey: Merrill/Prentice-Hall.

附錄一 Q 分類技術使用同意書

同 意 書

本人同意國立臺灣體院體育研究所研究生吳欣怡在其研究論文--「國中體育教師課程價值取向之研究」中使用「體育教師價值取向 Q 技術題目」。

張 春 秀

新竹教育大學體育學系副教授

張春秀

日期 94.11.16

吳 欣 怡

國立臺灣體育學院研究所研究生

吳欣怡

日期 94.11.08

附錄二「體育教師價值取向 Q 技術」正式題目

學科精熟取向

- M01 使學生精熟各項運動技能與相關知識。
- M02 教導學生運動技能與相關運動規則。
- M03 依據學生的運動技能表現，評定體育學習成績。
- M04 指導學生正確有效地練習運動技能。
- M05 指導學生練習課堂中所教的運動技能與體適能活動。
- M06 指導學生了解運動技能與體適能活動有助於個人的健康生活。
- M07 指導學生欣賞傑出的運動技能與體適能表現。
- M08 鼓勵學生從技能學習、運動比賽與體適能活動中得到健康生活。

學習歷程取向

- L01 使學生有能力自行學習各項運動技能。
- L02 循序漸進系統化的設計體育教學內容。
- L03 依據學生如何學習新的運動技能。
- L04 指導學生分析動作技能。
- L05 指導學生找出個人最佳的運動方式。
- L06 指導學生分析自己動作表現的正確情形。
- L07 指導學生觀察同學的動作，以及改善個人的動作表現。
- L08 指導學生運用各種動作技能，解決運動中的困難。

自我實現取向

- S01 透過體育活動發揮學生的潛能。

- S02 安排學生喜歡並符合他們能力的體育活動。
- S03 教導學生依自己的能力選擇體育學習目標。
- S04 鼓勵學生參與不同的體育活動，以促進對自我的了解。
- S05 教導學生在運動中盡其所能以發揮潛能。
- S06 鼓勵學生勇於參與班級的體育活動以表現自我。
- S07 鼓勵學生嘗試困難的活動，以便更了解自己的能力。
- S08 教導學生運用自我測驗的方法，以確認自己的優缺點。

附錄二「體育教師價值取向 Q 技術」正式題目（續）

社會責任取向

- R01 透過體育活動培養學生互助合作等社會技巧。
- R02 指導學生以合作方式解決體育課中的困難。
- R03 指導學生認識團隊比賽中「犧牲小我完成大我的精神」。
- R04 指導學生如何在運動比賽中，與對友合作達成致勝目標。
- R05 要求學生與不同能力的同學一起進行運動練習。
- R06 引導學生思考運動規則的公平性。
- R07 教導學生遵守各項運動規範。
- R08 要求學生在團隊比賽中，善盡自己的責任。

生態整合取向

- E01 指導讓學生了解個人、社會與自然生態平衡的重要性。
- E02 指導學生在個人運動能力表現與團體目標之間，尋求一個平衡點。
- E03 指導學生在比賽中充分有效地運用每個對友的能力。
- E04 引導學生從各種活動中尋找對自己有益的體育活動。
- E05 引導學生欣賞和愛護運動週遭的自然環境。
- E06 教導學生尊重各族群的體育運動文化。
- E07 努力創造一個使學生感到安全舒適的學習情境。
- E08 指導學生如何在個人與團隊利益中作最佳的選擇。

附錄三 個案教師的體育教學背景資料

化 名	A 老師	B 老師
性 別	女	男
教學年資	十二年	六年
教育專業背景	輔仁大學體育學系	國立體育學院運動保健系
曾擔任過的教學與行政職務	曾經帶過啦啦隊、游泳社跟籃球隊	曾到社區實習協助健康諮詢之相關服務

