

# 大學校院通識課程學習評量之研究

## —以心理學領域為例

陳月靜<sup>1</sup>

吳錦鳳<sup>2</sup>

<sup>1</sup>中國醫藥大學通識教育中心 副教授

<sup>2</sup>嶺東科技大學應用外語系 副教授

### 摘 要

本研究旨在瞭解目前心理學領域通識課程授課教師所採用的評量方法與面臨的問題，探討如何規劃與實施心理學領域通識課程的學習評量，以及瞭解心理學領域通識課程授課教師對學習評量知能之需求。

本研究採用文獻探討、德懷法(Delphi Technique)及問卷調查綜合進行。研究結果發現授課教師最常採用的學習評量方法計有八種、在學習評量上最常面臨的問題計有五項、在規畫學習評量時則需注重學生十七項的智慧與能力，而專家學者也推薦了十七種學習評量的方法，此外授課教師對學習評量知能之需求計有三類。

本研究期待所獲致的結論與建議，能有助於大學校院心理學領域通識課程教師為學生規劃適切的學習評量，並作為舉辦教師在職繼續教育的方向與參考。

關鍵詞：通識教育、通識課程、學習評量



## 壹、緒論

### 一、研究背景

我國大學通識教育自一九八四年開始實施，至今已二十年。但通識教育作為大學教育改革的理想，不僅是當代中外教育工作者共同努力的目標，也是所有教育工作者「永恆的鄉愁」(黃俊傑，1999)，學者專家莫不索盡枯腸想要將理念在教學中予以落實與實踐。

通識教育與專業教育，在性質與目標上都不相同，專業教育是為使受教者獲得足以應世致用之技能和職業，故它面向現實世界，具有實用、技能、職業之導向。而通識教育則是面對意義世界，希望能使受教者理解其自身存在的意義、追尋有價值的生活、達成人格整全的發展(龔鵬程，1998)。

事實上，通識教育在理想與實踐之間存在著巨幅落差，郭冠廷(1998)認為效果不彰主因有二：(一)目標與理想不明確且陳義過高。(二)在大一、大二施教，成為「營養學分」。劉阿榮(1999)在論述台灣地區通識教育的變遷中也指出一些現象：(一)現實及功利的意識形態，使得分數寬鬆易過關，課堂輕鬆少作業，成為師生共同的選擇，較有深度或要求較嚴的課程，不易獲得多數學生的青睞。(二)行政地位的弱勢，許多學校的通識教育課程規劃委員會是由各學院院長、各院系教師代表組成，形成多方「指教」通識課程的授課，對通識課程之規劃多所牽制，不但未能提升教學之品質，還有打擊士氣之可能。

概言之，教學是師生共同參與而產生交互影響的動態過程，通識課程教師在面臨行政地位的弱勢及學生學習意願低落之窘境時，勢必思慮在教學上如何作更創新的突破？人們常詬病「考試領導教學」；但從逆向思考，若教師能採取有效的評量方式，幫助學生有意義的學習(meaningful learning)，亦即所謂評量駕馭學習(assessment drives learning)，以良好的評量策略輔助教學，達成更高學習成效，如此師生雙贏豈不樂哉！

論及成績評量，通識教育與專業教育的成績考評方法不應全然相同，否則易偏離通識教育的本旨。然而目前多數大學通識課程與專業課程，成績評量方式與標準並無明顯區別，此點頗值得探究檢討，但學界尚少研究(郭冠廷，1998)。事實上，沒有任何一種評量可以所有課程通用，綜觀目前各大學通識課程的設計，多半規劃為若干領域，例如：人文藝術領域、自然科學領

域、社會科學領域...等等，本研究擬針對社會科學領域課程的學習評量進行探討，由於各大學校院在社會科學領域所開設的課程相當多樣，為了使研究更能聚焦，因此本研究選定心理學領域相關課程作為探討的範圍。

## 二、研究目的

學習評量的目的在於幫助學生達到有意義的學習(meaningful learning)，以及提供教師達成有效率的教學(effective teaching)，因此希望透過本研究的深入探討發現，有助提升教師的專業能力與士氣，使其在教師專業發展上更能勝任愉快；同時也讓學生在選讀通識課程中有更正向的學習經驗與收穫。

具體而言，本研究目的歸納如下：

- (一) 瞭解目前心理學領域通識課程授課教師所採用的評量方法與面臨的問題。
- (二) 探討如何規劃與實施心理學領域通識課程的學習評量。
- (三) 瞭解心理學領域通識課程授課教師對學習評量知能之需求。
- (四) 提出結論與建議，作為大學校院心理學領域通識課程教師為學生規劃適切學習評量的參考，並作為舉辦教師在職繼續教育的參考。

本研究除了進行學習評量的理論探討，亦進行現況之調查與瞭解，希望透過理論與實務之互動對話所獲致的研究發現，能對通識教育理念之落實與實踐有所助益。

## 貳、文獻探討

無論中西教育改革皆試圖以評量方式的改革，作為促進教育興革的重要機制（莊明貞，1999，25 頁），近來我國教改的實例：有大學多元甄試入學制度、國中自學方案、九年一貫國民教育課程綱要之基本能力指標，也都是透過評量方式的改革來帶動課程發展與教學品質的改進。

