

教育部教學實踐研究計畫成果報告

Project Report for MOE Teaching Practice Research Program

計畫編號/Project Number：PHA1090487

學門專案分類/Division：人文藝術及設計學門

執行期間/Funding Period：8/1/2020-7/31/2021

計畫名稱：「我來當老師」—重理解的課程設計(Understanding by Design, UbD)與任務導向學習(Task-Based Learning, TBL)

Title of the Project: “Let Me Teach”—Applying Understanding by Design (UbD) and Task-Based Learning (TBL) in EFL Teaching

計畫主持人(Principal Investigator)：周玉楨 (Yu-Chen Chou)

執行機構及系所(Institution/Department/Program)：逢甲大學外國語文學系  
(Feng Chia University/Dept. of Foreign Languages and Literature)

配合課程名稱：大一英文(初級)/Course Name：Freshman English (Elementary)

成果報告公開日期： 延後公開(統一於 2023 年 9 月 30 日公開)

繳交報告日期(Report Submission Date)：9/17/2021

計畫名稱：「我來當老師」—重理解的課程設計(Understanding by Design, UbD)與任務導向學習(Task-Based Learning, TBL)

Title of the Project: "Let Me Teach"—Applying Understanding by Design (UbD) and Task-Based Learning (TBL) in EFL Teaching

## 一. 報告內文(Content)(至少 3 頁)

### 1. 研究動機與目的(Research Motive and Purpose)

#### (1) 教學實踐研究計畫動機

基於申請人多年來教授「大一英文」初級班之現場觀察與教學實務的體驗，大一英文初級程度學生入學之英語程度十分低落，根據本校「大一英文」初級班統一課綱進行教學，申請人之班級經營著重互動討論，學生對課程的喜好程度回饋是正面的，學生學習成績，皆可以順利完成本課程而取得學分。然而，由申請人之教學反思，雖然本人教學力求活潑生動，課堂學習活動多元、豐富，但學生經過一年課程訓練後，表現出傾向於短期的語言知識習得，而非全面的、長期的「理解」，更遑論將所學的語言知識運用於解決新情境中的問題，在本人的持續課程改善報告中即體悟，學生所學的語言知識並無產生「遷移」(Transfer)所學至新環境中(例如：口試)的現象，這是本人教授「大一英文初級程度」多年來，深感不安的現象。因此，本計畫之研究動機(一)即基於以上觀察與體驗，希望探討導入相關創新課程設計或教學法之適用性，以解決英文初級程度學生之語言學習無法內化或「遷移」的問題。再者，考量英語初級班之大一新生，處於高中進入大學的學習轉折時期，Harvey, Drew & Smith (2006)指出在此轉折期，學校不僅應積極反應(React)學生的期望，更重要的是要有效率的幫助學生管理(Manage)他們的期望，換言之，對此英語初級程度之大一新鮮人而言，「學習如何學習」比知識傳授更重要。因此，本計畫之動機(二)即是希望藉由探討適用於大一初級班程度學生的創新教材設計及教學模式，學生可摒棄過去負面的學習經驗，嘗試新的學習方法，並體驗任務導向學習與自主學習，以奠定日後進階英語學習之基礎。

#### (2) 教學實踐研究計畫主題與研究目的

本教學實踐研究計畫主題為「創新教學方案設計與建構」及其學習成效評估，研究計畫目的旨在設計一套適用於大一英文課程初級班學生之 UbD 重理解之課程設計，引導學生思考核心問題，施以多元實作評量，並藉由 Task-Based Learning (任務導向學習)，同學間互動、討論與老師的引導，培養高層次的批判思考能力，將本科目之核心問題與持久理解融入實作任務，課堂上採用 ZUVIO IRS 即時反饋系統，讓學生分組互相出題，互相討論解題，增加課堂上的有效互動及提高學生的專注力，並提供學生與學生間同儕互評的即時回饋。因此，本教學實踐研究計畫的目的為(一)：藉由創新教學方案設計與建構，搭配創新教學法，幫助學生內化所得語言知識，並將所學遷移至其他情境中，提高學習效率，(二)：通過實證研究，構建一具效率的創新教材設計與教學法範例，形成一可學習、可複製操作的教材教法；及(三)：提供相關課程改革及教育主管機關教學方法推行之參考。

### 2. 文獻探討(Literature Review)

#### (1) 重理解的課程設計(Understanding by Design, UbD)

重理解的課程設計(Understanding by Design, 以下簡稱 UbD)，為 Grant Wiggins 與 Jay McTighe 在 1998 年設計倡導，由美國課程督導與發展協會(ASCD)大力推薦，近二十年來，UbD 在美國已有二十五萬名教師參與設計，於各級學校廣為推行採用(Wiggins & McTighe, 2005, 賴麗珍譯)，在台灣，UbD 之設計架構與十二年國民基本教育以「核心素養」作為課程發展主軸相契合，已有相當的學者與教師投入研究(李沅達, 2016；林含諭, 2017；林書

