

傳播通識教育的創新與反思： 以「媒體識讀」課程教學規劃 與實踐為例

林承宇*

(投稿日期：2017/06/07；修正日期：2018/06/16；接受日期：2018/06/19)

摘要

本研究以「由下而上」(bottom-up)的「問題導向學習法」(Problem-based Learning; PBL)作為傳播通識教育教學方式，檢驗其教學成效是否更優於傳統單向「由上對下」(top-down)的主題導向教學模式。透過準實驗研究法，本研究於104學年下學期以便利取樣選取某大學所開設的「媒體識讀」課程二個班級作為研究對象，實驗組(A班，58位學生)實施PBL教學法，對照組(B班，52位學生)實施傳統教學法，檢視兩種不同教學法學生的學習成效是否有差異。本研究以研究者自行發展「媒體識讀」所強調的三大構面及五大基本能力的課程核心作為檢視兩組學生在上課之前與之後的差別，透過t檢定比較兩組學生在實施不同教學方法後發現，實驗組學生對於該課程所關注的課程核心及教學成效均極顯著優於對照組學生。此外，實施PBL教學法的班級學生對於媒體識讀知識的建構、素養觀與行動力等課程核心能力，教學成效亦較優於傳統教學。建議未來有關媒體識讀相關課程能適度導入PBL教學法，以增進教學成效。

關鍵詞：媒體識讀、通識教育、傳播教育、問題導向學習法

* 世新大學廣播電視電影學系副教授 (E-mail: cyou.lin@msa.hinet.net)

壹、研究背景與問題意識

過去有關傳播科目的通識教育，常以「由上對下」(top-down)的系統與單向「主題導向學習」(Subject-based Learning)作為架構學生傳播知識觀的教學法。這樣的通識教學模式或許能在授課過程中建構學生的傳播知識，然而對於學生在課程中與課程結束後所應具備傳播知識運用於現實生活情境的核心能力、教育功能、個體發展與社會發展等，似乎較難達到所謂優質國民終身學習的可能性（蔡清田，2011）。因此作為一門傳播通識教育的課程，如何讓學生能在習得傳播相關知識後，轉化為反思、分析與評估自我所處的現實環境與媒體所建構的虛擬世界不同的差異性，進一步能促使學生思辨與批判媒體的干預性與影響性，甚至能成為在媒體上正向發聲的當代公民以建構功能健全的社會，應該可以說是傳播通識教育最需要著力之處（周典芳、陳國明，2005；吳翠珍、陳世敏，2007；林承宇，2012，2015；教育部，2002）。本研究基於上述思維，嘗試以「由下而上」(bottom-up)的「問題導向學習」(Problem-based Learning，以下簡稱爲 PBL)作為新型態傳播通識教育的教學法，以瞭解突破傳統的不同教學法是否確實有別於傳統傳播通識教育教學法的教學成效。會有這樣的預設脈絡，主要係傳播教育的學者大致同意「媒體識讀」(media literacy)課程是最能涵蓋傳播通識教育核心能力的課程（周典芳、陳國明，2005；吳翠珍、陳世敏，2007；林承宇，2011，2014；教育部，2002；羅曉南、余陽洲，2015）；而使用「PBL 教學法」作為傳播通識教育「媒體識讀」課程的實施，不論是在建構學生反思媒體環境的批判性與實踐性均較一般傳統教學法具成效外，透過 PBL 教學法的運用，亦較傳統由上而下的教學法更能促發學生自主學習的可能（林承宇，2017；陳一香，2017）。然而上述運用 PBL 教學法作為媒體識讀課程的檢驗係運用於「課群」共構的教學情境中，檢視成效來源亦僅侷限於學生成果報告的推論，對於 PBL 教學法實際運用於傳播通識教育的媒體識讀課程是否確實具有不同成效，則有待單一課程更精準的教學設計與實驗驗證，方能提供更有效的實證論述豐富傳播通識教育的更多想像。因此本研究根源上述背景，以嚴謹的實

驗設計檢驗 PBL 教學法與傳統教學法二者在傳播通識教育的媒體識讀課程教學成效為何，期能為傳播通識教育的教學方法開創不同的思路，也藉此提供不同通識課程的借鏡。

貳、文獻討論：媒體識讀通識課程與 PBL 如何共構

一、「媒體識讀」通識課程與「PBL 教學法」融合的必要性

「媒體識讀」作為通識課程與「PBL 教學法」為何有所關聯？首先回歸「媒體識讀」授課的基本核心觀之，不論是教育部於 2002 年提出的《媒體素養政策白皮書》，或者 2005 年美國加州媒體識讀中心 (Center for Media Literacy, CML) 對媒體識讀教育內容提出五大核心關注焦點 (five core concepts of media literacy)：「所有媒體訊息都是被建構的」、「媒體訊息是依據創造性語言及其內在的規則所建構的」、「不同的人對相同的訊息可能會有不同的體會」、「媒體隱含了背後既有的價值觀與觀點」、「大部分的媒體訊息是為了獲得利潤或權力而製作的」(Share, Thoman, & Jolls, 2005)，檢視其內容後不難發現「媒體識讀」在教育面向所著重的命題很明顯和一般傳播專業教育有很大的不同：「媒體識讀」的課程核心係透過教育的方式培力閱聽人對媒體所建構的訊息具備反思性。這種所謂的「教育」方式，其實就是一種教育者與被教育者之間的平行與開放式互動關係 (Buckingham, 1991, 2003)，猶如早期巴西學者所提倡的提問式 (problem-posing) 教育模式，師生是一種對等關係 (Freire, 1972)。而「反思性 (reflexive)」的教育則是能引導閱聽人進入分析與評估媒體訊息並引發其思考「媒體識讀」所關注的五大面向問題：(一) 是誰創造了訊息？(二) 媒體訊息運用了哪些技術來吸引我的注意？(三) 他人對這訊息的理解可能有哪些不同？(四) 此訊息呈現或省略了什麼樣的生活型態、價值觀或觀點？以及 (五) 該訊息如何被傳送出來的？(Thoman & Jolls, 2005)。因此可以這樣說，「媒體識讀」課程的重要概念與精神就在於釋放 (to liberate) 與培力 (to empower) 閱聽人具備跳脫媒體框架與產製

公共議題訊息，並訓練閱聽人具備批判性思維。這種批判式視點 (critical viewing) 不但期待閱聽人能保有原則性懷疑 (principle skepticism) 的態度，更希望閱聽人對媒體再現的內容具備積極涉入的理解能力、促成閱聽人採取行動改變媒體環境 (Buckingham, 2000a)，並希望閱聽人達到理性「對話－反思－行動 (dialogue-reflection-action)」的批判思維以完成媒體識讀教育的目標 (周典芳、陳國明，2005；吳翠珍、陳世敏，2007；林承宇，2011，2014；教育部，2002；羅曉南、余陽洲，2015；Freire, 1972; Kress, 2003; Kubey, 1997; Livingstone, 2002; Masterman, 1985; Semali & Pailliotet, 1999)。因此，「媒體識讀」所強調的多元 (diversity) 觀點與以閱聽人為中心的價值觀等，正與 PBL 所呈現的學習方式理念不謀而合。

其次，面向臺灣的媒體環境便可理解，「媒體識讀」課程若能以 PBL 作為教學模式的操作，或許更能彰顯教學目標與具體精神：當前臺灣媒體經營機制係以資本主義商業邏輯的運作模式為基礎，媒體的生存主要是以競爭、牟利作為最大的目標。簡言之，目前臺灣媒體所衍生的種種問題，並不是一朝一夕造成，因此需要不斷地釐清觀念才不會誤導民眾（含學生）的觀念。而當代閱聽人正處於一個媒體所建構的複雜環境，諸多不正確訊息、腥羶色訊息、只重表面不重背後實質意涵的訊息等媒體實況，均顯示過去傳播學界提倡從結構面的「上對下」改善媒體環境的作為已不符合 21 世紀社會與人們的期待：如能從閱聽人面向（由下而上的改變方式）作為改變媒體環境的選擇路徑可能會是一種必要的作為。而培力學生媒體識讀能力的 PBL 學習方式正可以提供這樣思維的取徑。

此外，從「媒體識讀」課程的授課內容看來，培力閱聽人「近用媒體」的自主行動力是該課程主要的教學目標，因此以 PBL 作為課程的教學法會是一種教學上的最佳選擇。蓋媒體識讀教育的本質並不會隨著傳播媒體的新發展，或是科技不斷的進步等「動態」面貌而產生質變（林承宇，2011）；媒體識讀的核心概念與根本精神一再顯示，促使閱聽人感知與媒體環境共生的本質性問題意識一直是媒體識讀課程的重要命題。是

以，閱聽人所應具備的識讀媒體基本能力與能力指標，都是隨著閱聽人所能提出與媒體環境對話的命題來決定內容，如此才能進一步具備透過媒體識讀的辯證方法促使閱聽人具備釋放與培力媒體文本的能力。

