

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：PSL1080068

學門專案分類/Division：社會（含法政）

執行期間/Funding Period：2019年8月1日至2020年7月31日

(計畫名稱/Title of the Project)

以學生學習成果為導向反思刑法教學之行動研究 - 翻轉教學於刑法
課程之應用

(配合課程名稱/Course Name)

刑法（一）與刑法（二）

計畫主持人(Principal Investigator)：陳志輝副教授

執行機構及系所(Institution/Department/Program)：國立政治大學法律學系

成果報告公開日期：立即公開 延後公開(統一於2022年9月30日公開)

繳交報告日期(Report Submission Date)：2020/09/20

報告內文

一、 研究動機與目的

傳統講授式教學法（Lecture-Based Learning, 簡稱為 LBL）中，教師獨占舞台進行一場表演，老師是主角，學生是配角。在課堂上的學習是單向的，學生對授課內容也許理解、也許不理解，除非透過臨時抽考、期中、期末考，否則教師無從得知學生實際學習情況。此外，雖然是一群學生坐在教室裡，但是學生在課堂上的學習是孤獨的。其實，學生來到課堂上除了吸收專業知識外，也期待找到學習的夥伴，但是傳統式的講堂授課，無法給他們這樣的機會。法律系老師的授課方式絕大多數是講授式教學，由教師在講台上單方傳授知識，講台下的學生握筆疾書，儘可能地記下老師講過的每一句話。在課程中，教師往往過於樂觀地期待學生能夠像自己一樣，隨著對問題的陳述、剖析、正反的辯證，一起遨翔在知識學海之中；我們期待學生能夠運用課堂上所學得的內容觀念，舉一反三，進而嘗試獨自解決課堂上從未講解過、介紹過的問題，甚至期待學生能具有高度的批判能力，進一步成為知識的創造者。雖然我們期待學生具備非常高階的學習成果，但是很明顯的，講授式教學法無法達成上述的高階目標。

傳統講演式教學法只能滿足較低層的學習目標，讓學生「記憶」和「理解」課程內容觀念，但很難談得上「運用」課程內容觀念，更談不上成為知識的創造者。與其說學生與我們一起遨遊在知識學海中，倒不如說，他們雖然一開始緊隨在我們之後，但即便有些學生在途中體力不支落海，老師也徨然不知，一直到終點前，回頭一望才發現原來緊隨在後的一群飛雁，只剩下幾隻還能勉強緊緊相隨。絕大多數的學生並無法像老師一樣，在知識學海裡如魚得水，反而被沈重且艱澀的知識給淹沒，只停留於知識的記憶和理解。我們自詡要教會學生釣魚的方法，可是實際的教學現場仍是直接給魚吃。傳統授課方式所訓練出來的學生，比較缺乏抽象思考及批判思考能力，提問和討論能力較差。即便傳統式授課教出來的學生，面對大部分法律系學生幾乎都會參加的國家考試，並不一定會因此吃虧，一樣可以通過考試，但是我期待培養出的學生並不只是一部考試機器，而是希望透過我的課程，啟發學生積極參與問題討論的風氣，透過討論培養學習的自信，並在其中培養口語表達能力。

我希望我的學生們在刑法學習上成為一名專家式的學習者，而不是一名新手式的學習者。專家式的學習者能夠獨自去挖掘問題、接觸問題，而不是被動等待老師給予知識，只是把知識重複產出。我們在課程目標定位上，一開始就定位為：不希望學生只是基礎性地獲得知識進行複製，而希望學生能夠主動積極的學習，透過反思，自行尋找解決問題的途徑。將來學生自己面臨問題時，即便是在學期間從未碰過的問題，一樣可以成為一個知識的創造者與提問者。既然我期待學生在離開這門課程之後，能夠帶走更高階的學習能力，這意謂著，我勢必得調整我的上課方式和評分要求。

