

從泰勒課程設計架構，檢視教學目標及學生學習經驗 之教育教學個案

胡嘉智*

《摘要》

參考自泰勒 (Tyler) 課程設計架構，此研究進行檢視教學目標與學生學習經驗之教育個案研究，並聚焦於兩項研究議題：(1) 指涉出學生對此課程之第一印象及學習焦慮處。(2) 檢視以學生為中心之教學策略是否達成課程教學目標。研究對象為兩班，共 113 名之大一學生，此研究透過質化與量化分析，檢視學生學習此課程之學習經驗，針對修正式個案教學及混成式學習之質性結果顯示出部分學生之正面學習經驗，以及未來修正之反思意見，這成為教師未來進行課程設計之學生意見參考點，部分學生於期末，闡述其對於傳播科系學生學習傳播產業課程，產生較為正面之課程認知。此課程除了在學校正式教學評鑑中獲得較高評價之外，在此研究針對學生行動學習經驗問卷結果顯示：期初與期末學生行動學習狀況產生統計顯著差異，這或可推論此課程教學策略對學生產生正面影響，並某種程度達成課程設計之教學目標。最後，本文提出兩項針對傳播管理教育之教育教學建議。

* 作者胡嘉智為世新大學傳播管理學系專任助理教授。E-mail：stevehu@cc.shu.edu.tw
投稿日期：2007年10月15日；通過日期：2008年1月。

關鍵詞：大學部「傳播產業概論」課程、泰勒 (Tyler) 課程設計、教育教學研究、
傳播管理教育、課程設計

壹、研究動機

陳國明（2007：159）針對中華傳播學發展走向，提出以下語重心長的反思，他說：

包括香港、台灣、與中國大陸的大中華區域的傳播學教育與研究，正面臨著嚴厲挑戰的時刻。這個挑戰鋪陳了轉型的基礎，也佈下了淪落的可能。尤其是穩固的學門未立，新的潮流卻是猛力衝擊之時，中華傳播學的路怎麼走，是整個華人傳播學界的同仁必須集思廣益，共同面對的問題。

而針對傳播學教育部分，國內相關傳播學門研討會¹也開始正視此議題，依循上述傳播教育界對於傳播教育時代性調整之關注，此文之研究範圍聚焦方向如下：一為聚焦於傳播管理教育課程範圍，二則採取微觀²分析路徑（Micro Analytical Approach），探討傳播管理相關課程實踐；以及統整教育學門之課程設計文獻，成爲此個案課程設計與發展之理論架構。

教育學者 Ornstein & Hunkins（2004 / 方德隆譯，2004a）指陳：在此資訊爆炸的時代，學校內容所選擇的知識常常很快就過時，甚至是不正確。當新知識產生時，課程內容的效度就有可能是誤導的或甚至是錯誤的。」換句話說，課程內容

¹ 2006年中華傳播學會大會主題定爲「數位化時代的媒體生態、教育與倫理」；2007年銘傳大學「國際學術研討會」也將在「產學合作」的概念下，探討傳播教育；而第五屆「世界華文傳媒與華夏文明傳播國際學術研討會」也將針對華文世界的傳播倫理教育，進行討論；2007年中華傳播學會論文其一子題：傳播教育與傳播理論的創新、典範與公共性。

² 胡嘉智（2007c）針對傳播教育關鍵字，在《新聞學研究》進行文獻探討後，指出：我國傳播教育相關議題時，大多偏重「宏觀分析路徑，Macro Analytical Approach」面向，例如：傳播教育核心課程規劃、傳播學門的主題與趨勢、台灣傳播相關大學科系審視、台灣傳播教育的回顧與願景等等。關於傳播教育的「微觀分析路徑，Micro Analytical Approach」面向似乎較爲缺乏，特別是關於如何利用具體課程教學研究，以實踐新傳播教育目標的教學研究，更是明顯缺乏，因此本文針對傳播管理教育議題，採取教育教學研究之微觀分析路徑。

不應是教師的陳年筆記，而應考量社會情境變化，學科知識演進，當代學生興趣，這成爲教師的第一項教學挑戰。而另外一項教學挑戰便是教師往往會遇到實踐相同教材與教法後，卻可能得到學生對此科目截然不同的教學評鑑分數，這固然可能歸因於目前學生評鑑教師課程之方式不夠精準，也可能反應學生個別學習狀況不同：學習態度與動機不同，但是教師卻仍應檢視教法：自我教育哲學的檢視，對於學生學習認知心理的檢視，進而能在目前學校面對教育部教學評鑑的壓力下，得以在教學專業面向下，安身立命。

本文將在文獻探討中，探討我國傳播管理教育教學發展、課程設計、課程設計模式、泰勒（Tyler）課程發展模式；接下來，本文將參考泰勒（Tyler）課程設計發展架構，聚焦於此課程之教學目標，以及學生學習經驗檢視，研究問題如下：

問題一：檢視大一學生對「傳播產業概論」課程之第一印象及課程焦慮處，這將此教師更瞭解學生對此課程之認知狀況，以調整課程。

問題二：針對教師教學目標：學生在此課程，體驗到與高中生活不同的學習經驗，檢視學生是否體驗到不同的學習經驗？

這包括利用質性研究分析方式，檢視學生面對修正式個案教學之學習經驗，以及面對混成式教學之學習經驗；與量化分析：利用「組織採用行動學習法之前的預備程度」問卷，進行期初與期末問卷結果之 T 檢定。

貳、文獻探討

一、台灣傳播管理教育教學發展

由於傳播管理教育橫跨傳播學、管理學、教育學，此跨科際整合特質，特別值得傳播學者加以統整研究，傳播學者艾利休·凱茨（2007：1）針對傳播研究特質，指出：

傳播研究定然是一個交叉學科的領域，依我看來，它總是面臨分崩離析的危

險。一方面，文化研究趨向於人文傳統和人類學，不再聚焦傳媒；另一方面，主流的影響研究以社會心理學和政治學為根基，而制度分析正在重返社會學。傳播研究領域所面臨的挑戰是將這些成分捏合在一起，並且教育學生去整合它們，而不是任其分流。

換句話說，傳播學門面對跨科際整合的挑戰與契機，而此文之研究範圍將聚焦於傳播管理教育教學範圍。針對《臺灣傳播學的想像》專書中，兩項與傳播管理教育較為直接相關之兩項傳播學門知識：「媒介經濟學」與「媒介管理」，關尙仁（2004）在〈媒介管理：過去、現況與未來〉一文中，定義「傳播管理」如下：較為鉅觀之角度，偏重傳播產業經濟、跨媒介多角化之及管理，多採企業策略。換言之，傳播管理與傳播產業經濟知識有所關係，而陳炳宏（2004）在〈媒介產業經濟分析：理論發展與研究現況〉一文中，進一步指出：當前美國諸多應用產業經濟理論於媒介產業研究的學者都已稱呼此研究領域為「媒介經濟學」，統整上述兩學者之意見，筆者認為「媒介經濟學」應可成為傳播管理系所學生學習媒介組織管理、媒介產業經濟分析之入門科目，且可定位成傳播管理系所學生研究傳播產業的知識架構；而「媒介管理」則可定位成增強傳播管理系所學生分析廠商競爭優勢，而「媒介經濟學」與「媒介管理」兩科目的串連，則可參考「策略管理」的核心概念。這或許可以成為建構「傳播管理教育」知識地圖之參考，這也是此課程教材的主要建構方向。

然而，除了課程知識內容之外，另外一個應思考的角度則是傳播管理教育教學³議題，鍾蔚文、臧國仁、陳百齡（1996）指出，大學傳播教育未來應以領域程序性知識與情境知識為核心內容，務求提供「問題導向」與「情境應變」的知識，訓練學生具備分析環境，探索問題的能力。在課程方面，其主張發展可以反映環

³ 林靜伶（1996）指出：『「很遺憾的是，我們這些「傳道授業解惑」的人，有多少人受過「怎麼教」的訓練，或經常反省「怎麼教」的問題？授課大綱可以把授課內容與授課方向呈現得洋洋灑灑、頭頭是道，但是真正的關鍵還是在於老師怎麼教的問題。』

境變遷的分析課程（如：個案研討），以及可提供「從做中學」的傳播策略討論；而陳韜文（1999）則指出：改善教學方法是增加實務課程的有效的回應，例如：採用問題導向和典範導向的教學方法，所謂典範導向，即是為學生創立一實戰的環境，讓他們從中完成典範性工作，為典型問題找尋答案；而問題導向則是以問題帶動，學生要從發現、分析和解答問題中學習。他們要單獨或者以小組形式為求解而找尋資訊和路徑，學生因而變得比較主動學習，最後懂得如何自學。在具體落實上述傳播教育教學理念部分，胡嘉智（2007b）在〈在哈佛個案教學觀點下，發展、執行、評估大學部傳播管理課程〉一文，針對哈佛個案教學，進行文獻探討與課程實踐後，指出：哈佛個案教學⁴的教學理念與教學經驗研究，可以成未來台灣傳播管理教育教學法之參考。

因此，針對台灣傳播管理教育之教育教學研究面向，應可涵蓋兩部分⁵：（一）學科課程知識統整，這包含如何統整「媒介經濟學」、「媒介管理」、「策略管理」等核心學科。（二）學科課程教法檢視，這可參考商學院個案教學之教育哲學。然而本文研究範圍將聚焦於第二部份，檢視教師之教學目標與學生經驗。

