



社會與區域發展學報

第8卷第1期
2025年12月

Journal of Social and Regional Development

National Taipei University of Education
Department of Social and Regional Development
國立臺北教育大學社會與區域發展學系 編印

目 錄

編輯委員會.....	I
------------	---

研究論文

- 應用體驗學習、專題式學習及翻轉教室於大學地方本位課程的
教學實踐研究..... 01
——楊淳皓、林大森
- 通識課應用經濟學課堂實驗的教學設計與學習成效分析..... 31
——林瓊華
- 台北市高齡者健康預防行為相關因素之研究..... 67
——石 泐、曾煥裕

稿 約.....	97
----------	----

Contents

Editorial Board	I
------------------------------	----------

Research Articles

- A Teaching Practice Study of the University Placed-based Course Which Applies Experiential learning, Project-based learning and Flipped classroom 01
— *Chun-Hao Yang*、*Da-Sen Lin*
- Instructional Design of a Poker-Based Classroom Experiment and the Analysis of Learning Effectiveness of a General Education Economics Course 31
— *Chiung-Hua Lin*
- The Study of Factors Related to Health Prevention Behaviors among the Older Adults in Taipei City 67
— *Yang Shih*、*Huan-Yui Tseng*

Call for Papers	97
------------------------------	-----------

編輯委員會

《第 8 卷第 1 期》

主 編：王安民〈國立臺北教育大學社會與區域發展學系副教授〉

編輯委員：吳振發〈國立中興大學園藝學系教授〉

林大森〈國立宜蘭大學通識教育中心特聘教授〉

林政逸〈國立臺北教育大學社會與區域發展學系教授〉

洪士峰〈國立臺北教育大學社會與區域發展學系副教授〉

蔡元芳〈國立臺北教育大學社會與區域發展學系教授〉

蔡依倫〈國立屏東大學社會發展系教授〉

陳良治〈國立臺灣大學建築與城鄉研究所教授〉

張桂綸〈銘傳大學新媒體暨傳播管理學系教授〉

張榮富〈國立臺北教育大學社會與區域發展學系教授〉

彭蒂菁〈國立臺北大學不動產與城鄉環境學系教授〉

廖子賢〈國立臺北教育大學社會與區域發展學系副教授〉

（按姓氏比劃排列）

執行編輯：莊惠蓮〈國立臺北教育大學社會與區域發展學系助教〉

執行助理：莊晴茹〈國立臺北教育大學社會與區域發展學系學生〉

應用體驗學習、專題式學習及翻轉教室 於大學地方本位課程的教學實踐研究

楊淳皓*、林大森**

* 國立宜蘭大學通識教育中心教授

** 國立宜蘭大學通識教育中心特聘教授（通訊作者）

【摘要】

大學地方本位課程面臨學生學習成效難以深化、學生對於地方的連結感不強及學習興趣有待提升的挑戰。本研究以研究者教授的蘭陽采風通識課程為例（N=22），創新課程設計以回應上述的挑戰。課程內容涵蓋感官知覺、政治、社會及生態四個面向，介紹宜蘭的人文歷史地理族群文化產業藝術等主題，教學策略則包括體驗學習、跨域共授、翻轉教室及專題式學習法。本研究秉持行動研究法的精神，強調教學問題解決的立即性。研究工具包括地方感量表、蘭陽采風課程學習成效問卷、教學反應問卷等。此外以主題分析法分析學生的學習心得、焦點團體訪談、期中期末教學回饋的質性資料。研究結果顯示，學生的地方感量表前後測總分數 t 考驗達統計的顯著性，地方熟悉感、地方歸屬感、地方認同感、地方依賴感等四個分量表的分數亦然；學生的各個主題的地方知識前後測 t 考驗達統計的顯著性；學生的學習興趣、認真程度及課外學習投入時間量皆高於研究者前面二個開課學期。另外，本研究發現促進學習成效最有效教學策略是體驗學習、次為翻轉教室、跨域共授及專題式學習。綜合言之，本研究的課程設計能夠提升學生對於宜蘭的地方知識、地方感、學習興趣及學習投入。本研究對於上述結果提出討論及未來教學和研究的建議。

關鍵詞：地方本位教育、通識教育、體驗學習、專題式學習、翻轉教室

投稿日期：2024.11.18；接受日期：2025.03.18

A Teaching Practice Study of the University Placed-based Course Which Applies Experiential learning, Project-based learning and Flipped classroom

Chun-Hao Yang*、Da-Sen Lin**

* Professor, Center for general education, National Ilan University

** Distinguished Professor, Center for general education,
National Ilan University (Corresponding author)

【Abstract】

Many universities in Taiwan have placed-based courses to strengthen students' bond to the place where the school is located. The research designed a general education course named Introduction to Yilan to enhance students' bond to place, interest and learning outcome. The study followed the procedure of action research and used the questionnaires of sense of place, learning outcome and teaching response as the research tools. Multiple qualitative data were also analyzed. The statistical results showed that students' sense of place, interest and engagement in the course and subject knowledge were significantly increased. Besides, students reported that out-campus experiential learning, project-based learning, flipped classroom and cross-disciplinary teachers helped them to learn. In conclusion, the course design seems to be successful in responding to the teaching challenges. Finally the researchers propose their reflections on teaching and future study.

Keywords : place-based education, general education, experiential learning, project-based learning, flipped classroom

Manuscript received : November 18, 2024 ; Accepted : March 18, 2025

壹、緒論

一、研究動機與目的

在全球化的時代，不同國家或地方的人愈來愈容易透過實體或虛擬的方式相互交流，然而頻繁交流隱藏的是弱勢國家及地方的人可能喪失文化及族群自信心，世界文化可能減少經濟社會文化的多樣性和精采度。顧忠華（李錦旭主編，2017）說得好：「地方有何魅力？在一個全球化時代，知識領域求新求變，何須再留戀地方？事實上，重新認識地方，意味著對於自我和認同的根本性需求，何況每一個人都有自己出身的地理空間及文化脈絡，不會有因全球化而成為標準化的一致性」。

研究者任教的學校在通識課程中提倡上述的地方本位教育理念，為增進學生對於求學城市（宜蘭）的認識及認同，鼓勵教師開設介紹宜蘭的課程。由於研究者十分贊同這個理念，因此欣然開設「蘭陽采風」課程。雖然有很多學生選修這一門課，教學反應也尚稱良好，然而我發現這一類通識地方本位課程在遭遇一些困境，包括：學生修完課對於宜蘭的知識膚淺且無深刻印象；多數修習通識地方本位課程的同學缺乏在就學城市的生活經驗背景，難以對課程內容產生共鳴；地方本位課程經常涉及多個領域的知識，開課教師未必每個主題都懂；許多學生抱怨授課教師講授太多歷史人名及事件名稱，難以消化，學習動機因此顯得薄弱。研究者有機會與他校開設此類課程的教師交流，發現他們也有類似困擾。

因此，為解決上述的教學困境，本研究企圖建構適合大學生地方本位課程創新教學策略，一方面改善研究者的教學困境，二方面將研究成果供其他大學有志推展地方本位通識課程的教師參考。

