

教師對課程變革的認同感和關注： 課程實施研究的探討

Teacher Receptivity to and Concerns about Curriculum Change:
An Exploration of Research on Curriculum Implementation

李子建 John Chi-kin LEE

香港中文大學課程與教學學系教授暨教育學院院長
Professor and Dean, Faculty of Education, The Chinese University of Hong Kong.

尹弘飈 Hongbiao YIN

香港中文大學教育學院博士候選人，研究範圍為課程變革與實施、教師專業發展。
Ph.D. candidate in Faculty of Education, the Chinese University of Hong Kong.

摘 要

對教師個人因素的關注是實施研究的一個新的發展趨勢。然而，現有的教師個人因素的分析大都採取了認知取向的研究策略，其研究對象也主要集中在教師的認知領域，對教師的情意因素關注不夠。在針對教師情意因素進行的實施研究中，認同感與關注階段是兩個值得我們注意的課題。本文首先簡要整理了認同感與關注階段的理論脈絡；然後結合近年來的一些實證研究結果，尤其是香港和大陸的經驗，對課程實施中的這兩種教師情意因素做出了初步分析；其次，作者從理論架構和實證研究兩個角度嘗試分析了認同感與關注階段之間的關係；在結語部分，本文總結了認同感與關注階段研究給課程實施帶來的啟示，並提出了認同感與關注的實施研究在未來的發展方向。

關鍵字：認同感、關注階段、課程實施、情意因素

Abstract

Focusing on teachers' personal factors is one of the new trends in implementation research. However, most of the existing inquiries on teachers

personal factors adopt a cognitive approach, which pays much more attention on teachers' cognition than their affective and conative factors. In the implementation researches on teachers' affective and conative factors, receptivity and Stage of Concerns (SoC) are two special and important issues. First, this paper introduces the theoretical frameworks of receptivity and SoC in brief. Then, we discuss the two factors' role in implementation research based on the empirical studies recently published, especially the experiences in Hong Kong and Mainland China. Third, we make a preliminary analysis on the relationship between the two factors from the theoretical and empirical perspectives. In the last part, we conclude the practical implications of receptivity and SoC researches to curriculum implementation, and bring about some directions and issues for future researchers to explore.

Keywords: receptivity; Stage of Concerns; curriculum implementation; affective and conative factors

壹、導言

課程實施研究興起於上世紀60年代末期人們對課程變革的反思和理解之中。1970年代以來，得益於全球持續不斷的教育改革浪潮，課程實施也一直受到眾多學者的密切關注。目前，課程變革與實施已經成為課程知識領域中的一個重要範疇（Behar, 1994 : 26）。

在新世紀的開始，Richardson & Placier（2001 : 907）回顧了三十餘年來的課程變革與實施歷程，將其歸納為三個發展階段。第一個階段即 Fullan（1992 : 21）所謂的「採用時期」。它以上世紀60年代的課程變革為代表。這些變革把焦點集中於發展「防範教師的」（teacher-proof）的課程套，極少考慮教師與課堂教學的實際情況；在變革的實施方面奉行「忠實取向」，認為課程實施是一個按部就班的線性過程，教師在這個過程中的任務只是忠實地執行變革方案的規定和要求（Snyder, et al., 1992）。在這一階段，課程實施被視為一種行政命令和技術性的工作，並沒有變革的宣導者當作一個問題。第二個階段以上世紀70年代伯曼與麥克勞夫林（Berman & McLaughlin）等人主持的蘭德計畫為開端。他們的研究結果表明，學校的組織結構是決定

課程實施能否成功的最重要的因素（Berman & McLaughlin, 1976）。在這一階段中，「相互調適取向」逐漸得到了研究者的認同。人們意識到課程實施並非如原來所假定的那樣是自然而然地發生的，而是課程方案和特定的學校脈絡之間的相互調適過程（Snyder, et al., 1992）。在這個過程中，作為實施者的教師扮演著重要角色。因此，教師對課程實施的影響開始受到人們的關注。在近來出現的第三個階段中，課程實施研究開始朝著兩個方向發展：一個繼續關注學校的組織和結構變革，另一個則集中於影響教師轉變的個體因素。Goodson（2001）也曾強調，千禧年以來的教育變革需要重新思考變革的內部事務、外部關係與個人因素之間平衡，分析變革時應該把個人轉變放在首要位置。只有當教師的個人投入被視為變革動力及其必要目標時，教育變革才最有成效（Goodson, 2001: 60）。

對教師個人因素的關注可謂是今天課程變革與實施研究的一個新的發展趨勢。然而，現有的課程實施中教師個人因素的分析大都採取了認知取向的研究策略，其研究對象也主要集中在教師的認知領域，如教師的知識、信念、理解等，對教師的情意因素關注不夠。究其原因，這種研究取向主要受制於當前西方的教育主流思想，即從研究到教學等教育工作，都著重於理性分析，講求教育及其發展的邏輯性、目的性和準確性，而忽視人的情緒、感覺、道德和工作價值等（黃錦樟，1999）。與這種主流思想的相對應，教育和組織變革也經常被視為是追求理性、知識的理性的、認知的過程，很少考慮教師的感受、情緒、動機、態度等因素。Hargreaves（1998a, 1998b）指出，情感是教育變革中最受忽視的維度之一。即使情感得到承認，它也只是被當作人際關係或者背景氛圍，而學習、教學和領導中那些更難以預測的情感方面通常被排除在變革圖景之外。

