

國中國文實施多元教學評量之行動研究

An Action Research of Multiple Assessment for An Eighth Grade Chinese Language Class

郎亞琴¹ 劉柏坤^{2*}

¹大葉大學教育專業發展研究所副教授（彰化縣大村鄉學府路 168 號）

²大葉大學教育專業發展研究所研究生（彰化縣大村鄉學府路 168 號）

* pokunliu@gmail.com

摘要

本研究旨在探討國中國文實施多元教學評量對學生學習滿意度及學習成效之影響。研究者透過行動研究的方法，以研究者所任教的國中二年級一個班級共有 27 名學生，男生 16 位，女生 11 位為研究對象，研究課程內容皆以融入學習單的方式進行，在實施過程中不斷的進行「反省式螺旋循環歷程」即「設計教學評量活動、實施教學評量活動、省思及修正計畫、再實施」等階段，研究時間從 101 年 9 月 3 日至 101 年 10 月 12 日，合計 6 週，每週利用一節國文課（45 分鐘）來實施多元教學評量，共計六節，以研究者課堂觀察記錄、省思札記、學生學習回饋單與文件資料等方式不斷蒐集資料並進行資料的統整、分析與歸納，並對不同資料進行三角檢核以形成研究結論，期待能呈現出研究者實施多元教學評量最完整的真實情境。

研究結果發現：

- 一、國中國文實施多元教學評量對學生的國文學習滿意度有明顯的提升。
- 二、國中國文實施多元教學評量對學生的國文學習興趣有明顯的提升。
- 三、在六週實施多元教學評量後對學生的國文段考成績無明顯的提升。
- 四、授課時數不足、增加工作負擔及班級人數過多是導致多元教學評量難以實施的主因。

根據上述研究結果，本研究提出對教育行政單位、教師及未來研究者進一步的建議，以供未來研究之參考。

關鍵詞：國中國文、多元教學評量、行動研究

國二國文實施多元教學評量之行動研究

壹、前言

一、研究背景與動機

我國教育制度的變革從民國 57 年九年國民基本義務教育推展到 90 學年度的九年一貫課程至今，在即將到來的 103 年更將實施十二年國民基本教育，教改制度的更迭影響了整個台灣的教育生態。基層教師面對如此巨大的制度變革，絕不能以不變應萬變，教師需有更創新的教育思維及教學策略，才能產生最佳的教學效果。十二年國民基本教育有五項核心理念，分別為有教無類、因材施教、適性揚才、多元進路、優質銜接（教育部，2012），可知當教育單位在面對不同智能、性向及興趣的學生時，應設置不同性質與類型的學校，透過不同的課程與教學方式來實施課程內容，並根據課程理念來進行多元教學評量以達教育目標的實現。教育部長蔣偉寧表示十二年國教要成功有兩個關鍵的支柱，一個是高中職的全面優質化；一個就是國中教學的改變。這兩件事不成功，十二年國教就不可能成功（親子天下，2012）。由此可知傳統的教學及評量方式已不符合未來的教育理念與宗旨，更無法對學生因材施教、提升教學品質，身為第一線的教育工作者豈能墨守成規呢？此乃本研究之背景因素。

臺灣國中教育由於長期升學競爭壓力的影響導致學校教學未能適性化與正常化，尤其在傳統教學評量方面早已產生許多的弊病，簡茂發（1999）指出傳統教學評量有下列各項缺失：過分偏重智育成績及總結性結果、無法從中瞭解考試分數所代表的意義及其所隱藏的訊息、無法診斷出個別學生的困難所在、考試次數太過頻繁，造成學生只會死背而不知靈活運用知識，只著重眼前的分數，不重視學生未來的發展。從以上幾點便可知學生學習成就的評量，如果還是採取傳統方式來實施，便無法達到評量的真正目的——成就每一個孩子，評量的重點須顧及學生的個別差異，才能符合因材施教、因材評量的原則。評量成敗的樞紐在於是否能正確並有效檢測出學生學習的情況及審視教師教學成效達成與否，所以 Wiggin 曾指出評量不只是用來察核（audit）學生學習表現及教師教學成果的工具，它具有另一項更積極的「教育」（educate）功能，即能夠主動培養出學生「自我修正」（self-correct）的能力，這是評量更深層的功能，以用來促進學生自我學習並達到教育的真正目的（張麗麗，2002）。黃淑苓（2005）也提出學習評量應該以「學生為中心」，且「評量」必須加強「幫助教與學」的功能，以落實「教好每一位學生」的教育目的，並藉由評量來提供教師教學改進及學生學習輔導之依據。

綜合上述原因，我們可以知道教學評量對於教師與學生都有很大的影響，如果教師仍脫離不了傳統紙筆測驗的反覆填鴨思想，在未來沒有基測制度只剩下教育會考的十二年國教中，只把學生粗分為精熟、基礎、待加強三大等級，強調不要再「分分計較」，教師對學生的評量方式便不能只求反覆練習得高分，如何使學生對課程內容感到興趣，如何發掘出學生的潛質所在，才是教育的真正本質。

