

第四章 研究結果分析與討論

本章根據研究目的與待答問題，分析國民中學健康與體育學習領域課程綱要實施情況，擬針對「國民中學健康與體育學習領域課程綱要實施現況」之「學校課程規劃與推動」及「健康與體育學習領域課程實施」二個分量表之統計分析結果，分為四節加以探討；第一節為基本資料之分析；第二節為各國民中學健康與體育學習領域教師在「國民中學健康與體育學習領域課程綱要實施現況」問卷中針對「學校課程規劃與推動」、「健康與體育學習領域課程實施」分量表自評之分析；第三節為實施學校之背景變項與「國民中學健康與體育學習領域課程綱要實施現況」之差異分析；第四節為國民中學健康與體育學習領域課程綱要實施現況之相關的分析。

第一節 基本資料之分析

本節擬探討國民中學健康與體育學習領域在「國民中學健康與體育學習領域課程綱要實施現況調查問卷」中有關學校及個人基本資料之統計分。本研究共抽樣 143 所國民中學，共發出 600 份問卷，總計回收 125 所學校，有效問卷 444 份，回收率 74.37%，進行統計分析所得結果如表 4-1、4-2 及 4-3。

可接受的回收率 (Babbie, 1998/1998)，至少要 50% 才足夠；至上達到 60% 的回收率才算是好的；而達到 70% 則是非常好。另外經

過驗證，沒有偏誤的回收問卷比高回收率要重要的多。本問卷回收率達 74.37%，沒有偏誤的回收問卷，可說是好的問卷。

整體而言，本研究基本資料的分配都相當符合母群體特質，其中部分變項基於統計處理的方便，所以予以併類處理。

本研究整套問卷量表信度估計之Cronbach' s α 信度係數為Alpha=.9759及標準化信度係數為Standardized item alpha =.9762屬於高信度係數。學校課程規畫與推動量表之之Cronbach' s α 信度係數為Alpha=.9590而課程設計分量表為Alpha=.8988；教學輔導分量表為Alpha=.8916；行政配合分量表為Alpha=.9076。健康與體育學習領域課程實施量表之之Cronbach' s α 信度係數為Alpha=.9591而教學理念分量表為Alpha=.8952；教學評量分量表為Alpha=.8792；領域配套分量表為Alpha=.8662；教材編選分量表為Alpha=.8604；教學實施分量表為Alpha=.8265。

壹、學校基本資料之分析

一、班級數

根據表 4-1，所有受試樣本當中，學校班級數九班以下有 25 人次，佔 5.6%，10 至 26 班者有 67 人次，佔 15.1%，27 至 44 班者 90 人次，佔 20.3%，45 班以上者有 255 人次，佔 57.4%。

二、學校所在行政轄區

學校所在行政轄區之受試樣本中，在都市者有 244 人次，佔 55.0%，偏遠地區有 35 人次，佔 7.9%，一般地區者有 158 人次，佔 35.6%。

三、健康與體育學習領域教學型態

學習領域教學型態之受試樣本中，完全分科有 185 人次，佔 41.7%，部分分科有 152 人次，佔 34.2%，包領域教學者有 86 人次，佔 19.4%。接受調查的教師當中，完全分科及部分分科約佔七成六，與蔡安繕（2004）社會學習領域約佔七成五相似，但與游玉英（2004）綜合領域研究約佔六成（59.6%）有所不同。可見國民中學健體學習領域教學現場的教師絕大多數仍以學科教學為主。顯示大部分健體學習領域教師仍然習於傳統分科教學型態的現象，說明了課程與教學改革之不易（單文經，2004）。另外，健體與社會領域由於跨學科教學有專業上的困難，以致教學現場的教師絕大多數仍以學科教學為主，而綜合領域由於以活動、體驗、省思為主，有較多協同教學及統整，故包領域教學比例較高（40.41%）。

四、現有師資結構

現有師資結構中，認為健康教育科師資，符合教學者有 213 人次，佔 48.0%，超額者有 7 人次，佔 1.6%，不足者有 159 人次，佔 35.8%，學校無健康教育教師者有 24 人次，佔 5.4%。體育科師資符

合教學者有 285 人次，佔 64.2%，超額者有 14 人次，佔 3.2%，不足者有 110 人次，佔 24.8%，學校無體育教師者有 3 人次，佔 0.7%。最高學歷大學（含專科）約佔七成（69.6%），研究所（含四十學分班）以上約佔三成（29.1%）；而游玉英（2004）綜合領域研究，最高學歷大學（含專科）約佔六成（61.62%），研究所（含四十學分班）以上約佔四成（38.05%）；從以上資料顯示，健體領域師資最高學歷為研究所畢業（含四十學分班）僅約占有三成，Bass&Avolio(1994)描述轉型領導主要的行為層面之一為「理想化」的影響，透過進修取得更高學歷是達成理想化影響的有效策略之一，因此，健康與體育學習領域，仍需大力鼓吹教學現場教師，透過在職進修發展學術生涯，建立教學專業願景。

表 4-1 學校基本資料分析表

項目	組別	人數	百分比	
班級數	1. 9 班以下	25	5.6	
	2. 10-26 班	67	15.1	
	1. 27-44 班	90	20.3	
	2. 45 班(含)以上	255	57.4	
	遺漏值	7	1.6	
	總和	444	100.0	
學校所在行政轄區	1. 都市（直轄市、省轄市、縣轄市）	244	55.0	
	2. 偏遠地區（教育部明訂）	35	7.9	
	3. 一般地區（非 1 及 2 的地區）	158	35.6	
	遺漏值	7	1.6	
	總和	444	100.0	
健康與體育學習領域教學型態	1. 完全分科	185	41.7	
	2. 部分分科	152	34.2	
	3. 包領域教學	86	19.4	
	遺漏值	21	4.7	
	總和	444	100.0	
現有師資結構	健康教育	1. 符合教學需求	213	48.0
		2. 超額	7	1.6
		3. 不足	159	35.8
		4. 無	24	5.4
		5. 遺漏值	41	9.2
		總和	444	100.0
	體育	1. 符合教學需求	285	64.2
		2. 超額	14	3.2
		3. 不足	110	24.8
		4. 無	3	.7
		5. 遺漏值	32	7.2
總和		444	100.0	

貳、個人基本資料分析

根據表 4-2 及 4-3 得知：

一、性別

所有受試樣本中，性別中，男生有 215 人，佔 48.4%，女生 223 人，佔 50.2%，比例約 1:1，此與社會習領域之 1:3 (蔡安繕, 2004) 性別及與全體教師比 22.0:77.3 (江書良、單文經, 2004) 比例有相當不同，可能的原因是體育教師以男性較多，而社會領域及整體教師則以女性教師較多。

二、最高學歷

最高學歷中，專科有 30 人，僅佔 6.8%，大學有 279 人，佔 62.8%，研究所（含四十學分班）以上者有 129 人，佔 29.1%，為便利統計方便，將專科與大學合併處理，獲得大專學歷者有 309 人，佔 69.6%，研究所（含四十學分班）以上者有 129 人，佔 29.6%約為 7:3。

Bass&Avolio (1994) 描述轉型領導主要的行為層面之一為理想化的影響，透過進修取得更高學歷是達成理想化影響的有效策略之一，從教育政策與管理以及人力資源管理角度，可透過投入「研究所」層級的教育進修，以發揮智性的影響。

三、修畢職前教育師資培育機構

修畢職前教育師資培育機構之受試樣本中，師範院校者有 212，

佔 47.7% ，一般大學者有 209 人，佔 47.1%。社會領域比為 54.18:44.48；全體教師比例為 66.9：31.7，由以上資料可知，健康與體育學習領域師資修畢職前教育師資培育機構，以一般大學較多。

四、教學年資

教學年資在 5 年以下者有 141 人，佔 31.8%，滿 5 年且未滿 10 年者有 81 人佔 18.2%，滿 10 年且未滿 15 年者有 73 人，佔 16.4%，15 年以上者有 143 人次，佔 32.2%。

五、擔任課程發展委員會職務

受試樣本中有擔任課程發展委員會職務者有 100 人，佔 22.5%，未擔任者有 335 人，佔 75.5%，此與社會習領域之 19.25%：79.25%（蔡安繕，2004）約相似。一般學校均會以各科均有代表參與課程發展委員會，由於社會領域由三科教師組成而健康與體育學習領域是由二科教師組成，所以健康與體育學習領域擔任課程發展委員會職務者比率較低。

六、九十一或九十二學年度曾擔任（最主要）

曾擔任（最主要）學校行政人員者有 110 人，佔 24.8%，課程發展委員會委員者有 9 人，佔有 2.02%；學習領域小組召集人有 26 人，佔有 5.9%；教學活動承辦人、行動研究有 26 人，佔有 5.1 人，佔有 1.1%；導師有 74 人，佔有 16.7% 以及無未曾擔任職務者有 138

人，佔有 31.1% 。

七、有無跨領域上課情形

有無跨領域上課情形，受訪者表示無者有 316 人，佔有 71.2% ，表示有者共 117 人，佔有 26.4% 。其中回答勝任愉快者有 49 人，佔有 11.0% ；回答有備課壓力者有 34 人，佔有 7.7% ；回答需要第二專長進修者有 25 人，佔有 5.6% 。經比較資料得知，回答勝任愉快者健體領域僅佔 11.0% ，而綜合領域研究（游玉英，2004）約佔有 33.5% ，由此看來，健體學習領域有需要提供第二專長進修、協同教學專業知能協助以及課程與教學理念共識的建立。

八、具備教師證書

具備健康教育之教師證書有 122 人，佔有 27.5% ；無者有 310 人，佔有 69.8% ；具備體育之教師證書有 323 人，佔有 72.7% ，無者 109 人，佔有 24.5% 。