但是，課程實施並不只是理性的、認知的過程，課程變革也不只是技術工作或行政手段（李子建，2001）。若要使課程變革取得更大的成效，使課程實施更加趨於人性化，使我們對課程變革與實施的理解更加豐富全面，我們就必須超越認知取向，在更大的範圍內關注教師對變革的個人投入，思考教師的情意因素對課程實施的影響，如感受、情緒、態度、動機等。簡言之，課程實施研究需要進一步豐富和擴展我們對教師情意因素的認識。

貳、教師在課程變革中的情意因素：認同感與關注階段

儘管目前有關課程實施中教師情意因素的研究不多，但在這些為數有限的研究中，有兩個研究課題卻值得引起我們的注意，即教師的認同感（receptivity）與關注階段（Stage of Concerns, SoC）。前者涉及教師對課程變革的態度，後者考慮的是教師在課程實施中的感受和情緒體驗。與同類研究相比，這兩個課題的特殊之處在於：首先，認同感與關注階段都有堅實的理論基礎，並且都具備一套相對完整而嚴密的理論架構；其次，二者都有較為成熟的研究方法論，而且發展出了信、效度較高的測量工具；再次，對教師認同感和關注階段的討論具有很強的持續性和連貫性。長期以來，學者們在多個國家和地區驗證並改進了前人提出的理論模式和測量工具，從而使這兩項研究相對於其他有關情意因素的討論來說顯得更加繁榮。另外，這兩項研究近年來也頻繁出現在中國大陸與香港地區的課程實施文獻中，這不僅表明我國課程學者對教師情意因素的研究興趣正在增加，而且也要求我們對認同感和關注階段進一步做出討論。有鑒於此，本文擬以認同感和關注階段為例，結合近年來的一些實證研究結果，尤其是香港和大陸的經驗，對教師的這兩種情意因素做出初步分析，最後總結和展望情意因素的實施研究在未來的發展。本部分旨在簡要整理教師認同感和關注階段的理論脈絡。

一、教師認同感的理論架

一般而言，認同與抵制（resistance）是教師在面對課程變革時自然而可預測的兩種共生反應，前者表示教師在心理上對變革所持的傾向程度，後者則關注教師外顯的負面行為反應（Kazlow, 1977）。然而，即使是教師的抵制對課程變革來說亦有其積極意義，例如它表明改革者應該先處理一些前提條件：讓教師有權力、時間去進行規劃、發展課程或使用新的教學法（Gitlin & Margonis, 1995）。

認同感又稱接受度，是指教師對課程變革表現出的正面的態度和行為意向（李子建，1998）。Punch & McAtee（1979）在對認同感的早期研究表

明，教師對變革的知識、教師參與變革、教師對教育的一般態度是影響認同感的三個主要因素，它們與教師的性別、職級、任教科目以及學校規模等情境變數共解釋了近40%的認同感差異。

在回顧已有文獻的基礎上，Waugh & Punch (1987) 建議了一個認同感的綜合模式，認為影響認同感的主要因素有6種：(1) 對教育的基本態度；(2) 緩解教師對變革的憂慮；(3) 變革的實用性；(4) 對變革的期望；(5) 學校對教師的支持；(6) 教師對變革的成本效益評估。後來，一些學者依據此模式編制了認同感問卷或問題檢核表 (checklist)，用量化或質化方法分析了教師課程變革的認同感 (Waugh & Godfrey, 1993, 1995; Lee, 1995)。量化研究表明，這些引數對認同感具有良好的解釋能力，並且效度分析也證實了問卷的心理測量素質。此外，在以往的認同感研究中，學者們還發現教師的性別、教齡、職級以及學校的類型、規模等個人與情境屬性也會影響教師對變革的認同程度，如職級較高的教師更支持變革 (Kata, Dalton & Giacuinta, 1994)、學校規模較小的教師更接受變革 (Punch & McAtee, 1979) 等。

基於這些研究，我們可以用下圖 (圖1) 簡要呈現教師認同感的理論模式：

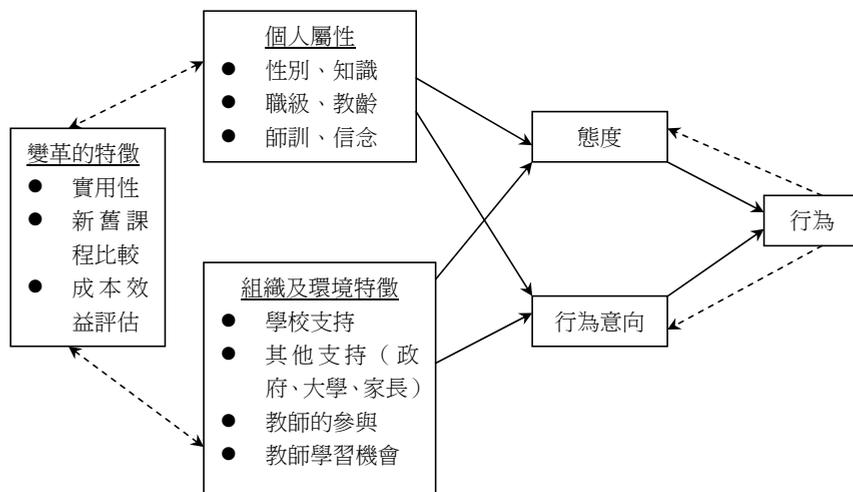


圖1. 簡化的認同感模式

二、教師關注的發展階段

教師關注 (concerns) 是指教師對某一特定問題或任務的情緒、疑慮、想法和思考 (Hall et al, 1977: 5)。上世紀70年代，霍爾 (Hall, G. E.) 等人將富勒 (Fuller, F.) 的教師關注發展理論應用到課程變革與實施研究中，提出了「關注為本採用模式」(CBAM)。這一模式被認為是以忠實取向評定實施程度的最綜合與清晰的理論 (Fullan & Pomfret, 1977)。關注階段 (Stages of Concerns, SoC)、使用水平 (Levels of Use, LoU) 與革新形貌 (Innovation Configurations, IC) 是該理論在個體水平上測量變革實施程度的三個維度。

