

創新教學評量設計： 國中英語歷程檔案的應用與挑戰

陳玉美

摘要

許多教育工作者積極從事創新教學的行動研究，發現歷程檔案不僅是有效可信的評量依據，更是助長教學的一個強而有力的工具，它既能結合評量與教學，供教師反覆檢視教學效果、掌握真實豐富的學生進展，又能刺激學生多元智慧、不同學習面向的成長。國內歷程檔案相關研究的對象絕大多數都以師資生、大專學生和小學生為主對象，歷程檔案教學評量在中學施行的狀況，我們所知有限。本文主要目的是報告歷程檔案教學評量在國中英語實施的一個研究實例，並分析討論其成效及困境。參與研究的師生為嘉義市兩班國中一年級的學生及其英語教師。研究方法質量兼具，資料來源包括教師訪談及省思筆記、課室觀察記錄、學生學習歷程檔案、及期末學生問卷調查。結果顯示：(一)多數學生贊同歷程檔案的教學評量設計；(二)教師觀察到學生主動參與、成效多元、獲得學習自主；(三)實施過程問題主要來自傳統考試文化；(四)專業互助及課程調整為紓困因應之對策；(五)檔案「教學」效益大於「評量」。論文最後提出教學及政策建言。

關鍵詞：歷程檔案、國中英語教學

Innovative Instruction and Assessment: Portfolio Use in the EFL Junior High Classroom

By

Chen, Yuh-Mei

Abstract

As the reform movements continue to sweep across the educational landscape, educators and practitioners are exploring and attempting new and innovative practices in the classroom. Among all the non-traditional approaches to instruction and assessment, the use of portfolios seems to show the greatest promise in enhancing different dimensions of learning and developing multiple intelligences as well as promoting learners' autonomy. Currently portfolio uses in the classroom have generated a great deal of interest among researchers and teachers. Subjects of documented studies in Taiwan mostly focus on either pre-service teachers or college and elementary school students. Students of secondary level seem to be left out of attention. The purpose of this study was to investigate the implementation of a portfolio system within junior high EFL classrooms in Taiwan, examine students' perceptions as well as teachers' observations of the system, and discuss emerging problems and approaches to the problems. Participants included two classes of seventh graders and their English teachers. Both quantitative and qualitative procedures were used for data collection and analysis. Data was collected throughout an entire academic year from interviews, classroom observations, teachers' reflective notes, students' portfolios, and a questionnaire. Results of the study indicated: (1) Students favored the portfolio system, considering the learning tasks conducive to their learning and portfolios good tools to examine their learning process and improve their learning methods. (2) Teachers' observations also confirmed that students benefited from the portfolio system in terms of the development of English confidence, learning ownership, versatile talents, and critical thinking. (3) Emerging problems mainly resulted from the traditional testing culture. (4) Professional collaboration and curriculum modification were adopted to tackle the problems. (5) Portfolios were found a more powerful tool for teaching and learning than assessment. Suggestions for portfolio use and future research were provided in the end.

Keywords: portfolio, TEFL

壹、前言

歷程檔案教學評量已逐漸成為評量改革風潮中的一股創新動力。配合教改的政策，許多教育工作者積極肩負起改革課程與教學方法的責任，從事創新教學的行動研究，他們發現歷程檔案不僅是有效可信的評量依據，更是助長教學的一個強而有力的工具。它既能結合評量與教學，供教師反覆檢視教學效果、掌握真實豐富的學生進展，又能刺激學生多元智慧、不同學習面向的成長（張美玉，2001；戴維揚，2000，2003）。在整理檔案的過程中，學生收集、選擇、反思評估所學，發展認知及後設認知的策略技巧、強化批判思辨及系統管理的能力，進而達到學習自主的教育終極目標。

國內歷程檔案相關研究的對象絕大多數都以師資生、大專學生（張德銳，2000；劉唯玉，2000；羅美惠，2000；Chen, 1999, 2000）和小學生（林佳芬，2000；徐美蓮，2000；鄒慧英，2000；Hsieh, Lu, & Yeh, 2000）為主，歷程檔案教學評量在中學施行的狀況，我們所知有限。鑑於國內缺乏這方面的文獻報告，溝通式英語教學在國中階段又成效不彰，配合九年一貫教學創新、評量多元的政策，筆者以為有必要推廣應用歷程檔案教學評量，以活絡中英語教學，並帶動中學教師改變觀念、想法，學習新知，提升專業成長的風氣。

本文主要目的是報告歷程檔案教學評量在國中英語實施的一個研究實例，並分析討論其成效及困境。論文先闡述相關文獻，陳述歷程檔案教學評量之課程設計，再分析學生及老師的反應和觀察，探討實施過程所碰到的困擾，最後提出教學及政策建議。

貳、文獻探討

一、名稱與源起

Portfolio，或譯檔案、卷宗（吳毓瑩，1998），英文一字是 portable folio 兩字合併而成，顧名思義就是可攜帶的八開活頁檔案夾（戴維揚，2003），但是 Gardner(1991)在《*The Unschooled Mind: How Children Think, How School Should Teach*》書中提到，portfolio 應用於教育尤其強調的是經驗歷程，而不僅是成果

作品，應該稱為 process-folio 才恰當，所以 portfolio 目前最爲大家接受的譯詞是歷程檔案。

歷程檔案的使用概念，最早源自美術創作者使用檔案來展示自己的半成品和作品，說明其創作歷程、深度與廣度，呈現作者的內涵及才能。教育專家學者察覺到，這種過程結果兼具的檔案使用概念相當具有教育意義，用於教學評量，以學生的閱讀寫作夾、作品集及作品展示作爲評量依據，比傳統的單一評量、標準化測驗，更能真實反映學生學習的經驗和成效，綜合詮釋學生能力發展的各個面向。

依據 ERIC Database，檔案在教育上的使用早在 1960、1970 年代就有文獻記載，到了 1980 年代，有關檔案的論述，才漸漸蓬勃茂盛，尤其在 1990 年代，百花齊放，百家爭鳴，歷程檔案評量已儼然成爲學校教育改革的方式之一。有別於傳統，歷程檔案評量被界定成另類評量 (alternative assessment)；受到建構思潮的影響，教學評量強調在真實的情境中表現學習，並重視學習過程與結果，因此，歷程檔案評量也常被視爲實作評量 (performance-based assessment) 與真實評量 (authentic assessment)，形成性評量 (formative assessment) 和總結性評量 (summative assessment) 的綜合體。

二、理論基礎

歷程檔案的主要理論基礎植於建構主義。建構主義強調，知識並非客觀存在的絕對真理，它無法用客觀的方法去記憶或背誦取得，而是由個人主觀經驗與環境互動後建構得來的 (張世忠, 2000; Von Glasersfeld, 1995)。因此，建構學派的教育學者主張，移轉而來的知識未必等於建構得來的知識 (Jonassen, 1991)，在學習過程中學生應該是主動的、積極的、有目的的，教師應該扮演引導、鷹架的角色，鼓勵學生表達觀點意見，協助學生發現建構知識。受到建構主義思潮的影響，教學評量工作者批評傳統教學評量的缺失，他們認爲，由於受制於行爲學派的思想，傳統教師以爲提供一定的刺激 (stimulus)，就會有想要的預期結果 (response)，所以只顧自己「教」而忽略學生「學」，學生是被動的，只重記憶的「知」而忽略現實的「行」，所以學習變成了反覆練習。同時，爲了確保測驗標準化的程序，傳統評量模式採單一、單項進行，評量重點多爲細枝末節的知識或低層次的技能，無法測出技巧、知識、策略使用及學生進步的程度，且評量面向偏重語文及數理邏輯認知的學習，無法全面性解釋學生較

真實的潛能。依循建構學習理論，歷程檔案教學評量強調學生主動參與學習、主動參與評量，透過教師、同儕及自我多元的互動回饋，學生養成高層次的思考能力，建構自我及社會認知。

多元智慧的學說是另一個歷程檔案教學評量的理論架構。Gardner (1983, 1995) 結合腦神經科學、認知科學、生物學、哲學及當代教育理論與實用教育策略，提出多元智慧的理論，他將智慧分成八個層面—語言文字 (linguistic intelligence)、數理邏輯 (logical mathematical)、肢體運動 (bodily-kinesthetics)、音樂 (musical)、空間 (spatial)、人際關係 (interpersonal)、自我內省 (intrapersonal) 及自然探索 (naturalist)，強調學習除了認知面向外，還涵蓋情意、技能、自我反省、人際關係的 EQ 與天人合一的自然環境適應能力。Gardner 的多元智慧理論突破了傳統學習評量的桎梏，他主張評量為所有學習中，基本必要且具建設性的一環 (assessment as an essential and positive aspect of all learning) (Gardner, 1999)，各種智慧應以不同的方式來評量，唯有不斷以多元、多樣、形成加總結式的評量，學習才能日日精進，精益求精。他質疑美國高中畢業生普遍參與的 SAT 測驗僅針對語言文字與數理邏輯評量，無法真實呈現學生潛能，更遑論學生自我反思能力及人際關係，這種狹隘的智能認知，導致教學偏廢其他智慧能力。他建議大專院校可以用檔案評量來選才，因為檔案可以呈現學生較真實的潛能與學習歷程，及解決問題的能力，甚至可全面性地紀錄學生的情意活動、信仰信念、創意表現、領袖風範、團體生活、人際關係、系統管理、自我反思等綜合面向的能力 (戴維揚，2003)。