二、課程設計

教育學者 Ornstein & Hunkins（2004 / 方德隆譯，2004a）指出：設計是一個複雜的現象，要求教育人員謹慎注意，使所構思的課程有價值，並使學生成功地學習這些基本且有價值的概念、態度與技能。而注意設計的問題讓我們考量哲學與學習理論，以決定我們是否根據理性的基礎，來安排我們的課程要素。黃光雄、蔡清田（1999）針對「課程設計」，提出三項要點：擬定教學目標、選擇組織教

⁴ Bonoma (1989)指出個案是關於管理情境的描述（description of a management situation），而 Corey(1998)則指出個案教學是為特定教學目的，提供學生一定時間下之商業情境剪影，因此，其文章組織架構，以及資訊量均精心為學生設計…。因此個案教學被大量使用，並成為建立學生主題知識，以及發展分析技巧的教學工具。

⁵ 教育學者楊龍立、潘麗珠（2005）指出：教材與教法是不可分離的兩項教育核心元素。

學活動、執行評鑑工作等科學技術。從上述課程設計之定義與要素，因此，此文繼續推展到課程設計之教育哲學，因其影響到教育理念與教育價值；以及課程設計精神之課程評鑑關鍵。

(一) 課程設計之教育哲學探討：傳播管理教育面向

教育學者 Ornstein & Hunkins (2004 / 方德隆譯, 2004b) 指出：「哲學」提供教育人員，尤其是課程工作者，一個或多個組織學校與教室的架構。哲學幫助他們回答學校的目的，什麼學科是有價值的，學生如何學習，應該使用什麼方法與材料。哲學提供他們一個寬廣的議題與工作的架構。而在傳播管理教育面向下，筆者認為有三大教育哲學值得我們進一步省思，詳如下表：

表一 傳播管理教育面向下之三大教育哲學

哲學	實體	知識	價值	教師角色	學習觀	課程觀
觀念主義	精神的； 道德的； 心靈的； 不變的；	重新思考隱而不顯的觀念	絕對的； 永恆的；	將隱性知識與觀念導入學生意識中	回憶知識與觀念； 抽象思考為最高的形式	知識本位； 學科本位； 古典或人文科目； 學科階層
實用主義	個人與環境的互動；經常改變	基於經驗；科學方法的使用	情境與相對的； 常改變與需驗證的	培養批判思考與科學過程	處理變遷的環境與科學解釋方法	沒有永恆的學科； 傳遞文化與培養個人適應變化的適當經驗； 問題解決的議題

存在主義	主觀的	知識是為了個人抉擇	自由抉擇；基於個人感受	培養個人抉擇與自我定義	人類處境的知識與原則；做抉擇的行動	對教材的抉擇、選修科目；情緒的、美學與哲學的科目
------	-----	-----------	-------------	-------------	-------------------	--------------------------

資料來源：Ornstein & Hunkins (2004 / 方德隆譯, 2004b)

針對對實用主義教育哲學，Ornstein & Hunkins (2004 / 方德隆譯, 2004b)，指出：

1、對於實用主義而言，除了與型態有關的事物外，沒有一件事可以被理智的探討。整體影響部分，而部分與整體是相互關聯的。理想的教學方法並不太關注教導學習者思考什麼，只要教導如何批判地思考。教學注重探索式的方式多於說明式方法。教法比教材更加重要，其強調的是以方法來面對改變，以及以靈活的態度來從事科學研究 (Ornstein & Hunkins, 2004 / 方德隆譯, 2004b : 63)

2、實用主義者認為教學與學習是根據科學方法重建經驗的過程，學習是學習者以主動的方式，在個人或是團體中解決問題而產生。問題與教材能反映變動的世界而改變。對學習者而言，最重要的是以靈活的態度得到解決問題的方法或過程 (Ornstein & Hunkins, 2004 / 方德隆譯, 2004b : 64)。

基於傳播管理教育強調學生以靈活的態度面對傳播產業快速變革，以及強調學生以主動學習態度，面對科際匯流時代，建構終身學習態度。因此，此課程採取實用主義教育哲學。

(二) 課程設計精神下之課程評鑑關鍵：檢視學生學習經驗

黃光雄、蔡清田 (1999) 指出：課程評鑑 (Curriculum Evaluation) 乃判斷學習

經驗是否已經達成到預期教育目標的歷程。黃光雄、楊龍立(2000)指出課程評鑑有兩大目的：1、改進調整：經由評鑑可促使課程設計者更改原先設計的課程。2、總結價值：既重視改建調整也重視總結價值。而黃光雄、蔡清田（1999）進一步指出：評鑑報告有三項原則。第一個是清楚地定義學生的學習目標；再者是指標清晰與明確；最後是提出評鑑報告內容。Ornstein & Hunkins（2004 / 方德隆譯，2004a）歸納自教育學者論點指出：對學生學習做一連串的推理是所有評量歷程的重要特徵。換言之，課程設計精神下之課程評鑑關鍵，便應是教師必須更深入檢視學生學習經驗。針對學生學習經驗，黃光雄、蔡清田（1999）指出：學習經驗(learning experience)通常是指學習者與其所能反應的外在環境條件之間的互動與交互作用。學習經驗蘊意著學生是主動的參與者，針對環境中有趣的特質而反應。而且教師可藉由佈置教學環境、安排學習情境並引發學習者可欲的反應類型，提供教育經驗(educational experience)。本文將個別針對學生在此課程設計之教育經驗：修正式個案教學，以及混成式教學等部分，檢視學生學習經驗，並利用量化問卷，檢視學生在此課程中，是否經歷到與高中不同的行動學習經驗。

三、課程設計模式

教師設計影響學生學習經驗之課程過程中，勢必面對課程理念、程序、步驟、結構等決策選擇，因此需要統整上述決策選擇之整體架構。黃光雄、楊龍立（2000）在《課程設計：理念與實作》一書中指出：模式是指真實運作之縮影，由模式中反映出真實運作的重要精神、理念、程序、步驟、結構等問題。而目前教育學者歸類「課程設計模式」(curriculum design model)大致分成三種常見的模式：目標模式、歷程模式與情境模式（黃光雄、蔡清田，1999），此三大模式之內容與比較分析詳如下表：

表二 三大課程設計模式之比較表

	目標模式	歷程模式	情境模式
典型代表模式	泰勒課程設計模式	(1)英國「人文課程方案」 (2)美國「人的研究」	(1)史克北「情境分析模式」 (2)羅通「文化分析模式」
模式特質	「目標模式」，顯然是目標導向的...其次，依照目標決定學習經驗...，課程設計人員不應將具體目標窄化為行為目標。	強調的教育的方式與教學過程...這種課程設計，並不是預先確定具體的教學目標...而是經由建立明確的教育歷程原理與教學程序原則，以有效地增進教師的專業判斷。	(1)為涵蓋「目標模式」與「歷程模式」之折衷模式。 (2)強調課程設計過程中的學校教學情境之文化脈絡
優點	(1)承襲各成學者的遺緒之折衷課程立場 (2)合理的慎思探討架構 (3)系統性的課程設計步驟	(1)當學生的學習行為無法加以是其精密的預測時...或是當文學與藝術等課程不適用於目標模式時...「歷程模式」的課程設計便因應而生 (2)認為教師如同藝術家一樣，必須被信任並賦予教育專業地位	(1)強調學生處在一種發現自己，並受到許多因素影響的狀態，這狀態和這些因素稱為情境 (2)強調教與學乃是產生經驗交換和改變的歷程：師生交換經驗，學生能力的改變。
缺點	(1)技術取向：忽略目標的合理性與意識型態的問題 (2)價值中立：其所採之課程折衷主義反而落入價值中立的窠臼 (3)工具理性：過度強調工具理性，可能忽視人類自主、判斷和創造。	(1)必須十分仰賴教師的素質 (2)太強調價值相性，反而激起價值體系對立，因此不易推展。因此一模式實在不易推展。因此，「歷程模式」仍應允許有限度的運用課程設計的「目標模式」，因為課程目標在課程設計上不可或缺的。	(1)未能明確地指出如果知識、社會與學生個人興趣等課程要素衝突時，如何取捨 (2)此模式的文化選擇太重視社會需求，忽略學生個人興趣。

