

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：PGE1101077

學門專案分類/Division：通識（含體育）

執行期間/Funding Period：2021/08/01~2022/07/31

教與學互為建構之
運動心理學案例教學學習評量發展研究

The research on the development of learning evaluation of sports psychology case study
constructed by teaching and learning mutually

運動心理學/sport psychology

計畫主持人(Principal Investigator)：林如瀚

執行機構及系所(Institution/Department/Program)：國立東華大學體育與運動科學系

成果報告公開日期：

立即公開 延後公開(統一於 2024 年 9 月 30 日公開)

繳交報告日期(Report Submission Date)：2022/9/20

摘要

教學的目的通常聚焦於學生認知、情意與技能的改善與增進，而評量則是了解教學效益的最重要部分，因為評量指標的建立才能協助學生多元性、全面性的學習，讓學生的學習更加卓越，特別是現在的評量方式已從 Of learning, For learning, 到 As learning 教學的評量概念，讓評量的改進成為刻不容緩的議題。本研究主要著墨於建構學生的評量，因此以國立東華大學體育與運動科學系 111 學年度修習運動心理學的學生 56 人為參與對象，目的在透過紙筆測驗、動機測量、課前學習單、課後回饋單及個人案例撰寫與報告回應的學習狀況，進行質化與量化的分析後發現：教學評量可以不僅是記憶分數的呈現，可藉由學習單與回饋單深刻學習的連結思考，亦可透過案例的撰寫及口頭的問答增進書寫與表達的能力。最後建議教師未來在進行案例教學評量時，可視學生學習的目標，增加評量的手段引導學生在評量中進行學習，而研究也發現案例教學特別有利於學習應用性知識的能力。

關鍵詞：案例教學、教學評量

壹、緒論

有鑒於多年來在體育相關科系的授課，漸漸發現學生學習動機的低落，其中課本的生硬及知識的侷限，往往是影響的重點，導致在實際執行教學的教師常常是有力未逮。前年教育部以『教學實踐研究計劃』推動大專教師從事實際教學研究的風氣，多元化了原本大學僅以科技部研究為導向的『重科學、輕教學』的環境。研究者從學生時期就自詡以教導學生為最重要的志業，也因如此，在經過多年的大學教學經驗與偏鄉服務過程中，發現體育系學生對於課堂中的講述興趣缺缺，而若是有實際操作的學習則特別上手，而慢慢觀察學生的反應，對於運動場中實際發生的事情，特別容易引起討論。在因緣際會下接觸到了『案例教學』的教學方法，發現這個教學法特別適合在體育的一些學科教授。因為運動競賽與訓練中總會碰到許多的心理狀況，例如：壓力、動機、團隊合作、領導等，都是類似於商業活動中的現象，像是企業的經營案例，或是領導決策的案例。此外像是企業的經營歷程，總是先有瓶頸或問題產生，接著評估處理的可能性，接著再選擇最佳方案，最後導致企業成長或衰落，這也相當類似運動競技的週期。另外就學生學習來看，吳正己與林凱胤（1996）指出事實上真正的學習，得於學習者本身心智的活動，教師經由對教室內的活動、教學情境與教材教法等的反思，以及對自身所抱持的信念、觀點、價值等的反省、澄清、批判，可以釐清教學上的觀念與問題，增長個人的專業知能，促成自我成長。而運用案例教學法在體育學科上，就具有讓學生產生主動學習、價值澄清的優勢。

一、 案例教學的發展與成果

案例教學在英文中稱為 case method teaching、case-based instruction、case-based methodology 或 case-based pedagogy (Wassermann, 1994; Merseth, 1991; Wright, 1996; Butler, Lee, & Tippins, 2006)，從字面上我們可以知道，他就是一種以例子 (case) 作為基礎的一種教學方法或典範。因此，國內亦有學者將其稱為個案教學法（王麗雲，1999；洪智成、王麗雲 1999）。回顧歷史的演進，教育研究的學者對於案例教學法的定義有持續且逐漸精準的解釋，在 19 世紀末期案例教學法僅被認為是一種利用案例作為教學工具或材料的教育方法 (Shulman, 1992; Wassermann, 1994)，也有像 Wright (1996) 開始就學習情境指出案例教學法是對問題和兩難情境的分析，應用教學理論在實際的教學情境來思考澄清的解決方式。在國內王千倬 (2000) 認為案例教學法是以案例為教學的工具，透過深度的討論的活動，汲引出學習者既有的經驗和知識。張民杰 (2001) 則是提出案例教學是以案例作為教學材料，配合教學主題，透過師生討論的互動過程，讓學生學習概念、培養高層次能力的教學方法。接續吳清山

和林天佑（2002）則認為案例教學法是教師在教學的過程中，以真實的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教學方法。近年董秀蘭（2008）整合相關案例教學概念，運用案例教學是運用生活中真實的案例作為教學內容，以敘事體的方式呈現案例，透過學生主動學習與課堂的互動討論，學習教學主題相關概念，並增進學生高層次思考與問題能力的教學方法。

