

中學生體育課責任概念之探究

徐偉庭* 周宏室** 陳文長***

本研究以 Hellison 的個人與社會責任模式 (Teaching Personal and Social Responsibility, TPSR) 為基礎，並承繼現有研究所形成之研究缺口，以質性研究的方式，重新探究中學生在體育課中的責任概念內涵。本研究共訪談 12 位中學生，所得資料依循紮根理論途徑進行概念之建構。研究結果顯示，中學生在體育課中的責任概念共包含 8 個次階主題，其中「努力」、「自我導向」、「遵守課堂常規」與「維護場地與器材」可再發展出高階主題「個人責任」；另外，「尊重他人」、「關懷與幫助」、「遵守運動員精神」與「團隊合作」可發展出高階主題「社會責任」。最後形成中學生在體育課中責任之整體概念。本研究之發現雖有許多相關研究可提供支持，但未來研究仍須以不同研究途徑，進一步確認本研究所提出的責任概念。

關鍵字：青少年、紮根理論、質性研究、責任模式

* 作者現職：國立體育大學體育研究所博士生

** 作者現職：國立體育大學體育研究所教授

*** 作者現職：國立體育大學適應體育學系副教授

通訊作者：陳文長，e-mail: wenss888@gmail.com

壹、緒論

長期以來，學者在身體活動的脈絡下，進行了大量的道德發展研究。Solomon (2004) 認為從過去的諸多文獻中，可看出一個普遍的假設，即運動有助於發展正面的品格。然而，運動能否塑造品格一直是個爭議的議題，而最終較能被接受的結論為運動情境中介入正面價值的教導才能型塑個體品格的發展 (Kavussanu, 2008)。在此前提下，許多為促進青少年利社會行為所發展的課程模式逐漸出現 (Danish, Forneris, & Wallace, 2005; Petitpas, Cornelius, Van Raalte, & Jones, 2005; Sandford, Armour, & Warmington, 2006)。其中，Hellison 所發展的個人與社會責任模式 (teaching personal and social responsibility, TPSR) 被視為具代表性的課程模式之一 (Peters & Quay, 2008)。

TPSR 的核心在於學生必須學會為自己 and 他人負責，Hellison (2003) 認為每個學生都有基礎的責任發展程度，而發展程度的高低取決於成長背景與學習環境。因此，學生負責的態度與行為是可以透過教導而成長的 (Hellison & Walsh, 2002; Hellison, 2003)。TPSR 共有 5 個等級，包括「尊重他人的權利與感受」(Respect for the rights and feelings of others)、「努力」(Effort)、「自我導向」(Self-direction)、「幫助他人與領導」(Helping others and leadership) 與「遷移」(Transfer outside the gym) (Hellison, 2003; Hellison & Walsh, 2002; Hellison & Martinek, 2006)。Hellison (2003) 進一步確認了第一階段的目標是學習如何尊重他人的權利和感覺，焦點在自我控制、不影響他人參與、以及普遍性的尊重；第二階段的目標在於嘗試和持續熟悉活動，以及積極、努力的參與；第三階段著重於為自己設定目標，引導自己達成目標；第四階段的重點在於以同理心的方式關懷與協助他人；第五階段的目標則是將第一到四階段之所學應用在運動場域之外的環境中。Hellison 與 Martinek (2006) 指出，前 2 個等級與尊重和努力有關，是處於一個正向學習環境中最基本的責任；後 2 個等級自我導向和關懷幫助，則較進階，且非普遍出現；而遷移則最高階、最難達成。

許多研究發現 TPSR 對於青少年正向發展甚具成效 (Lee & Martinek, 2009; Hellison & Walsh 2002; Hellison & Wright 2003; Walsh, 2007; Walsh, Ozaeta, & Wright, 2010; Wright & Burton 2008; Wright, Li, Sheng, & Pickeringa, 2010)。而 TPSR 所提出的前 4 個等級，皆被證實會實際出現在體育課情境中 (Cutforth & Puckett, 1999; Martinek, Schilling, & Johnson, 2001)。而第 5 等級遷移亦已被確認，即學生 5 個等級的責任可實際遷移至其他課堂、家庭、甚至是街頭 (Hellison, 2003)。然而，許多學者提醒，部份體育課程模式即便有理論依據，但在研究結果上卻出現相當大的出入，可能原因即研究者對於概念的定義並不一致，如此將致使理論的發展與實際的應用受到限制，甚至遭到質疑 (Penney, 2006; Pope, 2006; Theeboom & Martelaer, 2006)。而 TPSR 雖然提供了目標和策略，也解釋了 5 個責任等級的內涵。但在 TPSR 的研究現況中，卻也顯現了概念不一致的

