

## 第二章 文獻探討

本研究主要探討在進行實施景點解說方案課程後，對學生綜合活動課程學習態度是否影響之準實驗研究。在實驗前得先設計景點解說方案課程，為求課程設計符合研究需求，因此需就「課程設計」及「解說理論」進行探討，以做為設計方案課程之參考。另外，再因應「學習態度」之研究方向，進行相關研究之探討。本章共分為三節，依序針對「課程設計的相關理論」、「解說理論之探討」以及「學習態度與相關研究」分別進行討論。

### 第一節 課程設計的相關理論

#### 壹、課程意義

課程 (Curriculum) 首見於1918年由F.Bobbitt所著之『課程』 (The Curriculum) 一書，原指奔跑、跑馬場之意，隨時間演變，接近於「學習的過程」的意思，是以傳統觀念裡，將課程是唯一種學習或訓練的過程，藉以獲致教育的效果(引自王文科, 2006)。Ornstein 及 Hunkins (1993) 認為課程 (Curriculum) 是一項計劃或一書面文件，其中包含可達成預期目的或結果的策略及方法，而課程設計 (curriculum design) 有時也稱為課程組織 (curriculum organization)，是指提供教學者教學方向與引導的一種解決途徑，可讓教授者掌握課程的概念，以了解課程內容，並且能夠對學科、內容、教材、教法、學習者經驗或活動等課程主要組成要素進行安排，以達到教育目標。黃炳煌 (1996) 認為課程是指學生在教師或學校指導下所進行的一切學習活動；吳清山 (1997) 則認為課程一詞引用在教育活動中，將其視為學校所提供的各種科目。沈翠蓮 (2001) 則說明課程是一個科目或一種計畫、經驗，有如跑馬道一樣，藉由一定的程序及規範的教學過程，讓學習者有實際的獲益。

黃政傑 (1991) 認為課程概念包含學科教材、經驗、目標、計畫等內涵，

是學校的計畫及教師有指導的學習，發生地點可以是教室，亦可是運動場及其他學生生活之場合。依學校課程結構可有實有課程及空無課程：實有課程中依課程內容呈現可分為外顯課程的正式及非正式課程，以及潛在課程。正式課程於學校當中會將其編排明訂課程標準及綱要、實施時程、控制嚴格，如課表內之科目。而非正式課程則屬學習經驗，以學生活動為主，控制較少，自主性較大，如運動會、園遊會、戶外教學等。另潛在課程是學生在正式及非正式課程之外的許多學習經驗，可以有意的設計，也可能無意中發生，隱藏在學校各種情境之中，而結果可能是有利的，也有可能是有害的。在空無課程方面則屬懸缺課程，探討學校「不教甚麼」，由而產生了何種結果？教育目標包含認知、情意、技能，尤其強調認知的語文、數學及個人思考能力，而忽略了透過視、聽、嗅、味、觸、動等感官功能的訊息獲得能力，強調「教」與「不教」同樣重要。

## 貳、課程設計

Ornstein & Hunkins (1993) 說明課程設計包括課程概念呈現的方式及安排的成分，如教材內容、教學方法及材料、學習者的經驗及活動，並可在發展課程時提供方向及引導，以有所遵循。Zais (1976) 提出涉及決定課程設計的要素包括：目標、內容、學習活動與評鑑程序（引自王文科，2006）。David Pratt (1994) 將課程設計定義為：「關於學習情境設計的科學與藝術」，其條件包含滿足學習者需求、確知學習者學習的特質、選擇教學方法及內容、選擇評量方式、容許個別差異性存在以及資源的支援，如設備、教材、人員、經費等（引自黃銘惇、張慧芝，2000）。黃政傑（1991）則提出課程因素有目標、內容、活動及評鑑，而課程設計（curriculum design）係指教學目標訂定、課程要素選擇、教學內容組織安排與實施、教學評鑑的方法過程。以下研究者就課程設計原則、理論取向、設計類型及設計模式作一說明：

### 一、課程設計的原則

課程領域的研究與討論，迄今已出現不少課程設計的原則。這些原則有源於研究發現者，有源於學術思辯者。亦有源於實際課程設計經驗者。不論如何，這些原則都是智慧的結晶，其於課程設計者的引導作用相當鉅大。茲將課程設計的原則說明如下（黃政傑，1991）：

（一）學生利益優先原則：如促進學生學習、學習內容適宜等。

（二）明智抉擇原則：設計者明瞭決定情境為何，從中選擇適當的決定及變通方案，並負起責任。

（三）權力分配原則：課程設計層次包含教育部、教育局、學校課程發展委員會、領域教師、任課教師及學生等，每一層次分享部分課程設計的權利，如教師依社區特性、學校環境、學生需要等設計教學內容。

（四）整體原則：將課程視為完整且各部份皆有相關聯之系統，當其中某一部份改變時，亦會牽動後續課程。

（五）系統原則：課程設計需建立一套設計程序及計畫各程序當中所運用到的因素，諸如時間、資源、工作方式、人際關係、領導、評鑑…等。過程當中的程序可依現實情境賦予彈性，依實際需要做適度的修正。

（六）合作原則：學有專長，各有專精。課程設計需要各種能力者，彼此之間相互合作、集思廣益、克服困難、避免錯誤，以期達到計畫預期的效果及教育目標。如課程專家、學科專家、數位教師等進行協同教學。

（七）時代依存原則：學校課程反映時代，更是時代的產物，學校必須反映社會需要。每一階段的社會有其特殊的社會結構、哲學觀點、累積的知識、價值觀等帶動教育課程的改變。因此可知，課程設計講求過程與方法，符合時代的要求，如資訊科技於課程中的應用。

(八) 改變必然原則：依據上述時代依存原則而來。因時代改變、哲學觀、知識累積、社會需要等皆已改變，課程的革新即屬必要。

(九) 時代促進原則：課程設計可以反映時代，亦可帶領時代的進行，亦即教育可以適應社會變遷，亦可導正社會潮流。

(十) 持續原則：課程設計是一連續的過程，當中可有階段性的完成目標。過程中因時代依存及改變必然原則，過去的課程內容已不符現今需要，因此課程設計是一循環過程，才可反映時代、引領時代。

(十一) 各種改革並存：依教育哲學的觀點言之，不同的哲學觀有著不同的知識觀、人性觀等，衍伸而出的教育目的則有所不同，因而可建立不同的課程設計。再者，不同區域性有其特殊性，因地制宜則可設計不同的課程。

(十二) 課程與人員並重：課程改革成功與否最重要的因素是「人」，包含教師、行政人員、等。若課程設計實施人員未有能力或心態執行改革課程，則效果有限。因此，必須培養教育執行者有設計及應變能力，當執行過程中遇到困境能予以立即的回應，以期達到教育的目標。

課程設計的原則一旦建立，便可應用於面臨的新情境。但其應用性常受到新情境所具特質的限制，有的限制多，有的限制少，某些原則可以當作是普遍真理，某些部分只是部分真理。所以當我們在使用課程設計原則之際，必須隨時反省其所使用的情境，切忌不可流於機械與盲目。

## 二、課程設計的理論取向

人類教育的歷史，存在許多難以解決的爭論，其中極為重要的一環是課程的理論取向。課程應包含什麼？以何種因素為核心來設計？其中教師、學生的角色和關係如何？所謂「教」到底是什麼？「學」又是什麼？課程設計

者如能透徹瞭解這些問題，當有更多的選擇。研究者將課程設計的理论取向敘述如下（黃政傑，1991）：

（一）學科取向的課程設計理念：學科是追求知識的架構，不同學科有特點及適宜的方法，包含研究領域、事實、作品、共同追求真理的社群，共同使用法則及邏輯以表達觀念，過程中一者「教」，另一者「學」。當中的社群包含真理探究者（學者）、真理傳授者（教師）、真理接受者（學生），三者差別於程度不同，參與及發展程度有如金字塔。著重心智能力的運用，如思考、理解、推理、記憶、分析等，以追求事物獲得真理；另一真理的累積，亦即「知識」，知識的探究與傳遞是此取向的另一精髓，每一學科有自己的知識及求知方式，有其獨立性與自主性。因此，學科取向的課程設計以引導學生進入學術社群為目標，傳授重要的學科內容知識，如事實、概念、原理、原則、理論等，同時亦訓練其運用專門的研究方法，運用講述及探究發展認知能力。其缺點是無法關注未往金字塔頂端爬升的學習者、學科分類益趨複雜多樣、專家對學科結構定義尚有爭論、學科獨立卻流於本位、設計者或注重內容、過程而造成偏頗、重學科而忽略其他因素的影響：如心理、生態、政治、環境…等。

