

多元化評量

許月貴 國立台灣師範大學英語系

壹、前言

爲了推廣全民外語學習並因應世界各國教育改革的新趨勢，教育部於「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」中指示，國小英語教學自九十學年度起實施。而在其第三六二次部務會報中則明確指出：積極研擬多元評量方法…等爲國小英語教學未來的重要發展方向。許多國外文獻亦指出，隨著各國英語教育向下延伸至國小階段，「如何評量學生英語學習」的議題亦相對受到廣大的討論(Gattulo, 2000; Hasselgren, 2000; Johnstone, 2000)。

根據九年一貫英語科課程綱要，英語教學目標有三：(1) 培養學生基本英語溝通能力，(2) 培養學生學習英語的興趣與方法，以及(3) 增進學生對於本國與外國文化習俗之了解與認識(教育部，2001)。由上述目標可知其多元性，而語言能力之要素廣而複雜，尤需以多元化評量檢核教學目標的達成與否(Shohamy, 1998)。是以，除了傳統的紙筆測驗之外，對於各種「另類評量」(alternative assessment)的使用，已是教師們必須具備的基礎能力之一。此外，爲反映國中小英語教學現場中多樣化的學生背景、能力、與興趣，多元化評量的實施有其迫切的必要性。再者，由於國內普遍存在「考試領導教學」的事實，多元化評量模式的實施，將能導引教學活動的創新與多樣化，使評量產生正向的導引作用(positive washback effect)(葉錫南，2001；Brown & Hudson, 1998)。

近年來國內大力推動的教育革新中，評量方法的改革是其中極重要的一環，而改進評量方式的議題亦普遍受到教師與家長的關注。Knapp(1997)發現，教師對於改革理念的認知程度、如何教學與如何評量學生的表現、以及教師是否被支持…等，均是影響教育改革是否能順利推展的關鍵要素。只是國內現階段國中小英語教學普遍存在：教師授課班級數過多，班級中人數過多，學生程度差異大，教室常規管理不易，英語課時數少，教學資源不足…等課程結構上的問題，值得重視。研究也發現，部份國中小英語教師由於缺乏多元評量的專業知能，以致無法對於學生的學習進行有效評量；也有教師是一味忙於教學而疏於了解和觀察學生的能力、需求、興趣、反應；也有不在少數的教師，雖然了解多元評量的重要性與實施方式，卻限於客觀因素而無法有效應用於教學中(Hsu, 2002)。因此，如何在考量教師的教學與工作負擔下，藉由良性與適當的多元化評量模式，帶動正向教學並提昇教師教學成效與學生學習興趣、信心、與態度，進而落實九年一貫英語科教學目標，值得探討。由上述可知，有效運用多元化評量對於落實教育改革和英語教學基本目標有其實質意義和重要影響。

基於上述，九年一貫英語科教學目標之落實，除了改進教師教學模式，提昇教學品質之外，深入探究並發展適當而多元的教學評量模式誠爲當務之急。因此，本章首先將釐清評量的定義、目的、與功能，接著說明九年一貫課程的評量趨勢、多元化評量模式、以及檔案評量的實施方式等，以進一步探討多元化評量落實於九年一貫課程英語科的可行途徑。

貳、評量的定義、目的、與功能

一、定義

評量被定義為在教學活動中收集有關學生所知道的和他們所能完成的工作的過程 (Wishon, Crabtree & Jones, 1998; Wortham, 1996)。評量為教學的一項後續活動，主要用以客觀了解學生在一段時間之內的學習成果；根據學生的發展特質、需求、和課程需要，以調整或擬定適合學生能力、需求、與興趣的教學策略 (施玉惠等, 2000; Bachman & Palmer, 1996; Rea-Dickins, 2000; Rea-Dickins, 2001)。評量也是對話與詮釋的過程，主要用以增進教師對於學生認知、態度、與能力的省思 (Serafini, 2001)。由於語言能力是一個廣泛而複雜的建構過程，無法單以紙筆測驗評量學習者的語言能力，為了解學生的語言學習情形，並在考量教學目標、教學內容和學生個別差異之下，評量應採多元途徑蒐集學生學習的資料 (王真麗、李宗文, 2000; Shohamy, 1994)。

此外，評量應是教學的整合；除了呈現教學結果，評量應反映學習者認知結構與學習歷程的複雜性 (Lane & Glaser, 1995; Zangl, 2000)。在學校方面，評量應與教育目標互為表裡並與課程內容結合，如此方能真實反應學習情形。因此，教師在教學前應評估學生的起點能力，教學過程中的形成性評量可提供教學是否有效的參考，而期中與期末的總結性評量則可顯示學生是否達到預定之學習目標。教室觀察、實作、開放性問題、學習歷程檔案評量、檢核表、和紙筆測驗等均是可採行的方法。而蒐集的資料愈多元，愈能真實呈現學生的學習成果 (Popham, 1995)。而有鑑於評量本身的重要及其多元化之必要性，教育部在「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」中即特別強調，各科的「評鑑方法應採多元方式實施」 (施玉惠等, 2000, 19)。

二、目的

評量的目的在於評估教師教學成效與學生學習成果，以了解學習困難，從而作為教師改進教學和修正教學內容的參考 (陳純音, 1999; 莊明貞, 1999; 單文經, 1998)。評量的目的也在於促進學生進行有意義的學習，教師能實踐有效的教學。另一方面，評量的目的之一亦在於增進學生持續學習的能力，讓學生知道自己的能力和長處，而非只是告訴學生該加強的地方，或是以單一分數來代表學生的學習成果 (Meisels, 2000)。而在語言評量部份，Bailey (1998) 指出正式的語言評量包含：(1) 評估語言性向，(2) 檢定雙語使用者的優勢語言，(3) 語言能力檢定，(4) 入學篩選，(5) 編班，(6) 診斷學習困難，(7) 了解學習進展，(8) 檢定學習成就，以及(9)編選和修正教材之參考 (施玉惠等, 2000, 17)。Southernland (1999) 亦指出，評量能提供教師了解其 (1) 教學是否有效，(2) 教材是否適宜，以及 (3) 課程設計是否得當。評量的結果亦有助於教師能更有效的與學生和家長溝通，讓家長了解子女在學校的學習狀況 (Serafini, 2001)。Tierney (1998) 更進一步指出，評量的目的在豐富和充實教師的教學和學生的學習。

