

反思傾向量表的信、效度初探

臺北醫學大學通識教育中心副教授
韓德彥

摘要

反思是促進學生自我學習與成長的一種重要能力。國內許多大學通識或專業課程，運用反思日誌的教學方式提昇學生學習表現。然而，學生在進行這樣的培訓後，是否在反思特質或習慣上呈現出實質進步，卻缺乏適當量表可供測量驗證。研究者以過去執行反思教學經驗為基礎，設計出包含 12 個题目的反思傾向量表，在邀請 126 位學生填寫後，以最大概似法進行因素分析，採 PRO-MAX 法轉軸，並以因素負荷量大於 1 為判準，得到 2 個軸向。然而，由於第 5 與 7 兩題同時在 2 個軸向的因素負荷量皆高於 .30，除去這 2 題後，可得到「思考深化」與「自我提昇」（各 5 題）2 個分量表，內部一致性分別為 .85 與 .80，且兩個分量表與 Kember et al. (2000)「反思」第三分量表可達 .60 與 .55 的顯著相關，證明

本量表具有良好效標關聯效度。此外，修畢有操作反思週誌教學的學生在「思考深化」上有顯著改善。整體而言，反思傾向量表具不錯的信、效度，可運用在執行反思教學相關課程以檢驗學生的實際反思表現。

關鍵詞：信度、效度、問卷發展、反思週誌

Abstract

Reflection is an important ability to enhance students' self-learning and growth. Reflective journals are utilized in general education or professional courses in Taiwan to elevate students' learning effectiveness. However, it lacks an appropriate instrument to assess if students have improved their reflective tendency or habit after training in reflective courses. Based on my own reflective teaching experiences, I developed Reflective Tendency Scale composed of 12 items to evaluate students' reflective tendency. I invited 126 students to fill out questionnaires, executed factor analysis with maximum likelihood method, and rotated axes with PROMAX, yielding 2 axes by criteria that factor loadings larger than 1. Owing to the factor loadings of item 5 and 7 were larger than .30 on both axes, these two items were deleted. The final two subscales were "deepened thinking" and "self-elevation," both including 5 items, with Cronbach's alpha .85 and .80, respectively. These two subscales significantly correlated with the third subscale of Questionnaire for Reflective Thinking ($r = .60, .55$) (Kember et al., 2000), demonstrating its satisfactory criterion related validity. In addition, students who have completed reflective learning in a course showed significant improvement in subscale "deepened thinking." Overall, Reflective Tendency Scale has good reliability and validity and it can be utilized in courses executed reflective learning to examine students' actual improvement.

Keywords: questionnaire development, reflective journal, reliability, validity

壹、前言

一、研究動機

反思是促進學生自我學習與成長的一種重要能力，而反思寫作可說是經濟又有效的教學方式。政大書院推動反思寫作多年的錢致榕教授曾言：反思寫作是一種花錢最少，不僅能啟動學生，又能啟動老師的教學策略（引自林文琪，2015）。李懿純（2015）在國語文能力表達課程中進行反思教學，認為藉由反思寫作，學生能夠重新描述、體驗、認知、反省、分析語文表述之過程，並自覺地探問，其後提出更有效的表達方式。

國內許多大學通識或專業課程，包括臺北醫學大學、國立清華大學、玄奘大學、佛光大學、華梵大學、大同大學等學校，皆在通識課程或專業學系課程運用反思日誌的教學方式以提昇學生的學習表現。其中，臺北醫學大學通識教育中心將反思寫作應用在經典閱讀或藝術實作如古琴彈奏、太極拳、雅樂舞等課程。另外，醫學系陳建宇 2010 年也嘗試運用於插管技術的反思教學，其後呼吸治療學系江玲玲及何淑娟亦跟進，將人文反思應用於技術反思，以彌補過去重理論、輕技術的專業教育。

反思教學活動逐步開展，北醫通識教育中心甚至成立反思寫作中心，期望能將相關教學經驗推廣至其他大學或高中。然而，現有的反思相關研究多半以質化或論述方式說明反思在教學上的幫助（如簡梅瑩，2008，2010；黃琴扉、劉家茹，2010；梁繼權，2015），對於學生在進行這樣的培養訓練後，是否在反思特質或習慣呈現具體改善的成效，卻缺乏適當量表可予以評估，因此本研究嘗試發展「反思傾向量表」，期能具體測量學生的反思特質或習慣。