（二）學生取向的課程設計理念：強調學生個人的意義創造，課程因應學生而設計產生，學校傾向於自由、統整、發展、活動的依學生為中心，依學生的心理、生理、能力、需要、發展…等因素安排課程，獲得完整的學習經驗與開發，即便可獲得最佳的教育成效。在此教學是提供學習環境及經驗的過程，教師是一協助者，協助學生從事各種學習活動，促進潛能生長與發展。課程設計可跨越學科，依主題或工作單員列出相關知識，學生負責自己的學習組織，可無固定的學習順序。也因課程設計依學生興趣與需要而設計，因此給學生選擇與彈性，相對的學生須對學習的成敗擔起責任，進而衍伸出對學生的評鑑工作。評鑑工作注重學生的學習過程及全面性的整體表現，如認知、情意、技能等。方法是直接、主觀的，對學生的努力及表現予以詳細的紀錄，學生表現的興趣、熱誠常是教育者所觀察的，亦可反映出此課程的優劣程度。但其所產生

的爭議有：學生的興趣及需要未明且未必是學生所會選擇及願意的、是否符合經濟效益、學習是否連續、重自由選擇卻流於放任、未重視適應未來的能力、流於無內容的快樂學習等。

（三）社會取向的課程設計理念：說明學校是社會機構，有教育下一代的功能及需要，為社會服務，以社會利益為優先考量。課程設計以協助學生適應現存社會及提升學生批判能力，建立新目標，進而促進社會有益的改變。因此社會狀況是課程設計的依循，透過分析社會狀況，了解社會問題或需要，將學生導入社會，學習社會需要的能力，以期能夠改善社會。由此可知，社會取向的課程設計是重視社會能力的實現以及社會問題的解決及社會的重建，而知識則由社會價值加以界定，個別差異亦讓社會行為更加有效率。教師在此的角色可是指引者、協助者，激發學生參與社會行動的熱誠，有效學習課程活動。評鑑上可測量對目標的達成程度，可保障課程目標的實現，或以衡量學生所處情境的表現予以主觀的個人意見。此取向的課程設計問題有：雖適應現存社會卻也維持現狀中的不平等，若要重建社會，則有可能流於改造社會的工具。因此課程設計者須衡量兩者相關影響之程度。

（四）科技取向的課程設計理念：科技可成功運用在預測或控制自然現象，將媒體及器材於課程中加以計畫，按行為科學原理設計教學順序，即可得一有效的學習行為。另建立教學模式，課程設計依教學模式進行，透過科技的特性，如精確、系統、複製等，即便獲得其中的有效結果，強調教育投資須有相對成果的績效。因此重視目標的確認與達成、實施程序的先後順序、適度的練習及經驗引導、過程及結果接受評鑑以得知下一程序或學習效能。評鑑上可得知學生的先備能力，可判斷達成課程目標的實施程度。其要特別注意的是否會忽略課程中師生的互動及課程的實施過程、教育目標及行為目標是否正確、精熟標準等，都可有進一步的探討空間。

由上述文獻可知，各個取向之課程設計理念，也其優劣勢及可行之道，因此在教育現場中，可依教育目標、學習目標予以結合運用。課程設計者時

時反思自己的理論取向，佐以學習目標及學生特質，將課程設計實施結果達到最高效益。

### 三、一般課程設計類型

一般課程設計的類型，各學者專家見解仍有出入，但主要的不外有學科課程設計（academic-subject designs）、融合課程設計（fusion designs）、廣域課程設計（broad-fields designs）、特殊主題設計（special-topic design）、學習者中心課程設計（learner-centered designs）等（王文科，2006）。茲分別探討如下：

（一）學科課程設計（academic-subject designs）：傳統的科目制定大都是此類，如國文、英文、歷史等。此類型受重視的原因是因知識建立的過程仰賴學科的努力及奉獻，再者，大學是依學科取向設立系所，而教師由此培育而來，中小學課程則以此跟進。唯目前因教師授課時數的關係，有可能配授非專長科目；學生亦因傳統教材取向，修習更多科目，造成更大的負擔。

（二）融合課程設計（fusion designs）：將兩個（含）以上的相關科目內容融合一起成爲另一新科目稱之，如教育史可有中國史及西洋史；或可跨學科爲之，如生化學則爲生物學及化學。唯兩者在學理上是否可取得一致、合理可行乃是其一大考驗。

（三）廣域課程設計（broad-fields designs）：廣域課程橫切某整個領域或知識體系，可環繞某一主題組織，創立另一獨立統一體，可避免方案流於零碎化，學校亦不需提供數科的分隔課程。唯難題在於：哪些內容成份須加以結合在一起？有可能造成廣域課程名稱相同，但內容卻有相當大的差異。

（四）特殊主題設計（special-topic design）：學習經驗環繞某一特定焦點的的主題組織稱之。有些從已認定的學科中擷取所需內容，另有廣泛納

入各種來源者，如圖 2-1。

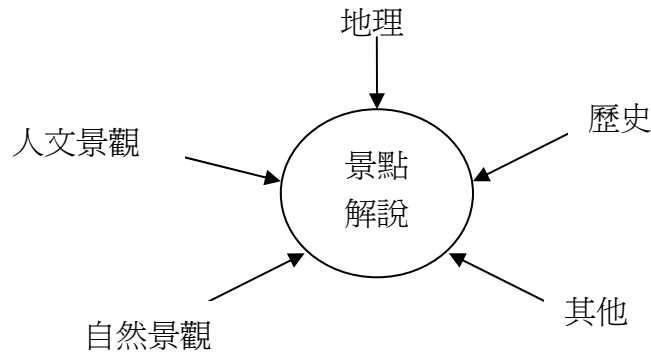


圖 2-1 不同來源的特殊主題設計  
資料來源：修改自王文科，2006，230 頁。

(五) 學習者中心課程設計 (learner-centered designs)：以學習者的需求的需求與願望做為方案規劃的「主要焦點」，課程的開設或撤銷取決於學習者的興趣。目前以核心課程設計及活動課程設計值得注意。核心課程係指學習者具有且應在學校課程實施的共同需要課程，學習者選擇所需之內容，側重社會與個人問題的學習，促使學校教育與學生生活產生關聯。活動課程較具彈性，提供主動參與學習過程的機會，亦重視學習者的選擇權，強調學習者主動投入或活動，促進學習者的發展，此時的教師以引導或助長學習者為務。

課程設計的類型可以多樣化，包括教學示範、生活故事、角色扮演、團體討論、小組經驗分享、宣導短片、照片、圖片、「做中學」的遊戲活動、學習單的情境問題討論等多元方式，並且配合學生學習主題的各單元內容，設計分組與個人學習單，以建立學生健全的學習觀，亦即依學生的學習狀況情形不同，提供適性化的學習內涵與教學活動設計的類型。

綜合上述，課程設計的配套措施，需鼓勵教師依據專長，善用資源，配合學校學區特色，引導教師進行課程選擇調整創造，進行方案設計。重視課程方案設計小組的之間的分工合作，兼重正式課程與非正式課程等學校整

