

## 第四章 研究結果與討論

本研究目的在瞭解不同學校變項與個人變項之國民中學社會學習領域教師，對九年一貫課程及所列之社會學習領域內涵的認知情形與態度是否有顯著差異。據此，本章旨在呈現透過研究工具調查所得數據資料與統計分析結果，且試圖參照文獻加以解釋意義與可能造就之原因。

依據本研究工具架構，全章分四大部分：第一節列出國民中學社會學習領域教師在認知與態度之整體情形；第二節分析國民中學社會學習領域教師，對實施九年一貫課程的認知情形；第三節分析國民中學社會學習領域教師，對實施九年一貫課程的態度。第四節訪談摘要與分析；第五節綜合討論。

### 第一節 國民中學社會學習領域教師對實施九年一貫課程的認知與態度之整體情形

「國民中學社會學習領域教師對實施九年一貫課程之認知與態度調查問卷」分為「認知部分」與「態度部分」兩大量表，其中「認知部分」又分為「九年一貫課程總綱」及「社會學習領域」，「態度部分」又分為「課程改革」、「教師信念」、「配套措施」。各層面得分情形如表 4-1：顯示台閩地區國民中學社會學習領域教師對九年一貫課程的整體認知在「大部分瞭解」程度（ $M=3.03$ ），整體態度則在「不同意」與「同意」之間（ $M=2.76$ ），趨向於「同意」。

表 4-1 社會學習領域教師對九年一貫課程之  
認知與態度各層面填答得分情形表

層 面		平 均 數	標 準 差
認 知	九年一貫總綱	3.01	0.54
	社會學習領域	3.04	0.53
	<b>總 分</b>	<b>3.03</b>	<b>0.51</b>
態 度	課 程 改 革	2.17	0.39
	教 師 信 念	2.93	0.39
	配 套 措 施	3.18	0.39
	<b>總 分</b>	<b>2.76</b>	<b>0.28</b>

本節分為二個部分，(一)不同變項、不同組別之社會學習領域教師，對九年一貫課程總綱與社會學習領域認知情形。(二)不同變項、不同組別之社會學習領域教師，在態度部分各層面之得分情形。

**(一)不同變項、不同組別之社會學習領域教師，對九年一貫整體課程與社會學習領域認知情形**

由表 4-2 及表 4-3 可知，不同變項之社會學習領域教師，對九年一貫課程總綱與社會學習領域認知，在本問卷中所得平均數略有差異，但大體而言，大部分社會學習領域教師對『九年一貫課程總綱』之認知與對『社會學習領域』之認知水準在「大部分瞭解」之程度 ( $M > 3$ )，未達「完全瞭解」。

表 4-2 「國民中學社會學習領域教師對實施九年一貫課程之認知與態度調查問卷」不同學校變項教師認知部分填答情形一覽表

項 目	組 別	人 數	認知部分平均數	
			課程總綱	社會學習領域
學校所在地 區	(1)北部(基隆、臺北、桃園、新竹)	211	2.96	3.04
	(2)中部(苗栗、臺中、彰化、雲林、南投)	100	3.07	3.08
	(3)南部(嘉義、臺南、高雄、屏東)	103	3.04	3.01
	(4)東部或離島地區(宜蘭、花蓮、臺東、澎湖、金門、馬祖)	38	3.07	3.06
班 級 數	(1)26 班(含)以下	75	3.12	3.09
	(2)27 44 班	90	3.13	3.10
	(3)45 62 班	131	2.96	3.04
	(4)63 班(含)以上	152	2.94	2.99
學 校 所 在 行 政 轄 區	(1)都市(直轄市、省轄市、縣轄市)	306	3.01	3.03
	(2)鄉鎮地區及偏遠地區(係指教育部明定之偏遠地區)	145	3.03	3.07
學校開始試 辦社會學習 領域九年一 貫課程之學 年度	(1)88-89 學年度	34	3.21	3.14
	(2)90 學年度	116	3.05	3.04
	(3)尚未試辦	278	2.97	3.03

表 4-3 「國民中學社會學習領域教師對實施九年一貫課程之認知與態度  
調查問卷」不同個人變項教師認知部分填答情形一覽表

項 目	組 別	人 數	認知部分平均數	
			課程總綱	社會學習 領 域
性 別	(1) 男	91	3.14	3.09
	(2) 女	358	2.99	3.03
年 齡	(1) 21 30 歲	120	3.15	3.13
	(2) 31 40 歲	143	3.02	3.04
	(3) 41 50 歲	119	2.91	3.00
	(4) 51 歲以上	65	2.94	2.97
最高學歷	(1) 專科或大專院校	297	2.99	3.04
	(2) 研究所(含四十學分班)	151	3.05	3.05
修習教育 學分之機構	(1) 師範院校	296	3.00	3.01
	(2) 一般大學教育系或教育學 程中心	148	3.05	3.12
教學年資	(1) 5 年以下	120	3.18	3.15
	(2) 滿 5 年, 未滿 10 年	88	2.93	3.04
	(3) 滿 10 年, 未滿 15 年	73	3.00	2.99
	(4) 15 年以上	167	2.94	2.99
擔任職務	(1) 主任或組長	57	3.29	3.17
	(2) 導師	204	2.96	3.02
	(3) 專任教師	172	2.99	3.03
課程發展 委 員	(1) 有	108	3.18	3.13
	(2) 無	304	2.96	3.01
領域小組 召 集 人	(1) 有	89	3.03	3.04
	(2) 無	329	3.00	3.03
目前任教 科 目	(1) 地理	149	2.98	3.00
	(2) 歷史	158	2.95	3.02
	(3) 公民與道德	140	3.11	3.11
具備社會學習 領域專業科目 教師證書張數	(1) 一張(含二、三張)	428	3.02	3.04
曾經參加九年 一貫課程相關 研習與進修累 計時數	(1) 9 小時以下	33	2.77	2.85
	(2) 10 18 小時	63	2.84	2.88
	(3) 19 30 小時	111	2.94	2.98
	(4) 31 小時以上	233	3.12	3.14

(二)不同變項、不同組別之社會學習領域教師，在本問卷態度部分各層面之得分情形

由表 4-4 及表 4-5 可知，不同學校變項之社會學習領域教師，在本問卷態度部分各層面中，所得平均數不盡相同，大部分社會學習領域教師對九年一貫課程相關「配套措施」多表「同意」之積極態度 ( $M>3.1$ )；而「教師信念」尚屬正向態度 ( $M>2.9$ )，而對「課程改革」的展望，則並不抱樂觀態度 ( $M>2.1$ )。

表 4-4 「國民中學社會學習領域教師對實施九年一貫課程的認知與態度調查問卷」不同學校變項教師態度部分填答情形一覽表

項 目	組 別	人 數	態度部分平均數		
			課程改革	教師信念	配套措施
學校所在地 區	(1)北部(基隆、臺北、桃園、新竹)	211	2.13	2.92	3.16
	(2)中部(苗栗、臺中、彰化、雲林、南投)	100	2.20	2.97	3.23
	(3)南部(嘉義、臺南、高雄、屏東)	103	2.20	2.93	3.20
	(4)東部或離島地區(宜蘭、花蓮、臺東、澎湖、金門、馬祖)	38	2.18	2.89	3.12
班 級 數	(1)26 班(含)以下	75	2.25	2.95	3.07
	(2)27 44 班	90	2.18	2.99	3.23
	(3)45 62 班	131	2.18	2.91	3.20
	(4)63 班(含)以上	152	2.12	2.92	3.18
學校所在行政轄區	(1)都市(直轄市、省轄市、縣轄市)	306	2.16	2.93	3.19
	(2)鄉鎮地區及偏遠地區(係指教育部明定之偏遠地區)	145	2.19	2.95	3.16
學校開始試辦社會學習領域九年一貫課程之學年度	(1)88-89 學年度	34	2.24	3.07	3.25
	(2)90 學年度	116	2.19	2.98	3.26
	(3)尚未試辦	278	2.14	2.90	3.14

表 4-5 「國民中學社會學習領域教師對實施九年一貫課程的認知與態度調查問卷」不同個人變項教師態度部分填答情形一覽表

項 目	組 別	人 數	態度部分平均數		
			課程改革	教師信念	配套措施
性 別	(1) 男	91	2.23	3.00	3.14
	(2) 女	358	2.15	2.92	3.19
年 齡	(1) 21 30 歲	120	2.24	3.07	3.20
	(2) 31 40 歲	143	2.13	2.93	3.25
	(3) 41 50 歲	119	2.14	2.87	3.10
	(4) 51 歲以上	65	2.17	2.80	3.10
最高學歷	(1) 專科或大專院校	297	2.18	2.93	3.19
	(2) 研究所(含 40 學分班)	151	2.15	2.93	3.16
修習教育學分之機構	(1) 師範院校	296	2.16	2.90	3.20
	(2) 一般大學教育系或教育學程中心	148	2.20	2.99	3.15
教學年資	(1) 5 年以下	120	2.24	3.10	3.22
	(2) 滿 5 年，未滿 10 年	88	2.15	2.92	3.24
	(3) 滿 10 年，未滿 15 年	73	2.10	2.91	3.29
	(4) 15 年以上	167	2.15	2.83	3.08
擔任職務	(1) 主任或組長	57	2.29	3.00	3.14
	(2) 導師	204	2.15	2.90	3.18
	(3) 專任教師	172	2.16	2.95	3.19
課程發展委員	(1) 有	108	2.21	3.02	3.16
	(2) 無	304	2.16	2.91	3.19
領域小組召集人	(1) 有	89	2.20	3.01	3.21
	(2) 無	329	2.16	2.92	3.19
目前任教科 目	(1) 地理	149	2.14	2.95	3.19
	(2) 歷史	158	2.16	2.90	3.19
	(3) 公民與道德	140	2.20	2.94	3.16
具備社會學習領域專業科目教師證書張數	(1) 一張 (2) 二張 (3) 三張	428	2.16	2.93	3.18
曾經參加九年一貫課程相關研習與進修累計時數	(1) 9 小時以下	33	2.14	2.85	3.04
	(2) 10 18 小時	63	2.18	2.86	3.12
	(3) 19 30 小時	111	2.14	2.84	3.13
	(4) 31 小時以上	233	2.17	3.00	3.24

## 第二節 國民中學社會學習領域教師 對九年一貫課程之認知情形

本研究設計以國民中學社會學習領域教師為對象，檢測其對「九年一貫課程總綱」及「社會學習領域」內涵之認知情形。故而以下分三部份，首先進行整體認知分析，其次是「九年一貫課程總綱」層面認知情形分析，第三部分是「社會學習領域」層面之認知情形分析。

### 壹、教師對九年一貫課程整體認知情形

首先針對受試者在本研究問卷中之「九年一貫課程」整體認知情形，加以分析如表 4-6，根據調查研究結果顯示，台閩地區國民中學社會學習領域教師對九年一貫課程整體認知情形應屬中上程度，意即瞭解程度在「大部分瞭解」的水準（ $M=3.03$ ），而仍未臻「完全瞭解」的程度，而對『社會學習領域』的認知程度（ $M=3.04$ ）略高於對『九年一貫課程總綱』的認知程度（ $M=3.01$ ）。

表 4-6 社會學習領域教師對九年一貫課程  
整體認知情形分析表

主要內涵	題次	平均數	標準差
課程總綱	1-17	3.01	.54
學習領域	18-37	3.04	.53
整體認知	1-37	3.03	.51

### 貳、教師對「九年一貫課程總綱」的認知情形

茲就『九年一貫課程總綱』分「內涵層面」與「逐題」兩種方式進行分析；其次考驗「不同學校背景變項」社會學習領域教師對『九年一貫課程總綱』之認知是否有顯著差異；再次分析「不同個

人背景變項」社會學習領域教師對『九年一貫課程總綱』之認知是否有顯著差異。最後整理出影響社會學習領域教師對『九年一貫課程總綱』認知之變項。

## 一、『九年一貫課程總綱』內涵的認知分析

### (一)內涵層面分析：

茲依據九年一貫課程總綱，將本研究所列『九年一貫課程總綱』分為四個層面，由表 4-7 顯示，社會學習領域教師對『九年一貫課程總綱』的認知水準在「大部分瞭解」程度（ $M=3.01$ ），其中基本理念與課程目標部份瞭解程度較高（ $M=3.22$ ），實施要點部分瞭解程度較低（ $M=2.91$ ）。

表 4-7 社會學習領域教師對『九年一貫課程總綱』層面認知情形分析表

主要內涵	題次	平均數	標準差
特色精神	1,2,3,4	3.06	.61
基本理念 課程目標	5,6	3.22	.60
學習領域	7,8	3.17	.61
實施要點	9-17	2.91	.61
總 綱		3.01	.54

### (二)逐題分析：

社會學習領域教師對『九年一貫課程總綱』的認知水準，經逐題分析結果（見表 4-8），顯示教師對課程總綱中之基本理念之內涵如第 2、5、6、7、8 題之瞭解程度最高（ $M > 3.14$ ），而實施要點中之細項如第 9、11、13 題等則瞭解程度最低（ $M < 2.9$ ）。



表 4-8 『九年一貫課程總綱』 認知層面逐題分析表

題號	內 容	次數與百分比				平均數	標準差
		1	2	3	4		
1	九年一貫課程以「課程綱要」取代「課程標準」。	11	82	240	118	3.03	.74
		2.4	18.2	53.2	26.2		
2	九年一貫課程採能力本位，強調培養學生帶的走的能力。	5	61	240	145	3.16	.69
		1.1	13.5	53.2	32.2		
3	九年一貫課程重視科目間橫向的統整及國中小縱貫的銜接。	4	92	227	127	3.06	.72
		0.9	20.4	50.4	28.2		
4	九年一貫課程的精神具「創新」導向。	14	94	222	121	3.00	.78
		3.1	20.8	49.2	26.8		
5	九年一貫課程是要培養具備人本情懷、統整能力、民主素養、鄉土與國際意識，及能進行終身學習之健全國民。	5	58	244	141	3.16	.68
		1.1	12.9	54.5	31.5		
6	九年一貫課程設計應以學生為主體，以生活經驗為重心。	4	32	247	169	3.29	.63
		0.9	7.1	54.6	37.4		
7	七大學習領域是學生學習的內容而非學科的名稱。	4	52	240	155	3.21	.67
		0.9	11.5	53.2	34.4		
8	九年一貫課程的實施應以統整、協同教學為原則。	5	55	263	129	3.14	.66
		1.1	12.2	58.2	28.5		
9	學校課程發展委員會之組成方式由校務會議決定。	31	113	211	96	2.82	.84
		6.9	25.1	46.8	21.3		
10	各學習領域學習節數，可依課程綱要所規定的百分比上下限，由學校課程發展委員會作適當的分配。	14	113	206	118	2.95	.80
		3.1	25.1	45.7	26.2		
11	各校得自行調整每學期週數與每節分鐘數。	32	142	207	70	2.70	.82
		7.1	31.5	45.9	15.5		
12	彈性學習節數的用途包括實施補救教學、學習領域選修課程、全校性活動、班及輔導、學生自我學習等。	13	91	220	128	3.02	.77
		2.9	20.1	48.7	28.3		
13	導師時間不列在學習總節數內。	82	134	143	91	2.54	1.01
		18.2	29.8	31.8	20.2		
14	將六大議題適時融入各領域教學當中，為九年一貫課程特色之一。	14	71	206	159	3.13	.79
		3.1	15.8	45.8	35.3		
15	學校課程計畫應以學習領域為單位提出。	11	71	237	131	3.08	.74
		2.4	15.8	52.7	29.1		
16	課程評鑑的範圍包括課程教材、教學計畫、實施成果等項目。	15	97	232	104	2.95	.76
		3.3	21.7	51.8	23.2		
17	國中基本學力測驗應參照分段能力指標編製。	26	83	215	127	2.98	.84
		5.8	18.4	47.7	28.2		

## 二、不同「學校變項」教師對『九年一貫課程總綱』認知之差異情形分析

將不同學校變項之教師，組別為二組者以獨立樣本 T 考驗分析組間是否存在顯著差異；組別在三組以上者以變異數分析各組之間是否有差異存在。

(一)不同學校變項、組別為兩組者，經以獨立樣本 T 考驗分析結果如表 4-9 顯示：不同「學校所在行政轄區」之社會學習領域教師對『九年一貫課程總綱』認知情形沒有顯著差異。

表4-9 不同學校所在行政轄區之社會學習領域教師對『九年一貫課程總綱』認知情形獨立樣本t考驗摘要表

學校變項	類別	個數	平均數	標準差	t值	顯著性
學校所在行政轄區	都市	306	3.01	.56	-.45	.66
	鄉鎮地區及偏遠地區	145	3.03	.50		