關注階段描述的是教師在實施變革時所要經歷的不同階段中的情緒、動機、挫折感和滿足感 (Snyder et al., 1992)。CBAM認為，教師對變革的關注也會經歷一個由自我關注到任務關注、再到影響關注的發展過程，其中包括低度關注、資訊的、個人的、管理、後果、合作與再關注共7個階段。各階段的特徵及其典型的表達方式如下表 (表一) 所示。在教師關注階段的評定方面，CBAM提供了三種方法，即短時晤談、開放性陳述和問卷調查。相對而言，關注階段問卷 (SoCQ) 是最正式與精確的方法。

表1. 變革中教師的關注階段 (Hall & Hord, 1987, 2001)

階 段		特 徵	表 達
影響 關注	階段6：再關注 (refocusing)	探討革新帶來的更普遍的優點，包括採取主要變革或用另一方案取代這一革新的可能性，並且他／她對替代性方案有明確的想法	我有一些或許更好的主意
	階段5：合作 (collaboration)	關注在使用革新時與他人的合作和協調	我關心怎樣把我的教學和同事所做的事情聯繫起來
	階段4：後果 (consequence)	集中注意革新對學生的近期影響上，關注課題為革新對學生的適切性、評價學生成果 (包括表現和能力)、以及改善學生成果所需的變革等	我的使用會怎樣怎樣影響我的學生
任務 關注	階段3：管理 (management)	注意力集中在使用革新的過程和任務，以及最大限度地利用資訊和資源，極力關注有關效率、組織、管理、時間需要及安排等問題	我似乎為它花費了我所有的時間

自我 關注	階段2：個人的 (personal)	個人尚未確定革新對自己的要求、他們能否應付這些要求、以及他們在革新中扮演的角色。他／她開始分析自己在組織中的角色，並考慮實施新方案後需要做出的決策和現存結構可能引起的衝突等	使用它會對我造成哪些影響？
	階段1：信息的 (informational)	對革新表示普遍關注，有興趣瞭解革新的實施特點，如一般特徵、影響、使用要求等，但他／她並未關注自己和革新之間的關係	我想更多地瞭解它
階段0：低度關注 (awareness)		對革新很少關注，或很少涉入革新	我並不關心它

來源：Change in Schools : *Facilitating the Process*(p.60), by G. E. Hall & S. M. Hord, 1987, Albany: SUNY Press; *Implementing Change: Patterns, Principles, and Potholes*(p.61), by G. E. Hall & S. M. Hord, 2001, Boston: Allyn and Bacon.

參、認同感與關注階段研究的新進展：香港與大陸的經驗

一、認同感研究的發展

就認同感研究的發展脈絡而言，較早對認同感進行探討的當屬北美學者（Giacquinta, 1975; Kazlow, 1977）。上世紀80年代以來，以沃（Waugh, R.）等人為代表澳洲學者對認同感展開了深入細緻的分析，確立了認同感的基本架構和研究方法論，並進行了大量的實證研究。他們考慮了課程變革中不同階段之間的區別，把認同感研究從實施階段擴展到變革的啟動階段。例如，Collins & Waugh（1998）曾以一項有關年級調整的變革的背景，對啟動階段的教師認同感做出分析，其中涉及的引數因素有總體信念、緩解憂慮以及變革的實用性。研究發現，儘管這三個變數與教師的認同感有顯著相關，但以後的研究還應該再考慮一些其他因素的作用。

1990年代中期以來，伴隨著中國大陸與香港的課程改革浪潮，認同感研究被引入到中國的實施研究之中，並獲得了一些發展。李子建（1998）比較了香港小學教師對目標為本課程和常識科兩項變革的認同感。研究發現，教師在各個分量表上的得分均有顯著差異，教師對常識科的認同感（包括態度和行為意向）高於對目標為本課程的認同感。這說明教師並非一味地反對變革，而是對不同的變革項目表現出不同接受程度。在採用變革之前，教師會衡量變革的可行性和帶來的後果，才決定支持與否，而且教師在支持一項

變革的同時，也會否定另一項變革。因此，我們不能認為教師在面對變革時總是保守的。

李子建（Lee, 2000）還分析了香港小學教師對實施環境教育的認同感。研究發現，認同感問卷具有較好的信度，成本效益、關注事項、實用性、學校支持以及校外支持等 5 個因素分別解釋了 34% 的態度變異和 50% 的行為意向變異，並且教師的成本效益評估對認同感的這兩個方面都有較大的解釋能力。然而，高的認同水平只是高水平的使用和組織參與的必要而非充分條件，即高認同感並不一定導致高水平的課程實施。此外，研究者還建議以後的認同感研究除了分析原有的 5 個因素之外，還應考慮變革日程安排、工作負擔分配、變革程式的清晰性、任命協調員等因素對教師的影響。

近來，尹弘飈等人（2003）還以個案研究的方式分析了內地兩所中小學教師對課程改革的認同感。研究結果支持了認同感問卷的測量素質和成本效益分析對認同感的解釋能力，並且發現小學教師對新課程改革的認同水平顯著高於中學教師。參照 Pratt（1980：427）提出的人們在面對變革時的態度分佈模型，研究者比較了小學和中學教師對新課程改革的態度。結果表明，儘管兩所學校的大部分教師都是變革的「支持者」，但小學和中學還是呈現出不同特徵：小學中「熱誠者」的比例明顯高出中學，而中學還有相當數量的「沉默者」，並且「拖延者」和「反對者」的比例也較小學為多。