從定義案例教學的角度來看，以體育的教學內容，其實非常符合其精神，因為體育的技術是模仿當今運動員最優秀的技術，當然在技術養成的過程中所遭遇的問題與解決方法，都是相當好的案例教材。舉例來說，例如：棒球投手投球有一種大家稱為『投球失憶症』的問題，就運動心理學專業來說，主要是因為自信心不足或壓力過大，而導致投手得失心過大，無法正確將球投入好球帶，這是屬於自我心理的議題。在教學內容中，因為屬於球場上的實務現象，且牽涉的層面較廣，一般書籍都不會將之列入教材中，也因此教師無法傳授學生相關知識。另外，像是在團隊運動中，選手與教練，選手與選手之間的溝通及領導，乃至於最後形成的團隊氣候，都是相當有趣議題的聯結。此外，教師們可能能夠對學生講述影響的因素甚至解決的途徑，但因為沒有經過親身經歷，學習成效深刻度往往不足。因此，教學若能夠透過案例的方法，蒐集運動選手與團隊的心理案例，透過理論的詮釋，及問題解決的建議，對於運動心理學的教學，切實能把理論與實際結合，並開啟一種新的教學模式。案例教學法亦是一種特別型態的教學策略，它主要的特點是以「案例」（case）作為講課的題材，教學者利用案例教材的具體事實與經驗作為討論的依據與藍圖，經由師生的互動來探討案例的行為與原由（高薰芳，2002）。從這樣的過程中，學生不僅能逐步琢磨其分析能力，並且能夠將自己所具備的理論知識置入案例所提供的情境脈絡中，透過理論知識與真實事件的交互作用過程來構思可能的解決策略。因此案例教學的實施，是能夠提供學生一個真實的情境使其能夠將理論知識實際教學事件作連結，並從實際案例的討論磨練其反思及實踐知能，使得理論與實際能夠產生較緊密的關係，而案例所提供的問題脈絡，也能夠將學生從被動學習者角色，提升為主動積極的問題解決者，因為在討論的過程中，學生是以教學/管理者的角度來思考問題（Hammond,2002），也就是如 Shulman（1992）所言：「像教師一樣思考」（think like a teacher）（引自東華大學師資培育轉型計劃-師資培育課程實施案例教學之行動研究計劃）。

東華大學體育與運動科學系，本就為教育部培養中等及小學師資的場域，因此就案例教學的特質，可以讓學生瞭解運動員實際的狀況，並透過對案例的深入，學習為師者的思考邏輯。因為案例教學法是透過教師與學生的「案例討論」的過程，逐步建構在教學現場實際運用所需的「實踐智慧」，使師培生具備能夠將在校所學的理论知識，運用到教學現場的能力，而這

樣的能力正是目前師培生所缺少的。因此，若能發展案例教學實施模式，並將這樣的教學法普遍運用在師資培育課程中，相信對於師培生的教師專業知能養成具有提昇之功效，同時也能解決師資培育長久以來所面對的「師培生無法將在學校所學的原理原則，運用到教學現場」的問題（引自東華大學師資培育轉型計劃-師資培育課程實施案例教學之行動研究計劃）。事實上，案例教學法是為教師訓練中相當有成效的方法。在國外，相關學者也有多方討論(Doyle, 1986; Mostert, Sudzina, 1996; Shulman, 1992; Sudzina, Kilbane, 1992)並肯定其成效。就如 Wassermann(1994) 的發現，從參與案例教學的學生角度分析，他們會變得比較主動、有較高的學習動機和自我概念，且學生能使用統整的觀點收集資料、思考問題、決定策略並解決問題；間接地改善溝通、傾聽能力與欣賞他人觀點的能力（林玫君，2009）。

雖然國內外學者多肯定案例教學的特質，且許多研究以顯示案例教學對於參與者和教學者的效益，但要實施案例教學仍需有相關的條件配合。林育瑋(2006) 指出，案例教學法是運用故事為材料，經由討論的方式來探討案例中人、事、物的行為、緣由與其蘊含的問題，牽扯許多教學的議題，包涵師生互動、同儕社會互動、親師溝通等，透過討論、問答以及角色的扮演的過程，讓參與者瞭解與教學主題相關的概念或理論，並培養學習者高層次的省思能力。董秀蘭（2008）也提出針對一個好的案例教學的特質，需要具備下列幾個特點：1.切合課程內涵，有明確的焦點和目的；2.能對學生構成智慧上的挑戰，且與學習者的學習興趣發展相關；3.不超過教學者的教學內容和教學能力的範圍；4.案例的長短適合教學時間和教學環境；5.敘述明確、具有真實感且富故事張力；6.涵蓋適度複雜性但適合學生的閱讀程度。此外也必須有好的案例作為教材，基本上，一般案例必須是一個對真實事件的描述，包含人物、情節、困境或問題等，以作為分析、討論之基礎，因此案例的內容必須俱有場域特殊 (domain-specific) 的性質（林玫君，2009）。故研究者意圖就運動心理學適合於案例應用及討論的特性，發展案例教學深化學生學習，是非常可行的方向。

二、課程評量的方法

知識是學習者主要建構的結果，學習不只是知識的累積，也是學習者建構意義的過程，並受到學習脈絡中人、事、物的影響（李秀卿，2005），因此，學生的學習必須由多元智慧理論及建構主義學習理論兩個面向來著眼，而學習的效益則需要根據教學的目標來發展。透過過去對於教學評量研究的定義，學者劉欣怡（2011）歸納出評量的 5 個共通的概念：教學評量是一種價值判斷評估的活動、教學評量是以教學目標為依歸、教學評量是一種歷程，代表這樣的教學活動是有次序性和承先啟後的功能、教學評量是在幫助學生做決定以及獲知其學

習成效如何、教學評量應該運用各種科學的方式來搜集學生學習的種種資訊，以獲得完整的樣貌。因此，發展適切的教學評量，就成為在課程、教學、評量三大互動結構中，教師的重要任務。然而，長期以來因為部分教師對於教學評量的掌握不足，也發現了一些評量上的困境。姚友雅、黃蕙欣（2013）綜合各學者（鄭麗玉，1999；王文中，2000；李坤崇、歐慧敏，2002）的研究發現，目前的評量常出現下列 10 項問題：