三、功能

評量的功能約可分為以下 4 種 (李宗薇, 1998; 簡茂發, 1991; Popham, 1995)：(1) 了解學生學習能力的強弱處，(2) 監控 (monitor) 學生學習的進步並協助教師了解學生學習的結果，(3) 透過多元資料的蒐集，給予學生客觀評分，(4)

決定教學成效。許多研究亦指出，評量具有診斷學生學習的功能。藉由多元蒐集學生的學習證據，教師可據以計畫和引導教學內容（Courtney & Abodeeb, 1999；Tierney, 1998）。

參、九年一貫課程的評量趨勢

教育部於民國 87 年公佈的「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」中指出，九年一貫課程各科「評鑑方法應採多元評量方式」（multiple assessment）。多元評量的精神在於能兼採各種新式評量方式，使評量發揮更公平合理的功能。

由目前各種新式評量的推廣（例如學習歷程檔案評量，真實評量，實作評量等），可以看出評量方法的轉變趨勢為：（1）由紙筆測驗的靜態方式到重視學生整體學習歷程改變的動態方式，（2）由重視基本學科知識到建立學生「核心的生活能力」，（3）由強調認知的能力（IQ）到重視多元智能（multiple intelligence）的啟發，（4）由重視群體表現到重視個別差異，（5）教師的角色由考評者轉變為協助者、引導者，（6）將學生本身、同儕、和家長納入，均成為評量者。由上述可知，新式評量的趨勢在於重視教、學、評量同時並進，其主要精神在於重視學生個人內在的學習改變，以及瞭解個人與環境的互動關係，進而達到適才適性的發展。同樣的，不同於傳統的紙筆評量，九年一貫統整課程強調教師可經由觀察、紀錄、評量單、學習單、學生的檔案評量等多元評量方式了解學生的學習（王真麗、李宗文，2000）。

多元化評量的理念主要是基於學生的學習成長是一個持續改變的過程，而傳統的「一試定江山」的測驗式評量實不足以反映和評量學生在過程中知識、技能和態度等面向的持續進步和改變的情形（Isenberg & Jalongo, 1997）。教師應向學生清楚傳達評量的方式與內容，透過多元評量讓學生了解，學生每一次上課的表現都是重要且持續進行的學習過程，鼓勵學生專注地參與課堂活動，而非只是把期中或期末考試考好即可。本文接下來將針對多元化評量模式的部份進行討論。

肆、多元化評量模式

一、落實多元化評量於國中小英語教學之原則理念

為配合九年一貫英語折衷而有彈性的溝通式教學觀（施玉惠等，2000），教師在實施多元化語言評量時，應注意下列基本原則理念以達到有效評量（葉錫南，2001；Wishon et al., 1998）：

（一）評量內容和評量方式應和教學目標連結。

亦即反應九年一貫英語科的三大教學目標：語言能力、學習態度與方法、文化習俗，兼顧學生認知、技能和情意領域的學習。當評量內容和評量方式能充分反應課程與教學目標時，正向的評量效果（positive washback effect）亦會產生（Brown & Hudson, 1998）。

（二）評量方式應是持續性，而且是多樣化、多元化，以反映不同的教學活動。

多元化包含了評量時間的多元(形成性與總結性評量),評量形成的多元(涵蓋測驗式評量與活動式評量等),評量內容的多元(包含語言形式與語言技能),以及評量者的多元(納入教師評量、自我評量、與同儕評量)等。

(三)講求效度與信度。

學者指出,奠基於教室教學活動的評量能提高評量的信度,此外,看重學生在自然情境的真實表現,和「在真實的溝通情境中進行持續的評量」(以及「評量內容或試題需反應此階段的學習與評量目標」等,皆能提高九年一貫英語科評量的「建構效度」與「內容效度」(Gipps, 1994; Spence-Brown, 2001)。

(四)形成性與總結性評量並重,正式測驗與非正式評量兼用。

亦即兼顧學習的過程與結果的評量。

(五)為考慮評量的適用性,因此應配合學生的年齡層與個別差異,調整不同的評量目標與方式。

例如,國小英語階段,應以形成性評量為主,且儘量採用活動式的評量方式。

(六)評量是師生共同合作的過程。

不過,由於學生自我評量的客觀與正確性會受到學生語言能力、自評的內容、過去的學業成績、同儕或父母的期望、或是缺乏自我學習的訓練所影響(Brown & Hudson, 1998)。因此,評量主要仍以教師評量為主,學生的自我評量與同儕評量為輔。

(七)評量時語意的表達重於語言形式的正確性。

基於九年一貫英語溝通式教學觀的精神,鼓勵學生充分表情達意為首要考量。其中閱讀與聽力部份以文意和語意的了解為主,口語表達與簡單寫作則以是否達成溝通目的為主。而在國小英語初學階段,則在發音上應要求相當程度的精確性。

(八)鼓勵性質重於評量。

評量結果旨在了解學習困難與學習進步之處而非獲致學期分數。

由以上可知,欲落實多元化評量於國小英語教學,教師須深入了解上述原則理念,並進一步應用於實際教學情境中,以發現問題並改善教學與評量。

二、多元化評量的實施方式

綜合上述各項評量原則,九年一貫英語科的評量方式建議如下(引自葉錫南, 2001):

表 3-1 英語科評量類別

類別	執行方式	評量重點	備註**
總結性評量	1.活動式評量 2.測驗式評量	語言能力 語言能力	1. 總結性評量國小階段可佔總成績的30%；國中佔50%。 2. 此處測驗式評量指的是段考、期考。
形成性評量	1.活動式評量 2.課堂觀察* 3.作業評量 4.檔案評量 5.進步情形評量 6.測驗式評量	語言能力 學習態度與方法、文化了解 語言能力、學習態度與方法、文化了解 語言能力、學習態度與方法、文化了解 語言能力、學習態度與方法、文化了解 語言能力	1. 總結性評量國小階段可佔總成績的70%；國中佔50%。 2. 此處測驗式評量指的是小考。惟國中階段可酌予採用；國小階段儘量不採測驗式。