除此之外，近年來的認同感研究又表現出一個新的趨勢，即不僅關注教師的個人感受、信念對態度的影響，而且開始考慮一些學校組織結構變數，如工作組織、學校文化與認同感之間的關係。Moroz & Waugh（2000）在分析教師認同感時使用了兩類變數，一類是原有的引數因素，另一類是三項工作組織變數。研究發現，工作組織變數對教師的行為意向和實際的實施行為都有顯著的預測能力。顏明仁、李子建（2002）以教師同儕觀課教學為背景，採用大規模問卷調查的方式，初步探討了教師認同感與學校文化之間的互動關係。研究發現，教師對課程改革的認同感會影響學校文化，同時學校文化也造就大環境，從而使教師對變革的認同感有所轉變。具體而言，學校文化的得分越高，教師面對變革的信心也越大；教師對學校的期望越高，就越關心學校中的變革項目。

二、關注階段的修正

自從關注階段提出以來，許多國家和地區的研究者都採納了霍爾等人的主張，將其引入到課程變革與實施研究之中。學者們指出了關注階段自身的一些問題，並且進一步完善和發展了原有的理論模式。Bailey & Palsha (1992) 檢驗了SoCQ的測量素質。他們支持了教師關注具有一個發展序列的基本假設，但是建議用一個 5 階段的模式取代原有的 7 個階段。然而，這項研究在新問卷的效度檢驗方面並沒有使用驗證性因素分析，因此結論的可靠性還有待考慮。

長期的實證研究經驗表明，關注階段理論具有很多文化偏見，因此運用於不同的文化情境會得到不同的結果。1990年代以來，比利時與荷蘭學者對關注階段展開了大量研究，他們在自己的文化情境中檢驗了原有的理論假設，發展出具有本土特色的關注階段模式。van den Berg (1993) 基於比利時與荷蘭的研究經驗，提出了一個新的 7 階段模式，其中包括：(一) 低度關注；(二) 個人的／資訊的；(三) 對學生的後果 (consequences for pupils)；(四) 管理；(五) 協作；(六) 基於學生經驗的再關注 (refocusing based on experience with pupils)；(七) 再關注。

近十年來，香港學者開始注意結合中國這一特殊的文化脈絡來使用和驗證由西方學者提出的關注階段理論。李子建 (Lee, 1996) 曾分析了香港小學教師在實施環境教育中的關注階段。他基於前人的研究，發展出一份包含 18 個題項、6 個階段 (不包括階段 0) 的關注階段問卷。研究發現，教師在階段 1 (資訊) 和階段 4 (後果) 上表現出較高的關注，而在階段 2 (個人) 上關注程度相對較低。然而，教師在階段 1 至 階段 6 的各階段上的 Likert 七點量表得分都高於 5。其結果如下表所示 (表2)：

表2. 香港環境教育實施中教師的關注階段 (Lee, 1996 : 289)

關注階段題項 (Hall & Hord, 1987; Bailey & Palsha, 1992)	平均值 (n=1687)	標準差
1. 我關心學生對環境教育的態度	5.26	1.15
2. 我擔心我每天沒有足夠的時間	5.34	1.31

3. 我希望在環境教育的教學中幫助其他同事	5.39	1.02
4. 我想知道引入環境教育對我專業地位的影響	5.07	1.36
5. 我想知道我的利益與責任之間的衝	5.31	1.35
6. 我關心如何調整我對環境教育的教學	5.46	1.07
7. 我關心環境教育對學生的影響	5.61	1.02
8. 我想知道在環境教育中誰來做決策	5.29	1.29
9. 我願意討論在我的學校中實施環境教育的可能性	5.66	1.05
10. 我想知道如果我採用環境教育，那麼有哪些資源可以使用	5.85	1.02
11. 我願意調整我對環境教育的教學方式	5.34	1.02
12. 我願意基於學生的經驗調整我對環境教育的教學	5.37	1.01
13. 儘管我對環境教育瞭解不多，我仍關心有關環境教育的問題	5.39	1.11
14. 我願意鼓勵我的學生參與環境教	5.52	0.97
15. 我願意與其他同事進行協調，以盡量擴大環境教育的成	5.43	1.00
16. 我想知道其他同事如何教授環境教育課	5.22	1.13
17. 我想知道當我教授環境教育時我需要如何轉變我的角色	5.50	1.09
18. 學校中人與事的協調工作已經占去了我太多的時	5.37	1.45
階段1：資訊關注（題項9，10，13）	5.63	0.85
階段2：個人關注（題項4，8，17）	5.29	0.98
階段3：管理關注（題項2，5，18）	5.34	0.97
階段4：後果關注（題項1，7，14）	5.47	0.84
階段5：合作關注（題項3，15，16）	5.35	0.87
階段6：再關注（題項6，11，12）	5.39	0.87
總體（階段1—階段6）	5.41	0.69

來源：*Environmental education in the primary curriculum in Hong Kong*(p.289), J. C. K. Lee, 1996, Hong Kong: Chinese University of Hong Kong.

