

第二章 文獻探討

本文獻探討旨在瞭解與本研究有關的理論。本章呈現內容依序為第一節：綜合活動學習領域；第二節：課程與教學之相關理論；第三節：課程評鑑理論；第四節：綜合活動課程評鑑規準相關研究。

第一節中介紹綜合活動學習領域的起源、綜合活動相關理念、綜合活動的基本內涵；第二節探討課程理論與教學理論；第三節介紹課程評鑑的意涵、課程評鑑規準、九年一貫課程綱要中對於課程評鑑的相關規定；第四節探討綜合活動課程評鑑規準的相關研究。

第一節 綜合活動學習領域

本節主要探討綜合活動學習領域的內涵，內容包括「綜合活動學習領域起源」、「綜合活動學習領域的理論基礎」以及「綜合活動學習領域的基本內涵」等三大部分，以下分別說明之。

壹、綜合活動學習領域起源

學者認為綜合活動學習領域的本質為活動課程，其起源主要與下列有關（余紫瑛，民 89；林思道，民 90；張景媛民 90a；黃譯瑩，民 90a；蔡居澤，民 90）：

一、自然主義教育觀

Rousseau, Frobel, Pestalozzi 等學者強調教育適應自然法則與兒童自動發展原則，通過感官活動以建立知識（黃黎威，民 92）。就自然主義教育觀而言，教育應服從自然的法則，以兒童內在自然或天性為中心的教育，把生活和實踐當作手段，通過感官的體會去獲得自己所需要的知識（Rousseau, 1998）。之後 Frobel 和 Pestalozzi 分別提出「教育適應自然」與「兒童自動發展」的原則（黃譯瑩，民

第二章 文獻探討

90a)，強調教育是一種生長過程，這種生長必須依自然發展的普遍原則通過活動而生長，應以兒童的經驗和活動為基礎，並以兒童的自動自發為評量之標準。

二、實用主義教育觀

Dewey 主張「教育就是生活」、「生活就是發展；而不斷的發展，就是生活」、「教育就是不問年齡大小，提供保證成長或充分生活條件的事業」。杜威實用主義的教育哲學思想相當重視從經驗中學習，主張從「做中學」是一種科學的方法。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（何英奇，民 90；黃富順，民 90；黃黎威，民 92）。從實用主義的觀點而言，活動課程為學校課程的中心，強調以「兒童主動」為設計教材，從兒童的經驗出發，讓兒童能自由從容地進行實踐與體驗。

三、源於課外活動研究的課程

源於課外活動研究的活動課程出現在二十世紀初期，像是英國 Reddie 的「阿伯次霍爾姆學校」，德國 Lietz 的「鄉村教育之家」等，這些學校將活動課程視為與學科課程同等重要，學校依據學生的興趣以及學校與社會的需求來發展種種的活動（黃譯瑩，民 90a）。例如是「探索活動」，提供學生內化其學習經驗的方法，透過反省與思考，達到正向的學習轉移（余紫瑛，民 89；黃黎威，民 92）。學校希望透過這類的活動，讓學生從活動的實踐中產生體驗，在體驗中建構個人對活動的意義，亦即相當重視體驗、實踐與主動對學習者發展的重要性。

四、Lewin 與 Kolb 的經驗性學習模式

Lewin 在團體動力學的研究中發現，促進學習的最佳環境是在一開放的氣氛中，受訓練者帶著立即性的經驗，而訓練者帶著各種概念模式，各陳述彼此的觀

點，形成具有活力與創造力的學習環境。後續學者依據 Lewin 的理論與研究方法繼續發展，像是 Kolb 提出著名的循環模式(見圖 2-1-1) 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，能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)。

上述四種能力交互相關，形成循環模式元素，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。學習者在活動中獲得具體的經驗，然後進行反思，形成個人的概念化知識，進而在其他新的情境中主動行動(何英奇，民 90；黃富順，民 90；顏妙桂，民 90；黃黎威，民 92；林思道，民 90；張景媛民 90a；黃譯瑩，民 90a；蔡居澤，民 90)：

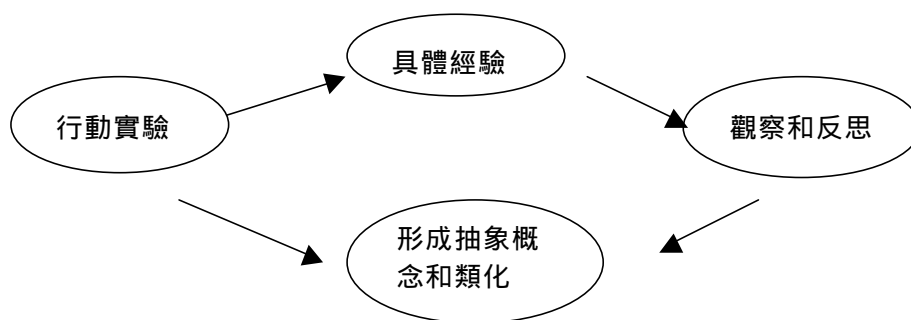


圖 2-1-1：Kolb 的經驗學習模式(何英奇，民 90)

貳、綜合活動學習領域的理論基礎

根據「國民中小學九年一貫課程綱要」指出(教育部，92a)，國民中小學之課程理念應以生活為中心，配合學生身心能力發展歷程；尊重個性發展，激發個人潛能；涵泳民主素養，尊重多元文化價值；培養科學知能，適應現代生活需要。其十大課程目標如下：增進自我了解，發展個人潛能；培養欣賞、表現、審美及

第二章 文獻探討

創作能力；提升生涯規劃與終身學習能力；培養表達、溝通和分享的知能；發展尊重他人、關懷社會、增進團隊合作；促進文化學習與國際了解；增進規劃、組織與實踐的知能；運用科技與資訊的能力；激發主動探索和研究的的精神；培養獨立思考與解決問題的能力。

而為達成上述課程目標，國民教育階段的課程設計應以學生為主體，以生活經驗為重心，培養現代國民所需的基本能力。總綱中明訂十大基本能力如下：解自我與發展潛能；欣賞、表現與創新；生涯規劃與終身學習；表達、溝通與分享；尊重、關懷與團隊合作；文化學習與國際了解；規劃、組織與實踐；運用科技與資訊；主動探索與研究；獨立思考與解決問題。

此外，學者指出綜合活動學習領域的理念可從「統整課程」、「活動課程」、「經驗學習」等三方面來分析（李坤崇、歐慧敏等，民 89；何英奇，民 90；顏妙桂，民 90；林思道，民 90；張景媛民 90a；蔡居澤，民 90；李坤崇，民 90a；歐用生，民 92a；黃黎威，民 92）。以下就「統整課程」、「活動課程」和「經驗學習」三方面來分析綜合活動的相關理念。

一、統整課程

「統整」(integration) 一詞源自拉丁文「integrare」，意指「使其完全、圓滿 (to make complete)」；或指「透過構成部份 (parts) 或元素 (elements) 的添加與安排，使其成為一種更完整、和諧或統合的存在或實體」(Gove, et al., 1977)。

學者指出統整的定義為：「兩個以上，不相同，可是相關的個別事物組成有意義的整體，就叫統整」。所謂統整就是使其完全、圓滿之意，係指在概念上或組織上將分立的相關事務整合起來或互相關聯，而成為有意義的整體（黃炳煌，民 88；方德隆，民 88）。Beane (1997) 認為課程統整是一種課程設計，打破學科與學科的限制，而課程統整包括了：經驗的統整、社會的統整、知識的統整、統整即課程設計等四個部分。

由許多學者的觀點歸納出統整課程的特質包括（Beane, 1997；黃譯瑩，民

87；游家政，民 89b；李坤崇等，民 89；蔡清田，民 89；歐用生，民 89a）：

（一）統整課程是「被整合的」教育經驗

統整課程包括由教師或課程專家所指導的教學活動、以及對學習者學習內容之規劃，在這些活動與規劃中，不同科目之間會被聯繫起來，安排成許多學習單元或問題解決的情境；而統整課程也必須兼顧垂直組織與水平組織的發展，以學習者為中心，依其興趣、經驗和發展作為引導及組織的依據，設計「活動課程」、「經驗課程」等，讓學習者用自己的方式來整合其觀念和經驗，達到統整的目的（Beane，1997；黃譯瑩，民 87；游家政，民 89b）。

（二）統整課程是「自我整合的」教育經驗

在統整課程中，學習者與他人及組織互動、也參與組織與組織之間的互動，在此過程中將發展出自我適應的感受與其相關的能力，即學習者本身所發生的有意義的學習（Beane，1997；黃譯瑩，民 87；游家政，民 89b；歐用生，民 89a）。Beane（1997）指出人對於自己和其世界的觀念，像是信念、價值等皆來自本身經驗的建構。這些經驗以及我們所建構的意義系統並非靜止的，它是流動和動態的，唯有透過不斷的擴展及加深對自己和世界的理解，方能應付新的情境，也在這脈絡中，人組織自己的經驗和知識，不斷調整自己的觀念，達到自我整合。

（三）統整課程是基於「學習」的本質與「學習者」的需求

統整課程是以真實世界中具有個人和社會意義的問題作為組織中心，透過與知識的應用有關的內容和活動，讓學習者將課程經驗統整到他的意義架構中，並親身經驗解決問題的方法，達成經驗和知識的統整。這種統整不僅使知識更易為學習者接受，更能創造民主教育的環境，作為社會統整的基礎（Beane，1997；黃譯瑩，民 87；游家政，民 89b；歐用生，民 89a）。

（四）統整課程是要彌補而非取代分科課程

統整課程是指課程的整合化意義化、活用化，非單指幾個課程的組合。學校

可以透過遵循國家層面規劃協調的統整課程設計，考量地方層面社會中心的統整課程設計，發展學校層面教師中心的統整課程設計，進行教室層面主題中心的統整課程設計，實施學生層面學生中心的統整課程設計（黃譯瑩，民 87；游家政，民 89b；歐用生，民 89a；蔡清田，民 89）。學者也提出課程統整可以透過主題統整的設計或多學門的設計等不同模式來進行，見圖 2-1-2、2-1-3（Beane，1997；歐用生，民 89a）。

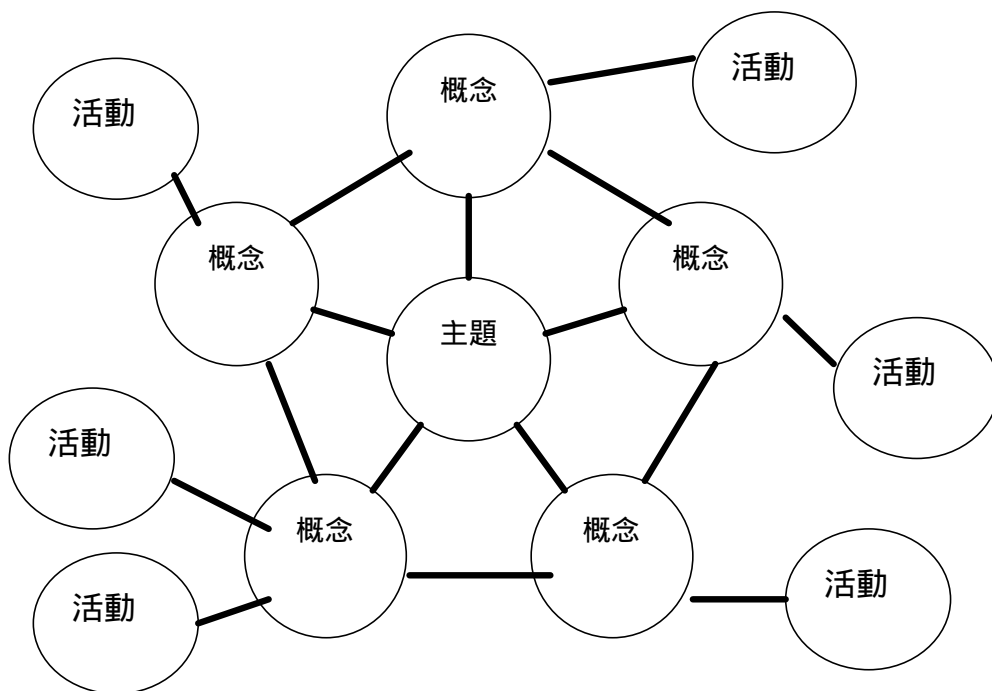


圖 2-1-2 統整課程的設計（歐用生，民 89a）

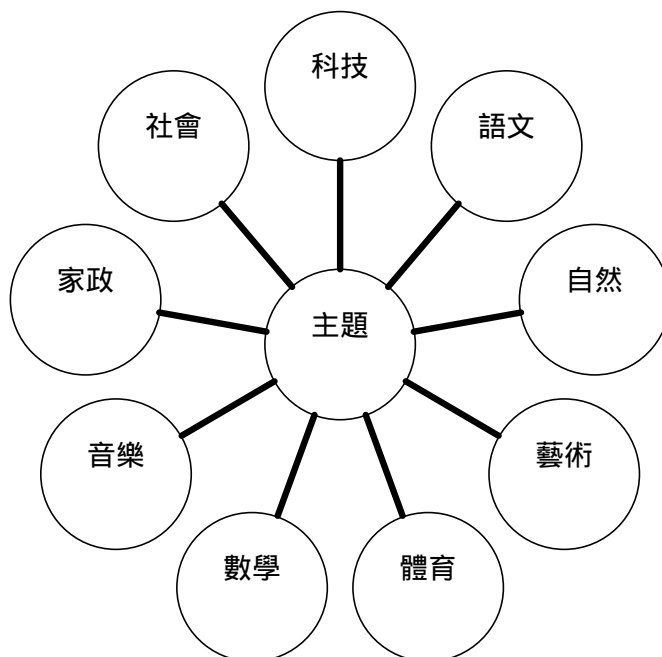


圖 2-1-3 多學門課程的設計（歐用生，民 89a）

九年一貫課程統整，「統整」指的是對於教學活動與學習內容的綜合設計；「課程」是指學校規定的學科科目。「課程統整」是指由教師或課程專家所指導的教學活動、以及對學習者學習內容之規劃，在這些活動與規劃中，不同科目之間將會被聯繫起來，安排成許多學習單元或問題解決的情境（黃譯瑩，民 87）。

