

國立臺灣體育學院學報第九期

目 錄

壹、人文社會科學

- 一、反省型教師的圖像.....陳春蓮... 1
- 二、非正式組織理論與運用.....郭明德... 21
- 三、Excel圖解法對運動產品之品質管制應用.....莊木貴、鄭素珍... 37
- 四、策略性資訊系統規劃論文之分析研究.....謝翠娟... 49
- 五、選手參與流行創作舞蹈現況與賽後滿意度之研究
 一以高雄市第十屆市長盃流行創作舞蹈比賽為例
 張良漢、簡美姿... 69
- 六、大專田徑選手偏好的教練領導行為之研究.....賴世堤... 91
- 七、鄉土體育課程之研究
 ~以台灣原住民阿美族豐年祭為主題~.....王敏秀...105
- 八、藝術治療在特殊教育之應用
 一以音樂治療、舞蹈治療為例.....陳理哲...115
- 九、突破休閒冒險性活動對於青少年團隊氣氛
 影響之研究.....張文耀、楊秀珠...131
- 十、從教育現場看九年一貫課程「健康與體育」
 學習領域之課程設計.....張耀中...151
- 十一、運動對兒童中期身心影響之探討.....陳怡如、陳孟文...177
- 十二、談青少年休閒活動與教育.....詹明倫...183
- 十三、結合民間機構與大專院校體育科系資源
 經營學校游泳池之研究.....王凱立...191

十四、臺灣居民閒暇時間與休閒型態之分析—以民國 76~83 年 為背景探討發展概況與推測未來發展·····	陳靜怡···213
十五、馬士洛人格理論應用於體育教學之研究·····	游景逸、黃智煌···229
十六、休閒社會支持與壓力之初探·····	馬上鈞···237
十七、休閒運動體驗對青少年自我概念影響之初探·····	洪煌佳···249
十八、運動教練壓力的探討·····	張榮顯···259
十九、教師工作壓力之探討·····	康純怡、林文郎···277
二十、太極拳運動的內涵與風潮·····	陳怡靜、林文郎···291
廿一、體育課之班級經營初探·····	林明烜···301
廿二、我國文化藝術補助政策現況及改進途徑 之探討·····	吳曉菁、林文郎···309
廿三、游泳池經營法規與消費者權益之探討·····	李明榮、利志明···327
廿四、籃球選手運動動機之差異研究·····	何全進···345
廿五、老子的柔弱思想與合氣道不爭原理探究·····	陳小平···357
廿六、運動賽會觀光之調查研究·····	馬上閔···373
廿七、以比例原則論我國競技運動選手之培訓制度···	王凱立、游彥皓···387
廿八、射箭「奧運局」對抗賽制度介紹·····	余瑞華···399
廿九、舞蹈與多元智慧教學之研究—以即興創作課程為例···	張育婷···411
三十、國內外休閒運動網站分析比較·····	盧英娟···421
卅一、台灣地區體育學術研究網路資源初探·····	陳俊豪···435
卅二、中等學校田徑運動選手不同背景與教練 領導風格之相關研究—以彰化縣為例·····	陳進祿···445
卅三、青少年運動友誼知覺之初步研究 —以醒吾中學女子足球隊個案為例·····	徐瑞玉、盧俊宏···461
卅四、不同羽球訓練方式負荷強度之研究·····	黃明祥···473
卅五、服務品質量表建構探討·····	鄭少康···485

- 卅六、突破休閒對肢體障礙者能力提升之探討.....劉燕惠...501
- 卅七、運動彩券之探討—以中國大陸為例.....林宏恩、劉燕惠...511
- 卅八、佛教十二因緣之正解及其唯識觀.....王能傑...523
- 卅九、運動目標取向與運動樂趣及自覺能力的相關研究
—以東海大學舞蹈組為例.....黃淑貞...529

貳、自然科學

- 一、健身俱樂部會員體適能狀況之調查研究.....汪在莒、張育婷...545
- 二、Micro FET 於頸部肌力測試上的信度與效度
之評估.....黃景鶴、黃明祥...563
- 三、女性舞者生理期異常的影響因素析論.....陳麗娟...573
- 四、鈍劍劍身下壓角度對甩劍動作之影響.....張志凌、林房儻...591

反省型教師的圖像

陳春蓮

摘要

有感於教學歷程的特殊性，以及理論與實踐結合、教師專業發展的重要性，加上反省思考對於提昇教學成效、促進教師專業發展的成效，普遍受到學者的認同，反省能力的養成自 1980 年代以來即是師資培育方案的重要目標。雖然相關研究如雨後春筍般的蓬勃發展，但卻鮮少專志於探討反省型教師於教學歷程的種種的展現。此外，教師思考雖然重要，但並非所有對教學的思考均構成反省性教學，所謂的「反省」仍有其獨特的特質、內涵及規準。因此倘能對反省型教師做一描摩，建立反省型教師的圖像，一來有助於教師的自我檢視與修正；再者，亦可作為規劃提升反省能力方案之參酌。

本文即以教師的反省能力為主軸，先探討反省思考的概念內涵、反省能力對教師教學的意義與價值；其次，剖析教學反省的內涵；繼而綜覽學者對反省型教師特質的描述，分別從教師態度、教師能力、教師行為三方面描摩反省型教師的圖像。最後，針對如何促進教師反省能力提出建議，以供師資培育機構或教育相關單位參考。

A portrait of reflective teachers

Chun-Lien Chen

Abstract

Recognizing the apparent appeal that the image of a teacher as a reflective practitioner has for teacher educators and noting the lack of clarity and consistency which accompanies its discussion, this paper undertake to develop a description of what a reflective teacher would 'look like'.

