

第二章 文獻探討

本章分四部分進行與本研究有關文獻的探討。首先敘述綜合活動學習領域課程的學理基礎與特色，其次探討綜合活動學習領域的內涵，實施方式與評量，最後整理綜合活動學習領域實施之相關研究，作為本研究的研究設計、資料分析與討論之參考。

第一節 綜合活動學習領域的學理基礎與特色

壹、綜合活動學習領域的意義

綜合活動學習領域的內容是什麼？要如何來做？處於第一線的教師都曾面臨這樣的問題，一般人普遍的印象是「綜合活動什麼都有，真像大雜燴、大拼盤！」(湯梅英，2001)。根據綜合活動學習領域的基本理念，「凡能夠引導學習者進行實踐、體驗與省思、並能驗證與應用所知的活動。包含原童軍活動、輔導活動、家政活動、團體活動、及運用校內外資源獨立設計之學習活動，都是綜合活動」(教育部，2003)，以上說明了綜合活動的內涵。分析言之，「綜合活動」學習領域之「綜合」二字的意涵，是指萬事萬物中自然涵融的各類知識；「活動」則是指兼具心智與行為運作的歷程，一個人對所知的萬事萬物要產生更深入的認識，需透過實踐、體驗與省思，建構內化的意義。「綜合活動」正是為落實此一教育理念而設置的學習領域(教育部，2003)。在布魯姆認知學習的目標中之第五層次「綜合」是指組合種種要素與各個部分以形成一整體結構的歷程(黃光雄，1980)。整體言之，綜合活動學習領域是透過各種活動的實踐、體驗與省思，引導學習者以合乎個別需要的形式，將各種學科知識實際應用於日常生活中，並與生活經驗相互連結，培養學習者真正帶得走的基本能力。

貳、綜合活動學習領域的學理基礎

從綜合活動學習領域的四項設計理念，即實踐、體驗、省思與建構內化及四大課程目標，即：1.實踐體驗所知；2.省思個人意義；3.擴展學習經驗；4.鼓勵多元與尊重，可以肯定綜合活動學領域是一強調身體力行的「從做中學」與多元價值觀的課程。再就教育部認為跨世紀的九年一貫新課程應該培養具備統整能力(教育部，2000, 2003)，可以發現其基本學理是基於經驗學習理論、活動課程理論、省思活動理論、多元文化理論、多元智慧理論、建構取向及統整的理論。以下就上述各理論的基本內涵說明如後。

一、經驗學習的理論

綜合活動課程的主要教學理念係經驗學習模式(李義男，民90)。在個人成長的過程中，欲產生學習或行為上的改變，須強調「直接性的經驗」(directed experience)。所有的改變均需要某種形式的經驗作為其來源的基礎，而經驗學習則要求學習者盡可能的接近此來源基礎，因為此種知識轉換的過程比其他形式的學習更有價值。基於這樣的觀點，經驗學習通常要求學習者具備解決問題的能力和好奇探究的態度，是一種積極主動而非被動的過程，要求學習者具有自發性動機並對學習本身負責(顏妙桂，民90)。

不同的學者對經驗學習理論有不同的看法，美國教育家杜威(John Dewey)，透過思考性的觀察而建立學習與經驗的關係。在其經典名著「經驗與教育」(Experience and Education)一書中，杜威認為要保證繼續成長，就要不斷改造經驗，教育就是經驗的改組或改造。因此，杜威實用主義的教育哲學思想相當重視從經驗中學習，主張「做中學」(learning by doing)。他強調「做中學」是一種科學的方法，按照科學的方法去處理問題，便可得到某種經驗，同時科學方法也是人類思維反省的過程。亦即學習本身是集合經驗、知識、觀察行動的辯證過程，而學習目的即在不斷的互動、反思、轉化的過程中達成(黃明月，2000；何英奇，2001；黃富順，2001)。

在經驗學習研究上，柯伯(D.Kolb)提出著名的循環模式主張(見圖2-1)。他認為要進行經驗學習，需要有四種能力：包括1.具有開放的意願，願意把自己置身於新的經驗中(具體經驗)；2.具有觀察和反思的技巧，以便從各種不同的觀點檢視新經驗(反思的觀察)；3.分析的能力，即透過觀察創造出統整的觀念(抽象概念)；4.作決定及解決問題的能力，以便新的觀念可以在實務中應用(行動實驗)。這四種能力交互相關，就是循環模式元素。從具體經驗開始，再逐一到反思觀察、抽象概念及行動實驗。最後的行動又成為另一循環的具體經驗。因此，在學習的過程中，個體扮演各種的角色，從行動者到觀察者，從涉入特定的事件到普遍的原則。(黃明月，2000；李義男，2001；何英奇，2001；黃富順，2001；張景媛，2001；蔡居澤，2001；顏妙桂，2001)。

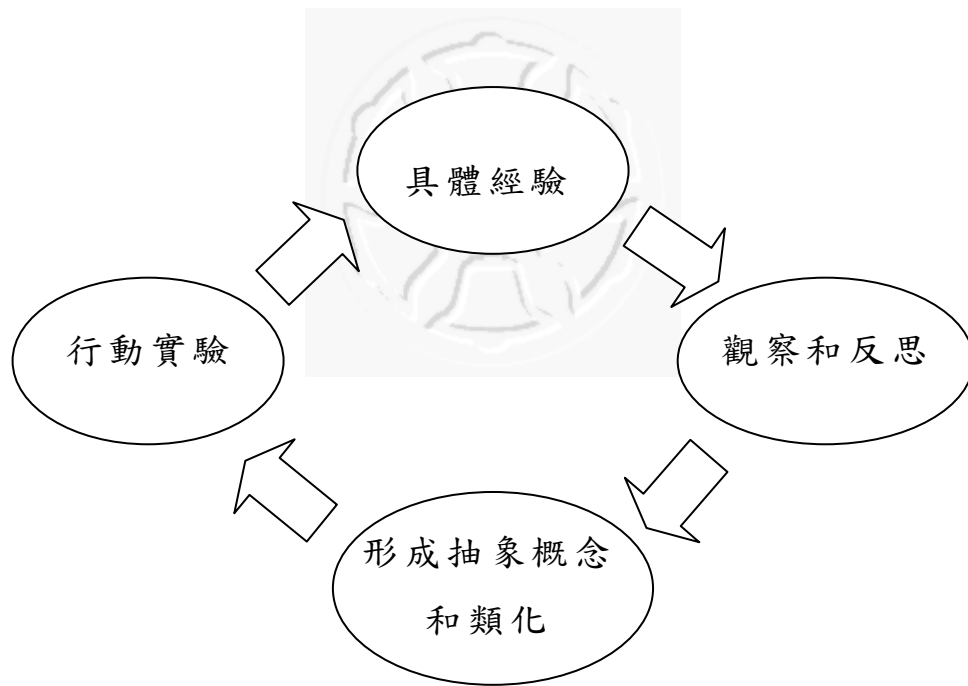


圖2-1：Kolb 的經驗學習模式

資料來源:九年一貫課程學習領域研討會論文集

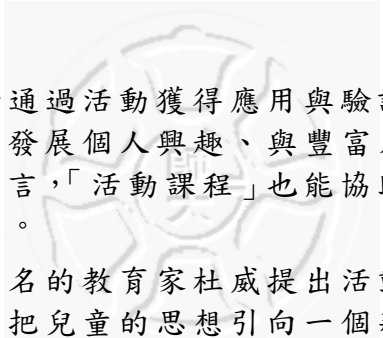
(何英奇，2001，台北：中華民國教材研究發展學會)

綜合活動的學習不拘泥於內容，而是強調透過體驗學習，從生活中體驗現代社會課題，培養學生健全人格，敏知自己周遭確實的問題，活用知識、思考判斷、並付諸於自我實踐行動，且對行動後的結果負責(洪久賢，民90)。學生體會到學習成長後成長的喜悅，成為生活自發性學習的原動力，學習所得能內化成為自己的一部分。

二、活動課程的意涵

所謂「活動課程」根據鍾啟泉(1991)的說法，它有時也叫經驗課程，是相對系統的學科知識而言，側重學生的直接經驗的課程。這種課程的主要特點在於手腦並用，親身體驗生活的現實，以獲得直接經驗。此外，學者李秉德(1991)認為活動課程應是一系列的兒童自己組織的學習歷程，兒童通過活動、學習、獲得經驗，解決問題，鍛鍊能力。黃譯瑩歸納「活動課程」的本質如下(黃譯瑩，1999)：

- (一)「活動課程」以學生活動為核心，重視學習者的主動性，「活動課程」意義上的「活動」，其教育價值是通過學習者對活動的實踐產生體驗與省思、並建構個人對活動的意義之(行、思、知統整)過程而實現。
- (二)「活動課程」的體現是由活動內容與活動方式交互運作而成，應彰顯「活」的多元性與開放性、「動」的參與性與實踐性、與「課程」結構的系統性與動態性。
- (三)「活動課程」的目的在提供學習者不斷地獲得直接經驗與即時反



饋信息，學習者通過活動獲得應用與驗證學習內容、建構活動對自己的意義、發展個人興趣、與豐富人生體驗的機會。就課程本身的發展而言，「活動課程」也能協助教育系統驗證與調整現行的課程政策。

此外，二十世紀著名的教育家杜威提出活動應該喚起兒童的新的的好奇心與求知欲，應該把兒童的思想引向一個新的境界，否則，無論活動是多麼令人愜意，也是毫無價值的（林寶山、康春枝合譯，1990）。因此，活動課程的設置必須為學生營造豐富的問題情境，並將學生的需要列為重要的依據。亦即綜合活動不應是教師對學生進行單向的知識灌輸，而應以學生為主體，藉由各種真實的活動，達到培養學生生活實踐的能力（張景媛，2001）。

三、省思活動的意涵

根據教育部國語辭典，「省思」意為反省思考。而英文牛津辭典中 reflection 的解釋為經深思熟慮所產生的想法。饒見維（1996）闡明：「從經驗中淬取意義、形成意義的心理活動就是『省思』」。杜威曾於1933年即提出省思（reflection）的概念，但西方教育界在十六年前才開始討論省思在教學上的功能（Stanley, 1998）。Soloman（1987）提到所謂的省思，是個體將自己過去的經驗、行動、個人的理論、和所接受到的學說理論進行調和的過程，以便建構出個人的知識與意義。Schon（1983）倡省思演練的觀念，他認為過去常有理論與實務相矛盾的現象，其實理論與實務之間應藉由省思演練，將個體的實務經驗透過反思以建構出理論，如此一來理論與實務間的差距將縮小。因此，省思的重要性是可以幫助學生深入理解並建構自己的知識體系。

四、多元文化的意涵

Tiedt 和 Tiedt（1999）認為多元文化對所有教育的參與者來說是一項基本的認知，瞭解人的本質就是不同的，以及尊重差異，因此尊重差異和承認個體有差異是多元文化概念的核心。而 Banks（1999）認為多元文化教育是一個概念、一種教育改革以及一種持續的過程，其目標在於：1.幫助個人從不同的觀點獲致對自我更好的認知；2.提供給學習者在文化上以及族群上有不同於白人文化的選擇；3.提供給所有學習者關於本身族群、主流文化、以及跨文化的技術、態度以及知識；4.減少因為本身弱勢身份所造成的身心痛苦以及歧視。

