

教育研究與 發展期刊

Journal of Educational
Research and Development

第二十一卷 第一期
2025年3月

國家教育研究院

NATIONAL ACADEMY *for* EDUCATIONAL RESEARCH

i 編輯委員

iii 主編的話

研究論文

- 1 一所國中國文教師運用學生聲音回饋促進教師專業發展之研究
曾碩彥
- 39 理想與現實：108 課綱高中公民與社會科課程改革之執行評估
范育綺、曾冠球
- 69 翻轉教室對師資生教育心理學課程學習投入與學習成就影響之研究
黃寶園
- 105 徵稿啟事
- 111 審稿辦法
- 116 《教育研究與發展期刊》投稿者基本資料表
- 117 授權書

Contents Vol.21 No.1

i Journal of Educational Research and Development

iii Words from the Executive Editor in Chief

Research Papers

- 1 A Study on the Use of Student Voice Feedback to Promote Professional Development among Junior High School Chinese Language Teachers
Shou-Yen Tseng
- 39 Between Ideals and Practice: Evaluating the Implementation of Senior High School Civics and Society Curriculum Reform under Taiwan's 2019 Curriculum Guidelines of 12-Year Basic Education
Yu-Chi Fan / Kuan-Chiu Tseng
- 69 An Investigation into the Effects of Flipped Classrooms on Learning Engagement and Academic Achievement in Educational Psychology Courses for Pre-service Teachers
Bao-Yuan Huang
- 107 Journal of Educational Research and Development Call for Papers
- 113 Paper Review Regulations
- 116 Journal of Educational Research and Development Submission Form
- 118 National Academy for Educational Research Authorization Letter for Use of Articles Published in Journals and Magazines

教育研究與發展期刊 第二十一卷第一期
Journal of Educational Research and Development

2025 年 3 月 31 日出刊

Vol.21, No.1, March 31, 2025

創刊日期：2005 年 6 月 30 日

Date Founded: June 30, 2005

發行人

Publisher

林從一
Chung-I Lin

國家教育研究院院長
President, National Academy for Educational Research

主編

Editor in Chief

楊洲松
Chou-Sung Yang

國立暨南國際大學教育學院學士班教授兼副校長
Professor and Vice President, Interdisciplinary Program of Education, National Chi Nan University

編輯委員

Editorial Board

王如哲
Ru-Jer Wang

國立臺中教育大學教育學系特聘教授
Distinguished Professor, Department of Education, National Taichung University of Education

余民寧
Min-Ning Yu

國立政治大學教育學院特聘教授兼院長
Distinguished Professor and Dean, College of Education, National Chengchi University

侯永琪
Angela Yung-Chi Hou

國立政治大學教育學系教授
Professor, Department of Education, National Chengchi University

張新仁
Shin-Jen Chang

財團法人大學入學考試中心主任
President, College Entrance Examination Center

陳昫萱
Yun-Shiuan Chen

國家教育研究院教育制度及政策研究中心副研究員
Associate Research Fellow, Research Center for Education Systems and Policy, National Academy for Educational Research

甄曉蘭
Hsiao-Lan Chen

國立臺灣師範大學教育學系教授
Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University

蔡明學
Ming-Hsueh Tsai

國家教育研究院教育制度及政策研究中心研究員
Research Fellow, Research Center for Education Systems and Policy, National Academy for Educational Research

蔡清田
Ching-Tien Tsai

國立中正大學師資培育中心教授
Professor, Center for Teacher Education, National Chung Cheng University

龔心怡
Hsin-Yi Kung

國立彰化師範大學教育研究所教授
Professor, Graduate Institute of Education, National Changhua University of Education

主編的話

國立暨南國際大學教育學院學士班教授兼副校長 楊洲松

本期《教育研究與發展期刊》所刊出的三篇學術論文，從國中國文教學的教師專業發展、高中公民與社會科課程改革，到翻轉教室對師資生學習投入與學習成就的影響，質性與量化研究取向兼具地探討了教育實踐中的創新與挑戰，為實務與政策提供了深刻洞見。每篇稿件均經過嚴謹的匿名外審、作者反覆修改，最後再經編輯委員會全體委員複審及討論後，方決議刊載出這三篇優秀論文。

第一篇《一所國中國文教師運用學生聲音回饋促進教師專業發展之研究》透過訪談、課堂觀察、反思實踐與同儕支持等質性方法，探討學生的回饋如何能夠協助教師從技術調整到對於教育本質的思考，為教師專業成長提供了實用行動的架構。

第二篇《理想與現實：108 課綱高中公民與社會科課程改革之執行評估》藉由訪談高中公民教師，審視 108 課綱社會科課程改革的實踐成效。文中指出，課綱理想設計上的探究式教學與跨領域學習，由於受制於教學時間、升學壓力與教師專業能力等現實因素之影響而無法完全落實；建議教育政策需配套實踐，才能避免流於形式。

第三篇《翻轉教室對師資生教育心理學課程學習投入與學習成就影響之研究》則運用準實驗研究方式，針對師資生的課程進行翻轉教室以探討學生學習投入與學習成就。研究顯示，翻轉教室的教學模式無論在學生學習投入與成就上均有正向成效，這可為教育創新提供了基於實證的重要支持成果。

以上三篇論文在研究領域上，涵括了教師專業發展、課程與教學、師資培育等，研究方法則有質性、有量化，研究階段橫跨國中、高中與大學階段。本期全刊呈現出相當多元多樣的研究面貌，值得教育人員深入閱讀思考，必有助於教育工作的省思與體悟。

感謝參與審稿的諸位教育領域的先進，也感謝作者對於教育議題的熱切投入，期盼這些研究者的努力能夠發揮影響力，為臺灣教育提供擲地有聲的回饋；也誠摯感謝編輯委員和出版同仁的努力，使得本期《教育研究與發展期刊》順利付梓。

主編 **楊洲松** 謹識

2025年3月27日

一所國中國文教師運用學生聲音回饋促進 教師專業發展之研究

曾碩彥 臺北市立大學師資培育及職涯發展中心助理教授

摘要

本研究探討臺灣一所國中三位不同資歷國文教師如何運用學生聲音回饋促進專業發展。透過質性研究方法，包括教師深度訪談、學生焦點團體訪談、課堂觀察及教師反思日誌，揭示學生聲音在國文教學中的「平衡」與「轉化」角色，以及教師反思性實踐的深化與專業身分重構過程。研究發現，學生聲音在國文教學中扮演著平衡傳統與創新、促進教學方法轉變的關鍵角色。教師在回應學生聲音過程中，反思性實踐從技術層面的調整，逐步深化為對教育本質和教學理念的批判性思考，促進了教學方法的創新和教師角色的轉變。本研究之國中國文教師的實踐經驗，歸納建構出「運用學生聲音回饋促進教師專業發展模式」，包含學生聲音回饋蒐集機制、教師反思與實踐循環，以及同儕支持與協作網絡三個核心要素。本研究從運用學生聲音的回饋，為理解和促進教師專業發展提供更多元的視角，對國文教學實踐的改進和師資培育政策之制定提供建議。

關鍵詞：學生聲音、教師專業發展、反思性實踐、國文教學



A Study on the Use of Student Voice Feedback to Promote Professional Development among Junior High School Chinese Language Teachers

Shou-Yen Tseng

Assistant Professor, Center for Teacher Education and Career Development, University of Taipei

Abstract

This study explores how three junior high school Mandarin Chinese language teachers in Taiwan, each with varying levels of teaching experience, utilized student voice feedback to facilitate their professional development. Adopting qualitative research approach, the study employed in-depth teacher interviews, student focus group interviews, classroom observations, and teacher reflective journals to examine the roles of student voice as both a “balancing” and “transformative” force in Chinese language instruction. The findings indicate that student voice plays a pivotal role in balancing tradition with innovation and in catalyzing pedagogical transformation. Through engaging with student feedback, teachers evolved from solely making technical adjustments to engaging in deeper, critical reflection on the nature of education and their instructional philosophies. This reflective practice led to pedagogical innovation and a redefinition of the teacher’s professional identity. Drawing from the teachers’ practical experiences, this study proposes a model for “facilitating professional development through student voice feedback”. The model consists of three cores components: mechanisms for collecting student feedback, a cyclical process of teacher reflection and practice, and a peer support and collaboration network. By highlighting the role of student voice, this study offers a multifaceted perspective on understanding and advancing the professional development of teachers. It also provides recommendations for enhancing Chinese language instruction and informs on the formulation of teacher education policies.

Keywords: student voice, teacher professional development, reflective practice, chinese teaching



壹、前言

近年來，部分大學中文系面臨招生與停招的困境，引發各界對人工智慧時代下的人文學科有更廣泛的討論，此一趨勢反映出中文科系的教育困境，也間接凸顯中小學國語文教育體系可能面臨的危機。隨著學生學習需求的轉變，傳統的國文教學方式面臨重大挑戰，這促使我們必須重新審視學生在國文學習過程中的主體地位及其對學科本質的影響。國文學習的核心在於文本的深層理解與意義詮釋，當學生能從被動的知識接受者蛻變為主動的意義建構者時，不僅能以自身生命經驗與文本對話，更能深化對文本的理解。因此，學生主體性的展現不應侷限於對教學方式的回饋，更應擴及到文本意涵的詮釋與理解層面。學生透過主動參與的學習過程，不但能提升學習動機（Fielding, 2004），也能藉此深化對國文學科知識的探索，從而提升整體學習成效。在此脈絡下，如何在既有的課程框架、時空條件限制下，推動國文教學的改革與創新，以回應學生的學習需求並激發其學習興趣與動機，已成為當前亟需探討的關鍵議題。

若從全球教育改革趨勢來看，經濟合作暨發展組織（Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD）《2030 年教育》（OECD, 2018）框架與臺灣《十二年國民基本教育課程綱要總綱》（以下簡稱 108 課綱）（教育部，2014）均強調，應培養學生積極參與並影響周遭環境的能力，由此可見，學生主體性（agency）已成為教育核心，「學生聲音」（student voice）成為焦點。因此，重視學生需求與觀點，傾聽和回應學生聲音並將其納入教育決策與課程教學實踐過程中，就成為備受關注的方向。而國中學生正處於發展自我認知和表達能力的重要時期，引導學生表達對學習的看法本身就成為有價值的教育過程。

然而，傳統的教師專業發展模式往往忽視教師的主體性和實踐智慧，難以有效促進教師的深層學習和轉變，尤其是餵食式、一次性的培訓或工作坊（Darling-Hammond & Richardson, 2009）。此情況下，藉由聆聽和回應學生的聲音，教師可以獲得學生學習需求和困難的真實反饋，從而調整和改進自己的教學實踐（Conner, 2022），過程中也能促使教師重新審視自己的教學理念和專業身分，推動其專業認同的重構（Mitra et al., 2021），此提供了革新教師專業發展模式之重要取徑。基於此，本研究以一所國中為個案，以質性研究方法，探討國文教師如何運用學生聲音促進其專業發展，研究目的如下：

一、探究國中學生對國文課程內容、教學方法和評量方式的真實感受和需求。

- 二、分析學生聲音對國中國文教師教學實踐、反思過程和專業認同的影響。
- 三、從國中國文教師的教學實踐經驗，建構運用學生聲音回饋的教師專業發展模式，探討其創新潛力、可行性與挑戰。

貳、文獻探討

一、學生聲音的定義及課程教學中的應用

（一）學生聲音的定義與重要性

在全球化的浪潮下，西方國家以學生為教育主體的教育思潮蓬勃開展，我國 108 課綱亦提及以學生為主體、學生作為自發主動學習者的教育願景與目標（教育部，2014），學生是學習者也成為教育的主動參與者，因而，以學生為視角出發的意見與觀點便開始受到重視。此可追溯自《聯合國兒童權利公約》（*Convention on the Rights of the Child*）及對兒童（學生）重新概念化，肯認了學生能成為積極且具有能動性的公民，此一發展促成「學生聲音」概念與活動的盛行，學生聲音開始逐漸成為教育改革與學校革新的催化劑（Flutter, 2007）。

學生聲音的概念強調學生在教育過程中的主動參與和影響力，Cook-Sather（2006）將學生聲音定義為學生有意義的存在、發聲，並有能力影響學校的分析、決策和實踐且可能改變學校的運作方式，不僅是被動地接受現有的教育模式，學生能成為主動參與者。Fielding（2004）認為單純將學生聲音作為訊息來源，無法真正讓學生賦權，應該要發展從「為學生說話」到「與學生對話」的模式，讓師生能更平等地參與課程意義的創造。Mitra 等人（2021）認為學生能對教學方法、課程內容提供反饋，參與學校甚至延伸至地區性的教育政策制定，彰顯出學生聲音的多層次廣泛應用空間，以及根據不同情境採取適當的應用策略。當學生感到自己的聲音被教師聆聽時，學生對於學校及課堂的情感、行為及認知參與度均可能提高，教師也能藉由徵求學生對於課程內容理解的反饋而調整教學策略，提高學生的學習興趣與效果。本研究所指的學生聲音是指學生有機會表達自己的觀點和想法，並參與影響他們教育經驗的決策過程，學生成為教育過程中的主動參與者，而不只是被動的接受者。

在臺灣的教育脈絡中，學生聲音的實踐隨著 108 課綱教育改革推動而日益受到重視，本土研究亦開始探究此一現象。黃鴻文等人（2016）以學生課程觀的實證

研究指出，學生能主動建構對課程的詮釋框架，並對學校課程的運作提出獨特見解，該研究指出，學生對課程的詮釋與教師的設計意圖之間，存在認知上的差異，這些差異若能被納入課程設計考量，將能顯著提升課程改革的成功機率。此研究發現與，108 課綱落實以學生為中心的學習理念（教育部，2014），賦予臺灣學生更多課程選擇的自主與決定權之概念相互呼應。例如，高中學生面對多元選修課程時，能依個人興趣與升學規劃進行選擇；自主學習課程中，學生擁有學習內容與進程的決定權；參與機制上，學生獲得進入學校課程發展委員會、校務會議等決策場域的管道，使學生意見成為課程規劃的重要參考依據。曾碩彥等人（2022）對 108 課綱實施後高中學生課程觀的研究進一步證實，學生能清晰辨識不同課程類型的屬性與功能，也能根據個人升學需求策略性調整學習方式。此研究揭示學生作為知識主體，如何在制度框架內展現能動性，同時也指出學生聲音在課程設計與實施過程中的關鍵價值。綜觀臺灣教育改革脈絡，學生觀點與聲音的研究價值在於，可作為評估課程實施成效的指標，也為教育體制的轉型提供另一面向的檢視角度，標誌著臺灣教育從知識單向傳遞模式轉向對話性與反思性教育典範。

誠然，在實踐學生聲音的過程中也存在挑戰，就如同 Taines（2012）指出，在重視學生聲音的課堂或學校，仍有部分學生感到無力改變現狀因而放棄表達。因此，教師在傾聽學生聲音及採納其意見的過程中，就必須建立有效的回應機制，例如，教師可以定期向學生溝通交流，課程教學上因為學生反饋而做出改變。有些研究則批評學生聲音可能被用來強化教師而非學生的權力（Kidd, 2012），尤其是學校領導者和教師缺乏真誠承諾時，學生聲音很容易淪為形式主義，即便在提倡學生聲音的環境中，學生往往仍是被動的而非主動的變革領導者（Quinn & Owen, 2016）。

（二）學生聲音在課程發展與教學改進中之應用

Seiler（2013）曾描述一個基於學生聲音和選擇的科學課程模型，該模型允許學生參與決定學習的主題和方法，教師運用此教學方法來提高學生的參與度，還使課程更加貼近學生的實際需求和興趣，為學生的聲音和選擇創造空間。然而，其困難點在於教師要如何尋求滿足學生興趣和確保課程標準間之平衡，以及如何確保學習困難或落後的學生也能在課程發展中展現出自己的聲音。

在臺灣，108 課綱的實施落實了以學生為中心的學習理念，賦予學生更多課程選擇的自由（教育部，2014），例如高中學生能在面對多元選修課程時，能根據自身興趣與升學需求進行選擇，自主學習課程中，學生能夠主動規劃學習時間，並

參與學校課程發展委員會、校務會議等，學校也開始納入學生的意見。換言之，學生對課程的詮釋與行動策略，能反映其對學校課程的需求與期待，這為課程設計提供了重要參考（黃鴻文等人，2016）。

教師要如何於課堂上運用學生聲音，以促進課程發展和教學改進？Conner（2022）指出，教師使用多種技術來徵求學生的聲音，包括定期調查、即時回饋或公開討論，以調整教學法來回應學生的需求。例如，Beltramo（2017）和 Emdin（2017）指出美國科學課堂中使用的「共生對話」（co-generative dialogue）；Mitra 與 Serriere（2015）提出「標記式民主」（dot-mocracy）策略；Fraile 等人（2017）則說明教師可利用共同決策的概念，讓學生共同擬定課堂表現及作業的評量規準，以及 Baroutsis 等人（2015）提到學生所展現之「教學參與的聲音」（pedagogic voice）。

當教師於課堂上支持並多元地採用學生聲音的教學策略，便能提升教學品質，也能擴展在學生課程參與的經驗。然而，Black 與 Mayes（2020）的研究也提醒教師仍有可能對學生聲音持懷疑態度，擔心自己的權威或專業判斷受到威脅。因此，在推動學生聲音實踐時也需要同時關注教師態度與能力之培養。

此外，在東亞脈絡下的實踐經驗亦值得關注，如 Ip 與 Fok（2010）研究發現，香港的中學在諮詢學生意見時，往往侷限於活動派對主題等較「安全」的議題，反而在課程等重要事項上，學生很少有發聲機會。Ab Kadir（2018）在新加坡的研究也指出，雖然「思考型學校、學習型國家」政策將學生定位為核心，即使透過學生會等管道納入學生意見，在實際執行上，學生仍是教育政策的被動接受者，此造成了參與機制的形式化。中國大陸方面，Kan（2016）的研究指出，過去數十年來，中小學生的聲音和經驗長期被忽視，此問題直到 21 世紀初才開始受到研究者和公眾的關注，在中國大陸逐漸開放的社會脈絡下，學生表達觀點和意見的權利受到愈來愈多的重視，特別是在課堂教學方面。面對此發展趨勢，可探究之處在於，教師會如何在教學情境中，運用其權力來調節課堂對話和社會互動模式。因此，要真正落實學生聲音的理念，教師需將權力視為促進師生對話的工具而非控制的手段，而這樣的轉變，有賴於教師的專業成長與意識的提升。

二、從社會文化與反思性實踐檢視教師專業發展

（一）社會文化理論視角下的教師專業發展

Vygotsky（1978）的社會文化理論強調學習的社會性本質，認為學習過程深深

嵌入特定文化脈絡中，涉及個人知識技能的累積以及社會參與和身分建構。在此理論框架下，學生作為教育過程的直接參與者，其反饋、需求和期望成為塑造教師專業身分的關鍵社會因素，此與 Rogoff（1995）提出的「參與式轉化」概念相呼應，強調個體透過積極參與文化活動，在互動過程中不斷轉化自身的理解和實踐能力。

在教師專業發展方面，雖然臺灣尚未特別強調將學生聲音納入教師專業發展機制當中，但教師專業發展已成為重要研究焦點。例如，吳俊憲等人（2015）的研究發現，教師社群是教師專業發展的重要途徑，學校可根據發展特色和教師成長需求提出計畫，透過初階、中階與進階的培訓機制，逐步提升教師社群的品質。丁一顧等人（2019）從校長共創式領導、教師信任與教師專業學習社群的關聯性分析，證實教師信任在校長領導與專業社群間扮演關鍵中介角色，闡明專業發展必須奠基於組織成員間的相互信賴與協作關係；孫志麟（2022）則在探討臺灣教師專業發展現況時，特別指出教師面對學生多元背景時的跨文化溝通挑戰。在微觀的實踐意涵層面，將學生聲音納入教師專業發展機制，是為教師的反思資源，也是促進專業成長的關鍵途徑。黃鴻文等人（2016）及詹雨欣與宋明娟（2022）的研究均強調學生觀點對課程改進的重要性，不過關於教師如何有效詮釋學生聲音、師生之間如何形成良性互動模式，以及這種互動如何促進教師專業發展，仍待深入探究。

回顧國際相關研究，Fielding（2001）從社會文化視角出發，強調師生共構的重要性，將學生定位為教師專業發展的共同研究者，而非被動的教育接受者。Cook-Sather（2006）進一步證實，學生聲音不僅能促進教師教學實踐的改善，更能推動師生關係的重塑，使教師在專業發展過程中獲得更多元的反思視角。然而，這種整合也面臨諸多挑戰，包括如何平衡教師專業權威與學生參與、如何處理可能不夠成熟的學生回饋，以及如何適應轉變中的師生關係等。

綜合而論，將學生聲音系統性整合入教師專業發展的做法，符合社會文化理論強調的互動學習特質，也促進教學實踐的持續改進與創新。此整合為教師提供實踐之參考，有助於教師更準確地理解和回應教育環境中的教學需求。

（二）反思性實踐理論對教師專業發展的啟示

Schön（1983）提出「行動中反思」（reflection-in-action）和「行動後反思」（reflection-on-action）的概念，強調個人能夠不斷反思自己的實踐來學習和改進，將其運用於教師專業發展，可理解教師如何在日常教學中建構和重塑專業身分。其中，「行動中反思」指的是教師在教學過程中即時調整自己的行為和決策，例如國文教師在講解文言文時，能根據學生的反應調整解釋的方式和深度；「行動

後反思」則是教師在教學活動結束後，回顧和分析學生學習成效或課程設計、教學策略的合理與有效性。宋明娟（2021）指出除了這兩種策略之外，另有「為行動的反思」（reflection-for-action），是指在反思時思考未來能做的改變，透過此三種反思過程共構成完整的教學實踐循環。就國中國文教師而言，理論啟示主要體現在專業實踐與身分建構兩個層面。在專業實踐上，教師可根據具體情境、學生的反應與觀點進行反思，特別是在引導學生理解抽象文學意象時，這種反思更顯重要。在身分建構方面，如 Beauchamp 與 Thomas（2009）指出，教師透過持續反思能連結理論與實踐，促進自我認知，並理解專業身分如何受到特定教學環境和社會文化背景的影響。

在臺灣的研究中，張瑞菊與高敬堯（2023）針對師資培育大學教師、在職教師和師資生組成的專業學習社群，實施共同備課、觀課和議課的模式來提升教師的專業能力進行研究。結果顯示，此模式有助於增進師資生對國語文深度教學的認知和應用能力。由此進一步的思考，在共同備課、觀課和議課的過程中，是否有機會系統性地蒐集和整合學生的反饋？或許，學生的回饋能成為教師反思的重要來源，豐富教師的「行動中反思」和「行動後反思」的效果，為教師的反思提供額外的視角，豐富其教學實踐。就如宋明娟（2021）曾提出促進教學反思的策略，包括幫助教師理解反思的複雜性和多層次性，以進行更深入的反思，培養教師進行行動研究的能力。

本研究將以社會文化理論與反思性實踐理論的互補視角，深入探討國中國文教師的專業學習與身分建構歷程。其中，社會文化理論強調學習的社會性和情境性，有助於理解影響教師學習的環境因素；而反思性實踐理論則聚焦於教師如何在此環境中主動學習和改進。

三、國文教學的理論基礎與研究趨勢

本研究牽涉國文科教師的教師專業發展，聚焦於國文科教師運用學生聲音回饋促進專業發展，探討的重點在於國文教學理論對教師實踐的意義與影響。此所指的國文教學理論，主要關注國文教師如何在實踐中建構教學知識，以及如何將理論轉化為有效的教學行動，為深入理解此一歷程，本部分從國文教師專業知識的建構、教學理論與相關研究進行說明。

（一）國文教師專業知識的建構

Shulman（1986, 1987）曾提出的教師專業知識體系包含三個核心要素：學科

內容知識、一般教學知識和學科教學知識（PCK），此概念運用於國文科教師，除需具備扎實的語文專業知識外，將此專業知識轉化為學生易於理解和接受的能力則更為重要。此轉化過程涉及教師對教材的深入理解與詮釋、適切的教學表徵選擇，以及根據學生需求進行教學調整的專業判斷力。因此，教師的專業知識除來自理論掌握，也包括在實際教學情境中不斷調整和精進，才能發展出真正有效的教學策略。

（二）國文教學理論及相關研究

歸納過往研究，國文教學理論的發展可由語言知能、文學素養與思辨能力等核心面向探討（王更生，2001；王明通，2009；丘愛鈴，2021；黃靜芳，2021），其中也蘊含當代語文教育回應社會變遷之意涵。在語言知能的培養方面，著重於聽說讀寫等基本語文能力的系統化培育，建構學生的語文運用基礎，在數位化時代的脈絡下，語言知能的內涵已從傳統的紙本識讀，擴展至個人口語或跨媒介的理解與表達。文學素養的涵育面向，則是強調當代科技與效能的社會氛圍中，藉由文本賞析與情意陶冶，培養學生的人文素養，其能深化學生的審美體驗、涵養其人文關懷，過程中關注學生個人身心的發展及主體性之彰顯。最後是思辨能力的建構，呈現出訊息快速流動的社會趨勢中，批判思考與創造力的培養已然成為國文教育的核心任務，此面向著重培育學生具備分析、詮釋、判斷與創新的能力，此能回應當代社會的迫切需求，奠定學生表達自我觀點、進行深度對話的重要基礎。

特別是本研究關注於強調學生聲音的教育脈絡中，思辨能力的建構既是學生主體性展現的前提，也是促進其深度參與學習的關鍵途徑，由國文教學理論之典範基礎，顯示出從技能導向轉向整體素養培育的轉變，可看出當代國文教學重視基礎能力的紮根，也關注更高層次的思維開展。

參、研究方法

一、研究場域和研究參與者

（一）研究場域

本研究以臺灣北部一所公立國中（藍天國中，化名）為研究場域。該所學校位於都會區，學校社區多為公司行號與商家並有多間商業大樓，學生人數約 1,000 餘人，多數學生的家庭背景屬於中產階級以上，家長職業以公職、服務業、金融業

及小型公司負責人等為主。藍天國中之所以開始執行學生聲音反饋專案，主要是該校國文科 CT2 教師的倡議與號召，在 CT2 教師進修學位的過程中，深受學生聲音相關教育理論的啟發，決定嘗試使用此方法提升學生學習動機並促進自身專業成長。同時自發在校內組成社群，於國文科教學中試行此教學理念與方案，期能為學校的教師專業發展與課程教學改革提供經驗。研究場域選擇主要是基於研究者曾擔任中學國文科教師，透過學科專業網絡社群與該校建立初步聯繫。再者，該校多位教師積極推動校內國文科教學創新，在學校師長的引薦下，研究者有機會接觸到三位國文科教師，以探討學生聲音對教師專業發展的影響。藍天國中在國文科的配課制度上，除非教師因離職、進修或行政職務異動等因素必須調整課務，原則上從國一到國三都是同一位授課教師。本研究中的三位教師（CT1、CT2、CT3）皆從國一持續任教其班級的國文課程，使其能完整觀察學生在國文學習上的轉變，也更理解與回應學生的學習需求。

此外，研究進行前，為了解三個班級的教學模式與上課內容，於研究前蒐集相關資料，三個班級的教學模式普遍以教師講述為主，學生參與討論的機會較少。其中，教師們在尚未執行學生聲音課堂實踐時的國文教學素材眾多，表中所列如《五柳先生傳》等篇章，僅為本研究發現所引述之內容，從 2023 年 9 月 20 日（第 4 週）至 12 月 29 日（第 18 週），教師們則開始設計與進行融入學生聲音的課堂實踐教學，如表 1 所示。

表 1
班級教學概況一覽表

| 教師 | 初始教學方式 | 原有教學篇章 (研究發現所引述之內容) | 執行學生聲音課堂實踐後之 教學篇章 |
|-----|------------------------------|------------------------|--|
| CT1 | 傳統講述為主，僅有少數問答，無實質討論 | 《五柳先生傳》、《愛蓮說》、《兒時記趣》等 | 《空城計》、《論語》、《迢迢牽牛星》、《世說新語》、《余光中詩選》、《將進酒》、「緣木求魚」的典故情境劇、《木蘭詩》、《張釋之執法》 |
| CT2 | 傳統講述為主，偶爾安排分組討論，大約一次段考區間 3 次 | | |
| CT3 | 傳統講述並搭配問答，採師生個人一問一答方式進行 | | |

（二）研究參與者

本研究以三位任教國中二年級的國文教師作為主要研究對象，並進行深度訪談，分別為初任（1-5年教學經驗）、中堅（6-15年教學經驗）和資深（16年以上教學經驗）教師，教師基本資料如表2。這三位教師均為藍天國中的正式國文教師，是希望能從不同資歷的教師獲取更全面性的經驗與觀點，探討其教學經驗如何影響其對於學生聲音的理解和運用。

表 2
教師基本資料

| 班級教師代號 | 性別 | 教學年資 | 最高學歷 | 擔任職務 |
|--------|----|------|-------------|-------------|
| CT1 | 男 | 3年 | 中文系碩士 | 專任教師 |
| CT2 | 女 | 14年 | 國文系學士、教育系博士 | 教學組長 |
| CT3 | 女 | 21年 | 國文系碩士 | 專任教師、國文科召集人 |

同時本研究採用焦點團體訪談法來了解學生對國文課的看法與期望，原因是為獲得學生對於國文課的集體觀點，並提供教師知悉以作為課堂教學的回饋，也讓教師作為調整與設計課堂內容與教學方法的依據與參考。關於學生參與者，本研究採用立意取樣方法，為確保焦點團體訪談能蒐集到多元的學生觀點，從每班選取6名（男女生各3名）學生參與焦點團體訪談，以維持性別的平衡性，並促進討論的多元互動。學生基本資料如表3所示，背景資料主要是為了呈現本研究參與者的基本特徵及概況。

二、資料蒐集與研究實施

本研究採用質性研究方法，以教師個別訪談、學生焦點團體訪談、課堂觀察和教師反思日誌蒐集資料。研究時間由2023年9月開始至2024年1月結束，研究分為三個階段進行，時間如表4。

表 3
焦點團體學生基本資料

| 焦點團體代號 | 編號 | 性別 |
|--------|----|----|
| S1 | 1 | 男 |
| | 2 | 女 |
| | 3 | 女 |
| | 4 | 男 |
| | 5 | 女 |
| | 6 | 男 |
| S2 | 1 | 女 |
| | 2 | 男 |
| | 3 | 男 |
| | 4 | 男 |
| | 5 | 女 |
| | 6 | 女 |
| S3 | 1 | 男 |
| | 2 | 女 |
| | 3 | 男 |
| | 4 | 女 |
| | 5 | 女 |
| | 6 | 男 |

表 4
資料蒐集時間表

| 階段別 | 教師個別訪談 | 學生焦點團體訪談 | 課堂觀察 | 教師反思日誌 |
|-------------------|-------------------------|-----------------------|------------------------------|---------------------------|
| 第一階段 (第 3-6 週) | 第一次 CT1:2023/9/26 | 第一次 S1: 2023/9/12 | O | |
| | CT 2: 2023/9/28 | S2: 2023/9/13 | | |
| | CT 3: 2023/10/3 | S3: 2023/9/14 | | |
| 第二階段 第 6-15 週 | O | O | 2023/10/2 至 2023/12/29 | 2023/9/11 至 2023/12/29 |
| 第三階段 第 16-18 週 | 第二次 CT 1: 2023/12/26 | 第二次 S1: 2023/12/12 | CT1、CT2、CT3 班級 每週 1 堂課 | |
| | CT 2: 2023/12/28 | S2: 2023/12/14 | | |
| | CT 3: 2024/01/04 | S3: 2023/12/19 | | |

(一) 第一階段 (第 3-6 週)

進行第一次學生焦點團體訪談，訪談每次約 80 分鐘，時間為平常上課日放學後 16:10 至 17:30。訪談問題設計涵蓋了學生體驗國文課的多個層面，從課堂內容到課外活動，從現狀評價到未來期望，以深入了解學生的真實想法和需求。學生焦點團體訪談大綱如表 5 所示。