建構主義及多元智慧的討論，在後現代多元社會時期，蔚然成風，學界開始重視師生之間的教學互動和學生的學習過程，努力尋求多元、形成、個別化的評量模式，以落實正常教學，協助學生開發潛能。歷程檔案能將教學、學習與評量三者統整結合，融為一體，包容多樣、後設，接受個人、主觀，順應時勢潮流，歷程檔案的應用，於焉興起一股熱潮。

三、教學評量的應用

在教學上，許多教師 (Blanoff & Dickson, 1991; Brown & Hudson, 1998; Chen, 1999, 2000; Cole & Struyk, 1997; Hsieh, Lu, & Yeh, 2000; Lockledge, 1997; Newman & Smolen, 1993; Valencia, 1990; Yancey, 1992) 認為檔案的使用與他們的教學理念相符，容易配合個別化的教學目標，製造學生參與學習的機會，強

調學習的優點而非弱點，鼓勵同儕和師生間的合作互動。他們一致表示，檔案歷程是一個賦予學生責任，增長學生學習功力的絕佳途徑，它讓學生學習主動、自我決策、成為自己學習的主人。誠如 Gottlieb (1995:12) 所言：「歷程檔案引導學生學習，指引學生選擇、推理思考、創造探索、使用策略及反思過程」。運用於教學，我們可以肯定的是：歷程檔案統整的過程有益於學生自我反省、批判思辨、學習自主、及課程技能的建構認知。

在評量領域中，研究文獻亦顯示歷程檔案是一個強而有力的評量工具，形式多樣、資料多元，能真實地檢視評鑑學生學習成效、進步情形、努力過程、及自我反思 (Allaei, 1992; French, 1992; Gottlieb, 1995; Hamp-Lyons, 1994; Markstein, Withrow, Brookes, & Price, 1992; Moya & O'Malley, 1994)。研究學者認為歷程檔案評量是一種合作式的評量，可包含學生自我評量、同儕評量以及教師評量。透過這些多元回饋，學生得以從許多角度來觀察自己的成長，進而增進對自己學習的瞭解 (張美玉, 2001)。Johns 和 VanLeirsburg (1990, 1992) 對 128 位中等學校教師及 173 位教育專家作問卷調查，分析結果，發現多數教師同意歷程檔案是一種有系統、縱貫過程、多元面向、合作式的評量方式；他們一致表示，歷程檔案評估教與學是一種普遍必然的趨勢。Hamp-Lyons (1994) 探討比較傳統單一測驗模式和歷程檔案評量寫作能力的優劣，指出歷程檔案是極佳的教學評量機制，因為透過檔案的交織，評量結合教學，提供更多評量形式融入教學的機會，讓評鑑變得不那麼有脅迫壓力，而是成為打氣、刺激學習的活動。Moya 與 O'Malley (1994) 研究歷程檔案應用於英語學習的模式，發現在教學計劃和學生評鑑上，歷程檔案是一個有系統的評量工具。張美玉 (1996) 運用學習歷程檔案進行國小自然科學習評量，結論指出，歷程檔案評量提供多元評估學生學習的可能性，教師可以透過檔案看出學生努力和進步的情形。

不論是評量或是教學，針對歷程檔案的內涵特質及目的，學者各有表述。Paulson、Paulson 與 Meyer (1991: 60) 認為：「檔案係有目的地收集學生作品，展現出學生在一個或數個領域內的努力、進步與成就。檔案必須有學生參與內容選擇，包含選擇的標準、評量優缺點的標準、及學生的自我反思」。分析他們的定義，收集 (collection)、選擇 (selection)、和反思 (reflection) 是蘊含於檔案的三個基本要素。Stecher 與 Herman (1997: 493) 表示檔案的特質有四：(一) 累積：一段長時間的收集與擴充；(二) 深耕：從計劃性、規則性教學衍生的成果，而非要求任務；(三) 自我選擇：學生能從某些作品中選擇；(四) 回饋：

學生評論選擇的工作、品質與成果(引自李坤崇, 1999:200)。張美玉(2001)引述 Arter (1992:42) 詮釋歷程檔案評量為「有目的地收集學生學習表現的一些訊息……它是一種有實際根據的、連續性的、多元方向以及合作方式的評估學生表現」。Wilcox (1997) 依檔案目的來分類, 指出活動檔案 (working portfolio) 有別於成果檔案 (showcase portfolio), 前者為動態, 開放容許無限教學的可能; 後者屬靜態, 只是為評量而呈現成果。Jenkins (1996) 依學生參與的程度界定檔案的類型:(一) 基準檔案 (benchmark portfolio): 由老師訂定標準, 分析學生學習過程及成果;(二) 成果檔案 (showcase portfolio): 由學生自訂學習標準, 選擇學習證明, 反思學習成果;(三) 合作檔案 (collaborative portfolio): 由師生共同選擇檔案內容及評量學習過程。

綜觀以上的檔案定義與分類, 對照歷程檔案的理論基礎, 去除傳統評量中老師主導、成果檢定總結評量的思維, 留下的正是施行歷程檔案教學評量的精華—學生參與評量及學生自我反思, 養成學習自主、獲得學習擁有權。誠如 Arter、Spandel 與 Culham (1995:1) 所言:「歷程檔案本身不是目的, 而是達到目的的工具。」換言之, 用於教學評量, 歷程檔案提供師生、同學間對話與討論的機會和空間, 主要是為了強化學習、監控教學、慶祝學習反思及成就, 不只是為了評量而已。

綜合歸納學者意見(張美玉, 2001; Cole, Ryan, & Kick, 1995; Moya & O'Malley, 1994; Tierney, Carter, & Desai, 1991), 歷程檔案教學評量大致有下列特色:(一) 強調縱向的學習歷程;(二) 整合多樣資訊及多元評量方式;(三) 學生自省及自評;(四) 教師與學生共同參與評量;(五) 評量與教學脈絡結合。

四、國內概況

近年教育部在國中小學實施九年一貫政策, 政策的核心是課程銜接、教學目標連貫及多元評量。教育部鼓勵教師教學革新、評量融入教學, 採用多元評量, 設計學生練習評鑑的學習活動。歷程檔案教學評量既有建構主義和多元智慧的理論背景, 又有學者專家的強力推薦與支持(吳毓瑩, 1998; 張美玉, 2001; 葉錫南, 2000; 戴維揚, 2000, 2003; Chen, 1999, 2000; Hsieh, Lu, & Yeh, 2000), 在我們施行九年一貫課程政策, 千頭萬緒的同時, 這種教學評量的觀念, 無疑地為我們指出了一盞明燈, 是一條極具潛力的途徑。

衡諸國內, 歷程檔案這股創新教學評量的清流, 已逐漸匯聚成川。文獻記

載的領域涵蓋師資培育(王澄霞、謝昭賢, 1997; 張美玉, 1996; 張德銳, 2000; 曾國鴻, 1999; 劉唯玉, 2000; 羅美惠, 2000)、網路學習(岳修平、王郁青, 2000; 張基成、童宜慧, 2000)、寫作教學(鄒慧英, 2000; Chen, 1999, 2000)、科學教育(林佳芬, 2000; 詹寶菁, 2000)、英文學習(張玉茹、張景媛, 2003; Chen, 1999, 2000; Hsieh, Lu, & Yeh, 2000)等, 但多數都針對大專或國小學生, 探討研究檔案使用的情形, 有關中等學校的研究報告似乎鳳毛麟爪(張玉茹、張景媛, 2003), 不甚多見。這可能意味著中等教育還是跳不出傳統評量的窠臼, 深受學科能力測驗回沖效應的影響。

教學革新, 知易行難。面對一波波教改的政令, 大多數教師心有餘而力不足, 受制於繁重的教學工作, 備課時間不足, 且對九年一貫的認識模糊, 不知如何進行課程革新、多元評量, 他們大都以不變應萬變, 守著傳統的教學模式。康軒教育雜誌曾進行一項問卷調查(九年一貫困擾多, 2002), 詢問教師對執行九年一貫的意見, 結果顯示, 大多數教師不知如何推動適應九年一貫的教學, 最大的疑惑和顧慮是備課時間增加和評量模式多變; 由於多元評量, 形式內容異於傳統, 老師們茫然不知所措, 有八成六的老師表示會繼續使用紙筆式測驗來評量學生的學習表現。

