國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系

碩士論文

指導教授：劉秀嫚 博士

臺北市公立高中學生對公民與社會科的課程詮釋

研究生：林金葉 撰

中華民國 100 年 12 月

謝誌

中華民國一百年，我完成了碩士論文，在建國百年時，寫下了我人生中極富意義的紀錄。撰寫謝誌的此時，心中滿是喜悅與感激。研究所就讀期間的酸甜苦辣，因為有了你/妳們的參與，都將成為這輩子難忘的回憶與收穫。

首先，感謝助我畢業的偉大推手、我的老大、我心目中的女神：劉秀嫚老師。這本論文從無到有，必須歸功於老師不厭其煩的指導與建議，以及無數的鼓勵和支持。除了學業及論文，對於生活上的事物也總能給予相當多的體貼與關心，感激之心非言語得以形容。除了傳說中一「劉」指導教授外，也要感謝「兩張」王牌：張秀雄老師及張樹倫老師，擔任論文口試委員，細心且不藏私的提供寶貴建議，使得撰寫能更臻完備。同時，樹倫老師也是我的學業指導老師，在學業及生活同樣惠我良多，一併感謝。

選擇公領所就讀，源自於大學時對師大公領系的認同，無論在大學或碩士班，我都要誠心感謝培育我的師大公領系，讓我在學業及為人處事上受益良多，同時圓了自小為人師表的夢想，最大功臣莫過於偉大的老師們：鄧毓浩老師、劉秀嫚老師、陳盛雄老師、林佳範老師、黃美筠老師、張樹倫老師、董秀蘭老師、劉恆妏老師、林安邦老師、蔡居澤老師、王錦雀老師…等，請容我不一一備載，但如古人「一日為師終身為父」之敬意，獻上最誠摯的感謝。

「獨學而無友，則孤陋而寡聞」、「在家靠父母，出外靠朋友」，感謝與我一同學習、玩樂與扶持的朋友們：感謝晏豪、貞君、榕庭在論文寫作及教學上提供的建議，以及情感上的交流。也要感謝在「有一點點」苦悶的研究所生活中一起同甘共苦的夥伴們：亮瑋、宇安、姜姜、淑萍、澐涵、英瑾、孟華、俊傑、國益，讓我在研究所階段裡過得多采多姿。一起在誠 901 奮鬥論文的「四人幫」：郁芳學姐和晶雲，因為你們讓我不是孤軍奮戰，希望我一直都是你們的老么。

謝謝研究所生涯中的學長/姐們：鈴雯學姐、雅玲學姐、禎娠學姐、懿萍學姐、心怡學姐、怡婷學姐、維軒學長、泰元學長、銘宇學長及彥廷學長，在學業、玩樂，乃至教學上的提攜及照顧，衷心感謝。

在此也要感謝永豐主任、柏蒼學長、明祥組長以及金英姐在我教學、行政、論文三頭燒的時候對我相當照顧，關心論文的進度，經常鼓勵我，偶爾也傳授寫論文的經驗，讓我更有動力拼下去，萬分感謝。

這本論文的誕生也要感謝靈感的來源：成功高中 208 班、209 班與 210 班。當時在成功高中兼課的機會，讓我跟這群每節課都充滿驚喜、挑戰與笑聲的小朋友激盪出研究的火花，就像發明家經常在日常生活中找到發明的靈感一般，於是我也在與學生教學相長的過程中，找到研究的方向，也在人生各方面獲得成長。同時也要感謝協助施測的老師及受試的學生，讓我能順利取得研究資料，進一步完成論文，也一解心中對學生課程詮釋的好奇。

最後，感謝最重要與最摯愛的家人，對於就讀研究所的支持與鼓勵，以及生活上相當多不足之處的包容。在求學與撰寫論文的過程中也不斷的提醒與督促，使我能順利完成這階段性任務，謝謝。

再次從師大畢業，不免依依不捨我敬愛的老師、親愛的同學，但我將帶著你們賦予我的點點滴滴，在教育現場及為人處事上學以致用，同時也將研究結果與教學結合不負所學。

感謝生命中所有我愛的和愛我的人，謝謝你們成為我生命中的貴人。

林金葉 謹誌

中華民國一百年十二月

摘要

本研究目的在瞭解臺北市公立高中學生對公民與社會科課程的實用性、趣味性，以及難易情形的詮釋，並探討不同背景變項的學生在課程詮釋上的差異情形。為達上述目的，本研究以九十九學年度第二學期就讀於臺北市公立高中（包含國立高中及市立高中），且修畢普通高級中學公民與社會科95暫行課程綱要必修課程之三年級學生為母群體，採叢集抽樣方式，並以「高中公民與社會科學習經驗調查問卷」」為研究工具進行問卷調查。問卷共發出800份，回收658份，有效問卷650份，有效回收率為81.25%。所得資料以SPSS 19.0 for Windows 進行分析。

本研究結果發現如下：

一、學生認為公民與社會大多數的主題具有實用性及趣味性，然而對過半數的主題感到困難；63.8%的學生認為公民與社會為「非主科」；56.9%的學生贊成列入指考。

二、女學生、社會組、具有學習信心以及積極參與課程者對公民與社會科的詮釋明顯較為正向，但大部分的面向上男、女學生之間並無顯著差異。

三、家庭社經地位不同者在公民與社會科的課程詮釋上皆不具顯著差異；家長重視其公民與社會科學習者，除難易度外，其詮釋皆較為正向。

四、教師教學方式多元的學生認為公民與社會科具有實用性及趣味性，也傾向於認同公民與社會科為主科，但難易度及是否贊成列入指考未達顯著差異；師生互動佳者其詮釋皆較為正向。

五、學校的學習環境不同者的詮釋絕大多數無顯著差異；同儕對公民與社會科課程抱持正面評價的學生對公民與社會科的詮釋皆較為正向。

六、認為社會上並非不重視公民與社會科的學生，對公民與社會科的實用性與趣味性有較為正向的詮釋；但性別刻板印象認知不同者對公民與社會科的課程詮釋則沒有顯著差異。

關鍵詞：公民與社會科、課程詮釋、課程實用性、課程趣味性、課程難易度

Abstract

The purpose of this study was to investigate the curriculum interpretation of Civics and Society in public senior high school students in Taipei City, and the factors related to their curriculum interpretation. In order to reach the purpose, the study used a cross-sectional research design. Eight hundred third graders were selected from public senior high schools in Taipei City. The data were collected using *Survey Questionnaire of Learning Experiences of Civics and Society of Senior High School Students*. A total of 658 responses were received and among them 650 were valid. The valid response rate was 81.25%. Descriptive statistics, one-way ANOVA, one-sample *t*-test, and chi-square test were conducted to analyze the data using SPSS 19.0 for Windows. The major findings are listed as followings:

1. Students recognized most of the topics of the Civics and Society subject were useful and interest, but over half of them were difficult. 63.8% of the students thought that Civics and Society was not important; 56.9% of them agree that it should become a subject of Department Required Test (DRT).
2. Students who are female, majoring in social sciences, more confident in learning or more aggressive in curriculum interpreted it more positively. However, no significant difference was found in gender.
3. There was no significant relationship between social and economic status (SES) and curriculum interpretation. However, students whose parents concerned about their study in Civics and Society interpreted it more positively with regard to practicability and interest. No significant difference was found in their interpretation of the difficulty of the Civics and Society subject.
4. Students whose teachers adopting multiple teaching strategies interpreted the Civics and Society subject more positively concerning its practicability and interest. No significant difference was found in their interpretation of the difficulty of the subject or whether it becomes a DRT subject. Students who interacted well with their teachers also interpreted more positively.
5. Students whose classmates interpreted the Civics and Society subject positively also interpreted it more positively. However, no significant difference was found in learning environment.
6. Students who thought that the public value the Civics and Societ subject interpreted it more positively concering its practicability and interest. No significant difference was found in their interpretation of the difficulty of the subject. No significant difference was found in gender stereotypes of the curriculum.

Keywords: Civics and Society, curriculum interpretation, practicality of curriculum, interest of curriculum, difficulty of curriculum

目次

第一章 緒論 1

第一節　研究背景與動機 1

第二節　研究目的與問題 4

第三節　名詞解釋 5

第四節　研究範圍 7

第二章 文獻探討 9

第一節　我國高級中學公民教育課程的決定模式 9

第二節　學生課程詮釋的意涵與相關研究 27

第三章 研究方法 41

第一節　研究設計與架構 41

第二節　研究假設 43

第三節　研究對象 45

第四節　研究工具 49

第五節　研究步驟 54

第六節　資料分析 55

第四章　研究結果與討論 57

第一節　高中學生對公民與社會科整體與各單元的課程詮釋情形分析 57

第二節　個人因素與高中學生公民與社會科的課程詮釋 67

第三節　家庭因素與高中學生公民與社會科的課程詮釋 88

第四節　教師因素與高中學生公民與社會科的課程詮釋 98

第五節　學校因素與高中學生公民與社會科的課程詮釋 109

第六節　社會因素與高中學生公民與社會科的課程詮釋 119

第五章　結論與建議 131

第一節　結論 131

第二節　建議 139

參考文獻……145

附錄一 （95）高級中學公民與社會科必修課程暫行綱要專案小組 151

附錄二 （99）普通高級中學公民與社會科課程綱要專案小組委員名單 152

附錄三 九十九學年度臺北市公立高中（含國立高中及市立高中）各校學生人數... 153

附錄四 高中學生公民與社會科學習經驗調查問卷（正式問卷） 154

附錄五 高中學生公民與社會科學習經驗調查問卷（專家效度評定卷） 158

表次

表 2-1-1 課程決定層次歸納 20

表 2-2-1 學生課程詮釋之相關研究（依年代先後順序排列） 35

表 2-2-2 影響學生課程詮釋或經驗課程之相關因素 39

表 3-3-1 受試學生特徵分布情形（N=650） 47

表 3-4-1 專家學歷與專長 53

表 4-1-1 整體課程之詮釋描述統計及單組 t 考驗摘要表 58

表 4-1-2 各主題課程「實用性」描述統計及單組 t 考驗摘要表 60

表 4-1-3 各主題課程「趣味性」描述統計及單組 t 考驗摘要表 62

表 4-1-4 各主題課程「難易度」描述統計及單組 *t* 考驗摘要表 65

表 4-2-1 性別不同的高中學生對公民與社會科整體的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表 68

表 4-2-2 性別不同的高中學生在公民與社會科重要性及是否列入指考之百分比同質性考驗摘要表 69

表 4-2-3 性別不同的高中學生對公民與社會科各單元的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表 70

表 4-2-4 組別不同的高中學生對公民與社會科整體的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表 73

表 4-2-5 組別不同的高中學生在公民與社會科重要性及是否列入指考之百分比同質性考驗摘要表 73

表 4-2-6 組別不同的高中學生對公民與社會科各單元的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表 75

表 4-2-7 學習信心不同的高中學生對公民與社會科整體的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表 78

表 4-2-8 學習信心不同的高中學生在公民與社會科重要性及是否列入指考之百分比同質性考驗摘要表 78

表 4-2-9 學習信心不同的高中學生對公民與社會科各單元的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表 80

表 4-2-10 課程參與情形不同的高中學生對公民與社會科整體的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表 83

表 4-2-11 課程參與情形不同的高中學生在公民與社會科重要性及是否列入指考之百分比同質性考驗摘要表 84

表 4-2-12 課程參與情形不同的高中學生對公民與社會科各單元的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表 85

表 4-3-1 社經地位背景不同的高中學生對公民與社會科整體的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表 89

表 4-3-2 社經地位背景不同的高中學生在公民與社會科重要性及是否列入指考之百分比同質性考驗摘要表 90

表 4-3-3 社經地位背景不同的高中學生對公民與社會科各單元的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表 90

表 4-3-4 家長重視情形不同的高中學生對公民與社會科整體的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表 93

表 4-3-5 家長重視情形不同的高中學生在公民與社會科重要性及是否列入指考之百分比同質性考驗摘要表 94

表 4-3-6 家長重視情形不同的高中學生對公民與社會科各單元的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表 95

表 4-4-1 教師教學多元情形不同的高中學生對公民與社會科整體的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表 99

表 4-4-2 教師教學多元情形不同的高中學生在公民與社會科重要性及是否列入指考之百分比同質性考驗摘要表 100

表 4-4-3 教師教學多元情形不同的高中學生對公民與社會科各單元的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表 101

表 4-4-4 師生互動情形不同的高中學生對公民與社會科整體的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表 104

表 4-4-5 師生互動情形不同的高中學生在公民與社會科重要性及是否列入指考之百分比同質性考驗摘要表 105

表 4-4-6 師生互動情形不同的高中學生對公民與社會科各單元的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表 106

表 4-5-1 學習環境不同的高中學生對公民與社會科整體的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表 110

表 4-5-2 學習環境不同的高中學生在公民與社會科重要性及是否列入指考之百分比同質性考驗摘要表 110

表 4-5-3 學習環境不同的高中學生對公民與社會科各單元的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表 112

表 4-5-4 同儕評價不同的高中學生對公民與社會科整體的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表 115

表 4-5-5 同儕評價不同的高中學生在公民與社會科重要性及是否列入指考之百分比同質性考驗摘要表 115

表 4-5-6 同儕評價不同的高中學生對公民與社會科各單元的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表 117

表 4-6-1 對課程刻板印象認知不同的高中學生對公民與社會科整體的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表 120

表 4-6-2 對課程刻板印象認知不同的高中學生在公民與社會科重要性及是否列入指考之百分比同質性考驗摘要表 121

表 4-6-3 對課程刻板印象認知不同的高中學生對公民與社會科各單元的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表 122

表 4-6-4 對性別刻板印象認知不同的高中學生對公民與社會科整體的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表 125

表 4-6-5 對性別刻板印象認知不同的高中學生在公民與社會科重要性及是否列入指考之百分比同質性考驗摘要表 126

表 4-6-6 對性別刻板印象認知不同的高中學生對公民與社會科各單元的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表 127

圖次

圖 3-1-1 研究架構圖 **42**

圖 3-5-1 研究流程圖 **54**

第一章　緒論

本研究目的在瞭解我國高中學生對公民與社會科的課程詮釋及其相關影響因素。本章共分四節，依序說明本研究背景與動機、研究目的與問題、名詞釋義，以及研究範圍。

第一節　研究背景與動機

我國教育基本法第二條第一項指出：「人民為教育權之主體」。亦即國家是教育權行使的客體，由國家為人民辦教育，連同教育內容涉及的課程決定權力，也在人民身上，應由人民來參與（陳聰明，1999）。然而，如果只是單純的口號宣示並無法真正實踐這樣的教育改革，便如同在政治上高呼「人民是國家的主人」一樣，未必能保證民主獲得實現（馮朝霖、薛化元，1997）。因此，在課程研究與教學實踐上，學習者的意見應該受到重視並加以落實。但是實際上，教師與學生雖然被視為是學校的主體，長期以來在課程觀點展現上主體性卻形同消失；教師與學生的課程詮釋與決定不是隱沒不見，就是受到扭曲（黃鴻文、湯仁燕，2005）。因此，無論在教學實務運作或教育改革過程，都應傾聽學生的聲音，因為學生對於學校課程的詮釋，就教育與課程目標的達成而言，是相當重要的關鍵。

承前所述，學生是教育過程中的主體，但實務運作上卻欠缺了課程決定的權力，因而出現課程內容與學生的認知有所落差的現象。在教學現場中，也時常面臨學生「為什麼要學這個？」的疑問。探究其原因得知，這些學生認為課程內容不實用、與生活經驗較不相關，以及內容太過艱難等。過去相關研究也指出，學生會因課程內容的實用性、趣味性、難易度及其未來價值而影響其喜愛程度，甚至影響學生學習策略及學習結果（Schug、Todd、Berry，1984；黃

鴻文、湯仁燕，2005；吳玉汝，2006；陳靜怡，2008；黃碧夆，2008）。Rogers（1989）指出，學生會自己選擇強調或忽略的內容，對其學習做屬於個人的描述，成為自己的經驗課程。此外，Morgan-Fleming 和 Doyle（1997）探究小學四年級學生的數學課程經驗，發現教師認為的教學重點與學生所知覺到的課程內容間有相當大的差異。因此 Morgan-Fleming 等人主張應該瞭解學生的經驗及想法，並從學生角度瞭解學生所經驗的課程。

研究者以「臺灣博碩士論文知識加值系統」與「臺灣期刊論文索引系統」進行查詢，過去以「課程詮釋」為題的學位論文僅三篇，期刊論文則僅一篇。分別針對高中學生（白瑩潔，2008）、國中學生（陳靜怡，2008）與國小教師（陳秀玉，2000）為對象進行研究；而期刊論文僅一篇（黃鴻文、湯仁燕，2005），係針對國內、外數筆學生課程詮釋的民族誌研究進行整合性探討，故有關「學生」的課程詮釋相關研究並不多見，顯見學習主體的聲音在課程決定與實施中相對是被忽略的。為擴大文獻探討的基礎，研究者進一步以「經驗課程」及「課程觀」為題進行文獻檢索，發現部分研究雖具有相關性，但大多數研究聚焦於少數個案的討論，並無法反映大部分學生對課程的詮釋與看法。

我國普通高中「公民與社會」課程於九十五學年度實施，施行至今雖僅約四年，但「公民與社會」已在九十八學年度列為大學入學指定科目考試的考科之一，九十八學年度已有一百二十八個校系採計公民與社會（公民與社會學科中心，2009）、九十九學年度增加至一百五十六個校系採計（南一書局，2009）、一百學年度更增為一百六十八個校系（公民與社會學科中心，2010）。上述現象除了凸顯公民與社會科漸增的重要性，儼然成為決定準備升大學的高中學生選擇校系的重要關鍵，也使該科漸漸受到學生、家長及社會大眾的重視。然而，當教育部提出列入指考的構想時，即引發社會大眾熱烈的討論，正反意見分歧。學者專家以及社會大眾反對的主要原因之一，即因反對者認為公民與社會科的

課程內容太難、太雜。作為新興考科、同時也是日益受重視的學科，對於學習者的高中學生而言，是否也存在相同的看法？課程內容對於學生而言是否難易適中？是否符合未來社會生活之所需？

學生對課程內容的評價與看法與學生學習關係密切。相較於其他科目而言，「公民與社會」的相關研究數量不多。且有關「公民與社會」的研究多以教師為研究對象，鮮少以學生為研究主體進行探討者。學生對學校課程的詮釋的重要性已如前述，當學生認定課程沒有意義或沒有價值時，課程與教育的目標是不可能達成的（黃鴻文、伍曉梅，2007：71）。有鑑於此，瞭解高中學生對公民與社會的觀點即有其必要性。藉由本研究，研究者不僅希望瞭解修畢公民與社會必修課程的高中學生對公民與社會課程的詮釋情形，以及課程決策者及制定者所規劃的內容是否符合高中學生的需求，更希望能藉此進一步瞭解學生影響其課程詮釋的相關因素，以作為公民與社會科教師教學時提升學生對課程的認同與學習，並作為改進高中公民與社會課程之參考。

第二節　研究目的與問題

壹、研究目的

基於上述背景與動機，本研究之目的分述如下：

一、瞭解高中學生對公民與社會科整體、各單元及各主題的課程詮釋情形。

二、分析高中學生對公民與社會科整體與各單元的課程詮釋情形是否因個人因素、家庭因素、教師因素、學校因素以及社會因素之不同而有顯著差異。

貳、研究問題

根據上述的研究目的，本研究的待答問題如下：

一、高中學生對公民與社會科整體、各單元及各主題課程詮釋的情形為何？

二、高中學生對公民與社會科整體與各單元的課程詮釋情形是否因個人因素（性別、組別、學習信心、課程參與情形）之不同而有顯著差異？

三、高中學生對公民與社會科整體與各單元的課程詮釋情形是否因家庭因素（家庭社經背景、家長重視情形）之不同而有顯著差異？

四、高中學生對公民與社會科整體與各單元的課程詮釋情形是否因教師因素（教師教學多元與否、師生互動情形）之不同而有顯著差異？

五、高中學生對公民與社會科整體與各單元的課程詮釋情形是否因學校因素（學習環境、同儕）之不同而有顯著差異？

六、高中學生對公民與社會科整體與各單元的課程詮釋情形是否因社會因素（學科刻板印象、性別刻板印象）之不同而有顯著差異？

第三節　名詞解釋

壹、高中學生

本研究之「高中學生」係指九十九學年度第二學期就讀於臺北市公立高中（市立、國立），且修畢普通高級中學公民與社會科 95 暫綱必修課程之三年級學生，其中必修課程包含單元一（心理、社會與文化）、單元二（教育、道德與法律）、單元三（政府與民主政治），以及單元四（經濟與永續發展），分別於一、二年級所修習。

貳、公民與社會科

公民與社會科為民國 94 年 1 月教育部公布之普通高級中學課程暫行綱要（即 95 暫行綱要）的科目之一，將原有「三民主義」、「公民」及「現代社會」等科目和內容，統整合併為「公民與社會」。課程主要包含社會科學相關領域為基礎，以培養學生具備有關心理、社會、文化、政治、道德、法律、與經濟等多方面的基本知識，用以養成學生具備適應現代社會生活應有的公民資質，使其成為健全的現代公民。本研究所指稱之公民與社會科係指 95 暫行綱要所訂定者，並以其中之「必修課程」之內容進行研究。

參、課程詮釋

陳伯璋（2000）認為，「詮釋」是指個體就其處境所感受到的內容，透過自己的價值抉擇，將之言表於外，並且加以理解及賦予意義的表現。因此，課程的詮釋便是指個體針對所遭遇的課程賦予意義的過程，在這過程中個體會展現

出其對於課程的理解以及他們理解課程的方式，而學生的課程詮釋就是學生在其所處脈絡中對於自身經驗課程所做的定義（白瑩潔，2008）。

本研究參酌上開論述及第二章相關研究，將本研究中學生的課程詮釋（curriculum interpretation）定義為：學生在所處社會文化脈絡下，對課程內容的看法或評價，包含其認為課程是否重要、內容是否具有實用性、趣味性，以及難易情形等，就其自身感受所做的定義。

本研究透過受試學生在「高中學生公民與社會科學習經驗調查問卷」中對公民與社會科整體的「重要性」、「實用性」、「趣味性」與「難易度」得分，以及是否贊成列入指考，呈現整體的課程詮釋；並以學生對各單元的「實用性」、「趣味性」與「難易度」的得分代表其對個別單元的課程詮釋情形。得分愈高，即代表受試學生愈認為該課程為重要的主科、具有實用性、趣味性，以及易於學習。

第四節　研究範圍

本研究旨在瞭解高中學生對公民與社會科的課程詮釋及其相關因素。以下分別就研究時間、研究對象及研究內容三方面闡述本研究之範圍。

壹、研究時間

本研究於民國一百年四月至五月發送並回收問卷，問卷資料分析、撰寫結果於民國一百年十二月完成。

貳、研究對象

本研究以九十九學年度第二學期就讀於臺北市公立高中（含國立高中與市立高中），且修畢普通高級中學公民與社會科 95 暫綱必修課程之三年級在學學生為研究對象。

參、研究內容

本研究旨在瞭解高中學生對公民與社會科的課程詮釋及其相關因素。其中自變項包含：個人因素（性別、組別、學習信心、課程參與情形）、家庭因素（家庭社經背景、家長重視情形）、教師因素（教師教學多元與否、師生互動情形）、學校因素（學習環境、同儕），以及社會因素（學科刻板印象、性別刻板印象）。

本研究依變項為高中學生對公民與社會科整體課程與各單元的課程詮釋情形，包含學生認為該科的重要性（主科或非主科）、是否具實用性及趣味性、對學生而言難易度，以及是否贊成列入大學入學指定科目考試。

第二章 文獻探討

本章將探討課程決定的內涵與理論基礎，以及我國高級中學公民教育課程的決定模式，並對學生課程詮釋的意涵與相關研究做深入的文獻探討，以做為擬定研究架構的基礎及第四章解釋比較研究結果的依據。

第一節　我國高級中學公民教育課程的決定模式

白瑩潔（2008）在其研究中指出，學生的課程詮釋就是學生在其所處脈絡中對於自身經驗課程所做的定義。黃政傑（1985）說明以課程為經驗者的觀點，認為課程是學生實際的經驗，因此課程所包含的可能是計畫的部分和未經計畫的部分，亦即正式課程與潛在課程。本研究著重在高中「公民與社會科」的正式課程部分，故本節將探究形成正式課程之課程決定的意涵與相關理論，並以我國規範正式課程之課程（暫行）綱要與教科書的編寫與審定，說明公民與社會課程決定的模式。

壹、課程決定的意涵與相關理論

一、課程決定的意涵

吳清山（1989）指出，課程決定（curriculum decision）是指針對課程所遭遇的有關問題或待解決的問題，研擬若干的變通方案，進而提出最佳的選擇過程。Oberg（1991）認為課程決定是關於教育或社會化的結果或方法，通常發生在制度性的脈絡（學校教育），也通常聚焦在方案上（而非人員、預算等）。Gay（1991）則認為課程決定是教育人員透過某些方式選擇課程的內容，並使之付諸實際行動。此外，吳清山、林天佑（2003）也提出，課程決定係指一個人、

一群人、一個團體或一個組織就其課程分析、設計、執行或評鑑過程中，從幾個方案中選擇一個最佳方案的過程。

綜合上述論點，課程決定係指制度性脈絡（學校教育）中，一個人、一群人、一個團體或一個組織針對課程分析、設計、執行或評鑑過程，就若干方案中選擇最佳者的過程。由於課程決定攸關教師教學內容、學生學習效果和教育目標的達成，所以課程決定在整個教育發展中扮演著極重要的角色（吳清山、林天佑，2003）。

二、課程決定的理論基礎

黃政傑（1985）認為，課程決定一旦作成後，便將付諸實行，對於學生的影響相當深遠。而如何進行有效的決定，基本的要件乃是對課程決定的一些理論有所了解和研究，這樣所作的課程決定才有合理性，也不致偏離課程發展的目標（吳清山，1989）。

黃炳煌（1991）指出，課程理論的功能在於描述、解釋與預測課程現象，同時也能作為引導課程活動的方針之一。徐明志（2007）也認為，透過對課程理論的探討有助於瞭解專家對課程的看法與課程決定的重要性，同時藉此探究如何降低理論與實務之間的落差。本研究將從心理學、哲學以及社會學等三個教育領域中重要的理論進行文獻探究，藉以進一步了解課程決定應具備的基礎。

（一）課程決定的心理學基礎

甄曉蘭（2004）認為，雖然在課程研究與課程實踐方面，少有研究針對心理學對課程的影響進行探討，但就課程發展與設計實務上，不能否認心理學的相關理論確實是相當重要的思考基礎，諸如教師應如何組織學習經驗與材料內容幫助學生學習，抑或如何組織課程以增進學生的學習等問題。以下根據吳清山（1989）與甄曉蘭（2004）的論述，就心理學中的行為學習理論（behavioral

learning theory）、認知學習論（cognitive learning theory）與人本主義學習論（humanistic psychological learning theory）三大學派對課程的啟示與影響進行說明：

1.行為學習理論

行為學習論也稱為「刺激-反應學習論」（stimulus-response learning theory，或簡稱 S-R theory），認為學習是個體在環境刺激下所產生的適當聯結反應行為。由於行為學習論強調外顯行為的改變，因此主張課程與教學的設計應研擬可觀察、可測量的行為目標並善用獎勵與懲罰改變行為進而達成學習，對課程與教學最大的貢獻即為「行為改變技術」（behavior modification）與「編序教學」（programmed instruction）。行為學習論強調課程的組織必須有助於學生精熟學科的內容，課程是生產的工具，學生是原料，透過適當的單元順序安排及強化作用而成為理想中完美的成品。

2.認知學習論

相較於行為學習理論，認知學習理論不僅在研究單元上注意到人類學習行為的內在歷程，也在研究範圍上擴大到對人類多方面的認知學習，視學習為個體對事物經由認識、辨別、理解，在既有知識基礎上獲得新知的歷程。因此，認知學習論主張學習是學習者在學習情境中，應用其已有的認知結構去認識、辨別，以至理解外在事物間的關係，以增加自己的經驗，進一步提升自己的認知結構。故在課程與教學上，除了主張鼓勵學生主動參與學習，也強調認知結構與知識結構的重要性，因此課程設計與教學實踐應側重資訊的結構、組織和呈現的邏輯次序，以促進學生學習。另外也應多運用類比或舉例的方式，協助學生將新、舊知識及經驗建立關連。

3.人本主義學習論

人本主義學習論係因人本主義思想崛起的影響而興起，人本主義思想特別重視人的尊嚴與價值，主張發揮人性，追求自我實現。因此，人本主義學習論的教育目的即在於協助學生發展人性，並促進學習者的自我實現。人本主義學習論主張，學習的產生並非決定於外在的客觀刺激環境，而是取決於學習者本身對環境的知覺與其主觀自願性的選擇，無法強制之進行學習，學習的活動也應盡量由學習者自己決定與選擇。亦即，人本主義導向的課程方案與教學設計，並不主張教師刻意教導學生知識，而是輔導學生自主自動的學習其所喜歡且認為有意義的知識。

（二）課程決定的哲學基礎

任何課程與教學的決定，多少會受到某種價值或信念所左右；而個人所持的價值或信念正是哲學的主要內涵（吳清山，1989）。黃炳煌（1991）認為，就哲學的基礎而言，課程是社會對教育目標、內容、方法和評價的基本假設、價值觀及信念，因此不能否認的，有關的課程決策會受到某種價值或信念所左右。黃炳煌（1991）將課程分為四大要素-目標、內容、方法與評價，進而以哲學的態度分別探討之。由於本研究中「課程詮釋」係著重在學生對於「課程內容」之詮釋，故在此即針對「內容」此一層面探討之。其中又以「內容的選擇」為本研究所關心的議題，而黃炳煌（1991）就各學派對課程內容選擇的主張進行論述，分別說明如下：

就內容選擇而言，係在討論學校應該教什麼東西給學生的議題，亦即探討「什麼樣的知識最有價值」的問題。永恆主義者（Perennialists）認為學校應該教導永恆的、絕對的與客觀的知識或真理，因為真理是永恆的、絕對的。理想主義者（Idealists）則認為課程中最重要的科目應該是足以磨銳心靈的學科，例

如：文學、哲學與宗教，因為這些科目包含了歷代聖賢的最高智慧。實在主義者（Realists）認為學校存在之目的在於顯示世界和宇宙的秩序，因此如數學、科學等屬於物理世界的科目就是學校中最重要者。實驗主義者（Experimentalists）則認為知識並非永久不變，是否具有價值端視其是否「有用」而定，亦即是否能幫助人們解決問題而定，故實驗主義者認為社會科學具有探討社會問題與社會經驗的功能也就最為重要。存在主義者（Existentialism）重視如何教，卻不甚重視教什麼。對課程觀是相當開放的，除了重視人文學科外，認為只要是對個人有益的任何學科，都可以作為課程的內容，自己不排斥，但也不預為安排設計（伍振鷟、林逢祺、黃坤錦、蘇永明，2005）。

黃炳煌（1991）進一步就上述哲學派別的見解提出，教育界人士一致認同「適切性」（relevance）是選擇課程內容或學習經驗的最重要原則之一，但對其所指稱的內涵卻不盡相同。任何一種學習經驗或學科本身並無適切與否的問題，而是對誰適切？如何適切？以及為何適切？因此，在談及課程內容選擇的「適切性」時應該探討的是：1.對社會或個人的適切性？2.當前或長期的適切性？3.直接或間接的適切性？4.有形或無形的適切性？倘若僅著眼於課程當前的、直接的、有形的適切性，則對學生所提供的一切學習活動或經驗只能算是「訓練」而非「教育」。

（三）課程決定的社會學基礎

教育的功能，除了使自我人格獲得開展外，也協助個人進行社會化，使之得以有效適應社會生活。黃炳煌（1991）進一步表示，學校乃是社會為教育青少年而設立之一種社會機構，而課程則可視為學校為協助學生達成社會化而提供之有系統、有計畫的學習經驗或活動。吳清山（1989）指出，社會學家不僅對課程的內容、方法和評鑑感興趣，更是重視其中所隱含的價值，亦即課程的合法性與課程決定。

吳清山（1989）綜合 Giroux（1981）、Epstein（1983）、黃炳煌（1984）、陳伯璋（1985）與歐用生（1986）等人對於課程決定的看法，提出結構功能論與社會批判論之論述，分別說明如下：

1.結構功能論

結構功能論者大多同意「社會類似生物有機體」的說法，亦即認為社會與生物有機體都是由許多獨特而相互依賴的部門所組成，並各自發揮其功能，以維持整體內部的均衡狀態（陳奎熹，1986；引自吳清山，1989：205）。應用至教育上，結構功能論認為教育目的在於激發與發展學生的生理、智力與道德，正是為整體政治社會與個人所處特殊環境所需求。因此，課程是提供社會所需要的內容，使學生接受文化（知識、技能、價值）後，將來能適應成人的社會。此外結構功能論者也認為學校應該透過「社會化」及「選擇」兩種功能，才能傳遞社會共同的價值信念與選擇適當的人才。在課程研究及決定上則有三方面的貢獻：（1）學校並非孤立，不能獨立於整體的利益之外；（2）闡明潛在課程的特定規範與結構的特徵；（3）提起學校之意義與社會控制的歷史特性。

2.社會批判論

社會批判論認為知識具有客觀性，且為相對而非絕對，故主張知識和組織的性質、教師的意識型態，甚至教育問題都是相對的。因此，在決定課程內容與方法時，就必須考慮不同知識形式所反應出經濟、政治與社會的整體利益。此理論對於課程研究或決定有以下四種價值：（1）提供學生真正的知識，課程背後的價值之觀念與意識型態值得重視；（2）指出潛在課程如何經由教室中的社會關係而作的運作；（3）決定課程設計時，應重視個體的主動性；（4）課程應讓學生培養批判力與思考力。

綜上所述，心理學認為課程決定應有助於促進學生學習，因此在課程的內容、組織與結構安排上，符合學生的邏輯、發展程度或主觀的自願性。亦即課程決定必須顧及學習者的興趣及發展水準，同時也要盡可能提供學習者參與的學習情境。就哲學的層面而言，最主要即關注在課程內容選擇的適切性。誠如黃炳煌（1991）所指出，適切性應顧及各個層面，並非指著眼於當前的、直接的、有形的適切性而已。而社會學認為課程係作為學生未來社會生活之所需，但同時也必須考慮不同勢力在課程決定中所反應出來的價值與利益，進而加以思考與批判。

甄曉蘭（2004）認為，三大學派對學習的闡述各不相同，而各自衍生的課程與教學應用也相當懸殊，當然也都各自有其被批判質疑的缺失，因此進行課程計畫時即應配合教育目標、學生需求及內容性質，靈活運用於課程設計與教學實踐中。更重要的，唯有當學生學會並理解課程，而且獲得知識與權能來應用所學的課程之際，課程才會有實際的價值（Ornstein & Hunkins，1998；引自甄曉蘭，2004：65）。

三、課程決定的層次

關於課程決定層次的分析，諸多學者所指稱的名稱與類目或有不同，然而就其所指涉之內涵而言，則其實互有相通及相似之處。以下就 Goodlad（1979）、Klein（1991）、簡楚瑛（2009）與甄曉蘭（2004）的觀點加以說明，並將之分類歸納後整理如表 2-1。

Goodlad（1979）將課程決定分成社會、機構、教學和個人（或經驗）四個層次。所謂「社會層次」的決定，係指聯邦、州和地方三種政治情境，影響力不下於教育專業人員的決定，例如：聯邦和州的民意代表藉由通過相關法律和預算，決定學習的主題、教材與教學時間等；「機構層次」則是指學校或學校系

