CIPP 課程評鑑模式運用於合作學習課程—以三重某國中合作學習課程為例

孫婧雅
國立台北教育大學教育創新與評鑑所研究生
李培鈺
國立台北教育大學教育創新與評鑑所研究生

一、前言

2015 年五月國中會考英語科首度將聽力測驗列入成績，台灣英語 M 型城鄉雙峰差距，又引發探討。研究者任職於三重某國中，雖鄰近台北市，但學區地處新北市三重地區，學生家長多以勞工階級為主，學生有三分之一是來自於低收入戶家庭、新住民家庭或隔代教養家庭，但也有學生自國小一年級就已開始接受英語教學，教育 M 型化差異非常嚴重。

因應十二年國民基本教育改革政策，教育部積極推動多項活化教學策略，如有效教學、差異化教學、翻轉教室…等，然而這些多元教學策略多以「分組合作學習」為基礎。「合作學習」主要目的在於改變長期以來教師單向講述、學生被動聽講的傳統教學型態，將教學模式轉變成「以學生為中心」，促使學生能主動參與學習，進而提升學習成效（教育部合作學習工作坊，2012）。

研究者於 103 學年度起於服務之三重某國中融入分組合作學習方式於英語領域課堂教學，試圖改進研究者多年來由上而下的講述式教學方式，希望透過學生合作學習，幫助學生思考，互助合作，進而完成學習任務。也希望藉由合作學習，讓學習低成就的同學，透過同儕互動，提升學習成效。

一個新的課程方案的發展需要結合許多相關資源並考量實施課程學校、班級所處的環境脈絡，並透過評鑑持續進行對課程的監控，藉以改進課程方案，符應學生的需求。藉由課程評鑑來檢視課程規畫的實施是否符應教學目標，課程的計畫是否具有延展性，進而進行有效的改進、調整。本研究以 CIPP 課程評鑑模式進行背景評鑑、輸入評鑑、過程評鑑與成果評鑑，探討實施合作學習於國中英語課堂教學的真實情況，課程計畫的實際執行面與整體成效，並依據評鑑結果，提出具體建議，作為未來課程實施之參考，並提供課程改進之具體方向，以期達到有效的學習目的。

二、CIPP 課程評鑑模式

CIPP 評鑑模式是由史塔佛賓（Dr. Daniel Stufflebeam）所建構。CIPP 評鑑模式主要可分列為四大部分，分別是背景評鑑、輸入評鑑、過程評鑑和成果評鑑。王政彥（1990）指出 CIPP 評鑑模式是以背景評鑑鎖定評鑑目標，其次以輸入評鑑來修正研究計畫，再以過程評鑑引導評鑑計畫的實施，最終以成果評鑑的提出為評鑑方案提供改進與考核決定的建議。

曾淑惠（2008）CIPP 評鑑四類評鑑都同時環繞著一個核心的價值理念來執行。如圖 1 所示。

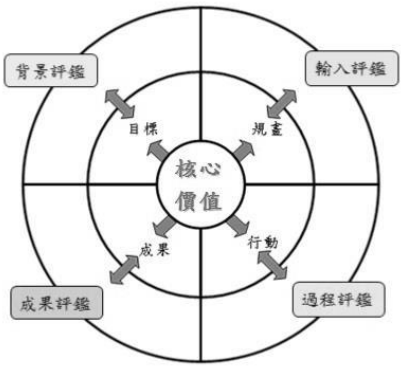

圖 1 CIPP 評鑑的概念架構圖
資料來源：曾淑惠（2008）。理論與實務的對話（頁 49）。台北市：師大書苑。

三、CIPP 課程評鑑歷程與發現

本研究以CIPP課程評鑑模式對融入合作學習於國中課堂教學進行背景、輸入、過程及成果四種評鑑模式收集資料，分析分組合作學習於評鑑系統中的各種面向，並就各個面向進行資料蒐集。