二、 文獻探討

在教育學、商學、醫學、經濟學等領域，早已有許多文獻探討以學生學習成果為導向在上述各學門領域的應用，但是在法學學門領域中，誠如前述的狀況，傳統講授式教學仍居於牢不可破的地位，因此，在法學領域中，相關的討論幾乎是零。陳惠馨老師多年前在教育部顧問室曾多年主持法學教育精進計畫，曾出現一波改革希望，但多半只有在各大學通識教育中的法學緒論類的課程產生漣漪和衍生出版品，例如陳運星主編，陳運星等合著（2008.09）。《生活中的法律：法院裁判書之案例教學法》。台北市：元照，ISBN 978-986-6540-20-2。但是在一般法學期刊中，仍未見相關法學教學實踐研究文獻。申請人曾發表過「刑法課原來可以這樣教—以學生學習成效為導向在刑法課程中的實踐」一文（頁 243-270），收錄於：「教學是一種志業：教學行動研究案例分析」（2018年3月，政大出版社），是目前少見的法學教學實踐研究論文。

三、 研究問題

傳統的法學教育方式為講授式教學，著重在以教師為主體，由教師單方面傳授專業知識，學生被動性地吸收知識，至於學生吸收了多少，教師只能透過期中考、期末考來檢測，儘管老師努力教學，但無法真正確保學生學習成果。引入以學習成果導向的教學模式，採取倒序設計，亦即以課程結束時希望學生學到的核心能力或成果為起點，往回推，設計相對應的教學活動與評量方式。這樣將有助於改善學生的學習成效。本研究計畫嘗試將以學習成果導向的教學模式引入至刑

法課程教學，尤其是將翻轉教學的理念融入至刑法教學中，以評估其與學生課業表現之關聯性。

學習反思歷程記錄檔案能夠及時反映出學生的學習情況，並發揮督促學生學習的效果。筆者要求學生至少每兩週定期撰寫一篇「學習反思歷程記錄檔案」，分析該項評分成績與學生期中考與期末考成績的相互關係。分析結果顯示，學習反思歷程紀錄檔案的表現情況與學生的書面考試成績呈現高度相關性，前者獲得的評比越高，後者的得分也呈現正相關；反之，前者獲得的評閱若較差，後者的得分也呈現負相關。

四、 研究設計與方法

(一) 研究對象介紹

本研究係以 108 學年度上下學期修習本人開設之「刑法(一)」與「刑法(二)」課程之學生，作為研究對象。刑法(一)有 69 名修課學生，刑法(二)有 57 名學生，為了觀察研究學生的長期表現，因此以這兩個學期都有修習本人開設之刑法(一)與刑法(二)的 53 名學生作為教學實踐研究的對象。

(二) 採用之研究方法與研究流程

在研究方法上，本研究採取實證研究法並兼採歷史研究法，希望探究「學習反思歷程紀錄檔案」與學生學習成果之間的相關性，因此，筆者分別在每一個學期根據評分量尺對學生撰寫的學習反思歷程紀錄檔案進行評分，得出各別學生的學習反思成績，再核計學生於各別學期的期中、期末考成績得出紙筆考試平均成績，然後再與該學期全班同學的學習反思的平均成績，以及全班同學的期中、期末考平均成績進行比對。

	108-1 刑法(一)	108-2 刑法(二)
學習反思歷程紀錄檔案之班平均成績	85.57	81.41
期中考與期末考之班平均成績	69.82	72.54

(圖表一：學習反思與考試平均之班平均成績對照表)