統，藉由轉化上述社會層次的通則性決定使之具體化。此外，學校課程的目標與手段也常常會受到教科書的影響；「教師層次」亦即教師個人在教學時所作的課程決定，教師在教室中是相當自主的，可常常與學生直接協商或解釋；「個人（經驗）層次」則是指學生主動尋求學習經驗的相關決定，但此一層次一向不受重視。學生的特質、興趣、需要或困難等，會影響到其對學習機會的選擇。

Klein（1991）認為課程決定分有學術層次、社會層次、形式層次、機構層次、教學層次、運作層次與經驗層次。「學術層次」係指依學者專家的專長、興趣與信念建議新的教育途徑、課程內容。此層次係在考量許多原則之後，決定什麼樣的課程對學生而言最適合；「社會層次」則是社會上對課程內容感興趣者，例如：企業界、環保團體、婦女團體及政治團體等，就其關切的層面表達對課程的意見，並運用不同的策略讓課程內涵與符合其需求或主張，包括：提供教師具體的教材；「形式層次」包含中央或地方政府、教育團體與組織、教科書出版者，其對學校教育具有直接的責任或影響力，透過其所制定或出版的具體課程文件或教材，影響學校的課程內容；「機構層次」即為各學校課程發展的參與者，以不同的合作方式共同決定學校的課程，例如：校務會議。教室內的課程計畫與教學進行方式，通常由教師做主要決定，此屬「教學層次」；而教室中的運作課程及師生互動過程的決定則為「運作層次」；「經驗層次」則是指學生在課程中所做的決定，包含學生個人對課程的期待、知覺及其學習收穫等。每一個學生都在課程裡扮演主動的角色，形塑其獨一無二的課程經驗。

甄曉蘭（2004）與簡楚瑛（2009）的分類極為相似，為國家層級、地方層級、學校層級與教室（班級）層級。「國家層級」的主要工作為擬定國家教育目標，擬定課程綱要以及課程目標、籌辦各項國定課程的編制，主要由政府部門進行統籌、規劃、執行與督導各項國家相關的課程決策；「地方層級」規劃不同區域的教育資源與經費，選擇與決定教科書、規劃學習重要學校行政之行事曆

與擬定或執行地方教育實驗計畫等；「學校層級」的課程決定工作主要在於促成及維繫校內課程發展與課程實施能夠正常運作；而「教室（班級）層級」的決定，在於教室是教育的基礎社會結構單位，每個班級的教師在教育過程中，都肩負著相當重要的教化職責。因此，有關課程方案的實踐都需回歸到教室層級學生所經驗到的課程來分析評估。在此之中教師需負責課程中活動的設計、教學內容與教學材料的選擇，以及教學方法的決定等，同時也包含評估課程與教學的責任。

本研究以 Goodlad（1979）的分類方式為基礎整理上述相關論點，並配合我國情形說明如下。

（一）「社會層次」的課程決定

「社會層次」的課程決定包含中央與地方政府、專家學者與社會團體等，其主要功能即在於訂定或影響最基本的教育政策與方針，例如：我國通過「高級中學法」確立高中階段的教育宗旨、制定「普通高中課程（暫行）綱要」此命令確立高中課程目標、教材綱要及實施通則，進一步影響教科書的編輯、審定，乃至升學考試的依據。而課程（暫行）綱要的制定者，絕大多數就是所謂的專家學者，從 95 暫綱的專案小組成員名單與 99 課綱的修訂小組名單即可得知：95 暫綱專案小組十四人中專家學者即有九人；99 課綱修訂小組十四人中亦有九人（參照附錄一與附錄二）。此外，課綱的形成並非中立的文本，而是一連串的社會與政治行動的結果，課綱制訂經常需要面對政府本位主義介入、社會壓力團體遊說，以及其他利益的介入等（張茂桂，2009：4）。譚光鼎、康瀚文（2006）也指出，現今民主社會裡存在許多利益團體、壓力團體藉由取得知識的發聲權來取得社會地位的現象。Gay（1991）指出，課程發展包含參與課程計畫的人，以及提供各項資源的人，同時也表示各種勢力的影響將使得課程決定更為複雜。最顯著的例子之一即張茂桂（2009）所指「搶救國文教育聯盟」、「中

華語文教育促進協會」等社會團體與文教人士之倡議，教育部因應壓力，決定開放新一輪的社會參與討論，逐一檢視，最終使 99 課綱中的國文科、歷史科等 2 科課程綱要必須暫緩實施。

（二）「機構層次」的課程決定

「機構層次」則為學校或學校系統，負責將教育政策與方針具體化並落實之。例如：在高中課程暫行綱要總綱的「實施通則」部分，規範由各校組織課程發展委員會，依其學校經營理念自行規劃選修之課程，並於每學期開課前完成學校課程計畫，審查教師自編教科用書，並負責課程與教學評鑑（潘慧玲，2005）。此外，除各科課程綱要專案小組規劃之選修課程綱要外，亦可由各校成立之課程發展委員會，依各校經營理念及特色自行規劃（教育部，2004b）。可見學校除了具體化與落實教育政策外，也獲得了學校本位的課程決定權力。

（三）「教學層次」的課程決定

「教學層次」即教師個人在教學時所作的課程決定，包含教學內容、材料、方法的選擇，以及評估課程與教學。就狹義的教材-教科書的選擇而言，教育部頒訂「高級中等學校採用教科書應行注意事項」中規定，學校實際採用教科書的作業方式係由各校自行訂定實施規定[1]。以臺北市為例，訂有「臺北市公私立高級中等學校教科圖書選用及代辦採購要點」，其中便指出各校應成立教科圖書評選委員會，審議教科圖書選用事宜（第二點）。而該委員會即由各科所有任課教師或代表參加（第四點），同時亦規定教科書的選用原則之一就是「教師教學專業需求」（第五點）。

[1]高級中等學校採用教科書應行注意事項第四點：「四、 學校除依本注意事項採用教科書外，其實際採用作業方式由各校自行訂定實施規定並提校務會議討論通過後據以辦理。學校全部採用教科書之過程應作成書面紀錄（格式如附件一），該項紀錄為公務文書應歸檔保存五年，以便視導時查核。」

藍順德（1998）認為，藉由教師對教科書的選擇，有利於教師專業自主權的發揮（引自沈姍姍、周淑卿，2001）。而沈姍姍、周淑卿（2001）在其研究中也發現，多數教師認為，對於學校教科書的選用享有高度的自主。

關於「專業自主權」，在我國教師法第十六條第六款、教育基本法第八條第一項與教育基本法第十五條等法規中[2]，皆明文指出教師在教學上享有「專業自主權」，同時在受不當侵害時得以尋求救濟。許育典（2007）從法律觀點認為，教師在授課上享有的教學自由，實類似於公務員的裁量自由，在此裁量餘地下具有選擇自由權，才能負責的完成教育任務，因此教師在教材的選用及使用、教科書的選擇及教育方法的適用，係具有判斷之資格。

（四）「個人層次」的課程決定

「個人（經驗）層次」則是學生主動參與課程的相關決定。教育基本法第三條指出：「教育之實施，應本有教無類、因材施教之原則，以人文精神及科學方法，尊重人性價值，致力開發個人潛能，培養群性，協助個人追求自我實現。」學生的自我實現權包含了兩個本質要素：「自我開展權」與「自我決定權」，其中自我決定權是學生對其自我開展方式的參與決定，特別是學生對其自我開展密切相關的學校事務，具有共同參與的決定權（許育典，2005）。黃政傑（1985）點出問題所在，認為雖然學生個人經驗是課程決定的一個層次，但是，學生很少正式地參與課程決定過程。同前述「高級中等學校採用教科書應行注意事項」與「臺北市公私立高級中等學校教科圖書選用及代辦採購要點」為例，前者僅提及應根據學生學習之需要，辦理教科書採用有關事宜；後者亦指出應依學生

[2]教師法第十六條第六款：「教師之教學及對學生之輔導依法令及學校章則享有專業自主。」、教育基本法第八條第一項：「教育人員之工作、待遇及進修等權利義務，應以法律定之，教師之專業自主應予尊重。」、教育基本法第十五條：「教師專業自主權及學生學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權遭受學校或主管教育行政機關不當或違法之侵害時，政府應依法令提供當事人或其法定代理人有效及公平救濟之管道。」

需求選購最適用之教科圖書、教科圖書評選委員會中包含校長、主任、各科召集人或代表、教師會代表與家長會代表，但「必要時」才邀請學生列席參與。[3]

綜上所述，在我國課程決定的施行上，社會層次、機構層次與教學層次上課程決定的參與程度，都較「個人（經驗）層次」的教育主體-學生更高，亦即學生通常較無法主動參與、也少有機會參與課程的相關決定。

表 2-1-1 課程決定層次歸納

	Goodlad（1979）	Klein（1991）	甄曉蘭（2004）	簡楚瑛（2009）
社會層次	社會層次	學術層次 社會層次 形式層次	國家層級 地方層級	國家層級 地方層級
機構層次	機構層次	機構層次	學校層級	學校層級
教學層次	教學層次	教學層次 運作層次	教室層級	班級層級
個人/經驗層次	個人/經驗層次	運作層次 經驗層次	X	X

資料來源：研究者自行整理

註：「X」表示未提及。

[3]高級中等學校採用教科書應行注意事項第一點、臺北市公私立高級中等學校教科圖書選用及代辦採購要點第一點、第三點。

貳、我國高級中學公民教育課程的決定模式

「普通高中課程（暫行）綱要」除了作為確立我國高中課程目標、教材綱要及實施通則之命令外，也會進一步影響教科書的編輯、審定、升學考試的依據，甚至影響教育的成敗。Apple 與 Christian-Smith（1991）指出，教科書內容與形式的決定代表知識的合法化，建構社會的知識系統，協助訂定標準，創造社會所認為合法、真實的知識（引自藍順德，2004）。方德隆（2005）也認為，教科書可以說是學校中使用最廣泛的教材或學習的材料，同時教科書也有著協助學生學習的重要功能。

綜上所述，可見課程（暫行）綱要及教科書在教育過程中深具影響力，同時也占有相當重要的地位。故在此就我國課程（暫行）綱要與教科書的產製過程進行探討，以瞭解是否符應前述課程決定的精神及原理原則。

一、課程綱要（標準）

近年來為因應社會變遷與教育鬆綁的理念，相關的教育政策也出現重大變革，其中「課程標準」或「課程綱要」的制定即為相當重要的環節。潘慧玲（2005）指出，受到1980年代全球龐大的教改趨勢影響，我國也以教育鬆綁（deregulation）作為近十餘年教改之主軸，具體反映在「學校權力結構」的改變及「課程與教學」的革新。張茂桂（2008）認為，所有有關「課綱」的修訂、整編與重組等，或多或少都具備了「教改」的意義，例如：99 課綱與 95 暫綱。而潘慧玲（2005）也認為，以「課程綱要」取代「課程標準」一詞，即具有「課程鬆綁」之宣示性意義。以「課程綱要」取代「課程標準」係因應九年一貫課程之實施，同時欲解決高中課程標準缺乏彈性、每學期必修科目太多、每週上課時數太滿、重補修及選修制度無法落實之問題，強調學習領域但仍採分科教學，規劃「彈性

學習節數」供學校自主發展特色課程（張樹倫、陳琦媛，2006；李坤崇，2010）。

因為課程標準（綱要）是教育行政機關依據各級學校教育目標，所訂定的有關各學科的課程目標、教材綱要及實施通則。就我國近十年高中課程的改革而言，為因應九十一年度起國中所採行的「九年一貫課程」，屆時學生於九十四年度進入高中時在課程上有所銜接，故於民國九十三年發布「普通高級中學課程暫行綱要」，包含總綱及各科課程暫行綱要。惟該草案自公開以來引起學科專家、教育學者、學校教師、家長學生等眾多的批判與質疑，為了釐清社會各界之疑慮，且使新課程不致貿然、倉促實施，教育部毅然決定將高中新課程綱要延至九十五年度實施（教育部，2004a）。為呼應民國九十三年四月所召開的「全國高中教育發展會議」之共識，再次進行普通高級中學課程綱要的修訂，並於民國九十七年發布，預訂自九十八學年起正式實施。但鑑於社會各界對新課綱仍有疑慮及質疑，故教育部宣布延後一年實施，因此坊間也稱之「99 課綱」。

張茂桂（2009）指出，高中各學科課綱是用以界定一個科目的內容範疇、基本理念、學習順序，以及提供教學方法建議。再者，課綱是編輯、審定教科書的主要依據，也是日後大考中心命題與升大學篩選的主要依據；而教師如果要自編教材或者進行教材自我詮釋，也需要以課綱為準。

張茂桂（2009）認為，教育部對於高中課綱內容修訂的最大影響，係因教育部有權組成各種委員會、小組，並任命成員，其中便任命將近四百位的學者專家、高中教育人員，參與此一龐大工作。課綱小組設委員 15 名，設有召集人一位。召集人由部長與教育部幕僚單位選定，而召集人、學科中心與部長幕僚等可以推薦委員候選人，但最後由部長決定與任命（張茂桂，2009：18）。依照教育部民國九十八年二月發布之「教育部普通高級中學各科課程綱要修訂專案小組組織及運作要點」第二項指出：「各科小組置委員十五人至十九人，其中學者專家代表以占三分之二，高中代表以占三分之一為原則，由本部部長聘任(兼)

之，並就學者專家代表遴聘一人為召集人。」根據普通高中課程暫行綱要學科中心入口網站所公布之名單，95 暫綱專案小組成員共 14 人，包含召集人 1 人，學科專家 7 人、心理專家 1 人、課程專家 1 人、高中校長 1 人與高中教師 3 人。而 99 課綱修訂小組成員則有 15 名委員包含：課程專家 1 人、教育、心理背景 1 人、學科專家背景 7 人與高中教師 6 人（公民與社會學科中心，2008b）。

上述現象呼應了譚光鼎、康瀚文（2005）的看法：高中課程改革是一種由上而下、學者主導的課程管理策略，仍然是由教育部主導課程改革的推動，例如：法令修正、課程發展人員之選任，以及推動的過程等，都能看出這樣的現象。而課程的改革的規劃者中，主要委員均為教育部官員與專家學者，各科召集人也幾乎為大學教授，由教育部規劃大方向、學者專家主導課程內容的走向就相當明顯。在 95 課綱施行過程中，教育部在民國九十七年四月發函公民與社會學科中心、財團法人大學入學考試中心、各縣市政府與高中，將必修「經濟與永續發展」及選修「民主與經濟」中的主題，調整為「必教：基本內容」、「必教：進階內容」與「斟酌教學」，前二者納入指考範圍，後者則不列入命題範圍。就其所公布之調整方案中調整原則之一，即因 95 課綱必修單元四的份量或有過重之疑慮，故予以適度簡化，同時也為了減輕學習負擔（教育部，2008a）。池爾玉（2010）進一步說明，此係導因於同一個課綱有三種版本通過審查，但難易度與編寫風格差異極大，造成授課現場的困擾，經學校老師反應後而做了前述的調整，而調整授課範圍的現象，在其他學科中幾乎不曾出現。這樣的現象正好呼應張茂桂（2009）所點出的問題：小組（95 課綱修訂小組）的學科專家，雖然具備社會科學分科知識專業，但對於教師、校園、教室現場，缺乏直接、深入的理解。

我國教育基本法第二條第一項指出：「人民為教育權之主體」。換言之，接受教育的學生才是學習過程中的主體。然而，單純地聲稱「學習者是教育的主

體」並不能為教育改革帶來進一步的實踐，因為那就如在政治上高呼「人民是國家的主人」並不能保證民主的真正實現一樣（馮朝霖、薛化元，1997：61）。誠如陳伯璋（2001）所言，課程應以尊重學生的興趣，激發其內在學習動機，符應其發展需求為主；透過外在權威的施壓，以及以成人為重心的假性需求，都是不尊重學習權的表現。

過去的課程研究重心側重於檢討課程內容是否真能符合時代需求而培養良好的國民，也就是要了解「什麼知識最有價值？」的問題（譚光鼎、康瀚文，2005：20）。陳伯璋（2001）也同樣指出「什麼知識最有價值」的問題是課程發展的起點，同時也是課程改革所關注的課題。因為知識並非中立，課程綱要的修訂充滿妥協的色彩（張樹倫、陳琦媛，2006）。張茂桂（2009）也認為課綱具有價值指向而非中立文本的現象。不僅是政黨意識型態、民間團體倡議，政府部門的利益也會左右課綱的制定。[4]

黃政傑（2005）認為，理論上可以參與課程修訂的人數規模很大，但是在參加課程修訂的過程中，做決定、做事，有種類和程度上的差別。過程中即便學生的聲音被聽見了，但並不代表就會被採納，甚至作成結果。因此是否應更進一步，授權給學生依其年齡讓他們對其學習有適當程度的決定權，如果課程真的是從參與團體的對話中產生出來的話，我們就不能將學生排除於對話之外，因為我們計畫出來的東西是他們要學的（方德隆，2005）。

[4] 在張茂桂（2009）的研究中提及兩個政府部門的例子：法務部與金管會。法務部以遊說及發文的方式希望能將其所建置之「全國法規資料庫」列入課綱，加強法治教育。而金管會則是積極在推動「理財教育」，要求新課綱增加以「理財教育」為名的相關教學。

二、教科書的編寫與審查

教科書的編審制度主要區分為統編制度、統編審定併行、審定制、選定制，以及自由制（王素芸，2004）。以下整理教育部（2003）、王素芸（2004）與藍順德（2004）等人的資料，就我國教科書制度的發展歷經演變進行說明：

光復與政府播遷來臺出初期，係採統編審定併行制，而民國五十七年為因應實施九年國民義務教育，國民中小學教科書全面實施統編政策，且維持運作二十餘年。直至七十八學年度起，即從國民中學之非聯考科目、八十學年度國民小學藝能、活動科目，開放為審定制。為配合八十二年修訂公佈之課程標準，遂於八十五學年度起，國民小學從一年級逐年將一般科目開放為審定制。配合高中新課程標準的實施，高級中學自八十八學年度開始，從一年級起逐年開放為審定制。九十學年度起，九年一貫正式由國小一年級開始推動，相關教科書也配合課程革新而改換新版本，國小部分延續八十五學年度以來實施的審定制，九十一學年度起國民中學教科用書亦全面開放為審定制。至此，我國中小學教科書已全面採行審定制。

根據我國高級中學法第 9 條：「高級中學教科用書，由中央主管教育行政機關審定，必要時得編定之。」部頒課綱因此間接擁有「排除」競爭者，並對於坊間課本內容，有「約束性」等公權力性質（張茂桂，2009：6）。高級中學教科用書審定辦法第 7 條：「審定機關應組成各科審定委員會，依本部發布之課程綱要或標準審定教科用書。」由此可看出，課程綱要一方面教科書編撰的依據，也是審查教科書的準則。

王素芸（2004）指出，教科書之所以改採審定制，與時代思潮背景有密切關係，一者因解嚴後民主開放，自由多元與自主選擇成為臺灣主流的價值觀念，

政府統編教科書顯然扞格不入；再者，過去統編版教科書常有錯誤遺漏、意識型態與學術導向的負面評價，因而成為被改革的對象。馮朝霖與薛化元（1997）也認為教科書的開放是有別於過去教育政策採中央集權式，是「鬆綁」口號下既定的教育政策。

基於符應時代潮流，尊重自由多元與自主選擇，進而訂立了「一綱多本」的政策。然而，因為是「一綱」，同時允許「多本」的政策緣故，課綱必須有所「含糊」處，以供不同的教科書編者、教科書審定者、升學考試命題者、為人師者以及家長等有磋商、詮釋的空間（張茂桂，2009：7）。李依茜（2009）研究中也發現，審查通過的兩家出版社對於同一主題的寫作內容差異甚大，教科書就在這前提未明確的情況下被不同參與者加以詮釋而發展著。因此，教科書的編寫與審定也在「幫」學生決定將學習什麼。

雖然教科書以課綱為依據進行編寫，也據此交由審查委員審查，但方德隆（2005）認為，教科書有系統地呈現學科的內容，係從成人及學者專家的觀點來編寫，不免有些偏見。李依茜（2009）也在研究過程中發現，關於教科書開放政策在立法院的討論聲中，偶有以課程內容難易度與學生參與為主的建議，但仍停留在建議而缺乏實施方案的階段。藍順德（2004）參考詹志禹、吳碧純（1995）、歐用生（1999）、吳俊憲（2002）以及 Westbury（1990）多位學者觀點指出，教科書業者甚至可能為了利潤而迎合市場需求作決策，而非依據教育的觀點編撰教科書，忽略教科書的品質。換句話說，與學生學習密切相關的教科書，仍由所謂的「專家」主導著，甚至流於商品化，學生的主體性仍舊被忽略，致使教科書所承載的內容未必是學生想要或需要學習的。

第二節　學生課程詮釋的意涵與相關研究

從上述課程決定理論及我國公民教育課程決定過程可以發現，學習者作為教育的主體，理當在適當的範圍內配合教育目標及學生需求，以符應課程決定理論的理念。然而，我國實際操作過程中，學生的聲音卻是極為微小、甚至無以發聲。因此，學習課程的學生，如何看待其所學習的課程，對於課程又有何評價，就顯得相當重要，這將成為課程決定及教科書編製時所應顧及的重要意見。以下說明學生課程詮釋的意涵，進一步透過國內、外的相關研究了解學生對於的課程詮釋情形為何，以及影響其詮釋的相關因素。

壹、學生課程詮釋的意義與重要性

本研究旨在瞭解高中學生對公民與社會科的課程詮釋情形，故首先必須瞭解何謂「學生課程詮釋」，並且說明何以學生課程詮釋具備重要性。

一、學生課程詮釋的意義

陳伯璋（2000）認為，「詮釋」是指個體就其處境所感受到的內容，透過自己的價值抉擇，將之言表於外，並且加以理解及賦予意義的表現。參酌黃鴻文、伍曉梅（2007）及蔡碧夆（2008）近似之「課程觀」，是指學生與教師、同儕互動，所逐漸發展出一套對課程的基本看法與社會行動，包含學生如何將課程分類、對課程的喜好、課程的價值等。因此，課程的詮釋便是指個體針對所遭遇的課程賦予意義的過程，在這過程中個體會展現出其對於課程的理解以及他們理解課程的方式，而學生的課程詮釋就是學生在其所處脈絡中對於自身經驗課程所做的定義（白瑩潔，2008）。

二、學生課程詮釋的重要性

黃鴻文、湯仁燕（2005）指出，長期以來教師與學生的課程詮釋與決定經常是被忽略，甚至是受到扭曲，雖然教師與學生都被視為是學校的主體，但在課程觀點展現上，主體性的地位幾乎消失。當教師的聲音已經漸漸被聽到後，從學生的觀點切入的課程詮釋，更是亟待發掘與探究。白瑩潔（2008）也在其研究中發現文獻中缺乏學生的課程詮釋，蓬勃發展的教育研究中，通常只關注教師、行政人員、觀察員以及其他成員的看法，同樣是課程主體的學生則是被忽略。

缺少學生的觀點，課程的圖像是不完整的，因此學生的課程詮釋在課程研究中，應佔有更重要的地位（黃鴻文、湯仁燕，2005：123）。白瑩潔（2008）也從以下四方面論述學生課程詮釋的必要性：

（一）課程詮釋的意義不完全等同於「經驗課程」，因此必須從學生的姿態與視角理解其主動性。

（二）課程向來都是由成人所主導，僅單方面宣稱以學生為主體，實際上過程中卻是由成人主宰與規劃。因此應瞭解學生生活經驗的真實面貌與運作邏輯，從學生的課程詮釋獲得課程改革的新方向。

（三）由於學生本身、教師、教育制度與文化傳統等的影響，使學生經常處於教學情境中沉默的角色。因此必須藉由讓學生說出自己對課程的想法與詮釋，破除其「沉默文化」。

（四）給予學生作為課程中主體同等的重視，不只是被安置、被指導或被詮釋的對象，因此對於教師和學生應給予相同的重視。

貳、學生課程詮釋相關研究

有鑑於以「學生課程詮釋」為題之相關研究極少，故本研究亦將「經驗課程」及「課程觀」之相關研究納入參考，以期有助於本研究擬定更周延之研究架構。以下將分別針對國內、外影響學生課程詮釋或經驗課程因素的相關研究進行闡述，並整理如表 2-2。

Schug、Todd 以及 Berry（1984）探討為何學生不喜歡社會科，他們隨機抽取美國中西部某學區兩所學校的 46 位學生進行問卷調查，其中一半為六年級、另一半為十二年級；男生占 52%、女生占 48%。研究結果如下：一、17%的學生認為社會科是最重要的科目；13%的學生認為社會科是最喜愛的學科；而 15%則認為是最不重要的科目。二、學生判斷是否為最重要科目的因素包含生涯準備（48%）、生活技能（37%）、個人喜好（11%）與其他（7%）；最喜歡的原因則為個人喜好（57%）、有良好表現（30%）、新的學習（20%）與具挑戰性（7%）；而最不喜歡的原因係因認為該科目困難（50%）、不喜歡其課程方式（22%）、漫無目的或無聊（20%）以及不喜歡其教學方法（15%）[5]。作者歸結指出，學生之所以不重視社會科主要係因為他們認為社會科對未來生活不具意義，以及社會科的主題與教學方法相當無趣。

Fouts（1989）為瞭解教室環境與學生對社會科的看法二者之間關係，以班級環境量表（Classroom Environment Scale，CES）為測量工具，針對美國西岸郊區三所學校的 491 位社會科班級的中學學生進行調查研究。其中 CES 包含九種環境分量表，分別為：參與（Involvement）、親和力（Affiliation）、教師支持（Teacher Support）、任務取向（Task Orientation）、競爭（Competition）、秩序與

[5] 該研究學生得以複選，故某些主題加總後並非 100%。

組織(Order & Organization)、規則清晰(Rule Clarity)、教師控制(Teacher Control)以及創新（ Innovation)。研究結果發現：一、教室環境會影響學生對社會科的喜愛程度；二、教師支持、參與、親和力以及創新等得分較低者，則學生對社會科的態度亦較為消極，對社會科課程較不感興趣。因此研究者也提出以下建議：多元的教學策略、學生的主動參與、學生之間合作學習，以及師生間的積極互動關係，將有助於學生轉為正向的態度。

莊采珂（1999）以花蓮縣一所多族群小學的 37 名六年級學生為研究對象，探討其接受多元文化課程方案教學的經驗課程。該研究目的在於瞭解學生對此課程方案的理解情形及反應，分析學生對族群、性別議題的觀點，並且探討影響學生學習多元文化課程的相關因素。研究結果顯示學生的經驗課程與教師的運作課程有差距，而多元化的教學策略較能引起學生興趣。此外，學生的生活經驗影響學生的學習及態度。

黃月嬋（1999）為瞭解師院生經驗中的體育課程及其感受，以八八級師院初教系體育組學生十人為對象，經深度訪談，輔以參與觀察、文件分析及問卷等資料進行分析。研究結果發現：一、就課程本身而言，師院生認為學科課程內容不實用、欠系統，呈現方式沉悶不吸引人；術科學習效果良好，惟環境器材不盡如人意。學生對實用性高及具趣味的課程較有興趣，也對未來教學有用途者較為重視，亦偏好難易度適中的教材。二、課程以外的因素，則包含教師、同伴、學習者本身與環境等。諸如：教師的素質、教學與評量方法及態度；同伴對課程的評價及學習態度；學習者本身的性別、能力及個人特質等；以及環境中的場地、器材、天候等。

許智英（2002）有鑒於學生為學習的主體，個體認知對所學有理解與詮釋的主動性，而以瞭解國中學生學習科技的情形及其中所蘊含之性別議題為目的進行研究，就東東國中（化名）二年 A 班 36 位學生為研究參與者，採用教室觀察及焦點團體訪談蒐集資料，並且以性別為主軸進行分析。研究結果顯示：一、學生的課程經驗與課程設計理想存在落差，同時具有個殊性。二、即便教育環境中重視性別平等，但學習環境仍對女性不利。三、傳統刻板印象是學生建構其課程經驗的重要影響因素，例如：女學生本身抱持著「男生科技方面」較強的觀念，而採取較為消極的態度完成其學習任務。

鄭又嘉（2004）以「傾聽學生的聲音」為思考起點，探索學校本位課程發展下，教室層次課程實施的經驗課程。該研究以卓越（化名）國中學校本位課程發展為脈絡，選取一年樂班（化名）的學生作為研究對象。研究結果發現，教室層次的課程實施是以教師的知覺課程為主，而學生的課程參與會受到課程內容以外因素的影響，包括教師的態度、班級經營風格、教學方式、上課氣氛、同儕互動與學生文化差異等。在此脈絡下，影響學生經驗課程的因素包含了升學制度與正式課程、教室運作體系、學生生活經驗、學生學習特性及學生對正式課程的知覺等五個層面。

黃鴻文、湯仁燕（2005）將數個國內、外民族誌研究進行歸納與分析，用以瞭解學生是如何詮釋學校的課程。研究結果歸納出學生的課程詮釋有三個特徵：一、學生的課程詮釋與其社會文化背景有關，而其家庭與社區的生活經驗則提供了這些文化素材。例如：黑人體驗並接受勞工階級強調氣力、實際與男性的文化，故對重視理論與心智活動的學校課程有消極評價。二、學生的課程詮釋與其對未來看法有密切相關，傾向於以未來進入社會後可能獲得的待遇，評估學校課程價值之有無。例如：社會文化弱勢的學生認為未來早已決定，因此學校課程只對中上階級、白人、男性與重點班學生有價值，特別是升學的相

關科目。三、學生的課程詮釋是相當務實的，亦即不做沒意義的事、不作不可能的夢。例如：國內國三學生認為未來已然確定，課業上的努力不具未來的價值，轉而致力於避免老師的處罰，亦即僅具當前的價值。

吳玉汝（2006）以美麗國中（化名）九年丙班學生為研究對象，探究國中學生對英語課的詮釋。研究結果顯示，學生對於學校的課程，有其獨特的看法，他們將課程分類為「輕鬆的」、「背的」和「理解的」課。再者，學生也會對同學加以分類，學生自有一衡量標準，根據同學的成績、能力和態度將同學分為「變態型」、「正常型」和「廢物型」。「廢物型」的同學「沒救」的部分在「單字」，因為大部分單字死背、學不會，其它的學習內容就跟著學不來，只好放棄；而「正常型」學生的「沒救」的部分在「片語」與「句子」，「片語」瑣碎不容易記憶，即使勉強記憶，「句子」，也有困擾，因此，常常在「片語」與「句子」的地方停住，無法繼續學習。「變態型」的同學在「文法」學不會，文法複雜，且中英文差異頗大，學生在學習上無法掌控。吳玉汝最後指出，不同社會階級的家長因為教育價值觀、對子女的教育態度與期望、指導學生課業的能力不同，對學生的英語學習產生不同的影響。

Chapin（2006）利用國家教育縱貫研究（National Education Longitudinal Study）資料庫之數據瞭解小學學生及老師是否如過去研究所稱不喜歡社會科。透過 25000 名公、私立學生針對數學科、自然科、英文科以及社會科的填答結果發現，多數的學生期待上社會課，也表示不害怕在社會科課堂中提問；然而在學科未來價值部分，社會科是四科之末。Chapin 認為，從未來價值的低得分現象或許可以解釋為何學生經常給予社會科較低的評價。

白瑩潔（2008）以臺北市立建國高級中學第二屆人文社會科學資優班學生為研究對象，以個案研究法探究學生對人文社會科學資優班課程的課程詮釋。

研究結果發現：一、學生認為人文社會科學課程的學習有助於觀念上的改變與能力上的提升。二、學生對與過去或生活經驗產生連結的課程材料較具學習動機，也重視與興趣、實用性或未來發展的關連性。例如：學生多半對「經濟學」課程感興趣，係因考量未來大學科系選擇與出路。三、學生課程詮釋會受到社會價值觀的影響。例如：升學主義下必須兼顧正式課程，而無法全心投入人文社會科學課程；此外也受到社會普遍不重視人文社會科學的影響。四、學生雖有發聲的機會，但其聲音仍然是較微弱的，且學生的發聲權還是掌握在課程設計者，或是教師的手中。

陳靜怡（2008）以觀察、訪談及文件分析等方式，以茉莉國中（化名）二年 3 班的學生為研究對象，進行學生對國語文課程詮釋之研究。研究結果顯示，由於該校學生多來自勞工階級家庭，對課程採「務實」的認知，因而重視以後會用到的科目，而國文即屬於有用的課程（社會領域反而是日後用不到的）。而不同的學生次團體會影響對國文的學習，進而影響學習的策略及結果。例如：屬於玩樂文化（蟋蟀型）的學生遇到不會的問題則直接放棄；讀書文化（螞蟻型）的學生則會請求同儕協助。此外，在國文的學習上，也會受到家長教育觀（是否重視子女學業或提供協助）與不同風格教師（例如：嚴格與否）的影響。

蔡碧夆（2008）以臺灣北部一所公立國中某一班級學生為對象進行研究，探討國中學生的課程觀，以瞭解國中學生對學校正式課程的分類、想法、知覺、感受、與行動，並討論其影響因素。研究結果如下：一、學生會對學校課程進行分類，分類系統有二：(1) 將所有科目分為「主科」與「非主科」。「主科」是有壓力的、不好玩的、無聊的、與生活無關的；「非主科」是沒有壓力的、好玩的、有趣的、與生活無關的，學生也會據此而有不同的行動策略。(2) 將「主科」科目分為「背科」與「理科」。二、學生會再依其性質，將「主科」科目的課程內容分為「背的」、「理解的」、「難以準備的」三類。「背的」、「理解的」、「難

以準備的」的課程內容有不一樣的定義與特徵，學生會有不同的因應方式。三、在教室系統內，學生的課程觀會受導師、科任教師的影響。例如：導師的班級經營、「不嚴格且教得很好」的老師受學生喜愛，對學生課程觀有較正面的幫助。另外，同儕對學生課程觀也會產生正、負面的影響。四、學校為回應家長的需求以及維持高升學率而以升學為導向，學校此氛圍會進一部影響到學生的課程觀。

表 2-2-1　學生課程詮釋之相關研究（依年代先後順序排列）

研究者	研究主題	研究方法	研究對象	研究結果
Schug 等人（1984）	為什麼孩子不喜歡社會科	問卷調查	美國中西部的一個學區中兩所學校，隨機抽樣 46 位學生，一半為六年級、另一半為十二年級，其中男生占 52%、女生占 48%。	1. 僅少數學生認為社會科是最重要的科目與最喜愛的學科。 2. 學生會以生涯準備、生活技能或個人喜好等因素作為重要與否的考量；個人喜好、有良好表現、新的學習與具挑戰性則是學生喜歡社會科的原因；最不喜歡的原因則是該科目困難、不喜歡其課程方式、漫無目的或無聊以及不喜歡其教學方法。 3. 學生不重視社會科主要係因其認為社會科對未來生活不具意義，以及社會科的主題與教學方法相當無趣。
Fouts（1989）	教室環境與學生對社會科的觀點：中年級(學生)	以 Classroom Environment Scale（CES）為測量工具	美國西岸郊區的三所學校中，選取 491 位中學學生	1. 教室環境會影響學生對社會科的喜愛程度。 2. 教師支持、參與、親和力以及創新等得分較低者，則對社會科的態度消極、不感興趣。
莊采珂（1999）	多元文化課程方案的實施－學生經驗課程之研究	觀察、訪談、文件分析	花蓮縣一所多族群小學三十七名六年級學生	1. 多元化的教學策略較能引起學生興趣。 2. 學生的生活經驗會影響學生的學習及態度。
黃月嬋（1999）	師院生體育經驗課程之研究	訪談、觀察、文件分析、問卷	八八級師院初教系體育組學生十人	1. 課程本身的影響： 學生對實用性高及具趣味的課程較有興趣，亦偏好難易度適中的教材。 2. 課程以外的影響因素： 教師（教師的素質、教學與評量方法及態度）、同伴（同伴對課程的評價及學習態度）、學習者本身(性別、能力及個人特質等)與環境(場地、器材、天候等）等。

