

子計畫四：臺灣國民中小學生科學能力表現之分析、教學實務與運用（PISA、TIMSS）

李哲迪

國立臺灣師範大學科學教育中心／助理研究員

在 TIMSS 2007 與 PISA 2006 跨國調查脈絡中分析

臺灣國中學生之科學學習成果

摘要

本研究旨在對照 TIMSS 2007 與 PISA 2006 兩次國際調查之結果，以求較完整地瞭解我國國中學生科學學習之成果。根據 TIMSS 2007 的調查結果，在學科知識和認知能力的學習成果上，我國國二學生名列前茅。然而我國十五歲學生在 PISA 2006 辨識科學議題與運用科學證據兩項能力的表現就分別落到了第十七名和第八名。

本研究針對科學能力，在選取 PISA 國中部分的評量結果重新分析之後發現：我國國三學生的科學能力在國際上還是名列前茅（科學素養排名第三，辨識議題能力排名第五，科學解釋能力排名第三，運用證據能力排名第四）。不同閱讀能力層級的國三學生在 PISA 科學能力的國際比較上表現也很傑出。在「關於科學的知識」的學習上，PISA 沒有提供量尺分數，但在其評量架構中辨識科學議題和運用科學證據是兩項運用科學本質知識的能力，從這兩項能力來看我國 15 歲國三學生在 PISA 定義的科學本質的學習上，其學習成果並無落後。

針對 TIMSS 2007 試題答對率所做的分析顯示：在各學科內容主題的學習上，僅在國二學生還沒有學到的三個主題上落後新加坡學生。從學生的成果表現來看，我國國中小學階段科學教育的成效是值得肯定的。由此看來，現行程綱要似乎不需要修訂。然而從 TIMSS 與 PISA 評量架構和九年一貫課程目標的對照比較

中，仍可發現還有改善的空間。

對自然與生活科技領域課程目標中「科學與技術本質」要項之修訂建議如下：(1) 結合科學哲學家、教育心理學家、科學課程專家、科學家共同發展課程目標的理論架構。(2) 若自然與生活科技課綱中對科學存有學信念的學習目標不變，不擬豐富其內涵，建議刪除。(3) 現行課綱在科學探究的起源、目的和實驗上對應的能力指標不夠豐富，應予補充。對「過程技能」與「思考智能」兩要項之修訂建議如下：(1) 刪除思考智能此一要項，將之與過程技能合併為「科學探究」要項。(2) 增補科學解釋的相關能力指標。(3) 自我效能的覺知以及人際互動等向度的課程目標是現行課綱的特色應有系統地加以發展。(4) 建立組織跨年段能力指標的理論架構。

關鍵詞：課程設計、學習成就、大型調查研究、課程目標、科學教育

壹、前言

針對學生的科學學習成果，我國目前參加了兩種國際評比——國際數學與科學教育成就趨勢調查 (Trends in International Mathematics and Science Study, 簡稱為 TIMSS) 和學生能力國際評量計畫 (The Programme for International Student Assessment, 簡稱為 PISA)。TIMSS 最近一次調查是在 2007 年，PISA 則是在 2006 年。一般說來，TIMSS 較偏重學科知識學習成就的評量，PISA 偏重認知能力的評量 (PISA 稱之為科學能力)。本研究旨在對兩次調查的結果綜合分析，從互補的角度來瞭解學生的科學學習成果，藉以較為完整地瞭解我國科學教育的成效。

TIMSS 的調查對象包含了四年級和八年級 (國中二年級) 的學生 (Olson, Martin, & Mullis, 2008)。PISA 的調查對象是七年級以上的 15 歲學生，在我國主要是九年級 (國三，佔 30.7%) 和十年級的學生 (佔 69.2%) (OECD, 2009a)。在 2007 年接受 TIMSS 調查的八年級學生，從四年級開始接受九年一貫課程，在 2006 年接受 PISA 調查的九年級學生，從七年級開始接受九年一貫課程。雖然這兩次調查的結果不能完全反應九年一貫課程的影響，但是受測學生在接近受測時間點的國中階段都接受了九年一貫課程，因此對兩次調查結果的解析仍可為未來課綱修訂提供極為重要的實徵研究基礎。

一、TIMSS 與 PISA 之評量架構

TIMSS 和 PISA 調查的目的不同。TIMSS 的目的是要瞭解各國學生是否學會了學校課程中預定的學習目標。因此其測驗基本上就是以學校課程——尤其是學科知識——為架構而設計的 (Martin, Gregory, & Stemler, 2000, p. 6; Mullis, et al., 2005, p. 41)。除了學科知識之外，TIMSS 還評量學生的認知能力，包含：認識、應用與推理三項。PISA 的目的是要瞭解各國受完義務教育後的 15 歲學生所具有的閱讀、數學與科學素養；所謂素養指的是運用知識和技能處理日常問題的能力 (OECD, 2009a, p. 20)。以科學素養來說，PISA 評量三項科學能力：辨識科學議

題、科學地解釋現象與運用科學證據的能力。PISA 對科學素養的評量與 TIMSS 一樣，是在科學知識的脈絡中進行的。PISA 將科學知識分為科學內容知識及關於科學的知識兩類。

TIMSS 的評量是在意圖的課程、實施的課程與獲得的課程這個架構之下發展出來的(Mullis, et al., 2005, p.5)。然而，各國的科學課程並不相同，因此 TIMSS 所謂的「課程」指的是各國科學與數學課程的最大公約數。實務上，TIMSS 是透過國家計畫主持人會議的討論來做成最後選題的決議。對 TIMSS 2007 八年級的試題來說，在 49 國家/地區中，只有 Cyprus 的課程涵蓋率低於 50%；80% 的國家/地區的課程涵蓋率高於 70% (Martin, Mullis, & Foy, 2008, pp.470-471)。我國的涵蓋率為 91%。

TIMSS 成就測驗的試題是在「知識內容」與「認知能力」二維架構下設計發展的。八年級科學的知識內容按科學學科進一步細分為生命科學、化學、物理、地球科學等四個內容領域。四個內容領域各自又區分為三至六不等的若干主題(見表 1)。科學的認知能力則分為「認識」、「應用」與「推理」三個認知領域。所謂「認識」指的是「學生關於科學事實、訊息、概念、工具和程序的知識基礎(Mullis, et al., 2005, p.69)」。「應用」指的是在類似於科學概念教學與學習的情境中對知識的直接運用(Mullis, et al., 2005, p.70)。「推理」指的是在較複雜的作業中所涉及思考能力；這些作業是學生不熟悉的，學生必須運用已知的科學原理原則，加以推演，從而獲致解答(Mullis, et al., 2005, p.72)。TIMSS 2007 八年級科學的成就測驗由 210 題組成，試題在各內容領域及認知領域的分配如表 2 所示。

在 TIMSS 的設計中，試題分配的主要考量是學科知識。TIMSS 在所欲評量的各個知識主題上至少都分配了五題(表 1)。主題數較多的學科分配了較多的題目(表 1、2)。這是 TIMSS 為了確保測驗在學科知識的評量上具有代表性所做的努力。相對而言，TIMSS 在認知能力的評量上就沒有關照到認識、應用和推理三個領域下面的指標能力。在 TIMSS 所提供的技術手冊中沒有說明各指標能力所配的試題

數，在描述試題的資料中，也沒有說明各個試題所對應的指標能力。

表 1：TIMSS 2007 所評量之學科主題及各主題所配題數 (Mullis, et al., 2005)

領域	生物	化學	物理	地球科學
主題	(1) 生物體的特性、分類和生長過程(15) [†] (2) 細胞及其功能(12) (3) 生命週期、繁殖與遺傳(10) (4) 生物多樣性、適應和天擇(5) (5) 生態系統(25) (6) 人體健康(8)	(1) 物質分類及組成(22) (2) 物質特性(7) (3) 化學變化(12)	(1) 物質的物理狀態及變化(9) (2) 能量轉換、熱與溫度(13) (3) 光(6) (4) 聲音(5) (5) 電與磁(8) (6) 力與運動(13)	(1) 地球結構與物理特徵(7) (2) 地球的作用、循環與歷史(18) (3) 地球資源、運用及保護(6) (4) 地球與太陽系及宇宙(9)

