初探多文本閱讀以 Ubd 課程設計融入社會學習領域成效之研究

張瀚陞

國立中央大學學習與教學研究所

摘要

隨著資訊的蓬勃發展，在生活中所接收到的訊息量也隨著科技與傳播的發展而越來越大，任何人都可以輕鬆的發佈自我的觀點，產生出多種質量不同的問題。因此需要統整來自不同的訊息建立自己的理解，判斷哪些資訊是可信的(trustworthiness)或可用的(usefulness)，進而有效的將訊息進行歸納，是台灣在多文本閱讀教育的重要性，隨著108年課綱即將上路，學生的素養能力的培養是現在課綱中所重視的，以往都是文本為中心的教導，逐漸以學生為中心讓學生進行建構知識，而社會學習領域的學習更是需要從不同角度去理解主題的完整情境，方能培養解決問題的素養能力。因此本研究的研究目的包含：了解目前社會學習領域教學實施現況及困境；分析多文本閱讀的意涵；結合UbD課程設計進行多文本閱讀教學設計之策略，透過設定目標及多元評量培養學生理解概念的能力，進行社會學習領域的學習，以提供國小教師在進行多文本教學時之參考。

關鍵字：社會學習領域、多文本閱讀理解、Ubd課程設計

E-mail: atonysam2014@gmail.com　Tel: 0912512639

THE MULTI-TEXT READING FOR CULTIVATING COMPETENCIES: A PROPOSAL OF "UBD COURSE DESIGN" OF SOCIAL STUDIES IN ELEMENTARY SCHOOL

Chang Han Sheng

Graduate Institute of Learning and Instruction, National Central University

Jhongli, Taiwan

Abstract

As core competencies have been proposed in the New Curriculum Guidelines for 12 Year Basic Education, which was implemented in academic year of 2019, more emphasis have been placed on develop students' knowledge, competences, and attitude for adjusting themselves in real life as well as overcoming challenges in the future.The study aims to discuss two issues. First, it is expected to develop innovative teaching strategies for Social Studies in the elementary school. Social studies should be a subject which is closely related to everyday life. Yet, students have failed to bridge the gap between textbook content and daily life. Instead of probing into a certain issue, they focus on reciting facts for exams. The condition needs to be improved. Secondly, it is aimed to plan Social Studies lessons so as to help students understand different views regarding a certain issue. With the guidance in Und course design, students can establish the cross-subject "integrated competences." Students can connect knowledge and real-life situation to cultivate competence. It is less likely that students would be Motivated while doubting the purpose of learning a certain lesson. The study is to propose an 'inquiry-based Ubd course design' with theoretical basis so as to stimulate academic conversation for better ways to face the challenge following the implementation of the New Curriculum Guidelines for 12 Year Basic Education.

Keywords: Ubd course design, Multi-text Reading, Social Studies

Email: atonysam2014@gmail.com　Tel: 0912512639

壹、研究動機與目的

隨著時代的變遷，不僅只有網路及資訊科技快速發展，在新興工作也不斷出現(如 Youtuber、Foodpanda 等等)、社會民主參與動能日趨蓬勃(多元性別結婚制度)、生態永續發展(核能、限塑政策)也十分受重視（教育部，2013）。在教育學習階段，從早期義務教育開始強調學科知識，在考試制度上也十分偏向學科考試如聯考；從九年一貫課程起，逐漸重視運用所學知識的能力，培養帶著走基本能力；而目前 108 年起所推動的十二年國教新課綱，更進一步提出核心素養，更重視培養適應現在生活及面對未來挑戰所應具備的知識、能力與態度 (符碧真，2018)。不僅只是把教科書的知識教給學生而已，必須因應時代潮流與時俱進。不過近年來課室研究上，研究者在歷史科中發現到學生因為絕大部分受到傳統教學以及以單一教科書為主要教材的影響，課堂上所傳達的訊息較為單一，並沒有其他來源可以去評斷，對於讀者學習知識上，比較不容易，而內容中部分潛藏了作者所想要表達的立場與觀點，並非十分客觀(Stahl et al.,1996)，教科書摘錄相對中立的學術術語來提供訊息，常以匿名權威者特徵的修辭風格去突出事實(Paxton, 2002)。採用單一訊息的教科書讓讀者學習，主要以作者觀點做為出發，在學習上缺乏了批判性思考(Stahl et al.,1996)。而目前在教材的編列上教科書從過去的教學過程中是教材的權威，更是教學方案的重心 (Chambliss & Calfee, 1999)，班級學生主要的閱讀文本為教科書，因此教科書內容也直接對學生學習機會和學業成就產生重要的影響，過去教科書常會因為刪掉一些內容，造成內容語意不清，讓教學變的困難且變成學生只會接收教師所給予的訊息，難以讓學生建構出自己的思維(張元，1998)。因此本研究欲了解目前社會學習領域教學過程中，現場教師教導學生的實際情形為本研究動機之一。

多文本閱讀從過去研究，從探討傳統教學與教科書的內容開始發展，並由歷史科的內容進行著手。在探究多文本閱讀之前，研究者主要以探討單一文本的閱讀歷程為主。Kintsch(1988)針對單一文本的閱讀歷程提出 Construction-Integration Model，主要探討讀者進行文本閱讀時的閱讀認知處理模式(cognitive processing) 以及心理表徵(mental representation)。其中在閱讀認知處理當中提出了建構以及整合兩個歷程，透過組織命題間彼此的網絡與結合先備知識進而形成理解，再不斷進行建構以及統整自我的心理表徵建立文本模式(textbase model)以及情境模式(situation model)兩個層次的心理表徵。而文本模式主要以字詞與文本段落間的關係為主，情境模式部分則自己所建構的文本模式與先備知識整合，進而達到具有深

層理解。而閱讀能力的培養，從國小就開始進行，不過學生主要閱讀完一篇文章後，如沒有教師引導，並不容易去結合其他文本的關聯性，而現今的課綱強調跨領域的學習以及統整的能力(教育部，2016)，學生要接觸的訊息量會大增，在這情況下，透過主題式的教學，結合多文本進行社會學習領域教學，學生在學習成效及理解上，是否有所提升且對於主題情境的了解有更高層次的理解，以達到與情境結合並在生活中能夠實踐力行的特質為本研究的動機之二。

而目前十二年國教素養中主要強調教材要連結實際的情境脈絡，學習者能夠參與和主動學習相關能力，以兼顧學習內容與歷程以增進素養，其中包含知識技能與情意的統整能力(國家教育院，2016)。而現在資訊快速變化，學習遷移的能力對於學生來說儼然是一項基本的能力，在不同的情境下，可以透過所學的知識與能力來去應對不可預測的事件(Wise & Mctighe, 2017)。因此在課程上設計上會以大概念作為基準，在 UbD 課程設計的大概念不僅只是個人的知識或技能，是聚焦在更大的核心概念、原理或過程，做為課程教學及評量的焦點，期望學生可以持久且可以遷移的，是理解的重要的素材和關鍵概念。因此本研究欲初步探究學生在結合 UbD 課程設計進行多文本閱讀教學，在社會學習領域的學習上面，是否有所幫助為本研究的動機之三。

綜合以上動機進行本研究目的之探討：

一、目前國小現場教師在社會學習領域教學實施之現況。

二、多文本閱讀結合社會學習領域教學學生表現之情形。

三、初步探究學生在結合 UbD 課程設計進行多文本閱讀教學之閱讀策略學習成效之情形。

貳、文獻回顧

一、社會學習領域之意涵與現況

根據教育部草綱所訂定的目標，社會科學領域課程主要是要培養學生在未來在不同生涯所需的公民素養（教育部，2017），包含：1、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。2、發展跨學科的分析、思辨、統整與評估的能力。3、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。4、提升自主思考、價值判斷、理性決定與創新應變的素養。5、發展民主溝通互動、團隊合作、問題解決及社會參與等公民實踐的素養。6、培養對於族群、社會、地方、國家和世界多重公民身分的敏察覺知，並涵育肯認多元、重視人權

和關懷全球永續的責任意識。期盼能培養學生在應對廣泛與跨領域、跨學科的主題有所認識，如全球化、永續發展、環境與能源、生物多樣性等，能運用所學處理這些主題在不同面向上的問題，並能了解這些議題的不同觀點或論述，能將知識整合運用於日常與校園生活情境以及課程(大學入學考試中心,2015)。由此可知，社會領域的主要教育功能為傳遞文化與制度，培養探究、參與、實踐、反思及創新的態度與能力；其核心理念在於涵育新世代的公民素養。

探討目前社會學習領域，從國民小學的課程安排及範圍依據社會學習領域課程綱要分析中，共分為四階段，第一階段自國小一年級開始，社會內容重點為談論自己、家庭、班級、學校；第二階段從三年級開始進入社區、家鄉的了解；第三階段五年級則進入臺灣地理、歷史部分，再者六年級談論經濟生活及世界村概念。雖然新課綱還沒有在中年級社會科開始進行推動，不過在九年一貫課程的課程綱要強調「統整自我、人與人、人與環境間互動關係所產生的知識領域」，以明訂主要內涵包括歷史文化、地理環境、社會制度、政治發展、道德規範、經濟活動、人際互動、公民責任、鄉土教育、生活應用、愛護環境與實踐等方面的學習（教育部，2008）。

而目前社會學習領域教學，在國中小教師必須以課程綱要為依據，思考社會領域課程的內涵與組織，同時考量學生的認知發展歷程，以不同教學策略引導學生學習與經驗的發展。在國小四年級前的課程主要與自我生活相關，能藉由學生體驗與參與來了解主題知識；當學生升到五年級之後，以歷史為例，受升學及成績導向的影響，歷史教學始終是以講述法為主，並偏重歷史知識的了解，而使學生常誤解歷史就是背誦的科目,社會教科書也因為從眾多資料中選取重要的資訊、刪除不必要的訊息，並加以整合（張瀞方、朱懿檍、賴苑玲，2011）。造成訊息零碎的狀況之下，學生難以掌握當時的歷史情境，易發生時代錯亂的思維，更別說要培養歷史思維，理解推論歷史事實演變的相關因素，並依據事實提出解釋的能力(吳翎君，2002；劉靜貞，2001)。因此目前的教科書內容最大的問題是刪除了許多敘述性的文字,但要傳達的意涵卻太多又繁雜,教師需要補充的訊息量很大；而教師則有過度依賴教科書的問題(黃譯瑩，2000)，美國的 EPIE(1976)認為教科書為教師建構教學計畫與教學實施的主要基礎，所提供的知識仍具有一定的嚴謹度，內容設計具有循序漸進的引導教學與學習功能且均依據課綱來編寫，除了出版社在「選材」上可能出現差異，因此教師會更加去依賴教科書花大量的時間作課本教學，而教科書有另一種特色則為有效的去組織教學內容與活動，幫助教師做教學的準備，無形中也引導了教師的教學模式，課程資料的補充則需要教師的

經驗及學校本位課程來進行安排(洪若烈，2004)。因過度依賴教學指引或教師手冊也因此阻礙教師的創造思考。教師如何使用教科書進行教學，關係著課程改革的成敗(Chall & Conard, 1991；Larkins, Hawkins, & Gilmore, 1987)。洪若烈(2004)根據國小教師進行社會科教學實際運用社會科教科書的情形，研究發現國小教師使用社會科教科書的影響因素，主要包括教學進度和內容、學生程度和教學經驗三項，其中課本是主要的依據，出版社所提供的教師手冊僅做為參考資源。教學範圍完全依據課本的內容，而教學的順序則按照課本呈現的課次(主題)，教學時間則以自己的教學經驗為考量為主，因此教科書具有教學流程的延伸，並且搭起師生討論時的橋樑的功能(Alverman，1989)。