附錄四 教師訪談內容綱要

在體育課程教學（課前）的部分：

一、體育理念方面：請老師說明您對體育的看法。

二、體育課程觀點方面

（一）請老師說明您大概要如何規劃此一單元？

（二）老師預計在認知、情意、技能上要達成哪些目標呢？

三、教學觀點方面

（一）老師這一節課為什麼會安排這些活動呢？

（二）老師您在教學過程中會特別強調哪些部份，您認為這當中什麼是最重要的，

原因為何呢？

（三）您認為這一節上課的教學內容與上課前的課程設計是否有不同的部份？

四、教師角色方面

老師在課程教學中，在學生練習或比賽進行時，您會扮演什麼樣的角色？為什麼？

五、對學生的期待方面

老師期待學生在體育活動當中，能有什麼樣的表現或學習？

六、評量方面

請老師說明您如何在這些教學項目中進行評量活動？依據什麼原因？為什麼？

在體育課程教學（課後與刺激回憶訪談）的部份：

- 一、今天上課情形與教學過程是否有與課前訪談不同之處？
- 二、學生的學習表現為何？是否有符合課前規畫的期待？
- 三、在這個教學情形，為何會有這樣的課程與教學決定或反應？

附錄五 參與觀察時間與資料編號

編號	時間	內容	訪談錄音	錄影	實地筆記
1	95.03.02	Q 分類檢測 A 老師 價值取向			
2	95.03.05	Q 分類檢測 B 老師 價值取向			
3	95.03.29	B 老師 -- 國二 5 籃 球 (室外)			
4	95.03.31	B 老師 -- 國一 19 籃 球 (室外)			
5	95.04.07	B 老師 -- 國一 19 籃 球 (室外)			
6	95.04.11	A 老師 -- 國二 9 體 適能 (室外)			
7	95.04.11	A 老師 -- 國二 13 體 適能 (室外)			
8	95.04.12	B 老師 -- 國二 5 桌球 (室內)			
9	95.04.14	B 老師 -- 國一 19 桌球 (室內)			
10	95.04.18	A 老師 -- 國二 13 體 適能 (室外)			
11	95.04.19	B 老師 -- 國二 5 桌 球 (室內)			

附錄五 參與觀察時間與資料編號(續)

編號	時間	內容	訪談錄音	錄影	實地筆記
12	95.04.21	B 老師 -- 國一 19 桌球 (室內)			
13	95.04.25	A 老師 -- 國二 9 體 適能 (室內)			
14	95.04.25	A 老師 -- 國二 13 體 適能 (室內)			
15	95.04.26	B 老師 -- 國二 5 桌球 (室內)			
16	95.05.02	A 老師 -- 國二 9 體 適能 (室內)			

附錄六 研究參與者錄音訪談，觀察影帶與實地筆記之體育課程價值取向類目定義和舉例說明：

體育課程價值取向 (類目)	記錄代號	定 義	舉例說明
學科精熟	DM	1.使學生精熟各項運動技能與相關知識。 2.教導學生運動技能與相關運動規則與策略。	1.利用遊戲的過程教導他們正確的動作。 2.講解體適能的正確姿勢。
學習歷程	LP	1.循序漸進系統化的設計體育教學內容。 2.指導學生觀察同學的動作，以及改善個人的動作表現。	1.比賽只是一個教學的過程。 2.讓學生之間看彼此的動作，才知道等一下要學習的動作是什麼。
自我實現	SA	1.鼓勵學生參與不同的體育活動以促進對自我的了解。 2.鼓勵學生勇於參與班級的體育活動以表現自我。	1.學生的體育是一種運動的機會。 2.我一定盡己所能讓學生去嘗試，但並不會非常在意學生會成功還是失敗。

附錄六 研究參與者錄音訪談，觀察影帶與實地筆記之體育課程價值取向類目定義和舉例說明(續)：

體育課程價值取向 (類目)	記錄代號	定 義	舉 例 說 明
社會責任	SR	<p>1.透過體育活動培養學生互助合作等社會技巧。</p> <p>2.教導學生遵守各項運動規範。</p>	<p>1.個人本身教學的習慣比較要求學生的團體紀律，我比較不在乎學生的動作精熟。</p> <p>2.學生分心或太興奮一直跟其他同學講話干擾老師上課，就會請他到隊伍的最前面。</p>
生態整合	EI	<p>1.指導學生在個人運動能力表現與團體目標之間，尋求一個平衡點。</p> <p>2.引導學生思考運動規則的公平性。</p>	<p>1.讓體育股長來但暖身操，而且同學們已經習慣這樣的上課模式。</p> <p>2.使學生處在一個玩的盡興且安全的學習環境。</p>

