

**【附件三】教育部教學實踐研究計畫成果報告格式(系統端上傳 PDF 檔)**

教育部教學實踐研究計畫成果報告(封面)

Project Report for MOE Teaching Practice Research Program (Cover Page)

計畫編號/Project Number：PGE1080358

學門專案分類/Division：通識

執行期間/Funding Period：108 年 8 月 1 日-109 年 7 月 31 日

擾動大班通識課的學習能量：以「性別與大眾文化」課程為場域的教學探索

(性別與大眾文化)

計畫主持人(Principal Investigator)：吳忻怡

執行機構及系所(Institution/Department/Program)：

國立中央大學通識教育中心

繳交報告日期(Report Submission Date)：109 年 9 月 18 日

## 一. 報告內文

### 1. 研究動機與目的(Research Motive and Purpose)

傳統上，各校通識課程地圖，都會將其所認定的重要知識內涵與面向，融入通識課程架構的設計當中，透過通識教育讓學生具備如批判思考等等應具備的能力，這是通識課程扮演的重要角色之一。( Bourke, Bray, & Horton, 2009 ) 為了符應上述的需求，同時避免大學課程零碎化與扁平化的趨勢，本校於 96 學年度起實施新制「通識課程」，分為「核心必修」及「選修通識」，積極促進各知識領域之間的有效連結。

作為知識領域的連結者，一位稱職的通識教師除了必須忠實傳達知識理念，擁有良好的教學技巧，更需要掌握通識精神，關心學生學習成效，使學生具備統整性的知識與見識。比起專業教學場域，通識教師在現代社會高度發展與分化的教育體系中，具有獨特的位置與意義，其教學難度也相對更高。通識教師是教學活動的組織者和引導者，成功的通識教學更應以學習者為中心，引導學生學習，培養主動積極的求知興趣。

在將近八年的通識課程授課過程中，我常常試圖了解不同科系、不同世代的同學們，在面對校訂的通識課程修習規則，以及真正選修通識課程時，有些什麼感受與反應。也嘗試在每個學期微調教學方式、教材教具、評量方式的過程中，思索與歸納大學教學現場所面臨的挑戰與可能導入的概念方案：

- (1) 通識課是「被規定」的、「不得不拿」的「營養學分」：唯有兼顧課程的「知識承載度」與「有趣程度」，學生才可能轉換心態，將「不得不修的營養學分」，重新視為不修可惜，對人生「富含營養」的學分。
- (2) 通識課凸顯了跨學科間的知識隔閡：回歸人類共同而基本的核心探問，讓課堂知識與學生個人的生命經驗相連結，才可能感受到跨領域的求知愉悅，以及知識的穿透力。
- (3) 通識課，特別是大班通識課，老師與學生，以及學生與學生之間，橫互著互動與討論的距離感：以制度為誘因，以生活化、具現實感、與真實社會相連結的題目為引信，營造討論的可能性，給予極大的發言空間，並以開放的立場聆聽，則對話於焉發生，相互理解成為可能。

根據上述所提出的通識教育現場問題，與可能成為解方的概念方案，本研究以本校「選修通識」課程「性別與大眾文化」，此一自開課以來，每學期即為百位學生以上修課的大班通識課程為探討中心，運用行動研究法 ( action search )，預計將對 108 學年度第一學期不同科系參與修課學生進行探究。

研究旨在探討如何在「大班授課」的教學限制下，以「性別」( gender ) 為核心概念貫穿課程設計軸線，透過 ( 老師與學生，以及學生與學生之間的 ) 「對話式教學」，開啟跨學

科的知識傳遞與理解。研究的目的有三：

- (1) 經由行動研究的歷程，探討並開發「性別與大眾文化」此類歸屬於「社會思潮類」的通識課程的課程運作模式，以解決傳統通識教育在教學上所面臨被修課學生輕忽與簡單化的問題。
- (2) 從「性別與大眾文化」課程的實踐中，反思教學和對學生參與課程及學習的影響，以作為未來通識教育之教學創新的基礎。
- (3) 從「性別和大眾文化」課程的教學主題設定中，反思教學和當代台灣性別議題的連結度與社會實踐之可能性。