因此，綜合活動學習領域藉由多元的活動，讓每一位學習者開展、發掘並分享屬於個人的意義，尊重他人的體驗，並同時鼓勵學習者參與社會、擔負起自己的責任。增進對不同的文化、族群的瞭解（教育部，2003），亦即每個人都有其個別差異，所以彼此要學會尊重差異。

五、多元智慧的意涵

一九八三年，Gardner 提出「智力結構」(Armstrong, 李平譯, 1998; Campbell, Campbell & Dickinson, 郭俊賢、陳淑惠譯, 1998)。主張智慧是以多種方式運作於生活中。這種主張打破智慧一元論對人類智慧狹隘的觀念，提供了更寬廣的智慧面貌。他認為人的智慧基本上具有八種智慧：

1. 語文智慧：運用文字思考、語文表達和欣賞語言深奧意義的能力。
2. 邏輯—數學智慧：有效運用數字和推理的能力。
3. 空間智慧：準確地感覺視覺空間，並把所知覺到的表現出來的能力。
4. 肢體—動覺智慧：善於運用身體來表達想法和感覺，以及運用雙手靈巧地生產和改造事物。
5. 音樂智慧：察覺、辨識、感受、表達音樂的能力。
6. 人際智慧：察覺並區分他人的情緒、意向，動機及感覺的能力。
7. 內省智慧：有自知之明，並據此做出適當行為的能力。
8. 自然觀察者智慧：對自然界之生態、動植物有敏銳的察覺、辨識能力。

Gardner 在其多元智慧論中也提出如下的幾項觀點（李平譯，1998）：1. 每一個人的智慧皆涵蓋上述的八項智慧；2. 大多數人的智慧都可以發展到充分勝任的水準；3. 智慧通常以複雜的方式統合運作；4. 每一項智慧都具有多項表現的方法。

此外，Gardner 對智慧的定義特別強調文化背景的因素，這與近來多元文化的受重視能相契合。多元智慧理論與多元文化均嘗試減少或消除課程、教學、評量對一些文化不利或少數族群學生所造成的負面影響（Torff, 1997）。

綜合活動學習領域是希望學習者以多種感官來體驗世界，提供開放、多樣性的學習環境，以擴大訊息選擇的範圍、來源與方式（教育部，2003），因此，多元智慧的內涵不是只重視在知識上的學習表現，而是給予學生自我探索潛能並能適性發展的機會。

六、建構取向的內涵

傳統上課程內容的安排是根據課程設計者對知識的看法與學習的看法而定。基本上許多人認為知識源於學習者身外，學生要學習的內容主要根據其外在環境存在那些訊息。然而建構論者認為，知識是經由學習者與其社會環境及物理環境不斷互動時，學習者根據其先前的知識對這些互動加以詮釋，並修飾當時的看法，以應處理新情境時出現與原先不一致或不足的狀況（McNeil, 1995, 引自許美瑞, 1999）。意即建構取向是由於學生不斷地進行學習和成長，學生對學習的看法和擁有的知識會不斷地改變，可是學生仍將利用對學習的信念和已有的知識為基礎，經由調適或同化的機制來學習新的知識（郭重吉，1993）。

此外，從維果斯基（L.Vygotsky）的社會建構論（social constructivism）來看，兒童時期的學習可經由兒童與成人的對話中來理解事物的意義。兒童的學習是先由成人的示範教導後，逐漸的透過參與活動，來感受活動的意義，並將活動中所犯的錯誤，進行省思，然後重新建構新的概念，最後兒童再將活動中的體驗內化為自己的基模，成為往後學習時的基礎知識（張景媛，2000）。因此，基於資訊與技術變動迅速的社會，知能適用的壽命愈來愈短暫，教育必須培養個人具備自動自發學習的能力，成為終身學習者，才足以因應日常生活所需（許美瑞，1999）。

七、統整的意涵

九年一貫的新課程強調要培養學生具備統整能力，此外，依據教育部公佈的國民中小學九年一貫課程重要名詞英譯參照表中的「綜合活動」的英譯為「Integrative Activities」，故綜合活動學習領域的本質是一種統整性的活動。許美瑞（1996）指出在未實施新課程之前，學科教育與生活是相隔閼的，國小課程有 12 科，國中課程更高達 23 科，每科課程各有其課程目標；此外，中小學師資採分科培育，各科教師在各自專門或有限的領域中「自掃門前雪」的教學，使學生無法明瞭所學與日常生活的關係，無法將所學應用於生活中，因此有效的統整是十分迫切的課題。

因此，就廣義而言，統整包含了四個層面：（歐用生，1999；薛梨真，2000；李坤崇，2001）：

（一）經驗的統整：

強調知識與經驗作有意義的統整，而不是將經驗或知識視為可累積或可傳遞的資本儲存起來；也就是說將學習落實於情境中，讓文化、背景、後設認知與個人經驗密切結合。

（二）社會的統整：

強調課程以個人或社會爭論為核心，並由師生合作共同設計與實施於民主的教室中；也就是說學校和社區生活是統整的，而知識亦易為學生接受的。

（三）知識的統整：

強調統整也是知識的經驗和使用的一種理論，也就是說透過課程實施將知識脈絡化，並視知識為真實生活中統整的整體，則學習將更易接近與更具意義。

（四）課程的統整：

強調掌握統整課程的特徵來設計課程，如：1.由真實世界中具有個人和社會意義的問題來組成；2.由有關的學習經驗中統整組織中心的相關知識；3.知識的發展和使用並非為準備考試或測驗用的；4.統整的重點在知識應用與解決問題；5.學習者實際參與課程設計，建構問題與關心的主題。也就是說課程統整需顧及學習者個人經驗、社會的關注與知識的應用。

此外，根據李勝雄（2001）的整理，目前國內外已有多數學者提出各種可資應用與參酌的統整模式及類型，如表 2-1 所述。

表 2-1 各家學者所提之課程統整模式與類型

學者	年代	統整模式及類型
Clark	1986	統整教育形式
Jacobs	1989	學科本位、平行學科、互補學科單元、科際整合單元、統整日、完全方案
Shoemaker	1989	注入式、學科內主題、科際整合、主題式、整全式、心/腦功能式、腦部運作統整式、組合式
Kimpston	1989	單一學科內部式、組織核心式、融合式、核心式
Kovalik	1989	統整主題教學形式 (ITI)
Glathorh & Foshoy	1991	關聯課程、廣域課程、科際課程、超學科課程
Fogary(Forgarty?)	1991	單一學科統整 (分立式、連接式、窠巢式)，跨學科統整 (並列式、共有式、張網式、串連式、整合式)，學習者與課程統整 (沈浸式、網絡式)
Palmer	1991	課程連結統整
Vars	1991	相關式、融合式、核心式
Drake	1992	故事統整形式
Miller	1992	全方位模式
Schumacher	1992	分立的統整、平行的統整、補充的統整、織網的統整、統整主題的統整
Drake	1993	多元學科、跨學科、超學科
Pettus	1994	學科本位設計、平行式學科設計、多學科設計、超學科設計、科際整合設計、統整日設計
許美瑞	1996	統整文學於學科教學
Braze&Capelluti	1995	傳統的學校課程、多元學科及科際統整課程、被動式統整課程、主動式統整課程、超統整課程
Placek	1996	學科內統整、跨學科統整
加藤幸次	1997	學科統整學習，合科統整學習，科際間的統整學習、主題統整學習、興趣、關心統整學習
Drake	1998	傳統分科課程、融合課程、複科課程、多元學科、學科互動、超學科統整
Kysilka	1998	單一學科課程、學科本位統整課程、科際統整課程、完全統整課程
Cone,Werner,Cone & Woods	1998	連接式統整、共有式統整、協同式統整
游家政	2000	聯絡式統整、附加式統整、局部式統整、全面式統整、綜合式統整
黃譯瑩	2000	複科統整、多科統整、科際統整、跨科統整
中華民國課程與教學學會	2000	相關課程、融合課程、廣域課程、核心課程、生活中心課程、社會中心課程、活動課程、問題中心課程、跨學科課程、多學科課程、科際整合課程、複科課程、超學科課程

【資料來源：改編自李勝雄，2001，P49】

表 2-1 所述的統整模式及類型具有相當的多樣性，究其原因為課程統整的目的因學者關注的焦點不同而有差異，因此有不同類型與名稱及強調的重點（許美瑞，1995b）。所以，綜觀課程設計的理論取向，無論持那一種看法，或使用何種名稱，課程統整是針對現今學校教育實施分科教學弊端而設計，以往的分科教學是朝向專精化，致使學生

感到所學的不過是零碎的知識，與真實的生活並無關聯，學生雖坐教室，但是卻對所上的課程毫無興趣，而形成心智上的缺席（mental absence），課程統整的理念乃應運而生（許美瑞，1995a）。

然而，任何一種課程統整模式如果未能於實際狀況中實施，充其量也僅止於理論層次（方德隆，2000）。因此，課程統整模式雖然多樣，但每一模式均有值得教師參考之處，如：Jacobs 的科際整合單元及 Palmer 的課程聯結模式，可提供課程規劃的參考；Clark 統整教育或 Miller 的全人教育模式，可提醒教師課程實施需顧及的面向與情境佈置的重要；Drake 的故事模式，則呼籲教師考量學生的興趣與專長；Kovalik 的 ITI 模式卻是目前被應用得相當廣泛的課程統整模式；至於 Forgaty 的十種課程統整方式，可供教師組織教材參考（黃瓊儀，2001）。因此，具體言之，課程統整是針對現今學校教育日趨專業，課程日趨分化，致使學生再學校的學習成為支離破碎的零亂知識，而不知與實際生活有何關聯，更不知要如何將學校所學應用於日常生活中。統整課程的主要目的之一在於使學習具有意義、與實際生活有關且能用於生活中；另一則是使學生負學習之責，統整學習於其意義基模內，教師所能盡的責任僅是協助引導學生學習。（許美瑞，1995b）

參、綜合活動課程的特色

根據有關「綜合活動學習領域」的相關文獻（湯梅英，1999；教育部，2000；黃譯瑩，2000；薛梨真，2000；李坤崇，2001；周水珍，2001；張景媛，2001；顏妙桂，2001），綜合活動學習領域課程具有以下特色：

一、生活實踐體驗的學習

綜合活動學習領域課程精神，是以學生為主體，以實踐行動為基礎，藉由學生實際體驗、參與各類活動，獲得回饋，省思生活中相關事情，將學習落實於生活中。因此，活動課程設計與教學，需與學生生活經驗相連結，經由參與活動過程，培養生活實踐的能力。

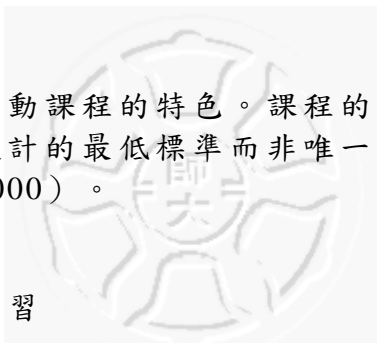
二、生活統整概念的學習

依據教育部公佈的國民中小學九年一貫課程重要名詞英譯參照表中的「綜合活動」的英譯為「Integrative Activities」，故綜合活動學習領域的本質是一種統整性的活動，目的在讓學生學到整體的概念。課程設計時融合各科，應用其它六大領域所學知識到日常生活情境中，要讓學習者從統整的歷程中，瞭解學習的意義與價值，享受學習的樂趣，並樂於學習，發展多元潛能。

