

《教育行政與評鑑學刊》

2012年6月，第十三期，頁27-58

## 「動態循環課程規劃模式」結合 「學生學習成果本位評估模式」 應用在大專實踐課程之行動研究

胡倩瑜

### 摘要

本研究以「動態循環課程規劃模式」應用在「學生學習成果本位評估模式」實踐課程之行動研究，研究對象為某專校幼保科四年級修習 100 學年上學期親職教育課程的 45 名學生，期程 18 週。本研究依循四個行動步驟：一、起始點：結合兩模式內涵，規劃符應系科核心能力之教學計畫；二、釐清情境：按課程內容設計各單元之學習成果評估表；三、發展行動策略並放入實踐：發布評估訊息，執行教學與動態微調各評估表；四、省思公開與再計劃：由評估彙整表統計，學生學習的證據多元，學生自評在綜理解、口頭表達溝通之一般能力上增進；直至成果評估表（七）已有 79% 學生能到達 B 級（含）以上；多數學生對評估模式給予高正面評價，未來課程應減少 1~2 個評估表，以增進學生學習成效。針對本研究結果，茲對教師、學生及系科欲執行本模式時，提出具體的建議。

**關鍵詞：**動態循環課程規劃模式、學生學習成果本位評估模式、親職教育

Journal of Educational Administration and Evaluation

June, 2012, Vol. 13, pp. 27-58

# Using Tuning Process Model Combined with Students' Learning Outcomes-based Assessment Model for Action Research of Practical Courses

Chien-Yu Hu

## Abstract

The study aims to use a tuning process model combined with students' learning outcomes-based assessment model for practical courses of action research. The subjects were 45 students and the process of the study period was the first semester of 2011~12 academic year. It was conducted in four steps: (1) The starting point: It was combined with the connotation of the two models, and to plan the core competencies corresponding with the faculties teaching program; (2) to clarify the situation: Each unit of study was designed according to the course schedule results-based evaluation form; (3) the development of action strategies and actual practice: Publishing assessment messages for implementation of the evaluation form and dynamic fine-tuning of the results; (4) reflections and future plans. The study finds diverse evidences of student learning, and student self-assessment of verbal communication regarding communication and teamwork were enhanced. Regarding the results (5), it finds five sixths of the group reached grade B or above (7), 79% of students reached grade B or above, and 76.3% of the students presented a highly positive assessment on the implementation of this model.

*Keywords:* tuning process model, students' learning outcomes-based assessment model, parent education

---

Chien-Yu Hu: Lecturer / Department of Early Childhood Care and Education, Hsin Sheng College of Medical Care and Management

E-mail: carol.eric168@msa.hinet.net

## 壹、緒論

技職高等教育普及化，造就了許多高級技術人力，然而培育出的國家產業人才，真的具備高產能、高效能與高競爭力嗎？提升學生的素質與確保學生學習成效之倡導，便成為各國關注的焦點（黃曙東，2006；Peng, 2010; Sanerivi, 2012）。如何以學習者為本，並保證學生在最佳的學習環境中，於學習歷程結束時，能真正獲得符應社會需求與系科培育之基本能力的人才，是技職教育的重要責任。技職教師是執行教學的推手，其教學目標乃幫助學生達有效的學習，教學的過程透過教師引導，應使學生在具規劃的學習時間上完成教育目標（Kahrig, 2011; Light & Cox, 2001）。對技職大專生而言，自律學習的訓練與時間管理能力上的提升亦是個重要課題，而學生學習成果的展現，除了是教師教學成效的檢視，更是學生在學習效能上的品質保證。本研究基於技職教師的職能，在閱讀了相關文獻後發現，王秀槐與王玉麟於 2009 年發表的歐盟「動態循環課程規劃模式」(tuning process) 報告中闡明，教師在規劃課程目標時，須考量系科核心能力的養成，課程執行應採動態微調 (tuning) 的方式以符應學生的學習需求，教師可協助學生依據課程內、外學習所需的時間評估其工作量，最後以多元的方式評量學生是否達到教育的目標（王秀槐、王玉麟，2009）。另一份文獻亦有所啟示，蘇錦麗在 2009 年介紹美國西部大學校院認可協會 (West Association of Schools and College [WASC]) 採行的「學生學習成果本位評估模式」(outcomes-based assessment model for student learning)，此模式以學生為學習的核心，重視學生學習成果的證據呈現，建議學習成果的評估應有明確的目標、準則及標準，除了能引導學生學習的方向，亦能改進並提升教師的教學效能，最終增進學生的學習成果（蘇錦麗，2009b）。上述學者們提倡的概念，皆是以學習者為本的精神，注重教學過程應有依學生能力調整課程的機制，引導學生作學習時間的管理，並主張採多元且有明確準則的方式引導並評估學生的學習成果。

於此，本研究的目的係以「動態循環課程規劃模式」結合「學生學習成果本位評估模式」應用在課程實踐之行動研究，探究的課程為親職教育，研究對象為某專校幼保科四年級修習本課程的學生，研究中依循行動研究的步驟，從起始點、釐清情境、發展行動策略並放入實踐、省思公開與再計劃，來進行本課程的教學行動。研究之具體目的包含下列三項：一、教師欲透過兩模式融合的精神，規劃出符應系科專業核心能力與教育目標之課程內涵；二、教師將以學生學習成果為導向，訂定出明確的評估準則指引學生學習，並在課程實踐中運用多元之「量化」與「質性」並進的評估模式，進

一步呈現學生在個別層級課程上的學習成效；三、教師欲在兩模式融合之課程行動研究中蒐集、檢視與分析學生的學習證據，並建立回饋的機制，藉以省思自身的課程規劃與教學效能。綜上所述，本文先就與研究有關之文獻加以探討；其次陳述本研究之研究方法；再次歸納分析本研究之結果；並針對所得之結果提出具體的建議，希冀以本研究的課程改革與評估革新來驗證以「動態循環課程規劃模式」結合「學生學習成果本位評估模式」所產生的教學成效與學生學習成果，並將研究的成果作為學術分享。

## 貳、文獻探討

本研究是以「動態循環課程規劃模式」結合「學生學習成果本位評估模式」應用在大專實踐個別課程之行動研究，茲就動態循環課程規劃模式、學生學習成果本位評估模式與兩模式結合建構的課程架構進行相關文獻探討。

### 一、動態循環課程規劃模式

歐洲高等教育當局推行「以學生核心能力為中心」的課程改革，並發展「動態循環課程規劃模式」，各大學將此模式作為課程規劃與認證的參考標準（Wagenaar, 2011）。此模式的精神顯現在大學院校課程的三個層面：（一）「學分計算」（European Credit Transfer and Accumulation System [ECTS]），除了學生每週上課的時數，學生在課內外所需投入學習的時間（包含學生自學和課後討論）亦納入為計算單位；（二）「學習成果」（learning outcomes），是學生在單科課程之教學活動所能展現的動、靜態多元式作業；（三）「核心能力」（core competences）的培養，衍生自系科的教育目標，分成一般能力與學科專業能力，一般能力可由教師、學生、畢業校友與雇主等重要關係人共同諮詢制定，例如：分析、綜合理解、學習解決問題、知識應用、隨機應變、資訊管理、自主工作、團隊合作、組織計畫、口頭與書面溝通能力等；學科專業能力則是該學科所能達到院校或系科欲培養的專業能力指標（王秀槐、王玉麟，2009；李坤崇，2009；Figueroa, 2008; Wagenaar, 2011）。

王秀槐與王玉麟（2009）說明「動態循環課程規劃模式」可落實在兩個層次上，可以是系科的課程發展，亦可以是個別教師的課程設計；進一步，李坤崇（2009）指出課程的設計應強化與核心能力之間的關聯性，並應注重組織目標與學科之間的相互關係。由於本研究為教師針對個別課程的行動研究，文獻指出當教師在設計個別課程

時，可依照動態循環模式在系科訂定的核心能力指標之架構下，選擇該課程應培養的一般核心能力規劃課程的內容與架構；然後將課程的內容轉化成具體的學習成果以符合教學目標，配合教學目標設計相關的教學取向；並依據學生課內外學習所需的時間評估學生的工作量；接著選擇適當的評量類型進行各種學習成果的評量（Bekhradnia, 2004; Winchester, 2012）；針對學生學習的成果應建立回饋機制，以進行未來課程的評鑑與改善（如圖 1）。另外，王秀槐（2009）提醒，在執行此模式時應不斷進行動態微調以確保學生能習得應有的能力。