1. 過度重視學科記憶知識的考核，忽略高層次的問題解決和創意。
2. 偏重學習結果的認定，只關心定期辦理的考試評量結果，忽略了學生在學習上的變化與成長。
3. 過度利用排名的概念，將學生至於機構化評量中(institutional assessments)，忽略學生個別的角色。
4. 評量的方式覺限於筆試，筆試的內容又成以選擇題為限。且筆試過於頻繁，失去學習的意義與興趣。
5. 評量常為虛假評量，使用虛假的測驗題材，並不重視題材的生活化和應用化，只注重表面記憶的習得，忽略深層智能與品格發展。
6. 部分教師雖試著設計多元評量活動，但未能發展明確的評量標準，使得多元評量的信度與效度備受質疑。
7. 評量成為競賽的工具，學生惡性競爭逐高分，造成過度比較心態與標籤作用，也使學生不能相互合作學習。
8. 以分數結果評量學生學習成效，但分數無法具體呈現學生真正的學習狀態。
9. 學生變成被動的學習評量者，未能養成自我評量的習慣，並對自己的學習負責。
10. 評量與教學的關聯性有問題，不是評量與教學分離，就是考試引導教學，使得評量結果無法反映教學成效。

就大學教育中在現場的教師常常發現則如何將理論性知識（theoretical knowledge，係指個人認知架構的資訊）轉化為個人實踐性知識（practical knowledge，係指資訊和技巧以引導和形塑個人的行為），是需要仰賴特定經驗為媒介(Tamir, 1991)。但是何種經驗是可以創造最佳的實踐，則是實踐過程中最該被思考的問題(Lampert, 2010)。一般來說，在教學的架構下，我們通常把教學的目標分成認知、情意與技能三大面向（張郁雯，2020）。在教學認知目標方面，Anderson、Krathwohl 等人（2001）將原來分為知識、理解、應用、分析、綜合、評鑑等六個向度，修正為「知識向度」包含：事實知識、概念知識、程序性知識和後設認知知識；與「認知歷程向度」包含：知識、理解、應用、分析、評鑑、創造兩個類別。而

Krathwohl, Bloom,和 Masia 則將情意領域的教學目標分為接受、反應、評價、組織、品格化五個層次。最後在技能部分 Simpson 則將其分為：知覺、準備、引導、反應、自動化、複雜反應、適應與創造等七個層面。研究者就運動心理學案例教學的特徵及體育學生的特質，並依據李坤崇（2002）的提出多元評量應包含：紙筆測驗、實作評量、軼事記錄、口語評量、檔案評量、遊戲評量、動態評量等七種類型，耙梳出案例討論參與、課前學習單、課後學習回饋單、紙筆測驗、個人案例撰寫與報告五個測驗方式，作為案例教學評估的主要工具。

三、研究目的

綜合背景與文獻本研究的主要目的有二：

- 一、學生實施案例教學的學習歷程紀錄與學習成效評估分析。
- 二、建構運動心理學案例教學的多元化評量機制與規準。

貳、研究方法

一、研究方法與實施步驟說明

（一）研究架構

本計畫的研究架構分為評量向度、評量方法、資料考驗三大主軸。在向度部分，根據文獻探究與本課程的目標，本研究仍依據學生的認知學習、情意改變與技能發展作為評量的面向。在評量的方式上，除參考相關文獻與理論外，亦參考台大商學院與政大商學院案例教學的課程大綱之成績評量方式，並配合本計畫的延續性，發展了紙筆評量、學習單、回饋單（認知與技能部分）、參與討論紀錄、參與動機量與個人撰寫心理學案例及5分鐘的口頭報告等方式，意在透過多元面向的考量，能夠提出較為全面性的評量效益評估與研究成果。

