

課室素養導向評量常見的問題與改進芻議

王淵智

高雄市苓雅區四維國小校長

一、前言

十二年國民基本教育課程綱要（教育部，2014）正式施行至今已第二年，在實踐過程中「評量」（assessment）是相當重要的一環。缺少評量證據的呈現，老師無從得知教學成效，學生無法獲得學習回饋，而且將會影響家長和社會大眾對課程改革的信心。尤其，在許多人仍抱持「考試領導教學」的此刻，如何編製「好的評量」引導「好的教學和學習」便顯得更加重要。

課程、教學和評量是黃金三角的關係。誠如 Griffin（2014）所言，假如評量的資訊可以被適當使用，則老師可以監控學習，學生可以學得更好且投入更多的相關學習。然而，設計優質的評量也非易事，吾人常不知不覺陷入誤區。陳柏熹（2019）即指出設計素養導向評量常見的四種迷思，包括：題材選擇的迷思、試題設計上的迷思、題目難度的迷思及錯誤邏輯關係與偏差評量範疇的迷思。此外，筆者根據近年在教育現場與伙伴們共學的經驗也發現若干問題，分述如后：

二、實踐素養導向評量常見的問題

（一）評量與課程、教學脫勾

新課綱將原本九年一貫課程的「彈性學習節數」改為「彈性學習課程」，其中「校訂課程」承載跨領域學習及核心素養培養的期待。為符應此期待，校訂課程的評量所要顧及的層面通常比領域課程還要寬廣，因此更容易出現環扣失準的現象。例如，在理念說明指出該課程欲培養核心素養「B3 藝術涵養與美感素養」，但於主要教學活動只進行手工藝品製作的技能教學，在評量時卻要求「能說明所做成品的創意」（屬核心素養 A3）。又如，以介紹家鄉農產為主題的課程，最終表現任務是「炒一盤在地食材」作為評量「創意」的依據。創意，既非原規劃培養的核心素養，在教學活動中亦毫無鋪陳，卻突如其來的出現在評量內容。諸如此類，都呈現課程、教學與評量間的校準出了問題。

（二）試題冗長忽視學科及學習者特性

常見紙筆評量的命題者為突顯「素養題」的特色，便以冗長文字描述問題，導致「閱讀理解」成為解答所有問題的門檻，甚至是障礙。此現象對於年齡較小、識字不多，或有閱讀障礙的學生產生非常不利的影響。這種評量的回饋功能令人擔憂。當學生評量結果不佳，究竟是語文能力差，還是領域學科的知識、能力不

夠精熟，勢將難以判斷，更遑論據此進行補救教學。

(三) 未考量問題情境合理性

有些命題者誤以為所有問題都須具備生活情境，便硬拼湊出不合理、不適切的情境。例如，出現一連串「生活情境問題」，為的就是要讓學生反復展現「擴分、約分和通分」的計算技能，無視於所提供的情境幾乎都不存在於生活中。各學科基礎的學習應該仍有其重要性，能夠找到適切的生活情境檢驗所學當然最好，倘若問題情境明顯不合理，實不宜勉強，否則不但影響答題意願，還可能產生教學者不願意看到的「潛在課程」。

(四) 表現任務欠缺適切的評量回饋設計

老師們常設計各式各樣的表現任務以呈現核心素養教學的具體成效，例如分組報告、設計作品及製作活動企畫書等，但相對適切的「評量規準」(scoring rubrics) 卻不多見。評量規準若品質不佳，甚至未事先設計，則老師只憑「心中的一把尺」便給予分數或等第，學生所能獲得的評量回饋便非常薄弱。學生不曉得哪裡學得好？哪裡仍有不足？未來如何調整學習，甚為可惜！

(五) 規準等級彈性及合理性待斟酌

評量規準除須設定所要評量的對象之外，應該有評量的向度與評量的等級（吳璧純，2020）。部分老師誤以為所有評量都必須採固定等級區辨水準，忽略不同學習者身心特質和學習內容間的差異，欠缺彈性思考。此外，常見以「個數」或「頻率」作為等級區分依據，例如，能說出校園中 5 種以上植物為「精熟」，3-4 種為「基礎」。個數或頻率間的差別是否過於武斷？是否有意義？都值得吾人深思。

