

國家教育研究院



F0044365

學校體育教學研究方法

Research Methods of Teaching in Physical Education



國立教育資料館編印
National Institute of Educational Resources and Research

58.92
1494

學校體育教學研究方法

Research Methods of Teaching in Physical Education



國家教育研究院



F0044365

國立教育資料館

中華民國98年11月

修訂者簡介

黃月嬋

現職：國立台中教育大學專任副教授

學歷：國立臺灣師範大學體育學系博士

作者簡介

第一章 行動研究

作者：林素卿

學歷：美國俄亥俄州州立大學哲學博士

現職：國立彰化師範大學副教授

第二章 系統觀察法

作者：陳玉枝

學歷：國立台灣師範大學體育學系博士

現職：國立台東大學教授

第三章 詮釋學的應用

作者：徐元民

學歷：國立台灣師範大學體育學系博士

現職：立德大學教授

第四章 態度量表的建立

作者：趙信賓

學歷：國立體育學院體育研究所碩士

現職：台中縣大度國小教師

第十章 刺激回憶訪談法

作者：闕月清

學歷：美國路易士安那州立大學哲學博士

現職：國立臺灣師範大學體育學系教授

第十一章 準實驗設計法

作者：施登堯

學歷：國立臺灣師範大學體育學系博士

現職：國立臺灣師範大學體育學系副教授

第十二章 人種誌研究法

作者：黃月嬋

學歷：國立台灣師範大學體育學系博士

現職：國立台中師範學院副教授

第五章 訪談法

作者：陳鎰明

學歷：國立台灣師範大學體育學系博士

現職：明道大學教授

第六章 個案研究法

作者：李勝雄

學歷：國立台灣師範大學體育學系博士

現職：國立屏東教育大學教授

第七章 文獻分析法

作者：王建臺

學歷：國立台灣師範大學體育學系博士

現職：長榮大學教授

第八章 問卷調查法

作者：張春秀

學歷：國立台灣師範大學體育學系博士

現職：國立新竹教育大學副教授

第九章 概念構圖法

作者：林靜萍

學歷：國立臺灣師範大學體育學系博士

現職：國立臺灣師範大學體育學系副教授

目 錄

修訂序	1
「學校體育教學研究方法手冊」簡介.....	3
第一章 行動研究.....	6
第二章 系統觀察法.....	33
第三章 詮釋學的應用.....	45
第四章 態度量表的建立.....	60
第五章 訪談法.....	86
第六章 個案研究法.....	107
第七章 文獻分析法.....	128
第八章 問卷調查法.....	149
第九章 概念構圖法.....	169
第十章 刺激回憶訪談法.....	199
第十一章 準實驗設計.....	212
第十二章 人種誌研究法.....	227

第一章 行動研究

林素卿

第一節 前言

近年來，行動研究之所以被教育界極力倡導，且被視為與教師的專業成長有相當大的關係，主要的原因是傳統的研究與基礎的教育訓練，無法解決真正教育的問題。傳統研究的活動中，大都由學者或專家所主導，研究的目的，旨在建立一種較為普遍的原理原則。然而，研究結果與實際教育情境中所產生的問題，卻存在著很大的差距。亦即，理論往往無法解決的實務，實務也無法修正或檢驗理論。由於傳統的研究結果常常不能為教師接受，對教學改進裨益不大，為人詬病：「理論歸理論，實際歸實際」（陳伯彰，1989）。為了解決實際教育的問題，鼓勵處於教育工作第一線的教師能從事研究，因為教師終日生活於教室之中，最瞭解其自身教學的困難和需求，能立刻察覺實際的問題，透過研究，以求立即解決或改進教育場域中所發生的問題。這種使研究者和實際工作者角色合一（教師即為研究者），且針對場域中所發生的問題，所從事的研究，即為「行動研究」（action research）。

與其說行動研究是某一特定的研究方法，無寧說行動研究是一種研究的態度，因為從事行動研究之教師或研究人員，往往不是只採用單一的研究方法（如調查法、觀察法、實驗法或訪談法等等），而是根據研究的需要，研究者可能採用上述不同的方法，以作資料蒐集的工具。因此，筆者認為行動研究不宜視為某一特定的研究方法。Lurt Lewin認為行動研究強調二種基本的態度：一是投入（involve），一是改進（improve）。"投入"是指從業者（研究者）齊心協力地為改進工作場域中所發生的問題，而投入行動研究的所有過程，包括計畫、行動、觀察、和反省等階段。在行動研究的發展與執行的過程中，這些階段往往成一圈螺旋式的循環（circle），研究者不斷地投入於一次又一次的計畫、行動、觀察和反省（reflecting）之過程中，試著改善工作場域中的問題。"改進"是指行動研究著眼於三方面的改進，一是改進實務；二是增進從業人員對實際的瞭解；三是改進實際所產生的情境（Carr & Kemmis, 1986）。

由上述可知，行動研究用於教育之中，是教師不斷地界定場域中所發生的問題，透過各種不同的管道—如參與觀察、訪談或文件分析等等，系統的搜集資料，分析問題，提出改革方案，加以實施後，仔細檢驗改進的結果與影響，在研究中採取改革行

動，在行動中實施研究，產生自己的知識，改進教學，建構適合情境的教學理論。因此，行動研究被視為教師專業發展，學校本位的課程發展，和其他教育改革的重要途徑之一（林素卿，1999；歐用生，1996；Mckernan, 1991；Elliot, 1992）。本文將針對行動研究的緣起、特色、方法論及範例逐一析述。

第二節 行動研究的緣起

McKernan（1988）將行動研究的歷史分成四個時期：進步主義教育運動（the progressive education movement）、團體動力運動（the group dynamics movement）、柯瑞戰後時期（Corey Postwar Era）、和教師--研究運動（the teacher-research movement），茲分述如下：

壹、進步主義教育運動時期

雖然有人認為「行動研究」是美國社會心理學家Lurt Lewin，於1940年代所提出的（Corey, 1953；Smulyan, 1983）。但McKernan宣稱行動研究背後的根源與哲學理念可追溯到1900年代早期。受十九世紀進步主義教育思想的影響，二位當代的學者，Buckingham和Dewey極力倡導教師參與研究的工作。在Buckingham（1926）其“關於教師的研究（Research for Teachers）”一書中，強調研究是所有教師應該從事的工作，且大力提倡研究者與參與者之間在研究方面的合作，並應用質性與量化的方法從事教育的研究。另外，Dewey（1929；1930）在他教育科學的源頭（The source of a Science in Education）和探究的理論（The Theory of Inquiry）二書中，大聲疾呼探究是教師的工作，透過探究，教師應用科學與反省的方法瞭解教育的問題和重要的事件（Butt, 1989；Mckernan, 1991）。事實上，Dewey的科學與反省的方法，其步驟包括科學行動研究的所有特徵。另外，當時，美國兩個有名的方案：八年研究（The Eight Year Study）和南方研究（The Southern Study）也影響行動研究的發展。尤其南方研究計畫，是教師參與課程的研究與發展的行動研究方案，教師透過課程小組和研究會，嚴格應用科學方法，解決課程設計和教材的問題（Mckernan, 1991）。

貳、團體動力運動時期

1940年代中期起至1950年代，團體動力學運動興起，此活動是從社會心理學的觀點，探討人類關係的訓練。例如美國社會心理學家Lurt Lewin，他花很多的時間在少數族群的研究上，特別是黑人和猶太人，引導他們努力處理種族偏見的問題。他建議

以群體的社會問題為社會科學研究的基礎，Lewin相信群體間的衝突，應該群體以民主的方式運作去解決問題（Mckernan, 1991；Butt, 1989）。

Lewin另一貢獻，是首先提出「Action Research」一詞，所以常被視為行動研究的創始者。另外他亦提出具體的方法與循環模式的概念，羅特魯文認為行動研究的基本模式，其模式包括計畫、行動、觀察、和反省思考一系列的活動，活動與活動之間是互相聯結的，且如一螺旋狀的循環（Adelman, 1993；Kemmis & McTaggart, 1988；Mckernan, 1991；Butt, 1989）。雖然他不是第一位應用行動研究的人，但Lewin對行動研究的貢獻是顯著的，因為他建構一套經心設計的理論，使行動研究成為助於改進實務的探究模式（Schwandt, 1997）。

在同時期，另一位行動研究的先驅—John Collier，在他擔任美國印地安人事務政府部門的特派員（the Commissioner of Indian Affairs），極力提倡應用社會方案與研究聯合，強調研究應該是為將來所要執行研究結果的人、行政人員及非專業人員（lay people）所共同研究。他指出因為研究的發現必須遭到行政人員與非專業人員所影響與批判，因此，這些行政人員與非專業人員必須參與，並以自己領域的需要方向推動研究（Collier, 1945）。Collier與Lewin一樣相信社會的研究，應以群體參與的方式去運作，Collier所採的研究方法，其基本模式，包括計畫、行動、觀察和反省思考一系列的活動，且活動與活動之間是互相聯結的，一系列的活動是螺旋式的循環（McKernan, 1988; 1991; Butt, 1989）。

參、柯瑞戰後時期

一幫重建主義學者，在戰後發起擁護行動研究於教育應用運動。例如，Stephen Corey是這類活動中最重要的領導者。1950年代早期，行動研究首次應用於教育研究之中，此研究是由哥倫比亞大學，教育學院（Teachers College）中的The Horace Mann-Lincoln機構與一些當地學校，共同投入課程的發展。

Corey當時就任教於哥倫比亞大學教育學院中，他積極地提倡行動研究，很快成為家喻戶曉，教育領域中行動研究之領導者。Corey將Lewin的理念，有關實際的行動，需要建基於科學原則和情境特殊的知識（situation-specific knowledge）應用於教育上，鼓勵教師從事行動研究，以改進自己的實際工作。像Lewin一樣，Corey相信參與者需要瞭解和界定他們的問題，及有系統地搜集有關有效行動的證據，進而採取更有效的程序（promising procedures）於行動之中。另一方面，Corey極力提倡協同行動研究（collaborative action research），因為他相信很多研究者應用科學的方法從事

教育的研究，但卻沒有意圖應用其研究的結果，以改進實際的教育。因此，他強調從業者與研究者之間的合作，透過二者的合作，可以對教育工作者提供更有利的支持系統，此系統有利於鼓勵教育工作者，在工作中進行教育的實驗與改進（Butt, 1989）。Corey的協同行動研究計畫，後來被John Elliot發揚光大，並應用在福特教學計畫（the Ford Teaching Project）之中。

另外，1950年代期間，可以被稱為「合作行動研究」（cooperative action research）的時代。1950年代早期合作行動研究模式普遍地運用於設計課程之中，以解決複雜的教育問題，例如，針對各種族間的關係和成見所進行的研究，可說是一種大型的課程發展方案，教師、學校與校外的研究者合作，集體透過合作的行動研究來探討。不久之後，行動研究更擴展到教師個人和專業成長的探究（Mckernan, 1988; 1991）。然而，接近1950年代末期，行動研究逐漸式微，而成為攻擊的目標。Sanford認為這式微現象與下列幾方面的轉變有關：強調將理論與實務分開；由上而下的發展研究、發展策略和散播模式，將專業研究者從教學行列中隔離出來。Sanford認為上述的分離產生的負面結果，即妨礙研究者從真實情境中去研究問題，無助於實務的改進（Mckernan, 1988; 1991）。當然，1950年代末期行動研究的式微，其原因複雜，另有文獻（Schwandt, 1997）指出其原因可能因為當時更多聯邦補助的研究計畫，對發展科際本位（discipline-based）的課程有興趣，而不喜歡行動研究。另外，可能是部份學者指控行動研究的研究者（教師），缺乏研究技能的訓練，其所從事的研究猶如一種沒有系統和缺乏科學的研究（Hodgkinson, 1957），薄弱的方法論，使得教育領域中的行動研究，有如草率的研究（sloppy research）。換言之，批評者認為行動研究不是真正的“研究”，因為它缺乏嚴謹的與講求實證（valid）的科學方法論的基礎；充其量，只能算是一種精煉的常識（refined common sense），而不是嚴謹的實證研究。

肆、教師即研究者運動

教育界再度興起行動研究的熱潮是在1970年代和1980年代。在英國，Adelman and Elliot (1978)認為如果教育的改革要持續，教師必須參與探究的過程和理論的發展。他們認為行動研究不僅是教師從事研究，也是教師的再教育。Adelman and Elliot(1978)主導福特教學計畫和班級的行動研究工作網（the Classroom Action Research Network，簡稱CARN）。這二項研究邀請來自十二所學校的四十位教師和二位學者參加。最初計畫的設計有二個重點：一是由從業者（教師）來界定研究的

問題；一是強調從業者與外來研究者間的協同合作（Elliot, 1976）。然而，當計畫發展時，Adelman and Elliot變得更有興趣知道研究者如何幫助教師們，從事實際工作的反省。這種反省稱為自我偵察（self-monitoring），即教師如何察覺他們自己的情境及在該情境中所扮演角色之過程（Elliot, 1976）。福特教學計畫完成後，班級的行動研究工作網即成為投入行動研究的教師與研究者的資源和出版的管道（publication outlet）。

同時期，另一位英國行動研究提倡者Lawrence Stenhouse，在其課程研究與發展概論《An Introduction to Curriculum Research and Development》一書中，有一章是以教師即研究者（the teacher as researcher）為主題，在此章中，Stenhouse的主要論題是：「所有教學應該建基於研究，而研究與課程發展應是教師的職責所在」（Mckernan, 1991, p. 11）。Stenhouse認為課程只是研究問題的工具，其目的在增加教師對他們工作實務的瞭解，進而改進他們的教學和學校教育。Stenhouse (1976)相信教師透過擴展性的專業精神（extended professionalism），即教師系統性的詢問自己的教學，使其成為成長基礎的過程，使教師成為研究，自治的和解放的個體。

1970年代，教師即研究者，在美國教育的活動中，如交互的研究與發展（Interactive Research and Development，簡稱IR & D）。IR & D的模式包括了研究、發展、傳播和採用。IR & D模式的研究和發展的結果，走出傳統研究的信念：「即研究室研究的結果應用於教室的實務中是無效的」。Ward和Tikunoff (1982)認為IR & D模式比較早的線性的研究和發展具有幾方面的優點：第一，研究結果與將來的應用中有較多的似真性，因為教師一開始就是研究的成員，教師們所關注的教學問題，就是研究的問題；第二，IR & D模式的研究較可能與教師教學需要相關，因為有教師的參與。

IR&D模式研究小組必須由教師、研究者、發展者所組成，在學校中一同工作，從事研究和發展（Griffin, 1982）。IR & D模式有六個階段：(1)問題的界定、(2)適當的閱讀和研究資料的搜集、(3)行動計畫的形成、(4)行動計畫的形成實施、(5)計畫實施後的檢閱和(6)全面性評鑑和新的循環。

1980年代中期，在澳洲有一些研究者開始從批判理論的觀點，撰寫行動研究，如Carr and Kemmis(1986)在其漸漸變為批判：教育、知識與行動研究《Becoming Critical: Education, knowledge & Action Research》一書中指出，行動研究能使教師從無權力與壓制中，轉變成為權力者與得到解放，這種積極的信念有如：事實是最好的路（there is one truth, one best way）。行動研究從批判理論的觀點，強調對社會

實體與社會實體中行為者的詮釋、說明和理解。然行動研究企圖以分析的技巧來裝備教師，引導教師從中解放出來（Carr & Kemmis, 1986）。像Lewin一樣，Carr and Kemmis描述行動研究的過程是計畫、行動、觀察和反省思考一系列的活動，活動與活動之間是互相聯結的，且如一螺旋狀的循環，並提出行動研究有二種等同重要的目標，一為改進（improvement），一為投入（involvement）。另外，於1990在澳洲舉行第一次行動研究世界會議（the First World Congress on Action Research），對於教師即研究者運動的推廣，賦予更深的意義（Zuber-Skerritt, 1991; Mckernan, 1991）。

基於上述，行動研究（教師即研究者）發展，雖曾一度受到質疑與批評，但教育行動研究的理念，迄今仍繼續不斷地散佈，並且不同型態的行動研究，常常被以不同的名稱來界定，例如：行動探究（action inquiry）、行動科學（action science）、參與性探究（participatory inquiry）、協同探究（collaborative inquiry）、合作探究（cooperative inquiry）、參與性行動研究（participatory action research）等（Schwandt, 1997）。

第三節 行動研究的定義、特色與目的

壹、行動研究的定義

許多學者對行動研究提出不同的界定（Adelman, 1993; Kemmis & McTaggart, 1988; Mckernan, 1991; Butt, 1989），如John Elliot (1981)將行動研究界定為從業者為改進其工作情境內部活動的品質，所從事的研究，其目的不以書寫研究報告，或出版作品為主，而是在於尋求他們對於事件、情境和問題的理解，進而增加他們解決實際問題的有效性（Mckernan, 1991）；Wilfred Carr從批判一解放的觀點（1986）出發，界定行動研究是一種自我反省的探究，是一種由從業人員在社會的情境中，為了改進他們的教學實際及對這些實際的瞭解，以及解釋實際發生情境的合理性和公平性，而自我反省探究的一種形式。在方法上，包括計畫、行動、觀察、和自我反省等活動，其特色是活動與活動之間呈一螺旋式的循環（Carr, 1986）。

James Mckernan支持Carr的觀點，界定行動研究是一種反省的過程，是一種對已知問題的探討，去解決問題或增進個人對問題的理解。這種探究是由從業者所執行。其步驟包括清楚地界定問題；詳加敘述行動計畫；評鑑行動策略的有效性；及參與者反省、解釋和其他社群溝通研究的結果。換言之，行動研究是從業者為了改進實務而從事系統的、自我反省的探究。探究最終的目在於瞭解，而瞭解是行動研究基礎

(Mckernan, 1991)。James Mckernan在此強調兩個基本的觀點：(一)行動研究是科學的、嚴謹的、系統的探究過程；(二)參與者對過程和結果批判的反省。

對教育而言，行動研究是一種教師自我反省的探究過程，為了改進教師們教學工作的實務及對這些實務的瞭解和解釋實際所發生情境的合理性和公平性，而產生的研究，在方法上，包括計畫、行動、觀察和自我反省等活動，其特色是活動與活動之間呈一螺旋式的循環。

貳、行動研究的特色

行動研究包括三點基本理念：一、經歷真實情境的人，是最好研究與探索的人員（參與者即研究者）；二、人類的行為深受其所發生之真實情境的影響；三、質的研究法可能是最適合用於自然情境的研究方法（Mckernan, 1991），以下分別說明。

一、教師即研究者

行動研究基本理念之一：「經歷真實情境的人，是最好研究與探索的人」（Mckernan, 1991, p. 5），在學校教育的場域中，教師每天置身於教室的真實情境中，應是其專業問題的最好探究者。透過探究，教師可以改進他們的教學技巧與實務，進而自我反省與批判。教師即研究者（teacher as researcher）是起源於場域研究（field study）或個案研究（case study）的研究典範。此理念之提倡是因為傳統的基礎研究（basic research）和老舊的基礎教育（foundation of education）訓練，已無法解決實際教育的問題，因此，鼓勵教師從事研究工作。

二、對自然情境與實務的洞察（The naturalistic and practical perspective）

行動研究基本理念之二：「人類的行為深受其所發生之真實情境的影響」（Mckernan, 1991, p. 6）或許有人會問：「情境如何影響行動者？」，「究竟是什麼樣的角色、傳統或規範使該行為發生？」，這些答案，唯有身歷其境者方能意識。換言之，學校文化中的行為模範和角色期望，只有教師才明瞭，外來的研究者是無法深入洞悉。因此，在此基本原理下，行動研究的其中一個主要前題，就是行為必須在場域中研究，且為從業者所研究。

三、場域研究和質性的研究法是主要的研究方法（The primacy of field study and qualitative methodology）

場域研究尋求瞭解和描述，而不在於某種結果的測量和預測，強調啟發、寫實與關聯。這類型的研究亦被稱為「事後的（expost facto）」研究。部份符號互動和現象

學信念的研究者認為：「一個人不能瞭解人類的行為，除非，他（她）瞭解行動者如何建構他們的思想、信念及行為的架構」（Mckernan, 1991, p. 7）。質的參與觀察者將自我的感覺、對環境的敘述和個人主觀的價值列為首要。單單搜集事實和感覺是不夠的，研究者必須設身處地去詮釋所看到的現象。允許資料的自然產生，沒有任何先入為主的理論或勉強的架構去主導研究；尋求事件意義。

除上述基本理念外，Herbert Altrichter, Peter Posch, Bridget Somekh (1993)在教師動手做研究《Teacher Investigate Their Work》一書中指出，行動研究具有以下幾種特色：

- 一、行動研究始於實際的問題，而這些問題起源於每天教育工作中；
- 二、行動研究必需考慮學校教育的價值和教師工作的情境，進而促成這些價值進一步的發展和工作情境的改善；
- 三、行動研究提供研究和改進實際教學情境的方法和策略；
- 四、特定的研究方法或技巧不是行動研究的特徵，行動研究的特徵是一種繼續的、緊密地連結，涉及對行為的反省。換言之，為了發展行動策略，個人必須不斷地、努力地、仔細地考慮個人意識及非意識的行為，並透過反省選擇行動策略，及考驗所選擇的策略；
- 五、每個行動研究的計劃有它本身的特色，所以並沒有統一的模式。因為統一的模式可能會限制行動研究之研究途徑的多樣性。不過，從不同行動研究中可歸納出一些典型的階段與過程，例如尋得研究的起始點；釐清情境；發展、觀察、反省行動的策略並付諸實行；公開研究後所得之知識（Altrichter, et. al., 1993, pp. 6-7）。

基於上述，行動研究具有以下幾方面的特點：一、研究在場域中的產生；二、研究者為場域中的人（從業人員）；三、研究的問題是由參與者本身所確定的，而非專家學者；四、強調研究功能與實際工作的結合；行動研究所關心的問題是實際的，不是抽象的。它牽涉到有關真實的、有形的、具體的、特定的人於特定的情境中的特定實務；五、特定的研究方法或技巧不是行動研究的特徵，行動研究的特徵是一種繼續的、緊密地連結，涉及對行為的反省；六、行動研究的計劃有它本身的特色，所以並沒有統一的模式，典型的階段與過程，如尋得研究的起始點；釐清情境；發展、觀察、反省行動的策略並付諸實行；公開研究所得之知識，方法特色是活動與活動之間呈一螺旋式的循環；七、研究目的主要為：改進工作的實務、增進從業者對其工作實

際的瞭解及改進工作實際所產生的情境。

參、行動研究的目的

教師為什麼要從事行動研究？因為行動研究可以幫助教師，更清楚地看見自己是教育知識的生產者，在研究過程中教師可以透過觀察、民族誌的和課程分析等等資料搜集的方法，發展出一種對教學和學校教育更寬廣的理解與認識；亦可以透過教學日誌，自我察覺教學上的缺失，以更多元的角度去瞭解學生在學習上的問題，尋求如何才能更有效的幫助學生，解決其學習上的困難。透過行動研究，亦可擴大教師思考的層面，幫助其作各種教學上的決定（Noffke & Brennan, 1991）。根據Noffke and Zeichner (1987)對於各類行動研究結果的歸納，發現參與行動研究的教師，有以下幾方面的改變或成長：(1)改變教師對於專業技能、角色的定義及研究的態度；(2)增加教師自我的價值與自信；(3)改變教師發展階段和（或）關注的階段；(4)增加教師對教室事件的認識；(5)改變教師的氣質能傾向於反省；(6)增加教師對某些特定教育信念的認識；(7)在理論與實際之間，能發展出較為一致性和較多的連貫性；及(8)擴大教師在教學、學校教育和社會方面的視野（pp.4-5）。基於上述，行動研究是教師專業成長、改進教學及教育改革的很好途徑。

第四節 行動研究的方法

壹、行動研究的基本歷程

根據Altrichter等人（1993），行動研究的過程主要分為四個階段。以下分別就這四個階段加以說明（如圖1-1所示）。

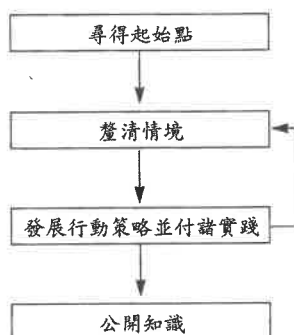


圖1-1 行動研究的階段

（資料來源：Altrichter, Posch, Somekh, 1993, p. 7）

一、尋得起始點

典型研究的起始點開始於差距的經驗。差距的經驗可能是：期望與真實發生的差距；現在的情境與一般價值的傾向或目的的差距；或者人與人之間對同一情境觀念的差距。行動研究開始反省這些差距，且試著去減少認知差距的產生。如何去尋得研究的起始點，可從幾個方面著手。例如：從教師實際經驗著手。想想您當老師實際的經驗，有哪個問題，是您長久以來一直想要探究的？有哪個情境造成您教學或學生學習的困難，您想有效地去解決？從教學日誌去尋找；從教學的情境去分析，例如什麼問題常常出現在您教學的情境中？為什麼某個學生上課老是無精打采？為什麼當您用傳統的講述時，學生反應總不如您用角色扮演來得有趣。又如當某一情境發生了，您可能會問：什麼因素造成這個情境！誰造成的？為了要瞭解這情境，甚麼背景因素是特別重要的？

二、釐清情境

在釐清情境的階段，最主要包含三個部份：澄清研究的起點、搜集資料及分析資料。澄清研究起點的方法很多，例如：利用與朋友或不同團體的對話。在這對話中，研究者儘可能對其研究的問題、構想提出詳細的說明。與之對話的朋友或團體儘可能的提出問題，要求研究者說明，但不要表達個人的價值判斷或告訴研究者該如何進行研究。亦即，不要試著主導研究的方向或方法。

搜集資料的方法很多，例如文件分析（document analysis），可從文件中獲得一些與研究問題有關的訊息，如分析課程表和工作計劃、用於考試的報告或測驗、會議記錄、工作卡和任務分配的資料、教科書的章節、學生的作業簿等（Elliot, 1991）。其他的方法還包括：日誌、上課情境的札記、照片、錄影帶、錄音帶、觀察、訪談、三角測量等等。

資料分析的方法很多，資料分析建構性的方法（constructive methods of data analysis）和資料分析批判性的方法（critical methods of data analysis）最常被使用。資料分析建構性的方法，首先摘要所蒐集到的資料，例如：在什麼情境下搜集？為什麼搜集？用什麼方法搜集？這份資料最重要的事實是什麼？有什麼特別之處？其次，將所收集的資料分類，並根據類別登錄資料，例如：哪些資料是屬於教學法的資料？哪些資料是屬於師生互動的資料？哪些資料是屬於學生反應方面的資料？最後，量化的統計處理，如計算各類別資料出現的次數有多少等。在資料分析批判性的方法方面，其分析應包括：檢核支持任何發現證據的信度及尋找任何反對它的證據。

三、發展行動策略並付諸實踐

研究要如何找到各種適用的行動策略？可從以下幾方面著手：對教學情境分析，所獲得的新的理解、從實際搜集資料的過程、從教育目標及價值的探討、從與同僚的討論、從別人如何處理類似情境、從書本或文獻的建議中去發展行動策略。發展行動策略並付諸實踐後，研究者必須觀察、自我反省、批判其行動策略及實踐的情形，檢視行動後的結果，如未能解決所提出的問題，必須再回到釐清情境的階段，澄清問題、蒐集資料、分析資料。之後，再一次發展行動策略並付諸實踐。如未能解決所提出的問題，必須再重複以上的步驟，直到問題得到解決。

四、公開知識

為何公開知識很重要？因為公開發表可讓其他教師分享研究成果、使教師研究的知識免於被遺忘、讓教師在寫作發表知識過程中，增加其反省教學的品質、使教師在專業成展上扮演積極的角色、使教師強化自我專業的自信及地位。基於上述的優點，行動研究鼓勵教師公開他們從研究中所建構的理論和知識。

貳、行動研究的途徑

一、行動研究

行動研究（Action Research）是一種自我反省的探究，是一種由從業人員（就教育而言，就是指教師），在社會的情境（就教育而言，指教學的情境）中，為了改進他們工作的實際及對這些實際的瞭解、和解釋實際所發生情境的合理性和公平性，而產生一種自我反省探究的形式。在方法上，包括計畫、行動、觀察和自我反省等活動，其特色是活動與活動之間呈一螺旋式的循環（Carr & Kemmis, 1986）。其過程如上述，此不贅述。

二、協同行動研究

協同行動研究（Collaborative Action Research）可針對單一班級的問題，或者同一問題發生在許多不同班級之中進行研究。研究小組的人員可能是由二人所組成的，也可能包括數位教師、行政人員、大學教授或其他校外單位的人員，只是這些小組的成員，如同個別研究教師一樣，遵循相同的探究和反省的循環，即計畫、行動、觀察、和自我反省等活動（Calhoun, 1993）。

本文所提的協同行動研究，主要由體育教師及大學教師所進行的協同行動研究，透過各班體育教師在經營班級時，對所發生的事件、情境或問題等方面的理解，尋求

解決問題的有效策略，以改進班級教學活動的品質。本研究屬自我反省的探究，強調參與研究的教師及研究人員將自我的感覺、對環境的敘述及個人主觀的價值列為首要。因此，參與研究的人員不僅在搜集事實和描述感覺，而且必須設身處地詮釋所看到的現象，尋求事件本身的意義。其步驟包括：清楚地界定問題、詳加敘述行動計畫、評鑑行動策略的有效性、參與研究者的反省、解釋和發表研究的結果（Carr, 1986; Mckernan, 1991）。

基於上述，協同行動研究的研究設計，範例如圖2所示，茲說明如下：

(一)發現問題：研究小組的成員將透過對話的方式，幫助教師發現問題的起點。在此階段，採用Richard Sagor (1992)在如何實施協同行動研究（How To conduct collaborative action research）一書中所建議的二種方法：反省性的訪談（reflective interviewing）及分析性的對話（analytic discourse）幫助教師發現問題，但不主導研究的方向或方法。根據Richard Sagor (1992)的觀點，反省性的訪談，是將參與研究的教師分成二人一組。彼此訪問有關體育教學的問題（如教學問題、班級人際關係問題、學生行為問題的處理等）。這些問題必須是參與者所能影響或改變的範圍，且為參與者所關切的問題。訪談的氣氛盡量輕鬆，但所問的問題必須具挑戰性而不具威脅性，訪談者試著引導受訪者廣泛且深入的說明他（她）的問題。反省性訪談的主要目的，在刺激教師回想班級經營的實際與核心的論題；另一個目的則強調教師是主動者，是協同行動研究過程中進行的主體。

反省性訪談後，研究群將進行分析性的對話，此對話類似團體的訪談，其目的在使教師們能更深入地探究，清楚地界定他們在本研究所欲探討的問題。進行分析性對話時，讓所有參與研究的教師坐成一個圓圈，每人用二至三分鐘說明其先前在反省性訪談中，所談論的議題。此步驟的目的，是讓團隊的成員增加溝通的機會，瞭解彼此在體育教學中所關心的、所感興趣的、或所遭遇的問題是什麼。如果所談論的問題，對於大部份的參與者是重要的，且經常發生的，那麼這個問題，將成為分析性對話的焦點之一。且由一位自願者代表，被群體訪談。為了有效的進行分析性對話，在訪談之前，研究者將告知參與的教師，只能問問題，不能做批評，亦不能提解決的策略。之後，研究者要求參與的教師分享他們作為受訪者與訪談者的感覺，瞭解其是否盡情地回答或發問他們所關心的議題。在數個焦點的分析性對話後，每位教師用簡潔的句子，描述自己的問題，如：「學生無法履行我所訂定的班規」。

(二)澄清研究問題：在澄清研究問題的階段，研究小組的成員將透過腦力

激盪的方式，幫助參與研究之教師找出可能造成問題的因素，此階段有三個步

驟：

1. 找出可能造成問題的因素：每位參與研究的教師提出其在反省性訪談、分析對話中所發現的問題，透過團體腦力激盪的方式，找出可能造成問題的因素，並一一列在紙上。
 2. 找出所列因素之間的關係。研究小組的教師開始試著說明他們所認為關於所列因素之間的關係。每個人的意見可能不盡相同，口頭的爭議是不可避免的。然透過不同意見的表達，促進團體成員間彼此的瞭解，學習以不同的角度，反省思辨其所遭遇的問題。當團體達到共識後，每位研究教師可以用不同顏色的筆、線條、箭頭和符號，畫出因素之間彼此的關係。
 3. 驗證所列舉因素之間的關係。在此步驟，鼓勵教師用批評的眼光，分析所列之關係圖並自問：「我確定是這樣的關係嗎？」，「我們是否遺漏了什麼？」，「這樣的假設關係是真的嗎？」，「什麼樣的證據引導我做這樣的結論？」，「關係圖中有好多關係存在，這些關係是真的嗎？」。有些關係的確定，可能來自於研究人員先前的研究、專業的經驗或最近搜集到的研究資料。教師如果認為關係是確定的，就用實線來表示；如果對於某些因素間的關係不確定，則必須進一步搜集資料，加以驗證。
- (三)確定研究問題：在行動研究中，確定研究的問題是最重要的步驟。研究者必須清楚地知道所要研究或解決的問題是什麼，以激發其研究動機。每位研究教師要能夠清楚和簡短地陳述所欲研究的問題，其陳述中必須包括幾個要點：是哪一類的問題？誰是問題的主角或誰被問題所影響？造成問題的因素是什麼？改進的目標為何？能採取的策略有哪些？
- (四)搜集與分析資料：研究問題確定後，接著是搜集與研究問題有關的資料。搜集資料方法很多，例如學生的作業簿、教學日誌、訪談、觀察、分析課程表和工作計劃、學生報告或考試測驗、會議記錄、教科書等。資料搜集後必須加以分析，主要的分析方法有二種：(1)建構性的方法：摘要資料、發展資料的類別和登錄資料。進一步量化資料，發現資料間的關係及意義。(2)批判性的方法：檢核支持資料的信度及尋找任何反對它的證據。
- (五)發展行動策略並付諸實踐：研究者如何才能找到各種適當的行動策略？Altrichter等人（1993）建議可從以下幾方面尋求行動策略：對教學情境分析後獲得的新理解、搜集資料的過程、教育的目標及價值、與同僚間的討論、觀看別人如何處理類似情境、書本或文獻的建議等。建議參與研究之教師多方面搜集解決問題

的策略，包括閱讀相關的文獻、訪談其他教師或專家、徵詢學生的意見等。每位教師擬出採用之策略後，再於小組會議中提出討論，透過對話的方式，幫助每位教師找到適當的行動策略。在發展行動策略並付諸實踐後，研究者必須觀察、自我反省、批判行動策略與實踐情形，檢視行動後的結果。如未能解決所提出的問題，必須重新回到釐清情境的階段，再次澄清問題、蒐集資料、分析資料與發展行動策略，再付諸實踐。如未能解決所提出的問題，必須再重複以上的步驟，直到問題得到解決。

(六)公開研究的成果：Altrichter等人（1993）認為教師寫作發表知識的過程，能增加教師反省的能力，提昇教學的品質，使教師在專業成長上，扮演積極的角色，強化其自我專業的自信及地位。因此，透過發表及討論的方式，教師將於研究告一段落後，分享個人研究的過程與心得，與所建構的體育教學的理論與知識。

第五節 實例說明

本節以筆者行政院國家科學委員會的專案「行動研究於實習教育上之應用—以體育實習教師為例」為例子加以說明。本研究旨在透過協同行動研究，讓參與本研究之體育教師對其教學的實際及所遭遇的問題加以反省與改進。在研究方法方面，擬就研究架構、協同研究人員、研究現場與研究過程，逐一析述。

壹、研究架構

本研究以協同行動研究為架構，依據研究目的與文獻探討之結果，筆者發展成以下之研究概念（如圖1-2所示），說明如下：

- 一、行動研究的成員：本研究主要採協同行動研究的方式進行研究，其成員包括筆者與一位協同研究教師。
- 二、討論：透過討論的方式，協助協同研究教師瞭解行動研究的定義、特色、與方法論等。
- 三、教學、撰寫日誌及反省：本研究的教學僅針對體育課的教學。協同研究教師在進行教學的過程中，必須對其教學作反省，反省的內容包括教學計畫、教學實施、教學評量、教學心得及學生的感受等。
- 四、發現問題：透過教學日誌及反省，協同研究教師根據個人的興趣、或教學所遭遇的困難、或急需改善的問題，選擇所要付諸於行動研究的問題。

五、澄清問題的情境：最主要包含三個部份：澄清研究問題、搜集資料及分析資料。在澄清研究問題的階段，筆者將透過對話的方式，幫助協同研究教師澄清她的問題。在這過程中，僅可能提出問題，要求協同研究教師說明，但不表達個人的價值判斷，亦不提供協同研究教師該如何進行研究的策略。換言之，筆者不主導研究的方向或方法。

澄清問題後，協同研究教師針對所欲研究問題，提出一些假設。為了驗證假設，研究人員將透過討論的方式，協助協同研究教師如何進行資料的搜集。其搜集資料方法很多。例如分析課程表和工作計劃、用於考試的報告或測驗、會議記錄、工作卡和任務分配表、教科書、學生的作業簿、教學日誌、訪談、觀察等。另外，資料的分析，主要包括建構性的方法（包括摘要所蒐集到的資料、發展資料的類別和登錄資料、寫下理論性的摘記、量化的處理），其目的在於幫助協同研究教師從事件的細節，遷移到概念的層次上，且能發展理論、發現關係及從中尋得意義；和批判性的方法（檢核支持任何發現證據的信度，及尋找任何反對它的證據）。

六、發展行動策略並付諸實踐：研究人員在此階段，乃透過討論的方式，激發協同研究教師自我觀察、自我反省及批判其行動策略及付諸實踐的情形，檢視行動後的結果。如未能解決所提出的問題，必須又重新回到釐清情境的階段，再次澄清問題、蒐集資料、分析資料。之後，發展新的行動策略，並付諸實踐。如未能解決所提出的問題，必須再重複以上的步驟，直到問題得到解決。

七、公開研究的成果：透過發表及討論的方式，協同研究教師分享參與研究的過程與心得，並鼓勵其公開研究中所建構的理論和知識。

貳、協同研究人員

繆老師（假名）結業於國立臺中師範學院體育組，目前是一位國小的代課及實習教師，邀請繆老師參與本研究，是因為筆者鑑於美國很多師資培育的機構，將行動研究加入師資培育之中，鼓勵實習教師，透過行動研究，反省其教學。選擇實習期間從事行動研究，是因為職前教師在試教期間，通常會遭遇許多困擾的事情。根據Dewey (1933)的觀點，人在困擾、迷惑和混亂的情況下，即已具備反省的條件，人們會從事反省並企圖去尋求支援，解決所遭遇的問題與困惑（Knecht, 1997）。再者，實習的安置並不能有效縮短理論與實際的差距，研究指出（Adler & Goodman, 1987; Lanier & Little, 1986），單單只是安置學生在教育實習的場地，並不能自動地提供所預期的相關經驗；相反的，教育實習常常會產生一些負面的結果。越來越多的師資培育者相

信，透過嘗試錯誤途徑（trial-and-error approaches）的實習經驗，無法有系統地協助實習教師，達到理論與實務之間的學習遷移（Ross, 1987; Buchmann, 1984）。

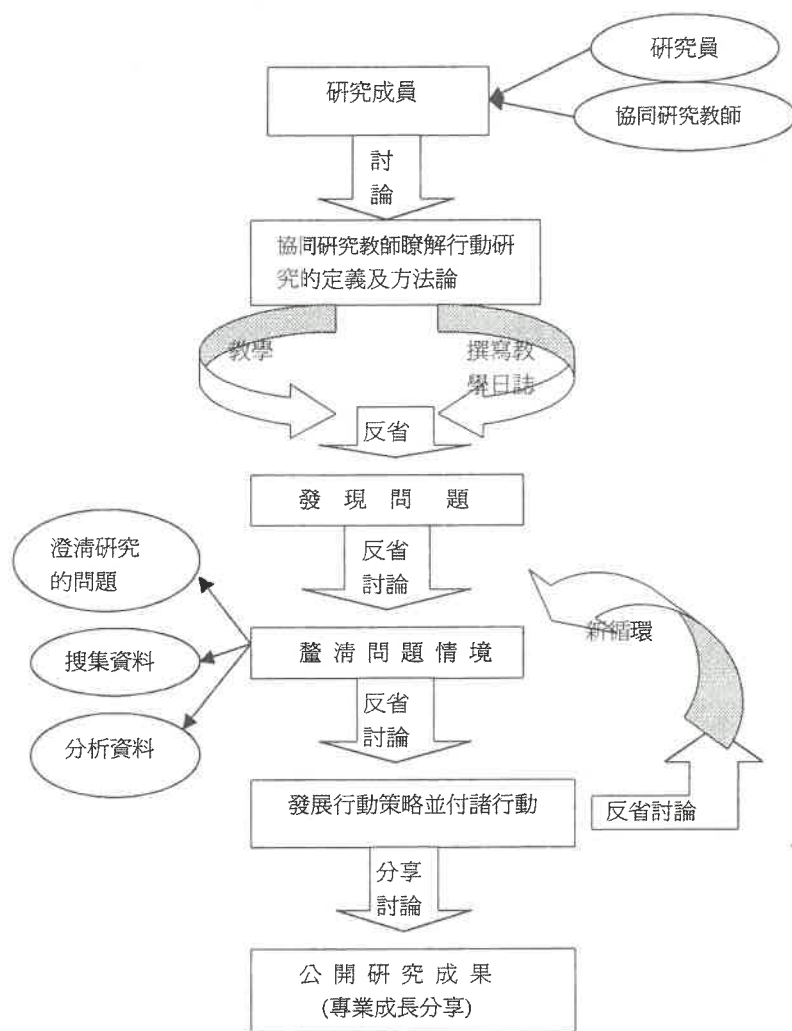


圖1-2 研究架構

作為一位體育師資培育者，筆者非常認同且極力地幫助實習教師，協助其透過反省性的教學，聯結理論與實際。而協同行動研究就是一種最佳的途徑。然，筆者所服務的學校，尚無實習教師，因此，透過臺中師院黃教授的推薦，深知繆老師學習態度認真，具有反省的能力，且樂意參加本研究，故特邀為協同行動研究老師。另為彌補筆者體育專業的不足，亦邀請黃教授為本研究之協同研究教授，諮詢有關體育教學的策略。黃教授目前為國立臺中師範學院體育系之專任副教授，獲有國立臺灣師範大學

體育研究所博士學位，對體育師資培育的課程及實習非常有研究，不但有學理的基礎，又有豐富的實務經驗，為人熱心，充滿教育改革的熱忱。因此，特邀其參與本研究。

參、研究現場

橋偉國民小學（假名），位於臺中縣梧棲鎮，是一所小型的鄉下學校，共有十八班，學生五百六十七位，民風純樸。研究的班級為三年丙班，繆老師任教的班級，班上有三十位小朋友，男女各佔一半，大部份的小朋友都很活潑，在興趣上，較偏向於動態的活動，例如打球、跑步、溜冰、騎腳踏車等。家長多屬勞工階級，教育程度普遍不高，大都為國中或高中職畢業，對於小孩課業的要求，多重視傳統的國語、數學、自然、社會等科目的成績，對於孩子體育課的學習，非常的漠視。

肆、研究過程

- 一、瞭解行動研究的理念與方法：在研究進行之前，筆者先向繆老師介紹有關行動研究的定義、特色、原則及過程；再彼此探討如何確立研究的主題及資料搜集與分析的方法。
- 二、尋求問題的起點：要求繆老師撰寫筆者所設計的體育教學日誌，名為："學生的世界；我的世界"教學記錄簿，記錄簿的內容分為描述性的（descriptive）、分析性的（analytical）、評價性的（evaluative）、創造性的（creative）。繆老師將每次教學過程記錄下來，且詳加描述教學中所發生的事件、情境或問題，並對描述的內容，加以分析。如果有採取任何反應或處理的策略，則加以評論與反省。最後，嘗試以不同的角度，思考因應的策略。撰寫體育教學日誌，其目的乃在幫助繆老師尋求行動研究的問題。
- 三、發現問題：筆者與繆老師將透過對話的方式，幫助繆老師發現問題的起點。在此階段，本研究採用Richard Sagor (1992)在如何實施協同行動研究《How to conduct collaborative action research》一書中所建議的二種方法：反省性的訪談（reflective interviewing）及分析性的對話（analytic discourse）。筆者與黃教授幫助繆老師發現問題，但不主導研究的方向或方法。所問的問題，必須是繆老師所能影響或改變的範圍，且為繆老師所關切的問題；訪談的氣氛盡量輕鬆，但所問的問題，必須具挑戰性而不具威脅性。反省性訪談的主要目的，在刺激繆老師回想體育教學的實際與核心的論題，引導繆老師廣泛、深入的思考

及說明她的問題。

反省性訪談後，將筆者、黃教授與繆老師進行分析性的對話，其目的在使繆老師能更深入地探究，清楚地界定她在本研究所欲探討的問題。訪談者只能問問題，不能做批評，亦不能提解決的策略。之後，要求繆教師用簡潔的句子，描述自己的問題，她說：「我在體育教學中感到強烈的挫折感」。

四、澄清研究問題：在澄清研究問題階段，筆者、黃教授、與繆老師透過腦力激盪的方式，找出可能造成問題的因素，此階段有三個步驟：

- (一)找出可能造成問題的因素：繆老師提出其在反省性訪談、分析對話中所發現問題：「我在體育教學中感到強烈的挫折感」，透過與筆者、黃教授之腦力激盪，找出可能造成問題的因素，並一一列在紙上。
- (二)找出所列因素之間的關係。筆者、黃教授與繆老師，開始試著說明我們各自所認為關於所列因素之間的關係。透過不同意見的表達，學習以不同的角度，反省思辨其所遭遇的問題。當達到共識後，繆老師用不同顏色的筆、線條、箭頭和符號，畫出因素之間彼此的關係。
- (三)驗證所列舉因素之間的關係。在此步驟，鼓勵繆老師用批評的眼光，分析所列之關係圖並自問：「我確定是這樣的關係嗎？」，「我是否遺漏了什麼？」，「這樣的假設關係是真的嗎？」，「什麼樣的證據引導我做這樣的結論？」，「關係圖中有好多關係存在，這些關係是真的嗎？」。繆老師如果認為關係是確定的，就用實線來表示；如果對於某些因素間的關係不確定，則進一步搜集資料，加以驗證。

五、搜集與分析資料：研究問題確定後，研究小組努力的搜集與研究問題有關的資料。包括分析繆老師的教學日誌、教學計劃、所採用的教科書，筆者與黃教授並實地觀察繆老師的教學，企圖找出引發繆老師挫折感的來源。

六、確定研究問題：在行動研究中，確定研究的問題是最重要的步驟。研究者必須清楚地知道所要研究或解決的問題是什麼，以激發其研究動機。在觀察過繆老師的教學後，一直找不出讓繆老師感到挫折的因素，學生上課秩序井然，繆老師所設計的活動，執行情形良好，實在察覺不出問題。然經過筆者與繆老師一次又一次的對話，終於繆老師找出問題的來源，她覺得雖然把教科書上的活動，一一教授，可是好像還有什麼沒有做似的。她腦海裡常浮現小朋友活動時，沒有笑容的臉，及心中那股強烈的愧疚感。

研究的問題終於逐漸明朗化，筆者進一步請繆老師清楚而簡短地陳述問題。問題的陳述中，必須包括幾個要點：是哪一類的問題？誰是問題的主角或誰被問題所影響？造成問題的因素是什麼？改進的目標為何？

繆老師描述的問題如下：

「橋偉國小三年級丙班的學生，上體育課時，似乎不能獲得學習的樂趣。我希望橋偉國小三年級丙班的學生，在體育課中，除了技能的練習外，能夠很快樂學習，且能運用體育課所學的技巧於日常生活中。」

繆老師的描述，說明以下四個要點：

- (一)誰被影響？是橋偉國小三年級丙班的學生。
- (二)它是什麼樣的問題？是教學技巧與內容的問題。
- (三)誰或什麼因素引起問題的？繆老師相信是因為自己對教材的內容不熟悉，而一再依賴教科書所提供的活動內容，而忽略了學生的特性及活動內容的樂趣化，所造成的結果。
- (四)改進的目標為何？透過遊戲化的設計，讓教學內容樂趣化，並希望所有橋偉國小三年級丙班的學生，不但能學習到體育的技能，在體育教學中更能感受到快樂，且能將體育課所學習到的技巧用於生活中。

七、發展行動策略並付諸實踐：如何才能找到各種適當的行動策略？黃教授與筆者，建議繆老師閱讀有關樂趣化體育教學的文獻，分析其學校體育教學單元的目標及重點，並嘗試運用遊戲的方式，設計教學活動。

繆老師接受建議，開始廣泛閱讀樂趣化體育教學及體育遊戲的相關文獻。之後，繆老師提出擬採用之策略後，於小組會議中透過對話的方式，找尋適當的行動策略，並決定以新式躲避球為行動研究的單元。

在付諸實踐後，繆老師進一步觀察、自我反省、批判行動策略與實踐情形，檢視行動後的結果。

伍、研究結果與分析：以新式躲避球為例

一、迷惑與澄清：體育教學的問題與反省

從繆老師的身上，發現新任教師，較缺乏經驗，所以會把學校所採用的體育教科書視為“金科玉律”，遵循書中所設計的活動，依樣畫葫蘆。雖然，教學前，繆老師很認真閱讀著教科書中的步驟，且非常確實的執行。可是，一大堆困惑，在教學中一再

的出現，教學後，強烈的挫折感，一直揮之不去。她日誌寫道：「活動的內容全參照既有的教材…上課時，雖然小朋友的秩序都十分的良好，也是一個步驟，一個步驟進行著，可是，從小朋友的臉上與班級的氣氛中，我發現這真是一連串枯燥而乏味的活動。小朋友就像是一台一台的發球機，一直在丟球、躲球之間，機器般的運作，簡直無聊透了。怎麼會這樣呢？可是教科書上，明明是這樣設計的呀!!」

「教學後的感覺，我一直覺得很挫折。雖然，我已經把教科書上的活動，進行完畢；但是，我好像還有什麼沒有做似的。腦海裡不時浮現小朋友活動時沒有笑容的臉，真是愧疚極了。上起課來，小朋友沒有樂趣，我也覺得很無聊，可是，又回頭去找書，又覺得該上的都有上了，為什麼，還一直覺得自己的教學，進行得不很順利呢？」

透過協同行動研究後，繆老師終於找出其教學問題的所在：「缺少樂趣化」，繆老師說：

「透過與林教授與黃教授的對話，幾番思索與反省，終於豁然開朗。我一直相信體育教學，除了教導小朋友的技能外，還要讓學生覺得上體育課是一件很快樂的事，且能夠運用出所學的技巧，應付生活上的需要。檢討自己的教學之後，猛然發現，我的挫折感，不是因為沒有把該教的教會，而是教學活動的設計不完善，過度著重技巧的練習，形成機械般的訓練，且缺少了認知與情意的教學，以至於在教學活動中，學生得不到樂趣，我也沒有得到預期中的回饋。」

二、重新出發：體育教學的改進

看到了這學期的課本中，有新式躲避球的單元，繆老師決定要在樂趣化教學的前提下，讓學生學會所預定的技能。同樣的是躲避球，繆老師不再照本宣科，全部套用教科書上的教學活動了。首先，她分析躲避球所包含的幾種技能，且設計了一套遊戲，將所要學習的技能、認知及情意的教學融入遊戲中。

活動的內容，是先將十人一組圍一圈並編號，以一人為中心，將球往上丟時並講一個號碼，被叫到號碼的人就得向前接球，以此循環。若有人漏接了，其他的人就往外跑，直到漏接的人數到十並喊停，便定在原地不動，漏接的人鎖定目標，往那人前進五步，再用球丟他，被丟的人可以做閃躲的動作。這項活動中，可以看得出小朋友都玩得很開心，也很用心的在玩遊戲，笑聲、叫聲、歡呼聲不絕於耳，而繆老師特別在一旁注意學生的安全。

從遊戲中，繆老師可以很明顯看到學生動作的進步，她說

「剛開始，學生會漏接球、從抱著接、到用手掌就可以接住。活動進行約十分鐘

之後，大家就可以掌握住這活動的規律性，進而能夠控制那顆球了。我可以看到每顆球，已經呈現規律性的上下動了。」

每位學生不但很快掌握動作要領，而且非常快樂的學習，彼此合作無間，秩序井然，笑聲不斷，繆老師興奮的說：

「學生頻說好好玩，下次還要再玩。要換一下不同的組員再玩，可見他們對於這個活動喜愛的程度…下課時，我還一直停留在學生的歡笑聲中，想著他們燦爛的笑容，覺得這真的是一次成功的教學活動，心情也跟著愉悅起來。」

除了樂趣化的教學外，本研究亦發現，在教學和活動的設計，要能引發學生學習的潛能，如繆老師說：

「我認為，在小朋友的身體裡，就有各種技能的潛力，不須要教，只需要去開發，只需要設計教學情境來使他們展現出來…看看動作是否正確，或是提醒他們，還有怎樣的動作也可以用在這兒…在我的無為而治之下，我達到了我的教學目標，因為小朋友自己發展出自己丟及閃躲的動作，而這成就感不只限於老師，還有小朋友自己，因為他們覺得好玩。他們只知道好玩…在不知不覺中，他們本來不敢接球，不會丟球，看到球會愣住，並乖乖的讓球打…然透過這遊戲的設計，他們一定要接球，一定要丟球，當漏接的人說要打你時，會恐慌的想盡辦法躲球，這就是一種本能，一種不需要教的本能，奇怪的是它會在一次一次固定的練習中隱形，卻會在遊戲中跑出來，這更讓我確定，這是遊戲中開發出來的能力」

從學生課間所設計的遊戲中，繆老師發現學生確實可以將在體育課所學的技能與合作的精神，應用於日常生活之中。

第六節 結語

行動研究用於教育之中，是教師不斷地界定場域中所發生的問題，透過各種不同的管道，系統的搜集資料，分析問題，提出改革方案，加以實施後，仔細檢驗改進的結果與影響，在研究中採取改革行動，在行動中實施研究，產生自己的知識，改進教學，建構適合情境的教學理論。行動研究強調二種基本的態度：一是投入，一是改進。行動研究是自我一種探究的形式，其模式包括計畫、行動、觀察和反省思考一系列的活動，活動與活動之間是互相聯結的，且如一螺旋狀的循環，在過程中需要不斷的觀察反省，提供機會和架構，以增進教師自我瞭解和改進教學的實際（Noffke & Brennan, 1991）。如果每位教師能從事行動研究，則有助於教師發展為「反省性教

師」(reflective teacher)，對其教學與專業的成長將有莫大的助益。

參考文獻

- 王秋絨(1997)，我國國中師資培育學程之建議，臺北：師大書苑。
- 林素卿(1998)，行動研究(Action Research)-教師動手做研究，國立臺灣體育學院教學研究及教師知能研習會論文集，頁52-65。
- 林素卿(1999)，行動研究與教育實習，教育實習輔導季刊，第5卷，第1期，頁25-30，教育部中教司。
- 林素卿、黃月嬋(2000a)，協同行動研究與體育教學的改進，國立臺灣體育學院學報，第7期，頁1-20。
- 林素卿(2000b)，Using action research to improve the teaching of physical education. Paper presented at World Sport Science Congress, (Rockhampton/Yeppoon Queensland, Australia, September 2-5)
- 林素卿(2000c)，行動研究在教育實習上之運用研究-三位國小體育實習教師為例。行政院國家科學委員會專題報告(編號：NSC 89-2413-H-228-002)
- 陳伯彰(1989)，教育研究方法的新取向—質的研究方法。臺北：南宏。
- 歐用生(1996)，教師專業成長。臺北：師大書苑。
- Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the origins of action research. *Educational Action Research*, 1(1), 7-22.
- Adler, S., & Coodman, J. (1987). Critical theory as a foundation of methods courses. *Journal of Teacher Education*, 37(4), 2-7.
- Alberto, P.A. & Trouman, A.C. (1995). *Applied behavior analysis For teachers*. Columbus, Ohio: Merrill Publishing Company.
- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (1993). *Teachers investigate Their work-An Introduction to the methods of action research*. NY: Routledge.
- Bassey, M. (1986). Does action research require sophisticated research methods. In D Hustler. A Cassidy & C.E. Cuff (Eds.), *Action research in classrooms and schools* (pp.18-24). Mass.: Allen & Unwin, Inc.
- Berlak, A., & Berlak, H.(1981). *Dilemmas of schooling*. Lodon: Methuen.
- Biott, G. (1983). The foundations of classroom action research in Initial teacher training. *Journal of Education for teaching*, 9, 152-160.
- Buchmann, M. (1984). *The use of research knowledge in teacher education and teaching*.

- American Journal of Education, 92(4), 421-439.
- Calhoun, E.F. (1993). Action research: Three approaches. *Educational Leadership*, 51(2), 62-65.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge, and action research*. Philadelphia, PA: The Falmer Press, Taylor & Francis Inc.
- Chamber. J.H. (1983). *The achievement of education*. New York: University Press of America.
- Clark C. (1988). Asking the right questions about teacher Preparation: Contributions of research on teacher thinking, *Educational Researcher*, 17(2), 5-12.
- Clift, R., Veal, M., Johnson, M., & Holland, P. (1990). Restructuring Teacher education through collaborative action research. *Journal of Teacher Education*, 41(2), 52-62.
- Cruickshank, D.R. (1985). *Models for the preparation of American' s teachers*. Indiana: Phi Delta Kappa Education Foundation.
- Cummings. C., & Hustler, D. (1986). Teachers' professional knowledge. In D Hustler, A Cassidy & C.E. Cuff (Eds.). *Action research in classrooms and schools* (pp.36-47). Mass. : Alien & Unwin, Inc.
- Daniels, L.Y. (1998). *Student teachers' use of action research in the classroom*. Unpublished doctoral dissertation. University of Virginia, Charlottesville.
- Dewey, J. (1933). *How to think*. Chicago: Henry Regnery.
- Hadley, G.S. (1997). *Action research: Something for everyone* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 415 698).
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Bristol, PA: Open University Press.
- Ferguson, P. (1989). A reflective approach to the methods practicum. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 36-41.
- Goodman, J. (1986). University education courses and the professional preparation of teachers. *Teaching and Teacher Education*, 12 (2), 102-109.
- Herndon, K., & Fauske, J. (1994). *Facilitating teachers' professional Growth through action research*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 4-8) (ERIC Document Reproduction Service No. ED 374 462)

- Hopkins, W.S., & Moore, K.D. (1992). *Clinical supervision: A Practical guide to student teaching supervision*. Madison, WI: WCB Brown & Benchmark.
- Howey, K. (1996). Designing coherent and effective teacher education programs. In J. Sikula, T. Buttery, & E. Guyton (Eds.). *Handbook of research on teacher education* (pp.143-375). New York: Macmillan.
- Kelly, T.E. (1993). *The impact of structured reflective practice on the teaching decision of in-service teachers*. Doctoral dissertation of University of Massachusetts.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Victoria: Deakin University.
- Kemmis, S., & Wilkinson, M. (1998). Participatory action research and the study of practice. In B. Atweb, S. Kemmis, & P. Weeks (Eds.), *Action research in practice- Partnerships for social justice in Education* (pp.21-36). NY: Routledge
- Knecht, A. (1997). *Action research and reflection in pre-service Teacher education*. Unpublished doctoral dissertation. Ohio State University, Columbus.
- Butt, K.L. (1989). *Four middle school physical education teachers' Experiences during a collaborative action research staff Development project*. Unpublished doctoral dissertation, University of North Carolina, Greensboro.
- Lanier, J.E. & Little, J.W. (1986). Research in teacher education. In M.C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching* (pp.527-529). New York: Macmillan.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park. CA.: Sage Publication.
- Listen, D.P., & Zeichner, K.M. (1987). Reflective teacher education and moral deliberation. *Journal of Education*, 38(6), 2-8.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- March, N., et al., (1984). Using action research to design a management development scheme. *Journal of Management Development*. 3(2), 56-65.
- Mckernan, J. (1991). *Curriculum action research: A handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. NY: St. Martin' s Press Inc.
- Noffke, S.E., & Zeichner, K.M. (1987). Action research and teacher thinking: The first phase of action research on action research project at the university of Wisconsin-Madison. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational

- Research Association. (Washington, DC. April 20-24). (ERIC Document
Reproduction Service No. ED 295 939)
- Noffke, S.E., & Brennan, M. (1991). Student teachers use action Research: Issues and
examples. In B.R. Tabachnick & K.M. Zeichnier (Eds.), *Issues and practices in
inquiry-oriented teacher education* (pp.186-201). Bristol, PA: The Falmer Press,
Tayloy & Framcis Inc.
- Noffke, S.E., & Stevenson, R.B. (1995). *Educational action research: Becoming
practically critical*. New York: Teachers College Press.
- Ojeme, E.O. (1987). Student teaching for prospective physical educators: A
reconceptualization. *Physical Educator*. 44(2), 330-336.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA.:
Sage Publication.
- Padak, N., & Padak, G. (1994). Guidelines for planning action research projects (ERIC
Document Reproduction Service No. ED 380699).
- Pollard, A., & Tann, S. (1987). *Reflective teaching in the primary school*. London: Cassell.
- Pultorak, E.G. (1993). Facilitatng reflective teaching in novice teachers. *Journal of
teacher education*. 44(4), 288-297.
- Ross, E.W. (1987). Teacher perspective development: A study of preservice social studies
teachers. *Theory and Research in Social Education*. 15(4). 225-243.
- Ross, E.W., & Hannay, L.M. (1987). Towards a critical theory of reflective inquiry.
Journal of Teacher Education, 37(4), 9-15.
- Santa, C.M. & Santa, L.K. (1995). Teacher as researcher. *Journal of Reading Behavior*.
27(3), 439-451.
- Saurino, D.R. (1996). Teacher team collaborative action research.(ERIC Document
Reproduction Service No. ED 397 005)
- Schon, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schwandt, T.A. (1997). *Qualitative inquiry-A dictionary of terms* (pp.1-3). Thousand
Oaks, CA: Sage Publication, Inc.
- Selander, S. (1987). *Perspectives on action research*. Stockholm: Stockholm Institute
of Education, Department of Educational Research. Reports on Education and
Psychology No. 1.

- Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 40, 2-9.
- Taggart, G.L., & Wilson, A.P. (1998). Promoting reflective thinking in teachers. 44 action strategies (ERIC Document Reproduction Service No. ED 422 317)
- Tompkins, F.M., & Others (1996). Lessons learned from teachers' action research: Implications for K-12 setting and pre-service/in-service teacher preparation. Paper presented at the Annual International Conversation of the Council for Exceptional Children. (74th, Orlando, FL, April 1-5)
- Van Manen, M. (1988). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*. 6, 205-228.
- Wallace, M. (1987). A historical review of action research: Some Implications for the education of teachers in their managerial role. *Journal of Education for Teaching*. 13(2), 97-115.
- Wood, P.O. (1991). The cooperating teacher' s role in nuturing reflective teaching. In B.R. Tabachnick & K.M. Zeichnier(Eds.), *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*. (pp.186-201). Bristol, PA: The Falmer Press, Tayloy & Framcis Inc.
- Wubbles, T., & Korthagen, F. (1990). The effects of pre-service teacher education program for the preparation of reflective teachers. *Journal of Education for Teaching*, 16(1), 29-43.
- Womack, S.T. (1997). What action research is: A review of the literature. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 414 255)
- Yin, R.K. (1989). *Case study research: Design and methods*. New bury Park, CA.: Sage Publication.
- Zeiazek, J.R., & Lamson, S. (1992). Action research and the student Teacher: A framewok for problem-solving and reflective thinking. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 343 865)
- Zeichner, K.M., & Liston, D.P. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*. 57(1), 23-48.
- Zeichnier, K.M., & Tabachnick, B.R. (1991). Reflections on reflective teaching. In B.R. Tabachnick & K.M. Zeichnier (Eds.), *Issues and practices in inquiry-oriented teacher*

education. (pp.1-21). Bristol, PA: The Falmer Press, Tayloy & Framcis Inc.

Zuber-Skerritt, O. (1996). New directions in action research. Bristol, PA: The Falmer Press, Taylor & Francis Inc.