黃譯瑩（民 87）指出傳統科目即課程的觀念導致學校「缺乏連結」的危機，例如：學生與自我、學生與學習、學科與學科、學生與世界、教學者與學習者之間產生「脫節」的現象。此次教育改革九年一貫新課程中，以培養具備人本情懷、統整能力、民主素養、鄉土與國際意識，以及能進行終身學習之健全國民為目標（教育部，民 92a），其中明白指出「統整能力」之培養乃是新課程的五大基本內涵之一，為了能真正培養出學生的統整能力，在課程設計上摒棄了傳統課程所採用的「學科本位課程設計」，而代之以「領域本位課程設計」，將一至九年的國民教育課程分成包括綜合活動等七大學習領域。其中「綜合活動」以及佔時數 20% 的空白課程（或彈性時間），也為國民中小學的課程或教學統整提供了良好的機

會。

二、活動課程

(一) 活動課程的介紹

根據 Good(1959)在教育辭典《Dictionary of Education》指出活動課程(activity curriculum)與方案課程(project curriculum)同義，亦可稱為「經驗課程」(experience curriculum)，其對於學校課程的重要性可與科目課程以及核心課程等同論之。由於活動課程與學生的經驗息息相關，因此其內容相當廣泛，舉凡與學生經驗相關的活動均可以透過教師與學生的設計成為活動課程（何英奇，民 90；張景媛，民 90a；歐用生，民 92a；詹于倩，民 91；黃黎威，民 92）。

活動課程打破學科的界線，以學生為中心進行課程設計，並以學生的興趣、需要和能力為基礎，透過學生自己組織一系列活動而實施的課程。把活動作為教學的主要方式，目的旨在培養學生解決問題的能力，強調動態性、操作性，從體驗、驗證、應用、實踐中學習（何英奇，民 90；顏妙桂，民 90；張景媛，民 90a；李坤崇，民 90a；歐用生，民 92a）。

此外，活動課程除了強調學生的自主學習、直接體驗之外，更強調兒童人格涵育的過程，像是態度、情感、價值觀、人格等的形塑，這些在傳統學科課程中較易被忽略的部分，在活動課程中藉由實踐、省思與分享等方式達到目的（歐用生，民 92a）。九年一貫所強調的十大基本能力、情緒教育、品格教育也藉由綜合活動學習領域，能在教學的過程中達成（何英奇，民 90；顏妙桂，民 90；張景媛，民 90a；李坤崇，民 90a；歐用生，民 92a）。

關於活動課程的進行，蔡居澤（民 92）利用學者 Hammond（1997）的行動學習三角理論作為活動課程設計與實施的藍圖，在此教學模式中，教師透過活動課程，不僅傳授知識與技能，並能使學生「從行動中學習」，「經由行動學習」從而產生態度與行為的改變。從這個理論中可以發現活動課程的整體架構是學習

領域的良好觸媒，透過活動使學生得到應用知識、培養態度、行動求知與改變行為的良好機會。從活動教學的策略來看，活動課程教學的「金三角」為：經驗的架構、經驗的提供與經驗的整理及應用，三者缺一不可。見圖 2-1-4：

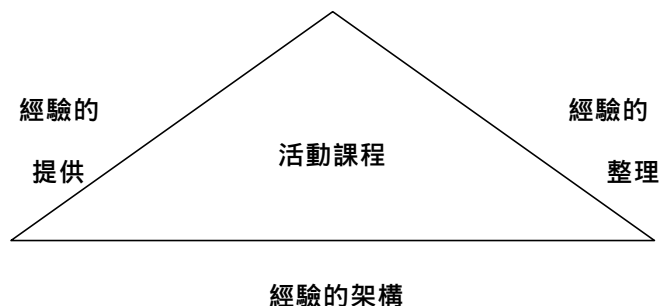


圖 2-1-4 活動課程教學的金三角（蔡居澤，民 92）

所謂「經驗的架構」，包括活動情境的塑造及相關技能與知識的傳授；「經驗的提供」則包括使學習者對於活動的體驗，像是直接體驗，或是透過間接的方式，如模擬等；「經驗的整理與應用」則是對於學習經驗的導引整理與反省。上述三者的活動課程教學中皆扮演重要角色，對於活動課程教學熟練的教師，不只是提供學生經過適當設計的活動經驗，更能隨時於課程中導引學生，並於活動後對學習經驗做適當的整理以提供學生機會去應用所學經驗（蔡居澤，民 92）。

（二）活動課程的特色

Manning (1971) 認為活動課程的特徵包括：以學生的興趣組織課程；兒童是教室支配者，教師工作是協助學生沿著現實興趣的廣大路徑發展；經驗是學習的主要來源，書本只是參考；觀察是主要的評鑑指標，用來找出個人成長及改變的重要依據等。Oliver (1977) 亦認為活動課程是以學習者為中心，學習內容強調學生的全面發展、學習題材由所有的學習者在學習情境中合作選擇和組織，且課程由學生與其他人合作控制。

此外，國內學者指出活動課程的基本特色包括（何英奇，民 90；顏妙桂，民

90；張景媛，民 90a；李坤崇，民 90a；歐用生，民 92a）：

1、活動是學習的主要方式

活動課程的進行主要是透過活動讓學生由「做中學」。活動的方式可以是獨立操作、小組進行或是以大團體方式運作；活動內容包羅萬象，例如調查、訪問、實驗、探險、角色扮演、繪圖、主題研究等均包含在內。學生在活動時，必須運用感官、數學計算、科學概念、也需透過不斷的社會協商以解決活動中的衝突。學生不僅從活動中建構知識、學習技能、養成習慣、培養情意、也能從小組討論的過程中，培養社會協商、溝通與妥協的民主能力；更能從活動過程中瞭解合作的重要，習得問題的解決方法（張景媛，民 90a；歐用生，民 92a）。

2、活動課程要以學生興趣做出發

讓學生發現自己的興趣所在，依其興趣選擇內容來學習，不但能讓學生有更強的學習動機，也可以幫助學生更容易將學習的內容內化並應用在生活上，並進而在這些學習上建立個人的意義（何英奇，民 90；黃富順，民 90；張景媛，民 90a；李坤崇，民 90a；歐用生，民 92a；黃黎威，民 92）。

3、活動課程重視學生的統整經驗

活動課程要學生親自體驗以獲得統整性的知識，提供學生第一手的經驗，與生活密切相關，充分利用自然環境與社會環境，統整學校學習與社會生活（黃富順，民 90；張景媛，民 90a；李坤崇，民 90a；歐用生，民 92a；黃黎威，民 92）。

4、活動課程以解決問題為主要核心

活動課程目的是從實際參與活動中獲得解決問題的能力，並從中培養積極參與社會的興趣與能力。學生在解決問題當中，可以發展獨立判斷的能力，使學生更為成熟、更具責任感，這就是一種行動學習（張景媛 2001a；李坤崇，2001a；歐用生，2003a；蔡居澤，2003）。

5、活動課程是師生合作計畫的

學生是教室的主角，學習的意義乃是由學生建構而成，教師只是觸發學生探

究方法和解決問題的協助者。因此由師生共同界定重要的問題和爭論，選擇課程的組織中心，計畫相關的活動。

由學者提出的活動課程特色可知，活動課程強調學生在真實生活中的實踐能力，符合現代的教育觀、兒童觀和學習觀，適合目前課程改革所要達成的——培養適應未來生活所需的健全國民的目標。

綜上可知，活動課程尊重學習者對學習方式和活動過程的選擇，不預設目標或統一的結論，不以「考試」作為評量成就的依據（劉碧賢，民 94）。在活動課程中鼓勵學生透過同儕互動，開拓視野，發展潛在的創造力，這和其他的學科課程是非常不一樣的。活動課程也強調學生在真實生活活動的實踐，也十分符合目前課程改革所要達成的目標——培養適應未來生活所需的健全國民。

三、經驗學習

經驗學習的理論源於早期教育哲學家的理念，在西方有亞里斯多德（Aristotle）重視感官的體驗，在東方則有孔子主張學習與反思合一，雖然自古以來，有許多學者都認為要從實際活動中才能得到真實的智慧。但在十七世紀的洛克（Locke）倡導個人意識的觀念，讓大眾開始重視感覺在教育上的意義，繼而產生統整個人能力的經驗學習法。

（一）經驗學習的意涵

所謂「經驗學習」（experiential learning）是學習者直接與正在學習的事物接觸，並由此獲得意義，增進洞見，以便將經驗用於以後的新情境，觀摩、實作、模擬、角色扮演等均屬之。

要建構經驗學習的社會，可以透過彼此提供回饋，一起討論，從經驗中獲得意義。並要有更多的時間來反省，從很多的觀點考慮問題，將理論應用到實際上，也應用實際到理論上（何英奇，民 90；林思道，民 90；蔡居澤，民 90；黃富順，

民 90；張景媛，民 90a；李坤崇，民 90a；歐用生，民 92a；黃黎威，民 92）。

學生有機會呈現他們的知覺、想法或基模給其他人，不論用視覺的，語言的或象徵的方式，讓他澄清經驗的特性和意義；也由於要暴露在公眾面前，使他開放自己，接受挑戰，重新思考或解釋經驗（何英奇，民 90；林思道，民 90；蔡居澤，民 90；黃富順，民 90；張景媛，民 90a；李坤崇，民 90a；歐用生，民 92a；黃黎威，民 92）。

知識和價值就是經由這種學習發展出來的，也就是說，要經由實踐才能獲得明確的、有意義的知識和價值，兒童若沒有親身經驗的機會，或經歷價值形成的過程，就不能發展出自己的價值。因此要設計一個公開的、支持的學習環境，在此環境中，每個人都有學習的自由，信賴學生生長的可能性，把兒童當作獨特的個人加以尊重。經驗性學習的最佳環境，是使兒童感覺到被接受、被支持，而且感覺到自由，這種氣氛使他能安心地表示自己的思考和感情。在此環境中，每一個人都感受到開放和分享的氣氛，這才是實施經驗學習的最佳環境（何英奇，民 90；林思道，民 90；蔡居澤，民 90；黃富順，民 90；張景媛，民 90a；李坤崇，民 90a；歐用生，民 92a；黃黎威，民 92）。

九年一貫課程強調課程應以學生為中心，以學生本位取代教師主體的教學，配合學生身心能力的發展歷程，而綜合活動學習領域透過活動提供學生發展個人興趣、專長和需求的學習機會，藉由活動讓學生親身體驗，獲得有意義的知識和價值，非常符合經驗學習的意涵。

（二）經驗學習的過程

經驗學習的過程要從具體的活動出發，提供學習者對某些事務的直接學習經驗，或者從事某一主題的活動情境，透過省思，接著與以普遍化和抽象化，最後

產生學習遷移，這種過程是不斷持續循環發展的。所以經驗轉移是經驗學習的核心，它可以透過學習程序、學習角色、學習行為與反思回饋等來達成（引自劉碧賢，民 94）。

經驗學習的過程包括：

1、學習程序

由瞭解活動意義，獲得理論的知識與實作的經驗，整合身心反應，努力奉獻，而至影響他人從事積極的學習活動。

2、學習角色

由觀察與模仿，尋找參與的機會，實習和活動，參與設計活動，進而擔任監督與管理，以至於訂定策略推展活動。

3、學習行為

由閱讀和實地訪問，上課和討論中學習，從事自己選定的工作，在合作學習中教導他人，進而發展計畫，並且作經理與決策工作。

4、反思回饋

針對活動的方式、團體和自己表現進行反思，瞭解活動意義、人際關係的發展，體驗自己的價值，並且知道如何應用學會的活動，如何建立關係，和應用自己的能力於其他生活面。

由上可以知道經驗學習非常強調經驗與行動的必要性，是一種積極主動的過程，學習者必須具有自發性的動機，從活動參與中親身體驗，並將所知應用於日常生活中。透過活動的參與擁有具體的經驗，並瞭解、思考「what」，再透過反思連結感受「so what」，進一步從過程中檢驗與應用所知，達成自我行為的改變與建構「now what」，如下圖 2-1-5（Henton,1996；引自顏妙桂，民 90）：

「經驗學習圈」包括轉移的四階段過程。經驗學習活動應該依據各種經驗特性和階段，配合學習者的情況安排實施（周鳳琪，民 91）：

1、具體經驗

個人參與當前的活動，依據直覺和感覺去反應情況。此階段強調廣泛的參

與，吸收各種新的經驗，屬於多元化的學習過程。

2、省思觀察

個人對學習情況作一暫時性的感想，從各種角度去觀察和反思所學的經驗，屬於轉化的學習過程。

3、普遍化與抽象化

運用合理的思考和評鑑所學的經驗，整合各種觀察和反思事物的原理，有系統地歸納出理論觀念，屬於統整的階段。

4、轉移

強調利用所學的經驗於新接觸的活動中，以及運用新原則、觀念於新情況中，屬於調適的過程。

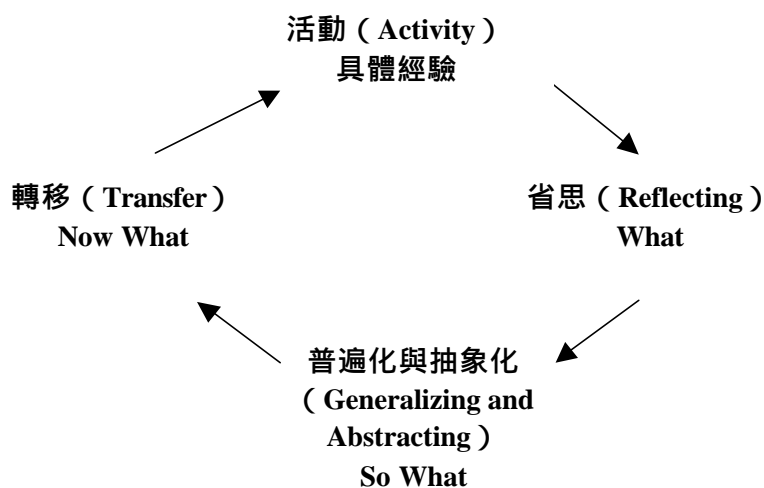


圖 2-1-5 經驗學習圈 (Henton,1996；引自顏妙桂，民 90)

參、綜合活動學習領域的基本內涵

教育部在「國民中小學九年一貫課程綱要」(民 92a)中指出「綜合活動學習領域」的「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。

九年一貫課程強調培養學生帶得走的能力，以能力指標代替教學目標，教師必須解讀各能力指標的內涵，設計教學活動，選擇教材，決定評量的方法，以瞭解學生是否達成能力指標之意涵。因此，教學活動的設計，以及評量方法的選擇是很重要的。