評量是教學中不可或缺的一環，不論是學生需求的評估、瞭解學生的學習起始點、學習成果的檢驗或是學習困難的診斷，都需要仰賴評量（張郁雯，2001）。

## 一、學習評量的演進

簡茂發(1999)指出學習評量的發展演進可由其所用的名詞與涵義，分為三個階段：

(一)Measurement：美國在「八年研究」(The Eight-year Study)時代之前，強調以量化的方法取得正確可靠的數據。(二)Evaluation：後來認為應從教育的目標、人格的發展等各方面來評量，除了客觀的數字外，還須有一些價值標準來衡鑑。(三)Assessment：晚近學者強調評量時應考量各種相關的整體情境，從各種可行的途徑，蒐集全面化、多元化的資料，再從各個角度和不同的觀點加以比較分析與綜合研判，進行整合性的詮釋，獲得充分的了解(11頁)。

近年來，對於智能的研究有很多突破性的看法，不僅智能的內涵擴大了，傳統的評量方法也受到嚴厲的挑戰(吳武典，1999)。其中最受矚目的是下列兩個模式：(一)哈佛大學 Gardner(1983,1993)的多元智慧理論(the theory of multiple intelligences)；(二)耶魯大學 Sternberg(1996)的成功智慧(successful intelligence)。

## 二、學習評量新典範

近年國際教育界盛行多元智慧理論，這是美國哈佛大學迦納教授(Howard Gardner)所提出，形成教育典範的轉移(paradigm shift)，提供我們認識人類智慧和學習的新觀點，他主張智慧具有八種形式：語文智慧、邏輯數學智慧、視覺空間智慧、內省智慧、音樂節奏智慧、人際智慧、自然觀察者智慧及肢體動覺智慧。後來 Sternberg(1996)提出「成功智慧」的概念，認為成功的要件是分析、創造和實用等三種能力的綜合發揮。Gardner 與 Sternberg 兩人皆主張智慧涵蓋多元、彈性、實用和創新的意義，只是由不同的角度(內容 vs.功能)切入罷了。由於學生的能力是多元的，學校也應提供多元化的學習機會，讓學生的各種能力得以充分發展；相對地，為了瞭解學生各種能力發展的狀況，學習評量也應是多元化的(鄭富森，1999；Lazear，1999)。

受認知心理學理論的影響，學者以為知識不是單純由一方傳授給另一方，而是學習者透過與周遭人事物的互動，主動詮釋訊息和建構意義而獲得。因此在學習過程中，個人的背景知識、策略運用和周遭環境因素的互動等都

很重要。教師不僅是知識直接傳遞者，還要藉發問、提供例證、給予指導和創造學習環境來間接啟發學生的思考，因此學者開始嘗試採行能評量學生建構意義之過程和結果的其他評量方式，因這類評量有別於傳統評量，通稱為「另類評量」或譯為「變通式評量」(alternative assessment)。

另類評量具三大特色：(一)重視過程—以學生在實際教學活動中的各種表現為依據，評量是過程導向、持續性的歷程。(二)重視有意義的學習—強調了解學生的整體概念、思考和解決實際問題的能力，而非測量瑣碎孤立的知識，重視生活化、脈絡化、情境化的問題，使學習更有意義。(三)屬於標準模式的評量—強調學生是否達到預定培養的標準，重視學生的實作表現(鄭麗玉，1999)。

王文中(2000)認為近年來學習評量有四項明顯改變：(一)由靜態評量(static assessment)改為動態評量(dynamic assessment)，過去是定期舉行考試，如期中考，近年盛行卷宗評量(portfolio assessment)。(二)過去大多為機構化評量(institutional assessment)，配合行政措施，如給學期分數、排名次；現今強調個人化評量(individual assessment)，以學生為本位，評量其學習成果。(三)以前的評量是單一評量(single assessment)，只重智育，評量方式多採筆試；現今趨向多元評量(multiple assessment)，不僅重視問題解決和創意，也兼顧情意、技能等學習成果；評量方式不侷限於筆試，也可以採口試、實作評量、直接觀察等多方面蒐集學生的資料。(四)過去的評量常為虛假評量(spurious assessment)，使用測驗題材，不重視生活化和應用，忽略深層智能與品格；現今強調真實評量(authentic assessment)，讓學生所學與其經驗相結合，重視內在智能與品格的發展。

隨著教改觀念的演進，多元化評量已成當前教育的趨勢，其意涵包含：(一)評量方式的多元，不限於紙筆測驗；(二)評量目標的多元，不限於認知層次；(三)評量標準的多元，不能只有同一的及格標準(張清濱，1996)。

### 三、學習評量的方法

沒有一雙鞋可以適合各種大小尺寸的腳型，同樣的，也沒有一種評量方法能適合所有的目的和情況，許多學者建議採多元評量。Terwilliger(1996)認為在另類評量的信、效度仍受質疑時，評量應兼具另類評量與傳統標準化評量。Winking 和 Bond(1995)認為沒有單一評量方法能完整且公平地描述學生

學習經驗的複雜性。因此最關鍵的決定因素是評量的目的，以目標為基礎，並能反映學生優、缺點與獨特性(Horowitz,1995)。Sternberg(1996)認為現今評量理論上所強調的真實或實作評量並非完美，合理的方式應是綜合標準化測驗與實作評量，唯採多元的方式方可互補所缺。

Walberg, Haertel, 和 Gerlach-Downie 等人(1994)指出只要有別於傳統測驗的型式，均可說是另類評量，常見的有下列幾種：(一)真實評量，(二)實作評量，(三)卷宗評量(或譯為檔案評量)，(四)動態評量。