三、彈性多元自主的學習

學校可依據學生特質、教師專長、地方特色、學校文化，選取或

設計適宜的教材發揮活動課程的特色。課程的精神是以四大主題軸及十項指定內涵是課程設計的最低標準而非唯一標準，讓學校發展學校本位課程（教育部，2000）。



四、相容關聯連結的學習

綜合活動是其他學習領域的延伸、是其他學習領域的統整、是其他學習領域知識轉化的特性（周水珍，2001）。因此能與其他六大學習領域融合，凡具有教育價值與意義的活動，均可透過綜合活動的時間統籌運用規劃，經由設計與學生生活經驗相連結的活動課程，達成知識統整、經驗統整與社會統整的目的。

五、融入式的課程的學習

將原來學校中的各種活動課程納入，如輔導活動以學習、生活與生涯輔導為目標；團體活動或社團活動著重發展學生的才能；童軍活動以培養學生群性為主。並適切將家政教育、環境教育、兩性教育、生涯發展教育議題部分的教材，融入於綜合活動領域課程中（張景媛等，2000）。

六、學習統整、課程統整的設計

「學習統整」是綜合活動的課程目標，實施時並非將相關科目輔導活動、童軍教育、團體活動、家政教育合併為一個學科，而是師生共同參與和討論，與實際生活結合。教師可參考統整課程的理論模式，就單一學習領域、跨學習領域或學校本位課程，規畫主題式活動，確實轉化為學生所能運用的能力（教育部，2000；張景媛等，2000；李坤崇，2001）。

整體而言，綜合活動課程的特色在提供學習者透過活動的實踐，並從過程中驗證與應用其所知，建構活動對自己的意義。培養學生具有生活實踐、主動思考、解決問題之能力。激發教師反思批判的能力，提昇課程設計與專業發展之能力。重新檢視教育的價值與意義，促進親師合作，共享終身學習的經驗。

第二節 綜合活動學習領域的內涵

壹、綜合活動學習領域的基本理念與課程目標

為了對現行的綜合活動學習領域的基本理念及課程目標能更清楚瞭解其彼此間的脈絡，研究者參考何英奇（2001）綜合活動學習領域四大基本理念與四大課程目標改編整理如下：

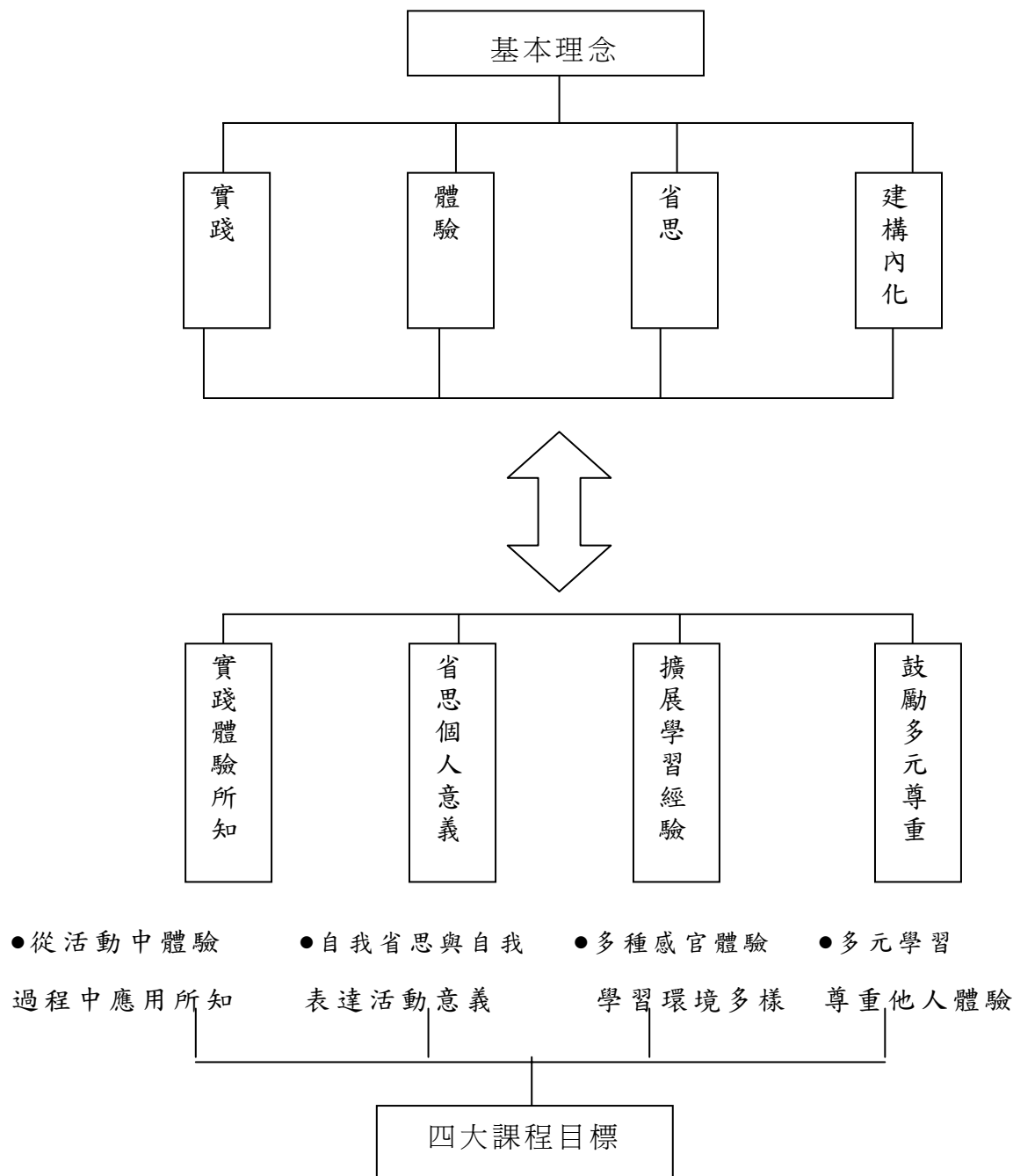
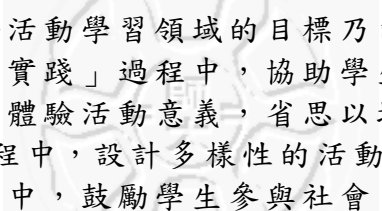


圖 2-2 綜合活動學習領域基本理念與四大課程目標
【資料來源：改編自何英奇，2001 頁 381】



由上圖可知，綜合活動學習領域的目標乃包含「實踐、體驗、發展與多元尊重」。由「實踐」過程中，協助學生表現自我與運用其所知；由「體驗」過程中體驗活動意義，省思以增進自我了解、發現人生意義；由「發展」過程中，設計多樣性的活動，開展學生個別潛能；由「多元尊重」的過程中，鼓勵學生參與社會，負起個人的責任。

貳、綜合活動課程的內涵、目標與十大基本能力的關係

綜合活動課程的內涵包括輔導活動、童軍教育、家政、團體活動，四大主題軸涵蓋國小一年級到國中三年級之能力指標共五十一項。綜合活動學習領域共分為四學習階段：第一階段為小學一、二年級；第二階段為小學三、四年級；第三階段為小學五、六年級；第四階段為國中一、二、三年級。在五十一項能力指標中，國中階段一至三年級共有十二項。另依主題軸內涵發展出十五項「認識自我」主題軸分段能力指標，十二項「生活經營」主題軸分段能力指標，十三項「社會參與」主題軸分段能力指標，十一項「保護自我與環境」主題軸分段能力指標（教育部，2003）。

綜合活動學習領域具有實踐、體驗、省思與建構內化的目標，其重視提供學生探索、建構個人意義，及統整知識與生活實踐的機會。而非僅是零碎學科的學習、外在知識的認知。在能力指標向度上綜合活動所強調透過活動，讓學習者能實踐所知、建構意義，表達自己的體驗；在實施要點上有指定單元的規劃以落實四大主題軸目標，進而培養十大基本能力，其間之關係見圖2-3。

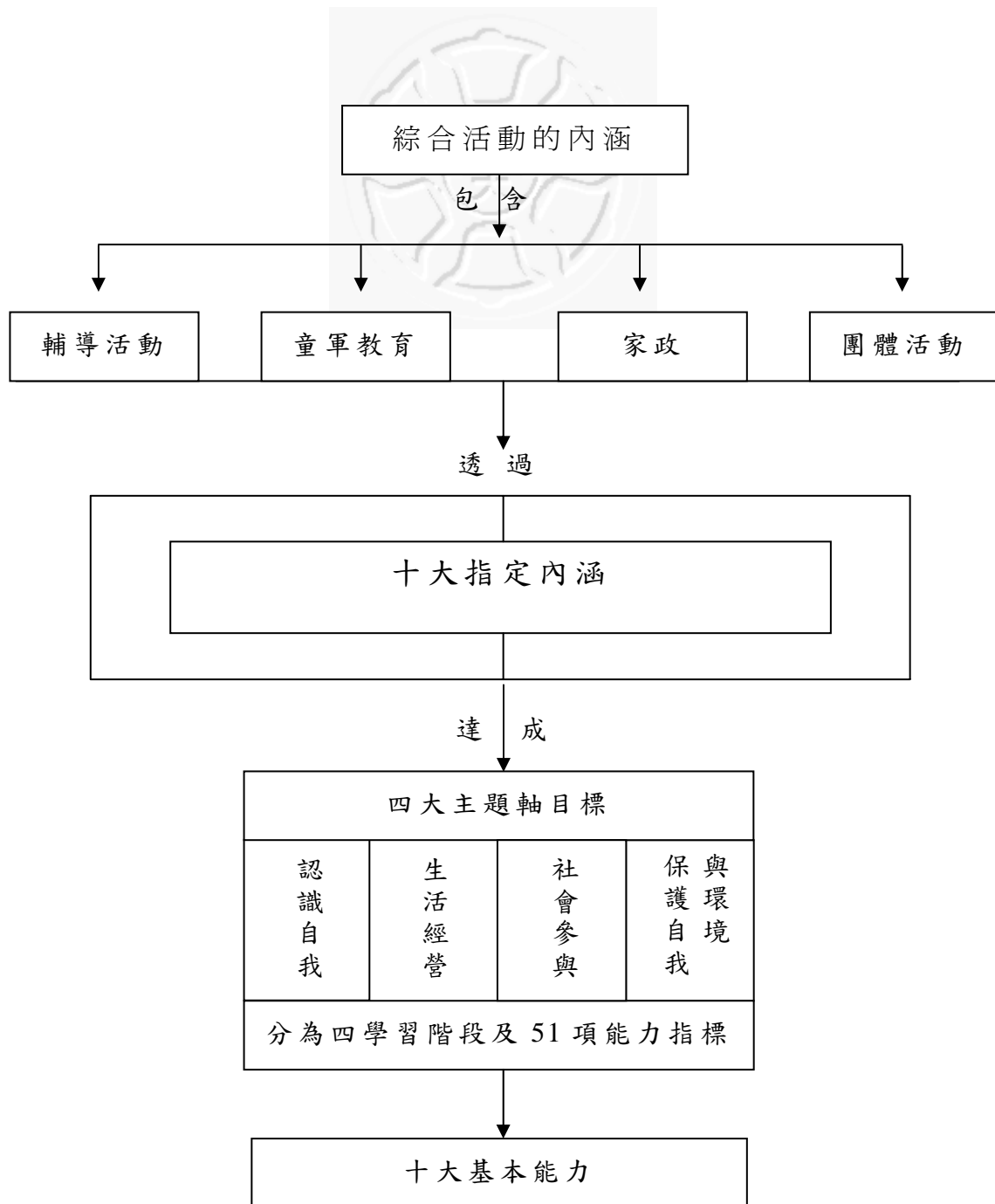
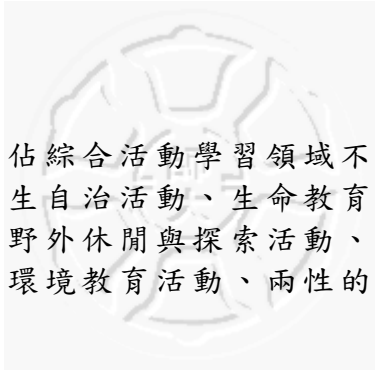


