

第二章 多元評量的理念與方法

本章共分為三節，分別探討的是：第一節多元評量的理論基礎；第二節多元評量的內涵及其特色，以及第三節多元評量的類型。

第一節 多元評量的理論基礎

近年來國際教育界盛行多元智慧理論，認為學生具有多元化的能力，所以現代教育應提供學生多元化的教學與評量。加上新近的學習理論強調，知識是學習者主動建構的結果，學習不只是知識的累積而是學習者建構意義的過程，並受到學習脈絡中人、事、物的影響。這些理念不僅推動了教學改革，更衝擊著評量觀點的新思考，促進多元評量方式的發展。據此，多元評量的理論基礎主要有兩個，一個是多元智慧理論，另一個是建構主義學習理論。分別論述如下：

一、多元智慧理論

美國心理學家迦納（Howard Gardner）在 1983 年提出「多元智慧論」，認為人類的智慧是多元的，不應以標準測驗的得分來看待人類的聰明，他把智慧定義為：（1）在實際生活中解決所遭遇問題之能力；（2）提出新問題來解決的能力；（3）對自己所屬文化做有價值的創造及服務的能力。根據迦納的觀點，他提出了至少八種智慧，包

括語文智慧 (Linguistic intelligence)、邏輯數學智慧 (Logical-mathematical intelligence)、空間智慧 (Spatial intelligence)、肢體動覺智慧 (Bodily-kinesthetic intelligence)、音樂智慧 (Musical intelligence)、人際智慧 (Interpersonal intelligence)、內省智慧 (Intrapersonal intelligence)、自然觀察者智慧 (Naturalist intelligence) 迦納甚至小心翼翼的解釋, 智慧不該侷限在他已經確認的這幾種, 但相信這八種智慧比起以往的一元論對人類的才能提供一個更正確的面貌, 它們是人類用來學習、解決問題, 以及創造的工具¹。

儘管多數人擁有這些智慧, 但偏狹的教育方式使得許多學生無法在重視語文與數學智慧的傳統觀念下有所表現和受到尊重。自從「多元智慧論」的出現, 使我們了解到人類的智慧是多元的, 而且具有無限潛能, 因此對於學生的各科智力表現應該使用多元的方式來評量, 以引導他們發展一些未充分表現的能力。學習原本就是一個多向度的行為, 所以在評量學生的學習亦應透過多元化的設計, 俾便深層了解學生不同向度的智慧, 進而依循個別差異, 從事進一步的教學與輔導。多元智慧的評量通常要把握以下幾個要點: (一) 拋棄孤立、瞬間的評量方式, 改成隨著學生成長進行長期而連續的評量; (二) 擺

¹ 郭俊賢、陳淑惠譯, 《多元智慧的教與學》, 台北市: 遠流, 民國 88 年二版, 頁 1-2。

脫過往那種一個分數代表一切學習成果的武斷，改成強調多角度的評量模式；(三) 評量的重點功能之一在於適時提供回饋訊息給教師和學生，以便教師修正教學策略，學生調整學習方式；(四) 為了糾正以往學生到考試時才在臨時抱佛腳的學習方式，應多加注重那些以前被認為「非正式」的評量；(五) 在多元智慧教學中，學生不但是學習的主體，能主動參與學習，更是一個主動的自我評量者²。

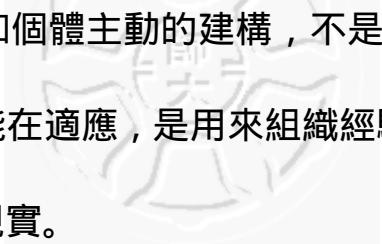
此外，多元智慧理論不是否定傳統的一切，而是更加擴展教育的內涵。儘管種種符應多元智慧精神的評量方式被提出，但這並不意味著傳統紙筆測驗該完全被取代。其重大的理由是：多元評量的重點是將評量工作當作教學過程中的一個部分，不僅超越僵化紙上作業的窠臼，使教學、學習、評量三者密切結合，並且是多元而適性的。因此，在教學實務改變的同時，評估學習進展的測驗方式也要做相對應的調整。總之，多元智慧理論對於評量方式的啟示，正好讓教育者可以用來評估學生的學習進展³。