以多元智慧理論的理念進行評量時，有下列原則可供指引：(一)評量應是長期的，(二)評量應是多向度的，(三)評量為教學提供情報，(四)非正式的評量也很重要，(五)學生是主動的自我評量者(田耐青，1999)。學者張清濱(1996)則指出為使評量發揮效果，教師至少須遵循下列十項原則：(一)評量應根據教學目標，(二)評量應兼顧認知、技能及情意領域，(三)評量應適應學生的個別差異，(四)評量是繼續不斷的過程，(五)評量應兼顧過程與結果，(六)評量應在各種不同的情境中實施，(七)評量應運用各種不同的方法，(八)評量是師生共同合作的過程，(九)教師應提供學生自我評量及同儕評量的機會，(十)評量應與教學密切結合。

多元化評量材料主要包含三大類：(一)開書考試—允許學生在考試時查閱相關資料，以評量學生對教材的理解程度、推理與應用所學的能力、評價與判斷訊息的能力。(二)在家考試—突破傳統紙筆測驗在時間與空間上的限制，更能評量學生高階認知能力。(三)非紙筆測驗—揚棄考卷的形式，改為各種評量活動，例如實作評量、真實評量、檔案評量或另類評量等等。

至於多元化評量材料品質的評判標準，主要包含六項：(一)學科標準，(二)學習標準，(三)公平標準，(四)公開標準，(五)推論標準，(六)連貫標準(鄭富森，1999)。

#### 四、教師在學習評量上面臨的問題與需求

教師是學習評量的掌舵者，教師能否實施適切的學習評量方式，端賴教師是否具備學習評量的知能與意願。鄭富森(1999)指出教師實施多元化學習評量有兩大主要難題：(一)教師因不熟悉多元化評量技術而躊躇不前。(二)缺乏多元化評量的材料。好的教學需要好的評量，評量成敗的關鍵在於教師的評量能力(Wagenaar, 2002)。



在師資養成教育過程和教育專業訓練中，評量知能與技巧未受到應有的重視，導致教師缺乏評量的素養。張郁雯（2001）指出教師可能出現下述問題：（一）評量功能僵化，（二）評量與教學目標脫鉤，（三）忽略評量對學生學習的影響，（四）常態分配的迷思。

江文慈（2000）亦指出教師在評量方面應具備的關鍵能力包含下列十項：（一）具備正確的評量理念，（二）選擇適切的評量方法，（三）擬定可行的評量計劃，（四）設計有效的評量工具，（五）確實執行評量計劃，（六）發展公平的評量標準，（七）審慎解釋評量結果，（八）辨識不當的評量訊息，（九）善用評量結果改進教學，（十）研究發展提升評量品質。張郁雯（2001）對評量專業化也提出下列的建議：（一）加強教師對教育內容標準與表現標準的重視與瞭解，也就是知道我們期待學生學會什麼？找出學生該學習的內容與應達到的表現標準。（二）教師需更多的專業訓練以熟悉各種評量知識與技術，以便選擇最符合教學目標的評量方式。因此在教師專業發展應提供學習評量知能的在職繼續教育，增進其勝任感，進而提升實踐意願。

## 參、研究方法

### 一、待答問題

本研究擬探討下列問題：

- （一）目前心理學領域通識課程授課教師採用那些學習評量方法？
- （二）目前心理學領域通識課程授課教師在學習評量上所面臨的問題有那些？
- （三）如何規劃與實施心理學領域通識課程的學習評量？
- （四）目前心理學領域通識課程授課教師對學習評量知能之需求有那些？

為瞭解上述研究問題之實況，（一）、（二）及（四）項採問卷調查法進行；至於研究問題（三）則採德懷法（Delphi Technique）進行。

### 二、研究參與者

本研究參與者分為兩類，茲分述如下：

- （一）問卷調查部分



本項以目前任職公私立大學校院，擔任心理學領域通識課程教師為母群體，唯限於人力與時間，隨機抽取 100 名為研究樣本，回收 85 份問卷，剔除無效問卷後，有效回收率為 83%，研究樣本分配情形如表一。

## (二)德懷法部分

德懷法係針對某一主題，徵詢一組專家(或稱德懷小組)之意見，然後予以蒐集、組織，務期對該主題獲致團體共同的想法，作為決策的參考(王文科，1997；張德榮等人，1992)。

本項所選定之德懷小組成員計有六名，專家學者背景資料與取擇標準如下：

### 1.測驗評量專家

共三位，均為教育博士，且在大學校院擔任測驗評量授課教師，亦從事測驗評量研究工作。

### 2.社會科學領域通識課程教師

共三位，均為教育博士，且在大學校院擔任心理學領域通識課程授課教師多年，並曾任通識教育中心主任或師資培育中心主任。





表一 問卷樣本基本資料分析表

變項	類別	人數	百分比
性別	男	25	30.1
	女	58	69.9
年齡	30~34 歲	10	12.2
	35~39 歲	20	24.4
	40~44 歲	20	24.4
	45~49 歲	14	17.1
	50~54 歲	10	12.2
	55~59 歲	5	6.1
	59 歲以上	3	3.7
工作年資	1~5 年	20	25
	6~10 年	19	23.8
	11~15 年	21	26.3
	16~20 年	5	6.3
	21~25 年	6	7.5
	25 年以上	9	11.3
任職學校 屬性	公立	32	39
	私立	50	61
開設課程 (可複選)	生涯發展與規劃	37	44.6
	人際關係	48	57.8
	兩性關係	35	42.2
	婚姻與家庭	32	38.6
	溝通技巧	29	34.9
	情緒管理	22	26.5
	心理學與人生	41	49.4
其他	14	16.9	