[†]：括號內之數字為該主題所配之題數。

表 2：TIMSS 2007 試題在各內容領域及認知領域之題數分配

內容領域		認知領域			合計
		認識	應用	推理	
內容領域	生物	32	26	17	75
	化學	15	16	10	41
	物理	14	28	12	54
	地球科學	22	14	4	40
總計		83	84	43	210

PISA 關心的主要是學生是否具足了適應現代生活的基本科學能力。其所謂之科學能力包含三個面向：辨識科學議題、科學地解釋現象以及運用科學證據(見表 3)。由於科學能力之運用必然涉及科學知識，因此其測驗的發展同樣是在「科學知識」與「科學能力」二維架構下進行的 (OECD, 2007, p. 21; 2009a, p. 30)。PISA 強調對學校課程的精熟與否不是該調查研究評量的重點，因此在發展評量架構時，與 TIMSS 不同，PISA 並不以各國課程為基礎。PISA 在選取科學知識時有其自己的三個標準：(1) 在現實生活情境中的重要性，(2) 能代表重要的科學概念，因而具有持久的效用，(3) 適合 15 歲學生的發展水準 (OECD, 2006,

p. 32)。PISA 2006 科學的試題由 108 個題目構成，這些題目在各個科學知識與科學能力範疇的分配見表 4。

表 3：PISA 2006 所評量之科學能力 (OECD, 2006, pp. 29-30)

面向	辨識科學議題	科學地解釋現象	運用科學證據
次類別	(1) 能辨識出有可能以科學方式進行探究的議題。 (2) 能找出對搜尋特定主題的科學資訊有用的關鍵詞。 (3) 能認出科學探究中的關鍵特徵。	(1) 在給定的問題情境中運用科學知識。 (2) 以科學的方式描述或詮釋現象，以及預測變化。 (3) 能區別出恰當的描述、解釋及預測。	(1) 詮釋科學證據、下結論、傳達結論。 (2) 能辨認出結論背後的假設、證據和推理。 (3) 反省科學和技術發展的社會意涵。

表 4：PISA 2006 試題在各個科學知識與科學能力的題數分配 (OECD, 2009a, p. 44)

		科學能力			合計
		辨識科學議題	科學地解釋現象	運用科學證據	
科學	科學內容	物質系統	15	2	17
知識	知識	生物系統	24	1	25
		地球與太空系統	12	0	12
		科技系統	2	6	8
	關於科學	科學探究	24	1	25
	的知識	科學解釋	0	21	21
總計			24	31	108

在 PISA 定義的科學知識中，除了 TIMSS 也有的科學內容知識之外，還包含了「關於科學的知識」，此一知識即一般所稱「對科學本質的瞭解」，這是科學的後設知識，是對科學進行反省之後所產生的。PISA 將關於科學的知識劃分為兩類：關於科學探究的知識與關於科學解釋的知識。科學探究與科學解釋，前者指的是科學家獲得證據資料的手段，後者指的是科學家運用證據資料的方式 (OECD, 2006, p. 33)。從表 4 可以看出在 PISA 的設計中，辨識科學議題的能力所運用的知識是關於科學探究的知識，運用科學證據的能力主要運用的是關於科學解釋的知識，這兩種能力和關於科學的知識息息相關；而科學解釋現象的能力指的是運用科學內容知識的能力。

TIMSS 和 PISA 的評量目標綜合而言有三：科學內容知識、關於科學的知識以及認知能力 (PISA 稱為科學能力)。

關於科學內容知識的評量，TIMSS 對學生的學習成就提供了較為詳細的訊

息。以量尺分數的提供來說，TIMSS 提供了各學科學習成就的量尺分數，而 PISA 連科學內容知識學習成就的量尺分數都沒有提供，科學內容知識之下物質、生物和地球系統學習成就的量尺分數就更沒有提供了。如果以 TIMSS 為標準，要產生夠準確的量尺分數，每個學科至少需要 40 題。然而，PISA 對每一個科學系統僅配了大約 10 至 25 題（表 4）。

至於「關於科學的知識」，這是 PISA 評量的特色。但是 PISA 並沒有提供量尺分數，因此我們無法在這個面向上跨國比較以進一步瞭解臺灣學生的表現。其原因可能是因為根據其配題的設計（表 4），關於科學的知識的學習就表現在辨識科學議題的能力以及大部分的運用科學證據的能力上，因此不需重複地報導。

最後，在認知能力的評量上，PISA 所評量的範圍比 TIMSS 要廣。PISA 所謂科學解釋的能力和部分運用科學證據的能力都是運用科學學科知識的能力，也就是 TIMSS 所指的認知能力。但由於 PISA 更強調將所學的知識運用在新的問題情境下的能力（OECD, 2007, p. 20），因此其運用科學知識的能力主要是 TIMSS 所指的應用與推理能力，而不是認識能力（表 5）。PISA 所評量的辨識科學議題和運用科學證據的能力則涵蓋了認識、應用與推理之外的認知能力，還包含對科學活動進行反省的能力（表 5）。

表 5：TIMSS 與 PISA 認知能力之評量架構比較表

範疇	指標	PISA 的對應類別	範疇	指標	PISA 的對應類別
認識	回憶與再認 [†]		推理	分析與問題解決 [†]	議題(2)
	定義 [†]			統整/綜合 [†]	
	描述 [†]	解釋(2)		假設/預測 [†]	解釋(2)
	舉例說明 [†]			設計/計畫 [†]	
	工具與程序之運用 [†]			結論 [†]	舉證(1)
應用	比較、對照與分類 [†]	議題(2)、解釋(1)	反省	一般化 [†]	舉證(1)
	模型之運用 [†]	解釋(1)、(2)		評鑑 [†]	解釋(3)、舉證(3)
	相關知識之關連 [†]	解釋(1)、(2)		證成 [†]	舉證(2)
	資料詮釋 [†]	解釋(1)、(2)	科學探究之辨識與評估	議題(1)、(3)	
	答案求解 [†]	解釋(1)、(2)	科學解釋之辨識與評估	舉證(2)	
	解釋 [†]	解釋(1)、(2)			

[†]：該指標是 TIMSS 的指標。

二、TIMSS、PISA 評量架構與九年一貫課程目標之比較

TIMSS 與 PISA 這類國際調查研究畢竟並非為我國科學課程量身定做的評量，因此其評量架構必然與我國科學課程目標不同。對照 TIMSS 及 PISA 的評量架構，按學科內容知識、關於科學的知識以及認知能力三項，分析九年一貫課綱之課程目標如下。

首先，以科學內容知識來說，如前所述，在 TIMSS 與 PISA 之中僅 TIMSS 較為完整地發展了對應於課程知識內容的試題。因此若欲透過跨國比較瞭解我國學生在學科知識的學習成就，只能藉助 TIMSS。

九年一貫課程目標在國中階段並未分年級述寫，因此若僅就國中階段的課程目標而言，TIMSS 2007 所列舉的學科主題，九年一貫課程皆有涵蓋。但由於 TIMSS 施測的對象是國二學生，因此仍有部分知識內容學生尚未學習。這些內容必須對照目前一般被學校採用的教科書來進行分析。在 TIMSS 2007 所評量的各項知識主題（表 1）中，下列內容屬於國三教材：物理的「電與磁」、「力與運動」中作

功的概念，以及地球科學的「地球的作用、週期與歷史」及「地球與太陽系和宇宙」（林英智等，2004）。

其次要比較的是「關於科學的知識」。此知識僅出現在 PISA 的評量架構中。我國課程綱要中有對應的要項，稱為「科學與技術本質」。

OECD (2006, p. 32) 對「關於科學的知識」之下的兩個面向「科學探究」與「科學解釋」分別進一步發展了次類別的分類體系（見表 6）。表 6 是以 PISA 的分類架構為基礎，分析九年一貫課程能力指標所對應的 PISA 類別。由該表可有下列發現：