順著這樣的論證脈絡理路，更可得知「媒體識讀」課程著力於閱聽人應具備近用媒體與在媒體上發聲的能力，以期媒體可以作為公共領域中實現公民權利的一種方式，促進社會公平正義的實現。而促成媒體公民發聲的立論基礎，可從 Habermas (1979) 所提出的公共領域概念形成的公民發聲來解釋：媒體公民的近用與發聲除了需要從公共議題的角度出發之外，公民發聲的內容更須出乎理性的溝通。所以「媒體近用 (media access)」可以說是媒體識讀教育最終的核心目標與價值；亦即，從媒體近用的角度作為與閱聽人共構「媒體識讀」課程的知識觀，才有進一步落實媒體識讀教育精神的可能性。此乃個人與社會的生活主要係藉由媒體聯繫起來：即「媒體識讀」課程一方面希望藉由閱聽人認識媒體產製過程，讓閱聽人清楚認識建構而來的媒體現實，去除傳播媒體可能對閱聽人產生的框架與迷惑，進而反思閱聽人觀看媒體的經驗；另一方面則是期待藉由近用媒體的手段，促使閱聽人自身參與社區民主，實踐公民身分的可能（林承宇，2011，2014）。簡言之，媒體近用在媒體識讀教育的意義是引發閱聽人參與社區、生活的一種活動，促使個人在媒體社會中能有參與感與權利感，此即是媒體識讀教育的核心活動。總此，本研究選擇以「PBL 教學法」作為實踐「媒體識讀」課程的理念極為吻合且必要。

二、「PBL 教學法」作為「媒體識讀」通識課程實踐的適切性

根據吳清山、林天祐 (2010) 在《教育 e 辭書》中對 PBL 的定義指出，「問題導向學習方式」係指教師在教學過程中，以實務問題為核心並鼓勵學生進行小組討論，以培養學生主動學習、批判思考和問題解決的能力。再深入 PBL 著重於問題導向學習本位的相關文獻即可發現，PBL 乃根植於建構主義的觀點 (constructivist view)，其認為學習是在社會環境中建構知識的過程，而不是獲取知識（徐靜嫻，2013；Morris, 2014；

Orsmond & Zvauya, 2015)。

由於「PBL 教學法」在過去是從醫學臨床相關教育中開始的，因此早期 PBL 多運用於該領域的教學實務上，例如美國醫學領域教授 Barrows 早在 1980 年代便曾將該教學法應用在醫學院訓練與培養學生對於實際臨床上的問題解決能力，獲得相當顯著的正向效果 (Barrows & Tamblyn, 1980; Barrows, 1996)。後來「PBL 教學法」漸漸被廣泛使用在不同領域的教學中，美國 Stanford 大學 Bridges 教授與 Vanderbilt 大學教授 Hallinger 將這套方法應用到教育行政人員培訓，其結果對於教育行政人員的專業發展幫助甚大 (Bridges & Hallinger, 1997)。因此，「PBL 教學法」基本上可以視為是一種另類的教學方法，而這種教學法的特質便是從學生所處的真實世界環境中，引導其所發生的實際生活問題形成案例，進一步透過師生共同討論以提出問題解決之道。所以，學生在學習的過程中，不只是在教師傳授的課程中得取知識，更重要的是能在所分組的小組中相互學習 (Prosser & Sze, 2014)。

按照文獻對 PBL 的討論可以發現使用此教學法的教師最重要的功能乃在於扮演激勵者和觀察者的角色，其操作方式主要的過程大致為：

- (一) 由教師確認或設計一個缺乏結構性的問題，進一步呈現問題給學生以激發其問題意識；
- (二) 透過學生分組討論，教師觀察學生討論的活動，並由助教協助同學記錄；
- (三) 小組提出建議解決方案以達到學習效果 (Cantillon & Wood, 2010)。

藉由這樣的教學設計，主要目的即是促使學生在小組討論中一起尋找真實世界的問題解決方案，並藉此發展學生成為自我引導學習者的能力。因此，PBL 的目標是能力學習，而不是僅止於知識學習而已。而 PBL 對於學生學習能力的培養不僅已有學理依據，亦已有實務支持：在文獻中不管是各種教育實務的討論，或是理論的驗證均有實證透過 PBL 教學法證明 PBL 確實較能促進受教育者具備對現實環境中的問題解決能力 (Oda, Onichi, & Samemi, 2014; Spencer & Jordan, 1999)。如此，呼應本研究「媒體識讀」課程的教學設計確實極為適用 PBL，並可藉此增強學生識讀媒體的學習成效。主要係「PBL 教學法」的

優點，除了可以激起學生對媒體現象的學習動機，讓學生從問題中能參與當前媒體現象並發掘問題所在外；更能培養學生對媒體再現問題的深度思考能力，讓學生能從缺乏結構的問題中，透過討論激發學生的批判力與反思力。再者，PBL 亦能強化學生後設認知能力，讓學生從界定媒體問題、蒐集相關媒體資訊、分析媒體資料、建立論證基礎、提出不同解決媒體問題策略等過程中，訓練學生不斷反思學習能力的養成。最後，引導學生對於當前媒體現象的真實情境運用，促使學生從媒體問題的實際活動中習得應有的識讀能力，有效幫助學生對於未來現實媒體生活情境的應用。因此，綜上所述「PBL 教學法」作為「媒體識讀」課程的操作方式甚為創新與適切。

參、教學研究設計之研究方法與實施

一、教學研究設計

本研究之研究對象係研究者利用 104 學年度第 2 學期於某大學教授兩班「媒體識讀」課程（同課程的兩個班級，均為大一必修課程）作為不同班級的實驗控制。就研究命題而言並無法隨機取樣，故以「準實驗研究法」(quasi-experimental research) 中的「非對等控制組設計」(nonequivalent control group design) 作為教學研究設計的主要方法（郭生玉，2012）；此係本研究兩組個案並非經由隨機方式分配，同時兩組個案均接受前、後測，實驗組班級接受實驗處置 (X)，對照組班級則以常規處置。主要實驗設計如表 1。

表 1：研究實驗設計

組別	前測	實驗處理	後測
實驗組 (N=58)	O ₁	X	O ₃
對照組 (N=52)	O ₂		O ₄

(一) 自變項：為「PBL 教學法」的實施。實驗組班級施以 PBL 教學法；

對照組班級則以傳統教學講授方式，依照過去授課常規進行。

- (二) **依變項：**實驗組班級的學生在透過「PBL 教學法」施行介入後，在媒體識讀知識觀的「媒體認知」、「媒體情意」、「媒體技能」三大構面，以及「辨別媒體再現」、「思辨媒體文本」、「分析媒體組織」、「反思閱聽人」與「近用媒體」五大基本能力的媒體識讀能力量表的後測得分，量表的分數越高表示學生媒體識讀能力越高。
- (三) **控制變項：**為減少本實驗的干擾因素，本研究的控制變項分為實驗控制與統計控制。在實驗控制上，由於本研究配合大學開課制度，無法採行全部學生隨機分組施測，基於這樣的實驗限制本研究採以「班級」為實驗單位，在受測的同一個年級中隨機指派兩班為實驗組與對照組。為避免每一個班級人數太過懸殊，實驗組班級與控制組班級人數均控制在 50-60 人選課限制，並由同一位教授擔任授課教師（即研究者）。此外，由於是 大一學生、又是必修課程，班級的氛圍大致相同。在統計控制上，經由統計量的處理，以前測分數為共變數，後測分數為依變項進行共變數分析，以降低學生可能存在的媒體認知差異，避免本研究實驗誤差的干擾性。

二、研究對象

本研究主要針對研究者任教於某大學所教授的兩個「媒體識讀」班級，實驗組 A 班與對照組 B 班人數分別為 58 人與 52 人，其人口統計變項如表 2。A 班級的實驗處理係指每週授課以「PBL 教學法」施行課程教學；B 班級則以傳統授課方式進行教學。

表 2：研究對象性別比例分配表

性別	實驗組 A 班級	對照組 B 班級	總數	百分比
男性	21	17	38	34.5%
女性	37	35	72	65.5%
總數	58	52	110	100%

三、研究問題

- (一) 實驗組 A 班學生在施以「PBL 教學法」的實驗處理後，在媒體識讀知識觀的三大構面「媒體認知」、「媒體情意」、與「媒體技能」量表上平均表現差距比對照組 B 班更具教學成效。
- (二) 實驗組 A 班學生在施以「PBL 教學法」的實驗處理後，在媒體識讀核心概念「辨別媒體再現」、「思辨媒體文本」、「分析媒體組織」、「反思閱聽人」與「近用媒體」五大基本能力的平均表現差距比對照組 B 班更具教學成效。

四、研究工具發展、效化與研究設計

(一) 研究工具

1. 本研究主要的實驗工具「媒體識讀 PBL 教學實問題卷」（共 30 題）係以國內外媒體識讀教育核心精神與相關文獻融合而成，包括前述媒體識讀的三大構面與五大基本能力。所完成的問卷在信度檢核是以 Cronbach's α 求取量表的內部一致性信度；一份優良的教育測驗問卷應該至少有 0.8 以上的信度係數值，才比較具有教育的使用價值 (Carmines & Zeller, 1979)。本問卷經由 SPSS 22 的信度分析，前、後測的 α 值分別為 0.884 與 0.969，皆大於 0.8，顯示此問卷具有內部一致性與穩定的信度。
2. 學生對於 PBL 教學問卷的回饋係由研究者配合媒體識讀課程教學進度完成，於教學前第一週（前測）與最後一週（後測）進行評量。實際問卷內容分為媒體識讀知識觀的三大構面，本研究採取探索性因素分析並根據因素負荷量進行萃取與轉軸分類，根據 KMO 值大於 0.90 與巴氏球形檢定的卡方值顯著水準小於 0.01 的結果縮減成三個構面（吳明隆，2005），分別是：「媒體認知」（第 1、4、7、10、13、16、19、22、25、28 題）、「媒體情意」（第 2、5、8、11、14、17、20、23、26、29 題）、「媒體技能」（第