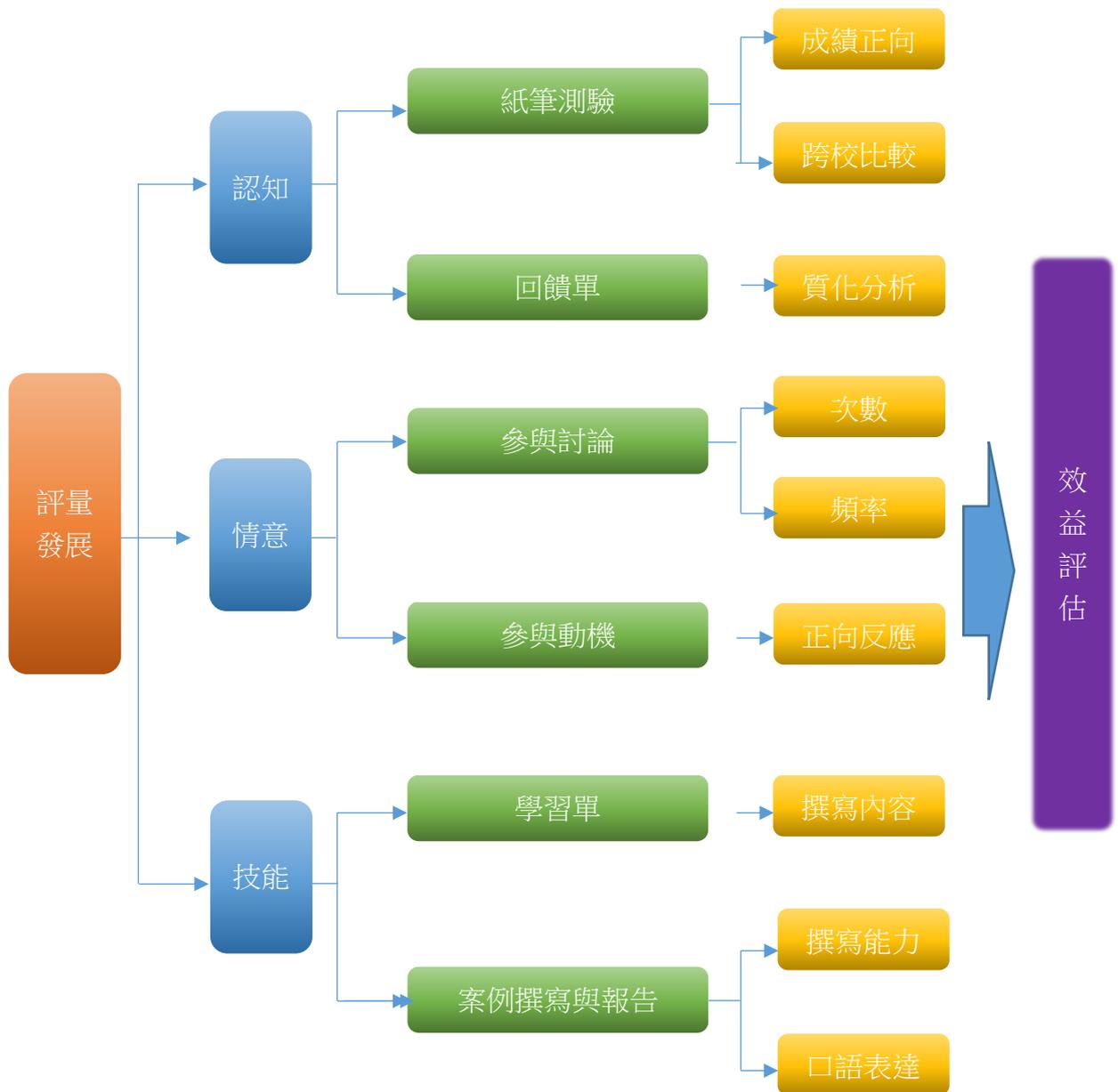


圖 2 案例教學評量發展架構

(二) 研究問題/意識

基於研究背景與文獻評析，申請者在過去二年編撰的案例課程，及一年的行動研究對課程的使用性與適用性進行修正，本計畫將完成課程（107、108）、教學（109）與評量（110）的最後一塊拼圖。問題意識包括：案例討論參與在教學過程的操作與可行性評估、課程相關學習單在教學過程的操作與可行性評估、課程參與在教

學過程的操作與可行性評估、紙筆測驗在教學過程的操作與可行性評估、個人案例撰寫與報告在教學過程的操作與可行性評估等五個主題。希望能藉由本年度的計畫，讓案例教學能夠完整建構，並成為未來運動心理學甚至體育教學的典範。

（三）研究範圍

本研究以 111 學年度第二學期的大學部運動心理學課程選課為範圍，內容包含動機、壓力、自信心、倦怠、意象訓練、生涯規劃、教練領導、溝通、團隊組成、團隊氣候、團隊動力、競爭合作共 12 個議題，教材選用以過去三年編撰之案例教學內容為教材，透過編撰的案例教學書籍及本校的案例教學教室進行課程實施，學生的成績則以案例討論參與、課前學習單、課後回饋單、紙筆測驗、個人案例撰寫與報告進行，並藉由不定期的專家諮詢與焦點團體調整建構教學評量指引（guide）。

（四）研究對象與場域

1. 參與對象

本研究以 110 學年度東華大學體育與運動科學系的運動心理學課程為研究場域，因此研究對象為該年度修習運動心理學課程的學生，約 56 人為對象。目前東華大學體育系的學生入學管道分為繁星、運動績優、大學入學考三個部分，因為考試方式的關係，學生在運動術科上都具備一定的能力，因此對運動心理的議題亦會有相關的涉略及體悟。另研究為恪遵研究倫理相關原則，在修習課程最初研究者會以口頭及書面，因此將告知學生此研究的介入過程與程度，並簽署相關同意資料。因整體研究是在正常的課程中進行，學生可依自我意願選擇以本計劃方式或原本紙筆測驗進行學期成績評量，並不會導致學生的權益受損或受到教師威權的宰制。

2. 研究場域

本研究以本校案例教室為主要研究場域，在焦點座談部分，則輔以在運動心理學實驗室進行。後來因為疫情的影響，無法進行焦點座談的資料收集。

(五) 研究方法與工具

1. 研究方法

本計畫採用案例教學的方法進行，透過計劃、行動、觀察、反省四大部分研究，主要鼓勵實務工作者採取質疑探究和批判的態度（McKernan, 1996; Nofike & Stevenson, 1995），並在實務行動過程中進行反思（Schon, 1983; 1987）。此外，本計畫也透過評量即是學習的方式，以評量帶動學生學習，最後則透過質化及量化提出五種不同評量方法的優劣建議。

2. 研究工具

本研究因屬教學評量性質的研究，因此在對應學生學習目標後，皆以課程的評量作為研究的工具，旨在發展出各種評量的優劣建議，以成為教師在使用時能夠顧及學生個別差異的評量。、課程相關學習單、訪談參與、紙筆測驗、個人案例撰寫與報告

- (1) 案例討論參與—透過攝影機及研究助理的紀錄，建立學生在課堂中回討論次數與頻率的信效度。
- (2) 學習單—依據每次上課前的案例閱讀，填寫想法與問題。
- (3) 教學回饋單—課後由學生填寫單元回饋單，提供改善依據，並分析學生學習的狀況。
- (4) 紙筆測驗工具（跨校同一試卷）—與他校運動心理學授課教師討論測驗內容，以了解學生在認知上的學習狀況，並進行差異性比較。
- (5) 個人案例報告撰寫—透過學生個人心力學案例的報告及撰述
- (6) 教師反思—除了學生評量的歷程，教師在授課結束即時填寫上課日誌，特別針對上課內容與評量的部分進行滾動式修正。

3. 實施程序

根據本實踐教學計劃的問題意識與目的，本計劃實施的依序程序如下：

1. 學期開始前

- (a) 交互閱讀運動心理學教科書與已編撰的教學案例，設計測驗工具。

- (b) 進行測驗工具信效度檢驗的前測。
- (c) 修改測驗工具題目。
- (d) 建立測驗工具信效度資料。
- (e) 檢視案例教學內容。
- (f) 建立學生課前閱讀學習單、同儕訪談大綱、教師反思日誌。
- (g) 專家諮詢、討論教學方法。