This paper firstly clarifies the nature, purposes of reflective thinking and reflective teaching. Secondly, presents critical attitudes, competences and behaviors of reflective thinking to portray 'reflective teachers' that can use to identify or distinguish reflective practitioners from others. Finally, offers some suggested strategies that author believe will help teachers become more reflective.

壹 前 言

在教育歷程中，教師常遭遇許多問題，然其所遭遇的並非單僅問題本身，因為這些問題必定是建構在情境脈絡上，而此種情境脈絡又是由許多複雜的條件交織而成，其間充滿了矛盾、不確定及價值衝突。是故，教師要解決教學問題，不但需要有綜觀情境、洞察問題的敏銳覺察，更必須將過去所學與當下教學情境相連結，從實踐情境中發現解決的智慧。而此則有賴反省思考能力的培養。

Silberman(1971)強調，我們必須發現能激發教師思考他們正在作的事以及行事理由的方法，期許教師透過此種反省歷程為其決策提出具說服力的理由，進而能理性而有意識的行動。誠如 Smyth(1984)所建議，我們需要開啓教師對實際教學經驗的對話，質疑向來視為理所當然或者深信不疑的假設及行動，重新形成替代性行動假設，並在教室情境中測試這些假設(Moallem,1997)。鼓勵教師透過對教學行動的反省建構個人的教育知識。

由於單憑師資培育方案中習得的理論與技術並不足以解決教學歷程中遭遇的種種問題，加以強調理論與實踐結合、教師專業發展呼聲高唱入雲，反省能力的養成自 1980 年代以來即是師資培育方案的重要目標。相關研究雖如雨後春筍般的蓬勃發展，但卻鮮少專志探討反省型教師於教學歷程的種種的展現。此外，教師思考雖然重要，但並非所有對教學的思考均構成反省性教學，所謂的「反省」仍有其獨特的特質、內涵及規準。因此倘能對反省型教師做一描摩，建立反省型教師的圖像，一來有助於教師的自我檢視與修正；再者，亦可作為規劃提升反省能力方案之參酌。本文即以教師的反省能力為主軸，首先探討反省思考的概念內涵、反省能力對教師教學的意義與價值；其次，剖析教學反省的內涵；繼而綜覽學者對反省型教師特質的描述，分別從教師態度、教師能力、教師行為三方面描摩反省型教師的圖像。最後，針對如何促進教師反省能力提出建議，以供師資培育機構或教育相關單位參考。

貳、反省與反省教學的意義

反省思考對於教師的教學品質與專業成長具有積極意義，然在論及強化教師反省能力前，自應先釐清反省和反省教學的概念內涵與價值。

一、反省的意義

Dewey 將反省界定為：對任何知識或信念進行主動、持續與審慎地考慮(包括有意識的與自發性的努力)，而期在堅實的理性與證據基礎上建立信念。反省是個體面臨懷疑、猶豫、困惑、心理困難的狀態後，透過尋繹、探究以發現解決策略的歷程。反省的核心在於自身經驗，思考的對象並非思想，而是行動、事實、事件及事物間的關係(1933,pp.9-12)。

根據 Schön 的想法，反省是種螺旋形歷程，是從鑑識(appreciation)、行動到再鑑識(reappreciation)，不斷循環的過程(1983,p.132)。其認為，反省可以從兩個時間點來看，首先，反省可以發生於行動之前與行動之後，此即其所稱的「行動反省」(reflection on action)。另一種則是發生於行動中，稱為「行動中反省」(reflection in action)。「行動反省」是指回頭思考所做之事，以期發現「行動中之知」如何導致非預期的結果，或者亦可在行動中停下來思考。此二種反省對於當下行動(present action)並無直接關連，因此不會影響行動。在行動的當下，亦可透過思考而適時改變脈絡中各種變項。即行動當兒的思考可以重塑正在進行之事，此稱為「行動中反省」。「行動中反省」與其他反省不同之處在於其可導致立即試驗與更深入的思考，進而影響進行中的行動。以教學為例，教學前，教師思考與計畫課堂內容(lesson)，教學後，則思考所發生之事。反省亦可能發生在行動歷程中，例如教師於教學歷程中常會面對意料之外的學生反應，其會依據這些反應調適教學內容與方法，此稱為「行動中反省」。一個反省性的實踐者既對行動反省，亦有行動歷程中的反省(1987,pp.26-29)。

承上所述，反省思考並非僅是思想的運作，而是包含思想與行動的循環歷程。實踐者透過反省探討自身價值、態度、經驗；分析個人及專業生涯中的重要事件，從而發展新的理解並重建知識與生活世界。亦即，反省使個體能在連續的基礎上，將新經驗及訊息與既有的理解和信念相關聯，