3、6、9、12、15、18、21、24、27、30 題)；以及培力媒體識讀五大基本能力所設計的題目：「辨別媒體再現」(第 1-6 題)、「思辨媒體文本」(第 7-12 題)、「分析媒體組織」(第 13-18 題)、「反思閱聽人」(第 19-24 題)與「近用媒體」(第 25-30 題)等內容。每題填答方式採李克特 5 點量表 (Likert scale)，以符合自身的狀況強度由高至低，得分範圍亦從 5~1 分。本研究所指媒體識讀知識觀的三大構面與五大基本能力的衡量面向與具體題目如表 3 所整理。

表 3：實驗工具的衡量面向與題目表

構面	基本能力	題目
媒體認知		◎能區別媒體「再現真實」與「現實真實」之間的差異 ◎媒體所呈現的內容係透過篩選、包裝、選擇和組合的結果
媒體情意	辨別媒體再現	◎看到有問題的媒體再現內容會抱持著存疑的態度 ◎同意媒體所呈現的內容，是透過人為的操作，並非自然發生
媒體技能		◎看到有問題的媒體再現內容，有能力對應並指出其與現實差異之處 ◎有能力可以做到透過多種管道求證媒體內容的真實性
媒體認知		◎能理解媒體再現內容存在著媒體刻板化現象的可能 ◎能理解媒體再現內容有其意識形態的可能
媒體情意	思辨媒體文本	◎能思考媒體再現刻板化內容，其背後可能的成因 ◎能思考媒體再現內容背後受到意識形態影響的成因
媒體技能		◎對於媒體刻板化現象，能具體指出其與自己生活經驗的不同之處 ◎能指出媒體再現內容是受到何種意識形態影響的結果
媒體認知		◎能理解媒體所呈現的內容背後可能受到媒體擁有者的操作 ◎能理解媒體所呈現的內容會受到商業化考量（如收視率）的影響
媒體情意	分析媒體組織	◎相信不同媒體組織，對同一事件的呈現會有所不同 ◎相信媒體呈現的內容是組織經過多方考量後，有系統呈現的結果
媒體技能		◎從媒體所呈現的內容，有能力具體指出不同媒體組織所抱持的立場 ◎從不同媒體組織所呈現的內容，有能力具體指出其受何種力量影響
媒體認知		◎能理解閱聽人接觸媒體的行為就是一種與媒體協商的過程 ◎能理解閱聽人可能會受到媒體影響生活中的消費行為
媒體情意	反思閱聽人	◎接觸各種媒體內容時不會立即相信媒體內容並會經過思考與判斷 ◎同意相同的產品曾經出現在媒體上的品牌，比較能吸引大家購買
媒體技能		◎能反思媒體再現內容，並具體指出其不合理之處 ◎能反思自己可能受到媒體內容影響並具體指出非理性消費行為之處

媒體認知	◎能理解每個公民都具有傳播的權利，不是只能接收訊息 ◎能理解閱聽人自己的聲音是可以透過各種發聲管道來實現
媒體情意	近用媒體 ◎公民有針對公共事務發聲的權利，不限媒體工作者或是媒體擁有者 ◎對透過媒體發聲，擴大公民參與的層面抱持著樂觀的想法
媒體技能	◎有能力透過不同媒體（如網路、手機等）表達個人對公共議題意見 ◎曾經透過媒體，把個人對公共事務的意見具體表達出來

（二）「PBL 教學法」的實施：實驗處理

1. 課程單元之設計：本研究係以「PBL 教學法」作為媒體識讀通識課程的實驗操控變項，對於實驗處理的過程顯有必要詳實說明。從媒體識讀的文獻討論可得知，啟發學生對媒體具備多元視點是本課程核心精神，而要達到這樣的目標便須要啟動閱聽人對其所處的媒體環境具批判思維。因此在綜觀國內媒體識讀相關書籍後（周典芳、陳國明，2005；吳翠珍、陳世敏，2007；羅曉南、余陽洲主編，2015），透過以下 8 大主題 / 議題（前 10 週課程）甚能符合建構媒體識讀知識觀本身的主體性：解構新聞再現、弱勢族群（包括階級、年齡、次文化、族群等例舉）再現的討論、媒體置入性行銷議題、性別議題、破除媒體建構的流行迷思、媒體宰制議題、媒體敘事議題、與健康議題等（林承宇，2017；陳一香，2017）。而過去通識媒體識讀課程在教學上普遍採用傳統式教學法—「主題導向學習法」（Subject-based Learning），主要運作的模式大致以授課教師單獨講授、在具體的媒體議題選擇與案例討論上也是由授課教師自行設定，以建構上述媒體識讀本身知識主體；易言之，SBL 教學法建構學生知識觀的內容係全數由授課教師由上而下地設計完成。而 PBL 教學法主要以學生為主體，授課議題與案例來源係由學生（閱聽人）最常接觸與自己最相關的媒體議題而來：以由下而上的議題選擇學生自己所處的媒體環境究竟為何、媒體如何建構這樣的真實、與現實有何不同、閱聽人是如何生活在這樣被媒體所建構的世界等具有反思性的案例出發。當這樣的批判思維被啟動後，背後所關注的多元價值才有可能被實踐。蓋媒體識讀既是以教育當代媒體

公民為目標，則閱聽人具備媒體行動的基本能力則為本課程最重要的核心，PBL 教學法則是達到建構此核心能力最直接的教學法。因此上述的單元設計主要係以學生為中心，讓學生在現實世界中具備反思媒體再現的能力，把批判媒體現象的學習設計運用到複雜、有意義的媒體情境中，進而達到師生之間合作解決媒體問題。而透過學生對媒體再現的新聞文本、各類節目文本、廣告文本等，本課程以培力學生具備取得、詮釋、理解的能力，把媒體識讀的主體性交到學生的學習成效上。此宜說明者在於，二個班級在課程基本知識觀的設計沒有差別（媒體識讀的三大構面向與五大基本能力），主要的差異（實驗處理）係在教學法的不同。

接續，課程設計的另一核心能力是媒體發聲的「行動力」部分：如何培力學生近用媒體的具體作法（如媒體採寫、影像剪接處理等），以及實際媒體發聲的練習，都是媒體近用的主要能力指標。過去傳統 SBL 教學法在培力學生近用媒體的知識觀係由授課教師由上而下地講授媒體近用的意義與應用；然而 PBL 教學法運用於媒體識讀課程則是以「做中學」的概念培力此部分能力，同時必須設計媒體產製的實作內容，因此本課程自第 11~17 週，以媒體近用的理論與四種具體實踐方式為主要單元（林承宇，2015）。在此同時，具體的媒體發聲產製技術係以分組形式要求同學必須具備基本影音處理能力（由助教配合各組同學需求，進行基本媒體產製內容訓練）。宜說明者在於，近用媒體的精神不在於產製技巧本身，學生對於公共議題發聲的反思力與敘事力才是本課程所著重的核心。是以，為達到此部分的成效，後面這些單元的設計乃以著重學生對公共議題發聲的訓練為主。不同於過去，當前社群媒體、自媒體甚為發達，同學的發聲「管道」相較過去已非問題，重點在於學生所發聲的議題是否具有吸引力與切合公共性。為更清楚表現 PBL 課程實驗處理與控制的差異所在，本研究整理二者課程設計的差異如下表 4 所示。

表 4：實驗組與控制組在「媒體識讀」課程實踐之比較表

	實驗組 A 班	控制組 B 班
課程內容 與 操作方式	<p>1.前十週 8 大議題設計：透過教材、教具、網路、分組互動模式等於授課前與助教、學生分組互動後選出最新案例作為媒體識讀知識觀的建立。(於第十週繳交思辨媒體論述個人期中報告)</p> <p>2.後八週媒體近用培力：由授課教師講授媒體近用知識觀，同時由助教帶領 16-20 位同學，每組 4-5 人，以「做中學」方式分成媒體發聲之前製、製作、後製等近用媒體三部分實踐；期末時需繳交討論週誌、紀錄、與媒體發聲成果。如有影音發聲需求的組別，由助教額外協助學習影音基本處理。</p>	<p>1.前十週 8 大議題設計：同學不分組，課程由授課教師單獨講授；建構媒體識讀知識觀所選用之案例均由授課教師設定。(於第十週繳交思辨媒體論述個人期中報告)</p> <p>2.後八週的媒體近用培力：由授課教師講授媒體近用知識觀，繳交期中報告後，以每組 4-5 人的分組方式進行媒體近用個案觀摩、分組評論個案；期末時須繳交期末發聲成果。如有影音發聲需求的組別，委由助教額外協助學習影音基本處理。</p>
助教設計	助教須完成學期前、學期中 7 項任務、學期末參與同學期末成績評分等三大階段任務	無課程助教設置，教師單一授課