在國中階段, 溝通式英語教學一直成效不彰, 在學校學生學習英文學科, 為考試、為成績, 無關溝通能力的養成。自九年一貫課程實施以來, 英語課程提前至小學, 各縣市起點學習年級不一, 普遍的雙峰現象反映嚴重的學習危機, 許多學生到了國中, 對英語不是心生恐懼, 就是完全放棄。鑑於評量引導教學的現實面, 我們唯有改變評量模式, 將評量結合教學, 才能落實溝通式教學, 重新提振學習士氣, 改善學習成效。國內英語教育學者施玉惠(2000)受教育部委託研究, 廣泛分析、整理、評述中外文獻, 針對九年一貫國中小學教學活動設計及評量, 提出指引建議。但是, 這些教學評量的原則和建議, 可能對教師實際教學的改變創新, 助益有限, 第一線教學的老師們最需要的是一套可行適用的範本模式。筆者以為有必要推廣應用歷程檔案教學評量, 活絡國中英語教學, 建立典範, 帶動中學教師改變觀念、想法, 學習新知, 以提升專業成長的風氣。

參、研究目的與方法

一、研究目的

本研究主要目的是在國中英語課室施行歷程檔案教學評量，並分析檢討其實施成效。希望藉此計畫，推廣應用歷程檔案教學評量，活絡國中英語教學，帶動中學教師改變觀念、想法，學習新知，提升專業成長的風氣。研究問題有三：

- (一) 對實施的檔案教學評量課程設計，學生的看法意見如何？
- (二) 對實施的檔案教學評量課程設計，教師的觀察為何？
- (三) 在課程進行的過程中，有何困擾問題？教師如何因應解決？

二、研究參與者

參與本研究的師生是嘉義市兩班國中一年級的學生及其英語教師。這兩班學生分別就讀於兩所不同的國中，一班為男女混合，有男生 16 人，女生 17 人；另一班全部是女生，計 42 人。兩班學生在學習態度和英文能力自評、及對學校考試的看法上，沒有統計上的差異。以 5 分量表自我評估（5 代表非常好，3 代表中等，1 代表非常差），學生認為自己的學習態度及英文能力是中等以上（平均數 3.5 以上），他們對學校的考試不感到緊張，且覺得以考試成績來評斷英語學習的成就是合理的。在學校考試和作業繳交的表現上，女學生尤其較男生肯定自我，給自己較高的評分。

兩位任教的英文老師—明儀老師和佳美老師（假名）具碩士學位，對英語教學有高度的興趣及熱忱，曾在碩士班課程中，建構認知歷程檔案教學評量的概念。在此研究計劃中與一位大學教師一起閱讀相關文獻，設計教學活動、檔案內涵及評量方式標準，定期交換討論教學觀察意見，並協助收集學生檔案及問卷資料。

三、歷程檔案教學評量課程設計

從 91 學年度起，各國中開始實施九年一貫課程，上課用書由各校教師自行選擇，參加這個計畫的兩所學校恰巧選用同一版本的教科書。本研究依據學校的行事曆和教本內容，針對國中一年級英語科，設計了一套歷程檔案教學評量系統。表 1 摘要介紹這個系統一學期的課程目標、學習任務活動、評量項目、檔案內容及評量配分。

表 1 國中一年級英文科歷程檔案教學評量課程設計

目標	學習任務活動	評量項目	評量方式	(檔案) 評量依據	佔分比例
認知 後設認知	1.聽說學習任務	(1)英語錄音(每單元) (2)錄音回饋(每單元) (3)說故事(一學期一次) (4)小組戲劇(一學期一次) (5)收聽英語廣播(每週)	教師評量 同儕評量 自我評量	錄音帶 錄音回饋單 故事手稿 說故事組評量表 自我反思表	15%(錄音,5%;錄音回饋,5%;說故事和小組戲劇,5%)
認知 後設認知	2.讀寫學習任務	(1)完成作業本練習(每單元) (2)完成學習單(每單元) (3)課外閱讀(每週) (4)故事書創作(一學期一次)	教師評量 同儕評量 自我評量	學習單 閱讀記錄表 故事書成品	10%(作業本習作,3%;學習單及閱讀筆記,4%;故事書成品,3%)
情意 社會 後設認知	3.小組及兩人活動	(1)配對練習:交換資訊、對話練習、編寫對話等(每單元) (2)小組活動:小組命名、組徽設計、簡短角色扮演和小組短劇等	同儕評量 自我評量	同儕及自我評量表	5%(與每週自我反思、期末同儕自我評量一計分)
認知	4.單元復習測驗	(1)聽力測驗(每單元) (2)讀寫測驗(每單元)	教師評量	分數記錄表 自我反思表 考卷	10%(聽力測驗,5%;讀寫測驗,5%)
後設認知	5.每週自我反思	自我反思(每週)	自我評量	自我反思表	5%(與同儕評量一併計分,評量包括學習態度、表現、參與和貢獻)
認知 後設認知 情意	6.學習歷程檔案	期末公開展示慶祝,由學生及老師選出進步最多的五本檔案,老師來頒獎(期末)	教師評量 同儕評量 自我評量	檔案介紹 作者介紹 自我反思表	10%(評分的標準包含檔案介紹一是否清楚介紹說明檔案內容及選擇排序內容的原則、完整性一是否包含各種學習歷程與成果、紀錄性一是否對收集內容做好日期建檔與整理、反思能力一是否對收集內容作自我反省、語言表現一英語文是否清楚恰當、和設計呈現一版面的整潔與設計)
認知	7.學期段考	每次段考包含: 聽力測驗(30%) 讀寫測驗(70%)	教師評量	分數記錄表 自我反思表 考卷	50%(比例全校統一固定)

(一) 課程目標：九年一貫十大基本能力之首要為「了解自我及開發潛能」，國中英語課程的主要目標是：培養學生基本的英語溝通能力；培養學生學習英語的興趣與方法；增進學生對外國文化習俗的認識及對本國文化習俗的表達。對應九年一貫的首要基本能力及英語課程目標，順應後現代「尊重多元文化」的趨勢，本歷程檔案教學評量的課程設計包括了四個學習面向：認知、情意、社會與後設認知。在課程結束前，預期學生可以達到下列教學目標：

1. 認知領域

- (1) 能使用適當的英語完成學習任務，如聽、說、讀、寫等活動。
- (2) 能瞭解母語與英語國家文化上的不同。
- (3) 能辨別與瞭解學校期中考試的要點：三次段考都能以最低平均六十分通過。
- (4) 能公平、客觀地評估同儕跟自己的表現。
- (5) 能有系統地整理自己的學習記錄。

2. 情意領域

- (1) 能養成英語學習的興趣。
- (2) 能保持積極正向的學習態度。
- (3) 能與同儕一起快樂地學習。

3. 社會領域

- (1) 能與其他人共同合作完成特定的工作。
- (2) 能養成團隊的責任感。

4. 後設認知領域

- (1) 能反省自我的學習歷程與察覺自己的進步與改變。
- (2) 能瞭解個人在學習上的優點與缺點。

(二) 學習任務活動：這個檔案教學評量課程設計，強調聽說讀寫、真實語用、溝通練習，結合評量與學習任務，以提昇教學品質及效率。課程要求及活動包含聽說學習任務、讀寫學習任務、小組及兩人活動、每週自我反思、單元複習測驗、同儕及自我評量及學習歷程檔案。學生透過這些活動，除了達成課程設定的目標，並可能激發出其他非英語認知相關的能力，譬如：音樂、美術、肢體表演、人際溝通、創造、領導、統整分析等。

(三) 評量內容與方式：一般公立國民中學，每個學期都有三次段考，這項全校統一的總結性評量比例是固定的，老師可以「掌控」的就是所謂的 formed 評量，佔學期總成績的一半。歷程檔案教學評量課程設計的評量系統，包含總結性和 formed 評量，旨在結合傳統與另類實作評量，內容包含學期段考、單元複習測驗、讀寫學習、聽說學習、學習歷程檔案、同儕及自我評量及英語課外資料等項目，學生可自由選擇、安排檔案內容，評量採教師協同學生（同儕及自我）合作方式進行。歷程檔案在每次段考之後，進行階段評量，學生除了自評檔案外，在小組內與其他讀者互評檔案，教師最後參與評量給分。