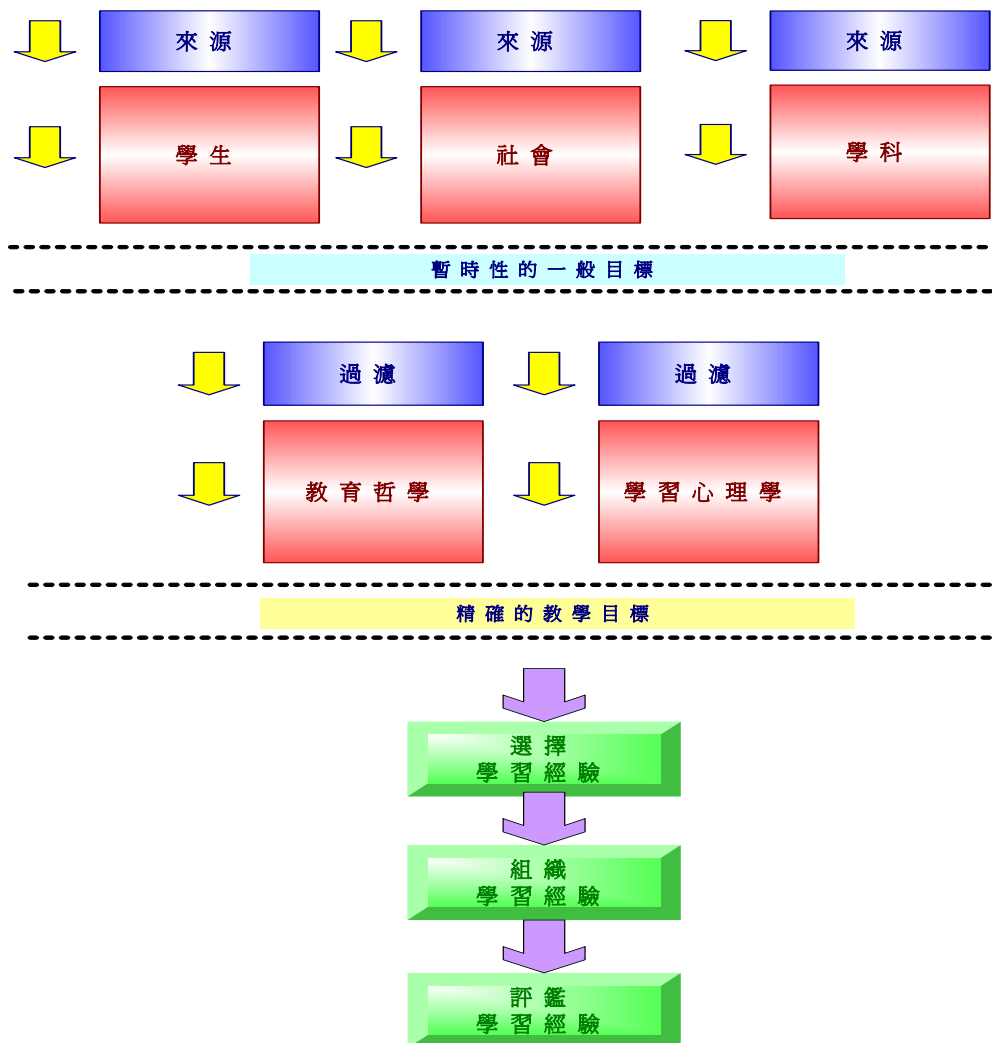
資料來源：筆者整理自黃光雄、蔡清田（1999）

整體而言，歷程模式與情境模式都是針對目標模式可能過渡延伸時，所可能產生的教育扭曲，所進行之課程設計調整，例如，當「目標模式」的目標確定過度僵化時，建立明確的教育歷程原理與教學程序原則，強調明確的教育歷程原理與教學程序之「歷程模式」，便可以與以補強；或當「目標模式」的目標確定過程中，過度忽視學校教學情境之文化脈絡，「情境模式」便可以與以補強。事實上，Tyler 目標模式之「目標」是否是如此僵化或是不注重情境，尚有文獻上之爭議（宋明娟，2007），但是後兩種模式若不正視目標設定對於教育實踐與評鑑上的務實性，便將面對自身模式難以實踐的難處，也因此，教育學者黃光雄、蔡清田（1999）指出：（一）「歷程模式」太強調價值的相對性，反而易激起價值體系對立的問題，因此一模式實在不易推展。因此，「歷程模式」仍應允許有限度的運用課程設計的「目標模式」，因為課程目標在課程設計上是不可或缺的。（二）泰勒的「目標模式」雖受到批評，甚至有不少對抗的模式提出，但仍不足以對其優勢構成威脅。因此，課程設計人員在不易採用其他模式的情況下，多遵行泰勒的「目標模式」而行（黃光雄、蔡清田，1999）。而教育學者楊龍立、潘麗珠（2005）也指出：當前課程學者對課程組織的見解，多半是承襲自泰勒的觀點。而 Ornstein & Hunkins（2004 / 方德隆譯，2004a）進一步剖析說：儘管 Tyler 課程設計架構被批評太重視線性模式，以及太強調因果關係，但是其思想仍受到普遍重視的原因在於其合理性與可行性，以及在多種情境下的高適用性。因此，此個案採取泰勒「目標模式」的架構，進行檢視教師教學目標與學生學習經驗之教育教學研究。

四、泰勒（Tyler）課程設計

教育學者 Ornstein & Hunkins（2004 / 方德隆譯，2004b）指出課程設計包含課程成分（components）或要素（elements）：（一）宗旨、目的、目標；（二）教材、（三）學習經驗、（四）評鑑取向。此研究採用 Tyler (1949)課程設計之架構，主因為其架構相當程度圖像化呈現課程設計的層次感；且其操作型定義較為清晰，對於此傳播學門借火於教育學門課程設計之教育教學研究而言，較易進行，

因此，此研究之其課程設計架構如下圖：



圖一 泰勒的課程設計模式 (黃光雄、蔡清田，1999：78)

筆者整理自黃光雄、蔡清田（1999）一書，得出泰勒課程設計模式約可細分成三個脈絡層次：

- (一) 暫時性的一般目標：從教師對於學生、社會發展脈絡、學科發展等因素，發展暫時性的一般目標

- (二) 精確的教育目標：暫時性的一般目標必須經過學校哲學與學習心理學的過濾，經由這兩道理論基礎的篩選之後，將暫時的課程目標，轉化為可以預期的具體學習結果
- (三) 選擇、組織、評鑑學生學習經驗：教師根據上述教學目標，進一步再加以細部設計學生的「學習經驗」(learning experience)，以達成一套預期的學生「學習結果」(learning outcomes)。

值得注意的是針對目標模式所強調的課程目標部分，若泰勒課程設計模式的課程目標過度限定於學生行為的改變，則將可能侷限採用泰勒模式之可行性，因為特別是高等教育課程中，很難在一個學期中，就產生學生行為的改變，因此此課程發展並未全盤移植泰勒課程設計模式，而是利用泰勒課程設計模式結構化發展課程的優點，利用泰勒課程設計模式的架構，進行檢視此課程教學目標與學生學習經驗之教育教學研究。

參、研究問題與研究方法

根據上述文獻探討，此研究借火於泰勒課程設計模式之課程發展架構，提出以下研究問題及方法：

一、研究問題

- (一) 於學期初（課程實踐第五週）時，剛從高中畢業的大一學生對於『傳播產業概論』課程之第一印象，與學習焦慮處為何？

Ornstein & Hunkins (2004 / 方德隆譯, 2004b) 指出：由於學生是學習活動的主角，因此，當我們充分了解學生時，才能釐定有效的教學方法及教育活動，這種對於充分了解學生的起點行為，比起只是強調教材而遵循直接的教學要有挑戰性。因此研究的第一項研究焦點便是分析大一學生對『傳播產業概論』課程之第一印象為何？以及學習焦慮處為何？這也某種程度呼應泰勒課程設計第一個脈絡

層次，從學生的角度，成為課程設計的第一項參考點，但是教師本身也必須審視社會脈絡與學科發展，以平衡學生心目中的興趣，以及權衡社會脈絡與學科發展，致使教師設計之教育經驗也啟發、開拓，以及符合學生的興趣。

(二)針對教師採取以學生為中心的教學策略後，根據學生學習經驗的反思報告，檢視此課程實踐教學目標之狀況為何？

在一定程度瞭解學生對於『傳播產業概論』課程之第一印象以及學習焦慮處之後，教師盱衡社會發展脈絡，認為此課程應賦權學生未來面對傳播產業之分析能力，並在盱衡學生學習心理層次下，設計以學生為中心的教學策略（詳如第四章），並於期末，檢視1、學生對於修正式個案教學部分之學習反思回饋為何？2、學生對於混成式學習部分之學習反思回饋為何？3、學生於期末是否產生對於學習傳播產業課程之認知改變？4、學生在此課程中，與高中學習情境相較，是否經歷到更主動、多元的學習情境。

接下來下針對本研究之研究方法進行細項說明：

二、研究方法

傳播學者艾利休·凱茨（2007）針對傳播研究之分離傾向，提出以下反思：「來自這些分離傾向的最糟糕因素是這樣一種錯誤的信念，即不同的問題必然限定了不同的研究方法，似乎文化研究只能是質化的，影響研究只能是量化的。」

換言之，統整質化與量化研究方法之綜合性研究方法是值得進一步實踐。因此，此研究之方法論便針對不同研究問題，使用質化與量化研究法，成為教育學者潘淑滿（2004）所稱的整合式的多元測定第三類：以質性研究之自然研究設計為主，輔以質性研究之資料蒐集與量化研究之統計分析：

(一)質化分析部分

教育學者吳清山，林天祐（1999b）指出質的研究（qualitative research）是指

研究者針對自然發生的事件或現象，進行系統性的觀察與紀錄，將記錄所得之資料加以分析整理，並將結果予以歸納。而國外學者 Miles & Huberman (1994/張芬芬譯，2005) 進一步指出：質性資料的另一個特徵是它具有豐富性與整體性 (holism)，更有可能展現複雜性；這樣的資料提供了「詳實的描述」，生動地嵌入其脈絡裡，猶如能揭示真相的指環，可以讓讀者產生深刻的影響。

在上述研究精神下，本文針對學生學習經驗⁶回饋部分，檢視學生學習經驗。

(二) 量化分析部分

質性研究雖能呈現質性資料的豐富性與整體性，進而描繪出意義的展現與連結，但是卻也可能淪為主觀，以及缺乏可以依據的既客觀又一貫穩定的標準。傳播學者陳國明 (2007) 便指出：