進而重新詮釋經驗，故反省涵括過去、現在與未來(Donoghue & Brokker,1996)。

Bullough(1989)認為反省是指個體在衡量倫理與社會價值的情況下，對特定問題進行思考，以期獲得適當的解決。依 Griffin(1997)的觀點，反省可被界定為一種有意識的努力，個體審慎地去思考影響自身行動的信念、理論與經驗。反省是為評鑑經驗而重新審視經驗，其目的不在於判斷，而在於從中學習以期有助於未來的行動。按照 Shulman(1987)的想法，反省是一種評論、重新建構、重新賦予行動、批判個人與工作表現，並依證據建立解釋的歷程。在教育脈絡中，反省可視為對教育事務的思考，包括有能力進行理性與直覺的選擇，並對這些選擇負責(Siens & Ebmeier,1996)。

歸納而言，反省具有下列特性：

- (一) 反省的對象是既有的信念、理論，以及發生於過去或現在的經驗。
- (二) 反省包含思想與行動，是一種持續的、循環的螺旋形歷程。
- (三) 反省是有意識的努力，旨在發覺蘊藏於經驗中的智慧，重新建構意義、進而指引未來的行動。

二、反省性教學的意義與價值

、反省可汲取過往經驗中的智慧，進而指引未來的行動。準此，教師藉由反省歷程，將可對教育場域之現象與事件有更豐富的理解，進而對複雜的教學歷程形成獨特而敏銳的洞察。是故，倘能對教學活動進行反省，當更能彰顯其成效。然而，誠如 Zeicher and Liston (1996,pp.1-2)所言，並非所有對教學的思考均構成反省性教學。倘若教師只是接受被視為理所當然的問題，未曾質疑班級結構是否合理，逕行認定問題根源完全在於學生而一味地想改變學生的行為，則此種思考相當侷限，就解決教育問題而言，終究是無效的。因此，必需是教師對引導實踐的信念及價值、教學所在脈絡、自身假設產生質疑與思考，進而能指引未來行動方向者，才屬反省性教學。

誠如 Rodgers and Tiffany(1997)所言，透過反省思考的訓練，教師的思考歷程會變得更嚴謹、更具反省性，並能對解決問題的特定策略展現洞察能力。依 Moallem(1997)的見解，藉由反省，教師的知識與過去經驗得以有更多連結與統整，教師將更能修正自身的知識與經驗，主動地關懷目

標、結果、方法和技術的效能。Galvez-Martin(1997)認為，反省可以幫助教師或實踐者，使其改善教學表現、發展自身的教育哲學、強化自我形象。概而言之，反省對教學具有下列價值(Kea & Bacon,1999)：(1)可作為教師改變教室或學校之工具；(2)是評鑑教學目的與成效之方法；(3)教師得以思考如何將習得的知識與舊經驗運用於教學改變；(4)是系統評鑑地問題並創造積極結果的歷程。反省性教學不同於平常的例行性活動，其包括持續自我評價與發展的意願，意謂著教師思考是有彈性、嚴格分析，並具有社會覺察力。

由以上所述可以發現，反省思考對教學實踐具有積極正向的意義，不僅可以提升教學品質、促進學生學習成效，更可裨益於教師的專業成長。而此亦充分說明反省能力對教師的重要性。

參、反省性教學的層次及其特性

就教育脈絡而言，反省思考是對教育事務作理性、邏輯的決策，並對決策歷程進行評量。依思考樣式與個體達致的程度，反省亦有層次之別。

依 Van Manen(1977)提出的階層反省模式，第一個層次的反省屬於技術理性(technical rationality)，此層次僅著重方法的檢討而不質疑目的，其抱持教學科學觀，尋求教導某種已知概念或歷程的最適當方法，重視教室情境中技能與技術知識的有效應用。其反省行動展現於教學策略的適當選擇與使用。第二層次的反省屬詮釋理性(interpretive reflection)，旨在省思、澄清教室行動所依據的基本假定，並將教育規準應用於實務，而對教學事務作個別、獨立的決策。第三層次則是批判反省(critical reflection)，其不僅質疑方法與目的，並檢視問題情境的倫理與道德層面，旨在挑戰與教室倫理道德相關的規範，其策略則是透過對學校與教師文化影響的檢視，及個人價值與機構壓力間的衝突分析進行反省(Brubacher, Case & Reagan, 1994, pp.20-21 ; Donoghue & Brooker, 1996; Mollam, 1997)。

Taggart and Wilson(1998,pp.92-108)對反省層次的劃分在名詞上雖與 Van Manen 略有差異，但旨趣相近。依其觀點，反省涵括三個層次：技術的、脈絡的、辯證的。技術層次的實踐者對如何依據問題情境形成解決策略，並沒有太多經驗；脈絡層次的實踐者能觀察教室情境、依脈絡分析事

件、根據學生需求評估活動的適當性、並將行動與理論基礎相關連；辯證層次(dialectical level)的反省者能自信地處理問題，並將道德、倫理與社會政治等議題納入決策考慮。Tauer and Tate(1998)將教師的實踐與反省取向結合，修正上述模式，提出三種反省類型的教師：敘述取向的反省者(reflective person)；認知取向的反省技師(reflective technician)；批判取向的反省公民(reflective citizen)。