二、文獻探討

(一)反思的起源與定義

二十世紀即以經驗學習為基礎而提出反思 (reflection) 概念的關鍵人物為西方教育家杜威 (Dewey, 1910)，他主張反思有別於以慣性、衝動等方式解決問題，而是採用一種透過不斷探索、嘗試，以至於解決問題的過程；當出現任何事件或問題以致引起學習者思考上的困惑、懷疑時，藉由不斷搜索與探究，以及行動查核、證實、修改或否定先前所提出的解決方案等檢驗程序，解決之道因應產生。杜威強調反思是針對自己的知識與信念作主動、持續與細心的思考，進而透過了解這些知識與信念的背景原因與目的，最終可以發展與磨練智慧。

基本上，杜威將反思視為一個主動涉入討論的認知過程，且隨時間不斷發展與演進。Grant 與 Zeichner (1984) 則延伸杜威的觀點，另外強調反思在理論與行動，目的與意義之間不斷聯結 (connect)，其過程本身就是衝突和規律行動的持續解放，讓學習者能導正行動並產生洞見，維持在清楚的覺察狀態下達到目的。因此，反思學習是一個不斷演進的歷程，可讓學習者產生新的知識概念。

綜合杜威及 Grant 與 Zeichner 的觀點，並融合研究者教學經驗，研究者將反思定義為：學習者思考自身經驗與他人的行為，產生疑問或新的想法，進而有新的行動。本文所指反思教學是：在教導學生歷程中，置入反思寫作設計並引導學生學習深化反思的一種教學方式。

(二)反思歷程與現有問卷

Bain, Ballantyne, Mills, 與 Lester (2002) 曾提出 5R 模式，說明反思活動所歷經的循序漸進項目，此過程包括 1. 報告 (reporting)：對事件 / 經驗的簡要描述；2. 反應 (responding)：描述自己對事件 / 經驗的情緒反應、想法、產生的疑問；3. 關聯 (relating)：與自己過去的經驗、專業知識、技巧與理解作聯結；4. 理解 (reasoning)：找出事件 / 經驗的重點，解釋它的重要性，尋找可以支持想法的理論 / 證據，從不同角度找尋替代想法 / 觀點 / 方法；5. 重構 (reconstructing)：修正原有的想法 / 觀點 / 方法，或建構新的假設。這五個歷程讓許多教師與學生在執行反思時，擁有更具體可操作的參考。

Kember, Leung, Jones et al. (2000) 曾依循 Mezirow (1991) 與 Dewey (1910) 的理論，嘗試發展反思問卷 (Questionnaire for Reflective Thinking, QRT)，以瞭解學生的反思程度，結果得到反思的 4 個層次，分別為 1. 「習慣行為」：測量先前已經學習過的，且經由頻繁使用而變成一種自動執行的或沒有知覺的想法；2. 「理解」：測量學生願意去理解課程內容的程度；3. 「反思」：測量學生的反思過程；4. 「批判反思」：測量學生經過課程之後自己觀念或行為的改變。

QRT 共有 16 題，4 個層次各包含 4 個測量題目，其 Cronbach's alpha 依序為 0.62、0.76、0.63、0.68，因素分析結果也確實適合分為四個向度，經統計適配性檢測，其 CFI 值為 0.90。中文版經鄭國志 (1999) 翻譯後，其 Cronbach's alpha 分別為 0.62、0.78、0.69、0.62。

整體而言，QRT 量表信、效度大致良好，且臺灣繁體中文版其信、效度表現也與原問卷相當（鄭國志，2005）。然而，由於問卷部份題目有類似「在此課程……」、「本課程結果……」的描述，顯然不適合用於前、後測比較。惟此問卷的第三個分量表「反思」並無類似描述字句，可以當成測量反思特質時的合適效標。

(三)研究者自身教學經驗

有鑑於在杜威理論與 Bain et al. (2002) 架構下執行反思教學任務多年，卻缺乏理想測量工具，研究者嘗試自行發展測量問卷。研究者本身在臺北醫學大學教授通識課程「三國演義」，自 2012 年以來執行反思教學所閱讀的反思週誌約已 4、5 千篇，累積的經驗對於發展反思量表有不少的幫助。

