

第一章 緒論

本章先就本研究的背景與研究動機做一敘述，並以此說明本研究之重要性，接著將分別闡述本研究的研究目的與研究問題、研究範圍與限制，並對相關名詞作明確的釋義。

第一節 研究背景與研究動機

本研究主題為概念構圖教學策略應用在八年級學生政府概念學習之行動研究，本研究之研究背景與研究動機如下：

壹、研究背景

長期以來，升學主義主宰著我國的國中教育與高中教育，老師的教學與學生的學習無非是為了上一間好的學校，所以學生的學習過程，就是讀書、考試、升學；而後，又是另一個階段的讀書、考試、升學。學生的學習淪為準備考試的過程，在課程上需要達到的認知、情意、技能目標，也多偏重在認知部分。這樣的現象，在社會科（歷史、地理、公民）的學習上尤其明顯，「背多分」成為學生面對社會科的主要學習態度。面對這樣的亂象，我國在近幾年，開始推動一連串的教育改革方案，其中最重要的便是在民國 90 年開始實施的「國民中小學九年一貫課程」。九年一貫課程改革主要的背景是：

- 一、國家發展的需要：盱衡世界發展情勢，國際社會已然成形，因而必須積極進行教育改革，以激發個人潛能、促進社會進步、提高國家競爭力。由於課程為學校教育的主要內容，故須不斷檢討改進，方能創造更優質的學校文化與教育成果，促進國家發展。

二、對社會期待的回應：近年來社會各界對學校教育改革的期許頗為殷切，行政院教育改革審議委員會在教育改革總諮議報告書中，有關促進中小學教育鬆綁、帶好每位學生、改革課程與教學、提早學習英語、協助學生具有基本學力等建議，是為民意的反映，故在國民教育的改革行動中，必須進行新觀念的課程改革，以滿足社會期待。（教育部，2003）

除了強調是因應國家發展與社會期待外，在課程規劃上也打破原本的課程結構，將原本分立的課程統整為七大學習領域，國中原本分立的歷史、地理、公民科也統整為「社會學習領域」，希望藉由課程統整，使課程能意義化（signification）、內化（internalization）、類化（generalization）與簡化（simplification）。的確，因應社會快速的變遷與多元化的需求，學生不應該只是記憶課本一個個片段的知識，而是應該將這些知識提升為能力，所以九年一貫課程特別強調要培養學生帶的走的能力，以因應未來社會所需。可是，九年一貫課程在這幾年推動下來，並未明顯改變老師對於教學的態度與學生對於學習的態度，因為「升學主義」的緊箍圈還是牢牢套在老師與學生身上，認知的學習還是教學的首要目標。

如何讓學生學習的更有意義？如何讓學生學習的更有成效？Ausubel 在意義學習論（meaningful learning）中主張：有意義的學習，只能產生於在學生的先備知識基礎上教他學習新的知識。換言之，只有配合學生能力與經驗的教學，學生們才會產生有意義的學習（張春興，1996）。近一、二十年來，在教育界引起廣泛討論的「建構主義」（constructivism）教育思想，提供了另外一種不同的教學與學習觀點。建構主義是探討人類知識如何獲得的教育哲學，建構主義者認為知識不是獨立存在的，知識是由學習者依個人主觀經驗建構而來的結果。傳統的教學，基本上是根據行為主義學派的看法，認為學習的結果可由觀察的行為改變來判斷，而教學基本上是遵循“刺激”與“反應”的模式而進行。

因此傳統教學注重學習結果，忽略學習過程。建構主義者則持不同的看法，他們認為學習是主動、積極、有目的的；學生會受本身原有的概念架構所影響；社會因素在學生建構意義的過程中扮演重要的角色；知識不是客觀存在的絕對真理；教學不只是知識的傳遞，更涉及對教學情境的瞭解和教學任務的設計（張美玉，2000）。概念式教學更被認為是結合意義學習與學習成效的教學方法，概念在認知上是極為重要的一環，可以藉以對外的事象，予以抽象化、概括化，繼而執簡御繁，提綱挈領，聞一知百。在世界不斷擴大，社會日趨複雜資訊愈來愈膨脹的今日，建立並提升概念發展水準，藉以有效的思考，將有助於解決錯綜複雜的問題，增進適應環境，有效掌握所生存世界的能力。僅就在學校教育的範疇來說，知識暴增，課程內容吃重，傳統知識教學之下，學生為了考試，對功課內容囫圇吞棗，學生學來痛苦，也難期學以致用。如果能夠有效促進概念的發展，對於活潑化教學，增進教學效果，應有相當的貢獻（林生傳，1995）。在概念式教學中，被廣泛用來研究，且有顯著學習成效的，就是「概念構圖教學法」。所謂概念構圖（concept mapping）就是將教材或文章中的概念、字彙、基礎知識抽取出來，並分類，再以一個「核心概念」（focal concept）主題，用不同型式或符號在兩個向度上表徵概念及概念間階層關聯性的圖像，用以明確表徵重要概念、概念間關係、知識結構（余民寧，1997）。概念構圖是一項類似網路結構脈絡的學習法，也是一項有意義的結構組織化學習法。概念構圖教學策略除了注重單一概念的學習之外，更擴及了概念在命題脈絡中意義的學習，不單只是「點」的學習，更加顧及到「面」的學習（余民寧，1997）。