* 課堂觀察，廣義來說，可以觀察學生上課過程中靜態與動態、語言及非語言的各種行為表現 (Genesee and Hamayan, 1994)。語言課堂中，仍以學生的語言表現為重心，因此，本文特別將語言表現劃歸到「活動式評量」中進行，而課堂觀察則著重於觀察非語言的「學習態度與方法」及「文化了解」。

九年一貫英語科的評量應由總結性及形成性兩種評量方式為之。其中，總結性評量為正式評量(formal assessment)，因為不論是傳統的測驗式評量，或是「過關式」(陳秋蘭、阮雪麗、葉世芬，2001)的活動式評量²，皆為學期末或單元結束時，教師為評估學生語言能力而特別安排的評量活動。形成式評量以各種非正式的評量活動(informal assessment)為主，例如，利用教學過程中的活動來評量學生語言能力的「活動式評量」、以學習態度為重點的「課堂觀察」、及以呈現學習過程為目的的「檔案評量」皆是。值得注意的是，形成式評量固然可以傳統測驗方式進行(如日常小考)，但為減少學生考試的焦慮，應儘量少採用小考等測驗方式，多採用其他方式之評量，以維持學生學習英語的興趣。

兩類評量所佔學期總成績比重，則依教學階段及評量目的而作適度的調整。國小階段，原則上，以形成性的評量為主體，佔學期總成績百分之七十，總結性評量結果佔百分之三十。國中階段，因學習目標中「語言能力」部份的加重，更重要的是，評量結果將作為日後高中升學的參考，因此，可考慮適度加重客觀性高的總結性評量，提高至百分之四十或百分之五十，藉以提高整體成績的公信力，減少不必要的困擾。若將本表的「比重」改為「得分」，並加上學生個別的姓名，即可依設定之比重給分，作為學生個人學期成績表。

九年一貫英語科的評量模式所列的各種評量活動說明於後：

(一)測驗式語言評量

² 有關「通關評量」的範例，請參照附錄一。

測驗式語言評量可包含單項語言形式與整合型試題，亦應注意真實與多元情境的提供。

(二)活動式評量 (activity-based assessment)

活動式評量涵蓋師生與同儕互動、小組合作學習等。評量內容可針對語言形式與語言能力兩部份進行，前者包括字母、發音、字彙、文法句型，後者則包括聽、說、讀、寫四種能力及四者的綜合運用。語言形式的評量，應以語言形式的「精確」(accuracy)為重；聽說讀寫語言能力的評量，則應以語言的「意義」(meaning)及「流暢」(fluency)為第一要務。

活動式評量參考表

學生姓名：_____

活動名稱：_____

評量結果*：_____

評量日期： / /

評量目標	評量項目	表現
語言形式—字母	能辨識、唸、及書寫	優 可 再加油
—發音	能辨識及唸出單音、字句重音及句子語調	優 可 再加油
—字彙	能辨識及唸出字詞之音、形、義	優 可 再加油
—句型文法	能判斷、使用句型及文法結構	優 可 再加油
語言能力—聽	能了解句意及簡易對話，並做適當回應	優 可 再加油
—說	能依對象、場合有效地表達、溝通	優 可 再加油
—讀	能辨識及朗讀字詞，書寫句子、短文或信函	優 可 再加油
—寫	能摹寫字詞，書寫句子及短文、信函	優 可 再加油
—綜合能力	能利用字母拼讀法看字發音、聽音拼字	優 可 再加油
—綜合能力	能看懂並填寫簡易表格、資料	優 可 再加油
—綜合能力	能聽懂簡易對話，並以簡單的句子述說或寫出大意	優 可 再加油
—綜合能力	能看懂並填寫簡易表格、資料	優 可 再加油

* 老師於表內單項逐一評量後，依優、可、再加油的比例，視需要給予該學生一個整體性的分數或等第。

(三)檢核表

若以目前國小英語教師所面臨的班級數多，人數多，教學時數少等限制，則評量時，以事先準備之檢核表 (checklists) (Culbertson & Jalongo, 1999) 進行檢核，會較有效率也較可行。檢核表亦可用來檢核學生多元的學習內容，教師可根據不同的學習活動，設計不同的檢核表 (或評量單) (王真麗、李宗文, 2000)。此外，教師亦可根據檢核表的內容和結果與家長溝通孩子的進步情形 (Culbertson & Jalongo, 1999)。此外，活動式評量亦較能引起學生主動參與的興趣，兼具教學與評量之功能，對於目前多數國小英語教師深感困擾的課題—如何引起學生學習動機，活動式評量的實施有實質的助益。最重要的是，當學生主動融入實作的活動經驗時，方有最好的學習 (Newmann & Wehlage, 1995)。

(四)課堂觀察

Halliwell (1992) 指出，初學階段的態度目標 (attitude goals) 應重於內容目標 (content goals)。因此，國小英語教學的主要目標之一即為培養學生學習英語的態度與興趣，而此部份的評量宜以教師觀察為主。多數教師會利用系統化的觀察方式以進一步了解個別學生的能力與獨特性。觀察亦能協助教師熟悉學生的課業發展以及人際、情緒、肢體和文化等面向對於學生學習所產生的影響。相對於測驗式的評量，觀察能較清楚提供影響學生學習的因素為何 (Culbertson & Jalongo, 1999)。

課堂觀察評量參考表

學生姓名：_____

活動名稱：_____

評量結果：_____

評量日期： / /

評量目標	評量項目	表現
學習態度、方法	1.上課專心、認真	優 可 再加油
	2.熱心參與課堂討論	優 可 再加油
	3.樂於發問及自願示範、做活動	優 可 再加油
	4.不畏犯錯，樂於溝通	優 可 再加油
	5.準時繳交作業	優 可 再加油
	6.將英語與日常生活相結合，搜尋生活中常用之英語	優 可 再加油
	7.善用預習、複習、歸納整理以增進學習成效	優 可 再加油
	8.瞭解學英語的最終目的在溝通而非文法，並付諸實現	優 可 再加油
文化習俗的了解	1.能認識外國之主要節慶習俗	優 可 再加油
	2.能了解一些國際上的生活基本禮儀	優 可 再加油
	3.能了解一些英語交談時的基本禮儀	優 可 再加油
	4.能以簡易的英語介紹中外風土民情	優 可 再加油
	5.能尊重不同的文化習俗	優 可 再加油

