



## 英文寫作磨課師之課程設計、評量 與學習成效：以文獻引用教學為例

林美宏\*

### 摘 要

本研究旨在探究磨課師於寫作教學應用的可能性，透過建立一主題式英文寫作磨課師發展線上文獻引用教學模式，除了用以改善現存文獻引用教學的困境，亦希望藉由探討學生對本寫作磨課師的課程設計滿意度、同儕互評態度與學習成效，了解磨課師在寫作教學應用的可能性與挑戰。本研究採質性與量性兼備的研究方法，以107學年度33位修習「英文寫作課」的大學部學生為研究對象，透過分析其學習歷程資料，包含課後問卷、線上測驗、問題討論、同儕互評問卷與回饋、文獻回顧完稿成績等資料，評估本寫作磨課師的課程設計與學習成效，並透過分析比較教師與同儕的回饋，探究以同儕回饋作為評量項目的可行性。研究結果發現：一、學生對寫作磨課師課程設計有正向滿意度，尤其本課程所使用的教學平臺Google Classroom其強大的分享共用、協作共編、即時／非即時互動等功能，不僅可改善傳統寫作教室較局限的互動模式，更能有效提升學生更多寫作練習機會；二、學生對同儕互評抱持正面態度，而同儕互評訓練也有助於引導學生提供回饋；三、形成性及總結性評量結果均顯示，本寫作磨課師可有效提升學生撰寫文獻回顧的能

---

\* 林美宏：臺北醫學大學語言中心助理教授

電子郵件：mhlín@tmu.edu.tw

投稿收件日期：2020.12.25；接受日期：2021.08.24

力。本研究展現創新寫作教學模式之可行性，研究成果可供未來課程規劃參考。

關鍵詞：寫作磨課師、文獻引用、同儕互評、第二語言寫作、學術英文寫作

## 壹、前言

研究者自104學年度起，每學期均於所任教的醫學大學開設一門供全校學生選修的「英文寫作」通識課程，雖然本門課的定位為進階英語課程，且多數修課學生已具備等同多益650分的英文程度，對多數從來沒有上過英文寫作課的學生而言，本門課是他們第一門正式的英文寫作課，因此本課程在課程設計力求以深入淺出的方式帶學生認識英文寫作，以文體為本寫作教學法（genre-based teaching）為課程主軸，強調寫作歷程（writing process），致力讓學生透過體驗寫作歷程中的每一步驟，包含發想文章內容（generating ideas）、建立文章架構（organizing ideas）、撰寫初稿（drafting）到修訂校對（revising and proofreading），學習寫作觀念和技巧。

懂得正確合宜的引用文獻是一項重要的英文學術寫作能力（Hyland, 1999; Polio & Shi, 2012），因此，本門課自開設以來一直把文獻回顧（literature review）這個文體列為教學重點，撰寫此文體所需的能力包羅萬象，包含資料檢索評估、閱讀評析參考文獻，同時因為是以英文撰寫，亦需具備引用文獻時所需的語言技巧（像是引述、重述、摘要等）及將文獻內容以英文文章架構呈現，最後在羅列參考文獻時，亦需能使用領域偏好之引用文獻格式。由於深知此項作業的複雜性和困難度，過去研究者在讓學生撰寫此項作業前，總不遺餘力地設計課程，希望能讓學生在下筆前具備足夠的能力，然而，學生在初稿的寫作表現總讓研究者對原課程設計倍感質疑，其中學生的不當引文方式更足以構成學術論理規範裡的「抄襲」行為（plagiarism），學生的不當引文方式主要可歸納為三大問題：一、對正確引文知識的誤解（misconceptions）；二、無法熟練運用引用文獻所需的語言技巧（e.g. textual borrowing strategies）；三、對引用文獻的目的認識不足（e.g. lack of academic authority）。

有別於傳統寫作課，寫作磨課師（composition MOOCs）以預錄影片（pre-recorded videos）及教師選讀文章（selected readings）等數位媒材作為主要課程教材，並利用數位學習平臺的互動及協作特性，讓教師能設計多元且具互動性的作業（如線上討論、協作共編、同儕互評等），並以質性、量性兼備的多元評量，像是線上小測驗、線上討論、同儕互評、自我學習效能問卷、學生的多稿寫作等提升學生的學習成效（Comer & White, 2016; Grabill, 2014; Moxley, 2012; Porter, 2014）。本研究為寫作磨課師之應用，利用將上述寫作磨課師特性應用到課堂規模較大的大學寫作課程，以科技融入寫作教學，希望此種新興教學型態可改善學生過去在傳統寫作教室裡常見的不當引文問題，尤其寫作磨課師的主要課程教材——預錄影片具可重複觀看的特性，研究者將實體寫作教室中單向枯燥的知識性講授（lecture）轉換成可重複觀看且具影音效果的精緻影片，並著重教材呈現的連貫性，不僅有助改善傳統寫作教室受限於有限課堂時間常出現教學步調緊湊導致學生來不及消化吸收的教學困境，亦改善過去寫作磨課師常為人所詬病的課程架構鬆散與教材間缺乏連結的問題，此外，寫作磨課師透過數位學習平臺裡不同的Apps設計多元有趣的寫作任務，使其比傳統寫作教室能提供學生更多的寫作練習機會，幫助學生熟悉引用文獻所需的語言技巧，同時利用所選課程平臺的即時互動協作功能與同儕互動，像是線上同儕互評及同儕回饋，不僅提升第二語言寫作者覺察自己引用文獻的目的，亦改善過去寫作磨課師與同儕互動不足的問題。

本研究透過建立一個「英文寫作磨課師」以發展有效的文獻引用教學模式，除了希望利用磨課師的課程特性改良原文獻回顧教學的困境，更藉由分析本寫作磨課師的教學設計、評量模式與學習成效，探究磨課師於英文寫作教學的應用與未來，希望本寫作磨課師不僅可作為既有課程的革新，更藉由磨課師以科技融入寫作教學的特性發展新興寫作教學模式，未來期望本寫作磨課師的課程設計及評量模式亦可提供相關課程



的教學設計者參考。本研究的研究問題如下：

- 一、學生對寫作磨課師應用在撰寫文獻回顧文體之課程設計滿意度為何？
- 二、學生對寫作磨課師應用在撰寫文獻回顧文體之同儕互評的態度為何？
- 三、寫作磨課師應用在撰寫文獻回顧文體是否可提升學習成效？

## 貳、文獻探討

本研究的目的是透過建立一寫作磨課師發展線上文獻引用教學模式，利用磨課師課程的特性（說明如下），提供有別於傳統寫作教室不受時間、空間限制的教材及學習互動模式，以下針對寫作磨課師的課程設計、評量機制和學習成效之相關文獻進行探討。

### 一、寫作磨課師

磨課師（massive open online courses, MOOCs）為近年在全球高等教育崛起的一股新興學習模式，其以網路為學習平臺，不僅打破實體教室時空限制的藩籬，並以免費（部分課程為收費課程）、不限修課者身分的開放特性提供學習者顛覆傳統的學習模式，帶動創新教學的浪潮（Karsenti, 2013）。然而，磨課師的快速崛起也為其帶來兩極化的評價；支持者將其視為高等教育的未來趨勢，尤其磨課師強調自主彈性學習的特性與高等教育未來發展不謀而合，許多世界知名大學紛紛與磨課師課程平臺，如Coursera、edX合作，讓網路使用者在家就可以修習知名大學的課程，亦有部分大學開始認證磨課師所提供的修課證明，作為畢業學分抵免，這些都展現磨課師在未來教育的無限可能（Daniel, 2012; Weissmann, 2012）。然而，也有許多反對者對磨課師的學習成效存疑，尤其磨課師普遍極低的課程完成率（low completion rate）、缺乏

評估機制的課程品質（the quality of learning），以及受限於線上學習環境及有限評量模式（limited options for assessing learning outcomes）均為人所詬病（Davidson, 2012; Manjikian, 2013）。面對這一波磨課師浪潮的衝擊，磨課師課程仍有很多亟待教育研究者深入探究的層面，包含如何確保磨課師的課程品質、學習成效，以及磨課師本身的特性是否適合作為各種學科的教學平臺？尤其像寫作教學這種傳統多以小班教學（Porter, 2014），以及仰賴教師提供個別化質性回饋（Head, 2013）的學科，寫作教學研究者更是想進一步探究以磨課師進行寫作教學的可能性。

2013年來自杜克大學（Duke University）、喬治亞理工學院（Georgia Institute of Technology）及俄亥俄州立大學（Ohio State University）的寫作教學研究專家與全球知名的磨課師課程平臺Coursera合作，於其平臺分別提供一門該校大一英文寫作課（freshman composition courses）的磨課師課程，這些寫作教學研究專家秉著其對寫作教學研究的專業與使命，希望藉由開設寫作磨課師的實際經驗，探究以磨課師進行寫作教學的可行性與挑戰（Bloch, 2016; Comer & White, 2016; Grabill, 2014; Moxley, 2012; Porter, 2014）。以下針對杜克大學的寫作磨課師English Composition I: Achieving Expertise（以下簡稱EC）及俄亥俄州立大學的寫作磨課師Writing II: Rhetorical Composing（以下簡稱RC）的課程設計、學習者參與模式與學習成效評估做簡要介紹。

杜克大學的EC是一門為期12週的寫作磨課師，課程內容為基礎英文寫作（introductory-level writing class），其課程雖由單一教師Denise Comer授課，但整體課程規劃及運作是由一個跨領域的教學團隊共同支援，其中的學者專家來自線上學習（online learning）、第二語言學習（ESL）、磨課師科技（MOOC technology）、語言評量（assessment）等領域。EC的課程設計理念源於相信與同儕進行有意義的互動有助於培植寫作能力，因此，學生在修課過程中，除了以觀看預錄影片

(videos) 和教師選讀教材 (selected readings) 作為主要知識學習來源，更重要的是透過大量互動性學習活動，像是問題討論 (discussion forums)、同儕回饋與互評 (peer feedback and assessment)，以及大量的寫作練習來學習撰寫四種不同的英文文體 (Bloch, 2016; Comer & White, 2016)。不同於傳統寫作教學多為教師單向講授和學生被動學習，寫作磨課師藉由線上學習環境的特性，讓學生在學習寫作的過程中與同儕大量互動，不僅協助提升學生的讀者意識 (audience awareness)，在與同儕進行討論、互評、回饋中亦提供許多的非正式寫作練習機會 (information writing opportunities)，藉此強化訓練學生的寫作技巧。

俄亥俄州立大學的RC是一個由多位教師共同授課的進階英文寫作磨課師 (second-level college writing course)，課程內容著重介紹寫作修辭功能 (rhetorical concepts)，培養學習者在多模態語境的寫作能力 (multimodal compositions)。RC課程為期10週，與杜克大學的寫作磨課師EC在課程設計理念相近，兩門課均將課程參與者視為一個學習社群 (learning community)，在課程設計上著重營造合作學習的環境，鼓勵課程參與者透過互動對話及提供彼此回饋 (peer feedback) 共同承擔學習責任。