是故本研究嘗試以國中二年級國文實施多元教學評量為研究核心，希望透過行動研究來瞭解傳統教學評量與多元教學評量的差異及優劣，並藉此改進教師實施教學評量的方式，以達到讓學生適性揚才、各展其能的教育理念，此為本研究動機之一。

教育部長蔣偉寧曾表示十二國教的目的是在於讓教學正常化，啟發孩子主動學習有興趣的領域，才能培養多元的能力。所以除了教學方式改變外，教材、課程也要變有趣，並設法激發學生潛能。更關鍵的是，老師不能讓學生只有考試能力，而是要讓學生有興趣去學習，也就是說成就每個學生，本就不該用學科的尺來度量學生，而是要多元看待，試圖激發每個學生的專長能力。因此，為因應十二年國教的實施與提升教師多元評量的教學能力，教育部從 101 年 10 月份開始舉辦 6 小時的教師增能研習課程，包含「高層次認知領域紙筆評量設計實務」、「多元評量設計實務」、「檔案評量的設計與實施」及「各類

評量教學示例發表」等，希望藉由此增能研習課程，協助教師了解多元評量的發展背景、現狀，以及理論和實務，引導教師秉持多元、活潑之教學策略，激發學生的學習動機和學習興趣，並培養學生主動學習的態度（教育部電子報，2012）。十二年國教時代即將來臨，教育者應該要回到教育的核心：學習，而如何找回孩子的學習動機，才是十二年國教的關鍵任務（親子天下，2012）。教師的多元創新教學法有賴多元教學評量的相輔相成，沒有多元教學評量，教師的創新教學便無法收到應有的成效，因此研究者為配合十二年國教提出的多元教學理念，將以實施多元教學評量的方式進行行動研究，這樣的研究除了讓研究者能提早適應十二年國教所帶來的教學改變，同時也希望藉由研究的深入觀察與教學省思去發掘教學現場的各種問題，並隨時進行教學修正與改進，此為研究動機之二。

二、研究目的

基於上述之研究背景及動機，本研究旨在透過實施國文多元教學評量，以瞭解學生對國文科學習的情形及其影響。具體而言，本研究的目的有以下四點：

- （一）探究實施國文多元教學評量對於國二學生學習滿意度的影響。
- （二）探究實施國文多元教學評量對於國二學生學習興趣的影響。
- （三）探究實施多元教學評量對於國二學生在國文科段考成績的影響。
- （四）分析教師在教學現場實施多元教學評量時所面臨的問題與困境。

三、研究問題

依據上述研究目的，本研究之待答問題如下：

- （一）國二國文實施多元教學評量對學生學習滿意度的影響為何？
- （二）國二國文實施多元教學評量對學生學習興趣的影響為何？
- （三）國二國文實施多元教學評量對學生在國文科段考成績的表現影響為何？
- （四）在教學現場實施國文多元評量所面臨的困難、限制與解決之道為何？

四、重要名詞釋義

（一）國中二年級國文

本研究所指的國中二年級國文是以教育部審定合格的南一版國中國文第三冊一至四課為研究範圍，並以其為活動及學習單設計之參考依據。

（二）多元教學評量

本研究所指的多元教學評量，是國二生在國文課程的教學活動中，研究者根據國民中小學九年一貫課程綱要語文學習領域規定及目標配合教學內容所設計的多元教學評量，包含教師觀察、口語評量、實作評量、學生學習單、同學互評及自評、軼事記錄及紙筆測驗等，用來全面性收集學生的學習資料，以評量的結果做為後續課程實施的檢討與規劃方向，進而提昇教師教學效率、協助學生學習的回饋工具。

（三）行動研究

教師即為實際研究者，以日常的教學環境為研究場域，在從事實際教學時，針對所遭遇的問題進行研究並擬訂解決之道，最後透過省思、回饋與修正等方式，達到解決問題之目的，以改善學生學習品質、增進教師專業素養及效能，以實踐其教學理想的一種研究方法。

貳、文獻探討

一、教學評量的意義

教學與評量，正如一種互為鏡像的對應關係（謝祥宏、段曉林，2004），在評量中可以反映出教學成效，在教學過程中可以反映出評量實施的情形與目標。黃政傑（1999）指出教學包括教與學兩部分，是師生共同參與進而產生交互影響的動態過程。至於評量就是一種運用科學的方法，將有關學生學習等各

方面的正確資料，根據教學目標以及參考合理適切的衡量標準，加以比較分析與綜合研判的系列過程。J. C. Stanley & K. D. Hopkins (1997)在其出版的《教育與心理測驗及評價》一書中把教育歷程分成三大部份，分別為教學目標、學習歷程與成績評量，此三者之間都有連結關係，其歷程如圖 1：

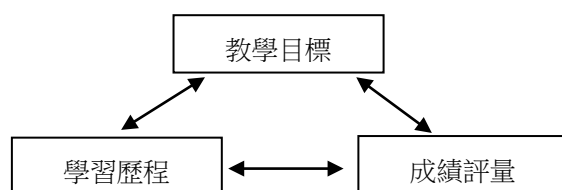


圖 1 J. C. Stanley & K. D. Hopkins 教育歷程圖

由 J. C. Stanley & K. D. Hopkins 的教育歷程圖我們可以瞭解教學與評量是密不可分的，絕不能單方面的施行，因為教學要先有目標，才能正確的擬定施教的方式，最後藉由成績評量方可得知教學目標是否達成，如此一來便形成三者環環相扣缺一不可的關係。簡茂發（1999）也認為教學評量的主要目的，在於分析教師教學得失及診斷學生學習困難所在，以作為教師實施補救教學和輔導個別學生的依據。