2. 課程之實驗流程：建立學生具備媒體識讀知識觀的過程，從行動中認識 (knowing-in-action)、行動中反思 (reflecting-in-action) 與對行動反思 (reflecting-on-action) 的模式 (周典芳、陳國明，2005；吳翠珍、陳世敏，2007；林承宇，2011，2014；教育部，2002；羅曉南、余陽洲，2015；Freire, 1972; Kress, 2003; Kubey, 1997; Livingstone, 2002; Masterman, 1985; Semali & Pailliotet, 1999)，為本課程實驗操作的核心概念。「PBL 教學法」作為本課程的理念與理論的實踐，本研究係透過以下這五大具體作法進行「以學生為主體」完成實驗流程的設計：(1) 教材－從生活化、最新與學生

熟知的事件著手；(2) 助教 (tutor) 的帶領－施行分組制度、助教參與評分；(3) 教具－製作字卡刺激學生發言，明訂課程中互動制度；(4) 教學模式創建－以學生為中心，將每週討論主題課前先上網，讓學生理解該週單元要求，師生共構媒體識讀知識承載；(5) 新媒體輔助教學－透過新媒體功能，明訂課程後互動制度。

3. 課程助教在實驗中扮演的角色：本研究施行「PBL 教學法」過程中，將助教稱為 tutor 而非教學助理 (teaching assistant, TA)；主要係為彰顯 tutor 在 PBL 的執行上是非常重要的環，這亦是「PBL 教學法」最重要的自變項元素。本研究「媒體識讀」課程所安排的助教係以熟稔或修過本課程的「老手」為必要條件，其工作安排為(1) 開學前－熟悉課程以 PBL 教學法的相關訓練、行政事務的工作；(2) 學期進行中－對所負責組別同學完成：① 鼓勵組員，並與組員同學多多互動；② 協助授課教師所交辦事項，並與組員同學討論、在新媒體互動；③ 檢視組員同學是否有將教師要求的行動過程紀錄下來，隨時回報給授課教師；④ 防止組員同學在行動上的偏差；⑤ 確認組員同學學習目標的狀況是否有達成；⑥ 回報給授課教師同學的學習狀況；⑦ 評估同學的工作並負責紀錄與評分；(3) 學期末－協助評分（具體操作將 20% 的成績與助教一起評分）。

（三）「PBL 教學法」教學流程

1. 實驗前測階段：本研究第一週上課，實驗組（A 班）與對照組（B 班）均同時接受「媒體識讀 PBL 教學實施問卷」施測，所測得分數作為實驗結束後分析的依據；兩組同學均選擇其第一週開始上課施測，以求施測的一致性。而 A 班有 2 位同學休學與停修課程（原選課人數為 60 人）、B 班有 6 位同學休學與停修課程（原選課人數為 58 人），因此未列入統計人數。
2. 實驗處理階段：自第 2～17 週授課方式以「PBL 教學法」介入實驗組，透過「以學生為主體」的五大具體作為與實施 tutor 制度的教學方式進行，為期 16 週次共 32 節課 1600 分鐘。對照組授課方式

全數由教師（研究者）進行傳統式教學，從教材的選定到教學模式，每週上課主題與內容均由研究者授予媒體識讀核心知識內容。

3. 實驗後測階段：16 週的教學實驗結束後，於最後一週實驗組與對照組均再施以「媒體識讀 PBL 教學實施問卷」，兩組施測的日期亦同為授課最後一次，測驗分數再與前測得分作為分析比較依據。

肆、研究結果與討論

一、資料分析

本教學研究係以「媒體識讀 PBL 教學實施問卷」為研究工具，故以平均數、標準差與成對樣本 t 檢定 (pair-wised t-test)，比較兩組學生各自的前、後測差異）統計處理作為瞭解學生在施以「PBL 教學法」的差異性。本研究透過描述性統計瞭解學生在量表上的得分情形；以及運用成對樣本 t 檢定於實驗組與對照組兩班在教學前後，對於媒體識讀「知識觀的三大構面」與「五大基本核心能力」的顯著性差異進行分析。

二、研究對象

（一）PBL 課程進行說明

「PBL 教學法」運用於「媒體識讀」課程在建構學生媒體知識面向最困難的地方，就是以學生的「主動學習」為基礎。從前述實驗組教學設計來看，如何將「主動權」轉移到學生身上即是本研究主要任務，本實驗課程以幾種方式來進行：

1. 課程本身運作的反思性－「PBL 教學法」的「媒體識讀」課程雖是由授課者設計教學，但主要模式係以「引導」取代「主導」。就上課內容而言，以詢問「開放性」的問題為主，並透過助教幫助學生瞭解學習狀況，進而開發學生思考方式的可能。而幫助學生反思自身媒體經驗、開發其對媒體知識的建構，以提升學生解決媒體現象或問題的能力，其過程大致以每週課前提出問題（請助教公佈上

網)→要求學生查閱資料→各組組內討論→授課教師再給予總結的課程進行方式。再者,實驗組的每組同學每週均須與助教、教師在新媒體(含教學網站)上討論相關議題。

2. 要求學生期中與期末呈現的報告需要「論證」、有理論根據,以促成學生主動學習—由於實驗組 A 班開學前即已與助教們設計好如何以「PBL 教學法」作為課程運作主軸,因此課程的第一週即在助教的協助下進行分組,方便後續課程的討論,雖然後續課程實際運作狀況分組人數可能稍作調整,但開學時把分組確定對於 PBL 學習過程更形完整,並透過以下方式進行:①各組須辨識並澄清媒體情境中不熟悉的術語,並記錄下來:②各組須擬定討論的議題,即使組員彼此可能會有不同的觀點,但須將討論的過程紀錄下來,盡量以圖示表示,如果大家都同意者則納入主題範圍:③各組可以腦力激盪的方式,將既有的知識來提供可能的解釋,彼此互相討論,找出彼此知識不足之處,將所有討論記錄下來:④重新回顧前面的步驟,找出可能的解決之道,將解決之道組織並重新整理,這部分也要繳交紀錄:⑤各組請擬定主題成果的目標,組員間達成學習目標的共識,此部分列入學期成績計算:⑥個別研讀的部分,此由期中作業來呈現個人成績:⑦各小組共同分享研讀成果的過程,如何言之有物以及論證方式的呈現(期末報告展現)。

(二) 「PBL 教學法」實驗組呈現之整體成效:

本課程在實驗組的課程設計上,小組的學習共分為 10 組(每組 5~6 人),這種小組學習的設計方式,從學生與助教的反應大致可以清楚看到學生不只是可以透過分組的互動來增進知識,同時也可以促進溝通技巧、團隊合作、解決問題、獨立自主的學習、資訊分享、以及訓練成員彼此尊重。當然,這仍需要有助教與老師在旁協助或叮嚀,否則有時成員會有負面的互動(例如,對於社會性怠惰的同學,無法有效制裁等)。這部分課程設計是請各組同學交「分工表」,作為最後分數「不同工、不同酬」的依據。以「PBL

教學法」作為「媒體識讀」課程運作的方式就當前臺灣媒體環境而言，應是非常恰當的方式，尤其是媒體日新月異的今天，傳統授課方式可能需要有些調整。本研究在施行「PBL 教學法」的比較後，整體而言發現對於培養學生的自主學習能力，或是捕捉、整合、判斷各種媒體資訊價值的能力、批判能力，甚至是思索、發現、創新的能力等，在學生繳交的個人與分組報告中，均可體現學生學習的成效，也讓學生在親身體驗知識的產生和發展過程中充分運用其他相關學科知識進行分析、判斷、推理、綜合所得出的結論。此部分可進一步由以下量化研究結果驗證之。

三、實驗組與對照組教學成效差異

(一) 實驗組與對照組學生在培力媒體識讀知識觀三大構面差異

本研究透過「媒體識讀 PBL 教學實施問卷」針對實驗組與對照組對於「媒體識讀」課程所關注的「媒體認知」、「媒體情意」、「媒體技能」知識觀三大構面，以及「辨別媒體再現」、「思辨媒體文本」、「分析媒體組織」、「反思閱聽人」與「近用媒體」五大基本能力的量表後發現，在課程教學前兩班學生在媒體識讀知識觀的三大構面的平均分數都不高，均未達 30 分（平均分數從 10 到 50 之間），其中「媒體認知」的構面平均分數稍高，實驗組為 29.33、對照組則為 29.45；而「媒體技能」構面最低，平均分數實驗組只有 22.14、對照組則為 22.38。可見在課程教學前，兩組學生在媒體識讀知識構面上不管是「媒體認知」、「媒體情意」或「媒體技能」，其掌握的知識觀均未能及格（未達 30.00 分），其中對媒體認知的理解稍為清楚，但對於如何運用媒體發聲或改變媒體的技能知識甚為不足。

在經過課程實施教學之後，不管是實驗組或對照組的學生在三大構面的分數均有相當的成長；其中，實驗組在「媒體認知」構面的平均分數從 29.33 提高到 44.05；對照組則從 29.45 提高到 38.61。