附錄七 A 師體育課程價值取向錄影帶觀察分析者次數統計
檢核表

第一次檢測時間：95.04.09~04.13

第二次檢測時間：95.04.20~04.25

第三次檢測時間：95.05.13~05.18

第四次檢測時間：95.05.25~05.30

以時間點判斷個案教師出現的價值取向，請在空格中「√」

錄影帶	流水號	影帶時間	教學單元	說明	檢測次序	DM	LP	SA	SR	EI
P K 0 1	01	05:20	體適能	示範正確 暖身動作	一	√				
					二	√				
					三		√			
					四	√				
	02	08:47		走向學生 協助動作	一	√				
					二	√				
					三	√				
					四		√			
	03	10:08		學生自己 做操	一	√				
					二		√			
					三	√				
					四	√				
	04	15:08		開始說明 上課內容	一	√				
					二	√				
					三	√				
					四	√				

附錄七 A 師體育課程價值取向錄影帶觀察分析者次數統計
檢核表(續)

錄影帶	流水號	影帶時間	教學單元	說明	檢測次序	DM	LP	SA	SR	EI	
P K 0 1	05	15:29	體 適 能	示範伸展動作，且規定所有同學都要達到標準才算開始	一	√					
					二	√					
					三		√				
					四	√					
	06	16:31		鼓勵大家盡量達到標準動作	一				√		
					二				√		
					三				√		
					四	√					
	07	19:42		“壓肩”動作太多人做錯，老師又再示範一次	一	√					
					二	√					
					三	√					
					四				√		
	08	20:22		38號同學被老師點了兩次	一			√			
					二			√			
					三			√			
					四			√			

附錄七 A 師體育課程價值取向錄影帶觀察分析者次數統計
檢核表

錄影帶	流水號	影帶時間	教學單元	說明	檢測次序	DM	LP	SA	SR	EI
P K 0 1	09	22:33	體適能	學生因為壓背產生疼痛而發出叫聲，但老師還是持續此動作	一	√				
					二				√	
					三	√				
					四	√				
	10	27:37		警告學生如果再不認真就把時間拉長	一	√				
					二			√		
					三	√				
					四			√		
	11	29:23		警告學生不要嬉鬧以免發生運動傷害	一		√			
					二	√				
					三		√			
					四			√		

附錄七 A 師體育課程價值取向錄影帶觀察分析者次數統計
檢核表(續)

錄影帶	流水號	影帶時間	教學單元	說明	檢測次序	DM	LP	SA	SR	EI
P K 0 1	12	32:17	體適能	又有同學偷懶，所以老師規定動作再重新一次	一	✓				
					二	✓				
					三	✓				
					四	✓				
	13	34:11		老師向大家稱讚某一位男學生的柔軟度還不錯	一	✓				
					二	✓				
					三			✓		
					四	✓				
	14	37:30		集合學生繼續講解體適能上課內容、並糾正動作與說明相關知識	一	✓				
					二			✓		
					三			✓		
					四	✓				

附錄七 A 師體育課程價值取向錄影帶觀察分析者次數統計
檢核表(續)

錄影帶	流水號	影帶時間	教學單元	說明	檢測次序	DM	LP	SA	SR	EI
PK01	15	43:49	體適能	學生練習利定跳遠兩次後，老師訂出目標	一	√				
					二		√			
					三	√				
					四		√			
	16	44:23		要求男生再跳	一	√				
					二			√		
					三	√				
					四	√				
PK03	01	05:30	體適能	說明體適能之檢測	一	√				
					二	√				
					三	√				
					四	√				
	02	10:05		示範標準動作	一	√				
					二	√				
					三	√				
					四	√				

附錄七 A 師體育課程價值取向錄影帶觀察分析者次數統計
檢核表(續)

錄影帶	流水號	影帶時間	教學單元	說明	檢測次序	DM	LP	SA	SR	EI	
P K 0 3	03	21:20	體 適 能	請學生跟著做	一			√			
					二					√	
					三			√			
					四			√			
	04	23:46		老師警告學生不要開玩笑	一					√	
					二				√		
					三		√				
					四				√		
	05	25:18		老師近身指導動作	一	√					
					二	√					
					三	√					
					四		√				
	06	28:53		老師提醒學生手要抓腳踝，盡量不要放開	一	√					
					二			√			
					三			√			
					四			√			