表 5
學生焦點團體訪談大綱

| 訪談面向 | 訪談問題 |
|-----------|---|
| 課程內容和教學方法 | 1. 你最喜歡國文課的哪個方面？為什麼？ 2. 你認為國文課最需要改進的地方是什麼？你有什麼具體建議嗎？ |
| 學習經驗和參與度 | 1. 你在國文課上有哪些機會表達自己的想法或參與課程設計？ 2. 你希望在國文課中學到什麼？這些期望有被滿足嗎？ |
| 教學互動和師生關係 | 1. 你可否說看看國文老師和同學間是如何互動？ 2. 當你對課程有建議時，你會如何向老師表達？老師通常如何回應？ |
| 課程評估和反饋 | 1. 你對目前國文課的評量方式有什麼看法？你認為還有其他更好的評量方式嗎？ 2. 你有機會對國文課程提供反饋嗎？這些反饋有被採納嗎？ |
| 理想課程設計 | 1. 如果讓你設計國文課，你會做出哪些改變？為什麼？ 2. 你心目中最理想的國文課應該是怎麼樣的？可以具體描述一下嗎？ |

此階段於 2023 年 9 月 20 日 (第 4 週) 將學生的課堂回饋提供給教師了解，教師藉學生的回饋進行反思與調整，在此階段結束時 (第 5-6 週)，進行教師的第一次深度訪談，每次訪談約 90 分鐘，以了解教師對學生回饋的初步反應和預計的教學調整計畫。再者，每位教師在研究期間每週撰寫反思日誌 (300-500 字)，記錄對學生回饋及教學的反思過程，也同步追蹤其思維的演變。教師訪談大綱如表 6 所示。

表 6
教師訪談大綱

| 訪談次數 | 訪談問題 |
|------|---|
| 第一次 | <ol style="list-style-type: none"> 1. 108 課綱實施後，你的國文教學有改變嗎？怎麼改變？ 2. 你如何看待學生對「古典文本與現代生活連結」的需求？ 3. 你如何在課程中平衡傳統內容和學生對當代議題的興趣？ 4. 你採用了哪些方法來提高學生在文言文課堂上的參與度？ 5. 你如何設計和實施多元化的評量方式？ 6. 你之後會如何蒐集和運用學生的反饋來調整教學？ 7. 你對傳統背誦式學習在現代國文教育中的角色有什麼看法？ 8. 在融入學生聲音的過程中，你預期可能會遇到哪些挑戰？ 9. 你過去如何與同事交流和分享教學創新的經驗？ 10. 基於學生的回饋，您計畫在接下來的教學中做出哪些調整？ |
| 第二次 | <ol style="list-style-type: none"> 1. 這學期你在國文教學上做了哪些主要調整？效果如何？ 2. 你採用了哪些新的教學方法來提高學生參與度？學生反應如何？ 3. 在平衡古典文本和現代內容方面，有什麼心得？ 4. 你實施的多元評量方式有哪些？效果如何？ 5. 融入學生聲音對你的教學實踐產生了什麼影響？ 6. 經過這幾週你有哪些重要的教學反思？這些反思如何影響教學？ 7. 納入學生聲音的過程中，你克服哪些挑戰？如何克服？ 8. 同儕支持和協作網絡是否提升你的專業成長？如何提升？ 9. 你認為這種教學方式對學生語文素養的培養有什麼作用？ 10. 未來你會如何繼續在教學中納入學生的聲音？有什麼計畫嗎？ |

（二）第二階段（第 6-15 週）

從第 6 週開始，教師除接收第一次學生焦點團體訪談的反饋資料，也開始主動性地進行學生聲音課堂實踐，採取多種策略來蒐集和回應學生的聲音，例如課堂即時回饋系統、學生學習日誌、小組討論等方式，持續獲取學生對課程的看法和需要。研究者在此階段開始進行課堂觀察，每位教師每週進行各 1 次課堂觀察，每次一節課（45 分鐘），此觀察頻率是為兼顧不過度干擾教學進程又能保持觀察的連續性，以追蹤學生聲音對教學實踐的實際影響，捕捉教師基於學生反饋所做的教學調整，了解教師專業發展的過程。在此階段，三位教師執行每週的共同備課會議、雙週一次的觀課與議課活動，此專業發展支持系統主要是針對學生回饋進行分析討論，並持續進行教學經驗的交流與創新。

（三）第三階段（第 16-18 週）

進行第二次學生焦點團體訪談，兩次學生的焦點團體訪談使用了相同的訪談

大綱，主要在確保問題的可對比性和一致性，有效追蹤學生觀點的變化，讓學生在第二次訪談中深化先前的回應。研究者也能根據第一次訪談的結果，適當調整問題的表述和深入程度，以充分捕捉學生觀點的演變。本研究兩次的教師訪談使用不同的訪談大綱，區別在於首次訪談旨在了解教師對學生反饋的初步反應和預計的教學調整計畫；第二次訪談則聚焦於評估教師在實踐過程中的變化、反思經驗，以及學生聲音對其教學實踐和專業發展的實際影響。教師專業社群在此階段進行整體運作成效的檢視與調整，共同分析一學期以來的共備、觀課與專業對話紀錄，檢討社群運作機制的效益，並規劃後續的推展方向，著重於歸納教師們透過協作機制所發展出的教學創新策略，以及分享運用學生聲音促進專業成長的具體經驗。

三、資料處理與分析

本研究依資料類型、受訪者身分及取得日期進行資料編號，詳見表 7。資料分析採取以下步驟：首先對訪談資料進行開放式編碼，將編碼整合為範疇，進而發展出模式；其次，依循 Blackledge 與 Hunt (1985) 的方法，對受訪者觀點進行分級與分類。研究者將分析結果與相關文獻進行對話，確立並描述與研究目的相關的概念、範疇與主題，從而深入理解學校現場訊息。此分析過程使研究者能深入探討國中國文教師如何在聆聽和回應學生聲音的過程中，進行專業學習和身分重構，揭示其中可能面臨的挑戰。

表 7
資料編號說明表

| 資料類型 | 編號方式 | 編號說明 |
|----------|---------------|----------------------------------|
| 教師訪談 | 訪 20230905CT1 | 2023 年 9 月 5 日對初任教師 (CT1) 的訪談紀錄 |
| | 訪 20230907CT2 | 2023 年 9 月 7 日對中堅教 (CT2) 的訪談紀錄 |
| | 訪 20230907CT3 | 2023 年 9 月 7 日對資深教師 (CT3) 的訪談紀錄 |
| 學生焦點團體訪談 | 焦 20230912S1 | 2023 年 9 月 12 日 CT1 班級學生焦點團體訪談紀錄 |
| | 焦 20230913S2 | 2023 年 9 月 13 日 CT2 班級學生焦點團體訪談紀錄 |
| | 焦 20230914S3 | 2023 年 9 月 14 日 CT3 班級學生焦點團體訪談紀錄 |
| 課堂觀察 | 觀 20231005CT1 | 2023 年 10 月 5 日對 CT1 班級的課堂觀察紀錄 |
| 教師反思日誌 | 反 20230908CT1 | 2023 年 9 月 8 日 CT1 的反思日誌 |

四、研究資料的檢證與倫理

本研究嚴格遵守研究倫理準則，採取多項措施確保研究的信實度和參與者權益。首先，研究者取得所有參與者的知情同意，採用化名和編號系統以保護參與者隱私（Kaiser, 2009）。在進行學生焦點團體訪談時，研究者依循 Punch（2002）的建議，採用適合青少年的溝通方式，包括使用簡潔明瞭的語言、互動式訪談方法，並給予充分的思考和表達時間，以降低權力不平等的影響。

為確保研究結果的可信度，本研究採用 Denzin（1978）提出的三角驗證法，結合學生訪談、教師訪談、課堂觀察和教師反思日誌等多元資料來源。同時，依據 Lincoln 與 Guba（1985）的建議實施成員檢核，邀請參與者審閱訪談逐字稿和初步分析結果，以確保資料的準確性和詮釋的合理性。

本研究的成員檢核分兩個階段進行：資料蒐集階段和分析階段的檢核。在資料蒐集階段，研究者於每次訪談後，將逐字稿交由受訪者確認內容的正確性。三位教師及焦點團體學生均確認訪談紀錄，部分受訪者並補充一些細節，例如：CT1 教師在提及文言文與現實生活脫節的反思時，起初並未提及課堂上的 BTS 及五月天的例子，後來在檢視訪談逐字稿時補充說明課堂的具體案例。在資料分析階段，研究者將初步的分析結果請教師及學生代表檢視，例如，在資料分析初期階段，有關呈現學生對多元評量看法之部分較少，但學生卻表達出其實學生代表也提供考試與評量資料呈現之意見，因而在資料分析與呈現的部分，歸納出「不只把課本背熟」之段落，呈現學生對多元評量的經驗。本研究承諾向參與者和學校回饋研究結果，並將研究發現轉化為實際的教育改善措施，以體現研究的社會責任（Sieber & Tolich, 2013），也能為改善國中國文教學和促進教師專業發展，提供具體且有價值的參考。

肆、研究發現

一、學生對國文課的反饋

此部分呈現學生對國文課的觀點，並以課堂觀察進行驗證。內容整合兩次學生焦點團體訪談的資料、課堂觀察紀錄，呈現學生的聲音和觀點，得以深入掌握學生的需求和期望，並了解學生的觀點與需求如何在實際課堂中得到回應。

（一）古典文本與現代生活連結的需求

國中學生能理解文言文在國文科的重要性，但同時也渴望接觸到更貼近日常生活的文學作品。學生提到：

像《五柳先生傳》、《愛蓮說》我們都知道重要但就覺得跟自己離很遠，新聞和媒體不是都報導要賺錢、過好生活嗎？但這些課卻都強調要清心寡慾。
（焦 20230913S2）

槓涵寫的《朋友的相交》、徐國能的《街角的冰淇淋小店》覺得比較有感，很貼近生活跟我們接近。（焦 20230912S1）

課堂觀察也發現，當教師在講解文言文時，如果能結合現代文學作品，或是舉例進行比較，或是引述以進行連結，學生的參與度有明顯的提高。例如：

課程上當老師在講《空城計》時，引入了新聞中烏俄戰爭和以哈衝突的國際戰爭例子做對比，課堂的氣氛就很活絡，學生討論的熱情度也明顯高漲。（觀 20231102CT1）

教師的反思日誌則提到：

要解決學生對古文的疏離感是困難的，以時事議題切入，學生有感，就能跟現代生活連結，下次課程準備時都必須考量這點（反 20231102CT1）。

（二）寫作能力提升與升學準備的期待

學生普遍都能理解國文課不只是學會詮釋與理解，還要能實際提升文字運用的能力，以能在會考作文有好的表現。同學提到：

老師教寫作文的時候，我的目標很簡單，就是會考要有五級分，還有寫 IG 的時候，不要被別人笑說寫字表達有問題。（焦 20230914S3）

會寫文章很重要，短的來說就是會考作文，聽說之後高中還有歷程檔案啊、高中小論文之類的，寫的好的話對升學都會有幫助。（焦 20230913S2）

作文指導的課堂上也驗證了這一點，學生問問題的頻率明顯高於講述性的課堂：

老師講解完後，同時有三位同學舉手詢問，老師分別對每位同學各約講解 3-5 分鐘不等，問問題的頻率與主動性高於講述課本內容。（觀 20231012CT2）

（三）社群媒體閱讀與表達能力之重視

學生非常關注國文課能否和社群媒體結合，反映出學生對於國文學習並應用於日常生活連結的企求。學生表示：

除了課文之外，我覺得要學的是讀懂媒體或是社群上的文字，看懂人家的意思或是語氣才是重點吧！（焦 20231212S1）

我認為國文重要的是學習正確和精準的表達自己的看法，自己內心或遇到一件事情，打在 line 上或是說出來的方式，就是國文課上應該要認真學的。（焦 20231214S2）

課堂觀察發現，當國文老師選取幾則熱門的網路文章作為教材，學生們展現出極大的興趣，學生提出以下的問題：

作者用哪些修辭手法來影響讀者的情緒？另一位則分享了自己的觀察：我發現有些網路用語會讓文章顯得很隨便，但讀起來又覺得很輕鬆，會讓人想繼續讀下去，想問老師怎麼兼顧這兩件事？（觀 20231107CT3）

（四）互動式教學活動的學習成效

學生們對於參與式或是具有科技互動創新的活動展現出強烈的興趣，反應了學生對於互動和創新教學方法的渴望。學生提到：

討論可以讓大腦醒過來，有分享就有學到東西，時間也過得比較快。像上次老師讓我們分組辯論《木蘭詩》裡面的性別議題。討論的氣氛就很熱烈，也釐清了一些大家本來的偏見。（焦 20231219S3）

另一位則表達對科技融入教學的期待：

在上《余光中詩選》這篇時，老師教我們用 CHATGPT 創作新詩，真的超神的。寫出來後，我們再小組討論修改，國文就變得很有趣。（焦 20231214S2）

課堂觀察也印證了這一點：

老師辦了一場文言文知識競賽，運用 Kahoot! 進行，全班同學都使用平板，平常幾位較為被動的學生都變成該組的主動發言者。（觀 20231123CT3）

教師則在反思日誌中提及：

運用 Kahoot! 進行文言文知識競賽時，數位工具可以連結古典文本和偏現代學習方式。對文言文較抗拒的學生，用這些數位就會變得願意主動參與討論，傳統內容用創新教學法，會比較容易激起學生表達意見的意願。（反 20231124CT3）

（五）多元評量方式的學習期待

學生對多元化的評量是充滿期待的，困難點在於無法掌握評分標準，相較於背誦式評量，學生對專題探究和口頭報告表現出較高的接受度，反映出學生更期待透過更真實與實用的方式來展現學習成果。學生表示：

有時候考試比較偏向反覆的記憶課本知識，像我做過新詩的專題，就深入瞭解過臺灣新詩的作家和主題，就因此讀了比課本多好幾倍。（焦 20231212S1）

在口頭報告方面，另一位學生提到：

國一的時候小組都沒人要講，現在發現常發表的人口語真的會進步，再來就是整理思路、表達能力變好。這些技能應該以後都會用到。（焦 20231219S3）

在課堂觀察發現當教師採用多元評量時，學生的批判思考和自主學習能力也得到增強：

有一組在研究余光中的詩作時，不僅查閱教科書和網絡資源，還去圖書館找專門的文學評論書籍。報告時會有自己的見解，以及對於傳統考試無法呈現的深度的探究和批判性思考。（觀 20231116CT2）

教師也在反思紀錄中提到：

當我們願意放手，不再執著於標準答案時，學生開始對余光中的詩有更多想像的可能，他們去圖書館找還能提出自己的想法，這樣學生的思考和理解就很明顯的有出來。（反 20231117CT2）

二、國文教師回應學生聲音的歷程

教師在聆聽和回應學生聲音的過程中，逐步進行反思性實踐，此過程能促進教師的專業成長，也針對國文教學進行創新與改進。

（一）從技術層面到批判性反思的轉變

1. 國文課與當代學生興趣結合的反思

研究發現，教師在聆聽學生聲音後，開始深入反思如何將國文課程內容與現今學生的興趣和生活經驗做結合，從最初的技术層面逐漸深化到對教學理念和國文教育本質的批判性思考。教師提到：

聽到學生提到學文言文是與現實生活脫節的說法，我起初只想著如何用更生動和有趣的方式解釋這些古文。後來我就思考為什麼要教這些內容？對現在國二學生有什麼意義？像我教《論語》時有提到「君子和而不同」這句時，我讓學生分析偶像團體中成員之間的互動。有學生很熱烈討論 BTS 或五月天成員如何在保持個性的同時又能團結合作，古老的語句就好像有了全新的理解。（訪 20231226CT1）

學生在第二次焦點團體訪談中的回饋也提及此教學轉變的效果：

老師用我們熟悉的例子來解釋，像防彈少年（BTS），他們在聯合國演講過。孔子可能都沒有過，就我們這時代的，這樣學起來就有感覺！（焦 20231212S1）

教師的做法，不僅提高學生的學習興趣，也重新審視國文教育的現代意義，課堂觀察也發現此一現象：

閱讀課上講解李白的《將進酒》，老師先讓學生欣賞了一段說唱音樂，然後引導學生比較古代詩人和現代說唱歌手表達感情的方式。有學生就在小組討論時，嘗試將《將進酒》改編成了說唱版本。（觀 20240102CT2）

教師在反思日誌中寫道：

雖然我是國文系畢業，但透過教學我還是重新思考了國文教學的本質。國文不是只能教學生背古文，還有欣賞、表達的能力。看到學生們在課堂上很投入，我更加地認為古典文學也必須與他們的生活和興趣結合。（反 20231229CT2）

2. 在古文教學中引入互動式教學法的深層思考

教師反思如何在傳統的教學過程引入創新且具變化的教學方法，透過實境演練及互動式教學提升了學生的課堂參與度，促進學生高階思維的能力，以批判性地思考古文教學的本質和目的，在保留傳統文化精髓的同時，也培養了學生的現代思維能力。教師提到：

之前我偶爾帶一些小組討論活動，但聽完學生的反饋之後，我才開始想為什麼古文教學總被認為是枯燥的？這激發我進行不同教學設計。像《張釋之執法》，我就設計了「國民法庭」和「君主專制」的實境活動，學生們要扮演各種角色，把古文和現代社會做對比，學生課堂參與度就很有很明顯的提升。（訪 20231003CT3）

課堂觀察紀錄也呈現了此教學的影響：

課堂上，同學很忙，為了扮演好各角色，一邊拿課本看字句理解、一邊又要在動作上呈現。有學生說：古代這樣判決太武斷了，跟現代社會的民主有很大的落差。（觀 20231219CT3）

（二）對國文教學假設和信念的重新審視

1. 重新評估傳統背誦式學習的意義

聆聽學生聲音的過程中，教師們開始重新審視傳統背誦式學習的意義，對過去學習經驗及現今教學信念進行反思。教師說道：

以前我們受到中文系訓練都會認為背誦就是學習語文的基礎，但這幾年來都會開始聽到學生開始頻繁的問「背了什麼時候用？」於是我就開始反思與改變，我現在更強調學生能用自己的話解釋。像之前有位學生在背《兒時記趣》中的「見藐小微物，必細察其紋理」這段時，順帶還提了自己在家抓到蜘蛛後的細細觀察的難忘經驗，因而對這篇文章感同身受，我會覺得這更有意義（訪 20230926CT1）

在課堂觀察也記錄了此種轉變：

國文閱讀課，學生不再只是單純地背誦《論語》中的句子，老師請同學先發表自己與文句相關生活經驗的一段敘述。「學而時習之，不亦說乎」，同學就提到了：班上大隊接力的經歷，國一第一次練習很慘，經過一年不斷練習，國二這次比三就有了好成績。（觀 20231205CT1）

2. 反思多元評量的作用

教師針對多元評量進行反思，改變傳統背誦式學習和評量方式，也重新審視國文教學的目標，引入多元評量的方式。教師寫道：

我覺得強調考試分數的觀念要慢慢調整，國文不靠分數顯示能力。我打平時分數重視讓學生創作，像學生用古詩選中《迢迢牽牛星》為主軸，分工畫插圖、配朗誦還有解釋旁白。這樣的學習效果和理解感受，就更全面和多元！（反 20231222CT1）

課堂觀察也記錄教師實施多元評量帶來的變化：

閱讀課堂上，老師正指導同學進行「成語典故情境劇」的排演。有一組學生延伸並創作「緣木求魚」的典故，結合和改編成現代校園情境的短劇，小組

全員動員，大家都很積極。（觀 20231228CT2）

多元評量也讓教師開始重新思考國文教學的本質與目標，教師提到：

傾聽需求和觀察學生實際表現後，焦點就會更關注學生是不是有把學的東西用出來，不再只是背多少內容。多元評量只是一個工具，讓我們老師重新去思考，國文要教什麼？素養要怎麼落實？這些課題。（訪 20240104CT3）

三、運用學生聲音回饋促進教師專業發展模式

根據研究資料，本研究歸納出「運用學生聲音回饋促進教師專業發展模式」，其中包含三個核心要素：學生回饋蒐集機制、教師反思與實踐循環，以及同儕支持與協作網絡。以下分別說明之。

（一）學生回饋蒐集機制

教師建立系統化及多元的學生回饋意見蒐集機制，包括定期的線上問卷調查、學生焦點團體訪談及課堂中的即時反饋。教師分享：

每單元結束後，我都會進行線上匿名調查，讓學生表達對上課過程的看法，是定期的。不定期的部分，我的桌上就放著意見箱，是實體的，學生可以隨時投遞他們的想法。（訪 20231228CT2）

課堂觀察也記錄教師在日常教學中蒐集學生的反饋：

教師運用數位版「即時反饋」系統，搭配平板的使用，上課過程，當教師詢問學生學習狀態時，學生就能提送理解程度鈕來呈現自己對內容的理解程度和興趣水平。（觀 20231227CT1）

學生在焦點團體訪談中也提到：

現在告訴老師我們的各種情況的方式變多，像寫多少、會不會，老師幾乎不用問，我寫錯或還沒寫的，老師就直接走到我旁邊。應該說就更即時，當然落後也就很容易被發現。（焦 20231214S2）

此機制讓教師即時了解學生需求和感受，並據此調整教學策略，目標是為了提高教學效果，並強化師生之間的互動與理解。

（二）教師反思與實踐循環

教師在蒐集學生回饋後，進入持續反思與實踐的循環歷程，包括對學生回饋的分析、教學策略的調整，以及在實踐中的再反思。教師在反思日誌中寫道：

學生回饋的價值在於用其他視角來看教學法和深層的學理念，像學生希望更多的古文和現代生活連結，我就會反思古文教學的現代意義，反思後我就會開始設計新的教學活動。（反 20231006CT3）

教師分享將反思轉化為實踐的歷程：

我得知學生在討論上的需求後，我開始系統化的設計討論和辯論活動，特別是處理抽象或複雜的文學概念，像我們先讀下學期的《空城計》時，我就用系統化的討論與辯論來講小說的「流動視角」。學生的參與和討論度就明顯提高。（訪 20230928CT2）

由上可知，教師分析學生的回饋，思考教學理念也據此調整教學策略，體現教師如何將學生聲音轉化為有效的教學實踐。實踐過程中，CT2 教師反思：

過去我們當老師的，單向教學對我們來說比較輕鬆，反正就教。那現在學生直接回饋或是我們要去聽，老師我們就是要放下唯我獨尊的專業感，分析學生回饋其實能很快的理解教學中的盲點。（訪 20231228CT2）。

CT3 教師反思：

過去 20 多年的教學經驗，讓我習慣以自己的節奏和方式在教，聽學生、有交流後就是要重新審視習以為常的教學做法。像是在教《論語》時，過去的模式就是讓學生背誦文句，但學生的回饋讓我們意識到，或許更重要的是建立對文本興趣的連結，那這就挑戰長期以來對教學的根深蒂固觀念。（訪 20240104CT3）

（三）同儕支持與協作網絡

本研究發現，同儕的協作網絡不僅是教師交流的平臺，也是將學生反饋系統化轉化為教學創新的動態機制。研究資料顯示出跨經驗層次的雙向知識流動現象，新手教師的創新實踐激發資深教師的教學動能，同時資深教師的經驗也為新手教師提供了反思的契機。CT1 教師從新手教師的角度反思此歷程：

我們三人定期聚會討論分享學生的反饋，激盪創意，大家教學年資不同，可以學經驗、進行反思，當然最重要的就是把學生聲音這部分轉化 □ 可能的教學方法。……在協作過程中，不是單向的資深教資淺或倒過來，學生的反饋就是讓我們能一起摸索前進。（訪 20231226CT1）

作為團隊中最資深的 CT3 教師也反思到：

20 年來，我很習慣獨自備課，這次協作，有聽到學生聲音、有和其他老師一起討論如何回應，教學就變成共同創造的過程。年輕老師創新想法常讓我眼睛一亮，加上學生直接回饋，自己就不會再被自己認為的老經驗所侷限。願意重新審視教學習慣，思考如何讓傳統經驗和創新想法更好地結合，課堂就更能夠回應學生的需求。（訪 20240104CT3）

此協作網絡產生教學知能催化與擴散的功能，當一位教師開始融入學生聲音進行教學實踐，就促進集體的教學創新。CT2 教師提到：

我們三個共備時，在開始實踐學生聲音的概念後，就討論很多將現代流行文化元素融入古文教學的實施經驗，例如，最近就是討論《世說新語》的六朝名士畫廊，我們都會分享在班級設計上，有些班活潑或是悶的，那堂課可以怎麼用。（訪 20231009CT2）

CT2 教師也反思：

班級和學生間的差異加上學生的直接回饋，提醒我們，教材轉化必須扣緊學生真實需求。像共同備課時，讓古典文本轉化為學生有感的課程，老師一起激盪，再加入學生聲音作為調整的方向，學生就會真的「有感」。（訪 20231228CT2）

在此協作網絡中，三位教師均進行反思：CT1 教師體認到協作突破年資的框架、CT2 教師發現共備讓古典文本更貼近學生、CT3 教師願意轉變獨自備課的習慣，此協作過程形成「學生聲音—教師反思—教學創新」之循環，教師們在對話中理解學生的需求後進行教學實踐，實踐經驗再回到同儕的協作平臺時，又更緊密連結教師專業成長與學生學習需求。

伍、討論

一、學生聲音在國文教學中「平衡」與「轉化」的角色

本研究發現學生對文言文學習呈現出雙重態度，學生一則能理解古典文學的重要地位，表現出對傳統文化的認同；另一則強烈表達對現代生活連結的渴望。如同一位學生在訪談中提到自己能知覺《五柳先生傳》、《愛蓮說》跟自己離很遠，新聞和媒體不是都報導要賺錢、過好生活嗎？但這些課卻都強調要清心寡慾之矛盾心理與經驗，顯見學生對課程內容與設計上的自主思考與學習的主體性。

Cook-Sather（2020）指出，學生聲音應被視為教育過程中的積極參與和貢獻，而非被動接受，Baroutsis 等人（2015）也進一步論述，學生既是知識的接受者，也是學習過程的積極參與者和意義建構者。在本研究中，當教師將古文與現代生活進行連結時，學生的參與度與學習興趣顯著提升，印證 Fielding（2004）所指出，藉由調整教學內容與方式，能有效改變教育過程中的權力結構和師生互動方式。在臺灣的教育文化脈絡下，傳統與創新的拉鋸顯示出立基於儒家文化傳統的國文教育，正面臨著如何與現代教育革新對話的挑戰。課堂觀察紀錄顯示，當教師在講解《空城計》時引入現代國際衝突案例，學生的參與度明顯提升，此教學轉化能打破傳統的師生關係，創造共同探究的學習環境，也在保留文化傳承核心價值的同時，實現教育的創新。

研究也發現，學生聲音在促進國文教學轉型上，尤其是數位時代的學習需求面上有著關鍵角色，學生普遍表達對社群媒體結合的期待，此發現呼應 Seiler（2013）的研究，指出當教師允許學生參與決定學習的主題和方法時，會讓課程更貼近學生的生活和經驗且提高參與度，就如本研究課堂觀察紀錄顯示，當教師採用 Kahoot! 進行文言文知識競賽時，被動的學生能夠成為該主動發言者。

綜合而言，學生聲音在國文教學中所呈現「平衡」與「轉化」作用，能夠促

進傳統與創新的對話、回應數位時代的需求，也推動教學模式的創新轉型。研究顯示，當教師能適切回應學生聲音時，不僅能提升教學效能，更能在保持文化傳承的同時，實現教育的創新發展。

二、教師反思性實踐的深化與專業身分重構

本研究發現教師透過回應學生聲音而展現三個層次的反思提升，首先是技術層面的調整，如改變課堂活動形式、調整教學進度等；其次是教學目的之反思，教師開始思考「為什麼教」的本質問題；最後則是對教師角色的批判性思考，重新審視國文教育在當代社會的定位與價值。

起初，教師會透過調整教學進度或改變課堂活動形式，例如用更生動有趣或更接近學生生活經驗的方式來解釋古文，在教學過程中即時的調整自己的行為與教學決策，此呼應 Schön (1983) 提出「行動中反思」(reflection-in-action) 的概念。接著，在「為行動的反思」階段，教師以反思日誌紀錄、共同備課討論和專業對話等機制規劃教學內容。例如在教《論語》時，CT1 教師根據學生對傳統講述方式的反饋，設計將「君子和而不同」與偶像團體互動連結的教案；又如 CT3 教師在規劃《張釋之執法》的教學時，基於前次教學經驗，預擬以「國民法庭」的實境活動深化學生理解，此落實反思 - 實踐 - 再反思的循環，展現教師如何透過系統性反思持續深化其教學實踐。

當學生表達他們在傳統教學方式下學習效果不佳的觀點時，這讓教師面對學生需求與傳統教學方法之間的矛盾時，會經歷認知失衡的狀態，而產生「失調困境」(disorienting dilemma) 的現象 (Mezirow, 1991)，促使教師開始質疑習以為常的教學假設和實踐，因而觸發深層反思和轉變。於是，教師會關注如何教，更開始思考為什麼教以及教什麼的根本問題，展現出「行動後反思」(reflection-on-action) 的特徵 (Schön, 1983)。隨著反思深化，教師的思考將超越單純的教學技巧調整，進而聚焦於國文教學的本質和意義，開始批判性的反思與質疑傳統教學模式的適切性，探討如何在當代社會背景下，使古典文學對學生產生更深遠的影響。當教師在實踐領域中嘗試新的教學方法（如將古文與現代議題結合）時，教師會在結果領域中觀察到學生反應的變化，這些觀察又會反饋到個人領域，促使教師進一步調整其信念和知識結構，此反思過程與 Shulman (1987) 提出的教師專業知識建構理論相呼應，特別是在學科教學知識的發展上，教師將專業知識轉化為學生易於理解的形式，也以持續的反思來調整此轉化過程，藉以回應學生的學習需求。

從教師的反思的歷程可以發現，初始階段為技術理性層面，主要聚焦於教學方法與策略的調整，例如增加生活化例證、調整教材呈現方式等教學行為的改變，仍侷限於工具性的思考。隨著持續回應及反思學生聲音內涵，進而轉向檢視教學目標，質疑既有課程設計與當代學生需求的連結性，讓教學內容能夠呈現出時代意義。此轉變標誌著教師從「如何教」的技術層面，提升至「為何教」的本質思考。最終是進入更深層的教育哲學省思，重新檢視國文教學在當代社會的定位與價值，超越單一課程或教學策略的層次，而延伸至對整體教育目標與教師角色的重新理解。

值得注意的是，教師在此過程中並非全然順應學生聲音，而是展現出專業判斷的拿捏。當學生表達希望減少文言文學習時，教師以創新教學設計來平衡學生需求與課程核心價值，既維持文言文的重要地位，又滿足學生對現代連結的期待。教師在轉化學生聲音為教學實踐時，必須審慎評估其教育意義，分辨表層需求與深層學習需要，確保教學改革既回應學生需求，又不偏離教育本質，可看出教師在採納學生聲音時的專業自主性。

三、運用學生聲音回饋促進教師專業發展

（一）學生聲音與教師專業發展的理論模式建構

從巨觀思維來看，本研究整合社會文化理論與反思性實踐理論，構建「運用學生聲音回饋促進教師專業發展模式」，此模式包含學生回饋蒐集機制、教師反思與實踐循環，以及同儕支持與協作網絡等三個要素，也回應國文教學理論中語言知能、文學素養與思辨能力的培養等核心面向（王更生，2001；王明通，2009；丘愛鈴，2021；黃靜芳，2021），藉由此模式的實踐，可展現出國文教學從技能導向轉向整體素養培育的典範轉移。

若從社會文化理論視角來檢視此專業發展模式，學生聲音成為教師專業發展的重要資源，也是催化教學創新的關鍵中介工具。本研究中體現了 Vygotsky（1978）強調學習發生於社會互動的脈絡中，且需透過文化工具的中介始能實現之觀點，當學生聲音成為社會性資源，協助教師在專業發展過程中進行自我超越時，學生聲音也就扮演著連結古典文化與現代生活的文化工具角色，促進教學實踐的轉化與創新。以 CT1 教師的教學實踐為例，其將《論語》中「君子和而不同」的抽象概念，與學生熟悉的偶像團體互動連結，便是實現「參與式轉化」之概念（Rogoff, 1995）。在轉化過程中，可看出教師對學科知識的深度理解，以及將古典文本轉化為學生生活經驗的專業能力。