- (1) 科學探究：九年一貫課綱強調了測量和結果的特徵這兩個類別。在科學探究的資料類別上，現行課綱沒有對應的能力指標。在科學探究的起源、目的和實驗上，課綱對應的能力指標不夠豐富。例如，「科學問題」的判準，學生應有所瞭解，否則連問題好壞都無法分辨，遑論接下來的探究活動了。
- (2) 科學解釋：在科學解釋的各個類別上，現行課綱都有對應的指標。相對而言，課綱對科學解釋的形成方式所發展的指標較為詳盡。
- (3) 存有學信念：在九年一貫課程目標中，3-2-0-3 及 3-4-0-6 兩項指標屬於「存有學的知識」，這是 PISA 評量架構沒有的。PISA 的架構包含的是認識論和方法學的知識。如果科學的存有學是我國國中自然與科技領域重視的課程目標，那麼在這個面向上就需要加以發揮，發展出更為細緻豐富的體系，並且要思考要深入到何種程度。不過，此一面向是否要放在課程目標中還值得討論。
- (4) 綜合比較：與 PISA 的評量架構相較，九年一貫課綱欠缺理論架構。九年一貫課程綱要（教育部，2008）在「科學與技術本質」此一要項之下，沒有進一步的分類架構，直接就進入了能力指標的描述。其結果是在「科學與技術本質」此一要項下直接就展開了 19 項能力指標分年段的述寫。讀者不僅難以瞭解不同年段之間能力指標的組織原則，更對「科

學與技術本質」留下「零碎知識」的意象。

表 6：PISA 之「關於科學的知識」與九年一貫課程目標之「科學與技術本質」比較表

PISA 「關於科學的知識」		九年一貫課程「科學與技術本質」
面向	類別	能力指標
科學探究	(1) 起源 (如：好奇、科學的問題)	3-1-0-2 相信每個人只要能仔細觀察，常可有新的發現。
	(2) 目的 (如：建立證據以裨回答科學問題；當前的想法、模型或理論引導著科學探究)	3-2-0-1 知道可用驗證或試驗的方法來查核想法。
	(3) 實驗 (如：不同的研究問題有不同的科學探究方式，實驗之設計)	3-4-0-7 察覺科學探究的活動並不一定要遵循固定的程序，但其中通常包括蒐集相關證據、邏輯推論及運用想像來構思假說和解釋數據。
	(4) 資料類別 (如：量化的、質性的)	
	(5) 測量 (如：內在的不確定性、重複性、變異、準確度/精確度)	3-2-0-2 察覺只要實驗的情況相同，產生的結果會很相近。 3-3-0-5 察覺有時實驗情況雖然相同，也可能因存在著未能控制的因素之影響，使得產生的結果有差異。 3-4-0-8 認識作精確信實的紀錄、開放的心胸與可重做實驗來證實等，是維持「科學知識」可信賴性的基礎。
	(6) 結果的特徵 (如：實徵的、暫時的、可檢驗的、可否證的、自我修正的)	3-3-0-1 能由科學性的探究活動中，瞭解科學知識是經過考驗的。 3-3-0-2 知道有些事件(如飛碟)因採證困難，無法做科學性實驗。 3-4-0-1 體會「科學」是經由探究、驗證獲得的知識。
科學解釋	(1) 類型 (如：假說、理論、模型、定律)	3-4-0-2 能判別什麼是觀察的現象，什麼是科學理論。
	(2) 形成方式 (如：資料表徵、現有知識與新證據的角色、創造力與想像、邏輯)	3-3-0-3 發現運用科學知識來作推論，可推測一些事並獲得證實。 3-3-0-4 察覺在「以新觀點看舊資料」或「以新資料檢視舊理論」時，常可發現出新問題。 3-4-0-4 察覺科學的產生過程雖然嚴謹，但是卻可能因為新的現象被發現或新的觀察角度

		<p>改變而有不同的詮釋。</p> <p>3-4-0-5 察覺依據科學理論做推測，常可獲得證實。</p> <p>3-4-0-7 察覺科學探究的活動並不一定要遵循固定的程序，但其中通常包括蒐集相關證據、<u>邏輯推論</u>及<u>運用想像來構思假說和解釋數據</u>。</p>
	(3) 規則(如：必須邏輯一致；以證據、過去和現在知識為基礎)	3-4-0-3 察覺有些理論彼此之間邏輯上不相關連，甚至相互矛盾，表示尚不完備。好的理論應是有邏輯的、協調一致、且經過考驗的知識體系。
	(4) 成果(如：產生新的知識、方法、技術；引發新的問題和探究)	3-3-0-4 察覺在「以新觀點看舊資料」或「以新資料檢視舊理論」時，常可發現出新問題。
存有學信念		<p>3-2-0-3 相信現象的變化，都是由某些變因的改變所促成的。</p> <p>3-4-0-6 相信宇宙的演變，有一共同的運作規律。</p>
其他		3-1-0-1 能依照自己所觀察到的現象說出來。 ¹

¹: 此一能力指的是能做什麼，而不是對科學的瞭解，因此不適合放在「科學與技術本質」項下。

最後，針對科學探究和解題所需之認知能力，比較分析如下。

根據先前的討論，TIMSS 和 PISA 的評量架構可綜合為四個範疇：認識、應用、推理和反省。各個範疇下又可分為若干指標。在九年一貫自然與生活科技領域課綱中對應於綜合架構認知能力的要項是「過程技能」與「思考智能」兩項。該認知能力綜合架構的每個指標在課綱中對應的課程目標如表 7 所示(能力指標層次的對照比較詳見附錄)。以下按四個範疇以及新增的「人際互動」範疇說明現行課綱的特徵。

- (1) 認識：認識指的是運用感官和工具辨認事物的特徵、形成概念和定義，也指回憶，以及透過描述、舉例、各種表徵工具表達認識的結果。課綱的指標偏重在描述辨認、描述、工具與程序的運用等三項(表 7)。至於定義與舉例說明，是否需要在課綱中載明強調之，仍有討論的空間。以定義為例，明列並評量之，恐有造成學生死記定義的疑慮。然定義並非不可改變，定義可以有不同的說法，定義也有定性的和定量的差異，

也需要適應不同的情況採用不同操作型定義的需要。此外，定義作為一種能力，學生應該要能面對新的情境自己定義名詞。因此，定義的評量並不同於課本定義的回憶。

- (2) 應用：在應用的六個指標中，課綱的指標集中在「比較與分類」(表 7)。其餘的五個指標都涉及科學概念。模型之運用是以圖表或模型來表徵科學概念。相關知識之關連是看出物理現象背後涉及的科學概念。資料詮釋是根據某個科學概念來解釋資料。答案求解是利用科學概念來求得未知的答案。解釋是根據科學概念來解釋已知的現象。這五個指標都是科學知識的直接運用。換句話說，這些指標都蘊含在科學概念知識的學習中。因此九年一貫課綱在過程技能中沒有明白列出是可以理解的。
- (3) 推理：九年一貫課綱「過程技能」和「思考智能」兩個要項涵蓋了推理八個指標中的六個。相對而言，特別強調了「問題分析與解決」、「假設/預測」、「設計/計畫」和「結論」四個指標(表 7、附錄)。「統整/綜合」指的是在解決問題時能考慮多個因素和概念，或整合數學概念於物理問題解決中(Mullis, et al., 2005, p.73)。別的指標事實上是按照科學研究的過程來分類，唯獨「統整/綜合」是按照解釋的複雜程度來分類。「證成」指的是運用證據和科學知識來說明科學解釋成立的理由(Mullis, et al., 2005, p.75)。在這兩個指標上，現行課綱沒有對應的能力指標(表 7、附錄)。
- (4) 反省：在這個面向上，九年一貫課綱缺少對「科學解釋」要素的辨識與評估，但在課綱中有一項能力指標是 TIMSS 與 PISA 評量架構中沒有的，該指標是對「自我效能」的覺知，這是針對自我和科學的關係所做的反省。此一指標反映了我國科學教育亟待改善的面向(邱美虹, 2005)。
- (5) 人際互動：九年一貫課綱特別強調了在科學學習中與同儕的互動。這個