九、曾經自行發展或設計或編選補充教材

曾經自行發展或設計或編選補充教材曾經自行發展或設計或編選補充教材，表示有者 236 人，佔有 53.2% ；無者 200 人，佔有 45.0% 。此次課程革新融合後現代理念，倡導在教學過程中師生之間有更多的互動與對話，採用教材而非標準的教科書，仍有 45% 健體教師未曾自行發展或設計或編選補充教材，值得行政人員注意，投入鼓勵

及支持策略。

表 4-2 個人基本資料分析表

項目	組別	人數	百分比
性 別	1. 男	215	48.4
	2. 女	223	50.2
	遺漏值	6	1.4
	總和	444	100.0
最高學歷	1. 專科	30	6.8
	2. 大學	279	62.8
	3. 研究所（含四十學分班）以上	129	29.1
	遺漏值	6	1.4
	總和	444	100.0
修畢職前教育師資 培育機構	1. 師範院校	212	47.7
	2. 一般大學	209	47.1
	遺漏值	23	5.2
	總和	444	100.0
教學年資	1. 5 年以下	141	31.8
	2. 滿 5 年，未滿 10 年	81	18.2
	3. 滿 10 年，未滿 15 年	73	16.4
	4. 15 年以上	143	32.2
	遺漏值	6	1.4
	總合	444	100.0
擔任課程發展委員 會職務	1. 是	100	22.5
	2. 否	335	75.5
	遺漏值	9	2.0
	總和	444	100.0
九十一或九十二學 年度曾擔任（最主 要）	1. 學校行政人員	110	24.8
	2. 課程發展委員會委員	9	2.0
	3. 學習領域小組召集人	26	5.9
	教學活動承辦人、行動研究人員	5	1.1
	導師	74	16.7
	無	138	31.1
	遺漏值	82	18.5
	總和	444	100.0

表 4-3 個人教學經驗資料分析表

項目	組別	人數	百分比
有無跨領域上課情形	1. 無	316	71.2
	2. 有	117	26.4
	遺漏值	11	2.5
	總和	444	100.0
	回答勝任愉快	49	11.0
	回答有備課壓力	34	7.7
	回答需要第二專長進修	25	5.6
具備健康教育之教師證書	1. 有	122	27.5
	2. 無	310	69.8
	遺漏值	12	2.7
	總和	444	100.0
具備體育之教師證書	1. 有	323	72.7
	2. 無	109	24.5
	遺漏值	12	2.7
	總和	444	100.0
曾經自行發展或設計或編選補充教材	1. 是	236	53.2
	2. 否	200	45.0
	遺漏值	8	1.8
	總和	444	100.0

參、班級數與健體學習領域教學型態之獨立性卡方檢定

由獨立性卡方檢定可知：兩變項有互動關係

依據表 4-4，大型學校採完全分科比例較高而採包領域教學比例較低，而九班以下班級有較高比例採用採用部分分科及包領域教學 ($\chi^2_{(6)}=46.151, ***p<.001$)，經與社會學習領域 (蔡安繕，2004) 比較有相似之處，小型學校由於師資資源較少，故採部分分科及包領域教學較多，而大型學校師資資源較多，而採完全分科較多，由上述資料可合理推測健體領域教學尚未進行課程綱要中的協同教學及融

入教學之理想。

表4-4 教學型態與班級數之卡方考驗交叉表

	完全分科		部分分科		包領域教學		missing		χ^2	顯著	df
	人數	%	人數	%	人數	%	人數	%			
9 班以下	6	24.0	11	44.0	8	32.0	0	0	114.350***	.000	12
10-26 班	24	35.8	23	34.3	18	26.9	2	3.0			
27-44 班	37	41.1	33	36.7	15	16.7	5	5.6			
45 班以 上	117	45.8	85	33.3	45	17.6	8	3.1			

*** $p < .001$

肆、學校所在行政轄區與健康與體育學習領域教學型態之獨立性卡方檢定

依據依據表 4-5，都市地區有 46.9%採用完全分科教學，另有 33.2% 採部分分科，僅有 14.8%採用包領域教學。偏遠地區有較高(31.4%)採用包領域教學，一般地區則較為平均。可能的原因，是師資資源的問題，都市地區及一般地區師資較為整齊，故大都採完全分科採或部分分科，而較少採包領域教學，而偏遠地區由於師資有限，故採包領域教學。其差異性達極顯著 ($\chi^2_{(4)}=27.746$ ，*** $p < .001$)。行政區的教學型態分佈有顯著不同。

江書良、單文經(2004)在九年一貫課程改革的再革新文中建議，學校在視學習內容之性質實施協同教學的同時，可先採用部分分科教學策略，提供內發性誘因，協助教師發展協同教學的知能，由表 4-5 得知，不管行政區如何，採部分分科教學比例均高於 33.4%，可見

健體學習領域已有不錯的教改績效。

表 4-5 行政區與教學型態的卡方考驗交叉表

	完全分科		部分分科		包領域教學		missing		χ^2	顯著	df
	人數	%	人數	%	人數	%	人數	%			
都市地區	121	46.9	81	33.2	36	14.8	6	2.5	121.458***	.000	9
偏遠地區	8	22.9	14	40.0	11	31.4	2	5.7			
一般地區	55	34.8	57	36.1	39	24.7	7	4.4			

*** $p < .001$

第二節 現況了解

一、健康與體育學習領域課程綱要實施現況自評分析

本節主要在了解健康與體育學習領域教師，對九年一貫課程綱要在國中階段「學校課程規劃與推動現況」及「健康與體育學習領域課程實施現況」之評估。在資料分析方面，本研究之調查問卷採四點量表，每題共有 4 個選項，表示不同符合程度。其中「1」代表完全不符合、「2」代表少部分符合、「3」代表大部分符合、「4」代表完全符合。並依此統計與分析各題項與各層面之人數、百分比與平均數分佈情形。

壹、各層面之自評分析

根據表 4-6，「國民中學健康與體育學習領域課程綱要現況實施調查問卷」中在「學校課程規劃與推動」分量表中三個層面的總平均數為 2.7550，介於「少部分符合」與「大部分符合」之間，此與江書良、單文經（2004）針對八大學習領域之研究，總平均數 2.78 相似，而略高於社會學習領域之 2.57（蔡安繕，2004）；此三個層面的平均數則介於 2.6879 至 2.7969 之間，其中對於「課程設計」層面（ $M=2.7969$ ）、「教學輔導」（ $M=2.7946$ ）、「行政配合」（ $M=2.6879$ ）均位於「少部分符合」與「大部分符合」之間。但若以 3.5 以上為「完全符合」、2.5 以上為「符合」、1.5 以上為「部分符合」以及 1.5 以

下為「不符合」的規準判斷，顯示接受調查的教師對於學校課程的規劃與推動成效的評估，在課程設計、教學輔導、行政配合，以及總體評估等各方面，皆達「符合」的標準。

不過，若將此項結果與李宛芳(2001)、吳佩芳(2001)、高淑芬(2001)、葉芷嫻(2001)，以及呂百里等人(2003)分別以國民中、小學教育人員為研究對象所進行的類似研究結果相比較，可知：在九年一貫課程正式實施之後，教師們對於學校課程的規劃與推動成效的評估，似乎有下降的趨勢。此一現象，固然符合「全面正式推動難於部分試辦」的一般常理，但亦顯示學校課程領導者應投入有效的課程領導，並且提供完善配套措施之必要。

根據表 4-7，「國民中學健康與體育學習領域課程綱要現況實施調查問卷」中在「健康與體育學習領域課程實施」分量表中五個層面的總平均數為 2.8538，介位於「少部分符合」與「大部分符合」之間，此與江書良、單文經(2004)針對八大學習領域之研究，總平均數 2.89 相似，而略高於社會學習領域之 2.65(蔡安繕，2004)；此五個層面的平均數則介於 2.6250 至 3.0586 之間，其中對於「教材編選」(M=3.0032)、「教學實施」(M=3.0586)介位於「大部分符合」與「完全符合」之間；而「教學理念」層面(M=2.8612)、「教學評量」(M=2.6250)「領域配套」(M=2.6913)則位於「少部分符

合」與「大部分符合」之間。但若以 3.5 以上為「完全符合」、2.5 以上為「符合」、1.5 以上為「部分符合」以及 1.5 以下為「不符合」的規準判斷，顯示接受調查的教師對於教學理念、教材編選、教學實施、教學評量、領域配套，以及各學習領域課程實施成效的總評估，皆達「符合」的標準。

若將此項結果與呂百里等人（2003）研究相比較亦發現：九年一貫課程正式實施一年後，教師們對於各學習領域課程實施成效的評估，有下降趨勢。這顯示教師正式實施新課程後，面臨較多的困難，有待提供更多的支持與協助。

貳、各題項之自評分析

根據表 4-6，「國民中學健康與體育學習領域課程綱要現況實施調查問卷」在「學校課程規劃與推動」分量表自評中，所有題項之平均數皆在 2.5413 至 3.1007 之間。其中以第 12 題「本校教師能定期檢視學生學習成效」之平均數最高達到 3.1007，介於「大部分符合」和「完全符合」之間，此與社會學習領域（蔡安繕，2004）幾乎相同（3.10）。其次在所有題項中，則以第 16 題「本校能建構教師研究成果的發表機制。」之平均數最低只有 2.5413，介於是「少部分符合至大部分符合之間」。可見，健康與體育學習領域在建構教師研究成果的發表機制上，仍有進步空間。

「學校課程規劃與推動」分量表各層面之評估分析如下：

一、課程設計層面：以第 3 題的「本校課程規劃時能充分考量各年級領域間的聯結本校課程計畫能考量各年級間的銜接。」平均數最高 (M=2.9565)，第 7 題的「本校能整合與運用家長及社區之資源，以發展學校課程計畫」平均數最低 2.6842。最高、最低題目與社會領域相同而平均數均高於社會領域 (蔡安繕, 2004)。可見，整合與運用家長及社區之資源，是可積極投入的策略之一。