一、綜合活動課程目標

原先教育部在「綜合活動學習領域課程暫行綱要」中(民 89)提出「生活實踐、體驗意義、個別發展及學習統整」等四項課程目標，以和其他學習領域有所區別。

之後在新公佈的「國民中小學九年一貫課程綱要」(民 92a)中，教育部修正綜合活動課程目標為：實踐體驗所知、省思個人意義、擴展學習經驗、鼓勵多元與尊重等，內容如下：

(一) 實踐體驗所知

綜合活動學習領域引導學習者透過活動中的實踐，獲得直接體驗與即時回饋訊息，從過程中應用所知，增進對自己的瞭解。

(二) 省思個人意義

綜合活動學習領域鼓勵學習者在所參與活動中，有從容的表達並省思自己的體驗之時間與機會，也可以自己的方式表達對活動的意義。

(三) 擴展學習經驗

綜合活動學習領域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。

(四) 鼓勵多元與尊重

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。

張景媛（民 92）認為綜合活動課程目標傳達出下列訊息：綜合活動不要紙上談兵，而要有真實的行動，著重將已知的知識運用於問題解決；綜合活動要將活動和個人產生關聯；綜合活動要讓學生增廣見聞；綜合活動避免作統一的規定，而是尊重每個孩子的多元智慧。

二、綜合活動之教學活動設計原則

陳惠娟（民 92）根據活動課程理念，提出理想的綜合活動教學原則有：1.課程採活動方式進行，活動以學生為核心，重視學習者自主性；2.鼓勵學生發展，提供機會讓不同的論述得以表達，培養學生思考能力，並肯定自己的判斷能力；3.加強學生間的對話，課程可藉由合作學習，增加學生互動及討論。李坤崇（民 90）指出綜合活動教師在實施教學時應掌握的原則包括：善用「協同教學」以達到教學目標、主動精研課程理念、透過自我學習及行動研究建立領域專業等。

此外，針對綜合活動學習領域的課程設計，張景媛（民 90）指出設計課程時，應該注意以下幾點原則：

（一）綜合活動應以「真實的行動」為基礎

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，培養學生有帶得走的生活能力。

（二）綜合活動強調以「應用與創造」為歷程

綜合活動的主題是生活化的，學生在一連串的真實行動上，能時時將學習到的各領域知識應用於生活中，並且在實踐的過程中發現個人的潛能，培養創造思考的能力，以因應二十一世紀的新挑戰。

（三）綜合活動是以「意義的建立」為依歸

綜合活動中的校慶、運動會、成果發表會等活動，不只是表面的娛樂取向而已；更重要的是在這些活動中，能和學生的生活經驗產生連結，達成知識統整、經驗統整與社會統整的目的，並能從規劃、組織與實踐的過程中體驗活動的意義。

根據上述的原則，訂定出綜合活動學習領域的流程大約可以分為下列幾個階段（圖 2-1-6）。

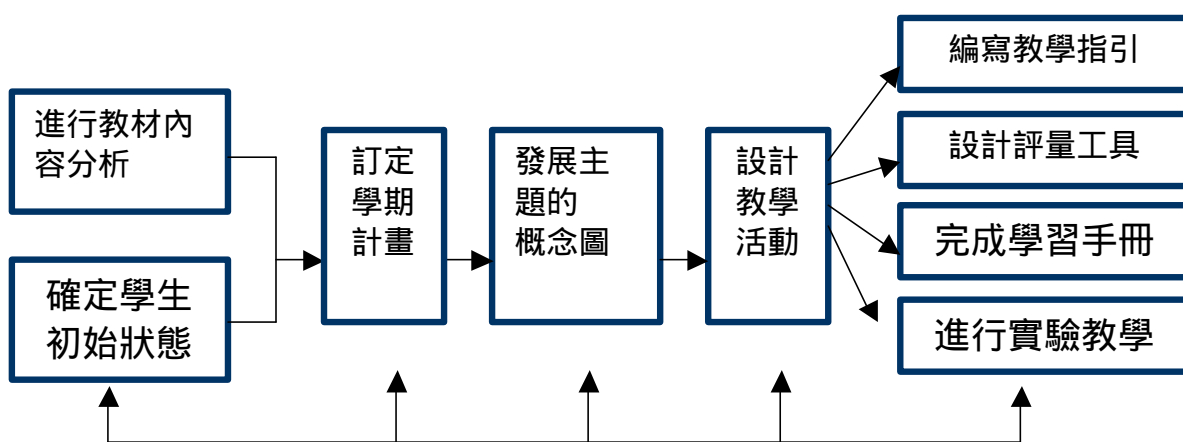


圖 2-1-6 綜合活動設計流程圖（張景媛，民 91a）

由上可知綜合活動學習領域的設計，不但以活動為學習的主要方式，以學生興趣為中心，重視學生的統整經驗，以解決問題作為教學主要核心，由師生共同合作計畫課程，也以「真實的行動」為基礎，強調以「應用與創造」為歷程，以「意義的建立」為依歸，從活動中強調知識的意義化與活用化，讓學生將課程經驗統整到自己的意義架構，落實綜合活動的教育理念「讓一個人對所知的萬事萬物產生更深入的認識，透過實踐、體驗與省思，建構內化的意義」。

三、綜合活動教學評量

由於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。綜合活動學習領域的評量最重要的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、所感受到的、所做到的。教育部在「國民中小學九年一貫課程綱要」(民 92a) 中提出三項評量原則：1.整體及多元的觀點；2.避免壓力、樂於學習；3.鼓勵性質、過程導向。課程綱要所列出之評量原則的具體目標與評量方式如下表 2-1-1：

表 2-1-1 綜合活動學習領域評量原則與方式 (教育部, 民 92)

評量原則	整體及多元的觀點	避免壓力、樂於學習	鼓勵性質、過程導向
具體目標	1.展現課程多樣而豐富的面貌。 2.反應課程規劃的意義。 3.提供對日後課程與教學修訂有用的訊息。 4.評量與教學相互結合。 5.評量者使用家長、學習者及一般人能瞭解的語言，描述學習者的表現，而非將評量簡約為分數。 6.提供策劃、準備與執行等各方面充裕的時間。	1.不製造影響學習者表現的壓力。 2.建立每個學習者都有機會成功的情境。 3.對不同文化背景的學習者都能提供成功的機會。 4.以不引起壓力的方式仔細觀察學習者。 5.引導學習者樂在學習。	1.評量者試圖瞭解學習者參與活動時有哪些獨特經驗。 2.呈現活動中有趣、生動和令人振奮的經歷。 3.強調學習者能力中的強項；他們能做什麼和盡力做了什麼。 4.反應學習者進步的狀況。 5.產生對學習者及其他人有價值的結果。 6.視過程與結果為同等重要。 7.評量者適當地鼓勵學習

			者。
評量 方式	1.教師對學習者之評量以紀錄為之，然而紀錄最重要的先決條件為觀察。 2.在活動過程中對學習者做細微的觀察；觀察學習者如何觀察，如何反應，如何解決問題，如何策劃與執行，獲得何種成果等等。		

評量方式若採傳統、單一方式，則綜合活動所重視的體驗及實踐精神，必定無法達成（郭雅惠，民 93）。教師可以運用多種方式紀錄學生學習活動的表現，例如：教學日誌、活動心得、成品製作、專題報告、發表活動、遊戲化評量、訪問及調查等；此外，家長、學生或同儕參與評量，也能夠呈現出活動評量的多元化、適性化的特質（湯梅英，民 89；詹于倩，民 90）。

李坤崇（民 90a）也認為綜合活動學習領域的評量應該兼顧形成性評量、診斷性評量與總結性評量，不僅著重學習、活動過程的形成性評量，重視剖析學習問題的診斷性評量，亦應注重學習狀況與成果的總結性評量。

李坤崇（民 90a）亦指出評量的方法應該採取多元化的評量，運用檔案評量、遊戲化評量、評量表或檢核表，及其他評量方法，但非記憶背誦式的紙筆考試。學評量是九年一貫課程的重要議題，評量不能只用單一的測驗來決定學生的好壞、應該可以從評量中找到學生的優點；評量不一定要和他人做比較，學生可從評量過程中建立合作、互動的關係。在評量方式上，可依據學生身心發展的不同及個別差異，並視學科內容及活動性質，採用不同的評量方式（陳清溪，民 92）。

教學評量是九年一貫課程的重要議題，評量不能只用單一的測驗來決定學生的好壞、應該可以從評量中找到學生的優點；評量不一定要和他人做比較，學生可從評量過程中建立合作、互動的關係。在評量方式上，可依據學生身心發展的不同及個別差異，並視學科內容及活動性質，採用不同的評量方式。（陳清溪，民 92）。在綜合活動課程中，可以透過「小組討論」、「心得分享」等方式，來使學生與學生之間能發揮「同儕學習」的效果。此外，教師宜提供更多的討論和互動的機會，鼓勵學生在思辨中理解答案，創造知識（林素卿，民 92）。

第二章 文獻探討

由上可知在綜合活動課程中，教師必須運用各種教學活動與各式教學評量，來蒐集學生完整的資料，然後對學生的學習結果加以解釋、描述，以作為改進教學及鑑定、安置學生之用。綜合活動的評量應採用多元方式進行，提供學生各種展現其學習成果的方式，以達到綜合活動實踐、體驗、省思與多元的教育目標。

本節的文獻探討關於「綜合活動學習領域的起源」，主要和自然主義、實用主義、課外活動研究的課程，以及經驗學習等有關；「綜合活動的理論基礎」可從統整課程、活動課程和經驗學習等三方面來探討；以及「綜合活動學習領域的基本內涵」探討，包括課程目標、教學活動的設計原則，以及學習評量的原則與方式。從文獻的探討幫助研究者更深入的了解綜合活動學習領域的內涵，在規劃綜合活動的課程時，應依據課程目標等相關課程規定進行設計。綜合活動強調讓學生透過感官的體會去獲得知識，透過實作獲得經驗，這些從理論而來的觀念也能夠透過綜合活動的教學，將理論加以應用、活化。

第二節 課程與教學之相關理論

黃政傑（民 76）指出課程是先於教學存在，必須是事先計畫的，教學則是課程的執行或達成課程目標的手段。課程與教學兩個概念固然可以區分，但不應視為互不相關的存在，而是關係密切的兩面；Eisner（1979）也指出課程評鑑注重「課程」與教師的「教」，說明了課程評鑑中重視課程內涵與教學策略並重的概念。本節就「課程理論的研究」、「教學理論」進行探討如下。

壹、課程理論的研究

以下從課程的概念及定義、課程的結構、課程的類型、課程的設計等方面進行課程內涵的探討。

一、課程的概念及定義

（一）課程的概念

在 1990 年代之後，受到後現代主義、後殖民主義、文化研究等新興學術領域影響，傳統學術學科已不足解釋文化和社會的多樣性，在此背景下，逐漸地邁入新的課程「再概念化」，學者們主張課程理論必須要跨越並超越學科的邊際，主張一種「多學科」、「科技整合」的探究方式，強調課程沒有明顯疆界，而是相互交叉的（Giroux，1991；Pinar，1998）。由此觀點可看出課程發展朝向包容多種差異及課程內容逐漸邁向多元的整合。

Apple（1977）指出課程內容即有用的知識，學校即民主的公共領域。黃政傑（民 76）則指出有五種不同的課程在不同的層次運作：理想的課程、正式的課程、知覺的課程、運作的課程、經驗的課程。Pinar（1998）認為課程即生活經驗，強調個人在班級、自己、他人和教材之間的互動，重視師生關係及兒童的生活，強調具美感、倫理價值的課程。此一論述注重個體的反省與生活經驗，同時也點出

了情意教育在課程活動中的重要性。

不同的學者對課程加以定義，經由他們的定義，界定出課程的內涵。以下就國內外學者或機構對「課程」一詞的看法，加以整理歸納，如表所示：

表 2-2-1：國內外學者（機構）對課程之看法

學者	定義
Christin&Christine (1971)	課程被視為計畫學生應有的行為改變。
Good (1973)	課程是： 1. 一套有組織的科目，針對某一個主修的領域，像是社會學習課程、物理教育課程等。 2. 學校提供給學生的一般內容的計畫或特定教學材料。 3. 學生在學校指導下學習的科目或有計畫的經驗、一些有意圖的科目或活動。
Simpson&Weiner (1989)	課程是在學校中進行的一套有規則的課程或訓練。
Oliva (1992)	課程為學校指導下提供給學生各種經驗的計畫。
Doll (1996)	課程為正式或非正式的內容和過程。
張思全 (民 57)	課程為學校所有的實施計畫，包括學生課外活動，其目的在使學生養成適當的或社會所接納的行為。
潘宗堯 (民 76)	課程是達到教育宗旨和目標，完成教學工作的必要途徑和歷程。
黃光雄與楊龍立 (民 89)	課程經常被當作學習經驗、學習活動、學科、知識、內容、結果、成品及有關的計畫等。
教育部國語辭典 (民 92)	為達教育目標，由學校及老師安排指導學生所從事的一切活動。

由以上學者對課程的定義可以發現，課程的目的在達成教育目標，包括正式和非正式的計畫或經驗，經由課程希望提供豐富的學習經驗、學習活動、學科、知識、內容、結果等，促成學生的改變與成長。

此外，許多學者也指出課程的不同屬性或概念。Tyler 和 Richards (1989)指出課程有六種定義：教育的內容、研究課程、教育性經驗、學科、學科材料、教育性活動。Posner(1992)區分出六種課程概念：學習結果的範圍和順序、整體學程之計畫、內容大綱、教科書、一群學程和計畫性經驗。

而黃政傑（民 80）區分出四大類課程定義：目標、學科、計畫、經驗，其中經驗的定義再區分出事前預定和真實發生兩種，並將活動納入。由上可知課程的豐富性，也將「活動」納入課程中。

（二）課程的定義

學者對課程的定義迄今仍未有共識，課程的定義端視學者從事研究的方法或內容，或依實務工作者如何思考及行動而定。課程學者認為課程的定義不外四大類，即學科、經驗、目標與計劃（引自方德隆，民 88）。

1、課程即科目與教材

課程即教學科目、學科或教材是最傳統、最普遍、最通俗且最具體的定義，無論是專家學者、學校教師、學生或是家長均可達成一致的看法。以我國現行的國民中小學課程而言，係以各教育階段的課程標準為依據，劃分學習領域，發展教材綱要，然後編纂教科書、教師手冊、習作等教材。