體課程方案設計。透過各課程方案設計小組的連貫統整，注重課程方案領域目標與內容的縱向連貫與橫向統整，合力進行整體課程設計。

#### 四、課程設計模式

黃光雄（1996）在《課程設計的模式》一文中，指出課程設計的模式約有三種：（一）目標模式：以心理學為理論基礎，由美國Tyler所創立。（二）歷程模式：以哲學為理論基礎，為英國Stenhouse所設計的。（三）情境模式：以文化為理論基礎，為英國Skilbeck所倡導。本研究景點解說方案課程其設計主要依據Wheeler的圓環式目標模式而設計，此課程模式屬於目標模式。研究者將最具代表性的學者課程設計模式及對其模式分析整理如下（黃政傑，1991）：

##### （一）Tyler 課程設計模式

Tyler（1949）於「課程與教學的基本原理」（Basic Principles of Curriculum and Instruction）中提出課程設計的四大問題：學校應達成的教育目標為何？學校應提供何種學習經驗以達到教育目標？學校要如何有效組織學習經驗？學校如何確定教育目標的達成？王文科（2006）藉由上述四個基本問題，闡述課程設計的過程及模式，以期達到最佳學習效果（如圖 2-2）：

1.確定教育目標：從學習者、學習者的生活社會、與教材蒐集資料，得以確定一般目標，課程計畫者再透過教育哲學及學習心理學篩選、過濾及修正後形成具體教學目標，以明確的記載有待學生學習的內容。

2.選擇：確定目標後，開始決定何種學習方式可以達成教育目標，此乃是創造的過程。教師將可行的學習經驗提供給學習者學習，將其記錄下來，以查核是否達成目標。

3.組織：將會影響學習者的學習經驗之元素予以組成，依類別或科目統整後使其有關聯性及取得和諧後加以呈現，使學習者的學習經驗有延續性及關連性。

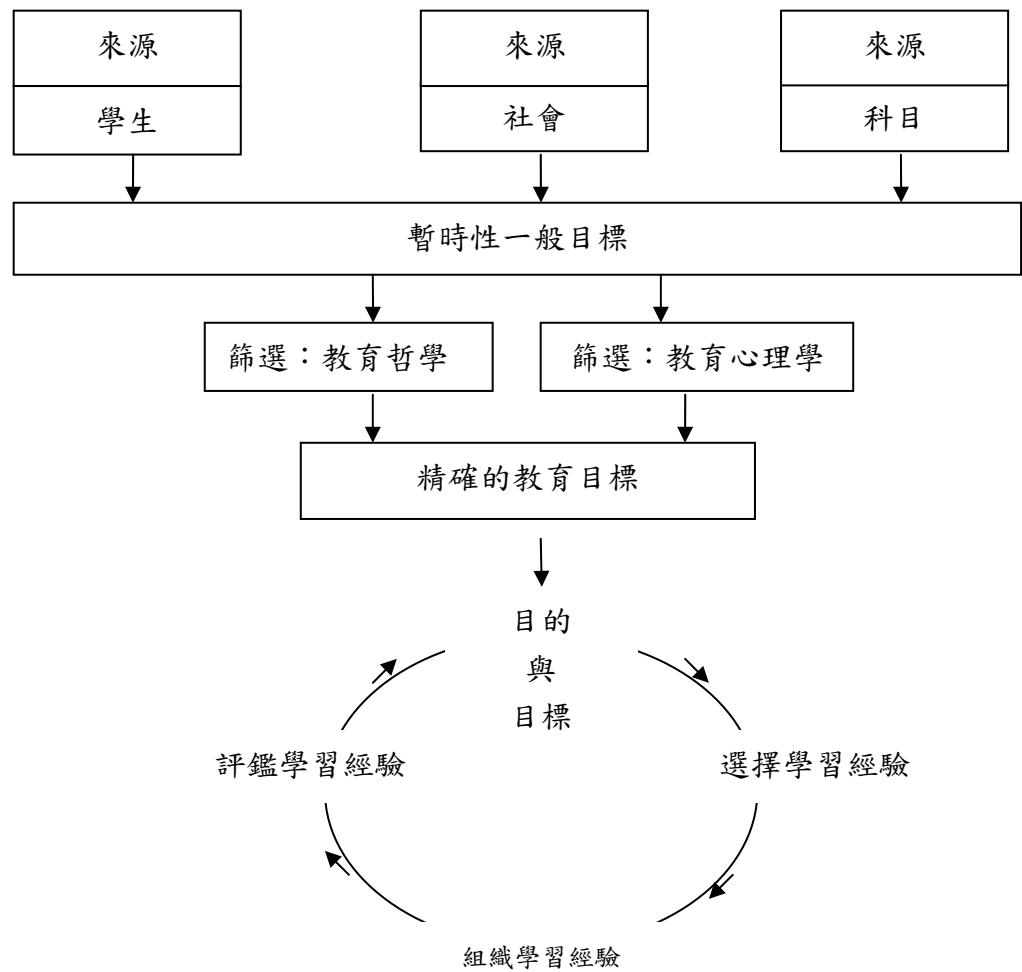


圖 2-2 Tyler 課程設計模式

資料來源：引自王文科，2006，239 頁。

4.評鑑：評鑑是對事物或現象給予價值的判斷（黃政傑，1990）。在教育現場可謂是評量學生的實際行為表現，評量分數次進行，以確定習得的學習經驗是否具有持久性，並達到教育目標。可見評鑑是一個決定課程是否達到期望結果的過程。方法有數種，如測驗、作業、問卷、紀錄等，根據結果，可檢視課程計畫的優缺點，以供修正計畫用。

Tyler 的課程理論應可歸納為四個階段：目標、計畫、實施、評鑑。黃政傑（1991）更進一步補充說明，教育的目的源自於學生的需要，而發展課

程初期，欲獲得這些需要，可與學生及家長晤談，或由教師觀察及調查去理解。基本上學生的需要會因學生所處環境、地區而不同；而且學生因其需要而學習，興趣會大幅提高。Tyler 提到教育的目的達成與否，即是課程評鑑的過程，課程發展的最後階段，應積極評鑑課程目標，以做為修正課程之依據。

## (二) Wheeler 課程設計模式

本研究景點解說方案課程其設計主要依據Wheeler的圓環式目標模式而設計，此課程模式屬於Tyler模式的變型，新增「選擇內容」的階段，並使評鑑具有回饋的作用。此時課程設計人員即在於決定課程的效能，並為下一循環的設計，進行修正（詳如圖2-3）。研究者將Wheeler課程設計模式分析整理如下（表2-1）：

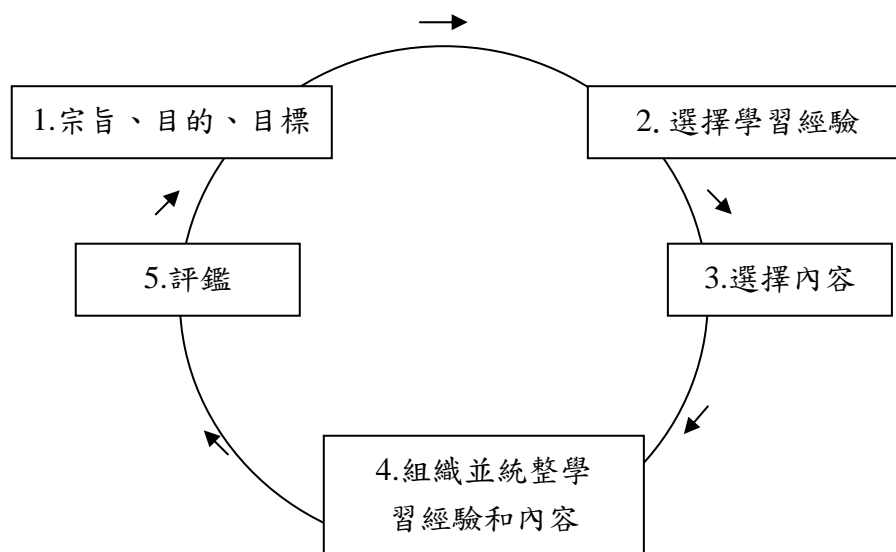


圖 2-3 Wheeler 課程設計模式

資料來源：引自黃政傑，1991，150 頁

表2-1 Wheeler課程設計模式的分析

發展基礎	將Tyler的課程設計模式修改為圓環式的模式，並加入「選擇內容」，並使評鑑具有回饋的作用。
模式要素	1.宗旨、目的、目標：從擬訂宗旨、目的、目標為起點。 2.選擇學習經驗：「學習經驗」係指學習者與外在環境（他所能反應的）間的交互作用。 3.選擇內容：學生獲得豐富生活經驗後，仍須提供系統的知識，以基本的概念架構統御繁雜的事物。 4.組織並統整學習經驗和內容。 5.評鑑。
特色	使評鑑結果具有回饋或修正的功用。
限制	1. 沒有說明課程實施的步驟。 2. 目標有其使用限度，無法滿足各個學習領域及層次的需要。

