

表演藝術評分規範之建立——以小 學低年級「戲劇創作能力之應用」 為例

林玫君*

摘 要

本研究主要是以先前研究所建立的補充性「戲劇課程架構」之「戲劇內涵Ⅱ——戲劇創作能力之應用」，建構並實驗出一套適用於國小表演藝術課程之「評分規範」。本篇論文以「低年級」課程為例，希望聚焦探討表演藝術能力指標之轉化歷程及其在現場運用的情形。研究中嘗試運用文獻中之建議，將表演藝術「能力指標」及「戲劇創作能力之應用」的內容進行轉化，發展「評分規範」初稿。之後，研究團隊至國小現場進行預試與修正工作。接著，再對17位教師進行訓練以建立評分共識，並回到現場進行檢測，以了解規範的使用情形，並提供回饋意見。透過循環性地教學、討論、反思與記錄的過程，「評分規範Ⅱ」的內容持續地修正。研究結果發現，除了對能力指標的轉化及教師共識的運作歷程更了解外，其結果也提供了「評分規範初稿」修訂的參考。其中幾個重要的修訂，例如：刪除「對話」向度，並將其內容融入「對戲劇情境

* 林玫君，國立臺南大學戲劇創作與應用學系教授兼系主任

電子郵件：meichun@mail.nutn.edu.tw

投稿日期：2010年1月30日；修正日期：2010年4月19日；接受日期：2010年5月27日

接受的程度」與「角色」中；強調「角色」向度中動作、表情及口語等描述的明確性；釐清「回映」向度，以學生對於戲劇經驗的反省為主；重視「情節」向度中，學生表現的實質深度而非頻率的高低。最後，在教師進入現場實作後，又建議增加「完成任務的能力」及「參與活動的專注程度」等兩個向度。

關鍵詞：表演藝術、戲劇教育、實作評量、評分規範、能力指標

Contemporary Educational Research Quarterly
June, 2010, Vol.18 No.2, pp. 113-154

The Construction of Scoring Rubrics for the Performing Art—Using Primary Grade on “the Content of Drama Creation & Application” As Example

Meichun Lin*

Abstract

This research aims to develop and experiment a set of Scoring Rubrics in Drama Strand II for students in the elementary school based on the supplementary “Drama curriculum” developed by the researcher before. This paper will focus its discussion on the transferring and practical issues using primary grade as example. The first draft of the Rubrics was established through comparing the learning objective of the national curriculum with the new supplementary ones and transferring those into the first draft of rubrics. It was then brought to the elementary classroom for testing and revising purpose. After that, 17 teachers were invited to join the research to build the consensus on the Rubrics and went back to their own classroom for further testing and revising. Through circular actions between classroom teaching and team discussions, the final draft was done. After the research,

* Meichun Lin, Professor & Chair, Department of Drama Creation and Application, National University of Tainan

E-mail: meichun@mail.nutn.edu.tw

Manuscript received: Jan. 30, 2010; Modified: Apr. 19, 2010; Accepted: May 27, 2010

the researcher is more familiar with the transferring procedure. Discussions from the process of building teachers' consensus offered good feedback to revise the drafted rubrics. Major revisions of the Scoring Rubrics are: integrating the content of "dialogue" into other two items—"accepting drama situations" & "role;" more clear descriptions is needed on "role;" "reflection" is different from "response;" "plot" need to be focused on the "quality" rather on the "frequency" of the students' performance. Two new dimensions were added to the Rubrics—"ability to finish the task" and "concentration in the activity."

Keywords: performing arts, drama education, performance assessment, scoring rubrics, ability indicator

壹、研究緣起

自九年一貫課程改革後，「表演藝術」正式加入藝術與人文領域，戲劇課程的發展與定位逐漸受到研究的關注。相較於「音樂」和「視覺藝術」，「表演藝術」是一門全新的學科，不但缺乏獨立的課程內涵與系統，也沒有完整的職前師資培育計畫，因此在發展之初，其課程架構、學科內涵、教學模式，甚至於評量方法都缺乏完整的研究與實作基礎。另一方面，九二課程綱要雖然明確指出「表演藝術」、「視覺」及「音樂」同為課程內涵的一部分，但因其重視「統整課程」的原則，在能力指標上皆以統整性的敘述為主，較不容易看出個別的內涵與教學方法。教育部雖在接續的報告中（何福田、張玉成主編，2003），補充說明個別藝術的部分內涵、元素、教材或教學方法，但在「表演藝術」上仍缺乏完整詳實的系統。由於「音樂」或「視覺」課程早已存在於原有的師資培育訓練及先前的課程綱要中（教育部，2003），對教師而言，要將「音樂」或「視覺」的藝術內涵融於藝術與人文領域中，是比較容易的事。反之，「表演藝術」在師資培育機構或課程體系中，都是一門新的學科，教師若缺乏相關的基礎訓練及課程概念，很難在現場進行教學與評量工作。

如前述，教師們束手無策的主要問題還是在於對表演藝術「學科本位」課程架構與內涵缺乏了解，而對現場教學的實踐也缺乏信心與能力。因此，林玫君（2006）參考國內外表演藝術／戲劇課程架構，整理成課程架構初稿，並在國小進行行動實驗，最後發展出補充性戲劇課程架構、內涵及相關活動。由於英、美各國在戲劇教育的理論與實作已發展百年，並以其理念做為中小學表演藝術相關課程之基礎，在定義上也多以「戲劇課程」稱之，這也是研究者主要的文獻依據，因此，當時的研究成果就以「戲劇課程架構與內涵」稱之，以提供國內表演藝術教師之參考。此套補充性課程包含三大內涵，並分為適合中

小學之初、中、高三發展階段學生的戲劇課程。其中，「內涵I」為「戲劇基本潛能之開發」；「內涵II」為「戲劇創作能力之應用」；「內涵III」為「戲劇賞析與社會生活連結」，詳細內容於文獻探討中再做說明。

從近年課程綱要之補充文獻的後續發展分析，在「藝術與人文」領域，有從強調藝術「跨科統整」，至逐漸重視「藝術單科」內涵與教學之趨勢。事實上，教育部在《九七課程綱要實施要點》中，就重新修改「表演藝術」的基本「學習內容」，強調應以「表演知識、聲音與肢體的表達、創作、展演與賞析」為主，而在「課程設計」上，則從早期重視「打破學習領域界限……，實施大單元或主題統整式教學……」（教育部，2003），到目前建議「可依視覺藝術、音樂與表演藝術之個別特質設計教學……為原則」（教育部，2008）。從以上內容可以看出九七課程綱要回應了現場教師的需要，而在實施要點中也開始補充「藝術單科」之教材範圍與內容、教學概念與方式及評量原則與方法等。尤其在「表演藝術」的部分，其所強調的三個主軸動詞——「探索與表現」、「審美與理解」及「實踐與應用」，與前述補充性「戲劇課程架構與內涵」理念雷同，都重視戲劇表現中過程能力的培養，包含學生自我聲音肢體之「探索與表現」、各種展演活動之「審美與理解」、戲劇創作之「實踐與應用」等能力。另外，在實施要點的媒介與教材內容上，也與此架構的內涵相似，都強調以「表演」為教學的核心媒介，內容則包含戲劇基本能力的開發，例如：聲音口語、五官想像、即興創作等；戲劇創作能力的應用，例如：透過人物、情境、對話或各種道具來進行創作與展演；戲劇賞析與社會生活連結，例如：透過欣賞、回應或評析自己或他人的演出，達到對於表演藝術之歷史文化及生活的連結與了解。由於本研究之發展基礎是以「戲劇課程與評量」為主，因此將以先前研究中發展的補充性「戲劇課程架構與內涵」做為切入小學「表演藝術課程」的焦點，希望能透過戲劇本科的學習內涵，連結至目前課程與評量上的

研究與教學之需要。

隨著課程架構與內涵的建立，研究者也同時在國小持續進行行動研究，發展搭配課程架構細項教育目標之戲劇活動。然而，在進行活動後，教師們的問題就是——「如何進行評量」？對於這些缺乏「戲劇教育背景」的教師而言，到底戲劇要評量什麼內容？怎麼樣能夠在學生戲劇展現的剎那，捕捉其學習的成果？這是相當困難的挑戰。另外，戲劇與其他藝術一樣，強調「直覺」與「創意」，但這些抽象的概念是相當難以進行評量的。然而，「表演藝術」已成為國家課程的一部分，進行評量也成為勢在必行的趨勢。事實上，教育部已於2005年起，邀請學者專家發展中小學藝術與人文素養的評量機制。然而，分析此素養指標（教育部國教司，2005）的內涵，在表演藝術的部分，似乎是以總結式的評量做為依據，較無法具體地列出如何評量學生在課程中的表現。因此有必要，以實作評量的概念來發展戲劇課程本身的「評分規範」。