筠，2019；胡凌媽，2016；張慧琳，2019；藍靜義，2017)，UbD 之正面成效亦在實證研究與課堂觀察中得到應證(李沅達，2016；翟本瑞，2016)。

如 Grant (2013)所言，UbD 並非教學哲學(A Philosophy of Teaching)或教學法(An Approach to Teaching)，事實上 UbD 是以「建構導向」的一套教學設計架構(Planning Framework) (劉怡甫，2011)，其重點實施原則如下(徐偉傑，2018，p. 161)：

三階段的逆向設計(Backward Design)。

- 以大概念(Big Ideas)為軸，引導學生積極建構學習。
- 學習者聚焦於持續理解(Enduring Understanding)的六大多元面向：說明、詮釋、應用、觀點、同理心，自我認識。
- 強調以學習者為中心設計、任務導向學習與多元評量。

#### A. 三階段的逆向設計(Backward Design)

傳統課程設計，以正向設計為原則，一般依循的次序為「決定主題(依照課本)—設計教學活動—施測評量」。然而 UbD 以終為始，逆向設計(Backward Design)：「一套兼顧教學目標及評量的單元課程設計。它以課綱為經、評量為緯，綜合交錯設計課程」(胡凌媽，2016)。UbD 架構主要包含三階段：階段(一)：確認期望的學習結果(Identify Desired Results)；階段(二)：決定可接受的學習成果(Determine Acceptable Evidence)；階段(三)：設計學習經驗及教學活動(Plan Learning Experience and Instruction)。

第一階段便是課程「最終目標」，把課程結束的狀態當成起點，教師在課程設計之初，考量學生在單元或課程學習結束之前能理解並能做些什麼，先規劃學生修習完課程後，「確認期望的學習結果」(Identify Desired Results)，學生應該會有哪些改變，以此定為課程目標，設定大概念(Big Ideas)，輔以主要問題(Essential Questions)，利用提問的技巧，以詢問來推動整個單元的學習，以探究問題導向來激發學生的好奇心及學習慾望，探討的主要問題可以是非常廣泛，或者可以是基於事實的概念，甚至是有爭議的議題，以幫助學生持續理解。

UbD 教學設計中提出之大概念(Big Ideas)，為目前高等教育重要的一環，2008 年哈佛大學伯克教學中心(Derek Bok Center for Teaching and Learning)實施學生學習成效調查，400 位學生被詢問是否理解教授在課堂上想傳達的「核心概念」(Big Ideas)，調查結果顯示低於 30% 學生能掌握課堂的核心概念，此研究結論為「怎麼教」比「教什麼」更重要(許政行，2011)。因此，在課程設計之初，明確地設定核心概念，做為課程發展的主軸，方能為「怎麼教」提供準則，以提高教與學之效能。

UbD 教學設計第二階段為「決定可接受的學習成果」(Determine Acceptable Evidence)，亦即學生成就的證據，以確保課程想要達到的預期結果。此階段需設計總結性評量(Summative Assessment)，評量必須與目標直接相關，以證明其理解的轉移。評估方法可包括傳統的測驗，更鼓勵使用真實評量(Authentic Assessment)—以實作任務(Performance Task)與活動所組成的評量。UbD 亦鼓勵採用效標評量(Criteria Assessment)，可使用評量指標 Rubrics 來檢視課程想要達到的結果，同時也鼓勵在參與學習經歷之前與學生分享和解釋評量規則，如此一來，學生能清楚了解他們需要達成的期望。Wiggins 與 McTighe (2004，2005，賴麗珍譯)，設計 GRASPS 架構以作為實作任務之評量：Goal (目標)--希望學習者在實作任務成果上能達成學習目標，或解決問題與挑戰，或克服障礙；Role (角色)--學習者在實作任務中扮演的角色；Audience (觀眾)--實作任務中的互動對象或利害關係者；Situation (情境)--實作任務的情境與環境；Production (成果)--學習者在經歷實作任務後所產出的成果；Standards (標準)--評量學習者實作任務成效的標準 (即 RUBRICS)。

UbD 的第三階段是「設計學習經驗及教學活動」(Plan Learning Experience and Instruction)，將使學生掌握技能，並能夠以真實的方式在新的環境中使用這些技能，在此階段，除了準備教與學的經驗外，還需要對本單元或課程的成功進行反思，Wiggins 與 McTighe (2011)制定了 WHERETO: W--確保學習者了解學習主題的發展(Where)與脈絡(Why)；H--從學習開始就引起學習者的動機(Hook)；並繼續維持其學習動機(Hold)；E--使學習者具備必要的經驗、工