資料來源：整理自黃政傑（1991），頁149-150；張尤雅（1998），頁40。

由上述文獻可得知，課程設計模式所要顯示的不外課程要素、課程設計的程序及其中之關係（黃政傑，1991）。所謂課程要素是指課程所應包含的東西，例如目標、活動、題材等。所謂課程設計程序，是指課程設計者所做所為的順序，例如目標建立應先開始或是內容選擇？各要素與各程序間，係屬獨立存在，或是先決工作、彼此關聯，也常在課程設計模式中表現出來。因此課程設計的模式，便是課程設計實際運作狀況的縮影，或是理想運作狀況的呈現，希望藉此介紹、溝通或示範課程設計的藍圖，使未來的課程設計行動獲得指引。

此外，課程設計模式的借用，也必須考慮區域與文化歷史背景的差異，不宜冒然全盤移植。就課程設計的模式而言，應依目標及教材的性質，採用不同的課程設計模式，課程設計的類型，宜依學生不同教育層次，而偏重經驗取向，或偏重學科取向，或傾向社會取向。課程設計應該是一項由政府、社會人士、家長、教師與關心教育的學者專家，共同參與的教育工作，而非技術問題。課程設計模式如此地多采多姿，而讓從事課程設計者有更多的選擇機會，選擇最適當的課程設計模式，並加以應用。

## 小結

綜合上述得知，課程設計係指學校或課程計畫者依需求設定教育目標，為達成預定的目標，依照理論基礎將相關的課程因素作有系統安排，使課程目標、課程選擇、課程組織、課程評鑑能進一步整合，從事整體課程發展、課程實施及課程評鑑的過程。期能有系統、有計畫的將教學內容呈現，引導學習者有效學習。換言之，課程設計(curriculum design)是學生學習的進程及學習經驗的策略，不只是傳遞所知道的，更引領學生探索未知的周遭環境(方德隆，2004；王文科，2006)。

著眼於此，本研究景點解說方案課程設計與方案目標，預先規劃了學生的學習經驗，但在教育現場中教師知覺解讀之教材，與學生共同實施建構出的學習經驗，亦即實際的課程經驗是師生一起實踐發展出來的。又黃光雄與蔡清田(1999)認為課程即科目或教材，換言之科目或教材是為課程設計本身，而課程發展是產出科目或教材的動態歷程。此外，黃光雄與楊龍立(2000)提出課程如成品，換言之課程設計是為成品，課程發展是成品的動態製作歷程。學校的課程發展是以學生學習需要為主要考慮因素，每個地區與學校都有其獨特之處，學生生活背景也不盡相同，學校必須積極運用各種方法，蒐集相關資料，其次，在參照教師的教學專業，結家家長與社區人士的資源，如此才能共同發展出適合學生的課程設計。

## 第二節 解說理論之探討

解說(interpretation)是一種溝通的工作，經由適當的解說可使自然與文化資源獲得保護，減少遊客於遊憩活動時對自然的衝擊，使資源得以保護，另一方面也可使遊客得到豐富愉悅的遊憩體驗。本節分為：壹、解說的定義；貳、解說的目的是及功能；參、解說的目標及原則；肆、國內解說相關之研究等四部份，將解說之相關文獻作一歸納與探討。

### 壹、解說的定義

國內外許多專家學者對「解說」的定義，均有不同的見解，綜合各家所得如下：所謂「解說」是指在特定區域內，運用各種傳播方式，將自然環境和人文特色，適當的詮釋與介紹。張長義等人（1985）提出：解說是將某特定區域內的自然與人文環境特性經由各種媒介或活動方式傳給特定對象之工作。解說的目的是同時也是協助民眾或遊客（消費者）瞭解所見景象的各種服務行為，目的在給民眾獲得新的瞭解、新的見識、啟發新的興趣、關注與愛心（林文鎮，1987）。

Sharpe (1982)、林鴻忠（1988）則對解說提出下列的定義：解說是一種對於公園、森林或類似遊樂區之遊客服務工作。遊客到這些區域雖感到輕鬆愉快，但也期望能同時瞭解區域內有關的自然和人文資源：包括地理演化、動植物、生態族群和人類歷史等，解說就是聯絡遊客和資源兩者間之橋樑。此外，解說是一種溝通自然知識之意識交流、手段與設施之綜合體，不但可適切地詮釋自然環境資源的重要性，更有助於遊客的行為管理，可以發揮教育性、娛樂性與宣傳性之功效，更促使遊客體會彼等於環境中所扮演之角色，從而加深環境保育之觀念（張明洵、林玥秀，1992；簡益章 1994）。由上述文獻可知，解說的對象是「人」，在解說的過程中，希望其對自然或人文有新的體驗，並能樂在其中，感受愉悅。

因此，解說除了知識性、娛樂性，更兼具教育性和宣傳性。為加強這些功能，必須運用適當的工具和表達方式，使解說員能獲得相當的回饋，藉此提昇解說的藝術性。林朝欽（1995）認為：解說是一種人與自然、人與人之間傳達思想與觀念的過程，因此是以心理學、傳播學、行為學、環境倫理、價值哲學等各理論為基礎的工作。吳忠宏（2001）也提出呼應的說法：「解說是一種藝術，旨在塑造情境的效果，可以讓人們對萬物有清晰的瞭解，培養對環境敏銳的觀察力，可以緩和對立的觀點，也可以傳達愉悅的訊息，更可以強化遊憩體驗。」

透過解說的行為，我們期望接受解說的人員能有所學習或領悟，不只是遊樂而已。Tilden(1957)將自然解說定義如下：解說是一種教育性活動，目的在經由原始事物的使用，以指示其意義與關聯，並強調親身體驗及運用說明性之方法或媒體，而非僅傳達一些事實。而 Mahaffey（1970）認為「自然解說」是溝通人與其環境間之概念過程或活動，用以啓迪人對環境之知識與瞭解，以及其於自然界中所扮演的角色（引自簡益章，1994:8）。所以解說也是一個過程，一種表現，藉此遊客親身觀看、學習、與感受，並透過第一手的體驗得到啓發。解說是在訴說某一區域的景色與歷史背後的故事，它也是一種過程，幫助人們看到非本能所見的（TAIWAN 台灣的國家公園，2005）。

綜合上述文獻歸納，解說是指運用各種媒體傳達溝通的教育性活動，目的除了在傳達資訊、事實外，更希望能引起接受解說對象的體驗和其對解說事物的關注與瞭解。另外解說亦可定義為一種遊憩區的服務，在遊憩區提供給遊客的服務，基本上是一種強調親身體驗的教育性活動，其目的在運用人員及非人員等媒介，使遊客能對當地環境或參與的活動有所了解，並且在傳達資訊和事實之外，也能進一步激發出遊客對環境的欣賞與對活動的熱忱。

## 貳、解說的目的及功能

### 一、解說的目的是

解說的目的是要讓遊客及民眾對於所生存的環境多一分的認識與關懷，並經由解說教育的進行，喚起人們關懷自然保育，進而愛護自然生態環境。

Sharpe(1982)認為解說的目的是可分為三點：

- (一) 解說可協助遊客發展對他們旅遊地區敏銳的觀察、鑑賞與瞭解，使他們的旅遊是豐富且有趣的經驗。
- (二) 解說可達到經營目標，一方面是可促使遊客對於遊憩資源的使用採取更為省思的態度；另一方面是可将各種對資源的人為衝擊減至最低。
- (三) 解說可以傳達管理單位的訊息，增進民眾對於管理單位的目的與目標的瞭解。