林崇熙教授曾經對當前大學通識教育的問題診斷：「台灣公民素養最大的問題不再於課程知識內容，而在於缺乏校園內的反身式實踐，及校園外的社會實踐。當知識與生活問題脫節及知識缺乏實踐性而無法解決社會問題時，教育就失去了意義。」所謂「反身式思考」(reflexive thinking)的實踐，就是所有參與行動的行動者，不能只是「行禮如儀」地從事相關的程序與儀式，而是在行動中思索行為與目標之間的連結，是否具有合理性？是否能彰顯行動的核心價值？

在台灣高等教育場域進入「高教深耕計畫」的階段，本校教學願景，專注於「博雅專精」，致力培養學生們自主學習、跨域合作、社會實踐，以及國際移動四項能力。若我們思索如何培養學生完成上述四項能力，則更應該深入地思考通識教育及教師，在期間所扮演的角色，以及「落實教學創新」的潛力。

## 2. 文獻探討(Literature Review)

### (1) 通識教育教與學的學術研究

美國教育學者 Ernest Boyer(1990)提出一套新的學術模型 (model of scholarship)，將大學學術的價值區分為四種：發現的學術 (the scholarship of discovery)、整合的學術 (the scholarship of integration)、應用的學術 (the scholarship of application)，以及教學的學術 (the scholarship of teaching)。同時他也認為，這四種學術應該是相互支持而不是切割開來的。這樣的說法，鼓勵大學教師不僅僅只是從事學科領域的學術研究與知識累積，更應該針對自我之教學理念、哲學、過程、方法進行探究。近年來，將大學場域中「教與學」的過程公開化，並且系統性地探究，已經慢慢成為高等教育追求教學卓越的重要方法和理念之一。優質教學的內涵，固然不必然由「教學實踐研究」所壟斷，但它所揭示的學理根據與研究方法，相當程度使「教」與「學」的兩方都受惠。

就本研究所聚焦的通識課程挑戰：「大班授課之不可避免」而言，在教與學的層次，更需要透過教學理念的釐清、教學過程的設計、教學方法的檢驗，來提升教學的質地。換言之，

在修課人數短期內無法降低的情況之下，如何透過授課主題的篩選與連結、教材內容的運用與設計、多樣媒材的輔助與嘗試、多元評量方式及尺規 (rubrics) 的設計與使用，使走進課堂的同學，都能獲致最豐富的收穫與跨領域的學習，是課堂教師面對的現實。而此間所探問的「如何」，則是本研究意欲達成的研究目的之一。

事實上，學者已經指出：「教學者若具有優秀的教學特質、完整的課程設計、以及受到完善培訓的教學助教，即使是超過 100 人的大班教學也能達到良好的學習反應，甚至可以激發班上學生們的主動合作學習的氛圍。大班授課的好處在於教師授課時數可有效縮減，再加上修課成員背景多元化，在教學者引導下，有機會呈現出異質領域的碰撞火花。」(林信榕、李柏毅 2011:55) 教學是「實作」(practice)，唯有在具備反身性思考的實作過程之中，才能發現調整與繼續前進的方式。

有關教學內容的面向，美國通識課程的發展，過去一直是台灣通識學界借鏡的重要對象。諸如通識教育的領頭羊哈佛大學，在跨越 20 世紀之交，就以分類必修 (distribution) 的方式，給予學生多元的跨學科學習機會。到了第二次世界大戰之後 (1945)，又透過「哈佛紅皮書」的宣示，轉向「核心領域」的通識課程模式。之後，為因應 1960 年代美國政治社會發展的新情勢，哈佛再次針對「核心課程」變革調整。(陳舜芬 2008、林信榕、李柏毅 2011、Spanos 1982) 值得注意的是，2007 年，哈佛大學通過廢除核心課程，以一套新的通識教育課程 (general education program)，取代過去三十多年來的通識教育內容。(尹德瀚 2007) 從這一連串的變革來看，如何訓練學生的思維能力，遠比知識的灌輸來得重要。而結合當下現實生活與時代潮流的課程，更是學生之所以能夠理解過去重大事件發生的關鍵因素，並願意刻畫對未來生活想像的連結關鍵。