(一) 核心價值

「合作學習」是指 2 位以上的學習者，透過彼此的互動互助及責任分擔，完成共同的學習任務，或達成共同的學習目標。合作學習的核心價值著重在學習者的參與，是以學習者為中心的教學設計，它提供學生主動思考、與夥伴討論分享或於小組內進行練習的機會，合作學習的教學不再是老師為主的直接教學。在學習的過程中，學習者不但要對自己的學習負責，也要與同組的成員相互合作學習（教育部合作學習工作坊，2012）。

傳統的直述式教學只重視學生的學習成績，而忽略了學生是否真正吸收教學內容。研究者希望藉由分組合作學習，藉由小組成就區分法的方式來引起學生的學習動機，將不同條件的學生平均分配到各異質小組中，小組成員間彼此依賴、互相幫助、以提升個人的學習成效、並努力達成組內的共同目標。

(二) 背景評鑑

依據合作學習課程計畫的核心價值，課程的規劃需考量實施合作學習班級學生的學習背景與班級學習氣氛。背景評鑑主要評鑑執行課程的環境、需求及資源，是規劃課程的主要考量因素，藉由受評班級之學校的地理位置、學校班級分班原則、導師輔導紀錄，以確認受評者於背景模式的優劣勢。

1. 學校地理位置、家長背景與學生基礎能力：研究者所任職學校坐落於新北市三重區，本區家長多以勞工為業或新住民家庭為主，部分家長對於子女的教育態度較不積極，學生於校外的學習資源落差大。有些同學於小學一年級開始學習英語，英語能力佳；然而也有部分同學未能有良好基礎教育，於七年級入學時，仍未完全識別 26 個英文字母。

2. 學校班級編班原則研究者服務學校依教育部規定採取常態編班，新生入學報到時統一施以智力測驗及小學國語及數學能力檢測，依據施測結果採取「S 型」編班，各個班級師資及設備平均，但班級內學生參差不齊，學生能力與程度屬異質。在常態編班下，學生程度不一，可透過小組合作，同儕間互助

合作，藉由能力高的同學來帶動能力差的同學，發揮小組共同學習的功能。

3. 班級學習氣氛經研究者於教學觀察中發現，研究者實施合作學習之班級，班級團隊學習氣氛佳，班級成員多願意與他人溝通，樂於主動參與團隊活動。經由導師訪談中，也瞭解該班級導師認同分組合作學習理念，該導師平日於其班級經營，生活常規中也常融入了分組活動。受評班級整體班級學習氣氛符合合作學習之精神。

綜合上述評鑑的相關資料分析，瞭解研究者實施合作學習班級之背景評鑑結果符應合作學習之精神，研究者經由學校及班級導師的支持，得以順利推展合作學習課程。

(三) 輸入評鑑

輸入評鑑是對課程設計與規劃與資源進行評鑑。研究者因應教育部積極推動多項活化教學策略及針對學生需求，實施分組合作學習。可藉由相關學生學習資料、課程教材文件、教師教學教案設計，瞭解教師如何運用相關資源輸入於課程設計中。

1. 學生分組原則

研究者依據學生能力將學生分為 A、B、C、D 四種程度小組；另將全班分成七大異質小組，每組內分別有一位 A 程度、一位 B 程度、一位 C 程度及一位 D 程度同學。異質性分組，各小組成員能力不一，由能力較佳的 A 程度同學帶領組內同學討論，並由組長分配成員任務。學生組別於每次段考後，會予以調整，並因課程活動內容，調整同質或異質分組模式。

2. 教師教材設計及準備

因應學生程度差異，訂定不同的學習目標，研究者分別因學生程度差異設計不同程度學習單，於課堂活動分組中，給予學生不同任務，讓學生達成個別學習目標。

3. 教師教學教案設計

教師依據單元課程目標，設計不同教學活動及教案規劃，從一開始的全班共同授課、接下來作異質小組合作，由 A 程度同學帶領 B、C、D 程度同學討論及學習，而後再進行同質小組活動，來自於不同組別的同一程度同學針對教師提供的學習單分享彼此於原組所學到的知識並共同完成學習單，最後再回到原組由 A 程度同學帶領統整學習單。