進行分析比較後，製作出以下的表格，來呈現這 53 名學生的學習成效與學習反思歷程紀錄檔案之間的相關性（左半邊為刑法一，右半邊為刑法二）：

序號	系級	反思	期中	期末	考試平均		反思40%	期中20%	期末20%	考試平均		
1	1	中一乙	80	64	80	72	A	84	70	80	75	正
2	2	哲一	92	73	67	70	正	75	65	76	70.5	負
3	3	哲二	75	62	65	63.5	負	85	40	55	47.5	B
4	4	政三	88	80	79	79.5	正	95	75	78	76.5	正
5	5	政三	85	75	80	77.5	A	85	70	67	68.5	B
6	6	會二甲	88	77	80	78.5	正	95	80	90	85	正
7	7	廣電四	92	66	72	69	B	95	75	82	78.5	正
8	8	法一乙	92	79	77	78	正	95	80	76	78	正
9	9	法一乙	90	62	66	64	B	90	50	73	61.5	B
10	10	法一乙	90	60	44	52	B	85	60	67	63.5	B
11	11	法一乙	85	71	73	72	A	80	65	75	70	負
12	12	法一乙	80	47	55	51	負	70	50	49	49.5	負
13	13	法一乙	40	59	70	64.5	負	75	65	68	66.5	負
14	14	法一乙	85	61	87	74	A	80	75	87	81	A
15	15	法一乙	75	36	73	54.5	負	60	77	79	78	A
16	16	法一乙	90	77	75	76	正	95	79	80	79.5	正
17	17	法一乙	80	65	69	67	負	80	50	73	61.5	負
18	18	法一乙	92	72	81	76.5	正	88	75	88	81.5	正
19	19	法一乙	88	71	85	78	正	88	80	90	85	正
20	20	法一乙	96	87	85	86	正	95	80	87	83.5	正
21	21	法一乙	95	77	87	82	正	88	80	84	82	正
22	22	法一乙	85	72	87	79.5	A	85	70	84	77	正
23	23	法一乙	88	80	84	82	正	89	79	87	83	正
24	24	法一乙	90	70	78	74	正	82	75	86	80.5	正
25	25	法一乙	90	75	82	78.5	正	70	80	81	80.5	A
26	26	法一乙	85	78	76	77	A	85	60	81	70.5	B
27	27	法一乙	85	67	50	58.5	負	80	70	70	70	負
28	28	法一乙	95	77	95	86	正	95	95	90	92.5	正
29	29	法一乙	99	71	83	77	正	95	80	90	85	正
30	30	法一乙	90	65	71	68	B	90	65	82	73.5	正
31	31	法一乙	88	79	83	81	正	92	75	88	81.5	正
32	32	法一乙	95	82	92	87	正	100	75	91	83	正
33	33	法一乙	92	62	76	69	B	92	75	78	76.5	正
34	34	法一乙	88	68	55	61.5	B	90	60	78	69	B
35	35	法一乙	96	73	83	78	正	95	80	92	86	正
36	36	法一乙	90	77	87	82	正	85	75	85	80	正

37	法一乙	82	75	76	75.5	A	75	70	52	61	負
38	法一乙	75	67	44	54	負	85	60	24	42	B
39	法一乙	88	75	74	74.5	正	85	75	82	78.5	正
40	法一乙	80	69	68	68.5	負	85	50	65	57.5	B
41	法一乙	90	67	80	73.5	正	88	70	84	77	正
42	法一乙	95	48	68	58	B	80	70	70	70	負
43	法一乙	90	64	75	69.5	B	85	70	73	71.5	B
44	法一乙	85	74	61	67.5	負	75	65	72	68.5	負
45	法一乙	82	50	42	46	負	80	70	68	69	負
46	法一乙	80	50	70	60	負	65	75	69	72	負
47	法一乙	83	64	77	70.5	A	85	70	82	76	正
48	法一乙	30	43	45	44	負	0	65	49	57	負
49	法一乙	80	57	76	66.5	負	60	60	55	57.5	負
50	法一乙	85	65	70	67.5	負	92	85	86	85.5	正
51	法一丙	85	67	62	64.5	負	90	60	78	69	B
52	法二甲	85	43	72	57.5	負	80	50	49	49.5	負
53	法二乙	89	68	81	74.5	正	85	75	93	84	正
69位平均		85.57	67.35	72.3	69.82		57	81.42	70.07	75	72.54