範疇的指標呼應了九年一貫課綱的總綱「表達、溝通與分享」及「尊重關懷與團隊合作」這兩項基本能力的要求(教育部, 2008), 也回應了社會建構主義的思潮 (Solomon, 1993)。

- (6) 綜合比較：整體而言，以科學探究（建立證據）和科學解釋（運用證據）兩個面向來看，九年一貫課綱設定的科學學習目標偏重在科學探究這個面向。此外，為因應我國科學教育現況，現行課綱特別納入了自我效能的覺知以及人際互動這兩個層面的指標。這是此課綱的特色應有系統地加以發展。最後，課綱中思考智能此一要項中的次項目，仔細加以分析，其實都可以利用科學探究過程來加以重新分類，例如：推論思考就是預測，綜合思考就是下結論。因此為使課綱之條目更為清晰易懂，思考智能和過程技能應可合併為「科學探究」，並對各次項目重新命名。

表 7：TIMSS、PISA 與九年一貫課程標定之認知能力比較表

TIMSS 與 PISA 綜合架構		九年一貫課程	
範疇	指標	過程技能之次項目	思考智能之次項目
認識	回憶與再認	觀察(2)	
	定義		
	描述	傳達(4)	
	舉例說明		
	工具與程序之運用	觀察(1)、比較與分類(1)、傳達(6)	
應用	比較與分類	觀察(3)、比較與分類(5)	
	模型之運用		創造思考(2)
	相關知識之關連		
	資料詮釋		
	答案求解		
	解釋		
推理	問題分析與解決	組織與關連(1)	批判思考(1)、創造思考(1) 解決問題(4)
	統整/綜合		
	假設/預測	比較與分類(1)	推論思考(2)

		組織與關連(4)、歸納與推斷 (2)	
	設計/計畫	觀察(3)、比較與分類(1) 組織與關連(1)	解決問題(4)
	結論	組織與關連(9)、歸納與推斷 (5) 傳達(1)	綜合思考(1)
	一般化	歸納與推斷(1)	
	評鑑	比較與分類(1)、歸納與推斷 (1)	批判思考(2)
	證成		
反省	科學探究之辨識與評 估	比較與分類(1)、歸納與推斷 (1)	創造思考(1)、解決問題 (1)
	科學解釋之辨識與評 估		
	自我效能		創造思考(2)、解決問題 (1)
人際互動		傳達(6)	解決問題(2)

註：刮號內為九年一貫課綱對應的指標數量（指標內容詳見附錄）。

三、研究問題

根據 TIMSS 2007 及 PISA 2006 所公布的試題資訊和學生的量尺分數(表 8)，二次分析能比較的是各國學生科學內容知識和認知能力的學習成果（此處所言「二次分析」是指不另外對試題進行內容分析或重新建立量尺估計學生能力，而僅直接利用 TIMSS 和 PISA 所提供的試題描述和量尺分數，以及學生原始作答資料）。在科學知識的學習上，跨國比較只能透過 TIMSS。PISA 不僅沒有公告每個試題屬於哪一類的自然系統知識，連量尺分數也都沒有。至於「關於科學的知識」，TIMSS 2007 並未將之納入評量架構，而 PISA 2006 既沒有提供試題資訊，也沒有提供量尺分數。如前所述，根據 PISA 的評量架構(表 4)，這部分的知識會影響學生在辨識議題和運用證據的表現，但無法透過量尺分數直接進行國際比較。最後，針對認知能力，TIMSS 和 PISA 都提供了量尺分數，但是對試題的描述都只有達到領域/面向的層次(表 2 及表 3)；亦即國際比較僅能在 TIMSS 所評

量的三個認知領域上，以及 PISA 所評量的科學能力的三個面向上與參與國家/地區進行比較。

根據 TIMSS 2007 的調查結果，我國國二學生各學科知識與認知能力的學習成就都名列前茅，至少排名第五（表 8）。根據 PISA 2006 的結果，我國十五歲學生的整體科學表現不錯，排名第四。但從分項認知能力來看，運用證據的能力為第八名，辨識議題的能力更是落到了 17 名（表 8）。如此看來，似乎我國學生在學科知識的學習以及運用學科知識的能力上領先各國，但是論及科學探究的能力，我國學生就不如人了。然而，此一結果與 TIMSS 2007 調查中我國學生認知能力的表現不太一致。

PISA 的受測對象是 15 歲學生，在許多國家裡，15 歲學生裡既有國中生，也有高中生。我國在 PISA 2006 和 TIMSS 2007 的研究結果不一致，其原因很可能是因為 PISA 的受測學生包含了高中學生所致。同樣是 15 歲，高一學生比國三學生多接受了一年的高中科學課程。雖然一般而言，多接受一年的課程高中生的能力理當要比國中生好，但在國際比較的脈絡下，如果我國高中課程提升學生科學能力的效果比別的國家差，那麼學生能力就會落後了。

此外，PISA 的試題提供了較多問題背景的說明，此一特徵一方面可能使得 TIMSS 和 PISA 的評量結果不一致，另一方面也引起在 PISA 評量中科學能力表現較差其實是受到閱讀能力影響的疑慮。Dossey、McCrone 和 O' Sullivan (2006) 曾比較過 TIMSS 2003 和 PISA 2003 的「跨學科問題解決」測驗題，其中 TIMSS 有 23 題，PISA 有 15 題。他們發現在 PISA 的試題中，學生要能詮釋提供訊息的文字才能作答的試題比例上顯著較高。

為了瞭解我國國中學生的認知能力，本研究擬回答下列研究問題：

- (1) 與國際上其他國家/地區 15 歲國中生比較，我國國中學生在 PISA 科學素養及各項科學能力的平均分數及排名為何？
- (2) 在 PISA 各個閱讀素養層級上的我國國中學生，其科學素養與各項科學能力的平均分數及國際排名為何？

為進一步瞭解我國國二學生在各個科學主題的學習成就，擬回答問題如下：

- (3) 分別以 TIMSS 2007 科學成就排名前十名國家/地區學生的平均表現以及新加坡學生的表現作為參照，我國國二學生在哪些科學主題上相對表現較弱？

表 8：TIMSS 與 PISA 提供的試題資訊及量尺分數之類型

學習目標	描述層次	TIMSS		PISA	
		試題資料	量尺分數	試題資料	量尺分數
科學內容知識	學科領域	○	○	×	×
	科學主題	○	×	×	×
關於科學的知識	面向	NA	NA	×	×
	次類別	NA	NA	×	×
認知能力/科學能力	領域/面向	○	○	○	○
	指標能力/次類別	×	×	× [†]	×

註：○表示有該層次的試題資訊或量尺分數。×表示無該層次的試題資訊或量尺分數。NA 表示該學習目標根本不存在於評量架構中。

[†]：除了已公布試題之外，在未公布試題的資料中僅公布了各試題所屬的科學能力面向，沒有說明各試題所對應的科學能力面向次類別。

表 9：TIMSS 2007 與 PISA 2006 我國學生於各項學習成果之國際排名平均分數

	TIMSS 2007			PISA 2006		
	次項	排名	平均 (標準誤)	次項	排名	平均 (標準誤)
整體		2	561 (3.7)		4	532 (3.7)
科學內容知識	生物	3	549 (1.9)			
	化學	1	573 (4.2)			
	物理	4	554 (3.7)			
	地球科學	1	545 (2.9)			
認知能力	認識	2	560 (3.4)	辨識科學議題	17	509 (3.7)
	應用	1	565 (3.5)	科學解釋現象	3	545 (3.7)
	推理	5	541 (3.5)	運用科學證據	8	532 (3.7)