二、研究問題

基於研究者的教學經驗觀察及文獻探討，通識地方本位課程的教學面臨三個挑戰。分述如下：

- (一) 學生的地方感偏低：地方本位課程的主要教學目標是引導學生了解求學的城市，進而喜歡這個城市並且願意關懷這個城市。本校約 95% 學生來自外縣市，研究者曾在學期末詢問學生對於宜蘭的知識，發現多數學生對於宜蘭仍止於表面的了解，說不出喜歡宜蘭的具體理由，假日也不會想離開宿舍的宜蘭四處走走。因此教師宜在課程中融入能夠增進學生對於求學城市的情感的教學內容及教學策略，以增進學生對於求學城市的情感。
- (二) 學生學習投入深度不足，學習成效因而不彰：研究者觀察到，許多學生覺得上課內容及方式不感興趣，也因此不太願意多投入時間及心力。研究者認為，通識課程教學常遇到這樣的狀況，許多學生視通識課程為營養學分，不願多投入心力學習，卻期待老師給予高分。因此，通識地方學課程的教學策略也要有所改變，例如設計適當的教學活動，利用解決難題的張力引導學生深入思考，鍛鍊學生批判思考及問題解決能力，而非只是聽講、記誦及理解。
- (三) 許多學生對於授課內容興趣及動機偏低：這一類課程介紹的內容是學生就讀城市的人文歷史地理產業等內容，常見的情形是教師在講台上講得頭頭是道，但是許多學生剛上課的一段時間還算專心聽，接著就開始滑自己的手機甚至睡覺。研究者過往的教學經驗顯示，即使邀請學有專精的業師入班授課，也常出現類似現象。研究者認為，主要的原因是授課內容與學生的生活經驗的聯結性薄弱，學生在之前課程的期末匿名回饋中曾表示「講師講得不錯，但是我實在沒感覺」、「授課內容跟我好像沒太大關係」、「聽這麼多歷史人名和事件名稱，有點難以消化」、「光講沒有實作體驗討論，實在無感」。因此，研究者認為通識地方學課程不宜過多單項講授，宜設計能夠連結學生既有生活經驗的教學活動，多作討論並且多一些體驗及實作。

因此本研究的研究問題有二：

- 一、本研究設計教學內容及教學策略是否能夠增進學生對於宜蘭的地方感（包括地方熟悉感、地方歸屬感、地方認同感及地方依賴感）及地方知識？
- 二、本研究設計教學內容及教學策略是否能夠增進學生的學習興趣及學習投入（包括認真程度及課外投入學習時間）？

貳、文獻探討

茲分三方面進行本研究的文獻探討，首先回顧有關地方本位教育理念的文獻，接著大學通識地方本位課程的主題內容，最後探討能夠促進這類課程學生學習成效的教學策略。

一、地方本位教育的理念

地方本位教育（Place-based Education）深受地方哲學及人文地理學的影響，強調或地方感（sense of place）。Hammit et al.（2006）認為地方感應涵蓋地方熟悉感、地方歸屬感、地方認同感、地方依賴感及根深蒂固感等五個面向。Malpas（1999）主張，地方經驗包括地方感、記憶和身分，需要寬廣的詮釋，多元的參與，地方經驗愈多元，地方的理解、尊重與關懷就會愈加明顯。人文地理學學者（Relph, 1976）認為，經由人的居住、活動投入、親密性及記憶的累積過程，地方的意義便產生。國內學者洪如玉（2016）也建議引導學習者敞開身體感官體驗、情感及心靈投入，實地踏查、生活體驗，有助於建立個體與地方的獨特聯繫及意義。周海媚（2020）的研究結果顯示，帶領學生以文字、圖像及影片的形式，對地方進行觀察及記錄，有助於形塑學生的地方感。

地方本位教育學者則強調學生學習能夠與其所生活的地方或社區深度連結，由認識到喜愛，再到認同關懷。誠如 Sobel（2004）所言，「地方本位教育是一種跨課程的過程……強調實作及真實世界的學習經驗，幫助學生與其社區建立堅實的連結，提高學生對於自然世界的賞析能力，並且對於社區認同許諾，成為有貢獻的公民」。

本計畫參考上述文獻，以地方感作為蘭陽采風課程的一個重要教學目標，並且參考文獻編製地方感問卷，作為衡量課程成效的重要指標。此外，教學設計著重與學生在其家鄉的生活經驗連結，強調實地踏查體驗，鼓勵學生以文字、照片及影片方式進行紀錄，以形塑學生的地方感。

二、大學通識地方本位課程的主題內容

地方本位課程是一種跨領域的課程，涵蓋多個領域的知識。Gruenewald（2003）建議地方本位教育課程的內容能夠涵蓋 5 個層面：感官知覺的面向（直接經驗、現象學的）、社會學的面向（地方文化、記憶、認同的交織）、意識型態的面向（空間即意識型態及權力關係的表達）、政治的面向（壓迫與對抗、核心與邊緣等）、生態的面向（生物多樣性、環境承載力、生態保育等）。國內已經有多所大學推動地方本位教育課程，包括成功大學、屏東大學、金門大學、中央大學、中華大學、澎湖科技大學等。例如，成功大學將「踏溯臺南」列為大一學生的必修通識課程，著重實地踏查反思，課程規劃多條踏查路線，引導學生認識台南；金門大學開「金門學概論」通識課程，內容包括文史、觀光、產業、民俗、戰地史蹟、兩岸及國際事務（陳奇中，2017）；屏東大學人文社會學院要求學生必修「屏東學概論」，內容涵蓋主題包括社會、文化、文創產業、文學、美術、音樂等主題內容（李錦旭，2019）。

上述幾所學校的課程內容或側重踏查體驗，或注重地方知識講解，各有特色，值得作為本研究課程設計的參考。又，本研究參考 Gruenewald（2003）建議的五個面向課程內容，其中意識形態和政治面向因都涉及權力議題，故合併成政治面向。本研究將課程內容規劃成四個面向：感官知覺面向、社會面向、政治面向及生態面向。

三、能夠促進大學通識地方本位課程學習成效的教學策略

地方本位課程強調提升學生的地方感及地方知識，傳統的教室內單向講授教學比較無引導學生用多元感官進行學習，故比較難以達成目標。注重體驗及做中

學的教學方法比較有可能上述的學習效果。經過文獻探討及反思，研究者發現體驗學習、專題式學習法及翻轉教室三種教學策略最利於學生與地方（社區）產生經驗上的連結，提高學生的學習投入，提升學生的地方感及學習成效。茲分別探討文獻如下。

（一）體驗學習

多位學者（Gruenewald, 2003; Smith & Sobel, 2010; Sobel, 2004）認為地方本位課程宜特別注重感官知覺的直接經驗。研究者也相信當知識與實際體驗產生連結時，學生因為使用多重感官學習，印象比較深刻，比較容易投入學習。杜威認為經驗是認知的主要來源，透過經驗學習，做中學，獲得知識的意義（吳清山，2003）。地方哲學及人文地理學的學者（Hammit, 2006; Malpas, 1999; Relph, 1976）也強調多元的參與及實地踏查體驗有助於形塑學生的地方感。因此，本研究依據教學目標設計多種體驗式學習活動，讓學生實地踏查，以提高學生學習興趣，之後再反思主題知識與其生活經驗有何關係，以加深學生的印象。例如帶學生至校外參訪（蘭陽博物館、宜蘭舊城區、本校城南校區的二次世界大戰飛行場軍事遺構等），體驗宜蘭歌仔戲的唱腔身段及噶瑪蘭族香蕉絲編織工藝等。