歸納上述學者的言論，我們可以瞭解教學評量具有回饋和統整活動的功能，其主要意義在以教學目標為依歸，運用各種科學的方式，盡可能收集與學生有關的學習行為之資料，再根據教學目標，就學生學習情形，予以研究、分析、評鑑等一系列的工作。而教學評量的目的主要在改進學生學習、改善教師教學、檢測教師教學目標是否達成並給予教師和學生為自己的「教」和「學」作審視與修正的作用。

二、多元評量的涵義

所謂「多元評量」是根據教師教學目標來擬訂合適的評量方式，不同的課程內容或領域會有不同的教學目標，所以必須提供更適性化的教學評量，才能呈現學生多元的學習結果，以增進學生自我成長。因此，多元評量的內容除了要考慮到認知、情意、技能之外，還需兼顧學生的學習歷程、生活環境及社會行為（簡茂發，2002；李坤崇，2005）。郭生玉（2002）指出「多元評量」的意義是利用不同型態的評量方式，來解決學生學習困難的地方，使學生在各方面的能力都可健全發展，以達到最大的教學效益，且實施「多元評量」並不是教師教學的最終目的，它是教學活動的方法之一，為的是要達成教師的教學目標。陳佩君（2002）將多元化評量定義為教師根據教學內容與目標，在學生的學習過程中，收集所有相關的資料，適切的運用這些資料並加以詮釋，以鼓勵每個學生進行更有意義的學習，促使教師更有效率地實踐教學的動態歷程。

張世忠（2001）則認為能評量出多元能力以及評量方法的多樣性便是多元評量。David Lazear也認為多元評量有五點意義：（一）學生在學習過程中和教師是合作夥伴，是主動的學習者；（二）所有根據多元智能理論設計的多元評量，都可用來施測；（三）教學評量的重點在於教會學生能成功的將所學應用到日常生活中；（四）評量歷程與課程內容同等重要；（五）並非所有的學習內容都可用標準化的方式來進行評量（郭俊賢、陳淑惠譯，2000）。簡而言之，多元評量就是跳脫傳統的評量方式，採取更貼近人性及現實生活的方式來進行評量。在這樣的評量體系下，強調的是整個學習歷程的評估，以激發學生的潛能與發現其優點為前提，並預期能開發學生的多元能力及達成教學目標。

綜觀以上專家的觀點，我們可歸納出多元評量的意義在於教師根據所要達到的教學目標，採用更適性化的評量方式，以呈現學生多元的學習成果，並促進其自我的發展。多元評量並不排斥傳統紙筆測驗，而是希望運用更多元的方式呈現評量教與學的功能。多元評量是教學活動的一部分，並不是教學活動的結束，是教學過程中為不同的教學目標所使用的各種評量方法，不以齊頭式的假平等為公平，好讓每個學生依照自己的潛能發展出多元化的智慧，並幫助學生主動學習，引起學生學習興趣，在學習中獲得成就感（郭俊賢、陳淑惠譯，2000；張世忠，2001；郭生玉，2002；簡茂發，2002；李坤崇，2005）。

三、多元評量之理論基礎

(一) 多元智能理論的涵義

「多元智能理論」(the Theory of Multiple Intelligences)是由美國哈佛大學教授 Gardner 所提出。他於 1983 年在其「心智架構」(Frames of mind. The Theory of Multiple Intelligences)一書中指出：人類的智能至少應該包括語文、邏輯-數學、音樂、空間、肢體-動覺、人際與內省等七種智能，這個理論打破了傳統智能理論的兩個基本假設：人類的智能是一元化的，以及只要用單一智能即可描述每個個體(簡志榮，2009)；在 1993 年，他再度發表「多元智能理論在實務上的應用」(Multiple Intelligences：The Theory in Practice)這本選輯，並更新其理論，加入第八種智能「自然觀察者智能」(李乙明、李淑貞譯，2008)。其多元智能共分以下八種(李平譯，2003)：1.語文智能、2.邏輯---數學智能、3.音樂智能、4.空間智能、5.肢體---動覺智能、6.人際智能、7.內省智能、8.自然觀察者智能。

Gardner 的多元智能理論直接點出傳統教育所忽略的部分，即：「智能」的高低雖然受到先天遺傳因素影響，但藉由後天教育可以把每人的潛能開發出來。所以說智能的開發是持續進行而不可中斷的一種歷程(郭俊賢、陳淑惠譯，2000)。