EC與RC這兩門寫作磨課師的首輪課程結束時，許多以學生身分參與這兩門課的寫作研究專家便以他們實際參與寫作磨課師的觀察，評估寫作磨課師的成效 (the efficacy of writing MOOCs)。雖然大部分的參與者給寫作磨課師相當正面的評價，這些專家學者卻也點出寫作磨課師的一些問題，其中最為學者們所詬病的包含：(一) 低完課率 (low retention rate)，如EC在2013年第一次的寫作磨課師課程註冊人數曾高達8萬人，然而最後完成這門課的人數卻僅有1,289人，完課率約為2%；(二) 鬆散的課程架構 (loose course structure)，其中肯塔基大學 (University of Kentucky) 寫作修辭與數位學習的教授兼系主任Rice

(2013)更指出，寫作磨課師這種未經梳理的堆砌式教材（aggregated course materials），像是課程影片（video lecture）、討論（online discussions）及作業（assignments）間缺乏連結，容易讓學習者覺得困惑而難以維持學習動力，加上課程參與者需於10~12週裡觀看超過70部的課程影片，並於其間同時完成撰寫四項課程作業，這樣的學習負擔加上磨課師自主學習的課程型態，讓背景多元且帶著各自學習目的的學習者難以持之以恆修畢課程（Bloch, 2016; Comer & White, 2016）。

## 二、寫作磨課師之學習成效評估

學習成效評量為完整學習歷程中不可或缺的重要環節，唯有善用有效的學習評量準確評估學生的學習成就，才能彰顯學習的價值（Suen, 2014）。自從磨課師快速興起後，其學習成效評估一直是一個很大的挑戰，主要因為磨課師動輒數千人以上的修課人數，讓傳統由單一授課教師評量學生的學習成效變得不可行，因此許多磨課師評量研究積極發展和尋求其他的替代評量模式，像是以自動評量評估學習成效。英文寫作由於其學科性質關係，大多仰賴質性評量（qualitative evaluation），像是由教師批改學生文章來評估學生學習成效，然而，寫作磨課師龐大修課人數使授課教師無法像在傳統寫作教室那樣為每位學生的文章提供質性回饋與評量，導致學生的學習成效無法被有效評估，這樣受限的評量機制（very limited assessment options）一直為許多寫作領域的專家學者所詬病（Krause, 2013; Rice, 2013），因此透過實證研究發展具有信度與效度的學習評量機制成為寫作磨課師未來發展最重要的議題之一。

Comer與White（2016）是少數致力於探究寫作磨課師學習成效評估的實證研究，他們參考現有文獻中有效的線上寫作評量模式（Bourelle, Rankins-Robertson, Bourelle, & Roen, 2013; McKee & DeVoss, 2013），委請寫作評量專家 Edward White設計一套混合式評量模式（mixed-methods），以質性與量性兼備的方式評量杜克大學寫作磨

課師EC參與者的學習成效。此評量模式內容涵蓋：（一）同儕回饋與評量（peer feedback and evaluation）：由同儕提供形成性質性回饋（formative feedback）和總結性分數回饋（evaluative feedback）；（二）自我反思（self-reflections）：學習者透過討論區、同儕回饋及反思作業從自己的角度以文字反思自己的學習狀況；（三）課前及課後自我效能評估問卷（pre- and post-course self-efficacy surveys）：學習者透過問卷評估對自己寫作能力的自信程度；（四）課後意見調查問卷（post-course survey）：以問卷方式調查參與者對本門課的課程滿意度；（五）檔案評量（intensive portfolio rating）：以總結性評量分數評估學生在四項作業中初稿與完稿（first and final drafts）間的進步幅度，其中，在這套模式的同儕回饋與評量也同被俄亥俄州立大學的寫作磨課師採用作為主要學習成效評量的依據。雖然以同儕互評作為學習成效評估的信、效度尚需更多的實證研究支持（Comer & White, 2016），然而，相關研究也指出如果教師能以：（一）清楚的步驟能引導學生進行同儕互評（Liu & Carless, 2006; Trim, 2007）；（二）提供學生輔助工具（directive instruments），像是評分指標（rubrics）作為參考；（三）提供訓練課程（training guide）（DeWitt & Cohen, 2016）；以上三個策略對於提升同儕互評的可信度均有幫助，因此在寫作磨課師發展出更好的評量機制之前，同儕互評不失為是一個權宜之計（Sandeen, 2013）。

Comer與White的研究結果並未針對EC的學習成效下定論，尤其以EC的大規模修課人數及參與者各自帶著自己的學習目的而言，有部分學習者對學習成效不滿意，卻也有許多學習者覺得自己的寫作能力因此進步。然而，他們的研究結果為寫作磨課師的評量模式帶來新思維——他們透過研究結果向同領域專家學者展現將實體教室的寫作評量模式應用到寫作磨課師的可行性，並藉此發展適合線上寫作教學的評量模式，更重要的是，他們提倡以學習者作為寫作磨課師學習成效評估的主體，由學習者肩負學習評量的責任，將傳統寫作課由教師一人肩負評量責任

的模式移轉到磨課師的課程參與者，為線上寫作教學評量帶來新的可能性。

雖然部分寫作專家學者對寫作磨課師提出批評和質疑，俄亥俄州立大學與喬治亞理工學院的寫作磨課師授課教師Halasek等人（2014）與Head（2013）仍舊以正面樂觀的態度看待寫作磨課師，其中Head鼓勵整個寫作領域的專家們以「中立且具建設性的對話來看待寫作磨課師」，把寫作磨課師當作是一個挑戰傳統寫作教學理論、教學方法及教師與學習者角色的機會，並在這個過程中替未來的寫作教學創造一種新的教學型態，尤其在科技發展的推波助瀾下，科技融入寫作教學（online writing instruction）已是未來寫作教學及研究一股不可逆的趨勢，寫作磨課師的課程設計及學習成效評量之實證研究，對於發展結合寫作理論、寫作教材教法（writing pedagogies）的線上寫作課程實有裨益。

### 三、課程設計理念與基礎

本研究在課程設計有兩大核心理念：（一）透過文獻探討了解過去寫作磨課師的問題，並在設計本寫作磨課師時，致力於改善既有寫作磨課師的缺失；（二）利用磨課師課程特性改善傳統寫作教室裡所面臨的教學困境，如無法重複觀看教材、缺乏互動的單向式課堂講授、有限的教學時數。因此，本研究在課程設計有兩大重點：（一）以具連貫性的結構呈現數位教材；（二）融入多元評量機制。以下將針對這兩個面向及其學習內容進行說明。

#### （一）以具連貫性的結構呈現數位教材

現行寫作磨課師最為專家學者所詬病的問題之一為課程教材龐雜且常以堆砌式的方式呈現，由於現行寫作磨課師平均課程週數為10~12週，每週修課學生必須完成約六到九個不同類型的學習任務，包含觀看影片、閱讀選讀文章、參與線上討論、撰寫作業等，如果課程教材未以



循序漸進的清晰脈絡呈現，或者課程內容、線上討論及作業間的關聯不明確，學生可能在覺得困惑的情況下失去完成線上課程所需的學習動機和學習意志（sense of occupation）（Rice, 2013）。

因此磨課師在課程設計階段應力求將所有數位教材以具連貫性的結構呈現，並著重強化每週主要授課教材與暖身活動、線上討論、測驗、當週作業間的連結。表1為課程目標與課程主題的對應表，呈現學習者在撰寫文獻回顧這個文體所需具備的各項能力，並以之作為本寫作磨課師的課程目標，接著依此學習目標為主軸，訂定每週課程主題及發展每週課程教材，不僅著重每週課程目標、課程主題與學習教材間的連結，更力求以建構學習（scaffold learning）的方式讓學生在週與週之間的學習能力能夠銜接和移轉，透過連結前一週的學習經驗和知識設計下一週的學習素材，以循序漸進的方式架構學生的學習，讓新舊知識得以流暢接軌，改善過去寫作磨課師在教材設計和呈現上的缺失。

表1  
文獻回顧寫作磨課師課程目標與課程主題

週次	課程目標	課程主題
1	培養資料檢索與資料評估能力	Evaluating the credibility of sources
2	認識正確引用文獻知識與規則	When to cite
3	熟知引用文獻所需的語言技巧	Quoting, paraphrasing and summarizing
4	學習撰寫文獻回顧這個文體	How to write a literature review
5	了解引用他人文獻到自己文章的目的，並對所引文獻提出個人論述	Developing convincing argument: Framing quotes, paraphrases, and summaries
6	能正確使用引用文獻格式規範	Introduction to APA style



## （二）融入多元評量機制

本寫作磨課師參考Comer與White（2016）的混合式評量（mixed-methods），評量模式包含形成性評量（formative assessment）與總結性評量（summative assessment）（如圖1所示）。其中，形成性評量包含：1. 回覆問題討論（discussion questions）；2. 完成當週小測驗（quizzes）；3. 同儕互評（peer review）；總結性評量則為問卷填寫（包含同儕互評問卷及課後問卷）與文獻回顧完稿成績。在寫作磨課師融入多元評量的主要目的是希望可以突破現有寫作磨課師受限的評量機制，以質性、量性兼備的多元方式提高學習評量的信度和效度，更重要的是改變過去實體教室以教師作為學習評量主體，在數位學習環境訓練學習者參與學習成效評量，透過互評回饋肩負起評量自己與同儕學習成效的責任。

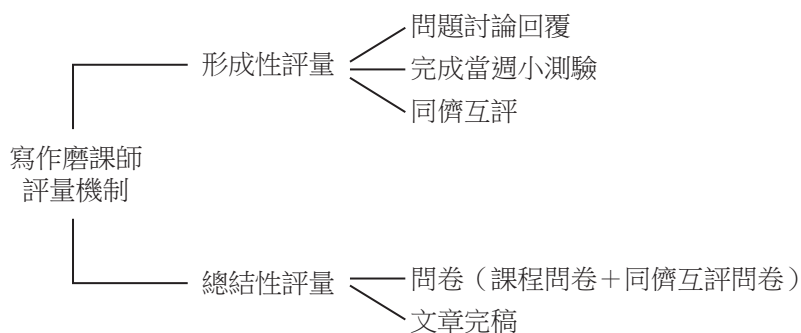


圖1 多元互評機制

## 參、研究方法

本研究以單組的實驗設計評估學生在本寫作磨課師的課程設計滿意度、同儕互評態度及學習成效。在介入教學後分別以「課後意見調查問

卷」與「同儕互評問卷」探究學生對本課程的課程設計滿意度和對同儕互評的態度，此外，以「形成性評量」與前後測「總結性評量」多元評量方式，評估學生在本課程的學習成效。

## 一、研究參與對象

本研究課程為「英文寫作課」，本門課為一般通識課程，開設於研究者所任教的語言中心。本課程為進階選修課程，建議已修畢基礎英文必修課程的學生修習（全民英檢中高級初試或多益650分）。本研究參與者為107學年度第二學期修習本門課的33位學生，這些學生來自不同學系（1位大五、20位大四、9位大三、3位大二），且在修習本門課前均未上過正式的英文寫作課，因此他們雖具備相當的英文能力，但對於英文寫作的篇章架構、基本寫作概念及如何正確引用文獻均不熟悉。

## 二、工具

為了解本寫作磨課師的課程設計滿意度、同儕互評態度與學生學習成效，本研究以質性、量性兼備的研究方法蒐集資料，以下針對評估這三個面向所使用的研究工具進一步說明。

### （一）課程設計問卷

為了解學生對本寫作磨課師的課程滿意度，尤其是本磨課師在課程架構、課程內容及課程活動設計是否符合學生的學習需求，本研究參酌Comer與White（2016）編製的「課後意見調查問卷」（post-course survey）（見附錄一）於課程結束後發放請學生填答，問卷內容總計11題，採用李克特量表（Likert scale）計分，從非常同意、同意、不同意、非常不同意分別給予4、3、2、1分，並在問卷最後設計兩題開放式問題，讓學生可以文字說明對本門課的建議。