（二）專題式學習法

天下雜誌在《2022 教育特刊》中提及，OECD「2030 未來教育與技能」及世界銀行「實踐未來學習」報告書中，綜合描述在此變動的時代，學習者必須擁有三大特質：興趣驅動、能動性（agency）與終身學習。興趣驅動指的是讓學生選擇其學習目標，能動性指的是讓學生不再是一個冷漠的旁觀者而是可以發揮影響力的社會參與者，終身學習意指學生能夠將學習延伸至學校以外。研究者認為，專題式學習法（project-based learning）的特色在於引導學生面對社會，尊重學生的選擇，強調應用知識解決實際問題，正能夠有效呼應上述的教育理念，也契合地方本位教育的理念，故適合應用於大學通識地方本位課程。

學界對專題式學習法的定義比較分歧。例如 Markham et al. (2003) 認為專題式學習法透過持續環繞真實複雜問題和細心設計專題，是一種能夠吸引學生參與學習知識技能的系統學習法。Blumenfeld et al. (1999) 認為專題式學習有兩個基本成分：有一個問題組織以驅動所有的學習活動，而且學生的學習活動必須在學期末累積產生一個具體成品來回應期初的驅動問題 (driving question)。至於在專題式學習的操作原則方面則有具體的要求。例如，Larmer et al. (2015) 提出 8 個標準：關鍵知識技能、具有挑戰性的問題或難題、持續的探究、真實問題情境、尊重學生的選擇和意見、反思、批判和修正及公開發表作品。至於教師的實施風格可以劃分成兩種：高指導風格是由教師指派專題給學生，有益於維持課程焦點和扣住教學目標；低指導風格讓學生充分自主選擇其偏好的專題，學生的學習動機比較高。教師宜考量其教學目標後再決定實施風格 (Prince & Felder, 2006)。

此外，美國史丹佛大學 K12 實驗室總監 McBain 建議教師，學生專題的成果固然重要，學生執行完專題後的反思及成長更為重要。國內學者卯靜儒 (2020) 則提醒教師，有意義的專題必須「夠真實、夠挑戰、能持續」，才能帶出學生的關鍵知識及能力。

本研究主要參考 Larmer et al. (2015) 的八個標準，提出適合大學地方本位課程的專題式學習法實施步驟。為了提升學生的能動性及社會實踐素養，除了設計的驅動問題「夠真實、夠挑戰、能持續」外，請合作的在地文史工作者提供值得行銷的文化據點清單，然後讓學生自行選擇以提高學習動機，並且增加撰寫專題企畫書的步驟，以培養其規劃執行與創新應變的核心素養。具體的操作步驟於下文中說明。

(三) 翻轉教室

現代大學生藉由網路及手機科技學習，而且不喜歡長時間在課堂上聽教師單向講授，通識課程當然也不例外。翻轉教室 (Flipped Classroom) 正是能夠呼應

學生這項偏好的教學方式。Stone (2012) 認為翻轉教室教學法是「學生課前先觀看影音檔，空出的課堂時間用來解決困難的概念，回答學生的問題，練習，建立與日常生活的連結」。由此可見，翻轉教室既強調學生在課堂外時間的主動學習，也注重教師能夠在課堂時間引導學生作與生活經驗連結的討論或實作等深入的學習活動。如同黃國禎 (2018) 所言，「課前影片側重理解和記憶，課堂活動重在應用、分析、評鑑等高層次思考」。課前影片和課堂活動設計都是翻轉教室不可或缺的部分，不可偏廢，有著不同角色功能，課堂活動是課前影片內容的延伸、應用、深化。因此若能夠在地方本位通識課程中適度導入翻轉教室，將有助於學生在課外主動預習並且在課堂中應用課前影片知識討論，加深學生對於主題知識的理解。本研究將與共授教師拍攝 8 部有關宜蘭人文歷史地理產業各個層面的課前影片，請學生在家觀賞，以利進入課堂中的討論實作。

綜合上述的文獻探討，體驗學習使學生透過多元感官對地方產生感動進而增進地方感；專題式學習引導學生面向地方，在練習解決問題的同時進行社會關懷行動；翻轉教室則讓學生有機會應用課前影片中的知識進行實作討論，有助於知識的內化。因此，本研究採取三者作為本研究課程教學策略。

參、教學設計與規劃

一、教學目標與方法

(一) 教學目標：「蘭陽采風」課程是開給全校學生修習的通識課程，屬選修性質，配置 2 學分，每周上課兩小時。為接軌 108 課綱自發、互動及共好的素養導向教學，本課程的教學目標有三：

- A. 認知方面：使學生具備有關宜蘭的人文社會地理產業各方面的基礎地方知識。
- B. 情意方面：增進學生對於求學城市（宜蘭）的地方感，並且有意願進一步探索宜蘭。
- C. 行為技能方面：學生能夠採關懷行動，經由小組分工合作，為宜蘭的文化

據點拍製微影片，行銷宜蘭。

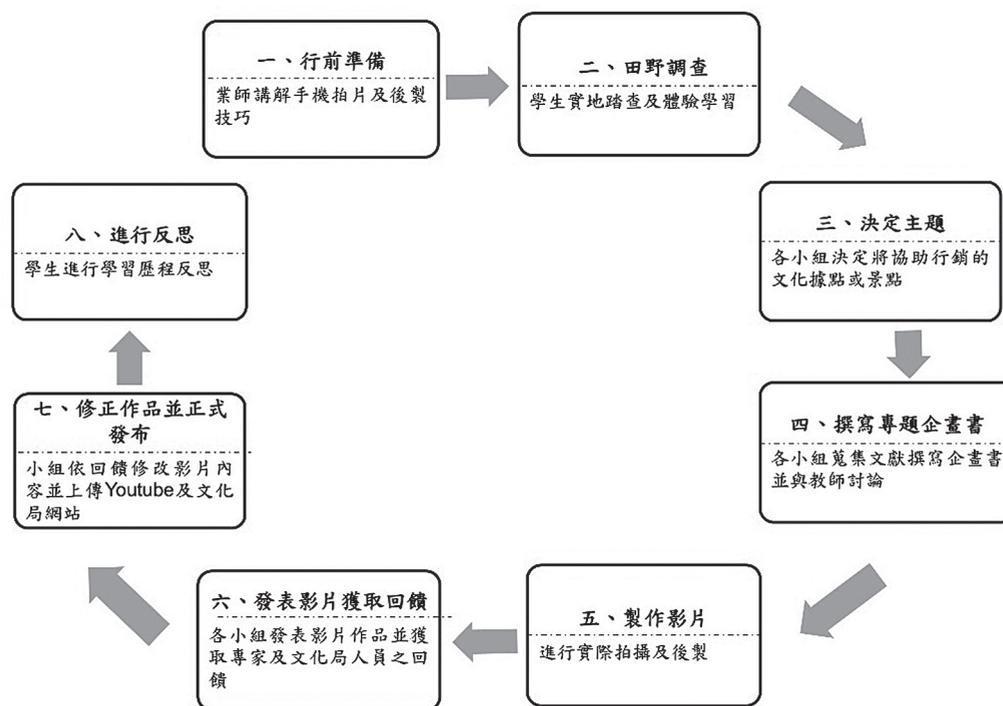
(二) 教學內容規劃：本課程內容規劃包含感官知覺（例如宜蘭舊城踏查、香蕉絲製作）、社會文化（例如認識宜蘭原住民族及其文化、認識宜蘭歌仔戲）、政治（例如宜蘭早期開發史、歷代治理概況）及生態環境（例如認識宜蘭水資源）等四個面向。

(三) 教學方法：主要的教學方法策略有三，說明如下。

1. 專題式學習法：為訓練學生的問題解決能力及創意思考能力，增進學生的學習投入，本課程引導學生透過實地踏查及文獻閱讀找尋需要行銷的文化據點，應用課堂所學拍攝具有知識內涵的短片，協助宜蘭縣文化局行銷