第二章 系統觀察法

陳玉枝

第一節 起源與理論基礎

系統觀察在一些領域的研究當中是相當普遍的，如人類學、社會心理學、臨床心理學、跨文化心理學等等。因此，這並不是一種新的方法，也不是革命性的產物。直到1960年代早期，才被應用在班級教學的研究中，成為一個重要的研究方法。

在體育與運動情境中，使用系統觀察法來進行研究的時間稍微晚於一般班級研究，在體育教學研究中，美國的Anderson (1971)是首位採用系統觀察來描述體育教學實況的學者，其後，在體育教學研究上也出現了描述分析研究的第一代群，他們致力於發展或修正一系列的體育教學觀察系統，其所發展的重要觀察系統大致整理如下，以提供教師們大體性的觀察工具：

Hupe (1974)教學行為 (teaching behavior) 觀察系統

Hurwitz (1974)學習活動選擇過程中教師的角色 (teacher's role in the Learning activity selection process) 觀察系統

Fishman (1974)費思曼擴增回饋觀察系統 (Fishman augmented feedback observation instrment) 簡稱FAFOI

Cheffers (1972)法蘭德斯互動分析觀察系統 (An adaptation to Flanders interaction analysis system) ，簡稱CAFIAS

Anderson (1974)教師行為 (teacher behavior) 觀察系統

Laubach (1975)體育課學生行為觀察系統 (behavior of student in physical education, 簡稱，BESTPED)

其後，第二代群研究者，利用上述觀察系統來觀察描述體育課的經驗資訊。例如：

Barrette (1977)利用Anderson (1974)的系統來描述教師行為分析。

Tobey (1977)使用Fishman (1974)的系統，來描述體育課教師回饋行為分析。

Morgenegg (1977)使用Bellack (1968)的系統，來描述師生互動行為分析。

Cheffers & Mancini (1978)使用CAFIAS系統，來描述師生互動行為分析。

Costello (1977)使用Laubach的系統，來描述體育課學生行為分析。

國內研究者，近年也陸續使用這一系列的觀察系統，來蒐集國民中小學體育課實施的現況資料，例如：

Chao (1987)使用修訂過的Laubach (1975)體育課學生行為觀察系統，進行「臺北市國民中學體育課學生MET之描述分析」的研究。

黃月嬋 (1992) 使用修訂過的Anderson (1974)教師行為分析系統，進行國民小學「有效體育教師的教師行為分析」研究。

林靜萍 (1993) 使用修訂過的Cheffers (1972)師生互動分析系統 (CAFIAS)，從事「國中體育教師師生互動分析」的研究。

陳勝美 (1994) 亦使用修訂過的Anderson (1974)教師行為分析系統，進行「體育課之教師行為分析--臺北市國民小學舞蹈教學研究」。

鐘敏華 (1995) 使用修訂過的Fishman and Tobey (1978) (Fishman & Tobey feedback observation system) 教師回饋觀察系統，進行「國中體育教師回饋與學生學習成就之相關研究」。

黃雅貞 (1996) 使用修訂過的Data Collection Management Efficiency in Physical Education體育課管理效率資料搜集系統 (Siedentop & Rife, 1989) 和Teacher Monitoring Analysis System教師監管系統 (van der Mars, 1989)，進行「國中實習體育教師課室管理之研究」。

陳玉枝 (1996) 使用修訂過的Behavior of Student in Physical Education體育課學生行為觀察系統，進行「體育課學生行為之分析--以台北縣開放教育之體育教學為例」。

夏淑琴 (1999) 使用修訂過的Fishman and Tobey (1978)(Fishman & Tobey feedback observation system) 教師回饋觀察系統，進行「體育專家教師與生手教師之比較研究--以教師回饋為例」。

除國內已修訂的觀察工具外，若您對上述的其它觀察系統有興趣者，可參閱Darst等人 (1989) 所著的體育教學和運動指導分析一書，內含大約三十個觀察工具，可因應您的興趣與需求而做選擇。

第二節 系統觀察的特質和限制

每一種研究方法均其特性、優點、缺點、適用時機及限制性。事先瞭解並善用系統觀察的特質，及獲知其限制性，而搭配其它的研究方法，以補足其限制，為未來研究的趨勢，是以，在此介紹其特質與限制性，期能充分發揮功能，減低影響：

一、特質

- (一)客觀性：系統觀察有別於主觀的傳統觀察，因其在觀察前需要先選擇觀察工具，設計觀察記錄表格，且觀察信效度達一定水準以上等必要程序，故資料的獲得極具客觀性，此為一大特點。
- (二)有效性：系統觀察的結果可提供教師即時且數字資料的回饋，以作為教師修正教學行為或改變課程設計之依據，以改進教學，提昇教學品質，增進體育教學的效能。因此，就有效性而言，系統觀察對師資培育的生手教師訓練或教師改進教學的方式，其功能發揮淋漓盡致。
- (三)特定性：系統觀察的觀察焦點通常為教師、教練、學生等特定對象，因此，觀察工具及觀察結果顯示皆具特定性。

二、限制

- (一)僅能描述，無法推論：結果僅能就其觀察對象、內容作現況的描述分析，只適用於觀察情境的範圍，無法做類推。
- (二)僅能提供外在行為，無法提供內在的感覺、情緒和態度：觀察的應用僅限於行為觀察，內在性的個體感受無法觀察，是為限制，若要獲得其內在性的資料，可搭配使用質化的訪談法，以深入瞭解內在資訊。
- (三)錄影影響真實性：就系統觀察而言，大部分採用實地拍攝錄影帶來蒐集資料的方式，同時為便於隨機抽取特定的觀察目標而使學生穿著號碼衣，這些措施（錄影和穿號碼衣），有可能對教師的教學及學生的行為，產生某種程度之影響。惟為了儘可能減低上述的限制，建議研究者採取下列做法，期能減低影響：
 1. 攝影器材架設於二樓以上。
 2. 事先寄發信函予可能被採樣之教師，說明本研究重點僅在「現況之瞭解」，無關學校或教學之評鑑，同時保證維護隱私權，請其依日常一般授課情形上課。
 3. 在拍攝前至學校與教師溝通，請教師向學生說明，上課錄影及穿著號碼衣是供教學研究使用，儘量使學生安定正常上課。

第三節 系統觀察的紀錄方法

系統觀察通常包括下列四種紀錄法，記錄法的選擇依據觀察者的觀察行為和觀察目的而定，Hans van der Mars (1986)建議應依研究者欲觀察的行為類型、觀察期的長短及所要獲得的時間或次數等因素加以決定，而選擇適當的紀錄法，其指引的路徑圖可參考下圖2-1系統觀察的紀錄法選擇指引。

當您關注觀察行為發生的持續時間，可使用期程記錄法；若是觀察行為發生的次數，可依行為的連續性與否而決定記錄法，若是不連續行為，採用事件記錄法；若是連續性行為，則再依行為發生頻率之高低而選擇間接記錄法或時間取樣記錄法。

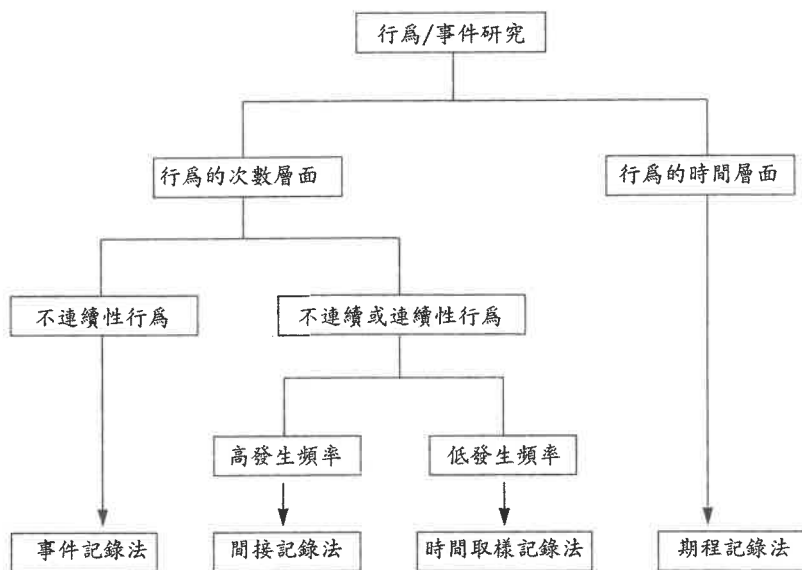


圖2-1 系統觀察法之記錄法選擇指引

以下就記錄的表格與程序，簡略說明如下：

一、事件紀錄法

事件記錄法 (event recording) 能提供不連續事件或行為發生的次數和頻率，例如，想瞭解上體育課時老師給回饋的次數和頻率時，可使用這種記錄方式。其基本表格構造至少包含四種欄位：1. 基本資料記錄欄；2. 行為資料記錄欄；3. 資料摘要記錄欄；4. 綜合評論記錄欄等，請參閱圖2-2。

一般在基本資料欄後，若是空格允許的話可加入行為類目的定義，以供觀察者無法下判斷時的快速指引。接著以正字劃記方式來記錄事件或行為發生的次數，再

將次數依據記錄觀察的時間長度轉換成每分鐘行為發生的比例（the perminute，簡稱RPM），最好是以學生真正從事技能活動學習的時間來換算，較能反應真實的狀況。此外，寫下綜合評論與關鍵字，能使數字資料所代表的更具意義。

對初學觀察者而言，開始時，先將觀察焦點集中在兩個事件或行為即可，待記錄程序熟練或觀察信度達到可接受的水準之後，再增加觀察類目，圖2-2為觀察四種行為之設計表格。建議欲深入探討的教師，可參閱鐘敏華（1995）的「國中體育教師回饋與學生學習成就之相關研究」的論文。

學校名稱：_____ 班級名稱：_____ 授課教師：_____

教材名稱：_____ 開始時間：_____ 結束時間：_____

觀察長度：_____ 觀察者：_____

類目定義：1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

1	2	3	4

總合：_____

行為類目 _____ 總次數 _____ 每分鐘發生比率（RPM）_____

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

總評：_____

圖2-2 事件記錄法空白記錄表格範例

二、期程紀錄法

期程記錄 (duration recording) 可用於記錄事件或行為發生的次數、頻率及發生行為所持續的時間，所以，它與事件記錄法不同的是多記錄了發生行為所持續的時間，例如，體育教師在學生練習時段的位移位置、次數及停留持續的時間等，因此，記錄基本表格的結構欄位，也與事件記錄有些不同。

欄位設計上，如圖三，在行為資料記錄欄內需加入一條40分鐘（以國小體育課40分鐘為例）的時間棒，每一分鐘又畫出20秒為一小段的三間隔。例如，老師位移的開始時間為4分26秒，即在時間棒上找出4分20秒和4分40秒間的位置，劃下一個垂直的記號，同時在記號上方寫下4分26秒，以表示行為開始的正確時間，而行為結束時間的畫法亦同。此外，資料摘要記錄表，可累積所觀察行為發生持續時間的總量，再將總量轉換成時間百分比，如此，所觀察四種行為的時間百分比高低即可獲知了。

筆者建議對這種記錄法有興趣的教師，可參閱黃雅貞（1996）的「國中實習體育教師課室管理之研究」的論文。

學校名稱：_____ 班級名稱：_____ 授課教師：_____

教材名稱：_____ 開始時間：_____ 結束時間：_____

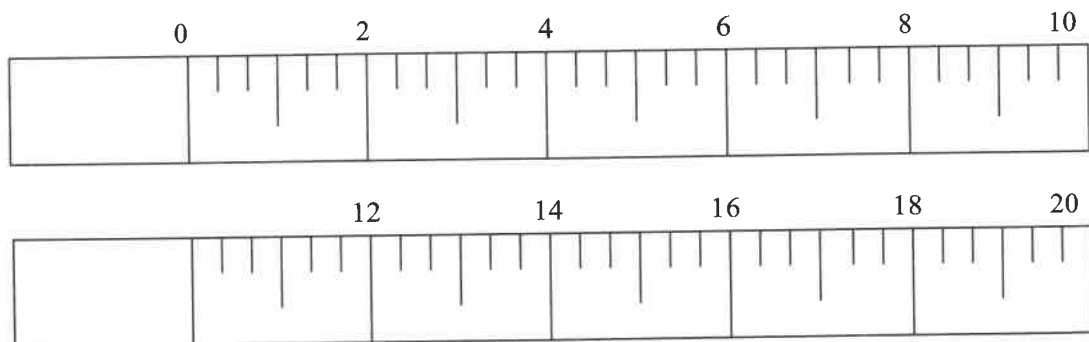
觀察長度：_____ 觀察者：_____

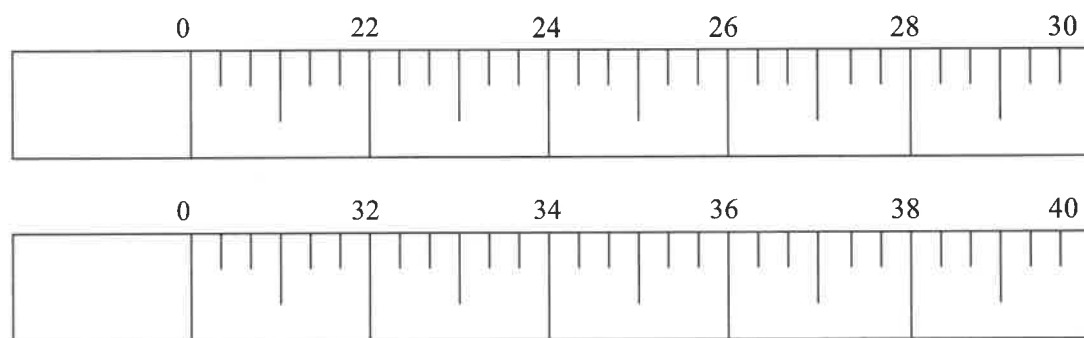
類目定義：1. _____

2. _____

3. _____

4. _____





時間總量1. _____ (分：秒) 時間百分比：1. _____ %
 2. _____ (分：秒) 時間百分比：2. _____ %
 3. _____ (分：秒) 時間百分比：3. _____ %
 4. _____ (分：秒) 時間百分比：4. _____ %

總評： _____

圖2-3 期程記錄法空白記錄表格範例

三、間歇記錄法

間歇記錄法 (interval recording) 是讓觀察者在特定的觀察間歇時間內，測量行為的發生與否。觀察間歇的長短，一般常採用12秒、10秒、6秒、5秒…等，如圖四，即為5秒間歇記錄法，間歇期間的長短，端視觀察者的記錄熟練程度與行為類目的數量與多樣等複雜程度而定。進行記錄時依據事先決定的記錄準則，採用「部分間歇記錄」或「完全間歇記錄」或「大數間接記錄法」。所謂部分間歇記錄是在間歇時間內，該行為發生即可劃記，與該行為發生的時間長短或秒數無關。而所謂完全間歇記錄是在間歇時間內，該行為發生的時間秒數需超過該間歇時間。所謂大數間接記錄法是該行為發生的持續秒數超過間歇時間的一半時，即可劃記。

第四節 系統觀察的實施過程

依系統觀察的實施過程，至少有六個必要的程序：決定觀察什麼、發展或選擇觀察系統、選擇最適合的觀察類目、檢測觀察員信度、實際觀察及資料蒐集等，以下就六個程序，再加預備研究的準備步驟來說明：

- 一、決定觀察什麼：選擇適合的紀錄方法
- 二、發展或選擇觀察系統
- 三、選擇最適合的觀察類目
- 四、檢測觀察員信度：訓練觀察員、確定類目定義、信度檢驗公式
- 五、實際觀察：錄影或現場觀察、設計紀錄表格
- 六、資料蒐集

(一)預備研究

1. 確定觀察系統之類目範圍及其定義
2. 熟悉拍攝過程：採用兩部攝影機同置於教學一角，一部固定，另一部隨教師的位移而改變，使教師及學生均在拍攝的範圍內。
3. 蒐集訓練帶及檢測母帶：拍攝不同的學生性別、教師性別等不同教學情境錄影帶，以作為觀察員訓練及研究者信度檢測之用。

(二)選擇觀察對象

1. 選擇某校的某班教師或學生作為研究對象，並事前發公文及安排拍攝時間。
2. 研究參與者以隨機抽樣或立意抽樣而產生的觀察對象，端視研究目的而定。

(三)訓練觀察員、修訂系統

訓練觀察員、修訂系統其步驟如下：

1. 先剪輯一卷觀察訓練帶及一卷檢測母帶。內容需與研究採樣之情境、項目類似或相同，每一情境都要出現二至三分鐘。觀察訓練帶係包括男女教師、實習教師、教學經驗豐富教師、男女學生、普通學生、啟智班學生及各項活動內容等活動單元，並儘可能包括教師在實際教學時，學生可能發生的各種情況，共五十分鐘。
2. 了解類目的定義和研討記錄規則。觀察員與校正員共同觀察練習帶，邊放映邊討論彼此的意見，使觀點達到一致性。

3. 分別做個別的觀察練習，再集合討論觀察時所產生的困難，共同建立一般觀察規則。
4. 在練習過程中，當觀察者在看法上有所差異時需暫停放影機，必要時可加註規則或程序補充規則並詳加討論，直到觀點釐清為止。
5. 間隔二週後再度觀察所得數字，在觀察員內在和觀察員之間的信度檢測需達百分之八十以上，才可取得觀察資格。
6. 再使用與校正員相同檢測的訓練帶及測試帶，另訓練其他觀察員，訓練的步驟如前步驟2至步驟5。
7. 信度考驗的公式和計算方法如下：

(1)公式

$$\frac{\text{意見相同的間歇數 (agreements)}}{\text{意見不同的間歇數 (agreements + disagreements)}} \times 100 = \text{信度}$$

(2)計算方法

- A 計算觀察員與校正員在每一類目意見相同的間隔數和意見不同的間隔數。
- B 帶入公式，算出各類目的信度。
- C 本研究觀察員和校正員在各類目的信度考驗訂在85%以上（可自訂）

四、拍攝教學過程

(一)實地錄影

1. 決定拍攝時間

一般研究以一學期的拍攝為多，例如自八十九年十月一日（小學開學第四週）起至九十年六月止，共一學期。

2. 需使用器材

使用攝錄放影機一或兩部、腳架、隱形麥克風、收音器一付、錄音機、延長線、電池等。

3. 攝影方法

最好使用兩部攝影機同步攝影，放置的位置因各校場地情況而有所差異，以能拍攝到觀察的對象為原則。兩台攝影機A和B的任務不同，一架採固定型全景拍攝，另一架採隨觀察對象而機動轉移攝影機。為了達到良好的收錄音效，請授課老師配帶隱形麥克風，攝影機旁放置收音器。

六、蒐集情境資料

為進一步了解研究對象，將樣本補充資料分為二大類：教師及學生，以建構教學情境因素。

七、觀察紀錄（以觀察記錄學生行為為例）

(一)用具

拍好的錄影帶、電視機兩部、錄放影機、體育課學生行為觀察紀錄表。

(二)步驟

按照觀察系統所規定之記錄步驟、程序及規則執行。

第五節 資料處理分析與解釋

資料觀察整理後，依描述分析統計方法處理，計算每一類目的次數、百分比、平均數和標準差。

除行為次數、頻率或時間的總量外，亦可依觀察對象的先在變項做小計，如依教師的性別、背景、年齡、年資或教學方法、策略等不同變項不同，加以進一步的討論；或以情境變項的不同，如學校層級、學校大小、班級大小、學生性別等子題做分類討論。最後，再和國內外相關實證研究進行對照討論。

近年來，隨科技的發展與進步，美國自1980年代將觀察系統電腦化，以取代紙筆紀錄的方式，更有效率的收集紀錄和分析較複雜的資料。我國在民國八十八年已由周禾程，周宏室等人開發電腦化的觀察系統。

參考文獻

- 林靜萍（1993）。國中體育教學師生互動分析。體育學報，16輯，79-97頁。
- 夏淑琴（1999）。體育專家教師與生手教師之比較研究—以教師回饋為例。未出版碩士學位論文，國立臺灣師範大學體育研究所，台北市。
- 陳玉枝（1996）。體育課學生行為之描述分析--以台北縣國民小學開放教育之體育教學為例。未出版碩士學位論文，國立臺灣師範大學體育研究所，台北市。
- 陳勝美（1994）。體育課之教師行為分析—臺北市國民小學舞蹈教學研究。未出版碩士學位論文，國立臺灣師範大學體育研究所，台北市。
- 黃月嬋（1992）。體育課教師行為分析。體育學報，14輯，81-91頁。
- 黃雅貞（1996）。國中實習體育教師課室管理之研究。未出版碩士學位論文，國立臺灣師範大學體育研究所，台北市。

鐘敏華（1995）。國中體育教師回饋與學生學習成就之相關研究。未出版碩士學位論文，國立臺灣師範大學體育研究所，台北市。

Darst, P. W., Zakrajsek, D. B., & Mancini, V. H. (1989). *Analyzing Physical Education and Sport Instruction*. IL. A Division of Human Kinetics Publishers, Inc.

第三章 詮釋學的應用

徐元民

壹、前言

學校體育教學乃是落實國家體育政策的根基。為了提升體育教學的品質，歷年來，體育專業人員為此相繼投入不少心力，使得體育教學研究的素質與數量，在整個體育學術界一直是占著主流的地位。

綜觀這些豐碩的研究成果，所採用的方法，概以科學方法居多。因為科學方法可以驗證，可以量化，很容易就可以得知體育教學是否達到預期的目標。例如，為了瞭解學生的體型是否有所變化，我們可定期測量他們的身高、體重、胸圍、體脂厚度等身體的部位，直接與前期所測得的結果加以比較，以獲得初步的答案；若再進一步將這些數據加以統計與分析，還可對體型的類型、常態的模型做精準的描述與推論。這種科學的研究，通常可以有立即的結果。再如，學生體能水準的測量，運動能力的測量，運動習慣的評估，運動道德的達成，體育知識的測驗等，均可設計測驗與測量的方法，問卷的調查與評量，將各種命題一一加以量化，這些透過科學方法的研究，一向被視為客觀的、理性的及可信的。

以一位初接觸體育學術研究者而言，他在做文獻探討時，所能找到的參考文獻，也以科學方法的研究論文最易取得，依此循環日久之後，科學方法的研究必然形成一種風潮，一種主流的研究方式。然而，科學方法是否為體育研究中最好的方法？或是必要的方法？科學方法能否解決所有的體育問題？科學方法真的比較科學嗎？科學方法比較適用於體育教學研究嗎？那麼，體育教學的屬性又是為何呢？

在此，有必要慎重的指出，上述的學生是「人」，是有生命、有靈性的人，同時，要特別強調的，他們也是體育教學的主體。主體者，乃客體之反稱。在體育教學的情境當中，學生是主體，教師、教材、設備、行政等諸變項均屬客體的地位，不得反客為主。

可見，體育教學研究的主體是人，不是物。「科學方法」以正規化的步驟對自然現象做客觀的分析，但人文現象是屬於精神現象、心靈現象和意識現象，沒有客觀性與外在性，為「非科學方法」（成中英演講，蔡詩萍整理，1984，頁50）。當然，整個體育教學的對象有「人」，也有「物」，因此，研究的方法如能「科學方法」與「非科學方法」同時加以考量，或二者並用，當可貼切的獲得研究者真正想要得到的

答案。

例如，用科學方法可以測得學生喜歡上體育課的程度，並且可用數字加以描述，但是，是何種因素造成學生喜歡上體育課呢？研究者若以自己的立場去推估，難免失真，而且樣本間的差異相當懸殊，此時如能採用直接晤談的方式，不就更了解學生無法以筆墨形容的內心世界。這種晤談的方式就是一種「非科學方法」。

整個學術界，若採二分法，可分為「哲學」和「科學」二大類，如採三分法，可分「人文學科」、「社會科學」和「自然科學」三大類。就研究方法而言，若採二分法，可分為「哲學方法」和「科學方法」，或「科學方法」和「非科學方法」二大類，亦有人分為「質化研究」和「量化研究」二大類。不論那一種分類方式，其用意無非是要凸顯各自的主體意識，而無意樹立對峙的局面。

就「哲學」而言，係屬「人文學科」，但不代表「社會科學」與「自然科學」當中，就不存在哲學的理念。廣義的哲學範疇，尚包括史學、文學、美學、倫理學、文化人類學、神學等，其方法係屬「非科學方法」的一種，它以「質化研究」為基礎，依此所衍生出來的「研究方法」既有相通之處，亦有獨到之處。其中，詮釋學是當今瀰漫於史學、哲學、神學、文學研究的重要思潮（Palmner著，李正治譯，1985，頁76）。為了引介詮釋學這項「非科學方法」應用在「體育教學研究」上，本章擬採用淺顯的用語，配合實際的例子做為引導，俾利應用。

貳、詮釋學的特性

何謂詮釋學？詮釋學是一個學門嗎？是一種學術的領域嗎？都不是，詮釋學是一種「方法」，一種解決問題的方法，是用來研究學術的方法。

事實上，在人們的生活當中，經常會運用到「解釋」或「說明」的機會。諸如閱報、觀賞影片、傳話等行為，便需要透過詮釋。以體育教學而言，教師面對學生解說教材、解讀學生的表現、詮釋體育教學的目標等，無不運用詮釋的方法。

但在學術界中所謂的「詮釋學」，則有它特有的源流。詮釋學（Hermeneutics）另有解釋學、闡釋學、釋義學等多種譯名，本章採用詮釋學譯名。

古希臘時期，祭司有解釋神諭（Oracle）之權，被視為詮釋學的淵源，中古時期在基督教的傳統之下，為解釋聖經，乃興起解經學，到了十八世紀，由F. Schleiermacher建立了近代詮釋學，之後有W. Dilthey, E. Husserl, H. Heidegger, H-G. Gadamer, P. Ricoeur, E. Betti, J. Habermas, R. Bultmann等人投入當代詮釋學運動與論爭（沈清松演講，高柏園紀錄，1983；雋飛，1988；雋飛，1989），當代的詮釋學不

僅僅是一種方法學，它已發展成一種「哲學」或「批判」了(雋飛，1988，頁30)。

從以上詮釋學的歷史發展過程分析，可將詮釋學分成三種類型，即「一種詮釋行為」、「一種研究方法」和「一種哲學思潮」。

- 一、以詮釋行為為主要訴求的詮釋學，係以解釋神諭、解釋經典為代表，我國傳統的註疏便屬經典詮釋的一環。依此擴及應用到生活上各種解釋與說明場合，並延伸至其他的學術研究領域。可見，詮釋行為具有悠久的歷史，而且普及至各地、各個領域，亦是一種相當實用的方法。
- 二、將詮釋視為一種「研究方法」時，就必須掌握它的適用時機與適用對象。基本上，詮釋學屬於哲學方法的一支時，它的「研究方法」與科學的「研究方法」在概念上有極大的差異。科學的研究方法有固定的邏輯思考與操作步驟，為實證或應驗因果關係。詮釋學則是屬於一種研究的態度，採用思維的、體驗的、現場的方式，以揭發事物的真象或意義之謂。
- 三、當詮釋學發展出一種哲學思潮時，必已建構出它的特有思想體系，能夠建構出特有的詮釋學思想體系者，均屬大師級的哲學人物。通常這些哲學大師會將其他哲學思潮與詮釋學做某種程度的融合，形成其獨創的詮釋學。當然，這些大師的哲學思想亦有重疊或衝突之處。

就體育教學研究的需要而言，以上三種不同層次的詮釋學，均可運用在不同的課題之上。舉例來說，體育課程標準或體育課程綱要中所列的「體育目標」，通常是根據國家的政體、傳統的思想、現代的適應所擬定，雖短短的條列數條，卻是整個體育教學設計與依循的重要指標，就體育教學的立場，其地位直逼「經典」。

因此，如何詮釋這些體育目標的條文，就有賴於運用詮釋學予以「解讀」，此乃第一階段的詮釋行為。若欲進一步理解該條文的深層意涵，則有賴於採用研究方法的態度加以詮釋，將該等條文一一抽絲剝繭，以明其隱性的意義。此時，如尚有需要，亦可採用不同哲學家的詮釋學，進行深度的詮釋與比較，以尋求更完善、更理想的答案。

參、應用的課題

體育教學需要研究的課題相當的廣泛，各種教學的情境與所發生的問題也相當的多元。因此，一種研究方法絕對無法滿足各種不同的需求，反之，為了研究某種課題，也絕非某一種研究方法不可。

詮釋學可視為研究體育教學課題的方法之一。使用此方法研究的課題，亦可以其

他方法進行研究，但詮釋學並不能解決所有體育教學的課題。為此特列舉一些詮釋學可以應用在體育教學的研究課題如下：

- 體育課程標準或體育課程綱要的詮釋。
- 體育目標的詮釋；理想的體育教學目標如何設定？
- 體育教材的屬性之詮釋；教材屬性與體育教學目標有何關連？
- 何謂創造性體育教學？何謂樂趣化體育教學？如何詮釋這些教學法的意義？
- 如何詮釋一場學生的運動比賽？如何指導學生說出參加一場運動比賽的感想？如何指導學生觀賞一場運動比賽？
- 上完一節體育課過後，你期待獲得什麼？你又期待學生獲得什麼？這些期待是你內心深處的期待，還是教師守則所規定的期待？
- 你如何詮釋學生在體育課時所發生的偏差行為？你以何種標準認定這些行為是偏差行為？你以何種尺度來處分這些發生偏差行為的學生？
- 何謂「競爭」？何謂「合作」？在運動場上二者如何抉擇？有否並存的空間？
- 「自由」與「紀律」？在體育教學情境中以何者為優先？二者是否立場對立？
- 「平等」和「正義」的真義為何？透過體育教學能否培養學生擁有該等情操？
- 學生是人，老師也是人，如何保有各自的尊嚴，又能同時完成各自所負的社會責任？
- 有效教學的真義如何鎖定？誰是主體？誰又是客體？二者之間如何互動？
- 親臨體育教學情境時，如何進行現場觀察？如何蒐集令人觸動心靈的故事？這些故事如何詮釋？
- 你（教師）對自己的教學成果覺得滿意嗎？那麼，你的學生又覺得如何？你的學生的家長有何反應？而你的所屬上司有怎樣的評價？
- 你如何向學生詮釋運動比賽的勝負現象？你的這番詮釋能說服你自己嗎？
- 你能理解學生口頭的或書面的報告嗎？這些表白是出自他們的內心嗎？是否含有更深層的意涵呢？
- 影響體育教學品質之變項為何？何者影響最鉅？何以見得？
- 你的專業能力足以勝任體育教學嗎？如何得知呢？又如何改善呢？

當然，這些課題也可以社會科學理論或自然科學的方法，進行量化的、實驗的、調查的研究。只是研究的過程亦有諸多限制、誤差及不可抗力的因素，因此所研究的結果仍不甚精確，也不夠真實。

此時，如果採用質化的詮釋學進行研究，便可彌補這些缺點，因為你深入現場，

身歷其境，直接傾聽聲音，直接感觸到虛實，直接取得一手資料，直接體驗到你真正想要體驗的東西。因此，你的研究成果，將不假他人（問卷或儀器）之手，是最接近人性的方法。

肆、應用的方法

歐美哲學的差異，乃因彼此對「方法問題」的看法不同所致，也因「方法」的不同，而形成哲學思潮之差異；所謂「方法」就是理性本體的概念化，應用於特殊目的而能有效運作的客觀規範，其特性諸如方法本身有一本體的假設，方法有外在性、多元性、實用性、目標性、相對性、理論性、結構性、辯證性、實踐性、有效性、規範性，以及方法本身的侷限性（成中英演講，蔡詩萍整理，1984，頁49-51）。

淵源於西方的詮釋學自不例外，其方法也受各類型思潮的影響，而產生諸多的流派，並發生過不同本體立場的論爭。因此，吾人在參採之際，仍須審慎研判選擇，不得輕易妄自套用。本章所介紹的研究方法，係以體育教學的人文現象為主軸，所擷取的詮釋學方法也以詮釋人文活動為對象。

在人文活動中，面對道德行為、藝術作品和經典著作而必須對其中的意義有所理解時，我們的對象不是一種因果的聯絡關係，而是一種有機的整體，此一整體要求我們的心靈以特別的方式去把握它，這其中即涉及到理解的問題、個人的參與、主體的規定等問題（沈清松演講，高柏園記錄，1983，頁18）。

依比原則，本章引介二種註釋學的應用方法，一面說明，一面以實例配合，以資運用。

一、釐清本體、詮釋真義

詮釋學的根本意義在求對某一著作或文件內容的「真實意義」（The true meaning）作解釋（explaining）、澄清（clarifying）、說明（interpretation）與理解（understanding），它的主要知識功能在為人文學科或精神學科服務，因此，註釋學本身涉及到生命對生命問題，生活的經驗問題，事物本質問題與現實存在問題（姜新立，1983，頁13-14）。

在體育教學的情境當中，有許多的命題也可視為一件作品，一個現象，它的表達方式，可以是文字、口語或肢體語言，是一種行動、制度或表現。最重要的，它都是人文的現象，存有人文的思想，研究的目的是要解開這個思想謎底，也就是說，要透過詮釋學的方法，探求這個思想的真義。經過抽絲剝繭所得事物最終的本質，即謂之本體。

舉例來說，我們設定體育教學的最終目標為何？茲從體育教學的外顯目標開始觀察，再逐層探底，依序為「改善身體姿勢」、「習得運動技術」、「養成運動習慣」、「提升運動能力」、「促進身心健康」、「規範社會行為」、「均衡五育發展」、「提升生活素質」。到此是否已達最底端？是否已浮現出體育的本質？是否還得更進一步的去作解釋、澄清、說明和理解。若以教育的目的而言，以上所舉的體育教學目標，均可搭配得上，但是教育的目的是否隱含著工具價值？如果是的話，那麼，體育教學的目標還得從不同的角度繼續的加以探求。

再舉一例，我們如何得知學生上體育課的滿意程度呢？若設計問卷讓學生填，則將出現一些限制，例如問卷中所寫的意思是否和學生領會的意思相同？你要表達的意思是否和你寫在問卷的意思相同？學生所填答的意思和他心裏真正的意思是否相同？以上的問題往往是否定的。但是如果教師能找幾位學生深度的與他們交談，而且不以師生的立場來談，並以朋友的立場來談，甚至要找第三者與學生談。從詳細的、無顧忌的、開放式的懇談當中，去解釋題意，去說明來意，去澄清疑點，去理解背後的因素。如此，一層一層的往返對話與溝通，所找出來答案之滿意程度，將會比較人性，比較貼近事實。

呂格爾主張透過語言學層次以及主體反省層次的迂迴以揭露存有的意義和真理；他將詮釋活動分成三個面向，三者環環相扣，不可或缺：1.解釋：針對的是結構，2.批判：針對的是意識型態，3.理解：針對的是存在的意義（王榮麟，1997，頁207-219）。這位法籍的哲學家，係以現象學起家，調和了各哲學門派之思想，開創自家的詮釋學說（蔡錦昌，1981，頁64__。

茲舉競爭與合作在競技運動情境中所產生的取捨問題為例，將呂格爾的詮釋學方法運用其上。

首先應就「競爭」與「合作」二語的概念做結構性的解釋，可從它的語源、從人性的本質、從原典的本意、從史例的經驗等角度進行分析與探索，分別將「競爭」與「合作」的概念予以釐清，並做進一步的異同比較。

其次，可針對意識型態的批判，分別舉出競爭與合作發生在競技運動情境中所產生的各種現象，抽離其間所隱藏的意識型態因子，再一一予以批判。

最後，根據以上解釋與批判，經由整理、比較、過濾之後，提煉出競爭與合作的真義或本質，並依此研判競爭與合作在競技運動場合的取捨問題，或二者所占比重的多寡問題，或二者如何相融共處的問題。

呂格爾的「方法詮釋學」係以方法論出發來統一方法與本體，另有美籍華裔學者

成中英融合了中西哲學的智慧，創立了「本體詮釋學」，他從整體性本體出發來統一本體與方法（李翔海，1994，頁76-92）。

二者的論點頗為接近，但出發點略異。成中英認為，本體詮釋學有如下的功用：（成中英演講，蔡詩萍整理，1984，頁54）

1. 幫助我們對「意義」作進一步的探求。
2. 顯示科學為本體表現的特殊模式。
3. 指出方法之範圍及有限性。
4. 顯示真理及本體的境域。
5. 提示意義及重要性問題。
6. 建立人文學科的方法學。
7. 消融對立、解釋差異。

「本體詮釋學」為建立人文學科的方法學，但無意與科學方法對立，也非百分之百的絕對有效性，它仍有其侷限，但有助於科學方法觀察不到或無法解決的問題。

成氏進一步指出，「方法」可分為四個層次，即「本體層」、「原則層」、「制度層」和「運用層」，意即「方法」必先從「本體」的假設開始，再進入原則的界定，然後找出一些基本的定理，以作為具體適當的運用，而「本體詮釋學」係將方法論與本體論加以融合，用方法來批評本體，同時也用本體來批評方法，在方法與本體的相互批評中，以逐漸的顯露真理（成中英演講，蔡詩萍整理，1984，頁51-53）。

以樂趣化體育教學為例，將學生快快樂樂的上體育課假設為體育教學的本體。快樂的境界為何？如何得知學生的快樂？何以將樂趣列為學生上體育課的最終選擇？

我們透過觀察、訪談、問卷或學生作文或作品等方式蒐集到的資料，是否發現到以下的現象與反應：

- 學生是否在上體育課的前幾天，就期待著上體育課？
- 學生是否在上體育課的前一天晚上，就將上課所必備的用具（如運動服、運動鞋襪、球拍等）準備好？
- 學生上體育課時是否提早或準時到場？
- 學生上體育課時是否精神專注？
- 學生是否會向教師提出要求或疑問？
- 學生上體育課時是否積極主動參與活動？
- 學生上體育課時是否不會喊累？
- 學生上體育課時是否不想下課？

- 學生下課後是否尚在討論上體育課的情形？
- 學生在平常是否主動參加各種課外運動？
- 學生是否時常購買必要的運動用品？
- 學生是否會在課後主動尋找解決體育的疑問？
- 學生是否會對體育教師的教學有所期待？
- 學生是否會對學校的運動場地與設備有所期待？
- 學生是否因體育教師請假停課而抱怨？
- 學生是否因天候不佳停上體育課而抱怨？
- 學生是否寧可抱病上課也捨不得在體育課請假？

假如以上命題都是肯定的，那麼，我們可以初步的說明學生傾向於在上體育課情境當中獲得了相當程度的樂趣，所以他非常積極的、主動的、期待的、用心的參與體育活動。

接著，我們必須進一步去理解這些命題的背後是否還隱藏著其他的變項，並給予不同角度的批判。

- 學生上體育課不遲到、不早退、守規定的行為，是否只為遵守體育教師的規定？
- 學生積極的上體育課，主動的參與課外運動，是否為的是獲得好的學期成績、申請獎學金或升學優待？
- 學生樂於上體育課，並投入解決運動技術問題的研究，是否只為了向同儕炫耀、挑戰或擊敗？
- 學生樂於上體育課，是否為了逃避其他科目的壓力或逃避父母師長的要求？
- 學生的種種抱怨是否有足夠的證據或理由，歸咎於體育教師或學校的行政與管理制度？

以上這些從學生身上所獲得的訊息，經過深層的分析與批判之後，再反觀學生週遭的師長與制度是否有影響體育教學樂趣化的因子。

- 吸引學生喜愛上體育課是否因為體育教師具有外在的媚力、講解的技巧、運動的能力、鼓勵的方式、誘導的方法、慎選的教材、精良的教材、有效的方法、公平的處事、評量的技術、合理的管教以及其他的條件所導致。
- 吸引學生喜愛上體育課是否因為學校的行政與管理配合得當？所謂學校行政與管理制度，包括課程的安排、師資的延聘、場地設備的充實、體育活動的舉辦、代課的制度等。

- 吸引學生喜愛上體育課是否是因為受到家長親人的鼓勵與支持、同儕團體的互動與影響、社會傳播媒體的引介與風氣使然。

經由以上的相互交叉批判，逐漸的，我們可以發現成功的體育教學必須具備各種主、客觀的條件，獲得諸多變項的支持，方能面面俱到。然而，體育教學之本體為何？尚待進一步的探索。就運動樂趣之產出而言，勢必透過親自參與運動經驗而得，絕非經由他人的觀察而得知。體育教師不能單以學生的笑容來判斷學生是否喜愛上體育課，或研判他們在體育課已獲得樂趣，我們更不能從他們的運動能力來評估體育教學已達樂趣化的效果。換言之，樂趣化體育教學之本體在學生本身。

- 運動經驗所散發出來的特質包括活動筋骨、舒解壓力、肢體的空間感、肢體的協調美、自我挑戰、維護自尊、追求卓越、舒發勇氣、嘗試新鮮、爭取榮譽等。
- 學生在參與運動的過程中，或則氣喘如牛、或則尖叫刺耳、或則跺腳嘆息、或則合掌求神、或則緊張失手、或則握拳示威、或則吼聲壯膽，或則咬牙使力、或則狂歡獲勝，這些經驗對學生而言，都是自由自在的、發乎自然的、不受外在目的宰制的。這些是否才是學生內心深處真正想要的呢？

不可諱言的，以上所舉的例子試圖運用「本體詮釋學」的方法加以詮釋，係以抓取該方法之精髓，而非套用或模仿，足見詮釋學的方法並不似科學的方法具有固定的研究過程與步驟。因此，在運用之時，仍須考量命題的特殊性與適用性而定。

二、創造詮釋、追求新義

詮釋不僅是為了探求本體，也期待將原典的精髓、聖賢的思想、作品的原意、人為的事件藉詮釋學的方法給予新生的活思想，為現實生活的人們創造出新的詮釋，追求新的意義。

在這個滔滔的時代洪流中，很多事物的真相支離了、模糊了，因此才需要我們將真相「詮釋」出來，明晰了真相，「創造」才有根源，才有活力（劉振維，1995，頁240）。事物的真象何以支離？又何以模糊？有因歷史的隔閡所致，導致古人與今人對事實的真相與理解有了差異，亦有因不同民族文化的隔閡所致，在不同文化的移植過程中產生了詮釋上的差異，當然，最容易模糊真象的莫過於宰制人類行為的制度文化，如政治、經濟、科技、媒體等。

以中國傳統的思想家為例，他們以註釋體的寫作方式繼承與發展前哲的原有思想，為「解釋再解釋、建構再建構」的思維理路（傅偉勳，1987，頁60）。這就是一種追求創造性的詮釋，也是中國詮釋學的典型代表。但絕不停留在歷史的重建之功

夫，「重建歷史」(reconstruction)的詮釋方式雖能使讀者在知性上理解古代，但未必能幫助後人在直接閱讀原典時心靈受到感動，而怎樣使懸隔百世之後的讀者真正融入經典文本所揭露的超時空真理，依然是代代詮釋者不能逃避的問題（李淑珍，1999，頁27）。

雖然每一個人都得創造，但言創造則不可無自己的源頭——主體性，主體性雖非一蹴可及，卻應努力逐步形成（沈清松，1997，頁20）。換言之，創造並非憑空漫無章法、為所欲為的創造，它仍根植在自己的主體之上。

本文擇採美籍華裔傅偉勳所創的「創造的詮釋學」（原譯名為解釋學，為統一用語，本文統稱詮釋學），他將詮釋學分成五個辯證性的高低層次，且各層次之間不可隨意跨越，簡述如下：

- (一)「實謂」層次：構成創造的詮釋學的最低層，涉及「原思想家實際上說了什麼」的原典校勘、版本考證等問題。
- (二)「意謂」層次：設法解答「原思想家原意想說什麼」，這需要邏輯分析、語意探索、隨後體驗、哲理發現、傳記研究、脈絡澄清等基本功夫。
- (三)「蘊謂」層次：設法了解「原思想家之所言所說可能蘊涵什麼」，這必須接受嚴密紮實的學術研究訓練，遍讀份量較重的原典註釋，並通透傳承原典或原有思想而形成的種種哲理聯貫性線索，俾能多所了解原典或原有思想可能含藏著的種種豐富深刻的哲理蘊涵。
- (四)「當謂」層次：乃設法解決「原思想家本來應當說什麼」的評衡性問題，此時必須能在原有的表面結構底下發現或挖掘其深層結構出來。
- (五)「必謂」層次：這是創造的詮釋學的最高層，在獲原思想家的思想的深層結構之後，「詮釋者為原思想家所開創的思想傳統說出什麼」的嶄新課題，成為一位獨創性的思想家（傅偉勳，1987，頁60-63）。

對體育教學研究而言，有探討古人體育思想的課題，也有探討外來文化思想的課題，運用創造的詮釋學，不但可以縮短古今思想的差距，也可活化古人思想的精華，將舊思想詮釋出符合當代接受與參用的新思想。

對於政府教育機構所擬定的學校體育政策、體育課程標準、體育課程綱要以及其他相關政令措施而言，這些起草者與決策者所想的，想做的，皆以書面的文獻下達給學校的執行者，就體育教師而言，欲理解這些文獻資料的思想內涵，便有賴於採詮釋學的方法進行解讀，以體會文獻起草者與決策者原來所想的是什麼，所想做的是什

麼，進而創造出適合學校特殊情境所需的詮釋。

此外，經由田野調查、深度訪談、問卷調查、系統觀察、行動研究、實驗研究以及其他類似的方式所蒐集得到的資料，經由統計、分析等處理過程所得的初步結果，仍須進一步進行深度的討論，斯時正亟須採用詮釋學的方法逐層解讀，俾便理解這些研究的數據和結果的底層意義，以及析判個中的是非善惡、利弊得失和功過所屬。

茲以傅偉勳的五層次「創造的詮釋學」為原則，舉例說明以資運用於體育教學研究。

例一：對於體育課程標準或體育課程綱要或行政命令條文當中所述及：「應重視鄉土體育文化、推廣鄉土體育教材、落實鄉土體育教學」，就執行者—學校體育教師而言，當如何詮釋之。

1. 確認該行政命令或法規的版本、適用期限、適用對象，追縱最原始的行文單位，蒐集原起草者和決策者名單，以及該行政命令或法規的研訂過程等原始資料。
2. 運用上述蒐集到的資料，配合欲研究的命題，設法了解起草者與決策者想表達的原意為何？譬如，鄉土體育教材的內容指的是各族群傳統的體育活動？抑是流行於民間社區的體育活動？是要挖掘已經失傳的體育活動？或者是為瀕臨式微的體育活動請命？
3. 該命題的起草者與決策者的這項意旨，到底蘊藏著怎樣的深層思想？他們真正的用意在那兒？是因為時下流行的外來文化充斥，導致本土文化的衝擊，而有失根之虞？還是政治立場的因素使然，欲藉以增強學生的愛國愛家意識與愛鄉愛土意識？或者純粹是配合社區化、本土化的教育政策，將教育下鄉還民，回歸民主教育的真諦？
4. 鄉土體育文化的本質為何？是原始的、固有的、傳統的、本土的、鄉土的、社區的、平民的、基層的？還是為政治服務？為教育灌輸？為繁榮鄉里？原起草者與決策者的意旨是否符合命題的本質？
5. 體育教師憑藉著以上的理解與批判，秉持著師者之風範和道德之勇氣，將命題做一嶄新的詮釋，有創意的詮釋，適應的詮釋。這個創造的詮釋，正也是浮現命題的新義、不離本體的新詮釋。

例二：如何詮釋「運動員精神」(sportsmanship)？這個命題不曾有標準答案，卻是運動場上的流行語或口頭禪。它可以是一種讚美，也可用來規範一個人在運動場上的行為舉止，也是參與運動者追求的一種理想。

1. 詮釋「運動員精神」，應先就何謂「運動」？何謂「運動員」？予以定位與釐清，以體育教學的範疇而言，所涉及的「運動」、「運動員」和「運動員精神」，勢必與其他範疇所言不盡相同。因此，學校裏的學生，有兒童、青少年、青年人以及成年人，他們在參與的過程當中，何種情境會是個運動員？何種情境須要表現出運動員精神？運動員精神只有運動員才能表現嗎？只有在運動場合才能表現嗎？
2. 古今中外專家學者、達官名人對「運動員精神」如何釋義？他們期待運動員有那些表現？這些表現係針對運動員的特別期待嗎？他們所指涉的運動與現代的運動是同一概念嗎？又與體育教學的運動是否同一概念？他們所指涉的運動員與現代的運動員是否相同？與學校的學生又如何？
3. 運動員精神包括那些因子？勇氣、忠誠、公平、公正、合作、團結、誠實、努力、忍耐、機智、沉著、勝不驕、敗不餒？要當仁不讓還是相互扶持？要勇往直前還是適可而止？要勇猛不懼或識時務？要競爭還是要合作？這些因子那些適用於體育教學情境？
4. 期待「運動員精神」的底層意蘊為何？那是一個紳士？武士？君子？選手？學生？還是一般的人應有的才德？那是被期待在何種場合的才德？運動比賽？一般運動？體育教學？政治場合？商場？社交場合？任何人與人之間的場合？自己負責的場合？為何要期待「運動員精神」？為了社會正義還是社會秩序？為了追求卓越還是完成夢想？
5. 學校體育教學需要怎樣的「運動員精神」？這種期待是要由老師來要求？還是由運動規則來規範？還是由學生共同擬定？還是讓它自然產生？「運動員精神」是否要統一規範？或自然產生風氣？不同的「運動員精神」有所衝突時，如何協調？如何取捨？有何價值標準？若沒有「運動員精神」的規範好不好？可不可呢？

綜上所述二種詮釋學的應用，不論是「釐清本體、詮釋真義」或是「創造詮釋、追求新義」，雖然在思考的邏輯程序或關注的焦點略有差異，但是殊途同歸，二者都在追求新的命題意義，在讓讀者能充分的體會與掌握事物本體與真義，二者如何取捨，端視個案的情境與需求而定，而且二者相容不悖，有相輔相成之效。

伍、撰寫的格式

初次參與研究工作者，多半會跟著自己的指導者，「一個口令、一個動作」開始

著手，負責做一些基礎的、手工的、現場的工作。而一些分析的、整合的工作通常交由「有經驗」的助手或主持研究者親自作業。此言意指撰寫論文的工夫仍須時間的歷練。

有朝一日，撰寫論文的工作仍然要落在自己的身上，此時正是你踏入「獨立研究」之始。要落筆前，勢必如同畫一幅畫一般——要從何處落筆？是從第一章第一節的第一段開始寫到最後嗎？還是像做菜一樣，將各種需要的材料，不一定要照順序的先行整理好，要下鍋前才組合排序，最後整合成一道作品呢？

此時，有人會教我們，或者研究者本身早已學到了這個既方便又可靠的方法一套招。什麼叫做套招呢？就如同學習寫書法一般，就是臨帖，臨摹是初學者的學習方法之一，如打拳、習字、背書均是。

研究者的論文若期待刊登在最好的學術論文期刊，應符合該期刊的稿則規定，並恪遵學術倫理守則（卓俊伶，2000），這規定的主要用意，一方面是在保障智慧財產權的落實，一方面也在提供讀者閱讀時的方便，以及編輯作業者的方便。統一規定論文的格式已流行於學術界，各種刊物爭相仿倣，形成一種風氣，甚至是一種典範。

因此，許多剛出道的研究者為了符合論文格式的規定，就不明究裡的逕行套招，他怎麼規定，我就怎麼套，如此一來，姑且不論論文內涵的品質，最低限度，外表已像一篇「論文」了。此乃懶者之所為，不足為取。

我們再仔細的觀察那些規定論文格式愈嚴愈精細，論文的章節與順序愈統一、愈格式化的論文屬性，泰半都是以講求「科學方法」的論著居多。然而，論文的寫作方式若死守著制式的學術規格，將陷入威權宰制（虹飛，1999，頁37）。被格式化的論文固然有其統一性、合理性、方便性與因果性，但絕不意味著那是最好的、最標準的、最可靠的、最精準的，甚至，最科學的。

就學術研究而言，有的在求實證，有的在求真理，有的在求創造。若思想受到宰制，論文的撰寫方法受到宰制，連論文的撰寫的格式也要宰制，那又如何言及創造？

一位質化研究者的任務，如同「使者」般，他必須將所託付的事著實的轉達給對方，此時必須發揮詮釋和表達的功力（虹飛，1999，頁30）。文章作者虹飛指出，古代的「信」，乃由「人」與「言」所結合，亦即信差的任務並不是送信，而是將主人的「話」，轉述給遠方的另一個人「知道」，並將這個人「知道」的情形再返回轉述給主人「聽」。

身為一位哲思型的研究者，你正是擔任一個信使的工作，站在古人與今人之間為今人詮釋古人的「信」，這封信通常指的是「原典」或「經典」。你也可以站在外國

人（外族）和本國人（本族）之間，為他們詮釋任何一方的思想與訊息。當然，就一位研究體育教學者而言，你擔任的角色，那就相當的多元了。此時你當不必固守那些論文範本，你當敞開胸襟去開展、去創造，做一位忠誠且靈活的信使。

陸、結語

社會科學理論以實證主義或自然科學的自然主義為正統共識，在二次大戰後宰制了社會學、政治學和社會科學大部分的領域，而詮釋學受到重視之後，正是對此正統共識崩敗的一種回應（Giddens著，戚國雄譯，1991，頁36-37）。就詮釋學而言，它無意「擊敗」其他的研究方法，它只為自己的方法本身做努力去追求真象。體育教學研究者當可運用此種方法，並下一點功夫，對體育教學當有所助益。

當然，不可否認的，當代詮釋學界所論爭的課題，多在「詮釋有無客觀性？有否普遍性？」這個問題上（雋飛，1989，頁26）。各詮釋學權威與流派之間，仍有諸多爭碌，但仍阻擋不住詮釋學對學術研究方面的運用。以下介紹兩本中文的書籍以供深入參閱。一為Palmer, R.E.著，嚴平譯。詮釋學。台北：桂冠圖書公司。1992年初版。另一本是高宣揚著。解釋學簡論。台北遠流出版事業公司。1991年台灣初版。

參考文獻

- 王榮麟（1997）。迂迴與獲取。哲學雜誌，第19期，頁198-223。
- 成中英演講，蔡詩萍整理（1984）。方法與本體詮釋學——一個方法論的新建構。中國論壇，第19卷第1期，頁49-54。
- 沈清松（1977）。現象學與解釋學之比較。哲學與文化月刊，第4卷第9期，頁11-20。
- 沈清松演講，高柏園記錄（1983）。詮釋學的變遷與發展。鵝湖月刊，第9卷第3期，頁18-24。
- 李淑珍（1999）。當代美國學界關於中國詮釋傳統的研究。中國文哲研究通訊，第9卷第3期，頁3-31。
- 李翔海（1994）。本體詮釋學與西方當代詮釋學。中國文化月刊，第182期，頁76-97。
- 卓俊伶（2000）。投稿學術論文期刊應注意的事項。體育學會通訊，第7期，第3版。
- 虹飛（1999）。報告書寫的困境與可能性——寫給愛好質化研究的朋友。新竹師院學報，第12期，頁29-41。
- 姜新立（1983）。解釋學與馬克斯學。共黨問題研究，第9卷第2期，頁12-19。

- 傅偉勳（1987）。大陸三週學術演講旅行後記（上）。哲學與文化月刊，第14卷第7期，頁59-68。
- 雋飛（1988）。當代「詮釋學運動」初探。自由青年，第80卷第5期，頁30-33。
- 雋飛（1899）。當代詮釋學論爭。自由青年，第81卷第3期，頁26-30。
- 劉振雄（1995）。詮釋與創造—傳統中華文化及其未來發展。哲學雜誌，第12期，頁234-241。
- 蔡錦昌（1981）。呂格兒詮釋學簡介。中國論壇，第13卷第3期，頁60-64。
- Giddens, A. 著，戚國雄譯（1991）。詮釋學與社會理論。鵝湖月刊，第17卷第5期，頁36-44。
- Palmer 著，李正治譯（1985）。詮釋學導論。國文天地月刊，創刊號，頁76-81。

第四章 態度量表的建立

趙信賓

第一節 前言

一般人以為，態度會影響其行為表現。例如：認為運動有益健康的人，就會經常從事運動；對某一總統候選人肯定的感覺會促使個人在投票日投票給他。如此看來「態度」似乎能夠預測行為。但事實上，有些時候態度和行為的關係並不是那麼直接，就如：你不喜歡看文藝片，但是你的女朋友喜歡看，你只好陪她去看；你喜歡吃牛肉麵，但你身上錢不夠，只好吃陽春麵。諸如此類的例子看來，態度和行為之間應是存在一些耐人尋味的問題。也因此，許多人對於「態度」問題特別感興趣，並致力於研究態度與行為之間的關係。

國外學者Ajzen(1985)提出的計劃行為理論 (theory of planned behavior)，就指出一個人的行為最直接的影響因素是行為意圖，而行為意圖除了受到個人態度的影響外，也受到重要他人的影響及一些外在的促進或阻礙因素的影響。換句話說：雖然態度不是影響行為的唯一因素，但在某些特別的情況下態度和行為是息息相關的。

對於態度的研究，應用在體育教學實務上有其價值和必要。如：探討學生對體育課的態度，有助於瞭解學生上體育課的興趣與需求；探討影響滿意態度之相關因素，可提供於改進體育教學與體育課程規劃之參考；針對體育教師教學態度及相關因素的研究，可作為提升教學成效及師資培育機構擬訂方針之參考。除此之外，學生的體育態度更可作為體育課情意學習成效的評量依據，讓體育評量不只是局限在傳統的技能評量。為達上述目的，最重要的關鍵莫過於正確地測量態度。

如何測量「態度」呢？態度不像身高、體重那樣具體，可利用方便的工具直接觀察測量，測量態度以前，首先應釐清「態度的概念和本質」以清楚界定什麼是你想要測量的。其次小心謹慎評估、選擇合適的測量策略與測量工具，以便蒐集正確的資料。但現成的測量工具，往往不能盡如人意地適用於你的研究目的和研究對象。因此，發展可靠和有效的測量工具是必要的。基於此，具備測量工具的發展技巧就更形重要了。本文將從「態度的概念和本質」、「態度的測量」、「態度量表的發展過程」、「態度量表的信效度」、「實例說明」等方面作介紹，以提供發展態度量表的參考。

第二節 態度的概念和本質

壹、態度的定義

人們對周遭的人、事、物都會抱持一種態度。就如：「我認為直排輪運動是有益身心健康」、「我喜歡直排輪運動」、「我有空會去溜直排輪」這是個人對於直排輪運動的「態度」。「態度」這一個心理概念，不僅是社會心理學家最常提及到的一個名詞，甚至在日常生活交談裡也時常會被提到，然而對態度的定義，卻一直是眾說紛紜。社會心理學教科書上定義態度為個體對人、事、物、概念的一種具有持久性與一致性的傾向（Petty & Cacioppo, 1981）。Fishbein and Ajzen (1975)亦認為態度是：對某特定對象經由學習所表現出來的一種持續性的喜歡或不喜歡的反應傾向，也可說是個人採行某特定行為的正向或負向評價（evaluation）。而林烘煜和Johnson (1996)認為態度並非如傳統社會心理學家所定義的那般持久與穩定。人們對同一對象的態度表達常會隨著不同的情境、目標和最近經驗而產生不同態度效果，認為態度是一種因個人情境及目標或個人過去的經驗，當場所建構出來的評價概念。Eagly and Chaiken(1993)亦指出態度本質上具有評價的意思，評價是指對某些事物持否定或肯定反應的組合。

以上有關態度定義的討論都涉及了對態度對象的「評價」反應，而Zanna 與 Rempel在1988年提出此「評價」是由與該態度對象相關的情感、認知及過去的行為，這三類訊息單獨或共同產生（引自吳正桓，1992a），因此，我們在測量「態度」的時候都應對這三類訊息加以考量。

貳、態度結構

對態度結構的看法，最普遍的便是認為態度是由：認知（cognition）情感（affect）與行為（behavior）三個主要成份構成。「認知」是指對態度對象所持的信念（belief）、知識及看法，例如：運動能改善心血管的功能、跳繩能幫助我長高。「情感」是指對態度對象的感覺或喜惡，例如：我喜歡打躲避球。「行為」，則包括個體對態度對象的行為意圖（behavioral intention）或可觀察到的行為（Breckler, 1984; Greenwald, 1989），例如：我會利用課後從事跳繩運動。

但是一些學者對態度三成份說也有所批評，認為將行為界定為構成態度的一個成份，已經預設了兩者之間必然的關係，這和許多研究的結果不吻合，因此Zajonc與

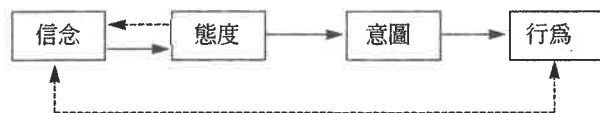
Markus在1982年將行為從態度結構中剔除，成為只有情感和認知二成份說（引自吳正桓，1992b）。又在一般研究中，對態度測量的實際操作，也只測量了個人對態度對象的喜歡與否或喜歡的程度而已，因而認為態度是以情感成份為主所構成。至於研究要採三成份說、二成份說或一成份說，便要依據你的研究目的來決定。

參、態度的形成

任何一種態度的形成，都是從認知，情感、行為這三方面逐漸學習合成的（張春興，1993），態度乃藉由聯結、增強和社會學習等學習歷程而形成（趙居蓮譯，1995）。Fishbein and Ajzen (1975)也認為態度是種習得的反應。

雖然對於態度結構的看法，學者之間仍有很大的分歧，但幾乎所有學者都同意，態度是經由經驗而學得的（McGuire, 1985，引自吳正桓，1992a）。Fazioru及Zanna在1981年進一步指出，構成態度的經驗可分為直接及間接兩種。直接經驗是與態度對象物透過行為的互動、操弄所獲得的訊息，例如：你親身體驗到運動的樂趣進而喜歡運動。間接經驗則是經由閱讀、觀看或被告之而獲得有關態度對象物的訊息，例如：醫生囑咐多運動有益健康。這兩種經驗所形成的態度，有很多不同的特性。直接經驗態度，相對於間接經驗態度，對後續的行為有較高的預測力（引自吳正桓，1992a）。

Fishbein and Ajzen (1975)提出一個關係圖來說明：一個人的態度的形成與態度和行為的關係：



信念會因個人過去經驗與情境的影響，進而影響態度、意圖和行為。信念一旦改變，態度、意圖會隨之改變，因此要改變一個人的態度首先要改變他的基本信念，方能影響態度，進而改變意圖和信念。

第三節 態度的測量

態度是一種心理構念，是一個無法直接測量的潛在變項，只能透過間接法，從個人的反應來推測。而態度測量法當中，最常用且比較客觀的方法就是應用態度量表來測量。對於量表的應用方法或發展，往往受研究者對量表的理念和觀點所影響。因此，對量表的一些基本概念的瞭解就更形重要。

首先讓我們透過這一假設的測量模式徑路圖（如圖4-1）來幫助我們更清楚量表的問項（item）是如何相關到潛在變項以及問項與問項之間的關係。

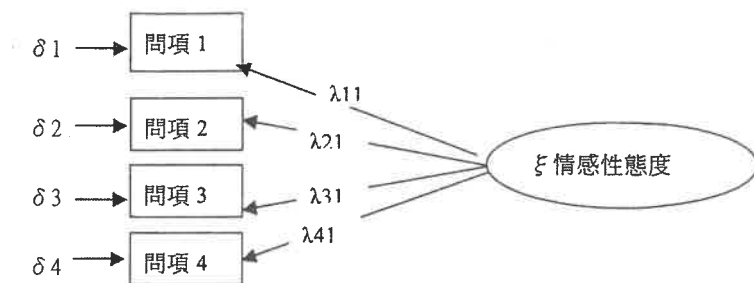


圖4-1 測量模式路徑圖

從圖4-1測量模式路徑圖的因果關係可知：

- 一、情感性態度是問項1、問項2、問項3、問項4的因，情感性態度會直接影響問項1、問項2、問項3、問項4。基於這樣的關係，我們便可透過問項1、問項2、問項3、問項4這些具體可測的指標，來間接衡量無法直接測量的情感性態度。
- 二、若這些問項和情感性態度間有很強的關係，這些問項之間也會有很強的關係。
- 三、問項1、問項2、問項3、問項4能否真確有效的衡量情感性態度，可從 λ_{11} 、 λ_{21} 、 λ_{31} 、 λ_{41} 這些標準化路徑係數（情感性態度和測量指標之間的因果關係強度）來判斷，而 δ_1 、 δ_2 、 δ_3 、 δ_4 為不能被情感性態度所解釋的變異量（誤差）。

從上面路徑圖可以清楚的瞭解，我們是透過問項來間接測量潛在變項的，且一個潛在變項可能有若干個問項來衡量，這些問項便可組合而成一量表。因此是否可以真確的衡量到潛在變項，問項的設計便是一個關鍵。從測量的角度來看，態度量表應包括下列特性（吳聰賢，1978）：

- (一)方向性（direction），能區別態度中每一層面的正反兩種方向。即個人對態度客體所持正面或負面、有利或不利、可欲或厭惡的感覺。這種態度方向的雙極是態度最明顯的特色之一。
- (二)有強弱度（valence），在正反兩種方向間的距離中，由弱至強有間距相等（interval equal）的排列順序態度，不僅有正負方向，且有強弱之別，態度強度也就是個人對態度客體所抱持好、惡的「程度」。態度愈強烈就愈可能導致實際行為。

(三)具多面性 (multiplexity)，任一事體之態度的題目中，已盡量涵蓋對各層面的組成種類與差異，指個人對態度客體所持的各種層面的態度，代表的是態度的幅度。

態度量表主要有：「社會距離量表」、「等距量表」、「累積量表」、「總加量表」、「語意差異量表」(王文科，1995)。其中在體育領域較常用到的有：

(一)Osgood的「語意差異量表」(Semantic differential scale)

語意差異是測量概念內涵意義的方法(王文科，1995)，依據研究態度對象，選擇對立的形容詞如：好—壞；強—弱；快樂—悲傷，然後按一系列七點量尺排列如：你認為運動是

好__ : __ : __ : __ : __ : __ : __壞
 快樂__ : __ : __ : __ : __ : __ : __痛苦
 有趣__ : __ : __ : __ : __ : __ : __厭煩
 容易__ : __ : __ : __ : __ : __ : __困難
 安全__ : __ : __ : __ : __ : __ : __危險

語意區分反應類別類似Likert量表，只是在兩端的反應類目加上成對的形容詞，測量時由反應者在一系列雙向形容詞量尺上，標出他認為該態度對象在量尺上的位置。通常分成七個間隔，分別代表1至7或+3、+2、+1、0、-1、-2、-3的分數，列如：你認為運動是·

好 1 : 2 : 3 : 4 : 5 : 6 : 7 壞
 快樂 -3 : -2 : -1 : 0 : +1 : +2 : +3 痛苦

將反應者在各向度上所得的分數加起來，即得到反應者贊同或反對態度對象的態度分數。它本身就是量表，無須事先搜集一群問項，就可用來測量任何概念，由於此點特色，使得它在應用上亦普受歡迎。

(二)Likert的「總加量表」(Summated scale)

由於等距量表在編製上困難與費時，因此Likert (1932)提出較簡易的總加量表。Likert量表在編製時，先由研究者搜集一群與研究主題有關問項，在問項的敘述應使這些問項可以五點等級加以回答；計分方式，是將受試者在每一問項上的得分加總，即得受試者的態度分數。Likert態度量表的設計，符合態度量表的三個特性。組成量表的各問項就是試圖涵蓋態度的多面性；在每一問項下的反應類目中「+」「-」的符號代表的即是態度的方向性；至於態度強度，則由「1」「2」「3」等數字代表。

由於Likert量表製作上的簡易，使得Likert量表成為測量態度時最常用的量表之一（吳聰賢，1989；郭生玉，1985）。以下就針對Likert量表詳細說明並探討相關問題：

Likert量表是以15-20個問項和五個反應類目（response categories），題項只須隨機化排列，然後計算全部問項得分即得受試者對態度對象所持的態度。Likert量表的建構有以下四項假設：

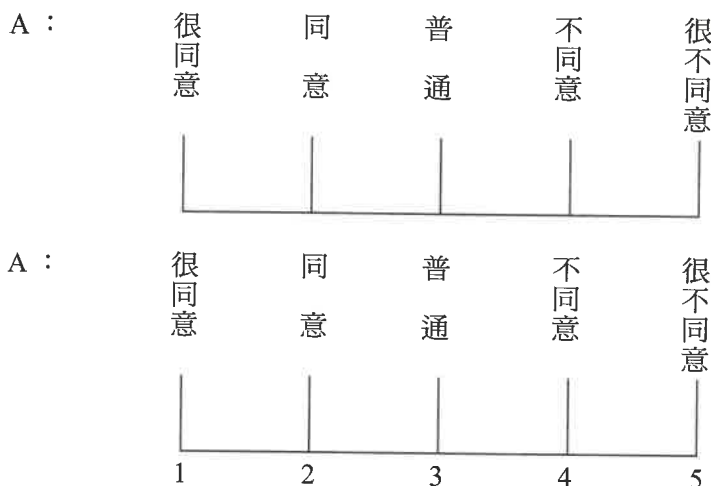
1. 假設組成量表的每一問項具有同等的態度強度，所以反應者無須區分其對問項的反應強度，其態度強度主要在反應類目中表達。
2. 假設對問項的不同反應類是不重要的。所以它只計算各問項總分，不管個別反應。
3. 假設所選擇的問項代表了研究者所欲測量的變項。
4. 假設每一反應類目之間具有等距尺度的性質，所以可以將各題項的分數加總，以之代表態度，並適用於等距水準的統計分析，例如，母數統計考驗。

