

國立台東大學體育學系
體育教學碩士論文

指導教授：陳玉枝

屏東縣國小健康與體育學習領域教師
教學反省與專業成長之研究

研 究 生： 溫在成

中華民國九十六年八月

國立台東大學

學位論文考試委員審定書

系所別：體育學系

本班 溫在成 君

所提之論文 屏東縣國小健康與體育學習領域教師教學反省與專業成長之研究

業經本委員會通過合於 ☒ 碩士學位論文 條件
☐ 博士學位論文

論文學位考試委員會：關月清
(學位考試委員會主席)

陳慶棟

陳志枝
(指導教授)

論文學位考試日期：九十六年八月二日

國立台東大學

博碩士論文授權書

本授權書所授權之論文為本人在 國立台東大學 體育學系體育教學碩士班
九十六 學年度第 一 學期取得 碩 士學位之論文。

論文名稱：

屏東縣國小健康與體育學習領域教師教學反省與專業成長之研究

本人具有著作財產權之論文全文資料，授予下列單位：

同意	不同意	單 位
☒	☐	國家圖書館
☒	☐	本人畢業學校圖書館

得不限地域、時間與次數以微縮、光碟或其他各種數位化方式重製後散布發行或上載網站，藉由網路傳輸，提供讀者基於個人非營利性質之線上檢索、閱覽、下載或列印。

本論文為本人向經濟部智慧財產局申請專利(未申請者本條款請不予理會)的附件之一，申請文號為：_____，請將全文資料延後半年再公開。

公開時程

立即公開	一年後公開	二年後公開	三年後公開
☒	☐	☐	☐

上述授權內容均無須訂立讓與及授權契約書。依本授權之發行權為非專屬性發行權利。依本授權所為之收錄、重製、發行及學術研發利用均為無償。上述同意與不同意之欄位若未鉤選，本人同意視同授權。

指導教授姓名：

陳立枝

(親筆簽名)

研究生簽名：

溫在成

(親筆正楷)

學

號：

1493017

(務必填寫)

日

期：中華民國

96

年

8

月

2

日

謝 誌

轉眼間，在台東大學體育學系體育教學碩士班四個暑期的在職進修就要告一段落了，心中除了喜悅之情，更存有無限的感激。

本論文能順利付梓，首先要感謝指導教授陳玉枝博士，在論文撰寫期間悉心的關懷、鼓勵與叮嚀，從論文架構、文獻蒐集、問卷編製、資料分析至論文撰寫，總不厭其煩的細心引導與修正，指引研究方向。指導教授的用心指導，令學生受益良多，提攜之恩，銘刻於心。

其次，感謝口試委員闕月清教授以及陳漢棟教授兩位教育界的先輩，於百忙中撥冗惠予指導，對學生研究計畫及論文費心的審閱與指引，提供許多寶貴的灼見，使得論文更完整更充實，更使學生受益匪淺。

在這四個暑假的研究所生涯中，感謝所有師長在課業上的指導與啟發，也感謝二十二位同窗的相互扶持與切磋，特別是對本組夥伴獻文、兆華、慧萱、佳玲及桂屏的時時督促與鼓勵，更心存感念。

接著，感謝服務學校簡校長與同仁們的肯定和支持，以及在暑期進修期間對於總務工作的支援與協助；也感謝指導本研究問卷的專家學者及所有參與問卷填寫的屏東縣各國小主任、組長、教師，謹在此一併致上謝意。

最後，感謝家人的體諒與支持，尤其是內人雅如的付出，讓我無後顧之憂，全力以赴，始得以順利完成論文。最後，謹將此論文與所有關愛我的師長、同仁、家人及朋友一起分享。

溫在成 謹誌

民國九十六年八月

屏東縣國小健康與體育學習領域教師 教學反省與專業成長之研究

研究生：溫在成
指導教授：陳玉枝
日期：2007.8

摘 要

本研究旨在探討屏東縣國小健康與體育學習領域教師教學反省與專業成長之現況，並探討教師教學反省與專業成長之關係。本研究採問卷調查法，研究所使用的工具為「屏東縣國小健康與體育學習領域教師教學反省與專業成長問卷」。以屏東縣國小健康與體育學習領域教師為研究對象，總計發出問卷 446 份，有效樣本為 393 份。本研究將所得資料以描述統計、卡方考驗、t 考驗、單因子變異數分析及逐步多元迴歸等統計方法，進行資料的統計與分析。

本研究的結論如下：

- 一、屏東縣國小健康與體育學習領域教師教學反省的情形，反省層次以「實際行動層次」為主，反省類型以「行動中反省」居多。
- 二、屏東縣國小健康與體育學習領域教師專業成長的情形屬中上程度。
- 三、屏東縣國小健康與體育學習領域教師教學反省的情形，不受性別、年齡、服務年資、最高學歷、擔任職務、指導學校運動校隊、任教年級及學校規模等因素的影響。
- 四、性別、年齡、服務年資、最高學歷、擔任職務、指導學校運動校隊及任教年級等因素會影響屏東縣國小健康與體育學習領域教師專業成長的表現。
- 五、不同教學反省層次與反省類型的教師在專業成長上有差異存在。
- 六、屏東縣國小健康與體育學習領域教師專業成長的情形可用教學反省變項與背景變項來預測。

關鍵詞：健康與體育學習領域、教學反省、專業成長

A Study on the Relationship between Teaching Reflection and Professional Growth of the Elementary School Health and Physical Education Teachers in Pingtung County

Graduate: Tsai-Cheng Wen

Advisor: Yuh-Chih Chen, Ph. D.

Date: August, 2007

Abstract

The purpose of this study was to explore the current situation of teaching reflection and professional growth of elementary school health and physical education teachers in Pingtung county. In addition, the study examined the differences of background variables in teaching reflection and professional growth and explored the correlation between them. The study of the method of questionnaire survey and the questionnaire entitled “The Questionnaire of Teaching Reflection and Professional Growth in Elementary School Health and Physical Education Teachers in Pingtung county” was used to collect data. The participants were selected by stratified sampling method from public elementary school health and physical education teachers in Pingtung County. Among 446 samples of elementary school health and physical education teachers, there were 393 effective questionnaires. The data were analyzed through descriptive statistics, t-test, Chi-square test, one way ANOVA and stepwise multiple regression. According to the results of statistical analyses, the conclusions of the study were as follows:

1. The level of teaching reflection of elementary school health and physical education teachers in Pingtung county belonged to practical reflection. The type of teaching reflection of teachers were mostly reflection-in-action.
2. The professional growth for elementary school health and physical education teachers in Pingtung county were above middle level.
3. The elementary school health and physical education teachers in Pingtung county with different gender, age, seniority, educational level, job position, guidance of the school team, teaching grade and school size had no significantly difference on the situation of teaching reflection.
4. The elementary school health and physical education teachers in Pingtung county with different gender, age, seniority, educational level, job position, guidance of the school team and teaching grade had significantly difference on the situation of professional growth.
5. Teaching reflection had significantly difference on the teacher’s professional growth.
6. Teaching reflection and background variables had predictive effect on professional growth of elementary school health and physical education teachers in Pingtung county.

Keywords: health and physical education, teaching reflection, professional growth

目次

論文口試委員審定書	
授權書	
誌謝辭	
中文摘要-----	I
英文摘要-----	II
目次-----	III
表次-----	V
圖次-----	VI
第一章 緒論 -----	1
第一節 問題背景-----	1
第二節 研究目的與研究問題-----	4
第三節 研究假設-----	5
第四節 名詞界定-----	5
第五節 研究範圍與限制-----	7
第二章 文獻探討 -----	9
第一節 教學反省之探討-----	9
第二節 教師專業成長之探討-----	17
第三節 教學反省與教師專業成長之相關研究-----	24
第三章 研究方法與步驟 -----	45
第一節 研究架構-----	45
第二節 研究對象-----	48
第三節 研究工具-----	52
第四節 研究步驟-----	60
第五節 資料處理-----	61
第四章 結果與討論 -----	65
第一節 教學反省及教師專業成長之現況-----	65
第二節 不同背景變項教師之教學反省差異分析-----	68
第三節 不同背景變項教師之專業成長差異分析-----	72
第四節 不同教學反省變項在教師專業成長之差異分析-----	87
第五節 教學反省變項與背景變項對教師專業成長之預測分析-----	92

第五章 結論與建議	103
第一節 結論	103
第二節 建議	106
參考文獻	109
中文部份	109
英文部分	114
附錄	115
附錄一 屏東縣國小健康與體育學習領域教師教學反省與專業成長問卷 (預試)	115
附錄二 屏東縣國小健康與體育學習領域教師教學反省與專業成長問卷 (正式)	121
附錄三 問卷使用同意書	126



表次

表 2-1-1 反省的意義-----	9
表 2-1-2 教學反省的意義-----	11
表 2-1-3 教學反省之反省層次一覽表-----	14
表 2-2-1 專業的意義-----	17
表 2-2-2 教師專業成長的意義-----	19
表 2-3-1 教學反省相關研究摘要表-----	24
表 2-3-2 健康與體育學習領域教學反省相關研究摘要表-----	29
表 2-3-3 教師專業成長相關研究摘要表-----	32
表 2-3-4 健康與體育學習領域教師專業成長相關研究摘要表-----	38
表 3-2-1 預試問卷施測樣本與回收情形統計表-----	48
表 3-2-2 抽樣校數分配表-----	49
表 3-2-3 正式問卷施測樣本與回收情形統計表-----	49
表 3-2-4 正式問卷有效樣本基本資料表-----	51
表 3-3-1 教學反省預試問卷項目分析結果摘要表-----	54
表 3-3-2 教師專業成長問卷項目分析結果摘要表-----	56
表 3-3-3 教師專業成長問卷因素分析結果摘要表-----	58
表 3-5-1 原始變項轉換為虛擬變項摘要表-----	64
表 4-1-1 教師教學反省現況統計表-----	66
表 4-1-2 教師專業成長各層面及整體平均數與標準差摘要表-----	66
表 4-2-1 不同背景變項教師之反省層次差異分析表-----	69
表 4-2-2 不同背景變項教師之反省類型差異分析表-----	70
表 4-3-1 不同性別教師在專業成長之差異分析-----	73
表 4-3-2 不同年齡教師在專業成長之差異分析-----	74
表 4-3-3 不同服務年資教師在專業成長之差異分析-----	76
表 4-3-4 不同最高學歷教師在專業成長之差異分析-----	78
表 4-3-5 不同擔任職務教師在專業成長之差異分析-----	80
表 4-3-6 指導學校運動校隊教師在專業成長之差異分析-----	81
表 4-3-7 不同任教年級教師在專業成長之差異分析-----	82
表 4-3-8 不同學校規模教師在專業成長之差異分析-----	83
表 4-4-1 不同反省層次教師在專業成長之差異分析-----	88
表 4-4-2 不同反省類型教師在專業成長之差異分析-----	90
表 4-5-1 教學反省變項與背景變項預測教育新知之逐步多元迴歸分析表---	93
表 4-5-2 教學反省變項與背景變項預測教學知能之逐步多元迴歸分析表---	94
表 4-5-3 教學反省變項與背景變項預測班級經營之逐步多元迴歸分析表---	95
表 4-5-4 教學反省變項與背景變項預測人際溝通之逐步多元迴歸分析表---	96
表 4-5-5 教學反省變項與背景變項預測人際溝通之逐步多元迴歸分析表---	97
表 4-5-6 教學反省變項與背景變項預測專業成長之逐步多元迴歸分析表---	98

圖次

圖 3-1-1 研究架構圖-----	47
圖 3-4-1 研究步驟圖-----	60



第一章 緒論

本章主要說明研究問題的形成，包括問題背景、研究目的、研究問題、研究假設、研究範圍與限制等，並將本研究的重要名詞提出釋義，茲分述如下：

第一節 問題背景

教學活動是一種「教」與「學」的雙向回饋歷程，所涉及的因素相當複雜。就「教」而言，教師依循著不同的環境線索，不斷的做出最適宜的決定以利學生學習，因此適宜的教學決定與教學行為成為有效教學的重要條件；就「學」而言，學生是學習的主體與學習的主動者，因此學生是否專心上課與聽從教師指導、積極參與活動與認真練習等學習行為，會影響目標的達成與否。在「教」與「學」的雙向回饋中，最終目的在提升學生的學習成果，但這必須仰賴教師的教學行為方能達成，教師的教學行為，主宰著教學的成與敗（林進財，1997）。

從50年代起，教學領域盛行「過程－結果」(process-product) 的研究，學者從中探討教師行為及其與學生學業成就的關係，以便找出優良的教學規準，但卻忽略了教師行為背後所蘊藏的思考歷程或內隱的信念系統。在教學現場中，沒有一模一樣的老師及學生，所以教學不能一成不變，在瞬息萬變的教學活動中，教師絕不能以不變應萬變，要隨時改變自己的心態，成為一位與時俱進的教師，所以要時時反省自己的教學。教學是複雜而不易作決定的工作，面對複雜的教育環境，若能從不同觀點來反省與批判教育事務，將有益於教學進行。因此教師的角色從70年代開始受到認知心理學、質性研究方法的興起以及80年代教學專業化運動的影響而為之改變，教學是一種運用心智的思考性活動，教師必須是一位反省性的實踐者，因此學者開始將教師視為研究者 (teacher as researcher) 的角色，認為教師須藉反省及研究教學，考量學生的能力，發展適合的教學方式，編選合宜的教材以提高教學成效。這種教學研究重心的轉變，為教師在教學情境中的主體性價值與教學工作特性的評價，注入了新的觀念，也因此教師「教學反省」的主張順勢而起，相關研究逐漸受到重視而成為教學研究的新趨勢（吳和堂，2003；吳秋慧，2004；洪福財，2000；孫維屏，2003；陳聖謨，1999；蔡鳳芝，2005）。

二十一世紀是個知識爆發、社會快速變遷及人類價值觀更迭的時代，而教育

乃是立國之本，故世界各國莫不致力於提倡教育改革，以提昇人力資源素質，促進國家的發展力及競爭力。我國教育在邁入廿一世紀的過程中乃朝著人文化、民主化、多元化、科技化與國際化的方向發展，期望藉由教育改革的推動，整體提升國民素質及國家競爭力（鄭勝吉，2005）。因此國內自民國八十年以後即開始進行一波波的教育改革，其中對校園生態及社會衝擊最大的是九年一貫課程的規劃及實施，直接影響到課程教材編選、教學模式、統整課程、學校本位、教學評量、行政體制及師資培育等。教師本身不再是被動的、等待的和秉承上命的，也不是官訂課程的執行者，教師除了是知識的分配與流通者，更進一步躍而成為知識的創造與生產者。面對新的教育觀念和改變，教育理念的落實需要教師以厚實的專業知識與專業素養為基礎加以實踐，才能收到預期的效果，教師是教育改革的樞紐，教師專業素質成為教改的關鍵因素，所以教師專業能力的提升和成長，是重要且勢在必行的方向（方永泉，1999；吳秋慧，2004；陳玉枝，2003）。

教師在教學的過程中需要大量的知識、熟練的技巧及適當的態度，才能勝任一位優良的教師，為了提升教師的專業程度，教師必須藉由不斷的學習、進修來充實自己，以提昇教學的成效。教育部（2003）於全國教育發展會議中特別強調「協助教師專業成長，推動九年一貫課程」，學校為了發展本位課程、建立學校特色，規劃許多教師專業成長的進修課程，讓教師透過持續的學習與探究歷程來發展自己的教師專業。饒見維（2001）認為「教師進修教育與訓練」的概念誤導教師的心態，認為學校或行政單位有義務必須提供教師進修、訓練的機會，使得教師們在心態上依賴上級提供資源協助本身成長，而不是主動追求自我專業成長。吳秋慧（2004）指出以往教師專業成長，多經由外在參加在職進修、研習或研討會的方式，雖然這些管道確實能增進教師的認知和教學技巧，但卻忽略了其實從教師本身內在的教學反省與自我對話，亦對教師教學專業的提升有深切的影響。

「教學反省」是一種在教學前、教學中和教學後的檢思歷程，教師在教學過程中解決問題或重新建構知識，從反省的回饋與檢討中達到改進教學品質的目標，進而促進教師專業成長（陳玉枝，2003）。從一些相關文獻中可知教師的教學反省與專業成長關係密切：歐用生（1996）認為反省是教師專業發展和自我成長的核心因素，而且反省使教師的教學不會成為有壓力的、例行的行為，使教師能表現慎思的、有意圖的行動，使教師採取知性的行動，成為一個教育者。反省能增進教師技能，改進教學，成為一個更有能力，更有思想的專業人員。饒見維（2001）指出就教師專業發展的觀點而言，與其傳授特定的教育專業知識，倒不

如培養教師的反省能力，使其具備反省的習慣與態度，能夠從自己的專業經驗中持續檢討、改進，並形成愈來愈豐富的專業知識。陳美玉（1998）認為在反省中，才能使專業知識及經驗，產生重組與轉換，足以理解瞬息萬變的教學情境。陳聖謨（1999）提出教師反省有助提昇教師專業能力與教學滿足感。林政宏（2004）認為教師的省思能力和態度，是影響其追求專業成長的重要因素，反省批判自己的教學行為是確保教師專業自主性的必要條件。吳秋慧（2004）、黃秋芳（2003）和黃泰源（2005）提出教師反省有助於提升教師的教學表現與專業發展。Wildman, Niles, Magliaro, 與 McLaughlin (1990) 提出反省是教師專業成長的重要工具，若缺乏反省實踐的能力，教師無法達成真正的專業成長。Osterman 與 Kottkamp (1993) 支持反省就專業發展而言，是一強而有力的方法，因為其能促進教學者對其表現的自我知覺及其專業成長與發展的機會。Noori (1994) 指出教師對教學過程、課程、內容和情境不斷反省與探究，可以製造成長與學習的機會，建構自己的專業知識。Raines 與 Shadiow (1995) 認為反省可開啟專業之門，教師必須具備反省、評鑑自己教學的能力，隨時調整自己的行動，以從事合理性與意識性的決定，並透過反省方式評鑑自己的教學。Kane, Sandretto, 與 Heath (2004) 認為一位有效能的教師具有教學反省、課程設計、教學創新和行動研究的能力，教學反省被視為有效能的教師不可或缺的能力，能促進教師專業成長。因此，自我省思是教師專業成長的第一步，經由教學前、中、後的反省，以修正教學問題，提升教學效果，增進教師專業成長。

綜合以上所述，教師的教學反省與專業成長關係相當密切，也是教學研究的重要領域，但目前國內、外多只限於教學反省或專業成長等單方面的研究，對於二者的相關研究可說是屈指可數，尤其是國內在九年一貫課程實施後，健康及體育融合為健康與體育學習領域，在此領域有關教學反省與專業成長兩者間相關的研究更是付之闕如。所以本研究針對國小擔任健康與體育學習領域教學的教師作教學反省與專業成長二者間實徵性的相關研究，希望藉由此研究，探討教師的教學反省與專業成長的現況和兩者間關聯的情形，以便對此教學領域有更進一步的認識與了解，並據以提出對健康與體育學習領域教師與相關單位的建議，另外也提供後續的研究者作為參考之用。

第二節 研究目的與研究問題

綜合第一節之論述，本研究擬以「屏東縣國小健康與體育學習領域教師教學反省與專業成長之研究」為主題，探討屏東縣國小健康與體育學習領域教師教學反省與專業成長的情形。

一、研究目的

綜合上述問題背景的敘述，本研究針對屏東縣國小健康與體育學習領域教師教學反省與專業成長二者間作實徵性的相關研究，主要目的在瞭解屏東縣國小健康與體育學習領域教師教學反省與專業成長的現況，並探討影響屏東縣國小健康與體育學習領域教師教學反省與專業成長的因素，以及不同教學反省變項之屏東縣國小健康與體育學習領域教師專業成長的差異情形，最後探討屏東縣國小健康與體育學習領域教師教學反省變項與背景變項對專業成長的預測力。

二、研究問題

基於上述研究目的，本研究擬探討下列問題：

- (一) 屏東縣國小健康與體育學習領域教師教學反省的現況為何？
- (二) 屏東縣國小健康與體育學習領域教師專業成長的現況為何？
- (三) 不同背景變項之屏東縣國小健康與體育學習領域教師的教學反省是否有差異？
- (四) 不同背景變項之屏東縣國小健康與體育學習領域教師的專業成長是否有差異？
- (五) 不同教學反省變項之屏東縣國小健康與體育學習領域教師的專業成長是否有差異？
- (六) 屏東縣國小健康與體育學習領域教師的教學反省變項與背景變項對專業成長是否有預測力？

第三節 研究假設

根據上述研究問題，本研究提出以下假設：

- 一、不同背景變項之屏東縣國小健康與體育學習領域教師的教學反省有顯著差異。
- 二、不同背景變項之屏東縣國小健康與體育學習領域教師的專業成長有顯著差異。
- 三、不同教學反省變項之屏東縣國小健康與體育學習領域教師的專業成長有顯著差異。
- 四、屏東縣國小健康與體育學習領域教師的教學反省變項與背景變項對專業成長具有預測力。

第四節 名詞界定

為確定本研究範圍，茲將重要的研究名詞界定如下：

一、健康與體育學習領域教師

本研究所稱之健康與體育學習領域教師是指目前任教於屏東縣公立國民小學，並且擔任健康與體育學習領域教學之教師，不包括代理代課教師、實習教師。

二、教學反省

「教學反省」是指教師在教學過程中對教學情境所發生或預設可能發生的事件，進行主動、持續及審慎的反省、批判與檢討的循環歷程，以提升教學品質，促進教師專業成長。本研究所指的「教學反省」係指屏東縣國小健康與體育學習領域教師教學行為的內在省思，透過問卷調查的方式蒐集其反省層次與反省類型的歷程。「教學反省問卷」的測驗是採假設性情境問題設計，依研究參與者對四個情境的題項答題來計分，依照Likert五等量表區分，回答尺度由「完全都同意」、「大都很同意」、「同意」、「部分不同意」、「完全不同意」等五個選項中來勾選，其分數的計算依序為5分、4分、3分、2分、1分。

三、反省層次

「反省層次」是依據反省者反省的程度或深度作為劃分的依據。本研究所指的「反省層次」分為四層次：

- (一) 描述層次：單純的描述事件而無反省。
- (二) 技術理性層次：遇到問題會思考策略或辦法解決。
- (三) 實際行動層次：面對問題會探究、分析問題的原因，並採取行動解決。
- (四) 批判層次：針對問題背後的不適切性加以批判。

本研究為了將研究參與者歸類於何種反省層次以便進行統計分析，因此依研究參與者在教學反省問卷中的填答結果加以歸類。其歸類標準為：依研究參與者在假設性情境問題的各反省層次題項總分而定，何種層次總分最高，研究參與者即歸屬於該層次。若最高總分中有某些層次的總分一樣，則歸於較低的一層，以避免高估。

四、反省類型

「反省類型」是依據反省者反省的時機作為劃分的依據。本研究所指的「反省類型」分為四類型：

- (一) 行動中反省：發生事件當時，立即思考、分析或想辦法解決該問題。
- (二) 行動後反省：發生事件之後，再思考、分析或想辦法解決該問題。
- (三) 行動中反省和行動後反省兩者並用：發生事件當時及事後都會思考、分析或想辦法解決該問題，以下簡稱「兩者並用」。
- (四) 為行動而反省：根據問題，深入研究，設計策略，找出解決問題的方法。

本研究為了將研究參與者歸類於何種反省類型以便進行統計分析，因此依研究參與者在教學反省問卷中的填答結果加以歸類。其歸類標準為：依研究參與者在假設性情境問題的各反省類型題項總分而定，何種類型總分最高，研究參與者即歸屬於該類型。若最高總分中有某些類型的總分一樣，則歸於較低的一類，以避免高估。

五、教師專業成長

「教師專業成長」是指教師於教學生涯中，主動積極參與各種增進專業認知、技能、情意的活動，以促進個人自我實現、提升教學成效與達成教育目標的連續性歷程。本研究所指的「教師專業成長」係指透過問卷調查的方式，蒐集屏東縣國小健康與體育學習領域教師之教育新知、教學知能、班級經營、人際溝通和專

業精神等五個層面專業成長的歷程。「教師專業成長問卷」的測驗採 Likert 五等量表區分，回答尺度由「完全都符合」、「大都很符合」、「符合」、「部分不符合」、「完全不符合」等五個選項中來勾選，其分數的計算依序為 5 分、4 分、3 分、2 分、1 分，得分愈高，代表教師專業成長的情形愈佳。

第五節 研究範圍與限制

本研究依其研究目的而界定之研究範圍與研究限制如下：

一、研究範圍

本研究之研究範圍係指九十五學年度任教於屏東縣公立國民小學，並且擔任健康與體育學習領域教學之教師（不包括代理代課教師及實習教師），除此之外則不包含在本研究範圍。

二、研究限制

本研究因受到研究樣本、人力、問卷設計與經費之因素影響，在研究調查上有以下之限制：

（一）研究方法

在問卷調查的過程中，委由各校擔任健康與體育學習領域教學之教師自行填答，研究者無法親自於現場詳細說明問卷中各題題意，雖然於問卷上留有研究者之聯絡方式，但研究參與者是否真能完全明瞭問卷上之問題，則難以得知。其次，研究參與者在填答的過程中，可能會受到自身防衛心理及社會價值判斷的影響，而未能完全據實來作答。

（二）研究內容

本研究所探討之「教學反省」及「教師專業成長」，僅限定在問卷內之題目，其餘和「教學反省」及「教師專業成長」相關之議題則不在本研究範圍內。

（三）研究變項

本研究中教師的背景因素，限於時間與人力之緣故，研究者僅探討教師的性別、年齡、服務年資、最高學歷、擔任職務、指導學校運動校隊、任教年級及學校規模等作為本研究之變項。



第二章 文獻探討

本研究乃是在探討屏東縣國小健康與體育學習領域教師教學反省與專業成長的關係，配合研究目的及問題，文獻探討的內容共分為三節，第一節為教學反省之探討，第二節為教師專業成長之探討，第三節探討教學反省與教師專業成長之相關研究，以作為實證研究的理論基礎。

第一節 教學反省之探討

本節就教學反省之理論基礎及概念的相關文獻進行探討，分成四個部份，第一部份探討反省的意義，第二部份探討教學反省的意義，第三部份探討教學反省的層次，最後則探討教學反省的類型。

一、反省的意義

反省 (reflect) 意指進行反芻、思慮和沈思，反省就是一種思考（陳玉枝，2003；陳聖謨，1999）。Schon 在「The Reflective Practitioner」一書中，認為反省過程包括實務者與問題情境的對話，也就是實務者將過去的經驗和現在的情境連結起來，定義問題與情境，並依此提出解決問題的行動方案（蔡鳳芝，2005）。陳春蓮（2004）認為反省是有意義的努力；反省是有目的的思考；反省可視為個人的特質或能力。並歸納指出反省具有三種特性：反省包含思想與行動，是一種持續的、循環的螺旋性歷程；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；反省可發生於行動當下或行動後，它是有意識的努力，旨在發掘蘊藏於經驗中的智慧，重新建構意義，進而指引未來的行動。以下就相關文獻中學者對「反省」意義的看法，依年代摘錄整理如下表2-1-1：

表2-1-1 反省的意義

研究者 (年代)	反省的意義
陳聖謨 (1999)	個體對所作所為的內隱性檢思歷程，以修正、充實或維持個體的信念與行動，達成更好的行動結果，並能建構個人行動的知識與意義架構。

表2-1-1 反省的意義(續)

研究者 (年代)	反省的意義
張美玉 (2000)	有意識地或自覺地去確認、定義所發生的種種問題，由此產生合理的導引念頭，經由用心思考過的行動驗證。
吳和堂 (2000)	是一種對事、物再思考的歷程，以其對事物的情境深入分析，尋求解決之道，或更釐清自己的思想。
陳玉枝 (2003)	一種連續性的檢視、分析、修正及再建構所思所行的心理思考的歷程活動。
蔡岳璟 (2003)	對過去與現在的事件進行主動思考，進而重建、再建構其經驗、問題與知識，由此導引未來行事之依據。
魏榮俊 (2004)	對事件的過去、現在做橫向與縱向的思考、比較、分析與重建，建構出對未來行為方式的依據。
鄭勝吉 (2005)	反省是內隱的心理歷程，透過對以往經驗的分析，建構出對現在或未來類似情境的修正方案，以解釋或解決類似情境問題的過程。
蔡鳳芝 (2005)	反省思考是起於問題情境，或是信念與知識體系被挑戰，可以視為個體內在思考與外在情境、過去經驗與當前活動之間交互辯證的過程，並藉此引導更深一層的思考與行動的產生。
陳郁萍 (2006)	反省是一種有意識的心理活動，具有目的性與指導性，為個體內在思考與外在情境、過去經驗與當前活動之間相互辯證的過程，藉此產生更深一層的思考與行動。

對於上述學者對反省所界定的意義，研究者加以歸納如下：

- (一) 就反省的本質而言：反省是一種有意識的心理活動。
- (二) 就反省的歷程而言：反省是一種具有連續性和內隱性而不能直接觀察的認知過程。
- (三) 就反省的內容而言：反省的標的包括個人的思想、信念、價值觀、經驗、經歷的事件及所作所為。
- (四) 就反省的目的而言：反省是為了獲得更好的行動和結果。

綜合上述觀點，研究者認為「反省」乃是對過去的經驗與現在的事件進行持續不斷的檢視、分析、思考，進而解決問題並建構出未來行事依據的歷程。

二、教學反省的意義

教學反省是教學與反省的連結，是一種與教學有關的省思。教師在教學中加入反省的成分，對教學的適切性與正當性進行批判反省，並以反省所得的資料與結果，回饋應用於實際教學，藉以改進教學和促成教師專業成長(洪福財，2000)。

教學反省是影響教師專業發展和自我成長很重要的因素之一，教學並非只是賣弄教學技巧，將有效的教學策略複製於教學情境中，而是要經過不斷地反省思考，來改進教學（蔡鳳芝，2005）。

有關「教學反省」一詞，相關研究有許多相近的用語（如：反省的教師、反省的教學、行動中反省、教學中反省、反省性教學、反省性實踐），但卻均指同一件事情（魏榮俊，2004）。本文將上述用語視為同義，故除行文脈絡中特定的需要或引用他人的用語之外，本文一律使用「教學反省」一詞。以下就相關文獻中學者對「教學反省」意義的看法，依年代摘錄整理如下表2-1-2：