肆、資料收集和分析

本研究持續一學年，第二學期的課程設計大致比照第一學期，僅就課程要求、學習活動內容及評分比率調整修改。資料收集分析採三角交叉比對法 (triangulation) (Denzin, 1978)，以不同的資料來源，做比較和交叉檢驗，以達到資訊的一致性。研究資料來源包括教師訪談及省思筆記、課室觀察記錄、學生學習歷程檔案及期末學生問卷調查。資料處理的部分，質化資料以內容分析法進行，資料的整理、分類、比對，經過另一位英語教學研究者的檢核比照，以提升研究的確實性；量化資料則以百分比呈現結果，並進行統計分析。

伍、結果與討論

一、學生對歷程檔案教學評量課程的看法

學生的意見主要是以問卷在第二學期期末收集，問卷第一部分要求學生以 5 分量表 (5 代表非常同意，3 代表不確定，1 代表非常不同意) 自我報告對歷程檔案教學評量課程的看法，第二部分要求學生自由表示課程的利弊。結果指出，學生贊同歷程檔案教學評量課程的系統，認為受益良多。

表 2 歷程檔案教學評量學生問卷調查結果 (N=75)

選項	非常同意& 同意% (n)	不確定 % (n)	不同意& 非常不同 意% (n)	卡方值	平均數	標準差
1.我一碰到英文考試就緊張。	20 (15)	33 (25)	47 (35)	8.00*	2.60	1.12
2.以學校英文考試的方式來決定我英文學習的成效是合理的。	40 (30)	35 (26)	25 (19)	2.48	3.17	1.02
3.我都按規定繳交作業、學習單、或完成學習任務。	76 (57)	19 (14)	5 (4)	63.44**	4.07	0.96
4.我以前曾經因課程(英文或其他課程)要求整理製作過自己的學習歷程檔案。	68 (51)	17 (13)	15 (11)	40.64**	3.88	1.13
5.老師把課程學習目標清楚地告訴我們。	91 (68)	9 (7)	0 (0)	49.61**	4.45	0.66
6.老師把學習歷程檔案評量的標準明白地告訴我們。	92 (69)	5 (4)	3 (2)	116.24**	4.47	0.72
7.整理製作學習歷程檔案是一件無意義的事。	0 (0)	17 (13)	83 (62)	22.32**	1.8	0.71
8.我在檔案中有選入英語聽說紀錄的學習資料。	84 (63)	8 (6)	8 (6)	86.64**	4.25	0.92
9.我在檔案中有選入英文讀寫紀錄的學習資料。	83 (62)	13 (10)	4 (3)	83.12**	4.37	0.87
10.我選擇的標準是以老師的評斷為依據。	49 (37)	24 (18)	27 (20)	8.72*	3.21	1.08
11.我選擇的標準是以同儕的評斷為依據。	47 (35)	29 (22)	24 (18)	6.32*	3.21	1.02
12.我選擇的標準是以自我滿意為依據。	76 (57)	16 (12)	8 (6)	62.16**	4.09	0.99
13.我有加入自我喜歡或得意的學習資料供檔案評量用。	85 (64)	9 (7)	5 (4)	91.44**	4.34	0.86
14.每週自我評量,我確實審視檢討自我學習歷程。	63 (47)	29 (22)	8 (6)	34.16**	3.81	0.97
15.同儕評量能讓我見賢思齊、責人如責己、並增進思辨能力。	85 (64)	11 (8)	4 (3)	91.76**	4.19	0.83
16.我喜歡各種學習(活動)任務評量(譬如錄音、戲劇、聽力練習、學習單、演說、製作故事書等)。	71 (53)	23 (17)	7 (5)	49.92**	3.95	0.98
17.由於參與各種學習(活動)任務評量,我的英文學習進展明顯。	69 (52)	23 (17)	8 (6)	46.16**	3.83	0.95

表 2 歷程檔案教學評量學生問卷調查結果 (N=75) (續)

選項	非常同意& 同意% (n)	不確定 % (n)	不同意& 非常不同 意% (n)	卡方值	平均數	標準差
18.由於參與各種學習(活動)任務評量，我肯定自己學的成效。	76 (57)	19 (14)	5 (4)	63.44**	4.01	0.94
19.和紙筆英文測驗相比，我比較喜歡各種學習(活動)任務評量。	61 (46)	28 (21)	11 (8)	29.84**	3.83	1.11
20.在進行學習任務評量時，我比較不緊張；紙筆英文測驗時，我比較緊張。	39 (29)	40 (30)	21 (16)	4.88	3.23	1.13
21.由於參與各種學習(活動)任務評量，我喜歡上英文課、學習英文。	61 (46)	29 (22)	9 (7)	30.96**	3.72	0.94
22.由於完成各種學習(活動)任務評量，我對自己的英文信心增強。	67 (50)	27 (20)	7 (5)	42.00**	3.84	0.92
23.由於參與各種學習(活動)任務評量，我和組員同儕感情更加融洽。	72 (54)	23 (17)	5 (4)	53.84**	4.03	0.94
24.我覺得單一的英文紙筆測驗比多元的學習(活動)任務評量更能檢定我的英文學習成效。	36 (27)	29 (22)	35 (26)	0.56	3.08	1.18
25.整理製作學習歷程檔案讓我看清楚自己英語文學習的歷程及成長。	77 (58)	20 (15)	3 (2)	68.72**	4.08	0.80
26.整理製作學習歷程檔案讓我了解各階段之學習目標。	83 (62)	15 (11)	3 (2)	83.76**	4.19	0.83
27.整理製作學習歷程檔案有助於檢討改進自己英語文學習的方法。	75 (56)	20 (15)	5 (4)	60.08**	4.05	1.01

註：*p<.05, **p<.01

問卷調查結果顯示，沒有學生認為整理製作學習歷程檔案是一件無意義的事，80%以上的學生認為這項任務讓他們了解各階段的學習目標，將近 80%的學生表示，這項任務讓他們看清楚自己英語文學習的歷程及成長，且有助於檢討改進自己英語文學習的方法；80%以上的學生表示他們檔案資料有包含聽說讀寫的學習記錄，並加入自我喜歡或得意的資料，76%的學生檔案資料的選擇標準是以自我滿意為依據；67%的學生每週確實檢討自我學習歷程，85%的學生認為同儕評量讓他們見賢思齊、責人如責己，增進了他們的思辨能力。關於各項學習任務活動，70%以上的學生表示喜歡參與這些活動，並肯定這些活動對他們學習的成效，覺得自己的英文進展明顯；60%以上的學生因此喜歡上英

文課，將近 70% 表示自己的英文信心增強，70% 以上認為和組員同儕感情更加融洽。但是，47% 的學生表示對於紙筆測驗並不緊張，40% 的學生也覺得學校考試評量學習成效的方式合理，雖然 61% 的他們比較喜歡多元的學習活動，但是，對於紙筆測驗與多元學習任務評量的檢定力，同意與不同意的人數相當，他們的意見分歧。若以平均數來看，學生偏向不同意他們碰到考試就會緊張（平均數=2.60），且略微贊同單一的紙筆測驗比多元的學習任務評量更能檢定他們的英文學習成效（平均數=3.08）。

進一步卡方檢定發現，根據數據的次數分布，學生傾向贊同歷程檔案教學評量系統的成效，贊同這個系統對他們英語文學習的助益。T 檢定結果顯示，對於歷程檔案教學評量系統，男女學生的意見沒有顯著差異（平均數=4.125；標準差=0.719； $T=-0.3174$ ；自由度=73； $P=0.7518$ ），參與研究的兩班學生意見也是大同小異，沒有差異（平均數=4.125；標準差=0.719； $T=-2.108$ ；自由度=73； $P=0.231$ ）。

問卷自由回答的部分，多數學生表示這個歷程檔案教學評量系統利多於弊，優點依序以有益學習、同儕觀摩、評量多元、體會樂趣為主，意見列舉如下：

- 透過學習歷程檔案評量可以讓我瞭解這一段時間，我到底學到什麼、成果好不好，而且在製作檔案評量時，也順便幫我們複習之前學過的東西，it's so good。(Y06)
- 同學可以彼此互相學習，改進缺點。(J08)
- 可以感到自己和他人的學習成果，並加以檢討評論。(J25)
- 整理檔案可以複習所學，瞭解自己學習的狀況及成果，更從中獲得樂趣。(Y12)
- 學習內容多元，配合彈性學習，可以發揮不同的感觸。(Y14)
- 可以收集所有的學習資料來觀察瞭解自己的英文程度和師傅有所進步。(Y19)
- 我認為這學期「和上學期」英文課，大家都表現得很不錯，關於老師給與我們的教學評量方式，如演說、戲劇、檔案夾或故事書製作等等，都非常有意思。我最喜歡也最用心的部分就是檔案夾的製作、整理，因為整理檔案夾可以讓我更瞭解我的英文學習成長進步。我喜歡這學期的英文評量方式，雖然「學校」還是要用紙筆測驗的方式檢測自己「我們」