圖 2 學生異質分組討論

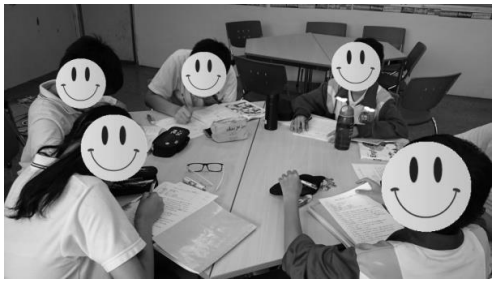

圖 3 程度 D 同學，進行同質性分組討論

綜合上述資料，瞭解研究者因應不同能力學生需求，設計差異化教學目標，以學生為學習中心，輸入評鑑結果符應合作學習之核心價值。

(四) 過程評鑑

過程評鑑是在課程運作中，利用歷程文件進行計畫執行中的檢核，藉由教學攝錄影、教學省思札記、課堂軼事紀錄進行分析評鑑，以檢視課程缺失及改進教學。

1. 課程實施上面臨問題

合作學習以學生為主體，藉由學生小組討論協同學習，在過程中小組討論、交流意見，並共同完成教師指派任務，教師則輪流巡視各小組，比較於傳統以教師為主授課班級，實施合作學習時教師較無法掌控全班秩序。因應不同學習階段，教師施以異質程度學習或同質程度學習，學生於過程中需轉換組別，秩序也較難掌控。教師須多花時間於班級經營、秩序掌控上，影響課程活動時間。

（節錄自教師教學省思札記）

今天在學生小組討論時，部分組別非常活潑、討論熱絡，討論聲音較大。另外，我在巡視第五組討論時，第一組在討論時過high，略顯嘻鬧起來。在跑組時，有些同學收拾學用品速度較慢，影響他人換組，也影響了全班的轉換流動速度，耽誤了些許上課活動時間。

配合合作學習，學生以小組為單位，傳統教室的座位安排，較不能配合小組討論。故教師於執行合作學習時，學生於課堂開始前，需搬動課桌椅，重新將課桌椅調整成一組一大桌；於課程結束後也需再重新挪動回原狀。若研究者於上課前能借到學校多功能教室，學生於討論或活動時，則能更加順暢。

（節錄自教師教學省思札記）

今天學生於開始上課前搬動課桌椅，部分同學以拖拉方式拉動課桌椅，影響教室樓下班級，影響他班上課，也耽誤了一些上課時間，下次上課應作改進。

多功能教室學校就只有一間，很難借到，今天終於借到了，學生不用再搬動課桌椅了，課程進展可以流暢點了！

圖 4 學生於一般教室中進行異質分組討論

圖 5 學生於多功能教室進行異質分組討論

合作學習以學生自主為中心，學生的創意無限，在合作學習不同階段，經由不同組員的合作學習，常能成就出不同的火花，但是合作學習課堂較一般教師講述型課堂需花費更多時間，教師為配合學校整體進度、段考考試壓力，常被迫減少合作學習的時間。

（節錄自教師教學省思札記）

第一次段考就快到了，我還有一單元還沒教完，看來明天小組討論的時間要縮短了。

2. 課程中學生學習歷程

藉由教師的課堂觀察紀錄及教學省思札記中評鑑，分組合作學習以學生為主體，藉由同學相互合作學習，由程度較佳的同學帶領同學自主學習，教師則以協助為主。研究者搭配自編教材及差異化學習單，由學生協力完成，並於單元活動前展現學習成果。

（節錄自教師教學省思札記）

今天上課時，由程度較好的A同學擔任組長，帶領小組成員討論。同學學習氣氛佳，經由組長分配工作，A同學帶領著D同學學習，程度較為接近的B、C同學相互指導，再經由組長指揮同學統整，今天第一、二、三、五、六組都合作無間，第四及第七組的D同學學習狀況較差，需要我多加協助才行。

