
翻轉式混成學習在「傳播理論」的課程設計與學習者經驗分析

蔡 珮*

摘要

本文探討翻轉式混成學習在「傳播理論」的課程設計與學習者經驗，結合「線上與線下混成學習」、「自我步調與合作學習」、「結構與非結構式內容」三種混成學習模式，瞭解學生課前觀看教學影片、完成線上預習作業、導讀應用論文、進行同儕評量之學習經驗。研究發現課前數位學習和導讀應用論文皆能建立自主學習和加深對傳播理論的理解；翻轉教室促進同儕討論，但實施時仍需協助學生克服在公開場合提問或說明思考過程的障礙；課堂解惑討論與學生擔任「教學者」導讀論文，不僅增進理解與應用能力，也有助發展「理論化」或「概念化」的能力；同儕評量實施時，報告與評量端均需注重品質才能促進觀摩學習。

關鍵詞：同儕評量、混成學習、傳播理論、數位學習、翻轉教室

*蔡 珮為世新大學廣播電視電影學系教授。聯絡方式：peitsai@mail.shu.edu.tw

*本文為教育部教學實踐研究計畫《當「傳播理論」遇上數位學習：課前預習、翻轉學習、同儕評量與數位教學平台的結合運用》（計畫編號：PSL1080087）之部分研究成果。感謝參與課程及調查的學生，以及匿名評審、編輯委員會的寶貴建議與協助。

壹、緒論

近年受到重視的數位學習、行動學習、無所不在學習與翻轉教室等教學理念，正在改變教學與學習的方式（Cope & Kalantzis, 2009），翻轉教室的教學模式對於學習成效的提升，多數優於傳統講述式教學法，可有效引發學生的學習動機和自主學習的意願（郭靜姿、何榮桂，2014；曾明山、李懿芳，2017；Aurangzeb, 2018; Baepler, Walker, & Driessen, 2014; Bergmann & Sams, 2012; Brame, 2013）、有助於促進學生深度理解（施淑婷，2014；陳佩英、黃天仕、許美鈞、侯仲宸，2016；Meyers, 2014）、應用知識、問題解決和自我反思等能力（王修璇，2021；陳瑞玲、韓德彥，2015；Hsu, Chen, Chang, & Hu, 2016）。翻轉教室的教育理論基礎來自於「主動學習」、「同儕回饋」與「做中學」（黃國禎編，2018），這其中蘊含了學習者的自學、課堂活動設計的同儕互評，以及協助學生體驗知識的價值與活用知識。「做中學」的學習可以透過轉化經驗而獲取知識，猶如 Kolb（2015）經驗學習理論的四個循環階段：具體經驗、反思、抽象概念化、主動實驗；亦即透過生活中的經驗在學習活動中反思體驗歷程，將體驗轉化與知識或理論連結，再重新嘗試實踐。

翻轉教室是混成學習法的一種實施模式（Ram & Sinha, 2017），但並非所有的混成學習都是翻轉式的教學。翻轉式的混成教學（transforming blends），是教師將原本實體課程知識講述的部份錄製成影片，讓學生在實體課前學習，實體課程時間則進行討論、實作、解題、小組活動等能夠加深知識應用的學習活動（臺灣大學教學發展中心×數位學習中心，無日期）。而課前學習的形式多元，除了使用教學影片外，亦可結合數位學習平台、漫畫製作軟體（如：Meyers, 2014）、遊戲、Podcast、虛擬實境等新科技。結合翻轉教室的混成學習，教師不再是單向的傳道者，而是學習活動的引導者，透過新的科技工具，使學生成為知識的建構者。混成學習提供教學多元互動模式，藉由數位科技的輔助，不僅可提升學生討論的層次，亦可培養學生思考與探究的能力（Garrison & Kanuka, 2004; Meyer, 2003），結合線上的混成學習普遍較傳統的面授課學習成效佳（Means, Toyama,

Murphy, & Baki, 2013），混成學習普遍提高學生的成績、學習記憶保持、溝通與團隊合作（Helms, 2014）。

美國大學生多將傳播理論視為難理解、枯燥、無關緊要的課程（Griffin, 2012）。在台灣，處在一個重實作、輕理論為導向的大學傳播科系教傳播理論，遇到的是加倍的難題，大部分的學生對理論課沒有興趣，更別說想讓學生主動學習了。被動的學習態度，再加上不求思考與理解，考試時死背應付，課程結束後，幾乎什麼都忘了，更別提未來在生活或實務上能夠應用理論分析與解決問題。而有學習動機的學生，雖然專注度較高，但有些較難理解的內容似懂非懂，來不及沉澱細想，又礙於課堂時間有限，也因此錯過向老師請教的最佳時機。

筆者第一次開始教授「傳播理論」是在 101 學年度，最初是以傳統的教學形式進行，主要透過教師講授、課堂的零星回應或是小組進行作業報告（練習回答碩士班入學考試的傳播理論考題），原本認為只要教師能夠舉例並應用給學生看，學生便能全然理解理論的內容，後來發現，因為大部分的時間都是教師在講授，無法處理學生個別的學習問題，學生課後亦沒有即時主動詢問教師，導致考試時，學生這才發現理解的層次過於淺薄，因而影響了考試的結果或打擊了自信。如同臧國仁（2009）所言，傳統的傳播教學觀念偏重陳述性理論知識的傳遞，教學者習於「講述」理論，學習者亦常以為聽了教學者的講述，且在學期結束時能回答考卷提問就算是「學到了」。筆者也認為，這樣的學習方式不僅學習者很快就遺忘了所學，更遑論日後還能產生應用理論的能力。

之後，筆者自 103 學年度起開始實施兩週的翻轉教室課前數位學習（教師錄製教學影片提供學生課前預習並完成課前作業，實體上課用來解惑與討論），並逐年增加週數，在學校教學評鑑的意見中，發現有不少學生也認同翻轉教室的價值與學習上的幫助，例如：「從未看過教學如此認真且有熱忱的老師，搭配不曾遇過的翻轉教室（數位學習）教學方式，讓學生能夠主動學習並針對學習過程中所遇到的困難、提出問題，讓班上同學能夠一起進步。透過老師的上課方式，理論不再只是死板、死背，而是能讓我們結合個人經驗或社會議題，活用於其中，學習事半功倍且不易忘卻。」

「數位學習法讓我有動機預習，並盡我所能提出問題，真的很感謝老師運用這樣的翻轉教室學習法讓我對於較為制式化的理論課程也保有高度的興趣！」

並且，在逐年增加翻轉教室的實施週數之後，筆者發現學生的整體學習表現開始逐漸獲得改善，全班學期成績總平均由 71.5 分，逐年上升至 83.5 分（見表 1）。

表 1：101-106 學年度任教班級「傳播理論」學生成績總平均分數

學年度	101	102	103	104	105	106
總成績	70.9	71.5	73.5	78	79	83.5

因此，若在傳播理論課實施翻轉教室混成學習，透過線上數位學習、課前教學影片預習、到課堂上進行討論與解惑，能否讓大部分的學生在理論課的學習上，更能產生訓練思考、理解與應用理論的幫助？在理論課採用翻轉教室混成學習，過去有不少研究顯示具有成效，例如：陳佩英等(2016)將翻轉教室概念融入「教育與社會科學研究法」課程；張玉茹(2009)在「教育研究法」課程運用混成及數位學習；Meyers(2014)引入漫畫製作軟體與數位教學平台進行「人際傳播理論」教學，學生選擇最感興趣的一個理論，透過製作漫畫的軟體來創作日常生活中的對話，將人際傳播理論的解釋應用其中，亦加入同儕回饋機制，發現這樣的課程設計促進了學生對於人際傳播理論的理解，也破除學生對傳播理論與日常實踐無關的誤解。因此，若傳播理論課希望學生主動學習，提升其理解與應用理論的能力，實施翻轉教室混成學習應是可以嘗試的方向。

在美國，許多大學生認為傳播理論是遙遠、抽象與自己日常生活沒什麼關係的知識(West & Turner, 2010)，如果美國大學生都覺得西方的傳播理論與己身無關，那麼，台灣學生學習傳播理論應該更無感，因為西方的傳播理論是根據當地發生的傳播現象，透過有系統的分析而得到的知識，因此，當學生要將解決西方傳播問題的理論應用於分析台灣的傳播現象、解決台灣的傳播問題時，有些學生難免顯得手足無措。過去，筆者安排學

生練習回答碩士班入學考試的傳播理論考古題，認為如此可以培養學生應用傳播理論的能力，但實施多年後發現，這樣的做中學，對筆者任教科系許多學生而言是困難的，因為對理論掌握不足，於是就在網路上東抄西襲，上台報告時照稿念，完全沒有理解自己寫的內容，並沒有產生預期的學習效果。於是，筆者開始思考：若在課程中設計小組作業，讓學生導讀應用傳播理論分析台灣傳播現象之論文，透過引導學生如何閱讀論文與啟發其應用理論的能力，能否讓學生瞭解如何應用傳播理論來分析台灣本土的現象並開始活用知識？

「同儕回饋」是翻轉教室的教育理念之一。「同儕評量」是一種更精細設計的同儕回饋機制，教師提供具體評分標準引導同儕相互回饋（Topping, 1998），學生可同時學習他人優點，亦可促進自我反思，進而達到相互觀摩的學習成效（Gielen, Peeters, Dochy, Onghena, & Struyven, 2010）。過去研究發現「同儕評量」具有增進學習參與動機、提升學習過程品質、促進學習者高層次思考與提升學習成效等優點（張家慧、蔡銘修，2018；Dochy, Segers, & Sluijsmans, 1999; Falchikov, 2001, 2004; MacAlpine, 1999）。學習的用意，是讓人人皆能參與其中，翻轉教室在大班執行時，最怕因人數過多而造成課堂上有學生從頭到尾都處於未參與狀態，尤其當同學上台報告時，此種不良狀況特別明顯。因此，若在學生上台報告時加入線上「同儕評量」機制，能否增加翻轉教室實體課堂活動的學生參與和觀摩學習？

本研究以「傳播理論」教學改進的實踐與反思做為起點，探討以學生作為主體之翻轉式混成教學與同儕評量設計，瞭解學生進行線上數位學習、觀看教學影片完成預習作業、導讀應用論文、進行同儕回饋之學習經驗，能否促進對傳播理論的自主學習、課堂相互觀摩學習以及理解和應用理論的能力。國內關於「傳播理論」教學的實證論文並不多（目前僅見臧國仁，2009），國外傳播理論課程實施翻轉教學的研究論文亦不多見，希望本研究可以提供一些教學現場的經驗，讓教師更瞭解學生對傳播理論課程加入翻轉式混成學習設計的想法。本文將探討在傳播理論實施翻轉式混成學習的設計中，「主動學習」、「同儕回饋」與「做中學」的實踐對學生的學習經驗有何影響，將探究以下三個研究問題：

- 一、本課程的翻轉教學數位學習設計對學生自主學習的經驗有何影響。
- 二、同儕評量能否強化翻轉教室實體課堂活動的參與和相互觀摩學習。
- 三、本課程的翻轉式混成學習設計，能否促進學生理解與應用傳播理論。