不過面對社會學習領域的課程中，教師的態度上或是學生的認知上都出現了僅為副科的情形，演變出不受重視的結果。學生認為社會科相較於國語與數學等相關主科比較起來，並非重要，僅在考前進行背誦重點，教師上課時都以畫重點方式進行，因此學生會認為只要背誦應付考試就有好成績，學習動機十分低弱（Goodlad，1984；林美賢，2001）。不過社會學習領域在過去九年一貫課程或是現在新課綱的推動，所講求的是培養學生可以擁有公民素養。不過在現場中所面臨到的問題包含「社會」似乎是學校拿來配課用的，感覺較不需學科專長(陳麗卿、黃薇棠、吳司宇、陳明蕾，2015)。而過去的社會科教學主要還是以講述法的方式進行，而學生則較為被動的去進行背誦。近幾年逐步運用不同的方式融入於社會科當中，進行補充教科書沒有提到的部分（周立勳、洪美齡、甄曉蘭，2003；吳宗立、李孟娟，2009）。由於社會學習領域課程常常與社會時事相結合，因此在教學上也互根據社會學習領域教學的現況與需求融入資訊科技，不過成效不高，其原因還是備課時間不足及大多數的老師都用講述教學法和討論教學法來進行資訊融入社會學習領域的教學活動，且內容還是以多媒體簡報或者書面的方式呈現(徐新逸、王培卉，2004)。而社會學習領域最大的特色是透過眾多的「事實」、「概念」與「通則」所構成，事實組成概念，而概念再形成通則。而了解事實等具體事物是社會領域最基本的元素，而僅只是單純去背誦這些事實，而沒有掌握概念，這樣的學習並沒有意義，能掌握「概念」才是獲得國小社會領域知識領域的基礎(吳翎君，2002；劉靜貞，2001)。因此教師需要補充內容輔助將眾多訊息一步步針對主題將知識建構起來，結合學習者的經驗，並提供鷹架促進學習者學習，讓學生養成自主學習的能力，並嘗試多元的訊息去擴充及結合多元媒體建立更完整主題情境。如何運用教學策略融入於社會學習領域之中且跳脫出過去的教學框架，乃為教師即將面臨的一大挑戰。

十二年國教課綱所強調的推動素養的教與學是為了培養學生適應現今生活及未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度，學校必須在過去的基礎上深化落實，更重視跨科整合，讓學生在真實情境中學習知識、重視應用，並培養正向的價值觀與態度（教育部，2018）。而社會領域領綱草案出爐不久，但隨著課綱上路，身為教學第一線的教師應自我期許掌握教育趨勢，透過有效的教學歷程促發學生自主學習，將學習主權交還學生，為孩子的教育走出不一樣的路，培養學生能自主學習、自動觀察，主動探究真實世界以及解決問題的能力。不過早在九年一貫的議題教育的課綱中已提出「補充說明」、「建議融入各學習領域的方法」以及「評量方法」。透過內容讓教師與教科書編輯只可以進行自編交才來因應實踐的方法（教育部，2008）。也因此對於新課綱所提到的跨領域整合的部分，並非是全新的議題，講求的是將相關的知識、經驗組織在一起，希望學習者可以察覺知識的根源與互相的關聯性，教師進行引導將其緊密連結，具體的輸出成果為「統整課程」。學生可透過「統整課程」學到各種的知識、經驗，達到更佳的學習效果，也更容易將所學應用於日常生活中(蔡清田，2016）。

根據以上所述，可以知道完整的主題，讓學生了解內容的概念才是獲得知識領域的基礎，而在九年一貫課程及新課綱在社會科教學上所強調的意涵雖有所差異，但許多能力皆為九年一貫課程的延伸。以社會議題而言，教師為了要讓學生能夠學習的更加全面，逐漸地加入許多的教學策略，增加網路資源來進行教學，一方面讓學生可以自我蒐集資料，一方面培養學生解決問題的能力且提高學生的學習動機與成效(林菁、洪美齡，2004；陳麗紅，2010)。教育部(2018)針對社會領域課綱進行編輯的課程手冊中提到，社會領域教育功能是傳遞文化與制度，培養探究、參與、實踐、反思及創新的態度與能力；其核心理念在於涵育新世代的公民素養，且以人文與社會科學相關知識為基礎，循階段整合發展，課程主要包括「歷史」、「地理」及「公民與社會」三學科為主。學習重點以「學習表現」與「學習內容」二部分，提供課程設計、教材發展、教科用書審查及學習評量的架構，並配合教學加以實踐。

（1）在學習表現上，主要考量社會領域的特性，以「理解及思辨」、「態度及價值」與「技能、實作及參與」等三構面及其項目做為共同架構，再依各學習階段及領域特性加以展現，透過教科書的編寫、教師的教學以及學生的評量進行配合，與過去教師為中心轉變為，以學習者為中心，重視認知歷程、情意態度與技能行動之學習展現。

（2）在學習內容方面則強調對於領域知識的內涵，從學習教育階段來說，在

國小的教育階段，在歷史、地理、公民與社會共有四大主題軸：互動與關聯、差異與多元、變遷與因果、選擇與責任為學習內容所強調的部分。

現在 108 課綱正式推動，也意味著素養導向教學正式上路，但如何落實素養是現今教師所面臨的挑戰，針對素養導向的實踐，范信賢(2016)認為應該要把知識、技能、態度整合在一起才能讓學習更加完整，且在學習過程中，情境化與脈絡化的教學能讓學生有意義上的感知(miking sense)與理解(understanding)。強調學習歷程、策略與方法，讓學生可以快速學習外，也能夠透過所學的內容來進行實踐。社會領域的知識架構要素包括事實、概念、原則與理論(吳翎君，2002；劉靜貞，2001)，教師的引導且如何透過學校、教科書的編排來進行設計教學十分重要，教師在教學設計、學習單的設計及學生的學習成效將為本研究要探討的重點。綜合以上所述，可以發現到不論在九年一貫課綱或新課綱的推動，教科書的編排以及教師與學生面對社會學習領域課程皆會影響到學生在學習社會科的成效與動機，因此本研究欲了解 UbD 課程設計是否能夠幫助學生在社會學習領域的學習成效。

二、多文本閱讀之意涵

(一)單一文本與多文本的理解歷程之異同

1、單一文本閱讀理解歷程

在探討多文本閱讀之前，主要會從單一文本閱讀歷程做為出發，其原因為多文本閱讀乃以單一文本閱讀歷程作為基礎，讀者在閱讀文本時，需要經由單一文本的閱讀歷程之後，再加入複雜的歷程，包含跨文本的整合及情境建構。此外，單一文本的閱讀也可能出現於不同的立場論述，並包含許多訊息，因此讀者如何整合及產生批判能力，雖並非為多文本的建構，但仍需要讀者去建構及整合訊息進而產生連結，這也十分的重要。因此 Kintsch (1988)提出了 Construction-Integration Model 簡稱 CI 模型，主要針對讀者進行文本閱讀時的閱讀認知處理模式(cognitive processing)以及心理表徵(mental representation)。其中在認知處理模式(cognitive processing)裡，包含建構及整合兩個歷程。

(1)建構過程：在建構過程中，建構階段讀者會激發長期記憶（long-term memory）與文本內容相關的知識來解讀文本。在閱讀的過程時，經由最小的單位的字或命題開始進行分析文本內容，由下往上的進行建構，藉由解碼字詞的意涵、句子的用法與閱讀目的激發對字詞的理解，轉換成命題，不斷循環這樣的模式開始逐漸形成命題網絡。在此過程中，只要和文本內容本身相關的命題與概念意涵都會被

讀者進行激發，形成尚未連貫的心理模式。也因此在這一閱讀階段的過程中，讀者是不斷的建構與統整自我的心理表徵，不斷的從自己所閱讀的文本內容所傳遞的訊息建構出一些概念意涵和命題，只有和文本內容相關的命題和概念意涵才會被留下來。

(2)整合階段：開始進行整合階段的歷程中，過程裡將文本內容中所形成的命題網絡與讀者相關的先備知識進行結合，進行重複的整合與修正，形成鉅觀命題間的因果關係建立具有較深層次的情境模式。將文本內容所形成的命題及命題網絡，結合讀者與內文相關的先備知識進行整合，形成一個有連貫性的脈絡情境，最後建立出具有連貫的心理表徵，並夠透過推論的方式來幫助理解文本的意義。隨著讀者繼續閱讀，文本所帶來的新訊息會不斷的傳遞給讀者，讀者會不斷的進行推論，幫助統整出連貫的心理表徵，最後達到閱讀理解的效果。在閱讀過程當中，心理表徵會不斷的進行修正與統整，直到讀者可以連貫且穩定的理解為止。

綜合以上所述，讀者會在閱讀過程中不斷進行建構以及統整自我認歷程，建立文本模式(textbase model)以及情境模式(situation model)兩個層次的心理表徵。文本模式中提到語意結構(semantic structure)包含兩個層面微觀結構(microstructure)以及鉅觀結構(macrostructure)。微觀結構所指的是字詞與句子之間的關聯性。而鉅觀結構則為文本意涵及段落間的關係。情境模式主要將讀者所建構出的文本模式與先備知識進行整合，了解的不僅只有文字表面的意涵，融入句子中更深意涵的知識。句子與句子間，段落與段落之間也會整合，達到連貫性及較深層的情境模式。而連貫性的歷程乃需藉由推論的過程來進行完成，透過文本所給予的訊息與先備知識進行整合，建構出具深層意義的高階知識表徵而非只是了解文本中表面的意涵。也就是說當進入到情境模式時，讀者加入自身的先備知識與文本進行整合，建構出比文本表面更深層的意義，來補足文本連貫性的缺陷，並做出更精緻的推論，以達到具深層意義的高階認知。

2、多文本閱讀的歷程

藉由 Kintsch(1988)提出的 Construction-Integration Model 作為理論基礎，Perfett, Rouet 與 Britt(1999)發展出多文本閱讀歷程，提出了文件模式(documents model)包含了文本間模式以及情境模式，解釋讀者處理文本的認知過程。在文本間模式方面，包含每個文本間的意涵、所要表達的主要訊息以及文本間彼此關係與差異性。而在情境模式方面則與自身的先備知識有很大的關係，讀者必須先整合自身長期記憶中的訊息，並透過先備知識與各文本間的訊息進行推論，解釋出文本中所表達的情境，並且將新訊息進行融入而重新組織(Bråten et al, 2009；Rouet, 2006)。換

句話說文本間模式是指每一篇文章就是一個節點，負責連結文本間的訊息和情境，文本節點包含來源(作者、設定、格式)、目的(作者的意圖)和內容(論述)，而在情境間的模式當中，文本中的事件和因果關係會使讀者形成一個表徵，藉由比較不同文本相同的事件中，可以評估作者本身是從哪個角度進行切入並了解文本內容的真實性。

Rouet（2006）指出，單一文本與多文本閱讀之間的差異性，其中讀者必須由每個文本中的內容進行建構整體的情境表徵，來源訊息將能使讀者對於更篇內容的重要性、可信度進行判斷與評估。Stadtler 等人(2013)認為多文本閱讀與單一文本的不同之處在於內容與來源，讀者必須要平衡衝突訊息。此外在多文本中，讀者必須通過各種文本中的推論生成來獲得一定程度的一致性，但單一文本的特性還包含了作者會努力通過文本組織來幫助讀者應用去理解(Goldman & Rakestraw,2000)。

Rouet (2006)提出多文本心理表徵模式，主要說明優讀者在閱讀文本時，會運用讀者自己本身的先備知識和在文本中所學習到的知識將各篇文章中的來源以及內容訊息進行組織及編碼，形成概念。其中文章裡包含兩個表徵。1、來源節點(source node)：包含文本所給予的來源特徵以及讀者由自己的先備知識中加入的來源特徵。2、內容節點(content node)：包含了每個文本中的情境模式。讀者藉由兩個節點產生連結，在來源與文本內容連結時，形成對訊息的歸因。而在來源與來源之間的連結，讀者進而確證來源訊息，經由支持、反駁或是確認關係。