貳、研究方法

研究問題一及二所分析的是 PISA 的資料庫，研究問題三分析的是 TIMSS 的資料庫。二者有所不同，分述如下。

在研究問題一及二中，首先要利用「學生年級」這個變項將 PISA 資料庫中 7-9 年級學生的部分挑選出來。其次在計算各國學生科學素養及分項科學能力平均分數時要考慮樣本權值，在計算標準誤時還要考慮取樣誤差及測量誤差。最後在比較我國與他國學生之間有無顯著差異時，以獨立樣本 t 檢定為之。

根據 PISA 資料分析手冊 (OECD, 2009b)，標準誤中取樣誤差的部分透過複製法 (replication) 來估計。所謂複製法意思就是重複估計統計量。在每一次在估計平均值的時候，部分觀察體會被系統地去除，其觀察值視作缺漏值。如此重複計算平均值之後，求取平均值的標準差。實務上，PISA 採用所謂平衡式重複複製的 Fay 方法 (Fay' s variant of the Balanced Repeated Replication) 來系統地去除觀察體和處理缺漏值，重複計算的次數是 80 次。公式如下：

$$\sigma_{\hat{\theta}}^2 = \frac{1}{20} \sum_{j=1}^{80} (\hat{\theta}_j - \bar{\theta})^2$$

式中 $\bar{\theta}$ 是沒有刪除任何觀察體時的平均值估計值， $\hat{\theta}_j$ 是刪除部分觀察體的平均值估計值。標準誤中測量誤差的部分則利用 PISA 提供的學生量尺分數的五組似真值 (Plausible Value) 來處理。亦即，利用每一組似真值都會求得一個平均值估計值，五個平均值估計值的標準差，就是標準誤中測量誤差的部分，公式如下：

$$\sigma_{test}^2 = \frac{1}{4} \sum_{j=1}^5 (\hat{\mu}_j - \bar{\mu})^2$$

式中 $\hat{\mu}_j$ 是第 j 組似真值求得的平均值， $\bar{\mu}$ 是五個 $\hat{\mu}_j$ 的平均，也就是最後的平均值估計值。最後考慮了取樣誤差和測量誤差的標準誤如下 (OECD, 2009b, p. 118)：

$$\sigma_{error}^2 = \frac{1}{5} \left(\sum_{j=1}^5 \sigma_{\hat{\theta},j}^2 \right) + 1.2 \cdot \sigma_{test}^2$$

式中 $\sigma_{\theta,j}^2$ 是以第j組似真值計算出來的取樣誤差。PISA 提供了 SPSS 的巨集檔可供利用，可方便地計算出平均值及標準誤。

在研究問題三中，學生在各個科學主題上的表現是以答對率作為指標。亦即先計算學生在該主題上各個試題的答對率，然後求取該主題所有試題的平均答對率，以此作為學生在該主題上的平均表現。跨國比較時，答對率的變異呈現在該主題各個試題的答對率上，由於不同國家都做了相同的試題，因此以配對 t 檢定來考驗差異的顯著性。

參、結果與討論

一、我國十五歲國三學生之科學能力

TIMSS 2007 施測時，我國受測的 15 歲國中學生僅兩位在國二，其餘 2709 位都在國三。統計結果顯示我國學生在科學素養排名第三，平均分數為 526 分，與第二名的愛沙尼亞沒有顯著差異（表 10）。辨識議題的能力排名第五，平均分數為 504 分，與第三及第四名沒有顯著差異。科學解釋的能力排名第三，平均分數為 538 分，與第二及第三名沒有顯著差異。運用證據的能力排名第四，平均分數 525 分，與第二及第三名沒有顯著差異（表 11）。

此結果顯示若將 PISA 國中學生單獨選出，我國國三學生在 PISA 2006 國際比較下的表現和國二學生在 TIMSS 2007 的表現並沒有相去太遠。

在 PISA 2006 國際比較下我國 15 歲學生科學能力表現落後是受到高一學生的影響。在跨國比較之下，我國 15 歲高中學生（高一 6097 名及高二 7 名受測）的科學能力整體表現落到了第 10 名，平均分數 536 分（標準誤為 5.3）；此平均分數與我國 15 歲國中學生相比，沒有顯著差異；亦即雖然多了一年的科學學習，但能力並無增長。此一現況及其原因值得未來進一步深入探討。

表 10：PISA 2006 之 15 歲 7-9 年級學生科學素養前 11 名國家/地區之排名與平均分數

排名	國家	平均分數	學生樣本大小	學校樣本大小	佔 15 歲學生百分比
1	芬蘭	563 (2.0) ▲	4713	155	100%
2	愛沙尼亞	530 (2.5)	4770	169	98%
3	臺灣	526 (4.2)	2711	89	36%
4	列支敦斯登	513 (4.3) ▼	301	11	89%
5	香港	506 (3.7) ▼	1662	146	37%
6	瑞典	502 (2.4) ▼	4349	176	98%
7	瑞士	499 (2.9) ▼	10937	473	79%
8	波蘭	497 (2.3) ▼	5423	179	99%

▲：顯著高於我國學生平均分數(p< .05)。▼：顯著低於我國學生平均分數(p< .05)。

註：學生樣本大小未達 100 者不予計入排名。刪除七國後，共 50 國計入排名。

表 10 (續)：PISA 2006 之 15 歲 7-9 年級學生科學素養前 11 名國家/地區之排名與平均分數

排名	國家	平均分數	學生樣本大小	學校樣本大小	佔 15 歲學生百分比
9	愛爾蘭	495 (3.7) ▼	2842	165	61%
10	丹麥	495 (3.1) ▼	4440	203	97%
11	捷克	494 (3.9) ▼	2947	158	48%

▲：顯著高於我國學生平均分數(p< .05)。▼：顯著低於我國學生平均分數(p< .05)。

註：學生樣本大小未達 100 者不予計入排名。刪除七國後，共 50 國計入排名。

表 11：PISA 2006 之 15 歲 7-9 年級學生三種科學能力前五名國家/地區之排名與平均分數

排名	辨識科學議題		科學地解釋		運用科學證據	
	國家	平均分數	國家	平均分數	國家	平均分數
1	芬蘭	555 (2.3) ▲	芬蘭	566 (2.0) ▲	芬蘭	567 (2.3) ▲
2	愛沙尼亞	515 (2.6) ▲	愛沙尼亞	540 (2.6)	愛沙尼亞	530 (2.7)
3	列支敦斯登	514 (4.0)	臺灣	538 (4.2)	列支敦斯登	525 (4.5)
4	愛爾蘭	504 (3.7)	香港	515 (4.0) ▼	臺灣	525 (4.4)
5	臺灣	504 (4.4)	捷克	509 (3.8) ▼	瑞士	504 (3.3) ▼

▲：顯著高於我國學生平均分數(p< .05)。▼：顯著低於我國學生平均分數(p< .05)。

註：學生樣本大小未達 100 者不予計入排名。刪除七國後，共 50 國計入排名。

二、閱讀能力與我國十五歲國三學生科學能力之關係

PISA 2006 將閱讀能力劃分為六個層級 (OECD, 2007)。由於本研究僅考慮十五歲 7-9 年級的學生，若將這部分學生再區分為六個層級，每個層級的樣本可能太小。各層級樣本若太小，平均值估計誤差 (標準誤) 將會太大 (一般而言，樣本大小若小於 50，標準誤將大於 10)。因此將能力層級簡併為高中低三個階層。原來的第 0 及 1 階層合併為低能力階層，第 2 及 3 階層合併為中能力階層，第 4 及 5 階層合併為高能力階層。