表2-1-2 教學反省的意義

研究者 (年代)	教學反省的意義
陳聖謨 (1999)	教師對教學行為的內隱性檢思歷程，以修正、充實或維持教師的知識與信念，並具體轉化為行動，達成更好的教學效果，並能建構教師個人的實際理論。
吳和堂 (2000)	反省的意義應擴大至教育情境上的各種問題，只要是以反省為手段企圖解決問題者，皆可稱之為教學反省。
蔡岳璟 (2003)	教師在教學中加入反省的成分，對教學的適切性與正當性進行批判反省，以修正、充實或維持教師的知識與信念。
陳玉枝 (2003)	教學反省是一種在教學前、教學中和教學後的檢思歷程，教師在教學過程中解決問題或重新建構知識，從反省的回饋與檢討中達到改進教學品質的目標，進而促進教師專業成長。
魏榮俊 (2004)	教師在教學過程中加入反省的歷程，對教學的適切性與問題解決方式進行批判與檢討，進而達成改進教學品質，增進教師教學效能，促進教師專業成長。
吳秋慧 (2004)	教學者對自身教學的一種內隱性的反思過程，從反思、回饋中修正自我教學的方法和信念，並化為具體行動解決教學或行政上的問題。
陳春蓮 (2004)	教師對自身秉持的信念、價值與教學行為做持續、反覆的思考，並依據思考結果引導教學上的改變。
鄭勝吉 (2005)	教學者面臨教學過程中的問題時，以既有經驗為基礎，對問題進行分析而後建構出有效解決問題的新方法。
黃泰源 (2005)	教師對自己教學前、教學中或教學後的經驗或行為加以檢視、檢討、分析、批判、調整與評鑑，並改進自己的教學，以期達到更好的教學結果。
陳郁萍 (2006)	教師於教學前、教學中、教學後之經驗的檢視、省思與修正，以改進自己的教學，增進教學效能，提升教學品質，發展理性、批判、分析、計畫、評鑑思考的能力。

根據上述學者對教學反省意義的看法可知，教學反省連結教學與反省，是一種與教學有關的反省性思考，教師透過反省思考，對自己的教學理念、教學經驗以及教學現場的問題與作為常加檢討，以在複雜多變的教學情境中做出明確的判斷。范熾文（2002）以「5C」的反省思考對教學反省加以論述：（一）創新（create）的反省：鼓勵教師以想像和創新為教學中心。（二）關懷（care）的反省：教師透過關懷及合作，建立真誠的師生關係。（三）批判（critical）的反省：教師須將視為理所當然的教學行為，予以分析批判。（四）慎思（caution）的反省：教師以自由、開放的態度檢視、認清自己的教育哲學。（五）合作（cooperation）的反省：學校乃一學習社群，教師要建立合作機制，樂於分享自己的觀點。

綜合上述觀點，研究者認為「教學反省」是指教師在教學過程中對教學情境所發生或預設可能發生的事件，進行主動、持續及審慎的反省、批判與檢討的循環歷程，以提升教學品質，促進教師專業成長。

三、教學反省的層次

教學反省是教師對教學活動做理性及反覆的思考，依反省的程度或深度之不同，教學反省亦有不同的層次劃分。相關研究中學者對反省層次的分類有不同的看法，以下列舉一些學者對教學反省層次之劃分作一說明：

Van Manen (1977) 在階級層次理論中提出反省層次可分為技術的反省（technical reflection）、實際的反省（practical reflection）和批判的反省（critical reflection）三個層次。

- （一）技術的反省：屬於經驗分析式的反省層次，是受到權威、傳統、特定社會實體公定定義所導引的例行式思考（鄭勝吉，2005）。此層次的反省強調特定「行為—目標」的連結，教師關心的是符合實際教學情境目標的行為與達成目的的手段，著重於如何有效的運用教育知識，達成教學目標（吳秋慧，2004）。如學生學業成就差，教師只關心如何提高學生成績，沒有反省檢討影響學生成績低落之因素為何？因此，此層次的教師只是為了解決問題，並沒有加以質疑或批判其背後的原因。
- （二）實際的反省：此層級主要是探究及解釋教學各項活動蘊含的假定和前提，不僅要求教學目標的達成，更進一步檢視教學行動的脈絡，將視為理所當然的習慣性思考重新建構與組織（吳秋慧，2004；鄭勝吉，2005）。如教師發現學生學業成就差，除了會反省如何提高學生的成績外，也會反省思考造成學生成績不好的原因，是否本身教學方法與兒童的生活經驗未契合？

- (三) 批判的反省：此層級主要蘊含公平、正義、倫理與道德的標準，不僅要求教學目標的達成，也不只注重教學行動的脈絡，更要以公正、平等的觀點對教學進行整體性的批判，用倫理與道德的標準來審視實際行動是否符合公平正義（吳和堂，2000；鄭勝吉，2005）。

Louden (1992) 將教學反省分成四種興趣的反省，以下依序說明之：

- (一) 技術興趣：教師陳述的是有關為了符合教學規則或技術所做的管理。
- (二) 個人興趣：教師的興趣是與個人自我了解的經驗有關。
- (三) 問題興趣：教師的興趣是在專業行動中有關非技術性、非標準性問題的解決。
- (四) 批判興趣：教師的興趣是在對於理所當然的思想、感覺或行動的質疑。

饒見維（1996）將教學反省分為以下四個層次：

- (一) 技術的反省：教師針對自己的教學活動，進行問題的指認，並分析其教學問題，尋求解決方法，逐步改善其教學行為。
- (二) 信念與假設的反省：教師省思他們的行動與其教育價值之間的一致性時，同時也會開始質疑別人加諸在他們身上的各種信念和假設，是比前一個層次更深入的反省層次。
- (三) 批判的反省：教師反省批判自己的角色、自己和他人的關係以及自己處在某一個情境脈絡中所扮演的功能和意義。
- (四) 反省的反省：此種反省可稱為「後設省思」或「關於省思的省思」，教師可以省思自己的思考能力與學習方式，不但能了解自己如何學習、如何反省，更可以提升自己的思考能力。

Collier (1999) 以實習教師為研究對象，透過反省訪談、反省日誌、同儕觀摩討論和小組研討四種研究方法促進反思，發現實習教師極少呈現出批判性的反省，多屬於技術性、實務性的反省，但要達到三個層次的教學反省，不是一件容易的事，除運用各種方法促使教師反思外，教師必須經常承擔各種壓力，也造成很少有反省教學的時間和機會。

吳和堂（2000）在「國民中學實習教師教學反省與專業成長關係之研究」中將教學反省的層次分為描述層次、技術理性層次、實際行動層次和批判層次等四個層次，也成為國內學者近年來教學反省相關研究中反省層次劃分的模式。

- (一) 描述層次：單純的描述事件而無反省。
- (二) 技術理性層次：遇到問題會想策略或辦法來解決的過程。技術理性層次的反省重在如何有效應用教育知識，以達到既定的目的，對於目的本身和學

校、社區、社會等的制度脈絡則毫不質疑。

(三) 實際行動層次：面對問題，探究、分析問題的原因，並採取行動解決。實際行動層次的反省以實際行動為基礎，主要是探究和澄清實際事務背後的假設和前提，以及評估教學行動的可能後果。

(四) 批判層次：能針對問題背後的不適切性加以批判，亦即對行動描述、對描述進行反省及對反省過程再反省的層次。批判層次的反省則將道德與倫理的規準納入實際行動的論辯中，主要在探討那些教育目標、經驗和活動能達到正義、公平和具體實踐，以及當前的教育措施是否符合人類的需要與目的。

以下將各學者所提出之反省層次依年代整理如下表2-1-3：

表2-1-3 教學反省之反省層次一覽表

研究者 (年代)	反省層次
Van Manen (1977)	技術層次、實際層次與批判層次
Louden (1992)	技術興趣、個人興趣、問題興趣與批判興趣
饒見維 (1996)	技術的反省、信念與假設的反省、批判的反省與反省的反省
吳和堂 (2000)	描述層次、技術理性層次、實際行動層次與批判層次
陳玉枝 (2003)	描述層次、技術理性層次、實際行動層次與批判層次
魏榮俊 (2004)	描述層次、技術理性層次、實際行動層次與批判層次
吳秋慧 (2004)	描述層次、技術理性層次、實際行動層次與批判層次
鄭勝吉 (2005)	描述層次、技術理性層次、實際行動層次與批判層次
陳郁萍 (2006)	描述層次、技術理性層次、實際行動層次與批判層次

依據上述學者對教學反省層次的區分，可發現學者吳和堂以Van Manen 的理論為基礎，將教學反省的層次歸納並擴充為四個層次，成為近年來教學反省相關

研究所引用的劃分方式。此外，許多學者認為反省不應有層次的價值高低之別，只是類型的不同，因為每一層次的反省都會發生在實際教學反省之中，而且每一層次的反省對教學而言都有其價值和意義性的存在，反省層次的分別不應被冠上優劣之分（吳和堂，2000；吳秋慧，2004；陳玉枝，2003；陳郁萍，2006；陳聖謨，1999；鄭勝吉，2005；魏榮俊，2004）。

綜合上述觀點，本研究將教學反省區分為描述層次（單純的描述事實而無反省）、技術理性層次（會運用各種方法來解決問題）、實際行動層次（當面對問題時，能探究、分析問題，並採取行動解決）和批判層次（針對問題背後的不適性加以批判）等四個層次，作為本研究探討的因素。

四、教學反省的類型

教學反省的類型是依據反省者反省思維發生的時機而定。茲將各學者之教學反省類型劃分臚列如下：

Schon 指出反省是螺旋形歷程，是從評價、行動、再評價不斷循環的過程，並提出反省的三種類型：行動中反省 (reflection in action)、行動後反省 (reflection on action) 以及為行動而反省 (reflection for action)，教師可在教學的過程中做立即性的反省，或者是在教學後做反省，甚至於在教學前便能進行反省（吳和堂，2000；Kane 等，2004）。

（一）行動中反省：行動中反省係指實踐過程所進行的立即式反省，其主要的反省要素是「認知的」 (cognitive)，關涉著如何在教室真實情境中做最佳決定的知識，也是教師本身進行「內在對話」 (inner dialog)，從而影響進行中的活動，以促進班級組織與管理的策略及教學上之運用（陳美玉，1999；陳春蓮，2004）。此類型反省具有「非邏輯」特點，有別於計畫或運用邏輯思考的理性思考，教師在教學活動中，針對各種非預期、複雜的狀況，及時進行反省、評估，做出及時性反應因而形成新的體驗，引導其後續的教學行為（陳玉枝，2003）。

（二）行動後反省：行動後反省指稱的是實踐後針對所採的行動進行反省，旨在發現個體的想法與認知如何導致非預期的後果，提供教師對教室所發生的事件具有更豐富的理解，反省要素可謂是「描述的」（陳美玉，1999；陳春蓮，2004）。此種教學回顧性省思，可修正教師的專業經驗，而有助於教師後續的教學工作。教師的專業性，也可透過這種專業判斷與技巧的改進，得到驗證與肯定。教師在進行教學前所做的規劃思考，或者在教學之

中暫停活動，專於反省，或在教學活動結束後所做的審慎性評估檢討等有意識的反省（陳玉枝，2003）。

- （三）為行動而反省：此反省是具有前瞻性、最好的一種省思，是以經驗為師，以指引將來的活動（歐用生，1995）。為行動而反省則是前二種反省的可欲結果，換言之，也是一種在行動尚未發生以前即已進行的高層次反省，乃建立在對前二種反省的充份洞察與掌握上，故能產生更審慎的反省。為行動而反省是帶有「批判的」（critical）成份之反省，能促進教師對不同教學觀點的分析，並對相互矛盾與不一致之現象，進行深入的理解，並採取適當的作為，主要在關心的是社會正義的倫理與道德層面（陳美玉，1999）。所以，為行動而反省是針對教學前所進行的高層次反省，乃以經驗和先前建構的知識為基礎，能促使教師批判不同的教學觀點，進而選擇最佳方式來進行教學活動。

Van Manen (1991) 以教師教學活動的時間順序，認為教師教學反省有以下四種類型：

- （一）預期性反省：教學行動之前的組織、規劃與準備。
- （二）互動性反省：教學行動當下針對教學問題做隨即性的反省，屬於行動中反省。
- （三）回顧性反省：將過去的經驗作解析以便獲得教學上更新更深的洞見，成為更有經驗的實務工作者，是屬於行動後的反省。
- （四）無意性反省：教師所採取的行動或言行是隨意、衝動的、自然反射的，是一種無關反省的即興行為。

吳和堂（2000）與陳玉枝（2003）綜合 Schon 的觀點，將教學反省的類型歸納擴充分為行動中反省、行動後反省、行動中反省與行動後反省兩者並用以及為行動而反省等四類。

教師的反省類型因教師生涯的發展而不同，對一個初任教師而言，為行動而反省和行動後反省是較明顯的，但對資深教師而言，在行動中反省則較為顯著。而且，反省並非直線的過程，而是繼續的螺旋的過程，在此過程中，三種反省相互交織著，漸漸地促進個人成長和進步（吳和堂，2000）。

綜合上述觀點，研究者將教學反省類型分成行動中反省、行動後反省、行動中反省與行動後反省兩者並用以及為行動而反省等四類，作為本研究探討的因素。

第二節 教師專業成長之探討

本節就教師專業成長之理論基礎及概念的相關文獻進行探討，分成三個部份，第一部份探討專業的意義，第二部份探討教師專業成長的意義，最後則探討教師專業成長的內涵。

一、專業的意義

「聯合國教科文組織」於1966年提出『教師地位之建議案』，其中指出「教學應被視為專業 (profession)」(單文經, 1990)，而國內一項調查教師職業聲望與專業形象的研究中發現，有80%的受訪者認為教師是一種專業(李淑玲、馮麗花, 2004)。現行九年一貫課程的推動，教師的專業地位是教育改革過程中一項重要的焦點(陳伯璋, 1999)。對於「專業」的意義，學者的看法不盡相同，茲就相關文獻中學者對專業的看法依年代摘要整理如下表2-2-1：

表2-2-1專業的意義

研究者 (年代)	專業的意義
李俊湖 (1992)	專業是指具備專門的知識能力，能夠獨立自主的執行職務，並且具有服務奉獻熱忱的行業。
蔡碧璉 (1993)	專業具有三層面：專業知識與專業技能、專業精神與專業態度、專業組織與專業規範。
梁坤明 (1999)	專業的意義乃指經由專門訓練而獲得特殊的知識，據以獨立執行職務，願服務奉獻於該行業，並組織專業團體，訂定倫理規範，不斷的自我進修的一項工作。
白穗儀 (1999)	專業乃是指在職前階段經過長期的訓練，以獲得專業知識及能力，並於工作生涯中能不斷學習、進修與研究，且同領域的成員組成一專業性的組織團體，建立倫理信條，並本著服務奉獻的精神，透過集體的努力與行動，以尋求社會的肯定與認可。
呂錘卿 (2001)	專業是指社會上的工作或行業因分化的結果，每一種工作或行業都有它特殊的知識、技能、態度與規範，我們稱該工作或行業為一種專業。
張淑雲 (2002)	專業是指須具備該領域的專門知識、技能，並具備專業的道德與倫理，且能不斷的進修、組織專業的團體，以提高其專業的程度與地位。
吳婉媚 (2003)	專業必須具有專門的知識，受過專門的訓練，能夠獨立執行自己的職務，不斷進修充實專門知識與技能，並能秉持職業道德，服務社會大眾，奉獻心力於該行業。

表2-2-1專業的意義(續)

研究者 (年代)	專業的意義
洪瓊芳 (2004)	專業是指須經過長期持續的進修與訓練，以獲得特殊的知識與技能，在職階段能依據發展的需求而不斷的在職進修；積極組成自治團體並遵守共同規範，擁有獨立自主權以行使職務，並以服務人群為主要目的。
蕭秀玉 (2004)	專業乃是指經過長期的培養與訓練，以獲得專門知識及技能，擁有專業的精神，遵守專業倫理，在工作生涯中能不斷的學習、進修與研究，才可視為專業的表現。
林順智 (2006)	專業乃是必須具備專門的理論知識，享有獨立自主的權限，遵守專業道德規範，並擔負重要的社會責任，以及必須持續不斷的進修以充實本質學能。

由上述學者對「專業」的看法，雖然因觀點的差異而有若干不同的見解，但大致包含專業知能、專業態度、專業組織三個層面，茲分述如下：

- (一) 專業知能：經由長期的職前訓練，獲得專門的知識與技能，並於在職期間不斷的進修，以建立專業自主性及不可取代性。
- (二) 專業態度：具有高度服務奉獻的精神，並以服務人群為主要目的，願意服從專業倫理、專業規範與專業信念，且將其視為永久的志業而非職業。
- (三) 專業組織：成立專業團體，訂定共同遵守的專業倫理規範或公約，並藉此建立社會地位及獲得公眾信任。

綜合上述觀點，研究者認為「專業」是指在職前經過長期訓練，以獲得專門知識及能力，並於在職期間能不斷的進修學習，具有專業組織且成員間秉持共同的價值觀念與倫理規範，以服務大眾為志業。

二、教師專業成長的意義

專業成長 (professional growth) 與在職進修 (in-service education)、教職員發展 (staff or teacher development) 及專業發展 (professional development) 等相關的概念都非常接近，學者對這些概念的看法並不一致，有些學者將其視為同義，可以互換，有些則將其加以區分界定（蔡碧璉，1993）。「發展」一詞則帶有透過人為用心與努力去推動、促進、提升或改進之意，而「成長」一詞在語意上含有自然而然的成長之意。雖字詞運用上略有出入，但是對於持續學習的動態歷程的看法上卻是一致的（陳立軒，2004）。本研究將「專業成長」與「在職進修」、「教職員發展」及「專業發展」視為同義，故除行文脈絡中特定的需要或引用他

人的用語之外，本文一律使用「專業成長」一詞。學者對「教師專業成長」各有不同的見解，茲就相關文獻中學者對教師專業成長的看法摘要整理如下表2-2-2：

表2-2-2 教師專業成長的意義

研究者 (年代)	教師專業成長的意義
陳德欣 (2001)	教師在專業生涯發展歷程中，主動及持續進行各種多元的活動，進而促使個人與組織的雙重發展，所做的廣泛作為與措施的過程。
張哲豪 (2002)	教師在教學生涯中，持續參與各種學習活動，經由反省思考，尋求教學知識、技能與態度成長的歷程。
洪瓊芳 (2004)	教師於教學生涯中，藉由主動積極參加各種正式或非正式之進修研習活動，以提升專業知識、技能，態度及自我反省的能力，並促進個人的自我實現、改進學校的教育品質之歷程。
蕭秀玉 (2004)	教師在個人教學生涯中，以自願、積極、主動的態度，參與各種增進教師專業能力的活動，以提升教師專業知能，達到教師個人的成長及自我實現的歷程。
李俊德 (2006)	在教育環境的情境脈絡下，教師主動積極且自發性參與正式與非正式學習進修活動，透過學習行動與反省思考的過程中，充實專業知能，並持續性自我更新、改進與擴展行動，具備理性的專業判斷與決定並落實於教育工作職場，以促進自我的實現，提升教育專業能力。

依據上述學者對教師專業成長的看法，研究者歸納如下：

- (一) 內容多樣化：個人發展、專業知能、專業精神與組織發展都是教師專業成長的內容。
- (二) 成長生涯化：教師專業成長是教師在職生涯中持續不斷的學習歷程。
- (三) 形式多元化：教師專業成長的形式，不管是正式的或非正式的、外在的活動或內在的自省，只要能增進教師專業認知、技能和情意的活動皆可。

綜合上述觀點，研究者認為「教師專業成長」是指教師於教學生涯中，主動積極參與各種增進專業認知、技能、情意的活動，以促進個人自我實現、提升教學成效與達成教育目標的連續性歷程。

三、教師專業成長的內涵

教師專業成長是指教師於教學生涯中，主動積極參與各種增進專業認知、技能、情意的活動，以促進個人自我實現、提升教學成效與達成教育目標的連續性歷程。因應教育改革對教師所造成的衝擊，教師必須自我精進、自我成長，以達

成教師的職責和目標。然而一位專業教師所需具備的條件為何？教師專業成長的內容為何？以下就相關文獻中學者對教師專業成長內涵的看法摘要整理如下，再考慮現今教育改革重點，以建構出本研究之教師專業成長的內涵。

Edwards (1983) 將體育教師的素質分為五項：

- (一) 個人方面：展現熱忱、民主、幽默、與學生關係良好。
- (二) 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以及出席專業會議。
- (三) 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、多種教學策略以及容納意見和觀點。
- (四) 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以及幫助學生建立自我意識。
- (五) 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以及為學生計畫校內競賽活動。

李俊湖 (1992) 認為教師專業成長的內涵分為三方面：

- (一) 個人發展方面：指教師在個人人際關係的培養、溝通能力的訓練、專業生活的計畫以及個人問題的支持及解決均能有所成長。
- (二) 教學發展方面：指教師在教學專業知能的提昇，包括教學發展的歷程以及結果。
- (三) 組織發展方面：指的是參與組織決定與管理，經由團體成員的互動、分享、支持來建立互信，以擴展人際關係，確立組織目標、方向及需求，增進問題的解決與組織的改造。

沈翠蓮 (1994) 將專業成長定義為教師在教學知能、班級經營、學生輔導和人際溝通等方面能更為成長的歷程：

- (一) 教學知能：指教師在教學歷程中，對於學生學習基本能力的瞭解、學習動機的激勵、教學方法的運用、增強學生優秀表現與處理學生問題所應具有的專業知識、能力、態度和技能。
- (二) 班級經營：指教師在班級中能善用自治幹部與組織，並使用教室管理策略及獎懲原則來監督學生學習，注意教室環境的整潔美觀，讓學生適應學校生活的專業知識、能力、態度和技能。
- (三) 學生輔導：指教師能瞭解學生的個性與能力，根據學生性向發展潛能，並能有效輔導學生學習、適應學校生活與明確表示對學習成就的高度期望的專業知識、能力、態度和技能。

- (四) 人際溝通：指教師與家長聯繫溝通事情、與學生共同討論訂定可行的生活公約、培養學生常規以及與同事建立和諧氣氛的專業知識、能力、態度和技能。

饒見維（1996）綜合國內外學者的看法，指出教師的專業發展內涵如下：

- (一) 教師通用知能：係指適用於各種情境的一般性知識和能力。
- (二) 學科知能：係指教師任教某一學科時，對該科內容所具備的知識與技能，並能整體掌握學科精髓，也幫助學生發展相關的知識與技能。
- (三) 教育專業知能：係指中小學教師特別需要強調的一項專業內涵，分為教育目標與教育價值的知識、課程與教學知能、心理與輔導知能、班級經營知能以及教育環境脈絡的知識。
- (四) 教育專業精神：指教師對教育工作產生認同與承諾後，在工作中表現出認真敬業、主動負責、熱誠服務及精進研究的精神。

吳和堂（2000）將教師專業成長的內涵歸納為教學技術、教育新知、班級管理、學科知能、行政知能與專業態度。

程瑞福（2000）在「台灣地區中小學體育教師專業能力之研究」中將中小學體育教師專業能力分為教學專業能力及體育專業能力：

- (一) 教學專業能力：教學知能、教學技能、輔導能力與管理能力。
- (二) 體育專業能力：體育認知、運動安全、學術研究、運動技能、行政管理、運動指導、體育教學、健康適能、運動裁判以及教學與評量。

林國瑞（2002）探討「台北市國民小學體育教師專業發展需求之研究」中指出國小體育教師的專業能力包括：教學能力、體育認知、運動技能、情意、課程與評量與行政管理等六層面。

吳子宏（2003）針對國小教師「九年一貫健康與體育領域專業能力內涵之因素分析研究」中，歸納指出健康與體育領域教師所應具備之專業能力分為基本教學能力及領域教學能力：

- (一) 基本教學能力：1.教育理論基礎；2.教學技能；3.學習與發展；4.輔導與管理能力；5.教育信念與態度；6.人際溝通能力等。
- (二) 領域教學能力：1.健康與體育認知；2.領域統整課程教學設計與評鑑能力；3.運動指導能力；4.運動安全與健康；5.領域學術研究能力；6.適能指導能力；7.領域教學與評量；8.體育行政管理能力；9.領域協同教學能力；10.運動與健康生活規劃。

李淑玲、馮麗花（2004）將體育教師專業成長的內涵分為七個層面：

- (一) 體育認知：了解各種運動項目的歷史、演進、規則、特性、資訊、時事和運動安全的知能。
- (二) 運動技能：具備動作示範能力、運動技術、運動能力和指導運動代表隊及擔任裁判的能力。
- (三) 情意：能培養學生從身體活動中發展心智能力、群性、團隊合作、運動家風度和欣賞運動比賽的能力。
- (四) 教學能力：指教師從事教學時，運用教學資源與教材，執行教學的各項專業能力。
- (五) 課程設計評量：指教師從事教學時，對於課程及活動的安排、設計和評鑑的認知與運用。
- (六) 學生輔導：指教師在課業、生活適應等方面的協助和指導。
- (七) 學校行政：指教師參與學校事務與辦理學校行政工作的知能。

蔡玫君(2004)於「國小教師健康與體育學習領域專業發展現況研究」中將教師專業發展內涵分為教學發展與個人發展：

- (一) 教學發展：領域知識、課程發展、教材編選與教學方法。
- (二) 個人發展：健康身心、專業精神、終身學習與組織發展。

蔡佳臻(2005)於「國小教師健康與體育教學困擾與專業能力之研究」中，將教師專業能力分成體育專業能力與健康教育專業能力：

- (一) 體育專業能力：體育專業知識、體育教學能力、運動指導能力、運動安全處理、行政管理能力與學術研究能力。
- (二) 健康教育專業能力：健康教育專業知能、擬定與執行計畫能力、提供資源和服務能力與溝通協調能力。

李俊德(2006)於「國民小學校長課程領導與教師專業成長知覺關係之研究」中，將教師專業成長的內涵分成教師專業理念與態度以及課程規劃與教學設計二個層面：

- (一) 教師專業理念與態度：教師具有高尚的道德情操教導學生，透過有形的專業倫理信條，具體規範專業的行為，秉持服務熱忱與任教承諾意願，進而負起道德責任，視教職為其永久的志業。
- (二) 課程規劃與教學設計：教師能經常充實教育專業知能，了解教育發展趨勢有關課程與教學原理，進行課程、教材內容的規劃設計與教學活動。

林加淇(2006)於「初任體育教師專業成長之研究」中將教師專業成長的內涵分成體育專業能力與教學專業能力二個層面。

綜合上述學者所提出的專業成長內涵，因應教師自我實現、教育革新和社會潮流的需求，並配合本研究的目的和考量國小教師的教學情境，研究者將教師專業成長的內涵歸納為五個層面，作為本研究探討的因素，並簡述如下：

- (一) 教育新知：指近年來國家教育的政策與發展方向、教育理念和方法的發展趨勢之相關研究結果或資訊。可據此了解教師是否持續進修成長，並掌握教育相關的發展趨勢。
- (二) 教學知能：指教師必須具備能達成有效教學的各種一般性教學知能，包括教學的方法與策略、教學的技巧、教學資源知能、教學評量知能、教學設計的能力及教學實施的能力等。
- (三) 班級經營：指教師運用教室經營與管理的策略和技巧，處理班級所有事務，以促進教學活動的進行，提升教學效能。
- (四) 人際溝通：指教師與家長、學生及同事充分溝通、進行良好的互動及建立和諧氣氛的專業知識與技能。
- (五) 專業精神：指教師對教育工作所持的認同與服務熱忱之深度或強度。

第三節 教學反省與教師專業成長之相關研究

本節就研究主題蒐集相關文獻，呈現近年來學者的相關研究，依序分成四個部份：教學反省之相關研究、健康與體育學習領域教學反省之相關研究、教師專業成長之相關研究以及健康與體育學習領域教師專業成長之相關研究，並加以分析歸納。

一、教學反省之相關研究

有關教學反省之相關研究，研究者蒐集相關文獻後，依研究者（年代）、研究主題、研究對象、研究方法與研究結果歸納整理如下表2-3-1：

表2-3-1 教學反省相關研究摘要表

研究者 (年代)	研究主題	研究對象	研究方法	研究結果
邱國力 (1997)	國中理化實習教師對其教學之反省	國中實習教師	晤談 教室觀察 刺激回憶	1. 反省的歷程多起因於對目前的教學情境感到不滿，而對其教學實務進行反省。 2. 將現有的教學策略與教學情境視為理所當然，是阻滯其對教學進行反省的主因。
林志彥 (1998)	教學策略與學生對科學的態度之關係：一位國中生物教師的個案研究	國中教師	詮釋性研究法	形成教師教學策略的信念是受到多方面因素的影響，最重要的是教師在教學過程中不斷的反省思考。
王心詠 (1998)	一位國中生物教師教學轉變中的反省及行動	國中教師	詮釋性研究法	在教師教學轉變的歷程中反省與行動促進教師教學知識的成長。
陳聖謨 (1999)	國民小學教師教學反省之研究	國小教師	文件分析 問卷調查	1. 反省在教師教學上扮演多元且重要的角色：資料、教具準備是教學前反省的主要角色；調整策略是教學中反省的主要角色；學生反應是教學後反省的主要重心。 2. 教師的反省內容取向，隨服務年資與生活背景而有所差異。 3. 時間是左右教師教學反省的重要因子。

表2-3-1 教學反省相關研究摘要表(續)

研究者 (年代)	研究主題	研究對象	研究方法	研究結果
左榕 (2000)	一位國小實習教師教學省思之探究—以國語科教學為例	國小實習教師	觀察 訪談 文件分析	1. 對於實習教師驗證經驗、修正教學的最佳方式則是「再行動再修正」。 2. 藉由寫作實習札記、與研究者對話的反省行動，可提昇其教師思考的層次。
張美玉 (2000)	國民小學教師專業發展之研究：在職進修教育的經驗與反省	國小教師	觀察 訪談 文件分析	進行在職進修教育活動規劃或課程、教學設計時，應納入教師意見共同建構，使參與者均能成為反省的實踐者。
陳曉綺 (2000)	國小教師教學決定歷程之詮釋性研究—以一位語文教科教師為例	國小教師	觀察 訪談 文件分析	1. 個案老師藉由教學反省讓教學信念有獲得調整的機會。 2. 個案教師是否有反省思考的出現，受教學活動是否已經形成慣例以及教師教學主動性所影響。
吳和堂 (2000)	國民中學實習教師教學反省與專業成長關係之研究	國中實習教師	文件分析 問卷調查 訪談	1. 國中實習教師的專業有顯著的成長。 2. 教學反省與專業成長有密切關係。 3. 不同背景變項與教學反省變項在專業成長的交互作用極少。 4. 專業成長各層面可由教學反省來預測。 5. 教學反省與專業成長有典型相關存在。
王妙里 (2002)	反思教學中教師內省智慧的探索	國小教師	觀察 訪談 文件分析	1. 教師檢視過去經歷，有助其發現影響教學的因素，從中獲得回饋，促進內省能力。 2. 教師進行反思教學時，人格特質與教學信念影響其內省智慧的表現。 3. 在反思教學的進行過程中，教師內心經歷種種複雜情緒與想法的轉折，更能觸動教師做深層的內省活動。 4. 反思教學有別於一般教學，教師能夠更具體的瞭解教學觀念與行為的偏差。
郭木山 (2002)	國民小學學校本位教師專業發展之個案研究—以一個教師社群協同反省的行動研究為例	國小教師	觀察 訪談 文件分析	1. 社群運作方式和討論主題符合成員的興趣與需求並共同參與，是促成協同反省成功運作的要件。 2. 社群成員質問的方法和態度，影響協同反省的層次與品質。 3. 紀錄的閱讀和理論的引用有助於協同反省，但宜以質疑、批判的態度面對。 4. 協同反省能促進教師自我的反省。

表2-3-1 教學反省相關研究摘要表(續)