多文本閱讀是近二十年才開始的，主要領域以歷史為主，早期的研究主題主要是針對歷史科教科書 (Wineburg, 1991；Stahl et al., 1996；Rouet et al., 1997)，直到近期漸漸發展出不同領域知識的相關性研究，包含法律(Strømsø & Bråten, 2002)、醫藥(Bråten & Strømsø, 2006)、科學議題(Stadtler et al., 2013)等相關議題。先後針對不同學齡階段、先備知識、領域知識、閱讀策略、目的與任務、衝突文本評估及個人知識信念納入多文本歷程考量(Wineburg, 1991；Stahl et al., 1996；Rouet et al., 1996；Narvaez et al.,1999；Strømsø & Bråten, 2002；Afflerbach & Cho, 2009)。研究發現到讀者在閱讀多文本時，會選擇某一文本進行判斷了解，並依照這個訊息去比較文本的相關性、重要性、連結性及先備知識來形成有意義的訊息建構並形成自己的觀點(Strømsø, Bråten & Britt, 2009)。

綜合以上所述，多文本閱讀不僅只是侷限於文本與文本之間的相連結，也包含了其他不同的訊息，如電子媒體等素材。並不只有單一文本而是兩個文本或兩個文本以上的閱讀，在閱讀的過程中需要了解文本與文本之間的連結，也須了解

到各文本所產生的情境脈絡進行判斷分析並連結自己本身的先備知識作為理解的依據(Perfetti ,Rouet & Britt, 1999)。此外學者為了要更了解多文本閱讀的歷程，以單一文本歷程為基礎，透過放聲思考的方式進行了解讀者的閱讀歷程以及所使用的策略及教學成效(Wineburg, 1991；Stahl et al., 1996；Wolfe & Goldman, 2005)。

(二)影響多文本閱讀因素之意涵

影響多文本閱讀理解的因素很多，包含個人背景中的不同學齡階段、先備知識、領域知識、閱讀策略、目的與任務、衝突文本評估及個人知識信念 (Wineburg, 1991；Stahl et al., 1996；Rouet et al., 1996；Narvaez et al.,1999；Strømsø & Bråten, 2002；Afflerbach & Cho, 2009)，皆會影響到對文本理解。在過去的研究當中，先備知識的主要研究方向比較偏於領域知識，並針對不同主題的知識了解讀者在閱讀多文本所使用的策略及情況(Stahl et al., 1996；Rouet et al., 1996；Perfetti, Rouet & Britt, 1999；Wolfe & Goldman, 2005；Mateos et al., 2007)。以下針對影響多文本閱讀理解個別說明讀者本身的先備知識、及讀者對於文本的可信度與來源的判斷(Wily & Voss, 1999；Wineburg, 1991；Strømsø & Bråten, 2002,2003；Strømsø, Bråten & Samuelstuen, 2008；Bråten, Britt, Strømsø & Rouet, 2011)。

1、讀者本身的先備知識

在閱讀多文本時，面臨到來自多方面的訊息，其中先備知識與新知識的結合是多文本閱讀重要的部分。先備知識包含了個人經驗、領域的知識，當讀者閱讀新資訊時，讀者會先進行學習或保留，不會馬上將知識直接進入長期記憶當中，而會先進入先備知識做結合(Stahl et al., 1996)。由於每位讀者的知識和經驗都有所不同，因此在閱讀後知識的保留會有所不同，最後所呈現的型態也會有所差異。多文本閱讀歷程中個人的過去經驗、領域專業知識常作為判斷文本的依據，並將知識內容進行修正及調適，以形成新的概念(Anderson & Pearson, 1984)。也因此領域知識對於文本的整合歷程中，有這十分重要的作用，讀者對於主題了解程度會影響到多文本的理解(Stahl et al., 1996；Strømsø & Bråten, 2002；Wineburg, 1991)。

在不同領域的先備知識上，運用多文本的方式判斷文本的主要概念及學習目標的感知上（Mateos, 2007），心理學系的學生會選擇最深層的知識經常最少修改做為學習目標，而生物學的學生最重妾的是歸因於修改，而最少的歸因則為深化知識，而大多數歷史學生會認為這項目標是深化知識。此外在文本中的連結及整合活動中起了重要的作用，專家在判斷其他來源訊息時，會先用自己所學的內容來進行判斷訊息是否要去採用，進而調整對於該主題的認知(Wineburg, 1991)。

而 Wineburg (1991)學習階段的知識量也會影響讀者閱讀多文本的理解情況，

學生對於多文本的運用及篇章的掌握度皆比歷史學家來的差，在中年級學生表現方面，中學生更注重內容和形式，而不是的特點（Barzilai ＆ Zohar, 2012）。而在高中生方面，在評估有爭議的科學主題的理論時他們可能沒有考慮到來源的權威性，評估所提供內容的可信度或準確性方面，較沒有反思的活動。在大學生方面只有在被指示時才會對訊息質量和可靠性做出更多評價（Braten et al., 2011）。Rouet 等人(1996)透過提升讀者的領域知識或學習多文本，將使其閱讀過後的歸因與論證品質提高。因此在處理文本時，擁有好的先備知識可以促進讀者對於文本的解碼及字義理解外，在回憶表現上會比較詳細也能夠和文本所呈現的內容進行連結，即使在不連貫的文本中也可以結合作出推論，填補不連貫的部分，當自我察覺到內容需要更深層理解時，會經由多個文本中所提到的觀點，進行補充及驗證訊息(Strømsø & Bråten , 2002；Afflerbach & Cho, 2009；Wolfe & Goldman, 2005）。

2、文本來源的可信度與可用性之判斷

學生主要以教科書為主要的參考依據，Paxton(2002)研究中提到，教科書不僅僅摘錄相對中立的學術術語來提供訊息，作者在透明度或不可見性可能以匿名權威者特徵的修辭風格去突出事實。受到傳統教學以及以單一教科書為主要教材的影響，並沒有其他來源可以去評斷，對於讀者學習知識上，比較不容易且採用單一訊息的教科書讓讀者學習，主要以作者觀點做為出發，在學習上缺乏了批判性思考(Stahl et al.,1996)。以歷史課的角度切入，歷史事件往往為兩種以上的不同論述，在文本的批判能力是需要訓練的，新手讀者可以透過學習專家的批判性閱讀技巧，來發展出評估文本及批判文本的能力(Wineburg, 1991)。

閱讀文本的種類型式很多，教師在課堂上教導學生如何判斷來源訊息是十分重要的。文本的評估會影響到閱讀理解，隨著文本類型以及學生所學的專業知識而有所不同(Perfetti et al., 1999)。Narvaez（1999）根據不同文體及閱讀目的來了解學生的推論情形，研究發現文本類型會影響推論的程度，在表現上說明文是優於故事體的。在文本類型當中，不僅只有文體上面的差異，內容的呈現方式及出處也會影響到讀者在多文本閱讀上的運用。Bråten 等人(2009)研究指出文本來源訊息的特徵，包含文本作者(author)、出版單位(publisher)、文本類型(document type)、文本內容(content)、文本主張(own opinion)及文本日期(date)。面對不同文本所提供的訊息，文本評估是有助於讀者統整多文本之間複雜的訊息，但針對各文本間的可用性與可信度去做評估，絕大部分的研究發現教科書以及官方所出的文本最多人採用，信賴程度與其他文本相比也比較高 (Wineburg, 1991；Stahl et al., 1996；Rouet et al., 1997；Strømsø & Bråten, 2002)。當學生閱讀文章過後，寫作上會認為可信度

最可以信任為教科書和公共訊息文本(Bråten et al., 2015)。Britt 和 Aglinskas(2002)在研究中發現，網路中的多文本可以讓閱讀者選擇不同來源的訊息，在訊息間有因果關係則會讓讀者有更好的理解與整合。文本類型和對於文章發布者的關注可能被視為來源訊息評估中更高級的立場，需要用更高的層次領域和文本專業知識去判斷(Rouet et al., 1996)。

而在探究文本閱讀中，為字詞所帶了意涵為何，也會影響讀者對於文本內容的理解。文本互織（intertextuality）主要就是以是本文的核心概念。Bakhtin (1978)認為當讀者在閱讀文本時，文本中的詞會包含三種意義，作者的意思、文本中的意思、以及該詞在其他相關文本的意思。而由於讀者為了要建立起跨文本的情境模式來去了解彼此之間的意涵，Stephens(1992)認為從讀者、文本、其他文本，以及重要的社會文化影響的交互關係中製造意義，這個歷程可以用文本互織一詞來總括。

三、國內外多文本教學設計相關研究

在單一文本閱讀的過程中，本身就是一個複雜的歷程，而多文本則為誇多個文本的閱讀歷程，理解與建構起跨文本的情境模式更為困難，為了提升讀者在多文本閱讀的理解以及增加讀者評估訊息與整合能力，可藉由教學任務來進行能力的培養(Britt &Aglinskas, 2002；Wiley, Goldman, & Graesser, 2009；Mason, Junyent, & Tornatora, 2014)。早期的研究以歷史爭議為主題，探究專家與新手使用文本策略的情形，並建議新手可以學習專家所運用的策略(Wineburg, 1991)。但如何藉由教學任務來讓學生可以多使用文本訊息並提出自我的想法形成概念。學者以歷史爭議背景下，利用教科書及其他不同的文本教導學生，在面對不同文本的情況下進行整合不同資源。其中包含利用填寫筆記卡將主要和次要來源的更多訊息進行比較，強調使用的策略，透過將背景知識、質疑、搜索訊息、總結、組織圖形和辨別故事結構的策略納入教學。結果發現學生經過指導後，更可以進行整合有爭議的文本，並可以引用主要訊息及次要訊息進行比較，其成效十分顯著(Britt &Aglinskas, 2002；Guthrie et al, 2004；Wiley, Goldman, & Graesser, 2009；Mason, Junyent, & Tornatora, 2014)。

根據以上所述，多文本閱讀教學常會以一個主題中的概念作為連接點，在同一個概念下，會先由多個文本選擇其中之一做為暫時去支持其中的意義，經由再刪除或活化概念時，多文本會產生內在連結也就是以文本作為依據進行連結，能夠清楚的表達文本內涵，呈現出讀者理解的互文性連結以及提供外部訊息的連結，

雖然外部訊息的連結不確定性較高，容易造成放棄但也可能活化另一個命題。

目前國內的研究發現，閱讀理解主要還是以單一文本的理解為主，並且以擷取訊息為主，較會忽略學生的先備知識與環境背景相結合的連結性知識。導致教師在運用多文本進行主題閱讀教學的活動中，除了要選擇合適的多文本教材，還需要設計是適當學習單、運用高層次的提問與圖解策略，配合小組討論活動，再加上分享與統整的過程，才能誘導學生對於文本間進行各種連結(徐許瑄，2009；陳妍岐，2012；吳敏而，2013；林佳蓉 2016)。此外運用建構主題的課外閱讀單，完成之後再進而採用實驗法的方式，來了解透過多文本課外閱讀是否能有效增進學生多面向的理解(唐淑華、蔡孟寧、林烘煜，2015)。以及運用閱讀主題群書且透過文學圈的模式進行，讓學生透過聊書、對話與討論，引發情境脈絡與學生經驗的連結並提升主動探究的精神(楊淑娟，2008)。

綜合以上所述目前多文本閱讀理解的設計方案有很多種類，主要會以學習者為中心進行設計，教師的角色會是以給予學生鷹架來進行探究，先讓學生可以先進行學習之後再進行實際操作。包含多文本分享式閱讀策略以及多文本主題式閱讀策略為主要方式。隨著素養的重視，更加重視學生的批判思考能力以及對於主題內容可以做選擇和蒐集，且培養推論資訊的能力。劉美惠(1998)和張秀雅(2003)提倡議題為中心進行社會學習的教學，透過學生所在的地區或國家進行探究的對象，不僅可以讓學生可以快速的進入情境之外，也可以透過與學生經驗不同的衝突，來了解與他人思考的差異性，發展批判思考以培養解決問題與自我價值之能力(陳麗華，2002)，而多文本閱讀能夠讓主題情境更加完整的方式。