自Likert提出其量表建構法之後，就不斷地受到質疑，這些質疑正可提供我們在建構Likert量表時的參考。

1. Likert量表在只計算總分的情況下，不同的反應類型可能會得到相同的分數，我們便會因此認定這些得到同樣分數的人持有相同的態度。然而事實上，得到相同態度分數者可能持有不同的態度型態，所以Likert量表僅能看出反應者的態度傾向，而無法在解釋上進一步敘述態度差異的情形（吳聰賢，1978）。
2. 量表的中間反應類目，如「普通」、「差不多」、「未定」等不好不壞的反應類目的設置與否。有的認為受試者會偏好選擇中間反應類目是基於一種「逃避作用」，因而主張，在反應類目中無須設置中間反應類目，以避免逃避反應型態產生。但亦有學者認為，不提供中間反應類目而強迫選擇會導致誤差的增加，且會錯失獲得受試者真正態度強度的機會。在黃明惠（1989）的研究結果係支持應提供中間反應類目。

3. 反應類目多寡

最原始的Likert量表點數是五點，從「極贊成」到「極不贊成」中間包含「未定」的反應類目，而構成一連續體。但現在有一些研究出現有四點、六點、七點。實務上最重要的考量因素，可能要視受試者的區辨能力而定。因為點數一多，超過了反應者的區辨能力，那麼他也只會使用其中一部點數而已，同時多點數量表在製作時也有實際上的困難；另外，點數太少，如二點或三



有了以上的基本認識，並理解量表發展的一些原則與注意事項之後，期能在相關的理論基礎下發展更精確的測量工具。

第四節 態度量表的發展過程

瞭解了態度的本質、概念與態度測量的相關理論後，即可將這些理論適切的應用，著手發展出適合研究目的的量表。綜觀在體育領域中，對態度的研究大多是以Likert總加量表為主，因此以下針對Likert量表的發展步驟作簡單介紹：

壹、確定量表的架構

量表發展不是隨便的草擬一些問項，等施測後再來看這些問項能測到什麼？應在編製之前就先確定所要測量的架構。要如何確定量表的架構？首先從蒐集與分析國內外相關理論及相關量表來草擬量表架構的，擬好架構後再請專家檢視，修訂後確立量表的初步架構。

一般對於態度的研究都會以「認知」、「情感」、「行為」三個層面做為衡量態度的架構。而理性行動理論（theory of reasoned action）或計劃行為理論的研究中，理論假設態度是用來預測意圖的一個因數，因此只以「認知」、「情感」二個層面做為衡量態度的架構。除此之外，在休閒運動參與的研究上認為：人之所以從事某特定休閒活動，其中部份是為了從活動中尋找「利益（benefit）」，另外則是為了求得「感覺（feeling）」上的滿足，因此，將態度區分為，「工具性」（instrument）態度和「情感性」（affect）態度兩個層面（Ajzen & Driver, 1991）。

體育教學上常見的一些量表如：Kenyon (1968)所發展的體能態度量表，將體能活動概念化成社交目的、健康及適能、追求興奮感、美感的經驗、休閒與放鬆、堅苦奮鬥經驗等六個層面。國內一些體育態度量表或體育教學態度量表，也都將量表分為若干層面來衡量。基本上其內涵也都可類歸於「認知」、「情感」、「行為」三個層面的態度架構，只是經因素分析後對因素重新命名而得若干因素構面。

因此我們在編製態度量表時，應該根據研究目的與參考相關理論來擬定態度量表的架構，依此架構指引一個態度量表發展的正确方向。

貳、選擇能夠反映量表的問項

確立量表的初步架構後，便要著手草擬量表的問項，問項建立的途徑：可以從蒐集與分析相關文獻資料著手，亦可設計問項調查問卷進行調查，再依據調查結果與量表的架構擬定初稿，編擬量表的題目通常以開放性的問卷來蒐集問項資料，例如：「你認為從事規律運動有哪些好處和壞處？」以此蒐集從事規律運動態度問項的開放性問卷題目，但是針對年紀較小的國小學童則以半結構式的問卷來蒐集效果較佳。例如：

「你認為從事規律運動有哪些的好處？請在□內打「√」可選擇多種」1. □可以使我更健康 2. □可以學習運動技能 3. □可以發揮我的專長 4. □可以增進我的體能 5. □可以嘗試新的挑戰 6. □可以培養獨立的能力 7. □可以有認識新朋友的機會 8. □在活動中能與我現在的朋友建立更好的友誼 9. □可以有更多的時間與好朋友相處 10. □可以讓我減肥 11. 其他：_____」。（以上選項依據相關文獻及量表編寫而成）

Ajzen and Fishbein (1980)認為一個人所能負擔的資訊量有限，所以態度的測量應由重要信念開始測量。因此以預定的對象進行資料蒐集，再將這些意見加以分類、整理，並按照出現率高低排序，篩選出現總頻率在前五到九項（約55%到75%之間）為決定性的重要信念做為正式量表的題目。擷取受試者對這些問題所作的反應之累加百分比愈高且依受試者的敘述句來編擬題目，這樣量表的取樣適切性愈大，量表的內容效度就愈佳。除此之外，從相關的研究或現成的量表，去選擇或修改問項的敘述，也是一個可行的途徑。

參、草擬預試量表

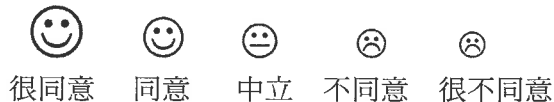
草擬預試量表時要留意下列事項：

- 一、問項的數目多寡：問項的數目要比最後形成量表時的數目還多（大約多50%），是預防一些缺乏信效度的問項被刪除後而問項太少的保險作法。

二、問項本身內容：避免問項敘述冗長、語義不清或太艱深不適合受試者的程度、同時傳達兩個問題。

三、肯定語氣或否定語氣的問題都應包括在問項中、但應避免雙重否定。

四、選項的格式：包括採取幾點量尺、是否包括無意見的選項，為幫助兒童感受到同意程度的不同選項形式的設計，可採下列的方式：



五、問題指引（作答指導語或說明）：說明研究的目的或是填答的注意事項，甚至必須表明所蒐集的資料僅供研究用。若針對兒童更要詳加說明並強調不是考試。

肆、請學者專家審查，經刪除、修改後才形成量表預試題本。

審查量表題目敘述是否適切，若敘述不當，應加以修改較佳，使其量表的取樣更具適切性。

伍、抽取代表性樣本進行預試

預試的受試者應從研究的母群體中抽取，也就是說若以台中縣國小六年級學生為研究對象，那麼預試的對象便要從台中縣的國小六年級學生中抽取，而不是以彰化縣或以五年級學生來代替。

陸、依量表架構進行因素分析和項目分析，作為決定量表正式題本的依據

依據下列原則選題：

- 一、先刪除題目去除後 α 係數提高的題目。
- 二、刪除該題與其它各題總分相關較低的題目。
- 三、挑選鑑別力較高的題目，以Likert量表而言，臨界比（critical ration）就是適合的一個鑑別力指標（王保進，1999）。
- 四、挑選所屬因素的因素負荷量較高的題目，若採探索性因素分析，則因素負荷量低於.3的題目應刪除。若以驗證性因素分析則應檢定估計參數的顯著水準，t值的絕對值小於1.96的題目應刪除（Bagozzi & Yi, 1988）。
- 五、選題需兼顧量表的架構和代表性。

柒、請學者專家審查

經因素分析和項目分析等統計分析後決定量表正式題目，請專家學者就架構內涵及題數再審視一遍。

捌、編製成正式施測量表

第五節 態度量表的信效度考驗

優良的測量工具，至少必須具備高信度與高效度二個條件，才能藉由此工具來蒐集正確可靠的資料，再利用適當的統計分析方法進行資料分析，如此所得到的結論，才能被人所接受，以下就信度與效度作簡單介紹。

壹、信度

信度即可靠性，指根據測驗結果的一致性或穩定性。任何測量或多或少都有誤差，誤差小信度高；誤差大信度低（簡茂發，1978），量表的信度可歸因於潛在變項的真正分數變異的比例（吳齊殷，1999）。信度考驗完全依據統計分析方法，因此它必須在量表施測後，根據所蒐集得到的資料，採取適當的方法考驗測驗結果的信度（王保進，1999）。常用的信度係數分為下列幾種類型：

一、重測信度

重測信度是以同一份量表在不同之時間對同一樣本施測二次，根據樣本在前後二次測驗的得分，計算二次量表分數之相關係數即為重測信度。是在考驗樣本經過一段時間後，測驗結果的差異情形，故其為一穩定性係數。兩次施測的時間之間隔，應該多久才是適當的？視測量對象及性質而定。一般態度的測驗為間隔二週，重測信度是常常被應用的信度指標。

二、複本信度

如果一套量表有兩種以上的複本，根據同一受試者信度是以二份等值（題型、題數、內容、難度及鑑別度等）但不同題目之量表對同一組樣本測量，求得其在二份測驗上得分之相關係數，稱為複本信度（王保進，1999），但是在一般的態度研究大多沒有複本可採用，因此較少用到。

三、折半信度

當一份量表在沒有複本可供使用，且只能施測一次之情況下，即可採用折半法以

求得信度。一般而言，折半之方法通常係依照題號的單雙號分成兩半。

由於折半信度只是半份量表之信度係數，且在一般情形下，題數愈多則信度愈高，因此折半信度通常必須進行校正的工作，常用的折半信度校正方法有Spearman-Brown校正公式（王保進，1999）。

四、Cronbach α

回顧前面所提過的測量模式路徑圖可知，如果一個量表的問項和潛在變項間有很強的關係，這些問項彼此之間也會有很強的關係，雖然無法直接觀察潛在變項和問項之間的關係，但我們可以知道問項之間的關係，因此，如果問項之間相關很高，這就是告訴我們這些問項是測量相同的事件，因此內在一致就很重要。Cronbach α 係數基本上也屬於「內部一致性係數」，其信度係數之高低，視各測驗問項間之一致性而定。Cronbach α 是最常被採用說明量表內部一致性的信度指標。其他如Hoyt信度係數值和測量標準誤的說明請參考王保進（1999）一書所述。

貳、效度

信度所關心的是一個潛在變項影響一組問項的程度有多少，而效度所關心的則是這個潛在變項是否是影響一組問項的原因，效度即正確性，指一份測驗或測量工具能正確測量到所要測量特質或功能的程度而言（郭生玉，1995；簡茂發，1989），一般稱之為測驗的可靠性或有效性。因此，我們說一份測量工具具有效度，是針對某一特殊功能或用途而言，不可以普遍性的角度衡量之。

效度是由量表建構時的方法及它預測特殊事件能力，或是與其它理論構念測量的關係推論而來（吳齊殷，1999）。依據美國心理協會在1974年出版的「教育與心理測驗之標準」一書將效度分為下列三種（引自郭生玉，1985）：

一、內容效度

內容效度是一組問項反應內容範圍的程度，或對所要測量行為層面取樣的適切性。因為內容效度的檢定係依一定之理論步驟進行，如態度的測量是否已涵蓋認知、情意、行為所有層面。但應注意的是，由於很難避免個人之主觀判斷誤差，因此可以請專家對問項所測量的相關範圍做一檢視。

二、效標關聯效度

如果測驗之目的是在於預測樣本未來之表現或是估計目前在其他量表上之表現，可採用效標關聯效度來考驗量表的效度。效標關聯效度係利用實證的方法，考驗量表

與一些外在效標間的相關，當量表與外在效標間的相關愈強時，我們說該量表具有很高的效標關聯效度。

三、建構效度

建構效度指量表能夠測量到理論上的構念或特質的程度，也就是用量表分數能夠依據理論架構或心理特質加以解釋的程度。最常用來考驗態度量表之建構效度的方法為因素分析，一般將他分為探索性因素分析和驗證性因素分析。探索性因素分析目的在運用統計的方法從一組雜亂無章的變數中，找出他們之間共同因素，適用於一個測量工具剛剛建立時的結構探討及初步理論的形成。而驗證性因素分析乃是研究者於架構或實證基礎所引導下，假設好因素架構，並測試此架構，因此適用來測試和驗證模式。例如：依據Ajzen and Driver (1991)對從事某特定休閒活動的態度研究，研究者依「工具性態度」和「情感性態度」分別擬定了10個問項來測量這兩個分量表。研究者為測試此量表20個問項是否真正代表研究者對休閒活動態度所下的定義結構，那麼便不適合應用探索性因素分析，因為它並不能達到研究者確立此問卷結構的目的。

在體育教學的研究上有一些研究已有很好的理論基礎，因此，應用驗證性的因素分析進一步來驗證。但仍有很多研究的主題尚在建立理論的階段，甚至只在試探、描述或分類的階段，所以探索性因素分析仍可發揮其功能，而且在國內統計書介紹驗證性的因素分析並不多，且因這方面師資缺乏，開設這方面的課程亦較少，加上其較其他統計困難和複雜，因此使用者並不多，仍以探索性因素分析較為普遍。以下則針對探索性因素分析與驗證性因素分析作介紹。

探索性因素分析基本原理係藉著共同因素的發現，常用來分類或敘述和考驗建構效度。例如在建構效度分析上的步驟：假定我們根據態度理論分析，態度包括三個層面，根據此編製若干問項，而將施測後所得的資料，再利用主軸法的因素分析法抽看有幾個因素。若抽到三個特徵值大於1的，便說抽到三個因素。每一因素所涵蓋的題目，恰與前述的三個層面相一致，使得因素的含義與編製量表的理論相符合，我們說該量表在測量某行為特質上，具有良好的建構效度。

另外研究者可能想瞭解影響體育課滿意度的因素為何？除收集相關文獻外，也請受測同學依自己的經驗及看法寫下影響的原因，以此得到了若干問項，於是編成量表調查，研究者對其編製量表到底能夠測出哪幾個因素不很清楚，因此將所得資料以因素分析的方法，抽取出適當數目的共同因素，選擇適當的轉軸方法，將上述共同因素進行轉軸，使因素間符合簡單結構原則，並根據轉軸後的結果，以及結構負荷量對因素進行命名的工作，可能得到師資因素、課程因素、場地器材因素、成績評量因素、

興趣與經驗因素等，依這些簡化後的因素便可再進一步分析，如男女在某一因素中是否有差異的分析。

因素分析時，研究者應採何種轉軸的方法，若沒有理論或實證研究可以支持因素間是彼此相關的，則採直交轉軸應優於斜交轉軸。若理論上顯示因素間是彼此相關的，則當然應採斜交轉軸為方法。若理論上顯示因素間是彼此獨立的，則宜採直交轉軸。

驗證性因素分析最主要是在測試潛在變項（概念或因素）與其假定的測量指標（indicator）間的關係是否成立，並且推估此關係的程度。因此，此統計方法常應用在測量一個量表的建構效度。近年來在國內體育領域的相關研究，已逐漸有研究者將其應用在量表的發展上。

參、項目分析

信度與效度的考驗，都是以整份量表的結果進行分析，代表一整份量表的一致性或可靠性。然而，要區辨出個別題目的優劣便應進行項目分析。確定信度與效度不佳時，項目分析則具有「雪中送炭」的效果，透過項目分析，可以讓量表編製者很快地找出不好的題目，以利進一步的修訂工作。

一般常做的項目分析包括：

一、內部一致性係數

內部一致性係數即量表各問項的得分與總分之相關係數，相關係數愈高，代表問項與其它問項間愈一致。

二、臨界比（critical ratio）

適用於Likert量表測驗的一個鑑別度指標，臨界比是根據量表總分區分出高分組與低分組後，求高分組與低分組在某一問項上平均數的差異顯著性。可根據t考驗求得t值作為臨界比，t值愈高代表題目之鑑別度愈好。

三、多元相關係數

多元相關係數也是一種內部一致性係數，係利用多元迴歸之原理，以受試在某一題目得分為依變項，同一分量表的其它題目為自變項，求其多元相關係數，相關係數愈高，表示問項與其它問項之一致性愈高。

量表的信、效度及項目分析是用來評鑑研究工具的指標，瞭解其原理與使用時機，可藉由這些評鑑指標幫助我們發展更好的態度量表。

第六節 實例說明—以休閒運動育樂營的態度量表編製過程為例

壹、緣起

從教育部於86年3月到6月實施的中小學體適能測驗結果顯示：我國學生體適能較鄰近的日本、新加坡以及中國大陸差，而且有衰退的趨勢。且根據許多實證研究結果發現青少年的「無聊感受」和酗酒、吸毒等有害健康行為及其他偏差行為都有顯著的相關，亦即在休閒情境中愈感受到無聊煩悶的青少年，自我傷害及偏差行為發生機率愈高（楊敏玲，1995）。因此，為避免學童自由時間無所適從而誤入歧途，又為增進學童良好體適能、促進身心健康，積極鼓勵兒童休閒時間從事運動是一舉兩得的策略。鑑於此，為有效的達此目的，就必須深入瞭解影響學童參與休閒運動的潛在因素。

由於週休二日的實施背景下，各種休閒性的兒童活動紛紛出現，而休閒運動育樂營是當中蓬勃發展的一種。從推展休閒教育的方面來看：休閒運動育樂營是寓教於樂的活動，很受青少年的喜愛。因此，無論是政府機關基於推展全民運動提昇國民健康體適能，或是提倡正當休閒育樂改善社會風氣，如何吸引學童前來參加休閒運動育樂營，是經營成功的關鍵因素之一。

瞭解國小學童參加休閒運動育樂營的「態度」，有助於對休閒運動育樂營活動內容的規劃及提昇學童興趣與動機。所以，對於學童參與休閒運動育樂營的「態度」研究，在實務的應用上有其價值和必要。

貳、研究工具—休閒運動育樂營態度量表發展的步驟

量表的工具性操作是根據Ajzen and Fishbein (1980)計劃行為理論 (Theory of Planned Behavior, 簡稱TPB)，此理論各成份可以分成4個步驟，簡述如下：

- 一、選擇所探討之行為，並從行動、行動的最終目標、行動內涵與時間要素來界定此行為。
- 二、界定與此行為相關的態度、主觀規範與知覺行為控制。
- 三、根據代表性樣本對此行為的開放性意見，整理出重要的態度信念、規範信念與控制信念。
- 四、再根據這些重要的行為信念、規範信念與控制信念，發展出此理論各成分量表之題目（即測量指標）。

從上述所提及的這幾個基本步驟，我們知道量表的設計是從代表性樣本對此行為的開放性意見著手，根據此開放式引導問卷所發展出來的。開放式引導問卷的設計，依據Ajzen and Fishbein (1980)建議的問題與方式：您認為「執行此特定的行為」對您會有什麼好處？有什麼壞處？

接著即以預定的對象進行資料蒐集，將這些意見加以分類、整理，並按照出現率高低排序，此理論考慮個人所能負擔的資訊量，因此提出態度的測量應由重要信念開始測量，因此篩選出現總頻率在前五到九項（約55%到75%之間）為決定性的重要信念做為正式量表的題目，亦即有關於行為態度（結果信念與評價）。

但由於本研究對象為國小學童，對於開放性問卷的填答效果未能達符合本研究的目的，基於此，本研究量表發展的步驟如下：

(一)首先必需針對有關於參與休閒運動行為態度（結果信念與評價）相關研究之文獻加以探討，以編製結構性的信念調查問卷。相關研究探討如下：

蔡淑菁（1997）的研究結果顯示：國小五、六年級學童的知覺運動效益與體能活動量之間呈顯著的正相關。尤其在可使精神較好、可認識新朋友、可放鬆心情、增加成就感與信心、增加和朋友相處的時間、可活得更久等方面有較高的相關。

Ajzen and Driver (1991)針對休閒行為選擇的研究中，將「行為態度」信念項目再區分為兩個部份，「工具信念」和「情感信念」，「工具信念」如：促進健康體適能、學習技能、充實生活、體驗自然和戶外、身體受傷、造成疲倦、浪費時間等，情感信念如：感覺輕鬆、愉快、成就感、美好回憶、感覺危險和恐懼等。

Chelladurai (1992)指出：消費者參與運動和身體活動是為獲得：快樂和愉悅感、學習運動技巧、優越感、健康、體能。

盧俊宏（1998）整理出從事體適能活動可獲得身體結構組成方面、身體機能與活動能力方面、疾病預防與控制方面、生活安寧與舒適方面、提昇精神與心智活動方面等六方面共106種利益。

許多研究亦指出：參與休閒活動可有正面的利益，如娛樂、身心、社交、教育、美學、家庭團結、自我實現、創造力、自我挑戰、內心沈靜、社會祥和…等（林清山，1985；邱士榮，1992；陳思倫，1995）。

高俊雄（1995）根據休閒行為相關理論，並將過去研究休閒參與者個人從休閒活動過程中，個人需求之滿意或身心狀態可以獲得改善的有利結果，加以整合出休閒參與促進個人利益的三因素分別為：「均衡生活體驗」（包括舒解生活壓力、豐富生活體驗、調劑精神情緒等三項指標）、「健全生活內涵」（包括維持健康體適能、啟

發心思智慧、增進家庭親子關係、促進社會交友關係、關懷生活環境品質等五項指標)、「提昇生命品質」(包括欣賞創造真善美、肯定自我能力、實踐自我理想等三項指標)。

本研究依據相關文獻，編製成重要信念調查問卷初稿，再請實際擔任高年級之教師、體育科任教師及指導教授審閱，修訂完成調查問卷(詳見附錄一)。

(二)接著至三所小學(大度、太平、塗城，以班級為單位)，隨機各抽取一個班共三班122位高(五、六)年級學生進行調查，行為態度、主觀規範、知覺行為控制等重要信念調查。依據信念反應結果(詳見附錄二)，擷取次數累加百分比達70%的信念為重要信念，編製成預試量表(詳見附錄三)。

(三)以預試問卷對四所小學(忠孝、大雅、建平、益民)163位五、六年級學生進行施測，回收後進行信度和效度的檢定，對預試問卷增修完成正式施測量表。

(四)預試量表的信效度

利用Cronbach α 來檢驗分量表的信度。從表1顯示：均為理想的內部一致性信度指標。

表1 預試量表的信度

分量表	題數	Cronbach α	分量表	題數	Cronbach α
工具性態度	7	0.8115	情感性態度	5	0.8527

在效度方面評估：在行為態度測量上分成工具成份和情感成份態度，在兩個因素的假設模式下，經一階驗證性因素分析結果(如表2)顯示：測量模式的各項適配指標很理想且標準化結構係數均達顯著水準。因此，行為態度之量表有不錯的建構效度。

此外本研究之工具依據Mjzen and Fishbein (1980)的建議及參考相關文獻編製信念調查問卷，再從代表性的樣本蒐集重要信念，擷取反應次數之累加百分比超過70%之信念，編製預試問卷，經預試後編製成研究問卷，因此，研究工具應具備內容效度。

表2 行為態度之驗證性因素分析表

題號	具性成份態度			情感性成份態度		
	因素負荷量	t值	R ²	因素負荷量	t值	R ²
1	0.69	8.45	0.48			
2	0.70	8.59	0.49			
3	0.70	8.59	0.49			
4	0.67	8.06	0.45			
5	0.73	9.13	0.54			
6	0.71	8.65	0.50			
7	0.81	10.48	0.65			
8	0.72	8.86	0.52			
9				0.71	8.66	0.50
10				0.71	8.68	0.50
11				0.67	8.02	0.45
12				0.72	8.86	0.52

模式的適合度過配指標： $\chi^2(53)=63.43$ ($P=0.15$)， $GFI=0.94$ ， $AGFI=0.91$ ， $CFI=0.99$ ，因素之相關0.8293

(五)編製成正式量表。正式量表之施測，由研究者親自到每一所小學，以班為單位，分別隨機抽取高年級一個班學生共13個班，填答前由研究者向受試者說明本研究目的，為瞭解學童對寒假直排輪育樂營的一些想法，並非考試，同時告知填答量表時若有不明白之處，可向研究者詢問。

第七節 結語

體育教學研究的領域中，牽涉到態度方面的主題可說是林林總總，舉凡：學生對休閒運動的態度、體育教師的進修態度、學生對體育課的滿意度、體育教師對體育評量的態度……這些研究中，態度都直接或間接的影響到體育教學。但是應用態度量表時，也有其限制，由於個人在填答時，是否根據內心真正的感受與想法作答，或是依據社會的期待作答，就不得而知了！此外，個人的偏差（personal bias error）也會造成測量誤差。有些受試者傾向於只使用高分的一端評定，即寬大誤差（generosity error）；有些受試者傾向於只使用低分的一端評定，即嚴格誤差（severity error）；有些受試者傾向於選擇折衷評定，即趨中誤差（central tendency error），這當然也會

對測量結果有所影響。

儘管應用態度量表有上述的問題存在，但只要研究人員小心謹慎的運用態度量表，就可以蒐集正確的資料來分析現象，並研擬策略增強正向態度、消弱負向態度。

本文除了詳述有關於態度之基本概念與態度量表形成之相關理論，兼以研究實例來逐步說明態度量表之形成過程，目的在兩相對照，明瞭態度量表之內涵，進而應用於研究實務中，使得研究更為紮實，研究結果方能助益於提昇體育教學的成效。

參考文獻

- 王文科（1995）：教育研究法。台北：五南圖書公司。
- 王保進（1990）：試窗版統計套裝程式SPSS與行為科學研究。台北：松崗電腦圖書資料公司。
- 吳聰賢（1978）：態度量表的建立，楊國樞等（1989）：社會及行為科學研究。台北：東華（pp463-486）。
- 吳正桓（1992a）：情感與認知一致性及預期討論對態度結構的影響。中華心理學刊，34卷，29-40頁。
- 吳正桓（1992b）：態度形成方式對其結構的影響：情感、認知及其測量。中華心理學刊，34卷，29-40頁。
- 吳齊殷（1999）譯、Robert F.Devellisrypd著：量表的發展：理論與應用。台北：弘智文化。
- 邱士榮（1992）：休閒遊憩利益區隔之研究。未出版碩士論文，私立逢甲大學土地管理研究所，台中市。
- 林清山（1985）：休閒活動的理論與實際。輔仁大學出版，台北。
- 林烘煜（1996）：由認知心理學的角度談態度的表達。輔仁學誌-文學院之部，25期，218-201頁。
- 陳思伶（1995）：休閒阻礙區隔之研究。戶外遊憩研究，3(6)，25-52。
- 高俊雄（1995）：休閒利益三因素模式。戶外遊憩研究，8(1)，15-28。
- 高美玲、葉美玲（1999）：結構方程式的應用-驗證性因素分析。護理研究，7(6)，594-605。
- 郭生玉（1995）：心理與教育測驗。台北縣：精華書局。
- 張春興（1991）：現代心理學。台北：東華。
- 黃明惠（1989）：立克特量表在傳播研究上之適用性初探。未出版碩士論文，國立政治大學新聞研究所，台北市。

- 趙居蓮 (1995) : 社會心理學。台北：桂冠。
- 簡茂發 (1978) : 信度與效度，載於楊國樞等編著，社會及行為科學研究，323-351 頁，台北：東華。
- 蔡淑菁 (1997) : 臺北市國小學童體能活動及其影響之研究。未出版碩士論文，國立臺灣師範大學衛生教育研究所，台北市。
- 盧俊宏 (1998) : 從事體適能運動所帶來的106種利益。台灣省學校體育。8(4)，17-22。
- Ajzen, I. & Fishbein, M.(1980). Understanding attitudes and Predicting social behavior. Englewood-Cliff, NJ: Prentice-Hall.
- Ajzen, I. (1985). From intention to actions : A theory of planned behavior .In j.Kuhl & J. Beckmann. (Eds), Action control: From cognition to Behavior. (pp11-39). Heidelberg: Springer.
- Ajzen, I., & Driver, B.L. (1991). Prediction of leisure participation from behavior, normative, and control beliefs: An application of the theory of planned behavior. Leisure Sciences , 13, 185-204.
- Bagozzi, R.P, & Yi, Y (1988). On the evaluation of structural Equation models. Academic Marketing Science, 16. 76-94.
- Brecklar, S.J. (1984). Empirical validation of effect, behavior, and cognition as distinct components of attitude. Journal of Personality and Social Psychology, 47, 1191-1205.
- Brecklar, S.J., & Wiggins, E.C. (1989). On defining attitude and attitude thory : Once more with feeling. In R.A. Pratkanis, S.J. Breckler, & A.G Greenwald (eds.), Attitude structure and function. (pp.407-427). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eagly, a., & Chaiken, S. (1993). The psychology of attitudes. Fort Worth, TX : Harcourt Brace Jovanovich.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Fazio, R.H., Zanna, M.P. (1981). Direct experience and attitude-behavior consistency In L. Berkowitz (ed.). Advances in Experimental social psychology (Vol. 14,pp. 161-202) .NY: Academic Press.
- Greenwald, A.G. 1989. Why are attitudes important ? In A.r. Pratkanis, S.J. Breckler, & A.G. Greenwald (eds.), Attitude structure and function. (pp.1-10). Hillsdale, NJ:

Lawrence Eribaum Associates.

Kenyon, G.A. (1968). Six scales for assessing attitude toward physical activity. *Research Quarterly*, 39, 566-574.

Petty, R.C., & Cacioppo, J.T. (1981). *Attitude and persuasion: Classic and contemporary approaches*. Dubuque, LA: Brown.

附錄一：重要信念調查問卷

親愛的小朋友好：

這是一份問卷，主要目的是要瞭解小朋友對於參加育樂營的想法，不是考試，也沒有正確或錯誤的答案。問卷上不必寫名字，只要看清楚題目，依據你自己的情況和想法，將你認為合適的答案選出。請你詳細填答，不要漏寫了任何題目。謝謝你填答！

一、你認為參加直排輪育樂營有哪些的好處？請在□內打「√」可選擇多種。

- | | |
|---|---|
| 1. <input type="checkbox"/> 可以使我更健康 | 8. <input type="checkbox"/> 可以在活動中能與我現在的朋友
建立更好的友誼 |
| 2. <input type="checkbox"/> 可以學習運動技能 | 9. <input type="checkbox"/> 可以有更多的時間與好朋友相處 |
| 3. <input type="checkbox"/> 可以發揮我的專長 | 10. <input type="checkbox"/> 可以讓我減肥 |
| 4. <input type="checkbox"/> 可以增進我的體能 | 11. <input type="checkbox"/> 其他 |
| 5. <input type="checkbox"/> 可以嘗試新的挑戰 | |
| 6. <input type="checkbox"/> 可以培養獨立的能力 | |
| 7. <input type="checkbox"/> 可以有認識新朋友的機會 | |

二、認為參加直排輪育樂營有可獲得哪些感覺的滿足？請在□內打「√」可選擇多種。

- | | |
|--------------------------------------|--|
| 1. <input type="checkbox"/> 可以感覺很快樂 | 5. <input type="checkbox"/> 會有美好的回憶 |
| 2. <input type="checkbox"/> 可以對我有吸引力 | 6. <input type="checkbox"/> 團體中得到歸屬感 |
| 3. <input type="checkbox"/> 可以讓我感到有趣 | 7. <input type="checkbox"/> 可以讓一成不變的生活，增加新
鮮感 |
| 4. <input type="checkbox"/> 可以放鬆心清 | |

三、你認為參加直排輪育樂營有哪些的壞處？請在□內打「√」

- | | |
|----------------------------------|-------------------------------------|
| 1. <input type="checkbox"/> 浪費時間 | 4. <input type="checkbox"/> 很累且流很多汗 |
| 2. <input type="checkbox"/> 很無聊 | 5. <input type="checkbox"/> 容易運動傷害 |
| 3. <input type="checkbox"/> 不好玩 | 6. <input type="checkbox"/> 其他： |

四、參加直排輪育樂營有哪些會讓你感覺不好？請在□內打「√」

- | | |
|------------------------------------|---|
| 1. <input type="checkbox"/> 讓我感到害羞 | 3. <input type="checkbox"/> 一些動作會讓我感到危險 |
| 2. <input type="checkbox"/> 感到厭煩 | 4. 其他：_____ |

附錄二：重要信念調查問卷結果統計表

一、正向工具性信念：

信念項目	反應次數	百分比	累積百分比
1. 可以學習運動技能	1123	15%	15%
2. 可以增進我的體能	112	15%	30%
3. 可以使我更健康	108	14%	44%
4. 可以有認識新朋友的機會	105	14%	58%
5. 可以嘗試新的挑戰	103	14%	72%
6. 可以讓我減肥	56	7%	79%
7. 可以在活動中能與我現在的朋友建立更好的友誼	46	6%	85%
8. 可以發揮我的專長	45	6%	91%
9. 可以有更多的時間與好朋友相處	38	5%	96%
10. 可以培養獨立的能力	33	4%	100%

註：虛線以上者為擷取之重要信念，編製成預測問卷之依據。

二、正向情感性信念：

信念項目	反應次數	百分比	累積百分比
1. 可以放鬆心情	113	19%	19%
2. 可以感覺很快樂	112	19%	37%
3. 可以讓我感到有趣	109	17%	54%
4. 會有美好的回憶	95	16%	70%
5. 可以對我有吸引力	83	14%	84%
6. 在團體中得到歸屬感	53	9%	93%
7. 可以讓一成不變的生活，增加新鮮感	41	7%	100%

註：虛線以上者為擷取之重要信念，編製成預測問卷之依據。

三、負向工具性信念：

信念項目	反應次數	百分比	累積百分比
1. 容易運動傷害	85	40%	40%
2. 很累且流很多汗	67	31%	71%
3. 不好玩	26	12%	83%
4. 浪費時間	23	11%	94%
5. 很無聊	12	6%	100%

註：虛線以上者為擷取之重要信念，編製成預測問卷之依據。

四、負向情感性信念：

信念項目	反應次數	百分比	累積百分比
1. 一些動作會讓我感到危險	74	74%	74%
2. 感到厭煩	15	15%	89%
3. 讓我感到害羞	11	11%	100%

註：虛線以上者為擷取之重要信念，編製成預測問卷之依據。

附錄三：正式量表

親愛的小朋友好：

這是一份問卷，主要目的是要瞭解小朋友對於參加育樂營的想法，不是考試，也沒有正確或錯誤的答案。問卷上不必寫名字，只要看清楚題目，依據你自己的情況和想法，將你認為合適的答案選出。請你詳細填答，不要漏寫了任何題目。謝謝你填答！

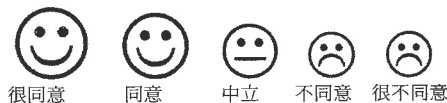
填答範例：

* 早睡早起是有益健康的習慣……



一、參加直排輪育樂營，你認為……

1. 可以學習到運動技能……



2. 可以增進我的體能……



3. 可以讓我更健康……



4. 可以嚐試新的挑戰……



5. 可以有認識新朋友機會……



6. 會造成我的運動傷害……



7. 流很多汗且很累……



【下頁還有題目！】

8. 可以讓我心情放鬆……



9. 可以讓我有美好的回憶……



10. 可以讓我感覺很快樂……



11. 可以讓我感到很有趣……



12. 溜冰動作會讓我感到危險



基本資料

1. 你是幾年級…五年級 六年級
2. 你是…男生 女生
3. 你曾經參加過溜冰育樂營沒有一次二次三次四次以上。

謝謝你！！

第五章 訪談法

陳鎰明

第一節 緒論

一、訪談法的意義

訪談 (interview) 通常是兩個人 (或兩個人以上) 之間有目的的談話, 由其中一個人 (訪談者) 來引導, 透過訪談的過程 (談話、筆記、錄音、照相等), 藉以瞭解被訪談者對問題的描述和說明, 進而達到對問題的釐清與解釋的一種研究方法。訪談法在質的研究上是非常重要的研究法, 也是其他研究法中不可或缺的輔助方法 (黃瑞琴, 1991)。

傳統實證主義的訪談, 是以心理學的行為主義與實驗研究方法做為典範 (paradigm), 亦即將訪談視為一個刺激與一個反應的過程 (Mishler, 1986)。訪談是一種行為, 而不是交談行動。訪談的目的在對於研究對象作一正常的描述。

傳統訪談強調訪談是一個機械式蒐集資料的過程, 是一個人提出問題, 另一個人回答問題; 而現代的訪談模式已趨向於人性化、多元化的模式進行, 一方面則是希望被訪談者能有意願接受訪談, 另一則是訪談者有意想不到的收穫 (Fowler & Mangione, 1990); 因此, 現代化的訪談模式, 已具有結構式訪談 (structured) 和非結構式 (unstructured) 訪談的功能與價值存在了。

在傳統的教育研究之質與量的最大差別在於資料的呈現; 量的研究之呈現是以「數據」來表示結果, 而質的研究則是以文字來敘述表示事實, 其間將呈現出結果與事實的差異。因此, 訪談結果的呈現也是在此種情況下加以描述和說明; 所以, 未來如要探討訪談的意義與價值時, 需符合現階段的教育研究趨勢與方向的要求才適合。

二、訪談法的重要性

在1940年代末期和1950年代初期, 因為量的研究 (quantitative research) 大量興起, 使得質的研究 (qualitative research) 就漸漸的式微了; 一直到1960年代之後, 質的研究方法在美國又再度的興起, 一些有關個案、專論、現場工作、期刊等質的研究也都相繼的出版和進行, 一瞬之間, 又再度掀起質的研究之浪潮。

質的研究方法可以包括: 人種誌研究、系統觀察法、訪談法、個案研究法、事件

評述法、行動研究法等（黃瑞琴，1991）。其中，訪談法又可以作為搜集資料的主要策略之一，也可以作為進入研究現場的方式之一，更可以補強其他觀察法中無法取得更完整資料的一種輔助方法；因此，綜合以上的說明，我們可以瞭解到訪談法的重要性，除可獨自完成研究外，更可以輔佐其他研究法；所以，訪談法在研究方法中是不可或缺的。

社會科學的研究，近二十年來受到歐美思想的衝擊，已逐漸對主流實證研究加以批判，並嚐試發展出研究的新典範；訪談法在此衝擊下發展出來，其目的足以匡正過去之量化研究只偏重「客觀性」、「價值中立」所產生的偏失；因此，探討訪談法有其歷史上的價值與重大意義。

三、訪談法的功能

訪談法的優點，是其他研究法（實驗法、歷史研究法、問卷調查法、內容分析法…）無法替代的功能；分別說明如下：

(一)可以取得較完整的資料

一般人接受實驗或填答問卷時，只能把一些個人表面的事情或意見表達出來，而訪談法卻能把個人內心的想法或概念，清楚的描述和記錄出來；並且，可以透過面對面的訪談，建立彼此的人際關係，進而能獲得更完整的資料和意想不到的機密和內容。

(二)較易掌握到問題的核心

訪談者可以先瞭解被訪談者的基本資料和生活背景；因此，訪談者可事先規劃探討的主題，以及構思訪談的題目，進而引導問題的發問，使得被訪談者在訪談的過程當中，針對問題回答，使得問題本身的核心能夠得到較圓滿的答案和結果。

(三)補助其他研究法的不足

不管量或質的研究（實驗法、問卷調查法、內容分析法、歷史研究法、檔案分析法、觀察法、人種誌研究等），本身都有限制和不足的地方；而訪談法正可以透過不同類型（結構性訪談、半結構性訪談、無結構性訪談）方式的實施，搜集更多、更深入的參考資料，以提供訪談者各種研究的需求和資訊。

(四)較具彈性的研究

訪談時，剛開始時可能只討論幾個問題，但是，到了訪談地點之後，訪談者與被訪談者彼此間的互動、或其他因素（訪談氣氛、訪談技巧、訪談策略等）的影響，都可能引發出更多意想不到的課題和結果，來作為訪談的問題或答案，這時，訪談法的

應用，就變得更具有彈性和多樣化了，這就是其他研究法中所不及的地方。

四、訪談法的限制

沒有一種研究的方法能同時適合所有的研究目的、研究興趣、研究對象的要求；因此，在訪談法的實施過程當中，可能碰到了下列的困難和限制，茲分析如下：

(一)時間的限制

在參與觀察法中，研究者可以花很多時間來進入現場，並慢慢的蒐集有關的現象和資料；但是，訪談法卻要在非常有限的時間內，蒐集有關的資訊；因此，訪談法中的時間掌握與應用，將成為一位好的訪談者必備的條件之一；所以，訪談法在時間的限制有其困難之處。

(二)情境的掌握

一般而言，訪談者大都會配合被訪談者在工作環境或上班時間上的限制；因此，為了能獲得被訪談者的合作，訪談的情境因素（時間、地點、佈置、設備、光線…）往往是不容易被掌握的；尤其，被訪談者的身分、地位特殊時，訪談情境的掌握將是非常難以克服的事情。

(三)訪談的真實性

訪談是一種談話的形式，在訪談者與被訪談者之間存在著某一種特殊的關係；一則是兩者之間的熟悉程度，另一則是彼此之間的信任程度，都會造成兩者之間的無形距離；所以，在訪談結果的資料中，是否與真實世界中之情感、動機、價值、判斷和情緒等內容有所差距（Langness & Frank, 1981），這是訪談中的另一項限制。

(四)匿名的考量

根據研究的屬性，研究者本身應表明個人之立場與身分，才能使研究的本質更具有客觀性的立場；但由於訪談法中的事實陳述與價值判斷會涉及個人的權益與個人的隱私；因此，在訪談結果的報告上，是否應把真實的姓名羅列出來，或是以匿名（代號）的方式提出，這就是訪談法中需要特別加以注意考慮的重點。

綜合以上的分析，我們瞭解到訪談法有它種種的限制；因此，訪談者須長期地注意被訪談者的家庭背景、工作環境、個人價值觀、特殊喜好、人格特質等方面加以瞭解，並建立良好的關係，這樣，訪談者才能在訪談的過程中突破訪談的限制，而獲得預期的目標與效果。

第二節 訪談法的要領

一、訪談法的類型

在質的研究當中，人們作訪談的方式有很多種，有的是很正式的訪談，有的是非正式的訪談；因此，為了能區分出訪談的類型，Jorgensen (1989)把它們區分成以下三種類型：

(一)結構式訪談 (Structured Interview)

又稱標準化訪談 (standardized interview)，此種訪談的過程當中，嚴格並要求標準化，亦即依照一定的程序來進行訪談，並且要求答案限於是、否，或從已設定好的答案中選擇其一；甚至在開始訪談至結束間的用語，也作了很嚴格的規定。而此模式的要求，更需符合科學研究的標準，因此，所得到的答案也較統一；但，卻無法對所有訪談的人獲得更進一步的資料。

例子一：

1. 訪談主題：21世紀學校體育目標之探究
2. 訪談時間：八十九年三月十八日上午十時三十分正
3. 訪談地點：台灣師範大學體育學系201研究室
4. 訪談對象：王大偉教授
5. 訪談工具：紙、筆、問卷、記事本
6. 訪談情形：
(訪談開始)

訪談者：請問21世紀學校體育目標是否有改變？

被訪者：是。

訪談者：你覺得學校體育目標與社會體育目標是否有所不同？

被訪者：是的。

訪談者：您認為目前的學校體育目標有1、三個2、四個3、五個4、六個

被訪者：有五個。

訪談者：您想從事學校體育目標的研究嗎？

被訪者：想。

訪談者：您覺得學校體育目標是否有改進的空間？

1、有2、沒有3、不一定。

被訪者：3、不一定

訪談者：非常感謝您的協助與幫助！

被訪者：不客氣

（訪談結束）

（二）半結構式訪談（Semistructured Interview）

即訪談者進行二階段的訪談；第一階段先採用結構性的訪談，把有系統的問題提出，讓被訪談者一一回答問題；然後再進入第二階段的訪談，採用開放性的問題，讓被訪談者自由的發表個人的意見，以達到較深入的瞭解與訪問。

例子二：

1. 訪談主題：21世紀學校體育目標之探究

2. 訪談時間：八十九年七月十八日下午四時

3. 訪談地點：大安區活動中心會客室

4. 訪談對象：活動中心村里幹事

5. 訪談工具：紙、筆、錄音機、錄音帶

6. 訪談情形：

（訪談開始）

訪談者：請問貴中心之隸屬行政單位是那裏？

被訪者：是屬於台北市大安區合安里的管轄。

訪談者：請問您社區目前有那些體適能活動？

被訪者：目前有慢跑隊、氣功班、土風舞社、外丹功、有氧舞蹈等五種。

訪談者：您覺得目前貴中心有何特色？

被訪者：我覺得本中心的工作人員，都是義工性質居多，且都很熱愛運動；在體育活動方面比較偏向本土化特色。

訪談者：目前貴單位碰到那些問題？

被訪者：經費不夠、場地太小，沒有指導人員。

訪談者：不知道您對市政府有何意見和建議事項？

被訪者：1、我覺得市政府應該多派人員至活動中心來瞭解活動的目的與目標。

2、我建議可以找義工來訓練。

訪談者：非常感謝您的協助與幫助！

被訪者：不客氣

（訪談結束）

(三)非結構式訪談 (Unstructured Interview)

又稱非標準化訪談 (unstandardized interview)，這也是一種臨床心理學家及精神科病理學家所採用的方式。實施之前沒有任何的規範，以最自然的方式請被訪談者自由充分的表達自己的觀點，偶而僅以少許問題來引導訪談的進行；因此，被訪談者在不知不覺中全盤托出自己的意見和想法；但不是每一次訪談中所得到的資料都會與研究本身有關連；因此，此類的訪談比較難掌握其效果和目的。

例子三：

1. 訪談主題：行政院體育委員會未來施政方針
2. 訪談時間：八十九年五月二十日下午二點四十五分
3. 訪談地點：行政院體育委員會主任委員辦公室
4. 訪談對象：許主任委員義雄
5. 訪談工具：紙、筆、錄音機、錄音帶、錄影機、錄影帶、記事本、電話簿。
6. 訪談情形：

(訪談開始)

訪談者：請問主委、體委會未來的工作事項？

被訪者：未來體委會的工作事項，包括：1、全國運動競技的訓練與督導2、全民體育推展與宣傳3、國際體育的交流與互動4、提高國民終身運動的習慣。

訪談者：請問主委，未來體委會如何與教育部互動？

被訪者：未來體委會將與教育部體育司之互動會十分良好，原則上1、學校體育應回歸教育部體育司來負責2、社會體育將由體委會來主管3、體委會與教育部將是相輔相成的。

訪談者：非常感謝主委接受訪談，真讓國人耳目一新，再一次謝謝主委能接受訪問。

被訪者：謝謝！

(訪談結束)

二、訪談法的對象

訪談的對象即是研究場所上的「主要報導人」(key informant)。在著手要實施訪談時，如何去決定「主要報導人」是一件很困難的事情；尤其，到底是那一種人是訪談者要找的對象，以及要訪談多少人才訪談出所要訪談的內容與目標；這一點是

值得我們繼續探討和釐清的課題，以下將分析訪談對象的特質：

(一)童年

童年，基本上是六歲以下，深受父母親的照顧，所以，在這種訪談的對象中，可以儘量去瞭解他們的家庭背景、父母教育程度、經濟狀況以及父母的管教態度，這些都可以瞭解到訪談對象中童年、小孩的特殊情形。

(二)青年人

青年人最易受同儕朋友的影響，因此，這階段的訪談重點，應擺放在學校的課業、朋友的交往、人際關係的情形、以及性教育等等的問題上；當然，我們也可以藉助學校裡的師長或家裡的父母親，一起來瞭解訪談中的青年人。

(三)成年人

成年人最關心的課題是家庭和事業，因此，在訪談的過程當中可以訪談到成人的未來期望、工作經驗、社區參與、薪資收入、兒童教育的機會以及婚姻的生活等課題上。

(四)老年人

老年人除了婚姻（已婚或未婚）的問題外，也可以訪談有關子女的問題、個人健康、生涯規劃、退休的種種，以及如何過完晚年的生活等等，都可在訪談老年人時列入討論的議題或關心的事項上。

(五)其他

除了以年齡來作為訪談的對象之區隔外，其他議題如：性別歧視、愛滋病的預防、環保事件以及人生價值等都可以在不受限年齡之差異而加以探討。

因此，綜合以上的分析，我們可以瞭解到在訪談的過程當中年齡的變數，將會影響到訪談對象的特質與差異；所以，訪談對象的選擇也是一門很高深的學問。

三、訪談法的技巧

實地進行訪談的過程當中，訪談者應有的訪談技巧可能包括：

(一)說話的技巧

在訪談的過程當中，訪談者如何去營造訪談的氣氛（Toylor & Bogdan, 1984），以及如何讓被訪談者願意把心中的話講出來，是二件非常重要的事情；雖然，在沒有一定的話可以說，也沒有一定的話不可以說之前題下，訪談者儘量1、不要作任何的判斷2、讓被訪談者多說話3、注意傾聽被訪談者的談話4、以敏感的心去感受5、以同理心去思考被訪談者。如此一來，才能順利地進行訪談的工作。

(二)提問題的方法

訪談者為了能瞭解事實，除了直接針對被訪談者本身提出問題之外，也可以提出與之相關的問題來發問，這樣將可獲得到不同的訊息，因此，問題的提出也是一門很高深的學問，其原則包括1、一次只問一個問題2、問的問題須有結構性的考量3、問題本身有邏輯的可能性4、問的問題具有探究（probing）的價值。

綜合以上的問題發問，我們可以瞭解到提問的切題與否，將會影響到訪談最後的結果和資料的呈現。

(三)參照資料的彙整

為了能更確切瞭解到事實的真象，訪談中的參照資料是不可或缺的訊息。因為，被訪談者在訪談的過程當中會加以掩飾自己的情感或行為，甚至於欺騙或作假，因此，為能確切瞭解到事實的真象，在訪談的過程當中之對照問題（contrast question）之提出有其必要性，並且也可以作為佐證訪談事物的真實性。

(四)建立彼此的信任感

訪談的整個過程當中，彼此之間『信任感』的建立，將是決定該訪談是否成功的絕對因素之一；因此，訪談一開始的坦誠態度、說話的語氣、以及和諧的態度等等都將影響訪談者與被訪談者之間信任感建立的重要因素之一。

四、訪談法的策略

為有效率的達成訪談的目的，下列策略值得參考：

(一)廣泛的收集資訊

已確定訪談之對象，可立即著手收集有關被訪談者的個人資料、剪報、文章、日誌、記事本或備忘錄，並進一步瞭解被訪談者的基本背景（出生地、籍貫、年齡、工作、嗜好等）以及社會地位；最後，在訪談之前應詳細閱讀和分析所蒐集到的資料，如此，才有可能進行一場順利的訪談研究。

(二)團體訪談法

訪談通常是訪談者與被訪談者之間的一對一談話，但有時也可以為了研究的需求，把個人訪談擴大成「團體訪談」（group interview）；其進行的方式是將一群被訪談的人聚集在一起，讓他們先自由開放的相互交談，自然地彼此引發話題或製造焦點(point)，使他們之間能產生共識和問題，作為未來進行個人訪談的重點或課題；因此，團體訪談的實施與應用，也可以稱作訪談策略的另一種方式。

(三) 虛擬情境的應用

所有收集到的資訊和紀錄，並非只有在訪談過程中可以全部被發現，有時可以透過虛擬的假設情境，讓被訪談者根據訪談者的假設或虛擬情境，提供一個類似的經驗、想像、情感或處境，讓被訪談者假設性的去推演或經歷之後，提出個人的心得和經驗，而這些不同的資訊，也將有助於資料的收集與應用。

(四) 交叉檢核資料法

為避免訪談資料的不正確、誇大或不實的報導時，訪談者可以透過責任交叉檢核（cross checks）的方式，以不定時或長時間的訪談之情況下，測試曾經問過的問題或重複的問題，以檢測被訪談者所談資料的可信度和真實性。

第三節 訪談步驟與實施

一、訪談前的準備

一般而言，訪談者在訪談之前，須先向被訪談者先澄清訪談的動機、目的，以及研究報告中將使用虛擬的人名或真實的姓名，或者將以何種方式的名稱來呈現，讓被訪談者能夠很放心的接受訪談和記錄，以下將分析訪談前的各項準備：

(一) 首先以電話或口頭聯絡

為能提高對被訪談者的尊重，事先的聯絡有其必要性，可以讓對方有充裕的時間來準備和應對；再者，也可以更確定對方是否願意接受訪談。

(二) 訪談前的器材準備

為有效的記錄訪談的內容與過程，紙、筆、記事本、錄音帶、錄音機、底片、照相機、錄影帶、錄影機等紀錄的器材，應於事前準備妥當，並放置在隨手可拿到的袋子或卷夾之中。

(三) 訪談類型的決定

當確定要作訪談時，訪談者應開始構思決定訪談的類型，例如決定採用結構性訪談，訪談時的用語及問題就必須很謹慎，必須事前加以規範和確定；而決定用非結構性訪談時，則需先思考一些有關的問題作為導引問題；因此，決定訪談的類型，也將會影響到訪談前的各項準備工作。

(四) 行前再確定

為避免訪談者與被訪談者在進行訪談前的行程失誤，訪談者有必要在訪談當天早

上或事前，再一次告知被訪談者的聯絡事項，以讓雙方都能順利地參與訪談，且行前再確定，也是一種禮貌上的具體表現和事情周延的準備。

二、訪談中的應變

為了能順利完成訪談，除了訪談前的準備之外，訪談中的應變也是極為重要的一環，詳如以下之分析：

(一)訪談時間的掌握

一般而言，每次訪談時間通常都需要花費兩個小時左右；如果時間太短促，可能無法達到充分的溝通，因而錯失探索主題的機會；反之，時間太長，可能引起被訪談者的不悅或耐心不足，因而導致答非所問，不能切題的事情；因此，訪談的時間最好能定位在二小時左右，才不致喪失訪談的機會與功能。

(二)訪談氣氛的醞釀

在訪談的過程當中，被訪談者可能因為緊張、情緒不佳，或者不專心，這時訪談者應隨時掌握到訪談時的氣氛營造及調和，除可暫時停止訪談之外，也可以臨時換一些較輕鬆或家常的話題，使被訪談者能重新再接受訪談，並以在較輕鬆沒有壓力的前題之下，能談出心中的話；所以，訪談氣氛的醞釀，也是訪談時應隨時注意的事項之一。

(三)應變能力的展現

訪談中，隨時都有可能發生意料之外的事情，包括：打翻茶杯、弄壞桌椅、地震天災等事項的發生，這時，訪談者應立即做出適當處理，並決定是否要繼續訪談或暫時退出現場，或再約定時間下一次再來。這都是訪談者在訪談的過程當中需要展現出來的應變能力與智慧。

(四)訪談中避免使用導引性的問題

無論採取結構性訪談或非結構性訪談的類型，應儘量避免採用導引性的問題（leading question），而間接指涉特定的答案，而造成被訪談者只有一個答案的可能；至於在訪談過程當中不必要的點頭、皺眉、聳肩等的肢體語言，亦應儘量避免，以力求訪談過程的中性和不影響被訪談者的意識形態。

三、訪談後的資料處理

訪談後的資料，一般而言有筆記的資料、錄音的資料、照相的資料、錄影的資料等等；因此，為了提高資料的可用性及真實性，實有必要加以處理和統計，而其具體作法如下：

(一)立即編碼和記錄

剛完成訪談後，訪談者本身的記憶猶新較不易忘記，最好能立即加以記錄和編碼，使得最新、最正確的資料能獲得保留和記錄；一旦訪談者未能即時將訪談結果加以記錄，將可能造成資料的流失或記憶的減退，這對以後資料的呈現將造成無法彌補的遺憾。

(二)運用統計方法

訪談結束之後，訪談資料經過編碼和整理，就變成可應用的參考資料，這時我們可用描述性（descriptive）的統計方法（平均數、標準差、百分比、t考驗、卡方考驗）加以分析和說明，甚至也可以用高等統計的方法（因素分析、迴歸分析）加以比較，作為瞭解問題和解釋現象的依據。

(三)回電與謝函

為感謝此次訪談能順利的進行，除了訪談結束時的當面道謝外，也應在訪談結束後三日內，再一次電話道謝，或者以具體的信函來感謝這一次的訪談；而其目的除了能再建立彼此的人際關係外，也能為下一次的訪談建立更良好的合作機會。

第四節 訪談法應注意事項

一、報告內容的呈現

訪談紀錄如果是研究中最主要的搜集資料來源時，訪談者最好能作仔細的訪談日誌（Taylor & Bogdan, 1984），在訪談日誌上列出每次訪談時所談的主題、時間、地點、人物及特殊事項，在撰寫訪談日誌之內容，須注意以下幾點的事項：

(一)紀錄單的書寫

訪談的錄音轉寫成文字或直接記錄時，訪談筆錄單（interview transcript）最好只用單面書寫，以便於未來的檢視工作；並且在紀錄的右邊下方約三分之一的地方能留下空白欄，作為訪談記錄的反省和評論；並於左邊預留空白處，作為資料編碼及查閱之用。

(二)登錄有關的事項

每次訪談紀錄都從新的一頁開始，並寫上時間、地點、日期、主題、訪談對象以及頁碼；使該紀錄能直接告訴訪談者何時的訪談紀錄和當時的情境，以作為未來整理資料的依據和結果報告的參考。

(三)應用不同符號來區別

在訪談過程當中，會穿插有笑聲、靜默、沈思、哽咽、驚嘆等的情感表現時，可以用符號或筆的顏色（紅、橙、黃、綠）加以註明或區分，作為描述或解釋被訪談者的意見、共識、反對或其他建議的參考。

(四)紀錄的存檔

為了能有效且保障資料的完整性，訪談之後的紀錄存檔至少要影印三份以上；一份隨手可使用，一份可作為資料分析的參考，另一份則保存在保險箱或卷夾中，以避免遺失或受損的發生。

整理完成的錄音帶或錄影帶亦須註明訪談的時間、名稱、地點或主題，以便日後需要時可以互相查證或調閱。

二、信度與效度的問題

當訪談後資料的紀錄與登記時，則會出現訪談紀錄的信度與效度的問題，以下分別說明之：

(一)信度

訪談時的信度（reliability）考驗，其目的在驗證訪談紀錄的一致性（consistence）；當一個訪談在進行時，從頭到尾都由一個人全部負責，其信度的考驗則是以被訪談者的回答是否很一致；而其評量的方式有1、在訪談後一段時間，再將問題的形式稍作更易，重複發問，看答案是否相似2、再找另一時間、重複訪談、再看看答案是否一致3、以多人進行訪談，可獲得較高的信度4、將訪談的結果錄音，並由兩位以上的人去傾聽記錄，確定答案是否有一致的傾向。

(二)效度

訪談的效度（validity）考驗，其目的在瞭解所訪談的內容是否已達到欲訪談目標的程度而言；而其檢核方法可以包括：1、訪談者與被訪談者的熟悉程度如何，因為彼此的互信程度，將決定訪談的內容效度2、訪談的結果與內容，請專家學者來認定與評估，是否符合預期的目標3、針對訪談後所得的內容與既定的訪談目標是否符合的程度加以決定。

三、訪談的倫理信條

從1970年代之後，美國的社會科學研究開始逐漸接受聯邦法律的規約，參照以人為研究對象的醫學實驗，並同時要求社會科學研究的機構也應比照模式向機關申請保護人權之相關措施（Agar, 1980; Lofland & Lofland, 1984），使得各領域之倫理信

條，也被一一提出要求；而在訪談的倫理信條上也談到：

(一)紀錄的引用問題

紀錄的本身是沒有爭議的；但是，當紀錄被引用至有目的的研究時，就必須考量到當時合約的規定，以及當事人是否同意被引用或提出，必須回歸到紀錄本身的原始意義；因此，訪談中的紀錄引用是很值得關心的問題。

(二)個人隱私問題

訪談的結果，若只是學術上的一種觀點，那將僅是一種討論而已；但是如果訪談的結果，已涉及到個人的隱私或危害到個人的權益時，將不只是學術上的問題而已，更是法律上的問題；因此，訪談結果的呈現，不但要考慮學術上的問題，也要考慮到個人的隱私問題。

(三)誠實的標準

訪談者須忠實的把訪談的結果一一呈現；但是，訪談過程當中所蒐集到的資料，是否可以完全的呈現出來，是很值得討論的；因為，個人的角度、價值觀、人生態度是有差異存在的；因此，如何拿捏以及如何把原味重現，就有待訪談者本身的智慧，以及道德標準的高低來決定了；所以，訪談中誠實標準如何訂定，就是值得玩味的事了！

(四)情境的倫理

訪談者在實施訪談時，都要事先準備好訪談的主題。然而在進行訪談的過程當中，訪談者應盡量讓被訪談者說出他個人真正的想法或看法；但有些訪談者會因其先入為主的想法，訪談時會有誘導性的口吻，不自覺的引導被訪談者回答訪談者心中所期待的答案；因此，像這種蒐集資料的方法，當然是違背研究的倫理。訪談者應秉持公正客觀的態度，並且向被訪談者表示訪談的資料會加以保密，使被訪談者能在沒有壓力的情境下接受訪談。

第五節 實例介紹

- 一、研究題目：父母參與及教師參與對學生生活適應影響之研究
- 二、研究者：蔡俊傑（政治大學教育研究所博士生）
- 三、研究目的：研究之主要目的，在探討國民中學學生父母參與及教師參與對學生生活適應的影響，以作為未來政府擬定教育政策之參考和依據。

四、研究背景：目前由於社會價值觀的混淆，導致時下的年青人，對物慾的追求，對人的不尊重以及追求感官的刺激，使得社會不斷發生一些駭人的青少年事件，以下提出幾個案例。

案件一：八十六年九月，新竹縣竹東鎮發現「少女袋屍」命案，原因是死者林小蕙與「親密女友」傅姓少女交往甚密，而後林姓死者向傅姓少女炫耀，最近結交一位葉姓男友，傅姓少女心中醋勁大發甚為不滿，乃夥同十名青少年，載林姓少女至山區以石塊亂砸，迫使林姓死者脫光衣服，以火焚燒埋屍。事後擔心屍體被發現，再挖掘屍體裝入袋中，丟入竹東圳。

案件二：八十七年三月，國立清華大學爆發一樁駭人聽聞的兇殺案件，死者為清華大學輻射生命研究所研究生許嘉真，死因是身體及頭部遭受重擊後，再以硫酸、鹽酸相混，俗稱「王水」的混合液，加以腐蝕毀屍。行兇者居然是同窗摯友洪姓同學，殺人的動機僅是為了爭風吃醋搶奪男友。

案件三：八十七年十月，台北縣林口鄉爆發「弑親血案」，死者林銀樹、曾玉甘夫婦，被自己的親身兒子林清岳殺害。林姓兇嫌為了謀取父母親高額的保險金，夥同蘇姓，賴姓友人，持刀至家中行兇。死者死狀極其淒慘，夫婦二人均身中五十多刀，其中林姓父親更被逆子剝斷三根手指，行兇後還企圖引爆瓦斯破壞現場及屍體。

案件四：八十七年九月，台中女中高三女生廖曼君跳樓自殺，廖姓學生的姊姊在一家便利商店打工，廖姓學生經常到店中找姊姊，而與店長林永杰認識，並展開長達一年的畸戀。林店長之妻為結束此段畸戀，找廖姓女學生談判，事後卻發生殉情悲劇，而後林姓店長亦投大肚溪自殺身亡。

綜合以上四個重大的社會案件，均是目前的青少年因為生活適應產生了困擾，進而引發的社會問題，但是，問題發生之後，所呈現的社會輿論均是將責任推諉給父母親或學校的老師；所以，為了能更進一步去瞭解學生生活適應的種種問題與影響的因素；因此，本研究擬採專家訪談來探討事件的真相和解決問題之策略。

五、訪談對象

(一)校長

- | | | | |
|-----------|------------|-----------|-----------|
| 1. 烏松國中校長 | 2. 瑪家國中校長 | 3. 來義國中校長 | 4. 主正國中校長 |
| 5. 枋寮國中校長 | 6. 新埤國中校長 | 7. 泰式國中校長 | 8. 大社國中校長 |
| 9. 正成國中校長 | 10. 琉球國中校長 | | |

(二)主任

- | | | |
|---------------|--------------|--------------|
| 1. 明正國中輔導室主任 | 2. 琉球國中輔導室主任 | 3. 車城國中輔導室主任 |
| 4. 至正國中輔導室主任 | 5. 新興國中輔導室主任 | 6. 瑪家國中輔導室主任 |
| 7. 枋寮國中輔導室主任 | 8. 湖西國中輔導室主任 | 9. 獅子國中教務主任 |
| 10. 正中國中輔導室主任 | | |

(三)青少年輔導團

- | | |
|--------------|--------------|
| 1. 屏東縣青少年輔導員 | 2. 屏東縣救國團輔導員 |
|--------------|--------------|

六、訪談問題大綱

- (一)在父母參與方面，為何都市型高於鄉鎮型、離島型、山地型；鄉鎮型又高於離島型、山地型；離島型又高於山地型。且學生的生活適應也是如上述情況呢！
- (二)為何家中有2個子女父母參與高於家中子女數5個、4個、3個，且家中子女數2個有較高的生活適應？
- (三)為何父母生活在一起的參與比單親及父母長期不在家的父母參與要高，且在學生的生活適應也是如上述情況？
- (四)父母親的學歷方面，為何高學歷父母參與較高？
- (五)為何貧窮的父母參與最低？
- (六)為何父母接送的學生父母參與度較高？
- (七)為何離島型的教師參與最高，而山地型的教師參與最低？
- (八)為何教師參與不因學生家中子女數、生活型式、父母親的學歷、不同的上學方式有所差異？
- (九)為何教師參與會因學生家庭經濟水準高低而有所差別？
- (十)學生的生活適應方面為何以父母親具有高中、大學學歷的適應較高？

七、訪談方式與進行

(一)訪談方式

本研究為了能配合研究者本身與訪談者的工作時間，所以，採取了以下二種方式：

- | | |
|---------|------------|
| 1. 電話訪談 | 2. 實地訪談二種。 |
|---------|------------|

(二)訪談範圍

本研究為考量行政職務及教育的屬性，大都以屏東縣內之 1. 都市、2. 鄉鎮 3. 離島 4. 山地等不同的地方為本研究的範圍。

(三)訪談時間

原則上以一個小時為原則，如有特別需要再加以延長或縮短。

八、訪談紀錄摘要

問題一、在父母參與方面，為何都市型高於鄉鎮型、離島型、山地型、鄉鎮型又高於離島型、山地型；離島型又高於山地型，且學生的生活適應也是如上述情況？

(一)明正國中輔導室主任李文雄：

這個問題最主要是牽涉到父母的社經地位。都市型、鄉鎮型的父母通常社經地位較低，對子女的教育往往因家中經濟低落而忽視。

(二)鳥松國中校長吳宗立：

這四個地區因都市文化程度不同，社會結構有所不同，例如：都市中安親班、才藝班較多、父母的社經程度較高，經常接送子女到各才藝班學習，子女知覺到父母的參與相對增高。

(三)現任琉球鄉長蔡家強（前琉球國中輔導室主任）：

本鄉的家長大部份以捕魚為主，分為遠洋及近海捕魚，遠洋漁業的家長出海短則數月，長則一年，父母在家的時間極短，更遑論要參與學生生活及親職教育。而近海捕魚，捕魚的作業時間與子女的相處時間差異很大，而且捕魚又屬勞力工作，每當回家已是精疲力盡，所以家長參與較低。

(四)瑪家國中校長賴順隆：

山地的家長通常出門到外地工作，家中只剩老人及就學的孩子，子女的生活行為乏人規範，容易產生不良行為或行為偏差，子女的生活適應相對較差；而原住民家長回家相聚的時間，通常為過年、豐年祭或長期假期，因此家長參與學生的時間較少。