研究者 (年代)	研究主題	研究 對象	研究方法	研究結果
孫維屏 (2003)	國民小學實習 教師教學反省 之研究	國小 實習 教師	觀察 訪談 文件分析	1. 教學反省內容以「學生」、「班級經營」、「教學」及「教師自己」的反省為主。 2. 教學反省的時機多為教學後反省。 3. 教學反省會因教學科目、年級而有所差異。 4. 教學反省層次以技術性反省居多、實際性反省次之。 5. 教學反省會受到個人、老師、學生、學科及環境方面的影響。
陳春蓮 (2003)	國小教師教學 歷程檔案對教 學反省影響之 研究	國小 教師	文獻探討 實驗設計 訪談	1. 教學檔案對教師教學反省頗有助益，但應用於實際的教學卻無明顯之差異。 2. 教師多肯定教學檔案能提昇教師的教學反省能力。
陳金萍 (2003)	九年一貫生活 課程教學與教 師信念關係之 探討	研究 者	攝影 錄音 省思日誌 訪談 學習單	1. 反省思考與解決問題的模式為：透過同儕教學討論、學生上課反應、家長回饋與自我反省式思考，釐清問題的癥結，以求得最佳的解決疑惑途徑。 2. 影響教師信念與教學的因素有：同儕互動、學生與家長的回饋、個人省思。
羅廷倫 (2004)	教師教學決定 —以生活課程 為例	國小 教師	觀察 訪談 文件分析	1. 教學計劃的反省是著重在學習目的。 2. 教學活動反省是以學生學習反應進行教學方法之反省。 3. 教學後的反省會在後續教學計畫之中展現教學策略、教學方法的改變。
蔡鳳芝 (2005)	職前教師在教 學實習中教學 信念與教學反 省行為之探究	國中 實習 教師	觀察 訪談 文件分析	職前教師的教學反省過程中，其反省行為可分成下列三階段： 1. 實地教學前樂觀的教學信念。 2. 實地教學中面對突發狀況的無助。 3. 實地教學後面對現實教學情境。
蔡以芬 (2007)	國小初任教師 教學反省之研 究—以一位國 小高年級教師 為例	國小 教師	觀察 訪談 文件分析	1. 教師教學反省時機，第一年以教學後最多，而在第二年逐漸傾向教學前反省。 2. 教師教學反省層次，隨著經驗累積，初任教師技術性反省的比例不降反升，實務性反省的比例不升反降，乃因初任教師一旦遇到理想與現實的衝突時，較容易選擇和現實妥協。 3. 影響初任教師教學反省的最大因素為其個人信念。

表2-3-1 教學反省相關研究摘要表(續)

研究者 (年代)	研究主題	研究 對象	研究方法	研究結果
曾韻如 (2007)	國民小學教師 教學反省與專 業成長需求關 係之研究	國小 教師	問卷調查	1. 國小教師教學反省層次以實際行動層次最多。而不同教育背景之國小教師在教學反省層次上有差異存在。 2. 國小教師教學反省類型屬於行動後反省最多。而不同學校規模之國小教師在教學反省類型有差異存在。 3. 國小教師專業成長需求屬於中上程度。 4. 不同背景變項國小教師在專業成長需求整體與各層面並無差異。 5. 國民小學教師教學反省與專業成長需求呈正相關。 6. 國民小學教師教學反省對專業成長需求具有預測力。

由上述學者對教學反省的相關研究，研究者依研究對象、研究方法與研究結果三方面加以分析歸納如下：

(一) 研究對象

因研究目的不同，研究對象也跟著不同。上述研究對象以在職教師為主有12篇，以實習教師為主有5篇；人數上以針對單一個案和數個個案的研究篇數佔大宗。

(二) 研究方法

在研究方法方面，大部分研究皆採質性研究的方法（13篇），蒐集資料的方式包括觀察、訪談與文件分析等，單純採用量的研究方法則無，其中有4篇除了採質性研究方法外，還兼採問卷調查來蒐集資料。

(三) 研究結果

在研究結果方面分別就「教師教學反省的內容」、「教師教學反省的層次和類型」、「影響教師教學反省的因素」與「其他發現」等四個層面說明如下：

1. 教師教學反省的內容

教師教學反省的內容所涵蓋的層面相當廣泛，包括教師個人、態度與信念、

教學知能、學生、課程教材、評量、班級經營、研習、行政工作、同事及環境等，而其中以教學及學生的反省居多（王心詠，1998；林志彥，1998；邱國力，1997；陳春蓮，2003；曾韻如，2007；蔡以芬，2007；蔡鳳芝，2005；羅廷倫，2004）。

2.教師教學反省的層次和類型

教師教學反省的層次大部分都能達到技術理性層次和實際行動層次的反省，但只有少部分教師能達到批判層次的反省；教師反省的時機為多為「教學後反省」及「兩者並用」（吳和堂，2000；孫維屏，2003；曾韻如，2007），而教學後的反省會在教師後續教學計畫之中展現教學策略、教學方法的改變（羅廷倫，2004）。

3.影響教師教學反省的因素

影響教師教學反省的因素，包括：個人的特質、價值觀、態度與信念、生活背景、服務年資、任教科目、任教年級、學生、實習輔導老師、同事、家長、工作及行政負擔及學校環境等，故影響教師教學反省的因素很多。王心詠（1998）認為教師的教學信念、相關的教育資源和教師的個人背景特質是促進教師教學轉變的因素。

4.其他研究發現

邱國力（1996）發現，反省的歷程多起因於對目前的教學情境感到不滿，而對其教學實務進行反省，以提出解決問題的行動方針；其次，將現有的教學策略與教學情境視為理所當然，是阻滯其對教學進行反省的主因。在許多研究中也發現教師反省有助於提升教師的教學表現與專業發展（王心詠，1998；吳和堂，2000；林志彥，1998；孫維屏，2003；張美玉，2000；郭木生，2002；陳聖謨，1999；蔡鳳芝，2005；羅廷倫，2004），教師專業成長可由教學反省來預測（吳和堂，2000；曾韻如，2007）。敘寫、課程分析、合作式的問題決策、教師督導、教師歷程檔案、自評、刺激回憶、參觀同儕教學、進行行動研究、參與俗民誌研究、撰寫日誌與教學檔案有助於教師的反省思考（左榕，2002；邱國力，1996；陳春蓮，2003；陳聖謨，1999），而教師教學反省的習慣有待進一步的培養（陳聖謨，1999）。

綜合以上分析結果可知，近年來學者們有關教學反省的研究，因研究者研究目的、研究對象和研究方法的不同，可能會造成教師知覺教學反省的差異情形，本研究旨在探討屏東縣國小健康與體育學習領域教師教學反省與專業成長之關

係，目前國內亦無此實徵性的相關研究，值得研究者進一步從事研究與證實。

二、健康與體育學習領域教學反省之相關研究

有關健康與體育學習領域教學反省之相關研究，研究者蒐集相關文獻後，依研究者(年代)、研究主題、研究對象、研究方法與研究結果歸納整理如下表2-3-2：

表2-3-2 健康與體育學習領域教學反省相關研究摘要表

研究者 (年代)	研究主題	研究 對象	研究方法	研究結果
陳春蓮 (2002)	以撰寫日誌培養中學體育科實習教師教學反省能力	中學體育實習教師	文獻分析	1. 培養教師成為反省型實踐者是現今師資培育方案的重要目標之一。 2. 就體育教學而言，教學情境與互動較其他學科複雜，體育實習教師需持續性反省。 3. 撰寫日誌是培養反省能力的有效策略。
黃秋芳 (2003)	體育專家教師與生手教師回饋行為與教學思考之比較研究	國小體育專家教師與生手教師	系統觀察 內容分析 刺激回憶 正式訪談	在教學反省中，專家教師較偏向技術反省與實際行動反省，生手教師以描述反省為主。
陳玉枝 (2003)	國小實習教師體育教學反省之研究	國小實習教師	問卷調查 內容分析 觀察訪談 刺激回憶	1. 反省層次以「實際行動層次」為主。反省札記能提升反省層次。 2. 反省類型以「行動後反省」為主。 3. 反省內容以「本身」和「班級經營」為主。實習前期關注「本身」為多，後期轉為「學生」，此轉變印證了關注理論。 4. 反省歷程有所成長，由實習前期的「遇到問題→分析問題」，到後期「遇到問題→分析問題→假設→驗證→結論」。
蔡岳璟 (2003)	台北市國民中學體育教師教學反省之研究	國中體育教師	問卷調查 文獻分析	1. 體育教師教學反省現況屬中上水準。 2. 體育教師之教學反省層次、類型、態度、內容彼此之間成正相關。 3. 教學年資、師資培育機構、學歷、任教年級、性別、公自費別、有無兼任行政、學校類型、班級數、班級學生數之體育教師教學反省呈顯著相關。

表2-3-2 健康與體育學習領域教學反省相關研究摘要表(續)

研究者 (年代)	研究主題	研究 對象	研究方法	研究結果
魏榮俊 (2004)	台南市國小教師健康與體育教學反省之研究	國小教師	問卷調查	1. 反省層次最多「實際行動層次」，其次「技術理性層次」。 2. 反省類型最多為「行動中反省與行動後反省並用」，其次為「行動後反省」。 3. 反省內容以「班級管理」為主，其次為「本身」、「學生」等向度。
吳秋慧 (2004)	國小教師體育教學反省、反省信念與有效體育教學之個案研究	國小教師	訪談法 內容分析 系統觀察	1. 反省層次以「描述反省」層次最多。 2. 國小教師認為教學反省有必要，反省可修正自我教學提升教學成效。 3. 國小教師認為阻礙教師體育教學反省的因素先後是；個人因素、時間因素、學生因素、教學環境因素、學校體制因素和政策因素。 4. 教學反省促進國小教師的專業成長。
鄭勝吉 (2005)	台東縣國小教師健康與體育學習領域教學反省之研究	國小教師	問卷調查	1. 教學反省層次大部分屬於「實際行動層次」，其次為「批判層次」。 2. 教學反省類型大部分屬於「為行動而反省」，其次為「兩者並用」。 3. 教學反省態度的情形普遍良好。 4. 教學反省內容在「班級管理」、「本身」及「學生」的表現最佳。
黃泰源 (2005)	國小體育專家教師與生手教師教學行為及教學反省之比較研究	國小體育專家教師和生手體育教師	系統分析 內容分析	1. 在教學時間配置方面，體育專家教師明顯優於生手教師。 2. 專家教師與生手教師回饋行為有差異，在次數方面，專家教師多於生手教師，在內容方面，專家教師以正面回饋為主，生手教師以負面回饋為主。 3. 在移動次數方面，體育專家教師明顯多於生手教師。

由上述學者對健康與體育學習領域教學反省的相關研究，研究者依研究對象、研究方法與研究結果三方面加以分析歸納如下：

(一) 研究對象

因研究目的不同，研究對象也跟著不同。上述研究對象以在職教師為主有6篇，以實習教師為主有2篇。

（二）研究方法

在研究方法方面，國內學者單純採用量的研究方式漸增，計有3篇；採質性研究的方法有5篇，蒐集資料的方式包括觀察、訪談及文件分析等；其中有1篇除了採質性研究方法外，還兼採問卷調查來蒐集資料。

（三）研究結果

在研究結果方面分別就「教師教學反省的內容」、「教師教學反省的層次和類型」、「影響教師教學反省的因素」與「其他發現」等四個層面說明如下：

1.教師教學反省的內容

教師教學反省的內容所涵蓋的層面相當廣泛，包括教師教師、本身、教學、學生、班級經營、研習、政次與制度、同事及環境等，而其中以本身、班級管理及學生的反省居多（陳玉枝，2003；蔡岳璟，2003；鄭勝吉，2005；魏榮俊，2004）。

2.教師教學反省的層次和類型

教師教學反省的層次大部分都能達到實際層次的反省，其次為技術層次的反省（陳玉枝，2003；蔡岳璟，2003；鄭勝吉，2005；魏榮俊，2004）；專家教師教學反省的層次偏向技術層次的反省，生手教師教學反省的層次偏向描述層次的反省（黃秋芳，2003；黃泰源，2005）。至於教師教學反省的類型，學者們的研究結果略有差異，有的以「行動後反省」為主（陳玉枝，2003）；有的以「為行動而反省」為主（鄭勝吉，2005）；而蔡岳璟（2003）和魏榮俊（2004）的研究則以「行動中反省和行動後反省兩者並用」為主。

3.影響教師教學反省的因素

影響教師教學反省的因素，包括：教學年資、師資培育機構、學歷、任教年級、性別、公自費別、有無兼任行政、學校類型、班級數及班級學生數等，故影響教師教學反省的因素很多。

4.其他研究發現

研究中發現撰寫反省札記為最成功的反省策略方式（陳春蓮，2002），撰寫反省札記能提高反省的層次（陳玉枝，2003）；反省札記的內容以對「學生」和「教

學」的反省最多；教師反省有助於提升教師的教學表現與專業發展（吳秋慧，2004；黃秋芳，2003；黃泰源，2005）。

綜合以上分析結果可知，近年來學者們有關健康與體育學習領域教學反省的相關研究，因研究者研究目的、研究對象和研究方法的不同，可能會造成教師知覺教學反省的差異情形，本研究旨在探討屏東縣國小健康與體育學習領域教師教學反省與專業成長之關係，目前國內亦無此實徵性的相關研究，值得研究者進一步從事研究與證實。

三、教師專業成長之相關研究

有關教師專業成長之相關研究，研究者蒐集相關文獻後，依研究者（年代）、研究主題、研究對象、研究方法與研究結果歸納整理如下表2-3-3：

表2-3-3 教師專業成長相關研究摘要表

研究者 (年代)	研究主題	研究 對象	研究方法	研究結果
李俊湖 (1992)	國小教師專業成長與教學效能關係之研究	國小教師	文獻分析 調查研究	1. 由個人發展、組織發展、教學發展來衡量教師專業成長。 2. 國小教師專業成長與教學效能達顯著正相關。 3. 女性教師專業成長明顯低於男性。 4. 教師專業成長與教師服務年資、學歷、職務達顯著差異。
蔡碧璉 (1993)	國中教師專業成長與形象知覺之研究	國中教師	問卷調查	1. 專業成長涵蓋正式及非正式的活動。 2. 有效的專業成長受到認同、合作、行動計畫等因素的影響。 3. 國中教師對於形象知覺之情形會影響其專業成長的程度。
沈翠蓮 (1994)	國小教師專業成長教學承諾與學校效能之研究	國小教師	文獻分析 問卷調查	1. 前瞻性的教師專業成長可使學校更有效能。 2. 教師專業成長的內涵包括教學知能、班級經營、學生輔導及人際溝通等。 3. 增強教師專業成長對提升教學承諾有幫助。 4. 年資、擔任職務、學校規模、學校所在地區對教師整體專業成長有顯著影響。

表2-3-3 教師專業成長相關研究摘要表（續）

研究者 (年代)	研究主題	研究 對象	研究方法	研究結果
周崇儒 (1997)	國小教師專業成長組織承諾與學校效能之研究	國小教師	問卷調查	1. 教師專業成長情形愈好，則學校效能愈高。 2. 教師專業成長包含四個內涵：教學知能、輔導知能、班級經營以及人際溝通。 3. 女性、服務年資久的國小教師專業成長較佳。
孫國華 (1997)	國民中小學教師生涯發展與專業成長之研究	國中 國小教師	文獻分析 問卷調查 實地訪問 個案研究	1. 服務年資較長、高學歷、師範校院畢業、有進修經驗的教師具有學習成長與專業成熟的特質。 2. 教師的專業成長需求與其實際行動之間有明顯差距。 3. 教師在不同生涯發展階段中具有不同的專業成長與需求。
李俊湖 (1998)	教師專業成長模式	無	文獻分析	專業成長模式設計應該以科技整合觀點，採長期多面向發展知識的理念，對教師成長活動做更週全的認識。
白穗儀 (1999)	國民中學組織學習與教師專業成長關係之研究	國中 教師	文獻分析 問卷調查	1. 學校的組織學習情況愈佳，則教師專業成長情形愈佳。 2. 規模小的學校、創校年數短及創校年數很長的學校，其組織學習的情況較佳。
何縉琪 (2000)	國小教師主題統整教學歷程之分析暨合作省思專業成長模式之建構	國小 教師	質化與量 化方法	1. 「合作省思專業成長模式」設計系統化的專業成長活動，使教師成為自我導向的研究者。 2. 建立溫暖與信賴的合作網路，鼓勵教師建構積極的互動關係。 3. 規劃共同時間進行專業對話，以合作協商建構個人教學觀。 4. 透過批判省思引發質變學習，實踐個人新的教學觀與社群觀。
呂鍾卿 (2000)	國民小學教師專業成長的指標及其規劃模式之研究	國小 教師	德懷術 問卷調查	1. 教師專業成長較優前五個層面是：溝通表達、專業態度、班級經營、教學活動、及教學目標。比較不足的五個層面是：教育改革、課程設計、教學資源、教學媒體、及行動研究。 2. 教師的性別、年資、學歷、擔任職務、學校規模、服務地區、進修學分、及研習時數與教師專業成長整體有關。 3. 教師參與專業成長活動，最需要實質性的獎勵措施。教師專業成長活動，應根據教師的需求並讓教師參與規劃。

表2-3-3 教師專業成長相關研究摘要表（續）

研究者 (年代)	研究主題	研究 對象	研究方法	研究結果
余錦漳 (2001)	國民小學 組織學習 與教師專 業成長之 相關因素 研究	國小 教師	文獻分析 問卷調查 實地訪談	1. 學校的組織學習愈佳，則教師專業成長情形愈好；教師專業成長情形愈好，則學校組織學習也愈佳。 2. 強化教師的覺知反省能力與抱負水準，有助於學校推動組織學習，促進教師專業成長。
謝建成 (2001)	台北縣國 民小學校 長教學領 導與教師 專業成長 之調查研 究	國小 教師	問卷調查 訪談調查	1. 教育人員普遍重視到教師專業成長行為。 2. 不同背景之教育人員所知覺的校長教學領導工作有顯著差異。 3. 不同背景之教育人員所知覺的教師專業成長行為有顯著差異。 4. 校長教學領導與教師專業成長之間有顯著的正相關存在。 5. 校長教學領導中以「確保課程與教學品質」對「教師專業成長」最具正向的預測力量。 6. 校長教學領導行為是有助於教師專業成長。
張哲豪 (2002)	協同教學 模式中教 師專業成 長之研究	國小 教師	質的研究 問卷調查	班群教師在教師專業成長的內涵--教學知識、教學能力與教學態度方面均較協同教學實施前明顯的成長與變化。
蕭秀玉 (2004)	雲嘉地區 國民小學 教師專業 成長與學 校效能關 係之研究	國小 教師	問卷調查	1. 雲嘉地區國民小學教師專業成長與學校效能之現況良好。 2. 不同背景變項的教師，在教師專業成長的情形、學校效能的知覺情形，有顯著差異。 3. 教師專業成長與學校效能有顯著相關。
方世欽 (2004)	國民小學 教師對實 施九年一 貫課程的 感受與專 業成長之 研究—以 高屏地區 為例	國小 教師	問卷調查	1. 國小教師皆能瞭解九年一貫課程，對其配套措施與改革均能支持與認同。 2. 女性教師、30歲以下、服務年資5年以下、具有研究所學歷、曾在試辦學校服務的教師對九年一貫課程的整體感受較佳。 3. 女性教師、30歲以下、服務年資5年以下、科任教師、曾在試辦學校服務的教師整體的專業成長較好。 4. 國小教師對九年一貫課程的感受較佳、瞭解愈深入，其專業成長的情況就愈好。 5. 國小教師對實施九年一貫課程的感受，對其專業成長有顯著的預測力。

表2-3-3 教師專業成長相關研究摘要表（續）

研究者 (年代)	研究主題	研究 對象	研究方法	研究結果
郭淑芳 (2005)	國民小學 實施教學 視導與教 師專業成 長之相關 研究—以 臺南市為 例	國小 教師	問卷調查	1. 臺南市國民小學教師實施教學視導與教師專業成長之現況良好。 2. 不同年齡、學校規模、是否為教學視導小組成員、是否為被視導教師的國民小學教師，在整體實施教學視導及各層面的情形上有顯著差異存在。 3. 不同學歷、職務、是否為教學視導小組成員、是否為被視導教師的國民小學教師，在整體教師專業成長及各層面的情形上有顯著差異存在。 4. 國民小學教師實施教學視導與教師專業成長有顯著相關存在。 5. 實施教學視導對整體教師專業成長及其各層面具有預測作用。
李俊德 (2006)	國民小學 校長課程 領導與教 師專業成 長知覺關 係之研究	國小 教師	問卷調查	1. 教師對教師專業成長的知覺現況屬於中上程度，以「專業理念與態度」層面表現最佳。 2. 校長課程領導表現得分越高，其教師專業成長越佳。 3. 校長課程領導五大層面中，以「文化層面」對教師專業成長整體與各層面最具影響力

由上述學者對教師專業成長的相關研究，研究者依研究對象、研究方法與研究結果三方面加以分析歸納如下：

（一）研究對象

研究對象大都以在職教師為主。

（二）研究方法

在研究方法方面，大都採用量的研究方式，少數採質性研究的方法，其中有6篇除了採質性研究方法外，還兼採問卷調查來蒐集資料。

（三）研究結果

在研究結果方面分別就「教師背景變項與教師專業成長之關係」與「其他發現」兩個層面說明如下：

1. 教師背景變項與教師專業成長之關係

(1) 性別與教師專業成長

余錦漳（2001）、李俊湖（1992）與孫國華（1997）研究顯示男性教師在專業成長上高於女性教師；方世欽（2004）、呂鍾卿（2000）、周崇儒（1997）與蔡碧蓮（1993）研究顯示女性教師在專業成長上高於男性教師；白穗儀（1999）、李俊德（2006）、沈翠蓮（1994）、郭淑芳（2005）與蕭秀玉（2004）研究認為男女教師在教師專業成長上並無顯著差異。

(2) 年齡與教師專業成長

方世欽（2004）、李俊德（2006）、蔡碧璉（1993）、蕭秀玉（2004）與謝建成（2001）研究顯示不同年齡與教師在專業成長的情形上，有顯著差異性存在。郭淑芳（2005）研究中發現教師在年齡與專業成長上無顯著差異。

(3) 服務年資與教師專業成長

方世欽（2004）、白穗儀（1999）、余錦漳（2001）、呂鍾卿（2000）、李俊湖（1992）、李俊德（2006）、沈翠蓮（1994）、周崇儒（1997）、孫國華（1997）與蕭秀玉（2004）研究顯示服務年資與教師專業成長達顯著差異。郭淑芳（2005）研究中發現教師在服務年資與專業成長上無顯著差異。

(4) 學歷與教師專業成長

方世欽（2004）、余錦漳（2001）、呂鍾卿（2000）、李俊湖（1992）、李俊德（2006）、沈翠蓮（1994）、孫國華（1997）、蕭秀玉（2004）與謝建成（2001）研究顯示教師在學歷與專業成長有顯著差異存在；白穗儀（1999）、周崇儒（1997）和郭淑芳（2005）研究中發現教師在學歷與專業成長上無顯著差異。

(5) 職務與教師專業成長

白穗儀（1999）、呂鍾卿（2000）、李俊湖（1992）、李俊德（2006）、沈翠蓮（1994）、郭淑芳（2005）與蕭秀玉（2004）研究發現，教師兼任行政工作者在專業成長情形上與一般教師相比較有顯著差異存在；余錦漳（2001）研究中發現教師在職務與專業成長上無顯著差異。

(6) 學校規模與教師專業成長

余錦璋(2001)、呂鍾卿(2000)、李俊湖(1992)、沈翠蓮(1994)與謝建成(2001)研究中發現學校規模與教師專業成長有顯著差異；白穗儀(1999)、孫國華(1997)、李俊德(2006)、郭淑芳(2005)與蕭秀玉(2004)研究發現，學校規模與教師專業成長並未達到顯著差異。

2.其他發現

李俊湖(1992)、周崇儒(1997)與蕭秀玉(2004)研究發現國小教師專業成長能促進教學或學校效能；沈翠蓮(1994)認為增強教師專業成長對提升教學承諾有幫助。孫國華(1997)認為教師在不同生涯發展階段中具有不同的專業成長與需求，進修與經驗最能預測教師專業成長情形。白穗儀(1999)發現學校的組織學習情況愈佳，則教師專業成長情形愈佳；謝建成(2001)發現校長教學領導與教師專業成長有正相關。何縉琪(2000)認為教師透過批判省思可以引發質變學習，實踐個人新的教學觀與社群觀。呂鍾卿(2000)發現教師專業成長較優前五個層面是：溝通表達、專業態度、班級經營、教學活動、及教學目標。比較不足的五個層面是：教育改革、課程設計、教學資源、教學媒體、及行動研究。方世欽(2004)發現國小教師對實施九年一貫課程的感受，對其專業成長有顯著的預測力。

綜合以上分析結果可知，近年來學者們有關教師專業成長的研究，因研究者研究目的、研究對象和研究方法的不同，可能會造成教師知覺專業成長的差異情形，本研究旨在探討屏東縣國小健康與體育學習領域教師教學反省與專業成長之關係，目前國內亦無此實徵性的相關研究，值得研究者進一步從事研究與證實。

四、健康與體育學習領域教師專業成長之相關研究

有關健康與體育學習領域教師專業成長之相關研究，研究者蒐集相關文獻後，依研究者（年代）、研究主題、研究對象、研究方法與研究結果歸納整理如下表2-3-4：

表2-3-4 健康與體育學習領域教師專業成長相關研究摘要表

研究者 (年代)	研究主題	研究 對象	研究方法	研究結果
王誼邦 (1997)	國民中學體育教師專業發展之研究—以臺北市、縣為例	國中體育教師	問卷調查	1. 服務年資、畢業學校及專業組織變項在體育教師專業發展需求上有顯著差異。 2. 專業發展需求排序依次為健康身心、教育專業知識、體育專門知識、教學技能、行政管理技能、運動技能、服務精神、自我訓練。 3. 服務年資、畢業學校、擔任職務及專業團體組織變項在體育教師專業發展現況上有顯著差異。 4. 專業發展現況排序依次為健康身心、教學技能、體育專門知識、教育專業知識、行政管理技能、服務精神、運動技能、自我訓練。 5. 國中體育教師專業發展需求和現況之間有顯著的差距。
王登方 (2001)	國中體育教師專業成長需求之研究	國中體育教師	問卷調查	1. 不同性別、年齡、職務、學歷、學校規模、年資之體育教師對專業成長的重要性之看法沒有差異存在。 2. 不同性別、年齡、職務、學歷、學校規模、年資之體育教師對專業成長的需求性之看法沒有差異存在。
王欣茹 (2002)	花蓮縣國民中學體育教師專業發展需求之研究	國中體育教師	問卷調查	1. 教師整體專業發展現況、重要性及需求得分情形在中上程度。 2. 不同學歷之體育教師在整體專業能力實際現況上達顯著差異。 3. 不同學歷之體育教師在整體專業發展重要性上達顯著差異。 4. 教師專業能力、專業發展需求與教師專業發展重要性三者間達顯著正相關。

表2-3-4 健康與體育學習領域教師專業成長相關研究摘要表（續）

研究者 (年代)	研究主題	研究對象	研究方法	研究結果
鄭一龍 (2003)	新竹地區 高中體育 教師專業 發展之研 究	高中 體育 教師	問卷調查	1. 體育教師專業發展現況在中上水準。 2. 婚姻、學校地區、不同學校屬性、最高學歷、同儕互動在專業能力實際現況上達顯著差異。 3. 不同學校地區、學校屬性、最高學歷、同儕互動在專業發展重要性上達顯著差異。 4. 不同學校地區、學校屬性和同儕互動在整體專業發展需求上達顯著差異。 5. 教師專業能力實際現況、專業發展重要性與專業發展需求三者達顯著正相關。
康美文 (2003)	新竹市國 小體育教 師專業發 展需求研 究	國小 體育 教師	問卷調查	1. 體育教師專業能力現況、重要性及需求性得分情形為中上程度。 2. 教師專業能力現況表現最好為情意部分，而表現較不理想為運動技能。需求性部分，最需求為情意，最不需求為運動技能。 3. 不同背景變項對國小體育教師的專業發展具有差異。 4. 教師專業能力現況越高則專業發展重要性就越重要；反之，專業能力現況越低，其認為專業發展越不重要。
吳子宏 (2003)	九年一貫 健康與體 育領域教 師專業能 力內涵之 因素分析 研究	國小 教師	問卷調查	1. 教師應具備之專業能力分為「教育專業能力」、「體育專業能力」及「健康教育專業能力」。 2. 在全體受試者對健康與體育領域教師健康教育專業能力內涵因素重要性排序依序為「健康教育專業知能」、「擬定與執行計畫能力」、「提供資源與服務能力」、「溝通協調能力」。
蔡玫君 (2004)	台北縣國 小教師健 康與體育 學習領域 專業發展 現況之研 究	國小 教師	問卷調查	1. 國小教師專業發展現況屬中上程度 2. 性別、學歷、學校規模及學校地區之教師在專業發展上未達顯著差異。 3. 不同年齡之教師在領域知識、課程設計與教材選編等二項達顯著性差異；不同任教年資之教師在領域知識、參與組織發展等二項達顯著性差異；擔任不同職務之教師在領域知識、課程設計與教材選編、健康身心、專業精神等四項達顯著水準。 4. 不同畢業系所之教師在教學發展及個人發展各層面，均達到顯著性差異。

表2-3-4 健康與體育學習領域教師專業成長相關研究摘要表（續）

研究者 (年代)	研究主題	研究對象	研究方法	研究結果
鄭三權 (2004)	高中職體育教師專業發展需求之研究——以桃園地區為例	高中 高職 體育 教師	問卷調查	1. 體育教師之專業發展現況、重要性及需求性得分情形為中上程度。 2. 婚姻、年齡、任教年資、擔任職務、最高學歷、參與進修學分、同儕互動在專業能力實際現況上達顯著差異。 3. 婚姻、任教年資、參與進修學分、同儕互動、閱讀專業刊物在專業發展重要性達顯著差異。 4. 婚姻、任教年資、學校地區、學校規模、參與進修學分、同儕互動在專業發展需求上達顯著差異。
沈志強 (2004)	國民小學健康與體育學習領域教師專業能力之研究	國小 健康 與體 育領 域之 教師	問卷調查	1. 健康與體育學習領域教師專業能力內涵包括：專業成長、專業知能、課程能力、多元評量、運動技能及教學能力等構面。 2. 教師專業能力實際現況大致良好。 3. 不同性別、教育背景、職務的教師在整體專業能力上達顯著差異。 4. 不同任教階段的教師整體專業能力達顯著差異，在各分量構面上，專業成長、課程能力及運動技能構面達顯著差異。
溫超洋 (2005)	桃園市國小健康與體育領域教師專業能力與自我導向學習專業成長之現況研究	國小 健康 與體 育領 域之 教師	問卷調查	1. 教師參加研習動機以增進專業知識、滿足個人自我成長的需求及解決教學實務問題為主；研習進修活動之型態以教學觀摩、專家學者演講、實作演練為多；教師研習進修內容以運動技能指導、健康體適能指導及運動安全與健康為主。 2. 教師最需充實的有運動技能指導、運動安全與健康、健體領域協同教學、健康體適能之指導；最適合辦理研習的單位為服務學校。 3. 最能鼓勵教師參加研習進修的獎勵方式為晉級加薪、休假進修、減少上課時數。 4. 最能鼓勵教師不斷的专业成長的途徑是參加教師成長團體、實施教師分級。