## （二）同儕互評問卷

由於本研究其中一項目的在探究以同儕互評作為寫作磨課師評量模式的可行性，因此本研究參酌Vu（2017）設計的「同儕互評問卷」了解修課學生對線上同儕互評的態度及接受度，「同儕互評問卷」總共15題（13題封閉式問題及2題開放式問題），封閉式問題採李克特量表計分，題目內容涵蓋：1. 學生對同儕互評訓練及工具的看法；2. 學生對自己所提供回饋的看法；3. 學生認為其所收到回饋的實用程度；4. 學生對同儕互評信、效度的態度。兩題開放式問題主要在了解學生於同儕互評中身為評閱者以及被評閱者所遇到的困難與挑戰（見附錄二）。

## （三）學習成效測驗

本研究於學生學習成效評估採多元評量，以形成性評量及總結性評量質性、量性兼備的方式評估學生在本寫作磨課師的學習成效。形成性評量主要有兩項：每週線上小測驗（quizzes）及每週的問題討論（discussion questions）。總結性評量則為比較學生在課前、課後所撰寫文章（pre-writing and post-writing tasks）的分數，33位修課學生在課程開始前先閱讀同一篇英文文章，然後撰寫一個200字的文章摘要（200-word summary），學生於本篇文章獲得的分數即為前測分數，用以代表學生在學習活動開始前的起使能力，後測成績則為學生所撰寫的500字文獻回顧文章完稿分數。

# 三、課程設計與教學步驟

## （一）課堂教學運用

本寫作磨課師總共為期六週，主要磨課師課程平臺使用Google Classroom（如圖2所示），選用Google Classroom作為課程平臺的主要原因有二：1. 免費：Google Classroom為Google for Education所開發的學習管理系統（learning management system），以免費的方式提供給全球教育機構，讓教師不僅能井然有序地呈現教材和學習資源，更能直

接在平臺上設計、指派和批改作業，充分利用科技簡化實體教室中繁雜的教學作業，減輕教師在數位教學環境的負擔；2. 高度互動協作特性：除了免費外，整合數種Google的生產工具Apps，像是Google雲端硬碟、Google文件、Google簡報、Google表單等，這些生產工具具備分享共用（sharing）、協作共編（collaboration co-editing）與即時通訊（real-time commenting system）等強大互動功能，與寫作教學特性十分相符，不僅使研究者得以充分地將寫作教學理論應用於課程設計，也讓Google Classroom比一般學習管理系統更適合作為線上寫作教學平臺。

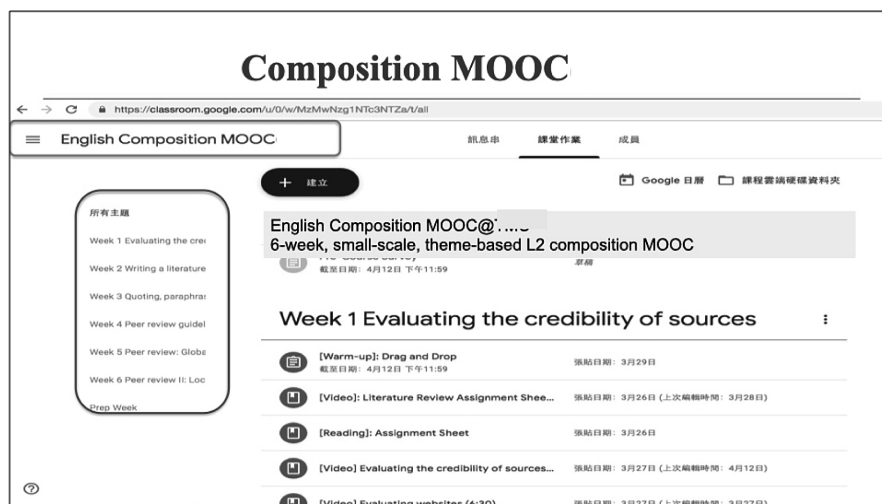


圖2 英文寫作磨課師

本磨課師主要課程教材為教師預錄影片（見圖3），表2為課程主題與課程影片的對應表，括號內數字為每部影片長度，研究者在影片製作前即根據過去教學經驗及學生學習需求，力求以簡潔清楚的方式呈現教材內容，在影片製作時考量學生的注意力幅度（attention span），盡量將單片影片長度控制在15分鐘，並透過影片後製、畫面剪輯和配樂，讓

課程影片不同於傳統單向式的課程講授，吸引學生願意認真或重複觀看影片，希望能讓自製影片教材的效益發揮到最大。

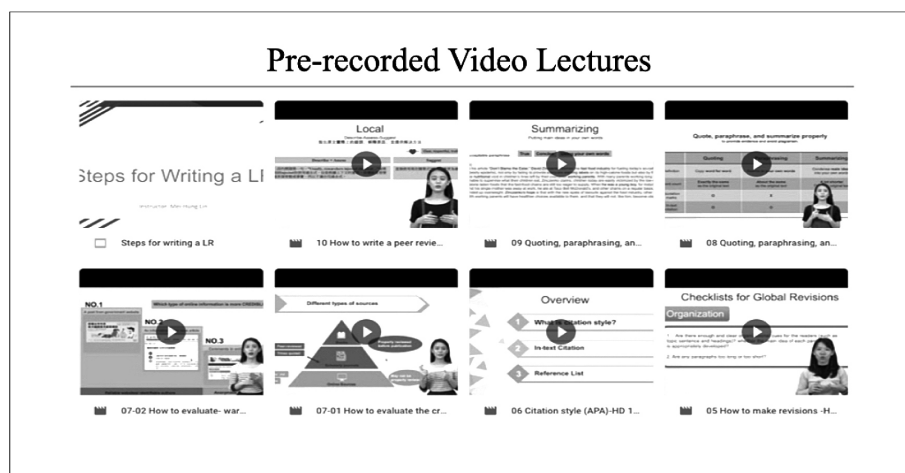


圖3 寫作磨課師課程影片

表2

寫作磨課師課程目標與課程影片

週次	課程目標	課程影片
1	培養資料檢索與資料評估能力	影片1：Evaluating the credibility of sources (7:09) 影片2：Evaluating internet sources (5:05)
2	認識正確引用文獻知識與規則	影片1：When to cite (8:03) 影片2：Citation quiz (9:18)
3	熟知引用文獻所需的語言技巧	影片1：Quoting, paraphrasing, and summarizing (21:17) 影片2：Annotated bibliography (12:34)
4	學習撰寫文獻回顧這個文體	影片1：Steps for writing a literature review (9:42) 影片2：How to structure/organize a literature review (15:20)

(續下頁)

表2 (續)

週次	課程目標	課程影片
5	了解引用他人文獻到自己文章的目的，並對所引文獻提出個人論述	影片1：Framing quotes, paraphrases and summaries (10:05) 影片2：Rhetorical functions of citations (11:49)
6	能正確使用引用文獻格式規範	影片1：Citation style: APA (16:53) 影片2：How to write a peer review (14:43)

每週教材（見圖4）先以：1. 暖身活動（warm-up activities）讓學生在學習前了解自己的先備知識，並利用Google Apps如Google表單（見圖5）或Google簡報設計與當週學習主題相關的暖身活動，透過Google表單及簡報的即時反饋功能，讓學生在完成暖身活動後獲得立即回饋，這樣具互動性的暖身活動不僅可增進學生與教材的互動，也有助於提升學生的學習動機；2. 接著呈現當週主要教材（main course materials），由於主要學習教材為數位教材，包含教師預錄影片及選讀文章，因此學生可以反覆觀看或是依自己的學習步調學習；3. 教師於每週課程的最後設計評量活動（assessment），提供兩個非同步的練習活動（practices），像是問題討論及當週小測驗，學生在問題討論除了完成自己的問題回答，亦必須針對同儕的回答給予回饋。每週問題討論在一個像是非同步的線上討論區進行，這樣的練習不僅提供學生更多的非正式寫作機會（informal writing opportunities），其公開討論性質讓學生知道自己所寫的內容可能引起同儕的興趣或回覆，有助提升與同儕互動的機會，此外，透過當週小測驗不僅讓學生檢視自己的學習成效，亦可作為教師形成性評量的依據。

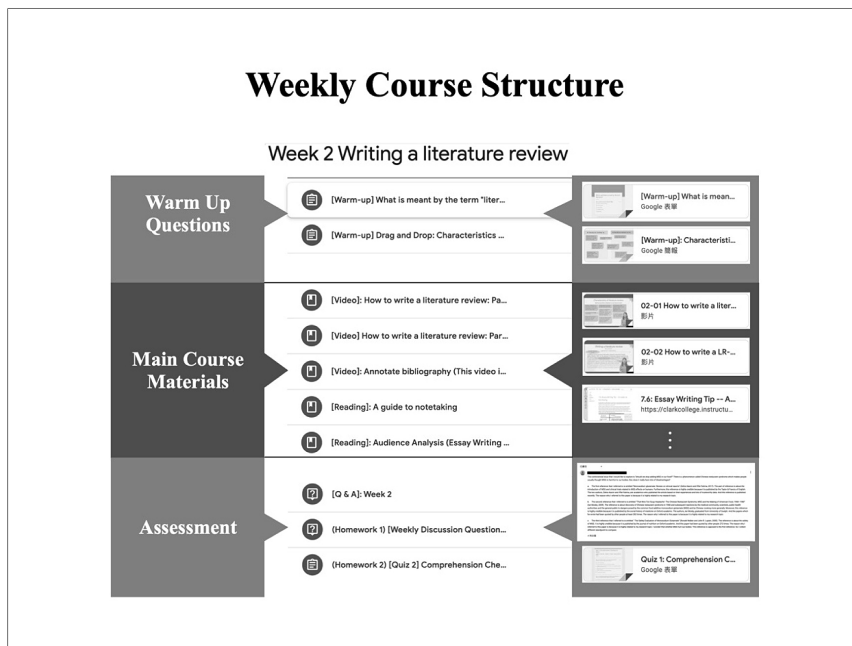


圖4 每週課程教材

### Citation Quiz

In each case, decide whether you must include a citation of the source for the information described. Also, please write down explanations in Chinese for your choice.