圖 2-3 綜合活動學習領域內涵、目標與十大基本能力的關係
【資料來源：改編自何英奇，2001，頁 382】

參、綜合活動學習領域的實施要點

綜合活動學習領域其實施要點，係從指定內涵、評量原則與方式、師資安排原則，說明課程的規範性原則，其中綜合活動學習領域以實踐參與、體驗學習精神，並結合課程教學與評量特性，保有相當彈性自主與多元評量的實施，主動推展學生學習窗口，擴展學習經驗。茲說明如下（教育部，2001）：



一、指定內涵

指定內涵實施時間佔綜合活動學習領域不少於本學習領域總時數的百分之十。包含有學生自治活動、生命教育活動、社會服務活動、危機辨識與處理活動、野外休閒與探索活動、自我探索與瞭解活動、人際關係與溝通活動、環境教育活動、兩性的關係與互動、家庭生活活動等十項。

二、評量原則與方式

強調整體及多元觀點，以反應課程規劃的意義，建立學生成功的學習情境，引導學生學習，避免學習壓力。重視形成性的評量，讓學生從多元學習中，以紀錄、作品等多元方式取代固定測驗。教師對學習者之評量以教學日誌、學生日誌、會議記錄、學生研究報告、活動心得、成品製作、遊記等方式，觀察記錄學生在各階段不同的表現。評量結果使用家長、學習者及一般人能了解的語言，描述學習者的表現，而非將評量簡約為分數。

三、師資安排原則

綜合活動學習領域實施彈性很大，各校可依本學習領域之要求，遴聘校內現有專長的師資擔任。如有不足時，也可研議外聘或新聘教師。教育部（2000）《89.9.30，台（89）國字第89122368號令》公布：建議綜合活動學習領域課程概分為二類教師專長：

- （一）一般專長：任何教師只要閱讀「教學指引」以及相關文獻，即能順利進行教學。
- （二）特殊專長：
 1. 綜合活動學習領域中輔導相關活動、野外休閒相關活動、家庭生活相關活動，可依目前輔導、童軍、家政等師資擔任其教學工作。
 - 2 現有學校教師難以具備教授本課程之專長時，可外聘兼任教師教授本課程。外聘時，以具備教師資格者為優先，而其特殊專長是否能勝任時，由學校教評會根據其相關經歷、證件來評斷。

指定內涵設置目的是學校必須進行這十項內涵相關課程的規劃與教學，不能省略、刻意淡化或稀釋。而評量原則強調綜合活動評量方式過程重於結果、且多元多樣。但師資安排原則的規定，將綜合活動學習領域教師的師資開放，各校依教師專長辦理活動，將過去講求學科專業化的門檻降低，教師可以依專長選擇性的辦理學生活動，這也影響原各科目中專業化之教師特質。目前國中的綜合活動領域師資，是由現有的輔導、童軍活動，以及家政科教師擔任。蔡順良（2004）認為擁有這三種學科背景的在職教師並非即是綜合活動領域合格教師，他們仍需利用課餘時間到師資培育單位進修有關綜合活動領域的專門科目學分。

綜上所述，九年一貫綜合活動學習領域本身具有實踐、體驗、省思與多元尊重的目標，所重視的並非僅是零碎學科的學習、外在知識的認知，而是提供學生探索、建構個人意義，及統整知識與生活實踐的機會。因此，在能力指標上強調透過活動，讓學習者能實踐所知、建構意義，表達自己的體驗。在實施要點上有指定內涵的規劃以落實四大主題軸內涵，並從評量觀點，強調綜合活動評量方式過程重於結果、多元多樣。而在師資安排上，強調具備活動設計能力並能從活動中帶領學生進行實踐、體驗、省思的專任或兼任教師，以落實綜合活動學習領域的理念。

肆、綜合活動學習領域的暫行綱要和課程綱要的差異

教育部於2000年9月30日公佈「國民中小學九年一貫課程暫行綱要」，其中亦包含「綜合活動學習領域」的暫行綱要。於2003年1月24日在教育部九年一貫課程教學網公告「國民中小學九年一貫課程綱要」，其中在綜合活動學習領域方面，有少部分條文的修定與調整。對照暫行綱要與課程綱要可以瞭解其不同點在於：

一、基本理念的闡述

暫行綱要中的基本理念採四個向度條列式陳述並說明了綜合活動學習領域設置的理由，而課程綱要中的基本理念明確地闡述綜合活動的意義（見表 2-2）。

表 2-2 暫行綱要和課程綱要基本理念的差異

暫行綱要（89.09.30）	課程綱要（92.01.24）
一、綜合活動學習領域的意義： （一）提供反思訊息 （二）擴展學習經驗 （三）推動整體關聯 （四）鼓勵多元自主 二、綜合活動學習領域設置的理由： （一）避免活動時間被其他學習領域挪用 （二）落實活動的教育意義	「綜合活動」學習領域之「綜合」是指萬事萬物中自然涵融的各類知識，「活動」是指兼具心智與行為運作的活動，一個人對所知的萬事萬物要產生更深入的認識，需透過實踐、體驗與省思，建構內化的意義。本領域是為落實此一教育理念而設置的學習領域。

二、課程目標的內容

暫行綱要四大課程目標（教育部，2000）：（一）生活實踐（二）體驗意義（三）個別發展（四）學習統整。在課程綱要已不再出現取而代之的是四個新的項目（教育部，2003）（一）實踐體驗所知（二）省思個人意義（三）擴展學習經驗（四）鼓勵多元與尊重。（見表 2-3）

表 2-3 暫行綱要和課程綱要課程目標的差異

暫行綱要（89.09.30）	課程綱要（92.01.24）
（一）生活實踐 （二）體驗意義 （三）個別發展 （四）學習統整	（一）實踐體驗所知 （二）省思個人意義 （三）擴展學習經驗 （四）鼓勵多元與尊重

三、分段能力指標的說明

課程綱要的分段能力指標多出一段說明，在能力指標中有 11 項的文字敘述經過修改。（見表 2-4）

表 2-4 暫行綱要和課程綱要分段能力指標的差異

項目	暫行綱要（89.09.30）	課程綱要（92.01.24）
說明		以下各項「能力指標」中的動詞（如描述、舉例、欣賞、認識、蒐集、辨識、整理、知道等等）只呈現該項能力的某一面向，然每一項能力的培養均應透過學習者「從容地實踐所知，建構個人的意義，表達自己的體驗」而落實。
1-3-4	舉例說明 台灣 社會中的各種文化活動，並分享自己參與這類活動的體驗。	舉例說明社會中的各種文化活動，並分享自己參與這類活動的體驗。
1-4-4	應用 基本的外語能力 ，展現自己對國際的理解與文化的學習。	應用 多元的能力 ，展現自己對國際文化的理解與學習。
2-1-3	蒐集並分享各類休閒生活的資料。	蒐集相關資料並分享各類休閒生活。
2-4-1	分享 自己與家人溝通的方式，並體驗經營家庭生活的重要。	覺察 自己與家人溝通的方式，並體驗經營家庭生活的重要。
3-2-2	參加 各種 團體活動，瞭解自己所屬團體的特色， 樂於 表達自我 並願意 與人溝通。	參加團體活動，瞭解自己所屬團體的特色， 並能 表達自我以及與人溝通。
3-4-1	體會參與 各類 團體活動的意義，並 練習 改善或組織團體活動的 知能 。	體會參與團體活動的意義，並 嘗試 改善或組織團體活動。
3-4-2	學習 關懷世人與照顧弱勢團體。	關懷世人與照顧弱勢團體。
3-4-3	蒐集 世界各地 不同 的生活方式，瞭解在多元社會中生活所應具備的能力。	認識 世界各地的生活方式，了解在多元社會中生活所應具備的能力。
4-1-2	整理自己的生活空間， 並說明如何安排空間 。	整理自己的生活空間， 成為安全的環境 。
4-2-2	瞭解空間的妥善運用可以減低危險的發生。	妥善運用空間，減低危險的發生。
4-4-1	分析 人與自然的關係，並能對日常生活中的事物做有系統的觀察與探究，發現及解決問題。	覺察 人與自然的關係，並能對日常生活中的事物做有系統的觀察與探究，發現及解決問題。

四、範圍的規定

課程綱要中把暫行綱要的範圍簡潔明白化，並加入了家政科，化解暫行綱要中建議家政師資可擔任綜合活動學習領域教學的工作，但是家政科卻不列入綜合活動學習領域範圍的窘態及矛盾。（見表 2-5）

表 2-5 暫行綱要和課程綱要範圍的差異

暫行綱要（89.09.30）	課程綱要（92.01.24）
(1)現行的：現今國中小的輔導活動、童軍教育、團體活動等，都包含在本學習領域範圍內。 (2)跨領域的：凡是跨越兩個學習領域以上，需要聯絡教學的活動，由本學習領域來規劃 (3)跨班級、校際的：凡是學年、學校或社區來統籌運用資源的活動，由本學習領域來規劃。	凡能夠引導學習者進行實踐、體驗與省思、並能驗證與應用所知的活動。包含原童軍活動、輔導活動、家政活動、團體活動、及運用校內外資源獨立設計之學習活動

五、指定課程的說明

暫行綱要和課程綱要中均有十項指定課程，雖然一為指定單元，一為指定內涵，但是二者的內容是相同的。暫行綱要中另外多了兩段關於十項指定單元的選擇標準和重要性的說明，課程綱要中僅保留名稱及目的的說明，更顯得簡明扼要。（見表 2-6）

表 2-6 暫行綱要和課程綱要指定課程的差異

暫行綱要（89.09.30）	課程綱要（92.01.24）
指定單元是綜合活動學習領域的最低要求，本學習領域的課程計畫內容必須包含這幾個基本的指定單元。 設置指定單元的目的是：對於十分重要的教學活動，學校必須進行相關課程的規劃與教學，不能省略，也不得刻意淡化或稀釋。指定單元所佔之時間應不少於本學習領域總時數的 10%，其中「家庭生活」（即家政實習）不少於學校領域總教學時間之 1.25%。	「指定內涵」是綜合活動學習領域的最低要求。本學習領域的課程計畫內容應涵融下列十項內涵： 設置指定內涵目的是：對於十分重要的教學活動，學校必須進行相關課程的規劃與教學，不能省略、刻意淡化或稀釋。指定內涵所佔之時間應不少於本學習領域總節數的 10%。當內涵跨越不同領域時應依「國民中小學九年一貫課程綱要」陸、實施要點二之（六）項，將學習節數分開計入相關學習領域。