如果把課程視為科目或教材，課程設計通常是由學科專家主導，確定教學科目及時數，依年級及學生特質編排教材內容。

2、課程即經驗

將課程視為經驗，可說是最廣泛的定義，課程是在學校指導下，學生學到的一切經驗，不僅包括正式及非正式課程，也擴及校園文化等所謂潛在課程。課程

第二章 文獻探討

即經驗的概念，課程不是知識、內容、教材、科目等事務，而重視學生的學習歷程，以及實際學到的知能與態度，要了解學校課程，不能只從書面的文件來看，而應觀察學生真正學到的經驗，唯有學習經驗，才是學生實際認識到的或學習到的課程。

將課程視為經驗，則課程設計所關心的是如何安排學校環境，以利學生的權人發展。課程不僅是學習的進展，也是生命的進展，而且更要注意社會的情境因素，像是家長的期望、社會的價值觀等對學生學習的影響。

3、課程即目標

課程即目標的定義是將課程視為一系列目標的總和，課程只包含廣泛的目的及明確的目標，亦即課程實施後所預期的結果。課程是學習結果的預定目標，而達成課程目標的方法則有賴教學。

用目標來界定課程，則較重視明確及可觀察的目標，藉以引導及從事課程設計。如何選擇目標、敘寫目標、達成學習的結果是課程設計者所關切的問題。

4、課程即有計劃的學習機會

將課程視為是為學習者提供學習機會的一項計劃，包括學習的目標、內容、活動、評量工具與程序等。課程計劃有層次性，包括各縣市的教育實施計劃、各級學校的課程標準、教師層級的課程計劃等。課程計劃亦有不同範圍，從一堂課的教案，一個單元的教學設計，一個科目的學習方案，到某教育階段，所有學生必須學習的內容均包括。

此課程即計劃的概念與前三類的課程定義互有重疊，完善的課程計劃需考慮學科教材、學習經驗與課程目標，課程不僅是動態的教材、學生的學習經驗或達到教育目標的標準，更是動態地將教材、經驗與目標融入課程計劃中。

從上述課程的定義，有助於幫助研究者了解課程的內涵，並且從多方面的角度探討課程的意義。

二、課程的結構

McCutcheon(1995)認為完整的課程結構包括下面幾類課程內容：

(一) 顯著 (explicit) 課程

明顯課程是學校公佈的各種與學習內容有關的規定，包括學習科目、課程大綱、學習目標、學科範圍、教科用書、教學進度、以及各種學習評量的最低標準等。顯著課程包括正式課程和非正式課程，兩者都是在學校指導下所從事的學習活動和經驗，皆有其教育目的，對於達成五育均衡的教育均具有同等的重要性。

1、正式課程

正式課程係指在學校排有授課時間的學習活動，例如國民中學的七大學習領域：語言、數學、社會、自然與生活科技、健康與體育、綜合活動、藝術與人文等學習領域。

2、非正式課程

學校除了安排正式課程之外，還有許多經計劃的學習活動及經驗。所謂非正式課程是指在學校指導下學生自願參與的活動，例如：運動會、園遊會、校外旅遊及校內外競賽等。導師時間、班會、新生始業輔導及畢業典禮等，皆屬於非正式課程。

(二) 潛在 (implicit) 課程

相對於明顯課程，潛在課程是學生有意無意在學校所學習到的內容，這些內容或多或少的影響到學生人格的形成、行為的表現、價值觀的建構、以及人生目標的選擇（陳伯璋，民 74）。潛在課程可以分成三個層面，第一個層面是指學校無意且未安排，但是學生在學校生活中所學得的經驗；第二個層面是指學校有意、有計劃且善意的安排，例如教師的「身教」對學生的影響；第三個層面是指

有意且惡意的設計，甚至師生在教學情境中未發覺或難以避免的，例如性別角色的意識型態等。

潛在課程可能在正式或非正式課程中產生，可說是無處不在。潛在課程可能是正面的，符合教育目的的，也可能是負面的，反教育的；潛在課程與情意及態度的學習有重大關係，不得不重視其對學生的影響。

(三) 空無 (null) 課程

顯著課程和潛在課程都是在學校實際上發生或經驗到的內容或活動，可稱為實有課程，「空無」課程則是相對於顯著與潛在課程，指的是學生在學校中「沒有」機會學習的內容。空無課程是指學校課程中所缺乏，該有而未有的部分，其基本假定為學校未教的內容或經驗與學校已教授者同樣重要 (Eisner,1985)。

空無課程包括兩個層面，第一個層面是學校所強調及忽視的心智歷程，第二個層面是學校中出現或缺乏的內容或學科領域。學習包括三大領域：認知、技能及情意，學校重視的是認知，但認知歷程僅著重於邏輯的程序，而忽略了思考的能力與欣賞創新的能力。

三、課程的類型

對課程下不同的定義，會產生不同的課程類型，如果將課程視為經驗，則其課程類型為活動課程 (activity curriculum)，係以學生為中心；若把課程界定為學科，則其課程類型為科目課程 (subject curriculum)，係以教材或教師為中心 (方德隆，民 88b)。上述的課程結構有助於釐清教育目的，確定學生所需要的學習經驗領域，其次就必須要將學習內容、活動與經驗予以組織，形成不同的課程類型。林本與李祖壽 (民 60) 提出六種課程組織類型 (引自方德隆，民 88b)：

（一）科目課程

又稱為分科課程或學科課程，是以學科為本為的傳統課程類型，依據學術領域的分類及學科的邏輯次序，作為系統的理論。

（二）相關課程

相關課程是在科目課程類型的基礎上，使兩個或兩個以上的科目，透過各科的教學，以增進科目間橫向的連結，讓學生的學習經驗較為完整，但並不打破科目之間的界限，各科目間仍是壁壘分明。

（三）融合課程

又稱為合科課程，是以科技整合的方式，將有關的科目合併為一個新科目，目的在改進科目課程將知識分割的缺失，使學生獲得更為完整的學習經驗。

（四）廣域課程

廣域課程是實際生活或文化活動分成若干大範圍，將有關知識或材料重組，但不細分科目，以擴大知識領域。例如將文學、藝術、舞蹈及哲學等科目整合為人文學；將歷史、地理、公民等科目整合為社會學 等。

（五）核心課程

核心課程的主要目的是讓所有的學生都能獲得共同的學習經驗，課程的編製以社會問題、社會需要及社會功能為主，課程由師生共同設計，教材及教科書只是解決社會問題的工具。

（六）活動課程

活動課程又稱為經驗課程。活動課程重視學生的經驗、興趣、需要與能力，不採分科教學的方式，強調兒童的活動，教師只是引導者，透過閱讀、討論、觀察、表演、實作等活動，培養學生解決問題的能力。

根據方德隆（民 88b）的看法，上述的六大課程類型，應配合學科、教育階

段或年級，以及教育目的，作適當的配合。亦即在學校教育中應該視教學的目的靈活運用各種課程類型，以達到最佳的教學效果。

四、課程的設計

傳統的教學，無論課程的發展與學生的學習都由教師決定，但隨著教育的改革，已由教師中心朝向以學生為中心的課程設計。林惠真（民 90）提出課程設計及學習方法的趨勢，認為學生應有參與課程設計與決定學習方法的權利。內容見下表 2-2-2：

表 2-2-2 課程設計的發展與學習方法的決定權

		課程設計與發展決定權	
學 習 方 法 的 決 定 權	教 師	由教師決定	由學生決定
	決 定	傳統課程與教學 (課程和學習方法都由教師決定)	主題教學 (學習方法由教師設計，課程的主題則以學生生活和興趣為考量)
	學 生 決 定	建構式課程教學 (尊重學生的學習方法，課程仍由教師設計)	方案課程 (課程內容與學習方法學生都擁有決定權)

以往教師在傳統「由上而下」的課程發展模式影響下，課程設計的「武功」逐漸式微，造成「專業技巧喪失」(de-skill)。九年一貫課程改革重視學校課程發展，正是讓教師再恢復「武功」(re-skill)，並提昇其專業能力（陳伯璋，民 88）。黃光雄與蔡清田（民 88）認為可以透過統整課程的設計，豐富學生的學習經驗，培養社會的所需人才，更可奠定教師的專業地位重要性，有其重要性。學校課程發展，賦予教師發展課程的專業地位，由教師發展學校總體課程方案和班級教學

計畫(教育部,民 87),教師不再只是教學者,更是「課程設計者」(歐用生,民 88)。特別是學校可以透過遵循國家層面規劃協調的統整課程設計,考量地方層面社會中心的統整課程設計,發展學校層面教師中心的統整課程設計,進行教室層面主題中心的統整課程設計,實施學生層面學生中心的統整課程設計。

貳、教學理論

教學理論(Instructional theory)的淵源,可以追溯到 20 世紀初,一些學習心理學家試圖將心理科學的學術研究與學習理論的實際應用取得連結,並在教育的情境中加以運用(Tennyson,R.D.,2004)。

方炳林認為(民 68)教學乃教師根據學習的原理原則,運用適當的方法技術,刺激、指導和鼓勵學生自動學習,以達成教育目的的活動。由此定義可知,教學的主體是教師與學生,教學亦須有方法,要使學生自動學習,以達到「教育」的目的。以下就教學理論的內涵,包括教學模式、教學設計及教學方法等內容加以討論。

一、教學模式

Gage(1963)最早以學習理論與教育的關係為題,指出沒有證據證明學習理論可以幫助學校解決實際教學問題,他認為,即使一個人精通學習理論,也未必知道要如何教學生有效學習(張春興,民 85),因此 Gage 主張必須在學習理論之外,加入教學理論,告訴教師在實際教學時該做些什麼,以及如何做法。Bruner(1966)也指出學習理論與發展理論都是描述性的,而非處方性的,它只能提供一些有關心理現象的事實,而不能提供方法去改變事實。由上可以知道教學理論的功用在於探討如何教學才會獲致最佳效果;其目的在於改進教學,而非只是解釋學習歷程(張春興,民 85)。

教學理論(instructional theory),是指為求合理地設計教學情境,以期達成學校教育的目的,所建立的一套具有處方功能的系統理論(Snelbecker,1974)。

第二章 文獻探討

把理論落實到實用層面上，究竟該如何設計教學呢？一個完整的教學應該包括哪些事項呢？Dick 和 Carey 在 1985 年發表「教學設計系統模式」(圖 2-2-1)，指出完整的教學設計應該包括九個步驟：確定教學目標、進行教學分析、檢查起點行為、訂定作業目標、擬定測試題目、提出教學策略、選定教學內容、做形成性評量等。

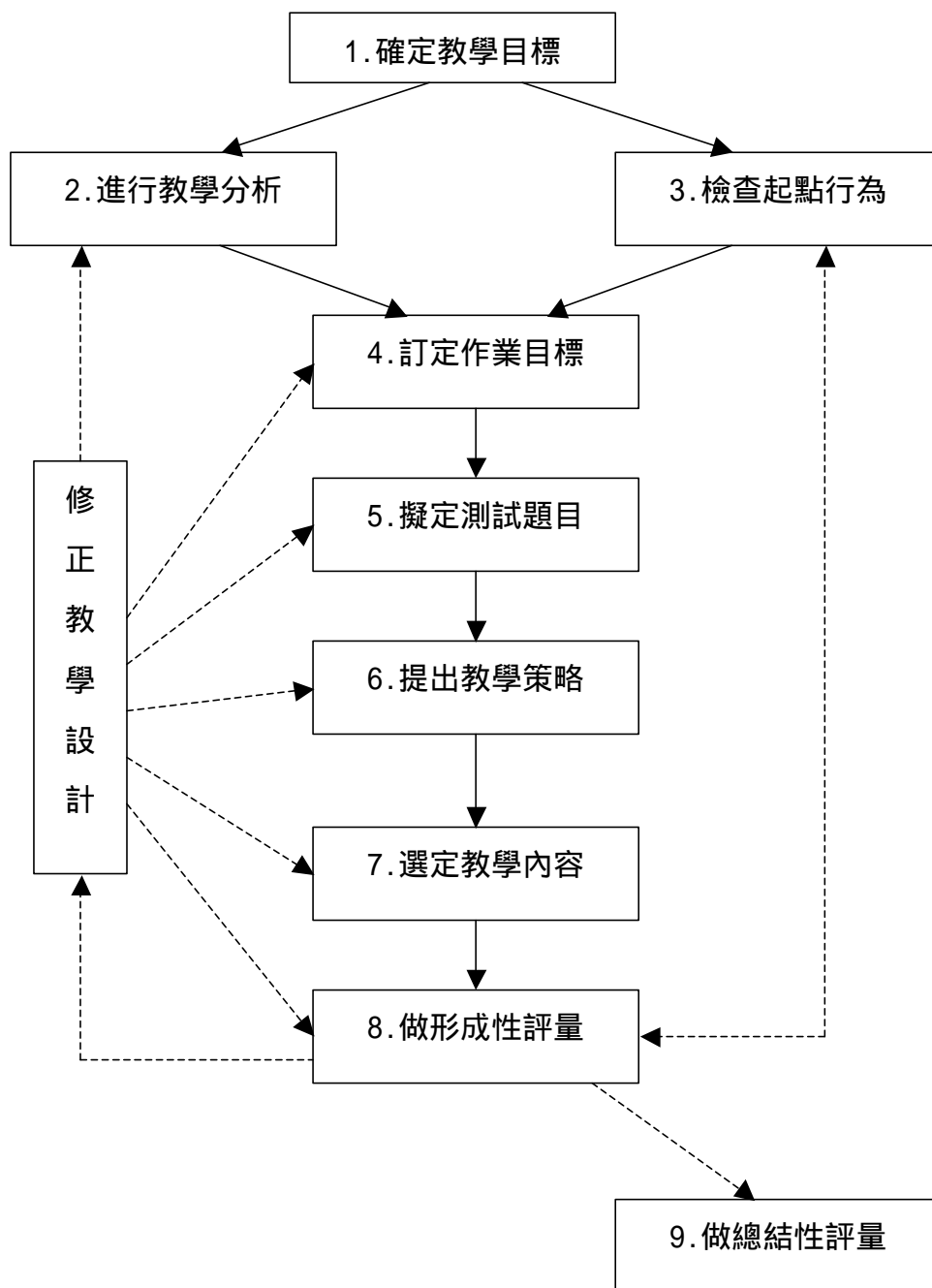


圖 2-2-1 教學設計系統模式圖（修改自張春興，民 85）

從此「教學設計系統模式」可以發現：教學的第一 要務是確定教學目標，必須先掌握了教學目標，方能正式進入教學設計；在確定教學目標後，教師必須瞭解學生的起點行為，在此同時，教師也要進行教學分析，瞭解學生需要哪些先備知識技能，以利進行教學。