2. 課程開始

- (a) 說明研究內容與須配合事宜，並請學生填寫同意書。
- (b) 講授案例教學的方法與步驟。
- (c) 實施 12 主題案例教學課程。
- (d) 透過學生回饋、教師反思等資料，滾動修正每次授課方式。
- (e) 聘請專家進行運動心理學案例分享。
- (f) 已編測量工具期末測驗。

3. 課程結束

- (a) 歷屆教學成效量化比較。
- (b) 教學評量分析，並提出各種評量的優劣比較。
- (c) 編撰教師手冊。
- (d) 搜集並分析學生線上評分資料。
- (e) 撰寫研究報告。
- (f) 針對結果進行學術發表。

4. 資料處理與分析

本評量研究的內容總共設計有質性、量化及認知測量工具，因此在分析部分使用以下三種資料處理的方式。

- (1) 質性資料部分，本研究針對學習單、同儕訪談、學生回饋單、焦點團體及教師省思日誌，以內容分析法進行分析、歸類。
- (2) 量化資料部分，以單因子變異數分析，分析不同學習班級，在測驗評量分數上的差異，若達顯著，則以 LSD 法進行事後比較，統計水準定為.05。

(3) 測驗工具部分，以項目分析、因素分析和庫李信度考驗工具的信效度。

參、研究結果

關於評量的部分，目前其他領域對於案例教學的評量大多以課堂表現為主，因此研究者透過健康與體育十二年素養導向的相關領域教材，特別是評量方式進行的相關的諮詢，最終決定以彈性評量策略，歸納五個向度成為評量的主要部分。

一、學習動機面向

本計畫延續過去三年學習動機測量，主要想持續追蹤學生學習動機的變化，就學習動機、學習態度、教師互動、學習實踐四個面向進行調查，僅：我的學習很投入(學習態度)、老師的教學方法很適合我(教學互動)，二題各有一位同學(1.78%)回答，不同意(2)。此結果與過去三年的結果相似，在所有22個問題中，僅有一、二題會有學生答不同意，但未達非常不同意的呈現。

二、教學滿意度面向

本學期學生給與教師的教學成績評分平均4.69，就過去4.11(未參與教學實踐計畫前12年)、4.37(執行教學實踐計畫第一年)、4.38(執行教學實踐計畫第二年)4.67(執行教學實踐計畫第三年)，顯示在教學的滿意度上持續進步。而在質性的回饋上包含：

- 老師幽默風趣，課堂中舉例很多，並且容易理解。
- 非常喜歡上這堂課，有趣的課程及上課方式，同時還能學到專業的運動心理學知識。
- 老師講解詳細。
- 老師講解方式活潑、開放。
- 老師對於系內系外的既定見解有時會阻礙更多討論的發生。

整體來說，與過去相比，今年給予學生較多的作業，但實施案例教學課程後，學生仍都給予較正面的回饋與建議。

三、學習單面向

1. 針對問題填答的內容增加豐富性

本課程內容設計原本就涵蓋課後的學習單問題，過去三年也以學生進行回家作業形式進行上完課發放學習單（紙筆回答），學生在書寫字數上較為侷限，內容也較為單調，但今年因為疫情透過以電腦打字的答案繳交，學生在敘述的內容較為多元、豐富，或許未來可以以線上平台的方式讓體育系學生作答，可較深入了解學生學習的狀況。（圖 1.2）

2. 學生很能夠表達自己在運動場上的經驗

在內容部分，研究發現學生在填答內容中，很能夠呈現自己在運動場上的經驗，特別絕大部分的學生會以過去自己在運動場上發生的事件做為學習單分析與回答，這種情況針對應用性的運動心理學知識的記憶、整合及因應，就過去教育相關理論，都會產生巨大的影響。且透過此等的連結，學生也較容易連結主題、理論與實務之間的關係。（圖 3.4）

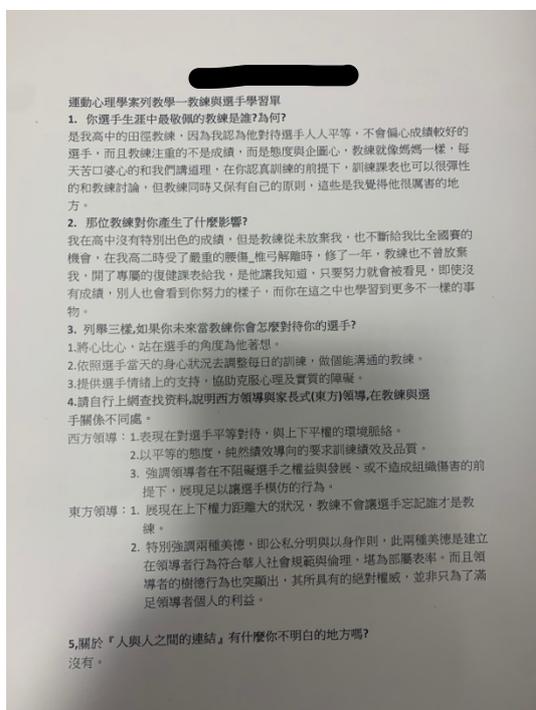


圖 1 學習單內容豐富及理論的連結 (I)