六、評量原則的規定

暫行綱要中對於評量的說明著重於目的，課程綱要中的說明則強調其方式及重要性。在評量原則方面，課程綱要除了修改部分文字外，另刪除了鼓勵多元學習方式。在評量方式部分，課程綱要將學生日誌的紀錄評量刪除。（見表 2-7）

表 2-7 暫行綱要和課程綱要評量原則的差異

項目	暫行綱要（89.09.30）	課程綱要（92.01.24）
說明	一個好的評量可以檢核出教學計畫與學生表現的配合程度；一個不好的評量反而會模糊了原有的教學目標，甚至造成反效果。而綜合活動學習領域本身具有實踐、體驗、個別發展、統整的特性，因此在評量的時候，過程導向會重於結果導向，因此本學習領域以記錄、作品等多元的方式來取代固定的測驗。	綜合活動學習領域本身具有實踐、體驗、省思與多元的教育目標，因此評量的過程重於結果，本學習領域的評量最重要原則是讓學習者用自己有興趣的、自己選擇的方式來表達所知道的、所感受的、所做到的。
原則① ③	(D)與教學為一體的兩面。 (G)鼓勵多元學習方式。 (G)評量者適當地鼓勵學生。	(D)評量與教學相互結合。 (G)評量者適當地鼓勵學習者。

七、師資安排的說明

課程綱要將暫行綱要中師資安排原則的說明加以修改並刪除掉大部分冗長的敘述。不論是在暫行綱要或正式的課程綱要，加上師資安排原則是在其他領域中所未見，這一條說明實有違尊重專業知能的精神。任一領域的教師，應不會同意他們在各該領域的專業知識是可以如此速成或是可替代的（曾端真，2000）。（見表 2-8）

表 2-8 暫行綱要和課程綱要師資安排原則的差異

項目	暫行綱要 (89.09.30)	課程綱要 (92.01.24)
說明	綜合活動學習領域之實施彈性很大，各校可依現行教師具有之專長選擇性的辦理，本文件中所列舉的活動，目前各校多有辦理，可見各校都有可用的師資。	綜合活動學習領域之實施彈性很大，各校可依本學習領域之要求遴聘校內現有專長的師資擔任之。尚有不足之處，則由各校研議外聘或新聘教師。
建議(1)	一般專長：任何教師只要閱讀「教學指引」以及相關文獻，即能順利進行教學。	一般專長：凡具備綜合活動設計能力並能帶領學習者進行實踐、體驗與省思之現職國中小教師。

八、附錄的簡化

暫行綱要中的附錄有六大項，課程綱要中的附錄只留下四大主題軸及其內涵這一項，能力指標與指定單元的補充說明及活動類別示例等五項皆刪除掉。(見表 2-9)

表 2-9 暫行綱要和課程綱要附錄的差異

暫行綱要 (89.09.30)	課程綱要 (92.01.24)
一 四大主題軸及其內涵 二 能力指標補充說明 三 指定單元補充說明 四 活動類別示例 五 課程計畫示例 六 單元教學活動計畫示例	四大主題軸及其內涵

整體言之，綜合活動學習領域課程綱要經由試辦、檢討、修正後，不論是在基本理念、課程目標以及實施要點方面，均有巨幅的改變。然而目前的修正是否就真能符合所有綜合活動課程實施的需求，則有待於對九年一貫課程正式實施後所進行的調查研究。

第三節 綜合活動課程的實施方式與評量

壹、課程實施方式的比較

基於前述「綜合活動」學習領域的內涵，本學習領域的範圍包含各項能夠引導學習者進行實踐、體驗與省思，並能驗證與應用所知的活動。因此，原國中小的輔導活動、童軍活動、家政活動、團體活動等因頗能符合本領域的課程目標，故包含在本學習領域的範圍內（教育部，民92）。其次，課程綱要中也同時指出，綜合活動學習領域「尚可包括符合綜合活動理念之跨越兩學習領域、需要聯絡合作之教學活動，或單一學習領域之人力及資源難以支援，需要透過學校運用校內外資源者。」因此，雖然綜合活動學習領域的範圍包含了原國中小的輔導、童軍、家政、團體活動等科目，但教師在實施綜合活動課程時，卻不能將之視為上述以往各科目的融合，而應該將綜合活動學習領域看作一個全新的課程。綜觀上述綜合活動課程範圍的定義，不難看出綜合活動學習領域著重「實踐」，強調「統整」的基本理念。

在九年一貫正式實施之後，多數的學校將輔導、童軍、家政三科合併為綜合活動領域，對於綜合活動領域師資安排與實施方式有了更大的彈性與決定權。雖然各校的課程實施方式不盡相同，通常有下列二種：

1. 合科教學：一個班級的綜合活動三節課由一位老師單獨負責。
2. 分科教學：一個班級的綜合活動三節課由三科老師各自負責一節課。

在「九年一貫課程總綱綱要」中明列「學習領域之實施應以統整、合科教學為原則」、「學校應視環境需要，配合綜合活動；並以課程統整之精神，設計課外活動」、「在符合基本教學節數的原則下，學校得打破學習領域界限，彈性調整學科及教學節數，實施大單元或統整主題式的教學」。這些內容明示未來課程應以統整方式來設計，教師為因應此未來課程統整之需要，也必須具備課程統整之能力。事實上，課程統整無關乎分科或合科教學，只要將課程重新組織，避免學科分立現象者，即可稱之為課程統整；然而課程統整不僅僅是課程內容重組的問題，應該強調與學生生活關聯，以學生的經驗為起點，促使學習經驗意義化，進而解決問題。至於合科上課好或是分科上課好呢？以下從實施方式、排課、評量、課程、教師、教案設計、學生學習等七個部份將此二者列表比較：（見表 2-10）

表 2-10 綜合活動課程實施方式比較

	分科統整式	合科統整式
實施方式	由不同科目教師進行同一班的綜合活動課程，但上課前已妥善設計統整的課程，分配給不同專長的教師分別教授不同的課程	由同一位教師進行一個班級的綜合活動課程，課前已討論過統整課程，並過教學討論及演示才入班教學。
排課方面	1.教務處排課單節排給不同的教師，但是最好兩節連排。 2.單節排課，容易配課給不同的非專長的教師，是優點也是缺點。	1.教務處排課較為容易，但建議三節勿完全連排，避免學生上課太久而疲乏。建議二節連排及一節單排。 2.建議群組教師的課排在同一時段，以便協同教學或互相觀摩。
評量方面	1.三位教師評量同一學生，可以較為客觀。 2.分科教師有可能評到同一能力指標，但產生不同的評量結果。 3.協同的教師要共同討論同一學生的評量，再予以評分，較為耗時。 4.每週一節課要評學生較無法深入，且班級數多，工作量較大。	1.合科三節課較深入瞭解學生，可深入評量。 2.評量的班級數較少、學生數較少。
課程方面	1.教師依據專長授課較易進行教學。 2.次節課的教師較不易完全掌握前節課的教學動力。恐有承接上的困擾。 3.同為綜合活動課程，由不同教師授課，會使課程有不銜接的感覺。	1.課程內容符合九年一貫減少科目及課程統整精神。 2.教師容掌控教學內容與進度，且較能彈性運用。 3.教師可以從容進行課程及反思活動。 4.教師對課程的熟悉度需靠不斷的進修。
教師方面	1.教師仍用原有之專業上課，較易實施。 2.教師專業成長上，較無法因為互相觀摩或實際授課而成長。 3.授課班級數和原來一樣多。	1.教師要在短時間內學會原本不太熟悉的課程，挑戰很大。 2.教師可因為事前的互相觀摩學習及演示，而達到快速的成長。 3.授課班級數為原來的三分之一或四分之一。 4.教師要花較多時間進修非專科目。
教案設計方面	1.運用原來教師的專長設計，較為容易。 2.不必太多討論就可設計適合自己用的教案。	1.教案設計必須較為詳盡，以利其他非專長的教師上課。 2.需有較多的教師對話與討論分享。
學生學習方面	1.可能學到較深入的內容。 2.學生與教師的互動可能較少。 3.學生要適應較多的教師特質與教學習慣。 4.學習到的課程較無統整感覺	1.由於教師教學班級數降低，師生互動品質提昇。 2.學生需適應不同教師的教學習慣或特質。 3.可以學習較為統整的課程內容。

【資料來源：改編自 91.5 台北縣綜合活動領域教師研習資料】

不論合科或分科教學都有它的優點，當然也會有一些限制，不過這是以課程統整為前提進行的分析比較。如果採用分科教學的方式，三科仍各教各的；或是名義上雖然採用合科教學，卻因能力不足或其他因素而不得不倚重自己本科專長來進行教學活動，不但達不到綜合活動學領域強調的「統整」精神，反而會讓學生的學習產生偏差。至於到底該採分科或合科教學，則回歸學校本位課程管理，由各校依師資素質、設備、資源彈性處理，以使學生獲得最佳學習成效為目的。

貳、協同教學在綜合活動學習領域的運用

在九年一貫課程暫行綱要中指出：「學習領域之實施應以統整、協同教學為原則。」九年一貫課程正式綱要則更明確說明「學習領域之實施，應掌握統整之精神，並視學習內容之特質，實施協同教學」。因此，在綜合活動學習領域的實施過程中，建立教師間良好的團隊合作及分工協調的教學機制確有其必要性。因為綜合活動學習領域包含了輔導活動、童軍教育、團體活動、家政及跨領域等多樣的內涵課程，因此，由具有各方面專長的教師協同教學，才能達成教學的成效。以下就協同教學的意義、模式及問題做一說明。

一、協同教學的意義

協同教學(team teaching)的概念源起於一九五〇年代中期，原是由於學生快速增加，合格教師缺乏，為了充份運用有限的教師人力，乃由賓州州立大學進行實驗，以少數教授透過閉路電視和教學媒體，對為數甚眾之學生進行教學(吳清山、林天祐，1999)。張清濱(1999)指出「協同教學」是一群不同的教學人員以一種專業的關係，組成教學團(teaching team)，共同計劃、共同合作，完成某一單元或某一領域的教學活動。鄭玉卿(2000)則提出「協同教學」是一種由二位或二位以上不同專長之教師和助理人員，利用個人才能，在一個或幾個學科領域中，先由小組共同擬訂教學計畫，再由教師依據教學計畫，並輔之以各種教學設施，經由不同的合作方式，進行大規模教學活動，最後再由小組成員共同評量學生的表現，並實施教師間的交互評鑑。

二、協同教學的模式

在協同教學的實施形式上，張清濱(1999)整理歸納有下列幾種：

- (一) 單一學科領域協同：同一年級、同一科目的協同。
- (二) 科際協同：兩學科領域之間的協同。
- (三) 多科協同：三個學習科領域或三個學科領域以上的協同。
- (四) 跨校統整：學校與學校之間的協同，兩校可以互相支援、互補有無。
- (五) 循環式協同：學校在排課時，可以按教師的專長予以循環的方式錯開，就教師專長選項依序進行，但是循環教學的班級，必須課表調整為同一時段。
- (六) 主題式統整：針對某一主題進行統整的協同方式，為學生設計各個角度去探索的課程。這也是九年一貫課程中，統整課程的實施方式。

三、當前實施協同教學時可能遭遇到的問題

陳奎熹(1986)曾指出協同教學打破了傳統班級的組織界限，雖所獲致的成效固然很大，但從另一個觀點，教師接觸愈密切，可能的衝突也愈頻繁。如果教師之間對教育的看法不一，接受新觀念的態度