具、知識與技巧以達成評量目標(Equip)；R--提供學習者多樣的機會去「深思」(Rethink)大概念(Big Ideas)；「反思」學習進展，以及「改善」(Revise)學習成果；E--提供多樣機會讓學習者能評價(Evaluate)自己的學習成效；T--針對學習者個人的才能、興趣與需求作量身活動設計(Tailored)；O--系統性、組織化(Organized)地提升學習者理解學習內容，而非淺薄地單向地照本宣科(Only coverage)，為設計教學活動的準則，使學生能夠參與活動並發展出所需的理解，此準則提供了強烈的支持和有效的策略，作為整個學習過程中極為寶貴的教學指導工具。

概括地說，UbD 即為教學積極的教師所採用的策略工具以教導學生如何「理解」，因為有效的學習經驗源自於對真實知識的深層持續理解，而非短期記憶(Wiggins & McTighe, 2005)，在實際環境中，對大概念(Big Ideas)的理解更能持久。在 UbD 架構下，教師將對教學概念徹底的改變，教學並非僅向學生傳播自己的知識，然後針對學生對被傳輸知識的記憶，進行測試。反之，教師需引導學生如何建構理解內容的涵義，以便擁有自己的理解力並使其持久，如果老師能讓學生將他們的知識建立聯繫並轉移到新的環境中，才是真正教會學生如何學習和思考。

再者，UbD 強調了知識與理解之間的區別，知識必須具有理解力，因為知識是事實，理解是理解事實涵義的地方，理解亦是檢視批評和自我評估的能力。UbD 架構鼓勵學習從傳授課程內容轉換至對教材內容的探討與持續深究的概念理解，根據 Wiggins 和 McTighe 的說法，我們的概念和想法是最可轉移的，因為它們是最能被應用和與其他跨領域相互關聯的(Wiggins & McTighe, 2005)，UbD 提供六大面向，Explanation (說明)、Interpretation (詮釋)、Application (應用)、Perspective (觀點)、Empathy (同理心)、Self-Knowledge (自我認識)，以協助學習者聚焦於持續理解(Enduring Understanding)。

#### B. UbD 相關實證研究

在 UbD 相關實證研究方面，李沅達(2016)使用 UbD 的課程設計於高一新生之「數學科」補救教學。課程目標訂為「避免學生繼續對數學厭惡」，以學生之前測結果設定核心問題與持久理解，並採用「實作任務」作為教學評量。實作任務定為「密室逃脫」，從設計謎題中融入數學的「核心問題」與「持久理解」，學生分組互相出題、互相解題，在互相講解與傾聽中，學生練習傳達自己所理解的，也體驗了他人相異的思考邏輯。學生在積極主動投入編劇、設計道具、遊戲計時器的同時，也逐漸形塑了各種素養。

劉雯瑜(2016)以 UbD 理論為課程設計，融入合作學習、翻轉教室、筆記競賽與觀摩、FB 社團經營等活動，教授「系統分析與設計」課程，課程實施後之正面效應計有：學生到課率、學習成績、課後教學評量、學生自學及提問率等，教師本身亦獲專業成長。

Yurtseven & Altun (2017)調查老師的專業發展和學生的成就之關聯，參加者為 10 名老師和 436 名學生，教師分為四個小組，接受 UbD 課程設計訓練，完成了三個 UbD 設計課程並實際實施於課堂上，以單元設計和一對一訪談為研究工具，結果顯示，教師採用 UbD 的專業發展過程對學生的英語成績具有積極的貢獻度。

Anwaruddin (2013) 針對在達卡舉行的三個 EFL 教學專業發展研討會之成果分析，研討會的主要目的是(1)訓練 EFL 教師熟悉 UbD 作為課程發展之框架；(2) 分析教師對 UbD 的看法；(3)了解可否以使用 UbD 來發展有效的 EFL 課程。資料蒐集乃針對受訓後之一位教師，用 UbD 課程設計教授多段論文的教學單元寫作。以自然觀察，開放式問卷調查和非結構化訪談，研究結果顯示參與教師對 UbD 具正面積極看法，建議 UbD 可以用於設計有效的 EFL 課程，以實現預期的 EFL 教學成效。