二、教學輔導層面：以第 12 題「本校教師能定期檢視學生學習成效」平均數最高 (M=3.1007)，第 16 題的「本校能建構教師研究成果的發表機制」平均數最低 (M=2.5413)。可見，在「學校課程規劃與推動」上，學校行政人員應加強建構教師研究成果的發表機制。

三、行政配合層面：以第 22 題「本校能為家長辦理九年一貫課程宣導活動」平均數最高 (M=2.8555)，第 23 題的「本校能為家長辦理九年一貫課程進修活動」的平均數最低 (M=2.5413)。可見，為家長辦理九年一貫課程進修活動，是有待加強策略之一。

經成對樣本 t 檢定，得知「行政配合」分量表在健康與體育學習領域教師評估中，屬相對偏低。學校行政人員可從「行政配合」：課務安排、提供協助與解決問題、籌措經費、場地的規劃與安排、提供教具媒體、辦理九年一貫課程研習與宣導活動等角度切入，以提昇學

校課程規劃與推動績效。

表 4-6 「學校課程規劃與推動」分量表各層面及各題項目自評分析結果摘要表

	人數	平均數	標準差
1. 本校願景之訂定，可導引學校本位課程發展之功能。	436	2. 8509	. 6632
2. 本校課程規劃時能充分考量各學習領域間的聯結。	438	2. 7352	. 6753
3. 本校課程規劃時能充分考量各年級領域間的聯結。	437	2. 9565	. 6464
4. 本校彈性學習節數的規劃，有利於發展學校特色。	435	2. 7908	. 7498
5. 本校課程規劃能將六大議題及新興問題適時融入。	436	2. 7959	. 6658
6. 本校課程計畫能視學生需要，規劃特色課程。	438	2. 8151	. 6899
7. 本校能整合與運用家長及社區之資源，以發展學校課程計畫。	437	2. 6842	. 7174
8. 本校課程發展委員會之運作，能發揮實際功能。	434	2. 7350	. 6598
9. 本校師資結構符合九年一貫課程實施之需求。	438	2. 7237	. 6859
10. 本校已能針對課程銜接問題適時實施補救教學。	437	2. 7643	. 6544
11. 本校課程評鑑機制，能改善課程與教學品質。	435	2. 7793	. 6768
12. 本校教師能定期檢視學生學習成效。	437	3. 1007	. 5857
13. 本校能針對教師的需求，安排九年一貫課程進修活動。	438	3. 0228	. 6829
14. 本校透過學習型組織的發展，推動學校本位教師進修。	436	2. 8028	. 7382
15. 本校能鼓勵教師投入行動研究，解決教學現場的問題。	436	2. 6537	. 7439
16. 本校能建構教師研究成果的發表機制。	436	2. 5413	. 6952
17. 本校已建立教師課務安排方式與運作的協商機制。	434	2. 7419	. 7431
18. 本校行政單位人員能針對九年一貫課程所發現的問題，尋求協助與解決。	437	2. 8078	. 7101
19. 本校能籌措經費，推動九年一貫課程。	435	2. 5954	. 7261

20. 本校教學場地的規劃與安排，能配合九年一貫課程的需求。	437	2. 6957	. 7271
21. 本校教具與媒體等器材，已符合九年一貫課程的需求。	433	2. 6697	. 7293
22. 本校能為家長辦理九年一貫課程宣導活動。	436	2. 8555	. 7640
23. 本校能為家長辦理九年一貫課程進修活動。	436	2. 5413	. 7765
24. 本校能提供機會讓家長及社區人士適時參與各項教學活動。	438	2. 5685	. 7794
課程設計	429	2. 7969	. 5229
教學輔導	429	2. 7946	. 5162
行政配合	421	2. 6879	. 5812
量表總分	411	2. 7550	. 505
有效的 N (完全排除)	411		

根據表 4-7，「國民中學健康與體育學習領域課程綱要現況實施調查問卷」在「健康與體育學習領域課程實施」分量表自評中，所有題項之平均數皆在 2.4644 至 3.1103 之間。其中以第 13 題「本校健康與體育教師對於教材內容，會適時提醒學生注意生活周遭的問題」之平均數最高達到 3.1103，介於「大部分符合」至「完全符合」之間，可見健康與體育教師能掌握六大主題融入教學之要求。其次在所有題項中，則以第 23 題「實施九年一貫課程後，本領域教師更能實施協同教學」及 20 題「比較九年一貫課程實施前後，學生體適能有明顯提昇。」之平均數低於 2.50 以下，幾乎是「少部分符合」，表示成效仍未受到正面肯定。因此在「協同教學」、「學生體適能」這些面向上，學校在健康與體育學習領域的課程實施上，仍有很大之發展空間。

「健康與體育學習領域課程實施」分量表各層面之評估分析如下：

一、教學理念層面：總合平均為 2.8612，以第 3 題的「本校健康與體育教師會依據課程綱要所規定的原則，規劃教學」平均數最高

($M=3.0184$)，第 5 題的「本校健康與體育教師在課程設計的過程中，會讓學生積極參與」平均數最低 ($M=2.7094$)。此與江書良、單文經 (2004) 針對八大學習領域之研究，總合平均數 2.9 相似，而略高於社會學習領域之 2.652 (蔡安繕，2004)。

二、教材編選層面：總合平均為 2.8612，以第 13 題的「本校健康與體育教師對於教材內容，會適時提醒學生注意生活周遭的問題。」

平均數最高 ($M=3.1103$)，第 11 題的「本校健康與體育教師於教材編選時，能注意國小與國中階段的能力指標銜接」平均數最低

($M=2.8326$)。總合平均數較低於江書良、單文經 (2004) 針對八大學習領域研究之總合平均數 (2.99)，而與社會學習領域之 2.8 (蔡安繕，2004) 相似。

三、教學實施層面：總合平均為 3.0586，以第 15 題的「本校健康與體育教學能設計有系統而循序漸進的教學」平均數最高

($M=3.0803$)，第 14 題的「本校健康與體育教學能依據學校及領域課程計畫實施」平均數最低 ($M=3.0183$)。此與江書良、單文經 (2004)

針對八大學習領域之研究，總合平均數 3.00 相似，而高於社會學習領域之 2.46 (蔡安繕, 2004)。由此可見，健體學習領域在教學實施層面上達到平均水準以上。

四、教學評量層面：總合平均為 2.6250，以第 18 題的「本校健康與體育教師確實採用真實性評量的方式，以瞭解學生學習成效」平均數最高 (M=2.9771)，第 23 題的「實施九年一貫課程後，本領域教師更能實施協同教學。」平均數最低 (M=2.4644) 此與社會學習領域相同趨勢：「實施九年一貫課程後，本校社會學習領域教師更能實施協同教學。」平均數最低 (M=2.26)。由此看來，健體學習領域有需要投入更多的協同教學策略。另外，總合平均數較低於江書良、單文經 (2004) 針對八大學習領域之研究，總合平均數 (2.99)，而高於社會學習領域之 2.63 (蔡安繕, 2004)。

五、領域配套層面：總合平均為 2.6913，以第 27 題的「本領域課程小組能針對九年一貫課程所發現的問題，會尋求行政人員的協助與解決。」平均數最高 (M=2.8047)，第 25 題「25. 本領域課程小組已建立專業對談機制。」平均數最低 (M=2.5889)。此與江書良、單文經 (2004) 針對八大學習領域研究之總合平均數 2.74 相似，也於社會學習領域之 2.74 相似 (蔡安繕, 2004)。可見，學校課程領導者可從「專業對談機制」，來提高「健康與體育」課程實施之效果。

經成對樣本t檢定，得知「教學評量」、「領域配套」分量表在健康與體育學習領域教師評估中，屬相對偏低。學校行政人員可從「教學評量」、「領域配套」角度切入以提昇健康與體育學習領域課程實施績效。

表4-7「健康與體育學習領域課程實施」各層面及各題項目自評分析結果摘要表

	人數	平均數	標準差
1. 本校健康與體育教師已理解與接納九年一貫課程基本理念。	438	2.9132	.6571
2. 本校能運用綜合活動、學校自主及課外活動等時間，安排各項健康與體育教學活動，以提昇學生健康與體適能狀況。	437	2.8970	.7109
3. 本校健康與體育教師會依據課程綱要所規定的原則，規劃教學。	435	3.0184	.5876
4. 本校健康與體育教師在訂定健康與體育領域課程計畫時會考量七個主題軸的編配	436	2.8578	.6595
5. 本校健康與體育教師在課程設計的過程中，會讓學生積極參與。	437	2.7094	.7513
6. 本校健康與體育教師會考量學校特色與願景，設計主題式教學。	435	2.7724	.6997
7. 本校健康與體育教師在全校性主題式教學活動時，會共同參與討論「如何配合實施」。	433	2.8245	.7049
8. 本校健康與體育教師確實能針對課程內容進行評鑑，做為改進參考之依據。	437	2.8467	.6509
9. 本校健康與體育教師於教材選編時，會考量學生身心成熟度，選擇適當的教材。	438	3.0753	.6023
10. 本校健康與體育教師於教材選編時，確實會依學生能力、興趣、經驗與需求，來選擇適當的教材。	437	3.0755	.6143
11. 本校健康與體育教師於教材編選時，能注意國小與國中階段的能力指標銜接。	436	2.8326	.6760
12. 本校健康與體育教師對於教材內容，會適當反應當前社會關注的議題。	435	2.9218	.6320
13. 本校健康與體育教師對於教材內容，會適時提醒學生注意生活周遭的問題。	435	3.1103	.5854
14. 本校健康與體育教學能依據學校及領域課程計畫實施	436	3.0183	.6285
14. 本校健康與體育教學能依據學校及領域課程計畫實施			
15. 本校健康與體育教學能設計有系統而循序漸進的教學。	436	3.0803	.6106
16. 本校健康與體育教師的教學方法及過程，能以學生為中心，注重生動靈活，彈性運用。	433	3.0762	.6208