附錄七 A 師體育課程價值取向錄影帶觀察分析者次數統計
檢核表(續)

錄影帶	流水號	影帶時間	教學單元	說明	檢測次序	DM	LP	SA	SR	EI	
PK03	07	32:40	體適能	xx 號，你到最前面	一				√		
					二				√		
					三			√			
					四				√		
	08	40:19		老師警告學生不要開玩笑	一						√
					二		√				
					三					√	
					四					√	
PK06	01	10:08	體適能	兩人一組面對面	一				√		
					二				√		
					三			√			
					四				√		
	02	17:25		學生依照自己的體能調整器材重量	一				√		
					二			√			
					三					√	
					四					√	
	03	21:16		規定每人練習三次	一					√	
					二			√			
					三					√	
					四			√			

附錄七 A 師體育課程價值取向錄影帶觀察分析者次數統計
檢核表(續)

錄影帶	流水號	影帶時間	教學單元	說明	檢測次序	DM	LP	SA	SR	EI	
P K 0 6	04	25:37	體適能	老師提醒學生不當使用器材會被扣分	一	√					
					二	√					
					三	√					
					四					√	
	05	37:50		老師再次說明器材使用規則	一	√					
					二	√					
					三	√					
					四	√					
	06	40:18		老師責罵男生怎麼在聊天	一					√	
					二				√		
					三				√		
					四				√		
各取向累計之次數(次)			DM	57	信度百分比(%)		DM	47			
			LP	16			LP	13			
			SA	25			SA	22			
			SR	16			SR	13			
			EI	6			EI	5			
總次數(次)				120	總比數(%)			100			

附錄八 B 師體育課程價值取向錄影帶觀察分析者次數統計
檢核表

第一次檢測時間：95.04.09~04.13

第二次檢測時間：95.04.20~04.25

第三次檢測時間：95.05.13~05.18

第四次檢測時間：95.05.25~05.30

以時間點判斷個案教師出現的價值取向，請在空格中「√」

錄影帶	流水號	影帶時間	教學單元	說明	檢測次序	DM	LP	SA	SR	EI	
PK01	01	03:24	籃球運球	說明示範 運球動作	一	√					
					二	√					
					三	√					
					四	√					
	02	07:52		要求學生 分組練習	一		√				
					二		√				
					三			√			
					四			√			
	03	17:36		提醒分組 練習等待 的學生要 注意安全	一						√
					二						√
					三		√				
					四						√

附錄八 B 師體育課程價值取向錄影帶觀察分析者次數統計
檢核表(續)

錄影帶	流水號	影帶時間	教學單元	說明	檢測次序	DM	LP	SA	SR	EI	
PK01	04	20:19	籃球運球	老師提醒學生傳球時要看著接球者	一					√	
					二	√					
					三					√	
					四					√	
	05	22:08		老師要求每個人都要輪流	一				√		
					二				√		
					三				√		
					四				√		
	06	23:15		老師告知完成目標的組別可自由活動	一				√		
					二					√	
					三					√	
					四					√	
	07	23:58		老師要求女生注意自己上籃的腳步	一	√					
					二	√					
					三	√					
					四				√		

附錄八 B 師體育課程價值取向錄影帶觀察分析者次數統計
檢核表(續)

錄影帶	流水號	影帶時間	教學單元	說明	檢測次序	DM	LP	SA	SR	EI	
P K 0 1	08	24:56	籃球運球	老師警告學生不要做在籃架	一					✓	
					二					✓	
					三					✓	
					四				✓		
	09	27:47		老師要求學生依照自己的速度決定傳球的距離	一		✓				
					二			✓			
					三		✓				
					四		✓				
	10	30:19		老師透過語言營造學習氣氛	一						✓
					二					✓	
					三					✓	
					四					✓	
	11	39:27		老師提醒學生球不用時要放回籃子	一						✓
					二					✓	
					三			✓			
					四					✓	

附錄八 B 師體育課程價值取向錄影帶觀察分析者次數統計
檢核表(續)