二、建構主義學習理論

建構主義基本上是在解釋「知識是什麼？」和「學習是什麼？」的一種理論模式。許多學者指出，現代建構主義的基本原理有三：

² 柯嘉甄，《國小學生家長對多元評量的覺知與學生的目標導向學習自我效能之相關研究》，國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論，民國 92 年，頁 24-25。

³ 同前註。

- 
- (一) 知識是認知個體主動的建構，不是被動的接受或吸收。
 - (二) 認知的功能在適應，是用來組織經驗的世界，不是用來發現本體的現實。
 - (三) 知識是個人與別人經由磋商與和解的社會建構⁴。

因此根據上述原理，學者張靜譽曾批判傳統教學的缺失，提出所謂建構教學的原理：

- (一) 教學在引導學生建構知識，不在也不可能傳輸學生知識。
- (二) 建構教學的目的在促進學生思考和了解，不在記背知識與技巧。
- (三) 建構學習是以：做中學、談中懂、寫中通等多元互動的社會建構，非以聆聽、練習等單元單項的任意建構⁵。

所以，建構主義學者認為知識是個人自行或團體共同建構的結果，強調學習是透過不斷的修改學習者的先前知識（prior knowledge），主動建構某一概念或事物的了解，而不是被動接受老師知識的灌輸。換句話說，學生的學習應該是主動的、積極的、有目的的，教學是在引導學生建構知識，而非灌輸學生知識。

此外，每一位學生來到教室之前，已有他個人獨特的概念架構，

⁴ 林美賢，《國小社會科實施多元評量之個案研究》，國立新竹師範學院課程與教學研究所碩士論文，民國90年，頁16-17。

⁵ 線上查詢：張靜譽，建構教學：採用建構主義，如何教學？，
<http://www.bio.ncue.edu.tw/c&t/issue1-8/v7-1.htm>。

因此，教師必須提供多元的教學策略與學習環境，好讓學生可以切入他們特有的概念架構，使學生在必要時能銜接或修改他們當時的概念架構，也就是要利用多元化的方式，把新的認知「整合」到已有的知識中，將新舊之間的經驗、概念、認知做合理、邏輯的連結⁶。

在建構主義的影響下，建構取向的教學策略對學生學習表現的評估有其困難。倘若建構主義專家所強調的學習者是主動建構出他們自己的知識，以及學生帶入教室的概念各自不同的事實存在，則標準測驗可能不適合用來評估建構取向的學習，因此，發展多元的、真實性的評量是一個評估學習比較合理的方式。於是，評量觀念受到建構主義的影響，已從「測驗文化」(testing culture) 逐漸轉為「評量文化」(assessment culture)。而這兩種取向的主要差異在於，前者較強調概念學習的結果，不注重學習者的權力與參與，受試者總是處於被動及無選擇權力的情勢下接受測驗。近代的評量取向則重視評量與學習過程的密切結合，在評量過程中，被評量者可以主動參與，並在過程中分享權力。換言之，評量逐漸走向個人化，愈來愈重視學生個人的學習意義以及個體如何詮釋他自己的學習歷程。由於傳統標準測驗無法深入了解學生的學習狀況，因此，以多元化的評量方式來了解學生的

⁶ 張美玉，從多元智能的觀點談歷程檔案評量在教育上的應用，《教育研究資》，第9卷第1期，民國90年2月，頁41。

學習進展與複雜的心智習慣或行為，才能符合建構主義的理念⁷。

綜合以上所言，多元評量有了多元智慧與建構主義兩大理論為其基礎，使得我們不得不重新檢視傳統測驗的缺失。在教育上我們常說「因材施教」與「適性教學」，這種強調個別差異，不同的學生應該給予不同的方式教導，評量時又怎能用單一方式、單一標準來評斷，何況教改已進行多年，其中「帶好每一位學生」、「培養學生能力」的理念，正好可藉由多元評量的方式提供學生適才適性的發展機會，並使學生體會到本身的價值存在。