情況。許多針對 TPSR 所進行的實證研究，在責任的定義上呈現了分歧 (Walsh, 2007; Wright & Burton 2008)。有鑑於此，為使 TPSR 中責任的概念更加具體，深入探討學生在體育課中的責任概念實有必要。

儘管 Hellison (2003) 認為 TPSR 的內涵即理論所指出的 5 個等級，分別為「尊重他人的權利與感受」、「努力」、「自我導向」、「幫助他人與領導」與「遷移」。但 Hellison (2011) 也再次強調，這 5 個等級是根據過去研究所增補、修正而成，是否完全涵蓋了學生的責任概念，以及這 5 個等級是否就代表著學生在體育課中責任的 5 個向度，仍有待後續研究予以檢驗。因此，在 Hellison 較近期的著作中，僅將責任籠統的定義為「個體知覺自己的義務，以及知覺對他人的義務」(Hellison, 2011; Hellison & Martinek, 2006)。同樣的，在針對學生對於體育課堂責任概念的量化測量結果上，亦可再度看出對於責任概念探究上的歧異。Watson, Newton, 與 Kim (2003) 以 TPSR 的內涵為基礎，嘗試藉由測量來探究在體育課的責任概念，研究結果顯示了 3 個向度，分別為「關懷與目標設定」、「自我責任」、「自我控制與尊重」。顯然的，Watson 等人 (2003) 的研究結果與 Hellison 的概念間有相當大的落差。除了 Watson 等人 (2003) 所進行的研究，Li, Wright, Rukavina, 與 Pickering (2008) 再次以 TPSR 為基礎，藉由量化的測量來探究學生的責任概念，研究結果顯示學生在體育課的責任可分為 2 個向度，分別為「個人責任」與「社會責任」，此結果與 Watson 等人 (2003) 的 3 向度責任概念又再度出現了相當大的落差。

雖然 Li, Wright, Rukavina, 和 Pickering (2008) 認為「個人責任」與「社會責任」2 個向度最能真實的符應學生在體育課中的責任概念，但同時也再次強調，對於「責任」概念化的探究仍必須持續的進行。同樣，近期針對 TPSR 課程介入所進行的質性研究中，亦再次強調了深入探究學生在體育課中責任概念之重要性 (Lee & Martinek, 2009; Walsh, Ozaeta, & Wright, 2010; Wright, Li, Ding, & Pickering, 2010)。令人意外的，即便探究學生體育課責任概念的重要性已被多次提及，但現有眾多以 TPSR 為基礎之相關研究焦點，仍集中於課程模式介入的過程與成效，而 Watson, Newton, 與 Kim (2003) 以及 Li, Wright, Rukavina, 與 Pickering (2008) 2 篇探究責任概念的研究係以直接編製題項後施測的方式進行，而非建立在質性研究基礎上所進行的延伸性研究，最終在責任概念的結果上也確實出現了巨大的差異。

因此，參照諸多 TPSR 相關研究結果，以及承繼過去直接以量化測量探究責任概念所形成的研究缺口，本研究之目的為藉由質性研究的方式，重新探究中學生體育課之責任概念。

貳、方法

本研究為質性取向，以個別訪談所蒐集之資料為最終分析之素材。另外，焦點團體訪談與田野觀察所得資料則作為修訂訪談大綱與資料檢核之素材。本研究以紮根理論為典範，研究方法與流程細節如下述。

一、受訪者

個別訪談對象之設定為規律參與學校體育課之青少年。受訪者共 12 位，男學生 7 位、女學生 5 位，年齡介於 13 至 18 歲，就讀學校包含國中、高中與五專，所在區域為大臺北地區與桃園地區。由於本研究設定之訪談對象為一般學生，而非組織中具有代表性的關鍵成員，加強訪談對象取得途徑之多元性將更有助於研究結果之建構 (Axinn & Pearce, 2006; Patton, 2002)，因此，研究者參照 Axinn 與 Pearce (2006) 在訪談對象取樣上之建議，除了部份對象係透過學校老師介紹外，研究者亦直接在放學時間至學校門口隨機詢問學生，獲得同意後交予家長同意書，並且約定時間進行訪談。

二、研究程序

研究者自感興趣議題中確定具體研究問題後，開始反思過去研究者進行質性研究之經驗，並且綜合質性研究學者對於研究程序之建議 (Bowen, 2006; Davidson, 2009; DPhil, 2009; Peshkin, 1993)，具體研究程序及說明如下：

(一) 田野觀察

首先至鄰近國中體育課現場進行 2 次約 30 分鐘的田野觀察，初步瞭解學生在體育課的實際上課情形，並撰寫田野觀察札記。

(二) 擬定訪談大綱

參照田野觀察札記初步擬定訪談大綱。由於責任概念為「個體知覺自己的義務，以及知覺對他人的義務」(Hellison, 2011; Hellison & Martinek, 2006)，研究者所擬定之訪談大綱，係期望藉由學生對於體育課各種行為的描述，以及學生對於所描述行為的價值判斷，以建構出中學生體育課之責任概念。