「評分規範」(scoring rubric)是實作評量常用的評分方式之一，它是指在某些特定「標準」或「向度」之下，以不同的「文字敘述」來呈現學習者的表現水準（如優良、中等、待改進等層次）的「描述型評定量表」（張麗麗，2002）。在這些表現等級的評定量表上，不同等級的敘述代表學生不同層次的表現，而評分者透過這些「評分規範」的敘述，確實且清楚地評估每位學生的表現。目前國內「評分規範」相關研究已普遍運用於各領域中，而在表演藝術方面也有少數幾篇（林玫君，2010；陳怡雯，2006）。陳怡雯（2006）的研究主要針對教師規範的發展，進行初步的探究，並嘗試運用一些基本的戲劇元素來發展戲劇規範內容，這篇研究為規範的建立提供了大概的輪廓，但在戲劇的課程架構或內涵上，較缺乏完整的系統。因此，林玫君（2006）嘗試建立補充性「戲劇課程架構與內涵」，之後並針對「戲劇基本潛能之開發」發展評分規範，透過規範初稿的建立、國小觀察預試、評分者共識訓練及現場實作等歷

程，為「戲劇基本潛能之開發」建構出適用於國小現場的評分規範（林玫君，2010）。然而，前述的研究都針對規範發展步驟提出具體的建議，但研究者也發現，在發展規範初稿之前，只考慮到補充性的戲劇課程架構，卻未同時將課程綱要中的「能力指標」納入考量；換言之，課程綱要中的「能力指標」如何轉化？轉化的歷程為何？這是研究者心中的疑問。

在參閱相關文獻後發現，「能力指標」是一種「能力導向」的「課程目標」，其內容描述學生所應具備的學習結果（許民陽、林麗詩、卓家夙，2004）。在九年一貫中，「能力指標」是學校各領域課程發展的重要依據，然而，其描述卻大多過於抽象（李坤崇，2002；楊振昇，1999），教師使用時容易疏忽部分指標，甚至無法落實於教學活動中的現象（許民陽，2002）。因此，若將能力指標加以分析、歸納、綜合或轉化，或許可以使指標更具體，甚而成為可觀察評量的依據。目前國內已有許多研究探究能力指標之轉化（陳新轉，2002；魯俊賢、陳美英、吳毓瑩，2005）；葉連祺（2002）提出替代、拆解、組合、聚焦、連結、複合等轉化指標之策略；李坤崇（2002）更針對「綜合活動」領域，建立指標轉化的步驟。對研究者而言，如何參考上述文獻，並將之運用於「表演藝術」能力指標的轉化，是本研究的焦點。換言之，藝術與人文領域課程綱要指標中所提的「藝術創作活動與形式」意指為何？如何轉化成具體的學習目標？而指標、學習目標與評量標準之間的關係是什麼？其轉化的歷程為何？該如何進行轉化？這都是本研究待答的問題。

除了「能力指標」的轉化外，本研究也希望參考之前研究的成果（林玫君，2010），依據規範建立的步驟，針對「戲劇創作能力之應用」發展評分規範量表。由於先前的研究著重於「戲劇基本潛能之開發」的探究，主要是希望教師能在初級的戲劇課程中，應用「戲劇基本潛能之開發」的規範進行評量。「初級課程」主要在開發學生的戲劇潛能，例如：「肢體動作」、「感官想像」

及「聲音口語」等基礎內涵，因此，教師能在教學後，參考前述的規範針對個別的內涵進行評量。然而，戲劇的課程不會僅止於簡單的潛能開發，必須進入「進階的戲劇創作」，也就是「戲劇創作能力之應用」的課程。「戲劇創作能力之應用」，強調的是「透過個人或合作性的戲劇藝術創作過程，表達自我之感受與想法」，重視以「故事」或其他「表演媒介」進行較完整的創作活動。在評量方面，「戲劇創作能力之應用」必須以一個實際的故事或主題出發，從多元的戲劇／劇場創作角度，進行全面式的評量。如此的評量方式與「戲劇基本潛能之開發」相比，更是複雜，也需要比較長的時間來進行。因此，如何建立並發展「戲劇創作能力之應用」的評分規範，成為本研究待答的問題：「戲劇創作能力之應用」與課程綱要中能力指標之關聯為何？經過轉化後，規範初稿為何？預試後修訂的內容為何？現場教師對規範的共識程度為何？實際進入現場使用後，會對規範提出什麼樣的建議？

本研究嘗試以「低年級」為例，聚焦討論「戲劇創作能力之應用」的規範發展情形。透過「能力指標」的轉化，進行規範初稿的發展。之後，再至小學現場進行行動研究，蒐集資料來修正初稿並做為之後教師培訓的依據。在下學期，邀請17位現場教師，定期討論及介紹規範初稿並建立評分者共識，接著再請教師回到教室現場進行評量，以了解規範實際進行的情形。綜合以上所述，本研究欲探討之問題如下：

- 一、表演藝術「能力指標」如何轉化為「戲劇創作能力之應用」的「評分規範初稿」？
- 二、在進行國小預試後，哪些「評分規範初稿」的內容需要修訂？
- 三、現場教師評分共識的形成與修訂為何？實際使用規範後的修訂情形又為何？

貳、行動與文獻的交會

一、補充性「戲劇課程架構與內涵」

英、美各國在戲劇教育之相關理念、內涵與課程架構發展得相當完善，林玫君（2006）曾綜合美國學者Siks（1983）、McCaslin（1984）、Salisbury（1987）、兒童／中等戲劇教育協會《戲劇／劇場課程模式報告書》（American Alliance of Theatre for Youth [AATY] & American Association for Theatre in Secondary Education [AATSE], 1987）及英國學者Way（1972）和Hornbrook（1991）對「戲劇課程架構與學習目標」的看法，同時也與我國九年一貫課程做比較，其結果如表1。

表1 國內外戲劇課程目標之比較

學者／研究	戲劇內涵	戲劇基本能力之開發	戲劇創作能力之應用	戲劇賞析與社會生活連結
Siks		兒童為戲劇參與者	兒童為戲劇製作者	兒童為戲劇欣賞者
McCaslin Salisbury		身體與聲音的表達性運用	創造性戲劇（戲劇創作）	透過戲劇之欣賞來增進審美的能力
AATY 戲劇課程模式		發展個人內外 在資源	以藝術合作來 創作戲劇	審美賞析 戲劇與社會生活的連結
Hornbrook 藝術與人文領域		創作 探索與表現	表演	回應 審美與理解 實踐與應用

從表1的分析，若將英、美戲劇課程架構與我國「藝術與人文」領域的課程目標做比較，不難發現基本架構類似，只是在「順序」與「細節內容」上有

些許差異。另外，就「用字」來看，我國以「探索與表現」、「實踐與應用」、「審美與理解」三項「動詞」來強化「藝術過程能力」，而歐美課程的內涵要素，有些以「動詞」描述，有些則是以「名詞及動詞」綜合敘述。因此，特別針對戲劇課程之內涵及元素細節的部分做探究，經過反覆地對照、整理與行動實驗後，發展出一套補充性「戲劇課程架構與內涵」(林玫君, 2006)。此課程架構共有三大內涵，各內涵又包括五至六個細項，每個細項又分為初、中、高三發展階段。「內涵I——戲劇基本潛能之開發」以開發學生個人的戲劇基本能力為重點，包含「感官情緒的知覺」、「想像力」、「肢體動作」、「語言」及「聲音」等五項；「內涵II——戲劇創作能力之應用」是透過戲劇中的合作過程，增進學生對戲劇元素的熟悉度與應用能力，包含「情節」、「人物」、「對話」、「主題」、「視覺效果」與「音樂效果」等六項；「內涵III——戲劇賞析與社會生活連結」則以「戲劇賞析」和「與社會生活連結」為目標，主要培養學生應用基本的戲劇賞析觀點與元素，對各種作品提出自己的看法，在欣賞戲劇表演時做出回應，最後，能將所學應用在個人生活和社區文化中。以下，針對本研究的「內涵II——戲劇創作能力之應用」進行說明。

「戲劇創作能力之應用」，重點在於學生合作創作戲劇的過程，英、美各國學者也針對此點做出建議。Siks (1983) 提出「兒童為戲劇製作者」的課程，包含劇情、人物、主題、對話、聲音韻律、其他特殊劇場效果等六項單元。Salisbury (1987) 在「戲劇創作」中，主張選擇適當的文學題材，例如：故事或歌謠，著手進行較長且有計畫的戲劇活動。在美國《戲劇／劇場之課程模式報告書》(AATY & AATSE, 1987) 中，第二部分為「以藝術合作來創作戲劇」，其課程內容包括人際互動技巧、問題解決、即興呈現、人物刻劃、劇本創作或編寫、劇場技術、導演（從第四階段開始實施）、劇場管理（從第五階段開始實施）。Hornbrook (1991) 則主張，「表演」課程應發展學生參與戲劇