n=83

註：因有缺失資料，各項人數合計略有差異



### 三、研究工具

本研究所使用的工具，包括「大學校院心理學領域通識課程學習評量意見調查表」與「德懷小組意見調查問卷」，茲分述如下：

#### (一)大學校院心理學領域通識課程學習評量意見調查表

本量表係研究者自編，編製過程歷經如下二個階段：

##### 1.開放式訪談問卷

研究者依據研究目的，編擬開放式問題，形成訪談大綱，藉與目前正在授課的教師訪談中，蒐集相關意見與資料，作為編製正式問卷的參考。

接受訪談的教師共計八位，目前均任職於大學校院，且在心理學領域通識課程有多年授課經驗。

##### 2.正式量表

研究者將訪談資料經過質性分析，加以歸納，統整成量表初稿，再委請二位資深教授提供修正與補充意見，期能建立量表之專家效度和內容效度，最後正式量表始編製完成。

#### (二)德懷小組意見調查問卷

本研究為探討「如何規劃與實施心理學領域通識課程的學習評量」，其間共寄發四次問卷給德懷小組六位成員，來達成對此項主題的共識，四份問卷編製歷程如下：

##### 1.德懷小組第一次意見調查問卷

研究者依據研究目的，採開放式問題形成問卷。

##### 2.德懷小組第二次意見調查問卷

研究者將第一次問卷資料經過質性分析，形成本次問卷。

##### 3.德懷小組第三次意見調查問卷

第二次問卷資料除了質性分析外，並加入統計數據的量化分析，研究者加以整理後形成第三次問卷。

##### 4.德懷小組第四次意見調查問卷

研究者將第三次問卷資料的量化結果與質性分析結果呈現在此次問卷裏，經由最後一次的調查，以獲得此主題的結論。



#### 四、實施程序與資料處理

本研究之實施分兩方面進行，一方面進行德懷小組專家意見調查，另一方面進行問卷調查。

在問卷調查方面，93年12月24日至94年1月20日先進行八位授課教師訪談，94年2至3月著手正式量表之編製，94年4月11日開始進行100位授課教師之間卷調查，於6月中旬完成問卷之回收。

德懷小組專家意見調查則於93年12月底開始進行，經過四次意見調查，於94年6月初完成。

本研究之統計分析，係以個人電腦統計套裝軟體 SPSS for WINDOWS 之統計程式，進行量化資料分析，主要以次數分配、百分比、平均數及標準差等描述統計來呈現數據。

#### 肆、結果與討論

依據資料分析的結果，研究者分別就目前心理學領域通識課程授課教師所採用的學習評量方法、目前心理學領域通識課程授課教師在學習評量上所面臨的問題、心理學領域通識課程學習評量之建構、以及心理學領域通識課程授課教師對學習評量知能之需求等四方面，予以分析討論。

##### 一、目前心理學領域通識課程授課教師所採用的學習評量方法

本研究待答問題一：「目前心理學領域通識課程授課教師採用那些學習評量方法？」，經由資料分析的結果（如表二所示），發現教師最常使用的八種評量方法，依序是出席及上課參與狀況、影片心得報告、紙筆測驗（無固定答案式）、班級或小組討論、分組式口頭報告、閱讀報告、專題研究報告、自我分析或學習檔案。

依據統計數據顯示，教師十分重視學生的「出席及上課參與狀況」，勾選此項者佔 86.7%，應可說明心理學領域通識課程授課教師很關注學生的學習動機與學習態度。

採用「影片心得報告」的教師佔 83.1%，顯示影片賞析的教學方式頗受

教師青睞與肯定。採「開放、無固定答案的紙筆測驗」佔 75.9%；相對於 49.4% 的教師採「封閉、有固定答案的紙筆測驗」，明顯看出教師較注重培育學生的擴散性思考能力。

「班級或小組討論」亦佔 75.9%，同樣排名第三，而選「分組式口頭報告」的教師佔 71.1%，排名第五，這些數據也相當反映出教師肯定同儕間互相學習所激盪出來的學習成效。

採用「閱讀報告」來評量的教師佔 69.9%，可見教師們鼓勵學生透過對該學科相關書籍或資料的閱讀，以促進對該學科更深廣的認識。同樣地，有 59% 的教師採用「專題研究報告」，亦反映出教師希望學生透過對某一專題深入地探討，而對該學科有更深刻的學習。

「自我分析或學習檔案」是 53% 的老師所採用的評量方式，可以體會教師希望藉由這項作業幫助學生有更多的自我覺察與成長。



表二 心理學領域通識課程的學習評量之現況分析

題號	評量方法	人數	百分比	等級
18	出席及上課參與狀況	72	86.7	1
16	影片心得報告	69	83.1	2
2	紙筆測驗(無固定答案式)	63	75.9	3
5	班級或小組討論	63	75.9	3
8	分組式口頭報告	59	71.1	5
3	閱讀報告	58	69.9	6
4	專題研究報告	49	59	7
6	自我分析或學習檔案	44	53	8
1	紙筆測驗(有固定答案式)	41	49.4	9
9	單元實作或情境測驗	34	41	10
7	個別式口頭報告	33	39.8	11
10	人物訪談	32	38.6	12
17	同儕評量與回饋	30	36.1	13
14	角色扮演	27	32.5	14
11	機構拜訪或實地觀察	18	21.7	15
15	演劇	17	20.5	16
13	辯論會	6	7.2	17
12	社區活動參與	4	4.8	18

n=83

## 二、目前心理學領域通識課程授課教師在學習評量上所面臨的問題

本研究待答問題二：「目前心理學領域通識課程授課教育在學習評量上所面臨的問題有那些？」，經由資料分析的結果(如表三所示)，發現授課教師常面臨到的五個問題依序是書面報告出現抄襲或自網路下載情形、學生視為營養學分，學習態度不認真、團體報告恐有勞逸不均的情形、改作業相當耗時、學生人數太多。