錄影帶	流水號	影帶時間	教學單元	說明	檢測次序	DM	LP	SA	SR	EI	
PK01	12	42:10	籃球運球	老師提醒學生下課要將喝完的飲料罐帶走	一					✓	
					二					✓	
					三				✓		
					四					✓	
PK03	01	05:16	籃球運球	老師說明測驗方式	一	✓					
					二	✓					
					三	✓					
					四		✓				
	02	08:34		班上康樂股長主動維持秩序	一				✓		
					二				✓		
					三				✓		
					四				✓		
	03	12:09		老師之測驗順序採自願方式	一					✓	
					二					✓	
					三					✓	
					四					✓	

附錄八 B 師體育課程價值取向錄影帶觀察分析者次數統計
檢核表(續)

錄影帶	流水號	影帶時間	教學單元	說明	檢測次序	DM	LP	SA	SR	EI		
P K 0 3	04	17:52	籃球 運球	老師提醒 測驗時， 球要進才 有分數	一	√						
					二			√				
					三	√						
					四	√						
	05	21:16		老師稱讚 某位同學 動作很好	一				√			
					二				√			
					三				√			
					四				√			
	06	28:49		尚未測驗 的學生都 認真練習	一				√			
					二				√			
					三				√			
					四				√			
	07	32:13		老師提醒 測驗完畢 的學生離 開時不要 撞到排隊 的同學	一							√
					二							√
					三							√
					四							√

附錄八 B 師體育課程價值取向錄影帶觀察分析者次數統計
檢核表(續)

錄影帶	流水號	影帶時間	教學單元	說明	檢測次序	DM	LP	SA	SR	EI
PK03	08	34:48	籃球	老師要求康樂股長在找同學進行測驗	一				√	
					二				√	
					三			√		
					四			√		
	09	40:56	運球	老師提醒學生不要拉籃球架	一					√
					二					√
					三					√
					四					√
PK06	01	05:12	桌球	老師介紹桌球教室滅火器及逃生路線	一					√
					二					√
					三					√
					四				√	
	02	09:34	對球	老師要求學生不准敲球桌	一					√
					二				√	
					三					√
					四					√
	03	12:57	打	老師說明與示範對打規則	一	√				
					二	√				
					三	√				
					四	√				

附錄八 B 師體育課程價值取向錄影帶觀察分析者次數統計
檢核表(續)

錄影帶	流水號	影帶時間	教學單元	說明	檢測次序	DM	LP	SA	SR	EI	
P K O 6	04	17:46	桌 球 對 打	老師要求學生自行分組	一				√		
					二				√		
					三			√			
					四			√			
	05	22:39		老師要求每組必須可以連續對打十球	一	√					
					二	√					
					三			√			
					四				√		
	06	28:45		老師找學生一起打球	一		√				
					二		√				
					三		√				
					四		√				
	07	31:48		老師安排小組互相比賽	一				√		
					二		√				
					三			√			
					四			√			
	08	36:29		老師要求學生有檢到球就放回籃子	一						√
					二				√		
					三					√	
					四					√	

附錄八 B 師體育課程價值取向錄影帶觀察分析者次數統計
檢核表(續)

錄影帶	流水號	影帶時間	教學單元	說明	檢測次序	DM	LP	SA	SR	EI
PK06	09	41:57	桌球對打	老師提醒學生球拍拿好不要掉到地上	一					√
					二					√
					三				√	
					四					√
各取向累計之次數(次)			DM	20	信度百分比(%)	DM			16	
			LP	12		LP			10	
			SA	23		SA			19	
			SR	21		SR			18	
			EI	44		EI			37	
總次數(次)				120	總比數(%)			100		