(五) 作業評量與計畫

國小英語作業評量形式宜多元化，可包含閱讀、聽錄音帶、學習單、朗讀等，亦可採用計畫 (projects) 等活動式的作業。計畫 (projects) 也是多元評量的一種型式，可提供學生主要學習與成就的具體證據 (Culbertson & Jalongo, 1999)。

(六) 學生問卷

為使評量結果讓學生獲益並充分落實以學生為中心的哲學觀，在評量過程中了解學生學習英語的態度、興趣，以及學生對於老師、教室環境、師生互動、上課方式、教學方法以及活動內容…等的看法實為必要 (Murdoch, 2000)。

(七) 檔案評量 (portfolio assessment)

學生的學習歷程檔案主要在提供持續累積的學習過程，呈現學生努力和進步的情形，可提供學生自評、互評或師生共評的機會，亦可將成果與家長、同儕和

其他教師一起分享，透過檔案，學生、家長和教師不但可知道學生的學期分數，還可切實經驗學生的學習成長（Culbertson & Jalongo, 1999）。由於歷程檔案評量的實施與教育改革、教師教學革新與專業發展息息相關，只是在國內小學英語教學的應用有其限制與爭議，因此本文後半部會再深入討論檔案評量議題。以下先提供自我評量的三種表格：

1. 對初學日常問候語(如 Good morning. Good afternoon. Good evening.)的國小五年級學生，老師可發給以下自評表，讓其根據自己的狀況填寫，了解其學習興趣與困難所在。

學生自我評量表範例——圖繪式

姓名：_____ 日期：__年__月__日	
說明：如果你覺得以下的敘述與自己的狀況相符，請在右邊一欄劃上笑臉；如果不符，則請劃上哭臉。	
項 目	笑臉 / 哭臉
1. 我聽得懂英語的早安、午安、晚安三種問候語	
2. 我會用英語說早安、午安、晚安三種問候語	
3. 我用英語說早安、午安、晚安時，別人聽得懂	
4. 我喜歡用英語向家人問安	
5. 我喜歡用英語向朋友、同學問安	

2. 在學了字母拼讀法及相當數量的單字後，可以下面選擇式與填空式混用的表格進行自評。

學生自我評量表範例——選擇／填空式

姓名：_____ 日期：__年__月__日
說明：請依下面提供的選項，圈選（或填入）與你自己狀況相符者。
1. 本週／月老師所教的新字，我能夠看到字便念出語音： 都不會 一小部份會 大部分會 全部會
2. 本週／月老師所教的新字，我能夠聽到語音便拼寫出來： 都不會 一小部份會 大部分會 全部會
3 本週／月老師所教的新字，我能夠看懂它們的意思： 都不懂 一小部份懂 大部分懂 全部懂
4. 本週／月老師所教的新字，我能夠將它們用在英語會話或練習中： 都不會 一小部份會 大部分會 全部會
5. 本週／月老師所教的新字，看到字時，我比較不會念的字有
6. 本週／月老師所教的新字，聽到音時，我比較不會拼寫的字有
7. 本週／月老師所教的新字，我比較不懂它含意的字有
8. 本週／月老師所教的新字，說話時，我比較不會使用的字有

3. 國中學生表達能力較強，不妨以下面問答題的方式，讓其就聽、說、讀、寫的能力進行自評（改寫自 Sutherland, 1999）。

學生自我評量表範例——問答式

姓名：_____ 日期：__年__月__日
說明：請針對以下各項，說明自己學習的較有心得的部份，以及尚需加強的部份。
1. 字彙方面
2. 語法方面
3. 聽力方面
4. 口語方面
5. 閱讀方面
6. 寫課堂討論結果或翻譯方面
7. 您還有什麼要補充說明的？

使用以上三種表格時，老師應先詳細說明填寫方式；尤其是填寫表 3-6 時，應先對學生說明每一單項的含意與重點，並提供範例，以提高學生自我評量的效度。此外，每一種自我評量最好能作兩次，中間相隔相當的時日。因為，評量時，將兩張相同的表比對一下，便可了解學生的進步情形。

(八) 個別化的進步情形評量

此部份的可能評量方式有：師生訪談、學生自評、同儕互評等，評量原則為：(1) 評量前應先了解學生的起始能力，而在過程中則注重個別學生的進步情形，而非與其他學生表現情形的比較，(2) 設定學期教學目標，並給予學生足夠的機會與時間進行調適與學習，只要學生在學期中的任一階段達成目標即可。

以上說明九年一貫英語科多元化評量模式的實施方式。接著將討論多元化評量的優點和限制。

伍、多元化評量的優點和限制

一、優點

(一) 注重學生全人發展與整體表現

多元化評量最主要的強處是教師得以看重學生的全人發展並兼顧個別差

異，而非只是基本技能的學習。多元化評量允許教師在學生學習過程中從不同角度、不同時間和不同方式評量學生學習的能力，亦增加評量的可信度。教師除了可以從不同面向充分了解學生進步的情形，也可以從所匯整的學生代表作品獲知學生的想法以及學習新技能的方法（Campbell, 1997）。

(二)多樣變化的評量方式與評量情境

由於教師用以評估與診斷學生學習過程與結果的方法為多元途徑，因此，學生亦得以在多元的情境中表現自己學習的歷程（單文經，1998）。

(三)有效運用文化資源

多元化評量重視師生與同儕互動，並視學生家庭、文化、與社會的多元背景為文化的資產，應該加以有效運用（單文經，1998）。

(四)公平公開

多元化評量以其具彈性與動態的精神以及配合教學目標的設定，可協助教師決定後續教學應是加強學生的基本溝通能力或是提昇其學習態度。如此，即使是社會文化語言背景不同的學生，皆能獲得同等關注，並在公平公開的情況下，發揮其最大學習能力（單文經，1998）。

(五)詳實

多元化評量藉由不同途徑了解學生學習的經驗、努力、態度、過程、學習的困難以及學習的成果等，充份反應學生多樣且較完整的學習面貌（單文經，1998；McNamar & Deane, 1995）。