此外，教學設計也包括了選定教學內容，過去的教材是統一固定的知識，但是今日充滿豐富、多元的教材，教師必須在五花八門的教材中，選取出適合的教材，並且能靈活運用，達到教學的效果；教學也包括了評量，不僅在教學結束後，要對學生進行總結性評量，也必須在教學中，對學生進行形成性的評量，此舉不僅可以瞭解學生學習的狀況，也可供老師修正、改進教學之用；最後，教師必須在整個教學過程中，不時反覆的進行檢視，以及修正教學的工作。按照這九個步驟進行教學設計，便能形成最完備的教學。除了教學的設計步驟之外，教學的基本歷程是哪些呢？Kibler 認為，教學的基本歷程包含了四個部分(黃光雄，民 76)，見圖 2-2-2。

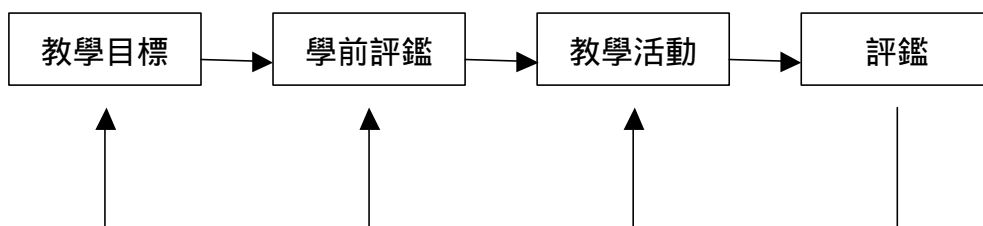


圖 2-2-2 教學的基本歷程 (黃光雄，民 76)

由教學的基本歷程可以看出在教學歷程中，包括了評鑑此一部分，在確定教學目標後，必須先進行學前評鑑，再進行教學活動，而最後還要再次對整個教學活動進行評鑑。至於課程與教學的關係，蔡清田等學者 (民 91) 修改 Johnson 在 1967 年的課程教學模式，訂出課程教學模式，見圖 2-2-3。

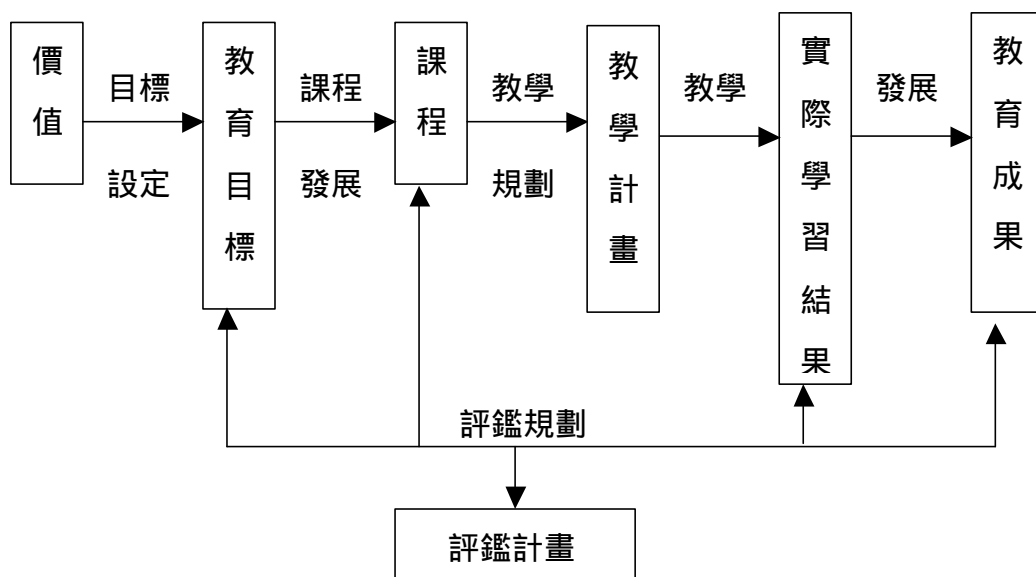


圖 2-2-3 課程教學模式（蔡清田等，民 91）

在課程教學模式中，可以看出課程與教學是互相影響的；如同楊龍立（民 86）指出課程常被視為教育的內容，而教學則被視為教育的方法，課程與教學的關係密不可分。兩者的關係可以用圖示來說明，圖中代表課程與教學之間有關聯，但宜注意其整合部分，不宜個別獨立來思考，見圖 2-2-4。

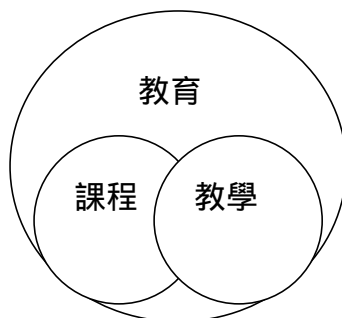


圖 2-2-4 教育、課程與教學的關係（楊龍立，民 86）

Shulman (1987) 認為教師在教學前的準備階段，及實際教學時，會運用其知識庫，來做教學上的抉擇與行動，他提出「教學推理與行動模式」(A model of Pedagogical Reasoning and Action)，以解析教師在教學前、中、後的計畫教學、活動實施、省思教學、重新理解課程的過程（引自賴郁璿，民 94）：

（一）理解(comprehension)

教師的在規劃及進行教學活動之前，必須理解其教學內容、教學時機，且必須理解如何組織課程，以連結此教材中的觀點至其他主題或科目中。

（二）轉化(transformation)

教師根據對學科知識的瞭解，將教材以適當的形式教學，轉化成學生可以理解、吸收的教材內容或學習方式，這過程包括：準備教材？以許多方式呈現觀念？自許多教學法與模式中作出選擇？使此呈現方式能適應一般的學生，並能依不同程度、背景的學生來加以適性教學等。

（三）教學(instruction)

教師經過上述的思考及推理過程後，接下來便進行實際的教學。實際教學包括：組織與管理教室、清楚解釋與生動說明、指定與檢查作業、測試、問答，有效地與學生互動等各種有效的教學行為。而教師對教材及學科的理解程度，會影響到他的實際教學成效。

（四）評量(evaluation)

教師在每單元教完之後，會以較正式的測驗或評量，瞭解學生的理解情形、學習表現，同時評鑑自己的教學，以做適當的教學修正。評量不僅能修正、回饋

教學，其同時亦能引發教師進行反思。

（五）反省 (reflection)

教師回顧自己的教學，然後再重新思索，經由這樣的歷程，才能自經驗中學習。反省之目的在於回顧整個教學活動，以便與教學目標、追求的目的相比對，。

（六）新理解(new comprehension)

經由一系列的推理與思考歷程，使教師對教學目標、學科教材、學生、教師本身教學，有了一番新的認識與瞭解。不過，新理解並不會自動產生，必須經過紀錄、分析與討論後才能得到。

以上的教學模式並非是一成不變的固定順序，在實際教學時，有的步驟會省略、簡化，有的步驟可能會變得更為複雜多變，教師會因應教學情境，針對不同的學生及學科性質而有不同的變化。

二、教學設計與實施原則

（一）教學設計原則

教學設計本身含有計畫的意義。Smith 和 Ragan (1993) 指出，教學設計有兩方面的意義：一方面是教學活動的藍圖，另一方面則是教學處方，針對特定的對象與目標，選擇應用特定的方法、內容及策略。教學活動如果缺乏良好的設計，容易造成時間與資源的浪費（林進財，民 94）。

林進財（民 89）歸納國內外學者對於教學設計功能的看法，指出教學設計具有以下的主要功能：

- 1、教學設計的首要功能在於使教學目標明確周全，讓教師在實施教學活動時，可以依據目標調整教學活動。

- 2、教學設計有助於教師在教學前針對學習主題，選取適當的教材，以準備符合教學需求的教材，提高學生的學習興趣與動機。
- 3、教學設計引導教師依據教學目標、教材的性質及學生的特質，採取適當的教學方法，配合良好的教學策略，安排適當的教學活動。
- 4、教學設計有助於教師在教學時間的安排，依據教學過程分配時間，以提高教學效率。
- 5、教學設計幫助教師瞭解學生的起點行為、興趣、能力及需要，作為調整教學計畫的參考。
- 6、教學設計可以提供教師未來教學活動的修正與調整，提供教師進行教學活動與教學評量的參考。

Tyler (1950) 提出系統教學設計模式，指出有效的教學設計應該包括四個重要的步驟：1、確定目標；2、選擇學習活動；3、組織學習活動；4、確定評鑑程序。由上可知一般在進行教學活動的設計前，必定先確定教學的目標；而教學的設計也必須包括最後的評鑑程序，可知教學設計與評鑑的關係密不可分。

至於教學活動設計的內容應該包括哪些項目？由於教學活動的內容包括教師進行教學前、中、後所做的任何事。教學設計提供教學活動實施的藍圖和規劃，同時決定教學目標達成的可能性，一般來說，教學活動設計的內容包括決定教學的內容、教學的原則、教學目標的擬定、課程計畫的擬定，以及最後的教案編寫等（林進財，民 94）。

（二）教學實施原則

教師最基本且重要的工作就是進行教學，「學會教學」是無止境的發展性活動。教師的教學信念會引導教學的方向，關係著教室層面實施課程的運作，亦對學生的學習產生直接的影響（引自曾明惠，民 93）。

甄曉蘭（民 90）從課程教學轉化的角度，說明課程與教學實施的意涵：「教師對課程本質的認識、學科內容知識的掌握、以及教師如何進行教學、學生應如何學習等方面的信念，其間涵蓋了教師對課程目標的訂定、課程內容的選擇、課程組織的形式、教師與學生的角色、教學的活動流程與方法、學生的學習行為以及教學成效的評估等層面的想法。」由上可知教師是整個教學的主導者，教師的課程意識與教學實踐具有密切的關係。秦玉友（民 91）亦認為教師對於課程的理解是影響課程實施的主要因素。

曾明惠（民 93）指出教師在實施教學的三個階段（準備階段、教學階段以及評量階段），應該掌握各個階段教學原則包括：

1、準備階段的教學原則

首先教師必須評估學生的先備條件，擬定適當的教學目標，編選符合教育目標的課程，還必須掌握學習內容的意義性，必要時準備適當的教學器材。

2、教學階段的教學原則

在進行教學時，教師應明確地指出學習重點，進行智慧的教學對話，實施充分的練習活動，設計多元的教學刺激，並且有效運用各種教學策略。

3、評量階段的教學原則

在進行評量時，教師應選擇適當的教學評量以瞭解學生的學習情形，並且透過形成性或總結性評量以掌握教學目標達成的程度。

三、教學方法

所謂的教學策略與方法是指教師在進行教學時，為求達到教學目標所採用的教學取向，而非特別限定的某種教學方法（張春興，民 85）。

過去教育受到行為主義的影響，行為主義把學習視為個體外顯行為的改變的立成，對學習時的內在心理歷程是否改變，不予解釋（張春興，民 85）。現今的

教育認為，學習的過程是一種心智的活動，心靈圖像的重劃（陳志修，民 92）。

（一）建構主義取向的教學方法

建構主義是以心理學、哲學和人類學為基礎，探討「知識」和個人「如何獲得知識」兩者，換言之，是探討知識論和認知論的問題（林素卿，民 92）。

建構主義主張知識是由主體主動建構，而非被動灌輸而來（陳志修，民 92）。知識涉及到複雜的社會過程，知識的產生在於如何與他人共享及共達共識（Campbell,2002；Hughes,2002；Simpson,2002；陳志修，民 92）。

建構主義取向教學法的基本理念如下：

1、主體主動建構的歷程

教師必須給予學生機會去探求典型，建構自身的型態，認同觀念並且發展策略（Campbell,2002；Hughes,2002；Simpson,2002；楊龍立，2001；陳志修，民 92）。上述理念的涵義採自 Piaget 認知發展論的「根本建構主義」（radical constructivism），認為認知是涉及到所經歷世界的一種適應過程，而不是去為了發現已經存在的事實（引自陳志修，民 92）。

上述理念在綜合活動上的涵義，就是認為要瞭解萬事萬物，不是透過「外在、注入」的方式，而是透過「個體主動的建構」。前者較傾向「被動」、「講述」、「教師本位」，後者較傾向「主動」、「討論」、「學生本位」。此種「個體主動建構的歷程」的理論類似 Dewey 所主張的「經驗不斷重組與改造的歷程」的理念。

2、社會互動的建構歷程

建構主義雖強調知識是由個體主動建構而來，但其並未忽視知識與社會的關係。上述的理念採自 Vygotsky（1987）近側發展區理論的「社會建構主義」，主張知識不只獨立地被個別學習者所建構，而且也是透過社會互動的共同建構而來。「社會建構主義」對學習所蘊含的意義是，社會互動將存在於學生和學生之

間，也存在於學生和老師之間（Simpson,2002）。

在綜合活動課程中，可以透過「小組討論」、「心得分享」等方式，來使學生與學生之間能發揮「同儕學習」的效果。此外，教師宜提供更多的討論和互動的機會，鼓勵學生在思辨中理解答案，創造知識（林素卿，民 92）。

3、經驗不斷重組與改造的歷程

Dewey 被視為建構主義的先驅，他的「做中學」主張，類似建構主義的主要精神：知識是由主體主動建構而不是被動接受而來。Dewey（1966）指出教育即經驗不斷的重組與改造；他認為教育不僅是「動態的歷程」，也必須在此歷程中尊重「個別差異」。

因此，教師在進行綜合活動教學時，應依據學生的個別差異，用多元的方式來進行教學，以引導學生進行經驗重組與改造。

（二）高層思考的教學方法（創意、批判、推理等）

高層次思考所衡量的是具有複雜性，而非僅止於資訊檢索的智力工作，亦即經過資訊轉換過程者可定義為高層次思考（Wittrock&Bader,1991）它屬於 Bloom 目標分類中的分析、綜合和評鑑，也就是自動地為解決複雜的問題所作的認知努力（Grant,1988）。