圖 1

蘭陽采風課程專題式學習的實施步驟



宜蘭。學生要解決的問題是：

「假設你已經畢業任職於宜蘭 XXX 公司或機關，你接到長官命令，要求你負責接待一位重要外國經理，這位經理有良好文化涵養，對於宜蘭的文化據點或知名景點表示感到興趣。在這位外國客戶來宜蘭參訪之前，她請你先拍攝一支長度 5 分鐘左右影片並且寄給她觀賞。你的任務是讓他對宜蘭產生好感，並且也對於貴單位的員工的素質留下深刻印象。」

2. 翻轉教室：為引導學生投入課堂學習，本課程開學前預先拍好 8 個主題的課前影片，要求學生在家觀看，上課開始即小考，確認學生具備基礎知識。上課則進行討論、分享或實作，使課程內容與學生生活經驗產生連結。例如在「宜蘭的早期開發故事」，學生課前觀看研究者拍的課前影片，上課時小組討論並比較自己家鄉的有趣地名由來，也討論開發宜蘭的墾地英雄吳沙在漢人及原住民族心中的功過；在「認識宜蘭的原住民文化」單元中，學生在家觀看課前影片後，在課堂中則與受邀入班授課的噶瑪蘭族耆老互動並實際體驗香蕉絲編織的剝莖技術。
3. 體驗學習：為強化學生的學習印象，經由體驗學習讓學生的感官參與學習，使學習有感，並且印證課堂知識，本課程重視踏查及體驗。例如帶學生至校外參訪（蘭陽博物館、宜蘭舊城區、本校城南校區的二次世界大戰飛行場軍事遺構等），體驗宜蘭歌仔戲的唱腔身段及噶瑪蘭族香蕉絲編織工藝等。
4. 跨域共授：由於本課程涵蓋有關宜蘭的多個知識領域，有些領域非研究者專精，邀請數位學有專精的教師擔任共授教師，協同授課。研究者組成教師社群，課前一起備課，課中一起帶領學生討論。這些主題包括「認識宜蘭的水資源」、「羅東森林鐵路的風華身影」、「宜蘭的仿山系及仿森系建築」等。

二、學生成績考核與學習成效評量工具

本課程共有五項評量生學習成就的方式，評量工具亦有不同，分別說明如

下：

- (一) 課前影片小考：共 5 次，以 google 表單方式進行，學生用智慧型手機作答，每次 5%，合計佔總分 30%。目的是檢核學生是否具備當周基礎知識以利課堂中討論實作。
- (二) 期末專題影片：佔總分 30%，含 5 分鐘的微影片及作品企劃書，每一組交一份。目的是引導學生應用所學知識拍攝影片，行銷宜蘭文化據點的能力。本課程使用評分尺規 (rubrics) 評量學生的影片作品，給予學生回饋及改善意見。評分尺規包括等 5 個項目：影片能夠展現文化據點的特色、影片傳遞豐富的知識、影片引用的文獻具有可信度、畫面清晰、影片內容吸引人。評分分 5 個等級：「優秀」、「良好」、「尚可」、「有待改進」、「需重新拍攝」。專題影片作品企劃書則是考核學生的專案規劃表現，了解學生是否有系統地進行學習，使學生學習用甘特圖自我監控專題的進度。學生依照文史專業老師在評分尺規的回饋意見做修改專題影片成果後上傳 youtube 影音平台供大眾閱覽。
- (三) 期中宜蘭照片展及故事分享：佔總分 15%，每位學生利用課餘時間走訪宜蘭的文化據點，並且拍攝自己感動的照片張貼在教室的展示板上，照片必須應用查找的歷史文化背景文獻，並且說明自己感動的原因及創作理念。同學相互觀摩並且給予回饋，以深化學生與社區的地方感。
- (四) 踏查心得單：課程安排一整天的校外文化據點踏查參訪，學生撰寫心得單，佔總分 10%。
- (五) 課堂心得單：共 5 次，每次 3 分，共佔總分 15%。學生依據心得單的題目討論並回答，例如家鄉有趣地名的由來，家鄉的代表性地標或地景介紹。

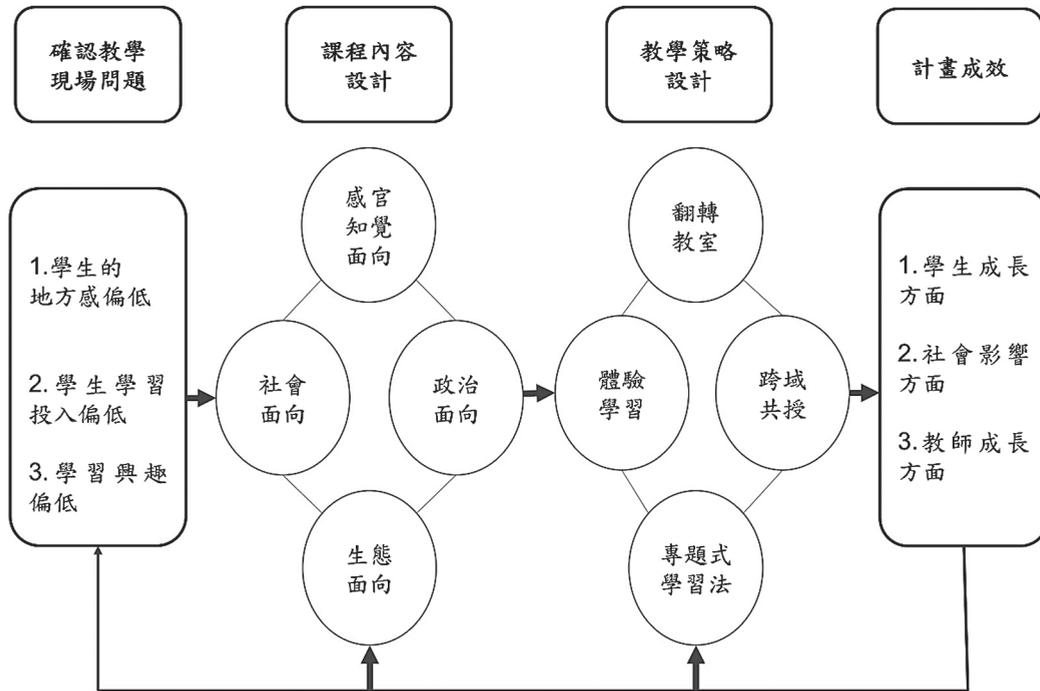
肆、研究設計與方法

本研究先分析並確認要解決的教學現場問題，再進行課程內容及教學策略的計，並且以多種研究工具檢視計畫成效。詳如圖 2。

一、研究架構

圖 2

本研究的研究架構



二、研究範圍與目標

本教學實踐研究主要的目標是改善大學通識地方本位課程的課程架構與內容，設計合適的教學策略，以提高學生的學習成效，並且開發合適的研究工具，作為其他類似研究的參考。此外，研究者與在地文史專家合作，引導學生拍影片，行銷宜蘭的文化據點，讓學生以行動關懷求學的城市。