⁷ 柯嘉甄，前引文，頁 26-27。

第二節 多元評量的內涵及其特色

一、傳統評量的缺失

傳統評量一向以紙筆測驗為主，由於它具有計分客觀、施行容易、批閱迅速、節省時間，且易於團體施測等優點，因此長期以來一直是教學評量的主流⁸，卻也因為升學競爭，學校教學評量多以無窮盡的紙筆測驗作為主要的評量手段，不但未能發揮評量在教學上的功能，反而普遍呈現出考試主導教學的偏差現象，在教學的實踐方面產生了許多流弊，更在學生的學習與成長方面滋生了許多負面的效應，例如：

- (一) 偏重學科記憶知識的考核與學習結果的認定，忽略了解學生學習過程中的推理思考和過程技能。
- (二) 紙筆測驗過於頻繁，測驗卷充斥坊間，學生淪為考試的機器，疲於應付，失去學習意義與興趣。
- (三) 考試成為競賽的工具，人人惡性競逐高分，再加上不適當的比較與標籤作用，在學生的人際方面造成負面影響，彼此猜忌、疏離，不能相互合作學習。
- (四) 升學第一、分數優先，陷入惡性補習，戕害學生的身心發展。

⁸ 鄭麗玉，教學評量的改革，《教師之友》，第40卷1期，民國88年，頁23-33。

(五) 評量和教學分離，無法充分了解測驗分數或評量結果的意義及其所隱含的訊息，使得評量的功能不彰，評量結果未能有助於改善教學幫助學習。

(六) 學生成為被動的學習評量者，未能養成自我評量的習慣，並對自己的學習負責⁹。

所以傳統一元化的教學評量，產生了不少流弊與偏差，甚至深深地影響教師的教學實施和學生的學習習慣，更與當今的多元化教育思潮並不相符，多元化的評量已是改革的趨勢。

二、多元評量的內涵

(一) 多元評量的意義：

多元評量，顧名思義，是指教學評量的多元化。因此，多元評量並不是「一種」評量方式，而是評量「多元化」的概括性統稱¹⁰。換言之，多元評量係指教師根據教學目標與評量目的，為有效、完整、適當地獲取學生的學習行為表現等相關資訊，而採取多種適切的方式進行評量，除傳統紙筆測驗外，尚包括實作、口頭發表、表演、專題報、作業、行為實踐、鑑賞、晤談、教師觀察、資料蒐集與整理等。其所強調的不只是評量方式的多元，更兼顧評量內容、過程、參與者

⁹ 陳世聰，多元智慧教學與評量的思維與作為，《屏東縣教育季刊》，第4期，民國89年，頁13-17。

¹⁰ 柯嘉甄，前引文，頁20。

與結果應用的多元，並重視學生多元智慧能力的發展與學習過程的人本關懷。因此，多元評量可說是一種兼具多元化與人性化的教學評量理念。

（二）多元評量的內涵：

多元評量的內涵在於重視學生個人內在的學習改變，並且希望能夠洞察每個學生之間的差異性，提供合適的評量活動，藉此讓每位學生都能體會到自己的價值，進而適才適性的發展。同時，亦強調將評量的情境擴展到較寬廣的實際情境中，讓學生可以在真實的脈絡下表現他們各方面的能力，並且藉由多樣的生活經驗獲得更多接納與讚美。可見，對於引導學生自主學習、考核學生學習成效、激勵學生學習興趣、激發學生自我發展，及尊重個人價值與尊嚴等影響甚鉅。教育上經常提出「因材施教」與「適性教學」的說法，認為不同的學生應該以不同的方式來教導。如果各學科能以不同方式來呈現，採取多元評量，那麼具備不同能力或特性的各類型學生，都將會有更加的理解與表現，同時也能找回學習的信心。