敘述取向的「反省者」致力於界定教師的新角色(new persona)，希望透過反省形成「作為一位教師」的清晰形象(image)。由於是藉本身及特定教學情境間之關係來界定自我，故此種內省較為脈絡化；再者，其亦著重教學策略與教學知識的強化。換言之，反省者關切個人與專業角色，其以「自我即教師」(self-as-teacher)為思考核心，努力提昇本身的教學實踐。反省技師關切自身教學實踐能否符合傳統界定之有效教學，旨在釐清有利學生學習的「教」與「學」策略，進而採取可與這些策略結合的教學方法。批判取向的反省公民型教師致力於重新界定教育目的及目標、重新思考教師自我形象及其教學實踐，其不僅質疑學校在社會中之目的、目標與價值，並能將反省所得與教師同儕分享，共創更道德、更倫理、更正義的社會。由於深信反省結果應導向更積極正向的行動，其目標在於培養集體行動，常透過與小組成員分享日誌或討論教育事件等方式促進反省能力，故其思考較具社會性。

依 Tauer & Tate(1998)的觀點，教師的反省焦點會隨生涯發展階段轉變而有不同。生涯早期，教師較關切工作適應的問題，故大抵以個人為思考核心；當其熟悉教學生態、超越對教室生存的關切後，則將思考焦點置於連結學與教的科學及藝術；而在累積數年教學經驗，即開始思考培育學生參與社會活動之道。事實上，就教師的生涯發展而言，不同階段各有其關切重點，任何單一模式都無法提供教師反省的完整圖像。完整的教師反省模式應能描摹教師情緒、實踐、智性與倫理面向的成長。

肆、反省型教師的特質

雖然反省是內在歷程，但此種思考歷程與型態對個體如何面對問題、審視問題、解決問題..，包括表彰於外的行動與任事態度，具有普遍的影

響力。對反省型教師特質的研究不僅可增進對反省能力的瞭解，有助於確認反省型教師，更可作為師資培育的參酌。

由於反省屬抽象的心理特質，因此，欲期細緻、詳盡、具體地描摩反省型教師的理想圖像，實非易事。但任何內在特質均有體現於外的表徵，在慮及反省思考闡述特質，兼顧可觀察特性的前提下，分別從教師態度、能力與行為三方面來描摩，應較能完整地呈現反省型教師的圖像。需注意的是，態度、能力與行為三者並非截然劃分、互斥的範疇，彼此間仍有著重疊、互相關涉之處，如此分類乃是著眼於說明上的方便。以下茲分別討論之。

一、反省型教師應有的態度

態度不僅反映個人內在的心理傾向，更攸關個體表現於外的行為。因此，學者在論及反省型教師時，對態度亦多所描繪。例如 Dewey 認為，一個具反省能力的教師會不斷質疑個己目標及行動，監控自身的實踐行動與結果，並考慮行動對學生形成的短期與長期影響。依他的觀點，反省型教師具有三種態度，茲分述如下(1933,pp.29-33)：

(一) 開放的心靈

開放的心靈係指主動想傾聽其他觀點、關注各種可能性，並體認到自身篤奉之信念亦可能有錯的態度。反省型教師會持續反問行事理由與內容(why they are doing what they are doing)，會不斷檢驗向來被視為理所當然的信念，並尋找與之衝突的證據。

(二) 全心投入(wholeheartedness)

當教師能持續省視自身教學、探討教學對學生影響之方式，即代表教師能從不同觀點來審視情境。此種態度的重要性不僅見於實踐及道德層面，在智性發展上亦同等重要。而欲期深入而通透的理解，就必須全心投入，惟有全心投入方能成就有效的思考。

(三) 責任感

負責態度是指審慎思考行動可能導致的結果。一個有責任感的教師會以超越眼前利害的角度來檢視行動理由與內容，進而分析事務的運作方式、理由及目的。依 Dewey 的想法，此種態度至少使教師考慮到教學對學生自我概念、智性發展、及社會政治等各種生活機會的影響。

擁有開放的心靈、全心投入與責任感，加上能嫻熟運用觀察、分析等探究技巧者，即是杜威界定的反省型教師。依 Henderson(1992)的觀點，反省型教師是教學知能純熟的教師，他們能以各種方式展現專業能力，願意負起決策責任，而且定期反省行動的結果；或許無法解決所有難題，也可能犯錯，但其從未停止嘗試。他們是誠懇、審慎的專業人員，且能持續由反省思考中學習。依他的觀點，反省型教師具有三項關鍵特質，其中攸關態度的是「關懷的倫理觀」。

關懷的倫理觀是指透過認可(confirmation)、對話(dialogue)與合作練習(cooperative practice)對學生表達關懷。所謂的認可是指教師必須仔細聆聽每個學生深層的渴望，關心其目前及未來可能的表現——即他對於最佳自我的預想。對話是指師生之間能溝通想法，相互瞭解。而合作練習則是指教師應視自己為學生學習的夥伴及促進者，在自身擅長的領域扮演輔導和督導者的角色，而不只是知識傳授者(李慕華譯，民 89，頁 4-10)。

Dewey 與 Henderson 二氏均以學生的學習與成長作為教學反省焦點，期許教師將反省結果化為具體行動進而使學生經歷有意義的學習。此外，如 Wubbles and Korthageb(1990)分析指出，實踐者與學生、同僚間的關係越好，就越可能形成較高層次的反省；而對革新抱持開放的態度，力求教學改進、能適度連結理論與實踐，亦是反省型教師的特質。

根據 Taggart and Wilson(1998,p.44)的歸納，反省型實踐者應有的態度包括：對實驗與新改革抱持開放態度；工作滿意度高；尋找替代性方案時能保持彈性的態度；對教育工作價值有所承諾(例如相信所有的學生都能學)；對系統與理性的反省有強烈承諾；全心地投入問題解決；樂於接受同儕評論、批評與建議。