3. 小組成員的轉換

合作學習以學生互助學習為主，小組內若有好的領導者將易帶動組員學習。藉由研究者的課堂紀錄評鑑，研究者於學期中每次段考後會，因應學生學習成績進退步及前階段小組合作氣氛調整組員，提供不同同學合作學習機會。

（節錄自教師教學省思札記）

今天第二次段考成績公佈了，張同學進步了不少，這次他應該可以是B...上星期第五組李同學和趙同學似乎吵架了，這次分組要調整一下他們組別，不能把他們倆放在同一組。

綜合以上過程評鑑資料，瞭解研究者實施合作學習過程之優劣勢，透過教師教學省思札記，也讓教師能適時調整教學，讓學生達到更佳的學習效果。

(五) 成果評鑑

成果評鑑目的在於對課程計畫的成效加以判斷、闡釋課程計畫的價值與優點。藉由學生的學習成果發表、學生對於合作學習的感知問卷資料及學生回饋進行成果評鑑。

1. 學生學習成果發表

學生於每階段學習的最後階段，展現小組討論成果，以設計海報或以 PPT 簡報呈現出小組討論結果，並推派代表上台報告。多數組別所推派的代表並不是 A 程度的同學，甚有 C、D 程度同學代表小組上台報告，顯示藉由分組合作學習提供弱勢學習族群展現自我能力的機會。

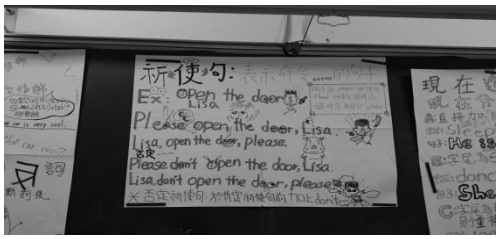

圖 6 學生小組討論成果，以海報呈現

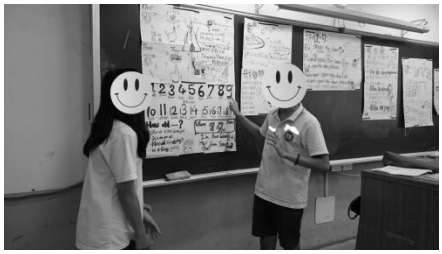

圖 7 小組成果發表，由 A 程度同學帶領 D 程度同學上台報告

圖 8 小組成果發表，由 C、D 程度同學合作上台報告

圖 9 D 程度同學，獨自上台做 PPT 報告

2. 學生對於合作學習課程感知符合教師的教學目標

研究者以合作學習進行教學一學期後，於學期末前發予學生「合作學習運用於英語教學之感知問卷」，此問卷為開放式問卷，讓學生書寫其對合作學習之感知。研究者共蒐集到 26 份回饋問卷資料。26 份問卷中，有 23 分正向肯定合作學習課堂，希望教師多以合作學習方式進行課堂教學；2 份問卷希望教師多以傳統方式上課；1 份問卷希望老師給同學自習；2 份對合作學習學習方式及教師講述式教學給予相同支持度。

（節錄自學生回饋問卷）

一般上課只用聽的去接收知識，通常對老師的教學都不會有太多的質疑，以致於沒有自己去思考；分組教學時，不儘儘是練習自己的發表能力，更能在討論過程中，理解到他人不懂得地方。

合作學習可以讓我更了解自己不會的地方，同學和我遇到困難時，互助合作，完成老師交待的作業，使人更有成就感，真的很有幫助。

合作學習時每次都要搬動桌子，很麻煩。

合作學習時比較吵，但是可以和同學討論。

合作學習時學生互相討論，有助於理解，學習效果佳，較能專心。一般傳統上課老師講述有時可能會有聽沒有懂，對於程度較差的同學頗有助益。

綜合上述學生對於合作學習的感受，合作學習法有助於大部份學生的學習，學生於合作學習小組討論中，獲得自主學習的機會，合作學習課程擴展了學生的學習，也提升了學生的學習動力。