## (2) 台灣通識教育場域之性別相關課程及其研究

既然通識教育的內容，必須緊扣時代的趨勢與脈動，本研究計畫以「性別與大眾文化」課程為研究主體，勢必將此類課程放置於當下台灣的性別相關通識課程特色，以及性別議題發展脈絡檢視，方得以凝煉出課程內容的主軸與討論的核心。

過去有關台灣高教場域「性別」相關通識課程之師資、教學教法適切性的研究，已有初步的成果累積。其主要的論點，包括：此類型的課程有許多和通識教育類似的，諸如「多元性、異質性開放、民主性」等等特色。(王雅各 1999)；性別教育具有跨科際的特色，因此較常呈現師資不足的困境與侷限 (謝臥龍、駱慧文、趙雅音 2000)；通識教育在台灣大學教育中的邊緣化與不受重視，弔詭地提供了婦女與性別研究進入大學管道的發展空間。同時，性別研究以其跨學科的性質與特性，和所具有的批判精神，為通識教育提供了極佳的知識整合可能性。(謝小苓、王雅各 2000)；與性別相關通識課程早在 1992 年就已經在台灣的高教場域出現，而其中的知識內涵與教學目標，著實與台灣的性別相關議題共振。(蘇芊玲 2001)；

一般公立學校的性別通識課程內容，傾向傳統性別角色的解構，然而仍有部分公立學校，或者專技類大學以及有企業集團支持的私立學校，在這類課程中，仍是偏向傳統性別角色與議題之灌輸，缺乏批判性與基進性（陳芬苓 2003）；性別教育課程因為科目知識具多元性，非常適合以「跨領域教學」作為創新的教學方式，對於推廣性平知識，具有相當程度的有效性。（王惠蓉、羅文星 2014）

相較前述聚焦於質性研究的成果，也有部分量化研究的累積，例如：透過「性別角色態度量表」為測量工具，探討性別教育通識課程之教學成效的研究。該研究顯示：「性別教育專題」課程有效地改變了學生的性別角色態度，修課後比修課前更為現代化與平權化。（劉素芬 2005）；而在探討大學生參與性別教育課程經驗、參與性別教育活動經驗與性別意識概況之關聯性的研究中，結果則顯示：學生參與性別教育課程經驗度，與其之性別意識，的確有部分之解釋力。（潘才學 2015）

從上面的研究來看，台灣高教場域的教學與研究者，對於「性別議題與相關教學」在大學通識教育場域是否有其獨特性？是否可以達成推廣性平意識之功效？是否可以發展出更適切的教育學模式與技巧？都有高度的關切與期待。而在這些研究的基礎上，若要將當代台灣更適切地融入性別議題的通識教育線現場，我們必須更進一步開發兩個切入面向。一個是涉及社會制度、法律、規章等等社會現實運作層面的「性別主流化」(gender mainstreaming)，一個是重要的性別研究分析相關概念與策略：「交織性」(intersectionality)。前者影響了當今國際社會乃至台灣對於相關性別建置的形構，後者可提供授課教師在思索教學與課程研究的分析層次，更多層次的軸線。