張善培等人（Cheung et al., 2001）以香港的目標為本課程改革為背景，系統地比較了已有的四種 SoCQ 的測量素質，發展出一個包含了 22 個題項、5 個階段的關注階段問卷。這五個階段是：（一）低度關注；（二）資訊的／

個人的；(三) 管理；(四) 後果／協作；(五) 再關注。他們使用了驗證性因素分析檢驗這個新問卷的測量素質，結果表明這個新的 5 階段模式比其他四種模式具有更好的信度和結構效度。然而，他們指出「低度關注」可能並非一個合理的結構，或者在「低度關注」和「資訊的／個人的」之間還存在著其他階段。基於這一研究，張善培 (Cheung, 2002) 同時使用問卷調查和開放性陳述兩種方法，進一步分析了香港教師對變革的關注。研究發現，在階段 0 (低度關注) 和階段 1 (資訊的／個人的) 之間還應該增加一個新的階段——評價 (evaluation)。在這一階段上，教師會做出接受還是拋棄改革理念的決策。如果接受，教師關注會繼續向高級階段發展，否則教師的關注階段就會止步不前。

肆、認同感與關注階段的關係

若將認同感和關注階段加以比較，我們不難發現二者有著一些顯著而重要的區別：首先，關注階段假定了教師關注的一個層次性的發展序列，因此可以作為測量實施程度的維度，而認同感沒有這種理論假設，因而也不能用以測量實施程度。其次，現有的認同感研究都是針對中央集權教育體制下的大規模課程變革，並且研究者也一再表示其結果僅適用於這種系統範圍的變革 (Waugh & Punch, 1987; Waugh & Godfrey, 1993, 1995; Collins & Waugh, 1998)，而關注階段在這方面具有更大的適用範圍，既可用於自上而下的課程變革，又可用於自下而上的草根式變革。

雖然存在這些區別，但它們處理的都是情意領域的教師個人因素，並且二者在理論架構方面也具有相當密切的關係。Ebersole (1989: 15-16) 指出，認同感的引數因素與不同的關注階段之間存在許多相似性。結合其他學者的一些研究，我們可以把認同感與關注階段之間的聯繫歸結為下表 (表3)：

表3. 認同感與關注階段之間的相似性 (Lee, 1996:103-104)

認同感 (Waugh & Punch, 1987)	關注階段 (Hall & Hord, 1987)	解釋 Ebersole (1989)	Fullan & Pomfret (1977)	Berman & McLaughlin (1976)
對教育的基本態度	階段2：個人的 階段6：再關注	強調教師認同感與組織氛圍之間的關係； 教師對評價自身角色轉變以及達致學生與學校之最優結果的參與。		參與變革的個體投入與動機 地方組織氛圍
緩解憂慮與不確定	階段1：信息的 階段2：個人的 階段3：管理	教師參與變革規劃與負責變革的其他人士的溝通強調回饋。	教師參與決策的必要性； 有效的實施要求人際互動 (p. 391)	教師參與日常決策是成功實施的重要影響因素
變革的實用性	階段2：個人的 階段3：管理	強調那些與使變革配合現有行為模式的評估與後勤 (logistical) 問題。	變革的特徵：方案對使用者而言的清晰度和明確性； 變革越複雜，不同群體的實施程度之間的差異就越大。	包括變革措施、資源水平於變革範圍在內的方案特徵； 對參與者有意義，而且不會過於複雜或過於狹窄的變革實施起來成功的可能性更大 (p. 358)。
對變革的期望	階段2：個人的 階段4：後果	配合校區的變革歷史； 基於過往經驗而消除對變革的誤解。		
學校行政支持	階段5：合作 階段6：再關注	強調行政支持； 校長、政府官員與教師的積極支持。	時間、物質等資源支持； 提供持續的教師培訓，以解決實施中的問題。	教師培訓的必要性 (p. 360)； 變革參與者的自我發展 (p. 361)。
成本效益評估	階段2：個人的 階段4：後果	強調激勵或動機 (incentives)	減少變革成本： 減少教師在學習新事物時的時間和困難對促進變革來說十分有益。	

來源：Environmental education in the primary curriculum in Hong Kong (p.103-104), J. C. K. Lee, 1996, Hong Kong: Chinese University of Hong Kong.

由上表可見，認同感與關注階段在理論架構上具有很多共通之處，這意味著我們有可能透過瞭解其中一種情意因素而推測另一種情意因素的發展狀況。然而，值得我們注意的是，在進行這種推測時我們必須十分謹慎，因為認同感的各要素與關注階段的理論架構之間並不存在線性的對應關係：同一種認同感要素往往能夠引起多個階段上的教師關注，並且這些階段之間並非總是相互銜接的，而是跨越了教師關注發展的某些層次。例如，「對教育的基本態度」會引起「個人的」（階段 2）和「再關注」（階段 6）兩個階段上的教師關注；「對變革的期望」和「成本效益評估」會引起「個人的」（階段 2）和「後果」（階段 4）兩個階段上的教師關注。前文已述，認同感與關注階段的一個首要區別就是前者不具有後者所假定的發展序列。顯然，上表所做的分析驗證了二者的這個區別。

鑒於認同感與關注階段在理論架構上的這種密切聯繫，我們也有必要從實證研究的角度探討二者之間的關係。在這方面，已有學者做出了初步的探索。Wade, Welch & Jensen (1994) 曾以為特殊學生提供融合教育為背景，分析了教師對教師與專家合作的認同感。在這項研究中，他們把認同感定義為「興趣水平」和「關注類型」兩項因素，其中前者借鑒了CBAM中的使用水平，後者則根據關注階段修正而來。他們一方面基於CBAM理論，認為教師關注與興趣水平之間有某種匹配關係；另一方面又借鑒了Waugh & Punch (1987) 的觀點，提出了一個包含5種類別、非等級性的「關注類型」：（一）與教師基本價值、態度、角色期望與經驗的匹配；（二）對變革的擔心與不確定；（三）對自治和參與決策的關注；（四）對學生和學校的影響；（五）個人成本評估（Wade et al., 1994: 184-187）。這種做法無疑是試圖通過消除關注階段中的層次序列而把教師的認同感與關注結合起來。資料分析表明，雖然教師的興趣水平存在著層級發展序列，但教師對合作的關注並沒有按照預期的那樣表現出清晰的類別，而是體現為一種「總體關注」（overall concerns）。不難理解，造成這一結果的原因也在於認同感與關注階段之間不同的理論假設。由於「關注類型」是基於認同感的假設而提出的，而認同感研究一方面沒有層次性的發展序列，另一方面它也是通過探討一些

影響因素來瞭解教師對變革的總體態度，因此研究者未能按照預期的那樣發現「關注類型」。這一研究提醒我們，儘管認同感與關注階段存在很多聯繫，但它們仍然是兩種獨立而不可替代的心理結構（constructs）。

在近年來所做的一項針對中國大陸新課程改革的研究中，研究者也同時使用了認同感和關注階段對兩所學校的課程實施情況進行了個案分析。研究者首先使用問卷調查的方法分析了兩所學校的教師對新課程改革的認同感；然後分別在兩所學校中選擇了部分教師，用開放性陳述的方法探討了他們的關注階段。研究發現，兩所學校對新課程改革的認同感存在顯著差異，甲校教師在各個分量表上的得分都顯著高於乙校教師（見表4）：

表4. 甲、乙兩校認同感及其影響因素的 t 值分析表

（尹弘飈等，2003：27）

變項	平均值		t
	甲校	乙校	
態度	5.7263	5.1901	3.065**
行為意向	5.9366	5.1778	4.524***
成本效益	6.1057	5.4741	4.062***
實用性	5.5268	5.0489	3.017**
關心事項	5.2154	4.6111	3.065**
校內支持	5.6620	4.7873	4.800***
校外支持	5.2927	4.3156	5.170***

p<0.01; *p<0.001

來源：“中小學教師對新課程改革認同感的個案分析”，尹弘飈、李子建、靳玉樂，2003，比較教育研究，24（10），頁27。

對兩校部分教師關注階段的分析則有以下發現（靳玉樂、尹弘飈，2003）：（一）就發展程度而言，甲校教師的關注階段主要集中在「後果」（階段4）上，但已經具有明顯的「合作」（階段5）傾向；乙校教師的關注階段也主要集中在「後果」（階段4）上，但還有許多「管理」（階段3）痕跡。比較而言，甲校教師的關注階段略高於乙校教師。（二）就教師關注的內容而言，甲校教師的關注內容更為豐富和全面。以課程評價為例，儘管這是兩校教師共同關心的問題，但乙校教師關注的只是如何評價學生，而甲校教師在考慮學生評價的同時也關心如何評價教師。

雖然這項研究沒有細緻深入地分析認同感和關注階段之間的關係，但這些結果表明，認同感與教師關注有可能存在一種正向的相關關係，即伴隨著高水平的認同感，教師關注也會發展到較充分的、較高的階段。不過，綜而觀之，目前將認同感與關注階段結合使用、探討二者關係的實證研究還很少，還沒有形成一些較成熟的研究結果。

伍、結語：認同感與關注研究的實踐啟示

一、課程實施之規劃與評定

長期以來，關注階段研究在課程實施的評定中都扮演著重要角色。它與使用水平、革新形貌一起組成了關注為本採用模式（CBAM）測量課程實施程度的基本工具。經過各個國家和地區課程學者的持續努力，關注階段在今天仍然是我們在評定課程實施時的首選理論之一。此外，在課程實施的規劃及其改進方面，關注階段研究也能給我們許多啟示。儘管著眼於校區、學校整體脈絡的變革規劃也能促進課程實施，但改進實施狀況的最佳策略莫過於促使個體教師發生合意的變化。然而，教師關注的發展不是一個自然而然的過程，而且並非所有教師都會經歷後果、合作、再關注等高級階段，這需要變革促進者提供有效的支援和干預。霍爾等人（Hall & Hord, 1987, 2001）曾描繪了四種典型的教師關注階段剖面，即非使用者、缺乏經驗的使用者、經驗豐富的使用者以及創新的使用者（renewing user）。針對這些不同情況，他們提出了一系列干預策略以促進教師關注發展到理想狀態。關注階段研究可以使實施規劃考慮更多的個人因素，從而更有效地改進課程實施。

相對而言，認同感研究在評定課程實施時發揮的作用較為有限，但它在改進實施規劃方面的作用卻歷來為人們所重視。研究者指出，變革規劃需要充分考慮以下三類因素，即變革的成本和收益、變革的性質以及變革的使用脈絡（Morris, 1987; Lee, 1996）。透過分析教師的認同感，我們可以同時瞭解上述三類因素對教師的影響，例如新課程的實用性（變革的性質）、教師的成本效益評估（變革的成本和收益）、學校內外的支持（變革的使用脈

絡)。在近來的一項研究中，Waugh（2000）認為變革規劃者可以把認同感作為一份成分檢核表（checklist），對照各個因素來分析自己對變革的規劃是否妥當。另外，他還建議研究者從理想觀點（「我希望如何規劃變革」）、真實觀點（「我認為變革是如何實施的」）和實際行為（「我對變革的實際行動」）三個角度測量教師的認同感。他認為，假如變革規劃是完善的，測量所得的三種認同感應呈現一種輕微遞減的趨勢；如果變革規劃不當，這三種認同感就會呈現一種不規則的大幅度遞減趨勢（Waugh, 2000: 360）。儘管他建議的這種做法目前還沒有實證研究驗證其成效，但這至少為我們思考如何改進實施規劃又提供了一種可能性。