提交這份表單時，系統會記錄你的電子郵件地址 如果這不是你的帳戶，請切換帳戶

\*必填

1. In an article, you find the phrase "cultural tapeworm." You decide to use the phrase in your paper. 0分

have to cite it

do not have to cite it

請用中文簡述你的理由 \*

您的回答 \_\_\_\_\_

2. You quote from an interview with your mother, who is an expert in the area about which you are writing. 0分

圖5 以Google表單設計的暖身活動



## (二) 同儕互評訓練

本寫作磨課師於學習成效評量採混合式多元評量，包含形成性評量及總結性評量，其中由於寫作磨課師大規模的修課人數，導致傳統教室中以教師一人為主體的評量模式不適用於磨課師，因此，現有的寫作磨課師多以同儕互評作為主要的學習評量依據。由於以同儕互評作為學習成效評估的可信度尚有疑議，因此本研究特地設計同儕互評訓練（peer review training），目的在協助學生了解同儕互評的目的、熟悉施行的步驟，以及提供學生同儕互評時所需要的工具，使學生在互評前具備提供同儕回饋的能力與信心，並提升同儕互評的可信度，以下針對本寫作磨課師的同儕互評訓練做進一步的說明。

本寫作磨課師的同儕互評訓練主要包含三個步驟（如圖6所示），依序為：1. 說明同儕互評的目的、線上操作介面與流程；2. 介紹同儕互評工具（包含同儕互評原則與同儕互評清單）；3. 參與同儕互評實作練習。

### 同儕互評訓練三步驟



圖6 同儕互評訓練三步驟

為了提升學生於同儕互評的參與品質，教師首先於課程影片說明同儕互評的目的及其對參與者可能帶來的正面學習成效，並介紹線上同儕互評環境，幫助學生熟悉同儕互評介面的功能，更重要的是為了幫助學生在同儕互評前熟悉同儕互評的流程，教師於影片詳細說明線上同儕互評的流程（如圖7所示），依序包含：1. 學生完成並繳交文章初稿（**first draft**）；2. 每位學生評閱三篇隨機指派的同儕文章初稿並提供質性回饋。在此步驟為了使學生具備撰寫明確且具建設性的質性回饋，教師提供兩項輔助工具——同儕互評原則及同儕互評檢視清單（**checklist for peer review**）（見表3），引導學生在評閱同儕文章時依序著眼內容、架構、文章連貫性、文法字彙及標點符號，並在撰寫質性回饋時遵循「先總結，後評論，再建議」的互評原則（**describe-assess-suggest**）（DeWitt & Cohen, 2016），讓學生在檢視同儕文章時有明確的方向，藉以提升同儕互評的可信度；3. 每位學生依據所收到的質性回饋修改文章初稿，然後繳交文章二稿（**second draft**）；4. 每位學生依據教師所提供的評分指標（**rubrics**）（見附錄三）為四位同儕的文章二稿評分。

同儕互評訓練的最後一個步驟為同儕互評實作練習（見圖8）。為了讓學生在進行同儕互評前能嫻熟運用上述輔助工具，教師特地設計一個實作練習，讓所有學生評閱同一篇文章，在這個實作練習中，學生不僅得以練習使用同儕互評檢視清單，並實際在線上同儕互評環境中運用先前所學的同儕互評原則練習撰寫質性回饋，待每位學生完成實作練習，教師於線上同步評閱同一篇文章並示範撰寫質性回饋，讓學生在這個手把手實作練習中熟悉線上同儕互評介面的功能，並透過對比自己與教師的質性回饋修正撰寫回饋的方式。

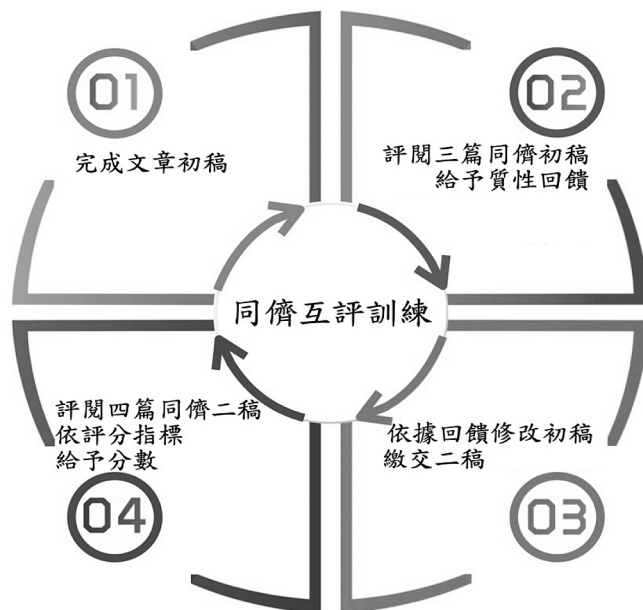


圖7 線上同儕互評流程

表3

同儕互評檢視清單

檢視項目	檢視重點
Content	1. Does the draft account for the audience’s knowledge of the subject, level of interest in the subject, and possible attitudes toward the subject? 2. Is the thesis statement clear? 3. Are there any ideas obviously off the point? Which material can be deleted? 4. Is the supporting material relevant and persuasive? 5. Which ideas need further development?
Organization	1. Are there enough and clear organizational cues for the readers (such as topic sentence and headings)? 2. Are any paragraphs too long or too short?
Coherence	1. Whether sentences are connected to each other 2. Whether paragraphs are connected to each other

(續下頁)

表3 (續)

檢視項目	檢視重點
Grammar	1. Are there grammatical errors in the sentences? (e.g., sentence fragments, run-on sentences, subject-verb disagreement, faulty pronoun reference, incorrect verb tenses, etc.)
Vocabulary	1. Are there unnecessary, vague, or misused words? 2. Are there any errors in spelling?
Punctuation	1. Are there any errors in punctuations? (e.g., unnecessary commas)

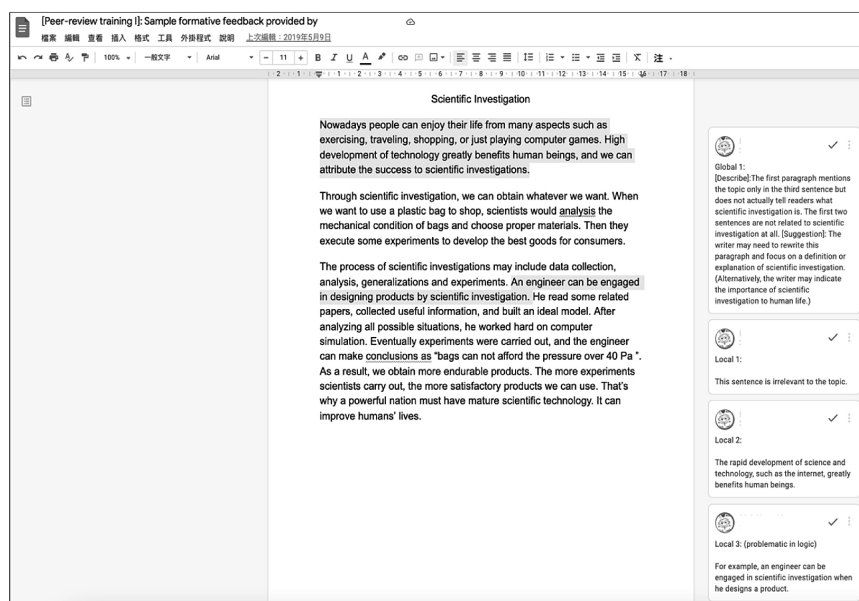


圖8 同儕互評實作練習

#### 四、資料蒐集與分析

研究者以描述性統計分析「課後意見調查問卷」與「同儕互評問卷」，更進一步以質性方法分析比較教師與同儕所給予的質性回饋，藉以評估同儕互評的信度及效度。另外，關於學生學習成效評估的形成性評量項目，研究者以量性分析每週線上小測驗的試題答對率，輔以質性

分析學生對每週問題討論的回答，依據學生在這兩項評量的表現評估學生於每週課程的學習成效。總結性評量則透過比較學生在課前、課後所撰寫文章的分數（pre-writing and post-writing tasks），以成對樣本 *t* 檢定比較這兩個總結性評量的分數是否有顯著性差異，本研究採用Liu（2016）所發展的寫作評量指標（見附錄三），因本寫作評量指標植基於TOEFL iBT（托福網路測驗）整合寫作測驗的評量指標，具備良好的信、效度，其改編的評量指標不僅著重衡量文章整體品質，也兼顧評估學生的文獻引用能力，包含學生是否具備正確的引用文獻知識、所選文獻與文章主題的關聯性、是否正確理解所引用文獻的內容等。

## 肆、結果與討論

如前所述，本研究從不同面向及多元評量評估本寫作磨課師的課程設計滿意度、學生對同儕互評的態度及學習成效，以下分別以課程問卷結果、同儕互評問卷和回饋、形成性與總結性評量結果探討學生對本寫作磨課師整體課程設計的評價以及評估學生的學習成效。

### 一、課程設計滿意度

研究者將原本共計11題的「課後意見調查問卷」（見附錄一）統整歸納為三個面向：課程內容、學習活動及磨課師課程平臺Google Classroom，透過這三個面向呈現修課學生對整體課程設計的觀感及評價。表4為學生對本寫作磨課師在課程內容、學習活動及課程平臺滿意度的描述性統計結果（總體平均數 = 3.58，總體標準差 = 0.54），量性統計結果顯示，修課學生對整體課程設計相當滿意，學生亦進一步在問卷的開放式問題中以質性回饋說明他們在這三大課程面向的意見，其中在課程內容的部分，學生認為磨課師的主要課程教材——預錄影片內容精緻且清楚，能讓學生反覆觀看並依自己的學習步調進行學習；在學習

活動的部分，學生認為每週課程目標清楚，尤其教師在每週課程所提供的說明和引導可有效幫助學生清楚了解課程進行方式，而每週的練習活動（包含測驗和問題討論）不僅幫助學生即時掌握自己的學習狀況，透過回答問題討論，學生知道自己所寫的內容可被同儕所閱讀或回覆，這樣的互動式活動有助維持學生在全線上課程的寫作學習動機；而對於本課程所使用的學習平臺Google Classroom，多數學生覺得Google Classroom的即時與非即時的協作互動對提升寫作能力有幫助，尤其是利用Google生產力工具，像是Google文件、簡報、表單等工具可將傳統枯燥的寫作教材轉換成具互動性的線上學習活動，讓學生充分感受到科技讓寫作學習變得多元且有趣，唯一較有分歧意見的是對學習進度和作業量的感受（問卷第四題），雖然有近六成的學生（56%）覺得能夠跟上學習進度和作業量，但亦有部分學生（8%）跟不上學習步調，導致無法如期完成文章初稿。

表4

學生對課後意見調查問卷之描述性統計結果

	課程內容	學習活動	課程平臺滿意度	總計
平均值	3.62	3.60	3.52	3.58
標準差	0.49	0.51	0.61	0.54

## 二、同儕互評

### （一）同儕互評問卷結果

本研究的另一研究重點在於探究以同儕互評作為寫作磨課師評量機制的可能性，透過「同儕互評問卷」了解學生對於以同儕互評作為評量機制的態度及接受度。「同儕互評問卷」共13題，分別從四個面向探究學生對同儕互評的態度。表5為問卷的描述性統計結果。

表5

同儕互評問卷之描述性統計結果

題目	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. 我有參與老師提供的同儕互評訓練，當我在給同儕回饋和評分的時候，我有參考老師所給的互評說明標準和評分標準	3.60	0.49
2. 同儕互評前的說明讓我清楚了解如何給同儕文字回饋和分數回饋	3.40	0.66
3. 我提供同儕回饋時，我有依循同儕互評訓練裡的說明和建議提供同學回饋	3.40	0.66
4. 我有依照同儕互評評分標準給同學分數	3.20	0.60
合計	3.40	0.60
5. 我覺得我給同學的回饋對他們來說是有幫助的	3.10	0.54
6. 我覺得我給同學的回饋太過負面或具批判性	1.40	0.49
7. 我覺得我給同學的回饋是詳盡的且具建設性	3.50	0.50
8. 我覺得同學給我的回饋有依照／符合文獻回顧這個作業的評分標準和學習目標	4.00	0.66
9. 我覺得同學給我的回饋太負面或是太具批判性	1.70	0.90
10. 我覺得同學給我的回饋有助提升我的寫作能力	3.10	0.70
11. 我覺得同學給我的回饋對我來說很有幫助，而我有運用同學所給的回饋修改文章	3.50	0.50
12. 我所收到三個同學的回饋是類似的，沒有太大的差異	2.00	0.89
13. 我覺得同學給我的評分是公正的	3.10	0.53