貳、文獻探討

一、翻轉教室數位學習與傳播理論的思考訓練

翻轉教室創始人之一強納森柏格曼 (Jonathan Bergmann) 指出，翻轉教室主要的核心概念是老師不再高高在上地傳授知識，而是引導思考，把教室鑰匙給學生，由學生主動學習、主動發問 (林秀姿，2015 年 8 月 14 日)。翻轉教室從理念和科技兩方面進行教學和學習改革，將學習活動倒置，學生在線上先獲得學習內容，把課堂時間用在學習理解和問題解決，深化學生的學習，較傳統演講教學更重視高層次能力的學習 (如：應用、分析、評鑑、創造)，教師可以花更多時間協助學生連結分析點，上課時間可以專注於改善整體學習環境的活動，學生有機會學習高層次思考，挑戰更深入的討論和作業，做深度理解的學習 (黃政傑，2014；Brame, 2013; Jeyaraj, 2017, April; Slomanson, 2014)。

科技融入教學，是翻轉教室的特色，特別是影片內容的融入 (郝勇崑，2015)。成功的翻轉教室必須讓學生在家中能自行完成有系統的學習 (葉丙成，2015)，傳統教學模式要求學生預習並無教師進行教學的成份，而結合數位學習的翻轉學習，是將實際的教學活動以線上方式在實體教室教學前實施，讓學生在課前觀看教師預錄的影片，學生可以在課前和課中與同儕及教師共同討論，在課堂中解答疑惑或進行進階思考等活動，讓學生成為真正的學習主體 (郭靜姿、何榮桂，2014；Baepler, Walker, & Driessen, 2014; Brame, 2013)，陳佩英等 (2016) 發現教師課前預錄影片對學生學習有正向幫助，因為可增加閱讀效率和易於掌握重點。要求學生看預錄的教學影片，要安排線上測驗或活動來測驗學生的學習情形，教師應要求學生看教學影片後提出問題或摘要重點來瞭解學生的理解程度，教師課前先整理學生交出的資料，檢查學生的理解情形，實施同儕教導、小組解決問題、

補充教學活動、應用或練習概念，並適時矯正錯誤或做歸納(黃政傑, 2014)。因此，成功的翻轉教室實行包括教學科技、教師能力與學生主動學習(吳清山, 2014)。為了建立學生自主學習機制，有幾種可運用的方式：運用自律學習機制引導學習策略規劃，提供同儕的成功學習策略作為參考；進行線上討論，讓學生看完影片後發表意見；規劃與影片相關的學習單；實施簡單測驗，確認學生自學狀況(黃國禎編, 2018)。

在課前觀看教學影片，與同儕討論並進而提問，讓學生可以帶著問題來上課，彰顯「預習」在學習上的重要性。因為從心理學觀點，學習者在預習的過程中發現疑難點，會引發高度集中注意力的狀態，此種狀態會加深學習者對所學知識的印象，刺激學習者的思維活動轉向疑難問題的解決，從而提高學習效果(陳寶山, 2008)。有不少教學實證研究也證明預習對學習具有重要貢獻(如：陳宜清、曾浩璋, 2020；陳寶山, 2008；黃志雄, 2017；龔立青, 2017)，其中，龔立青(2017)發現，預習讓八成的學生增加了課堂參與度，有六成五的學生表達學習信心提升，段考成績也超越未預習前的表現。學生利用課前時間理解與記憶學習內容，上課時同儕互動以及學習應用與分析等高階認知能力的機會增加，會讓學生顯得更有自信(Marshall & DeCapua, 2013)。顯見翻轉教室安排課前教學影片「預習」，搭配課堂解惑與同儕互動，有助學生學習高層次的思考、進行深度理解的學習，以及增進應用與分析等高階能力，並能提升學習者的自信。

Bredow、Roehling、Knorp 與 Sweet (2021) 以後設分析 317 個高等教育的翻轉學習研究，發現翻轉學習在學習成績(基礎知識、高階思維、專業技能)、人際關係發展和課程滿意度都比傳統教學有顯著優勢，在語言課程的翻轉學習效果最明顯，社會科學和自然科學的平均效果也大於工程學，高年級或研究所的翻轉學習效果較佳。在台灣，亦有不少大學教師為提升學生主動學習的態度和學習成效，以及鍛鍊學生思考與批判的能力，也逐漸將翻轉教室引入教學中。施淑婷(2014)在通識人文課程「文學與人生」，為激發學生學習動力、深化學習成效，設計翻轉課程讓學生在課前觀看教學影片與資料、準備專題報告以及透過學習單的寫作，建立學生反思與老師互動交流的機制，最後進行期末學生學習成果展，研究發現，

對激發學生學習興趣和深度學習具有成效。陳瑞玲、韓德彥（2015）在大學通識課程「水滸傳品讀」，為培養學生自主學習、強化反思能力，安排四週的文本導讀翻轉教室，讓學生在教室現場進行分組導讀、反思日誌分享、議題討論發表和最後一週無教師在現場的學習分享，研究發現，翻轉教室自主學習增進學生的自我察覺、問題解決和批判性思考。

Hsu 等人（2016）為了改善醫學研究生過去僅透過書面測試和作業評估培訓效果所產生的消極學習態度，於是將核心課程的投影片、教學影片等學習訊息在課前上傳到受訓醫院的內部網站，讓學生在課前做好準備，隨後在課堂上進行討論，研究發現，學生利用課前理解和記憶學習內容，讓課堂主動學習的機會增多，促進更多課堂上的同儕互動，從而增加學生學習高層次的認知能力，像是：應用、分析、評估和創造，翻轉教室可以讓研究生的學習行為從「被動學習」轉變為「主動學習」。陳佩英等（2016）將翻轉教室概念融入碩士班的「教育與社會科學研究法」課程，結合 Edmodo 和 Zuvio 教學工具，Edmodo 主要用於課堂外，將預錄影片、閱讀資料、學習單等上傳 Edmodo 數位學習平台，學生可在任何時間與地點學習、繳作業和發問，教師可適時給予指導和協助；Zuvio 即時回饋系統則用於課堂互動教學，教師於課前或課堂設計問題或題組，透過 Zuvio 隨時瞭解學生學習狀況、刺激互動，並提升學習興趣和專注力，研究發現，學生普遍認同翻轉教學對學習有幫助，尤其滿意教師課前預錄影片，因為增加閱讀效率和易於掌握重點，課堂互動打破傳統講述的授課方式，在提問與討論之間加深理解的深度，使學生更為主動加入探究。

黃志雄（2017）在幼保系「早期療育」課程，為改善學生被動學習和參與意願不高的問題，實施翻轉教室模式，包括：課前預習活動、課堂中問題導向學習和小組合作學習，以及課後學習省思活動，研究發現，此法有助學生的課程參與以及自我反思與自主學習能力的培養，也有助學生學習與人溝通和分享的非正式課程目標。王修璇（2021）在綠色能源通識課程的「太陽能電池」單元進行翻轉教學，在數位教學平台「虛擬教室」建置教材及多媒體影片，進行三週的翻轉教室數位學習，讓科學抽象知識轉換成視覺化的理解；之後在「實體課堂」進行體驗式學習（實務技能競賽、

綠色能源撲克牌小組競賽)，結合日常生活，將記憶學習提升至理解應用，同時藉由小組成員合作，增進解決問題的能力，研究發現，翻轉教室對不同學院學生皆有學習成效，學生對於虛實整合教學的課程設計滿意度及小組成員合作皆有正向回饋。李佳玲（2021）在傳播領域的影音剪輯課程實施八週的翻轉教學，以「後翻」（課堂授課搭配 YouTube Live 進行同步直播，並於課後修剪影片，重新上傳供學生複習）以及「前翻」（課前看預製影音，在課堂進行小組共創活動），發現無論是使用 YouTube 直播加課後複習或是課前預習加上課堂小組活動，學習成效都較傳統電腦教室教學佳，「前翻」與「後翻」則無顯著差異性。粘美玟、程姿螢、吳俊育（2021）在研究所的「高級教育統計研究」課程中實施翻轉教學，讓學生透過講義與影片進行預習與複習，每堂課結束進行形成性評量，並在學期後期分組完成統計專題作業，研究結果顯示學生的成績顯著提升，並減輕了使用統計軟體的焦慮。上述台灣教師在大學實施翻轉教室的經驗顯示，翻轉教室激發了學生自主學習的興趣和課程參與，促進同儕互動與分享討論，有助於學生發展深度理解、應用知識、問題解決和自我反思等高層次的認知能力。

「傳播理論」基本上是思考的訓練課程，經常被實務導向科系的學生質疑學「傳播理論」有什麼「用」？林靜伶（1996）指出，有「用」的知識，可以是教我們如何動手動腳製作一些東西，也可以是教我們動腦筋去思考或解決一些問題；傳播理論的課常被學生視為是沒什麼用處的必修課，其實它應該是啟發我們從不同面向思考與面對周遭的傳播現象，從而提出解決策略的有「用」知識。臧國仁（2009）亦指出，「傳播理論」的學習不應僅是背誦、記憶、複製眾多相關傳播理論之起源與內容，而應從理論講述中學習其與真實世界日常生活之關連，且在瞭解這些關連後還要能將理論內容「重新安排」並再講述給他人，進一步審視理論與未來傳播發展的互動關係，如此方能建立後設知識。意即學習與研讀傳播理論，終極目標在協助學生建立、甚至是提升「理論化」或「概念化」的能力。

傳統的講述知識教學，教學者與學習者缺乏課堂互動，也無法顧及不同學生理解與思考能力之不同，學習者往往不會主動思考，也比較無法培

養學習者的高階認知能力 (Bergmann & Sams, 2012)。筆者認為，當理論課啟動的是思考、解惑、互動討論、理解與應用的機制時，對開發學生有條理的邏輯思考與口語清晰表達的潛力，以及培養應用理論於日常生活或實務的能力，將會大大提升。因為，不是理論沒有用，而是學生沒有深入理解，造成不知道怎麼用，因此，理論才變得沒有用的。而且，學生不懂得應用理論，除了肇因於對理論理解不夠深入，也是因為太少閱讀國內相關傳播現象的研究，不明白要如何應用理論來解釋台灣的傳播現象。因此，若要促進學生對於傳播理論的理解與應用，應將課堂授課的內容提前至課前讓學生觀看影片預習，使學生建立課前自主學習機制，才能讓學生帶著問題與思考來課堂上討論，更應讓學生主動去搜尋、分析應用傳播理論討論台灣本土現象的論文，在動手做的過程中與同儕分享、討論，如此應能培養學生在理論課鍛鍊高層次思考、深度理解與應用傳播理論的能力。

二、翻轉式的混成學習教學

翻轉教室具有混成學習的概念，兩者相似之處，在於都使用面對面和線上學習的教學方式，甚至，結合數位學習的翻轉教室，被視為混成學習的一種類型 (Jeyaraj, 2017, April; Sajid et al., 2016)。混成學習是傳統面對面講授與電腦輔助教學的結合，將傳統學習與網路學習的優點互補結合，獲得最佳學習效果 (Graham, 2006; Osguthorpe & Graham, 2003)，比傳統面對面講課更有益於學習 (Owston, York, & Murtha, 2013)。在美國有 35% 的高教機構提供結合線上和面對面教學的「混成學習」課程，一千兩百二十萬個遠距課程中有 12% 是混成學習課程 (Dziuban, Graham, Moskal, Norberg, & Sicilia, 2018)。

儘管有許多研究探討混成學習，但「混成」的定義依舊眾說紛紜 (Oliver & Trigwell, 2005)，「混成學習」最簡單的形式，是結合了線上和面對面學習，現正廣泛被世界各地的學校頻繁使用 (Brown, 2016; Drysdale, Graham, Spring, & Halverson, 2013)，而全面性的混成學習，更包括了混合不同的教學科技、不同的教學策略和不同的教學環境 (Graham, 2006)。臺灣大學教學發展中心 x 數位學習中心 (無日期) 將混成教學分為三種模式：第一種