(圖表二：研究對象的學習反思成績與考試平均與班平均成績對照表)

在圖表二中的「反思」與「考試平均」欄位中，以黃色代表低於班平均成績，以灰藍色代表高於班平均成績。當學生的反思成績與考試平均成績均高於班平均成績（均為灰藍色），則標註**灰藍色正相關**；若學生的反思成績與考試平均成績均低於班平均成績（均為黃色），則標註**黃色負相關**；若學生的反思成績低於班平均（黃色），但是考試平均成績卻高於班平均成績者（灰藍色），則標註**橘色 A**；若學生的反思成績高於班平均（灰藍色），但是考試平均成績卻低於班平均成績者（黃色），則標註**綠色 B**。在兩個學期內，各別觀察學生的學習反思成績與考試平均的關聯，然後再就各別學生於上下學期中學習反思成績與考試平均之間關聯性的演變進行分析研究。

(三) 評量工具與研究資料蒐集工具

有關前述學習反思的評分量尺，區分為量化的評分量尺與質化的評分量尺如下：

【量化的評分量尺】

分數	91-100	80-90	60-79	40-59	20-39	0-10
----	--------	-------	-------	-------	-------	------

篇數	10 以上	8-9	6-7	4-5	2-3	0-1
每篇字數	每篇至少 300 字，字數越多，越容易獲得較高之成績					

【質化的評分量尺】

在課程 Moodle 平台的學習反思上傳專區中，提醒學生撰寫注意事項如下：

一篇有品質的學習反思歷程記錄中，應該包含五項內容：（不必按此格式書寫）

- A. 原始企圖為何？（What is your original intention？）；
- B. 實際上發生了什麼（脈絡、歷程及成果）？（What happened？）；
- C. 期待的學習成果發生了嗎？哪些成果在預期但不滿意？有什麼是出乎個人意外的發生？從這次經驗裡，我學到什麼？（評量及反思）（So what？）；
- D. 考量上述 BC，接下來我的具體行動計畫是什麼？（Now what？）；
- E. 檢測自己上次具體行動計畫之成果。

相對的，一篇僅記錄課堂發生內容的學習反思歷程記錄，其實只有滿足上述的 B，充其量只是一篇學習歷程記錄，而不是學習「反思」歷程記錄，自然不會獲得同學滿意的成績（對老師來說，這種情況的上限就是 85 分）。所謂反思，自然是必須有思考的軌跡，有進行課前預習，自然會發現那些課前透過預習仍無法理解的概念，在課程中獲得釐清，或者仍未完全釐清。老師限於授課時間，在課程中無法詳細論述的部分，例如提示過哪些文章、哪些實務見解，是否能在課後繼續延伸，找出來進一步詳讀，整理進學習反思歷程記錄內，或例如進一步提出問題，並嘗試自己先尋找問題的解決方法與答案，這些都是老師關注的重點，也是學習反思能夠獲得高分的關鍵。