(三) 焦點團體訪談

為確保研究的嚴謹性，本研究共進行了 2 次約 50 分鐘焦點團體訪談，參與成員共 10 位，分別為 5 位體育運動領域學者與 5 位基層教師。焦點團體訪談之目的皆為檢視訪談大綱，並且對於方法學與研究計畫提出看法或建議。兩次焦點團體訪談之主要貢獻說明如下：1. 第一次焦點團體訪談：由於體育課的情境與行為種類非常多，而初始訪談大綱只經由 2 次田野觀察後即擬定，較不周延，

故透過學者與專家的實務經驗分享，以補其不足；2. 第二次焦點團體訪談：爲使之後的受訪者可更直接的分享體育課的實際經驗，並且對於所描述情況做出價值判斷，故重新擬定較具開放性的訪談大綱，原先有設定情境的訪談大綱則作爲輔助。

(四) 確認訪談大綱

訪談大綱內容包括暖身題、主要問題與輔助問題，分別說明如下：1. 暖身題：藉由一些簡單的問題讓受訪者習慣訪談情境，例如：你(妳)平常有運動的習慣嗎？你(妳)喜歡上體育課嗎？2. 主要問題：以較爲開放的方式請受訪者分享在體育課中的準備、練習、參與、與同學互動、與老師互動、其他同學間的互動、其他同學與老師的互動等經驗、以及對於所描述情況的價值判斷，例如：在體育課的練習過程中，有哪些事情讓你(妳)印象深刻？如何因應？你(妳)如何看待這件事？在體育課與老師互動的過程中，有哪些事情讓你(妳)印象深刻？如何因應？你(妳)如何看待這件事？3. 輔助問題：直接請受訪者就體育課的特定情境分享經驗與看法，例如：運動器材是由誰負責？如何分配？使用情形如何？你(妳)如何看待這件事？

(五) 實際訪談

訪談過程中，研究者會先出示個人身份，並擔保研究結果只作爲學術研究之用，且受訪者身份不會出現在出版的學術著作中。此外，研究者亦再三保證訪談過程雖然全程錄音，但訪談內容絕對不會被師長與其他同學得知，使受訪者可在較無顧忌的情況下接受訪談。

(六) 資料分析與信核

訪談後之錄音檔以逐字稿方式謄錄，並以紮根理論之分析典範進行資料分析，若分析結果未達理論飽和 (theoretical saturation) 則再進行新對象的訪談，本研究在訪談 12 位學生後確認已達理論飽和，經資料信核程序後，最後重新回顧並確認研究結果。

三、資料處理

資料處理係綜合 Bowen (2006) 與 Charmaz (2001) 提出之紮根理論分析步驟，並融入部份 Brown, Stevens, Troiano, 與 Schneider (2002) 對於分析對象爲青少年階段學生之建議。以下就資料分析與資料信核分述之。

(一) 資料分析

研究者將訪談逐字稿以實際訪談之問題爲單位，切割爲段落並詳細閱讀所

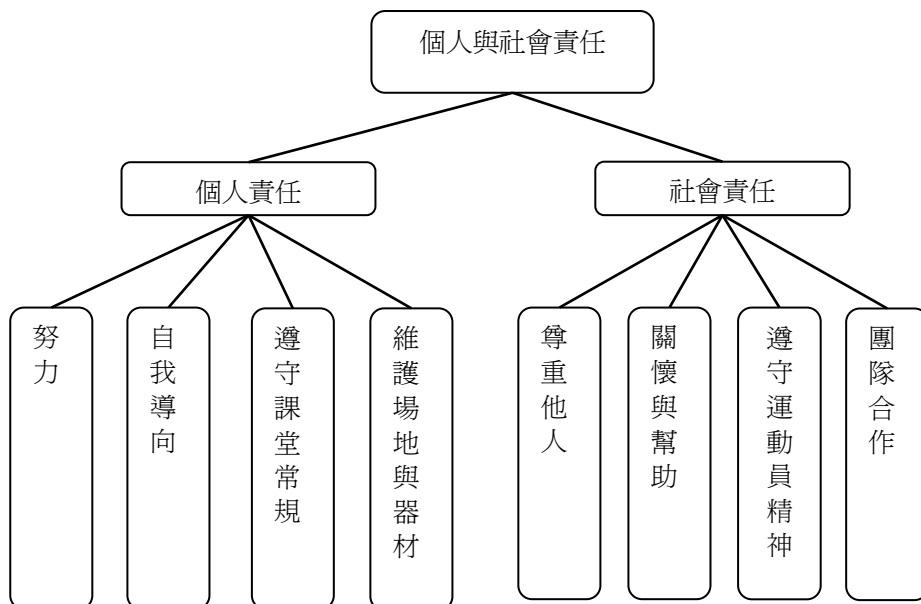
有逐字稿，同時亦回顧訪談札記，以重建研究者對於訪談過程的整體印象。再次閱讀逐字稿後，將重要字句劃線與斷句，以形成重要的意義單元，同時以關鍵字摘記其意義。其後由前一步驟形成的重要意義單元中，發展出相關的類別，成為最低階的主題。下一步驟為匯集相同性質與向度的低階主題，發展出較高層次的次階主題。接著由次階主題中以相同標準再次收斂，以發展出更高層次的主題，直到最終無法再次發展出高階主題為止。最後全盤回顧重要意義單元與各階主題，確認整體概念之形成。