表4-7「健康與體育學習領域課程實施」各層面及各題項目自評分析結果摘要表(續)

17. 本校健康與體育教師確實採用學習檔案,以瞭解學生學習成長情形。	436	2.7041	.7028
18. 本校健康與體育教師確實採用真實性評量的方式,以瞭解學生學習成效。	436	2.9771	.5946
19. 本校健康與體育教師確實會向家長說明學生評量方式與成績所代表之意義。	435	2.6184	.7227
20. 比較九年一貫課程實施前後,學生體適能有明顯提昇。	433	2.3187	.7577
21. 實施九年一貫課程後,學生更喜歡上健康與體育學習領域課程。	433	2.6490	.7944
22. 實施九年一貫課程後,本領域教師更能掌握課程統整之精神。	433	2.6628	.7403
23. 實施九年一貫課程後,本領域教師更能實施協同教學。	435	2.4644	.7832
24. 實施九年一貫課程後,本領域教師會自行或與同僚協同設計教學計畫。	434	2.5899	.7674
25. 本領域課程小組已建立專業對談機制。	433	2.5889	.7770
26. 本領域課程小組已建立領域課務安排方式與運作的協商機制。	431	2.6914	.7152
27. 本領域課程小組能針對九年一貫課程所發現的問題,會尋求行政人員的協助與解決。	425	2.8047	.7216
教學理念	425	2.8612	.5159
教材編選	432	3.0032	.4997
教學實施	432	3.0586	.5361
教學評量	426	2.6250	.5416
領域配套	420	2.6913	.6596
量表總分	397	2.8538	.4823
有效的 N (完全排除)	397		

第三節 差異分析

一 背景變項對國民中學健康與體育學習領域課程綱要

實施現況之差異分析

本研究設計以國民中學健康與體育學習領域教師為對象，了解其對「學校課程規劃與推動」及「健康與體育學習領域課程實施」評估與認知上的差異情形。故本節擬探討不同背景變項之國民中學健康與體育學習領域教師，在「學校課程規劃與推動」與「健康與體育學習領域課程實施」各層面評估的差異情形，進行分析，本研究調查問卷所包含的背景變項包括學校基本資料及個人基本資料：前者有學校班級數、學校所在行政轄區、教學型態以及學校現有健康與體育學習領域師資結構；後者則包含性別、最高學歷、修畢職前教育師資培育機構、教學年資、本學年度擔任課程發展委員會委員職務、九十一或九十二學年度曾擔任（最主要）、目前任教一、二年級主要授課科目，有無跨領域上課情形？、是否具具備健康教育之教師證書（含專門科目登記）、具備體育之教師證書（含專門科目登記）以及過去（91學年度以前）我曾經自行發展或設計或編選補充教材，茲就上述主要變項依次分析、說明其對實施學校教師在實施九年一貫課程在「學校課程規劃與推動」與「健康與體育學習領域課程實施」各層面評估的差異情形於后。

壹、學校基本資料變項差異性分析

一、班級數差異對國民中學健康與體育學習領域課程綱要實施現況之比較分析

根據表 4-8，不同學校班級數的健康與體育學習領域教師在「學校課程規劃與推動」分量表的自我評估上，在課程設計、教學輔導、行政配合以及學校課程規劃與推動成效上有顯著差異。學校規模在 44 班(含)以下在課程設計、教學輔導、行政配合以及學校課程規劃與推動成效等分量表評估上均高於 45 班(含)以上，以上趨勢與蔡安繕(2004)針對社會學習領域研究及游玉英(2004)針對綜合領域有相似結論。由此看來，小型學校在「學校課程規劃與推動」分量表的自我評估上有較好的認知，可能的原因是小型學校師資資源有限，較有機會參與課程革新活動，因而有較好的自我評估，而大型學校師資人數眾多，採輪流或職業進修教師模式，反而產生相對減少參與的機會。

以上結論不同於江書良、單文經(2004)針對八大學習領域之研究結論：沒有顯著差異，可能的原因是，健康與體育學習領域在大型學校及都市型學校大部分以分科教學為主，而未能有較多的教育改革之體驗。

表 4-8 不同班級數之課程規劃與推動之比較

變項名稱	1. 44 班(含)以下			2. 45 班(含)以上			t 值	顯著性 (雙尾)
	個數	平均數	標準差	個數	平均數	標準差		
課程設計	179	2.8561	.503	249	2.7570	.532	1.94*	.05
教學輔導	177	2.8588	.524	250	2.7520	.507	2.10*	.03
行政配合	173	2.7652	.611	246	2.6372	.555	2.19*	.02
學校課程 規劃與推 動成效	169	2.8242	.511	241	2.7085	.496	2.28*	.02

* $p < .05$

根據表 4-9，不同班級數的健康與體育學習領域教師在「健康與體育學習領域課程實施」分量表的自我評估上，在教學理念、教材編選、教學評量、領域配套以及健康與體育學習領域課程實施成效上有顯著差異。學校規模在 44 班(含)以下在教學理念、教材編選、教學評量、領域配套以及健康與體育學習領域課程實施成效等評估上均高於 45 班(含)以上。由此看來，小型學校在「健康與體育學習領域課程實施」分量表的自我評估上有較好的認知。

以上結論不同於江書良、單文經(2004)針對八大學習領域之研究結論：沒有顯著差異，可能的原因是，健康與體育學習領域在大型學校及都市型學校大部分以分科教學為主，而未能有較多的教育改革之體驗。

表 4-9 不同班級數之健康與體育學習領域課程實施之比較

變項名稱	1. 44 班(含)以下			2. 45 班(含)以上			t 值	顯著性 (雙尾)
	個數	平均數	標準差	個數	平均數	標準差		
教學理念	175	2.9600	.516	249	2.7952	.503	3.26**	.00
教材編選	178	3.0809	.482	252	2.9532	.503	2.65*	.00
教學實施	179	3.1136	.533	251	3.0252	.533	1.69	.09
教學評量	177	2.7112	.529	247	2.5688	.542	2.70*	.00
領域配套	178	2.7903	.631	240	2.6236	.671	2.59*	.01
健康與體育學習領域課程實施成效	165	2.9477	.480	231	2.7905	.471	3.23*	.00

* $p < .05$

二、行政轄區差異對國民中學健康與體育學習領域課程綱要實施現況之比較分析

行政轄區不同行政轄區之課程規劃與推動之差異性比較，由表 4-10 得知：都市與非都市地區在課程設計、教學輔導、行政配合以及課程規劃與推動成效上，均無顯著差異。

不同行政轄區之健康與體育學習領域課程實施之差異性比較，由表 4-11 得知：都市（直轄市、省轄市、縣轄市）在健康與體育學習領域課程實施成效評估低於一般地區（非都市地區）。其他分項量表，則均無顯著差異。可能的原因是，都市型學校大部分以分科教學為主，而未能有較多的教育改革之體驗。

以上結論不同於江書良、單文經（2004）針對八大學習領域及游玉英（2004）針對綜合領域之研究結論：都市型學校認知高於非都市地區，可能的原因是，健康與體育學習領域是屬於分科教學為主，而

且教學現場的真正教學情形與課程計畫有所不同(常受場地限制及合科有專業上的困難),此一現象與其他一般學科遵守課程計畫實施教學不同,以致在都市型學校未能產生教改的影響。「綜合學習領域」本應與「健體領域」相似,但綜合領域是各校最早加入試辦領域,再加上因屬活動課程,各校均依課程計畫執行,因而產生與一般學科相似結果。

表 4-10 不同所在行政轄區學校之課程規劃與推動之比較

變項名稱	1. 都市(直轄市、省轄市、縣轄市)			2. 一般地區(非 1 的地區) 非都市地區			t 值	顯著性 (雙尾)
	個數	平均數	標準差	個數	平均數	標準差		
課程設計	239	2.7662	.525	188	2.8384	.518	-1.42	.15
教學輔導	240	2.7755	.518	187	2.8189	.516	-.85	.39
行政配合	235	2.6654	.581	184	2.7188	.581	-.93	.35
學校課程 規劃與推 動成效	230	2.7293	.504	179	2.7893	.507	-1.18	.23

* $p < .05$

表 4-11 不同所在行政轄區學校之健康與體育學習領域課程實施之比較

變項名稱	1. 都市(直轄市、省轄市、縣轄市)			2. 一般地區(非 1 的地區)			t 值	顯著性 (雙尾)
	個數	平均數	標準差	個數	平均數	標準差		
教學理念	240	2.8266	.526	183	2.9105	.498	-1.67	.09
教材編選	240	2.9817	.507	190	3.0358	.486	-1.12	.26
教學實施	240	3.0250	.553	190	3.1070	.508	-1.59	.11
教學評量	236	2.5842	.530	188	2.6775	.552	-1.75	.07
領域配套	232	2.6667	.667	186	2.7240	.651	-.88	.37
健康與體 育學習領 域課程實 施成效	225	2.8147	.482	170	2.9097	.477	-1.95*	.05

* $p < .05$

三、教師教學型態差異對國民中學健康與體育學習領域課程綱要實施現況之比較分析

不同教學型態教師之課程規劃與推動之差異性比較，由表 4-12 得知：不同教學型態教師在課程設計、行政配合、學校課程規劃與推動成效等三方面有顯著差異。經 Scheffe 事後考驗結果在課程設計方面包領域教學高於部分分科；在行政配合方面包領域教學高於部分分科；在學校課程規劃與推動成效方面包領域教學高於部分分科。此項結果與江書良、單文經（2004）針對八大學習領域之研究結論，恰好相反；蔡安繕（2004）針對社會學習領域，結果並無顯著性差異。由以上資料可推論健康與體育學習領域與其他學習領域在課程綱要實施現況認知上有差異性存在。