問卷的第1~4題在探究學生對於同儕互評前教師所提供的指引及訓練 (instruction and training) 的態度，結果顯示大多數學生覺得同儕互評前的訓練對他們有幫助 ( $M = 3.40$ ,  $SD = 0.60$ )，尤其學生在進行同儕互評時會依循同儕互評訓練時提供的評量指標或是質性回饋原則 (describe - assess - suggest) 給同儕回饋，表示同儕互評前的訓練可有效引導學生進行同儕互評，亦能讓學生以較一致的標準給同儕回饋，間接提升同儕互評的信、效度。問卷的第5~7題在探究學生對自己所提供回饋的主觀評價，結果顯示超過八成的學生對於自己所提供的回饋有信心，認為自己的回饋是有幫助的 (useful)，其中，問題6和問



題7調查學生提供回饋時所使用的措辭 (language use)，結果顯示多數學生在提供回饋時皆能依循同儕互評訓練時所教授的原則——「be clear, respectful, and truthful」，在提供回饋時避免使用過度負面或批判用語，而以客觀、清楚用詞真實表達自己所看到的問題及所欲提供的建議，讓所提供的建議完整且具建設性。問題8~11在了解學生對自己所收到回饋的評價，問卷結果顯示，多數學生對於所收到的回饋持正面態度，他們覺得所收到的回饋不僅能用以修改文章初稿並可幫助提升文章品質，尤其問題8的結果顯示 ( $M = 4.00, SD = 0.66$ )，所有學生認為同儕所提供的回饋與文獻回顧作業的評分指標 (assignment rubrics) 相關，顯示學生在提供回饋時皆能以文獻回顧這個作業的評分指標檢視同儕的文章，透過回饋幫助同儕有方向地檢視自己的寫作是不是有達到課程學習目標，這個結果也再次反應同儕互評前的訓練，尤其是透過提供學生明確的評分指標可有效幫助學生提供有用的回饋。

問卷的最後一個面向在探究同儕回饋的可信度 (問題12和問題13)，雖然多數學生認為同儕所給的總結性分數回饋是公正的 (問題13,  $M = 3.10, SD = 0.53$ )，然而超過八成的學生卻表示不同同儕所提供的質性回饋鮮少有共通性，彼此間的差異很大 (問題12,  $M = 2.00, SD = 0.89$ )，其中有學生在開放式問題中指出同儕在低階英文寫作問題 (local issues) 像是文法、拼字、標點符號等常提出較類似的建議，然而，在高階英文寫作問題 (global issues) 像是寫作邏輯、文章內容、架構及連貫性所提供的回饋則有很大的歧異。因此，為了進一步了解學生所給的質性回饋，本研究進一步以質性分析比較教師與學生所給的質性回饋有何異同。

## (二) 比較教師回饋與學生回饋

由於同儕互評訓練中所提供的同儕互評清單 (checklist for peer review) 引導學生分別從兩個層面提供同儕回饋——高階英文寫作問題和低階英文寫作問題，上述問卷結果亦顯示大多數學生皆依循此清單建

議，因此，本研究分別比較教師和學生在高階英文寫作問題及低階英文寫作問題這兩個層面所提供質性回饋的異同。

### 1. 高階英文寫作問題

在同儕互評清單中的高階英文寫作問題可分為三個部分，分別為內容（content）、文章架構（organization）與連貫性（coherence），透過質性分析和比較教師及學生在高階英文寫作上的回饋，發現大多數的學生在同儕互評訓練，以及同儕互評清單的引導和提示下，不再像過去常忽略內容架構問題，相反地，他們能從讀者的角度針對文章的內容與架構提供回饋，檢視文章內容的清晰度、相關性、說服力及每個段落是否有清楚的主題句，具體點出同儕文章的問題並提出可能的修改建議。然而，與教師不同的是，所有學生在高階層次的回饋卻完全沒有與提升文章連貫性相關的回饋，顯示學生對於英文文章連貫性的概念較薄弱，依據研究者的教學經驗，第二語言寫作者的文章中常見的連貫問題包含常以逗點連接兩個句子，而沒有選用適當精準的连接詞來連接兩個句子，或者選用錯誤的连接詞，導致句與句之間的邏輯和語意不清，也因此無法覺察同儕文章內連貫性不足的問題，他們忽略文章中句與句以及段落間的連結可讓文句流暢，不僅提升文章的可讀性亦提升文章的品質。另一方面，雖然部分學生有依循同儕互評訓練所建議的原則「先總結、後評論、再建議」提供回饋，也有部分學生的回饋沒有遵循此原則導致其回饋因語意不清，讓收到回饋的同儕難以將其建議應用於修改文章初稿。

### 2. 低階英文寫作問題

低階英文寫作問題主要包含文法（grammar）、字彙（vocabulary）及標點符號（punctuation）。質性分析比較教師與學生在低階英文寫作問題上所給的回饋發現，大多數的學生最常給的回饋為單一用字的文法問題（word-level grammar problems），像是時態問題、主動詞不一致、錯誤的介系詞等，且學生常收到來自不同同儕相同的低階寫作質性

回饋，主要原因可能是這些第二語言寫作者在過去英語學習的經驗中常接受以語法結構和規則為主的訓練，因此學生對於提供同儕具有標準答案的文法回饋較有信心。然而，與教師在低階寫作回饋相較，學生在這個部分的回饋也顯得較為局限，像是：（1）學生的回饋僅只於單字層次的文法問題，也就是沒有提供關於句子層次的文法建議（*sentence-level grammar feedback*），像是如何依據寫作目的或考量讀者背景選擇不同句型以更合宜的表達相同的語意，或者是如何透過結合不同的子句以創造複合句（*compound*）或是複雜句（*complex sentence*），讓句子結構更符合學術英文寫作風格；（2）在文法問題上，沒有學生點出關於句意不清（*unclear sentences*）、連寫句（*run-on sentences*）、標點符號等問題；（3）學生亦從來不曾提出刪除多餘不需要的贅字或贅句（*redundant words or sentences*）的回饋。這些與教師回饋上的差異顯示，雖然同儕互評清單和訓練可有效提供學生在互評時一個明確的方向，但若要进一步提升質性同儕回饋的品質和內涵，教師未來在設計同儕互評訓練時可加強引導學生檢視句子層次的文法問題，除了文法的正確性外，更重要的是培植分析寫作目的與覺察讀者背景與需求，並依此選擇句型以展現合宜的寫作風格。

### 三、學生學習成效

#### （一）形成性評量結果

如前所述，本寫作磨課師用以評估學生學習成效的形成性評量的項目有二：線上小測驗及問題討論，六週課程中分別有兩回小測驗及三題問題討論，分別在課程的前三週，以下分別以量性和質性方法分析討論這兩項評量結果。

表6為學生在這兩次小測驗的問題答對率，如表6所示，在這兩週線上小測驗的問題答對率分別為93.3% 及92.5%，顯示大多數的修課學生對於以寫作磨課師學習寫作課程教材，尤其是知識性內容的學習有良好的學習成效。

表6

學生線上小測驗答對率

	測驗一	測驗二
答對率	93.3 %	92.5 %

六週的磨課師課程中共有三個問題討論，問題討論的提問內容與當週教學目標和課程內容相關，除了提供學生在知識性內容學習之後所需的實際寫作練習機會，亦供教師檢視學生是否可透過寫作展現其對知識性內容的理解。提問內容設計的另一重要目標是為了逐步引導學生完成500字的文獻回顧完稿，透過將困難的長文章寫作拆解成互動式的問題討論與回答，學生在回答討論問題的同時亦完成部分的完稿寫作，學生不僅藉由回答問題構思自己的文章內容，亦透過回覆同儕貼文（reply peers' posts）了解讀者需求。以下分別以質性分析探討學生在三個討論問題的回答與學習成效。

### 1. 問題討論1

由於本週課程主題為「資料檢索與資料評估」（evaluating the credibility of sources），因此在問題討論1（見圖9）請學生以英文簡述所選取的寫作主題，以及依據本週課程所教的信、效度評估方法，評估自己所選用三筆參考文獻的可信度，並說明選用參考文獻的原因及其與所選主題的關聯性。整體而言，學生在回答問題時均能清楚說明文獻資料取得方式以及為什麼所選用文獻具可信度，表示學生在蒐集文獻時具備選取資料來源和評估資料信、效度的能力。

圖10為其中一位修課學生之問題回答截圖。此位學生所欲探討的研究主題為「多喝牛奶是不是能讓孩童身高較高？」，該生在問題回答裡清楚說明其所選取的三篇文獻分別源自學術期刊—*American Journal of Human Biology*、*Journal of Bone and Mineral Research*及領域專家在學術機構網站（the website of Scientific American）上所發表的文章，以選用



圖9 問題討論1截圖

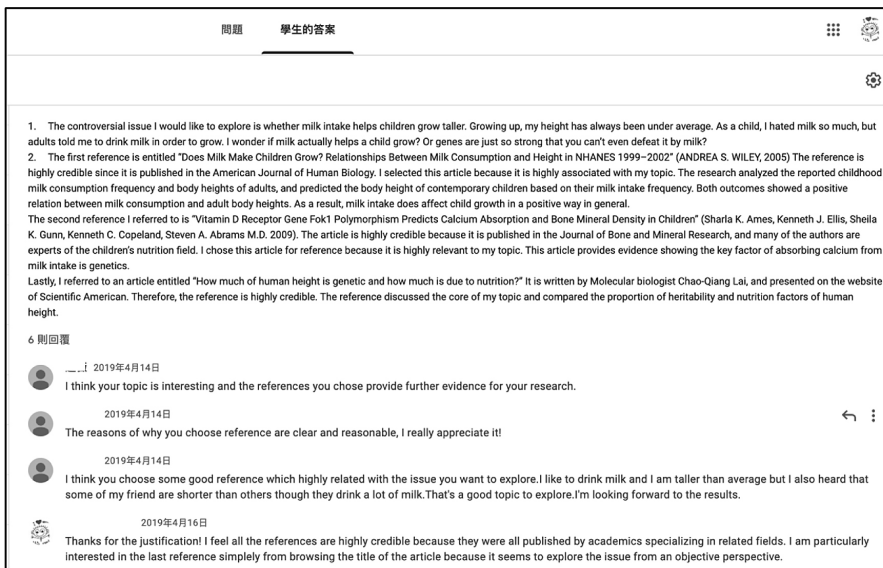


圖10 問題討論1學生問題回答截圖

學術文獻資料展現其參考文獻的可信度。同時該生亦具體說明所選的三篇文章與其所選取的主題之相關性為何；例如，該生所選的第一篇文獻在研究結果上顯示，飲用乳製品的量與身高間有正相關，而第二篇文獻以證據說明影響牛奶中鈣吸收的關鍵因素為基因，兩篇文獻均與牛奶對身高的影響有關，這些陳述充分顯示該生在蒐羅參考文獻時能夠選取具可信度的資料來源，同時也清楚知道其所選文獻與所欲探討主題間的關聯性。