在「媒體情意」構面的平均分數中，實驗組從25.42 提高到 43.05；對照組則從 25.32 提高到 37.25。而「媒體技能」構面的平均分數實驗組則從 22.14 提高到 38.07；對照組則從 22.38 提高到 31.30。整體而言，兩班的「媒體認知」構面的平均分數仍維持最高；而「媒體情意」構面平均分數增加的幅度較大；「媒體技能」構面的平均分數仍較低。

再以成對樣本 t 檢定分析後發現，實驗組學生經過「PBL 教學法」後，在課程三大構面上提升的差異均達極顯著水準 ($p < .001$)，可見 PBL 對於提升學生媒體識讀「媒體認知」、「媒體情意」與「媒體技能」三大構面的知識觀甚有幫助。惟應注意者在於，傳統授課方式的對照組在課程三大構面知識觀的提升，其差異性亦達到顯著水準 ($p < .05$)。有關學生在課程教學前、後的媒體認知、情意與技能的變化與統計檢驗如表 5 與表 6 所示。

表 5：實驗組學生在三大構面知識觀分數與成對樣本 t 檢定之摘要表

課程實施前後	平均數	標準差	t 值	顯著性	Cohen's d	
媒體認知	教學前	29.33	.829	-24.323***	<.001	17.917
	教學後	44.05	.814			
媒體情意	教學前	25.42	.992	-25.185***	<.001	17.826
	教學後	43.05	.986			
媒體技能	教學前	22.14	1.132	-24.860***	<.001	14.355
	教學後	38.07	1.087			

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

表 6：對照組學生在三大構面知識觀分數與成對樣本 t 檢定之摘要表

課程實施前後	平均數	標準差	t 值	顯著性	Cohen's d	
媒體認知	教學前	29.45	.803	-1.832*	.034	11.280
	教學後	38.61	.821			
媒體情意	教學前	25.32	.996	-2.675*	.048	12.172
	教學後	37.25	.964			

媒體技能	教學前	22.38	1.336	-1.933*	.039	6.999
	教學後	31.30	1.210			

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

進一步比較實驗組與對照組學生在教學前、與經過 PBL 教學法與傳統教學法後，二者在媒體識讀課程三大構面知識觀平均數差異是否達到顯著性差異進行檢視，結果呈現實驗組學生與對照組學生在教學前並無差異；在分別施以不同的教學法後，PBL 教學法的實驗組學生在提升媒體識讀「媒體認知」、「媒體情意」與「媒體技能」三大構面的知識觀與傳統教學法的對照組有極顯著差異 ($p < .001$)，如表 7 與表 8 所示。

表 7：實驗組與對照組在教學前三大構面知識觀平均數差異之 t 檢定摘要表

兩組平均數差異檢定		平均數	標準差	t 值	顯著性	Cohen's d
媒體認知	實驗組 (n=58)	29.33	.829	- .769	.443	.147
	對照組 (n=52)	29.45	.803			
媒體情意	實驗組 (n=58)	25.42	.992	.527	.599	.101
	對照組 (n=52)	25.32	.996			
媒體技能	實驗組 (n=58)	22.14	1.132	- 1.019	.310	.194
	對照組 (n=52)	22.38	1.336			

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

表 8：實驗組與對照組在教學後三大構面知識觀平均數差異之 t 檢定摘要表

兩組平均數差異檢定		平均數	標準差	t 值	顯著性	Cohen's d
媒體認知	實驗組 (n=58)	44.05	.814	34.827***	<.001	6.654
	對照組 (n=52)	38.61	.821			
媒體情意	實驗組 (n=58)	43.05	.986	31.166***	<.001	5.948
	對照組 (n=52)	37.25	.964			

媒體技能	實驗組 (n=58)	38.07	1.087	30.731***	<.001	5.886
	對照組 (n=52)	31.30	1.210			

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

最後，透過圖 1 的整理可清楚看出，實驗組學生與對照組學生在接受媒體識讀教育前，對於作為當代媒體公民應具備媒體知識的認知、情意與技能三大部分幾乎沒有差異；然而透過 PBL 教學法後，學生在此三大構面的能力表現顯然比傳統教學法更具成效。表示運用「PBL 教學法」施教於「媒體識讀」課程確實能達到更佳教學成效，且具有顯著性差異。

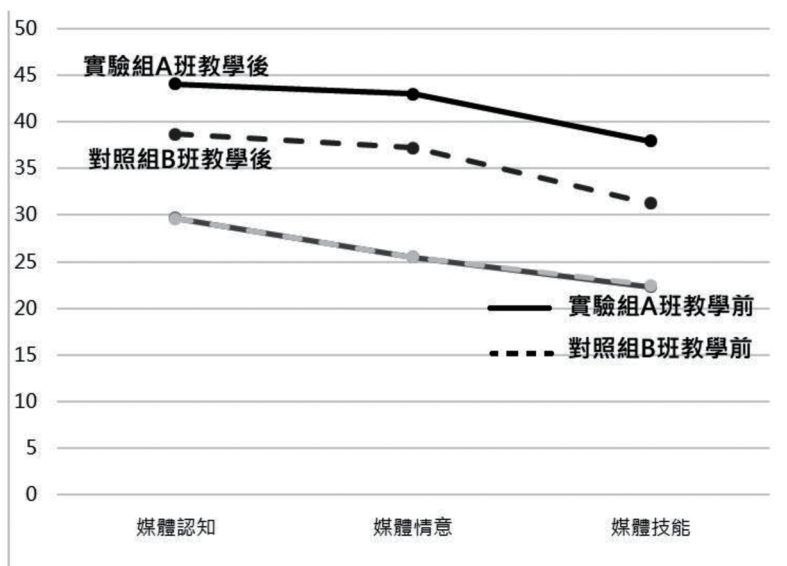


圖 1：實驗組與對照組學生在媒體識讀知識觀三大構面前後測平均值比較圖

(二) 實驗組與對照組學生在培力媒體識讀五大基本能力差異

本研究繼續針對學生於媒體識讀五大基本能力的學習成效分析後發現，在課程教學前兩班學生在媒體識讀五大基本能力的表現上

平均分數都不高，每一基本能力的分數均介於 14-16 之間（平均分數從 10 到 30 之間）。其中在「媒體組織」基本能力上分數略高，實驗組達 16.21、對照組為 16.34；在「媒體近用」基本能力的表現上分數則最低，只有 14.12（實驗組）與 14.06（對照組）。由此可見學生在接受媒體識讀教育之前較容易瞭解到媒體組織對媒體內容所產生的影響；但對自身作為媒體公民所應具備的近用媒體能力較沒有掌握。

兩個班級在經過課程實施教學之後，學生在媒體識讀五大基本能力的分數表現均有相當的成長，實驗組在經過「PBL 教學法」後，其教學成效更為明顯。實驗組在「辨別媒體再現」基本能力的表現，平均分數從 15.40 提高到 25.81、對照組為 15.22 提高到 21.34；實驗組的「思辨媒體文本」基本能力的表現平均分數從 15.26 提高到 24.87、對照組為 15.33 提高到 20.21；在「分析媒體組織」基本能力的表現上，實驗組平均分數從 16.21 提高到 25.22、對照組則從 16.34 提高到 21.10；而「反思閱聽人」基本能力平均分數的表現實驗組也從 15.38 提高到 25.88、對照組則從 15.69 提高到 21.80；最後的「近用媒體」基本能力平均分數實驗組從 14.12 提高到 24.16、對照組則從 14.06 提高到 20.03。

其中「反思閱聽人」基本能力在經過媒體識讀教育後平均得分最高，增加的幅度也最大；而「近用媒體」基本能力的分數仍是五大基本能力中相對較低的。進一步以成對樣本 t 檢定分析後發現，實驗組學生經「PBL 教學法」後，在媒體識讀所著重的五大基本能力的提升上，其差異性全數達極顯著水準 ($p < .001$)，顯示 PBL 對於提升學生媒體識讀最重要的五大核心能力的培力有相當的助益；值得注意的是，對照組的傳統教學法在五大核心能力的差異性表現亦全數達到顯著水準 ($p < .05$)。有關此部分的教學前、後，兩個班級學生在媒體識讀課程五大基本能力的變化與統計檢驗如表 9 與表 10 所整理。

表 9：實驗組學生在五大基本能力分數與成對樣本 t 檢定之摘要表

課程實施前後		平均數	標準差	t 值	顯著性	Cohen's d
辨別媒體再現	教學前	15.40	.865	-22.198***	<.001	11.986
	教學後	25.81	.872			
思辨媒體文本	教學前	15.26	.952	-22.224***	<.001	9.916
	教學後	24.87	.986			
分析媒體組織	教學前	16.21	.812	-23.352***	<.001	10.806
	教學後	25.22	.855			
反思閱聽人	教學前	15.38	.898	-23.675***	<.001	12.103
	教學後	25.88	.836			
近用媒體	教學前	14.12	1.012	-21.098***	<.001	9.941
	教學後	24.16	1.008			

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

表 10：對照組學生在五大基本能力分數與成對樣本 t 檢定之摘要表

課程實施前後		平均數	標準差	t 值	顯著性	Cohen's d
辨別媒體再現	教學前	15.22	.820	-2.156*	.045	7.301
	教學後	21.34	.856			
思辨媒體文本	教學前	15.33	.963	-1.958*	.039	5.005
	教學後	20.21	.987			
分析媒體組織	教學前	16.34	.801	-1.698*	.031	5.749
	教學後	21.10	.854			
反思閱聽人	教學前	15.69	.863	-2.003*	.041	7.167
	教學後	21.80	.842			
近用媒體	教學前	14.06	1.253	-1.996*	.040	4.982
	教學後	20.03	1.141			