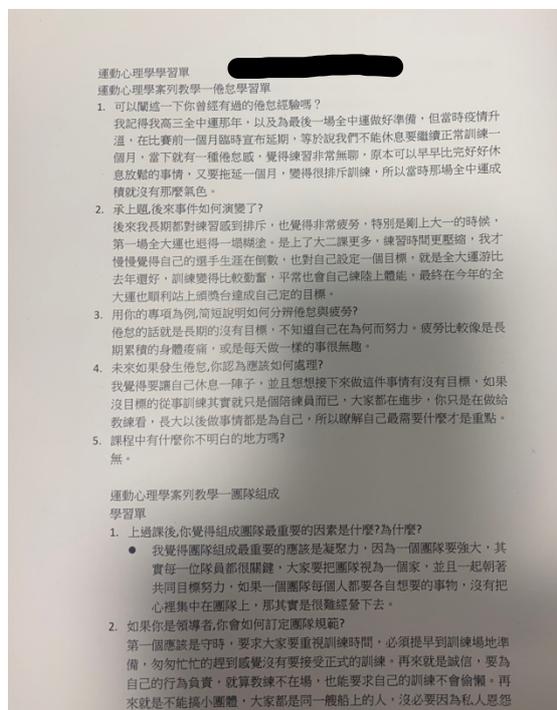


圖 2 學習單內容豐富及理論的連結 (II)

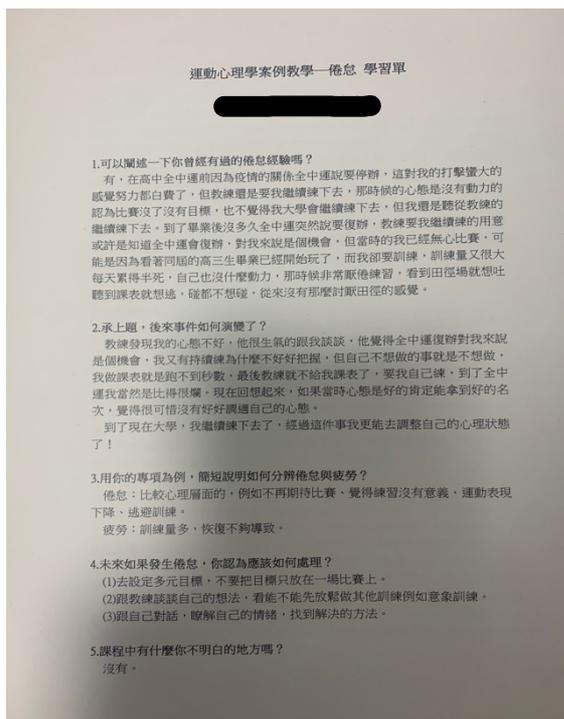


圖 3 過去自己運動經驗表達

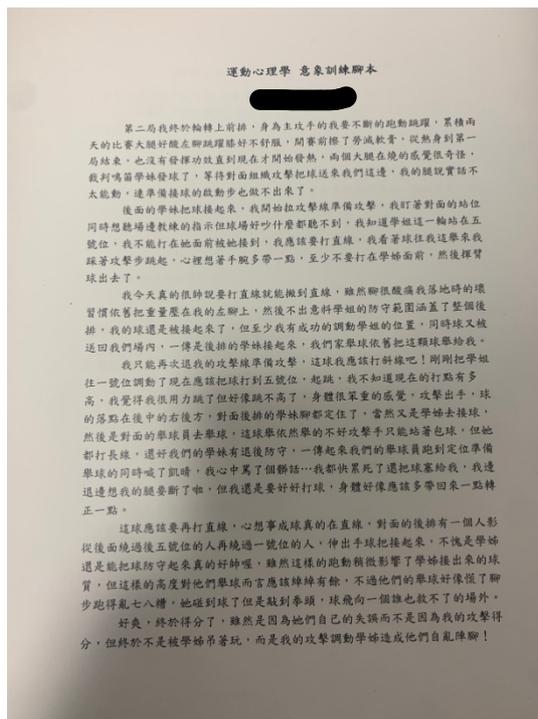


圖 4 透過專項編撰意象訓練脚本

學生學習質性資料的評量，學習單是一個相當好的工具，特別在案例教學中，教師可刻意透過題目的編輯與邏輯，歸納學生學習的內容並協助進行知識的整合，發揮評量即學習 (as learning) 的成效，同時因為學生剛完成學習即進行學習單的撰寫，學生容易針對當下所完成的課程內容回答。其次學習單在回答的部分亦不如紙筆測驗般制式，就本研究結果來看，學生容易發揮並闡述想法。而在學習單最重要的發現，則是體育系學生較能夠轉化自己在運動場上的經驗，連結應用性課題，甚至了解自己在運動場的遭遇。

四、紙筆測驗面向

在紙筆測驗部分，本研究以一般大學教學為模組，設計期中考與期末考兩次測驗，題目設計分記憶型題目及心理學狀況應用型題目兩類，比例約各佔一半，雖為學生學習成績考打依據，但在實踐研究部分主要還是希望了解學生對題目的反應。

(1) 期中考以一題上半學期的六大主題擇一的内容說明，另一題則為狀況題（田徑選手的臨賽緊張與壓力狀態，建議從診斷、狀態假設、處置三方面論析）(圖 5)。原本是要進行現場測驗，但因為 COVID-19 疫情的影響，全部改為線上測驗，主要以網路傳送題目後，採實際紙筆填答，並由教師與兼任助理以攝影鏡頭進行線上監考，答題完成後方可離線。就作法上，全力杜絕學生討論與作弊的可能性。

(2) 期末考則以 8 題名詞解釋 (ex：特質性焦慮、社會支持)，1 題應用 (闡述二個記憶最深刻的主題內容，建議內容至少包含：定義、包含面向、理論觀點、自己的經驗、改善或處理方法等五項)(圖 6.7)。因為疫情的持續，期末考與期中考一樣採用線上監考，並在答題完成後進行學習動機量表填答，完成後方可離線。

期中考與期末考測驗的相關規則皆在考試前即對學生說明，在學生都無問題後，才發放試題開始作答。結果發現學生會採用『類案例』的情境方式說明記憶題與名詞解釋，顯示學生對於運動心理學專有名詞的方向、內容能夠掌握。另外在情境題部分，學生出乎意料的相當能夠掌握運動場上的情境，並能夠透過上課的案例結合自己的經驗，全是應用的方式。整體來說，學生在應用題的情境敘述與表達遠優於記憶題定義的論述。