(六)提供家長從多元面向了解子女的能力與學習情形

多元化評量成果呈現學生在一段時間內不同學習向度的成長與進步情形，可提供學生與家長多向度了解自己以及子女的能力與學習成長訊息，而非只是一個籠統的分數記錄（黃幸美，2000）。

二、限制

(一)教師評量的主觀特性

教師藉由多元評量方式對於學生的了解雖較深刻，但是在評量過程中因此而可能產生的偏見是必須考慮的問題（單文經，1998）。

(二)教師的專業知能

教師是否可以進行有效而客觀的觀察與評量往往受限於教師是否具有專業的教學評量知能與敏銳的觀察力（黃幸美，2000；張稚美，2000）。

(三)時間、空間及其他因素的限制

目前國小英語教師一週授課甚有多過 20 個班級、超過 700 多位學生者，有些教師會因為學生人數過多以致連學生名字都記不住，有些教師則仍需兼任其他課程或行政工作。一般而言，教師的負擔和工作量均極繁重，實施教師觀察和檔

案評量等過程性評量恐有其困難（施玉惠等，2000）。此外，檔案的實施與存放亦是極待思考和解決的問題。

陸、多元化評量對於改善教學與學生學習的貢獻

- 一、多元評量注重學生的自我評量與同儕互評，學生可藉由彼此協助、分享、合作、反省和關心他人，從而建立負責任和獨立的學習態度（McNamara, 2001；Osin & Lesgold, 1996）。
- 二、根據評量的結果，瞭解學生是否達到個人的「可能發展水準」（zone of proximal development）（Vygotsky, 1978），再決定是否應施予補救教學或是課程上加深加廣的學習。
- 三、多元化評量主要目的之一即在鼓勵學生全人以及適才適性的發展，因此，教師應根據評量結果給予學生正向和適當的回饋，以協助學生診斷學習困難；適切的回饋又可成爲學生學習過程的一部份，亦可激勵學生學習動機與興趣（Brown & Hudson, 1998）。
- 四、教師可透過評量結果瞭解教學是否有效，並思考後續教學可供改進之處。
- 五、教師可透過「學習歷程通知單」或適當管道讓家長瞭解學生學習狀況等，鼓勵家長參與學生的學習過程。
- 六、教師可以透過學生的反應和表現，省思評量方式的適切性和有效性，並將可行而有效的評量方式納入教學與評量檔案中，以供未來參考與使用。

由以上可知，多元化評量對於協助教師改善和評估教學評量是否適切和有效的重要性。以上各節說明了多元化評量應用於九年一貫英語教學的原則理念和可行途徑。本文最後將討論學習歷程檔案評量應用於英語教學評量的相關議題。

柒、學習歷程檔案評量

近年來，國外許多學者積極發展新的評量方式，其中「學習歷程檔案評量」（portfolio assessment）由於強調學生在達成一項成就時努力與進步的價值，已成爲許多語言教師鼓勵學生收集和展示學習成果，以及教育學者採用及研究的重要評量方法之一。以下將逐一討論「學習歷程檔案評量」的定義、功能、特色、內容、與實施方式。

一、定義

「學習歷程檔案評量」是有目的有系統和多重層面的蒐集有關學生成長、進步、和努力過程的記錄或成品，以進一步了解學生的興趣、能力、需求、和價值

觀 (Serafini, 2001)。過程中鼓勵學生參與選擇內容以及評估標準的確定，也提供學生自我反思 (self-reflection) 的證據 (Yueh, 1997)。而系統化蒐集、選擇和省思學習過程即是促使檔案有意義和動態化的主要因素 (Hill & Ruptic, 1994)。簡而言之，學習歷程檔案的內容應可用以說明和反映學生在學習歷程上的努力、進步情況和成就 (江雪齡, 1998; 盧雪梅, 2000; Kubanek-German, 1998; Potter, 1999)。

二、功能

學者指出學習歷程檔案可作為促進學生和教師的省思、自我評量以及確定學習與教學目標的有效工具 (陳惠萍, 2000; Serafini, 2001)。而學習歷程檔案在教學、評量與學習上分別有以下功能：在教學上：鼓勵學習者自我學習；轉移教師的角色，教師不再只是知識的傳遞者，也是學習的輔助者；評估課程設計的適當性。在評量上：鼓勵學生自我評量；是一種形成性也是合作式的評量。在學習上：促進學生自我學習並提昇自我效能 (Yueh, 1997)。此外，檔案評量的功能尚包含：展示學生作業範圍、記錄學生發展狀況、使學生參與評量過程、提供學生和家長了解學生學習內容和進步情況的重要資訊、增加教師與學生溝通與合作的機會、提供及訓練學生反應思考的能力，以及整合教學與評量等 (江雪齡, 1998; 李宗薇, 1998; 鄒慧英, 2000)。

三、特色

綜合相關文獻，學習歷程檔案的特色如下：

- (一) 統地蒐集學生作品並提供各種具體的證明以評量學習者的能力 (王澄霞、謝昭賢, 1997)。
- (二) 以學生為教學的中心，強化學生與教師在評量過程中的參與度 (施玉惠等, 2000; Brown & Hudson, 1998)。
- (三) 鼓勵學生的自我反省並建立學生為自己的學習負責的觀念 (鄒慧英, 2000)。
- (四) 強調歷程性的評量，較能彈性且統整地觀察和評估個人的學習表現 (岳修平, 2000; Culbertson & Jalongo, 1999)。
- (五) 檔案內容包含認知、情意和學習進步情形，可瞭解學生整體發展。
- (六) 檔案不強調競爭性，而且注重學生的長處，非弱點 (Murphy, 1997)。
- (七) 由於檔案內容是在真實情境中建立，因此具真實性 (Bergeron, 1996)。因其反應學生真正的學習過程以及學習成果，可做為教學內容參考改進的依據 (江雪齡, 2000; 李宗薇, 1998)。
- (八) 學習是一種社會化的歷程 (Vygotsky, 1978)，建構一個檔案亦復如此，必須與他人互動。學習歷程檔案重視同儕與師生之間的合作和互動關係 (李宗薇, 1998); 透過合作，師生得以反省評量學生語言發展的真正意義 (Brown & Hudson, 1998)。
- (九) 教師在運用學習歷程檔案評量時，應 (1) 配合教學目標，(2) 觀察學生持續和動態的成長，(3) 避免成為全然是教師主導的檔案，(4) 建立在實作和學生表現的基礎上，強調有目的的學習，(5) 聯結學校、家庭、