我國 15 歲國三各閱讀能力層級學生的科學能力跨國比較結果如下：

- (1) 在整體科學素養上，低閱讀能力層級學生平均分數 406，排名第四，與第二、三名無顯著差異；中閱讀能力層級學生平均分數 526，排名第一；高閱讀能力層級學生平均分數 616 分，排名第二，與第一名的芬蘭無顯著差異。
- (2) 在辨識議題的能力上，我國低閱讀能力層級學生平均分數 387，排名第 15，但與第四名到第 14 名國家/地區學生無顯著差異；中閱讀能力層級學生平均分數 505，排名第四，與第二、三名無顯著差異；高閱讀能力層級學生平均分數 589，排名第八，與第四至第七名無顯著差異。
- (3) 在科學解釋的能力上，我國低閱讀能力層級學生平均分數 418，排名第五，與第二至四名生無顯著差異；中閱讀能力層級學生平均分數 538，排名第一；高閱讀能力層級學生平均分數 628，排名第一。

在運用證據的能力，我國低閱讀能力層級學生平均分數 399，排名第四，與第一至三名無顯著差異；中閱讀能力層級學生平均分數 526，排名第一；高閱讀能力層級學生平均分數 617，排名第三，與第二名無顯著差異。

表 12：PISA 2006 之 15 歲 7-9 年級各閱讀能力學生三種科學能力前五名國家/地區之排名與平均分數

	排 名	低閱讀能力層級		中閱讀能力層級		高閱讀能力層級	
		國家	平均分數	國家	平均分數	國家	平均分數
科學	1	愛沙尼亞	421 (4.3) ▲	臺灣	526 (3.0)	芬蘭	617 (2.8)
	2	芬蘭	413 (6.4)	芬蘭	523 (2.2)	臺灣	616 (5.7)
	3	澳門	408 (2.8)	愛沙尼亞	518 (2.0)	愛沙尼亞	611 (4.2)
	4	臺灣	406 (4.6)	列支敦斯登	506 (5.0) ▼	捷克	605 (4.8)
	5	捷克	401 (5.5)	捷克	503 (2.7) ▼	澳大利亞	603 (6.8)
辨識 議題	1	愛沙尼亞	415 (3.5) ▲	芬蘭	517 (2.0) ▲	芬蘭	606 (2.0) ▲
	2	芬蘭	405 (6.1) ▲	列支敦斯登	507 (4.7)	澳大利亞	605 (5.8) ▲
	3	荷蘭	399 (4.3) ▲	澳大利亞	505 (4.2)	荷蘭	604 (5.0) ▲
	4	拉脫維亞	398 (3.9)	臺灣	505 (3.6)	列支敦斯登	597 (6.4)
	5	克羅埃西亞	395 (3.3)	愛沙尼亞	504 (2.2)	瑞士	595 (2.3)
	8				臺灣	589 (3.4)	
	15	臺灣	387 (4.9)				
科學 解釋	1	愛沙尼亞	429 (3.3) ▲	臺灣	538 (3.1)	臺灣	628 (3.6)
	2	芬蘭	428 (5.2)	芬蘭	528 (2.1) ▼	愛沙尼亞	621 (3.3)
	3	捷克	420 (4.5)	愛沙尼亞	528 (2.1) ▼	捷克	618 (4.2)
	4	澳門	419 (3.2)	捷克	516 (2.8) ▼	芬蘭	616 (1.9) ▼
	5	臺灣	418 (3.9)	匈牙利	515 (2.6) ▼	匈牙利	608 (3.9) ▼
運用 證	1	愛沙尼亞	409 (3.4)	臺灣	526 (3.2)	芬蘭	626 (1.9) ▲
	2	澳門	400 (3.2)	芬蘭	522 (2.3)	列支敦斯登	626 (7.9)

據					登	
3	芬蘭	399 (5.6)	愛沙尼亞	517 (2.2)	臺灣	617 (3.5)
				▼		
4	臺灣	399 (5.2)	列支敦斯	516 (5.4)	愛沙尼亞	616 (2.7)
			登	▼		
5	俄羅斯	388 (3.5)	瑞士	502 (2.1)	瑞士	613 (2.8)
				▼		

▲：顯著高於我國學生平均分數($p < .05$)。▼：顯著低於我國學生平均分數($p < .05$)。

註：各層級學生樣本大小未達 50 者不予計入排名。共 37 國計入排名。

我國低閱讀能力層級學生的辨識議題能力雖然看起來排名不佳，然而事實上我們和第四名的拉脫維亞並沒有顯著差異，這就表示我國也可能是第四名，因此我國低閱讀能力層級學生的辨識議題能力其實並不差。在辨識議題的能力上，我國高閱讀能力層級學生的情況也是一樣，和其他國家比較，僅顯著低於芬蘭、澳大利亞和荷蘭。

綜合而論，我國十三歲國三學生的科學素養及分項科學能力在跨國比較下的表現並不受閱讀能力的影響。

三、科學學科主題之學習

與 TIMSS 2007 前十名國家/地區比較，在 19 個主題中有七個主題我國學生的答對率顯著較高，其餘 12 個主題，我國與之無顯著差異（表 13）。與新加坡比較，我國學生的答對率在三個主題上顯著較高，在三個主題上顯著較低，在其餘 13 個主題上無顯著差異（表 13）。

我國學生答對率顯著低於新加坡的三個主題是物理的「電與磁」、地球科學的「地球與太陽系及宇宙」以及生物的「生態系」。「電與磁」以及「地球與太陽系及宇宙」這兩個主題目前多安排在國三施教。「生態系」此一主題雖然是國二的教學範圍，但教學時間是國二下接近 TIMSS 施測的時間。因此很可能部分學生學了，但部分學生還沒有學。綜合而論，我國學生在這三個主題的表現之所以顯著低於新加坡，皆因學生尚未學到之故。雖然九年一貫課綱並未規範到國中三年每一年的教學內容，因此各校可以自行調整教學次序。然而，衡量自然與生活科

技領域的整體教學範圍以及教學內容的次序安排，各校並不需要因為 TIMSS 的這個調查結果而有所調整，課綱也不需因此而有所更改。

表 13：TIMSS 2007 之我國 8 年級學生於各學科主題答對率與前十名國家/地區平均及新加坡之比較

學科	主題 (題數)	答對率		
		台灣	前十名國家/地區	新加坡
生物	生物體的特性、分類和生長過程 (15)	0.60 (0.05)	0.56 (0.04)	0.60 (0.05)
	細胞與其功能 (12)	0.58 (0.06)	0.51 (0.05)	0.66 (0.05)
	生命週期、繁殖與遺傳 (10)	0.49 (0.08)	0.46 (0.05)	0.55 (0.04)

表 13(續)：TIMSS 2007 之我國 8 年級學生於各學科主題答對率與前十名國家/地區平均及新加坡之比較

學科	主題 (題數)	答對率		
		台灣	前十名國家/地區	新加坡
生物	生物多樣性、適應和天擇 (5)	0.62 (0.07)	0.56 (0.06)	0.49 (0.06)
	生態系統 (25)	0.58 (0.03)	▼ 0.54 (0.03)	0.64 (0.03)▲
	人體健康 (8)	0.73 (0.05)	▼ 0.67 (0.04)	0.61 (0.05)▼
化學	物質分類及組成 (22)	0.60 (0.04)	▼ 0.52 (0.04)	0.61 (0.04)
	物質特性 (7)	0.72 (0.06)	▼ 0.59 (0.05)	0.57 (0.06)▼
	化學變化 (12)	0.64 (0.05)	▼ 0.52 (0.05)	0.55 (0.05)▼
物理	物質的物理狀態及變化 (9)	0.48 (0.07)	0.49 (0.03)	0.52 (0.04)
	能量轉換、熱與溫度 (13)	0.59 (0.06)	0.52 (0.04)	0.62 (0.05)
	光 (6)	0.65 (0.07)	▼ 0.54 (0.05)	0.65 (0.07)
	聲音 (5)	0.70 (0.05)	0.62 (0.05)	0.64 (0.06)
	電與磁 (6)	0.37 (0.11)	0.46 (0.04)	0.66 (0.04)▲
	力與運動 (13)	0.55 (0.06)	0.52 (0.06)	0.60 (0.05)
地球	地球結構與物理特徵 (7)	0.56 (0.08)	0.52 (0.06)	0.57 (0.06)
科學	地球的作用、週期與歷史 (18)	0.58 (0.06)	0.52 (0.05)	0.55 (0.04)