研究者自 101 學年度第 2 學期開設經典閱讀「三國演義」課程，以分組討論與小組口頭報告做為主要教學方法，期望培養學生的深度閱讀、主動學習、溝通表達、問題解決、團隊合作與自我反省等核心能力（韓德彥，2013）。在每次課程結束後，要求學生回去撰寫反思週誌，希望學生撰寫時能重新檢視上課時自身的心靈活動，並從記憶中的上課細節再嘗試發掘問題，並回答問題。在這樣的安排下，學生開始養成習慣去反思自己的思考脈絡，並且學習如何連結過去經驗獲致新的見解。另外，由於研究者批改完每次反思作業後，會將學生優秀的反思字句節錄成 10-20 頁的分享檔供學生觀摩，相互激盪，因此學生開始學會從多重角度看待同一問題，並深思別人是怎麼想的。

Zimmerman, Bonner, 與 Kovach (1996) 主張，教師的主要任務在教導學生自我監控、自我分析並設定目標，使學生為自己的學習成效負責。在此教學理念下，教師安排學習的重點在活化古典小說的現代意義，讓學生養成獨立思考的習慣與自我判斷對錯的能力習慣（陳瑞玲、韓德彥，2015）。因此，研究者在發展反思傾向量表時，便納入是否反思自己的思考脈絡，以及日常生活裡是否反思自己的對錯等題目。

過去我在帶領反思課程時，會提醒學生隨時質疑外在資訊的正確性，並避免盲從他人想法。三國演義課程特別適合用來磨練學生這樣的習慣，因為依清代史學家章學誠在《丙辰雜記》的說法，羅貫中的《三國演義》本來就是「七實三虛，惑亂觀者」。因此學生更可藉由閱讀這本古典小說，培養提升自己質疑的反思習慣，不輕易把別人所提出的訊息直接就當作事實看待，而學生也經常會在反思作業中提出小說與史實不符的項目。張淑芬、蔡勝安、范斯淳（2011）主張：人們從事批判思考時，並不是不加思索就全然接受某一事物或陳述，而是運用思考能力分解、分析事物或陳述，且設定標準用以判斷真假。研究者認為測量學生的反思習慣，亦應涵蓋質疑資料或訊息真假的能力，以及當聽到一些說法時是否會思考當中的邏輯理路。

從過去「三國演義」課程所累積的教學經驗，可以發現學生在課程中學習到高層次的處事態度，包括忠義、仁愛、謙虛、改過、忍耐、和平等，這些反思除了來自課程題材本身，也經常來自於學生分組討論所得；過去研究顯示，學生在反思週誌中呈現批判錯誤作為、思辨兩難困境、提升自身格調、履行道德實踐等倫理素養的相關學習（韓德彥，2016a）。

另外，由於我自己屬臨床心理專業，也是學生輔導中心的輔導老師，因此在執行反思教學時，會更著重於增進學生的自我了解與心理成熟度，避免生命中的起伏造成情緒失衡，並提昇人我互動品質，擁有更圓融的人際關係（韓德彥，2016b），而這些層面其實也是通識教育所重視的項目。Gill (2014) 曾以 94 位成人為對象，研究反思訓練與 EQ (Emotional Intelligence Quotient) 之間的關係，EQ 所測項目分別為自我覺察、自我調節、動機、同理心、人際關係管理等五個向度，經過三週的反思訓練後，發現受試者在 EQ 各項表現上分數分別有 12% 到 26% 比例的顯著提升。因此，若將反思教學方法運用在課程中，應該能提昇學生心理成熟度，安頓自己的情緒，反思事件當中的正面意義，以及增加對他人的包容的能力等。

三、研究目的

研究者依循自身實際授課與審閱學生反思作業的經驗，嘗試設計出一份問卷來測量學生的反思成效。發展量表題項的過程並未先採用某一理論為依據，以期能發展出貼近實際反思教學現場的量表。