(二) 多元智能理論的基本論點

根據 Gardner 的多元智能理論，其基本論點整理如下(田耐青，1999；王為國，2000；李平譯，2003)：

- 1、每個人至少具有八項智能：多元智能理論並不在強調個人具有哪幾項智能，它是一種認知的理論，當每個人在運作各項智能時會有不同的表現情形。
- 2、各項智能經指導與鼓勵，都能得到相當程度的發展：Gardner認為每個人都具有每項智能，只是沒有被開發，若有適當的鼓勵與指導，每個人都有能力把各項智能發展到一定的程度。
- 3、各項智能都有多樣的表現方式：每個人會以不同的方式表現其特有的智能，不能因為表現方式的不同而評斷其優劣。
- 4、各項智能非獨立存在，而是相互配合、共同運作：Gardner認為各項智能並非獨自存在於個體之中，每個人表現在外的行為都是這八種智能共同統合運作出來的結果，各項智能之間具有相互配合的功能。

(三) 多元智能理論與多元教學評量的關係

傳統的教學評量只注重分數與等第之別，偏重語文智能與邏輯---數學智能的部分，但根據 Gardner 的多元智能理論，每個學生都具有不同的優勢智能，只偏重少數幾項智能的傳統教學評量方式，對於擁有其他優勢智能的學生並不公平(徐學正，2002)。「認真地考量每個人的個別差異」正是多元智能理論對教育最大的貢獻。Gardner (1999)針對多元評量提出五點原則：(一)多元評量的目的是為了幫助學生；(二)多元評量必須具有效度；(三)多元評量要在輕鬆、無拘束的情形下進行；(四)切勿把多元評量當成考試；(五)多元評量應具有能測出個別差異的敏感度。面對不同的學生，教師應該運用更多元化的教學評量方法，利用更多元的管道來幫助學生發展各項的能力。近來出現許多以促進學生學習、開發學生各項潛能為主的評量方式，均受此理論的影響(張蓉峻，2010)。多元智能理論的精神不在於探究人類究竟有多少種智能，而是在提醒教育者應該提供更多元的方式與管道，讓具有不同智能的學生都可以有機會施展長才(郭俊賢、陳淑惠譯，1999)。

多元智能的理論被視為是發展多元教學評量的基礎，既然智能是可學習、可教、可提升，同時也是多面向的，那麼傳統的紙筆測驗就不足以全然測出學生的優勢智能，因此以多元智能為取向的評量更顯重要。

四、國文多元評量之相關研究

根據目前相關文獻顯示師生對於國文科使用多元評量普遍抱持正面的評價，這一點國內專家學者(林

玉芬，2002；余益興，2003；邱麗綺，2003；陳弘英，2003；蔡琮英，2004；陳美妃，2006；謝玲華，2006；范瑞玲，2009）的實證研究中均有相同的結果。邱麗綺（2003）以國小一個六年級的班級進行國文檔案評量，其研究結果發現檔案評量讓學生有高度的參與感，並使學生能更主動的學習，師生的互動也更加頻繁。謝玲華（2006）以高雄市 775 位國語文教師為研究對象，探討國小教師對國語文多元評量知能及實施概況。研究結果發現國小教師對於國語文多元評量抱持正面肯定的態度，同時也提出教育單位要加強培養教師多元評量知能、具體減輕教師的工作負擔及改善教學設備等建議。這樣的結果與建議和陳美妃（2006）採用行動研究法來探究高職國文實施多元評量之歷程及影響的發現一樣，陳美妃（2006）研究發現學生對於國文實施多元評量感到滿意，且學習興趣與態度均有所增長，但教師面臨的問題是學生學習態度較被動、教學時數的不足及教學環境設備的限制，這與謝玲華發現的問題相同。

范瑞玲（2009）以行動研究法針對所任教的國小三年級學生為研究對象，旨在了解多元評量對學生閱讀能力發展之效果，結果發現多元評量與閱讀教學能夠相互結合，對學生的閱讀能力有正面的影響，且學生與家長對於教師多元評量的實施均能給予正面的肯定。而這樣的研究結果與林玉芬（2002）和陳弘英（2003）的研究發現相同，均認為多元評量對學生的閱讀與寫作能力確實有明顯的改善及正面的幫助，可養成學生主動閱讀的習慣並提升學生的作文技巧，師生對多元評量的可行性均抱持正向的態度。

蔡琮英（2004）使用行動研究法以某國小四年級的一個班級進行研究，目的在探討多元評量如何運用於國小國語科教學。其研究發現實施檔案評量對學生國語科學習的興趣會提高，也會更主動學習。這個發現與余益興（2003）對台中市某國小五年級二個班級六十九位學生進行實驗教學，旨在探討國小書法實施多元評量，對國小學生之影響的研究結果相同。

綜合以上文獻，可以歸納出傳統教學評量讓學生沒有發揮的空間，上課時無法互動也同樣使學生感到枯燥乏味，當教師實施多元教學評量時，因為是互動、可討論且為主動學習的評量方式，與傳統紙筆測驗中學生是被動的角色不同，所以學生的學習動機與學習興趣會增加，這一點封四維（1999）、張世忠（1999）與張景媛（1999）也提出相同的論點，認為實施多元評量對學生的學習情況會有所改善。在十二年國教強調教學正常化，教師應針對學生不同的需求實施多元評量以達到差異化教學的同時，教師如何使用多元評量成為相當重要的研究課題，由以上文獻顯示目前國中國文實施多元教學評量的實證研究較為欠缺，因此，研究者希望透過國中國文實施多元教學評量的方式，來提供國中國文教師教學建議，進而有助於學生的學習。