四、UbD 課程設計之意涵

目前的教學內容主要以教科書為主，因此現場教師所面臨的挑戰非常的多，包含如何在有限的內容裡，進行知識上的補充。教科書從過去的教學過程中是教材的權威，更是教學方案的重心，沒有教科書就沒有學校(Chambliss & Calfee, 1999)。由於班級學生主要的閱讀文本為教科書，也因此教科書內容對學生學習機會和學業成就產生重要的影響。而目前十二年國教素養中主要強調教材要連結實際的情境脈絡，學習者能夠參與和主動學習相關能力，以兼顧學習內容與歷程以增進素養，其中包含知識技能與情意的統整能力。因此在教材的編寫上，針對不同核心素養項目，應有不同設計重點(國家教育院，2016)。不過教科書編寫的重心會隨著著重點不同，對於學習主體的假設就會有所差異(Sewall, 1992)。教科書是必須根據課程理論、學習理論、教學需要等教材排列組織之後提供老師與教師所學習使用

的書目(詹正信，2000)。從教科書在課程內容或選擇角度切入，在內容與選擇上皆符合教育目標與適應社會需求，並配合學習者的身心發展以結合生活經驗進行學習。因此就內容方面而言需要注意題材、編排與修辭編排等等(方炳林，1979)。也因此當選擇出課程內容後，為了讓內容有意義，材料必須加以組織並透過編排與結合學習經驗，進而統整各材料的意涵，方能相互增強，達到教育目的(黃光雄，蔡清田，1999)。也因此課本內的組織十分的重要，是建構課程重要的步驟之一，課本內的組織包含範圍(sccope)、統整性(integration)、繼續性(continuity)、順序性(sequence)、銜接性(articulation)、均衡性(balance)(Oliver, 1977；Ornstein & Hunkins, 1988；Brady, 1990；Goodlad & Su, 1992)。藉由上述組織的步驟中給學習者概念、技能與價值，在不同學習階段裡給予重複的敘述，以直接與堆疊的方式讓學生可以持續的學習與發展。而為了建立學習者學習經驗與先備起點行為，將課程內容與經驗材料進行連結並在不同時間裡將內容進行有先後的順序的排列，已便建立知識本身的邏輯結構以及學習者的認知思考結構。透過課程不同的學習經驗和課程內容之間建立連結，達到認知、情意與技能可以與其他學科進行統整。最終並將各層面的關係進行交互連結，達到課程連貫，其最終目的乃是希望學習者可以將不同階段的課程銜接並各課程材料內容的前後進行連貫(陳伯璋，1995；劉玉玲，2003)。也因此教科書的設計需要良好的銜接性，合乎學習者的先備知識以及知識邏輯結構來訂定課程，不僅只是將單一學科進行連貫，還包含學習的目標與內容以及認知結構進行連結、轉換與配合，方能讓學習者可以迅速有效的學習。

UbD 為重理解的課程設計(Understanding by Design)，透過活動設計讓學生可以主動學習，重視的是一個主要概念的全盤理解，而非為細瑣或片面的知識進行堆疊。主要是結合布魯納的發現學習論及奧蘇貝爾的意義學習論，強調的是理解以及可遷移的能力。透過主動的探索及操作及配合學生能力與經驗來進行教學，讓學生產生有意義的學習，而 UbD 為重理解的課程設計更重視的是教師不需要有太多的講述時間，讓學生有時間消化所學的知識，並且應用所學來理解重視教師所教的課程內容。因此在 UbD 課程設計起點中，以六個部分進行課程設計的起始點：1.從課程或單元目標開始。2.從考慮所期望的真實應用開始。3.以關鍵的學習資源或偏好的學習活動開始。4.從重要的技能開始。5.從關鍵的評量開始。6.從既有的課程單元開始。(McTighe & Wiggins 著，賴麗珍譯，2008；Earle & Wyatt, 2014; Keane & Keane, 2016; McTighe & Wiggins, 2012; Michael & Libarkin, 2016; Terry, 2011; Wiggins & McTighe, 2005)。在課程設計的部分，屬於目標導向的課程設計與 Ralph W. Tyler 主張類似所強調的是學習的有效設計過程，透過設計與評鑑來去了

解，進行引導課程來選擇與組織透過三階段的逆向設計從確認期望的學習結果至決定可接受的評量證據到最後的持續設計教學活動。

參、研究方法

一、採用半結構訪談與準實驗研究

本研究共分為兩個部分進行，第一階段為分析學生的常用的教科書以及習作建構知識情形外，並進行國小社會科教師訪談，瞭解目前社會科教學的現況與困境。第二階段為了解目前學生閱讀文本的策略情形，並運用 UbD 課程設計進行課程初探。

本研究透過質性訪談與量化研究等研究途徑，針對透過訪談的方式來了解目前學生在社會學習領域學習之情況。在自然情境中進行討論來蒐集資料，以立意取樣來選取研究對象，再藉由深度訪談來瞭解教師對於素養導向教學的看法與期望，同時進行資料蒐集並撰寫逐字稿，再去分析與詮釋，最後撰寫成研究結果。根據教師所提供的部分進行準實驗設計之參考依據，運用 UbD 課程設計進行多文本閱讀之引導進行社會學習領域教學。

二、研究對象

本研究以參與社會科教學的國民小學教師做為深度訪談對象，目的在瞭解目前國小中年級與高年級教師社會課教學之現況及閱讀策略運用於課堂上的情形，目前位於北、中、南地區國小任教。教學年資為 3 到 15 年左右，且皆任教於中年級與高年級社會學科做為研究樣本。(見表 3-1)

為使研究對象的性別符合公平性，因此包含男女性教師。在研究區域上，為了擴大蒐集資料，分別在北、中、南部都各選擇一些個案。而教學年資分類方面，為使樣本多樣性，教學年資短與教學年資長的資深教師都有選擇。在教師職稱上包含導師與專任老師。

研究者在訪談前，依照「徵求訪談同意說明書」說明研究目的、訪談大綱、受訪者配合事項與保密承諾，獲得受訪者同意後，再與其約定時間與地點，並尊重受訪者之意願進行訪談。

表 3-1 研究對象基本資料表

任教地區	教學年資	職位	代號
桃園市	4 年	科任教師	T1

桃園市	3 年	科任教師	T2
桃園市	15 年	科任教師	T3
臺南市	3 年	科任教師	T4
新北市	5 年	導師	T5
臺中市	5 年	導師	T6

三、研究工具

本研究之研究工具包含研究者本身以及訪談大綱。在經過受訪者同意之後，針對研究問題配合訪談大綱實施訪談。如受訪者同意使用錄音機，並搭以機器輔佐研究。而在準實驗教學則包含學習單及單元閱讀能力測驗卷來了解學生的學習成效。

(一)研究者

在質性研究中，研究者本身即是研究工具的一種。在本研究中，研究者本身都曾經修過「社會科學研究法」、「質性研究」等相關課程，閱讀質性研究相關書籍，對於問題之澄清、實地摘要、發問以及匯整訪談資料等訪談技巧有所了解。此外，研究者本身也在國小任教，擔任社會科中高年級的科任教師，對國小的教學現況與制度較熟悉，因此也較能掌握現行素養導向教學推動的狀況。

(二)訪談大綱

本研究採用半結構式的訪談，依據對素養導向教學蒐集之文獻，擬定出問題大綱；在實際訪談時，配合訪談大綱與受訪者應答情況與互動，以確保訪談之成效。

(三)錄音器材

本研究將先徵求受訪者之同意，如得到同意，將全程用 MP3 或錄音筆等錄音器材進行錄音訪談內容，以便事後完成逐字稿。

(四)學習單

本研究主要要透過 UbD 設計課程設計原則進行發展，因此透過大概念的方式進行情境的設定，並讓學生進行自我建構，根據自己所遇到的問題，提出解決的方式，在每一個間斷進行不同評量來檢測學生是否達到標準，此外會根據單元內容，讓學生進行閱讀三篇的補充文本，進而來了解讀者在提取訊息；概化訊息；解釋訊息；整合訊息等能力的培養。

(五)單元閱讀能力測驗卷

學生進行理解測驗，了解理解策略的使用情形。而單元內容的測量會運用閱

讀題型來讓學生進行回答，以了解學生的表現情形。

四、實驗課程設計原則-UbD 課程設計

本研究主要以桃園市快樂國民小學，進行三年級學生透過 UbD 課程設計知道自己居住的地方名稱、景觀及認識的方法，並利用 Hartman 和 Alison(1996)透過補充性文本(complementary texts)的方式來認識其他區域與每個地方的地方風景及人文景觀。補充性文本的特性是根據一個主題，安排多篇文章，針對該主題推行補充性文本的安排方式讓小朋友可以更多元與深入去了解，並學習由不同的文本來建構、重建或統整相關訊息。為了求資料的客觀性與完整性，在資料的蒐集過程中採多元方式來進行，主要以質性研究為主，透過教室觀察、學生文件資料進行分析。在初步研究分析中，以心智圖繪製以及自我評估學習單為主，透過心智圖來引導學生建構主題的知識，自我評估學習單讓學生一步一步的建構出大概念的核心問題，以理解策略來了解教科書文本給予的知識，教師建立鷹架引導學生連結補充性文本建構對主題的知識。

(一) 引導學生學習理解大概念的知識進而產生學習遷移

UbD 設計強調大概念以及主要問題，現在資訊快速變化，學習遷移的能力對於學生來說儼然是一項基本的能力，在不同的情境下，可以透過所學的知識與能力來去應對不可預測的事件(Wise & Mctighe, 2017)。因此在課程上設計上會以大概念作為基準，在 UbD 課程設計的大概念不僅只是個人的知識或技能，是聚焦在更大的核心概念、原理或過程，做為課程教學及評量的焦點，期望學生可以持久且可以遷移的，是理解的重要的素材和關鍵概念。透過課程設計深化對主題知識的理解，讓學生產生意義培養遷移所學的能力，在不同的情境中適當、有效地使用知識的能力，這些知識來自於學習者最初習得的情境。因此教師會透過評量與實作來了解學生所學習的情況。

透過以上所述，可以了解到大概念主要是一個全面式的知識，而非瑣碎片段的，因此教師在教學的過程當中，必須先引導學生進行思考，建立鷹架讓學生有策略地去學習，運用不同的情境脈絡讓學生可以透過所學來去理解所學的大概念如何應用。

(二) 學習者能聚焦於六大層面持續理解

Wiggins & McTighe (2005)認為理解是有很多層面所形成的，包含不同類型、方式與概念目標等等。透過促發學生的理解，透過學生從實作與體驗中來學習知識，在理解過程中可以分為兩個部分包含拓展式理解以及深掘式理解。在拓展式

的理解部分，主要以多元的觀點進行理解，拓展對於主題知識的理解；另一種深掘式的理解，主要以了解主題的深層原因或意義，進行分析及歸納。透過重理解的課程設計，引導教學者可以先讓學生理解，讓學生在學習的過程中以理解作為目標，透過預期成果再來安排教學與評量。而預期成果透過實作、體驗活動來增進提升學生的認知達到理解的效果。

理解是在的實作表現方面，對大概念、人物、情境過程中等個人知道的事物明白其意義，能夠知其所以然，且具備在不同的情境脈絡下，應用這類洞見的能力。其中包含了六大項目，說明(Explanation)、詮釋(Interpretation)、應用(Applications)、觀點(Perspective)、同理心(Empathy)及自我認識(Self-Knowledge)等六個面向。

運用三階段的逆向設計（backward design）分別為階段一從目標訂定核心概念與問題、階段二實務理解導向的多元評量與階段三設計學習活動（McTighe & Wiggins, 2012）。三階段的逆向設計說明如下：