由於 Kember et al. (2000) 的反思問卷 QRT 已具有中文版信、效度，研究者以其第三分量表的「反思」當做反思傾向量表的效標，以建立本量表的效標關聯效度。另外，實際上經過一學期反思教學訓練的學生，應當也會有比較理想的反思表現，因此研究者也嘗試瞭解這些學生後測時是否有較佳的反思傾向得分。

貳、方法

一、參與者

本研究參與者共分以下三個樣本說明。

樣本一用來瞭解本量表的再測信度與效標關聯效度，參與者共 44 人，為研究者帶領的 105 年夏季學院通識課程「三國演義」以及「性別與心理健康」的學生；性別上男生 20 人，女生 24 人；信仰上有宗教信仰者 10 人，沒有者 34 人；年級上大一 8 人，大二 7 人，大三 18 人，大四 8 人，大五以上 3 人。

樣本二用來瞭解本量表的因素結構、分量表內部一致性，參與者共有 126 人，為研究者 104 學年度帶領的臺北醫學大學通識課程以及 105 年夏季學員「三國演義」、「性別與心理健康」學生；性別上男生 54 人，女生 68 人，未填性別 4 人；信仰上有宗教信仰者 26 人，沒有者 98 人，未填答者 2 人；年級上大一 66 人，大二 20 人，大三 20 人，大四 8 人，大五以上 3 人，未填答者 9 人。

樣本三用來瞭解有接受反思作業訓練的 105 年夏季學院「三國演義」14 人的反思傾向前、後測差異；性別上男生 7 人，女生 7 人；宗教信仰上有宗教信仰者 6 人，沒有者 8 人；年級上大一 2 人，大二 1 人，大三 1 人，大四 4 人，大五以上 6 人。

二、工具

(一)反思傾向量表

本研究依據教師自身帶領「三國演義」課程的反思教學經驗，發展「反思傾向量表」12 題，採李克特 (Likert Type) 五點量尺方

式依「同意程度」自評，分數愈高表示反思的習慣與特質愈強。

(二)Kember反思量表

Kember et al. (2000) 編製的反思量表 QRT，其填答方式依同意程度差異從 5 分至 1 分，依序為非常同意、同意、沒意見、不同意、非常不同意，採李克特五點量尺方式填寫。

本量表僅「反思」分量表無「在此課程……」與「本課程結果……」等語句，故適合用於前、後測，並作為反思傾向量表的效標，此問卷「反思」分量表中的題目共有 4 題，分別為：1. 我有時會分析別人做事的方法，並嘗試思考出一種比別人更好的方法。2. 我喜歡仔細思考曾經做過的事，並考慮用另外的方法去做它。3. 我時常反省我自己的行為，看看所做的事是否有改進。4. 我時常重複評估我的經驗，所以我能從中學習，並在下一次執行時改進。

三、流程

流程依照三個樣本分別敘述如下：樣本一受試者來自研究者的 2 個班級，他們在第一次上課結束前填寫基本資料、反思傾向量表與 QRT 的反思分量表，並在一週後再次填寫完全一樣問卷。樣本二受試者來自研究者的 4 個班級，學生一樣相隔一週再次填寫與樣本一一樣的問卷。樣本三受試者除在課程開始時進行前測、一週再測，他們在課程結束的最後一次，又做了完全一樣的問卷第三次。大部分學生可以在 5-10 分鐘內完成每次問卷的填寫。

四、統計

本研究運用項目分析法、皮爾森相關係數、因素分析法等，說明反思傾向量表各項信、效度，並以成對樣本 t 檢定計算已實際接受反思培訓者，是否在後測有更高的反思傾向得分。

參、結果

以下依序從信度、效度說明本量表心理計量特性。惟透過因素分析而得到的兩個分量表，其內部一致性與再測信度資料提前在信度段落說明。

一、信度

(一)項目分析

本量表 12 個題目的項目分析如表 1 所示。結果顯示，此階段並不會因為刪除任何一題目，而大幅增加全量表內部一致性，因此 12 個題目全部保留。另外再以極端組比較法 (comparisons of extreme groups) 檢驗各題項鑑別度，採前 27% 高分者與後 27% 低分者進行比較，經 t 檢定發現各題高分組分數皆顯著高於低分組分數，故這 12 個題項皆具有基本的鑑別力。