參、研究方法

一、研究對象

本研究欲探討國中學生對於國文實施多元評量的滿意度和對段考成績的影響，故研究者選擇任教之台中市某國中二年級一個班級進行研究。該班共有 27 名學生，男生 16 位，女生 11 位，班級為常態編班。

二、研究工具

（一）多元評量學習單

本研究的多元評量學習單，內容為研究者依據多元評量理念（簡茂發，1999）所設計而成，共分成十個單元，分別為：「猜猜我是誰」、「品德諺語連連看」、「有品人物對對碰」、「大家來找碴」、「快問快答」、「我心目中的王藍田」、「故事接龍」、「品德比一比---票選品德模範生」、「歷史名人堂」、「我是小作家」等，並在每單元之後加上小組成員互評表、自我評分表及學習心得回饋表等，以便了解學生對於國文實施多元教學評量的學習滿意度與學習興趣。

（二）定期評量成績單

研究者蒐集研究班級 100 學年度下學期第三次定期評量成績視為紙筆測驗成績及 101 學年度上學期開

學進行國文多元評量後的第一次定期評量成績，用以比較在國文實施多元教學評量之後，研究班級的學業成績是否有明顯的進步。

三、教學研究設計

本多元教學評量課程是以南一版國中國文第三冊一至四課為主要教學活動設計範圍，研究時間從 101 年 9 月 3 日至 101 年 10 月 12 日，共計 6 週，每週研究者先就課文的內容做詳盡的解析，之後利用每週五的一節國文課（45 分鐘）來進行多元評量學習單的教學，每次以分組討論形式實行兩個單元，在每單元結束後輔以學習心得回饋表以了解學生對國文實施多元教學評量的學習滿意度，共計實施 5 週，第六週先進行學習單內容答案的總檢討及分享，再讓學生填寫對這六週實施多元教學評量和以往實施傳統教學評量的學習滿意度與興趣的差別。表 1 為各多元評量學習單的教學內容與對應的多元智能及語文能力之說明。

表 1 多元評量學習單內容與對應的多元智能及語文能力表

多元評量學習單名稱	內容	對應的多元智能	對應的語文能力
第一關 猜猜我是誰	以配對方式找出文章關鍵字的對應人物，進而認識該人物的特質	語文智能、邏輯---數學智能	理解能力 閱讀能力
第二關 品德諺語連連看	觀察學生是否能自行推理並活用文句的修辭法	語文智能、邏輯---數學智能	理解能力 閱讀能力
第三關 有品人物對對碰	利用成語故事來啟發學生對歷史人物的認識	語文智能、邏輯---數學智能	理解能力 閱讀能力
第四關 大家來找碴	透過簡單的詞句讓學生找出容易錯誤的字詞	語文智能	理解能力 閱讀能力
第五關 快問快答	設計問題讓學生了解課文的涵義並從中反省自己的言行	語文智能、內省智能	表達能力 寫作能力
第六關 我心目中的王藍田	讓學生藉由四格漫畫畫出課文內容以加深印象	語文智能、空間智能	理解能力 表達能力
第七關 故事接龍	由學生接續課文內容，合理的推測故事主角之後的人生際遇	語文智能、內省智能、 邏輯---數學智能	理解能力 寫作能力
第八關 品德比一比 票選品德模範生	利用票選模範生的機會，讓學生自行寫出要成為模範生的要點與條件，進而引起見賢思齊的效果	語文智能、人際智能、 內省智能、肢體---動覺智能	理解能力 表達能力
第九關 歷史名人堂	以歷史故事讓學生了解名人的雅量及風範	語文智能	理解能力 閱讀能力
第十關 我是小作家	閱讀未完的文章來自行創作文中主角的故事結局	語文智能、內省智能	閱讀能力 寫作能力

四、研究架構

研究者根據本研究之目的與相關文獻，採用 Kemmis & McTaggart (1988) 的「具動態循環性」的行動研究法，此循環由計畫、行動、觀察、省思等四個步驟形成一個運作的機制，透過此循環機制研究者可藉由自身與學生反思的探究，改進在教育活動實踐中的缺失並根據在研究過程中所蒐集的資料、省思日誌及訪談記錄等進行分析以做為修正的參考依據，並輔以社會心理學家 Kurt Lewin 反省式螺旋循環歷程

概念的方法來進行研究，進而發展出本研究的研究架構。

五、資料的蒐集與分析

(一) 資料的蒐集

本研究以質的分析為主，包含教師課堂觀察及錄音、學生訪談、多元評量學習單、學習心得回饋表、教師教學省思札記、協同研究者討論記錄、學生互評及自評表和定期評量成績單。

(二) 資料的分析

本研究為行動研究，又因行動研究偏重於質性方面的探討，為求提高研究的信度與效度，故運用三角檢核法來進行資料的檢核。夏林清等譯（2001）便認為三角檢核法是用來對照和比較在同一個情境之下不同說法的重要方法。因此研究者依據研究目的蒐集相關文獻資料，並將上課過程中的教師觀察紀錄、教學省思札記、訪談紀錄、學生學習回饋單、教學錄音、協同研究者討論記錄等多元資料，以及研究者、協同研究教師、學生及家長等多元研究者，利用三角檢核法來進行檢核，以求研究結果的客觀，進而提高研究的信度與效度。