是「賦權式混成」，目的是讓所有學生都能擁有學習機會，運用教學影片讓每位學生都能學習，減少學習落差；第二是「增能式混成」，此模式對教師原本習慣的教學法改變較小，是運用數位學習的方式提供學生延伸、補充、進階的學習資源；第三是「翻轉式的混成」，教師重新設計教學方式，目的是透過互動討論與實作，讓學習者從知識接收者轉變為知識建構者，教師的角色也轉變為學習活動的引導與帶領者，教師除了將知識講述內容錄成影片讓學生課前預習，實體上課則用來進行討論、解惑等加深知識應用的學習活動。而翻轉教室可依不同學習層次進行教學策略安排，初階類型的學習內容像是術語、定義、基本概念等，可安排在課堂外學習，實體課堂則安排進階類型的學習，例如應用導向的內容學習（Sarawagi, 2013）。

在近年的研究中亦顯示將線上學習與實體課堂進行混成式學習，把影片教材當作課前作業給學生，並在課堂中解答學生們的問題，同時協助處理作業或其他學習任務，其學習成效優於單一學習模式（洪碩延、王政弘、徐佳煌，2016）。在教學活動的設計方面，混成學習若結合小組協作模式，亦可促進學生學習後的應用轉化與問題解決能力，提升學生學習興趣、激發自主學習與強化學習責任，體現以學習者為中心之理念（陳佩英等，2016；Demirer & Sahin, 2013; Ioannou, Vasiliou, & Zaphiris, 2015; Monteiro et al., 2013）。可見透過翻轉式的混成教學與問題導向的小組合作學習模式，應能有效增進學生自主學習及提升學生應用轉化理論知識的能力。

Singh（2003）提出混成學習的模式可結合以下一種或多種面向：

- （一）線下與線上學習的混成模式：結合網際網路或內部網路的線上學習與傳統教室環境的線下學習。
- （二）自我步調與互動合作學習的混成模式：學習者依個人的學習步調自主學習，並經由學習者所組成的團體，一同進行知識分享的學習（例如：一同回顧重要文獻）。
- （三）結構與非結構式的混成模式：結構式的學習是透過組織好的內容（如：課本的章節）來完成學習，但並非所有的學習均來自結構好的內容，像是學習者在會議、日常的對話或電子郵件中，都有可能

產生學習。

- (四) 客製化內容與現成套裝內容的混成模式：客製化內容可根據組織特性與學習者需求量身訂做，而套裝內容則是現成的格式，不過製作成本相對便宜。
- (五) 學習、工作實務與績效支援的混成模式：理想的混成學習是運用工作任務的實務來輔助學習，並結合即時的績效支援工具以促進工作或學習任務的執行。

在國外曾有學者在人際傳播理論課程實施混成學習的成功經驗。Meyers (2014) 引入 Pixton 漫畫製作軟體讓大學生以漫畫的形式完成人際傳播理論的作業，作業規定學生使用軟體預設的版型自製簡易漫畫及對話，並撰寫兩頁的說明，分析漫畫中的理論意涵（使用理論專有名詞分析解釋漫畫中的事件，並引用課程教材中至少兩個文獻出處），作業均上傳至 Moodle 數位教學平台，學生有一星期的時間進行同儕評量，最後從全班 30 個學生中遴選出 10 至 12 個優秀作品在課堂上進行報告，報告過程讓教室中的學生有額外討論理論中主要概念的機遇，用漫畫中具體的例子為學生闡明日常生活溝通活動中蘊含的理論概念。此教學法讓學生覺得理論作業變得有趣，減輕對學習理論課程的負面認知，也讓學生感受到人際傳播理論與日常生活的實踐有關，25 名受調查的學生中，有 23 名認為這種課程設計促進了對理論概念更深的理解，並且將理論與日常生活聯繫起來。可見在傳播理論課程引入數位科技輔助的混成教學，在課前讓學生自主學習基本概念，來到課堂上則進行問題的解決與應用的討論，將有助於傳播理論的深度理解和應用學習，這也是筆者教授傳播理論課程最重要的教學目標之一。

三、同儕評量

「同儕回饋」是翻轉教室的教育理論基礎之一（黃國禎編，2018），「同儕回饋」是同儕在學習活動中，對彼此的學習表現提供回饋訊息，來改進學習成效（Gielen et al., 2010），其中，「同儕評量」是一種經由教師提供評分標準，讓學生有所依據而給予同儕評分及建議（Topping, 1998），

翻轉教室中的「同儕回饋」教育理念，在實踐上可透過「教會別人」與「同儕評量」來實施。陳寶山（2008）指出，成功的「告知」（或講述），不一定產生學習，但成功的「教學」，必然產生學習。因此，教師設計課程讓學生擔任「教學者」的角色，有助學生學習的深度與日後提取應用的能力。

「同儕評量」是班級中的成員根據相關評分標準，對同儕的作品或表現進行評等，有助提升學習過程的品質、磨練批判能力與增進自主學習（Falchikov, 2001, 2004）。由此可知，透過「同儕評量」有助學習者對於學習內容的增強與深化，讓知識內容更加穩固地烙印在腦海中。

同儕互評係指一群知識背景相近的學習者，同時扮演評量者與被評者的角色，藉由觀摩學習來促進認知成長（張家慧、蔡銘修，2018）。這樣的同儕互評活動，植基於認知衝突理論、社會學習理論的觀察學習以及社會建構論。

（一）認知衝突理論

參與同儕評量的學習者，在程度上相近卻不完全相同，當意見不同時會造成認知上的衝突，為了平衡此衝突，學習者會調適內在認知，擴大原有認知和思考，因而產生學習的效益，此即 Piaget 的認知衝突理論（Topping, 1998）。

（二）社會學習理論的觀察學習

學習得自觀察與模仿，學習者透過觀察他人的行為表現，可學到新行為或改變舊行為（Bandura, 1986）。進行同儕評量時，學生可從中觀察、模仿、評論同學的優缺點而獲得學習。

（三）社會建構論

學生透過互動、討論和經驗分享參與知識的建構，即使互評的同儕沒有面對面的接觸，依舊可以建構高層次的思考能力。這當中會涉及 Vygotsky（1978）的鷹架理論，在同儕互評過程中，由具有能力的其他人（如：教師或同儕）提供協助與指導，評量者指出受評者的弱點或優點表達觀點意

見，可擴大學習的面向與視角，協助學生建構知識。

Meyers (2014) 在「人際傳播理論」的作業設計中，加入同儕回饋讓學生評論彼此的漫畫作業，因為此舉可以讓學生瞭解自己透過漫畫的呈現，是否有效地傳達出特定人際傳播理論的概念，同時也可以透過對其他同學作業的評論，學習到自己以外的其他創意表達方式和理論。學生們發現評論是一個有用的練習，不僅可以看別人是如何完成作業的，還可以把理論知識進一步應用到其他日常交流活動中。

綜上所述，翻轉式的混成學習可以將教學的時間與空間進行翻轉，教師善用數位媒體科技，讓學生進行課前線上預習與自主學習、課中討論，在課堂上可以進行多元的教學活動，讓學習者運用多重管道來擴大學習的廣度與深度，且自主學習還可擴增其效益，變成以「教會別人」的課堂活動來實施。本課程試圖透過翻轉式的混成學習課程設計，運用「線上與線下混成學習」、「自我步調與合作學習」、「結構與非結構式內容」三種混成模式，藉由數位教學影片與數位學習平台的運用，以無所不在的學習擴大學習的深度與廣度，學生藉由預習課前影片（結構式的內容），先行理解課程主要基本概念，完成數位學習平台的課前作業，並提出不明白之處；在課堂上經由師生及同儕的互動討論（非結構式的內容），釐清問題並解答困惑，讓學生產生更深一層的理解；課堂上的小組報告，係經由小組合作學習完成，並結合同儕評量，試圖加深與加大學生的相互觀摩學習以及對理論的深度理解與應用。

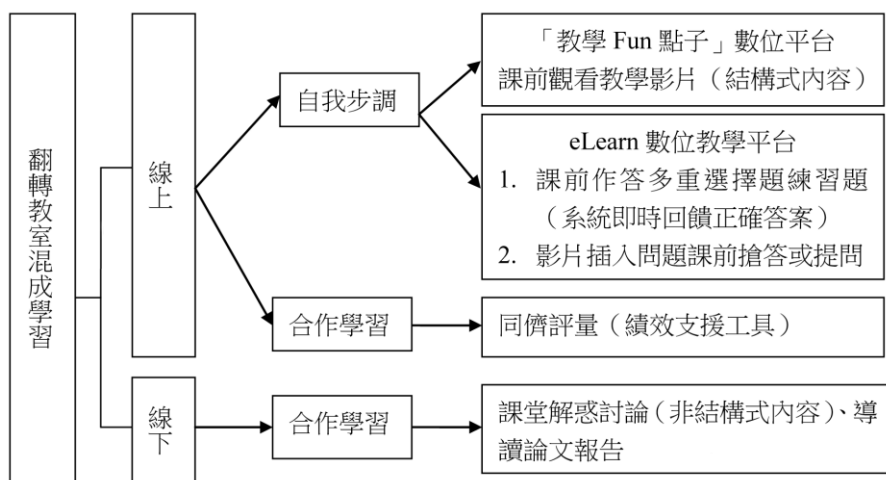
參、教學設計與研究方法

本課程設計之實施期間為 108 學年度第一學期，實施班級為世新大學傳播相關科系大二「傳播理論」必修課。108 學年度第一學期共實施七週的翻轉式混成學習，課堂上進行了 11 次應用論文導讀（每週課程單元及活動安排詳見附錄）。

一、翻轉式混成學習課程設計架構

依據翻轉教室與混成學習理念，本課程設計架構如圖 1 所示。

圖 1：本課程設計架構



本研究選擇本校已建置成熟且學生較熟悉操作的 eLearn 數位教學平台（智慧大師 WMPPro 5.0）作為教學輔助工具，因為這可以摒除過去研究發現學生在混成學習中所遇到的複雜科技使用問題（見 Vaughan, 2007）。eLearn 數位教學平台可以上傳教材、進行線上測驗、發布學習問題與線上討論、繳交作業、進行同儕評量、教學回饋問卷等（見圖 2），可輔助實踐翻轉式混成學習之理念。

圖 2：eLearn 數位教學平台



在論文導讀設計方面，讓學生分組自行尋找、深入閱讀一篇應用傳播理論分析台灣傳播現象的論文作為練習，以導讀、教會其他同學的方式上台報告（上完該理論的下週才上台報告，並非同週同步進行）。為引導學生進行此項知識分享的學習，筆者設計了應用論文的導讀表格如表 2。該導讀表格的設計理念，係根據閱讀理解策略教學而來。閱讀理解是從文本中擷取重要訊息，進而理解、詮釋並應用的能力（劉佩雲，2019），然而，學術論文是篇幅相當長的文章，因此，需要有閱讀策略的教學設計，引導學生閱讀。教學者必須提供具體方法，讓學生能夠聚焦摘要文章的重點，忽略較不重要的細節，形成有意義的整體理解，摘要在閱讀理解歷程中扮演關鍵角色，能有效促進讀者的閱讀理解（柯華蕙編，2010；劉佩雲，2019）。同時，上台導讀報告也是驗證理解的方式之一。因為讀者如果能用自己的話流暢地說出文本濃縮精簡後的主要內容，代表能充分理解文章（劉佩雲，2019）。