表 1 原量表 12 個題目的項目分析

	平均數	標準差	校正後 相關係數	刪除後 Cronbach's α
1. 聽到一些說法時，我會思考當中的邏輯理路。	3.84	0.80	.53	.87
2. 我會質疑資料或訊息的真假。	3.88	0.80	.50	.87
3. 遇到新事物，我會聯結過去經驗並得到不同見解。	3.96	0.70	.55	.87
4. 我會從多重角度思考同一件事情。	3.78	0.78	.72	.86
5. 我會反思理論上與實際上的差異。	3.76	0.77	.54	.87
6. 我會反思自己的思考脈絡。	3.67	0.88	.71	.86
7. 我會深思別人是怎麼想的。	4.02	0.79	.57	.87
8. 日常生活裡，我會反思自己的對錯。	4.01	0.65	.60	.87
9. 事件發生後，我會反思當中的正面意義。	3.8	0.85	.62	.87
10. 我透過反思而讓自己變得成熟。	3.9	0.7	.65	.86

	平均數	標準差	校正後 相關係數	刪除後 Cronbach's α
11. 我透過反思而對別人更加包容。	4.05	0.73	.49	.87
12. 我透過反思安頓自己的心境。	3.86	0.78	.39	.88

(二)內部一致性

本研究全量表內部一致性 .86。經效度段落所述的因素分析後，得出兩個分量表，第一分量表「思考深化」的內部一致性為 .85；第二分量表「自我提升」的內部一致性為 .80。

(三)再測信度

本研究邀請初次修課學生（樣本一）進行相隔一周的前、後測，結果發現全量表再測信度為 .73。「思考深化」的一周再測信度為 .73；「自我提升」的一周再測信度為 .62。

二、效度

(一)因素分析

研究者以最大概似法萃取因素並以因素負荷量大於 1 為判準，可得到 2 個軸向，但因第 5 與 7 兩題在兩個軸向的因素負荷量皆高於 .30，因此除去這 2 題進行 PROMAX 轉軸後得到兩個分量表（各 5 題）。前 5 題題意多與強化思考、判斷，增進想法深度有關，因此命名為「思考深化」；後 5 題題意多與藉由反思而獲致的自

我增進、個人成長有關，因此命名為「自我提昇」。此兩軸共可解釋 51.2% 變異量；因素負荷量如表 2 所示。

表 2 最終版 10 題兩軸向的因素負荷量

	思考深化	自我提昇
1. 聽到一些說法時，我會思考當中的邏輯理路。	0.87	-0.21
2. 我會質疑資料或訊息的真假。	0.74	0.11
3. 遇到新事物，我會聯結過去經驗並得到不同見解。	0.72	-0.03
4. 我會從多重角度思考同一件事情。	0.67	-0.03
6. 我會反思自己的思考脈絡。	0.65	0.20
8. 日常生活裡，我會反思自己的對錯。	-0.22	0.73
9. 事件發生後，我會反思當中的正面意義。	-0.10	0.72
10. 我透過反思而讓自己變得成熟。	0.10	0.70
11. 我透過反思而對別人更加包容。	0.13	0.64
12. 我透過反思安頓自己的心境。	0.19	0.54

(二)校標關聯效度

本量表以 Kember et al. (2000) QRT 第 3 個層次「反思」分量表為效標，發現其與「思考深化」、「自我提升」的皮爾森相關係數分別達 .60 ($p < .001$) 和 .55 ($p < .001$)。

(三)已知群體效度

「已知群體效度」是依學理假設某群體得分理當較高，其他的群體得分理當較低，而用 t 檢定或變異數分析證明測量具有效度。為了解經過反思教學培訓的學生是否確實有較佳的反思傾向，本研究以樣本三 14 位學生檢驗反思傾向後測是否顯著高於前測。經確認符合變異數同質性後，採用成對樣本雙尾 t 檢定，發現經過反思週誌訓練的學生在「思考深化」上後測得分顯著高於前測，但在「自我提昇」上並無顯著前、後差異存在。樣本一中未受反思訓練的 30 位學生，其反思傾向得分經 t 檢定後發現，在「思考深化」及「自我提昇」皆無顯著差異。顯示有無接受反思訓練的兩個群體，在「思考深化」的前、後差異程度上，確實有所不同（見表 3），意即「思考深化」確實反映出不同反思傾向程度的學生。