肆、研究結果

一、實施多元教學評量對學生在國文領域的學習滿意度

在各學習單的學習心得回饋表中，研究者設計一題調查學生對此單元學習單滿意度的問題，調查結果統計如下：

表2 十份學習單滿意度之敘述統計（N=27）

學習單名稱	最小值	最大值	平均數	標準差
第一關---猜猜我是誰	1	5	1.44	1.050
第二關---品德諺語連連看	1	4	1.26	.712
第三關---成語人物對對碰	1	4	1.44	.934
第四關---大家來找碴	1	3	1.22	.577
第五關---快問快答	1	3	1.26	.594
第六關---我心目中的王藍田	1	4	1.37	.792
第七關---故事接龍	1	4	1.41	.797
第八關---品德比一比	1	3	1.15	.456
第九關---歷史名人堂	1	4	1.41	.931
第十關---我是小作家	1	5	1.41	1.010

註：非常滿意=1，滿意=2，無意見=3，不太滿意=4，非常不滿意=5

由表2可以看出學生對十份學習單滿意度的各平均數介於1.15-1.44之間，明顯接近非常滿意的數值，由此可知學生對於各學習單的評量方式具有相當高的滿意度。

學生對六週來實施多元教學評量和以往傳統紙筆測驗的評量方式相比，學習總滿意度結果統計如下：

表3 六週實施多元教學評量學生總滿意度之敘述統計（N=27）

	次數	百分比	累積百分比
非常滿意	22	81.5	81.5
滿意	1	3.7	85.2
無意見	1	3.7	88.9

不太滿意	1	3.7	92.6
非常不滿意	2	7.4	100.0
總和	27	100.0	

	個數	最小值	最大值	平均數	標準差
學習滿意度	27	1	5	1.52	1.221

註：非常滿意=1，滿意=2，無意見=3，不太滿意=4，非常不滿意=5

由表 3 可以看出學生對這六週實施多元教學評量後，非常滿意及滿意的比例合計為 85.2%，平均數為 1.52，介於非常滿意與滿意之間，由此可知學生對於實施多元教學評量具有相當高的滿意度。

二、實施多元教學評量對學生在國文領域的學習興趣

學生對六週來實施多元教學評量和以往傳統紙筆測驗的評量方式相比，學習興趣統計如下：

表4 六週實施多元教學評量學生學習興趣之敘述統計 (N=27)

	次數	百分比	累積百分比
非常有興趣	23	85.2	85.2
有興趣	2	7.4	92.6
無意見	2	7.4	100.0
總和	27	100.0	

	個數	最小值	最大值	平均數	標準差
學習興趣	27	1	3	1.22	.577

註：非常有興趣=1，有興趣=2，無意見=3，不太有興趣=4，非常沒興趣=5

由表 4 可以看出學生對這六週實施多元教學評量後，非常有興趣及有興趣的比例合計為 92.6%，平均數為 1.22，介於非常有興趣與有興趣之間，並未有學生對實施多元教學評量感到沒興趣，由此可知學生對於實施多元教學評量具有很高的興趣。

三、實施多元教學評量對學生在國文領域學習的成效

(一) 實施國文多元教學評量能改善學生的學習態度

因為學習單是針對學生的各項能力指標設計，所以使用學習單評量時學生比較有興趣，再加上需要小組討論，每個學生都必須與同儕互動，為求自我表現，學生的學習態度會變得比以往積極，而不像傳統紙筆測驗單向式的作答，沒有任何表現個人特質的機會，學習態度也會低落一些。

(二) 實施國文多元教學評量能加深學生對課程內容的印象

以往研究者在授課完畢後便實行紙筆測驗來了解學生對該課內容的熟稔程度，成績不理想的學生就以訂正、罰寫來加深印象，最後學生有沒有加深印象不得而知，但卻逐漸失去對國文學習的興趣。而實施多元化教學評量之後，研究者利用各種方式來加深學生對課程的印象，如：自我學習省思、畫出文中內容、故事接龍等讓學生設身處地思考文中人物的想法等多面向的學習方式，使學生能夠快速熟悉課程內容與文中重點。

(三) 實施國文多元教學評量對於學生的段考成績沒有顯著的提升

表 5 研究班級定期評量成績平均對照表

	研究班級國文 成績平均 (A)	該年級國文 成績總平均(B)	差距百分比 (%) (A-B) /B×100%
100 學年度下學期 第三次定期評量	73.47	73.25	0.3
101 學年度上學期 第一次定期評量	69.1	67.93	1.72