(二)不同學校變項 組別在三組以上，經以變異數分析結果如表 4-10 顯示：

- 1、不同「學校所在地區」之社會學習領域教師，對『九年一貫課程總綱』認知情形沒有顯著差異。不同「班級數」之社會學習領域教師對『九年一貫課程總綱』認知情形初步分析雖具顯著差異，但進一步以 Scheffe 法事後比較組間差異，則未達顯著性差異。
- 2、不同「開始試辦社會學習領域課程之學年度」之社會學習領域教師對『九年一貫課程總綱』認知情形有顯著差異。

進一步分析組間差異，88-89 學年度開始試辦社會學習領域課程之社會學習領域教師對『九年一貫課程總綱』認知情形明顯高於從未試辦社會學習領域課程之社會學習領域教師。

(三)將「不同學校變項」教師對「九年一貫課程總綱」認知是否具有顯著差異情形加以分析整理，顯示僅「不同開始試辦社會學習領域課程之學年度」之社會學習領域教師對『九年一貫課程總綱』認知情形有顯著差異。

表4-10 不同學校變項之社會學習領域教師對『九年一貫課程總綱』認知情形變異數摘要表

學校變項	類 別	個數	平均數	標準差	F值	顯著性	事後比較
學校所在地區	北 部	211	2.96	.56	1.26	.288	
	中 部	100	3.07	.44			
	南 部	103	3.04	.56			
	東 部 或 離 島	38	3.07	.50			
班 級 數	2 6 班 以 下	75	3.12	.45	3.01*	.011	
	2 7 ~ 4 4 班	90	3.13	.53			
	4 5 ~ 6 2 班	131	2.96	.53			
	63班(含)以上	152	2.94	.58			
開始試辦社會 領域課程之學 年度	88-89學年度	34	3.21	.47	3.36*	.036	1 > 3
	9 0 學 年 度	116	3.05	.53			
	尚 未 試 辦	278	2.97	.55			

\*p<.05

### 三、不同「個人變項」教師對『九年一貫課程總綱』之認知差異情形分析

(一)不同個人變項、組別在兩組者，經以獨立樣本 T 考驗分析結果如表 4-11：

- 1、不同「性別」之社會學習領域教師對『九年一貫課程總綱』認知情形有顯著差異。男性之社會學習領域教師對『九年一貫課程總綱』認知情形明顯高於女性教師。

- 2、**「有無擔任課程發展委員」**之社會學習領域教師對『九年一貫課程總綱』認知情形**有顯著差異**。有擔任課程發展委員之社會學習領域教師對『九年一貫課程總綱』認知情形明顯高於無擔任課程發展委員之教師。
- 3、不同**「學歷」、「修習教育學分機構」、「有無擔任領域小組召集人」**之社會學習領域教師對『九年一貫課程總綱』認知情形**沒有顯著差異**

表4-11 不同個人變項之社會學習領域教師對『九年一貫課程總綱』認知情形獨立樣本t考驗摘要表

個人變項	類別	個數	平均數	標準差	t值	顯著性
性別	男	91	3.14	.59	2.28*	.024
	女	358	2.99	.53		
學歷	專科或大學	297	2.99	.54	-1.00	.317
	研究所 (含40學分班)	151	3.05	.56		
修習教育學分機構	師範院校	296	3.00	.54	-.98	.330
	一般大學教育系 或教育學程中心	148	3.05	.55		
有無擔任課程發展委員	有	108	3.18	.49	3.94***	.000
	無	304	2.96	.56		
有無擔任領域小組召集人	有	89	3.03	.50	.48	.635
	無	329	3.00	.56		

\* $p < .05$  ; \*\*\* $p < .001$

(二)不同個人變項 組別在三組以上,經以變異數分析結果如表 4-12 顯示:不同「年齡」、不同「教學年資」、不同「職務」、不同「任教科目」、不同「研習九年一貫相關課程時數」之社會學習領域教師對『九年一貫課程總綱』認知情形有顯著差異。

進一步事後比較組間差異結果如下:

- 1、不同「年齡」之社會學習領域教師對『九年一貫課程總綱』認知情形有顯著差異, 21~30 歲之社會學習領域教師對『九年一貫課程總綱』認知情形明顯高於 41~50 歲及 51 歲以上教師。
- 2、不同「教學年資」之社會學習領域教師對『九年一貫課程總綱』認知情形有顯著差異, 5 年以下之社會學習領域教師對『九年一貫課程總綱』認知情形明顯高於滿 5 年未滿 10 年及 15 年以上之教師。
- 3、不同「職務」之社會學習領域教師對『九年一貫課程總綱』認知情形有顯著差異, 擔任主任或組長之社會學習領域教師對『九年一貫課程總綱』認知情形明顯高於未擔任行政職務之導師及專任教師。
- 4、不同「任教科目」之社會學習領域教師對『九年一貫課程總綱』認知情形有顯著差異, 目前任教公民與道德科之社會學習領域教師對『九年一貫課程總綱』認知情形明顯高於任教歷史科教師。
- 5、不同「研習九年一貫相關課程時數」之社會學習領域教師對『九年一貫課程總綱』認知情形有顯著差異, 曾經參加九年一貫課程相關研習及進修達 31 小時以上之社會學習領域教師對『九年一貫課程總綱』認知情形明顯高於教師 0~9 小時、10~18 小時以及 19~30 小時之教師。

表4-12 不同個人變項之社會學習領域教師對『九年一貫課程總綱』  
認知情形變異數摘要表

個人變項	類別	個數	平均數	標準差	F值	顯著性	事後比較
年 齡	21~30歲	120	3.15	.47	4.51**	.004	1 > 3
	31~40歲	143	3.02	.53			1 > 4
	41~50歲	119	2.91	.59			
	51歲以上	65	2.94	.55			
教學年資	5年以下	120	3.18	.48	5.49**	.001	1 > 2
	滿5年未滿10年	88	2.93	.50			1 > 4
	滿10年未滿15年	73	3.00	.55			
	15年以上	167	2.94	.59			
擔任職務	主任或組長	57	3.29	.55	9.13***	.000	1 > 2
	導師	204	2.96	.49			1 > 3
	專任教師	172	2.99	.58			
任教科目	地理	149	2.98	.53	3.44*	.033	3 > 2
	歷史	158	2.95	.60			
	公民與道德	140	3.11	.48			
研習九年一 貫課程進修 累計時數	0~9小時	33	2.77	.55	8.34***	.000	4 > 1
	10~18小時	63	2.84	.56			4 > 2
	19~30小時	111	2.94	.53			4 > 3
	31小時以上	233	3.12	.52			

\*p<.05 ; \*\*p<.01 ; \*\*\*p < .001

#### 四、影響社會學習領域教師對『九年一貫課程總綱』認知之變項

將不同「學校變項」及「個人變項」教師對『九年一貫課程總綱』認知是否具有顯著差異情形分析整理如表 4-13，以“√”符號表示具有顯著差異之變項。

表4-13 對『九年一貫課程總綱』認知具顯著差異之變項分析表

變 項		有顯著差異	無顯著差異
學 校 變 項	學校所在地區		√
	學校所在行政轄區		√
	班級數		√
	開始試辦社會領域課程之學年度	√	
個 人 變 項	性別	√	
	年齡	√	
	最高學歷		√
	修習教育學分之機構		√
	教學年資	√	
	擔任職務	√	
	曾擔任課程發展委員	√	
	曾擔任學習領域小組召集人		√
	主要任教科目	√	
曾參加九年一貫課程 相關研習與進修時數	√		

#### 五、與相關研究之比較

在學校變項上「試辦」具有顯著性差異之研究結果與邱馨儀（2002）之研究相同。「擔任職務」具有顯著性差異之研究結果與劉欽敏（2002）、邱馨儀（2002）之研究相同。「年齡」、「教學年資」、「研習時數」、「課發會成員」具有顯著性差異之研究結果與邱馨儀（2002）、陳初芳（2002）等之研究相同。

### 參、『社會學習領域』認知情形

首先針對受試者在本研究問卷中之『社會學習領域』認知情形就各「內涵層面」及「逐題」進行分析；其後考驗不同「學校變項」社會學習領域教師對『社會學習領域』認知是否有顯著差異；最後考驗不同「個人變項」社會學習領域教師對『社會學習領域』認知是否有顯著差異。

#### 一、『社會學習領域』認知的整體分析

##### (一)『社會學習領域』認知各層面分析

根據表 4-14 研究結果，顯示社會學習領域教師對『社會學習領域』包括基本理念、課程目標、分段能力指標及實施要點以及課程理論五層面之認知水準在「大部分瞭解」程度（ $M=3.04$ ），其中課程目標認知程度最高（ $M=3.32$ ），但基本理念、分段能力指標、實施要點及課程理論之認知則程度較低（ $M < 3.05$ ）。

表 4-14 社會學習領域教師對『社會學習領域』認知情形分析表

主要內涵	題次	平均數	標準差
基本理念	19-20	2.99	.64
課程目標	27	3.32	.63
分段能力指標	24,29-37	3.05	.57
實施要點	23,25,26	3.00	.61
課程理論	21,22,28	3.02	.61
總分		3.04	.53

##### (二)逐題分析

由表4-15可知，社會學習領域教師對『社會學習領域』的認知，其中對社會學習領域不可忽視情意目標之認知最高（第27題），但在課程統整之理論以及分段能力指標及評量等內涵之認知較低，包括第20、21、22、24、25、30、31、35題。



表4-15 『社會學習領域』課程認知層面逐題分析表

題號	問 卷 內 容	平均數	標準差
18	社會學習領域是統整自我、人與人、人與環境間互動關係所產生的知識領域。	3.19	.65
19	社會學習領域整合了人的生存、生計、生活、與生命四大層面。	3.01	.75
20	統整的功能主要包括意義化、內化、類化、簡化。	2.77	.78
21*	課程統整除了知識統整，還包括經驗統整、社會統整與課程設計的統整。	2.95	.75
22*	將歷史、地理、公民統整為社會學習領域，是將被分割的欲探究現象予以還原，改為整體關照。	2.90	.82
23	合科教學只是社會學習領域統整的方式之一。	3.07	.74
24*	學習分階段的意義，在於提示各階段必須達成的基本學習成果。	2.93	.72
25*	能力指標的評量是採效標參照評量精神，其目的在評估學生的學習結果及評鑑教學的成效。	2.88	.77
26	客觀式評量方法例如是非、選擇題等，不易測出學生歸納、批判、統整能力。	3.05	.73
27	社會學習領域是一個充滿各種價值觀與價值判斷的領域，因此必須認知、技能、情意三目標並重，不可忽視情意目標。	3.32	.63
28	適合社會學習領域的主要教學法，包含道德討論法、解決問題教學法、合作學習法、問答法、欣賞法、講述法、...等。	3.21	.67
29	教師需引導國中階段學生分析自然環境、人文環境及其互動如何影響人類的生活型態。	3.20	.66
30*	教師需引導國中階段學生從直線前進與循環的觀點，分析歷史的變遷。	2.91	.78
31*	教師需引導國中階段學生從歷史上或生活中，舉出因缺少內、外在的挑戰，而使社會或個人沒落的例子。	2.96	.72
32	教師需引導國中階段學生在面對爭議性問題時，能從多元的觀點與他人進行理性辯證。	3.18	.70
33	教師需引導國中階段學生從生活中推動學習型組織，建立終生學習理念。	3.16	.65
34	教師需引導國中階段學生探索民主政府的合理性、正當性與合法性。	3.10	.72
35*	教師需引導國中階段學生分析數種金融管道對其個人理財上的優缺點。	2.85	.82
36	教師需引導國中階段學生分析人類的價值、信仰和態度如何影響科學技術的發展方向。	3.01	.73
37	教師需引導國中階段學生舉出全球面臨與關心的課題，如環保、犯罪等，分析其因果並建構問題解決方案。	3.21	.65

\*表示得分較低者

## 二、不同「學校變項」教師對『社會學習領域』認知差異情形之分析

(一)不同學校變項、組別在兩組者，經以獨立樣本T考驗分析結果如表4-16：

由表顯示不同「學校所在行政轄區」之社會學習領域教師對『社會學習領域』認知情形皆沒有顯著差異。

表4-16 不同學校變項之社會學習領域教師對『社會學習領域』  
認知情形獨立樣本t考驗摘要表

學校變項	類 別	個數	平均數	標準差	t 值	顯著性
學校所在 行政轄區	都 市	306	3.03	.56	-.69	.49
	鄉 鎮 地 區 及 偏 遠 地 區	145	3.07	.47		

(二)不同學校變項、組別在三組以上，經以變異數分析結果如表4-17：顯示不同「學校所在地區」、「班級數」、「開始試辦社會學習領域課程之學年度」之社會學習領域教師對『社會學習領域』認知情形皆沒有顯著差異

(三)將不同「學校變項」教師對『社會學習領域』課程認知是否具有顯著差異情形加以整理，顯見不同「學校變項」各組間皆未有顯著差異。

表4-17 不同學校變項之社會學習領域教師對『社會學習領域』  
認知情形變異數摘要表

學校變項	類 別	個數	平均數	標準差	F值	顯著性	事後比較
學校所在 地 區	北 部	211	3.04	.56	.38	.77	
	中 部	100	3.08	.44			
	南 部	103	3.01	.56			
	東部或離島	38	3.06	.50			
班 級 數	26班以下	75	3.09	.46	1.01	.39	
	27~44班	90	3.10	.51			
	45~62班	131	3.04	.49			
	63班(含)以上	152	2.99	.59			
學校開始試辦 社會學習領域 九年一貫課程 之學年度	88-89學年度	34	3.14	.41	.70	.50	
	90學年度	116	3.04	.52			
	尚未試辦	278	3.03	.54			

### 三、不同「個人變項」教師對「社會學習領域」認知差異情形之分析

(一)不同個人變項、組別在兩組者，經以獨立樣本 T 考驗分析結果如表 4-18：

- 1、不同「性別」、「學歷」、「有無擔任領域小組召集人」之社會學習領域教師對『社會學習領域』認知情形沒有顯著差異。
- 2、不同「修習教育學分機構」之社會學習領域教師對『社會學習領域』認知情形有顯著差異。於一般大學教育系或教育學程中心修習教育學分之社會學習領域教師對『社會學習領域』認知情形明顯高於在師範院校修習教育學分之教師。
- 3、「有無擔任課程發展委員」之社會學習領域教師對『社會學習領域』認知情形有顯著差異。有無擔任課程發展委員之社會學習領域教師對『社會學習領域』認知情形明顯高於無擔任課程發展委員之教師。

表4-18 不同個人變項之社會學習領域教師對『社會學習領域』認知情形獨立樣本t考驗摘要表

個人變項	類別	個數	平均數	標準差	t值	顯著性
性別	男	91	3.09	.56	.871	.39
	女	358	3.03	.52		
學歷	專科或大學	297	3.04	.53	-.155	.877
	研究所 (含40學分班)	151	3.05	.55		
修習教育學分機構	師範院校	296	3.01	.52	-2.01*	.045
	一般大學教育系 或教育學程中心	148	3.12	.53		
有無擔任課程發展委員	有	108	3.13	.46	2.20*	.029
	無	304	3.01	.56		
有無擔任領域小組召集人	有	89	3.04	.45	.246	.806
	無	329	3.03	.56		

\*p<.05

(二)不同個人變項 組別在三組以上,經以變異數分析結果如表 4-19 顯示：

- 1、不同「年齡」、「教學年資」、「擔任職務」、「主要任教科目」之社會學習領域教師對『社會學習領域』認知情形沒有顯著差異。
- 2、不同「研習九年一貫課程進修累計時數」之社會學習領域教師對『社會學習領域』認知情形有顯著差異。曾經研習時數達 31 小時以上之社會學習領域教師對『社會學習領域』認知情形明顯高於 0~9 小時及 10~18 小時之教師。

(三)將不同「個人變項」教師對『社會學習領域』課程認知是否具有顯著差異情形歸納整理，顯示在不同「修習教育學分之機構」、「是否曾擔任課程發展委員」、不同之「參加九年一貫課程相關研習與進修時數」等變項組間具有顯著差異。

