

第五章 討論、結論與建議

本研究探討以體驗學習進行國小社會領域的教學成效，採實驗研究、觀察和訪談進行。實驗研究之設計採不等組後測設計及延宕後測進行研究，旨在瞭解運用體驗學習在國小四年級社會領域的教學成效，包含學習成就、學習態度和長期的學習態度三部分。並輔以觀察和訪談分析其效果，訪談對象一為實驗組學生，旨在瞭解其對以體驗學習教學法進行社會領域課程的學習情況，另一訪談對象為實驗組教師，旨在瞭解實驗組教師以體驗學習進行社會領域課程教學後對課程設計的反思、學生學習的觀察及教師自身的專業成長。第一節針對研究結果進行討論，第二節提出由研究結果的分析與討論後所獲得的結論，第三節為經本研究進行後對教學上的建議，第四節為本研究限制，第五節則提出未來的研究方向。

第一節 討論

本節針對研究結果進行討論，分為學生學習成就、學生學習態度、學生長期學習態度、教師風格與學生學習、課程設計與教學、教師專業成長與本研究團隊。

壹、學生學習成就方面

在學生學習成就方面，從社會領域學習成就測驗結果看來，整體上實驗組顯著高於對照組，且不論是在低層次認知、高層次認知或綜合統整部分，均有相同的結果。從實驗組學生訪談中，實驗組學生提到透過體驗學習可以容易並深入瞭解課程內容，另外，也使學生學習的範圍不限於課本和教師本身的經驗，學生對於課程中的主題是整體且具體的學習。

在增加學生學習成績表現上，與 Vines-Curbow (2001)、Imbur (2005) 在國小健康教育方面的研究，顯示體驗學習有助提升知識，體驗學習是讓學生了解課程的有效教學方法之結果相同。Gardner (1983) 的多元智慧理論，體驗學習提

供了學生使用不同智慧的機會，讓學生從體驗中經歷了建構知識、技能和價值的歷程，而增加學生對學習內容的瞭解，並有較大的機會回憶起某個主題的訊息。也如同 Donahue (1999) 認為體驗學習活動，因為提供較豐富的學習形式，讓具有不同學習風格的學生學習。而體驗學習鼓勵學生透過反思，讓學習內容產生與個人過去經驗的連結，涉入較高層次的學習，讓學生能對學習內容有較深的理解 (Anderson, 1997; Bonwell & Eison, 1991; Dabbour, 1997; Shakarian, 1995)。也就是符合了美國國家教育機構建議以體驗學習幫助學生提升社會科表現的說法 (Snowman, 2000)。

有部分實驗組教師也觀察體驗學習可以透過增加學生與人互動的機會而提升人際能力，另外透過小組合作完成任務也對團隊合作能力有幫助。然而，因為在本研究中並未對學生這方面的能力作有系統的觀察與評估，僅是透過實驗組教師在教學中的觀察而發現，因此，值得後續研究進行深入探討。

貳、學生學習態度方面

在學生學習態度方面，從社會領域學習態度量表看來，實驗組顯著高於對照組，且不論在對社會領域的興趣、對社會領域學習內容的價值感和自己對社會領域的學習信心等各方面，結果均一致。從實驗組學生訪談中，實驗組學生提出體驗學習可以提升自己的學習動機，也增加自己的學習興趣，原本不喜歡上社會課的學生變得喜歡上社會課，原本就喜歡上社會課的學生變得更喜歡。且學生對於社會領域學習興趣，不僅展現在使用體驗學習教學的單元，也表現於對整體社會領域的學習興趣。實驗組教師亦觀察到學生體驗學習能夠引起學生的學習興趣和意願，讓學生快樂的投入學習。

這樣的結果相較於 Pachano (1997) 以體驗學習方式讓國小學生學習以老人為主題的課程，結果顯示有助於學生對老人的正向態度；Jelinek (1997) 進行以高中自然科學為主題的體驗學習研究之後，結果也顯示學生課程後呈現對自然科學的正向態度；Pusley & Clayton (2003) 的研究結果顯示採用體驗學習的學生學

習內容的正向態度優於以傳統講述法方式進行學習的學生；本研究與這些研究結果相同。

另外，從學生訪談中，部分學生提到在回家後會與家人分享並討論在學校所學的內容，除了增加學生與家人互動的題材外，學生在分享與討論的過程中，或許可以再一次整理自己學習過的內容，並以自己的語言表達，使學習的內容更加內化成為學生自己的知識，有時候家長所提供的回饋訊息，可以更豐富學生原本的想法，也可能可以提供更多的線索讓學生調整修正原本的想法，這是研究中的額外發現，後續研究可以再進行深入討論。

從客觀的測驗、實驗組學生主觀的感受、實驗組教師的觀察，都可以看出實驗組學生在對學習單元或整體社會領域均有正向的學習態度。

參、學生長期學習態度方面

在體驗學習課程結束後約六個月，再次請實驗組和對照組學生填寫社會領域學習態度量表。此時的學生已經升上五年級，由原本的四個班級分散到十七個班級，並經該十七個班級教師以各自教學方式教導社會領域課程近一學期。從社會領域學習態度量表的分析看來，原實驗組顯著高於原對照組，且在興趣、價值和信心等各方面，均有一致的結果。

此結果顯示，體驗學習在提升學生社會領域的學習態度上，有長時間的效果。即使後續社會領域課程由不同教師以各自的教學方法授課，學生仍然對社會領域有正向的態度。過去的研究較少探討體驗學習對學生學習態度的長期影響，後續研究可以進一步深入探討。

肆、教師風格與學生學習

一、教師風格與學生學習成就

在學生社會領域學習成就測驗，實驗組三個班級差異的分析，可以看出在整體上實驗組 A 班、實驗組 B 班、實驗組 C 班均分別顯著高於對照組，在高層次

認知方面，三個班級也均分別顯著優於對照組。這樣的結果顯示，不論教師風格如何，體驗學習均有助於學生提升整體社會領域學習成就，尤其在高層次認知方面，亦有一致的結果。

然而，在低層次認知方面，實驗組 B 班和實驗組 C 班分別顯著高於對照組，然而實驗組 A 班卻與對照組沒有顯著差異。從教師風格，可以看出「知識、高標準」取向的實驗組 A 班教師，重視自己的教學專業，在教學時要求學生對知識層面的深入思考，而較少強調低層次記憶性的知識。這是實驗組 A 班學生與實驗組 B 班、實驗組 C 班學生在低層次認知學習結果有所差異的可能原因。

在綜合統整方面，實驗組 A 班和實驗組 C 班分別顯著高於對照組，然而實驗組 B 班卻與對照組沒有顯著差異。從教師風格，可以看出「快樂、溫馨」取向的實驗組 B 班教師，在教學時強調學生快樂學習，以淺顯簡短的詞語表達、說明、解釋學習內容，而從實驗組 B 班教師的訪談中，可以看出實驗組 B 班教師對於不習慣或不喜歡思考的學生，並不積極要求。在這樣的情況下，學生可能沒有進行反思，或是反思的深度不夠，這可能是造成實驗組 B 班學生在綜合統整能力沒有提升的原因。

二、教師風格與學生學習態度

在學生社會領域學習態度部分，從實驗組三個班級差異的分析，可以看出在整體上實驗組 A 班、實驗組 B 班、實驗組 C 班均分別顯著高於對照組，在興趣方面，三個班級也均分別顯著優於對照組。這樣的結果顯示，不論教師風格如何，體驗學習均對學生的社會領域學習態度的提升有所幫助，尤其在興趣方面，也有一致的結果。

然而，在價值方面，實驗組 A 班和實驗組 B 班分別顯著高於對照組，然而實驗組 C 班卻與對照組沒有顯著差異。從教師風格，可以看出「情意、溝通」取向的實驗組 C 班教師，在教學時經常引導學生討論，展現出對學生的尊重，在教學過程中經常使用加分遊戲引發學生反應。然而，加分遊戲策略是否會造成

學生在學習時僅關注於加分後所帶來的成就感，而忽略學習內容本身的價值。另外，從實驗組 C 班教師的訪談中，可以知道實驗組 C 班教師本身的學習背景，對社會領域方面的知識較為缺乏，對社會領域也較不感興趣，實驗組 C 班教師本身對社會領域的價值感，是否會在教學中無形的傳遞給學生。這兩個部分，都是後續研究可加以深入探討的部分。

在信心方面，實驗組 B 班和實驗組 C 班分別顯著高於對照組，然而實驗組 A 班卻與對照組沒有顯著差異。從教師風格，可以看出「知識、高標準」取向的實驗組 A 班教師，在教學時對學生的學習有嚴格的要求，挑戰學生的想法讓學生再深入思考，學生在知識學習與思考提問能力方面都有不錯的表現，然而，實驗組 A 班教師較少表露自己的情意，學生較少感受到溫暖的包容，雖然有學生表示在進行體驗學習時的班級氣氛較過去上課輕鬆、愉快、沒有壓力，然而，學生是否因為長期嚴格班級氣氛下的壓力或對自己的要求標準較高，而無法提升社會領域的學習信心，值得後續研究探討。

三、教師風格與學生長期學習態度

在學生社會領域長期學習態度部分，不論是在整體學習態度上，或是在興趣、價值和信心等各方面，三個實驗組班級在各方面均分別顯著高於對照組，顯示出相當一致的結果。

對於這樣的研究結果，顯示體驗學習方法本身，對於學生社會領域長期學習態度有重要的影響，而進行體驗學習時的教師風格則沒有明顯的影響。也就是說，學生的社會領域長期學習態度僅因是否接受體驗學習教學而有不同，可以看出體驗學習的效果。

伍、課程設計與教學方面

一、體驗學習課程設計

本研究五個單元的課程均以「前導活動—情境互動—經驗反思—應用—歷程

反思」的模式進行設計，實驗組教師認為相較於課本中的內容，顯示出本課程設計的系統和連貫性，在教學時感覺較為順暢、紮實。

在課程單元選擇方面，實驗組 C 班教師認為產業與學生的生活相關，值得讓學生進行體驗學習，而實驗組 A 班教師則認為相較於服務業，漁業、農業、工業在久久地區的生活環境中並不常見，從投入的時間和產出的效益考量，可以再審慎評估單元選擇。

從蔡婉媛（2005）的研究，新竹市使用與本研究相同教材的國小教師，認為「家鄉的產業」單元是教學時最感困難的單元之一，原因在於「家鄉的漁業和家鄉的農業屬於傳統產業」，因此，「社區缺乏實例可以證明」「早期的農村生活、農具不復見」「無實際經驗難以瞭解」「新竹為科技城，對鄉下事物景觀少印象」「和生活經驗無法連接」等。顯示本研究學校所在地區教師與新竹市教師，在進行教學時面臨類似的困境。就社會領域第二階段教學內容，主要為居住城鎮至縣層級範圍之準則，對於教材中，在當地城鎮不常見，但在該縣層級內其他地區仍存在的產業。是否採用本研究體驗學習中的教學策略，達到部分學習效果，或是以教學效益考量，讓教學困難持續存在，將教學心力與資源用在其他單元，這或許涉及個人對課程價值的選擇與判斷。

二、情境互動教學策略

本研究在各單元情境互動中採取不同的教學策略，因為單元內容不同，無法直接比較各種教學策略的效果差異，然而，從學生和教師對各單元教學的意見中，可以看出各教學策略的特色與造成的效果。

以影片呈現作為情境互動的教學策略，由於互動性低，雖然搭配討論的方式進行，然而，卻讓教師感覺與講述法沒有明顯的差異。從體驗學習的情境、互動和反思的主要內涵看來，互動性低的影片呈現似乎不適合作為情境互動中的主要教學策略，然而，影片內容可以提供豐富的情境，因此，可以作為輔助教學策略。另外，影片內容的選擇，應以活潑、有趣，貼近學生所能理解的程度為原則。

來賓訪問作為情境互動的教學策略，是當無法到現場進行實地體驗時的一種良好的替代方案。在本研究中，有三個單元運用來賓訪問、來賓訪問搭配影片呈現、來賓訪問搭配角色扮演的策略。來賓本身在自己的領域有豐富的經驗，對於學生的訪問問題，通常能夠用具體的方式和真實的例子回答，很多內容是教師本身都不知道的。然而，對於來賓分享的內容，研究者與教師應事先與來賓有充分的溝通，以確保來賓的分享能符合課程目標和內容，教師在引導時也能較為順暢。另外，由於來賓本身的親和力、幽默感和表達能力，會影響學生與來賓互動的過程，因此，在邀請來賓時，來賓本身的個人特質也是可以考慮的部分。

角色扮演的情境互動策略，讓多數學生都能夠認真投入，除從中體驗該角色之外，也有趣味存在。角色扮演的目的應著重於讓學生透過扮演，體會該角色的情緒、情感與感受等。不可讓角色扮演流於只是嬉戲和趣味，也不可強調比較各組學生呈現結果的好壞優劣。另外，也需考慮有部分較為害羞的學生可能不喜歡以角色扮演方式進行的學習。

學校生活圈實地調查訪問的情境互動策略，是本研究中讓學生印象最深刻、多數學生最喜愛的一種，學生在調查訪問的過程中，以親身直接的經驗進行學習，了解該地區人們主要從事的行業，也透過訪問了解每行業在工作過程中，都需要與許多其他行業的人合作，彼此具有緊密的關連。另外，由於環境中所會發生的情況，不是研究者和教師在事前能完全預測，因此，學生在過程中就必須自己嘗試去解決遇到的問題，這是學生問題解決能力的展現，也是學生真實學習的一部份。例如，在本研究中學生遇到拒絕受訪的人，學生必須面對可能的挫折，學生也可能學習到同理心的重要。

從三個實驗組班級學生表達對各單元上課方式的喜歡程度，可以看到三個班級學生在勾選「家鄉的服務業」和「攜手合作為家鄉」單元為「1 很喜歡」的次數，均明顯都多於「家鄉的漁業」、「家鄉的農業」和「家鄉的工業」等單元。由於本研究中情境互動策略的安排，由較低的體驗層次逐漸提升為較高的體驗層次，這樣的結果，顯示對於體驗層次愈高的學習活動愈受到學生的喜愛。也如同

教師觀察到的，越是能讓學生親自操作的部分，學生的感受與學習越是深刻。

三、教師教學

在教師教學方面，教師感受到情境互動前的引導和情境互動後的反思，是影響學生體驗學習的重要部分。然而，因為教師教學風格的差異，在進行時引導與反思階段時，會有不同的教學感想。例如，對學生要求較嚴格、較少表露情意的教師，覺得要引導學生分享感受並不容易；強調學生快樂學習的教師，在引導學生進行知識層面的反思時並不易深入。

除了教師風格不同在教學時呈現出差異之外，教師也觀察到體驗學習對於不同程度的學生可能會有不同的效果，教學中的體驗情境、學生親身的互動、互動後的反思與分享，展現出不同層面的學習線索。從表層知識到深入理解，從知識學習到情感體會，從死的知識到活用的能力，從討厭學習到喜歡投入，從被動觀察到主動分享，這些都可能是學生從體驗學習中所獲得的提升。

另外，透過小組成員進行合作學習，小組成員間是否能夠合作，組內任務的分配是否恰當，教師如何適當的指導，這些部分雖然在本研究中亦是重要的部分。然而，由於教學時間的限制，小組成員間的默契和情感、教師指導小組的方式和原則，相當依賴班級內平常就建立的學習默契。

陸、教師專業成長與本研究團隊

在教師專業成長方面，著重教學能力成長的實驗組 A 班教師，參與本研究後的收穫主要在於引發其日後課程和教學的思考；強調學生快樂學習的實驗組 B 班教師，獲得有關體驗學習的知識和經驗；期待教學突破的實驗組 C 班教師，透過參與本研究掌握社會領域精神、增加教學自信心。即使三位實驗組教師的收穫不盡相同，然而三位實驗組教師對於日後與研究者的再度合作或是其他研究者的合作，都有正向的態度。顯示這次的合作研究，對於三位實驗組教師都是一次正向、愉快的經驗。

謝瑞榮（1999）整理出教師成長團隊具備的五項要素以下：

1. 成員間地位平等：團隊成員間具有平等的互動關係，才能有互信的基礎。團隊帶領者是穿針引線者，不是討論的主導者。
2. 協同互助的精神：成員在團隊中必須透過互動、溝通、對話、合作、分享，才能共同成長。因此，以協同學習方式，透過經驗的分享、省思、知識建構和解決問題是團隊發展活動的型態，強調互助歷程的知識獲得方式，有助於促進成員專業成長。
3. 重視反思的歷程：團隊成員透過他人分享的經驗來反思自己，可以獲得經驗與知識的辯證成長。
4. 著重專業的對話：常見以問題導向、主題中心、讀書會等方式進行的團隊，主題多圍繞在專業的範疇，提供教師專業對話的環境。
5. 強調個人知識、心理、能力層面和團隊共同成長的目標：團隊成員個人可以透過對話、合作、分享，在知識、心理、能力層面有所成長，而個人的成長也會影響團隊文化，促進團隊成長，並進而擴展至學校文化。

從上述五項要素回顧與分析本研究合作的歷程，研究者與三位實驗組教師透過此研究才認識，三位實驗組教師願意參與一個陌生者的研究，教師本身需對於教學有很大的熱情或是有強烈的動機，因為過程中需要花很多額外的課外時間進行討論與溝通。

研究者與三位實驗組教師的年紀相仿，彼此容易溝通。研究者沒有國小實務教學經驗，而三位實驗組教師較缺少理論上的思考，在團隊中每個人都有自己的專業與經驗，沒有專家或強勢的領導者存在，討論時均能坦白、誠懇的提出自己的意見或疑問。因此，四人之間有彼此尊重、平等、互信的互動，討論時有良好的團隊氣氛。

在團隊進行的過程中，研究者本身的需求為進行論文研究，三位實驗組教師在參與研究之前便已清楚了解，而三位實驗組教師願意參與此團隊，本身有其各自的動機，研究者在與三位實驗組教師初次見面溝通時，亦有初步了解。因此，

在研究過程中，三位實驗組教師對於研究者對課程時間安排或調整、進入教室觀察、進行施測、訪談等各研究需求均相當配合，也常與研究者分享教學心得或對學生的學習觀察。而研究者則是在團隊討論時間的安排配合三位實驗組教師，在討論之前能夠將相關資料準備妥善，並經常分享自己的學習心得、提供相關資料或書籍、傳遞相關研討會訊息等。過程中，雖各人出發的角度不同，然能夠協同互助，共同成長。

在反思的部分，研究者進行研究歷程與心得的記錄，觀察課程實施的歷程並對理論和原課程設計進行思考，並與指導教授討論，尋求理論思考和實務進行的協助。而三位實驗組教師部分，研究者在研究開始時，請三位教師記錄自己的心得與反思，然而，三位教師表示沒有方向很難記錄，後來便由研究者設計了「教師教學記錄與反思」的問題，提供教師幾個思考的方向，在各單元教學後進行記錄。研究者也時常與三位教師溝通、彼此分享心得，而三位實驗組教師之間也會彼此分享教學經驗，互相提醒教學中應注意的部分。

而在專業的對話部分，本團隊可視為主題中心的進行方式，討論體驗學習在社會領域的教學，焦點大多集中在專業上。然而，彼此如同伙伴與朋友的关系，偶爾也會分享生活上的經驗。

在個人和團隊共同成長的目標部分，三位實驗組教師在同一學校服務，研究者可視為外來者，且研究有一定的期間，因此，主要目標都在於個人的成長，並未對團隊的成長有所努力。

從上述對團隊運作過程的分析，由三位實驗組教師和研究者組成的本研究團隊，可視為一教師成長團隊。成員能夠透過平等而互信的互動關係，進行溝通、對話、合作與分享，在著重專業範疇的經驗分享、知識建構和解決問題之協同互助中，進行反思。因此，成員均能有個人知識、心理、能力層面的成長。

第二節 結論

從研究結果與討論中，可以獲得以下結論：

壹、體驗學習有助於學生社會領域學習成就，尤其是高層次 認知方面

整體而言，接受體驗學習教學法進行社會領域學習的學生，在課程結束後的社會領域學習成就優於接受講述問答法學習的學生，換言之，體驗學習教學有助於學生社會領域的學習成就。然而，社會領域學習成就中的各層面，不同實驗組班級學生表現有所差異。在高層次認知方面，所有實驗組班級學生均優於對照組學生，各班級結果一致；在低層次認知和綜合統整方面，部分實驗組班級學生未優於對照組學生，各班級結果不一致。亦即：

- (一) 高層次認知方面的學習成就，體驗學習對所有學生均有幫助。
- (二) 低層次認知方面的學習成就，體驗學習對部分學生有所幫助。
- (三) 綜合統整方面的學習成就，體驗學習對部分學生有所幫助。

貳、體驗學習有助於學生社會領域學習態度，尤其是興趣方面

整體而言，接受體驗學習教學法進行社會領域學習的學生，在課程結束後的社會領域學習態度優於接受講述問答法學習的學生，換言之，體驗學習教學有助於學生在社會領域的學習態度。然而，社會領域學習態度中的各層面，不同實驗組班級學生表現有所差異。在興趣方面，所有實驗組班級學生均優於對照組學

生，各班級結果一致；在價值和信心方面，部分實驗組班級學生未優於對照組學生，各班級結果不一致。亦即：

- (一) 興趣方面的學習態度，體驗學習對所有學生均有幫助。
- (二) 價值方面的學習態度，體驗學習對部分學生有所幫助。
- (三) 信心方面的學習態度，體驗學習對部分學生有所幫助。

參、體驗學習有助於學生社會領域長期學習態度，不論是興趣、價值或信心方面

整體而言，接受體驗學習教學法進行社會領域學習的學生，在課程結束後六個月的社會領域學習態度優於接受講述問答法學習的學生，換言之，體驗學習教學有助於學生在社會領域的長期學習態度。而且，社會領域學習態度中的各層面，不同實驗組班級學生表現完全一致。也就是說在興趣、價值和信心等方面，所有實驗組班級學生均優於對照組學生，各班級結果一致。亦即：

- (一) 興趣方面的長期學習態度，體驗學習對所有學生均有幫助。
- (二) 價值方面的長期學習態度，體驗學習對所有學生均有幫助。
- (三) 信心方面的長期學習態度，體驗學習對所有學生均有幫助。

肆、體驗學習最重要的成分為情境、互動、反思

一、情境提供豐富學習材料

情境提供了豐富的訊息，任何的訊息和訊息之間的關連都是學習的材料，在情境中，學生所學習到的是真實發生的事情，而不是脫離現實的抽象描述。由於每個人的知識經驗都不相同，面對相同的情境，所觸發的連結與感受都不同，因

此，雖然教師可以設置主要的學習目標，但學生也可能產生一些原本不在教師預期中的學習，而使學習更豐富，更符合學生的個別需求。

在本研究中，真實現場是最自然的情境，影片與來賓是情境的載體，角色扮演是創造出的模擬情境，這些都可以提供豐富的訊息，然而其可提供互動的程度則有不同。

二、互動讓學生快樂學習

互動讓學生親自參與，可以讓大部分學生主動的投入學習，而非被動的聽教師講解，雖然部分學生也可以在聽講的過程中主動投入，然而，對大部分國小學生而言，如果講解的內容無法引起學生興趣或趣味性不足，學生便容易分心不專注，影響學習效果，互動提供了學生主動投入學習的機會。

在本研究中，家鄉的漁業單元完全以影片方式進行，雖然影片呈現出豐富的情境，然而學生互動性較低，因此較無法引起學生的學習興趣。而家鄉的工業單元，三個班級一起進行，相較於家鄉的農業單元，來賓在各班級裡進行分享，前者學生與來賓互動的機會較少，後者學生與來賓互動的機會較多。

三、反思讓學生深入學習

反思包含了情意面與知識面，學生記錄並分享其在情境互動時的感受，學生亦思考其在情境互動時的知識面收穫，進而進行歸納統整過去的學習或連結。

學生要能反思，需要教師適當的引導，而教師必須相當清楚進行情境互動的目的。如果教師不能清楚情境互動的目的，則反思時會僅停留在互動時發生的具體事實，無法讓學生進一步思考獲得深層的意義。教師在引導反思時也必須等待學生的思考，包容學生的觀點。

綜合言之，體驗學習的重要成分包含情境、互動和反思。情境和互動，在課程設計時需有妥善的安排，而反思，則考驗著教師對課程目的瞭解程度和教學的技巧。情境越真實，訊息就越豐富；互動性越高，學生越能快樂學習；反思越適

切，學生越能深入學習。簡言之，僅有互動是遊戲，在情境下互動是體驗，在情境互動後進行反思，是體驗學習。

伍、不同教學風格教師均適合使用體驗學習教學法

整體而言，不論教師教學風格為何，以體驗學習法進行社會領域教學，對於學生的學習成就、學習態度和長期的學習態度均有幫助。然而，學生在學習成就和學習態度中的各層面，可能受不同教師教學風格所影響。

- (一) 不論教師風格為何，體驗學習教學均有助於學生社會領域學習成就之高層次認知、社會領域學習態度之興趣、社會領域長期學習態度之興趣、價值和信心。
- (二) 「快樂、溫馨取向」和「情意、溝通取向」之教師風格，似有利於學生社會領域學習成就之低層次認知、社會領域學習態度之信心。
- (三) 「知識、高標準取向」和「情意、溝通取向」之教師風格，似有利於學生社會領域學習成就之綜合統整。
- (四) 「知識、高標準取向」和「快樂、溫馨取向」之教師風格，似有利於學生社會領域學習態度之價值。

陸、參與體驗學習教學有助於教師專業成長

參與體驗學習教學的教師，在參與課程討論與教學後，有助其教師專業成長，層面包含有助於掌握社會領域精神和教學重點、掌握體驗學習教學模式、應用體驗學習精神、引發日後課程與教學的思考、增加教學自信心等。然而，因不同教師參與動機、思考層面和反思能力各不相同，而有不同層面的成長。

第三節 建議

根據研究結果的討論與結論，提出下列建議：

壹、不論教師風格為何，均可使用體驗學習教學法，以利於 學生高層次認知、興趣和長期學習態度

本研究發現以體驗學習進行社會領域教學，對所有學生學習成就中的高層次認知、學習態度中的興趣、長期學習態度中的興趣及價值和信心等各方面均有所助益。因此，如果是重視學生高層次認知、學習興趣並且期望學生對社會領域能維持長期的學習興趣，認同社會領域的價值，並有信心學好社會領域之國小社會領域教師，可以使用體驗學習教學法，不論教師風格為何，均可使學生的學習達到上述預期效果。

貳、體驗學習課程設計應有高情境、高互動、高反思

本研究發現越真實自然的情境提供了越豐富的學習材料，提供給學生的學習活動之互動性越高，學生越能投入參與，增加學習動機和興趣，然而唯有引導學生進行反思，才能讓學生有深入的學習，不會只流於遊戲。因此，教師在設計體驗學習課程時，應有高情境、高互動和高反思等重要成分，方能使學生的學習效果達到最大。從本研究中所使用的教學策略所發現的效果看來，可以知道影片呈現不宜作為體驗學習的主要策略，應搭配其他學習策略較為妥當；來賓訪問是在校園中進行體驗學習的良好教學策略；生活圈調查訪問是相當經濟、可行、有效的真實體驗策略。

參、社會領域第二學習階段強調鄉土教育，宜使用體驗學習

本研究以國小四年級學生為研究對象，以體驗學習教學法進行社會領域教學，研究發現體驗學習有助於提升學生社會領域學習成就、社會領域學習態度及

社會領域長期學習態度。在課程進行中，不論是研究者觀察、教師觀察或學生自述，學生在快樂的學習氣氛中，對課程內容有深入的了解。而對於增進學生的人際互動能力和團隊合作能力似乎也相當有利。由於國小四年級的社會領域課程範圍以家鄉為主，透過體驗學習除了有助於提升學生學習成就和學習態度之外，還可以讓學生對家鄉產生情感，進而有愛家愛鄉的情懷。因此，國小教師在進行社會領域第二學習階段教學時，可多使用體驗學習教學法。

肆、使用體驗學習進行社會領域鄉土教學，應善用社區和家長資源

在設計體驗學習課程時，需要思考並尋找適當的體驗材料，有時候一些不錯的想法，可能受限於資源尋找的困難而無法執行。由於社會領域鄉土教學以鄉鎮和縣市為主要範圍，因此，教師可以適當地尋求家長協助或社區資源的協助，提供體驗學習所需的場所、人員、材料、經費等。在實際進行體驗學習課程時，若走出學校，需要特別注意學生的安全時，教師也可以邀請家長參與課程的進行，協助注意學生安全並指導學生學習。家長與社區的參與，除了可以減輕教師面對學生數眾多的大班級教學之負擔，家長與社區對學生的學習有更深入參與及瞭解，教師、家長和社區有更緊密的合作與交流。

伍、與其他學習領域設計整合體驗學習課程，可解決時間不足的問題

以體驗學習教學法進行教學時，除了重視學生情境互動外，互動前的引導和互動後的反思，均有相當重要的功能。要讓學生確實投入活動中有所體驗，並在體驗後反思自己所學，均需相當多的時間。在現行課程有限的社會領域學習時間的限制下，無法多單元採用體驗學習教學法進行教學。因此，可以選擇部分與學生生活密切相關並對學生有重要影響的單元，採行體驗學習教學法以解決時間限制的問題。另外，也可以配合其他學習領域內容或學校特色課程，進行主題式的

整合性體驗學習課程設計，讓學生對該主題內容有充裕的時間進行體驗與反思。

陸、教師參與平等、互信、互助、重反思、重專業的教學行動研究團隊，有助於教師專業成長

本研究由研究者進行課程設計，教學者參與課程討論並執行教學，教學者在參與的過程中，對社會領域精神和內容有更深入的瞭解，能適當掌握體驗學習教學模式，也增進教學時的自信心，並且引發日後課程設計的想法。這些教學者所獲得的教師專業成長，顯示教師參與教學研究對學科專門內容、教學專業方法、個人成長等各方面均有所助益，因此，應鼓勵教師多參與教學研究團隊。團隊的成員、運作方式、個人因素都會影響教師的投入、成長方向和成長幅度，然而，當團隊內的成員能夠有平等的地位、彼此互信互助、重視反思和專業性的對話，對每位成員必然會有正面的成長，也會是愉快的經驗。

第四節 研究限制

本研究之研究設計與實施雖力求完善與嚴謹，但仍有一些研究上的限制，包括：

壹、準實驗設計

本研究受現實上學校教學環境之限制，採準實驗研究之設計，以班級為教學單位，為對個別學生進行隨機分派。在資料分析時，雖已考慮可能會影響學生學習的變項，進行統計控制以排除起點行為的影響，但是否仍有會影響實驗結果的其他因素，如班級氣氛、師生情誼、同儕關係和學生學習經驗的差異等，未在本研究考慮之列，為本研究之限制。

貳、教學者不同

本研究以原班級教師擔任教學者，原因在於一方面研究者本身之教學經驗不足，且可以避免因研究者兼教學者，因對研究結果的期待，所造成的偏差與影響。另一方面，學生接受原教師的教學，師生之間的關係與互動較為自然，教師也較能瞭解學生的學習狀況。另外，也是受限於學校現實的教學環境，無法以同一人擔任四個班級的教學者。雖然研究者對實驗組教學者實施教學前之訓練，使教學方法與流程盡量保持相同，然而不同教師仍然會有其個人的教學風格，因此不能完全排除教學者不同對實驗結果所可能產生的影響。

另外，本研究實驗組與對照組教學者雖均為自願參與並對教學有熱忱，但實驗組與對照組教學者參與的動機並不相同。實驗組教學者的參與動機為為自己的教學和學生的學習注入新元素，因此，對教學方法的態度較為開放，願意嘗試不同於過去的教學方法，並投入多於平時課程準備的時間，進行教學內容之討論。而對照組教學者的參與動機為協助研究者進行研究，以其原本熟悉的方式進行教學，因此，較不會增加課程準備的時間。兩組教師參與的動機不同所造成在課程

準備時間多寡的差異，是否會影響學生的學習，本研究未進行控制，為限制之一。

參、生態效度

本研究的教學者均為自願參與研究的教師。因此，在研究過程中的教學者訓練、研究者進入教室觀察、教學時間內容進度的協調、施測的安排等各方面，四位教師均積極參與及配合。因此，若要將研究結果推論到一般教學情境，教師是否積極主動，是推論時要特別小心的部分。另外，本研究採實驗研究，因限於人力、物力之故，實驗設計上採三班實驗組和一班對照組，且實施於台北縣一所國民小學，在樣本數與地域上有所限制，故對研究結果的推論應更加謹慎，是否適用於全台國民小學學生仍有待進一步研究。

肆、課程設計受限

本研究的課程設計以教室內、學校內和學校社區為情境互動範圍，主要受限於考量安全、時間和經費等因素。例如，在家鄉的農業單元，研究者原擬帶學生到茶園，進行採茶、製茶、品茗的體驗活動。然而，由於茶園位於山區，且離學校有一段距離，每班需租用兩輛小型巴士，學生方能到達。考慮學生交通安全、在茶園的安全、來回時間及經費的限制，便調整課程設計為邀請該茶園茶農及農會推廣人員至班級內，與學生分享其種茶經驗並進行訪問互動。課程設計無法如研究者所擬的方式進行，使五個單元整體課程的安排，仍以層次較低的體驗學習為主。

另外，在家鄉的工業單元，由於考慮為了讓來賓與學生有較充足的互動時間，安排三個班級學生在情境互動階段一起上課。然而，由於學生人數較多，且各班學生對其他班級學生的不熟悉感，因此，當學生對於來賓分享的內容有疑問時，不敢馬上提出來。學生可能因為無法掌握來賓分享的主題，而呈現反應較差，學習氣氛較為沈悶的情況。

伍、對照組教學內容

由於對照組教師在教學時會分享自己的生活經驗，相對於實驗組在部分單元教學時，情境互動採取來賓分享的策略，無法完全排除對照組教師有與課程內容高度相關的特定經驗，而可以具體的與學生分享，為研究限制之一。

第五節 未來研究方向

壹、探討社會領域其他單元

本研究實驗教學進行的課程單元為「家鄉的產業」，其中包含家鄉的漁業、家鄉的農業、家鄉的工業、家鄉的服務業、攜手合作為家鄉等五個單元。以體驗學習進行該單元教學，可以看到學生的收穫與成長。然而，此五單元彼此性質相近，當將體驗學習教學應用在社會領域的其他單元時，是否會因為單元性質的不同而使體驗學習的效果有所不同，是未來研究值得探討的部分。

貳、探討學生人際互動、團隊合作等能力

在本研究中，以體驗學習進行社會領域教學，從各方的資料可以看出有助於學生的學習成就和學習態度。另外，有部分教師也觀察到體驗學習有助於學生在人際互動和團隊合作方面的成長。然而，並非每位教師均有學生人際互動和團隊合作成長的發現。因此，學生人際互動和團隊合作能力的提升是否由體驗學習所造成，在後續研究可以設計更嚴謹的評估方式，來進行深入探討。

參、探討教師風格、班級氣氛的影響

本研究無法對學生進行隨機分派，並以原教師擔任教學者，本研究雖對教師風格與學生學習略做討論，然而，教師風格與班級氣氛對體驗學習教學效果的影響，在本研究中仍未有明確的結論。因此，未來的研究可以探討教師風格和班級氣氛對體驗學習教學效果的影響，以瞭解何種類型的教學風格和班級氣氛最有益於學生體驗學習的效果。

肆、探討影響學生延宕學習態度的原因

從學生在社會領域學習態度的立即後測和延宕後測的結果看出，體驗學習對學生在興趣、價值和信心三方面有長期、正面的幫助。然而，對部分班級的學生，

在價值和信心方面，並沒有立即影響。顯示體驗學習對部分學生的學習態度具有延宕的影響，然而，其原因為何，值得後續研究的探討。

伍、探討反思階段進行方式和學習成果的關係

情境互動之後的反思階段，在本研究中多以學習單和教師引導討論為主，而從研究過程中，實驗組教師認為反思對學生經驗的整理與歸納相當重要，但卻不容易引導所有的學生適當的進行反思，甚至可能會對部分的學生造成壓力。因此，如何設計可以適當引導學生進行反思的活動、不同的反思活動會對學生學習成果造成什麼樣的影響，是未來研究可以探討的部分。