不同教學型態教師之健康與體育學習領域課程實施之差異性比較，由表 4-13 得知在教學評量、領域配套以及健康與體育學習領域課程實施成效等三方面有顯著性差異。經 Scheffe 事後考驗結果在教學評量方面包領域教學高於部分分科；在領域配套方面包領域教學高於部分分科；在健康與體育學習領域課程實施成效方面包領域教學高於部分分科。

由以上資料可做以下的建議：透過部分分科而進入包領域教學可有效提昇學校課程規劃與推動成效以及健康與體育學習領域課程實

施成效。

表 4-12 不同教學型態教師之課程規劃與推動之比較

變項名稱	1. 完全分科			2. 部分分科			3. 包領域教學			F 值	顯著性	Scheffe 事後考驗結果
	個數	平均	標準差	個數	平均	標準差	個數	平均	標準差			
課程設計	182	2.7960	.543	151	2.7334	.523	84	2.9375	.452	1.56	.02*	3>2
教學輔導	182	2.8228	.528	149	2.7139	.503	82	2.8887	.486	2.38	.06	
行政配合	181	2.6982	.561	145	2.5940	.590	81	2.8225	.589	2.81	.03*	3>2
學校課程 規劃與推 動成效	179	2.7728	.512	144	2.6704	.501	77	2.8826	.482	3.18	.02*	3>2

*p<.05

表 4-13 不同教學型態教師之健康與體育學習領域課程實施之比較

變項名稱	1. 完全分科			2. 部分分科			3. 包領域教學			F 值	顯著性	Scheffe 事後考驗結果
	個數	平均	標準差	個數	平均	標準差	個數	平均	標準差			
教學理念	179	2.8450	.534	145	2.8190	.517	85	2.9779	.461	1.91	.12	
教材編選	182	3.0022	.521	150	2.9413	.466	85	3.0918	.491	2.01	.11	
教學實施	182	3.0421	.519	150	3.0089	.559	84	3.1865	.533	2.10	.09	
教學評量	182	2.6037	.534	148	2.5422	.528	81	2.8272	.535	5.15*	.00	3>2
領域配套	180	2.6833	.690	143	2.5804	.630	81	2.8971	.588	4.09*	.00	3>2
健康與體 育學習領 域課程實 施成效	174	2.8389	.494	135	2.7745	.462	74	3.0292	.446	4.67*	.00	3>2

*p<.05

貳、個人基本資料變項分析

一、教師性別差異對國民中學健康與體育學習領域課程綱要實施現況之比較分析

不同性別教師之課程規劃與推動之比較如表 4-14 所示：不同性別教師在課程規劃與推動實施方面無顯著差異。此與蔡安繕（2004）

針對社會學習領域研究結果有顯著性差異，有明顯不同。但與游玉英（2004）針對綜合領域之研究結論相似。

不同性別教師之健康與體育學習領域課程實施之差異性比較，由表 4-15 得知：不同性別教師在教材編選方面有顯著差異。此與蔡安繕（2004）針對社會學習領域研究結果，在教學理念、教學實施及社會學習領域課程實施成效層面上有顯著差異，稍有不同。也與游玉英（2004）針對綜合領域之研究結論：未有顯著差異，不同。

表 4-14 不同性別教師之課程規劃與推動之比較

變項名稱	1. 男性			2. 女性			t 值	顯著性 (雙尾)
	個數	平均數	標準差	個數	平均數	標準差		
課程設計	212	2.8007	.530	216	2.7922	.517	.16	.86
教學輔導	211	2.8193	.527	217	2.7696	.505	.99	.32
行政配合	207	2.6957	.583	213	2.6790	.581	.29	.77
學校課程 規劃與推 動成效	204	2.7676	.512	206	2.7413	.500	.52	.60

* $p < .05$

表 4-15 不同性別教師之健康與體育學習領域課程實施之比較

變項名稱	1. 男性			2. 女性			t 值	顯著性 (雙尾)
	個數	平均數	標準差	個數	平均數	標準差		
教學理念	208	2.8492	.539	216	2.8715	.494	-.44	.65
教材編選	210	2.9552	.520	221	3.0489	.477	-1.94	.05
教學實施	212	3.0550	.557	219	3.0624	.517	-.14	.88
教學評量	208	2.6731	.553	217	2.5766	.527	-.14	.88
領域配套	206	2.7330	.694	214	2.6511	.622	1.27	.20
健康與體 育學習領 域課程實 施成效	195	2.8676	.505	202	2.8405	.459	.55	.57

* $p < .05$

二、教師最高學歷差異對國民中學健康與體育學習領域課程綱要實施現況之比較分析

不同學歷教師之課程規劃與推動之差異性比較，由表 4-16 得知：不同學歷教師在教學輔導方面有顯著差異。此與蔡安繕（2004）針對社會學習領域研究結果，有相同的結論。但與游玉英（2004）針對綜合領域之研究結論：未有顯著差異，不同。

不同學歷教師之各學習領域課程實施之差異性比較，由表 4-17 得知：不同學歷教師在教學理念方面有顯著差異。此與蔡安繕（2004）針對社會學習領域研究結果，有相同的結論。但與游玉英（2004）針對綜合領域之研究結論：未有顯著差異，不同。

表 4-16 不同學歷教師之課程規劃與推動之比較

變項名稱	1. 大學（含專科）			2. 研究所（含 40 學分班）			t 值	顯著性 （雙尾）
	個數	平均數	標準差	個數	平均數	標準差		
課程設計	301	2.8248	.5392	127	2.7303	.4796	1.792	.074
教學輔導	304	2.8265	.5304	124	2.7117	.4710	2.203*	.028
行政配合	295	2.7042	.6009	125	2.6470	.5339	.967	.335
學校課程 規劃與推 動總分	290	2.7838	.5238	120	2.6826	.4541	1.959	.051

* $p < .05$

表 4-17 不同學歷教師之健康與體育學習領域課程實施之比較

變項名稱	1. 大學 (含專科)			2. 研究所 (含 40 學分班)			t 值	顯著性 (雙尾)
	個數	平均數	標準差	個數	平均數	標準差		
教學理念	297	2.8939	.5203	127	2.7825	.5003	2.076 *	.039
教材編選	304	3.0191	.4998	127	2.9638	.5011	1.045	.297
教學實施	304	3.0669	.5439	127	3.0367	.5198	.541	.589
教學評量	300	2.6446	.5589	125	2.5760	.4985	1.246	.214
領域配套	294	2.7007	.6624	125	2.6667	.6572	.484	.629
健康與體育學習領域課程實施總分	275	2.8729	.4879k	121	2.8084	.4696	1.244	.215

*p<.05

三、教師職前教育師資培育機構差異對國民中學健康與體育學習領域課程綱要實施現況之比較分析

不同修習教育學分機構教師之課程規劃與推動之差異性比較，由表 4-18 得知：師範院校教師在教學輔導、行政配合、學校課程規劃與推動成效等層面上均低一般大學，有顯著性差異。

不同修習教育學分機構教師之健康與體育學習領域課程實施之差異性比較，由表 4-19 得知：無顯著性差異。

由表 4-18 顯示得知：師範院校之評估低於一般大學，此與蔡安繕 (2004) 針對社會學習領域研究結果，有相同的結論。可能的原因之一，是師範院校修習教育學分者，深知課程改革之不易，因而在評估時趨向保守的態度。

表 4-18 不同修習教育學分機構教師之課程規劃與推動之比較

變項名稱	1. 師範院校			2. 一般大學			t 值	顯著性 (雙尾)
	個數	平均數	標準差	個數	平均數	標準差		
課程設計	209	2.7470	.5143	202	2.8410	.5267	-1.829	.068
教學輔導	210	2.7274	.4711	202	2.8502	.5516	-2.427*	.016
行政配合	204	2.6164	.5447	200	2.7500	.6071	-2.326*	.021
學校課程 規劃與推 動成效	201	2.6955	.4742	193	2.8044	.5298	-2.147*	.032

*p<.05

表 4-19 不同修習教育學分機構教師之健康與體育學習領域課程實施之比較

變項名稱	1. 師範院校)			2. 一般大學			t 值	顯著性 (雙尾)
	個數	平均數	標準差	個數	平均數	標準差		
教學理念	203	2.8128	.4867	206	2.9059	.5351	-1.842	.066
教材編選	210	2.9800	.4480	205	3.0341	.5400	-1.113	.266
教學實施	209	3.0303	.4975	205	3.0943	.5628	-1.227	.221
教學評量	207	2.5761	.5346	201	2.6723	.5522	-1.787	.075
領域配套	205	2.7024	.6030	199	2.6901	.7189	.187	.852
健康與體 育學習領 域課程實 施成效	194	2.8249	.4439	189	2.8830	.5147	-1.183	.238

*p<.05

四、教師任教年資差異對國民中學健康與體育學習領域課程綱要實施現況」之比較分析

不同教學年資教師之課程規劃與推動之差異性比較，由表 4-20 得知：不同教學年資教師在課程規劃與推動方面無顯著差異。此項結果與江書良、單文經（2004）針對八大學習領域之研究結論相同。

不同教學年資教師之各學習領域課程實施之差異性比較，由表

4-21 得知：不同教學年資教師在各學習領域課程實施方面無顯著差異。

以上結論與蔡安繕（2004）針對社會學習領域研究結果，有不同

的結論：年資 15 年以上有較好的評估趨勢。

表 4-20 不同教學年資教師之課程規劃與推動之比較

變項名稱	1.5 年以下			2. 滿 5 年，未滿 15 年			3. 15 年以上			F 值	顯著性	Scheffe 事後考驗結果
	個數	平均	標準差	個數	平均	標準差	個數	平均	標準差			
課程設計	134	2.7808	.571	153	2.7761	.472	141	2.8280	.525	.43	.65	
教學輔導	135	2.7972	.560	152	2.7262	.474	141	2.8608	.508	2.51	.08	
行政配合	135	2.6852	.616	151	2.6556	.552	134	2.7211	.576	.45	.63	
學校課程規劃與推動成效	128	2.7461	.552	148	2.7117	.461	134	2.8050	.501	1.22	.29	