四、結論與建議

教育一直被定位為良心事業，然而在投入龐大資源於其中時，我們也必須要對教育的品質提出要求。而教育評鑑的實施便是為了解現象，發現教育政策或方法的得失，提出改進之道的一種方式。誠如 Stufflebeam 所說：評鑑的最重要目的不在於證明，而是在於改進。確實的做好教育評鑑工作，達到改進教育的功能，才是教育評鑑的立意所在。藉由 CIPP 評鑑運用於研究者實施合作學習於英語教學的歷程，研究者提出以下結論與建議。

(一) 教學進度壓力與進度調整

在執行合作學習時，研究者最顧慮的問題之一就是進度壓力。如何活化並能平衡分組活動和進度壓力呢？研究者發現於進行合作學習時，一定得事先進行好進度安排，執行合作學習的每個課堂都需更有效的做好時間切割管理，並期盡量不要耽誤預定進度。

然而有規定一定要教完課本內容嗎？課程綱要的內容並非所有學生都要完成，課綱更沒有規定教科書內容都要教完，課本的習題也並沒有規定每一題都需要講解完畢，老師才算完成基本工作。趕完課本內容的進度，只是老師已經完成教學工作，學生是否真正學會了呢？學生學會才是老師真正的教學進度。教多不如教會，學多不如學好（吳清山，2012），這樣的理念是否可以真正在教學現場有所改變，期待台灣的教育能真正落實「學會比教完重要」的教學思維。

(二) 合作學習該如何分組

研究者在實施合作學習教學的歷程中發現，分組活動需與教學目標作緊密連結，並且適時地彈性調整分組。小組成員的組成及小組的活動規劃，須配合教學目標，若能關注於學生學習的需求，更能把學習效能最大化。如何適切的分組是合作學習策略成功的不二法門。進行小組分組時，研究者思考的面向有三：(1) 要創造合作性分組或競爭性分組或是結合兩者？ (2) 小組規模為何？ (3)小組適宜作同質分組或異質分組？

研究者於研究中發現，把高能力和低能力學生合併一起作異質分組時，藉由高能力學生的協助和示範，引導低能力學生跨過學習障礙，藉由指導小組成員的歷程中，高能力學生的學習和參與度也跟著提高，低能力學生的學習表現也比獨立學習更好，結果使兩者同時提升其學習成效。而於同質學習時，高能力同學在一起討論更能精益求精，也能啟發出不一樣的自我；低能力同學在一起討論時，能用其自身語言溝通，沒有師長或同儕所給的壓力，學習更加愉快。

異質分組及同質分組各有各的優勢，若能配合教學目標給予適時的調整分組原則，更能讓分組合作學習達到事半功倍的學習成效。

(三) 合作學習的教室安排及班級秩序問題

實施小組合作學習時，同學在討論的過程中容易淪為聊天，偏離主題，有時講到激動處甚至會出現一些不必要的肢體動作，教師必需給予適時的提醒、糾正與引導。好的學習效果是建立在良好的班級經營基礎上，同學能不失焦的學習，才能真正從合作學習之中獲益良多，因此，秩序上的掌控是研究者必須多費心思的。

傳統的學校教室座位安排教不適宜合作學習的進行，若能有專屬的合作學習教室，教室課桌椅更方便移動或調整，有利於分組活動時的跑組活動，也不致於影響隔壁班級的上課氣氛，讓整體學習氣氛更為融洽。

參考文獻

■ 王政彥（1990）。以CIPP評鑑當前的教育視導。**教育研究**，**15**，45-51。

■ 吳清山（2012）。教多不如教會，學多不如學好。國家研究院電子報，51。2017年06月15日取自 http://epaper.naer.edu.tw/index.php?edm_no=51&content_no=1444

■ 教育部合作學習工作坊（2012）。教室教學的春天。2017年06月15日取自http://www.coop.ntue.edu.tw/

■ 曾淑惠（2008）。**理論與實務的對話**。台北市：師大書苑。

■ Stufflebeam, D. L.,Madaus, G. F., & Kellaghan, T. （2000）. *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation.* Boston: Kluwer Academic Publishers.