

專題評量：評量的類型 評量行動

採用傳統評量方式的課堂

家銘的化學老師只採用一種評量方式，在學習單元結束時舉行測試或繳交專題報告，舉例來說，在學習「化學鍵」時，他閱讀指定的章節、聽取講解、觀看相關影片、回答問題、做實驗，所有一切都是為了準備考試。由於試題不可能涵蓋所有的內容，只能抽樣提問，但為了回答可能出現在測試中的問題，家銘必須學習或者記憶所有的內容。不幸的是，儘管家銘的老師期望改善學生的高層次思考，但測驗中可能只有不到10%的比例「衡量超出簡單回憶層次的學生表現」（Beyer, 1987, p.218）。

家銘班上的同學對這個主題的經驗各不相同，有些學生對這個部分已經有相當的瞭解，可以更深入學習，有些學生則對這個主題一無所知，在單元學習的絕大部分時間裏拼命想要跟上進度。然而，除了某些表面上與教師之間的互動，每個學生都接受同樣的教學。

這班學生對即將到來的測驗持有多種觀點，有些學生擅長參加測驗，或者記憶力很好，幾乎不需要為測驗做什麼準備，有些學生則被測驗之前的嚴重焦慮所困擾，即使已經徹底理解相關材料依然如此。家銘通常相當賣力學習，但他仍然有些焦慮，希望自己在考試中表現良好。

在考試當天，試題是保密的，由老師監考，學生在絕對安靜的環境中填寫答案，老師在一旁監看，確定沒有學生偷看筆記或者向同學求助。

考試結束幾天後，全班進入「物質守恒」學習單元，這個單元需要理解之前的主題；此時家銘拿回了他的試卷，上面註明他的答案「錯」或「對」，有對他短文的評語，還有一個分數。家銘看到他得到了

B+，鬆了口氣，就把試卷夾到筆記本的最後一頁，一眼也沒有多看。有幾個學生去和老師討論有爭議的問題，但沒有一個人把這次考試視作反映學習情況的機會，去找出理解不足之處，或者為以後的學習設立目標，雖然老師已經很用心的在考試前後給予學生建設性批語。此外，家銘的老師也沒有系統地檢查測驗結果，為將來的教學蒐集資訊，因為她現在正忙著教學目前的單元。

這種常見的評量方法是有效率的，也是絕大多數學生、教師、家長和教育行政人員所熟悉的，然而卻無法為老師或學生提供深入學習所需的資訊。

現在來看另一種情況，課堂上頻繁評量，並用於多種目的。

課堂中的形成性評量

依晴的化學老師主持了一次有關「化學鍵」的全班討論活動，以確定學生對這個主題的瞭解程度，然後安排一項實驗活動，並觀察學生做實驗時的表現，記下他們的問題與討論。老師注意到，很多學生從實驗中得出結論時，沒有運用分析和概括的高層次思考技能，因此她規劃了一堂課，直接講授這些技能，教完之後，她觀察與學生之間的互動，確定學生是否理解了這些技能，並且有效運用。

同學在每天課程結束之後寫下日記，老師一一看過，找出學生普遍理解和沒有理解的內容，以及對個別同學或某些同學特別難以理解的概念，她利用這些發現來規劃活動，滿足所有學生的需求。

隨著單元進行，教師不斷給予學生機會思考學習與提問，她設計了一項表現性任務（Performance Task），讓學生展示對單元中概念的理解程度。依晴要和小組成員一起，建立一個 3D 電腦模型展示化學鍵，老師給了小組一份工作事項檢核表，幫助他們掌握時間，老師還特地做了一些觀察筆記，記錄學生的合作技能。依晴和小組成員用評鑑指標描述對最終方案的期望，用以監控作品的品質。獲得專題的最終評量和評等時，她們省思所學到的東西，並運用這些資訊為後續的學習設立目標。

在上述課堂中，評量與教學和學習整合在一起，老師評量學生的同時，學生們也相互評量和自我評量。雖然最後還是會打分數評等，課堂關注的不是評分等級，而是學習和改善思維。