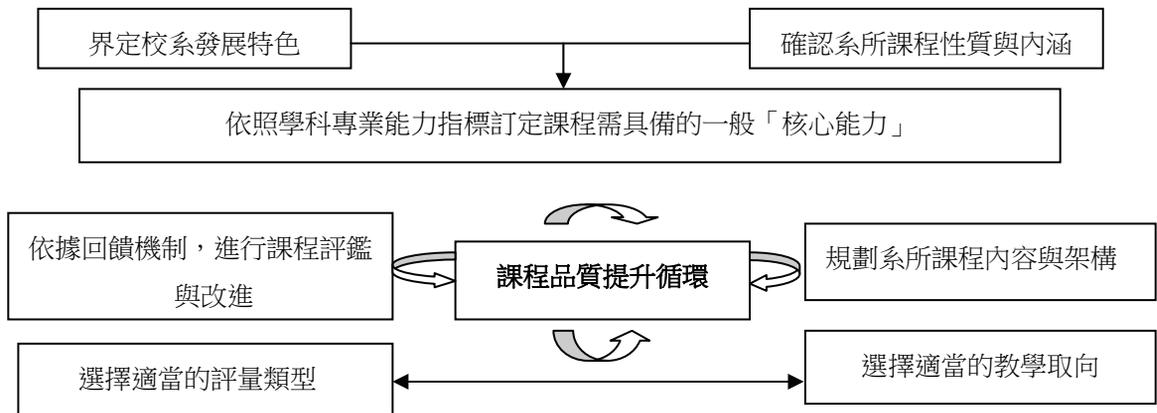


圖 1 動態品質發展循環

資料來源：王秀槐、王玉麟（2009）。歐盟動態循環課程規劃模式（Tuning process）簡介。評鑑雙月刊，20，40-45。

本研究擇取某專校幼保科四年級之親職教育課程作行動實踐，課程的內容與架構須符應系科專業核心能力中「兒童發展輔導」與「兒童福利服務」知能，而欲達兩項核心知能，考量課程的專業特性與專校之校級一般核心能力，選擇符合本課程目標的項目，包括：知識分析、綜合理解、口頭表達溝通、書面表達溝通、實作技能、團隊合作、隨機應變等，以上述作法建構動態循環課程規劃中專業核心與一般能力層面的考量。接續將「以學生核心能力為中心」規劃本研究課程的內容，包括設計各單元之教學活動、採豐富的教學方法，並於學習歷程中運用多元評量的方式，蒐集學生的學習成果驗證其成效，以達到動態循環課程規劃中學生學習成果層面的考量；另外，在

課程運用的時間與計算，除了學生每週上課的時數，亦包含課後自學和多樣態的課後討論學時累計，以符應動態循環課程規劃中學分計算層面的考量。而最終研究教師會建置課程回饋的機制，以作為課程的教學省思與課程改善，藉此來實現動態循環規劃模式中課程品質得以提升的立意。進一步，如何關注以學習者為本，並採取不同的教學方法，以及運用多元的方式評量學生的學習成果，驗證課程的教學目標，以促進教師的教學反思與課程改革，茲將介紹以學生學習成果本位為評估的模式。

## 二、學生學習成果本位評估模式

### (一)「學生學習成果本位評估模式」的意義

Ewell (2001) 指出，學生學習成果本位評量是實施高等教育成效評鑑的核心，了解學生在校所學的能力是否符合現今社會的需求，採用多元化的教學與評量進行學生學習成效之評估是高等教育必然的趨勢。經濟合作與發展組織 (Organization for Economic Co-operation and Development [OECD]) 所推出的「高等教育學習成果評量」，亦是以學生學習成果的角度切入，重視學生在學習歷程中知識與能力的展現 (OECD, 2012)。而「學生學習成果本位評估模式」便是一個強調以學生為學習中心的概念，它重視學習的成果面，所謂的成果 (outcome)，重點不在於分數，而是分數背後能力養成的證據 (陳琦媛，2011)。教師被期待以行動的方式導致有價值的學生成就；其模式乃彰顯改進、診斷、檢定、符合績效責任與激發學生的學習，因此模式設計應包含形成性、診斷性與總結性的功能；評估模式的最終目的，應能具體展現學生的學習成效 (引自蘇錦麗，2009b)。

蘇錦麗 (2009b)、蘇錦麗與李昕翰 (2009) 指出學習成果本位評估模式的內涵如下：

1. 目標：是指引學生學習與努力的方向，與校院或系科的宗旨、價值願景相合。
2. 學生學習成果：是指對學生特定學習期望的描述，包括認知、情意、技能等領域，是學習評估的基礎，使教與學的活動能聚焦。
3. 證據：能表現出學生學習成果的多元化作業，包括動態 (問題回應與互動、發表報告、展演)、靜態 (書面報告、計畫、企劃、作品) 等。Webber (2012) 亦指出，學習者中心評量 (learning-centered assessment [LCA]) 的評估內容應使學生透過書面作業、口頭報告、社區參與、同儕合作式的報告來豐富學習的證據。
4. 準則：指期望學生在該作業可達到的品質，除了能引導學生學習的方向，亦能反映出教師專業性的判斷。

5. 標準：是指在每一個準則上對特定指標的描述，支持教師進行客觀評估的依歸，亦可促進師生間更加了解準則。

除上述的內涵，教師在設計評估的準則與標準時，可在課程特色與專業的考量下，採質性與量化數據做對應，使評估的內涵更多元。

### （二）「學生學習成果本位評估模式」實施步驟

此評估模式有七個步驟，說明如下（引自蘇錦麗，2009a，2009b）：

1. 準備：檢視校系科的宗旨與價值，並決定評估的目的及對評估下定義。
2. 評估的設計：清楚說明目標，再發展明確的成果、證據、準則及標準。
3. 學習成果與課程及教學互相結合：設計個別課程與系科（學校層級）課程學習成果結合表。
4. 公開學習成果、證據、準則及標準：藉由課程綱要、計畫、書面資料、或網路資訊，以激發學生學習的動機。
5. 蒐集學生成就的證據：蒐集全部或具代表性的例子。
6. 檢視並分析證據：檢視證據，使之具有一定的信、效度。
7. 修正成果與準則：分析證據的結果，藉此修正成果與準則，以改善課程與教學。

綜上，本研究將七個評估步驟作為課程行動的重要階段，藉此模式的實際運用，來驗證教與學的成效。

### （三）「學生學習成果本位評估模式」國內的實證研究

本研究查閱了以此模式在國內高等教育的實證研究，發現蘇錦麗與李昕翰在2009年《課程實驗與教學改革》一書中，發表了〈大專院校學生學習成果本位評估模式之行動研究：建構與運用〉，此乃課程實驗的教師行動研究，與本研究欲進行的課程行動相似，研究顯示學生成果本位評估模式之實施在各項標準（包括適切性、效用性、可行性及精確性）整體表現良好，模式對提升教師的教學成效有助益（包括符合學生的需求、促進師生互動、評估方式達多元而客觀、提供教師教學參照及驗證教學成效），對學生學習成果能提升（包括促進學生自主思考、學習目標聚焦、引發學習動機、增強挫折容忍力與提供即時改善學習回饋的資訊）。但針對模式之運用、師生標準不一致所產生耗時的問題，研究者建議應使師生皆熟習此模式，方可縮短建構時間；而模式偏重總結性評量，忽略形成性評量，則建議教師可保留彈性的評分空間，增加學生自評或互評的方式加以彌補。另一篇為曾美玲（2011）之博士論文，以準實

驗研究，運用量化學習成果測驗、學生問卷調查與質性訪談來了解大學「西洋音樂史與賞析」課程實施學習成果本位評估模式的教學成效。研究統計實驗組學生在總測驗的成績、知識理解能力、應用分析能力與綜合分析能力皆高於控制組，並達顯著性的差異；評估模式實施的四項標準（包括適切性、效用性、可行性及精確性）整體表現良好；質性訪談中，學生認為評分方式客觀、能提升學習興趣、幫助課後學習以及能了解學習的目標。從上述兩篇實證研究中，可發現「學生學習成果本位評估模式」對教師教學的實際助益，也驗證了學生能力的提升，更在提供了多元且客觀的評估方式下，達以學生為中心的學習目標。

### 三、兩模式結合建構的成果本位評估表架構

本研究以「動態循環課程規劃模式」結合「學生學習成果本位評估模式」應用在課程實踐之行動研究，研究教師將兩模式結合的概念，建構成學生學習成果本位評估表七階段之架構，茲說明如下：