社區等多元文化情境，以及(6)支持並鼓勵學生的發展與學習(Hanson & Gilkerson, 1999)。

四、實施方式

一般而言，實施檔案評量的方式如下(施玉惠等，2000；Genesee & Upshur, 1996)：

(一)老師發給學生每人一份檔案資料夾，並決定存放地點。

為提高學生對於檔案的興趣，可鼓勵學生設計具有個人風格的封面。

(二)師生共同決定檔案內容與格式

檔案內容應與蒐集作品的目的一致。以國小英語教學的領域而言，可能包含大小寫字母，在家練習發音、會話或唱歌的錄音，所閱讀的課外讀物，自行製作的英文卡片，自我評量及反省札記…等均可列入檔案內容的參考(李宗薇，1998)。檔案內容不宜多，主要目的在呈現學生的學習成果。若檔案內容與教學目標能互相配合，則檔案評量尚有提供教師改進教學之功效(施玉惠等，2000)。

教師對學生的個別檔案，可每半學期、一學期或大單元教學完畢後檢視，就其外觀、個件品質、內容類別、整體組織等加以評量，以如下表之評量表為之。並可比較各次結果，得知學生進步情形。

個別檔案評量參考表

班級／組別：_____ 學生姓名：_____

項 目	第 一 次 日期： / /	第 二 次 日期： / /	第 三 次 日期： / /
1. 整潔美觀	優 可 再加油	優 可 再加油	優 可 再加油
2. 作品的排放組織	優 可 再加油	優 可 再加油	優 可 再加油
3. 作品的數量	優 可 再加油	優 可 再加油	優 可 再加油
4. 作品的品質	優 可 再加油	優 可 再加油	優 可 再加油
5. 作品中英語文的活用性	優 可 再加油	優 可 再加油	優 可 再加油
6. 作品中運用英語文的創意	優 可 再加油	優 可 再加油	優 可 再加油
7. 內容的多樣化	優 可 再加油	優 可 再加油	優 可 再加油
8. 自評表的填寫	優 可 再加油	優 可 再加油	優 可 再加油

(三)學生定期或不定期調整或更換作品

在學生建立起自己的檔案之後，即可在之後的學習過程中調整自己決定置入的代表作品。

(四)教師檢視或是師生共同討論檔案內之作品

教師檢視的重點宜反映國小英語教學目標，亦即溝通能力以及學習的態度和方法等。而成績的評定(以文字敘述為宜)則應兼重學生學習成果的表現及

其在學習過程中之成長。教師亦可透過與學生的個別談話，了解學生呈現作品的動機、看法等，並與學生討論其優點及可以如何改進的方法。

由上述可知，教師可透過發給學生檔案夾、決定檔案內容格式、彈性調整內容以及師生共同討論等方式實施學習歷程檔案評量。

捌、總結

綜合以上有關評量的定義與功能、九年一貫課程的評量趨勢、多元化評量模式以及檔案評量的分析顯示：多元評量的精神在於能兼採各種評量方式。本文主要目的即在提供多元、適切的評量方式，讓英語教師們從中選用，希望藉以激發教師們因時、因地制宜，發展或修訂成適合自己學生的評量方式。語言課堂裡的評量旨在協助教學，用以檢視教法和教材的成效，而非成為英語課的重心，教師亦不宜鎮日實施各種評量活動，造成學生學習壓力與教師教學負擔。英語教育向前延伸至國小階段，是寄望在較無升學壓力的學習環境下，培養學童對於學習英語的興趣。期望教師們皆能攜手同心，裝備多元評量的專業知能與實務經驗，使評量發揮公平、合理、有效、以及適切的功能。

參考文獻

- 王真麗、李宗文 (2000), 多元評量方式在統整和分科課程之運用。《國教天地》, 137 期, 11-17。
- 王澄霞、謝昭賢 (1997), 以教與學歷程檔案評量 STS 教師的專業能力及其成長。《科學教育學刊》, 5 (2), 137-165。
- 江雪齡 (1998), 介紹檔案評量法。《中等教育》, 49 (4), 79-84。
- 李宗薇 (1998), 教學評鑑在師院教學的應用：一個個案探討。《臺北師院學報》, 11 期, 23-50。
- 施玉惠、周中天、陳淑嬌、朱惠美、陳純音、葉錫南 (2000), 教育部委託專題研究計畫成果報告：國民中小學教學及評量模式研究。
- 教育部 (2001), 國民中小學英語教學活動設計及評量指引。教育部。
- 陳純音 (1999), 生動活潑的學習評量。《國民小學英語科教材教法》, 138-172。台北：文鶴。
- 陳秋蘭、阮雪麗、葉世芬 (2001), 國小及兒童英語通關評量：輕鬆學，快樂學。台北：優百科國際有限公司。
- 莊明貞 (1999), 變通性評量：發展與改進國小社會科教學研究 (II)。《行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告》。
- 葉錫南 (2001), 多元化評量。《國民中小學英語教學活動設計及評量指引》, 41-73。教育部。
- 陳惠萍 (2000), 檔案在教育實習課程之運用。《2000 行動研究－展望本土教育改革學術研討會論文集 (II)》, 649-691。
- 單文經 (1998), 評介二種多元評量：真實評量與實作評量。《北縣教育》, 47-52。
- 黃幸美 (2000), 新書評介「落實多元智慧教學評量」：淺談多元評量之理念與實務。《課程與教學季刊》, 3 (1), 153-160。
- 張稚美 (2000), 落實多元智慧評量是對心智習性的一大挑戰。輯於《落實多元智慧教學評量》, 專文推薦, 9-12。台北：遠流。
- 鄒慧英 (2000), 國語科檔案評量與直接寫作評量之發展。《行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告》。
- 簡茂發 (1991), 教學評量原理與方法。載於黃光雄主編：《教學原理》, 第十章, 393-422。台北：師大書苑。
- 盧雪梅 (2000), 一種全方位的評量策略－談學習檔案的應用。
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bailey, K. M. (1998). *Learning About Language Assessment: Dilemmas, Decisions, and Directions*. New York: Heinle and Heinle Publishers.
- Bergeron, B. (1996). Seeking authenticity: What is “real” about thematic literacy instruction?