三、研究對象與場域

1. 研究對象：本研究以 112-2 學期修習研究者開設的蘭陽采風之學生為研究對象共 22 人。該課程屬於通識選修課程，學生來自本校四個學院，包括生物資源學院、工學院、電資學院及人文暨社會學院。其中只有 1 位同學是宜蘭人。
2. 教學場域：為增進學生與社區及地方的連結感，本研究的教學活動及研究資料收集空間除上課教室外，還包括校內外多個與宜蘭有關的文史空間，例如校區內的葛瑪蘭文化展示空間及與二戰太平洋戰爭息息相關的宜蘭飛行場，校外則包括宜蘭舊城區、安農溪分洪堰、羅東林業文化園區、陳定南紀念園區等。
3. 研究方法：本研究透過多元證據檢示教學介入後，學生的能力及素養是否提升，另外也秉持行動研究法的精神（吳明隆，2001；張德銳、李俊達，2007），視教師為教學問題的研究者，看重教學情境的特殊性，強調教學問題解決的立即性。除了透過學習成效量表和教學反應問卷了解學生學習成效之外，也經由學期中學生的回饋問卷、學生訪談、課堂觀察紀錄，持續不斷反思教學策略和課程計畫的適切性，並且即時改善。
4. 研究工具
 - （1）蘭陽采風課程地方感量表：本問卷由研究者自行編製，量表題目詳見附錄 1。題項內容編擬主要依據 Hammitt et al. (2006) 關於地方連結感的理論。此外也參考田光祐 (2022) 自編的地方情感量表，該量表包含「場所熟悉感」、「場所認同感」、「場所依賴感」及

「根深蒂固感」等四大向度。本問卷共 16 題，包含四個分量表（地方熟悉感、地方歸屬感、地方認同感及地方依賴感）。題項內容經過二位具有蘭陽采風授課經驗的專家教師審閱後定稿。

- (2) 學生學習成效自評量表：本研究依據課程目標及課程授課主題內容，編製的蘭陽采風課程學習成效自評量表，量表題目詳見附錄 2。該量表屬於李克特式 5 點量表，題項內容經過二位具有心理測驗背景的專家教師審閱修正。此量表分別於學期初、學期中及學期末各施測一次，學期中施測的目的是依據學生學習回饋，調整課程進行方式，以符合行動研究的精神。學期末施測結果將與學期初作比較，以了解學生各項能力進步情形。
- (3) 教學反應問卷：由本校教務處（國立宜蘭大學，2010）所編製，量表題目詳見附錄 3，包含兩個部分，第一部分是學生對於教師的教學評價，包括教學內容、教學態度、教學方式、學習評量、教學品質等五個構面，共 13 題，採用李克特式 5 點量（Likert scale）；第二部分是學生自評，包括每周課外花費在準備該科目的時間、獲益程度、認真程度、感興趣程度等題項。在信度方面，該問卷的預試分析結果顯示，問卷各題項與量表總分及其所屬構面得分之相關係數介於 .50~.91 之間，呈顯著正相關，各題項的 Cronbach's α 值均達 .90 以上。在效度方面，本問卷經過 7 次校內師生訪談會議、1 次校外專家審查會議和 1 次教育專家實地座談，編擬出問卷題目，並以 263 位大學生為預試對象，因素分析的結果顯示，各題項的因素負荷量均介於 .48~.87 之間，表示此份問卷各題對於潛在變項的解釋程度高，亦即可以有效地測出其背後欲測量的潛在變項，問卷具有良好的建構效度。
- (4) 焦點團體訪談（Focus Group Interview）：為了解學生的學習歷程，本研究將於學期末對學生進行焦點團體質性訪談，以了解學生學習心得、對於教學策略的回饋及學習困難。

5. 資料分析

蘭陽采風課程地方感量表及學生學習成效自評量表的分數則由研究者以相依樣本重複量數 t 考驗統計法，檢視前後測平均數是否達到顯著差異，採單尾考驗。教學反應問卷的統計係由開課學校教學發展中心進行網路線上施測，除計算教學反應問卷得分之外，亦分別統計學生自評各題項的反應情形。本研究也分析多元的質性資料，資料編碼第一碼為資料來源（「踏」代表校外踏查心得，「訪」代表學生焦點團體訪談資料，「回」代表學生期中回饋，「心」代表學生期末學習心得），第二至四碼為學生代號（例如 S1 為編號 1 學生）。由研究者以詮釋學觀點，反覆閱讀資料，歸納出重要主題，以內容主題分析方法進行分析。

伍、研究結果

一、本研究設計的蘭陽采風課程教學內容及教學策略能否增進學生對於宜蘭的地方感及地方知識？

在地方感方面，如表 1 所示，地方熟悉感、地方歸屬感、地方認同感及地方依賴感四個分量表的前後測分數達到統計上的顯著差異，地方感總量表分數的前後測分數亦然，而且 d 值呈現中到大的效果。如表 2 所示，在主題知識方面，學生在各個主題的有關宜蘭的人文地產景地方知識的前後測分數都達到統計上的顯著差異，包括宜蘭舊城歷史、宜蘭地理水文環境、羅東區位發展、歌仔戲文化飲食文化等。此外在情意方面，如表 3 所示，不管事對宜蘭的喜愛程度、探索宜蘭的意願或介紹宜蘭的信心，都有顯著進步；學生也會更關心反思家鄉的議題。綜合言之，本研究的課程內容及教學策略能夠提高學生對於宜蘭的地方感及地方知識。

表 1

地方感問卷的前後測 t 檢定摘要 (N=22)

	前測		後測		t 值	Cohen's d 值
	平均數	標準差	平均數	標準差		
地方熟悉感	3.18	1.11	4.15	0.90	5.71***	0.70
地方歸屬感	4.06	0.71	4.40	0.45	2.75*	0.51
地方認同感	4.19	0.50	4.68	0.32	3.86***	0.52
地方依賴感	3.94	0.63	4.56	0.49	3.88***	0.66
量表總分	15.37	2.28	17.78	1.78	5.52***	1.80

註 1 : * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

註 2 : $d = 0.2$ 為小效果 ; $d = 0.5$ 為中效果 ; $d = 0.8$ 為大效果

表 2

認知層面 (主題知識) 的前後測 t 檢定 (N=22)

	前測分數 (標準差)	後測分數 (標準差)	t 值
了解宜蘭人文地產景知識	2.88(1.20)	4.29(1.10)	5.47***
了解宜蘭舊城區歷史	2.59(1.18)	4.76(0.56)	7.26***
了解宜蘭的地理及水文環境	3.18(1.29)	4.71(0.47)	4.75***
了解宜蘭早期開發歷史	2.82(1.24)	4.71(0.47)	5.51***
了解羅東的區位及發展	2.59(1.28)	4.71(0.59)	6.88***
了解宜蘭各鄉鎮地名由來	2.82(1.29)	4.71(0.59)	5.51***
了解宜蘭原住民族及其文化	3.00(1.28)	4.65(0.49)	4.54***
了解宜蘭有貢獻的歷史人物	3.18(1.07)	4.76(0.44)	5.57***
了解羅東森林鐵路的歷史	2.59(1.28)	4.76(0.44)	6.68***
了解宜蘭仿山林系建築	2.47(1.18)	4.65(0.49)	8.35***
了解宜蘭歌仔戲的藝術	2.47(1.23)	4.53(0.80)	7.42***
了解宜蘭飲食文化	3.12(1.17)	4.76(0.44)	6.09***

表 3

情意層面的前後測 t 檢定 (N=22)

	前測分數 (標準差)	後測分數 (標準差)	t 值
我喜愛宜蘭	4.18(0.64)	4.65(0.61)	2.70***
我有意願探索宜蘭	4.18(0.73)	4.88(0.33)	3.77***
我有信心介紹宜蘭的特色景點	3.00(1.32)	4.41(0.80)	5.47***
我會反思家鄉的議題	3.88(1.17)	4.59(0.62)	2.64***