* $p < .05$

表 4-21 不同教學年資教師之健康與體育學習領域課程實施之比較

變項名稱	1.5 年以下			2. 滿 5 年，未滿 15 年			3. 15 年以上			F 值	顯著性	Scheffe 事後考驗結果
	個數	平均	標準差	個數	平均	標準差	個數	平均	標準差			
教學理念	137	2.9124	.537	151	2.8427	.480	136	2.8217	.523	1.17	.30	
教材編選	139	3.0072	.541	153	2.9948	.461	139	3.0014	.494	.02	.97	
教學實施	140	3.0548	.540	151	3.0287	.520	140	3.0881	.546	.44	.63	
教學評量	135	2.6639	.578	152	2.5609	.503	138	2.6476	.531	1.55	.21	
領域配套	136	2.7181	.688	148	2.6622	.645	135	2.6864	.641	.25	.77	
健康與體育學習領域課程實施成效	127	2.8843	.505	142	2.8203	.447	127	2.8518	.488	.59	.55	

* $p < .05$

五、教師是否擔任課程發展委員對國民中學健康與體育學習領域課程綱要實施現況」之比較分析

是否擔任課程發展委員之課程規劃與推動之比較，如表 4-22 所示：本學年度是否擔任課程發展委員會委員職務在課程規劃與推動實施方面無顯著差異。

是否擔任課程發展委員之健康與體育學習領域課程實施之比較之健康與體育學習領域課程實施之比較，如表 4-23 所示：本學年度是否擔任課程發展委員會委員職務在健康與體育學習領域課程實施方面無顯著差異。

以上結果與蔡安繕（2004）針對社會學習領域研究，有相反的結論，從教學現場角度，社會學習領域因屬合科、教學時數縮減以及協同教學可能性增加，社會學習領域教師參與課程教學組織及決定組織在心態上較積極。

表 4-22 本學年度擔任課程發展委員會委員職務之課程規劃與推動之比較

變項名稱	1. 是			2. 否			t 值	顯著性
	個數	平均	標準差	個數	平均	標準差		
課程設計	100	2.8138	.5042	325	2.7858	.5285	.480	.632
教學輔導	99	2.7992	.4818	326	2.7887	.5270	.186	.853
行政配合	98	2.7092	.5862	319	2.6755	.5803	.498	.619
學校課程 規劃與推 動成效	97	2.7706	.4908	310	2.7444	.5103	.456	.649

* $p < .05$

表 4-23 本學年度擔任課程發展委員會委員職務之健康與體育學習領域課程實施之比較

變項名稱	1. 是			2. 否			t 值	顯著性
	個數	平均	標準差	個數	平均	標準差		
教學理念	98	2.9260	.4915	323	2.8371	.5223	1.546	.124
教材編選	98	3.0449	.3859	330	2.9867	.5286	1.013	.312
教學實施	98	3.1361	.4409	330	3.0313	.5593	1.935	.054
教學評量	97	2.6856	.4902	325	2.6008	.5550	1.449	.149
領域配套	98	2.7857	.5628	318	2.6520	.6800	1.769	.078
健康與體育學習領域課程實施成效	94	2.9130	.3951	299	2.8289	.5039	1.481	.139

*p<.05

六、教師角色職位差異之在國民中學健康與體育學習領域課程綱要實施現況之比較分析

不同角色職位教師之課程規劃與推動之差異性比較，由表 4-24 得知：不同角色職位教師在教學輔導、行政配合及學校課程規劃與推動成效方面有顯著差異。以上資料，均呈現「專任教師」自我認知評估高於「課程領導教師」，可能是課程領導教師因參與較多課程革新機會，體認課程革新之不易。

不同角色職位教師之健康與體育學習領域課程實施之差異性比較，由表 4-25 得知：在教學評量、健康與體育學習領域課程實施成效等二項有顯著差異。以上資料，均呈現「專任教師」自我認知評估高於「課程領導教師」，可能是課程領導教師因參與較多「新課程」

實施，體認新課程實施之不易。

表 4-24 不同角色職位教師之課程規劃與推動之比較

變項名稱	1. 課程領導教師 (主任、組長含副組長、導師)			2. 專任教師			t 值	顯著性
	個數	平均	標準差	個數	平均	標準差		
課程設計	219	2.7791	.5085	134	2.8647	.5782	-1.412	.159
教學輔導	217	2.7310	.5134	136	2.9081	.5648	-2.968*	.003
行政配合	212	2.6415	.5707	135	2.7843	.6375	-2.117*	.035
學校課程 規劃與推 動成效	207	2.7146	.4987	131	2.8384	.5620	-2.061*	.040

*p<.05

表 4-25 不同角色職位教師之健康與體育學習領域課程實施之比較

變項名稱	1. 課程領導教師 (主任、組長含副組長導師)			2. 專任教師			t 值	顯著性
	個數	平均	標準差	個數	平均	標準差		
教學理念	219	2.8202	.4971	131	2.9303	.5684	-1.900	.058
教材編選	222	2.9694	.4595	135	3.0607	.5716	-1.659	.098
教學實施	220	3.0045	.5111	136	3.1152	.5913	-1.868	.063
教學評量	216	2.5775	.5130	134	2.7229	.6072	-2.400*	.017
領域配套	213	2.6526	.5731	131	2.7532	.7851	-1.369	.172
健康與體 育學習領 域課程實 施成效	200	2.8091	.4352	124	2.9222	.5712	-2.013 *	.045

*p<.05

七、有無跨領域上課在國民中學健康與體育學習領域課程綱要實施

現況之比較分析

有無跨領域上課之課程規劃與推動之比較，如表 4-26 所示：有

無跨領域上課在「課程規劃推動實施方面」無顯著差異。

有無跨領域上課之健康與體育學習領域課程實施之比較，如表 4-27

所示：有無跨領域上課在「健康與體育學習領域課程實施」方面無顯著差異。

表 4-26 有無跨領域上課之課程規劃與推動之比較

變項名稱	1. 有			2. 無			t 值	顯著性
	個數	平均	標準差	個數	平均	標準差		
課程設計	309	2.8123	.5410	114	2.7478	.4828	1.179	.240
教學輔導	310	2.8113	.5293	113	2.7467	.4883	-1.177	.241
行政配合	303	2.7009	.5995	112	2.6507	.5430	.813	.417
學校課程 規劃與推 動成效	297	2.7701	.5263	108	2.7091	.4562	1.140	.256

* $p < .05$

表 4-27 有無跨領域上課情形之健康與體育學習領域課程實施之比較

變項名稱	1. 有			2. 無			t 值	顯著性
	個數	平均	標準差	個數	平均	標準差		
教學理念	309	2.8612	.5182	110	2.8580	.5187	.057	.954
教材編選	311	2.9949	.5110	115	3.0261	.4809	-.585	.559
教學實施	310	3.0559	.5539	116	3.0661	.5016	-.181	.856
教學評量	306	2.6197	.5490	114	2.6371	.5306	-.296	.768
領域配套	302	2.7119	.6559	113	2.6372	.6734	1.014	.312
各學習領 域課程實 施成效	289	2.8572	.4926	103	2.8451	.4629	.225	.822

* $p < .05$

八、過去（91 學年度以前）曾經自行發展或設計或編選補充教材

在國民中學健康與體育學習領域課程綱要實施現況之比較分析

過去（91 學年度以前）曾經自行發展或設計或編選補充教材之課程規劃與推動之比較，如表 4-28 所示：過去（91 學年度以前）曾

經自行發展或設計或編選補充教材在課程規劃與推動實施方面無顯著差異。

過去（91 學年度以前）曾經自行發展或設計或編選補充教材之健康與體育學習領域課程實施之比較，如表 4-29 所示：在「教學實施」、「教學評量」及「健康與體育學習領域課程實施成效」等方面有顯著差異，由此可合理推論，透過「自行發展或設計或編選補充教材」之策略可有效提昇，健康與體育學習領域課程實施成效及教教師在教學實施、教學評量之自我認知評估。

表 4-28 過去（91 學年度以前）我曾經自行發展或設計或編選補充教材之課程規劃與推動之比較

變項名稱	1. 是			2. 否			t 值	顯著性
	個數	平均	標準差	個數	平均	標準差		
課程設計	234	2.8066	.5320	192	2.7799	.5146	.524	.600
教學輔導	233	2.8133	.5207	193	2.7688	.5143	.884	.377
行政配合	227	2.6988	.6032	191	2.6734	.5596	.445	.656
學校課程 規劃與推 動成效	222	2.7703	.5187	186	2.7332	.4935	.738	.461

*p<.05

表 4-29 過去（91 學年度以前）我曾經自行發展或設計或編選補充教材之健康與體育學習領域課程實施之比較

變項名稱	1. 是			2. 否			t 值	顯著性
	個數	平均	標準差	個數	平均	標準差		
教學理念	231	2.8988	.5016	191	2.8141	.5340	1.666	.096
教材編選	235	3.0434	.5002	194	2.9546	.5000	1.830	.068
教學實施	235	3.1106	.5374	194	2.9966	.5333	2.198*	.029
教學評量	231	2.6742	.5295	192	2.5599	.5525	2.159*	.031
領域配套	229	2.7307	.6396	188	2.6383	.6854	1.412	.159
健康與體育學習領域課程實施成效	220	2.9052	.4634	174	2.7865	.5023	2.411*	.016