表 2：引導學生進行應用論文導讀的作業表格設計與學習意涵

學生作業必須完成的項目	教學目的與學習上的意涵
論文基本資料 （請依學術體例撰寫）	學生可學習到學術報告常用的體例格式，並瞭解體例規範背後的意涵。
研究動機 （作者為何想做這個研究、研究有何重要性）	學生可瞭解研究一個傳播現象的動機從何而來，研究動機可以如何發想，透過閱讀研究台灣當代傳播現象的論文，瞭解西方的傳播理論可以如何落實在台灣的傳播現象分析。
研究目的 （該研究想達到什麼目的）	學生可瞭解如何描述研究目的，以及與研究動機的因果關連性。
應用該理論時，作者增加了哪些新觀點或其他理論進來？對	透過論文的閱讀，學生不僅可再次加深對理論的瞭解，也可以擴張其他相關理

原有的理論有什麼貢獻？	論的學習，甚至瞭解原有理論的限制，可以如何運用其他理論觀點加以補強。
研究問題	學生可瞭解如何描述研究問題，以及研究問題與理論、研究動機和研究目的間的關連性。
研究方法	學生可藉此增進程序性知識的學習，奠定研究方法課程的基礎。
重要研究發現與結論 (請整理後條列重點)	學生可練習如何整理研究發現的重點，找出研究問題的對應答案，並且學習到傳播理論可以如何應用在台灣傳播現象之分析，達到理論本土應用的初步實踐。
你的閱讀心得與評論	培養學生表達想法以及練習評論學術論文，亦可從中瞭解該篇論文對學生有哪些學習上的助益。
你認為該傳播理論還可應用在 哪些現象的探討？	學生可練習舉一反三，增強自己應用理論的能力。

教師在開學前已將全學期之教學簡報檔及相關教材、作業表格、同儕評量等建置於 eLearn 系統，第一週對於課程實施有詳細的說明與教學平台操作示範，以及解釋論文導讀表格背後的學習意涵。本研究運用 EverCam 教學影片錄製軟體預錄數位影片教材，並由教學助理進行後製優化影片的趣味性（例如：梗圖或 GIF 圖的插入）上傳至「教學 FUN 點子」（本校數位教材分享平台），讓學生於課前觀看教學影片並完成課前作業。

教師要在教學影片中插入相關課前預習的問題與課堂討論活動的問題，因為，混成學習必須要統合現場面對面與線上的學習歷程，才會產生成功、有效率和彈性的學習（Stein & Graham, 2014）。教師透過學生使用 eLearn 數位教學平台與「教學 Fun 點子」的紀錄，瞭解學生的預習學習狀況與課前的提問。數位學習週的翻轉教室混成學習，100 分鐘課堂時間，教師會先將上課流程投影讓全班學生知曉，再進行翻轉教室的討論互動與解惑，最後進行導讀論文報告及同儕評量。

同儕評量的進行，是在課堂上同學報告完後，台下學生在現場進入 eLearn 進行評分，學生可在線上得知同儕評量結果。應用論文導讀的同儕評量題項包括：「條理分明」、「講解流暢」、「重點歸納」、「簡報技巧」、「整體表現」等五項指標，分成五個等第：「90 分以上」、「80 至 89 分」、「70 至 79 分」、「60 至 69 分」與「59 分以下」，以及兩個開放式問題：「對該組應用論文報告的其他建議」、「聽取該組的應用論文報告，對增進你理解和應用該理論的能力有何幫助？」。

二、研究方法

本研究以行動研究法進行教學實踐的探討，瞭解學習者的經驗，並進行教學反思。行動研究是經由教師參與以理解和促進教學實務的探究，適合本研究問題之資料蒐集與進行反思所採行。行動研究由實務工作者以研究者的角色，在實際工作情境中針對實務工作上遇到的問題，研擬解決問題的策略，透過實際行動執行策略，而後加以評鑑、反省、回饋、修正，以解決實際問題（蔡清田，2004；Winter, 1995）。本研究對象為 108 學年度第一學期世新大學「傳播理論」必修課的大二學生為研究對象，選課人數 78 人，學期中有 2 名學生因缺曠課過多已扣考，全學期實際修課人數為 76 人，其中 65 位為同班同學，其餘 11 位分別來自同系不同年級或外系學生。本研究的資料蒐集，主要以焦點團體座談的質性資料為主，課堂教學觀察筆記與學習回饋問卷為輔，說明如下。

（一）課堂教學觀察筆記

教師於課前、課中、課後紀錄教學筆記，課堂上輔以全程錄影以彌補紀錄上可能發生之不足。觀察重點為學生的學習理解障礙與互動解惑的過程、學生在 eLearn 數位學習平台的學習狀況（包括：預習、做作業、提問、同儕評量等）、教學 Fun 點子的錄影教材觀看次數，以及課堂導讀論文和參與狀況，以瞭解本課程實施的翻轉式混成學習，學習者的學習歷程與經驗。其中，本課程採取了部分黃國禎（2018）建議的建立自主學習機制，因此，學生預習觀看教學影片的次數、完成課前簡單測驗、看完影片後的提問、搜尋與導讀應用論文的歷程，是本課程主要觀察學生的自主學習機制。

（二）學習回饋問卷

由研究者自編學習回饋檢核表，作為蒐集學生學習反饋意見之工具，學生於學期末（第 17 週 2019 年 12 月 30 日）在 eLearn 評量區的「問卷」中填寫。問卷以描述性統計與線性迴歸分析結果，期末回饋問卷共 75 人填答，去除無效問卷 5 份，刪除條件包括：不用心填卷、漏填或矛盾問卷，有效問卷為 70 份。

（三）學生焦點團體座談及量化資料檢驗

為瞭解學生的各項學習經驗，本研究邀請十五位學生進行三場焦點團體座談（一場五人參與，各兩小時，參與者背景見表 3）。為使參與學生能夠暢所欲言並觀察不同成績的學生經驗，座談時間選在下學期進行，此時上學期的成績早已送出，可避免參與學生感受壓力，三場學生的選擇係以上學期成績依全班人數約均分為三區塊，各抽樣 5 人，第一場為學期成績 74 分以下，第二場是 75 至 84 分，第三場是 85 分以上的學生。訪談內容以深入瞭解學習回饋問卷中的問題為主，包括：課前錄影教材觀看經驗、數位學習平台使用經驗、課前預習及課堂解惑、課堂討論、應用論文導讀、同儕評量等面向進行深入瞭解。最後，彙整焦點團體座談中學生對學習及教學之建議，再做一次全班的線上問卷調查，以了解質性研究資料的全班

分布情形。

表 3：焦點團體座談參與者背景資料

代號	偏好學習「傳播理論」方式	七次數位學習預習作業完成次數	學期成績	座談時間
A	傳統教學	五	70	20200420
B	數位學習	四	73	20200420
C	傳統教學	六	73	20200420
D	傳統教學	二	68	20200420
E	數位學習	五	74	20200420
F	數位學習	五	82	20200504
G	傳統教學	五	80	20200504
H	傳統教學	五	84	20200504
I	數位學習	七	80	20200504
J	數位學習	五	77	20200504
K	傳統學習	六	90	20200518
L	數位學習	七	94	20200518
M	傳統教學	六	86	20200518
N	數位學習	六	89	20200518
O	數位學習	七	92	20200518

肆、研究結果與討論

期末學習回饋的平均數顯示（見表 4），本課程實施的「數位學習」、「課前預習」、「課前作業練習」、「應用論文導讀報告」、「教師課堂解惑」、「同儕評量」等以學生為中心的翻轉式混成學習對傳播理論的學習有助益，在滿分為 5 分的量表中，均得到 4 分以上的平均分數。惟「同儕評量的實施」（ $M=3.94$ ， $SD=0.74$ ）以及「同儕評量同學提供的意見」（ $M=3.90$ ， $SD=0.64$ ），在學習助益上平均數較低（均低於 4 分），後文將在「實體課堂活動之同儕評量學習經驗分析」一節，做進一步的分析討論。

表 4：108-1「傳播理論」期末學習回饋 (N=70)

學習回饋項目	期末 平均數	期末 標準差
1. 我瞭解這門課的學習目標	4.36	0.57
2. 我瞭解老師的評量方式	4.36	0.64
3. 我覺得數位學習有助於我在這門課的學習	4.10	0.75
4. 我覺得課前的作業練習有助於我在這門課的學習	4.10	0.80
5. 我覺得課前預習有助於我在這門課的學習	4.17	0.61
6. 我覺得應用論文導讀報告有助於我對理論如何應用的理解	4.00	0.68
7. 我覺得同儕評量有助於我在這門課的學習及參與	3.94	0.74
8. 我覺得同儕評量提供的評量意見有助於我在這門課的學習	3.90	0.64
9. 我覺得課堂中的解惑討論有助於我在這門課的學習	4.27	0.61
10. 我覺得上這門課之後能夠增加我對傳播理論的認識與瞭解	4.23	0.97

一、翻轉教學課前線上數位學習的自主學習經驗分析

70 份期末學習回饋問卷複選的結果顯示，線上數位學習在「對理論的理解」最具成效 (75.7%, $N=53$)，其次是「可以隨時再複習」(68.6%, $N=48$)，第三是「課前預習」(61.4%, $N=43$)，沒有同學認為數位學習是毫無幫助的。

本課程共實施了七週的數位學習，學生課前觀看錄影教材、完成課前

作業及課前提問的情形如表 5 所示，教材觀看次數介於 68 至 211 次之間，中位數為 90 次，顯示有學生不只觀看一次教學影片。與影片內容有關的課前預習作業，完成人數比例平均為 71.2%，顯示每次平均約有三成學生未能完成課前預習作業，由期末學習回饋問卷得知學生普遍的理由是「忘記做」（84.3%， $N = 59$ ）。

表 5：課前預習之錄影教材觀看次數、作業完成度及提問情形

週次	單元（教學影片片長）	教材觀看次數	課前預習作業		提問人數	提問問題數
			完成人數	百分比		
4	宣傳研究及恐慌研究（32'13"）	211	53	69.7%	3	4
5	兩級傳播（29'32"）	90	51	67.1%	1	3
6	創新傳佈（53'21"）	134	63	82.9%	0	0
7	耶魯研究（32'22"）	91	61	80.3%	0	0
11	使用與滿足（19'25"）	92	49	64.5%	0	0
12	議題設定（45'05"）	109	59	77.6%	1	2
15	知溝理論（33'43"）	68	43	56.6%	0	0

筆者製作的教學影片最短時長約 19 分鐘，最長為 53 分鐘，僅有四位學生在回饋問卷中表達教學影片時間有些太長，其中有人認為「片長有時候太長，在非學校的學習環境中很難專注地去看理論型影片」、「希望時間能維持在 40 分鐘以內，比較能專注」。雖然以往學者（如：黃政傑，2014；Bergmann & Sams, 2012）建議翻轉教室的教學影片總長度不要超過十五分鐘，宜將單元課程內容濃縮到十五分鐘內的 2 至 3 個短片講解，不過本課程大部分的學生並未對片長有意見，且影片在播映中可以自主暫停或分段看完，因此片長或許不是太大的問題。

而實施 7 次的線上數位學習，平均完成課前作業次數為 5.37 次（ $SD = 1.27$ ）。完成 5 次的人數最多（31.4%， $N=22$ ），其次是 6 次（25.7%， $N =$

18)，第三是 7 次（21.4%, $N=15$ ）。從表 6 可以瞭解課前預習作業學生進行自主學習的狀況，本課程實施簡單測驗來確認學生的自學狀況，完成人數比例平均為 71.2%，答題的正確率從全對的人數觀之，平均為 79.7%。