問題二、為何家中有2個子女父母參與高於家中子女數5個、4個、3個，且家中子女數2個有較高的生活適應？

(一)車城國中輔導室主任曾美芳：

家中小孩過多容易造成家中經濟的負擔，且過多的小孩容易分散父母的愛、父母的時間及精力，2個小孩較適當，而且可以彼此為伴，並且對於家庭不易形成經濟的

負擔。

(二)至正國中輔導室主任鍾素美：

2個小孩是目前建構家庭的一個趨勢，家中子女數過多容易造成家長的負擔，以本校而言位於市區，學童的競爭性大，子女太多的家中即產生競爭，而且學校同儕又要競爭，造成學生雙向壓力，所以家中2至3個小孩最適當。

問題三、為何父母生活在一起的參與比單親及父母長期不在家的父母參與要高，且在學生的生活適應也是如上述情況？

(一)枋寮國中校長陳清山：

子女的成長需要父母共同陪伴，以現階段國中生而言，他們的心態就是喜歡「比較」，如果是單親學生，和同學比較便少了父親或母親；再比生活條件，單親學生又少了其它物質、精神來源。因此，與父母親相處的同學其適應性較高。

(二)琉球國中輔導室主任洪希智：

父母長期不在家或是單親的學生，若是遭受挫折或是困難時，少了提供解決問題的人，也少了情緒傾吐、發洩的對象。因此，父母親長期不在家或單親的學生，通常比較抑鬱寡歡。

問題四、有挫折或是困難時，為何學生傾吐對象依序為朋友、兄弟、姊妹、老師、父母？

(一)新興國中輔導室主任徐慧娟：

國中階段，正處於青少年狂飆期，內心渴望能獲得同儕的認同，許多國中生會成黨結社，最主要的原因也是於此。因此，每當心中有困難、挫折時，在他們的心中便會直接找尋的對象就是同學。

(二)屏東縣青少年輔導團委員方相祈：

老師和父母在傳統的角色，是權威的代表性，讓學生感覺到距離，不能隨便親近；除非是父母或教師能敞開心胸，讓學生能親近他們，否則，學生心中有困難或喜悅時，他會與其它同儕分享或傾吐。

問題五、為何貧窮的父母參與最低？

(一)瑪家國中輔導室主任梁明輝：

本人過去服務的學校中，可以發現家中經濟能力較差的學生，本身就有較內向的傾向，不敢隨便表達意見；而且其家長也不敢隨便參加學校的活動，諸如：母姐會、親師生座談會等。

(二)枋寮國中輔導室主任李肖蘭：

家庭經濟較差的學生家長參與度較低，可以應驗一句台灣諺語：「有錢人作阿伯，沒錢人作厭頭」，有錢的家長除了「利」已經有了，當然想獲「名」，對於子女的活動會熱心參與，或許可以擔任家長會長等職務。但是經濟能力差的學生家長，三餐不繼，那有額外的時間參與學生的活動呢？

問題六、為何父母接送的學生父母參與度較高？

(一)泰武國中校長張坤鄉：

如果學生的家長能接受學生上下學，通常有兩個因素，1. 家長的社經地位較高，甚至經濟能力比較好，2. 家長的職業屬於自由業或高階主管；自己的時間可以自我控制，例如：開商店、律師或總經理等。因此，對於學生的活動參與度較高。

(二)正成國中校長孫秋村：

接送學生上下學不全然是父母，在我過去服務的學校，發現學生的接送有的是由祖父母，而且在鄉鎮或偏遠地區的學校，父母工作較忙，接送學生或送便當均由祖父母代勞。如果是父母接送上下學，通常對於學校的參與方面會有較高的傾向。

問題七、為何離島型的教師參與最高，而山地型的教師參與最低？

(一)現任琉球鄉長蔡加強（前琉球國中輔導室主任）：

在本校服務的教師約有半數的本地人（編制34人，本地佔16人），過去均是在島上就讀，成績優異保送師範院校，畢業後返鄉服務。這些教師的服務心態，除了回饋心態外，對自己的成長地方的子弟，也有一份使命感，願意多付出時間關懷自己的子弟。

另外，在這邊服務的教師，因環境及交通的關係，通常住在宿舍，在校時間較長，所以參與較高。

(二)湖西國中輔導室主任邱葆霖：

在本校服務的教師約有九成是本地人（編制32人，本地佔29人），而其他教師本籍雖在本島，但都是居住在學校附近，對於學校的活動或是學生的教學輔導，比較能騰出額外的時間加以處理，並且相當認真與投入。

(三)來義國中校長高正雄：

本校是一所山地國中，而且本人也是原住民（排灣族），從師範學校畢業後大部分的時間都是在山地學校服務，而且從國小到國中擔任校長。過去學校的教師來源均是師範學生的分發制度，在山地學校接受到的師資大部分T分數較低或是品格較特殊

的教師，因此造成山地學校有如此現象，但仍有一些充滿愛心的教師願意到山地來奉獻犧牲。

(四)獅子國中教務主任秦武：

本校是一所山地國中，本人也是原住民籍（排灣族）。由於山地學校班級數較少（學校有6班，教職員13人，學生數140人），但學校行政工作並不因班級數少而有所減少，可能在教學與行政佔用太多時間，無法兼顧輔導學生。

問題八、為何教師參與不因學生家中子女數、生活型式、父母親的學歷、不同的上學方式有所差異？

(一)至正國中校長陳明逢：

本人在山地國中（獅子國中）、鄉鎮國中（麟洛國中）或是現在的市區國中都服務過。教師對於上述這些情形為何沒有以差異的心態對待，其主因乃在教師或學校訓導人員、輔導人員、在進行教學或輔導時，除非是行為奇特或怪異，甚至有偏差行為出現，才加以預防或輔導，通常不會刻意因上述的情形而可以差別待遇。

但是在單親家庭方面，有些教師會給予較多的關懷或是特別的照顧。

(二)枋寮國中校長陳清山：

本校的組成較為特殊，原有一所山地國中（春日國中）合併到本校，因此原住民學生，比一般山地國中原住民同學還要多，本校屬於一般鄉鎮學校。

上述的這些問題，目前的國中教師採科任制，一般科任教師上完課，較少與學生有接觸的時間，教師對學生生活背景不熟悉，比較不會以學生的家庭背景作教學的依據。但如果是導師可能會因單親的家庭、或是父母的社經地位（例如：是否擔任民意代表或高學歷）而有所差別。

問題九、為何教師參與會因學生家庭經濟水準低而有差別？

(一)新埤國中輔導室主任林玉容：

本校是屬於偏遠地區學校。通常輔導室的個案很少是教師因家長的經濟能力低而給予較低的待遇，一般而言，經濟能力低的家庭社經地位也較低，可能是在教師收取一些費用，學生較不配合，而造成學生認為教師不關心他。

(二)中正國中輔導室主任藍國豐：

本校是屬於市區明星學校（學校以音樂班、資優班）。一般的教師對於學生的刻板印象，仍是喜歡乾乾淨淨的學生，家庭經濟好的學生在外表穿著上，通常比經濟能力較差的學生要整齊清潔，再加上經濟能力高的學生，父母參與度較高，所以教師比

較會多付出關心。

問題十、學生的生活適應方面為何以父母親具有高中、大學的適應較高？

(一)大社國中校長昧清泉：

學歷比較高的家長，對於學生的學校生活比較關心，而且本身學歷較高，對於學生的生活、行為採取比較合理管理的管教態度，學生的行為適應當然較高。

(二)明正國中校長鍾思喜：

本校是一所市區學校（緊鄰縣政府、高級住宅辦公區）。以父母的學歷、社經地位或是經濟情況而言，在社會上都是上流人物。一般而言學歷高的父母對於學生較為關心，並且在學校所辦理的各項活動中參與度也較高。追根究底而言，父母經常參與、關心，學生比較不會產生不良行為，學生縱使有偏差行為也會因父母的關心和參與而有所收斂。

九、結論與建議

本研究經訪談後得到以上幾點的結論與建議，以作為未來各學校在輔導學生之參考和建議：

(一)結論

1. 父母的參與對學生生活的適應，有絕對的影響和幫助。
2. 教師的參與對學生生活的適應，在生活上的輔導與交友是有影響的
3. 不同區域（都市、鄉鎮、離島、山地）的學生在生活適應上深受經濟因素所影響。
4. 國中學生生活適應的享受上，在性別與經濟上有相互影響關係存在。
5. 不同的族群和生活型態也會影響到國中學生的生活適應的好壞。

(二)建議

1. 學校應以社區為中心，加強親子教育與社區活動，以提昇學生的適應能力。
2. 學校課程應配合社會變遷的需要，提供可用的學習環境與適應能力。
3. 重視離島與山地區域的資源分配，以降低青少年犯罪的比率與隔離。
4. 加強兩性之間的對待模式，以提昇學生的社交能力。
5. 提供多元化的教師研習機會，以呼應不同類型的輔導需求。

參考資料

- 王文科 (1994)。質的教育研究法，台北：師大書苑，157-167。
- 胡幼慧 (1996)。質性研究，台北：巨流出版社，37-38。
- 吳芝儀，李奉儒 (1995)。質的評鑑與研究，台北：桂冠出版社，225-304。
- 楊國樞等 (1975)。社會及行為科學研究法 (下)，台北：東華書局，550-583。
- 賈馥茗 (1995)。教育研究法的探討與應用，台北：師大書苑，167-175。
- 黃瑞琴 (1991)。質的教育研究方法，台北：心理出版社，107-133。
- 黃政傑 (1996)。質的教育研究：方法與實例，台北：漢文書局。
- 歐用生 (1989)。質的研究，台北：師大書苑，1-4。
- Agar, M. H. (1980). *The professional stranger: An informal introduction to ethnography*. New York: Academic Press.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S.K. (1982). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon
- Fowler, F. T., & Mangiono, T. W. (1990). *Standardized survey interviewing: minimixing interview related*, Newbury Park, C.A.: Sage.
- Jorgensen, D.L. (1989). *Participant observation: A methodology for human studies*. Newbury Park, CA: Sage.
- Lofland, J., & Lofland, L. H. (1984). *Analyzing social settings: A guide to qualitative observation and analyzing*. Belmont, CA: Wadsworth.
- McCrachen, G.(1988). *The long interview*. Beverly Hill, CA: Sage.
- Mishler, E. G. (1986). *Research interviewing: context and narrative*. Cambridge, MA: Harrard University Press.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Taylor, S. J., & Bogdon, R. (1984). *Introduction to qualitative esearch methods: The search for meanings*. New York: Wiley & Sons.

第六章 個案研究法

李勝雄

第一節 個案研究的內涵

近年來，在學術研究上，個案研究大行其道，有不少的專家學者將其運用在自己專題研究上，學術界的後生晚輩也群起效法。但「個案研究」到底是何種研究方法，其本質、目的是為何、進行研究時有什麼特性與限制、施行時應採取哪些步驟等，這些問題是研究者在採取個案研究時應予以釐清。

「個案研究」依字面而論，是針對某單一問題或對象進行研究，所採取的研究法。而更深入的解釋是「個案研究」係以單一個體，或單一組織體（如一個家庭、一個社會、一所學校、一個部落等）為對象，針對某項特定行為或問題進行研究的一種研究方法。為徹底了解此問題癥結所在並給予有效的幫助，研究者必須搜集研究對象本身相關的資料，包括其過去、現在、以及與周遭人事物、環境所發生的互動，以便對欲研究的問題提出適當的處置方式，比如說有一罪犯，假使要知道其犯罪的原因，不能僅以較世俗的看法即猜測，可能由於缺乏教育或關愛所致，我們必需研究他從前的基本資料、教育環境、交友、職業習慣、家庭情形、經濟狀況等，然後交叉歸納明瞭真正的原因。

個案研究的應用層面相當廣泛，最初多用於醫學方面，後來漸為社會工作人員及心理學者所採用，是最近社會學界所承認為合於科學原理的一種方法。其相關的學術用語，諸如個案史、個案工作、個案分析、臨床案例研究等等也常見諸於心理學、社會學、醫學，以及教育學等不同領域之上。這些術語儘管應用在不同學術領域的角色略有差異，但其內涵卻有相同之處，均以特定的個案為研究之對象，廣加蒐集有關個案的資料，最後並提出對症下藥的解決方案。如社會工作人員與輔導諮商員在採用個案研究時，大抵以個人作為獨特的研究對象，診斷特殊反常的人或情境，尋出其缺陷與特異之處，施以診斷並將此缺點或特點加以改善或促進，提供建議有效的因應策略。而一般的研究者在運用個案研究時常以具有代表性的個別團體為對象，仔細分析樣本的資料，冀期從中獲得結論，概括所屬的母群體。而個案研究應用在教育問題上的研究範圍，概有如下內容：

一、成績不良的兒童：學習成就低落有許多可能的原因，必須針對於兒童各方面如家

庭環境、兒童個性等進行詳盡的考察，才能斷定其原因所在。並加以分析診斷並尋求補救之方。

- 二、行為不當的學童：學校對於處理行為不當之兒童，常加以懲罰了事，這對兒童不當的行為並無助益，必須設法導正之。比如某兒童有偷竊行為，教師如欲對於該兒童的行為過失加以校正，不是記過除名或加以打罵可以辦到。必須對於這個兒童的個性、環境、家庭有詳盡的了解，對於問題所在有確切的判定，然後設法解決問題。
- 三、情緒心理方面失控的兒童：情緒心理方面失控的症狀輕重不一，輕者如憂鬱發愁、過分羞怯、喜怒無常，重者如精神錯亂、人格分裂，幾近於瘋狂狀態，須請心理專家診治之。
- 四、教育、職業、性向指導：教育、職業、性向指導是以個人為對象的，個人的問題都有其特殊性。沒有現成的配套方案可加以應用，所以個案研究法成為施行指導之最有效的方法。

故之，個案研究是為了解單一研究對象的問題，將所得的資料作有系統的組織與歸納，並針對問題提出解決所採行的研究方法。茲將內涵分述如下：

一、個案研究的意義

個案研究是一種以某一個體，無論是個人、群體、社區、組織機構為對象，針對研究對象的一切相關資料，運用觀察、蒐集、分析、研究、解釋等方式，來歸納診斷這些對象因某項原因所造成特殊問題，並提出解決之道。換言之，個案研究即是利用分析有效且完整之資料，針對某一個體的特殊問題，探求真相，診斷導因，研究矯治的方法。因此它應用在社會學中，主要在探討社會動力和歷史改變二者之間的關係。應用在醫學上，主要是探討醫生對病人的病因所做的系統化的診斷及治療的歷程報告。而應用在心理學和輔導上，主要是針對個人在某種情境下所產生的特殊行為事件，根據所收集的相關資料，經過系統化的分析、解釋、與推理的歷程，歸納出原因，提出解決之道。因此狹義的個案研究是指針對某些特定人、事、物等外顯情境與行為所做的描述、分析及報告而言；廣義的個案研究則界定為：採用各種方法，收集有效的完整資料，對一個人或一個有組織的單位作縝密而深入的研究歷程，並探求因由。（所謂有組織的單位包括了學校行政案例、家庭事件、工商業案件、醫學的臨床診斷案例、社會事件或人口問題等。）由此可見，個案研究應用層面不僅深入且廣泛，可以擴展到教育、心理學、輔導、社會學、人類學、醫學及工商業的應用。尤其

是個案研究在學校輔導工作上重要的工具。對於某些適應欠佳或學習困擾的學童，再給予其他額外的處理，針對其所發生的行為或事件，利用客觀及科學化的方式收集有效的個人相關資料，作為診斷及推理的依據，藉此提供正確的輔導策略，幫助學童解決問題，以達到最佳成效。

二、個案研究的目的

個案研究，在於搜集研究對象的相關行為或行為發展過程所產生的有效資料，由資料分析、驗證、推論其行為發展的結果，並針對歸納所得之結果，對症下藥進行矯治、改善。故個案研究之目的，最主要有以下四點：

(一)解決問題

個案研究最大的目的乃是得知如何解決問題，利用個案研究可以幫助個人或針對問題事件獲得解決的途徑。例如：精神分析學家佛洛伊德（Freud）所從事之個案研究，其目的在於輔助案主解決心理或人格問題。又如：學校之心理輔導員（School psychological counselor）、社會工作者（social worker）、精神醫師（psychiatrist）透過個案研究歷程，不僅在瞭解案主目前行為或病症的狀況，更進一步而提供各種適當的輔導策略或矯治方法，使其行為恢復正常情況。

(二)促進了解

從個案研究過程中，透過各種方法收集有關個人或某些案例的有效資料，研究者藉由這些資料清楚了解個人行為及事件發生的因由，有助於輔導員或其他從事相關個案研究者在進行研究時能更快釐清研究重點並進一步了解相關資料，以促進問題的解決。

(三)提供假設的來源

個案研究可探求問題行為的癥結，了解問題行程的動機或背景因素，明瞭研究對象的人格特質或行為發展歷程。但由於個案研究的樣本，範圍縮小且特定，因此個案研究不能視為考驗假設或建立結論的方法，但在以後以大樣本為研究對象之研究，研究者可以個案研究的相關資料作為參考，並藉此用來提供建立各種假設，故個案研究的結果可作為進一步研究時的驗證及推理問題之來源。

(四)提供具體的實例

凡從事教育研究之各種方法，皆須利用統計、測量的數據為根據。但個案研究則偏重以文字描述事實，其所呈現的是一個具體實例。因此，個案研究的實例，可作為統計數字的具體輔助說明，並解釋經分析研究結果獲得之數據所代表的含意，促使研

究理論與實際應用之配合。

以上歸納，即個案研究是針對欲研究的人、事、物、進行觀察、蒐集資料，並經由這些資料歸納出問題發生的原因，藉此謀求解決之道。一個好的研究在於探求真理，但並非在一次研究中全部獲得，所以好的研究應有良好的發展性、延續性，讓往後的研究者能有更好的依據繼續進行研究，個案研究的目的，不僅在協助案主解決問題，更提供以後相關研究最佳的研究方向與資料。

三、個案研究的特質

綜合上述，個案研究緣起於實際的需要，並非起源於純粹科學（基礎科學）之範圍，是藉由研究者將科學知識及方法，應用於其所研究的個案上。故不同身份的研究者其應用個案研究的方式也有所不同，如醫學上的個案研究，則由醫生來執行；社會的個案研究，則由社會學學者或社工輔導員來施行；教育上的個案研究，則由教師、行政人員、學校輔導員、心理衛生專家等來加以探討，以達輔導及治療之最終目的。也因如此個案研究所適用的範圍也越廣泛。

個案研究雖常被歸入屬歷史性研究，但與歷史研究法仍有所出入，二者皆注重事實的因果探討；而歷史上的真相，較難尋求，個案中的真相，卻比較容易獲得。相較於其他的研究方法，亦有所不同，如個案研究法與實驗研究法，前者不加人力控制研究結果，個案研究者大多為觀察者；後者則加以人力控制研究結果，實驗研究者大多操控實驗的進行。又個案研究法不同於調查研究法之處，一個是偏重個別的特殊研究，一個是著重社會的普遍研究。針對個案研究與其他教育研究方法，相互比較，對於個案研究法之特質，提出下列幾點，加以完整闡述。

(一)注重個體研究

個案研究是以單一的個人或社會單位為研究對象。其研究對象，可為一個人，或可為一個團體、社區、家庭、機構等社會單位。

(二)注重分析工作

範圍狹小的個案研究才能做極精緻的分析工作，也由於極精緻的分析工作所得的結果才可發現人類生活上正確的事實。

(三)注重過去事件

個案研究屬於教育研究法中的歷史性研究，其資料蒐集範圍甚廣，包括過去的以及目前的，而偏重過去史實資料的蒐集。個案資料的蒐集愈詳盡愈好，但研究者應對個案資料以保密。

(四)注重診斷補救

個案研究法所研究的對象多屬於特殊的或異常的個體，如何使這些個體適應一般的社會環境，個案研究以補救和矯正為最重要目的。

(五)合於科學原理

個案研究之對象，雖僅針對於單一個體的小樣本，但其探求的變項及情境，包羅萬象，乃因其目的非限於描述目前現象，而是更進一步地，探求先前現象的原因，以便提供治療措施。是故，個案研究是一種注重深入、分析歸納並且最合於科學原理的研究法。

四、個案研究的範圍

個案研究之應用範圍，至今已相當廣泛，舉凡教育學、法律學、醫學心理治療、心理學、人類學、社會學、經濟學、工商管理學、教育新聞、政治學諸方面均有所應用。如Wise, John E.所謂：個案研究常應用於反常、適應不良之問題，例如：破碎家庭、貧民區、青少年犯罪問題等等。近年來，也應用於研究正常、資賦優異個體、成效優秀的機構單位或文化團體等方面，足見，個案研究的應用範圍，已較往昔擴大，茲分四方面及五項領域說明之：

(一)個案研究應用的四大範圍

1. 個人的研究

凡個人心理分析、心理疾病患者之治療、犯罪者之調查紀錄、兒童發展之記載等等皆包括於其中。

2. 教育的研究

教育上使用個案研究，多屬個人的研究，且多用於輔導行為上。過去，教育上的問題，有賴於個案研究者，其研究對象多為成績不良、行為不端、情緒不當或不穩定的兒童，以及需要教育指導及職業輔導者，目前，亦有用於研究資賦優異兒童者。

3. 社團的研究

以社會單位為案主的個案研究，對象包含醫院、工廠、市場調查、企業管理、學校、家庭等，其研究內容多屬於管理與行政的問題，動機皆因現況不良或成效不佳，而欲加以改善。

4. 社區的研究

此方面的研究，乃以調查法搜集資料研究有關農村、都市、山區、礦區、

文化區等社區的問題。

(二)個案研究應用的五項主要領域

1. 政策科學、政治科學、公共行政研究；
2. 社區心理學和社會學研究方面；
3. 組織行為和管理等方面之研究；
4. 城市和區域計畫，諸如城鄉開發等；
5. 其他各類社會科學的研究，如新聞，法律，教育或醫療等方面（Yin, 1984, p.13）。

個案研究有助於我們對個人的、組織的、社會的和政治的各種現象的瞭解。個案研究無論在教育學、心理學、社會學、政治學和經濟學等方面的應用均極廣泛。個案研究最重要的特性，是提供我們對真實的生活情境作統整而深入的探討。譬如對個人的生命週期，對組織發展或管理的歷程，國際關係的改變或是企業機構的重組革新等，個案研究均能提供適當的解釋和分析說明。

個案研究在教育方面的運用，仍扮演著相當重要的角色，諸如學習或行為問題的矯治、資賦優異或智能不足、學習遲緩、情緒失衡、偏差行為等等的輔導對象，均是個案研究的合適人選。歸納個案研究的目的，主要包括下列四項：

- (1) 深思並探求問題行為的癥結；
- (2) 深刻瞭解個案，發展成熟的判斷；
- (3) 促進真實恰當的期望，接受個例的後果；
- (4) 未雨綢繆，發展健全的預防措施。

第二節 個案研究的方法

一、個案研究的設計

個案研究依其性質的不同，可分為探索性（exploratory）、描述性（descriptive）與解釋性（explanatory）的個案研究。探索性個案研究是針對處理「何事」（what）形式的問題有關，描述性個案研究針對處理「何人」（who）、「何處」（where）的問題有關，至於「如何（how）與「為何」（why）的問題，多屬於解釋性個案研究的任務（王文科，1990）。鮮少有個案研究兼具探索、描述與解釋三重的特性。在進行個案研究的研究設計時，必須要考慮如下五項要素（Yin, 1984）：

(一)研究的問題

個案研究的問題，利用4W1H，即誰（who）、什麼（what）、何處（where）、如何（how）與為什麼（why）等形式，提供重要研究線索，但就一般情況分析，個案研究較適用於如何（how）與為什麼（why）的問題。個案研究者最基本的任務，乃在於確立研究問題的性質。

(二)研究的命題

研究的每個命題，在於導引研究者在研究範圍及目的內，必須留意的方向與內容。如研究的論題訂為「各組織間的關係」，提出「組織如何合作以及為什麼要合作」此等「如何」以及「為什麼」的問題，固能使研究者掌握答案，但並未指明研究者應需研究什麼內容，因此唯有多方思考，敘述若干命題，界定範圍選擇其一，作為開始研究的正確方向，若不如此，研究者進行研究時，任何事物均要蒐集，恐無可能。

(三)分析的單位

即界定「個案對象」的問題，古典的個案研究，可能以一個人為分析的單位，蒐集有關該個人的資料；而今個案研究的分析單位，已非指單一個人，可能是對一事件、情境、社會文化等而言。

(四)總結命題與資料

研究者須從相同個案者取得若干與某種理論命題有關的信息，並根據事先確立的命題，蒐集資料加以佐証。此種作法雖有很多種，迄無一種能有如個案研究精確的描述所研究的受試者以及處理的條件。個案研究法使用的應推坎貝爾所描述的「組型匹配」（pattern-matching）觀念，組型匹配技術，乃是把資料與命題結合成為關係的一種方法。

整體歸納，個案研究設計的形式有四種：1. 單一個案（整體）設計。2. 單一個案（嵌入）設計。3. 多種個案（整體）設計。4. 多種個案（嵌入）設計。

表一 個案研究設計的基本形式

類別 \ 型式	單一個案設計	多種個案設計
整體的（單一單位分析）	形式1	形式3
嵌入的（多種單位分析）	形式2	形式4

(Yin, 1984)

二、個案研究的實施步驟

在進行個案研究前，研究者需針對個案之案情確定研究實施的步驟，個案研究在不同學術領域範圍內，所界定的研究步驟也有所不同，但無論是哪一種學術領域所採取的個案研究步驟，都必須應遵循下列原則：

- (一)主要問題的界定及說明。
- (二)收集個案資料，藉以了解問題產生的背景。
- (三)首次收集所獲得的資料可作為初步了解問題的判斷依據，但其中可能有錯誤存在。
- (四)檢查原有的解釋及分析，再加入新證據，以排除不合理的解釋及分析。
- (五)過濾所有的解釋及分析，將解釋範圍縮小到適合於解釋各種問題，而且各種問題之間不產生相互矛盾的現象為止。
- (六)檢視證據的來源，並且進一步對問題加以合理的解釋及分析。
- (七)強調所解釋資料的內在一致性，並且重視合乎邏輯的外在效度。
- (八)找出最有可能的解釋及其他能解釋問題的證據。
- (九)歸納所有的解釋，進而統整出解決問題的方法。
- (十)撰寫正式個案研究報告，並且對個案的表現加以說明及評估。

依據上述之原則，提供了在進行個案研究所應採取的實施步驟，而個案研究最大的優點是在於其實施步驟明確且固定，今將這些步驟臚列如下：

1. 問題行為的發現及界定

問題是什麼？必須加以確認及界定。有時候問題性質並不如問題表面上所顯示的那麼明顯易察；因此確認問題性質時，研究者常常會因自己關切的層面，而偏離關鍵問題的方向；因此，研究者切忌「以偏蓋全」觀來界定問題性質。而問題的關鍵是什麼？必須透過資料的收集，從問題的性質中找出相關資料，再加以核對、評估及分析，進而確定問題要解決的答案或關鍵是什麼。研究者須瞭解「問題」與「關鍵主題」的差異。「問題」是指在研究或調查中，一種疑惑的表示，藉著此種表示，進而引出答案或有關的資料。而「關鍵主題」則是指問題解決的一個關鍵要點或答案的關鍵。問題的發生必有其來有自，實際問題發生的狀況在理論上或理想上，是有其差距的，必須了解各種問題的發生是有互動性的、關連性的。必須確定實際問題發生狀況與理想狀況之

間的差距，才能了解問題發生的動機及背景。有了問題行為的發現，才能確認是否有進行研究之必要。

2. 蒐集有關資料

研究者必須針對案主之問題行為，運用各種方法搜集相關資料，以便根據這些資料，分析和診斷問題行為的原因，關於搜集資料的範圍和搜集資料的方法，將在下節內詳加敘述。

3. 分析資料與診斷原因

將各方面蒐集來的資料加以精密的整理和分析，提出假設性答案，以探究某項特殊行為的原因。有些行為的原因，易於發現；有些行為的原因不易發掘。有些行為的原因很單純，有些行為的原因很複雜。因此，研究者需從所蒐集的資料中，去診斷案主問題行為發生的原因。

4. 案主的人格特性

問題行為往往是案主的人格特性，在與所處環境的相互作用過程中，無法獲得良好適應而產生。此不良適應的問題，首先或許起於一項單純的適應失敗，但此一失敗往往再導致對另一情境的適應發生困難，致使人格的發展愈趨偏異。研究者必須根據診斷的結果，對案主進行輔導與矯治工作。矯正問題行為的方法，視問題的性質而定。例如處理有偷竊行為的兒童的方法，就和處理白日做夢的兒童的方法不同。不過教師若要糾正學童的不良行為，須根據生理學、心理學、社會學、教育學的原理，針對問題行為施以治療。因此，教師要具有教育原理、心理衛生，輔導原理等方面的知識方能勝任。

5. 追綜輔導

在進行輔導與矯治時，同時要發揮輔導成效的評估功能，並實施追蹤輔導。若發現矯治效果不彰，或是無法持續輔導，則應重新診斷原因，改變輔導策略，一直到問題行為導正為止。所以在實施矯正教育之後，還要繼續研究，以便考查所進行輔導與矯正教育是否有效。如果問題已經解決，個案研究工作即告一段落，如果問題仍然存在，還要重新診斷和重訂矯正的教育計劃。

三、個案研究的資料蒐集

搜集相關的研究資料是進行個案研究最重要工作，但針對不同的個案對象，及不同的研究範圍，個案研究者蒐集案主資料的主要來源時，大多包括下列六大項：

(一)正式的文書、證明文件等

文件的最重要用途，在於為其他的資料來源提供佐証，或增加資料之用，一般而言，能為個案研究提供具有應用價值的文件有：諸如信件、備忘錄、種種的官方資料或公報、議案或條款、會議宣言或記錄、各種報告書、行政公文書、專案研究、內部閱閱文獻、正式的研究報告，評估案及建議事項，各種剪報資料以及大眾傳播媒體中的議題或評論。

前述種種資料均有內容效度上的顧慮。無論是美國國會的報告書，我國的立法院公報，教育部編印的中華民國教育統計等資料，都是經過慎密的審議而後編輯刊印。在個案研究的資料運用方面，正式的文書資料提供重要而且經過檢證的文獻，可供比較對照或推敲之用。

(二) 檔案記錄及資料

諸如各類服務活動的檔案記錄 (service records)、各種組織的結構圖或預算表、地圖、圖表、各種名冊、名錄以及調查資料，甚至連個人的記錄譬如日記、行事曆、電話號碼簿等。

上述資料的運用價值，因個別案例的殊異而不同。無論從素質或數量的觀點而言，各種檔案記錄的真實性和正確性，均需要嚴密的檢證。同時各類檔案資料均有其原始建檔的目的，是否切合個案研究的實際需要，亦應明察。

(三) 訪問或晤談

個案研究的訪問或晤談形式，主要包括下列三類：1. 開放式的晤談，研究者可以根據核心的主題向被研究者發問，被研究者方可以自由陳述己見，研究者其至可以根據受訪談者的意見，進一步深入探討分析。2. 聚焦式的訪談，是較為結構化的，針對特定主題集中焦點的訪談，譬如新聞記者所作的追蹤報導般，作深入中肯的分析。3. 調查式的晤談，亦是一種較結構化的問題，和正式調查的性質接近，唯設計作為個案研究之一部分。一般個案研究所進行的方式多採取錄音方式進行，唯有下列情形時不宜貿然採行錄音：(1) 受訪者排斥、拒絕錄音，或對錄音感到不適及焦慮不安時；(2) 對錄音資料沒有有系統且具體的整理計畫時；(3) 研究者拙於操作錄音設備，導致分心時；(4) 研究者以錄音機只作為傾聽的替代品時。

(四) 觀察

觀察的方式可分直接的與參與的。直接的觀察：研究者實際親臨個案研究之場所，即是創造了直接觀察的機會。譬如對會議之進行，對街頭之活動，對工廠、教室、青少年活動場所等，均可以進行正式之直接觀察。譬如研究時可能影響到組織之

氣氛，則可以作較為非正式的直接觀察。許多觀察甚至可以考慮照相記錄實況。同時為求客觀可信，宜設計較為多重的直接觀察。

參與的觀察是指觀察研究者不只是被動的觀察者，而是主動積極參與個案研究的情境或事例之中，同時扮演活動者與觀察者雙重角色，直接參與正接受研究的事件。譬如在人類學領域有關不同文化或次文化群的研究，有關組織或小團體的研究中，均運用參與觀察來取得資料。參與觀察主要的問題是觀察研究者的能力或許對直接觀察較不熟練的研究者，再則參與觀察者往往循著普遍的模式或現象，接納被研究觀察對象的立場或觀點，失去了批判的精神。參與觀察者往往投入時間較多，而質疑或紀錄摘要筆記的時間較少，難以得到良好的觀察研究標準。

(五)各種物質的或文化的人工製品

包括各種的科技成品、儀器、工具或設備、藝術作品，以及其他物質的人工製品，譬如隧石、箭頭、石片器具、木製用品等，都是個案研究資料的可能來源。這些器物或許具有輔助的研究價值，也可能成為個案研究的關鍵性資料。譬如研究電腦在教室中的運用，雖然實際的運用可以經由晤談、觀察等方式來取得資料，但是電腦印表紙卻是不容忽略的重要人工製品，其中可以觀知作業的內容、日期、時間長度、乃至電腦應用的品質等。

(六)調查測量與檢查

研究者可以採用調查法，以知悉學童的目前一般狀況，如家庭背景及學童生活情形等；運用社會計量法，以明白學童在班級中的地位或被接納程度；採用心理測驗法，以評估學童的智力、性向、人格及成就等各項心理特徵；該學童的困難，諸如人格適應、學習困難等，並預測學童未來發展的可能性；實行學童的身體檢查，以了解學童身體健康狀況。這些資料均有助於學童的了解和輔導（郭生玉，1981）。

上述六項資料來源，各有其特色或價值，為了避免造成偏見或疏漏，研究者宜多加運用，使用多種途徑蒐集所需資料，一方面可以構成個案研究的資料庫有備無患，另一方面方可以作複核參照，增加個案研究的信度。良好的個案研究人員必須發展並精熟各類資料蒐集、運用及分析解釋的能力。

四、個案研究的實施過程

個案研究之實施過程，首先確定研究問題，研究的單位的特徵、問題是什麼。再針對問題設計研究方法，決定研究資料如何蒐集，來源為何。依照所設計之研究方法完整蒐集相關個案資料。將蒐集之資料加以分析歸納，統整成完整結構，並從中診斷

出問題發生的原因，針對所分析出的原因，進行輔導與矯治的工作，在進行輔導與矯治之時，需同時實施追蹤，若輔導與矯治成效不佳，則需重新診斷原因或改變輔導策略，直到問題獲得解決為止，最後進行研究結果的撰寫。

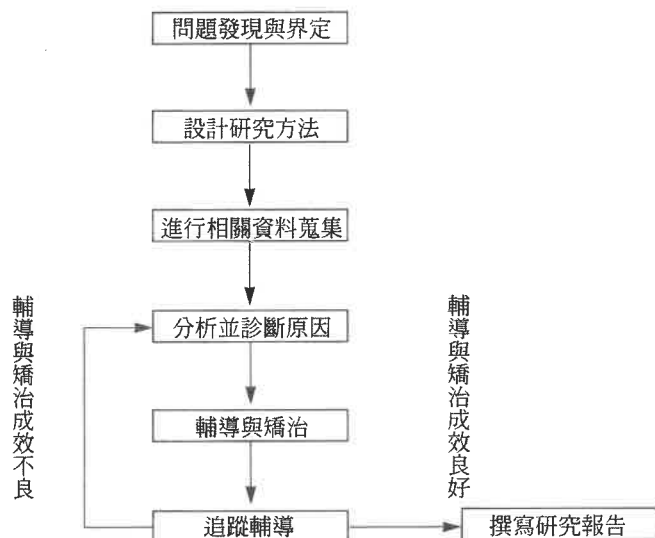


圖6-1 個案研究報告的撰寫

雖說個案研究以單一個案對象為主，但在撰寫報告時，並不侷限敘述單一個案，因此，個案研究沒有刻板的樣式可循，大致上個案研究報告的撰寫方式，可分為有文字表達的報告與非文字表達的報告兩種，雖說個案研究報告不一定非得採取文字撰寫方式，有些個案研究甚至不需以文字撰寫的樣式完成報告，如採取口頭陳述、圖表或錄影帶呈現。也因如此，個案研究提供的報告形式，倍受矚目。所以個案研究撰寫樣式也隨之與個案研究者的需要而有所變化。但大致上仍以文字表達的研究報告較能準確地傳遞內容訊息。

(一) 古典的單一個案研究

以專書、報告或期刊論文的形式呈現，但只描述與分析單一個案，所敘述的資料，亦可以圖表補充文字書面資料之不足。

(二) 由古典單一個案的敘述轉變為多種個案的敘述

此種研究雖然敘述多種個案，但每個單一個案皆獨立成為單一章節陳述。然後用一章節將多個個案作交叉結果分析，甚至有好幾章節亦作如此的處理。

(三) 包含多種個案研究或單一個案研究，但不採傳統的敘述方式

每個個案根據上一節所述六種個案研究資料的來源，採取問題與解答的方式排

列，做一系列的問與答，然後才提出綜合性的探討。

(四)多種個案研究

不對個別個案分章敘述，整篇報告均採交叉個案分析。如以單一個案為例，個案研究的撰寫方式，概有六種結構可為應用。

1. 線型－分析的結構

適用於描述性個案研究、解釋性個案研究與探索性個案研究時，其步驟依序為：研究問題的敘述、使用蒐集與分析資料的方法、發現結論與獲得啟示、提出建議並解決問題。

2. 比較的結構

適用於描述性、探索性與解釋性個案研究時，將同一個案研究二次或二次以上，將多次研究之結果，相互比較分析，並採取替代性的描述與解釋。

3. 年代的結構

按個案的年代順序分析。針對於描述性、探索性與解釋性個案研究，對早期、中期、晚期依序提出報告。

4. 理論的結構

適用於探索性與解釋性個案研究。各章的寫法或順序，依某種理論的邏輯規範而編排。

5. 懸而未決的結構

適用於解釋性個案研究。將個案研究的「答案」或「成果」直接呈現在首章，其它各章節則用來解釋首頁所提及的發展。

6. 無順序的結構

適用於描述性個案研究。章節順序的編排並不顯得特別重要，只要足以描述個案研究即可，且對各章節的描述力求週全。

所以任何一份個案研究報告的撰寫，無論是採取文字樣式或非文字樣式，欲符合要求，甚至達到規範的水準，至少應具以下的特徵：

- (1)個案研究必須是具有重要性的，攸關一般大眾利益或實用。
- (2)個案研究必須是週全的。即個案的領域一目了然，非刻意以人為來安排。
- (3)個案研究必須考慮替代性的觀點，特別是在進行探索性研究。
- (4)個案研究必須呈現足夠的証據，並以客觀呈現為宜，在文字敘述上不能有所偏頗。
- (5)個案研究不論採何種方式寫成報告，文字宜求清晰、具有感性、激發性、讓

讀者一目瞭然，具高度興趣閱讀。

- (6)無論就學理、政策，必須蒐集足夠的資料，尤其是那些對個案研究或描述性個案具有支持的與挑戰的資料。

由上述可知，個案研究報告的撰寫，需根據研究的對象、性質、與研究工具的採用，而使用最適當的撰寫方式、及呈現方法，是個案研究者最需要去花費心思的地方。

第三節 個案研究的課題

近幾十年來，個案研究盛行，應用於各學科範圍之間，經不斷的修正與重整，漸漸地受到重視，採用者不計其數，但在運用之時，研究者應對個案研究有深切的瞭解，取其利、避其弊。為此，本章集各專家學者之論點，歸納出個案研究的優缺點及其未來發展的課題與展望，做為教學者從事教學行動研究之參考。

一、個案研究的優點

(一)優點

1. 個案研究步驟明確且固定

- (1)問題行為的發現及界定：有了問題行為的發現，才有進行研究之必要。
- (2)蒐集有關資料：即為探尋問題行為的原因，就得從案主本身的人格因素及環境條件著手調查，確切把握有關的資料，資料愈齊全愈有利於診斷原因。
- (3)分析資料與診斷原因：將各方面蒐集來的零碎資料整理分析後，才能歸納出發生行為原因的線索，或是提出假設性答案。
- (4)輔導與矯治：當發現問題行為形成的原因，就必須針對問題加以改善。此時有賴輔導專案人員發揮其專業知識及技能，付出無比的信心與耐心，不斷地對案主進行輔導與矯治工作
- (5)追蹤輔導：為徹底根治問題行為的發生，並同時發揮輔導成效，勢必在矯治工作告一段落之後，實施追蹤輔導。若矯治效果不彰，或是無法持續，則應重新診斷原因，改變輔導策略，一直到問題解決為止。

2. 借用各種方法，蒐集資料齊全：個案研究雖然以一個個案為主要對象，但是研究者卻要動用各種方法，諸如直接觀察法、測驗法、訪問、面談、醫學檢查、記錄資料分析法等方式，以取得周全的個案資料。

3. 培養研究者具備敏銳的觀察力及分析能力，真正了解問題所在，並實際演練輔

導與諮商技術：若欲精通個案研究法，不管是在發現案主的問題特徵，或是要輔導偏差行為等方面，單靠研讀幾本相關書刊，是不可能的事。倘若每一位老師都有機會執行幾件個案研究案件，必能反覆練習各種觀察與記錄方法，並實施各種心理測驗，整理及分析資料，進一步實際操作輔導與諮商技術，這對於增進研究者專業知能，相當有助益。

4. 培養研究者具備高度的耐心、信心與愛心，提升專業研究的精神：因為在進行個案研究中，不僅在蒐集資料或是診療階段，研究者均要設法親近案主，了解案主，才能給予有效的幫助。
5. 倡導科技整合的新觀念：真正有效率的個案研究的運作，全靠各種專業人員充分配合及參與，然後方有可能順利診斷原因對症下藥。

二、個案研究的缺點

個案研究的成效，有一大部分要靠研究者的專業知能與專業精神，所以藉由臨床心理學者或由專業的輔導人員來協助實施，自可減少其研究上的阻力，提高成效。唯因研究者所受的輔導知能訓練仍然有限，故實施個案研究時，容易發生下列缺失：

- (一)將主要心力及大部分時間投入在蒐集資料及發掘問題，對矯治及輔導階段則感到力有未逮，而草草了之。如一般教師深受傳統精神分析理論之影響，在進行個案研究時認為唯有發掘案主的深層需求（諸如母愛、安全感、自卑感），並設法予以補足，乃能使外顯的問題行為獲得解決。這種說法立意雖佳，但卻要花費相當多的時間及精力去蒐集各方面的資料，推斷出一些假設性原因。但是卻經常發現所分析出的原因不是經過長年累月的蛻變而人事已非，就是雖知道原因，也無能為力（如教師無法給予案主的「母愛」）。結果，使得輔導效果不彰，致使花費在蒐集資料及發掘原因的長期努力終成泡影。
- (二)問題行為的界定無法客觀且不具體，不易量化，致使輔導效果的評量常流於形式，毫無具體數據可憑。有些研究者在描述問題行為時，慣用抽象的字眼，例如行為乖張、態度惡劣、說謊欺詐、行為失常、冷淡孤僻、意志消沈、神經過敏，及極端自卑等。針對這些抽象行為，研究者自然會覺得無從下手，只能用籠統的輔導方式給予勸導，或是用口頭鼓勵其向善。針對這些問題行為的輔導成效，自然無法正確評估，終其在研究結果只能套用一些抽象字眼，諸如「略有改善」、「多加努力」、「略有起色」，或是「繼續輔導」等等。
- (三)個案研究的書面報告，可讀性雖高，卻不易實施，違背了個案研究最主要的目的

「解決問題」。研究者常提出一篇洋洋灑灑的書面報告為結案的依據，有如讀一篇生動的故事，但在報告中所列舉的可能原因，若不是含糊不清（如沒有安全感），就是無法直接處理的（如破碎的家庭、生理缺陷等）。同時，在這類報告中，輔導人員一再地呼籲有關人員應致力於瞭解原因及幫助案主，但對如何瞭解、如何幫助，卻提不出明確的具體做法，以致於不知從何開始做起，無形中只變成口號或打高空，始終無法實現。所以在研究報告中所提出的問題往往比所能回答的問題還要多，鮮能提供針對問題行為的有效輔導方案。唯有提出具體方案使相關研究人員有所遵循，否則一切問題只流於書面，無法確實解決。

(四)個案研究雖然是觀察研究中的一種有用的方法，但運用上仍有若干限制：

1. 個案研究乍看似似乎簡單易行，但為了充分運用，研究者須熟識探究領域現有的及相關的理論知識，並要能區分重要的變項與無關變項。現今對於研究變項的選擇，漸漸趨向於強調變項的「壯觀性」，而不注重變項的「重要顯著性」，以致於研究重量不重質，流於形式與表面，這種作法是研究者宜多加審視省思。
2. 資料的蒐集與分析資料的客觀，是科學研究所重視，但因為主觀的偏見，以致於往往無法達成。如根據早已預設的信念，從中選取若干變項，探索之間關係，其研究結果勢必造成偏頗；假若從觀察有限的樣本，便要從中發現關連性，此種研究結果又缺乏信效度。因此，有不少的教育研究者極力排斥個案研究法。
3. 個案研究法最大的限制是，研究者易將研究結果之相關的關係，視為因果關係。事實上除了應用推論統計的研究外，大多數的研究因無法將結果推論至母群體，故不能將結果視為因果關係，而個案研究就是其中之一。

第四節 個案研究的展望

個案研究是一門專業課程，一套特殊化的問題解決方式，也是一種複雜且深入的研究方式。由於個案研究應用範圍很廣，舉凡探討人類的心理、社會事件及臨床醫學等方面的問題，皆可採用個案研究加以研究及探討。但是在不同的學術研究領域下，所使用個案研究的目的及歷程也將所有不同，當然評估研究效果的標準也有所不同。

在未來研究的展望中，個案研究者必要先能克服相關條件上的限制，才能發揮個案研究的功能與效果。個案研究的限制，可歸納有下列幾點：

一、個案研究常成為案主之人物素描的報告

其實個案研究與人物素描報告不同，個案研究是針對案主在某一種特殊情境下的產生行為問題加以敘述、分析及診斷的報告，而人物素描報告則是偏重一般人在一般情境下的表現加以報告。個案研究報告是根據許多經驗及客觀的資料收集及分析歷程而形成的報告，這種報告通常需要詳細評估及驗證。人物素描好比是案主的人物傳記，由作者根據自己的觀點，直接的觀察，或其他資料收集所做成的簡短評論或報告，報告內容可以不考慮其真實性及可靠性。因此，個案研究並非一般人物素描的報告。目前許多個案研究報告撰寫過程只偏重於個案資料描述或事件描述，描述用語過於主觀化，易被人誤解為人物的素描報告。

二、個案研究缺乏整體有組織的計畫

個案研究法雖應用得相當普遍，但是從事個案研究者在事前並未能針對欲處理的個案提供整體有組織的計畫，例如大多數的個案研究者只是針對個案發生事件的來龍去脈加以探討及分析，或者是根據過去經驗直接將個案研究視為進行輔導或諮商的手段或工具，而未能針對單一個案提供有系統的計畫及策略。

三、個案研究報告過於籠統、不具體

有些個案研究報告是由研究者根據其主觀想法以及在針對所蒐集之資料加以敘述，而敘述的內容僅作籠統的說明，至於個案問題性質、行為問題等皆未加以分類解析，使得個案研究結果難以評鑑。

四、個案研究缺乏正確及可靠的評鑑

個案研究是一種客觀化的研究方式，其結果須經過信度及效度的評估，才能了解個案研究結果的正確性及可靠性。但是傳統的個案研究只將個案的前因後果加以敘述，至於研究者對於個案問題的確認、診斷、分析及推理的結果，很少給予客觀的評估，因此，傳統個案研究經常缺乏信度及效度的考驗。

五、研究道德與價值觀的爭論

個案研究資料的隱密性是研究者所須知的。但是許多研究者常因宣傳或自身的利益而故意洩漏個案資料，因此傷害了當事人。雖然在教學或研究的需要下，可以傳閱個案研究資料，但是這種作法是否對當事人造成傷害或影響其學習情緒？此乃值得深思與探討的。對個案研究資料的保密是研究者的專業道德，而道德的判斷牽涉到價值觀，價值觀的應用範圍很廣，孰是孰非常有許多爭執。例如有些研究者因過度投入個案研究中，對於個案案情的發生，相當同情，因而在個案處理的過程中加入情感因

素，寄望對個案的發展有所幫助，而私自將個案資料公開化。研究者的出發點或許是出自善意，但也可能因此傷害了當事人。另外，有些個案研究資料為爭取客觀的科學化評量（如信效度考驗），使得資料不得不公開。諸如此類的現象，常會引起許多的爭論。

個案研究中，案主與研究者的關係如何？研究者是否應清楚明白表示身分？或研究結果應否讓個案案主知道？這些問題將會形成研究者價值判斷的衝突。從認知歷程探討個案研究的立場，是有必要讓個案當事人瞭解個案研究過程及解決方案，方可促進個案對自己行為的了解，並可提供解決之道。倘若為了研究和教學所需，又為顧及個人隱私權，大部分的個案研究報告資料都會稍作修改，不將個案當事人的真正身分暴露。但如此資料可能失去科學及專門性價值，也可能扭曲個案一些重要特徵。由此可見，不論是個案資料的保密及應用皆可能牽涉到道德判斷的爭議，從事個案研究者必須小心謹慎的使用及應用個案研究資料。

六、研究者本身的問題

個案研究的歷程與結果常會因研究者的自我觀念及情感的介入，而導致錯誤的推理。然而從事個案研究者本身的自我觀念是否會影響個案案情的分析？研究者本身情感是否涉入？也是研究者經常感到衝突的問題。從事個案研究不投入情感（關心、注意個案問題等）似乎無法深入瞭解個案情境；但是投入太多情感因素，往往使得個案問題成為研究者的壓力及負擔，以致於在推理分析個案問題時造成誤差及不客觀。因此，從事個案研究的過程，研究者除了具備專業知識及特殊技能外，尚且須要具有敏感性，隨時隨地掌握整個個案研究歷程，別讓自身因素影響研究結果的客觀性。除了觀念、情感以外，個案研究的方向及資料的收集也會受研究者期待心理的影響而有所不同。研究者的自我期望可能影響個案研究的取材及方向。例如有些研究者太過於重視個案案情發生的前因後果，則他們會傾向於收集的背景資料，並依所蒐集的資料作推理。而有些研究者重視個案問題的解決，他們可能將研究重點置於解題策略及決策行為的探討。因此個案研究的方向、焦點及結果常因研究者的自我觀念、情感及期待不同，而造成發展出多樣的呈現成果及報告。

七、政策的問題

個案研究的內容及方向可能因社會政策及教育政策的不同，而有所改變。教育政策在重視青少年犯罪的預防及診治工作時，則此時多數的相關個案研究將偏重於青少年外在性行為問題，及家庭問題的探討等。事實上，可供個案研究者的題材不勝枚

舉，但是研究者進行研究的方向及重心可能隨著時代潮流及政策重視層面不同而有所變化。

個案研究在不同的時空下，產生不同問題與缺失，加上前述的限制，一位優秀的個案研究者，必須針對其研究個案的性質，選擇最有效率及最完善的研究歷程與方式來進行，不管運用何種方式，為了使個案研究更具有公信力與說服力，如何將個案研究科學化是從事個案研究者最重要的課題，研究個案問題必須以科學化的方式來加以探討，而好的科學化個案研究法應具有下列四個重要特徵。

(一)科學化的個案研究必須針對人類行為的表現，提出科學化或客觀量化的報告。

個案研究所關心的主題是個案的類別、個案的問題行為、個案問題的形成等原因，及如何從社會及個人方面著手了解並掌握個案行為，因此，科學化個案研究應針對這些廣泛而類似的主題，提供科學化的研究報告。

(二)科學化的個案研究知識必須符合理論與實際。

科學化的個案研究本質應統整了科學家和實行家的知識架構。換言之，個案研究的知識架構應具有科學理論架構及實際的實用價值。個案研究應發展出一套有系統的程序性知識，用來分析個案，如使用內容分析的基模、報告形式、診斷程序、檢核表等具體數據來代表個案所表現的行為。另外個案研究也應重視有系統的實習臨床的訓練架構。如此才能使個案研究兼備了理論與實際的效用。

(三)科學化的個案研究必須有科學整合的規劃。

個案研究必須統合各種知識，並依賴科學家，專業人員，學者及輔導人員等共同人員的參與及企劃。例如個案研究的過程須利用心理計量學方式了解個別差異現象，甚至借重社會工作、臨床醫學、團體心理學、人口學、諮商、心理治療及教育心理學等實際工作經驗和知識來探討個案的心理事件及行為特徵。

(四)科學化的個案研究必須程序化及制度化。

個案研究要建立一套研究計劃和制度，才能使得許多個案研究的爭論點取得協調及一致的共識。個案研究程序化的內容應包括下列五個主題：

1. 個案研究的執行問題

如何去掌握個案的心理狀態？如何去處理個案所存在的問題？這些問題在進行研究時都應加以規劃及制度化。

2. 個案研究的評鑑問題

如何去評鑑個案研究的效度及效果？由誰決定個案研究的評鑑標準？這些

問題都必須事先加以計劃。

3. 結論與建議的責任問題

個案研究的計劃必須嚴謹操控任何一項結論、建議及決策等，甚至這些結論、建議及決策的建立都必須在研究中清楚界定。

4. 取得研究共識的方法

從不同的相關知識角度來探討同一個個案問題，難免會有許多爭論，如何去取得各種知識的一致性看法？由誰來公開研究資料？由誰來協調？及如何將這些方法列入個案研究中等問題也應事先有所規劃。

5. 個案研究的決策問題

如何利用權威性政策改變個案研究的決策？如何利用已有個案研究來影響其他相關的個案問題等，這些決策及策略性問題也應在個案研究的計劃加以考量。

由上可知，任何領域的個案研究，並不是研究者自行採取自由心證的方式即能進行研究，必須克服其缺點及限制，並遵循各科學理的理论基礎，加以科學化的方式與步驟，才能完整且有效率的真實呈現出研究結果，而這些是從事個案研究的研究者所應奉為圭臬的。

參考書目

- 王文科（1995）。教育研究法。台北，五南圖書。
- 正中書局編審委員（1984）。教育研究法。台北，正中書局。
- 朱智賢（1969）。教育研究法，三版。台北，正中書局。
- 呂廷和（1969）。教育研究法。台北，台灣書店。
- 李詠吟（1985）。教學原理——最新教學理論與策略。台北，遠流出版。
- 李詠吟（1985）。個案研究——以行為改變技術處理國小兒童行為。台北，五南圖書。
- 吳江霖等（1947）。教育研究及其原理。台北，世界書局。
- 吳英璋、鍾思嘉（1986）。青（少）年個案輔導實例彙編。台北，青輔會。
- 孫邦正（1968）。教育研究法。台北，教育部。
- 孫邦正（1973）。教育研究法。台北，台灣商務。
- 黃光雄、簡茂發主編（1995）。教育研究法，修訂版三刷。台北，師大書苑。
- 陳萬淇（1985）。個案研究法。台北，華泰書局。
- 陳李綱（1994）。個案研究，初版二刷。台北，心理出版社。

郭生玉（1988）。心理與教育研究法。台北，精華書局。

陳榮華（1986）。行為改變技術。台北，五南出版社。

陳榮華（1987）。個案實驗法在教育上的應用，收錄於「教育研究方法論」。台北，師大書苑。

劉焜輝（1984）。青少年不良適應行為一形成原因及輔導策略。台北，天馬。

Bromley, D.B. (1968). The case study method in Psychology and related disciplines. John Wiley & Sons.

第七章 文獻分析法

王建台

第一節 前言

質的研究在國內隨著學術研究的蓬勃發展早已有長足的進步。為因應各類研究的需要，研究的方法以及理論問題也一再地被提出檢討。而我們也深知就學術研究的立場而言，質的研究所指的並不只是另一種不同於量化研究的面向而已，它也意味著理解世界建構知識的不同途徑。然而事實上在相當多有關質的研究之探討上，其方法論的應用性僅止於研究設計的指導，而無法更進一步處理特殊研究問題的解決（Bloor, 1978:545; Silverman, 1993:viii）。為解決上述問題，質的研究在方法論上的探討著實有需要突破食譜式（cookbook）技術層面的論述。它更需要進一步釐清一般從事質的研究時，由於將相關文獻或資料侷限於以證據的方式來引證或分析，而忽略了真正就研究的資料本身予以研究的課題來處理。其結果除了困於“詮釋”或分辨真偽的無限爭議外，更無法從中理出文獻或研究資料本身所透露的法則或脈絡。換句話說，就以質的研究在所謂科學要求下的信度與效度而言，它應該跳脫出資料多寡的自滿，或是能分辨資料的真偽（Silverman, 1989a）。

基於此一理念，本文將以文獻分析法為核心，予以分析探究：第一，要對所謂質的研究之一些基本觀念提出探討。對於研究問題的提出以及理論或假設所扮演的角色，本部分亦將有簡單的討論。第二，就文獻分析法的方法論問題做基本的探討，並以談話分析為例，對所謂的文獻以及文獻與理論的互動作另一取向的探討。某些研究上的問題，諸如是以理論假設來建構文獻（也就是說以文獻為證據的來源），或以從文獻中理出文獻本身內部所含有的原理原則，均應予以作探討。第三，對談話分析的起源、學理脈絡及方法做基本的闡述。由於篇幅所限，本文將以談話分析中的「成員歸屬分析」（Membership Categorization Analysis）為例，希望「談話分析」不僅在質的研究上或是文獻分析法上提供新的取向。

第二節 質的研究以及文獻分析法作為一種方法論

壹、當前質的研究方法論上的一些課題

就一般學術研究的基本要求而言，無論是量的或質的研究，基本上都對研究結果會呈現下述所謂科學化的要求：

- 一、必須具備可以測試的假設。
- 二、必須對研究的對象與所使用的方法有所說明。
- 三、對研究結果的描述。
- 四、對研究結果的意義及其應用性必須有所討論。

上述幾點所謂科學化學術研究的基本要求，看似有其邏輯性的架構，但這種對研究的呈現形式，事實上有其困難性。就如同Classner and Strauss (1967)指出，由於這種呈現方法暗攝假設／驗證是科學研究的基礎，也許對於自然科學在資料處理上的過程中，有其恰當性。然而，對社會科學研究者，就社會現象而言我們卻不能忽略事實上，有些深植於其中的變數，實際上是相當難於將其抽離或測試。而且Weber (1949)和Schutz (1964)也觀察到所謂的社會實體，實際上對社會成員而言有其主觀性。研究者本身對研究的課題雖然企圖透過其個人的假設與理解來推論各種社會關係與互動，或是任何的文化與「文本」情境，實際上都忽略了被研究者本身的行動意義。也因此此在研究者處理假設與結果的矛盾時，不是歸諸於技術上的缺失，就是認為研究上的例外，而此例外必須予以排除。而事實上，這種研究假設與結果的落差並不完全是研究過程的設計問題，有許多情形，偏差的出現實際上是反映了文獻分析在方法上的根本問題，以及對文獻的處理方式。

當然上述論點並不意味著假設／驗證的研究方法得被全盤否定，更不是將被研究對象主體意義視為質的研究的唯一途徑。這裡所要強調者乃是如何建構一套適當的質的研究方法，以期能以解決上述問題。這種要求無可避免的將觸及社會文化與物理世界間的差異性，及質的研究的方法論探討。在此，由於前項涉及了科學哲學認識論上的探討，本文無意做過多的論述，因此本節將在質的研究方法論上就其性質與課題提出討論。

戰後社會科學的發展由於大批學者投注心力於理論上的開發，由於對社會理解上

的不同，形成社會研究理論上的論戰。一方面，結構主義功能論以及馬克斯主義的興起，將社會現象的研究旨趣放置於諸如「社會體系」、「功能分佈」或是

「生產模式」等結構因素上。上述這些理論皆蘊涵了一個基本概念，即整個社會的過程不能完全從個人或者局部的情境與意義上來理解。另一方面，「互動論」、「現象學派」、「方法論上的個人主義論」，乃至於「民俗方法學」，卻持不同的論點。因為他們認為所謂的社會過程只發生在面對面互動的這一層次上。所謂社會結構的理解方式只是模糊或者物化了真正的社會過程。也因此他們提出了要真正理解社會文化現象，我們必須將其落實在局部的情境或者人際互動上。換句話說，對於社會的理解應該以「符號互動」、「日常世界」乃至個人的經驗與意義為出發，社會的研究才有意義。文獻作為研究的一個對象，它在方法論上的探討也不能避免結構/行動者、客觀/主觀上的爭議。簡言之，若要對文獻分析在方法論上有所突破，研究者必須摒棄一些對文獻存在的刻板印象。也就是說，文獻一方面是一種社會行動，它同時也是文化的產物。文獻既不是靜態的，也不是可以自社會獨立出來的實體。對於文獻的理解與分析，所觸及的不僅是文獻分析法本身的問題，同時也是整個質的研究法所面臨的問題。

薛弗曼（Silverman, 1993;1997）曾經對於質的研究法的方向提出下列看法：

- 一、質的研究法在方法論上以及分析的方法上應避免「食譜式」（cookbook）的觀點，質的研究應該超越技術細節上的探討，與其強調研究過程的技術指導，它應該更專注於分析的過程與方法。
- 二、質的研究並不意味毫無章法任意行事（anything goes），就如同一般量化研究所要求的一樣，它也必須注重信度與效度。
- 三、質的研究應該跳脫傳統在主體意義以及文本詮釋的爭議，而應該將研究的議題更直接的轉向語言、表徵以及社會組織的關係上。換句話說，質的研究不只是詮釋與分析而已，作為一種社會科學它仍舊可以從中抽離出客觀的事實。
- 四、質的研究並不意味那是研究者的個人詮釋或理解。同其他自然科學或社會科學一樣，質的研究本身早已有一套屬於自己且可以被重複檢驗的方法論。
- 五、質的研究應該擺脫一般膚淺的社會問題導向。換言之，質的研究在開拓自身獨特的理解方法時，也應該執著於社會科學的理論發展，不論是文獻或訪談，這些研究的資料都應該是分析的對象，而不應該被視為只是支持某些社會問題存在的證據而已。

貳、文獻分析法的探討

所謂文獻分析法事實上是一個相當模糊的概念，一個古老的考古遺跡，一份官方資料，或是其他敘述性的文字著作，在傳統上都可能被視為一種文獻。在此我要提出兩個問題。第一，何謂文獻？文獻的類型及其範圍為何？第二，文獻的分析法為何？在方法論上如何跳脫傳統詮釋爭執的槽臼，並且避免研究者只是就文獻做膚淺的複製或重組？根據Watson (1997)的說法，其實散佈於我們日常生活中各種文化表徵，諸如刺青、車票、收據、路標、時間表、公佈欄、公司商標、契約、電視節目標題、鈔票、支票、護照與身份證、聖經、報章與雜誌、流行歌曲排行榜、商業廣告、地圖、駕照，出生、結婚與死亡證明、選票、學歷證明、信用卡、運動競賽的成績表等等，凡是我們在日常生活中可以想到的項目，只要是包括了書寫文字或圖案，都可以被當作是本文來探討。因此，就從第一個問題來看，文獻的範圍是相當廣闊的。傳統上將文獻定位為完整而有一貫脈絡的文字資料，不僅在研究上劃地自限，也將本文所能呈現的社會意義忽略了。如同上節所述，質的研究假如想要在方法論上有所進展，在資料的運用與分析上就必須將文獻的概念擴大，甚至重新定義。如同Watson所言，文本其實是無所不在的，它可能是以符號的方式呈現或者以瑣碎的文字敘述，然而它們都可以被當作文獻來分析。本文將以此定義為出發來探討文獻分析法的研究取向。

至於第二個問題，Atkinson and Coftey (1997:45)所提出的解釋可以說是相當貼切的。就他們而言，文獻並不僅止於是一份靜態的資料而已，它本身是一種社會表徵。在一個文字社會中，符號以及文字已成為表達與溝通的基本工具。毫無疑問的，當代社會的互動模式完全仰賴於文字或符號等的文化象徵。行政官員、會計師、律師、公務人員、各階層的管理人員乃至各行各業在長期的累積下，都在不知不覺中發展出一套屬於自己的制度性例行公式。更重要的是，它也同時延伸出無數的文字記錄以及其他的文獻。再者，如果要瞭解社會組織或文化制度的運作，其他如錄音、錄影、各式的檔案資料也都應當成文獻來納入考量，甚至於年度報表、績效報告、經費概算以及發展計畫等等都具有潛在的研究意義。

文獻的存在不僅反映了特定制度文化的表現形式，它也體現了個人的行動以及社會互動。換句話說，一個文獻的存在不論是出自個人的創作或集體合作的結果，它都同時包含了個人的主體性以及社會的客觀性。文獻的呈現方式不論從個人的日記乃至出版的調查報告，文獻本身不再只是文字符號的匯集，同時也是一種社會空間，就是文化設定與個人行動交互作用下的結果。就此立場而言，文獻的存在形式與作用充分反映了社會組織對實體的認識與建構 (Bloomfield & Vurdabakis, 1994)。對文獻的分

析研究，本文認為以下幾點有必要提供讀者參考：

- 一、文獻本身雖然反映了「社會事實」(social facts)，以文化既定的方式被生產、分享以及使用，但它們並不能完全真正揭示社會組織日常的實際互動。
- 二、雖然有很多的犯罪、自殺、死亡、教育成果等官方的統計資訊都經常的被反覆引用。然而，無論所分析的文獻其來源有多權威，或其證據有多確鑿，它都不應該僅被視為研究的支持而已(Atkinson, 1978; Cicourel & Kitsuse, 1963; Sudnow, 1967)。當然這並不意味著我們蓄意忽略或貶低文獻的價值。相反的，由於承認文獻的存在是一種社會事實，我們不僅要研究文獻存在以及被使用的方式，更要揭露暗含在其背後的組織制度與文化價值。
- 三、對文獻分析的研究要鄙棄一些錯誤的觀念。文獻分析的徹底與否不在於文獻的收集多寡，而在於方法運用上的恰當與否，對於文獻的分析也應根據研究的需要在取向上作適當的調整(Silverman, 1993)。徹底而嚴謹的文獻分析不見得要分析文獻的每一部份，或者將它們全部敘述一次，換言之，分析內容的取捨得視研究方法與目的而定。

文獻分析並沒有唯一的方法，方法上的取捨得視研究目的的需要而定。就社會科學而言，有許多的取向實際不僅對文獻的研究有卓越的成就，更在方法論上為文獻分析奠定了宏實的基礎，簡述如下：