表 3 反思傾向量表「思考深化」與「自我提昇」的前、後測檢定

	項目	平均數	標準差	t 值	df	p 值
經反思訓練者 (n=14)	思考深化 - 前測	3.66	0.74	2.20	13	.04
	思考深化 - 後測	3.93	0.57			
	自我提昇 - 前測	3.71	0.66	0.84	13	.41
	自我提昇 - 後測	3.86	0.58			
未經反思訓練者 (n=30)	思考深化 - 前測	3.91	0.66	0.33	29	.75
	思考深化 - 後測	3.93	0.46			
	自我提昇 - 前測	3.84	0.54	1.33	29	.20
	自我提昇 - 後測	3.93	0.46			

肆、討論

在信度部份，資料顯示反思傾向量表及其兩個分量表，內部一致性都有達到 .80 以上，且一週再測信度皆有達到 .60 以上，故整體信度表現達到可接受的水準。

在效度部份，因素結構明顯分出「思考深化」與「自我提昇」兩個分量表，其中「思考深化」所涵蓋的題目，確實為教師執行反思教學時所強調的培訓重點；而「自我提昇」所涵蓋的題目，則多是教師認為經過反思培訓後可以帶來的實質效益。這兩個分量表與 Kember et al. (2000) 的 QRT 第三層次「反思」分量表分別達 .60 和 .55 的相關，顯示這兩個分量表也都有測量到與「反思」有關的構念。然而，反思傾向量表適合用在前、後測比較，且本研究發現經過反思週誌訓練的學生在「思考深化」上確實得分較高，顯示一學期的反思週誌訓練，可深化學生的反思能力。

不過，經過反思教學訓練的學生在「自我提昇」分量表卻未見明顯進步，造成這個現象可能的原因包括：1. 「思考深化」培訓重點在思考方式的改變，較容易透過幾個月的課程而有所增進，但「自我提升」所涉及層面多是長期培養的結果，還須配合更長時間的行動實踐才能看到具體成效；2. 參與測驗人數過少，也可能是數值未達顯著的原因之一。

本研究採用樣本為研究者開班授課之學生，因暑期開課人數較少，使得驗證樣本數略少，若未來可再用更多人數的樣本，再次驗證本量表的信、效度，將能得到更穩定的結果。

由於研究者依循自身操作反思教學經驗而設計出反思傾向量表，因此發展歷程中重視的是通識教育層面與心理發展領域，是否適用專業學科的反思教學效益還需預計嘗試運用的教師自行判斷。

伍、結論

整體而言，反思傾向量表全量表內部一致性 0.86，再測信度為 0.73。效度部分，全量表可擷取出兩因素「思考深化」及「自我提升」，共可解釋 51.2% 變異量，本量表「思考深化」、「自我提升」兩因素與 Kember et al. (2000) QRT「反思」分量表進行皮爾森關聯檢驗，分別有 .60 ($p < .001$) 和 .55 ($p < .001$) 水準。反思傾向量表具有一定程度的信、效度，建議有興趣的教師未來可運用在反思教學相關課程裡，以檢驗學生的實際反思表現。

參考文獻

- 林文琪 (2015)。前言。《散播反思寫作的種子》，6-13。臺北：臺北醫學大學。[Lin, W. C. (2015). Introduction. *Spreading seeds of reflective writing* (pp. 6-13). Taipei City, Taiwan, R.O.C.: Taipei Medical University.]
- 李懿純 (2015)。反思寫作融入國語文能力表達課程執行成果。《散播反思寫作的種子》，71-84。臺北：臺北醫學大學。[Li, Y. C. (2015). Curriculum implementation results of reflective writing integrating the Chinese language expression ability. *Spreading seeds of reflective writing* (pp. 71-84). Taipei City, Taiwan, R.O.C.: Taipei Medical University.]