一般而言，UbD 在各學科的運用上，皆傾向於正面效果，胡凌嫣(2016)強調目前多數學生之學習仍停留在 Bloom's Taxonomy 所提的知識層級：記憶、理解、應用、分析、評鑑、創造（由低到高）之前三個階段，在傳統的教學法教育下，後三個階段之高知識層級，如將已習得的知識和實務分析、評鑑、創造，仍是不足。而逆向課程的設計，能引導我們漸漸朝著加強分析、評鑑、創造後三階段的訓練。此課程的設計法引導學生，將所學的知識，

與生活做更緊密的結合，應是可極力推廣的教學設計。

## (2) 任務導向學習(Task-Based Learning, TBL)

「任務導向學習」強調自主探究和合作來完成任務或解決問題，為學生在透過執行任務的過程中，將所學的語言與溝通技巧運用於各種不同情境的開放式教學活動 (王淑儀，2016)。Willis (1996)歸納六種學習任務：列舉(Listing)、排序與歸類(Ordering and Sorting)、比較(Comparing)、解決問題(Problem Solving)、分享個人經驗(Sharing Personal Experiences)、及創意性任務(Creative Tasks) (pp. 26-27)，其理論架構為提供學習者三大語言學習之基本要件：接觸「真實語言」的機會 (Exposure to Real Language)、將語言運用於真實情境的機會 (Opportunities for Using Language for Real Purposes)、學習語言及使用該語言的動機(Motivation to Learn and to Use the Language)，此要件與 UbD 框架相契合，在 UbD 的架構下，TBL 可為語言知識「遷移」的體現。

## 3. 研究問題(Research Question)

依據以上議題，本研究提出下列研究問題：

- (1) 接受「UbD 反向課程設計與任務型導向學習」之學生與接受「傳統正向教學課程設計」之學生的英文學習動機是否有顯著差異？
- (2) 接受「UbD 反向課程設計與任務型導向學習」之學生與接受「傳統正向教學課程設計」之學生的英文程度是否有顯著差異？
- (3) 接受「UbD 反向課程設計與任務型導向學習」之學生，英文學習動機上是否有顯著提升？
- (4) 接受「UbD 反向課程設計與任務型導向學習」之學生，對此教學法是否持正面態度？
- (5) 接受「UbD 反向課程設計與任務型導向學習」之學生，其英文程度、學習動機、學習態度是否具相關性？

## 4. 研究設計與方法(Research Methodology)

本計畫之研究方法主要為現場實驗(Field Experiment)之準實驗設計法(Quasi-Experimental Design)，在自然教學現場，進行不等組的前測--後測控制組設計(Nonequivalent Pretest-Posttest Control Group Design)。參與者為台灣中部某大學建設學院(包括土木工程學系、水利工程與資源保育學系、都市計畫與空間資訊學系、土地管理學系與建築系)修習大一英文之學生，27 人，男女比例約為 4：1。採原始組進行研究，另外設一班對照組，組成學生之特性與人數與實驗組相似。

兩班皆參加前、後測及課前與課後之學習動機問卷。問卷施測前，將先請參與者填寫施測同意書，以確保學生之權力。英文程度評量前、後測以自製考題為主。問卷調查採用 Likert 評量五等量表，英文學習動機部分共 21 題：1-3 題為融合型動機(Integrated Motivation)，4-6 題為工具性動機(Instrumental Motivation)，取自 *Affective Survey* (Ehrman & Oxford, 1990)，7-21 題改編自劉佩雯 (2003) 之學習動機量表，分為能力信念 (7-12 題)、學科價值 (13-16 題)、期望成功 (17-21 題) 三分量 (見附錄一：大一英文學習動機調查)，學習動機問卷與前、後測一併施測。用於實驗組之「大一英文」課程態度調查問卷共 15 題，根據 Kirkpatrick 四個層次：反應(Reaction)、學習(Learning)、行為(Behavior)、成果(Result)，改編自(張迺貞、周天，2015)與沈揚庭、戴沛吟(2016)。反應層次為學生對課程內容設計的滿意度；學習層次意指學生在課程所學到的知識、技能與態度；行為層次指學生在合作學習後，是否有實際效益。結果層次乃學生課後的學習成長結果、效益及貢獻(見附錄二)。

## 5. 教學暨研究成果(Teaching and Research Outcomes)

### (1) 教學過程與成果

#### A. 教學方法

本課程以重理解的課程設計(Understanding by Design, UbD)為主軸，以「理解」(Understanding)作為教育的目的，透過大概念(Big Ideas)使學習產生意義，更重要的是 UbD 加強學習「遷移」(Transfer)的概念，並融合任務導向學習(Task-Based Learning)，以實作任務幫助學生內化語言知識，由學生擔任老師，小組互相出題，藉由雲端即時反饋系統(ZUVIO IRS)，提供小組互相討論及測驗，以達到以學生為中心之教學導向(Student-Centered Learning)，促進學生真正「理解」課程之大概念(Big Ideas)。即是希望藉由採用重視理解的課程設計(Understanding by Design, UbD)，設計出適合大一英文初級程度學生之創新教學模式，學生可觀察日常生活的切身議題，將課程延伸至生活層面，以提升學習成效，及提升進階英語能力。