的學習成果，可是老師用多元評量的方式，讓我們更加瞭解自己的學習歷程以及成果，我覺得老師上課評量方式很正確，一方面讓我們清楚自己的學習狀況，一方面也讓我們從中獲得許多的樂趣，這是一件很不錯的事。最後謝謝老師一年的教導，讓我學習到很多。(Y11)

對照學生指出的優點和他們問卷分項回答的意見，兩者彼此呼應、佐證檔案教學評量對學生學習的幫助。但是，學生也指出這個教學評量系統的缺點，認為檔案製作費時費力，學習活動負擔重，懷疑同儕評量不公，覺得歷程檔案未必能提高考試成績，且檔案品質與英文程度有關，此外，他們表示檔案體積大、規格固定，不易收藏、攜帶。意見大致如下：

- 有點厭倦了，學習單太多了。活動也太多了，讓人很討厭，明明要考試了，為什麼還有那麼多學習單，難道不能少些嗎？(Y24)
- 雖然，每次教授來時可以學到一些東西，但好煩啊！因為有時學校也有活動，也很想要參加，卻又要練英文，想來想去，班上的活動很重要，可是，我又很想去參加別的活動。(J04)
- 製作很麻煩，我花很多時間在上面。(J31)
- 有些人的成績並不好，作出來的學習歷程檔案就較不好，和好的同學差異會很大。(J25)
- 雖然學習單可以檢討學習態度，可是改善的方法不一定會讓成績進步，而且有些學習單會用掉讀書的時間。(Y08)
- 有的比較大的東西或非文書類的都放不進去。我希望有些會看英文程度的人能夠客觀一點評分，不然每次大家的分數都會有差距。(Y21)
- 有些同學因自己不喜歡某個人而故意將他的分數評的非常低。(Y23)

學生上述所言主要反映了一件不爭的事實：成績還是學生關注的重點，他們在乎的是學習活動是否超出負擔、是否影響考試成績，評量任務評分是否公平。學生對歷程檔案教學評量的負面意見，亦可解釋問卷第 19 題與 24 題結果的矛盾，即使 61%的他們比較喜歡各種學習任務過於紙筆測驗，但是贊同紙筆測驗檢定學習成效的比率還是較高（平均數=3.08），可能學生還是認為考試最容易準備，也是最客觀的評量方式。

Broadfoot (1996) 認為學生會以評量來界定學習的內容及規劃時間的運用；McDowell 和 Sambell (1999) 也表示評量會左右學生自我分配時間來完成指派的任務活動。同樣地，本教學評量系統以評分機制來引發學習動機，帶領

學生重視過程及結果，設計檔案系統涵蓋雙重評量，既評量學習過程中的活動，也評鑑學生的學習成果檔案。即便學生已體會歷程檔案評量的諸多優點，但是，難敵現實制度面的價值考驗；學期的三次段考佔總成績的 50%，課程裡的學習活動如果不涉及段考內容和方式，很難排進某些學生的學習優先順位。

二、教師對歷程檔案教學評量課程的觀察

兩位老師定期進行教學反思，與在大學任教的研究教師對話，他們的訪談資料、觀察筆記、反思札記及學生的學習歷程檔案亦佐證問卷調查正面的結果：本教學評量課程設計有益學生學習，學生實踐課程目標，改善學習態度，建立學習信心，達成學習自主。

根據兩位老師的觀察，學生不但英語認知達到目標，全數通過學校考試，他們的學習行為在課程進行中亦逐漸改變，譬如：佳美老師班上的學生，在故事分享後，希望再有一次機會，改進缺點；在檔案成果展中，看到同學的精心規劃設計，課後，主動要求修改檔案內容，希望做得更好（佳美，觀察，04/30/2003，訪談，06/18/2003）。這種精益求精、自我要求的學習態度顯示，學生已學會自主，同時也說明，使用檔案的價值不僅是證明學習（prove learning），更是改進學習（improve learning）。另外，在明儀老師班上也有類似的例子，有幾位學生原先考試成績低落，學習情緒不振，但是在學期間，參與小組活動之後，由同儕互動得到正面的鼓勵和評價，在說故事和英語短劇的活動中，表現受到肯定，逐漸對英語產生興趣，學習明顯進步，上課較為專心，作業也按規定繳交（明儀，觀察，4/26/2003，訪談，06/11/2003）。這些改變暗示著，傳統紙筆測驗可能抹煞了低成就學生的學習興趣，考試成績尤其打擊他們在學校的自信及形象；這些改變也證明了，歷程檔案教學評量系統以多元面向來評量學生的學習成效，可以提供學生自主和自我肯定的學習機會。下面是一位英語能力弱、原本對英語沒興趣、也沒信心的學生，在他的檔案自評單上寫的一句英文，雖然中英文夾雜，又有拼字錯誤，但是在期末時，他願意嘗試使用英文表達，這種表現顯示態度的轉變是主導學習的關鍵。

I think the activity is really great! Because this 增進我的興趣 and 讓我 like the English Cass. (J23)

學生的學習歷程檔案主要呈現了學生組織規劃及反思改進的能力。大部分學生的檔案都有「漂亮的」封面及「可愛的」作者簡介，學生大都用心規劃整

理檔案，內容選擇以自我滿意為主，老師及同儕的意見為輔，美工設計尤其融入檔案編排，所以在成果分享會中，學生不時發出「驚艷的」讚賞聲（佳美，札記，1/10/2003；訪談，6/18/2003）。檔案中最重要的是，學生回顧反思、給彼此打氣的評語回饋，誠如 Paulsen、Paulson 與 Meyer（1991）所言，反省檢討是學習歷程檔案不可或缺的要素；本研究發現，除了反映組織能力，學生的檔案也記錄了學生「多采多姿的」學習軌跡及未來改進的方向。

當然，並非所有的學生都配合這個歷程檔案教學評量系統的課程設計。兩位老師表示，雖然在期末時，學生都非常珍視自己的檔案，但是有的學習歷程檔案和一般的資料夾無異，內容沒有經過規劃和選擇，也沒有反思檢討的留言。有學生遺失資料，檔案內容不豐富，也有學生把所有資料放入檔案夾，沒有仔細整理。這些學生的檔案只是疊放了許多學習片段的一本冊子，不是展現學習過程及成效的縝密記錄。有幾位佳美老師的學生不知道該怎麼反省、該寫什麼，少部分明儀老師的學生也對如何挑選整理資料感到困惑。經過教學檢討，兩位老師一致認為，協助這些學生，應以範例解釋統整歸類、反思改進的技巧及策略，他們決定徵詢學生同意，留下優異的檔案作品，作為日後學生整理學習歷程檔案的範本（明儀、佳美，訪談，06/18/2003）。

此外，研究教師團隊亦察覺檔案「教學」的效益大於「評量」的功能。Klenowski（2002）提醒吾人，假使檔案使用的重點在「評量」，為了證實內容有效可靠及評鑑過程合理公正，其「教學」功能勢必打折。參與研究的教師和學生皆認為歷程檔案是一個監控協助教學過程、強化教學效能的策略工具，但是一論及評量過程、結果與分數，學生總有給分公允的疑慮，可見當「分數至上」的緊箍咒仍左右學生對「評量」的認知時，檔案「評量」的功能是遠不及「教學」的。

三、課程實施過程中的挑戰

- （一）傳統文化的壓力：研究期間，教師碰到最大的困擾源自傳統根深蒂固的評量觀念。明儀老師曾表達她對考試結果被誤用及傳統文化主導教學評量的憂慮，她任教班級的導師不時地要求她多給學生進行考試練習，以免學生考試成績低落。她一直嘗試在考試跟實作評量中取得一個平衡點。雖然，實行歷程檔案教學評量課程一學年下來，她的學生考試成績表現沒有令人失望；但是，當她面對同事間利用考試的結果，

來判斷老師的教學效能和學生的努力程度時，她常感到無力且無奈。她表示，這些老師也許會口頭表示相信實作評量對教學的重要性，但並沒有多少人真正付諸行動（明儀，札記，05/17/2003）。同樣地，佳美老師也感受到學校社會以學生成績斷定教學成效的壓力（佳美，訪談，11/04/2002）。對抗傳統大環境的壓力，教學評量要突破創新，必須匯集更多的力量及聲音，研究團隊不斷對內對外尋求支援力量，從校園行政及同僚專業互享著手。