近幾年來，思考教學漸漸引起教育界的關注，原因在是學生的思考必須更有彈性，才能面對未來環境的各種變遷。

不論是皮亞傑（Jean Piaget）或是維高斯基（Lev Vygotsky）都主張：在互動中，思考上的互相教導和潛移默化是智能成長的重要途徑之一。小組提供最適當的團體大小讓學生達成最佳的互動（李弘善，民 89）。

根據史登堡（Sternberg）的思考三元論（triarchic theory of thinking），思考包括以下三個層面：分析性思考（analytical thinking）、創意性思考（creative

thinking), 以及實用性思考 (practical thinking)。分析性思考涵蓋了分析、判斷、評估、比較、對照, 還有檢視等能力; 創意性思考涵蓋了創新、發現、創造、想像, 還有假設等能力; 實用性思考涵蓋了實踐、使用、運用, 還有實現等能力。如果學生擁有這三種思考方式, 不論在校內或校外都會受益無窮(李弘善, 民 89)

如果要提升學生的高層次思考技能, 任何教學策略都適合。在選擇教學策略以前, 要考慮以下因素:。蘇格拉底(Socrates)是希臘哲學家兼教育大師, 他說: 再也沒有別種方式, 比師生之間的對話更能增進溝通能力, 更能啟發思考技能。」

史登堡(Sternberg)的研究指出, 職場上需要的思考模式和學校的思考教學有一段落差(李弘善, 民 89)。真實世界發生的問題, 和學校思考教學提供的範例並不一致, 也就是說, 老師用來訓練學生思考的問題, 和成人面臨的問題不同。史登堡(Sternberg)提出思考教學的原則: 處理日常問題, 非正式的知識(informal knowledge)和正式的知識(formal knowledge)一樣重要; 解決日常問題, 常常要靠團隊力量(李弘善, 民 89)。

史登堡(Sternberg, 1987)提出思考教學的謬誤, 其中包括:

1、教師的工作就是教學, 學生的責任就是學習

如果老師太執著專業, 專業就會變成思考的絆腳石。教師應改變觀念, 把自己和學生都看成學習者, 並樂於接受這樣的改變。

2、思考是學生的事情, 和老師無關

把思考的責任全部推到學生身上, 老師等著學生反應, 自己卻不去思考。像是參加教師研習時, 有些老師打聽既有的教材或構想, 把現有方案原封不動搬回班級, 也未思考要怎麼運用才能切合自己和學生的需要, 以讓教材發揮最大效果。

3、選擇正確的教材最重要

由於每個學校或地區的學生、師資和資源各異, 如要挑選現成教材, 必須考慮這些因素。最重要的是: 現成教材必須修改, 以配合使用者的目標。

4、教學的方式

挑選教材還需要考慮其他複雜的因素。例如「思考要和學科一起教」或是「思考與學科分開教」？若是採混合的方式，有時可以挪出時間充實思考教學內容，有時則將思考與學科結合，從活動中訓練思考。讓學生認識每個思考歷程很重要，也要學著以整體的角度看待思考。

（三）體驗學習的教學方法

在美國教育的歷史文獻中有一句話是這樣說的：「你 join 的是一個怎樣的遊戲並不是重點，重要的是你打算如何去 join 它」。體驗與實踐是緊緊相連的。體驗一般可以看成親身經歷，形成經驗的過程。體驗學習讓學生能夠透過體驗現實，掌握直接經驗。「體驗學習」和傳統教育中所採取的「講演式的教學型態」及「傳統學校的訓練模式」是很不相同的，體驗學習的學習模式，開始於體驗，而後內省、討論、分析，及體驗、評估。

探索體驗教育(Project Adventure, 簡稱 PA), 是一具有心理及行為的課程，其精神是以體驗學習法，透過活動遊戲的設計及情景塑造的過程，來讓人看見自己和團體的真實生活環境，然後思考改善的方法，而達到自我行為的改善與成長，甚而增長了人與人的互助合作、互信、團結、分工能力、傾聽、問題解決及領導能力。

PA 課程多涉及小組團隊分工，透過輔導員的引導，小組嘗試一起克服困難、共同成長。組員在面對挑戰及危機時，小組可以提供安全環境、支持性氣氛以及正面的榜樣，以催化個人成長；同時，小組亦提供組員與人相處及溝通的機會，激發和鼓勵學員們勇於嘗試。

Caine (1991) 根據當前認知心理學家和學習理論的研究匯整出體驗學習的基本原理，從這些原理中可以推論出體驗課程的教學方法原則（引自謝智謀與王怡

婷，民 92）。其中的六項體驗學習的基本原理如下：

1、學習是一項生理活動

人腦按照生理的規則運轉，因此經過設計的學習活動可能會促進腦力發展，反之，亦可能抑制腦部的活動。而神經元的發展、滋養、反應與體驗的認知、解釋有著密不可分的關係。體驗教育可以提供學生放鬆、滋養及運動，這些都是其他教學活動所難以得到的好處。

2、探尋意義是人與生俱來的本能

人類具有從個人的體驗中尋求意義，並在身處的環境中衍化成行動的自然反應。人腦不但能搜尋新的刺激，同時也會自動的登錄熟悉的刺激。對於意義的擷取也會在腦中持續進行傳輸及整合的動作，不會完全停止。而體驗活動不僅要設計有趣、深具意義的課程，也要提供學生多樣化的學習選擇，讓學生能在當下的情境中，獲得與過去體驗一致的熟悉與新刺激感。

3、探尋意義必須經由模式化的過程

「模式化」是指頭腦將訊息重整、分類的形式。人腦的設計是用來解釋及創造意義；超過一定時間後模式化過程便會失去作用。透過體驗活動中的「內省」，往往能讓學生立即回饋，創造意義。

4、情緒影響「模式化」的成效

期待、個人偏見、自尊程度或人際互動等情緒及心態，是認知學習的必備要素。情緒能刺激腦部儲存和下載訊息的能力，當學習體驗結束後，這類情緒仍可以存留一段時間。這些刺激、興奮、寧靜、祥和等情緒，都能提升認知學習的效果，強化記憶與意義。

5、體驗教育讓學生在情境中學習

任何的學習若要發揮最大效果，就必須將所欲傳遞的資訊融入體驗的情境中。體驗教育讓學生擁有第一手的知識、概念、技巧和態度等體驗，減少反覆的背誦與記憶，有助於學習發揮最佳的效果。

6、學習因挑戰而成長，因強求而受阻

當學生發覺受到威脅的時候，腦部活動就會自動減緩運作，在此情況下，通常會退縮到習慣性，甚至本能的、例行式的行為模式。體驗活動配合學生的興趣為導向，提供互助的學習氣氛，以及富有挑戰性的課程內容，幫助學生靈活運用大腦，促進學生的學習。

體驗教育是一種經驗學習法。從廣義的角度看，所有學習都是經驗學習，因為上課和閱讀都是一種經驗。但對於大部分學生來說，從學校學到的知識與他們的日常生活無關，換句話說，課本的知識跟真實世界是割裂的。對於他們來說，課本知識只對考試有用，跟生活並沒有相關的連結。體驗教育就是要幫助學生找出知識與生活的關係。其核心是讓實際體驗經過反省，成為概念，再將這些概念應用到新環境，檢驗其實用性，然後再不斷修正，成為知識，然後再體驗，開始一個新循環。這樣的過程可由個人獨自完成，也可經由旁人協助而變得更有效率。

此外，體驗教育不同於一般的經驗形成教育，它具有新的教育理念，一方面，F 個體的親身經歷與自我認識，另一方面，在價值觀上，又重人與人的理解與合作，重視人的全面發展。這一教育理念落實在教育行為上，就是要強調受教育者的情感體驗（affective experience）與道德體驗（moral experience）。

九年一貫新課程強調培養具備人本情懷、統整能力、民主素養、鄉土與國際意識，及能進行終身學習之健全國民，並期能提升國民之整體素質及國家競爭力（教育部，民 92a），其中強調的情緒教育、道德教育即可以透過體驗學習的方式進行教學。

四、教師的教學專業知能

歐陽教（民 77）認為「教學」是施教者以適當的方法，增進受教者學到有認知意義或有價值的目的活動。教學是一多樣態的認知活動或歷程，在這歷程中，

教師以多樣化的教學活動，不同的教材、媒體及教學方法，使學生獲得認知、情意、技能的學習，而學生亦在此歷程中，運用五官的感覺作用，對教師授予的教材及教學內容進行意象化、符號化、記憶、辨識、分析、運算、推論、批判、整合、評鑑等一系列的思考歷程。

Kennedy 和 Barnes (1994) 認為教師的專業能力除了一般的學科知識、教學技巧之外，教師的信念、價值、角色認同與自省能力亦為教師專業能力的一部份。

Parkay 與 Stanford (2000) 認為一位專業教師除了應具備基本的知識（包括瞭解自我與學生、學科專門知識，以及教育理論與研究等知識）與基本能力（包括教學技巧、人際溝通的技巧等）之外，還應具有自我反省與問題解決的能力，才足以勝任教育的工作。

最早對「教師專業知能」一詞下定義者為 Shulman，他認為教師專業知能是指「教師為了將教學內容與主題傳達給學生，必須懂得使用有效的表徵方式，也必須了解學生的先備知識與迷思概念，並能有策略地重整學生的概念」。

Shulman 在 1986 年提出教師教學內涵的理論，試圖解答「教師在課堂上所教的內容是哪些知識？」、「教師的這些知識是從何而來？」等的問題。他認為教師必須具備以下的知識：學科內容知識 (content knowledge) 一般教育知識 (general pedagogical knowledge) 課程知識 (curriculum knowledge) 學科教學知識 (pedagogical content knowledge) 有關學生及其特性的知識 (knowledge of learners and their characteristics) 教育環境脈絡的知識 (knowledge of educational contexts) 教育目標與價值及其哲學與歷史背景的知識等七項知識。

Shulman 指出教師的教學內涵是教師經由融合該學科的專門知識、教育與教學方法理論、學生學習行為的瞭解、教學情境的認知、舊有受教與教學經驗等而成的整體性學識，Shulman 將之命名為教師「教學內涵之學識 (Pedagogical Content Knowledge, PCK)」。

換言之，「教師的 PCK」可說是教師在考量教育理論、既有經驗、學生特質、教學情境等因素後，在課堂中實際的教學內涵。Shulman(1987)

的教師教學內涵分類的內容如下：(引自方德隆，民 88)

(一) 學科內容知識

指學科知識的實質內容以及其探究方法，包括專門知識與通識知識，是教師能了解學科中之事實知識與原理，學科中核心與邊緣概念等知識，這包括實質學科知識、學科語法與形式結構。教師在教學專業的發展過程中，以學科內容的知識來組織課程的知識，並且將課程知識予以重組、轉化、傳授給學生。

(二) 一般教學知識

指超越教材之外，對班級經驗與組織有廣泛的原則及策略，像是教學心理學、教學原理、發問技巧、教學的原則計畫、班級經營及活動組織等知識，所有的教師均應具備此一基本的教學知識。

(三) 學科教學知識

學科教學知識，是使教學更為有效的教師知識。教師掌握或理解任教科目的課程綱要、教材及教科書等知識，並將其所理解的學科內容和教學融合後呈現出來，以使學生容易瞭解。擁有學科教學知識的教師，能彈性的運用適當的教學策略或表徵方式，將學科教材的意義傳送給學生，讓學生知曉教材的意義，這必須透過專業的訓練才能執行。

(四) 課程知識

課程知識指關於課程方案、課程發展及課程設計的概念與知識。教師在瞭解基本的課程知識之後，才能對教材的編寫、課程安排、活動的規劃等有所概念，並且能充分地理解與掌握。

(五) 學生特質的知識

包括教師對學生的學習發展、起點行為及學習狀況等的理解，以及對整個班級的組織、學校的行政管理等特性的瞭解。學生的特質包括學生的學習能力、學

習動機、學習風格、認知過程等。

(六) 環境脈絡的知識

教師對於影響教學環境中，各種環境脈絡及文化情境的覺知，小至教室情境、空間環境、班級的組成，大至整個學校的體制文化，或是社區家長的背景資源，甚至於整個國家的教育政策，舉凡經濟、政治、文化、社會脈動均包含在內。

(七) 教學目標及教育哲史的知識

此知識指的是教師對於教育目標、教育價值等的理解。對於抽象的教育目的、教育哲學，以及教育歷史淵源，教師不但能體會其中的意涵，並能在教學的歷程中實踐教育目標。

除了上述的 7 項教師教學專業知能之外，Grossman (1995) 補充了教師的「自我的知識」—包括教師對自己價值、目標、哲學、風格、個人特質、優缺點等的覺知。由上述的內容可以發現：教師教學的內涵，並不是只有學科內容知識而已，而且這些教學內涵也不是只來自於教師在師範科系的專門課程中所培養，也包括教師本身的教學經驗，以及對學生、環境脈絡的認識等。

本節的文獻探討關於課程理論與教學理論的內涵。從課程的概念及定義、課程的結構、課程的類型以及課程的設計中，瞭解「綜合活動」是包括在六大課程類型中的一種課程；綜合活動不僅是一門正式課程，同時因為它特別重視情意與態度的教學，故其潛在課程也具有重要性。教學理論從教學模式、教學設計以及教師的教學知識等內容進行探討，從各學者提出的教學模式可以發現，課程與教學是密不可分的，課程目標影響著教學活動的設計，而評鑑更是教學歷程中不可或缺的部分；因此，綜合活動的課程設計應以學生為中心，依據課程規定之內涵，透過教師專業的課程設計，輔以課程評鑑的機制，以達到綜合活動的課程目標。

第三節 課程評鑑理論

本節分別就「課程評鑑的意涵」、「課程評鑑規準」理論，以及「九年一貫課程綱要中對於課程評鑑的相關規定」等進行探討如下。

壹、課程評鑑的內涵

以下從「課程評鑑的意義」、「課程評鑑的目的與功能」，以及「課程評鑑的模式」等三方面來探討課程評鑑的內涵。

一、課程評鑑的意義

(一) 評鑑的意義

根據張氏心理學辭典（民 91）評鑑（evaluation）的定義：1.泛指對某種事物的價值予以評定的歷程。2.在某種有計畫的活動（如心理治療、學校教學、技能訓練等）實施之後，按照預定目標檢核其得失的歷程，稱之評鑑。