- The Reading Teacher*, 49, 544-551
- Brown, J.D., & Hudson, T. (1998). The alternatives in language assessment. *TESOL Quarterly*, 32(4), 653-675.
- Campbell, L. (1997). Variations on a theme: How teachers interpret MI theory. *Educational Leadership*, 55(1), 14-19.
- Courtney, A. M., & Abodeeb, T. L. (1999). Diagnostic-reflections portfolios. *The Reading Teacher*, 52(7), 708-714.
- Culbertson, L. D., & Jalongo, M. R. (1999). But what's wrong with letter grades? *Childhood Education*, 75(3), 130-135.
- Gattulo, F. (2000). Formative assessment in ELT primary (elementary) classrooms: an Italian case study. *Language Testing*, 17(2), 278- 288.
- Genesee, F., & Upshur, J. A. (1996). *Classroom-based Evaluation in Second Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gipps, C. V. (1994). *Beyond testing: towards a theory of educational assessment*. London: Falmer Press.
- Halliwell, S. (1992). *Teaching English in the Primary Classroom*. New York: Longman.
- Hanson, M., & Gilkerson, D. (1999). Portfolio assessment: More than ABCs and 123s. *Early Childhood Education Journal*, 27(2). 81-86.
- Hasselgren, G. (2000). The assessment of the English ability of young learners in Norwegian schools: An innovative approach. *Language Testing*, 17(2), 261-277.
- Hess, N. (2001). *Teaching large multilevel classes*. Cambridge University Press.
- Hill, B. C., & Ruptic, C. (1994). *Practical aspects of authentic assessment: Putting the pieces together*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Hsu, Y. K. (2001). Implementing a balanced approach in teaching English to primary school children. Paper presented at the conference of the 10th International Symposium on English Teaching.
- Hsu, Y. K. (2002). Multiple Assessment in Practice: A Study of Nine EFL Elementary Classrooms. Paper presented at the conference of The 11th International Symposium on English Teaching. Taipei.
- Isenberg, J. P., & Jalongo, M. R. (1997). *Creative expression and play in early childhood (2nd ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/ Prentice Hall.
- Johnstone, R. (2000). Context-sensitive assessment of modern language in primary (elementary) and early secondary education: Scotland and the European experience. *Language Testing*, 17(2), 123-143.
- Knapp, M. S. (1997). Between systemic reforms and the mathematics and science classroom: The dynamics of innovation, and professional learning. *Review of Educational Research*, 67(2), 227-266.

- Kubanek-German, A. (1998). Primary foreign language teaching in Europe- trends and issues. *Language Teaching*, 31, 193-205.
- Lane, S., & Glaser, R. (1995). Assessment in the service of learning. In L. W. Anderson (ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education*, 279-283.
- McNamara, T. (2001). Language assessment as social practice: challenges for research. *Language Testing*, 18(4), 333-349.
- McNamara, M. J., & Deane, D. (1995). Self-assessment activities: Toward autonomy in language learning. *TESOL Journal*, 5(1), 17-21.
- Meisels, S. J. (2000). On the side of the child. *Young Children*, 55(6), 16-19.
- Murdoch, G. (2000). Introducing a teacher- supportive evaluation system. *ELT Journal*, 54(1), 54-64.
- Murphy, S. (1997). Literacy assessment and the politics of identity, *Reading and Writing Quarterly*, 13, 261-278
- Newmann, F. M., & Wehlage, G. G. (1995). *Successful school restructuring: A report to the public and educators*. Madison, WI: University of Wisconsin-Madison, Wisconsin center for Education Research, Center on Organization and Restructuring of Schools.
- Osin, L., & Lesgold, A. (1996). A proposal for the re-engineering of the educational system. In F. B. Murray & J. Raths (Eds.), *Review of Educational Research: winter 1996* (pp.621-656). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Popham, W. J., (1995). *Classroom assessment*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Potter, E. F. (1999, Summer). What should I put in my portfolio? Supporting young children's goals and evaluations. *Childhood Education*, 210-214.
- Rea-Dickins, P. (2000). Assessment in early years language learning contexter. *Language Testing*, 17(2), 115-122.
- Rea-Dickins, P. (2001). Mirror, mirror on the wall: identifying processes of classroom assessment. *Language Testing*, 18(4), 429-462.
- Serafini, F. (2001). Three paradigms of assessment: Measurement, procedure, and inquiry. *The Reading Teacher*, 54(4), 384-393
- Shohamy, E. (1998). Applying a multiplism approach. In Li, E. and James, G., editors, *Testing and evaluation in second language education*. Hong Kong: Language Centre, The Hong Kong University of Science and Technology.
- Spence- Brown, R. (2001). The eye of the beholder: authenticity in an embedded assessment task. *Language Testing*, 18(4), 463-481.
- Sutherland, J. (1999). *Types of evaluation for primary school English*. Paper presented

- in The Conference on the Training of Elementary School EFL Teachers, Taiwan.
- Stiggins, R. J. (1994). *Student-centered classroom assessment*. New York: Merrill.
- Tierney, R. J. (1998). Literacy assessment reform: Shifting beliefs, principled possibilities, and emerging practices. *The Reading Teacher*, 51(5), 374-390.
- Tierney, R. J., Carter, M. A., & Desai, L. E. (1991). *Portfolio assessment in the reading-writing classroom*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wishon, P. M., Crabtree, K. & Jones, M. E. (1998). *Curriculum for the primary years: an integrative approach*. Upper Saddle River, NJ: Merrill, an imprint of Prentice Hall.
- Wortham, S. C. (1996). *The integrated classroom: the assessment-curriculum link in early childhood education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Yueh, H. (1997). The relationship between the quality of portfolios and students' use of self-regulated learning strategies. Unpublished Doctoral Dissertation, Pennsylvania state University, University Park.
- Zangl., R. (2000). Monitoring Language Skills in Australian primary schools. *Language Testing*, 17(2), 250- 260.