## 2. 問題討論2

第二週與第四週課程「如何撰寫文獻回顧」的課程重點除了介紹文獻回顧這個文體，課程內容著重訓練學生如何閱讀英文文獻、節錄文獻重點及做筆記的能力，其中兩個課程教材“Annotated bibliography”及“A guide to notetaking”目的在引導學生在閱讀參考文獻時，不僅要能正確理解文章的重點，更重要的是能透過批判性思考去反思文獻所提出的論述（arguments），進而依據自己的寫作目的將文獻資訊整合進自己的文章，讓所撰寫的文獻回顧不僅展現作者對相關議題的認識，更藉由回顧他人文獻提出個人論述。因此，在問題討論2（見圖11）請學生以其所選取的其中一篇參考文獻：（1）以英文重述（paraphrase）本篇參考文獻的重點；（2）然後以英文撰寫自己閱讀這篇文獻的反思。教師於此題提供五個引導問題協助學生發展批判性思維以撰寫反思，引導問題包含：（1）你認為該篇參考文獻的重點是什麼；（2）你覺得文獻內最具說服力以及最不具說服力的論述為何；（3）本篇文獻如何改變你對這個議題的想法；（4）比較該篇文獻與其他你所閱讀的相關文獻；（5）你覺得該篇文獻所提出的論述是否有問題或是讓你覺得質疑的部分？

透過質性分析學生問題回答顯示，大部分的學生在引導問題的提示下，對於所閱讀的文獻均能開始進行批判性思考，學生的回答不再局限於重述文獻的研究結果，尤其不同於過去學生經常全盤接收文獻



問題	學生的答案
<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <div style="display: flex; align-items: center;"> <div> <p><b>(Homework 1) [Weekly Discussion Question]:</b> <b>Taking notes on one of your references</b></p> <p style="font-size: small;">· 2019年4月18日 (上次編輯時間: 2019年4月18日)</p> <p>100分 <span style="float: right;">截止日期: 2019年4月25日 下午11:59</span></p> <hr/> <p>請同學在 Your Answer (你的回答)裡針對以下問題作答。</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 以英文簡單重述(summarize)所選其中「一篇」參考文獻作者所要表達的主要意涵 (e.g. the author's ideas, arguments, or findings) (附註: 所撰寫的英文summary必須要讓沒有看過這篇文章的讀者, 能夠從你的摘要了解這篇文獻的重點)</li> <li>2. My thinking-- 以英文反思這篇文獻, 可能可以著墨的點包含: (不須回答所有的問題, 從中挑選一兩項即可)               <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) what strikes you as the most important thing the author is trying to say?</li> <li>(2) What seems most convincing? Least convincing?</li> <li>(3) How has it changed your thinking on the topic?</li> <li>(4) How does it compare to other thing you've read?</li> <li>(5) Any gaps, questions, and doubts you have about the source?</li> </ol> </li> </ol> <p>[範例]:</p> <p>The reference that I would like to share is entitled "Second Language Writing in a MOOC: Affordances and Missed Opportunities" (Gilliland, Oyama, &amp; Stacey, 2018). The authors reflected their experiences of participating in a composition MOOC course with a specific focus on analyzing the design-related issues of the MOOC from a multimodality perspectives. One of the most important things I learned from the article is that in order for a MOOC to be successful, instructors need to offer clear guidelines or specific instructions for learners to know how to follow instead of assuming that learners would be able to understand explanations on their own. On the other hand, although peer assessment has been frequently incorporated in MOOCs as a way to assess participants' learning outcomes, this article reminded me of a couple things I can do in my MOOC class to enhance the quality and specificity of peer response. For example, step-by-step instructions might be helpful for learners to know how to start the complex peer review process. Also, except for offering rubrics, it might be helpful if I can include some synchronous features in the peer review process (such as google live chat) so learners are able to negotiate or discuss feedback with reviewers in</p> </div> <div style="text-align: right;">⋮</div> </div> </div>	

圖11 問題討論2截圖

資訊，他們開始擷取文獻重點並以之作為反思起點，在問題回答中大量以「我」作為主詞，搭配不同動詞展現自己對文獻的意見、看法、評價及提問，像是：I think、I compare、I believe、in my opinion、I am confused等。圖12為一位學生的問題回答截圖，這位學生在一開始先簡單重述文獻內容在探討罕見疾病政策（orphan drug act）的優劣與造成罕見疾病政策失效的六個主因，接著點出自己在該篇文獻中所獲得的重要訊息是，一旦某藥物被證實可有效治療罕見疾病，該藥物的價格即會水漲船高，該生以「This is very shocking since the same medicine can have such huge differences in price while the therapeutic effect isn't



changed」充滿個人主觀論述的方式表達自己對此現象感到震驚，並以「in my opinion」表達在這個議題上自己認為不僅藥廠應該調降孤兒藥（orphan drug）的價格讓其能大量生產，政府相關單位更應介入抑制藥價以協助罕見疾病家庭減輕醫療負擔。這位學生的問題回答除了展現他對這個議題的了解，透過反思問題的引導，該生在此議題中展現自己對醫療資源分配正義機制的主觀意見，顯示該生透過閱讀文獻發展個人論述，更說明學生在第二週的課中有效習得文獻回顧最重要的目的——透過閱讀文獻發展自己的論述，並藉由引用他人文獻強化自己的論述。

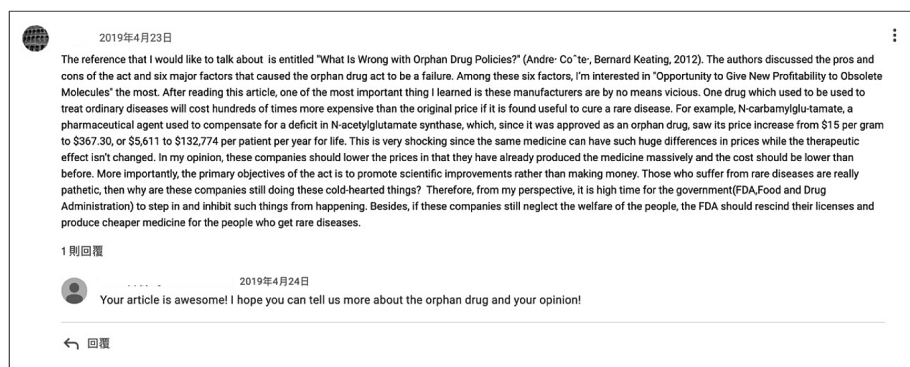


圖 12 問題討論2學生問題回答截圖

### 3. 問題討論3

第三週的課程主題是「Quoting, Paraphrasing, and Summarizing」，課程目標在介紹引用英文文獻時所需要的語言技巧，課程內容除了以預錄影片講授引述（quote）、重述（paraphrase）、摘要（summarize）三種不同的引文語言技巧，輔以選讀文章加強學生將所引文獻與自己的論述結合的能力（incorporating and contextualizing sources）。由於許多相關文獻指出第二語言寫作者常因文化（Hu & Lei, 2012; Pecorari, 2003; Shi, 2004; Sun, 2012）、語言（Leask, 2006; Liu, 2005; Pecorari, 2001; Shi,

2004) 因素，在以英文引用文獻時出現不當引文和抄襲行為，因此本週課程內容重點在使學生嫻熟引用文獻所需的技巧，讓學生不僅清楚了解不同技巧間的區別，正確地運用這些語言技巧，更希望學生能懂得依據個人引用文獻的目的選擇引文技巧。為了解學生的學習成效，於問題討論3請學生選取三筆自己會放進文獻回顧文章初稿（literature review 1st draft）的引文，先以引號羅列出引文的原文（original text），然後再運用本週所學習的引文技巧進行改寫或摘要，並說明自己想要把這段引文放進自己文章的目的為何（見圖13）。

問題
學生的答案

---



### [Weekly Discussion Question]: Quoting, paraphrasing, and summarizing

2019年4月26日

100 分

截止日期: 2019年5月2日 下午11:59

⋮

---

1. 請從你的三篇參考文獻中，選出“3個”你可能會放在自己文獻回顧作業裡的資訊。

2. 先以上下引號，羅列出“原文” -> 然後針對原文進行“改寫” (paraphrase or summarize), 同時解析說明自己想把這段訊息放進自己文章的目的理由時什麼。(參考形式如下:)

(1)

[Original]: "....."

[Paraphrase]:

[My purpose]:

(2)

[Original]:

[Paraphrase/summary]:

[My purpose]:

(3)

[Original]:

[Paraphrase/ summary]:

[My purpose]:

請完成自己的作答，並回覆兩個同學的答案，把回覆的重點放在檢視他的paraphrases是不是legitimate (或者你有更好的改寫建議)，同時針對他選取這段訊息的目的給予feedback.

---

課程留言

圖13 問題討論3截圖

透過質性分析學生在問題討論3的回答，發現僅有少數學生在第三週課後能正確運用課程中所教的引文技巧，幾近半數的學生在使用引用文獻技巧，尤其是重述（paraphrase）時，都會使用與原文過度近似的句型，或者僅以替換部分同義字的方式來重述，例如：

文獻原文1：In general, R&D costs for orphan drugs are 25% of the costs of standard drugs. In addition, manufacturers can quickly recover their investment by obtaining a conditional approval for the orphan molecule.

學生重述句1：In common, R&D costs for orphan drugs are only 25% of the costs of standard drugs. Besides, producers can rapidly get their money back by getting a conditional endorsement for the molecule of the orphan drug.

在上述重述句1中，畫底線的部分是重述句與文獻原文1不同的部分，雖然字面上看起來重述句與原文有多處不同，然而質性分析顯示，重述句與原文不僅使用相同的句型，重述句中畫底線的單字僅為原文同義字的代換（例如：in addition換成besides，manufacturers換成producers，quickly換成rapidly等），而非用自己的話以不同的句型和字詞正確表達原文語意，這種使用與原文相同句型且僅以同義字詞替換的重述句不僅與原文過度近似（near copy），在相關文獻研究中（Keck, 2006）亦被視為是不合宜的改寫方式（illegitimate textual borrowing practices），容易有抄襲的嫌疑，顯示該生在以英文引用文獻時的改寫能力仍顯不足。學生的不當改寫策略除了使用與原文近似的字詞，質性分析亦顯示部分學生由於英文能力不足，當他們過度專注想使用與原文不同的字詞、句型，在用字遣詞時常忽略兼顧原文的語意，導致其重述句在語意上無法正確傳達原文的語意，例如：

文獻原文2：In conclusion, the results of the study clearly demonstrated

that the oral intake of a specific CH led to a statistically significant increase in skin elasticity.

學生重述句2：The study can draw a conclusion that taking particular CH supplements orally could improve at least one parameter of skin condition.