貳、研究動機

研究者擔任基隆市某公立國中的社會學習領域公民科教師，這個學校在基隆市是屬於明星學區，且偏重升學導向的學校。在實際教學上，研究者盡量避

免偏重認知層次的學習與因應考試的教學方式，但也試圖尋找在不偏廢認知學習的考量下，找尋一個讓學生有意義學習的教學模式或策略。另外，研究者在實際研究中發現，本校學生在歷屆基本學力測驗中，社會科成績普遍較其他科目低，也就是量尺分數的平均值較其他科目低，依研究者分析歷屆基測試題得知，近幾年來基本學力測驗試題是依照 Bloom 的知識向度與認知歷程向度來區分試題程度，也就是依照記憶、了解、批判性思考等三種認知能力層次來規劃試題，學生在面對認知能力層次較高的試題，應答能力顯然較差。由此顯現本校社會學習領域的教學，並未讓學生深度的思考與學習，在學生認知程度的提升上效果不彰。基於上述理由，研究者擬在現任課程中，實施社會學習領域公民科的概念構圖教學，並進行行動研究，藉以瞭解概念構圖教學在國中社會學習領域公民課程的實施狀況、學生的學習狀況與接受程度，更重要的是研究者教學能力的成長。在不影響教學進度的考量下，選定八年級二個班級，並以社會學習領域公民課程第三冊，目前國中社會學習領域南一、康軒、翰林、仁林四個版本教科書都有提及的「政府」概念為範圍，進行八年級學生概念構圖的教學研究。

目前國內外研究顯示概念構圖教學在各領域應用的成效皆為研究者所肯定，無論作為一種教學策略、學習策略或評量工具，都有顯著的效果，且在美國社會科教學策略的應用也漸受重視（引自洪麗卿，2001）。不過國內對於概念構圖教學策略的應用，大部分是用於自然科學學習與科學資料閱讀，如王薰巧（2003）、徐欣郁（2003）、陳俊宏（2003）、何治鈴（2001）、林郁展（2001）、徐兆正（2001）、吳裕聖（2000）等；用於社會學習領域教學研究的，也大多為國小階段，如孫郁純（2006）、蕭若蘭（2004）、朱南平（2003）、陳永春（2002）、洪麗卿（2001）等，真正實施在國中社會學習領域的教學研究，僅有蔡慈清（2003）曾以台北市某國立綜合中學國中部三年級兩個班的學生進行之國中公民與道德第三冊「經濟生活」之第九課「政府的職能」中「政府的收入」為概念的概念

構圖教學策略研究，考量該研究的成果，包括實驗組與控制組在單元成就測驗中並無顯著差異，且學生對於概念構圖教學策略持負面態度，究其原因，研究者認為，研究對象選擇國三學生並不適合，因為此時學生多想單純且快速的精熟知識，不想耗費太多時間接觸新的教學模式；且此研究用單一旦複雜的概念圖示，也是造成學生學習意願消極的重要因素。研究者認為，在國中階段實施概念構圖教學策略，透過多種概念圖示的運用，讓學生體認到概念構圖教學策略對於學習的意義化與知識理解能力的深化，並對學習成效有顯著助益，進而建構自己的意義學習模式，此即本研究最主要的動機。

第二節 研究目的與研究問題

基於上述研究動機，本研究擬以九年一貫社會學習領域公民課程第三冊政治相關課程之「政府」為研究之概念，來探究學生對此單元之概念學習，期能達成以下的研究目的。

壹、研究目的

本研究之研究目的為：

- 一、 觀察概念構圖教學策略運用於八年級學生政府概念學習之情形。
- 二、 探討八年級學生政府概念之另有概念與概念改變的情形。
- 三、 探討概念構圖教學對八年級學生政府概念學習成效的影響。
- 四、 探討學生對概念構圖教學策略的看法。
- 五、 透過概念構圖教學行動研究，提升教師專業成長。

貳、研究問題

根據以上的研究目的，本研究之研究問題為：

- 一、 概念構圖教學策略運用於八年級學生政府概念學習之情形為何？
 - (一) 八年級學生接受社會學習領域公民課程概念構圖教學的學習過程與學習情形為何？
 - (二) 概念構圖教學策略運用於八年級學生政府概念學習，遇到的限制或困難為何？該如何克服？如何修正？
- 二、 八年級學生政府概念之另有概念與概念改變之情形為何？
 - (一) 八年級學生政府概念的另有概念與成因為何？
 - (二) 八年級學生接受「政府」概念構圖教學後，概念改變情形如何？
- 三、 概念構圖教學對八年級學生政府概念學習成效有何影響。
- 四、 學生對概念構圖教學策略的看法為何？