表 6：課前預習作業完成率及答題正確率（全班人數 76 人）

週次	單元	作業題數	預習作業		全對人數及比例		答錯 1 題人數比例	
			人數	比例	人數	比例	人數	比例
4	宣傳研究及恐慌研究	1	53	69.7%	44	83.0%	-	
5	兩級傳播	1	51	67.1%	49	96.1%	-	
6	創新傳佈	2	63	82.9%	42	66.7%	20	31.7%
7	耶魯研究	2	61	80.3%	36	59.0%	17	27.9%
11	使用與滿足	2	49	64.5%	41	83.7%	8	16.3%
12	議題設定	1	59	77.6%	45	76.3%	-	
15	知溝理論	1	43	56.6%	40	93.0%	-	

回到課堂上詢問答錯的同學其思考歷程為何，除了在思考過程中有理解錯誤者之外，其他的理由則五花八門：手機操作錯誤、眼睛看錯選項以致將正確答案勾選錯誤、沒有事先看影片就亂答一通。不過，透過回到課堂上解惑，還是有協助到預習作業寫錯的同學重新理解理論的意涵。這在學習回饋問卷中，「我覺得課堂中的解惑討論有助於我在這門課的學習」平均分數為 4.27 分，也可窺知對學生有幫助。

雖然平均有七成的學生完成課前預習作業，但仍舊無法達成全班都預習。偏好傳統教學的學生較排斥課前預習，主因是不想花額外的時間在理論課上。

因為數位學習有很多課前預習，但是平常要拍片會佔掉大家很多時間，有時候又要當學長姊的助理，所以假日其實都是排得滿滿的。我還是比較偏好傳統式的教學，比較沒有壓力，沒有額外的東西，就是上課就好。(A)

課前提問的問題數以前兩次最多，之後則幾乎很少有同學提問，7 次的數位學習週有 4 次沒有任何人提問。同學沒有提問的原因，回饋問卷調查顯示以「不知道該如何提問」最多（77.1%, $N=54$ ），排名第二的分別是「忘記提問」及「因為完全懂了」（8.6%, $N=6$ ），第三是「不想提問」（5.7%, $N=4$ ）。由此可知，即使前兩次有學生已做出可圈可點的提問（如下方引述自 eLearn 數位學習平台「課程討論板」學生甲、乙、丙的提問），大部分學生仍舊不知該如何對抽象的理論概念提問。

在課程內容中提到對堪垂爾恐慌研究的評論其中一點是：是第一且是唯一針對大眾媒介所引發的恐慌行為所做的研究，可惜未能站在傳媒角度去探討。如果在「恐慌研究」裡站在傳媒的角度去做詮釋，該如何探討？（學生甲）

有沒有可能在現在資訊爆炸的時代中，再次造成「火星人入侵記」的恐慌效果？如果有可能，應須達成什麼條件？（學生乙）

有關咒罵法，試問如何能在正確指出對手缺點和不影響自身形象下達成平衡？以本組影片為例：三星廣告中的確確實指出蘋果不如三星的條件（軟硬體等），但是一連串的抨擊可能會造成其他人對三星品牌的觀感不佳（小家子氣等）而造成負面反效果。（學生丙）

此外，也有同學是因為不喜歡在公開的線上討論區或是在課堂上讓其他同學看到自己提問。此種情形筆者在本系其他實作或業師演講課程也發現學生有類似的情形，或許這是本系學生的特質，上課時詢問學生都沒有問題，但下課時卻圍著業師或教師猛問問題。

我不是害羞，是不想讓別人知道自己問了什麼問題，或是說如果自己有很多問題一直問，那同學可能會覺得是沒唸書還是怎樣，或是問多的人可能就會被別人覺得很跣。（D）

而筆者為進行線上數位學習而製作的教學影片，還特別請教學助理加入梗圖或 GIF 圖的後製處理，會讓學生因為感到有趣而更願意投入自主學

習。

老師你做了很多搞笑的圖片，或是一個小動畫，或是一個新聞，我就覺得滿有趣的，然後還會跟時事作連結，或是放一些最近政治的東西，也有符合那個理論，我就更投入在這個課的感覺。(F)

數位學習讓學生掌握學習步調，亦適合上理論課專注度低或是不同理解程度的學生隨時或考前再複習，發揮補救教學之效。

我覺得數位學習對我最大的幫助應該是再複習，因為我上課還滿容易分心的，或是聽不懂就一直想，就很常沒聽到老師講的東西。(N)

線上數位學習不僅培養學生自主學習與思考探究的能力，也促進同儕討論的頻率，因為理解歷程提前至課前，可以加深對理論的理解與記憶保留。線上的討論區能夠讓學生為課堂上面對面的討論做好準備(Aspden & Helm, 2004)，混成學習也提供學生更大的時間彈性和更好的學習效果(Dziuban, Hartman, Cavanagh, & Moskal, 2011; Vaughan, 2007)，且學習者在預習過程中發現疑難點，會引發高度集中注意力的狀態，可刺激學習者的思維活動(陳寶山, 2008)。

教學影片能讓我更理解，因為預習的時候我可以順便寫筆記，慢慢寫、慢慢理解...中間有不會的我就可以直接上網找，最後上課時再一次彙整，就會更理解、更貫通。預習或是在 eLearn 上看到有些同學舉例子有問題，我就會去跟同學討論，如果他也不是很理解，我們再去問別人，就會產生一個討論。(F)

數位學習會督促我的腦袋去運轉，因為你要先自己看過課程內容，再到班上去聽老師講解，老師講解的時候就會回想自己上禮拜看過什麼，然後自己想過一遍去瞭解，對我來講學習比較快。(O)

線上教學影片讓學生有機會點擊倒帶，再次查看他們不理解的部分，這樣的選擇讓他們對自己的學習有更大的自主權(Horn, 2013)。

學生覺得數位學習對「考試分數的提升」的幫助較低，不過，若將「課前數位學習作業完成次數」與「學期成績」做線性迴歸分析，發現課前作業完成次數可以有效預測學期成績 ($\beta = 0.63, p < .001$)，整體迴歸模式 $F(1, 68) = 44.12 (p < .001)$ ，意即課前數位學習作業完成次數愈多，學期成績分數愈高。

然而，學生的主觀認知和數據預測有落差，綜合教學觀察筆記與焦點團體座談的討論，此面向幫助低的原因主要來自以下三點：(1) 若學生沒有認真對待數位學習，對考試分數的提升自然沒有幫助；(2) 有學生覺得數位學習和考試分數的提升兩者是間接關係，是對理論的理解提升了考試成績；(3) 考試題目未必全部都在數位學習的作業中練習過。

雖然線上數位學習有以上的學習優點，但從學生的觀點，翻轉教室數位學習並非沒有缺點。筆者彙整焦點團體座談的意見，將學生認為的缺點做了全班調查（見表 7），發現有些是學生自律與學習意願的問題，這和過去的研究發現雷同，如 Vaughan (2007) 也發現學生會有時間管理、為自己學習承擔更大責任等問題。

表 7：翻轉教學數位學習對學生學習「傳播理論」的缺點（複選， $N=70$ ）

上學期的數位學習對我學習傳播理論有何缺點？	個數	百分比
要在公開的課程討論區提問有壓力	43	61.4%
課前沒有好好預習的話，上課不知道老師在討論什麼	42	60.0%
自己看課前教學影片容易分心	37	52.9%
課前要先觀看教學影片	28	40.0%
課前要先完成預習作業	22	31.4%
無法與老師即時產生互動	15	21.4%

Dziuban 等人 (2018) 發現當學生建立與表達出對混成學習環境有效性的信念時，結合線上數位學習的混成學習會成為排名第一的首選。筆者認為，除了在課堂上一再向學生說明翻轉教室的理念及學生應擔負的學習責任外，教師首要處理的是降低學生在公開場域提問的壓力並鼓勵學生課前

預習。翻轉模式的缺點之一，就是學生看影片時如果有問題，沒辦法像在教室裡聽老師授課那樣直接發問（Bergmann & Sams, 2012）。本課程約有兩成的學生有此感受，因此課前提供即時線上解惑亦是未來可改善的做法。

在實施七週的數位學習後，有 60%（ $N = 42$ ）的學生覺得次數「維持現狀」就好，30%（ $N = 21$ ）的學生希望「減少」，僅有 10%（ $N = 7$ ）的學生希望「再增加」，顯見對於影視製作實務為導向的學生而言，一學期 18 週實施 7 週的線上數位學習是能夠接受的範圍，而 30% 的學生希望「減少」，也正呼應了課前作業的完成度平均為 71.2% 的比例，有近三成的學生無法確實完成課前作業。但弔詭的是，正因為並非每週皆實施數位學習，有些學生認為這正是為何自己會忘記做課前預習的理由。

課前的線上數位學習除了對傳播理論的自主學習有助益之外，學生亦可依據自己的學習步調播放教學影片、製作筆記、慢慢消化與理解傳播理論的內容。這也印證了打造翻轉教室的 Bergmann 與 Sams（2012）當時在教學現場發現的問題，因為教師講課速度太快，學生來不及記筆記，好不容易記下筆記，課後卻看不懂自己寫了什麼，並且，學生的學習只是為了應付考試，不是為了能真正掌握學科的基本概念。而本課程在學生進行線上數位自主學習時，已有促進傳播理論理解的幫助，之後再結合實體的課堂解惑，更增進了對傳播理論的理解，此點將於後文「理解與應用傳播理論能力的學習經驗分析」一節中詳述。

二、實體課堂活動之同儕評量學習經驗分析

（一）改善課堂參與度

「同儕評量」在 eLearn 系統中的紀錄統計如表 8 所示。11 次的論文報告參與評量人數僅三次低於 50%，期末學習回饋問卷有 59 人（84.3%）表示有觀看同儕的評語。相較於以往的課堂經驗，「同儕評量」確實有改善理論課同學上台報告時台下學生的參與度。

表 8：本課程「同儕評量」學生參與情形

週次	課程主題與當週上課出席人數	論文報告
4	宣傳研究、恐慌研究 (70)	—
5	兩級傳播理論 (76)	47 (65.3%)
6	創新傳佈 (73)	33 (47.8%)
7	耶魯研究 (71)	16 (23.9%)
8	傳播者研究 (69)	18 (27.7%)
10	閱聽人研究 (68)	—
11	使用與滿足 (67)	50 (80.6%)
12	議題設定理論 (71)	34 (50.7%)
13	議題建構理論 (68)	63 (98.4%)
14	涵化理論 (69)	60 (92.3%)
15	知溝理論 (67)	60 (95.2%)
16	沉默的螺旋 (67)	49 (77.8%)
17	考前重點複習暨期末回饋 (68)	58 (90.6%)

註 1：同儕評量次數統計，因為自己不能評量自己，因此百分比要以上課出席人數扣掉報告組人數來計算，「論文報告」除第 11 週組員是 5 人，其餘均為 4 人一組。

註 2：“—”代表該週無此作業報告。

論文報告有些週次同儕評量人數偏低的原因，主要來自於報告組表現不佳或是報告時間過長已超過下課時間，因此台下同學參與同儕評量的人數就偏低；例如第七週的應用論文報告，只有 16 位學生 (23.9%) 進行「同儕評量」，評語中便有人評論：「文字全放上去像沒整理過，有些講得斷斷續續像沒練習過，甚至全照著 ppt 唸會讓人有點聽不下去」、「投影片字太多，看不懂重點在哪裡，報告速度也偏慢，感覺對自己的簡報內容不夠熟悉」；第八週的論文報告也只有 18 位學生 (27.7%) 進行「同儕評量」，評語寫道：「有些人很明顯地照稿念」。