1995年於北京舉行的聯合國第四屆婦女大會中，各國獲得共識，將「性別主流化」列入「北京行動綱領」(Beijing Platform for Action)，作為促進性別平等的全球性策略。透過在所有政府活動的過程中，--包括政策發展、研究、倡議與對話、立法、資源配置，以及計畫的規劃、監督和執行--注入性別觀點，來達到性別平權的理想。（彭滄雯 2007:190）台灣雖然不是聯合國會員國，也於2004年起，逐步推動「性別主流化」的相關措施。這十幾年來，相關的性別研究指出，不管是官僚組織的政策規劃與推行（彭滄雯 2008）、臺灣性/別與同志運動的推展（朱偉誠 2009）、乃至教育、醫療、就業、社會救助與福利等等各項制度、措施的施行，「性別主流化」都與當代台灣各領域的性別實作交雜共構，產生一定的社會後果（social consequence）與效果。若我們要在相關的通識課程中討論性別與台灣社會，勢必得將這個與制度形構相關的重要概念，納入分析的視野。

「交織性」原意指交會點，十字路口，由黑人女性主義者用來說明多重壓迫的概念。林津如（2011）表示：「1970年代第二波女性主義開始討論女性議題，關注家務分工、愛情或婚姻家庭等範疇。1980年代之後，黑人女性主義者挑戰中產階級白人女性主義者的論點，她們認為單純討論性別，無法貼近多數處於社會底層受族群與階級壓迫之苦的黑人女性經驗。她

們強調性別必須與種族、階級等其他不同軸線的壓迫同時被討論，是為交織性。」這個概念顯示：在多重社會力同時運作下，一個人不只具有性別身份，同時有族群、階級、或性傾向身份等。一個人可以同時是壓迫者以及被壓迫者，多重身份同時交織運作，這個交織性就是黑人女性主義的核心概念。以「交織性」作為性別或性別課堂研究的分析策略，將傾向討論性別、階級、族群、性傾向、年齡等分析軸線的相互影響，以及其如何展現權力關係與社會不平等。(吳嘉苓 2018:312)

總地來說，立基於前行學者對性別相關之通識教育的觀察與分析，不管是在教學本身，亦或是研究教學的方法，我們都需要加入更適切的、更前緣的性別觀點，才能產生推進的效果，以及有效的分析。

### 3. 研究問題(Research Question)

透過行動研究的歷程，本研究將聚焦於所有與課程相關的行動者( actor )及其「行動」( action )，嘗試觀察課程進行中發展出的多面向議題、討論社會上多元的存在( social being )、文化、價值、社會事實( social facts )與社會實踐( social practice )。同時亦檢證課程的安排，是否能刺激修課學生從更深刻的角度認識自我，發覺自我存在與實踐的可能性，以及觀察此一教學是否能引導學生理解、體驗，進而尊重他者，與之共同經營具有善意( good will )與創造性的社會生活。

### 4. 研究設計與方法(Research Methodology)

本研究將採用行動研究法，之所以採用此一研究方法，最主要的原因在於「行動研究」透過「行動」與「研究」結合為一，強調實務工作者的實際行動與研究的結合，也企圖縮短實務與理論的差距。(蔡清田 2000:5) 潘世尊(2005:11-12)認為，行動研究的目的包含下列四個層面：(1)改善與研究參與者自身有關的教育實際；(2)增進研究參與者自身的能力；(3)發展研究參與者自身的知識；(4)理論與實際結合。本研究旨在探討如何在「大班授課」的教學限制下，以「性別」( gender )為核心概念貫穿課程設計軸線，透過(老師與學生，以及學生與學生之間的)「對話式教學」，開啟跨學科的知識傳遞與理解。這也與行動研究的目的相互呼應：揭露教學場域的問題，乃至加以解決，尋求改善。

行動研究具有下列三個特性：一、由授課教師在自己的課堂執行，二、授課教師與研究學者合作，結合教學實務與理論，三、改善特定教學情境的現狀或解決問題。(Kemmis & McTaggart 1988)。本研究亦符合這三個特性。經由授課規劃、課堂行動、對學生的觀察、省思、修改、再行動這樣動態的循環歷程，教師可以更清楚的探究學生的學習成效，及教學場域的變化。