*p<.05

參、小結

依據表 4-30，在「學校課程規劃與推動」之「課程設計」層面上，健康與體育學習領域教師自我評估中，其背景變項有學校班級數、教學型態以及最高學歷，達顯著差異；在「學校課程規劃與推動」之「教學輔導」層面上，健康與體育學習領域教師自我評估中，其背景變項有學校班級數、最高學歷、修習教育學分以及角色職位，達顯著差異；在「學校課程規劃與推動」之「行政配合」層面上，健康與體育學習領域教師自我評估中，其背景變項有學校班級數、教學型態、修習教育學分以及角色職位，達顯著差異；在「學校課程規劃與推動成效」分量表上，教師自我評估中，其背景變項有學校班級數、教學型態、修習教育學分以及角色職位，達顯著差異。

表 4-30 教師背景變項差異在學校課程規劃與推動各層面比較綜合分析摘要表

背景變項		學校課程規劃與推動各層面			學校課程規劃 與推動成效
		課程設計	教學輔導	行政配合	
班級數	1. 44 班(含)以下	1>2	1>2	1>2	1>2
	2. 45 班(含)以上				
行政轄區	1. 都市(直轄市、省轄市、縣轄市)				
	2. 一般地區(非 1 的地區)非都市地區				
教學型態	1. 完全分科	3>2		3>2	3>2
	2. 部分分科				
	3. 包領域				
性別	1. 男				
	2. 女				
最高學歷	1. 大學(含專科)		1>2		
	2. 研究所(含 40 學分班)				
修習教育學分	1. 師範院校		2>1	2>1	2>1
	2. 一般大學				
教學年資	1. 5 年以下				
	2. 滿 5 年, 未滿 15 年				
	3. 15 年以上				
課發委員	1. 是				
	2. 否				
角色職位	1. 課程領導教師 (主任、組長含副組長、導師)		2>1	2>1	2>1
	專任教師				
跨領域	1. 有				

表 4-30 教師背景變項差異在學校課程規劃與推動各層面比較綜合分析摘要表
(續)

	2. 無				
自行發展 或設計或 編選補充 教材	1. 是				
	2. 否				

依據表 4-31，在「健康與體育學習領域課程實施」中「教學理念」層面上，健康與體育學習領域教師自我評估中，其背景變項有學校班級數、最高學歷，達顯著地差異；在「健康與體育學習領域課程實施」中「教材編選」層面上，健康與體育學習領域教師自我評估中，其背景變項有學校班級數，達顯著差異；在「健康與體育學習領域課程實施」中「教學實施」層面上，健康與體育學習領域教師自我評估中，其背景變項有自行發展或設計或編選補充教材，達顯著差異；在「健康與體育學習領域課程實施」中「教學評量」層面上，健康與體育學習領域教師自我評估中，其背景變項有學校班級數、教學型態、角色職位以及自行發展或設計或編選補充教材，達顯著差異；在「健康與體育學習領域課程實施」中「領域配套」層面上，健康與體育學習領域教師自我評估中，其背景變項有學校班級數、教學型態以及擔任課程發展委員職務，達顯著差異；在「健康與體育學習領域課程實施成效」分量表上，教師自我評估中，其背景變項有學校班級數、行政轄區、教學型態、角色職位以及自行發展或設計或編選補充教材，

達顯著差異。

表 4-31 教師背景變項差異在健康與體育學習領域課程實施各層面比較綜合分析摘要表

背景變項		健康與體育學習領域課程實施各層面					健康與體育學習領域課程實施成效
		教學理念	教材編選	教學實施	教學評量	領域配套	
班級數	1. 44 班(含)以下	1>2	1>2		1>2	1>2	1>2
	2. 45 班(含)以上						
行政轄區	1. 都市(直轄市、省轄市、縣轄市)						2>1
	2. 一般地區(非1的地區)非都市地區						
教學型態	1. 完全分科				3>2	3>2	3>2
	2. 部分分科						
	3. 包領域						
性別	1. 男						
	2. 女						
最高學歷	1. 大學(含專科)	1>2					
	2. 研究所(含40學分班)						
修習教育學分	1. 師範院校						
	2. 一般大學						
教學年資	1. 5 年以下						
	2. 滿 5 年, 未滿 15 年						
	3. 15 年以上						
課發委員	是					1>2	
	否						
角色職位	1. 課程領導教師(主任、組長含副組長、導師)				2>1		2>1
	2. 專任教師						
跨領域	1. 是						
	2. 有						
自行發展	1. 是			1>2	1>2		1>2

或設計或 編選補充 教材	2. 否						
--------------------	------	--	--	--	--	--	--

第四節 關係分析

一、國民中學健康與體育學習領域課程綱要實施現況之

相關分析

本節旨在探討影響國民中學健康與體育學習領域課程綱要實施的相關變項之相關情形。以多元迴歸分析探討影響健康與體育學習領域課程綱要實施的主要變項為何？藉以建立迴歸模式，最後再以路徑分析探討學校課程規劃與推動及健康與體育學習領域課程實施之間的結構關係，以瞭解各層面因素彼此影響的程度與途徑，以便於預測及解釋國民中學健康與體育學習領域課程綱要實施的相關問題。

一、相關

朱經明(1990)指出為了方便說明，以下列方式解釋相關係數 $|r|$ ： $|r| = .80$ 以上非常高相關、 $|r| = .60 \sim .80$ 高相關、 $|r| = .40 \sim .60$ 中等相關、 $|r| = .20 \sim .40$ 低相關、 $|r| = .20$ 以下非常低相關。

邱皓政(2002)指出相關係數的大小與相對應的意義， $|r| = 1.0$ 完全相關、 $|r| = .70 \sim .99$ 高度相關、 $|r| = .40 \sim .69$ 中度相關、 $|r| = .10 \sim .39$ 低度相關、 $|r| = .10$ 以下微弱或無相關。

本研究採用 Pearson 雙尾相關，進行學校課程規劃與推動變項與健康與體育學習領域課程實施變項之相關之探討，經 Pearson 雙尾相關檢定如表 4-32 可知：

學校課程規劃與推動的四個因素（課程設計、教學輔導、行政配合、學校課程規劃與推動成效）與各學習領域課程實施之「教學理念」、「教材編選」、「教學實施」、「教學評量」、「領域配套」、「各學習領域課程實施成效」間，其積差相關值均高於.608，亦即有高度正相關情形。

「學校課程規劃與推動」的得分愈高，則「健康與體育學習領域課程實施」的得分也愈高；「學校課程規劃與推動」的得分愈高，則總量表（成效）的得分也愈高；「健康與體育學習領域課程實施」的得分愈高，則總量表（成效）的得分也愈高。

「學校課程規劃與推動」各層面與「教學理念」之間均呈現.75以上的高度正相關，表示學校課程規劃與推動各層面實施得分愈高，教學理念得分亦愈高。

「學校課程規劃與推動」各層面與「教材編選」之間均呈現.659以上的高度正相關，表示學校課程規劃與推動各層面實施得分愈高，教學理念得分亦愈高，教材編選得分亦愈高。

「學校課程規劃與推動」各層面與「教學實施」之間均呈現.641以上的高度正相關，表示學校課程規劃與推動各層面實施得分愈高，教學實施得分亦愈高。

「學校課程規劃與推動」各層面與「教學評量」之間均.608以

上的高度正相關，表示學校課程規劃與推動各層面實施得分愈高，教學評量得分亦愈高。

「學校課程規劃與推動」各層面與「領域配套」之間均呈現.630以上的高度正相關，表示學校課程規劃與推動各層面實施得分愈高，領域配套得分亦愈高。

「學校課程規劃與推動」各層面與「健康與體育學習領域課程實施成效」之間均呈現.767以上的高度正相關，表示課程規劃與推動各層面實施得分愈高，健康與體育學習領域課程實施成效得分愈高。

表 4-32 學校課程規劃與推動與健體學習領域課程實施之相關變項一覽表

		課程設計	教學輔導	行政配合	學校課程規劃 與推動成效
教學理念	Pearson 相關	.757	.787	.938	.810
	顯著性 (雙尾)	.000	.000	.000	.000
	個數	417	417	411	401
教材編選	Pearson 相關	.663	.659	.742	.697
	顯著性 (雙尾)	.000	.000	.000	.000
	個數	423	423	410	406
教學實施	Pearson 相關	.649	.672	.641	.684
	顯著性 (雙尾)	.000	.000	.000	.000
	個數	423	423	416	405
教學評量	Pearson 相關	.677	.702	.608	.748
	顯著性 (雙尾)	.000	.000	.000	.000
	個數	419	418	415	401
領域配套	Pearson 相關	.649	.630	.656	.684
	顯著性 (雙尾)	.000	.000	.000	.000
	個數	412	412	406	396
健康與體育學 習領域課程實 施成效	Pearson 相關	.771	.784	.767	.825
	顯著性 (雙尾)	.000	.000	.000	.000
	個數	391	390	386	377

** $p < .01$

二、迴歸與路徑分析

(一) 健康與體育學習領域課程實施成效之迴歸分析

本研究為瞭解何種研究變項可有效預測健康與體育學習領域課程實施之成效，應用多元迴歸線性關係的分析，採強制進入法的輸入模式，以瞭解自變項對依變項的整體解釋力，共可預測或解釋總變異量為 68.1%，以 F 考驗的結果，此一解釋力具有統計意義 ($F(3, 373) = 265.107, p = .000$)。

另採逐步迴歸分析處理模式顯著性整體考驗、各變項係數顯著性檢驗、共線性估計、整體模式的共線性檢驗、是否違反常態性假設以及建立迴歸方程式做為解釋預測之功能。採逐步分析法，自變項的效果被一一獨立檢視，取最強的預測變項進入模式，可以暫時迴避共線性問題 (邱皚政，2003)。如表 4-33 所示：