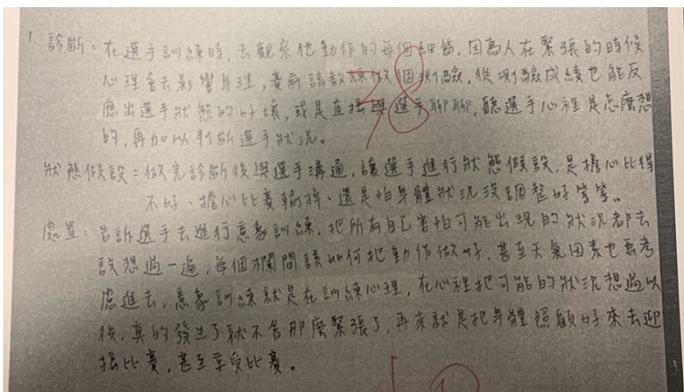


圖 5 期中考狀況題學生回答舉例

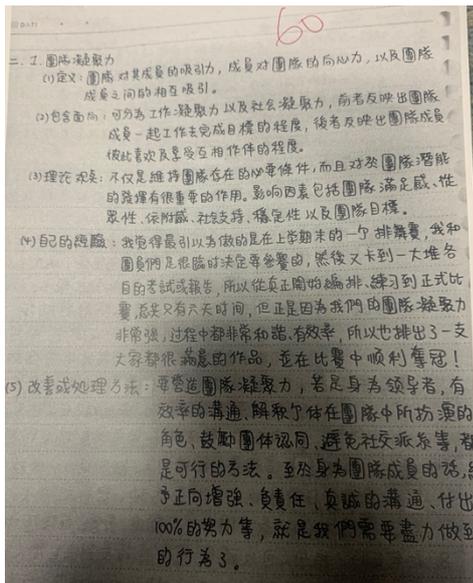


圖 6 期末考應用題學生回答舉例 (I)

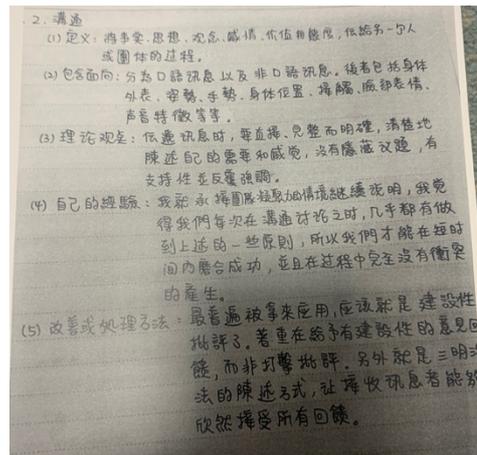


圖 7 期末考應用題學生回答舉例 (II)

五、參與討論面向

本研究在前兩週先與同學探討案例教學的方法與過程，因此開始授課後學生參與討論、回答問題的頻率，就比平常教師單方面講授的時候還要來得高。另外本次研究過程中因受 COVID-19 疫情的影響，分為實體授課與線上授課兩個部分。剛好也透過此種的限制，使得上課的狀況可以多一點討論。在課堂授課的部分，從開學到 3 月 31 日以前，共 7 次上課，就教師觀察的紀錄我們可以發現：幾乎都是幾個坐在前面及較喜歡發言的通學在發言，因此參與同學較為固定。在線上授課部分從 3 月 31 日以後，共 9 次上課。因為鏡頭的關閉其他較少發言上線之後較為活潑，也就是避開實體授課的面質，同學對於發言較勇於嘗試。記錄整學期學生發言的狀況：總發言次數有 251 次，扣除 6 位零次發言的同學，共 50 位同學課堂參與發言，每人平均發言分享 5.02 次。在研究者過去教學經驗中，師生互動的次數及廣度都令人印象深刻。也顯示案例教學能夠觸發學生發言的意願，進而創造體育系學生思考、表達、甚至批判的能力。

肆、結論與建議

綜合結果的發現，本研究提出四點研究結論與一項教學上的建議：1. 教學評量可以不僅是記憶分數的呈現，可藉由學習單與回饋單深刻學習的連結思考（As learning）。2. 透過案例的撰寫及口頭的問答增進學生書寫與表達的能力。3. 研究也發現案例教學特別有利於學習應用性知識的能力。4. 因為疫情採線上授課，研究發現進行線上教學時，案例教學有其特殊的優勢。最後本研究經過過去的教學經驗及專家的諮詢，採用五種適合案例教學評量的手段，都得到不錯的效果，且因為學生在評量過程中亦獲得學習，並未造成學生的疲乏與反彈，因此建議教師未來在進行案例教學評量時，可視學生學習的目標，適度增加評量的手段引導學生在評量中進行學習。

伍、執行計畫的收穫

本人很榮幸在四年來都獲得教育部教學實踐計畫的認可，進行了二年的案例編撰，一年的行動研究，一年的學習評量建構。回顧這四年的教學提出了些許個人的省思。首先執行教學實踐計畫確實能夠貫徹教師的教學理念，長期處於教學現場的教師因為教學資源的匱乏或研究產能的壓力，對於教學雖然有許多想法，但往往無法再有精力執行，而教育部提出重視教學的研究計畫後，教師能夠有較多的資源投入在教學的現場，能夠對於較有經驗的教師提供一些課程的改革，使學生獲益。其次在運動心理學案例教學的執行的過程中，除了學生對教師評量能夠持續精進，授課教師更可逐步窺見學生學習效果深刻化，為學生的進步感到驕傲。再者因為本期計畫是執行評量的研究，發現在新的評量中學習（as learning）非常適合應用在運動心理學案例教學之中，且因為此等的評量發方的適切性，較多的作業並不會影響學生對老師的評價。因此案例教學應用在運動心理學的課程中，是一個可以持續發展並推廣的做法。