不同，則在協同教學中所產生的角色衝突可能更為嚴重。此外，柯啟瑤（2000）年也認為在當前實施協同教學時可能遭遇到如下的一些問題。

（一）教師的觀念問題

- 1.認為一個班級的教學是由一個教師單獨進行
- 2.認為每個人的教學技巧不同，何必勉強模仿或湊合在一起
- 3.自掃門前雪，不愛管他人事
- 4.不喜歡和他人相配
- 5.班級是一個獨立而不可分割的實體
- 6.無法對應多樣性的狀態變化

（二）班級文化的問題

- 1.以教師為中心的班級文化
- 2.為提高班級成員的凝聚性
- 3.「班級王國」的心理作崇

因此，教師間能克服教師本身的觀念及班級文化的問題，那麼就能發揮出協同教學的優點，並藉由各種類型的協同模式，不但可以充分發揮每位教師的專業能力，更可以實現教師的專業自主，藉由彼此的分工合作，掌握時間及節省精力，來讓教學更生動精采，學生的學習更加有趣、有效。

綜上所述，可知協同教學適用於綜合活動課程實施的原因是，綜合活動學習領域包含了輔導活動、童軍教育、團體活動、家政及跨領域等多樣的內涵課程，但是教師並不是萬能的，不可能要所有教師精通每一個科目的課程內容。如果可以建立一個對話的平台，給予教師充分的時間，讓不同科的教師能夠確實掌握此領域需教給學生的核心能力，而不是強迫教師去教授非本科專長的東西，徒增教師的工作量與壓力。

參、綜合活動學習領域的評量

評量的意義在於了解學生學習與教師教學之用，許美瑞（1999）指出評量是釐清重要教育目的的一種手段，也是確定學生在指導下發展程度的一個歷程；是一校正的回饋系統，用以確定教學過程的每一步驟是否有效，如果無效則需指出應做何種改革。因此，為了達成綜合活動學習領域本身具有實踐、體驗、省思與多元的教育目標（教育部，2003），適當適性的評量就顯得非常重要，多元評量的實施也勢在必行。故對於評量的內涵、實施的方式，有必要進一步加以認識及釐清。

教育部（2003）提出教師有各種方式可以記錄學習者在綜合學習領域的表現，如：教學日誌、會議記錄、研究報告、活動心得、成品製作、遊記。此外，有關學生之學習評量，教育部也明確規定應參照學生成績評量準則之相關規定辦理。教育部對國民中小學學生成績評

量之相關規定於八十八年修正，頒布了「國民中小學學生成績考查辦法」及「國民中學學生成績考查辦法」。

教育部於民國八十八年六月二十九日台(八八)參字第八八〇七五八九六號令修正公布的「國民中小學學生成績考查辦法」，其中有關(多元化評量)的規定如下：

- 第一條 國民中小學學生成績考查，除法令另有規定外，悉依本辦法之規定辦理。
- 第二條 國民中小學學生成績考查，依德、智、體、群、美五育分別辦理，其內容應兼顧認知、情意及技能三方面。
- 第三條 國民中小學學生成績考查，分日常考查及定期考查兩種，定期考查每學期以三次為限。
- 第四條 國民中小學學生成績考查，應視學生身心發展與個別差異，以獎勵輔導為原則，並依各學科及活動性質，得就下列方式相機採用三種以上辦理。(見表 2-11)

此外，教育部於同日以同文號亦修正頒布「國民中學學生成績考查辦法」，茲將其相關規定，引述如下：

- 第二條 國民中學學生成績考查，自八十七學年度一年級新生起，悉依本辦法之規定辦理，本辦法未規定者，依其他法令規定辦理。
- 第三條 國民中學學生成績考查，應本德、智、體、群、美五育均衡發展原則，依綜合表現、一般學科及藝能學科分別辦理。
- 第四條 國民中學學生成績考查，分定期考查與日常考查，其內容兼顧認知、情意及技能等領域。
- 第五條 國民中學學生成績考查，應視學生身心發展與個別差異，以獎勵及輔導為原則，並依各學科及活動性質，得就下列方式選擇辦理。(見表 2-11)

表 2-11 國民中小學學生成績考查方式

評量方式	國民中小學學生成績考查辦法	國民中學學生成績考查辦法
紙筆測驗	✓	✓
口試		✓
表演	✓	✓
實作	✓	✓
作業	✓	✓
設計製作	✓	✓
報告	✓	✓
資料蒐集整理	✓	✓
鑑賞	✓	✓
晤談	✓	✓
自我評量		✓
同儕互評		✓
校外學習		✓
實踐	✓	✓
其他	✓	✓

【研究者自行整理，來源：「國民中小學」及「國民中學」學生成績考查辦法】

比對「國民中小學學生成績考查辦法」及「國民中學學生成績考查辦法」，前者列舉十一種成績考查方式，後者為十五種，多了口試、自我評量、同儕互評和校外學習等四種考查方式。

因此，根據教育部的多元的評量方法，研究者認為這與張景媛

(2000) 所提的綜合活動的教學評量的方法的四大方向相契合：

(一) 實作評量 (performance assessment)

要學生實際去完成一項特殊的工作，運用各領域學到的知能，達成工作目標，並經由操作、口頭報告、表演等方式將結果與大家分享。

(二) 真實性評量 (authentic assessment)

真實性評量是實作評量的延伸，也就是學生將課堂所學，透過實作練習後將知識加以統整，並內化成為個人的認知結構。這些內化的知識在真實的生活情境中自然的表現出來。

(三) 歷程檔案評量

歷程檔案評量 (Portfolio Assessment) 是實作評量 (Performance Assessment) 與真實性評量 (Authentic Assessment) 的結合，它將學生過去的作品加以蒐集、集結成冊，以便從不同時期，不同的作品中來推論學生的能力。

(四) 動態評量

在與他人的互動中逐漸將責任轉移至學習者身上；學習者逐漸能夠獨自作業，控制自己的行為；學習者已能超越他人與自我的控制，將所學內化為個人的一部分；內化後，又重新回到新的學習，再經歷他人調整、自我調整及自動化互動歷程，重新發展新的能力。

此外，李坤崇 (1999) 於多元化教學評量一書中也指出：評量係指教師收集、綜合、解釋有關學生的各種資料，以協助教師進行各種「教」與「學」決定的歷程。收集資料的方法包括紙筆測驗、觀察、口試、計畫、作業、實作、示範、成果展示、學生各項記錄、量表、學生自我評量、同儕評量，以及檔案評量。

由以上兩位學者的灼見並參照部頒的成績考查辦法，可知綜合活動學習領域呈現評量方式多元化及評量內容多元化。因此，我們藉由瞭解評量的多元化可以獲得如下的啟示：評量就是在確定目標是否達成，是不斷評估學生成長的一過程；是學習過程的統整部分；能協助認清目標，為學習經驗提供建議並訂定學習成就的標準；能協助發展做決定的技巧；是一合作的、繼續不斷的評價過程；是發現學生已知知識的方法；它能激發學生的學習；能提供諮商和輔導的資料；能決定課程是否需要改革；能了解教法是否需要改進 (許美瑞, 1999)。

第四節 綜合活動課程實施的相關研究

本節是整理國內課程實證研究九年一貫課程及綜合活動學習領域的相關論文之研究發現，以作為本研究之參考及結果相互印證之基礎。自九年一貫課程試辦後，對於綜合活動學習領域的研究與本研究主題相關論文共計二十一篇，其中研究對象為國小的有六篇，研究對象為國中的有十五篇。本研究者將此二十一篇論文依研究主題分類列表，研究主題與課程相關的有七篇（表2-12），研究主題與實施情況相關的有八篇（表2-13），研究主題與教學方法相關的有三篇（表2-14），研究主題與教師專業相關的有三篇（表2-15）。

表 2-12 綜合活動學習領域相關之研究簡述 — 課程

研究者	論文名稱	研究對象	研究結果摘要
池叔樺 2001	國小低年級教師綜合活動課程的實務知識之研究	一位低年級教師	<ol style="list-style-type: none"> 1. 設計活動、進行教學活動、評量是個案教師的實務知識中最精華的部份。 2. 個案老師的綜合活動課程知識顯現出個人、經驗、與理論的取向。 3. 影響個案教師形成綜合活動課程實務知識之因素為：參與開放教育的研習與實施經驗參與小班教學實驗、師院在職進修、同事討論、個案教師的家人、學校情境家長學生、個人的反省與經驗。
詹于倩 2001	國民中學試辦綜合活動課程之研究-以三民國中課程試辦歷程為例	三民國中綜合活動學域教師	<ol style="list-style-type: none"> 1. 課程試辦對個案學校教師在認知方面有助益。 2. 試辦期間由單一領域逐步推廣至其他領域。 3. 課程試辦階段的課程運作與理想課程之間存在差距。 4. 教師的實踐與反省是設計綜合活動課程之關鍵。 5. 課程領導人的支持是教師建立對話機制的基礎。 6. 試辦期間之綜合活動課程傾向以現行教材相互調適。 7. 綜合活動課程發展是透過不斷協商對話而進行。
蔡彩霞 2002	符合綜合活動理念的生命教育課程對國三學生建構生命意義的影響	台北縣福和國中三年級兩班學生	<ol style="list-style-type: none"> 1. 國三學生接受生命教育實驗課程後，對生命意義有正向的影響。 2. 家長十分肯定本課程的設計；導師及科任教師認為實施本課程後，學生的行為表現呈現正向的發展。學生對各單元的回饋資料中，均能具體描述他們的反應。 3. 課程使學生省思，產生想法及行動，解決自己的困擾。
侯昕辰 2003	國中綜合活動領域實施方案評鑑規準建構歷程之研究—以一所國中為例	一所國中的綜合活動領域教師	<ol style="list-style-type: none"> 1. 課程小組進行評鑑規準的建構歷程為：「醞釀→專業成長→確定評鑑範圍→規準草擬→小組會議做規準擬定→實施課程評鑑→規準確立」。 2. 課程評鑑規準的研擬讓小組成員對於評鑑的思考層面更為擴展與周延。 3. 國中綜合活動實施方案評鑑規準中的必要規準可以區分為「總綱綱要」、「本領域領域暫行綱要」等二個項目九個細項。