- (二) 學生的疑慮和不合作：大多數的中國學生都是乖乖地服從權威，照單全收老師對他們學習的安排，但是，歷程檔案教學評量系統提供學生表達困惑的管道，要求學生定期反省檢視學習，鼓勵自知自覺。學生每週的反思學習單及教師札記（佳美，札記，10/05/2002，10/26/2002，03/07/2003）顯示，在學習過程中他們的疑慮主要關於同儕評量、學習任務本質及學習負擔。有些學生懷疑同儕評量過程及結果的可信度，擔心自己能力不足或友情干擾評分；有些指出某些學習任務活動太難、太具挑戰性；有些害怕學習負擔過多，佔用準備考試時間，影響考試成績。

此外，令老師束手無策的是班上少數不配合的學生。參與研究的班級當中，有一兩位成績好、英文能力強、且受歡迎的學生，雖然積極快樂地參與小組活動，但不覺得整理歷程檔案的任務攸關重要成績、具高度的利害關係，也不把這項任務活動當成是「一個誠實反省失敗、記載學習成長的機會」（Snyder, Loppincott, & Bowen, 1998: 124），所以，不太願意在學習歷程檔案上投入心力（佳美，札記，11/16/2002；明儀，札記，12/07/2002）。或許對這些學生而言，學習歷程檔案的反思檢討價值不高，整體成績和同儕認同纔是最重要的。

學生的疑惑和不合作，在在都暗示著，傳統評量文化根深蒂固，舊習難改。學生在強調「乖乖聽從」和「標準答案」的環境下接受教育，面臨新的學習模式，疑慮、恐懼、甚至排斥，是很自然的反應，他們很可能不解為什麼要去做這麼多跟考試測驗不相干的學習任務活動，質疑這些活動的意義，也不確定自己是否有能力完成指定的任務。他們似乎較關注學習活動是否能讓他們在考試、測驗中拿高分，他們的學習努力是否對成績有幫助。當前傳統考試觀念依然主導整個教學

評量體制，要改變學生的態度，必須匯集更多的力量及聲音，才能扭轉局勢，單靠老師一人，力難擎天，影響層面有限。

- (三) 班級能力參差不齊：明儀和佳美老師表示班上學生能力參差不齊，很難設計適合全部學生的學習任務。剛開始實施課程時，她們不確定是否一律採同一標準，因為程度好的學生總是表現得很好，對英語能力弱（或許其他方面強）的學生造成威脅，有礙信心興趣的建立（明儀，札記，10/05/2002；佳美，札記，9/26/2002）。經由定期與大學研究教師專業晤談及對話，他們找出漸進、合作、引導的課程設計原則與方法；利用分組配對活動，降低獨立學習、獨自接受評量的情緒焦慮；增加語言使用練習頻率，增強學生信心及學習動機，並將學習態度及合作表現納入評量範圍；同時，釐清確認學習評量的目的是幫助學生改進學習，而不是檢定優劣，證明能力，抹殺學生學習的興趣（明儀、佳美，訪談，11/04/2002）。
- (四) 專業不足的焦慮：兩位國中老師投注相當多的時間和精力在歷程檔案教學評量的課程上，無怨無悔，為的是修正變調的英語教學評量，協助學生找回學習目標及興趣。但是，在實施過程中，另一個困擾她們的是對自己專業不足感到惶恐焦慮。譬如，佳美老師表示不知如何批閱學生的寫作，面對文法錯誤，或內容不足的文章，她忍不住動筆，但是，批改的建議該到什麼程度，她不確定，也擔心自己給錯意見（佳美，札記，11/23/2002）。同樣地，明儀老師也掛慮自己的口語能力不夠，班上有幾位發音好、能力強、曾在國外待過的學生，讓她在課堂說英語時，擔心露出「小辮子」（明儀，札記，03/15/2003）。雖然兩位都有碩士學位，英語能力的不斷精進及教學智能的增長，時常掛在她們的心頭，她們的焦慮形成一股動力，也讓我們的研究團隊向外擴充，在校內成立英語讀書會，到校外參加研習，返校後與同僚分享心得。
- (五) 學習單的迷思：兩位老師曾在札記（佳美，札記，12/21/2002；明儀，札記，3/15/2003）中檢討反映九年一貫實施以來，學校老師過度使用學習單，造成學生過量學習負擔，她們察覺學生一碰到學校有活動展覽，就叫苦連天，疲於應付過多的學習單。她們也檢視自己是否也太過求好心切，對學生要求過多。她們認為學習單是達到目的的手段，而非只為了展示學習、證明學習。經過反思，透過專業對話，她們讓

課程繼續保持學生反思評量，保留聽說讀寫任務，去除課外補充學習單，讓學生儘量在課堂及輔導課時間完成學習任務，減輕學生「作業」的壓力。

四、處理問題的方針

課程實施過程中，兩位老師與大學研究教師，定期課室觀察、反思、對話，發現困難挑戰，討論對策方針，基本上，研究團隊從兩個方向處理問題：尋求專業互助，調整課程設計和教學策略。值得注意的是：有些問題在研究期間並未解決，在短期內困境亦不易完全獲得紓解，但是，研究所採用的對策方針卻極具潛力希望。

- (一) 尋求專業互助：教學是一種創造性的體驗及試驗，任何一個新的教學方法都是實驗，絕對會碰到困難挫折，無法保證新的嘗試絕對成功。林明地 (1998) 和蘇順發 (2002) 曾建議革新教學的老師在試驗階段，最好尋求專業互助互享，集思廣益，才不致獨自苦思對策不解，徒勞無功。佳美老師在研究初期，對於要如何深廣地記錄學生的學習成長及過程，有些困惑，且不確定歷程檔案評量要以總結成果導向的評量為依歸，還是以評量支持改進學習為重點 (佳美，訪談，9/16/2002)。藉由不斷閱讀相關文獻，與共同研究的老師定期交換意見，一起合作設計教學評量活動、評量表、評量標準，進行專業對話溝通，她心中的疑惑逐漸澄清 (佳美，訪談，06/18/2003)。經由專業互助互享，研究教師們檔案評量的知識再建構，教學智能再增強，他們一致認為歷程檔案是一種監控協助教學過程、增強教學成效的策略工具。

研究期間，明儀老師及佳美老師和主持研究的大學教授不但建立良好的夥伴互動，更進一步和其他校內外老師進行專業成長。他們一起參與研習、教學工作坊及修習研究所課程來增進專業成長，並定期分享觀摩教學評量，成就課室研究，助長同僚合作關係。他們邀請他校的老師和學生來觀摩班上的活動，如短劇演出、說故事比賽、故事書展示及檔案成果發表等，提供回饋，交流經驗，不僅提高學生的榮譽感和成就感，更在嘗試創新教學面臨壓力時，為自己找到同業的呼應和對策。

此外，任教學校也是教師求援的對象。任何新的方法策略在一個

老舊的體制下實施，成效總是有限的，內部的緊張及衝突會持續不斷地發生，因此，學校的支持就顯得相當重要（蘇順發，2002；Mabry, 1999）。爲了協助減輕明儀老師在校內教學革新行動所面臨的壓力，研究團隊的大學教授就經常拜訪該校的校長與主任，和他們溝通有關實作評量對學生學習的影響，以及誤用考試結果對老師嘗試研究的威脅。雖然台灣的整體教育環境極爲重視正式總結性評量的結果，但學校當局也察覺到九年一貫課程的政令，絕非紙上談兵，課程改革和教學革新勢在必行，不容輕忽。參與研究的學校支持英語老師成立讀書會，安排時段空間，讓老師們進行對話溝通，促進專業合作及成長，也鼓勵老師們從事學術進修和研究；最重要的是，導正校內評量的觀念，測驗與評量的目的不是把學生訓練成「考試的機器」，而是趨使學生從事深度的學習。

- (二) 調整課程設計和教學策略：困境和問題是改革的原動力，唯有不斷的修正調整纔能向前邁進。歷程檔案系統施行過程中，一旦學生有疑惑，老師的因應對策就是調整課程設計及教學策略來滿足學生的需求。

關於學生對同儕評量的疑慮（尤其在剛開始），老師給學生明確的標準和範例是絕對必要的。可能有些學生自信不足，擔憂無法獨自擔任評量工作，老師除了不時在課堂上示範評量標準，說明注意要點外，更以組自評及組間互評代替同儕評量，經過多次練習操作，學生逐漸對自己評量的能力有把握。至於同儕評量不公的質疑，據老師的觀察，大多來自女生，段考後重新分組，可防止友情評分的干擾。

另外，學期間，老師亦持續不斷地修改學習活動要求，配合課程進度和學生的需求，避免造成學生過重的負擔。課程設計之初，老師設定的目標可能偏高，學習任務可能偏多，不適用於能力較弱的學生及學校繁忙的活動進度，發現學生有困難後，老師適時調整課程、改變任務模式，先安排小組合作完成挑戰性的任務（如：短劇），讓學生自在、輕鬆地和同伴一起學習，一來製造學生使用語言的機會，再則增強他們的能力及信心來達成任務活動及學習目標，有些任務也允許個人或兩人完成（如：故事書製作），學期中以後，再陸續安排個人的活動任務（如：說故事）。遇到段考前一週，考試測驗的技巧也增列入課後輔導重點，老師利用第八節課的時間協助學生演練測驗模擬試