華人傳播學界包括研究、發表、與課程教授的學術生產過程，以及包括與研究、發表、與課程研究息息相關之評估與交流的學術交換過程，缺乏一套在操作上可以依據的既客觀又一貫穩定的標準(陳國明，2007：161)；

除了教學內容的建議與教學評估標準的制定之外，對各學校傳播教學的認定 (accreditation) 也能提供必要的標準與實際的操作 (陳國明，2007：166-167)。

面對上述學者對於傳播學門發展之反思，此課程教育教學研究因此也採用量化研究法研究，檢視「學生在此課程中，與高中學習情境相較，是否經歷到更主動、多元的學習情境」。針對學生對於此課程整體教學策略之回饋部分，此研究

⁶ 在學習反思回饋不估學期成績的研究倫理前提下，教師請求學生為協助教師未來設計更適合學弟妹的課程，進行以下學習反思回饋，題目如下：(1) 參考成功學習小組之團隊運作反思 25 題 (詳參附錄一)，試著分析自己在此課堂小組學習的優點與未來改進之處？(2) 安靜下來，完成期末學習經驗問卷，完成問卷後，沈澱一下自己的學習感受，寫下您對下學期，自己未來學習跨科技整合課程之努力方向。

於學期初（第五週），學期末（第十五週），分別進行「組織採用行動學習⁷法之前的預備程度」問卷⁸調查，兩次施測問卷皆進行項目分析、效度、信度分析後，進行期初與期末相同問卷之比較平均數分析（成對樣本 T 檢定），由於期初問卷是學生針對高中學習經驗，而期末問卷是請學生針對此課程之學習經驗，分別進行回饋，如果兩項結果在成對樣本 T 檢定上，呈現統計顯著差異，應某種程度可以推論此課程整體教學策略（教師選擇與組織學生學習活動），讓學生經歷了不同學習經驗，並進而推論此課程教學策略對學生產生影響。

肆、「傳播產業概論」課程教學策略：選擇與組織學生學習經驗

針對贊成以學習者為中心，以及問題為中心來設計課程的教師⁹，教育學者 Ornstein & Hunkins（2004 / 方德隆譯，2004a）指出：此類教師探討學生經驗的結果，以分析學生個人自我實現的感覺、對自己生活的控制感，以及對行動負責任的承諾。因此，本文接下來介紹以學生為中心之課程教學策略：

一、課程內容與組織

此課程主要內容篩選自「媒介經濟學」之基本理論，以及提供學生「媒介管理」與「策略管理」之相關分析架構，並參考胡嘉智（2007a，2007b）之課程組

⁷ 教育學者吳清山，林天祐（2004）指出行動學習（Action learning）的精義：即認為學習是主動體驗所致，是一個反覆、循環的過程，由開始時的概念，透過具體應用、探索、觀察，逐步修正、進而掌握而成知識...其具有三大特性：（1）合作性：小組成員相互合作學習，（2）反省性：在學習中不斷省思與檢討，擴大學習領域，（3）行動性：幫助個人或組織有效地解決問題。

⁸ 參考自 Weinstein (1998/黃雲龍、徐嘉譯，2001)，詳參附錄二。

⁹ Ornstein & Hunkins（2004 / 方德隆譯，2004a）指出：特別是傾向於實踐主義者之教師而言，其認為：知識是個人創造的，而非習得的。有些建構主義者更進一步認為，沒有兩個學生會以相同的方式建構他們的知識，因此他們所獲得的知識對彼此而言皆是獨特的。他們可能會使用同樣的話來回答問題，但是他們對於教材的深度了解是相當不同的。

織，採取「老師授課，進行教師獨白部分，建立學生的基礎思考架構」與「學生分組報告，進行實作評量」的交叉程序，不斷刺激學生進行課程內容的再思考，進而將知識實踐與應用於媒體產業分析。

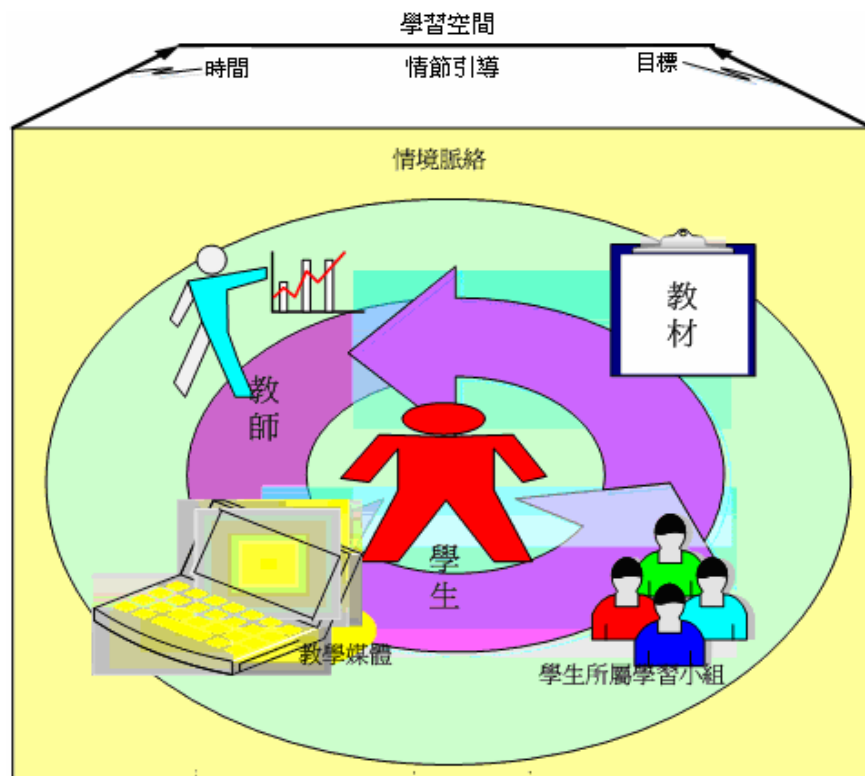
二、「傳播產業概論」課程教學策略統整說明

Gustafson 與 Branch (1997，轉引自吳明隆，2003：56) 指出：

新時代學習核心理念在於以學習者為中心，重視學生積極建構知識反省行為，主動參與學習活動。以學生為中心的學習典範，意指教師、教材、媒體、教學、情境、活動均圍繞著學生。

統整說明此課程教學策略核心價值，便是以學生為中心的教學策略，詳如下

圖：



圖二 以學習者為中心的教學策略

改繪自 Branch & Gustafson (1998, Feb). Re-Visioning Models of Instructional Development. Paper presented at the annual meeting of the Association for Educational Communications and Technology, St. Louis.

此課程使用採用美國印地安那大學教育心理系及教學系統科技系 Graham(2006)教授所推薦的混成式學習¹⁰ (Blended Learning)：統整面對面教學 (face-to face instruction) 以及電腦輔助教學(computer-mediated instruction)，增強學生使用遠距教學資料庫的機會，提升學生個別化學習的學習環境；而就合作學習以及夥伴式學習，則有學生小組學習的教學設計。

三、「傳播產業概論」課程之學習活動設計

吳清山，林天祐 (1999b) 指出：在教學過程中，綜合運用各種教學方式是確保有效教學的不二法門。因此，此課程教學策略包涵多元教學方式，其元素涵蓋修正式個案教學，此部分也涵蓋小組團隊學習，與混成式學習。

(一) 修正式個案教學部分

面對部分學生對於在傳播學院，學習傳播產業相關課程，可能產生的認知不協調與排斥，此課程希望藉由小組討論，產生同儕媒介教學 (Peer-mediated Instruction, PMI)，其意指經由二個或二個以上同學之間互相指導的方式，以達到

¹⁰ 在美國印地安那大學教育心理系及教學系統科技系 Curtis J. Bonk 教授編著的” The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs” 一書中，定義混成式學習 (Blended Learning) 如下：混成式學習 (Blended Learning) 統整面對面教學 (face-to face instruction) 以及電腦輔助教學(computer-mediated instruction)，混成式學習將在上述兩種學習環境中截長補短，進而達成三大目標：(1) 提升教育教學效果 (Improved pedagogy)，(2) 提升學生接觸教學教材的彈性 (Increased access and flexibility)，(3) 提升教學之成本效益比 (Increased cost-effectiveness)。

教學目標並促進同儕互動的一種教學方法...在學習過程中，同學間互相協助可減少單獨學習所產生的挫折感，也可以促進同學間的感情(吳清山，林天祐，2003)。此外，也希望透過小組學習，達成合作學習(Cooperative learning)效果，其意指透過學生分工合作以共同達成協目標的一種學習方式(吳清山，林天祐，1996)。而為了強化傳播學院學生解決問題的分析能力，此課程鑑於由於傳播學院大一新生大部分並未有職場經驗，遑論產業分析與觀察，因此課程透過工商時報經營知識系列之《廣告效果個案研究》系列報導，並配合課程設計之小組 CASE 學習單，幫助學生從各傳播產業之重要個案新聞報導，管窺相關傳播產業趨勢，吳清山，林天祐(2002)指出幫助學生練習整合理論與產業的個案分析案例教學法(case methods)係指：教師在教學過程中，以真實的班級生活情境或事件為題材，提供學生相互討論之用，以激勵學生主動參與學習活動的一種教學法。基本上，案例教學法是一種以案例為基礎的教學法(case-based teaching)，案例本質上是提出一種教育的兩難情境，沒有特定的解決之道，而教師於教學中扮演著設計者和激勵者的角色，鼓勵學生積極參與討論。