研究者	論文名稱	研究對象	研究結果摘要
黃璿葳 2003	綜合活動學習領域主題統整課程設計之研究	以屏東縣為例進行三個綜合活動學習領域主題統整課程設計	<ol style="list-style-type: none"> 1. 綜合活動學習領域除含九年一貫課程之特色外，其規劃有確立的課程地位、規範十項指定內涵為最低要求，以及新的教學評量概念等特色。 2. 綜合活動學習領域學習節數安排上可採用學習節數的下限。 3. 綜合活動學習領域課程設計以學生為主體、統整、達到基本能力、橫向連結與縱向連結為理想。 4. 綜合活動學習領域主題統整課程設計的步驟為：決定教學節數、發展適當的主題、選擇適當的主題、研擬主題統整課程目標與設計主題統整架構、以及發展教學活動設計的程序。 5. 將六大議題融入綜合活動學習領域之課程設計。 6. 屏東縣可作為主題統整課程設計之主題列舉。 7. 主題的選擇在進行以屏東地方特色為主題之綜合活動學習領域主題統整課程設計時，扮演重要的角色。
陳思筠 2004	綜合活動學習領域課程實施與校本發展之研究	台北市國平小學校的課程運作與綜合活動領域校本課程發展歷程。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 該校以預先規劃與由上而下的方式進行課程領導。但在缺乏課程領導的情形下，運作成效不一。且受限於選用教科書的課程發展模式下，校本特色發展有限。 2. 私人情誼與是否提供教師明確的學校發展方向與定位是影響該校課程發展的重要因素。而塑造民主情境、適時激勵與增強、尊重成員需求、及給予資源的支援，除可活絡經驗的傳承外，教師於投入的過程中，也提升對課程發展的自信心。 3. 「金錢的運用」與「作息的規劃」是該校兩個重要的課程教學內涵，教師的協助也是低年級學生「生活習慣」建立過程的關鍵。且綜合活動第一學習階段的課程內涵並不因學校地域的不同而有所差異。 4. 在教學設計上，強調體驗與省思的內涵；在教學實施上，重視時間與常規的掌控，以及教學資源的配合；在教學評量上，落實行為的實踐觀察，並結合家長的檢核方式。此外，教師的個人特質與教學風格，也是影響教學成效的重要因素。
曾明惠 2004	國民中學綜合活動學習領域教師教學歷程分析~以臺北市兩所國中教師為例	台北市某兩所國中的綜合活動領域教師與九十年級學生	<ol style="list-style-type: none"> 1. 實施初期，教師對綜合活動領域課程的認知各有不同的解讀。 2. 透過實際教學有助於教師對課程概念認知的逐步釐清。 3. 課程實施初期，教師們直覺上產生焦慮不安的情緒。 4. 教學歷程中，教師會因遭遇不同的事件與經驗，而產生不同的心理情緒。 5. 教師實施綜合活動課程教學受到許多因素的影響。 6. 教師對課程理念的正確認知是落實綜合活動教學的根本。 7. 教師教學專業能力之不足是最需突破的困境。 8. 符合教師需求的進修研習活動是教師落實綜合活動教學最大的期盼。 9. 學習型的教學團隊運作是綜合活動課程順利實施的契機。 10. 綜合活動領域課程的實施對教師與學生都有正面的意義。 11. 學生喜歡能落實綜合活動課程意義的學習。 12. 課程的價值維繫在能實施落實綜合活動精神與意義的教學基礎上。

表 2-13 綜合活動學習領域相關之研究簡述 — 實施情況

研究者	論文名稱	研究對象	研究結果摘要
程仁慧 2003	國民小學綜合活動實施現況之調查研究--高高屏地區國民小學為例	從高雄市、高雄縣、屏東縣三地區中，抽取共312位教授綜合活動課程之教師進行問卷調查。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 高高屏多數教師對綜合活動課程綱要有部分的了解與認識。 2. 偏遠地區學校對於新課程的宣導及資源的運用實有其不足之處。 3. 目前教材的使用情形以採用坊間教科書最為普遍；而自編部分，則以城市地區較鄉鎮與偏遠地區來得多。 4. 多數教師依學生的成長需求與生活為學生課程規劃、課程設計。 5. 在高高屏國民小學大多由級任導師擔任綜合活動的授課教師。 6. 教學方式以遊戲或活動、分組討論與講授式教學三者較為普遍。 7. 多數教師認為需加強自己童軍部分之學科知能。 8. 教師認為平時的觀察在綜合活動評量上很重要。 9. 教學上以「和某些課程或領域重複」之問題最大；學校整體上則以「跨班級、領域」較難規劃。
曾文龍 2003	國民中學綜合活動學習領域實施九年一貫課程認知與研究	台灣及離島141所學校綜合活動學習領域教師800人	<ol style="list-style-type: none"> 1. 國民中學綜合活動學習領域教師對於九年一貫課程綱要內涵及綜合活動學習領域課程綱要內涵的整體認知，屬於中上程度。 2. 「學校所在地區」、「試辦九年一貫課程之學年度」、「年齡」、「最高學歷」、「教學年資」、「擔任職務」、「有無擔任課程發展委員」、「有無擔任領域小組召集人」、「主要任教科目」、「參加九年一貫課程進修累計時數」等因素，確實影響國民中學綜合活動學習領域教師對於九年一貫課程綱要及綜合活動學習領域課程綱要內涵整體之認知與態度。 3. 國民中學綜合活動學習領域教師對於實施九年一貫課程改革及綜合活動學習領域內涵的態度趨於正向。
林繡子 2003	國中童軍教育在九年一貫課程「綜合活動學習領域」發展之意見調查研究	台灣地區公立國中擔任童軍教育教師400人	<ol style="list-style-type: none"> 1. 童軍教師認為童軍教育課程對綜合活動學習領域綱要可達成之程度，較呈樂觀看法。 2. 對於課程目標達成程度較低者有「提供反思訊息」、「學習統整」、「文化學習與國際瞭解」、「家庭生活活動」等題項。 3. 國中童軍教師評估自己對綜合活動學習領域教師專業知能可達成之程度持樂觀看法。達成程度最低者為「活動教育的專業知能」。 4. 「性別」、「綜合活動學習領域進修時數」、「最高學歷」、「童軍科教學年資」等不同背景變項之國中童軍教師對童軍教育在綜合活動學習領域發展之意見差異有差異。 5. 童軍教育內涵編入綜合活動學習領域之適合性之意見。 <ol style="list-style-type: none"> (1) 童軍教育內涵以露營的基本知識與技能此類別居多，較少戶外教育及服務活動。 (2) 在綜合活動學習領域實施以戶外活動的知識及環境教育，而不重要的以童軍資訊類別。 (3) 認為課程實施以社會服務活動及戶外教學在綜合活動學習領域之重要性，但實施情況不佳。 (4) 認為童軍教育內涵大部分列入綜合活動學習領域課程。

研究者	論文名稱	研究對象	研究結果摘要
林思道 2003	國民中學教師對綜合活動學習領域課程接受度及執行時的困難調查研究	台北縣國立公立國中綜合活動學習領域教師，共49所國中，304位教師	<ol style="list-style-type: none"> 1. 目前台北縣國中綜合活動學習領域教師對新課程的接受度屬於中上程度。 2. 台北縣國中綜合活動學習領域教師的性別、兼任職務、學科背景、教學型態對於教師對新課程部分層面接受度具有顯著差異。 3. 台北縣國中綜合活動學習領域教師的年齡、學歷、服務年資對於教師對新課程各層面接受度都未具顯著差異。 4. 教師的年齡與學科背景有交互作用，影響其在「課程目標」、「教材教法」層面上接受度有顯著差異。 5. 教師的學歷與學科背景有交互作用，影響其在「課程目標」層面上接受的度有顯著差異。 6. 在教學準備方面的困難主要為：「學科背景以外的其他專業知能不足」、「授課時數過多，備課時間不足」。 7. 在設計、執行課程方面主要的困難為：「能力指標的落實困難」、「協同教學模式不成熟」、「缺乏合適的活動場地」、「學校、學生、家長的配合度低」。 8. 在成績評量方面的困難主要有：「評分的標準難定」、「學生人數太多，文字評量負擔太重」。
陳元仲 2004	澎湖縣國小綜合活動領域教科書選用與現況之研究	澎湖縣國民小學擔任綜合活動領域教學的教師，有效問卷156份	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教師在內容屬性上最重視以學生為中心，及生活經驗之啟發；較不重視內容涵蓋跨領域、跨班級和跨校際的教學活動。一般教師較兼任主任(組長)教師重視多元文化的了解與欣賞。 2. 教師在教學屬性上最重視能符合學生的興趣與能力，並能與生活經驗相結合，以及重視多元化、生活化的活動設計，有替代或補充活動。男性教師比女性教師較重視教學方法的設計；一般教師比兼任職務教師重視評量方式的多元。 3. 教師在物理屬性上最重視圖文配置，安排流暢便於閱讀；較不重視紙質、質感、不易撕裂等特性。 4. 教師在出版屬性上最重視具學養及教學經驗豐富的編者群和嚴謹的研究規劃、編寫、試用和修正的過程。 5. 教師在配合屬性上最重視教師手冊能提供豐富完整的說明。男性教師比女性教師重視教學媒體與補充教材的提供。 6. 教師經常使用教科書教學。自編教材則是教科書外最常被運用的教材。 7. 最常使用的教學方法是「發問與討論」、「發表」、「角色扮演」、「講述法」；最常使用的評量方式是「活動心得」、「成品製作」、「學生日誌」。 8. 教師認為使用中的教科書內容份量適中且滿意。 9. 教師認為本領域教科書的角色有其重要性與必要性。
游玉英 2004	國民中學綜合活動學習課程綱要實施現況調查研究	抽樣台灣141學校綜合活動學習領域教師712人	<ol style="list-style-type: none"> 1. 整體而言，綜合活動學習領域教師對課程綱要，持正向肯定的態度。 2. 學校規模大小、學校所在區域及教學型態，在課程計畫、課程實施及配套措施上，均未有顯著差異。 3. 學校所在區域對「領域組織運作」、「教學設計與編選」有顯著差異，北區中區優於東區。都市地區優於偏遠地區。 4. 綜合活動領域師資均不足，且搭配其他領域上課。 5. 教師的性別、最高學歷、師資培育機構、綜合活動領域教師背景(輔導、童軍、家政)對「學校課程規劃與推動」及「領域課程實施」，均無明顯差異。

研究者	論文名稱	研究對象	研究結果摘要
陳意文 2004	台北市國民中學綜合活動學習領域教師工作滿意度之研究	台北市國民中學綜合活動學習領域教師有效問卷 362 份。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 台北市國民中學綜合活動學習領域教師在工作相關情境方面，除了在「教學負擔」為不滿意的程度外，在課程安排、自我成就、教學資源、人際互動及研究進修向度均達到滿意的程度。 2. 台北市國民中學綜合活動學習領域教師之工作滿意度會因年齡、教學年資、教育程度、任教科目別及婚姻情況的不同個人背景變項，而有顯著差異。46-55 歲、21 年（含）以上、四十學分班畢業、童軍教師及已婚的教師有較高的工作滿意度。 3. 台北市國民中學綜合活動學習領域教師之工作滿意度會因任教年級、分合科教學、教材使用、是否使用專科教室及擔任職務的不同工作背景變項，而有顯著差異存在。採行分科教學、教師自編教材、有專科教室且每節使用、兼任行政或兼童軍團長的教師有較高的工作滿意度，而跨三個年級授課的教師工作滿意度較低。
楊鈴琰 2004	國民小學綜合活動學習領域教學現況之研究	嘉義地區現任國小教師，回收 507 份問卷	<ol style="list-style-type: none"> 1. 大部分的教師都能依循教科書的教學目標，使學生清楚地知道學習目標，但對於自擬教學目標尚不夠。 2. 大部分的教師能以學生的生活經驗作為教材編選與設計的考量，但是在結合其他學習領域進行統整教學方面尚未完全調整與適應。 3. 大部分的教師能配合學校活動，設計多元活潑的教學活動，甚至利用網路相關資源來提供學生學習，但在結合社區人士，建立人力資源網絡方面較不足。 4. 大部分的教師能利用多元、彈性、生活化方式進行評量，但是讓家長參與學生的評量方面則不夠。 5. 不同背景的國小教師在綜合活動學習領域之「教學目標」、「教材設計與編選」、「教學活動」及「評量方面」等層面大都達顯著差異。