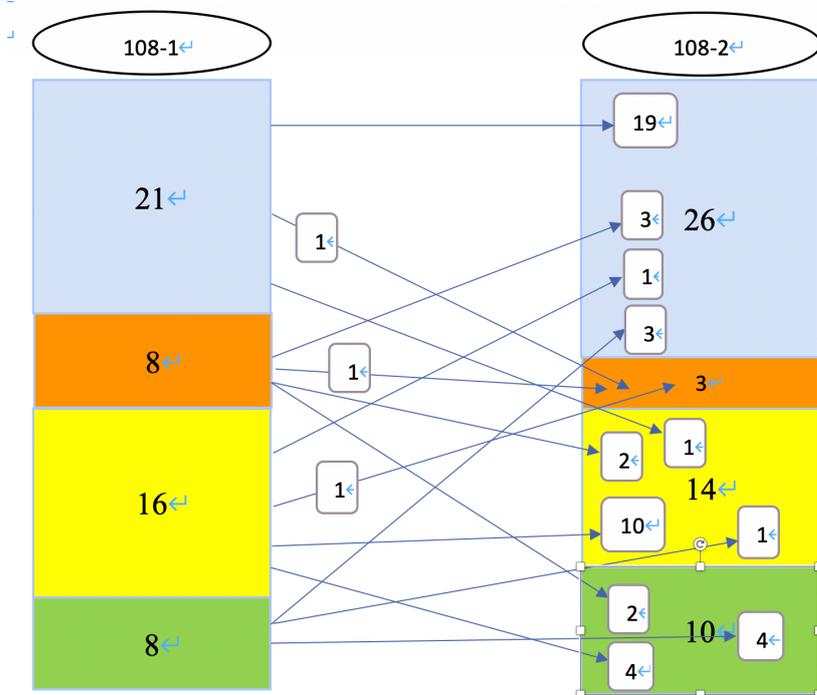
最後，也提醒同學，這一篇篇紀錄其實並不是寫給老師看的，也不是寫給別人看的，而應該是寫給自己看的。它就像是一面鏡子，應該忠實反映出自己的學習狀態。

有關研究資料蒐集工具方面，則使用學校提供的 Moodle 數位平台，讓同學在專屬討論區內，建立起自己的學習反思討論串，累積的學習反思都回應在自己的討論串內。為了促使同學觀摩別人的學習反思，並建立一個全班所有同學的學習反思超連結列表，以便同學點選其他同學的反思，發揮見賢思齊、見不賢反自省的效果。

五、 教學暨研究成果

(一) 教學過程與成果

筆者根據圖表二的詳細資訊，分析研究對象之學習反思表現與考試平均在上下學期的變化，製作出圖表三，顯示其間的變化。



(圖表三：學習反思表現與考試平均之間關聯性的演繹變化)

在 53 名研究對象中，其學習反思成績與考試平均成績呈現灰藍色正相關，在刑法（一）的課程中有 21 位（佔 39.6%），在刑法（二）的課程中有 26 位（佔 49.1%），其間增加了 5 名，比率提升了 9.5%；學生的學習反思成績與考試平均成績呈現黃色負相關，在刑法（一）的課程中有 16 位（佔 30.2%），在刑法（二）的課程中有 14 位（佔 26.4%），其間減少了 2 名，比率降低了 3.8%；學生的反思成績低於班平均（黃色），但是考試平均成績卻高於班平均成績者（灰藍色），被標註**橘色 A**，在刑法（一）的課程中有 8 位（佔 15.1%），在刑法（二）的課程中有 3 位（佔 5.7%），大幅減少了 5 名，比率下降了 9.4%；學生的反思成績高於班平均（灰藍色），但是考試平均成績卻低於班平均成績者（黃色），被標註**綠色 B**，在刑法（一）的課程中有 8 位（佔 15.1%），在刑法（二）的課程中有 10 位（佔 18.9%），微幅增加 2 名，比率上升 3.8%。

在 108 學年度下學期呈現**灰藍色正相關**的 26 名群組中，其中 19 位係在 108 學年度上學期即呈現灰藍色正相關，持續維持良好的讀書習慣；有 3 名學生從原

來的橘色 A 區塊(其反思成績低於班平均,但是考試平均成績卻高於班平均成績)轉變成灰藍色正相關區塊(編號 1、22、47 同學);值得注意的是,有 1 名學生是從黃色負相關區塊轉變至灰藍色正相關區塊(編號 50 同學),有 3 名學生從綠色 B 區塊(反思成績高於班平均,但是考試平均成績卻低於班平均成績)轉變至灰藍色正相關區塊(編號 7、30、33),這表示這 4 名學生在配合老師指定學習反思的要求下,學習成果的表現從原本的低於班平均成績轉變為高於班平均成績。