二、本研究設計蘭陽采風課程的教學內容及教學策略能否提高學生的學習興趣及學習投入？

研究者於 112-2、111-1 及 110-1 三個學期開設蘭陽采風通識課程，112-2 學期因為創新課程設計進行教學實踐研究計畫，故以 111-1 及 110-1 學期的教學反應問卷的統計結果作比較，以了解創新課程設計能否提高學生的學習興趣及學習投入。112-2 學期有 28 人選修，22 人填答問卷；111-1 學期有 51 人選修，47 人填答問卷；110-1 學期有 48 人選修，41 人填問卷。

112-2 學期學生自評其出席率為 91.45% 與前二個開課學習差不多（見表 4），然而學生人在教室，心在教室嗎？112-2 學期學生自評學習興趣平均得分是 4.45 分，高於前二學期的 3.78 分及 4.14 分（見表 5）；112-2 學期學生自評學習認真程度是 4.36 分，高於前二學期的 3.92 分及 4.25 分（見表 6）；112-2 學期學生自評每周課外投入本課程學習的時間為 3.16 小時，高於前二學期的 2.21 小時及 2.30 小時（見表 7）；112-2 學期學生教學反應平均總分是 4.91 分，高於前二學期的 4.34 分及 4.57 分（見表 8）；112-2 學期學生自評獲益程度是 4.65 分，高於前二學期的 3.90 分及 4.22 分（見表 9）。綜合言之，112- 程設計能夠提高學生的學習興趣及學習投入，學生的人在教室，心似乎也比較投入教室的學習活動。

表 4

近三學期蘭陽采風課程學生出席率的比較

	90% 以上	89-80%	79-70%	69-60%	60% 以下	平均
112-2 學期 (N=22)	91%	0%	5%0%	5%	91.45%	
111-1 學期 (N=47)	57%	23%	15%	4%	1%	88.05%
110-1 學期 (N=41)	67%	28%	3%1%	1%	90.85%	

表 5

近三學期蘭陽采風課程學生學習興趣的比較

	非常 感興趣	感興趣	感覺尚可	不感興趣	很不 感興趣	平均得分
112-2 學期 (N=22)	57%	35%	4%	4%	0%	4.45 分
111-1 學期 (N=47)	23%	37%	37%	2%	0%	3.78 分
110-1 學期 (N=41)	34%	46%	20%	0%	0%	4.14 分

表 6

近三學期蘭陽采風課程學生學習認真程度的比較

	非常認真 認真	普通	不認真非 常不認真	平均得分	很不 感興趣	平均得分
112-2 學期 (N=22)	65%	17%	14%	0%	4%	4.36 分
111-1 學期 (N=47)	37%	32%	22%	7%	2%	3.92 分
110-1 學期 (N=41)	49%	32%	15%	3%	1%	4.25 分

表 7

近三學期蘭陽采風課程學生課外投入學習時間的比較

	6 小時 以上	5-6 小時	3-4 小時	1-2 小時	1 小時 以下	平均時間
112-2 學期 (N=22)	35%	0%	5%	43%	17%	3.16 小時
111-1 學期 (N=47)	11%	5%	12%	28%	44%	2.21 小時
110-1 學期 (N=41)	6%	13%	13%	15%	53%	2.30 小時

表 8

近三學期蘭陽采風課程學生教學反應的比較

	教學內容 教學品質	學習評量	教學方式	教學態度	平均得分	平均時間
112-2 學期 (N=22)	4.91	4.91	4.91	4.91	4.91	4.91 分
111-1 學期 (N=47)	4.35	4.35	4.34	4.33	4.35	4.34 分
110-1 學期 (N=41)	4.56	4.59	4.56	4.56	4.59	4.57 分

表 9

近三學期蘭陽采風課程學生自評獲益程度的比較

	非常多	多	普通	少	非常少	平均得分
112-2 學期 (N=22)	70%	22%	8%	0%	0%	4.65 分
111-1 學期 (N=47)	23%	47%	28%	1%	1%	3.90 分
110-1 學期 (N=41)	39%	44%	17%	0%	0%	4.22 分

三、哪些課程內容及教學策略促進學生的學習成效？

本研究於學期末以問卷方式詢問學生哪些教學活動有助於其深入學習。如表 10 所示，經資料編碼後進行主題分析與面向歸類。結果發現，可抽出 10 個主題，歸併成 4 個面向（社會面向 27 次、感官知覺面向 19 次、生態地理面向及政治面向各 7 次），這樣的結果符合教學的預期。此外，問卷詢問學生讓他深入學習的教學活動，如表 11 所示，可歸類成 10 項教學活動，這些活動與四個教學策略有關，其中以體驗學習最有關係（28 次），翻轉教室、專題式學習及跨域教師共授次之（分別是 7 次、6 次、7 次）。

綜合而言，本課程內容規劃的四個面向（感官知覺面、社會面、政治面及生態面）能夠涵蓋學生習得的重要地方知識，適合作為地方本位課程的內容規劃架構。本研究採用的四種教學策略能夠促進學生對於地方本位課程的學習，其中最有效教學策略是體驗學習、次為翻轉教室、跨域共授及專題式學習。

表 10

蘭陽采風課程學生學習到的知識主題分析

主題	次數	面向歸類
宜蘭市開發歷史	13	社會面向，共 27 次
羅東開發歷史	7	
宜蘭與二次大戰	3	
宜蘭的原住民族及其文化	2	
宜蘭的產業	2	
宜蘭美食宜蘭味	11	感官知覺面向，共 19 次
宜蘭的仿山林系建築	5	
宜蘭的歌仔戲藝術	3	
宜蘭地理及水文環境	7	生態地理面向，共 7 次
宜蘭的治理	7	
小計	60	

表 11

蘭陽采風課程學生自陳與深入學習相關的教學活動

深入學習的教學活動	次數	相關教學策略	合計次數
實地踏查（宜蘭舊城區、陳定南園區、安農溪等）	14	體驗學習	28
美食品嘗及 DIY（蔥油餅 DIY、鴨賞、宜蘭米粉羹等）	11		
歌仔戲體驗（健康操、欣賞、教唱等）	3		
課前影片及小考（宜蘭早期開發史、羅東林業鐵路、宜蘭的仿山林系建築等）	7	翻轉教室	7
期末專題影片作業（羅東林業園區、幾米公園、神風特攻隊等）	3	專題式學習	6
期中宜蘭舊城攝影作業（宜蘭酒廠、護城河、化龍一村等）	3		
宜蘭的水文環境	3	跨域教師共授	7
宜蘭的原住民文化（香蕉絲、紋面、地名由來等）	2		
歌仔戲介紹（歷史、身段、樂器等）	2		
小計			

四、學生的質性回饋結果

除了上述量表和問卷分析呈現的正面教學反應及回饋，多數學生在焦點訪談、校外踏查心得及期末學習心得中表示本課程讓他有許多感動和學習，也引發探索自己家鄉的興趣。學生的質性學習回饋舉例如下：

「我本不是宜蘭兒，只是一名匆匆的過客，…我對陳定南先生的高尚品格、正直作為及堅強意志所折服，…他不收禮物及紅包、不炒地皮永遠把宜蘭人的福祉擺在第一位…我也以陳先生來做為我人生的榜樣」（踏 -S7）