第三節 研究範圍與限制

本研究雖力求嚴謹，但在實施過程中，仍有許多因素難以克服。茲將本研究之範圍與限制，分別說明如下：

壹、研究範圍

一、就研究內容而言：

(一) 行動研究課程部分：本研究以九年一貫社會學習領域八年級公民課程第三冊政治相關課程之「政府」為研究之概念，來探究學生實施概念構圖教學策略之教學成效。

(二) 研究工具部分：本研究係以行動研究的方式，透過實施概念構圖教學策略、教學省思日誌、教學觀察評鑑表、教室觀察記錄、概念圖學習單、回饋表、訪談記錄、教學意見調查問卷、以及學校社會學習領域公民科定期考查的成績，來探究學生概念學習的情形及其相關因素。

二、就研究對象而言：

本研究為實務教學的行動研究，為不影響課程之正常進行，本研究以個人所任教之基隆市立某公立國中八年級二個班的學生為研究對象。

貳、研究限制

一、研究推論方面：

本研究受限於人力、時間、經費及受試學生班級編制之各項因素，而無法實施全面性的實驗教學，而僅以研究者任教之基隆市某公立國中八年級二個班的學生為研究對象。且研究者認為學生個別的認知發展與概念建構有其獨特性，生活經驗也各有不同，因此所呈現出來的概念圖不但具有個

別差異且詮釋及說明也不盡相同，因此研究分析的結果不適宜類推至其他不同年級及不同地區的學生。

二、 教學成效方面：

一般課程之學習目標可分為認知、情意、技能等三部分。但研究者參考有關概念構圖之國內外學術期刊及研究報告後，發現概念構圖教學策略主要應用在認知層面的學習與評量。故本研究之學習成效僅界定在認知層面的部份；至於情意與技能項目之教學成效，則不在本研究之考量範圍。

第四節 名詞釋義

本研究之相關名詞釋義如下：

壹、概念構圖教學策略

概念構圖是 Novak 根據 Ausubel 的學習理論所發展出來的學習策略，它是使用命題形式的概念圖（concept maps），來表徵概念與概念間的聯結關係，並以此概念圖作為評量與研究學習者概念結構的依據（余民寧，1997）。本研究所指之概念構圖教學策略，乃是指運用現行國中公民科教材，由教師、學生或師生合作運用視覺化的概念圖示建構概念，並在圖示完成後輔以口述或文字說明的教學進行方式。

貳、八年級學生

民國 90 年開始實施之「國民中小學九年一貫課程」特別強調「一到九年級課程的一貫性與統整性」，在課程綱要中提到學習領域、學習節數、分段能力指標及基本能力都以一至九年級列表。因此，目前各縣市多將原本稱國中一年級、二年級、三年級，逐年變更為「國民教育階段七年級、八年級、九年級」簡稱七年級、八年級、九年級。本研究所指之八年級學生，係指原國民中學二年級學生。

參、政府概念

本研究所指之「政府概念」，係指八年級學生在九年一貫社會學習領域公民課程第三冊政治課程中，所要學習的政府概念，包含中央政府與地方政府等概念。

肆、另有概念

根據 Bransford 和 Vye (1989) 的描述，迷思概念是指學生不正確的先前概念。有些研究者也認為迷思概念具有錯誤想法的涵意，並且強調學生接觸科學理論或模式之後，他們會結合某些不正確的訊息到他們的概念結構裡，最後發展出不正確的想法；對於以「迷思概念」來形容學生所擁有的不正確想法，Abimola (1988) 則持相反的意見，他認為不應以否定的觀點來考量學生自我建構的知識，應當尊重學生自發想法的自主性與價值，所以主張以「另有概念」來描述學生真正的想法（引自劉俊庚，2001）。

本研究採用「另有概念」的定義，指學生在「政府」單元概念構圖學習單中，概念圖繪製錯誤者，且在訪談過程中表達出不同於一般大眾或專家的想法，此即代表學生對該政府概念具有另有概念之傾向。

伍、概念改變

概念改變是指學生在學習概念時先前概念（preconception）的變化狀況。個體在學習某個概念前已具有一些想法，這些想法與專家的概念有所不同，在經由概念衝突教學後與原先想法不同者為概念改變。在本研究是指學生在「政府」概念構圖學習單上之概念改變，分質與量兩個部分來探究。質的部分是分析所選取之學生在學習單上概念的陳述狀況，當概念陳述愈複雜愈精緻，表示其概念改變的教學成效愈佳；量的部分則是探討學生建構出的概念，其屬性與專家概念定義屬性相同者愈多時，表示其建構之概念意義與內涵愈受科學社群所認同，概念改變的成效愈佳。