- 一、文獻可以被視為一種表徵(representation)。文獻可用來探討人們如何架構他們的思考，以連結外部的事物。例如Durkheim and Mauss (1963)的原始分類(Primitive Classification)這一著作中，藉由對印地安部落(Pueblo Indians)的分類方式，探討其內部社會組織的結構如何反映了對時間以及空間的概念與分配。Mary Douglas (1973)也同樣的在其規則與意義(Rules and Meanings)一書中有類似同樣的探討。她發現人們對於室內陳設的布置、餐桌的擺設、食物上菜的順序、個人服裝的搭配，乃至於動物被人們提及時的順序都是一種分類的表徵，反映了人們的宇宙觀以及社會秩序。這種將人類的思考模式解釋為對事物秩序的反應，而非源自抽象的概念，在結構主義人類學家Claude Levi-Struss (1969:151-3)的著作中有更進一步的闡釋。在其著作圖騰主義(Totemism)中，他發現Nuer這一部落將雙胞胎視為一個人，或者將雙胞胎視為鳥不是一個毫無意義的說法，也不應該被誤會為原始落後的心靈表現。事實上這種表徵反映了該部落社會組織的分類體系，在方法上也就由將表徵視為一種直接而單純的敘述轉而

探討其內在蘊含的規則與結構。同樣的文獻分析手法也可以在Foucault (1970)的事物的秩序《The Order of Things》有傑出的運用。分類體系的研究為文獻分析法提供一個相當豐富的題材。將文獻視為一種表徵，它不再只是一種單純知識或資訊，我們還可以從中分析人們知識的形成，以及人們的思考及知識的建構如何與外部事物的分類息息相關。就此一方法而言，文獻做為一種表徵，研究者不應該僅是單純的將它視為某些反映外部世界的事實或證據。相反的，文獻的呈現方式應該被放置於其特定的社會歷史脈絡中，來思考其內在的規則與脈絡，以及本文本身如何投射外部的世界秩序。

二、文獻作為一種社會產物 (social product)。將文獻作為社會產物的分析法則是將焦點放在其生產的過程。在知識的考古學《The Archaeology of Knowledge》一書中，Foucault (1972)指出知識做為一種論述，其角色不僅是一種認識與理解的指導而已，它同時也限制、規範及安排對於認知對象的說法與看法。也就是說，知識在其生產與在生產的過程中，已架構了人們對於事實的看法以及理解方式，用一種較為極端的說法就是知識在生產的過程中，它也強化了某些機制，並因而影響了人們的世界觀。事實上早在一八九七年涂爾幹在自殺論《Suicide》中，他就曾經將當時有關自殺的統計數據視為一種表徵。但是很遺憾的涂爾幹只是單純的將當時自殺的相關文獻作為支持其假設的證據而已，他並沒有將該統計數據作為一種對象，因而忽略了此一數據的生產過程。以後的一些研究，研究者更進一步的不只是將一些有關自殺的官方文獻作為一種分析對象，還探討人們對於死亡方式的定義與認知。簡言之，文獻並不能被視為最終的真理，也不只是被引證的資料而已，作為一種社會產物，文獻的真實性永遠是搖擺不定而具有其協商性。同時，文獻被接受與引用的程度已涉及了知識與權力兩者間之互動，在此方面，Foucault (1976, 1977, 1984a, 1984b)的文獻分析法提供了卓越而獨特的見解。

三、文獻作為一種主動的社會現象。任何的文獻都在對讀者傳達某些其他的現象，它並不是被動的任由讀者詮釋。例如Smith (1982; 1984)就指出雖然文獻可以告訴我們許多訊息，但以文獻本身作為研究對象，它所扮演的角色應該不是僅止於一種資源或證據，它也不該只是扮演跨向事實的窗口而已。事實上，文獻作為一種本文具有一種結構性的效果 (structural effect)，它主動架構了社會大眾對社會事件的看法，對行動做出定論。同樣的，Lee (1984)在分析報紙的標題時，就得到以下的結論：(一)將讀者的注意力引至某個特殊事件；(二)說服讀者閱讀這些故事；(三)規範了讀者閱讀後續故事的特殊方法，以及理解故事內容的方式，因此雖然是

一個短短的標題，也隱含了主動的指導效果。

上述的探討讓我們瞭解到文獻的分析有許多方法，本文僅指出其中幾種代表而已。無論文獻本身年代的遠近、資料的多寡、敘述的真假或事實呈現的形式與來源，它都可以透過特殊的研究方法取得豐富而有趣的研究結果。惟研究者必須謹記在心的就是，對文獻的取捨不應預存價值判斷，也不該將其視為證據的補充，文獻的存在是社會互動的結果，它同時也直接影響了社會的互動。若能善用分析方法，則文獻分析法便能在質的研究法上扮演更正面的角色與地位。接下來，本文將以談話分析（Conversation Analysis, CA）為例，對文獻的分析提供另一種研究的途徑。

第三節 文獻分析法的另一型式——談話分析

Harvey Sacks自1963年於美國加州大學洛杉磯分校任教至1975年喪命於一場車禍止，並未為我們留下太多的學術著作，然而，他所發明的談話分析卻足以提供學術界另一種傳奇。在本節的第一部份，將介紹哈維薩克斯的談話分析，並闡述談話分析背後的學術脈絡。接著，將以談話分析中的「成員歸屬分析」（Membership Categorization Analysis）為重點，探討如何運用談話分析的方法，最後並將列舉數例說明如何運用談話分析於文獻分析法。

在當代哲學中，薩克斯深受其將談話當成一種行動的"口語/行動"哲學的影響，而在他的談話分析中，也將口語當成一種行動。在1960年代早期影響Sacks者，有兩位主要人物，一位是語言學家Noam Chomsky，另一位則是哲學家Wittgenstein。基本上Chomsky與Sacks都致力於瞭解語言的運作。對昌斯奇而言，他關心的是語言的結構規則，Sacks雖然也是從事類此觀察，但他更關注於談話互動下的語言運用。就以菜單為例，Chomsky可能興趣於菜單的組織，Sacks則是關注在人們對菜單的運用。除了Chomsky，他也受到Wittgenstein的影響，雖然只在其著作中提到韋根斯坦兩次，但從其著作中我們依然可以感受到他受到這位哲學家對Sacks有相當大的影響。正如Wittgenstein曾經說道：「事物的面向中對我們而言最重要的部分隱然未見，乃是因為它們的簡單性與熟悉性。」（Wittgenstein：1968; para. 129）同樣的，Sacks也曾經說過：

「其實我大部分的研究結果人們都可以自行發現，而且這也沒有什麼困難的，人們也不必因這些發現顯而易見，於是認為他們的發現是錯誤的。——就好像我們發現一個新植物，其實它可能老早已經在你的花園裡，但你現在看見它時卻似乎

有些陌生，實際上你能夠看看它到底有什麼不同，以及它和人們所說的到底有什麼不同。」

除了上述兩位以外，Sacks也受到Goffman的影響。在1959至1960年，Sacks在加州柏克萊分校攻讀博士時，曾經與Goffman相處過一段時間，Goffman於1950年代就開始從事他所謂的「印象控制」（impression management）之研究，探討人們如何在日常生活中運用他們的外表以表達操弄並組織與他人之間的互動。Goffman並於後期發展出他所稱的「互動秩序」（interaction order），就他而言所謂的社會秩序，所指的是在某種情境下參與者共同維繫某種秩序以便有系統的讓互動能更加流暢進行的方式。就好像在婚禮中各種角色都要透過適當的穿著與言談以使得婚禮能夠順利進行一樣。就此一取向而言，Sacks與Goffman相當類似，然而他不同於Goffman，於人們日常的生活行動中擷取研究的素材，Sacks則專注於從人們日常生活的語言互動中，將語言視為一種行為，探討人們如何透過對語言的操弄以維持互動的秩序。

除了Goffman之外，另一位對Sacks的談話分析在取向上有相當影響的人物則是Garfinkel。就Garfinkel的民族方誌學而言，Sacks的取向分享了其中主要的概念，例如「常識的觀點」（commonsense perspective）、實際的理論化（practical theorizing）、類同原則（etcetera principle）以及客體/來源的差異。

基本上所有的社會科學都是經由特定的理論及相關的概念，以從事理解社會實體的運作。例如人類學就投注相當的心思致力於「文化」的解釋；而社會學也一度熱衷於「社會結構」的分析。然而對Sacks而言，上述的兩種取向由於太著重於抽象意義的分析，或者是鉅型概念的建構，並無法使人真正理解人們實際的日常互動。正如其所言：「人們所為的一切都能被檢視，並發現他們所用的方法。」（Sacks, 1984a:22）換句話說，研究者要是無法透過人們日常生活的觀點來理解社會，則不能真正瞭解所謂的「文化」或「社會結構」。在此觀點下，對研究「如何」（how）這個問題意味著研究者不應帶著問題導向來蒐集資料以從事研究，並且也不能運用來自傳統社會科學或研究本身的界定來理解研究對象。相反的對Sacks而言，他認為我們應該從人們日常生活之種種互動來蒐集資料，並且理出這些互動是如何被社會性的建構起來之緣由。

當然上述觀點並不代表Sacks的研究方法僅是無限制的收集人們發生於日常生活中互動的結果，或者只是複製人們的一般常識。事實上我們若不瞭解所要研究的對象，那是不可能對所收集的資料或研究的對象做任何的觀察。誠如Sacks所言，無論我們從任何角度來研究社會事實，我們都可以發現「秩序」處處皆是。Sacks就曾經對此

方法提出以下六項原則：

一、收集觀察的資料

不同於根據問題來收集資料，薩克斯的研究一直是源自於資料，換句話說，與其靜坐桌前搖著筆桿建構所謂的鉅型社會理論，Sacks更樂於身臨其境的去收集資料，可是我們不能誤會Sacks的主張是要研究者完全沈醉於資料的蒐集。他之所以拒絕理論或假設優先的研究方法並不是因為這種取向無法發揮作用。其實真正的問題乃在於有些理論或假設對認識社會實體反而就是一種障礙，它阻絕了研究者對於真實社會的理解，當然蒐集資料的目的還是在於根據觀察資料發現一些原理與原則，但它必須來自資料本身，而非研究者的自行建構。

Sacks就曾經對於一般研究者對訪談資料的分析提出批評。他認為問題所在乃是研究者運用自己的詮釋來分析訪談的內容，而非從訪談資料中發現那些原則以及它們如何被受訪者操弄（Sacks, LC 1:27）。相較於以訪談來詮釋的，基礎的或者是以假設為前提來分析所得的資料，Sacks則強調觀察的重要性，正如其所言，我必須強調世界的某些面向，但依然未能發覺，而觀察則提供了一個相當好的瞭解途徑（Ibid., LC 2:420）。

二、行為學派的取向

一般社會科學的研究習性首先想到的總是企圖解釋研究對象或者是存在於某個事件背後的動機，也因此研究的重心常常放在挖掘動機或目的。薩克斯則是持相反的觀點，他認為與其花費心思去挖掘資料背後不可見的動機，不如從事觀察與分析，將言語或文字本身當成一種行為，並更進一步探討那些可以被觀察到的文字變化與運用。

三、日常方法的運用

Sacks堅持所謂的社會科學研究並不是運用一些理論來理解社會，而是應該發現並指出人們在日常生活中如何運用各種方法來維持一定的互動。就如同一般民眾早已將他們於日常生活中所使用的方法視為理所當然，許多研究者也對於這些明顯的方法視而不見，事實上很多已經被視為理所當然的互動方式，實際上才是我們要加以觀察的重則所在。

四、對於社會科學的觀念

由於受到Weber的影響，許多研究者都根據假設性建構（hypothetical constructs）或是說理念型（ideal types）來從事研究，只問假設性概念是否適用，而不考慮其中的正確性或真實性。對Sacks而言，研究必須去面對真正的世界，與其使用預設性的

理論來理解社會，倒不如觀察人們如何運用各種的方法來建構他們的社會生活。

五、理出互動裝置

所謂的裝置（machinery）就Sacks而言是一種類似機件的裝置，而這種裝置能夠讓某些日常生活中的現象得以流暢完成。準此而言，社會研究者應該要致力於找出這些能夠讓社會互動得以順序進行的這些裝置。更重要的，對Sacks而言，他堅持所謂的裝置絕不是抽象的想像，而是真實的存在於人們的互動中。

六、資料的分析

假如說上述的裝置對人們日常生活的互動或對真實世界的研究，均有其相當的重要性，那我們應該如何去發掘並解釋它們呢？如同Sacks所言，你不需要為了要在複雜與簡單之間有所取捨，而刻意去建構一些研究的對象甚或為這些對象表面上的複雜性或簡單性所苦。Sacks所指的是，例行公事看似平淡無味，但事實上仍具有相當的研究意義；相反的，複雜的課題卻極有可能是大而無當的。

其次，本文將以「成員歸屬」分析（Membership Categorization Analysis）為例，說明談話分析如何成為一個有趣且有力的文獻分析法。事實上，針對不同的需要對不同的群體或個人做不同的分類，在日常生活中是比比皆是無所不在的。人們通常透過談話利用它們來做為日常生活資訊的傳達與溝通，社會科學的研究也常常以此種分類建構資料的秩序，種種分類式的詞句，諸如種族、性別、宗教、年齡等等都是隨時隨處可見。在人們的互動中，例如：「你從哪裡來？」或者「你從事何種工作？」等問題，都是很普遍的互動方式與談話內容，對Sacks而言，這些看似平淡無奇的日常對話卻具有深切研究意義。

第四節 談話分析：方法與範例

藉由回顧Sacks有關成員歸屬分析的概念，本單元的第一部份要介紹「成員歸屬的裝置」（Membership Categorizing Devices, MCDs）的基本概念與功能。本文將以幾個例子來說明Sacks如何運用MCDs來分析資料。其次，則將談話分析的方法論做更進一步的探討，以便掌握Sacks對談話分析的立場以及在文獻分析上的作用。

MCDs的運用不僅可以讓我們瞭解人們日常生活互動的語言運用方法，它更觸及了在一般社會科學的研究中我們必須去面對一些常被忽略的課題，為了釐清何謂MCDs的意涵、方法與功能，有進一步討論MCDs基本法則的必要。所謂MCDs，依據Sacks的說法乃是指互動中的人們或者某個群體，在表達與溝通當中所使用的一套歸

屬裝置及其相關的規則。所以基本上成員歸屬所指的乃是人們為了瞭解與描述被指涉對象的屬性或行為，所使用的一套語言運用規則（Silverman, 1992:246）。為了達到這種溝通的目的，這些裝置與規則就成了人們與日常生活中建構社會秩序的一套必要工具，特別是，為了能達到正確的描述，這種裝置的運用也附帶了一套相關的規則以及詞庫。

就MCDs的型態而言，根據Sacks的觀察，在人們日常生活的對話中，可以理出一套「歸屬組合」（category sets），所謂歸屬組合是指好幾組不同的歸屬依據。基本上人們對於上述組合的運用並不是只有一套，而每一套都有它的名稱，且也有它共通的素材。在人們的談話互動中，從開端、轉折、延續乃至結束，我們可以發現至少有以下三組重要的裝置來維繫談話的形成與進行。

第一、指涉型的組合（"Which"-types sets）。它指的是諸如性別、年齡、種族、宗教等等類型，而上述每種類型都可以用來對社會中的任何一個人或團體來進行分類。我們可以發現，為了啟始談話，指涉型組合通常都被用來當成問題，以作為談話開始的首要部分。例如說，請問你是運動員嗎？其中運動員就是一種成員歸屬的裝置，它被用來以疑問句的方式作為架構談話這一行為的開端。

第二、參照性智庫（inference rich）。指的是每一社會成員對於所處社會所擁有的大量知識，並以歸類的方式儲存為談話的參照資訊（Sacks, LCI:40）。這一種裝置通常是被運用於指涉型組合之後，以確認訊息傳達的正確性。所以參照智庫在談話互動中可以被視為是一套擁有歸屬組合的資料庫，它的作用不僅提供了談話需要的相關知識以便得夠能夠延續談話，並且能夠幫助互動者提供談話的主題與素材。例如說，在當地位互動者「你是運動員嗎？」這個問題作為談話的開端時，若對方答「是」，那麼他可能接下來再問：你是游泳選手還是網球選手？這類問題來延續談話。基本上，游泳選手或是網球選手就是參照詞庫，它們是運動員這種指涉型所延伸出來之其他許多另外的指涉型。若對方為答說：「我是網球選手時」，對方可能會接下來以最近所舉行的國際網球比賽或者一些網球名人的軼事作為聊天的素材來延續對話。這個時候，聊天的內容就是圍繞著與網球有關的相關知識。這套知識不僅能夠支持對話的進行，也提供了對話的素材，而它所扮演的角色就是所謂的「參照型智庫」。

第三、代表性特徵（characteristic of representative）。在談話當中我們會發現無論是素材或主題的使用，有很多通則化的現象是被視為理所當然的，也就是一旦對話進行交談的對象常在無意中成為某種歸屬的代表。

以上三種不同的歸屬組合型態在社會組織的互動中扮演了核心的角色。它們提供

了大量的資訊以便人們能夠在他們日常生活經驗中表達社會認同，並建構社會秩序。所以就某個層面來看，MCDs不僅僅是用來讓談話順利進行的工具或裝置而已，實際上也是社會控制的手段。例如說，當某一事件發生時，人們通常不直接表明肇事者的名字而以其他的歸屬組合取代之。例如，「某位職棒選手」私生活不檢，在很多情形我們聽到的是概化後「職棒選手」的私生活都不檢。我們可以發現在這種變化當中某位特定的人物已被職棒選手這一套歸屬組合所取代。其問題所在就是相當多的敘述或報導中，藉由這種方式達到概化或者強化刻板印象的效果。

接下來我們要對於成員歸屬裝置幾個基本要素及其規則作更詳細的解釋。第一，成員歸屬裝置：以一套成員歸屬的組合至少包含一種分類方式，它能運用於某些群體的基本成員中。藉由某些規則的運用，每個群體中的成員皆能夠被賦予一種歸屬裝置。因此每一成員歸屬裝置乃是一個組合加上規則的運用（Sacks, 1972c:332）。讓我們以這一句話「選手犯規，裁判吹哨」為例，在此「選手」乃是對某些社會成員所做的一種分類，裁判一詞所指的則是對另一特定群體所做的分類。但是，這種分類只是MCDs的基本裝置之一，因為很多時候若是沒有連結其他的成員歸屬裝置，這句話的意義並不是很清楚，因為「選手」一詞它可能可以被用在任何的陳述中，並不一定意味著是在運動場上運動的選手。同樣的，光是「裁判」一詞也並不能讓我們真正瞭解當時的情境。因此我們對於「選手犯規，裁判吹哨」這句話所指的是運動競賽時發生的一些現象，而當我們讀到這一則訊息時，我們都理所當然的接受這些訊息，這是因為有其它的規則運用在其中。

第二、經濟原則。經濟原則指的是對某一社會成員的分類能夠用單一歸屬裝置來適當的表達（Silverman, 1996:246）。在回到「選手犯規，裁判吹哨」這個例子，顯而易見的當選手犯規實是裁判吹哨來制止犯規的行為。所以這一句話我們就可以用這麼簡單的敘述來說明某一情境，以使聽到的人能夠接受。換句話說，如果選手犯規卻是由警察、工人或音樂家來吹哨，那麼我們就會覺得相當奇怪。所以所謂的經濟原則也就是說一旦我們將選手與裁判這兩個歸類互相配對時，它不必藉由其他的訊息，我們就能夠瞭解它的含意。

第三、一致性原則。一旦談話中所提到的某個團體中的成員被賦予一種歸屬時，那麼接下來假如有另一個成員有需要被提到時，他也會用同樣的方式做某一種歸屬。基本上這兩個成員的個別歸屬有其一致性與對襯性（Sacks, LCI:225,238-9, 246）。例如當我們看到某人在教室教一群人的時候，我們通常都會想到那是「老師在授課，學生在學習」。我們常常在新聞標題上看到如下的描述：「犯案者昨晚已被警察逮

獲」。警察與作案者這兩個歸屬的一致性與對襯性也是另一個很好的例子。然而，事實上任何一個歸屬也都可能同時分屬於多種歸屬組合。例如「選手」一詞，也可能是指辯論賽的參賽者，也可能指的是對某人採取某些行動以達到目標時的稱謂。選手一詞甚至於可以是對某些持有積極進取態度的人所做的暱稱。同樣的，對於「裁判」一詞的歸屬也有類似的情況出現。因此我們究竟該如何從這麼多不同歸屬組合中找出「選手犯規，裁判吹哨」，所指的就是在運動場上的互動。薩克斯提出聆聽原則（hearing rule）（Sacks, LCI:239）來幫助閱讀者或聆聽者來解決混淆的問題。

第四、組織複製。組織複製所指的是MCDs的制度化，例如說「選手」與「裁判」他們各屬不同的歸屬，但這兩種歸屬又可以集合起來成為運動會；嬰兒與媽媽這兩種不同的歸屬可以形成家庭這種制度；醫生、護士及病人則形成了醫院的這種制度；教師與學生則組合出學校等等。組織複製的一些原則可以在文獻分析時發現了人們在討論某些人或某件事時，延伸出其他相關人物或故事的原則。雖然組織複製跟一致性原則是息息相關，但是我們必須要謹記，組織複製雖然源生自一致性原則，在很多情形事實上文獻內容的延伸與其架構多數是在組織複製原則的使用下而滋生出許多新的歸屬。例如說，「休閒運動」這一概念的出現也會跟著導致許多新的體育運動項目被承認。

第五、組織複製原則的聽者效應。所謂組織複製原則的聽者效應所指的是由於組織複製原則的存在使得文獻當中所提到的相關人物或事件能夠被視為理所當然的接受，並被理解為同一個單元。就以上述的「選手犯規，裁判吹哨」這一句話為例，雖然我們已經提過選手或裁判這些詞類可能不見得是指運動場上所發生的事件或人物，但是研究者在分析時應該站在聆聽者的角度來詮釋這句話，而不應以自己的見解去理解或懷疑這句話的真實性。也就是說當某句話出現時，或許其敘述的方式或內容，研究者想要去質疑，但是組織複製原則的聽者效應則告訴我們是要將焦點放在當時的或一般的訊息接受者如何去閱讀或聆聽這句話，而不是研究者本身的過度分析或詮釋。

第六、歸屬行為規範。分析者在看到諸如選手或裁判這些不同的歸屬時，它們不只是一個團體分類的名稱，也並不只是某個社會單元而已。每一種歸屬事實上都暗含了某些特定面的權利義務與其相對應。也因此我們通常都不會說「裁判犯規，選手去糾正」，更不會去質疑選手犯規或者裁判吹哨所描述的行為有何奇怪之處。換句話說，「選手犯規」這一個訊息是所當然，「裁判吹哨」更不足為奇。這中間也就顯示了某些制度化的關係如何顯示在選手與裁判這兩個歸屬之上。選手的角色是要參加競賽，而他該注意的是如何不要犯規而使得競賽可以進行下去。另一方面，裁判這一角

色只是要執行制度所賦予的權利與義務，也就是吹哨、執法以維持比賽的合理進行。

這種對某些特定的歸屬賦予特定的行為規範就稱為「歸屬行為規範」。誠如薩克斯指出沒有任何一種敘述是清楚無誤的，然而社會成員運用歸屬行為規範於互動或談話中則能夠阻止這種混淆不清的情況出現（Silverman, 1998:83）。那麼在MCDs中歸屬行為規範所扮演的角色就不止如此而已，很多深植於人們日常生活經驗當中的各種行為其實就是反應了制度化後的文化習俗，所賦予的角色定位與行為期待。就如同前述的例子，我們不會認為是「學生授課，老師學習」，更無法相信小偷會去緝拿警察。歸屬行為規範的運用不僅可以讓我們在文獻分析中，發現整個社會如何透過文化制度來進行角色的分工與行為的歸類。另一方面，它可以讓我們看出隱含其中的偏見或刻板印象。例如，婦女常被描述為喋喋不休或情緒不穩；黑人則常被視為懶惰愚蠢；至於猶太人則是常被形容為自私貪財，其他諸如運動員是頭腦簡單；四肢發達則是很多被視為理所當然的偏見之一。

上述幾個MCDs的分析原則，不僅可以讓我們看出人們如何習以為常的傳達與接受訊息。更可以讓我們瞭解社會文化的制度與價值如何在人們日常的互動中被複製與強化。以下就以一份媒體報導及一篇小說的片段為範例，進一步討論談話分析如何運用在文獻分析上。基本上除了上述幾個原則外，在運用MCDs分析文獻時，有以下幾個簡單的步驟：（Sacks, LC1:223）

- (一)對文獻資料作基本的觀察。
- (二)標示出有待分析的關鍵裝置。其中包含了：
 1. 試圖找出關鍵裝置。
 2. 探討關鍵裝置的作用。
- (三)考慮文獻資料的背景。
- (四)考慮文獻資料的傳達與接受的情境。

第五節 文獻分析法範例介紹

範例一是紐約時報一篇題為「一位海軍飛行員聲稱越戰任務為其生涯顛峰」（A navy pilot calls Vietnam duty peak of career）的採訪報導。本範例取材自薩克斯對談話分析的授課內容，本文將進一步利用此範例以MCDs為方法進行分析。

壹、分析材料

紐約時報 星期六，5月29日，1965年

「海軍飛行員聲稱越戰任務為其事業顛峰」

Seth S. King報導

於珊瑚海區軍艦，南中國海，5月27日

指揮官傑克哈瑞斯（Jack H. Harris），攻擊小組155分隊長於珊瑚海區軍艦上論及其個人作為越戰戰鬥機飛行員的感想時說道：「我當然不想以身試險，被敵人擊中。但它是我飛行生涯的顛峰，而我也知道它對我的重要性。事實上，我覺得我很幸運，在經過21年飛行戰鬥生涯之後能有機會擔綱。我將它視為一份真正的事業。」——當他被問及雖然想盡辦法只轟炸軍事目標，但是否覺得有可能造成其他無辜者的傷亡時，他答道：「我當然不喜歡我可能會殺死任何人，但我卻不會因而輾轉難眠，對於這麼一回事你不能讓一個人，在經過北越上空時，讓我自己覺得我是一個軍人，隨時有可能被像我一樣的敵軍所射殺。」

貳、觀察

從紐約時報的這篇訪談文章，我們發現有兩段句子分別回答兩個不同的問題，它們可以分別敘述如下：

問題一：做為轟炸機飛行員，你對越戰有什麼看法？

回答一：我當然不想以身試險，被敵人擊中，但它是我飛行生涯的顛峰，而我也知道它對我的重要性。事實上，我覺得我很幸運，在經過21年飛行戰鬥生涯之後能有機會擔綱，我將它視為一份真正的事業。

問題二：當你知道你的轟炸有可能波及無辜時，你有什麼感受？

回答二：我當然不喜歡我可能會殺死任何人，但我卻不會因而輾轉難眠。對於這麼一回事你不能讓一個人，在經過北越上空時，讓我自己覺得我是一個軍人，隨時有可能被像我一樣的敵軍所射殺。

根據我們對這篇報導的觀察，我們可以發現這裡有兩個答案分別回答了兩個問題，尤其是隨著問題的不同，受訪者在回答上也有了微妙的變化，這些變化正凸顯了他如何運用語言來合理化其角色以及所著的一切。我們可以將對這篇文章的觀察所得進一步描述如下：

- 一、基本上這兩個句子皆有關於一位海軍飛行員對其在越戰中的角色扮演及行為所做的說明。
- 二、回答一是有關飛行員對自己角色的價值評估。回答二則是有關於當以人們對自己

的價值評估有所質疑時所做的反應。

- 三、回答一以「我當然不想以身試險，被敵人擊中」為開端，顯示了受訪者將自己的角色評估為充滿風險卻又榮譽的一個生涯。因此雖然他知道他是身處險境，他仍然將任務的執行視為「我飛行生涯的巔峰」，並且感覺到「很幸運有此機會擔綱」。也由於他以高評價的方式來評估本身所執行的任務，也因此「我將此視為一份真正的事業」。
- 四、回答二以「我當然不喜歡我可能會殺死任何人」為開端，這些話暗含了有些無辜者可能因他而死，換句話說，這位轟炸機員在這個戰爭中也可能成為一位殘酷的殺手。然而，他會因此而輾轉難眠，因為就他而言，事件本身無關道德問題，也因此受訪者在回答訪問者時將這場戰爭稱之為「這麼一回事」（a business），並且必須「非個人化」（impersonal）。換句話說，一場戰爭就是軍人與軍人間的屠殺，傷亡在所難免。
- 五、回答一顯示了受訪者將此次任務視為個人化的，而且是一份真正的事業，他必須全力以赴以達巔峰。然而在回答二中，受訪者卻只將此次任務視為非個人化的，認為只不過是傷亡在所難免的這麼一回事。再對同樣一件事的說明中，他運用的語言變化以回應不同的互動情境。

參、討論

一、對於執行越戰任務的飛行戰鬥員，他可能有一系列截然不同的歸屬。例如：

歸屬一、一個冒著生命危險的愛國者。

歸屬二、有可能造成傷亡的殘酷殺手。

二、系列歸屬：「海軍戰鬥機員」可以被視為「第一分類歸屬」，接下來他也可以是一位「愛國的海軍飛行戰鬥員」，我們可以稱之為第二分類歸屬。但是他也有可能成為殘酷的飛行戰鬥員，我們稱之為第三分類歸屬。

三、組織複製原則：受訪者是一位飛行戰鬥小組的指揮官，他同時也是一位飛行戰鬥員。不論他是被如何稱呼，基本上這些稱呼都可被歸類為「軍人」一詞，換句話說，「軍人」一詞在這裡就是所謂的複製性組織。

四、歸屬行為規範：某些行為總是與某些歸屬相連結，在這篇訪談文章中，我們可以發現如下的歸屬行為規範：

(一)軍人-戰鬥。

- (二)海軍-戰鬥。
- (三)轟炸機飛行員-轟炸（戰鬥）。
- (四)愛國的海軍飛行員-甘冒生命危險為祖國與人民而戰。
- (五)殘酷的海軍飛行員於戰爭中殃及無辜

五、經濟原則：像「軍人」或「海軍飛行員」這一類歸屬它們有清楚的歸類，不必借用其他的說明我們就可以瞭解這些稱呼的指涉。所以我們就將這一類語詞的運用視為符合經濟原則。

六、一致性原則：當受訪者為了回應並平衡人們是他在戰爭中是一個冷酷殺手的道德指控，他很自然的運用了一致性原則來為自己辯護。也就是說他運用了軍人/軍人以及殺人/被殺的一致性及對襯性來平衡他在戰爭中之所作所為。

七、標準化關連性配對 (Standardize Relation Pairs, SRPs)：在這裡我們可以發現人們如何透過語言文字的操弄，同樣的事件以及同樣的當事人其敘述卻因情境不同而透過語言的運用以建構出不同的事實。從這一則訪談報導中對於受訪者的描述，我們就可以得到兩種截然不同的結果，其一為愛國的軍事行動，另一則是殘酷的愛國行動。為了試圖建構出這兩種截然不同的事實，在文字的運用上則有不同的選擇與連結。我們也可以發現在這一則訪談的文章報導中，它們標準化的關連性配對分別如下：

- (一)愛國軍事行動 = 飛行事業的巔峰 = 一個難得的機會 = 一份真正的事業
- (二)殘酷的軍事行動 = 殺人或被殺 = 無關個人的一回事 = 不會輾轉難眠

八、再進一步分析受訪者兩則回答的內容，我們也可以發現其中的描述也從「具體的陳述」轉化為「抽象的陳述」。當回答一的目的是在對自我做高度評價時，其中的敘述所使用的是具體的陳述。也就是以「我」為中心來出發的。然而，在回答二的內容中其敘述的策略卻因為要替自己辯護而轉化為非個人性的，也就是「抽象的陳述」。這個時候受訪者對具體的人或事的描述都是用一些抽象的指涉，諸如「你」、「這一回事」或者「軍人」來描述他在越戰中的所作所為。這正是薩克斯所說的對同樣事件描述的微妙轉換，通常隱含著「辯護」的意味 (Sacks, 1992b:134)。

九、我們應該注意到受訪者將自己的行為視為非關個人的事件，那只是在所謂的殺戮指的不過是在戰爭中的敵我雙方軍人的互相殘殺，而這種行為無可避免也不足為

奇。在這裡所謂的「非關個人」以及其他的相關敘述指的就是有某些事情並非只有他個人這麼做而是大家都這麼做。這種語言上的轉化運用我們可以稱之為「防衛性裝置」，也就是說「藉由其他人的普遍作法來支持其個人所為和別人並無兩樣」（Sacks, 1992b:455）。

肆、分析結論

從上述對一則訪談的分析中，可以讓我們瞭解藉由運用談話分析的方法，可以從一些毫不起眼的文獻或記錄中發現許多隱藏其中的有趣現象。

第一、所謂事實的真相並沒有絕對的標準，他可以透過語言文字的操縱而言不同的建構。

第二、對於文獻內容的分析以談話分析的取向而言，它並不著重在以既有的標準來評斷措辭的真偽或價值的高低；相反的，它更關注於人們如何透過語言文字的操弄來建構事件的真假或價值判斷。

第三、透過談話分析對文獻內容的探討，我們可以從中揭示文化制度如何針對個人進行角色的界定與分工。並藉由社會規範以價值判斷的運作，來達到社會關係的穩定以及社會秩序的建立，進而使社會的運作順暢。

第四、由上則的範例可知，談話分析的特色乃在於避免陷入無窮盡的所謂詮釋問題的真意。談話分析對於文獻的處理態度最基本的就是希望透過原理原則的方式將文獻的內容轉折視同人們的日常互動，藉以探討文獻在某種情境下為達到某種目的，如何透過對文字或語言的操弄來建構其所要的社會事實。因此預設立場或價值判斷皆非談話分析的精神所在。

第六節 結論

綜合以上論述，筆者認為Sacks的談話分析，在質的研究方法論方面，應有如下四點重要的貢獻：

第一、一套方法論：它對於理解人類社會提供了最具創造性與生產性的解釋方法。

第二、一個研究主題：它也提供了一個重要而具批判性的認知。亦即，談話自身可以被檢視，它不僅僅只是一個表達其他過程的螢幕而已。

第三、一個學門：不論其他人在建立某一學門的成就上所付出的努力，是否得到令人

滿意的代價與延續，沒有Sacks就沒有談話分析。

第四、一種啟示：我們應該從Sacks的著作發揚承先啟後的精神。談話分析不僅走出了傳統將文字敘述的形式與結構視為表達工具，而專注於內部意義的探討。

談話分析則讓我們看出語言的表達或文字敘述的形式並不只是工具而已。它本身就是一種社會組織、社會行動，而它所能提供的研究素材以及社會科學理論的建構絕不會少於其所承載的內容與意義。正如本文所言，文獻分析法雖然必須注重對文本本身的詮釋與考據，然而我們也不能忽視文獻本身它所具有之更重要的意義，並不只是研究的工具或資訊的來源而已，文獻呈現的形式、結構以及內容的轉折，就社會文化的理解而言更具研究的意義。由於Sacks的英年早逝，談話分析雖然在他的努力下奠定了厚實的基礎，然而在質的研究上就方法論的建構以及研究空間上，實存有相當大的潛力以待開發。文獻分析法就如同本文前面所述並沒有單一的方法，然而就瞭解人的文化本身以及學理知識的建立，我們對文獻的處理態度及其在研究中所扮演的角色則有探討的餘地。藉著對於談話分析的討論，本文也已就這一類的議題提出了個人的看法，而談話分析就是支持這種看法的取向之一。相信本文的提出能從這種取向對文獻分析法有更加具體的貢獻。

參考書目

- Atkinson, J. M.(1978). *Discovering suicide: Studies in the social organization of sudden death*. London: Macmillan.
- Atkinson, P. and Coffey, A. (1997). *Analysing documentary realities*. 出自Silverman, D. (1997)(ed). *Qualitative research, theory, method and practice*, London: Sage.
- Bloor, M. (1978). *On the analysis of observational data: a discussion of the work and uses of inductive techniques and respondent validation*, *Sociology*, 12(3), 545-557
- Bloomfield, P.A. and Vurdabakis, T. (1994). *Re-presenting Technology: IT consultancy reports as textual reality constructions*, *Sociology*, 28(2): 455-78
- Cicourel, A & Kitsuse, J. (1963). *The educational decision-makers*, New York: Bobbs-Merrill
- Douglas, M. (ed)(1973). *Rules and meanings: The anthropology of everyday knowledge*, Harmondsworth: Penguin
- Durkhiem, E. (1952). *Suicide: A study in sociology*, J.A. Spaulding and G. Simpson譯, London: Routledge and Kegan Paul.

- Durkhiem, E. and Mauss, M.(1963). Primitive classification, R. Needham 譯, London : Taristock.
- Foucault, M.(1970). The order of things: An archaeology of the human science, A.N. Sheridan Smith譯, London: Taristock
- Foucault, M.(1972). The archaeology of knowledge, A.M. Sheridan Smith譯, London: Taristock.
- Foucault, M.(1977). Discipline and punish: The birth of the prison, A.M. Sheridan Smith譯, London: Penguin.
- Foucault, M. (1985a). The history of sexuality: An introduction, Robert Hurley譯, London: Penguin.
- Foucault, M.(1985b). The history of sexuality: Volum2, The use of pleasure, Robert Hurley譯, London: Penguin.
- Foucault, M.(1985c). The history of sexuality: Volum3, The care of self, Robert Hurley譯, London: Penguin.
- Garfinkel, H. (1967). Studies in ethnomethodology. NJ: Prentice Hall.
- Glassner, B. and Stauss, A. (1967). The discovery of grounded theory, Chicago: Aldine.
- Goffman, E. (1968). The presentation of self in everyday life, Harmondsworth: Penguin
- Lee, J. (1984). Women' s Studies International Forum, 7(1): 69-73.
- Levi-Strauss, C. (1969). Totemism. R. Needham譯, Harmondsworth: Penguin.
- Sacks, H. (1972). On the analyzability of stories by children. 出自Gumperz and Hymes (1972) (eds) , Directions in sociolinguistics, New York : Rinehart and Winston
- Sacks, H. (1984a). Notes on ethnomethodology, 出自Atkinson and Heritage (1984) 21-7.
- Sacks, H. (1992). Lectures on Conversation, ed by Gail Jefferson, Introduction by Emanuel schegloff. Volum (1) , (2) ,Oxford: Blackwell.
- Schegloff, E.A. (1992). Introduction. 出自Sacks, (1992) ,第一冊ix-1x11第二冊ix-1ii.
- Schutz, A. (1949). Collected paper, Natanson, M. (ed), The Hague : Nijhoff.
- Silverman, D. (1989). Telling convincing stories : a plea for cautious positivism in case study. 出自B Glassner and J. Moreno (ed) .The Qualitative-quantitative distinction in the social science, Dordrecht: Kluwer.
- Silverman, D. (1993). Interpreting qualitative data: methods for analysis talk, text and interaction, London: Sage.

- Silverman, D. (1997). *Qualitative research: theory, method and analysis*, UK: Polity Press.
- Watson, R. (1997). *Ethnomethodology and textual analysis*. 出自 Silverman, D. (1997) (ed), *Qualitative Research : theory, method and practice*, London : Sage
- Sudnow, D. (1993). *Passing on : The social organization of dying*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Weber, M. (1949). *Methodology of the social science*, New York : Free Press.
- Wittgenstein, L. (1968). *Philosophical investigation*, G.E.M. Anscombe 譯. Oxford : Blackwell.

第八章 問卷調查法

張春秀

第一節 前言

研究是一種針對問題，有系統的資料收集，以尋求解答的過程（吳明清，1992）。研究若以對象區分，可分為自然科學研究（研究物與自然為主）與社會科學研究（研究人與社會為主），本文所介紹的問卷調查法，正是社會科學研究的方法之一。

關於問卷調查法，有些研究法的專書（馬信行，1998），將「問卷調查」直接歸類為研究方法之一，稱為「問卷調查法」，闢專章討論。也有學者（楊國樞等，1986）將問卷調查視為調查研究中的一種資料收集途徑，與訪問調查並列，再合為一章加以說明。整體而言，不管學者將問卷調查視為一種研究法，或僅是一種收集資料的途徑，都無損「問卷調查」在社會科學研究中的重要性。至於本文則傾向將問卷調查視為一種資料收集方法。

問卷調查的特點是，在時間上具有經濟性；在過程上具有科學性；在內容上具有多樣性；在結果上具有實用性。經濟性方面，問卷調查的優點是能於短時間內收集到大量的資料，對於研究者而言，不但節省時間，而且可能比較省事省力。至於科學性方面，問卷調查研究，除了抽樣過程必須依據科學方法外，在問卷的編製上更應符合科學程序。其次是內容的多樣性，問卷調查的內容可以包括各種社會變項與個人的態度意見，收集的資料內容具多樣化。最後是實用性，問卷調查研究常應用於瞭解問題或改進實際活動方面，如「國小女學生體育課學習困擾研究」、「國中學生體育課滿意度研究」等，其研究結果具有實用的價值。

問卷調查的範圍，可以針對一個群體或一個機構為研究對象，同一時間收集這個群體或機構的相關資料，藉以描述、說明、解釋群體或機構的性質與特質。就研究的適用類型而言，問卷調查可以運用於驗證理論的驗證性研究，也可以應用於理論基礎不足，無法預提假設，只能以待答問題探索可能答案的探索性研究。整體而言，問卷調查研究應用的範圍非常廣泛，從描述現況、說明性質、缺乏理論基礎的探索性、敘述性研究，到具有理論基礎的驗證研究，都適合以問卷調查做為收集資料的方法。

第二節 問卷調查法的理論基礎

社會科學研究的目的，主要是透過測量、收集資料，以詮釋、發掘和了解社會現象。社會科學研究資料的來源有兩種，一種是間接資料，包括個人的日記、信件、自傳及相關的文件、會議資料、統計資料等。另一種資料為直接資料，是研究者直接進行調查所得的資料，如問卷調查所得的資料，就是一種直接資料。

社會科學研究常用的調查方法，起源於十九世紀，當時的調查研究目的，主要是了解勞工階級的貧窮問題及社區的性質（楊國樞等編，1986，228頁）。發展至今，調查法已廣為一般研究社群所採用。現在應用的調查研究法，通常會藉助嚴格的抽樣設計，以探討社會現象之各變項間的關係，這種方式就是所謂的樣本調查。樣本調查，主要是抽取母群體中的一部份做為研究對象，目的是藉助樣本調查的結果，以推論、解釋母群體的情形。這種由樣本資料推論母群現象的研究方法，所持的基本假設是：樣本是屬於母群體的一部份，而且與母群體具有相同的特徵或現象，能提供研究者更清楚的了解母群體的經緯脈絡。

調查研究的方法和技術，適用於任何經過界定的研究對象，而調查的變項則包括研究對象的信仰、意見、態度、動機和行為等。整體而言，調查研究的變項可分為兩類，一是社會變項（一般研究稱為自變項），指個人在社會團體或機構中的屬性，如性別、年齡、年級、教育、職業、宗教信仰和社經地位。另一類為心理變項（一般研究稱為依變項），包括個人的意見、態度和行為。一般而言，研究者的興趣焦點在於研究對象的心理變項，而不是社會變項；也就是說，研究者所要了解的是人們在想什麼和做什麼，而不是個人因社會屬性不同，會有哪些差異。

調查研究是社會研究常用的方法之一，它具有七項的科學研究特徵（楊國樞等著，1986，231頁）

- 一、調查研究合乎邏輯性：調查研究的目的決定、形成假設、理論架構、調查操作、資料分析與解釋等，都必須依循邏輯的原則進行。
- 二、調查研究含有決定論的意義：調查研究對於所要調查的社會現象，首先，必須提出一個清晰、有力的邏輯假設性因果，然後根據這個假設因果以考驗變項之間的關係，同時判斷這種關係是直接，或因為中介變項而產生的。
- 三、調查研究所追求的是普遍的事實：調查研究的目的不在了解樣本的特性，而是藉由樣本的現象以推論、解釋樣本所屬的母群特質。例如：學生體育課滿意度的調

查，從全校各年級中抽取八百個樣本進行問卷調查，目的不在了解這八百人的體育課滿意度，反而是依據樣本所得的結果，預測全校學生的體育課滿意度，才是主要的調查目的。

- 四、調查研究是化繁為簡：調查研究是收集很多變項的資料，藉由統計處理，建構一系列的解釋模式，藉由最少的變項，解釋最多的事實。
- 五、調查研究具有特殊性：調查研究必須將研究中所涉及的變項加以概念化與可測量性。也就是說，研究者必須將研究變項加以操作性定義，避免同一概念的解釋因人而異，如此人人的理解相同，調查所得的資料才足以採信。
- 六、調查研究是可以驗證的：調查研究的結果，可以做實徵性的驗證。也就是說，不同的研究者以相同的研究方法進行研究，可以獲得相同的結果。
- 七、調查研究方法促進社會及行為科學的發展：調查研究所收集的資料，經分析之後，可以檢測社會行為理論的正確性，有助於理論的發展。因此，調查研究所收集的資料，常會成為知識的一種永久性來源。

調查研究的資料收集途徑，廣泛應用於社會研究之中，常用的方法包括訪談和問卷調查，而本文主要是針對問卷調查方法進行陳述。問卷調查的實施，可以是面對面的施測，也可以郵寄問卷實施。體育研究中，為兼顧節省時間與大量收集資要之便，又以郵寄問卷應用最廣，因此，本文除了介紹問卷編製的程序外，特別針對郵寄問卷的實施進行說明。

第三節 問卷設計的程序

問卷調查法是一種科學研究的方法，因此，問卷的設計必須依據科學的步驟與方法實施。研究問卷設計的程序如下：

壹、擬定研究計畫

問卷設計的第一個步驟，就是要擬定研究計畫。問卷的目的是要幫助研究者收集資料，解決研究問題，所以，問卷設計必須依據研究計畫進行編製。研究計畫的內容，至少要包括研究的問題（題目）、目的、範圍、對象、工具、實施程序、資料處理方法及文獻探討等。問卷中的所有題目都應針對研究問題的需要，聚焦並控制在一個範圍之內，才不至於產生所設計的問題，無法收集到所需要的資料，或題目超出研究的問題之外，溢出研究問題。資料不全，無法解決研究問題；資料超出研究問

題，可能造成資料處理上的困難。

貳、設計問卷初稿

擬定研究計畫之後，接著是設計問卷的初稿。問卷初稿的題目必須依據文獻探討結果進行設計，如果相關文獻不多，也可以藉由訪談相關人士或邀集與研究問題有關的人員召開座談會，廣收意見之後，再據以編製問卷初稿。

草擬問卷初稿之前，最好先決定問卷的類型，如果研究問題屬於探索性質，如：了解學生的休閒運動情形，希望多了解學生各種休閒運動，發掘多方問題，這種問卷最好採用開放式，讓作答者自由填答，不要有所限制。相反的，如果是為了特定的研究目的，如：比較不同的回饋策略對學生學習結果的影響，研究目的在於比較不同的回饋策略，適合採用閉鎖式問卷。

完整的問卷，要包含下列幾個部份：

一、問卷標題

問卷的標題要與研究題目有關，標題最好簡潔易懂。如：研究（論文）題目「XX學校學生體育課學習滿意度之調查研究」，問卷標題為「體育課學習滿意度問卷」。

二、簡函

簡函通常放在問卷標題之下，也可以另外印成單張。簡函的目的在於建立研究者與填答者之間的友善關係，以提高作答的意願。如果研究有贊助單位，或屬於某單位的專案研究，如教育部、體委會等，最好也請其具名，對於填答意願與回收率的提升，都有很大的幫助。

一般而言，簡函的內容包括對填答者的適當稱呼，如某某老師或親愛的同學等，其次，說明問卷調查的目的與研究的重要性，並保證收集資料僅供研究之用。最後，致謝詞、表明研究者身分、所屬單位，或委託研究的機構名稱。

範例：

親愛的同學：

這份問卷是想了解您對本校體育課的滿意情形，調查結果僅供學術研究之用，和您的體育成績無關，請放心作答。

您提供的資料非常寶貴，請仔細閱讀，逐題填答，謝謝您！

祝身體健康 學業進步

XXX敬上

三、填答說明

填答說明置於題目之前，主要是說明填答方法，或界定問卷中的相關名詞，讓填答者充分了解問卷的填答方法。

範例：

填答說明：

這不是考試，只要照著以目前的感覺真實回答就可以，由於每個人的感受不同，所以答案沒有所謂「對」或「錯」。本分問卷總共三十題，請您在適當答案前的□打"√"，或在_____內填上適當的文字。每一題都需作答，請不要遺漏，謝謝您的合作。

四、基本資料

問卷調查屬於匿名方式，如果需要填答者的背景資料，可置於題目最後或題目前。設計填答者的基本資料時，必須考慮哪些背景變項與研究問題有關，如果是無關的變項，就不要放在個人資料中。一般而言，背景資料包括性別、年齡、學校別、年級、系別、教育程度、居住地區、社經地位、宗教信仰…等變項。設計基本資料題目時，為了電腦輸入的方便，基本資料題之前，最好填寫阿拉伯數字。

範例：

您的性別：1男，2女。

五、問卷題目

問卷的內容必須配合研究目的，題目不宜太多，通常以三十分鐘內，能填完整份問卷的長度為宜。問卷太長容易引起受測者的不耐煩，隨便作答，失去正確度。

參、修訂問卷初稿

問卷初稿完成後，必須經過數個修正程序，始能成為正式問卷。修正問卷初稿的要點如下：

一、委請學者專家提供修正意見

針對問卷的內容架構，委請學者專家提出修正意見，也可以同時建立專家效度。委請的專家最好是研究問題相關領域的學者，或曾經從事過相關研究的專家，才能針對問卷題目提出具體的建議。

通常問卷初稿設計時，配合學者專家提出修正意見的需要，在題目之下設計有「修正意見」欄，以方便學者專家提出意見之用。

範例：

題目：我覺得上體育課可以提升同學之間的友誼。

修正意見：_____

二、問卷預試

問卷編製後一定要經過預試，預試的目的在於確定問卷的形式、內容、用語與填答方式是否適當。因此，預試的對象必須從正式研究的母群中抽取，人數不定，一般研究法的專書認為只要預試對象具有代表性，五到十人就可以了。有些研究者由於研究時間緊迫，會將問卷預試與建立信度一併實施，如果是一併實施，則樣本對象最好在一百人以上。問卷預試的功能，主要是了解問卷的題目難易度是否適合填答者的程度，有沒有錯字或語意不清的地方，以作為修正初稿的依據。

三、建立問卷的信度與效度

問卷的信度，通常採取再測信度或克朗巴特（ α ）係數（適用於李克特式量表）為主。再測信度的實施，通常相隔兩週左右。同樣的人第一次作答後，兩週之後再填答一次，然後統計兩次作答的相關係數，就可以求得再測信度。再測信度的樣本作答必須注意，研究者最好在問卷上編號，同一個填答者兩次都必須答同一編號的問卷，登錄統計時才能求得再測信度。其次，如果問卷採李克特式量表方式作答，如四點量表、五點量表、七點量表…，則可採用克朗巴特（ α ）係數作為信度指標。

至於問卷的放度方面，一般都是委請專家針對每個題目進行分析，稱為專家效度。此外，如果研究者能事先收集相關研究作為效標，也可以建立效標關連效度。

肆、正式問卷

問卷初稿，經過學者專家的意見修訂、預試分析、信效度考驗之後，始定稿成為正式問卷。如果時間允許，問卷初稿修訂後，可以再做一次預試，然後再修訂、定稿而成為正式研究問卷。

第四節 問卷編製要點

問卷編製的要點方面，本節擬分問卷的種類、題目編排的原則與題目設計的要點等三方面，說明如何設計問卷。

壹、問卷的種類

問卷種類，視不同的分類標準，而有不同的分類方式。本文以問卷設計的結構程度與作答方式為分類依據，區分問卷種類如下：

一、依結構程度區分

(一)結構式問卷

結構式問卷，是指一份問卷具有固定的問題，而且這些問題完全針對研究目的與研究架構而設計，具有特定的回答型式。結構式問卷又分為開放式問卷（Open-ended form questionnaire）、閉鎖式問卷（closed form questionnaire）與綜合式問卷（comprehensive form questionnaire）等三類（黃光雄、簡茂發，1995，123頁）。

1. 閉鎖式問卷：閉鎖式問卷，是指填答者只能依研究者所提供的文字說明，在規定的答案中，選擇適合自己意見的選項。閉鎖式問卷的優點是，作答容易，時間經濟，而且統計方便；而缺點是，填答者無法自由表達自己的意見。

範例：

你對體育課的滿意程度如何？

非常滿意 滿意 不滿意 非常不滿意

2. 開放式問卷：開放式問卷與閉鎖式問卷不同，填答者不必依照規定方式作答，可以將自己的意見完全表達出來。所以，開放式問卷的優點是，填答者可以自由表達意見；缺點是，回答內容可能會出現答非所問、長篇大論，資料分歧，統計不易。

範例：

你對本校體育課的成績評量方式有何意見？

3. 綜合式問卷：綜合式問卷，是指問卷兼採開放式和閉鎖式。一般而言，綜合式問卷以閉鎖式題目為主，配合少數的開放式題目。在順序編排方面，閉鎖式題目在前，開放式題目在後。

(二)非結構式問卷

非結構式問卷常用於深度訪談，就結構程度而言，比較不嚴謹，通常是研究者為了訪談中能確實掌握重點，在訪談之前所設計的一些問題。

範例：

※請簡單的描述體育老師的教學設計。

※體育老師的教學設計，對你個人的學習注意力有何影響？

※為什麼？

二、以作答方式區分

(一)劃記式

劃記式常用於基本資料或類別题目的填答，最常採用的劃記方式是打“ ”。

範例：

性別： 1男 2女

你最喜歡哪一種球類運動？

1籃球 2排球 3羽球 4網球 5桌球

(二)選擇式

選擇式題目，是要應答者在數個選項中，選擇一個或數個合適的答案。

範例：

() 你最喜歡哪一種球類運動？

1籃球 2排球 3羽球 4網球 5桌球

(三)問答式

問答式，通常在題目之下留空白，讓應答者陳述意見。

範例：

你最喜歡哪些球類運動？為什麼？

(四)排列式

排列式的題目，通常是研究者列出一些項目，讓填答者排列順序。

範例：

請你將題目中所列的十個科目，依據個人的喜歡程度排列順序，1代表最喜歡，10代表最不喜歡。

音樂 生活與倫理 國語 自然科學
數學 團體活動 健康教育 體育
社會 美勞

(五)簡答式

簡答式，是在题目的空白處，讓填答者填上簡單的資料。

範例：

你最喜歡的學科是：_____

(六)量表式

問卷調查常採李克特式量表，李克特量表是要求填答者，依據幾個選擇來回答。一般問卷採用三~五點量表為主，如果想要針對填答者的態度，進行更深入的分析，也可以採行六~九點量表。

範例：（四點量表）

你對本校體育課的教材內容感覺滿意嗎？

非常滿意 大致滿意 有些不滿意 非常不滿意

(七)複雜式

複雜式問卷，是要填答者同時填寫兩個或多個答案。

範例：

非重不		非可不
常 大重		常 大可
重 重		可 可
要 要 要		能 能 能
1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>每週運動三次.....		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>每次運動一小時.....		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

貳、題目編排的原則

一份完整的問卷包含很多資料，有些題目容易回答，有些不易作答，因此如何安排問卷順序，將會影響填答者的作答意願。

一、時間原則

問卷中如果牽涉時間問題，必須依時間的順序，由近而遠或由遠而近編排，以避免填答者的紊亂。

如：

國小參加的校隊是_____。

國中參加的校隊是_____。

高中參加的校隊是_____。

二、內容原則

內容的順序方面，首先，同性質的題目編排在一起；其次，由易而難，比較容易回答或熟悉的問題放在前面，不易回答或生疏的問題放在後面；再者，由淺入深，一般的通論問題編排在前面，特殊或專門的問題放在後面。此外，如果問題涉及敏感或個人隱私，應盡量放在後面。

三、類別原則

類別的編排所牽涉的內容，包括基本資料、行為資料與態度資料等部份。基本資料，如：性別、年齡、校別；行為資料，如：每週運動幾次；態度資料，如：態度量表、動機量表等。問卷編排時，通常依基本資料→行為資料→態度資料的順序。由於基本資料牽涉個人隱私，因此，有一些研究者將此部份放在最後。

參、題目設計的要點

瞭解問卷的分類與題目順序如何編排之後，接著是設計問卷的題目。問卷題目的設計，最基本的考量是：要問哪些內容？如何陳述問題？才能提升填答者的意願。因此，本節從問題內容與設計要點，分別說明如下：

一、問題內容

問卷的問題，包括事實問題與態度問題兩大類，問卷設計前必須考量研究目的，決定要問哪些內容，才能收集到所需的資料，以解決研究問題。

(一)事實問題

所謂事實問題，是指在問卷開始請應答者填寫的基本資料，如：性別、年齡、職業等，就是事實問題。另一種事實問題，是詢問填答者某些事實的問題，如：

你從事休閒活動的時間量平均每次約：

- (1) 不滿30分鐘
- (2) 30分鐘～不滿1小時
- (3) 1分鐘～不滿2小時
- (4) 2小時以上
- (5) 其他_____

(二)態度問題

所謂態度問題，是指研究者為了了解填答者對某些事件或行為的看法，所設計的問題。如：

- | | |
|-------------------------|---|
| | 非大不不 |
| | 常致大 |
| | 同同同同 |
| | 意意意意 |
| 1. 我覺得上體育課可以促進人際關係…………… | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 2. 我覺得上體育課是一種享受…………… | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

二、問題編製

確認事實問題與態度問題，並決定要問哪些問題內容之後，緊接著是設計題目。一般問卷題目的設計，有幾個基本的原則如下：

(一)問卷的用語必須簡明扼要，而且適合填答者的年餘、職業、教育水準，符合填答者的能力。

(二)一個問卷題目只問一個概念、一個事件或一種態度，避免一個問題中包括兩個概念。

如：上體育課可以學到運動技能和促進人際關係，你覺得如何？

(三)問題中不宜出現暗示性或引導性的用語。

如：運動有益健康，你喜歡運動嗎？

(四)問卷題目最好採用肯定句，避免或少用否定句。

如：你不喜歡體育課嗎？

(五)題目中避免敏感問題，如果一定要問，在用字遣詞上必須謹慎，避免引發填答者的負向反應，而影響作答。

(六)問題中避免不當的假定，假設性的題目不容易獲得真實資料。

如：假如你是體育老師，你會如何設計課程？

問卷的優良與否，會影響應答者的情緒，進而影響資料的真實性。整體而言，優良的問卷除了題目的設計要符合前述的基本原則外，其他如：問卷內容的長短（一般以三十分鐘內完成為佳）、題目編排是否整齊、印刷是否清晰等也是優質問卷的要件。

第五節 問卷的實施

正式問卷編製完成之後，就要進行問卷施測。問卷的施測，必須考慮的問題包括施測對象、施測方法、問卷回收率、催卷等。茲將相關問題臚列說明如下：

壹、抽樣

抽樣的目的，是希望獲取母群體的相關資料。由於研究時很難而且很少將整個群體列為研究對象，因此，抽樣就有其必要性。舉例來說，如果研究者對小學生的體育學習感到興趣，則全國的小學生就是母群體。由於全國的小學生人數眾多，不可能全

部調查，只能抽取一部份的小學生作為研究對象，這種過程這就是抽樣。

抽樣的程序包括機率抽樣（probability sampling）與非機率抽樣（non-probability sampling）。機率抽樣是以機遇程序抽取樣本，每個樣本被抽中的機率，可以預估出來。機率抽樣的方法，如：隨機抽樣（random sampling）、系統抽樣（systematic sampling）、分層隨機抽樣（stratified random sampling）、叢集抽樣（cluster sampling）等。至於非機率抽樣，是以非機遇程序抽取樣本，每個樣本被抽取的機率無法估算出來。非機率抽樣的方法，如：方便抽樣（convenience sampling）、配額抽樣（quota sampling）、向度抽樣（dimensional sampling）、立意抽樣（purposive sampling）、雪球式抽樣（snowball sampling）等（王文科，1996，107-118頁）。

問卷調查通常採取機率抽樣程序，因此，本小節僅就機率抽樣方法進行介紹。

一、隨機抽樣

所謂隨機抽樣，是指母群體中的每個個體被選為樣本的機率相同，而且不因為某個個體被選為樣本，而影響他人成為樣本的機會。

隨機抽樣的步驟，如果母群體不大，可以將母群體的姓名或編號放入容器中，一次抽取一個樣本，直到所需的樣本數額滿為止。若是母群的成員很多，則適合採用亂數表抽樣。應用亂數表抽樣，必須把母群按順序編上一個號碼，然後隨機在某頁、某行、某列，藉著上、下、左、右或斜對的方向讀表，就可以選出所需要的樣本。

二、系統抽樣

系統抽樣，是指在一系列的名單中，每隔一定的數量（ n ），選出一個當樣本。至於 n 代表多少，則是所需樣本的多少而定，如：母群為五十人，欲抽取十人為樣本，則 $n=5$ 。

三、分層隨機抽樣

分層隨機抽樣，必須先確定各個子群佔母群的比例多少，然後再依比例，隨機在各子群中抽取樣本。例如：要了解小學六年級的休閒運動習慣，採取分層隨機抽樣，分北部、中部、南部、東部四區，欲抽取一千人為調查樣本。首先，必須統計全國的小學六年級學生的總數，十萬人；其次，算出北部地區六年級學生四萬人，佔40%，中部地區三萬人，佔30%，南部地區兩萬人，佔20%，東部地區一萬人，佔10%；接著，按4：3：2：1的比率，北部地區抽取四百人，中部抽取三百人，南部抽取兩百人，東部抽取一百人，合計一千人為樣本。

四、叢集抽樣

所謂叢集抽樣，係指抽樣是以團體或群組為單位被選為樣本，而不是以個人為單位。因此，叢集抽樣的樣本人數，必須等到群組被抽出來之後，才能確知樣本人數。此與分層隨機取樣不同，分層隨機取樣是事先知道所需樣本數量，然後再依比率抽取所需樣本。

除了抽樣方法之外，樣本的大小，也是研究中必須考量的問題。到底多大的樣本，才符合研究上的需求，一般而言，研究樣本越大，研究結果的準確性就越高；如果研究者無法忍受較大的誤差，就需要較大的樣本。Gay (1992, p.137)建議，敘述性的研究，樣本必須佔母群體的10%，如果母群少於五百人，樣本至少須佔20%；相關研究與實驗研究至少三十人（王文科，1996，119頁）。

貳、寄發問卷

抽取研究樣本之後，接下來的步驟是問卷實施。問卷調查研究常用的實施方法是郵寄問卷，郵寄問卷的優點是，節省人力與經費；缺點是，無法控制填答情境，因此回收率偏低。一般問卷調查的回收率，50%以上，資料分析才有意義，70%以上的回收率，才算理想（吳明清，1992，352頁）。

提升問卷的回收率，除了與問卷設計的形式、題目內容難易有關外，研究者若在寄發問卷時，配合相關策略的應用，也有助於提升回收率。這些策略包括寄發問卷前，打電話請託協助；寄發問卷時，附上回郵信封、紀念品、相關單位的推薦函…等，將有助於提升填答意願及回收率。其次，問卷寄發兩、三週後，如果未填回，可以查明後再補寄一份問卷，並附上一封提醒信函，請其費神填答後寄回。

第六節 問卷資料的處理

問卷調查所得的資料，必須經過編碼、統計過程，資料才具有意義。以下簡略說明資料處理的程序，專門的統計方法，請參考統計專書。

壹、編碼

問卷回收後，首先要檢查回收問卷，剔除作答不全或有問題的問卷，然後進行問卷編碼、輸入電腦，以便統計資料。

問卷編碼，首先合計總問卷的數量，如果問卷總數為三位數，如：800份，則編碼就從001開始，最後一份就是800。輸入電腦時，1~3的欄位就是問卷編號，接著才

問卷內容的其他資料。

問卷內容的電腦輸入方面，問卷設計時在每個選項前編號的目的，就是為了電腦登錄資料之用。以「性別：1男2女」為例，登入資料時，在性別這個欄位中，輸入1就代表男生，輸入2就代表女生。如果第一份問卷「001」勾的是男生，則電腦登入的資料就是「0011」。以此類推，將問卷中的資料編碼登入電腦中。

資料登錄，如果熟悉EXCEL的操作，可以直接在EXCEL作業；如果不熟悉，可以文字檔處理。

貳、統計資料

問卷資料登錄完畢，緊接著是統計資料。一般而言，資料統計要用哪些統計方法，在研究計畫擬定時，就已經確定了。

統計資料必須依研究目的需要，而採取合適的統計方法。本小節僅簡單介紹一般問卷調查法常用的統計方式，以供參考。真正研究時，建議您請教統計專家，以求得合適的統計方法。

資料的統計除了必須配合研究目的外，也須考慮資料的性質。問卷的資料，如果是事實資料，如：平均一星期運動幾次？這種資料最基本的統計方法，就是求平均數或百分比；如果要進一步比較，如：比較男女的運動次數差異，或比較不同年級學生的運動次數差異，就須運用統計的卡方考驗。如果問卷資料屬於態度量表，或作答方式採李克特式（如：完全符合，符合，不符合，完全不符合），此種問卷的研究者通常是想了解自變項（如：性別、年齡、教育背景）與依變項（如：運動態度）的關係，這時就必須運用變異數分析。這些只是基本概念，統計時須參考專書。

資料的統計過程繁雜，人工處理不易，一般社會科學研究多以SPSS套裝軟體進行統計，既方便又快速，可以請熟悉SPSS軟體的專家幫忙統計。

最後，資料統計的結果，列印出來是一系列的數字報表，如何讓這些數字具有意義，可以請教統計專家，尋求協助解釋結果。

第七節 問卷調查實例

題目：雲林工專學生體育課滿意度之調查研究

壹、研究目的

本研究目的，旨在探討不同背景學生對體育課的滿意情形。

待答問題如下：

- 一、分析不同年級學生對體育課的滿意情形。
- 二、分析不同科別學生對體育課的滿意情形。
- 三、分析不同運動習慣學生對體育課的滿意情形。
- 四、分析不同運動樂趣程度學生對體育課的滿意情形。
- 五、分析不同體能進步程度學生對體育課的滿意情形。
- 五、分析不同課後練習程度學生對體育課的滿意情形。

貳、研究對象

以亂數表從雲林工專五專一年級到五年級各班中，每班抽取10人，合計男生560人，女生40人，總計600人為研究對象。

參、研究方法與工具

本研究以自編之「學生體育課滿意度問卷」為研究工具，收集相關資料。

一、問卷編製流程如下

研讀相關文獻→編製初稿→第一次修訂→第二次修訂預試再修訂→正式問卷。

二、問卷內容與計分

本問卷包括基本資料與體育課滿意度兩部分。

基本資料：包括年級、科別、運動習慣、上課樂趣、體能進步、課後練習等六項。

體育課滿意度部分：包括最喜歡運動項目、最不喜歡運動項目、場地、器材、課程、教師與體育評量等內容，合計十四題。

本問卷採李克特式四等量表，非常滿意給予四分，滿意三分，不滿意二分，非常不滿意一分。

三、信度與效度

信度方面，本問卷的折半信度.91，克朗巴特 α 係數.90。

至於效度方面，本問卷的編製過程，首先研讀分析相關文獻以編製問卷初稿，經預試程序建立正式問卷，其間並委請師範大學體育學系兩位教授，針對問卷內容提供指正意見，在問卷的表面效度方面，應該是可以肯定的。