在 108 學年度下學期呈現**黃色負相關**的 14 名群組中,其中 10 位係在 108 學年度上學期亦是呈現黃色負相關,筆者把此解讀為傾向不願意接受改變學習習慣的群組;有 2 名學生從原來的橘色 A 區塊(其反思成績低於班平均,但是考試平均成績卻高於班平均成績)轉變成黃色負相關區塊,這意味著原本學生平時未有預習複習的習慣,仍可以憑藉著個人的資質,於期中期末考試前短期準備,在考試成績上仍獲得高於班平均的成績,但隨著下學期課程難度提高,如此的學習方式已經無法應付課程強度,導致下學期的考試成績轉變成低於班平均成績。其中編號第 42 號學生,其在 108 上被標示為綠色 B 區塊,他在學習反思表現方面,極為認真優異,但其考試平均成績方面,則低於班平均成績有高達 11 分的落差,這名學生在 108 下雖然被標示為黃色負相關區塊,代表著他在學習反思表現方面,與上學期相反呈現低於班平均,其考試平均成績雖然也是低於班平均,但是落差分數從 11 分縮減為 2.5 分。唯一一位由灰藍色正相關轉變成黃色負相關的編號 2 號同學,其考試平均成績在 108 上雖然高於班平均(多 0.18 分)、108 下低於班平均(少 2.04 分),但是分數差異都不太大,比較大的差異是,這位同學的反思成績從 108 上的 92 分高分,降為 108 下的 75 分明顯低於班平均的成績。這現象或許能夠解釋該名同學 108 下的考試平均成績低於班平均值的幅度變大。

值得注意的是,橘色 A 區塊的大幅降低,從 108 上的 8 名降低成 108 下的 3 名,這意味著學生的學習態度有很大轉變。繼續維持考前抱佛腳就好、成績仍然高於班平均的人,僅剩下 1 名(編號 14 同學)。編號 25 同學從 108 上的灰藍色正相關區塊轉變成橘色 A 區塊,經訪談後,得知因為他下學期在校外參與的活動較多,所以沒有如同上學期一樣,有規律地撰寫學習反思,以至於影響了學習反思的表現。但是他仍有認真準備考試,所以仍維持考試平均優於班平均的表現。比較難加以解釋的是編號 15 的同學,他從 108 上的黃色負相關區塊轉變成橘色 A 區塊,而且他的學習反思表現從 108 上的 75 分下降成 108 下的 60 分,這代表著「這位同學內心非常抵制學習反思這項作法,他的考試平均成績從原本的明顯

低於班平均，轉變為後來的高於班平均。

原本在 108 上處於橘色 A 區塊的同學，其中有 3 名同學在 108 下轉變成灰藍色正相關區塊（編號 1、22、47），有 2 名同學轉至黃色負相關區塊（編號 11、37），有 2 名轉向綠色 B 區塊（編號 5、26）。

最後，綠色 B 區塊的人數則呈現微幅上升，從 108 上的 8 人增加為 10 人。其中有 4 人 108 上下維持不變均為綠色 B 區塊（編號 9、10、34、43），有 4 人是從黃色負相關轉變成綠色 B 區塊（編號 3、38、40、51），有 2 人是從橘色 A 轉變成綠色 B 區塊（編號 5、26）。對於這個區塊演變的解讀，筆者認為無論是始終維持綠色 B 區塊、還是從黃色負相關轉向綠色 B 區塊的同學，他們都是願意配合老師的要求，調整自己的學習腳步，在學習態度是上正確的。在一個班級中，始終會有一個區塊群組，他們儘管付出了努力，但是在學習成效的表現上不見得立即呈現成果，但是如果繼續持續正確的學習態度，未來或許就有突破的一天。從橘色 A 區塊轉變成綠色 B 區塊的編號 5 與 26 同學，其實他們在學習反思的表現上下學期均差不多，都是與班平均值非常接近的 85 分，惟下學期學習素材的難度確實比上學期難，因此兩人的考試平均成績在下學期都呈現微幅下滑的趨勢。