在這個範例中，原文結果顯示口服特定的水解膠原蛋白在統計數據上可顯著提升皮膚的彈性，原文作者的選字，像是statistically、significant、increase均清楚展現研究者對研究成果展現高度正面評價。然而，該位學生在重述句裡卻選擇以助動詞（could）、副詞（at least）、限定條件（one parameter of skin condition）等多種削弱論述強度的委婉用語（hedges）改寫原句，導致重述句在語意上不僅未能正確傳達原研究成果，其所使用的委婉用語更暗示讀者應以較保守的角度看待原研究成果，顯著降低原文的論述強度和研究價值。以上這兩個範例顯示第二語言寫作者在重述英文句子所面臨的困難和挑戰，重述英文文獻不僅需要透過閱讀正確理解文獻原意，更需具備能變換不同字詞、句構以及精確選字的寫作能力，與其他週課程的學習成效相比較，學生在本週課程學習成效較顯不足，因此，未來在課程設計應調整本週的課程內容，除了以原本的課程影片說明不同的重述技巧及其使用時機，亦將提供範例讓學生區別合宜改寫（legitimate paraphrase）與抄襲（plagiarism）的界線，再輔以實作練習讓學生練習以不同句型和字詞表達相同語意，整合知識理解和實作練習，希冀提升學生在重述英文句子的寫作能力。

## （二）總結性評量結果

除了上述的形成性評量用以檢視學生每週的學習成效，本研究亦以單組前測後測設計（one-group pretest-posttest design）評估學生在本寫作磨課師的整體學習成效。表7為學生在前測及後測分數（pre- and post-writing task）的統計分析結果，平均分數從前測的5.60分進步到後測的

7.76分（總分10分），標準差分別為1.25和0.78，成對 $t$ 檢定顯示學生在撰寫文獻回顧所需的寫作技巧以及正確地引用文獻知識有顯著進步（ $t = 17.29, p < .001$ ），代表以寫作磨課師進行寫作教學對提升學生撰寫文獻回顧這個文體的能力具有相當成效。

表7

總結性評量前測與後測之描述性統計

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>
前測	5.60	1.25	17.29***
後測	7.76	0.78	

\*\*\* $p < .001$ 

上述形成性與總結性評量均善用Google Classroom中不同的Apps設計寫作任務，目的在透過結合科技與寫作教學活動，讓寫作磨課師裡的教學評量活動不僅打破傳統寫作教室中教學與評量活動的形式，更藉由科技提升教與學的效率與效果。舉例而言，形成性評量裡的小測驗以Google表單設計，利用Google表單的測驗功能讓學生在完成測驗後由表單自動評分和顯示答案，有別於傳統紙筆測驗，學生在測驗後透過獲得立即的回饋即時掌握自己的學習狀況，教師也可藉由表單自動統計的摘要圖示了解自己的教學成效，即時針對學生的形成性評量結果調整教學策略。此外，每週的非同步線上問題討論不僅可提供比傳統寫作教室更多的非正式寫作機會，學生透過問題討論回覆與同儕或教師互動，不但可提升學生的寫作學習動機，透過同儕或教師所提供的回饋亦可提升學生的讀者意識，相較於傳統寫作教室中因時空限制，學生僅能在繳交文章完稿後才能得到教師回饋相較，寫作磨課師利用科技為傳統寫作教學帶來更多的可能，也提升了教學品質和學生的學習成效。

## 伍、結論、反思與建議

本研究的目的是在探究以磨課師進行寫作教學的可能性，藉由質性與量性兼備的研究方法，檢視此種學習模式的課程設計、評量模式和學習成效。研究結果發現：一、學生對於本寫作磨課師應用在撰寫文獻回顧文體之課程設計有正向滿意度；二、學生對於本寫作磨課師應用在撰寫文獻回顧文體之同儕互評態度抱持高度正面態度；三、在形成性及總結性評量結果亦顯示寫作磨課師有助於提升學生的學習成效。本研究之教學實踐利用新的寫作教學型態——寫作磨課師改善了傳統英文寫作課程中文獻引用教學的困境，顯示寫作磨課師的課程設計、評量模式與學生學習正向成效，尤其磨課師以影片作為主要學習教材和完全線上學習的模式，讓學習更具彈性，學生不僅可反覆觀看教材，亦能依自己的步調安排學習進度。另外，除了展現以寫作磨課師進行寫作教學的可能性，本研究透過研究結果展現以科技輔助寫作教學的價值及其所能帶來的學習成效，尤其磨課師課程的本質為全線上課程，建立磨課師課程的最重要條件即為找尋一個合適的課程平臺，其科技足以讓學科教師設計符合學生學習需求及達到學習目標的教學活動，以Google Classroom作為教學平臺，其強大的互動和協作功能不僅可提升傳統寫作課程互動性不足的問題，學生亦可在網路學習環境進行同步和非同步的討論協作，同時，透過Google Classroom整合各種Google Apps（如Google表單、Google文件、Google簡報等）運用科技使授課教材、教學活動、評量模式、作業種類變得多元有趣，不僅可幫助維持學生的學習，亦提供更多學習寫作所需的練習機會，充分讓科技為寫作教學所用，更具體展現科技融入寫作教學的好處。上述寫作磨課師的課程特色使其能突破傳統寫作教學所面臨的困境——有限的教學時數、局限的互動模式、缺乏多元寫作練習機會，成為翻轉傳統寫作教學的新興教學模式。

然而，本研究建立的英文寫作磨課師與現行大家所熟知具「大規



模」、「開放性」之磨課師課程略有差異，這個差異主要來自於本教學研究施行課程為學校正式課程且採計畢業學分，大規模和開放性的磨課師課程不僅可能導致完課率低，亦可能因修課人數太多限制師生互動機會和評量模式，因此，權衡教學創新與學生權益，研究者改以「有限人數」、「小規模」及暫不開放給未註冊修課學生的「封閉式」磨課師課程進行教學研究，而這樣的課程形式與後磨課師課程時代百花齊放的其中一種磨課師課程形式——小規模限制性線上課程（Small Private Online Courses）不謀而合，而這樣的課程形式尤其適合作為大學發展校內磨課師課程的先導課程形式，故本研究在教學實踐階段先以這樣易掌握的課程規模了解第二語言寫作者在全線上英文寫作磨課師的學習樣態，未來待課程運作管理成熟再伺機逐步開放為大規模的開放課程。

回顧本教學實踐的執行和施行成果仍有以下待再改進的部分：

一、由於影片為磨課師主要課程教材，研究者在課程設計前即參考相關文獻，力求自製影片教材能擷取過去磨課師課程影片的優點並改善其缺點，因此，研究者在影片製作前即根據過去教學經驗及學生學習需求，以連貫性結構和簡潔清楚的方式呈現教材內容，然而，在課程問卷調查中，學生仍反應部分影片過長，未來在影片製作會調整單片影片長度，將其縮短為6~10分鐘或者利用軟體，如EDpuzzle在影片內嵌互動問答、測驗題或重點複習，讓教學影片效益發揮得更好。

二、本磨課師課程平臺採用Google Classroom，由於多數學生先前未曾使用過Google Classroom，因此對於Google Classroom的相關功能，像是問題討論、回覆、文件共編、作業上傳等功能較不熟悉，學生亦曾於同儕互評時發生將有同儕標註回饋的Google文件上傳至作業繳交後遺失所有同儕標註的情形。為了讓學生能更快地適應寫作磨課師的學習型態，在下次開設同樣課程時，研究者將在磨課師課程開始前提供Google Classroom介面使用教育訓練，尤其是針對與寫作磨課師課程中會使用到的功能提供實作練習，協助學生熟悉磨課師課程介面提升學習效能。



三、研究結果顯示，同儕互評訓練及同儕互評清單對引導學生進行同儕互評，以及提升同儕所給予的回饋品質有幫助，然而，透過比較教師及學生的質性回饋卻也發現，同儕互評清單雖可有效提醒學生兼顧檢視高階及低階寫作問題（global and local issues），但學生在這兩個層面所提供的回饋與教師相較卻顯深度不足，例如，學生完全沒有針對文章的連貫性提供回饋，或是僅提供單字層次的文法回饋，而忽略句子層次的修改可讓寫作者以更合宜的寫作風格表達內容。如果要將同儕互評發展為寫作磨課師學習成效評量的一個項目，未來將深化現有的同儕互評訓練，除了以現有的同儕互評清單引導學生回饋面向，更將於清單中的每個項目提供具體範例（包含問題範例及回饋範例），加深學生對每個清單項目的認識，亦將從過去學生的文章中擷取真實問題例句讓學生練習給予回饋，透過範例觀察和實作練習，強化學生在給予同儕回饋的廣度及深度。

四、從形成性評量問題討論3中可以看出，學生在引用英文文獻所需的語言能力尚顯不足，大多數學生仍在重述句裡使用與原文相同的字彙及句型，導致其所改寫的句子與原文過度近似而有抄襲嫌疑。由於原課程在訓練學生引用文獻所需的語言技巧只安排一週課程，考量學生在此部分的學習狀況尚需加強，未來在這個主題的課程將酌以增加時數，於內容上利用Keck（2006）對改寫策略的四種分類和定義，包含近似原文（near copy）、微改寫（minimal revision）、中度改寫（moderate revision）、完全重述（substantial revision），幫助學生清楚釐清合宜改寫（legitimate paraphrases）與抄襲的界線，並提供更多的實作練習機會，從簡單的短句改寫讓學生練習以不同的句型字彙表達相同語意，然後再讓學生於問題討論以自己所欲引用的文獻進行改寫練習，輔以同儕彼此檢視重述句並給予回饋，希望藉此提升學生的引用文獻語言能力，亦降低學生在完稿中的抄襲行為。

雖然本研究在課程滿意度、同儕互評及學習成效皆有正向結果，但

有些面向仍有待加強，例如，學生在高層次寫作問題的質性回饋與教師相較顯得深度不足，尤其學生明顯忽略文章連貫的重要性，因此在未來教學和研究的部分建議：

一、在教學方面加強同儕互評訓練對文章連貫性的認識，包含教學生提升文章連貫性的方法，讓他們具備覺察文章連貫性問題和提供建議的能力。

二、在未來研究的部分，由於與第二語言寫作磨課師相關的研究仍相當匱乏，除了探究課程設計、評量方式和學習成效外，未來建議相關研究可進一步藉由記錄學生實務學習歷程和分析學習行為，以提升寫作磨課師的課程品質及學習效益。

## 參考文獻

- Bloch, J. (2016). The challenge and opportunity for MOOCs for teaching writing. *Journal of Academic Writing*, 6(1), 162-180.
- Bourelle, T., Rankins-Robertson, S., Bourelle, A., & Roen, D. (2013). Assessing learning in redesigned online first-year composition courses. In H. A. McKee & D. DeVoss (Eds.), *Digital writing assessment and evaluation* (Chap. 12). Logan, UT: Computers and Composition Digital Press.
- Comer, D., & White, E. (2016). Adventuring into MOOC writing assessment: Challenges, results, and possibilities. *College Composition and Communication*, 67(3), 318-359.
- Daniel, J. (2012). Making sense of MOOCs: Musings in a maze of myth, paradox and possibility. *Journal of Interactive Media in Education*, 3, 4-12.
- Davidson, C. (2012). Size isn't everything: For academe's future, think mash-ups, not MOOC's. *The Chronicle of Higher Education*. Retrieved from <https://www.chronicle.com/article/size-isnt-everything/>
- DeWitt, S., & Cohen, M. (2016). *The WEx training guide*. Unpublished training manual, Ohio State University, OH.
- Grabill, J. T. (2014). Why we are thinking about MOOCs? In S. D. Krause & C. Lower (Eds.), *Invasion of the MOOCs: The promise and perils of Massive Online Courses* (pp. 39-44). San Francisco, CA: Parlor Press.
- Halasek, K., McCorkle, B., Selfe, C., Dewitt, S., Delagrange, S., Michaels, J., & Clinnin, K. (2014). A MOOC with a view: How MOOCs encourages us to reexamine pedagogical doxa. In S. D. Krause & C. Lower (Eds.), *Invasion of the MOOCs: The promise and perils of Massive Online Courses* (pp. 156-166). San Francisco, CA: Parlor Press.
- Head, K. J. (2013). *Lessons learned from a freshmen-composition MOOC*. Retrieved from <https://www.chronicle.com/blogs/wiredcampus/lessons-learned-from-a-freshman-composition-mooc/46337>