- 陳瑞玲、韓德彥 (2015)。〈沒有教師的一堂課—翻轉教室自主學習效益及其促成要件〉。《遠東通識學報》，9(2)，1-19。[Chen, J. L. & Han, D. Y. (2015). A class without a teacher -- the self-learning benefits and factors led to success of flipped classroom. *Journal of Far East University General Education*, 9(2), 1-19.]
- 張淑芬、蔡勝安、范斯淳 (2011)。〈開啓學生批判思考的 STS 教材設計之探討〉。《生活科技教育月刊》，44(4)，49-62。[Chang, S. F., Tasi, S. A. & Fan, S. C. (2011). Discussion on the design of STS textbook for students' critical thinking. *Living Technology Education*, 44(4), 49-62.]
- 梁繼權 (2015)。〈反思在醫學教育的應用〉。《臺灣家庭醫學雜誌》，25(3)，165-171。[Leung, K. K. (2015). The roles of reflection in medical education. *Taiwan Journal of Family Medicine*, 25(3), 165-171.]
- 黃琴扉、劉嘉茹 (2010)。〈經由教學實務的反思探討科學實習教師教學觀點之轉變〉。《臺中教育大學學報：數理科技類》，24(2)，27-47。[Huang, C. F. & Liu, C. J. (2010). An exploration of the changes in a science pre-service teacher's view of teaching resulting from practice and reflection. *Journal of National Taichung University: Mathematics, Science & Technology*, 24(2), 27-47.]
- 臺大推行通才教育工作小組 (1995)。《開設十三門選修課程計畫報告》，1 (未刊稿本)。(1995) *Thirteen elective course program reports, 1* (Unpublished).
- 鄭國志 (2005)。〈提供反思機制於網路學習歷程檔案中對學習行為影響之研究〉(未發表之碩士論文)。國立臺南大學。[Cheng, K. C. (2005). *The study of the impact on learning behaviors by providing reflection scheme for web-based portfolios*. (Unpublished master's thesis). National University of Tainan, Taiwan, R.O.C.]

- 簡梅瑩 (2008)。〈促進反思教學發展與實施之行動研究〉，《中等教育》，59(1)，22-35。[Chien, M. Y. (2008). The development and implementation of reflective teaching using action research. *Secondary Education*, 59(1), 22-35.]
- 簡梅瑩 (2010)。〈反思教學應用於培養大學生批判思考與多元文化學習之探討〉，《師資培育與教師專業發展期刊》，3(1)，21-40。[Chien, M. Y. (2010). The exploration of using reflective teaching for cultivating university students' critical thinking and multicultural learning. *Journal of Teacher Education and Professional Development*, 3(1), 24-40.]
- 韓德彥 (2013)。〈通識課程課堂報告的學習效益：經典閱讀三國演義之反思日誌分析〉。《警察通識叢刊》，1，190-210。[Han, D. Y. (2013). The learning outcomes of oral report in general education course: Reflection journal analysis of the classics “Romance of the Three Kingdoms” . *Police Knowledge Series*, 1, 190-210.]
- 韓德彥 (2016a)。〈醫學生倫理素養之提昇：以三國演義課程為例〉。《通識教育學報》，20，1-20。[Han, D. Y. (2016a). Elevating ethic literacy of medical undergraduates – taking the course of “Romance of the Three Kingdoms” as an example. *Journal of General Education*, 20, 1-20.]
- 韓德彥 (2016b)。〈從三國玩家變身三國專家—談經典閱讀三國演義課程的開展〉。《關渡通識學刊》，12，1-15。[Han, D. Y. (2016b). From a three kingdoms player to a three kingdoms expert--- On the development of the course “Romance of the Three Kingdoms” . *Kuandu General Education Journal*, 12, 1-15.]
- Bain, J. D., Ballantyne, R., Mills, C., & Lester, N. C. (2002). *Reflecting on Practice: Student Teachers' Perspectives*. Flaxton: Post Pressed.

- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Buffalo, N.Y.: Prometheus Books.
- Grant, C. & Zeichner, K. (1984). On Becoming a Reflective Teacher. In C. Grant (Ed.), *Preparing for reflective teaching*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gill, G. S.(2014). The Nature of Reflective Practice and Emotional Intelligence in Tutorial Settings. *Journal of Education and Learning*, 3(1).
- Kember, D., Leung, D. Y. P., Jones, A., Loke, A. T., Mckay, J., Sinclair, K., Tse, H., Webb, C. et al. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(4), 381-395.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Josey-Bass.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC: American Psychological Association.