呈現的能力。比較而言，Hornbrook較偏重戲劇表演與呈現的真實能力，而其他學者則強調透過學生參與「即興戲劇」活動的綜合學習經驗，提升學生對於戲劇元素的自然理解與應用。綜合而言，「戲劇創作能力之應用」主要包含「情節」、「人物」、「對話」、「主題」、「視覺效果」與「音樂效果」等內容。

二、評分規範建立的歷程

「評分規範」之建立需要明確的步驟，國內雖已建立許多規範（林福基，2006；趙建豐，2004），但多半只呈現規範的內容，或建立之後的信效度研究（張郁雯，2008；鄒慧英，2004），對規範建立的歷程細節與相關問題卻未多做著墨，這對欲建立評分規範者而言是一大困惑。林玫君（2010）透過文獻（鄒慧英，1997；歐滄和，2002；Chicago Board of Education, 2000; Nitko, 2001）整理與行動研究，發展出規範建立之步驟有七：

步驟一：編製一個概念式課程架構，呈現所要評量的內容與過程之主要方向。

步驟二：從架構中列出學習目標，並從中勾勒出規範應有的大致內容。

步驟三：發展符合之概括式評分向度和個別向度中所要評量之內容，並擬定學生在評量中所需展現的「實作任務或活動」(performance task)。

步驟四：綜合概括式向度及特定的「實作任務或活動」發展評分規範初稿。

步驟五：進入現場，以「部分學習者」的表現進行預試，透過觀察與記錄學生表現，修改規範初稿。

步驟六：建立評分者一致性，確認評分者對相同情境或行為的評分達到可接受的一致性。

步驟七：評分者實際進入現場進行教學評量，確定規範的實際運作狀

況，再度修改規範以達到更明確、具體的描述。

雖然規範建立已有步驟可遵循，但從步驟二中仍可發現，其初稿的建立只考慮補充性課程架構。然而，從架構中列出的學習目標，其依據為何？綱要中的能力指標是否也應納入考量？指標轉化為學習目標的歷程又是什麼？之後的步驟三與四又是如何依據步驟二發展？這都需要進一步的探究。本研究將指標的轉化加入步驟二中，希望能從中發展適合低年級學生之學習目標，以完成規範之建立。

三、能力指標的特質與轉化

「能力指標」是一種「能力導向」的「課程目標」，其內容描述學生所應具備的學習結果（許民陽、林麗詩、卓家夙，2004）。事實上，「能力指標」是課程發展的重要依據，欲進行評量也需從指標觀之。不過，李坤崇（2002）建議若要實施評量，應先轉化能力指標為具體的教學／學習目標，始能規劃活動。楊思偉（1999）則認為能力指標比較理想化，並不會直接展現教學的目標，仍需要做進一步的轉化才能進行評量。綜合上述發現，能力指標似乎並不如教學目標具體，較難直接用來進行評量，若要將單項能力指標直接轉化為教學活動，也不容易。換言之，在使用能力指標時，需有詮釋、分析、轉化等步驟，待成為教學／學習目標後，才有可能提供給學生良好的學習。

目前，國內亦有研究針對能力指標轉化部分進行探究（陳新轉，2002；魯俊賢等，2005），葉連祺（2002）也針對能力指標的轉化，提出替代、拆解、組合、聚焦、連結、複合等六項策略。以替代策略為例，就是利用一對一「對應轉化」的關係，以某主題物替換原有能力指標內的關鍵詞，形成教學目標。李坤崇（2002）在其研究中，針對綜合活動能力指標，提出具體的分析步驟：（一）找出核心概念；（二）評析左右同基本能力之橫向銜接；（三）分析

上下同學習階段之縱向連貫；(四)展開核心概念，予以窮舉；(五)對照課程標準、相關理論與現況；(六)評析最佳學習、教學策略；(七)細分能力指標，為大多數學生能達成者。

綜合上述文獻，本研究除參考各指標之轉化策略與步驟外，也會特別針對尚未完成的「戲劇創作能力之應用」，深入了解指標轉化的歷程。

參、行動策略

一、研究方法與參與人員

本研究採行動研究方式，參與人員包含「研究者」、「研究小組」、「教師團隊」及「森林（匿名）小學學生」等。「研究小組」為兩位具戲劇教學與研究經驗的助理，除全程參與研究討論外，也負責蒐集資料、錄影記錄及錄音轉譯等工作。「教師團隊」為17位具備基礎戲劇教學經驗之教師，主要參與步驟六及七，每星期固定聚會一次，以進行研究工作。「森林小學學生」為南部市郊一班低年級學生，由校方提供一週一堂的表演藝術課程，做為初稿修正之用。此外，為了確保規範的適用對象包含各種表現類別的學生，事先以分層抽樣法，從班上抽出低、中、高不同戲劇表現程度的學生各一人（A、B、C）進行焦點錄影，希望提供未來評分者訓練（步驟六）之觀察樣本，以進一步了解規範試用的範圍（歐滄和，2002）。

二、研究流程

研究流程與規範建立步驟雷同，分兩階段進行，階段一透過能力指標轉化及相關文獻整理，以發展規範初稿；階段二則先後進行初稿修正、評分者共識建立、戲劇教學評量等工作。第一階段於2008年8月至10月間，主要進行規範建立步驟之二至四，分析藝術與人文領域「第一階段」能力指標（低年級）

與「戲劇創作能力之應用」之關係，並參考其他相關文獻，建立評量任務與規範初稿。第二階段在2008年11月至2009年7月，先進入森林國小進行教學觀察，以修改規範初稿，此稱為「規範預試」，當時拍攝的影片亦做為日後步驟六評分者共識建立之工具。接著，於8月開始邀請「教師團隊」參與培訓工作，先介紹「戲劇創作能力之應用」理論基礎並演練戲劇教學活動，再透過影片觀賞及討論，調整規範及建立共識，最後才回到教室現場進行評量，11月歸納教師使用之看法，以完成低年級評分規範完稿。

三、資料蒐集與分析

研究資料依「資料蒐集對象」共分四類：一為觀察國小學童所蒐集之資料，例如：「教學觀察紀錄」與「教學剪輯影片」；二為研究者與研究小組之「研究小組討論紀錄」與「研究者省思札記」；三為針對教師團隊而蒐集的「評分者共識討論紀錄」、「評分者評量討論紀錄」、「評分者學習札記」與「規範使用滿意度問卷」；四為相關文件資料，例如：「評分規範」初稿與完稿等。研究中資料的蒐集、整理與分析是持續且循環地進行，為使資料更有效地整理，將資料編碼處理如表2。

肆、行動結晶

研究結果主要針對規範步驟二、五、六及七進行說明，先了解「戲劇創作能力之應用」能力指標的轉化歷程，再透過現場教學觀察與記錄，探究初稿修訂內容，最後，清楚呈現教師共識的形成及使用規範後的修訂情形，本研究發現如下：

表 2 原始資料編碼意義表

資料類型	編碼	意義
教學觀察紀錄	O970612	規範預試：拍攝上課歷程，並佐以紀錄彙整而成
研究小組討論紀錄	R970521	研究者與研究小組固定聚會討論之紀錄
研究者省思札記	T970411	研究者不定時撰寫之省思
評分者共識討論紀錄	GA980222	教師團隊共識建立的過程紀錄
評分者評量討論紀錄	GB971201	教師團隊進入教室後與研究者討論之紀錄
評分者學習札記	GC971206， 15	教師個人之紀錄與省思，編碼表示編號 15 教師於 97 年 12 月 06 日書寫的札記
規範使用滿意度問卷	Q11	為了解規範使用後之想法，問卷分「規範內容」與「使用操作」兩項，其下各有不同評估項目，以五點量表勾選並輔以開放問題，補充量性資料，編碼 Q11 為編號 11 的教師問卷
相關文件	P	P1 為規範初稿、P2 為預試後修正之規範、P3 為共識後修正之規範、P4 為規範完稿
	V	預試拍攝的片段剪輯，為日後共識建立用

一、「戲劇創作能力之應用」的能力指標轉化歷程

(一) 篩選符合「戲劇創作能力之應用」的能力指標

依據前節文獻分析（林玫君，2006），補充性「戲劇課程架構」之「戲劇基本潛能之開發」與「戲劇創作能力之應用」的課程目標，和目前「藝術與人文」目標之一「探索與表現」的理念雷同。由於「戲劇基本潛能之開發」強調「肢體動作、聲音口語、感官想像等能力」的培養，這和「探索與表現」目標下的能力指標敘述——「透過各種藝術媒介來發展學生的想像力，並感受藝術創作中的喜樂與滿足」不謀而合。只是，在此所謂的「藝術媒介」是指參與