1. 階段一訂定核心概念目標，確保學習者了解學習主題的發展與脈絡(課程設計標準聚焦在大概念和核心要素上)。
   我們希望學生達到什麼學習結果？
   什麼是關鍵的、期望的學習活動？
   什麼是學生應該習得的理解事項、知識、能力表現？
   哪些大概念可以架構所有這些目標？
2. 階段二實務理解導向的多元評量，本階段包含實作任務、評量標準與相關學習成果。
3. 階段三學習活動設計，本階段包含有效設計組織教學內容以及習活動。

在學習活動(Learning Activities)的部分分為七大項其中包含 W(where/ what)教學的方向；H(hook/hold)吸引學生；E(equip/experience/explore) 探索和準備能力；R(rethink/revise)重新思考及修正；E(evaluate)表現結果及評量；T(tailored)因材施教、量身訂製個人化的教學活動；O(organized)組織教學活動以達到最大的專注和效能。

為了瞭解是否可以達到學習遷移，透過任務，讓學生可以運用個人知識，以有效行動產生作品來展現個人技能。學生必須在建構不良、非例行、或有無法預測的問題和挑戰的情境中，將所有的能力整合起來。必須學習創新，學習使用他們的判斷和知識而產出行動或作品。評量的方式很多元:測驗、現場晤談、觀察、自我評量、調查等。其意涵是教師在評量的過程中，要對學生作設想周到的觀察及公正的判斷，提供學生清楚、有幫助的回饋(說明優缺點)，不針對學生的表現下

評斷或給分數。

為了提升讀者在多文本閱讀的理解以及增加讀者評估訊息與整合能力，可藉由教學任務來進行能力的培養(Britt &Aglinskas, 2002；Wiley, Goldman, & Graesser, 2009；Mason, Junyent, & Tornatora, 2014)。早期的研究以歷史爭議為主題，探究專家與新手使用文本策略的情形，並建議新手可以學習專家所運用的策略(Wineburg, 1991)。但如何藉由教學任務來讓學生可以多使用文本訊息並提出自我的想法形成概念。學者以歷史爭議背景下，利用教科書及其他不同的文本教導學生，在面對不同文本的情況下進行整合不同資源。其中包含利用填寫筆記卡將主要和次要來源的更多訊息進行比較，強調使用的策略，透過將背景知識、質疑、搜索訊息、總結、組織圖形和辨別故事結構的策略納入教學。結果發現學生經過指導後，更可以進行整合有爭議的文本，並可以引用主要訊息及次要訊息進行比較，其成效十分顯著(Britt &Aglinskas, 2002；Guthrie et al, 2004；Wiley, Goldman, & Graesser, 2009；Mason, Junyent, & Tornatora, 2014)。根據以上所述，多文本閱讀教學常會以一個主題中的概念作為連接點，在同一個概念下，會先由多個文本選擇其中之一做為暫時去支持其中的意義，經由再刪除或活化概念時，多文本會產生內在連結也就是以文本作為依據進行連結，能夠清楚的表達文本內涵，呈現出讀者理解的互文性連結以及提供外部訊息的連結，雖然外部訊息的連結不確定性較高，容易造成放棄但也可能活化另一個命題。

綜合以上所述本研究透過 UbD 課程設計的方式，藉由既有目標設計一個情境，透過多種文本以及教科書建構單元知識，並培養學生課程素養並可以跨學科進行學習。透過解釋、解析、應用、轉移觀點、同理、自我評估等六個角度來進行檢核，以下為研究者根據翰林版社會第二冊進行課程設計及初探研究，透過 UbD 課程設計來讓學生學習並透過多文本閱讀的部分建立情境以了解主題之意涵，並在不同的情境中適當、有效地使用知識的能力，這些知識來自於學習者最初習得的情境。

表 3-2 Ubd 課程設計教案 翰林版社會第二冊(認識居住的地方)為例

階段一：期望的學習結果 Desired Results
既有目標 **(G)** 1、學生可以針對觀察周遭居住的地方、照片、地圖、建築物知道自己居住的環境特色及名稱。 2、學生可以觀察周遭環境，透過習得方式來深入了解自己居住的特色，發現多元的景觀，介紹自己居住環境，並結合曾經去過的地方做比較，用多元的方式來表達內心的感受。

<table>
<tr><td colspan="2">學習遷移學生將能獨立應用其學習
1、觀察後可以比較和分享不同居住景觀特色與差異。
2、善用不同資源來瞭解不同地方的景觀、名稱和地方發展。</td></tr>
<tr><td>理解事項／持久理解
1. 透過行政單位來向別人介紹家鄉的範圍。
2. 透過了解許多方法可以知道居住地方的名稱。
3. 居住的地方的景色是由許多的特殊建築、一般住宅和自然風景所構成的。
4. 當要了解居住地方的發展特色，可以透過許多不同的方法來去了解。</td><td>主要問題
1. 我們從哪裡可以知道居住地方的名稱與地址?
2. 我要如何去介紹自己居住的地方位置?
3. 居住地方有哪些具有特色的建築，有發現到建築與一般住宅有什麼差異?
4. 比較常看到自然景觀有哪一些，通常在哪些地方可以看到這樣的景色?
5. 當去不同的地區時，我可以透過學習認識地方的方式來去了解當地特色?</td></tr>
<tr><td>學生將知道(知識)…
1. 觀察關於多元生活中的居民日常。
2. 基本的地理(如中壢區的地區有景觀特色)。
3. 有關於自然景觀與人文景觀所影響的居住環境(如有河川的地方都會有吊橋等等)。
4. 不同地方的發展也會有不同的景觀。</td><td>學生將能夠(技能)…
1. 利用指導下研究技巧來發現居住地方的名稱及了解生活的樣貌。
2. 以口頭與書面方式來表達發現。
3. 可以將教科書所沒提到的內容根據不同文本的相似情境內容整合至心智圖。
4. 能認識不同地區特色並學習其他不同特色，進而比較彼此之間的不同。</td></tr>
<tr><td colspan="2">階段二：評量結果的證據 Assessment Evidence</td></tr>
<tr><td colspan="2">實作任務
1. 台灣走透透，過年過節的時候，會隨著爸媽出遊，去的時候有看過哪些景觀特色，是在台灣的哪個地方，跟居住的地方有沒有相同之處。
2. 當自己迷路的時候，我可以透過那些方式來了解自己目前所在地方。
3. 想像自己是一位導遊，你要了解居住環境的特色，你會如何去了解以及介紹。</td></tr>
<tr><td colspan="2">關鍵標準以口頭或書面方式來回答主要問題，回答時要有本次單元所提內容的背景。</td></tr>
<tr><td colspan="2">其他證據
1. 運用心智圖將本單元的所提到的主要問題以及將知道的知識呈現出來，並且提出相同情境教科書所沒有提到的內容，且能夠去做。</td></tr>
</table>

2. 隨堂考試關於多元居民生活的原因其相關問題。 3. 思考本單元所給予的知識與能習得的能力，並且可以比較景觀特色所帶來的多元居住環境。運用此能力將地區換到鄉下地方，有哪些異同點來進行比較。並省思如何促進了解不同環境的特色。
階段三：學習計畫 Learning Plan
學習活動 目的讓學生可以認識自己所居住名稱及位置，並且嘗試交流來分享自己的居住環境的樣貌，並可以發現台灣許多地方之間的相同與相異處。

肆、分析與討論

一、國民小學社會學習領域教學實施之現況

(一)目前學生學習遷移效果不彰

受到升學主義的影響，不論環境是學校、家庭與課後班，學生、教師與家長十分重視學科成績，透過平時成績與階段成績來判斷學生學習之成效，導致學生在學習社會科時，為了考試而採用全背誦的方式來應對。而隨著短期記憶時間有限，過了一段時間之後，對於所背誦的內容就會不清楚，進而應對於相同情境時，無法以所學知識解決問題；此外也有學生會認為目前所學的內容，以後未必會使用到，在學習態度與動機上也會比較低落，因此部分學生需要教師的引導，才能夠順利的將其知識遷移。

> 我覺得只有一半的學生能將所學遷移，另外一半的學生要老師引導後才能將所學遷移，學生做了太多制式化的題目，大腦僵化了(T5)。

> 學生大致上的學習遷移效果尚可，配合課程內容的補充介紹及相關時事融入探討，大部分的孩子皆能獲得良好的學習遷移(T1)。

> 小朋友不覺得我們現在講的這個東西是我們生活上真的會碰到的東西，他會覺得這個跟我們沒關係啊！他會覺得跟他沒關係，所以但是課本有教，然後考試會考，然後考試考不好爸爸會罵媽媽會罵，安親班老師會打，所以就要背，那考完之後放鬆後就算了(T4)。

不過不同學齡階段的學生，會隨著因為課程的關係，遷移效果也會有所不同，以中年級而言，社會科主要以生活周遭為主，較可以從生活經驗中進行經驗提取；但在高年級的部分，由於大多內容為背頌的訊息，在背誦新資訊之前還須要有充分時間進行理解文本內容，因此在課後複習或是知識運用上，教師需要舊有的內容再去做連結。

> 有遷移，但是很少數，而這些少數的學生，通常都是有父母陪同，他們看書才會有那些習慣，也比較會用於閱讀與生活日常中(T3)。

> 三、四年級的經驗直接引導。但地理、歷史的部分，都是按照時間序直接編排課程，他們光要理解、背誦新知識來達到要求就需要小花時間了，更甭論學習遷移了。就以台中市來說，因為要考私中的關係，所以大部分小孩才會花時間再重新學習一輪，並就舊有的內容再去做連結(T6)。

> 五、六年級的課程仍然以背誦為主，即使採用策略來教學生，吸引學生的注意，但學生仍然是以應付考試為主，想要再做深入教學，必須準備更多的資料，但在做準備的過程中，往往會花更多的時間(T5)。

(二)學生難以理解社會學習領域中的抽象概念

教師認為在教導學生主題單元的時候，最困難的部分就是抽象的概念，透過教師引導時，學生還是會出現無法理解的狀況(如法律或法條)。社會科的許多內容與學生日常生活有點距離的知識，甚至是父母不一定也清楚的訊息。當學生無法以過去經驗來進行理解時，在動機上會較低落之外，學習成效也會有所影響，最終淪為以背誦的方式去記取內容。因此教師需要運用更多生活化的文本進行補充，透過生活化的文本(如雜誌、新聞)的方式，讓學生進行討論，方能加深學生的印象。

社會科教學過程中，單元的編排也會影響到學生的動機。由於課程的安排往往的是以螺旋式的方式進行，當單元內容是學生過去所學，內容深度並沒有差異太多時，學生會認為是跟先前所學的知識訊息相同，而在課堂上忽略教師所提到的細節，在學習態度上不夠積極之外，教師教導上也會顯得較為無力。

> 我想是政府和法律吧！因為是學生們第一次接觸，在日常生活中也還

沒有實際體驗，要求他們死背或是憑空想像我想是很困難的，他們對於這方面只是懵懵懂懂，背起來後只會針對內容考試，但對於該約束的行為仍然有限(T6)。

法治與人權部分，概念較抽象，學生對於各種法律保障與適用的對象較易混淆(T5)。

我覺得有關於基本生活知識的單元最難，譬如不要亂丟垃圾，回家要複習功課等等..。因為低年級的綜合科目就已提到相似的內容，學生再接觸時容易缺乏興趣，中高年級學生大都明白哪些行為可以與不可以(T2)。

綜合以上所述，，學生對於社會科學習的部分還是以背誦為主，其主要原因不僅只有學生的態度，還包含家長對於社會科的重視程度。由於教科書內容訊息量不大需要許多圖片及表格進行搭配輔助進行說明，因此也造成學生需要大量的進行講義的訓練，進行許多制式化的題目書寫，如要提高正確率，更需要將所有文字內容進行背誦才能夠應付紙筆考試內容,也造成學生的學習遷移效果不顯著，與生活上並無關聯性。