(二) 資料信核

為提昇研究結果的可信程度，本研究在訪談與初步分析後，將逐字稿、意義單元與關鍵字彙整，透過電子郵件傳送給原受訪者，並告知若有誤解或疏漏之處，請回信指正。其次，在發展主題的過程進行了分析者三角檢核 (investigator triangulation)，研究者委請 2 位具有豐富質性研究經驗之同儕共同分析與討論，以避免單一分析者的偏頗效應，遇意見不一致之際，均進行充分的討論。此外，亦考量受訪對象為青少年階段的學生，在編碼過程中亦委請 1 位國中學生與 1 位高中學生協助檢視，以確認摘記之關鍵字是否符合原意，以避免年齡差距所形成的語意解讀誤差。整體而言，研究者在整體研究過程中不斷閱讀質性研究方法學的著作，並且在資料收集與分析過程中持續自我省思與撰寫札記，盡可能準確且客觀的呈現研究結果。

參、結果

研究結果發現學生在體育課的責任概念共有 242 個意義單元 (meaningful units)，這些意義單元可發展為 48 個低階主題，進而再發展出 8 個次階主題，分別命名為「努力」、「自我導向」、「遵守課堂常規」、「尊重他人」、「關懷與幫助」、「遵守運動員精神」、「維護場地與器材」與「團隊合作」。其中「努力」、「自我導向」、「遵守課堂常規」與「維護場地與器材」可再發展出高階主題「個人責任」；「尊重他人」、「關懷與幫助」、「遵守運動員精神」與「團隊合作」可發展出高階主題「社會責任」。最後建構出學生在體育課責任之整體概念。以下就各次階主題與所包含之低階主題分述之，概念如圖一所示。



圖一 中學生體育課之責任概念圖

一、努力

共包含 8 個低階主題，分別為「專心聽講」、「專注學習」、「耐心學習」、「主動詢問」、「不找藉口偷懶」、「積極參與」、「確實完成」與「勇敢嘗試」。由研究結果可發現努力這個次階主題多由正向的低階主題所組成，受訪者提到的內容如：

「專心聽老師解說是一定要的，不然怎麼知道待會怎麼做，這個一定要」(A08)；「會不耐煩阿，而且很多人會阿，應該很正常吧，我自己也常常這樣，哈哈～只好忍耐了，就是要有耐心吧」(D22)；「有時候老師教的東西很難、又很瞎，哈哈～真的很瞎耶，但還是要嘗試去練，不練就不會，大家都這樣覺得」(K03)。

但其中也有一個低階主題「不找藉口偷懶」較偏向負面行為的自我規範，受訪者提及之內容如：

「嗯…他們就一直找理由，明明沒有不舒服卻很愛假裝，看了不爽也不能怎樣，但是至少我自己就絕對不會這樣」(H04)；「很多人都會偷懶阿，我是覺得這樣不對啦，不應該這樣」(G08)。

二、自我導向

共包含 7 個低階主題，分別為「設定目標」、「想提昇程度」、「自我激勵」、「注意自身安全」、「想超越自我」、「誠實面對身體狀況」與「期許逐漸進步」。在自我導向所包含的低階主題中，可發現學生對於自己在體育課中目標的求進動機與鼓勵，以及面對身體狀況與安全問題的體認。受訪者提及的內容如：

「才不想一直很弱勒，哈哈…我覺得變強是體育課重要的任務」(A11)；「先看看自己的實力怎麼樣，不同的球類有不同的實力啦，然後訂一個目標去達成」(B02)；「不說誰知道你不舒服阿，所以不舒服的時候就要跟老師或好朋友講，不要勉強自己」(L09)；「注意安全是我們自己的責任吧，老師只有一個，又常常不在，受傷了衰的還是我們自己阿」(I33)。

三、遵守課堂常規

共包含 5 個低階主題，分別為「不吵鬧嬉戲」、「不遲到早退」、「不曠課」、「穿著適當服裝」與「遵守老師要求的規定」。在訪談過程中，前 3 個偏向負面行為規範的低階主題，幾乎是受訪者一致認為的責任，而穿著體育服與運動鞋亦為受訪者認定之責任。除上述所提，受訪者也會將老師額外提出的規範視為學生責任的一部分。受訪者提到的內容如：