- (一) 準備階段：結合動態模式第一階段之規劃本課程的目標須符應校系宗旨，課程的內容與評估的目的應有清楚的定義，與動態模式第二階段之確立課程須具備的一般核心能力，以此成為建構本評估表的準備階段。
- (二) 評估的設計：進次結合動態模式中須先規劃本課程之內容與架構，包括擬定課程各單元之學習成果本位評估表，發展引導學生學習的明確準則與標準，設計多元的學習證據，來進行評估表的設計。
- (三) 學習成果與課程及教學結合：結合動態模式選擇適當的教學取向（包括教學方法、教學活動安排、評估學生工作量），並擇取合適的評量類型（包含形成性、診斷性與總結性的多元評量觀），使每份學習證據之成果皆能與個別課程的教學目標相結合。
- (四) 公開學習證據、準則與標準並實踐：藉由平台支援學生學習，實踐教學與進行評估，並逐步公開學生學習之成果。
- (五) 蒐集學生成就的證據：依評估成果表之內容蒐集全部或代表性的例子作學習證據與分享。
- (六) 建立回饋機制，檢視並分析證據：兩模式皆重視教學歷程中的教學省思、師生互動訊息、學生的問卷以此作為回饋機制檢視之依據。
- (七) 修正成果與準則：兩模式亦重視應根據檢視與證據分析來修正成果表的準則與課程內容的改革，以確保學生的學習成效備展現（如圖 2）。

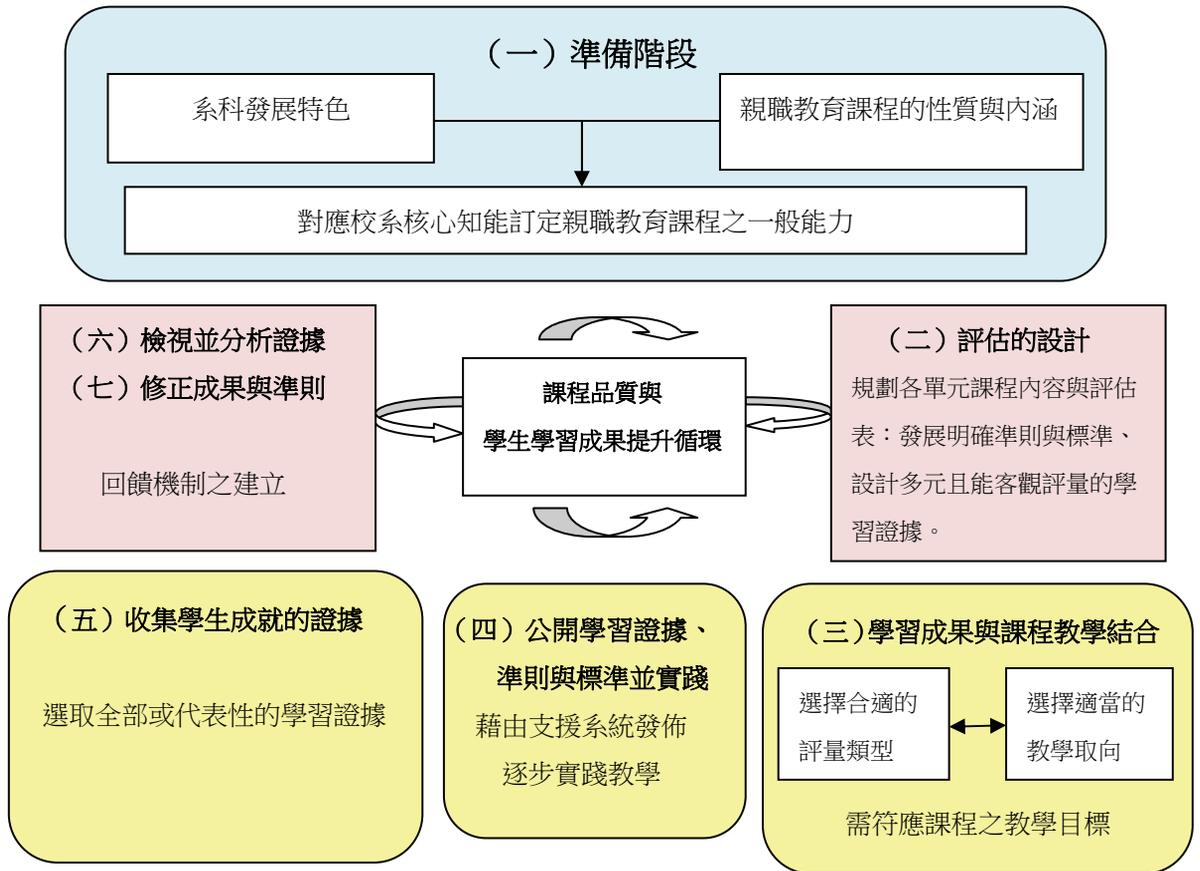


圖 2 兩模式結合之課程規劃學生學習成果本位評估表架構

資料來源：參考並修訂自王秀槐、王玉麟（2009）。歐盟動態循環課程規劃模式（Tuning process）簡介。評鑑雙月刊，20，40-45。

## 參、研究方法

本研究是教師個別課程的行動研究，以下分述行動研究的步驟、研究對象、研究工具、研究信效度與研究資料整理和分析。

## 一、行動研究步驟

Altrichter、Posch 與 Somekh (夏林清譯, 1997) 與林佩璇 (2012) 認為教師行動研究的主要過程應包括：教學者針對教學情境中所發現之問題、結合相關學者專家、進行問題釐清並確立研究目標、發展行動方案、實施行動方案、檢視行動方案之成效等步驟。配合本研究的目的，茲以四個行動步驟進行（包括起始點，釐清情境，發展行動策略並放入實踐，省思、公開知識與再計劃）。四個執行步驟中，須對應兩模式結合建構的學習成果本位評估表七階段之架構，藉此動態循環提升課程的品質與學生學習的成果，如下圖 3 作說明：

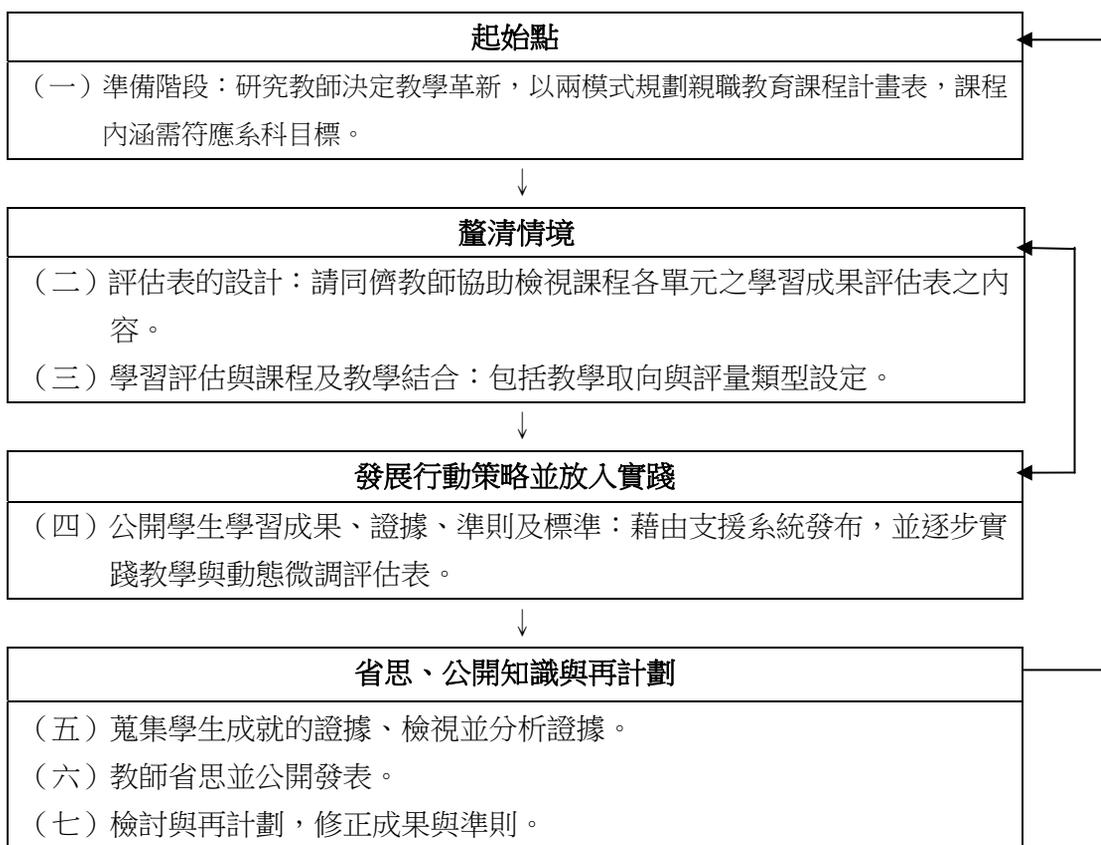


圖 3 本行動研究的執行步驟

## 二、研究對象

某專校幼保科四年級修習 100 學年上學期親職教育課程的 45 名學生。

## 三、研究工具

本研究採質量並行，根據研究目的及研究資料的可信度，採用下述的研究工具：

- (一) 研究者本身：研究者本身即是行動研究的重要研究工具（陳伯璋，2000）。於此，研究過程中不斷自省與同理，避免落入主觀意識是必要的；本研究教師獻身教育工作 16 年，對課程的計畫與學生學習的評估有深入的了解。
- (二) 同儕教師：於本行動研究之釐清問題階段中，提供專業的建議。
- (三) 學生學習成果本位評估表：本研究參考王秀槐與王玉麟（2009）介紹的「歐盟動態循環課程規劃模式」，與蘇錦麗（2009b）發表的「學生學習成果本位評估模式」，以兩模式的核心概念來規劃親職教育課程之學生學習成果本位評估表。
- (四) 學生學習成果本位評估表回饋問卷：本研究依據文獻查證與教育專業的工作經驗來設計問卷，由學生自評以檢視評估表實施成效。
- (五) 研究省思札記：研究教師用來記載和學生在課中與課後的互動紀錄（包含課室觀察、學生口語和非口語的訊息、課後訪談與自身的教學省思等），以作為本研究質性資料分析之依據。