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

接續比較實驗組與對照組學生在教學前、與經過 PBL 教學法與傳統教學法後，二者在媒體識讀課程五大基本能力平均數差異是否達到顯著性差異進行檢視。結果發現實驗組學生與對照組學生在教學前並無差異；在分別施以不同的教學法後，PBL 教學法的實驗

組學生在提升「辨別媒體再現」、「思辨媒體文本」、「分析媒體組織」、「反思閱聽人」與「近用媒體」等媒體識讀五大基本能力，與傳統教學法的對照組有極顯著差異 ($p < .001$)，如表 11 與表 12 所示。

表 11：實驗組與對照組在教學前五大基本能力平均數差異之 t 檢定摘要表

兩組平均數差異檢定		平均數	標準差	t 值	顯著性	Cohen's d
辨別媒體再現	實驗組 (n=58)	15.40	.865	1.117	.267	.214
	對照組 (n=52)	15.22	.820			
思辨媒體文本	實驗組 (n=58)	15.26	.952	-.383	.703	.073
	對照組 (n=52)	15.33	.963			
分析媒體組織	實驗組 (n=58)	16.21	.812	-.844	.401	.161
	對照組 (n=52)	16.34	.801			
反思閱聽人	實驗組 (n=58)	15.38	.898	-1.841	.068	.352
	對照組 (n=52)	15.69	.863			
近用媒體	實驗組 (n=58)	14.12	1.012	.276	.782	.053
	對照組 (n=52)	14.06	1.253			

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

表 12：實驗組與對照組在教學後五大基本能力平均數差異之 t 檢定摘要表

兩組平均數差異檢定		平均數	標準差	t 值	顯著性	Cohen's d
辨別媒體再現	實驗組 (n=58)	25.81	.872	27.075***	<.001	5.173
	對照組 (n=52)	21.34	.856			
思辨媒體文本	實驗組 (n=58)	24.87	.986	24.735***	<.001	4.724
	對照組 (n=52)	20.21	.987			
分析媒體組織	實驗組 (n=58)	25.22	.855	25.247***	<.001	4.822
	對照組 (n=52)	21.10	.854			

反思閱聽人	實驗組 (n=58)	25.88	.836	25.469***	<.001	4.863
	對照組 (n=52)	21.80	.842			
近用媒體	實驗組 (n=58)	24.16	1.008	20.156***	<.001	3.836
	對照組 (n=52)	20.03	1.141			

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

最後如圖 2 所檢視與比較實驗組與對照組學生在媒體識讀五大基本能力的教學前後平均數表現發現，兩組學生在接受媒體識讀教育前，一樣是幾乎沒有差異，得分狀況更是不及格；透過「PBL 教學法」的培力後，學生在媒體識讀五大基本能力的表現比傳統教學法更具成效，且達顯著性差異。此統計結果意義亦說明了在資訊匯流、媒體發達的今天，公民的媒體識讀教育非常重要；而透過高等教育體系培力學生的媒體識能，運用 PBL 教學法則是一種更能達到教學成效的方法。

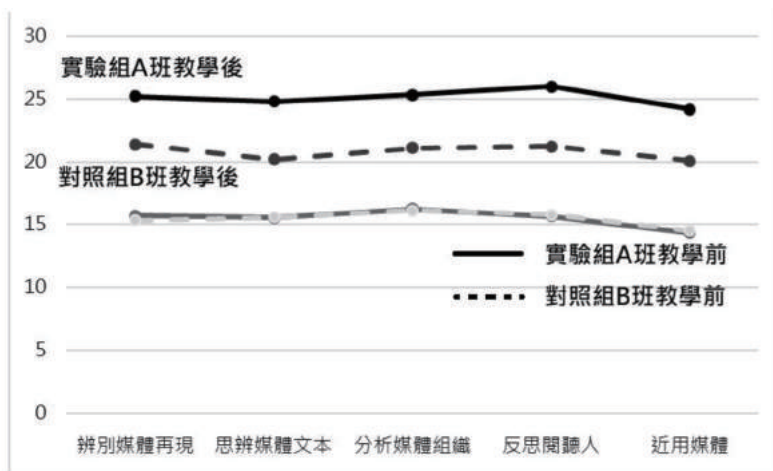


圖 2：實驗組與對照組學生在媒體識讀五大基本能力前後測平均值比較圖

(三) 實驗組與對照組學生在「近用媒體」基本能力差異

從媒體識讀教育的文獻探討可得知，培力閱聽人近用媒體的基本能力是媒體識讀最重要的核心概念。本研究的前測發現學生對於「近用媒體」的知識觀與應有的基本能力，相對於媒體識讀其他基本能力甚為不足；因此針對此部分，本研究想進一步瞭解透過 PBL 教學法後，學生在此基本能力的表現與傳統教學法相較之下，會呈現何種變化並加以深入討論。

從「媒體近用」的課程知識觀分析可發現，學生在課程教學前對於媒體近用是什麼、乃至對媒體近用應有的態度與行動均未達基本程度，從平均分數 2-10 的區間看來，兩班均未及格（未達 6 分）。在施以媒體識讀教學後，實驗組在此部分平均分數有大幅度的進步，輔以成對樣本 t 檢定分析後亦顯示「PBL 教學法」對於提升學生近用媒體的三大知識觀構面均達極顯著水準 ($p < .001$)；對照組的平均數則相對較低，但亦達到顯著水準 ($p < .05$)。

惟應說明者在於，針對「近用媒體」的「技能」部份，本研究在測試此部份能力時係以學生實際在媒體上發聲為命題，從問卷的第 29 與 30 題內容看來，實驗組在接受「PBL 教學法」的前後比較可發現，原本學生對於近用媒體的技能分數偏低，僅有 3.98 分（平均分數區間為 2 到 10 之間），修完課程之後提升到 6.87；再從成對樣本 t 檢定分析後得知「PBL 教學法」對於提升學生近用媒體的技能部分達到極顯著水準 ($p < .001$)，顯示「PBL 教學法」對「媒體識讀」課程所著重近用媒體的實作能力養成有相當助益。反觀對照組雖亦達顯著效果 ($p < .05$)，對於實際的近用實作仍需強化（平均數僅達 5.19，未達 6 分及格標準）。即便如此，雖實驗組在近用媒體的實作上教學前後達極顯著水準，然此部分仍值得未來實施「PBL 教學法」進一步深入：例如，近用媒體的方式、具體表達方式、乃至實際發聲的媒體所指為何等，均需進一步研究才可更明確指出「近用媒體」技能層面的確切效果。本研究旨在探究「媒體識讀」課程透過「PBL 教學法」模式是否相較於過去傳統由上對下

教學法更具成效，就此部分在經過統計實證結果印證後，顯示實施「PBL 教學法」作為「媒體識讀」課程的教學方式，其教學成果是極具顯著性的。上述內容亦可參見表 13 與表 14 的整理。

表 13：實驗組學生在「近用媒體」基本能力分數與成對樣本 t 檢定之摘要表

課程實施前後		平均數	標準差	t 值	顯著性	Cohen's d
媒體認知	教學前	5.70	1.007	-19.401***	<.001	3.272
	教學後	8.98	.998			
媒體情意	教學前	4.69	1.038	-19.203***	<.001	3.744
	教學後	8.61	1.056			
媒體技能	教學前	3.98	1.063	-15.012***	<.001	2.795
	教學後	6.87	1.004			

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

表 14：對照組學生在「近用媒體」基本能力分數與成對樣本 t 檢定之摘要表

課程實施前後		平均數	標準差	t 值	顯著性	Cohen's d
媒體認知	教學前	5.61	1.001	-1.492*	.033	1.448
	教學後	7.10	1.056			
媒體情意	教學前	4.79	1.120	-2.299*	.046	1.950
	教學後	6.96	1.106			
媒體技能	教學前	3.95	1.221	-1.009*	.029	1.012
	教學後	5.19	1.230			

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

承上比較實驗組與對照組學生在教學前、與經過 PBL 教學法與傳統教學法後，二者在媒體識讀課程最重要的核心「近用媒體」平均數差異是否達到顯著性差異進一步檢視。結果呈現實驗組與對照組學生在教學前並無差異；透過施以不同的教學法後，PBL 教學法的實驗組學生「近用媒體」的能力表現，與傳統教學法的對照組具極顯著差異 ($p < .001$)，如表 15 與表 16 所示。

表 15：實驗組與對照組在教學前「近用媒體」基本能力平均數差異 t 檢定之摘要表

兩組平均數差異檢定	平均數	標準差	t 值	顯著性	Cohen's d	
媒體認知	實驗組 (n=58)	5.70	1.007	.469	.639	.090
	對照組 (n=52)	5.61	1.001			
媒體情意	實驗組 (n=58)	4.69	1.038	-.486	.628	.093
	對照組 (n=52)	4.79	1.120			
媒體技能	實驗組 (n=58)	3.98	1.063	.138	.891	.027
	對照組 (n=52)	3.95	1.221			