肆、實施程序與資料處理

本研究樣本皆來自於雲林工專，因此問卷的實施由研究者親自擔任。實施程序，首先依據亂數表，每班抽取10位學生，接著將同一時段上體育課班級的受測樣本，集合於視聽教室，統一由研究者親自實施問卷調查。問卷調查期間自民國81年5月11日至16日。回收問卷600份，回收率100%。

資料處理方面，問卷回收之後先進行編碼，接著以SPSS套裝軟體統計百分比與變異數分析。

學生體育課滿意度問卷

編製者：張春秀

親愛的同學：

這份問卷是想了解您對本校體育課的滿意情形，調查結果僅供學術研究之用，和您的體育成績無關，請放心作答。

您提供的資料非常寶貴，請仔細閱讀，逐題填答，謝謝您！

祝身體健康 學業進步

張春秀敬上

填答說明：

這不是考試，只要照著以目前的感覺真實回答就可以，由於每個人的感受不同，所以答案沒有所謂「對」或「錯」。本分問卷總共二十一題，請您在適當答案前的□內打"√"，或在_____內填上適當的文字。每一題都需作答，請不要遺漏，謝謝您的合作。

基本資料：

- | | | | | |
|--------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| 1. 年級： | <input type="checkbox"/> (1) 一年級 | <input type="checkbox"/> (2) 二年級 | <input type="checkbox"/> (3) 三年級 | <input type="checkbox"/> (4) 四年級 |
| | <input type="checkbox"/> (5) 五年級 | | | |
| 2. 科別： | <input type="checkbox"/> (1) 製造科 | <input type="checkbox"/> (2) 材料科 | <input type="checkbox"/> (3) 設計科 | <input type="checkbox"/> (4) 動機科 |
| | <input type="checkbox"/> (5) 電機科 | <input type="checkbox"/> (6) 光電科 | <input type="checkbox"/> (7) 自動化 | |

3. 您平日是否從事運動？

- (1) 是 (2) 否

4. 您覺得上體育課的樂趣如何？

- (1) 很有樂趣 (2) 有些樂趣 (3) 沒有樂趣 (4) 很沒有樂趣

5. 您上體育課之後，體能的進步情形如何？

- (1) 很有進步 (2) 有些進步 (3) 幾乎沒進步 (4) 退步

6. 您上體育課之後，課餘的練習情形如何？

- (1) 時常練習 (2) 有時練習 (3) 幾乎不練習 (4) 從不練習

體育課滿意度問卷：

7. 您最喜歡的運動項目有哪些？（可複選四項，最喜歡的請填，第二喜歡的填2，第三喜歡的填3，第四喜歡的填4）

- (1) 籃球 (2) 羽球 (3) 排球 (4) 網球 (5) 桌球
 (6) 壘球 (7) 田徑 (8) 游泳 (9) 其他_____

8. 您最不喜歡的運動項目有哪些？（可複選四項，最不喜歡的填1，第二不喜歡的填2，第三不喜歡的填3，第四不喜歡的填4）

- (1) 籃球 (2) 羽球 (3) 排球 (4) 網球 (5) 桌球
 (6) 壘球 (7) 田徑 (8) 游泳 (9) 其他_____

9. 您對本校的「運動場地設施」的滿意程度如何？

- (1) 非常滿意 (2) 有些滿意
 (3) 有些不滿意 (4) 非常不滿意

10. 您對本校「運動器材數量」的滿意程度如何？

- (1) 非常滿意 (2) 有些滿意
 (3) 有些不滿意 (4) 非常不滿意

11. 您對本校「運動器材品質」的滿意程度如何？

- (1) 非常滿意 (2) 有些滿意
 (3) 有些不滿意 (4) 非常不滿意

12. 您對本校體育課的「教學進度」滿意程度如何？
- (1) 非常滿意 (2) 有些滿意
 (3) 有些不滿意 (4) 非常不滿意
13. 您對本校體育課的「教材內容」滿意程度如何？
- (1) 非常滿意 (2) 有些滿意
 (3) 有些不滿意 (4) 非常不滿意
14. 您對本校體育老師的「教學態度」滿意程度如何？
- (1) 非常滿意 (2) 有些滿意
 (3) 有些不滿意 (4) 非常不滿意
15. 您對本校體育老師的「教學方法」滿意程度如何？
- (1) 非常滿意 (2) 有些滿意
 (3) 有些不滿意 (4) 非常不滿意
16. 您對本校體育課的「技能測驗內容」滿意程度如何？
- (1) 非常滿意 (2) 有些滿意
 (3) 有些不滿意 (4) 非常不滿意
17. 您對本校體育課的「常識測驗內容」滿意程度如何？
- (1) 非常滿意 (2) 有些滿意
 (3) 有些不滿意 (4) 非常不滿意
18. 您對本校體育老師的「體育成績評定」滿意程度如何？
- (1) 非常滿意 (2) 有些滿意
 (3) 有些不滿意 (4) 非常不滿意
19. 您對本校體育老師的「上下課準時度」滿意程度如何？
- (1) 非常滿意 (2) 有些滿意
 (3) 有些不滿意 (4) 非常不滿意
20. 整體而言，您對本校體育課的滿意程度如何？
- (1) 非常滿意 (2) 有些滿意
 (3) 有些不滿意 (4) 非常不滿意

本問卷到此結束，請再檢查一遍，謝謝您！

第七節 結語

問卷調查法可以節省人力與時間，同時能短時間內獲得大量資料，因此，廣為社會科學研究者所採用。然而，問卷調查法也有他的缺點與限制，研究者必須了解才能正確應用問卷調查法。

問卷調查法的限制，首先是問卷的回收率偏低，有些問卷未寄回，樣本的代表性可能出問題；其次是無法控制作答情境，填答者是否依序作答、據實作答、是否誤解題意、拒絕作答…等，研究者都不得而知。這些限制可能影響調查研究的信效度，可是又無法完全排除。因此，研究者只能透過問卷設計與一些配合措施（如：催卷函、測謊題），將這些限制的影響程度減至最低。

參考文獻：

- 王文科（1996）。教育研究法。台北：五南。
- 李美華等譯（1998）。社會科學研究法（上冊）。（The Practice of Social Research, Earl Babbie原著。）台北：時英。
- 吳明清（1992）。教育研究—基本觀念與方法之分析。台北：五南。
- 馬信行（1998）。教育科學研究法。台北：五南。
- 張春秀（1994）。雲林工專學生體育正課滿意度與休閒運動影響之調查研究。雲林工專學報，第十三期，143-198頁。
- 黃光雄、簡茂發主編（1995）。教育研究法。台北：師大書苑。
- 楊國樞、文崇一、吳聰賢、李亦園編（1986）。社會及行為科學研究法（上冊）。台北：東華。



第九章 概念構圖法

第一節 概念構圖的起源與意義

林靜萍

壹、起源

概念構圖首先由美國康乃爾大學學者Novak, J.D.於1971年左右研究兒童科學概念改變過程時所提出。當時Novak等人鑒於對兒童晤談時所收集到的資料十分龐雜難以整理，因而構想出概念構圖的技術，一方面可記錄兒童的知識現狀，一方面可看出知識結構的變化情形（Novak, 1990）。此後Novak並與其同事根據Ausubel的「有意義學習理論」做了一系列研究而發展出概念構圖法。概念構圖法原先的目的是想應用在科學教育領域中，以改進學生在科學學科上的學習成果，但後來逐漸擴展開來，發展二十幾年來，不僅被應用於科學教育的教學與研究，也被廣為應用到其他各知識領域，如物理、數學、閱讀、寫作、生物、會計、體育等等，研究的主題包括了解專家的知識結構、了解職前教師知識結構的發展與轉變、診斷學生的錯誤概念、評量學生的進步情形、發展課程等等。除了研究外，也被應用做為教學、學習、評量及課程發展的工具，受到相當的肯定與應用。

貳、意義

何謂概念構圖？概念構圖是一種以語意網路表徵知識結構的方式，以一個核心概念為主題，圍繞著此一主題，經由學生或受試者的理解，把所有相關概念組織起來，以表徵學習者或受試者的知識結構之語意網路圖。此語意網路是由許多命題所組成，每一命題包括兩個概念節點（concept node）及概念間的連結線。以「節點」（nodes）來表徵「概念」，以「聯線」（links）來表徵「關係」。概念在概念圖中以階層的方式呈現，一般性、概括性的概念排在上層或最接近中心位置，較特定、具體的概念則排在下層或外層，最下層或最外圍通常是具體的範例。

第二節 概念構圖的理論基礎

壹、有意義的學習理論

Novak概念構圖的發展受到其師Ausubel「有意義的學習」(meaningful Learning)理論相當大的影響。Ausubel理論的核心理念是，只要學習者有意識地將新知識與舊有的知識結合，有意義的學習便產生。他認為經由有意義的學習，新的知識會被含攝(subsume)於原有的一些概念之下，而在這個過程中學生的知識結構會有逐次分化(progressive differentiation)和統整調和(Integrative reconciliation)的現象出現(郭重吉, 1990)。所謂的認知結構指的是個人可資運用的知識的實質和組織內容，在涉及某一學科時。則是指學生對該學科所知道的知識內容及其組織(郭重吉, 1990)。亦即指學生現有知識的數量、清晰度和組織方式(施良方, 1996)。

Ausubel將概念視為一種具層次性的結構，居結構上層者為上位概念，代表個人對事物的整體知識，而居於下層者為下位概念，代表個人對事物的細部記憶。概念構圖中的概念階層結構，即是源自於Ausubel的理論。

貳、知識表徵理論

人類知識與技能習得後，在腦中以何種方式儲存？各種概念間的關係又是如何？此種知識表徵的方式一直是認知科學家們關心的重要主題。不同的知識表徵理論爭相提出，Solso (1995)根據研究文獻，歸納出有關人類語意組織方式的知識表徵模式，包括群集模式(clustering model)、集合理論模式(set-theoretical)、語意屬性比較模式(semantic feature-comparison model)、網路模式(network model)及神經認知模式(neurocognitive model)等五種模式。而目前最為認知心理學家或認知科學家們所接受的表徵理論是「語意網路」(semantic network)理論。Anderson (1983; 1995)則認為人類知識可以分成「陳述性知識」和「程序性知識」，陳述性知識可以用概念節點及關係詞所形成的「命題」(proposition)及命題所構成的語意網路加以表示，而程序性知識的表徵方式則是「生成規則」(Production rules)。

依語意網路的看法，知識結構是由許多代表概念的節點，以及代表概念與概念間關係的連線所構成的網路加以表徵。而其呈現的方式可以有許多種變化，如概念圖(concept maps)、樹狀概念圖(ordered tree concept maps)等是較常被採用的方式。概念構圖即學習者將其概念以命題的方式呈現，並組織成有層次、有組織的語意結

構。因此，透過此一語意結構的排列方式，可以了解學習者對學習材料的理解狀態，更可以診斷學習者可能產生的迷思概念。

參、後設認知的理論

後設認知 (meta cognition) 也是認知心理學重要的研究方向。後設認知指的是個人對自己認知歷程的認知。亦即個體在從事活動時，對自己所認知過程與內容的覺察 (awareness)，以及覺察後所產生對自己認知活動歷程的監控與調整。前者稱為後設認知知識，後者稱為後設認知技能。後設認知知識有助於個人對於自身活動的自省與察覺 (如學生了解到自己對羽毛球擊球的動作不正確)，而後設認知技能則是察覺之後的具體改進行動 (去請教同學或老師)。因此亦有人將後設認知稱之為「策略性知識」 (strategic knowledge) (林清山譯, 1992)，指後設認知有助於個體在學習時，採取適於自身使用的策略以幫助學習。

Novak and Gowin (1984)將概念構圖視為一種有助於「學習如何去學習」的工具，因為學習者在進行概念構圖的過程，會有許多反省思考 (reflective thinking) 的機會，在組合概念的同時，必須不斷地思考自己對某個主題的知識結構是否恰當，建構出來的概念圖是否正確。此外，概念構圖建構完成後，受試者所形成的知識架構將有助於他對知識的記憶以及提取。因此，概念構圖除了可以刺激學習者的後設認知覺察外，亦可以協助學習者建立適當的監控策略，以利知識的運用，也因此Novak認為它是一個十分良好的後設認知學習工具 (陳淑芬, 1997)。許多的研究也證實這個觀點。

肆、建構主義學習理論

建構主義 (constructivism) 的觀念近年來在科教界受到相當大的重視，對教學方法也產生相當程度的影響。所謂「建構主義」是指一種看法而言，它認為學習者建構並且重組他們自己對外在世界的知識，透過反省、詰問與行動來決定該種知識的產生。學習者在習得知識與從中建構有意義的學習過程中，扮演主動的角色。因此，即使教師傳遞同樣訊息給學生，學生所接收的訊息不一定完全相同，因為學生會組合、忽略或轉換部分傳遞訊息的意義，所以學生所持的意義會不相同。

建構主義者強調知識形成過程中學習者扮演主動生產而非被動接受的角色。他們認為「知識是被個體主動建構出來的，無法存在於其認知能力的個體之外」及「學習就是知識的建構，是使舊經驗與新知識產生意義的過程」 (余民寧, 1997)。所謂「建構」是指學習者可以根據外在客觀現象，配合自身主觀經驗，構作出屬於自己的

知識系統。

概念構圖除了可了解學習者現有的知識結構外，從概念構圖的改變過程中，也可以了解到個體知識結構的變化情形，從中觀察出學習者在學習某個主題時，加入哪些新知識成分，修改了哪些舊知識成分，整體知識成分間的關係變化如何等等。

第三節 概念構圖的實施過程

壹、概念構圖前的教學準備活動

Nnvak and Gowin (1984)針對不同年齡層、不同認知需求和不同先備知識的學生，設計各種教學前的準備活動，余民寧（1997）將其共同的活動歸納如下：

一、提示

教師先準備兩組學生熟悉的字詞，一組是「物件」（object）詞，另一組為「事件」（events）詞；物件詞如汽車、房子、狗、樹木、雲、書等；事件詞可能是下雨、遊戲、洗衣服、思考、打雷等。

接著請學生閉上眼睛，並且詢問學生：當他們聽到這些熟悉的字詞時，腦海中是否浮現一幅圖畫？或詢問他們是否能說出這兩組字中間有什麼不同？試著幫助他們認識第一組的字詞是屬於「物件」，而第二組都是指「事件」，並澄清這兩組字間的不同處。

接著要求學生說出當他們聽到汽車、房子、狗（物件詞）或下雨、打雷（事件詞）時，會聯想到什麼？讓他們了解即使使用相同的字詞，每個人聯想到的可能都不一樣，我們對這些詞所聯想產生的心向或浮現在腦中的圖案，即是所謂的「概念」，向學生解釋什麼是「概念」。

多找一些不熟悉的字詞，詢問學生是否也能在腦中形成圖案？幫助學生了解不同的人使用不同的名稱或符號表達相同的意思；有時使用相同的字詞卻仍難以溝通和了解，即是由於所使用的概念不同所致。因此字詞是概念的名稱或符號，他們可幫助傳達腦海中或心裡所想的意思，但每個人都必須獲得自己對字詞的意義，如此才能與他人充分溝通和彼此了解。

二、對比

教師列出像「是」、「哪裡」、「這」、「然後」、「和」之類的字詞，然後詢問學生當聽到這些字詞時，是否腦海中仍會浮現一幅圖案？試著讓學生和前者去做比

較，看能否區別出其間的不同？

這些字詞並不是「概念」，而是「連接語」，適用來連接字詞用的，只有在說話和寫作時才會用到。連接語和概念可以合併一起使用，以便造出具有特殊意義的句子。

向學生說明專有名詞並不是「概念」，而是特定的人、事、地、物等字詞。並舉例說明讓學生了解常用的事件和物件與專有名詞間的不同。

然後挑選一些概念和聯結語，在黑板上造出一些短句，向學生說明我們如何使用概念和連結語來傳達自己的意思，如狗在跑、天是藍的、雷雨交加等。

讓學生自己造一些短句，確認句子中哪些是「概念」，哪些是「連結語」，並辨別每個概念字詞所指的是「物件」還是「事件」。

三、舉例

若有懂得雙語的學生，請它們說出一些意指相同事物的外國字詞，並讓學生了解「語言無法產生概念，它只是概念的符號」。向學生說明，若我們學習某些字詞卻不能學到這些字詞所代表之物件或事件的共同性，即表示沒有學到這些字詞的新概念。

接著介紹一些簡短但學生不太熟悉的字詞，如潤筆、罄竹難書、電光石火等，學生已經知道但意義上有點特殊的字詞。讓學生知道意義的形成並非是一成不變，而是會隨著環境而逐漸改變的。

最後選取一頁教科書或報章雜誌的文章，從中選取一段意義明確的文章，讓學生閱讀及確認重要關鍵概念，並請學生記下文章中較不重要的連結語和概念。問學生概念和連結語的連結，比較可以在腦海中構成一幅清晰的圖案？並讓學生知道，讀書即是在學習如何理解用來表示「概念」和「連結語」的名稱或符號。以上準備活動主要的目的在喚醒學生既有的先備知識和經驗，促進有效學習一種新技術和概念。教師可針對教學對象的年餘和認知層次，酌情增減準備活動的深度和廣度，以便有效進行概念構圖的教學和評量。

貳、概念圖的實施步驟

概念構圖的建構方式有很多種，較常使用的方法有下列兩種方式：一種是提供學習者一張列有與學習材料相關的清單，要求學生將最普遍、最概括性的概念置於紙上的最頂端，然後依概念的包含性逐漸遞減而下，階層似地繪出概念圖，並在概念與概念間標明兩者間的關係。另一種則是要求學習者自己從學習材料中統整出關鍵概念，再建構出一個概念圖。其間主要的區別在於是否提供概念清單。

Nnvak and Gowin (1984)也針對不同年齡層、不同認知需求和不同先備知識的學生，提出各種詳盡的實施步驟說明，余民寧（1997）歸納其共同的步驟如下：

一、選擇（selection）

教師挑選即將進行概念構圖的有意義教材，讓學生閱讀，以便決定討論主題的中心概念。然後從所選擇的材料中，挑選出一些關鍵字或片語，每一個各代表一個概念，然後在黑板上列出這些概念，或將概念一一寫在卡片上，接著與學生討論哪一個概念是文章中最重要且最具概括性的概念。

二、歸類及排序統（clustering and ordering）

要求學生將第一步驟所選出的概念，根據概念間的從屬關係或概括性，將屬性相同或相似者歸成一類，屬性不相同或相似者另外歸類，如此可獲得至少兩類以上的群集（clusters）：一類為具有從屬關係或階層關係的概念，另一類則為彼此間不具有從屬或階層關係的概念。也就是說概念間不是階層式的隸屬關係，就是互不隸屬的平行關係。

接著就每一類群內概念間的關係，根據其從屬或階層關係，按一般化到特殊化的順序，將所挑出的概念列成一個概念序列表，即將最具一般化、最具概括性的概念排在越上面或越中心，逐漸依序排列，最後排列完特殊化、具體化的概念為止。

每一類群間概念的關係，具有從屬關係或階層關係者仍按上述一般化到特殊化的原則順序排列之，彼此間無隸屬關係者，則將其放置於平行位置。最後形成一個由上往下或由中心往外階層分布的概念圖，其上下階層或左右平行的關係即代表概念間的各种關係。

學生利用卡片排序，可以根據自己的思考隨時調整卡片的位置，直到覺得滿意為止。排序完成後即可將概念繪製到紙上以便下一個步驟進行。

三、聯結及連結語（link and labeling）

要求學生將有關聯的任何兩個概念之間，以一條直線聯結，構成一道有意義的命題，這條直線即成為聯結線（linking line）。

畫好聯結線後，在該聯結線上加上適當的聯結語（labels），以說明兩概念間的關係和意義。正確的聯結線及適當的聯結語，可顯示學生對兩個概念間的了解程度，不正確的聯結線或不適當的聯結語，顯示出學生對兩個概念間的關係欠缺了解，或存有所謂的迷思概念（misconception）。畫完聯結線及標示聯結語後即完成一幅樹狀概念圖。

四、交叉連結 (cross linking)

針對概念圖中不同群集的概念間，找出具有關聯者，以連結線將其連結，並標示連結語，以顯示不同群集間的關係，這種連結線便稱為交叉連結，這兩種不同群集間的連結關係，便是交叉連結關係。交叉連結是學生創造思考能力的表徵，表示學生能創新連結兩群間可能具有的意義關係，再造一種新的有意義命題。

五、舉例 (exempling)

最後，要求學生針對概念圖的最底端或最外圍概念，亦即最特殊化、具體化的概念，舉出與第一步驟所列概念不同的例子，當學生能舉一反三，即表示已融會貫通，而非機械背誦所得的答案。

針對上述步驟。陳嘉成 (1996) 的所設計的步驟及口訣頗為傳神，資以此為例介紹如下：

- (一)橫掃千軍：先將教材瀏覽一遍（或先思考欲構圖主題的意義及所有相關概念）。
- (二)擒賊先擒王：將主要概念抽取出來並寫在紙上。
- (三)就地正法：將抽取出來的概念按彼此的關係排列下來。
- (四)無中生有：將已經排好關係的概念與概念間用線連接起來。
- (五)捕風捉影：在線上標示出概念與概念間的關係。

參、計分方法

有關概念構圖的計分方式，有的很簡單，有的則相當複雜，有的很客觀，有的較為主觀，端視研究者的目的而定。多數的研究者係根據Novak and Gowin於1984年在「學習如何學習」(Learning How to Learn)一書中提出的四種計分方式為藍本，再根據個別的研究目的採取修正模式或加權計分方式。以下為Novak及Gowin所提出之指標 (Novak & Gowin, 1984)：

- 一、命題 (proposition)：概念與概念間的連結語能表達出兩個概念間有意義的關係嗎？這關係有效嗎？若命題是有效的、有意義的則給予計分，至於模糊甚至錯誤的連結關係則不扣分，通常一個有效的關係給予一分。
- 二、階層：概念圖呈現階層性嗎？上層概念是否較一般化、抽象化？附屬概念是否比其上層概念更具特殊性、具體化？通常，每一個有效的階層，給予五分。

根據余民寧 (1997) 之整理，一般給有意義的階層關係的分數是相對於有效命題三到十倍的計分，因為在概念圖中「有效連結關係」的次數要遠比有效階層關係

要來得多，因此這三倍到十倍的取決，端視研究者的目的而定。此外，若概念圖呈現「不對稱」的時候，則以分支較多的那一個架構來計算有效的階層數。

- 三、交叉聯結：概念圖在不同叢集之間是否呈現有意義的聯結，所呈現的關係是否是重要的、有效的。每一個重要且有效的交叉聯結，給予十分；每一個有效但不能指出相關概念（或命題）之組成的交叉聯結，則給予兩分。

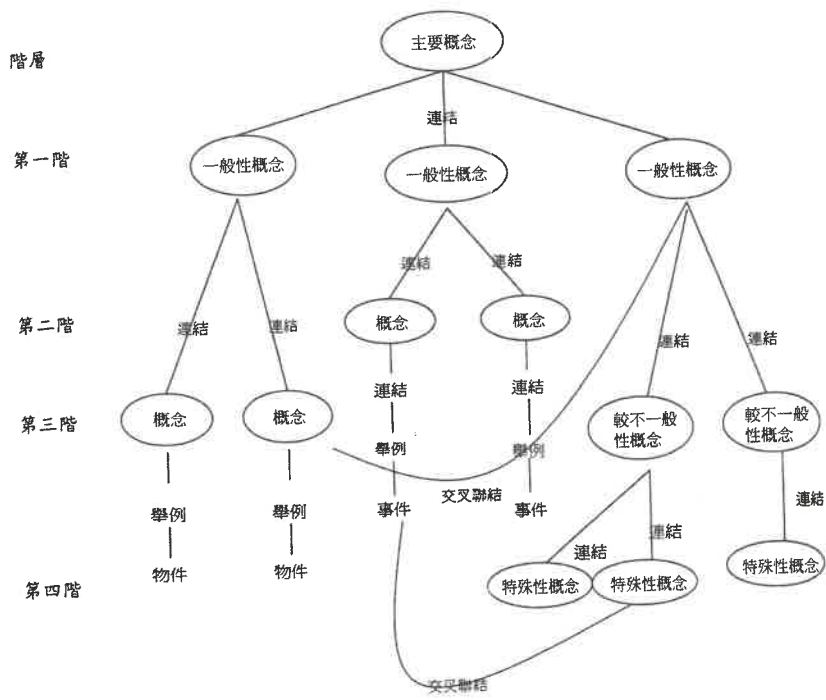
交叉聯結之所以有較高分數，乃是因兩組不同叢集概念，可視為分化的兩個概念系統，若能在兩系統間找到有意義的連結，比上述「概念階層化的程度」更能表徵出學生是否達到有意義學習或其高創造力的指標。因此，獨特的或其創造力的交叉聯結可以給予特別的認可或額外的加分。其得分通常是有效階層的二倍到三倍。

- 四、舉例：針對學生或受試者的舉例，若已標明出其概念間的關係，則每一個被舉出的例子，給予一分。若能舉出特定的例子，或指出例子與概念的關係，可以使教師或研究者一目了然地知道學生或受試者是否掌握住正確的概念，若學生或受試者能舉出特殊的例子，表示他已經將知識做一番統整，此時可給舉例較高的計分。

除了Novak and Gowin所發展之計分方法外，余民寧等（1996）整理其他研究者按個別研究目的所採用的計分方式，增加下列兩個計分的指標：

- 一、分支：針對每一個概念叢集為核心，若有旁支的概念從中分支出來，則予以得分或某種加權分數。
- 二、關鍵概念和命題的增加量：除針對所給定（或特定）的概念進行構圖外，又能補充列舉其他額外的概念及命題，並且標明其間的連結語和關係者，則予以得分或某種加權分數。

典型的計分方法如圖一有關計分方法的概念圖所示，圖中計有十四個關係，四個階層，兩個交叉連結，及四個舉例，每個關係給一分，每個階層給五分，每個交叉連結給十分，每個舉例給一分，總計是五十八分。



計分:(僅計算有效且重要者)
(分數)(個數)

關係	: 1 * 14 = 14 (分)
階層	: 5 * 4 = 20 (分)
交叉聯結	: 10 * 2 = 20 (分)
舉例	: 1 * 4 = 4 (分)
總計:	58 (分)

圖9-1 典型的概念圖計分例子
(取自Novak & Gowin, 1984,p37)

計分的結果除了可以總分代表學生的學習成就外，教師也可將所欲學生學習的內容繪製成標準概念圖，在教學之後讓學生繪製概念圖，將學生繪圖的結果與標準概念圖比較，從中獲知其與教師的相似程度及錯誤概念所在。將學生所得總分除以標準概念圖總分再乘以100即得到一項百分比值，比值愈大表示與教師的標準概念圖愈相似，愈符合教師期望的結果，反之則表示與教師期望差距大，需加以補救。但百分比值超過100也是可能的，亦即表示學生的學習成就超越教師之期望。以下以「健康體適能」這一概念為例加以說明。圖二是教師所繪製的標準概念圖，總計有二十七個關係，最多有五個階層，三個舉例，另外有五個交叉連結，總計是一〇五分。圖三是某位學生學習後所繪製的概念圖，計有廿一個關係，五個階層，兩個交叉連結及三個舉

例，總計七十九分。七十九除以一〇五乘以一〇〇等於七十五，表示學生達到教師期望的百分之七十五。圖中「速度」是屬於「競技體適能」而非「健康體適能」的要素，所以不給分。

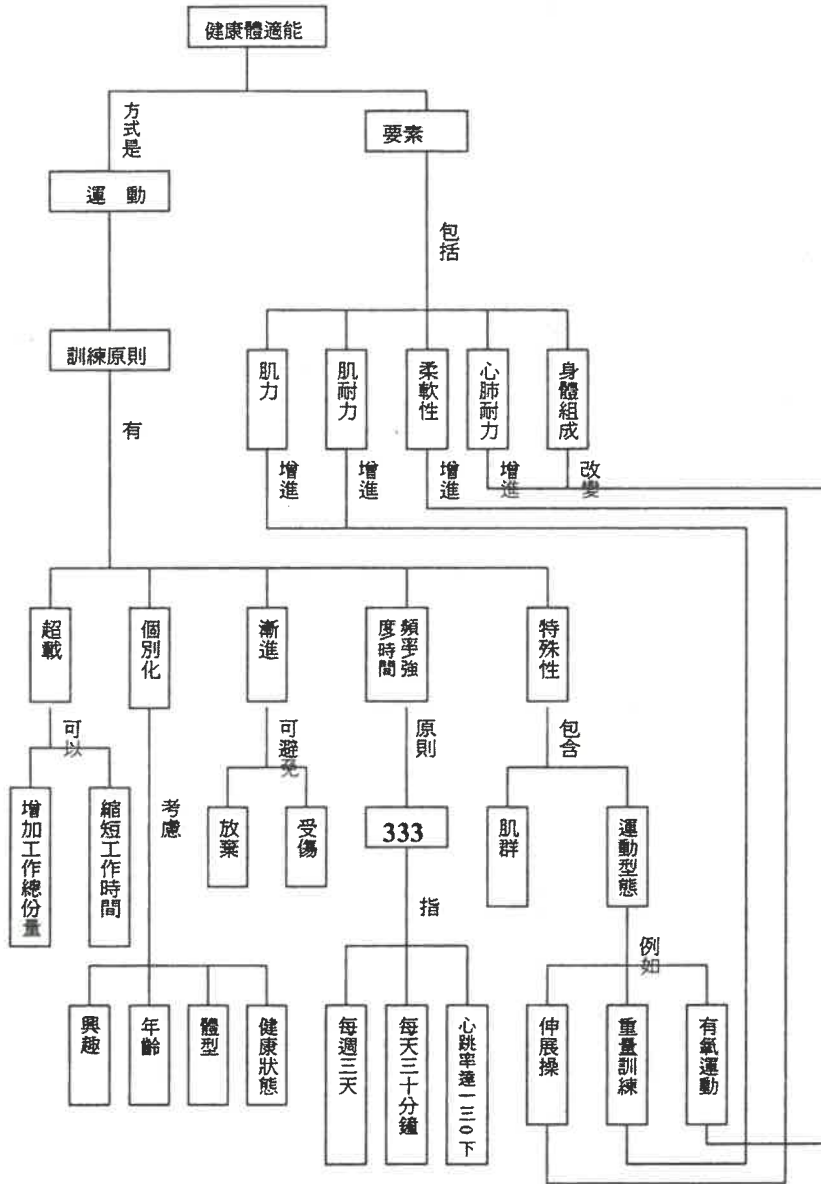


圖9-2 教師所繪體適能標準概念圖

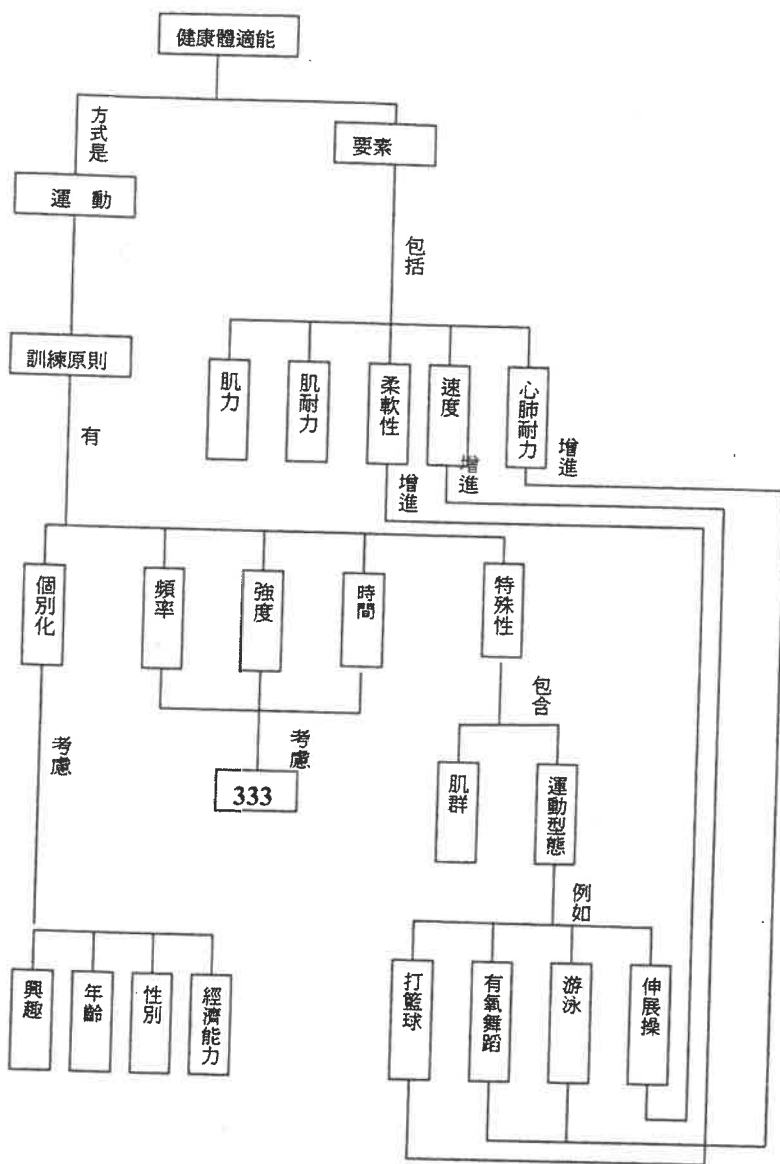


圖9-3 某學生所繪體適能標準概念圖

以上的計分觀念僅供參考，根據邱上真（1989）的歸納，概念構圖的計分方法有的很簡單（如計算某一概念所引發出來的總概念數及平均概念數），有的相當複雜（例如用Multidimensional Scaling Techniques），有的很客觀（例如用Network Scaling Algorithm），有的則頗為主觀（例如用評定等級的方法）。

簡單者如計算某一概念所引發出來的總概念數（concepts）、階層數（levers）

(Beyerbach, 1988)，或計算總概念數、平均概念數、叢集數(chunks)等(Rink, French, Lee, Solmon, & Lynn, 1994)，Smith (1998)除了計算總概念數、階層數、叢集數外則增加了交叉聯結數(cross links)、關鍵概念數(critical concepts)以及主要的組織化概念數(major organizing concepts)。從以上方式可了解受試者概念廣度、深度、組織性、複雜度及概念內容。

由以上說明可見，計分的方法並無一定的標準，教師或研究者可根據個人的需要，加以變化評分項目和評分方式，從許多的研究發現，也都可以獲致信度與效度(余民寧，1997)。

第四節 概念構圖法在教學及研究上的應用

概念構圖法在教學及研究上的應用相當廣泛，1990年之「科學教育研究期刊」(Journal of Research in Science Teaching)即以概念構圖法為專題，就研究工具上、科學教育上、課程發展上、學生認知和情意的發展上以及概念的成長轉變等方面做介紹。Al-Kunifws and Wandersee (1990)並整理出以概念構圖為工具的相關論文100篇，概念構圖法應用之廣可見一般。以下即就概念構圖法較常應用之研究主題類型分：壹、專家教師與生手教師知識結構的比較。貳、了解生手教師知識的成長與變化。參、專門領域知識結構的內涵研究。肆、學習者學習效果的評量。伍、課程發展之應用等五部分文獻介紹說明，有興趣之教師可以參考。

壹、專家教師與生手教師知識結構的比較

了解專家與生手教師在知識結構上的差異，有助於發展特定學科的專家系統以及設計訓練新手的課程。許多的研究指出專家教師與生手教師的知識結構有下列差異：知識結構發展的過程不同、專家教師概念數量較多、知識結構較為複雜、組織層次較多、概念上較具關聯性等。

Ennis, Meeller and Zhu (1991)以階層概念構圖法對專家教師及生手教師所做的研究發現，專家教師與生手教師有不同的知識結構。生手教師知識發展主要透過增添(accretion)，訊息的處理是將所獲得的訊息轉化到記憶的表徵，然後加到既有的知識結構上。而專家教師或有經驗的教師則具有調整(tuning)和重建結構(restructuring)的學習過程特徵。調整包含了用以詮釋新訊息種類的改變，重建結構則包含了整個既有結構間概念關係的改變。

除了知識結構的發展外，知識概念的數量及概念間關係的複雜度也是一個判別專

家、生手的指標。Rink et al. (1994)以概念構圖法針對兩個學校實習輔導老師所作的研究發現：專家教師在「有效教學」這一概念中，無論在概念字數（words）上或叢集（chunks）數量上皆較生手高。該研究證實了Ennis et al. (1991)的發現，有經驗的職前教師與完全生手教師比較，職前教師有較多的概念與叢集，這些概念字數增加，關鍵概念數增加、叢集數也增加，此外概念間的連貫性及組織性也增加，此改變即Ennis et al. (1991)所謂的增添（增加字到概念網絡上）及調整的過程。

概念構圖除了可看出結構概念數量上的差異外，也可由知識組織的意義性判別專家與生手間的差異。根據Roehler, Duffy, Conley, Herrman, Johnson and Michelsen (1987)的歸納，專家教師不只概念數量多，而且能將知識組成有意義的叢集且將其聯結，而非獨立的記憶。Rink et al. (1991)也指出相對於專家教師，生手教師或是概念較少，或是概念雖多，彼此間並無水平或垂直的關聯存在（Rink et al., 1994）。Leinhardt and Smith (1985)的研究也發現，專家教師在知識上展現一種較為精練、階層性的結構，也說明了知識深度及組織性的重要性。

Roehrer等人也以類似的樹狀圖（ordered tree）方法，以專家教師、生手教師及未曾修習閱讀方法課程的學習者為對象進行三項研究，第一項研究檢視樹狀圖技巧是否能區別專家教師、生手教師與學習者的知識架構。研究結果證實這項技巧能區別專家教師與生手教師、學習者間知識結構的不同，但無法區別生手教師與學習者之知識結構。第二項研究檢視樹狀圖技巧是否能用來顯示新手之知識結構長時間的變化情形。新手們在修習閱讀方法課程之前、中、後描繪樹狀圖，研究結果發現新手們三次的知識結構會隨著課程的進行有所變化，且愈來愈接近專家的知識結構。第三項研究檢視新手的知識結構與他們對學生之錯誤理解之反應的品質之間是否有關係存在。結果發現擁有較廣及較一致之知識結構的新手在教學時能對學生做較有效的反應（引自郭玉霞，1997，頁39）。

Winitzky (1992)及Winitzky, Kauchak and Kelly (1994)等人以概念構圖，分析準教師的學科知識（subject matter knowledge）及教學知識（pedagogical knowledge）方面的認知結構或基模（schemata），發現專家級教師比生手級教師具有較複雜、較高度結構化的認知結構或基模，這種基模隨著教師教學知識和經驗的增長，而與日俱增，逐漸趨向精緻化、結構化和複雜化，進而影響教師的教學技巧和教學行為。

貳、生手教師知識的成長與變化

生手教師知識結構的成長與變化情形也是教育研究者的重點。邱上真引

用Rumelhart and Norman (1981)的研究指出知識結構的改變的途徑包括添增 (accretion)、調整 (tuning) 和重建 (restructuring)。若學生的知識缺乏，需要增添；若知識不夠完整，需要調整；若知識有錯誤，則需要重建。了解知識結構的變化主要是受到建構主義的影響，建構主義者認為學習視知識建構的歷程，而構圖的改變，正可反應知識結構改變與建構的歷程。

針對職前教師教學知識的成長情形，Morine- Dersheimer (1989)以概念構圖、刺激回憶訪談法及質性資料蒐集方法等法為工具，了解採用同儕教學的反省教學法對職前教師教學知識的影響情形，研究結果發現確能從概念圖看出教學前後學生的教學知識和內容知識的改變，而且教學知識比內容知識明顯。而受到反省思考及同儕教學影響，第二次構圖時學生較強調「做決定」。由此研究Morine-Dersheimer下了結論認為概念構圖法是測量反省、教學決定，指出不同成長速度的有效方式。

Morine-Dersheimer (1993)以修正之概念構圖法進一步追蹤職前教師教學概念的轉變情形。以65名修小學教學及中學教學課程的大學生為對象，研究主題概念是「教師計劃」，在學期初及學期末各做一次構圖，研究結果發現：(一)就主修學級之比較而言，小學組職前教師在「課程」部分前後構圖都較中學組注重「內容」，在「教學」部分前後兩次構圖都較注重「教學過程」，中學組職前教師則是在「教學」部分較注重「評量」。(二)就時間之比較而言，從第一次構圖到第二次構圖，職前教師們在「教學計劃」、「單元計劃」及「評量」方面概念增加，而「內容」和「教學」則顯著減少。(三)就三位指導教師之比較而言，其中一位教師所指導之學生，前後兩次構圖「內容」部分概念皆較少，第二次構圖時「教學計劃」及「評量」概念增加。針對概念構圖方法之修正，Morine-Dersheimer認為修正後之方法具有較簡單、省時，可施測的對象多，不需要標準構圖做比較等優點，對課程評量有重要價值。

Beyerbach and Smith (1990)應用概念構圖作為評量職前教師省察自身知識結構變化的工具。研究者以十七位職前教師為對象，探討他們在一年內對「有效教學」此一科目概念的變化情形，以及這些職前教師透過此一過程對知識結構變化的察覺。結果發現透過不同時間的概念圖比較，職前教師的確較能反省自己的學習歷程，並將此學習歷程轉移到教學情境中。此外，Beyerbach (1988)也發現，隨著教學時間的進展，學生的概念圖愈來愈分化、階層化，與教師概念圖的相似性愈來愈高，同學彼此間的相似性也愈來愈多，顯示出課程與教學的效果。

參、學習效果及評量上的應用

概念構圖法在教學效果的評量上已經國外許多研究證實，國內亦有許多學者致力概念構圖法在教學及評量效果上的應用研究。

余民寧等人（余民寧、陳嘉成、潘雅芳，1996），把概念構圖法應用在測驗教學上，以在職進修教師接受概念構圖法的教學、學習、和評量。研究結果發現概念構圖法可讓學生的舊知識與新知識新經驗結合而達到有意義的學習，因此是一種有效的教學方法。該評分法能有效預測後測成績，是一種有效的評量工具。而學生對該法也有正面的學習態度和認識，對學業成就有正面的影響。

邱上真（1989）則以美國八年級學生為對象，以評量的觀點探討並發展概念構圖法在知識結構評量上的適用性，根據實驗結果他指出概念構圖法：(一)可作為一種新的評量方式，提供別於傳統測驗的選擇。(二)具有診斷價值，可呈現學生整體操作水準的剖面圖。(三)可幫助教師選擇適當的教學策略與教材。(四)可作為學生的學習策略或讀書技巧。

湯清二（1993）為了解我國國小、國中、高中學生的生物細胞迷思概念，透過對學生晤談，再以晤談結果繪製出三階段學生細胞概念發展概念圖的方式進行。研究結果不但指出學生對抽象概念學習的困難、具有相當多迷思概念及三階段學生共同的錯誤想法，也指出概念構圖可作為一種後設教學評量之工具。

基於以紙筆方式進行概念構圖法的許多困難，陳淑芬（1997）嘗試利用電腦技術發展其在學習與評量上的應用。她以國中學生為實驗對象，以生物課之「協調作用」及「生殖」兩單元為實驗教材，研究結果指出：(一)電腦化概念構圖系統的學習效果優於自行構圖及紙筆測驗。(二)電腦系統所提供的評量方式能有效預測學生的生物成績。(三)學生對以電腦化概念構圖系統進行學習，對教學或學習效果均呈正面態度。

邱垂昌等人（邱垂昌、陳美紀、黃素琴、陳文義，1998）將之應用於會計教學研究上，發現概念構圖法對學生的高、層次認知能力均有幫助，且有助於觀念的整合，也是一種有效的評量工具，能分辨出高低分組之間的差異。並具有診斷的功能，可據以實施補救教學。

陳嘉成（1996）則將概念構圖法應用在小學生的教學上，並加上學習方法獎項--個別學習及合作學習，獲得以下結論：(一)以概念構圖為學習策略在教師自編的測驗中並未有較佳的表現。(二)以概念構圖為學習策略的學生只有合作學習組在高層次思考試題上有較佳表現。(三)以概念構圖為學習策略的學生只有合作學習組在記憶保留量的試題上有較佳表現。

肆、專門領域知識結構的內涵研究

作為一門學科，應具有哪些知識，有許多的學科加以研究。在體育運動方面有Smith (1998)針對獨木舟這個項目進行研究，研究結果建立了有關「獨木舟」的所有相關概念，以及其共同認定的重要概念。但比較獨木舟專家、基礎教師及書本三組間描述性知識結構的複雜度和組織性間的差異性則發現，並無統計上的顯著差異，有別於專家與生手的比較，可能是因本研究之對象皆為較專長者。

第五節 修正之概念構圖法研究實例介紹

概念構圖法發展至今，雖應用相當廣泛，獲致相當的肯定，但它也有其限制，因此有許多研究者也做了許多大幅的修正，例如Morine-Dershimer即指出，概念構圖有下列缺點（Morine-Dershimer，1993）：一、資料處理時間精力耗費。二、所能處理人數較少。三、需要標準的專家圖做為對照比較。

針對這些限制，Morine-Dershimer修正了實施及資料處理的方式，應用在師資培育領域的研究，獲得相當良好的效果，以下即介紹筆者參考修改自Morine-Dershimer (1993)、Roehler et al. (1987)及Rink et al. (1994)的資料蒐集及處理方式所做的研究。

壹、研究目的：了解學生體育教學概念的成長與轉變情形。

貳、研究課題：

- 一、學生修「教學實習」課程前後教學知識的成長與轉變情形。
- 二、學生試教前後體育教學知識與試教指導老師的差異情形。

貳、實施對象：大學體育系四年級修「教學實習」的學生兩班計64名，試教指導老師計廿六名。

參、資料蒐集實施步驟：學生於學期初及學期末（試教結束後）各做一次概念構圖，試教指導老師則只做一次。概念構圖施測程序如下：

- 一、給受試者有關概念構圖原則及程序的書面資料（如附錄一），並由研究者說明之。
- 二、以物件為例，給受試者以「狗」為主題的構圖練習，提供一系列的起始字供參考

(如附錄二)，不在字列上的字亦可使用。

- 三、以投影片向受試者展示有關「狗」的組織可能的安排方式(如附錄三)。
- 四、以事件為例，以「運動會」為主題給受試者練習，但此次僅提供幾個較大概念之參考字讓受試者建構(如附錄四)。
- 五、以投影片向受試者展示有關「運動會」的可能構圖(如附錄五)。
- 六、受試者建構「有效體育教學」的概念構圖。

肆、資料分析

本研究概念構圖資料的分析方式參考修正Morine-Dersheimer (1993)之方法進行。

一、建立分析類目

概念構圖資料參考Morine-Dersheimer對一般學科教學的處理方式及根據體育教學相關文獻，建立類目架構(Morine-Dersheimer, 1993; Silverman, 1991)，計有主類目四類，次類目十二類，詳細內容及例子如下表：

表一 概念構圖分析類目架構表

主類目	次類目	舉 例
課程	目標	課程目標、學年目標、單元目標、認知、技能、情意、身心發展、樂趣、休閒……
	教材內容	休閒性、游泳、田徑、體操、舞蹈、排球、球類、常識、規則……
	教學計劃	教案設計、簡案、年度計劃、單元計劃、教材分析、教學準備……
教學	組織與管理	班級管理、常規訓練、訂定規則、組織、集合、點名、整隊、分組……
	教學方法與過程	直接及間接教學、練習教學法、樂趣化教學、分段教學、講解、示範、練習時間、師生互動、引起動機……
	回饋與評量	回饋、正面回饋、評量、形成性評量、總結性評量、認知、技能、體適能……
專業素養	學生特質的了解	興趣、能力、性別、體能、技能、個別差異、特殊學生……
	教師特質	良好人格、愛心、耐心、認真、負責、和藹可親、幽默、笑容……
	專業知能	專業知識、經驗、學歷、專長、運動傷害知識、危機處理能力……

外在環境	場地器材及天候	場地、設備、器材、天氣、運動場、游泳池、籃球、雨天……
	學校行政	學校風氣、學校政策、校長、行政人員、導師及家長態度……
	國家政策	國家政策、升學辦法、經費補助、社會風氣、體育司、體委會……

二、計算各類目比例

先計算整個概念圖的總類目次數（圍繞在中心主題的第一層不算），以總類目次數除以各主類目次數，所得之商即為所佔之比重，如圖9-4，總類目為24，「內容」所佔概念計有8個，故「內容」類目所佔比重為 $8/24=0.33$ 。「教學方法」類目所佔比重為 $4/24=0.17$ 。各類目比重作為變異數分析之數值資料。

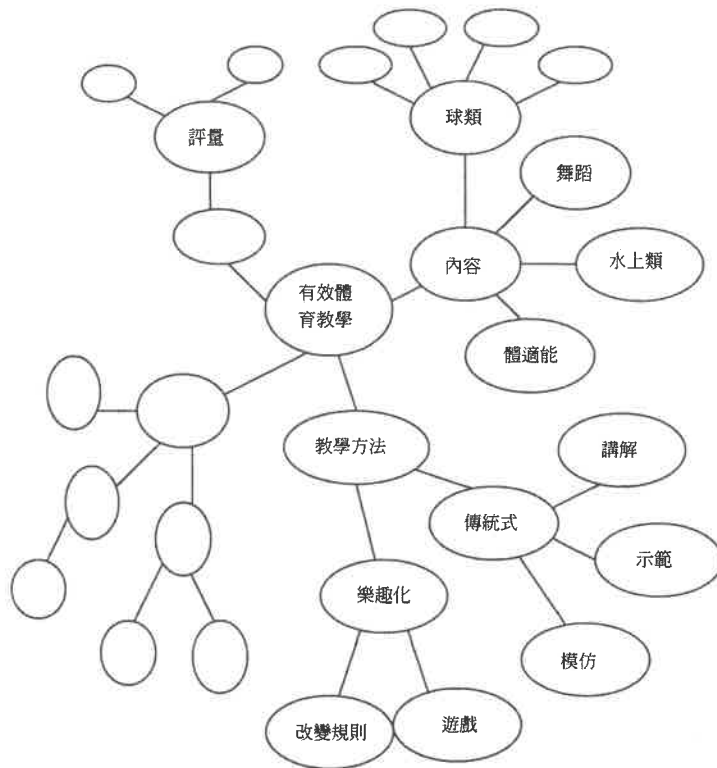


圖9-4 修正之構圖分數計算範例

三、計算各類目之「中心分數」

根據類目架構，計算各類目與中心主題的「中心化」分數。列在中心主題的第一層給一分，第二層給二分，第三層給三分，餘此類推，如圖四之「內容」為一分，

「教學方法」亦為一分，「評量」在第二層，故為二分。由於是群體的測量，若某次類目在某人的構圖上並未出現，則該次類目的中心分數為該圖最多層次的分數加2，如圖四「班級管理」類目並未出現，而該構圖最多為三層，因此「班級管理」所得中心分數為 $3+2=5$ 。所得分數越高，表示距中心主題愈遠，反之則愈近。

四、統計比較各組概念之差異

以混合設計二因子變異數分析，以十二個之類目為依變項，比較：

(一)甲乙兩班構圖之差異

(二)前後兩次構圖之差異

五、繪圖表示概念的改變情形

Morine-Dersheimer修正之概念構圖法的一大特色是以圖表示概念的改變 (Morine-Dersheimer, 1993)。圖的橫座標為團體的中心分數，縱座標為每一概念所佔之比例。愈靠近左邊表示愈接近中心主題，愈往上表示所佔比例愈高。例如由圖五及圖六之結果，可看出修教學實習學生由學期初至學期末對有效體育教學概念之改變情形。

六、結果呈現

以下就統計及繪圖各舉部分結果呈現：

(一)統計結果舉例

表二 不同班級前後構圖在「組織管理」之變異數分析摘要表

變異來源	SS	DF	MS	F值
組間				
班級	23.38	1	23.38	0.29
群內受試	4930.45	62	79.52	
組內				
構圖	538.91	1	538.91	7.89*
班級*構圖	94.34	1	94.34	1.38
殘差	4235.58	62	68.32	
全體				

* $p < .05$

表三 不同班級前後構圖在「組織管理」之單純主要效果變異數分析摘要表

變異來源	SS	DF	MS	F值
班級				
在前側	11.90	1	11.90	0.16
在後側	105.38	1	105.83	1.43
細格內誤差	9166.04	124	73.92	
在甲班	525.95	1	525.95	7.7*
在乙班	94.20	1	94.20	1.38
殘差	4235.58	62	68.31	

* $p < .05$

由變異數分析摘要表可以發現，在組織管理這一次類目上，職前教師在第一次構圖和第二次構圖間有顯著差異，達到.05的顯著水準。進一步由單純主要效果分析及平均數得和，甲班第二次構圖，也就是試教之後，「組織管理」這一個概念在「有效體育教學」所佔的比重顯著增加。這個結果與許多對初任教師或實習教師所做的結果頗為符合，組織管理雖然不是有效體育教學的最主要因素，卻是基本因素。乙班第一次構圖與第二次構圖間未有顯著改變，可能是因為該班在三下已經有實際到該校試教的經驗，所以在組織管理上所受的震撼不若甲班大。

表四 「組織管理」類目學生前測與教師差異之 t 考驗摘要表

組別	人數	平均數	標準差	t值
學生	64	3.6	7.53	1.07
教師	26	1.85	5.40	

* $p < .05$

表五 「組織管理」類目學生後測與教師差異之 t 考驗摘要表

組別	人數	平均數	標準差	t值
學生	64	7.65	9.52	2.91*
教師	26	1.85	5.40	

* $p < .05$

一樣以「組織管理」這一類目為例，此一類目在教師的概念構圖中所佔比例並不高，可見「組織管理」並不是試教指導老師所認為影響有效體育教學的重要因素。但學期初「組織管理」在學生的概念圖所佔的比重就較試教指導老師高，但未達統計上的顯著差異。學期末試教後在學生的概念圖中就出現較多與「組織管理」相關的內

容，與試教指導老師間達到統計上的顯著差異，可能是因「組織管理」技巧的缺乏，讓他們在試教中有較深刻的體認與成長，因此在第二次構圖有較多的相關知識。透過訪談的了解，更清楚呈現其中的轉變。

(二)繪圖結果舉例

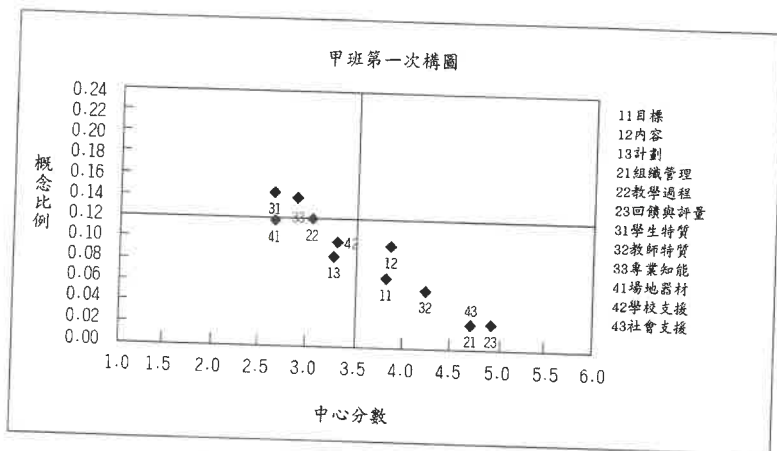


圖9-5 甲班第一次構圖分布情形

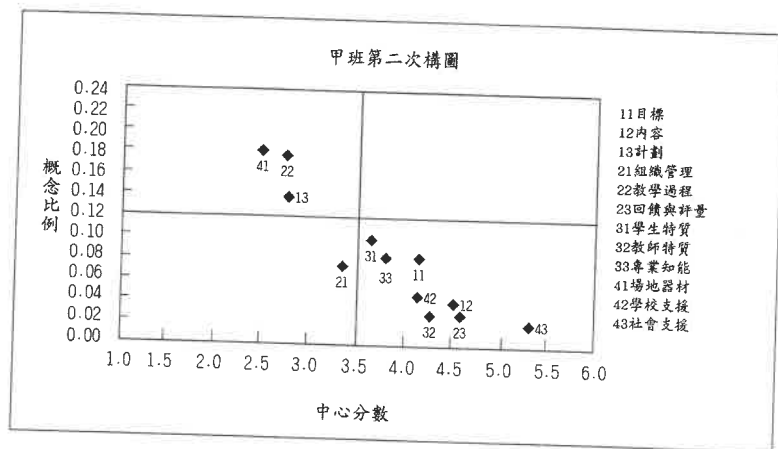


圖9-6 甲班第二次構圖分布情形

如前所說明，由「概念比例」及「中心分數」所畫出來的圖，概念比例愈高表示所佔比重愈高，相關概念愈多。而中心分數愈低，表示愈接近中心，所以愈重要。反之則反。在左上方因此受試者認為該類目很重要，而且所具有的相關概念也多。由圖五、六可以看出甲班在前後兩次構圖概念的轉變情形。前後兩次構圖代號41及22，「場地器材」及「教學過程」的位置皆是在圖的左側及上方，表示居於重要位置且佔有較高比例。從訪談中亦證實「場地器材」是學生們在做教學計劃、安排練習、改變

教學進行等時主要的考慮因素，也都認為對教學效果影響很大。在國外的文獻中倒是鮮少提及場地器材的因素，是我國中學運動場地器材普遍缺乏？或是教師對場地器材的變化應用知能較缺乏？可以進一步探討。甲班之「教學計劃」位置也由中間略偏左移至左上方，可見試教後學生對「教學計劃」之重要性有所提昇，對相關知識亦有所增進。由訪談中得知，甲班教師在學生試教期間對教案的要求相當嚴格，除固定格式外，要求必須每堂課課前寫，如同樣進度第二次上，則必須用手寫修正上一堂課之教案。教案由老師到學校收齊，逾時不接受。學生也認為在此訓練下教學計劃之能力頗有提昇，可見教師要求之效果。而第二次構圖時「學生特質」及「學校行政」也明顯往右下移動，校長是否支持、其他行政人員是否支持、學校及班級運動風氣等等，在試教後似乎較不感覺到其對教學的影響了。其餘各次類目之變動，亦可由圖發現。

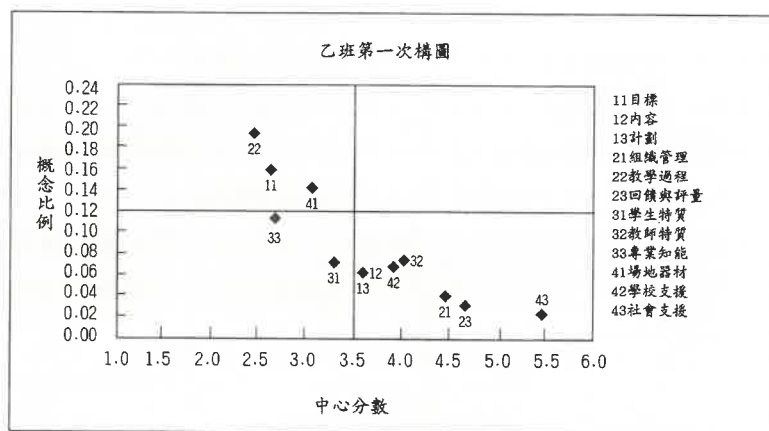


圖9-7 乙班第一次構圖分布情形

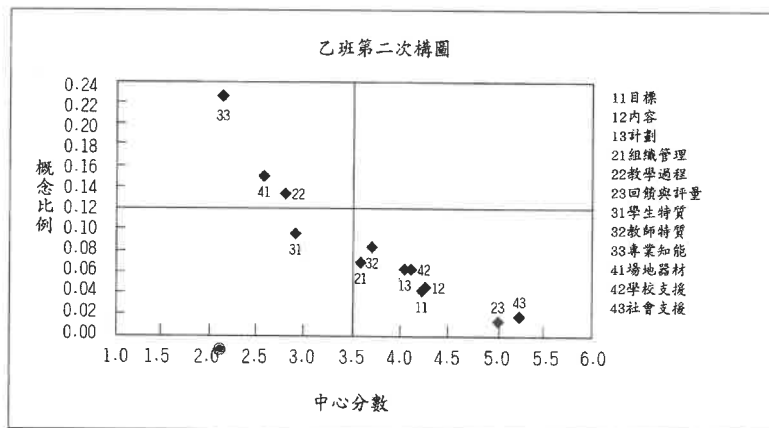


圖9-8 乙班第二次構圖分布情形

由乙班兩次構圖中類目的位置移動方向可以發現，「場地器材」及「教學過程」是乙班學生始終認為重要的因素。而試教後學生較能指出教師所需的專業能力，也認為其對體育教學而言相當重要。「目標」在期初被學生列為是影響有效體育教學的重要概念，但在學期末卻往右下移動，經過一個學期一個月與學生奮戰的試教後，「目標」似乎顯得不是那麼重要了。「組織管理」向左移動，向上移動不多，表示期末學生們更感受到該類目的重要性，但相關的知識提昇有限。而在一般體育教學研究中，「回饋」被認為是影響有效教學的重要因素，本研究之參與者對此類目相關知識顯然有待加強，在前後兩次構圖中皆處於右下角的位置。

第六節 結語

概念構圖法發展至今近三十年歷史，被廣泛應用於教學、評量、課程發展、師資培育等領域，研究成果皆認為是一項良好的方法。體育教學有其認知領域，師資培育有其知識基礎，概念構圖不失為一種適當的教學及研究方法。深入了解其精神內涵，根據目的謹慎修正應用，對相信對提昇教學效果，增進師資培育效能有所助益。

參考文獻

- 余民寧（1997）：有意義的學習－概念構圖之研究。台北市：商鼎。
- 余民寧、陳嘉成、潘雅芳（1996）：概念構圖法在測驗教學上的應用。中國測驗學會測驗刊，43，195-212。
- 林清山譯, Richard E. Mayer原著（1992）：教育心理學－認知取向。台北市：遠流。
- 邱上真（1989）：知識結構的評量：概念構圖技巧的發展與試用。台灣教育學院特殊教育學報，4，215-244。
- 邱垂昌、陳美紀、黃素琴、陳文義（1998）：應用結構化知識於會計學上之實證研究－概念圖之應用。教育研究資訊6(6)，頁14-31。
- 施良方著，王家通主編（1996）：學習理論。高雄：麗文。
- 陳淑芬（1997）：概念構圖式學習系統。未出版碩士論文，台灣師大資訊教育研究所，台北市。
- 陳嘉成（1996）：以概念構圖為學習策略之教學對小學自然科學習之成效結果。未出版碩士論文，政治大學教育研究所，台北市。
- 郭玉霞（1997）：教師的實務知識。高雄市：復文。
- 郭重吉（1990）：學生科學知識認知結構的評估與描述。彰化師大學報，1，280-

319。

- 湯清二 (1993) : 我國學生生物細胞概念發展研究－迷思概念之晤談與概念圖。彰化師大學報, 4, 141-169。
- Al-Kunifed, A., & Wandersee, J. H. (1990). One hundred references related to concept mapping. *Journal of Teaching in Science Teaching*, 27(10), 1069-1075.
- Beyerbach, B.A., & Smith, J. M. (1990). Using a computerized concept mapping program to assess preservice teachers' thinking about effective teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 27(10), 961-971.
- Beyerbach, B.A. (1988). Developing a technical vocabulary on teaching planning: preservice teachers' concept maps, *Teaching and Teacher Education*, 339-347.
- Ennis, C.D. & Meeller, Z. (1991). Description of knowledge structures With a concept-based curriculum framework. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 62(3), 309-318.
- Leinhardt & Smith. (1985). Expertise in mathematics instruction: Subject matter knowledge. *Journal of Education Psychology*, 77, 247-271.
- Morine-Dersbimer, G. (1989). Preservice Teachers' conceptions of content and pedagogy: Measuring growth in reflective pedagogical decision-making. *Journal of Teacher Education*, 40, 46-52.
- Morine-Dersbimer, C. (1993). Tracing conceptual change in preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 9, 15-26.
- Morine-Dersbimer, G. (1998). Tracing salient comments in case discussions. In D.J.McIntyre, & D.M. Byrd(Eds.). *Strategies for Career- Long Teacher Education*. Association of Teacher Educators Teacher Education Yearbook VI.Thousand Oaks, California: Sage Publications. 41-48.
- Novak, J. D. & Gowin, D.B. (1984). *Learning how to learn*. New York: Cambridge University Press.
- Novak, J. D. (1990). Concept mapping: A useful tool for science education. *Journal of Research in Science Teaching*, 27(10), 937-949.
- Rink, J.E., French, K., Lee, A.M., Solman, M.A., & Lynn, S.K. (1994). A comparison of pedagogical knowledge structure of preservice students and teacher educator in two institutions. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 140-162.

- Roehler, L.R., Duffy, G.G., Conley, M., Herrman, B.A., Johnson, J. & Michelsen, S. (1987). Exploring preservice teachers knowledge structures. A paper presented at the annual conference of the American Educational Association. Washington, D.C.
- Silverman, S. (1991). Research on teaching in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(4), 352-364.
- Smith, J. L. (1998). Comparisons of declarative knowledge structures Derived from concept maps on a physical activity among experts, teachers, and books. Unpublished doctoral dissertation, Temple University.
- Solso, R. (1995). *Cognitive Psychology* (4th Ed). MA: Allyn & Bacon.
- Winitzky, N. (1992). Structure and process in thinking about classroom management: An exploratory study of prospective teachers. *Teaching and Teacher Education*, 8, 1-14.
- Winitzky, N., Kauchak, D., & Kelly, M. (1994). Measuring teachers' structural knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 10, 125-139.