吳忠宏(1999)則指出解說目的在告知及取悅遊客並闡釋現象背後所代表之含意，藉著提供相關的資訊來滿足每一個人的需求與好奇，同時又不偏離中心主題，期能激勵遊客對所描述的事物產生新的見解與熱誠。「解說」本身就是一種專業，目的在引起觀眾的學習動機，掌握觀眾的學習興趣，協助觀眾熟悉環境，提供觀眾周邊資訊，指導觀眾進一步之學習途徑，尤其透過靈活生動的溝通技巧，使觀眾不僅獲得知識、能力與技巧，更能經由解說者產生美感經驗的深度體驗，進而改變行為及對事物的態度(張家銘，2001)。解說主要是給學習者一種新的認識、新的洞察力、新的熱忱以及新的興趣等。一個好的解說員應有領導者迷人的特質，能輕易的引導人們進入他們從未經歷過的迷人新世界。而為了要達成解說的目標，解說員需要具備知識、熱忱和親和力這三種特質。

### 二、解說的功能

解說是一種結合社會學、心理學、傳播學、行銷學、管理學、環境倫理學、

價值哲學等理論的新學門。它的功能是在人、資源、機構間形成溝通的橋樑，也就是透過人員或非人員的解說方式，運用媒介有意識或無意識影響他人內心的感受，以達成解說的目標。解說並不是一種單向溝通，它需要聽者的回饋，如此才能產生雙向的交流（吳忠宏，1998）。

Sharpe(1982)將解說的功能分述如下：

- (一) 解說可以加強遊客的體驗。
- (二) 解說可讓遊客瞭解自身所處之地與大環境之關係，使其對大自然的資源有更深入的認識。
- (三) 解說可以拓展遊客的視野，讓他們對大自然共生共存的現象有更深入的認識。
- (四) 解說可以讓那些曾或不曾被告知的人們在處理自然資源管理的相關事務時，可做出較明智的決定。
- (五) 解說可減少公園不必要的破壞情形，使維護管理的費用降低。
- (六) 解說可以巧妙地將遊客由敏感度較高的地區轉移到較能接受遊客衝擊之地區，以達成保護環境的目的。
- (七) 解說可以增進人們的印象和得到支持。
- (八) 解說可以灌輸遊客一種以自己國家或地區的文化歷史為榮的感覺。
- (九) 對於以觀光為主的地區或國家，解說可增進其發展。
- (十) 解說可喚醒市民對歷史古蹟的關心，進而有效的保存有特殊歷史意義的基地。
- (十一) 解說可啟發人們以理性的與感性的方法保護環境。

綜合上述文獻，研究者將解說功能歸納如下列四點：

- (一) 解說能充實遊客對自然或人文環境的體驗，進而激發出保護環境或以合理方式採取行動保護環境。

- (二) 解說可以使遊客感受到環境的多變性與自然之美，並讓遊客留下深刻的體驗。
- (三) 透過解說可讓遊客了解經營者的目標與作法，並增進經營者的形象與知名度。
- (四) 透過解說，除了能維護遊客秩序，亦可引導遊客正確地使用資源，減少對環境不必要的破壞。

### 參、解說的目標及原則

Ham (1992) 認為，解說是一種溝通的方式。也就是說，解說應該要達成兩個目標：一是抓住聽眾的注意力，另一個則是將解說員所要傳達的訊息傳遞給聽眾。針對解說資源的多樣性、複雜性以及解說對象的不同特性，解說員的工作具備高度挑戰性。而解說員除了本身的專業知識的訓練與背景外，在執行解說任務之時，亦有許多原則需要依循。

Tilden (1957) 所提出的解說六大原則，可說是當代美國解說界之經典。不但融合前人的智慧，至今依然被奉為解說理論與實務工作之圭臬，其六大原則為：

- 一、任何的解說活動如果不能**和遊客的性格或經驗有關**，將會是枯燥的。
- 二、資訊不是解說。**解說是根據資訊而形成的啓示**，但兩者卻是完全不同的。  
然而，所有的解說都包含資訊。
- 三、解說是一種**結合科學、歷史或建築的藝術**，講述的內容具有某種程度的教育性，是可被教導的。
- 四、解說的主要目的不是教導而是**啓發**。
- 五、解說必須針對**整體**來陳述，而非片面的部份。解說應在表達**整體**，而非**枝節片段**，應強調**全人類**，而非**某一部份**。

六、對十二歲以下兒童做解說時，其方法並不是對成人解說的內容加以稀釋，而是要運用不同的做法。若想達到最好的效果，則必須要有另一套個別的活動。

吳忠宏（1999）根據Tilden之解說六大原則、相關文獻的回顧及實際從事解說的體會，提出了解說六大處方：「1.解說旨在溝通，而非說教。2.解說重在體驗，而非介紹。3.解說貴在分享，而非灌輸。4.解說期在啓發，而非教導。解說難在行動，而非感動。6.解說強調過程，而非結果。」另外他又提出解說六化論「解說員將所獲得或學習到的資訊『溶化』，然後儘可能地『消化』吸收，進而轉化成新的知識與感受，並將其變化成與遊客有關的訊息；藉由分享與啓發來感化遊客，使其瞭解天地萬物的奧妙，以達教化人心的目的。」

Beck & Cable（1998）則將Tilden的解說六大原則重新詮釋，加入了現代解說的思潮，提出了解說的十五項原則，來幫助解說員充實解說技巧並增進解說成效（引自吳忠宏，2000）。

張明洵、林玥秀（1992）也曾提出解說工作的八項原則，說明如下：

- 一、第一手的經驗
- 二、引領遊客親身體驗
- 三、將歷史帶入實際的生活
- 四、將解說與遊客經驗相結合
- 五、關心遊客的需求
- 六、將片斷資訊組合成解說內容
- 七、解說需要知識及研究作後盾
- 八、視對象的不同改變解說方法

由上述文獻可知：解說應與學習者的生活相結合，體察學習者的興趣、動機及對特定主題的喜愛程度、學習方式的接受程度等因素。解說員應該將生硬的知識轉化成各種學習者感興趣的學習方式---講解、活動、觀察、表演等方式

進行解說，使學習者到戶外不是只在完成學習單、作業單等作業，而是要觸及學習者的心靈深處，感動其內心，並進而改變其行爲。

## 肆、國內解說與解說員訓練課程相關研究

### 一、國內解說相關研究

在國內有關於解說的相關研究方面，吳忠宏（2002）整理出1984年至2002年所出版的之碩士論文共43本。發現其研究對象可分『接受解說服務者』、『提供解說服務者』等兩大類，其中只有黃美雯（2002）一篇是同時對解說員與遊客進行研究。在研究區域方面，分國家公園、森林遊樂區、風景區、古蹟遺址公園、動植物園海洋、博物館、美術館等七項，其中又以國家公園及博物館、美術館居多。最後在主題方面，則可分解說評估、解說需求、解說規劃、解說志工及專業能力等五類。

本研究主要是發展一套培養學生具備景點解說能力的方案課程，期許透過教學及實際練習後，讓學生成為小小解說員。研究者整理2002年後有關解說能力培養的相關研究如下：

顏蔚雯（2002）其研究主要在探討我國國家公園解說員應具備之基本能力。並採用調查研究法，研究工具的發展，採自編的「我國國家公園解說員基本能力之研究調查問卷」為研究工具，以理論分析為主，實地訪談為輔，研究結果顯示解說員應具備基本工作素養、專業知識、專業技能等三大領域、八小類別、五十二項基本能力。

李國祥（2003）描述一位國小教師由學科教學知識的觀點，發展出培訓家長戶外教學解說能力課程方案的歷程。家長的解說技巧，在解說儀態及音量方面的掌握較好，然而在解說內容的深度、廣度及熟悉度仍待加強。