## 四、研究信、效度

- (一) 信度：外在信度是以本研究抱持客觀的立場，確實地描述研究步驟與過程，仔細記錄、分析與詮釋研究工具的內容；而內在信度則是從良性的師生互動中，獲得較詳盡的紀錄做為本研究的支持。
- (二) 效度：由於行動研究不重視其結果的推論性（陳伯璋，2000），故本研究不著眼於外在效度，而在內在效度的建立。內在效度的建立，除了研究教師透過長期的資料蒐集，亦請同儕教師協助做三角檢證，包括檢閱教學計畫表，確立學習目標、檢視學習證據、設定一般能力及評量準則、領域層次的界定與評估學生學習時間等，來提高本研究內容詮釋的有效性。

## 五、研究資料整理與分析

本研究將蒐集到的質性資料做一整理，接著與研究對象進行「交叉驗證」分析；而量化資料則以描述統計做分析，採質量並行作為本研究詮釋的依據。

## 肆、研究結果分析與討論

本研究以兩模式結合之核心概念，規劃個案專校幼兒保育科親職教育課程內涵之七階段架構，並採行動研究的四個步驟：一、起始點；二、釐清情境；三、發展行動策略並實踐；四、省思、公開與再計劃，做課程的教學實踐。以下分步驟呈現研究的結果與討論：

### 一、起始點

研究教師回顧以往自身的教學方式較為單一，課程的評估偏向以教師為中心，對學生學習的結果常用總結性的量化數據呈現，缺乏對學習者歷程的評估與能力達成的檢視。為此，研究教師選取親職教育課程進行教學與評估革新之行動研究，研究的起始點以「動態循環課程規劃」結合「學生學習成果本位評估」兩模式之內涵，在學期初先作課程的規劃。在準備階段中，考量親職教育課程的教學目標乃希望透過教育的方式幫助父母發揮合宜的教養態度，促進親子間良性的互動，並藉以培養父母具備適切親職角色的知能與技能。而本次授課的班級為五專四年級生，是家庭角色中重要的一員，亦是未來的父母，因此習得親職教育相關知能是必要的。再者，幼兒保育科學生畢業後可望成為幼兒園的保育員，對家長施予正確的親職教育概念，將有助於親師之間的溝通與合作，更能使父母增加職能協助幼兒身心健全成長。上述的內容成為本課程的教學重點，依據此教學重點先考量課程縱向銜接與橫向統合，及對應系科發展的專業核心能力，並訂定本課程應培育的一般能力，完成具體的課程教學目標，接續思考達成教學目標可運用的不同教學方法與多元評量方式，然後再預先評估學生於課程中、後可能運用的學習時數（以下稱超學時），以使本課程的規劃符合兩模式結合之準備階段中，重視課程的內涵應以學生為中心，並對應系科核心知能的概念。詳見表 1 親職教育課程之教學計畫表。



括確立學習目標、採用多元學習證據、一般能力之設定、明確的評量準則／標準、領域層次界定與評估學生學習時間等；同儕教師建議，因為本科學生學習動機不高，為鼓勵其主動學習，可將評估表標準分數的最低點設在 79 分（含）以下，分成四個等級：A 為表現卓越，B 為表現優異，C 為表現尚可，D 為表現有待加強。評估準則的文字說明，則應清晰使學生容易理解。領域層次則應涵蓋認知、情意與技能。經由同儕教師專業的建議，使研究者體會在設計本研究工具之評估表時，應考量學生的實際狀況與需求，並使學生能明確地理解評估表的內容與準則。以下為成果（一）至（七）的學生學習評估表，彙整如表 2。

表 2

本課程之學生學習評估成果表（一）至（七）彙整評估表

成果（一）學習目標：透過親職教育相關文獻的蒐集了解親職教育的重要性				
學習證據：文獻、書面報告				
一般能力：知識分析、綜合理解、書面表達溝通				
標準 準則 認知 (領域層次)	A：90 分（含）以上	B：89-85 分	C：80-84 分	D：79 分（含）以下
認知文獻中的重要內容	能標記、理解、分析文獻中重要段落內容的意義並反思自己在家庭的角色。	能標記、理解並分析文獻中重要段落內容的意義。	能標記並理解文獻中重要段落內容的意義。	能標記出文獻中重要段落的内容，加以說明。
成果（二）學習目標：透過家族樹作業了解家庭中各個角色個性的優缺點				
學習證據：書面與口頭報告				
一般能力：知識分析、綜合理解、口頭與書面表達溝通				
標準 準則 認知、情意 (領域層次)	A：90 分（含）以上	B：89-85 分	C：80-84 分	D：79 分（含）以下
認知家庭中各個角色的性格	能列出家族樹中家庭各個角色，分析其正、負向性格的影響並反思家人的關係。	能列出家族樹中家庭各個角色，並分析正、負向性格的影響。	能列出家族樹中家庭各個角色，並說明正、負向的性格。	能列出家族樹中家庭各個角色，並簡述其性格。

(續下頁)

表 2 (續)

成果(三) 學習目標：透過口頭報告了解親職教育各學派的理論內涵				
學習證據：文獻、期中口頭報告(每組 15 分鐘，小組互評)				
一般能力：知識分析、綜合理解、口頭表達溝通、團隊合作				
標準 準則 認知、技能 (領域層次)	A：90 分(含)以上	B：89-85 分	C：80-84 分	D：79 分(含)以下
25% 1.能依據報告內容設計簡報	簡報內容明確有助觀眾理解	簡報內容扼要有助觀眾理解	簡報內容繁複無法全然理解	能根據報告內容設計簡報
25% 2.報告者口語表達與音量	報告音量適中，表達明確清晰	報告音量適中，少部分表達未明	報告音量適中，大部分表達未明	報告音量太低，理解困難
25% 3.報告時間的掌控	報告時間掌控得宜。	報告時間超過 3 分鐘以內。	報告時間超過 3 分鐘以上。	報告時間太長或太短。
25% 4.能回應觀眾	對觀眾提問回應正確且清楚	對觀眾提問多數可回應但不夠清楚。	對觀眾提問少部分無法回應	對觀眾提問無法回應。
成果(四) 學習目標：透過照顧蛋寶寶的歷程體驗親職角色的重要性				
學習證據：書面報告(報告上傳至數位學習平台)				
一般能力：實作體驗、團隊合作、書面表達溝通				
標準 準則 技能、情意 (領域層次)	A：90 分(含)以上	B：89-85 分	C：80-84 分	D：79 分(含)以下
體驗照顧蛋寶寶的歷程	輔以三階段圖片說明三週照顧心得，反思親職角色	輔以三階段圖片說明三週的照顧心得	輔以圖片說明三週分階段的照顧心得	輔以圖片說明照顧心得

(續下頁)

表 2 (續)

**成果 (五) 學習目標：透過表演方式了解父母效能訓練中，如何使用「我」的訊息作溝通**

學習證據：分組效能訓練表演（教師設計情境題請各組抽籤）

一般能力：知識分析、綜合理解、團隊合作、口語表達、隨機應變

標準 準則 技能、認知 (領域層次)	標準			
	A：90 分 (含) 以上	B：89-85 分	C：80-84 分	D：79 分 (含) 以下
了解父母效能訓練中，如何使用「我」的訊息	能配合情境題，輔以道具表演使用「你」和「我」的訊息在溝通上的差異。	能配合情境題，表演使用「你」和「我」的訊息在溝通上的差異。	能配合情境題，表演使用「我」的訊息作溝通。	能配合情境題，簡述如何使用「我」的訊息作溝通。

**成果 (六) 學習目標：透過實務演練了解幼兒園教師與家長溝通的技巧**

(教師扮演家長、學生扮演幼師，學生依照抽出的題目進行回應)

學習證據：口頭報告

一般能力：綜合理解、口頭表達溝通、隨機應變

標準 準則 技能、認知 (領域層次)	標準			
	A：90 分 (含) 以上	B：89-85 分	C：80-84 分	D：79 分 (含) 以下
能瞭解幼兒園教師與家長溝通的技巧	回應家長問題的音量適中有自信，主題明確能為家長解惑。	回應家長問題的音量適中有自信，回應無偏離主題。	回應家長問題的音量適中有自信，但部分回應偏離主題	回應家長問題的音量太小、缺乏自信。