者自己的身體與聲音，也就是表演藝術／戲劇的基礎課程。此外，在「戲劇創作能力之應用」的部分，是以「透過戲劇中的合作過程，增進學生對戲劇的綜合應用與表現」，這和「探索與表現」的指標敘述類似，都是重視參與者如何運用不同的藝術形式來表達自己的想法，只是在此「藝術形式」係透過戲劇的元素，即人物、情節、對話等來表現。

九年一貫整體的藝術與人文課程包含四個年齡階段，本研究企圖以第一階段（低年級）中與「戲劇創作能力之應用」有關的能力指標做為轉化成評分規範的基礎。透過分析發現，第一階段符合「戲劇創作能力之應用」的指標有二項——「1-1-2運用視覺、聽覺、動覺的藝術創作形式，表達自己的感受與想法」及「1-1-3使用媒體與藝術形式的結合，進行藝術創作活動」兩項。在選出相符合的能力指標後，將依據文獻中轉化的步驟，進入下一個階段。

（二）轉化能力指標為學習目標

依據李坤崇（2002）之研究，能力指標轉化共分為五個步驟，以下將以前面分析出的「戲劇創作能力之應用」相關指標，亦即指標「1-1-2運用視覺、聽覺、動覺的藝術創作形式，表達自己的感受與想法」與「1-1-3使用媒體與藝術形式的結合，進行藝術創作活動」，依下列步驟轉化成具體之學習目標。

首先，找出能力指標之核心概念——通常是指標中的「動詞」或「受詞」。反觀指標「1-1-2運用視覺、聽覺、動覺的藝術創作形式，表達自己的感受與想法」，其中的動詞是「運用」與「表達」，而受詞是「藝術創作形式」及「感受與想法」。因此，1-1-2的核心概念就是「運用藝術創作形式」及「表達感受與想法」。在指標「1-1-3使用媒體與藝術形式的結合，進行藝術創作活動」，動詞是「使用」與「創作」，受詞是「媒體與藝術形式結合」及「藝術活動」。因此，1-1-3的核心概念就是「使用媒體與藝術形式結合」及「創作藝術

活動」(R970819)。

其次，著手分析上下同階段之縱向連貫——比較指標1-1-2與1-1-3發現，指標1-1-2著重以藝術來表達感受，指標1-1-3則強調藝術創作的進行，兩者看似相關，重心卻不同(R970821)；若欲使兩者產生關聯，依葉連祺(2002)的建議可將兩項指標「組合」，兩項指標之縱向連貫就成為「透過藝術創作的過程，表達己身感受與想法」。

第三，開展核心概念——針對已找出的核心概念拓展其廣度或深度。在指標1-1-2與1-1-3中，「藝術創作形式」為關鍵詞，但何謂藝術的「創作形式」？在進一步參考文獻(教育部，2008)及討論後(R970821、T970828)，認為《九七課程綱要》附錄的教材內容中，所提「基本概念」中的第三點「表演藝術的展演」，包含「即興的戲劇或舞蹈組合展現」及「角色扮演與情境模擬」，例如：以圖畫、童謠、故事等為題材、團體合作的表演活動(兩人以上小組所進行的創造性表現)及表演活動的安全守則，例如：人員、動作、空間、道具、設備等安全，而其中的即興戲劇、舞蹈組合展現、角色扮演、情境模擬、團體合作表演等，可做為加深「藝術創作形式」之解釋。此外，從「藝術與生活」第三點與第五點來看，例如：「人物裝扮與情境布置的應用(運用生活中之人、事、地、物等常見的素材)」及「透過藝術創作與生活美感經驗的關聯性，表達個人想像或感受，培養表達自我的信心」，這除與指標1-1-2及1-1-3對應外，從人物裝扮、情境布置等描述亦可加廣「藝術創作形式」之意涵。

最後，綜合前述核心概念的開展，例如：即興戲劇、舞蹈組合展現、角色扮演、情境模擬、團體合作表演、人物裝扮、情境布置等，研究者也嘗試運用葉連祺(2002)「替代」之轉化策略，將所開展的內容融入指標敘述中，以指標1-1-2為例，其「藝術創作形式」關鍵詞就更換成「即興戲劇／情境模

擬」、「角色扮演／人物裝扮」、「情境布置」（特殊效果）等，其學習目標則如「運用即興戲劇／情境模擬，表達自己的感受與想法」、「運用角色扮演／人物裝扮，表達自己的感受與想法」及「運用情境布置（特殊效果），表達自己的感受與想法」。

（三）擬定「戲劇創作能力之應用」對應的重要向度

具體學習目標完成後，就要針對指標、相關理論與現況進行比較，以擬定對應之評量向度。據《戲劇／劇場之課程模式報告書》（AATY & AATSE, 1987）及文獻（Hornbrook, 1991; Salisbury, 1987; Siks, 1983）所提，「戲劇創作能力之應用」是運用「文學主題」或「社會議題」進行較長的戲劇創作，重視「以藝術合作創作戲劇」或「參與戲劇呈現之能力」，包含重要元素「情節」、「角色」、「對話」、「主題」、「視覺效果」及「音樂效果」等六項。從戲劇媒介比較「戲劇創作能力之應用」與課程綱要內容可以發現，「文學主題」與「基本概念」中的題材（如圖畫、童謠、故事等）是相呼應的；以戲劇元素來看，「情節」、「角色」、「視覺效果」與「音樂效果」和前述歸納的「藝術創作形式」，例如：情境模擬／即興戲劇、角色扮演／人物裝扮、情境布置等項雷同。綜合比較之下，其共通的評量向度為「情節」、「角色」、「視覺效果」與「音樂效果」，至於「主題」與「對話」則難以從指標或課程綱要中觀之。然而，「主題」是一齣戲的靈魂中心（林玫君，2005），戲劇能反映人生，其活動也應具備主題；「對話」包含戲劇人物之對白、獨白或旁白等語言，是人物表達想法與感情的工具，同時也可幫助發展劇情、主題或氛圍（R970912），在考量不偏廢一方的情形下，決定將兩者納入，歸納出「角色」、「情節」、「對話」、「視覺效果」、「音樂效果」與「主題」等六項對應之重要向度。

然而，透過研究小組數次的討論（R970829、R970916）發現，六項向度中有五項都是以「學生」為中心的角度撰寫，例如：「學生會表現人物

的……」等，但「主題」較以教學者的角度出發；為了符合以「學習者中心」的理念，研究者重新詮釋向度為「想法」，以評量學生對主題之看法。

此外，在向度部分另增加「投入的程度」一項，主要是因為林玫君（2010）在其研究中認為，在戲劇活動中，一般性向度「投入的程度」亦是一個重要的學習目標。Morgan與Saxton（1987）也認為，戲劇評量重點不應侷限在教學內容呈現的技術水準，亦應考慮學生課堂參與的情形。因此，本研究之規範初稿共有「投入的程度」、「角色」、「情節」、「對話」、「視覺效果」、「音樂效果」與「想法」等七大向度。

發展對應「戲劇創作能力之應用」的縱軸向度後，接著就要決定橫軸表現層級的「等級」。參照一般研究方法之建議（李坤崇，2002；余民寧，2002；郭生玉，2000），等級會影響評分者間分數的一致性，過多過少都不好，若分為五等級，評分者可能傾向勾選中間分數（3），所以決定採用四個等級。此外，林玫君（2010）在研究中發現，部分學生偶有精神或情緒不佳的狀況，以致影響其平日表現；另有特殊兒童，如過動、注意力不集中等。針對這些學生，教師很難在當下使用「規範等級表現」來進行評量，參考其研究，研究者在規範初稿中也加入等級「0」的項目，以表示評量當時學生發生特殊狀況，不予計分（規範初稿參考附件一，規範完稿參考附件二）。

二、評分規範初稿的修訂內容

從第一階段能力指標的轉化歷程，完成了「評分規範初稿」，接著進入國小低年級現場，依據學生的實作表現來修訂「初稿」。以下就是研究的發現：

（一）將「投入的程度」修改為「對戲劇情境接受的程度」

觀察後發現，學生雖能專注地投入活動，但卻不見得認同戲劇情境：

T：我們住的地方河流會在哪？

S1：從那裡流過來（從鏡子處指向窗戶），然後流下去。

T：這是河流（手中拿著一塊藍色布），請你幫忙讓河流通過。

S8：那明明就是一個布而已啊！

S1：啊——就在玩啊！（O971105）

從師生對話中發現，部分學生即便專注於活動，但對戲劇情境仍可能存在懷疑，需再次檢驗「投入的程度」之評量重點。O'Tool與Dunn（劉純芬編譯，2005）提及檢核學生在戲劇投入的部分，可包含「接受並融入教師入戲的教學技巧」、「接受扮演戲劇中居民角色」、「在角色扮演時與同儕互動良好」，以及「認同與了解共同創造之戲劇架構」等。經過討論後，研究者逐漸釐清，建議應該從「戲劇情境的部分切入，因為一旦孩子接受教師扮演的角色並進入戲劇情境中，他就能專注地投入活動中」（T971117）。因此，將向度改為「對戲劇情境接受的程度」，而在數次現場觀察後，也發現學生不僅能接受戲劇情境，還能與其他角色「對話」：

（教師入戲變成村長與扮演村民的孩子討論巨人的行為）

T：各位，你們家最近有發現什麼不同嗎？

S5（農夫）：我聽說有山被拔掉還是怎樣耶？

S8（漁夫）：他把我們家變成這樣，你看！（指向河流處）

T：哇！你的家垮了，那你以後要住哪裡呀！

S2（農夫）：我們的地被割一條線了。

S5（農夫）：而且他還在上面踩一個大腳印喔！（O971119）

從現場觀察中發現，似乎學生「在戲劇情境中應答或互動的程度」成為決定學生是否投入戲劇課程的關鍵。因此，將「對戲劇情境接受的程度」其下的層級描述，修正如下：

4	非常積極地投入戲劇情境，並能以角色的身分與其他角色進行對話或回應問題
3	接受部分戲劇情境，大致能以角色的身分與其他角色進行對話或回應問題
2	能配合劇情發展進入戲劇情境，只是很少與教師或同儕進行互動或回應問題
1	難以投入且在戲劇情境外

(二) 將「對話」向度下的表現層級敘述，融入「對戲劇情境接受程度」和「角色」向度中

由於初稿的縱軸向度中已有「對話」一項，而在「對戲劇情境接受程度」下的層級，其描述內容似乎與原來初稿「對話」向度下的內容重疊，例如：「總是能在戲劇情境中，以角色的身分與其他角色進行對話或回應問題」。陳怡雯（2006）建議發展規範時，向度需加以精簡或合併，且向度也應與欲評量的表現有直接相關。在經過一番討論（R971121）後，決定暫時將初稿中的「對話」向度拿掉，並嘗試將其內容融入前述的層級描述中。然而，在實際的戲劇課程中，學生有許多對話的機會，若把「對話」的項目完全拿掉，該如何進行評量呢？在其中一次觀察後，研究者對「對話」有了新的發現。以下是當時課室觀察的摘錄：

（村長召開村民大會，了解村民現況）

S4（農夫，戴著斗笠）：有一次我去鄰居家，看到真的有耶！

T（村長）：你看到什麼？

S4：我看到水變少（手往下比），本來水很多，結果慢慢變少，然後魚都變成這樣游（做出魚因為水少而躺著游的動作）。

S5（獵人）：石頭也都裂開了，裂成五瓣！

S8（農夫）：有一次我上山，還看到山上有一個一個的洞喔！

（O971119）

從觀察紀錄中發現，學生能持續地在角色中與扮演「村長」的教師對話，且除了運用肢體動作外，還能以語言表現出不同村民角色的特質。這也讓研究小組反省到，話語本身不需要獨立呈現，它的表現應是透過學生扮演角色之話語內容的恰當性來反應。如此，「對話」向度不應被特別拉出來評量，應該要從各方面，如動作或對話來看角色，應該說「對話」是用來配襯或支持角色的恰當性！」(R971121)。此後，就確定將「對話」的向度正式挪開，將其下內容分別融入「戲劇情境」和「角色」兩個向度的層級描述。經過修改後，「角色」向度的描述如下：

4	能運用動作、聲音或口語，適切地表達劇中角色的外形、動作或特徵
3	能運用動作、聲音或口語，大致表達出劇中角色的外形、動作或特徵
2	能運用動作、聲音或口語，粗略地表達劇中角色的外形、動作或特徵
1	難以運用動作、聲音或口語，表達劇中角色的外形、動作或特徵

(三) 修改「想法」為「回映」

「想法」向度主要是在觀察學生是否了解戲劇或故事的主旨，然而，卻在經歷數次活動後發現，教師需從學生的回應中來確認他們是否了解故事主旨(O971112、R971204)。這引發研究者思考將向度的重點置於「對教師所提之問題有所回應，並提出想法」及「能抓住焦點問題，並提出解決方案」的可能性。

就在另次的觀察中，聽到學生針對河流污染事件分享其經驗，讓研究者更加確認此向度的評量重點：

T：河流裡面有養魚，如果你不愛惜河流的話會怎樣？

S1：我看電視上有海豚，就有人亂丟東西，然後牠不知道就把它吃下去。它卡在喉嚨裡，還要拿出來，我覺得海豚很可憐。

(O971210)

從觀察中可以發現學生既對問題提出看法，也分享了他的經驗或感受。這部分的評量若以前述的評量重點來看，例如：「對教師所提之問題有所回應，並提出想法」及「能抓住焦點問題，並提出解決方案」，似乎還有不足之處。O'Tool與Dunn（劉純芬編譯，2005）曾提及戲劇活動三階段，其中「反映」（reflect）階段就是「分享戲劇經驗或感受」，重視透過「反映」讓學生深思或分享心得，並進而轉成為明確的知識。這與此向度欲評量的重點觀念不謀而合，因此研究者決定將此向度更名為「回映」，評量重點為「回溯戲劇經驗並能分享感受或想法」，層級描述修改如下：

4	能仔細地說出經歷過的戲劇經驗並分享感受或想法
3	能大致地說出經歷過的戲劇經驗並分享感受或想法
2	能粗略地說出經歷過的戲劇經驗並分享感受或想法
1	難以說出經歷過的戲劇經驗或分享感受與想法

（四）調整「情節」的層級描述

在初稿中，「情節」向度的四個層級以行為的「頻率性」做描述，例如：「總是」、「經常」、「偶爾」、「很少」等用語，但在觀察後發現「孩子都能夠運用簡單的行動或靜止動作，重現故事中的片段經驗或場景。如此一來，大家都在層級四了！」（R971201），若要修改層級應從學生的表現進行：

（漁夫組三個孩子分別坐在一條河流的兩岸）

T：請問漁夫，你正在做什麼？

S8：我在欣賞魚（坐在岸邊不動）。

S7：釣魚（坐在岸邊，手上未拿釣竿）。

S1：我在餵魚吃飼料（開始拿出籃子中的保特瓶）。

S1：我這裡面有飼料（高舉保持瓶），我來餵魚吃飼料！

（農夫組三個孩子在一塊綠色的農地上，做著插秧動作）

T：你在做什麼？

S6（帶著斗笠，持續做著插秧的動作）

S3（頭帶公主皇冠）：我在插秧！

S4（發出喵喵的聲音，認真地插秧）

S3：他是一隻貓，在幫忙插秧！（O971112）

初步分析上述觀察，認為S1、S6及S3應屬合理表現的層級4，S8、S7則為層級3，S4的貓做出不合邏輯的插秧動作，列為層級2（R971202），依此表現之層級修改如下：

4	在戲劇互動中，能以行動合理地展現故事的片段經驗
3	在戲劇互動中，約略能以行動呈現故事的片段經驗
2	在戲劇互動中，雖以行動呈現故事的片段經驗，卻不合邏輯
1	在戲劇互動中，難以行動展現故事的片段經驗

（五）加強說明兩特殊效果向度的評量重點

特殊效果共有「視覺」與「音樂」兩向度，主要評量學生能否運用視覺、音樂媒材來表現角色造型、情感或情境氛圍。歷經幾次活動後發現：「學生都能運用多元的媒材表現角色或場景，若從評量重點來看，對於視覺／音樂媒材的說明似乎有些不足！」（T971118）。以下是課室觀察摘錄：

T：剛有人提到，河流可不可以有瀑布，那瀑布怎麼表現？

S1：就是用山（譜架）把它頂著。

S5：把它（指藍色布）塞在這裡面（譜架中的小洞）。

T：請你試試看。

(S1將譜架移到河流上游處，並將河流拉到譜架上方)

S1：從這裡流下來。(O971105)

從觀察中可以發現，學生能運用多元媒材「靈活地」表現瀑布場景，這部分若以初稿的評量重點來看，的確尚有不足之處。同理，音樂效果亦是如此，除了聲音，應該還有其他可用以表現的媒材才是。經過討論後，決定將兩向度的評量重點改為「運用多元的視覺媒材或道具，表現角色造型與情境氣氛」及「運用多樣的人聲、樂器、音樂或情境聲響，表現角色情感和情境氣氛」。此外，也依據學生的表現稍加調整層級描述（詳見附件二規範完稿）。

三、現場教師共識的形成及使用後之修訂

在「規範初稿」預試修訂後，就是教師團隊的規範共識建立與後續修訂工作。以下是研究中的發現：

(一) 評分者共識的形成與修訂

參與教師共17人，聚焦於三位「表現最好」至「最差」之不同程度之學生，分別為A生、B生及C生，並藉由觀看規範預試拍攝片段，做為評量操作練習及「評分者共識」建立工具。建立過程中，若教師對同一表現有不同的評量結果，研究者就會透過討論了解彼此的差異，之後再次進行評量，希望大家對相同表現的共識程度能達80%以上，以獲得足夠的信度（楊孟麗、謝水南譯，2003），圖1為各向度的共識程度（X軸為向度，Y軸為共識程度）。

向度「情境接受」、「特效」及「回映」的共識程度分別介於76%~100%、70%~100%、76%~88%，部分向度雖未達80%，但已顯示出一定程度之共識；向度「情節」與「角色」之共識程度介於53%~100%、59%~100%，明顯低於前述向度，顯示出教師對兩向度的描述有不同的看法。先從「情節」向度來看，對C生的評量共識度明顯低於其他兩位學生，似乎教師對

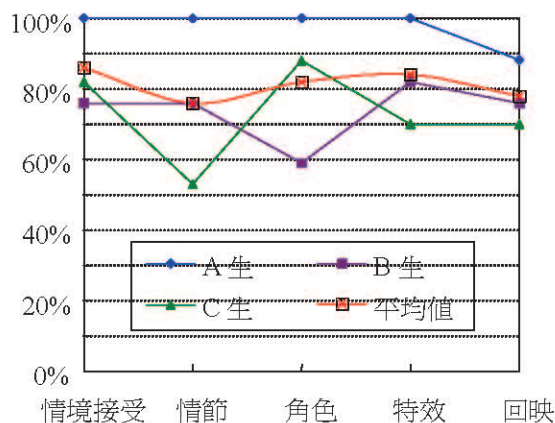


圖 1 評分共識平均數折線圖

於C生的「情節」表現存有不同的看法，這點從討論紀錄中可清楚看到：

G2：我覺得C生沒有不合邏輯。

G5：但他沒有行動啊！

G2：他剛剛當獵人還說他在抓山豬。

G6：對啊！而且他有跟人家互動，跟其他人講話。

T：你們認為層級3要能配合情節的發展，約略地以行動來呈現，現在看看C生有沒有行動？

G8：他不是變獵人嗎？

G15：他演獵人還說送東西給A，A還說要把爆米花拿回去種。

T：這樣的程度要評量在層級2還是3？

G5：不考慮合不合邏輯，就在2。

T：嗯，如果層級2改為能依據戲劇框架，約略運用行動進行，層級1是很少用行動表現。(GA980115)

歷經多次的討論及釐清，研究者嘗試調整規範敘述如下，其最後的共識

程度也逐漸提高，達到預期的水準。

4	在戲劇互動中，能以行動合理地展現故事的片段經驗	→
3	在戲劇互動中，約略能以行動呈現故事的片段經驗	在戲劇互動中，大致能以行動呈現故事的片段經驗
2	在戲劇互動中，雖以行動呈現故事的片段經驗，卻不合邏輯	在戲劇互動中，稍微能以行動呈現故事的片段經驗
1	在戲劇互動中，難以行動展現故事的片段經驗	在戲劇互動中，很少能以行動展現故事的片段經驗

「角色」向度的共識程度較低，主要是因為B生的「擬人化」角色（貓）和原先設定「人物」角色之敘述有些許出入，以致影響教師的共識程度（GA980115、R980117）。部分教師認為B生可達層級4，例如：「從頭到尾，她都還可以記得自己是一隻貓，在正常的狀態下，我覺得她很厲害」，有些教師則認為B生僅能在層級3，因為「他用擬人化的方式扮演，但是他回應的時候還是用中文」、「他有的地方就喵喵叫，有的地方他還是人，他沒有考慮到他的角色」，亦有教師認為B生應在層級2或1，因為「當A在插秧時，他一直都是農夫的角色，可是那隻貓就應該要有貓的動作，但他卻在插秧，我無法認同他的角色塑造」。歷經多次的討論與反思，嘗試將「角色」層級做進一步的澄清：

此向度主要評量角色本身的外型、特色，且是否能一致地從頭到尾在角色中，並將角色塑造到一定的深度。因此，層級4就是「總是能夠」運用動作、聲音、口語表達角色，也就是不論何時，總在角色內。層級3就是時而在角色內，時而不在，但大致上看得出其角色。

（R980122）

各層級雖已澄清，但在數次討論之後，此向度的共識程度仍低於預期，研究者猜想，主要是因為學生本身創造的擬人化角色所致，如一位教師所言：

我發現我小孩在玩時，也會這樣，假如我扮演某種動物，我只會叫一聲，之後就講人話，畢竟他們還是要說話才能溝通，才演得下去！所以玩扮家家酒的時候，常常會發現動物講人話喔！

(GC980121, 13)

當學生扮演「擬人化」角色時，或許無法完全擬真地扮演動物，因此建議在進行「擬人化」角色的評量時，可將其重點置於「肢體的表現」，而一般的「人物」角色評量，則可依照規範內容進行評量。

(二) 現場教師使用規範後的修訂

在建立共識後，17位教師回到現場進行教學與評量，綜合討論紀錄、評分者學習札記與問卷等資料，再次「修訂」規範並「釐清」相關問題：

1. 增加「完成任務的能力」和「參與活動的專注程度」兩向度

實際進入現場後，發現學生的部分表現無法從規範中評量，他們提出「有的孩子有IDEA、會天馬行空，但有領導力的人就會拉回來，且想了很多方法或組織同組的人進行，那這要在哪個向度評量？」(GB980523)，這使研究者考慮「將『領導組織』加入規範中，因為戲劇就是強調，在活動中培養個人的想法，還有與他人一同合作的能力，對個人的發展而言，這部分頗為重要！」(T970606)，在與研究小組討論後(R980601)，決定加入林玫君(2010)發展的規範向度「完成任務的能力」，並與教師團隊一同定義此向度：

這向度應該看小組中個人的表現，不是看小組一同完成的作品，不然只要小組完成任務就要全數評量等級4了！事實上，此向度應觀察個人的表現，如小組中有個Leader，不需同學協助即可完成任務，然

他人卻需要協助，如此，Leader應被評在4，其餘學生則應視情況評量在2或3。(GB980613)

除增加上述向度外，亦有教師認為，學生的專注力與戲劇情境接受的程度不一定成正比，因為「他有時候能接受情境，還是會搗蛋，這是有可能同時發生的」(GB980613)，因此，決定另外加入林玫君(2010)發展的向度「參與活動的專注程度」。歸納問卷結果，研究者發現，此二向度的確極具重要，且對教師而言，也具有一定的滿意度(4.7)。

2.調整向度「角色」的層級描述

「角色」向度雖強調動作、聲音或口語的運用，但似乎仍不足以判斷角色扮演之恰當性(GC980422, 09)，這是因為生動的角色可能是由其他表現形成：

G4：我觀察的人中只有一個達到4，因為他扮演欺負人的角色，會用動作及表情，將欺負狀態表現清楚。

T：要不要把表情加入，改為運用動作、表情或者聲音口語。

G11：對，有的學生雖然擺POSE，但是眼中無神或臉上無光，你會感覺不出他，到底人有沒有在這裡。事實上，若要演漁夫，雖然是捕魚的動作，但他的心情(快樂)需要姿態或表情來做更細膩的闡述。

G9：那應該要改成口語或語氣，好像我們在講話「ㄟ，你不要過來」，就用很兇的語氣表達角色。(GB980613)

綜合以上所述，研究者決定修改描述，以層級4為例，改為「能運用動作、表情、口語或語氣，適切地表達劇中角色的外型、動作或特徵」。此外，部分教師也在問卷中建議，將欲觀察的項目加入底線，例如：動作、表情、口語或語氣等，就會更清楚評量項目。

3. 修改層級「0」為「無法評量」

層級「0」主要用來評量特殊狀況的學生，但部分教師對層級0出現不同的看法（GB980523），有的人認為「層級1似乎就有包含0」，有的人提出「0是不評分的意思，而非得0分」的意義，有人覺得不需要0，認為「0沒有意義，反而用備註較好」。透過反覆的討論（GB980523、R980531）與問卷分析，認為此層級仍具保留之必要性，並將其評量的標準訂出：「可以參與卻不參與，應評量於層級1，若因個人特殊狀況無法參與應評在0」（GB970613）。

綜合以上所述，研究者採「無法評量」為層級名稱，以減低層級1與0之混淆。而此層級的重要性，如一位教師所提：

如今各校每班幾乎會有幾位特殊孩子，這能關照到「特殊表現」的孩子；且學生不可能一學期都維持健康或情緒在掌控中，因此這設計有其必要性，唯使用的老師應了解「無法評量」或「0」是狀態的簡述，而不是學生的學期分數。（Q12）