就反省性實踐者面對自身專業知識應抱持的態度而言，Schön(1983,p.300)有深入的剖析。他認為一個反省型實踐者應該是：(1)假定自己知道，但並不自認是唯一具備相關重要知識的人；其瞭解個人的不確定(無論對自身或他人而言)可能是引發學習的觸媒。(2)能發現當事人(client)思想與感受間的關連，允許當事人在瞭解情境下表現對實踐者專業知識的尊重；(3)無須刻意維持專業表象，而是尋找自由感受以及其與當事人的真正關連。故其在態度上應是能開放而無防衛的面

對問題、願意討論所遭遇的問題，並有試圖解決的熱情。

歸納上述學者的觀點，反省型教師在態度方面應具備的特質包括：

(一) 開放的胸襟、彈性的態度

具有開放的胸襟才能尊重多元，彈性地從不同觀點思考解決問題的各种可能性；才能隨時質疑自身秉持的信念及被視為理所當然的規範；能坦然而無防衛地面對問題，才能避免扭曲事件的意義。如此，方有改變之可能。

(二) 高度的專業熱忱

一個具有教育熱忱的教師才能全心、用心地思考在實踐中面對的種種問題；才能真心誠意地聆聽學生心底的聲音，思圖回應學生的需求；才能在看到學生學習困難的當兒，反求諸己地尋求改善教學。而也惟有具備高度專業熱忱者，才會秉持著負責的態度，樂於發現問題，勇於嘗試解決問題，不斷追求專業成長。

(三) 面對專業知識的謙沖情懷

教師在教育專業領域原即具有一定的素養，但由於社會變遷急遽、教育情境複雜，學習者的個別差異，加上每個教育情境與事件都是獨特的，因此過去習得的專業理論及原理原則未必能解決當下的問題。是故，當發現自己在專業判斷上有不確定時，即應勇於承認，並試圖從實踐歷程中汲取智慧與專業知識以期適切解決問題。

(四) 具有懷疑的精神

懷疑，是發現問題的起點。能質疑向被接受的信念、規範與現狀，才能揭起反省思考的歷程，也才能打破慣性展現新的契機。

二、反省型教師應具備的能力

反省型教師在教育情境中同時扮演實踐者與研究者的角色，其不僅在行動中進行反省，並需將反省所得轉化為具體努力以改善當下的行動。而學者對反省型教師的直接、間接描述亦常指涉教師能力。例如 Henderson(1992)認為「教學的建構論者取向」、「創意的問題解決」是反省型教師應具備關鍵特質，此兩者即與教師能力有關。對教學採建構論取向是指教師將學習視作複雜的歷程，是學生過去經驗、個人目標以及學科主題要求等三方面交互作用的歷程。反省型教師需能將學科主題與學生的背

景、需求和興趣相連結。創意的問題係指反省型教師應是有效的問題解決者，思考具有相當的彈性，為使學生的學習更具有意義，教師應能不斷修正課程，以符合學生的背景、興趣和需求(李慕華譯，民 89，頁 4-10)。

按照 Zeicher and Liston (1996)的想法，反省型教師應是：(1)能檢視並形成問題的解決架構(frame)、嘗試著解決教室實踐中的兩難(dilemmas)情境；(2)能覺察並質疑自身帶入教學情境中的假設及價值。由此，不難推論出反省型教師必須能主動發現問題、界定問題、解決問題，並且能批判性地反思己身既有的信念。而 Siens & Ebmeier(1996)的研究發現，具反省能力的教育工作者能掙脫傳統限制、技術與權威，而以展現理性與直覺思維方式進行教學。熟練、具有反省能力的教師之所以能迅速地回應教室中的問題，一則因為許多例行性事務與內容均可從記憶中取得；再者，豐富的經驗基模亦使其能很快地發現線索進而採行適當策略。Sparks-Langer 等人相信反省型教師可以連結實踐與理論，能在其自身的經驗架構、脈絡因素、社會及哲學價值內，應用教育的原則與技術。換言之，反省型教師能連結理論與實踐，並試著在學生學習風格、教師教學風格/策略/方法與內容間尋得平衡點(Taggart and Wilson,1998,p.38)。

依 Taggart and Wilson(1998,p.44)的歸納分析，反省型實踐者應具備下列能力：能指出並分析問題及情境；能在兼顧教育、社會與倫理議題的情況下審視問題；能批判性地思考情境脈絡與教學因素；使用理性的問題解決取向；做出直覺的、創造性的詮釋與判斷；善於運用後設認知、分析與教學技能；所做的決策是有意識的、暫時性的；能從多元觀點來審視情境；能計畫與監控行動，並評鑑行動結果；具備獲得與運用訊息的基本技能；能適時更正先前的理解；能考慮到最佳實踐的普遍特性；能回應學生的教育需求；質疑個人目標與行動；能知覺到多元與嶄新的觀念。

由於文章脈絡有別，學者對反省型教師能力的描述文字亦不同。但大抵可以歸納出共同特質，即反省型教師必須具備發現問題、解決問題的能力，同時必須具備有反省思考所需的普遍能力。茲將反省型教師應具備的能力歸納說明如下：