（二）教師教學反思

整體來說，本研究預定的假設是成立的，學生投入越多心力在學習反思上，也會反映在其考試平均成績上，二者之間呈現高度正相關，反之，學生投入越少心力在學習反思上，也會對應反映在其考試平均成績上，二者之間呈現高度負相關。限於研究人力與時間的限制，尚無法對於處於黃色負相關區塊的學生進行深入的訪談，並鼓勵他們調整學習方向，這是比較可惜之處，否則應該有機會將黃色負相關區塊的人數再予以降低。

（三）學生學習回饋

以下揀選幾則 53 名修課學生中，關於學習反思的回饋意見：

- 跟上學期只能凌亂的打出上課感想比起來，我這學期可以每一篇都打出標準格式的課堂反思。也可以照著我自己打的反思有邏輯的思考上課上的東西。
- 撰寫學習反思在刑法這門課也算是滿有幫助的，因為在撰寫的同時，自己會額外去看很多資料，且能夠加深自己的印象，並且在學期末時也會看到自己

累積的成果，某程度上來說也是滿有成就感的，至於成績比重佔 40%我覺得這個方法很不錯，因為這樣的話，便不會因為期中期末可能失常或是沒考好而一試定成績，能有更大的彈性空間！

- 我在學習反思歷程紀錄得到的效果主要有以下三個：「能夠深化了解自己的學習過程」、「清楚了解對自己最有效的學習策略」、「培養解決學習困難的能力」。這三點皆很有助於我在刑法的學習，我能夠隨時調整自己學習的方式，並且想辦法改正他，使我的學習狀態能夠保持在一定的水準之上。對於「學習反思歷程紀錄檔案納入學期成績比重達 40%」，我依稀記得上學期我認為應當調降成 30%，然而經過了半年，我認為 40% 其實也不錯。現今的教育體制太注重於得到的分數，而非學習的過程。似乎最終沒得到出色的成績，你所付出的一切都沒有意義。但是這樣的想法實在不對，學習反思佔 40%能夠達到注重學習歷程的效果，因此維持在 40%也是不錯的選擇。綜上所述，我認為學習反思歷程紀錄的設計非常好！應該繼續做下去！
- 寫了兩個學期的學習反思後，我發現雖然打字有點辛苦，但是打學習反思時，我又能將老師上課的重點再整理及看過一次，打字的過程中亦能在無形中加深自己對上課內容之印象。我認為學期反思讓我能重新檢視我的學習成果及成效，在打出學習反思的過程中，我能及時發現自己不理解的概念或混淆的觀念，進而加強該部分之複習。此外，在打學習反思時，會需要不斷比對老師上課內容間的關聯，因此亦能幫助我統整老師的授課內容，而更能了解前後關聯及脈絡。
- 其實每兩個禮拜一篇的學習反思歷程，與其說是作業，但不如說是小考，他會督促我做課程的預習及複習，以避免我怠惰翻開刑法教科書。此部分占比 40%，我覺得老師真的是對學生很好，畢竟這個部分只要有定期寫，而且有寫出一定內容，老師基本上都會給出不錯的分數(依上學期的狀況)，況且在期中期末考未考好的時候，學習反思歷程更是一個補救機會，只要夠認真，就不用擔心被當掉。
- 我真的很喜歡學習反思這個作業，除了被動的理由就是督促我讀書，更重要的是我學會根據課堂內容中的學說跟實務相比較後，思考彼此之間的基礎到底根據在哪，並且哪個比較適合我國刑法的適用。雖然思考的角度必定還是不太成熟，但起碼我學會真正的對學習內容反思！如果遇到不清楚的概念，