附錄一 通關評量範例

(摘錄自陳秋蘭、阮雪麗、葉世芬 2001 年之
「國小及兒童英語通關評量」一書)

(1) 此範例中學生學習內容大致說明如下，學生才開學二個月所學內容僅限下面幾個單元：

1. Lesson 1: Hello! Lesson 2: Who is she?
2. 字母 Aa, Bb, Cc, Dd, Ee, Ff。
3. 數字 1-10。
4. What day is today? It's/Today is _____.
(Sunday, Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday, Saturday.)
5. How's the weather? It's _____. (sunny, cloudy, rainy, windy, snowy)

(2) 各關題目設計原意

老師根據學生所學內容設計十個評量關卡(見附錄一)，茲將這些關卡簡單敘述如下：

第一關相見歡、第二關挑戰星期幾、第四關氣象台都是每日師生上課必聊的問候語及與天氣有關的話題。

第三關韻文歌謠點播機是課堂上經常複習，也是學生回家常聽誦的韻文歌謠。

第五關字母大考驗、第六關發音拼盤及第七關數字天才均是課堂上每天會進行的字母數字複習內容。

第八關我們一家都是人：老師為了讓語言在有意義的情境中學習，特別設計一張 My Family 的學習單，讓學生貼上家人的照片或畫上一幅全家福，於評量當天帶到現場，關主便可指著照片中的家人進行該句型的問答。

第九關我的魔法書：結合檔案評量，讓關主可根據檔案的完整度及精緻度，評量出學生的學習態度及用心程度，並可讓學生針對檔案內容發揮，並與關主分享檔案內容。

第十關順風耳：本次通關是以評量學生聽、說、讀的能力為主，因此，本關即是其中聽力的部份。

第十一關充電區：學生可以在此充電複習後再到各關考試，也可以在通不過關的情況下，到充電區充電，再進行第二次過關。

(3) 進行方式

各班學生依序進入考試會場，每關設關主 1-2 人，學生拿著通關評量卡到各關接受關主考核。學生可以自行決定先去哪一關，並依自己的速度完成過關。

過關評量，一方面可以評量學生的學習成效，以作為改進教學的重要參考依據，另一方面過濾出真正需要幫助的孩子，不讓他們因為落後而失去對英語學習的興趣。也因此過關評量能成就的不僅是在檢視孩子們的學習成果，更重要的它可經由巧妙的設計，而提供機會及動機讓落後的孩子即時趕上。這一點是通關評量優於傳統紙筆測驗的一點。國中國小學生的英語能力差異很大，而學生其他方面的能力又是多元的。有的孩子能歌擅舞；有的精於整理資料；有的語音感覺敏銳；同樣的小孩對於表現自己學習成果的方式也不同，有的孩子精於紙筆測驗；有的孩子口語表達能力較強。以上所舉通關評量照顧到各種不同學生的能力。範例而傳統的評量方式均以紙筆測驗為主，很少提供口語能力強而書寫能力弱的孩子表現的機會。通關評量的特色是學生有自主性，他們不只決定過關次序、時間快慢及充電的必要性，學生在通關過程中也加強學習成效，並且因評量形式的改變減少了評量測驗的壓力，增加學習的興趣。

(4) 評分辦法

活動式通關評量不必拘泥於傳統以 100 分為滿分之評分方式，可以查核表方式評分，下面幾個表可供參考

5 分 能聽懂問題並流利回答	得分 (滿分 5 分)
4 分 能聽懂問題但不能流利回答	
3 分 能在重複問題 1-2 次後聽懂並回答問題	
2 分 能在重複問題 3-5 次後聽懂並回答問題	
1 分 聽不懂問題也不能回答	

也可以加入學習態度、秩序、禮貌的評分，如下表：

5 分 能完整回答問題並且積極表現者	得分 (滿分 5 分)
4 分 僅能完整回答問題者	
3 分 能了解問題而回答，但只能以單字回答者	
2 分 能了解問題，但是需引導回答者	
1 分 對於問題不知所措或不知所云者	
學習態度(禮貌及秩序)	
加 1 分 守秩序彬彬有理	
扣 1 分 吵鬧且屢勸不聽者	

有學生自選和隨機決定內容二種選擇時，評分時也可以有不同的得分比率，如下表：

<p>1. 自選歌謠或韻文</p> <p>4分 全唱完，音準</p> <p>3分 有唱完，但需關主輔導</p> <p>2分 唱一半</p> <p>1分 不會唱</p>	<p>得分</p>
<p>2. 摸彩球決定點唱歌謠或韻文</p> <p>5分 全唱完，音準，發音不錯</p> <p>4分 全唱完，音準</p> <p>3分 全唱完，但需關主輔導</p> <p>2分 唱一半</p> <p>1分 不會唱</p>	

規劃仔細的活動式通關評量提供孩子不同的呈現學習成果的方式。若教育工作者能重視到不同孩子的不同需求，每學期至少提供一次不同的評量方式，應該能讓更多的孩子在評量中找到自信。多元評量不是一件容易做好的工作。然而對受評量的小學生而言，能了解英語是一種實用的語言，並能用很活潑、很自然的方式表現所學成果，這也是十分重要的一課。

英文科通關評量卡

Class(班級) _____

Chinese Name(中名) _____

Number(座號) _____

English Name(英名) _____

關次	關名	評量成績		學習態度(禮貌、秩序)	
		第一次過關	第二次過關	關主評分	實習教師評分
1	相見歡 How are you? What' s your name?				
2	<i>挑戰星期幾?</i> <i>What day is today?</i>				
3	韻文歌謠點播機 Chants & Songs				
4	氣象台 How' s the weather?				
5	字母大考驗 Alphabet				
6	發音拼盤 Phonics				
7	數字天才 Numbers				
8	我們一家都是人 My Family				
9	我的魔法書 Portfolio				
10	順風耳 Let' s Listen				
說明	1.每關有兩次過關機會。 2.第一次過關成績以五個等第表示: 5 非常好 4 好 3 普通 2 待加強 1 未過關。 3.第二次過關成績以四個等第表示: 4 好 3 普通 2 待加強 1 未過關。 4.未達到 3 以上成績者方得以進行第二次過關評量。 4.學習態度評量:禮貌及秩序表現優良者加一分,表現不良者扣一分。				

總成績 () 分

家長簽名 ()

家長意見: