

綜合活動領綱中學習評量演變與落實素養導向之課題

徐秀婕

國立臺灣師範大學師資培育學院講師

臺灣教育評論學會秘書處公關組長

一、前言

素養是知識、能力和態度的群集整合能力，是在特定情境中可以採取有效能行動的能力或潛力（蔡清田、陳延興，2013）。十二年國民基本教育課程綱要核心素養發展手冊中明白揭示兩項重要改變，其一即為「以核心素養取代基本能力」（國家教育研究院，2015），素養導向為教學實踐的方針，而學習評量則可為檢核學生學習成效及精進教學品質之用。

綜合活動領域素養導向學習評量，不僅評量學生的知識、技能及態度，兼重學習歷程與結果，更強調學生能整合所學，應用於生活情境中（教育部，2018）。實施素養導向學習評量時，除研擬多元適切之評量方式、工具外，更重要的是學習目標、學習重點與評量之一貫性，素養導向學習評量重視課程、教學與評量系統化，課程設計之學習目標是根據學習重點而來，學習活動設計對應學習目標，評量設計也回應學習目標。突顯出教師必須擁有評量規劃與實施之系統觀點（吳璧純，2017），才能妥善設計與實施學習評量計畫。

二、綜合活動領域學習評量的重要改變

（一）評量類型演變

檢視綜合活動領域課程綱要，評量原則逐漸演變為兼具「促進學習的評量」（assessment for learning）、「評量即學習」（assessment as learning）和「學習結果的評量」（assessment of learning）等三種學習評量類型（吳璧純，2013）。綜合活動學習領域評量原則在九年一貫時強調教學活動直接達成教學目標，間接呼應能力指標，並選取適切之多元評量方式（教育部，2008），重視教學目標與學習活動之對應，能力指標與學習目標的連結尚屬間接呼應，僅強調多元評量方式，未針對評量評分指引和學習目標、學習活動充分對應。評量類型偏向「促進學習的評量」和「學習結果的評量」。現行領綱指出本領域學習評量應與教學結合，根據學習目標發展明確的評量項目、評分規準（教育部，2018）。學習評量的評量項目、評分規準成為貫穿學習活動設計的骨幹，已將評量類型轉向「評量即學習」的類型，也強化多元評量和適性教學關係。

（二）評量方式改變

九年一貫課程綜合活動學習領域課綱僅使用「宜採多元評量方式」，鼓勵教師依據評量目的運用口語評量、實作評量、檔案評量和高層次紙筆測驗（教育部，2008）。教師如果採用行為目標方式敘寫學習目標及設計評量時，以紙筆評量檢核認知、採用實作評量方式驗證能力或技能學習，並以檔案評量或口語評量來呈現情意態度，且教學實施過程中難以落實個別而全面性之口語評量，口語評量多搭配其他評量方法進行。雖運用多種評量方法，知識、能力和情意分立檢核，尚未能形成「促進學習的評量」與「評量即學習」。

進入十二年國教時期，綜合活動學習評量方式調整為高層次紙筆評量、實作及口語評量和檔案評量（教育部，2018）。落實素養在真實情境或生活中的評量，已難分割絕對的知識面、能力面和態度面素養能力，更應該進入知識、能力和態度的群集整合能力，方才符應素養導向學習評量。以實作及口語評量為例，依問題解決、技能、參與實踐及言行表性目標採用各種方式評量，課綱所列之三種評量方法，係屬以評量的目的搭配選用策略作為區分，更強化兼採各種方式確認學生學習成果。如教師設計野外炊事實作評量，歷程中亦透過菜單設計作業、與家人、師長分享的活動紀錄單、活動心得等高層次紙筆測驗輔助檢核學習成果。教師為能兼顧情意、技能與認知的學習內涵，須同時運用各種評量方式。

（三）評量規準與工具之強化

九年一貫課程強調評量兼顧文字描述與等級之方式多元呈現，現行領綱中明定學習評量結果應提供量化評量與質性描述，量化評量採標準參照評量，質性描述則應使用易懂的文字描述學習經驗，給予學生增強。當量化評量須採用標準參照評量時，教師增能研習便須妥適針對教師相對不夠熟稔的評量規準和以證據為本之評量。標準本位評量是近年來評量改革的重要趨勢，是配合素養導向課程、教學所發展的學習評量工具，用以做為評量參照依據（吳俊憲，2020），領綱期許教師應依據學習評量需求設計評量工具，建立客觀和具體明確的評量項目和評分規準（教育部，2018），具體明確之單元評分規準就需要本領域教師針對單元課程，依循標準本位評量進行設計。

三、綜合活動領域教師面對素養導向學習評量的課題

（一）綜合活動領域教師之評量系統化思維未臻成熟

素養導向學習評量引導課程、教學與評量系統化，有利於校正課程設計，以終為始落實課程、教學與評量環環相扣。素養導向評量引導教師思考學生如何學

習，凸顯教材與教法形成的學習鷹架。透過現場觀察，教師熟稔教材的知識技能架構，但對於教材、教法與評量所需的學科教學知能（Pedagogical Content Knowledge, PCK），則較不熟悉，這和前述的系統化思維環環相扣，教師必須掌握課程設計要同時兼顧學習活動設計和評量規準，否則又將落入評量學習成果，忽略歷程性評量，也忽略運用評量促進學習。

（二）綜合活動領域教師備課負擔大增

透過近年綜合活動領域標準本位評量各項研習，強調學習目標與評量指引對應、重視以學習任務證據呈現學習成果之標準本位評量觀念，並藉研習取得許多教師以標準本位評量修正課程設計之正向經驗。本領域課程重視結合生活情境，運用真實生活經驗，課本提供教材多經過教師重新轉化、設計。若每個單元參考標準本位評量內容規準，對照學習重點，均重新敘寫單元評量評分指引，調整教學活動，造成綜合活動領域教師負擔大增。即便透過社群共同備課，備課時間不足時，教師往往簡化備課以教學為優先考慮，又回到教師中心的課程設計。

（三）綜合活動領域教師亟須針對標準本位評量增能

為確實提供學習評量的證據，教師針對學習單元設計適切的評量工具。標準本位評量也具有證據本位評量的特性，明確對應評分規準的學習成果，才能納入評量證據，據此呈現學習成果的工具才是評量工具。教師常有以學習單做為評量工具之迷思，誤將學習單都列入評量，或知識評量不採筆試就寫學習單，將學習單當作開書考或隨學習活動累積為筆記，均屬對評量工具之迷思，亟待釐清。但自推動標準本位評量以來，參與綜合活動標準本位評量教師初階研習的比率不高，能進入高階研習和講師研習者更顯稀少，專家人才庫中的名單極其有限。綜合活動領域亟需增加工作坊辦理場次，帶領本領域教師理解標準本位評量的要領，並具體落實在單元模組設計，才能增進現場教師落實標準本位評量的能力。

（四）評量系統未能鏈結標準本位評量，成績難以轉換

綜合活動領域之學習評量依據各該主管機關訂定的學習評量準則及相關補充規定辦理（教育部，2018），現行國中小的成績處理系統在量化評量部分卻仍以分數方式登錄成績，如需轉換等第，並非以標準本位評量所得的等第來評定，而是以分數轉換等第的方式處理。現場綜合活動領域教師如在各單元都採用標準本位評量，但登錄成績系統時又必須轉換為分數方式登錄。這等於並未採用標準參照，而是繼續以相對參照進行評量計畫。學生得到的評量結果，仍舊是一組分數的加權結果，無法具體描述學生學習成果。

四、結語

筆者任教於國中時，曾遇到家長問及關於評量的問題：「綜合活動學期成績包含三科，領域成績 92 分，代表什麼意義？孩子到底學會什麼？」對教師而言，學期成績是數字的累計和平均，但對學生和家長而言，分數無法表達具體學習成果。國中成績系統雖納入質性描述作為評語，而教師所寫評語並非全數針對學習成果，也可能僅為評語資料庫中的片語組合。從課綱改變到現場教師理解、轉化與詮釋，落實素養導向學習評量並非一蹴可及。綜合活動領域學習評量應能掌握單元學習目標與單元評量評分指引之連結，加強學習重點與評量內涵之對應。素養導向學習評量更應以學習者為中心，兼顧形成性評量和總結性評量。總結性評量有如定錨，明示該單元學習的最終目標，描繪學生學習成果，而學習歷程中的檢核點，適為歷程性的學習評量，也是學習過程中學習重點發展的鷹架。透過檢核點作為錨點，學生得以了解個人學習的優缺點，展現創見、價值觀或能找出迷思概念，教師則了解教學如何調整，精進教學品質，提供優質學習機會，落實有效學習。

參考文獻

- 吳俊憲（2020）。素養導向學習評量理念與標準本位評量設計示例。臺灣教育評論月刊，9(9)，143-148。
- 吳璧純（2013）。從三種評量類型看多元評量的意義。新北市教育季刊，8，20-24。
- 吳璧純（2017）。素養導向教學之學習評量。臺灣教育評論月刊，6(3)，30-34。
- 國家教育研究院（2015）。十二年國民基本教育課程綱要核心素養發展手冊。新北市：編者。
- 教育部（2008）。國民中小學九年一貫課程綱要綜合活動學習領域。取自 <https://cirn.moe.edu.tw/Upload/file/807/67316.pdf>
- 教育部（2018）。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校綜合活動領域。取自 <https://cirn.moe.edu.tw/Upload/file/27727/68160.pdf>
- 蔡清田、陳延興（2013）。國民核心素養之課程轉化。課程與教學季刊，16(3)，59-78。