表 2-14 綜合活動學習領域相關之研究簡述 — 教學方法

研究者	論文名稱	研究對象	研究結果摘要
郭雅惠 2004	「創造思考教學融入綜合活動學習領域」對國中學生創意表現之影響研究	桃園縣某國中 72 名國二學生	<ol style="list-style-type: none"> 1. 創造思考教學策略可以很自然地融入綜合活動各單元。 2. 「創造思考教學融入綜合活動學習領域」能提升國中生語文流暢力、語文變通力、語文獨創力。 3. 「創造思考教學融入綜合活動學習領域」能提升國中生圖形精進力、圖形流暢力、圖形變通力及圖形獨創力。 4. 「創造思考教學融入綜合活動學習領域」能提升學生學習動機；實驗教學能激發學生創造潛能；教師在實驗教學中獲得成就感。 5. 「創造思考教學融入綜合活動學習領域」能提升國中生國文寫作獨創性，及整體表現，寫作流暢性、寫作變通性及寫作精進性。 6. 「創造思考教學融入綜合活動學習領域」教學獲得大多數實驗組學生喜愛，多數實驗組學生認為本課程有助於增進創造思考能力，並願意在學習及未來中落實。

研究者	論文名稱	研究對象	研究結果摘要
陳惠娟 2003	國中綜合活動領域概念構圖教學實施構圖教學成效研究	臺北縣某中學國中部一年級學生 103 人	<ol style="list-style-type: none"> 1. 國中生綜合活動之學業成就因採概念構圖教學策略或一般教學策略而有差異。 2. 國中生的問題解決能力不因綜合活動課程採概念構圖教學的策略或一般教學策略而有差異。 3. 國中生的綜合活動學業成就與其問題解決能力有正相關。 4. 國中生的認知結構因概念構圖教學策略而有差異。 5. 國中生對概念構圖策略持正向的知覺滿意度。
吳碧霞 2004	以「協同教學」模式進行綜合活動學習領域之個案研究	主要以太北市新新國小四年級為研究對象	<ol style="list-style-type: none"> 1. 協同教學有更多的共同話題與討論的機會，可以促進教師專業上成長，增進教學效能、班級經營管理、課程設計的能力。 2. 協同教學的促進教師專業省思，增進學生的學習動機及發展學生的潛能，其協同教學計劃應在寒、暑假中進行，各校在教師職務安排上應儘早確立、以利教師訂定協同教學計劃共同的時間及空間。 3. 循環式協同教學方式，一方面可以發揮教師專長，減少備課的時間，讓課程多樣化，學生學習得更多，一方面可以相互合作，發揮團隊教育力量，且所牽涉的層面較單純，實施過程需要協調的事務較少，老師們願意參與的意願相對提高 4. 課程領域召集人定位不明確，功能不彰，未能發揮課程的領導功能，只負責召開會議，未能給予領域代表提供實質的意見及支援，在課程發展上未能有效整合教師專長、學區資源，因此亟需充實學校行政人員課程領導的能力。 5. 協同教學讓學生覺得教師更認真教學，並且可以接受不同教師的教學方法，得到較豐富、有趣、創意的學習活動。學生學習態度、興趣和主動性，也明顯提昇。

表 2-15 綜合活動學習領域相關之研究簡述 — 教師專業

研究者	論文名稱	研究對象	研究結果摘要
簡婉娟 2003	教師專業成長、進修需求與效能感之研究—以台北市公立國民中學綜合活動學習領域教師為對象。	台北市公立國中 91 學年度任教七年級綜合活動學習領域教師為主，有效問卷 184 份	<ol style="list-style-type: none"> 1. 國民中學綜合活動學習領域教師在整體專業成長的情形尚佳，就專業成長各層面而言，以專業態度的現況最佳。 2. 國民中學綜合活動領域教師專業成長現況因性別及最高學歷不同而有顯著差異。 3. 國民中學綜合活動學習領域教師在整體教學效能感的情形尚佳，就教學效能感各層面而言，以教學評量的現況最佳。 4. 國民中學綜合活動領域教師教學效能現況因任教年資、最高學歷及服務學校曾否參與九年一貫試辦不同而有顯著差異。 5. 教師參加專業進修之意願相當高，而時間不適宜是影響教師參加專業進修活動的主要因素。 6. 教師最希望參加專業進修活動之時段為「領域共同時間」 7. 國民中學綜合活動學習領域教師專業成長與教學效能感有顯著正相關。

研究者	論文名稱	研究對象	研究結果摘要
吳雅琪 2004	國民中學綜合活動學習領域教學專業知識個案研究--以童軍教育為例	一名任職於國中軍專長之綜合活動領域教師	<ol style="list-style-type: none"> 1. 綜合活動學習領域教師之教學專業知識應包括最能展現學科教學特色之「學科教學知識」，與展現教師工作專業性之「一般教學知識」兩大內涵。 2. 個案教師之綜合活動學習領域的「學科教學知識」，在展現跨學科領域的「綜合」精神、幫助學生進行理論與實用的聯結、及童軍教師在綜合活動學習領域具領導優勢等教學信念影響下，呈現出以能力指標為基礎、生活化的課程內容並結合童軍特色的課程內涵。 3. 在教學上以著重「實做活動」、多元化的評量方式及運用「小隊制度」之童軍教學方式，呈現出綜合活動課程的特色。 4. 影響個案教師教學專業知識的來源則有：師範大學教育的養成、主動積極參與的多元社團經驗、持續的童軍服務活動、參與進修研習、與教學同儕的觀摩學習、和上網收集資料、看書、多元吸收資訊…的自我成長模式，深具實務經驗的知識特色。
林思仲 2004	童軍小隊制度專業知識在綜合活動領域之實踐研究	觀察一名童軍專科教師進行綜合活動領域教學	<ol style="list-style-type: none"> 1. 個案教師之小隊制度教學專業知識主要可分為教師自我知識、學科教學知識、課程知識、一般教學知識、學習者知識五類，且各項知識間彼此互動，有相互影響、相互整合之現象。 2. 個案教師在班級經營或綜合活動教學運用童軍小隊制度的成效，則可從教師信念與教學目標、課程計畫與教學活動、學習動機與教學策略、課程結構與教學評量，以及學生學習與班級經營等各方面深入了解。 3. 個案教師之教學推理與行動過程大致可分成教學前準備、教學中呈現多元教學表徵及重視評量與省思的過程，並於教學後發展出新的理解等三個部分，藉此獲得教學專業的成長。

一、研究主題分析

以綜合活動學習領域課程為研究主題者有七篇，分別為：課程實務知識（池叔樺，2001）；課程實施歷程（詹于倩，2001；曾明惠，2004）；課程設計與實施（蔡彩霞，2002；黃璿葳，2003；陳思筠，2004；）；課程評鑑（侯昕辰，2003）。

以綜合活動學習領域實施情況為研究主題者有八篇，分別為：國小實施現況（程仁慧，2003；楊鈴菡，2004；陳元仲，2004）；國中實施情況（曾文龍，2003；林思道，2003；林繡子，2003；游玉英，2004；陳意文，2004）。

以教學方法為研究主題者有三篇，分別為：協同教學（吳碧霞，2004）；概念構圖教學（陳惠娟，2003）；創造思考教學（郭雅惠，2004）。

以教師專業為研究主題者有三篇，分別為：專業成長與進修需求（簡婉娟，2004）；教學專業知識（吳雅琪，2004；林思仲，2004）。

綜上所述，可發現在相關研究中，針對教學實施現況的研究數量

最多，其次為與課程相關的研究，此二類就佔了十五篇，這應該與綜合活動學習領域是一個全新的課程有關；而面對此以全新的課程，也有人嚐試以不同的教學方法進行研究。不論是實施現況、課程或教學方法，在國小與國中這兩個階段都有同樣主題的研究。比較特殊的是在教學專業知能的部份，研究者都是以國中童軍科教師進行個案研究，主要是觀察童軍知能於綜合活動課程中的運用。目前尚未有關於小學教師綜合活動學習領域專業知能的研究，這可能與小學是採包班教學的方式有關，或者是還未有研究者針對此主題進行研究。

二、研究對象分析

研究對象依研究主題而有不同，以教師為研究對象者最多，共有十五篇（池叔樺，2001；詹于倩，2001；程仁慧，2003；侯昕辰，2003；楊鈴羸，2004；陳元仲，2004；曾文龍，2003；林思道，2003；林繡子，2003；游玉英，2004；簡婉娟，2004；曾明惠，2004；吳雅琪，2004；林恩仲，2004；陳意文，2004）。以學生為研究對象者有四篇（蔡彩霞，2002；陳惠娟，2003；郭雅惠，2004；曾明惠，2004），其中曾明惠是以教師為主，同時也對七年級學生做調查。有兩篇是以學校課程發展與實施為研究對象，一篇是以一個學年的教學運作為研究對象。

三、研究結果分析

（一）與課程相關的研究部分

1. 教師對綜合活動領域課程的認知各有不同的解讀，透過實際教學有助於教師對課程概念認知的逐步釐清，教師對課程理念的正確認知是落實綜合活動教學的根本。
2. 綜合活動課程發展是透過不斷協商對話而進行，教師的實踐與反省是設計綜合活動課程之關鍵，學習型的教學團隊運作是綜合活動課程順利實施的契機。
3. 學校本位課程與統整課程的發展須以由上而下的方式進行課程領導，私人情誼與是否提供教師明確的學校發展方向與定位是影響該校課程發展的重要因素。
4. 綜合活動領域課程的實施對教師與學生都有正面的意義。
5. 教師的個人特質與教學風格，是影響教學成效的重要因素。

（二）與實施情況相關的研究部分

1. 綜合活動領域教師對於九年一貫課程綱要內涵、綜合活動綱要內涵的整體認知以及對新課程的接受度，屬於中上程度。
2. 國民小學大多由導師擔任綜合活動的授課教師；國民中學綜合活動領域師資結構均呈不足現象，且搭配其他領域上課。
3. 偏遠地區學校對於新課程的宣導及資源的運用有其不足之處。目前教材的使用情形以採用坊間教科書最為普遍；而自編部分，則以

城市地區較鄉鎮與偏遠地區來得多。

4. 升學制度與基本學力測驗會影響綜合活動課程的落實。
5. 教師對於教學負擔增加皆為不滿意。教師之工作滿意度會因任教年級、分合科教學、教材使用、是否使用專科教室及擔任職務的不同工作等背景變項，而有顯著差異存在。

(三) 與教學方法相關的研究部分

1. 循環式協同教學方式，可以發揮教師專長，減少備課的時間，讓課程多樣化，學生學習得更多。
2. 運用不同的教學方法讓學生覺得教師更認真教學，並且可以得到較豐富、有趣、創意的學習活動。學生學習態度、興趣和主動性，也明顯提昇。

(四) 與教師專業相關的研究部分

1. 國民中學綜合活動領域教師專業成長現況因性別及最高學歷不同而有顯著差異。
2. 教師參加專業進修之意願相當高，而時間不適宜是影響教師參加專業進修活動的主要因素。
3. 國民中學綜合活動學習領域教師專業成長與教學效能感有顯著正相關。

基於以上分析，希望透過深度訪談了解綜合活動教師在實施綜合活動課程的情況，遇到的問題與因應方式，對課程綱要的看法，以及對相關配套措施的意見，期能對課程改革有所助益，以作為學校推動課程、教師教學實施之參考。