研究班級在 100 學年度下學期第三次定期評量的國文平均為 73.47 分，該年級國文總平均為 73.25 分；101 學年度上學期第一次定期評量的國文平均為 69.1 分，該年級國文總平均為 67.93 分。將使用傳統教學評量後的第三次定期評量成績與實施國文多元教學評量後的第一次定期評量成績相比，研究班級的段考成績比起該年級的平均分數高了 1.72%，較前次的差距 0.3% 為高，可見實施多元教學評量能使學生的成績有些微的進步但不明顯，這是因為實施國文多元教學評量的時間只有六週，時間過短導致學生段考成績的提升效果並不顯著，這一點在文獻中也同樣被證實多元評量的實施對學生的學習成就並不一定會有明顯的改變（連瑞琦，1998；余益興，2003；李秀卿，2005；林佳蓉，2007；李宜芳，2010），這與教師授課時間太少、教學設備不夠完善及學生對多元評量的認知與支持度不足有關，導致往往實施多元評量時，造成熱鬧有餘，深度不足，無法真正達到教師預設的教學目標。

伍、結論與建議

一、結論

根據資料分析的結果，本研究獲得以下幾項主要結論：

（一）國中國文科實施多元教學評量對學生的理解、寫作、閱讀、表達能力與對國文學習滿意度及興趣都有明顯的提升。

在實施多元評量的過程中，研究者從學生的學習單中發現透過多元的評量方式，可激起學生的各種學習能力，如：畫出課文內容的四格漫畫圖可看出學生對於課文內容的理解程度；故事引導寫作可讓學生易於理解文章重點，知道如何下筆行文，而不會像以往面對一張空白稿紙而「無言以對」；閱讀接龍則可藉由學生喜歡看故事的心態導引學生對文章的掌握度及理解力；說出品德模範生則讓學生寫出品德模範生該具備的條件，藉以達到對課文內容人物行為的批判及省思與潛移默化之效，比起傳統的紙筆測驗只重結果而忽略思考過程的方式更能使學生發揮各方面的長才。學生在自評表、心得回饋單及與研究者訪談時大都表示：「這樣的評量方式比較有趣、生動」、「上課氣氛也比以前好」、「很喜歡、也很滿意這樣的上課方式」、「我覺得比較可以發揮自己的想法」、「在討論答案的過程中印象比較深刻」等，可知傳統教學評量對學生來說沒有發揮的空間，上課時無法互動也同樣使他們感到枯燥乏味。當教師實施多元教學評量後，大部分學生的學習滿意度與興趣均會提升，這個結論和國內一些學者（陳美妃，2006；謝玲華，2006；洪憲志，2008；范瑞玲，2009）的實證研究結果相同，咸認為多元評量的實施能讓學生各方面的語文能力提升，且滿意度及興趣都高於傳統教學評量。

（二）國中國文科實施多元教學評量能激起學生主動學習的意願，可讓學生從被動學習的接受者轉變為為主動學習的吸收者。

由於實施多元教學評量的過程中有分組討論、同學互評及自評的部分，因此學生之間會有一種既合作又競爭的關係，國中青少年階段往往把同儕視為重要的情感寄託，為求在同儕之間的表現，往往於填寫學習單時，會更主動表現，學生在自評表及回饋單中大都表示「可以藉由討論的方式來知道自己對課程的了解」、「可讓我們學習合作的精神」、「可以輕鬆記住老師要我們記得的成語，學習力更佳」、「上課

比較不會無聊，比較喜歡這種互相討論的方式」、「用了有趣的方法得到了知識」等主動學習的意見回饋。

此外，傳統的教學方式都是教師在台上講課，授課完後便實施紙筆測驗來判定學生學習狀況，只重總結性評量的結果，犧牲學生個別差異的發展。但實施多元教學評量之後，由於可以觀察學生在評量過程中的表現，教師便可從觀察學生的過程中察覺學生學習困難所在而得以從旁協助並記錄，把課堂上的主角從「教師」移轉到「學生」的身上，讓學生從以往被動學習的接受者轉變為主動學習的吸收者，這與邱麗綺（2003）、陳嘉惠（2003）、蔡琮英（2004）與曾明萌（2007）的研究發現一致，均認為多元教學評量能讓學生有更高的參與感，並能培養出學生主動學習的態度與習慣。

（三）多元教學評量需長時間的實施，但因現行考試制度的限制，往往讓教師不敢貿然實行。

雖然十二年國教強調教師實施多元教學評量的重要性，但研究者發現大部分的教師不敢貿然全面施行，主要原因有以下幾點：

1.對教師而言，限於授課時數不足，已無多餘時間實施多元評量

十二年國教雖已不採計在校成績，但在家長固有升學觀念及現有教育制度未配合的情形下，國中平均每六週就舉行一次定期成績考查，教師光要把考試範圍全部授課完畢就已精疲力竭，而實施多元評量有時須加入音樂、影片等多媒體教材的賞析教學，對教學時間已不太足夠的教師而言，怎會有心思去實施多元教學評量呢？這個問題在陳美妃（2006）、許馨方（2007）、賴淑錦（2009）與邱慧娟（2011）的研究中也同樣發現授課時數不足是無法實施多元評量的原因之一。

2.增加教師工作負擔導致多元評量難以實施

為避免超額教師的產生導致各校控管教師員額，而教師員額不足導致許多教師必須搭配其他領域課程才能符合授課時數，這種情形所在多有，在教師身兼二職甚至三職的情形下，教師必須孜孜矻矻地教好自己及配課的學科，備課時已感到多重負擔，這種無形的壓力若再要求教師們自行設計額外的多元教學評量學習單及活動，導致再增加教師工作負擔，教師對於實施多元評量當然會卻步，這個原因與現有實證研究結果相同（謝玲華，2006；黃于芬，2007；邱慧娟，2011）。