表4-19 不同個人變項之社會學習領域教師對『社會學習領域』認知情形變異數摘要表

個人變項	類別	個數	平均數	標準差	F值	顯著性	事後比較
年 齡	21~30歲	120	3.13	.49	1.60	.188	
	31~40歲	143	3.04	.55			
	41~50歲	119	3.00	.55			
	51歲以上	65	2.97	.52			
教學年資	5年以下	120	3.15	.47	2.48	.061	
	滿5年未滿10年	88	3.04	.52			
	滿10年未滿15年	73	2.99	.51			
	15年以上	167	2.99	.58			
擔任職務	主任或組長	57	3.17	.49	1.99	.138	
	導 師	204	3.02	.50			
	專任教師	172	3.03	.57			
主要任教科目	地 理	149	3.00	.51	1.96	.142	
	歷 史	158	3.02	.58			
	公民與道德	140	3.11	.49			
研習九年一貫課程進修累計時數	0~9小時	33	2.85	.55	6.42***	.000	4 > 1 4 > 2
	10~18小時	63	2.88	.54			
	19~30小時	111	2.98	.51			
	31小時以上	233	3.14	.52			

\*\*\*p<.001

#### 四、影響社會學習領域教師對『社會學習領域』認知之變項

將不同「學校變項」及「個人變項」教師對『社會學習領域』認知是否具有顯著差異情形歸納整理如表 4-20，以“√”符號表示具有顯著差異之變項。

表4-20 對『社會學習領域』認知具顯著差異之變項分析表

變 項		有顯著差異	無顯著差異
學 校 變 項	學校所在地區		√
	學校所在行政轄區		√
	班級數		√
	開始試辦社會領域課程之學年度		√
個 人 變 項	性別		√
	年齡		√
	最高學歷		√
	修習教育學分之機構	√	
	教學年資		√
	擔任職務		√
	曾擔任課程發展委員	√	
	曾擔任學習領域小組召集人		√
	主要任教科目		√
	曾參加九年一貫課程相關研習與進修時數	√	

#### 五、與相關研究之比較

在社會學習領域認知之影響因素分析中，「研習時數」具顯著性差異之研究結果與呂百理(2002)、邱馨儀(2002)、陳初芳(2002)、余國珍(2002)等之研究皆獲相同的結果。

### 第三節 國民中學社會學習領域教師對 實施九年一貫課程之態度分析

本研究問卷態度部份分列三個層面，探知國民中學社會學習領域教師對九年一貫課程及其所列之社會學習領域態度，三個層面包含對實施九年一貫課程在『課程改革』、『教師信念』、『配套措施』的態度。

本節計分四個部份分析，首先針對受試者在本研究問卷中之態度部分三個層面進行整體初步分析；其後就九年一貫『課程改革』態度進行「逐題」分析及考驗不同「背景變項」社會學習領域教師對其是否有顯著差異；再次就『教師信念』系統進行「逐題」分析及考驗不同「背景變項」社會學習領域教師是否有顯著差異，最後針對相關『配套措施』進行「逐題」分析及考驗不同「背景變項」社會學習領域教師之態度是否有顯著差異。

#### 壹、對九年一貫課程及所列社會學習領域內涵之態度的整體分析

根據表 4-21 研究結果顯示，社會學習領域教師在前述三部份態度，其中對九年一貫『課程改革』態度在「不同意」至「同意」之間，較傾向「不同意」的態度（ $M=2.17$ ）；而在「教師信念」層面上則接近「同意」之意見（ $M=2.93$ ），呈現願意配合新課程進行所需之角色轉換、教學創新、多元評量及與同事合作之意願；在「配套措施」層面上則呈現「同意」至「非常同意」之態度（ $M=3.18$ ），顯示教師對新課程推動所需之配套措施抱持強烈需求態度。

表 4-21 「國民中學社會學習領域教師對實施九年一貫課程的  
認知與態度調查問卷」態度層面分析表

主要內涵	題 次	平均數	標準差
課程改革	1-6 , 18-22	2.17	.39
教師信念	7-16	2.93	.39
配套措施	17 , 23-29	3.18	.39
<b>整體態度</b>		<b>2.76</b>	<b>.28</b>

## 貳、教師對九年一貫『課程改革』態度分析

### 一、逐題分析

由表4-22可知，社會學習領域教師對於九年一貫課程預期可提升學生多元智慧、增進教師專業自主、及教育改革效果等方面之態度持「同意」與「非常同意」態度者百分比達60%以上，包括第1、3、5題；對於校園民主化之增進（第4題）則為持平的態度；對於緩和升學主義觀念之態度則較趨於較負面的「不同意」態度（百分比 = 85.6）；減輕學生壓力方面亦抱持偏「不同意」態度（百分比 = 74.6）；至於預期增加師生負擔及轉學困擾則多屬「同意」與「非常同意」之態度（反向計分題，合計百分比 > 87），而認為協同教學不可能經常實施亦多表示「同意」與「非常同意」（反向計分題，合計百分比高達90），但認為社會學習領域統整十分困難則趨於「同意」（反向計分題，百分比 = 71）。

表 4-22 社會學習領域教師對九年一貫『課程改革』態度逐題分析表

題號	問 卷 內 容	次數與百分比				平均數	標準差
		1	2	3	4		
1	九年一貫課程能提昇學生多元智慧能力。	25	123	260	40	2.70	.71
		5.6	27.5	58.0	8.9		
2	九年一貫課程有助於緩和家長的升學主義觀念。	116	270	48	17	1.92	.71
		25.7	59.9	10.6	3.8		
3	九年一貫課程可以增進教師專業自主。	52	133	231	33	2.55	.79
		11.6	29.6	51.4	7.3		
4	九年一貫課程有助於校園民主化。	26	181	218	23	2.53	.68
		5.8	40.4	48.7	5.1		
5	教師若用心參與，就可以發揮教育改革效果。	22	82	282	63	2.86	.71
		4.9	18.1	62.9	14.1		
6	社會學習領域實施統整課程，可以減輕學生學習壓力。	74	263	94	21	2.14	.73
		16.4	58.2	20.8	4.6		
18*	教材「一綱多本」，將增加學生準備升學的負擔。	155	241	47	8	1.80	.69
		34.4	53.4	10.4	1.8		
19*	九年一貫課程會造成學生轉學的銜接困擾。	194	215	37	6	1.68	.68
		42.9	47.6	8.2	1.3		
20*	我擔心九年一貫課程的實施會使教學工作更加繁重。	160	239	48	4	1.77	.67
		35.5	53.0	10.6	0.9		
21*	我覺得與領域內教師進行的協同教學，不可能經常實施。	132	275	41	3	1.81	.61
		29.3	61.0	9.1	0.7		
22*	歷史、地理、公民各科的本質與內涵大不相同，統整十分困難。	87	233	122	8	2.11	.72
		19.3	51.8	27.1	1.8		

\*備註：18-22為反向計分題

## 二、不同「學校變項」教師對對九年一貫『課程改革』態度差異情形之分析

將不同學校變項之教師，組別為二組者以獨立樣本 T 考驗分析組間是否存在顯著差異；組別在三組以上者以變異數分析各組之間是否有差異存在。



(一)不同學校變項、組別為兩組者，經以獨立樣本 T 考驗分析結果如表 4-23 顯示：不同「學校所在行政轄區」之社會學習領域教師對九年一貫『課程改革』態度皆沒有顯著差異

表4-23 不同學校變項之社會學習領域教師對九年一貫『課程改革』態度獨立樣本t考驗摘要表

學校變項	類別	個數	平均數	標準差	t值	顯著性
學校所在行政轄區	都市	306	2.16	.39	-.86	.391
	鄉鎮地區及偏遠地區	145	2.19	.40		

(二)不同學校變項 組別為三組以上，經以變異數分析結果如表 4-24 顯示：不同「學校所在地區」、「班級數」、「開始試辦社會學習領域課程之學年度」之社會學習領域教師對九年一貫『課程改革』態度皆沒有顯著差異。

(三)將不同「學校變項」教師對九年一貫『課程改革』態度是否具有顯著差異情形加以整理，顯示不同學校變項教師對九年一貫『課程改革』態度皆不具有顯著差異。

表4-24 不同學校變項之社會學習領域教師對九年一貫『課程改革』態度變異數摘要表

學校變項	類別	個數	平均數	標準差	F值	顯著性	事後比較
學校所在地區	北部	211	2.13	.40	1.09	.352	
	中部	100	2.20	.40			
	南部	103	2.20	.37			
	東部或離島	38	2.18	.37			
班級數	26班以下	75	2.25	.39	1.99	.115	
	27~44班	90	2.18	.39			
	45~62班	131	2.18	.38			
	63班(含)以上	152	2.12	.40			
學校開始試辦社會學習領域九年一貫課程之學年度	88-89學年度	34	2.24	.58	1.35	.261	
	90學年度	116	2.19	.37			
	尚未試辦	278	2.14	.39			

### 三、不同「個人變項」教師對九年一貫『課程改革』態度差異情形之分析

(一)不同「個人變項」組別為兩組者，經以獨立樣本 T 考驗分析結果如表 4-25 顯示：不同「性別」、「學歷」、「修習教育學分機構」、「有無擔任課程發展委員」、「有無擔任領域小組召集人」之社會學習領域教師對九年一貫『課程改革』態度沒有顯著差異。

表4-25 不同「個人變項」之社會學習領域教師對九年一貫『課程改革』態度獨立樣本t考驗摘要表

個人變項	類別	個數	平均數	標準差	t值	顯著性
性別	男	91	2.23	.45	1.47	.145
	女	358	2.15	.38		
學歷	專科或大學	297	2.18	.40	.747	.456
	研究所 (含40學分班)	151	2.15	.38		
修習教育學分機構	師範院校	296	2.16	.39	-1.115	.266
	一般大學教育系 或教育學程中心	148	2.20	.41		
有無擔任課程發展委員	有	108	2.21	.35	1.41	.158
	無	304	2.16	.41		
有無擔任領域小組召集人	有	89	2.20	.34	.85	.399
	無	329	2.16	.40		

(二)不同「個人變項」組別為三組以上，經以變異數分析結果如表 4-26 顯示：

- 1、不同「年齡」、「教學年資」、「主要任教科目」、「研習九年一貫課程進修累計時數」之社會學習領域教師對九年一貫『課程改革』態度沒有顯著差異

- 2、不同「擔任職務」之社會學習領域教師對九年一貫『課程改革』態度有顯著差異。擔任主任或組長行政職務之社會學習領域教師對九年一貫『課程改革』態度明顯較擔任導師職務之教師持樂觀態度。

表4-26 不同個人變項之社會學習領域教師對九年一貫『課程改革』態度變異數摘要表

個人變項	類別	個數	平均數	標準差	F值	顯著性	事後比較
年 齡	21~30歲	120	2.24	.38	1.89	.130	
	31~40歲	143	2.13	.43			
	41~50歲	119	2.14	.36			
	51歲以上	65	2.17	.38			
教學年資	5年以下	120	2.24	.40	2.34	.072	
	滿5年，未滿10年	88	2.15	.40			
	滿10年，未滿15年	73	2.10	.41			
	15年以上	167	2.25	.37			
擔任職務	主任或組長	57	2.29	.38	3.09*	.046	1 > 2
	導 師	204	2.15	.34			
	專任教師	172	2.16	.44			
主要任教科 目	地 理	149	2.13	.39	.96	.384	
	歷 史	158	2.16	.39			
	公民與道德	140	2.20	.40			
研習九年一貫課程進修累計時數	0~9小時	33	2.14	.40	.31	.819	
	10~18小時	63	2.18	.40			
	19~30小時	111	2.14	.38			
	31小時以上	233	2.17	.39			

\*p<.05

(三)將不同「個人變項」教師對九年一貫『課程改革』態度是否具有

顯著差異情形加以整理，顯示僅在「擔任行政職務」變項上有顯著差異。

#### 四、影響社會學習領域教師對九年一貫『課程改革』態度之變項

將不同「學校變項」及「個人變項」教師對九年一貫『課程改革』態度是否具有顯著差異情形歸納整理如表 4-27，以“√”符號表示具有顯著差異之變項。

表4-27 對『課程改革』態度具顯著差異之變項分析表

變 項		有顯著差異	無顯著差異
學 校 變 項	學校所在地區		√
	學校所在行政轄區		√
	班級數		√
	開始試辦社會領域課程之學年度		√
個 人 變 項	性別		√
	年齡		√
	最高學歷		√
	修習教育學分之機構		√
	教學年資		√
	擔任職務	√	
	曾擔任課程發展委員		√
	曾擔任學習領域小組召集人		√
	主要任教科目		√
	曾參加九年一貫課程相關研習與進修時數		√

### 參、「教師信念」系統之態度差異情形之分析

#### 一、逐題分析

由表4-28可知，社會學習領域教師對於九年一貫課程所強調應具備之溝通協調合作、教學創新、採用多元評量之配合意願皆很高（包括第8、10、11題），近達90%；但在尋求家長資源上（第16題），教

師們的得分相對偏低許多，僅在四成六，另外對透過研習增進自己九年一貫課程的了解看法一項及運用電腦等視聽媒體教學在七成左右。

表 4-28 社會學習領域教師對「教師信念」態度逐題分析表

題號	問 卷 內 容	次數與百分比				平均數	標準差
		1	2	3	4		
7	經過研習，我對九年一貫課程越來越了解。	18	116	278	38	2.75	.66
		4.0	25.8	61.8	8.4		
8	我具備與他人溝通、協調、合作的意願。	4	19	351	76	3.11	.49
		0.9	4.2	77.8	16.9		
9	我具有與同事研討教學知能的習慣。	2	37	341	71	3.07	.50
		0.4	8.2	75.6	15.7		
10	我願意嘗試教學創新。	3	19	335	94	3.15	.50
		0.7	4.2	74.3	20.8		
11	我願意採用多元評量方式。	4	29	329	89	3.12	.53
		0.9	6.4	72.9	19.7		
12	運用電腦等相關視聽媒體來教學，對我並不困難。	13	137	231	71	2.80	.73
		2.9	30.3	51.1	15.7		
13	我願意參與發展「學校本位課程」，以建立學校特色。	8	43	339	61	3.01	.56
		1.8	9.5	75.0	13.7		
14	願意成為兼具教學者、課程設計者及研究者之教師。	8	71	313	58	2.94	.60
		1.8	15.8	69.6	1.9		
15	在課程設計的過程中，我會讓學生積極參與。	2	70	323	56	2.96	.54
		0.4	15.5	71.6	12.4		
16*	在我服務的學校覺得社區資源以配合九年一貫課程的實施並不困難。	30	211	187	18	2.43	.68
		6.7	47.3	41.9	4.0		

註：表格中次數與百分比欄中，「1」代表完全不同意、「2」代表少部分同意、「3」代表大部分同意、「4」代表完全同意。\*代表得分相對較低者。

## 二、不同學校變項教師在「教師信念」系統之態度差異情形分析

(一)不同「學校變項」、組別為兩組者，經以獨立樣本 T 考驗分析結果如表 4-29 顯示：不同「學校所在行政轄區」之社會學習領域教師在『教師信念』層面之態度沒有顯著差異。

表4-29 不同「學校變項」之社會學習領域教師『教師信念』  
獨立樣本t考驗摘要表

學校變項	類別	個數	平均數	標準差	t值	顯著性
學校所在 行政轄區	都 市	306	2.93	.41	- .49	.625
	鄉 鎮 地 區 及 偏 遠 地 區	145	2.95	.36		

(二)不同「學校變項」組別為三組以上，經以變異數分析結果如表4-30 顯示：

- 1、不同「學校所在地區」、「班級數」之社會學習領域教師『教師信念』皆沒有顯著差異。
- 2、不同「開始試辦社會學習領域課程之學年度」之社會學習領域教師『教師信念』有顯著差異，但再經事後比較結果，因 Scheffe 法敏銳度較低，組間並未達顯著差異。

表4-30 不同學校變項之社會學習領域教師  
『教師信念』變異數摘要表

學校變項	類 別	個數	平均數	標準差	F值	顯著性	事後比較
學校所在 地 區	北 部	211	2.92	.42	.56	.644	
	中 部	100	2.97	.32			
	南 部	103	2.93	.43			
	東部或離島	38	2.89	.32			
班 級 數	26班以下	75	2.95	.34	.98	.40	
	27~44班	90	2.99	.36			
	45~62班	131	2.91	.38			
	63班(含)以上	152	2.92	.45			
學校開始試辦 社會學習領域 九年一貫課程 之學年度	88-89學年度	34	3.07	.58	3.84*	.022	
	90學年度	116	2.98	.37			
	尚未試辦	278	2.90	.39			