表三 心理學領域通識課程學習評量所面臨之問題分析

題號	困難項目	人數	百分比	等級
2	書面報告出現抄襲或自網路下載情形	66	79.5	1
3	學生視為營養學分，學習態度不認真	58	69.9	2
1	團體報告恐有勞逸不均的情形	53	63.9	3
7	改作業相當耗時	52	62.7	4
10	學生人數太多	52	62.7	4
8	學生出缺席難掌握，點名又耗時	27	32.5	6
4	不易達到客觀、公正	22	26.5	7
5	情意層面的教學目標評量困難	22	26.5	7
6	技能或行動層面的教學目標評量困難	15	18.1	9
9	為選修課程，不易嚴謹要求，否則選課人數不足，難以開課	14	16.9	10
11	評量方法不被學生接受	1	1.2	11

n=83

針對授課教師所面臨的上述種種問題，研究者提出幾項加以補充討論，茲分述於下：

(一) 理想的學生人數—有 62.7% 的授課教師都以為學生人數太多，必定增加學習評量的困難，也影響師生間、同儕間的互動與學習。授課教師所建議的理想人數分別是(1)30-40 人，佔 62.7%，(2)40-50 人，佔 25.5%，(3)30 人以下，佔 11.8%。

(二) 學生的學習態度—有 69.9% 的授課教師面臨的問題是「學生視本課程為營養學分，學習態度不認真」，這項因素可能影響教師對學習評量方式的取捨，評量若多元化，一般學生會反應課業太多、負擔太重或老師太嚴格；另外也挑戰教學內容深度的掌握，頗值得我們費心關注。

(三) 團體報告恐有勞逸不均的情形—如前所述許多教師採小組討論或分組式口頭報告(請參見表二)，因此在學習評量上會出現團體報告是否有勞逸不均的狀況(佔 63.9%)？有些授課教師建議請學生說明團體合作與分工情形。

(四) 書面報告出現抄襲或自網路下載情形—這是最多老師困擾的問題(佔 79.5%)。處理這類的問題，事先預防是必要的，向學生具體預告作業形式、

字數、與內涵要素，通常會減少直接抄襲的情形。再者，事先已告知，若仍發現抄襲，教師可視教學目的給予適當處置，比方此項作業是要學生學會撰寫書面報告，若有抄襲，不妨在期限內退件要求學生重寫，每退一次，成績打折遞減；若作業目的是要求學生完全自我負責，遇抄襲者則該項作業以零分計，也可防範學生的抄襲意圖。

### 三、心理學領域通識課程學習評量之建構

為回答研究問題三：「如何規劃與實施心理學領域通識課程的學習評量？」本研究收集了六位專家學者的意見，依據資料分析的結果，分二部分加以討論：

#### (一)心理學領域通識課程學習評量之規劃

在規劃心理學領域通識課程的學習評量時，應著重學生那些智慧與能力？專家學者提供了十七項智慧與能力，研究者根據重要程度依序排列如表四所示。

在十七項智慧與能力內涵中，有幾點值得加以說明：

1.專家學者認為學生須具備之智慧與能力項目中，有些是屬於認知層面，它們是：(1)該學門基本知識與重要概念的認識、(2)發問問題的能力、(3)尋找相關知識與資訊的能力、(4)評估、分析和整合資訊以回答問題的能力、(5)批判思考能力；有些則是屬於技能或行動層面，它們是：(6)解決問題的能力、(7)文字溝通的表達能力、(8)口頭溝通的表達能力、(9)人際合作的能力、(10)壓力調適的能力、(11)採取行動的能力；另有些則可歸為情意或態度層面，它們是：(12)內省智慧、(13)存在智慧、(14)社會現象的觀察與真實世界的了解、(15)以多元動態交互作用觀點觀照社會議題、(16)性別平等與尊重之態度、(17)自動自發、積極參與之學習態度。

2.文字溝通的表達能力—此項能力從小就已開始培養，亦非專屬本領域課程所要培養之能力，因此被評定之重要程度不及其他項目。但由於國內大學校院錄取率已破百，在人人都可成為大學生的現在，學生文字溝通表達能力之培育仍無法偏廢，因此本研究依然加以列入。

3.存在智慧—研究者將存在智慧界定為人類渴望能夠理解和追求生命的終極問題、意義和奧秘的能力，因為它較屬於哲學或宗教領域課程的主要學習目標，且較抽象，因此被評定為較次要的項目。

4.以多元動態交互作用觀點觀照社會議題—由於部分學者認為題意不夠清楚，因此研究者將之修正為「以開放態度觀照社會議題」，希望學生能跳脫自己的立場、角色、文化之限制，採取較寬廣且長久歷程的觀點觀照社會種種問題。