第一週課程介紹，講授課程目標及授課方式，重點將置於介紹 UbD 架構、概念與執行的步驟、細節及「任務型導向學習」之特色與優點，說明學期評量方式，小組團隊合作之同儕互評亦列入成績計算。

#### B. 「團隊建立」方法

「團隊建立」以採異質性分組，因組員的個體差異性可對於整體情境的學習脈絡提供不同的能量(Farenga & Ness, 2005)，根據學生能力、性別與特質三面向，調查項目包括：年齡、性別、學測英文級分、英文學習經驗、自評個性、合作學習及任務型導向學習經驗。調查表由教師蒐集分析，以異質性四人組成一組，預計約有 8 組。

#### C. 課程設計

「大一英文」初級程度一頁式單元課程設計

### Module 3 Cultural Studies

階段(一)：期望的學習結果(Identify Desired Results)

既有目標(能力指標)-- 學生能以簡易英文介紹食物。 學生能以簡易英文理解關於營養和飲食的主要概念。 學生將了解個人飲食習慣和方式。 學生能以簡易英文為他人推薦食物。 學生能欣賞、尊重各國的飲食文化。 學生能在生活中抓住機會，樂於使用英文。	學習遷移-- 學生將能夠評鑑自己的 Eating Habits， 並選擇健康的食物。 學生將能以簡單英文描述逢甲夜市小吃。
理解大概念(Big Ideas)-- 理解「均衡飲食」有助於身心健康。 選擇健康食物並非易事。 了解團隊合作對任務完成的重要性。	主要問題(Essential Questions)-- What is healthy/unhealthy food? What are your eating habits? What do you eat to stay healthy? What are special foods from other countries? How can you introduce some special foods at Feng Chia Night Market?
知識--透過本課程，學生能	技能--透過本課程，學生將

知道(Know)--

理解有關食物的單字。

一般食物名稱。

台灣幾樣重點小吃食物名稱。

關鍵術語—avoid, flavor, ingredient, nutritious, organic。

每一類食物中的各種食物及其營養價值。

影響食物需求的變項。

有能力做到(Skills)--

閱讀有關食物營養的文章。

查詢新單字。

為自己和他人設計均衡的飲食。

創造思考與團隊合作能力。

階段(二)：決定可接受的學習成果(Determine Acceptable Evidence)

實作任務(Task)

重點：蒐集學習成果評量的多元證據，以及設計實作任務。

實作評量

1. G (Goal)：創作有圖解的小冊子，做食物與營養對應的分類。

2. R (Role)：擔任導遊角色，帶領同學尋找逢甲夜市美食。

3. A (Audience)：老師、班上及系上同學

4. S (Situation)：旅遊逢甲夜市。

5. P (Production)：創作圖解小冊子介紹逢甲夜市食物，或創作地圖介紹逢甲夜市食物。

6. S (Standards)：能使用 Giving Opinions 句型的技巧。

其他評量方式

1. 隨堂測驗--食物及口味單字。

2. 飲食紀錄小冊子的自我評量。

階段(三)：設計學習經驗及教學活動(Plan Learning Experience and Instruction)