二、UbD 課程設計教學實施之現況與學生表現之情形

(一)教科書內容教學

台灣教科書的內容大多是以專家的角度去進行編寫(陳麗華、葉韋伶，2018)。其內容的學習活動以及評量設計大多是針對考試的內容進行設計。就教師在上課的角度而言，教科書所舉例圖片解說，都成為評量內容的一部份，導致學生幾乎將整本的社會課本拿起來進行背誦，喪失了學習者透過教科書來學習的能力以及進行內容加深加廣的能力。因此本研究以單元主題作為大概念，運用多樣化及多層次的學習素材和活動，來拓展學生的廣度。透過更多的圖像化以及網路的學習資源來輔助教科書的內容，引起學生的學習動機與興趣，再引導學生進入教科書內，具體的去思考本單元的核心問題。

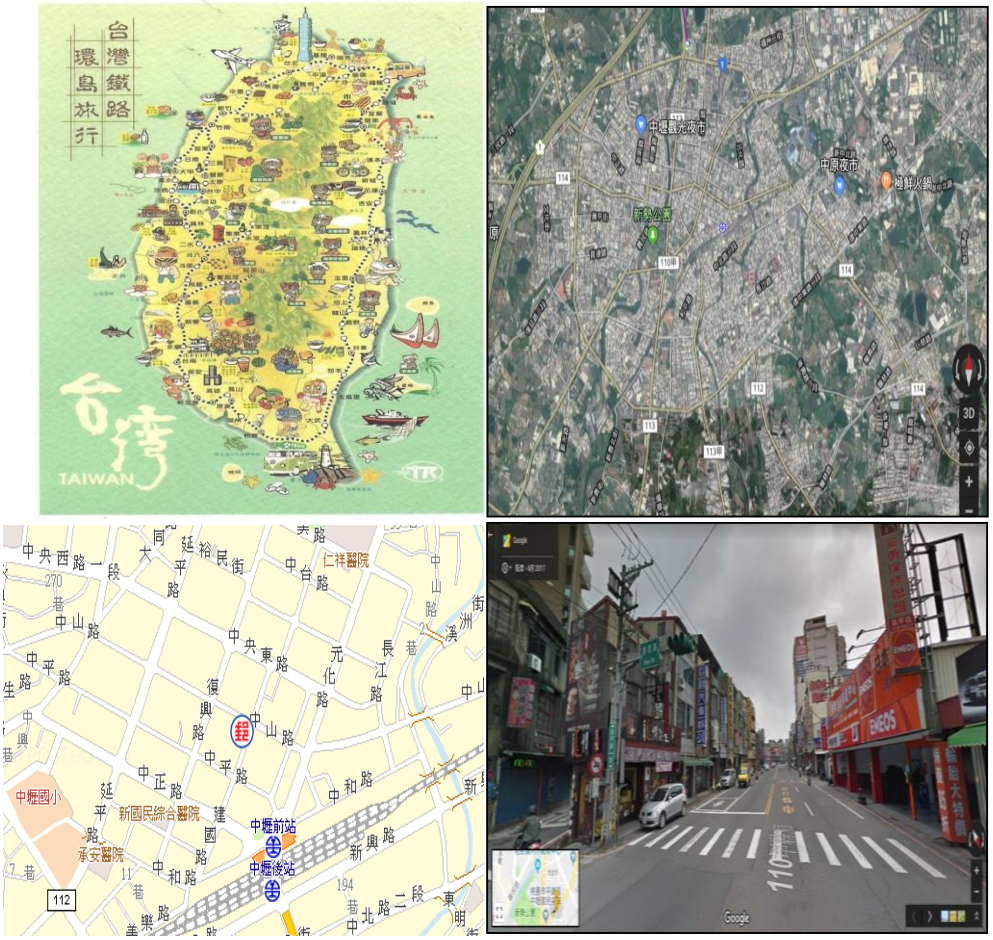


圖 4-1 運用各項網路資源及學習資源，激發學生學習動機與興趣

(二)補充文本的融入與情境建構

由於研究對象為小學三年級，因此在補充文本方面，考慮的層面較多，其中包含文本的長度、內容的難度、是否可以引起學生的興趣以及是否貫穿單元學習的主要軸線等部分。由於學生對於許多字義較為不熟悉，因此會透過圖片以及文字進行輔助，幫助學生可以快速理解。

住宅，又稱住所、房屋、家宅，是人所建築以供居住的建築物。一般有牆壁和屋頂，內部則區隔出房間，但也可不隔間。大部份住宅能抵擋各種天氣變化，以至進侵的人或動物。

目前台灣的住宅種類包含：

【公寓】：指6樓（含）以下建築物，有複數個所有權人，稱為公寓，依法可以不設置電梯。通常市面上的公寓大多沒有裝設電梯，但若加了電梯，也可稱為電梯公寓。

【透天】：指6樓（含）以下建築物，僅有單一所有權人，稱為透天，依法可以不設置電梯。

【華廈】：指7樓以上、11樓以下，依法必須設置電梯的建築物，一般業界都稱之為電梯華廈。

【大樓】：指12樓以上，依法必須設置電梯的建築物，一律稱為大樓（或電梯大樓）。但也有不少房仲人員，將所有7樓以上建築均稱為大樓，其實以一般人習慣用語來講，並沒有太大差別，主要講的就是要有電梯就對了。

以上所列舉的幾項，凡是有複數個以上的所有權存在，且供居住使用的建築物，學理和法律上統稱為【集合式住宅】。

而比較特別的住宅為【石板屋】：是臺灣原住民魯凱族及排灣族及少數布農族及少數泰雅族用石板建造的傳統式住屋。相傳以前下雨時房屋常會漏水，改成石板搭建後，屋頂有如鱗片般（仿自百步蛇），雨水會沿著鱗片外緣流下去，才改善漏水問題。石板屋一般使用板岩或頁岩作為建材。

大溪是桃園最早發展的地方，透過大漢溪小帆船行駛淡水河，與大陸貿易興盛，造就了許多商號與商賈。日治大正時代流行巴洛克建築風格，和平路、中山路等老街，各商號融合巴洛克式繁飾主義和閩南傳統裝飾圖案，包括希臘山頭、羅馬柱子和中式的魚、蝙蝠等祈求吉慶的圖案混合，形成一種大溪專有的特色。和平老街因為開發較晚，老屋的保存狀況也較好，街上特色商店林立，十分熱鬧。

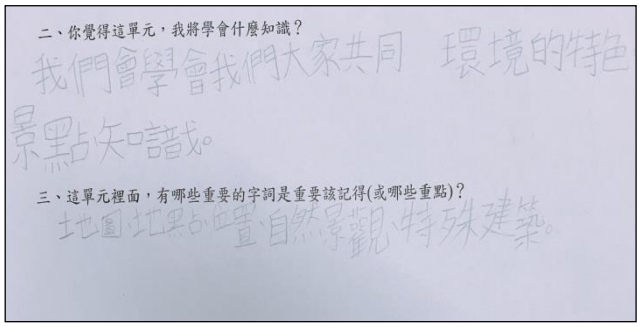
大溪老街週邊有大溪橋、李騰芳古宅、寺廟古蹟、武德殿文化古蹟及大溪木藝生態博物館等知名景點，當然更要品嚐老街上傳統的台灣古早味小吃、體驗台灣童玩，尤其是大溪豆干、月光餅、花生糖、豆花、碗粿、湯圓等，都是不容錯過的台灣道地美食！絕對是來到桃園，感受道地台灣味必去的景點之一！

資料來源：桃園市觀光局

圖 4-2 運用補充文本讓學生可以更了解不懂的詞意

(三)閱讀策略使用及引導

本研究透過自我評估學習單的題目，讓學生找出在教科書內容以及其他補充文本的內容所要傳遞的訊息為何，並通過題目的設計引導學生訓練自己用閱讀策略來進行理解文本訊息，而不是將教科書內容作直接背誦。因此本單元運用預測、過去經驗、分類與歸類、比較與對照及找重點的方式，讓學生一步步的去建構出完整的心智圖，並了解學生對於文本訊息理解的歷程為何。



二、你覺得這單元，我將學會什麼知識？

我們會學會我們大家共同　環境的特色景點知識。

三、這單元裡面，有哪些重要的字詞是重要該記得(或哪些重點)？

地圖、地點、位置、自然景觀、特殊建築。

圖 4-3 藉由題目的引導，讓學生找出文本所提供的訊息，培養學生理解策略的能力

(四)評量設計

在評量設計部分，本研究針對認識居住的地方進行課程設計其中包含了五個部分：

1、台灣行政區域圖

由於本單元主要提到的是居住的地方，也因此藉由台灣行政區域圖讓學生了解自己居住城市位於台灣的哪個地方，並認識台灣其他的縣市，並在認識的過程中結合學生過去的經驗，將去過的地點、特產進行連結，建構出一個屬於自己的台灣地圖，並與教科書的核心問題環環相扣。

圖 4-4 結合上課所學將過去經驗連結建立空間概念

2、自我評估學習單

本研究透過自我評估學習單讓學生自我監控是否有了解本單元所給予的知識，如果理解的學生，用簡單的一句話來敘述本單元的核心問題，不僅可以讓自己了解本身學習的狀況，也可以讓學生發現自己本身有問題的地方在哪，方便讓學生進行提問。

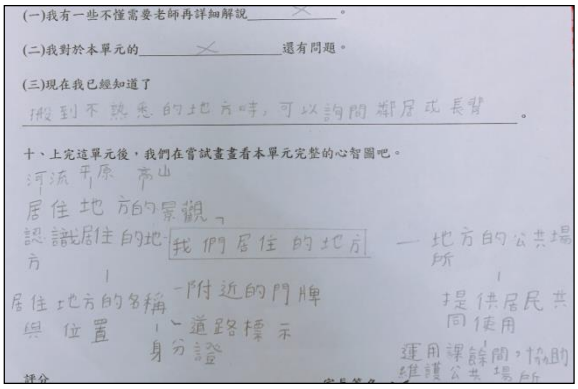


圖 4-5 自我監控三步驟釐清自己的學習情形並說明自己知道的情況

3、學習地圖的建構-心智圖

本研究的心智圖的部分主要分為兩個部分進行，第一部分為教師先建立鷹架，引導學生如何建構出屬於自己的心智圖，其中包含主題、重點建立架構，再進行延伸。第二部分為單元課程結束後，讓學生進行本單元的心智圖練習，並結合自己舊有經驗及補充文本，將本單元的大概念建構出來，以方便了解學生對於本單元的了解情形。