附錄一 概念構圖的原則與程序

您好：

為順利完成概念圖，請您仔細閱讀下列原則與程序

原則：

一、每一概念不限制使用次數，相同概念可重複使用，故概念彼此間不交叉連結。

程序：

一、仔細思考中心主題「有效體育教學」的意義。

有效體育教學：指理想的、好的、成功的體育教學

二、思考有效體育教學所包含的主要概念，把它全部列出來。

（有哪些重要因素、需具備的條件、如何達成……）

三、將您認為是有效體育教學的主要概念（較重要、較概括性、較抽象的概念）圈起來，安排在最接近中心主題的位置，也就是第一層。

四、用線將主要概念與中心主題連接起來。

五、將與第一層主要概念相關的次概念安排在第一層概念之下，繼續往下分支，發展成第二層概念。

六、用線將第一層概念與第二層概念連接起來。

七、將與第二層概念相關的次概念安排在第二層概念之下，繼續往下分支，發展成第三層概念。

八、重複七之步驟，持續發展或修改，直至您認為完整，則完成整個概念圖。

附錄二 “狗” 概念構圖練習

毛

爪

有什麼

吠

尾巴

咆哮

忠心

長毛

哀嚎

特色

發出什麼聲音

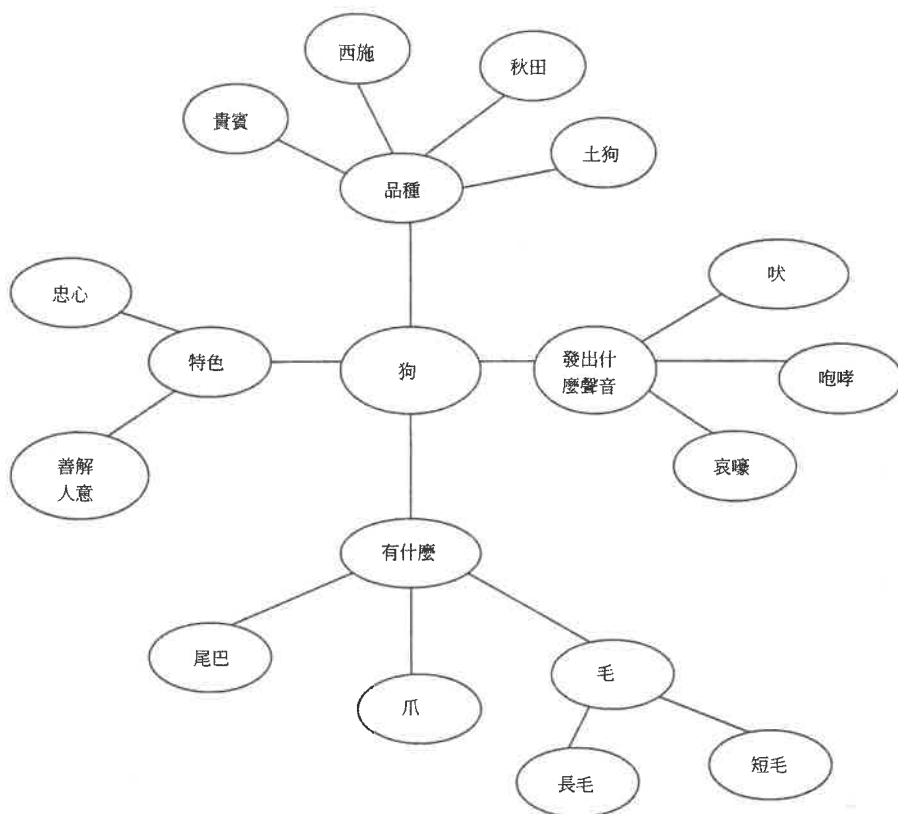
短毛

善解人意

西施



附錄三 “狗” 的可能構圖示例



附錄四 “運動會” 概念構圖練習

比賽分類

目的

組織

程序

·

·

·

·

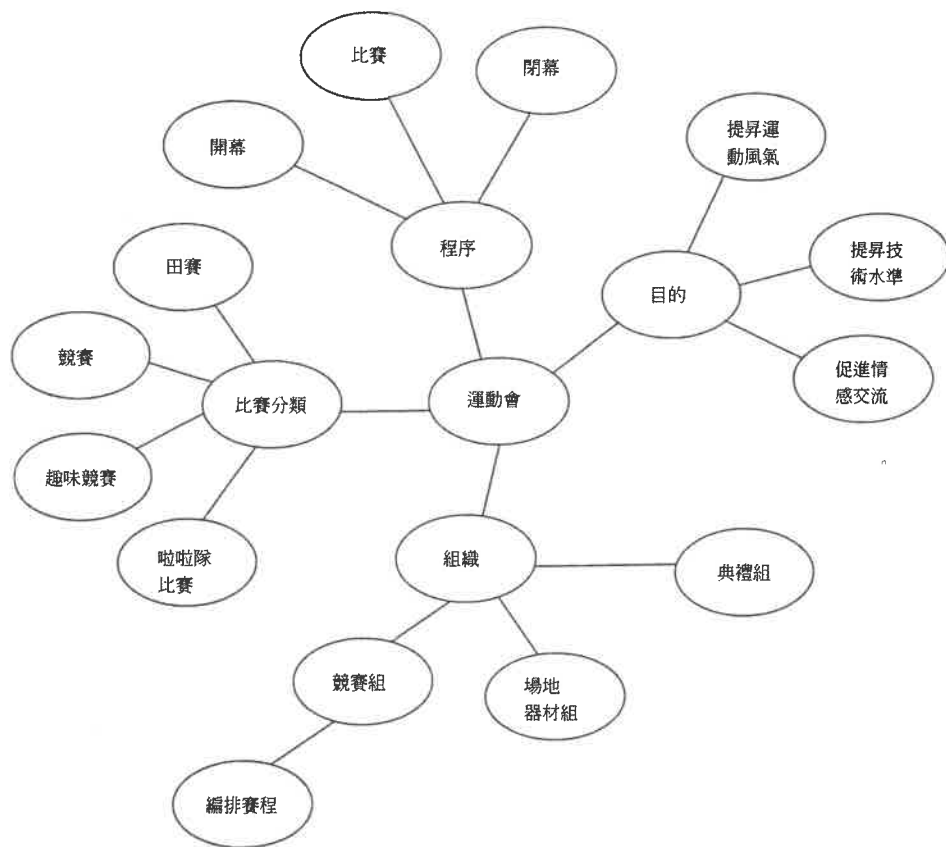
·

·

·



附錄五 “運動會” 的可能構圖示例



第十章 刺激回憶訪談法

闕月清

壹、緒論

體育教學研究在過去多以傳統量化方法來探討上體育課的情形，例如以系統觀察法來描述體育教師與學生的行為，或以技能測驗與介入的手段比較或實驗體育教學效果與學生的學習成績。此類研究結果多以描述性的研究、相關性的「過程與結果」研究，以及比較性或實驗式的研究出現。這種研究風氣直到70年代後期才有所改變。目前有關運動教育學（Sport Pedagogy）的研究以量為主、以質為輔居多，其次為以質為主、以量為輔，或質量並重的研究方法進行，在質的研究中，研究者希望除了觀察教師與學生的外顯行為外，還能一窺教師或學生的心路歷程，更進一步了解上體育課的情形。

由於過去的體育教學研究特別注重過程變項（教師行為），大多數從行為主義的觀點來詮釋教師與學生的認知與技能表現，因而忽視了教師或學生的心智歷程。因此，教學研究開始站在認知心理學的立場，對一些不容易被觀察到教學層面加以研究。希望藉由研究教師的思考過程，更能深入的瞭解教師教學與學生學習的過程（Clark & Peterson, 1986）。

探討教師在教學中所做的決策或是學生學習技能表現時的思考，在研究方法上多採用自我陳述或自我報告的質性方法，如認知法（cognitive technique）與民族誌或詮釋法（ethnographic or interpretive method）。認知法包含有聲思考（thinking aloud）與刺激回憶（stimulated recall）；而民族誌或詮釋法則多採不同形式的觀察法或訪談法。本文主要介紹刺激回憶訪談法的發展與其在研究上的應用，並以實例說明研究經過與結果。教學研究中採用刺激回憶法可深入探討以下幾個問題：

- (一)教師或學生的認知—即他們在教學中之本質，藉此瞭解師生互動行為背後的意義。
- (二)教師的思考過程、信念和教學原則，藉此瞭解其對教學之影響。
- (三)教師的教學計畫與教學過程之差異，藉此瞭解教師思考、決策與教學行動之關係。

貳、刺激回憶法之研究範疇

一、教師思考的研究

刺激回憶訪談法可用在師資培育的研究上，如探討職前教師在實習期間的專業發展過程（Clarke, 1995）。此類研究結果顯示反思教學的重要性，並且提出改善或提昇職前教師採用反思教學能力的方法與策略。

教師思考的研究領域包括：

- (一)教師教學之前與教學之後的思考內容與過程，此類研究探討教師的教學計畫，如何去選擇目標、內容活動等相關課題，並在教學後反思，作教學上的各種修改。
- (二)教學進行時，教師的思考與決定過程，專門探討教師在教學時，當場作的一些決定或改變策略，並更進一步了解教師作決策的線索與其來源。
- (三)教師內在的理念與信念，此方面研究旨在探討教師對任教科目、學生以及自己所扮演之角色與責任等理念。這些理念深深左右著教師相關決策的價值判斷，影響頗大。

國內沈桂枝（1995）採用多元的資料蒐集技巧，以質的研究方法探討一位國小教師的體育教學現況，並從教師觀點，瞭解其教學決策的影響因素與運作情形。蒐集資料方法之一為刺激回憶。

研究者在研究過程中，全程使用攝影機，拍攝參與老師的體育教學過程，所得的錄影帶除了當作資料直接分析外，也供作刺激教師回憶的媒介，讓參與老師有機會重新憶起他在教學中的思考過程。整個研究過程中，實施3次刺激回憶法，分別觀看跳遠、呼啦圈和跳箱等項目，共計八節課。實施時，研究者先挑選最近一次的教學錄影帶，然後播放整節課的內容，由研究者和參與老師一起看，一邊配合訪談法的應用，探究教師在教學現場的想法。訪談的進行採非結構式，目的主要在瞭解教師行為背後的原因，因此提出的問題多為「你那時候在想些什麼？」、「你為什麼這樣做？」、「你覺得自己這樣做如何？」等開放式的句子。訪談全程皆錄音保存，轉譯成文字後供資料分析之用。以下為刺激回憶訪談之轉譯文字。

刺激回憶訪談舉隅

種類：刺激回憶訪談（R31；R32）

日期：83-10-21

摘要：老師和他的學生觀看83-10-17一班與六班的跳箱課

F：像這時候你心裡還有什麼想法沒有？

T：想說快跳完了啊，等一下要做什麼動作啊。

T：看見做的不好，就會趕快暗示他們，指示他們要怎麼做。

F：是單腳嗎？還是雙腳？

T：單腳。

T：做得好不好，就會當場，有時候就會馬上講。那如果都做不好，我就叫他再做一次示範。

T：是想他們秩序還不會很亂，所以不用管。

T：做完了啊！剛才是併腿，現在是分腿的，跳上去之後分腿。還是歪掉，哈！不過我跳的時候自己有發現不是很好跳，平衡，可能應該是雙腳。

F：應該是雙腳丫。哪你有沒有想說立即上去再更正一次？

T：我想說也是可以跳，我是覺得也是可以跳。

F：那你跳過一次，你覺得並不是很好跳，那你沒有立即更正，那你有沒有想說，跳下來下面的動作，你有沒有思考過下決定再換？落地時候的危險性。

T：我覺得還好啊！是身體，你在空中不平衡所產生的而已啊。這都是教材裡面的啊，教學指引裡面都有啊。

T：課本放在另一個箱子上，主要是說還可以看看下一個動作要做什麼。

F：在這麼短的時間內，你能決定等一下還要做什麼動作嗎？

T：可以啊！因為之前都有看過了。

F：放在那邊只是怕你自己忘記而已啊

（T：忘記而已啊）。

T：然後我就想說要增加三層了，要趕快教那個分腿的，不然時間會不夠。

T：那有人還沒跳完，他們擋在那邊，所以我就叫他們先放旁邊，有人還沒跳完，好，最後一個了，好，加三層。

F：那時候小朋友用跑得過來，小朋友掉下去的時候，你內心呢？

T：嚇一跳啊！我就知道他衝的啊，所以要趕快講啊！不然等一下再繼續衝下去就完蛋了。因為兩邊同時進行，你叫我顧的話是不可能的啊。說實在，時間只剩下

十一分鐘，就要下課了，那我重點還沒有教到啊！所以我一定要採用兩邊同時進行的，會比較省一點時間。

F：踩上去還是坐上去？

T：好像是坐，忘了。因為剛開始教我們班，我是想要教縱箱的分腿騰越，可是後來發現不是很容易跳啊，後來就改成橫箱的跳躍。

T：我以為應該是可以跳的過去這樣，後來想想不是那麼容易跳，所以又改了。

T：我一直以為是要跳縱箱的分腿啊，所以一開始就教他們班是跳這個，仔細看，原來不是啊。

F：像這個學生這樣慢慢慢慢，你心裡有沒有決定要怎樣去做？

T：不能影響我接下來要上的啊！這麼一個小動作就來影響的話，我課都上不完了，就乾脆忽略掉啦！

T：喔，這節好像是第二節上的。現在要加三層了，因為時間也差不多快下課了。

F：喔，你在排第三層喔。

T：我後來第三層沒有打算讓他們跳過去，我印象中以前教的時候是要直接坐在上面，對呀，我是打算讓他們坐在上面。可是這樣幾個坐、坐、坐之後，我就發現效果不是很好，這種效果不是很好，所以我在上四年一班的時候就取消不這樣做了。因為它又沒有踏板喔，要跳上去喔，比較困難一點，所以用蹲的都還可以接受，其實如果有踏板的話會更好，因為踏板一直借，借不到啊。

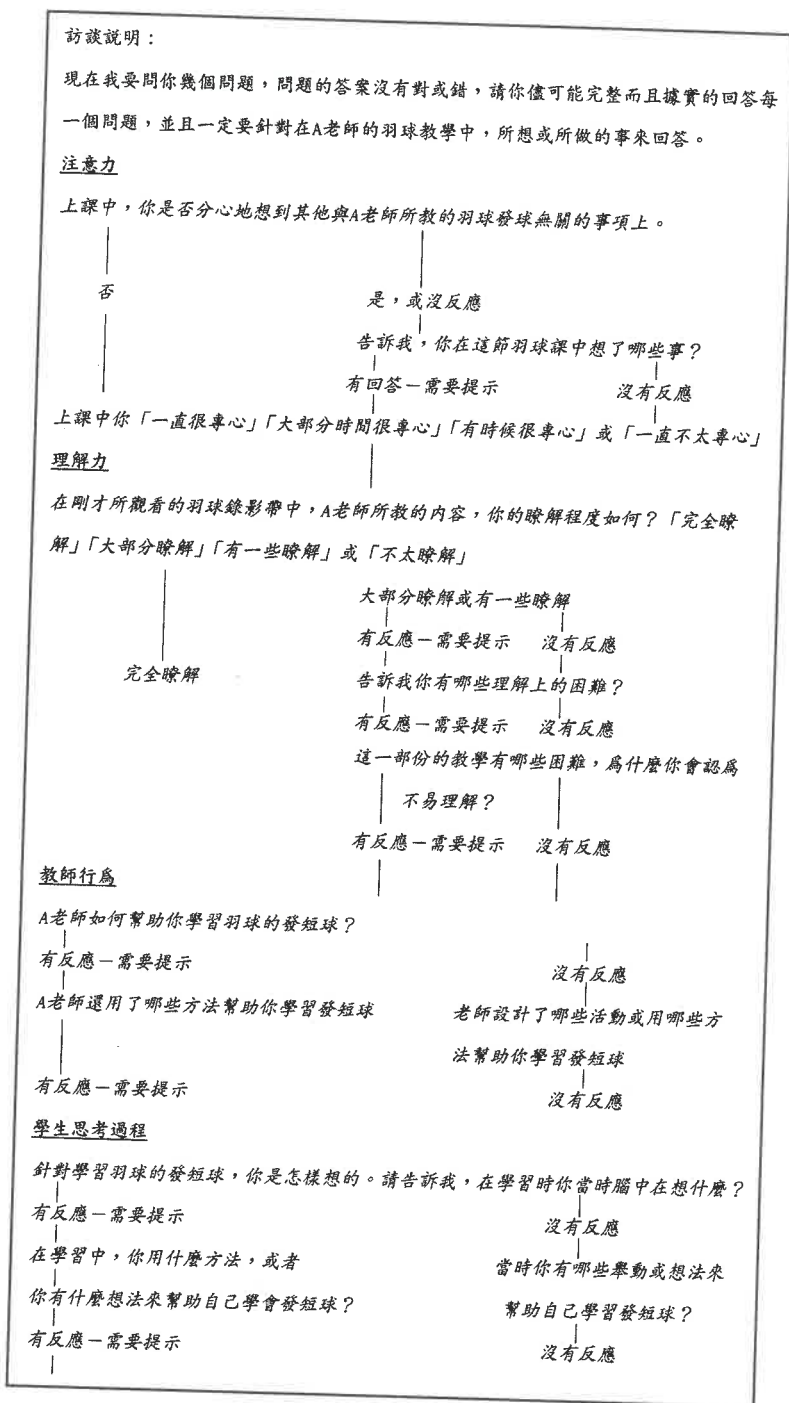
F：因為踏板借不到所以，你就決定說

(T：先暫時先做這些動作)

二、學生思考的研究

刺激回憶法用在學生學習情形的研究上，目的在探討學生上課期間之專注力、理解能力與思考 (Peterson, Swing, Stark & Waas, 1984)。經過有效性的分析結果，發現學生的口頭報告，即他們的認知過程觀察所獲得的資料可視為更準確的學習指標。

張春秀 (2000) 探討五專生羽球反手發短球教學情境中的學生思考，並且比較不同思考內容對技能學習的影響，進而瞭解高低技能組學生的思考差異情形。此研究以結構式之刺激回憶訪談法錄影觀察，蒐集相關資料。研究者採用修訂自 Peterson 等人之結構式訪談架構 (Peterson, Swing, Stark & waas, 1984)，見圖 10-1。



資料來源：張春秀（2000）

圖10-1 刺激回憶訪談問題架構

研究者收集刺激回憶訪談資料轉譯為逐字稿（見下文），然後以逐步比較法（constant comparison）進行分析。逐步比較法的步驟為1.由兩位評定者閱讀訪談逐字稿數次，尋找各類問題的意義；2.兩位評定者經過討論後，找出內容要素類目、發展歸類方案、定義各類目之規則與要項；3.兩位評定者再分別閱讀資料，歸類主題。經取得同一類目歸類的一致性（0.92），才算有效性的真實資料歸類。研究結果顯示學生思考不同的注意力與理解程度對技能學習成就並無差異，但高低技能的學生在思考內容方面卻有所分別，主要採用「練習」與「認知」為學習策略。

「刺激回憶訪談」的逐字稿示例

受訪者基本資料：

班級：設一甲 姓名：莊XX 性別：女 編號：SF11

問：上課中，你是否分心的想到其他與林老師所教的羽球發球無關的事項上？

答：沒有。

問：上課中你「一直很專心」「大部分時間很專心」「有時候很專心」或「一直不太專心」？

答：有時候很專心，然後有時候旁邊的朋友在做什麼的話就會看一下。

問：這個問題你還有沒有要補充的地方？

答：應該沒有。

問：在剛才所觀看的羽球錄影帶中，林老師所教的內容，你的瞭解程度如何？

「完全瞭解」「大部分瞭解」「有一些瞭解」或「不太瞭解」？

答：有一些瞭解，有一些還不太瞭解。

問：那些不了解的地方，後來有沒有懂了？

答：有。

問：那你是如何去瞭解的？

答：老師有教。

問：你覺得這部份的教學哪一部份理解上比較困難呢？

答：不了解是發球時，力氣所用的大小，控制球在哪個地方降落或怎麼降落，球比較難控制。

問：這個問題你還有沒有要補充的地方？

答：沒有。

問：林老師如何幫助你學習羽球的發短球？

答：他先發給我們講義，然後一一解說、示範，要我思考。

問：你想想還有沒有其他的方法呢？

答：想不起來。

問：那你有沒有需要補充的地方？

答：沒有。

問：針對學習羽球的癸短球，你腦中有沒有想到什麼方法讓自己比較快學起來？

答：有。

問：那是什麼方法？

答：把老師教的，然後在腦中想，然後再動作把它做出來。

問：有沒有需要補充的地方？

答：沒有。

我們訪談到此結束。謝謝！

三、刺激回憶法的發展與假定

Bloom (1954)是第一位採用刺激回憶法來做研究的學者專家。當時他的作法是：先錄音或錄影一段教師上課的教學情形 (episode)，然後請上課的教師觀看那一段教學的錄影或聽一段錄音帶，請教師一面看或聽，一面回憶當時的教學情形並報告他在教學時的思考或所作的決策。他的基本假定是，刺激回憶可以重現一個在某一段特定時間的逼真與精確情境，讓參與者回憶當時的心理狀態與其他相關事件。有些學者 (Nespor, 1985 ; Yinger, 1986) 曾對Blood的基本假定與刺激回憶訪談法蒐集來的資料之效度問題有所質疑，他們提出三個觀點：(一)訪談問題所形成的偏差：即訪談所使用的問題型式與先前的指導說明，會影響被訪談者對訪談之目的與性質的假定，而直接影響到被訪談者回答的內容 (Nespor, 1985)；(二)刺激性質的偏差：在刺激回憶訪談中，教師是從「不習慣的觀點 (unaccustomed perspective)」來看他們的教室，他們正在觀看一個與他們在實際教學時不同的刺激環境，亦即教師看錄影帶時所具有的詮釋架構是不同於他們在教室中實際展示的詮釋架構 (Nespor, 1985)；(三)忽略情境脈絡因素：一般使用刺激回憶技術的研究者不曾詳細檢視教師思考的教室結構與歷程，這忽略了情境脈絡因素的影響 (Nespor, 1985)。

雖然有些研究者曾對刺激回憶訪談提出以上質疑，但他們在採用刺激回憶法也都共同地認為在適當的使用下，刺激回憶訪談可以提供研究者用以教師與學生思考與決定方向相當可觀的資料，例如：Nespor (1985)在檢視了刺激回憶法在教師信念的研究

之後，作以下的陳述，刺激回憶訪談無疑是有價值的訊息來源，這些訊息是教師用以解釋並辯護其實務的方法，亦即它是有價值的工具，可用以獲得教師教學信念的洞察。而Yinger (1986)也認為刺激回憶可以誘出教師的暗隱理論、信念及對特殊行為或互動形式的理解；Calderhead (1981)也認為刺激回憶對誘出教師事件的一般性概念、一般性目標及教師行動的規則或原因是有用的，Keith (1988)則加以綜合，認為它可以用以獲得教師的專業技能、暗隱理論、期待、策略、心像、信念等方面的豐富資料（以上摘自黃永和，1996）。

參、刺激回憶法的實施方法

不同研究者使用刺激回憶法做研究時可以稍有改變的作法，有些時候參與者即教師只觀看研究者事先所挑選的錄影片段，或是觀看整個教學的錄影經過。刺激回憶法的訪談步驟，如下：當錄影帶畫面靜止時，研究者會問一些事先擬定並有結構性的問題，或是讓參與者自由發揮，根據所看的畫面提出看法與建議。有些時候，參與研究者在觀看錄影帶的過程中可隨意停止來作說明，或是由研究者主導何時將錄影帶停止，有些則是由兩者合作，兩方都有權做決策決定何時將錄影帶停止。參與者所提供有關思考、決策的刺激回憶之口頭報告將錄音、逐字謄稿，以便作內容分析。

有些研究者會認為自我報告的資料會有問題，尤其是這些資料需從教師或學生上獲得。有時會因為某些因素而有意或無意扭曲了事實，但如果我們能遵守一些研究的指導方針（Assor & Connell, 1992），嚴謹地蒐集資料，即可改善自我報告的有效性。

刺激回憶訪談的技巧注意事項包括：事前的準備以及訪談中的步驟細節。事前的準備如安排錄影、錄音、編訂訪談問題架構（結構性、半結構性或非結構性）與選擇觀看錄影片段等都需按照研究的需求而進行。訪談前，研究者須向參與者說明觀看錄影帶的目的與注意要項，看完錄影帶，立即針對相關問題進行訪談與錄音。

所錄音之資料轉譯成逐字稿，以不同的方法進行資料分析。為了保持訪談資料的信效度，訪談員必須接受訪談技巧訓練，提昇訪談員的訪談品質。分析訪談資料時，需注意信效度的問題，除了採用多元之資料分析（不同方法的蒐集，如參與觀察、文件分析等）以確認訪談資料的真實性外，亦可利用不同時間與不同對象所蒐集的資料來印證某個事件的說法。以上的做法就是所謂三角檢驗法，如要更客觀地呈現研究結果即可採用參與者檢核與同儕檢核等做法，提昇研究的可信度。

肆、實例介紹

為了讓讀者對刺激回憶訪談法的應用過程有更清楚的認識，特此介紹近期的一篇相關研究，此研究探討有關體育教師與學生對體育課活動與回饋看法之比較。此研究題目為「教師與學生對工作與回饋看法之比較」(A Comparison of teacher and student perspectives of Task and Feedback) (Tjeerdsman, 1997)

一、研究目的

此研究旨在探討體育課教學中師生對上課情形的一些看法。其主要想瞭解與比較：(一)教師與學生對動作/工作(task)難度預期與表現的看法。(二)教師與學生對動作(工作)實際難度、表現經驗與努力程度的知覺。(三)導致教師與學生對動作/工作(task)難度表現與努力的資訊(information)。(四)教師與學生對教師所提供技能相關回饋的目的與情意結果之知覺。

二、研究方法

(一)參與者與教學情境

1. 八位6年級的學生(4男4女)

特質：高能力/高動機(1男、1女)

低能力/高動機(1男、1女)

高能力/低動機(1男、1女)

低能力/低動機(1男、1女)

2. 一位30歲的男性體育教師

特質：6年教學經驗，被當地大學教授公認為優秀教師

3. 排球高手傳球及側手傳球—14節45分鐘的排球課，每天現場錄影上課的情形。

(二)刺激回憶法之錄影內容

替每一位學生的表現剪輯錄製一卷錄影帶，其中包括4個教師講解示範、學生練習與動作技能相關的片段(2個是成功與2個是不成功的例子)同時也包括4個可看到教師提供有關技能的回饋的片段，回饋類別需有下列其中的一種：(讚美/鼓勵，特殊技能修正與鼓勵修正的回饋。)

(三)訪談內容

訪談的問題可分成3組：

每一組的問題包含三個部分：

1. 有關對動作難度與表現期望之開放式與非開放式的問題—(看過教師教學後問

問題)

2. 有關真正動作難度，表現與努力知覺之開放式與非開放式的問題—（看過學生實際工作表現後問問題）
3. 有關學生對教師回饋所認定之目的，與其情意反應之開放式與非開放式的問題—（看過教師提供回饋給學生後問問題）

(四)訪談步驟

1. 一個受過訓練的教師協助訪談資料
2. 在課程結束後兩天內完成學生的訪談，每次30分鐘。
3. 在課程結束後，五日內完成八次，教師訪談，每次30分鐘。
4. 所有的訪談皆錄音，接著逐字謄稿，最後以內容分析法分析資料。

(五)訪談問題

第一組：看過教師說明示範之訪談問題

教師：你認為這樣的動作（工作）實際上有多難？

學生：你認為這樣的動作對（學生的名字）實際上有多難？

很容易	容易	難	很難
-----	----	---	----

學生：你期望在這個動作上有怎樣的表現？

教師：你期望（學生的名字）在這個動作上有怎樣的表現？

不太好	有些問題	不錯	很好
-----	------	----	----

第二組：看過學生動作表現之訪談問題？

學生：你認為這動作的難度實際上有多高？

教師：你認為這個動作對（學生的名字）來說實際上有多難？

很難	難	容易	很容易
----	---	----	-----

學生：你想自己對這個動作實際上的表現如何？

教師：你想（學生的名字）的動作實際上的表現如何？

很好	好	有問題	差
----	---	-----	---

學生：你是否很努力去嘗試這個動作

教師：你認為（學生的名字）是否很努力，嘗試把動作做好？

很努力	努力	不太努力	不努力
-----	----	------	-----

第三組：看到有關技巧回饋後之訪談問題

學生：老師所提供的回饋有什麼目的？

教師：你所提供給（學生的名字）的回饋用意何在？

學生：你聽了老師的回饋有什麼感覺？

教師：你想（學生的名字）聽了你的回饋會有什麼感覺？

開放式問題後的非開放式問題主要是希望提供一個能引出教師與學生的期望與知覺的依據。以上的訪問題組成是經過預試修正而成。

三、資料分析

本研究屬試探性研究，同時使用質與量兩種方法作資料分析。量方面，採用教師回饋與學生一對一的方式，對李氏量表的結果進行分析。計算教師與學生每一題的一致性，並計算其一致性的百分比。有關刺激訪談法開放性的問題資料，則由研究者與其研究助理以兩階段的方法來分析。第一階段是根據文獻探討對每個問題訂定適當的類目，第二階段則詳細閱讀資料，把各學生相同的反應找出來，重複閱讀，找出同質性的類目，加以比較，然後對不認同的類目加以討論，直到完全達到一致性。最後訂出五個影響預期工作困難度與預期表現的5個資料來源：能力、動機/努力、工作特質、環境與過去的表現。而影響知覺與實際工作難度以及表現的因素包括能力、動機/努力、工作特質、環境與表現方面（一般性或特殊性的）五項。分析結果也顯示有五種資訊影響知覺努力：能力、工作難度、表現方面、專注力/動機或工作相關行為。至於回饋的目的則可分為改進表現、正面增強正確的表現和動機/鼓勵。回饋所帶來的感覺共有5個不同的類目：正面的感覺、沒有改變、加倍的努力、減低挫敗感、自信心的提升。

四、結果

經過資料分析，教師與學生對工作困難度的看法或學生的表現與努力的知覺都不大一致。教師與學生對預期表現的水準上有較高一致性的看法，而在知覺努力上的一致性有很大的差距。這種差距有部份的原因是來自教師與學生所採用的資料來源。兩者對技能相關回饋的目的與情意反應上一致性看法顯得較高。

伍、結論

研究體育課中教師與學生的認知過程，除了有聲思考，最常用的就是刺激回憶訪談法。雖然不少研究者採用刺激回憶訪談法來探討相關問題（Lee, Landin & Carter, 1992; Solmon, 1991; Tan, 1996），但刺激回憶訪談法的確有其限制，例如無法確信自

我報告的內容是否反應教學情境中所發生的事件：同時參與者所報告的可能與其所想的有所出入。但事前的妥善準備，進行刺激回憶訪談時的清楚說明，再加上用多元資料蒐集方式，以三角交叉檢驗法進行信效度檢檢，即可把以上的不穩定性減至最低。

目前有關教師思考的研究，多以教師教學前、教學中與教學後的決策為主，未來研究可朝更深層面的變項去探討，例如影響教師決策之因素、影響因素與教學決策之間之中介變項：歸因、期望、知覺等。把相關性與實驗性的方法納入探討範圍，以便檢驗影響因素與各中介變項之相關與因果關係。Lee (1997)的回顧文章中再次強調學生思考探究的重要性，因為學生的知覺、期望、專注力、動機、特質、信念、態度與學習策略等，在在都影響整個教學的過程以及學生的學習成就。有關學生思考的未來研究趨勢可分為若干主題進行，如學生對自己能力與勝任能力的信念（ability and competency），有關工作價值（task value）的信念、學生想法與參與者之間的關係以及如何提高學生動機性的思考。此類研究可以提供資訊，讓教師或有興趣者多瞭解影響學生思考的變項以及學生思考在體育教學中所扮演的角色。

Lee and Solmon (1992)曾經以教學認知中介模式（The Longitudinal mediational model of instruction）說明教師與學生對教學事項的不同認知與看法。因此，為了深入瞭解教學的過程，研究者有必要從教學者與學習者兩個不同的角度切入，以期真正地瞭解教學真相，加強雙方的溝通。唯有如此，才能提升教學效益。

引用文獻

- 沈桂枝（1995）。國民小學教師體育教學決定影響因素之研究。未出版碩士論文，國立台北師範學院出等教育研究所，台北市。
- 黃永和（1996）。國小實習教師數學學科教學知識之個案研究。未出版碩士論文，國立新竹師範學院初等教育研究所，新竹市。
- 張春秀（2000）。體育教學情境中的學生思考研究－以五專生羽球反手發短球教學為例。台北：師大書苑。
- Byra, M., & Sherman, M. (1993). Preactive and interactive decision-making tendencies of less and more experienced preservice teacher. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64, 46-55.
- Bloom, B.S. (1954). The thought processes of students in discussion. In S.J. French (Ed.), *Accent on Teaching : Experiments In General Education*. New York: Harper.
- Clarke, A. (1995). Professional development in practicum settings: Reflective practice under scrutiny. *Teaching and Teacher Education*, 11, 243-261.

- Clarke, G.M., & Peterson, P.L. (1986). Teachers' thought processes. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 255-296). New York : Macmillian.
- Glaserhead, J. (1981). Stimulated recall : A method for research on teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 51(2), 211-217.
- Keith, M.J. (1988). Stimulated recall and teachers' thought processes: A critical review of the methodology and an alternative perspective. (ERIC Document Reproduction Service ,No.Ed 303 500)
- Lee, A.M., Landin, D.K., & Carter, J.A. (1992). Student thoughts During tennis instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 256-267.
- Lee, A.M. (1997). Contributions of research on student thinking in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 262-277.
- Lee, A.M., & Solmon, M.A. (1992). Cognitive conceptions on learning motor skill. *Quest*, 44, 57-71.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328.
- Peterson, P.L., Swing, S.R., Stark, K.D., & Waas, G.A. (1984). Students' cognition and time on task during mathematics instruction. *American Educational Research Journal*, 21(3), 487-515.
- Solmon, M.A. (1991). Student thought processes and quality of practice during motor skill instruction. Unpublished doctoral dissertation, Louisiana State University, Baton Rouge.
- Tan, S.K.S. (1996). Differences between experienced and inexperienced physical education teachers' augmented feedback and interactive teaching decision. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 151-170.
- Tjeerdsma, B.L. (1997). A comparison of teacher and student perspectives of task and feedback. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 384-400.
- Yinger, R.J. (1986). Examining thought in action: A theoretical and methodological critique of research on interactive teaching. *Teaching and Teacher Education*, 2(3), 263-282.

第十一章 準實驗設計

施登堯

第一節 前言

過去以來，體育教學的方法很傳統，改變不大，幾乎不離開講解、示範、練習、修正和欣賞（Fisher, C.W., Berliner, D.C., Filby, N., Marliave, R., Cohen, L.S., & Dishave, M.M., 1981）。從某個角度來看，尤其是動作技能，這個取向不失是個有效率，而且在人數眾多的班級中實施的好方法。多年以來，仍然有學者在研究這個方法的有效性，並和其他不同教學法作比較，嘗試適度的修正，好讓這個方法的功能更具發揮（施登堯，1998）。

然而，體育課程的內涵與目標並不單止於運動技能，如何促進學習者養成規律運動的習慣，才是體育教學的最終目的。有鑑於此，對不同的教學型式需求日益升高，自1970年以後，教學研究日益受重視，大量的研究成果出爐，其中，數目最多的就是教學方法。尤其1966年，美國著名體育教學專家Muska Mosston博士創造體育教學光譜理論，發展出十一種教學型式後，相關的研究不斷在全世界各地被發表，亦促成教學型式的多元發展（周宏室，1995）。

由於教學方法的型式眾多，對於達成教學效能的程度人言亦殊，對於堅持傳統以訓練代替教學的教師們，想讓他們改變想法是很困難的，要說服他們作任何行動上的改變，就得提出足夠的證明新行動的效能。為了要瞭解教學的成效，評估任何一個教學方案的實際效果，對實施的教學方法進行研究確有其必要，這類研究即是評估研究。評估研究可能和一般的社會學研究一樣的久遠，當人們在進行某一項改革時，即使他們使用的型式不一定是有意識的、仔細的而且複雜的，但是他們總是會關心它的實際結果，要瞭解成效，就得實施評估來獲得準確的數據（李美華，1998）。

對這類研究的出現以及不斷成長來看，無疑的，反映出教師想改進教學效能的企圖，而研究的成果在公布之後，是否基層的教師會受到影響而改變原有的觀念，並且在實際教學中改變教學設計，我們仍然無法得知，然而，無論以上的影響所產生的結果為何？在未來，教學研究者將會把他們的研究成果及觀念帶入實際的教學世界。

為了瞭解評估的結果，需要考驗教學現象的因果關係，實施研究設計。而具備有考驗因果關係的研究方法便是「實驗法」。在傳統實驗法的研究設計中主要包含三種

成分：1.自變項與依變項；2.前測與後測；3.實驗組與對照組，以下簡單描述三者在實驗進行時的組合方式（李美華，1998）。

研究者需至少操控一個以上的自變項，以及觀察一個或多個依變項，基本上，實驗即是檢視自變項對依變項的效果。自變項也稱為實驗變項、因或處理，是足以造成差異的活動或特徵，在教育活動中，自變項典型操縱的包括：教學方法、增強方式、增強次數、學習環境的安排、學習教材的類別、學習團體的大小等等。依變項也稱為標準變項、果或後測，是研究的結果，因操縱自變項而造成的差異或變化，之所以會被稱為依變項，乃其依賴自變項的緣故（王文科，1995）。

在單純的實驗設計中，受試者先就依變項的條件接受測量（前測），而後，在暴露於代表自變項的刺激中，最後，就依變項的條件再接受測量（後測），就依變項而言，前、後測的差異，就可以歸諸於自變項的影響（李美華，1998）。例如，要瞭解學生學習羽球正手擊高遠球技能的效果，我們可以就所有受試者在未教學前先接受一個標準化的羽球正手擊高遠球測驗（前測），將測驗所得量與質的結果記錄下來，待教學後，重複相同的測驗，比較兩次羽球正手擊高遠球測量所得量與質的成績的變化便可歸於介入教學策略所產生的效果了（施登堯，1998）。

往往實驗本身就具有效果，以上面的例子：實施教學和練習，學生的技能本來就會進步，就算不實施教學，只給予和測驗相同的技能練習，學生的表現也有顯著的進步。因此，為了避免實驗本身效果的最好方法就是採用控制組（對照組）。控制組是一群和實驗組性質的受試者，但控制組不需接受實驗自變項的刺激，使用對照組的基本假設是兩組受試者接受相同的實驗對待，兩組的差別在自變項的控制上，所以，比較實驗組和控制組的表現差異便可瞭解自變項的效果。例如，要瞭解學生學習羽球正手擊高遠球技能的效果，採用自我口語提示和回饋兩種教學策略，我們可以在實驗設計規劃自我口語提示組、回饋組和自我口語提示加回饋組，比較三組的差異，便得知教學策略的效果了（施登堯，1998）。

「真正的」實驗設計，具有隨機分派受試者於實驗處理（組）的特徵，可以達到等組的要求：大部分的評估研究將不會符合真正的實驗設計的要求。尤其執行教育研究時，幾乎不可能隨機選取或分派受試者，有鑒於此，宜就現有情境，作最有效的控制。在現實的生活中，評估研究通常被叫做「準實驗設計」；準實驗設計有別於真的實驗設計，主要是由於缺少隨機地指派受試者到實驗組或是控制組，因為在實際的生活中，像這樣子隨機分派的要求幾乎是不可能的。在真實的情境下，也許可以創造和執行一些研究設計來作為評估的需求。以下便為這個方法做一些簡明的介紹（李美

華，1998；王文科，1995）。

第二節 準實驗設計方法介紹

一般我們認定的科學方法包含下列五個步驟：1. 選擇與界定問題：問題需可以在自然環境中觀察到或實驗的方式界定的。2. 陳述假設：可先閱讀相關的文獻，作進一步的思考，提出解釋問題的暫時性假設。3. 演繹推理與執行研究程序：經由演繹推理的過程，確定假設的涵義，然後進行研究設計，包括選取受試者以及選擇或發展測量工具等程序。4. 蒐集並分析資料：藉觀察、測驗或實驗的過程，蒐集有關資料，以統計或考驗的方法驗證假設的正確性。5. 肯定或拒絕假設：經過實證的考驗後，透過分析、討論以及研究者本身專業的研判，獲致結論：結論的宗旨在肯定或拒絕假設，而非在證實假設是否為絕對的真理。

由此，作為一個研究員，先從觀察現象入手，根據結果，歸納而得到假設，再從假設演繹出邏輯涵義；演繹而得的結果，可用來判斷假設中的各種關係是否為真，如為真，則另需採用實證資料予以考驗，作為接受或拒絕假設的依據（李美華，1998；王文科，1995）。

實驗法即被認為在發展上是最好的科學方法，因為它合乎科學方法的內涵與實施程序，可以複製及反復檢證，具有控制和推論的能力，並能形成理論。接下來要說明實驗法與準實驗設計的差異，解釋準實驗設計仍然是科學方法的理由為何？並提供準實驗設計主要的類別，及其信、效度。

壹、實驗法與準實驗設計的差別：

「真正的」實驗設計，具有隨機分派受試於實驗處理（組）的特徵，是以可以達到等組與控制受試者和實驗變項的要求；但是執行教育研究時，受限於教學的自然環境是一個動態的互動過程，情境的建構變動極大，研究的對象即學習者是人，而且，在學校內，受到行政與體制的影響，隨機選取或分派受試者的難度太大且不符和實際情況。有鑒於此，為平衡科學研究的規範與實際情境的限制，實驗的設計，宜就現有情境，作最有效的控制。真正的實驗法幾乎是很難應用在社會與教育的研究中，隨著情境的改變與對象性質的不同，研究者很難實行徹底的控制，所以，準實驗設計成了教育研究最好的選擇，以取代實驗法的限制。

在實驗中，運用完整的受試者團體，而非隨機將受試者分派於實驗處理的設計，謂之「準實驗設計」（王文科，1995）。在本文的範例中所使用的受試者即以三個一

年級的班級與教授該班級的體育老師，這個選擇符合自然情境下的教學情況，而且對於學生與老師課程的影響降到最低。此種設計能提出有價值的貢獻，尤其在教育情境中的受試者，多數是自然形成的完整團體，如在教室的學生所形成的團體屬之，研究的成果對解釋學習與教學比較貼近現實的要求。但是研究者在作解釋與概括結果時，宜謹慎從事，以免過度推論造成有爭議的結論。

貳、準實驗設計的類別：

一般準實驗設計，常用的有「時間系列設計」和「不等的前測－後測控制組設計」兩種，茲簡單介紹如下（李美華，1998；王文科，1995）：

一、時間系列設計：時間系列設計乃受試者該組在接受處理時，非僅有接受單一測驗，而是前後重複多次測驗。為了要了解時間系列設計的內涵以及實施方式，以下舉一個簡單的範例來說明時間系列設計的理念。

如果我們想了解教學方法對學生參予上課發言提問提昇的情形，我應該找兩個班級，一個班級使用探索式教學法，另一個班級使用傳統教學法，然後再比較每一節課程中學生提問的人數變化的差異，如此便可以得知教學方法對學生發言提問的影響。可是我沒有兩個班級，也無法隨機分派學生，面臨這種情形，我便可以採取時間系列設計來解決我的問題。

首先，我有一個班級，先以傳統的教學法教學，觀察紀錄下這種教學法下學習的學生在每一節課有多少學生發言，觀察數週後，紀錄下次數與人數並製成圖表以便比較。接著，改變成探索式教學法來教學，發現學生提問與討論的人數隨著教學的時間逐次增加。

從研究的資料發現，使用傳統式教學法的教學時，參予討論發言的人數，並沒有隨時間而增加，但是，當改變教學方法後，參予討論發言的人數隨時間的增長而持續地逐漸增加。這些資料支持傳統教學方法和探索式教學法對學生參予討論和提問之間有著差異，這些資料雖然無法保障它不受到一些外在因素的影響，但是，卻可得知其差異的來源是介入不同教學法之後才發生的。

二、不等的前測－後測控制組設計：不等的前測－後測控制組設計是為了能符合實際的狀況，遷就既有的現實，應用現有的班級，做實驗分組。從本文中所舉的研究實例來說明不等的前測－後測控制組設計的方法與基本概念。

該研究的參與者為一位國中體育教師及其所授課之三個國一班級，隨機分成三組。雖然三組是隨機分配至自我口語提示組、回饋組和自我口語提示加回饋組等三

組，然而，三個班級則無法將學生打散隨機分配成三組，乃隨原來就已經依建制分好的班級且屬於同一個體育教師，又都是國一年級，如此可以克服許多外在效度的問題，而且三個班級的同質性也透過資料的調查與技能的前測來確認，並使用統計的方法研究樣本的差異，以求得研究參與者的均質性。

研究透過教學方法、時數、練習量的控制，取得動作技能前測、後側與保留測驗質和量的分數資料進行分析。透過皮爾遜積差相關法、相依樣本t考驗、獨立樣本單因子變異數分析、共變數分析、混和設計二因子變異數分析以及訪談法來處理研究資料。

所得的結果隨著研究目的的設定——分析與討論，發現不同教學策略對運動技能的質有效果而整體教學效果並無顯著差異；技能量的分數和質的分數之間具有正向高相關。也發現研究本身內在與外在的限制，如年齡層、其他的技能學習經驗、運動項目與變項的控制等。

這類的研究基本上就是準實驗設計的代表類型，對於教學情境複雜多變的動態互動系統實施盡可能的變項控制，在不破壞自然教學與課程實施下進行實驗的設計，對教學策略作進一步的比較，期望了解教學策略對學習的效果和影響。

參、準實驗設計的信、效度

從科學方法的五個步驟：1. 選擇與界定問題 2. 陳述假設 3. 演繹推理與執行研究程序 4. 蒐集並分析資料 5. 肯定或拒絕假設來看，準實驗設計的問題可以在自然環境中觀察到；亦可以提出解釋問題的暫時性假設；研究設計中選取受試者以發展測量工具等程序都合乎要求；藉經過實證的考驗，觀察、測驗或實驗的有關資料，以統計或考驗的方法驗證假設的正確性；分析、討論以及研究者本身專業的研判，獲致結論；可以認同這種方法具備科學方法的性質，適用於教育研究的範疇。

這個研究方法的信度可從範例中來了解，以一位羽球專長者參與本研究，執行觀察員的角色，其觀察的內容（教師教學行為、學生成就）皆經過作業前訓練，其交互評分者信度需達到信度達到.90以上，以此高的信度來減少研究誤差的程度（林清山，1995）。

關於研究方法的效度從研究本身內在與外在效度來著手；內在效度因素方面：利用同年齡、同年級與未學過羽球正手高遠球擊球來控制成熟的因素；利用前、後及保留測驗三重實施測驗來觀察同質性並蒐集學習成果的資料；以多元統計的方式減少因受試者雖非隨機分配所造成的影響，檢驗不同教學策略之間技能表現及選樣與成熟的

交互作用；對於統計的結論在討論時參與訪談資料的佐證，並且研究者選擇保守的推論以減低可能的偏見。外在效度方面：以相同教師、共同教案、練習量一致、測驗標準化等來控制，避免選樣、測驗與實驗變項的交互作用及實驗程序所造成的反作用。

對於科學性、可信度與有效性來看準實驗設計，都可以得知這種研究方法的確是教育研究中對於想求得變項間因果關係的較佳方法，只是，研究者在執行這類研究時，在結果的討論與推論上宜特別小心，教學情境的複雜與變化萬千，學習者內在心理的瞬息萬變，往往會令研究者過度樂觀與忽視教學本身尚存在著許多實驗設計仍無法驗證的影響因素。

下面就一個典型的準實驗設計來綜觀這個方法的輪廓。

第三節 實例說明——

以「自我口語提示對運動技能學習效果之研究」為例

壹、研究歷程

本研究以一位資深的國中體育教師（十四年教學經驗）及其所授課之三個國一班級（男女合班）隨機分成自我口語提示組、回饋組和自我口語提示加回饋組。在自然教學的情境下，經過兩週四次教學與練習之後，實施羽球成就測驗，並於一周後實施保留測驗，取得結果分數與技能質的主觀評量分數等資料加以分析。

在教學之前，實施兩項預備研究，分別是練習量及預備教學的預備研究。在保留測驗後，針對每班抽取四位同學進行正式結構性的訪談，抽取的方式為每班依據保留測驗的成績中，將男女依成績分成四等分，在最高分組和最低分組各取一人，共四人，合計三班十二人次參與訪談，訪談的方式採取正式的結構式訪談，使用國際牌錄音機錄音，所得資料逐字謄稿，訪談的目的在於瞭解單從測驗的結果分數、現場觀察中不易解釋的部份，問題的擬定原則包括經驗/行為問題、意見/價值問題、感受問題、知識問題和感官問題，將所得之資料整理後進行分析。

貳、研究步驟

一、預備研究

為了教學、練習及測驗的順利進行，在第一節課前一周實施了兩項預備研究，分別是練習量以及教學演練。茲分別敘述如下：

(一)練習量：該預備研究是為了瞭解，學生需要練習正手高遠擊球多少次數練習量才

足夠。從沒有參與研究的其他國一班級中隨機抽出兩位學生（一男一女），實施正手高遠擊球測驗，測驗方式如同參與研究學生之成就測驗，由老師發球，學生將球擊至目標區計分。每擊五十球後交換，共測驗三百球，並記錄測驗花費的時間以為參考。其結果如圖一、二所示：

由兩個圖示的結果顯示，男生約在225球與275球間達到練習的高原期（穩定狀態），而女生則在175球與225球之間達到。依據此研究結果配合上課的時間，將練習的球數訂為240球。

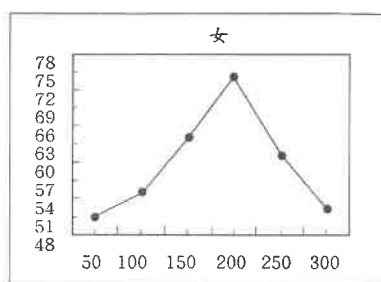
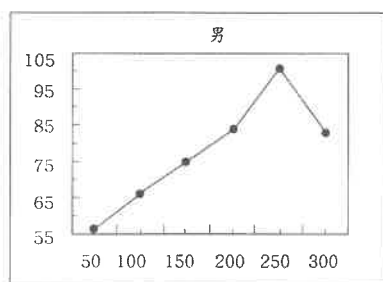


圖11-1 男同學練習量測驗結果

圖11-2 女同學練習量測驗結果

- (二)教學演練：教師依據擬定好的教案先行試教一班未參與本研究之國一班級，由研究者充當觀察員，為各個教學段落記時以及錄影，在教學結束後提供教師有關時間的控制，隊伍的集合、解散，以及課中是否完全依據教案教學提出參考意見，並於課後溝通達成共識。

二、對觀察員的訓練

參與本研究的觀察員是一位羽球專長者（大專甲組代表隊），訓練其觀察教師教學行為及評定學生成就中質的主觀評量之分數。其教師之教學行為以錄影帶和教案互相對照，得知教師確實依據教案實施分組教學。質的主觀評量分數之交互評分者信度（interscorer reliability）由研究者與觀察員共同依據質的主觀評量表觀看錄影帶上同時登錄成績，直到信度達到.90以上。

三、教學過程

- (一)分組：三個班級隨機分成自我口語提示組、回饋組、自我口語提示加回饋組，三組之教學過程、內容、練習次數、使用球拍、羽球及場地都相同，不同之處在教師使用的教學策略。自我口語提示組在第二次上課時發給羽球正手高遠球動作工作分析表與口語提示語，上課時教師先解釋動作要領與自我口語提示與之間的關係以及使用的時機，直到同學都能記住且順利使用，並要求學生在練習做動作同

時複誦口語提示語，音調自然，音量以自己耳朵可以聽到的大小為準。回饋組則發給羽球正手高遠球動作工作分析表，上課時教師依照學生的動作缺失，使用回饋語句提供回饋給學生，提供回饋的時機為教師逐個觀察，發現動作有明顯錯誤時，再依照回饋語的陳述詞給予回饋。自我口語提示加回饋組則給予羽球正手高遠球動作工作分析表與口語提示語，上課時要求學生在練習做動作同時複誦口語提示語並且教師也提供回饋。

(二)參與上課觀察：第一次上課實施前測（告知測驗方式）並錄影。第二次上課：依照教案實施教學，依照不同教學策略教學及練習，教學後練習60球，練習的方式是二人一組，一人發球，一人擊球，每10球後交換角色。第三次上課：依照不同教學策略教學及練習120球。第四次上課：練習60球後進行後測並錄影。每堂課之教學過程皆實施錄影。隔一周後實施保留測驗（錄影）將所得之資料整理後進行資料處理。

四、實施測驗：

在第三次上課，練習完60球後，隨即進行後測，測驗的方式和前測相同。間隔一周後再實施一次保留測驗。測驗的實施在標準羽球場地上進行，在場區內對角線場區後底線每隔16吋用紅色電器膠帶貼一線，底線至場區外4吋貼一線，測驗的順序依照座號，後一位預備，再下一位負責檢球。由老師在對場區發球，若發球路線偏離太多，測驗者可以選擇不打，重來一球。每位同學測驗十球，測驗的成績以自製的表格登記。

參、資料分析

- 一、各組間的均質性考驗質與量得分依前測、後測實施獨立樣本單因子變異數分析（Independent sample one-way ANOVA），若有差異，則實施共變數分析。顯著水準訂在 .05。
- 二、不同的學習策略之間，其學習成就使用混和設計二因子變異數分析處理，若交互作用有顯著差異則進行事後比較。顯著水準訂在 .05。
- 三、各組內質與量得分實施配對組法（matched-group method）依前測—後測和後測—保留以相依樣本T檢定（dependent sample t-test）處理。顯著水準訂在 .05。
- 四、結果分數與技能質的主觀評量分數以皮爾遜積差相關求出兩者之間的相关情形。
- 五、訪談結果：訪談以錄音機錄回後逐字謄稿，並且於第二天和受訪者進行交叉檢核

資料，釐清疑點後將原來文字稿依照扎根理論（grounded theory）進行資料整理與分析，編碼的方式是依照訪談順序編碼。

肆、研究工具

- 一、羽球正手高遠擊球工作分析表：收集羽球相關資料整理分析出羽球正手高遠擊球之技能要點後，參考工作分析（task analysis）文獻作為依據，將動作流程分為：預備動作、預備擊球動作、擊球動作和順勢動作，依照拍、手、眼、身、步等五部分來做工作分析，完成工作分析後作為設計自我口語提示語之依據，分別為預備動作－舉拍、預備擊球動作－後抓、擊球動作－快擊和順勢動作－壓拍，經詢問專家意見後修訂完成「羽球正手高遠擊球工作分析與口語提示語」動作流程和口語提示語分別為預備姿勢－舉拍、預備擊球－後擺、擊球動作－快擊和順勢動作－跟隨。
- 二、羽球正手高遠擊球回饋語：參考「羽球正手高遠擊球工作分析表」中四個動作流程，從中分析出關鍵要素，同時參考Keh（1993）論文中之回饋語句，撰再回饋語，完成後經教學專家評定。
- 三、羽球成就測驗：依據Poole（1973）的羽球正手高遠擊球成就測驗，再測信度達.80。
- 四、質的主觀評量：參考「羽球正手高遠擊球工作分析表」中四個動作流程，從中分析出關鍵要素以作為訂定評分依據，並經過專家效度評定後訂定質的主觀評量分數評量表。

伍、研究結果

本研究的目的是在檢驗自然的教學情境下，檢驗自我口語提示（Self-Verbal Cueing）對運動技能學習的效果及自我口語提示（Self-Verbal Cueing）、回饋組（Feedback）和自我口語提示加回饋組（Self-Verbal Cueing and Feedback）三組之間其學習成就是否有差異，並比較結果分數和動作主觀評量分數是否有相關。

本研究的問題如下三個：一、自我口語提示對運動技能的學習是否有效果？二、不同的教學策略之間，其學習成就是否有顯著差異？三、結果分數和技能質的主觀評量分數之間是否有相關？透過統計分析和訪談資料整理分析與文獻對照做進一步討論後作成結論，並依本研究的發現提供建議。

本研究的結論如下：一、自我口語提示對學習運動技能的質有效果。二、不同的

教學策略之間，其教學效果並無顯著差異。三、技能量的分數和主觀質的分數成正相關。

陸、建議與限制

一、建議

本研究基於以上的結果與結論，擬針對運動教育的研究者、基層體育教師及本研究的後續研究提供幾點建議：

- (一)運動教育的研究者：運動教育學研究的趨勢來看，體育教學依然是主流，研究也最多，然而實際進入課室的研究仍大多以系統觀察法為主，似乎仍然無法深入探討問題，進一步的實驗設計以及質化的研究方法似宜加強。
- (二)基層體育教師：本研究發現學習的效果主要來自於學生的意願，而本地的學生仍然屬於較被動的學習方式，如何培養學生對體育課產生興趣使能主動地參與學習則是基層體育教師努力的課題。過度的強調競爭已經使得學生不懂得合作的真諦，如何透過體育的團體活動設計來加強學生合作的觀念是當務之急。
- (三)本研究的後續研究：限於研究者本身的能力、時間與資源，本研究仍有可改進以及發展的空間，以下即對後續研究提出幾點建議：1. 有關自我口語提示的研究所涉及的運動項目，在國內只有羽球，國外不過也只有網球和體操，似可以拓展其他運動項目。2. 本研究年齡層的範圍限制在國中一年級，對於不同年齡層則無法推論，然而，認知的程度會隨年齡不同而改變，對於不同年齡似有進一步研究的必要。3. 對於特殊性的學童，尤其是智力不足、注意力不易集中方面的學童，似乎可以應用自我口語提示來幫助學習，其研究的前景可觀。4. 針對不同的技能水平，實施進一步的檢定。5. 本研究使用準實驗設計，在自然的教學情境下實施，許多限制因素實無法克服，可改變實驗設計進一步來研究。

二、研究限制

- (一)本研究的對象為國一學生且學習過羽球發球，故在推論其他年齡層以及具有羽球其他技能學習經驗者時要特別注意。
- (二)教學項目為羽球，在對其他運動項目的類化上，有待進一步研究。
- (三)本研究在自然教學情境下實施，使用準實驗設(Quasi-experimental Design)在變項的控制上必然有其限制，惟盡量將影響程度降到最低(以上內容參酌施登堯，1998)。

第四節 對範例研究的評述

以下就本文所舉例之研究提出幾點評述以提供讀者參考，針對研究設計、研究參與者選擇、研究實施程序、研究工具的發展與選擇、資料分析的方法與研究的成果與貢獻等方面來說明。

壹、研究設計

該研究的研究設計複雜，由於研究的問題主要是想比較自我口語提示的技能教學效果，本來可以用比較單純的實驗設計，然而該研究對於技能成就的定義在量和質兩個部分，便增加了研究的複雜性，使得資料處理的難度增加。另一方面，一個和原本實驗沒有關係的比較也在研究出現，就是質的分數和量的分數之間的相關，這個部分從整個研究來看似乎是多餘的，不過也有可能是一個附加的發現而開啟另一個研究的可能性。

整個研究的重心在處理實驗組和對照組之間的差異，可以看出是典型的不等的前測—後測控制組設計，三組本身各自有所指稱的對象，不設控制組基本上的想法就是支持教學策略的有效性，並且，重要的一個觀點在保障學習者的學習權，這也是研究者的倫理考量。

由以上兩點思考實驗設計本身，尚有許多改進的空間，尤其對研究的界定宜單純，過度複雜的研究不容易建構邏輯性的因果關係，而且許多的研究變項也不容易控制的很理想，包含所有的研究進程可能遭遇的變卦也會增加許多，對於日後同類型研究的建議是：盡量降低研究的複雜性。

貳、研究參與者選擇

研究的參與者包括一個有經驗的專任體育教師及三個該師教授的國一男女混和班、還有一個觀察員。由於受教學實驗的限制，學生的選擇花了研究者相當的功夫，找到的受試者基本上已經相當符合準實驗設計的要求，加上所有參與者幾乎全力無怨言的配合，這還包括實驗學校的行政單位的合作，更突顯出教學研究的困難度。

對於選擇研究參與者的建議是數量以及人員背景和均質性的考量，這涉及到實施測驗的項目是否為普遍的項目，如果像籃球如此一般化的項目，對於均質性的考慮可能會遭遇困難，尤其在同一班級中，學生身體、智能發育和技能水平的差距會造成研究者不小的麻煩，這個研究中，連受試者的智力、學業成績都列入考慮之中，可算是

考慮相當周到了。

參、研究實施程序

實施的程序富有邏輯性，對參與者的訓練以及溝通討論是國內研究少見的範例，尤其是教師的認知過程以及整個實驗過程的約束，使得實驗能順利進行。在實施程序相當嚴謹的操控下都難免遭遇到許多意外，例如，前導研究受試者的挑選、實驗場地被破壞、行政人員出現在上課場地影響教學等。

感受得到教學實驗之難為，即是不可預知的因素似乎隨時會出現，考驗著研究者的耐心、應變能力和專業判斷，然而事前慎密的計劃和對研究情境的熟悉程度，都將會影響到整個研究的品質，研究者宜記取經驗且多多吸取他人可貴的教訓。

肆、研究工具的發展與選擇

這個研究的可貴處就在研究工具的開發，尤其對於動作技能質的評分工具，結合工作分析的概念與動作技能的本質與特點，透過分析工具完成了新的研究工具，並取得專家效度與再測信度，使得工具的適用性提高，國內的研究大部分沿襲國外已經標準化的工具已成習慣，反而對自行研發研究工具頗為陌生且疑慮重重，這現象令人覺得奇怪。

選擇的標準化工具都先經前導研究的信效度考驗，雖然手續繁複且費時費力，然而對實驗的嚴謹性與實驗者的適用性頗有幫助，對研究者的實施能利益有正面的幫助。

對研究工具選擇與研發的建議是，期待研究者能為本土研究工具的開發盡一份心力，一方面能開闢新的路線，一方面能和國際的研究相比較，邁向國際。

伍、資料分析的方法

該研究資料分析的方法涵蓋了質和量兩種典範，就方式上可說是五花八門，由於研究目的的複雜，使得分析資料的方法益顯得無法掌握，對研究整體來看是一大敗筆，尤其，訪談的資料並未定位的相當明顯，變成突兀的一大段，對研究的流暢性與統整性大打折扣，對於扎根理論的使用也有很大的差距，無法體現質性研究的優點。

而使用的方法雖然巨細靡遺，依然無法把研究的核心表達的淋漓盡致，關鍵在對技能結果的定義出現質與量兩種成績，當兩種成績呈現不一致時，研究者亦無法自圓其說，如何認定技能表現的優劣。

對資料分析的具體建議是：透過研究目的與研究設計的單純化，把分析的重點聚焦在

整個研究的核心上。

陸、研究的成果與貢獻

以教學策略的效能為研究主題的研究在國內並非第一遭，然而，把實驗室的研究成果轉移到實際的教學情境進行檢測的就是頭一回，對於開創性與前瞻性頗有其貢獻。而研究的設計與實施歷程堪稱嚴謹，實驗的結果在充分討論後，卻僅能做保守的推估，的確是準實驗設計的限制，如何促進更多相關的研究繼續實行呢？該研究確實已經達到拋磚引玉的目的，也期待未來類似的研究能受到教學研究的進一步重視。

第五節 結語

本文就科學方法的一般原則來說明實驗設計的方法，並提出教學研究的情形特殊，使用準實驗設計比較能符合教學研究的需要，接著說明準實驗設計的方法論，將準實驗設計進行概說；並舉實例解釋這類研究的內涵與特色，最後針對實例做評介。

這類研究的優點在於設計實驗時，可以運用完整的受試者團體，如在教室的學生所形成的團體屬之，而不需要隨機將受試者分派於實驗處理的設計，而影響到正常教學。在本文的範例中所使用的受試者即是，這個選擇符合自然情境下的教學情況，而且對於學生與老師課程的影響降到最低。此種實驗設計亦能提出有價值的貢獻，尤其在教育情境中的受試者，多數是自然形成的完整團體，研究的成果對貼近現實的環境。

但是這類型的研究，由於未能隨機分派受試者，對於實驗的控制只能盡可能的詳細，尤其是內、外在效度的提昇，往往決定了研究的品質，當研究者在作解釋與概括結果時，宜謹慎從事，僅就資料分析討論所得下結論，勿做過度之推論。

至1970年後大量教學研究的實證研究出籠，初期以系統觀察法為主，研究的目的是了解受觀察者的行為；接著相關性的研究出現，開始對教學策略的效果進行分析研究；90年初期，實驗的方式，如單元教學研究如雨後春筍般出現；這一系列的研究還顯示了研究者對於真相無止境的探知，對於提昇教學品質所做的努力。

在國內這類研究的範例仍然很少，為了解學習者行為改變的因果關係，就得借助準實驗設計，將來推動教師實施行動研究的同時，對於這種研究的方式有必要進一步推展，使得教師們至少能從閱讀中獲得有用的訊息來改進教學，甚至也可以自己從事研究來增進教學能力，把研究所得應用到實務的教學中。

參考文獻

- 王文科 (1995)。教育研究法。台北：五南。
- 李美華等譯 (1998)。社會科學研究法 (上、下冊)。台北：時英。
- 林清山 (1995)。心理與教育統計學。台北：東華書局。
- 周宏室 (1995)。Mosston (摩斯登) 體育教學光譜的理論與應用。台北：師大書苑。
- 施登堯 (1998)。自我口語提示對運動技能學習效果之研究。未出版碩士論文，國立臺灣師範大學體育研究所，台北市。
- Fisher, C.W., Berliner, D.C., Filby, N.N., Marliave, R., Cohen, L.S., & Dishave, M.M. (1981). Teaching behaviors, academic learning time, and student achievement: An overview. *Journal of Classroom Instruction*, 17, 2-15.
- Keh, N. C. (1993). Students' use of teacher feedback during badminton instruction. Unplished bdoctoral dissertation. Louisiana State University, Baton Rouge.
- Pool, J. (1973). *Badminton*. Pacific Palisades, CA: Goodyear.