### 5. 教學暨研究成果(Teaching and Research Outcomes)

## (1) 教學過程與成果

我們用課程發展期、個人作業繳交期、團體小組形成期、團體小組工作期、團體小組報告期，作為幾個觀察的分段點，以及執行行動研究發展的流程。

- (1) 課程發展期：第一週到第三週
- (2) 個人作業繳交期：第四、七、十一、十五週
- (3) 團體小組形成期：第三到第八週
- (4) 團體小組工作期：第九到第十五週
- (5) 團體小組報告期：第十六到十八週

本學期學期成效，大致可以從以下三個面向來說明：

- a. 個人反思能力的體現：透過「我的性別透視眼」、「我的愛的主題曲」、「我的時尚生活」三項期中作業寫作過程，修課學生進行自我性別認同主體之反身性思考。當題目貼近學生的自身生活經驗，而非單純的抽象議題討論或者理論書寫時，他們較能以真誠的文字，書寫過去未曾系統性思考的性別經驗。
- b. 團隊合作與展現：透過期末小組書面告(約 8000 到 10000 字)的完成過程，從選題、討論、搜集資料到完成寫作，感受與跨系、跨級之不同背景者協力的過程，並找出最佳的合作模式。透過期末口頭報告(約 15 分鐘)與相互評分，找出呈現小組精華與展現觀點的最佳方式。在過程中，學生必須學習學會聆聽不同人的意見、找出與做事方法不同的人的合作方式，並嘗試以社會科學論文的形式，表達論述與看法。
- c. 增加性別敏感度：透過整個學期就性別與階級、族群、性傾向等等交織性的探討，加深對於性別議題的理解，以及對不同性傾向、性少數者展現同理的態度與理解。從學生的一般作業與期末報告選題，都可以看出這樣的進程。

## (2) 教師教學反思

在大班的通識課堂，如何利用時事、當下流行的影視媒材或熱門用語來吸引學生的注意力，的確是已經與學生世代有「代溝」的教師們，必須努力去跟上的領域。當然這並不是說，「趕流行」是課堂唯一的利器。而是當「大眾文化」作為一種媒介、一種溝通介面，的確可以在某個程度上讓大班通識課上的學生們，比較容易進入互動與專注的狀態。而這也是「性別」議題非常容易找到教案例證的場域。如果我們可以透過學生們每天所看、所聽、所關注的東西，來成為教師與學生交換視角、分享看法的文本，則在師生互動的過程中，會更容易達成共感，在授課時也更容易著力。

此外，階梯教室一向是大班授課的挑戰，後排學生與講台間橫更的距離，也常常成為學生失神的主因。在硬體環境難以改變的情況下，一個克服的方式，是授課教師不斷地移動。透過移動，靠近學生，讓他們較有臨場感，而不是一直扮演教室裡的局外人。另一個方式，

則是安排學生座位的輪動。當不同組的學生，都有機會坐在教室的最前面，感受與教師的互動時，以學期為單位來看，至少能增加他們專心上課的週數，也可以帶來與授課教師不同方式互動的感受。

### (3) 學生學習回饋

主要集中在透過小組合作，看到不同科系的思維模式與做事方式。例如，在期末意見調查中，寫道：「可以透過其他人的意見，來認識、深入了解這個社會。」

此外，對於性別議題，許多在學期初第一次上課，不認為台灣距離性別平權很遠的同學，也在這整學期較為深入與細緻的討論之後，了解了性別議題不同面向的複雜與難解，表示：「做報告過程中，理解到目前社會中，對性別議題還有很長的道路要走。」、「讓我有了新視野來看英雄類的影片，不僅僅是爽片只看表面的劇情，而有更深層的思考，挖掘電影中隱藏的社會現象。」