(二) 混成式學習部分

Graham (2006) 指出：混成式學習(Blended Learning)統整面對面教學(face-to-face instruction)以及電腦輔助教學(computer-mediated instruction)，以提升學生學習效果，筆者認為關鍵因素便是遠距教學網站提供學生「anytime, anywhere」的學習空間；此外，也讓學生與自己小組之外之同學，有分享觀念的溝通平台，這某種程度達成學生進行個別化學習¹¹的狀況。因此，此課程利用學校所提供之遠距教學網站，提供學生進行的虛擬學習空間，也讓學生有機會觀摩各組之間的個案作品，

¹¹ 個別化學習(individualized learning)著主要意涵整理如下：(1) 一種系統化的教學策略，教師據學生的個別需求安排學習活動，學生依據自己的學習速度彈性學習教師引導設計之內容，而不統一學習進度，目的在使學生都能充分達成學習目標並培養獨立學習的能力；(2) 個別化學習是教學策略的一種，其優點在能於適應學生個別差異以及培養獨立學習的能力(吳清山，林天祐，1999a)。

以進行組與組之間的知識流通。

(三) 小結

統整上述兩項主要教學活動設計：涵蓋小組團隊學習之修正式個案教學，以及混成式教學設計，此課程整體教學策略背後的教育目標則由希望增強學生對此課程之行動學習經驗。吳清山，林天祐（2004）指出行動學習特色有三：「合作性」：小組成員相互合作學習；「反省性」：在學習中不斷省思，擴大學習領域；以及「行動性」行動性：幫助個人或組織有效地解決問題。在此課程教學設計與檢視學生學習經驗中，學生針對修正式個案，所進行之小組團隊學習，能增強學生進行行動學習之合作性。修正式個案教學中，貼近傳播產業的生活化教材，將使學生更有主動學習的動機，且從實際產業個案報導中，學習不斷整合理論與實務產業個案問題與挑戰，也將增強學生進行行動學習之反省性。而混成式學習之遠距教學網站部分，學生有更不受時間與空間限制的遠距學習環境，進而增強學生進行行動學習之行動性。

伍、檢視教學目標與學生學習經驗結語

黃光雄、蔡清田（1999）指出：學習經驗(learning experience)是指學習者與其所能反應的外在環境條件之間的互動與交互作用。此研究利用質性分析，針對學生對於教師所佈置之教學環境，所回饋之學生學習反思¹²，以檢視教師所設計之教育經驗(educational experience)。研究發現如下：

一、於學期初（課程實踐第五週）時，剛從高中畢業的大一學生對於『傳播產業概論』課程之第一印象，與學習焦慮處為何？

從部分學生反映出的意見看來，針對此課程第一印象較為負面的學生，其大多自己定位此課程如下：理論很多，很不像傳統傳播學院課程（部分學生認為實

¹² 針對質性分析資料部分，作者樂意提供學生所呈現的詳實厚實描述（共約十頁）。

做拍攝課程才真正是傳播學院課程），所以覺得上此課程會很沉悶，要背理論，要考試。

鍾（第 5 組，88.1 分）：一開始聽到傳播產業概論這門課，以為這是一門擁有很厚的一本教科書和很多考不完、背不完的考試；

簡（第 7 組，81.0 分）：這個學期老實說，我一度很想要放棄傳播產業概論這門課。因為此課程可以說是讓我花了最多時間、卻也讓我覺得最沒有用的課程。來到世新，我想進的是廣電。進傳播所，我想學的是拍攝。有段時間上老師的課程，我非常的排斥。那時候我覺得傳播產業會怎麼走關我什麼事情？這種東西對我如何進入好的電影公司、或是磨練我以後競爭攝影師等工作的技能有什麼幫助？

而針對學生於期初學習此課程之焦慮處分析部分，學生從學長姐的意見中，知道此堂課課程份量沈重、報告很多，所以感到壓力。此外，當得知此課程採取多元學習後，也產生擔心無法順利從高中學習模式中，轉型調適成功的壓力：一開始接觸小組分工，所謂搭便車的同學，造成部分學生的壓力；剛完成高中教育的部分大一新生也對於開始要在小組討論中，發表意見，以及進行口頭報告小組作品等口語傳播訓練，產生學習壓力。

陳（第 2 組，82.9 分）：大家都是一開學就認識的好朋友，（但是，我們這組擺爛組員真的太多），下學期想換組員很尷尬也很難開口。現在感覺很矛盾... 我開心這學期終於暫時結束，我憂心下學期可能又要同組而重蹈覆轍，因為這學期好累，不想再這樣繼續下去。

王（第 2 組，81.1 分）：剛開始討論的時候，大家都沒什麼開口，我想我是不好意思主動吧！因為太主動感覺好像很自以為、想控制大家一樣，所以我都不會把自己的想法表達出來，然後就會由少數人帶頭說自己的想法，因為大部分的人都還是不吭聲嘛！聽到別人的想法跟我不一樣或者我覺得不太對，但

我又會覺得說出來感覺就好像故意找別人麻煩、刁難別人一樣，所以我總是很猶豫開口。

二、針對教師採取以學生為中心的教學策略後，檢視學生學習經驗的反思報告：修正式個案以及混成式學習

面對上述學生對此課程的可能負面印象、以及從高中學習模式的轉型障礙、傳播產業知識的抽象（對於無工作經驗的大一新生而言，公司實務已經很抽象，遑論產業分析），此課程教學方式採取以學生為中心之教學模組，針對此課程之教學策略：修正式個案教學以及混成式教學環境，學生學習反思回饋分析如下：

（一）學生對於修正式個案教學部分之學習反思回饋為何？

從修正式個案教學中，經歷到正面學習經驗的學生指出：修正式個案教學，使其建立思考架構，並挑戰自己學習不斷學習整合理論與實務：

蕭（第 6 組，83.2 分）：藉由幾次個案的學習，發現自己的思考架構已經成立，比以往更能明確又快速地判斷出內部、外部的情勢了，所以做報告所花費的時間愈來愈短了，重點比較容易掌握到了。

劉（第 10 組，86.0 分）：上課時，老師最常說的莫過於”雙手合一理論”不僅僅要實際加上理論…這跳脫了以往填鴨式的教學方法，讓 $1+1=2$ 後面不再是肯定的句號，而讓答案的背後有問號的可能，因為唯有身體力行求出的才能說服自己說服別人。

而部分學生也反思到於個案學習中，自己不滿意學習效果的原因：小組內反思與批判能力不足、分工狀況不佳，淪為分配工作，以及缺乏與其他組互動，致使缺乏外在刺激：

邱（第 4 組，83.8 分）：那麼多次的報告以來，最明顯的缺點是我們進步的速度稍顯緩慢，總是侷限於相同的思考模式及運作，每份報告做一下其實都

大同小異，不夠創新與沒有新鮮感。

鍾（第5組，88.1分）：我覺得我們小組只是分配工作，並沒有讓大家真正討論出心裡的想法。

高（第5組，80.4分）：但是我們與別組的互動卻是趨近於零，而且反思的工作也不太徹底，以我自己本身來說，我的角色是批判者，但有時卻會不太敢直接批判。

（二）學生對於混成式學習部分之學習反思回饋為何？

在混成式學習過程中，得到較多正面學習經驗的學生指出：在混成式學習中，藉由遠距教學網站，增強自我複習課程內容，更快速蒐集資料，以及瞭解其他組的優點，進而體現主動學習的經驗：

陳（第1組，74.0分）：老師上課中所講的東西，開學的時候真的不是很懂，畢竟有太多的專業東西和專業術語；但是老師把他的教學檔案放在網路上給學生可以在家複習，可以從遠距教學網站下載是另一種複習的好方法。

林（第2組，81.0分）：在教學網站上，更可以學到東西，每個禮拜一個新主題，自己查資料、自己分析、然後再貼到網站上去，不但自己真的了解、學會了，也讓其他同學得到相關方面的知識，同時也可以去點閱其他同學所蒐集到的資料加以吸收，這是很特別的！不像以前只能從書本上讀到東西。

詹（第4組，83.7分）：我覺得老師提供一個很棒的遠距離教學網站，這是我以前所沒有學過的東西，讓我非常喜愛，因為它提供我課外的知識，也可以自己順便行動學習，尋找多方面的資料和學會統整，增進邏輯思考層面，而且並不是老師逼你學的，是你自己主動求取。

邱（第9組，78.2分）：但是線上問題發表與回答，可以幫助我們去找出答

案，因為會有線上分數，老師一說出有線上分數，就督促了許多人到線上學習，我就是其中一個。上課有時候沒有專心聽講，網路上卻有老師的重點與問題，可以讓我們再思考一次，或是去找更詳細的資料；而且同學也會把自己所不懂的東西發問出來，讓大家一起思考。我覺得線上學習是一個很棒的東西，而我在這堂課不僅學到了線上學習的好處。

陳（第 10 組，86.2 分）：我覺得，在這堂課，我落實了以前常常聽過的一個口號“作學習的主人”：因為我不太敢在很多同學的面前發言，所以我很喜歡上 Elearn Website；當網站上的資料不足的時候，我就會上圖書館找書。