\*p<.05

(三)將不同「學校變項」教師『教師信念』是否具有顯著差異情形加以整理，顯示不同「學校變項」之社會學習領域教師『教師信念』皆沒有顯著差異。

### 三、不同「個人變項」社會學習領域教師之『教師信念』差異情形之分析

(一)不同「個人變項」組別為兩組者，經以獨立樣本 T 考驗分析結果如表 4-31 顯示：

- 1、不同「性別」、「學歷」之社會學習領域教師「教師信念」皆沒有顯著差異。
- 2、不同「修習教育學分機構」之社會學習領域教師「教師信念」有顯著差異。在一般大學教育系或教育學程中心修習教育學分之社會學習領域教師之『教師信念』，明顯高於在師範院校修習教育學分之社會學習領域教師。
- 3、「有無擔任課程發展委員」之社會學習領域教師「教師信念」有顯著差異。有擔任課程發展委員之社會學習領域教師之『教師信念』，明顯高於未擔任課程發展委員之社會學習領域教師。
- 4、「有無擔任領域小組召集人」之社會學習領域教師「教師信念」有顯著差異。有擔任領域小組召集人之社會學習領域教師之『教師信念』，明顯高於未擔任領域小組召集人之社會學習領域教師。

表4-31 不同個人變項之社會學習領域教師  
『教師信念』獨立樣本t考驗摘要表

個人變項	類別	個數	平均數	標準差	t值	顯著性
性別	男	91	3.00	.45	1.59	.114
	女	358	2.92	.38		
學歷	專科或大學	297	2.93	.40	.026	.979
	研究所 (含40學分班)	151	2.93	.39		
修習教育學分機構	師範院校	296	2.90	.40	-2.25*	.025
	一般大學教育系 或教育學程中心	148	2.99	.38		
有無擔任課程發展委員	有	108	3.02	.38	2.63**	.009
	無	304	2.91	.40		
有無擔任領域小組召集人	有	89	3.01	.38	2.18*	.031
	無	329	2.92	.40		

\* $p < .05$  ; \*\*  $< .001$

(二)不同「個人變項」組別為三組以上，經以變異數分析結果如表4-32顯示：

- 1、不同「年齡」之社會學習領域教師『教師信念』態度有顯著差異。21~30歲之教師『教師信念』明顯高於31~40歲、41~50歲及51歲以上之教師。
- 2、不同「教學年資」之社會學習領域教師『教師信念』態度有顯著差異。5年以下之教師『教師信念』明顯高於滿5年未滿10年、滿10年未滿15年及15年以上之教師。
- 3、不同「研習九年一貫課程進修累計時數」之社會學習領域教師『教師信念』態度有顯著差異。31小時以上之教師教師信念明顯高於0~9小時及19~30小時之教師。
- 4、不同「擔任職務」、「主要任教科目」之社會學習領域教師『教師信念』則沒有顯著差異。



(三)將不同「個人變項」教師對『教師信念』態度是否具有顯著差異情形加以整理，顯示在「年齡」、「教學年資」、「修習教育學分機構」、「有無擔任課程發展委員」、「有無擔任領域小組召集人」、「研習九年一貫課程進修累計時數」等變項皆有顯著差異。

表4-32 不同個人變項之社會學習領域教師

『教師信念』變異數摘要表

個人變項	類別	個數	平均數	標準差	F值	顯著性	事後比較
年 齡	21~30歲	120	3.07	.38	9.00***	.000	1 > 2
	31~40歲	143	2.93	.40			1 > 3
	41~50歲	119	2.87	.38			1 > 4
	51歲以上	65	2.80	.35			
教學年資	5年以下	120	3.10	.38	11.61***	.000	1 > 2
	滿5年，未滿10年	88	2.92	.36			1 > 3
	滿10年，未滿15年	73	2.91	.36			1 > 4
	15年以上	167	2.83	.40			
擔任職務	主任或組長	57	3.00	.43	1.56	.212	
	導 師	204	2.90	.32			
	專 任 教 師	172	2.95	.46			
主要任教科目	地 理	149	2.95	.34	.636	.530	
	歷 史	158	2.90	.46			
	公民與道德	140	2.94	.37			
研習九年一貫 課程進修 累計時數	0~9小時	33	2.85	.40	6.18***	.000	4 > 1
	10~18小時	63	2.86	.40			4 > 3
	19~30小時	111	2.84	.38			
	31小時以上	233	3.00	.39			

\*\*\*p < .0001

#### 四、影響社會學習領域教師對九年一貫『教師信念』態度之變項

將不同「學校變項」及「個人變項」教師對九年一貫『教師信念』態度是否具有顯著差異情形歸納整理如表 4-33，以“√”符號表示具有顯著差異之變項。

表4-33 對『教師信念』態度具顯著差異之變項分析表

變 項		有顯著差異	無顯著差異
學 校 變 項	學校所在地區		√
	學校所在行政轄區		√
	班級數		√
	開始試辦社會領域課程之學年度		√
個 人 變 項	性別		√
	年齡	√	
	最高學歷		√
	修習教育學分之機構	√	
	教學年資	√	
	擔任職務		√
	曾擔任課程發展委員	√	
	曾擔任學習領域小組召集人	√	
	主要任教科目		√
	曾參加九年一貫課程相關研習與進修時數	√	

#### 五、與相關研究之比較

「年齡」、「教學年資」、「修習教育學分機構」等因素對教師信念造成影響之研究結果，與陳初芳（2002）之研究結果完全相同。

## 肆、教師對「配套措施」之態度差異情形之分析

### 一、逐題分析

由表4-34可知，社會學習領域教師對於九年一貫課程相關配套措施上，強烈認為社會學習領域與其他領域之重要性是一致的（「同意」與「非常同意」合計百分比高達97.6）；同時以研習社會學習領域內之自己專長以外之專門知識、多元評量及規劃學區內國中小課程交流時間等需求亦相當強烈（百分比皆達90以上），而對行政單位推動社會學習領域之積極性則得分較低（百分比未達70）。

78%之社會學習領域教師同意「國中基本學力測驗」的實施，是影響九年一貫課程落實的重要因素；80.9%之社會學習領域教師同意不同學習領域之教師，其授課時數標準應由現存的差異現象，調整為相同；86.4%之社會學習領域教師傾向選用審定本教科用書來教學。

表 4-34 國民中學社會學習領域教師「配套措施」之態度逐題分析表

題號	問 卷 內 容	次數與百分比				平均數	標準差
		1	2	3	4		
17	本校行政單位非常積極推動社會學習領域的統整課程。	24	112	263	50	2.76	.72
		5.3	24.9	58.6	11.1		
23	「國中基本學力測驗」的實施，是影響九年一貫課程落實的重要因素。	20	75	225	127	3.03	.79
		4.5	16.8	50.3	28.4		
24	我認為不同學習領域之教師，其授課時數標準應由現存的差異現象，調整為相同。	16	70	183	181	3.18	.82
		3.6	15.6	40.7	40.2		
25	我希望進修社會學習領域中自己專長以外之專門知識。	4	29	217	201	3.36	.64
		0.9	6.4	48.1	44.6		
26	我很需要進修社會學習領域多元評量的方法。	5	37	263	147	3.22	.64
		1.1	8.2	58.2	32.5		
27	學校應規劃與學區內國民小學進行課程銜接的交流時間。	3	41	262	146	3.22	.63
		0.7	9.1	58.0	32.3		
28	我傾向選用審定本教科用書來教學。	5	56	278	109	3.10	.64
		1.1	12.5	62.1	24.3		
29	我認為社會學習領域與其他學習領域一樣重要。	3	8	170	270	3.57	.57
		0.7	1.8	37.7	59.9		

## 二、不同「學校變項」教師對「配套措施」態度差異情形之分析

(一)不同「學校變項」、組別為兩組者，經以獨立樣本 t 考驗分析結果如表 4-35 顯示：不同「學校所在行政轄區」之社會學習領域教師對「配套措施」之態度沒有顯著差異

表4-35 不同學校變項之社會學習領域教師對「配套措施」之態度獨立樣本t考驗摘要表

學校變項	類別	個數	平均數	標準差	t值	顯著性
學校所在行政轄區	都市	306	3.19	.40	.894	.372
	鄉鎮地區及偏遠地區	145	3.16	.37		

(二)不同「學校變項」、組別為三組以上，經以變異數分析結果如表 4-36顯示：

- 1、不同「開始試辦社會學習領域課程之學年度」之社會學習領域教師對「配套措施」之態度有顯著差異。90學年度試辦社會學習領域之教師比從未試辦之教師對相關配套措施之態度明顯較為積極。
- 2、不同「學校所在地區」、「班級數」之社會學習領域教師對「配套措施」之態度皆沒有顯著差異。

表4-36 不同學校變項之社會學習領域教師對「配套措施」之態度變異數摘要表

學校變項	類別	個數	平均數	標準差	F值	顯著性	事後比較
學校所在地區	北部	211	3.16	.43	1.15	.328	
	中部	100	3.23	.36			
	南部	103	3.20	.35			
	東部或離島	38	3.12	.34			
班級數	26班以下	75	3.07	.39	2.50	.059	
	27~44班	90	3.23	.39			
	45~62班	131	3.20	.38			
	63班(含)以上	152	3.18	.40			
學校開始試辦社會學習領域九年一貫課程之學年度	88-89學年度	34	3.25	.36	4.49*	.012	2 > 3
	90學年度	116	3.26	.41			
	尚未試辦	278	3.14	.39			

\*p < .05

(三)將不同「學校變項」教師對『配套措施』態度是否具有顯著差異情形加以整理，顯示僅「學校開始試辦社會學習領域九年一貫課程之學年度」有顯著差異。

### 三、不同「個人變項」教師對「配套措施」態度差異情形之分析

(一)不同「個人變項」、組別為兩組者，經以獨立樣本T考驗分析結果如表4-37顯示：不同「性別」、「學歷」、「修習教育學分機構」、「有無擔任課程發展委員」、「有無擔任領域小組召集人」之社會學習領域教師對『配套措施』態度皆沒有顯著差異。

表4-37 不同個人變項之社會學習領域教師對「配套措施」態度獨立樣本t考驗摘要表

個人變項	類別	個數	平均數	標準差	t值	顯著性
性別	男	91	3.14	.46	-.98	.330
	女	358	3.19	.37		
學歷	專科或大學	297	3.18	.37	.58	.560
	研究所 (含40學分班)	151	3.16	.43		
修習教育學分機構	師範院校	296	3.20	.41	1.21	.229
	一般大學教育系 或教育學程中心	148	3.15	.35		
有無擔任課程發展委員	有	108	3.16	.44	-.53	.596
	無	304	3.19	.39		
有無擔任領域小組召集人	有	89	3.21	.37	.57	.572
	無	329	3.19	.39		

(二)不同「個人變項」、組別為三組以上，經以變異數分析結果如表4-38顯示：

- 1、不同「年齡」之社會學習領域教師對『配套措施』態度有顯著差異。31~40歲之社會學習領域教師對『配套措施』態度明顯較41~50歲及51歲以上之教師持積極態度。

- 2、不同「教學年資」之社會學習領域教師對『配套措施』態度有顯著差異。15年以上之社會學習領域教師對『配套措施』態度明顯較教學年資5年以下、滿5年未滿10年及滿10年未滿15年之教師持消極態度。
- 3、不同「研習九年一貫課程進修累計時數」之社會學習領域教師對『配套措施』態度有顯著差異。31小時以上之社會學習領域教師對『配套措施』態度明顯較0~9小時之教師持積極態度。
- 4、不同擔任職務、主要任教科目之社會學習領域教師對『配套措施』態度則沒有顯著差異

(三)將不同個人變項教師對『配套措施』態度是否具有顯著差異情形加以整理，顯示「年齡」、「教學年資」、「研習九年一貫課程進修累計時數」等變項具顯著差異。

表4-38 不同個人變項之社會學習領域教師對『配套措施』態度變異數摘要表

個人變項	類別	個數	平均數	標準差	F值	顯著性	事後比較
年 齡	21~30歲	120	3.20	.31	4.17**	.006	2 > 3 2 > 4
	31~40歲	143	3.25	.42			
	41~50歲	119	3.10	.44			
	51歲以上	65	3.10	.34			
教學年資	5年以下	120	3.22	.33	6.87***	.000	4 < 1 4 < 2 4 < 3
	滿5年，未滿10年	88	3.24	.34			
	滿10年，未滿15年	73	3.29	.37			
	15年以上	167	3.08	.45			
擔任職務	主任或組長	57	3.14	.39	.345	.708	
	導師	204	3.18	.36			
	專任教師	172	3.19	.43			
主要任教科目	地理	149	3.19	.37	.18	.836	
	歷史	158	3.19	.45			
	公民與道德	140	3.16	.35			
研習九年一貫 課程進修 累計時數	0~9小時	33	3.04	.32	4.08**	.007	4 > 1
	10~18小時	63	3.12	.49			
	19~30小時	111	3.13	.41			
	31小時以上	233	3.24	.35			

p<.05 ; \*\*p<.01 ; \*\*\*p<.001

#### 四、影響社會學習領域教師對九年一貫『配套措施』態度之變項

將不同「學校變項」及「個人變項」教師對九年一貫『配套措施』態度是否具有顯著差異情形歸納整理如表 4-39，以“√”符號表示具有顯著差異之變項。

表4-39 對『配套措施』態度具顯著差異之變項分析表

變 項		有顯著差異	無顯著差異
學 校 變 項	學校所在地區		√
	學校所在行政轄區		√
	班級數		√
	開始試辦社會領域課程之學年度	√	
個 人 變 項	性別		√
	年齡	√	
	最高學歷		√
	修習教育學分之機構		√
	教學年資	√	
	擔任職務		√
	曾擔任課程發展委員		√
	曾擔任學習領域小組召集人		√
	主要任教科目		√
	曾參加九年一貫課程相關研習與進修時數	√	

## 第四節 訪談摘要與分析

為進一步深入瞭解教育現場之社會學習領域教師於九年一貫課程實施初期之真實感受與實施困境，乃於九十一年十月底至九十二年一月底陸續進行訪談，訪談對象涵蓋北、中、南、東地區之社會學習領域教師計十二位，訪談方式採當面晤談或電話訪談，本節摘錄與分析訪談之結果。

### 壹、課程改革理念

**(一)社會學習領域教師對社會學習領域改革理念與方向，基本上仍是認同的。**

社會學習領域教師基本上肯定此次教育改革的立意良好，希望相關知識能統整，一方面減輕學生學習負擔，另一方面使學生獲得完整的知識，培養多元智慧與解決問題的能力，讓學習更具意義。然社會學習領域面臨師資培育長期以來皆採分科方式，加之九年一貫課程匆促間行之，因此來自基層社會學習領域教師之負面聲音不小。受訪教師就提出以下看法：

我對改革的認同在 80%，對教學方法的呈現、使用，多元評量等改革方向百分之一百贊成，新課程可以刺激培養學生多元智慧，只是前提要有遠見，太著急實施了，教師們未去了解就實施。教師認識不清、能力不夠、找不到資源是現在最大的問題 (021110, T04)。

社會學習領域的規劃立意是很好，希望相關知識能融合，但最主要仍存在兩個關鍵性問題，…… (030123, T05)。

九年一貫課程所揭櫫的理念，如培養帶得走的能力、讓學生快樂學習等基本理念我都同意。但是執行太粗糙，基層教育界參與決策太少，整體表面很完美，但事實上無法做到，太過於理想化；就像『龍』一樣，是虛幻的 (030128, T09)。

**(二)教師透過頻繁的「領域對話時間」嘗試協同教學，實踐九年一貫課程精神。**

九年一貫課程將歷史、地理、公民與道德三科統整為「社會學



習領域」，強調課程的實施以統整、協同教學為原則。因此，原有的「教學研究會」成為「領域對話時間」，老師們的互動較以前頻繁許多。過去教學研究會多在學期初及學期末各舉行一次，但九年一貫課程實施後，則二、三週即舉行一次。

我們學校都有教學研究會，二、三個禮拜舉行一次，都是有事情的時候才開。地理老師會把比較困難的地方教我們怎麼教，例如地球儀怎麼做（021110，T01）。

我們學校每週半天不排課，老師利用這個時間進行領域對話。針對教學單元裡彼此應協調的內涵，相互交換意見；或是提供代課老師在教學上的協助，安排其去觀摩相關老師的教學等（030123，T05）。

教育部規定，九年一貫課程國中階段自九十一學年度開始實施。因此，無論持贊同或反對之看法，都必須須動起來，新課程實施初期，出現的問題勢必不少，於進行的訪談中，社會學習領域也提出許多實務性意見，呈現教育現場最真實的一面。

## 貳、課程實施狀況

社會學習領域強調統整教學，因此，必須由過去的分科教學朝向合科教學調整，雖然九年一貫課程社會學習領域暫行綱要規定：「鼓勵合科，合科可能有助於統整，但合科不等於統整（教育部，2001b）。」意即希望學校採行合科教學，但仍可持分科教學。如此一來，一場「合、分科教學之爭」，乃由「九年一貫課程研訂小組」擴大延續到「學校」層面來。