簡而言之，多元評量不僅是評定學生學習成果、預測學生未來發展，更要協助學生在教學過程中獲得最好的學習以及反應學生學習的成長，所以教學與評量統合化將是未來評量的趨勢。此外，根據國內學者李坤崇的看法，必須掌握下列六項特質方能掌握人性化、多元化

教學評量理念。

- 1、專業多元：多元評量的專業素養，不僅應具學科專業素養與掌握教學目標，更應包括教學專業素養、評量專業素養。
- 2、內涵多元：評量內涵除考慮認知、情意、技能外，尚須兼顧學生的學習歷程、生活世界與社會行為。
- 3、過程多元：評量過程顧及安置性評量、形成性評量、診斷性評量、總結性評量，呈現教學與評量統合化、適性化。
- 4、方式多元：評量不限單一客觀紙筆測驗，至少包括紙筆測驗、實作評量、軼事記錄、口語評量、檔案評量、遊戲評量、動態評量等七項，顯現評量方式多元化、彈性化。
- 5、人員多元：評量人員應可包括教師、同儕、自己、家長等，掌握評量人員多元化、互動化。
- 6、結果多元：闡述評量結果解釋應兼顧質與量，能力與努力等向度，充分表現出結果解釋人性化、增強化，及結果呈現多元化、適時化、全人化¹¹。

¹¹ 李坤崇，多元化教學評量理念與推動策略，《教育研究月刊》，第98期，民國91年，頁27-33，頁

三、多元評量的特色

由於多元智慧理論的啟示，加上在「以學生為中心」的教改觀點下，不僅教學強調多元化，評量也必須跟著改變，採取多元的方式實施，否則一切課程與教學的革新理念都將無法真正的落實。至於多元評量的特色，迦納（Gardner）認為包括：

- （一）重視評量（assessment）而不是測驗（test），評量是獲得個人技能和潛力資訊的工具，它是在正常表現過程中擷取資訊的技術。
- （二）評量是簡單的、自然的，評量原來就是教學裡的一環，評量應該成為自然學習情境中的一部份，而不是在額外的時間再加進來的。
- （三）具有生態效度，當評量是在和「實際工作情境」相似的狀態下進行時，對個人的最終表現就能做出較好的預測。
- （四）設計智能公平的工具，以便直接觀察個人操作中的智能。
- （五）使用多種評量工具。
- （六）考量個別差異，重視發展階段及專業知識的多樣化。
- （七）以學生的利益為出發點而進行評量¹²。

由於傳統評量的標準化測驗脫離生活情境，應考方式只利於語文

¹² Howard Gardner 著，陳瓊森譯，《MI 開啟多元智能新世紀》，台北市：信誼基金出版社，民國 86 年，頁 242-248。

和邏輯智能較強的學生，對於這兩項智能領域較弱的學生，相對地在標準化測驗上顯得較為吃虧。再者，標準化測驗較忽視真實情境的問題，不像多元智能理論認為評量應在學習的情境之中，賦予評量真實的意義，並允許學生以多元的方式來接受評量，如：做專題報告、繪圖、錄音 等¹³。所以，要實現九年一貫課程培養基本能力的教育目標，教學評量一定要多元化，配合教學內容的需求而設計出不同的評量方式。

教師在設計多元評量活動時，應儘量融合各種智能的活動，使學生能在多種情境中，有更多的機會運用他們的多元智能來展現自己所學，表達自己所理解的學習內容。同時將評量看作是教學過程中的一部分，讓學生參與教學活動，使他們不再把評量當成是可怕的審判，而是另一個學習的機會。林美賢小姐曾在其《國小社會科實施多元評量之個案研究》歸納許多學者的看法，列出多元評量的主要特色¹⁴：

（一）評量方式多元化、彈性化

多元化評量並非廢除紙筆測驗，而是降低紙筆測驗在現今評量的比率，加重其他評量方式的比率，彈性運用各種評量方式來適切評量學生的學習結果。評量可彈性採用行為、技能檢核表、情意態