4. 釐清「回映」向度的評量定義與時機

實際進行教學與評量後，部分教師認為：「回映只是事後的回溯」（GB980606），然而，「回映」與「回應」到底有何不同？

回映是「日央」，叫做reflect，指對之前做過的事有反思、反省之意。另一「回應」則是response，指的是一問一答，兩者是不同的，此規範中所指的「回映」應該是反思反省之意。（T980702）

在釐清「回映」的定義後，又有教師提出：「這個向度可能需要等到最後一堂課或單元活動告一段落後，才能進行評量」（GB980606）。另外，也有些教師反應：「一般教師沒有這麼長的時間，可以在（教學活動）最後坐下來，與學生一起對剛剛的課程做回映」（GC980514，09）。透過文獻（劉純芬編譯，2005）與討論紀錄（GB980613），研究者再次釐清「回映」的評量時機，

就如一位教師所言：

我覺得在初入戲時，可以利用時間與學生一同討論：「你覺得剛剛怎樣？」、「你認為巨人表現如何？」、「我們剛剛經歷這樣的經驗，還可以怎樣？」這些問題都能幫助學生反省，也可以在一兩堂課後就穿插進行的，如此一來，就不一定要在最後一堂課才進行回映，回映時機應看老師的活動規劃而定。(GC980418, 13)

前述的釐清似乎也是對教師們的提醒——不要等到最後一堂課才回映，平時就應該把握各種時機，帶領學生回映參與戲劇的經驗。

另外，透過討論(GB980613)、學習札記(GC980527, 16)與問卷分析，研究者發現，除了採「問答」的方式來了解「回映」的表現外，也可運用一些「反省式」的戲劇活動，如寫信、地圖、良心巷、牆上角色、教師入戲、便利貼等實作表現，鼓勵學生回顧自己的經驗，以做為評量「回映」的依據。

陸、結論與建議

良好的教學評量設計是幫助教師蒐集教學相關資訊、改善教學品質之重要工具，這個工具的建立需要長時間的經營。本研究以建立「評分規範」為出發點，透過課程綱要中能力指標的轉化、國小教學預試的修訂、評分共識的建立及現場使用的調整，來發展「戲劇創作能力之應用」的「評分規範」，也進一步了解規範的修訂情形，本研究發現如下：

一、在「規範初稿」發展階段，先篩選符合「戲劇創作能力之應用」的能力指標，如「1-1-2運用視覺、聽覺、動覺的藝術創作形式，表達自己的感受與想法」及「1-1-3使用媒體與藝術形式的結合，進行藝術創作活動」，從指標中分析出學習目標，並從中擬定暫時性的評分向度，例如：「投入的程度」、「角色」、「情節」、「對話」、「視覺效果」、「音樂效果」、「想法」等七個向度，

在各向度下，又包含四個層級的描述，最後產出「戲劇創作能力之應用」之「規範初稿」。

二、在後續預試修訂、評分者共識及現場回饋等歷程中，針對低年級的「評分規範」，有下列的修訂與發現：

(一)「投入的程度」向度：在預試階段就被調整為「對戲劇情境接受的程度」，且將「對話」中的部分內容融入此向度中，讓評量的重點更具體實用。

(二)「對話」向度：在預試階段就已被刪除，其中，和對話「頻率」及「內容」有關的敘述，則分別融入「對戲劇情境接受的程度」與「角色」向度的等級描述中。

(三)「角色」向度：在共識階段的討論中，因為所觀察的學童屬「擬人化」的角色扮演，和原先設定「人物」角色扮演之描述有些許出入，也因此影響教師們的共識程度。建議未來評量「擬人化」角色時，可把重點放在肢體表現，而一般的「人物角色」則可參考規範內容。另外，在進行現場教學後，有教師建議在層級描述的部分字詞下加入底線，例如：動作、表情、口語或語氣等，以提醒教師應該評量的重點。

(四)「想法」向度：此向度在預試時，修改為「回映」，其層級描述也做了修改。後來，在教師實際使用後的討論，更具體釐清此向度的評量定義、時機及方式，同時也發現可運用一些「反省式」的戲劇活動，例如：寫作、繪圖等，來評估學生在這個向度的表現。

(五)「情節」向度：此向度的層級描述在預試時由「頻率性」改為「內容深度」之說明方式。此向度剛開始的評分共識程度僅達53%，顯示教師對向度描述有不同的看法，透過多次的討論釐清內容並調整敘述，最後共識程度逐漸提高，達到預期水準。然而，花費的時間也是最多的。

(六)「視覺效果」與「音樂效果」：兩個向度在預試時，就加強評量重點的說明，讓評量的重點更具體。

(七)「完成任務的能力」與「參與活動的專注程度」：兩個向度都是在教師評分者回到現場，實際使用規範後，覺得有需要才加入。此外，層級「0」的部分也修改為「無法評量」，以避免產生「零分」的誤解。

本研究僅以一個國小及17位現場教師進行低年級「戲劇創作能力之應用」評分規範之修正，對於評分的行為數量、次數、評分說明等，未來仍待進一步研究完成，也建議未來研究能發展完整詳細的教師評分指引，以提供現場教師具體的參考依據。其次，本研究僅針對「戲劇創作能力之應用」評分規範做探究，至於「戲劇賞析與社會生活連結」之規範，有待未來做進一步的探究。

致謝

本文為行政院國家科學委員會專題研究計畫「國小戲劇課程之評量研究——從評分規範出發(II)」(計畫編號：NSC97-2410-H-024-011)之研究成果。

參考文獻

- 李坤崇 (2002)。綜合活動學習領域能力指標概念分析。教育研究月刊，98，111-122。
- 余民寧 (2002)。教育測驗與評量：成就測驗與教學評量。臺北：心理。
- 何福田、張玉成 (主編) (2003)。國民中小學九年一貫課程綱要補充說明。臺北：教育部。
- 林玫君 (2005)。創造性戲劇理論與實務。臺北：心理。
- 林玫君 (2006)。表演藝術之課程發展與行動實踐——從「戲劇課程」出發。課程與教學，9 (4)，119-139。
- 林玫君 (2010)。國小戲劇課程之實作評量研究——建立「戲劇基本能力」之評分規範。教育學刊。出版中。
- 林福基 (2006)。國民小學中年級資訊素養E化質性評量規準之建構與發展之研究。國立屏東教育大學教育科技研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 郭生玉 (2000)。心理與教育測驗。臺北：精華。
- 許民陽 (2002，12月)。自然與生活科技第二階段教科書對能力指標落實分析。載於國立編譯館主辦之「國民中小學九年一貫課程綱要能力指標」研討會論文集 (頁40-62)，臺北。
- 許民陽、林麗詩、卓家夙 (2004，1月)。轉化能力指標設計教案模組及多元評量實務探討。載於國立臺灣師範大學主辦之「自然與生活科技學習領域課程研討會」科學課程論述 (II) 論文集 (頁349-370)，臺北。
- 教育部國教司 (2005)。藝術與人文學習領域六年級、九年級基本素養指標解說手冊。臺北：教育部。
- 教育部 (2003)。國民中小學九年一貫課程綱要藝術與人文學習領域。臺北：作者。
- 教育部 (2008)。國民中小學九年一貫課程綱要藝術與人文學習領域。臺北：作者。
- 張郁雯 (2008)。國小學童資訊素養檔案評量之信度研究。教育心理學報測驗與評量專刊，39，43-60。
- 張麗麗 (2002)。藝術與人文學習領域的教學評量。載於黃壬來 (主編)，藝術與人文教育 (下) (頁579-625)。臺北：桂冠。
- 陳怡雯 (2006)。表演藝術評分規範之發展與建立——從國小五年級戲劇教學出發。國立臺南大學戲劇研究所碩士論文，未出版，臺南。