邱淵（民 78）認為：評鑑是為了某個目的而進行的，對各種想法、作品、解答、方法、資料等的價值作出判斷的活動。評鑑涉及應用準則和標準來鑑定各種具體事物的標準性、有效性、經濟性和令人滿意的程度。判斷可以是量化（quantitative），也可以是質化（qualitative）。黃政傑（民 80）亦指出進行課程材料評鑑時，評鑑可以是量化的，也可以是品質的，有時兩者兼具更有意義。

黃政傑（民 76）認為：評鑑的新觀念應包括：

- 1、將評鑑視為價值或優點的判斷。
- 2、此一判斷應包含量與質的描述。
- 3、評鑑不但是為了定績效，更為了做決定。
- 4、評鑑扮演許多角色。

隨著測驗及評鑑發展運動之時代的不同，對評鑑一語所下的定義可歸納為四項（引自陳瑞榮，民 84）：評鑑即測驗；評鑑是目標與表現一致程度的確認；評鑑是專業判斷；評鑑是提供資訊以做為決策的依據。

由上可以瞭解，評鑑是一個有系統、正式的過程，包括一系列的步驟與方法以蒐集和分析各種有關的客觀資料，並把它轉變成決策的資訊，以作為決策人員合理判斷、選擇方案的參考依據。

（二）課程評鑑的意義

什麼是課程評鑑？不同的學者提出不同的見解。以下就國內外學者或機構對「課程評鑑」一詞的看法，加以整理歸納，如表 2-3-1 所示：

表 2-3-1：國內外學者（機構）對課程評鑑之看法

學者	定義
Cronbach (1963)	課程評鑑是指收集和運用資料，以做成有關教育方案的決定。
Tyler (1969)	課程評鑑即是對課程目標進行一連串的評鑑。
Eisner (1979)	課程評鑑的診斷對象比較注重「課程」與教師的「教」，在瞭解課程是否能達成課程目標，不需要修正課程。
Guba (1979,1981)	課程評鑑是一個模式的調查報告，課程評鑑者可能會面對倫理上的兩難。
McCormick&James (1983)	課程評鑑應著重正式課程、經驗課程、潛在課程以及學習的結果等四個項目。
Donmoyer (1990 ; 1985)	課程評鑑是意義的協商。
Sanders (1990)	課程評鑑乃運用系統方法蒐集資料，針對課程

	的全部或一部份判斷其內價值（merit）或效用價值（worth）的過程。
陳順和與簡馨瑩（民 89）	課程評鑑係針對課程，從事價值判斷。「課程評鑑」就是蒐集與提供數據，作為課程決定或改善的基礎。
游家政（民 89a）	課程評鑑旨在診斷與改進課程問題、以及判斷課程績效，可由外部人員評估（即「外部人員評鑑」），或內部人員自評（即「內部人員評鑑」）。
教育部（民 92a）	課程評鑑之範圍包括「課程教材、教學計畫、實施成果等」。

由上可以知道課程評鑑的對象是「課程」，所謂「課程」是一種具多層意義的概念，包括學科或科目、計畫、目標和經驗等。「課程」也存在於不同的層次，包括專家規劃的理想課程，政府公佈的正式課程，教師理解的知覺課程，以及教學時的實際課程，以及學生學習到的經驗課程（黃政傑，民 89）。一般而言，課程的組織型態與內容受教育目標與教育觀的影響至深，並與社會生活有密切的關係（方炎明，民 68）。

陳順和等（民 89）指出如果我們要改善現存的課程或決定某一課程是否有意義時，需要有充分的資料，提供課程決定者或決策者，進行判斷與抉擇。但是，光憑直覺或有限的數據，是無法去決定是否改變或取代現有學校課程的。因此，「課程評鑑」就是蒐集與提供數據，作為課程決定或改善的基礎。

二、課程評鑑的目的與功能

郭昭佑與陳美如（民 90）認為課程評鑑目的在判斷績效及改進課程。課程評鑑是促進課程決定的合理性，引導課程的發展，對課程發展過程或課程實施成果，進行系統而有計畫的資料蒐集、分析，進行形成性與總結性的評鑑，以發現

課程的良劣，據以改進課程。國內外學者對於課程評鑑的目的與功能的看法如下：

（一）課程評鑑的目的

由於課程材料是學習概念、原理、方法等的媒介，一直是教學過程中師生接觸時間最多的東西。不良的課程材料，不但無法發揮教學效果，更可能引導教學至錯誤方向。因此，為了促進學習，課程材料一定要慎重評鑑和選擇（黃政傑，民 80）。

課程評鑑目的在於「改進」，而非「證明」，用之持續提昇學校本位課程與教學品質，以及提供課程結構、計畫與實施的客觀資訊，做為改善課程結構、計畫與實施之參考（張素貞，民 93）。評鑑的目的不僅是為了考核績效，還可了解、改善和發展教育方案。課程材料評鑑若由使用者教師參與實施，一則可促進教師對現有課程材料有一廣博的瞭解，再則，其評鑑之後作成的抉擇，可能更符合學生學習之需要。教師在評鑑過程中，等於接受新材料使用的初步訓練（黃政傑，民 80），此外，評鑑者對於課程材料的理論基礎、設計原則、設計過程、涵括的內容，都應該透徹地加以分析；對於有關的報告、評論，也應該蒐集閱讀。

課程評鑑是透過蒐集資料及提供憑證予有關人士（包括決策者或教師），藉以改善現行的課程，並對課程的價值或成效作出判斷。評估學生是課程評鑑一個非常重要的部分（王巧媛，民 92）。Forsyth 等人（1999）認為課程評鑑的目的有五個向度（引自張嘉育與黃政傑，民 89）：

- 1、瞭解學生的表現。
- 2、收集作決定的訊息。
- 3、探究學習者的表現與預設標準的符合程度。
- 4、作為專業的決定。
- 5、從事課程描述及選擇。

由上可以瞭解課程評鑑的目的非常多樣化，可以作為分類及選擇學生的工具，可以作為判斷教師教學的工具，也可以幫助課程內容的專業選用。

（二）課程評鑑的功能

黃政傑（民 80）指出長期以來，教師對課程材料的採用，一直缺少較大的發言權，以致學校採用的材料，往往不符實際教學的需要，造成教學的浪費與失敗，課程評鑑的功能不只可以改變目前部分學校盲目採用課程材料的現象，亦可促使學校課程趨於民主化。Eisner（1979）則認為課程評鑑的功能包括：診斷、修正課程、比較、預測教育需求、確定目標達成的程度。黃政傑（民 89）認為課程評鑑的功能如下：

- 1、診斷 旨在尋找問題或困難所在，以便作出適當的處理。
- 2、修正課程 評鑑可作為修正課程的依據，藉以不斷修正或改進教育成效。
- 3、比較 評鑑可用來比較各種方案、教學法及學校教育的其他方面。
- 4、預測教育需求 評鑑可用來評估教育需求，建立教育目標，作為教育改革的參考資料。
- 5、確定實現教學目標的程度 - 評鑑可用來確定實現教育目標的程度，並確定是否需要調整教學目標或修正課程，使之更切合學生的需要。

由上可以知道課程評鑑的功能在於收集課程發展的資訊，利用這些資訊加以分析、判斷，以瞭解課程發展的狀況，發現其中的問題並加以改進，讓課程越來越符合學生的需求。

三、課程評鑑的模式

Barry Fraser 在 1960 年代末期提出的研究報告，奠定了課程評鑑初期的發展。除此之外，Scriven 的論文、Elliot Eisner（1967）的文章和 Rober Stake（1972）的報告對課程評鑑的發展扮演了重要的角色（郭昭佑、陳美如，2001）。

課程評鑑在 1970 至 1980 年代間發生急遽的變化，學者指出在此二十年之間，產生兩個重要的概念，一是評鑑質與量的研究方法的分別；二是評鑑模式與方法的提出。包括感應模式、外貌模式、CIPP 模式等，而這些模式也被大量應用在教育評鑑之中（郭昭佑等，2001）。

李子建與黃顯華（民 85）將課程評鑑模式歸類為三個典範（引自王巧媛，民 92；黃政傑，民 76）：

（一）技術性典範的課程評鑑模式

技術性典範的課程評鑑主要的目的在於控制，課程被視為產物，學習也是產物，依據預先設定的標準加以評鑑。例如目標獲得模式（goal-attainment model）、外貌模式（Countenance Evaluation）、背景輸入過程成果的評鑑模式 CIPP 模式（Context, Input, Process, Product）等，各模式的內容簡述如下。

1、目標獲得模式（goal-attainment model）

依據泰勒的課程設計理論，教育目標的建立是課程設計最重要的工作，因為它引導整個課程設計過程；評鑑需要依照課程目標，設計資料蒐集方法，確定目標達成與否。「目標獲得模式」旨在確定課程方案達成目標的程度。依據泰勒所提出評鑑程序如下：

- （1）建立廣泛的目的或目標
- （2）將目標加以分類
- （3）用行為術語界定目標
- （4）尋找能顯示目標達成程度的情境
- （5）發展或選擇測量的技術
- （6）蒐集學生表現的資料
- （7）將蒐集到的資料與行為目標比較

從上述的程序可以看出，「目標獲得模式」非常重視行為目標的建立，認為唯有如此才能讓目標明確化，才能知道目標達成的程度，而這種觀念也對後來整個教育評鑑界影響極深。

2、外貌模式（Countenance Evaluation）

Stake（1967）是外貌模式的提倡者，他認為教育評鑑包括「描述」與「判斷」兩部分，都必須蒐集三方面的資料——先在因素、過程因素與結果因素。

「先在因素」係指教學之前任何可能與結果有關的條件，例如學生的興趣、經驗、性別等；「過程因素」係指教學過程中，學生與教育有關的人事物的遭遇，這包含了師生之間、同學之間、學生與教材之間等情境，例如班級討論、放映影片等；「結果因素」係指教學所產生的影響，這包括學生、教師、行政人員等方面，就學生而言，教學的影響可能有能力、態度等，不論短期或長期，也不論是認知、技能或情意等都屬之。

外貌模式所含的先在、過程及結果因素，以過程因素最具動態性。然而此三個因素的界線並非絕對的，教學可以視為許多系列的先在、過程及結果因素，前一系列的結果因素便成為後一系列的先在因素。

3、背景輸入過程成果的評鑑模式（Context,Input,Process,Product）

Stufflebeam 等人（1971）提出背景輸入過程成果的評鑑模式，簡稱 CIPP 模式，其中的「C」代表背景評鑑（context evaluation），「I」代表輸入評鑑（input evaluation），兩個「P」分別代表過程（process evaluation）與成果評鑑（product evaluation）。

「背景評鑑」是最基本的評鑑，旨在提供確定目標的依據。背景評鑑將環境界定下來，描述其中具備的條件和需要的條件，指出尚未滿足的需要及未經善用的機會，診斷相關的難題。背景評鑑採用兩個方法，一為「關聯」，二為「符合」。

背景評鑑尋找現有教育系統外的機會和壓力，以促進該系統的改進，稱為關聯；背景評鑑比較教育系統的實際表現與預期表現，便可確定目標達成程度，這個方法稱為符合分析。從這兩個方法可以了解教育系統的實際運作與預期目標的差距，作為課程改善的基礎。

「輸入評鑑」在確定如何運用資源以達成目標，輸入評鑑經常提出一些問題，例如：已經確定的教育目標可行嗎？哪些策略可能達成此一教育目標？這些策略是否會產生副作用？如何實施過程評鑑和產出評鑑？等，由此可知輸入評鑑便是課程資源的選擇、設計與發展。其中所謂的資源，包含了教材、方法、人員等項目。

「過程評鑑」旨在提供定期的回饋，在實施階段中給予負責實施計劃和程序的人資料，以便作成方案有關的決定，並且協助決策者預測和克服教學程序上的困難。

「成果評鑑」旨在了解教育系統所得到的結果，在方案實施中及結束時均可實施，成果評鑑為決策者提供資料，協助決策者決定教育方案是否應終止、修正或繼續。

在 CIPP 模式中，評鑑者首先實施「背景評鑑」，確定教育系統是否需要改變，如何改變，結果可能是堅持不變，或可能需要改變。如為持續增進或更新動員的改變，則必須實施「輸入評鑑」，作為教學策略有關組織決定，試用且進行「過程評鑑」和「成果評鑑」。結果可能是終止或重新計劃，或接受新的教學策略。

（二）實用典範的課程評鑑模式

實用典範將課程視為整個教育過程的統整部分而非分割部分，他們認為評鑑乃判斷課程的過程和實踐，因此應該由參與者來執行，而非全部仰賴專家來作評鑑。例如闡明式模式（Illuminative Evaluation）、感應式模式（Responsive Evaluation）、行動研究等，各模式的內容簡介如下。

1、闡明式模式 (Illuminative Evaluation)

Parlett 和 Hamilton 兩人 (1977) 提出「闡明式評鑑」，其重點在描述和解釋課程方案的脈絡現象，而不是測驗和預測。此模式相當重視教學系統和學習環境，要整體地評鑑課程方案；也認為實施者可能會調整、改變課程方案，因此不獨斷地將課程方案和實施背景勉強地二分。

「闡明式評鑑」有三個階段，包括「探索」 屬於廣泛的理解，盡量去認識所評鑑的教育現象；「探究」 評鑑者由探索所得現象中，選擇進一步觀察的焦點，進行資料蒐集工作；「解釋」 分析特殊現象中，有無共通原則，有哪些因果關係，為什麼會產生這個現象。

「闡明式評鑑」的主要目的在提供三種人所需資料：課程方案的參與者（實施者）、贊助者、其他對方案感興趣的人（研究者、課程專家）。評鑑者所提出的報告，要能滿足這三種人，使他們都能藉此評鑑作成有關決定。所以，闡明式評鑑的目的在蒐集資料，而非作決定。

2、感應式模式 (Responsive Evaluation)

「感應式模式」也是由 Stake (1975) 所提出，他反對傳統的預定式評鑑先設定目標，再依目標蒐集資料，他認為教育的價值有時是難以事先確定的，有許多課程方案都有其內在價值，不必由它能達到什麼目標來評鑑。

感應式評鑑更直接地針對課程方案內的活動來評鑑，在評鑑報告中呈現各種不同的價值觀。它注重觀察、討論、協商，關心在方案運作中產生的問題，由問題的發掘，導向新的觀察、討論，所以評鑑的問題是在過程中逐漸出現的。