¹³ 張瑞珍，《台中地區國小自然科教師對於多元評量的困擾與問題之研究》，國立台中師範學院自然科學教育研究所碩士論文，民國 91 年，頁 14。

¹⁴ 林美賢，《國小社會科實施多元評量之個案研究》，國立新竹師範師院課程與教學研究所碩士論文，民國 90 年，頁 24-26。

度量表、教室觀察紀錄、檔案評量、發表、專題報告等方式。

(二) 評量內容生活化、多樣化

傳統教學評量多以教科書中認知層面的記憶、理解能力為主，較少顧及技能與情意、認知層面之高層次思考能力或生活化的題材。多元化評量強調評量內容生活化、多樣化，希望學生能夠活用課堂所學，在各種問題情境中，透過個人探究或團體合作的方式，解決問題，展現各方面的能力。

(三) 評量標準多元化

學生有個別差異，故需「因材施教」、「因材評量」，老師應避免使用單一的評量標準，要善用各種不同的評量標準，來促進學生的成長。在評量工具上應標示評分標準，在評量前就讓學生了解評分的標準與老師的期望，以降低評量的主觀性。

(四) 評量人員多元化、互動化

多元化評量主張讓家長、學生或同儕共同參與評量；因為學生的家庭行為評量有賴家長的支援，同學的互動行為可經同儕評量，學生的自省則可善用自我評量。除強調參與教學評量人員多元化外，人員更須互動化；因為只有經由教師、家長、學生、同儕的充分溝通和討論，才能更清楚了解學生的學習歷程與結果，發現學生學習問題與及時施予補教教學。

(五) 評量結果之解釋與所呈現之人性化、增強化、多元化

在解釋評量結果時考量起點行為及努力歷程，才能真正落實「立足點平等」的客觀解釋。為使評量結果更人性化、增強化，教師在解釋評量結果時應把握以下幾項原則：多鼓勵、多支持，提供評分標準與範例，重視評量歷程，善用報告或作品發表或展示等方式做為對學生的增強，欣賞富創造力的答案，將評量結果視為教學的起點，而非終點。評量結果的呈現應採自我比較、常模參照或標準參照的方式。學習評量通知單亦宜以文字敘述、行為描述的方式，具體顯示學習成果，分段或適時地提供給家長。通知學習成果不宜限於學科表現，應納入在校狀況、學習情形與自我評量，協助家長了解子女的全人發展，而非只重知識的成長。

(六) 評量目標與過程多元化

評量應是認知、技能與情意三者並重，不可偏廢。依據教學歷程及評量目的，教學評量可分為安置性、形成性、診斷性和總結性評量四種。教師在教學過程中（教學前、中、後），應充分應用四類評量，以提高教學效果。

第三節 多元評量的類型

以往傳統的學習評量，大都採用標準化紙筆式測驗或教師自編的課堂測驗，為時已久，習以為常。由於紙筆式測驗較為通俗，使用普遍，易於被非專業的人所誤用或濫用，而造成許多不良的結果。因此，現今教學評量的研究發展趨勢更注重彈性的、變通的、多元化的評量¹⁵。所以多元評量在實施上，除了傳統的紙筆測驗外，尚包括許多新式的另類評量，例如：實作評量、真實評量、卷宗評量、動態評量、軼事評量、口語評量、遊戲化評量等等。茲說明如下：

（一）實作評量：實作評量（Performance assessment）係指根據學生實際完成一項特定任務或工作表現所作的評量。這些任務或工作，可能是實際操作、口頭報告、戲劇表演、詩歌演唱、漫畫圖像製作等。因此，其所使用的方式，係透過直接的觀察學生表現或間接的從學生作品去評量。這種評量方式異於傳統的紙筆測驗（Paper and pencil test），它重視實作的能力，就像駕照考試的路考一樣，係從實際的行為表現來評量，而不是依賴筆試來決定¹⁶。