「這個活動讓我這個土生土長宜蘭人對於這塊土地有更直觀的了解…參訪羅東文化工場和陳定南園區使我更了解宜蘭的歷史文化和政治發展，也對於自己的家鄉有了更深層的認識和情感連結」（踏 -S3）

「我對宜蘭歷史印象只留在歷史課本上的吳沙…經過本學期課程，我才驚覺每個地方都有一個屬於自己的故事十分有趣，…讓我對人與土地的想法改觀…這也讓我突然對於生活數十年的故鄉感到陌生，…我鮮少去了解（家鄉）地方背後的故事」（心 -S4）

「我住台中…從小歷史對我來說是空泛地背起來，這門課接地氣，實際體驗，我更喜歡這種方式，讓我自己想額外想了解更多我們生活中的文化歷史…我以後會試著去走訪台中的各地方」（訪 -S2）

「上了這門設計良好的課程，我發現我對自己家鄉（嘉義）的了解遠不及對於宜蘭…我會利用暑假多走訪家鄉景點，特別是灌溉渠道」（心 -S17）

陸、結論

本研究針對地方本位課程教學現場的困境設計創新課程，以解決「學生地方感及地方知識不足」及「學生學習興趣及學習投入低落」二個研究問題。針對研究問題一，綜合地方感問卷及本課程學生學習成效自評問卷的統計分析結果，學

生的地方感（地方熟悉感、地方歸屬感、地方認同感及地方依賴感）以及地方知識（認知層面各個主題知識）皆有顯著進步，可見本研究的課程內容及教學策略能夠有效深化學生的學習成效。針對研究問題二，綜合教學反應問卷的統計分析結果，相對於前面二個開課學期，112-2 學期學生對於課程的學習興趣、正向教學反應、課外學習投入時間及認真程度皆有所提升，可見本研究的課程內容及教學策略能夠有效提升學生對於蘭陽采風課程的學習興趣及學習投入。

柒、討論與建議

一、討論

- （一）促進大學地方本位課程學習成效的教學策略：本研究的教學策略包括體驗學習、翻轉教室、專題式學習、教師跨域共授及影片討論。學生的回饋顯示，能夠促進其學習的教學策略中，以體驗學習最有效，次為翻轉教室、專題式學習及教師跨域共授。本研究結果呼應認為地方本位課程應該注重實作體驗的多位學者的主張（周海媚，2020；洪如玉，2016；Relph, 1976; Sobel, 2004）。大學地方本位課程似乎可以多設計實地踏查、實作體驗的教學活動，以深化學生的地方連結感及地方知識。
- （二）大學地方本位課程的內容架構：本課程內容規劃依據四個面向（感官知覺面、社會面、政治面及生態面）與學生的重要學習回饋內容呈現一致性，學生在學期末表示喜歡這樣的內容設計，感官知覺面及社會面尤其是學生印象深刻的面向。本課程的內容架構參考 Gruenewald（2003）的理論，本研究的結果顯示，這個理論有其合理性，值得其他大學地方本位課程參考。
- （三）本課程產生的學習遷移現象：學習遷移理論（transfer of learning）探討學生在舊情境的學習如何對具有類似特徵的另一個情境的學習產生遷移作用，學習遷移的發生，取決於學習任務和遷移任務的類似性，經常發生於先前知識應用於解決新情境下的問題（Cormier & Hagman, 1987; Cree &

Macaulay, 2000; Schunk, 2019)。由問卷前後測及學生質性回饋觀之，經過本學期課程的學習，多位學生除了對於腳下宜蘭這片土地的各种故事產生學習興趣，也提到修完課後想要多多踏查探訪家鄉的風土人情，從歷史、社會、政治及生態等多個角度學習家鄉的地方知識。學生對於宜蘭知識的學習有助於提升其對家鄉知識學習產生正向遷移作用。

二、建議

- (一) 地方感量表再優化：本研究的地方感量表题目的編製係參考相關文獻並且由專家審定，並未預先作因素分析及項目分析。建議未來研究能夠先作因素分析及項目分析，以增加题目的信度及效度。
- (二) 增加修課學生數以了解大班操作的教學成效：本學期碰巧二門蘭陽采風課程開在同一時段，致使本班人數只有 28 人，實際修完課 22 人，人數偏少。本校通識課程修課人數平均在 50 多人，小班級的教學成效未必可以推論到大班級。故建議未來透過課程管理單位協調，讓本課程的修課人數增加，以了解本研究課程設計應用於大班操作的教學成效。
- (三) 宜蘭古城踏查次數可增加：多位學生在學期末建議增加校外實地踏查的次數且對宜蘭舊城區的踏查有意猶未盡的感覺，建議未來課程可以增加學校鄰近場域的踏查次數，因為舊城區與學生生活圈內，可近性高容易抵達，學生更有感覺，也增加體驗的深度及廣度。

誌謝

本研究承蒙教育部 112 學年度教學實踐研究計畫（計畫編號 PGE1123643）經費支持，特此誌謝

參考文獻

天下雜誌（2022）。天下雜誌 2022 教育特刊。台北：天下雜誌。

- [Common Wealth Magazine. (2022). *Common Wealth magazine 2022 education special issue*. Taipei: Common Wealth Magazine]
- 卯靜儒 (2020)。喚醒你的設計魂：素養導向專題探究課程設計指南。台北：元照出版社。
- [Mao, C.-J. (2021). *Designing and facilitating student inquiry: A literacyoriented projectbased curriculum design guide*. Taipei: Angle Publishing.]
- 田光祐 (2022)。在地本位教育結合戶外教育提升軍校學生地方感之教學實踐研究。通識學刊：理論與實務，**10** (1)，1-56。
[https://doi.org/10.6427/JGEC.P.202203_10\(1\).0001](https://doi.org/10.6427/JGEC.P.202203_10(1).0001)
- [Tien, K.-Y. (2022). Teaching practice research on military academy student to enhance the senses of place from integrating place-based education into outdoor education. *Journal of General Education : Concept & Practice*, 10 (1), 1-56.]
- 吳明隆 (2001)。教育行動研究導論—理論與實務。台北：五南文化。
- [Wu, M.-L. (2001). *Introduction to Educational Action Research: Theory and Practice*. Taipei: Wu-Nan Book Inc., Ltd.]
- 李錦旭主編 (2019)。屏東學概論。台北：五南出版社。
- [Lee, C.-H. (Ed.). (2019). *An introduction to Pingtung studies*. Taipei: Wu-Nan Book Inc., Ltd.]
- 洪如玉 (2013)。「地方」概念之探究及其在教育之啟示。國立台灣科技大學人文社會學報，**9** (4)，257-279。
- [Hung, R. (2013). An exploration of Edward Relph's concept of place and its educational implications. *Journal of Liberal Arts and Social Sciences*, 9 (4), 257-279.]
- 國立宜蘭大學教務處 (2010)。國立宜蘭大學教學反應問卷改版暨預試分析報告 [未出版]。國立宜蘭大學。
- [Academic affairs office, National Ilan University (2010). *Analysis Report of the Questionnaire of Teaching Feedback and Response*. National Ilan University.]