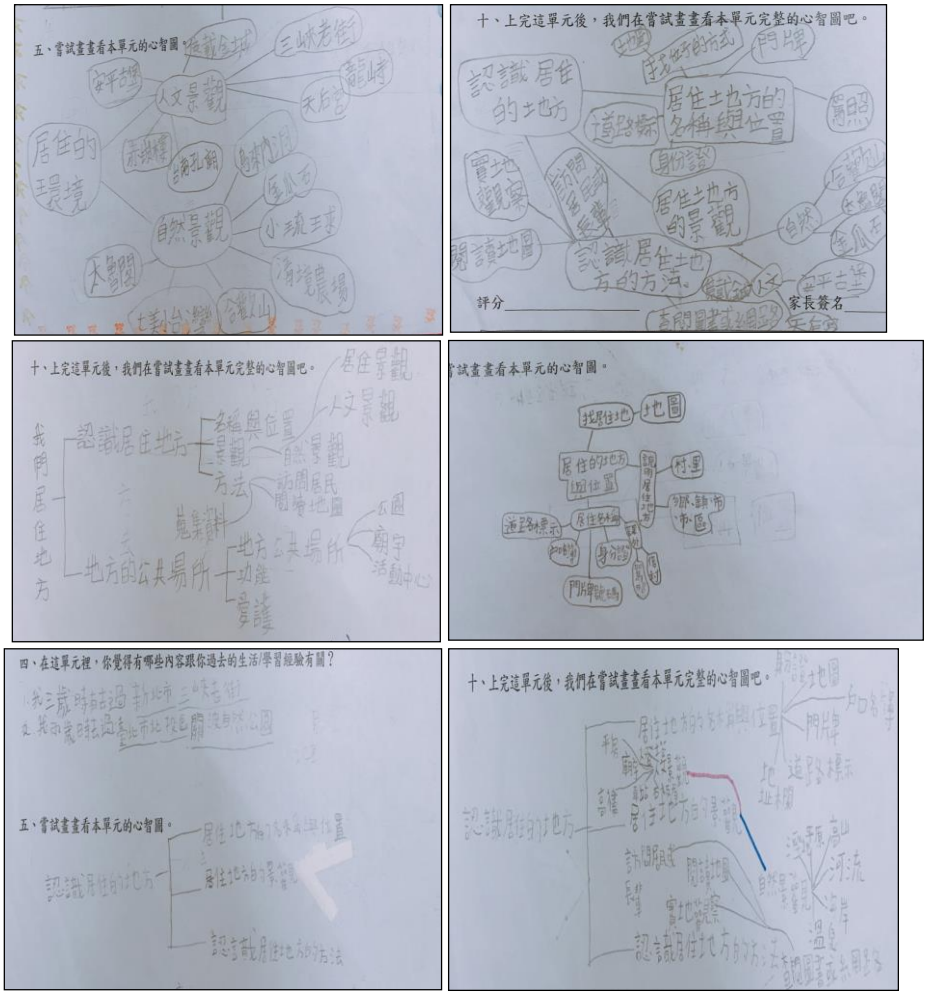


圖 4-6 學習地圖的建構(心智圖)-運用先備知識結合新知與補充文本建立單元主題的概念

4、建立情境式形成性評量

隨著 108 課綱正式上路，閱讀量上也會大幅的提升，為了讓學生可以培養閱讀的能力，因此本研究透過故事的情境，結合單元的核心問題進行測驗。並透過情境的設計，讓學生可以進行問題解決的能力，以達到素養的培養，也藉此讓學生可以透過問題完整說明出自己的感受。

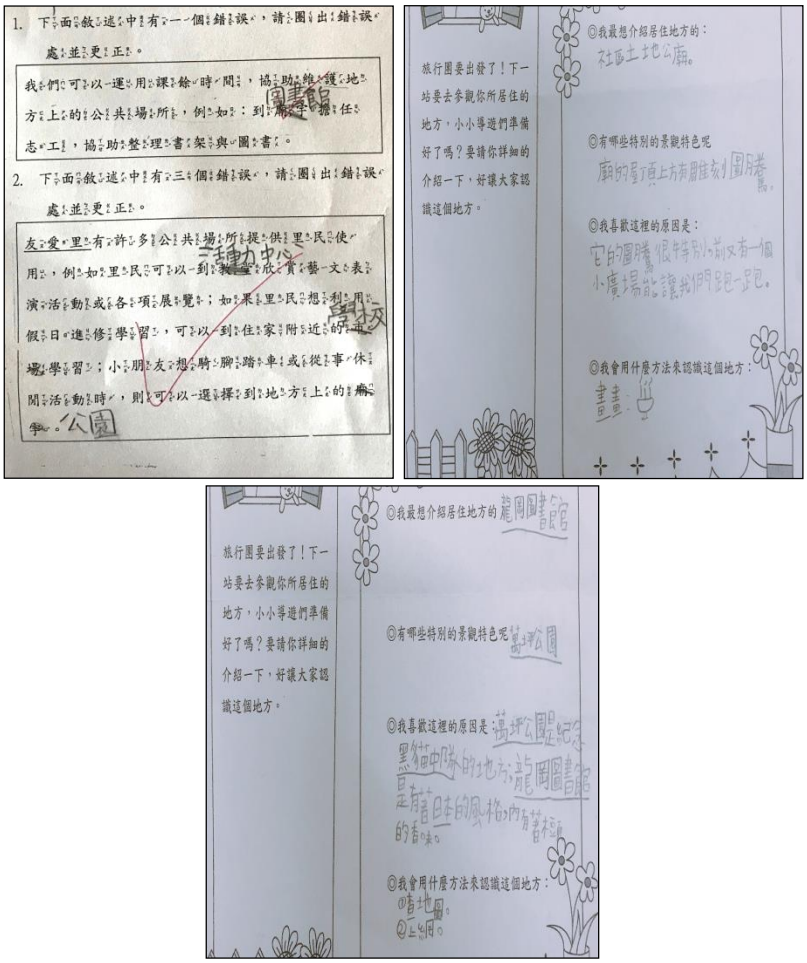


圖 4-7 透過閱讀理解與情境了解學生的學習成果及素養的培養

(五)單元學習成效與閱讀策略之分析

本研究透過一系列的 UbD 課程設計，針對單元的大概念讓學生進行閱讀理解的策略練習，也進行情境式的設計，讓學生可以符合現今所推動的 108 新課綱所強調的核心素養，達到解決問題的能力。最後根據本單元進行閱讀測驗來了解學生對於本單元的學習成效以及策略的使用情形。透過布魯姆的認知歷程向度(Cognitive Process Dimension)中的「知識的能力與技巧」，是指學生能夠把握學習內容（教材知識）的意義，進而將之內在化（internalize）、系統化（systematic）成為本身獨立具足並能加以運用的能力和技巧。這種知識的能力和技巧內含 5 個類別，即「了解」、「應用」、「分析」、「綜合」和「評鑑」，連同基本學習內容的「知識」，合計為 6 個類別。研究發現學生在閱讀單元相關的閱讀測驗時，大多數會以重讀的方式進行為主要策略，其次則為所學知識及前後句的推論運用。而在答對率方面，主要可以發現到學生答對率高達八成左右，也代表學生對於 UbD 課程的接受度是高的。

表 4-1 為學生在閱讀策略及答題策略之情形

項目		閱讀策略	答對率
分析區辨	所學知識	80	0.73
	過去經驗	51	
	重讀	95	
	前後句	94	
應用執行	所學知識	45	0.89
	過去經驗	29	
	重讀	47	
	前後句	40	
了解推論	所學知識	119	0.77
	過去經驗	76	
	重讀	138	
	前後句	130	
了解詮釋	所學知識	37	0.88
	過去經驗	26	
	重讀	47	
	前後句	42	
評鑑批判	所學知識	37	0.85
	過去經驗	25	
	重讀	44	
	前後句	41	

伍、結論與建議

一、結論

目前多文本閱讀課程融入在台灣研究當中，主要還是以國中以上的學生為對象，其中的原因主要是因為年級越高的學生，在文本理解及策略的使用上會比較靈活，先備知識會影響到學生對於文本訊息的選取及使用。不過許多研究也發現到台灣目前的教科書訊息並不完整且瑣碎。因此本研究透過補充文本的方式以及 UbD 課程設計，藉由建構大概念的方式讓學生建立起情境，能夠快速連結過去經驗來結合新知，從學習者的角度去延伸，以下五點值得在未來的多文本研究以及議題理解、培養素養方面的課程設計上進行延伸及借鏡。

(一)主動的建構出學習地圖，並且延伸出有別於教科書的內容

目前台灣教科書內容，往往都不是以學生做為中心，而是以文本為中心，教師會依照教科書的內容進行教學，雖然課本內容常常有圖片或例子當舉例，但距離學生的先備知識有一段距離，學生很難直接從例子中進行經驗的連結，也因此教師在上課的過程當中，透過 UbD 課程設計的方式，不讓學生只局限於教科書內容，而是以大概念做為發想，引起學生的動機，並進行發散性的思考，讓學生思考層面變廣，配合文本例子進行聚焦，學生可以主動建構大概念的學習地圖之外，也可以結合課本例子來建構對教科書內容的理解。

(二)能將教科書內容與生活經驗做連結建立情境的延伸

由於目前教科書的文字敘述鮮少，許多內容皆需要課外的補充資料以及影片的方式進行補充，一開始小學三年級的學生需要教師建立鷹架進行引導，透過討論的方式將學生的舊有經驗進行結合，並將教科書的新知進行結合，讓學生可以快速進入情境之中，當學生開始進行建構自己的學習地圖時，學生會結合自己的舊有經驗，開始進行延伸。

(三)中年級的學生在閱讀策略使用上，主要還是需要教師的引導才能夠順利進行

由於本研究的初探對象主要以國小三年級為主，因此學生在閱讀文本的測驗使用上並沒有十分的熟練，研究主要以預測、背景知識、重點、因果關係及對照等五個面向進行觀察，在預測策略使用上面，絕大部的學生比較難預測課本或是補充文本可能所提供的訊息，會以標題直接做回答；在背景知識的使用上，大部分學生都會使用背景知識進行回答，不論與主題是否相關，並且會不斷的持續延伸，需要教師建立鷹架引導回來主題部分；在重點的部分，學生會將新的語詞當做是重點進行記憶，並且在後續的回答中當做答案的一部分，造成的原因主要跟

教科書內容有相關性，目前國小的內容都很簡短，讓學生認為全部都應該背誦起來的情況；在因果關係的部分，小學三年級的小朋友在因果關係的部分仍需要教師的引導，較能夠切重要點；而在對照比較的部分，大多數的學生都可以透過圖片及文字的敘述進行比較，且能夠舉出例子來說明不同之處。

(四)UbD 課程設計可以透過多元的評量來了解學生對於文本的理解情況

在 UbD 課程設計理解的重要因素包含說明、詮釋、應用、觀點、同理心以及自知之明等六項(賴麗珍,2008),當教師教學如果可以透過刺激來讓學生持續理解，可以達到學習遷移。因此本研究透過心智圖以及學習單等三種評量方式，分別針對補充文本對主題的建構架構以及知識的應用能夠說明且表達自我的觀點進行不斷的探索。最後從自我評估的三階段來了解學生對於單元是否有理解，以達到自我監控的目的，結果發現學生大多數可以自我評估學習的情況，並可以嘗試將所學的技能運用在實際的情境之中。

(五)運用 UbD 課程設計提升學生素養的養成

本研究透過學習單的部分進行素養的初探，由於主題內容為居住的地方，透過自己當導遊的方式運用所學的技巧，將課程所學習理解的部分介紹自己所居的地區，並結合自己的觀點分享當地的特色。研究發現，部分學生具有這項能力，並將課本所學的技巧融入於介紹內，並且結合自己的先備知識將特色介紹出來；不過絕大部分的學生還是以教科書的重點當成答案進行回答。因此這也是未來研究可以持續探究的部分。

隨著 108 課綱正式上路，素養導向教學備受重視，主要目的是希望學生藉由所學習的知識，在生活情境裡，可以達到自主行動、社會參與以及溝通互動等三個面向，學習的主體從教師轉為學生，學習的科目也不只是單一學科，而是跨領域的去學習，不僅只是重視知識及學習結果，更多是重視學習的歷程，並透過知識來解決問題。因此本研究的評量都過情境的設計，讓學生透過學習的知識來去判斷如何解決問題並嘗試去練習。

除了素養便受重視之外，在閱讀量上也會大幅的提升，因此本研究運用學習單的方式培養學生運用策略來進行來了解文本訊息，建立閱讀的理解力。透過心智圖的延伸讓學生培養出選擇、判斷及整合知識的能力。多文本閱讀的主要核心價值是透過單一文本的理解進行與其他文本的情境之間連結，以達到文本之間的互文性，在這之中，學生必須學會選擇及判斷來源的真實性進而形成自己的知識。而社會學習領域在國小階段中，時間與空間的理解是十分重要，運用 UbD 課程設計來進行大概念的建構，較能夠讓學生擺脫教科書給予的限制，讓學習的廣度及

深度加大，更提升學生對於學習的興趣與動力。

二、建議

隨著新課綱的推動，素養導向教學更是十分重要的指標，因此針對本研究的分析與結果進行初步的建議以提供未來素養導向教學設計者參考

(一)透過主題式教學讓師生間彼此互動進而強調學生主動參與教學過程

本研究主要以社會學習領域作為探討，由於新課綱的推動即將開始，教師在課程上就已經開始以學生主動參與的方式進行學習，其主要包含以下特點：1、課程設計有別於一般傳統式教學,藉由實際情境進行探索可以增加學生的學習動機。2、當學生探索完畢後，會進行彼此之間的討論與回饋，進一步的去刺激思考及反思。3、學生與學生之間的分享與討論，也培養學生廣納他人意見的態度。4、培養學生對情境之間的敏感度，有效提升學生對於解決問題的方法及統整課程間的連貫性。而在教師方面，教師主要也要依照自己的專業能力及了解每個學生的知識水平，來進行課程的準備活動，也因此教師在活動前、活動中與活動後都需要搭起鷹架進行課程的引導，包含活動前的真實生活與教材之間的搭配性；活動中的引導學生如何去觀察與探索及活動後的引導討論，讓學生提出看法、批判及總結讓學生有更高層次的思考。

(二)多元評量方式運用潛移默化的方式讓學生進行改變

從升學主義到現在的核心素養能力的培養，在這幾十年間有著重要的變化，也建立起了許多該克服的問題，其中就是家長的態度。過去家長所受到的教育乃為學科分科為導向的教育環境，面對現在學生所學習的素養能力並非有實際的了解，因此還是會偏向看中傳統紙筆測驗的方式來了解學生在知識學習的成果。因此教師可以運用觀察法的方式讓學生可以運用團體與分組的方式進行討論且設計實作評量來了解學生的學習表現與過程；運用學習單來引導學生與家庭進行互動來進行檔案的評量，不僅可以促進親子關係的互動，也可以讓家長逐漸的去了解學校的課程活動設計，更貼近日常生活情境實際去運用。

參考文獻

十二年國民基本教育課程綱要總綱(2014)。

卯靜儒(2012)。尋找最大公約數：高中歷史教科書編寫與審查互動過程分析。**當代教育研究，20(1)**，83-122。

吳宜臻(2018)。臺中市國小教師對數學領域核心素養的課程意見之調查研究。**中興**

大學應用數學系所碩士論文，未出版，台中市。

吳清山(2017a)。**未來教育發展**。臺北：高等教育。

吳璧純、周淑卿、林永豐、張景媛、陳美如（2018）。**素養導向教學設計參考手冊**。臺北市：教育部國民及學前教育署。

吳璧純、鄭淑慧、陳春秀(2017)。以學生學習為主軸的生活課程素養導向教學。**教育研究月刊，275**，50-63。

吳耀明(2010)。多元教學與評量對國小學童學習態度及學習焦慮之影響。**教育研究學報，44（1）**，153-177。

吳耀明、馮厚美（2007）。國小教師對九年一貫課程的看法及其實施狀況之比較研究。**花蓮教育大學學報，24**，225-251。

林永豐(2014)。素養的概念與評量。**教育人力與專業發展，31(6)**，35-47。

林永豐(2017)。核心素養的課程教學轉化與設計。**教育研究月刊，275**，4-17。

林佩璇、李俊湖、詹惠雪（2018）。**差異化教學**。新北市：心理。

林佳瑜、陳麗華(2013)。國小高年級社會教科書中學生中心取向教學設計之研究。**教科書研究，6(1)**，87-123。

林佳瑜、陳麗華(2013)。國小高年級社會教科書中學生中心取向教學設計之研究。**教科書研究，6(1)**，87-123。

林菁、洪美齡(2004)。資訊素養融入國小五年級社會學習領域-以選賢與能主題為例。**圖書館學與資訊科學，30(1)**。

胡幼慧（2009)。質性研究：理論、方法及本土女性研究實例。台北：巨流。

徐新逸、王培卉(2004)國小教師實施資訊科技融入社會學習領域教學之現況調查與需求評估。**國立臺北師範學院學報，17**，239-268。

張元(1998)。**談歷史話教育**。臺北市：三民。

張芬芬(2017)。序－培養創意人、教育人與文化人的學材系。**國教新知，64**(3)，2-3。

張春興(1996)。**教育心理學：三化取向理論與實踐**。台北市：東華。

張雅芳(2004)。**社會學習領域中之資訊教育**。台北市：師大書苑。

張雅富（2016）。科技教育的教學評量—以液壓機械手臂為例。**科技與人力教育季刊，2(4)**，17-32。

張瀞方、朱懿幰、賴苑玲（2011）。運用摘要策略於國小五年級學童社會領域文本閱讀之研究。**區域與社會發展研究期刊，2**。39-58。

教育部（2014 年 11 月 28 日）。十二年國民基本教育課程綱要。取自 http://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/at tach/87/pta_5320_2729842_56626.pdf

符碧真(2018)。素養導向國教新課綱的師資培育：國立臺灣大學[探究式—素養導向的師資培育]理想芻。**教育科學研究期刊，63（4）**，59-87。

陳麗紅(2010)。資訊科技融入社會科教學學習成效之研究。**屏東大學碩士論文**，未出版。屏東。

陳麗卿、王薇棠、吳司宇、陳明蕾(2015)。閱讀理解策略融入社會學習領域之有效教學研究：以新竹縣國小三年級為例。**新竹縣教育研究集刊，1**5，1-30。

陳麗華(2002)。**教學特性與策略**。台北市：師大書苑。

陳麗華(2008)。評介為學習而設計的教科書及其對我國中小教科書設計與研究的啟示。**教科書研究，1(2)**，137-159。

程健教(1991)。**國小社會科教學研究**。台北市：五南。

閔詩紜(2019)。小學教師十二年國教核心素養之專業成長需求研究。**學校行政，121**，185-203。

閔詩紜、顏國樑(2018)。國民小學教師十二年國民基本教育核心素養具備現況之研究。**學校行政，114**，38-62。

黃永和(1999)。課程統整的理論與方式之探討。**新竹師院學報，12**，4-11

葉興華、方志華(2017)。**探訪桃花源-中小學活化課程與教學社群經驗實錄**。臺北：教育部國民及學前教育署。

趙碧華、朱美珍（2000）。**研究方法**。台北：學富文化。

劉美慧(1998)。議題中心教學法的理論與實際。**花蓮師院學報，81**，173-200。

歐用生(1995)。**質的研究**。台北：師大書苑。

歐用生(2006)。**課程理論與實踐**。台北市：富學。

歐用生、黃騰(2007)。課程統整的理論與實踐：以臺灣九年一貫改革下的教師觀點為例。**課程研究，3(1)**，1-28。

潘志忠(2003)。議題中心教學法對國小學生批判思考能力影響之實驗研究。花蓮師院學報，16，53-88。

潘淑滿(2003)。**質性研究:理論與應用**。台北: 心理。

蘇素慧、詹勳國 (2005)。實施九年一貫課程後國小教師數學教學信念與行為之研究。**師大學報，50(1)**，27-51。

Afflerbach, P., Cho, B. Y. (2009). Identifying and describing constructively responsive comprehension strategies in new and traditional forms of reading. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 69-90). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Banks, J. A. (1993). Approaches to multicultultural curriculum reform. In J. A. Banks, & C. A. M. Banks (Eds.), *Muliticultural education：Issues and perspectives* (pp. 195-214). Boston, MA：Allyn & Bacon.

Barr, R. D., Barth, J. L., & Shermis, S. S. (1977). *Defining the social studies.* Arlington, VA: National Council for the Social Studies.

Britt, M. A., Perfetti, C. A., Sandak, R., & Rouet, J.-F. (1999). Content integration and source separation in learning from multiple texts. In S. R. Goldman, A. C. Graesser, & P. van den Broek (Eds.), *Narrative comprehension, causality, and coherence: Essays in honor of Tom Trabasso* (pp. 209-233). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Britton, B. K., & Gülgöz, S. (1991). Using Kintsch's computational model to improve instructional text: Effects of repairing inference calls on recall and cognitive structures. *Journal of Educational Psychology, 83*(3), 329-345.

Coté, N., Goldman, S. R., & Saul, E. U. (1998). Students making sense of informational text: Relations between processing and representation. *Discourse Processes, 25*(1), 1-53.

Eisner, E. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice.* New York, NY：Macmillan.

Forsyth, D. R.(1980). A Taxonomy of ethical ideologies,*Journal of Personality and Social Psychology*, *39*(1), 175-184.

Fritzsche, D. J., & Becker, H.(1983). Ethical behavior of marketing managers,*Journal of Business Ethics*, *2*, 291-299.

Gil, L., Bråten, I., Vidal-Abarca, E., & Strømsø, H. I. (2010). Understanding and integrating multiple science texts: Summary tasks are sometimes better than argument tasks. *Reading Psychology, 31*(1), 30-68.

Goldman, S. R. (*2004*). *Cognitive aspects* of *constructing meaning through* and *across multiple texts*. In N. Shuart-Faris & D. Bloome (Eds.), *Uses of intertextuality in classroom and educational research* (pp. *317-352).* Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Greene, S. (1993). The role of task in the development of academic thinking through reading and writing in a college history course. *Research in the Teaching of English, 27*, 46-75.

Hunt, S. D., & Vitell, S. J.(1986). A general theory of marking ethice. *Journal of Macromarketing*, *8* ,spting, 5-16.

Hunt, Shelby D., & Arturo Vasquez-Parraga(1993). Organizational consequences,marketing ethics and salesforce supervision. *Journal of Marketing Research,30*, 78-90.

Jones, T. M.(1991). Ethical decision making by individuals in organizations: an issue-contingent model, *Academy of Management Review*, *1*(2),366-395.

Joseph, G. P. Paolillo (2002). An empirical investigation of the influence of selected personal,organizational and moral intensity factors on ethical decision making.*Journal of Business Ethics,35*, 65–74.

Kintsch, W. (2005). An overview of top-down and bottom-up effects in comprehension: The CI perspective. *Discourse processes, 39*(2-3), 125-128.

Kurby, C. A., Britt, M. A., & Magliano, J. P. (2005). The role of top-down and bottom-up processes in between-text integration. *Reading Psychology, 26*(4-5), 335-362.

Linderholm, T., & van den Broek, P. (2002). The effects of reading purpose and working memory capacity on the processing of expository text. *Journal of Educational Psychology, 94*, 778-784.

Mateos, M., Villalón, R., de Dios, M. J., & Martín, E. (2007). Reading and writing tasks on different university degree courses: what do the students say they do? *Studies in Higher Education, 32*(4), 489-510.

Narvaez, D., Van den Broek, P., & Ruiz, A. B. (1999). The influence of reading purpose on inference generation and comprehension in reading. *Journal of Educational Psychology, 91*, 488-496.

Nokes, J. D., Dole, J. A., & Hacker, D. J. (2007). Teaching high school students to use heuristics while reading historical texts. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 492-504.

Perfetti, C. A., Rouet, J. F., & Britt, M. A. (1999). Toward a theory of documents representation. In H. Van Oostendorp & S. R. Goldman (Eds.), *The construction of mental representation during reading* (pp. 99-122). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Rouet, J. F., Favart, M., Britt, M. A., & Perfetti, C. A. (1997). Studying and using multiple documents in history: Effects of discipline expertise. *Cognition and*

instruction, 15(1), 85-106.

Schwarz, B. (2003). Collective reading of multiple texts in argumentative activities. *International Journal of Educational Research, 39*(1), 133-151.

Sewall, G. T. (1992). Textbook organization and writing: Today and tomorrow. In J. G. Herlihy (Ed.), *The textbook controversy: Issues, aspects and perspectives* (pp. 27-32). Norwood, NJ: Ablex.

Stahl, S. A., Hynd, C. R., Britton, B. K., McNish, M. M., & Bosquet, D. (1996). What happens when students read multiple source documents in history? *Reading Research Quarterly, 31*(4), 430-456.

Van den Broek, P. (1990). The causal inference maker: Towards a process model of inference generation in text comprehension. In D. A. Balota, G. B. Flores d'Arcais, & K. Rayner (Eds.), *Comprehension processes in reading* (pp. 423-445). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Wineburg, S. S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of educational Psychology, 83*(1), 73-87.

Wolfe, M. B., & Goldman, S. R. (2005). Relations between adolescents' text processing and reasoning. *Cognition and Instruction, 23*(4), 467-502.