表2-3-4 健康與體育學習領域教師專業成長相關研究摘要表（續）

研究者 (年代)	研究主題	研究對象	研究方法	研究結果
張振章 (2006)	台北市國民中學體育教師專業發展需求之研究	國中體育教師	問卷調查	1. 教師之整體專業能力現況大致良好。各分量表上，表現最好為情意，而表現較不理想的為課程與教學能力。 2. 教師之整體專業發展需求大致認為需要。在各分量表上，最需要的為情意，較不需要的為運動技能。 3. 課程與教學能力、體育認知、運動技能、行政管理能力，已婚教師高於未婚教師。 4. 不同年齡之教師在課程與教學能力達顯著差異。 5. 不同任教年資之教師在課程與教學能力達顯著差異。 6. 近一年參與進修研習之教師其專業能力和專業發展高於近一年未參與進修研習之教師。
林加淇 (2006)	初任體育教師專業成長之研究～以台中縣國民中學為例	國中初任體育教師	問卷調查 深度訪談	1. 初任體育教師在不同背景的變項上，體育專業能力成長需求，在任教年資、擔任職務等變項上達顯著差異；教學專業能力成長需求，在性別、不同年齡等變項上達顯著差異；專業成長困境則在兼任職務變項上達顯著差異。 2. 初任體育教師體育專業能力成長最迫切的需求為：學習運動傷害處理的知識與技能、學習有效提昇學生健康體適能的方法、增進維護學生運動安全的知識；教學專業能力成長最迫切的需求依序為：學習到更多的教學策略、學習多元的教學評量方法、學習新的教學理論或概念。 3. 初任體育教師最常進行的專業成長活動依序為：與其他老師討論與體育教學相關的課題、閱覽報章雜誌了解體育的訊息、閱覽體育相關的書籍或期刊。 4. 初任體育教師專業成長困境依序為：促進體育教師專業成長的活動太少、活動辦理的時間與上課衝突、行政機關或學校舉辦的活動不符合專業成長需求。

由上述學者對教師專業成長的相關研究，研究者依研究對象、研究方法與研究結果三方面加以分析歸納如下：

（一）研究對象

研究對象以在職體育教師或健康與體育學習領域教師為主，其中國小教師5篇，國中教師5篇，高中教師2篇。

（二）研究方法

在研究方法方面，全都採用量的研究方式。

（三）研究結果

在研究結果方面分別就「教師背景變項與教師專業成長之關係」與「其他發現」兩個層面說明如下：

1. 教師背景變項與教師專業成長之關係

（1）性別與教師專業成長

沈志強（2004）與康美文（2003）研究發現男女教師在教師專業成長上有顯著差異，男性教師在專業成長上高於女性教師；王欣茹（2002）、王登方（2001）、王誼邦（1997）、林加淇（2006）、蔡玫君（2004）與鄭一龍（2003）研究認為男女教師在教師專業成長上並無顯著差異。

（2）年齡與教師專業成長

張振章（2006）、蔡玫君（2004）與鄭三權（2004）研究顯示不同年齡與教師專業成長達顯著差異；王欣茹（2002）、沈志強（2004）、林加淇（2006）、康美文（2003）與鄭一龍（2003）研究顯示不同年齡與教師專業成長並無顯著差異。

（3）服務年資與教師專業成長

王欣茹（2002）、王登方（2001）、王誼邦（1997）、林加淇（2006）、康美文（2003）、張振章（2006）、蔡玫君（2004）與鄭三權（2004）研究顯示不同服務年資與教師在專業成長的情形上達顯著差異；沈志強（2004）與鄭一龍（2003）研究顯示不同服務年資與教師在專業成長的情形上無顯著差異。

(4) 最高學歷與教師專業成長

王欣茹(2002)、鄭一龍(2003)與鄭三權(2004)研究顯示最高學歷與教師專業成長達顯著差異；康美文(2003)與蔡玫君(2004)研究顯示最高學歷與教師專業成長無顯著差異。

(5) 擔任職務與教師專業成長

王誼邦(1997)、林加淇(2006)、沈志強(2004)、康美文(2003)、蔡玫君(2004)與鄭三權(2004)發現不同擔任職務與教師專業成長有顯著差異，兼任行政職務顯著高於沒有兼任行政職務；王欣茹(2002)與鄭一龍(2003)研究顯示不同擔任職務與教師專業成長無顯著差異。

(6) 是否指導學校運動校隊與教師專業成長

王欣茹(2002)與康美文(2003)研究發現是否指導學校運動校隊與教師專業成長有顯著差異，有指導學校運動校隊教師其專業成長高於沒有指導學校運動校隊教師。林加淇(2006)與鄭一龍(2003)研究發現是否指導學校運動校隊與教師專業成長無顯著差異。

(7) 任教年級與教師專業成長

蔡玫君(2004)發現不同任教年級與教師專業成長達顯著差異。

(8) 學校規模與教師專業成長

王欣茹(2002)、林加淇(2006)、康美文(2003)、蔡玫君(2004)與鄭一龍(2003)發現不同學校規模與教師專業成長並未達到顯著差異。

2.其他發現

王誼邦(1997)發現教師的專業發展需求排序依次為健康身心、教育專業知識、體育專門知識、教學技能、行政管理技能、運動技能、服務精神與自我訓練。康美文(2003)發現教師專業能力現況表現最好為情意部分，而表現較不理想為運動技能；教師專業能力現況越高則專業發展重要性就越重要；反之，專業能力現況越低，其認為專業發展越不重要。在教師專業能力需求部分，最需求為情意，最不需要為運動技能。溫超洋(2005)發現教師最需充實的健體領域內容有運動技能指導、運動安全與健康、健體領域協同教學與健康體適能之指導；最能鼓勵

教師不斷的專業成長的途徑是參加教師成長團體與實施教師分級。

綜合以上分析結果可知，近年來學者們有關健康與體育學習領域教師專業成長的研究，因研究者研究目的、研究對象和研究方法的不同，可能會造成健康與體育學習領域教師知覺專業成長的差異情形，本研究旨在探討屏東縣國小健康與體育學習領域教師教學反省與專業成長之關係，目前國內亦無此實徵性的相關研究，值得研究者進一步從事研究與證實。



第三章 研究方法與步驟

本章旨在說明研究的方法與步驟，全章共分五節，第一節為研究架構；第二節為研究對象；第三節為研究工具；第四節為研究步驟；第五節為資料處理。以下分別敘述之：

第一節 研究架構

本研究以相關文獻探討教學反省與教師專業成長之相關理論與概念，藉以建構出本研究之概念性研究架構，以作為問卷調查之實證性研究依據。本節就研究變項與研究架構之建構作簡要說明，最後再呈現本研究之研究架構圖。

一、研究變項

本研究之研究變項有三：背景變項、教學反省變項和教師專業成長變項，各變項之內容敘述如下：

（一）背景變項

1. 性別：男、女。
2. 年齡：30歲（含）以下、31-40歲、41-50歲、51歲（含）以上。
3. 服務年資：5年（含）以下、6-10年、11-15年、16年（含）以上。
4. 最高學歷：專科、大學或師範學院、研究所以上（含四十學分班）、其它。
5. 擔任職務：教師兼主任或組長、級任教師、科任教師。
6. 指導學校運動校隊：有、無。
7. 任教年級：低年級、中年級、高年級。
8. 學校規模：12班（含）以下、13班-24班、25班（含）以上。

（二）教學反省變項

1. 教學反省層次：

- （1）描述層次
- （2）技術理性層次

(3) 實際行動層次

(4) 批判層次

2.教學反省類型：

(1) 行動中反省

(2) 行動後反省

(3) 行動中反省與行動後反省兩者並用

(4) 為行動而反省。

(三) 教師專業成長變項

1.教育新知

2.教學知能

3.班級經營

4.人際溝通

5.專業精神



二、研究架構之建構

綜合以上各變項之間的關係，本研究之研究架構在描繪不同背景變項之屏東縣國小健康與體育學習領域教師教學反省與專業成長的關係。茲就本研究變項與變項間之關係，建構本研究之研究架構，如下圖3-1-1所示：

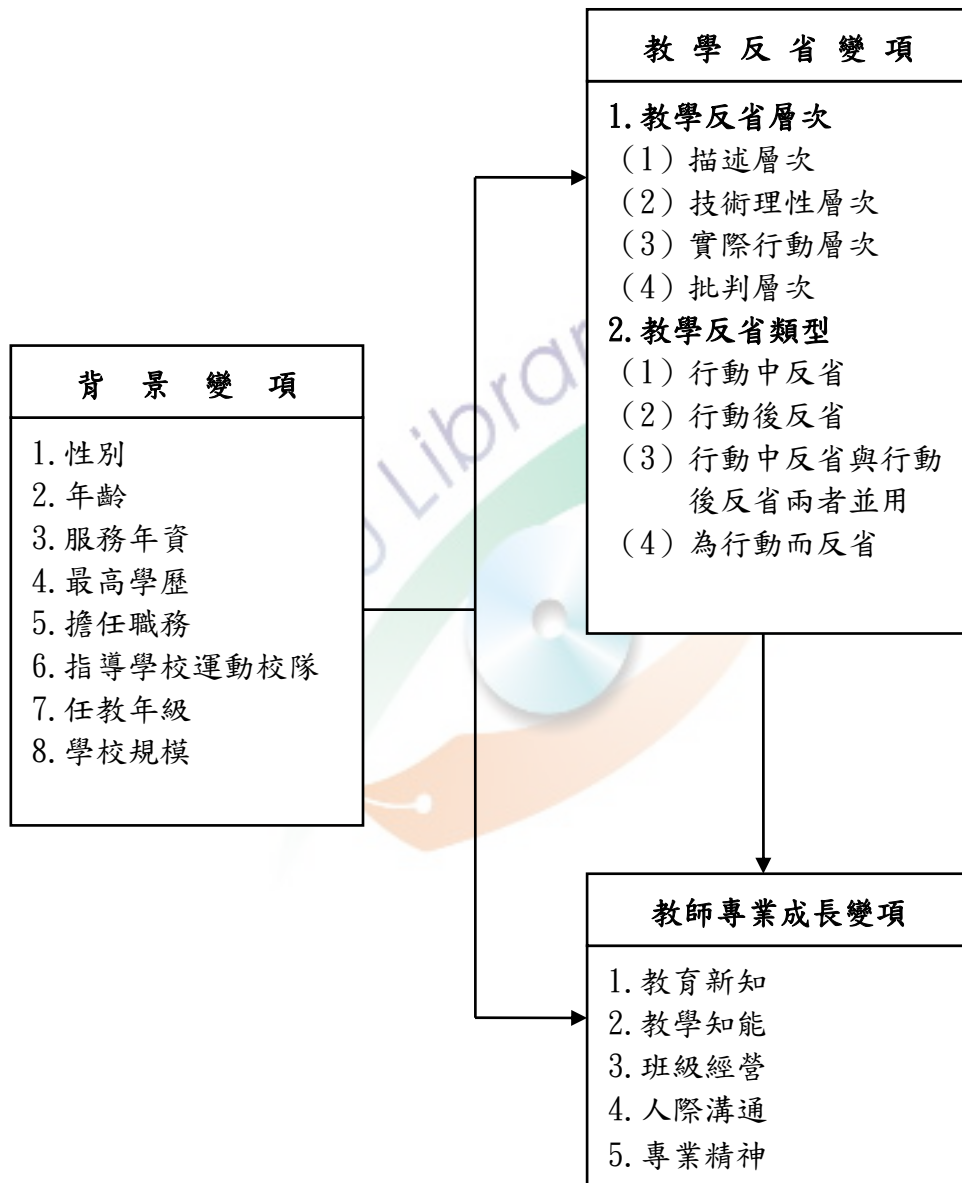


圖3-1-1 研究架構圖

第二節 研究對象

本研究之研究對象以屏東縣國小健康與體育學習領域教師為範圍，茲就研究對象分述如下：

一、預試問卷研究對象

本研究以立意取樣方式，選取120位屏東縣國小健康與體育學習領域教師為預試對象，進行問卷之預試，藉以瞭解研究者修編之「屏東縣國小健康與體育學習領域教師教學反省與專業成長問卷」之適用性。如表3-2-1所示，預試問卷共計發出120份，回收118份，剔除填答不完整之問卷2份，合計有效問卷116份，問卷回收率98%，問卷可用率97%。

表 3-2-1 預試問卷施測樣本與回收情形統計表

學校名稱	發出卷數	回收卷數	有效卷數	回收率	可用率
仁愛國小	25	24	22	96%	88%
鶴聲國小	25	25	25	100%	100%
忠孝國小	25	24	24	96%	96%
瑞光國小	12	12	12	100%	100%
公館國小	10	10	10	100%	100%
復興國小	10	10	10	100%	100%
大同國小	8	8	8	100%	100%
前進國小	5	5	5	100%	100%
合計	120	118	116	98%	97%

二、正式問卷研究對象

本研究之母群體為九十五學年度任教於屏東縣公立國民小學，並且擔任健康與體育學習領域教學之教師（不含代理代課及實習教師）。研究者採取分層隨機抽樣的方式，將屏東縣公立國民小學165所（屏東縣政府教育局95學年度教育統計資料）依照學校規模進行抽樣。吳明隆和涂金堂（2006）指出，研究樣本至少須占母群體之10%，如母群體少（如少於500人），樣本至少須佔20%。為建立研究樣本的代表性，因此本研究抽取出母群體中30%之學校，依照學校規模各抽取30%的學校數，總共抽取屏東縣公立國民小學50所進行調查。如表3-2-3所示，正式問

卷共計發出446份，回收412份，剔除填答不完整之問卷19份，合計有效問卷393份，問卷回收率92%，問卷可用率88%。正式問卷抽樣情形及回收情形如下表3-2-2、3-2-3所示：

表 3-2-2 抽樣校數分配表

學校規模	12 班（含）以下	13-24 班	25 班（含）以上	合計
學校數	95	40	30	165
抽樣數	29	12	9	50
所佔比例	30%	30%	30%	30%

表 3-2-3 正式問卷施測樣本與回收情形統計表

編號	學校名稱	學校規模	發出卷數	回收卷數	有效卷數	回收率	可用率
1	崇蘭國小	25 班以上	20	19	16	95%	80%
2	光華國小	25 班以上	15	15	15	100%	100%
3	潮州國小	25 班以上	15	14	11	93%	73%
4	萬丹國小	25 班以上	15	13	12	87%	80%
5	和平國小	25 班以上	12	12	12	100%	100%
6	社皮國小	25 班以上	12	11	10	92%	83%
7	里港國小	25 班以上	12	12	12	100%	100%
8	鹽洲國小	25 班以上	12	11	11	92%	92%
9	高樹國小	25 班以上	12	12	12	100%	100%
10	麟洛國小	13-24 班	12	10	10	83%	83%
11	勝利國小	13-24 班	12	12	12	100%	100%
12	新園國小	13-24 班	10	10	9	100%	90%
13	豐田國小	13-24 班	10	8	8	80%	80%
14	鹽埔國小	13-24 班	10	10	10	100%	100%
15	新庄國小	13-24 班	10	8	6	80%	60%
16	黎明國小	13-24 班	10	8	8	80%	80%
17	佳冬國小	13-24 班	10	8	8	80%	80%
18	民和國小	13-24 班	10	8	8	80%	80%
19	佳佐國小	13-24 班	8	8	8	100%	100%
20	唐榮國小	13-24 班	8	8	8	100%	100%
21	溪北國小	13-24 班	8	8	8	100%	100%

表 3-2-3 正式問卷施測樣本與回收情形統計表（續）

編號	學校名稱	學校規模	發出卷數	回收卷數	有效卷數	回收率	可用率
22	西勢國小	12 班以下	8	4	4	50%	50%
23	枋寮國小	12 班以下	8	7	7	88%	88%
24	崁頂國小	12 班以下	8	6	6	75%	75%
25	港東國小	12 班以下	8	7	7	88%	88%
26	土庫國小	12 班以下	8	8	8	100%	100%
27	塭子國小	12 班以下	8	8	6	100%	75%
28	東海國小	12 班以下	8	8	8	100%	100%
29	力社國小	12 班以下	8	6	5	75%	63%
30	田子國小	12 班以下	8	8	8	100%	100%
31	廣興國小	12 班以下	8	8	8	100%	100%
32	萬巒國小	12 班以下	8	8	6	100%	75%
33	新興國小	12 班以下	8	8	8	100%	100%
34	高朗國小	12 班以下	8	8	8	100%	100%
35	加祿國小	12 班以下	8	8	8	100%	100%
36	大明國小	12 班以下	8	8	8	100%	100%
37	廣安國小	12 班以下	8	8	8	100%	100%
38	赤山國小	12 班以下	8	6	5	75%	63%
39	振興國小	12 班以下	8	7	6	88%	75%
40	北葉國小	12 班以下	7	7	7	100%	100%
41	潮東國小	12 班以下	7	6	6	86%	86%
42	民生國小	12 班以下	5	5	5	100%	100%
43	隘寮國小	12 班以下	5	4	4	80%	80%
44	凌雲國小	12 班以下	5	5	5	100%	100%
45	三和國小	12 班以下	5	5	5	100%	100%
46	潮南國小	12 班以下	5	5	4	100%	80%
47	新生國小	12 班以下	5	4	4	80%	80%
48	南華國小	12 班以下	5	5	5	100%	100%
49	水泉國小	12 班以下	5	5	5	100%	100%
50	賽嘉國小	12 班以下	5	5	5	100%	100%
合計			446	412	393	92%	88%

有關本研究有效樣本的基本資料，研究者以不同背景變項分別統計其人數及百分比，統計結果如下表 3-2-4 所示：

表 3-2-4 正式問卷有效樣本基本資料表

項目	組別	人數	百分比
性別	男	211	53.7%
	女	182	46.3%
年齡	30（含）歲以下	55	14.0%
	31-40 歲	210	53.4%
	41-50 歲	115	29.3%
	51 歲（含）以上	13	3.3%
服務年資	5 年（含）以下	59	15.0%
	6-10 年	114	29.0%
	11-15 年	95	24.2%
	16（含）年以上	125	31.8%
最高學歷	專科	6	1.5%
	大學或師範學院	307	78.1%
	研究所以上（含四十學分班）	80	20.4%
	其他	0	0.0%
擔任職務	教師兼主任或組長	169	43.0%
	級任教師	184	46.8%
	科任教師	40	10.2%
指導學校運動校隊	有	59	15.0%
	無	334	85.0%
任教年級	低年級	87	22.1%
	中年級	144	36.6%
	高年級	162	41.2%
學校規模	12 班（含）以下	179	45.5%
	13-24 班	103	26.2%
	25（含）班以上	111	28.2%

第三節 研究工具

依據本研究目的之需要，研究中用來蒐集資料的工具為研究者修編之「屏東縣國小健康與體育學習領域教師教學反省與專業成長問卷」，內容分成「基本資料」、「教學反省問卷」、「教師專業成長問卷」等三部分。茲就問卷編製過程說明如後：

一、預試問卷初稿編製

本研究之預試問卷初稿係根據前述的文獻探討，並配合研究目的及參考國內有關教學反省與教師專業成長之問卷修訂而成。其中「教學反省問卷」修編自鄭勝吉（2005）「國民小學健康與體育學習領域教師教學反省問卷」之假設性情境問題；「教師專業成長問卷」主要參考問卷為：王欣茹（2002）「花蓮縣國民中學體育教師專業發展研究調查問卷」、蔡玫君（2004）「國小教師健康與體育學習領域專業發展現況調查問卷」、洪瓊芳（2004）「國小教師專業成長現況與需求調查量表」、蕭秀玉（2004）「雲嘉地區國民小學教師專業成長與學校校能研究調查問卷」與蔡佳臻（2005）「國小教師健康與體育學習領域教學困擾與專業能力問卷」，並參酌呂錘卿與林生傳（2001）建立之教師專業成長指標十八個層面一百零三個項目。

二、建立專家效度

在預試問卷初稿編製完成後，經由相關領域之專家學者針對問卷主題之適切性、問卷內容、計分方式及編排格式等進行審查，最後由研究者修正並與指導教授討論後形成預試問卷。預試問卷詳參【附錄一】。

三、預試問卷內容

本問卷共分為三個部分：

（一）基本資料

1. 性別：男、女。
2. 年齡：30歲（含）以下、31-40歲、41-50歲、51歲（含）以上。
3. 服務年資：5年（含）以下、6-10年、11-15年、16年（含）以上。
4. 最高學歷：專科、大學或師範學院、研究所以上（含四十學分班）、其它。

5. 擔任職務：教師兼主任或組長、級任教師、科任教師。
6. 指導學校運動校隊：有、無。
7. 任教年級：低年級、中年級、高年級。
8. 學校規模：12班（含）以下、13班-24班、25班（含）以上。

（二）教學反省問卷

教學反省問卷包含六個假設性情境問題，每個情境包括反省層次測驗 4 題、反省類型測驗 4 題，換言之，每個情境第 1 題為反省層次之描述層次測驗題，第 2 題為反省層次之技術理性層次測驗題，第 3 題為反省層次之實際行動層次測驗題，第 4 題為反省層次之批判層次測驗題，第 5 題為反省類型之行動中反省測驗題，第 6 題為反省類型之行動後反省測驗題，第 7 題為反省類型之兩者並用測驗題，第 8 題為反省類型之為行動而反省測驗題，用來探討教師之教學反省層次與教學反省類型。此問卷的測驗是採假設性情境問題設計，依研究參與者對六個情境的題項答題結果來計分，問卷採 Likert 五等量表區分，回答尺度由「完全都同意」、「大都很同意」、「同意」、「部分不同意」、「完全不同意」等五個選項中來勾選。

（三）教師專業成長問卷

教師專業成長問卷包含教育新知層面 7 題、教學知能層面 10 題、班級經營層面 8 題、人際溝通層面 7 題及專業精神層面 6 題等五個層面。依研究參與者對各層面的題項答題結果來計分，問卷採 Likert 五等量表區分，回答尺度由「完全都符合」、「大都很符合」、「符合」、「部分不符合」、「完全不符合」等五個選項中來勾選。

四、預試

預試問卷初稿確定後，為瞭解其對於本研究的可用性與適用性，必須進行問卷之預試，預試對象為 120 位屏東縣國小健康與體育學習領域教師。

五、項目分析

預試問卷回收後，以統計套裝軟體 SPSS 12.0 For Windows 進行項目分析。項目分析之原則為將有效問卷依所得分數高低排序，選取得分較高及較低的 27% 為高分組和低分組，以獨立樣本 t-test 考驗二組在每個題項平均得分的差異，求取問卷個別題項的決斷值 (Critical Ratio, CR)，並以相關分析法，計算各題項與總量表

之積差相關係數，最後選出各題項決斷值與相關係數達統計顯著水準 ($p < .05$)，以及決斷值大於 3.0、題項與總量表的相關係數大於 .3 的題項 (吳明隆、涂金堂，2006)。本研究預試問卷項目分析的結果如下表 3-3-1 及 3-3-2 所示：

由下表 3-3-1 可知，「教學反省問卷」情境一之 a101 題 CR 值未達顯著水準，且該題與總分之相關係數在 .30 以下，情境六之 a604 題 CR 值偏低未達 3.0，且該題與總分之相關係數在 .30 以下，因此將情境一及情境六之所有題項予以刪除，其餘情境題都符合選題標準予以保留。

表 3-3-1 教學反省預試問卷項目分析結果摘要表

假設性情境問題	預試題號	正式題號	決斷值(CR)	p 值	與量表總分相關	備註
情境一	a101		-1.469	.147	-.129	刪除
	a102		7.132	.000	.538*	刪除
	a103		6.454	.000	.562*	刪除
	a104		7.948	.000	.577*	刪除
	a105		7.943	.000	.586*	刪除
	a106		7.155	.000	.468*	刪除
	a107		6.809	.000	.559*	刪除
	a108		7.429	.000	.598*	刪除
情境二	a201	1	4.378	.000	.451*	保留
	a202	2	3.319	.002	.375*	保留
	a203	3	7.598	.000	.669*	保留
	a204	4	3.894	.000	.420*	保留
	a205	5	9.656	.000	.631*	保留
	a206	6	9.365	.000	.693*	保留
	a207	7	10.562	.000	.704*	保留
	a208	8	7.760	.000	.665*	保留
情境三	a301	1	4.719	.000	.426*	保留
	a302	2	6.984	.000	.725*	保留
	a303	3	11.668	.000	.732*	保留
	a304	4	5.830	.000	.518*	保留
	a305	5	11.325	.000	.746*	保留
	a306	6	3.898	.000	.434*	保留
	a307	7	10.136	.000	.679*	保留
	a308	8	9.080	.000	.682*	保留

表 3-3-1 教學反省預試問卷項目分析結果摘要表（續）

假設性情境問題	預試題號	正式題號	決斷值(CR)	p 值	與量表總分相關	備註
情境四	a401	1	4.549	.000	.512*	保留
	a402	2	6.984	.000	.623*	保留
	a403	3	11.147	.000	.705*	保留
	a404	4	4.871	.000	.478*	保留
	a405	5	6.567	.000	.581*	保留
	a406	6	9.507	.000	.705*	保留
	a407	7	10.820	.000	.669*	保留
	a408	8	3.553	.001	.399*	保留
情境五	a501	1	7.353	.000	.603*	保留
	a502	2	9.877	.000	.747*	保留
	a503	3	11.299	.000	.752*	保留
	a504	4	13.133	.000	.756*	保留
	a505	5	7.346	.000	.611*	保留
	a506	6	11.530	.000	.737*	保留
	a507	7	8.078	.000	.684*	保留
	a508	8	10.710	.000	.746*	保留
情境六	a601		5.336	.000	.468*	刪除
	a602		7.974	.000	.650*	刪除
	a603		8.600	.000	.659*	刪除
	a604		2.802	.007	.252*	刪除
	a605		6.698	.000	.610*	刪除
	a606		12.760	.000	.738*	刪除
	a607		8.305	.000	.662*	刪除
	a608		10.225	.000	.680*	刪除

* $p < .05$

由下表 3-3-2 可知，「教師專業成長問卷」所有題項之決斷值與相關係數都符合選題標準，故全數予以保留。

表 3-3-2 教師專業成長問卷項目分析結果摘要表

向度	預試題號	決斷值 (CR)	p 值	與量表總分相關	備註
教育新知	b1	8.639	.000	.633*	保留
	b2	9.887	.000	.705*	保留
	b3	9.940	.000	.727*	保留
	b4	10.130	.000	.740*	保留
	b5	5.779	.000	.592*	保留
	b6	8.047	.000	.633*	保留
	b7	10.403	.000	.742*	保留
教學知能	b8	10.353	.000	.696*	保留
	b9	15.441	.000	.805*	保留
	b10	9.952	.000	.732*	保留
	b11	13.572	.000	.804*	保留
	b12	11.959	.000	.772*	保留
	b13	10.195	.000	.786*	保留
	b14	11.056	.000	.735*	保留
	b15	6.961	.000	.622*	保留
	b16	11.779	.000	.750*	保留
	b17	9.366	.000	.721*	保留
班級經營	b18	7.922	.000	.730*	保留
	b19	10.314	.000	.792*	保留
	b20	10.711	.000	.796*	保留
	b21	11.627	.000	.778*	保留
	b22	11.391	.000	.752*	保留
	b23	11.362	.000	.802*	保留
	b24	8.284	.000	.689*	保留
	b25	10.177	.000	.743*	保留
人際溝通	b26	11.325	.000	.787*	保留
	b27	10.365	.000	.783*	保留
	b28	10.589	.000	.795*	保留
	b29	11.959	.000	.759*	保留
	b30	9.413	.000	.747*	保留
	b31	8.660	.000	.708*	保留
	b32	10.695	.000	.777*	保留
專業精神	b33	8.656	.000	.756*	保留
	b34	7.407	.000	.739*	保留
	b35	8.517	.000	.780*	保留
	b36	8.568	.000	.768*	保留
	b37	7.601	.000	.649*	保留
	b38	10.628	.000	.788*	保留

* $p < .05$

六、因素分析

本研究「教學反省問卷」之題項因屬假設性情境問題，是以情境來設計題項，每個情境包含 4 題反省層次題及 4 題反省類型題，各情境間之題項內容及順序固定，並不適宜作因素分析。「教師專業成長問卷」首先進行取樣適切性量數 (KMO) 與 Bartlett 球形檢定，當 KMO 值愈大時，表示變項間共同的因素愈多，愈適合進行因素分析。本研究「教師專業成長問卷」之 KMO 值為 .901，表示變項間有共同因素存在，適合進行因素分析。此外，本問卷之 Bartlett 球形檢定的 χ^2 值為 3377.599 達顯著，適合進行因素分析。

本研究「教師專業成長問卷」之因素分析是將項目分析後所選取的題項，採用主成分分析法抽取特徵值大於 1 的因素，利用最大變異法進行正交轉軸，捨去各題項在主要因素上所佔因素負荷量 .40 以下的題項、因素層面 3 題以下的題項以及題意差距較大的題項（吳明隆、涂金堂，2006）。

第一次因素分析的結果，特徵值大於 1 的因素共有六個，其中第六個因素因只有 b31 與 b32 二個題項，題項數太少，故刪除 b31 與 b32 二個題項後進行第二次因素分析，結果得到五個因素，研究者將各因素依其內容分別命名為：「教育新知」、「教學知能」、「班級經營」、「人際溝通」及「專業精神」。其中，題項 b8、b9、b23、b24、b25、b28 及 b29 與原來問卷編製的因素層面不同，研究者將上述各題依據第二次因素分析的結果，歸於新的因素層面中，但題項 b8、b9、b25 之題意與新因素層面的內容差距較大，故予以刪除。總計本研究「教師專業成長問卷」正式題項共計 33 題，總解釋變異量百分比為 67.80%，顯示本問卷具有良好的建構效度。因素分析的結果如下表 3-3-3 所示：

表 3-3-3 教師專業成長問卷因素分析結果摘要表

因素名稱	預試題號	正式題號	因素負荷量	特徵值	解釋變異量
教育新知	b7	1	.792	5.654	18.24%
	b2	2	.765		
	b1	3	.719		
	b3	4	.718		
	b4	5	.715		
	b6	6	.698		
	b5	7	.602		
教學知能	b11	8	.691	4.103	13.24%
	b16	9	.619		
	b13	10	.615		
	b12	11	.614		
	b14	12	.611		
	b15	13	.592		
	b10	14	.578		
班級經營	b17	15	.550	3.929	12.67%
	b18	16	.802		
	b19	17	.697		
	b29	18	.628		
	b21	19	.621		
	b20	20	.566		
	b28	21	.531		
人際溝通	b22	22	.428	3.848	12.41%
	b30	23	.757		
	b26	24	.679		
	b23	25	.670		
	b27	26	.642		
專業精神	b24	27	.605	3.484	11.24%
	b33	28	.776		
	b34	29	.685		
	b36	30	.664		
	b35	31	.633		
	b37	32	.593		
	b38	33	.495		