相反的，若報告組表現精彩，同儕評量的人數就會增多，第 9 週期中考後此現象變化非常明顯，以論文報告「同儕評量」人數前三高為例：第 13 週有 63 位學生 (98.4%) 進行「同儕評量」，評語寫道：「能夠快速抓

到論文重點，且舉例貼切，清楚明白如何將理論套用在實際狀況」、「對於研究方法的說明很值得學習」；第 14 週有 60 位學生（92.3%）完成「同儕評量」，評語有：「報告者條理分明，內容通順」、「用王建民現象做舉例，變得很好理解」；第 15 週有 60 位學生（95.2%）進行「同儕評量」，除了評價正面，也覺得聆聽後獲益良多：「ppt 做得超漂亮，且用情境劇加深同學印象，讚讚」、「他們除了講理論外，也舉了生活中的例子，讓我更能了解涵化理論要表達的東西」。顯見學生認真準備導讀、上台報告精彩，台下同學也會願意聽取並給予回饋意見。

（二）同儕評量的良莠與次數會影響觀摩學習的品質

本課程欲透過「同儕評量」讓全班學生都投入其中，但還是難竟全功。有學生認為運用「同儕評量」必須和成績綁在一起才有效。

我覺得只要跟分數有關，就一定會跟我有關，如果老師你做這個同儕評量，你沒有給我加分，那我會覺得有做沒做沒差。（C）

本課程實施的同儕評量並未有配分或加分機制在總成績中，主要是不希望學生養成太「現實」的態度，有分數才願意做，沒分數就不願意做。但從焦點團體座談中發現，同儕評量似乎也必須在成績中占據一些分數，有些學生才會願意做好。Meyers（2014）在「人際傳播理論」作業的同儕回饋部分，有分配 5 分的比重。或許學生還是需要實質的鼓勵，才能激發主動學習的動機。

而有些學生覺得同儕評量的評量意見對學習傳播理論的幫助較低，筆者從 eLearn 系統中的紀錄觀察，其原因來自學生給的意見多關注在簡報或影片製作技術層面的建議或稱讚（例如：「背景音樂太大聲」、「簡報有點單調」、「內容實在且說明清楚，很棒的報告」），較少就理論內容的疑義提供意見，而且對自己學習幫助的陳述多於給予報告小組的評語。也有同學覺得友情會影響評分的客觀性，或是給分是依據對同學的既定印象而非實際的聆聽。

總結本課程實施的課堂同儕評量，學生若仔細聆聽觀察他人應用論文

報告並提出評論則獲益較多，但也無需過度否定僅就簡報技術層面給出意見的評論就完全對學習無益，因為每個學生擅長的能力不同（有些擅長理論思考，有些擅長簡報技巧），有些受評者或許擴大的知能不是理論的面向，而是簡報的技巧。此外，張家慧、蔡銘修（2018）在「英文字彙與閱讀」課程實施六次同儕互評，發現互評作業數量太多，會造成學習者負擔過重。本課程實施 14 次的同儕評量或許也過多，造成有時在評量的質與量上會有落差。

三、理解與應用傳播理論能力的學習經驗分析

70 份期末學習回饋問卷複選的結果顯示，本課程的數位學習設計（課前看線上影片教材、完成課前線上練習題、線上提問），在「對理論的理解」面向最有幫助（75.7%, $N = 53$ ），足見課前的數位學習設計對於七成五的學生而言，是有助於傳播理論的理解的。那麼，這些課前的學習活動混合了實體的課堂解惑和應用論文導讀，又是如何促進對傳播理論的理解呢？

（一）課前預習與課堂解惑討論有助傳播理論的理解與發展概念化能力

本課程安排課前預習，到課堂上便可將時間運用在帶領學生思考與解惑，讓課前提問或是預習作業答錯的同學上台或在座位上說明思考過程，釐清問題點出在哪裡，並且引導答對的同學說出其思考方式，以同儕相互觀摩的方式促進學習。學生因此能夠體會帶著問題來上課的好處，老師順著學生的思路追問下去，是在協助學生釐清思路，可以知道自己思考的盲點，會加深對所學知識的印象。

我覺得事前有先預習過，會比較瞭解老師要講的內容是什麼，然後你會找誰寫錯，問那個同學選那個答案的想法，感覺這樣比起傳統上課時只有接受，你可能都不知道你的問題在哪裡，會削減上課的效果。（I）

課堂上為學生解惑的時間主要落在兩個部分：除了課前作業學生寫錯的討論外，另一個是解答學生在課前的提問。學生在課前提問，來到課堂上不僅可以解惑，亦會帶動課堂討論。以「兩級傳播」的課前提問為例，

有學生問：「當代社會中有一批蝸居一族，可能與外界的團體切斷，他們在兩級傳播中要如何存在？」此問題在原本教學影片中對該理論的批評已有指引，因此筆者試圖讓其他同學來回答提問者的問題。筆者先請提問者上台詳述為何會提出此問題的想法，並且將他所指涉的「蝸居一族」解釋給同學聽，因為筆者希望其他同學在回答和討論別人的問題前，必須先弄清楚對方在問什麼，待全班同學都確認為「跟社會非常疏離、不與其他人接觸、與世隔絕的人」後，筆者將教學影片中對兩級傳播的批評再次投影出來，讓現場同學可以回憶之前預習時看到的內容，並再次詢問台下同學會用哪一點來回答提問同學的疑問。有同學立刻回答：「是大眾媒介仍可直接對個人發生影響」，但其實批評當中有更適合的選項，我再次提醒學生：「與世隔絕的人非常有可能連大眾媒介都不接觸，那他在兩級傳播的模式中該放在什麼位置？」接著就有學生回答：「是兩級傳播的模式中，除了『領導者』與『追隨者』之外，應該還有第三類型『傳播的非參與者』存在。」這次學生就選得比較貼切了，筆者繼續提問讓學生產生更深一層的思考：「所以提問的同學是問世界上明明有不跟別人和外界接觸的人存在，那要怎樣放進兩級傳播的模式中？提問同學的疑問，也正是學者對兩級傳播模式的批評。只是，我們可以進一步再思考，我們能不能提出建設性的解答，而不只是批評。比方說，你今天有一個商品或理念想要打動這群蝸居的人，可是他都不理你呀！這樣的角色加進兩級傳播的模式後，我們應該如何與他們互動？這才是未來更要去思考的問題。」

這些思考與討論互動的歷程，在過去傳統講授傳播理論的教學中幾乎不會產生，因為在教室的上課時間有限。翻轉教室讓學生有機會學習高層次的思考與分析能力，藉由學生從日常生活中實際經驗的提問，教師在課堂中適時引導，讓學生從反思的過程中聯想起相關理論，這類似於 Kolb (2015) 的經驗學習過程，從具體經驗開始，到反思觀察，而後概念化。這個課堂解惑過程，某種程度呼應了臧國仁 (2009) 從傳播理論的討論中學習與真實世界日常生活關連的理念。下一階段的應用論文導讀，則更進一步體現了經驗學習的實踐應用階段。

不過，課堂解惑討論的翻轉教學，對於個性較害羞或不善於在公開場

合表達的同學，或許會形成壓力。綜合焦點團體座談的意見，筆者繼續做了全班調查，發現在課堂解惑與互動討論時，學生不適應或害羞的項目排序（複選， $N=70$ ），第一為「要在公開場合或討論版提問題」（57.1%， $N=40$ ），第二是「老師點選課前作業寫錯的同學請其說明思考過程」（52.9%， $N=37$ ），第三是「老師追問學生思考上的盲點或是思路不清晰之處」（51.4%， $N=36$ ），第四是「在公開場合分享自己思考的過程」（45.7%， $N=32$ ），顯示約有半數的學生仍舊不適應理論課要在公開場合提問或是詳述自己思考的歷程。

（二）應用論文導讀有助自主學習、深度理解、概念化與應用能力

學生普遍覺得自己做應用論文報告要比聽同學報告收穫大（55.7%， $N=39$ ），排名第二的是「兩種都有幫助」（37.1%， $N=26$ ），第三是「聽別組同學報告應用論文」（4.3%， $N=3$ ），僅有 2.9%（ $N=2$ ）覺得「兩種都沒幫助」，顯示有超過九成七的學生覺得應用論文導讀對學習傳播理論是有幫助的。讓學生自己去尋找應用論文，也是在訓練學生的判斷力和建立自主學習能力，學生必須先預習當週的理論，才能正確找到論文。而且學生在尋找過程中，會瀏覽更多篇論文，也可找到自己感興趣或适合自己程度的論文，學習動機會比教師指定來得更強。

我覺得自己找印象一定比較深刻，也可以找到真的有興趣、比較適合、容易理解的，如果是老師給的，就是你照做就好，可能你也不是很喜歡。

（M）

我覺得自己找的話會比較好，因為肯定會找到三篇或是更多，就是會先去看每一篇的論文內容是什麼。（0）

若將「自己做應用論文報告」和「兩種都有幫助」人數加總，會發現約有九成三的學生覺得自己導讀應用論文報告對學習傳播理論是有幫助的。如同陳寶山（2008）所言，讓學生擔任「教學」的角色，會更產生學習的效果。

而學生覺得自己做應用論文報告收穫較大的主因，也是擔心同學報告會有錯誤；或是有些組別不認真做作業，投影片放了很多字而非重點提綱，有些同學都看著投影片或手機照稿念，報告難聽又沒重點。但若上台報告的同學準備充分、口條清晰、確實將導讀論文消化後以自己的話說出來，則報告組與台下學生對於理論的本土應用以及如何蒐集資料驗證理論的過程便會更加理解。

以「議題設定」的應用論文導讀報告為例，學生找的是 2016 年中山大學行銷傳播管理研究所的碩士論文《網路新聞媒體之議題設定、閱聽眾認知與觀賽意願—以林書豪報導為例》，該組學生在撰寫報告過程中就與筆者討論許多閱讀論文後的疑問，也表達是看了此篇論文的問卷後才瞭解要如何測量閱聽人的「認知」，該組學生上台報告十分精彩，最後也提出自己對於「議題設定」還可應用在其他傳播現象的兩個例子：「香港反送中，媒體報導如何影響中國民眾對此事件的看法與評價」、「孫安佐在美國學校聲稱要恐攻，返台後媒體報導爭議不斷，但一年內也因媒體報導洗白變網紅，媒體的大量報導如何使觀眾對於孫安佐的評價和形象改觀」。台下學生除了給予高分的肯定外，從同儕評量給予的學習意見，得知認真準備的應用論文導讀報告，會讓台下同儕學到理論如何應用在本土現象的分析與在調查時的程序性知識，以及多元應用的理解：「在還沒聽論文報告時，對議題設定只停留在社會和政治上，沒有想到連平常大家都在關心的體育或娛樂新聞都涉及議題設定」、「能瞭解做研究的過程和方法如何應用，在閱讀論文研究方法上感覺沒有想像的困難了」、「原本對第一層的：想什麼，到第二層的：怎麼想，不是太了解，經由同學的報告，從研究林書豪的方法、內容、結果，就進一步瞭解到這個議題設定的過程」、「對於相關係數的理解更深入，在做一些其他課程（如健康與媒體再現）的報告時，會更意識到該議題的本質與被構建的部分，更有助於思考」。

而且，學生從篩選、閱讀、導讀論文的過程，便已加深理論本土應用及理解的能力。以「沉默的螺旋」應用論文導讀為例，學生選的是 2018 年政治大學傳播碩士學位學程的碩士論文《網路時代的沉默螺旋：以台灣同性婚姻合法化為案例》，筆者在當天課後立即找了表現不錯的這組學生做