在 UbD 架構之 WHERETO 設計教學活動設計，以下為可能的學習活動：

1. 介紹主要概念及主要英文詞彙(學生小組出題)。HW

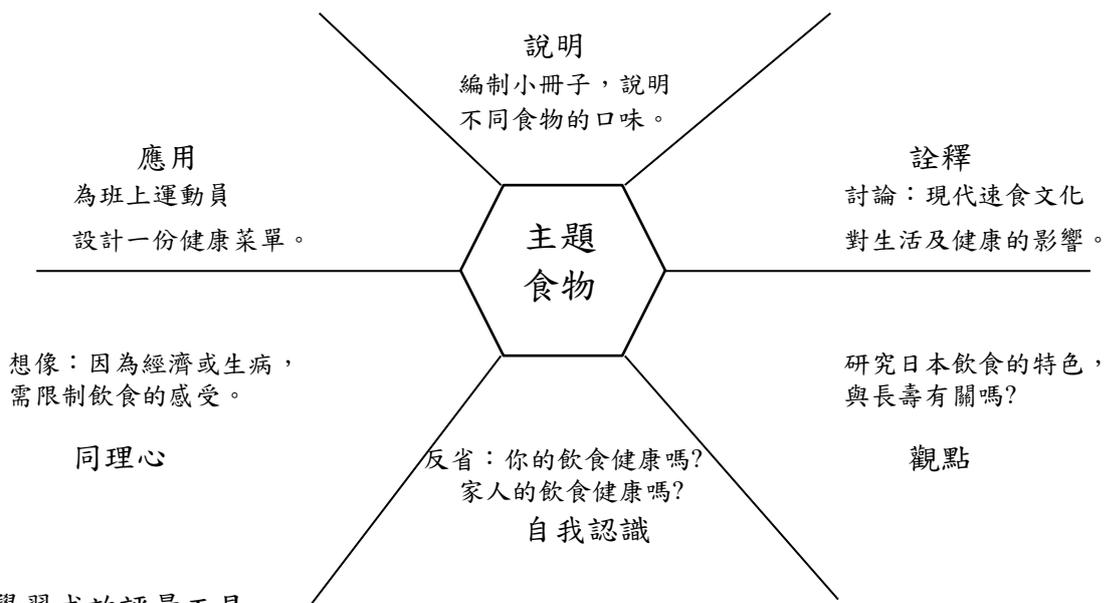
2. 請學生以英文記錄一星期吃的食物。HW

3. 準備有關食物的文章，每兩組念同一篇文章，小組討論(學生小組出題)。E

4. 對文章分析，小組發表，給予回饋，並請各組修正(學生小組出題)。R

5. 評量小冊，並給予回饋。ET

教學活動亦可利用六個理解層面設計，以協助學習者聚焦於持續理解 (Enduring Understanding)。



#### D. 學習成效評量工具

本科目學習成效評量與教學目標一致，著重於三大領域：認知領域、技能領域及情意領域。

領域	學習成效評量
認知領域	·英文能力測驗前、後測 ·小組出題評量(ZUVIO 線上評量) ·學生的學習成就成就評量期中、期末考(紙本)
技能領域	·同儕互評 ·Kirkpatrick 四個層次評分量表(行為、結果)
情意領域	·學習動機問卷調查 ·Kirkpatrick 四個層次評分量表(反應、學習)

## (2) 教師教學反思

在實施以 UbD 之課程架構教授「大一英文」課程後，深感「UbD 架構的威力不僅止於教學設計，它代表經過統整後，以實務應用、持續學習為本的最佳教與學策略」(劉怡甫，2011)。UbD 強調「學生為本位」及成果導向教育(Outcome-Based Education, OBE)，以學生學習成效為主體，以歸納式教學法為有效達成 OBE 之教學模式，這些策略確實精進師生教與學的本質。在課程進行中，本人與學生的互動在質與量上，均優於以往的教學經驗，驗證此創新教材教法之適切度及成效性，學生提升了學習效能及學習動機與態度，也獲得團對合作學習的經驗。尤其在課程結束後，數位學生表示從小到大，這是唯一一門讓他們能講那麼多英語的英文課，實為難能可貴的經驗。

## (3) 學生學習回饋

接受「UbD 反向課程設計與任務型導向學習」與接受「傳統正向教學課程設計」之學生的英文程度無顯著差異，然在聽力第二部分之問答題型，實驗組學生之成績顯著高於控制組， $F = 5.219, p = 0.026 < 0.05$ ，達顯著水準。接受「UbD 反向課程設計與任務型導向學習」與接受「傳統正向教學課程設計」之學生的學習動機無顯著差異，接受「UbD 反向課程設計與任務型導向學習」學生之英文學習動機亦有顯著提升( $t = 2.137, df = 26, p = 0.042$ )。

「UbD 反向課程設計與任務型導向學習」之學生，其學習動機與對課程成效評價具顯著正相關性。相關性為 0.826，顯著性  $p = 0.000 > 0.05$ 。「UbD 反向課程設計與任務型導向學習」之學生，普遍對此教學法持正面態度，對擔任老師分組出題之課程重點亦給予正面回饋。課程成效(行為) ( $M = 4.11, SD = 0.62$ )；課程成效(結果) ( $M = 4.09, SD = 0.69$ )；課程成效(學習) ( $M = 4.04, SD = 0.74$ )；課程成效(反應) ( $M = 4.01, SD = 0.55$ )；課程成效(提問) ( $M = 4.08, SD = 0.75$ )。「UbD 反向課設計與任務型導向學習」之學生，自評語言運用或「遷移」現象，例如：「我能把從教材所得的英文知識，應用到學校學習或日常生活。這學期來，我有把所學的英文，應用在英文的課堂上的練習。我能夠應用所學，完整執行完成英文工作任務」，76%回答(同意)或(非常同意) ( $M = 4.01, SD = 0.62$ )。