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

表 16：實驗組與對照組在教學後「近用媒體」基本能力平均數差異 t 檢定之摘要表

兩組平均數差異檢定	平均數	標準差	t 值	顯著性	Cohen's d	
媒體認知	實驗組 (n=58)	8.98	.998	9.597***	<.001	1.823
	對照組 (n=52)	7.10	1.056			
媒體情意	實驗組 (n=58)	8.61	1.056	8.001***	<.001	1.526
	對照組 (n=52)	6.96	1.106			
媒體技能	實驗組 (n=58)	6.87	1.004	7.879***	<.001	1.496
	對照組 (n=52)	5.19	1.230			

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

最後如圖 3 檢視與比較實驗組與對照組學生在媒體識讀最強調的「近用媒體」基本能力從行動知識觀到具體行動力的表現狀況後發現，兩組學生在接受媒體識讀教育前，對「媒體近用」基本能力的知識觀與行動力均呈現嚴重不足的狀況，尤其是媒體近用的行動力部分（近用媒體之技能構面）。而「近用媒體」基本能力得分也是所有媒體識讀基本能力中最低的，顯示這個部分應是未來「媒體識讀」課程最需要再深入的地方。然而，透過「PBL 教學法」的實驗組學生不論在近用媒體基本能力的認知、情意與技能上均能大幅

提升，最困難的近用媒體技能部分（行動力）也都能超過及格分數；而傳統教學法的對照組學生在此部分的能力雖均有提升，惟近用媒體技能部分仍未達及格標準。顯示「PBL 教學法」對「媒體識讀」課程最大的意義在於，以 PBL 作為培力學生具體媒體行動力的教學途徑能達到較佳的教學成效，且具有顯著性差異；而此亦是未來相關課程（尤其是涉及媒體實作部分）最值得參考之處。

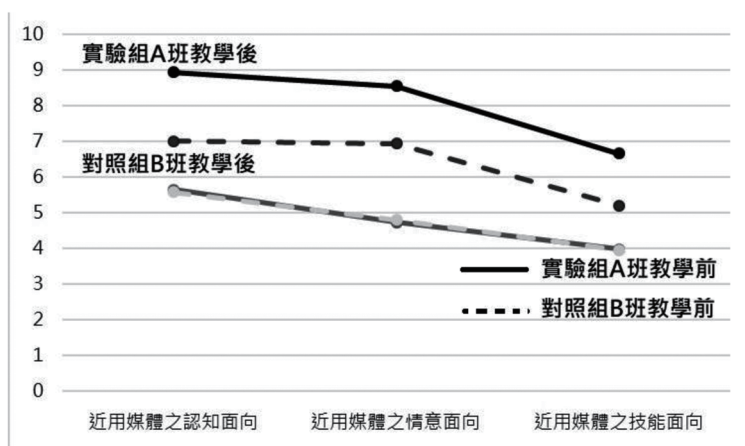


圖 3：實驗組與對照組學生在「近用媒體」基本能力前後測平均值比較圖

伍、結論與建議

一、結論

本研究透過如何運用 PBL 教學法施行於傳播通識課程媒體識讀的論述，並以此作為實驗組與傳統教學法的教學成效比較後發現，施行 PBL 教學法的實驗組學生不論是在建構媒體識讀三大構面知識觀、或是培力媒體識讀的五大基本能力，均較傳統教學法更能達到教學成效；同時以統計上的成對樣本 t 檢定分析 PBL 教學法與傳統教學法在教學前與教學後的平均數差異亦發現，經過 PBL 教學法的實驗組學生不論在媒體識讀課程三大構面知識觀與五大基本能力的養成，其能力提升的差異均較傳統教學法

的學生達到極顯著水準。

因此本研究透過統計交叉分析兩班學生對於媒體識讀知識觀三大構面、五大基本能力、以及媒體識讀最重要的核心能力「近用媒體」實踐力的平均數表現作為教學成效的相互印證結果，業已證實 PBL 教學法確實比傳統教學法能達到更好的教學成果。猶如本研究背景所提，作為一門傳播通識教育的課程，促使學生在習得傳播媒體相關知識的識讀能力後，能進一步幫助學生獲得與具備個人成功的媒體生活，並能在媒體上正向發聲以達到功能健全的社會，應該是傳播類通識教育最需要著力之處。換言之，任何一門通識課程如能達到驅使學生成就「個體」與「社會」雙重發展的最佳教學成效，應是通識教育所共同追求的教學目標。研究成果證實 PBL 教學法確實可以促成學生在反思、批判與近用媒體上達到前述目標；而此正是成就學生能在媒體環境中反思自我與為社會正向發聲的雙重發展取徑。

二、檢討與建議

本研究雖印證了「PBL 教學法」對於「媒體識讀」課程在教學成效上有相當的助益，然不可否認的是運用 PBL 教學法作為課程的施行，無論是有形成本（物質上）或無形成本（精神上）都必須付出頗高的代價。尤其是本研究前述所提到帶領助教 (tutors) 的作法，不論是授課教師、或是助教本身，都必須抱持對修課學生無時間限制、無私付出的態度，才能達到具體成效，否則很容易招致修課學生的「民怨」，甚至可能產生師生「相互毀滅」損及教學成效的結果。所幸本課程研究者曾於過去（98、99 學年）因教育部補助大學教學計畫得以實際操作 PBL 運用於「媒體素養」課程，在經過數年不斷的實踐後，於 104 學年以研究的角度進行教學研究，克服了上述負面效果的可能性；同時也更能掌握實驗「控制變項」的設計，使研究更臻完整。從該課程學生期末的質化教學評鑑內容、學生參與課程的分組週誌記錄，都可以看出學生在 PBL 教學法下的學習成效與課程實踐，都呈現更好的反饋；這也表示 PBL 教學法運用於媒體識讀之

類的通識課程，是非常值得推廣的作法。然而，研究者亦必須說明，本研究因課程實際操作所需要的 3 位 PBL 助教在現行的大學教育體系下並非常態。過去研究者因為有教育部的計畫補助，得以將所補助的人事費運用於聘任多位助理，讓 PBL 教學法的具體操作得以順利進行；惟本研究於 104 學年研究期間，教育部業已取消補助一般大學通識課程或課群的教學計畫，因此本研究之所以得以順利進行係研究者任教的學校每學期得申請一名助教協助教學，減輕了研究者相當的經費壓力，然亦不足以全然支應本研究具體的課程操作。研究者鑒於這樣的現實，並為使本研究得以順利進行，於該學期自行支付另 2 位因研究所需之助教費用。因此，未來若欲將 PBL 教學法實際操作於常態的一般課程（尤其是全校性的通識課程），學校的支持、教育部的持續經費支援確有其必要，否則要一個授課老師「出錢又出力」，坦白說確實強人所難，也肯定會讓很多老師「敬而遠之」。臺灣的高等教育若真的想要有不一樣的教學實踐面貌，此部分教學現場的現實與實況值得分配教育資源的相關單位深度思考。

最後，本研究認為「媒體識讀」課程以「PBL 教學法」的方式進行教學確實能讓課程參與的所有師、生、助教學習到媒體知識主體以外的觀點與視野，也能印證 PBL 相關理論與實務運作的成效，將 PBL 作為大專院校傳播通識教育課程改革的方法頗值得嘗試。然而對於有些傳播課程的知識主體在融入「PBL 教學法」時，可能需要更細緻的操作；以本課程來說，前文所提及有關近用媒體的方式、具體表達方式、乃至實際實作的媒體知識主體，均有必要進一步詳細定義才能明確指出其知識主體與 PBL 融合的確切效果。建議未來研究者可多注意此部分的研究細節，其研究成果定能更具價值。

參考文獻

1. 吳清山、林天祐 (2010)。教育 e 辭書二版。臺北：高等教育。
2. 吳翠珍、陳世敏 (2007)。媒體素養教育。臺北：巨流。
3. 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。臺北：知城。
4. 周典芳、陳國明 (2005)。媒介素養概論。臺北：五南。
5. 林承宇 (2017)。翻轉高等教育傳播課程：從「課程」到「課群」的理念與實踐。中華文化與傳播研究，2，229-243。
6. 林承宇 (2015)。識讀媒體中的健康訊息：健康素養的概念與行動。載於羅曉南、余陽洲（主編），批判的媒體識讀（283-301頁）。臺北：正中。
7. 林承宇 (2014)。傳播跨領域研究的方法論習題：以「健康素養」為例。傳播與管理研究，13(2)，3-37。
8. 林承宇 (2012)。進出媒體鑑賞與行動之間－「媒體識讀」課程設計。載於林秀娟（主編），大專院校美學素養教學參考手冊（123-129頁）。彰化：大葉大學。
9. 林承宇 (2011)。新傳媒、新素養：媒體素養教育的變與不變。武漢理工大學學報（社會科學版），24(1)，77-81。
10. 徐靜嫻 (2013)。PBL 融入師資培育教學實習課程之個案研究。教育科學研究期刊，58(2)，91-121。
11. 陳一香 (2017)。PBL 取向的媒體識讀課程與課群共構的規畫與實踐。中華文化與傳播研究，2，256-264。
12. 郭生玉 (2012)。心理與教育研究法：量化、質性與混合研究方法。臺北：精華。
13. 教育部 (2002)。媒體素養教育政策白皮書。臺北：教育部。
14. 蔡清田 (2011)。課程改革中的核心素養之功能。教育科學期刊，10(1)，203-217。
15. 羅曉南、余陽洲（主編）(2015)。批判的媒體識讀三版。臺北：正中。