非正式的訪談，從中瞭解該組完成作業的思考歷程。

我覺得題目是很重要的關鍵，題目要考慮同學聽不聽得懂，或是我們自己看不看得下去，還有同婚議題也是最近熱門的議題。…看了論文才知道沉默的螺旋可以用深度訪談法問出來，原先不會去想沉默的螺旋理論是怎麼調查出來的。…讀完之後對應用理論會很有幫助，因為它有跟傳統的媒體做對比，會知道網路媒體加入後，沉默螺旋的探討會更加多元和複雜，因應網路時代的發展，未來在討論意見表達除了「願不願意表達」，更應該加上「怎麼表達」。（訪談教學筆記）

因此，讓學生自行搜尋並導讀分析台灣當代傳播現象之論文，會因為分析的是在地傳播現象而產生對原本理論的反思，也同時促進了自主學習。且傳播理論的教科書並沒有花很多篇幅仔細描述如何蒐集資料將理論導出，而當學生看到屬於他們年代、又對研究主題有興趣的應用論文時，就會願意閱讀學術論文，從中習得從研究動機、理論應用、蒐集資料、分析資料與結論的產生過程。除此之外，這個「做中學」的歷程，讓學生篩選自己平常關心的議題並關聯至相對應的傳播理論，在閱讀與反思後，發現傳播理論對自身的啟發，並且回顧自己的學習經驗、發現日常生活事件和理論的關聯，強化了經驗和理論的連結，最後應用所學舉出更多相關案例，此即 Kolb（2015）完整的經驗學習四階段，也具體實踐臧國仁（2009）認為學習傳播理論應可協助學生建立後設知識，提升理論化或概念化之能力。

伍、結論與建議

本研究在傳播理論課程實施翻轉式混成學習，探討學生課前觀看教學影片完成線上數位預習作業、導讀應用論文、進行同儕評量之學習經驗。有七成五的學生覺得線上數位學習「對理論的理解」最有幫助，超過六成的學生覺得在「隨時複習」、「課前預習」與「考前練習」有幫助，課前數位學習設計讓學生能夠自己掌握學習步調，對自主學習有助益。本課程的線上數位學習設計，促進七成以上的學生建立自主學習，其中有近八成的學生能夠正確回答課前的簡單測驗，顯示若教學影片做得有趣，僅僅只是

課前的線上數位學習設計，就能促進學生對於傳播理論的自主學習和基本概念理解，甚至積極學習的學生在預習時遇到疑難處，還會上網再搜尋進階資料或是和同儕討論，增加了自主學習中的思考探究能力。

本研究要特別提醒為充分實踐「線下與線上學習的混合模式」，線上與線下的學習內容必須統合規畫，教師在錄製教學影片時便要充分思考欲在課堂上進行哪些問題的討論，並事先在影片中插入問題。在以數位學習輔助教學的過程中，教師必須比傳統教學付出更多的課前備課時間與心力，例如：需花時間預錄教學影片、在影片中安排穿插能夠引發課前回答和課堂思考或討論的問題、與助理溝通影片優化的後製方向，尤其是助理可能會在後製插入照片、梗圖或 GIF 圖時，產生內容詮釋錯誤或畫錯重點，以致傳遞錯誤訊息的情形，此時便會花費許多時間來來回回更正錯誤並重新剪輯；教師也要在課前整理分析預習作業的答題情形和學生的提問，從中發掘學生在學習、思考或理解上的問題，因此會花費更多時間在備課上。若能找到一位傳播理論與影片製作實務都很強大的教學助理協助，會有事半功倍之效。

本研究發現有超過五成的學生不習慣在公開場合提問，或是詳述自己思考的過程。或許以詢問學生教學影片中何處需再解釋，或是以小組討論取代個別學生提問，可降低學生在公開場域提問或表達想法的壓力。此外，將來或可考慮搭配 Zuvio 的即時回饋系統，因為該系統的匿名機制，能使學生更敢於表達自己的想法與意見（陳佩英等，2016），降低學生在 eLearn 公開討論區或課堂上不願發表的情形。

本課程的「同儕評量」改善了同學上台報告時台下學生的參與度，惟報告端與評量端均須共同提升品質才能促進觀摩學習。過去文獻（如：許佩玲，2015；張家慧、蔡銘修，2018）指出同儕評量的缺點，在本研究中亦有發現，如：並非每位學習者都能善盡評量者的職責、人際因素造成評分不公正、評量者專業知識不足。過去有研究指出，學生在學習過程中透過即時數位學習平台（如：Zuvio），可以即時分享想法、給予回饋，激盪更多思考（見陳佩英等，2016；Cope & Kalantzis, 2009），雖然本課程使用的 eLearn 系統（智慧大師 WMPPro 5.0）在手機上操作沒有 Zuvio 方便，但

比較不會產生 Zuvio 系統延遲（見陳佩英等，2016）或學生需要在手機額外下載 App 的困擾（曾有學生跟筆者反映，不喜歡不同老師要求下載不同的課堂即時互動 App，因為會讓手機儲存空間不足的學生感到困擾），因此筆者選擇採用本校已建置成熟的 eLearn 系統。本研究建議教師仍可在教室現場於 eLearn 系統點選學生發表評分意見，或是要求學生在評量時一定要具體寫出報告組的優缺點，並且要預留足夠的時間，讓台上學生報告完後，台下聆聽的學生能在現場完成同儕評分與意見回饋，較能達成「同儕評量」提升觀摩學習的品質，以及從觀察和評論同學的優缺點而擴大學習視角。

超過九成七的學生覺得應用論文導讀對學習傳播理論是有幫助的，學生導讀應用傳播理論分析台灣傳播現象之論文，從篩選、閱讀、導讀論文的過程，就已經建立學生自主學習的能力，因為學生是自己主動選擇最感興趣的一個傳播理論，而且是自己主動去篩選感興趣且符合自身閱讀能力的應用論文，在導讀論文的過程中，學生藉由資料的整理和分析，對理論有更深入的認識，經由自主思考也能讓知識內化，最後能用自己的語言轉譯出來。此過程不僅增進對西方傳播理論的本土應用與理解，學生擔任「教學者」的角色亦有助學習的深度，印證成功的「教學」，必然產生學習，從「做中學」協助學生體驗傳播理論的價值與活用知識，翻轉式的混成學習，讓傳播理論的教學可以有更多課堂解惑、討論互動與分享本土案例的時間，藉由經驗學習方式的提問與論文導讀，可促成理論課程的概念化或理論化學習，有助於提升學生應用傳播理論於日常生活的能力。

本課程的應用論文導讀表格，源自閱讀理解策略教學，是朝向碩士生導讀論文的基本功而設計的，原本筆者還很擔心對大二學生而言會不會太難，但實施之後發現學生其實潛力無窮，尤其在「傳播理論還可應用在哪些現象的探討」這方面幾乎都能達標，學生是從自己關心的時事或議題，來發想如何應用傳播理論來分析現象。學生在閱讀論文的同時也提早對「研究方法」有概念，了解理論與方法不能切割開來，也為大三的研究方法課程奠定基礎。同時，藉由論文寫作引用格式的說明，讓大學生瞭解引用線上資料不是只丟一個網址在參考文獻就了事，而且，在寫報告時必須清楚

交代出處，避免抄襲的發生。

只是，在此表格中，比較需要注意的是學生整理「研究問題」與「重要研究發現與結論」的對應性與完整度，或許因為是小組作業，有些組別分工得很徹底，就是個人只負責表格中的指派欄位，沒有全組再一起整合討論，因此，就會看到摘要出的研究發現重點沒有對應或是完整回答所有的研究問題，此時教師必須要仔細帶學生回頭去看論文的細節，讓學生知道這會產生邏輯思考和推理上的問題，以及為何學生會整理錯重點的原因。而有些學生可能會照本宣科地念投影片，而不是用自己的話說出來，代表他並沒有充分理解論文的內容。此時教師必須透過提問引導學生掌握重點，運用提問與澄清等策略，透過師生對話提升閱讀理解成效(劉佩雲, 2019)。

透過翻轉式混成學習的課程設計，本研究認為學生不只是學習傳播理論，也是在學習「如何學習理論的『方法』」，學生感受到預習理論內容可以促進理解，因為理解需要時間，而課堂解惑討論需要有知識基礎，才能達成真正的翻轉教室學習目的，這門課所安排的訓練，應能鍛鍊學生有系統的邏輯思考，釐清與判斷問題以及應用理論的潛力，讓學生具備自我成長的能力。

最後，本研究建議未來的研究可以繼續探討翻轉式混成學習實施週數的適當性，以及研究不同規模、特質與科系學生的翻轉式混成學習課程設計與學習成效。本研究的課程僅實施七週的翻轉式混成學習，有六成學生覺得剛剛好，有三成學生希望再減少，僅有一成學生希望再增加。過去亦有研究顯示，實施全然的翻轉教室對大學生很難接受(徐琍沂、徐遠雄, 2020)，結合線上學習會需要更多的學習時間、教學資源以及促進學習者互動的課程要素(Means et al., 2013)，在混成學習中安排面對面與線上學習的課程時間仍無定論(Helms, 2014)，究竟要如何拿捏翻轉式混成學習的數量對學習最有利，未來的研究可再深入探討。本研究未採取嚴格區分實驗組與對照組之研究方法，僅能提供傳播理論課程實施翻轉式混成學習的初探結果，未來的研究可採用實驗法或準實驗法，比較翻轉式混成學習方式介入傳播理論課程之前與之後學習成效的差異。

參考文獻

- 王修璇（2021）。〈虛實整合：翻轉教學融入體驗式學習在綠色能源課程之初探與反思〉，《教學實踐研究》，1（4）：61-87。
- 李佳玲（2021）。〈前翻或後翻？剪輯課程的翻轉學習研究〉，《教育傳播與科技研究》，127：37-58。
- 吳清山（2014）。〈翻轉課堂〉，《教育研究月刊》，238：135-136。
- 林秀姿（2015年8月14日）。〈翻轉教室始祖，來台傳「4T」心法〉，《聯合報》。取自 <https://books.cw.com.tw/blog/article/620>
- 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。
- 柯華蕙編（2010）。《閱讀理解策略教學手冊》。臺北：教育部。
- 洪碩延、王政弘、徐佳煌（2016）。〈翻轉教學應用在設計課程之學習系統建置與評估〉，《文化創意產業研究學報》，6（1）：27-35。
- 施淑婷（2014）。〈翻轉教學在通識人文課程的實務應用：以〈文學與人生〉課程為例〉，《通識教育學報》，2：177-197。
- 郝勇崑（2015）。〈翻轉教室：談學生看法〉，《教育脈動》，1：34-52。
- 徐琍沂、徐遠雄（2020）。〈整合鷹架理論和翻轉教學模式融入專題式學習課程〉，《教學實踐與創新》，3（1）：129-163。
- 粘美玟、程姿螢、吳俊育（2021）。〈以學習者為中心之應用統計翻轉課程設計與成效評估〉，《教學實踐研究》，1（2）：53-78。
- 郭靜姿、何榮桂（2014）。〈翻轉吧教學！〉，《臺灣教育》，686：9-15。
- 許佩玲（2015）。〈Moodle 線上同儕評量可信嗎？〉，《亞東學報》，35：63-76。
- 陳宜清、曾浩璋（2020）。〈以探究式教學法結合 PBL 於水文學課程之教學實踐〉，《科學與工程技術期刊》，16（2）：13-26。
- 陳佩英、黃天仕、許美鈞、侯仲宸（2016）。〈當「研究法」遇見數位學習：教與學翻轉的經驗談〉，《數位學習科技期刊》，8（1）：51-70。