其次為反思實踐的深化歷程，若從理論層面來看，本研究超越傳統反思性實踐，僅聚焦於教師個人經驗的限制，將學生聲音融入教師專業發展中，形成更具對話性的反思模式。在微觀的教學實踐層面，教師反思傳統背誦式學習的侷限，藉由學生回饋調整教學策略，重新審視國文教育的本質與目標，又或者如 CT3 教師將古代法律概念，轉化為現代法治教育情境等微觀的教師教學實踐面。此於文化詮釋層面的反思性實踐，補充了 Schön 的反思理論，也凸顯了反思性實踐在跨時代文化對話中的重要性。

教師角色經歷從知識傳授者向學習環境設計者的轉變，在此過程中發展出解讀學生需求與反思教學定位的能力，進而促進專業身分的重構。由此可見，教師在回應學生聲音的過程中，既關注基礎語文能力的培育，也注重文學素養和批判思考能力的涵養，從而實現教學理論與實務的辯證與統整。

（二）同儕協作網絡的實踐與轉化

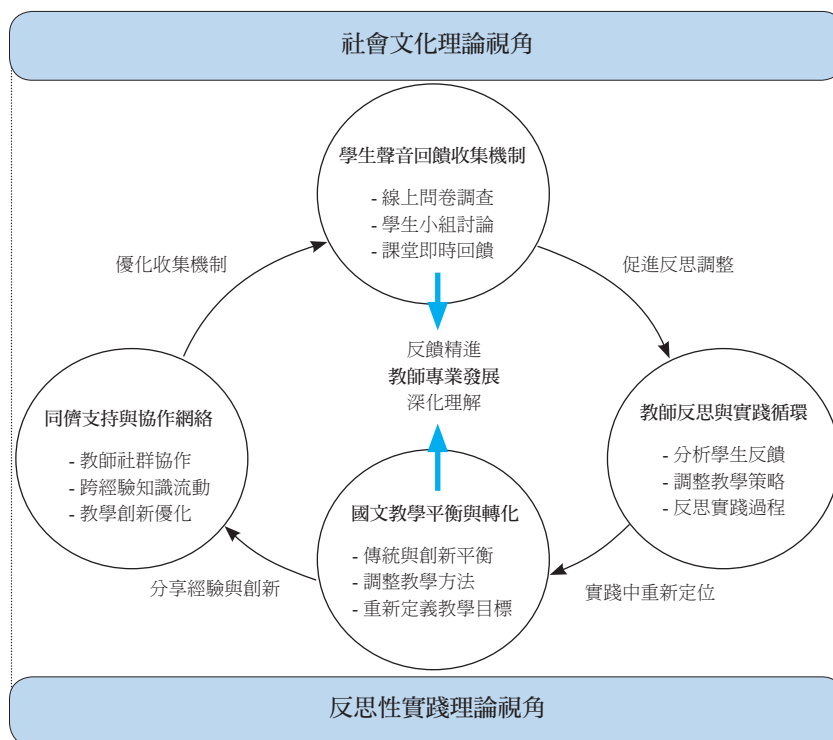
本研究觀察到同儕支持與協作網絡在教師專業發展中的功能體現在知識建構、實踐創新與專業認同三個面向，藉由傳統教師間的知識共享，進行從新手到資深跨經驗層次的雙向知識流動（Wenger, 1998）。

知識建構上，教師團隊突破個別經驗的限制，透過共同備課、觀課與議課，建立起系統性的教學知識庫，特別是在古典文學的現代轉化與學生聲音的回應策略上，形成具有可實踐性的教學模式。實踐創新層面，初任的 CT1 教師善於運用數位科技進行教學創新，如運用 Kahoot! 進行文言文教學，與資深的 CT3 教師則具備豐富的古典文本詮釋經驗，特別是在將抽象文學概念具象化的策略上，此跨經驗層次的對話創造出互惠的學習情境。教師專業認同的集體重構上，以持續性的專業對話與實踐分享，教師從獨立的知識傳授者轉變為學習社群的積極參與者，激發教師的創新意願，也建立起以學生需求為核心的教學文化，如 CT2 教師指出：「每次共備都先討論學生的反饋，像 CT1 提供新的教學工具想法，CT3 分享文本詮釋的經驗，主要是要根據不同班級特性調整教學設計。」（訪 20231228CT2）此協作模式突破了傳統師徒制的單向傳授。其中本研究發現之價值在於，此個別實踐經驗可以系統化的模式，化為可供傳播的專業知識，進而擴大影響力至其他學科領域，形成教學改革之動能。

由此，本研究的主要理論貢獻在於將學生聲音融入教師專業發展過程，歸納了由國中國文教學實踐所發展出的「運用學生聲音回饋促進教師專業發展模式」如圖 1 所示：

圖 1

「運用學生聲音回饋促進教師專業發展模式」：國中國文的教學實踐



（三）具體應用策略

學生聲音回饋促進教師專業發展模式，在社會文化理論與反思性實踐理論的視角下，形成專業發展的循環。為讓模式具體可行，本研究提出以下在國中國文教學實踐中的應用策略。

1. 建置學生聲音回饋蒐集機制

在國文教學的專業脈絡中，可藉由文本理解障礙診斷，辨識學生在文言文等古典文本的認知困難點與詮釋需求，或是建立文學詮釋對話平臺，提供具機制性與系統導向的師生互動空間，使師生之間如何詮釋文本有對話的可能。進而對學生實施閱讀反應定期追蹤，記錄學生對不同文類的理解與情感反應變化。

2. 建立教師反思與實踐循環

教師可進行教學調整即時記錄，捕捉教師在課堂中的技術層面反應與調整，建立教學理念定期檢視機制，協助教師從「如何教」的技術思考提升至「為何教」

的本質反思。規劃教師教學哲學討論工作坊，促進對國文教育本質與定位的批判性思考。

3. 建置同儕協作網絡平臺

可組織文本詮釋及教案共構社群，定期進行古典文本的多元解讀與現代轉化討論，辦理教學創新實踐工作坊，使不同資歷教師的專業優勢得以互補整合，並建立跨資歷教師協作機制，突破傳統師徒制的單向知識傳遞，形成如研究中不同資歷教師間的雙向專業對話，促進個體經驗向集體知識的轉化。

4. 落實教學平衡與轉化策略

建構古今文本連結教案資料庫，回應學生對文言文現代意義的連結需求，並推動多元評量機制，讓傳統背誦式評量轉向能力導向的多元評估。可定期舉辦語文教育定位研討，促進教師集體反思國文教學在數位時代的角色與價值，引導教學實踐從知識傳授，走向整合性語文素養的培育，實現國文教育在傳統與創新間的平衡發展。

陸、結論與建議

一、結論

本研究透過質性研究方法，探討國中國文教師如何運用學生聲音回饋促進專業發展，依研究目的歸納結論如下。

(一) 國中學生對國文課程呈現傳統與創新並重的需求

研究發現學生呈現出對傳統與創新並重的期待，在古典與現代的平衡需求上，學生雖然認同文言文的重要性，但渴望以現代化的詮釋方式理解古典文本。評量方式上，學生期待突破傳統背誦式的考試，轉而透過專題探究、口頭報告等方式展現學習成果，尤以寫作能力的培養上，關注會考作文的準備也重視日常社群媒體的表達能力。此外，學生展現出對科技融入教學的強烈期待，無論是數位工具的應用，或是將社群媒體文本納入學習內容，彰顯學生期冀以現代化的學習方式提升語文素養之期待。

(二) 學生聲音促使教師經歷從技術調整到本質反思的專業成長歷程

研究發現教師經歷技術調整到本質反思的深化歷程，教師反思層次的提升呈現出三個階段性的轉變：首先是教學技術層面的改進，其次是對教育理念的深入思

考，最終則發展為對國文教育本質和價值的批判性反思。教學實踐上，教師發展出創新的教學設計，如結合實境演練、互動式討論等方式，在維持課程核心價值的同時，靈活回應學生的學習需求。更重要的是，此過程重構教師的專業身分，從傳統的知識傳授者轉變為學習引導者，建立起在學生需求與教育本質間取得平衡的專業判斷能力。

（三）建構「運用學生聲音回饋促進教師專業發展模式」及確立實施條件

本研究以國中國文教師的實踐經驗，建構出「運用學生聲音回饋促進教師專業發展模式」。此模式包含三個核心要素：（1）系統化的學生聲音回饋蒐集機制：此機制在國文科的應用中，學生能對文本理解、語文表達和文學鑑賞的多元回饋。

（2）持續性的教師反思與實踐循環：在國文教學情境中，此循環體現在教師在傳統與創新間取得平衡，以及轉化學生回饋為教學創新的實踐。（3）動態的同儕支持與協作網絡：國文科教師的實踐經驗，為教師間的教學經驗分享與文本詮釋討論，形成良好的專業對話平臺。此三個核心要素在國文科的實踐中能相互支持，促進教師專業成長，也為此模式在學科教學情境的應用提供具體範例。其蒐集學生聲音、教師反思實踐、同儕協作的框架脈絡，也提供未來運用於其他學科教師專業發展的可能性。

整體而言，本研究的理論貢獻主要有三點：第一，整合社會文化理論與反思性實踐理論，建構「運用學生聲音回饋促進教師專業發展模式」，將學生聲音定位為教師專業發展的重要資源與教學創新的關鍵工具，形成對話導向的專業成長路徑。第二，拓展教學反思的層次，從技術層面的教學策略調整，延伸至對語文教育本質與價值的哲學性思辨，此反思體現於教師將古典文本轉化為現代學習情境的創新實踐中。第三，彰顯教師協作網絡中，跨資歷層次的雙向知識流動現象，超越傳統師徒制的單向傳授模式，呈現不同教學經驗教師，在回應學生聲音脈絡下的互惠學習與共同成長機制。

二、建議

本研究提出以下建議，以期促進國文教師的專業發展和教學實踐的改進。

（一）教育政策制定方面

在師資培育階段，建議將反思性實踐及學生聲音運用的相關課程納入必修科目，提供職前教師相關專業知能，並將學生聲音運用教學融入教師專業發展策略中，如將其列為教師專業學習社群的重點推動項目，並提供資源支持學校建立系統性的師生對話機制。

（二）學校行政人員方面

支持教師進行融入及採用學生聲音的教學創新作為，並提供必要的資源與技術協助，同時建立跨學科教師協作網絡，有效調整課程以為教師提供足夠的反思實踐與協作的時間與空間。

（三）國文教師方面

鼓勵並推廣教師採用多元化的學生聲音回饋與蒐集方法，並在教學設計中融入學生聲音，加強學生的參與度與學習興趣。並培養教師批判反思教學的能力，定期檢視教學理念，主動參與同儕協作網絡，以促進教師集體的專業成長。

誌 謝

感謝編輯與審查委員所提供重要之修訂建議，使本論文更臻完善。

參考文獻

- 丁一顧、王淑麗、江姮姬（2019）。國小校長共創式領導與教師專業學習社群關係之研究：以教師信任為中介變項。**教育科學研究期刊**，**64**（3），237-264。
[https://doi.org/10.6209/JORIES.201909_64\(3\).0009](https://doi.org/10.6209/JORIES.201909_64(3).0009)
- 王更生（2001）。**國文教學面面觀**。五南。
- 王明通（2009）。**中學國文教學法研究**。五南。
- 丘愛鈴（2021）。探究新制教育實習師資生的學科教學知能：素養導向教學的視角。**臺灣教育評論月刊**，**10**（10），1-9。<http://www.ater.org.tw/journal/article/10-10/topic/01.pdf>
- 吳俊憲、蔡淑芬、吳錦惠（2015）。教師專業學習社群「再聚焦、續深化」的精進作為。**臺灣教育評論月刊**，**4**（2），129-145。
- 宋明娟（2021）。教學反思：師資培育實習課程中的靈魂。**臺灣教育評論月刊**，**10**（10），58-63。<http://www.ater.org.tw/journal/article/10-10/topic/10.pdf>
- 孫志麟（2022）。證據說了什麼？國民中小學教師專業發展的樣貌。**師資培育與教師專業發展期刊**，**15**（1），1-27。<https://doi.org/10.53106/207136492022041501001>

- 張瑞菊、高敬堯（2023）。國小師資職前國語文內容深究教學之增能——以專業成長社群之課室研究為例。**師資培育與教師專業發展期刊**，**16**（3），1-25。
<https://doi.org/10.53106/207136492023121603001>
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。<https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/288/十二年國教課程綱要總綱.pdf>
- 黃靜芳（2021）。推動「素養導向」閱讀教學的探討。**臺灣教育評論月刊**，**10**（8），167-172。
<http://www.ater.org.tw/journal/article/10-8/free/15.pdf>
- 曾碩彥、黃鴻文、謝艾芸（2022）。108課綱實施後一所普通高中學生的課程觀。**臺灣教育社會學研究**，**22**（2），93-137。
<https://www.edubook.com.tw/OAtw/File/PDf/907272.pdf>
- 黃鴻文、鄭英傑、王俐蘋（2016）。為何不傾聽學生的聲音？學生課程觀及其對課程研究的啟示。**臺灣教育社會學研究**，**16**（1），127-152。
<https://www.edubook.com.tw/OAtw/File/PDf/406285.pdf>
- 詹雨欣、宋明娟（2022）。傾聽學生的聲音？中國大陸南方某小學五年級學生的課程詮釋。**教育研究集刊**，**68**（4），127-152。
<https://doi.org/10.53106/102887082022126804002>
- Ab Kadir, M. A. (2018). Singapore's educational policy through the prism of student voice: Recasting students as co-agents of educational change and 'disrupting' the status quo? *Journal of Education Policy*, *34*(4), 547-576. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1474387>
- Baroutsis, A., McGregor, G., & Mills, M. (2015). Pedagogic voice: Student voice in teaching and engagement pedagogies. *Pedagogy, Culture & Society*, *24*(1), 123-140. <https://doi.org/10.1080/14681366.2015.1087044>
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, *39*(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Beltramo, J. L. (2017). Developing adaptive teaching practices through participation in cogenerative dialogues. *Teaching and Teacher Education*, *63*, 326-337. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.007>
- Black, R., & Mayes, E. (2020). Feeling voice: The emotional politics of 'student voice' for teachers. *Cambridge Journal of Education*, *46*(5), 1064-1080. <https://doi.org/10.1002/>

berj.3613

- Blackledge, D., & Hunt, B. (1985). *Sociological interpretations of education*. Croom Helm.
- Conner, J. O. (2022). Educators' experiences with student voice: How teachers understand, solicit, and use student voice in their classrooms. *Teachers and Teaching*, 28(1), 12-25. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.2016689>
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence, and power: 'Student voice' in educational research and reform. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 359-390. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00363.x>
- Cook-Sather, A. (2020). Student voice across contexts: Fostering student agency in today's schools. *Theory Into Practice*, 59(2), 182-191. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1705091>
- Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters? *Educational Leadership*, 66(5), 46-53. [https://jorluiseptor.github.io/EQUIP1/supplemental_docs/PLC/Darling-Hammond,% 20L.% 20and% 20Richardson,% 20N.% 20\(2009\).% 20Teacher% 20Learning..pdf](https://jorluiseptor.github.io/EQUIP1/supplemental_docs/PLC/Darling-Hammond,%20L.%20and%20Richardson,%20N.%20(2009).%20Teacher%20Learning..pdf)
- Denzin, N. K. (1978). *Sociological methods: A sourcebook*. McGraw-Hill.
- Emdin, C. (2017). *For white folks who teach in the hood and the rest of y'all too: Reality pedagogy and urban education*. Beacon.
- Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, 2, 123-141. <https://doi.org/10.1023/A:1017949213447>
- Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30(2), 295-311. <https://doi.org/10.1080/0141192042000195236>
- Flutter, J. (2007). Teacher development and pupil voice. *Curriculum Journal*, 18(3), 343-354. <https://doi.org/10.1080/09585170701589983>
- Fraile, J., Panadero, E., & Pardo, R. (2017). Co-creating rubrics: The effects on self-regulated learning, self-efficacy and performance of establishing assessment criteria with students. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 69-76. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.03.003>
- Ip, C. W.-H., & Fok, P.-K. (2010). *Challenges of involving student voice in curriculum implementation: The case of Hong Kong*. The Chinese University of Hong Kong.

- Kaiser, K. (2009). Protecting respondent confidentiality in qualitative research. *Qualitative Health Research, 19*(11), 1632-1641. <https://doi.org/10.1177/1049732309350879>
- Kidd, W. (2012). Relational agency and pre-service trainee teachers: Using student voice to frame teacher education pedagogy. *Management in Education, 26*(3), 120-129. <https://doi.org/10.1177/0892020612445684>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Mitra, D. L., & Serriere, S. C. (2015). *Civic education in the elementary grades: Promoting student engagement in an era of accountability*. Teachers College.
- Mitra, D. L., Holquist, S., Conner, J., & Wright, N. (2021). What is student voice anyway? The intersection of student voice practices and shared leadership. *Educational Administration Quarterly, 59*(4), 703-743. <https://doi.org/10.1177/0013161X231178023>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *The future of education and skills education 2030*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/06/the-future-of-education-and-skills_5424dd26/54ac7020-en.pdf
- Punch, S. (2002). Research with children: The same or different from research with adults? *Childhood, 9*(3), 321-341. <https://doi.org/10.1177/0907568202009003005>
- Quinn, S., & Owen, S. (2016). Digging deeper: Understanding the power of 'student voice'. *Australian Journal of Education, 60*(1), 60-72. <https://doi.org/10.1177/0004944115626402>
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. In J. V. Wertsch, P. del Río, & A. Alvarez (Eds.), *Sociocultural studies of mind* (pp. 139-164). Cambridge University. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139174299.008>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic. <https://doi.org/10.4324/9781315237473>
- Seiler, G. (2013). Reconstructing science curricula through student voice and choice. *Education and Urban Society, 45*(3), 362-384. <https://doi.org/10.1177/0013124511408596>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*(2), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>

- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Sieber, J. E., & Tolich, M. B. (2013). *Planning ethically responsible research* (2nd ed.). Sage.
- Taines, C. (2012). Intervening in alienation: The outcomes for urban youth of participating in school activism. *American Educational Research Journal*, 49(1), 53-86. <https://doi.org/10.3102/0002831211411079>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>

2024 年 10 月 7 日收件

2024 年 12 月 18 日第一次修正回覆

2025 年 1 月 13 日第二次修正回覆 & 初審通過

2025 年 3 月 13 日第三次修正回覆

2025 年 3 月 21 日複審通過

理想與現實：108 課綱高中公民 與社會科課程改革之執行評估

范育綺 國立竹北高中中學教師

曾冠球 國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系教授

摘要

108 課綱具有相當之理想性與前瞻性，為歷年來最被外界關切的課綱，而探究教學現場實施 108 課綱的情形，將有助於課綱政策的精進。本研究問題在於：哪些因素會影響教師落實 108 課綱高中公民與社會科相關課程所宣稱之目標？這些因素又是如何產生影響？透過訪談高中公民教師，本研究發現探究導向的課程執行情形，主要受到教學時間、升學考試制度及教師專業能力等因素的影響；至於跨學科導向的課程執行情形，則主要受到教科用書及教師專業能力的影響。本研究建議未來課綱之研修，可依課程目標及學習內容規劃適當學分數、新增公民與社會科跨學門知識之具體說明及舉例，以及發展呼應課綱目標的升學考試制度之內涵與類型。

關鍵詞：108 課綱、高中公民與社會科、課程改革、執行評估



Between Ideals and Practice: Evaluating the Implementation of Senior High School Civics and Society Curriculum Reform under Taiwan's 2019 Curriculum Guidelines of 12-Year Basic Education

Yu-Chi Fan

Teacher, National CHU PEI Senior High School

Kuan-Chiu Tseng

Professor, Department of Civic Education and Leadership, National Taiwan Normal University

Abstract

The 2019 Curriculum Guidelines of 12-year Basic Education are characterized by a high degree of idealism and foresight, and have garnered considerable public attention as one of the most scrutinized education reforms in recent years. Understanding the implementation of these guidelines in actual teaching contexts is essential for informing and refining curriculum policy. This study seeks to answer the following research questions: What factors influence the extent to which teachers are able to realize the stated objectives of the 2019 Curriculum in senior high school Civics and Society? How do these factors exert their influence? Based on interviews with senior high school civics teachers, the study finds that the implementation of inquiry-based curricula is primarily influenced by instructional time constraints, the college entrance examination system, and teachers' professional competencies. The implementation of interdisciplinary curricula, on the other hand, is mainly affected by the availability and structure of textbooks and teachers' professional capabilities. The study recommends that future revisions of the curriculum guidelines consider aligning course credit allocations with curriculum goals and learning content, provide clearer explanations and examples of interdisciplinary knowledge relevant to Civics and Society, and develop entrance examination systems that reflect and support the intended aims and types of the curriculum.

Keywords: Curriculum Guidelines of 12-year Basic Education, senior high school civics and society curriculum, curriculum reform, implementation evaluation



壹、研究背景與問題

我國於 2014 年 11 月發布《十二年國民基本教育課程綱要總綱》（以下簡稱《總綱》），以「核心素養」做為課程發展的主軸。《總綱》發布後，由國家教育研究院進行各領域／科目課程綱要草案的研修工作，2018 年 9 月教育部高級中等以下學校課程審議委員會審議通過《十二年國民基本教育課程綱要——國民中小學暨普通型高級中等學校：社會領域》（教育部，2018），以人文與社會科學相關知識為基礎，循序發展，課程主要包括「歷史」、「地理」及「公民與社會」三學科的旨趣與探究方法，旨在培育學生所需的公民素養。

課綱是政府當局的一項重要課程政策，亦是一種公共政策（楊龍立，2014）。《總綱》及十二年國教之各領域／科目課程綱要在 108 學年度正式上路，從國民小學、國民中學及高級中等學校一年級起逐年實施，因此也被統稱為「108 課綱」。108 課綱迄今已實施多年，民間團體「國教行動聯盟」向教育部呼籲，應於下一次微調課綱前先行公布「108 課綱檢討報告」（許若茵，2024）。儘管該課綱具有相當之理想性，然執行面卻也引起學生、家長及老師們的怨聲載道。教師既是課程決定者也是政策實踐者（秦玉友，2002；簡良平，2004），而學校教育改革的核心在於課程與教學，只有教師對於課程改革具有高的敏感度，感受到課程改革對教學實施的重要性，教師才願意落實在教學行動中（林進材，2020）。臺灣正值十二年國民基本教育的改革，教師在學校課程中的能動性，攸關教育改革成功的關鍵，其中又以高中課程的變革為最（黃嘉莉等人，2020）。

儘管這是典型的本土議題，但過往不乏有類似議題的西方研究論文或報告（參見 Byrne & Prendergast, 2020; Gleeson et al., 2020; Gouédard et al., 2020），足見課程改革議題的理論與實務之重要性。在此背景下，本研究試圖關注公民與社會科課程在普通型高級中等學校（以下簡稱「普高」）之執行情況，此乃近似於政策評估的概念。政策評估有三大類型（李允傑、丘昌泰，2009），其中，「執行評估」乃指有系統地探討政策執行過程的內部動態，監測一項政策在執行階段的缺失，檢視執行機關的作業流程、資源分配、執行者的意向和態度，以及執行者確保標的團體順服的機能如何。張嘉育（2011）將課程政策評估定義為：對課程政策制定、執行與結果，進行優劣判斷，以提供資訊改善政策，或供政策持續或終結的參考。換言之，課程政策之執行評估旨在產生政策推動過程的相關資訊及改善執行過程，期能精進政策品質與利益相關人的滿意度。

事實上，「政策能否在實踐中得以實現，取決於執行能力與目標之間的契合度（fit）」（Cohen et al., 2007, p. 515），而經濟合作與發展組織（Organisation for Economic Co-operation and Development，簡稱 OECD）的出版品也不忘提示：「在課程革新的意圖和實現之間（往往）缺少一個步驟，這也就是……『執行落差』（the implementation gap）」（Gouédard et al., 2020, p. 4）。有鑑於現場教師是影響 108 課綱執行的關鍵人物，亦是重要的利益相關人，因此，本研究訪談高中公民與社會科教師，透過渠等的視角與詮釋，以瞭解影響 108 課綱公民與社會科課程執行之因素及其影響之道，俾充實課綱及課程執行之研究成果。是以，本研究問題如下：哪些因素會影響教師落實 108 課綱高中公民與社會科相關課程所宣稱之政策目標與意向？以及這些因素又是如何產生影響？

貳、文獻梳理

一、課程改革政策：108 課綱公民與社會科課程及其相關研究

根據 OECD 的觀點，課程改革可以被視為「一個致力於改變學習目標及學習方式的過程」（Gouédard et al., 2020, p. 10），此舉「決定了社會的願景，因為它決定了哪些知識和技能對其人民最有價值，以及哪些知識值得傳承」（Gouédard et al., 2020, p. 8）。基本上，108 課綱對於公民與社會科課程有更高的期待，因課程目標不僅涵蓋 99 課綱所列之 3 項目標，更著重探究的能力及素養，並重視跨學科知識的思辨及統整能力，體現出 108 課綱「探究導向」及「跨學科導向」之目標。¹其次，相較於 99 課綱，108 課綱在時間分配上有減少必修學分、增加選修學分的趨勢。再者，相較於 99 課綱，108 課綱期待學生擁有更高層次的認知、情意、技

¹ 99 課綱目標包括：（一）充實社會科學與相關知識。（二）培養多元的價值關懷與公民意識。（三）增進參與民主社會的行動能力。相對地，108 課綱目標包括：（一）發展個人的主體意識，以及自律自治、自發精進與自我實現的素養。（二）提升獨立思考、價值判斷、理性決定與創新應變的素養。（三）發展民主社會所需之溝通互動、團隊合作、問題解決及社會參與等公民實踐的素養。（四）增進對歷史、地理、公民與社會學科及領域知識的探究與理解能力。（五）發展跨學科的分析、思辨、統整、評估與批判的能力。（六）培養對於族群、社會、地方、國家和世界等多重公民身分的敏察覺知，並涵育具有肯認多元、重視人權和關懷全球永續的責任意識。

能表現。²

相較於 99 課綱教材綱要公民與社會科的架構係由社會、政治、經濟、法律等四個不同的學科來主導（即社會科學分論），108 課綱期望能突破學科劃分，進行內部學科知識範疇的重組及整合（國家教育研究院，2016）；因此，其必修課程的學習內容，乃是從「公民身分認同及社群」、「社會生活的組織及制度」、「社會的運作、治理及參與實踐」以及「民主社會的理想及現實」四大主題，整合相關的社會科學知識（國家教育研究院，2019）。蘇苑瑜與劉美慧（2022）評論新課綱對於公民課程教學設計的期望，傾向於跨學科（interdisciplinary）或超學科模式（transdisciplinary）。由此可見，「跨學科導向」為 108 課綱高中公民與社會科課程的一大特點。不僅如此，108 課綱學習內容的四大主題下分別列有數個「項目」，每一項目下則列有「條目」，而條目的撰寫主要以「疑問句」而非過往的「直述句」呈現，旨在鼓勵高層次反思，避免知識內容的片段累積（教育部，2018）。³ 108 課綱的學習內容條目中新增的「延伸探究」，以及加深加廣選修課程新增 2 學分之「探究與實作：公共議題與社會探究」，凸顯新課綱對於提問精神與探究能力的重視，展現 108 課綱「探究導向」之目標。

若針對現已出版之學術論文進行檢閱，有不少研究關注 108 課綱下教科書之內容與議題分析（參見劉美慧、洪麗卿，2018；蘇苑瑜、劉美慧，2022），但聚焦在課程與教學政策推動之研究（參見曾碩彥等人，2022；黃鴻文等人，2016；潘慧玲等人，2020）並不算多，涉及高中公民與社會科之經驗研究尤其罕見，特別是從「執行落差」的視角出發。游小旻與張文華（2022）關注包含公民與社會科在內不同學科背景的教師，對「探究」概念存在某種差異，故而建議師資培育單位應深化教師的專業發展。陳素秋（2024）則是針對高中公民與社會科教師如何理解 108 課綱課程政策的典範變遷進行研究，發現教師的知識建構慣習、教師所承擔協助學生

² 在認知歷程上，108 課綱的學習表現不僅含括 99 課綱第一項核心能力「具備多面向公民基本知識」，進一步強調學生應具備「運用、反思、評論與整合公民知識」的素養，以解釋相關社會現象或論述自己的主張；在情意表現方面，108 課綱在學習表現條目中加入「同理」及「肯認」等更多情意態度，增進學生對社會中不同群體與不同主張的理解和尊重；至於在技能行動方面，「實作及參與」構面以問題發現、資料蒐整與應用、溝通合作與規劃執行等項目組成，相比於 99 課綱第三項核心能力，108 課綱更具體及詳細地羅列參與公共生活所需具備的行動能力與表現。

³ 99 課綱教材綱要每單元下列有主題、主要內容、次內容，其中針對各項主題及次內容的說明皆以「直述句」的形式呈現，直接列出教學的「知識點」與教學的方式，依循傳統「目標導向」的課綱設計，其中「應該教」與「教哪些」的界線較為明確劃分（洪承宇，2021）。

入學考試的責任，以及公民教師的專業認同是重要影響因素。儘管如此，我們對於高中公民與社會科教師如何看待新課綱宣稱的改革理念，特別是影響政策落實的因素，仍欠缺比較完整的瞭解。

二、政策執行評估：影響課程目標落實的潛在因素

Cohen 等人（2007）曾表示：

政策的成功依賴於那些政策試圖糾正的有缺陷之對象，包括服務對象、實作者和組織。政策與實踐的核心難題在於如何使這些人和組織能夠按照政策的建議行事。政策可能會提供誘因、理念、資金等，但只有當被認為是問題所在的人，以及其他可能提供協助的人，能夠善用此等資源時，政策方能發揮作用。（p. 541）

這句話說得直白，卻也道盡政策執行的挑戰與弔詭。無疑地，課程改革政策的執行亦可從上述論點來理解。

相較於 99 課綱，108 課綱高中公民與社會科減少必修學分，增加選修學分，⁴而必修及選修課程之學分數代表教師之教學時間與課程壓力。108 課綱公民與社會科之學習內容條目主要以疑問句形式呈現，對於教科書冊次及課次安排、學習重點組成方式之規範更具彈性。新課綱對於教材編寫的第一項要求呼應新課綱「探究導向」之特色，第二項則對應到「跨學科導向」之目標。⁵儘管如此，以疑問句形式呈現的學習內容條目雖創造自由思辨的空間，卻也導致基於對條目的不同詮釋，無說明欄之條目在各版本教科書的論述論及不盡相同，而課綱說明欄未能精準回應條目提問，恐造成教科書無法涵蓋條目所有內容（蘇苑瑜，2021）。

柔性課綱開啟了跨學門對話，亦帶來公民與社會科教科書課程設計與教學實施的問題。例如，編者難以解釋跨學門條目連結的邏輯及學理基礎，導致教科書使用的困擾；對於跨學門情境案例編寫，教科書需要更多篇幅論述、教師需要更多時間補充跨學門背後的各學門知識，以協助學生理解跨學門概念（蘇苑瑜、劉美慧，

⁴ 部訂必修課程之學分從 8 學分減少為 6 學分，加深加廣選修課程則從原本的 6 學分，新增 2 學分的「探究與實作：公共議題與社會探究」，變為 8 學分。

⁵ 新課綱對於公民科教材編選之要求主要有以下兩點：第一，教科用書之編撰應反映學習內容條目的提問精神，提供探究學習及發展高層次思考與問題解決能力的學習素材；第二，組織教材應避免以社會科學分論的方式，而應掌握民主社會的公民養成與學習之原則（教育部，2018）。

2022)。由四版本各冊主題及課次內涵觀之，除公民身分及社會參與主題該冊外，各版另兩冊之主題及課次內涵偏向法律及經濟學門的學習，未能凸顯課綱學習內容四大主題之精神，甚或四大主題之間也欠缺某種邏輯性（林浩民，2021；蘇苑瑜、劉美慧，2022）。儘管教導學生運用不同學科知識概念來分析議題是好事，但 108 課綱及新教材的轉變與調整，也可能低估了老師們的知識建構慣習，許多老師採取調動課次的回應方式，致使原有的學科知識融合之美意大打折扣（陳素秋，2022）。