可以參考同學的反思內容，內化成為自己理解的知識。這部分真的對我幫助很大。

六、 建議與省思

經過這一學年的教學實踐行動研究，更讓筆者確立學習反思歷程記錄檔案確實有助於學生的實際學習成效，惟初期實施時，必須與學生充分溝通，讓學生了解此項學習反思設計的目的、評分的方式與評分的時間，避免讓學生產生不必要的誤解，以免讓學生在心中新生排斥，而影響學生的學習動機，並進而影響學生的學習成果。

七、 參考文獻

- 張奕華、吳權威 (2014)。智慧教育：理念與實踐。3-7。
- 史美瑤 (2012a)。21 世紀的教學：以「學生學習為中心」的教師發展。評鑑雙月刊，36。取自 <http://epaper.heeact.edu.tw/archive/2012/02/23/5570.aspx>
- 史美瑤 (2012b)。以學生學習為中心的教學：團隊導向學習法。評鑑雙月刊，38。取自 <http://epaper.heeact.edu.tw/archive/2012/07/01/5828.aspx>
- 彭森明 (2010)。大學校院如何推展學生學習成果評量。評鑑雙月刊，24，28-34。取自：<http://epaper.heeact.edu.tw/archive/2010/03/01/2690.aspx>
- 孫旻暉 (2018)。劍橋取經分享--談主動式學習與團隊導向學習法，評鑑雙月刊，71 期，頁 39-42。
取自 <http://epaper.heeact.edu.tw/archive/2018/01/01/6897.aspx>
- 陳志輝 (2018)。刑法課原來可以這樣教—以學生學習成效為導向在刑法課程中的實踐，收錄於：「教學是一種志業：教學行動研究案例分析」(政大出版社)，2016 年，頁 243-270。
- 黃惠敏 (2018)。以學生學習為中心之學校教育與課程探究，臺灣教育評論月刊，7 卷 1 期，頁 178-181。
取自：<http://www.ater.org.tw/journal/article/7-1/free/05.pdf>
- 吳俊憲、吳錦惠 (2018)。應用「問題導向學習」於大學通識課程之行動研究，台灣教育評論月刊，7 卷 10 期，2018 年 10 月，頁 194-201。

- Barrows H.S. & Tamblyn R.M. (1980) Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education. New York: Springer Publishing Company, p.1.
- Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. In ASEE National Conference Proceedings, Atlanta, GA.
- Eric Mazur (1997). Peer Instruction: A User's Manual Series in Educational Innovation. Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ
- Liu, T.C., Liang, J.K., Wang, H.Y., Chan, T.W. & Wei, L.H. (2003) The Features and Potential of Interactive Response System. In proceedings of ICCE 2003. pp. 315-322
- McInerney, M. & Fink, L. D. (2003). Team-based learning enhances long-term retention and critical thinking in an undergraduate microbial physiology course. *Journal of Microbiology & Biology Education*, 4, 3-12
- Michaelsen, L. K., Knight, A. B., Fink, L.D. (2004) Team-Based Learning: A Transformative Use of Small Groups in College Teaching. Stylus, Sterling, VA.
- Michaelsen, L. K., & Sweet, M. (2008). The essential elements of team-based learning. *New directions for teaching and learning*, 2008(116), 7-27.
- Sun, F. (1993). Eye movements in reading Chinese: Paragraphs, single characters and pinyin. In S. F. Wright & R. Groner(Eds.), *Facets of dyslexia and its remediation* (pp. 245-255).Elsevier.
- Sun, F., Morita, M., & Stark, L. A. (1985). comparative patterns of reading eye movement in Chinese and English.*Perception & Psychophysics*, 37, 502-506.
- Tan, N. CK, Kandiah, N., Chan, Y. H., Umapathi, T., Lee, S. H., & Tan, K. (2011). A controlled study of team-based learning for undergraduate clinical neurology education. *BMC Medical Education*, 11:91.doi:10.1186/147269201191