而較少使用遠距教學網站的同學，其原因可以歸為個人因素：太忙、懶惰、不在意遠距學習分數之外，也有學生建議遠距教學模式以及內容可以設計地更吸引學生。

林（第 8 組，76.8 分）：但是在遠距教學這部分，我可能比較沒辦法顧到，一方面是因為我個性太懶惰，總覺得才 10 分，沒什麼大不了的，另一方面則是因為我其他的課比較吃重，所以我才比較撥不出時間來上遠距教學網站吸收額外的知識。

李（第 3 組，82.7 分）：但對此網站很難實際且積極的使用，大多數人貼的文章自己看都沒看過就貼上去了，都只為了分數而去張貼而沒有認真的去看去篩選，尤其在最後結算成績這幾天就有許多人猛貼文章，並不是真的想把知識傳遞給大家，而且去看的人也很少…希望老師能想出更好的方法讓我們能自動自發的去使用此網站，讓彼此更有競爭

（三）期末，學生對於傳播學院學生學習傳播產業分析之認知狀況是否發生改變？

針對對此課程持叫負面第一印象的學生，是否於課程完成後，有不同的認知狀況？以下是部分學生描述自我認知改變的描述：

簡（第 7 組，81.0 分）：後來隨著課程的進展，case 一個個的作、報告一個個的煩…我發現到以前從來不會去注意的事情。像是魔獸為什麼會紅？誠品怎麼能在鬧區蓋旗艦店？Kuro 怎麼營運？東森購物又為何成為電視購物台霸主…等等的問題。這些原本我都不會想去關心的事情，其實跟我以後的出路有很大的關係。『傳播不只是傳播』，老師的這句話一直提醒著我。傳播不是指包括拍攝出來的作品，更包括了拍攝前的企劃、規劃，以及後面的行銷、廣告…等等。要是沒有這些行銷策略，那片子拍的再好，沒有辦法受到消費者的喜愛以及注意，也是惘然。

陳（第 6 組，82.1 分）：記得老師曾在課堂上提到關於「讀傳播學院就不需要了解產業的東西嗎？」的反思與挑戰。另外我覺得這也是我們要思考的問題，雖然自己讀的是傳播學院，但是發現如果單純的只是想讀傳播而沒有注意現在產業的需要，不了解現今產業的結構，對於未來的就業方向就很可能無法掌握，就可能變成現在所謂的「悶世代」，所以為了使自己能做想做的事，又能因應現在產業的需求，因此了解傳播產業以提升自己的競爭力，勢必是未來我們都應該要具有的能力。

王（第 14 組，69.8 分）：在這學期中，傳播產業概論課程的確是學到了許多東西，以前我們天天接觸傳播媒體，但是我們只有感受到它的表面，並沒有深切的去探討其根源及背後的產業。

黃（第 11 組，77.8 分）：我對傳播有了自己深刻的想法和意見，並從從中發覺傳播與產業上是密不可分且息息相關的，並不是我一開始所想的那麼單純。

三、與高中學習情境相較，學生是否在此課程中，經歷到更主動、多元的學習情境。

剛進入大學生活的大一新生最直接面對的便是大學教師比較不會像高中教師那麼緊迫盯人，筆者認為大一課程目標其中之一便是應該讓大一新生更加清楚以

及體驗主動學習，統整思考的學習經驗。針對此部分，此研究採取量化研究法，進行檢視教學目標與學生學習經驗之分析：

此課程在世新大學教務匿名式教學網站中，113 名學生給予此課程的平均滿意分數為 4.3（滿分為五分，學校基本要求為 3 分），在大班制，以及大一新生課程中，評價算是良好。此外，筆者也分別在期初與期末，分別施測行動學習狀況問卷¹³，分析結果如下：

（一）期初學生針對其高中學習生活之行動學習狀況

本問卷改寫自行動學習法一書之「組織採用行動學習法之前的預備程度」，期初有九十九位同學完成行動學習問卷，經過項目分析之極端組比較¹⁴（項目鑑定度檢驗），此十題皆具鑑別度。之後進行問卷之建構效度¹⁵檢驗，得出可分成兩構面，KMO 值（Kaiser-Meyer-Olkin）為 0.862；根據 Kaiser 觀點， $KMO > 0.8$ 表示建構效度很好，表示變項間的共同因素多，適合因素分析(林震岩，2005)。完成項目分析及因素分析後，為進一步瞭解問卷的可靠性與有效性，必須繼續進行信度檢驗分析（吳明隆，2003）。邱皓政（2005）指出信度（reliability）是測量結果之穩定程度，其信度值越高，測量的結果也就越可靠。而此份問卷之問卷信度係數：Cronbach's α 係數為 0.862，屬於良好的信度值。經過上述問卷信度、效度檢驗後，得出各題之描述性統計值如下：

13 詳參附錄二。

14 邱皓政（2005）指出：項目鑑定度檢驗是運用小樣本的極端組比較，將所有受測者之全量表全體得分最高與最低的兩極端者，予以歸納分組，題目平均數在這兩極端組受試者中，以 T 檢定或 F 檢定來檢驗是否具有顯著差異，進而反映出題目的鑑別力。

15 吳明隆（2005）指出：研究完成項目分析後，為了考驗量表的建構效度（construct validity），繼續進行因素分析，而邱皓政（2005）指出：因素分析是利用一組題目與心理構念間關係，討論研究者提出計量的證據，探討潛在的因素結構與存在的形式，建立量表的因素效度（factor validity）。

表三 描述性統計值表：期初學生針對其高中學習生活之行動學習狀況

	平均數	標準差	個數
(期初) 提出好問題的學生會獲得老師的獎勵	4.22	0.763	99
(期初) 班上同學，常有人提出新的想法	3.68	0.89	99
(期初) 一般而言，我們班上的溝通暢行無阻	3.51	0.85	99
(期初) 課堂氣氛是不壓制衝突而是積極面對與處理	3.85	0.813	99
(期初) 老師鼓勵學生有創新思考	4.31	0.853	99
(期初) 學生能花時間反思自己自身的學習行為	3.47	0.93	99
(期初) 有足夠的書籍，影片和其他資源提供我學習	3.35	1.023	99
(期初) 同學之間會互相鼓勵，協助，並對彼此做有建設性的批判	3.73	0.998	99
(期初) 有小組一起解決任務與挑戰的學習活動	3.87	1.075	99
(期初) 老師從不濫用職權，並總是鼓勵學生表達意見	4.01	1.064	99

(二) 期末學生針對其此課程之行動學習狀況

期末則有一百位同學完成行動學習問卷，經過項目分析之極端組比較（項目鑑定度檢驗），此十題皆具鑑別度。之後進行問卷之建構效度檢驗，得出可分成兩構面，KMO 值（Kaiser-Meyer-Olkin）為 0.762，根據 Kaiser 觀點，於初探性研究時， $KMO > 0.7$ 時，建構效度可以接受，表示變項間的共同因素多，適合因素分析（林震岩，2005）。此研究期末問卷之間卷信度係數：Cronbach's α 係數為 0.776，屬於初探性研究時可接受之信度值。經過上述問卷信度、效度檢驗後，得出各題之描述性統計值如下：

表四 描述性統計值表：期末學生針對其此課程之行動學習狀況

	平均數	標準差	個數
(期末) 提出好問題的學生會獲得老師的獎勵	4.51	0.559	100
(期末) 班上同學，常有人提出新的想法	3.81	0.748	100
(期末) 一般而言，我們班上的溝通暢行無阻	3.53	0.784	100
(期末) 課堂氣氛是不壓制衝突而是積極面對與處理	3.98	0.568	100
(期末) 老師鼓勵學生有創新思考	4.65	0.5	100
(期末) 學生能花時間反思自己自身的學習行為	3.57	0.782	100
(期末) 有足夠的書籍，影片和其他資源提供我學習	3.52	0.785	100
(期末) 同學之間會互相鼓勵，協助，並對彼此做有建設性的批判	3.56	0.783	100
(期末) 有小組一起解決任務與挑戰的學習活動	4.03	0.846	100
(期末) 老師從不濫用職權，並總是鼓勵學生表達意見	4.5	0.577	100

(三) 期初與期末學生行動學習問卷之配對 T 檢驗

先後皆完成行動學習問卷調查的學生共有八十九位，其成對樣本統計量與配對 T 檢定結果如下：

表五 描述性統計值表：學生期初與期末行動學習狀況配對樣本統計量

	平均數	個數	標準差	平均數的標準誤
期初部分	37.9775	89	6.3299	0.67097
期末部分	39.6966	89	4.04914	0.42921

從表格五，可以看出學生在期末的行動學習狀況優於其針對高中學習生活的期初行動學習狀況評估，接下來，進行此行動學習狀況變佳的差異性是否具有統計顯著性之檢驗：

表六 學生期初與期末行動學習狀況配對成對 T 檢定表

個數	標準差	平均數的標準誤	T 值 (-2.439)
			P 值 (0.017)
89	6.3299	0.67097	P=0.017<0.05 達到 0.05 的顯著差異水準

由於期初問卷是學生針對高中學習經驗，而期末問卷是請學生針對此課程之學習經驗，分別進行回饋，兩項結果平均數在成對樣本 T 檢定上，呈現統計顯著差異，應某種程度可以推論期初與期末學生行動學習狀況產生統計顯著差異，這或可推論此課程整體教學策略在一定程度上，讓學生經歷到更主動學習之學習經驗。