**成果 (七) 學習目標：透過親職教育影片欣賞了解自己在親職角色的想法與價值觀**

學習證據：期末報告

一般能力：知識分析、綜合理解、書面表達溝通

標準 準則 認知、情意 (領域層次)	標準			
	A：90 分 (含) 以上	B：89-85 分	C：80-84 分	D：79 分 (含) 以下
50% 1.回顧影片的內容	能分析影片中重要角色處遇的原因。	能理解影片中重要角色的處遇。	能描述影片中重要角色的處遇。	能摘要出影片中重要的內容。
50% 2.從影片內容反思自己的想法與價值觀	從重要角色的處遇，反思自己的想法與價值觀，並列舉積極的作為。	從重要角色的處遇，反思自己的想法與價值觀。	從重要角色的處遇，澄清自己的想法與價值觀。	能表達自己與重要角色處遇之異同。

教師預先在數位平台發布評估表訊息，並在未來課程實踐中採問卷回饋及討論，適時來省思教學與調整各個評估表的內容，達以「學習者為中心」的目標。上述作法，符應了蘇錦麗與李昕翰（2009）指出學習成果本位評估模式應是透過師生共同建構，但當師生的標準不一，模式的運用較費時，教師基於專業可做適當調整。本課程計畫的另一項目標為激勵學生養成課後自習與增進時間管理能力，特別針對學生在各成果表進行中所需的超學時項目做統計，並將超學時彙整表（如表 3）置於數位平台供學生填寫，除了可隨時掌握學生課後自學狀況，亦能提供補救教學與學習輔導，並在期末統一回收做計算。

表 3  
評估成果（一）至（七）超學時彙整表

評估表 超學時	成果 (一)	成果 (二)	成果 (三)	成果 (四)	成果 (五)	成果 (六)	成果 (七)
課後收集資料							
小組討論							
家庭作業							
課後復習							
office hour							
數位平台							
合計時數							

註：本表提供學生自填，並於期末回收統計於表 7。

進一步，研究教師考量專科學生自主學習能力與思考邏輯尚待加強，於是在課前先行規劃各單元的進度與學習評估表的對應（如表 4），方便學生掌握學習的進度與各評估表繳交的期程。

### 三、發展行動策略並放入實踐

本階段為公布與調整評估表，並逐步實踐教學，其程序如下：

- （一）公布評估表並說明目的：教師先在數位平台中建置評估表檔案，並於開學的第一週發下紙本教學計畫表、成果評估彙整表、超學時統計表，接著說明本學期親職教育課程安排的內容，並表達希望透過師生及同儕互動、評分準則透明

表 4

親職教育課程各單元計畫表

週次	學習進度	學習相關活動	學習評估表進程
1-2	(Ch 一)	1.教學計畫表說明 2.評估表內容討論與修正 3.成果(一)說明 用文字表達收集文獻之內容 4.期初問卷調查回覆	成果(一)討論
3-4	(Ch 二)	成果(二)說明 用文字與口語表達家族樹作業的內容	繳交成果(一) 成果(二)討論
5-6	(Ch 四) -1	成果(三)說明 小組成員能以口語簡報被指定學派的理論內容	口頭報告並繳交成果(二)
7-8	(Ch 四) -2	成果(三)分組討論	
9-10	期中報告	小組互評, 發表成果(三)	
11-12	(Ch 六)	成果(五)說明 瞭解如何使用「我」的訊息	成果(四-1)評分 蛋寶寶誕生註冊登記(兩人一組)
13-14	(Ch 七)	發表成果(五) 成果(六)說明 與家長溝通實務演練	成果(四-2)評分 佈置與呈現蛋寶寶的家
15-16	(Ch 八)	1.發表成果(六) 2.成果(七) 影片欣賞與心得說明	繳交成果(四-3) 上傳照顧蛋寶寶心得至學習平台
17-18	期末影片欣賞	期末學生問卷回饋	繳交成果(七)

註：Ch代表主要用書的章節

化、超學時計算與多元評估的方式，協助學生達到本課程的一般能力和系科專業核心能力之目標。

(二) 評估表意見回饋與修正：教師為確定學生對課程與評估表內容之問題，於課後發下回饋問卷，請學生回家仔細閱讀，並於兩天後繳交，希望藉著學生的提問來修正課程與評估表內容，達學生能力本位的目標。進一步，從問卷回應整理表 5 中發現：1. 學生能了解教學計畫表的內容「非常同意」的占 67%，「大部分同意」24%；2. 能了解成果評估表內容「非常同意」的占 33%，「大部分同意」占 47%，顯示有九成的學生在教師第一次講解時就能明白教學計畫的內容，而評估表所欲傳遞的訊息亦有八成能理解，但仍有近兩成不是全然理解，

教師應再補充說明；3.多數學生認為須要修正的成果表為成果（一）和（七），歸納原因為：感覺太難、怕自己無法達成、請老師再說明清楚等。4.學期成績配分的計算則採多數決，44%同學贊成：出席率 10%、課堂參與 10%、期中 15%、期末 15%、其他作業 50%。

表 5

學生的回應

(N = 45)

題目	非常同意		多數同意		同意		不同意	
	人數	百分比	人數	百分比	人數	百分比	人數	百分比
第 1 題	30	67%	11	24%	4	0.9%	0	0.0%
第 2 題	15	33%	21	47%	7	1.6%	2	0.4%
第 3 題	原因歸類：太難了、怕自己無法達成、請老師再說明清楚。							
第 4 題	A		B		C		D	
	人數	百分比	人數	百分比	人數	百分比	人數	百分比
	5	11%	20	44%	10	22%	15	33%

### （三）實踐教學

針對學生的回饋意見，第二週教師除了講述親職教育的意義、目的與重要性，亦將第三週欲繳交的成果（一）親職教育相關文獻蒐集，再做一次說明，由於是第一份報告，為鼓勵學生學習，並符合王秀槐（2009）指出應不斷動態微調課程，以確保學生能習得核心能力，教師將標準分數的界定升一級，最低分訂在 B 級 80 分，並明確解釋三個等級中，重要關鍵字「標記」、「理解」、「分析」所代表之意涵與層次的差異，希望明確地引導學生學習並激發其動機，原表 2 中成果（一）調整後如表 6。而成果（七）因是期末作業，教師計劃在接下來的課程中多些引述，並採開放式的問題，藉此增進學生綜合思考能力，必要時再作修正，而其他成果表則在每次進行評估前，教師會再詳述內容及準則，並依照當時的狀況作調整。

第三週進度為親職教育與家庭教育的關係，課後學生須繳交成果（一）透過相關文獻的蒐集了解親職教育的重要性，經批閱成果（一）後發現，近九成的學生能到達 C 級表現尚可，平均分數在 83 分左右，顯示多數學生能標記出文獻中重要段落內容的意義，少部分則除了標記亦能到達理解的階段。另外，教師統計成果（一）的超學

表 6

## 修正後的成果（一）

成果（一）學習目標：透過親職教育相關文獻的蒐集了解親職教育的重要性				
學習證據：文獻、書面報告				
一般能力：知識分析、綜合理解、書面表達溝通				
準則 認知（領域層次）	標準	A：90 分（含）以上	B：89-85 分	C：80-84 分
	認知文獻中的重要內容		能標記、理解並分析文獻中重要段落內容的意義。	能標記並理解文獻中重要段落內容的意義。

時：學生平均花 0.5 小時做課後蒐集資料、家庭作業 1 小時、office hour 0.5 小時，數位平台則尚未使用。教師深知班級的氣氛與學生的素質本就會造成學習成效上的差異，針對學生分數級數的提升，教師應該在講述時放慢步調，並提供學生可以回應問題的機會，藉以了解學生吸收課程的能力，進而促進分析問題的能力。此外，為養成系科學生主動學習、增進同儕與師生互動的習慣，教師在課堂中特別強調學生可在課後進行小組資料的蒐集與分享，亦可在 office hour 找老師討論作業，或上數位學習平台互動區解決課程中的疑惑，並告知學生會以登記表作討論次數的紀錄，在學期末予以加分作為獎勵。

第四週開始陸續有同學於課後找老師討論成果（二）家族樹作業，而其中多數的問題在澄清有關說明與分析家庭成員性格的特徵，是否為簡要敘述，或可輔以事件說明較為具體；少部分則擔心因家庭成員早逝，其印象並不深刻該如何表達。研究者在課中針對成果（二）準則的三個名詞之層次做具體的解說，簡述意謂簡要的介紹（如：王爸爸：個性豪邁）、說明意謂指出特性並輔以文字說明（如：王爸爸：個性豪邁，對家人慷慨、對朋友大方），分析意謂指出特性以文字說明並能分析優缺點（如：王爸爸：個性豪邁，對家人慷慨、對朋友大方，但辛苦賺的錢很少自己享用……）。學生開始主動尋求協助，除了增進師生間互動，也提高學生對本課程的參與。