表四 心理學領域通識課程學習評量應著重之智慧與能力

題號	智慧與能力內涵	平均數	標準差	等級
5	批判思考能力	4	0	1
16	性別平等與尊重之態度	3.83	0.37	2
1	該學科基本知識與重要概念的認識	3.67	0.47	3
6	解決問題的能力	3.67	0.47	3
12	內省智慧	3.67	0.47	3
14	社會現象的觀察與真實世界的了解	3.67	0.47	3
17	自動自發、積極參與之學習態度	3.67	0.47	3
3	尋找相關知識與資訊的能力	3.5	0.5	8
4	評估、分析和整合資訊以回答問題的能力	3.5	0.5	8
8	口頭溝通的表達能力	3.33	0.47	10
10	壓力調適的能力	3.33	0.75	11
11	採取行動的能力	3.33	0.75	11
2	發問問題的能力	3.33	1.11	13
9	人際合作的能力	3.17	0.69	14
15	以多元動態交互作用觀點觀照社會議題	3.17	0.69	14
13	存在智慧	3	0.58	16
7	文字溝通的表達能力	3	1	17

n=6

## (二)心理學領域通識課程學習評量之實施

對於如何實施心理學領域通識課程的學習評量？專家學者推薦了十七種方法，研究者根據推薦程度依序排列如表五所示。





表五 心理學領域通識課程學習評量可採行的方式

題號	評量方法	平均數	標準差	等級
5	自我分析或學習檔案	3.67	0.47	1
9	單元實作或情境測驗	3.67	0.47	1
14	角色扮演	3.67	0.47	1
11	機構拜訪或實地觀察	3.5	0.5	4
2	閱讀報告	3.33	0.47	5
3	專題研究報告	3.33	0.47	5
8	個別或分組口頭報告	3.33	0.47	5
10	人物訪談	3.33	0.47	5
13	辯論會	3.33	0.47	5
4	班級或小組討論之評量	3.17	0.37	10
7	隨堂作業或心得回饋	3.17	0.37	10
12	社區活動參與	3.17	0.37	10
6	設計自我學習護照並頒發證書	3.17	0.69	13
15	溝通任務	3.17	0.69	13
17	同儕評量與回饋	3.17	0.69	13
16	採用拍攝影片、製作網頁等另類評量方式	3	0.58	16
1	紙筆測驗	2.67	0.75	17

n=6

在這些評量方法中，有幾種方法須加以補充說明，茲陳述於下：

1. 學者專家最推薦的評量方式計有三種：「自我分析或學習檔案」、「單元實作或情境測驗」、「角色扮演」。這三種方式中最被授課教師採用的是「自我分析或學習檔案」(53%)，「單元實作或情境測驗」則有41%授課教師採用，「角色扮演」僅32.5%授課教師採用，分析比率不高的原因可能與教學目標、班級人數有關。

2. 專家學者與實務工作者意見較趨一致的選項計有五項：「班級或小組討論」(授課教師採用此方法佔75.9%)、「分組式口頭報告」(授課教師採用此方法佔71.1%)、「閱讀報告」(授課教師採用此方法佔69.9%)、「專題研究報告」(授課教師採用此方法佔59%)、「自我分析或學習檔案」(授課教師採用此方法佔53%)。這些評量方法實值得繼續研發採行。

3.紙筆測驗—這項傳統的評量方法最不被專家學者所推薦，而目前實際從事教學之授課教師採行比例卻仍居高不下，採「開放、無固定答案的紙筆測驗」佔 75.9%；採「封閉、有固定答案的紙筆測驗」佔 49.4%。因此教師若採用此方法評量時，命題就格外重要，尤應注重高層次思考之評量，而非僅評量記憶層次。

4.同儕評量與回饋—採用此法有助於學生同儕間之觀察學習與培養學生自我反省，但須注意客觀與公正，可由教師或師生事先訂定評量項目與評分準則，以減少不易客觀與公正的風險。

5.在這些評量方式中，授課教師可以依據其主要教學目標與內容擇取適當方式，事先規劃評量項目、評分準則與評量者，例如：為培養學生壓力調適能力，可能採用單元實作評量。因為在實際教學情境中，很難將所有評量法均納入。

#### 四、心理學領域通識課程授課教師對學習評量知能之需求

本研究待答問題四：「目前心理學領域通識課程授課教師對學習評量知能之需求有那些？」，經由資料分析的結果(如表六所示)，發現教師對學習評量知能之需求，依序為教師間經驗分享(73.5%)、評量方法的設計與執行(53%)、如何處理團體報告的分工與評量(44.6%)、比較各種評量之優、缺點與成效(41%)、評量理論與方法的介紹(31.3%)、學習評量之實驗報告(31.3%)、命題技巧(24.1%)、論文式試題如何評分(15.7%)。

表六 心理學領域通識課程授課教師對學習評量知能之需求

題號	需求項目	人數	百分比	等級
7	教師間經驗分享	61	73.5	1
4	評量方法的設計與執行	44	53	2
1	如何處理團體報告的分工與評量	37	44.6	3
3	比較各種評量之優、缺點與成效	34	41	4
2	評量理論與方法的介紹	26	31.3	5
8	學習評量之實驗報告	26	31.3	5
5	命題技巧	20	24.1	7
6	論文式試題如何評分	13	15.7	8

n=83

茲將多數教師選取的需求項目歸為三類：

- (一)教師們最希望藉由經驗分享與交流，彼此集思廣益，激盪學習評量之創意。
- (二)需求項目居第二類的是評量方法的設計與執行、各種評量之優、缺點與成效、評量理論與方法的介紹。教師們普遍渴求評量知能的汲取與深入瞭解。
- (三)「如何處理團體報告的分工與評量」是授課教師的第三種需求，可見分組學習在心理學領域通識課程中之普遍存在與重要。