「很多人上課都不聽，都在自己聊天，真的是很不應該耶」(C12)；「如果老師沒點名，有的同學就中間才加入，然後又提早回教室」(B06)；「一定要穿運動服和球鞋呀，ㄟ…不是本來就應該要這樣嗎」(G09)；「吼你都不知道後，楊老師的要求很多很煩耶，不可以洩密喔，不過老師說了就變成我覺得自己要做到就是了」(E25)。

四、維護場地與器材

共包含 6 個低階主題，分別為「不要破壞場地」、「主動維護場地」、「保持場地清潔」、「小心使用器材」、「借還器材」與「清點器材」。前 3 個低階主題為學生對於場地的責任，後 3 個低階主題則為學生對於器材的責任。受訪者提到的內容如：

「老師都說過很多次了，不要拉那個框，還有像不要壓在網子上，這是學生要注意的吧」(D12)；「飲料阿…瓶瓶罐罐那些垃圾都要帶走」(K16)；「應該要小心的用，不然球具很快壞掉，或破破爛爛的」(F17)。

其中較特別之處為「主動維護場地」，雖然受訪者認為主動維護場地是學生的責任，但卻沒有實際落實的行為，顯現了認知與行為上的落差。受訪者提到

的內容如：

「像是把場地拖平這些吧，這個…不過下課了大家都直接走掉」(A24)；「那些土應該要主動去清出來，只是老師沒說就百分之千萬不會有人去清」(E14)。

五、尊重他人

共包含 6 個低階主題，分別為「不會嘲笑或辱罵同學」、「不看輕同學」、「不頂撞或冒犯老師」、「不敵視老師」、「保持謙虛態度」與「和平解決紛爭」。前 3 個低階主題分別意指對同儕的尊重與對老師的尊重，同時也涵蓋了內心觀感與實際行為。受訪者提及之內容如：

「有人比較不擅長打球阿，有的人會因為這樣就瞧不起人家，我覺得這樣不應該啦」(B10)；「雖然體育老師比較嚴格，但還是不能隨便嗆老師，很沒禮貌」(H12)；「少數幾個啦，就非常痛恨老師阿，把老師當作仇人，不過真的只有幾個人這樣而已」(D19)。

此外，在「保持謙虛態度」與「和平解決紛爭」部份，則是同時包含了對老師與對同儕。受訪者提及之內容如：

「不能因為比較厲害就在那邊屌，應該要謙虛一點」(C12)；「有時候就直接和同學打起來了，這樣不對呀，嗯…盡量要和平解決嘛，對老師也一樣」(D21)。

六、關懷與幫助

共包含 7 個低階主題，分別為「鼓勵同學學習」、「教導同學技能」、「注意同學的安全」、「安慰同學」、「關注同學的感受」、「體諒同學」與「協助老師教學」。

由研究結果發現，在這個次階主題中，除了「協助老師教學」外，其餘的低階主題皆為對於同學的關懷與幫助，而其中包含了情感上的關懷與學習上的幫助行為。受訪者提到的內容如：

「比較厲害的同學，本來就應該去幫忙比較不厲害的人呀」(A18)；「發現他們心情不好或是已經要哭了，就會去安慰」(F09)；「我自己也常常表現很爛，常常會自責，所以換別人很爛的時候，我就能夠體諒。」(E04)；「老師在上課的時候會找我們幫忙阿，哈哈，不是拍馬屁啦，是本來就要幫的」(G05)。

雖然受訪者認為「關懷與幫助」是學生的責任，但對於異性同儕，在實際行為上卻會擔心同儕側目而有所保留。受訪者提到的內容如：

「但他們超幼稚，如果去關心的話，一定會被講閒話啦」(F10)；「我只會幫助男生而已，對阿，不然會被『又』來『又』去」(B15)。

七、遵守運動員精神

共包含 4 個低階主題，分別為「避免危險動作」、「遵守運動規則」、「不在場上報復私人恩怨」與「不故意犯規」。受訪者認為在體育課的活動過程中，學生的責任即遵守運動規則，不應為了求勝或耍帥而做出危險動作或故意犯規，也不應在場上報復與同學間的恩怨。受訪者提到的內容如：

「就是愛耍帥或者是想要贏就故意亂搞的，明明知道不對還去做，最度爛那種人」(J10)；「大家都知道規則是怎樣阿，有些不懂的規則，老師也會對大家解釋，所以都會去遵守」(L13)；「像有一個同學叫阿胖的，之前很常跟我們起衝突，我們每個人在場上都想故意弄他，但只會在心裡想想而已，知道不能啦，所以不會真的去做。」(H18)。

八、團隊合作

共包含 5 個低階主題，分別為「與成員分享心得」、「扮演好團隊中的角色」、「跟每個成員都充分合作」、「不責難成員」與「與成員討論戰術」。學生在團隊中合作的對象（成員），泛指一起練習時的同學、分組練習時的同學、以及團隊競賽時的隊友。此外，「與成員討論戰術」此一低階主題只限定於團隊競賽的情境。受訪者提及之內容如：

「有什麼想法或意見，一起練習時就要拿出來講，這樣才能互相學習」(I20)；「如果剛好跟機車的人同隊，雖然覺得衰到爆炸，但還是只能合作呀」(J18)；「這個我們都知道啦，隊友失誤時，不能去責怪他」(E18)；「遇到老師說要分隊比賽的時候，找機會就要討論一下怎麼跑、怎麼傳」(H25)。

肆、討論

研究結果顯示了中學生體育課責任概念之高階主題為「個人責任」與「社會責任」，這與 Li, Wright, Rukavina, 與 Pickering (2008) 所提出之 2 向度責任概念相同，即「個人責任」與「社會責任」2 個向度最能真實的符應學生在體育課中的責任概念。而此結果也同樣確認了 Watson, Newton, 和 Kim (2003) 檢驗學生的個人與社會責任所提出之 3 向度概念可能是有問題的。誠如 Hellison (2003) 所指，TPSR 的發展過程選擇了 2 個與個人康健 (well-being) 有關的價值，分別是努力和自我導向，此外，另外 2 個與社會和諧有關的價值，分別是

尊重他人與關懷他人，整體而言，TPSR 強調之責任即為促使學生負起個人與社會責任。此外，Hellison 與 Martinek (2006) 亦提及將個人責任和社會責任架構成個別的向度，對於概念結構而言似乎是較有邏輯且具一致性的方式。由此觀之，Hellison 所建構出的 TPSR 雖然沒有具體定義出責任的概念，但仍可推測出責任概念實則分為個人與社會 2 個向度。

本研究的結果亦發現了「努力」、「自我導向」、「遵守課堂常規」、「維護場地與器材」、「尊重他人」、「關懷與幫助」、「遵守運動員精神」與「團隊合作」等 8 個次階主題，其中「努力」、「自我導向」、「遵守課堂常規」與「維護場地與器材」指向個人責任；「尊重他人」、「關懷與幫助」、「遵守運動員精神」與「團隊合作」指向社會責任。由「努力」、「自我導向」與「遵守課堂常規」所包含的低階概念觀之，如專心聽講、設定目標、不遲到早退、不要破壞場地等，所涵蓋的都是自己的部份，而「尊重他人」、「關懷與幫助」、「遵守運動員精神」與「團隊合作」之中的低階概念，如不會嘲笑或辱罵同學、鼓勵同學學習、不在場上報復私人恩怨、跟每個成員都充分合作等，都是直接與對象（同儕或師長）有關聯的，因此屬於社會的部份。而藉由直接對象來區分個人責任與社會責任的方式，則與 TPSR 本身以及根據 TPSR 所發展出的課程方案「project effort」所描述的方式相同 (Hellison & Martinek, 2006; Lee & Martinek, 2009; Schilling, 2001)。顯見在本研究在責任的 8 個次階主題上，區分為個人責任與社會責任之基準是可被支持的。

本研究提出的 8 個次階主題中，「努力」、「自我導向」、「尊重他人」與「關懷與幫助」與 TPSR 所提到的等級概念類似 (Hellison, 2003; Hellison & Martinek, 2006; Martinek, Schilling, & Johnson, 2001; Walsh, 2007)，顯示上述主題在學生的責任概念上是穩定且重要的。相較於 TPSR 的 5 個等級，本研究另外發現了 4 個次階主題，分別為「遵守課堂常規」、「維護場地與器材」、「遵守運動員精神」與「團隊合作」。儘管 Hellison (2003) 提出的個人與社會責任並未明確將上述 4 個次階主題之內涵具體化成為責任等級，但在描述學生的責任行為時，仍有提到類似遵守規定、愛護環境、運動道德與團隊互助合作的概念。此外，過去眾多 TPSR 研究中，亦有部份研究將「常規」(Lee & Martinek, 2009; Walsh, Ozaeta, & Wright, 2010; Hammond- Diedrich, & Walsh, 2006; Wright & Burton, 2008)、「場地器材」(Wright & Burton, 2008)、「運動員精神」(Cecchini, Montero, Alonso, Izquierdo, & Contreras, 2007; Walsh, 2007) 與「團隊合作」(Martinek, Schilling, & Johnson, 2001; Walsh, 2007) 視為學生責任的展現。除此之外，Ennis, Solomon, Satina, Loftus, Mensch, 與 McCauley (1999) 亦曾提及運動和平模式 (Sport for peace model) 的發展過程有參照部份 TPSR 的概念，融入了尊重、合作與運動員精神的內涵。綜上所述，學生的責任概念包含「遵守課堂常規」、「維護場地與器材」、「遵守運動員精神」與「團隊合作」此一研究發現是可以被支持的。

綜合研究發現與上述討論，本研究確認了中學生在體育課的責任概念，即責任之整體概念可分為個人責任與社會責任，其中個人責任可分為努力、自我導向、遵守課堂常規、尊重他人共 4 個次階概念；而社會責任則可分為尊重他人、關懷與幫助、遵守運動員精神、團隊合作共 4 個次階概念。相較於 TPSR 的 5 個責任等級，本研究並未發現「遷移」的存在，但另外提出了「遵守課堂常規」、「維護場地與器材」、「遵守運動員精神」與「團隊合作」4 個次階概念。儘管過去許多相關研究能提供研究發現上的支持，但由於 Hellison (2003, 2011) 在 TPSR 中對於這些責任概念的描述並不深入，本研究僅能藉由其他相關研究作為間接的佐證，因此，未來研究仍須要以不同研究途徑，再進一步確認本研究提出的責任概念。如許雅雯、盧俊宏（2010）探究高齡者身體自我概念之研究建議，強調以質性取向建構出概念後，應再發展測量工具進行後續檢驗。同理，本研究在後續研究建議上，亦強調發展測量工具的重要性，接續除了檢驗責任概念的因素結構外，亦可繼續延伸探究學生個人與社會責任的前置因子 (antecedent)，或將學生之個人與社會責任作為變項關聯研究與準實驗研究的依變項 (dependent variable)。

以質性取向完成研究後，研究者應就研究過程與研究結果進行若干反思(盧俊宏、朱真儀、蔡巧玲、詹芳榕，2009；Macdonald & Carnevale, 2008)，而本研究在完成後，研究者亦重新閱讀文獻並全盤回顧研究過程，並發現了一項研究限制。Lee 與 Martinek (2009) 以及 Martinek, Schilling, 與 Johnson (2001) 均曾指出弱勢青少年 (underserved youth) 因家庭、同儕、學校等環境因素，其責任概念會與一般學生略有不同。而本研究在取樣過程中，雖曾一度獲得某弱勢學生的同意，但最終仍因未取得家長同意書而無法進行訪談。因此，本研究建議未來進行後續研究時，研究對象應盡可能的包含弱勢學生，如此將可促使研究結果更具說服力。

參考文獻

- 盧俊宏、朱真儀、蔡巧玲、詹芳榕 (2009)。探索台灣運動員倦怠經驗：文化與訓練脈絡上的省思。《*應用心理研究*》，42，81-122。
- 許雅雯、盧俊宏 (2010)。高齡者的身體自我概念。《*大專體育學刊*》，12(1)，43-51。
- Axinn, W. G., & Pearce, L. D. (2006). *Mixed method data collection strategies*. New York: Cambridge University Press.
- Bowen, G. A. (2006). Grounded theory and sensitizing concepts. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(3), 12-23.
- Brown, S. C., Stevens, R. A., Troiano, P. F., & Schneider, M. K. (2002). Exploring complex phenomena: Grounded theory in student affairs research. *Journal of College Student Development*, 43(2), 173-183.
- Cecchini, J. A., Montero, J., Alonso, A., Izquierdo, M., & Contreras, O. (2007). Effects of personal and social responsibility on fair play in sports and self-control in school-aged youths. *European Journal of Sport Science*, 7, 203-211.
- Charmaz, K. (2001). Qualitative interviewing and grounded theory analysis. In J. Gubrium & J. Holstein (Eds.), *Handbook of interview research: Context and method* (pp. 675-694). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cutforth, N., & Puckett, K. (1999). An investigation into the organization, challenges, and impact of an urban apprentice teacher program. *Urban Review*, 31, 153-172.
- Davidson, C. (2009). Imperatives for qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(2), 36-52.
- Danish, S. J., Forneris, T., & Wallace, I. (2005). Sport-based life skills programming in the schools. *Journal of Applied School Psychology*, 21, 41-62.
- DPhil, P. A. (2009). A practical iterative framework for qualitative data analysis. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(1), 76-84.
- Ennis, C. D., Solomon, M. A., Satina, B., Loftus, S. J., Mensch, J., & McCauley, T. M. (1999). Creating a sense of family in urban schools using the "Sport for Peace" curriculum. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70, 273-285.
- Gibbons, S. L., & Ebbeck, V. (1997). The effect of different teaching strategies on the moral development of physical education students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 85-98.
- Gibbons, S. L., Ebbeck, V., & Weiss, M. R. (1995). Fair play for kids: Effects on the moral development of children in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66, 247-255.

- Hammond-Diedrich, K. C., & Walsh, D. (2006). Empowering positive youth development through a responsibility-based crossage teacher program: An investigation into impact and possibilities. *The Physical Educator*, 63, 134-142.
- Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity (2nd ed.)*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (2011). *Teaching responsibility through physical activity (3rd ed.)*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D., & Martinek, T. (2006). Social and individual responsibility programs. In D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (pp. 610-626). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hellison, D., & Walsh, D. (2002). Responsibility-based youth programs evaluation: Investigating the investigations. *Quest*, 54, 292-307.
- Hellison, D., & Wright, P. (2003). Retention in an urban extended day program: A processbased assessment. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 369-381.
- Kavussanu, M. (2008). Moral behavior in sport: A critical review of the literature. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1, 124-138.
- Lee, O., & Martinek, T. (2009). Navigating two cultures: An investigation of cultures of a responsibility-based physical activity program and school. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80, 230-240.
- Li, W., Wright, P., Rukavina, P. B., & Pickering, M. (2008). Measuring students' perceptions of personal and social responsibility and the relationship to intrinsic motivation in urban physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 167-178
- Macdonald, M. E., & Carnevale, F. A. (2008). Qualitative health research and the IRB: Answering the "so what?" with qualitative inquiry. *Journal of Academic Ethics*, 6, 1-5.
- Martinek, T., Schilling, T., & Johnson (2001). Transferring personal and social responsibility of underserved youth to the classroom. *The Urban Review*, 33, 29-45.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Penney, D. (2006). Curriculum construction and change. In D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (pp. 565-579). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Peshkin, A. (1993). The goodness of qualitative research. *Educational Researcher*, 22, 24-30.
- Peters, J., & Quay, J. (2008). Skills, strategies, sport, and social responsibility: Reconnecting physical education. *Journal of Curriculum Studies*, 40, 601-626.
- Petitpas, A. J., Cornelius, A. E., Van Raalte, J. L., & Jones, T. (2005). A framework for planning youth sport programs that foster psychosocial development. *The Sport Psychologist*, 19, 63-80.
- Pope, C. (2006). Interpretive perspectives in physical education research. In D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (pp. 21-36). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sandford, R. A., Armour, K. M., & Warmington, P. C. (2006). Re-engaging disaffected youth through physical activity programs. *British Educational Research Journal*, 32, 251-271.
- Schilling, T. (2001). An investigation of commitment among participants in an extended day physical activity program. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72(4), 355-365.
- Solomon, G. B. (2004). A lifespan view of moral development in physical activity. In M. R. Weiss (Eds.), *Developmental sport and exercise psychology: A lifespan perspective* (pp. 453-474). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Theeboom, M. & Martelaer, K. D. (2006). Physical education and youth sport. In D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (pp. 652-664). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Walsh, D. (2007). Supporting youth development outcomes: An evaluation of a responsibility model-based program. *The Physical Educator*, 64(1), 48-56.
- Walsh, D., Ozaeta, J., & Wright, P. (2010). Transference of responsibility model goals to the school exploring the impact of coaching club program. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 15(1), 15-28.
- Watson, D. L., Newton, M., & Kim, M. S. (2003). Recognition of values-based constructs in a summer physical activity program. *The Urban Review*, 35, 219-231.
- Wright, P., & Burton, S. (2008). Implementation and outcomes of a responsibility-based physical activity program integrated into an intact high school physical education class. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 138-154.
- Wright, P., Li, W., Ding, S., & Packer, M. (2010). Integrating a personal and social responsibility program into a wellness course for urban high school students: assessing implementation and educational outcomes. *Sport, Education and Society*, 12(3), 277-298.

The Concept of Responsibility of High School Students in Physical Education

Wei-Ting Hsu* Hung-Shih Chou
Wen-Chang Chen*****

Current study attempted to narrow the gap in the existing literature by examining the concept of responsibilities of high school students in physical education through qualitative methods. Twelve high school students were interviewed. The data were conceptualized through the grounded theory. The results indicated the responsibility of students in physical education contained eight sub-themes. Among them, “effort”, “self-direction”, “following classroom norm”, and “maintaining the field and equipment” could further develop advanced themes “personal responsibility”. In addition, “respect for others”, “care and help”, “sportspersonship”, and “teamwork” would develop the advanced theme of “social responsibility.” The integrated concept of responsibility of high school students in physical education was therefore constructed. There is sufficient evidence that supports the results of current study yet future studies should further confirm the concept of responsibility proposed in this study.

Keywords: Adolescent, Grounded theory, Qualitative research, Responsibility model

*Wei-Ting Hsu, Ph.D student, Graduate Institute of Physical Education, National Taiwan Sport University

**Hung-Shih Chou, Professor, Graduate Institute of Physical Education, National Taiwan Sport University

***Wen-Chang Chen, Associate professor, Department of Adapted Physical Education, National Taiwan Sport University