地球資源、運用及保護 (6)	0.65 (0.05)	▼ 0.56 (0.06)	0.61 (0.04)
地球與太陽系及宇宙 (9)	0.51 (0.04)	0.55 (0.04)	0.58 (0.06)▲

▲：顯著高於我國學生 ($p < .05$)。▼：顯著低於我國學生 ($p < .05$)。

肆、結論與建議

針對科學能力，在單獨選取 PISA 2006 國中部分的評量結果重新分析之後發現我國國三學生的科學能力在國際上還是名列前茅（整體排名第三，辨識議題能力排名第五，科學解釋能力排名第三，運用證據能力排名第四）。在 TIMSS 2007 所測量的三項認知能力上，我國國二學生的國際排名是在第一到第五之間。在內容知識的學習成就上，根據 TIMSS 2007 的調查結果，我國國二學生各科科學學習成就排名至少為第四名。在各學科主題的學習上，僅在國二學生還沒有學到的三個主題上落後新加坡學生。在「關於科學的知識」的學習上，PISA 沒有提供學生的量尺分數，但在其評量架構中辨識科學議題和運用科學證據是兩項運用科學本質知識的能力，從這兩項能力來看我國 15 歲國三學生在 PISA 定義的科學本質的學習，其學習成果也相當不錯。

從學生的成果表現來看，我國國中小學科學教育的成效是值得肯定的。課程綱要似乎不需要有大幅的修訂。但從 TIMSS 與 PISA 評量架構和九年一貫課程目標的對照比較中，仍可發現還有改善的空間。對自然與生活科技領域能力指標的修訂建議，分兩部分說明如下。

一、科學與技術本質之認識

對照 PISA 的評量架構，對自然與生活科技領域課程目標中「科學與技術本質」要項之修訂建議如下：

- (1) 結合科學哲學家、教育心理學家、科學課程專家、科學家共同發展課程目標的分類體系。課程之精心安排乃為了提供學生有組織的學習經驗，藉以有效地達成教育的宗旨。就此而論，課程乃對經驗的理性重建。亦

即對所欲提供給學生的學習經驗，課程設計者應發展出合理的架構使之得以被清楚明確地分類與描述。此一分類體系對「科學與技術本質」之內涵應進一步分為不同之面向。在每一年段，對每一個面向述明所包含的指標。此外，每一個面向應有不同的發展水準，以作為不同年段該面向之指標發展的基礎。藉此分類體系，使課程目標之組織得以符合順序性、繼續性、統整性與銜接性之要求（黃政傑，1991）。

- (2) 若自然與生活科技課綱中對科學存有學信念的學習目標僅為目前這兩條（3-2-0-3 及 3-4-0-6），建議刪除。因為這兩條是因果律和自然律的信念，此些信念在當代社會中已為常識而為一般人所接受，不需特別放在課綱中。課綱將之特別列出，而又未豐富其內涵，在整個課綱架構中顯得突兀。
- (3) 現行課綱在科學探究的起源、目的和實驗上對應的能力指標不夠豐富，應予補充。課程目標之述寫既為對科學探究經驗的理性重建，就有必要將這些對科學探究的認識外顯而有系統地表明，以達課程綱要建立教師共識之功能。

二、認知能力之培養

對照 TIMSS 與 PISA 的評量架構，對自然與生活科技領域課程目標中「過程技能」與「思考智能」兩要項之修訂建議如下：

- (1) 刪除思考智能此一要項，將之與過程技能合併為「科學探究」要項。在現行綱要中，思考智能此一要項劃分為「創造思考」、「批判思考」、「解決問題」、「綜合思考」、「推論思考」等面向，然細究其指標，實皆為科學探究過程之執行能力，應無獨立成為單一要項之必要。
- (2) 增補科學解釋的相關能力指標。我國九年一貫課程綱要設定了全國國中小學學生的學習目標，就此而言，此學習目標應該反映社會及學生學習之現況。亦即在社會需要以及學生需加強培養之處，課綱應特別加以強

調。科學探究（建立證據）的能力固然重要，但利用科學知識與證據進行論證的能力在當代民主與科技社會中也很重要，不應偏廢。

(3) 為因應我國科學教育現況，現行課綱特別納入了自我效能的覺知以及人際互動這兩個層面的指標。這是此課綱的特色應有系統地加以發展。

建立組織跨年段能力指標的理論架構。藉此理論架構將現行課綱之過程技能要項在各年段間能力指標的組織原則明白表達出來。以「觀察」此一次要項為例，課綱中的「觀察」包含了「辨認」的觀察，「運用工具」的觀察，「比較」的觀察，有「設計/計畫」的觀察。這些「觀察」在認知的複雜程度上存在著差異，是隱藏在課綱中的組織原則，有待分析並表明。

參考文獻

- 林英智等（編著）（2004）：國中自然與生活科技領域（全六冊）。台北縣：康軒文教。
- 邱美虹（2005）：TIMSS 2003 臺灣國中二年級學生的科學成就及其相關因素之探討。科學教育，282，2-40。
- 教育部（2008）：國民中小學九年一貫課程綱要：自然與生活科技學習領域。
- 黃政傑（1991）：課程設計。台北市：東華。
- Dossey, J. A., McCrone, S. S., & O' Sullivan, C. (2006). *Problem Solving in the PISA and TIMSS 2003 Assessments* (No. NCES 2007-049). Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Martin, M. O., Gregory, K. D., & Stemler, S. E. (2000). *TIMSS 1999 Technical Report*. Chestnut Hill, MA: International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., & Foy, P. (2008). *TIMSS 2007 International Science Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Ruddock, G. J., O' Sullivan, C. Y., Arora,

A., & Erberber, E. (2005). *TIMSS 2007 Assessment Frameworks*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.

OECD (2006). *Assessing scientific, reading and mathematical literacy: A framework for PISA 2006*. Mexico: OECD.

OECD (2007). *PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World (Volume 1 - Analysis)*. Mexico: OECD.

OECD (2009a). *PISA 2006 Technical Report*. Mexico: OECD.

OECD (2009b). *PISA Data Analysis Manual - SPSS (2 ed.)*. Mexico: OECD.

Olson, J. F., Martin, M. O., & Mullis, I. V. S. (Eds.). (2008). *TIMSS 2007 Technical Report*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.

Solomon, J. (1993). Four frames for a field. In P. J. Black & A. M. Lucas (Eds.), *Children's informal ideas in science* (pp. 1-19). London: Routledge.

附 錄

附錄 1：自然與生活科技領域過程技能能力指標與 TIMSS 及 PISA 認知能力綜合架構比較表

TIMSS 與 PISA 綜合架構		九年一貫課程	
範疇	指標	過程技能	能力指標
認識	回憶與辨認	觀察	1-1-1-1 運用五官觀察物體的特徵(如顏色、敲擊聲、氣味、輕重等)。 1-2-1-1 察覺事物具有可辨識的特徵和屬性。
	定義		
	描述	傳達	1-1-5-1 學習運用合適的語彙，來表達所觀察到的事物(例如水的冷熱能用燙燙的、熱熱的、溫溫的、涼涼的、冰冰的來形容) 1-3-5-3 清楚的傳述科學探究的過程和結果。 1-4-5-3 將研究的內容作有條理的、科學性的陳述。 1-4-5-4 正確運用科學名詞、符號及常用的表達方式。
	舉例說明		