- 陳新轉 (2002)。社會學習領域能力指標之「能力表徵」課程轉化模式。《教育研究月刊》，86，86-100。
- 葉連祺 (2002)。九年一貫課程與基本能力轉化。《教育研究月刊》，96，49-63。
- 楊振昇 (1999)。我國教學視導制度之困境與因應。《課程與教學季刊》，2 (2)，15-30。
- 楊孟麗、謝水南 (譯) (2003)。J. R. Fraenkel & N. E. Wallen著。《教育研究法：研究設計實務》(How to Design and Evaluate Research in Education)。臺北：麥格羅希爾。
- 楊思偉 (1999)。《規劃國民中小學九年一貫基本能力實踐策略》。教育部委託專案研究報告。臺北：臺灣師範大學教育研究中心。
- 鄒慧英 (1997, 3月)。實作型評量的品管議題——兼談檔案評量之應用。載於臺南師範學院主辦之「教育測驗新近發展趨勢學術研討會」論文集 (頁73-84)，臺南。
- 鄒慧英 (2004, 3月)。讀寫檔案的信度與評分者一致性。載於臺南師範學院主辦之「科技化測驗與能力指標評量國際學術研討會」論文集 (頁337-368)，臺南。
- 趙建豐 (2004)。網路質性評量系統之設計與發展及實施成效——以國小寫作評量為例。國立屏東師範學院教育科技研究所碩士論文，未出版，屏東市。
- 魯俊賢、陳美英、吳毓瑩 (2005)。過程技能能力要項藉由能力指標聚焦並轉化成實作評量設計之行動研究。《當代教育研究》，13 (4)，95-132。
- 歐滄和 (2002)。《教育測驗與評量》。臺北：心理。
- 劉純芬 (編譯) (2005)。J. O'Toole & J. Dunn著。《假戲真作，作中學：以戲劇作為教學工具，幫助學生有效進入主題學習》(Pretending to learn: Helping children to learn through drama)。臺北：成長。
- American Alliance of Theatre for Youth & American Association for Theatre in Secondary Education [AATY & AATSE]. (1987). *National theatre education, a model drama/theatre curriculum, philosophy, goals and objective*. New Orleans: Anchorage Press.
- Chicago Board of Education. (2000). *How to create a rubric from scratch*. Retrieved June 11, 2006, from http://intranet.cps.k12.il.us/Assessments/Ideas_and_Rubrics/Create_Rubric/create_rubric.html
- Hornbrook, D. (1991). *Education in drama: Casting the dramatic curriculum*. London: Routledge.
- Morgan, N., & Saxton, J. (1987). *Teaching drama, a mind of many wonders*. New Hampshire: Heinemann Educational Books.
- McCaslin, N. (1984). *Creative drama in the classroom* (4th ed). New York: Longman.

- Nitko, A. J. (2001). *Educational assessment of students*. Upper Saddle River, NJ: Preice-Hall.
- Salisbury, B. (1987). *Theatre arts in the elementary school (k-3) and (4-6)*. New Orleans: Anchorage Press.
- Siks, G. B. (1983). *Drama with children* (2nd ed). New York: Harper & Row.
- Way, B. (1972). *Development through drama*. New York: Humanities.

附件一 規範初稿

向度	評量重點	表現層級					
		4	3	2	1	0	
0 投入程度	接受角色、情境，並與他人互動	經常能專注地投入活動	偶爾需要提醒，就能專注地投入活動	經常需要提醒才能投入活動	完全無法進入狀況或投入活動		特殊狀況
1 角色	探究現實生活或幻想情境中，各種人物、動物的外形或動作特徵，並嘗試將之表達出來	能運用動作或聲音精確地表達戲劇情境中角色的外形、動作或特徵	能運用動作或聲音表達戲劇情境中角色的外形、動作或特徵	能運用動作或聲音粗略地表達戲劇情境中角色的外形、動作或特徵	很少能夠運用動作或聲音表達戲劇情境中角色的外形、動作或特徵		特殊狀況
2 情節	聆聽並回應故事，重現故事中片段的經驗（事）、場景（地）或人物（人）	總是能夠運用簡單的行動或靜止動作，重現故事中的片段經驗或場景	經常能夠運用簡單的行動或靜止動作，重現故事中的片段經驗或場景	偶爾能夠運用簡單的行動或靜止動作，重現故事中的片段經驗或場景	很少能夠運用簡單的行動或靜止動作，重現故事中的片段經驗或場景		特殊狀況
3 對話	在戲劇活動中，隨機的與其他角色進行對話或回應問題	總是能夠在戲劇情境中，以角色的身分與其他角色進行對話或回應問題	經常能夠在戲劇情境中，以角色的身分與其他角色進行對話或回應問題	偶爾能夠在戲劇情境中，以角色的身分與其他角色進行對話或回應問題	很少能夠在戲劇情境中，以角色的身分與其他角色進行對話或回應問題		特殊狀況

附件一 規範初稿（續）

向度	評量重點	表現層級					
		4	3	2	1	0	
4 視覺效果	運用簡單的視覺媒材或道具，表現個別角色與場景的特色	能夠靈活地運用不同的視覺媒材或道具，表現某些角色或場景的特色	大致能夠運用視覺媒材或道具，表現某些角色或場景的特色	運用單一的視覺媒材或道具，表現某些角色或場景的特色	很少能夠運用視覺媒材或道具來表現某些角色或場景的特色		特殊狀況
5 音樂效果	運用聲音來表現角色情感和環境特色	能夠精確地運用不同的聲音或音效，表現某些角色的情感或特殊的氣氛	大致能夠運用聲音或音效，表現某些角色的情感或特殊的氣氛	運用反覆單一的聲音或音效，表現某些角色的情感或特殊的氣氛	很少能夠運用簡單的聲音或音效來表現某些角色的情感或特殊的氣氛		特殊狀況
6 想法	對他人、教師的呈現或討論之回應	能夠完全了解戲劇或故事的主旨	大致能夠了解戲劇或故事的主旨	約略能夠了解戲劇或故事的主旨	很難能夠了解戲劇或故事的主旨		特殊狀況

附件二 規範完稿

向度	評量重點	表現水準				
		4	3	2	1	無法評量
1 對劇情境接受的程度	接受／融入所創造的戲劇情境，並能回應相關的問題	非常積極投入戲劇情境，並能以角色的身分與其他角色進行對話或回應問題	接受部分戲劇情境，大致能以角色的身分與其他角色進行對話或回應問題	能配合劇情發展進入戲劇情境，只是很少與老師或同儕進行互動或回應問題	難以投入且在戲劇情境外	特殊或生病的孩童
2 情節	能呈現或重現故事中的片段經驗或情節（事件）	在戲劇互動中，能以行動合理地展現故事的片段經驗	在戲劇互動中，大致能以行動呈現故事的片段經驗	在戲劇互動中，稍微能以行動呈現故事的片段經驗	在戲劇互動中，很少能以行動展現故事的片段經驗	特殊或生病的孩童
3 角色	探究現實生活或幻想情境中，各種人物、動植物或物品的外形、動作或特徵，並嘗試將之表達出來	能運用動作、表情、口語或語氣，適切地表達劇中角色的外形、動作或特徵	能運用動作、表情、口語或語氣，大致地表達劇中角色的外形、動作或特徵	能運用動作、表情、口語或語氣，稍微能夠表達劇中角色的外形、動作或特徵	難以運用動作、表情、口語或語氣，表達劇中角色的外形、動作或特徵	特殊或生病的孩童

附件二 規範完稿（續）

向度	評量重點	表現水準				
		4	3	2	1	無法評量
4 視覺效果	運用多元的視覺媒材或道具，表現角色造型與情境氣氛	能夠運用不同的視覺媒材或道具，靈活地表現某些角色或場景	運用不同的視覺媒材或道具，大致能表現某些角色或場景	運用不同的視覺媒材或道具，隱約能表現某些角色或場景	雖能運用視覺媒材或道具，卻難以表現某些角色或場景	特殊或生病的孩童
5 音樂效果	運用多樣的人聲、樂器、音樂或情境聲響，表現角色情感和情境氣氛	能夠運用不同的聲音或音效，靈活地表現某些角色的情感或特殊的氣氛	能夠運用聲音或音效，大致地表現某些角色的情感或特殊的氣氛	運用聲音或音效，反覆單調地表現某些角色的情感或特殊的氣氛	雖運用單的聲音或音效，卻難以表現某些角色的情感或特殊的氣氛	特殊或生病的孩童
6 回映	回溯戲劇經驗並能分享感受或想法	能仔細地說出經歷過的戲劇經驗，並分享感受或想法	能大致說出所經歷過的戲劇經驗，並分享感受或想法	能粗略地說出經歷過的戲劇經驗，並分享感受或想法	難以說出經歷過的戲劇經驗，並分享感受或想法	特殊或生病的孩童
7 參與活動的專程度	聽從指令、投入情形或注意力是否集中	經常能專注地投入活動中	偶爾需要提醒，就能專注地投入活動中	經常需要提醒才能投入活動中	完全無法進入狀況或投入活動中	特殊或生病的孩童

附件二 規範完稿（續）

向度	評量重點	表現水準				無法評量
		4	3	2	1	
8 完成任務的能力	個人、雙人或小組合作完成任務的能力（個人在小組中的表現）	不需老師／同學的協助，就能完成所要求的活動任務	偶而需要老師／同學的協助，才能完成所要求的活動任務	常常需要老師／同學的協助，才能完成所要求的活動任務	即便老師／同學協助，仍無法完成所要求的活動任務	特殊或生病的孩童