總解釋變異量百分比 67.80%

七、信度分析

本研究之問卷採用內部一致性 Cronbach's α 係數進行信度分析，考驗總量表及分量表的內部一致性，當 α 值越高就表示量表的內部一致性也越高，測量的結果越能反應研究參與者的真實特徵。本研究問卷信度分析的結果：「教學反省問卷」整體的 α 係數為 .950，代表此問卷的信度頗佳；「教師專業成長問卷」各層面的 α 係數分別為：「教育新知」的 α 係數為 .914、「教學知能」的 α 係數為 .908、「班級經營」的 α 係數為 .912、「人際溝通」的 α 係數為 .895 及「專業精神」的 α 係數為 .918，整體的 α 係數為 .970，代表此問卷的信度頗佳。由上述可知，本研究之「教學反省問卷」及「教師專業成長問卷」各層面及整體的信度介於 .895 ~ .970 之間，問卷具有可靠性。

八、正式問卷編製

本研究之預試問卷經項目分析、因素分析以及內部一致性考驗，並與指導教授針對預試問卷編排之缺失進行討論與修正後，編成「屏東縣國小健康與體育學習領域教師教學反省與專業成長問卷」。其中除個人基本資料外，「教學反省問卷」包含四個假設性情境問題，每個情境包括反省層次測驗 4 題、反省類型測驗 4 題，換言之，每個情境第 1 題為反省層次之描述層次測驗題，第 2 題為反省層次之技術理性層次測驗題，第 3 題為反省層次之實際行動層次測驗題，第 4 題為反省層次之批判層次測驗題，第 5 題為反省類型之行動中反省測驗題，第 6 題為反省類型之行動後反省測驗題，第 7 題為反省類型之兩者並用測驗題，第 8 題為反省類型之為行動而反省測驗題，共計 32 題；「教師專業成長問卷」包括教育新知層面 7 題、教學知能層面 8 題、班級經營層面 7 題、人際溝通層面 5 題及專業精神層面 6 題等五個層面，共計 33 題。正式問卷詳參【附錄二】。

第四節 研究步驟

本研究之研究步驟圖如下圖 3-4-1 所示，研究步驟可分為確定研究主題、文獻探討、問卷編製與施測、資料分析、撰寫報告等五個步驟。

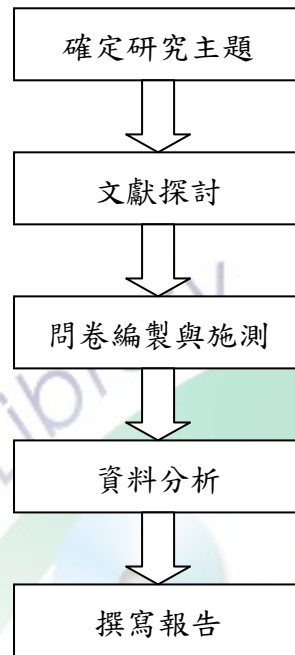


圖 3-4-1 研究步驟圖

一、確定研究主題

閱覽相關文獻並與指導教授討論後，確定研究主題，擬定研究計畫。

二、文獻探討

相關文獻的蒐集、閱讀與歸納整理，擬定出研究架構與研究步驟。

三、問卷編製與施測

根據文獻探討結果以及與指導教授討論後，修編形成預試問卷，研究者於 95 年 11 月 7 日進行預試問卷之施測，預試問卷回收後經修正編製成正式問卷，並於 96 年 1 月 10 日進行正式問卷之施測以蒐集資料。

四、資料分析

將問卷調查所得之資料加以整理、統計與分析。

五、撰寫報告

根據文獻探討與問卷分析結果，歸納結論與建議，撰寫研究報告。

第五節 資料處理

本研究經由問卷調查來蒐集資料，問卷施測採自陳法，依據研究參與者的覺察和感受加以填答，所得資料之處理方式如下：

一、問卷的計分

本研究之問卷內容分為「教學反省問卷」及「教師專業成長問卷」，計分方式分述如下：

（一）教學反省問卷

「教學反省問卷」的測驗是採假設性情境問題設計，依研究參與者對四個情境的題項答題來計分，依照 Likert 五等量表區分，回答尺度由「完全都同意」、「大都很同意」、「同意」、「部分不同意」、「完全不同意」等五個選項中來勾選，其分數的計算依序為 5 分、4 分、3 分、2 分、1 分。教學反省層次分為描述層次、技術理性層次、實際行動層次和批判層次等四個層次，為將研究參與者歸類於何種反省層次以進行統計分析，因此依研究參與者在教學反省問卷中的填答結果加以歸類。其歸類標準為：依研究參與者在四個假設性情境問題中各反省層次的總分而定，何種層次總分最高，研究參與者即歸屬於該層次。若最高總分中有某些層次的總分一樣，則歸於較低的一層，以避免高估（例如：某位教師描述層次總分為 6 分、技術理性層次為 12 分，實際行動層次為 18 分、批判層次為 18 分，則總分最高分為 18 分，因有兩個層次總分皆為 18 分，所以歸於較低的一層，因此這位教師的反省層次歸類為實際行動層次）。教學反省類型分為行動中反省、行動後反省、兩者並用和為行動而反省等四種類型，其歸類方式與反省層次的歸類方式相同。

（二）教師專業成長問卷

「教師專業成長問卷」的測驗採 Likert 五等量表區分，回答尺度由「完全都符合」、「大都很符合」、「符合」、「部分不符合」、「完全不符合」等五個選項中來勾選，其分數的計算依序為 5 分、4 分、3 分、2 分、1 分。教師專業成長包括教育新知、教學知能、班級經營、人際溝通及專業精神等五個層面。

二、統計方法

本研究調查問卷回收後，剔除填答不完整的無效問卷，然後進行問卷的編碼，再以電腦套裝軟體 SPSS 12.0 For Windows 進行統計分析。統計考驗之顯著水準訂為 $\alpha=.05$ 。資料統計分析方法如下所述：

（一）描述統計

- 1.次數分配與百分比：統計屏東縣國小健康與體育學習領域教師之基本資料以及教師教學反省的現況。
- 2.平均數與標準差：統計屏東縣國小健康與體育學習領域教師專業成長的現況。

（二）卡方考驗

分析不同背景變項之屏東縣國小健康與體育學習領域教師反省層次與反省類型的關聯情形。

（三）獨立樣本 t 考驗 (t-test)

分析「性別」、「指導學校運動校隊」等不同背景變項之屏東縣國小健康與體育學習領域教師專業成長的差異情形。若 t 考驗結果顯著，進一步檢定其效果大小值 (eta square)。效果大小指標 (η^2) 之範圍介於 0 至 1 之間，係指自變項可以解釋依變項有多少變異數的百分比， η^2 值愈大，愈有實用顯著性，表示自變項與依變項間的關聯程度愈高，其判斷的準則： η^2 值在 .06 以下屬微弱關係、大於 .06 小於 .14 屬中度關係、在 .14 以上屬強度關係（吳明隆、涂金堂，2006）。

（四）單因子變異數分析 (one-way ANOVA)

- 1.分析「年齡」、「服務年資」、「最高學歷」、「擔任職務」、「任教年級」、「學校規模」等不同背景變項之屏東縣國小健康與體育學習領域教師專業成長的差異情形。若 F 值達顯著水準，再以 Scheffe 法進行事後比較，以考驗各組平均數的差異

情形。

2. 分析不同教學反省變項之屏東縣國小健康與體育學習領域教師專業成長的差異情形。若 F 值達顯著水準，再以 Scheffe 法進行事後比較。

(五) 逐步多元迴歸分析 (stepwise multiple regression)

以教學反省變項與背景變項為預測變項，以教師專業成長為效標變項，分析屏東縣國小健康與體育學習領域教師教學反省變項與背景變項對教師專業成長各層面及整體之預測力。迴歸分析的自變項（預測變項）必須是連續變項，如果預測變項是間斷變項，必須先轉換為虛擬變項，以虛擬變項代替原始變項投入迴歸方程式中，虛擬變項數為間斷變項之水準數減一（吳明隆、涂金堂，2006）。本研究之教學反省變項與背景變項皆為間斷變項，因此必須轉換為虛擬變項才能進行統計之預測分析，原始變項與虛擬變項轉換情形如下表 3-5-1 所示：



表 3-5-1 原始變項轉換為虛擬變項摘要表

預測變項	原始變項	水準數	虛擬變項	參照組
教學反省變項	反省層次	4	技術理性層次—描述層次對比組	描述層次
			實際行動層次—描述層次對比組	
			批判層次—描述層次對比組	
	反省類型	4	行動後反省—行動中反省對比組	行動中反省
			兩者並用—行動中反省對比組	
			為行動而反省—行動中反省對比組	
背景變項	性別	2	男—女對比組	女
	年齡	4	31-40 歲—30 歲以下對比組	30 歲以下
			41-50 歲—30 歲以下對比組	
			51 歲以上—30 歲以下對比組	
	服務年資	4	6-10 年—5 年以下對比組	5 年以下
			11-15 年—5 年以下對比組	
			16 年以上—5 年以下對比組	
	最高學歷	3	專科—研究所以上對比組	研究所以上
			大學或師範學院—研究所以上對比組	
	擔任職務	3	教師兼主任或組長—科任教師對比組	科任教師
			級任教師—科任教師對比組	
	指導學校運動校隊	2	有指導學校運動校隊—無指導學校運動校隊對比組	無指導學校運動校隊
	任教年級	3	中年級—低年級對比組	低年級
			高年級—低年級對比組	
	學校規模	3	12 班以下—25 班以上對比組	25 班以上
			13 班-24 班—25 班以上對比組	

第四章 結果與討論

本章主要是針對問卷調查所得的資料，進行統計分析，以瞭解屏東縣國小健康與體育學習領域教師教學反省與專業成長的現況及其關係。本章共分為五個部分，第一節分析屏東縣國小健康與體育學習領域教師教學反省及教師專業成長的現況，第二節分析不同背景變項的屏東縣國小健康與體育學習領域教師在教學反省上的差異情形，第三節分析不同背景變項的屏東縣國小健康與體育學習領域教師在專業成長上的差異情形，第四節分析不同教學反省變項的屏東縣國小健康與體育學習領域教師在專業成長上的差異情形，第五節分析屏東縣國小健康與體育學習領域教師教學反省變項與背景變項對專業成長的預測力。

第一節 教學反省及教師專業成長之現況

本節依問卷調查結果，分析並說明屏東縣國小健康與體育學習領域教師教學反省與專業成長的現況。

一、教學反省現況

本研究從反省層次及反省類型來探討屏東縣國小健康與體育學習領域教師教學反省的現況，如表 4-1-1 所示，屏東縣國小健康與體育學習領域教師的反省層次以「實際行動層次」為主，佔研究參與者總人數的 41.5%，其次為「描述層次」佔 36.4%，「技術理性層次」佔 13.5%，以「批判層次」最少，只佔 8.7%。

屏東縣國小健康與體育學習領域教師的反省類型以「行動中反省」為主，佔研究參與者總人數的 40.5%，其次為「行動後反省」佔 30%，「為行動而反省」佔 17.3%，以「行動中反省與行動後反省兩者並用」最少，只佔 12.2%。

表 4-1-1 教學反省現況統計表

項目	層面	人數	百分比	排序
反省層次	描述層次	143	36.4	2
	技術理性層次	53	13.5	3
	實際行動層次	163	41.5	1
	批判層次	34	8.7	4
	合計	393	100	
反省類型	行動中反省	159	40.5	1
	行動後反省	118	30.0	2
	兩者並用	48	12.2	4
	為行動而反省	68	17.3	3
	合計	393	100	

二、教師專業成長現況

本研究將教師專業成長的內涵歸納為五個層面，分別為教育新知、教學知能、班級經營、人際溝通及專業精神。如表 4-1-2 所示，屏東縣國小健康與體育學習領域教師專業成長各層面及整體的單題平均分數依序為「人際溝通」(M=3.88)、「專業精神」(M=3.80)、「班級經營」(M=3.78)、「教學知能」(M=3.64)及「教育新知」(M=3.53)，「整體教師專業成長」的單題平均分數 M=3.71，教師專業成長整體及各層面的單題平均分數介於 3.53 和 3.88 之間，顯示屏東縣國小健康與體育學習領域教師專業成長的情形屬中上程度。

表 4-1-2 教師專業成長各層面及整體平均數與標準差摘要表

層面名稱	人數	層面平均數	層面標準差	題項數	單題平均數	單題標準差	排序
教育新知	393	24.70	4.50	7	3.53	0.64	5
教學知能	393	29.13	4.66	8	3.64	0.58	4
班級經營	393	26.45	4.24	7	3.78	0.61	3
人際溝通	393	19.38	3.07	5	3.88	0.61	1
專業精神	393	22.79	3.83	6	3.80	0.64	2
整體教師專業成長	393	122.46	18.13	33	3.71	0.55	

三、綜合討論

依據上述分析結果，研究者將目前屏東縣國小健康與體育學習領域教師教學反省及專業成長的現況，綜結以下幾點：

（一）教學反省的現況

從研究結果得知：

- 1.屏東縣國小健康與體育學習領域教師的反省層次以「實際行動層次」最多，佔 41.5%，其次為「描述層次」佔 36.4%，「技術理性層次」佔 13.5%，以「批判層次」最少，只佔 8.7%，可見屏東縣國小健康與體育學習領域教師的反省層次以「實際行動層次」為主。本研究之發現與吳和堂（2000）、陳玉枝（2003）、曾韻如（2007）、蔡岳璟（2003）、鄭勝吉（2005）及魏榮俊（2004）所作的研究結果相符，但與孫維屏（2003）的研究結果以「技術理性層次」為主相異。探究其原因發現，上述呈現教師之反省層次以「實際行動層次」為主的六篇研究中，其研究對象含括健康與體育教師及非健康與體育教師、國小教師及國中教師、在職教師及實習教師，研究區域含括不同縣市（台北市、台中縣市、彰化縣、南投縣、台南市、高雄市、台東市），研究方法皆以問卷調查為主，而孫維屏（2003）的研究方法以觀察、訪談為主，研究對象為國小實習教師，是否因研究方法的不同造成教師反省層次的差異性，值得後續進一步的研究與證實。
- 2.屏東縣國小健康與體育學習領域教師的反省類型以「行動中反省」最多，佔 40.5%，其次為「行動後反省」佔 30%，「為行動而反省」佔 17.3%，以「兩者並用」最少，只佔 12.2%。可見屏東縣國小健康與體育學習領域教師的反省類型以「行動中反省」為主。本研究之發現與其他學者的研究結果相異，孫維屏（2003）、陳玉枝（2003）及曾韻如（2007）的研究結果顯示，教師的反省類型以「行動後反省」為主；蔡岳璟（2003）及魏榮俊（2004）的研究結果顯示，教師的反省類型以「兩者並用」為主；吳和堂（2000）及鄭勝吉（2005）的研究結果顯示，教師的反省類型以「為行動而反省」為主。由上述文獻之比較得知，有關教師之反省類型，各學者的研究結果出現不一致的情況，其中的差異是否因各研究者研究區域、研究對象及研究方法的不同所致，值得後續進一步的研究與證實。

（二）教師專業成長的現況

從研究結果得知，整體而言，屏東縣國小健康與體育學習領域教師的專業成長具有中上程度的水準，此一研究發現與吳子宏（2003）、沈志強（2004）、康美文（2003）及蔡玫君（2004）等人的研究結果相符，顯示屏東縣國小健康與體育學習領域教師在專業成長的現況上，與其他地區的國小在職教師相去不遠，皆有不錯的表現。

第二節 不同背景變項教師之教學反省差異 分析

本節旨在分析並說明不同背景變項之屏東縣國小健康與體育學習領域教師反省層次及反省類型的差異情形。教師的背景變項包括性別、年齡、服務年資、最高學歷、擔任職務、指導學校運動校隊、任教年級及學校規模等八項。

一、不同背景變項教師之反省層次差異分析

反省層次分為描述層次、技術理性層次、實際行動層次及批判層次，不同背景變項的教師，其教學反省層次的差異情形，從表 4-2-1 可知，不同背景變項教師的反省層次經卡方考驗結果都未達顯著水準，表示屏東縣國小健康與體育學習領域教師的教學反省層次與性別、年齡、服務年資、最高學歷、擔任職務、指導學校運動校隊、任教年級及學校規模等背景因素並無關聯。

表 4-2-1 不同背景變項教師之反省層次差異分析表

背景變項	組別	描述 層次	技術理 性層次	實際行 動層次	批判 層次	χ^2	df	p 值
性別	男	83	28	83	17	1.794	3	.616
	女	60	25	80	17			
年齡	30 歲以下	18	9	22	6	6.188	9	.721
	31-40 歲	80	22	92	16			
	41-50 歲	42	20	43	10			
	51 歲以上	3	2	6	2			
服務年資	5 年以下	18	11	25	5	12.472	9	.188
	6-10 年	47	6	52	9			
	11-15 年	38	13	36	8			
	16 年以上	40	23	50	12			
最高學歷	專科	1	2	3	0	6.493	6	.370
	大學或師範學院	116	40	128	23			
	研究所以上	26	11	32	11			
擔任職務	教師兼主任 或組長	68	22	68	11	4.072	6	.667
	級任	59	26	79	20			
	科任	16	5	16	3			
指導學校 運動校隊	有	21	11	25	2	3.617	3	.306
	無	122	42	138	32			
任教年級	低年級	26	12	37	12	5.071	6	.535
	中年級	57	18	59	10			
	高年級	60	23	67	12			
學校規模	12 班以下	63	18	81	17	8.586	6	.198
	13-24 班	41	13	38	11			
	25 班以上	39	22	44	6			

* $p < .05$

二、不同背景變項教師之反省類型差異分析

反省類型分為行動中反省、行動後反省、行動中反省與行動後反省兩者並用及為行動而反省，不同背景變項的教師，其教學反省類型的差異情形，從表 4-2-2

可知，不同背景變項教師的反省類型經卡方考驗結果都未達顯著水準，表示屏東縣國小健康與體育學習領域教師的教學反省類型與性別、年齡、服務年資、最高學歷、擔任職務、指導學校運動校隊、任教年級及學校規模等背景因素並無關聯。

表 4-2-2 不同背景變項教師之反省類型差異分析表

背景變項	組別	行動中 反省	行動後 反省	兩者 並用	為行動 而反省	χ^2	df	p 值
性別	男	86	66	24	35	0.646	3	.886
	女	73	52	24	33			
年齡	30 歲以下	21	17	11	6	6.675	9	.671
	31-40 歲	90	62	21	37			
	41-50 歲	43	34	15	23			
	51 歲以上	5	5	1	2			
服務年資	5 年以下	23	18	9	9	7.195	9	.617
	6-10 年	52	33	15	14			
	11-15 年	39	24	11	21			
	16 年以上	45	43	13	24			
最高學歷	專科	3	0	1	2	5.249	6	.512
	大學或師範學院	121	95	35	56			
	研究所以上	35	23	12	10			
擔任職務	教師兼主任 或組長	75	51	18	25	3.982	6	.679
	級任	66	57	25	36			
	科任	18	10	5	7			
指導學校 運動校隊	有	26	16	7	10	0.431	3	.934
	無	133	102	41	58			
任教 年級	低年級	36	25	10	16	1.945	6	.925
	中年級	54	43	21	26			
	高年級	69	50	17	26			
學校規模	12 班以下	63	59	18	39	9.902	6	.129
	13-24 班	48	27	12	16			
	25 班以上	48	32	18	13			

* $p < .05$

三、綜合討論

依據上述之分析統計，研究者將其結果進一步綜合討論如下：

- (一) 屏東縣國小健康與體育學習領域教師的背景變項與教學反省層次，經卡方考驗結果都未達顯著水準，顯示屏東縣國小健康與體育學習領域教師的教學反省層次，不因性別、年齡、服務年資、最高學歷、擔任職務、指導學校運動校隊、任教年級及學校規模等背景因素之不同而有所差異。吳和堂（2000）的研究結果顯示「任教年級」與「班級性質」會影響教師的教學反省層次；陳玉枝（2003）的研究結果顯示「性別」、「公自費」、「入學方式」、「反省訓練經驗」會影響教師的教學反省層次；蔡岳璟（2003）的研究結果顯示「最高學歷」、「學校類別」與「任教年級」會影響教師的教學反省層次；魏榮俊（2004）的研究結果顯示「性別」與「班級學生數」會影響教師的教學反省層次；鄭勝吉（2005）的研究結果顯示「族群背景」、「年齡」、「公自費別」、「年資」、「進入大學方式」、「師資培育機構」、「有無兼任行政工作」、「級科任」、「任教科目」、「任教年級」、「班級數」、「學生人數」會影響教師的教學反省層次；曾韻如（2007）的研究結果顯示「教育背景」會影響教師的教學反省層次。從上述文獻的比較發現，影響教師教學反省層次的因素呈現較不一致的情形。
- (二) 屏東縣國小健康與體育學習領域教師的背景變項與教學反省類型，經卡方考驗結果都未達顯著水準，顯示屏東縣國小健康與體育學習領域教師的教學反省類型，不因性別、年齡、服務年資、最高學歷、擔任職務、指導學校運動校隊、任教年級及學校規模等背景因素之不同而有所差異。吳和堂（2000）的研究結果顯示「班級性質」會影響教師的教學反省類型；陳玉枝（2003）的研究結果顯示「性別」、「公自費」、「入學方式」、「反省訓練經驗」會影響教師的教學反省類型；蔡岳璟（2003）的研究結果顯示「性別」、「公自費別」、「兼任行政」與「學校班級數」會影響教師的教學反省類型；魏榮俊（2004）的研究結果顯示「性別」與「擔任職務」會影響教師的教學反省類型；鄭勝吉（2005）的研究結果顯示「族群背景」、「學生人數」及「任教科目」會影響教師的教學反省類型；曾韻如（2007）的研究結果顯示「學校規模」會影響教師的教學反省類型。從上述文獻的比較發現，「性別」因素影響教師教學反省類型的次數較多，其他影響因

素則呈現較不一致的情形。

綜合上述，針對不同背景變項教師教學反省層次與反省類型之差異分析，本研究之發現與其他學者的研究結果均呈現較不一致的情形。探究其原因，可能是各學者研究區域及研究對象的不同，造成研究結果的差異，因此研究者尚無法統整歸納出影響教師教學反省層次及反省類型的主要因素，有待後續研究者進一步的研究與比較。

經由上述討論，本研究的假設一：「不同背景變項之屏東縣國小健康與體育學習領域教師的教學反省有顯著差異。」沒有得到支持。

第三節 不同背景變項教師之專業成長差異分析

本節旨在分析並說明不同背景變項之屏東縣國小健康與體育學習領域教師專業成長的差異情形。教師的背景變項包括性別、年齡、服務年資、最高學歷、擔任職務、指導學校運動校隊、任教年級及學校規模等八項。

一、不同性別教師在專業成長之差異分析

不同性別教師在專業成長之差異情形，從表 4-3-1 可知，不同性別的屏東縣國小健康與體育學習領域教師在專業成長的「教育新知」層面達顯著差異 ($t=3.124$, $p<.05$)，表示屏東縣國小健康與體育學習領域教師在專業成長的「教育新知」層面會因性別不同而有所差異；而在「教學知能」、「班級經營」、「人際溝通」、「專業精神」層面及「整體教師專業成長」均無顯著差異，表示屏東縣國小健康與體育學習領域教師在專業成長的「教學知能」、「班級經營」、「人際溝通」、「專業精神」層面及「整體教師專業成長」不因性別不同而有所差異。

從平均數可知，男性教師的教育新知 ($M=3.62$) 顯著高於女性教師 ($M=3.42$)；從效果值的大小可知，「性別」對「教育新知」的解釋變異數為 2.4%，兩者間的關係屬微弱關係。

表 4-3-1 不同性別教師在專業成長之差異分析

層面	性別	人數	M	SD	t 值	p 值	η^2
教育新知	男	211	3.62	0.63	3.124*	.002	.024
	女	182	3.42	0.64			
教學知能	男	211	3.69	0.58	1.709	.088	
	女	182	3.59	0.59			
班級經營	男	211	3.77	0.60	-0.466	.641	
	女	182	3.79	0.62			
人際溝通	男	211	3.87	0.61	-0.099	.921	
	女	182	3.88	0.62			
專業精神	男	211	3.80	0.65	0.145	.885	
	女	182	3.79	0.63			
整體教師專業成長	男	211	3.74	0.55	1.11	.268	
	女	182	3.68	0.55			

* $p < .05$

二、不同年齡教師在專業成長之差異分析

不同年齡教師在專業成長之差異情形，從表 4-3-2 可知，不同年齡的屏東縣國小健康與體育學習領域教師在專業成長的「教育新知」($F=3.637$, $p<.05$) 層面達顯著差異，表示屏東縣國小健康與體育學習領域教師在專業成長的「教育新知」層面會因年齡不同而有所差異，進一步以 Scheffe 法進行事後比較得知，屏東縣國小健康與體育學習領域教師在專業成長的「教育新知」層面，「31-40 歲」($M=3.61$) 的教師顯著高於「30 歲以下」($M=3.31$) 的教師。

其次，不同年齡的屏東縣國小健康與體育學習領域教師在專業成長的「教學知能」、「班級經營」、「人際溝通」、「專業精神」層面及「整體教師專業成長」均無顯著差異，表示屏東縣國小健康與體育學習領域教師在專業成長的「教學知能」、「班級經營」、「人際溝通」、「專業精神」層面及「整體教師專業成長」不因年齡不同而有所差異。

表 4-3-2 不同年齡教師在專業成長之差異分析

層面	年齡	人數	M	SD	變異來源	SS	df	MS	F	事後比較
教育新知	(1) 30 歲以下	55	3.31	0.61	組間	4.41	3	1.47	3.637*	2>1
	(2) 31-40 歲	210	3.61	0.59	組內	157.35	389	0.41		
	(3) 41-50 歲	115	3.48	0.74	總和	161.77	392			
	(4) 51 歲以上	13	3.51	0.45						
教學知能	(1) 30 歲以下	55	3.56	0.54	組間	0.85	3	0.28	0.833	
	(2) 31-40 歲	210	3.67	0.55	組內	132.15	389	0.34		
	(3) 41-50 歲	115	3.64	0.67	總和	133.00	392			
	(4) 51 歲以上	13	3.51	0.50						
班級經營	(1) 30 歲以下	55	3.66	0.62	組間	2.00	3	0.67	1.829	
	(2) 31-40 歲	210	3.84	0.56	組內	141.82	389	0.37		
	(3) 41-50 歲	115	3.72	0.66	總和	143.82	392			
	(4) 51 歲以上	13	3.77	0.65						
人際溝通	(1) 30 歲以下	55	3.79	0.56	組間	0.65	3	0.22	0.574	
	(2) 31-40 歲	210	3.90	0.59	組內	147.05	389	0.38		
	(3) 41-50 歲	115	3.88	0.66	總和	147.70	392			
	(4) 51 歲以上	13	3.78	0.71						
專業精神	(1) 30 歲以下	55	3.70	0.61	組間	0.64	3	0.21	0.517	
	(2) 31-40 歲	210	3.82	0.60	組內	159.43	389	0.41		
	(3) 41-50 歲	115	3.81	0.73	總和	160.06	392			
	(4) 51 歲以上	13	3.79	0.57						
整體教師專業成長	(1) 30 歲以下	55	3.59	0.50	組間	1.37	3	0.46	1.514	
	(2) 31-40 歲	210	3.76	0.52	組內	116.99	389	0.30		
	(3) 41-50 歲	115	3.69	0.63	總和	118.36	392			
	(4) 51 歲以上	13	3.66	0.45						

* $p<.05$

三、不同服務年資教師在專業成長之差異分析

不同服務年資教師在專業成長之差異情形，從表 4-3-3 可知，不同服務年資的屏東縣國小健康與體育學習領域教師在專業成長的「教育新知」($F=7.536, p<.05$)、「教學知能」($F=4.373, p<.05$)、「專業精神」($F=3.912, p<.05$)層面及「整體教師專業成長」($F=5.406, p<.05$)達顯著差異，表示屏東縣國小健康與體育學習領域教師在專業成長的「教育新知」、「教學知能」、「專業精神」層面及「整體教師專業成長」會因服務年資不同而有所差異。

進一步以 Scheffe 法進行事後比較得知以下結果：

- (一) 屏東縣國小健康與體育學習領域教師在專業成長的「教育新知」層面，服務年資在「11-15年」($M=3.74$)的教師顯著高於「5年以下」($M=3.26$)及「6-10年」($M=3.49$)的教師，服務年資在「16年以上」($M=3.53$)的教師顯著高於「5年以下」($M=3.26$)的教師。
- (二) 屏東縣國小健康與體育學習領域教師在專業成長的「教學知能」層面，服務年資在「11-15年」($M=3.80$)的教師顯著高於「5年以下」($M=3.53$)及「6-10年」($M=3.54$)的教師。
- (三) 屏東縣國小健康與體育學習領域教師在專業成長的「專業精神」層面，服務年資在「11-15年」($M=3.96$)的教師顯著高於「5年以下」($M=3.64$)的教師。
- (四) 屏東縣國小健康與體育學習領域教師在「整體教師專業成長」上，服務年資在「11-15年」($M=3.87$)的教師顯著高於「5年以下」($M=3.55$)及「6-10年」($M=3.65$)的教師。

其次，不同服務年資的屏東縣國小健康與體育學習領域教師在專業成長的「班級經營」及「人際溝通」層面均無顯著差異，表示屏東縣國小健康與體育學習領域教師在專業成長的「班級經營」及「人際溝通」層面不因服務年資不同而有所差異。

表 4-3-3 不同服務年資教師在專業成長之差異分析

層面	服務年資	人數	M	SD	變異來源	SS	df	MS	F	事後比較
教育新知	(1) 5 年以下	59	3.26	0.64	組間	8.89	3	2.96	7.536*	3>1
	(2) 6-10 年	114	3.49	0.56	組內	152.88	389	0.39		3>2
	(3) 11-15 年	95	3.74	0.67	總和	161.77	392			4>1
	(4) 16 年以上	125	3.53	0.65						
教學知能	(1) 5 年以下	59	3.53	0.56	組間	4.34	3	1.45	4.373*	3>1
	(2) 6-10 年	114	3.54	0.54	組內	128.66	389	0.33		3>2
	(3) 11-15 年	95	3.80	0.58	總和	133.00	392			
	(4) 16 年以上	125	3.66	0.61						
班級經營	(1) 5 年以下	59	3.64	0.56	組間	2.85	3	0.95	2.625	
	(2) 6-10 年	114	3.74	0.60	組內	140.97	389	0.36		
	(3) 11-15 年	95	3.91	0.57	總和	143.82	392			
	(4) 16 年以上	125	3.78	0.65						
人際溝通	(1) 5 年以下	59	3.74	0.59	組間	2.74	3	0.91	2.451	
	(2) 6-10 年	114	3.83	0.64	組內	144.96	389	0.37		
	(3) 11-15 年	95	4.00	0.55	總和	147.70	392			
	(4) 16 年以上	125	3.89	0.63						
專業精神	(1) 5 年以下	59	3.64	0.65	組間	4.69	3	1.56	3.912*	3>1
	(2) 6-10 年	114	3.72	0.62	組內	155.38	389	0.40		
	(3) 11-15 年	95	3.96	0.57	總和	160.06	392			
	(4) 16 年以上	125	3.82	0.68						
整體教師專業成長	(1) 5 年以下	59	3.55	0.51	組間	4.43	3	1.48	5.406*	3>1
	(2) 6-10 年	114	3.65	0.53	組內	113.93	389	0.29		3>2
	(3) 11-15 年	95	3.87	0.53	總和	118.36	392			
	(4) 16 年以上	125	3.72	0.57						