## 6. 建議與省思(Recommendations and Reflections)

理解學生的程度與興趣，增加自己對當代年輕學子的理解，不僅把課堂當成一個傳授知識的空間，更把課室當成一個與學生交換見解、分享經驗的時空。許多學生自陳，在這麼大班的課堂，反而更願意發言、表達自己的意見，主要的原因，並不是因為自身對於性別議題的見解有多麼篤定，或者對於性別領域的研究與專業有多麼了解。他們之所以願意發言，與不同人交換意見，最重要的原因在於感受到，在發言的當下，是身處在一個被接納、被聆聽的空間，而不是在一個需要擔心競爭的、常常被批判的狀態。是以，在授課的過程中，我益發清楚感受到，性別作為一種認同與經驗，是與個人生命史，以及生命狀態緊密結合的。當學生能夠放下緊張感或者自我防衛，才可能如實地去談論他們的經驗，分享他們的感受。而從這樣的過程中，也才有機會，進一步在他們面前，開展不同視角與不同分析切入點的討論，進一步讓他們從自身的反思中，看見不同他者的社會位置，進而能往「同理」邁進。

### 參考文獻(References)

王惠蓉、羅文星

2014 <跨領域教學在性別教育課程之實踐>，《通識教育學刊》，第 14 期，59-86 頁。

王雅各

1999 <大學通識教育“性別與兩性關係”相關課程師資與教學教法適切性之研究>，《通識教育季刊》，第 6 卷，第 1 期，99-127 頁。

尹德瀚

2007 <哈佛通識課 30 年來最大改革>。取自：<http://news.chinatimes.com>。

朱偉誠

2009 <性別主流化之後的台灣性/別與同志運動>。《台灣社會研究季刊》，第 47 期，419-424

頁

吳嘉苓

2018 <從單身母職到酷兒生殖：助孕科技的性/別治理>。收錄於陳美華、王秀雲、黃于玲主編，《慾望性公民：同性親密公民權讀本》，頁 309-332。台北：巨流。

林津如

2011 <女性主義縱橫政治及其實踐：以台灣邊緣同志為例>。收錄於游素玲主編，《跨國女性研究導讀》，第二章，頁 17-48。台北：五南。

林信榕、李柏毅

2011 <我國中央大學通識教育核心課程改革與現況>，《教育資料與研究雙月刊》，第 99 期，184-204 頁。

陳芬苓

2003 <兩性平等教育在大學通識教育課程規劃之研究>，《實踐通識論叢》，第 1 期，99-127 頁。

陳舜芬

2008 <核心課程與分類課程選修的比較—從哈佛大學通識課程改革談起>。《通識教育學刊》，第 1 期，47-76 頁。

彭滄雯

2007 <婦運與政治>。收錄於《性別向度與台灣社會》，177-198 頁。

2008 <當官僚與上婦運：台灣推動性別主流化的經驗初探>。《東吳政治學報》，第 26 卷，第 4 期，1-59 頁。

蔡清田

2000 《教育行動研究》。台北：五南。

劉素芬

2005 <由“性別角色態度量表”看性別教育通識課程之教學成效>，《通識教育季刊》，第 12 卷，第 1 期，1-26 頁。

謝小苓、王雅各

2000 <經驗、發生與性別政治—通識教育中的女性主義教學>，《通識教育季刊》，第 7 卷，第 2&3 期，99-127 頁。

謝臥龍、駱慧文、趙雅音

2000 <為什麼用同步遠距教學？--由大學性別教育通識課程談起>，《通識教育季刊》，第 7 卷，第 1 期，45-65 頁。

蘇芊玲

2001 <教什麼？怎麼教？--通識課程“性別與文化研究”的內涵與教學>，《通識教育季刊》，第 8 卷，第 2 期，1-31 頁。

潘才學

2015 <大學生參與性別教育經驗和性別意識關係研究：以逢甲大學修習性別教育相關課程為例>，《學生事務與輔導》，第 54 卷，第 3 期，18-34 頁。

潘世尊

2005 《教育行動研究：理論、反省與實踐》。台北：心理出版社。

Boyer, E. L.

1990 Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Bourke, B., Bray, N. J., & Horton, C. C.