因此，實作評量與傳統的紙筆測驗有極明顯的差別，具有以下
優點¹⁷：

¹⁵ 簡茂發，多元化評量之理念與方法，《教師天地》，第99期，民國88年4月，頁13。

¹⁶ 單小琳，《多元評量》，台北市：聯經，民國89年，頁3。

¹⁷ 彭森明，實作評量理論與實際，《教育資料與研究》，第9期，民國85年，頁44-48。

- 1、實作評量不僅考慮學生「所知」多少，而且也考量學生是否能「運用」所學，以及運用的程度與技巧。
- 2、實作評量能有效地考量學生思考分析、研究、判斷等高層次能力。
- 3、實作評量對學生思考過程與學習方式等能做深入考量，尋求學生學習差異的癥結，供改進教學之用。
- 4、實作評量由於出題多與實際生活有關，使學生更能體會學習之重要性與實用性。

實作評量雖具有上述優點，但實施起來也有許多困難等待克服，如試題製作不易、耗費時間、信度尚待評估、難以建立客觀公正的評量規範 等，都是實作評量所面臨的難題。

(二) 真實評量：真實評量 (Authentic assessment)(或譯為真實性評量)，起源於藝術領域與傳統師徒制學習，強調的是情境知識的學習。真實性活動學習的評量方式則必須根據操作方式來進行。換句話說，這種測驗的理念與方法重視的是實質內容的評量，而不是形式的評量。其目的則在於確切瞭解被評量者實際具備某種程度的能力，以作為教育改進的依據。在教育實際實施上，真實評量強調教師以直接測量受測者行為表現的方式，評量學生的真正能力，要求學生解答一個問題、寫一篇報告、做一個實驗、找出機件故障或學習障礙的原

因等。學生的實際表現的結果，一方面代表其理解的程度，另一方面代表其能夠做到的程度。由於真實評量講求真正能力的測定，確定能力指標之後，評量的內容才有依據¹⁸。

真實評量是在實際的教學活動中進行，教學即評量，評量即教學，兩者須緊密配合。真實評量的工具和活動與實際教學息息相關，它是完全由教學的老師所設計。評量的是實際班級教學脈絡下學生的真實表現。真實評量實施時，必須以基本能力指標為內容，以觀察紀錄、寫作表現的分析，系統的整理為方法，因此，實施真實評量的關鍵在於：

- 1、建立具體而適切的學生能力指標，以作為評量的依據。
- 2、教師須具備敏銳的觀察與分析能力。
- 3、教師有足夠的時間從事觀察紀錄與整理¹⁹。

實作評量可嵌於實際教學脈絡中，由授課的教師所設計，也可以施行於教學外的地點，由外面專家來設計與評量（如考試），但評量活動皆是與實際教學配合的實作活動。實作評量與真實評量交互使用，惟兩者有別。前者著重在學生接受測驗時的反應種類；後者則強調學生接受測驗時的反應情境，亦即在現實的生活情境中產生²⁰。實

¹⁸ 單小琳，前引書，頁 5。

¹⁹ 單小琳，前引書，頁 6。

²⁰ 張清濱，多元化的教學評量，《研習資訊》，第 13 卷第 3 期，民國 85 年，頁 1-9。

作性評量其所要的測量是程序性知識而不是敘述性知識，而真實性評量不僅要學生能表現特定的行為與技能，而且要在真實的情境中去執行該項工作。

(三) 卷宗評量：卷宗評量 (Portfolio assessment) 一詞，並無統一的譯詞，有人稱為檔案評量 (或個人檔案紀錄評量) 卷例評量、個人作品選集評量。卷宗評量的意義，簡單的說就是學生的作品集。它利用卷宗、檔案蒐集整理的方式，讓學生每個人都有一個卷宗，以個人為單位，利用時間上的連續，傳達個人的學習歷程。它係指教師指導學生有系統的收集其作品，並置於資料夾內，然後教師將資料夾內的作品予以評量，以了解學生之學習過程及結果²¹。此外，它不僅只是收集學生作品的檔案夾而已，而應更具意義、更清楚地展現學生邁向學習目標之成長與發展方向，它也可以用來測量學生的特殊技能及診斷學生需要改善的地方²²。