第十二章 人種誌研究法

黃月嬋

第一節 緒論

壹、前言

許多社會學家或人類學者，長期投入田野調查，在自然的環境中與人們一起工作，在工作中引導著研究，不斷地觀察與對談（賴文福譯，2000），形成一股新的了解事物的觀點與途徑。教師投身於教育的現場，對於教學工作的掌握正如同一位田野工作者一樣。教學研究的文獻中，量的研究很多，而且確實貢獻良多，但仍存在著許多限制，體育教學的研究也相同，為了補量的研究之不足，於是質的研究方法應運而生。為了正確明瞭質的研究法在體育教學研究上的應用，以人種誌的研究法為題，並以深度訪談法之研究為例，歸納其研究之特質，了解研究設計之方法與過程，並探討收集及分析資料的方法，作成模式，期能對體育教學之了解與改善有所助益，並引起讀者對研究的興趣。

教育的相關研究十分特殊，它的研究對象是人，無法控制或實驗；而且教學的相關因素眾多且複雜，難以單一因素研究。量的研究在教育界貢獻良多，但仍有限制；質的研究方法能補其不足，發現更多量的研究所無法解決的問題。同時，用不同的角度來了解教育問題，將會使教育問題得到更完整的答案（Graham, 1989；吳明清，1995）。

教育的相關課題中，課程改革十分受到矚目，尤其九十年實施的九年一貫課程改革，它不只是技術層面，也不是價值中立，更不是獨立的事件，當然就難以用十分嚴密控制的科學方法去研究，因此強調質的方法來從事探究，較為合適。教育界提出新的研究典範的轉移已有一段時間，實際從事研究的例子也漸漸增多（黃政傑等，1996；沈桂枝，1995；郭丁熒，1996；黃月嬋，1999;2000）。質的教育研究必須投注大量的時間在教學現場，從事田野調查的工作十分花費時間，但正如中央研究院民族研究所長期以來的研究精神及倫理傳統，專家仍強調不可偏廢（李亦園，1996），因此鼓勵研究者應多往田野跑，以掌握實際的現況。

貳、起源

質的研究法 (qualitative research) 的理論基礎源自人類學、詮釋學、現象學和日常語言分析等 (賈馥茗、楊深坑, 1992), 它即是一種用來描述一些不易使用統計過程加以處理的人、地、對話及資料的方法, 也可稱為田野研究 (field study)、描述研究 (descriptive study)、自然研究 (naturalistic inquiry)、俗民誌 (ethnography)、俗民方法論 (ethnomethodology), 包括行動研究 (action research)、個案研究 (case study) 等。這些方式在田野之中收集到資料, 田野調查法應用也最廣 (潘明宏譯, 1999)。它被定義為「研究人們日常生活的自然行為模式, 田野工作者進入他人的世界, 直接學習有關他們如何生活、如何說話與行動, 以及他們為何感到迷惑與痛苦。」 (潘明宏譯, 1999, 351頁)

參、研究特質

質的研究法與其他研究方法不同, 運用時具備一定之特質, 首先提出一般學者對質與量的方法之比較, 以便導出其特有的特質。研究可採用人種誌的方法, 若以深度訪談為主要方式, 應輔以其他方法以便了解問題之全面性。此類研究的特質有: 首先在自然情境中研究, 研究者在完全不加外力控制的情境中收集資料, 所有資料的獲得均在自然情況下所得。其次是真實, 資料的取得由研究對象的經驗而來, 在真實事件中記錄, 從實際情境中, 得到的真實資料。人種誌研究法採用通俗的方法, 而不是理論家的說法, 看似習以為常, 仍能對具體實際工作加以深入思維, 其本質與理論家相同 (中正大學教育研究所主編, 2000)。

由表一分析可知, 質的研究法與量的研究法不同, 其特質分別敘述如下:

一、就方法本身而言

教學研究的主流是事物過程與結果的研究 (陳奎熹, 1989)。質的研究重視過程而不只是結果而已, 它屬描述性研究, 不管是結果的陳述或資料的呈現都是描述性的; 且研究的情境是自然的、非控制的 (歐用生, 1990)。

表一 質量方法的比較表

層面	量的方法	質的方法
觀點	數字顯示代表事實	人的想法就是事實
事實	事實是穩定不變的	事實因人的感覺而異
焦點	部分（選擇的）	整體（完全的）
方法	證明	發現
資料	客觀的	主觀的
情境	控制的	自然的
結果	可信的，可重複的	有效的
取樣	隨機取樣	立意取樣
目的	預測	了解（發展一般理論）
時間	短	研究時間長
貢獻	可推論	不推論（解釋現象）
工具	非人	人（研究者）

（黃月嬋，1994）

二、就資料而言

質的研究的資料來源十分多元化，因為實施程序具有彈性，且發現的事實是動態性的（Dynamic），故資料收集來源廣泛。得到資料後，必須將資料加以分析，質的方法分析資料的依據適合邏輯及一般常識的，它是經由直觀知識判斷的結果（Lincoln & Cuba, 1985），以主觀的、價值性的、整體的觀點來說明及詮釋事物的真象。其分析資料的方法是以分析歸納（analytic induction）的方法得到結果，而非演繹性的研究（Bogdon & Biklen 1992）。

三、就對象及工具而言

研究對象的取得是以目的化抽樣（purposeful sampling）方法產生，即以研究者方便獲利益的情境，及理論的需要為考量的依據，所以是低推論的研究，而研究的工具是以研究本身為工具。

四、就研究的目的而言

質的研究的目的是在了解事物現象，探究事物背後的意義。利用質的研究法從事體育教學的研究，其研究目的在於了解教學，即了解事物的事實真象，有系統地呈現原有面貌，具有研究者的批判與反省，但並非評鑑、亦非揭發他人的隱私，更非社會批判（Stainback & Stainback, 1988；黃瑞琴，1991）。

五、就研究者角色與態度而言

由以上的特質分析可以明瞭質的方法用於研究體育教學時，有若干主題較為適用，例如，探討教師實施體育教學的障礙，體育目標在整體課程中落實的程度，或其他了解全面的體育教學概況之相關主題或針對某一次主題的探究等都可以適用質的方法。研究者是研究情境中的局內人，他需以同情心去理解，並強調不斷地反省批判，完全站在參與者的觀點去看事物（Stainback & Stainback，1988）。

肆、研究方法的範疇

質的研究與量的研究相對照，研究資料的呈現不以量的結果來判斷，在Thomas and Nelson (1996)的分類中是分析性研究。質的研究法在體育教學研究的應用，主要的方法有三：第一、參與觀察，第二、深度訪談，第三、文件分析。本段所談之方法與設計是以參與觀察法為主要方法，說明一般設計研究計畫時應包含的內容。

第二節 研究設計

此類研究的主要方法屬質的研究，受試者樣本的來源是依研究者的條件及需要而選擇的，是立意性抽樣。研究設計包含以下要點：研究的時間、研究對象及其特質分析、進入研究的歷程及資料的分析等。

壹、研究時間與參與者

此部份的內容包括：確定研究的時間、選擇並確定參與情境、與參與者間建立互信、尋找關鍵資訊的來源等。例如，考慮過研究者的興趣及方便後，若選擇以學校中的體育課，以及師生互動的過程為場景，以某班或某特定活動為對象，可以選擇來自某年級、班別及性別的學生，說明與研究者的關係，及他們平時對事物的感受是否深刻，是否願意與人分享心得，作為選擇他們為主要對象的理由。

貳、研究參與者特質分析

以學校的學生為例，應包括學生的學習方式、運動經驗、各項成績、課程概況及一般情形，甚至個性並比較之間的差異。

參、研究的歷程與步驟

一、進入研究場所前

研究者各項訓練工作及準備事項妥善安排後，應剖析自我立場，拋開先前預存理念及認知，以一個全新的學習者，新進人員的角色重新進入研究場所。首先說明研究者的立場與訓練過程：

交代研究者的教育背景，如修習或參與體育之相關課程內容，求學經歷與教學經驗、教學理念、期望以及對質的研究法的認識等。訓練過程的說明，修習課程、試做研究等，如何加強對事件的敏感度，加強以客觀的角度將實際事件（real setting）記錄成資料（data）。以及對自我反省與對事物批判的訓練，對記錄方式的熟練，形成記號且取得一致性的過程等的說明。具體的步驟如：

- (一)閱讀相關資料與文獻。
- (二)關心相關問題。注意觀察發生在週遭的事物，並反省之。訓練敏感程度，能提早發現問題。
- (三)練習思考與連結，並與同事及學生討論事物的原委。
- (四)將實際的事件練習客觀的角度評判，並記錄成資料。並對自我作對事物反省性的訓練與批判。
- (五)對事物記錄的代號及圖示的練習，形成快速、正確而熟練。
- (六)利用教學中試作參與觀察與記錄的雜記。（黃月嬋，1999）

二、進入研究場所

- (一)確定研究的時間與訪問的情境：如每週訪談一次。
- (二)取得信賴：透過各種機會，加強了解參與者、建立關係及友誼，互相認識與信任。
- (三)尋找關鍵資訊來源：透過團體訪問及問卷，了解關鍵資訊的來源，找到具代表性的參與者，進而進行觀察或個別訪談。
- (四)研究者角色及任務：本研究在研究過程中，期望得到有效的資料，研究者扮演觀察者的參與，在紀錄與查核、自我反省等過程都親自加強進行，必要時求教於師長及專家。以同理心對待同學，認同他們的想法；以批判心看研究，以專業素養為批判規準澄清各項問題。研究者參與的程度是屬於觀察者的參與，被接受的觀察者。在研究者的角色扮演過程中，必須注意參與程度的拿捏，也就是時而參與、時而跳出，有時為了成為一個局內人，扮演參與者的角色，有時又是研究者的角色，進行思考反省與記錄。至於態度方面，則要注意保持學習者的態度，並

對研究參與者的行為、對話及一切表現表示高度的興趣，使參與者可以接受研究者，並能相信研究者的誠懇並願意接納。

(五)訪問時間、方式及步驟：說明本研究是以個別方式或團體方式進行，利用什麼時間及什麼場所進行訪談。問題內容都繞著主題來談，事前聲明這些訪談內容純屬研究用，不供其他用途，也不公開，所有內容也都以匿名的方式處理，希望受訪者能毫不忌諱地談出真正的感受。訪問過程中，激發對象回答問題，說出心中的感受，並儘量暢談，研究者用「哦！你覺得如何呢？」「怎麼會有這種想法？」「原因何在？」「還有嗎？」等話語引導受訪對象把真正的內心的感受說出來。同時錄音，以供求証用。

(六)研究倫理：研究應重視與主題相關之議題，討論內容不涉及任何私人事件。所有對象姓名皆為化名。不但在研究過程中應強調誠實及人文精神，同時，在研究結果撰寫時，必須適時澄清相關的問題。例如，參與者有任何懷疑時，研究者應主動地加以說明，並維持高度地誠意。同時誠實地交代自己研究的限度，並與對象溝通，直到被接受為止。必要時，得尊重研究參與者的意見，調整研究內容或相關的計畫（Deyhle & LeCompte, 1992）。

三、退出或撤離：研究之後，說明研究者與研究參與者的關係及交往情形等。

肆、信效度加強

一、信度（trustworthiness）

人種誌的研究試圖取得一個平衡點，那就是在主位研究（Emic Approach）與客位研究（Etic Approach）之間的平衡點（周德禎，2000），而能在類似的情況下發現相類似的現象與結果。所以利用以下各種方式加強信度。

- (一)訪問錄音，以作為必要時的輔助資料。應用輔助工具，如錄音機、錄影機等。
- (二)記錄的過程一致，記錄的記號一致。
- (三)加強自我反省與資料反省，研究者在研究過程中，不斷地反省。
- (四)同事或學生協助檢查資料的正誤，不斷地查核資料，找同儕團體檢查。
- (五)不同訪談來源所得的資料反覆佐証，直到無反証資料；加長每日及總參與時間，必要時延長計畫中的時間。

二、效度

人種誌研究效度為社會效度，資料來自多種來源，透過深層的描述（thick description）及實際現場所得（real setting），而能呈現社會情境的真實現象。以下方式可提昇效度。

- (一)多種角度收集資料、多種來源相互考証。例如，研究者記錄資料之後，給參與者（受試者）重新考核認可的過程。
- (二)自我反省，與參與者重新考核資料的正確性。
- (三)真實的（real）、深入的（deep）、豐富的（rich）的資料（Stainback & Stainback, 1988）。

研究者應說明資料是來自學生、家長、老師、行政人員及研究者等深層的描述（thick description）的結果，而且是實際教學現場所得到的（real）、豐富的（rich）、深入的（deep）資料，而不是個人單方面的研究結果，因此具備一定的效度（Stainback & Stainback, 1988）。

伍、資料收集與分析

一、收集的方式

包括觀察雜記、攝影與照片收集、文件收集、深度訪談（含錄音）及速記，電話訪談、正式的統計資料及問卷等。如個別深度訪談紀錄，必要時錄音。

二、記錄的方法

質的研究法在田野實施時，主要的資料來自觀察與訪談。而觀察與訪談時，需要透過記錄將資料留存，所以記錄是獲得資料的重要途徑，表二是記錄的內容及方法提要，目的在於將觀察所得資料詳實地記錄成文字。

表二 質的研究記錄內容與方法

<p>內容：日期、時間、地點、背景、評論、反省。</p> <p>注意重點：圖示、形成代號、編號分類。</p> <p> 精確的文字記載、表情描述、完整的記錄。</p> <p> 每頁都應留白、立即記錄（當日完成）。</p> <p> 在事件記錄的同時，事件發生的細節和研究者的感覺都包括在內。</p> <p>閱讀時：以紅筆加註、立下主題（每段給一個抬頭）。</p> <p>閱讀後：澄清內容、給參與者複閱並認可。</p> <p>分析後：找到主題間的關係。</p>
--

（黃月嬋，1994）

(一)資料編號

(類別，年代—月份—日期—行數)

每份資料都編號、立即編碼

(二)建立符號

T教師

S s 多位學生

人物編號自ABCD

三、分析的方法

透過收集資料的各項方法（如參與觀察、深度訪談及文件分析等），經過記錄得到龐雜的資料之後，應對資料進行整理與分析。主要的方法有兩種，一是分析歸納，一是不斷比較法。其基本要件是多方檢證（Triangulation）（賴文福譯，2000），步驟分述如下：

(一)分析歸納法

1. 自收集來的大量資料中，尋找與題目相關的資料，並分成若干事件給予主題（如探討的題目是課程，則可能選擇的主題為時間分配、教材內容及教學方法等相關的事件）。
2. 將事件的主題分成若干類目及次類目。
3. 將各事件放入類目中，加以組織排列。
4. 找出其中的模式或因素間的關係（如與學校的設施和教師的能力、同學的興趣、行政者的要求等，相互比較，何者是真正的因素，找出支持及相反的事件）。
5. 不斷修正與反覆整理（也許是修改題目）。
6. 歸納整合（黃月嬋，1999）。

(二)不斷比較法

1. 閱讀所記錄之扎記，按事件編碼，每一事件為一個概念。
2. 一面配合文獻及文件，將類似的概念連結。
3. 將新概念放入主要的脈絡中。
4. 詮釋與解釋。
5. 再閱之……再詮釋……。

四、研究結果之撰寫內容

表三 質的研究報告撰寫內容及格式

緒論	背景資料 研究目的 報告架構
方法	場景、研究參與者、事件 研究時間 進入田野、選擇參與者、記錄資料的技巧 研究期間研究者的想法與知覺 研究者角色 資料收集來源 執行的步驟
發現	描述低推論的資料 歸結描述性的資料 資料分析（包括原因及意義） 研究者詮釋並提出立論 支持立論的說法（來自描述的內容）
結論	研究目的與發現之歸結 發現的含意 研究的限制 未來的研究方法

（資料來源：王文科，1990；黃月嬋，1994）

陸、貢獻與限制

人種誌研究法的重點之一，就是研究者不能有預設立場，也不是在考驗某個假設，而需要長期浸潤於田野之中（周德禎，2000）。從事質的研究也不是毫無限制，應該努力的方向，是如何將這些限制一一克服，使其研究貢獻發揮到最大。例如研究者時間的問題（陳伯璋，1989），要儘量克服，多參與與體育相關的班級活動；其次儘可能排除觀察者的效應，同時以不干涉教學為原則進行觀察；另外若能掌握可信的真實情境，先參與一段時間後研究參與者已不在乎研究者的存在時，才開始採信資料。改善可能的限制後，即使是體育教師本身，亦可以從事質的研究。

第四節 實例

黃月嬋（2000），國小體育師資培育課程實施探究——以師院生為中心。教育部中教司主辦，國立台北師範學院承辦，八十八學年度師範學院教育學術論文發表會論文集。447-472頁。

壹、研究背景

民國七十六年各師範專科學校改制師範學院以後，國小師資全面由五專提升至大學學歷，原有分科分組的制度，因大學體制及走向專業化的原因而成立各系，體育自然不會置身於他系之外，也走向成立體育學系的專門路線。這些年來的教育政策顯示，各師範校院全面設立體育學系，且此目標正逐步實現中，接著可能開放各體育學院設立國小教育學程。如此一來，國小師資的體育專業水準及體育教學能力，應能在質與量方面同時提昇。在這個演進的過程中，培育國小體育師資的制度之一「體育組」，實扮演極重要的過渡角色。惟國小體育科任制度尚未確立，體育專業角色在國小發揮有限，常未能完全適才適所。

目前，國小的教學現況是體育師資數量不足、素質不佳，國小體育課程實施比率偏低，師院的課程能否有所貢獻，體育組的課程中有關體育的專門課程，是否對未來的體育師資能力的培養有所幫助，同時也契合學生的需求？在實際運作的過程中，帶給學生什麼樣的感受。期能在提昇國小體育師資學歷及專業素養的同時，也能了解並改善課程實施的可能問題，讓國小體育師資的素質真正地提昇。

貳、研究目的與問題

本研究的主要目的在於了解：「師院生對體育課程實施的感受為何？」，其具體的問題為：

- 一、國小體育師資培育課程為何？如何實施？
- 二、師院生修習體育課程的目標是什麼？為什麼？
- 三、師院生在體育課程中學到了那些內容？這些內容是他們想要的、需要的內容嗎？他們對這些內容的看法及感受如何？為什麼？
- 四、師院生對體育教學活動進行方法及評量方式的感受如何？為什麼？
- 五、影響師院生體育經驗課程的因素為何？

參、研究方法

本研究為了解學生對體育課程的真實感受，所採用的方法為質的研究法，主要為深度訪談，輔以開放式問卷，以了解問題之全面性。

- 一、主要方法為深度訪談：屬無結構的訪問方式，與研究參與者深度晤談。
- 二、輔助方法則利用開放式問卷的填答，將結果做系統化內容分析。加上參與觀察及文件分析作為輔助。

肆、研究範圍與限制

- 一、就課程的定義而言：以學生經驗課程為核心，包括師院四年養成教育中的課程。就師資培育的各階段而言：以養成期為範圍。
- 二、就課程的類別而言：指正式課程，正式課程中的專門課程為經驗課程之主要來源。教育專業課程及普通課程及非正式課程如校內活動為輔。
- 三、研究限制：受訪同學有所顧忌，受訪時間在大學中的第四年，有關前三年之事件，可能因記憶不清、印象模糊而有誤差。

伍、相關文獻探討

培育優良師資有四個方案被認為是極為有效的（林生傳，1994）：人格特質模式；教師社會化模式；技術訓練模式（如能力本位）及認知發展模式。我國師範教育的典範是行為主義的，認為教育是製造、是生產，對學生只灌輸技術，學生只接納知識。

一、國小體育師資培育課程

我國國小師資培育課程特色有一、培養包班教學能力，二、涵養廣博知識，三、加強教育專業課程，以及四、重視教育實習課程。這些課程期望能培養學生的批判反省的能力，理論課程兼及實務，實習課程檢驗理論的安排（張芬芬，1991），學者並建議及早進入教學現場，充實課程內涵，將多元文化教育等的內容納入課程之中（歐用生，1997）。

在體育組的課程方面，其目標為：(一)授與體育專門知識，使學生對體育能進一步了解，以期增進實施國民學校體育之效果。(二)授與體育教學原理，充實教學國民學校體育之知識與技能。有關課程比率比較如表1所示。

表四 國小體育師資培育課程比較表

	研究參與 之師院體 育系	新竹師院 體育組	北京體院		北京師範大學體育系	
普通 教育課程	52 35%	70 47%	20.9%		24%	
教育 專業課程	44 30%	34 23%	9.6%		4.6%	
體育 專業課程	52 35%	44 30%	理論課28.0% 技術課21.2%	49.2%	理論課24.6% 技術課23.1%	47.7%
進修 課程	(共148)	(共148)	18.5%		17.9%	

(許義雄等, 1993:215; 陳照明, 1996)

二、經驗中的體育課程目標

學者 (Tannehill & Zakrajsek, 1993; 姜信福, 1992; Cho, 1992; Luke & Sinclair, 1991; Hopple & Graham, 1995) 的研究發現學生認為體育課程目標在於：(一)增進身體健康(Health)(二)獲得愉悅感 (Fun and Enjoyment) (三)調劑生活與抒解壓力 (Reduce Stress) (四)培養團隊精神 (Team Work and Sportsmanship) (五)提供挑戰或與人已競爭 (Compete with Self and Others) 的情境。

三、經驗中的體育課程內容

學生對任何一種體育內容的印象都是正面的，其中團隊運動競賽最受歡迎 (Luke & Sinclair, 1991; Hopple & Caham, 1995)。依照整體的趨勢看，大多數學生喜歡的運動項目是團隊運動項目，即競賽意味濃厚的群體活動 (Team Games or Team Sports)；學生喜歡的運動項目是他相信自己有能力可以達成的、可以參與的、可獲得滿足感的活動。例如比賽時「得分」或「贏」了一場比賽 (Wessinger, 1994)，或是達到了個人的目標，以及過程十分有趣的項目等 (Bowyer, 1996)，都會使學生喜歡這項活動。

學生不喜歡的體育活動項目是體能活動項目 (Fitness)、體能測驗及躲避球 (Bowyer, 1996; Martens, 1982)。體能活動中的長跑項目亦不受歡迎 (Luke & Sinclair, 1991; Hopple & Caham, 1995)。

三、經驗中的體育教學方法與評量

學生們期望體育活動的過程（包括體能活動）能像遊戲般地好玩（Hopple & Graham, 1995）。課程的設計以團隊比賽或遊戲方式進行最受歡迎（Luke & Sinclair, 1995）。他們尤其喜歡在同儕們自由的掌控下，相互學習各種運動技巧與策略（Siedentop, 1996）。一直不斷地練習（Drill or Exercisel），將會使學生覺得十分無聊（Tannehill & Zakrajsek, 1993）。

教學過程中的測驗及評量，大都不受學生歡迎（Luke & Sinclair, 1991）。學生認為體適能測驗是一種折磨，他們被迫要吃苦耐勞，根本無法獲得樂趣（吳明灝，1998）。

柒、研究對象的選擇

本研究的主要方法屬質的研究，研究參與者樣本的來源是依研究者的條件及需要而選擇的，是立意取樣。為了撰寫上的方便，研究者稱選定的研究參與者所唸的學校為本校，研究對象所在的班級為本班，其他老師及同學的姓名皆以代號表示。

一、學校及師資背景

本校自認為培育國民小學健全師資之優秀學府（整理自本校學生手冊，7~8頁）。但長期存在著各科課程給分過高，學生可輕易得到學分及學位的問題。

二、班級分析

本班於校園中實際上稱為「組」，即初教系體育組，是大學三年級才組成的班級。初教系學生共分甲、乙、丙三班。一、二年級依班級上課，到三年級以後分成若干組（音樂組、特教組、行政組、輔導組），由學生自由選擇有興趣的組別就讀，故體育組學生來自初教系的三個班。

本班（稱八八級，現四年級）學生人數為23人，男15人、女8人，甲班7人、乙班8人、丙班8人，是現有體育組（二、三、四年級）學生人數最多的一組（目前的二年級為13人、三年級10人），歷年看來，雖非最多，亦屬較多的一組。

三、研究參與者分析

(一)研究參與者的來源及研究時間

研究者自八十六年九月開始進入研究場景並接觸受試者，此時他們是大三的學生，在八十七年六月以前，利用學生在校上課時間（如體操課、體育課、田徑課、升旗、朝會、班（週）會），以及學生辦理或參與的體育性活動，如校運會等，以及其

他相關課程或校內外體育性比賽，如木鐸杯等活動機會，認識學生並與學生相互熟悉，找尋主要的關鍵對象，進而確定研究的相關內容與收集資料的方式等。

本研究選擇十位來自同一年級（八十七學年度是大學四年級）、同一系列、不同班級、不同性別的學生，他們是八十六學年度起選擇同一組別（即體育組）的學生，他們曾是研究者的學生，本學年未修習研究者的任何課程，他們平時對事物感受敏銳而深刻，願意分享心得，故以他們為主要對象。自八十七學年度起開始與研究者定期談話，先是兩人一組（有時三人），主要探討他們在師院就學三年多來，對體育相關課程的種種看法。

(二) 研究參與者特質分析

表五 研究參與者基本資料表

姓名	性別	畢業高中	籍貫	父母學歷及職業 父；母	經濟 狀況	備註
R	女	嘉義女中	台灣省雲林縣	國小，工；國小，家管	稍差	
J	男	台南一中	台灣省南雄縣	高中，工；高職，工	小康	
U	女	黎明高中	台灣省台南縣	國小，工；國中，工	小康	
S	男	彰化高中	台灣省彰化縣	國小，工；國小，家管	小康	
P	男	虎尾高中	台灣省雲林縣	專科，公務員；初中， 約僱人員	小康	
W	男	高雄中學	台灣省澎湖縣	國小，工；國小，家管	小康	
M	男	台中二中	台灣省台中縣	國小，工；國小，工	普通	
K	女	彰化女中	台灣省彰化縣	高職，商；國小，家管	普通	
O	女	曉明女中	台灣省台中縣	大學，教；國小，家管	小康	
C	女	宏仁女中	台灣省嘉義縣	國小，農；國小，農	小康	

這十位同學，年齡皆在二十四歲左右，公自費各半（公費生男女各半），基本資料如表4。

捌、進入研究場所的過程

一、進入研究場所前

研究者為師範專科學校畢業，修習體育研究所碩士學位及博士班；有小學教師七年的教學經驗，擔任級任、體育科任及組長，現任師院體育系教師。對體育教學的各項議題有興趣，包含理論探討類或實証研究類。研究者修習相關課程並試做相關研究，以加強對問題的敏銳性及提高信效度。

研究者各項訓練工作及準備事項妥善安排後，先剖析自我立場，拋開先前預存理念及認知，以一個全新的學習者，新進人員的角色重新進入研究場所。以學習者心態面對參與者，體會參與者的各種想法。

二、進入研究場所

- (一)取得信賴並尋找關鍵資訊來源：在八十六年九月份起，透過各種機會及上課，加強了解參與者、建立師生關係及友誼，互相認識與取得信任。透過團體或分組訪問及開放式問卷的填答，了解關鍵資訊的來源，找出十位同學，進行個別訪談。
- (二)確定研究的時間與訪問的情境：在八十六學年度的與同學相互了解的過程，確定了八十七學年度起分別與同學排定每週一次、利用課餘時間的訪談，在九月及十月時，為一次二人一組的晤談，自十一月起與受試者分別單獨晤談。
- (三)研究者角色及任務：本研究之研究過程期望得到有效的資料，在記錄與查核、自我反省等過程中，都親自加強進行，必要時求教於師長及專家。以同理心對待受試同學，認同他們的想法；以批判心看待研究，以專業素養為批判規準，澄清各項問題。
- (四)訪問時間及方式：本研究之訪談主要以個別方式進行，利用課後時間及空餘教室或研究室作為訪談之場所，問題的核心內容都繞著同學對體育課程的感受，事前聲明這些訪談內容純屬研究用，不作評分之用，也不公開，更不會告知相關的教師，所有資料內容也都以匿名的方式處理，希望同學毫不忌諱地談出真正的感受。每次訪談以一個小時為原則，先廣泛地談課程的進行及發生的事件，再針對若干事件深入了解，並提出他們的想法及感受，以及改善的意見。

三、退出研究場所後：八十八年四月二十日結束訪談，仍保持師生關係。

玖、資料收集與分析

一、收集資料的實際作法：

- (一)訪談（分組及個別）記錄
- (二)問卷資料
- (三)觀察雜記資料
- (四)其他文件收集

二、分析資料

- (一)資料編號：每份資料都編號，並立即編碼。分為三類

A類：深度訪談記錄 B類：分析問卷內容 C類：其他資料

(二)建立符號

T教師 S一位學生 Ss多位學生

．．．．等等 ；某人說話 人物編號自ABCD．．．．

(三)隨時閱讀資料：訂定主題事件於每份資料上，將其他資料之分析及問卷所得不斷地歸納。

(四)將主題分門別類：將與學生行為與態度有關的內容，分成若干主題類目及次類目，並以不同顏色的筆表示出來，並找尋主題與主題之間關係。

(五)再閱讀，再確定主題之間的關係與位置的正確性：交叉資料檢驗→再萃取事件中文字及圖形→再確定其類目或主題→再找關係模式，如此反覆執行。

(六)尋找模式作成結論：在資料的分析方面，解釋所得資料的脈絡後，再加以反覆解釋，直到形成概念架構為止。然後找出常則和規律，並了解外在行為所隱含的其他意義，分析過程期能掌握教學情境的多元性、豐富性和微妙性。在這段研究過程中，又可細分為下面的步驟：1.探索2.深究3.解釋行為並尋找架構4.推論。

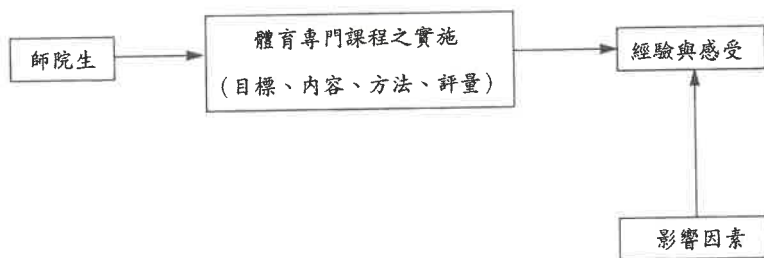


圖12-1 研究架構圖

玖、研究結果

一、普通體育課程之實施

國小體育師資培育的正式與運作課程，經由書面資料及講義、與同學訪談、參與觀察記錄，以及學生的筆記等資料中獲得。為了培育包班能力的國小教師，師院的普通課程及專業課程是課程的重心，佔百分七十四。多數課程安排在一二年級，三四年級逐年遞減，其中包括各科教材教法，體育科教材教法則於四年級實施。

普通體育課程一二年級皆為必修，四年級選修。一二年級按班級上課，惟男女生分開，按一定之課程進度上課。三年級的課程為分組選項。體育組於三四年級開設體育相關科目三十八個學分，學術科各半，課程內容多為國小教材內容之延伸，同時

強調多元化教學方法與評量，以獲得有系統的知識及教學知能為主，並涵養教育專業精神為目標。

除正式體育課程外，全校性的作法有一年級下學期的長跑檢定（男生在十六分鐘內跑完三千公尺；女生在九分鐘內跑完一千五百公尺），及二年級下學期的游泳檢定（男女生皆為換氣游完二十五公尺）。一年級下學期，體育教師會在每次課程結束前，給學生跑二三圈操場，並逐次增加距離，培養同學的耐力。除上課外，同學們也會在課後邀約一同練習，「感覺蠻好的，無形中增進了體力及情誼。」「跑的當時雖有些痛苦，後來回想起來還好，挺有成就感的。」

二、體育專門課程之實施

一二年級各項基礎普遍廣泛接觸後，三四年級更深入各單項的學習，發揮自己的專長，並學習技能之教學方法。實施上，學科部份偏重講述，效果不佳，上課打瞌睡，老師問問題沒人理會。術科練習時間夠長，學生表現不錯。

(一)體育學科課程

教師滿腹經綸，但內容欠系統性

M：老師都沒有準備，直接就可以上課，他有很多東西可以講，當然不用準備，可是他講的東西有沒有針對這個課就不一定了。

L：老師上課我們也都有筆記，可是沒什麼系統，有時分組提問題，職棒簽賭等，對照一下書，大都沒有什麼相關連。

C：有的老師每次都講一樣的話，想到那兒就講那兒，又沒有教本，想記筆記也根本無從記起。

呈現方式不良

P：老師闡述內容及舉例上，與我們的理解有差距，可能是我們的專業素養不足，專有名詞的認識有限吧！

R：老師都拿著講義講講而已，講義上的字很小很小，看不清楚，不知道老師在講那邊。

學科課程學生認為並不實用，上課無聊，不吸引人，十分沉悶，反應不佳。

W：室內課氣氛沈悶，學生不知道怎麼提問題，老師會覺得上不下去，因為你們都沒有問題，那我還教什麼？

U：課堂中老師的提問，效果似乎有限，因為對於學科，大家都有聽沒有懂，無法回答老師的提問，也無法提出問題，大概是因為同學們的認真程度都不

夠，或許老師的教學也不吸引人，反正有點互動不起來。

(二)體育術科課程

體育組同學都是喜歡運動才來選的，大都不喜歡室內課，相對地，對術科課程都興趣高昂，接受性頗高。

R：術科學過之後，除非要教，其實也不會去複習，但是基本動作還留著，不是很容易就丟掉的。

P：課程上的學習比較有效率，一有問題可以馬上跟同學或老師請益，下課後自己練習的課，感覺沒有很大的進步，進步速度會很緩慢。

O：如果你問我在什麼地方學習，在游泳池，在操場，在球場，我到處學習，只是不在那沉悶的教室裡。

教師的教學，有時委託同學代勞

C：我們與球隊一起訓練，大家只跟著一起活動，不知其所以然。

M：暖身的時候，老師在前面帶，或者在看，大家就比較認真，同學在上面的話，就會……做得沒那麼徹底吧！

K：沒有人要理你，不管是誰在上面，都沒人理你就對了，同學們講話、聊天、東晃晃、西晃晃，不知道在幹嘛！

K：暖身是懶散的，因為由於同學輪流帶。常常會拖很久，喊很久沒人理，聊天、玩、等遲到的人。因為老師還沒來。

教學環境與器材，未能盡如人意

M：如果是一個環境有二個班級，就會覺得有點兒擁擠！尤其是在國小教學時。

M：器材假如太差的話，就會不太喜歡，像快爛掉的那種器材，或是很舊的！例如桌球拍，那我就會自己買。新的器材大家都喜歡，像籃球，大家都搶那顆新的，拿新的東西，比較有學習的興致。

M：像民俗體育在樂群樓前上課，感覺比較沒有上課氣氛，我覺得在操場草地上可能會好一點。

在課程中學習保護自己

C：為了自保，所以我們都沒有盡全力去做，不敢跑太快，怕受傷。

M：比較危險的運動項目，如足球或體操，我就不要戴眼鏡上課，換隱形眼鏡，以避開危險，所以擔心危險沒有用，其實是可以克服的！

C：用頭頂球入門的動作，我們害怕痛、顧慮多、不願意做！

(三)其他課程及課外活動

體育組學生對外參加比賽（研習），對內參加服務性工作，寒暑假利用運動項目工讀，有許多實地學習的機會與場合。

C：社團中學得更多，更有用。

K：校隊嘛，所以特別了解，且有興趣。

L：四年級更覺得迫切需要許多知識，且能更認真地追求。體能檢測，裁判工作，校內外比賽之服務都覺得必要。

課後師生互動有限

R：課後很少與老師接觸。

P：跟老師打招呼而已，偶而會在下課時間問問題，或在傍晚與老師打球，像桌球或網球。

二、師院生經驗中的課程目標與內容

(一)課程目標

師院生期待成為好的、合格的老師，並期望學習如何教。多數女生偏重此項目標，尤其在四下的時候越是明顯，陳英豪等（1992）的研究顯示，師院四年級學生的教學態度顯著優於一年級時，且有逐年增加的趨勢。

K：認識規則，會當裁判。

C：基本的踢法都清楚了，在小學生可以接受的程度下，如球輕一點、場地小一點，教他們踢足球應該沒有問題。

P：我們學的東西對未來教書如果有用，有價值的，我會用心去學。

C：多學會一技能，以後在小學有用（指民俗體育）。

有關技巧方面的目標，有人期待獲得正統的技巧，有人期待技巧高超，更上層樓，有人認為技巧部份，不必強求。

S：有些術科只能玩玩而已，師院才開始接觸，太晚了。

K：至少要學會基本動作技能，老師要求我們踢十球要進六球以上才及格。

K：為了學會基本動作技能，老師要求我們的技巧；認識規則，會當裁判、鍛練體力，並能主動參與活動（足球課目標）。

(二)教材內容

師院生經驗到的具體內容如國小的五大類體育課程之基本動作，比賽及規則等，十分廣泛。

R：自己音感、節奏感很差，對於舞蹈很不在行，有點擔心以後如果不幸要帶舞蹈怎麼辦？

R：國術則沒有完整的學過，教學上大概也有問題。

R：學科中的運動生理學，運動的專業知識不足，深怕書到用時方恨少。

M：民俗體育以前自己玩過，不會很難，上課蠻輕鬆的，沒有壓力。

師院生期望更多的術科課程，並加強學術科的關連性及配合度。

P：我們的課程學術科都不夠深入，每樣都要學，既要廣，深度就要看我們自己了。像田徑，項目那麼多，分細一點教，至少要兩年，足球課只有2節也不夠，應該是三節，2節技巧活動、一節講規則。這些活動式的術科課程，都應該延長。

S：大一大二的普通課程，什麼生物、化學太深了，國小也用不到，可以改為選修。

P：許多相關的課應該配合起來，讓它有系統性。使學科具有實用價值，也瞭解術科動作是怎麼來的。

未接觸過的新課程，實用性高，利不利於未來的教學，是否充實自我，以及課程難度高低，皆影響課程經驗。

P：我們學的東西對未來教書如果有用，有價值的，我會用心去學。

M：民俗體育以前自己玩過，不會很難，上課蠻輕鬆的，沒有壓力。

U：動作太難，練很久都不會，就會越來越沒興趣。

P：有的項目練了很久，可是進步有限，沒有成就感，或者難度太高、速度太快，就不受歡迎了。

許多課程內容實用性高、新奇而有趣、變化多樣而吸引力高，另外一些教材內容較不吸引人，則是因為不實用，一成不變，不具挑戰性或太難。

三、師院生經驗中的教學方法與評量

(一)方法

老師大都使用傳統教學法

K：老師用直接教學吧！說明、示範、練習。

期望老師更多對動作本身及專業性的回饋，示範及口頭回饋，個別性的指導。

S：最好教師能親自示範，必要時再搭配學生的示範，教師從旁加以說明動作的優缺點。

C：老師介紹完以後在旁輔導，示範比較少，我們都希望可以看到老師的動作。

M：我覺得老師可以再多一些示範，必要時，也可以找學生示範，或是圖片及錄影帶，不過，當然那就比較差了。

師生互動與溝通有待加強。

K：大家都在看，等看看老師會不會改變決定。也許報告就不用寫了。

M：老師要我們打發球機，可是學生很感冒，都打不好，球會飄，可是老師很堅持。

K：我們都不敢說，怕破壞師生關係，看起來沒什麼好溝通。

W：也不是不向老師反應，而是擔心老師也無法接受我們的想法，那一次，我們大伙兒一下課就跑去要跟老師講，因為第一句話就被老師罵回，大家都不講話，沒勇氣再到老師面前講了。

利用比賽方式、自由練習，師生同樂，同學之間也會互相切磋。

C：比賽的時候最好玩了，自己控球的時候，或者是接近球門區，甚至自己隊伍得分的時候，最為興奮。

M：老師完全參與，他是我們的隊員，跟我們一起跑。

K：像扯鈴，我們會相互請益，分享所學。

(二)評量

某些項目，雖嚴格要求，但壓力不大，同學都只在考試前臨時抱佛腳。

C：十顆球要踢進六顆以上才及格，有壓力。

W：大家都沒在練，要當大家一起當。

P：雖然老師訂了期末要踢100下的標準，可是沒有人在練習，大概是距離考試還很遙遠吧！

K：即使大家都考不好，老師也不會降低標準，只是給同學補考的機會，目的就是要大家去練習。

任何方式都予合理化，逆來順受，配合老師的期望與要求。考試作弊，稀鬆平常。

W：其實我也作過弊，如果不是到了緊急關頭，很危險了，真的會不及格，可能要被當，儘量不要，如果有人作弊都會寫又得高分，我覺得無所謂！其實老師若不放任，學生不易作弊。

W：我也會拷貝別人的作業和資料當參考，再加入自己的意見，修改一下，如果完全抄他的，也會害了他

雖討厭評量，仍認為評量不但是一種壓力，也是助力。認為過程評量更優於結果評量，期望加入學習態度、自我練習時數以及進步率等多元方式的評量。

L：老師重視教學過程，且有評量標準，我們就會知道如何認真去學。

S：跳高的測驗考慮同學的動作技巧的正確性，以及跳過的高度等因素，算是主觀及客觀的因素都考量了。

K：尤其我本身技巧較差的項目，像桌球，更希望老師加入過程的評量，測驗時以二人對打的方式比較不緊張，平時練習就是搭檔，習慣了！

M：期中考對牆打，算次數，期末排名賽，看動作、比賽過程及進步情形。

M：老師要求非常嚴格，考試的時候一個一個考射門，老師把成績唸完，要同學覆誦，好殘忍。有的同學考40分，甚至0分，還要大聲覆誦一次。幸好我考的不錯。

W：那些高個兒在跳高方面本來就吃香，雖然他們的姿勢不怎麼正確，可是分數還很高。

W：考試就是背一背，然後考完試就忘了，還給老師了。

L：考古題有用，老師都出一樣的。

四、影響課程實施的因素

(一)人的因素

教師教學方法、態度以及風格不同，學生感受不同。

O：從頭到尾參與，我們都不敢摸魚。

R：教學方式是否讓學生有興趣去吸收，互動性高，類似座談方式，讓我們注意課程的進展，有講的機會，我會提高警覺，絞盡腦汁去想，這樣的話，我們不敢沒來，沒機會打瞌睡，會吸引我們的注意力。

M：上課很恐怖！老師會點號碼，問你為什麼，請你闡述看法，有時候抓不到重點，一頭霧水。

K：有認真的老師，就有認真的學生；老師鬆，我也輕鬆。教師要求的多，學生就吸收得多。學生總是配合老師的規定。

有的老師太兇，有的老師時而不必上課也不需補課，

R：以前體育課上過，老師蠻兇的，沒有興趣，又只有三個女生修，所以就不想修了

L：排到好的老師上我們的課，就覺得真的是太幸運了。（指的是必修課）

P：非常耗體力，上課老師的關係吧！累！但還是很喜歡！

M：有人說老師歧視女性，大部分女生不愛上他的課。

同伴影響學習

L：選課之前，會受學長姐及周遭同伴的評語的影響，且不會只問一個人。

O：對於太認真、太優秀的同伴會有一股壓力，有一次，我去選修音樂組的課，老師點我彈鋼琴，我恐懼到翹課，但還是認為自己要去修的。

K：好的舞伴對於學習有幫助。

O：全班一起合作的情形很多，大家有默契，事前有共識，大家一起把老師的進度拖慢，很難消化！考試考很差不管它，因為大家都一樣，且老師不會當人。

L：跟體二一起上體操課的時候，我覺得他們班上課就很輕鬆，像小志和佳佳，他們就很好玩，學習氣氛很好。

M：有一位同學作完動作，居然得到一百零二分，真想扁他！

學習者的性別差異及能力問題，對課程的感受不同

K（女生）：男生能力高，都沒練，可是他們都踢得到球，我們則可以過就好了。

C：女生不喜歡身體會相互撞擊的活動，足球課常被推或衝撞，踢起來又很吃力。

L：要曬太陽的項目女生大概都不會選。

C：技不如人嘛！追不到，無法隨心所欲，不是球被男生抄走了，就是射歪了。其實女生控球的機會很少。

P：女生也打得很拼，我們都盡量讓他們來撞我們。

K：經常都是失敗的，就覺得不想打了！

C：有時有突如其來的球，控制得不錯且可正確的傳出，就會興奮不已。

R：在修排球課時，本身這方面的能力，比其他同學差很多，學習之後，仍然沒有很大的進步，造成每個星期都很害怕去上排球課，最難堪的是，幾乎每次上完排球課，常會因為自己的表現而難過、落淚，這是我上過最痛苦也最難忘的課了。

C：我就是不喜歡念理論的東西，所以選體育組。

K：喜歡體操，不會覺得累，

K：能力不好吧！像田徑，就是不喜歡，因為跑不贏人家。

(二)人以外的因素

天候因素與場地是否乾淨、空氣流通及安全，影響學生的經驗

R：下雨天，有時不上課，或看錄影帶或做別的事，如打桌球。

R：上午3、4節課，又在操場跑來跑去，太陽好大，又熱又累！

W：場地地面不是很平，有輪子痕跡，有時候澆水濕答答的，怕會摔倒，而且有時狗屎，顧忌很多！

K：場地上有障礙物，像車子，會擔心安全的問題。

M：室內活動課，如果沒有空調，有時會很悶。

K：民俗體育上課時，有很多外人走來走去。

P：測驗的時候，人很多，會互相干擾，降低穩定度。

五、國小體育師資培育課程反省

課程能使學生獲得新經驗

M：一是新技能的達成，如網球跟體操。一是新教學方法的獲得，當老師比較有系統地呈現教材時，自己就很容易抓到要領，就是呈現方法比較清楚的時候，能夠掌握到老師這節課的目標，這些方法可以挪到小學去使用。我在老師的教學過程中，若覺得蠻有用的東西，就會特別把它記下來。

P：術科很多都從頭開始，從不會到會，可以明顯地看出來技巧會了，像網球羽球都可以與人對打了。

學生很少主動學習，但希望老師提供資訊及回饋

M：想要讓同學自發地上一個課，好像比較難吧！如果老師在旁評分，針對教學者及受教者都評分，這樣同學的表現可能會有很大的轉變，因為隨時有人盯著你，在旁邊登記，也許只是作個樣子，但可能有用。

R：希望有講義資料，給我們有課後複習的機會。

學生有自信，認為自己未來可以教小學。但總覺得學得不夠。

K：上體育課誰有問題，大家都能上啊！小學那些教材，對我們來說，應該沒有什麼問題。．．．．．

L：寫教案不難嘛！十分鐘就可以了，課程的內容又是我們學過的東西，哈！

P：好像都只入門一下，就結束了，要有收穫都得要延長年限，才看得見成效，總覺得學的不精。

R：專業知能有待加強與補充，如運動生理學，它的範圍很廣，常被學妹問到無

法清晰回答的問題，如「用什麼方法可以在一週內讓小腹消失」等體重控制的問題，或是「什麼運動可以強化某部位的肌肉」、「什麼運動容易傷到脊椎？」等，我就會再去問別人。

老師應要求自己及學生多加充實與再學習

M：老師不太要求學生，使學生學習不夠積極。

K：如果老師們願意多充實自己授課的內容及方式會更好。

L：別人看不起體育組學生的學科能力，全是因為有些老師上課不知所云，且不要求學生能力而來。我在特教系上課時，老師提到聽障學生耳朵構造及障礙部位，首先詢問我們體育組的學生，她刻板地認為生理學的東西，我們讀體育的人一定是比其他組強一點，結果一問三不知，實在很不好意思，且被認為都沒在讀書。其實我有蠻多次類似的經驗的。

R：其實老師們有滿腹學問，只是學生並不是很用功。

L：可能是老師都沒有嚴格要求吧！沒有了作業及考試的評量標準，大家就無所謂的樣子了！

P：我們的自發性不夠，老師若不要求，自己是不會去練的。

教師還是主導者，學生依賴老師選擇內容，使用方式及設定評量，課程的運作過程中學生皆處於被動的角色。

C：我們都依賴老師的指示與動作修正，同學比較沒那個自信，而且如果二位同學的意見不同，就不知聽誰的了。

C：開放性的運動項目我們的接觸比較少，如果老師當參謀指點一下，讓我們可以決定傳到那邊比較好。

課程設計用意不錯，實施上仍有缺失。某些課程可以調整時間和年限，有些則需要延長修習年限，部份課程則是有重複。

W：一二年級的普通體育應在各單項上作初步介紹，用意雖好，但有些有老師，好像只讓我們出來運動一下，但老師沒有詳細介紹，概念很模糊，比較沒講那麼清楚，進來體育組之後才比較紮實，原有的設計精神無法達成。

C：運動心理學與教育心理及普通心理學，有些東西是一樣的。

R：人體解剖學先了解一下人體的結構，再上運動生理學，這樣的連貫也是不錯的。

W：運動力學應該早一點開才對，可以在三上就開，先有一些概念，也許各項術

科會比較好學！

P：許多術科課程都只入門就結束了，學不到什麼，都有延長年限的必要。
有些課程似乎沒有必要性。理論上認為重要而不可或缺的科目，實際上受到學生的質疑（歐用生，1997）。

P：有些普通課程的內容，不一定有什麼意義，如生物，……其實可以不修的，可是很多教育專業課程，好像也沒什麼用，……專門課程中的學科課程可以減少，增加一些術科課程。

師院生會以他們被教導的方式去實施教學，在學校中，若只是單向傳授而少有小組討論或研討會形式進行教學，不但無法刺激思考，從而反省批判，更無法在學習新的教學方法上得到實質的助益（湯維玲，1990）。

六、結論與建議

本研究主要目的在探究國小體育師資培育課程的實施情況，以八八級師院初教系體育組學生十人為對象，經過深度訪談，輔以參與觀察及文件等資料的分析之後，得到以下的結論：

- (一) 國小體育師資課程除普通課程、教育專業課程外，有三十八學分的專門課程，全校性體育課程在一二三年級有普通體育及四年級的體育科教材教法。
- (二) 普通體育課程的實施大致上規劃國小五大類的內容從事教學，正常上課，加上長跑及游泳之檢測項目，使學生能具備一般體育之知能。專門課程是將五大類深入探討，並加強理論之認知，惟學科課程內容不實用、欠系統性，呈現方式沉悶不吸引人；術科學習效果良好，惟環境器材不盡如人意。
- (三) 師院生以成為一位合格而優秀的教師為主要目標，其次期待技巧能更精進。各種體育相關概念、理論、原則及運動項目的基本動作、比賽方式及規則都經驗到，惟深度尚嫌不足。
- (四) 師院體育教師大都使用傳統教學法，利用自由練習及實際比賽提高活動的樂趣，惟學生仍期待更多的示範及回饋，並期望有正面的互動與溝通。評量上皆能應付而未造成任何壓力，與老師的要求有關。
- (五) 除了課程的基本要素外，影響課程實施的因素尚有：教師、同伴、學習者本身與環境等。

本研究建議未來可追蹤師院畢業生在國小服務的表現，進一步反省在校期間所學

課程與國小教學所用是否吻合。對於現階段的師院體育相關課程，則建議應加強課程實施的組織性，各教師間的相互協調與連貫；其次是教師的自我要求與充實，以作為學生的典範，尤其在教學方法及態度上有待努力，如何促使學生願意批判思考及反省、能主動表達意見，與教師充份溝通，是當務之急。

第五節 回顧與展望

體育教學的問題，也是教育問題的一部份，教育研究趨勢的改變過程中，質的研究方法正逐漸受到重視。未來研究或走向質的研究，或走向質量結合的研究，互補不足。本文經過對質的研究法的特質分析後，肯定質的方法也是科學方法之一，無論在收集資料的方法或呈現的方式上，都有其嚴謹的步驟及型式，研究者本身應具備特殊的特質，受過一定的訓練，能夠仔細而詳盡地設計研究過程，才能勝任真正的質的研究。

後記：本文之範例中原始資料之呈現應加上每一筆資料之編碼，同時以不同字體內縮呈現。另有關分類之主題選擇及其深入意義之探究及交叉討論上仍有不足。

參考文獻

- 中正大學教育研究所主編（2000）。質的研究方法。高雄市，麗文文化公司。
- 沈桂枝（1995）。國民小學教師體育教學決定之影響因素研究。未出版碩士論文，國立台北師範學院初等教育研究所，台北市。
- 李亦園（1996）。四十年來的民族學研究所：一個全程參與者的回顧與反思。中央研究院民族研究所集刊，80，3-13頁。
- 吳明清（1995）。教育研究－基本觀念與方法之分析。台北市，五南。
- 吳明灝（1998）。體適能（Physical Fitness）——來自學生的看法。國教之聲，32（1），33-35。
- 林生傳（1994）。改進教學實習提昇師資素質，開創師資培育新局——談師範教育的危機與轉機研討會，國立台灣師範大學教育研究中心，1-13。
- 周德禎（2000）。民族誌研究法教學過程之省思。國教天地，138，70-72頁。
- 郭丁癸（民85）。小學教師理想角色與實際角色知覺差距探討——一個Q分類及晤談研究報告。台南師院學報，29，1-44頁。
- 黃政傑等（1996）。質的教育研究：方法與實例。台北市，師大書苑。
- 陳英豪、汪榮才、劉佑星，李坤崇（1992）。新制師院生教學態度及其相關因素之研

- 究。國立台南師院學報，25，1-28頁。
- 陳照明（1996）。大學法、師資培育法與教師法之後國小體育師資培育遠景——訪國立新竹師範學院體育室黃榮宗主任談三法之後體師資課程的規劃取向。大專體育，27，106-112。
- 陳伯璋（1989）。教育研究方法的新取向。台北市，南宏圖書公司。53-80頁。
- 賈馥茗、楊深坑（1992）。教育研究法的探討與應用。台北市，師大書苑。
- 張芬芬（1991）。師範生教育實習中潛在課程之人種誌研究。未出版博士論文，國立台灣師範大學教育研究所，台北市。
- 張瑞琴（1991）。質的教育研究方法。台北：心理出版社。
- 許義雄等（1993）。大陸學校體育研究——小學體育。教育部委託國立台灣師範大學體育研究與發展中專案成果報告。
- 黃月嬋（1994）。體育教學研究——以質的研究法為探討中心。國民體育季刊，23(3)，96-102頁。
- 黃月嬋（2000）。國小體育師資培育課程實施探究——以師院生為中心。教育部中教司主辦，國立台北師範學院承辦，八十八學年度師範學院教育學術論文發表會論文集。447-472頁。
- 黃月嬋（1999）。師院生體育經驗課程之研究。未出版博士論文，國立台灣師範大學體育學系，台北市。
- 陳奎熹（1989）。教學研究方法論的探討。收錄於中國教育學會主編：教育研究方法論，台北：師大書苑，95-129頁。
- 湯維玲（1990）。我國中學師範培育專業教育課程之研究。未出版碩士論文，國立台灣師範大學教育研究所，台北市。
- 潘明宏譯（1999）。社會科學研究方法。台北市，韋伯文化事業出版社。
- 歐用生（1990）。俗民誌（Ethnography）及其在教學研究上的意義。收錄於國立台灣師範大學教育學系主編：教學研究專集，台北：南宏圖書公司，121-150頁。
- 歐用生（1991）。我國中小學師資培育課程的檢討與改進。收錄於教育部中等教育司主編，世界各主要國家師資培育制度比較研究185-204。台北：正中書局。
- 歐用生（1996）。教師專業成長。台北市，師大書苑，216頁。
- 歐用生（1997）。國小師資培育制度和課程的改革。教育資料集刊，22，155-178。
- 賴文福譯（2000）。民族誌學。台北市，宏智文化事業有限公司。
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (1992). *Qualitative research for education : an introduction*

- to theory and methods. Boston : Allyn and Bacon.
- Bowyer, G.R. (1996). Student Perceptions of Physical Education. *JOPERD* 67(1), 23-26.
- Cho, Mi-Hye (1992). 經驗課程與理解課程之間體育目的的認可程度之比較研究。中華民國大專院校體育總會主辦，1992年國際大專運動科學研討會報告書，166-171。
- Delhie, D.L. Jr, G. & LeCOMPTE, M.D. (1992). Approaching ethical issues for qualitative researchers in education. In LeCompte, M.D. Millroy, W.L. & Preissle, J. (eds). *The handbook of qualitative research in education*. San Diego : Academic Press, Inc, 643-726.
- Graham, K.C. (1989). Paradigms for the study of teacher-student behavior : an alternative perspective. *Research Quarterly for exercise and sport*. 60(2), 190-194.
- Hopple, C. & Graham, G. (1995). What Children Think, Feel, and Know about Physical Fitness Testing. *Journal of Teaching in Physical Education*. 14, 408-417.
- Luke, M.D. & Sinclair, G.D. (1991). Gender Differences in Adolescents' Attitudes toward School Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 31-46.
- Martens, J.L. (1982). Daily Physical Education—A Boon to Canadian Elementary Schools. *JOPERD*, 53(3). 55-58.
- Siedentop, D. (1996). Physical Education and Education Reform : The Case of Sport Education. In Silverman, S.J. & Ennis, C.D. Eds, *Student Learning in Physical Education: Applying Research to Enhance Instruction*. Champaign : Human Kinetics. 247-268.
- Stainback, S. & Stainback, S.W. (1988). *Understanding & conducting Qualitative research*. Iowa : Kendall/Hunt Publishing company.
- Tannehill, D. & Zakrajsek, D. (1993). Student Attitudes towards Physical Education: a Multicultural Study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 78-84.
- Thomas, J.R. & Nelson, J.K. (1996). *Research Methods in Physical Activity*. Champaign : Human Kinetics
- Wessinger, N.P. (1994). "I Hit a Home Run" The Lived Meaning of Scoring in Games in Physical Education. *Nation Association for Physical Education on Higer Education*, 46, 425-439.

修 訂 序

我國成年人口在體育知能、運動習慣與國際競賽成就等方面仍待加強，究其原因，多未能自孩童時期培養對體育的興趣與態度所致。

經邀集專家學者審慎研討，咸認以發行體育教學與課程設計之專業圖書，提供中小學教師教學參考使用，是最具實效且經濟的良策。然而如何有效集結我國體育界各領域菁英的智慧，在最短期間內編寫出各單項體育課程設計與教學示範手冊？又如何在最短期間內獲致體育學術研究重要成果加以推廣，才能有效輔助我國體育實務之發展？實為當前亟待努力之課題。

經學者專家推薦，教育部歷來印行之「學校體育教材教法與評量」、「國家體育標準」、「體育理論基礎經典叢書」、「體育研究方法」等25冊出版品內容切合中小學體育教學及學術研究之需，廣為體育界參考運用，惟各該叢書印製數量有限，並已絕版，其中內容亦有不符時宜之處，體育界人士迭有修訂再版發行之意見反應。

本館為應殷需，自民國94年起即籌劃修訂上開全套圖書，並於94年8月12日取得教育部授權同意本館修訂發行及網路推廣，惟以全套圖書數量龐大、圖文豐富，修訂工作十分艱鉅，經於96年4月完成第一期八冊「學校體育教材教法與評量」及二冊「體育理論基礎經典叢書」（上）、（下）等十冊圖書修訂與印製工作。並於98年11月繼續完成第二期十冊「學校體育教材教法與評量」及一冊「學校體育教學研究方法」等十一冊圖書修訂與印製工作。

欣逢本期十一冊體育圖書修訂印行，首先對於教育部的支持與經費支援，以及許義雄教授的努力奔走，催生本次修訂工作得以成案，致上最深敬意。再者，特別感謝召集人曾瑞成教授辛苦規劃全程修訂編務；闕月清教授、林靜萍教授協助審閱「學校體育教學研究方法」各篇論文，以及17位修訂「學校體育教材教法與評量」及「學校體育教學研究方法」之委員撥冗協助。此外，也謝謝本館同仁戮力配合，使得本套新版圖書得以順利修訂問世，敬祈各界不吝指正。

館長 **王世英** 謹誌
民國98年11月

「學校體育教學研究方法手冊」簡介

黃月嬋

一、前言

為了因應社會的變遷及時代的需求，教育必須不斷地推動改革，政府要改革教育政策，教師要改變教學作風，才能滿足學習者的要求。教師教學經驗的累積重要，從事研究的精神也很重要，它是一股求新求變的力量，推動著時代的巨輪向前邁進。

體育在學校教育的角色，長期以來一直被認為只是技術而已，沒有學術可言。在技術掛帥的環境下，教師只要教授運動技能即可。週課表上仍然保留著「體育課」或「健康與體育」這一科目或領域，但體育教師的地位，似乎與其他科目的教師並不同，只是「技術教練」而已，何來研究之說！體育性論文更是鳳毛麟角。體育界工作者的進修，大多是些裁判或教練講習，何來學術發表或論文研討會！整個社會上，對體育工作者不儘公平的刻板印象，有待體育界人員化成行動來突破。

大專體育教師的工作之一，就是從事體育學術研究，「大專體育學術發表會」及「大專體育」是我們的發表園地，也漸漸帶起了研究的風潮；尤其八十年以後，體育研究相關論文更是蓬勃地發展。各級學校的體育教師為了繼續深造與進修，進入研究所攻讀學位者不在少數，也因此，在體育性學術機構的帶動下，體育界可謂氣象萬千。

如今，新科技時代來臨，電腦的使用與網路的查詢，影響研究與收集資料的方式，各項新興的研究方法正在突飛猛進中，體育教師不能不急起直追。

二、「學校體育教學發展」中程計畫

教育部體育司對學校體育的推廣，不餘遺力，除了擬定學校體育政策之外，尤其重視實際的體育教學層面。民國八十八年六月，成立了學校體育教學發展委員會，透過這個委員會擬定一套「學校體育教學發展中程計畫」。這一套計畫的內容完整，涵蓋體育教學相關的各個層面及各項因素，內容共有六大計畫項目，即教學與策略、教材與教具、輔導與評鑑、研究與發展、進修與考察及資訊與服務等項目。實施期間自民國八十九年至九十三年共為五年。本書是一研究專案之成果報告，屬計畫中的第四項「研究與發展」第一年的工作項目——「編訂體育教學研究方法手冊」，這是一本實用的研究手冊，提供從事體育教學與研究的相關人員參考，期能提昇教師的專業及教學的品質。

體育教學，本是學校中的教育問題，研究者使用教育的研究方法從事研究。體育教學之探究，以了解並改善體育教學為目標，針對體育教學——利用體育相關的器材設備、應用體育教材、從事師生活動的整體過程——為研究對象，運用各種不同的方式或途徑來解決體育教學的相關問題。在體育教學的領域中，體育界的前輩們已經為這個領域貢獻了許多研究成果。我們希望從這些基礎出發，發展更多的研究途徑，培育更多的研究者，讓複雜的教學逐漸清晰，讓教學品質的改善具體可行，讓優良教師的特質有跡可循，讓學生對體育教學更具信心，讓體育教師專業更具特色。

三、「體育教學研究方法手冊」之編訂

編訂「體育教學研究方法手冊」之目的在於提供研究之具體參考資料、提昇體育教師教學研究之能力、了解體育教學實況、改善體育教學效能，以利日後體育教學研究方法研習會之辦理，以及體育教學研究理念之推廣。本計畫工作內容有：

- (一)組成體育教學研究方法手冊編撰小組，將體育教學研究相關方法及理念彙整成冊，逐步討論並修改後出版，命名為「體育教學研究方法手冊」。作為日後體育教師研習之教材及推廣教學研究方法之用。小組成員除大專院校教授外，亦加入國中小學之體育教師，亦包含北中南東各區的代表。
- (二)上述小組委員定期開會，會議中每次發表一個單元（即一種方法）之內容，提請委員討論，修改後定稿。
- (三)本手冊之內容包含各項研究方法，內容參酌教育研究及體育相關書籍整合而成，包含有行動研究、準實驗設計、概念構圖法、系統觀察法、問卷調查法、刺激回憶法、個案研究法、人種誌研究法、文獻分析法、訪談法、詮釋學的應用及態度量表之運用等。
- (四)本手冊的核心方法是行動研究，以系統觀察法及人種誌研究法等應用最廣。對體育教師而言，這樣的研究可以增加對自我的了解，同時反省自己的教學，並設法加以改善。例如行動研究是期待研究者與教師合作（或結合為一），對教學現場充分了解與掌握，以觀察、訪談及文件分析等方法，一同找出全面性問題，找出策略加以解決。而系統觀察法的應用，在國內的碩士論文當中，已有數十篇，開發出許多套研究的觀察系統，它能針對單一的教學問題及行為深入的了解，提供教師改善教學的具體數字資料。
- (五)本手冊每篇字數約二萬字，各篇之內容包含方法的簡介、實例的說明及研究方法的回顧與展望等。

四、體育教師即教育研究者

大專體育教師由於工作環境的要求，已是體育的研究者，而如何將這些觀念推廣至中小學體育教師，是本手冊工作的重點。展望未來的體育界，研究群與實踐群將合而為一，不但體育教師即研究者，運動教練也因為許多研究所的產生，逐漸將他們帶入研究的領域，以研究結果，科學的証據為基礎，從事教學與訓練，讓體育回到教育及研究的領域，用來全面解決教師與學生的問題，讓訓練回到科學的領域，以科學方法代替土法煉鋼，相信未來體育的風貌將大異其趣。

透過本專案的完成及出版的宣導，期望能增加從事體育教學研究的人員，擴大並提昇研究的質與量；同時開發更多的體育相關研究課題，讓體育的內涵更清晰，進而鼓勵教師從事研究，尤其是發展教材與教具。九年一貫課程及學校本位的主題發展，教師自主的精神能得到更多研究者及教師的認同及參與，使教育改革的成功率提高，教學研究成果將與政策的走向結合，加速改革的步調。

由於各種研究方法林林總總，應用在教育也很多，本書之內容未盡周延之處，期待後續工作的補足。

學校體育教學研究方法 = Research methods of
teaching in physical education / 黃月嬋
修訂. -- 再版. -- 臺北市：教育資料館，
民98.11

面；公分

ISBN 978-986-02-1205-1(平裝)

1. 體育教學

528.92

98022616

學校體育教學研究方法

初版發行機關：教育部

初版主編：國立台灣師範大學學校體育研究與發展中心

初版編輯小組：丁益文、王金成、王登方、王富雄、田文政、余美麗、余能信、余榮昇、呂永昌、李正秋、李志文、李金城、杜正大、林清忠、林德隆、林靜萍、林鎮岱、武育勇、侯致遠、施致平、洪柏煌、紀淑娟、胡忠民、徐賢龍、徐耀輝、張中燮、張至滿、張恒南、張惠如、張萬田、莊美鈴、許水野、許志耀、許樹淵、陳乃聰、陳立人、陳良鳴、陳和睦、陳金銘、陳金樹、陳南、陳皇恩、陳泰郎、陳祐正、陳雪麗、陳勝美、陳龍雄、麥秀英、曾明生、程瑞福、程嘉彥、黃玉萍、黃武雄、黃金淵、黃郁琦、黃家耀、黃國義、黃德壽、黃賢堅、楊文苑、楊政世、楊進成、楊繼美、溫良財、廖貴地、廖學滄、熊文宗、劉一民、劉美珠、劉錫銘、蔡丁財、鄭進福、鄧時海、賴冠州、錢紀明、駱木金、謝秀鳳、謝芳怡（依姓氏筆劃排列）

初版編輯委員：許義雄（召集人）

莊美鈴、林竹茂、黃國義、鄧時海、孫宜芬、李坤培、蘇瑞陽、蔡政杰、陳琪芳

再版出版機關：國立教育資料館

發行人：王世英

再版修訂委員：曾瑞成（召集人）

王誼邦、林志遠、陳良乾、連玉輝、黃欽永、黃玉萍、黃德壽、黃國恩、黃香萍、黃英哲、黃月嬋、曾明生、張少熙、楊裕隆、蔡榮捷、熊文宗、錢紀明（依姓氏筆劃排列）

本書再版修訂者：黃月嬋

地址：台北市大安區和平東路一段179號8樓

網址：<http://www.nioerar.edu.tw>

電話：(02)23519090

初版日期：中華民國86年6月

再版日期：中華民國98年11月

版次：再版一刷

電子出版品說明：本書同時登載於國立教育資料館網站，網址為<http://www.nioerar.edu.tw>

定價：305元

排版印刷者：承印實業股份有限公司

電話：(02)29555284

展售處：國立教育資料館教育資源服務中心

(106臺北市和平東路一段181號1樓)

電話：(02)23519090#173，網址：<http://www.nioerar.edu.tw>

教育部員工消費合作社

(100臺北市中山南路5號)

電話：(02)77366054

五南文化廣場

(400臺中市中山路6號)

電話：(04)22260330；網址：<http://www.wunanbooks.com.tw>

國家書店

(104臺北市松江路209號1樓)

電話：(02)25180207；網址：<http://www.govbooks.com.tw>

法律顧問：王東山律師

本館保有所有權利。欲利用本書全部或部分內容者，須徵求本館同意或書面授權。

國家教育研究院



F0044365



國立教育資料館

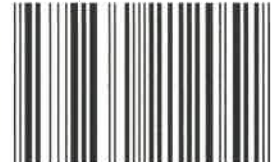
地址：台北市大安區和平東路一段179號8樓

電話：(02)2351-9090

網址：www.nioerar.edu.tw

E-mail：service@mail.nioerar.edu.tw

ISBN 978-986-02-1205-1



9 789860 212051

GPN：1009803242

定價：305元