## 伍、發現與結論

為探討大學校院通識課程之學習評量，本研究以心理學領域之通識課程為例，除參酌相關文獻進行理論分析外，並以德懷法徵詢專家學者意見，以訪談與問卷調查蒐集目前授課教師之經驗，經資料分析的結果與討論，已如前述，現摘述研究發現、歸納結論，並進一步提出建議於下：

### 一、研究發現

(一)目前心理學領域通識課程授課教師最常使用的學習評量方法計有八種，依序是出席及上課參與狀況、影片心得報告、無固定答案式紙筆測驗、班級或小組討論、分組式口頭報告、閱讀報告、專題研究報告、自我分析或學習檔案。

(二)目前心理學領域通識課程授課教師在學習評量上最常面臨到的問題計有五項，依序為書面報告出現抄襲或自網路下載情形、學生視本課程為營養學分，學習態度不認真、團體報告恐有勞逸不均的情形、改作業相當耗時、學生人數太多。

(三)在規劃心理學領域通識課程的學習評量時，應注重學生十七項的智慧與能力，其中屬於認知層面的計有五項，包括：該學門基本知識與重要概念的認識、發問問題的能力、尋找相關知識與資訊的能力、評估、分析和整合資訊以回答問題的能力、批判思考能力；屬於技能或行動層面的計有六項，包括：解決問題的能力、文字溝通的表達能力、口頭溝通的表達能力、人際

合作的能力、壓力調適的能力、採取行動的能力；另外六項則屬於情意或態度層面，包括：內省智慧、存在智慧、社會現象的觀察與真實世界的了解、以開放態度觀照社會議題、性別平等與尊重之態度、自動自發、積極參與之學習態度。

(四)針對心理學領域通識課程，專家學者推薦了十七種評量方法依序是自我分析或學習檔案、單元實作或情境測驗、角色扮演、機構拜訪或實地觀察、閱讀報告、專題研究報告、個別或分組口頭報告、人物訪談、辯論會、班級或小組討論之評量、隨堂作業或心得回饋、社區活動參與、設計自我學習護照並頒發證書、溝通任務、同儕評量與回饋、採用拍攝影片、製作網頁等另類評量方式、紙筆測驗；其中專家學者與實務工作者意見較趨一致者計有五種方法，它們是班級或小組討論、分組式口頭報告、閱讀報告、專題研究報告、自我分析或學習檔案。

(五)心理學領域通識課程授課教師對學習評量知能之需求可歸為三類，教師們認為最需要的是教師間經驗分享；第二類是評量理論與方法的介紹、評量方法的設計與執行、各種評量之優、缺點與成效；第三種需求則是如何處理團體報告的分工與評量。

## 二、結 論

依據前述研究發現，本研究結論如下：

### (一)心理學領域通識課程學習評量的規劃

授課老師在規劃學習評量時，為達周延須考量學生認知、技能或行動、情意或態度等三層面之智慧與能力。在認知層面的評量可以包括：該學門基本知識與重要概念的認識、發問問題的能力、尋找相關知識與資訊的能力、評估、分析和整合資訊以回答問題的能力、批判思考能力等五項；在技能或行動層面的評量可以包括：解決問題的能力、文字溝通的表達能力、口頭溝通的表達能力、人際合作的能力、壓力調適的能力、採取行動的能力等六項；在情意或態度層面的評量可以包括：內省智慧、存在智慧、社會現象的觀察與真實世界的了解、以開放態度觀照社會議題、性別平等與尊重之態度、自動自發、積極參與之學習態度等六項。

### (二)心理學領域通識課程學習評量的實施

授課教師在實施學習評量時，可考慮採行專家學者與實務工作者共同推

薦或採行的五種評量方法，包括：班級或小組討論、分組式口頭報告、閱讀報告、專題研究報告、自我分析或學習檔案。另外，實務工作者常用的三種評量方法亦是不錯的選擇，它們是出席及上課參與狀況、影片心得報告、無固定答案式紙筆測驗。而專家學者所推薦多項的評量方式，授課教師可依教學目標、內容、班級人數之不同，擇取有助學習成效之適切方式，多重視學習過程，更反映學生實際的能力。

### (三)心理學領域通識課程學習評量困境之突破

針對目前授課教師在學習評量上所面臨的困境，以下幾項措施有助於理想的學習評量更加落實更易實踐：

- 1.修課學生人數不宜超過 50 名，30-40 人為較佳狀況。
- 2.為激發學生積極的學習態度，教師須致力於引發學生學習的動機，並能掌握教學內容的難易度與課業之多寡。
- 3.為使分組學習發揮具體成效，不致有勞逸不均的情形發生，可請學生說明實際分工狀況，以了解其團體合作與學習之歷程。

### (四)舉辦學習評量繼續教育

目前大學校院生態變遷相當迅速，授課教師更須在專業知能上不斷學習與創新，本研究對心理學領域通識課程授課教師，在學習評量知能需求方面之探討，實可作為舉辦繼續教育的方向與參考。

### (五)未來研究方向

各學術領域課程的學習評量與教學目標、教材、教學方法或策略等教學歷程之要素實密不可分，欲使研究與實際教學有互動對話之機會，未來可採「行動研究法」，將本研究之發現應用於教學中，並紀錄成果做成實驗報告，與各大學校院通識課程教師分享經驗，激盪腦力，使教學品質更加提升，師生也更能享受教與學的樂趣。