## (4) 建議與省思(Recommendations and Reflections)

學生學習成效評估給予 4.05 (SD .56)且學習動機有明顯提升，提供此教學法可行性及成效之佐證，然最大抱怨來自異質性分組。以問卷調查學生自述之語言運用或「遷移」，恐需輔以精細之測驗、觀察或訪談方可應證。老師採用「重理解的課程設計」需花費數倍以上之心力於教案設計，若能形成教師社群，與教授大一英文老師分享具體教學案例，並結合其他課程，例如：文學、作文、翻譯，形成整合課程，共同設計研究，將更有利於教學上的精進。

## 6. 參考文獻(References)

### 中文部分

- 王淑儀 (2016)。任務式教學法 (上) ——運用任務，提升教學效率！敦煌英語教學電子雜誌。Retrieved from [http://www.cavesbooks.com.tw/CET/ArtContent\\_tw.aspx?CDE=ART20130905175355NQK](http://www.cavesbooks.com.tw/CET/ArtContent_tw.aspx?CDE=ART20130905175355NQK) on Nov. 1, 2019.
- 李沅達 (2016)。從 UbD 課程設計的實例回應課程改革之核心素養的落實。選才電子(268)。
- 沈揚庭、戴沛吟 (2016)。以 CDIO 精神發展創客育成模式之課程設計與評估。高等教育研究紀要(5)，81-100。
- 林書筠 (2019)。UbD 融入國小六年級英語課行動研究。碩士在職專班技術報告，國立臺灣師範大學教育學系。
- 林含諭 (2017)。十二年國教與 UbD 模式之課程設計關聯探討。臺灣教育評論刊(9)，232-235。
- 邱淑娟 (2015)。UbD 課程設計與實作評量。Retrieved from [http://163.21.1.123/eweb/module/news/news\\_updata/cdjhteam/news\\_1013114125.doc](http://163.21.1.123/eweb/module/news/news_updata/cdjhteam/news_1013114125.doc) on Nov. 1, 2019.
- 許政行 (2011)。學生學習成效品質保證機制的過去、現在及未來--中原大學特色分享。評鑑雙月刊，34。Retrieved from <http://epaper.heeact.edu.tw/archive/2011/11/01/5037.aspx> on Nov. 1, 2019.
- 胡凌媽 (2016)。逆向課程設計法：課綱為經、評量為緯。選才電子報(268)。
- ETS 臺灣 (2019)。2018 年多益測驗台灣地區成績統計報告。Retrieved from <http://www.toEIC.com.tw/file/19079033.pdf> on Nov. 1, 2019.
- 張迺貞、周天(2015)。運用 Kirkpatrick 模式評估資訊法律課程在數位學習環境中之學習成效。教育資料與圖書館學季刊，52(4)，417-450。
- 張慧琳 (2019)。運用 UbD 提升國中學生閱讀理解表現之行動研究——以六層次閱讀認知能力設計提問教學為例。國立臺中教育大學教育學系課程與教學碩士在職專班論文。
- 劉怡甫 (2011)。21 世紀教師不知不可的 UbD。輔仁大學深耕教與學電子報(25)。
- 劉雯瑜 (2016)。基於 UbD 理論之技職課程設計與實踐。2016 年大學教師優良創新課程及學競賽專刊。
- 劉佩雯 (2011)。大學生自我調整學習理論之建構與教學效果之研究(I)。Retrieved from <http://faculty.ndhu.edu.tw/~ppliu/book/922413H364002.pdf> on Nov. 1, 2019。
- 徐偉傑 (2018)。重視理解的課程設計(Understanding by Design, UbD)。載於翟本瑞、周惠那、陳淑慧(主編)，創意思考與實例演練(頁 161-165)。逢甲大學通識教育中心。
- 翟本瑞 (2016)。改良式簡易 UBD 教學方法。載於翟本瑞、徐偉傑、陳淑慧(主編)，透視教學現場的魔法新創意(頁 171-183)。逢甲大學通識教育中心。
- 藍靜義 (2017)。運用反向課程設計之理論於藝術課程之行動研究。康大學報(7)，121-138。
- 臺北市立百齡高級中學 (2014)。「以學生為中心」亮點計畫課程發展工作坊 II：UbD 重理解課程設計暨實務操作。
- 嚴天龍 (2015)。翻轉心路 1—「現世報」老師從頭學起。Retrieved from <https://flipedu.parenting.com.tw/article/97> on Nov. 1, 2019.
- Jay McTighe & Grant Wiggins (2004)，譯者：賴麗珍。重理解的課程設計—專業發展實用手冊。新北市：心理出版社。
- Jay McTighe & Grant Wiggins (2005)，譯者：賴麗珍。重理解的課程設計。新北市：心理出版社。