陸、研究結論與對未來研究之建議

一、研究結論

此研究採取參考泰勒 (Tyler) 課程設計模式之架構，探討剛從高中畢業的大一學生對於『傳播產業概論』課程之第一印象與學習焦慮處為何？質性分析結果顯示：針對此課程，持較為負面第一印象的學生大多自己定位此課程如下：理論很多，很不像傳統傳播學院課程（部分學生認為實做拍攝課程才真正是傳播學院課程），所以覺得上此課程會很沉悶，要背理論，要考試。而針對於期初，學生學習此課程之焦慮處分析部分，分析如下：學生從學長姐的意見中，知道此堂課程份量沉重，報告很多，所以感到壓力；此外學生得知此課程採取多元學習後，也產生擔心無法順利從高中學習模式中，轉型調適成功的壓力：一開始接觸小組團隊學習，對於學習小組中，可能搭便車的同學，造成部分學生的壓力；而不習慣發表在大眾面前發表自己意見的同學，也對於在學習過程中，必須更加開口進行小組溝通，以及必須進行個人口頭報告部分，產生學習壓力。

筆者認為從課程期初，便依照泰勒 (Tyler) 課程設計模式之第一層次，掌握

學生學習此課程之第一印象，以及學習焦慮處，具體益處有二：

- (一) 課堂教學時，將幫助教師在大班教學中，更精準地傳遞此課程內容與教法之教育意義（教師此時可兼顧社會情境與學科發展脈絡等觀點，兼顧泰勒）課程設計模式第一層次之其他兩項觀點），並與學生進行更加有效的互動，以及意義交換。
- (二) 針對個別有強烈負面意見的學生，進行進一步地個別溝通，以及追蹤其學習狀況，這對於重視小組學習團隊的課程而言更形重要。因為在期初便強烈表達意見的學生，往往可能成為學習小組的意見領袖者，教師若過度忽視小組意見領袖者的期初個人負面看法，可能更難掌握個別小組的學習情緒。

面對上述部分學生對此課程的可能負面印象、以及學生從高中學習模式轉型，所可能面臨的學習環境轉型挑戰，以及大一學生對於傳播產業知識解讀，可能過度抽象，因此，此課程教學方式採取以學生為中心之教學模組，並採取參考泰勒（Tyler）課程設計模式之架構，檢視學生學習經驗的反思報告：修正式個案以及混成式學習。

針對學生對於修正式個案教學部分之學習反思回饋，質性分析顯示，從修正式個案教學中，經歷到正面學習經驗的學生指出：修正式個案教學，使其建立思考架構，並挑戰自己學習不斷學習整合理論與實務；而部分學生也反思到於個案學習中，自己不滿意學習效果的原因：小組內反思與批判能力不足、分工狀況不佳，淪為分配工作，以及缺乏與其他組互動，致使缺乏外在刺激。筆者認為這對於培養學生具備產業分析的批判思考，有所助益，且可以較有力度地讓學生從被動聽教師上課的學習模式中，體驗到主動學習模式。

針對學生對於混成式教學部分之學習反思回饋，質性分析顯示，在混成式學習過程中，得到較多正面學習經驗的學生指出：在混成式學習中，藉由遠距教學

網站，可以有效率地增強自我複習課程內容，更快速蒐集資料，以及瞭解其他組的優點，進而體現主動學習的經驗。而較少使用遠距教學網站的同學，其原因可以歸為個人因素，太忙、懶惰、不在意遠距學習分數之外，也有學生建議遠距教學模式以及內容可以設計地更吸引學生。筆者認為遠距教學網站的建構，的確建構學生於課堂之外時間的主動學習平台，但是教師也應思索如何設計網路學習活動，提高學生使用遠距教學網站的動機，使遠距教學網站成為學生喜歡進行互動的「知識夜店」，而非堆積知識的「倉庫」，例如教師可以針對每週課程，設計難度更深的主題討論題目，或是舉行「知識淘寶」遊戲，鼓勵學生分析跨組作品的優缺點等等。

為了使此研究可以在傳播管理教育研究中，提出一套在操作上可以依據的較為客觀又一貫穩定的標準，此課程教育教學研究也採用量化研究法，檢視「學生在此課程中，與高中學習情境相較，是否經歷到更主動、多元的學習情境」。針對學生對於此課程整體教學策略之回饋部分，此研究分別於期初與期末，進行「組織採用行動學習法之前的預備程度」問卷調查，兩次施測問卷皆進行項目分析、效度、信度分析後，進行期初與期末相同問卷之比較平均數分析（成對樣本 T 檢定），統計檢定顯示：期初問卷（學生針對高中學習經驗）與期末問卷（學生針對此課程之學習經驗）兩項結果平均數在成對樣本 T 檢定上，呈現統計顯著差異，應某種程度可以推論期初與期末學生行動學習狀況產生統計顯著差異，加上，此課程在世新大學教務匿名式教學網站中，113 名學生給予此課程的平均滿意分數為 4.3（滿分為五分，學校基本要求為 3 分），在大班制，以及大一新生課程中，評價算是良好。這或可推論此課程整體教學策略在一定程度中，讓學生經歷到更主動學習之正面學習經驗。

二、對未來傳播管理教育之教育教學建議

面對教育部對於大學卓越教學的要求與評鑑，傳播學院的大學教師對於課程設計與實踐勢必須提出更有教育理論根據的論述，因此高等學院教師應進行教

學模式，教學計畫和設計之能力建構，以創造學生能夠和願意的學習環境。此教育教學個案利用泰勒課程設計模式之架構，實踐檢視教學目標與學生學習經驗之教學個案後，對於未來傳播管理教育之教育教學建議如下：

(一) 大學新進教師教學專業之成長：重視「師生互動」的教育教學研究

當國高中教師經過一系列的養成教育，方成為專職教師，身為大學教師的我們，不禁必須自忖：在過去博士養成過程中，我們對於教育哲學、學生學習心理學、學生學習經驗設計等掌握程度是否等同於我們的學術研究訓練程度？若答案是否定的，則在教育部對於卓越教學之要求與評鑑日殷之際，新進教師勢必須更嚴肅地面對每一學期學生對於課程之評鑑成績！問題是身為大學教師的我們如何更有教育理論高度地檢視學生給予教師的教學評鑑分數？我們又應找到怎樣的參考點進行教學設計調整？此教學個案利用泰勒課程設計模式之架構，實踐檢視教學目標與學生學習經驗之教學個案後，對於大學新進教師提出以下建議：傳播學門新進學者可借火於教育學門之課程發展理論，並採取行動研究或教育教學研究，進行更多「師生互動」的教育教學研究，這包括更深度地掌握學生對於此課程之第一印象，及可能產生學習焦慮之處，在師生互動過程中，教師應盡力在課程中，讓學生感受到教師重視學生意見之誠意，以及不斷強調學生問卷回饋絕對不影響學生成績之研究倫理，小組書面成績也盡量在學期中逐漸公布，以具體證實學生問卷回答狀況與個人學期成績脫鉤，進而降低學生不敢真實反映個人學習狀況的實況，致使問卷回饋內容無法呈現多元意見。

(二) 傳播管理相關科系彼此交換針對統整課程之設計、檢視課程之教育教學經驗

Sternberg 與 Spear-Swerling (1996／李弘善譯，2000：88) 針對國外教師之能力建構發展，指出：

有些著名的機構，像是「督察和課程發展協會」(Association for Supervision

and Curriculum Development, ASCD) 舉辦成長工作坊，專門給老師和行政人員參加。探討思考的文章更是百家爭鳴，這類的期刊包括：《教育研究者》(*Education Researcher*)、《教育領導》(*Education Leadership*) 等等。如果不接觸思考教學的新思潮，就很難看懂這些教育文獻。

在傳播產業面對科技匯流趨勢下，融合「傳播學」、「經濟學」、「管理學」之統整課程日益重要，筆者建議傳播管理相關科系可以繼續在泰勒課程發展模式之架構下，繼續研發及檢視其他傳播管理教育相關之統整課程，致使相關統整課程經過「學生」、「社會情境」、「學科發展」、「教育哲學」、「學習心理學」等構念之檢視。而我國開設傳播管理相關系所之高等學府，例如南華大學、中山大學、銘傳大學、世新大學針對傳播管理教育，一起進行傳播管理教育研討會，以及教師工作坊，以鼓勵傳播管理高等教育教師之教育教學研究。

參考文獻

- 艾利休·凱茨（2007）。〈學術對談：跨學科的傳播學經典演繹〉，《傳播與社會學刊》，3，1-16。
- 吳明隆（2003）。《SPSS 統計應用學習實務－問卷分析與應用統計第一版》。台北：知城。
- 吳明隆（2005）。《SPSS 統計應用學習實務－問卷分析與應用統計第二版》。台北：知城。
- 吳清山、林天祐（1996）。教育名詞解釋：合作學習。上網日期：2007 年 3 月 4 日，檢自「國立教育資料館」http://192.192.169.230/edu_get/index.htm
- 吳清山、林天祐（1999a）。教育名詞解釋：個別化學習。上網日期：2007 年 3 月 4 日，檢自「國立教育資料館」http://192.192.169.230/edu_get/index.htm
- 吳清山、林天祐（1999b）。教育名詞解釋：質的研究。上網日期：2007 年 3 月 4 日，檢自「國立教育資料館」http://192.192.169.230/edu_get/index.htm
- 吳清山、林天祐（2002）。教育名詞解釋：案例教學法。上網日期：2007 年 3 月 4 日，檢自「國立教育資料館」http://192.192.169.230/edu_get/index.htm
- 吳清山、林天祐（2003）。教育名詞解釋：同儕媒介教學。上網日期：2007 年 3 月 4 日，檢自「國立教育資料館」http://192.192.169.230/edu_get/index.htm
- 吳清山、林天祐（2004）。教育名詞解釋：行動學習。上網日期：2007 年 3 月 4 日，檢自「國立教育資料館」http://192.192.169.230/edu_get/index.htm
- 宋明娟（2007）。〈重看 Ralph Tyler 的課程思想〉，《教育研究與發展期刊》，3(2)，83-112。