我是擔任合科教學，首先遇到不適應的是「角色適應」問題，以前我是一位地理老師，現在我是一個社會老師，教導孩子除了地理專業知識、生活上、成長歷程、生命教育、讀書方法之外，還包括台灣歷史的沿革，覺得老師必須是全方位的。是被迫的，所以為了當一個稱職的教師，備課要很週到。但時間不夠，公民要很多實例，但仍怕給小孩的不夠專業。有朝一日回到分科，導師 15 個班，專任 21 個班，備課沒有困難，但不能認識學生，要給學生敘述性評量有困難。社會科老師很無奈，身心要健康，頭腦還要清楚，合科分科問題要解決（021114，T03）。

昨天我去○○國中找以前一些同事，該校依老師意願採部分合科、部分分科，這

學期採合科教學老師，感覺很累很累；採分科教學老師，很擔心，未來學校若減班後，也必須走向合科趨勢，會造成他們很大壓力，因此有很深恐懼感，有機會也想退休，主要是擔心專業能力不足，第二個因素是學生的素質、規矩行爲（030130，T10）。

因此，九年一貫課程實施至學校層面問題層出不窮，茲將其分為下列幾個層面分析：

### **(一)專業能力問題**

#### **1、「專業能力不足」的事實，乃是社會學習領域最感困擾與抗拒新課程最根本原因**

社會學習領域之實施，首先面臨的最大困境即是專業能力之問題。採行合科教學是社會學習領域的理想目標，但是在培育師資長期以來皆是分科方式，因此，現職教師仍僅具歷史或地理或公民與道德其中一科之專長，根據本研究調查結果，具合科專長者僅4%，所以「專業能力不足」的事實，乃是社會學習領域最感困擾與抗拒新課程最根本原因。

師資訓練不夠，不是九年一貫概念不足，而是專業知識不夠，此一問題最嚴重。所以九年一貫課程應循序漸進，不能把學生當小白鼠，應尊重每一個學生的學習權利（021111，T02）。

地理和歷史老師覺得公民很難教，剛開始覺得可以教，真正教學後才發現內容雖然很簡單，卻很難上，知識性的教學一下子就講完了，可是不知道如何設計活動引導，他們覺得公民很難上（021110，T01）。

我們學地理的來教歷史，怎能教得精采？都很心虛（030123，T06）。

本校公民老師少，學校採分科教學，社會部分多由國文老師配課，因此我幫他們製作學習單。他們教得還是很心虛，非自己專長科目有很多專業知識，教起來很心虛。除了種子老師比較積極之外，其他老師排斥多於贊成，大家對新課程都迷迷糊糊的。（030128，T09）

#### **2、專業能力的提升，非短期內培訓一蹴可及的。**

面對合科的理想與師資分科培育的事實，教育主管當務之急乃是透過培訓以儘速提升教師專業能力。但老師們對此「速食式」的專業能力提升方式似乎是不認同的。

最主要仍存在兩個關鍵性問題，一是師資培育問題，相關單位認為可以採集訓方式予以解決，但事實上集訓方式對專業能力提升仍是有限的，…（030123，T05）。

要我們被迫花錢進修並不是很樂意，且專業要四年培養出來，補修十幾個學分事實上是不夠的（030130，T11）。

中興大學有開第二專長課程，總共十四學分，我覺得這種是杯水車薪，像公民還有地理，人家花了四年時間，雖然不是全部專業課程，還有共同科目，人家在四年所學的東西，你十四學分就馬上能夠學會，我都很懷疑，真的覺得很懷疑。本來之前還有一股衝動有這個機會去修第二專長，可是看到十四學分，覺得那是急就章，都只是在應付，應付上面交代下來，就趕快來做，沒有一個規劃，這個第二專長應該早在推行之前就應該要做了，不是這樣一、二十個學分就能蒙混過去了（030130，T10）！

## **(二)教材的問題：**

### **1、新課程匆促行之，教科書編輯時間不充分，致錯誤頻出或不盡理想。**

從九年一貫課程社會學習領域暫行綱要於民國八十九年九月底公佈，至民國九十一年八月國中階段正式施行，期間不到兩年，審定本出版商面臨新課程理念的融入、教科書審查及教師評選等意見與時間的壓力下，錯誤在所難免。

課本本身就有錯誤，地理老師都發現課本的錯誤，歷史也有錯誤。同時教材也太多，像○○版本，根本教不完，（021110，T01）

一些基本知識要一一去建立，但有些教材卻只一句話交代，感覺我們是硬塞給學生就好，而未讓孩子有完全的學習（030123，T06）。

每一本教科書都有其缺點，最後的結果是不滿意、只好接受（021111，T02）。

### **2、審定本教科書的選用，在「三科妥協」之下，結果非老師的「最愛」。**

無論採行合科或分科教學之學校，在面臨教科書評選時，困擾程度是一樣的。除了歷史、地理、公民與道德三科各有其專門知識領域，在統整原則下，教科書的教材內容編排順序、正確性與文句修辭是教師考量的原則之外，三科知識領域著重

之焦點不同、合科教學教師專業能力的考量等因素，促使最後決選出的教科書皆非各科老師認為最好的版本。

歷史、地理、公民三科老師認為最完美的版本不一樣（030128，T09）。

我覺得那不是大家最喜歡的版本，像歷史老師不喜歡台灣史，覺得國中應該從古代中國歷史開始，最後只好用其次的版本（021110，T01）。

三科放在一起也造成老師選書的困擾，因三科專業不同，每一出版社的內容也難三科都令人滿意，因此只好遷就。（030130，T11）

○○不是我們票選的最愛，各校都有類似的情形。太專業的版本，令合科老師不能勝任，爲了配合合科教學，大家選擇較簡單之教科書，大家都可以接受的（021114，T3）。

### **3、教科書開放之後，教師對國立編譯館編輯之教科書仍抱持著高度的肯定與期待。**

九年一貫課程的特色之一就是「教育鬆綁」，而教科書開放民間出版或下放由老師自行編輯，乃是鬆綁的具體措施之一。雖然國中教科書開放審定本並非自九年一貫起始，但因九年一貫課程整併學科成為學習領域，造成在選編教科書上困擾程度突顯而出。

感覺還是國編版比較好，國編版地理較有系統，但仍有缺失之處：如和生活結合層面較小、編排教呆板、…等（030123，T06）。

其實我們大家都很期待部編版課本，因爲審定本難易度很難掌握，而部編本由許多有經驗的國中老師參與編寫，比較了解學生的程度（030123，T05）。

### **4、審定本教材未經試教與實驗且以「且戰且打」方式編輯，一經學校採用，卻要被該版本「綁標」三年。**

九年一貫課程匆促施行，出版商面臨的時間壓力與品質考驗自不在話下。三年的教科書要一次全部編輯完成，當然不可能。因此，教師僅能就一學年的教科書來選擇，無法了解該版本後續之編輯內容與品質，造成在「未來不確定」下冒險使用，同時審定本教科書缺乏如「板橋模式」社會科教科書發展中之試教與實驗過程（吳俊憲，2001），待教師使用後若發現不適用，

或選用之版本因出版商之因素，而必須變更版本，都滋生許多困擾。

我覺得一個版本規定要用三年，有點被「綁標」的感覺（021110，T01）。

我們本來用○○版，最近爲了討論是否能繼續採用，開了二、三次會討論，而且這個討論都仍只是很膚淺的討論，還不能很深入的看到問題，真正的問題必須等到教了之後才能看到真正課程上的問題。現在是一種很冒險、很擔憂的嘗試，有時嘗試會帶給我們一種喜悅、或是一種刺激，但我發現但新課程至今，卻是感覺很憂心的（030130，T10）！

### **5、教師自編教材之能力尚顯不足，影響及於對於審定本教科書之評選能力與教學時教材之增刪能力。**

根據本研究問卷調查結果，高達 86.4% 的社會學習領域教師傾向選用審定本教科書來教學，而審定本教科書匆促出版且未經試教與實驗。因此，教師除了具備評選教科書之能力外，尚須具備增刪審定本課程教材之能力，同時彈性學習節數之教材，若由老師自編，較能因應地區特性、學生特質與需求（教育部，2000b）。

教科書的編輯應該由專家來編，那麼多人編出來的都有問題了，更何況是老師們編的，老師們沒有編教材的能力（021111，T02）。

如果老師具備自編教學能力，就很容易評選出好的教科書，教材若不妥，有能力增刪（021119，T04）。

### **（三）協同教學的困難**

社會科統整為社會學習領域之後，各校或多或少皆展開領域對話，嘗試協同教學。然依據本研究調查結果顯示，高達 90.3% 之社會學習領域教師同意「領域內之協同教學不可能經常實施」，另外本調查研究問卷於專家審查階段，亦有學者表示協同教學不可能經常實施，訂為原則，理應加以反對（附錄四）。因此，經由實際訪談得以進一步探知協同教學的困難點所在。

#### **1、社會學習領域教師授課時數太多，無法經常實施協同教學。長期實施，易導致老師產生疲憊感。**

社會科教師專任每週授課基本節數 22 節，導師 18 節，九年一貫課程實施之後，授課基本節數下放由地方自行訂定，大部

分縣市因應課程改革，酌減 1-2 節。如此，採分科教學之專任教師授課班級仍將高達 20-21 班，再加上新課程強調多元評量，試想，教師們如何能有多餘時間長期實施協同教學？

協同教學難是難在老師授課時數太多，無法進行協同教學（030123，T06）。

一個月下來，老師就蠻疲倦了，因此在領域對話時，就出現疲憊感（030130，T10）。

## 2、社會學習領域課程常有配課現象，較少有機會進行領域對話，影響協同教學的實施。

在國中階段的教學生態裡，配課現象非常普遍，尤其是師資結構較不完整的學校裡。社會科常是國文科老師配課的其中之一，九年一貫課程實施後，各校多依領域排定共同的「領域對話時間」，因此，不同領域之教師欲實施協同教學便不容易找出共同的時間，增加協同教學實施的困難。

但是對於任教同一班級之地理或歷史老師，則是學校配課給非社會科老師如國文老師，則很少有機會共同討論，且他們也未參加社會學習領域對話，根本無法進行協同教學（021111，T02）。

## 3、教師習於「單打獨鬥」之文化及保守心態，一時之間難以改變。

一般國中階段各班級的課程與教學活動，大都是安排給各具分科教學專長的教師，絕大多數教師還是各教各的，少有聯繫合作的機會。加上一般學校像「蜂巢式的結構」（cellular organization）的校舍，以及像「裝雞蛋的條板箱」（egg-crate）似的教室（Lortie, D. 1975），更助長了教師長期處於孤立的情境。久而久之，這種孤立狀態成為習慣，甚至成為理所當然（單文經，2002）。九年一貫課程要打破長期以來的教學現場規律，一下子要改變傳統獨立教學的習慣，與他人合作共商教學計畫並非易事（甄曉蘭，2001）。

不過這也要看學校的教師同儕文化，我們學校還好，但也不是很合作，地理還好，歷史平時沒合作，有時候我感到很孤立，這個要改變很難，我想需要很多年（021110，T01）。

協同教學並不容易，以學校的教育生態，大家不習慣面對這樣的教學方式，以我們學校而言，很難實施。新竹市各校也都有安排共同時段不排課，老師們若利用於交換意見，還可以、還願意。若再花時間協同教學，還是覺得怪怪的，因為並不是大部分的老師對這些都很了解，對九年一貫課程的了解不夠，很難去達成。有些老師根本都不去接觸，不聽，不看、不想，由自己去想像九年一貫課程是什麼東西，都說：「我再兩年就要退休了！」這兩年退休一些老師，一到五十歲就退休了，他們說：「是被九年一貫課程逼退的！」有些老師因為排斥而不願接納（030128，T09）。

#### **4、學校校長及行政單位之課程領導是推動的主力，其態度影響學校的實施。**

學校行政尤其是校長，是學校進行課程革新或實驗的重要關鍵，老師多是處於被動的狀態（林靜芳，2000；陳黎珍，2002）。行政組織若能規劃設計讓老師能夠發揮的機制，使老師皆有參與社會學習領域課程發展的共識，有助於教師參與協同教學的意願。

學校行政單位的態度也有關係。行政若強勢，大家雖不願意，但也不得不去做。像本校校長想做，但老資格太多，推不動。甚至有所學校，校長非常排斥，因此連動都沒有（030128，T09）。

#### **5、學科知識內容屬性不同，許多知識內涵是很難融合的，現行協同教學以偶爾之「主題式統整」的協同設計尚屬可行。**

社會學習領域之知識內涵包含：歷史、地理、政治學、社會學、經濟學、心理學、文化人類學以及自然科學等學門。其中「歷史」屬於時間性的學門，「地理」屬於空間性的學門，政治學、社會學、經濟學、心理學、文化人類學等社會科是屬於概念性學門，彼此之間是很難建立共同的邏輯性。且國中階段課程傾向系統性的內在連結，不同學科偶爾進行主題式的統整教學尚屬可行，若欲勉強進行「全面性」的領域統整，不僅困難度高，且將弄得非驢非馬，在此情況下，「協同教學」自然就難以落實了（葉煬彬，2001）！

另一關鍵問題是學科本身許多是很難融合的，…，地理科包括自然地理與人文地理，自然地理部分較偏向自然科學，由空間去看時間，而歷史科是由時間去看空間，

性質是有所不同，不容易去統整。(030123, T05)

目前只有協同設計，課前協同設計，課後協同評量，上課要協同教學蠻困難的(021119, T04)。

## **6、可擴大引入社區資源，參與校內協同教學，以突破協同教學困境，活化多元學習管道，豐富多元學習內涵。**

日趨多元的社會價值指引著多元的教學革新。學習不可能限制於教師的口授或教科書上的知識，任何人的經驗、任何事的啟示、任何來源的資料，皆可學習。而社區本身就是一個豐富的教學資源，社區的耆老與專長人士可以成為學校的老師，引入社區人士參與協同教學更具意義、更符合九年一貫課程考量社區特性與家長期望的精神（單文經，2002）。

當然也不必體制內協同教學，也可以結合社區資源，例如我們學校就有老師商請外籍老師一起進行某些單元的教學。有些內容若找專業的來解說，比較精采（030123, T06）。

### **(四)教師專業成長的現況**

社會學習領域的實施，使分科專長教師必須積極補充自己專長以外學科知識外，而資訊技術的快速發展、知識的累積、學習社會的興起，都促使教師必須積極追求專業成長。

#### **1、教師專業成長的資源主要是「學校資深或鄰近班級教師」、「網路資源」、「相關教育書籍刊物」。**

根據楊斐如（2001）調查研究顯示，國民中小學教師在教學中遭遇困難時，解決問題最常採用的資源依序是「學校資深教師」、「鄰近班級教師」、「參考相關教育書籍刊物」、「與同學或朋友討論」、「上網查詢」。尤其是「學校資深或鄰近班級教師」是教師最易取得也最能及時提供協助的資源，本研究訪談結果也與該研究相近。惟該研究進一步指出，教師平日閱讀教育書刊的時間並不多，此乃值得教師們反省之處。

老師之間的互助才是最重要，地理歷史老師較知道學生問題在哪裡，若沒有地理老師指點，自己去摸索可能要好幾年。另外，現在網路很方便，覺得補充歷史資料很好用，只要輸入要查的東西，就可以找到補充資料了（021110, T01）！



在領域對話時如歷史老師介紹的參考書籍，我會去看。公民有剪報，公民老師也會提供開發一些實例，才知道如何補充（021114，T03）。

## 2、鄰近學校的資源共享與社區大學進修，亦可提供教師專業成長管道。

教師在教學尚遇到困難，除了校內資源及網路資源的取得較為容易之外，鄰近學校亦可就近相互支援，增進校際間的協同合作，尤其偏遠地區學校更有賴鄰近學校的支援。而社區大學授課內容的生活化與實用性取向、上課地點的社區化，都是教師們不可多得的資源。

資源提供不要捨近求遠，各校列出來，可以發現哪一套可用，相互支援提供意見資訊。社區大學進修，其課程深入淺出，著重應用性，若概念太淺，可以自己找專書看（021119，T04）。

### (五)研習及進修第二專長意願

九年一貫課程的三大配套措施包括：加強教師新課程研習、規劃新課程師資培育工作、研訂中小學教科書審用要點（林清江，1998）。其中前兩項著重教師專業能力的提升，除了新課程所融入的課程統整、協同教學、課程設計、多元評量等內涵的進修之外，因應「學習領域」的實施，過去接受分科師資培育之教師更須進修第二專長。根據本研究調查顯示，社會學習領域教師對進修第二專長與多元評量等之期望與需要分別高達 92.7%與 90.7%。但對於「經過研習，我對九年一貫課程越來越了解」的同意程度僅在 70.2%。因此，教師們的真正想法為何？經由訪談中亦可獲得進一步了解。