### 英文部分

- Anwaruddin, S.M. (2013). Understanding by Design: EFL teachers' perceptions. *Asian EFL Journal*, 66, 4-27.
- Ehrman, M.E. & Oxford, R.L. (1990). Affective Survey. Arlington, VA: Foreign Service Institute.
- Farenga, S.J. & Ness, D. (2005). Encyclopedia of education and human development. Armonk,

- N.Y.: M. E. Sharp.
- Harvey, L., Drew, S. & Smith, M. (2006). *The first year-experience: A review of literature for the Higher Education Academy*. York: Higher Education Academy.
- Wiggins, G. (2013). Grant Wiggins--Understanding by Design. Retrieved from [https://www.youtube.com/watch?v=4isSHf3SBuQ&list=PL8oAqH\\_7oVsEWMst7S3zzYrluBFwLASIb&index=5](https://www.youtube.com/watch?v=4isSHf3SBuQ&list=PL8oAqH_7oVsEWMst7S3zzYrluBFwLASIb&index=5) on Nov. 1, 2019.
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2005). *Understanding by Design*. VA: Association of Supervision and Curriculum Development.
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2011). *The Understanding by Design Guide to Creating High Quality Units*. VA: Association of Supervision and Curriculum Development.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. England: Addison Wesley Longman Limited.
- Yurtseven, N. & Altun, S. (2017). Understanding by Design (UbD) in EFL teaching: Teachers' professional development and students' achievement. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 17(2), 437-461.

## 二. 附件(Appendix) (請勿超過 10 頁)

與本研究計畫相關之研究成果資料，可補充於附件，如學生評量工具、訪談問題等等。

附錄：「大一英文」學習動機調查

1. 學習英文，有助於我與說英語的外國人溝通。
2. 學習英文，有助於我了解並欣賞英語系國家的文化。
3. 我喜歡看英語電影、電視節目及聽西洋音樂，學習英文有助於我享受這些娛樂。
4. 學習英文，有助於我勝任未來的工作。
5. 學習英文，有助於我在未來職場上認識多樣的人以增進人際關係。
6. 學好英文，可以得到人們的尊敬及社會的高度肯定。
7. 我確定我能了解「大一英文」這門課的內容。
8. 我相信我能把英文學好。
9. 我相信我可以理解「大一英文」老師上課的內容。
10. 我有把握能學會「大一英文」這門課中最困難的部份。
11. 我有信心在「大一英文」這門課能表現比其他同學好。
12. 我覺得不論自己多努力，有些「大一英文」的內容我始終搞不懂。
13. 我覺得「大一英文」這門課所教的知識內容是很有價值的。
14. 學習「大一英文」這門課能讓我獲得許多實用的知識。
15. 我覺得「大一英文」這門課是很重要的。
16. 我覺得讀「大一英文」是很有意思的。
17. 我期望自己在「大一英文」能有好的表現。
18. 我希望能從「大一英文」這門課多學到一些東西。
19. 我希望自己能充分理解並精熟「大一英文」的內容。
20. 考慮自己的情形，我預期我自己在「大一英文」這門課可以表現得很好。
21. 我期望自己能從「大一英文」這門課學到新知識。

附錄二：「大一英文」課程成效調查

反應層次：學生對課程內容設計的滿意度

A1 我喜歡自主學習多於傳統面對面的學習方式。

A2 教材內容實用，能增加我的英文素養。

- A3 我能把從教材所得的英文知識，應用到學校學習或日常生活。
- A4 教材內容對我整體的大學生活學習是有益處的。
- A5 若有機會，我會大力推薦這門課。
- A6 這學期來，我有把所學的英文，應用在英文的課堂上的練習。

學習層次：指學生在課程所學到的知識、技能與態度。

- B1 教材內容的設計能引起我的學習動機及興趣。
- B2 教學流程的安排，由淺入深、循序漸進，合乎我的學習需求。
- B3 每個單元的教材內容分量適中且完整，不會讓我學習感到負荷過重。

行為層次：學生在合作學習後，是否有實際效益

- C1 與同學完成任務，能幫助我對教學內容的理解。
- C2 我能夠與其他同學，合作完成英文工作任務。
- C3 我能夠應用所學，完整執行完成英文工作任務。

結果層次：學生課後的學習成長結果、效益及貢獻

- D1 我能夠以更多元的文化觀進行思考。
- D2 我能夠在未來就業市場上具備更多元的競爭力。
- D3 我能夠開始與不同背景的人進行溝通與協調。