郭麗娟（2003）其研究的目的是利用一套以學校本位課程概念發展的《原

野自然公園學習步道手冊》，規劃及培養國小六年級學生的解說訓練課程。研究中發現六年級個案學生透過這種小組實際解說的歷程，可提升其對植物概念的認知。

廖倚萱（2003）在『環境服務學習方案發展與學生學習成效之研究---以關渡青少年保育解說團為例』研究顯示，學生在參與環境服務學習方案後，瞭解與應用所學之環境教育知識，獲得從活動參與而增加的團體感與因認識關渡而產生對周遭環境與社區的認同感，並且有實質環境行動的成果

蔡嘉恆（2003）其研究旨在評量關渡自然公園的一般參觀解說活動，對於校外教學的國小學童產生的影響，解說員偏好以講述的方式來進行解說，並以問答的方式來與學生進行互動。引導學生直接觀察是一種非常有效的解說技巧。

李如珍（2004）其研究主要是以質性研究為主，分析解說志工解說能力養成因素有三個階段，在初階段的自我學習中，學習動機與學習策略的應用，是影響能力養成的重要因素；在第二階段專業知識之增進部分，志工以「看書、報章、雜誌、網路及電視」、「培訓課、參加研習、聽演講」等方法，達到解說能力之養成；在第三個階段解說困境的化解，志工們認為豐富之專業知識與有自信心最為重要。

陳麗娟（2004）在其研究中乃針對單一學校進行個案研究，探討國小學童對校園植物解說牌的看法與需求。

由上述文獻可得知：關於解說對象的研究幾乎都在國家公園解說員、志工，針對學生部分也幾乎都是以國小學生為主，研究對象較少針對國中生。關於解說內容及課程大都以國家公園、美術館博物館及都會公園為主，其重點都放在專業的解說服務上。而將『景點解說方案課程』與九年一貫課程或學校本位課程相結合運用在國中學生，則尚未有人朝此方向研究。

本研究針對小琉球獨特的離島景觀資源及地方特性發展一套景點解說方案課程，實施對象以琉球國中八年級學生為主，希望藉由課程及景點解說實習

活動中，培養他們具備景點解說能力。一來通過校內的景點解說能力施測，二來能將所學應用在生活中幫助遊客與家鄉。因為對旅遊地區而言，解說是一種媒介，透過解說可以將地區的環境、生態、文化、歷史等在地知識傳達給遊客，以協助旅客提升遊憩體驗並抒解生活壓力；另一方面，解說可以有助於改善人們對地方的公共印象，促進地區性觀光產業的發展，並喚起當地居民的自我覺醒，珍惜自己的土地，對地方產生情感跟認同。

## 小結

本研究限於課程實施的限制，難以培養學生成為專業之解說員，而只是扮演小小解說員，並培養學生對鄉土的認識與愛惜。然而，本研究希望藉由景點解說方案課程培養學生具備景點解說能力，紮下未來成為「專業解說員」之根基。因此，在整個景點解說方課程案實施過程中，實有必要將解說的相關理論讓同學有所瞭解。所以，研究者在方案設計中除了解說概論講授外，針對不同景點、對象、場合也將讓同學知道所該具備的解說原則及目的，如此才能達到景點解說所要達到的功能。

解說理論在景點解說課程裡扮演著重要的角色，一個好的解說員除了具備專業知識，另外也必須對解說的原則、功能及目的有所瞭解，如此才能藉由解說使遊客能對當地環境或參與的活動有所了解，並且在傳達資訊和事實之外，也能進一步激發出遊客對環境的欣賞與對活動的熱忱。經由解說的過程，遊客不但可以充分獲得相關的資訊，也能夠從中體驗到關懷自然與環境的重要性。

研究者希望經由解說方案課程的實施，能培養學生對於地方特色有所瞭解和具備親切的解說態度。或許他們的表現無法如專業解說員，但至少方案的實施過程中，能讓他們去嘗試、體驗，培養他們具備解點解說能力，進而成為優秀的解說人才，在最適當的時機引導遊客去感受小琉球的多變性與自然之美，並讓遊客留下知性與感性的體驗，同時也為家鄉盡一點心力。

## 二、解說員訓練課程相關研究

政府於九十年全面推動週休二日的政策，民眾非工作的時間變長，因而帶動了休閒旅遊的熱潮。對出外從事休閒的廣大遊客，透過何種方式引導他們獲得知性、感性與靈性兼具的遊憩體驗、啟發對週遭環境的認識，進而引導他們懂得愛護生態環境，最終做出有益於生態的環境行動，『解說』是最有效的方式之一（吳忠宏，2001）。解說員可以提升遊客鑑賞大自然的能力，維護改善環境並作為管理單位與遊客間的溝通橋樑，解說員的責任如此重大，他們的甄選與訓練也就十分重要了（張明洵、林玥秀，2002）。解說員的工作重點，是在掌握觀眾和解說技巧，所以在解說員訓練課程規劃時，除了專業知識外，也必須提供解說員熟悉觀眾與解說方面的能力訓練（陳淑菁，1998）。

周儒、蔡慧敏（2001）參考美國國家公園解說員專業發展模組擬定解說員相關訓練課程，建議國家公園解說員可分為三個層級且各有其不同程度的訓練課程（表2-2）。

表2-2 國家公園專業訓練課程分級表

層級	專業訓練課程
初級	國家公園環境傳播、教育與解說
中級	環境教育教學活動設計、戶外教育原理與方法、解說資料蒐集與建檔、解說活動規劃與設計
高級	解說媒體規劃設計與發展。解說人員領導與人類規劃。解說研究與公園資源整合

資料來源：周儒、蔡慧敏（2001），國家公園解說員環境教育及環境解說課程建立及訓練報告

李國祥（2003）在其研究中將太魯閣國家公園第一期至第七期義工解說員訓練課程分析歸納為認知知識（動物、植物、地質地形、天文、人文史蹟）、解說技巧、國家公園與國家法規介紹與其他等四大部分。其中訓練重點在於解說知識（40.14%）和解說技巧（35.63%）。青輔會（2004）與台北縣政府文化

局、教育局合作，結合台北縣九所國中與當地社區五個文化資源管理單位，透過服務學習方案的設計，讓學生深刻瞭解家鄉的文化資產，並透過景觀資源與解說課程（技巧與能力）的訓練，實際應用在青少年文化導覽解說中，培養學生成為優秀解說員。

靳知勤（1999）則指出成功的解說員養成的教學方法有「講授」、「示範」、「專題演講」、「相關資料研讀」、「戶外參觀」、「野外實教參觀見習」、「相關社會教育機構觀摩」、「討論」、「觀摩演示」、「實地操作」等十種。陳淑菁（1998）則將博物館的解說員訓練課程實施程序分成五部分：一、需求評估；二、課程規劃；三、課程實施；四、成果評鑑；五、回饋。

美國國家公園署在解說發展計畫中，也曾訂出11項的基本能力，並使用一個「解說方程式」做為基本架構，來表示解說的方式與原理（吳忠宏，2000）。

美國國家公園署解說方程式，如下：

$$(Kr + Ka) + AT = IO$$

**Kr** 代表對資源的知識：解說員一定要瞭解事實，並且必須知道許多與資源有關之有形、無形及全面的觀念。

**Ka** 代表對聽眾的知識：即解說員除了瞭解遊客社經背景的特質外，還需瞭解遊客的動機與需求。

**AT** 代表適當的技巧：解說員一定要選擇最佳的傳達技術來溝通訊息，而且只有在解說員確切擁有資源的知識和聽眾的知識能力與明瞭解說內容主題和期盼的結果之後，才能實現。

**IO** 代表解說的機會：能提供各樣的機會與有利的環境，正面地影響遊客。

此外吳忠宏（2001）指出要成為一個成功的解說員**SI**（**Successful Interpreter**），則必須具備資源的知識**Kr**（**Knowledge of resources**）、聽眾的知識**Ka**（**Knowledge of audiences**）和溝通的知識**Kc**（**Knowledge of communications**），亦即**SI=Kr+Ka+Kc**，三者缺一不可。所以解說員的任務就是