- (一) 能發現問題、檢視問題並形成問題架構，進而釐析脈絡間各變項間的關係。

- (二) 能從多元角度思考，形成解決問題的各種可能方案，並測試解決方案的有效性。
- (三) 能發現教育事件背後的意義，累積反省與現象經驗進而建構成個人的實踐理論。
- (四) 需具備有效反省所需的基本思考能力，包括質疑個人目標與行動、質疑教育目標與學校及教室安排的各種活動、蒐集與運用訊息、知覺到多元觀點並吸收嶄新觀念、理性思維以及能計畫、監控與評鑑自身行動。
- (五) 適度連結理論與實踐：理論可以指引實踐方向，卻未必能直接應用於教育場，故教師必須洞察情境特性，調適理論以因應教育場的獨特性。

三、反省型教師的教學行為

Copeland & Birmingham(1993)對反省性教學提出下列假設：(一)反省性實踐包括解決問題與重新建構意義的歷程；(二)教學的反省性實踐是邁向探究(inquiry)的準備；(三)反省性實踐是連續性的存在；(四)反省性實踐形成於社會脈絡。根據上述假設，二氏提出十二項教學反省性實踐(reflective practice in teaching)屬性，藉以確認反省行為之存在。這些屬性分別與確認問題、形成解決策略、測試解決策略有關。茲將其所提出的屬性略述如下：

(一) 能發現問題並界定問題

反省型教師不僅能覺察實踐歷程中遭遇的困難，並試圖以明確的方式界定問題，將難題化成問題形式，而其對問題之界定亦隨著所得知識與資訊的累加，構成一持續的歷程。

(二) 問題來自實踐情境：

反省，總是與教師的實踐相關。此處的實踐乃是教學專業的廣義解釋，包括教導、理解、計畫、管理、建立與維持專業關係..等。

(三) 問題對實踐者是有意義的。

教師不僅有解決問題的意願，並且肯定問題的重要性，認為問題是值得思考的。

(四) 就問題所在的情境脈絡而言，該問題對教學成功與否具有相當的影

響力，而其對教學的意義亦正突顯出問題的重要性。

(五) 能形成問題的可能解決策略。

教師必須延緩對解決策略的判斷，將所有解決策略視作暫時、可能的方案，需進一步研究方可確認其成效，而非逕下結論。

(六) 解決策略必須是來自實踐者能明確掌握與理解之理論、假設或研究發現，換句話說，教師必須充分覺察到解決方案的潛在假設。

(七) 形成的解決策略需使教師能檢視自身專業行動，以及該行動與他人行動間的關連。亦即，教師必須擔負起解決問題的責任。

(八) 所尋求的解決策略對學生之學習應具有積極影響。反省型教師著眼於解決策略在未來真實情境中的應用，其終極標的在於關切學生的學習成果。

(九) 選擇一種解決策略。教師需在心裡測試已形成的假設，並選擇其認為最適合者。

(十) 執行所選擇的策略。反省包含慎思與行動，缺乏行動，反省並不完整。反省型教師在慎思之後能繼以行動，形成可茲判斷成效的具體證據。

(十一) 根據解決策略對標的行動與學生學習結果之影響來評價成效。反省實踐的目標在於改善學生的學習，因此反省行動的評鑑也必須基於學習結果，並兼及形成性評鑑。即教師不僅考慮解決策略立即執行的狀況，重視長程的結果。

(十二) 反省歷程使教師對於問題形成之專業脈絡有更充分的瞭解。誠如 De Jong and Korthagen (1989)所言，當個體投入對情境、學習或行動知覺的建構，或者改變、調適這些建構時，個體即具有反省特質。教師能將反省所得應用於未來遭遇的類似情境，並將先前的反省經驗統整入個人知識，從而產生新的解決策略，並提升個人的專業成長。

事實上，對上述教學反省性實踐屬性的闡明文字稍做調整，即可形成教學反省行為的檢視綱要，倘進一步對這些綱要做更具體、細部的陳述，則可作為判斷反省行為是否發生的參考。

例如，可形成反省行為檢核綱要如下：(一)能否從教學實踐中發現問

題？(二)能否清楚明確地界定問題發生的情境或條件？(三)所提出的問題是否具有教育上的意義？(四)所提的問題攸關教學成效？(五)是否能針對問題研擬各種解決方案？(六)能否闡明解決方案所依據的假定？(七)所研擬的策略是否能使教師反省其專業活動及此種活動的影響？(八)能否檢視、測試各項解決方案的有效性，進而選出最適當的方案？(九)所選擇的解決方案能否協助學生學習並提升其學習成就？(十)能否依據解決方案，進行規劃、付諸行動並有效的執行？(十一)能否根據學習成果的全面性評量(如包括認知、技能、情意領域)來評鑑解決方案的有效性？(十二)問題的解決是否有助於教師對專業脈絡的意義理解？是否有助於提升個人的專業成長？

反省型教師不僅需就教學內容，包括技術與內容知識，做成決定與判斷，更須展現其倫理行爲、敏銳度及其對社會文化的覺察力。由於反省攸關教師的專業成長，故教師需不斷的檢視以瞭解、監控個人的反省思考，並尋求提升反省能力之道。Taggart and Wilson(1998,pp.45-47)所提出的「反省思考屬性輪廓」(Profile of Reflective Thinking Attributes)量表，可作為教師自我檢視的參考。其分別從教師之「遭遇問題情境」及「準備、執行或評量課程內容」面向提出教師應有的反省與檢視，以四點量表的方式擬具題項供教師自我檢測。該題項如下：

(一) 當遭遇問題情境時

1. 我可以指出問題情境
2. 我是基於學生需求來分析問題
3. 我會尋求證據來支持或推翻我的決定
4. 我會從倫理脈絡審視問題情境
5. 我使用有組織的方式來解決問題
6. 我是直覺的作判斷
7. 我會創造性地詮釋情境
8. 我的行動會依隨情境的改變而不同
9. 我在例行性的習慣架構下，覺得最舒適自在
10. 我對於教育價值(例如所有的學生都能學習)具有強烈的承諾
11. 我能回應學生的教育需求

12. 我會重新評論或檢視自己的目標與行動
13. 我在思考上是有彈性的
14. 我具有質疑的本質
15. 我歡迎同儕評論我的行動

(二) 當準備、執行或評量課程內容時：

16. 我經常使用革新的概念
17. 我將焦點置於課程內容的目標
18. 我認為沒有最好的教學取向
19. 我具備作為一位成功教師所需的技巧
20. 我具備作為一位成功教師所需能力
21. 我會有意識地修正教學以符應學生的需求
22. 我適當地完成任務
23. 我能理解概念、潛在的事實、程序與技巧
24. 我會考慮所謂最佳實踐的社會意涵
25. 我設定長程目標
26. 我對自身的教學進行自我監控
27. 我評鑑自己的教學效能
28. 當評鑑時，學生表現符合我的教學目標
29. 我經常撰寫日誌
30. 我從事行動研究

教師可根據自身狀況就每個題目勾選：(1)總是如此(2)通常如此(3)視情境而定(4)很少等四個選項其中之一。計分方面，選擇「總是如此」得四分，「通常如此」得三分，「視情境而定」得兩分，「很少」得一分。依據 Taggart and Wilson 的觀點，得分在 75 分以下者，屬於技術反省層次；得分介於 75 分到 104 分者，為脈絡反省層次；得分在 105 到 120 分者屬於辯證性反省層次。換言之，得分越高表示反省層次越高。然而，量表中呈現的問題並無絕然對錯，Taggart and Wilson 亦無意將其視為判定反省型教師的唯一規準，其主要目的在於作為教學反省思考的指標，提示教師反省思考的內涵及方向。

Copeland and Birmingham(1993)以及 Taggart and Wilson 對反省實踐屬

性的描繪，只要對敘述方式稍作修改，則其既可作為屬性的描摩，亦可作為教師自我或外部檢核的工具。上述學者臚列的屬性，若用於自我檢核，則只要教師能誠實面對自己，即可瞭解自身的反省思考。但倘若想藉此檢視教師的反省思考，則除行為的觀察外，尚須借重其他方法的輔助才能瞭解教師反省思考的內容及層次。例如，可依據學者列舉的特質發展成半結構式訪談大綱，再藉深度訪談瞭解其內在思維；藉由對所撰寫教學日誌的分析，釐清其思考脈絡；或透過錄影、長期參與觀察..等方法。

伍、如何促進教師的反省能力--代結論

學校是個以實踐活動為主的場域。其中，教師同時扮演著實踐者與研究者的角色，要能善盡這兩種角色，實須具備反省思考能力。前文對反省型教學意義、價值的分析，以及對反省型教師各面向的側寫，目的並不在於描述或分類，而是期望瞭解之後，能針對教師思考的特性，規劃適當活動、選擇有效策略，提升教師反省思考層次，進而裨益學生的學習。以下依據前文討論提出促進反省能力的幾項策略，做為參考。

一、強調反省的重要性

Galvez-Martin et al.(1998)研究指出，即使欠缺特定的反省訓練，僅是要求教師反省，亦可顯著地提升反省層次。換言之，教育行政當局與師資培育方案如能宣示「反省」的重要性，在師資培育課程、學校運作以及各種在職進修活動中倘能對反省本質、反省對「教」與「學」及個人專業成長的意義，以及如何進行反省思考..等加以闡明析論，則可使教師因覺察而自我期許，進而養成其反省思考習慣、提升其反省能力。

二、撰寫反省日誌

有系統的撰寫日誌對促進教師的專業成長、深化學生學習並提升學習成效，都具有正面的意義。Janesick(1983)指出，教師可透過撰寫教室日誌發展反省與評鑑能力。其認為，作為自身行動的觀察者，透過系統的、持續的書面記錄，教師不僅得以反省，更可重新導向(redirecting)教學行為。Wojcik(1993)指出，日誌的撰寫可刺激思想與感覺的回憶，提供個體更深刻的內省。Goldsby and Cozza(1998)認為反省性日誌必須超越教室事件的

事實記錄，探索所學與經驗間的關係，以協助教師發現知識與實踐間的落差(gap)。

日誌的結構可採取半結構式，教師事先擬具反省要點，而後依循要點進行反省，並可自由記述教學歷程中的感想。或者也可以採取完全開放式的自由書寫方式。值得注意的是：日誌的撰寫應該是持續的歷程。

三、成立協同反省團體

聆聽他人觀點，是培養開放態度及寬廣視野的第一步，因此在職或實習教師均可協同師資培育學者、專家、學校教師共同組成協同反省討論團體，建立反省思考的支持社群。團體成員針對教學情境中所發生的事件，以開放的態度相互質疑辯證進行討論，藉由經驗分享與建議的提供，得以汲取他人經驗中的智慧，擴展對事物的觀察角度，進而豐富並提昇個人思考能力。

四、培養問題解決能力

反省思考起於問題情境，而由前述對反省型教師能力的分析，不難發現問題解決能力的重要性。要能有效地解決問題，理性思維是必要的條件，而發現問題、界定問題、分析問題、形成假設、測試假設，更是反省型教師必備的能力。而此則有賴師資培育機構在課程與教學中提供解決問題的機會，讓未來教師實際經驗問題解決，進而熟稔問題解決的流程。在學校方面亦應鼓勵教師發現問題、解決問題。可成立各項問題的解決小組，由經驗豐富的教師帶領團體成員參與學校問題的解決，當其成為學校文化的一部分，自然有助於養成教師的反省能力。

五、培養反省的態度

態度是可以透過有計畫的方式培養、發展而得的。舉凡開放的心靈、高度的教育熱忱、批判質疑的精神、謙沖求知的態度，均可透過學校行政當局與師資培育機構的環境營造及倡導而成。不僅要鼓勵上述態度，師資培育者或學校領導者更要以身作則。再者，亦可定期提供教師反省檢核表，讓教師有機會觀照個人的反省思考與專業成長，如此亦有助於反省態度的培養。

六、擴充學習管道、豐富經驗

依杜威的觀點，思考必須以經驗為基礎，欠缺經驗或訊息均無法思考，能否充分地進行周延的思考更有賴經驗。因此，應鼓勵教師多方面蒐集新資訊、多參與各項研習活動、多觀摩他人的教學、多與其他教育工作者對話，如此則能有效地擴充經驗基礎，有利於反省思考。

七、教授反省策略

反省思考是種思維能力，透過有效的策略或活動設計可使能力得到開展，諸如撰寫教學反省日誌、成立協同反省團體、建立個人檔案、參與觀察、教育論壇之專業對話...等，均有助於提昇反省能力。師資培育機構可將這些策略或活動融入課程中，使未來的教師瞭解反省之方；教育行政或學校當局亦需在相關研討會中宣導這些策略的效能以及具體作法，讓在職教師因知悉而能將其化為具體行動。最重要的是，反省應是持續的歷程，因此宜有視導或其他鼓勵措施配合。

參考文獻

- 李慕華譯(James G. Henderson 原著)(民 89)。反思教學：成爲一位探究的教育者。台北：心理出版社。
- Brubacher, J. W. , Case, C. W. & Reagan, T. G. (1994). *Becoming a reflective educator: how to build a culture of inquiry in the school*. CA: Corwin Press, Inc.
- Copeland, W.D. & Birmingham, C.(1993). The reflective practitioner in teaching : Toward a research agenda. *Teaching & Teacher Education*, 9(4), 347-359.
- Dewey, J. (1933). *How we think : A restatement of the relations of reflective thinking to the educative process*(2nd rev. ed.). Lexington, MA : D.C. Heath.
- Donoghue, O., Thomas, A. & Brooker, R. (1996). The rhetoric and the reality of the promotion of reflection during practice teaching: an Australian case

- study. *Journal of Teacher Education*, 47(2), 99-117.
- Galvez-Martin, M. K. (1997). Who is more reflective? Inservice or preservice teachers? Paper presented at Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association. (ERIC Document Reproduction Service No.ED 422320)
- Galvez-Martin, M. K. & Bowman, C. (1998). Reflection and the preservice teacher. (ERIC Document Reproduction Service No.ED 422324)
- Goldsby, D. S. & Cozza, B. (1998). Using reflective journals in college education courses. *Kappa Delta Pi Record*, 34 (3), 112-113.
- Griffin, B. J. (1997). Helping student teachers become reflective practitioners. *The Teacher Education*, 33, Summer, 35-43.
- Henderson, J. G. (1992). *Reflective teaching : Becoming an inquiring educator*. N. J. : Prentice-Hall.
- Janesick, V. J. (1983). Using journal to development and evaluation options in the classroom. (ERIC Document Reproduction Service No.ED: 229363.)
- Kea, C. D. & Bacon, E. H. (1999). Journal reflection of preservice education students on multicultural experience. *Action in Teacher Education*, 21(2), 34-50.
- Moallem, M. (1997). The content and nature of reflective teaching : a case of an expert middle school teacher. *The Clearing House*, 70(Jan/Feb), 143-150.
- Rogers, C. & Tiffany, P. (1997). Thinking and the Windham Partnership reflective teaching seminars. (ERIC Document Reproduction Service No.ED: 411219.)
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner : How professionals think in action*. New York: Jossey-Bass.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco : Josey-Bass.
- Siens, C. M. & Ebmeier, H. (1996). Developmental supervision and the

- reflective thinking of teachers. *Journal of Curriculum and Supervision*, 11 (Summer), 299-319.
- Taggart, G. & Wilson, A.P. (1998). *Promoting reflective thinking in teachers*. CA: Corwin Press, Inc.
- Tauer, S. M. & Tate, P. M.(1998). Growth of reflection in teaching: Reconciling the model. *Teacher Education*, 9(2),143-153.
- Wojcik, P. H. (1993). A self-study in reflective teaching. (ERIC Document Reproduction Service No.ED: 383670.)
- Zeicher, K. M. & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching : An introduction*. N. J. : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.