16. Amador, J. A., Miles, L., & Peters, C. B. (2006). *The practice of problem-based learning: A guide to implementing PBL in the college classroom*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
17. Barrows, H. S. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. In Wilkerson, L., & Gijsselaers, W. H. (Eds.), *Bringing problem-based learning to higher education: Theory and practice* (pp. 3-13). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
18. Barrows, H. S., & Tamblyn, R. M. (1980). *Problem-based learning: An approach to medical education*. New York, NY: Springer Publishing.
19. Boud, D., & Feletti, G. I. (Eds.). (1997). *The challenge of problem-based learning* (2nd ed.). London, UK: Kogan Page Ltd.
20. Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University for the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (1998). *Reinventing undergraduate education: A blueprint for America's research universities*. Retrieved March 1, 2011, from <http://notes.cc.sunysb.edu/Pres/boyer.nsf>
21. Bridges, E. M., & Hallinger, H. (1997). Using problem-based learning to prepare educational leaders. *Peabody Journal of Education*, 72(2), 131-146.
22. Buckingham, D. (1991). Teaching about the media. In Lusted, D. (Ed.), *The media studies book: A guide for teachers* (pp. 12-35). London, UK: Routledge.
23. Buckingham, D. (2000a). *The making of citizens: Young people, news, and politics*. London, UK: Routledge.
24. Buckingham, D. (2000b). *After the death of childhood: growing up in the age of electronic media*. Cambridge, UK: Polity Press.
25. Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary*. Cambridge, UK: Polity Press.

26. Cantillon, P., & Wood, D. (2010). *ABC of learning and teaching in medicine* (2nd ed.). Oxford, UK: Blackwell.
27. Carmines, E. G., & Zeller, R. A. (1979). *Reliability and validity assessment*. Beverly Hills, CA: Sage.
28. Duch, B. J., Groh, S. E., & Allen, D. E. (Eds.). (2001). *The power of problem-based learning*. VA: Stylus.
29. Facer, K., Sutherland, R., Furlong, R. & Furlong, J. (2001). What's the point of using computers? The development of young people's computer expertise in the home. *New Media and Society*, 3, 199-219.
30. Frechette, J. D. (2002). Developing media literacy in cyberspace: *Pedagogy and critical learning for the twenty-first century classroom*. Westport, Conn.: Praeger.
31. Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. (Ramos, M. B., Trans.). Harmondsworth, UK: Penguin.
32. Freire, P., & Freire, A. A. (1996). *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed*. (Barr, R., Trans.). New York, NY: Continuum.
33. Habermas, J. (1979). *Communication and the evolution of society*. (McCarthy, T., Trans.). Boston, MA: Beacon Press.
34. Habermas, J. (2003). *The future of the human nature*. (Rehg, W., Beister, H., & Pensky, M., Trans.). Cambridge, UK: Polity Press.
35. Hofstetter, F. T. (2001). *Internet literacy* (2nd ed.). Boston, MA: McGraw-Hill.
36. Hutzell, K. (2007). Reconstructing a community, reclaiming a playground: A participatory action research study. *Studies in Art Education*, 48(3), 299-316.
37. Kellner, D. (2002). New media and new literacies: reconstructing education for the new millenium. In Lievrouw, L., & Livingstone, S. (Eds.), *The*

- handbook of new media* (pp. 90-104). London: Sage.
38. Koh G., Khoo H., Wong M. & Koh D. (2008). The effects of problem-based learning during medical school on physician competency: A systematic review. *Canadian Medical Association Journal*, 178(1), 34-41.
 39. Kremenitzer, J. P. & Myler, T. (2006). Collaboration between teacher educator and kindergarten teacher: A 4-year action research study to improve our own professional practices. *Childhood Education*, 82(3), 165-171.
 40. Kress, G. R. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
 41. Kubey, R. W. (Ed.). (1997). *Media literacy in the information age: Current perspectives*. NJ: Transaction Publishers.
 42. Livingstone, S. (2002). *Young people and new media*. London: Sage.
 43. Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review*, 7, 3-14.
 44. Masterman, L. (1985). *Teaching the media*. London, UK: Routledge.
 45. Morris, S. (2014). Problem-based learning in clinical education: The next generation. *Higher Education Research & Development*, 33(2), 404-407.
 46. National Research Council (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, D.C.: National Academy Press.
 47. Norris, P. (2001). Civic engagement, information poverty, and the internet worldwide. in *Digital Divide*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
 48. Oda, Y., Onichi, H., & Samemi, T. (2014). Effectiveness of student tutors in problem-based learning of undergraduate medical education. *The Tohoku Journal of Experimental Medicine*, 232(3), 223-227.
 49. Orsmond, P., & Zvauya, R. (2015). Community of learners: charting learning in first year graduate entry medical students during problem-based learning (PBL) study. *Advances in Health Sciences Education*, 20, 479-497.

50. Potter, W. J. (1998). *Media literacy*. CA: Sage.
51. Prosser, M., & Sze, D. (2014). Problem-based learning: Student learning experiences and outcomes. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 28(1-2), 131-142.
52. Ribak, R. (2001). Like immigrants: Negotiating power in the face of the home computer. *New Media and Society*, 3, 220-238.
53. Rice, R. (2002). Primary issues in internet use: Access, civic and community involvement, and social interaction and expression. In Lievrouw, L. L. (Ed.), *Handbook of new media: Social shaping and consequences of ICTs* (pp. 105-129). London: Sage.
54. Semali, L., & Pailliotet, A. (Eds.). (1999). *Intermediality: The teachers' handbook of critical media literacy*. Boulder, CO: Westview/Harper Collins.
55. Silverstone, R. (1994). *Television and everyday life*. London, UK: Routledge.
56. Silverblatt, A., Ferry, J., & Finan, B. (1999). *Approaches to media literacy: A handbook*. NY: Sharpe.
57. Share, J., Thoman, E., & Jolls, T. (2005). *Five key questions that can change the world: Classroom activities in media literacy*. Los Angeles, CA: Center for Media Literacy.
58. Spencer, J. A. & Jordan, R. K. (1999). Learner centered approaches in medical education. *British Medical Journal*. Retrieved March 1, 2011, from <http://www.bmj.com/content/318/7193/1280.1.full>
59. Thoman, E., & Jolls, T. (2005). Media literacy education: Lessons from the center for media literacy. In Schwartz, G., & Brown, P. U. (Eds.), *Media literacy: Transforming curriculum and teaching* (pp. 180-205). Malden, MA: National Society for the Study of Education.
60. Wingspread Conference. (1994). *Quality assurance in undergraduate*

education: What the public expects. CO: Education Commission of the States.

Innovation and Reflection of Communication's General Education: A Case Study on Teaching Strategy and Practice in Media Literacy Education

Cheng-yu Lin*

Abstract

The main attempt for this research is to examine whether using Problem Based Learning (PBL) as a bottom-up teaching strategy achieves better teaching effectiveness as compared to the top-down traditional topic oriented teaching strategy in delivering “media literacy” of general education. This research was based on the sampling of a university’s two “media literacy” classes in 2nd semester of 2015, with an experimental group which consists of 58 students in class A, and a control group which consists of 52 students in class B. An assessment on the teaching effectiveness is conducted with class A using a PBL teaching strategy and class B using a traditional teaching strategy. The students’ comprehension ability of “three perspectives” and “five core abilities” of media literacy which are developed by the author is also further analyzed. By gathering statistics from the t-test, the research result indicates that after using PBL as teaching strategy in “media literacy”, class A’s teaching effectiveness and the core abilities of media literacy is significantly higher compared to class B. As class A’s students demonstrated higher abilities in building and equipping the knowledge of media literacy. This research recommends that those who teach media literacy can adopt PBL as teaching method to enhance effectiveness in teaching.

Keywords: media literacy, general education, communication education, problem based learning

* Associate Professor, Department of Radio, Television & Film, Shih Hsin University

【作者簡介】

林承宇 副教授

國立政治大學廣電所碩士、新聞所博士。現職為世新大學廣播電視電影學系專任副教授；國立政治大學公共行政學系兼任副教授。以傳播通識教育為畢生職志，從事媒體識讀教育超過 12 年，曾榮獲教育部顧問室 98-2、99-1 績優課程計畫主持人；98-1、98-2、99-1「媒體素養」課程獲教育部顧問室優質通識教育課程計畫補助；102-2「傳播敘事」課程、103-1「媒體再現與行動」課程獲教育部資訊及科技教育司現代公民核心能力課程計畫補助，擔任 A 類課群總計畫主持人；106-1「傳播敘事」、106-2「健康識能」、107-1「傳播創意美學」等課程獲教育部辦理補助專業知能融入敘事力之創新群組課程計畫二年期，擔任總計畫主持人。105 學年獲世新大學全校教學特優獎、106 學年亦獲全校特殊教學獎、107 學年通過教育部教學實踐研究計畫案。主要研究與教學興趣：媒體識讀教育、傳播法規與政策、健康傳播與健康識能、公共政策與媒體溝通、傳播創意美學等。