第五週講述親職教育理論學派（一），第六週學生進行口頭報告並繳交成果（二）家族樹作業，教師先請自願上台分享的同學做報告，接著按座號順序發言（每人 2~3 分鐘），一些處在幸福家庭的孩子侃侃而談，說到分析家庭成員與自己性格的原點時，多以幽默風趣的方式導入，談及家人關係也趨近正向；但也發生了非預期的狀況，少

數孩子聽同儕分享時，深感自己家庭不幸的處遇，在台上分享時只是很快速地唸著文字稿，甚至有人邊報告邊傷心地掉淚，當下教師立即給了學生一個安慰的擁抱。身為課程的設計者，教師開始自責因為思考不周延，讓學生在台上挖掘心靈的傷口是如此不當。檢視與反省後決定批閱成果（二），除了文字回饋，也開始展開個案處理，深知這些未來的父母不能再陷入原生父母處遇的惡性循環裡，就如蘇錦麗（2009a）認為「學生學習成果本位評估模式」的功能中應包含形成性功能，除了提昇學生的表現，亦可作為教師改進課程的方案。再者，教師可藉著診斷性功能去發現學生學習時特有的優點或須改進的缺點並進行補教教學。因此針對成果（二），未來應修正為自願上台分享者，以舉手先後的五名同學做口頭報告，其餘同學只須繳交書面報告，來解決上述經歷的難題。

經批閱成果（二）後發現，學生平均有 15%在 A 級、50%在 B 級、15%在 C 級、15%在 D 級。另外，針對成果（二）的超學時：學生平均花 1 小時做家庭作業、office hour 1 小時，數位平台則 0.2 小時。上述數據有六成五學生在 B 級（含）以上，顯示過半數學生已有能力列出家族樹中家庭各個角色，並能分析正負向性格的影響，這對研究教師是一種鼓舞，因為已能感受到學生的認知能力正在提升，當然尚有 15%學生落在 D 級，表示少部分的學生在分析能力上是不足的，綜合性的理解能力也相對較弱。本研究將落在 D 級的學生排定與教師課後討論的時間，並引導作業書寫方向，亦提供補交作業的機會，希望幫助落後的學生提升認知層次，並鼓勵養成自律學習。

期中將至，第七至八週除了講述親職教育學派理論的內涵（二），也帶領學生在課堂上做分組討論，準備成果（三）期中口頭簡報（指定學派的理論內容）。由於學生在過去分組有一惡習——「能者多勞」，導致少部分組員坐享其成，為避免此種狀況發生，教師明示各組須製作明確的分工表，課中與課後討論紀錄表，藉此督促學生發展團隊合作能力，亦能看出同儕互動知識能量的提升，也讓教師進行小組成員個別評量時有其依循。

第九至十週期中報告成果（三），研究教師與學生討論，除了教師評量，增加了小組互評，而互評除了依據成果（三）評估表的準則，尚須以文字說明各組的優、缺點，在回收了評估表後，有一個驚訝的發現，教師評定的最高分與最低分，和小組互評的高、低分組別幾近相同，計算平均分數：最高分為 92，落在 A 級的 1 組、B 級 2 組、C 級 2 組，最低分 74 在 D 級 1 組；統計成果（三）的超學時：學生平均花 0.5 小時做課後蒐集資料、家庭作業 1 小時、小組討論 1 小時、office hour 0.5 小時，數位平台則 0.6 小時。班級中有二分之一的組別在 C 級（含）以下，顯示學生在簡報內容的呈現、口語溝通的表達、時間的掌控與問題回應上仍待加強，這也呈現半數學生

在成果（三）親職教育各大學派理論的內涵尚無全然理解，針對各組的優缺點與須加深的部分，研究者以口頭及書面文字加以回饋。

第十一至十二週講述父母效能訓練的理論，為使學生理解其內涵，課堂中除了反覆舉例示範，亦請學生務必做課後複習，並預告第十三週將以小組抽題，透過表演方式評量學生是否已了解父母效能訓練中，如何使用「我」的訊息作溝通。教師設計了六個不同年齡層的情境題（包括：哭鬧不休的中班生、與同學打架的大班生、課業低落的小學生、情竇初開的中學生、感情困擾的大專生、受挫的社會新鮮人等）作演練。評量成果（五）平均分數最高分為 95，有 2 組落在 A 級，B 級 3 組，最低分 84 在 C 級 1 組。另外，統計成果（五）的超學時，學生平均花 0.5 小時做課後複習、小組討論 1.5 小時、數位平台 0.5 小時。班級中有三分之二的組別落在 B 級（含）以上，顯示多數學生能明辨「你」和「我」的訊息在溝通上的差異，在綜合理解、團隊合作與表演表達上皆有增進。由於教師叮嚀學生應做課後複習，此次發現學生在超學時上開始增加了這個項目。

第十一週，另一項實作是為期四週的成果（四）照顧蛋寶寶體驗父母呵護子女的學習單。本週教師請學生兩人為一組攜帶一顆生雞蛋，由教師舉辦蛋寶誕生儀式，並在蛋上加蓋印記；第二週小組成員須替寶寶完成安適的家園，第三週為寶寶裝扮新裝，第四週拍攝全家福並繳交輪流照顧蛋寶寶心得。歷程中有個有趣也發人深省的插曲，在加蓋誕生印記後的下一節適逢打掃，部分粗心的孩子將蛋寶寶放置桌上，於是命案發生了……，亦有學生隔天急著找老師，語帶哽咽地說：「老師我乘坐同學的機車，深怕蛋寶寶會壓到。我將牠緊緊地握在手心，一個不慎緊急煞車，手上的寶寶就捏破了……。」隔週教師在課堂上提醒學生應珍視蛋寶寶為一個生命，自然會以更謹慎的方式去照顧它。接下來各週，學生採輪流照顧制，依序完成了寶寶的家、寶寶新裝與照顧心得。教師收回小組學習單，並以成果（四）評估表進行評量，全班有 20 組，其中落在 A 級 8 組、B 級 7 組、C 級 4 組、D 級 1 組。另外，統計成果（四）的超學時：學生平均花 3 小時做家庭作業、小組討論 2 小時。班級中有四分之三的組別在 B 級以上，甚至有 44% 的組別除了輔以三階段圖片說明三週照顧心得，並能反思其親職角色，顯示學生的認知層次已趨近綜合理解的能力，而書面文字溝通能力亦有所提升。

第十四至十五週教師講解托教機構推行親職教育的內容，以及幼保人員與家長溝通的技巧，並在第十六週進行成果（六）了解幼兒園教師應如何與家長溝通評估表。教師設計了 20 個情境題，自身扮演家長，由學生扮演幼保人員，學生須依抽出的情境題馬上進行回應，試舉例：忘寫聯絡本的家長、迎送幼兒的親師問候等溝通語。教

師根據學生的對應勾選評估表分數與級數，經統計最高分為 94，最低分 70，落在 A 級有 13%、B 級 5%、C 級 25%、D 級 7%。另外，統計成果（六）的超學時：學生平均花 1 小時做課後複習。這次的實作演練，發現六成四的學生在回應家長問題的音量適中有自信，回應較無偏離主題，但仍有三成六的學生與家長溝通的技巧尚須加強，也提醒教師應進行診斷評量，對級數低的學生多些正向言語的鼓勵，藉以培養其自信心。

期末將至，第十七週教師安排了影片欣賞，片名為〈貧民區的教師〉，片中刻劃教育人員如何以愛心和行動去影響弱勢學童及學童的家庭。學生須於課後書寫成果（七）影片欣賞個人心得。而本評估表的學習目標，希望透過親職教育影片欣賞，使學生了解自己在親職與未來教職角色的想法和價值觀，並能將本學期的課程內容作統整性的綜合理解。於此，教師發下成果（七）評估的標準，引導學生提升其書面報告的認知層次。在批閱了心得後，發現 A 級有 19%、B 級 60%、C 級 13%、D 級 8%。另外，針對成果（七）的超學時：學生平均花 0.5 小時蒐集課後資料、2 小時做家庭作業、office hour 1 小時、數位平台 0.5 小時。很欣喜地，直至學期末有近八成的學生在學習成果本位評估表的表現已能到達 B 級（含）以上，顯示多數學生已能理解影片中重要角色的處遇，並能從重要角色的處遇反思自己的想法與價值觀，在知識分析與綜合理解能力的層次已卓見提升，而超學時的時數也達一定的水準。