三、改進建議

針對上述問題，筆者提出以下建議供參：

(一) 參採逆向設計多層次檢視

Wiggins 及 McTighe (2005) 提出的「逆向設計」(backward design) 概念是在「確認期望的學習結果」之後便接著「決定可接受的學習結果」，最後才是「設計學習經驗及教學活動」。第二個步驟即將課程進行後如何評量學生納入設計。這種設計可以讓評量緊扣著學習目標，降低迷失於多元活動設計中的機會。Frey

（2014）也建議採用此理念，認為有助於評量形式與目標間相對重要性的校準。可見，逆向設計能將評量與學習目標、教學活動間做更緊密的結合，三者間來回檢視將可避免脫勾現象產生。

（二）確認評量的對象回歸學習本質

在設計素養導向評量時應先確認評量的對象，它可以是核心素養（competence），也可以是學科素養（literacy）（林永豐，2014）。尤其需要強調的是，任何的評量應該回歸學習的本質，不要被格式、形式、題目長度及等級多寡所束縛。雖然相較於傳統試題，素養導向試題通常會比較長，但經適當設計，敘述不長的題目亦能評量素養（教育部，無日期；陳柏熹，2019）。問題敘述之所以長，是因為提供解題必要的情境脈絡或條件說明，倘若敘述與解題無關，應該盡量刪除以免威脅評量的效度。要言之，素養導向評量雖然鼓勵加入生活情境，但應以合理的真實情境及真實問題為依歸（任宗浩，2018；吳正新，2019），且只提供必要的描述，方不致於混淆評量的結果。

（三）提升評量回饋功能與訊息強度

素養導向教學應該鼓勵學生有不同的發想與嘗試，而不是只重視「標準答案」。因此，優質的評量也應能促發學習者在歷程中持續探究及運用高強度的評量回饋訊息引導未來的學習。吳璧純、詹志禹（2018）即指出評量系統應該具備「支持學習」及「支持教學」的特徵。當判斷學習成效不局限在只有「對、錯」，那麼採用評量規準便是其中一種好的方式。評量規準的設定需要搭配學習的重要層面，等級的區分必須要有意義。而且，最好能在評量前就由師生共同形成規準的共識，在學習歷程裡學生可將自身學習進展和外規準間做參照調整，促進Earl（2013）所倡議「評量即學習」（assessment as learning）的發生。運用評量規準引導學生發展學習責任，最終成為真正的「自主學習者」。

（四）組織專業學習社群提升評量品質

「自發、互動、共好」是新課綱的核心理念，如何「共學、共好」亦應是教學者可以努力的方向。組成評量專業學習社群，透過彼此的反思與對話，便有機會發現原有評量設計的盲點，繼以共同思索、嘗試、實作、檢驗、修正，不斷提升品質，使其日趨於「素養導向」。

四、結語

素養導向的評量強調協助學習者「導向素養的學習」，如何掌握課室內學習

真實發生的面貌及確認素養達成才是評量的重點。教育伙伴們若能透過共學、對話及慎思評量結果的意義，則所設計的素養導向評量不僅品質會更臻完善，而且能發揮引導學習的最大功能。

參考文獻

- 任宗浩（2018）。素養導向評量的界定與實踐。載於蔡清華（主編），**課程協作與實踐第二輯**，75-82。臺北：教育部中小學師資課程教學與評量協作中心。
- 吳正新（2019）。數學素養導向評量試題研發策略。**中等教育**，70(3)，11-35。
- 吳璧純、詹志禹（2018）。從能力本位到素養導向教育的演進、發展及反思。**教育研究與發展期刊**，14(2)，35-64。
- 吳璧純（2020）。成效本位素養導向學習評量的觀念與實務。**師友**，623，9-19。
- 林永豐（2014）。素養的概念及其評量。**教育人力與專業發展**，31(6)，35-47。
- 陳柏熹（2019，10月26日）。**素養導向評量設計知能研習：課室評量編製實務-以數學領域為例研習講義**。高雄市：新光國小。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北市：編者。
- 教育部（無日期）。**素養導向「紙筆測驗」要素與範例試題（定稿版）**。取自 <https://www.naer.edu.tw/PageSyllabus?fid=53>
- Earl, L. M. (2013). *Assessment as learning: Using classroom to maximize student learning* (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Frey, B. B. (2014). *Modern classroom assessment*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Griffin, P. (2014). *Assessment for teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. Alexandria, VA: ASCD.