2009 'Approaches to the core curriculum: An exploratory analysis of top liberal arts and doctoral-granting institutions.' The Journal of General Education, 58(4), 219-240.

Kemmis, S. & McTaggart, R.

1988 The Action Research Planner (3<sup>rd</sup> Ed.) Geelong, Australia: Deakin University Press.

Oja, S. N., & Smulyan L.

1989 Collaborative action research: A Development Approach. New York, N.Y.: The Falmer Press.

Spano, W. V.

1982 The end of Education: The Harvard core curriculum report and the pedagogy of reformation.

Boundary 2, 10(2), 1-33.

Strauss, A. & Corbin J.

1998 Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques (2<sup>nd</sup> Ed).

Thousand Oaks, CA: Sage.

## 二. 附件(Appendix)

與本研究計畫相關之研究成果資料，可補充於附件，如學生評量工具、訪談問題等等。

「性別與大眾文化」課程小組作業期末口頭報告評分標準

項目	有待改進 1-2 分	普通 3-4 分	優異 5 分	得分
報告內容方面				
主題與定義	1.未能清楚標舉出研究的性別議題 2.未能清楚定義所分析的大眾文化媒材類別	1.研究的性別議題界定有些模糊 1.所分析的大眾文化媒材類別，界定有些模糊	1.能清楚定義研究的性別議題 2 所分析的大眾文化媒材，界定清楚.	
資料蒐集與研究方法	1.研究資料不充分 2.未能明確說明清楚 3.研究法不適合該主題	1. 研究資料數量適當 2. 能清楚說明 3. 研究法適用該主題，但並非最適方法	1. 資料搜集豐富多元 2. 能清楚說明 3. 使用最適用該主題之研究法	
報告組織	報告的邏輯性不佳,組織與連貫性不足。	報告的邏輯性較不佳,組織與連貫性較不足	報告句連貫性與邏輯性,能清楚與直接地表達研究重點	
報告呈現方面(presentation)				
簡報製作	內容可讀性低、排版與美編專業性需大幅改進	內容可讀性較低,不太清楚,排版與美編專業性需改進	內容可讀性高、清楚,排版與美編兼具專業性	
表達	1. 表達不清楚 2. 報告氣氛沈悶 3. 超過時限	1. 能清楚表達報告內容 2. 報告氣氛尚可 3. 於時限內完成	1. 表達清楚 2. 表達方式生動,氣氛佳 3. 於時限完成內	
總分				

**「性別與大眾文化」課程小組作業期末書面報告評分標準**

項目	有待改進 1-2分	普通 3-4分	優異 5分	得分
主題與定義	1.未能清楚標舉出研究的性別議題 2.未能清楚定義所分析的大眾文化媒材類別	1.研究的性別議題界定有些模糊 1.所分析的大眾文化媒材類別，界定有些模糊	1.能清楚定義研究的性別議題 2.所分析的大眾文化媒材，界定清楚.	
資料蒐集與研究方法	1.研究資料不充分 2.未能明確說明清楚 3. 研究法不適合該主題	1 研究資料數量適當 2.能清楚說明 3. 研究法適用該主題，但並非最適方法	1 資料搜集豐富多元 2.能清楚說明 3. 使用最適用該主題之研究法	
報告組織與文字運用	1. 報告的邏輯性不佳,組織與連貫性不足。 2. 文字使用不精確	1. 報告的邏輯性較不佳，組織與連貫性較不足 2. 文字使用尚稱精確	1. 報告句連貫性與邏輯性，能清楚與直接地表達研究重點 2. 文字使用精確、優美	
文獻引用	完全沒有引用相關研究獻，或者引用方法不當	有引用少數相關研究文獻，並且正確引用	有充分引用相關文獻，並且符合學術論文引用規範	
分工安排	分工安排未標示，或沒有具體說明	分工安排有標示，有具體說明	分工安排有合理、清楚的標示，並且有具體、細緻的說明	
總分				