#### 四、省思、公開知識與再計劃

本階段先蒐集、檢視與分析學生學習之證據，進而教師進行教學省思與公開知識，最後再做課程回饋機制之檢討與再計劃。本研究在執行成果（一）到（七）之評估表，乃是一個課程動態歷程的呈現，在前段行動研究的紀錄中，研究者說明了教學計畫與系科目標的鏈結、評估設計的內涵、課程進行中評估表的修正，並在各階段的實踐中作教學省思，亦注重每一個評估表在「量化」與「質性」並進評估模式下所能產生的形成性、診斷性與總結性的功能。此外，也記錄著學生如何透過明確的評估表指引，達成課後自我學習、同儕與師生互動，最終完成學習評估目標的軌跡。以下將成果（一）到（七）之學生學習成果，彙整成表 7。

從表 7「學生學習成果彙整表」，將分項檢視與分析學生具體學習成效：

- （一）學習證據多元：七個評估表顯示學生學習證據豐富，包括文獻蒐集兩項、書面報告四項、口頭報告四項與實作體驗一項，驗證了蘇錦麗與李昕翰（2009）建議應儘量避免只以一種證據來判斷學生的學習成果。而這些多樣態的證據亦是

用來驗證學生在本課程學習上的成效。

- (二) 一般能力培養：本研究分別在六個評估表上，注重知識分析能力之訓練；六個注重綜合理解能力，四個注重口頭表達溝通，四個注重書面表達溝通，一個實作技能，三個團隊合作能力以及兩個隨機應變能力之培養。
- (三) 領域層次與課程目標檢核：本研究成果（一）至（七）評估表涵蓋認知、情意與技能三大領域的學習。進一步檢核成果（一）透過親職教育相關文獻的蒐集了解親職教育的重要性，成果（二）透過家族樹作業了解家庭中各個角色個性的優缺點，乃符應課程目標：1-1 了解親職教育的內涵；成果（三）透過口頭報告了解親職教育各學派的理論內涵乃符應課程目標：1-2 熟習親職教育的理論基礎；成果（四）透過照顧蛋寶寶的歷程體驗親職角色的重要性乃符應課程目標：2-1 培養未來父母應有的正確親職教育態度；成果（五）透過表演方式了解父母效能訓練中，如何使用「我」的訊息作溝通乃符應課程目標：1-3 理解父母效能訓練模式；成果（六）透過實務演練了解幼兒園教師與家長溝通的技巧乃符應課程目標：2-2 培養未來教師應有的親師溝通態度及 3-2 協助未來教師發展親師溝通技能；成果（七）透過親職教育影片欣賞了解自己在親職角色的想法與價值觀乃符應課程目標：1-1 了解親職教育的內涵、2-1 培養未來父母應有的正確親職教育態度及 3-1 發展未來父母應有的良善親職溝通技能。
- (四) 分數級數與能力之提升：從各個評估表分數的級數來分析，先就個別作業學習成果（一）、（二）、（六）、（七）之評估表的級數檢視，成果（一）90%在 C 級，成果（二）65%能到 B 級（含）以上，成果（六）68%能到 B 級（含）以上，直至成果（七）已有 79%能到 B 級（含）以上。再就組與小組作業之學習成果（三）、（四）、（五）作討論，發現成果（三）半數組別在 B 級（含）以上，成果（四）有四分之三的組別在 B 級（含）以上，成果（五）已有六分之五的組別在 B 級（含）以上，甚至有三分之一組別可到達 A 級。綜上，學生分數級數的進步也代表各項能力的提升，這是本研究評估學習成果最佳的驗證。
- (五) 超學時學習成效：本研究合計超學時達 20.3 小時，超出教學計畫表預估的 18 小時，對學生自學能力的培養與師生以及同儕互動的教學相長，提供了另一項有力的驗證。也讓研究教師相信沒有不肯學的學生，重要的是若學生知道能學到什麼，他是可以藉著引導去自我增能與達到學習成效的。

除了檢視與分析學生學習的成果，教師更應反思自身的教學成效，並建立回饋機制，以及思考課程的再計劃。本研究於期末發下「學生學習成果本位評估」四點式問

表 7

學生學習評估成果彙整表

項目	評估內容	成果(一)	成果(二)	成果(三)	成果(四)	成果(五)	成果(六)	成果(七)
學習證據	文獻蒐集	●		●				
	書面報告	●	●		●			●
	口頭報告		●		●	●	●	
	實作體驗				●			
一般能力	知識分析	●	●	●		●	●	●
	綜合理解	●	●	●		●	●	●
	口頭溝通		●	●		●	●	
	書面溝通	●	●		●			●
	實作技能				●			
	團隊合作			●	●	●		
	隨機應變					●	●	
評估級數(百分比、組數)	A		15%	1 組	8 小組	2 組	13%	19%
	B	10%	50%	2 組	7 小組	3 組	55%	60%
	C	90%	15%	2 組	4 小組	1 組	25%	13%
	D		15%	1 組	1 小組		7%	8%
超學時(以小時計)	課後收集資料	0.5		0.5				0.5
	小組討論			1	2	1.5		
	家庭作業	1	1	1	3			2
	課後復習					0.5	1	
	office hour	0.5	1	0.5				1
	數位平台	0	0.2	0.6		0.5		0.5
合計		2.0	2.2	3.6	5	2.5	1	4
總超學時	20.3 小時							

註：百分比(以全班人數為單位)、組(6~7人為單位)、小組(2~3人為單位)。

● 符號代表評估內容中包含此項目

卷（內含 9 題題選、1 題勾選、1 題開放問答），藉此了解學生對本課程的教學回饋與教學建議。研究者分析調查的結果，從問卷統計表（表 8）顯示：（一）學生自評配合課程進度的評估表，能更了解其吸收課程的程度，「非常同意」占 84%；（二）模式能讓學生與同學之間有更多的互動，「非常同意」占 80%；（三）與教師間有更多的互動，「非常同意」占 76%；（四）能明白教師評分的標準，「非常同意」占 78%；（五）能讓分數的評定更客觀，「非常同意」占 76%；（六）能協助其提升對課程學習的興趣，「非常同意」占 67%；（七）能協助其作課後準備時間的安排，「非常同意」占 73%；（八）能檢視自己在各個成果表上的優點及缺點，「非常同意」占 80%；（九）能有系統地看見自己的學習成效，「非常同意」占 73%，整體學生平均有 76.3%呈現「非常同意」，顯示對此模式實行的成果給於高度的正面評價。本研究的結果與蘇錦麗及李昕翰（2009）、曾美玲（2011）相關研究證實，學生認為評估模式評分客觀、能提升學習興趣、幫助課後學習以及能了解學習的目標之結論相仿。再論，（十）學生自評一般能力增進的前三名，依序為綜合理解、口頭表達溝通及團隊合作能力，對應曾美玲（2011）研究以評估模式進行實驗，實驗組學生在總測驗成績之知識理解與綜合分析能力上提升的結論相近。最後，（十一）在開放性問題回饋中，多數學生肯定教師安排課程的用心，也能從課程中獲益；亦有同學稱許利用數位平台互動區與 office hour 能即時解決課程上的疑惑。更令人感動的是，許多學生反應開始進行課後複習與自學；但部分學生則建議教師，可減少 1~2 個評估表，以減輕作業負擔。教師省思課程的安排雖緊湊，但作業的份量的確容易造成學生的負擔。進一步詢問學生，得知有些同學課後須打工，雖然作業的準則、標準已明確指引，學生仍須調配時間進行課後自學與團體討論，實感負荷與困難。研究教師自省，課程安排與評估的內容應重質不重量，也應預留彈性運用與調整的空間，在緊湊之餘又不至於造成學生太大的負擔，未來教師做課程再計劃時會納入上述的考量。

## 伍、結論與建議

### 一、結論

本研究結合兩模式核心概念中的七階段為課程架構，並依循行動研究的四個步驟做課程實踐，彙整研究發現與結論如下：

表 8

## 學生的回應

(N = 45)

題號	非常同意		多數同意		同意		不同意	
	人數	百分比	人數	百分比	人數	百分比	人數	百分比
第 1 題	38	84%	5	11%	2	4%	0	0%
第 2 題	36	80%	8	18%	1	2%	0	0%
第 3 題	34	76%	4	9%	3	7%	4	9%
第 4 題	35	78%	5	11%	4	9%	1	2%
第 5 題	34	76%	7	16%	3	7%	1	2%
第 6 題	30	67%	6	13%	5	11%	4	9%
第 7 題	33	73%	8	18%	3	7%	1	2%
第 8 題	36	80%	5	11%	2	4%	2	4%
第 9 題	33	73%	5	11%	5	11%	2	4%
整體		76.3%		13.2%		6.9%		3.6%