透過帶領觀眾觀看自然、感受自然、傾聽自然、體驗自然、閱讀自然、欣賞自然到保護自然，來達到環境保育的目的。

綜合上述文獻歸納，在解說員的訓練課程中，應分別將各地區各具特色之解說資源，透過培訓課程之訓練，使得解說員能具備與該地區特色資源解說有關之專業知識。而解說員必須能透過本身的解說技巧，將專業知識轉化為解說內容傳達出來，即成為訊息，如此才能透過解說將訊息傳達給遊客。因此，如果要對學生進行解說訓練，研究者認為課程重點應包括專業知識跟解說技巧等二個面向課程：一、專業知識：包括解說資源的各項知識；二、解說技巧：包括解說原則與解說技巧。此亦本方案課程設計的主要內容依據。雖然解說是專業解說員的工作，但若能將解說與學校課程活動相結合，相信也能為課程注入新的元素。

## 小結

本校十大基本能力施測自實施以來，學生在景點解說的表現大都不及格，琉球國中的學生本身不善表達，所以在景點解說能力施測時，常發生教師嘗試引導學生說明卻變成老師唱獨腳戲的情形。因此，研究者希望透過景點解說方案課程來培養學生景點解說表達能力。

現在的教師教學與學生的學習，已不像以前傳統式的教育，通常只侷限於教室中。如果教師能利用戶外的自然資源與人文景觀來進行教學，除了可使教學資源多樣化外，並可讓學生從周遭實際的生活體驗中，建構學習的知識，如此將有助於學生跳脫過去只在教室中聽講的僵化學習模式，也讓學生有機會能走出教室，親身去體驗課本中的知識。如此一來，這樣不但可以提昇學生的學習興趣，也可以增進學習效果。更希望透過景點解說方案課程的實施，能引領更多人去認識家鄉的點點滴滴。

### 第三節 學習態度與相關研究

從教育的學習觀點而言，學習態度是學生所表現出來的學習行為或特質，亦是教學中最重要的指標，本節彙整專家學者所提出的理論，探討學習態度與相關研究之論述。

#### 壹、學習態度

##### 一、態度的意涵

態度指的是關於正面或負面感覺的情感反應，且具有適度的穩定性（Mcleod，1992），例如「喜歡」幾何、「不喜歡」應用問題。Scott主張態度具方向性，包括許多正向及負向的相對情感、評價及行為傾向。Smith認為態度含認知、情意、行為及評鑑四部份（引自蔡擇文，2003）。張春興（1992）認為態度是由三種成分所組成的一種複雜心理歷程。包括1.認知性成分：指對態度對象的認識程度、瞭解情形及看法；2.情感成分：指對態度對象的好惡情感；3.行為性成分：指對態度對象可觀察或覺知的行動。

態度有幾樣重要的特性：1.態度是一種行動傾向，會導向偏好反應。2.態度是由經驗學習而得來，是一種社會化的過程。3.態度必有其特定對象，如環境中的人、事、物。4.態度是一種信念的組織體系，包括認知情感和意向。5.態度是一種內在的結構，不能直接觀察，必須藉由個人外顯的行為而推知。6.態度是人格的一部分，具有相當持久、一致統整性，所以態度是不易改變的（李美枝，1994）。而態度是透過學習而來的，是由生活經驗和練習而導致行為永久改變的歷程，個人經由聯結、增強與模仿等歷程，而習得一些反應而形成了態度。

綜合上述文獻可知：態度為個人對某種事物的反應，是一種內發性的行為，具有消極和積極的方向性及正向負向的強弱性，所以態度是可以測量的。此外態度是經驗習得，透過學習的歷程，態度可以改變。

## 二、學習態度的意義

張德銳(1986)認為學習態度應包括對課程的態度、上課的態度、準備功課的情形、考試態度與閱讀範圍的意見，對學校的態度則包括對學校活動的看法、對老師的態度、對校園的態度、學校認同與對學校儀式的看法等。洪寶蓮(1987)認為學習態度是指個體對學習事物的內容，所持正向或反向的情感、評價與贊成或反對的傾向。

顏綠清（1980）指出學習態度為學習者對教材及一般學習情境，表現贊成或反對的傾向，學習態度是探討學生在學習方法、學習計畫、學習慾望及學習過程的態度。學習事物本身的態度可包含學習計畫、學習情形及準備考試所持之態度，學習態度是學習者透過學習活動中得到經驗所抱持的一種態度，包含喜歡或厭惡的情感層面，學習信念的認知層面及引導學習的行為層面（金清文，2002），所以態度是可以經由學習改變的，尤其學生對教材內容認同時，將改變學習者原先的持有觀感，所以學習態度是可被教導的。學習態度是指學習者對學習歷程中所具有的肯定或否定的內部反應特徵或外顯行為傾向，所以學習態度有正反兩面的分別，如認真聽課與學習怠慢；勤奮努力與敷衍了事；求真務實與好高騖遠；融會貫通與一知半解。

此外，學習態度結構因素可分成三種，分別為認知因素、情感因素及意向因素。認知因素指的是學習者對學習環境、學習內容、學習目標、學習結果等所有學習相關事項所產生具有評價意義的概念或信念，學習積極認真是正向的認知，學習消極散漫則是負向的認知。情感因素則是學習者因為認知因素而產生對學習的情緒反應，凡能滿足學習者需求的學習現象，都能引起積極肯定的情感，而對學習產生認同。學習態度中的意向因素是指學習者所反應出的學習活動，也就是學習的欲求及指向，三種因素可相互協調或抵制，因此，欲形成有效的正確學習態度，就須將此三種因素調整到最合適的狀態（人民教育出版社，

2004)。

綜合以上研究，學習態度所包含的層面是廣泛的，它可以是學習的本身，即學習的習慣、欲望等；可以是對課程本身的態度；可以是對學校的態度，如對學習環境、學校老師及對學校的認同等，然而學習態度是一種心理的歷程，屬於潛在變項，並無法直接測量，只能透過外顯行為加以評價，故研究上多用自陳量表法來做測量。本研究的學習態度是以「學習欲望」、「學習過程」、「學習方法」及「綜合活動學習信念」等內涵作為「綜合活動課程學習態度量表」之向度指標。茲將其代表含義敘述如下：

一般來說，學習欲望就是對學習中的事物充滿興趣、熱情和動力等。有著強烈學習欲望的學生將會在學習的過程中得到更多的回饋和收獲。因為在學習中充滿求知慾相當重要，在學校和學生上課互動的過程中，研究者會發現有些學生總是以充滿好奇的表情看著你，對你的話提出一些問題，就在一問一答中，學生更能記住內容、清楚來龍去脈，而不只是硬塞的知識。因此，若是學生對課程有很強的學習欲望，對於往後的學習絕對有加分的效果。

學習是一個不斷積累的過程，知識建構是學習者通過新、舊經驗之間的相互作用而完成的，在此過程中，學習者豐富的知識背景會參與到這種相互作用中來，影響到知識的建構。在學習過程中，由學生的反應及表現出來的行為可以瞭解其在學習上的問題，身為教師可以針對發現的問題提出改善之道。

有效的學習能使個人達到事半功倍的效果，因此選擇合適的學習方法，將促進個人的學習成效，學得更廣博、更精深。學習方法如果運用得宜，必能增進學習效果及提升學習態度。

綜合活動學習信念則是希望藉由課程啟發學生對於地方特色有深入的瞭解，並進而去愛護這一塊土地，同時也能夠從中體驗到關懷自然與環境的重要性。也讓他們瞭解學習這門課程是有意義的，而不只是一種課程，如果有良好的學習信念，其想法會影響個人學習態度，進而增進整體學習效果。

## 貳、學習態度內涵與影響學習態度因素之相關研究

### 一、學習態度內涵之研究

學習態度與學習環境相關性極大，學習態度的形成與改變與個人的學習環境（包括教師、同學、教材、家庭社經、地位背景、文化背景及學校環境）有密切關聯，態度本身是透過經驗學習而成。根據對學習態度的相關研究，發覺學習態度的內涵會因為不同的研究主題而有不同的界定，茲將國內學習態度內涵界定相關研究資料整理如表2-3所示：