* $p<.05$

四、不同最高學歷教師在專業成長之差異分析

不同最高學歷教師在專業成長之差異情形，從表 4-3-4 可知，不同最高學歷的屏東縣國小健康與體育學習領域教師在專業成長的「教育新知」($F=6.374, p<.05$)、「教學知能」($F=4.392, p<.05$)、「班級經營」($F=4.509, p<.05$)、「人際溝通」($F=5.694, p<.05$)層面及「整體教師專業成長」($F=5.404, p<.05$)達顯著差異，表示屏東縣國小健康與體育學習領域教師在專業成長的「教育新知」、「教學知能」、「班級經營」、「人際溝通」層面及「整體教師專業成長」會因最高學歷不同而有所差異。

進一步以 Scheffe 法進行事後比較得知以下結果：

- (一) 屏東縣國小健康與體育學習領域教師在專業成長的「教育新知」層面，最高學歷是「研究所以以上」($M=3.74$)的教師顯著高於「大學或師範學院」($M=3.47$)的教師。
- (二) 屏東縣國小健康與體育學習領域教師在專業成長的「教學知能」層面，最高學歷是「研究所以以上」($M=3.81$)的教師顯著高於「大學或師範學院」($M=3.60$)的教師。
- (三) 屏東縣國小健康與體育學習領域教師在專業成長的「班級經營」層面，最高學歷是「研究所以以上」($M=3.94$)的教師顯著高於「大學或師範學院」($M=3.74$)的教師。
- (四) 屏東縣國小健康與體育學習領域教師在專業成長的「人際溝通」層面，最高學歷是「研究所以以上」($M=4.08$)的教師顯著高於「大學或師範學院」($M=3.82$)的教師。
- (五) 屏東縣國小健康與體育學習領域教師在專業成長的「專業精神」層面，事後比較結果並未達到顯著。
- (六) 屏東縣國小健康與體育學習領域教師在「整體教師專業成長」上，最高學歷是「研究所以以上」($M=3.89$)的教師顯著高於「大學或師範學院」($M=3.66$)的教師。

表 4-3-4 不同最高學歷教師在專業成長之差異分析

層面	最高學歷	人數	M	SD	變異 來源	SS	df	MS	F	事後 比較
教育 新知	(1) 專科	6	3.74	0.95	組間	5.12	2	2.56		
	(2)大學或師範 學院	307	3.47	0.62	組內	156.65	390	0.40	6.374*	3>2
	(3)研究所以上	80	3.74	0.68	總和	161.77	392			
教學 知能	(1) 專科	6	3.63	0.84	組間	2.93	2	1.47		
	(2)大學或師範 學院	307	3.60	0.57	組內	130.07	390	0.33	4.392*	3>2
	(3)研究所以上	80	3.81	0.59	總和	133.00	392			
班級 經營	(1) 專科	6	3.45	0.71	組間	3.25	2	1.63		
	(2)大學或師範 學院	307	3.74	0.59	組內	140.57	390	0.36	4.509*	3>2
	(3)研究所以上	80	3.94	0.63	總和	143.82	392			
人際 溝通	(1) 專科	6	3.80	0.70	組間	4.19	2	2.10		
	(2)大學或師範 學院	307	3.82	0.61	組內	143.51	390	0.37	5.694*	3>2
	(3)研究所以上	80	4.08	0.59	總和	147.70	392			
專業 精神	(1) 專科	6	4.25	0.62	組間	3.14	2	1.57		
	(2)大學或師範 學院	307	3.76	0.64	組內	156.93	390	0.40	3.898*	n.s.
	(3)研究所以上	80	3.93	0.63	總和	160.06	392			
整體 教師 專業 成長	(1) 專科	6	3.75	0.67	組間	3.19	2	1.60		
	(2)大學或師範 學院	307	3.66	0.54	組內	115.17	390	0.30	5.404*	3>2
	(3)研究所以上	80	3.89	0.57	總和	118.36	392			

* $p<.05$

五、不同擔任職務教師在專業成長之差異分析

不同擔任職務教師在專業成長之差異情形，從表 4-3-5 可知，不同擔任職務的屏東縣國小健康與體育學習領域教師在專業成長的「教育新知」($F=7.464, p<.05$)、「教學知能」($F=5.945, p<.05$)層面及「整體教師專業成長」($F=4.101, p<.05$)達顯著差異，表示屏東縣國小健康與體育學習領域教師在專業成長的「教育新知」、「教學知能」層面及「整體教師專業成長」會因擔任職務不同而有所差異。

進一步以 Scheffe 法進行事後比較得知以下結果：

- (一) 屏東縣國小健康與體育學習領域教師在專業成長的「教育新知」層面，擔任職務是「教師兼主任或組長」($M=3.67$)的教師顯著高於「級任」($M=3.42$)的教師。
- (二) 屏東縣國小健康與體育學習領域教師在專業成長的「教學知能」層面，擔任職務是「教師兼主任或組長」($M=3.75$)的教師顯著高於「級任」($M=3.54$)的教師。
- (三) 屏東縣國小健康與體育學習領域教師在「整體教師專業成長」上，擔任職務是「教師兼主任或組長」($M=3.80$)的教師顯著高於「級任」($M=3.64$)的教師。

其次，不同擔任職務的屏東縣國小健康與體育學習領域教師在專業成長的「班級經營」、「人際溝通」及「專業精神」層面均無顯著差異，表示屏東縣國小健康與體育學習領域教師在專業成長的「班級經營」、「人際溝通」及「專業精神」層面不因擔任職務不同而有所差異。

表 4-3-5 不同擔任職務教師在專業成長之差異分析

層面	擔任職務	人數	M	SD	變異來源	SS	df	MS	F	事後比較
教育新知	(1) 教師兼主任或組長	169	3.67	0.64	組間	5.96	2	2.98		
	(2) 級任	184	3.42	0.58	組內	155.80	390	0.40	7.464*	1>2
	(3) 科任	40	3.43	0.79	總和	161.77	392			
教學知能	(1) 教師兼主任或組長	169	3.75	0.59	組間	3.93	2	1.97		
	(2) 級任	184	3.54	0.54	組內	129.06	390	0.33	5.945*	1>2
	(3) 科任	40	3.67	0.69	總和	133.00	392			
班級經營	(1) 教師兼主任或組長	169	3.84	0.63	組間	1.35	2	0.67		
	(2) 級任	184	3.75	0.57	組內	142.48	390	0.37	1.844	
	(3) 科任	40	3.65	0.66	總和	143.82	392			
人際溝通	(1) 教師兼主任或組長	169	3.95	0.61	組間	1.60	2	0.80		
	(2) 級任	184	3.81	0.60	組內	146.10	390	0.37	2.131	
	(3) 科任	40	3.86	0.68	總和	147.70	392			
專業精神	(1) 教師兼主任或組長	169	3.86	0.64	組間	1.20	2	0.60		
	(2) 級任	184	3.76	0.60	組內	158.86	390	0.41	1.472	
	(3) 科任	40	3.73	0.80	總和	160.06	392			
整體教師專業成長	(1) 教師兼主任或組長	169	3.80	0.57	組間	2.44	2	1.22		
	(2) 級任	184	3.64	0.50	組內	115.92	390	0.30	4.101*	1>2
	(3) 科任	40	3.65	0.64	總和	118.36	392			

* $p < .05$

六、不同指導學校運動校隊教師在專業成長之差異分析

不同指導學校運動校隊教師在專業成長之差異情形，從表 4-3-6 可知，不同指導學校運動校隊的屏東縣國小健康與體育學習領域教師在專業成長的「教育新知」($t=3.07, p<.05$)、「教學知能」($t=2.627, p<.05$)及「整體教師專業成長」($t=2.317, p<.05$)上有顯著差異，表示屏東縣國小健康與體育學習領域教師在專業成長的「教育新知」、「教學知能」及「整體教師專業成長」會因教師指導學校運動校隊而有所差異；而在「班級經營」、「人際溝通」及「專業精神」層面均無顯著差異，表示屏東縣國小健康與體育學習領域教師在專業成長的「班級經營」、「人際溝通」及「專業精神」層面不因教師指導學校運動校隊而有所差異。

進一步從平均數可知，有指導學校運動校隊教師的教育新知 ($M=3.76$)、教學知能 ($M=3.82$) 及整體教師專業成長 ($M=3.86$) 顯著高於沒有指導學校運動校隊的教師 ($M=3.49$ 、 $M=3.61$ 、 $M=3.68$)。

從效果值的大小可知，教師「指導學校運動校隊」對「教育新知」的解釋變異數為 2.4%，兩者間的關係屬微弱關係；教師「指導學校運動校隊」對「教學知能」的解釋變異數為 1.7%，兩者間的關係屬微弱關係；教師「指導學校運動校隊」對「整體教師專業成長」的解釋變異數為 1.4%，兩者間的關係屬微弱關係。

表 4-3-6 有無指導學校運動校隊教師在專業成長之差異分析

層面	指導運動校隊	人數	M	SD	t 值	p 值	η^2
教育新知	有	59	3.76	0.65	3.070*	.002	.024
	無	334	3.49	0.63			
教學知能	有	59	3.82	0.62	2.627*	.009	.017
	無	334	3.61	0.57			
班級經營	有	59	3.85	0.59	1.008	.314	
	無	334	3.77	0.61			
人際溝通	有	59	3.99	0.62	1.597	.111	
	無	334	3.86	0.61			
專業精神	有	59	3.94	0.63	1.779	.076	
	無	334	3.77	0.64			
整體教師專業成長	有	59	3.86	0.56	2.317*	.021	.014
	無	334	3.68	0.54			

* $p<.05$

七、不同任教年級教師在專業成長之差異分析

不同任教年級教師在專業成長之差異情形，從表 4-3-7 可知，不同任教年級的屏東縣國小健康與體育學習領域教師在專業成長的「教育新知」($F=4.562, p<.05$) 層面達顯著差異，表示屏東縣國小健康與體育學習領域教師在專業成長的「教育新知」層面會因任教年級不同而有所差異。進一步以 Scheffe 法進行事後比較得知，屏東縣國小健康與體育學習領域教師在專業成長的「教育新知」層面，任教年級是「高年級」($M=3.64$) 的教師顯著高於「中年級」($M=3.44$) 的教師。

其次，不同任教年級的屏東縣國小健康與體育學習領域教師在專業成長的「教學知能」、「班級經營」、「人際溝通」、「專業精神」層面及「整體教師專業成長」均無顯著差異，表示屏東縣國小健康與體育學習領域教師在專業成長的「教學知能」、「班級經營」、「人際溝通」、「專業精神」層面及「整體教師專業成長」不因任教年級不同而有所差異。

表 4-3-7 不同任教年級教師在專業成長之差異分析

層面	任教年級	人數	M	SD	變異	SS	df	MS	F	事後
教育新知	(1) 低年級	87	3.46	0.67	組間	3.70	2	1.85		
	(2) 中年級	144	3.44	0.64	組內	158.07	390	0.41	4.562*	3>2
	(3) 高年級	162	3.64	0.61	總和	161.77	392			
教學知能	(1) 低年級	87	3.65	0.57	組間	1.89	2	0.95		
	(2) 中年級	144	3.56	0.58	組內	131.10	390	0.34	2.816	
	(3) 高年級	162	3.71	0.59	總和	133.00	392			
班級經營	(1) 低年級	87	3.82	0.60	組間	0.21	2	0.11		
	(2) 中年級	144	3.76	0.59	組內	143.61	390	0.37	0.287	
	(3) 高年級	162	3.77	0.62	總和	143.82	392			
人際溝通	(1) 低年級	87	3.87	0.59	組間	0.41	2	0.21		
	(2) 中年級	144	3.84	0.61	組內	147.29	390	0.38	0.548	
	(3) 高年級	162	3.91	0.63	總和	147.70	392			
專業精神	(1) 低年級	87	3.81	0.62	組間	0.05	2	0.02		
	(2) 中年級	144	3.78	0.63	組內	160.01	390	0.41	0.060	
	(3) 高年級	162	3.80	0.66	總和	160.06	392			
整體教師 專業成長	(1) 低年級	87	3.71	0.54	組間	0.75	2	0.38		
	(2) 中年級	144	3.66	0.54	組內	117.60	390	0.30	1.251	
	(3) 高年級	162	3.76	0.56	總和	118.36	392			

* $p<.05$

八、不同學校規模教師在專業成長之差異分析

不同學校規模教師在專業成長之差異情形，從表 4-3-8 可知，不同學校規模的屏東縣國小健康與體育學習領域教師在專業成長的「教育新知」、「教學知能」、「班級經營」、「人際溝通」、「專業精神」層面及「整體教師專業成長」均無顯著差異，表示屏東縣國小健康與體育學習領域教師在專業成長的「教育新知」、「教學知能」、「班級經營」、「人際溝通」、「專業精神」層面及「整體教師專業成長」不因學校規模不同而有所差異。

表 4-3-8 不同學校規模教師在專業成長之差異分析

層面	學校規模	人數	M	SD	變異來源	SS	df	MS	F	事後比較
教育新知	(1) 12 班以下	179	3.49	0.60	組間	1.76	2	0.88		
	(2) 13-24 班	103	3.64	0.73	組內	160.01	390	0.41	2.143	
	(3) 25 班以上	111	3.49	0.61	總和	161.77	392			
教學知能	(1) 12 班以下	179	3.61	0.56	組間	1.23	2	0.61		
	(2) 13-24 班	103	3.74	0.60	組內	131.77	390	0.34	1.816	
	(3) 25 班以上	111	3.61	0.59	總和	133.00	392			
班級經營	(1) 12 班以下	179	3.74	0.60	組間	0.85	2	0.42		
	(2) 13-24 班	103	3.86	0.67	組內	142.98	390	0.37	1.154	
	(3) 25 班以上	111	3.76	0.54	總和	143.82	392			
人際溝通	(1) 12 班以下	179	3.84	0.61	組間	0.92	2	0.46		
	(2) 13-24 班	103	3.96	0.64	組內	146.78	390	0.38	1.217	
	(3) 25 班以上	111	3.86	0.59	總和	147.70	392			
專業精神	(1) 12 班以下	179	3.80	0.63	組間	0.70	2	0.35		
	(2) 13-24 班	103	3.86	0.70	組內	159.36	390	0.41	0.862	
	(3) 25 班以上	111	3.75	0.59	總和	160.06	392			
整體教師專業成長	(1) 12 班以下	179	3.68	0.53	組間	1.03	2	0.52		
	(2) 13-24 班	103	3.80	0.61	組內	117.33	390	0.30	1.719	
	(3) 25 班以上	111	3.68	0.52	總和	118.36	392			

* $p < .05$

九、綜合討論

經由上述統計分析結果得知，在教師專業成長各層面及整體的情形上，不同背景變項的教師，在性別、年齡、服務年資、最高學歷、擔任職務、指導運動校隊及任教年級等變項上，有顯著的差異性存在；在學校規模變項上，沒有顯著的差異性存在。以下就各變項之研究結果加以說明：

（一）性別與教師專業成長

本研究分析結果顯示，不同性別之教師，在「教育新知」層面上有顯著差異存在，「男性」教師的專業成長情形高於「女性」教師。探究其原因，可能是女性教師從事健康與體育學習領域教學的意願不高，以致影響其對健康與體育學習領域相關新知、教學知能、進修研習及研究發展的參與動機，加上自然的性別差異因素，導致阻礙及影響其專業成長的表現。本研究發現性別會影響教師專業成長情形的研究結果與沈志強（2004）及康美文（2003）之研究相符，但與王登方（2001）、王欣茹（2002）、余錦漳（2001）、沈翠蓮（1994）、林加淇（2006）、蔡玫君（2004）、鄭一龍（2003）及蕭秀玉（2004）等人之研究結果不同。

（二）年齡與教師專業成長

本研究分析結果顯示，不同年齡之教師，在「教育新知」層面上有顯著差異存在，「31-40 歲」教師的專業成長情形高於「30 歲以下」教師。探究其原因，可能是「30 歲以下」教師尚處於教師生涯發展中的適應及能力建立階段，因此較注重課程發展、教學技巧與班級經營等教學實務面向而無暇充實相關的教育新知，然而「31-40 歲」教師處於教師生涯發展中的成熟階段，累積了豐富的教學經驗以及熟練的教學技能，加上個人自我成長的生涯規劃及企圖心，增強其追求教育新知的動機，使其具有高度的專業成長。本研究發現年齡會影響教師專業成長情形的研究結果與張振章（2006）、蔡玫君（2004）蔡碧蓮（1993）、及蕭秀玉（2004）之研究相符，但與王欣茹（2002）、沈志強（2004）、林加淇（2006）、康美文（2003）及鄭一龍（2003）等人之研究結果不同。

（三）服務年資與教師專業成長

本研究分析結果顯示，不同服務年資之教師，在「教育新知」、「教學知能」、「專業精神」等層面及「整體教師專業成長」上有顯著差異存在，年資「11-15 年」的教師，其專業成長情形高於年資「5 年以下」及「6-10 年」的教師。探究其原因，

可能是年資「5 年以下」及「6-10 年」的教師尚處於教師生涯發展中的適應及能力建立階段，因此較注重課程發展、教學技巧與班級經營等教學實務面向，而年資「11-15 年」的教師處於教師生涯發展中的成熟階段，已累積相當程度的教學經驗及教學技能，面對教育環境的不變與教育改革的浪潮，加上個人自我成長的生涯規劃及企圖心，增強其追求教育新知的動機，使其專業成長的表現較好。本研究發現服務年資會影響教師專業成長情形的研究結果與王登方（2001）、王欣茹（2002）、余錦漳（2001）、沈翠蓮（1994）、康美文（2003）、張振章（2006）及蕭秀玉（2004）等人之研究相符，但與林加淇（2006）、沈志強（2004）及鄭一龍（2003）之研究結果不同。

（四）最高學歷與教師專業成長

本研究分析結果顯示，不同最高學歷之教師，在教師專業成長的「教育新知」、「教學知能」、「班級經營」、「人際溝通」層面及「整體教師專業成長」上有顯著差異存在，最高學歷為「研究所以以上」的教師，其專業成長情形高於最高學歷為「大學或師範學院」的教師。探究其原因，可能是高學歷教師接受專業教育與專業訓練，提升了專業知能與專業素質，使其具有高度的專業成長。本研究發現最高學歷會影響教師專業成長情形的研究結果與王欣茹（2002）、余錦漳（2001）、蔡碧蓮（1993）、鄭一龍（2003）及蕭秀玉（2004）之研究相符，但與康美文（2003）及蔡玫君（2004）之研究結果不同。

（五）擔任職務與教師專業成長

本研究分析結果顯示，不同擔任職務之教師，在「教育新知」、「教學知能」等層面及「整體教師專業成長」上有顯著差異存在，「兼任主任或組長」職務的教師，其專業成長情形高於「級任教師」。探究其原因，可能是級任教師對健康與體育的專業知能較缺乏，在課程的研究發展、投入時間亦比其他領域短少，而兼任行政職務的教師，其參與校務決策機會較多、與行政業務相關之進修研習次數較多以及具有較強之企圖心，加上教學科目較單純等原因，使其專業成長的表現較好。本研究發現擔任職務會影響教師專業成長情形的研究結果與白穗儀（1999）、李俊湖（1992）、沈志強（2004）、康美文（2003）、蔡玫君（2004）及蔡碧蓮（1993）等人之研究相符，但與王欣茹（2002）、林加淇（2006）及鄭一龍（2003）之研究結果不同。

（六）指導學校運動校隊與教師專業成長

本研究分析結果顯示，不同指導學校運動校隊之教師，在「教育新知」、「教學知能」等層面及「整體教師專業成長」上有顯著差異存在，「有指導學校運動校隊」的教師，其專業成長情形高於「沒有指導學校運動校隊」的教師。探究其原因，可能是「有指導學校運動校隊」的教師須經常吸收有關體育認知、運動安全、運動技能、課程設計、運動指導、體育教學、健康適能及運動裁判等相關知能，以因應訓練、比賽及教學所需，使得其專業成長的表現較好。本研究發現指導學校運動校隊會影響教師專業成長情形的研究結果與王欣茹(2002)及康美文(2003)之研究相符，但與林加淇(2006)及鄭一龍(2003)之研究結果不同。

（七）任教年級與教師專業成長

本研究分析結果顯示，不同任教年級之教師，在「教育新知」層面上有顯著差異存在，「高年級」教師的專業成長情形高於「中年級」教師。探究其原因，可能是課程內容設計由淺而深，循序漸進，高年級的課程內容較多樣，運動技能較複雜，加上學生程度、參與動機等因素的考量，教師須經常接觸與吸收相關知能才足以勝任教學，使得其專業成長的表現較好。本研究發現任教年級會影響教師專業成長情形的研究結果與蔡玫君(2004)之研究相符。

（八）學校規模與教師專業成長

本研究分析結果顯示，不同學校規模之教師，在各層面及整體教師專業成長上，並無顯著差異存在。推論其原因，可能是教育改革的推動促使教師專業成長的觀念抬頭，也因此無關學校規模大小的不同，教師專業成長已受到普遍的認同。本研究發現學校規模不會影響教師專業成長情形的研究結果與王欣茹(2002)、王誼邦(1997)、白穗儀(1999)、林加淇(2006)、沈翠蓮(1994)、蔡玫君(2004)及鄭一龍(2003)等人之研究相符，但與李俊湖(1992)之研究結果不同。

經由上述討論，本研究的假設二：「不同背景變項之屏東縣國小健康與體育學習領域教師的專業成長有顯著差異。」得到大部分的支持。

第四節 不同教學反省變項在教師專業成長之差異分析

本節旨在分析並說明不同教學反省變項之屏東縣國小健康與體育學習領域教師在專業成長上的差異情形。教學反省變項分為反省層次及反省類型。

一、不同反省層次教師在專業成長之差異分析

不同反省層次教師在專業成長之差異情形，從表 4-4-1 可知，不同反省層次的屏東縣國小健康與體育學習領域教師在專業成長的「教學知能」($F=3.128, p<.05$)及「人際溝通」($F=3.137, p<.05$)層面達顯著差異，表示屏東縣國小健康與體育學習領域教師在專業成長的「教學知能」及「人際溝通」層面會因反省層次不同而有所差異。

進一步以 Scheffe 法進行事後比較得知下列結果：

- (一) 屏東縣國小健康與體育學習領域教師在專業成長的「教學知能」層面，事後比較結果並未達到顯著。
- (二) 屏東縣國小健康與體育學習領域教師在專業成長的「人際溝通」層面，事後比較結果並未達到顯著。

其次，不同反省層次的屏東縣國小健康與體育學習領域教師在專業成長的「教育新知」、「班級經營」、「專業精神」層面及「整體教師專業成長」均無顯著差異，表示屏東縣國小健康與體育學習領域教師在專業成長的「教育新知」、「班級經營」、「專業精神」層面及「整體教師專業成長」不因反省層次不同而有所差異。

表 4-4-1 不同反省層次教師在專業成長之差異分析

層面	反省層次	人數	M	SD	變異來源	SS	df	MS	F	事後比較
教育新知	(1) 描述層次	143	3.45	0.65	組間	2.49	3	0.83	2.023	
	(2) 技術理性層次	53	3.69	0.53	組內	159.28	389	0.41		
	(3) 實際行動層次	163	3.54	0.66	總和	161.77	392			
	(4) 批判層次	34	3.57	0.69						
教學知能	(1) 描述層次	143	3.54	0.56	組間	3.13	3	1.04	3.128*	n.s.
	(2) 技術理性層次	53	3.77	0.55	組內	129.86	389	0.33		
	(3) 實際行動層次	163	3.70	0.60	總和	133.00	392			
	(4) 批判層次	34	3.60	0.60						
班級經營	(1) 描述層次	143	3.70	0.61	組間	2.03	3	0.68	1.853	
	(2) 技術理性層次	53	3.75	0.52	組內	141.80	389	0.36		
	(3) 實際行動層次	163	3.84	0.61	總和	143.82	392			
	(4) 批判層次	34	3.87	0.67						
人際溝通	(1) 描述層次	143	3.75	0.60	組間	3.49	3	1.16	3.137*	n.s.
	(2) 技術理性層次	53	3.93	0.53	組內	144.21	389	0.37		
	(3) 實際行動層次	163	3.94	0.64	總和	147.70	392			
	(4) 批判層次	34	4.01	0.59						
專業精神	(1) 描述層次	143	3.69	0.65	組間	2.82	3	0.94	2.323	
	(2) 技術理性層次	53	3.86	0.57	組內	157.25	389	0.40		
	(3) 實際行動層次	163	3.85	0.64	總和	160.06	392			
	(4) 批判層次	34	3.93	0.65						
整體教師專業成長	(1) 描述層次	143	3.61	0.55	組間	2.24	3	0.75	2.504	
	(2) 技術理性層次	53	3.79	0.47	組內	116.12	389	0.30		
	(3) 實際行動層次	163	3.76	0.56	總和	118.36	392			
	(4) 批判層次	34	3.77	0.58						

* $p < .05$

二、不同反省類型教師在專業成長之差異分析

不同反省類型教師在專業成長之差異情形，從表 4-4-2 可知，不同反省類型的屏東縣國小健康與體育學習領域教師在專業成長的「人際溝通」($F=4.778, p<.05$)及「專業精神」($F=4.498, p<.05$)層面達顯著差異，表示屏東縣國小健康與體育學習領域教師在專業成長的「人際溝通」及「專業精神」層面會因反省類型不同而有所差異。

進一步以 Scheffe 法進行事後比較得知下列結果：

- (一) 屏東縣國小健康與體育學習領域教師在專業成長的「人際溝通」層面，反省類型是「為行動而反省」($M=4.09$)的教師顯著高於「行動中反省」($M=3.80$)及「行動後反省」($M=3.81$)的教師。
- (二) 屏東縣國小健康與體育學習領域教師在專業成長的「專業精神」層面，反省類型是「為行動而反省」($M=4.04$)的教師顯著高於「行動中反省」($M=3.71$)及「行動後反省」($M=3.75$)的教師。

其次，不同反省類型的屏東縣國小健康與體育學習領域教師在專業成長的「教育新知」、「教學知能」、「班級經營」層面及「整體教師專業成長」均無顯著差異，表示屏東縣國小健康與體育學習領域教師在專業成長的「教育新知」、「教學知能」、「班級經營」層面及「整體教師專業成長」不因反省類型不同而有所差異。

表 4-4-2 不同反省類型教師在專業成長之差異分析

層面	反省類型	人數	M	SD	變異來源	SS	df	MS	F	事後比較
教育新知	(1) 行動中反省	159	3.51	0.66	組間	0.20	3	0.07	0.157	
	(2) 行動後反省	118	3.52	0.61	組內	161.57	389	0.42		
	(3) 兩者並用	48	3.56	0.73	總和	161.77	392			
	(4) 為行動而反省	68	3.57	0.60						
教學知能	(1) 行動中反省	159	3.59	0.59	組間	1.17	3	0.39	1.154	
	(2) 行動後反省	118	3.63	0.55	組內	131.82	389	0.34		
	(3) 兩者並用	48	3.76	0.62	總和	133.00	392			
	(4) 為行動而反省	68	3.69	0.58						
班級經營	(1) 行動中反省	159	3.74	0.63	組間	2.10	3	0.70	1.923	
	(2) 行動後反省	118	3.73	0.60	組內	141.72	389	0.36		
	(3) 兩者並用	48	3.88	0.65	總和	143.82	392			
	(4) 為行動而反省	68	3.90	0.52						
人際溝通	(1) 行動中反省	159	3.80	0.65	組間	5.25	3	1.75	4.778*	4>1
	(2) 行動後反省	118	3.81	0.59	組內	142.45	389	0.37		4>2
	(3) 兩者並用	48	4.00	0.58	總和	147.70	392			
	(4) 為行動而反省	68	4.09	0.54						
專業精神	(1) 行動中反省	159	3.71	0.65	組間	5.37	3	1.79	4.498*	4>1
	(2) 行動後反省	118	3.75	0.63	組內	154.70	389	0.40		4>2
	(3) 兩者並用	48	3.85	0.68	總和	160.06	392			
	(4) 為行動而反省	68	4.04	0.53						
整體教師專業成長	(1) 行動中反省	159	3.66	0.58	組間	1.88	3	0.63	2.097	
	(2) 行動後反省	118	3.68	0.52	組內	116.48	389	0.30		
	(3) 兩者並用	48	3.79	0.60	總和	118.36	392			
	(4) 為行動而反省	68	3.83	0.47						

* $p<.05$

三、綜合討論

經由上述統計分析結果得知，在教師專業成長各層面及整體的情形上，不同教學反省變項的教師，在反省層次及反省類型等變項上，有顯著的差異性存在。以下就各變項研究結果加以說明：

（一）反省層次與教師專業成長

本研究分析結果顯示，不同反省層次的教師，在專業成長的「教學知能」及「人際溝通」等層面上有顯著差異存在，進一步事後比較結果並未達到顯著。吳和堂（2000）在其研究中發現，不同反省層次的實習教師在專業成長的教學技術、專業態度及整體專業成長上有顯著差異，其中在教學技術上，批判層次與實際行動層次的教師高於技術理性層次的教師，在專業態度上，實際行動層次的教師高於技術理性層次的教師，在整體專業成長上，實際行動層次的教師高於技術理性層次的教師；而在教育新知、班級管理、學科知能與行政知能上則沒有顯著差異存在。

（二）反省類型與教師專業成長

本研究分析結果顯示，不同反省類型的教師，在專業成長的「人際溝通」及「專業精神」等層面上有顯著差異存在，進一步事後比較發現，「為行動而反省」的教師，其專業成長的情形高於「行動中反省」及「行動後反省」的教師。探究其原因，可能是為行動而反省是教師教學前預期性的反省、批判的反省，針對教學內容及教學活動，教師必須深入分析，並且設計方法與策略，以解決教學上可能出現的種種問題，因而提昇其在專業成長的表現。本研究發現反省類型會影響教師專業成長情形的研究結果與吳和堂（2000）之研究相符。

經由上述討論，本研究的假設三：「不同教學反省變項之屏東縣國小健康與體育學習領域教師的專業成長有顯著差異。」得到部分支持。

第五節 教學反省變項與背景變項 對教師專業成長之預測分析

本節分別以教學反省變項與背景變項為預測變項，以教師專業成長各層面及整體為效標變項，利用逐步多元迴歸分析，探討教學反省變項與背景變項對教師專業成長各層面及整體的預測力。迴歸分析的預測變項必須是連續變項，如果預測變項是間斷變項，必須先轉換為虛擬變項，本研究之教學反省變項與背景變項皆為間斷變項，因此必須轉換為虛擬變項才能進行統計之預測分析。

一、教育新知預測分析

以教學反省變項與背景變項之虛擬變項預測教師專業成長之「教育新知」層面，從表 4-5-1 可知，預測變項預測效標變項時，進入迴歸方程式的顯著變項有六個，依序分別為「教師兼主任或組長—科任教師對比組」、「11-15 年—5 年以下對比組」、「大學或師範學院—研究所以上對比組」、「高年級—低年級對比組」、「13-24 班—25 班以上對比組」及「技術理性層次—描述層次對比組」，多元相關係數為.348，聯合解釋變異量為.121，亦即上述六個變項可聯合預測教育新知 12.1% 的變異量。

就個別虛擬變項的解釋變異量可知，以「教師兼主任或組長—科任教師對比組」的預測力最佳，其解釋變異量為 3.7%，其次依序為「11-15 年—5 年以下對比組」、「大學或師範學院—研究所以上對比組」、「高年級—低年級對比組」、「13-24 班—25 班以上對比組」及「技術理性層次—描述層次對比組」，其單獨解釋變異量分別為 3.2%、2.3%、1.0%、1.0%及 1.0%。

從標準化迴歸係數可知，「教師兼主任或組長—科任教師對比組」的 β 係數為正，表示與「科任教師」相較之下，「教師兼主任或組長」職務的教師其教育新知較佳；「11-15 年—5 年以下對比組」的 β 係數為正，表示與「5 年以下」年資的教師相較之下，「11-15 年」年資的教師其教育新知較佳；「大學或師範學院—研究所以上對比組」的 β 係數為負，表示與「研究所以上」學歷的教師相較之下，「大學或師範學院」學歷的教師其教育新知較差；「高年級—低年級對比組」的 β 係數為正，表示與「低年級」教師相較之下，「高年級」教師其教育新知較佳；「13-24 班—25 班以上對比組」的 β 係數為正，表示與學校規模「25 班以上」的

教師相較之下，學校規模「13-24 班」的教師其教育新知較佳；「技術理性層次—描述層次對比組」的 β 係數為正，表示與「描述層次」的教師相較之下，「技術理性層次」的教師其教育新知較佳。

表 4-5-1 教學反省變項與背景變項預測教育新知之逐步多元迴歸分析表

選出變項順序	多元相關 係數 R	決定係數 (R 平方)	R 平方 改變量	F 值	標準化迴歸 係數 β
教師兼主任或組長-科任教師對比組	.192	.037	.037	14.960*	.119
11-15 年-5 年以下對比組	.262	.069	.032	14.344*	.183
大學或師範學院-研究所以上對比組	.303	.092	.023	13.110*	-.153
高年級-低年級對比組	.319	.102	.010	10.984*	.108
13-24 班-25 班以上對比組	.334	.111	.010	9.694*	.100
技術理性層次-描述層次對比組	.348	.121	.010	8.841*	.098

* $p < .05$

二、教學知能預測分析

以教學反省變項與背景變項之虛擬變項預測教師專業成長之「教學知能」層面，從表 4-5-2 可知，預測變項預測效標變項時，進入迴歸方程式的顯著變項有五個，依序分別為「級任教師－科任教師對比組」、「11-15 年－5 年以下對比組」、「大學或師範學院－研究所以以上對比組」、「實際行動層次－描述層次對比組」及「技術理性層次－描述層次對比組」，多元相關係數為.305，聯合解釋變異量為.093，亦即上述五個變項可聯合預測教學知能 9.3%的變異量。

就個別虛擬變項的解釋變異量可知，以「級任教師－科任教師對比組」的預測力最佳，其解釋變異量為 2.8%，其次依序為「11-15 年－5 年以下對比組」、「大學或師範學院－研究所以以上對比組」、「技術理性層次－描述層次對比組」及「實際行動層次－描述層次對比組」，其單獨解釋變異量分別為 2.3%、1.6%、1.5%及 1.0%。

從標準化迴歸係數可知，「級任教師－科任教師對比組」的 β 係數為負，表示與「科任教師」相較之下，「級任教師」其教學知能較差；「11-15 年－5 年以下對比組」的 β 係數為正，表示與「5 年以下」年資的教師相較之下，「11-15 年」年資的教師其教學知能較佳；「大學或師範學院－研究所以以上對比組」的 β 係數為負，表示與「研究所以以上」學歷的教師相較之下，「大學或師範學院」學歷的教師其教學知能較差；「實際行動層次-描述層次對比組」的 β 係數為正，表示與「描述層次」的教師相較之下，「實際行動層次」的教師其教學知能較佳；「技術理性層次-描述層次對比組」的 β 係數為正，表示與「描述層次」的教師相較之下，「技術理性層次」的教師其教學知能較佳。

表 4-5-2 教學反省變項與背景變項預測教學知能之逐步多元迴歸分析表

選出變項順序	多元相關 係數 R	決定係數 (R 平方)	R 平方 改變量	F 值	標準化迴歸 係數 β
級任教師-科任教師對比組	.167	.028	.028	11.279*	-.150
11-15 年-5 年以下對比組	.226	.051	.023	10.500*	.165
大學或師範學院-研究所以以上對比組	.259	.067	.016	9.329*	-.126
實際行動層次-描述層次對比組	.278	.077	.010	8.143*	.146
技術理性層次-描述層次對比組	.305	.093	.015	7.929*	.132

* $p < .05$

三、班級經營預測分析

以教學反省變項與背景變項之虛擬變項預測教師專業成長之班級經營層面，從表 4-5-3 可知，預測變項預測效標變項時，進入迴歸方程式的顯著變項有二個，依序分別為「11-15 年—5 年以下對比組」及「大學或師範學院—研究所以以上對比組」，多元相關係數為.171，聯合解釋變異量為.029，亦即上述二個變項可聯合預測班級經營 2.9%的變異量。

就個別虛擬變項的解釋變異量可知，「11-15 年—5 年以下對比組」與「大學或師範學院—研究所以以上對比組」的單獨解釋變異量皆為 1.5%。

從標準化迴歸係數可知，「11-15 年—5 年以下對比組」的 β 係數為正，表示與「5 年以下」年資的教師相較之下，「11-15 年」年資的教師其班級經營較佳；「大學或師範學院—研究所以以上對比組」的 β 係數為負，表示與「研究所以以上」學歷的教師相較之下，「大學或師範學院」學歷的教師其班級經營較差。

表 4-5-3 教學反省變項與背景變項預測班級經營之逐步多元迴歸分析表

選出變項順序	多元相關 係數 R	決定係數 (R 平方)	R 平方 改變量	F 值	標準化迴歸 係數 β
11-15 年-5 年以下對比組	.121	.015	.015	5.777*	.127
大學或師範學院-研究所以以上對比組	.171	.029	.015	5.897*	-.122

* $p < .05$

四、人際溝通預測分析

以教學反省變項與背景變項之虛擬變項預測教師專業成長之人際溝通層面，從表 4-5-4 可知，預測變項預測效標變項時，進入迴歸方程式的顯著變項有三個，依序分別為「大學或師範學院－研究所以以上對比組」、「為行動而反省－行動中反省對比組」及「11-15 年－5 年以下對比組」，多元相關係數為.255，聯合解釋變異量為.065，亦即上述三個變項可聯合預測人際溝通 6.5%的變異量。

就個別虛擬變項的解釋變異量可知，以「為行動而反省－行動中反省對比組」的預測力最佳，其解釋變異量為 2.8%，其次分別為「大學或師範學院－研究所以以上對比組」及「11-15 年－5 年以下對比組」，其單獨解釋變異量分別為 2.5%及 1.2%。

從標準化迴歸係數可知，「大學或師範學院－研究所以以上對比組」的 β 係數為負，表示與「研究所以以上」學歷的教師相較之下，「大學或師範學院」學歷的教師其人際溝通較差；「為行動而反省－行動中反省對比組」的 β 係數為正，表示與「行動中反省」的教師相較之下，「為行動而反省」的教師其人際溝通較佳；「11-15 年－5 年以下對比組」的 β 係數為正，表示與「5 年以下」年資的教師相較之下，「11-15 年」年資的教師其人際溝通較佳。

表 4-5-4 教學反省變項與背景變項預測人際溝通之逐步多元迴歸分析表

選出變項順序	多元相關 係數 R	決定係數 (R 平方)	R 平方 改變量	F 值	標準化迴歸 係數 β
大學或師範學院-研究所以以上對比組	.159	.025	.025	10.195*	-.173
為行動而反省-行動中反省對比組	.230	.053	.028	10.916*	.159
11-15 年-5 年以下對比組	.255	.065	.012	9.032*	.110

* $p < .05$

五、專業精神預測分析

以教學反省變項與背景變項之虛擬變項預測教師專業成長之專業精神層面，從表 4-5-5 可知，預測變項預測效標變項時，進入迴歸方程式的顯著變項有三個，依序分別為「為行動而反省—行動中反省對比組」、「大學或師範學院—研究所以上對比組」及「11-15 年—5 年以下對比組」，多元相關係數為.257，聯合解釋變異量為.066，亦即上述三個變項可聯合預測專業精神 6.6%的變異量。

就個別虛擬變項的解釋變異量可知，以「為行動而反省—行動中反省對比組」的預測力最佳，其解釋變異量為 2.9%，其次分別為「11-15 年—5 年以下對比組」及「大學或師範學院—研究所以上對比組」，其單獨解釋變異量分別為 1.9%及 1.8%。

從標準化迴歸係數可知，「為行動而反省—行動中反省對比組」的 β 係數為正，表示與「行動中反省」的教師相較之下，「為行動而反省」的教師其專業精神較佳；「大學或師範學院—研究所以上對比組」的 β 係數為負，表示與「研究所以上」學歷的教師相較之下，「大學或師範學院」學歷的教師其專業精神較差；「11-15 年—5 年以下對比組」的 β 係數為正，表示與「5 年以下」年資的教師相較之下，「11-15 年」年資的教師其專業精神較佳。

表 4-5-5 教學反省變項與背景變項預測人際溝通之逐步多元迴歸分析表

選出變項順序	多元相關 係數 R	決定係數 (R 平方)	R 平方 改變量	F 值	標準化迴歸 係數 β
為行動而反省-行動中反省對比組	.170	.029	.029	11.697*	.167
大學或師範學院-研究所以上對比組	.217	.047	.018	9.656*	-.142
11-15 年-5 年以下對比組	.257	.066	.019	9.170*	.138

* $p < .05$

六、整體教師專業成長預測分析

以教學反省變項與背景變項之虛擬變項預測整體教師專業成長，從表 4-5-6 可知，預測變項預測效標變項時，進入迴歸方程式的顯著變項有四個，依序分別為「11-15 年—5 年以下對比組」、「大學或師範學院—研究所以以上對比組」、「教師兼主任或組長—科任教師對比組」及「為行動而反省—行動中反省對比組」，多元相關係數為.276，聯合解釋變異量為.076，亦即上述四個變項可聯合預測整體教師專業成長 7.6%的變異量。

就個別虛擬變項的解釋變異量可知，以「大學或師範學院—研究所以以上對比組」的預測力最佳，其解釋變異量為 2.9%，其次分別為「11-15 年—5 年以下對比組」、「教師兼主任或組長—科任教師對比組」及「為行動而反省—行動中反省對比組」，其單獨解釋變異量分別為 2.7%、1.0%及 1.0%。

從標準化迴歸係數可知，「11-15 年—5 年以下對比組」的 β 係數為正，表示與「5 年以下」年資的教師相較之下，「11-15 年」年資的教師其整體教師專業成長較佳；「大學或師範學院—研究所以以上對比組」的 β 係數為負，表示與「研究所以以上」學歷的教師相較之下，「大學或師範學院」學歷的教師其整體教師專業成長較差；「教師兼主任或組長—科任教師對比組」的 β 係數為正，表示與「科任教師」相較之下，「兼主任或組長」職務的教師其整體教師專業成長較佳；「為行動而反省—行動中反省對比組」的 β 係數為正，表示與「行動中反省」的教師相較之下，「為行動而反省」的教師其整體教師專業成長較佳。

表 4-5-6 教學反省變項與背景變項預測整體專業成長之逐步多元迴歸分析表

選出變項順序	多元相關 係數 R	決定係數 (R 平方)	R 平方 改變量	F 值	標準化迴歸 係數 β
11-15 年-5 年以下對比組	.164	.027	.027	10.741*	.159
大學或師範學院-研究所以以上對比組	.236	.056	.029	11.541*	-.152
教師兼主任或組長-科任教師對比組	.257	.066	.010	9.177*	.109
為行動而反省-行動中反省對比組	.276	.076	.010	8.028*	.102

* $p < .05$

七、綜合討論

依據上述多元逐步迴歸分析之統計結果，10 個預測變項（22 個虛擬變項）在逐步多元迴歸分析中有 7 個預測變項（9 個虛擬變項）進入程式，研究者將其結果進一步綜合討論如下：

（一）教學反省變項與背景變項對教師專業成長各層面及整體之聯合預測力大小

教學反省變項與背景變項之虛擬變項對教師專業成長各層面及整體之聯合預測力各有不同，其中對教育新知的聯合預測力為 12.1%；對教學知能的聯合預測力為 9.3%；對班級經營的聯合預測力為 2.9%；對人際溝通的聯合預測力為 6.5%；對專業精神的聯合預測力為 6.6%；對整體教師專業成長的聯合預測力為 7.6%，預測變項的聯合預測力大小以教育新知最高，班級經營最低。

吳和堂（2000）在「國民中學實習教師教學反省與專業成長關係之研究」中發現，以教學反省變項與個體背景變項對教師專業成長進行預測分析，預測變項之聯合預測力以整體教師專業成長最高，班級管理最低；以教學反省變項與學校背景變項對教師專業成長進行預測分析，則以專業態度最高，班級管理最低。

本研究與吳和堂（2000）之研究皆以教學反省變項與背景變項作為預測變項，以教師專業成長各層面及整體作為效標變項，在預測變項之聯合預測力上，雖然預測力最高的部份，研究結果出現不一致的情形，但在預測力最低的部份皆為教師專業成長中的班級經營層面。

（二）教學反省變項與背景變項對教師專業成長各層面及整體之個別預測力大小

從研究結果得知：

- 1.在教育新知上依序為「教師兼主任或組長—科任教師對比組」3.7%（擔任職務）、「11-15 年—5 年以下對比組」3.2%（服務年資）、「大學或師範學院—研究所以上對比組」2.3%（最高學歷）、「高年級—低年級對比組」1.0%（任教年級）、「13-24 班—25 班以上對比組」1.0%（學校規模）及「技術理性層次—描述層次對比組」1.0%（反省層次）。

- 2.在教學知能上依序為「級任教師－科任教師對比組」2.8%（擔任職務）、「11-15年－5年以下對比組」2.3%（服務年資）、「大學或師範學院－研究所以上對比組」1.6%（最高學歷）、「技術理性層次－描述層次對比組」1.5%（反省層次）及「實際行動層次－描述層次對比組」1.0%（反省層次）。
- 3.在班級經營上為「11-15年－5年以下對比組」1.5%（服務年資）及「大學或師範學院－研究所以上對比組」1.5%（最高學歷）。
- 4.在人際溝通上依序為「為行動而反省－行動中反省對比組」2.8%（反省類型）、「大學或師範學院－研究所以上對比組」2.5%（最高學歷）及「11-15年－5年以下對比組」1.2%（服務年資）。
- 5.在專業精神上依序為「為行動而反省－行動中反省對比組」2.9%（反省類型）、「11-15年－5年以下對比組」1.9%（服務年資）及「大學或師範學院－研究所以上對比組」1.8%（最高學歷）。
- 6.在整體教師專業成長上依序為「大學或師範學院－研究所以上對比組」2.9%（最高學歷）、「11-15年－5年以下對比組」2.7%（服務年資）、「教師兼主任或組長－科任教師對比組」1.0%（擔任職務）及「為行動而反省－行動中反省對比組」1.0%（反省類型）。

由上述歸納整理的資料可發現，服務年資變項的「11-15年－5年以下對比組」及最高學歷變項的「大學或師範學院－研究所以上對比組」對教師專業成長的各層面及整體都具有預測力，吳和堂（2000）的研究則以反省內容變項對教師專業成長的各層面及整體都具有預測力。

(三) 個別預測變項預測力

從研究結果得知：

- 1.反省層次變項：「技術理性層次—描述層次對比組」在教育新知的預測力為 1%；「實際行動層次—描述層次對比組」及「技術理性層次—描述層次對比組」在教學知能的預測力合計為 2.5%。
- 2.反省類型變項：「為行動而反省—行動中反省對比組」在人際溝通的預測力是 2.8%；在專業精神的預測力為 2.9%；在整體教師專業成長的預測力是 1%。
- 3.性別變項：未達被選入迴歸模式的顯著水準。
- 4.年齡變項：未達被選入迴歸模式的顯著水準。
- 5.服務年資變項：「11-15 年—5 年以下對比組」在教育新知的預測力為 3.2%；在教學知能的預測力為 2.3%；在班級經營的預測力是 1.5%；在人際溝通的預測力為 1.2%；在專業精神的預測力為 1.9%；在整體教師專業成長的預測力是 2.7%。
- 6.最高學歷變項：「大學或師範學院—研究所以上對比組」在教育新知的預測力為 2.3%；在教學知能的預測力為 1.6%；在班級經營的預測力是 1.5%；在人際溝通的預測力為 2.5%；在專業精神的預測力為 1.8%；在整體教師專業成長的預測力是 2.9%。
- 7.擔任職務變項：「教師兼主任或組長—科任教師對比組」在教育新知的預測力為 3.7%；在整體教師專業成長的預測力是 1%；「級任教師—科任教師對比組」在教學知能的預測力為 2.8%。
- 8.指導學校運動校隊變項：未達被選入迴歸模式的顯著水準。
- 9.任教年級變項：「高年級—低年級對比組」在教育新知的預測力為 1%。
- 10.學校規模變項：「13-24 班—25 班以上對比組」在教育新知的預測力為 1%。

由上述歸納整理的資料可發現，本研究預測變項之個別解釋變異量介於1%~3.7%之間，以擔任職務變項「教師兼主任或組長—科任教師對比組」的預測力最高，吳和堂（2000）的研究則以反省內容變項的預測力最高。

經由上述討論，本研究的假設四：「屏東縣國小健康與體育學習領域教師教學反省變項與背景變項對專業成長具有預測力。」獲得大部分的支持。



第五章 結論與建議

本研究旨在探討屏東縣國小健康與體育學習領域教師教學反省與專業成長的關係。首先，蒐集並閱覽有關教學反省與教師專業成長之相關文獻，並加以整理、分析與歸納，作為本研究設計及修訂問卷之參考。其次，以屏東縣國小健康與體育學習領域教師為取樣對象，實施行問卷調查，並就問卷所得的資料進行統計、分析與討論。本章共分為兩部分，第一節根據研究結果，歸納形成結論；第二節依據研究結論，提出具體之建議，以供教育應用上以及未來研究之參考。

第一節 結論

本節根據問卷調查的結果及發現，將關於屏東縣國小健康與體育學習領域教師教學反省與教師專業成長之現況、不同背景變項在教學反省與教師專業成長上的差異情形，以及教學反省與教師專業成長之關係及預測結果，歸納以下幾點結論：

一、屏東縣國小健康與體育學習領域教師教學反省的情形，反省層次以「實際行動層次」為主，反省類型以「行動中反省」居多。

從本研究結果得知，屏東縣國小健康與體育學習領域教師的教學反省情形，反省層次以「實際行動層次」為主，其他依序為「描述層次」、「技術理性層次」及「批判層次」；反省類型以「行動中反省」為主，其他依序為「行動後反省」、「為行動而反省」及「兩者並用」。

二、屏東縣國小健康與體育學習領域教師專業成長的情形屬中上程度。

從本研究結果得知，屏東縣國小健康與體育學習領域教師的專業成長情形，在「人際溝通」、「專業精神」、「班級經營」、「教學知能」、「教育新知」及「整體教師專業成長」等的單題平均分數介於 3.53 和 3.88 之間，屬於中上程度。

三、屏東縣國小健康與體育學習領域教師教學反省的情形，不受性別、年齡、服務年資、最高學歷、擔任職務、指導學校運動校隊、任教年級及學校規模等因素的影響。

從本研究結果得知，不同背景變項的屏東縣國小健康與體育學習領域教師，其教學反省的情形，在反省層次及反省類型上，並無顯著的差異存在。

四、性別、年齡、服務年資、最高學歷、擔任職務、指導學校運動校隊及任教年級等因素會影響屏東縣國小健康與體育學習領域教師專業成長的表現。

從本研究結果得知：

- (一) 不同性別之教師，在「教育新知」層面上有顯著差異存在，「男性」教師的專業成長情形高於「女性」教師。
- (二) 不同年齡之教師，在「教育新知」層面上有顯著差異存在，「31-40 歲」教師的專業成長情形高於「30 歲以下」教師。
- (三) 不同服務年資之教師，在「教育新知」、「教學知能」、「專業精神」等層面及「整體教師專業成長」上有顯著差異存在，年資「11-15 年」的教師，其專業成長情形高於年資「5 年以下」及「6-10 年」的教師。
- (四) 不同最高學歷之教師，在「教育新知」、「教學知能」、「班級經營」、「人際溝通」等層面及「整體教師專業成長」上有顯著差異存在，最高學歷為「研究所以上」的教師，其專業成長情形高於最高學歷為「大學或師範學院」的教師。
- (五) 不同擔任職務之教師，在「教育新知」、「教學知能」等層面及「整體教師專業成長」上有顯著差異存在，「兼任主任或組長」職務的教師，其專業成長情形高於「級任教師」。

(六) 不同指導學校運動校隊之教師，在「教育新知」、「教學知能」等層面及「整體教師專業成長」上有顯著差異存在，「有指導學校運動校隊」的教師，其專業成長情形高於「沒有指導學校運動校隊」的教師。

(七) 不同任教年級之教師，在「教育新知」層面上有顯著差異存在，「高年級」教師的專業成長情形高於「中年級」教師。

五、不同教學反省層次與反省類型的教師在專業成長上有差異存在。

從本研究結果得知：

(一) 不同反省層次之教師，在「教學知能」及「人際溝通」等層面上有顯著差異存在。

(二) 不同反省類型之教師，在「人際溝通」及「專業精神」等層面上有顯著差異存在，「為行動而反省」的教師，其專業成長情形高於「行動中反省」及「行動後反省」的教師。

六、屏東縣國小健康與體育學習領域教師專業成長的情形可用教學反省變項與背景變項來預測。

從本研究結果得知，不同教學反省變項與背景變項，對屏東縣國小健康與體育學習領域教師的專業成長具有預測力。其中，「服務年資」變項及「最高學歷」變項對教師專業成長的各層面及整體都具有預測力。

第二節 建議

本節依據本研究之文獻探討及研究結論，提出下列建議，以供學校行政單位、國小健康與體育學習領域教師及未來後續研究之參考。

一、對學校行政單位之建議

研究者提出對學校行政單位之建議如下：

(一)鼓勵教師專業成長團體

本研究發現，教師的年齡、服務年資、擔任職務及任教年級與專業成長的情形有關聯，透過發展教師專業團體與專業對話，教師互動分享經驗，藉由經驗分享與建議的提供，汲取他人經驗中的智慧，擴展對事物的觀察角度，進而提升反省思考能力，以提升教學效果，促進教師專業成長。

(二)提供教育訓練學習反省策略

本研究發現，不同教學反省層次與反省類型的教師在教師專業成長上有差異存在。建議學校行政單位可安排規劃教學反省教育訓練課程，讓教師習得反省策略，諸如撰寫教學反省日誌、從事行動研究、課程分析、自評、建立教學歷程檔案與教學觀摩等，以促進教師的專業成長。

二、對國小健康與體育學習領域教師之建議

研究者提出對國小健康與體育學習領域教師之建議如下：

(一)從事較高層次的反省

本研究發現，教師的反省層次與專業成長的情形有關聯。建議教師在各項教學活動中，能從事較高層次的反省，面對教學問題要探究分析問題的原因，並採取行動解決，甚至以批判層次的反省，重新檢視教育的目的、目標與價值，改變習以為常的思維，以提升教學品質，促進學生學習成效，更有助於教師專業成長。

(二)為行動而反省

本研究發現，教師的反省類型與專業成長的情形有關聯，為行動而反省的教師，其專業成長的情形高於行動中反省與行動後反省的教師。因此，建議教師在各項教學活動中，能從事為行動而反省，在教學前就進行預期性的反省，做好教學活動的組織、規劃與準備，才能促使教師批判不同的教學觀點，進而選擇最佳方式來進行教學活動，提升教學品質及成效。

(三)自我進修促進教師專業成長

本研究發現，教師的最高學歷與專業成長的情形有關聯，研究所以上的教師，其專業成長的情形高於大學或師範院校的教師。面對教育環境的遽變與教育改革的浪潮，教師必須做好個人專業成長規劃，了解自己各階段專業成長的需求，積極參與研習進修，以促進自我的專業成長。

三、對未來後續研究之建議

研究者提出對未來後續研究之建議如下：

(一)研究對象

本研究因為侷限於研究者人力、物力、時間之不足，研究範圍僅限於屏東縣之公立國民小學，在推論上受到相當程度的限制。建議在未來的研究可將研究範圍擴及至國民中學、高級中學的教師或其他縣市，則可獲得更豐碩的研究結果。

(二)研究方法

本研究是以問卷調查法為主，建議未來的研究可以增加實地觀察、撰寫教學日誌、訪談或個案研究等方式蒐集資料，藉以更加深入瞭解影響教師教學反省與專業成長的可能潛在因素。

(三)研究變項

本研究中，教師的教學反省只探討反省層次與反省類型，以及教學反省與教師專業成長的關係，未來的研究建議可增加反省態度及反省內容等教學反省的研究，以及教學反省與教學信念、教學效果、學生學習成就.....等的相關研究，以對教師教學反省的情形及影響有更深入的了解。



參考文獻

一、中文部分：

- 方世欽（2004）。國民小學教師對實施九年一貫課程的感受與專業成長之研究—以高屏地區為例。未出版碩士論文，國立屏東師範學院，屏東市。
- 方永泉（1999）。教師作為一種轉化的知識份子--教育史角度的考察。暨大學報，3（1），99-108。
- 王心詠（1998）。一位國中生物教師教學轉變中的反省及行動。未出版碩士論文，國立高雄師範大學，高雄市。
- 王妙里（2002）。反思教學中教師內省智慧的探索。未出版碩士論文，國立台北師範學院，台北市。
- 王欣茹（2002）。花蓮縣國民中學體育教師專業發展需求之研究。未出版碩士論文，台北市立體育學院，台北市。
- 王登方（2001）。國中體育教師專業成長需求之研究。未出版碩士論文，國立體育學院，台北縣。
- 王誼邦（1997）。國民中學體育教師專業發展之研究—以臺北市、縣為例。未出版碩士論文，國立台灣師範大學，台北市。
- 左 榕（2000）。一位國小實習教師教學省思之探究——以國語科教學為例。未出版碩士論文，國立台東師範學院，台東市。
- 白穗儀（1999）。國民中學組織學習與教師專業成長關係之研究。未出版碩士論文，彰化師範大學，彰化縣。
- 何縉琪（2000）。國小教師主題統整教學歷程之分析暨合作省思專業成長模式之建構。未出版博士論文，國立台灣師範大學，台北市。
- 余錦漳（2001）。國民小學組織學習與教學專業成長之相關因素研究。未出版碩士論文，國立高雄師範大學，高雄市。
- 吳子宏（2003）。九年一貫健康與體育領域教師專業能力內涵之因素分析研究。未出版碩士論文，屏東師範學院，屏東縣。
- 吳和堂（2000）。國民中學實習教師教學反省與專業成長關係之研究。未出版博士論文，國立高雄師範大學，高雄市。
- 吳和堂（2003）。主題式教學反省札記示例。師友，432，44-46。
- 吳明隆、涂金堂（2006）。SPSS 與統計應用分析。台北：五南。

- 吳秋慧（2004）。國小教師體育教學反省、反省信念與有效體育教學之個案研究。未出版碩士論文，國立台東大學，台東市。
- 吳婉媚（2003）。國民小學教師專業成長需求之研究。未出版碩士論文，國立台東大學，台東市。
- 呂鍾卿（2000）。國民小學教師專業成長的指標及其規劃模式之研究。未出版博士論文，國立高雄師範大學，高雄市。
- 呂鍾卿（2001）。國民小學教師專業成長指標及現況之研究。教育學刊，17，45-64。
- 李俊湖（1992）。國小教師專業成長與教學效能關係之研究。未出版碩士論文，國立台灣師範大學，台北市。
- 李俊湖（1998）。教師專業成長模式研究。未出版博士論文，國立台灣師範大學，台北市。
- 李俊德（2006）。國民小學校長課程領導與教師專業成長知覺關係之研究。未出版碩士論文，國立台東大學，台東市。
- 李淑玲、馮麗花（2004）。體育教師專業成長之探討。大專體育，74，121-129。
- 沈志強（2004）。國民小學健康與體育學習領域教師專業能力之研究。未出版碩士論文，台北市立師範學院，台北市。
- 沈翠蓮（1994）。國民小學教師專業成長、教學承諾與學校效能關係之研究。未出版碩士論文，國立高雄師範大學，高雄市。
- 周崇儒（1997）。國小教師專業成長、組織承諾與學校效能關係之研究。未出版碩士論文，台北市立師範學院，台北市。
- 林加淇（2006）。初任體育教師專業成長之研究—以台中縣國民中學為例。未出版碩士論文，國立體育學院，台北縣。
- 林志彥（1998）。教學策略與學生對科學的態度之關係：一位國中生物教師的個案研究。未出版碩士論文，國立高雄師範大學，高雄市。
- 林政宏（2004）。學校組織變革中促進教師專業成長的可行策略。教育資料與研究，61，70-76。
- 林國瑞（2002）。台北市國民小學體育教師專業發展需求之研究—健康與體育教學評鑑。健康與體育教學評鑑及學術研討會。台北：台北市立師範學院。
- 林進財（1997）。教師教學思考—理論、研究與應用。高雄：復文。
- 林玫君（2000）。實習教師之教學省思研究初探。台南師院學報，33，347-365。
- 邱國力（1997）。國中理化實習教師對其教學之反省。未出版碩士論文，國立彰化師範大學，彰化縣。

- 林順智（2006）。國民小學教師參與學校本位專業發展情形與教學效能相關之研究。未出版碩士論文，國立台中教育大學，台中市。
- 洪福財（2000）。幼教教師專業成長--教學反省策略及其應用。台北：五南。
- 洪瓊芳（2004）。國小教師專業成長現況與需求之研究—以澎湖縣與台南市為例。未出版碩士論文，國立台南大學，台南市。
- 范熾文（2002）。反省實踐與課程領導。師友，416，43-46。
- 孫國華（1997）。國民中小學教師生涯發展與專業成長之研究。未出版博士論文，國立高雄師範大學，高雄市。
- 孫維屏（2003）。國民小學實習教師教學反省之研究。未出版碩士論文，國立台中師範學院，台中市。
- 康美文（2003）。新竹市國小體育教師專業發展需求研究。未出版碩士論文，台北市立體育學院，台北市。
- 張美玉（2000）。國民小學教師專業發展之研究：在職教育的經驗與省思。未出版碩士論文，國立屏東師範學院，屏東縣。
- 張哲豪（2002）。協同教學模式中教師專業成長之研究。未出版碩士論文，國立台北師範學院，台北市。
- 張振章（2006）。台北市國民中學體育教師專業發展需求之研究。未出版碩士論文，台北市立體育學院，台北市。
- 張淑雲（2002）。國小教師面對九年一貫課程工作壓力、因應策略與專業成長需求之研究。未出版碩士論文，國立台南師範學院，台南市。
- 教育部（2003）。全國教育發展會議。線上檢索日期：2006年6月20日。網址：
http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/SECRETARY/EDU8354001/2003/discuss/2003index.htm
- 梁坤明（1999）。台北縣國民小學教師專業成長狀況之調查分析。未出版碩士論文，國立台北師範學院，台北市。
- 郭木山（2002）。國民小學學校本位教師專業發展之個案研究—以一個教師社群協同反省的行動研究為例。未出版碩士論文，國立台中師範學院，台中市。
- 郭淑芳（2005）。國民小學實施教學視導與教師專業成長之相關研究—以臺南市為例。未出版碩士論文，國立台南師範學院，台南市。
- 陳玉枝（2003）。國小實習教師體育教學反省之研究。未出版博士論文，國立台灣師範大學，台北市。

- 陳立軒 (2004)。高雄市國民小學實習教師工作壓力、制握信念與專業成長需求之研究。未出版碩士論文，國立高雄師範大學，高雄市。
- 陳伯璋 (1999)。九年一貫新課程綱要修訂的背景及內涵。教育研究資訊，7 (1)，1-13。
- 陳金萍 (2003)。九年一貫生活課程教學與教師信念關係之探討。未出版碩士論文，國立新竹師範學院，新竹縣。
- 陳春蓮 (2002)。以撰寫日誌培養中學體育科實習教師教學反省能力。國立臺灣體育學院學報，21-37。
- 陳春蓮 (2003)。國小教師教學歷程檔案對教學反省影響之研究。未出版碩士論文，國立台南師範學院，台南市。
- 陳春蓮 (2004)。體育教學的反省與實踐。台北：師大書苑。
- 陳美玉 (1998)。教師專業---教學法的省思與突破。高雄：復文。
- 陳美玉 (1999)。教師專業發展途徑之探討--以教師專業經驗合作反省為例。教育研究資訊，7 (2)，80-99。
- 陳郁萍 (2006)。高齡者教師教學反省之研究。未出版碩士論文，國立中正大學，嘉義市。
- 陳聖謨 (1999)。國民小學教師教學反省之研究。未出版博士論文，國立高雄師範大學，高雄市。
- 陳德欣 (2001)。高級職業學校專業科目教師專業成長及其相關因素之研究。未出版博士論文，國立台灣師範大學，台北市。
- 陳曉綺 (2000)。國小教師教學決定歷程之詮釋性研究—以一位語文科教師為例。未出版碩士論文，台北市立師範學院，台北市。
- 單文經 (1990)。教育專業知識的性質初探。台北：師大書苑。
- 曾韻如 (2007)。國民小學教師教學反省與專業成長需求關係之研究。未出版碩士論文，國立台中教育大學，台中市。
- 程瑞福 (2000)。臺灣地區中小學體育教師專業能力之研究。體育學報，28，123-132。
- 黃秋芳 (2003)。體育專家教師與生手教師回饋行為與教學思考之比較研究。未出版碩士論文，國立台灣師範大學，台北市。
- 黃泰源 (2005)。國小體育專家教師與生手教師教學行為及教學反省之比較研究。未出版碩士論文，國立體育學院，台北縣。
- 溫超洋 (2005)。桃園市國小健康與體育領域教師專業能力與自我導向學習專業成長之現況研究。未出版碩士論文，國立台北師範學院，台北市。

- 歐用生（1995）。*教師成長與學習*。台北：台灣省國民學校教師研習會。
- 歐用生（1996）。*教師專業成長*。台北：師大書苑。
- 蔡以芬（2007）。*國小初任教師教學反省之研究—以一位國小高年級教師為例*。未出版碩士論文，國立台中教育大學，台中市。
- 蔡佳臻（2005）。*台東縣國小教師健康與體育學習領域教學困擾與專業能力之研究*。未出版碩士論文，國立台東大學，台東市。
- 蔡岳璟（2003）。*台北市國民中學體育教師教學反省之研究*。未出版碩士論文，國立台灣師範大學，台北市。
- 蔡玫君（2004）。*台北縣國小教師健康與體育學習領域專業發展現況之研究*。未出版碩士論文，國立台北師範學院，台北縣。
- 蔡碧璉（1993）。*國民中學教師專業成長與其形象知覺之研究*。未出版博士論文，國立政治大學，台北市。
- 蔡鳳芝（2005）。*職前教師在教學實習課程中教學信念與教學反省行為之探究*。未出版碩士論文，國立中山大學，高雄市。
- 鄭一龍（2003）。*新竹地區高中體育教師專業發展之研究*。未出版碩士論文，台北市立體育學院，台北市。
- 鄭三權（2004）。*高中職體育教師專業發展需求之研究--以桃園地區為例*。未出版碩士論文，台北市立體育學院，台北市。
- 鄭勝吉（2005）。*台東縣國小教師健康與體育學習領域教學反省之研究*。未出版碩士論文，國立台東大學，台東市。
- 蕭秀玉（2004）。*雲嘉地區國民小學教師專業成長與學校效能關係之研究*。未出版碩士論文，國立嘉義大學，嘉義市。
- 謝建成（2001）。*台北縣國民小學校長教學領導與教師專業成長之調查研究*。未出版碩士論文，國立台北師範學院，台北縣。
- 魏榮俊（2004）。*台南市國小教師健康與體育教學反省之研究*。未出版碩士論文，國立台東大學，台東市。
- 羅廷倫（2004）。*教師教學決定-以生活課程為例*。未出版碩士論文，國立台東大學，台東市。
- 饒見維（1996）。*教師專業發展—理論與實務*。台北：五南。
- 饒見維（2001）。九年一貫課程與教師專業角色的省思。*教師天地*，113，7-13。

二、英文部分：

- Collier, S. T. (1999). Characteristics of reflective thought during the student teaching experience. *Journal of Teacher Education*, 50(3), 173-181.
- Edwards, L. E. (1983). *A cross —sectional comparison of the perceived importance of predetermined characteristics of successful physical educator*. (Unpublished Doctor Dissertation), University of Utah.
- Kane, R. , Sandretto, S. & Heath, C. (2004). An investigation into excellent tertiary teaching: Emphasising reflective practice. *Higher Education*, 47, 283–310.
- Louden, W. (1992). Understanding reflection through collaborative research. In A. Hargreaves & M. G. Fullan (Eds.). *Understanding teacher development* (pp.178-215). New York, NY: Teacher College Press.
- Noori, K. K. (1994). *A constructivist reflective paradigm: A model for the early Childhood Program at Tuskegee University*. (ERIC Document Reproduction Service ED370888.)
- Osterman, K. F. & Kottkamp, R. B. (1993). *Reflective practice for educators: improving through professional development*. California: Corwin Press.
- Raines, P. & Shadiow, L. (1995). Reflection and teaching: The challenge of thinking beyond the doing. *Cleaning House*, 68(5), 271-274.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-228.
- Van Manen, M. (1991). Reflectivity and the pedagogical moment: The normatively of pedagogical thinking and acting. *Journal of Curriculum Studies*, 23(6), 507-536.
- Wildman, T. M. , Niles, J. A. , Magliaro, S. G. & McLaughlin, R. A. (1990). Promoting reflective practice among beginning and experienced teachers. In R. T. Clift, W. R. Houston, & M. C. Pugach (Eds.). *Encouraging reflective practice in education: an analysis of issues and programs*. 139-162. NY: Teachers College Press.

附錄一

屏東縣國小健康與體育學習領域教師教學反省與專業成長問卷(預試)

親愛的老師您好：

這是一份學術性的研究問卷，主要目的是想瞭解屏東縣國小健康與體育學習領域教師教學反省與專業成長的情形，以作為提升教師專業能力的參考。您的意見對本研究非常有價值，所以懇請提供您個人寶貴的資料與意見。本問卷研究結果僅提供學術研究之用，絕對保密，請您放心作答。

在此真誠的感謝您，百忙之中抽空填答此問卷，對於您的熱心協助，致上十二萬分的謝意！最後再次感謝您的協助與支持。

敬祈

教 安

國立台東大學體育學系碩士班

指導教授 陳玉枝 博士

研 究 生 溫在成 敬上

95.11

【第一部份】基本資料（請您依貴校及個人的實際狀況，在□內打✓或填寫，謝謝！）

一、性別：☐ (1)男 ☐ (2)女

二、年齡：☐ (1)30歲(含)以下 ☐ (2)31-40歲 ☐ (3)41-50歲 ☐ (4)51歲(含)以上

三、服務年資：☐ (1)5年(含)以下 ☐ (2)6-10年 ☐ (3)11-15年 ☐ (4)16年(含)以上

四、最高學歷：☐ (1)專科 ☐ (2)大學或師範學院

☐ (3)研究所以上(含四十學分班)

☐ (4)其它_____

五、擔任職務：☐ (1)教師兼主任或組長 ☐ (2)級任教師 ☐ (3)科任教師

六、指導學校運動校隊：☐ (1)有 ☐ (2)無

七、任教年級：☐ (1)低年級 ☐ (2)中年級

☐ (3)高年級（科任教師以任教班級數最多者為準）

八、學校規模：☐ (1)12班(含)以下 ☐ (2)13班-24班 ☐ (3)25班(含)以上

【第二部份】教學反省問卷

這部份旨在瞭解健康與體育學習領域教師教學反省的情形，請閱讀下列假設性的情境問題後，依照您個人對此情境的想法在□內打√。謝謝！

情境一：

您任教的學校近來積極提倡運動風氣。在您對學生做完體適能測驗後，發現學生的體適能普遍不理想。校長、家長對您施加壓力，要您想辦法提升學生的體適能。

完全
不同
同意

部
分
不
同
意

同
意

大
都
很
同
意

完
全
都
同
意

請問：您對此事的看法如何？

1. 體適能不理想是我國學生普遍的現象，不必太刻意要求。----- ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
2. 加強學生體能訓練的份量以提升體適能。----- ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
3. 分析學生體適能的狀況，應用方法與技巧以提升體適能。----- ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
4. 體育課的目的並非只是技能或體能的提升，還應重視認知與情意的目標，甚至是幫助學生自我的實現。----- ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

當您面對此一情境時，請問您反省這一情境的時機是：

1. 當得知這件事時，立即思考提升學生體適能的方法。----- ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
2. 事後反省思考提升學生體適能的方法。----- ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
3. 立即思考提升體適能的方法，並於事後反省做進一步思考。----- ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
4. 針對問題，分析學生體適能低落的原因，可能是教學方法欠佳，或是學生學習動機不強。因此再深入研究思考，找出提升學生體適能的方法。----- ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

情境二：

上健康與體育課時，學生帶全裸寫真集傳閱並強迫比較害羞的同學觀看。學校訓導人員發現後，校方將此學生嚴格處罰並通知家長到校。此事傳開後，學校有些老師認為：「學校從未發現過如此不堪的書籍，一定要嚴辦！」

請問：您對此事的看法如何？

1. 學校相關單位依規定處理及輔導。----- ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
2. 要求學生禁止攜帶此類書籍並加強安全搜查，防止類似事件再度發生。----- ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
3. 學生處於青春期的，對異性充滿好奇，老師應實施心理衛生教育，輔導學生建立兩性的正確觀念。----- ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
4. 社會不良風氣的示範及傳播，影響學生的觀念和行為，學生因此事而受罰是不公平的，尚應檢討與建立整體社會善良的風氣。----- ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

完全不同意 部分不同意 同意 大都很同意 完全都同意

當您面對此一情境時，請問您反省這一情境的時機是：

1. 事發當時就為學生分析寫真集發行的目的，以培養學生的正確性觀念與態度。----- ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
2. 先阻止其行為，事後再找該生晤談，了解其動機，並實施性教育。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
3. 事發當時立即反省做適當的處置，事後再找該生晤談，以了解其動機，並實施性教育。----- ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
4. 為輔導該生對性有正確的認識，設計一些課程加以實驗，以作為輔導日後類似情境的參考。----- ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

情境三：

當您在進行體育課的體操教學時，大多數學生卻對你說：「老師我們不要上體操，我們來玩躲避球嘛！」

請問：您對此事的看法如何？

1. 依原訂的教學活動計畫上體操課。----- ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
2. 加強其學習動機的引發，讓學生喜歡體操活動。----- ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
3. 探討並分析學生的需求、興趣和能力，設計適當的教材內容並鼓勵學生多元學習。----- ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
4. 學生不喜歡體操乃是多種因素造成，學生應負擔部份責任，以前體育課的教師也應負擔部份的責任。----- ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

當您面對此一情境時，請問您反省這一情境的時機是：

1. 為了讓學生喜歡體操，當時就詢問其不喜歡的原因，並思考提高學生學習動機的方法。----- ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
2. 當時尊重其想法，繼續教學。下課後，再加強個別輔導並嘗試增進其學習動機的策略。----- ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
3. 當時立即思考提高學生學習動機的方法，下課後，再加強個別輔導並嘗試增進其學習動機的策略。----- ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
4. 為了提升其學習動機，深入研究此一問題，並設計輔導的策略。----- ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

情境四：

因應教育局教學訪視，您任教的班級尚有好幾個單元進度落後，學校要求您趕課，以符合學校所規定的進度。

請問：您對此事的看法如何？

1. 教學常需趕進度對老師而言是很平常的事情。----- ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
2. 配合學校要求想辦法趕上進度，以符合學校的規定。----- ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

完全不同意 部分不同意 同意 大都很同意 完全都同意

3. 反省課程進度落後的原因並考量學生吸收教材的能力，運用適當的策略趕上學校所要求的進度。-----
☐ ☐ ☐ ☐ ☐
 4. 學校規定統一進度是不合理的事情，這種制度對能力較差者是在扼殺他們的學習興趣。-----
☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 當您面對此一情境時，請問您反省這一情境的時機是：**
1. 當時就與校方討論趕課的策略。-----
☐ ☐ ☐ ☐ ☐
 2. 事後反省自己的教學為何落後，並想一些趕課的策略。-----
☐ ☐ ☐ ☐ ☐
 3. 立即與校方討論趕課的策略，事後反省自己的教學落後原因，並思考一些趕課的策略。-----
☐ ☐ ☐ ☐ ☐
 4. 趕課是一件困難的事情，為了一勞永逸，自己設計一些平時就能符合進度的教學方法。-----
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

情境五：

隔壁班體育老師因事請假，而請您幫忙測800公尺。學生認為您並非他們的體育老師，因此肆無忌憚的謊報成績。

請問：您對此事的看法如何？

1. 告知原來任課的體育老師有關學生的作弊行為。-----
☐ ☐ ☐ ☐ ☐
2. 訓誡作弊的學生並嚴格監控考試進行，以杜絕作弊行為。-----
☐ ☐ ☐ ☐ ☐
3. 探究造成學生偏差行為的原因並加以觀念導正。-----
☐ ☐ ☐ ☐ ☐
4. 體育課不單只有考技能或體能而已，應多採用多元評量，顧及學生個別差異。-----
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

當您面對此一情境時，請問您反省這一情境的時機是：

1. 當時就向學生宣佈，作弊被捉到的處理方式。-----
☐ ☐ ☐ ☐ ☐
2. 嚴格監控考試進行，讓學生沒有作弊的機會。下課後，再反省思考防止學生作弊的策略。-----
☐ ☐ ☐ ☐ ☐
3. 當時就向學生宣佈作弊的處理方式並嚴格監考；下課後，再反省思考防止學生作弊的策略。-----
☐ ☐ ☐ ☐ ☐
4. 針對教材內容，設計多元的評量方法。-----
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

情境六：

上課時，突然有學生舉手發言說：「老師，您教錯了！」而事實上，您真的教錯了。

請問：您對此事的看法如何？

1. 在知識爆發的今日，老師偶而教錯並不需要太過苛求。-----
☐ ☐ ☐ ☐ ☐
2. 承認錯誤，並加以訂正。-----
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

	完全不同意	部分不同意	同意	大都很同意	完全都同意
3. 老師承認錯誤並肯定學生的專注及勇氣，也應反省自己的教學。-----	☐	☐	☐	☐	☐
4. 若是當場斥責這位學生，不只以後學生不相信自己的能力，對這位優秀的學生也是一種打擊。-----	☐	☐	☐	☐	☐
當您面對此一情境時，請問您反省這一情境的時機是：					
1. 當場承認錯誤，並訂正之。-----	☐	☐	☐	☐	☐
2. 下課後，思考避免教錯的方法。-----	☐	☐	☐	☐	☐
3. 當場承認錯誤，並訂正；下課後再思考如何避免在教學上犯錯的方法。-----	☐	☐	☐	☐	☐
4. 針對此問題，蒐集容易教錯的內容，並研究之。-----	☐	☐	☐	☐	☐

【第三部份】教師專業成長問卷

這部份旨在瞭解健康與體育學習領域教師專業成長的情形，請就您目前從事教學工作的現況，選擇最符合您本身情形的選項，在☐內打√。謝謝！

	完全不符合	部分不符合	符合	大都很符合	完全都符合
1. 能瞭解教育改革的趨勢-----	☐	☐	☐	☐	☐
2. 能瞭解近年來教育理念和方法的發展趨勢-----	☐	☐	☐	☐	☐
3. 能閱讀教育相關新知的書刊、雜誌和報導-----	☐	☐	☐	☐	☐
4. 能從教育理想、實際教學經驗中，反省並建構自己的教育理念--	☐	☐	☐	☐	☐
5. 能積極從事教學研究，發表研究成果-----	☐	☐	☐	☐	☐
6. 能積極參加各種進修或研習活動-----	☐	☐	☐	☐	☐
7. 能不斷充實教育專業知能與教學技巧-----	☐	☐	☐	☐	☐
8. 會使用各種教具與教學媒體-----	☐	☐	☐	☐	☐
9. 能引起學生學習的動機-----	☐	☐	☐	☐	☐
10. 能適當的掌握教學進度-----	☐	☐	☐	☐	☐
11. 能配合教學目標採用多元的評量方式-----	☐	☐	☐	☐	☐
12. 口語表達適合學生的程度-----	☐	☐	☐	☐	☐
13. 教學前能充分準備教材內容-----	☐	☐	☐	☐	☐
14. 根據學生的經驗與程度，選擇或編寫適當的教材-----	☐	☐	☐	☐	☐
15. 配合學校本位課程發展，設計出更適合本學區學童的學習活動--	☐	☐	☐	☐	☐
16. 能運用電腦網際網路或圖書館資源尋找教學資料-----	☐	☐	☐	☐	☐

	完全 不符 合	部 分 不 符 合	符 合	大 都 很 符 合	完 全 都 符 合
17. 能嘗試新的教學觀念與方法-----	☐	☐	☐	☐	☐
18. 能指導學生共同訂定生活公約-----	☐	☐	☐	☐	☐
19. 能營造和諧良好的班級氣氛-----	☐	☐	☐	☐	☐
20. 能運用獎懲的原則與技巧來輔導管教學生-----	☐	☐	☐	☐	☐
21. 能快速有效的處理班級中的突發狀況-----	☐	☐	☐	☐	☐
22. 能依照教學單元的性質與需要，安排與設計學習的情境-----	☐	☐	☐	☐	☐
23. 能從人性化的角度處理學生問題-----	☐	☐	☐	☐	☐
24. 能公開讚美、鼓勵學生-----	☐	☐	☐	☐	☐
25. 對學生有耐心且不輕易處罰學生-----	☐	☐	☐	☐	☐
26. 具有良好的表達與溝通能力-----	☐	☐	☐	☐	☐
27. 能適當的利用身體語言，傳達意義與情感，促進師生互動-----	☐	☐	☐	☐	☐
28. 能針對學生的反應或問題，依其需要做建設性的回饋-----	☐	☐	☐	☐	☐
29. 能與家長溝通歧見或解決衝突-----	☐	☐	☐	☐	☐
30. 能與同事互動討論問題，交換教學、工作上的經驗與心得-----	☐	☐	☐	☐	☐
31. 能與學校行政人員溝通，適時表達對教學或行政的建議-----	☐	☐	☐	☐	☐
32. 能與同事研討親、師、生溝通的技巧-----	☐	☐	☐	☐	☐
33. 對教育工作具有興趣與熱忱-----	☐	☐	☐	☐	☐
34. 對教育工作有高度承諾與責任感-----	☐	☐	☐	☐	☐
35. 能為教育工作投入很多的精神與心力-----	☐	☐	☐	☐	☐
36. 能反省檢討自身的教學成效-----	☐	☐	☐	☐	☐
37. 確信每位學生都是獨特的可造之材，平等的對待他們-----	☐	☐	☐	☐	☐
38. 能對自身的教育工作積極謀求改善之道-----	☐	☐	☐	☐	☐

【再次感謝您的填寫！】

附錄二

屏東縣國小健康與體育學習領域教師教學反省與專業成長問卷(正式)

親愛的老師您好：

這是一份學術性的研究問卷，主要目的是想瞭解屏東縣國小健康與體育學習領域教師教學反省與專業成長的情形，以作為提升教師專業能力的參考。您的意見對本研究非常有價值，所以懇請提供您個人寶貴的資料與意見。本問卷研究結果僅提供學術研究之用，絕對保密，請您放心作答。

在此真誠的感謝您，百忙之中抽空填答此問卷，對於您的熱心協助，致上十二萬分的謝意！最後再次感謝您的協助與支持。

敬祈

教 安

國立台東大學體育學系碩士班

指導教授 陳玉枝 博士

研 究 生 溫在成 敬上

96.01

【第一部份】基本資料（請您依貴校及個人的實際狀況，在□內打✓或填寫，謝謝！）

一、性別：☐ (1)男 ☐ (2)女

二、年齡：☐ (1)30歲(含)以下 ☐ (2)31-40歲 ☐ (3)41-50歲 ☐ (4)51歲(含)以上

三、服務年資：☐ (1)5年(含)以下 ☐ (2)6-10年 ☐ (3)11-15年 ☐ (4)16年(含)以上

四、最高學歷：☐ (1)專科 ☐ (2)大學或師範學院

☐ (3)研究所以上(含四十學分班)

☐ (4)其它_____

五、擔任職務：☐ (1)教師兼主任或組長 ☐ (2)級任教師 ☐ (3)科任教師

六、指導學校運動校隊：☐ (1)有 ☐ (2)無

七、任教年級：☐ (1)低年級 ☐ (2)中年級

☐ (3)高年級（科任教師以任教班級數最多者為準）

八、學校規模：☐ (1)12班(含)以下 ☐ (2)13班-24班 ☐ (3)25班(含)以上

【第二部份】教學反省問卷

這部份旨在瞭解健康與體育學習領域教師教學反省的情形，請閱讀下列假設性的情境問題後，依照您個人對此情境的想法在□內打√。謝謝！

情境一：

上健康與體育課時，學生帶全裸寫真集傳閱並強迫比較害羞的同學觀看。學校訓導人員發現後，校方將此學生嚴格處罰並通知家長到校。此事傳開後，學校有些老師認為：「學校從未發現過如此不堪的書籍，一定要嚴辦！」

完全
不同
同意

部
分
不
同
意

同
意

大
都
很
同
意

完
全
都
同
意

請問：您對此事的看法如何？

1. 學校相關單位依規定處理及輔導。----- ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
2. 要求學生禁止攜帶此類書籍並加強安全搜查，防止類似事件再度發生。----- ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
3. 學生處於青春期的，對異性充滿好奇，老師應實施心理衛生教育，輔導學生建立兩性的正確觀念。----- ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
4. 社會不良風氣的示範及傳播，影響學生的觀念和行為，學生因此事而受罰是不公平的，尚應檢討與建立整體社會善良的風氣。----- ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

當您面對此一情境時，請問您反省這一情境的時機是：

1. 事發當時就為學生分析寫真集發行的目的，以培養學生的正確性觀念與態度。----- ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
2. 先阻止其行為，事後再找該生晤談，了解其動機，並實施性教育。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
3. 事發當時立即反省做適當的處置，事後再找該生晤談，以了解其動機，並實施性教育。----- ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
4. 為輔導該生對性有正確的認識，設計一些課程加以實驗，以作為輔導日後類似情境的參考。----- ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

情境二：

當您在進行體育課的體操教學時，大多數學生卻對你說：「老師我們不要上體操，我們來玩躲避球嘛！」

請問：您對此事的看法如何？

1. 依原訂的教學活動計畫上體操課。----- ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
2. 加強其學習動機的引發，讓學生喜歡體操活動。----- ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
3. 探討並分析學生的需求、興趣和能力，設計適當的教材內容並鼓勵學生多元學習。----- ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

完全不同意 部分不同意 同意 大都很同意 完全都同意

4. 學生不喜歡體操乃是多種因素造成，學生應負擔部份責任，以前體育課的教師也應負擔部份的責任。-----

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

當您面對此一情境時，請問您反省這一情境的時機是：

1. 為了讓學生喜歡體操，當時就詢問其不喜歡的原因，並思考提高學生學習動機的方法。-----

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

2. 當時尊重其想法，繼續教學。下課後，再加強個別輔導並嘗試增進其學習動機的策略。-----

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

3. 當時立即思考提高學生學習動機的方法，下課後，再加強個別輔導並嘗試增進其學習動機的策略。-----

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

4. 為了提升其學習動機，深入研究此一問題，並設計輔導的策略。-----

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

情境三：

因應教育局教學訪視，您任教的班級尚有好幾個單元進度落後，學校要求您趕課，以符合學校所規定的進度。

請問：您對此事的看法如何？

1. 教學常需趕進度對老師而言是很平常的事情。-----

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

2. 配合學校要求想辦法趕上進度，以符合學校的規定。-----

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

3. 反省課程進度落後的原因並考量學生吸收教材的能力，運用適當的策略趕上學校所要求的進度。-----

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

4. 學校規定統一進度是不合理的事情，這種制度對能力較差者是在扼殺他們的學習興趣。-----

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

當您面對此一情境時，請問您反省這一情境的時機是：

1. 當時就與校方討論趕課的策略。-----

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

2. 事後反省自己的教學為何落後，並想一些趕課的策略。-----

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

3. 立即與校方討論趕課的策略，事後反省自己的教學落後原因，並思考一些趕課的策略。-----

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

4. 趕課是一件困難的事情，為了一勞永逸，自己設計一些平時就能符合進度的教學方法。-----

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

情境四：

隔壁班體育老師因事請假，而請您幫忙測800公尺。學生認為您並非他們的體育老師，因此肆無忌憚的謊報成績。

請問：您對此事的看法如何？

1. 告知原來任課的體育老師有關學生的作弊行為。-----

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

	完全不同意	部分不同意	同意	大都很同意	完全都同意
2. 訓誡作弊的學生並嚴格監控考試進行，以杜絕作弊行為。-----	☐	☐	☐	☐	☐
3. 探究造成學生偏差行為的原因並加以觀念導正。-----	☐	☐	☐	☐	☐
4. 體育課不單只有考技能或體能而已，應多採用多元評量，顧及學生個別差異。-----	☐	☐	☐	☐	☐
當您面對此一情境時，請問您反省這一情境的時機是：					
1. 當時就向學生宣佈，作弊被捉到的處理方式。-----	☐	☐	☐	☐	☐
2. 嚴格監控考試進行，讓學生沒有作弊的機會。下課後，再反省思考防止學生作弊的策略。-----	☐	☐	☐	☐	☐
3. 當時就向學生宣佈作弊的處理方式並嚴格監考；下課後，再反省思考防止學生作弊的策略。-----	☐	☐	☐	☐	☐
4. 針對教材內容，設計多元的評量方法。-----	☐	☐	☐	☐	☐

【第三部份】教師專業成長問卷

這部份旨在瞭解健康與體育學習領域教師專業成長的情形，請就您目前從事教學工作的現況，選擇最符合您本身情形的選項，在□內打√。謝謝！

	完全不符合	部分不符合	符合	大都很符合	完全都符合
1. 能不斷充實教育專業知能與教學技巧-----	☐	☐	☐	☐	☐
2. 能瞭解近年來教育理念和方法的發展趨勢-----	☐	☐	☐	☐	☐
3. 能瞭解教育改革的趨勢-----	☐	☐	☐	☐	☐
4. 能閱讀教育相關新知的書刊、雜誌和報導-----	☐	☐	☐	☐	☐
5. 能從教育理想、實際教學經驗中，反省並建構自己的教育理念--	☐	☐	☐	☐	☐
6. 能積極參加各種進修或研習活動-----	☐	☐	☐	☐	☐
7. 能積極從事教學研究，發表研究成果-----	☐	☐	☐	☐	☐
8. 能配合教學目標採用多元的評量方式-----	☐	☐	☐	☐	☐
9. 能運用電腦網際網路或圖書館資源尋找教學資料-----	☐	☐	☐	☐	☐
10. 教學前能充分準備教材內容-----	☐	☐	☐	☐	☐
11. 口語表達適合學生的程度-----	☐	☐	☐	☐	☐
12. 根據學生的經驗與程度，選擇或編寫適當的教材-----	☐	☐	☐	☐	☐
13. 配合學校本位課程發展，設計出更適合本學區學童的學習活動--	☐	☐	☐	☐	☐
14. 能適當的掌握教學進度-----	☐	☐	☐	☐	☐

	完全 不符 合	部 分 不 符 合	符 合	大 都 很 符 合	完 全 都 符 合
15. 能嘗試新的教學觀念與方法-----	☐	☐	☐	☐	☐
16. 能指導學生共同訂定生活公約-----	☐	☐	☐	☐	☐
17. 能營造和諧良好的班級氣氛-----	☐	☐	☐	☐	☐
18. 能與家長溝通歧見或解決衝突-----	☐	☐	☐	☐	☐
19. 能快速有效的處理班級中的突發狀況-----	☐	☐	☐	☐	☐
20. 能運用獎懲的原則與技巧來輔導管教學生-----	☐	☐	☐	☐	☐
21. 能針對學生的反應或問題，依其需要做建設性的回饋-----	☐	☐	☐	☐	☐
22. 能依照教學單元的性質與需要，安排與設計學習的情境-----	☐	☐	☐	☐	☐
23. 能與同事互動討論問題，交換教學、工作上的經驗與心得-----	☐	☐	☐	☐	☐
24. 具有良好的表達與溝通能力-----	☐	☐	☐	☐	☐
25. 能從人性化的角度處理學生問題-----	☐	☐	☐	☐	☐
26. 能適當的利用身體語言，傳達意義與情感，促進師生互動-----	☐	☐	☐	☐	☐
27. 能公開讚美、鼓勵學生-----	☐	☐	☐	☐	☐
28. 對教育工作具有興趣與熱忱-----	☐	☐	☐	☐	☐
29. 對教育工作有高度承諾與責任感-----	☐	☐	☐	☐	☐
30. 能反省檢討自身的教學成效-----	☐	☐	☐	☐	☐
31. 能為教育工作投入很多的精神與心力-----	☐	☐	☐	☐	☐
32. 確信每位學生都是獨特的可造之材，平等的對待他們 -----	☐	☐	☐	☐	☐
33. 能對自身的教育工作積極謀求改善之道-----	☐	☐	☐	☐	☐

【再次感謝您的填寫！】

附錄三

使用問卷同意書

茲同意國立台東大學體育學系體育教學碩士學位班研究生 溫在成 使用本人於民國九十四年所編製「國民小學健康與體育學習領域教師教學反省問卷」，以進行其「屏東縣國小教師健康與體育學習領域教學反省與專業成長之研究」碩士論文，且同意其進行編修。

此致

研究生 溫在成

版權所有人： 鄭勝吉 (簽章)

中華民國九十五年八月