	工具與程序之運用	觀察	1-3-1-1 能依規劃的實驗步驟來執行操作。
		比較與分類	1-2-2-1 運用感官或現成工具去度量，做量化的比較。
		傳達	1-2-5-1 能運用表格、圖表(如解讀資料及登錄資料)。 1-2-5-3 能由電話、報紙、圖書、網路與媒體獲得資訊。 1-3-5-1 將資料用合適的圖表來表達。 1-3-5-2 用適當的方式表述資料(例如數線、表格、曲線圖)。 1-4-5-1 能選用適當的方式登錄及表達資料。 1-4-5-6 善用網路資源與人分享資訊。
應用	比較與分類	觀察	1-1-1-2 察覺物體有些屬性會因某些變因改變而發生變化(如溫度升高時冰會融化)。 1-3-1-2 察覺一個問題或事件，常可由不同的角度來觀察而看出不同的特徵。 1-3-1-3 辨別本量與改變量之不同(例如溫度與溫度的變化)。
		比較與分類	1-1-2-1 依特徵或屬性，將事物歸類(如大小、明暗等)。 1-1-2-2 比較圖樣或實物，辨識相異處，說出共同處(如二棵樹雖大小不同，但同屬一種)。 1-2-2-4 知道依目的(或屬性)不同，可做不同的分類。 1-3-2-2 由改變量與本量之比例，評估變化程度。 1-3-2-3 依差異的程度，做第二層次以上的分類。
	模型之運用		
	相關知識之關連		
	資料詮釋		
	答案求解		
	解釋		
推理	問題分析與解決	組織與關連	1-3-3-1 實驗時，確認相關的變因，做操控運作。
	統整/綜合		
	假設/預測	組織與關連	1-2-3-2 能形成預測式的假設(例如這球一定跳得高，因……)。
		比較與分類	1-2-2-3 瞭解即使情況一樣，所得的結果未必相同，並察覺導致此種結果的原因。 1-3-2-1 實驗前，估量「變量」可能的大小及變化範圍。 1-4-2-2 知道由本量與誤差量的比較，瞭解估計的意義。 1-4-2-3 能在執行實驗時，操控變因，並評估「不變量」假設成立的範圍。
	歸納、研判與推斷	1-1-4-1 察覺事出有因，且能感覺到它有因果關係。 1-4-4-1 藉由資料、情境傳來的訊息，形成可試驗的假	

			設。
設計/計畫	觀察	1-4-1-1 能由不同的角度或方法做觀察。 1-4-1-2 能依某一屬性(或規則性)去做有計畫的觀察。 1-4-1-3 能針對變量的性質，採取合適的度量策略。	
	比較與分類	1-2-2-2 能權宜的運用自訂的標準或自設的工具去度量。	
	組織與關連	1-2-3-3 能在試驗時控制變因，做定性的觀察。	
結論	歸納、研判與推斷	1-2-4-1 由實驗的資料中整理出規則，提出結果。 1-3-3-2 由主變數與應變數，找出相關關係。 1-3-3-3 由系列的相關活動，綜合說出活動的主要特徵。 1-3-4-1 能由一些不同來源的資料，整理出一個整體性的看法。 1-3-4-2 辨識出資料的特徵及通則性並做詮釋。 1-3-4-3 由資料顯示的相關，推測其背後可能的因果關係。 1-3-4-4 由實驗的結果，獲得研判的論點。 1-4-4-2 由實驗的結果，獲得研判的論點。 1-4-4-3 由資料的變化趨勢，看出其中蘊含的意義及形成概念。	
	組織與關連	1-1-3-1 由系列的觀測資料，說出一個變動的事件(如豆子成長的過程)。 1-1-3-2 將對情境的多樣觀察，組合完成一個有意義的事件(如風太大了葉子掉滿地，木板吹倒了……)。 1-2-3-1 對資料呈現的通則性做描述(例如同質料的物體，體積愈大則愈重……)。 1-4-3-1 統計分析資料，獲得有意義的資訊。 1-4-3-2 依資料推測其屬性及其因果關係。	
	傳達	1-4-5-2 由圖表、報告中解讀資料，瞭解資料具有的內涵性質。	
	一般化	1-2-4-2 運用實驗結果去解釋發生的現象或推測可能發生的事。	
評鑑	比較與分類	1-4-2-1 若相同的研究得到不同的結果，研判此不同是否具有關鍵性。	
	歸納、研判與推斷	1-4-4-4 能執行實驗，依結果去批判或瞭解概念、理論、模型的適用性。	
證成			
反省	科學探究之辨識與評估	1-1-4-2 察覺若情境相同、方法相同，得到的結果就應相似或相同。	

		比較與分類	1-2-2-3 瞭解即使情況一樣，所得的結果未必相同，並察覺導致此種結果的原因。
	科學解釋之辨識與評估		
人際互動		傳達	<p>1-1-5-2 嘗試由別人對事物特徵的描述，知曉事物。</p> <p>1-1-5-3 養成注意周邊訊息做適切反應的習慣。</p> <p>1-2-5-2 能傾聽別人的報告，並能清楚的表達自己的意思。</p> <p>1-3-5-4 願意與同儕相互溝通，共享活動的樂趣。</p> <p>1-3-5-5 傾聽別人的報告，並做適當的回應。</p> <p>1-4-5-5 傾聽別人的報告，並能提出意見或建議。</p>

附錄 2：自然與生活科技領域思考智能能力指標與 TIMSS 及 PISA 認知能力綜合架構比較表

TIMSS 與 PISA 綜合架構		九年一貫課程	
範疇	指標	思考智能次項目	能力指標
認識	回憶與再認		
	定義		
	描述		
	舉例說明		
	工具與程序之運用		
應用	比較、對照與分類		
	模型之運用	創造思考 (表徵自己的想法, 非科學概念)	6-1-1-2 培養將自己的構想動手實作出來, 以成品表現的習慣。 6-2-2-2 養成運用相關器材、設備來完成自己構想作品的習慣。
	相關知識之關連		
	資料詮釋		
	答案求解		
	解釋		
推理	問題分析與解決	批判思考	6-2-1-1 能由「這是什麼?」、「怎麼會這樣?」等角度詢問, 提出可探討的問題。
		解決問題	6-2-3-2 養成遇到問題時, 先試著確定問題性質, 再加以實地處理的習慣。
		創造思考	6-2-2-1 能常自問「怎麼做?」, 遇事先自行思考解決的辦法。 6-3-2-3 面對問題時, 能做多方思考, 提出解決方法。 6-4-4-1 養成遇到問題, 先行主動且自主的思考, 謀求解決策略的習慣。 6-4-4-2 在不違背科學原理的最低限制下, 考量任何可能達成目的的途徑。
	統整/綜合		
	假設/預測	推論思考	6-4-2-1 依現有的理論, 運用類比、轉換等推廣方式, 推測可能發生的事。 6-4-2-2 依現有理論, 運用演繹推理, 推斷應發生的事。

	設計/計畫	解決問題	6-1-2-2 學習安排工作步驟。 6-3-3-1 能規劃、組織探討活動。 6-4-5-1 能設計實驗來驗證假設。 6-4-5-2 處理問題時，能分工執掌，做流程規劃，有計畫的進行操作。
	結論	綜合思考	6-4-1-1 在同類事件，但由不同來源的資料中，彙整出一通則性(例如認定若溫度很高，物質都會氣化)。
	一般化		
	評鑑	批判思考	6-3-1-1 對他人的資訊或報告提出合理的求證和質疑。 6-4-3-1 檢核論據的可信度、因果的關連性、理論間的邏輯一致性或推論過程的嚴密性，並提出質疑。
	證成		
反省	科學探究之辨識與評估	創造思考	6-3-2-1 察覺不同的辦法，常也能做出相同的結果。
		解決問題	6-3-3-2 體會在執行的環節中，有許多關鍵性的因素需要考量。
	科學解釋之辨識與評估		
	自我效能的覺知	創造思考	6-1-1-1 察覺自己對很多事務也有自己的想法，它們有時也很管用。 6-3-2-2 相信自己常能想出好主意來完成一件事。
解決問題		6-1-2-1 養成動手做的習慣，察覺自己也可以處理很多事。	
人際互動	解決問題	6-1-2-3 學習如何分配工作，如何與人合作完成一件事。 6-2-3-1 養成主動參與工作的習慣。	