參考文獻

【中文部分】

- 王文中 (2000)。擴展多元智慧評量。載於：**落實多元智慧教學評量**。台北市：遠流。
- 李秀卿 (2005)。多元評量在國中歷史教學上的應用之研究。國立台灣師範大學歷史研究所 (未出版碩士論文)，台北市。
- 李坤崇 (2002)。多元平化教學評量理念與推動策略。**教育研究月刊**，98，27-33。
- 李坤崇、歐慧敏 (2002)。從開放教育談起人性多元化評量。引鍾運保：**淺談多元評量**。
- 林玫君 (2009)。案例教學應用於教師培訓之研究。**藝術教育研究**，17，1-33。
- 姚友雅、黃蕙欣 (2013)。多元評量實施的理論與實務—以健康教育為例。**中等教育**，64(1)，133-152。
- 高薰芳 (2002)。師資培育：教學案例的發展與運用策略。臺北：高等教育。
- 張民杰 (2001)。案例教學法-理論與實務。臺北：五南。
- 張郁雯 (2020)。學習成效評量設計與分析實務工作坊 (口頭報告)。教育部教學實踐計劃中心，國立台北教育大學。
- 董秀蘭 (2008)。案例教學法在國中階段多元文化教育的應用。**中等教育**，59 (2)，6-21。
- 劉欣怡 (2011)。國民中學綜合活動領域實施多元評量之探討。國立台灣師範大學人類發展與家庭研究所 (未發表碩士論文)，台北市。
- 鄭麗玉 (1999)。教學評量的改革。**教師之友**，40(1)，23-33。

【外文部分】

- Altricher, H., Posch, P., & Somekh, B.(1993). *Teachers investigate their work-An introduction to the methods of action research*. NY: Routledge.
- Atweh, B., Kemmis, s. & Weeks, P. (1998)(Eds,) *Action research in practice*. New York: Routledge.
- Butler, M. B., Lee, S., & Tippins, D. J. (2006). Case-based methodology as an instructional strategy for understanding diversity: Pre-service teachers' perceptions. *Multicultural Education*, 13(3), 20-26.

- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical : Education, knowledge, and action research*. PA: The Falmer Press, Taylor & Francis Inc.
- Doyle, W. (1986, April). *The world is everything that is the case: Developing case methods for teacher education*. Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, San Francisco, CA.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Philadelphia: Open University Press.
- Elliott, J. (1992). *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Books
- Elliott, J. (1998) *The curriculum experiment*. Buckingham: Open University Press.
- Hammond, J. S. (2002). *Learning by case Method*. Retrieved June 27, 2010, from http://www.study.net/sample_pdfs/9376241s.pdf
- Kincheloe, J. L. (1991) . *Teachers as researchers : qualitative inquiry as a path to empowerment*. London ; Philadelphia : Falmer Press.
- McKernan, J. (1996) *Curriculum action research: a handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. London: Kogan Paul.
- McNiff, J; Lomax, p. & Whitehead , J. (1996) *You and your action research project*. London: Routledge.
- McNiff, J. (1995) *Action research: Principles and practice*. London: Routledge.
- McNiff, N., Lomax, P., Whitehead, J. (1996). *You and your action research project*. London: Loutledge.
- Merseth, K. (1991). The early history of case-based instruction: Insights for teacher education today. *Journal of Teacher Education*, 42(4),243-249.
- Mostert, M. P., & Sudzina, M. R. (1996, February). *Undergraduate case method teaching: Pedagogical assumptions vs. the real world*. Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators, St Louis MO.
- Noffke, S. E. & Stevenson, R. B. (1995)(Eds.) *Educational action research: Becoming practically critically*. New York: Columbia University Teachers College.
- O'Hanlon, C. (1996) *Professional development through action research in educational settings*. London: Falmer.

- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schon, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. London: Jossey-Bass.
- Shulman, L. S. (1992). *Toward a pedagogy of cases*. In J. H. Shulman (Ed.), *Case methods in teacher education*. New York: Teachers College, 1-30.
- Sudzina, M. R., & Kilbane, C. R. (1992). *Applications of a case study text to undergraduate teacher preparation*. Paper presented at the International Conference of the World Association for Case Method Research & Application, Montreal, Canada.
- Wasserman, S (1994). *Introduction to case method teaching: A guide to the galaxy*. NY: Teachers College, Columbia University.
- Winter, R. (1995) *Learning from experience: principles and practice in action research*. London: Falmer.
- Wright, S. (1996). Case-based instruction: Linking theory to practice. *Physical Education*, 53(4), 190-197.

Abstract

The purpose of teaching usually focuses on improving and enhancing students' cognition, emotion and skills. Evaluation is the most important part of understanding teaching effects. Because the establishment of evaluation indicators can help students conduct diverse and comprehensive learning and make their learning better. In particular, the current evaluation methods have changed from "of learning" and "for learning" to the evaluation concept of "as learning" teaching. This study was focus on constructing student assessments. The participants were 56 students who will study sports psychology in the Department of Sports and Exercise Science of National Dong Hwa University for 111 academic years. The purpose was to conduct qualitative and quantitative analysis through paper and pencil tests, motivation measurement, pre-class study form, after-class feedback form, case writing and report response. The study found teaching assessment can be not only the presentation of memorized scores, but also thinking through the connection of study and feedback sheets for profound learning, and improve writing and expression skills through case writing and oral presentation. Finally, it was suggested that teachers should consider the learning goals of students when evaluating case teaching in the future, and also can increase evaluate to guide students as learning. We also found that case teaching was particularly beneficial to the ability to learn applied knowledge.

Key words: case teaching, teaching evaluation