題，加強文法及聽力。

充分發揮時間效力也是教師調整課程設計和教學策略的重點之一。避免造成學生「作業」多，老師「評量」負擔重的壓力，大部分的學習和評量活動多在課堂時間內完成，有些活動以小組或兩人進行，有些學習任務安排和評量活動同時進行。譬如：說故事、故事創作分享、小組戲劇等，有的學生進行語言練習，有的學生和老師在進行評量。增進評量效率，評量活動以評量表輔助進行，評量表有意見勾選項目，也有自由回應的部分，學生分組評量時，也在進行分組討論、小組活動。此外，老師檢視學生每週固定的讀寫及錄音作業時，每次挑選兩、三組學生，仔細回應評量，其他學生的作業以繳交作記，以三週為一循環，批改過全部的學生；亦即，老師每週輪流評量、回應一部分學生的作業，三週內審查過所有學生的學習進展一遍。雖然，學生主要還是以老師評量為權威，但是，在教學活動進行，老師會在課堂引導學生如何評量，給予建議，更不時舉證有建設性的同儕建言，提供學生學習，讓學生給彼此有更即時的學習回饋意見，也舒緩老師獨力承擔「評量」的壓力。

陸、結語

一、研究發現

- (一) 多數學生贊同歷程檔案教學評量系統：學生表示這個歷程檔案教學評量系統利多於弊，優點依序以有益學習、同儕觀摩、評量多元、體會樂趣為主。他們也指出這個教學評量系統的缺點，認為檔案製作費時費力，學習活動負擔重，懷疑同儕評量不公，覺得歷程檔案未必能提高考試成績，且檔案品質與英文程度有關。此外，他們並認為檔案體積大、規格固定，不易收藏、攜帶。
- (二) 教師觀察顯示學生主動參與、自主學習、成效多元：學生檔案內容選擇以自我滿意為主，老師及同儕意見為輔，記錄了多采多姿、多面向的學習軌跡及未來改進的方向；參與的教師認為學生不但達成認知目標，更改進了學習態度，既有自信又能自主，歷程檔案教學評量系統

令學習成效多元。

- (三) 實施過程問題來自傳統考試文化：在教學創新的過程中，老師面對考試主導評量及測驗成績被誤用的壓力，學生質疑學習任務的意義及自己的能力，這些困擾問題在在都暗示著，傳統評量文化根深蒂固，舊習難改。面對社會強勢的價值觀，疑慮、恐懼、甚至排斥，是參與研究者不時浮現的負面反應，構成計劃推展的阻力。
- (四) 以專業互助及課程調整因應挑戰：實施歷程檔案教學評量系統，研究團隊尋求專業互助，讓計劃順利進行，教師調整課程設計及教學策略來滿足學生需求、釐清學習疑惑。
- (五) 檔案「教學」效益大於「評量」：參與研究的師生皆認為歷程檔案是一個監控協助教學過程、強化教學效能的策略工具，學生肯定歷程檔案對他們英語學習的助益。然而，他們對「評量」的認知受制於「分數至上」觀念，疑慮評量評分的公正合理，研究結果顯示檔案「教學」的效益大於「評量」。

二、教學建議

- (一) 提供學生指引、示範過程：歷程檔案系統的教學設計，可能隨著學生的程度及課程進度重點改變，但是實施要點必須包含檔案大綱要則和反思範例。為提高檔案品質、豐富檔案內容，老師最好提供學生詳細檔案指引、示範評量反思步驟過程，以範例解釋統整歸類、反思改進的技巧及策略，經過一段時日練習，學生即能上手。施行歷程檔案之初，教師可以讀寫或聽說為課程重點，要求學生每週課外閱讀，將讀寫紀錄（包括美詞佳句及篇章大意）選入檔案統整規劃，定期檢視讀寫學習過程及成效；或是以讀者劇場（readers' theater）帶動學生閱讀和口語的學習，紀錄可以錄音、錄影呈現。
- (二) 要求學生定期整理檔案、彼此協助：整理檔案耗時費力，老師必須時時提醒學生檔案檢查評量的時限（譬如：學校段考的下一週），安排小組定期彼此觀摩協助，交換意見，提昇反思統整的能力。
- (三) 嘉許進步的歷程檔案：為鼓勵自知自覺、學習自主，避免檔案評量只反映英語程度，讓起點落後但有心努力的學生也能獲有肯定的機會，期末檔案成果分享時，老師不妨要求學生互評選出進步最多的歷程檔

案，給予獎勵。

- (四) 採用電子檔案，解決資料攜帶儲存的問題：電子檔案的優點包括節省儲存空間、容易備份、攜帶方便、使用年限長、以學習者為重心、增進科技能力、超越時空、網路取閱方便等 (Barrett, 2001)。研究文獻指出，電子檔案較紙本檔案更能讓學生主動參與檔案製作整理的工作 (Barrett, 1994, 2001; Phinney, 1996)，且過程能增強學生的電腦技能和成就感。電子檔案可解決紙本檔案攜帶儲存的問題，惟電腦熟稔度及設備配合是必要的配套，也是 e 化檔案教學評量的另一挑戰。

三、政策建言

- (一) 由教師專業互助互享出發：國內歷程檔案評量理念及實作，在中學尚待開發，推動落實歷程檔案理念極需支援後盾。依據本研究團隊計劃推展的經驗，老師最好結合同好、匯集更多力量、專業互助互享、反思檢討、齊心對抗教學革新的阻力，持續行動活力。建議以學校為本位，成立教師讀書會，以專業討論社群的力量，推廣教學革新理念，老師不斷學習，學生也會跟著進步 (Chen, 2002, 2003)。
- (二) 從課室行動開始：使用檔案改革教學評量，並非取代傳統標準化測驗，而是補其不足；國內社會尚未塑造多元價值，接受多元教育，如果偏執地全面以檔案評量實踐九年一貫政策，揚棄傳統的測驗評量，勢必引起社會反彈，事倍功半。本研究建議檔案教學評量不宜革命式地完全背離傳統，應該漸進式地從課室改變做起，老師長期的心力投入，終結筆試定終身、單一評量定高下的迷思，才是教育當局宣導教學革新的方向。
- (三) 爭取學校家長配合進行：理想的達成有賴現實環境的支持，有心在課堂採取行動的教師，最好先知會校長、主任、和學生家長，徵詢意見，爭取認同。國內當前英語學習，熱潮滾滾，許多學校以英語教學作為發展特色，家長更是擔心孩子的英語能力不足，失去社會競爭力。站在關心孩子英語能力發展的同陣線，學校、老師、家長可以組成推動教改革新的鐵三角，支持老師在課室實施檔案（另類）教學評量，確實培養學生英語溝通能力，開發他們的多元潛能。家長可以協助孩子進行反思或在家完成英語作業（譬如：英語錄音、故事繪本等），學

校除提供老師教學行政支援外，可定期安排英語活動，舉辦學習歷程檔案成果展，請家長參與慶祝孩子學習的進展與成效。

本研究計劃由國科會補助，編號 NSC 91-2411-H-194-025-，由嘉義市民生國中及嘉義國中兩位英語教師與其一年級學生全力配合參與，得以順利完成，僅此誌謝。另外，感謝兩位審查委員提供寶貴意見，提昇論文報告品質及參考價值。

參考文獻

- 九年一貫困擾多（2002，1月17日）。**中央日報**，13版。
- 王澄霞、謝昭賢（1997）。以教與學歷程檔案評量 STS 教師的專業能力及其成長。**科學教育學刊**，5（2），137-165。
- 李坤崇（1999）。**多元化教學評量**。台北市：心理。
- 吳毓瑩（1998）。我看、我畫、我說、我演、我想、我是誰呀？－卷宗評量之概念、理論、與應用。**教育資料與研究**，20，13-17。
- 岳修平、王郁青（2000）。電子化學習歷程檔案實施之態度研究。**教育心理學報**，31（2），65-83。
- 林佳芬（2000）。國小自然科試用卷宗評量之行動研究。**科學教育研究與發展季刊**，21，16-33。
- 林明地（1998）。從同僚專業互享氣氛的建立談教師會功能的發展。**教師天地**，94，17-22。
- 施玉惠（主編）（2000）。**國民中小學英語教學活動設計及評量指引**。台北市：教育部。
- 徐美蓮（2000）。屏師實小學校本位課程發展之一：以「學生為中心」的檔案評量。**國教天地**，142，14-22。
- 張世忠（2000）。**建構教學：理論與應用**。台北市：五南。
- 張玉茹、張景媛（2003）。多元智慧教學與歷程檔案評量對國中生英語學業表現、學習動機、學習策略與班級氣氛的影響。**教育心理學報**，34（2），199-220。
- 張美玉（1996）。歷程檔案評量在建構教學之應用：一個科學的實徵研究。**教學**