表 2-2-1　學生課程詮釋之相關研究（續）

研究者	研究主題	研究方法	研究對象	研究結果
許智英（2002）	國中學生生活科技課程經驗之性別分析：一個教室的個案研究	個案研究法	東東國中（化名）二年 A 班 36 位學生	1. 學生的課程經驗與課程設計理想存在落差，同時具有個殊性。 2. 即便教育環境中重視性別平等，但學習環境仍對女性不利。 3. 傳統刻板印象是學生建構其課程經驗的重要影響因素。
鄭又嘉（2004）	學校本位課程發展的教室層次課程實施之經驗課程研究	個案研究法	卓越國中（化名）一年樂班（化名）學生	1. 學生的課程參與會受到課程內容以外因素的影響，包括教師態度、班級經營風格、教學方式、上課氣氛、同儕互動與學生文化差異等。 2. 影響學生經驗課程的因素包含了升學制度與正式課程、教室運作體系、學生生活經驗、學生學習特性及學生對正式課程的知覺等五個層面。
黃鴻文、湯仁燕（2005）	學生如何詮釋學校課程	歸納與整理	數個國內、外民族誌研究	1. 學生的課程詮釋與其社會文化背景有關，而其家庭與社區的生活經驗則提供了這些文化素材。 2. 學生的課程詮釋與其對未來看法有密切相關，傾向於以未來進入社會後可能獲得的待遇，評估學校課程價值之有無。 3. 學生的課程詮釋是相當務實的，不做沒意義的事。

表 2-2-1　學生課程詮釋之相關研究（續）

研究者	研究主題	研究方法	研究對象	研究結果
吳玉汝（2006）	國中學生對英語課的詮釋-一個班級的民族誌研究	民族誌	美麗國中（化名）九年丙班	1. 學生對於學校的課程，有其獨特的看法，他們將課程分類為「輕鬆的」、「背的」和「理解的」課。 2. 學生會對同學加以分類，他們自己心目中有一個衡量的標準，他們會根據同學的成績、能力和態度將同學分為「變態型」、「正常型」和「廢物型」。 3. 不同社會階級的家長因為教育價值觀、對子女的教育態度與期望、指導學生課業的能力不同，對學生的英語學習產生不同的影響。
Chapin（2006）	小學學生與他們的老師真的不喜歡社會科嗎?	問卷調查	公、私立學生（國家教育縱貫研究資料庫）	1. 多數的學生期待上社會課，也表示不害怕在社會科課堂中提問；然而在學科未來價值部分，社會科是四科之末。 2. 從未來價值的低得分現象或許可以解釋為何學生經常給予社會科較低的評價。
白瑩潔（2008）	學生的課程詮釋-以建中人文社會科學資優班學生為例	個案研究法	臺北市立建國高級中學第二屆人文社會科學資優班學生	1. 學生認為人文社會科學課程的學習有助於觀念上的改變與能力上的提升。 2. 學生對與過去或生活經驗產生連結的課程材料較具學習動機，也重視與興趣、實用性或未來發展的關連性。 3. 學生課程詮釋會受到社會價值觀的影響。例如：升學主義。 4. 學生雖有發聲的機會，但其聲音仍然是較微弱的，且學生的發聲權還是掌握在課程設計者，或是教師的手中。

表 2-2-1　學生課程詮釋之相關研究（續）

研究者	研究主題	研究方法	研究對象	研究結果
陳靜怡（2008）	國中學生對國語文課程詮釋之研究-以一所鄉村學校為例	觀察、訪談以及文件分析	茉莉國中（化名）二年 3 班的學生	1. 學生多來自勞工階級家庭，對課程採「務實」的認知。 2. 不同的學生次團體會影響對國文的學習，進而影響學習的策略及結果。 3. 在國文的學習上，也會受到家長教育觀與不同風格教師的影響。
黃碧峯（2008）	升學氛圍下國中學生的課程觀-一個班級的民族誌研究	民族誌	臺灣北部一所公立國中某一班級學生	1. 學生對學校課程的分類系統有二，第一種分類系統是將「所有科目」分為「主科」與「非主科」。學生面對「主科」與「非主科」會有不同的行動策略。第二種分類系統是將「主科」科目分為「背科」與「理科」。 2. 學生會再依其性質，將「主科」科目的課程內容分為「背的」、「理解的」、「難以準備的」三類，學生會有不同的因應方式。 3. 在教室系統內，學生的課程觀會受導師、科任教師、同儕的影響。 4. 在學校系統內，學校為回應家長的需求以及維持高升學率的榮譽光環，是以升學為導向的。學校的升學氛圍會影響學生的課程觀。

資料來源：研究者自行整理

綜合上述相關研究，可發現影響學生課程詮釋的因素非常多元，包括課程本身與課程以外因素。若進一步就課程以外的因素加以細分，則又可分為個人因素、家庭因素、教師因素、學校因素以及社會因素。表 2-3 為上述研究中影響學生課程詮釋因素之摘要整理。

表 2-2-2 影響學生課程詮釋或經驗課程之相關因素

			Schug 等人	Fouts	莊采珂	黃月嬋	許智英	鄭又嘉	黃湯鴻仁文燕	吳玉汝	Chapin	白瑩潔	陳靜怡	黃碧傘
課程本身	重要性									○				○
	實用性		○			○			○			○	○	○
	趣味性		○			○						○		
	難易度		○			○								
	升學價值		○			○			○		○	○		
課程以外	個人	性別				○	○							
		學習信心				○								
		課程參與情形		○		○								
	家庭	社經地位			○			○		○			○	
		家長重視情形								○			○	
	教師	教學多元與否		○		○								○
		師生互動情形		○		○							○	○
	學校	學習環境		○		○	○							
		同儕互動				○				○			○	○
	社會	學科刻板印象										○		
		性別刻板印象					○							

資料來源：研究者自行整理

註：「○」表示該研究發現之影響因素

由於我國現行高中升大學之入學考試主要為「基本學科能力測驗」與「指定科目考試」，其中公民與社會即包含在前者「社會考科」中，測驗範圍包括高一、高二必修課程。後者則是考生以個人興趣及能力，就其志願校系所指定的考試科目選擇應考，即「校系指定，考生選考」的雙向選擇（財團法人大學入學考試中心，2008），測驗範圍包括高一、高二必修課程及高三選修課程。一般而言，絕大多數社會組學生（考生）會選考公民與社會科，而自然組則為少數[6]。因此，雖前章相關研究中並無有關學生類組此因素之探討，但基於上述入學考試之特性，研究者仍認為有瞭解之必要，故在問卷中編入「類組」之題目，並作為各校班級抽樣時的依據，以瞭解學生是否因類組不同而對本科的課程詮釋有所差異。

[6] 「社會組」係指第一類組、「自然組」為第二、三、四類組，此二種稱呼方式並非課程綱要中的正式用語。基於用詞上的精簡故採用習慣上用法指稱之。

第三章 研究方法

本研究根據第一章研究背景與動機、研究目的與問題以及第二章文獻探討之內容，進一步發展研究架構，藉此瞭解我國高中學生對公民與社會科的課程詮釋及其影響因素。本章共分六節，依序說明本研究之研究設計與架構、研究假設、研究對象、研究工具、研究步驟以及資料分析方法。

第一節　研究設計與架構

壹、研究設計

本研究在瞭解高中學生對公民與社會科的課程詮釋，進而探討不同背景變項（性別、組別、學習信心、課程參與情形、家庭社經背景、家長重視情形、教師教學多元與否、師生互動情形、學習環境、同儕、學科刻板印象、性別刻板印象）的學生在課程詮釋上是否有差異。

由於前章相關研究多採觀察、訪談、個案研究及民族誌等研究方法，在個案特殊性的探究上已多有貢獻，因此本研究採取調查研究法進行探究，以瞭解大範圍群體的描述性與差異性問題。同時考量施測的方便性、時間的經濟性、填答的隱密性及自由性，故採取問卷調查。

貳、研究架構

本研究根據文獻探討結果擬訂研究架構如圖 3-1 所示。參酌圖 3-1 之研究架構，首先就高中學生對公民與社會科整體課程及各單元之課程詮釋的情形進行瞭解，再進一步探討不同性別、組別、學習信心、課程參與情形、家庭社經背景、家長重視情形、教師教學多元與否、師生互動情形、學習環境、同儕學科刻板印象與性別刻板印象等背景的高中學生對公民與社會科對整體課程以及各單元課程詮釋的差異情形。

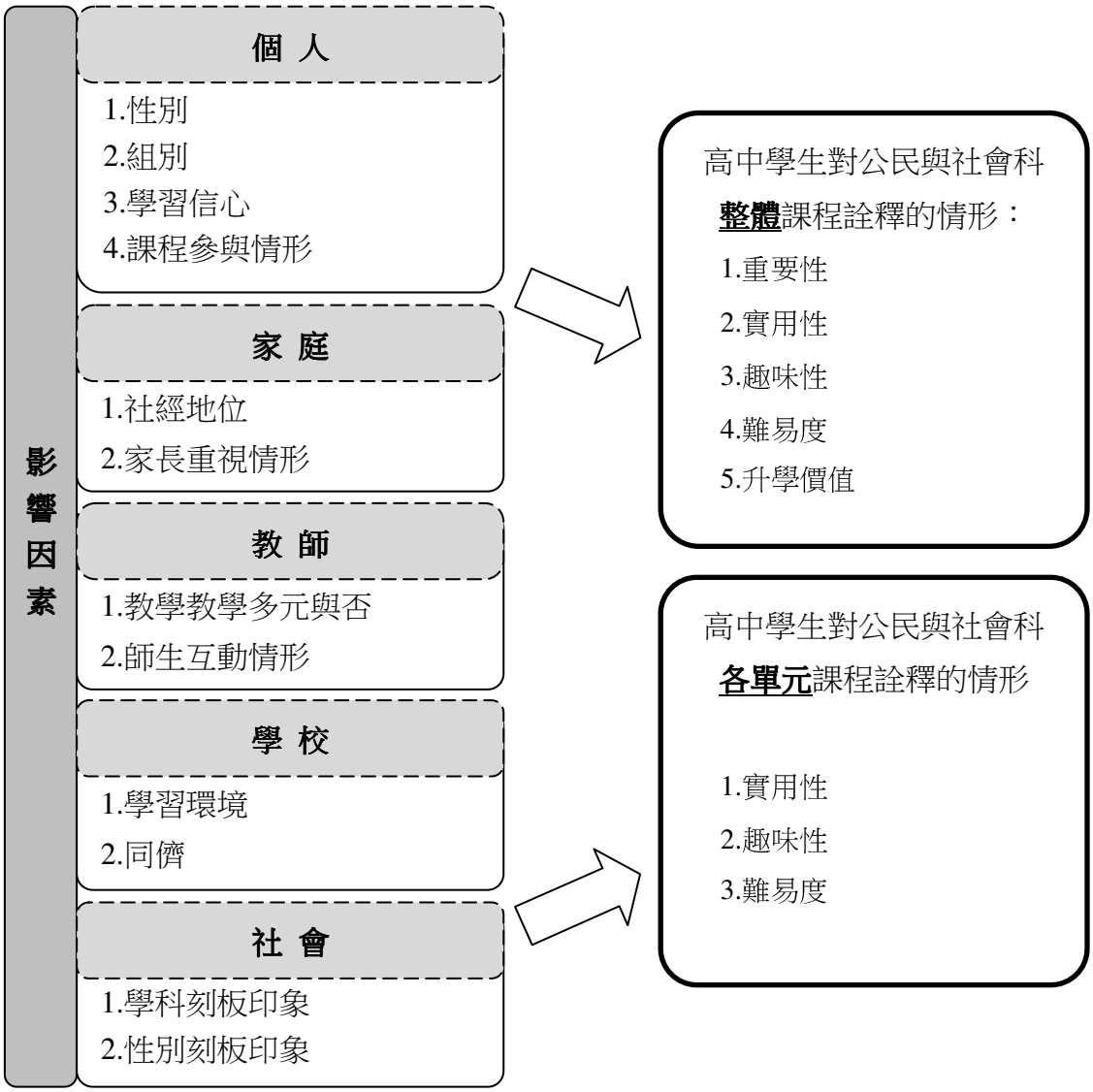

圖 3-1-1 研究架構圖

根據上述研究架構所示，自變項包含性別、組別、學習信心、課程參與情形、家庭社經背景、家長重視情形、教師教學多元與否、師生互動情形、學習環境、同儕、學科刻板印象及性別刻板印象等；依變項則包含整體課程詮釋及各單元課程詮釋情形。

第二節　研究假設

本研究依第二章文獻探討結果，針對研究問題提出以下研究假設：

一、不同個人因素的高中學生對公民與社會科整體與各單元的課程詮釋有顯著差異。

假設 1-1 性別不同的高中學生對公民與社會科整體與各單元的課程詮釋有顯著差異。

假設 1-2 組別不同的高中學生對公民與社會科整體與各單元的課程詮釋有顯著差異。

假設 1-3 學習信心不同的高中學生對公民與社會科整體與各單元的課程詮釋有顯著差異。

假設 1-4 課程參與情形不同的高中學生對公民與社會科整體與各單元的課程詮釋有顯著差異。

二、不同家庭因素的高中學生對公民與社會科整體與各單元的課程詮釋有顯著差異。

假設 2-1 家庭社經地位背景不同的高中學生對公民與社會科整體與各單元的課程詮釋有顯著差異。

假設 2-2 家長重視情形不同的高中學生對公民與社會科整體與各單元的課程詮釋有顯著差異。

三、不同教師因素的高中學生對公民與社會科整體與各單元的課程詮釋有顯著差異。

假設 3-1 任課教師教學多元與否不同的高中學生對公民與社會科整體與各單元的課程詮釋有顯著差異。

假設 3-2 任課師生互動情形不同的高中學生對公民與社會科整體與各單元的課程詮釋有顯著差異。

四、不同學校因素的高中學生對公民與社會科整體與各單元的課程詮釋有顯著差異。

假設 4-1 學習環境不同的高中學生對公民與社會科整體與各單元的課程詮釋有顯著差異。

假設 4-2 同儕評價不同的高中學生對公民與社會科整體與各單元的課程詮釋有顯著差異。

五、不同社會因素的高中學生對公民與社會科整體與各單元的課程詮釋有顯著差異。

假設 5-1 學科刻板印象不同的高中學生對公民與社會科整體與各單元的課程詮釋有顯著差異。

假設 5-2 性別刻板印象覺知不同的高中學生對公民與社會科整體與各單元的課程詮釋有顯著差異。

第三節　研究對象

本研究以九十九學年度第二學期就讀於臺北市公立高中（包含國立高中及市立高中），且修畢普通高級中學公民與社會科 95（暫行）課綱必修課程之三年級學生為母群體，採叢集抽樣（cluster sampling）的方式選取樣本進行問卷調查。囿於時間、人力及物力等之限制，本研究無法擴及臺北市私立高中或全國高中。

根據教育部統計網（2010）資料所示，九十九學年度臺北市 28 所公立高中學生總人數（如附錄三）以 1000 人為級距區分，1000 人以下學校有 4 所、1001~2000 人者 13 所、2001~3000 人者 8 所，而 3001 人以上者 3 所。以各級距學校數占 28 所校數為比例，則各級距應抽取之樣本數分別為 1 所、5 所、3 所，以及 1 所。各校再從社會組及自然組班級中各選取一班，共計抽樣 10 所學校、20 個班級。抽樣之 10 所學校分別為：師大附中、成功高中、中正高中、復興高中、華江高中、大同高中、永春高中、成淵高中、西松高中及大理高中。

本研究於民國一百年四月及五月進行施測，共發出問卷 800 份。回收問卷中 8 份問卷未填答個人變項（即問卷第三部分），或僅填答數題，以廢卷處理。回收有效問卷 650 份，廢卷 8 份，有效百分比為 81.25%。本研究之研究對象在性別、組別、學習信心、課程參與情形、家庭社經背景、家長重視情形、教師教學多元與否、師生互動情形、學習環境、同儕學科刻板印象與性別刻板印象等變項上的分布情形，茲概要說明如下：

壹、性別

本研究之受試高中學生中，男生有 339 人（佔 52.2%）；女生為 308 人（佔 47.4%）。

貳、組別

受試高中學生多數為社會組（372 人，佔 57.2%）；自然組為 275 人（佔 42.3%）。

參、學習信心

對自己在公民與社會科的學習上具有信心的受試高中學生中有 453 人（佔 69.7%），多於對自己學習不具信心者 186 人（佔 28.6%）。

肆、課程參與情形

受試的高中學生中有 380 人（佔 58.5%）表示自己積極參與公民與社會科課程，而 255 人（佔 39.2%）認為自己並不積極於課程參與。。

伍、家庭社經背景

屬於中社經背景的受試高中學生有 361 人（佔 55.5%）為最多；其次為低社經背景者，共有 198 人（佔 30.5%）；而高社經背景者最少，為 72 人（佔 11.1%）。

陸、家長重視情形

大多數受試學生家長並不重視學生的公民與社會科學習（有 495 人，佔 76.2%），多於家長重視學生在公民與社會科的學習者（145 人，佔 22.3%）。

柒、教師教學多元情形

大多數受試學生認為其公民與社會科教師採用多元的教學策略（有 492 人，佔 75.7%），多於認為教師未採用多元教學者（149 人，佔 22.9%）。

捌、師生互動情形

絕大多數受試學生（539 人，佔 82.9%）認為自己與公民與社會科教師互動

關係差，而認為自己與公民與社會科的老師互動關係佳者僅 92 人（佔 14.2%）。

玖、學習環境

多數受試學生認為學校在學習環境（節數、設備等）的安排上對學生屬於有利者為 452 人（佔 69.5%），而學校在學習環境安排上較為不利者則有 182 人（佔 28%）。

拾、同儕（評價）

大多數受試高中學生其同儕對於公民與社會科抱持正面的評價（476 人，佔 73.2%），多於其同儕對於公民與社會科抱持負面的評價者（167 人，佔 25.7%）。

拾壹、學科刻板印象

多數的受試學生認為社會上普遍不重視公民與社會科（有 360 人，佔 55.4%），多於認為社會上並非不重視公民與社會科（即不同意「社會上普遍不重視公民與社會科」者，有 283 人，佔 43.5%）。

拾貳、性別刻板印象

大多數受試高中學生（有 524 人，佔 80.6%）認為女生未必較男生擅長於公民與社會科（即不同意「女生較男生擅長公民與社會科」），遠多於認為女生較男生擅長者（即同意「女生較男生擅長公民與社會科」，有 122 人，僅佔 18.8%）。

3-3-1 受試學生特徵分布情形（N=650）

背景變項		人數	百分比 [a]
個人變項			
性別	男生	339	52.2%
	女生	308	47.4%
組別	社會組	372	57.2%
	自然組	275	42.3%
學習信心	有	453	69.7%
	無	186	28.6%
課程參與情形	積極	380	58.5%
	不積極	255	39.2%
家庭變項			
家庭社經背景	低社經背景	198	30.5%
	中社經背景	361	55.5%
	高社經背景	72	11.1%
家長重視情形	重視	145	22.3%
	不重視	495	76.2%
教師變項			
教師教學多元情形	是	492	75.7%
	否	149	22.9%
師生互動情形	佳	539	82.9%
	差	92	14.2%
學校變項			
學習環境	有利	452	69.5%
	不利	182	28%
同儕（評價）	正面	476	73.2%
	負面	167	25.7%
社會變項			
學科刻板印象	同意	360	55.4%
	不同意	283	43.5%
性別刻板印象	同意	524	80.6%
	不同意	122	18.8%

註：a.有效樣本數 650 份，但各背景變項皆有學生漏答且漏答人數不一，以致百分比加總小於一。

第四節　研究工具

本研究以研究者自行編製之「高中學生公民與社會科學習經驗調查問卷」為工具，探討我國高中學生對公民與社會整體課程與各單元課程之詮釋。問卷內容包含：個人基本資料、整體課程詮釋與各單元課程詮釋，如附錄三。以下分別對研究工具編製依據、填答與計分，以及內容效度進行說明。

壹、編製依據

本研究旨在瞭解高中學生對公民與社會科的課程詮釋及其相關因素，故研究者根據研究目的並參酌相關文獻，自行編製之「高中學生公民與社會科學習經驗調查問卷」，用以得知高中學生對公民與社會科整體課程與各單元的課程詮釋情形，並瞭解影響詮釋結果的相關因素。

在公民與社會科各主題的課程詮釋部分，係採 95 課程（暫行）綱要中必修課程所列之 31 個主題為編製依據。由於 99 課程綱要甫於九十九學年度開始實施，至今僅實施於九十九學年度入學之高中一年級學生，亦即必修課程之第一冊與第二冊，在此情形下尚未有高中學生歷經 99 課程綱要中公民與社會科必修課程的完整學習經驗，故本研究不以 99 課程綱要列主題為編製依據。再者，在公民與社會學科中心（2008a）所公佈之「高級中等學校公民與社會（含必、選修）課程綱要修訂重點與特色」一文中顯示，99 課程綱要以「銜接原則」作為修訂的原則之一，係以 95 課程（暫行）綱要作為修訂基礎，保留相關知識範圍與價值指引。在教材綱要修訂重點部分，則是將 95 課程（暫行）綱要單元順序調整、單元內部整合，並增加課綱內容相關說明，故大部分調整在於「減重」與「單元重組或調整」，並無新增社會科學科目。因此，雖 95 課程（暫行）綱要已不再實施，但仍舊是 99 課程綱要修訂的基礎，且並無重大的結構性改變。

最後，考量九十九學年度在學之高中三年級學生已修畢 95 課程（暫行）綱要所列之必修課程，對本科課程之基礎內涵亦有所瞭解，故本研究選擇以 95 課程（暫行）綱要作為「高中學生對公民與社會課程詮釋調查問卷」的依據。

貳、填答與計分

「高中學生公民與社會科學習經驗調查問卷」之目的在於瞭解高中學生對公民與社會科整體課程與 95 課綱中必修課程所列之 31 個主題的課程詮釋情形。本問卷在整體課程詮釋與各單元課程詮釋部分，採取四點式量表，一方面避免選項過多而顯得繁雜；另一方面則避免因趨向勾選中間選項而影響受試者真實態度的呈現，而由受試者根據其個人看法勾選。

第一部分包含個人因素、家庭因素、教師因素、學校因素與社會因素等變項的填答，分別詳述如下：

（一）性別：分別為男生、女生。

（二）組別：本研究所指稱之「組別」，係指學生選讀之類組，其中第一類組稱為「社會組」；第二、三、四類組為「自然組」。

（三）學習信心：本研究所指稱之「學習信心」係參考黃月嬋（1999）之研究，以學生在「公民與社會」學習上對自己是否具有信心作為分類。

（四）課程參與情形：本研究所指之「課程參與情形」亦參考自黃月嬋（1999）之研究，係指學生在「公民與社會」課程的積極參與之情形，分為「積極參與課程」與「不積極參與課程」。

（五）家庭社經地位背景：本研究引用林生傳（2000）改編自 Hallingshead（1957）所設計之「兩因素社會地位指數」，藉由父母親的「職業類別」及「教育程度」各分為五級，再將兩者加權合併後（教育程度×4＋職業程度指數×7）

[7]，得到「家庭社經地位指數」。進一步據之將得分為 11-29 分者列為低社經地位、30-40 分為中社經地位，41-55 分則為高社經地位。

（六）家長重視情形：本研究將「家長重視情形」分為家長重視子女在公民與社會的學習，以及家長不重視子女在公民與社會的學習。

（七）教師教學多元與否：本研究所謂「教師教學多元與否」係指教師在「公民與社會」課堂中是否運用多元的教學方式，亦即分為「教師教學多元」與「教師教學不多元」。

（八）師生互動情形：本研究之「師生互動情形」代表「公民與社會」教師與學生是否具有良好的互動關係，分為「師生互動佳」與「師生互動差」。

（九）學習環境：本研究將「學習環境」係指學校的課務、設備等是否為「公民與社會」科進行有利之安排，分為「學習環境有利」與「學習環境不利」。問卷中第 10、11 題其中一題勾選「三節以上」或第 12 題勾選「是」者即歸為「學習環境有利」。

（十）同儕：同儕對「公民與社會」課程的評價及學習態度積極或消極，分為「同儕對公民與社會科課程抱持正面評價」與「同儕對公民與社會科課程抱持負面評價」。

（十一）社會：社會普遍不重視公民與社會的「學科刻板印象」，以及女生較擅長公民與社會的「性別刻板印象」，瞭解學生是否抱持上述之觀點，以「同意」或「不同意」進行分類。

第二部分則為整體課程詮釋之填答，係瞭解受試者對公民與社會科整體課程詮釋的情形。針對第二章相關研究的因素，經研究者依其類型整理並重新歸類，分別將之定名為「重要性」、「實用性」、「趣味性」及「難易度」並加以定義，再加入研究者本身所欲探討之「升學價值」，而得以下整體及各單元的課程

[7] 以父母親等級較高者為代表。

詮釋內容。第一題及第五題在於瞭解受試者認為公民與社會科的重要性以及是否贊成列入指考。第二、三、四題則分別呈現受試者對整體課程「實用性」、「趣味性」及「難易度」的看法。根據勾選之選項依序給予 1 分、2 分、3 分或 4 分。得分越高者，則代表受試者認為該科越具有實用性、趣味性及易於學習。詳細意義說明如下：

（一）重要性：即學生認為「公民與社會」為「主科」或「非主科」。

（二）實用性：本研究之「實用性」係指學生能從中習得日常生活之技能與日後學習之基礎。

（三）趣味性：指「公民與社會」科或各單元課程內容符合個人喜好，或具有挑戰性等。

（四）難易度：學生根據個人在「公民與社會」科的學業成績、課堂參與等的表現情形，評價「公民與社會」科或各單元課程內容就其個人感受係屬於困難或容易。

（五）升學價值：藉由學生勾選應列入指考之科目為何，據以瞭解學生是否贊成將公民與社會科列入指考。

第三部分又分為三個部分，首先，對各主題課程「實用性」之看法，由受試者根據自己的看法選擇「非常不實用」、「不實用」、「實用」或「非常實用」，並分別給予 1 分、2 分、3 分或 4 分。受試者在「高中學生公民與社會科學習經驗調查問卷」中各主題課程「實用性」得分愈高，表示學生越認同該主題具有實用性。其次，對各主題課程「趣味性」之看法，受試者得從「非常無趣」、「無趣」、「有趣」或「非常有趣」選項中勾選自己的看法，並分別給予 1 分、2 分、3 分或 4 分。受試者在「高中學生公民與社會科學習經驗調查問卷」中各主題課程「趣味性」得分愈高，表示學生越認為該主題內容具有趣味性。而受試者就自己對各主題學習上的情況，從「難易度」部分勾選「非常困難」、「困難」、

「容易」，或「非常容易」，並分別給予 1 分、2 分、3 分或 4 分。受試者在「高中學生公民與社會課程詮釋調查問卷」中，各主題難易度分數越高，代表學生學習該主題時越覺得容易。

參、內容效度

根據本研究之需求，「高中學生公民與社會科學習經驗調查問卷」邀請二位於大學校院任教公民教育領域之學者專家進行評鑑。由於研究對象為臺北市公立高中之學生，因此亦邀請三名臺北市公立高中公民與社會科教師（專家學歷與專長如表 3-2），針對問卷內容提供修正與建議，以檢核問卷的內容效度。再者，參酌論文計畫審查時口試委員之建議，與指導教授進行逐題討論與修正，以確保正式問卷之適切性與有效性。

表 3-4-1 專家學歷與專長

專家學者	現職	學歷	專長
A 教授	國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系兼任副教授	國立臺灣師範大學三民主義研究所法學博士	文化研究、公民教育、性別教育、多元文化教育
B 教授	國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系退休教授	美國密蘇里大學博士	公民教育、教育社會學、研究方法、幼兒品格教育
C 教師	臺北市立華江高級中學公民與社會科教師	國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系	公民教育
D 教師	臺北市立成功高級中學公民與社會科教師	國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系	公民教育
E 教師	國立臺灣師範大學附屬高級中學公民與社會科教師	國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系	公民教育

資料來源：研究者自行整理。

第五節　研究步驟

擬定本研究之主題後，研究者即根據研究目的蒐集與閱讀相關文獻，經分析及整理後，確立本研究之目的、研究對象與範圍。參酌相關研究作為立論基礎並據以發展研究設計與建立研究架構，以及編製「高中學生公民與社會科學習經驗調查問卷」，並經學者專家之內容效度檢核、參酌口試委員之建議，以及與指導教授討論與修正後，編製成正式問卷。問卷施測時間為民國一百年四月份，針對臺北市公立高中（含國立高中與市立高中）實施抽樣問卷調查。問卷採用郵寄或研究者親送之方式，並以班級為單位，於班級施測完畢後隨即進行回收。問卷回收後即進行統計分析以取得資料，並撰寫論文初稿進行口試。再依口試委員提供之建議修改後，完成研究報告。最後，再根據口試委員及指導教授之提供之建議與意見進行論文修正，以完成碩士學位論文。本研究之步驟圖以圖 3-5-1 呈現如下：

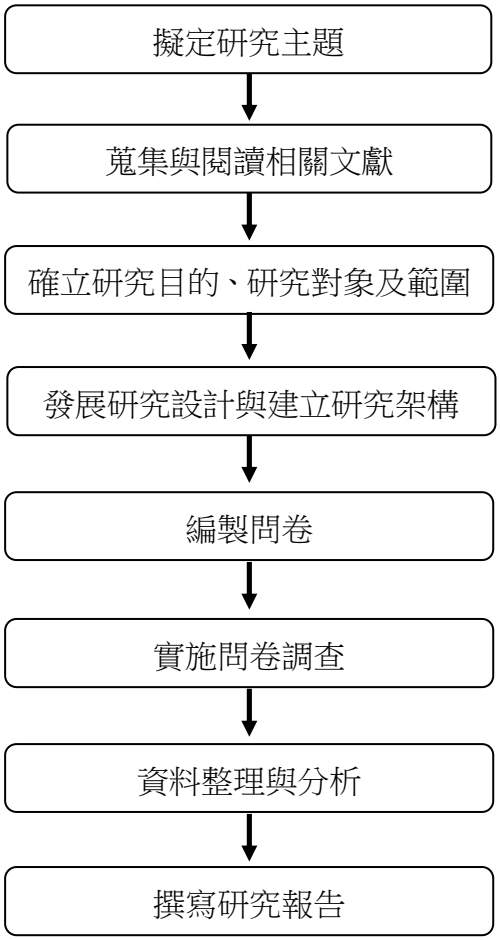

圖 3-5-1 研究流程圖

第六節　資料分析

本研究之正式問卷施測完畢回收後，研究者將所得之資料先以 SPSS for Windows 19.0 統計套裝軟體進行資料建檔，並將廢卷加以刪除，採用之統計方法說明如下：

壹、描述性統計分析

本研究首先將以次數分配、百分比分析受試學生在性別、組別、學習信心、課程參與情形、家庭社經背景、家長重視情形、教師教學多元與否、師生互動情形、學習環境、同儕、學科刻板印象，以及性別刻板印象等自變項上的分佈情形。接著以平均數、標準差與排序分析臺北市高中學生對公民與社會科整體與各單元的課程詮釋情形。

貳、單一樣本 t 考驗

本研究利用單組 t 考驗以檢定受試高中學生在公民與社會科整體及各單元的課程詮釋上，是否顯著高於理論平均值 2.5 分（四點量尺），以瞭解研究問題一，進而檢定研究假設一。

參、卡方考驗

為瞭解不同的自變項（性別、組別、學習信心、課程參與情形、家庭社經背景、家長重視情形、教師教學多元與否、師生互動情形、學習環境、同儕、學科刻板印象、性別刻板印象）的受試學生在整體課程「重要性」及「贊成列入指考與否」的詮釋上，是否具有顯著差異，故以百分比同質性考驗檢定之。

肆、變異數分析

本研究將以學生之性別、組別、學習信心、課程參與情形、家庭社經背景、家長重視情形、教師教學多元與否、師生互動情形、學習環境、同儕、學科刻板印象，與性別刻板印象等為自變項，以高中學生對公民與社會科整體與各單元的課程詮釋為依變項，進行單因子變異數分析以考驗各自變項在公民與社會科課程詮釋之差異情形。考驗結果若達顯著，且變異數同質性假設成立情況者，則進一步以最小顯著差異法（LSD）事後比較；若變異數同質性假設不成立，則以 Games-Howell 檢定進行事後比較。

第四章　研究結果與討論

本章根據第三章之研究設計與架構，說明研究統計之結果分析，共分為六節。第一節為高中學生對公民與社會科課程詮釋之現況分析；第二節為個人因素與高中學生的公民與社會科課程詮釋；第三節為家庭因素與高中學生的公民與社會科課程詮釋；第四節為教師因素與高中學生的公民與社會科課程詮釋情形；第五節為學校因素與高中學生的公民與社會科課程詮釋；以及第六節社會因素與高中學生的公民與社會科課程詮釋。

第一節　高中學生對公民與社會科整體與各單元的課程詮釋情形分析

本節旨在說明高中學生對公民與社會科整體與各單元的課程詮釋情形。首先以平均數、標準差、及排序等描述統計，呈現受試學生對整體的課程詮釋情形，包含課程的重要性、實用性、趣味性、難易度，以及是否贊成列入指考。其次，再針對各單元課程的實用性、趣味性，以及難易度分析其詮釋情形。本研究問卷採取四點式量表，得分越高則代表受試者認為該科越具有實用性、趣味性及易於學習。並進一步以單組 t 考驗檢定學生對上述詮釋是否顯著高於理論平均值 2.5 分（四點量尺）。

壹、整體的課程詮釋情形分析

本研究根據「高中學生公民與社會科學習經驗調查問卷」之調查結果探討高中學生對公民與社會科整體的課程詮釋情形，包含課程的重要性、實用性、

趣味性、難易度，及其是否贊成公民與社會科列入指考之情形，其施測結果之摘要表如表 4-1-1。由表 4-1-1 之結果得知，「實用性」、「趣味性」及「難易度」的平均數分別為 2.92、2.60，以及 2.45，而受試學生之間的個別差異以「難易度」為最大（SD.＝.702），「實用性」的個別差異最小（SD.＝.664）。

經單組 *t* 檢定進行考驗後發現，整體課程在「實用性」（$t_{(647)}$=15.967, p<.001）與「趣味性」（$t_{(646)}$= 3.666, p<.001）均達顯著水準，亦即學生在實用性及趣味性的評價顯著高於理論平均值，顯示受試學生認為公民與社會科整體課程具有中上程度的實用性及趣味性。難易度方面未達顯著差異，顯示受試學生普遍認為就整體課程而言難易適中。

研究結果發現，34.9%的受試學生（227 人）認為公民與社會科為「主科」、63.8%（415 人）認為其為「非主科」[8]，即過半數的受試學生認為公民與社會科屬於較為不被重視的「非主科」。公民與社會科列入指考贊同與否之情形，56.9%的受試學生（368 人）認為大學指定科目考試應列入該科；42%的受試學生（279 人）則持反對意見[9]，即近六成受試學生認同將公民與社會科列入指考。