## 參考文獻

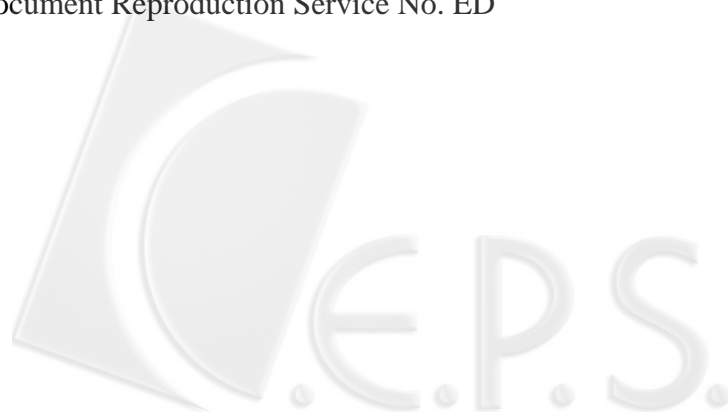
### (一) 中文部分

1. 王文中(2000),〈擴展多元智慧評量〉,載於郭俊賢、陳淑惠譯,《落實多元智慧教學評量》(13-15頁), (台北:遠流)。
2. 王文科(1997),《教育研究法》, (台北:五南圖書出版公司)。
3. 田耐青(1999),〈由多元智慧理論的觀點談教學評量:一些台灣的實例〉,《教師天地》, 99, 32-38。
4. 江文慈(2000),〈教師教學評量的關鍵能力〉,《國教天地》, 137, 3-10。
5. 吳武典(1999),〈多元智能的理念與研究〉,《資優教育季刊》, 73, 1-9。
6. 莊明貞(1999),〈多元文化的動態評量與教學—從維高斯基觀點談起〉,《教師天地》, 99, 25-31。
7. 郭冠廷(1998),〈通識教育的理想與實踐〉,《通識教育季刊》, 5(3), 21-28。
8. 張郁雯(2001),〈邁向教學評量專業化之路〉,《台灣教育》, 604, 33-39。
9. 張清濱(1996),〈多元化的教學評量〉,《研習資訊》, 13(3), 1-10。
10. 張德榮、王慶福、陳月靜(1992),〈我國學校輔導工作之評鑑標準研究〉,《教育部輔導工作六年計畫研究報告》, 18-01。
11. 黃俊傑(1999),《大學通識教育的理念與實踐》, (台北:中華民國通識教育學會)。
12. 劉阿榮(1999),〈台灣地區通識教育之變遷:批判與反思〉,《通識教育季刊》, 6(2), 17-37。
13. 鄭富森(1999),〈目前教學評量之省思與改進之道〉,《教師天地》, 99, 18-24。
14. 鄭麗玉(1999),〈教學評量的改革〉,《教師之友》, 40(1), 23-33。
15. 簡茂發(1999),〈多元化評量之理念與方法〉,《教師天地》, 99, 11-17。
16. 龔鵬程(1998),〈教育與意義世界的開啓〉,《通識教育季刊》, 5(3), 1-19。



## (二) 英文部分

1. Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
2. Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
3. Horowitz, R. (1995). A 75-year legacy on assessment: Reflections from an interview with Ralph W. Tyler. *The Journal of Educational Research*, 89(2),68-75
4. Lazear, D. (1999). *Multiple intelligence approaches to assessment*. Tucson, AZ: Zephyr Press.
5. Sternberg, R. J. (1996). *Successful intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life*. New York: Simon & Schuster.
6. Terwilliger, J. S. (1996). *Semantics, Psychometrics, and assessment reform: A close look at "authentic" test*. New York, NY: Paper presented at the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 397 123)
7. Wagenaar, T. C. (2002). Outcomes assessment in sociology: Prevalence and impact. *Teaching Sociology*,30 ( 4 ) ,403-413.
8. Walberg, H. J., Haertel, G. D.,& Gerlach-Downie, S. (1994). *Assessment reform: Challenges and opportunities*. Bloomington, IN: the Phi Delta Kappa Education Foundation. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 378 243)
9. Winking, D. L., & Bond, L. A. (1995). *Transforming teaching and learning in urban schools through alternative assessments*. Oak Brook, IL: North Central Regional Educational Lab. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 397 201)



## A STUDY ON LEARNING ASSESSMENTS OF GENERAL CURRICULUM IN UNIVERSITY/ COLLEGE —IN THE FIELD OF PSYCHOLOGY

**Yu-Jean Chen<sup>1</sup>**  
**Ching-Feng Wu<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>. Associate professor, Center of General Education, China Medical University.

<sup>2</sup>. Associate professor, Department of Applied Foreign Languages, Ling Tung University.

### **Abstract**

This study focuses on the ways that psychology instructors use in the learning assessments for the general curriculum courses they teach, and on the problems they encounter. It discusses methods of designing and applying learning assessments of general curriculum in the field of psychology. It attempts to realize what kind of capability that a general curriculum instructor should possess. The research method includes in-depth literature review. A questionnaire was designed with content items prepared from the opinions of a selected group of well-experienced general curriculum instructors through a Delphi-technique-alike procedure. The results will provide useful information for university/college instructors to design more appropriate learning assessments of general curriculum for their students. It may also suggest that continuing education for university/college general curriculum instructors should be provided so that they can constantly keep abreast of new knowledge of social sciences and beef up their teaching capabilities.

**Keyword:** General education, General curriculum, Learning assessment

Requests for reprints should be sent to Chen, Yu-Jean, Center of General Education, China Medical University, 91 Hsueh-Shih Road, Taichung 404, Taiwan.  
Email : [ycchen@mail.cmu.edu.tw](mailto:ycchen@mail.cmu.edu.tw)