- 科技與媒體，27，31-46。
- 張美玉 (2001)。從多元智能的觀點談歷程檔案評量在教育上的應用。教育研究資訊，9 (1)，32-54。
- 張基成、童宜慧 (2000)。網路化學習歷程檔案之評鑑與效果分析之研究。遠距教育，15 (16)，98-111。
- 張德銳 (2000)。教學檔案在國小師資培育教育實習課程應用之初探。初等教育學刊，142，219-240。
- 曾國鴻 (1999)。國中生活科技教師實習歷程檔案評鑑工具之發展。高雄師大學報，10，25-44。
- 葉錫南 (2000)。九年一貫課程英語科之多元化評量。英語教學，24 (3)，5-28。
- 鄒慧英 (2000)。國小寫作檔案評量應用之探討。臺南師範初等教育學報，13，141-181。
- 詹寶菁 (2000)。國小教師的社會科案卷評量實施圖象之詮釋性研究。臺北市立師範學院學報，31，105-125。
- 劉唯玉 (2000)。教學原理課程實施檔案評量之行動研究。花蓮師院學報，10，47-64。
- 戴維揚 (2000)。多元智慧與多元評鑑—九年一貫英語科教學評量。載於高強華、戴維揚 (主編)，落實小班教學精神論文集 (頁 179-212)。台北市：教育部。
- 戴維揚 (2003)。多元智慧與英語文教學。台北市：師大書苑。
- 羅美惠 (2000)。教室教學表現評量配合歷程檔案評量在實習教師專業成長之應用。新竹師院國民教育研究所論文集，5，348-374。
- 蘇順發 (2002)。教學革新的經驗與反思—以國中英語教學為例。政大學報，84，49-93。
- Allaei, S. (1992, March). *Portfolio assessment of ESL writing: Integrating process and product*. Paper presented at the 1992 TESOL Convention, Vancouver, BC.
- Arter, J. A. (1992). *Portfolio in practice: What is a portfolio?* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Arter, J. A., Spandel, V., & Culham, R. (1995). *Portfolios for assessment and instruction*. Clearinghouse on Counseling and Student Services, Greensboro,

- NC. (ERIC Digest No. ED 388890)
- Barrett, H. (1994). Technology-supported assessment portfolios. *Computing Teacher*, 21(6), 9-12.
- Barrett, H. (2001, July). *ICT support for electronic portfolios and alternative assessment: The state of the art*. Paper presented at World Conference on Computers in Education, Copenhagen, Denmark.
- Belanoff, P., & Dickson, M. (Eds.). (1991). *Portfolios: Process and product*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers, Inc.
- Broadfoot, P. (1996). Liberating the learner through assessment. In G. Clazton, T. Atkinson, M. Obsorn & M. Wallace (Eds.), *Liberating the learner* (pp. 32-44). London: Routledge.
- Brown, J. D., & Hudson, T. (1998). The alternatives in language assessment. *TESOL Quarterly*, 32, 653-675.
- Chen, Y. M. (1999). A portfolio approach to EFL university writing instruction. *Proceedings of the 16th national conference on English teaching and learning in the Republic of China* (pp. 313-332). National Changhua Normal University, Chang-hua, Taiwan.
- Chen, Y. M. (2000). Learning writing as writers: A portfolio writing curriculum for EFL university first-year students. *Proceedings of the 17th Conference on English Teaching and Learning in the Republic of China* (pp. 294-309). Taipei: Crane Publishing Co., Ltd.
- Chen, Y. M. (2002). Seeking change: From cooperative learning to professional collaboration. *Selected Papers of PAC4 and the 11th International Symposium and Book Fair on English Teaching* (pp. 185-195). Taipei: Crane Publishing Co., LTD.
- Chen, Y. M. (2003). Change from within: A school-based professional development program at a junior high school. *Proceedings of 2003 International Conference on English Teaching and Learning in the Republic of China* (pp. 395-410). Taipei: Crane Publishing Co., LTD.
- Cole, D. J., Ryan, C. W., & Kick, F. (1995). *Portfolio across the curriculum and beyond*. CA, thousand Oaks: Corwin Press, Inc.

- Cole, K. B., & Struyk, L. R. (1997). Portfolio assessment: Challenges in secondary education. *High School Journal*, 80(4), 261-273.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- French, R. L. (1992). Portfolio assessment and LEP students. *Proceedings of the second National Research Symposium on limited English proficiency student issues: Focus on evaluation and measurement* (pp. 249-272). Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (10th ed.). New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: How children think, how school should teach*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1995). *Are there additional intelligence? The case for the naturalist intelligence*. Cambridge: Harvard Project Zero.
- Gardner, H. (1999). *The disciplined mind: What all students should understand*. New York: Simon & Schuster.
- Gottlieb, M. (1995). Nurturing student learning through portfolios. *TESOL Journal*, 5(1), 12-14.
- Hamp-Lyon, L. (1994). Interweaving assessment and instruction in college ESL writing classes. *College ESL*, 4(1), 43-55.
- Hsieh, Y. F., Lu, C. Y., & Yeh, H. N. (2000). Implementation of portfolio assessment in a sixth grade EFL classroom. *Proceedings of 2000 National Workshop and Conference on the Application of English Teaching* (pp. 112-139). Taipei: Crane Publishing Co., Ltd.
- Jenkins, C. B. (1996). *Inside the writing portfolio*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Johns, J. L., & VanLeirsburg, P. (1990). *Portfolio assessment: A survey among professional. Literacy research report no. 1*. Northern Illinois University, Dekalb. Curriculum and Instruction Reading Clinic. (ERIC Digest No. ED 335668)
- Johns, J. L., & VanLeirsburg, P. (1992). How professionals view portfolio assessment. *Reading Research and Instruction*, 32 (1), 1-10.

- Jonassen, D. H. (1991). Evaluating constructivistic learning. *Educational Technology*, 31(9), 28-33.
- Klenowski, V. (2002). *Developing portfolios for learning and assessment: Process and product*. London: Routledge Falmer.
- Lockledge, A. (1997). Portfolio assessment in middle-school and high-school social studies classroom. *Social Studies*, 88(2), 65-69.
- Mabry, L. (1999). *Portfolio plus: A critical guide to alternative assessment*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Markstein, L., Withrow, J., Brookes, G., & Price, S. (1992, March). *A portfolio assessment experiment for college ESL students*. Paper presented at the 1992 TESOL Convention, Vancouver, BC.
- McDowell, L., & Sambell, K. (1999). Fitness for purposes in the assessment of learning: Students as stakeholders. *Quality in Higher Education*, 5(2), 107-22.
- Moya, S. S., & O'Malley, J. (1994). A portfolio assessment model for ESL. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 13, 13-36.
- Newman, C., & Smolen, L. (1993). Portfolio assessment in our schools: Implementation, advantages, and concerns. *Mid-Western Educational Researcher*, 6, 28-32.
- Paulson, F. L., Paulson, P. R., & Meyer, A. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership*, 48(5), 60-63.
- Phinney, M. (1996). Exploring the virtual world: Computers in the second language writing classroom. In M. Peenington (Ed.), *The Power of CALL* (pp. 137-152). Houtston: Athelstan.
- Snyder, J., Loppincott, A., & Bowen, D. (1998). Portfolio in teacher education: Technical or transformational? In N. Lyons (Ed.), *With portfolio in hand: Validating the new teacher professionalism* (pp. 123-142). New York: Teachers College Press.
- Stecher, B. M., & Herman, J. L. (1997). Using portfolios for large-scale assessment. In G. D. Phye (Ed.), *Handbook of classroom assessment: Learning, achievement, and adjustment* (pp. 491-517). New York: Academic Press.
- Tierney, R. J., Carter, M. A., & Desai, L. E. (1991). *Portfolio assessment in the reading-writing classroom*. MA, Norwood: Christopher-Gordon Publishers.

- Valencia, S. (1990). A portfolio approach to classroom reading assessment: The whys, whats, and hows. *The Reading Teacher*, 43 (4), 338-340.
- Von Glasersfeld, E. (1995). *Radical constructivism: A way of knowing and learning*. London: Falmer.
- Wilcox, B. L. (1997). Writing portfolios: Active vs. passive. *English Journal*, 86(6), 34-37.
- Yancey, K. B. (Ed.). (1992). *Portfolios in the writing classroom*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.