就影響各學習領域課程實施成效的因素中，教學輔導 (淨預測力為 .312)、課程設計 (淨預測力為 .305) 及行政配合 (淨預測力為 .264) 等三個因素可有效預測健康與體育學習領域課程實施成效。其中以教學輔導之預測解釋力最大，其 R 平方改變量可以解釋變異量為 .615，另一為課程設計 (R 平方改變量為 .047) 及課程設計 (R 平方改變量為 .019)，共可預測或解釋總變異量為 68.1%，以 F 考驗的結果，此一解釋力具有統計意義 ($F(3, 373) = 265.107, p = .000$)。

表 4-33 健康與體育學習領域課程實施成效迴歸模型

變數名稱	標準化迴歸係數	標準化係數	R 平方改變量	t 值	顯著性
(常數)	.640			7.866	.000
教學輔導	.296	.312	.615	5.081	.000
課程設計	.280	.305	.047	5.663	.000
行政配合	.223	.264	.019	4.755	.000
累積解釋量 (R 平方) 68.1%					
人數 376					

其迴歸方程式為：

健康與體育學習領域課程實施成效 = .641 + .296(教學輔導) + .280(課程設計) + .223(行政配合)

由迴歸方程式可知，透過教學輔導、課程設計以及行政配合等策略可有效預測健康與體育學習領域課程實施成效 68.1%，可有效推論其對於整體健體學習領域課程實施具有正向的影響作用，其中以教學輔導的實施，具有主要的預測力（可預測或解釋總變異量為 61.5%）。以上結果比蔡安繕（2004）針對社會學習領域研究可預測或解釋總變異量為 62.1% 稍大一些；另比江書良、單文經（2004）針對八大領域之研究結果（R 平方改變量為.38）大上許多，但都屬於最高預測變項。換句話說，可運用本問卷來了解健康與體育學習領域課程實施成效。

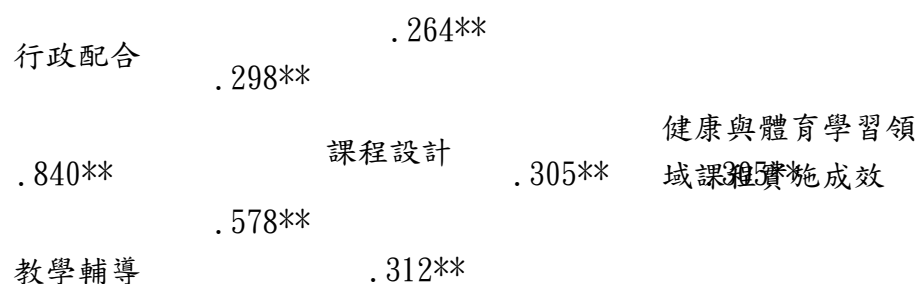


圖 4-1 影響健康與體育學習領域課程實施成效路徑分析參數估計值

本研究以路徑模型探討研究變項(行政配合、教學輔導、課程設計)與依變項(各學習領域課程實施成效)等四個變項之間的結構關係，如圖 4-1 所示：教學輔導與行政配合之間具高度相關.840 ($p < .01$)。教學輔導對於課程設計與健康與體育學習領域課程實施成效均有直接效果，路徑係數分別為.587($p < .01$)與.312($p < .01$)，同時由於課程設計對健康與體育學習領域課程實施成效亦有顯著的直接效果，因此，教學輔導對於健康與體育學習領域課程實施成效，除了直接效果(beta=.312, $p < .01$)，尚具有一個由課程設計所中介的間接效果(beta=.305, $p < .01$)。

行政配合對於課程設計與健康與體育學習領域課程實施成效均有直接效果，路徑係數分別為.298($p < .01$)與.264($p < .01$)，同時由於課程設計對健康與體育學習領域課程實施成效亦有顯著的直接效果，因此，行政配合對於健康與體育學習領域課程實施成效，除了直接效果(beta=.264, $p < .01$)，尚具有一個由課程設計所中介的間接

效果($\beta=.305$, $p<.01$)。

由以上資料分析顯示：如從課程領導與革新的角度，課程領導者或學校行政人員應優先透過教學輔導、行政配合策略，直接促進健康與體育學習領域課程實施的成效，另藉由課程設計所中介的間接效果，是最有效率與效能的課程領導方式。此一結論建議：健康與體育學習領域課程實施，應以學校本位的教學輔導、行政配合策略為主，課程設計為輔。

(二) 學校課程規劃與推動成效之迴歸分析

本研究為瞭解何種研究變項可有效預測健康與體育學習領域課程實施之成效，應用多元迴歸線性關係的分析，採強制進入法的輸入模式，以瞭解自變項對依變項的整體解釋力，共可預測或解釋總變異量為70.5%，以F考驗的結果，此一解釋力具有統計意義($F(5, 371)=177.458$, $p=.000$)。

另採逐步迴歸分析處理模式顯著性整體考驗、各變項係數顯著性檢驗、共線性估計、整體模式的共線性檢驗、是否違反常態性假設以及建立迴歸方程式做為解釋預測之功能。如表4-34所示：

就影響各學習領域課程實施成效的因素中，教學理念(淨預測力為.454)、教學評量(淨預測力為.207)、領域配套(淨預測力為.145)及教材編選(淨預測力為.117)等四個因素可有效預測學校課程規劃

與推動成效。其中以教學理念之預測解釋力最大，其 R 平方改變量可以解釋變異量為.656。另一為教學評量（R 平方改變量為.035）、領域配套（R 平方改變量為.009）及教材編選（R 平方改變量為.005），共可預測或解釋總變異量為 70.5%，以 F 考驗的結果，此一解釋力具有統計意義（ $F(5, 371) = 177.458, p = .000$ ）。

表 4-34 學校課程規劃與推動成效迴歸模型

變數名稱	標準化迴歸係數	標準化係數	R 平方改變量	t 值	顯著性
(常數)	.345			3.865	.000
教學理念	.441	.454	.656	8.331	.000
教學評量	.190	.207	.035	4.017	.000
領域配套	.110	.145	.009	3.269	.001
教材編選	.118	.117	.005	2.622	.009
累積解釋量 (R 平方) 70.5%					
人數 376					

其迴歸方程式為：

學校課程規劃與推動成效 = .345 + .441 (教學理念) + .190 (教學評量) + .110 (領域配套) + .118 (教材編選)

由迴歸方程式可知，透過教學理念、教學評量、領域配套以及教材編選等策略可有效預測學校課程規劃與推動成效 70.5%，可有效推論其對於學校課程規劃與推動成效具有正向的影響作用，其中以教學理念的建立，具有主要的預測力（可預測或解釋總變異量為 65.6%），以上結果比蔡安繕（2004）針對社會學習領域研究可預測或解釋總變異量為 40.1% 大上許多，也大於江書良、單文經（2004）針

對八大領域之研究結果 (R 平方改變量為.40)，但都屬於最高預測變項。換句話說，可運用本問卷來了解學校課程規劃與推動成效。

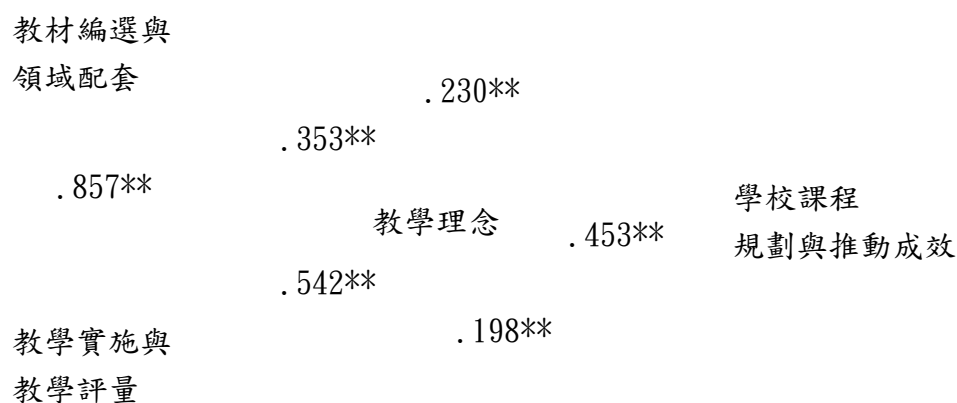


圖 4-2 影響學校課程規劃與推動成效路徑分析參數估計值

本研究以路徑模型探討研究變項 (教材編選與領域配套、教學實施與教學評量、教學理念) 與依變項 (學校課程規劃與推動成效) 等四個變項之間的結構關係，如圖 4-2 所示：「教材編選與領域配套」與「教學實施與教學評量」之間具高度相關.857 ($p < .01$)。「教材編選與領域配套」對於教學理念與學校課程規劃與推動的成效均有直接效應，路徑係數分別為.353 ($p < .01$) 與.230 ($p < .05$)，同時由於教學理念對學校課程規劃與推動成效亦有顯著的直接效果，因此，「教材編選與領域配套」對於學校課程規劃與推動成效，除了直接效果 ($\beta = .230$, $p < .05$)，尚具有一個由教學理念所中介的間接效果

($\beta = .453$, $p < .01$)。對於「教學實施與教學評量」一項而言，也對於教學理念與學校課程規劃與推動成效均有直接效果，路徑係數分別為.542 ($p < .01$) 與.198 ($p < .01$)，同時由於教學理念對學校課程規劃與推動成效亦有顯著的直接效果，因此，「教學實施與教學評量」對於學校課程規劃與推動成效，除了直接效果 ($\beta = .198$, $p < .01$)，尚具有一個由教學理念所中介的間接效果 ($\beta = .453$, $p < .01$)。

由以上資料可知：「教材編選與領域配套」與「教學實施與教學評量」可透過教學理念對學校課程規劃與推動成效產生中介的間接效果。