二、教師發展專案的設計與檢驗

在CBAM問世之初，霍爾等人就指出關注階段可以為我們設計教師專業發展項目的依據。簡言之，通過理解和評定教師的關注階段，我們可以瞭解教師當前所關心的問題。然後，我們可以從這些問題出發，為教師設計更加個人化和針對性的專業發展項目。例如，假若教師關注集中在「個人」階段（階段2），我們就應該讓教師瞭解變革要求教師做出的轉變，如教學觀念、角色行為以及個人在組織結構中的作用等；如果教師關注集中在「評價」階段（階段4），我們就應該幫助教師發現變革對學生學習的效應，如學習成果、學習能力的改善等。在第二代CBAM研究中，學者們更強調關注階段在檢驗教師發展項目之成效中的作用。Peers（1990）曾使用開放性陳述的方法評定了教師在培訓期間關注階段的變化。對這些質化資料的分析表明，儘管這些教師的關注沒有達到最高階段，但教師關注表現出整體的發展趨勢，開始關注課程對學生的影響（階段4）、關注與同事的合作（階段5）等問題。範登堡等人（van den Berg et al., 2001）則使用關注階段問卷評定了教師發展項目對關注發展的影響。研究發現，在接受過為期兩年的專業支持項目之後，教師關注呈現了預期的發展趨勢：教師在資訊／個人、管理等低級階段上的關注降低，而在合作、基於學生經驗的再關注以及再關注等高級階

段上的關注顯著升高。這些結果證實了教師發展專案的有效性。

近年來，也有學者開始使用認同感研究來檢驗教師發展項目的成效。在最近的一項研究中，夏秀禎等人（Ha et al., 2004）以香港的體育科課程改革為背景，對 183 位小學體育教師在參與培訓項目前後分別使用認同感問捲進行調查。資料分析結果如下（見表5）：

表5. 培訓前後體育教師認同感的變化（Ha et al., 2004 : 427）

變項	前測	後測	顯著水平
態度	5.1060	5.1941	0.421
行為意向	4.6644	4.9614	0.042*
非金錢成本效益評估	5.1396	5.4107	0.021*
課程的實用性	4.8897	5.1591	0.011*
學校支持	4.5632	4.6688	0.462
校外支持	3.5862	4.3040	0.000**
關注事項	3.8759	3.5159	0.032*

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; 7點Likert量表

來源：“Teachers’ perceptions of in-service teacher training to support curriculum change in physical education: The Hong Kong experience”, by Ha et al., 2004, *Sport, Education and Society*, 9, p.427.

由表 5 可見，教師在接受培訓後對課程改革的行為意向有了顯著增加，而且在成本效益評估、課程的實用性、校外支持以及關注事項方面也有了積極變化。顯然，教師培訓已經取得了成效。這項研究表明，使用認同感研究檢驗教師發展專案的成效也是一種可行之舉。

綜上所述，對教師認同感和關注的研究已經在很大程度上擴展了我們對教師情意因素的理解，並且也不斷豐富著課程實施研究的洞察力。然而，正如前文所指出的那樣，對課程實施中教師情意因素的探討還是一個初步的、開放的、有待不斷深入的課題。在未來的研究中，我們應該在以下幾個方面有所突破：

- 個體／群體教師關注與文化脈絡之間的互動；
- 多個角度的教師認同感對改進實施規劃的作用；
- 教師認同感與關注階段之間的關係；

- 以認同感、關注為代表的教師情意因素對教師認知因素的影響；
- 擴展情意因素的研究範圍，分析認同感、關注與教師的情緒、動機之間的互動，及其對課程實施的啟示。

參考文獻

- 李子建（1998）。香港小學教師對課程改革的認同感：目標為本課程與常識科的比較。《課程論壇》，7（2），頁71-83。
- 李子建（2001）。教育改革的反思。《基礎教育學報》，10(2)、11(1)，頁3-12。
- 黃錦樟（1999）。導言。載於Fullan, M. & Hargreaves, A. 著，黃錦樟、葉建源等譯，《學校與改革：人本主義的傾向》。香港：香港教育圖書公司。
- 顏明仁、李子建（2002）。同儕觀課教學與學校文化。載於李子建（主編），《課程、教學與學校改革：新世紀的教育發展》，頁125-148。香港：中文大學出版社。
- 尹弘飈、李子建、靳玉樂（2003）。中小學教師對新課程改革認同感的個案分析。《比較教育研究》，24（10），頁24-29。
- 靳玉樂、尹弘飈（2003）。教師與新課程實施：基於CBAM的個案分析。《課程·教材·教法》，23（11），頁51-58。
- Bailey, D. B. & Palsha, S. A.(1992). Qualities of the stages of concern questionnaire and implications for educational innovations. *Journal of Educational Research*, 85(4), 226-232.
- Behar, L. S.(1994). *The knowledge base of curriculum: An empirical analysis*. Maryland: University Press of America, Inc.
- Berman, P., & McLaughlin, M. W.(1976). Implementation of educational innovation. *The Educational Forum*, 40(3), 354-370.
- Cheung, D., Hattie, J. & Ng, D.(2001). Reexamining the stages of concern questionnaire: A test of alternative models. *The Journal of Educational Research*, 94(4), 226-236.
- Chung, D.(2002). Refining a stage model for studying teacher concerns about educational innovations. *Australian Journal of Education*, 46(3), 305-322.
- Collins, P. R. & Waugh, R. F.(1998). Teachers' receptivity to a proposed system-wide educational change. *Journal of Educational Administration*. 36(2), 183-199.
- Ebersole, W. J. Jr.(1989). *Indicators of teacher receptivity to a staff development project focusing on mastery teaching in a consortium of local educational agencies*. Unpublished PhD thesis. Pittsburgh: University of Pittsburgh.
- Fullan, M. & Pomfret, A.(1977). Research on Curriculum and Instruction Implementation. *Review of Educational Research*. 47(1), 335-397.