當班級教師實施卷宗評量，當需考慮下列事項：

- 1、確定每位學生都有自己的資料夾，便於收集自己的作品。
- 2、要收集哪些作品，可由師生共同討論決定。
- 3、收集和保存作品，教師要個別指導學生把作品置於資料夾內。

²¹ 吳毓瑩，開放教室中開放的評量－從學習單與檢核表的省思談卷宗評量，《開放社會中的教學》，台北市：國立台北師院主編，民國84年，頁93-100。

²² 陳淑娟，《九年一貫課程實施初期閩南語課程多元評量研究》，國立台南師範學院教師在職進修國語文碩士學位班碩士論文，民國91年，頁12。

- 4、選定評量作品的標準，可由師生共同討論決定，但標準必須清晰明確。
- 5、要求學生持續不斷的評估自己資料夾內的作品，教師可設計一張學生自我評量表。
- 6、安排卷宗評量會議，不僅是在評量學生的表現，也在幫助學生改進自我評量能力。
- 7 鼓勵家長參與卷宗評量過程，讓家長能主動檢視孩子的作品²³。

(四)動態評量：動態評量(Dynammmic assessment)有兩層意義：

- 1．了解受試者動態認知歷程與確認認知能力的變化情形，著重評量學習歷程與認知改變。
- 2．著重評量者與受試者的互動關係，強調評量與教學結合²⁴。換言之，所謂動態評量是指在教學前、教學中及教學後，以因應及調整評量情境的方式，對兒童的認知能力進行持續性的評量，以茲了解教學與認知後改變的關係。進而，確認兒童所能達到最大可能的潛能表現。國內有人誤把所有活動式的評量視為動態評量。殊不知動態評量乃教師運用「前測－教學－介入－後測」的主動介入模式，經由充分溝通互動歷程，剖析教學前後認知能力的發展與改變，進行提供發展或改變所需的教學介入的評量方法，是一種結合

²³ 單小琳，前引書，頁 7。

²⁴ 李坤崇，《多元化教學評量》，台北市，心理，民國 88 年，頁 309。

教學與診斷的評量模式²⁵。

李坤崇的《多元化教學評量》一書中曾綜合學者們的觀點，主張動態評量具有以下的特性²⁶：

- 1、兼重學習結果與學習歷程：動態評量不僅評量過去既有知能或經驗的靜態結果，更在於評量成長、改變的動態歷程與學習預備度。
- 2、兼重回溯性評量與前瞻性評量：動態評量不僅著重目前的表現與成就（回溯性評量），亦重視未來發展的潛在水準（前瞻性評量）。
- 3、兼重鑑定、診斷與處方：動態評量除鑑定與診斷學生學習潛能與認知歷程外，更提出處方性的教學訊息，來協助學生學習。
- 4、著重認知能力的可塑性：傳統評量認為智力本質是天生、不可改變的，但國外學者 Lidz 強調認知能力的可塑性與活動性。
- 5、著重師生雙向溝通的互動關係：動態評量遵循「前測－教學介入－後測」的程序，教師於評量學生時，不是中立的觀察者，而是協助學生學習的教學者，扮演雙向溝通互動的協助者。

²⁵ 李坤崇，前引文，頁 31。

²⁶ 李坤崇，前引書，頁 309-310。

6、融合教學與評量：傳統評量區隔教學、評量為兩種教育歷程的不同概念，遵循「先教學而後評量」的教育模式。動態評量將教學與評量融合，採取「在教學中評量、在評量中教學」的教育模式。

(五) 軼事評量：軼事評量乃教師觀察學生日常生活表現，詳細寫下重要而有意義的偶發個人事件和行為的記錄，軼事記錄通常做為評量佐證資料，而非評量的唯一依據，因為學生日常生活的點點滴滴難以在教師設計的評定量表、檢核表、檔案資料或紙筆測驗中完全呈現，若能以教師在班級情境的直接觀察作為佐證資料，當能提高評量結果的效度²⁷。