無疑地，教師是 108 課綱高中公民與社會科課程政策的主要執行者。教師是否願意配合新課綱調整其教學信念及習慣，是影響政策執行的重要因素（張嘉育，2011；陳素秋，2024；Gouédard et al., 2020）。Eick 與 Reed（2002）就表示：「瞭解如何在職前教師的課程初期強化他們對探究角色的認同」（p. 413），乃是課程改革特別是探究導向教學的必要條件。公民與社會科的課綱研修委員也注意到新課綱的開放性，考驗著教師的備課和教學能力；由於並非所有教師都接受過足夠的教學或研究方法訓練，這意味著鼓勵學生發現問題並找到答案並非一件易事（Hung, 2021）。以探究導向的教學為例，藉由跨國比較研究的結果，Kang 與 Keinonen（2016）甚至建議「為了鼓勵教師持續進行探究實踐，需要為教師提供一個永續發展的環境，讓他們可以在校內和校外進行合作與協作」（p. 44）。

除了執行者意向外，其它因素也不容輕忽。好比說，在政策執行力模式的文獻中（參見 Edwards, 1980; Sabatier & Mazmanian, 1980），「執行組織」與「資源」一直被視為影響政策執行的重要因素（Gouédard et al., 2020）。執行課程政策主要仰賴各級學校，變革過程則會受到參與者屬性（如認同感）與組織資源（如人力、經費）所決定（潘慧玲等人，2020），這意味著學校資源與支持不足將影響課程政策有效的推動。林浩民（2021）就發現，一些規模較大的學校可能會以共備或分工的方式面對 108 課綱新課程的創設。此外，入學方案與考試制度也會影響課程政策的執行。有論者指出，考試競爭文化為十二年國教高中公民與社會課程實施的主要阻礙，畢竟，協助學生升學任務是高中公民教師工作的日常實作，這將影響老師對新課程的詮釋（陳素秋，2022）。類似地，來自高中學生視角的研究，亦得出類似的結論，此即「當學生意識到規範性的學校課程有利於升學時，選擇順從及主動尋找自由運用的時間來完成課程學習目標」（曾碩彥等人，2022，頁 93）。換言之，無論是教師或學生都深受升學考試制度所牽引和羈絆。上述研究成果與啟示將對後續本研究架構的形成，帶來一定的助益。

參、研究架構與方法

一、研究架構

本研究欲探究教師執行 108 課綱高中公民課程時，在「探究導向」及「跨學科導向」兩方面之執行情形與影響因素。108 課綱高中公民與社會科課程的主要目標之一為探究導向的教學和學習，要求教師設計具有探究精神與重視提問的有效教學活動，亦在加深加廣選修課程之中新增了 2 學分的「探究與實作：公共議題與社會探究」。⁶為了瞭解哪些因素會影響「探究導向」之課程執行情況，本研究將 108 課綱高中公民課程分為兩類進行討論，第一為「部訂必修、現代社會與經濟、民主政治與法律」，第二為「探究與實作：公共議題與社會探究」。前者為新、舊課綱皆有之課程，課綱中明定學習內容的主題及條目，後者則為新課綱於普高公民科新增的選修課程，僅規範課程的四個要項，教師須「從無到有」研發課程架構、設計教學活動以及組織相關教材。由於此兩類課程在課程發展及教學實施上有明顯差異，因此本研究將其進行區分以利於分析。

其次，新課綱對於「跨學科導向」之重視，體現於公民與社會科學習內容架構的改變以及社會領綱的課程目標。108 課綱高中公民與社會科必修課程的學習內容，已改為公民養成取向的四大主題新典範，並規範教材編選應避免以社會科學分論，期望能突破各學門之分界，進行公民科內部知識範疇的重組及整合（國家教育研究院，2016）。⁷108 課綱高中公民與社會科之「跨學科導向」分為兩個層面，第一為「公民與社會科跨學門之課程執行」，並以教師如何使用跨學門之新版教科書為關鍵；第二為「跨科目／跨領域之課程聯繫」，跨科目課程指的是公民科與歷史科、地理科等社會領域之科目的統整，而跨領域課程則是指公民科和語文、數學、自然科學等其他領域的整合應用。

OECD 的觀點認為教育政策之執行涉及「明智的政策設計」、「有利的脈絡」以及「包容性利益相關人之投入」三大層面（Gouédard et al., 2020），而顏國樑

⁶ 《社會領綱》規範「探究與實作課程」應包括發現與界定問題、觀察與蒐集資料、分析與詮釋資料、總結與反思等四個要項，其構成了議題探究的主要步驟與學習重點，而課程實施則可從各種實作取徑中，擇一或選擇混合取徑進行探究（教育部，2018）。

⁷ 《社會領綱》之第五項課程目標為「發展跨學科的分析、思辨、統整、評估與批判的能力」，鼓勵教師強化跨領域或跨科目的與應用，但並未強制要求開設跨領域／科目課程，歷史、地理、公民與社會等社會領域課程，在普高仍以分科教學為原則（教育部，2018）。

(1997) 則是將影響教育政策執行之因素，區分成「政策內容」(policy content) 及「政策脈絡」(policy context) 兩方面加以分析。基於上述分類，影響 108 課綱高中公民與社會科之課程執行，至少包含「課綱規範」和「政策脈絡」兩大層面，本研究進一步說明如下。

首先，「課綱規範」是課綱中明確規範及要求的標準與事項，⁸ 本研究關注的是教材編選及教學時間因素所產生之影響。過往研究(參見林浩民，2021；蘇苑瑜、劉美慧，2022) 主要探究 108 課綱公民教科書新增大量提問的情況，尚無研究探討新教材中的提問內容如何影響教師執行課程，因此，本研究將著重瞭解教師如何利用教科書中的提問實施教學，以及新教材是否有助於教師落實 108 課綱探究導向之精神。另有鑑於教師的知識建構慣習、編寫跨學門教材之不易，多數教師恐未適應打破社會科學分論的教科用書，本研究亦將探究 108 課綱下跨學門新教材如何影響教師執行課程，以及產生何種非預期效果。

其次，「政策脈絡」泛指課程政策的執行者、標的團體特性，以及升學考試制度。申言之，根據前述文獻梳理的結果(參見李允傑、丘昌泰，2009；林浩民，2021；陳素秋，2022，2024；Cohen et al., 2007; Edwards, 1980; Eick & Reed, 2002; Gouédard et al., 2020; Sabatier & Mazmanian, 1980)，本研究關注在新課綱之下，教師作為個別執行者的態度、知能以及教師共備小組運作情形。至於課程執行組織則是指學校的資源與支持，亦即高中公民教師執行課程時，學校為協助教師落實 108 課綱之要求，所提供的相關資源與支持之情形。其次，學生及家長亦為 108 課綱高中公民與社會科課程之標的團體與重要利益相關人，本研究關注學生的學習狀況、家長對學校教學抱持的態度對於教師執行課程情形所產生之影響。最後，升學考試制度指的是大學入學方案，以及學科能力測驗和分科測驗的選考方式與題型設計。如果政策設計與制度安排會影響標的團體行為，升學考試制度應該也不例外。

二、研究方法

參考前述政策執行評估之理論架構後，本研究訪談 108 課綱最主要的執行者及利益相關人——教師，探討 108 課綱在高中公民課堂中的執行情況，並瞭解教師作為課程政策執行者的意向和態度。為了進行教師實施 108 課綱高中公民與社會科課程之執行評估，本研究訪談 10 位具備 5 年以上教學經驗，現在任教於臺北市、

⁸ 《社會領綱》(教育部，2018) 中明訂公民與社會科的部訂必修及加深加廣選修課程在普高教育階段的時間分配，並在實施要點中針對課程發展、教材編選、教學實施等要項說明實行課綱所應依循之原則。

新北市的普通型高級中等學校之公民與社會科教師，並利用「最大差異抽樣」策略進行目的性抽樣，⁹其泛指被抽中的樣本所產生的研究結果，將最大限度地覆蓋研究現象中各種不同的情況（陳向明，2002）。由於入學成績、學校類型與地區等差異，我國各高中之間的學生學業成就與學習需求有所差異，本研究考慮到各個高中之間的異質性，在雙北地區，選擇「公立明星高中、公立社區高中、偏遠地區高中、私立明星高中、私立社區高中」五種類型的學校，以反映不同教學現場執行課程政策的各種樣貌，並以滾雪球抽樣方式接觸此五種高中類型之公民科教師，於2023年9月至2024年3月間進行訪談。本研究依研究參與者之任教學校類型與訪談順序，分別給予英文（A、B、C、D、E）與數字（1至4）編號，總共訪談10位高中公民老師，其分布狀況如下表1所示。

表 1
研究參與者名單

| 代號 | 生理性別 | 任教學校類型 | 任教地 | 年資 | 訪談日期 |
|-----|------|--------|-----|-----|-------------|
| A01 | 女 | 公立明星高中 | 臺北市 | 14年 | 2023年9月22日 |
| A02 | 男 | 公立明星高中 | 臺北市 | 17年 | 2023年9月22日 |
| A03 | 男 | 公立明星高中 | 臺北市 | 13年 | 2024年3月29日 |
| B01 | 女 | 公立社區高中 | 新北市 | 8年 | 2023年10月20日 |
| B02 | 男 | 公立社區高中 | 新北市 | 6年 | 2024年2月29日 |
| B03 | 女 | 公立社區高中 | 臺北市 | 15年 | 2024年3月5日 |
| B04 | 女 | 公立社區高中 | 新北市 | 18年 | 2024年3月8日 |
| C01 | 女 | 偏遠地區高中 | 新北市 | 14年 | 2024年2月5日 |
| D01 | 女 | 私立明星高中 | 臺北市 | 8年 | 2024年3月4日 |
| E01 | 男 | 私立社區高中 | 新北市 | 12年 | 2024年3月8日 |

資料來源：本研究。

⁹ 明星高中、社區高中等不同類型的學校，其學生的學業成就與學習需求亦會有所差異。本研究所指稱之「明星高中」，參考王秀槐與李宗楷（2012）的定義方式，視較容易進入「國立臺灣大學」的高中為明星高中，並根據駱明慶（2018）分析臺大學生學籍資料之數據，將2011年至2014年臺大學生人數前20所的畢業高中定義為「明星高中」。而本研究所定義之明星高中，以及教育部所核定之偏遠地區高中之外的普通型高中，則為本研究所稱之「社區高中」。

訪談綱要主要環繞以下議題：相較於過往，108 課綱高中公民課程有什麼差異和特色？在教學現場落實這幾項目標會遇到什麼困難？教師如何調整課程與教學，以回應新課綱高中公民科的要求？新課綱公民科打破社會科學學科劃分的學習內容架構、教科書編排方式，如何影響教師的教學及學生的學習？課綱要求教師設計探究學習的課程與教學，其困難為何？如何因應這些挑戰？教師是否有參與校內、外的教師共備社群？共備小組的運作如何幫助教師教學？校方對於教師教學及落實 108 課綱的要求，給予哪些支持與資源？家長態度是否及如何影響高中公民教師教學？升學考試制度如何影響公民教師的課程與教學？當然，訪談過程中若有不明瞭之處，研究者本人也會適度加以追問。

在研究信實度與研究倫理方面，一如前述，在有限資源下，本研究試圖擴大雙北地區受訪教師的樣本，使其涵蓋不同地區與學校背景，以試圖提升資料的多元性。其次，研究者與研究參與者之間多有直接或間接的私人情誼，這將使受訪者更樂於分享真實的資訊。復次，本研究除了對資料分析進行厚實描述（thick description）外，也兼顧正、反觀點的論述，讀者從行文過程中或能適度判斷研究結果的可靠性。最後，從事訪談前，作者也請受訪者填寫「訪談同意書」，以確保研究參與者的相關權益（如保密性），除了鼓勵其資訊分享，也兼顧研究倫理的要求。

肆、研究發現與討論

奠定在上述文獻指引的基礎上，本研究綜合分析教師執行 108 課綱高中公民課程時，在「探究導向」及「跨學科導向」兩大層面之執行情形與影響因素。儘管如此，少部分的研究發現則是超出原先的分析架構，基於尊重受訪者的洞見，本研究也納入分析和討論的題材。

一、教科書之編寫

有關部訂必修、現代社會與經濟、民主政治與法律等課程，在 108 課綱中皆有明確規範的學習內容條目。關於教師的課程執行與教學實施，《社會領綱》在實施要點中提供指引：

教師應依據社會領綱的基本理念、課程目標、核心素養及學習重點，結合各地區自然、族群或文化特色，設計具有探究精神與重視提問的有效教學活動，引導學生學習。（教育部，2018）

對於《社會領綱》期待教師設計具有探究精神的教學活動，有些老師認為自己在舊課綱時代的教學方式，便已符合 108 課綱的要求，因此新課綱上路後，課程設計與教學活動並不需要做很多調整（如 B01、A03）。不過，儘管多數受訪教師會在課堂中向學生提問，但能在部訂必修課程中進行探究式教學仍是相對少數，表示在教學現場落實探究學習有其困難與挑戰。

108 課綱公民與社會科之學習內容揚棄過去「直述句」的呈現方式，改以「疑問句」撰寫條目，要求教科用書之編撰應反映學習內容條目的提問精神，提供探究學習及發展高層次思考與問題解決能力的學習素材（教育部，2018）。面對 108 課綱學習內容撰寫形式的轉變，B02 老師認為「疑問句」的課綱條目對教師是很大的挑戰，需要很多的經驗和動力，才能去面對和回應課綱條目每一個問號背後代表的意義和價值。A03 老師則是對課綱條目的提問方式提出批判，表示學習內容條目應該更為具體：

如果課綱是高中生都讀不懂的，你去問大學生就好，如果大學生答不出來的，不要當成高中課綱……就是眼高手低，我會覺得 108 課綱可不可以具體一點？就是真的要具體到不行的那種，你讓出版社也好做事，讓老師也好上課，你真的想要學生學什麼，你就直接講。（A03）

既有研究指出高中公民教師因為不確定應該要教到多深、教到多廣，而對問句式的新課綱有所疑慮（林浩民，2021）。洪承宇（2021）認為 108 課綱的新挑戰是教師如何在疑問句下，先行瞭解課綱條目背後的意涵，創造一個共享的自由思辨空間，運用探究式教學、問題導向教學、焦點討論法等發揮課綱提問的最大潛力，從提問開啟師生的探索歷程，承接上游的課綱理念於下游的教室中實現，教師能否掌握此精神會是公民教育改革的關鍵。然而，訪談過程中能發現，雖有教師肯定其理念，但相關批評更是相對強烈，認為「疑問句」的條目不夠具體，並且不易使高中生理解其意涵；訪談中也未見受訪老師運用新課綱之條目，成功發展具探究及提問精神的教學經驗。

C01 老師指出舊課綱的課本內容多為敘述性的文字，讓學生背誦、記憶、畫重點，而 108 課綱的課本幾乎在每個章節都有「問號」，帶領學生思考議題的方向；B01 老師認為即使課程中沒有講到課文中的提問，都多少能促進學生思考，就曾有學生在課後針對課本中的「問號」提出疑問，並分享自己的想法。課本中新增的問

句除了有引導學生思考的作用，也提供教師更多課程素材，促進教師自主增能：

我可能提問來提問去都是那幾題，但因為我覺得它這個提問很好，我沒想過，那我就會試試看，跟學生去探討，可能……說實話可能有一些提問我根本就不曉得，但我可能因為它有這個提問，我去 Google、去找……對我自身來講，我也覺得是很好的。（C01）

儘管如此，老師面對課文中的問句時，也發現無相對應解答可參考、問題難度太高、提問方式不利於建構基礎知識等情況，如 B02 老師認為出版社將問句編寫在課本中，也應在教師手冊提供解答的方向，讓老師確認思考邏輯沒有偏誤；A01 老師則覺得課本中有些讓學生「想一想」的問題難度太高，教師需要準備很多資料、設計教學活動，才真的能夠讓學生「稍微」想一想：

比如說像我們那個第一冊的第一課有談到那個原住民族的諮商同意權，裡面有一個知本光電案的案例，它最後就叫同學說，那你想一想如何衡平這個各方利益啊……啊這個問題連我們那個原委會或其他部會也很難能夠解決，然後要同學想一想，就是有一點流於就是為發問而發問。（A01）

有些教科書將課文的標題以疑問句的形式呈現，但其提問方式與編排架構，影響學生理解及建構基礎知識：

有個課本上的標題是說「貨幣數量的供給增加會影響物價」，它標題是這邊，然後它下一個標題是說「請問還有哪些原因會影響物價呢？」然後它下面寫需求拉升、成本推動……所以學生在學的時候，他根本就不知道它（影響物價的因素）原來第一個是貨幣供給欸，他記得第一個是需求，我說不是欸，是貨幣供給欸！（A03）

新課綱下新增大量提問的教科書，開展教師帶領學生思辨不同議題的機會，但教師也指出課本中「為發問而發問」的問句，難以幫助教師培養學生的探究能力，甚至不利於學生建立基礎知識。這點呼應了陳素秋（2023）分析新課綱下的公民與社會教科書的探究提問，指出許多提問雖有問題形式，但並未開啟發展論點的歷程。

其次，對於 108 課綱公民與社會科期望掌握民主社會的公民養成與學習之原則，避免以社會科學分論的方式組織教材及教科用書，A01 和 E01 老師指出一個議題有時候確實沒有辦法只從單一向來看待，需要從社會、政治、法律等不同學門的角度切入討論，而支持此項變革的教師，則期待學生能夠融會貫通、靈活地運用知識：

如果它真的是一個未來的趨勢，而且真的是可以讓我們的素養可以合在一起去思考的話，那我會支持目前的走向。（B02）

我覺得本來就應該要打破學科的界線，然後讓學生在學習這些知識的時候，不是去死背一些專有名詞，而是真的去靈活的知道這些東西，你在日常生活上面怎麼運用。（B04）

另一方面，也有教師表達強烈的質疑與批判，認為大學階段都以分科的方式學習社會科學基礎學科，因此無法理解 108 課綱為何、如何打破公民科內部不同學門之分界：

連大學都是分科來上，而且是有專職的老師上，我就會覺得打破會對我理解來說就是有點疑惑，就是他其實沒有真的打破，就是出版社那邊沒有打破，……到底為什麼課綱要打破？（A03）

如同 A03 老師訪談所提及，多數受訪老師都提到，目前課本還無法真正的整合公民與社會科內部學科知識。事實上，此種突破社會科學分論的形式並未獲得教師青睞，如 B03 老師覺得社會科學中的不同學門，在教科書之中的「那個界線還是在」；A01 老師則認為各家版本尚未發展出真正融合不同學門知識概念的教材，因此教學實施上和過去相比差異不大：

比如說像經濟那一冊，就插個花放個民法在裡面這樣子，頂多就做到這種程度，所以這裡我知道有想要不一樣，但是實際教起來，我覺得好像跟舊綱沒有那麼的不一樣，對，那我覺得可能是教材的問題，目前還沒有辦法生得出真正很跨範圍的教材。（A01）

支持公民科應打破各學門界線的 B04 老師也坦言，新教材「有些地方確實沒有融得很好」，以致於教學時還是「法律歸法律、經濟歸經濟」；B02 老師則以「跳 tone」形容單元之間連貫性不足的情況，並感嘆：「我要怎麼串這個東西？其實真的……我覺得這個好難喔！」

A01、B02、B04、A03、B03 老師在訪談中皆以部訂必修第三冊作為舉例，說明該冊以經濟學為主軸，其中穿插民法所有權、夫妻財產權、繼承等課次。在實際教學上，如何將不同學門領域的前後課次進行連結，對某些教師而言似有困難，好比說：

我要怎麼樣把兩課之間做連結，坦白講，我有時候我不好連……那我承認所有的議題，他都可能跟政治跟法律跟經濟都會有關係，但是是不是一定要用這樣的形式，其實我到現在還是存疑的。（A02）

蘇苑瑜與劉美慧（2022）檢視 108 課綱下的公民科教科書跨學門編寫，雖各冊皆有跨學門學習內容，但少有冊內及課內主題式的科際間統整，未能充分融合學門間知識概念形成共有主題，學習內容組織的學門界線明顯。本研究亦可與之呼應，受訪老師們認為現有教材尚未真正打破社會、政治、法律、經濟等四學門知識結構之劃分，且不同學門之課次間的串連缺乏邏輯脈絡，難以落實 108 課綱跨學門統整課程之期待。

值得注意的是，新教材可能造成一項「非預期的效果」。好比說，串接不同學門之課次於同一冊的課本編排方式，可能不利於學習成就低的學生建構基礎知識。任教於社區型高中的 B01 老師，發現學生使用新教材學習時，容易混淆公民與社會科內部不同學門的概念，並認為教科書的主要用途在於知識的建構，當各冊內僅包含單一學門的知識內涵，較有助於學生理解該領域的知識：

分科的編排的好處是，學生在建構他自己的知識比較容易，尤其對於就是沒有其他鷹架的學生，就是單一領域，譬如說我這一冊就是上法律，他去形塑整個他對法律知識的東西，我這一冊就是上經濟，去單一形塑經濟的，是有幫助的，因為那個很單純。（B01）

一些教師在訪談中反思自己在教學上使用教科用書的習慣，並討論「自編教材」的可能性。A01 老師說明新教材組織不同學門的知識概念如何缺乏連貫後，感

嘆道「我們跟書商間的依賴好像有點太深了，所以有時候真的在教學上面，被那個教材引導的程度是有點大」；B03 老師表示校內教師期待能根據教學現場的需求自行研發教材，但受限於現有的人力及資源，發展自編教材的可能性低；A03 老師則提到「大考中心會認為至少有兩個版本（的教科書）以上提到（的內容），他才可以放進去當考題」，若由教師自己編寫教科用書，最終仍會和現有教科書的內容相近，因此恐怕不會選擇自編教材。由此可知，教科書一定程度地影響及引導教師的教學實踐，而考量人力資源以及升學考試制度，教師自行研發及編纂教科用書的可行性甚低。

二、教學時間之限制

首先，對於 108 課綱期待教師設計具有探究精神的有效教學活動，許多老師認為在部訂必修課程難以落實，而時間不足是主因之一，如 C01 老師表示「他是沒在高中教過書？哪有那麼多時間帶活動啊」；A01 老師則認為高三選修課程的學習內容較多，考量教學進度會減少比較動態的教學活動。

B02 和 E01 老師皆提到，在多元選修或探究與實作課程中，較有機會實施探究式教學，而部訂必修課程的課本內容較多，故難以進行探究導向的教學活動：

課綱的還有課本的東西已經夠多了，就是剛剛講的已經教不完了，不可能，我覺得很難有時間……其實我多元選修的課就是很活動式的，就很參與式的，那你在課堂上就給我認真讀書就好，對啊，我的意思就是這樣，不可能全部都是這樣（B02）

這就是實務面跟現實面他們沒有考慮，不可能啊，……你說你要很多課這樣做，我覺得沒辦法，一個禮拜兩堂課而已，……探究實作或者是多元選修的話，你可以按照自己想要的一些設計去帶學生做活動，就是 ok 的，但我覺得那個必修的話，我覺得很難達到這樣（E01）

雖然必修課程調降為 6 學分，學習內容也隨之有所刪減，但 B02、A03、B03 老師皆提到，當舊課綱的知識概念被放在新教材課文旁的「補充內容」文字框中，或成為新課綱規定可彈性實施「延伸探究」條目，教師便會陷入兩難之中，不確定自己應該教授多少內容，同時更有教學進度的壓力：

要怎麼看待以前明明是課文的內容，然後現在變成你的小小的補充，那我們根本就是用 6 學分的時間去上 8 學分的東西，那所以我覺得壓力完全沒有減啊！（B02）

社會科學的領域這麼浩瀚欸，我們在高中課程三冊就要把它全部塞進去，然後囫圇吞棗的結果就是學生都完全只記重點，那個來龍去脈都搞不清楚，我會覺得野心不能放這麼大，……（必修課程 6 學分）遠遠不夠啦！（A03）

由此可知，教師在部訂必修課程時間有限的情況下，為了將課本中的知識概念有效率地傳遞給學生，多採用講述法進行教學，並在課程中加入特定提問，而這樣的教學方式距離探究導向之目標仍有落差。

其次，《社會領綱》建議 2 學分的「探究與實作：公共議題與社會探究」於高二、高三實施，可彈性安排為一學期 2 學分或兩學期各 1 學分（教育部，2018）。因此，各校可能出現多種開課的方式，例如：高二第一學期開設 2 學分、高三的兩學期各開設 1 學分等等。A01 和 A03 老師皆提到，由於採用「兩學期／各 1 學分」的開課方式，在每週一堂的探究與實作課程中，進行實作及活動參與的時間十分短暫，因此整套課程設計難以完整、順暢地實施；B04 老師發現，當探究課程安排於高三的兩學期進行，不僅課程時間短，且學生幾乎都將心力放在升學考試，專心投入探究的時間更為不足，以致於學生所做的成果「看起來確實都是蠻隨便的，或者是說就是有點虛應故事這樣子」；C01 老師則認為，探究與實作課程需要 3 學分才足夠：

光是講探究，我覺得兩節課都……是有困難的，而且我覺得帶領學生去思考主題，對於問題的意識，培養問題意識，我覺得這是很長的過程欸！（C01）

A01 老師帶領學生進行公民行動方案的過程中，發現在擬定主題、決定探究方法、資料蒐集等方面，教師須花費很多時間進行引導，學生才能聚焦主題、選取適切的研究方法：

他要花很多時間在課後，就是去盯學生的進度，然後跟他們討論，那我們是一學年的課，一週一堂真的是不太夠用啊！（A01）

相對地，另一位受訪教師 D01 任教於私立學校，社會組班群一週有 5 堂公民課，教師可彈性規劃必修課程及探究與實作課程的教學進度，且社會組班群人數少，班級人數約為 20 人，在課程時間充足、學生數少的情況下，探究與實作課程的教學實施更為精緻。

三、教師專業能力

在課堂中要順利實施具有探究精神與重視提問的教學活動，師生互動尤其重要，其中更是看重教師的應變能力和提問技巧，如 D01 老師提到過去教師大多習慣講述教學，而現在更強調引導學生思考及回應，因此即時應變能力與師生互動技巧變得更為重要；B04 老師則分享課堂問答互動中常遇到的情況：

可能問了幾題，然後學生扯遠了，拉回來之後你就又問不下去了，然後你就開始要回到這種很講述式的（教學方式）。（B04）

B01 老師同樣認為，落實 108 課綱的關鍵在於課程中的師生互動，教師則要視學生的特性及學習需求，不斷調整其教學方式，過程中需要投注很多的時間及心力進行備課。Grant 等人（2017）也認為探究式教學沒有腳本，教師於課前的準備度和專業度是成功的關鍵因素。

其次，B04 老師認為，教師知不知道怎麼帶領學生查找、分析資料很重要，而教師若經過撰寫碩士論文的訓練，教學實力將更為厚實；A03 老師也認同，教授探究與實作課程需要瞭解基本的研究方法，但認為這樣的要求有些強人所難：

他必須要有一些研究方法的邏輯……老師必須要有這個基本的素養才行，所以難道我們所有公民老師都要鑑定他有沒有研究所學歷，或是他大學的這個研究法有沒有……這很難嘛，因為你在考老師的時候不會著重這一塊。（A03）

Hung（2021）指出，教師的準備度及專業度是執行探究式課程的最大挑戰，準備度依賴教學者的經驗及創造力，而專業度則涉及相關的教學或研究方法培訓經驗。蔡佩璇（2023）也發現，「未必熟悉所有的探究主題和資料分析方法」是高中公民與社會科專家教師，實踐探究與實作課程常見問題之一。108 學年度起取得「社會領域公民與社會專長」修習資格之教育學程生，皆應修畢最低 50 學分之中等學校師資職前教育專門課程，其中「社會領域探究與實作專題／2 學分」和「社會科

學研究法／2 學分」為必修課程，「統計學概要／3 學分」和「質性研究概論／2 學分」須擇一選修。換言之，目前教學現場的多數老師，在師資培育過程中並無探究教學或研究方法之培訓，多數須仰賴自主精進及校內、外共備社群一同成長（游小旻、張文華，2022；蔡佩璇，2023；Kang & Keinonen, 2016）。

復次，教師專業能力乃影響 108 課綱跨學科導向之目標達成度的因素之一。D01 老師認為，舊課綱的課程架構跟知識體系非常清晰完整，因此對老手老師來說，將公民與社會科內部各學門知識進行重組及整合，轉換成跨學門的學習並不困難，但若新手老師的知識儲備量不足，課堂的議題討論將陷入浮泛而缺乏深入的論說。B02 老師說得很明白，其指出公民教師落實跨學門統整課程須具備兩種知能，一為公民與社會科內部的跨學門專業知識，二為統整課程的教學能力：

一個學科的架構，如果硬要跟另一個學科合起來的話，那個首先，老師真的是要很懂，然後再來，你要把你很懂的東西，轉換成學生聽得懂，所以這是兩種懂，一種是老師很懂，一種是你要讓別人很懂。（B02）

此外，對學生而言，整合公民與社會科內部知識系統並不容易。不論是連結社會、法律，經濟等社會科學不同學科的知識，或是在單一議題中進行跨學門的統整討論，對學生來說都是挑戰，還需要仰賴教材編選和教師專業的推進：

勞動市場一定會跟勞動權益會有……一定會牽扯到關聯，可是他們就說：「老師這東西到底有什麼關聯性，他有什麼因果關係會在裡面嗎？」他們對於這個部分要去連結，我覺得他們認為會是一個難題欸！（B03）

我是覺得以學生現在自己的能力，……能夠自己在單一議題上面去做一個跨領域的統整，我目前還沒看過有學生有這方面，讓我比較有印象深刻的表現，對，學生他們只要探討問題或做學習成果，發現他們仍然是還是會鎖在一個領域裡面。（A01）

對於未來高中公民科課程的發展，B01 和 A03 老師建議回歸過去以社會科學分論的方式組織教科用書，以確保各學門領域的知識架構在課本中的完整性。若未來公民與社會科的課程政策繼續以跨學門為目標，A03 老師認為課綱可以清楚解釋及舉例，說明公民與社會科內部不同學門知識間如何連結與對話，像是以「經濟福

社：效率與公平的比較」作為課綱條目的標題，以指引教科書編者及教師組織及統整跨學門的學習內容；B01 老師則提議在另外的時間進行公民科之統整課程，在「主題課」中引領學生從不同學門角度討論一個議題：

畢竟是公民教育，不是政治學、法律學的課，這樣子應該要想辦法，有一個課程的時間，或是用什麼樣的方法，去在討論一個議題的時候，讓學生可以用多方去思考，那個感覺是要變成另外一個主題，就是有點像是探究課又拉出來，或者是我們到時候有一個叫「主題課」的東西。（B01）

再者，關於培養學生跨科目及跨領域的分析及統整能力，B03 老師認為，或許可以從非部訂必修課程下手，在校訂必修、多元選修等課程中融入不同科目及領域的學習內容。然而，這也考驗著教師的專業能力，如 B03 老師即便在過去有兩年的國中社會科合科教學經驗，但其仍認為「地理這一塊我自己也跨不太過去」，並在訪談中說出許多老師心底的擔憂，表示「如果他真的跟歷史有關係，你有辦法好好的處理他嗎」；B04 老師因為對於歷史專業知識較無把握，在公民課程中選擇不講解關於歷史科之內容：

我的歷史地理其實都不好，所以其實我自己就常常在課堂上有的時候講到一些歷史的東西，我也會說這個你們歷史科老師應該會上的比我清楚，我們這一段就跳過去，讓歷史老師自己上。（B04）

如前所述，跨科目統整課程難以執行的原因之一是教師專業能力的不足，不少老師認為自己對於歷史及地理科的專業知識有待提升，因此對於實施跨科目之教學缺乏自信及行動力，這點呼應過往相關研究的看法（陳素秋，2024；Gouëdard et al., 2020），特別是教師對於課程變革的準備度很重要（潘慧玲等人，2020）。

四、學校資源與班級人數

在講求互動性的教學活動中，班級人數勢必影響教師的教學實施情況，如 A01 老師便認為，若是人數不到 30 個的跑班選修課程，較有信心進行探究式教學或分組教學活動。B01 老師也有類似的看法：

我覺得公民科……一個老師要去 hold 30 個人的小組討論，其實真的還是相對

吃力，但是目前因為還是配置一個課種配置一個老師嘛，所以就是其實真的是相對困難。(B01)

近年來我國教育當局已逐漸調降高中每班班級人數(歐婉如, 2022)，但實際瞭解第一線教學現場的課程執行情形，便能發現教師多認為目前的班級人數仍是偏多，在學生人數 30 位以上之班級帶領探究式教學或分組教學活動，對教師而言稍嫌吃力，亦難以兼顧教學品質。

其次，不同於一般的必修課程，教師在探究與實作課程中需要檢查每一組的進度，指導學生修改報告、和各小組進行討論，因此，A01、B04 和 B03 老師認為，只要授課班級的學生數超過 30 人，對教師而言就是不小的負擔；E01 老師則提到「不是每一間學校就是教師的人數都那麼充足」，當校內的公民科教師人數少，老師不僅要負責多個年級的課務，同時還須發展探究與實作這一門新課程，工作量似過於繁重。

學校的配課方式也影響老師的負荷量多寡。例如，B01 老師認為 108 課綱的課程種類繁多，如探究與實作、多元選修、彈性課程、自主學習等不同課程，若在同一學期須教授多個課種，將導致教師難以負荷；B03 老師在訪談中也提到配課的難題：

我到底是要去接很多班級的探究實作，但是我只接探究實作，還是說我接少數班級的探究實作，但是會去搭配他們的必修，我覺得這會是一個難題……我們會覺得為了○○老師著想，不要讓他備太多的課程，所以我們就讓他統一都去接探究實作，但是後來發現他會崩潰。(B03)

過往研究指出，資源多寡影響政策的落實度(Cohen et al, 2007; Edwards, 1980; Sabatier & Mazmanian, 1980)。教師開設探究與實作課程的工作負荷，與班級學生數、教師編制人數、學校配課方式等因素息息相關，而教師負荷量過大將影響課程執行情況，導致新課綱之探究學習難以有效落實。

五、學生的基礎知識不足

教師認為學生在基礎知識不足的情況下，在課堂中進行議題討論將會成效不彰，因此 D01 老師堅持在課程的討論活動前，一定要先讓學生理解相關的知識概念，接著才會開始讓學生進行議題討論。對此，有教師進一步對 108 課綱的理念提出質疑：

我有時候其實真的會質疑說，我不太確定這樣的一個課綱理念，對於比方說不是我們這樣程度的學校的學生，他們到底有沒有辦法去接受，就是他們如果連知識架構都不夠穩，他們到底知不知道自己在討論什麼東西這樣。（D01）

值得注意的是，任教於明星高中的 A03 老師認為 108 課綱強調的提問精神確實是一項創新，但落實之困難在於學生的基本知識不足，且「疑問句型」式的課綱條目不易理解，也因此課程結束後，學生無法回答條目所提出的問題：

學生對於很多基本知識的奠基不夠，用提問式的方式問，會不知道問什麼，就是你常常會問學生問題，可是他連那個概念是什麼他都不懂，他其實不知道要怎麼回答……。（A03）

由此可知，教師認為學生是否理解及掌握基礎知識，將影響議題討論與課堂提問等教學活動的實施成效，也因此質疑 108 課綱是否適用於學習成就較低、基礎知識奠基不足的學生。無怪乎，黃鴻文等人（2016）曾指出：「學校課程中隱藏著對較高社會階級有利的意識型態」（頁 144）、「學校課程隱涵某種意識形態，可能形塑特定社會的不平等」（頁 147），這意味著新課綱的公平性與包容性，很值得教育當局再省思。另一角度而言，善用國際評比成績，以確認 108 課綱公民科課程學生的學習表現（陳玉娟，2024），亦可作為日後課綱政策之修正參考。

六、升學考試制度

每個國家都有其獨特的歷史、價值、文化和制度結構，這些因素對於課程改革往往具有舉足輕重的影響力（Gouédard et al., 2020, p. 8），不是改革者所能輕易撼動。升學考試影響教師在教學方式及課程安排上的選擇，大考的測驗範圍更是左右教師對教學內容多寡的衡量。例如，C01 老師提到，「如果不看成績，帶活動真的很棒」，並解釋將課程時間拿去帶活動，針對課本內容進行評量考試就會遇到困難，若課程目標是在考試中獲得分數，講述及提問仍是多數教師傾向採用的教學法；B03 老師則擔心大考題目出現課堂中沒有補充的內容，因此教師仍需補充相關知識概念，以致於部訂必修課程教學時間不足，難以採用探究式教學：

有時候我們去看了學測題目就發現，好像也不能不講欸，……因為你不介紹，啊有些東西就是會考出來啊，那學生就會覺得說我們是不是沒有補充到這種東西，這也是蠻無奈的。（B03）

不少教師認為，升學考試制度的變化對於學生學習動機有所影響，特別是學測改為五科選考後，許多學生的學習動機因此下降，對於教學現場形成一大挑戰，如 B01 老師認為，學生的學習動機被削弱，將干擾整個班級的氛圍和風氣，連帶影響到老師教學的活躍度；B02 老師觀察到，除了力拼繁星升學的一部分學生，不少人從高一開始就將公民科視為取捨後的犧牲對象，並將此種學習態度及行為稱為「考試取向、考試領導學習」；A03 老師表示，學測改為選考制度，並不影響教師在不同班群所教授的內容，但絕對會影響學生的學習態度；B04 老師則發現，學生會依據升學考試制度，分配不同科目的學習時間。¹⁰

其次，不同於自然領域的探究與實作課程是「部訂必修」，社會領域的探究與實作課程被歸為「加深加廣選修」，不屬於學測範圍，而是在 111 學年度起納入分科測驗公民與社會考科內容（大學入學考試中心，2019）。A03 老師認為，由於探究與實作對於升學沒有明顯的助益，因此導致一些學生認為這是「額外的工作」，不願意花心力在探究與實作的課程上。如同 B03 老師發現，學生將探究與實作、多元選修、校訂必修等課程評價為「廢課」，只因為學生認為會考的科目很重要，所以它是「正課」，而不考的科目則完全不重要。A02 老師則是擔心學生的壓力負擔情況，在升學考試的讀書壓力下，學生需要再花時間產出探究與實作、校訂必修、多元選修等課程的報告或小論文，不過「真的學測沒有考好的時候，你這個（探究與實作）成果等於一點意義都沒有」。

另一方面，升學制度中的「學習歷程檔案」，則可能是學生投入於探究與實作課程的誘因，如 B02 老師肯定一些學生願意投入時間，做出很棒的成果，並上傳至學習歷程檔案。B03 老師則認為，探究與實作課程的學習及訓練過程，有助於學生在公民科非選擇題的作答：

如果要幫助那個混合題裡面的手寫題，或是我們講的非選擇題，學生要能夠比較駕輕就熟，我必須很誠實的說，我覺得探究實作課程就要好好上……那學生要怎麼樣去訓練出他擷取資訊的能力，比較好發揮的課程還是探究與實作……，他勢必要寫東西才能夠去論證他的專題研究的主題。（B03）

¹⁰ 例如，若社會科在學測沒考好，尚能報名公民與社會考科的分科測驗，因此學生會選擇花更多心力在只有一次學測考試機會的國文與英文科。

A02 老師分析非選擇題不是記憶、背誦式的考題，能夠評量學生是不是真的瞭解學習內容，而在「摘述題文」的題型中則需要抓出文章重點，判斷哪一段文字可以作為論據。A03 老師表示，「摘述題文」的題型在給分上較沒有爭議性，且相對而言學生答對的機率高，而「說明理由」的題型鑑別度高，能夠真正確認學生是否理解知識概念。A01 老師則是觀察到，這幾年的學測和分科測驗的題目增加許多探究情境，考題能夠測驗出學生的閱讀理解及資料分析能力。

由於公民科探究與實作不是學測命題範圍，在升學主義的風氣依舊盛行下，此將影響學生的學習動機（曾碩彥等人，2022）。在此脈絡下，學生如何認知 108 課綱運作與大學升學之間的關係（陳玉娟，2024），也許是我們可以進一步釐清的問題。不過，近年大考試題中探究情境的考題比例提升，故有教師認為，探究與實作課程能培養擷取資訊及論證的能力，有利於學生回答非選擇題。

復次，本研究中受訪老師們主要於校訂必修和多元選修課程中，參與跨科目或跨領域之課程發展與教學實施，較少教師在公民與社會科部訂必修課程、探究與實作課程中設計跨領域／科目之教學活動。儘管不少老師都注意到，整合歷史、地理、公民與社會之知識概念的合科考題，在學科能力測驗的比例逐漸增加，但並沒有受訪老師因此採協同教學。社會領域內各科教師的合作大多是出合科考題，如 B02 老師參與校外命題社群，便會與歷史及地理科教師進行交流並一起出題，在校內雖尚未嘗試與其他科教師合作，但也會盡可能在公民科考題中融入歷史與地理科的內容。任教於私立完全中學的 D01 老師則表示，為提升學生學業成績，近年來社會領域各科老師間的交流更為緊密，從國中階段開始，社會科教師間就需要持續討論教學策略，並確認各班級的學習狀況，高中階段為因應合科考題，社會領域內各科老師除了合作出題，也須更密切的交流：

對我們來說就是又更加強了學科之間的連結，就是我跟歷史跟地理老師之間的合作我們必須要非常的緊密這樣……比方說我現在要講到歐盟……我就在辦公室直接問說：「老師這個部分你有沒有補充什麼東西？」那我就不用再講了這樣。（D01）

由此可知，公民教師在社會領域內跨科目的課程聯繫，多以學生升學考試之需求為出發，較為關注合科考題的設計，缺乏與歷史及地理科教師進行協同教學之課程設計。

七、協同教學欠缺政策規範

就政策結果而言，明智的課綱政策設計——宣稱的目標要如何轉化為可行的教學實踐——很重要（Gouédard et al., 2020）。一項不全然屬於原先理論引導的研究發現是，協同教學欠缺足夠的制度規範，因而影響課程政策目標的落實。儘管《社會領綱》之課程目標揭示跨學科統整能力的重要性，但由於未見關於開設跨科目／跨領域課程的具體規範，不同科目的教師之間缺乏合作。好比說，訪談中 A03 與 A01 老師皆認為，在缺乏強制力的情況下，難以促使教學現場加強跨科目／跨領域的課程聯繫：

跨科真的有難度，除非他背後有強制力，或者是有學校非常高層級的在主導或推動。（A01）

我會覺得橫向溝通極低，因為對於這個要求不存在，就是我不做到合科其實也沒差，我還是可以上，所以 108 沒有用，108 對於這個合科，我會覺得沒用，因為沒有這個強制力。（A03）

即使教師們抱持高度熱忱，自發性投入於跨科、跨域課程，也可能因校方難以持續挹注資源，而無法繼續開課，因此 A01 老師認為，政策的強制力才能驅使學校持續支持跨科目／跨領域之課程聯繫及開設：

因為學校有資源，就是背後有計畫，所以那可能看政策，我相信如果今天上面有一個政策，要各校都要出跨群、跨領域的課程的話，要繳交報告或什麼的，那一定資源馬上就來。（A01）

伍、結論與建議

本研究致力於探究高中公民與社會科教師，落實 108 課綱相關課程目標之影響因素及其影響之道。根據訪談結果發現，課程政策所宣稱的理想與落實之間的確存在某種執行落差（黃鴻文等人，2016；Gouédard et al., 2020）。儘管從政策執行理論的角度來看並不意外，但也給予我們檢視問題的契機。

首先，在落實探究導向課程方面，無論是在部訂必修課程，或是加深加廣選修課程，有關教學時間、升學考試制度及教師專業能力等都是重要影響因素。何以如此？公民與社會科教師普遍認為，部訂必修課程的教學時間有限，難以實踐探究導向教學活動，而探究與實作課程若以「兩學期／各1學分」的方式開課，將因教學時間短暫、缺乏連貫，而使探究學習成效不彰。升學主義在校園中仍舊盛行，升學考試制度的設計，多少降低學生在公民課程中學習動機，進而影響探究導向課程之執行品質。教師的專業能力深深影響探究式教學、問題導向教學能否順利實施，而目前教學現場的多數老師，並無經歷探究教學或研究方法之師資培育，須仰賴教師自主精進。組織支持與適度彈性是課程變革的關鍵，當資源不足、無法因地制宜，任何變革恐將流於某種形式化。基此，若欲期待探究導向的教學與學習能於教學現場成功落實，則教育當局在課綱制訂時，應更務實地根據課程性質及學習內容，規劃適當的學分數；升學考試的制度設計、內容及方式，應更重視學生的探究能力與實作成果；而政府及校方則可增加財務與非財務的誘因，鼓勵教師參與研習及共備社群，或定期邀請大學相關領域的教師一同交流與相互學習。

其次，在落實跨學科導向課程方面，影響課程執行的主因為教科用書之編寫及教師專業能力。何以如此？教師普遍認為，目前尚未發展出理想的跨學門教科書，不同學門之間缺乏有意義的連結，導致教師使用教科書時，難以融合不同學門知識發展課程。新課綱規範不以社會科學分論來組織教材，亦可能造成非預期的負面效果，此即學習成就較低的學生，恐難以吸收並掌握基礎知識。教師專業能力為落實跨學科導向目標之關鍵因素，考驗統整課程的教學能力。對於公民科內跨學門之課程執行，教師須整合內部知識範疇；對公民科與其他學科之跨科目／跨領域課程聯繫，教師則要熟悉非任教科目之內容。然而，課綱缺乏對於跨科目／跨領域課程的相關規範與要求，故而，教師在公民課程中實施協同教學或跨科跨域教學活動，堪稱十分罕見。是以，影響跨學科導向執行的主因為教科用書之編寫及教師專業能力，而未來課綱之研修或可新增更為具體的說明並舉例，以指引教科書編者及教師組織及統整跨學門的學習內容。

整體而言，有鑑於教師專業能力是關鍵問題，但不容否認各校環境與資源條件也有相當差異，後者尤其是問題之所在，這必須納入綜合考量。一方面，在職教師可透過校方或相關教育單位（如各縣市國教輔導團）與大學合作（如結合大學社會責任的計畫與推動機制），開設相關的進修課程，如行動研究、教學工作坊等，藉由帶入外部資訊與知識的方式來共創教學價值，以提升教師的專業能力。倘若上

述教學資源連結的落實有其意義的話，建議教育當局或應朝更有系統性與制度化的方向來推動，如納入學校評鑑的重要一環，同時策略性地拉高評分項目之權重。二方面，各校的教學脈絡與資源條件不同，因此分級設立示範學校或課程，讓其他有意願與相應能力的學校，能更適切、針對性地參考特定學校的成功經驗與模式，或許是一種比較細膩與鼓舞人心的作法。

最後，值得特別補充說明的是，高中公民與社會科在 2009 年列入大學指定考科之後，直接衝擊高中各校的教學與行政，也影響公民老師相對其他既有「考科」的專業地位與尊嚴（張茂桂，2009）。如今，升學考試制度的內涵及設計，大幅影響到學生的學習狀況及教師的教學實踐。當學測改為選考制，削弱了部分學生對公民科的學習動機，升學制度以紙筆測驗成績作為門檻，亦使一些學生認為探究與實作課程對於升學無明顯助益，投入心力遂隨之降低。換言之，當升學考試制度的內容設計，與課綱所欲達成目標沒有直接的關聯，在教學實務上便難以落實新課綱的理想。由於改變社會環境絕非易事，扭轉「考試取向」的學習氛圍或應列為長期目標；在短期難以緩解升學主義的情況下，教育當局應對接新課綱目標的升學考試制度之內涵與類型，如將大考中非選擇題提高到一定比例（如 40% 至 50%），並在升學制度中更重視學生的探究能力與實作成果。

參考文獻

- 大學入學考試中心（2019 年 9 月 30 日）。**大學入學考試中心新聞稿 111 學年度起適用之大學入學考試「考試說明」簡介**。https://reurl.cc/YYdxQ0
- 王秀槐、李宗楷（2012）。繁星計畫學生學習經驗與成效研究：以一所頂尖大學大一學生為例。**教育政策論壇**，15（3），1-39。https://doi.org/10.3966/156082982012081503001
- 李允傑、丘昌泰（2009）。**政策執行與評估**。元照。
- 林浩民（2021）。**探究理念融入 108 高中公民與社會科新課綱：教育現場之轉變與反思**（碩士論文，國立臺灣大學）。臺灣博碩士論文知識加值系統。https://hdl.handle.net/11296/dzkmqz
- 林進材（2020）。從課程改革的軌跡論述教師教學理念的實踐與轉變。**台灣教育研究期刊**，1（1），157-175。

- 洪承宇（2021）。政治議題融入課程之創新與啟發：以「提問式」公民新課綱國家認同主題為例。**教育研究月刊**，**331**，59-74。https://doi.org/10.53106/168063602021110331005
- 秦玉友（2002）。課程理解～課程改革與課程實施中日漸凸現的問題。**課程與教學**，**5**（4），75-88。https://doi.org/10.6384/CIQ.200210.0075
- 國家教育研究院（2016年12月3日）。十二年國民基本教育社會領域課程綱要研修小組（第二屆）——全體委員第2次會議紀錄。https://reurl.cc/DqXV9Q
- 國家教育研究院（2019）。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校社會領域課程手冊。https://reurl.cc/YYdA40
- 張茂桂（2009）。再探公民：反思高中《公民與社會》新課綱之訂定。**公民訓育學報**，**20**，1-31。https://doi.org/10.6231/CME.2009(20)01
- 張嘉育（2011）。課程政策。冠學。
- 教育部（2018）。十二年國民基本教育課程綱要——國民中小學暨普通型高級中等學校：社會領域。https://reurl.cc/GnX3pG
- 許若茵（2024年5月30日）。教育部長鄭英耀提課綱微調 國教盟喊話3訴求：先公布檢討報告。NOWnews 今日新聞。https://www.nownews.com/news/6438640?srsId=AfmBOopiul5q1ajw587HPD24T9dgYPfVaoZq9CDpzjAUqY75f2ooq7cR
- 陳玉娟（2024）。高中108課綱運作與大學升學鏈結狀況之研究。**教育研究月刊**，**361**，19-35。https://doi.org/10.53106/168063602024050361002
- 陳向明（2002）。社會科學質的研究。五南。
- 陳素秋（2022）。邁向以公民身分為核心之課程？普通高中108公民與社會科課綱之探究（第2年）。科技部。
- 陳素秋（2023）。在探究中養成公民身分：108公民與社會課綱的探究與實作課程分析（第2年）。國家科學及技術委員會。
- 陳素秋（2024）。典範移轉後：高中公民教師對108課綱課程變革之回應。**台灣教育研究期刊**，**5**（4），1-26。
- 曾碩彥、黃鴻文、謝艾芸（2022）。108課綱實施後一所普通高中學生的課程觀。**臺灣教育社會學研究**，**22**（2），93-137。https://doi.org/10.53106/16802004202122202003
- 游小旻、張文華（2022）。不同學習領域教師對探究與探究教學的看法與教學實務。

- 師資培育與教師專業發展期刊，15（1），91-127。https://doi.org/10.53106/207136492022041501004
- 黃嘉莉、桑國元、葉碧欣（2020）。十二年國民基本教育課程改革中教師能動性之使動與制約因素：社會結構二元論觀點。課程與教學，23（1），61-92。https://doi.org/10.6384/CIQ.202001_23(1).0003
- 黃鴻文、鄭英傑、王俐蘋（2016）。為何不傾聽學生的聲音？學生課程觀及其對課程研究的啟示。臺灣教育社會學研究，16（1），127-152。https://doi.org/10.3966/168020042016061601004
- 楊龍立（2014）。課程政策發展的階段及重要任務。市北教育學刊，44，1-24。
- 劉美慧、洪麗卿（2018）。高中公民與社會教科書多元文化議題之分析。教科書研究，11（2），1-25。https://doi.org/10.6481/JTR.201808_11(2).01
- 歐婉如（2022年10月）。教育部所屬112年度單位預算評估報告。立法院。https://www.ly.gov.tw/Pages/List.aspx?nodeid=45764
- 潘慧玲、黃曬莉、陳文彥、鄭淑惠（2020）。學校準備好了嗎？國高中教育人員實施108課綱的變革準備度。教育研究與發展期刊，16（1），65-100。https://doi.org/10.6925/SCJ.202003_16(1).0003
- 蔡佩璇（2023）。高中公民與社會科專家教師公共議題與社會探究之課程實踐（碩士論文，國立臺灣師範大學）。臺灣博碩士論文知識加值系統。https://hdl.handle.net/11296/2dxyw6
- 駱明慶（2018）。誰是台大學生？（2001-2014）——多元入學的影響。經濟論文叢刊，46（1），47-95。https://doi.org/10.6277/TER.201803_46(1).0002
- 簡良平（2004）。教師即課程決定者——課程實踐的議題。課程與教學，7（2），95-114。https://doi.org/10.6384/CIQ.200404.0095
- 顏國樑（1997）。教育政策執行理論與應用。師大書苑。
- 蘇苑瑜（2021）。高中公民與社會科素養導向的教科書發展與設計——教科書內容分析與編者觀點探究（博士論文，國立臺灣師範大學）。臺灣博碩士論文知識加值系統。https://hdl.handle.net/11296/2qnt2r
- 蘇苑瑜、劉美慧（2022）。高中公民與社會科教科書跨學門統整課程之設計。教育研究集刊，68（4），1-39。https://doi.org/10.53106/102887082022126804001
- Byrne, C., & Prendergast, M. (2020). Investigating the concerns of secondary school teachers

- towards curriculum reform. *Journal of Curriculum Studies*, 52(2), 286-306. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1643924>
- Cohen, D. K., Moffitt, S. L., & Goldin, S. (2007). Policy and practice: The dilemma. *American Journal of Education*, 113(4), 515-548. <https://doi.org/10.1086/518487>
- Edwards, G. C., III (1980). *Implementing public policy*. Congressional Quarterly.
- Eick, C. J., & Reed, C. J. (2002). What makes an inquiry-oriented science teacher? The influence of learning histories on student teacher role identity and practice. *Science Education*, 86(3), 401-416. <https://doi.org/10.1002/sce.10020>
- Gleeson, J., Klenowski, V., & Looney, A. (2020). Curriculum change in Australia and Ireland: A comparative study of recent reforms. *Journal of Curriculum Studies*, 52(4), 478-497. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1704064>
- Gouëdard, P., Pont, B., Hyttinen, S., & Huang, P. (2020). *Curriculum reform: A literature review to support effective implementation*. OECD. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2020/12/curriculum-reform_16f39dcc/efe8a48c-en.pdf
- Grant, S. G., Swan, K., & Lee, J. (2017). *Inquiry-based practice in social studies education: Understanding the inquiry design model*. Routledge.
- Hung, C. Y. (2021). The revival of the process model in curriculum design: Changes and challenges in the new Taiwanese citizenship curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 54(3), 406-422. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1957157>
- Kang, J., & Keinonen, T. (2016). Examining factors affecting implementation of inquiry-based learning in Finland and South Korea. *Problems of Education in the 21st Century*, 74, 31-48. <https://doi.org/10.33225/pec/16.74.34>
- Sabatier, P. A., & Mazmanian, D. A. (1980). The implementation of public policy: A framework of analysis. *Policy Studies Journal*, 8(4), 538-560. <https://doi.org/10.1111/j.1541-0072.1980.tb01266.x>

2024 年 10 月 7 日收件

2025 年 1 月 14 日第一次修正回覆 & 初審通過

2025 年 3 月 19 日第二次修正回覆

2025 年 3 月 21 日複審通過

翻轉教室對師資生教育心理學課程學習投入與學習成就影響之研究

黃寶園 國立臺中教育大學教育學系教授

摘要

本研究旨在分析翻轉教室對師資生教育心理學課程學習投入、學習成就及學習穩定性的影響。本研究採準實驗設計，以某大學 112-1 學期修習師資生教育心理學課程學生 48 人為實驗組，實施翻轉教室，共實施 16 週，每週課程結束前實施 10 題之即時評量；以 112-2 學期修課學生 38 人為對照組，以講述教學進行授課。二組學生均施予本研究自編之大學生學習投入量表及教育心理學期中與期末測驗。最後以單因子共變數分析、獨立樣本 t 檢定、相依樣本變異數分析等方法進行資料分析。結果顯示，實驗組在整體學習投入及認知、情感、行為等三向度之投入程度均顯著高於對照組；實驗組於期中與期末測驗上的分數也均顯著優於對照組，由此可見翻轉教室對師資生教育心理學的學習投入與學習成就均有正向效果；實驗組各週之即時評量分數之間則具有部分的穩定度。藉由本研究結果，可供各教育工作者實施翻轉教室之參考。

關鍵詞：翻轉教室、學習投入、學習成就



An Investigation into the Effects of Flipped Classrooms on Learning Engagement and Academic Achievement in Educational Psychology Courses for Preservice Teachers

Bao-Yuan Huang

Professor, Department of Education, National Taichung University of Education

Abstract

This study investigates the effects of the flipped classroom instructional model on learning engagement, academic achievement, and learning stability among preservice teachers enrolled in an educational psychology course. A quasi-experimental design was employed, with 48 students enrolled in the first semester of the 2023 academic year assigned to the experimental group, which received instruction through a flipped classroom approach over a 16-week period. Each session concluded with a set of 10 real-time assessment questions. The control group comprised 38 students enrolled in the second semester, who received instruction through traditional lecture-based methods. Both groups completed a researcher-developed College Student Learning Engagement Scale, as well as midterm and final assessments specific to the course content. Data were analyzed using one-way analysis of covariance (ANCOVA), independent samples *t*-tests, and analysis of repeated measures of variance (ANOVA). The results revealed that the experimental group demonstrated significantly higher levels of overall learning engagement, as well as greater engagement across cognitive, emotional, and behavioral dimensions, in comparison to the control group. Additionally, the experimental group achieved significantly higher scores on both the midterm and final assessments, indicating that the flipped classroom model had a positive effect on academic performance. Weekly real-time assessment scores within the experimental group also exhibited a moderate level of stability. These findings offer empirical support for the implementation of flipped classroom strategies in teacher education programs and provide practical implications for enhancing student engagement and learning outcomes in higher education settings.

Keywords: flipped classroom, learning engagement, learning achievement



壹、緒論

一、研究背景與動機

優質的教師應該熟悉各種教學方法與策略，且需具有因時因地因人而隨時調整教學方法與策略的智慧（張春興，2007）。講述式教學讓教師得以教學進度為核心進行教學規劃，學生在教師教學過程中扮演專心聽講或練習的角色，課後則藉由複習來熟練教師所教授的內容（Zainuddin & Halili, 2016）。此種「教師講、學生聽」的教學型態，與鄭瓊月（2010）研究中所指出的「教師常常自己教學」而「不設計問題與學生討論」的結果類似，久之將使學生養成「只聽不問不思考」的習慣，這對於學生深度理解課程的能力是不利的。此種學習模式讓學生無法將學習內容內化（鄒景平，2015），且對學習容易產生倦怠，降低學習動機，學生自然無法從學生中產生成就感（劉光夏、周宛瑜，2016），因此從學習中逃離的現象就容易發生。

翻轉教室乃將教與學的歷程反轉，學生課前需透過教學影片或其他教師指定材料自主預習（Sams & Bergmann, 2013），翻轉教室將學習焦點從教師轉移到學生，強調學生可依個人節奏自主管理與主動學習，教師提供書面或視聽資料輔助，促使課堂上有更多時間進行互動與合作（Ruiz-Jiménez et al., 2024）。經研究發現這種學生課前的自主預習，有助於學生進行主動的學習實踐（Cheng et al., 2019）。且翻轉教室的實施以學習者為中心，進行教學與學習環境規劃，學生因此較能展現自己的表達能力與對課程的理解（徐俐沂、徐遠雄，2020；郝永歲，2015；Hamdan et al., 2013）。這種教學模式讓學生從被動的知識接受者轉變為主動的學習者，Bouwmeester 等人（2019）指出，翻轉教室透過讓學生在課堂上進行問題解決、小組合作和深度探討等活動，不僅增加了學習的互動性，還激發了學生的內在學習動機。此外，學生在課前自主學習的過程中，能依個人的時間與節奏進行學習，這進一步提升了他們的學習投入度（Lo & Hew, 2017）。這樣的過程也增強了學生的自我效能感，使他們在學習過程中感到更加自信和掌控，從而提高學習效果和參與度（Abeysekera & Dawson, 2014）。Kiljunen 等人（2024）綜整多個翻轉教室的研究後表示，翻轉教室具有提高學生學習成就、提升學生的參與感和學習動機、對知識的理解更為深入等正向功能。

教育心理學是師資生的必修課，但教育心理學的理論內容複雜且多元，更有諸多於實務運用上的轉換，因此不少師資生私下將教育心理學視為一門很「硬」的

學科。所以對於修課學生而言，要完全理解與掌握教育心理學各重要主題的概念，便有相當大的挑戰性，且需要於學習歷程中投入相當多的心力。據研究者於課堂中的實際觀察發現，學生的學習投入程度差異甚大，有的學生專心聽講認真記筆記，但也有學生心不在焉。對於前述狀況，如何使用翻轉教室以提升修課學生的學習投入度，使修課學生能掌握與理解教育心理學的重要概念，似乎是一個可行的方案，而其效果如何值得分析，此為本研究動機之一。

翻轉教室的教學模式有助於提升學習者的學習成就已獲諸多研究支持（呂明英，2017；李彤彤等人，2018；黃寶園、常雅珍，2022；嚴銘政、黃寶園，2018；Gillette et al., 2018; Jang et al., 2020; Ruiz-Jiménez, 2024）。翻轉教室能兼顧學生的個別差異與需求，過程中學生須為自己的學習負責，因此其實施成效應該是正向且顯著的（黃寶園、常雅珍，2022）。國內外翻轉教室成效的研究（如：余惠娥、鄭永熏，2018；戴文雄等人，2016；Ceylaner & Karakus, 2018）也發現翻轉教室具正向的效果。之所以能產生正向的成效，與翻轉教室的實施有明確的步驟且與學生的學習密切連結有關。例如各翻轉教室研究大多能掌握「教學主題、選用合適平台、準備課前教材、學生自主學習和學生中心教學」等五個步驟原則，而這五步驟的實施能使學習者主動進行學習，進而提升其學習成就。此外，藉由翻轉教室的實施，老師得以將有限的上課時間用於練習、討論或問題解決等的師生互動（Fulton, 2012），如此的教學歷程可以立即確認學生是否了解學習內容，並透過師與生、生與生的互動共學，促使學生獲得高階的思考能力，進而提升學習的效果（牛道慧，2017）。亦即在翻轉教室過程中教與學的歷程翻轉，轉移學習的責任，讓學生藉由自主學習負起更大的學習之責，若真如此則提升了師資生教育心理學的學習成就，而翻轉教室是否真有如此的效果，此為本研究動機之二。

在翻轉教室過程中，持續性的學習檢核及學生自主學習習慣的養成，有助於學生學習表現具穩定性（learning stability）。這樣的概念與 Shuell（1990）指出學生能夠在長時間內維持一致且有效的學習表現，避免因外在因素或學習內容的變化而導致學習成就波動的觀點相類似；也與 Zimmerman（2002）所指穩定的學習表現通常與學生的學習習慣、自主學習能力及動機有關。Lo 與 Hew（2017）指出，持續檢核和回饋不僅有助於學生知識的建立，也能促使學生在學期中保持穩定的學習表現。Betihavas 等人（2016）的研究也指出，在醫學教育中接受翻轉教室的學生，因為課前預習和課堂中的實踐練習，使之能夠維持穩定的學習進度。此外 Roehl 等人（2013）指出翻轉教室要求學生在課前進行自主學習，因此學生具備較高的自我

調節能力，當學生能夠有效地自我調節學習時，他們在各週的評量表現差異較小，顯示出穩定性。Lai 與 Hwang (2016) 的研究則顯示，在翻轉教室中學生的數學課程表現因為每週的自學和互動活動得以保持穩定。Roehl 等人 (2013) 及 Lo 與 Hew (2017) 均指出，翻轉教室有助於減少學生學習表現的波動，特別是在各週的評量中。綜上所述，翻轉教室將傳統上課時講授的內容移至課前讓學生自行學習 (黃寶園、常雅珍, 2022; Bergmann & Sams, 2012)，課堂時間則用於討論與實踐活動，這種學習方式建立固定的學習流程與習慣、強化自主學習能力與自我調節能力 (Fung & Deng, 2024)、提升學習動機與參與度 (Fidan, 2023)，因此促進了學生的學習穩定性。本研究結果是否也有如此的狀況，此為本研究動機之三。

二、研究目的與研究問題

(一) 研究目的

基於前述研究動機，本研究之研究目的有以下三項。

- (1) 分析翻轉教室對師資生教育心理學課程學習投入的影響。
- (2) 分析翻轉教室對師資生教育心理學課程學習成就的影響。
- (3) 分析翻轉教室實施過程師資生教育心理學學習表現的穩定性。

(二) 研究問題

基於前述研究目的，本研究之研究問題有以下三項。

- (1) 翻轉教室對師資生教育心理學課程學習投入的影響為何？
- (2) 翻轉教室對師資生教育心理學課程學習成就的影響為何？
- (3) 翻轉教室實施過程師資生教育心理學學習表現的穩定性為何？

貳、文獻探討

一、翻轉教室的概念分析

(一) 翻轉教室的源起與意義

翻轉教室的名稱與概念由美國的 Bergmann 與 Sams (2012) 提出，但在這之前透過錄製教學影片，提供給各種需求者進行觀後學習的教學方式，已有其雛形。例如 Strayer (2012) 指出，早在 20 世紀 60 年代，便出現了以學生為中心的學習

方法；Lage 等人（2000）也介紹了他們在經濟學課堂中運用此模式以提升學生學習動機，創造讓學生更喜歡學習環境的例子。

Bergmann 與 Sams（2012）為了讓缺課學生能順利補課並跟上進度，預先將上課的內容完整的錄製下來，並將預錄好的影片上傳到 YouTube 網站，讓學生可以在家自行上網瀏覽學習，看影片補課。這種方式實施後，獲得極佳成效，明顯的提升學生的學習動機與考試成績，兩位老師遂將此模式定名為「翻轉教室」（郝永崑，2015）。但讓翻轉教室迅速於美國流行起來的推動者，則是可汗學院（Khan Academy）的創始人 Salman Khan（蔡瑞君，2014）。可汗學院所拍攝的各種教學影片大受歡迎，學生可依自己的獨特性，自主決定學習於何時何地發生、自行控制學習進度，不必受限於傳統課堂的被動聽講與齊頭標準。學生也能更靈活地在家中進行學習，從而推動了翻轉教室的進一步發展（Akçayır & Akçayır, 2021）。

Bergmann 與 Sams（2012）認為翻轉教室就是將原本該於學校完成的事，改為回家作；原本該於家裡完成的功課，改為在課堂上討論後完成。在此過程學生必須扮演主動的角色以投入學習活動（張其棟、楊晉民，2016）。課前掌握基本概念，學生依照自己的學習方式與步調，預習老師所提供的教材，課程中則需與教師或同學互動，更加專注於知識的應用和問題解決（González-Gómez et al., 2016），無法只當個沈默或旁聽的「客人」。此時學生將有更多的自由與學習掌控權，教學活動對學生而言也將更具意義；這種以學生為中心的教學，無形中讓學生為自己的學習負責，進而有效的提升學生的學習動機並激發其主動學習（蔡瑞君，2015）。尤其隨著科技的進步，教師在課堂外提供學生知識層面學習的能力已大幅提升，因此實施翻轉教室變得更加可能（Putri et al., 2024）。

綜上所述，翻轉教室源起於教師為了解決教學現場所面臨的問題，如學生缺課跟不上進度等所提出來的改善策略，後經可汗學院推廣後，得以因應每位學生的個別差異與需求、提高學生自主學習意願。翻轉教室以學生為中心的教學取代傳統的教師中心模式，讓學生於課前能依適合自己的方式與時間自主學習，使自己成為自我調節的學習者，此過程可增進學生的課堂參與度與學習興趣，教師也可針對學生的個別學習情形進行差異化教學，有效提升學生學習成就。基於上述概念，本研究所實施之翻轉教室為以修課學生為中心，讓修課學生於課前觀看教學影片與教科書內容以預習課程，上課則針對學生不了解之處進行討論與對話，強化學生課程了解的深度，最後再以上課過程中的各項教學內容為試題進行檢核，翻轉了傳統教與學的歷程。

（二）影響翻轉教室實施成效的關鍵因素：設計與實施

翻轉教室的核心概念在於改變傳統的教學型態，實施時並無固定的模式，但卻有共通之處（郝永歲，2015）。Hamdan 等人（2013）表示翻轉教室的成功，需具備彈性的學習環境、改變學習文化、提出明確的學習內容及專業的教學者等四要素，並強調教與學的方法要改變，以學生中心進行教學。

Bergmann 與 Sams（2012）指出，翻轉教室的實施方式就是教師利用各種教材（如影片、講義等）翻轉課堂與課外時間，翻轉學生學習的內容，並讓學生能積極主動的依自己的方式與進度，進行更深入的學習。Brame（2013）進一步說明翻轉教室的實施關鍵，是教學者使用課本、故事、YouTube 影片（或自製的短篇影片），作為學習者課前接觸學習內容的方式，在課堂時間，則依教學目標與學科內容，設計更多學習者的學習活動。此外，鐘曉流等人（2013）則結合了 Bloom 的教育目標，提出翻轉教室四階段太極環式的實施模型，此模型分為四個階段，分別為教學準備階段、記憶理解階段、應用分析階段、綜合評估階段，藉此四階段強調學習者的主動學習與深度理解。亦即太極環式的翻轉教室四階段模型透過課前學習、課堂互動、課後深化、動態回饋形成一個完整的學習歷程，提升學生的學習投入與自主學習能力，使知識從記憶層次朝向評鑑與創造層次發展。羅志仲（2014）也指出類似的觀點，並認為翻轉教室的作法包含四個基本步驟：學生課前先觀看教師錄製的教學影片；上課之初，學生對於影片中不懂的地方提出問題，教師予以解答；學生在課堂上進行作業、題目等練習，教師即時檢討；教師設計課堂活動，引領學生深入學習。另 Chen 等人（2014）強調教學資源的製作與提供，Abeysekera 與 Dawson（2014）針對評估與反饋進行說明，Akçayır 與 Akçayır（2021）則指出課堂互動與應用的重要。

此外，嚴銘政與黃寶園（2019）、黃寶園與常雅珍（2022）等二篇統合分析的研究，在歸納相關文獻與研究後，將翻轉教室的具體作法歸納成選擇教學主題、選用合適平台、準備課前教材、學生自主學習和學生中心教學等五個階段。本研究參考上述各文獻內容後，將翻轉教室的設計與實施歸納成如上述等五個階段，做為本研究實施之參考。

二、翻轉教室與學習者學習投入關係之分析

Yılmaz 與 Baydas（2017）曾指出，翻轉教室透過積極和建設性的過程促進學生深層思考，且使用了學生頗多的課外時間進行學習，無形中促使學生投入更多的

努力於學習之中。Astin（1984）指出，學習投入表徵著學生在心理和生理上對學習活動的參與，與他人進行交流和互動，也是學生學習成功的關鍵。Fredricks 等人（2004）進一步將學習投入的內容分為認知、情感和行為等三個向度。認知是關注於掌握材料的意願、情感則涉及學習過程中的感受、態度和興趣，行為則是指學生參與學習。因此，教師應思考如何規劃課程，設計合宜的教學策略，以激發學生的學習動機，並使其更加投入於學習歷程中。翻轉教室因為實施過程的特性，比講述教學提供了更多的學生參與度（Burke & Fedorek, 2017; Elmaadaway, 2018），因為它使學生能夠參與課前活動，為課堂活動做好準備，因此學生學習投入程度自然較高。McLaughlin 等人（2014）的研究發現，實施翻轉教室後學生在課堂上展現出更高程度的認知投入，在課堂上更積極參與討論且進行深入的思考。亦即學生在課前預習階段就開始了個人知識的建構，因此在課堂上得以實際將這些知識進一步深化。Farooqi 與 Naeem（2023）則綜整各研究結果後指出，翻轉教室使學生在情感上與行為上都更投入，並促進了課堂內外的合作學習。因為翻轉教室實施過程中的師生互動與回饋，有助於學生在情感上獲得支持與鼓勵，讓學生有正向的情感體驗，且過程中要求學生積極參與，主動發言並與同學合作，因此使得他們的行為投入明顯增加。

Chen 等人（2019）曾使用實驗研究對 19 名學生進行分析，結果顯示翻轉教室在課堂活動前和課堂活動中均能提高學生的學習投入程度。Huang 等人（2019）也曾以 48 名學生為對象進行研究，結果發現實驗組學生在學習投入度上優於對照組學生。Samaila 與 Al-Samarraie（2024）以 173 名學生為研究對象進行為期 10 週的實驗後，結果也顯示翻轉教室能有效提升學生課堂參與度與學習成就。前述研究結果在 Burke 與 Fedorek（2017）、Elmaadaway（2018）的研究中也有類似的發現，均指出翻轉教室比講述教學提供了學生更多的參與機會。深入分析翻轉教室的設計將發現，這與翻轉教室設計中的學生自主學習關係密切，亦即學生自主學習是翻轉教室之所以能提升學生學習投入的關鍵因素。翻轉教室強調每位學生於上課之前都必須是有備而來，亦即課前學生就必須透過自主學習瞭解課程的內容與概念，才能理解並參與課堂中的活動與討論（王秋萍，2016），而這需倚靠學生能夠於課前，積極主動完成老師所提供的自學教材與學習任務方能獲得。學生課前完成自主學習，是翻轉教室的起點，也是使課堂活動能順利進行的基礎，更是翻轉教室成功的關鍵，並使學生能自發樂學（李晶、白陽，2017）。

近年來多數翻轉教室的研究均顯示，因為翻轉教室的實施使學習者的課堂參

與度提高，學習者與教師間的互動也有改善（Kong, 2014），亦即翻轉教室有助於提升學習者的學習投入度。學習投入的內涵包括甚廣，不同的研究者有其不同的界定，然依據相關研究及本研究之實際狀況，本研究採用 Fredricks 等人（2004）的分類，將學習投入區分為認知投入、情感投入與行為投入三個向度，並依此編製量表對師資生施測，以了解其學習投入程度。

綜上所述，學習投入是指學生在心理和生理上參與學習活動的程度，包含認知、情感與行為三個向度（Fredricks et al., 2004）。認知投入涉及對學習材料的掌握與思考，情感投入涵蓋學習中的態度與興趣，行為投入則指實際參與學習活動的程度。翻轉教室透過自主學習與課堂互動提升學生的學習投入，使學生更積極參與課前準備與課堂活動，也提高學習成就（Chen et al., 2019; Samaila & Al-Samarraie, 2024; Yilmaz & Baydas, 2017）。

三、翻轉教室與學習者學習成就關係之分析

翻轉教室於課前讓學生預習教學內容，上課中讓學生進行各項的練習、討論或問題解決，此過程學生得以澄清自己模糊或混亂之處，因此習得與了解所學內容，學習過程中學生建構有意義的知識（Kong, 2014），也提升了學生的學習成就（Sudarmika et al., 2020）。正如 Sirakaya 與 Özdemir（2018）的研究顯示，實施翻轉教室的實驗組學生其學習成就分數均顯著高於對照組。國內的實證性研究也多數指出翻轉教室可以顯著提高學生的學習成就，例如戴文雄等人（2016）即曾探討翻轉教室式合作學習對高中學生在生活科技實作課程學習成就的影響，結果顯示翻轉教室確實能提升學生在科技實作課程的學習成就。國外的研究如 Egara 與 Mosimege（2024）、Yarım 等人（2024）的結果也均顯示，翻轉教室對學生的學習成就具有正向的效果，且均比接受傳統教學的對照組學生成績來得高。

Wang 與 Hu（2018）曾以 38 篇研究報告為對象進行統合分析（meta-analysis），結果發現，與傳統課堂方式相比，翻轉教室更有利於提高英語、醫學、物理或數學課程的成績。國內至目前為止，也有三篇翻轉教室實施成效的統合分析產生，分別為呂明英（2017），整體效果量為 0.368；嚴銘政與黃寶園（2019），認知層面的效果量為 0.308；黃寶園與常雅珍（2022），整體效果量為 0.824。這三篇研究所獲得的效果量大小雖不一致，但均一致的指出，翻轉教室的實施有助於提升學習者的學習成就。

而翻轉教室的實施之所以能提升學生的學習成就，與學習過程中讓學習者成

為一個自我調節（self regulation）的學習者有關。Zimmerman（2000）將自我調節定義為學習者產生思想、感覺和行動，這些思想、感覺和行動是有計畫和周期性的安排，並以此實現個人目標。此種自我調節的能力對於課前教學影片的觀看非常重要，與教室中實體面對面的學習相較，學生在個人的學習過程中將擁有更多的控制權、獨立性和責任感。亦即藉由自我調節可使學生產生自主學習，而自主學習與學習成就之間是存有正向的關係（Merriam & Caffarella, 1991）。自主學習使學生能夠管理自己學習過程並提升學習動機，而這些因素都是提升學生學習成就的關鍵因素。

除學習成就在此歷程中獲得提升之外，學生學習表現也可能具穩定性。學習穩定性（learning stability）是指學生在長時間內持續保持一致且有效的學習表現，不受環境變化、學習內容的難度波動、情緒壓力或外部干擾所影響（Shuell, 1990）。學習穩定性通常與學生的學習策略、自我調節能力、動機強度和適應能力有密切關聯（Zimmerman, 2002）。Suwardika 等人（2024）的研究指出，翻轉教室實施後會影響學生的自我調節能力、學習動機與參與度。因此，透過翻轉教室的實施，學生在學習過程中發展更穩定的學習策略，學習穩定性也將提高；此研究也發現，接受翻轉教室的學生在自我調節能力上的提升顯著，這說明翻轉教室有助於學習者持續維持一致的學習習慣和成效；另透過教學影片中的問題，學生的觀看頻率明顯提高，顯示翻轉教室能有效提升學生學習動機，進而穩定學習表現。Neitzel 與 Connor（2018）的研究則說明翻轉教室因有著小組合作的設計與自主學習的環境，因此學生可根據需求調整自己的學習策略，從而提高學習穩定性，此研究也顯示在合作學習環境下，學生較容易透過與同儕的互動來提升自我調整能力。Shao 等人（2023）的研究指出，當提升學生的學習動機後，將使學生更傾向於主動規劃、監控和調整自己的學習行為，從而建立穩定的學習習慣；此外，學生也會因此主動設定學習目標，這有助於維持長期的學習一致性。亦即當學生能夠透過自我調節策略調整學習方式時，他們的學習表現較不易因外在因素而波動，因此學習表現也傾向有較佳的穩定性。

綜上所述，多數的研究認為翻轉教室對提高學生學習成就有顯著的正向影響，而學習成就是指翻轉教室實施領域的評量分數，以本研究而言即指教育心理學的評量成績。之所以有此正向影響其可能原因包括翻轉教室讓學生能自主調整學習進程，自我掌握度高，且有充足的自我練習與學習機會，因此提升了學生的學習成就。且因為翻轉教室讓學生的自我調節、學習動機、自主學習能力獲得提升，因此

學習表現也將有較佳的穩定性。本研究將以翻轉教室實施過程中（共 16 週），每週的學生課後即時評量分數作為學習穩定性的指標，而即時評量則是指每週下課前 10 分鐘所實施的 10 題 Kahoot 測驗，每題 10 分。修課學生累積各週即時評量分數之後，以此觀察修課學生的學習表現是否具有穩定性。

參、研究設計與實施

一、教學設計與規劃

本研究採翻轉教室進行師資生教育心理學課程的教授，因此教學設計與規劃將依翻轉教室的步驟進行。翻轉教室在實施上並沒有一套固定的模式，但卻有某些共通之處（郝永歲，2015）。因此本研究將融合鐘曉流等人（2013）、羅志仲（2014）、Brame（2013）等的建議以下列幾個步驟進行教學。

首先，在教學前先針對翻轉教室所需要的設計與教材進行準備，包括教學目標設定、教學對象的確認、教學內容的分析、製作學生課前學習教材及設計上課之教學活動等，特別是錄製教育心理學課程各章主題教學影片，以供學生於課前觀看，且要求學生於教學影片觀看之後撰寫心得，以此作為學生自學的檢核機制。教學影片由本研究針對教育心理學教科書的重點內容製作成投影片，再使用學校的專業攝影棚進行拍攝。每部（章）教學影片的長度介於 12-15 分鐘，以利學生能專心觀看。

其次，選定本課程各項學習教材以及各項自我檢核資料之置放平台。本研究將以研究者服務大學所提供之 E-learning 平台及 Google 雲端硬碟為資料置放之處。

第三，在課堂中實施以學生為中心的教學與學習活動。課程開始後先由學生對教學影片中不了解之處提出問題（例如：Vygotsky 的內化觀念與 Piaget 的基模改變觀念有何不同？不同智力理論的發展背景與內容之間有何關聯性？），之後再由教師予以澄清與說明，或由老師視上課情況主動提問（例如：國小老師如何了解班上學生的道德發展層次？請從各種角度或自身經驗說明古典制約對大學生的學習是否有促進的作用？）請全班一起討論。這些討論與說明將結合各章的主題知識與概念，以反應學生是否了解各章的內容。

最後，每週課程結束前十分鐘進行 10 題 Kahoot 即時評量，以了解學生當週之學習狀況。

上述各教學步驟中，除課程目標的設定與教材置放平台二者為實驗組與對照組相同之外，其餘步驟僅適用於實驗組。因此，課前教學影片觀看及預習筆記與觀後心得的撰寫、課中的問題討論過程及課程結束前的 Kahoot 即時評量，都可能是本實驗後二組學生表現有差異的原因之一。

二、研究方法

本研究採準實驗設計，以 112-1 學期教育心理學修課學生為實驗組，惟本研究每學期僅教授一班教育心理學，因此無法於同一學期設置對照組。針對此問題，本研究將以 112-2 學期教育心理學修課學生為對照組，並施以講述教學（教學過程教師以講述為主，學生遇不了解之處依然可以提問，老師再予以回答。與翻轉教室不同的是，對照組是學生在上課聽講之後因為不了解才提問，且不必然會發生。但翻轉教室則是學生一定得針對課前預習內容予以提問，且若學生提過過少將反過來由老師提問請學生回答，再進行全班討論），實驗設計如表 1 所示。實驗研究最重視之等組概念在教育領域中原本即不容易達到，跨學期間的比較又增加時間的誤差因素，這是本研究的限制之一。而本研究之所以如此規劃，乃基於學校歷年師資生的表現具相當程度穩定性，例如師資生對外參加教案甄選、全國教育實習各獎項遴選、歷年師資生教師資格檢定通過率、教師甄試結果等均頗具一致性，因此本研究雖以不同學期之修課學生進行資料比較，其比較結果應具有高度參考價值。

表 1
本研究實驗設計

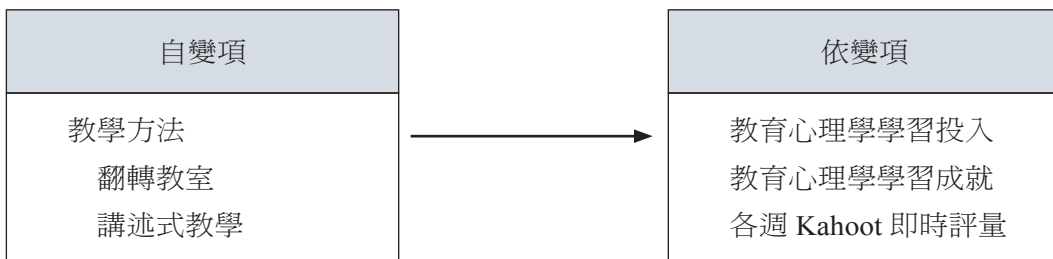
| 組別 | 前測 | 實驗處理 | 期中考 | 實驗處理 | 後測（期末考） |
|-----|----------------|------|----------------|------|----------------------------------|
| 實驗組 | O ₁ | X | O ₃ | X | O ₅ O ₆ |
| 對照組 | O ₂ | | O ₄ | | O ₇ O ₈ |

教學實驗進行前，兩組學生均接受學習投入量表之施測（O₁、O₂），實驗組學生接受實驗處理（X）進行翻轉教室，對照組學生接受講述式教學。二組學生均接受期中考試，進行教育心理學成就測驗的測量（O₃、O₄），學習結束前二組學生均接受後測，包括大學生學習投入量表（O₅、O₇）及教育心理學期末成就測驗（O₆、

O₈)。為求不同組別教育心理學定期考試分數之間得以相互比較，上下學期之測驗內容完全相同。為防測驗內容外流，考題除檢討外，測驗內容不發予學生留存且聲明不得將試題拍照。

基於上述實驗設計，本研究之架構如圖 1 所示。自變項為教學方法，分為翻轉教室及講述教學二組；依變項則包括教育心理學學習投入、學習成就及 Kahoot 即時評量（對照組無實施此項評量）結果。另外包括修課學生的起點行為（均為初修習師資培育課程的學生）、教材內容（相同的教育心理學教科書，學習主題如後附表 7 所示）、教學時間（均為 18 週〔16+2〕，每週 2 小時，最後二週為學生自主學習時間，本研究 17 週安排學生觀看電影《叫我第一名》並撰寫心得，18 週則安排修課學生上網練習歷年教檢有關教育心理學的試題）與教學者（均為本研究）等均相同，則是本研究的控制變項。

圖 1
研究架構



三、研究假設

基於前述相關分析，本研究提出以下三項研究假設。

- (一) 翻轉教室對師資生教育心理學課程學習投入有正向的影響。
- (二) 翻轉教室對師資生教育心理學課程學習成就有正向的影響。
- (三) 翻轉教室實施過程師資生教育心理學學習表現具有穩定性。

四、研究對象

本研究之實驗組為某大學 112-1 學期，為師資生開設的教育心理學修課學生，全程參與者共 48 人。研究者於 112-1 學期課程授課大綱（學生選課前公告於學校 E-learning 系統）中，載明本課程將以翻轉教室進行，並說明翻轉教室的實施過程

及修課同學需配合的事項，讓修課學生清楚了解修選此課程的進行方式。對照組學生為 112-2 學期教育心理學修課學生，全程參與者共 38 人。二組不同學期之教育心理學修課學生，均來自為大二師資生所開課的必修課程專班，且透過學生自行選課而來。修課學生除全師培學系之外，其餘各學系均有，也包含部分研究生。不同學期的修課學生除面對的學校大型活動（如運動會、畢業典禮）不同之外，其餘關於師資培育的規劃與設計均相同。

五、研究工具

本研究使用之工具有下列三項。

（一）本研究自編之教育心理學期中考試與期末考試測驗

本研究為了解修課學生於翻轉教室後的學習成就，因此以自編教育心理學期中與期末測驗為工具，內容由本研究者依課程各章內容自編，研究者編擬試題時以難度中等偏易為原則，兼顧學科內容與激發學生學習動機，試題也兼顧認知領域各層次之目標。二次測驗各包含 50 道選擇題。這二次自編測驗以 111-1 及 111-2 學期修課學生為預試對象（分別為 52 人與 58 人，共 110 人），進行試題難度與鑑別度分析。以總通過題數除以總人次之通過率（難度）而言，期中考為 77%，期末考為 72%，此結果與本研究所預計的中等偏易的試題難度是相符的。

在鑑別度分析部分，Hopkins（1998）曾建議分析人數最少應該 30 人，此部分本研究已達標準（110 人）。經分析期中考試與期末考試的鑑別度指數分佈情形差異不大，屬於「不佳」的題數各約 10 題左右，然這些所謂鑑別度指數不佳（鑑別度指數 .10 以下）的試題，與難度分析時通過率較高的題目息息相關，這些題目多數是基本概念題，在考驗學生是否投入學習，因此鑑別度指數自然不高。郭生玉（2004）也指出，這些基本概念題雖然較簡單難度低，但有激發學生動機之效，且有相對應之教學目標，因此也應予以保留。綜觀鑑別度指數達可接受的題目達 90% 以上，二份測驗雖非十分理想但也在可接受範圍。因此本研究認為以這二份測驗作為本研究評估學生教育心理學學習成就的工具是合適的。

（二）每週 Kahoot 評量（線上施測，每週 10 題）

本研究為了解修課學生（實驗組）於每週主題內容的學習情形，且作為翻轉教室的檢核機制，並以此評估學生每週的學習穩定性，因此依每週之課程進度由研究者依當週授課內容編擬 10 道選擇題。正因為此部分之目的在於求即時了解學生的學習狀況，且使用有限時間以 Kahoot 的方式進行評量，因此試題多屬記憶、了

解、應用等層次（例如：從記憶提取的角度而言，選擇題是屬於哪一種型式的試題？），較無法兼顧翻轉教室原欲培養的學生高層次認知學習。因此每週 Kahoot 評量的試題，與期中及期末考試試題之間並無重複。也因為這些評量題目僅適用於實驗組，因此並未進行內容效度及量化信度與效度的考驗，試題由研究者基於教育心理學的專業進行編擬。但也因為此緣故，此為本研究的另一個限制。

（三）大學生學習投入量表（含認知、情感、行為三向度）

本研究於參考相關文獻及研究後編擬「大學生學習投入量表」，以了解修課學生修課前後之學習投入程度。此量表以 Likert 五點量表型式設計，內容包括認知投入（7 題）、情感投入（7 題）與行為投入（6 題）三向度。初稿編擬之後邀請六位教育領域專家學者進行內容效度檢核。

專家學者依據研究主題的相關性、題目的適切性，以及內容的實用價值性，勾選「適合」、「修正後適合」、「不適合」三個選項，必要時提供修正意見。研究者在回收專家內容效度問卷後，將審查意見加以彙整，並進行三個選項的百分比統計，依照專家內容效度指標 CVI (content validity index) 的標準，將「適合」與「修正後適合」的百分比相加，其值在 85% 以上的題目予以保留；低於 85% 的題目則予以刪除。經專家內容檢核後初稿 20 題均達標準，因此均予以保留。

之後再以 111-2 學期教育心理學修課學生 91 人為預試對象（共二班學生，一班為研究者所教授，另一班為其他老師教授，均於第一週一上課即予以施測），以分析此工具之信度與效度。

1. 項目分析

此部分以決斷值 (critical ratio [CR])、題目與總分的相關進行分析，從中選取 CR 值大於 3.0、個別題目與總分之相關係數大於 .30 的題目。分析結果 CR 值介於 3.834-6.486 之間，題目與總分之相關介於 .468-.663 之間，顯示初稿 20 道題目都符合標準。

2. 因素分析

此部分先進行取樣適切性量數分析 (Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy [KMO])，KMO 值為 .854，Bartlett 球形檢定亦達顯著 ($p < .001$)，接著採主軸因子抽取因素，並以最大變異法進行直交轉軸，抽取各題之因素負荷量後，保留因素特徵值大於 1 以及因素負荷量大於 .40 的題目。經因素分析並將試題因素歸屬不符之題目刪除後，最後由認知 6 題、情感 6 題、行為 5 題，共 17 題組成大學生學習投入量表。因素分析結果如表 2 所示。

表 2
大學生學習投入量表因素分析摘要

| 問卷題號 | 因素名稱 | | |
|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | 認知 | 情感 | 行為 |
| 1 | .811 | .077 | .066 |
| 2 | .783 | .045 | .132 |
| 3 | .720 | -.068 | .247 |
| 4 | .697 | .176 | .215 |
| 5 | .627 | .332 | .255 |
| 6 | .555 | .243 | .214 |
| 7 | .028 | .714 | .066 |
| 8 | -.028 | .704 | .385 |
| 9 | .264 | .690 | .365 |
| 10 | .244 | .666 | .226 |
| 11 | .239 | .529 | .389 |
| 12 | .058 | .515 | .096 |
| 13 | .217 | .202 | .706 |
| 14 | .227 | .148 | .618 |
| 15 | .225 | .357 | .585 |
| 16 | .496 | .219 | .519 |
| 17 | .131 | .324 | .469 |
| 解釋變異量 (%) | 21.054 | 17.806 | 14.407 |
| 累積解釋變異量 (%) | | 53.266 | |

3. 量表內部一致性分析

因本量表採 Likert 量表型式設計，因此以 Cronbach' α 為指標，認知、情感與行為部分之 α 值分別為 .872、.837、.795，整體 α 值為 .895，表示三個向度及整體之內部一致性均在可接受範圍。

肆、結果與討論

一、翻轉教室對大學生教育心理學課程學習投入影響分析

本研究此部分針對二組學生在整體學習投入及認知、情感、行為三向度的差異情形進行分析。112-1 學期全程參與者共 48 人，112-2 學期全程參與者共 38 人，合計 86 人。

本研究以學習投入前測為共變量進行共變數分析，分析前先進行組內回歸係數同質性檢定，分析結果為：整體學習投入之 $F(1,82) = 1.47, p = .230$ ；認知投入之 $F(1,82) = 0.14, p = .710$ ；情感投入之 $F(1,82) = 1.97, p = .164$ ；行為投入之 $F(1,82) = 0.81, p = .370$ 。上述結果均顯示未違反共變數分析之組內回歸係數具同質性假定，因此接著進行共變數分析。

二組學生在整體學習投入及認知、情感、行為三向度的平均數與標準差如表 3 所示。

表 3
二組學生學習投入之描述性統計摘要

| 構面 | 組別 | 前測 | | 後測 | | |
|--------|-----|-------|------|-------|------|--------|
| | | 平均數 | 標準差 | 平均數 | 標準差 | 調整後平均數 |
| 整體學習投入 | 實驗組 | 75.57 | 6.25 | 80.19 | 3.52 | 79.40 |
| | 對照組 | 70.36 | 7.89 | 72.37 | 6.18 | 73.36 |
| 認知投入 | 實驗組 | 26.41 | 2.95 | 28.29 | 1.68 | 28.17 |
| | 對照組 | 24.82 | 3.93 | 25.10 | 3.24 | 25.25 |
| 情感投入 | 實驗組 | 27.47 | 2.35 | 29.17 | 1.00 | 28.93 |
| | 對照組 | 26.00 | 3.08 | 26.53 | 2.61 | 26.83 |
| 行為投入 | 實驗組 | 21.69 | 2.45 | 22.73 | 1.81 | 22.37 |
| | 對照組 | 19.54 | 3.05 | 20.74 | 2.40 | 21.19 |

共變數分析結果（如表 4）顯示，實施翻轉教室之後，二組學生於整體學習投入程度上達顯著差異，其 $F(1,83) = 37.81, p < .001$ 。此結果支持了本研究的假設，表示實驗組學生接受翻轉教室後，其整體學習投入的程度顯著的比對照組學生高，且此實驗效果 $\eta^2 = .313$ ，若參考 Cohen（1988）所指出的標準而言（ $\eta^2 = .01$ 為小效果量； $\eta^2 = .06$ 為中效果量； $\eta^2 = .15$ 為高效效果量），此結果已達到高效效果量，表示本研究之翻轉教室除能夠提升學生之學習投入程度外，且效果很高。

表 4
學習投入共變數分析摘要

| 分析項目 | 來源 | 型 III 平方和 | df | 平均平方和 | F | 顯著性 | η^2 |
|--------|----|-----------|----|--------|-------|-------|----------|
| 整體學習投入 | 前測 | 501.30 | 1 | 501.30 | 27.83 | <.001 | |
| | 組別 | 680.90 | 1 | 680.90 | 37.81 | <.001 | .313 |
| | 誤差 | 1494.85 | 83 | 18.01 | | | |
| 認知投入 | 前測 | 29.83 | 1 | 29.83 | 4.99 | .028 | |
| | 組別 | 175.61 | 1 | 175.61 | 29.40 | <.001 | .259 |
| | 誤差 | 501.68 | 83 | 5.97 | | | |
| 情感投入 | 前測 | 68.79 | 1 | 68.79 | 24.90 | <.001 | |
| | 組別 | 85.73 | 1 | 85.73 | 31.03 | <.001 | .272 |
| | 誤差 | 229.35 | 83 | 2.76 | | | |
| 行為投入 | 前測 | 81.60 | 1 | 81.60 | 23.53 | <.001 | |
| | 組別 | 25.64 | 1 | 25.64 | 7.39 | .008 | .081 |
| | 誤差 | 291.31 | 83 | 3.47 | | | |

認知構面之共變數分析結果為 $F(1,83) = 29.40, p < .001$ ，顯示實驗組的認知投入程度顯著高於對照組學生，這樣的結果支持本研究的假設，表示實驗組接受翻轉教室後，學生的認知投入程度顯著高於對照組學生，表示藉由本研究所實施之翻轉教室能有效能提升學生的認知投入程度，且此效果 $\eta^2 = .259$ 已達 Cohen（1988）所指出的高程度。

情感構面之共變數分析結果為 $F(1,83) = 31.03, p < .001$ ，顯示二組學生之情感投入程度有顯著差異，且 $\eta^2 = .272$ 已達 Cohen（1988）所指出的高程度。此結果支持本研究假設，表示實驗組學生於接受翻轉教室後，其情感投入程度顯著高於對照組學生，且此實驗效果程度頗高。

行為構面之共變數分析結果為 $F(1,83) = 7.39, p = .008, \eta^2 = .081$ 。此結果表示實驗組學生之行為投入程度顯著高於對照組學生，亦即顯示藉由翻轉教室後，可以有效提高學生之行為投入程度，而此程度介於中度與高度之間。

上述研究結果顯示，不論是整體學習投入，或是認知、情感、行為三向度的投入程度，均是實驗組學生顯著高於對照組，表示本研究所設計的翻轉教室，相較於講述教學能有效提升師資生教育心理學課程的學習投入程度。何以翻轉教室可提高學生的學習投入程度？Yılmaz 與 Baydas (2017) 曾指出，翻轉教室其積極和建設性的過程，能夠促進學生深層的學習，此深層的學習的過程，學習者自然需有更多的投入，因此學習投入度自然較高。此外翻轉教室比講述教學提供了更多的學生參與度 (Burke & Fedorek, 2017; Elmaadaway, 2018)，這些參與包括學生必須在課前觀看教學影片或閱讀材料，掌握未來學習內容的基本概念，這樣學生可以根據自己的節奏學習。這種自我主導的學習方式可以激發學生的學習動機和興趣，讓他們在課堂上更投入 (Akçayır & Akçayır, 2021)。且上課過程中教師會透過各項檢核機制確認學生是否於課前自主學習，因此提高了學生的學習投入度，由此可見學生的學習投入是有方法與策略可依循 (Chen et al., 2019; Huang et al., 2019)，亦即翻轉教室使用了學生頗多的課外時間進行學習，無形中促使學生投入更多的努力於學習之中。

此外，在翻轉教室過程中，有更多時間用於師生之間的互動、討論，這種互動不僅可以加深學生對知識的理解，還可以增加他們的參與感和積極性，這樣的互動性和參與性活動可以增加學生的學習投入 (Lage et al., 2000)。這樣的狀況與 McLaughlin 等人 (2014) 指出實施翻轉教室後學生在課堂上展現出更高程度的認知投入，Farooqi 與 Naeem (2023) 發現翻轉教室使學生在情感上與行為上都更投入的結果是一致的。

但從前述結果中也發現，翻轉教室雖能顯著提升學生的整體學習投入，但其中對認知投入 ($\eta^2 = .259$) 與情感投入 ($\eta^2 = .272$) 的影響較大，而對行為投入 ($\eta^2 = .081$) 的影響較小。這結果與馬誠佑 (2024) 的研究結果相符，均指出翻轉教室的互動與建構性過程促進學生的深層學習，而深層學習通常需要更多的認知與情感投入。然而，行為投入的提升幅度較小，這可能反映出翻轉教室雖然能激發學生的思考與情感參與，但對於學生的實際學習行為 (如課前準備的積極度、主動參與的頻率等) 影響有限。尤其是課前學習準備情況參差不齊，部分學生仍習慣於被動學習 (黃志雄, 2017) 等等。

綜上所述，翻轉教室因為其設計規劃，促使學生自主學習、增加師生之間的課堂互動、提供學生個別化的指導、且給予各項問題的即時回饋，因此提高了學生的學習投入程度，本研究結果支持了這樣的觀點。然學生的課前準備、主動參與頻率、學習行為穩定性等仍受個人習慣與外在環境影響。因此，未來的翻轉教室可考慮搭配行為調節策略（如獎勵機制、學習規劃工具），以增強其對學習行為的影響。

二、翻轉教室對大學生教育心理學課程學習成就影響分析

在學習成就差異分析上，本研究以二組學生的期中考試與期末考試成績進行比較，其平均數與標準差如表 5 所示。

表 5
二組學生期中與期末考成績描述性統計摘要

| 組別 | 人數 | 期中考試 | | 期末考試 | |
|-----|----|-------|-------|-------|-------|
| | | 平均數 | 標準差 | 平均數 | 標準差 |
| 實驗組 | 48 | 82.92 | 9.13 | 77.69 | 11.80 |
| 對照組 | 38 | 69.82 | 12.76 | 69.87 | 10.76 |
| 總和 | 86 | 77.25 | 12.61 | 74.27 | 11.95 |

二組學生之期中與期末考試成績差異 t 檢定摘要如表 6 所示，結果顯示不論是期中考試或是期末考試，均是實驗組的成績顯著高於對照組，此結果表示接受翻轉教室的實驗組學生其期中考試與期末考試成績顯著的比接受講述教學的學生來得高，亦即翻轉教室對師資生教育心理學課程的學習成就有正向的影響。期中考試效果量 $\eta^2 = .267$ 已超過 Cohen (1988) 所指之高效果，期末考試效果量 $\eta^2 = .106$ 也達中等至高度的效果，顯示翻轉教室除能提高學生的學習成就外，且此效果頗佳。

表 6
兩組學生期中與期末考試成績獨立樣本 t 檢定

| 考試別 | Levene 檢定 | F 檢定 | F 值顯著性 | t | 自由度 | t 值顯著性 | η^2 |
|------|-----------|--------|----------|------|-------|----------|----------|
| 期中總分 | 5.38 | | .022 | 5.84 | 76.27 | <.001 | .267 |
| 期末總分 | 0.08 | | .777 | 3.47 | 84 | .001 | .106 |

上述實驗結果與文獻探討中的諸多實證性研究是相同的（例如：余惠娥、鄭永熏，2018；戴文雄等人，2016）。翻轉教室將傳統教與學的歷程顛倒，學生在課前學習新內容（藉由觀看教學影片或閱讀教材），並在課堂上進行對話、討論，此時師與生、生與生之間的互動增加，藉此可增加學生的參與度和動機，也可以得到更多學習與發問的回饋（Chen et al., 2014）。如此的師生互動使學生在學習過程中將所習得的知識建構成有意義的系統（Kong, 2014），因此提升了學生的學習成就（Sudarmika et al., 2020）。Egara 與 Mosimege（2024）、Yarım 等人（2024）的結果也均顯示，翻轉教室對學生的學習成就具有正向的效果，且均比接受傳統教學的對照組學生成績來得高。

且前述過程學生可以根據自己的學習速度和理解能力來掌握新知識，例如學生可以重複觀看教學影片或重讀教材，直到完全理解，這樣便能減少學生在課堂上無法跟上進度的壓力（Akçayır & Akçayır, 2021; Bergmann & Sams, 2012），因此學習成就自然提升。此外，翻轉教室過程中，有各項課前和課中的活動設計，甚至是學習成就的檢核機制，這些對學生學習成就都有正面貢獻（Goedhart et al., 2019）。且在自主學習的過程中，學生能夠安排自己的學習時間和進度，因此有助於學生學習成就的提升。而本研究所設計的翻轉教室歷程，與上述說明是類似的，因此本研究結果支持翻轉教室可顯著提升學生學習成就的觀點。

雖然如前所述，實驗組在期中考（ $M= 82.92$ ）與期末考（ $M= 77.69$ ）皆顯著優於對照組（ $M= 69.82$ 、 $M= 69.87$ ），表示本研究設計具有效果，但實驗組的成績在期末考卻略有下降。此現象或許說明翻轉教室在學習初期能使學生成績顯著提升，但隨著時間推移，學生卻可能因學習疲勞、適應或其他因素，導致學習成就成長趨緩或下降。也或許與課程難度有關，一般而言下半學期的課程內容更具挑戰性，因此學生即使仍保持高學習投入，但仍可能因理解難度提高而影響表現。因而未來可考慮於後半課程中增加學習激勵機制，並分析學生的學習曲線，以確保學習策略能隨時間調整，以維持學生高效能的學習狀態。Moraros 等人（2015）的研究也發現，雖然學生在翻轉教室中表現出更高的批判性思維和獨立學習能力，但隨著課程進展，部分學生的參與度和學習成就出現下降現象，這可能與學習疲勞或課程難度增加有關。O'Flaherty 與 Phillips（2015）也指出，雖然翻轉教室在初期能提高學生的參與度和學習成就，但若缺乏適當的支持和資源，學生可能在後期出現學習倦怠，導致成績下降。或許因為此緣故，造成了本研究實驗組學生的期末考成績略低於期中考成績的現象。

三、翻轉教室過程師資生教育心理學學習表現的穩定性分析

本研究實施過程中，於每一堂課的最後十分鐘進行 10 題 Kahoot 即時評量，以了解學生是否了解學習的內容，這樣的即時反饋系統設計在翻轉教室中，對學生學習成就是有顯著的提升效果（莊禮聰，2018）。本研究並藉由各週的 Kahoot 評量結果，作為評估實驗組學生學習表現穩定性的指標。本研究共實施 10 次 Kahoot 即時評量，10 次均參與者有 40 人，因此本研究將以這 40 人的分數為分析標的，10 次評量主題及平均數與標準差如表 7 所示。

表 7
各次 Kahoot 評量之平均數與標準差

| 序號 | 主題 | 平均數 | 標準差 |
|----|------------|-------|-------|
| 1 | 認知發展 | 61.00 | 15.82 |
| 2 | 人格與社會化發展 | 78.25 | 13.57 |
| 3 | 道德發展 | 76.25 | 7.40 |
| 4 | 智力因素的個別差異 | 75.75 | 7.12 |
| 5 | 非智力因素的個別差異 | 78.50 | 11.89 |
| 6 | 團體差異 | 86.25 | 11.48 |
| 7 | 行為取向學習論 | 78.00 | 9.12 |
| 8 | 認知取向學習論 | 78.25 | 10.35 |
| 9 | 學生思考與問題解決 | 76.75 | 10.47 |
| 10 | 激發學生動機 | 70.00 | 9.34 |

由表 7 的結果可知，除第 1 次與第 10 次的平均數較低，第 6 次之分數稍高之外，其餘各次的 Kahoot 即時評量分數頗為接近。而前述之分數是否達顯著差異，本研究以單因子相依樣本變異數分析（Repeated measured ANOVA）進行考驗。首先進行球形檢定，Mauchly's $W = .099$ ，轉換成 $\chi^2 = 82.837$ ， $p < .001$ ，此結果顯示這 10 次 Kahoot 即時評量分數間違反球形性假定，因此本研究後續將以 Huynh-Feldt's Epsilon 進行校正分析，結果如表 8 所示。

表 8
各週次 Kahoot 成績之差異檢定

| 來源 | 型 III 平方和 | <i>df</i> | 平均平方和 | <i>F</i> | 顯著性 | η^2 |
|------|-----------|-----------|---------|----------|-------|----------|
| 受試者間 | 9836.00 | 39 | 252.21 | | | |
| 各週評量 | 15481.00 | 6.916 | 2238.33 | 16.34 | <.001 | .295 |
| 殘差 | 36959.00 | 269.74 | 137.02 | | | |

表 8 的結果顯示各週之 Kahoot 即時評量分數間的差異達顯著水準，表示實驗組學生在各週次 Kahoot 即時評量分數有顯著不同。本研究再以 Bonferroni 法進行事後比較，發現第 1 次與第 10 次分數顯著低於其他各次，二者之間則無顯著差異；第 6 次評量分數除與第 2 次與第 5 次之間無顯著差異外，均顯著高於其他各次。無顯著差異之各週即顯示翻轉教室實施過程中，學生的學習表現是具有部分的穩定性，表示藉由翻轉教室的實施，學生在自我調節、學生動機與自主學習等方面，均可能獲得提升，這樣的結果與 Shao 等人（2023）、Suwardika 等人（2024）的研究結果是類似的。

此外，研究者從授課過程中的觀察與自我檢討，以及學期後向部分修課學生探詢後發現可能原因如下。首先，在第 1 次評量部分，幾位同學表示第 1 次進行 Kahoot 即時評量前，未預期到「聽懂」和「正確反應」之間原來落差這麼大，原本以為認真聽講後了解學習內容，便可在評量中正確回答，沒想到最後的評量結果卻是不盡理想。也或許是學生的心理準備度不足，或是尚未實際體驗 Kahoot 即時評量，因此不了解評量的內容方向，以致於分數偏低。亦即學習者在參與課程前，應該先評估其準備度情況，這樣將能提高其完課率，避免學生產生學習困難（鄭瑞昌等人，2017；Yu & Richardson, 2015），因此學生是否已做好了學習的準備，或許是學習是否具成效的關鍵（游玉梅，2002）。此外，學生剛接受翻轉教室，尚未養成自我調節與自我學習的習慣或許有關，因此無法達到如 Suwardika 等人（2024）所說的學習穩定的狀況。

第 10 次評量的分數也偏低的狀況，多數同學的反應類似，均表示學期末有很多的期末作業與報告，且要同時準備各科之期末考試，加上師資生有試教的壓力，因此他們在教育心理學的課前準備度相對較弱，而這樣的狀態就直接反映在學生的 Kahoot 即時評量上。分數最高的第 6 次，教學主題為團體差異，上課時間在期中

考後一週，經研究者訪問學生及自己的授課觀察，認為主要原因為本單元的內容較為簡單，且授課內容中有部分是日常生活中常見的概念，如社經條件、教養方式；且學生也表示經過期中考試後，他們更加體認到應於課前多準備，學習動機最強，與 Shao 等人（2023）所述當提升學生的學習動機後將使學生更傾向於主動規劃、監控和調整自己的學習行為，從而建立穩定的學習習慣或許有關。因此此次的 Kahoot 即時評量分數較高，只是較可惜的是這樣的高度投入狀況似乎未能持續於下半學期各週的學習上。

綜觀上述分析結果顯示，在翻轉教室過程中，實驗組學生於各週的學習表現除第 1 次與第 10 次稍低，第 6 次稍高外，其餘各週的學習表現具一定程度穩定性。顯示藉由翻轉教室的實施，學生的自我調節能力、學習動機與參與度均獲得提升，因此，學生能夠在學習過程中發展更穩定的學習策略，學習表現更具穩定性。

伍、結論與建議

一、結論

（一）翻轉教室能有效提升教育心理學修課學生之學習投入程度

本研究發現實驗組學生不論是整體學習投入，或於認知、情感、行為三向度的反應，皆顯著高於對照組學生，且其效果除行為投入為中至高程度之外，其餘均達高等程度，顯示本研究所規劃的教育心理學翻轉教室能有效提升修課學生的學習投入程度，且效果頗高，是一個可行且有效的課程實施方案。

（二）翻轉教室能有效提升教育心理學修課學生之學習成就

本研究經比較實驗組與對照組學生在期中與期末測驗的分數後發現，實驗組學生的分數不論是期中或期末測驗均顯著優於對照組。表示本研究所規劃的翻轉教室，可以提升師資生的教育心理學習成就。

（三）翻轉教室實施過程中師資生教育心理學學習表現具部分穩定性

本研究分析 10 次實驗組 Kahoot 即時評量分數，發現第一次評量學生因對學習內容與方法不熟且尚未進入狀況，第十次面臨期末各項作業、報告、考試的壓力，因此分數稍低；第六次因期中考效應及學習主題較容易，因此分數稍高，其餘各次的分數則無顯著差異，表示翻轉教室過程中學生的學習具部分的穩定性。

二、建議

(一) 可於師資生相關課程實施翻轉教室

本研究結果顯示，不論於學習投入程度或是教育心理學的學習表現，實驗組學生均一致的比對照組學生佳，顯示本研究所進行的翻轉教室是有效的。因此，未來可於師資生的相關課程中實施翻轉教室，藉由課程與自學材料設計、檢核機制的規劃、資料置放平台的選擇等等，提升師資生的學習投入度及學習成就，協助達成師資培育的目標。

(二) 翻轉教室詳細內容應於學生選課前呈現

本研究所搭配的教育心理學課程，於學生選課前已在選課系統中的課程大綱中呈現「本課程將採用翻轉教室，課前修課學生必須先觀看教學影片及閱讀指定教材，上課時間以討論方式為主，並搭配各項學習檢核。請能接受此模式上課的同學才選修此課程」。這樣的說明是為了讓選課學生能了解未來的上課方式將不同於以往的講述式教學，惟何謂翻轉教室對多數大學生而言仍屬陌生，因此一開始實施時學生仍需要時間適應，以致於第一次的 Kahoot 即時評量分數明顯偏低。未來若再實施翻轉教室，應於教學大綱中將本研究所設計的方案內容較詳細的呈現，使修課學生於課前更理解未來的上課方式，提高其掌握度，或許將能加速修課學生的課程適度時間，進而提升其學習成就。

(三) 每週必須即時檢核學生的學習成就

經本研究者隨機於不同週次與不同修課學生對話後發現，學生對於教育心理學課程使用翻轉教室均感新鮮，尤其是課前就能看到老師於影片中精簡介紹即將學習的內容，認為對於學習效果幫助甚大，而促使他認真學習及上課專心聽講的關鍵因素之一，是每週所實施的 Kahoot 即時評量，學生為求有好的評量表現，課前影片即認真觀看，更有同學表示每週教學影片都觀看數次，課中的問題討論更認為是即時評量重點，所以上課的專心度更高。因此，未來若再繼續實施翻轉教室，即時評量的檢核機制務必維持，此為翻轉教室有成效的關鍵因素之一。

(四) 設計能增加學生學習成就感且激發學生實際行為投入的方案

從學習投入結果可發現，在認知及情感向度，實驗組學生除顯著優於對照組學生之外，其效果均達高等程度，但在行為投入向度之效果則為中等偏高。此結果表示學生於接受翻轉教室後，均知道也認為自己要更投入於課程中，但在化為實際行動的行為投入程度則相對較低。這樣現象頗易理解，因為知道跟想要與實際投入

之間是有落差的，因此未來翻轉教室應設計更多能激發學生實際行為投入的策略，例如讓學生感受到學習成就感、學習中能自我增強、感受到同儕討論助人與自助的效果、更強化課前學習的獎勵或回饋機制、設計更具互動性的課堂活動以驅動學習行為轉變等等，或許可改善上述狀況；另也應於後半課程中增加各項學生學習激勵機制，並分析學生的學習曲線，以確保學習策略能隨時間調整，維持學生高效能的學習狀態，這樣或是將使翻轉教室的效果更加顯著。

（五）實施翻轉教室之授課教師可於實施前建立有效評量試題

本研究於翻轉教室中，不論是 Kahoot 即時評量或是期中與期末測驗，都需要具有信度與效度之試題，因此若能於實施之前即完成相關試題之品質考驗，則授課教師於翻轉教室後之評量結果，其可接受度將更高，研究所得的貢獻度也將較佳。

（六）翻轉教室課前觀看影片可適度增加問題討論使學生進行高層次思考

翻轉教室課前觀看影片內容均為當週上課主題的精華濃縮，目的在翻轉教與學的歷程。這樣的過程學生可以多次觀看且於課前熟悉上課內容，課堂中師生便可針對不清楚之處專注的討論。但這樣的設計對於學生而言似乎被動性稍高，若能於教學影片中增加可討論的課程問題，或提出教學現場的擬真情境讓學生思考，並請學生於課堂中提出各自的解決方案。若能如此設計，學生將能針對課程內容有更深入思考，自主學習能力也將獲得提升，並達到翻轉教室欲培養學生高層次認知學習的目標。

三、研究限制

本研究之主要限制有下列三項：首先，本研究者因為實際開課所限，同一學期未能教授二班教育心理學，因此僅能使用不同學期的修課學生分別作為實驗組與對照組。雖然學校之師資生歷年各方面表現具一定程度的穩定性，但本研究並無更明確的數據支持此論點及進行同質性考驗，因此，此為本研究限制之一。其次，因為實驗組學生之期中與期末考卷內容並不同，本研究亦未將二份考卷進行等化，因此二次測驗結果無法進行差異比較，也因此二次測驗的分數或許無法完全反應實驗組學生經過一學期翻轉教室成績的進展情況，即到底不同的教學方法對於學生成績進步與否，是否有正面的影響，仍待再深入進行分析。第三，本研究每週下課前十分鐘針對實驗組學生進行 10 題 Kahoot 即時評量，以此作為翻轉教室實施成效檢核機制之一，並以此評估學生每週的學習穩定性。但此機制並未於對照組中實施，因此 Kahoot 即時評量便成為可能影響二組學生學習成就差異的因素之一，而此因素

本研究並無法控制，因此成為本研究的另一項限制。第四，實施 10 題 Kahoot 即時評量的目的如上所述，因此試題的編擬較無法兼顧翻轉教室原欲培養的學生高層次認知學習，試題純由本研究基於課程進度及教育心理學專業所自編，因此未進行內容效度及量化信度與效度的考驗，也因為此緣故，此為本研究的另一個限制。

參考文獻

- 牛道慧（2017）。翻轉教學——以大學通識課程「西洋文明故事」為例的探討。**臺灣教育評論月刊**，**6**，78-89。
- 王秋萍（2016）。翻轉教室 vs. IB 國際文憑課程。**教育研究月刊**，**272**，118-129。
- 余惠娥、鄭永熏（2018）。國小四年級生 YouTube 融入翻轉教室對自然與生活科技領域學習成效之影響。**教育傳播與科技研究**，**118**，1-14。https://doi.org/10.6137/RECT.201806_118.0001
- 呂明英（2017）。翻轉教室學習成效之後設分析（碩士論文，中原大學）。臺灣博碩士論文知識加值系統。https://hdl.handle.net/11296/54ycbt
- 李彤彤、龐麗、王志軍（2018）。翻轉課堂教學對學生學習效果的影響研究——基於 37 個實驗和准實驗的元分析。**電化教育研究**，**39**（5），99-107。
- 李晶、白陽（2017）。大學理論課程翻轉教學模式研究。**高教學刊**，**2**，58-60。
- 徐琍沂、徐遠雄（2020）。整合鷹架理論和翻轉教學模式融入專題式學習課程。**教學實踐與創新**，**3**（1），129-163。https://doi.org/10.3966/261654492020030301004
- 郝永崑（2015）。翻轉教室：談學生看法。**教育脈動**，**1**，34-52。
- 馬誠佑（2024）。以數位教材結合翻轉教室與合作學習來改善學生的學習態度與學習成效之研究。教育部教學實踐研究計畫。https://services.lis.nsysu.edu.tw/moe_tprp/moe-tprp-files.php?doc_id=NSYSU-MOE-TPRP-1664263870
- 張其棟、楊晉民（2016）。翻轉學習在大學微積分課程之實現與初探。**臺灣數學教育期刊**，**3**，55-86。https://doi.org/10.6278/tjme.20161005.003
- 張春興（2007）。**教育心理學：三化取向的理論與實踐**。東華。
- 莊禮聰（2018）。以翻轉教學設計提升五專護理科解剖生理學課程之學習成效。**教學實踐與創新**，**1**（2），1-38。https://doi.org/10.3966/261654492018090102001

- 郭生玉（2004）。**教育測驗與評量**。精華。
- 游玉梅（2002）。公部門的學習革命——線上學習概說。**人事月刊**，**34**（3），32-45。
- 黃志雄（2017）。翻轉教室模式在大學課程中的實踐與反思。**師資培育與教師專業發展期刊**，**10**（1），1-32。<https://doi.org/10.3966/207136492017041001001>
- 黃寶園、常雅珍（2022）。實施翻轉教室對學習者學習成效影響之統合分析：臺灣與中國大陸樣本的分析與比較。**教育研究與發展期刊**，**18**（2），1-50。
[https://doi.org/10.6925/SCJ.202206_18\(2\).0001](https://doi.org/10.6925/SCJ.202206_18(2).0001)
- 鄒景平（2015）。從翻轉課堂到翻轉學習。**T & D飛訊**，**207**，1-22。
- 劉光夏、周宛瑜（2016）。翻轉教學融入國小高年級自然與生活科技領域課程學習成效之探討。**教育傳播與科技研究**，**113**，39-62。<https://doi.org/10.6137/RECT.2016.113.03>
- 蔡瑞君（2014）。數位時代「翻轉教室」的意義與批判性議題。**教育研究與發展期刊**，**2**，115-138。<https://doi.org/10.3966/181665042014061002005>
- 蔡瑞君（2015）。翻轉教室之過去、現在與未來。**教育脈動**，**1**，21-33。
- 鄭瑞昌、賴煒曾、李家豪（2017）。淺談數位學習應用於成人教育的困境與因應之道。**數位與開放學習期刊**，**7**，94-107。[https://doi.org/10.6748/JOEL.201710_\(7\).06](https://doi.org/10.6748/JOEL.201710_(7).06)
- 鄭瓊月（2010）。大學通識教育中師生互動問題的省思：一個「多元文化教育」課程的行動研究。**通識學刊：理念與實務**，**2**（1），19-54。
- 戴文雄、王裕德、王瑞、陳嘉苓（2016）。翻轉教學式合作學習對生活科技實作課程學習成效影響之研究。**科學教育學刊**，**24**，57-88。<https://doi.org/10.6173/CJSE.2016.2401.03>
- 羅志仲（2014）。翻轉教室翻轉學習。**師友月刊**，**563**，20-24。
- 嚴銘政、黃寶園（2019）。翻轉教室對國中小學生學習成效影響之統合分析。**教育心理學報**，**51**（1），23-50。[https://doi.org/10.6251/BEP.201909_51\(1\).0002](https://doi.org/10.6251/BEP.201909_51(1).0002)
- 鐘曉流、宋述強、焦麗珍（2013）。資訊化環境中基於翻轉課堂理念的教學設計研究。**開放教育研究**，**19**，58-64。
- Abeysekera, L., & Dawson, P. (2014). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: Definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research &*

- Development*, 34(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934336>
- Akçayır, G., & Akçayır, M. (2021). The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers & Education*, 126, 216-229. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.07.021>
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25(4), 297-308.
- Bergmann, J., & Sams, A. A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. ISTE/ASCD.
- Betihavas, V., Bridgman, H., Kornhaber, R., & Cross, M. (2016). The evidence for ‘flipping out’: A systematic review of the flipped classroom in nursing education. *Nurse Education Today*, 38, 15-21. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.12.010>
- Bouwmeester, R. A., de Kleijn, R. A. M., van den Berg, I. E. T., Cate, O. T., van Rijen, H., & Westerveld, H. E. (2019). Flipping the medical classroom: Effect on workload, interactivity, motivation and retention of knowledge. *Computers & Education*, 139, 118-128. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.05.002>
- Brame, C. J. (2013). *Flipping the classroom*. <https://cft.vanderbilt.edu/wp-content/uploads/sites/59/Flipping-the-classroom.pdf>
- Burke, A. S., & Fedorek, B. (2017). Does flipping promote engagement? A comparison of a traditional, online, and flipped class. *Active Learning in Higher Education*, 18(1), 11-24. <https://doi.org/10.1177/1469787417693487>
- Ceylaner, S. G., & Karakus, F. (2018). Effects of the flipped classroom model on students’ self-directed learning readiness and attitudes towards the English course. *English Language Teaching*, 11(9), 129-143. <https://doi.org/10.5539/elt.v11n9p129>
- Chen, M. R. A., Hwang, G. J., & Chang, Y. Y. (2019). A reflective thinking promoting approach to enhancing graduate students’ flipped learning engagement, participation behaviors, reflective thinking and project learning outcomes. *British Journal of Educational Technology*, 50(5), 2288-2307. <https://doi.org/10.1111/bjet.12823>
- Chen, Y., Wang, Y., Kinshuk., & Chen, N. S. (2014). Is FLIP enough? Or should we use the FLIPPED model instead? *Computers & Education*, 79, 16-27. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.07.004>

- Cheng, L., Ritzhaupt, A. D., & Antonenko, P. (2019). Effects of the flipped classroom instructional strategy on students' learning outcomes: A meta-analysis. *Educational Technology Research and Development*, 67(4), 793-824. <https://doi.org/10.1007/s11423-018-9633-7>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Egara, F. O., & Mosimege, M. (2024). Effect of flipped classroom learning approach on mathematics achievement and interest among secondary school students. *Education and Information Technologies*, 29(7), 8131-8150. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12145-1>
- Elmaadaway, M. A. N. (2018). The effects of a flipped classroom approach on class engagement and skill performance in a blackboard course. *British Journal of Educational Technology*, 49(3), 479-491. <https://doi.org/10.1111/bjet.12553>
- Farooqi, S., & Naeem, F. (2023). Precedence and impact of flipped classroom on student engagement: Mediating study using sem-pls. *Advanced Education*, 11(23), 52-68. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.272234>
- Fidan, M. (2023). The effects of microlearning-supported flipped classroom on pre-service teachers' learning performance, motivation and engagement. *Education and Information Technologies*, 28(10), 12687-12714. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11639-2>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fulton, K. (2012). Upside down and inside out: Flip your classroom to improve student learning. *Learning & Leading with Technology*, 39(8), 12-17.
- Fung, S. K. M., & Deng, L. (2024). Enhancing self-regulation via prompts and modeling in virtual flipped classroom. *Educational Technology & Society*, 27(1), 50-64.
- Gillette, C., Rudolph, M., Kimble, C., Rockich-Winston, N., Smith, L., & Broedel-Zaugg, K. (2018). A meta-analysis of outcomes comparing flipped classroom and lecture. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 82(5), 6898. <https://doi.org/10.5688/ajpe6898>

- Goedhart, N. S., Blignaut-van Westrhenen, N., Moser, C., & Zweekhorst, M. B. M. (2019). The flipped classroom: Supporting a diverse group of students in their learning. *Learning Environments Research*, 22, 297-310. <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09281-2>
- González-Gómez, D., Jeong, J. S., Airado Rodríguez, D., & Cañada-Cañada, F. (2016). Performance and perception in the flipped learning model: An initial approach to evaluate the effectiveness of a new teaching methodology in a general science classroom. *Journal of Science Education and Technology*, 25(3), 450-459. <https://doi.org/10.1007/s10956-016-9605-9>
- Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K., & Arfstrom, K. M. (2013). *The flipped learning model: A white paper based on the literature review titled a review of flipped learning*. http://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/WhitePaper_FlippedLearning.pdf
- Hopkins, K. D. (1998). *Educational and psychological measurement and evaluation*. Allyn & Bacon.
- Huang, B., Hew, K. F., & Lo, C. K. (2019). Investigating the effects of gamification-enhanced flipped learning on undergraduate students' behavioral and cognitive engagement. *Interactive Learning Environments*, 27(8), 1106-1126. <https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1495653>
- Jang, H. Y., & Kim, H. J. (2020). A meta-analysis of the cognitive, affective, and interpersonal outcomes of flipped classrooms in higher education. *Education Sciences*, 10(4), 115. <https://doi.org/10.3390/educsci10040115>
- Kiljunen, J., Sointu, E., Äikäs, A., Valtonen, T., & Hirsto, L. (2024). Higher education and the flipped classroom approach: Efficacy for students with a history of learning disabilities. *Higher Education: The International Journal of Higher Education Research*, 88(3), 1127-1143. <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01162-1>
- Kong, S. C. (2014). Developing information literacy and critical thinking skills through domain knowledge learning in digital classrooms: An experience of practicing flipped classroom strategy. *Computers & Education*, 78, 160-173. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.05.009>

- Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43. <https://doi.org/10.1080/00220480009596759>
- Lai, C. L., & Hwang, G. J. (2016). A self-regulated flipped classroom approach to improving students' learning performance in a mathematics course. *Computers & Education*, 100, 126-140. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.05.006>
- Lo, C. K., & Hew, K. F. (2017). A critical review of flipped classroom challenges in K-12 education: Possible solutions and recommendations for future research. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(4). <https://doi.org/10.1186/s41039-016-0044-2>
- McLaughlin, J. E., Roth, M. T., Glatt, D. M., Gharkholonarehe, N., Davidson, C. A., Griffin, L. M., Esserman, D. A., & Mumper, R. J. (2014). The flipped classroom: A course redesign to foster learning and engagement in a health professions school. *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*, 89(2), 236-243. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000086>
- Merriam, S. B., & Caffarella, R. S. (1991). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. Jossey-Bass.
- Moraros, J., Islam, A., Yu, S., Banow, R., & Schindelka, B. (2015). Flipping for success: Evaluating the effectiveness of a novel teaching approach in a graduate level setting. *BMC Medical Education*, 15(1), 27. <https://doi.org/10.1186/s12909-015-0317-2>
- Neitzel, C., & Connor, L. (2018). An investigation of the stability and variability in young children's self-regulated learning behaviors in kindergarten. *Journal of Educational Research*, 111(1), 58-65. <https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1190914>
- O'Flaherty, J., & Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *The Internet and Higher Education*, 25, 85-95. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.02.002>
- Putri, E. D., Cahyono, B. Y., & Zubaidi, N. (2024). Flipped learning in efl classrooms effects on tertiary students' writing skills and perceptions. *Teaching English as a Second Language Electronic Journal*, 28(2). <https://doi.org/10.55593/ej.28110a7>
- Roehl, A., Reddy, S. L., & Shannon, G. J. (2013). The flipped classroom: An opportunity to

- engage millennial students through active learning. *Journal of Family & Consumer Sciences*, *105*(2), 44-49. <https://doi.org/10.14307/JFCS105.2.12>
- Ruiz-Jiménez, M. C., Martínez-Jiménez, R., & Licerán-Gutiérrez, A. (2024). Students' perceptions of their learning outcomes in a flipped classroom environment. *Educational Technology Research and Development*, *72*(2), 1205-1223. <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10289-y>
- Samaila, K., & Al-Samarraie, H. (2024). Reinventing teaching pedagogy: The benefits of quiz-enhanced flipped classroom model on students' learning outcomes and engagement. *Journal of Applied Research in Higher Education*, *16*(4), 1214-1227. <https://doi.org/10.1108/JARHE-04-2023-0173>
- Sams, A., & Bergmann, J. (2013). Flip your students' learning. *Educational Leadership*, *7*, 16-20.
- Shao, J., Chen, Y., Wei, X., Li, X., & Li, Y. (2023). Effects of regulated learning scaffolding on regulation strategies and academic performance: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1110086. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1110086>
- Shuell, T. J. (1990). Phases of meaningful learning. *Review of Educational Research*, *60*(4), 531-547. <https://doi.org/10.2307/1170505>
- Sirakaya, D. A., & Özdemir, S. (2018). The effect of a flipped classroom model on academic achievement, self-directed learning readiness, motivation and retention. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, *6*(1), 76-91.
- Strayer, J. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research*, *15*(2), 171-193. <https://doi.org/10.1007/s10984-012-9108-4>
- Sudarmika, P., Santyasa, I., & Divayana, D. G. (2020). Comparison between group discussion flipped classroom and lecture on student achievement and student characters. *International Journal of Instruction*, *13*(3), 171-186. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13312a>
- Suwardika, G., Sopandi, A. T., Indrawan, P. O., & Masakazu, K. (2024). A flipped classroom with whiteboard animation and modules to enhance students' self-regulation, critical thinking and communication skills: A conceptual framework and its

- implementation. *Asian Association of Open Universities Journal*, 19(2), 135-152.
- Wang, C. R., & Hu, Y. B. (2018). Can flipped classroom really improve learning performance? A meta-analysis of 38 experimental and quasi-experimental studies. *Open Education Research*, 24(4), 72-80.
- Yarım, M. A., Ada, Ş., Morkoç, S., & Doğan Kurt, S. (2023). The effect of flipped classroom model on student achievement and motivation. *Interactive Learning Environments*, 32(9), 5600-5611. <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2220751>
- Yılmaz, R., & Baydas, O. (2017). An examination of undergraduates' metacognitive strategies in pre-class asynchronous activity in a flipped classroom. *Educational Technology Research and Development*, 65(6), 1547-1567. <https://doi.org/10.1007/s11423-017-9534-1>
- Yu, T., & Richardson, J. C. (2015). An exploratory factor analysis and reliability analysis of the student online learning readiness (SOLR) instrument. *Online Learning*, 19(5), 120-141. <https://doi.org/10.24059/olj.v19i5.593>
- Zainuddin, Z., & Halili, S. H. (2016). Flipped classroom research and trends from different fields of study. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(3), 313-340. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i3.2274>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

2024 年 8 月 28 日收件

2025 年 2 月 22 日第一次修正回覆

2025 年 2 月 23 日初審通過

2025 年 3 月 16 日第二次修正回覆

2025 年 3 月 22 日複審通過

附錄：大學生學習投入量表

| 題號 | 題目 | 非常 同意 | 同意 | 沒意見 | 不同意 | 非常 不同意 |
|----|--------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 | 學習時，我會嘗試理解概念，而不只是記住答案。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 | 遇到困難的課業，我會嘗試不同的方法來解決。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3 | 我在學習過程中會主動思考老師提出的問題，而不只是聽講。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4 | 學習新課程內容時，我會試著將其與已知的概念建立連結。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5 | 我會從不同的觀點來解釋同一個概念，以確保自己真正了解。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6 | 當課堂學習內容與我過去的經驗不符時，我會試圖理解其中的差異。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7 | 學習新課程時，我會感到興奮並有所期待。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8 | 上課過程中，老師的鼓勵與回饋會提升我的學習動機。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9 | 同學之間的合作與互動，讓我更願意參與學習活動。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10 | 遇到有挑戰性的課程時，我會將其視為成長的機會。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11 | 當我察覺自己有所進步時，我會感到自豪並更有學習的動力。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12 | 即使學習需要投入很多時間和精力，我仍認為是值得的。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13 | 我會準時到課，並專心聽講。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14 | 我會積極參與課堂中的問題討論，分享自己的意見。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15 | 課後我會整理上課筆記或內容，以確保自己的理解度。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16 | 我會按時繳交作業，並確保內容符合課程要求。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17 | 在小組合作學習中，我會積極參與，共同完成學習目標。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

徵稿啟事

2005.1.18 編輯委員會會議通過
2006.2.13 編輯委員會會議通過
2006.5.15 編輯委員會會議通過
2006.8.11 編輯委員會會議通過
2007.7.13 編輯委員會會議通過
2009.8.10 編輯委員會會議通過
2011.2.10 編輯委員會會議通過
2012.8.16 編輯委員會會議通過
2016.3.21 編輯會會議通過
2019.12.9 編輯會會議通過
2021.3.25 編輯會會議通過
2022.6.8 編輯會會議通過
2023.03.31 編輯會會議通過
2023.10.13 編輯會會議通過

《教育研究與發展期刊》（Journal of Educational Research and Development）為國家教育研究院發行之教育學術刊物，著重在教育領域內之研究與發展（R&D）方面相關議題，並推廣國內外教育學術研究與交流。所有稿件之徵、審稿辦法比照國家科學及技術委員會人文社會科學研究中心 TSSCI 期刊評比收錄標準之相關規定辦理，歡迎踴躍賜稿。

|| 一、徵稿事項

- （一）本刊為季刊，全年徵稿，每年3月、6月、9月、12月出版，徵稿範圍包含「師資培育與教師專業發展」、「課程與教學」、「教育政策與制度」（含教育行政、學校行政等）、「教育心理、輔導與測評」（含：教育統計）等領域之原創性論文；自112年1月1日起，改僅以收錄上述四大領域在教育理論、政策與實務興革之研究，期透過各界對教育議題之探究與分析，蒐集並作為國家教育研究院進行教育理論與實務研究之重要參考。
- （二）本刊自109年16卷1期開始，新增「研究趨勢評論」專欄。本刊編輯會亦得邀請各領域學者專家針對本刊四大領域的重要議題，以文獻探討或以科學方法，綜合評述該議題研究趨勢，引領各界進一步探究取徑。
- （三）所有稿件皆隨到隨審，原則上，編輯部於收稿後五個月內處理完成並告知作者「刊登與否」。

|| 二、投稿原則

- (一) 請以電腦打字，中英文不拘，中文撰稿文長以 15,000 字為原則，至多為 20,000 字（含中英文摘要、註釋、參考書目、附錄、圖表等），經審查通過之修正文稿字數不得超過 22,000 字。中文摘要請勿超過 500 字，英文摘要不超過 300 字，並列出中英文關鍵字至少各 3~5 個。如以英文撰稿，請勿超過 12,000 字。
- (二) 來稿請使用線上投稿系統，請有意投稿者至網址（<http://140.122.97.163/index.php/JERD/login>）註冊並上傳中英文摘要及全文電子檔（Word 或 PDF 格式），需詳細填列共同作者、服務機關、最高學歷、專長領域、聯絡電話、電子郵件等資訊，俾利編輯部確認身份。
- (三) 投稿正文及中英文摘要中，請勿出現任何個人資料。
- (四) 來稿文件之註釋（採當頁註方式）及參考書目，請用 APA 格式最新版。詳細規範可至本期刊網站下載說明文件，或來函（請附回郵信封）至編輯部索取。
- (五) 未依本刊所要求之格式來稿，本刊將逕予退稿。
- (六) 來稿如未獲採用，本刊將致函作者審查結果，但不寄還稿件，請投稿者自留原稿。
- (七) 本刊因編輯需要，保有必要之文字刪修權。
- (八) 兩名作者以上之稿件，應分別列明各人之貢獻。
- (九) 單一作者單期投稿並不限制 1 篇，但如當期該作者已通過審查之作品 2 篇以上，由本刊編輯會決定擇優刊登、刊登篇數及錄用期數；除當期選錄刊登作品外，告知作者通過作品預定刊登之期數並徵得其同意，刊登原則為一年之內。

|| 三、著作財產權事宜

- (一) 為維學術倫理，請勿一稿多投，如有抄襲，改寫等侵犯他人著作權之情況者，由作者自負相關法律責任。
- (二) 本刊授權方式為非專屬授權（Non-exclusive License）予出版單位，來稿一經刊登，需於期限內簽署著作授權利用書掛號回寄編輯部。

|| 四、稿件審查

- (一) 本刊所有稿件採雙向匿名內外審查制度，由本刊編輯委員聘請相關領域學者專家二人審查之。經審查委員審查結果屬修正後通過之文章，於作者修改之後再由編輯會決定是否刊登。
- (二) 凡本刊接受刊登之稿件，得視編輯需要，經編輯會同意後，擇期刊登。

Journal of Educational Research and Development

Call for Papers

Jan. 18, 2005 Passed by the Editorial Board Meeting
Feb. 13, 2006 Passed by the Editorial Board Meeting
May 15, 2006 Passed by the Editorial Board Meeting
Aug. 11, 2006 Passed by the Editorial Board Meeting
Jul. 13, 2007 Passed by the Editorial Board Meeting
Aug. 10, 2009 Passed by the Editorial Board Meeting
Feb. 10, 2011 Passed by the Editorial Board Meeting
Aug. 16, 2012 Passed by the Editorial Board Meeting
Mar. 21, 2016 Passed by the Editorial Meeting
Dec. 09, 2019 Passed by the Editorial Meeting
Mar. 25, 2021 Passed by the Editorial Meeting
Jun. 08, 2022 Passed by the Editorial Meeting
Mar. 31, 2023 Passed by the Editorial Meeting
Oct. 13, 2023 Passed by the Editorial Meeting

The Journal of Educational Research and Development is an academic journal about education issued by the National Academy for Educational Research. It focuses on research and development (R&D) related issues in the field of education. It also promotes domestic and foreign educational academic research and exchanges. The methods for calls for papers and reviews shall be handled in accordance with the relevant regulations of the Taiwan Social Sciences Citation Index (TSSCI) of the Research Institute for Humanities and Social Sciences from National Science and Technology Council. The Journal welcomes paper submission.

|| 1. Call for papers:

- (1) This journal is a quarterly journal. Paper submissions are welcome throughout the year. It is published in March, June, September, and December of each year. The scope of focus in the original papers includes “Teacher Training and Teacher Professional Development,” “Curriculum and Teaching,” “Educational Policy and System” (including educational administration, school administration, and others.), “educational psychology, counseling and

evaluation” (including educational statistics). From January 1, 2023 onward, the Journal will only publish papers with topics in the above four educational areas related to theoretical innovation, innovative policy, and creative practices. Through a collection of research on educational theories and practices and analysis on educational issues, the Journal is expected to serve as an important reference for the National Academy for Educational Research.

- (2) Starting from Volume 16, Issue 1, 2020, a new “Research Trends Review” column has been added. The editorial board of this journal can invite scholars and experts from various fields to discuss important issues in the four major fields of this journal and conclude the research trends of these issues through literature review or scientific methods. The goal is to lead different sectors of society in further exploring ways of doing things.
- (3) All manuscripts are reviewed upon arrival. In principle, the editorial department will complete the review procedure within five months after receiving the manuscript and inform the author of whether the article will be published.

|| 2. Notes for Submission

- (1) Please type your paper on a computer. Both Chinese and English texts are welcome. The length of the manuscript written in Chinese should be within 15,000 words in principle, with a maximum of 20,000 words (including Chinese and English abstracts, footnotes, bibliography, appendices, charts, etc.) A paper that passes review and is revised should not exceed 22,000 words. The Chinese abstract should not exceed 500 words and the English abstract should not exceed 300 words. Please list at least 3 to 5 keywords in both Chinese and English. If written in English, please do not exceed 12,000 words.
- (2) Please use the online submission system to submit manuscripts. Interested contributors are requested to register at the website: (<http://140.122.97.163/index.php/JERD/login>) and upload Chinese and English abstracts and full-text electronic files (Word or PDF format). Please list co-authors, affiliated institutions, highest degree received, areas of expertise, contact phone number, email and other information for verification of authors’ identity by the editorial department.
- (3) Please do not include any personal information in the body of the manuscript, Chinese abstract, and English abstract.
- (4) Please use the latest version of APA formatting for the notes (in the form of footnotes) and bibliography in the submitted manuscript. Detailed specifications

can be downloaded from the journal's website, or obtained by a letter through mail (please attach a return envelope) to the editorial department.

- (5) Manuscripts not submitted in the format required by this journal will be rejected.
- (6) If the manuscript is not accepted, the journal will send a letter of review results to the author. The manuscript however will not be returned. It is the author's responsibility to keep the original manuscript.
- (7) Due to editorial needs, this journal reserves the right to delete and modify the text when necessary.
- (8) For manuscripts with more than two authors, the contributions of each author should be listed separately.
- (9) There is no limit to the number of articles submitted by a single author in a single issue, but if the author has passed the review of more than 2 works in the current issue, the editorial committee of the journal will decide which article to be published, the number of articles to be published, and issues where articles will be published. In addition to articles that will be published in the current issues, the Editorial Department will inform the authors of the issues in which authors' paper(s) are scheduled to be published and obtain their consent. In principle, the paper will be published within one year.

|| 3. Copyright Matters

- (1) In order to maintain academic ethics, please do not submit manuscripts to other journals while they are under review by the editors. In case of plagiarism, adapting from pre-existing work, and other copyright infringement, the author shall bear the relevant legal responsibilities.
- (2) The authorization method of this journal is a Non-exclusive License to the publishing unit. Once it is decided that the manuscript will be published, it is necessary to sign the authorization of the right to publish articles within the time limit and return the authorization to the editorial department by registered mail.

|| 4. Review of Manuscripts

- (1) All manuscripts in this journal are subject to a two-way anonymous internal and external review processes. The editorial board of the journal invites two scholars and experts in related fields to review manuscripts. The article, after being reviewed by the review committee, is a revised article, and the editorial

board will decide whether to publish it after revisions have been completed by the author.

- (2) All manuscripts accepted for publication in this journal may be selected for publication upon the approval of the editorial board and depending on the needs of the editors.

審稿辦法

2005.1.18 編輯委員會會議通過
2006.4.17 編輯委員會會議通過
2010.2.8 編輯委員會會議修正通過
2011.2.10 編輯委員會會議修正通過
2012.8.16 編輯委員會會議修正通過
2014.8.25 編輯會議修正通過
2018.9.28 編輯會議修正通過
2019.12.9 編輯會議修正通過
2024.3.13 編輯會議修正通過

|| 壹、審稿流程

本刊之審查包括預審、初審、複審。

一、預審

主編就來稿之性質、格式、體例及嚴謹程度進行審查。

二、初審

(一) 通過預審之文章由編輯會聘請兩位審查人進行匿名審查。

(二) 初審意見分為四類：

1. 通過、2. 修正後通過、3. 修正後需經審稿者複審、4. 不通過。審查結果為「通過」或「建議修正後通過」者列為候選刊登名單，並提經編輯會議決刊登。

(三) 若兩位審查人意見相差過大時，且其中一位意見為「通過」或「建議修正後通過」意見者，應送第三位審查人審查，本刊將依據第三位審查人之意見決定是否刊登。

(四) 兩位審查人意見為「修正後需經審稿者複審」及「不通過」者，予以退稿。

三、複審

(一) 若審查人建議為「修正後通過」及「修正後需經審稿者複審」之文章，本刊將請作者修改，作者須於二周內寄回，並隨文附上「修改、答辯相關說明」，本刊將把修改之稿件及此說明文件交由主編或原審查人進行複審；本刊將根據複審意見提經編輯會議決刊登。

(二) 所有通過複審之論文列為候選名單，並交由編輯會討論收錄之期數。

四、審查迴避

(一) 本刊之編輯會成員及國家教育研究院現職人員以作者身分投稿，不得參與審稿流程（預審、初審及複審）。

- (二) 本刊當期主編以作者身分投稿，由發行人指定代理人進行預審。
- (三) 投稿作者未經編輯會主席同意，不得參與擬收錄文稿之討論事項。
- (四) 編輯會聘請審查人時，應考量專長之符合性及研究表現優良者，宜避免審查人與作者有下列關係：
 - 1. 近三年曾任職同一系、所、科或單位。
 - 2. 近三年曾有指導博士、碩士論文之師生關係。
- (五) 已獲聘請之審查人，如自行發現與該文作者有以下利害關係、宜予迴避，請速與本刊編輯人員聯絡：
 - 1. 近二年發表論文或研究成果之共同作者。
 - 2. 審查論文時有共同執行研究計畫。
 - 3. 配偶或三親等以內之血親或姻親。
 - 4. 與該文有利益衝突之可能。
- (六) 審查迴避事項如有疑義，由編輯會議決。

五、其他事項

- (一) 「審查迴避名單」可由作者提出 2 ~ 3 名作為主編預審推薦參考。
- (二) 同一作者（包含共同作者），其作品以一年刊登一次為原則；特殊情況則於編輯會上提案討論。
- (三) 於正式出版前：
 - 1. 如發現違反學術倫理情況，由編輯會召開會議共同商議處理方式。
 - 2. 如論文存有限期內無法改善之問題，授權由該期主編決定處理方式。
- (四) 為確保作者權益，編輯部聯絡審查人時明確告知：審查回件期限以一個月回函為原則；若回件時間逾一周以上，即報告主編並另行推薦審查人。
- (五) 同一文稿，退稿後半年內不宜連續投稿。

|| 貳、稿件刊登

經審查為「通過」、「修正後通過」及經評審為「修正後需經審查者複審」後經原審查人複審通過之稿件，將提請編輯會進行刊登確認，通過後本刊將寄發「接受刊登證明」及「出版同意授權書」，以利文章刊登出版。

|| 參、撤稿作業原則

- 一、作者應以書面掛號方式，提出撤稿申請。
- 二、對凡已進入初審階段之稿件，若作者提出撤稿申請，本刊一年內不接受投稿。

Paper Review Regulations

Approved on January 18, 2005 by the Editorial Committee Meeting.

Approved on April 17, 2006 by the Editorial Committee Meeting.

Revised and approved on February 8, 2010 by the Editorial Committee Meeting.

Revised and approved on February 10, 2011 by the Editorial Committee Meeting.

Revised and approved on August 16, 2012 by the Editorial Committee Meeting.

Revised and approved on August 25, 2014 by the Editorial Committee Meeting.

Revised and approved on September 28, 2018 by the Editorial Committee Meeting.

Revised and approved on December 9, 2019 by the Editorial Committee Meeting.

Revised and approved on March 13, 2024 by the Editorial Committee Meeting.

|| 1. Review process

The review process of this publication includes pre-review, preliminary review, and secondary review.

1. Pre-review

The editor-in-chief shall review the nature, format, style, and rigor of the manuscript.

2. Preliminary review

(1) Articles that have passed the pre-review shall be anonymously reviewed by two reviewers appointed by the editorial board.

(2) The preliminary review opinions are divided into four categories:

(1) Pass; (2) Pass after the recommended revision; (3) Secondary review by the reviewers after revision; and (4) Fail. Those who receive a “Pass” or “Pass after the recommended revision” shall be listed as candidates for publication, and their articles shall be submitted to the Editorial Committee Meeting for resolution on publication.

(3) If the opinions of the two reviewers differ too greatly, and one of the opinions is a “Pass” or “Pass after the recommended revision”, the article shall be submitted to a third reviewer for review. The journal shall rely on the opinion of the third reviewer on whether the article should be published.

(4) If the opinions of the two reviewers are “Secondary review by the reviewers after revision” and “Fail”, the manuscript shall be rejected.

3. Secondary review.

(1) If reviewers recommend that an article be “Passed after revision” or undergo a “Secondary review by the reviewers after revision”, the journal shall request

the author to revise the article. The author shall respond within two weeks with a “revision and relevant explanations” of the manuscript. The journal shall submit the revised manuscript and explanation to the editor-in-chief or the original reviewers for a secondary review. The journal shall submit the secondary review opinions to the Editorial Committee Meeting for resolution on publication.

- (2) All papers that have passed the review shall be shortlisted and submitted to the Editorial Committee Meeting for discussion on the issue number to be accepted into. All papers that have passed the review shall be shortlisted and submitted to the Editorial Committee Meeting for acceptance discussion.

4. Recusal from review

- (1) Members of the Editorial Committee of this journal and the current staff of the National Academy for Educational Research who submit a manuscript as an author shall not participate in its review process (pre-review, preliminary review, and secondary review).
- (2) If the current editor-in-chief of the journal submits a manuscript as an author, the publisher shall designate an agent to conduct the pre-review.
- (3) Unless otherwise approved by the chair of the Editorial Committee, contributing authors shall not participate in the discussion of the submitted manuscripts.
- (4) When appointing reviewers, the Editorial Committee shall take into consideration the expertise and research performance of the reviewers. Reviewers with the following relationship with the author shall be avoided:
 1. Worked in the same department, institute, division, or unit in the past three years.
 2. Had a teacher-student relationship in the capacity of a doctoral or master’s thesis advisor in the past three years.
- (5) If an appointed reviewer finds that he or she has the following stakeholder relationship with the author of the article, he or she shall withdraw from the review and contact the editor of this journal as soon as possible:
 1. Co-authored papers or research results published in the past two years.
 2. Co-implementers of a research project during the review.
 3. Spouse or relative by blood or marriage within the third degree of kinship.
 4. A potential conflict of interest with the article being reviewed.
- (6) In case of any doubt about recusal from the review, the determination shall be made by the Editorial Committee.

5. Other matters

- (1) Authors may submit 2 to 3 names for the “Review Recusal List” to the editor-in-chief as reference for the pre-review.
- (2) Works by the same author (including co-authors) shall generally be works that are published once a year; special cases shall be referred to the Editorial Committee for discussion.
- (3) Before official publication:
 1. If a violation of academic ethics is found, the Editorial Committee shall convene a meeting to discuss the method of handling.
 2. If a paper cannot be improved within the deadline, the editor-in-chief for the issue of the journal shall have the authority to determine the method of handling.
- (4) To ensure the rights and interests of the authors, the Editorial Department shall clearly inform the reviewers of the following upon contacting them: Review of papers shall generally be completed within one month. If the response is overdue by more than one week, the reviewer shall notify the editor-in-chief and recommend another reviewer.
- (5) After being rejected, the same manuscript shall not be re-submitted within half a year.

|| II. Manuscript publication

Manuscripts that have received a “Pass” or “Pass after revision”, or manuscripts that have received a “Secondary review by the reviewers after revision” and subsequently passed by the original reviewers shall be submitted to the Editorial Committee to confirm publication. Manuscripts confirmed for publication shall be issued a “Certificate of Acceptance for Publication” and “ Authorization and Consent to Publication” to facilitate the publication of the articles.

|| III. Principles for withdrawing manuscript

1. To withdraw his or her manuscript, author shall submit a written application for withdrawal.
2. If an author applies to withdraw his or her manuscript that has entered the preliminary review stage, the journal shall not accept his or her subsequent manuscript submission within one year.

《教育研究與發展期刊》投稿者基本資料表

Journal of Educational Research and Development Submission Form

| | | | |
|--|---|-------------------------|--|
| 姓名 Author (s) | 中文： 英文： | 投稿日期 Submission date | |
| 投稿篇名 Title | 中文： 英文： | | |
| 擬投稿之領域 Category of submission | <input type="checkbox"/> 師資培育與教師專業發展 (Teacher Education and Empowerment) <input type="checkbox"/> 課程與教學 (Curriculum and Instruction) <input type="checkbox"/> 教育政策與制度 (Educational Policy and Administration) <input type="checkbox"/> 教育心理、輔導與測評 (Testing and Assessment) | | |
| 稿件字數 Word count | 全文共 _____ 字 (含中英文摘要、正文、參考書目、附錄、圖表等) (Abstract, text, references, appendixes, tables are included) | | |
| 服務單位 及職稱 Affiliation & Position | | | |
| 最高學歷 Highest Degree | | | |
| 專長領域 Specialization | | | |
| 通訊地址 Address | | | |
| 聯絡電話 Telephone | (O) (H) (M) | | |
| 電子郵件 E-Mail | | | |
| 其他說明事項： | | | |

國家教育研究院期刊雜誌著作利用授權書

本院 102 年 8 月 13 日第 58 次院務會報修正通過
本院 110 年 11 月 30 日第 158 次院務會報修正通過

作者（即撰稿人）於《教育研究與發展期刊》所發表之
論 文：_____，
同意下列所載事項：

- 一、作者擔保對本著作有授權利用之權利，並擔保本著作並無不法侵害他人著作權或其他權利之情事；本著作如屬研究計畫成果加以改寫者，也已依所屬機關學校規範取得發表權利。
- 二、作者同意全部內容無償授權國家教育研究院作無期限、地域、方式、性質、次數等限制之利用，國家教育研究院並得再授權第三人利用，本授權非專屬授權。
- 三、國家教育研究院得於不破壞著作原意之範圍內自行修改或同意再授權之被授權人修改稿件。
- 四、作者同意對國家教育研究院及其所再授權之人不行使著作人格權。
- 五、作者同意國家教育研究院基於本論文刊載之期刊雜誌著作利用與發行等行政業務之特定目的蒐集下列之本人之個人資料，供國家教育研究院與再授權第三人，不限期在我國境內使用。國家教育研究院應依個人資料保護法、相關法令及國家教育研究院相關法規於此業務範圍內進行處理及利用。同時應盡個人資料保護法保障個人資料安全之責任，非屬本授權書個人資料利用情形或法律規定外，應先徵得作者本人同意方得為之。本人就所提供之個人資料，依個人資料保護法，得行使查詢或請求閱覽、請求製給複製本、請求補充或更正、請求停止蒐集、處理或利用及請求刪除等權利。

立書人（作者）：

身分證字號：

戶籍地址：

聯絡電話：

E-mail：

中 華 民 國 年 月 日

National Academy for Educational Research Authorization Letter for Use of Articles Published in Journals and Magazines

Revised and approved on August 13, 2013 by the 58th Institutional Affairs Meeting of the Academy.
Revised and approved on November 30, 2021 by the 158th Institutional Affairs Meeting of the Academy.

The author (that is, the contributor) of the thesis

_____ published in the 《 _____ 》

hereby consent to the following:

- I. The author guarantees that he or she has the right to authorize the use of this work and that this work is not in violation of the copyright or other rights of others. If this work involves the rewriting of the results of a research project, the right to publish has been obtained in accordance with the regulations of its institution or school.
- II. The author gives consent to the National Academy for Educational Research to use the entire content without compensation and consent that the use of this work shall not be subject to the restriction of expiration date, region, method, nature, and number of times; and that a third party may be authorized by the National Academy for Educational Research to perform the abovementioned acts. This authorization is a non-exclusive authorization.
- III. The National Academy for Educational Research may independently revise the manuscript within the scope of the author's original intention or re-authorize another party to do so.
- IV. The author agrees to not exercise his or her moral rights against the National Academy of Educational Research and the third party authorized by the National Academy of Educational Research.
- V. The author consents to the collection of his or her personal information by the National Academy of Educational Research as they pertain to specific administrative purposes relevant to the use and distribution of this thesis published in a journal or magazine. The personal information shall be provided to the National Academy of Educational Research and its authorized third party and may be used within the country for an indefinite period. The National Academy of Educational Research shall process and use the information in accordance with the stipulations of the Personal Data Protection

Act, relevant laws and regulations, and the relevant provisions of the National Academy of Educational Research, and shall limit the use to the scope of this business. At the same time, the National Academy of Educational Research shall fulfill the responsibility to protect the security of the personal information in accordance with the Personal Data Protection Act. Except for the scope of use prescribed by the terms of this authorization or regulatory requirements, any other use shall be personally approved in advance by the signatory. In accordance with the Personal Data Protection Act, the signatory shall have the right to inquire; request to read; request copies; request to provide additional or revised information; request suspension of information collection, processing or use; and request deletion of the information that has been provided.

Signatory (author):

Personal Identity Card number:

Permanent Address:

Telephone:

Email:

Date: _____ (Month) _____ (Day) _____ (Year)

教育研究與發展期刊

第二十一卷・第一期 2025 年 3 月 31 日出刊
創刊日期：2005 年 6 月 30 日

出版者：國家教育研究院

發行人：林從一

主編：楊洲松

執行編輯：蔡明學、陳昀萱、林子郁

助理編輯：徐玉芳

地址：23703 新北市三峽區三樹路 2 號

電話：(02)7740-7857；傳真：(02)7740-7870

網址：<https://www.naer.edu.tw/>；<https://journal.naer.edu.tw/>

編排：沈氏藝術印刷股份有限公司；電話：(02)2270-8198

定價：每期新臺幣 250 元

季刊：每年 3 月、6 月、9 月、12 月出版

GPN：4811400004

ISSN：1816-6504

版權所有・翻印必究

Journal of Educational Research and Development

Vol.21, No.1, March 31, 2025

Date Founded: June 30, 2005

Published by: National Academy for Educational Research

Publisher: Chung-I Lin

Editor in Chief: Chou-Sung Yang

Executive Editor: Ming-Hsueh Tsai、Yun-Shiuan Chen、Yu-Yu Lin

Assistant Editor: Yu-Fang Hsu

Address: No.2, Sanshu Rd., Sanxia Dist., New Taipei City 23703, Taiwan (R.O.C)

Price: NT\$250 (for each copy)

Copyright©2025 National Academy for Educational Research



除另有註明，本刊內容採「姓名標示—非商業性—禁止改用」創用授權條款。
Unless otherwise noted, the text of this journal is licensed under the Creative
Commons "Attribution-Noncommercial-No Derivatives" license



臺灣人文及社會科學
引文索引資料庫



臺灣人社百刊



月旦知識庫



EBSCO



ProQuest



ERIC
www.ericdata.com



airiti Library



華藝線上圖書館
台灣全文資料庫



台灣引文資料庫

研究論文 Research Papers

一所國中國文教師運用學生聲音回饋促進教師專業發展之研究
曾碩彥

A Study on the Use of Student Voice Feedback to Promote Professional Development
among Junior High School Chinese Language Teachers

Shou-Yen Tseng

理想與現實：108 課綱高中公民與社會科課程改革之執行評估
范育綺、曾冠球

Between Ideals and Practice: Evaluating the Implementation of Senior High School
Civics and Society Curriculum Reform under Taiwan's 2019 Curriculum Guidelines of
12-Year Basic Education

Yu-Chi Fan / Kuan-Chiu Tseng

翻轉教室對師資生教育心理學課程學習投入與學習成就影響之研究
黃寶園

An Investigation into the Effects of Flipped Classrooms on Learning Engagement and
Academic Achievement in Educational Psychology Courses for Preservice Teachers

Bao-Yuan Huang