- Fullan, M.(1992).Successful school improvement and the implementation perspective. In M. Fullan (ed.), *Successful school improvement: The implementation perspectives and beyond* (pp.21-27). Buckingham: Open University Press.
- Giacquinta, J. B.(1975). Status, risk and receptivity to innovations in complex organizations: A study of the response of four groups of educators to the proposed introduction of sex education in elementary school. *Sociology of Education*, 48, 38-58.
- Gitlin, A. & Margonis, F.(1995). The political aspect of reform: Teacher resistance as good sense. *American Journal of Education*, 103(4), 377-405.
- Goodson, I.(2001). Social histories of educational change. *Journal of Educational Change*, 2(1), 45-63.
- Ha, A. S. C., Lee, J. C. K., Chan, D. W. K. & Sum, R. K. W.(2004). Teachers' perceptions of in-service teacher training to support curriculum change in physical education: *The Hong Kong experience. Sport, Education and Society*, 9(3), 421-438.
- Hall, G. E. & Hord, S.M.(1987). *Changes in schools: Facilitating the process*. Albany: SNUY Press.
- Hall, G. E. & Hord, S.M.(2001). *Implementing change: Patterns, principles, and potholes*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hall, G. E., George, A.A.& Rutherford, W. L.(1977). *Measuring stages of concern about the innovation: A manual for the use of the SoC Questionnaire*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory. (ERIC No.: ED147 342).
- Hargreaves, A.(1998a). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Hargreaves, A.(1998b). The emotion of teaching and educational change. In Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, F. & Hopkins, D.(eds.). *International handbook of educational change*(pp. 558-575). Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Katz, E. H., Dalton, S., & Giaquinta, J. B.(1994). Status risk and receptivity of home economics teachers to a statewide curriculum innovation. *Home Economics Research Journal*, 22(4), 401-421.
- Kazlow, C.(1977). Faculty receptivity to organizational change: A test of two explanations of resistance to innovation in higher education. *Journal of Research and Development in Education*, 10(2), 87-98.
- Lee, C. K. J. (2000). Teacher receptivity to curriculum change in the implementation stage: The case of environmental educational in Hong Kong. *Journal of Curriculum Studies*, 32(1), 95-115.
- Lee, C. K. J.(1995). Teacher receptivity to environmental education: A preliminary

- study. In *Proceedings of the international curriculum conference on partnership in curriculum development: Towards more effective learning*(pp. 81-88). Hong Kong: Department of Curriculum Studies, University of Hong Kong, CDI & OECD.
- Lee, C. K. J.(1996). *Environmental education in the primary curriculum in Hong Kong*. Unpublished PhD thesis. Hong Kong: Chinese University of Hong Kong.
- Moroz, R., & Waugh, R. F.(2000). Teacher receptivity to system-wide educational change. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 159-178.
- Morris, P.(1987). Curriculum innovation and implementation: A cautionary note. *Educational Research Journal*, 2, 49-54.
- Peers, I. S.(1990). Utility of concerns-based staff development in facilitating education and training about.... *British Educational Research Journal*, 16(2), 179-189.
- Pratt, D.(1980). *Curriculum: Design and development*. New York: Harcourt Brace Jovanovich Inc.
- Punch, K. F., & McAtee, W. A.(1979). Accounting for teachers' attitude towards change. *Journal of Educational Administration*, 17(2), 171-182.
- Richardson, V., & Placier, P.(2001). Teacher change. In Richardson, V.(ed.). *Handbook of Research on Teaching*(4th ed.)(pp.905-950). Washington, D. C.: American Educational Research Association.
- Snyder, J., Bolin, F., & Zumwalt, K.(1992). Curriculum implementation. In P. W. Jackson (ed.), *Handbook of research on curriculum*(pp.402-435). New York: Macmillan Pub. Co.
- van den Berg, R.(1993). The concerns-based adoption model in the Netherlands, Flanders and United Kingdom: State of the art and perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 19, 51-63.
- van den Berg, R., Slegers, P. & Geijsel, F.(2001). Teacher's concern about adaptive teaching: Evaluation of a support program. *Journal of Curriculum and Supervision*, 16(3), 245-258.
- Wade, S. E., Welch, M., & Jensen, J. B.(1994). Teacher receptivity to collaboration: Levels of interest, types of concern, and school characteristics as variables contributing to successful implementation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 5(3), 177-209.
- Waugh, R. F. & Godfrey, J.(1995). Understanding teachers' receptivity to system-wide educational change. *Journal of Educational Administration*, 33(3), 38-54.
- Waugh, R. F. & Punch, K. F.(1987). Teacher receptivity to system-wide change in the implementation stage. *Review of Educational Research*, 57(3), 237-254.
- Waugh, R. F.(2000). Towards a model of teacher receptivity to planned

system-wide educational change in a centrally controlled system. *Journal of Educational Administration*. 38(4), 350-367.

Waugh, R., & Godfrey, J.(1993). Teacher receptivity to system-wide change in the implementation stage. *British Educational Research Journal*, 19(5), 565-578.