- Hu, G., & Lei, J. (2012). Investigating Chinese university students' knowledge of and attitudes toward plagiarism from an integrated perspective. *Language Learning, 62*(3), 813-850.
- Hyland, K. (1999). Academic attribution: Citation and the construction of disciplinary knowledge. *Applied Linguistics, 20*(3), 341-367.
- Karsenti, T. (2013). MOOC: What the research says. *International Review of Technology in Higher Education, 10*(2), 23-37.
- Keck, C. (2006). The use of paraphrase in summary writing: A comparison of L1 and L2 writers. *Journal of Second Language Writing, 15*(4), 261-278.
- Krause, S. (2013). *The end of the Duke Composition MOOC: Again, what did we learn here?* Retrieved from <http://stevendkrause.com/2013/06/21/the-end-of-the-duke-composition-mooc-again-what-did-we-learn-here/>
- Leask, B. (2006). Plagiarism, cultural diversity and metaphor – Implications for academic staff development. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 31*(2), 183-199.
- Liu, D. (2005). Plagiarism in ESOL students: Is cultural conditioning truly the culprit? *ELT Journal, 59*(3), 234-243.
- Liu, H.-C. (2016). A study on learning to write English source-based reports by EFL college students. *English Teaching & Learning, 40*(2), 27-53.
- Liu, N., & Carless, D. (2006). Peer feedback: The learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education, 11*(3), 279-290.
- Manjikian, M. (2013). *Why we fear MOOCs*. Retrieved from <https://world.edu/why-we-fear-moocs/>
- McKee, H. A., & DeVoss, D. N. (2013). *Digital writing assessment and evaluation*. Logan, UT: Computers and Composition Digital Press.
- Moxley, J. (2012). *The gates foundation and three composition MOOCs*. Retrieved from <https://writingcommons.org/article/the-gates-foundation-and-three-composition-moocs/>

- Pecorari, D. (2001). Plagiarism and international students: How the English-speaking university responds. In D. Belcher & A. Hirvela (Eds.), *Linking literacies: Perspectives on L2 reading-writing connections* (pp. 229-245). Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Pecorari, D. (2003). Good and original: Plagiarism and patchwriting in academic second language writing. *Journal of Second Language Writing*, 12(4), 317-345.
- Polio, C., & Shi, L. (2012). Perceptions and beliefs about textual appropriation and source use in second language writing. *Journal of Second Language Writing*, 21(2), 95-101.
- Porter, J. (2014). Framing questions about MOOCs and writing courses. In S. D. Krause & C. Lower (Eds.), *Invasion of the MOOCs: The promise and perils of Massive Online Courses* (pp. 14-28). San Francisco, CA: Parlor Press.
- Rice, J. (2013). What I learned in MOOC. *College Composition and Communication*, 66(3), 695-703.
- Sandeen, C. (2013). Assessment's place in the new MOOC world. *Research & Practice in Assessment*, 8(1), 5-12.
- Shi, L. (2004). Textual borrowing in second language writing. *Written Communication*, 21(2), 171-200.
- Suen, H. (2014). Peer assessment for MOOCs. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15(3), 312-327.
- Sun, Y. C. (2012). Does text readability matter? A study of paraphrasing and plagiarism in English as a foreign language writing context. *The Asia-Pacific Education Research*, 21(2), 296-306.
- Trim, M. (2007). *What every student should know about practicing peer review*. New York, NY: Pearson.
- Vu, L. (2017). A case study of peer assessment in a composition MOOC: Students' perceptions and peer-grading scores versus instructor-grading scores. In P. Vu, S. Fredrickson, & C. Moore (Eds.), *Handbook of research on innovative pedagogies and technologies for online learning in higher education* (pp. 178-217). Hershey, PA: IGI Global.

Weissmann, J. (2012). *There's something very exciting going on here*. Retrieved from <https://www.theatlantic.com/business/archive/2012/09/theres-something-very-exciting-going-on-here/262119/>

## 附錄一

### 寫作磨課師課後意見調查問卷 (Post-course survey)

1= 非常不同意 2= 不同意 3=同意 4=非常同意

題目	1	2	3	4
1. 我覺得這六週的課程內容有效幫助我學習撰寫文獻回顧這個文體				
2. 我覺得這六週的課程對我來說難易適中，而且符合我的學習需求				
3. 我覺得這六週的課程，每週都有清楚的課程目標，且課程內容清楚易了解				
4. 我覺得這六週的課程進度步調適中，我可以來得及完成課程內容學習及作業和討論				
5. 我覺得老師在每週課程所提供的說明和引導足以讓我了解課程的進行方式				
6. 我覺得本寫作磨課師課程裡學習活動對我的寫作能力有幫助				
7. 我覺得以Google Classroom作為磨課師的課程平臺是合適的				
8. 我覺得Google Classroom的功能有助於增進磨課師課程裡的合作學習和同儕互動				
9. 我覺得以磨課師課程學習寫作有助提升我的寫作能力和寫作學習動機				
開放式問題				
10. 我覺得Google Classroom裡的哪些功能對於提升寫作能力有幫助／沒有幫助？				
11. 請羅列這門課你最喜歡／最不喜歡的部分，以及未來可以改善的建議				



## 附錄二

### 同儕互評問卷 (Survey for Peer Assessment)

1= 非常不同意 2= 不同意 3=同意 4=非常同意

題目	1	2	3	4
1. 我有在課堂裡參與老師提供的同儕互評訓練，當我在給同儕回饋和評分的時候，我有參考老師所給的互評說明標準和評分標準				
2. 同儕互評前的說明讓我清楚了解如何給同儕質性文字回饋和分數回饋				
3. 當我提供同儕回饋時，我有依循同儕互評訓練裡的說明和建議提供同學回饋				
4. 我有依照同儕互評評分標準給同學分數				
5. 我覺得我給同學的回饋對他們來說是有幫助的				
6. 我覺得我給同學的回饋太過負面或具批判性				
7. 我覺得我給同學的回饋是詳盡的且具建設性				
8. 我覺得同學給我的回饋有依照／符合文獻回顧這個作業的評分標準和學習目標				
9. 我覺得同學給我的回饋太負面或是太具批判性				
10. 我覺得同學給我的回饋有助提升我的寫作能力				
11. 我覺得同學給我的回饋對我來說很有幫助，而我有運用同學所給的回饋修改文章				
12. 我所收到三個同學的回饋是類似的，沒有太大的差異				
13. 我覺得同學給我的評分是公正的				
開放式問題				
14. 請以文字說明你在擔任評閱者 (commentator/grader) 時所面臨的困難和挑戰				
15. 請以文字說明當你收到同儕回饋後所面臨的困難與挑戰				

## 附錄三

### Integrated Writing Rubrics

Score	Task Description: an essay incorporates the source text into the subsequent response
10	<p>An essay at this level accomplishes all of the following:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) The essay effectively and accurately presents information from the source text, and has no exact copy of more than 3 words from the source text.</li> <li>(2) The presented ideas in both the source text and the response are highly interrelated.</li> <li>(3) The essay is well-organized, and may have occasional language errors that do not result in inaccurate or imprecise presentation of content.</li> </ol>
8	<p>An essay at this level mostly accomplishes all of the following:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) The essay accurately presents information from the source text despite some information being unclear and underdeveloped; OR the essay may have occasional cases of exact copy of words from the source text.</li> <li>(2) The presented ideas in the source and the response are understandably interrelated.</li> <li>(3) The essay is generally well-organized may have more frequent or noticeable minor language errors that do not result in anything more than an occasional lapse of clarity.</li> </ol>
6	<p>An essay at this level is marked by one or more of the following:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) Although the response is definitely oriented to the task, it conveys only vague, global, or unclear points made in the reading.</li> <li>(2) Some key points taken from the source may be incomplete, inaccurate, or imprecise; the ideas presented in the source and the response are sometimes not well connected, although the essay may copy some words from the source.</li> <li>(3) The essay is organized, but errors of usage and/or grammar may be more frequent or may result in noticeably vague expressions or obscured meanings in conveying ideas.</li> </ol>
4	<p>An essay at this level is marked by one or more of the following:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) The response significantly misrepresents the reading.</li> <li>(2) The response significantly omits or significantly misrepresents important points taken from in the source. Or the ideas presented in the source and the response are somewhat disconnected, although the essay may copy quite a few words from the source.</li> <li>(3) The essay is barely organized, and contains language errors or expressions that largely obscure meaning, or that would likely obscure understanding of key ideas for a reader not already familiar with the reading.</li> </ol>

	(4) The essay contains too much information from the source and lacks the author's own ideas.
2	An essay at this level is marked by one or more of the following: (1) The response provides little or no meaningful or relevant coherent content from the source, which may or may not come from misunderstanding of the content. (2) The language level of the response is so low that it is difficult to derive meaning. (3) The entire essay contains too much information from the source and lacks the author's own ideas. (4) If the author copies words from the source, they are not connected to the response.
0	An essay at this level merely (1) copies sentences from the reading, (2) rejects the topic or is otherwise not connected to the topic, (3) is written in a foreign language, (4) consists of keystroke characters, or (5) is blank.

## **Course Design, Assessment, and Learning Effectiveness of English Writing MOOCs: A Case Study on Literature Citation Teaching**

Mei-Hung Lin\*

### **Abstract**

This study explored the feasibility of using massive open online courses (MOOCs) to teach composition in English writing. We established a theme-based English writing composition MOOC to develop an online literature citation teaching model. In addition to resolving the predicaments in existing teaching methods, we hoped to explore students' satisfaction with the design of the proposed MOOC, their attitude toward peer reviews, and their learning outcomes to understand the feasibility and challenges of MOOCs for teaching composition. The research methodology involved both qualitative and quantitative approaches. Participants were 33 undergraduate students who enrolled in an English composition course in the 2018-2019 academic year. Course design and learning outcomes were examined by analyzing records of their learning history, including after-class questionnaires, online test scores, problem discussions, peer review questionnaires and feedback, and scores of their literature review final drafts. Feedbacks from teachers and student peers were analyzed and compared to explore the feasibility of using peer feedback as an assessment item. The results revealed that: (1) Students were satisfied with the design of the proposed MOOC, particularly with the adoption of the teaching platform Google Classroom for information sharing, collaborative co-editing, and synchronized and asynchronized interaction. The platform

---

\* Mei-Hung Lin: Assistant Professor, Language Center, Taipei Medical University  
E-mail: mhlin@tmu.edu.tw  
Manuscript received: 2020.12.25; Accept: 2021.08.24

addressed limitations in the interaction mode of conventional classroom teaching and effectively increased students' opportunities to practice composition. (2) Students held a positive attitude toward peer reviews. Peer review training was conducive to guiding students to provide feedback. (3) Formative and summative assessment results both verified that the proposed MOOC effectively enhanced students' ability to compose literature reviews. This study demonstrated the feasibility of the proposed innovative teaching model for English writing. The study results may serve as references for future course planning.

Keywords: composition MOOC, literature citation, peer review, second language composition, academic English writing