3、行動研究

行動研究強調學校變革的中心人物應為學校教師。因此，將傳統由上而下的課程途徑焦點轉移至學校或教室情境中，鼓勵教師為課程研究發展者，相信課程問題的解決並非來自理論，而是教師在學校中經由教育實踐中所獲得的。因此課

程評鑑被視為教師主動投入組織及建構知識的歷程 (Kemmis, 1988)。

Grundy (1988) 認為行動研究的慎思過程是為了帶來改變，如果評鑑只是在回顧過去，但是沒有帶來任何改變與改善，評鑑的進行可能徒勞無功。學校課程不只是包含課程本身，也包含了課程所在的環境脈絡及其他面向 (Harrison , 1979; 1981)。因此，評鑑所要發揮的改進作用，除了課程本身外，要對課程工作有一個更深、更廣的自我批判觀點。此也反映出行動研究的特性，藉由學校本位課程評鑑來解決課程實踐問題、增進教師對課程的理解、和改進課程實踐所在的情境 (Kemmis & McTaggart, 1988)。

(三) 批判性典範的課程評鑑模式

課程評鑑乃運用系統方法蒐集資料，針對課程的全部或一部份，判斷其內在價值 (merit) 或效用價值 (worth) 的過程 (Sanders, 1990; Glatthorn, 1987)。它的核心功能，是對課程做決定：包括開發、設計、修正、改良、比較、評價、採用或捨棄等決定。它應是課程發展或課程改革過程中不可或缺的一環。

Glatthorn (1987) 認為課程提供教育人員對於社會及學校具批判性的遠景。批判性典範的課程評鑑重視對課程意識型態的批判，認為參與者有絕對的控制權與發言權，評鑑的目的在於達成團隊的共識與合作。

由上述各個課程評鑑模式可以發現，課程評鑑是一個複雜的過程，學者對於評鑑模式及評鑑者的角色看法不一；不同的評鑑模式可以發現其立論的基礎不同，評鑑目的與評鑑方式也有所差異，評鑑者應依其評鑑的目的選擇適用的評鑑模式以進行課程評鑑。本研究之「綜合活動課程評鑑」較接近「實用典範」及「批判性典範」的精神，讓現場教師執行課程評鑑工作，從課程評鑑的過程中蒐集資料，實際掌握課程的控制權；能從教師團隊的對話、討論中，導向更適切的課程，並且透過課程評鑑，更增進教師本身對課程的理解。

貳、課程評鑑規準的研究

一、課程評鑑規準的發展

McGraw-Hill (1981) 認為評鑑必須符合四個條件：1、評鑑應當是有用的：評鑑可協助被評鑑對象確認其優點與缺點、問題所在及改進的方向。2、評鑑應當是可行的：評鑑應運用評鑑程序，並有效的予以管理。3、評鑑應當是倫理的：評鑑應提供必要的合作、維護有關團體的權益、不受任何利益團體之威脅與妥協，謹遵應有之倫理。4、評鑑應當是精確的：評鑑應清楚描述評鑑對象之發展，顯示規劃、程序、結果等。並提供有效之研究結論與具體建議。

而新近的研究將課程評鑑規準分成兩個部分來討論（引自李惠淑，民 92）：

（一）評鑑規準的基本概念

「規準」即是判斷、評價與檢核一種事物的標準，亦為評鑑工作的一個評鑑尺度、範圍及重要性的工具；「指標」即是對一事件的狀態給予數據或判斷的一種測量值，藉以顯示該狀況的水準，以作為價值判斷的依據（張春興，民 85；李惠淑，民 92）。

（二）指標的基本概念

在社會科學中，所謂指標，是指一種評定抽象事物或概念的一套或一組特徵，可被具體的描述界定清楚，作為判斷此一抽象事物優劣或程度差異之依據。它是一種統計量數，能對相關層面進行加總或分割，以達成研究分析的目的。簡單的說指標是用一件事代表另一件事的狀態或變化，前者即稱為後者的指標（王保進，民 85；王淑怡，民 91；李惠淑，民 92）。

根據 Johnstone 指出，指標應具有下列五個特性：（1）指標能指出普遍的狀態，但未必具有高度的科學精密度。（2）指標與變項不同，變項僅能反映特定層面，而指標卻結合有關概念的變項，呈現制度的縮要圖像。（3）指標是可量化的

數字，必須依據建構的法則，解釋指標的意義。(4) 指標的值是短暫的，適用於少數或一段時間，可能是特定的年份或月份，也可能是過去一段時間。(5) 指標是理論發展的起點。(王淑怡，民 91；李惠淑，民 92)

二、課程評鑑規準的原則

關於課程評鑑規準的原則，國內外機關及學者的看法如下：

(一) 國家評鑑研究委員會提出的課程評鑑準則

根據國家評鑑研究委員會指出，一般課程評鑑規準的設計，應符合下列三項原則(李子健與黃顯華，民 85；康翰文，民 92)：

- 1、科學化準則：包括內在效度、外在效度、信度等。
- 2、實用性準則：包括關聯性、可行性、重要性、合時性和普遍性等。
- 3、審慎性準則：包括效率、簡單等。

(二) 美國教育評鑑標準聯合會提出的原則

美國教育評鑑標準聯合會在 1994 年舉行的聯合會議，提出五項課程評鑑規準設計的原則(劉碧賢，民 94)：

- 1、有效性標準：評鑑能具有時效性以及發揮應具有的功能。

綜合活動學習領域課程目標著重創造力與多元思考，強調實踐、體驗及省思等理念，所以要將這些作為是課程計畫應有的條件，因此綜合活動學習領域之評鑑規準就應該參照這些課程目標、內容來訂定，才能符合有效性的原則。

- 2、可行性標準：評鑑能在提供在實際的使用。

課程評鑑規準的建立應該考慮實際執行時的方便性，規準的類別和項目的意涵也應該清楚明確，方便使用。因此綜合活動學習領域之評鑑規準應該要有清楚的類別，以及項目說明，以提供實際的使用，符合可行性的原則。

3、適切性標準：評鑑能在合法且不違背倫理的狀況下進行。

綜合活動課程評鑑規準的設計應該考慮符合各種相關的規定，同時也要思考到被評鑑者實際的使用情形、學生學習狀況、社區與學校條件和此一學習領域的實質內涵、特色等，這樣建立出來的評鑑規準才能具有適切性，更貼切地反映出評鑑所要達成的目標。

4、客觀性標準：評鑑能夠以客觀的方式產出，並且建立共識的基礎。

由於評鑑是一種價值判斷的過程，所以很容易受到個人主觀因素的影響，因此在建構課程評鑑的過程中，應該提供多數人員有參與討論的機會，利用討論的過程減少主觀，形成共識。

5、周延性標準：評鑑規準的建構，應該盡量符合評鑑目的和評鑑主題的性質。

評鑑規準越周延，越能夠對課程計畫做出最適切分析，所以對於課程計畫應具備的學生學習需求、教師教學活動等因素均應該加以考量。

(三) 國內學者們提出的評鑑指標設計原則

黃政傑(民80)指出在使用課程評鑑規準時，應該要注意的要點包括：第一，評鑑人員必須熟悉課程材料的內容，必要時採討論的方式，進行研討。第二，評鑑前面必須附有量尺兩端的文字說明，最好不要採二分法，至少宜用三至五點量尺，以求更加精確評定。第三，對於每一個評鑑規準，評鑑人員必須考慮是否對某些規準進行加重計分，以彰顯其重要性。第四，評鑑人員不應單憑量的分析，就決定課程材料的好壞，根據每一規準進行質的描述，指出課程材料的特色和缺點，最後的評鑑結果才是明智可靠。

國內學者針對文獻中所提到的評鑑指標設計原則，歸納出選擇評鑑指標時應該考慮的原則包括（王保進，民 85；王淑怡，民 91；李惠淑，民 92）：

- 1、適當性：教育指標應與教育政策相關。
- 2、重要性：指標的內容能反映出教育複雜的重要面向及重要特徵。
- 3、簡明性：指標應力求簡單明瞭，讓決策者、教育人員、及一般大眾所瞭解。
- 4、信效度：教育指標必須具有良好的信效度，能測出真正的問題所在，並且具有高度的穩定性。
- 5、比較性：良好的指標必須是明確、可計量及標準化的，以便不同區域、群體間做比較。
- 6、方便性：指標的資料必須易於取得。
- 7、可行性：所建構出的教育指標能實際運用在教育現場。

本節的文獻探討關於課程評鑑的內涵以及課程評鑑規準的研究。從課程評鑑的內涵可以發現，透過課程評鑑可以收集資訊，利用這些資訊加以分析、判斷，以瞭解課程發展的狀況，並且在評鑑的過程中發現問題，能夠加以改進，讓課程發展的越來越好；評鑑者也可以依其評鑑目的的不同，選擇不同的課程評鑑模式，以獲得所需的課程資訊。從課程評鑑規準的研究可以瞭解在設計評鑑規準時，應該考慮評鑑指標是否符合適當性、重要性、簡明性、信效度、比較性、方便性及可行性等原則。

第四節 綜合活動課程評鑑規準相關研究

本節就近年國內與「綜合活動課程評鑑規準」相關的文獻與論文進行介紹，以瞭解現有的綜合活動課程評鑑規準內容為何。

一、綜合活動課程評鑑相關文獻

以下介紹近年國內與「綜合活動課程評鑑規準」有關的研究，截至 2005 年二月為止，下表 2-4-1。有以下兩篇研究：

(一)「國民中小學九年一貫課程教科書評鑑指標」之研究

田耐青等人(民 92)編製「國民中小學綜合活動教科書評鑑指標」。主要是為了完整而深入地瞭解教科書品質，而關乎教科書使用功能的附屬材料和輔助措施，如教師手冊、教學指引、學生習作、學生手冊、附加媒材和輔助措施等，亦將之列為評鑑之對象。

該研究的研究小組開始研究時，依據教育部八十九年公布之「國民中小學九年一貫課程暫行綱要」進行評鑑指標草案之研編，接著發展各學習領域教科書評鑑指標草案，並加以修正，最後完成評鑑指標。其評鑑規準之項目分為「出版特性」、「課程目標」、「學習內容」、「內容組織」、「教學實施」和「輔助措施」等六大項。

評鑑指標的表格包括評鑑項目、各項目之細目指標和評鑑結果與說明欄，評鑑結果與說明欄包括「五等第分數勾選欄」及「特殊優、缺點與具體意見欄」，透過意見欄的質性描述，以彌補量化資料的限制。

(二)「教育研究院學校層級的課程評鑑」之研究

教育研究院在民國 93 年 8 月公佈的學校層級課程評鑑規準，其評鑑對象包括了國民中小學所有學習領域的課程，涵蓋了學校整體課程的評鑑。

根據教育研究院學校層級的課程評鑑內容，將課程評鑑項目分為：課程規劃、課程實施、成效評估、專業成長、行政資源與支援整合等五部分。

從教育研究院的評鑑規準可以看出完整的學校層級課程評鑑規準應該包括哪些項目，提供了課程評鑑的大方向。

由於該評鑑規準的目的在於提供學校本位的課程評鑑，故其評鑑規準的內容較為廣泛，評鑑對象包含課程教材、教師、課程發展委員會及行政單位等，規準的說明也較為籠統，主要是提供各個學習領域課程評鑑的方向，而非針對某個學習領域的細部、深入評鑑。

上述兩篇綜合活動課程評鑑相關的研究，均由專家學者組成一研究團隊，進行評鑑規準的編製，其內容不但嚴謹且具有學術代表性。前者主要是針對國民中小學的綜合活動教科書評鑑，後者是針對學校本位的課程評鑑，由於學校本位的課程評鑑範圍廣泛，故較難只針對綜合活動進行深入而具體的課程評鑑。

至於前者，由於綜合活動教師越來越了解綜合活動的內涵，故漸漸開始自編教材，因此也有了自編教材的評鑑需求，不過由於前者的目的在於審定版教科書的評鑑，故未包括自編教材的評鑑，亦未提出自編教材的評鑑規準。

二、綜合活動課程評鑑相關論文

以下介紹近年國內與「綜合活動課程評鑑規準」相關的論文，以「綜合活動」為關鍵字，查詢全國碩博士論文資料庫 <http://datas.ncl.edu.tw/theabs/>，發現截至 2005 年二月為止，和「綜合活動課程評鑑規準」有關的兩篇相關研究，內容見下

表 2-4-1。

表 2-4-1 綜合活動課程評鑑規準相關研究一覽表

研究者	研究題目	研究方法	研究對象	研究重點	研究發現
侯昕辰 (民 92)	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	行動研究	一所國中	建構國中綜合活動領域實施方案評鑑規準	提出國中綜合活動實施方案評鑑規準中的必要規準及一般規準。
陳元仲 (民 93)	澎湖縣國小綜合活動學習領域教科書選用規準	問卷調查	156 位澎湖縣國民小學教師	教師對教科書選用規準重要性的看法與教科書使用現況	教師滿意使用中的教科書，內容份量視中。且教師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。

(一)「國中綜合活動領域實施方案評鑑規準」之研究

侯昕辰(民 92)編製「國中綜合活動領域實施方案評鑑規準」，其主要目的是提供教師自編教案的評鑑規準，此評鑑規準分成「必要規準」及「一般規準」兩部分進行評鑑，以瞭解教材的適切性。

(二)「國小綜合活動學習領域教科書選用規準」之研究

陳元仲(民 93)編製的「澎湖縣國小綜合活動學習領域教科書選用規準」，其主要目的是提供澎湖縣國小教師進行教科書選用的評鑑依據，利用問卷蒐集教師對評鑑規準的意見與看法，並瞭解教科書使用的現況。

此兩篇論文皆與綜合活動課程評鑑有關。前者的研究目的主要是針對國中綜合活動教師自編教材的評鑑，後者是針對國小綜合活動教科書的評鑑，雖然兩個評鑑規準都是針對綜合活動學習領域，但是因為它們使用的目的不同，一個是針對自編教材，一個是針對審定版教材，故其評鑑規準的內容也有所差異，各有其特色。

三、小結

由上述國內現有的綜合活動課程評鑑規準，可以發現其設計目的各不相同，也由於其設計目的的不同，其規準的內容也有差異。本研究將針對上述國內現有的四個「綜合活動課程評鑑規準」進行分析，以瞭解現有的評鑑規準的內涵及特性。分析的結果將作為本研究之「課程內涵與教學策略並重的綜合活動課程評鑑規準」的參考依據。