- 林震岩（2005）。《多變量分析—SPSS 的操作與應用》。台北：智勝。
- 林靜伶（1996）。〈幾個感性與理性的想法—對（傳播教育應該教些什麼？）的回應〉，《新聞學研究》，53，131-134。
- 邱皓政（2005）。《量化研究與統計分析：SPSS 中文視窗版資料分析範例解析》。台北：五南。
- 胡嘉智（2007a）。〈科技匯流下之「跨科際整合課程」教育教學研究：以世新大學大學部「媒介經濟學」課程為例〉，《傳播與管理研究》，6(2)，87-132。
- 胡嘉智（2007b）。〈在哈佛個案教學觀點下，發展、執行、評估大學部傳播管理課程：以世新大學「傳播產業概論」課程為例〉，「2007 傳播管理研討會—全球化趨勢的傳播產學發展論壇」，台北市：銘傳大學。
- 胡嘉智（2007c）。〈國際學術潮流，本土扎根深化：傳播管理教育策略性企圖之教育教學研究〉，「第四屆傳播管理發展與趨勢學術研討會會議論文」，台北市：世新大學。
- 陳炳宏(2004)。〈媒介產業經濟分析：理論發展與研究現況〉，《臺灣傳播學的想像》，594-628。臺北：巨流。
- 陳國明（2007）。〈中華傳播學往何處去〉，《傳播與社會學刊》，3，157-175。
- 陳韜文（1999）。〈傳播教育的知識結構問題：思考分析與實務技術訓練之間的張力〉，《新聞學研究》，59，137-142。
- 黃光雄、楊龍立（2000）。《課程設計：理念與實作》。台北：師大書苑。
- 黃光雄、蔡清田（1999）。《課程設計-理論與實際》。台北市：五南。
- 楊龍立、潘麗珠（2005）。《課程組織：理論與實務》。台北：高等教育文化。

- 潘淑滿 (2004) 。《質性研究：理論與應用》。台北：心理。
- 鍾蔚文、臧國仁、陳百齡 (1996) 。〈傳播教育應該教些什麼？幾個極端的想法〉，
《新聞學研究》，53，107- 130。
- 關尚仁(2004) 。〈媒介管理：過去、現況與未來〉，《臺灣傳播學的想像》，630-662。
臺北：巨流。
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2005) 。*執行研究資料分析 Quantitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*(張芬芬譯)。台北：雙葉。(原作 1994 年出版)
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. (2004a) 。*課程發展與設計 Curriculum Development and Design* (方德隆譯)。台北：高等教育。(原作 2004 年出版)
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. (2004b) 。*課程基礎理論 foundations of Curriculum* (方德隆譯)。台北：高等教育。(原作 2004 年出版)
- Sternberg, R. J. & Spear-Swerling, L. (2000) 。*思考教學 Teaching for Thinking*(李弘善譯)。台北：遠流。(原作 1996 年出版)
- Weinstein, K. (2001) 。*行動學習法 Action Learning: A Practical Guide* (黃雲龍、徐嘉譯)。台北：弘智文化。(原作 1998 年出版)
- Bonoma, T. V. (1989). Learning by the Case Method in Marketing. Retrieved Nov 10, 2006, from Harvard University, Harvard Business Online Web site:<http://harvardbusinessonline.hbsp.harvard.edu>
- Branch, R. M. & Gustafson, K. L. (1998, Feb). Re-Visioning Models of Instructional Development. Paper presented at the annual meeting of the Association for Educational Communications and Technology, St. Louis.

Corey, E. R. (1998). A Note on Case Learning. Retrieved Nov 10, 2006, from Harvard University, Harvard Business Online Web site:

<http://harvardbusinessonline.hbsp.harvard.edu>

Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 3-21). San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.

Gustafson, K. L., & Branch, R. M. (1997). Revisioning models of instructional development. *Educational Technology Research and Development*, 45(3), 73-90.
轉引自吳明隆（2003）。《SPSS 統計應用學習實務－問卷分析與應用統計第一版》。台北：知城。

Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*: Chicago University of Chicago Press.

附錄一 學習小組之團隊運作量表

	非常同意	同意	普通	不同意	非常不同意
團隊運作量表					
評估團隊管理界線範圍					
1 我覺得我們小組的「發言人」常常會提醒我們別組的發展狀況。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 我覺得我們的小組，跟別的小組都沒有互動。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 我們小組相當注意別的小組的口頭報告，如果他組有好的觀點，我們大多會修正我們之後的書面作品。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 我們小組相當注意老師的口頭講評，之後的作品會往老師的期待發展。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 一般而言，我們組員大多會利用遠距教學網站，觀察別人的學習狀況。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
評估管理團隊本身：設定團隊目標					
6 我覺得關於本組個案討論之專題製作，我們將時間進度表訂定的很明確。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 我覺得本組在個案討論之專題製作上，大多能在時間要求內，完成進度目標。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 我覺得我們只要能完成作品，就不錯了，所以，我覺得我們幾次的作品好像都差不多。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 我覺得本組「務實批判者」常常能提醒我們之前作品的盲點以及缺點，以幫助我們朝更高的目標邁進。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 我覺得我們每一個組員對完成專題製作，都具有強烈的使命感。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
評估管理團隊本身：團隊溝通					
11 我覺得本組「記錄員」很負責地統整合理筆記及討論紀錄。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 小組討論時，我們都能傾聽與尊重彼此的意見。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 小組分配工作時，我們都能傾聽與尊重彼此的狀況。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14 我覺得我們小組討論時，都是少數人發言，並老是替我們做決定。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15 我對於本組「樂觀者」適時帶動團隊活力的表現，感到滿意。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
評估管理團隊本身：團隊領導					
16 我們的「小組長」常常會適時鼓勵我們。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17 我覺得我們小組出現太多擺爛的組員。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18 我覺得我們小組長分配任務時，分配地蠻公平的。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19 我們的「反思者」，會適時提醒小組長如何幫助小組順利運作。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20 我覺得我們的小組長，幫助我們小組整體表現地蠻有競爭力的。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

評估管理團隊績效					
21 下次如果有分組的機會，我希望我能繼續與目前大部分的組員一組。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22 在小組討論時，我常常能夠從別人的觀點中，學習到不同觀點。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23 藉由小組討論，我覺得我更有勇氣在公眾場合，發表自己的意見	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24 我覺得經由目前小組的運作，我學習到注意聆聽別人的意見與想法	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25 我覺得我們小組只是分配工作，並沒有讓大家真正討論出心裡的想法。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

附錄二 行動學習問卷

此部分改寫自行動學習法一書之「組織採用行動學習法之前的預備程度」，每個題目並無標準答案或對與錯，請您依直覺，針對您在高中生活中的整體學習感受，就您同意與否程度，在適當□內打"✓"

	非常同意	同意	普通	不同意	非常不同意
提出好問題的學生會獲得老師的獎勵	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
班上同學，常有人提出新的想法	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
一般而言，我們班上的溝通暢行無阻	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
課堂氣氛是不壓制衝突而是積極面對與處理	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
老師鼓勵學生有創新思考	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
學生能花時間反思自己自身的學習行為	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
有足夠的書籍，影片和其他資源提供我學習	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
同學之間會互相鼓勵，協助，並對彼此做有建設性的批判	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
有小組一起解決任務與挑戰的學習活動	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
老師從不濫用職權，並總是鼓勵學生表達意見	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

期末之問卷則請學生針對「傳播產業概論」課程之學習經驗，提出自己的學習經驗。

Pedagogical Case on Reviewing Teaching Goals and Students' Learning Experiences From the Framework of Tyler's Curriculum Design

Chia-Chih, HU

《Abstract》

Referring to the framework of Tyler's curricular design, this research aims to review the teaching goals and students' learning experiences. Two main research questions arise: (1) to identify the first impression of students toward this course and reasons of their learning anxiety, (2) to review whether the student-centered teaching strategies reach the teaching goals. Two intact classes of 113 college students participate in this study. Qualitative and quantitative analyses are conducted. The qualitative analysis, regarding to the approaches of the adjusted case study and blended learning, illustrates the positive parts of students' learning experiences and students' reflection for further improvement. This paves the way for further researches on the curricular design. Some students narrate how they induce the more positive cognition of communications-college students toward communications- industry-related courses. In addition to the high scores of students' anonymous curricular evaluation, the result of quantitative analysis of this research shows that there is statistically significant difference between results of the beginning and end of surveys on students' action-learning experiences. It follows with the argument that the student-centered

teaching strategies have impact on students and meet the teaching goals to some degree. Two pedagogical advices toward the communications-management education are provided.

Keywords: Communications management education, Curricular Design, Tyler's Framework on Curricular Design, Pedagogical research, Undergraduate "overview of communication industry" course