附錄九 參與觀察實地筆記內容舉例

編號	P01-950329	觀察對象	B 老師
時間	95.03.29 (三) 10:10~11:50	上課地點	籃球場
教學單元	籃球運球上籃		
觀察內容筆記			省思與詮釋
<p>2:05 老師說明這禮拜的課程內容，然後開始示範動作，並講解傳球的路線與方式。</p> <p>4:46 開始分組練習後，老師規定每一組都必須要進球 12 顆，且進球的同時，全組都要喊出來。</p> <p>8:22 有兩組男生已經達到老師規定的目標，因此老師就讓他們自己打球。</p> <p>11:43 最後一組女生終於投進老師規定的球數，全組歡呼，而老師沒有讓那一組的女生自由活動，之後就立刻集合所有學生，繼續進行下一階段課程。</p> <p>19:13 女生那一組運球上籃的動作仍然不正確，老師走過去又將她們再次集合，然後用較慢的速度將動作講解與示範。</p> <p>25:24 老師輕輕拍了某一個男生的肩膀，像是在提醒他認真練習，不要分心，然後又走向另一組男生。</p>			<p>B 老師在教學時，同樣非常重視技能是否能夠達到基本的目標。(DM)</p> <p>只要學生達到規定的目標，老師就會用自由活動來鼓勵他們。(LP)</p> <p>老師通常都是讓學生理解互相尊重的方式來處理違反上課規定的學生。(SR)</p>

附錄九 參與觀察實地筆記內容舉偶(續)

編號	P01-950329	觀察對象	B 老師
時間	95.03.29 (三) 10:10~11:50	上課地點	籃球場
教學單元	籃球運球上籃		
觀察內容筆記			省思與詮釋
<p>37:02 老師請自願先測驗的學生自己出列，其他還沒輪到的人就自行分組找場地練習。老師在測驗的同時，體育股長會幫老師維持秩序。</p> <p>37:35 老師在評分的時候，其他學生也會觀看測驗同學的動作表現。</p>			<p>老師通常都是讓學生理解互相尊重的方式來處理違反上課規定的學生。(SR)</p>

附錄十 訪談內容逐字稿內容舉例

編號	TK04-950407	訪談對象	B 老師
上課時間	95.04.07	訪談地點	辦公室
教學單元	籃球運球上籃	訪談時間	95.04.07 課前
訪談內容紀錄			省思與詮釋
<p>1.老師您好，今天想了解您通常是如何規劃課程？</p> <p>T：這籃球運球跟上籃之單元作為例子，我會依照學生的程度與性別來規劃課程進度與教學方式。由於籃球比較需要肌力、速度，所以在準備教材時，對於女生實際練習份量與程度上的要求相對就會降低，可能較多的時間就<u>規劃練習基本動作</u>。另外，也會看每個班級與班上同學的程度，程度好的，就讓他們<u>多比賽，增加了解規則的機會</u>，或示範<u>更高難度的動作，增加學生學習的興趣</u>。</p>			<p>(TK04-1) 是屬於學科精熟取向與學習歷程取向。</p> <p>(TK04-2) 是屬於學習歷程取向。</p>
<p>2.那您預計達到的課程目標和教學重點是什麼？</p> <p>T：我個人覺得技能並非最重要的目標或重點，而是學生是否能夠用<u>認真的態度來學習</u>，因為只要夠努力，應該都可以完成規定的事項，即使不能做到最好，但時間久了，在能力方面多少應該都能有所提升。</p>			<p>(TK04-3) 是屬於學科精熟取向、自我實現取向與生態整合取向。</p>

附錄十 訪談內容逐字稿內容舉偶(續)

編號	TK04-950407	訪談對象	B 老師
上課時間	95.04.07	訪談地點	辦公室
教學單元	籃球運球上籃	訪談時間	95.04.07 課前
訪談內容紀錄			省思與詮釋
<p>3.您有沒有期待學生可以學到什麼會比較好？</p> <p>T：就是希望學生能夠<u>至少學會一項運動</u>，進而成為終身運動，即使出社會工作後，仍能夠<u>維持固定運動的習慣</u>，而且<u>老師所教的就是“健康”</u>，就是期望學生可以不斷從事運動到老，讓體能維持一定的水準。</p> <p>4.到時候您所扮演的角色是什麼？</p> <p>T：讓學生在體育課能夠<u>放鬆、玩得盡興</u>之外，還能夠<u>學到東西</u>，這些話聽起來或講起來很容易，但真的要都做到，的確不太容易！</p> <p>5.這樣子我大概了解老師體育教學的模式，那等上完課，如果還有其他問題的話，再向老師請教，謝謝您了。</p> <p>T：不用客氣。</p>			<p>(TK04-4)</p> <p>是屬於自我實現取向與學習歷程取向。</p>