#### 1、研習品質、年齡、時間是影響老師進修意願的因素。

辦理在職教師進修活動而有顯著成效者，都是在品質上作相當程度的控制者（Walberg，1991/2001）。九年一貫課程的研習模式，大部分將若干天的研習活動，以總時數除以三小時一個節次，或以分散式，或以集中式，約請一些專家學者，或是現場的教師前來演講或示範一番。講員個個忙碌，講員之間是否事先有協調互動或是共同進行教學活動設計機會，或是事先對學員的背

景、特性、意願等，事前加以了解與掌握，則少在考慮之列（單文經，2003）。因此，降低了老師對研習效果的評價。

很多研習，老師們不是不參加，而是覺得研習時教授都是那幾位，例如○○大學，或是○○大學，去研習了三天，結果感覺教授的授課對我們都沒有幫助（030123，T05）。

短期的研習，沒有系統，而且研習有些是交給學校自辦，在聘請教授時，往往必須透過關係，若教務主任或校長不是社會科的，就無法聘請到老師所需要的。因此若能由教育主管單位統一規劃，事先問卷調查，了解哪些教授的研習授課，對老師們真正有助益（030123，T05）。

根據本研究調查的結果，31-40 歲年齡層之社會學習領域教師對「配套措施」之態度明顯較 41 歲以上教師積極。而 21-30 歲之社會學習領域教師之「教學信念」又高於 31 歲以上之教師。其原因由以下教師之談話可更進一步得到印證。

尤其到了坐四望五的年紀，衝勁、創新能力、體力，這個都是個環節。實習老師、年輕老師積極性高，很想趕快去進修，一學分 2000 元，經濟上也是一種負擔（030130，T10）。

進修對有家庭的老師是心有餘力不足（030130，T11）！

## 2、第二專長進修經費應由政府補助，並採學分制，以提升進修效果。

九年一貫課程社會學習領域在研訂階段即遭到嚴重的質疑，其中最主要仍是師資培育長期以來皆採分科方式。如今，在相關配套措施及師資尚未作好調整之下貿然實施，自當遭受許多阻力。若相關單位只是一味將責任推予教師，顯然是不妥當的。因此，政府宜以誠信領導推動課程改革，方能有助於改革的成功。所以，由政府妥善規劃，提供與補助在職教師進修第二專長，才是落實新課程最重要的配套措施。

政府應有計畫來訓練我們的專業能力，社會科老師應優先研習社會領域的科目（021111，T02）。

要我們被迫花錢進修並不是很樂意（030130，T11）。

除非教育部補助，自費進修沒有道理，教育部沒又做好配套就做，應該由教育單位辦理研習（021110，T01）。

在職老師之第二專長進修費用，宜部份補助，所得稅應納即納，提高待遇並非必要，改善教學環境才是最為重要。（030130，T10）

進修方式，採進修學分比較好，其他研習等，說難聽不夠是簽名、領便當，並沒有實質上收穫。而有學分的進修，給老師壓力，可以學到更多的東西（030128，T09）。

## （六）學生學習情形

課程改革最終必須落實到學生的經驗上。九年一貫課程強調以學生為主體、減輕學生負擔為導向。因此，「快樂學習」、「教學創新」成為最響亮的口號。許多教學的設計流於花俏，為了活潑教學，常實施戶外教學活動，學習單瘋狂地印，教師評量的標準是學生學得很高興，很投入，有興趣（歐用生，2002）。

九年一貫課程之後，學生上課比以前快樂，因為以前校外教學每年或一學期才一次，現在學校本位課程，常常有活動、參觀，去吃吃喝喝很高興（021110，T01）。

活動多，學習有比較靈活，查資料能力較過去學生時間早很多（021111，T02）。

學生很喜歡社會科，因為有活動，不再是背誦，學習檔案學生喜歡，生活化的教學，學生覺得很快樂，但複習的功夫就不好，成績筆試很差，（021114，T3）

許多人批評：九年一貫課程只強調基本能力，快樂學習，統整課程又妨礙了知識的系統學習，學科知識殘缺不全；而教學過程中學生好像都在玩，知識被淺化，將使學生「安樂死」（歐用生，2002）。九年一貫課程實施現場果真是否如此？

他們很喜歡發表，常規秩序較差，不需要鼓勵，跟過去學生不一樣，很喜歡講，但都卻沒有內涵（021110，T01）。

學生的學習情形不佳，現在的孩子靜不下來，發表欲強，但真要表達，又講不出來，專注度不夠（030130，T11）。

深化的學習需要有機會讓學習者和環境產生常時間的互動，讓具體的現場經驗和抽象的知識，重新解構，重新在融合，不斷地讓學習的基模解構再重組。「快樂學習」若將「快樂」限於表面聲光的視覺刺激，將「興趣」限於「技術興趣」（Grundy, 1987），將使

教育流於商品化。因此，教師在課程設計時應避免大賣場式的教學設計，嘉年華會的教學實際，而是激發學生的主動性，長時間的引導，才能達到課程改革「品質」的提升。唯一遺憾的是，社會學習領域課程由每週六節減少為三至四節，教師在實施上仍有其困難。

學生很喜歡上，看到他們的主動性。例如老人問題，學生們主動要去參觀常青學苑，他們如何去安排生活，問題往往就在生活裏。從此切入學生以生活經驗為導向，而非以知識為導向，創意在這兒，教學能結合兩種以上學科，這也是開展的方法，角度愈多元，方法愈多元。七年級已出現他們的行動力，而二年級的主動性則要去催促他。孩子有主動性，知識才能轉為力量（021119，T04）。

學生的優點是比較敢發表、不害羞、不生澀，這是我們培養出活潑潑、健健康康的學生，可是覺得他們是沒有組織能力，當然他們只是接受一、兩年的訓練，未來若真正六年的訓練下來，是不是比較有組織能力？未來訓練組織能力若要老師去引導他，指導他，但那是需要額外時間，我承認我沒有那麼多額外時間（030130，T10）。

## 參、課程綱要的修訂問題

很多時候改革的失敗，並非立意不善或構想不好所導致，而是粗淺、「急就章」的解決方案所造成。通常在立法或行政機關「急功近利」要求下所訂出的時間表，往往與改革所真正需要的時間不符，以致所帶來的後遺症往往層出不窮。九年一貫課程也是在施政壓力下，開出一張政治性教育支票，在只有總綱的條件下，便大膽地提出三年兌現日期，相關的細部問題卻仍缺乏妥善的安排，七大學習領域的綱要內容與十項基本能力的具體內涵，以及相關配套措施等皆倉促擬定（甄曉蘭，2001）。

「社會學習領域暫行綱要」也就在時間壓力下擬訂完成，為了培養學生十大基本能力，依據社會學習領域之知識結構與學習心理連續發展原則，訂定分段能力指標，以作為教材編製及學生學習評鑑的依據（教育部，2000b）。「社會學習領域暫行綱要」除了在時間壓力之下匆促制定，可能造成綱要內容的完善性受到質疑之外，新課程實施於學校層面之後，是否真正落實於教師教學當中，實值得探討。

## 1、教師教學時甚少依據「能力指標」編選教材提供學生學習，亦未據以評鑑學生學習結果。

依據九年一貫課程的精神，課程設計應以學生為主體，以生活經驗為重心，培養學生之基本能力。因此，「分段能力指標」是國中階段教學的指引與評鑑的依據，然教學現場所呈現的現象卻悖離這樣的精神。

我在上課時，都沒去考慮能力指標，準備教材時也以教科書為主，根本沒有考慮到能力指標，評量時也沒有考慮，總覺得能力指標模稜兩可，放在哪裡都行，只有在學校要交東西時才去想有哪些指標可用。準備課程都來不及了（031110，T01）。

能力指標應編入教材中，老師上課、命題時不會去考慮能力指標。老師的負擔太重，尤其是導師工作負擔更重（021111，T02）。

『霧煞煞』！歷史無法跳脫史實來教學，我覺得能力指標很難與實際教學切入，教學時不會去考慮能力指標，（030130，T11）

## 2、社會學習領域「分段能力指標」數量太多，且模糊，是教師甚少用於教學中之最主要因素。

「社會學習領域暫行綱要」公佈之後，學者們即針對「分段能力指標」反應許多問題，包括數量太多、學力測驗尚未明確規範、多元評量實踐疑慮等問題（陳新轉，2000a；陳國彥，2001a）。而教師們對「分段能力指標」的看法，正與學者們的看法相呼應。

指標太多，根本來不及了解、搞不清楚狀況；還有一大堆六大議題融入教學，根本不可能（021110，T01）。

能力指標太學術化了！我覺得能力指標不要多，要很實際。一個學校 10 個老師中恐怕頂多只有一個老師去看能力指標（030128，T09）！

就我所知能力指標太抽象，原因可能取之於 1995 年美國翻譯，翻譯商有落差，所以我們沒有確實用到課程裡（021114，T3）。

我還蠻支持基本能力的觀念，我會考慮十大基本能力，一個活動可以隱含很多能力。但不會去考慮分段能力指標，因為很複雜，可以再精簡，很多細項都很相似。（030130，T12）

給學生的教法上很難去拿捏，到底要給學生的程度到什麼程度，很難掌握。一方面是能力指標蠻模糊的，一方面是學生程度每況愈下（030130，T10）。

我們的能力指標太模糊，如果非專業無法詮釋。綱要基本理念亦很模糊，像美國課程標準是一整本，已很明確告訴老師方法、每一階段內涵，媒介適用的範圍，詳細說明。而「基本學力測驗」是九年一貫落實的關鍵。學校考試以筆試為主，仍是在知識，無法以能力來測（021119，T04）。

很明顯地，由「社會學習領域暫行綱要」內涵，包括「基本理念」及「分段能力指標」觀之，此次社會科課程改革仍未脫橫向移植式的改革，嘗試以他山之石，學習他國的優點，卻忽視了國內的教育傳統與現實（王淑芬，2001）。以致「分段能力指標」在實施時似乎僅是聊備一格罷了！

#### 肆、結語

九年一貫課程揭櫫了許多嶄新的理念，過去國內在這方面的研究不多，具體實踐的例子也很少。因此，新課程實施之後，現場教師感到霧煞煞與不安，就連教授、專家也各說各話，莫衷一是。而且不管有沒有研究，做了再說，等不及作深入研究探討，全民實施打跑戰術，編做編修，且暫且走。因此，產生課程改革「理論不在，盲目進行」，「概念模糊，邊做邊修」，「快樂有餘，體驗不足」之台灣現象（歐用生，2002）。本節摘錄的教育現場影像，期能對「邊做邊修」的台灣課程改革有所助益。

## 第五節 綜合討論

本節根據問卷調查及部份訪談之結果資料並參照文獻，分就社會學習領域教師對九年一貫課程及社會學習領域的認知、對九年一貫課程改革的態度、教師信念系統、配套措施等層面進行綜合討論：

### 壹、社會學習領域教師對九年一貫課程的認知

根據研究調查結果，台灣地區國民中學社會學習領域教師對九年一貫課程的認知程度在「大部分瞭解」的水準 ( $M=3.01$ )，此數據雖與近年來陸續發表之相關研究結果(呂百理, 2002; 李書文, 2003; 余國珍, 2002; 邱馨儀, 2002; 陳初芳, 2002; 曾文龍, 2003; 葉芷嫻, 2001; 劉欽敏, 2002) 一致，但本研究調查時間係在九十一年六月，即在九一貫課程國中階段正式實施前夕，以教師具備相當於 75% 的認知水準來推動新課程的實施，似乎略嫌不足。

#### 一、「九年一貫課程總綱」的認知

本研究依據九年一貫課程總綱，將其內涵分為特色精神、基本理念與課程目標、學習領域、實施要點等四個層面加以分析，研究結果顯示社會學習領域教師在各層面之認知以對基本理念及課程目標認知最高，達 81% ( $M=3.22$ )，而對實施要點的認知最低，僅為 73% ( $M=2.91$ )，顯示國中教師對九年一貫課程所揭櫫之基本理念與目標已具有相當程度的理解，但對於實施之相關細節相對較不清楚。

經進一步逐題探究教師對九年一貫課程內涵的理解程度，則諸如「九年一貫課程設計應以學生為主體，以生活經驗為重心」( $M=3.29$ )、「七大學習領域是學生學習的內容而非學科的名稱」( $M=3.21$ )、「九年一貫課程的實施，是要培養具備人本情懷、統整能力、民主素養、鄉土與國際意識，及能進行終身學習之健全國民。」( $M=3.16$ )、「九年一貫課程採能力本位，強調培養學生帶得走的能力。」( $M=3.16$ ) 等基本理念之命題認知得分較高。

而值得注意的是教師對於「彈性學習節數的用途」(M=2.54)、「各學習領域學習節數，可依課程綱要所規定的百分比上下限，由學校課程發展委員會作適當的分配」(M=2.70)的認知低於70%，顯示教師們對於課程實施之細節規定並未主動去閱讀與了解，這種現象是否因現職教師長期皆依學校行政單位核發之課表授課，而忽略此次教育改革所強調的鬆綁理念，可進一步探究。經將此二題針對兼任行政工作與否進行變異數分析，證實兼任行政之主任或組長在上述第二題之認知明顯高於未兼任之導師及專任教師，且達顯著差異。在第一題則明顯高於導師，且達顯著差異，但與專任教師無顯著差異，推論即將於新年度擔任導師之專任教師對彈性學習節數亦展現高度的關注。

## 二、「社會學習領域」的認知

依據九年一貫課程社會學習領域暫行綱要等，將其內涵分為基本理念、課程目標、分段能力指標、實施要點及課程理論等五個層面進行分析，研究結果顯示社會學習領域教師在各層面之認知以對課程目標認知最高，達83% (M=3.32)，而對基本理念的認知最低，為75% (M=2.99)，顯示國中教師對社會學習領域之課程目標皆已了解，但對於社會學習領域課程暫行綱要所敘寫之「社會學習領域基本理念」之概念則仍較模糊。

陳新轉(2000:209)曾針對九年一貫課程社會學習領域暫行綱要加以評析：「社會學習領域綱要追求統整的改革取向，對全國國民中小學而言，特別是國中教師實屬一大衝擊，...，『基本理念』部分未就課程統整從『認知』到『實踐』原則與觀念做說明，顯不符合需要。」一位身兼國教輔導團社會學習領域輔導員之受訪教師亦表示：「我們的能力指標太模糊，如果非專業無法解釋，綱要的基本理念亦很模糊(訪021119, T04)。」對照本研究結果顯示，除了須再加強教師對基本理念的認知外，社會學習領域之「基本理念」內涵較不易為教師們所理解，而似仍有待修正之必要。



經進一步逐題探究教師對社會學習領域的理解程度，則教師對社會學習領域的教學目標與教學方法皆已達 80% 以上的認知，例如：

1. 「社會學習領域是一個充滿各種價值觀與價值判斷的領域，因此必須認知、技能、情意三目標並重，不可忽視情意目標。」  
(M=3.32)
2. 「適合社會學習領域的主要教學法，包含道德討論法、解決問題教學法、合作學習法、問答法、欣賞法、講述法、…等。」  
(M=3.21)。

而得分較低之命題則包括課程統整之相關觀念、分段能力指標的評量、九大主題軸中經濟方面之認知，以及呈現此次課程綱要研訂小組特別強調與融入當代課程理論與哲學思維（詹志禹，1999）之相關能力指標，茲列示如下：

#### （一）課程統整之相關觀念

1. 「統整的功能主要包括意義化、內化、類化、簡化」(M=2.77)
2. 「課程統整除了知識統整，還包括經驗統整、社會統整與課程設計統整」(M=2.95)
3. 「將歷史、地理、公民統整為社會學習領域，勢將被分割的預探究現象予以還原，改為整體關照。」(M=2.90)

#### （二）分段能力指標的評量

1. 「學習分階段的意義，在於提示各階段必須達成的基本學習成果。」(M=2.93)
2. 「能力指標的評量是採效標參照評量精神，其目的在評估學生的學習成果」(M=2.88)

#### （三）九大主題軸中經濟方面之認知

1. 「教師需引導國中階段學生分析數種金融管道對其個人理財上的優缺點」(M=2.85)

#### （四）呈現此次課程綱要研訂小組特別強調與融入當代課程理論與哲學思維之相關能力指標

1. 「教師需引導國中階段學生從直線前進與循環的觀點，分析歷史的變遷」(M=2.91)
2. 「教師需引導國中階段學生從歷史上或生活中，舉出因缺少內、外在的挑戰，而使社會或個人沒落的例子。」(M=2.96)

綜合以上研究結果顯示，教師對此次社會科課程改革所特別強調的「課程統整」與「基本能力指標評量」之精神理念之認知較低，其原因根據陳黎珍(2000:165)「國民中學社會學習領域課程實施之個案研究」中指出，教師在師資培育過程中並未有統整課程設計與發展的經驗或相關研習，因此老師們普遍感到專業能力不足，尤其較缺乏教學經驗的教師更是備感壓力。基於許多實務工作者在從事課程改革時的一般心態：告訴我『如何』做，但不需要告訴我太多『為什麼』，由於只想獲知具體模式、方法、走驟，卻不願著力於相關理論的認識。所以，觀察各縣市辦理「九年一貫課程研習」之課程內容，多偏重於「主題統整」等課程設計及多元評量的方式之實作，而忽視先落實教師對「課程統整理論基礎」之認知，使得看起來似乎百花齊放的改革過程，期使充滿了複製，恐難有創發力(周淑卿，2002:3-4)。

至於「基本能力指標評量」之認知偏低，根據訪談結果，社會學習領域教師認為能力指標太抽象、模糊、數量太多，根本來不及了解。另一原因根據現行評量方面之研習內容為多元評量方式，尤其以學習單之製作為主流，以致九年一貫課程在國中小階段相繼實施之後，教師、家長抱怨「學習單滿天飛」之現象，對家長造成很大的困擾與沉重負擔。因此，除了讓教師了解多元評量的方法之外，對評量的基本精神之瞭解才能使九年一貫課程改革目標真正落實。

「九大主題軸中經濟方面之認知」較其他八個主題軸之認知較低，根據研究者在教育現場的觀察，公民與道德科常有配課現象，而國三上學期教授教材屬經濟概念，則較少有配課情形，因經濟概念對一般教師而言仍屬相對較為專業之課程。且根據蕭碧惠(2000:125)針對台北地區國中公民與道德科教師基本經濟認知之研究結果

指出國中公民科教師經濟專業背景與認知普遍不理想。公民科之教師對經濟之認知程度已如此，更遑論具歷史或地理專業背景之教師？

此外研究者進一步針對不同任教科別對九大主題軸之認知情形進行分析，結果整理如下表 4-40

表 4-40 不同任教科別對九大主題軸之認知情形進行分析表

項 目 主 題 軸	地理科教師 認知平均數 (1)	歷史科教師 認知平均數 (2)	公民科教師 認知平均數 (3)	顯著性	差異情形
第一軸	3.27	3.13	3.21		
第二軸	2.76	3.09	2.86	**	2>1; 2>3
第三軸	2.83	3.10	2.94	**	2>1
第四軸	3.09	3.20	3.24		
第五軸	3.11	3.15	3.22		
第六軸	2.99	3.04	3.26	**	3>1; 3>2
第七軸	2.69	2.71	3.17	***	3>1; 3>2
第八軸	2.91	3.00	3.13	*	3>1
第九軸	3.17	3.19	3.26		

\*  $p < .05$  ; \*\*  $p < .001$  ; \*\*\*  $p < .0001$

根據以上結果顯示，第二、三軸屬歷史內涵，故歷史科教師之認明明顯高於地理及公民科；而第六、七、八軸則較偏向公民內涵，則公民科教師之認明明顯較高；第一軸人與空間偏屬地理內涵，雖無顯著差異，但根據研究者在教育現場觀察，歷史科及公民科教師對地理教材亦感生疏。因此為落實統整課程，不同科別教師之專門知識待加強之事實不容忽視。

而「呈現此次課程綱要研訂小組特別強調與融入當代課程理論與哲學思維之相關能力指標」的認知亦較其他能力指標為低之現象，根據「九年一貫課程社會學習領域課程暫行綱要」制訂研究小

組領導人黃炳煌（1999：5）指出：「為有效引導課程內容，九年一貫課程社會學習領域九大主題軸中每一主題皆有其主要內涵，其內涵大多來自普遍獲得社會科學家所認同的屬於各學科之基本概念及通則，部分來自當代重要哲學思潮。」因此本研究乃針對九大主題軸，由每一主題軸內涵擇取一能力指標以了解教師對該主題軸之認知情形。並根據同為「九年一貫課程社會學習領域課程暫行綱要」制訂研究小組領導人之詹志禹（1999）所列舉融入哲學思潮如混沌理論、詮釋學等之相關能力指標，以了解社會學習領域教師對其認知程度為何？研究結果這類能力指標得分較低，屬於各學科之基本概念及通則之能力指標則較佳。因此若欲教師能將重要的能力指標適切地轉化為教材，引導學生具備應有的能力，則仍需進一步將此次新課程所涉相關哲學理論列入未來研習內容，提升教師之認知。

## 貳、社會學習領域教師對實施九年一貫課程的態度

本研究將社會學習領域教師對九年一貫課程的態度分為對（一）課程改革（二）教師信念（三）配套措施等三個層面的態度進行綜合討論：

### 一、對「課程改革」的態度

本向度係針對社會學習領域教師對九年一貫課程改革的未來展望，包括（一）九年一貫課程實施的預期改革成果及（二）預期困難，經調查研究結果顯示教師對九年一貫課程改革之正向態度僅有54%的水準，此與九年一貫課程在推動初期即備受爭議，七個領域中反對最烈的是「社會學習領域」與「藝術與人文領域」（歐用生，2000：64）之說法是一致的。

經逐題分析結果，在（一）九年一貫課程實施的預期改革成果方面以下列題項得分較高：

1. 「教師若用心參與，就可以發揮教育改革效果」（M=2.86）
2. 「九年一貫課程能提升學生多元智慧能力」（M=2.70）

而得分較低之題項為：

1. 「九年一貫課程有助於緩和家長的升學主義觀念」(M=1.92)
2. 「社會學習領域實施統整課程，可以減輕學生學習壓力」(M=2.14)

由以上結果顯示，教師們肯定九年一貫課程具教育改革理念，只要教師們用心參與，九年一貫課程對教育改革必能發揮一定的效果，並能增進學生的多元智慧，這是值得教育主管單位及課程研發小組欣慰的。但另一方面需要教育主管單位思考的是教師們認為九年一貫課程對於學生學習壓力及升學壓力並未能發揮減低之效果，受訪教師也說：「學生學習壓力不但沒有減，私校都上兩、三個版本，學生好可憐！同學們很怕（訪 030128，T09）！」學生學習壓力最主要根源在於升學方式與管道，誠如四一〇教育改造聯盟首屆召集人張則周所述（2002），多數考生及家長仍希望進入品質好、學費低的公立學校，因此未能滿足學生的升學需求，學生學習壓力必然存在。因此，真正能讓學生減緩學習及升學壓力的措施為何？仍待教育主管機關進一步的研究。

## （二）預期困難部分

此部分係針對九年一貫課程實施之後所可能產生之困難而命題，包括本問卷態度部份之第 18、19、20、21、22 題，採反向計分，因此得分較高者表示困難的程度較低，反之得分較低者表示困難程度較高。

其中得分較高的題項是：

1. 「歷史、地理、公民各科的本質與內涵大不相同，統整十分困難」(M=2.11)

其餘題項得分皆在 (M=1.68 至 M=1.81) 之間：

1. 「九年一貫課程會造成學生轉學的銜接困擾。」(M=1.68)
2. 「我擔心九年一貫課程會使教學工作更加繁重」(M=1.77)
3. 「教材『一綱多本』，將增加學生準備升學的負擔。」(M=1.80)

4. 「我覺得與領域內教師進行的協同教學，不可能經常實施。」  
(M=1.81)

由以上研究結果顯示，值得肯定的是仍有近 30% (28.9%) 之社會學習領域教師認為社會學習領域實施統整課程並不是十分困難，因此歷史、地理、公民與道德三科是可以實施某種程度的統整，例如教科書的統整，以減少重複的現象，或是把老師結合起來，一起設計課程、試驗教材、一起檢討和評鑑，共享經驗和成果 (歐用生，2000：92)。

而與『課程統整』一樣重要的『協同教學』之實施，站在教育第一線的教師們根據現場經驗卻有高達 90.3% 之社會學習領域教師同意社會學習領域內進行協同教學是不可能經常實施的。為進一步了解教師認為協同教學不可能經常實施的原因，根據訪談結果顯示，社會學習領域教師授課時數太多、教師習於「單打獨鬥」的文化及保守的心態、學科知識屬性的不同、配課現象以及校長和行政人員之課程領導機制等，都是造成協同教學實施困難的原因。然而，協同教學注重適性教育、專業成長、學習為本之精神是符合革新教育理念的根本精神 (單文經，2002：33)。因此，本次課程改革的重心之一，希望透過「協同教學」以促進課程統整，在實務上產生之困難，仍待教育主管當局思克服之道。

此外，僅有 11.5% 的教師不擔心九年一貫課程會使教學工作更加繁重，研究者認為這比例中應當包括持「以不變應萬變」態度之教師在內，因此，有近九成的社會學習領域教師皆感受新課程所造成的負荷。一位受訪教師陳述教學現場的實際現象：「在校內是一片慘綠，教師是一片抗拒的。13 位社會科教師，6 位任教新課程，其餘 7 位中有 5 位不碰七年級，半數以上不積極。對九年一貫課程只有罵，多元評量之文字敘述很困擾，大多認為壓榨他們的心力，無法給老師自主的權利，抱怨聲浪最大 (訪 021119, T04) 」邱兆偉 (2001) 對「國民中小學試辦九年一貫課程國中部份所遭遇之困難」之研究，亦呈現教師對新課程強烈感受工作壓力的增添，其研究結果與本研究結果是一致的。

新課程對學生所造成的負面影響，使學生造成轉學困擾，高達 90.5%之教師持同意看法，此項預期困難的根源在於「一綱多本」，有高達 87.8%之教師認為「一綱多本」會增加學生學習壓力。現行高中教材同屬一綱多本，首屆畢業生九十一年七月面臨大學入學考試壓力，經聯合報針對考生調查結果高達 80% 考生認為壓力有增無減。但考後之「廢除聯考之後—大學入學學科能力測驗座談評論會」中出席學者、家長紛紛表示，考題靈活，不避「拚」每個版本（黃如萍，2002）。因此，「國中基本學力測驗」之命題技巧將是舒減學生學習壓力，及「多元化」及「教材鬆綁」能否落實的關鍵。

## 二、「教師信念」部分之態度

社會學習領域教師對九年一貫課程所持之信念態度整體而言在 73% 之水準（ $M=2.93$ ），經逐題分析其中得分較高之題項如下：

1. 「我願意嘗試教學創新」（ $M=3.15$ ）
2. 「我願意採用多元評量方式」（ $M=3.12$ ）
3. 「我具備與他人溝通、協調、合作的意願」（ $M=3.11$ ）

由以上結果顯示國中教師對新課程所強調的教學創新、多元評量、團隊合作之配合意願皆達九成以上程度，因此各界對教師們應給予鼓勵的掌聲。一位受訪教師就表示：「九年一貫課程的理念、多元智慧、創新教學、多元評量都可接受，都是優點，但訓練學生多一種能力，平常就都已經有在做，我的作業一直沒有固定格式（訪 030130，T11）」

因此，九年一貫課程教學創新、多元評量、團隊合作的基本理念，除了已受到教師的認同之外，教師的配合意願亦非常高，這是值得教育主管單位欣慰的。

至於得分較低之題項列示如下：

1. 「在我服務的學校覓得社區資源以配合九年一貫課程的實施並不困難」（ $M=2.43$ ）
2. 「經過研習，我對九年一貫課程越來越了解。」（ $M=2.75$ ）
3. 「運用電腦等相關視聽媒體來教學，對我並不困難。」（ $M=2.80$ ）

很明顯地，教師們感覺教育改革的路程仍是十分孤單的，並未能如課程規劃小組的理想，社區與學校結合。因此對家長的宣導尚待加強。

此外，自九年一貫課程推動以來，各縣市如火如荼展開一連串研習，但認為研習讓自己對新課程更了解的卻僅約七成，訪談結果亦顯示，研習品質明顯影響教師參與研習的意願。因此研習的課程內容、研習的方式、授課教師的安排等等皆須適度的檢討。而運用電腦等視聽媒體教學，對社會學習領域教師仍感相當程度的困難，有待未來更積極培訓教師之相關能力。

### 三、對相關「配套措施」之態度

社會學習領域教師對九年一貫課程相關配套措施之態度展現高度積極的態度，整體之態度達 80% 之水準 (M=3.18)。經逐題分析，得分較高的提項包括：

1. 「我認為社會學習領域與其他領域一樣重要。」(M=3.57)
2. 「我希望進修社會學習領域中自己專長以外的專門知識。」(M=3.36)
3. 「我希望進修社會學習領域多元評量方法。」(M=3.22)
4. 「學校應規劃與學區內國民小學進行課程銜接的交流時間。」(M=3.22)
5. 「我認為不同學習領域之教師，其授課時數標準應由現存的差異現象，調整為相同。」(M=3.18)

而得分較低的題項：

1. 「本校行政單位非常積極推動社會學習領域的統整課程。」(M=2.76)

由以上結果顯示，社會學習領域教師高度認為社會學習領域的重要性與其他領域是一致的，但卻感到學校行政單位對社會學習領域統整課程欠缺積極。一位受訪教師表示：「學校行政單位的態度有關係，有的學校校長非常排斥，因此，學校連動都沒有(訪 030128：T09)。」根據陳黎珍



(2002:155) 研究發現行政力量的領導是社會學習領域課程實施的重要影響因素之一，在本研究針對試辦社會學習領域之年度調查結果，有效樣本總校數為 428 所，88-90 年度試辦社會學習領域課程的學校數合計 150 所，僅占 35%，亦即有高達 65% 之學校在九年一貫課程正式上路之前從未有試辦經驗。其中教育部通令全國國民中學在九十年度全面試辦，每校至少選擇一領域試辦，依據本研究在九十學年度試辦之學校數為 116 所，僅占有效樣本校數之 27%，而社會學習領域之統整課程所受到的衝擊最大(歐用生, 2000:64-68)，理應先經試辦以發現問題所在，但卻見社會學習領域在現實環境下常被忽視的事實。

高達 92.7% 之社會學習領域教師強烈需要進修自己專長以外的專門知識，此次課程改革重心之一是整併學科為學習領域，以實施統整教學，但現職教師在師資養成過程中所接受的是分科教育，以本研究調查現職社會學習領域教師之專業背景，有效樣本教師總數 428 人中，在社會學習領域涵蓋的歷史、地理、公民與道德三科中具備二科教師證書之教師數僅有 18 人，三科皆具備教師證者僅 1 人，合計具第二專長者僅 19 人，佔有效樣本數之 4%。以這樣的師資結構驟然推動統整課程實教人為新課程的教學品質捏把冷汗，無怪乎九年一貫課程國中部份於正式上路之後，所引起的抨擊與怨聲不斷(歐用生, 2000:65)，更引發前所未有的教師走上街頭之憾事。根據陳黎珍(2002)對「國民中學社會學習領域課程實施之個案研究」指出教師的專業能力對教學產生直接影響，相同主題的講解因教師本身不同專長而有不同，例如公民專長教師教到地理專業知識時，就無法立即給學生較完整的解釋或解答學生所提出的問題。因此，為了維繫學生學習品質，如何克服社會學習領域實施統整課程教師之專業能力不足之問題時為當務之急。

至於新課程所推動之多元評量，教師們配合的意願亦相當高，只是尚不知如何進行多元評量，急待充實多元評量的知能。而兩年來所舉辦之多元評量多聚焦於學習單的製作，但教師們雖已了解學

習單的評量方法，但似乎對這樣的多元評量方式尚感高度的不足，因此有賴相關專家學者研發及指導多元評量之技能，方能符合教育實務上評量的需求，落實多元評量的精神。

長期以來各科教師之授課時數標準不同，導致形成主、副科之區分及勞逸不均現象，而造成教育的扭曲，基本上各學習領域皆有其專業及教育之重要性，不可偏廢，尤其在「考試領導教學」的錯誤觀念下，學生許多應有的學習被漠視了！因此課程改革應均衡各科教師之授課時數標準，讓各科教師在其專業下充分發揮各領域之教學特色，引發學生之學習興趣，方能達成全人教育的理想目標。

此外在其他相關配套措施方面，有高達 86.4% 之教師傾向選用教科書來教學，可見教師對教科書之依賴程度仍頗高。根據訪談資料顯示，在歷史、地理、公民與道德三科妥協之下，教師評選出之教科書並非老師的「最愛」，且教科書倉促出版，出現不少錯誤。因此，除了教科書審定工作仍須嚴格把關之外，教師發展教材、選擇教科書之能力素養則益加重要。否則一但選定之後方發現不適用，教師又缺乏自編或改編教材能力，犧牲的將是無辜的千萬學子。而安排學區內國中小教師之交流時間之措施，90% 的教師認為是有必要的。

至於「基本學力測驗是影響九年一貫課程落實的重要因素」，有 88.7% 之教師同意此看法。一位受訪教師亦表示：「基本學測考『能力』，但『能力指標』卻很空泛，社會學習領域有很多情意的東西，考能力，怎麼考？大家很怕！（訪 030128，T09）」，另一受訪教師表示：「家長關注的是學力測驗能否得高分（訪 021111，T02）」。陳黎珍（2002：165）的研究指出：「老師們有一些突破性的想法或作法，但基於未來升學考試的考量，仍不能有太大幅度的改變。」因此，「考試領導教學」的觀念對九年一貫課程仍造成相當程度的影響。

## 參、影響社會學習領域教師對九年一貫課程的認知與態度之背景因素分析

本研究將影響社會學習領域教師對九年一貫課程的認知與態度之背景因素分為（一）學校背景（二）個人背景兩大類。學校背景分為學校所在地區、班級數、學校所在行政轄區及試辦社會學習領域課程之學年度等四個因素進行分析；個人背景分為性別、年齡、最高學歷、修習教育學分之機構、教學年資、擔任職務、曾經或於目前擔任學校課程發展委員或學習領域課程小組召集人職務、目前主要任教科目、具備社會學習領域之專業背景、曾經參加九年一貫課程相關研習與進修之累計時數等十一個因素進行分析。茲將分析結果具有顯著性差異之變項因素整理如表 4-41，並加以說明分析於表後：

表 4-41 影響國民中學社會學習領域教師對九年一貫課程的認知與態度之背景因素彙整表

不同背景變項		認知層面		態度層面		
		九年一貫課程認知	社會學習領域認知	課程改革	教師信念	配套措施
學校背景	學校所在地區					
	班級數					
	學校所在行政轄區					
	學校開始試辦社會學習領域九年一貫課程之學年度	*			*	*
個人背景	性別	*				
	年齡	**			***	**
	最高學歷					
	修習教育學分之機構		*		*	
	教學年資	**			***	***
	擔任職務	***		*		
	有無擔任學校課程發展委員	***	*		**	
	有無擔任學校領域課程小組召集人職務				*	
	目前任教科目	*				
	曾經研習九年一貫課程相關研習或進修累計時數	***	***		***	***

註：以\*代表顯著差異性，\* $p < .05$ ；\*\* $p < .001$ ；\*\*\* $p < .0001$

## 一、學校背景因素

四個學校背景因素中僅有『試辦社會學習領域之學年度』對實施九年一貫課程教師的認知與態度具有顯著性差異，其餘學校所在地區、行政轄區、班級數等三個因素皆未對社會學習領域教師之認知與態度有顯著差異性之影響。因此僅就『試辦社會學習領域之學年度』因素加以分析討論：

### (一)『試辦社會學習領域之學年度』因素之影響差異分析

「學校開始試辦社會學習領域之學年度」對『九年一貫課程總綱』層面之認知與『教師信念』層面之態度及『配套措施』層面之態度有顯著性差異影響；但對『社會學習領域』層面之認知及對『課程改革』層面之態度並無顯著性差異影響。

1. 88-89 學年度試辦社會學習領域之學校教師對「九年一貫課程總綱」之認知明顯高於從未試辦之學校，但與 90 學年度試辦者則無顯著差異，且差異性僅及於「九年一貫課程總綱」，而對「社會學習領域」則無顯著差異性。

因此研究者推論早期試辦時為九年一貫課程尚在起步時，因此試辦學校必須花費較多的時間從事增進整體新課程的認知，而對社會學習領域的認知則仍在摸索階段，及至於 90 學年度之後，各縣市已積極展開一連串之研習及宣導，教師對九年一貫課程整體概念已具備相當程度之了解，故與從未試辦無顯著差異。

2. 88-89 學年度試辦社會學習領域之學校教師對『教師信念』層面之態度明顯高於從未試辦之學校教師，對照邱兆偉（2001）對國中試辦九年一貫課程之成效報告中所示，藉由試辦能促進教師專業成長、充分合作分享教學資源，並符合教育部國教司有關「激發教師課程與教學之專業能力」之預期成效，所得研究完全相符。尤其 88-89 學年度試辦之學校多屬自發性試辦，因此其教師之態度明顯較正向積極。但遺憾的是試辦並未能促使教師對「課程改革」產生更高度的認同與肯定，此與葉芷嫻

(2001)針對台北市之試辦情形之研究結果有異。由於其研究並未區分試辦「領域別」，對照本研究顯然九年一貫課程對社會學習領域所造成的衝擊與困境尚待突破。

3. 90 學年度試辦社會學習領域之學校教師對『配套措施』之態度明顯較從未試辦之學校教師正向積極，而與 88-89 學年度試辦者無差異。

其中之因素誠如前所言，在 88-89 學年度試辦實為九年一貫推動初期，教師大都集中精神於吸收新的課程概念，尚未能慮及相關配套問題，待 90 學年度試辦時，對新課程已具相當程度之認知，且試辦結束即將正式施行，因此教師們對相關配套措施自會展現較高度的關切。

## 二、個人背景因素

### (一)性別

「性別」因素對社會學習領域教師之認知與態度之影響僅及於對「九年一貫課程總綱」之認知層面，男性教師對「九年一貫課程總綱」之認知明顯高於女性教師，此與王振鴻(2000)針對國小教師對九年一貫課程的關注程度相反，其間之原因有待進一步研究。

### (二)年齡

根據本研究之結果，「年齡」是影響教師對九年一貫課程的認知與態度之重要因素之一。在「九年一貫課程總綱」層面之認知及『教師信念』層面之態度及『配套措施』層面之態度皆達顯著差異。但在『社會學習領域』層面之認知與『課程改革』層面之態度則無顯著差異。

1. 年齡在 21-30 歲之社會學習領域教師在「九年一貫課程總綱」層面之認知明顯高於 41 歲以上之教師，而『教師信念』層面之態度則明顯高於 31 歲以上教師。此結果與陳初芳(2002: 165)對數學學習領域所作之研究結果完全相符，根據其參考相關文獻推論，此年齡層之教師距畢業時間較短，於就學期間

即接收對課程改革的相關資訊，因此對九年一貫課程總綱之認知程度較高，且較做好接受新課程的心理準備，所以信念較為正向積極。同時因年輕而較充滿理想與活力及未有負面的因素或壓力，如時間壓力，因此可視為推動新課程的生力軍。

但該年齡層之教師對『社會學習領域』之認知與對『課程改革』之態度則與其他年齡層教師無差異，推斷其原因係此次社會科課程改革幅度最大，將歷史、地理、公民與道德三科合併為社會學習領域，但檢視現今師資培育過程仍採分科教學，致使離開校園不久之年輕教師對此重大變革之認知程度與課程改革之態度竟與各年齡層之教師無異，此現象值得教育主管單位重視。

2. 在對『配套措施』層面之態度，31-40 歲年齡層之教師明顯較 41 歲以上教師正向積極，但與 21-30 歲之教師無差異。研究者認為此因 40 歲以下教師之職業生涯尚很長，因此對新課程之相關配套措施如研習進修、授課時數之需求較為殷切。因此如何激發 41 歲以上現職教師增進新課程知能研習進修之動力，以利課程改革的推動。

### (三)最高學歷

本研究結果，『最高學歷』對社會學習領域教師在九年一貫課程的認知與態度上皆沒有顯著差異。顯然社會學習領域的衝擊並不因學歷的提升有所改善。

### (四)修習教育學分之機構

「修習教育學分之機構」是影響『社會學習領域』層面的認知與『教師信念』層面的態度之因素。「一般大學教育系或教育學程中心」培育之社會學習領域教師明顯較「師範院校」培育之教師對『社會學習領域』的認知程度較高，『信念』較正向積極，此亦與陳初芳（2002）對數學學習領域所作之研究結果完全相同。因此，我們可以肯定師資培育多元化的政策方向是正確的。

根據九年一貫課程社會學習領域研訂小組領導人黃炳煌（1999：2）指出：「剛開始我們也曾試圖邀請資深的學科專家參加我們的陣容，但是他們之中（尤其是師範教育體系的）有些根本就不認同『社會領域採合科教學』的做法。」長期以來，我國國中教師師資之培育管道以師範院校為主，且採分科培育，因此，師資培育體系對九年一貫課程的態度對教師推動課程改革的認知與信念具有相當程度的影響。

### （五）教學年資

「教學年資」與「年齡」具相當程度的關聯性，根據研究結果，「教學年資」與「年齡」一樣是影響教師對九年一貫課程的認知與態度之重要因素之一。在「九年一貫課程總綱」層面之認知及『教師信念』層面之態度及『配套措施』層面之態度皆達顯著差異。但在『社會學習領域』層面之認知與『課程改革』層面之態度則無顯著差異。

1. 教學年資 5 年以下教師對「九年一貫課程總綱」層面之認知明顯高於 5-10 年及 15 年以上教師；而『教師信念』層面之態度明顯高於 5 年以上教師，其原因應與年齡因素一致，陳初芳（2000）對數學學習領域之研究亦獲一致之結果。
2. 在『配套措施』層面之態度，服務年資 15 年以上之教師明顯未如年資低於 15 年之其他教師，很顯然這類教師抱持較為消極態度，進修意願較低。根據訪談資料顯示，教師之體力、家庭等因素造成年齡或年資較高之教師態度較為消極。因此除了一方面配合退休機制讓希望退休之教師能滿足其願望，以利校園新陳代謝，讓年輕有理想有活力之教師為校園注入新血。但限於近年來政府財政困難，退休金支應困難，且根據陳黎珍（2002）研究結果表示初任教師較缺乏教學經驗，對於教材內容、進度掌握、班級經營、課程革新的大環境之了解等，皆需要投入更多的時間進入狀況，才能完成任務。因此，為顧及教學品質，宜設法激勵資深教師進修意願，並藉助其寶貴教學經驗，相信資深教師對教育大業仍是一股重要穩定力量。

## (六)擔任職務

根據本研究結果，「擔任職務」對『九年一貫課程總綱』之認知與對『課程改革』之態度有影響。擔任主任或組長之社會學習領域教師對『九年一貫課程總綱』之認知明顯高於為擔任行政職務之導師，但與專任教師無顯著差異，此應係行政人員乃站在推動九年一貫課程的第一線，接受新課程的資訊較早且豐富，因此認知程度較高。但對「社會學習領域」的認知則與未兼行政之教師無差異，研究者認為行政人員負推動各領域課程之責，因此對總綱較為了解，而因其授課時數較少，故對社會學習領域並不會因其專業而特別關注，故與其他教師無差異。

在影響『課程改革』態度之因素中僅有「擔任職務」一項，擔任主任或組長之社會學習領域教師對『課程改革』之態度明顯高於為導師，但與專任教師無顯著差異，因此導師明顯對新課程抱持較為悲觀之態度，而導師是與學生關係最密切的人物，其態度值得相關單位關注，研究者分析，導師們認為新課程對導師造成影響最大，包括彈性課程、社區資源整合、學生的轉學適應問題等，加上導師的工作負擔最為繁重，尤其社會學習領域教師授課節數多、班級數多，新課程並未能改善此狀況，反而益加嚴重。陳黎珍(2002:159)之研究亦指出人力不足、時間不夠是社會學習領域老師們一致的心聲。因此教育主管單位宜降低導師授課時數，及均衡各領域授課時數，以改善導師及社會學習領域教師之實質負擔。

## (七)曾任或現任學校課程發展委員

課程發展委員會是九年一貫課程實施之最重要組織。在課程革新的過程中，依據組織理論的觀點，組織亦須調整，包括技術、人員、結構的組織變革，方能克竟其功(康自立、許世卿,1999:173)。根據本研究結果，曾任或現任課發會委員在『九年一貫課程總綱』層面的認知與『社會學習領域』層面的認知以及『教師信念』層面之態度皆與未擔任者有顯著差異。但在『課程改革』與『配套措施』



層面之態度則無顯著差異。此結果除了印證學者的說法之外，與其他六大領域之研究結果相類似（陳初芳，2002；呂百理，2002；余國珍，2002；邱馨儀，2002；曾文龍，2003；李書文 2003）。

#### **(八)曾任或現任各學習領域課程小組召集人**

「曾任或現任各學習領域課程小組召集人」對九年一貫課程認知與態度之影響，僅在『教師信念』層面之認知有顯著差異。曾任或現任各學習領域課程小組召集人之教師信念明顯較未擔任召集人之一般教師正向積極，此應與其職務之使命感有關。

#### **(九)任教科目**

不同『任教科目』之社會學習領域教師僅在「九年一貫課程總綱」的認知上有顯著差異。現職主要任教科目為公民與道德科教師對「九年一貫課程總綱」的認知程度明顯高於任教歷史科之教師，但與地理科則無差異。研究者認為此與科目的性質有關，公民科內涵涉及較多新的資訊，因此教師較為關注時事議題，因此較積極主動去了解新課程的內涵，而歷史科內涵其性質恰與公民科相異，歷史科著重過去史實，因此對新事務之積極度略遜一些。不過，此推論仍待進一步研究與證實。

#### **(十)所具備之社會學習領域之專業背景**

九年一貫課程將歷史、地理、公民與道德合併為社會學習領域，其實施原則以課程統整及協同教學為原則。因此教師同時具備此三科專業背景者當有利於統整課程之實施。因此研究者很希望了解專長數不同是否影響其認知與態度，然遺憾的是在有效樣本數 428 位教師中僅有 1 人同時具備三科教師證，18 人具備兩張教師證，合計未超過有效的統計分析最低樣本數，故無法進一步分析其間之差異性，但此調查數據卻也提供教育主管單位正視師資結構之問題，必須儘速規劃解決，否則課程統整將流為空談。

### (十一)曾經參加九年一貫課程相關研習及進修累計時數

研習與進修是影響教師對實施九年一貫課程認知與態度最重要的因素。除了『課程改革』層面之態度無顯著差異外，包括「九年一貫課程總綱」的認知、『社會學習領域』層面的認知、『教師信念』層面之態度、『配套措施』層面之態度皆有高度顯著差異。

1. 「九年一貫課程總綱」層面的認知—參加九年一貫課程研習時數累計達三十一小時以上之社會學習領域教師對「九年一貫課程總綱」的認知明顯高於累計未達 30 小時之教師，因此教育主管單位規定每位教師必須至少研習 30 小時的決策是非常正確的。
2. 『社會學習領域』層面的認知—參加九年一貫課程研習時數累計達三十一小時以上之社會學習領域教師對「社會學習領域」的認知明顯高於累計 18 小時以下之教師，但與累計達 19-30 小時之教師無顯著差異，因此對社會學習領域認知之研習至少應有 18 小時。
3. 『教師信念』層面之態度—參加九年一貫課程研習時數累計達三十一小時以上之社會學習領域教師在『教師信念』層面之態度明顯高於累計 9 小時以下及 19-30 小時之教師，但與累計達 10-18 小時之教師無顯著差異，對照認知部分之影響，研究者分析研習成效之顯現，必須至少 18 小時相當於一學分，而後再增加若累計超過三十小時以上，其成效更為顯著，因此，研習可採學分制。
4. 『配套措施』層面之態度—參加九年一貫課程研習時數累計達三十一小時以上之社會學習領域教師在『配套措施』層面之態度明顯高於累計 9 小時以下之教師，但與累計達 10-30 小時者無差異。足見社會學習領域教師在初步了解九年一貫課程時，即發現應有相關配套措施方能因應新課程，且展現高度積極性，因此教育主管單位應特別重視社會學習領域教師對配套措施的需求，方能達成九年一貫課程的理想。

5. 『課程改革』層面之態度－研習增加並不能使社會學習領域教師對九年一貫課程改革抱持較樂觀肯定的態度，研究者認為教師之專業能力是社會學習領域教師較為悲觀的最主要因素。根據訪談資料顯示，專業能力不足是社會學習領域教師最感困惑與抗拒九年一貫課程最主要的原因，同時教師認為專業能力的提升並非一蹴可及的。雖然，部分社會學習領域教師認為社會科可以進行某種程度的課程統整，但限於師資培育之分科化，致使未來新課程展望並不樂觀。