- (一) 兩模式融合概念之運用改變了教師的課程教學典範：教師會特別去思考透過課程，學生應達成的學習目標為何？如何引導學生去呈現他們的學習成果？針對不同的學習成果能否有效的評估學生不同程度的表現？在以學習者為中心的前提下，能審慎地設計出符應系科核心能力與學生學習成果導向之課程教學計畫表。
- (二) 兩模式融合概念之運用使課程進行更具彈性：評估表結合了「量化」與「質性」評量方式，因此教師對學生學習方向的確立與學習的期待須被澄清，教師能因應學生在真實情境中的狀況與需求，即時性地提供回饋，彈性化地調整評估分數的級數與評估指引，致使學生的學習動機被提升。
- (三) 兩模式融合概念之運用促進了教師的教學效能：教師實踐教學時，預先發布評估的訊息並說明評估之目的，以建立師生的共識是要務；能參考同儕教師的建議得以釐清問題情境是突破主觀意識的關鍵；在動態循環課程下執行成果(一)到(七)的評估表，教師除了在評分觀點上更多元與客觀，也透過不斷地與學生互動，聆聽學生的意見進行評估內容的修正與調整，更在突發的教學事件裡作省思，使教師的教學品質逐漸提升。
- (四) 兩模式融合概念之運用對學生學習成果有助益：在整體教學行動的過程中，除了發現學生如何透過明確的評估指引，促進其課後自我學習、同儕與師生互動，並達成學習評估目標的軌跡；更欣喜的是，學生回饋認為，配合課程進度的評估表，能更了解自己吸收課程的程度，評估模式評分客觀能提升學習興趣，亦能協助其作課後準備時間的安排，最終更在能多元學習證據中檢視自己

在各個成果表上的優點及缺點，並有系統地看見自己的學習成效。

- (五) 兩模式融合概念之運用仍有待決的問題：相較於傳統模式，本模式的運用較費時，教師須在準備階段投入較多的心力去規劃課程，在學生尚未熟習本模式前，雙方須花更多的時間去建立共識，而整學期只有 18 週，扣除期末週及國定假日與校際活動之占用週數，平均實際上課週數約為 15~16 週，因此教師在評估表的質與量上須做彈性的調整，以因應各班級的需求。

總體而言，以「動態循環課程規劃模式」結合「學生學習成果本位評估模式」之課程實踐，能使教師的教學效能提升，學生的學習成果具以展現，值得推廣。

## 二、建議

### (一) 對教師的建議

1. 以學習者為導向：以本模式設計課程與教學時，教師應重視學習者為本的精神，使課程符應系科專業特性及核心能力目標；為激發學生課後自學與提升時間管理的能力，教師可考量超學時的評估計算。
2. 提供並引導學生評估參照的範例：評估表的內容、準則以及標準，教師應提供學生參與、討論的機會，藉由支援平台發布，提供師生、同儕互動的管道。
3. 採多元並可動態微調的評估機制：學生學習成果的證據應採多元的觀點。教師執行評估表時，應有彈性應變，調整課程內容的機制。
4. 重視教學省思與回饋機制：教師針對評估後學習成果佳者應給予鼓勵，提高其學習動機。針對學習不佳的學生則應進行補救教學；對於評估表的成果與回饋，教師應進行教學省思，促進專業成長。
5. 評估表再計劃：未來實施相同課程時，應視不同學生的需求，適時地修正評估表的內容。

### (二) 對學生的建議

1. 評估表的理解：針對評估表的內容、準則以及標準，學生應有清楚的了解。
2. 擬定學習計畫：依評估表的內涵，協助自己訂定學習計畫，並參照評估表的準則與標準，診斷及修正學習中的錯誤。
3. 時間運用與自主管理：透過超學時的計算，養成課後自律學習並與他人討論的好習慣，善用學習平台支援自我學習，提升自身的學習成效。

### (三) 對系科的建議

1. 激勵系科教師追求教學卓越：鼓勵教師善用本模式在個別課程與系所課程中，利用多元的學習證據與學習成果，驗證學生在一般能力與系科專業核心能力達成之成效，並建置系科課程與教學品保的機制。
2. 激發系科教師專業發展動力：系科課程中有縱向連結及橫向統合課程的教師，可成立教師社群共同規劃相關課程應具備的一般能力，並使一般能力鏈結至系科發展的核心能力，透過本模式的評估結合教學，可接續式地提升系科學生的各項能力，除了具體展現該系科學生專業學習之成果，更能使學生具備時代的競爭力。

## 參考文獻

- 王秀槐（2009年11月1日）。以學生核心能力為中心的課程改革：以教育學科專業能力指標為例。國立臺灣大學教學發展中心電子報，66，取自 [http://ctld.ntu.edu.tw/\\_epaper/?post\\_type=epaper&p=1416](http://ctld.ntu.edu.tw/_epaper/?post_type=epaper&p=1416)
- 王秀槐、王玉麟（2009）。歐盟動態循環課程規劃模式（Tuning process）簡介。評鑑雙月刊，20，40-45。
- 李坤崇（2009）。成果導向的課程發展模式。教育研究月刊，186，39-58。
- 林佩璇（2012）。課程行動研究。臺北市：洪葉。
- 夏林清（譯）（1997）。行動研究方法導論——教師動手作研究（原作者：Altrichter、Posch、Somekh）。臺北市：遠流。（原著出版年：1994）
- 陳伯璋（2000）。教育研究方法新取向——質的研究方法。臺北市：南宏。
- 陳琦媛（2011）。大學生學習成效評量之初探。教育研究月刊，207，32-41。
- 曾美玲（2011）。學習成果本位評估模式之研究——大學「西洋音樂史與賞析」課程教學之運用（未出版之博士論文）。國立新竹教育大學，新竹市。
- 黃曙東（2006）。我國技專校院學生學習成效評估機制之研究（未出版之博士論文）。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 蘇錦麗（2009a）。「大學校院學生學習成果評估」相關內涵分析。評鑑雙月刊，21，58-62。
- 蘇錦麗（2009b）。美國 WASC 採行的「學生學習本位評估模式」。評鑑雙月刊，22，37-55。
- 蘇錦麗、李昕翰（2009）。大學校院學生學習成果本位評估模式之行動研究：建構與

- 應用。載於楊思偉（主編），*課程實驗與教學改革*（頁 79-114）。臺北市：五南。
- Bekhradnia, B. (2004). *Credit accumulation and transfer, and the Bologna process: An overview* (full report). Retrieved from Higher Education Policy Institute website:  
<http://www.hepi.ac.uk/downloads/13CATFullReport.pdf>
- Ewell, P. T. (2001). *Accreditation and student learning outcomes: A proposed point of departure* (CHEA occasional paper). Washington, DC: Council for Higher Education Accreditation.
- Figuroa, F. E. (2008). European influences in Chilean and Mexican higher education: The Bologna process and the tuning project. *European Education*, 40(1), 63-77. doi: 10.2753/EUE1056-4934400105
- Kahrig, T. (2011). *Defining and measuring student learning outcomes*. Retrieved from  
<http://www.xavier.edu/osir/institutional-research/documents/DefiningandMeasuringSLOs.pdf>
- Light, G., & Cox, R. (2001). *Learning & teaching in higher education: The reflective professional*. London, UK: Paul Chapman.
- Organization for Economic Co-operation and Development (2012). *Project update—May 2012*. Retrieved from  
<http://www.oecd.org/edu/highereducationandadultlearning/48088270.pdf>
- Peng, S. S. (2010). Assessing college student learning outcomes: What could we learn from American public research universities? *Evaluation in Higher Education*, 4(2), 89-102.
- Sanerivi, L. L. (2012). *Achieving learning outcomes through internal quality assurance* [Asia-Pacific Quality Network 4th online forum: Learning outcomes and accountability – the role of EQA and IQA, the third session]. Retrieved from  
[http://www.apqn.org/files/forum/paper\\_258.doc](http://www.apqn.org/files/forum/paper_258.doc)
- Wagenaar, R. (2011, June). *From project to process: Recent outcomes and new initiatives*. PPT presented at the launch conference Tuning Academy Groningen, Tuning Educational Structures in the World: A University-driven Approach to Enhance Degree Programmes. Retrieved from  
[http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/presentations/Opening\\_Tuning\\_Academy\\_Groningen/PPT\\_Wagenaar\\_Opening\\_Tuning\\_Academy\\_Groningen.pdf](http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/presentations/Opening_Tuning_Academy_Groningen/PPT_Wagenaar_Opening_Tuning_Academy_Groningen.pdf)
- Webber, K. L. (2012). The use of learner-centered assessment in US colleges and

universities. *Research in Higher Education*, 53(2), 201–228. doi:  
10.1007/s11162-011-9245-0

Winchester, H. (2012). *Learning outcomes, qualification frameworks and accountability* [Asia-Pacific Quality Network 4th online forum: Learning outcomes and accountability – the role of EQA and IQA, the first session]. Retrieved from [http://www.apqn.org/files/forum/paper\\_254.docx](http://www.apqn.org/files/forum/paper_254.docx)