表2-3國內學習態度內涵界定相關研究資料

研究者	研究主題（研究對象）	學習態度內涵界定
賴保禎(1990)	學習態度問卷	學習態度應包含學習方法、學習計畫、學習習慣、學習環境、學習欲望、學習過程、準備考試、考試技巧等八部分。
姚如芬 (1993)	高雄地區高中一年級學生數學學習態度與其數學學習成就之關係。	以學習方法、學習計畫、學習習慣、學習欲望、學習過程、準備考試為學習態度的內涵項目。
林星秀 (2000)	高雄市國二函數課程GSP輔助教學成效之研究	學習態度內涵分成學習欲望、學習過程、學習方法、學習信念等四部分。
張永宗 (2001)	台北市高職多元入學學生學習態度與學習困擾之研究	學習態度內涵應包含下列五個層面：對學校課程、對學校環境、對學校教師、對同學的態度以及自我的態度。
張志鉸 (2002)	高職新課程實施後汽車科學生學習態度與學習困擾之相關研究	以對學校課程、學校活動、學習環境、同儕、及自我學習的態度等，作為調查實施高職新課程的學習態度內涵。
潘詩婷 (2002)	國小學童英語學習態度之研究—以大台北為例	學習態度內涵的五個層面是英語老師的態度、課程、作業、專心學習及自動學習。
金清文 (2002)	以學生為主體的教學活動對學生學習態度的影響	以學習方法、學習動機及學習習慣為學習態度的內涵。
王智明 (2003)	高一僑生的生活適應、數學學習態度與數學學習成就之相關研究	以自我認識、學習方式、學習計畫、學習欲望、學習習慣為學習態度的內涵項目。
鄭慧鈴 (2004)	主題式統整課程對國中學生音樂學習態度與成效之研究	以學習動機、學習習慣、學習情況及學習認知為學習態度的內涵。

綜合以上研究，學習態度的影響包含環境、教材、教師、學生特質等多項因素，有關學習態度的界定範圍並無標準或一致性，不同的研究對象或研究主題則存在著差異。

## 二、影響學習態度因素之相關研究

國內外有關學生學習態度之研究，大多以性別、年級、父母教育程度及父母社經地位及城鄉別等不同的變項作分析探討，而學習態度乃是一種持久性與致性的內在心理反應，包含了認知、情意與技能的交互作用，是屬於心理層面，且不容易直接觀察的，因此大部份研究都是以自陳量表來做測量工具。以下則就與國中生相關之性別、年級、父母社經地位等因素，介紹幾位學者的研究，探討其對學習態度的影響情形：

### (一) 性別與學習態度

張新仁（1982）在其研究發現：不同性別的國中學生在學習行為上有顯著之差異，女生均優於男生，錢宗忻(2004)曾以自編「澎湖縣國民小學學生學習態度之調查問卷」進行研究，發現性別會造成外籍配偶子女學習態度之差異。蔡俊傑（1992）、黃拓榮（1997）等人發現國小女生在學習適應和學習行為上優於男生，潘詩婷（2002）針對國小六年級英語學習態度的研究裡也發現女生的英語學習態度優於男生。Anne C. Fletcher（2001）的研究則指出女性較男性容易發展出社會脈絡關係，而有助於其學習適應。吳誼華（2002）探討「公民與道德科多元智慧教學策略」對國中生學習態度和學習成就之影響效果，結果發現女生組的學習態度均優於男生組。曾煥琦（2005）在其研究中則發現南部地區國中學生因性別之不同，在生涯發展教育課程的學習態度上有顯著性差異。

但也有其他不同的研究結果發現：葉麗珠（2006）的研究指出男生的數學學習態度較女生積極，黃萬益（1975）、洪寶蓮（1987）與姚如芬（1993）則發現學習態度方面不會因性別不同而有所差異，王智明（2003）在其研究中發現不同僑居地的高一僑生在整體數學學習態度有顯著差異；但在不同性別、不同預選組皆無顯著差異。

由上述研究顯示，性別與學習態度之間的相關並不一致。有些研究發現，學習態度並不因性別的不同而有顯著差異，有些研究的結果顯示女生的學習態度較男生的為積極正向。這或許是在同一年齡上女生之認知發展較男生要來快的原因。因此本研究亦將性別因素列入自變項之一，以探討景點解說方案課程對男女生之影響效果是否有所不同。

## （二）年級與學習態度

年級與學習態度的相關，各研究者之間的看法不一。Chaerul(2002)的研究發現，特定科目(如科學、數學等)的學習態度，年級愈高愈有較佳的學習態度(引自黃綺君，2005)。但就整體學習態度而言，研究者(黃萬益，1975；林淑真，2002；馮莉雅，2003)往往顯示年級越高學習態度越低。

黃拓榮(1997)與高明珠(1999)的研究指出國小學童在「學習方法」、「學習習慣」、「學習態度」上，五年級均高於六年級，可能是因為六年級即將畢業，更依賴同儕的友伴關係。

在原住民年級與學習態度的相關研究中，研究者對年級與學習態度的相關看法仍不一致。高淑芳、何秀珠(1997)指出桃竹苗地區山地國小學童年級越低學習態度越佳；林忠信(2004)指出：年級越高，學習態度越佳；而沈惠君(2004)、林華中(2004)的研究則指出：年級高低並未造成原住民學生學習態度之差異。

有關不同年級之新移民子女的學習態度，陳碧容(2004)的研究指出，外籍配偶子女在學校生活適應不會受到年級的影響而有所差異。但錢宗忻(2004)其研究發現不同年級之外籍配偶子女其學習態度有顯著差異存在。

由上列的研究報告顯示：年級是否會影響學習態度的結論並不一致。基於行政因素，本研究之實驗對象均為國中八年級之學生，因此年級不在討論範圍內。

### (三) 父母社經地位與學習態度

不同的社經階級之中具有不同的次級文化 (sub-culture)，個體在不同的次文化中就形成不同的行為方式，價值觀及生活型態 (林淑華，1998)，家庭社經地位通常以父母教育程度、職業等級加上家庭收入及居住地域做為評量的標準，家庭社經地位可能透過經濟物質條件、家庭文化、家庭結構來影響學生的行為表現和學習行為，低家庭社經地位的學生由於受限於以上因素，易產生學習環境較差、學習動機較薄弱、學習目標較低和身心適應較差的現象。

父母親在家庭中是兒女生活上的照顧者、行為的控制者，也是兒童社會化的代理人，其社經地位和養育態度，對其子女的生活適應有相當大的關係 (簡茂發，1989)。王玉屏 (1981) 研究低收入家庭之國中學生學習態度與學業成就時發現：由於父母親教育程度不高、家庭經濟狀況拮据、學習環境不良之因素，低收入家庭學生其學習態度欠佳且趨向消極。洪寶蓮 (1987) 與林淑真 (2002) 在其研究中亦提到：不同家庭社經地位的學生，其學習態度有顯著的差異。曾煥琦 (2005) 在其研究中發現南部地區國中學生因家長職業之不同而在生涯發展教育課程的學習態度上有顯著性差異。葉麗珠 (2006) 的研究指出社經地位與數學學習態度、有顯著相關。且中、高社經地位學生的數學學習態度皆優於低社經地位的學生。

然而也有其他不同的研究發現：張新仁 (1982) 在其研究發現不同家庭社經地位的國中學生在學習態度方面的表現並無顯著之差異；錢宗忻 (2004) 則在其研究中發現家庭背景變項並未造成外籍配偶子女學習態度的差異。

由以上研究可知，家庭社經地位對學生之學習態度有顯著影響。父母家庭社經地位高的學生，父母在其學習過程中參與程度較高，因而父母對其子女期望也較高。父母親之教育程度、經濟程度不同，能掌握的資源亦有所不同，因此，本研究之實驗效果是否會受父母社經地位所影響，亦為待答問題之一。