- 張德銳、李俊達（2007）。教學行動研究及其對國小教師教學省思影響之研究。臺北市立教育大學學報，**38**（1），33-36。
- [Chang, D., & Lee, C.-D. (2007). The process of teaching action research and its impact on elementary teachers' teaching reflection. *Journal of University of Taipei: Education*, 38 (1), 33-36.]
- 陳奇中（2017）。金門學概論。台北：東華書局。
- [Chen, C.-T. (2017). *An Introduction to Kinmen studies*. Taipei: Tung Hua Book Inc., Ltd.]
- 黃國禎主編（2018）。翻轉教室：理論、策略與實務。台北市：高等教育文化事業公司。
- [Hwang, G.-J. (Ed.). (2018). *Flipped classroom: Theory, strategies and practice*. Taipei: Higher Education Publishing Co., Ltd.]
- Blumenfeld, P. C., Kempler, T. M., & Kracjik, J. S. (2006). Motivation and cognitive engagement in learning environments. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 475-88). New York: Cambridge University Press.
- Cormier, S. M., & Hagman, J. D. (1987). *Transfer of learning: Contemporary research and applications*. San Diego, CA; Academic Press, Inc.
- Cree, V. E., & Macaulay, C. (2000). *Transfer of learning in professional and vocational education*. Routledge Publisher, London.
- Gruenewald, D. (2003). Foundations of place: A multidisciplinary framework for place-conscious education. *American Educational Research Journal*, 40 (3), 619-654. <https://doi.org/10.3102/00028312040003619>
- Hammit, W., Backlund, E., & Bixler, R. (2006). Place bonding for recreation places: Conceptual and empirical development. *Leisure Studies*, 25 (1), 17-41.
- Larmer, J., Mergendoller, J., & Boss, S. (2015). *Setting the standard for project based learning: A proven approach to rigorous classroom instruction*. Alexandria, VA:

- Association for Supervision and Curriculum Development.
- Malpas, J. (1999). *Place and experience: A philosophical topography*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Markham, T., Larmer, J., & Ravitz, J. (2003). *Project based learning handbook: A guide to standards-focused project based learning for middle and high school teachers* (2nd ed.). CA: Buck Institute for Education.
- Prince, M. J., & Felder, R. M. (2006). Inductive teaching and learning methods; definition, comparisons and research bases. *Journal of Engineering Education*, 95 (2), 123-138. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2006.tb00884.x>
- Relph, E. C. (1976). *Place and placelessness*. London, US: Pion Limited.
- Sobel, D. (2004). *Placed-based education: Connecting classrooms and communities*. M.A.: The Orion Society.
- Schunk, D. H. (2019). *Learning theories: An educational perspective*. Pearson College Division.
- Stone, B. B. (2012). *Flip your classroom to increase active learning and student engagement*. Paper presentation The 28th Annual Conference on Distance Teaching and Learning, Madison, WI.

附錄 1 蘭陽采風課程地方感量表

請評估你目前實際狀況與下列敘述符合的程度：	同意 非常	同意 還算	無意 見	同意 不太	不同意 非常
1. 我熟悉宜蘭市的交通路線	<input type="checkbox"/>				
2. 我能夠在地圖上指出宜蘭的重要景點。	<input type="checkbox"/>				
3. 我在宜蘭市不會擔心迷路的問題。	<input type="checkbox"/>				
4. 我知道許多關於宜蘭的歷史或故事。	<input type="checkbox"/>				
5. 整體而言，我喜歡宜蘭這個地方。	<input type="checkbox"/>				
6. 我覺得宜蘭是我生命中停留的一個重要地方。	<input type="checkbox"/>				
7. 我覺得在宜蘭生活是一件愉快的事情。	<input type="checkbox"/>				
8. 畢業後，若工作機會許可，我會考慮居住在宜蘭。	<input type="checkbox"/>				
9. 若我是宜蘭人，我會以身為宜蘭人而感到光榮。	<input type="checkbox"/>				
10. 我覺得宜蘭市一個生活的好地方。	<input type="checkbox"/>				
11. 課餘之暇，我會想走出校園到宜蘭四處探訪。	<input type="checkbox"/>				
12. 畢業後，有空我會想再回來宜蘭走走。	<input type="checkbox"/>				
13. 我覺得宜蘭可以滿足我各方面的需求。	<input type="checkbox"/>				
14. 我覺得宜蘭有許多值得一再造訪的地方。	<input type="checkbox"/>				
15. 我喜歡宜蘭豐富水資源帶來的好處。	<input type="checkbox"/>				
16. 假日在宜蘭，我總是知道有許多地方可以去參觀或遊玩。	<input type="checkbox"/>				

註：各個分量表題目

1-4 題：地方熟悉感 5-8 題：地方歸屬感

9-12 題：地方認同感 13-16 題：地方依賴感

附錄 2 蘭陽采風課程學生學習成效自評量表

題項	同意 非常	同意 還算	無意 見	同意 不太	不同意 非常
1. 我覺得我了解宜蘭的人文地產景知識。	<input type="checkbox"/>				
2. 我會反思或關注到自己家鄉的某些議題。	<input type="checkbox"/>				
3. 我覺得我喜愛宜蘭。	<input type="checkbox"/>				
4. 我有意願探索宜蘭。	<input type="checkbox"/>				
5. 我了解羅東森林鐵路的人文歷史及生態。	<input type="checkbox"/>				
6. 我了解宜蘭的仿山系及仿森系建築的特色。	<input type="checkbox"/>				
7. 我了解宜蘭的水資源及地理環境的特色。	<input type="checkbox"/>				
8. 我了解宜蘭原住民族文化的特色。	<input type="checkbox"/>				
9. 我了解羅東的區位及生活等發展情形。	<input type="checkbox"/>				
10. 我了解宜蘭早期開發的族群互動故事。	<input type="checkbox"/>				
11. 我了解宜蘭古城區的位置及發展歷史。	<input type="checkbox"/>				
12. 我知道歷代對於宜蘭發展有貢獻的歷史人物。	<input type="checkbox"/>				
13. 我了解宜蘭歌仔戲藝術的歷史及特色。	<input type="checkbox"/>				
14. 我了解宜蘭各鄉鎮名稱的由來。	<input type="checkbox"/>				
15. 我了解宜蘭美食背後的人性及溫情。	<input type="checkbox"/>				
16. 我覺得我有自信心為外地人介紹宜蘭的特色景點。	<input type="checkbox"/>				

附錄 3 教學反應問卷

第一部分：教學反應 (評量尺度：5= 非常同意 4= 同意 3= 普通 2= 不同意 1= 非常不同意)		構面
1	老師能清楚說明教學目標及教學大綱。	教學內容
2	本課程教材內容有組織且適切。	
3	老師的授課內容能切中主題，不偏離教學目標。	
4	老師對本課程教學認真負責。	教學態度
5	老師不會無故缺課、遲到、早退。	
6	老師留意學生的反應，並改善學生的學習困難。	
7	老師能清楚表達授課內容。	教學方式
8	老師使用適當教學方法及資源，能引起學生學習興趣。	
9	老師與學生互動良好，能鼓勵學生投入學習。	
10	老師評分方式與標準於事前清楚說明，並能反映學生的學習成效。	學習評量
11	老師適時給予學生作業、報告或考試等評量方式，有效掌握學生學習效果。	
12	老師會將各項評量結果告知學生，適時給予意見。	
13	整體而言，本課程的教學品質良好。	教學品質
第二部分：學生自評		
14	除上課時間外，我每周花費多少時間在本課程： (6小時以上；5-6小時；3-4小時；1-2小時；1小時以下)	
15	我對本課程的學習態度： (非常認真；認真；普通；不認真；非常不認真)	
16	修習完本課程後，使我獲益： (非常多；多；普通；少；非常少)	
17	我對本課程： (很感興趣；感興趣；感覺尚可；不感興趣；很不感興趣)	