表 4-1-1 整體課程之詮釋描述統計及單組 t 考驗摘要表

	平均數	標準差	*t*
實用性	2.92	.664	15.967***
趣味性	2.60	.681	3.666***
難易度	2.45	.702	-1.737

***p<.001

[8]本題有 8 個遺漏值。
[9]本題有 3 個遺漏值。

貳、各單元的課程詮釋情形分析

本研究所稱「各單元」課程包含 95 暫行綱要必修課程中的單元一「心理、社會與文化」、單元二「教育、道德與法律」、單元三「政府與民主政治」，以及單元四「經濟與永續發展」。其中，4 個單元共涵蓋 31 個「主題」。學生在 4 個單元及 31 個主題的詮釋情形分析如下：

一、各單元及主題課程的實用性分析

首先，就高中生對公民與社會科各主題課程「實用性」之詮釋情形而言，其平均數、標準差、個別排序、總體排序以及 t 考驗結果如表 4-1-2。31 個主題中，有 29 個主題的平均數達統計水準，顯著高於平均值 2.5 分（四分量表），顯示學生認為大多數主題具有實用性。31 個主題的平均數最低為 2.36 分、最高為 3.42 分。依其平均數進行總體排序，得分最高的前六個主題分別是「民法與生活」（M＝3.42）、「糾紛處理與權利救濟」（M＝3.37）、「刑法與生活」（M＝3.32）、「行政法與生活」（M＝3.23）、「法律與社會規範」（M＝3.22），以及「憲法與人權」（M＝3.22）。而得分最低的六個主題分別是「國家的組成與目的」（M＝2.36）、「民主政治與公民德行」（M＝2.43）、「我國的民主憲政發展」（M＝2.54）、「兩岸關係」（M＝2.57）、「發現文化」（M＝2.62）及「政府的組織、功能與權限」（M＝2.64）。若進一步就高中生對各主題課程實用性的看法之差異情形來看，則高中生對「民法與生活」（SD.＝.64）、「刑法與生活」（SD.＝.68）、「社會團體與結社」（SD.＝.68）以及「兩岸關係」（SD.＝.90）的看法較為分歧。

此外，為瞭解受試學生對各單元「實用性」的詮釋是否顯著高於理論平均值 2.5 分（四點量表的平均值），以單組 t 考驗進行考驗。以「單元」課程而言，四個單元經統計考驗後，皆顯著高於理論平均值。以各主題的得分情形來看，

除單元三中的「我國的民主憲政發展」高於平均數但未達顯著，以及「國家的組成與目的」、「民主政治與公民德行」達顯著但未高於平均數外，其餘主題經統計考驗後也顯著高於理論平均值，可見學生在「實用性」方面給予了中上程度的評價。

上述平均得分最高的六主題皆屬「單元二：教育、道德與法律」（M＝3.14，SD.＝.53），此單元平均數正是四個單元中得分最高者，與「單元四；經濟與永續發展」同分（M＝3.14，SD.＝.66），但受試學生對單元四的看法之間差異較單元二大；其次為「單元一：心理、社會與文化」（M＝2.82，SD.＝.53），最後則是「單元三：政府與民主政治」（M＝2.61，SD.＝.60）。

從四個單元的得分來看，學生普遍認為四個單元具備實用性。其中，單元二與單元四得分較高的原因，應為此二主題的課程內容與其生活經驗較為密切相關，甚至有實際應用的機會；反觀單元三得分最低，此或許係因絕大多數學生仍不具投票等公民權利，且日常生活中參與政治的經驗較為欠缺，而認為單元三的實用性較低。

表 4-1-2 各主題課程「實用性」描述統計及單組 t 考驗摘要表

單元	主題	平均數	標準差	個別排序	總體排序	*t*
單元一：心理、社會與文化		**2.82**	**.53**	**3**	**-**	**15.480*** **
	自我與社會	2.77	.76	6	20	9.056***
	性別差異與性別平等	3.09	.73	1	12	20.509***
	婚姻與家庭	2.87	.74	2	16	12.800***
	從親密關係到群己關係	2.80	.75	5	19	10.232***
	公共性與社會生活	2.74	.73	7	21	8.252***
	社會團體與結社	2.83	.68	3	17	12.318***
	發現文化	2.62	.76	8	27	4.169***
	多元文化	2.83	.78	4	18	10.753***

表 4-1-2 各主題課程「實用性」描述統計及單組 t 考驗摘要表（續）

單元	主題	平均數	標準差	個別排序	總體排序	*t*
單元二：教育、道德與法律		**3.14**	**.53**	**1**	**-**	**30.830*** **
	教育、公民素養與終身學習	2.64	.79	8	25	4.380***
	倫理、道德與社會生活	2.73	.75	7	23	7.769***
	法律與社會規範	3.22	.71	5	5	26.120***
	憲法與人權	3.22	.70	6	6	26.135***
	行政法與生活	3.23	.73	4	4	25.397***
	民法與生活	3.42	.64	1	1	36.874***
	刑法與生活	3.32	.68	3	3	30.637***
	糾紛處理與權利救濟	3.37	.70	2	2	31.669***
單元三：政府與民主政治		**2.61**	**.60**	**4**	**-**	**4.771*** **
	國家的組成與目的	2.36	.74	8	31	-4.727***
	民主政治與公民德行	2.43	.76	7	30	-2.348*
	政府的組織、功能與權限	2.64	.79	4	26	4.375***
	政府運作的基本原則	2.70	.75	3	24	6.828***
	政黨政治與選舉制度	2.94	.79	1	15	14.092***
	我國的民主憲政發展	2.54	.83	6	29	1.252
	兩岸關係	2.57	.90	5	28	1.988*
	我國外交政策	2.74	.85	2	22	7.075***
單元四：經濟與永續發展		**3.14**	**.66**	**1**	**-**	**24.629*** **
	經濟學基本概念	3.19	.72	1	7	24.412***
	市場經濟制度	3.16	.74	3	9	22.505***
	生產與經濟發展	3.08	.77	6	13	18.963***
	總體經濟指標	3.06	.77	7	14	18.563***
	總體經濟政策	3.12	.79	5	11	20.157***
	國際貿易與國際金融	3.16	.75	3	9	22.475***
	經濟與環境的永續發展	3.19	.74	1	7	23.684***

****p*<.001, **p*<.05

二、各單元及主題課程的趣味性分析

再者，高中生對公民與社會科各主題課程「趣味性」之詮釋情形，其平均數、標準差、個別排序、總體排序，以及 *t* 考驗結果如表 4-1-3。31 個主題中，

僅 9 個主題的平均數高於平均值 2.5 分（四分量表），顯示學生認為大多數主題欠缺「趣味性」。31 個主題的平均數最低為 2.09 分、最高為 2.73 分。31 個主題依其平均數做總體排序，得分最高的前六個主題分別是「性別差異與性別平等」（M＝2.73）、「自我與社會」（M＝2.65）、「從親密關係到群已關係」（M＝2.63）、「多元文化」（M＝2.62）、「發現文化」（M＝2.60）與「經濟與環境的永續發展」（M＝2.22）。若就高中生對各主題課程趣味性的看法之差異情形來看，則高中生對「國際貿易與國際金融」（SD.=.84）以及「國家的組成與目的」（SD.=..65）的看法似乎較為分歧。

為進一步瞭解受試學生對各單元「趣味性」的詮釋是否顯著高於理論平均值 2.5 分（四點量表的平均值），故以單組 t 考驗進行考驗。以「單元」課程而言，四個單元經統計考驗後，單元一（$t_{(649)}$= 2.913, p<.01）、單元二（$t_{(649)}$= -8.511, p<.001）及單元三（$t_{(649)}$= -16.870, p<.001）皆達統計水準，其中單元一顯著高於理論平均值，顯示受試學生對於單元一的趣味性具有中上程度的評價。

整體排序而言，以「單元一：心理、社會與文化」得分最高（M＝2.56），顯示學生認為單元一是較為有趣的，由於單元一所探討的內容較為生活化、淺顯易懂且多元。再者，記憶或背誦的內容相較於其他三個單元少，議題亦較為輕鬆；其次為「單元四：經濟與永續發展」（M＝2.48）、「單元二：教育、道德與法律」（M＝2.30）；「單元三：政府與民主政治」得分最低（M＝2.15），可能同樣與日常生活中欠缺參與政治的經驗的原因有關，而對該單元較難產生共鳴。

表 4-1-3 各主題課程「趣味性」描述統計及單組 t 考驗摘要表

單元	主題	平均數	標準差	個別排序	總體排序	*t*
單元一：心理、社會與文化		**2.56**	**.53**	**1**	**-**	**2.913****
	自我與社會	2.65	.75	2	2	5.197***
	性別差異與性別平等	2.73	.68	1	1	8.774***

單元	主題	平均數	標準差	個別排序	總體排序	*t*
	婚姻與家庭	2.52	.71	6	7	.749***
	從親密關係到群己關係	2.63	.74	3	3	4.538***
	公共性與社會生活	2.32	.74	8	17	-6.352***
	社會團體與結社	2.38	.69	7	15	-4.375***
	發現文化	2.60	.72	5	5	3.657***
	多元文化	2.62	.72	4	4	4.351***
單元二：教育、道德與法律		**2.30**	**.61**	**3**	**-**	**-8.511*** **
	教育、公民素養與終身學習	2.24	.69	8	24	-9.609***
	倫理、道德與社會生活	2.27	.69	5	21	-8.576***
	法律與社會規範	2.28	.74	4	19	-7.396***
	憲法與人權	2.25	.75	6	22	-8.642***
	行政法與生活	2.25	.74	7	22	-8.490***
	民法與生活	2.42	.79	1	13	-2.472*
	刑法與生活	2.36	.78	2	16	-4.534***
	糾紛處理與權利救濟	2.30	.77	3	18	-6.689***
單元三：政府與民主政治		**2.15**	**.53**	**4**	**-**	**-16.870*** **
	國家的組成與目的	2.12	.65	6	29	-14.946***
	民主政治與公民德行	2.14	.70	4	27	-13.079***
	政府的組織、功能與權限	2.09	.71	7	30	-14.645***
	政府運作的基本原則	2.14	.69	4	27	-13.507***
	政黨政治與選舉制度	2.17	.72	2	25	-11.669***
	我國的民主憲政發展	2.06	.71	8	31	-15.721***
	兩岸關係	2.17	.78	3	25	-10.787***
	我國外交政策	2.28	.77	1	19	-7.110***
單元四：經濟與永續發展		**2.48**	**.72**	**2**	**-**	**-.879**
	經濟學基本概念	2.50	.78	3	9	.051
	市場經濟制度	2.52	.79	2	7	.498
	生產與經濟發展	2.44	.80	6	12	-2.011*
	總體經濟指標	2.47	.79	4	10	-.878
	總體經濟政策	2.40	.81	7	14	-3.257**
	國際貿易與國際金融	2.46	.84	5	11	-1.125
	經濟與環境的永續發展	2.54	.83	1	6	1.232

***p<.001,**p<.01, *p<.05

三、各單元及主題課程的難易度分析

學生對公民與社會科各主題課程的「難易度」詮釋情形，依其平均數、標準差、個別排序、總體排序，以及 *t* 考驗結果呈現如表 4-1-4。31 個主題的平均數最低為 2.02 分、最高為 3.17 分。其中有 18 個的平均數低於平均值 2.5 分，顯示半數以上的主題內容對學生而言是困難的。31 個主題依其平均數做總體排序，得分最低（即較為困難者）的六個主題分別是：「總體經濟政策」（M＝2.02）、「糾紛處理與權利救濟」、「國際貿易與國際金融」（M＝2.08）、「政府的組織、功能與權限」（M＝2.13）、「行政法與生活」（M＝2.16）與「刑法與生活」（M＝2.17）。而得分最高（即較為容易者）的前六個主題分別為：「性別差異與性別平等」（M＝3.17）、「多元文化」（M＝3.11）、「婚姻與家庭」、「從親密關係到群己關係」、「發現文化」（M＝3.04），以及「公共性與社會生活」（M＝2.96）。

上述得分最高（即較為容易者）的前六個主題，皆屬「單元一：心理、社會與文化」，同時單元一亦是得分最高者（M＝3.01），甚至所有主題平均數皆高於 2.5 分。經統計考驗後，也達顯著水準（$t_{(649)}$= 28.115, p<.001），顯示高於理論平均值。此單元多屬「情意」層面的教學內容，故在學習上相較其他「認知」層面較多的單元而言容易許多；次之為「單元三：政府與民主政治」（M＝2.49），此原因可能係因單元三（二年級修習）中部分主題（我國的民主憲政發展、兩岸關係、我國外交政策）在一年級的歷史課程中已經學過，因此也較易於學習。再者為「單元二：教育、道德與法律」（M＝2.42，），以及得分最低、代表最困難者「單元四：經濟與永續發展」（M＝2.28），二者經統計考驗後，亦達顯著水準（$t_{(647)}$= -3.806, p<.001、$t_{(648)}$= -8.462, p<.001），且二者平均分數皆顯著低於理論平均值，代表受試學生認為此二單元在學習上具有一定程度的困難度。特別是單元四所有主題平均數皆低於 2.5 分。此現象與前述教育部（2008a）函示

將單元四的主題調整為「必教：基本內容」、「必教：進階內容」與「斟酌教學」的措施相呼應，對於學生而言多數主題過於困難。

表 4-1-4 各主題課程「難易度」描述統計及單組 *t* 考驗摘要表

單元	主題	平均數	標準差	個別排序	總體排序	*t*
單元一：心理、社會與文化		**3.01**	**.46**	**1**	**-**	**28.115*** **
	自我與社會	2.91	.66	7	9	15.552***
	性別差異與性別平等	3.17	.57	1	1	29.890***
	婚姻與家庭	3.04	.62	3	3	21.842***
	從親密關係到群己關係	3.04	.60	3	3	22.824***
	公共性與社會生活	2.96	.65	6	6	17.949***
	社會團體與結社	2.84	.64	8	10	13.599***
	發現文化	3.04	.62	3	3	22.143***
單元二：教育、道德與法律		**2.42**	**.55**	**3**	**-**	**-3.806*** **
	教育、公民素養與終身學習	2.94	.68	2	8	16.640***
	倫理、道德與社會生活	2.96	.68	1	7	17.307***
	法律與社會規範	2.46	.75	3	16	-1.500
	憲法與人權	2.35	.72	4	20	-5.338***
	行政法與生活	2.16	.69	7	27	-12.555***
	民法與生活	2.22	.73	5	24	-9.554***
	刑法與生活	2.17	.71	6	26	-11.765***
	糾紛處理與權利救濟	2.08	.71	8	29	-15.001***
單元三：政府與民主政治		**2.49**	**.51**	**2**	**-**	**-.563**
	國家的組成與目的	2.67	.69	2	12	6.342***
	民主政治與公民德行	2.66	.69	3	13	5.979***
	政府的組織、功能與權限	2.13	.76	8	28	-12.308***
	政府運作的基本原則	2.47	.73	5	15	-1.029
	政黨政治與選舉制度	2.25	.75	7	23	-8.484***
	我國的民主憲政發展	2.32	.71	6	21	-6.517***
	兩岸關係	2.65	.74	4	14	5.156***
	我國外交政策	2.74	.69	1	11	8.878***

表 4-1-4 各主題課程「難易度」描述統計及單組 *t* 考驗摘要表（續）

單元	主題	平均數	標準差	個別排序	總體排序	*t*
單元四：經濟與永續發展		**2.28**	**.67**	**4**	**-**	**-8.462*** **
	經濟學基本概念	2.46	.79	1	16	-1.251
	市場經濟制度	2.43	.80	3	19	-2.342*
	生產與經濟發展	2.27	.79	4	22	-7.308***
	總體經濟指標	2.46	.81	1	16	-1.158
	總體經濟政策	2.02	.75	7	31	-16.475***
	國際貿易與國際金融	2.08	.79	6	29	-13.326***
	經濟與環境的永續發展	2.22	.83	5	24	-8.492***

***p<.001 , *p<.05

綜合本節研究結果可知，受試學生認為公民與社會科整體課程具有中上程度的實用性與趣味性。就「實用性」而言，單元二「教育、道德與法律」與單元四「經濟與永續發展」最為實用，單元一「心理、社會與文化」次之，單元三「政府與民主政治」則得分最低；「趣味性」則以單元一「心理、社會與文化」得分最高，其次為單元四「經濟與永續發展」、單元二「教育、道德與法律」，而單元三「政府與民主政治」則是得分最低者，亦即學生認為較無趣的單元。在「難易度」方面，則以單元一「心理、社會與文化」得分最高，受試學生認為最易於學習，其次為單元三「政府與民主政治」，第三為單元二「教育、道德與法律」，而單元四「經濟與永續發展」則被認為是較為困難的單元。

此外，63.8%的受試學生認為公民與社會科是不受重視的「非主科」，然而56.9%的受試學生贊成將公民與社會科列入大學指考考科。

第二節　個人因素與高中學生公民與社會科的課程詮釋

本節係探討個人因素與高中學生公民與社會科的課程詮釋之差異分析，故以受試學生的性別、組別、學習信心及課程參與等個人變項為自變項；以整體課程（重要性、實用性、趣味性、難易度，以及是否贊成列入指考）及各單元的詮釋（實用性、趣味性、難易度）情形為依變項，進行卡方考驗或單因子變異數分析，用以考驗上述自變項在整體課程及各單元的詮釋結果之差異情形。變異數分析之結果若達顯著，則進一步進行事後比較，同時檢視其關連強度 Eta Squared 值（η^2），並根據 Cohen（1988）之建議，$.001 \leqq \eta^2 \leqq .059$ 屬微弱實務顯著，$.059 \leqq \eta^2 \leqq .138$ 為中度實務顯著，$\eta^2 \geqq .138$ 則為強度實務顯著（引自邱皓政，2008）。

壹、性別不同的高中學生公民與社會科的課程詮釋之差異比較

一、整體的課程詮釋

表 4-2-1 為性別不同的學生對公民與社會科整體的課程詮釋之描述統計及變異數分析摘要表。研究結果發現，不同性別的學生對公民與社會科整體的課程詮釋僅實用性（$F_{(1,643)}=15.25$，$p<.001$）達顯著差異，且女學生比男學生認為該科更具有實用性，其 η^2 為.023，顯示性別可解釋其對實用性詮釋變異量的 2.3％，具微弱的實務顯著意義。趣味性及難易度的詮釋在不同性別之間沒有顯著差異，但男學生（SD=.71、SD=.74）在此兩方面的看法皆較女學生分歧（SD=.65、SD=.66）。

表 4-2-1 性別不同的高中學生對公民與社會科整體的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表

	組別	平均數	標準差	變異數分析					
				變異來源	SS	df	MS	*F* 值	η^2
實用性	1.男	2.82	.74	組間	6.616	1	6.616	15.254***	.023
	2.女	3.02	.56	組內	278.863	643	.434		
				總和	285.479	644			
趣味性	1.男	2.57	.71	組間	.780	1	.780	1.681	-
	2.女	2.64	.65	組內	297.860	642	.464		
				總和	298.640	643			
難易度	1.男	2.47	.74	組間	.102	1	.102	.208	-
	2.女	2.44	.66	組內	315.294	641	.492		
				總和	315.397	642			

註：1.男：339 人、2.女：308 人

***p<.001

表 4-2-2 為性別不同的高中學生在公民與社會科重要性及是否列入指考之百分比同質性考驗摘要表，就公民與社會科的重要性而言，經檢定後發現，男、女學生對於該科重要性的看法之間存在顯著差異（$\chi^2_{(1)}$=7.660, p=.006），即二者的看法並不一致。其中女學生認為該科為主科的比例明顯高於男學生。再者，針對男、女學生對公民與社會科列入指考贊同與否之情形進行分析，男、女學生對於是否贊成列入指考的看法也存在顯著差異（$\chi^2_{(1)}$=12.388, p<.001）。女學生贊成列入指考的傾向亦明顯高於男學生。

表 4-2-2 性別不同的高中學生在公民與社會科重要性及是否列入指考之百分比同質性考驗摘要表

項目		男生		女生		自由度	χ^2
		人數(人)	百分比	人數(人)	百分比		
重要性	主科	103	30.6%	124	41.1%	1	7.660**
	非主科	234	69.4%	178	58.9%		
	總和	337	100%	302	100%		
列入指考	贊成	170	50.3%	196	64.1%	1	12.388***
	反對	168	49.7%	110	35.9%		
	總和	338	100%	306	100%		

註：*** $p<.001$, ** $p<.01$

二、各單元的課程詮釋

表 4-2-3 為性別不同的高中學生對公民與社會科各單元的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表。就單元一「心理、社會與文化」而言，男、女學生對課程的實用性（$F_{(1,645)}$=7.122，p=.008）、趣味性（$F_{(1,645)}$= 11.118，p<.001）及難易度（$F_{(1,645)}$= 12.393，p<.001）的詮釋皆有顯著差異。進一步檢視發現女學生認為單元一的實用性與趣味性是顯著高於男學生的；且女學生也比男學生更認為單元一是較為容易的。在實務顯著性上，三者 η^2 值分別為.011、.017 及.019，代表性別可解釋其對單元一的實用性、趣味性及難易度詮釋之變異量的 1.1%、1.7%及 1.9%，皆達微弱實務顯著。

單元二「教育、道德與法律」部分，僅在趣味性（$F_{(1,644)}$= 5.707，p=.017）的詮釋上具顯著差異，且女學生比男學生更認為單元二具有趣味性。其 η^2 值分別為.009，顯示性別可解釋其對單元二的趣味性詮釋之變異量的 0.9%，亦即在實務顯著性上為微弱實務顯著。男、女學生在實用性及難易度的詮釋上沒有顯著差異，但男學生之間（SD=.600、SD=.591）對於實用性及難易度的看法上，比女學生（SD=.446、SD=.494）更為分歧。

男、女學生對單元三「政府與民主政治」及單元四「經濟與永續發展」在實用性、趣味性及難易度的詮釋皆未達顯著差異，代表男、女學生之間對於此二單元的詮釋沒有顯著差異，但男學生之間的看法較為分歧。

表 4-2-3 性別不同的高中學生對公民與社會科各單元的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表

		組別	平均數	標準差	變異數分析					
					變異來源	SS	df	MS	*F* 值	η^2
單元一	實用性	1.男	2.77	.601	組間	1.970	1	1.970	7.122***	.011
		2.女	2.88	.428	組內	178.374	645	.277		
					總和	180.344	646			
	趣味性	1.男	2.50	.594	組間	3.043	1	3.043	11.118***	.017
		2.女	2.63	.432	組內	176.526	645	.274		
					總和	179.568	646			
	難易度	1.男	2.50	.594	組間	2.607	1	2.607	12.393***	.019
		2.女	2.63	.432	組內	135.688	645	.210		
					總和	138.295	646			
單元二	實用性	1.男	3.11	.600	組間	.851	1	.851	3.002	-
		2.女	3.18	.446	組內	182.805	645	.283		
					總和	183.656	646			
	趣味性	1.男	2.24	.661	組間	2.128	1	2.128	5.707*	.009
		2.女	2.36	.550	組內	240.062	644	.373		
					總和	242.189	645			
	難易度	1.男	2.38	.591	組間	.925	1	.925	3.090	-
		2.女	2.46	.494	組內	192.438	643	.299		
					總和	193.363	644			
單元三	實用性	1.男	2.59	.647	組間	.457	1	.457	1.295	-
		2.女	2.64	.529	組內	227.445	645	.353		
					總和	227.902	646			
	趣味性	1.男	2.15	.597	組間	.003	1	.003	.011	-
		2.女	2.15	.453	組內	183.402	645	.284		
					總和	183.405	646			

表 4-2-3 性別不同的高中學生對公民與社會科各單元的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表（續）

		組別	平均數	標準差	變異數分析					
					變異來源	SS	df	MS	*F* 值	η^2
單元四	難易度	1.男	2.52	.573	組間	.674	1	.674	2.608	-
		2.女	2.45	.426	組內	166.722	645	.258		
					總和	167.396	646			
	實用性	1.男	3.17	.706	組間	.701	1	.701	1.609	-
		2.女	3.10	.605	組內	280.224	643	.436		
					總和	280.925	644			
	趣味性	1.男	2.52	.774	組間	1.206	1	1.206	2.341	-
		2.女	2.43	.650	組內	330.116	641	.515		
					總和	331.322	642			
	難易度	1.男	2.32	.721	組間	1.203	1	1.203	2.697	-
		2.女	2.23	.604	組內	287.309	644	.446		
					總和	288.512	645			

註：1.男：339 人、2.女：308 人

****p*<.001 ,***p*<.01,**p*<.05

綜合研究結果，本研究之研究假設 1-1「性別不同的高中學生對公民與社會科整體與各單元的課程詮釋有顯著差異」部分獲得支持。本研究發現，性別不同的高中學生對公民與社會科整體實用性、「單元一」實用性、趣味性及難易度，以及「單元二」趣味性的詮釋達顯著差異。女學生在上述部分的詮釋都顯著高於男學生，除此之外，女學生認為公民與社會科為主科、贊成列入指考的比例也都顯著高於男學生，此現象可能與傳統刻板印象中認為女學生較擅長社會科學的學科有關。然而，大部分的詮釋上，不同性別之間並無顯著差異。究其原因，可能與近年來性別平權思潮興起有關。無論在教育環境或國家政策皆強力推動性別平等，隨之性別刻板印象的情形也較過去不明顯，因而對高中學生在的課程詮釋上影響就不如過去顯著。

貳、組別不同的高中學生公民與社會科的課程詮釋之差異比較

一、整體的課程詮釋

表 4-2-4 是組別不同的高中學生對公民與社會科整體的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表，根據數據顯示，在實用性（$F_{(1,643)}$=17.955，p<.001）與趣味性（$F_{(1,642)}$=14.126，p<.001）上，組別不同的高中學生對公民與社會科整體的課程詮釋皆具有顯著差異。就實用性而言，社會組學生比自然組學生更認為該科具有實用性，且 η^2 為.027，顯示性別可解釋其對實用性詮釋變異量的 2.7%，具微弱的實務顯著意義。其次，社會組學生也比自然組學生更認為該科具有趣味性，組別的 η2 為.022，顯示組別可解釋其對趣味性詮釋變異量的 2.2%，同樣具微弱的實務顯著意義。而整體課程難易度方面，社會組學生的詮釋則與自然組學生無顯著差異，但自然組學生（SD=.721）的看法比社會組學生分歧（SD= .686）。

表 4-2-5 是組別不同的高中學生在公民與社會科重要性及是否列入指考之百分比同質性考驗摘要表，利用卡方檢定分析後發現，不同組別的高中學生對於該科重要性的看法之間存在顯著差異（$\chi^2_{(1)}$=37.522, p<.001），對於是否贊成列入指考的看法也存在顯著差異（$\chi^2_{(1)}$=30.414, p<.001）。其中，社會組學生認為該科為主科的比例明顯高於自然組學生、社會組學生贊成列入指考的傾向也高於自然組學生。

表 4-2-4 組別不同的高中學生對公民與社會科整體的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表

	組別	平均數	標準差	變異數分析					
				變異來源	SS	df	MS	*F* 值	η^2
實用性	1.社會組	3.01	.616	組間	7.755	1	7.755	17.955***	.027
	2.自然組	2.79	.709	組內	277.724	643	.432		
				總和	285.479	644			
趣味性	1.社會組	2.69	.650	組間	6.430	1	6.430	14.126***	.022
	2.自然組	2.48	.706	組內	292.210	642	.455		
				總和	298.640	643			
難易度	1.社會組	2.45	.686	組間	.002	1	.002	.004	-
	2.自然組	2.46	.721	組內	315.395	641	.492		
				總和	315.397	642			

註：1.社會組：372 人、2.自然組：275 人

***p<.001

表 4-2-5 組別不同的高中學生在公民與社會科重要性及是否列入指考之百分比同質性考驗摘要表

項目		社會組		自然組		自由度	χ^2
		人數(人)	百分比	人數(人)	百分比		
重要性	主科	166	45.6%	61	22.2%		
	非主科	198	54.4%	214	77.8%	1	37.522***
	總和	364	100%	275	100%		
列入指考	贊成	244	66.1%	122	44.4%		
	反對	125	33.9%	153	55.6%	1	30.414***
	總和	369	100%	275	100%		

註：*** p<.001

二、各單元的課程詮釋

表 4-2-6 為組別不同的高中學生對公民與社會科各單元課程的詮釋之描述統計及變異數摘要表，分別呈現受試學生對於必修四個單元的實用性、趣味性及難易度之詮釋情形。就單元一「心理、社會與文化」而言，在實用性（$F_{(1,645)}$= 12.220，p<.001）、趣味性（$F_{(1,645)}$= 11.238，p<.001）及難易度（$F_{(1,645)}$= 14.577，p<.001）的詮釋上皆具有顯著差異，且社會組學生比自然組學生更認為單元一具有實用性、趣味性，也更易於學習。在實務顯著性上，三者 η^2 值分別為.019、.017及.022，顯示組別可解釋其對單元一的實用性、趣味性及難易度詮釋之變異量的1.9%、1.7%及 2.2%，達微弱實務顯著。

不同組別的高中學生在單元二「教育、道德與法律」的實用性（$F_{(1,645)}$= 3.002，p=.010）、趣味性（$F_{(1,644)}$=2.626，p=.008）及難易度（$F_{(1,643)}$=1.506，p=.025）的詮釋上皆具有顯著差異，且社會組學生比自然組學生更贊同單元二具有實用性、趣味性，也更易於學習。實務顯著性 η^2 值為.010、.011 及.008，顯示組別可解釋其對單元二實用性、趣味性及難易度詮釋之變異量的 1.0%、1.1%及 0.8%，皆屬微弱實務顯著。

受試學生在單元三「政府與民主政治」及單元四「經濟與永續發展」的詮釋皆未達顯著差異，顯示不同組別的高中學生在此二單元的詮釋上，並無顯著差異。其中，而自然組學生之間在此二單元的實用性、趣味性及難易度的看法皆較社會組學生更為分歧。

表 4-2-6 組別不同的高中學生對公民與社會科各單元的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表

		組別	平均數	標準差	變異數分析					
					變異來源	SS	df	MS	*F* 值	η^2
單元一	實用性	1.社會組	2.88	.477	組間	3.353	1	3.353	12.220***	.019
		2.自然組	2.74	.581	組內	176.991	645	.274		
					總和	180.344	646			
	趣味性	1.社會組	2.62	.488	組間	3.075	1	3.075	11.238***	.017
		2.自然組	2.48	.567	組內	176.493	645	.274		
					總和	179.568	646			
	難易度	1.社會組	3.07	.411	組間	3.056	1	3.056	14.577***	.022
		2.自然組	2.93	.515	組內	135.239	645	.210		
					總和	138.295	646			
單元二	實用性	1.社會組	3.19	.479	組間	1.874	1	1.874	6.649**	.010
		2.自然組	3.08	.594	組內	181.782	645	.282		
					總和	183.656	646			
	趣味性	1.社會組	2.35	.586	組間	2.626	1	2.626	7.060**	.011
		2.自然組	2.22	.640	組內	239.563	644	.372		
					總和	242.189	645			
	難易度	1.社會組	2.46	.524	組間	1.506	1	1.506	5.046*	.008
		2.自然組	2.36	.575	組內	191.857	643	.298		
					總和	193.363	644			
單元三	實用性	1.社會組	2.63	.557	組間	.385	1	.385	1.091	-
		2.自然組	2.59	.641	組內	227.517	645	.353		
					總和	227.902	646			
	趣味性	1.社會組	2.17	.504	組間	.575	1	.575	2.029	-
		2.自然組	2.11	.568	組內	182.830	645	.283		
					總和	183.405	646			
	難易度	1.社會組	2.50	.448	組間	.091	1	.091	.349	-
		2.自然組	2.47	.583	組內	167.305	645	.259		
					總和	167.396	646			
單元四	實用性	1.社會組	3.16	.631	組間	.356	1	.356	.816	-
		2.自然組	3.11	.698	組內	280.569	643	.436		
					總和	280.925	644			

表 4-2-6 組別不同的高中學生對公民與社會科各單元的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表（續）

	組別	平均數	標準差	變異數分析					
				變異來源	SS	df	MS	*F* 值	η^2
趣味性	1.社會組	2.47	.703	組間	.056	1	.056	.108	-
	2.自然組	2.48	.740	組內	331.266	641	.517		
				總和	331.322	642			
難易度	1.社會組	2.24	.650	組間	1.454	1	1.454	3.262	-
	2.自然組	2.33	.691	組內	287.058	644	.446		
				總和	288.512	645			

註：1.社會組：372 人、2.自然組：275 人

***p<.001 ,*p<.05

綜合上述研究結果，本研究之研究假設 1-2「組別不同的高中學生對公民與社會科整體與各單元的課程詮釋有顯著差異」部分獲得支持。其中整體課程的實用性及趣味性、「單元一」及「單元二」在實用性、趣味性及難易度上的詮釋皆達顯著差異。此現象應與大學入學考試的特性有關，因公民與社會科對社會組學生而言，是大學學測及指考的採計科目，也是日後大學學習的基礎，因此在詮釋上便顯著高於自然組學生；而社會組學生認為公民與社會科為主科、贊成列入指考的傾向也就明顯高於自然組學生。

參、學習信心不同的高中學生公民與社會科的課程詮釋之差異比較

一、整體的課程詮釋

表 4-2-7 是學習信心不同的高中學生對公民與社會科整體的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表，根據研究結果可知，不同學習信心的高中學生在公民與社會科整體課程在實用性（$F_{(1,635)}$=38.784，p<.001）、趣味性（$F_{(1,634)}$=95.512，p<.001）及難易度（$F_{(1,633)}$=146.959，p<.001）的詮釋，皆具有顯著差異。就實用性而言，具有學習信心的學生比不具學習信心學生認為該科更具有實用性，且 η^2 為.058，顯示學習信心可解釋其對實用性詮釋變異量的 5.8%，具微弱的實務顯著意義。其次，具有學習信心的學生也比不具學習信心學生更認為該科具有趣味性，其 η^2 為.131，顯示學習信心可解釋其對趣味性詮釋變異量的 13.1%，具中度的實務顯著意義。就整體課程難易度而言，具有學習信心的學生比不具學習信心學生更認為該科是易於學習的，且 η^2 為.188，可解釋其對難易度詮釋變異量的 18.8%，已達強度的實務顯著意義。

表 4-2-8 是學習信心不同的高中學生在公民與社會科重要性及是否列入指考之百分比同質性考驗摘要表。就公民與社會科的重要性而言，經卡方檢定分析後發現，不同學習信心的高中學生對於該科重要性的看法之間存在顯著差異（$\chi^2_{(1)}$ 15.391, p<.001），即二者的看法並不一致。其中具學習信心的學生認為該科為主科的比例明顯高於不具學習信心的學生。進一步針對學生對公民與社會科列入指考贊同與否之情形進行分析，不同學習信心的學生對於是否贊成列入指考的看法也存在顯著差異（$\chi^2_{(1)}$ =36.123, p<.001），具學習信心的學生贊成列入指考的傾向也明顯高於不具學習信心的學生。

表 4-2-7 學習信心不同的高中學生對公民與社會科整體的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表

	組別	平均數	標準差	變異數分析					
				變異來源	SS	df	MS	*F* 值	η^2
實用性	1.是	3.02	.615	組間	15.958	1	15.958	38.784***	.058
	2.否	2.68	.701	組內	261.273	635	.411		
				總和	277.231	636			
趣味性	1.是	2.76	.613	組間	38.195	1	38.195	95.512***	.131
	2.否	2.22	.677	組內	253.534	634	.400		
				總和	291.730	635			
難易度	1.是	2.65	.622	組間	58.735	1	58.735	146.959***	.188
	2.否	1.98	.657	組內	252.991	633	.400		