- 陳瑞玲、韓德彥（2015）。〈沒有教師的一堂課：翻轉教室自主學習效益及其促成要件〉，《遠東通識學報》，9（2）：1-19。
- 陳寶山（2008）。〈預習導讀、同儕評量與 IRS 結合運用：以「學校行政」課堂教學為例〉，《學校行政》，58：150-180。
- 黃志雄（2017）。〈翻轉教室模式在大學課程中的實踐與反思〉，《師資培育與教師專業發展期刊》，10（1）：1-30。
- 黃政傑（2014）。〈翻轉教室的理念、問題與展望〉，《臺灣教育評論月刊》，3（12）：161-186。
- 黃國禎編（2018）。《翻轉教室：理論、策略與實務》。臺北：高等教育。
- 張玉茹（2009）。〈混成學習對大學生研究計畫寫作態度、寫作品質與班級氣氛的影響〉，《教育科學研究期刊》，54（1）：143-177。
- 張家慧、蔡銘修（2018）。〈淺談同儕作業互評與實施建議〉，《臺灣教育評論月刊》，7（8）：212-218。
- 曾明山、李懿芳（2017）。〈翻轉課堂教學對學習成效影響之後設分析〉，《技術及職業教育學報》，7（3）：21-43。
- 葉丙成（2015）。〈如何確保翻轉教學的成功？BTS 翻轉教學法〉，《中等教育》，66（2）：30-43。
- 臺灣大學教學發展中心×數位學習中心(無日期)〈教學新知：混成教學〉。取自臺灣大學教學發展中心×數位學習中心網頁 <https://www.dlc.ntu.edu.tw/innovation-blended-learning/>
- 劉佩雲（2019）。〈多元閱讀策略教學對摘要與閱讀理解能力效果之研究〉，《師資培育與教師專業發展期刊》，12（3）：1-27。
- 蔡清田（2004）。《課程發展行動研究》。臺北：五南。
- 臧國仁（2009）。〈關於傳播學如何教的一些創新想法與作法：以「傳播理論」課為例〉，《課程與教學季刊》，12（3）：241-264。
- 龔立青（2017）。《以預習閱讀提升學生數學學習成效之行動研究》。臺北市立大學數學系數學教育碩士在職專班碩士論文。
- Aspden, L. & Helm, P. (2004). Making the connection in a blended learning environment. *Educational Media International*, 41, 245-252.

- Aurangzeb, W. (2018). Blended learning classroom environment at university level: A panoramic view of students' perceptions. *NUML Journal of Critical Inquiry*, 16(1), 96-113.
- Baepler, P., Walker, J. D., & Driessen, M. (2014). It's not about seat time: Blending, flipping, and efficiency in active learning classrooms. *Computer & Education*, 78, 227-236.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Washington DC: International Society for Technology in Education.
- Brame, C. (2013). *Flipping the classroom*. Vanderbilt University Center for Teaching. Retrieved from <http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/flipping-the-classroom/>
- Bredow, C. A., Roehling, P. V., Knorp, A. J., & Sweet, A. M. (2021). To flip or not to flip? A meta-analysis of the efficacy of flipped learning in higher education. *Review of Educational Research*, 91, 878-918.
- Brown, M. G. (2016). Blended instructional practice: A review of the empirical literature on instructors' adoption and use of online tools in face-to-face teaching. *Internet and Higher Education*, 31, 1-10.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2009). *Ubiquitous learning: Exploring the anywhere/anytime possibilities for learning in the age of digital media*. Champaign, IL: University of Illinois Press.
- Demirer, V. & Sahin, I. (2013). Effect of blended learning environment on transfer of learning: An experimental study. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(6), 518-529.
- Dochy, F., Segers, M., & Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher Education*, 24, 331-350.

- Drysdale, J. S., Graham, C. R., Spring, K. J., & Halverson, L. R. (2013). An analysis of research trends in dissertations and theses studying blended learning. *Internet and Higher Education, 17*, 90-100.
- Dziuban, C., Hartman, J., Cavanagh, T., & Moskal, P. (2011). Blended courses as drivers of institutional transformation. In A. Kitchenham (Ed.), *Blended learning across disciplines: Models for implementation* (pp. 17-37). Hershey: IGI Global.
- Dziuban, C., Graham, C. R., Moskal, P. D., Norberg, A., & Sicilia, N. (2018). Blended learning: The new normal and emerging technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 15*, 1-16.
- Falchikov, N. (2001). *Learning together: Peer tutoring in higher education*. New York, NY: Routledge.
- Falchikov, N. (2004). Involving students in assessment. *Psychology Learning and Teaching, 3*(2), 102-108.
- Garrison, D. R. & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *Internet and Higher Education, 7*(2), 95-105.
- Gielen, S., Peeters, E., Dochy, F., Onghena, P., & Struyven, K. (2010). Improving the effectiveness of peer feedback for learning. *Learning and Instruction, 20*(4), 304-315.
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In C. J. Bonk, and C. R. Graham (Eds.), *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 3-21). San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Griffin, E. (2012). *A first look at communication theory* (8th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Helms, S. A. (2014). Blended/hybrid courses: A review of the literature and recommendations for instructional designers and educators. *Interactive Learning Environments, 22*(6), 804-810.

- Horn, M. B. (2013). The transformational potential of flipped classrooms. *Education Next*, 13(3). Retrieved from <https://www.educationnext.org/the-transformational-potential-of-flipped-classrooms/>
- Hsu, S. D., Chen, C. J., Chang, W. K., & Hu, Y. J. (2016). An investigation of the outcomes of PGY students' cognition of and persistent behavior in learning through the intervention of the flipped classroom in Taiwan. *PLoS ONE*, 11(12): 1-14.
- Ioannou, A., Vasiliou, C., & Zaphiris, P. (2015). Creative multimodal learning environments and blended interaction for problem-based activity in HCI education. *TechTrends*, 59(2), 47-56.
- Jeyaraj, J. S. (2017, April). *Blended learning vs. flipped classroom: Strengths and weaknesses*. Paper presented at the English Language Teaching: A Blended Approach, Sri Kalahasti, India. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/337154969_Blended_Learning_vs_Flipped_Classroom_Strengths_and_Weaknesses
- Kolb, D. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- MacAlpine, J. M. K. (1999). Improving and encouraging peer assessment of student presentations. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24(1), 15-25.
- Marshall, H. W. & DeCapua, A. (2013). *Making the transition to classroom success: Culturally responsive teaching for struggling second language learners*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., & Baki, M. (2013). The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record*, 115(3), 1-47.
- Meyer, K. A. (2003). Face-to-face versus threaded discussions: The role of time and higher order thinking. *Journal of Asynchronous Networks*, 7(3), 55-65.

- Meyers, E. A. (2014). Theory, technology, and creative practice: Using Pixton comics to teach communication theory. *Communication Teacher*, 28(1), 32-38.
- Monteiro, A., Leite, C., & Lima, L. (2013). Quality of blended learning within the scope of the Bologna Process. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12(1), 108-118.
- Oliver, M. & Trigwell, K. (2005). Can 'blended learning' be redeemed? *E-learning*, 2(1), 17-26.
- Osguthorpe, R. T. & Graham, C. R. (2003). Blended learning systems: Definitions and directions. *Quarterly Review of Distance Education*, 4(3), 227-234.
- Owston, R., York, D., & Murtha, S. (2013). Student perceptions and achievement in a university blended learning strategic initiative. *Internet and Higher Education*, 18, 38-46.
- Ram, M. P. & Sinha, A. (2017). An implementation framework for flipped classrooms in higher education. In R. Baguma, R. De', T. Janowski, M. M. Nielsen (Eds.), *ICEGOV2017 special collection: e-Government innovations in India* (pp. 18-26). New York, NY: Association for Computing Machinery.
- Sajid, M. R., Laheji, A. F., Abothenain, F., Salam, Y., AlJayar, D., & Obeidat, A. (2016). Can blended learning and the flipped classroom improve student learning and satisfaction in Saudi Arabia? *International Journal of Medical Education*, 7, 281-285.
- Sarawagi, N. (2013). Flipping an introductory programming course: Yes you can! *Journal of Computing Sciences in Colleges*, 28(6), 186-188.
- Singh, H. (2003). Building effective blended learning programs. *Education and Technology*, 43(6), 51-54.
- Slomanson, W. (2014). Blended learning: A flipped classroom experiment. *Journal of Legal Education*, 64(1), 93-102.

- Stein, J. & Graham, C. R. (2014). *Essentials for blended learning: A standards-based guide*. New York: Routledge.
- Topping, K. J. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68, 249-276.
- Vaughan, N. (2007). Perspectives on blended learning in higher education. *International Journal on E-Learning*, 6(1), 81-94.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- West, R., & Turner, L. H. (2010). *Introducing communication theory: Analysis and application* (4th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Winter, R. (1995). *Learning from experience: Principles and practice in action research*. London: Falmer.

附錄：「傳播理論」每週課程主題與活動安排

每週課程主題與活動內容說明		
週次	課程主題	活動內容說明
1	課程介紹與說明	課程實施詳細說明、教學平台操作示範、尋找學術論文示範、進行分組認領作業、學生簽署「研究參與者知情同意書」
2	傳播理論的源流與典範發展	教師講授
3	宣傳研究、恐慌研究	課前數位學習、課堂解惑討論
4	兩級傳播理論	課前數位學習、課堂解惑討論、論文導讀報告
5	創新傳佈	課前數位學習、課堂解惑討論、論文導讀報告
6	耶魯研究	課前數位學習、課堂解惑討論、論文導讀報告
7	傳播者研究	教師講授、論文導讀報告
8	期中考前複習	教師講授、論文導讀報告
9	期中考	期中考試
10	閱聽人研究	教師講授
11	使用與滿足	課前數位學習、課堂解惑討論、論文導讀報告
12	議題設定理論	課前數位學習、課堂解惑討論、論文導讀報告
13	議題建構理論	教師講授、論文導讀報告
14	涵化理論	教師講授、論文導讀報告
15	知溝理論	課前數位學習、課堂解惑討論、論文導讀報告
16	沉默的螺旋	教師講授、論文導讀報告
17	考前重點複習	期末學習回饋調查
18	期末考	期末考試

註：實施翻轉式混成學習的七週以粗黑體標示。

Designing the “Communication Theories” Course with Flipped-Classroom Blended Learning: Learner Experience Analysis

Pei Tsai

Abstract

This study explored the strategies of designing the “communication theories” course with flipped-classroom blended learning and the learner experience during the course. Three types of blended learning were implemented during the course: online and offline blended learning, self-paced and collaborative blended learning, and structured and unstructured blended learning. Students were required to watch online preview instructional videos, finish online preview assignments, present an article critique in class, and provide peer assessments. Learner experience during the course was investigated and analyzed. The study found that online preview assignments and oral presentation of article critiques both promoted deeper understanding of communication theories. While flipped-classroom does promote peer discussion, students still needed assistance for overcoming challenges of asking questions in public and explaining their thinking process. When students act as “teachers” in their article critiques presentation and participate in classroom discussions, they not only improve their understanding of theories and the ability to apply theories, but also develop the ability to theorize or conceptualize. Peer assessment may promote observational learning when student presentations and peer comments are in good quality.

keywords: peer assessment, blended learning, communication theories, e-learning, flipped classroom