實施時應注意以下幾項原則，將可提高評量的效度：

- 1、事先決定擬觀察行為，並對異常行為提高警覺。
- 2、分析與避免觀察記錄的可能偏見。
- 3、詳細記錄有意義行為的情境資料。
- 4、盡可能在事件發生後立即記錄。
- 5、記錄事件應力求簡單明確。
- 6、事件描述與解釋必須分開記錄。
- 7、正面、負面行為事件均應記錄。

²⁷ 李坤崇，前引文，頁 30。

- 8、推論學生典型行為前應收集足夠的軼事記錄。
- 9、記錄前應有充分練習的機會²⁸。

(六) 口語評量：傳統紙筆測驗多忽略口試或問問題，使得國內學生善於文字表達，卻疏於口語表達。為改善此現象，教學過程或評量宜納入「口語評量」。常用的口語評量有二：一為「口試」(Oral Examination)，一為「問問題」(Questions)。「口試」較常用於總結性評量，例如可用演講、辯論、口頭報告、經驗分享、故事接龍來評量；「問問題」較常用於形成性評量，教師於教學過程中以問題問學生乃常見的師生互動模式，只是較少教師將問問題納入教學評量，視其為教學評量的一部分。學生於口語評量初期，學生可能不習慣或表現欠佳，若教師能予持續鼓勵、容許學生犯錯，相信學生的口語表達能力必能提昇。教師運用口試時，可設計評定量表以評量學生表現，且事先告知學生口試評量標準，以引導學生準備發表活動，提昇教學成果²⁹。

運用口語評量需注意以下幾項原則³⁰：

- 1、口語表達須與教學目標相關。
- 2、避免廣泛、模糊的題目。

²⁸ 李坤崇，前引書，頁 190-192。

²⁹ 李坤崇，前引書，頁 192-193。

³⁰ 李坤崇，前引書，頁 195-197。

- 3、使用直接、簡單的問題。
- 4、給予學生充足時間回答。
- 5、候答態度應和藹，避免給學生壓力。
- 6、審慎衡量運用時機。
- 7、事前建立公正客觀的口試評量標準。
- 8、事先讓學生了解口試程度與評量標準。
- 9、同時請兩位以上受過訓練的優秀人員擔任口試主試。

(七) 遊戲化評量：遊戲化評量不僅能激發學生參與興趣，更能讓學生在遊戲中評量、在遊戲中成長。較常見的遊戲化評量方式乃過關評量、分站評量、踩地雷、猜猜看、填空高手。對語文程度較低、語言表達能力較弱的學生，難以從紙筆測驗、專題報告或檔案評量來評量時，遊戲化評量相當適用。何況，從小學到研究所的學生都喜歡以遊戲化取代呆板的紙筆測驗或其他評量方式³¹。

為發揮遊戲化評量的功能，減少可能的缺失，教師實施時應注意下列原則³²：

- 1、遊戲不可與教學目標脫節。
- 2、以安全為最重要原則。
- 3、擬定嚴謹實施計畫，執行確實與預留人力，用心檢討。

³¹ 李坤崇，前引文，頁 31。

³² 李坤崇，前引書，頁 220-221。

- 4、因年齡不同選用適合的活動。
- 5、學校、家庭、學生之溝通與分工合作。
- 6、說明以室內或書面資料為主，輔以戶外或口頭說明。
- 7、活動單設計力求美觀大方。
- 8、協助活動或評量者的行前講習。
- 9、教師或協助者宜事前模擬遊戲。
- 10、循序漸進、累積經驗、自我增強。

從上述的各類多元評量方式，帶給我們一些啟示：教師應掌握「多元評量」的精神，多重視學習過程，不要只重視結果；評量方式可以更生活化、更活潑、更有助於培養學生問題解決能力和高層次思考技能；評量標準的訂定可以和學共同討論；評量人員可以讓家長、學生共同參與和互動等等。