註：1.是（具學習信心）：453 人、2.否（不具學習信心）：186 人

***p<.001

表 4-2-8 學習信心不同的高中學生在公民與社會科重要性及是否列入指考之百分比同質性考驗摘要表

項目		具學習信心		不具學習信心		自由度	χ^2
		人數(人)	百分比	人數(人)	百分比		
重要性	主科	182	40.5%	44	24%		
	非主科	267	59.5%	139	76%	1	15.391***
	總和	449	100%	183	100%		
列入指考	贊成	292	64.6%	71	38.6%		
	反對	160	35.4%	113	61.4%	1	36.123***
	總和	452	100%	184	100%		

註：*** p<.001

二、各單元的課程詮釋

表 4-2-9 為學習信心不同的高中學生對公民與社會科各單元的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表，分別呈現高中學生對於必修四個單元的實用性、趣味性及難易度之詮釋情形。

就單元一「心理、社會與文化」而言，在趣味性（$F_{(1,637)}$= 8.219，p=.004）及難易度（$F_{(1,637)}$=8.219，p<.001）的詮釋上皆具有顯著差異，且具有學習信心的學生比不具學習信心的學生更認為單元一具有趣味性及易於學習。在實務顯著性上，η^2 值分別為.013 及.086，顯示學習信心可解釋其對單元一的趣味性及難易度詮釋之變異量的 1.3%與 8.6%，分別屬於微弱實務顯著及中度實務顯著。不同學習信心的學生對實用性的詮釋並無顯著差異，其中不具學習信心的學生（SD＝.606）的看法較具學習信心者（SD＝.486）分歧。

學習信心不同的學生對單元二「道德、教育與法律」的詮釋上，在實用性（$F_{(1,637)}$= 15.849，p<.001）、趣味性（$F_{(1,636)}$= 25.782，p<.001）及難易度（$F_{(1,635)}$= 73.398，p<.001）的詮釋上皆具有顯著差異，且具學習信心的學生比不具學習信心者更認為單元二具有實用性、趣味性，也更易於學習。在實務顯著性上，實用性及趣味性的 η^2 值分別為.024 及.039，顯示組別可解釋其對單元二的實用性及趣味性詮釋之變異量的 2.4%及 3.9%，屬微弱實務顯著；難易度的 η^2 值則為.104，顯示組別可解釋其對單元二的難易度詮釋之變異量的 10.4%，達中度實務顯著。

受試學生同樣在單元三「政府與民主政治」的實用性（$F_{(1,637)}$= 6.092，p=.014）、趣味性（$F_{(1,637)}$= 29.616，p<.001）及難易度（$F_{(1,637)}$=91.047，p<.001）的詮釋上達顯著差異。具有學習信心的學生比不具學習信心者更認為單元三是

具有實用性及趣味性的，也更易於學習。實用性及趣味性的實務顯著性 η^2 值為.009 及.044，顯示學習信心可解釋其對單元三的實用性及趣味性詮釋之變異量的 0.9%及 4.4%，達微弱實務顯著；而難易度的 η^2 值為.125，顯示其可解釋難易度的變異量的 12.5%，屬中度實務顯著。

單元四「經濟與永續發展」在實用性（$F_{(1,635)}$=11.520，p<.001）、趣味性（$F_{(1,633)}$= 42.813，p<.001）及難易度（$F_{(1,636)}$=47.088，p<.001）的詮釋上也達顯著差異。亦即具有學習信心的學生比不具學習信心者更認為單元三具有實用性及趣味性，也更易於學習。其中，實用性的實務顯著性 η^2 值為.018，顯示學習信心可解釋其對單元四的實用性詮釋之變異量的 1.8%，達微弱實務顯著；而趣味性及難易度的 η^2 值分別為.063 及.069，顯示其可解釋趣味性及難易度的變異量的 6.3%及 6.9%，屬中度實務顯著。

表 4-2-9 學習信心不同的高中學生對公民與社會科各單元的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表

		組別	平均數	標準差	變異數分析					
					變異來源	SS	df	MS	*F* 值	η^2
單元一	實用性	1.是	2.85	.486	組間	.842	1	.842	3.068	-
		2.否	2.77	.606	組內	174.790	637	.274		
					總和	175.632	638			
	趣味性	1.是	2.60	.509	組間	2.248	1	2.248	8.219**	.013
		2.否	2.47	.556	組內	174.228	637	.274		
					總和	176.476	638			
	難易度	1.是	3.10	.397	組間	11.378	1	11.378	59.885***	.086
		2.否	2.81	.518	組內	121.030	637	.190		
					總和	132.408	638			
單元二	實用性	1.是	3.20	.502	組間	4.295	1	4.295	15.849***	.024
		2.否	3.02	.564	組內	172.612	637	.271		
					總和	176.907	638			

表 4-2-9 學習信心不同的高中學生對公民與社會科各單元的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表（續）

		組別	平均數	標準差	變異數分析					
					變異來源	SS	df	MS	*F* 值	η^2
	趣味性	1.是	2.38	.600	組間	9.183	1	9.183	25.782***	.039
		2.否	2.11	.590	組內	226.525	636	.356		
					總和	235.708	637			
	難易度	1.是	2.53	.506	組間	19.594	1	19.594	73.398***	.104
		2.否	2.15	.542	組內	169.520	635	.267		
					總和	189.114	636			
	實用性	1.是	2.66	.569	組間	2.123	1	2.123	6.092*	.009
		2.否	2.53	.640	組內	222.002	637	.349		
					總和	224.125	638			
單元三	趣味性	1.是	2.22	.532	組間	7.902	1	7.902	29.616***	.044
		2.否	1.98	.476	組內	169.955	637	.267		
					總和	177.857	638			
	難易度	1.是	2.61	.454	組間	20.338	1	20.338	91.047***	.125
		2.否	2.22	.515	組內	142.291	637	.223		
					總和	162.629	638			
	實用性	1.是	3.20	.627	組間	4.905	1	4.905	11.520***	.018
		2.否	3.01	.713	組內	270.367	635	.426		
					總和	275.271	636			
單元四	趣味性	1.是	2.59	.700	組間	20.667	1	20.667	42.813***	.063
		2.否	2.19	.681	組內	305.571	633	.483		
					總和	326.238	634			
	難易度	1.是	2.39	.652	組間	19.634	1	19.634	47.088***	.069
		2.否	2.01	.629	組內	265.191	636	.417		
					總和	284.825	637			

註：1.是（具學習信心）：453 人、2.否（不具學習信心）：186 人

***p<.001, **p<.01, *p<.05

由上述研究結果發現，本研究之研究假設 1-3「學習信心不同的高中學生對公民與社會科整體與各單元的課程詮釋有顯著差異」獲得支持。在整體及各單元的詮釋上，除單元一及單元二的實用性外，其餘在實用性、趣味性及難易度

皆達顯著差異，此結果與黃月嬋（1999）研究體院生的課程感受結果一致，學習者本身的能力（學習信心）會影響學生對課程的感受。究其原因，具學習信心者通常係藉由良好的學習表現建立其學習信心，也會對於該科目抱持正面的看法，因而在詮釋上較不具學習信心者認為具實用性、趣味性及易於學習，並傾向認為該科是主科，以及贊成列入指考。

肆、課程參與情形不同的高中學生公民與社會科的課程詮釋之差異比較

一、整體的課程詮釋

表 4-2-10 是課程參與情形不同的高中學生對公民與社會科整體的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表。從表中得知，不同課程參與情形的高中學生在公民與社會科整體課程在實用性（$F_{(1,631)}$= 35.795，p<.001）、趣味性（$F_{(1,630)}$= 74.907，p<.001）及難易度（$F_{(1,629)}$= 14.876，p<.001）的詮釋，皆具有顯著差異。在實用性方面，積極參與課程的學生比不積極參與課程的學生更認為該科具有實用性，且 η^2 為.102，顯示課程參與情形可解釋其對實用性詮釋變異量的 10.2％，具中度的實務顯著意義。其次，積極參與課程的學生也比不積極參與課程的學生更認為該科具有趣味性，且 η^2 為.192，顯示課程參與情形可解釋其對趣味性詮釋變異量的 19.2％，已達強度的實務顯著意義。就整體課程難易度而言，積極參與課程的學生也比不積極參與課程的學生更認為該科是易於學習的，其 η^2 為.045，可解釋其對難易度詮釋變異量的 4.5％，具微弱的實務顯著意義。

表 4-2-11 為課程參與情形不同的高中學生在公民與社會科重要性及是否列入指考之百分比同質性考驗摘要表，經卡方檢定分析後得知，不同課程參與情形的學生對於該科重要性的看法之間存在顯著差異（$\chi^2_{(2)}=29.316, p<.001$），且是否贊成列入指考的看法也存在顯著差異（$\chi^2_{(2)}=38.899, p<.001$）。其中，積極參與課程的學生認為該科為主科的比例明顯高於不積極參與課程的學生、積極參與課程的學生贊成列入指考的傾向也高於不積極參與課程者。

表 4-2-10 課程參與情形不同的高中學生對公民與社會科整體的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表

	組別	平均數	標準差	變異數分析					
				變異來源	SS	df	MS	*F* 值	η^2
實用性	1.是	3.09	.568	組間	27.870	2	13.935	35.795***	.102
	2.否	2.67	.700	組內	245.646	631	.389		
				總和	273.516	633			
趣味性	1.是	2.84	.574	組間	55.956	2	27.978	74.907***	.192
	2.否	2.25	.663	組內	235.308	630	.374		
				總和	291.264	632			
難易度	1.是	2.57	.640	組間	14.043	2	7.021	14.876***	.045
	2.否	2.29	.752	組內	296.887	629	.472		
				總和	310.930	631			

註：1.是（積極參與課程）：380 人、2.否（不積極參與課程）：255 人

***$p<.001$

表 4-2-11 課程參與情形不同的高中學生在公民與社會科重要性及是否列入指考之百分比同質性考驗摘要表

項目		積極參與課程		不積極參與課程		自由度	χ^2
		人數(人)	百分比	人數(人)	百分比		
重要性	主科	165	43.9%	59	23.4%	2	29.316***
	非主科	211	56.1%	193	76.6%		
	總和	376	100%	252	100%		
列入指考	贊成	253	66.9%	107	42.1%	2	38.899***
	反對	125	33.1%	147	57.9%		
	總和	378	100%	254	100%		

註：*** p<.001

二、各單元的課程詮釋

表 4-2-12 為課程參與情形不同的高中學生對公民與社會科各單元的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表，分別呈現高中學生對於必修四個單元的實用性、趣味性及難易度之詮釋情形。單元一「心理、社會與文化」在實用性（$F_{(1,633)}$= 17.945，p<.001）、趣味性（$F_{(1,633)}$= 23.376，p<.001）及難易度（$F_{(1,633)}$= 7.639，p<.001）的詮釋上皆具有顯著差異，且積極參與課程的學生比不積極參與課程的學生更認為單元一具有實用性、趣味性及易於學習。在實務顯著性上，其 η^2 值分別為.054、.069 及.024，顯示課程參與情形可解釋其對單元一的實用性、趣味性及難易度詮釋之變異量的 5.4%、6.9%及 2.4%。其中，趣味性達中度實務顯著；實用性及難易度則為微弱實務顯著。

課程參與情形不同的高中學生對單元二「道德、教育與法律」的詮釋上，在實用性（$F_{(1,633)}$=11.086，p<.001）、趣味性（$F_{(1,632)}$=28.573，p<.001）及難易度（$F_{(1,631)}$=13.067，p<.001）的詮釋上皆具有顯著差異，且積極參與課程的學生比不積極參與課程者更認為單元二具有實用性、趣味性，也更易於學習。在實務顯著性上，實用性及難易度的 η^2 值分別為.034 及.040，顯示課程參與情形可

解釋其對單元二的實用性及難易度詮釋之變異量的 3.4%及 4.0%，屬微弱實務顯著；趣味性的 η^2 值則為.083，顯示課程參與情形可解釋其對單元二的趣味性詮釋之變異量的 8.3%，達中度實務顯著。

受試學生同樣在單元三「政府與民主政治」的實用性（$F_{(1,633)}$=16.536，p<.001）、趣味性（$F_{(1,633)}$=21.873，p<.001）及難易度（$F_{(1,633)}$=8.302，p<.001）的詮釋上達顯著差異。積極參與課程的學生比不積極參與課程者更認為單元三是具有實用性及趣味性的，也更易於學習。實用性及難易度的實務顯著性 η^2 值為 050 及.026，顯示課程參與情形可解釋其對單元三的實用性及難易度詮釋之變異量的 0.5%及 2.6%，達微弱實務顯著；而趣味性的 η^2 值為.065，顯示其可解釋難易度的變異量的 6.5%，屬中度實務顯著。

單元四「經濟與永續發展」在實用性（$F_{(1,631)}$=10.266，p<.001）、趣味性（$F_{(1,629)}$=17.533，p<.001）及難易度（$F_{(1,632)}$=5.122，p=.006）的詮釋上也達顯著差異。亦即積極參與課程的學生比不積極參與者更認為單元四具有實用性及趣味性，也更易於學習。其中，實用性、趣味性及難易度的實務顯著性 η^2 值為.032、.053 及.016，顯示課程參與情形可解釋其對單元四的實用性、趣味性及難易度詮釋之變異量的 3.2%、5.3%及 1.6%，皆達微弱實務顯著。

表 4-2-12 課程參與情形不同的高中學生對公民與社會科各單元的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表

		組別	平均數	標準差	變異數分析					
					變異來源	SS	df	MS	*F* 值	η^2
單元一	實用性	1.是	2.92	.449	組間	9.432	2	4.716	17.945***	.054
		2.否	2.68	.596	組內	166.366	633	.263		
					總和	175.798	635			
	趣味性	1.是	2.67	.483	組間	12.133	2	6.066	23.376***	.069
		2.否	2.39	.546	組內	164.269	633	.260		
					總和	176.401	635			

表 4-2-12 課程參與情形不同的高中學生對公民與社會科各單元的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表（續）

		組別	平均數	標準差	變異數分析					
					變異來源	SS	df	MS	*F* 值	η^2
單元二	難易度	1.是	3.06	.396	組間	3.099	2	1.549	7.639***	.024
		2.否	2.94	.521	組內	128.383	633	.203		
					總和	131.482	635			
	實用性	1.是	3.23	.478	組間	5.947	2	2.973	11.086***	.034
		2.否	3.04	.572	組內	169.783	633	.268		
					總和	175.730	635			
	趣味性	1.是	2.44	.577	組間	19.476	2	9.738	28.573***	.083
		2.否	2.08	.593	組內	215.389	632	.341		
					總和	234.864	634			
單元三	難易度	1.是	2.50	.512	組間	7.475	2	3.738	13.067***	.040
		2.否	2.29	.568	組內	180.485	631	.286		
					總和	187.961	633			
	實用性	1.是	2.72	.522	組間	11.099	2	5.550	16.536***	.050
		2.否	2.46	.655	組內	212.438	633	.336		
					總和	223.537	635			
	趣味性	1.是	2.26	.520	組間	11.506	2	5.753	21.873***	.065
		2.否	1.99	.502	組內	166.499	633	.263		
					總和	178.006	635			
單元四	難易度	1.是	2.56	.468	組間	4.149	2	2.075	8.302***	.026
		2.否	2.39	.544	組內	158.166	633	.250		
					總和	162.315	635			
	實用性	1.是	3.23	.576	組間	8.658	2	4.329	10.266***	.032
		2.否	3.00	.746	組內	266.062	631	.422		
					總和	274.719	633			
	趣味性	1.是	2.61	.671	組間	17.222	2	8.611	17.533***	.053
		2.否	2.28	.743	組內	308.930	629	.491		
					總和	326.152	631			
	難易度	1.是	2.35	.627	組間	4.535	2	2.267	5.122**	.016
		2.否	2.18	.719	組內	279.749	632	.443		
					總和	284.284	634			

註：1.是（積極參與課程）：380 人、2.否（不積極參與課程）：255 人

***p<.001,**p<.01

綜合以上研究結果得知，本研究之研究假設 1-3「課程參與情形不同的高中學生對公民與社會科整體與各單元的課程詮釋有顯著差異」獲得支持。在整體課程及各單元的課程詮釋上，實用性、趣味性及難易度皆達顯著差異，此結果與黃月嬋（1999）的研究結果一致，學習者本身的個人特質（積極參與課程與否）影響學生對課程的感受。究其原因，無論是課堂上或課堂外，積極參與課程的學生越能了解、越能熟悉公民與社會科的課程內容，甚至掌握自己的學習狀況以提升學習效果，故會在詮釋上比起不積極參與課堂者更認為課程實用、有趣，也比較容易。此外，積極參與課程者自然會將該科歸類為主科，也贊成列入指考成為考科。

第三節　家庭因素與高中學生公民與社會科的課程詮釋

本節旨在說明家庭因素與高中學生公民與社會科的課程詮釋之差異分析，故以受試學生的家庭社經地位背景及家長重視情形之家庭變項為自變項；以整體課程（重要性、實用性、趣味性、難易度，以及是否贊成列入指考）及各單元的詮釋（實用性、趣味性、難易度）情形為依變項，進行卡方考驗或單因子變異數分析，用以考驗上述自變項在整體課程及各單元的詮釋結果之差異情形。變異數分析之結果若達顯著，則進一步進行事後比較，同時檢視其關連強度 Eta Squared 值（η^2），並根據 Cohen（1988）之建議，$.001 \leqq \eta^2 \leqq .059$ 屬微弱實務顯著，$.059 \leqq \eta^2 \leqq .138$ 為中度實務顯著，$\eta^2 \geqq .138$ 則為強度實務顯著（引自邱皓政，2008）。

壹、社經地位背景不同的高中學生公民與社會科的課程詮釋之差異比較

一、整體的課程詮釋

表 4-3-1 是社經地位背景不同的高中學生對公民與社會科整體的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表，根據研究結果可知，不同社經地位背景的高中學生在公民與社會科整體課程在實用性、趣味性及難易度上皆未達顯著差異，亦即不同社經地位背景的高中學生在的課程詮釋上並無顯著差異。

就公民與社會科的重要性而言，經卡方檢定分析後發現，不同社經地位背景的高中學生對於該科重要性的看法之間並無顯著差異、對於是否贊成列入指考的看法也無顯著差異，即不同社經地位背景的學生就該科的重要性及是否贊成列入指考的看法一致。

表 4-3-2 是社經地位背景不同的高中學生在公民與社會科重要性及是否列入指考之百分比同質性考驗摘要表，據研究資料顯示，不同社經地位背景的學生對於該科重要性的看法，以及是否贊成列入指考之間未達顯著差異，即不同社經地位背景不影響其對該科重要性與贊成列入指考與否的詮釋。

表 4-3-1 社經地位背景不同的高中學生對公民與社會科整體的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表

	組別	平均數	標準差	變異數分析					
				變異來源	SS	df	MS	*F* 值	η^2
實用性	1.低	2.96	.628	組間	1.854	2	.927	2.092	-
	2.中	2.87	.699	組內	277.510	626	.443		
	3.高	3.01	.593	總和	279.364	628			
趣味性	1.低	2.58	.684	組間	.202	2	.101	.216	-
	2.中	2.62	.691	組內	291.862	625	.467		
	3.高	2.60	.643	總和	292.064	627			
難易度	1.低	2.47	.732	組間	.449	2	.224	.456	-
	2.中	2.47	.680	組內	307.420	624	.493		
	3.高	2.39	.723	總和	307.869	626			

註：1.低社經地位：198 人、2.中社經地位：361 人、3.高社經地位：72 人

表 4-3-2 社經地位背景不同的高中學生在公民與社會科重要性及是否列入指考之百分比同質性考驗摘要表

項目		高社經地位		中社經地位		低社經地位		自由度	χ^2
		人數(人)	百分比	人數(人)	百分比	人數(人)	百分比		
重要性	主科	24	33.8%	130	36.5%	67	34.2%	2	.398
	非主科	47	66.2%	226	63.5%	129	65.8%		
	總和	71	100%	356	100%	196	100%		
列入指考	贊成	48	66.7%	205	56.8%	107	54.9%	2	3.091
	反對	24	33.3%	156	43.2%	88	45.1%		
	總和	72	100%	361	100%	195	100%		

二、各單元的課程詮釋

表 4-3-3 為社經地位背景不同的高中學生對公民與社會科各單元的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表，分別呈現高中學生對於必修四個單元的實用性、趣味性及難易度之詮釋情形。研究結果發現，在本變項下，四個單元在實用性、趣味性及難易度三方面的詮釋皆未達顯著水準，顯示不同社經地位背景的高中學生對公民與社會科各單元的課程詮釋無顯著差異。

表 4-3-3 社經地位背景不同的高中學生對公民與社會科各單元的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表

		組別	平均數	標準差	變異數分析					
					變異來源	SS	df	MS	*F* 值	η^2
單元一	實用性	1.低	2.83	.510	組間	.054	2	.027	.096	-
		2.中	2.82	.539	組內	177.167	628	.282		
		3.高	2.84	.546	總和	177.221	630			
	趣味性	1.低	2.58	.519	組間	.101	2	.051	.180	-
		2.中	2.56	.545	組內	176.396	628	.281		
		3.高	2.57	.483	總和	176.497	630			

表 4-3-3 社經地位背景不同的高中學生對公民與社會科各單元的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表（續）

		組別	平均數	標準差	變異數分析					
					變異來源	SS	df	MS	*F* 值	η^2
	難易度	1.低	3.03	.423	組間	.632	2	.316	1.485	-
		2.中	3.02	.475	組內	133.573	628	.213		
		3.高	2.92	.492	總和	134.205	630			
	實用性	1.低	3.11	.517	組間	.537	2	.268	.949	-
		2.中	3.17	.540	組內	177.672	628	.283		
		3.高	3.14	.533	總和	178.209	630			
單元二	趣味性	1.低	2.28	.626	組間	.135	2	.067	.178	-
		2.中	2.31	.621	組內	237.407	627	.379		
		3.高	2.32	.550	總和	237.542	629			
	難易度	1.低	2.38	.574	組間	.522	2	.261	.865	-
		2.中	2.44	.555	組內	188.649	626	.301		
		3.高	2.41	.433	總和	189.171	628			
	實用性	1.低	2.59	.587	組間	.144	2	.072	.201	-
		2.中	2.62	.604	組內	225.362	628	.359		
		3.高	2.64	.604	總和	225.506	630			
單元三	趣味性	1.低	2.13	.543	組間	.131	2	.066	.227	-
		2.中	2.16	.552	組內	181.706	628	.289		
		3.高	2.17	.443	總和	181.837	630			
	難易度	1.低	2.46	.556	組間	.495	2	.247	.954	-
		2.中	2.51	.490	組內	162.739	628	.259		
		3.高	2.46	.468	總和	163.234	630			
	實用性	1.低	3.16	.679	組間	.671	2	.335	.761	-
		2.中	3.15	.650	組內	275.907	626	.441		
		3.高	3.05	.693	總和	276.577	628			
單元四	趣味性	1.低	2.48	.722	組間	.002	2	.001	.002	-
		2.中	2.48	.740	組內	327.354	624	.525		
		3.高	2.48	.644	總和	327.355	626			
	難易度	1.低	2.24	.711	組間	.545	2	.272	.600	-
		2.中	2.29	.672	組內	284.819	627	.454		
		3.高	2.33	.572	總和	285.364	629			

註：1.低社經地位：198 人、2.中社經地位：361 人、3.高社經地位：72 人

綜合以上研究結果得知，本研究之研究假設 3-1「社經地位背景不同的高中學生對公民與社會科整體與各單元的課程詮釋有顯著差異」未獲支持。無論在整體課程、各單元課程，以及課程重要性及贊成類入指考與否上，皆未達顯著差異，此結果與黃鴻文、湯仁燕（2005）的研究結果不一致。其原因則有待進一步研究。

貳、家長重視情形不同的高中學生公民與社會科的課程詮釋之差異比較

一、整體的課程詮釋

表 4-3-4 是家長重視情形不同的高中學生對公民與社會科整體的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表，根據研究結果可知，家長重視情形的不同高中學生在公民與社會科整體課程在實用性（$F_{(1,639)}=4.686$，p=.031）及趣味性（$F_{(1,638)}=3.901$，p=.049）的詮釋，皆具有顯著差異；且家長重視公民與社會科學習的學生比家長不重視該科學習的學生更認為該科具有實用性與趣味性。進一步檢視家長重視情形的 η^2 發現，家長重視情形可解釋學生對實用性詮釋變異量的 0.7%以及對趣味性詮釋變異量的 0.6%，皆僅具微弱的實務顯著意義。家長重視情形不同的高中學生之間對難易度的詮釋並無顯著差異，唯家長不重視其公民與社會科學習的學生（SD=.704）的看法比家長重視其學習者（SD=.700）較為分歧。

表 4-3-5 是家長重視情形不同的高中學生在公民與社會科重要性及是否列入指考之百分比同質性考驗摘要表。利用卡方檢定分析後發現，家長重視情形

不同的學生對於該科重要性的看法之間存在顯著差異（$\chi^2_{(1)}$=4.527, p=.033），其中，家長重視其公民與社會科學習的學生認為該科為主科的比例明顯高於家長不重視者。此外，家長重視情形不同的學生對於公民與社會科是否列入指考的看法也存在顯著差異（$\chi^2_{(1)}$=5.709, p=.017），家長重視其公民與社會科學習的學生贊成列入指考的傾向亦顯著高於家長不重視者。

表 4-3-4 家長重視情形不同的高中學生對公民與社會科整體的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表

	組別	平均數	標準差	變異數分析					
				變異來源	SS	df	MS	*F* 值	η^2
實用性	1.是	3.02	.640	組間	2.063	1	2.063	4.686*	.007
	2.否	2.89	.670	組內	281.388	639	.440		
				總和	283.451	640			
趣味性	1.是	2.70	.627	組間	1.794	1	1.794	3.901*	.006
	2.否	2.57	.692	組內	293.400	638	.460		
				總和	295.194	639			
難易度	1.是	2.49	.700	組間	.286	1	.286	.580	-
	2.否	2.44	.703	組內	314.102	637	.493		
				總和	314.388	638			

註：1.是（家長重視）：145 人、2.否（家長不重視）：498 人

*p<.05

表 4-3-5 家長重視情形不同的高中學生在公民與社會科重要性及是否列入指考之百分比同質性考驗摘要表

項目		重視		不重視		自由度	χ^2
		人數(人)	百分比	人數(人)	百分比		
重要性	主科	62	43.1%	164	33.4%	1	4.527*
	非主科	82	56.9%	327	66.6%		
	總和	144	100%	491	100%		
列入指考	贊成	95	65.5%	269	54.3%	1	5.709*
	反對	50	34.5%	226	45.7%		
	總和	145	100%	495	100%		

註： * p<.05

二、各單元的課程詮釋

表 4-3-6 為家長重視情形不同的高中學生對公民與社會科各單元的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表，分別呈現高中學生對於必修四個單元的實用性、趣味性及難易度之詮釋情形。本變項下，在單元一的「心理、社會與文化」的實用（$F_{(1,641)}$= 9.100，p=.003）性及趣味性（$F_{(1,641)}$=11.459，p<.001）的詮釋上達顯著差異，即家長重視該科學習的學生比家長不重視該科學習者更認為單元一具有實用性及趣味性。在實務顯著性上，η^2 值為.014 及.018，顯示家長重視情形可解釋其對單元一實用性及趣味性詮釋之變異量的 1.4%及 1.8%，皆屬於微弱實務顯著。難易度的詮釋則未達顯著差異，但家長不重視該科學習的學生（SD=.475）的看法較家長重視者（SD=.425）分歧。

家長重視情形不同的高中學生對單元二「道德、教育與法律」的詮釋上，僅在趣味性（$F_{(1,632)}$=28.573，p<.001）的詮釋上具有顯著差異，且家長重視該科學習的高中學生比家長不重視該科學習者更認為單元二具有趣味性。在實務顯著性上，趣味性的 η^2 值分別為.016，顯示家長重視情形可解釋其對單元二的趣味性詮釋之變異量的 1.6%，屬微弱實務顯著。實用性及難易度的詮釋上並未達顯著差異，但在實用性上，家長重視其公民與社會科學習者的看法較為分歧

（SD=.539>.530）；而難易度則以家長較不重視者較為分歧（SD=.557>.524）。

受試學生同樣在單元三「政府與民主政治」的實用性（$F_{(1,641)}$=10.925，p<.001）及趣味性（$F_{(1,641)}$=12.639，p<.001）的詮釋上達顯著差異。家長重視該科學習的高中學生比家長不重視該科學習者更認為單元三是具有實用性及趣味性的。實用性及趣味性的實務顯著性 η^2 值為.017 及.019，顯示家長重視情形可解釋其對單元三的實用性及趣味性詮釋之變異量的 1.7%及 1.9%，達微弱實務顯著。唯趣味性未達顯著差異，其中家長不重視該科學習的學生（SD=.515）對單元三趣味性的看法上，較家長重視者（SD=.429）分歧。

家長重視情形不同的高中學生在單元四「經濟與永續發展」的實用性、趣味性及難易度三方面的詮釋皆未達顯著水準，顯示家長重視情形不同的高中學生對公民與社會科各單元的課程詮釋無顯著差異。其中，實用性上的詮釋以家長不重視其公民與社會科學習者的看法較分歧（SD=.668>.625）；而趣味性及難易度方面則是家長重視其學習者較為分歧（SD=.718>.716、SD=.679>.666）。

表 4-3-6 家長重視情形不同的高中學生對公民與社會科各單元的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表

		組別	平均數	標準差	變異數分析					
					變異來源	SS	df	MS	F 值	η^2
單元一	實用性	1.是	2.94	.492	組間	2.497	1	2.497	9.100**	.014
		2.否	2.79	.533	組內	175.911	641	.274		
					總和	178.408	642			
	趣味性	1.是	2.69	.524	組間	3.135	1	3.135	11.459***	.018
		2.否	2.52	.523	組內	175.387	641	.274		
					總和	178.523	642			
	難易度	1.是	2.99	.425	組間	.079	1	.079	.367	-
		2.否	3.02	.475	組內	138.127	641	.215		
					總和	138.206	642			

表 4-3-6 家長重視情形不同的高中學生對公民與社會科各單元的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表（續）

		組別	平均數	標準差	變異數分析					
					變異來源	SS	df	MS	*F* 值	η^2
單元二	實用性	1.是	3.21	.539	組間	.918	1	.918	3.237	-
		2.否	3.12	.530	組內	181.722	641	.283		
					總和	182.639	642			
	趣味性	1.是	2.44	.639	組間	3.798	1	3.798	10.224***	.016
		2.否	2.25	.601	組內	237.715	640	.371		
					總和	241.512	641			
	難易度	1.是	2.43	.524	組間	.011	1	.011	.038	-
		2.否	2.42	.557	組內	192.981	639	.302		
					總和	192.992	640			
單元三	實用性	1.是	2.76	.566	組間	3.778	1	3.778	10.925***	.017
		2.否	2.57	.594	組內	221.680	641	.346		
					總和	225.458	642			
	趣味性	1.是	2.29	.561	組間	3.500	1	3.500	12.639***	.019
		2.否	2.11	.516	組內	177.512	641	.277		
					總和	181.012	642			
	難易度	1.是	2.52	.492	組間	.149	1	.149	.571	-
		2.否	2.48	.515	組內	166.920	641	.260		
					總和	167.069	642			
單元四	實用性	1.是	3.22	.625	組間	1.095	1	1.095	2.525	-
		2.否	3.12	.668	組內	277.104	639	.434		
					總和	278.199	640			
	趣味性	1.是	2.54	.718	組間	.848	1	.848	1.652	-
		2.否	2.46	.716	組內	327.148	637	.514		
					總和	327.996	638			
	難易度	1.是	2.33	.679	組間	.407	1	.407	.910	-
		2.否	2.27	.666	組內	286.363	640	.447		
					總和	286.770	641			

註：1.是（家長重視）：453 人、2.否（家長不重視）：186 人

***p<.001, **p<.01

由上述研究結果發現，本研究之研究假設 2-2「家長重視情形不同的高中學生對公民與社會科整體與各單元的課程詮釋有顯著差異」部分獲得支持。整體課程、單元一、單元二及單元三的詮釋上，實用性及趣味性達顯著差異，在課程重要性與贊成列入指考與否的反應上也具顯著差異，此結果與吳玉汝（2006）及陳靜怡（2008）的研究結果一致，家長不同的教育價值觀，例如：對子女的教育態度與期望，對學生的學習或課程看法有所影響。究其原因，家長若重視其該科學習，一方面應能形成促使學生積極學習的動力，另一方面也較願意提供相關的學習資源（例如：書籍、參加活動等），學生對於公民與社會科的詮釋也可能因此較為正面。

第四節　教師因素與高中學生公民與社會科的課程詮釋

本節係探討教師因素與高中學生公民與社會科的課程詮釋之差異分析，故以受試學生的授課教師教學多元與否及師生互動情形之教師因素為自變項；以整體課程（重要性、實用性、趣味性、難易度，以及是否贊成列入指考）及各單元的詮釋（實用性、趣味性、難易度）情形為依變項，進行卡方考驗或單因子變異數分析，用以考驗上述自變項在整體課程及各單元的詮釋結果之差異情形。變異數分析之結果若達顯著，則進一步進行事後比較，同時檢視其關連強度 Eta Squared 值（η^2），並根據 Cohen（1988）之建議，$.001 \leqq \eta^2 \leqq .059$ 屬微弱實務顯著，$.059 \leqq \eta^2 \leqq .138$ 為中度實務顯著，$\eta^2 \geqq .138$ 則為強度實務顯著（引自邱皓政，2008）。

壹、教學多元情形不同的高中學生公民與社會科的課程詮釋之差異比較

一、整體的課程詮釋

表 4-4-1 是教師教學多元情形不同的高中學生對公民與社會科整體的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表，從表中可知，在實用性（$F_{(1,637)}= 16.486$，$p<.001$）與趣味性（$F_{(1,636)}= 8.543$，$p=.004$）上，教師教學多元情形不同的高中學生對公民與社會科整體的課程詮釋皆具有顯著差異。就實用性而言，教師教學多元的高中學生比教師教學不多元的學生更認為該科具有實用性，且 η^2 為.025，顯示教師教學多元與否可解釋其對實用性詮釋變異量的 2.5%，具微弱

的實務顯著意義。其次，教師教學多元的高中學生也比教師教學不多元的學生更認為該科具有趣味性。其 η^2 為.013，顯示教師教學多元與否可解釋其對趣味性詮釋變異量的 1.3%，同樣具微弱的實務顯著意義。而整體課程難易度方面，並無顯著差異。

表 4-4-2 為教師教學多元情形不同的高中學生在公民與社會科重要性及是否列入指考之百分比同質性考驗摘要表。就公民與社會科的重要性而言，經卡方檢定分析後發現，教師教學多元情形不同的高中學生對於該科重要性的看法之間存在顯著差異（$\chi^2_{(1)}$=6.577, p=.010），即二者的看法並不一致。其中教師教學多元的學生認為該科為主科的傾向顯著高於教師教學不多元的學生。然而，教師教學多元情形不同的學生對於是否贊同該科列入指考之情形經分析後發現，二者對於是否贊成列入指考的看法未達顯著差異，即二者之間看法具一定程度一致性。

表 4-4-1 教師教學多元情形不同的高中學生對公民與社會科整體的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表

	組別	平均數	標準差	變異數分析					
				變異來源	SS	df	MS	*F* 值	η^2
實用性	1.是	2.98	.639	組間	7.180	1	7.180	16.486***	.025
	2.否	2.72	.725	組內	277.424	637	.436		
				總和	284.604	638			
趣味性	1.是	2.64	.657	組間	3.940	1	3.940	8.543**	.013
	2.否	2.46	.749	組內	293.339	636	.461		
				總和	297.279	637			
難易度	1.是	2.48	.692	組間	.948	1	.948	1.923	-
	2.否	2.39	.733	組內	313.027	635	.493		
				總和	313.975	636			

註：1.是（教師教學多元）：492 人、2.否（教師教學不多元）：149 人
***p<.001 ,**p<.01

表 4-4-2 教師教學多元情形不同的高中學生在公民與社會科重要性及是否列入指考之百分比同質性考驗摘要表

項目		教師教學多元		教師教學不多元		自由度	χ^2
		人數(人)	百分比	人數(人)	百分比		
重要性	主科	186	28.4%	40	26.8%	1	6.577**
	非主科	299	61.6%	109	73.2%		
	總和	485	100%	149	100%		
列入指考	贊成	286	58.5%	76	51%	1	2.603
	反對	203	41.5%	73	49%		
	總和	489	100%	149	100%		

註：** $p \leq .01$

二、各單元的課程詮釋

表 4-4-3 為教師教學多元情形不同的高中學生對公民與社會科各單元的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表，分別呈現高中學生對於必修四個單元的實用性、趣味性及難易度之詮釋情形。從表 4-4-3 發現，單元一「心理、社會與文化」在實用性（$F_{(1,639)}$= 19.193，p<.001）及趣味性（$F_{(1,639)}$= 23.274，p<.001）上達顯著差異。亦即教師教學多元的學生比教師教學不多元的學生更認為單元三具有實用性及趣味性，且 η^2 為.029 及.035，顯示教師教學多元與否可解釋其對單元一實用性及趣味性詮釋變異量的 2.9%及 3.5%，具微弱的實務顯著意義。難易度的詮釋則未達顯著，但教師教學不多元的學生（SD=.527）較教師教學多元者（SD=.443）的看法分歧。

教師教學多元情形不同的高中學生在單元二「教育、道德與法律」同樣在實用性（$F_{(1,639)}$=7.305，p=.007）及趣味性（$F_{(1,638)}$=9.334，p=.002）上達顯著差異。亦即教師教學多元的學生比教師教學不多元的學生更認為單元二具有實用性及趣味性，且 η^2 為.011 及.014，顯示教師教學多元與否可解釋其對單元二實用性及趣味性詮釋變異量的 1.1%及 1.4%，具微弱的實務顯著意義。難易度的詮

釋則未達顯著，但教師教學不多元的學生（SD=.586）較教師教學多元者（SD=.537）的看法分歧。

受試學生在單元三「政府與民主政治」的實用性（$F_{(1,639)}$= 11.321，p<.001）及趣味性（$F_{(1,639)}$=10.022，p=.002）詮釋上達顯著差異。亦即教師教學多元的學生比教師教學不多元的學生更認為單元三具有實用性及趣味性，且 η^2 為.017及.015，顯示教師教學多元與否可解釋其對單元三實用性及趣味性詮釋變異量的1.7%及 1.5%，具微弱的實務顯著意義。難易度的詮釋則未達顯著，但教師教學不多元的學生（SD=.535）較教師教學多元者（SD=.502）的看法分歧。

單元四「經濟與永續發展」的詮釋上，實用性（$F_{(1,637)}$=5.752，p=.017）及趣味性（$F_{(1,635)}$=4.273，p=.039）皆達顯著差異，代表教師教學多元的學生比教師教學不多元的學生更認為單元四具有實用性及趣味性，且 η^2 為.009 及.007，顯示教師教學多元與否可解釋其對單元四實用性及趣味性詮釋變異量的0.9%及0.7%，具微弱的實務顯著意義。難易度的詮釋則未達顯著，但教師教學不多元的學生（SD=.686）較教師教學多元者（SD=.664）的看法分歧。

表 4-4-3 教師教學多元情形不同的高中學生對公民與社會科各單元的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表

		組別	平均數	標準差	變異數分析					
					變異來源	SS	df	MS	*F* 值	η^2
單元一	實用性	1.是	2.87	.499	組間	5.239	1	5.239	19.193***	.029
		2.否	2.66	.592	組內	174.422	639	.273		
					總和	179.661	640			
	趣味性	1.是	2.62	.514	組間	6.284	1	6.284	23.274***	.035
		2.否	2.38	.538	組內	172.543	639	.270		
					總和	178.827	640			
	難易度	1.是	3.02	.443	組間	.172	1	.172	.800	-
		2.否	2.98	.527	組內	137.575	639	.215		
					總和	137.748	640			

表 4-4-3 教師教學多元情形不同的高中學生對公民與社會科各單元課程的詮釋之描述統計及變異數摘要表（續）

		組別	平均數	標準差	變異數分析					
					變異來源	SS	df	MS	*F* 值	η^2
單元二	實用性	1.是	3.17	.520	組間	2.070	1	2.070	7.305**	.011
		2.否	3.04	.571	組內	181.084	639	.283		
					總和	183.154	640			
	趣味性	1.是	2.34	.607	組間	3.445	1	3.445	9.334**	.014
		2.否	2.16	.611	組內	235.449	638	.369		
					總和	238.894	639			
	難易度	1.是	2.43	.537	組間	.268	1	.268	.889	-
		2.否	2.38	.586	組內	191.910	637	.301		
					總和	192.178	638			
單元三	實用性	1.是	2.66	.577	組間	3.921	1	3.921	11.321***	.017
		2.否	2.47	.624	組內	221.313	639	.346		
					總和	225.234	640			
	趣味性	1.是	2.18	.533	組間	2.809	1	2.809	10.022**	.015
		2.否	2.03	.518	組內	179.104	639	.280		
					總和	181.913	640			
	難易度	1.是	2.50	.502	組間	.543	1	.543	2.092	-
		2.否	2.44	.535	組內	165.858	639	.260		
					總和	166.401	640			
單元四	實用性	1.是	3.18	.633	組間	2.485	1	2.485	5.752*	.009
		2.否	3.03	.731	組內	275.152	637	.432		
					總和	277.636	638			
	趣味性	1.是	2.51	.714	組間	2.203	1	2.203	4.273*	.007
		2.否	2.37	.732	組內	327.427	635	.516		
					總和	329.631	636			
	難易度	1.是	2.30	.664	組間	1.164	1	1.164	2.600	-
		2.否	2.20	.686	組內	285.564	638	.448		
					總和	286.728	639			

註：1.是（教師教學多元）：492 人、2.否（教師教學不多元）：149 人

***p<.001, **p<.01, *p<.05

綜合研究結果得知，本研究之研究假設 3-1「教師教學多元情形不同的高中學生對公民與社會科整體與各單元的課程詮釋有顯著差異」部分獲得支持。在整體課程及各單元的詮釋上（單元一的趣味性除外），實用性及趣味性達顯著差異，且在該科重要性上的詮釋也達顯差異，此結果與莊采珂（1999）、黃月嬋（1999）及鄭又嘉（2004）的研究結果一致，多元教學策略較能引起學生興趣。究其原因，教師教學多元應有助於引起學生的學習動機及興趣，也因而使學生評價公民與社會科是具實用性的、具趣味性的。而課程是否易於學習雖部分仰賴教師的教學，但在本研究中難易度未達顯著的原因，則可能如本章第一節的研究結果顯示，可能出於課程本身具有一定難度所致，故教師教學多元與否則影響程度不顯著。

貳、師生互動情形不同的高中學生公民與社會科的課程詮釋之差異比較

一、整體的課程詮釋

表 4-4-4 是師生互動情形不同的高中學生對公民與社會科整體的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表，依研究結果顯示，師生互動情形不同的高中學生在公民與社會科整體課程在實用性（$F_{(1,631)}$=46.092，p<.001）、趣味性（$F_{(1,630)}$=64.104，p<.001）及難易度（$F_{(1,629)}$=6.261，p=.025）的詮釋，皆具有顯著差異。在實用性方面，師生互動佳的學生比師生互動差的學生更認為該科具有實用性，且 η^2 為.051，顯示師生互動情形可解釋其對實用性詮釋變異量的 5.1%，具微弱的實務顯著意義。其次，師生互動佳的學生也比師生互動差的學生更認為該科具有趣味性，且 η^2 為.045，顯示師生互動情形可解釋其對趣味性詮釋變異

量的 4.5%，具微弱實務顯著意義。就整體課程難易度而言，師生互動佳的學生也比師生互動差的學生更認為該科是易於學習的，其 η^2 為.008，可解釋其對難易度詮釋變異量的 0.8%，同樣為微弱實務顯著意義。

表 4-4-5 是師生互動情形不同的高中學生在公民與社會科重要性及是否列入指考之百分比同質性考驗摘要表。利用卡方檢定分析後發現，師生互動情形不同的高中學生對於該科重要性的看法之間存在顯著差異（$\chi^2_{(1)}$=9.631, p=.002），也對於是否贊成列入指考的看法也存在顯著差異（$\chi^2_{(1)}$=15.448, p<.001）。其中，師生互動佳的學生認為公民與社會科為主科的比例明顯高於師生互動差的學生；師生互動佳的學生在贊成列入指考的傾向也顯這高於師生互動差者。

表 4-4-4 師生互動情形不同的高中學生對公民與社會科整體的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表

	組別	平均數	標準差	變異數分析					
				變異來源	SS	df	MS	*F* 值	η^2
實用性	1.佳	3.00	.619	組間	18.985	1	18.985	46.092***	.051
	2.差	2.53	.750	組內	259.906	631	.412		
				總和	278.891	632			
趣味性	1.佳	2.69	.629	組間	27.108	1	27.108	64.104***	.045
	2.差	2.13	.751	組內	266.411	630	.423		
				總和	293.519	631			
難易度	1.佳	2.49	.681	組間	3.060	1	3.060	6.261*	.008
	2.差	2.30	.787	組內	307.403	629	.489		
				總和	310.463	630			

註：1.佳：492 人、2.差：149 人

***p<.001 , *p<.05

表 4-4-5 師生互動情形不同的高中學生在公民與社會科重要性及是否列入指考之百分比同質性考驗摘要表

項目		師生互動佳		師生互動差		自由度	χ^2
		人數(人)	百分比	人數(人)	百分比		
重要性	主科	199	38%	23	22.1%	1	9.631**
	非主科	324	62%	81	77.9%		
	總和	523	100%	104	100%		
列入指考	贊成	319	60.3%	41	39.4%	1	15.448***
	反對	210	39.7%	63	60.6%		
	總和	529	100%	104	100%		

註：*** $p<.001$, ** $p<.01$

二、各單元的課程詮釋

表 4-4-6 為師生互動情形不同的高中學生對公民與社會科必修四個單元的實用性、趣味性及難易度之詮釋的變異數分析摘要表。就單元一「心理、社會與文化」而言，師生互動情形不同的高中學生對課程的實用性（$F_{(1,633)}$=19.845，$p<.001$）、趣味性（$F_{(1,633)}$=30.349，$p<.001$）及難易度（$F_{(1,633)}$= 18.511， $p<.001$）的詮釋皆有顯著差異。進一步檢視發現師生互動佳的學生認為單元一的實用性及趣味性顯著高於師生互動差的學生，也比師生互動差的學生更認為單元一較易於學習。在實務顯著性上，η^2 值分別為.034、.047 及.023，顯示師生互動情形可解釋其對單元一實用性、趣味性與難易度詮釋之變異量的 3.4%、4.7%及 2.3%，皆具微弱實務顯著。

單元二「教育、道德與法律」部分，受試學生對課程實用性（$F_{(1,633)}$=12.642，$p<.001$）、趣味性（$F_{(1,632)}$=19.977，$p<.001$）及難易度（$F_{(1,631)}$=14.088，$p<.001$）的詮釋皆有顯著差異。進一步檢視發現師生互動佳的學生對單元二的實用性及趣味性的評價顯著高於師生互動差的學生，也比師生互動差的學生更認為單元二較易於學習。在實務顯著性上，η^2 值分別為.020、.028 及.046，顯示師生互動

情形可解釋其對單元二實用性、趣味性與難易度詮釋之變異量的 2.0%、2.8%及 4.6%，皆具微弱實務顯著。

受試學生同樣在單元三「政府與民主政治」的實用性（$F_{(1,633)}$=11.018，p<.001）、趣味性（$F_{(1,633)}$= 25.249，p<.001）及難易度（$F_{(1,633)}$=24.206，p<.001）的詮釋上具有顯著差異。師生互動佳的學生比師生互動差的學生更認為單元三是具備實用性及趣味性的，也比師生互動差者更認為此單元易於學習。在實務顯著性上，η^2 值分別為.019、.017 及.030，顯示師生互動情形可解釋其對單元三實用性、趣味性與難易度詮釋之變異量的 1.9%、1.7%及 3.0%，屬於微弱實務顯著。

就單元四「經濟與永續發展」而言，在實用性、趣味性及難易度此三方面的詮釋上，師生互動情形不同的高中學生之間不具顯著差異。唯師生互動差的學生（SD=.734、SD=.814、SD=.745）之間的看法分歧情形較師生互動佳者（SD=.646、SD=.693=.657）。

表 4-4-6 師生互動情形不同的高中學生對公民與社會科各單元的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表

		組別	平均數	標準差	變異數分析					
					變異來源	SS	df	MS	*F* 值	η^2
單元一	實用性	1.佳	2.87	.499	組間	5.403	1	5.403	19.845***	.034
		2.差	2.62	.626	組內	172.335	633	.272		
					總和	177.738	634			
	趣味性	1.佳	2.62	.506	組間	8.076	1	8.076	30.349***	.047
		2.差	2.31	.563	組內	168.434	633	.266		
					總和	176.509	634			
	難易度	1.佳	3.04	.433	組間	3.836	1	3.836	18.511***	.023
		2.差	2.83	.557	組內	131.169	633	.207		
					總和	135.004	634			

表 4-4-6 師生互動情形不同的高中學生對公民與社會科各單元的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表（續）

		組別	平均數	標準差	變異數分析					
					變異來源	SS	df	MS	*F* 值	η^2
單元二	實用性	1.佳	3.18	.513	組間	3.548	1	3.548	12.642***	.020
		2.差	2.97	.609	組內	177.636	633	.281		
					總和	181.184	634			
	趣味性	1.佳	2.34	.601	組間	7.363	1	7.363	19.977***	.028
		2.差	2.05	.639	組內	232.928	632	.369		
					總和	240.291	633			
	難易度	1.佳	2.45	.526	組間	4.182	1	4.182	14.088***	.046
		2.差	2.23	.631	組內	187.307	631	.297		
					總和	191.489	632			
單元三	實用性	1.佳	2.65	.576	組間	3.855	1	3.855	11.018***	.019
		2.差	2.44	.667	組內	221.513	633	.350		
					總和	225.368	634			
	趣味性	1.佳	2.19	.526	組間	6.963	1	6.963	25.249***	.017
		2.差	1.91	.520	組內	174.562	633	.276		
					總和	181.525	634			
	難易度	1.佳	2.53	.478	組間	6.075	1	6.075	24.206***	.030
		2.差	2.27	.605	組內	158.875	633	.251		
					總和	164.950	634			
單元四	實用性	1.佳	3.17	.646	組間	3.143	1	3.143	7.184	-
		2.差	2.98	.734	組內	276.003	631	.437		
					總和	279.145	632			
	趣味性	1.佳	2.53	.693	組間	8.676	1	8.676	17.025	-
		2.差	2.21	.814	組內	320.540	629	.510		
					總和	329.216	630			
	難易度	1.佳	2.30	.657	組間	1.376	1	1.376	3.051	-
		2.差	2.17	.745	組內	285.031	632	.451		
					總和	286.407	633			

註：1.佳：92 人、2.差：539 人

***p<.001

綜合研究結果得知，本研究之研究假設 3-2「師生互動情形不同的高中學生對公民與社會科整體與各單元的課程詮釋有顯著差異」部分獲得支持。在整體課程、單元一、單元二及單元三的詮釋上，在實用性、趣味性及難易度皆達顯著差異；在課程重要性及贊成列入指考與否亦同樣達顯著差異，此結果與 Fouts（1989）、黃月嬋（1999）、陳靜怡（2008）及蔡碧傘（2008）的研究結果一致，教師教學態度、教師是否受學生喜愛會影響學生的課程觀。探究其原因，可能係因師生互動密切則教師較受學生喜愛，學生對於該科的態度較為正向，的課程詮釋內容也就較為正面。然而在研究假設 3-2 中，單元四在實用性、趣味性及難易度的詮釋皆未達顯著差異，其可能的原因則尚需進一步研究。

第五節　學校因素與高中學生公民與社會科的課程詮釋

本節係探討學校因素與高中學生公民與社會科的課程詮釋之差異分析，故以受試學生的學校學習環境及其同儕評價之學校因素為自變項；以整體課程（重要性、實用性、趣味性、難易度，以及是否贊成列入指考）及各單元的詮釋（實用性、趣味性、難易度）情形為依變項，進行卡方考驗或單因子變異數分析，用以考驗上述自變項在整體課程及各單元的詮釋結果之差異情形。變異數分析之結果若達顯著，則進一步進行事後比較，同時檢視其關連強度 Eta Squared 值（η^2），並根據 Cohen（1988）之建議，$.001 \leqq \eta^2 \leqq .059$ 屬微弱實務顯著，$.059 \leqq \eta^2 \leqq .138$ 為中度實務顯著，$\eta^2 \geqq .138$ 則為強度實務顯著（引自邱皓政，2008）。

壹、學習環境不同的高中學生公民與社會科的課程詮釋之差異比較

一、整體的課程詮釋

表 4-5-1 為學習環境不同的高中學生對公民與社會科整體的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表，研究結果發現，實用性、趣味性及難易度的詮釋上，皆不具顯著差異。即學習環境不同的學生在整體的課程詮釋上並無顯著差異。其中，學習環境不利的學生（SD=.704、SD=.707、SD=.721）之間在實用性、趣味性及難易度的看法上，皆較學習環境有利的學生（SD=.644、SD=.672、SD=.695）分歧。

表 4-5-2 是學習環境不同的高中學生在公民與社會科重要性及是否列入指考之百分比同質性考驗摘要表。就公民與社會科的重要性而言，經卡方檢定分析後發現，學習環境不同的高中學生對於該科重要性的看法之間並無顯著差異、對於是否贊成列入指考的看法也無顯著差異，即學習環境不同的高中學生就該科的重要性及是否贊成列入指考的看法一致。

表 4-5-1 學習環境不同的高中學生對公民與社會科整體的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表

	組別	平均數	標準差	變異數分析					
				變異來源	SS	df	MS	*F* 值	η^2
實用性	1.有利	2.94	.644	組間	.527	1	.527	1.204	.002
	2.不利	2.88	.704	組內	275.827	630	.438		
				總和	276.354	631			
趣味性	1.有利	2.59	.672	組間	.339	1	.339	.727	.001
	2.不利	2.64	.707	組內	292.818	629	.466		
				總和	293.157	630			
難易度	1.有利	2.44	.695	組間	.351	1	.351	.710	.001
	2.不利	2.49	.721	組內	309.992	628	.494		
				總和	310.343	629			

註：1.有利：452 人、2.不利：182 人

表 4-5-2 學習環境不同的高中學生在公民與社會科重要性及是否列入指考之百分比同質性考驗摘要表

項目		學習環境有利		學習環境不利		自由度	χ^2
		人數(人)	百分比	人數(人)	百分比		
重要性	主科	155	34.6%	64	36%	1	.103
	非主科	293	65.4%	114	64%		
	總和	448	100%	178	100%		
列入指考	贊成	260	57.9%	98	53.8%	1	.870
	反對	189	42.1%	84	46.2%		
	總和	449	100%	182	100%		

二、各單元的課程詮釋

表 4-5-3 為學習環境不同的高中學生對公民與社會科各單元的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表，研究結果發現，不同學習環境的高中學生僅在單元二「教育、道德及法律」的實用性（$F_{(1,632)}$= 4.168，p=.042）詮釋上達顯著差異，且學習環境有利的學生較學習環境不利的學生認為單元二具有實用性。在實務顯著性上，η^2 值為.007，顯示學習環境可解釋其對單元二實用性詮釋之變異量的 0.7%，屬於微弱實務顯著。趣味性及難易度的詮釋並無顯著差異，但學習環境不利的學生（SD=.657、SD=.582）之間看法皆較學習環境有利者（SD=.598、SD=.536）分歧。

再者，在單元四「經濟與永續發展」僅趣味性（$F_{(1,629)}$=8.185，p=.004）詮釋上達顯著差異，且學習環境有利的學生較學習環境不利的學生認為單元四具有趣味性。在實務顯著性上，η^2 值為.013，顯示學習環境可解釋其對單元四實用性詮釋之變異量的 1.3%，屬於微弱實務顯著。實用性及難易度的詮釋並無顯著差異，但學習環境不利的學生（SD=.688、SD=.698）之間看法皆較學習環境有利者（SD=.645、SD=.656）分歧。

單元一「心理、社會與文化」及單元三「政府與民主政治」在實用性、趣味性及難易度的詮釋上，皆不具顯著差異，即學習環境不同的學生在各單元的課程詮釋上並無顯著差異。

表 4-5-3 學習環境不同的高中學生對公民與社會科各單元的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表

		組別	平均數	標準差	變異數分析					
					變異來源	SS	df	MS	*F* 值	η^2
單元一	實用性	1.有利	2.82	.526	組間	.016	1	.016	.059	-
		2.不利	2.83	.520	組內	173.663	632	.275		
					總和	173.679	633			
	趣味性	1.有利	2.57	.524	組間	.084	1	.084	.304	-
		2.不利	2.54	.534	組內	175.157	632	.277		
					總和	175.241	633			
	難易度	1.有利	3.01	.447	組間	.002	1	.002	.011	-
		2.不利	3.01	.484	組內	132.381	632	.209		
					總和	132.383	633			
單元二	實用性	1.有利	3.17	.521	組間	1.172	1	1.172	4.168*	.007
		2.不利	3.08	.553	組內	177.701	632	.281		
					總和	178.873	633			
	趣味性	1.有利	2.30	.598	組間	.017	1	.017	.045	-
		2.不利	2.29	.657	組內	238.954	631	.379		
					總和	238.971	632			
	難易度	1.有利	2.41	.536	組間	.233	1	.233	.774	-
		2.不利	2.45	.582	組內	190.118	630	.302		
					總和	190.351	631			
單元三	實用性	1.有利	2.63	.590	組間	.246	1	.246	.698	-
		2.不利	2.59	.605	組內	223.103	632	.353		
					總和	223.349	633			
	趣味性	1.有利	2.17	.530	組間	.550	1	.550	1.926	-
		2.不利	2.10	.546	組內	180.532	632	.286		
					總和	181.083	633			
	難易度	1.有利	2.51	.519	組間	.469	1	.469	1.818	-
		2.不利	2.45	.480	組內	163.002	632	.258		
					總和	163.471	633			

表 4-5-3 學習環境不同的高中學生對公民與社會科各單元的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表（續）

		組別	平均數	標準差	變異數分析					
					變異來源	SS	df	MS	*F* 值	η^2
單元四	實用性	1.有利	3.16	.645	組間	1.068	1	1.068	2.471	-
		2.不利	3.07	.688	組內	272.641	631	.432		
					總和	273.708	632			
	趣味性	1.有利	2.53	.714	組間	4.195	1	4.195	8.185**	.013
		2.不利	2.35	.721	組內	322.386	629	.513		
					總和	326.581	630			
	難易度	1.有利	2.30	.656	組間	.626	1	.626	1.402	-
		2.不利	2.23	.698	組內	281.581	631	.446		
					總和	282.206	632			

註：1.有利：452 人、2.不利：182 人

**p<.01, *p<.05

綜合研究結果得知，本研究之研究假設 4-1「學習環境不同的高中學生對公民與社會科整體與各單元的課程詮釋有顯著差異」多數未獲支持，僅單元二實用性及單元四趣味性達顯著差異，此結果與 Fouts（1989）、黃月嬋（1999）及許智英（2002）等人認為因學習環境不同而有所影響的研究結果並不一致。此外，對於公民與社會科的重要性及贊成列入指考與否亦同樣未達顯著，顯示學習環境不同並不影響學生對該科重要性與贊成列入指考與否的詮釋。究其原因，原則上同校學生之間在學習環境的安排上應為相同，若未與他校相互比較則無從感受是否較為有利或不利，因而產生無顯著差異的現象。

貳、同儕評價不同的高中學生公民與社會科的課程詮釋之差異比較

一、整體的課程詮釋

表 4-5-4 是同儕對公民與社會科課程評價不同的高中學生對公民與社會科整體的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表，根據研究結果可知，同儕對公民與社會課程抱持正面評價的高中學生，在整體課程在實用性（$F_{(1,639)}$=50.095，p<.001）、趣味性（$F_{(1,638)}$=78.673，p<.001）及難易度（$F_{(1,637)}$= 29.504，p<.001）的詮釋，皆具有顯著差異。就實用性及趣味性而言，同儕對公民與社會課程抱持正面評價的學生比抱持負面評價的學生更認為該科具有實用性及趣味性，且 η^2 為.073 及.110，顯示同儕評價可解釋其對實用性詮釋變異量的 7.3%及 11%，皆達中度的實務顯著意義。再者，同儕對公民與社會課程抱持正面評價的學生也比抱持負面評價的學生更認為該科易於學習，其 η^2 為.044，顯示同儕評價可解釋其對難易度詮釋變異量的 4.4%，具微弱的實務顯著意義。

表 4-5-5 為同儕評價不同的高中學生在公民與社會科重要性及是否列入指考之百分比同質性考驗摘要表。利用卡方檢定分析後發現，同儕對公民與社會科課程評價不同的高中學生對於該科重要性的看法之間存在顯著差異（$\chi^2_{(1)}$ =12.626, p<.001），其中，同儕對公民與社會科課程為正面評價的學生認為該科為主科的比例明顯高於抱持負面評價者。此外，分析同儕對公民與社會科課程評價不同的學生關於公民與社會科列入指考贊同與否之情形，二者對於是否贊成列入指考的看法也存在顯著差異（$\chi^2_{(1)}$ =24.920, p<.001），同儕對公民與社會科課程為正面評價的學生贊成列入指考的傾向亦明顯高於抱持負面評價者。

表 4-5-4 同儕評價不同的高中學生對公民與社會科整體的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表

	組別	平均數	標準差	變異數分析					
				變異來源	SS	df	MS	*F* 值	η^2
實用性	1.正面	3.02	.590	組間	20.400	1	20.400	50.095***	.073
	2.負面	2.62	.758	組內	260.218	639	.407		
				總和	280.618	640			
趣味性	1.正面	2.74	.596	組間	32.405	1	32.405	78.673***	.110
	2.負面	2.22	.758	組內	262.789	638	.412		
				總和	295.194	639			
難易度	1.正面	2.54	.647	組間	13.836	1	13.836	29.504***	.044
	2.負面	2.21	.783	組內	298.730	637	.469		
				總和	312.567	638			

註：1.正面：476 人、2.負面：167 人

***p<.001

表 4-5-5 同儕評價不同的高中學生在公民與社會科重要性及是否列入指考之百分比同質性考驗摘要表

項目		正面評價		負面評價		自由度	χ^2
		人數(人)	百分比	人數(人)	百分比		
重要性	主科	185	39.4%	40	24.1%		
	非主科	284	60.6%	126	75.9%	1	12.626***
	總和	469	100%	166	100%		
列入指考	贊成	297	62.7%	67	40.4%		
	反對	177	37.3%	99	59.6%	1	24.920***
	總和	474	100%	166	100%		

註：*** p<.001

二、各單元的課程詮釋

表 4-5-6 為同儕對公民與社會科課程評價不同的高中學生對公民與社會科各單元的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表，分別呈現高中學生對於必修四個單元的實用性、趣味性及難易度之詮釋情形。

就單元一「心理、社會與文化」而言，在實用性（$F_{(1,641)}$=17.118，p<.001）、趣味性（$F_{(1,641)}$=26.926，p<.001）及難易度（$F_{(1,641)}$= 7.120，p=.008）的詮釋上皆具有顯著差異，且同儕對公民與社會科課程抱持正面評價的學生比抱持正面評價的學生更認為單元一具有實用性、趣味性及易於學習。在實務顯著性上，η^2值分別為.026、.040 及.011，顯示同儕評價可解釋其對單元一的實用性、趣味性及難易度詮釋之變異量的 2.6%、4.0%與.1.1%，皆屬於微弱實務顯著。

受試學生對單元二「教育、道德與法律」的實用性（$F_{(1,641)}$= 9.824，p=.002）、趣味性（$F_{(1,640)}$= 23.756，p<.001）及難易度（$F_{(1,639)}$= 19.005，p<.001）詮釋皆達顯著差異。其中同儕對公民與社會課程抱持正面評價的學生比抱持正面評價的學生更認為單元二具有實用性、趣味性且更易於學習。在實務顯著性上，η^2值分別為.015、.036 及.029，顯示同儕評價可解釋其對單元二實用性、趣味性及難易度詮釋之變異量的 1.5%、3.6%及 2.9%，達微弱實務顯著。

而單元三「政府與民主政治」同樣在實用性（$F_{(1,641)}$=9.883，p=.002）、趣味性（$F_{(1,641)}$=20.234，p<.001）及難易度（$F_{(1,641)}$=15.234，p<.001）方面具有顯著差異。顯示同儕對公民與社會課程抱持正面評價的學生比抱持正面評價的學生更認為單元三具備實用性及趣味性，也較易於學習。其實務顯著性 η^2 值為.015、.031 及.023，顯示同儕評價可解釋其對單元三實用性、趣味性及難易度詮釋之變異量的 1.5%、3.1%及 2.3%，達微弱實務顯著。

單元四「經濟與永續發展」亦在實用性（$F_{(1,639)}$=27.705，p<.001）、趣味性（$F_{(1,637)}$= 29.042，p<.001）及難易度（$F_{(1,640)}$= 9.387，p=.002）方面具有顯著差異。顯示同儕對公民與社會課程抱持正面評價的學生比抱持正面評價的學生更認為單元四具備實用性及趣味性，也較易於學習。其實務顯著性 η^2 值為.042、.044及.014，顯示同儕評價可解釋其對單元四實用性、趣味性及難易度詮釋之變異量的 4.2%、4.4%及 1.4%，達微弱實務顯著。

表 4-5-6 同儕評價不同的高中學生對公民與社會科各單元的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表

		組別	平均數	標準差	變異數分析					
					變異來源	SS	df	MS	*F* 值	η^2
單元一	實用性	1.正面	2.87	.471	組間	4.603	1	4.603	17.118***	.026
		2.負面	2.68	.635	組內	172.381	641	.269		
					總和	176.984	642			
	趣味性	1.正面	2.63	.492	組間	7.134	1	7.134	26.926***	.040
		2.負面	2.39	.574	組內	169.826	641	.265		
					總和	176.960	642			
	難易度	1.正面	3.04	.407	組間	1.471	1	1.471	7.120**	.011
		2.負面	2.93	.568	組內	132.458	641	.207		
					總和	133.930	642			
單元二	實用性	1.正面	3.18	.513	組間	2.754	1	2.754	9.824**	.015
		2.負面	3.03	.573	組內	179.664	641	.280		
					總和	182.417	642			
	趣味性	1.正面	2.37	.577	組間	8.565	1	8.565	23.756***	.036
		2.負面	2.10	.663	組內	230.752	640	.361		
					總和	239.317	641			
	難易度	1.正面	2.48	.512	組間	5.521	1	5.521	19.005***	.029
		2.負面	2.26	.611	組內	185.647	639	.291		
					總和	191.168	640			
單元三	實用性	1.正面	2.66	.549	組間	3.391	1	3.391	9.883**	.015
		2.負面	2.49	.680	組內	219.920	641	.343		
					總和	223.310	642			
	趣味性	1.正面	2.20	.507	組間	5.551	1	5.551	20.234***	.031
		2.負面	1.99	.568	組內	175.838	641	.274		
					總和	181.388	642			
	難易度	1.正面	2.53	.459	組間	3.811	1	3.811	15.234***	.023
		2.負面	2.36	.603	組內	160.366	641	.250		
					總和	164.177	642			
單元四	實用性	1.正面	3.21	.605	組間	11.591	1	11.591	27.705***	.042
		2.負面	2.91	.754	組內	267.334	639	.418		
					總和	278.925	640			

表 4-5-6 同儕評價不同的高中學生對公民與社會科各單元的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表（續）

	組別	平均數	標準差	變異數分析					
				變異來源	SS	df	MS	*F* 值	η^2
趣味性	1.正面	2.56	.681	組間	14.330	1	14.330	29.042***	.044
	2.負面	2.22	.759	組內	314.305	637	.493		
				總和	328.634	638			
難易度	1.正面	2.33	.650	組間	4.146	1	4.146	9.387**	.014
	2.負面	2.14	.704	組內	282.654	640	.442		
				總和	286.800	641			

註：1.正面：476 人、2.負面：167 人

***p<.001, **p<.01

綜合研究結果，本研究之研究假設 5-2「同儕評價不同的高中學生對公民與社會科整體與各單元的課程詮釋有顯著差異」全數獲得支持。經研究發現，在整體課程與各單元的詮釋上，實用性、趣味性及難易度皆達顯著差異；在重要性及是否贊成列入指考的詮釋上也同樣呈現出顯著差異，此結果與黃月嬋（1999）發現，同儕對課程的評價影響課程看法的研究結果一致。究其原因，高中學生所處的階段正是同儕影響力極大的時期，因此同儕之間的詮釋也會互相產生影響。故，若同儕對公民與社會科的評價較佳，也會使受試學生也較會給予正面的詮釋。

第六節　社會因素與高中學生公民與社會科的課程詮釋

本節係探討社會因素與高中學生公民與社會科的課程詮釋之差異分析，故以受試學生的課程刻板印象及性別刻板印象之社會因素為自變項；以整體課程（重要性、實用性、趣味性、難易度，以及是否贊成列入指考）及各單元的詮釋（實用性、趣味性、難易度）情形為依變項，進行卡方考驗或單因子變異數分析，用以考驗上述自變項在整體課程及各單元的詮釋結果之差異情形。變異數分析之結果若達顯著，則進一步進行事後比較，同時檢視其關連強度 Eta Squared 值（η^2），並根據 Cohen（1988）之建議，$.001 \leqq \eta^2 \leqq .059$ 屬微弱實務顯著，$.059 \leqq \eta^2 \leqq .138$ 為中度實務顯著，$\eta^2 \geqq .138$ 則為強度實務顯著（引自邱皓政，2008）。

壹、對課程刻板印象認知不同的高中學生公民與社會科的課程詮釋之差異比較

一、整體的課程詮釋

表 4-6-1 是對課程刻板印象認知不同的高中學生對公民與社會科整體的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表。從表中得知，對課程刻板印象認知不同的高中學生在公民與社會科整體課程在實用性（$F_{(1,639)}= 11.963$，$p<.001$）及趣味性（$F_{(1,638)}= 14.180$，$p<.001$）的詮釋，皆具有顯著差異。在實用性方面，認為社會上並非不重視公民與社會科（即不同意「社會上普遍不重視公民與社會科」）的學生，比認為社會上普遍不重視公民與社會科的學生（即同意「社會上普遍

不重視公民與社會科」）者更認為該科具有實用性與趣味性，且 η^2 分別為.018及.022，顯示對課程刻板印象的認知可解釋其對實用性詮釋變異量的 1.8%及 2.2%，皆具微弱實務顯著意義。唯難易度的詮釋並無顯著差異，但認為社會上普遍不重視公民與社會科的學生（SD=.729）之間比認為社會上並非不重視公民與社會科者（SD=.661）的看法分歧。

表 4-6-2 是對課程刻板印象認知不同的高中學生在公民與社會科重要性及是否列入指考之百分比同質性考驗摘要表，就公民與社會科的重要性而言，經卡方檢定分析後發現，對課程刻板印象認知不同的高中學生對於該科重要性的看法之間並無顯著差異，即二者的看法相當一致。然而，對課程刻板印象認知不同的高中學生對公民與社會科列入指考贊同與否之情形而言，二者之間對於是否贊成列入指考的看法便存在顯著差異（$\chi^2_{(1)}=9.367, p=.002$），認為社會上普遍不重視公民與社會科的學生在贊成列入指考的傾向顯著高於認為社會上並非不重視公民與社會科者。

表 4-6-1 對課程刻板印象認知不同的高中學生對公民與社會科整體的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表

	組別	平均數	標準差	變異數分析					
				變異來源	SS	df	MS	*F* 值	η^2
實用性	1.同意	2.84	.734	組間	5.209	1	5.209	11.963***	.018
	2.不同意	3.02	.551	組內	278.242	639	.435		
				總和	283.451	640			
趣味性	1.同意	2.51	.747	組間	6.431	1	6.431	14.180***	.022
	2.不同意	2.71	.566	組內	289.367	638	.454		
				總和	295.798	639			
難易度	1.同意	2.44	.729	組間	.176	1	.176	.358	-
	2.不同意	2.47	.661	組內	312.022	637	.490		
				總和	312.197	638			

註：1.同意：360 人、2.不同意：283 人

***p<.001 ,**p<.01

表 4-6-2 對課程刻板印象認知不同的高中學生在公民與社會科重要性及是否列入指考之百分比同質性考驗摘要表

項目		受重視(不同意)		不受重視（同意）		自由度	χ^2
		人數(人)	百分比	人數(人)	百分比		
重要性	主科	117	32.8%	110	39.4%	1	3.020
	非主科	240	67.2%	169	60.6%		
	總和	357	100%	279	100%		
列入指考	贊成	184	51.5%	180	63.6%	1	9.367**
	反對	173	48.5%	103	36.4%		
	總和	357	100%	283	100%		

註：** p<.01

二、各單元的課程詮釋

表 4-6-3 為對課程刻板印象認知不同的高中學生對公民與社會科各單元的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表，分別呈現高中學生對於必修四個單元的實用性、趣味性及難易度之詮釋情形。就單元一「心理、社會與文化」而言，在實用性（$F_{(1,641)}$= 13.080，p<.001）及趣味性（$F_{(1,641)}$= 12.805，p<.001）的詮釋上皆具有顯著差異，且認為社會上並非不重視公民與社會科的高中學生，比認為社會上普遍不重視公民與社會科的學生者更認為該科具有實用性與趣味性。在實務顯著性上，二者 η^2 值皆為.020，顯示對課程刻板印象的認知可解釋其對單元一的實用性及趣味性詮釋之變異量的 2.0%，達微弱實務顯著。難易度的詮釋上並無顯著差異，但認為社會上普遍不重視公民與社會科的學生（SD=.502）的看法較認為社會上並非不重視公民與社會科者（SD=.408）分歧。

單元二「教育、道德與法律」部分，僅實用性（$F_{(1,641)}$=4.990，p=.026）的詮釋上達顯著差異，且認為社會上並非不重視公民與社會科的學生，比認為社會上普遍不重視公民與社會科的學生更贊同單元二是具實用性的。實務顯著性 η^2 值為.008，顯示對課程刻板印象的認知可解釋其對單元二實用性詮釋之變異量的 0.8%，屬微弱實務顯著。趣味性及難易度的詮釋無顯著差異，其中認為社

會上普遍不重視公民與社會科的學生（SD=.654、SD=.585）的看法較認為社會上並非不重視公民與社會科者（SD=.552、SD=.496）分歧。

單元三「政府與民主政治」則只在實用性（$F_{(1,641)}$=6.306，p=.012）的詮釋上具有顯著差異。研究顯示，認為社會上並非不重視公民與社會科的學生，比社會上普遍不重視公民與社會科的學生更認為單元三是具有實用性的。其實務顯著性 η^2 值為.010，顯示對課程刻板印象的認知可解釋其對單元三實用性詮釋之變異量的 1.0%，屬微弱實務顯著。趣味性及難易度皆無顯著差異，但認為社會上普遍不重視公民與社會科的學生（SD=.558、SD=.496）的看法較認為社會上並非不重視公民與社會科者（SD=.552、SD=.453）分歧。

受試學生僅在單元四「經濟與永續發展」趣味性（$F_{(1,637)}$=4.801，p=.029）的詮釋上具有顯著差異。研究顯示，認為社會上並非不重視公民與社會科的學生，比社會上普遍不重視公民與社會科的學生更認為單元三是具有趣味性的。其實務顯著性 η^2 值為.007，顯示對課程刻板印象的認知可解釋其對單元三趣味性詮釋之變異量的 0.7%，屬微弱實務顯著。實用性及難易度皆無顯著差異，但認為社會上普遍不重視公民與社會科的學生（SD=.689、SD=.751）的看法較認為社會上並非不重視公民與社會科者（SD=.622、SD=.673）分歧。

表 4-6-3 對課程刻板印象認知不同的高中學生對公民與社會科各單元的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表

		組別	平均數	標準差	變異數分析					
					變異來源	SS	df	MS	*F* 值	η^2
單元一	實用性	1.同意	2.75	.569	組間	3.603	1	3.603	13.080***	.020
		2.不同意	2.90	.463	組內	176.578	641	.275		
					總和	180.181	642			
	趣味性	1.同意	2.49	.561	組間	3.512	1	3.512	12.805*	.020
		2.不同意	2.64	.471	組內	175.820	641	.274		
					總和	179.333	642			

表 4-6-3 對課程刻板印象認知不同的高中學生對公民與社會科各單元的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表（續）

		組別	平均數	標準差	變異數分析					
					變異來源	SS	df	MS	*F* 值	η^2
	難易度	1.同意	3.02	.502	組間	.194	1	.194	.906	-
		2.不同意	2.99	.408	組內	137.539	641	.215		
					總和	137.733	642			
	實用性	1.同意	3.10	.555	組間	1.414	1	1.414	4.990*	.008
		2.不同意	3.19	.502	組內	181.628	641	.283		
					總和	183.042	642			
單元二	趣味性	1.同意	2.28	.654	組間	.199	1	.199	.533	-
		2.不同意	2.32	.552	組內	239.421	640	.374		
					總和	239.620	641			
	難易度	1.同意	2.44	.585	組間	.310	1	.310	1.034	-
		2.不同意	2.39	.496	組內	191.629	639	.300		
					總和	191.940	640			
	實用性	1.同意	2.56	.603	組間	2.215	1	2.215	6.306*	.010
		2.不同意	2.68	.579	組內	225.124	641	.351		
					總和	227.339	642			
單元三	趣味性	1.同意	2.11	.558	組間	1.001	1	1.001	3.542	-
		2.不同意	2.19	.496	組內	181.229	641	.283		
					總和	182.231	642			
	難易度	1.同意	2.49	.552	組間	.011	1	.011	.044	-
		2.不同意	2.48	.453	組內	167.028	641	.261		
					總和	167.039	642			
	實用性	1.同意	3.10	.689	組間	1.275	1	1.275	2.922	-
		2.不同意	3.19	.622	組內	278.775	639	.436		
					總和	280.049	640			
單元四	趣味性	1.同意	2.42	.751	組間	2.473	1	2.473	4.801*	.007
		2.不同意	2.54	.673	組內	328.109	637	.515		
					總和	330.582	638			
	難易度	1.同意	2.27	.681	組間	.022	1	.022	.050	-
		2.不同意	2.29	.653	組內	286.258	640	.447		
					總和	286.281	641			

註：1.同意：360 人、2.不同意：283 人

****p*<.001, **p*<.05

研究結果顯示，本研究之研究假設 6-1「對課程刻板印象認知不同的高中學生對公民與社會科整體與各單元的課程詮釋有顯著差異」部分獲得支持。整體課程在實用性及趣味性上達顯著差異；「單元一」的實用性及趣味性、「單元二」及「單元三」的實用性，以及「單元四」的趣味性具有顯著差異。此外，就贊成列入指考與否二者之間也存在顯著差異，上述結果與白瑩潔（2008）的研究結果發現學生的課程詮釋受社會價值觀影響一致。而難易度上則無論整體課程或各單元皆無顯著差異。究其原因，不受社會上的刻板印象影響、或不遷就於社會上刻板印象者，其思考上不為既有觀念所囿，可能較他人更為正向積極，因此在詮釋上多持有正面的評價；然而認為社會上普遍不重視者贊成列入指考的傾向較多，或許因此認為透過列入指考而使該科受重視。而課程難易度多半仍取決於課程之編撰，故可能因此未達顯著。

貳、對性別刻板印象認知的高中學生公民與社會科的課程詮釋之差異比較

一、整體的課程詮釋

表 4-6-4 是對性別刻板印象認知不同的高中學生對公民與社會科整體的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表。從表中得知，對性別刻板印象認知不同的高中學生在公民與社會科整體課程在實用性、趣味性及難易度的詮釋上，皆未達顯著差異。然而，認為女生較較男生擅長公民與社會科（同意「女生較男生擅長公民與社會科」）的學生（SD=.806、SD=.760、SD=.757）的詮釋情形較認為女生未必較男生擅長於公民與社會科（即不同意「女生較男生擅長公民與社會科」）者（SD=.628、SD=.662、SD.=.688）更為分歧。

表 4-6-5 為性別刻板印象認知不同的高中學生在公民與社會科重要性及是否列入指考之百分比同質性考驗摘要表。就公民與社會科的重要性而言，經卡方檢定分析後發現，對性別刻板印象認知不同的高中學生對於該科重要性的看法之間並無顯著差異、對於是否贊成列入指考的看法也無顯著差異，即對性別刻板印象認知不同的學生就該科的重要性及是否贊成列入指考的看法相當一致。顯示不同社經地位背景不影響其對該科重要性與贊成列入指考與否的詮釋。

表 4-6-4 對性別刻板印象認知不同的高中學生對公民與社會科整體的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表

	組別	平均數	標準差	變異數分析					
				變異來源	SS	df	MS	*F* 值	η^2
實用性	1.同意	2.81	.806	組間	1.649	1	1.649	3.730	-
	2.不同意	2.94	.628	組內	283.823	642	.442		
				總和	285.472	643			
趣味性	1.同意	2.57	.760	組間	.182	1	.182	.391	-
	2.不同意	2.61	.662	組內	298.098	641	.465		
				總和	298.280	642			
難易度	1.同意	2.40	.757	組間	.402	1	.402	.817	-
	2.不同意	2.47	.688	組內	314.697	640	.492		
				總和	315.098	641			

註：1.同意：122 人、2.不同意：524 人

表 4-6-5 對性別刻板印象認知不同的高中學生在公民與社會科重要性及是否列入指考之百分比同質性考驗摘要表

項目		女生未必較擅長 (不同意)		女生較擅長 (同意)		自由度	χ^2
		人數(人)	百分比	人數(人)	百分比		
重要性	主科	190	36.8%	37	30.3%	1	1.815
	非主科	326	63.2%	85	69.7%		
	總和	516	100%	122	100%%		
列入指考	贊成	301	57.6%	65	54.2%	1	.456
	反對	222	42.4%	55	45.8%		
	總和	523	100%%	120	100%		

二、各單元的課程詮釋

表 4-6-3 為性別刻板印象認知不同的高中學生對公民與社會科各單元的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表，分別呈現高中學生對於必修四個單元的實用性、趣味性及難易度之詮釋情形。單元一「心理、社會與文化」及單元二「教育、道德與法律」在實用性、趣味性及難易度上皆未達顯著差異，亦即性別刻板印象認知不同的高中學生之間的評價並無顯著差異。但認為女生較較男生擅長公民與社會科的學生之間的評價情形則較認為女生未必較男生擅長於公民與社會科的學生分歧。

單元三「政府與民主政治」僅在難易度（$F_{(1,644)}$=4.152，p=.042）之詮釋具有顯著差異，且認為女生未必較男生擅長於公民與社會科的學生，比認為女生較較男生擅長的學生更認為單元三易於學習。在實務顯著性上，其 η^2 值為.006，顯示對性別刻板印象認知可解釋其對單元三的難易度詮釋之變異量的 0.6%，達微弱實務顯著。實用性及趣味性則未達顯著，顯示對性別刻板印象認知不同的學生之間評價並無顯著差異，唯認為女生未必較男生擅長於公民與社會科的學生在實用性的看法上較為分歧（SD=.595>.593）；認為女生較較男生擅長的學生則在趣味性的看法較為分歧（SD=.544>.530）。

受試學生對單元四「經濟與永續發展」的趣味性（$F_{(1,640)}$=5.471，p=.020）及難易度（$F_{(1,643)}$=9.855，p=.002）詮釋上達顯著差異。其中，認為女生未必較男生擅長於公民與社會科的學生，比認為女生較較男生擅長的學生更認為單元三具有趣味性及易於學習。在實務顯著性上，其 η^2 值分別為.008 及.015，顯示對性別刻板印象認知可解釋其對單元三的趣味性及難易度詮釋之變異量的 0.8%及 1.5%，均達微弱實務顯著。唯實用性的詮釋並無顯著差異，但認為女生較較男生擅長的學生之間（SD=.666）比認為女生未必較男生擅長於公民與社會科者（SD=.658）分歧。

表 4-6-6 對性別刻板印象認知不同的高中學生對公民與社會科各單元的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表

		組別	平均數	標準差	變異數分析					
					變異來源	SS	df	MS	F 值	η^2
單元一	實用性	1.同意	2.81	.585	組間	.015	1	.015	.053	-
		2.不同意	2.82	.515	組內	180.324	644	.280		
					總和	180.339	645			
	趣味性	1.同意	2.52	.617	組間	.209	1	.209	.752	-
		2.不同意	2.57	.505	組內	179.324	644	.278		
					總和	179.534	645			
	難易度	1.同意	2.98	.487	組間	.149	1	.149	.694	-
		2.不同意	3.02	.457	組內	138.089	644	.214		
					總和	138.237	645			
單元二	實用性	1.同意	3.13	.564	組間	.019	1	.019	.066	-
		2.不同意	3.15	.527	組內	183.510	644	.285		
					總和	183.529	645			
	趣味性	1.同意	2.30	.656	組間	.005	1	.005	.013	-
		2.不同意	2.29	.603	組內	241.978	643	.376		
					總和	241.983	644			
	難易度	1.同意	2.37	.570	組間	.343	1	.343	1.143	-
		2.不同意	2.43	.543	組內	192.909	642	.300		
					總和	193.253	643			

表 4-6-6 對性別刻板印象認知不同的高中學生對公民與社會科各單元的課程詮釋之描述統計及變異數摘要表（續）

		組別	平均數	標準差	變異數分析					
					變異來源	SS	df	MS	*F* 值	η^2
單元三	實用性	1.同意	2.57	.593	組間	.246	1	.246	.698	-
		2.不同意	2.62	.595	組內	227.506	644	.353		
					總和	227.752	645			
	趣味性	1.同意	2.09	.544	組間	.450	1	.450	1.583	-
		2.不同意	2.16	.530	組內	182.945	644	.284		
					總和	183.395	645			
	難易度	1.同意	2.40	.570	組間	1.072	1	1.072	4.152*	.006
		2.不同意	2.51	.493	組內	166.305	644	.258		
					總和	167.377	645			
單元四	實用性	1.同意	3.04	.666	組間	1.365	1	1.365	3.139	-
		2.不同意	3.16	.658	組內	279.239	642	.435		
					總和	280.605	643			
	趣味性	1.同意	2.34	.766	組間	2.808	1	2.808	5.471*	.008
		2.不同意	2.51	.704	組內	328.457	640	.513		
					總和	331.264	641			
	難易度	1.同意	2.11	.697	組間	4.355	1	4.355	9.855**	.015
		2.不同意	2.32	.657	組內	284.157	643	.442		
					總和	288.512	644			

註：1.同意：360 人、2.不同意：283 人

***p<.001, **p<.01, *p<.05

依上述研究結果顯示，本研究之研究假設 6-2「對性別刻板印象認知不同的高中學生對公民與社會科整體與各單元的課程詮釋有顯著差異」僅部分獲得支持，分別為「單元三」的難易度及「單元四」趣味性及難易度達顯著差異，上述結果與許智英（2002）的研究結果一致，傳統刻板印象是學生建構其課程經驗的重要因素。同前述「課程刻板印象」之原因，不同意社會上性別刻板印象

者，其思維上較他人更為正向積極，因而多有正面的評價。然而研究結果中大多數未達顯著差異，究其原因，亦應與本章第二節個人變項中「性別」相同，性別刻板印象的情形較過去不明顯，因而對學生在的課程詮釋上影響多半不顯著。

第五章　結論與建議

本研究在瞭解臺北市公立高中學生對公民與社會科整體及各單元的課程詮釋情形，進而探討不同背景變項（性別、組別、學習信心、課程參與情形、家庭社經背景、家長重視與否、教師教學多元與否、師生互動情形、學習環境、同儕、學科刻板印象、性別刻板印象）的學生在的課程詮釋上是否有差異。

研究者依據研究目的與問題，蒐集並研讀相關文獻後，編製「高中學生公民與社會科學習經驗調查問卷」，並於 100 年 4 月及 5 月針對 10 所臺北市公立高中學生進行施測。問卷施測完畢後回收後，以描述統計、變異數分析、t 檢定，以及卡方檢定等方法進行分析，並據此提出以下結論及建議，以供學子、家長、教師、學校、教育相關單位，乃至社會大眾等做為參考。

第一節　結論

壹、高中學生對公民與社會科整體與各主題的課程詮釋情形

一、整體課程實用性及趣味性達顯著差異，顯著高於理論平均值，難易度則未達顯著差異；受試學生多半認為屬「非主科」，而多數學生贊成列入指考。

高中學生對公民與社會科整體課程詮釋上，實用性及趣味性均達顯著水準，亦即其評價顯著高於理論平均值；但難易度方面則未達顯著差異。過半數的受試學生認為公民與社會屬於「非主科」，而近五成七的受試學生贊成將公民與社會科列入指考。

二、受試高中學生認為公民與社會大多數的主題具有實用性及趣味性，然而過半數的主題內容是困難的。

就「實用性」而言，31 個主題平均分數落在 2.36～3.42 分，其中 29 個主題得分超過平均值 2.5 分，顯示學生認為公民與社會大多數的主題具有實用性。各單元的得分皆顯著高於理論平均值，代表學生在四個單元的實用性方面給予中上程度的評價。四個單元中又以單元二「教育、道德與法律」及單元四「經濟與永續發展」平均得分最高，單元一「心理、社會與文化」次之，單元三「政府與民主政治」最低。

就「趣味性」而言，31 個主題平均分數落在 2.09～2.73 分，僅 9 個主題得分超過平均值 2.5 分，顯示學生認為公民與社會大多數的主題欠缺趣味性。四個單元中以單元一「心理、社會與文化」平均得分最高，單元四「經濟與永續發展」次之，第三為單元二「教育、道德與法律」，單元三「政府與民主政治」則平均得分最低。其中單元一、單元二及單元三的得分顯著高於理論平均值，代表學生在三個單元的趣味性上有中上程度的評價。

就「難易度」而言，31 個主題平均分數落在 2.02～3.17 分，其中 17 個主題得分低於平均值 2.5 分，顯示學生認為公民與社會過半數的主題內容對學生而言是困難的。四個單元中又以單元一「心理、社會與文化」平均得分最高，單元三「政府與民主政治」次之，再者為單元二「教育、道德與法律」，而單元四「經濟與永續發展」平均得分最低。其中單元一、單元二及單元四的得分皆顯著高於理論平均值，代表學生在此三個單元的難易度部分給予一定程度困難的評價。

貳、個人因素在學生對公民與社會科的課程詮釋差異分析

一、女學生對公民與社會科的實用性、趣味性、難易度、重要性及列入指考的評價明顯較為正向，然而大部分的面向上男、女學生之間並無顯著差異。

本研究發現，性別不同的高中學生在公民與社會科整體及各單元的課程詮釋上少部分有顯著差異。其中女學生較男學生更認為該科具有實用性、趣味性，以及易於學習；評價其為主科、贊成列入指考的傾向明顯多於男學生。然而，就大多數面向而言，男、女高中之間的詮釋情形並無顯著差異。故研究假設 1-1「性別不同的高中學生對公民與社會科整體與各單元的課程詮釋有顯著差異」部分獲得支持。

二、社會組學生較自然組學生更認為公民與社會科具實用性、趣味性以及易於學習，也更傾向認同其為主科及贊成列入指考。

本研究發現，組別不同的高中學生在公民與社會科整體課程、單元一與單元二的詮釋達顯著差異。其中社會組學生較自然組學生更認為該科具有實用性、趣味性及易於學習，同時評價其為主科、贊成列入指考的傾向明顯多於自然組學生。故研究假設 1-2「組別不同的高中學生對公民與社會科整體與各單元的課程詮釋有顯著差異」部分獲得支持。

三、具學習信心的學生比不具學習信心的學生更認為公民與社會科具實用性、趣味性，以及易於學習，也更傾向認同其為主科，並且更贊成列入指考。

本研究發現，學習信心不同的高中學生在公民與社會科整體及各單元的詮釋上（除單元一及單元二的實用性外），在實用性、趣味性及難易度皆達顯著差異。其中具學習信心的學生較不具學習信心的學生更認為該科具有實用性、趣

味性及易於學習，同時評價其為主科、贊成列入指考的傾向明顯多於不具學習信心者。故研究假設 1-3「學習信心不同的高中學生對公民與社會科整體與各單元的課程詮釋有顯著差異」獲得支持。

四、積極參與課程的學生比不積極參與課程者更認為公民與社會科具實用性、趣味性，以及易於學習，也更傾向認同其為主科及贊成列入指考。

本研究發現，參與課程情形不同的高中學生在公民與社會科整體課程及各單元的課程詮釋上，實用性、趣味性及難易度皆達顯著差異。其中積極參與課程的學生較不積極參與課程的學生更認為該科具有實用性、趣味性及易於學習，同時評價其為主科、贊成列入指考的傾向明顯多於不積極參與課程者。故研究假設 1-4「學習信心不同的高中學生對公民與社會科整體與各單元的課程詮釋有顯著差異」獲得支持。

參、家庭因素在學生對公民與社會科的課程詮釋差異分析

一、不同社經背景的學生對公民與社會科整體及各單元的課程詮釋無顯著差異。

本研究發現，家庭社經地位背景不同的高中學生在公民與社會科整體課程及各單元的課程詮釋皆無顯著差異。故研究假設 2-1「社經地位背景不同的高中學生對公民與社會科整體與各單元的課程詮釋有顯著差異」未獲支持。

二、家長重視其公民與社會科學習的學生比家長不重視者更認為該科具實用性及趣味性，也更傾向認同其為主科及贊成列入指考，唯難易度無明顯差異。

本研究發現，家長重視情形不同的高中學生在公民與社會科整體的課程詮釋有顯著差異。其中家長重視該科學習的學生較家長不重視的學生更認為該科（單元四除外）具有實用性及趣味性，評價其為主科、贊成列入指考的傾向也明顯多於家長不重視該科學習的學生。但無論整體或各單元在難易度上較無明顯差異，故研究假設 2-2「家長重視情形不同的高中學生對公民與社會科整體與各單元的課程詮釋有顯著差異」部分獲得支持。

肆、教師因素在學生對公民與社會科的課程詮釋差異分析

一、教師採用多元教學策略的學生認為公民與社會科整體及各單元課程實用性及趣味性較高，也傾向於認同公民與社會科為主科；然而難易度及列入指考與否則無顯著差異。

本研究發現，教師教學多元情形不同的高中學生在公民與社會科的詮釋上，在整體課程、各單元的實用性及趣味性（單元一除外）達顯著差異，且教師教學多元的學生比教師教學不多元的學生更認為該科具備實用性及趣味性，也傾向於認同公民與社會科為主科。唯難易度則無論整體或各單元皆無顯著差異，贊成列入指考與否亦無明顯不同。故研究假設 4-1「教師教學多元情形不同的高中學生對公民與社會科整體與各單元的課程詮釋有顯著差異」在實用性及趣味性方面獲得支持。

二、師生互動佳的學生認為公民與社會科更具實用性、趣味性及易於學習，評價其為主科、贊成列入指考的傾向也明顯多於師生互動差者，唯單元四全部不具顯著差異。

本研究發現，師生互動情形不同的高中學生在公民與社會科整體、單元一、單元二及單元三的實用性、趣味性與難易度的詮釋有顯著差異。其中師生互動佳的學生較師生互動差的學生更認為該科具有實用性及易於學習，評價其為主科、贊成列入指考的傾向也明顯多於師生互動差的學生。唯單元四皆不具顯著差異。故研究假設 4-2「師生互動情形不同的高中學生對公民與社會科整體與各單元的課程詮釋有顯著差異」除單元四外皆獲得支持。

伍、學校因素在學生對公民與社會科的課程詮釋差異分析

一、不同學習環境的學生對公民與社會科的課程詮釋僅在單元二的實用性及單元四的趣味性達顯著，其餘皆無顯著差異。

本研究發現，學習環境不同的高中學生僅單元二實用性及單元四趣味性的詮釋達顯著差異。故研究假設 5-1「學習環境不同的高中學生對公民與社會科整體與各單元的課程詮釋有顯著差異」大多數未獲支持。

二、同儕對公民與社會科課程抱持正面評價的學生認為該科更具實用性、趣味性及易於學習，評價其為主科、贊成列入指考的傾向也較明顯。

本研究發現，同儕對公民與社會科課程評價不同的高中學生在公民與社會科整體及各單元課程實用性、趣味性及難易度的詮釋全部達顯著差異。其中同儕對公民與社會科課程抱持正面評價的學生較抱持負面評價者更認為該科具有實用性、趣味性及易於學習，評價其為主科、贊成列入指考的傾向也明顯多於同儕對公民與社會科課程抱持負面評價的學生。故研究假設 5-2「同儕對公民與社會科課程評價不同的高中學生對公民與社會科整體與各單元的課程詮釋有顯著差異」獲得支持。

陸、高中學生社會因素在公民與社會科的課程詮釋差異分析

一、認為社會上並非不重視公民與社會科的學生，比認為社會上普遍不重視者更認為該科具有實用性與趣味性，也傾向於評價其為主科；然而贊成列入指考的傾向反較不明顯。唯難易度則全數不具顯著差異。

本研究發現，對課程刻板印象認知不同的高中學生在公民與社會科實用性、趣味性及難易度的詮釋上達顯著差異，其中認為社會上並非不重視公民與社會科的學生，比認為社會上普遍不重視公民與社會科的學生更認為該科具有實用性與趣味性，也傾向於評價其為主科。但難易度上無論整體課程或各單元的課程詮釋上，皆不具顯著差異。故研究假設 6-1「課程刻板印象認知不同的高中學生對公民與社會科整體與各單元的課程詮釋有顯著差異」部分獲得支持。

二、認為女生未必較男生擅長於公民與社會科的學生僅於單元三難易度、單元四趣味性與難易度的詮釋上，比認為女生較男生擅長者更認為該科具備趣味性以及易於學習，其餘則未達顯著；課程重要性及贊成指考與否則無顯著差異。

本研究發現，性別刻板印象認知不同的高中學生在公民與社會科的詮釋上，僅單元三難易度、單元四趣味性與難易度上達顯著差異，其中認為女生未必較男生擅長於公民與社會科的學生比認為女生較較男生擅長的學生更認為具有趣味性，以及易於學習。課程重要性及贊成指考與否則無顯著差異。故研究假設 6-2「性別刻板印象認知不同的高中學生對公民與社會科整體與各單元的課程詮釋有顯著差異」多數未獲支持。

第二節　建議

本節根據本研究之結果與結論提出以下建議，提供高中學生、家長、教師、學校及教育行政機關，以及未來有意從事相關研究之研究者做為參考。

壹、對學生之建議

一、跳脫組別框架，抱持正確學習態度

研究顯示，社會組學生在大部分的詮釋上，對於公民與社會的正面評價顯著高於自然組學生，然而，公民與社會科的課程性質並不僅止於一門課程，或僅止社會組學生升學的選定考科。更重要的是，課程所涵蓋的內容是身為社會一份子所應必備的基本知能。因此，無論社會組或自然組學生，除了作為高中課程的學習外，也應以作為進入社會生活做準備的心態進行學習，以順利融入社會生活及成為國家優良公民。

二、建立學習信心，積極參與課程學習

研究結果發現， 對自己在公民與社會科的學習上具有信心，以及積極參與課程的高中學生，對於公民與社會科的詮釋較為正向積極。因此，學生應積極建立自己在學習時的信心，例如：勇於嘗試而不害怕錯誤，反而能在錯誤中學習而累積信心；抑或多向師長及同學請教學習。此外，積極參與課程也是學生學習過程中不可或缺的要件，在課堂中積極融入課程、利用課餘時間預習及複習，除了對課程持有正向詮釋外，也能增加對課程的熟悉度，提升學習效果。

三、發揮同儕正向影響力，互相激勵增進學習

研究結果發現，同儕對於公民與社會科抱持正面評價者，受試學生也會明顯做出較為正面的詮釋。因此，同儕之間應互相傳達正向積極的觀念，發揮同儕之間的正向影響力，互相砥礪與學習，建立對課程及生活的積極態度。

四、跳脫社會刻板印象的限制，建立自我判斷及批判能力

本研究發現對性別刻板印象認知不同的高中學生在公民與社會科的詮釋僅少部分顯著差異；而對課程刻板印象認知不同在詮釋上達顯著差異，但其中具正面詮釋者，多為不同意社會刻板印象的高中學生。不可諱言，社會上對於性別及學科的既存價或多或少會對高中學生產生影響。然而，學生能跳脫社會既有價值觀之框架者，在的課程詮釋上便明顯較為正向及積極。因此，身為一個即將邁入大學、甚至預備進入成年階段的高中學生，應能培養自己具備反思與批判的學習信心，能適時跳脫刻板印象的限制，在思考與學習上也能常保正向積極的態度。

貳、對家長之建議

適度注重與關心子女的課業學習，提升其正向態度及學習。

就本研究結果之發現，家長重視學生在公民與社會科的學習者，有助於學生對於該科抱持正面的評價。因此，家長可以適度並多方面的給予學生學習上的關心與協助，例如：良好的親職教育，適切關心其學習情形、在許可範圍內提供資源等，以提升其學習的動力及成效。

參、對教師之建議

一、靈活運用多元教學，提升學生學習興趣及正向態度

經研究後發現，教師採取多元的教學方式將有助於學生對公民與社會科持以正面的詮釋結果，且多元化的教學也有助於引發學生學習的興趣。再者，公民社會科的課程特質本身即與生活息息相關，所涵蓋內容也隨之相當多樣且豐富。因此，教師應多善用不同教學策略，除了能有效配合課程所需外，更能提升學生的正向詮釋與態度。

二、建立良好師生互動

研究結果顯示，師生互動佳的學生傾向於認為公民與社會科具有實用性、易於學習，也評價其為受重視的主科，亦贊成列入指考。因此，教師應建立良好的師生互動關係，藉以瞭解學生在學習上的情形，適時予以協助或鼓勵，不僅是對公民與社會科的看法趨於積極、正面，乃至影響其學習上抱以正向態度，獲得良好的學習成效。

肆、對學校之建議：落實公民與社會科教學正常化

雖本研究結果中，大部分的面向上並未發現學校在課程節數或設備的不同會對高中學生的課程詮釋有顯著差異，但從問卷分析過程仍能發現今校園中確仍有未正常化或不足者。再者，由於過去校園中長期籠罩在「考試領導教學」的氛圍下，「非考科」或「非主科」的課程經常被忽視。因此，即應由學校帶頭做起，在課程安排時符合課程綱要所安排之進度、節數及相關配套，藉由教學正常化讓學生在學校學習過程中感受其重要性，進而使其對於課程抱以正向

的評價，提升其學習興趣及成效。

伍、對教育行政機關之建議

一、思考課程內容之編排符合高中學生認知，以建立其學習信心

根據研究發現，受試學生在整體的課程詮釋中，實用性及趣味性的評價是顯著高於理論平均值，而難易度上則並未顯著高於平均值，並且有過半數的主題被學生認為是困難的；就各單元而言，特別是單元二「教育、道德與法律」、單元三「政府與民主政治」及單元四「經濟與永續發展」平均數皆未達理論平均值。因此，在課程內容上得加以審酌其難易度，檢視編撰之內容是否過於艱澀難懂，甚至超過高中學生所能學習的程度。除了減輕學生學習上的壓力外，也較能建立學生的學習信心及增加學習興趣。本研究完成之時雖已開始實施 99 課綱，且強調針對課程難易度及份量做了調整，唯尚未完全實施完畢，在調整過後是否能符應調整的本意，有待教育行政機關持續的關注。

二、重視公民與社會科課程的制定，以及學生的參與。

本研究的主要目的即在於藉由調查高中學生對於其所學習的課程之詮釋情形，瞭解身為教育主體的學生對於其所學習的課程之看法為何。從相關文獻探討得知，學生在課程制定的過程中參與程度較低，皆以「專家」與「學者」等的決定為主；研究結果也發現學生對於部分的課程持有較為負面的詮釋。排除課程訂定必須有的專業考量後，即便學生有發聲的機會，其意見被採納的機會則是微乎其微。因此，在往後的課程綱要及相關課程決定時，應思考如何盡可能增加學生的參與機會，並參酌其可行的意見，落實學生作為教育主體的真諦，也使學生的學習更具意義。

三、重視公民與社會科的教學及形塑其重要性

隨著公民與社會科列為大學指定科目考試之考科後，採計該科的大學校系也逐年增加；再者，研究結果呈現多數的受試學生贊成公民與社會科列入大學指定科目考試的考科，表示該科的重要性與日遽增。然而，就研究結果顯示，受試學生普遍將公民與社會科歸類為較不重視的「非主科」。亦即，即便重要性漸增，但相較於其他科目而言其重視程度仍屬不足。因此，教育行政機關一方面應要求學校落實正常教學，使教學回歸正常；另一方面也得透過相關政策增加學生、家長、學校乃至社會對公民與社會課程的瞭解，建立其重要性。

陸、對未來研究之建議

一、研究設計

本研究之設計係以問卷調查的方式瞭解高中學生對於公民與社會科的課程詮釋情形及其相關的影響因素，並根據所蒐集之資料進行適度的推論與建議。然而，在施測過程中，學生的填答意願、問卷設計或當時周遭環境的變化均可能對施測結果產生影響；再者，本研究主要透過量化的研究設計瞭解大範圍群體的詮釋情形，然問卷調查的方式無法探知受試者深層的詮釋情形，因此建議後續研究者進行相關研究時，得兼採量化分析及質性探究的方法，經互相驗證後獲得更全面且完備的研究結果。

二、研究對象

本研究以臺北市公立高中學生進行抽樣作為研究對象，未包含臺北市私立

高中，甚至全國公、私立高中。因此，建議後續研究者在人力及物力許可下將研究對象之範圍擴大，對於全國高中學生的真實詮釋情形將有更全面及周延的瞭解，也更能呈現出完整的全貌。

其次，本研究聚焦於瞭解高中學生對於公民與社會科的課程詮釋情形為何，然而，除了教育主體-「學生」之外，在教育過程中學生家長、教師、專家學者及教育決策者等，也扮演相當重要的角色。因此，建議後續研究者亦得將上述人員納入研究對象，以呈現更多元的觀點，提供有利的建議。

三、研究變項

本研究之變項係依相關文獻探討後而得，然而影響高中學生對公民與社會科的課程詮釋之因素仍多，例如：本研究以學校規模進行從及抽樣，但未以學校規模作為研究變項，而學校規模是否會對高中學生的課程詮釋產生影響，也值得進行探討，期透過後續研究增加對其他變項的分析使研究內容更臻完備。

四、研究方向

因考量必修課程實施完整性，故本研究係以 95 暫行綱要的課程內容作為研究依據。然待 100 學年度結束後，99 課程綱要之必修課程已完整實施。因此，後續研究者得針對 99 課程綱要內容，瞭解高中學生對於新課綱內涵的詮釋情形，以作為日後教育當局進行課程改革時的參考。

參考文獻

一、中文部分

公民與社會學科中心（2008a）。**高級中等學校「公民與社會」（含必、選修）課程綱要修訂重點與特色**。2010 年 10 月 23 日，取自 http://center.tnfsh.tn.edu.tw/civics/index.php?option=com_content&task=view&id=57&Itemid=103

公民與社會學科中心（2008b）。**普通高級中學課程綱要「公民與社會」Q&A**。2010 年 10 月 23 日，取自 http://center.tnfsh.tn.edu.tw/civics/index.php?option=com_content&task=view&id=57&Itemid=103

公民與社會學科中心（2009）。**98 學年度採計公民與社會的校系**。2011 年 1 月 26 日，取自 http://center.tnfsh.tn.edu.tw/civics/index.php?option=com_content&task=view&id=329&Itemid=166

公民與社會學科中心（2010）。**100 學年度大學指定考試採計公民與社會學科科系一覽表**。2011 年 1 月 26 日，取自 http://center.tnfsh.tn.edu.tw/civics/index.php?option=com_content&task=view&id=405&Itemid=166

王素芸（2004）。從教科書編審制度變遷看臺灣教育改革。**國立編譯館館刊**，**32**(2)，4-14。

方德隆（2005）。**課程理論與實務**。高雄市：麗文文化。

伍振鷟（主編）（2005）。**教育哲學**。臺北市：五南。

白瑩潔（2008）。**學生的課程詮釋--以建中人文社會科學資優班學生為例**。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，臺北市。

池爾玉（2010）。高中公民與社會教科書選書因素之初探。**中華印刷科技年報，2101**，390-400。

李依茜（2009）。**教科書開放政策下的自由與規範-以高中公民與社會科教科書審查歷程為例**。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，臺北市。

李坤崇（2010）。臺、日高中課程總綱的變革與比較。**教育資料集刊，46**，55-78。

吳玉汝（2006）。**國中學生對英語課的詮釋－一個班級的民族誌研究**。國立臺灣師範大學教育學系在職進修碩士班碩士論文，未出版，臺北市。

吳清山（1989）。課程決定的理論探討。**教育與心理研究，12**，199-229。

吳清山、林天佑（2003）。**教育小辭書**。臺北市：五南。

林生傳（2005）。**教育社會學**。臺北市：巨流。

邱皓政（2005）。**量化研究法（一）：研究設計與資料處理：SPSS 中文視窗版操作實務詳析**。臺北市：雙葉書廊。

周淑卿（2004）。**課程發展與教師專業**。臺北市：高等教育。

南一書局（2009）。**99 年指考採計公民與社會 156 校系**。2011 年 1 月 26 日，取自 http://www.nani.com.tw/nani/adarea/senior/99zen156.doc

徐明志（2007）。課程理論對高職教師課程決定的啟示。**臺北市立木柵高工學報，11**，49-68。

財團法人大學入學考試中心（2008）。**指定科目考試簡介**。2011 年 1 月 26 日，取自 http://www.ceec.edu.tw/appointexam/AppointExamProfile.htm

教育部（2003）。**現行教科書審定制度之檢討與未來規劃專案報告**。2010 年 11 月 23 日，取自 http://www.edu.tw/content.aspx?site_content_sn=1083

教育部（2004a）。**全國高中教育發展會議**。臺北市 ： 國立臺灣師範大學教育研究中心。

教育部（2004b）。**普通高級中學課程暫行綱要總綱**。2010 年 10 月 24 日，取自 http://www.tnfsh.tn.edu.tw/course/main.htm

教育部（2008a）。**高中公民與社會「經濟與永續發展」單元之教學調整方案**。2010 年 10 月 24 日，取自 http://center.tnfsh.tn.edu.tw/civics/index.php?option=com_content&task=view&id=163&Itemid=166

教育部（2008b）。**【教育部新聞稿】普通高級中學課程發展委員會討論結果**。2010 年 11 月 28 日，取自 http://203.68.236.93/xoops2/modules/news/article.php?storyid=174&keywords=%B1%D0%A8%7C%B3%A1%B7s%BBD%BDZ

教育部統計網（2010）。**99 學年度高級中等學校校別資料（不含進修學校）**。2011 年 2 月 1 日，取自 http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=25760

許育典（2005）。**教育憲法與教育改革**。臺北市：元照。

許育典（2007）。**教育法**。臺北市：元照。

許智英（2002）。**國中學生生活科技課程經驗之性別分析：一個教室的個案研究**。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。

陳秀玉（2000）。**國小教師的課程詮釋與課程運作經驗之分析----以一年級社會科教學觀察為例**。國立政治大學教育學系碩士論文，未出版，臺北市。

陳伯璋（2001）。**新世紀課程改革的省思與挑戰**。臺北市 ： 師大書苑。

陳靜怡（2008）。**國中學生對國語文課程詮釋之研究--以一所鄉村學校為例**。國立嘉義大學教育行政與政策發展研究所碩士論文，未出版，嘉義市。

陳聰明（1999）。**教育基本法釋義**。臺北市：文化大學出版部。

張茂桂（2008）。高中「公民與社會」新課綱的訂定。**教育研究月刊**，**166**，44-53。

張茂桂（2009）。再探公民：反思高中《公民與社會》新課綱之訂定。**公民訓育學報**，**20**，1-31。

張樹倫、陳琦媛（2006）。高中課程暫行綱要修訂的經過、特色與建議。**課程與教學季刊**，**9**(1)，1-18。

黃月嬋（1999）。師院生體育經驗課程之研究。國立臺灣師範大學體育研究所碩士論文，未出版，臺北市。

黃政傑（1985）。**課程改革**。臺北市：漢文。

黃政傑（2005）。**課程改革新論：教育現場虛實探究**。臺北縣：冠學文化。

黃炳煌（1991）。**課程理論之基礎**。臺北市：文景。

黃顯華、徐慧璇（2006）。臺灣課程改革理論基礎再思。**課程研究**，**1**(2)，21-45。

黃鴻文、伍曉梅（2007）。我們要識字：一群國小補校中高齡婦女學生的課程觀。**臺灣教育社會學研究**，**7**(1)，69-110。

黃鴻文、湯仁燕（2005）。學生如何詮釋學校課程。**教育研究集刊**，**51**(2)，99-131。

馮朝霖、薛化元（1997）。主體性與教育權。載於林本炫（主編），**教育改革的民間觀點**（頁 69-122）。臺北市：業強。

普通高中課程暫行綱要學科中心入口網站（無年代）。**必修科課程綱要專案小組召集人及委員名單**。2010 年 10 月 23 日，取自 http://cer.ntnu.edu.tw/hs/index0.htm

莊采珂（1999）。**多元文化課程方案的實施－學生經驗課程之研究**。國立花蓮師範學院多元文化研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。

鄭又嘉（2004）。**學校本位課程發展的教室層次課程實施之經驗課程研究**。國立中正大學教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。

蔡碧夆（2008）。**升學氛圍下國中學生的課程觀：一個班級的民族誌研究**。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，臺北市。

潘慧玲（2005）。 臺灣新一波之高中課程改革。**文教新潮**，**10**(3)，6-20。

甄曉蘭（2004）。**課程理論與實務：解構與重建**。臺北市 ： 高等教育。

簡良平（2002）。**中小學學校課程決定之研究**。國立臺灣師範大學教育學系博士論文，未出版，臺北市。

簡楚瑛（2009）。**課程發展理論與實務**。臺北市：心理。

藍順德（2004）。二十年來國內博碩士論文教科書研究之分析。**國立編譯館館刊，32**(4)，2-25。

譚光鼎、康瀚文（2006）。論 95 高中課綱改革-意識型態與課程的辯證關係。**課程與教學季刊，9**(1)，19-31。

二、英文部分

Fouts, J.F. (1989). Classroom environments and student views of school studies: the middle grades. *Theory and Research in Social Education*, *17*(2), 136-147.

Gay, G. (1991). Curriculum development. In A. Lewy (Ed.), *The International Encyclopedia of Curriculum* (pp. 302-303). Oxford: Pergamon Press.

Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.

June, R. C. (2006). Do elementary school students and their teachers really dislike social studies? *The Social Studies*, *97*(5), 187-188.

Klein, M. F. (1989). *Curriculum reform in the elementary school: Creating your own agenda*. New York: Teachers College, Columbia University.

Klein. M. F. (1991). A conceptual framework for curriculum decision making. In M. F. Klein (Eds.), *The politics of curriculum decision-making: Issues in centralizing the curriculum* (pp. 24-41). New York: SUNY Press.

Morgan-Fleming, B., & Doyle, W. (1997). Children's interpretations of curriculum Events, *Teaching and Teacher Education*, *13*(5), 499-511.

Oberg, A. A. (1991). Curriculum decision. In A. Lewy (Ed.), *The International Encyclopedia of Curriculum* (pp.302-303). Oxford: Pergamon Press.

Rogers, V. (1989). Assessing the curriculum experienced by Children. *Phi Delta Kappan*, *70*(9), 714-717.

Schug, M. C., Todd, R. J., & Berry, R. (1984). Why kids don't like social studies. *Social Education*, *48*, 382-87.

附錄一　（95）高級中學公民與社會科必修課程暫行綱要專案小組

高級中學公民與社會科課程綱要專案小組（計十四人）				
姓名	**職稱**	**現職服務機關**	**擬聘職稱**	**備註**
蕭新煌	研究員	國立中央研究院社會所		召集人 （已發聘）
馮燕	教授	國立台灣大學社會工作系	委員	學科專家 九年一貫課程修訂委員
林子儀	教授	國立台灣大學法律系	委員	學科專家
許宗力	教授	國立台灣大學法律系	委員	學科專家
黃光國	教授	國立台灣大學心理系	委員	心理專家
江明修	教授	國立政治大學公共行政系	委員	學科專家
張子超	教授	國立台灣師範大學環境教育所	委員	課程專家
張茂桂	研究員	中央研究院社會所	委員	學科專家
張晉芬	研究員	中央研究院社會所	委員	學科專家
蕭代基	研究員	中央研究院經濟所	委員	學科專家
張逸群	校長	國立台南第一高級中學	委員	高中校長
林美麗	教師	台北市立第一女子高級中學	委員	高中教師
林弘茂	教師	基隆市立女子高級中學	委員	高中教師
梁蕙蓉	教師	國立台灣師範大學附屬高級中學	委員	高中教師

資料來源：普通高中課程暫行綱要學科中心入口網站（無年代）。必修科課程綱要專案小組召集人及委員名單。2010 年 10 月 23 日，取自 http://cer.ntnu.edu.tw/hs/index0.htm

附錄二　（99）普通高級中學公民與社會科課程綱要專案小組委員名單

普通高級中學公民與社會科課程綱要專案小組委員名單			
姓名	**職稱**	**現職服務機關**	**聘職**
張茂桂	研究員	中央研究院社會學研究所	召集人
王 垠	主 任	國立彰化高級中學	委 員
王泰升*	教 授	國立臺灣大學法律學系 （九年一貫社會學習領域）	委 員
宋文里	教 授	輔仁大學心理學系所	委 員
李琪明	教 授	國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系	副召集人
林弘茂	教 師	國立基隆女子高級中學	委 員
林美麗	教 師	臺北市立第一女子高級中學	委 員
陳延輝	教 授	國立臺灣師範大學政治研究所	委 員
梁蕙蓉	教 師	國立臺灣師範大學附屬高級中學	委 員
葉桑如	教 師	臺北市立中崙高級中學	委 員
張子超	教 授	國立臺灣師範大學環境教育研究所	委 員
張逸群	校 長	國立臺南第一高級中學	副召集人
張清溪	教 授	國立臺灣大學經濟學系	委 員
張晉芬	研究員	中央研究院社會學研究所	委 員
劉靜怡	副教授	國立臺灣大學國家發展研究所	委 員

* 由劉恆妏博士協助

資料來源：張茂桂（2009）。再探公民：反思高中《公民與社會》新課綱之訂定。**公民訓育學報**，**20**，1-31。

附錄三 九十九學年度臺北市公立高中（含國立高中及市立高中）各校學生人數

規模	校名	學生數		
		總計	男	女
1000 人以下	國立政大附中	748	505	243
	市立麗山高中	896	622	274
	市立百齡高中	933	492	441
	市立大理高中	977	479	498
1001~2000 人	市立大直高中	1,082	630	452
	市立南港高中	1,101	575	526
	市立西松高中	1,126	778	348
	市立中崙高中	1,127	550	577
	市立萬芳高中	1,216	626	590
	市立成淵高中	1,337	887	450
	市立和平高中	1,472	810	662
	市立陽明高中	1,486	752	734
	市立永春高中	1,763	954	809
	市立大同高中	1,805	889	916
	市立明倫高中	1,823	894	929
	市立南湖高中	1,846	926	920
	市立華江高中	1,912	982	930
2001~3000 人	市立育成高中	2,143	1,134	1,009
	市立景美女中	2,333	0	2,333
	市立內湖高中	2,337	1,143	1,194
	市立松山高中	2,478	1,307	1,171
	市立復興高中	2,481	1,121	1,360
	市立中正高中	2,507	1,455	1,052
	市立中山女中	2,867	0	2,867
	市立成功中學	2,954	2,954	0
3001 人以上	國立師大附中	3,159	2,195	964
	市立北一女中	3,220	0	3,220
	市立建國中學	3,799	3,799	0

資料來源：研究者整理自-教育部統計網「99 學年度高級中等學校校別資料」

附錄四　高中學生公民與社會科學習經驗調查問卷（正式問卷）

高中「公民與社會科」學習經驗調查問卷

親愛的同學，您好：

這是一份學術性問卷，目的在瞭解您對高中**公民與社會科**課程的學習經驗與看法。問卷採不記名方式，所得資料僅做團體分析，您填好的問卷資料絕對保密，請放心填答。

您的學習經驗與看法對本研究的完成非常重要，請您仔細閱讀各題敘述後，依照您在公民與社會科的學習經驗與真實感受逐題填答。非常感謝您在課業繁忙中協助填答這份問卷。再次懇請並感謝您的協助！

國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系

指導教授：劉秀嫚博士

研究生：林金葉敬上

中華民國一百年四月

第一部份：對「公民與社會科」各主題之看法

填答說明：公民與社會學習經驗包含三個部分，分別是您在學習過高中公民與社會課程第一冊至第四冊各主題後，對於各主題之**實用性**、**趣味性**與**難易度**的看法。實用性、趣味性以及難易度由低至高，分別有 4 個選項，請依據您個人的學習經驗與感受，圈選適當選項，**例如：　　。**相關名詞定義如下：

(1)實用性：公民與社會科各主題課程內容能使你學到日常生活之技能與日後學習之基礎。

(2)趣味性：公民與社會科各主題的課程內容符合你的喜好與興趣，能使你從學習中獲得樂趣。

(3)難易度：從你的公民與社會科學業成績以及課堂參與等方面的表現來看，公民與社會科對你而言是困難或容易的。

請開始作答，謝謝！

主題 ＼ 題目	你對左列各主題實用性的看法為何？				你對左列各主題趣味性的看法為何？				你對左列各主題難易度的看法為何？			
	非常不實用	不實用	實用	非常實用	非常無趣	無趣	有趣	非常有趣	非常困難	困難	容易	非常容易
第一冊：心理、社會與文化												
自我與社會 (自我概念. 人格類型與發展…)	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
性別差異與性別平等 (性別平等.多元與尊重.性騷擾…)	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
婚姻與家庭 (家庭形式. 現代家庭現象…)	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
從親密關係到群己關係 (親密關係類型. 群己關係建立…)	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

主題 / 題目	你對左列各主題 實用性的看法為何？				你對左列各主題 趣味性的看法為何？				你對左列各主題 難易度的看法為何？			
	非常不實用	不實用	實用	非常實用	非常無趣	無趣	有趣	非常有趣	非常困難	困難	容易	非常容易
公共性與社會生活 (公共性. 社區營造. 志願服務…)	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
社會團體與結社 (類型. 國內外重要團體…)	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
發現文化 (文化活動. 主流文化. 次文化…)	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
多元文化 (全球化. 我族中心. 多元尊重…)	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
第二冊：教育、道德與法律												
教育、公民素養與終身學習 (教育的意義/管道. 個人發展…)	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
倫理、道德與社會生活 (道德規範. 公共倫理…)	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
法律與社會規範 (基本法律制度. 人治/法治…)	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
憲法與人權 (認識憲法. 人權保障/限制…)	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
行政法與生活 (依法行政. 一般原則. 行政程序.)	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
民法與生活 (契約. 婚姻. 繼承. 智慧財產權…)	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
刑法與生活 (犯罪構成要件. 罪刑法定主義.)	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
糾紛處理與權利救濟 (紛爭解決. 認識法院. 訴訟程序)	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
第三冊：政府與民主政治												
國家的組成與目的 (正當性基礎. 國家分類…)	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
民主政治與公民德行 (西方民主理論. 民主生活…)	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
政府的組織、功能與權限 (總統制. 內閣制. 混合制. 我國制度)	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
政府運作的基本原則 (責任政治. 法治原則. 依法行政)	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
政黨政治與選舉制度 (政黨類型. 選舉制度. 公投…)	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
我國的民主憲政發展 (修憲. 我國政治發展. 民主化)	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

主題 ＼ 題目	你對左列各主題 實用性的看法為何？				你對左列各主題 趣味性的看法為何？				你對左列各主題 難易度的看法為何？			
	非常不實用	不實用	實用	非常實用	非常無趣	無趣	有趣	非常有趣	非常困難	困難	容易	非常容易
兩岸關係 (兩岸政策/變遷/未來展望…)	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
我國外交政策 (國際政治.國際組織. 我國外交)	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
第四冊：經濟與永續發展												
經濟學基本概念 (機會成本. 生產可能線. 比較利益)	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
市場經濟制度 (家戶. 廠商. 供給. 需求. 市場均衡)	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
生產與經濟發展 (生產要素. 廠商組織. 生產函數)	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
經濟與環境的永續發展 (市場失靈. 共有財悲歌. 永續發展)	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
總體經濟指標 (GDP.GNP.失業.物價膨脹/緊縮…)	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
總體經濟政策 (財政/貨幣政策. 貨幣. 銀行…)	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
國際貿易與國際金融 (貿易政策. 外匯. 國際組織…)	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

第二部份：對「公民與社會科」整體課程之看法（請在適當的□打勾）

修習完第一冊～第四冊後，您認為：

1. 我認為**公民與社會科**屬於： □ 1.主科 □ 2.非主科
2. 整體而言，我認為**公民與社會科**是一門**實用的**課程：
   □ 1.非常不同意 □ 2.不同意 □ 3.同意 □ 4.非常同意
3. 整體而言，我認為**公民與社會科**是一門**有趣的**課程：
   □ 1.非常不同意 □ 2.不同意 □ 3.同意 □ 4.非常同意
4. 整體而言，我認為**公民與社會科**是一門**容易的**課程：
   □ 1.非常不同意 □ 2.不同意 □ 3.同意 □ 4.非常同意
5. 我認為下列科目**應該**列入大學入學指定考試科目（可複選）：
   □ 1.國文 □ 2.英文 □ 3.數學 □ 4.公民與社會 □ 5.地理 □ 6.歷史 □ 7.物理
   □ 8.化學 □ 9.生物 □ 10.地球科學 □ 11.其他，請寫出科目_____。

第三部份：（請在適當的□打勾）

1. 性別： □ 1.男 □ 2.女
2. 組別： □ 1.社會組 □ 2.自然組
3. 我對自己在**公民與社會科**的學習上具有信心： □ 1.是 □ 2.否
4. 我積極參與**公民與社會科**的課程活動與學習： □ 1.是 □ 2.否
5. 父母親的教育程度分別為：

   父親：□1.小學 □2.國中 □3.高中（職）□4.大專院校 □5.研究所以上 □6.無法填答

   母親：□1.小學 □2.國中 □3.高中（職）□4.大專院校 □5.研究所以上 □6.無法填答
6. 父母親的職業分別為第幾類（請參考下列職業分類表）：

   父親：□ 1.第一類 □ 2.第二類 □ 3.第三類 □ 4.第四類 □ 5.第五類

   □ 6.其他，請寫出職業_____

   母親：□ 1.第一類 □ 2.第二類 □ 3.第三類 □ 4.第四類 □ 5.第五類

   □ 6.其他，請寫出職業_____

第一類	大專校長、大專老師、醫師、大法官、科學家、董事長、總經理、特任或簡任級公務人員、立法委員、監察委員、考試委員、將級軍官等。
第二類	中小學校長、中小學教師、會計師、法官、律師、工程師、建築師、薦任級公務人員、公司行號科長、院轄市議員、經理、襄理、協理、副理、校級軍官、警官、作家、畫家、記者、音樂家、中型企業負責人等。
第三類	技術員、技佐、委任級公務人員、科員、行員、出納員、縣市議員、鄉鎮市民代表、批發商、代理商、包商、尉級軍官、警察、消防隊員、船員、秘書、代書、演員、服裝設計師、小型企業負責人等。
第四類	技工、水電工、店員、小店主、零售員、推銷員（業務員）、自耕農、司機、裁縫師、美容師、理髮師、郵差、士兵、打字員、領班、監工等。
第五類	工廠工人、建築物看管人員、漁夫、清潔工、雜工、工友、門房、臨時工、學徒、小販、佃農、傭工、服務生、舞女、陪酒小姐、無職業或家庭主婦等。

7. 我的家長**重視**我在公民與社會科的學習： □ 1.是 □ 2.否 □ 3.我不知道
8. 我的公民與社會科教師運用**多樣的教學方式**（例如：講述、討論、多媒體運用、參訪…）：

   □ 1.是 □ 2.否
9. 我與公民與社會科教師的**互動關係良好**： □ 1.是 □ 2.否
10. 我高一時一週（最多）上幾節公民與社會課：□ 1.一節 □ 2.二節 □ 2.三節（以上）
11. 我高二時一週（最多）上幾節公民與社會課：□ 1.一節 □ 2.二節 □ 2.三節（以上）
12. 學校是否設有社會科（公民與社會科）**專科教室**： □ 1.是 □ 2.否 □ 3.我不知道
13. 班上同學對公民與社會科抱持**正面的評價**： □ 1.是 □ 2.否
14. 「社會上普遍**不重視**公民與社會科」，你是否同意此說法： □ 1.同意 □ 2.不同意
15. 「社會上普遍認為**女生比男生擅長**公民與社會科」，你是否同意此說法：

    □ 1.同意 □ 2.不同意

【問卷到此結束，請再次確認是否有遺漏之處。非常感謝您的協助！】

附錄五　高中學生公民與社會科學習經驗調查問卷（專家效度評定卷）

第一部份

	適合度			修正意見
	適合	修正後適合	不適合建議刪除	
1. 性別： □ 1.男　　□ 2.女				
2. 組別： □ 1.社會組　□ 2.自然組				
3. 您在公民與社會科的學習上對自己具有信心： □ 1.是　□ 2.否			V	問題空洞（B） 應更具體描述以呼應研究問題（因自信心與能力不見得有相關）(C) 如何判定具有信心？這一項是要測學生的能力，學生的自信程度與能力的關聯性有待商榷（E）
4. 您積極參與公民與社會科的課程活動與學習： □ 1.是　　□ 2.否			V	問題空洞（B） 何謂積極參與？這一項是要測學生的個人特質，學生的積極參與與個人特質有何關聯？（E）
5. 父母親的教育程度分別為： 父親： □1.小學 □2.國中 □3.高中（職） □4.大專院校 □5.研究所以上 母親： □1.小學 □2.國中 □3.高中（職） □4.大專院校 □5.研究所以上		V		可將第一項列為「小學或未受教育」或單獨將「未受教育」列為選項（C） 目前社會家庭狀況複雜，可考量增列「我沒有看過父/母親」(C) 增列「我不知道」選項（C）

	適合度			修正意見
	適合	修正後適合	不適合建議刪除	
6. 父母親的職業分別為第幾類(請參考下列職業分類表)： 父親： □1.第一類 □2.第二類 □3.第三類 □4.第四類 □5.第五類 □6.其他，請寫出職業_____。 母親： □1.第一類 □2.第二類 □3.第三類 □4.第四類 □5.第五類 □6.其他，請寫出職業_____。		V		學生對公務人員的分類（特任、薦任等）可能較不清楚，建議可以在旁邊附註說明，或直接列其他（C） 「推銷員」→「業務員」(C)

	適合度			修正意見
	適合	修正後適合	不適合建議刪除	
第一類	大專校長、大專老師、醫師、大法官、科學家、董事長、總經理、特任或簡任級公務人員、立法委員、監察委員、考試委員、將級軍官等。			
第二類	中 學校長、中小學教師、會計師、法官、律師、工程師、建築師、薦任級公務人員、公司行號科長、院轄市議員、經理、襄理、協理、副理、校級軍官、警官、作家、畫家、記者、音樂家、中型企業負責人等。			
第三類	技術員、技佐、委任級公務人員、科員、行員、出納員、縣市議員、鄉鎮市民代表、批發商、代理商、包商、尉級軍官、警察、消防隊員、船員、秘書、代書、演員、服裝設計師、小型企業負責人等。			
第四類	技工、水電工、店員、小店主、零售員、推銷員、自耕農、司機、裁縫師、美容師、理髮師、郵差、士兵、打字員、領班、監工等。			
第五類	工廠工人、建築物看管人員、漁夫、清潔工、雜工、工友、門房、臨時工、學徒、小販、佃農、傭工、服務生、舞女、陪酒小姐、無職業或家庭主婦等。			
7. 我的家長重視我在公民與社會科的學習： □ 1.是 □ 2.否		V		家長是否對本科有所瞭解？（D） 「我的家長認為，無論是考科或非考科，都應該認真學習」(C)
8. 公民與社會科教師在課堂上會運用多元的教學方式： □ 1.是 □ 2.否		V		何謂多元教學方式？（E）
9. 公民與社會科教師與我的互動關係良好： □ 1.是 □ 2.否		V		單從教師與個別學生互動可能較無法呈現「教師特質」(E) 「我與公民與社會科教師」的互動關係良好（A）

	適合度			修正意見
	適合	修正後適合	不適合建議刪除	
11. 學校安排公民與社會科充足的節數： □1.是 □2.否		V	V	學生從何判斷教學時數是否充足（B） 可能有資訊不足的問題，建議可增加「不知道」之選項（C） 「學校對公民與社會科安排充足的教學節數」(A) 節數是否充足應該是問老師？學生如何考量節數是否充足，有太多其他因素參雜影響，這一項似乎無法突顯學習環境的概念（E）
12. 學校提供公民與社會科充足的設備： □1.是 □2.否		V		…充足的「教學」設備…（A、B） 學生怎知公民與社會學科需要哪些設備？這一項僅呈現硬體設備的學習環境，那軟體設備呢？是否也須一併考量？（E）
13. 同學對公民與社會科的評價高，並積極學習： □ 1.是 □ 2.否		V		此提應拆為兩題，對課程評價高不一定會積極學習，同時也要對「同學」做界定，例如班上同學或學校同學（C） 如何得知”同學們”的評價與感受？且一題是否問了兩個概念，一方面問評價，另一方面問積極學習？（E）
14. 社會上普遍不重視公民與社會科：□ 1.同意 □ 2.不同意		V		「社會上普遍」→「輿論」(B) 有人認為「社會上普遍不重視公民與社會科」，你是否同意此說法？（C） 「不重視」要加引號（E）
15.. 女生較擅長公民與社會科： □ 1.同意 □ 2.不同意		V		…公民與社會科「的學習」(A、B、E) 女生「較男生」擅長公民與社會科（D） 有人認為「女生較擅長公民與社會科」，你是否同意此說法？（C）

		適合度			修正意見
		適合	修正後適合	不適合建議刪除	
其他增列之題項或建議	建議將第一部分放置在最後一部分，避免學生認為第一面易被看見而抗拒填答或不填答(B)。				

第二部分：整體課程詮釋

題 項 內 容	適合度			修正意見
	適合	修正後適合	不適合建議刪除	
1. 公民與社會科屬於： □ 1.主科 □ 2.非主科		V		「我覺得」公民與社會科屬於：(A) 「我認為」公民與社會科屬於：(B) 「您認為」公民與社會科屬於：(E)
2. 公民與社會科的實用性程度為何？ □ 1.非常不實用□ 2.不實用 □ 3.實用 □ 4.非常實用		V		我覺得「公民與社會」科（教材）的實用性程度：(A) 「您認為」…(E)

題 項 內 容		適合度			修正意見
		適合	修正後適合	不適合建議刪除	
3. 公民與社會科的趣味性情形為何？ □ 1.非常無趣□ 2.無趣 □ 3.有趣 □ 4.非常有趣			V		「趣味性」學生可能受教師影響較大，應針對課程之趣味度說明。(D) 「趣味性」應明確界定是課程的趣味性？還是教師運用教學方法的趣味性？教科書的趣味性？（C） 我覺得「公民與社會」科（教材）的趣味性程度：(A) 「您認為」…（E）
4. 公民與社會科的難易度狀況為何？ □ 1.非常困難□ 2.困難 □ 3.容易 □ 4.非常容易			V		我覺得「公民與社會」科（教材）的難易程度：(A) 「您認為」…（E）
5. 您認為哪（些）科目應該列入大學入學指定考試科目（可複選）？ □國文 □英文 □數學 □地理 □歷史 □公民與社會 □物理 □化學 □生物 □地球科學			V		可增列「其他」。因為估民與社會科過去也被認為是「非主科」,「非學科」但仍有列入指考的可能性。(C) 會不會有學生認為音樂、美術、體育等學科也可列入考科？須說明沒有「其他」的選項可以填寫（E） 我認為下列…（A）
其他增列之題項或建議	第三部分的名詞定義「實用性、趣味性、實用性」第二部分也應對其做說明或解釋（C） 題號的123與選項的標號123相同，是否要考慮調整編碼，也較方便之後輸入量化資料（E） 標題建議改為對「公民與社會」整體課程之看法（A）				

第三部分：公民與社會科學習經驗（A：對各單元主題之看法）

題目選項 / 單元主題	Q1：你對（A:認為）左列各主題之實用性的看法為何？				Q2：你對（A:認為）左列各主題之趣味性的看法為何？				Q3：你對（A:認為）左列各主題之難易度的看法為何？				適合度			修正意見
	非常不實用	不實用	實用	非常實用	非常無趣	無趣	有趣	非常有趣	非常困難	困難	容易	非常容易	適合	修正後適合	不適合建議刪除	
第一冊：心理、社會與文化													V			
自我與社會	1□	2□	3□	4□	1□	2□	3□	4□	1□	2□	3□	4□	V			
性別差異與性別平等	1□	2□	3□	4□	1□	2□	3□	4□	1□	2□	3□	4□	V			
婚姻與家庭	1□	2□	3□	4□	1□	2□	3□	4□	1□	2□	3□	4□	V			
從親密關係到群己關係	1□	2□	3□	4□	1□	2□	3□	4□	1□	2□	3□	4□	V			
公共性與社會生活	1□	2□	3□	4□	1□	2□	3□	4□	1□	2□	3□	4□	V			
社會團體與結社	1□	2□	3□	4□	1□	2□	3□	4□	1□	2□	3□	4□	V			
發現文化	1□	2□	3□	4□	1□	2□	3□	4□	1□	2□	3□	4□	V			
多元文化	1□	2□	3□	4□	1□	2□	3□	4□	1□	2□	3□	4□	V			
第二冊：教育、道德與法律													V			
教育、公民素養與終身學習	1□	2□	3□	4□	1□	2□	3□	4□	1□	2□	3□	4□	V			
倫理、道德與社會生活	1□	2□	3□	4□	1□	2□	3□	4□	1□	2□	3□	4□	V			
法律與社會規範	1□	2□	3□	4□	1□	2□	3□	4□	1□	2□	3□	4□	V			
憲法與人權	1□	2□	3□	4□	1□	2□	3□	4□	1□	2□	3□	4□	V			
行政法與生活	1□	2□	3□	4□	1□	2□	3□	4□	1□	2□	3□	4□	V			
民法與生活	1□	2□	3□	4□	1□	2□	3□	4□	1□	2□	3□	4□	V			

刑法與生活	1□ 2□ 3□ 4□	1□ 2□ 3□ 4□	1□ 2□ 3□ 4□	V			
糾紛處理與權利救濟	1□ 2□ 3□ 4□	1□ 2□ 3□ 4□	1□ 2□ 3□ 4□	V			
第三冊：政府與民主政治				V			
國家的組成與目的	1□ 2□ 3□ 4□	1□ 2□ 3□ 4□	1□ 2□ 3□ 4□	V			
民主政治與公民德行	1□ 2□ 3□ 4□	1□ 2□ 3□ 4□	1□ 2□ 3□ 4□	V			
政府的組織、功能與權限	1□ 2□ 3□ 4□	1□ 2□ 3□ 4□	1□ 2□ 3□ 4□	V			
政府運作的基本原則	1□ 2□ 3□ 4□	1□ 2□ 3□ 4□	1□ 2□ 3□ 4□	V			
政黨政治與選舉制度	1□ 2□ 3□ 4□	1□ 2□ 3□ 4□	1□ 2□ 3□ 4□	V			
我國的民主憲政發展	1□ 2□ 3□ 4□	1□ 2□ 3□ 4□	1□ 2□ 3□ 4□	V			
兩岸關係	1□ 2□ 3□ 4□	1□ 2□ 3□ 4□	1□ 2□ 3□ 4□	V			
我國外交政策	1□ 2□ 3□ 4□	1□ 2□ 3□ 4□	1□ 2□ 3□ 4□	V			
第四冊：經濟與永續發展				V			
經濟學基本概念	1□ 2□ 3□ 4□	1□ 2□ 3□ 4□	1□ 2□ 3□ 4□	V			
市場經濟制度	1□ 2□ 3□ 4□	1□ 2□ 3□ 4□	1□ 2□ 3□ 4□	V			
生產與經濟發展	1□ 2□ 3□ 4□	1□ 2□ 3□ 4□	1□ 2□ 3□ 4□	V			
經濟與環境的永續發展	1□ 2□ 3□ 4□	1□ 2□ 3□ 4□	1□ 2□ 3□ 4□	V			
總體經濟指標	1□ 2□ 3□ 4□	1□ 2□ 3□ 4□	1□ 2□ 3□ 4□	V			
總體經濟政策	1□ 2□ 3□ 4□	1□ 2□ 3□ 4□	1□ 2□ 3□ 4□	V			
國際貿易與國際金融	1□ 2□ 3□ 4□	1□ 2□ 3□ 4□	1□ 2□ 3□ 4□	V			

■綜合意見：

A：表格中使用「你」或「我」，建議再和指導教授討論，確認後，請採用一致的寫法。

E：每一個小單元不需要編碼嗎？如在自我與社會的前面編碼，分別代表不同單元。另外學生已經高三，還記得每一個單元的內容是什麼嗎？如果記憶不深，如何反應與填答實用性、趣味性、難易度呢？問卷的效度會出問題！是否要考慮補上各單元內容的簡要說明？