3.班級人數過多也是導致多元評量難以實施的原因

大部分教師反應雖然體認到實施多元評量能讓學生更適才適性的發展，但由於班級人數過多（超過三十人），實施多元評量時要能面面俱到必須耗費更多的時間，所以教師們迫於進度及升學壓力還是會以實施紙筆測驗為第一優先（許馨方，2007），若有多餘的時間才會進行其他評量方式，這在國內一些學者（呂文賢，2004；魏毓瑩，2006；許馨方，2007；邱慧娟，2011）的研究中均可看到同樣的問題。

所以我們可以清楚的瞭解在未來實行十二年國教之後，升學壓力大幅減輕，重視的不再只是學科成績，而是讓學生能夠適性揚才，發揮各自的長處，所以若能降低班級人數來實施小班教學，同時多推廣多元評量的相關研習，相信對於教師實施多元評量的意願會大幅提升，這在呂文賢（2004）、魏毓瑩（2006）、許馨方（2007）與林幸秋（2011）的研究中均有提及相同的看法。

二、建議

依據本研究結論，以綜合性的觀點提出具體建議，以下就三個方面分別敘述：

（一）對教育行政單位的建議

在即將實施的十二年國教，教育行政單位鼓勵教師創新教學及實施多元教學評量，但對於提高師生比、降低班級人數、排配課方式是否得當等問題卻都懸宕不決，一方面鼓勵教師們多利用時間來創新教材教法，一方面卻又因教師應聘員額不足，使得教師必須多兼課及配不同領域的課程，在時間上早已因備課而捉襟見肘，有怎會又多餘的時間來達成教育行政單位這種緣木求魚的理想呢？

（二）對教師的建議

1.從教師熟悉的教科書及教材著手設計可行的多元化教學評量

在開始實施多元教學評量時，建議教師從自己熟悉的教科書及教材著手，會如此建議是因為教師平常因要顧及學校教學進度，往往沒太多時間準備課外資料，從自己熟悉的教材入手不但可以節省時間也更容易設計與實行。不過在進行多元教學評量之前，教師應先有詳細的教學評量計畫及引導學生的策略，才不會在一開始實施多元教學評量活動時顯得手忙腳亂耽誤太多教學時間卻又沒有成效。這一點在蔡琮英（2004）的實證研究中也提及同樣的論點。

2.分組教學時要有彈性

在強調適性化及個別化教學的十二年國教理念下，當面對不同學習需求及程度的學生時，教師應利用彈性的分組教學，如：同質性小組教學、異質性小組教學等方式，不但可以達到差異化教學，且對教師來說也可以降低面對大班教學的無力感。

3.實施多元化教學評量時應注意的問題

（1）時間控管問題

每當要進行多元化教學評量時，首先要考慮的就是教學進度是否來的及趕在段考前完成，畢竟在舊有教育制度尚未完全革新之前，學校及家長仍然重視評量成績，這也導致研究者不敢使用太多的時間來做多元教學評量的活動，否則佔用太多上課時間導致課程教授不完，反而造成趕進度的壓力。不過這一點在未來十二年國教不採計在校成績之後，可望給予教師們較大的教學空間。

（2）上課秩序問題

在進行分組討論時，各組往往都會有少數幾位同學邊聊天邊討論，有時會吵到其他小組的討論，這時研究者就必須花時間來控制上課秩序甚至要訓話，往往浪費許多上課時間，所以在一開始分組時就應該注意到要將比較熟識的學生分開，避免編在同一組。

（3）小組討論問題

研究者發現在進行分組討論的過程中，學業成就較落後的學生往往因為比較沒有自信，所以不敢加入討論，經研究者與這些學生訪談後發現其實這些同學只是紙筆測驗分數較低，並不表示他們的語文程度就一定落後很多，他們很怕說錯被同學嘲笑，於是默默的坐在座位上而不敢發言。因此教師在設計多元教學評量時必須兼顧到學生的多元能力，以免導致學業成就落後的學生無法展現出自己的多元能力。

（三）對未來研究的建議

本研究受限於時間的限制，共只實施六週多元教學評量活動。建議未來研究者可採取較長期的時間來實施。另外，本研究只探討國文實施多元教學評量對學生學習滿意度及成績的影響為何，並未針對不同特質的學生，如不同性別、不同智力及不同社經地位家庭的學生做進一步的研究，故未來研究可朝這些方面來進行分析。

參 考 文 獻

- 王為國（2000）。*國民小學應用多元智能理論的歷程分析與評估之研究*（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學教育研究所，臺北市。
- 田耐青（1999）。*多元智慧理論*。臺北市：世紀領袖教育。
- 余益興（2003）。*國小書法教學應用檔案評量之研究*（未出版之碩士論文）。國立臺中師範學院語文教育學系碩士班，臺中市。
- 呂文賢（2004）。*國中教師教學之多元評量實施研究--以嘉義縣國中為例*（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學工業科技教育研究所，高雄市。

- 李乙明、李淑貞（譯）（2008）。*多元智能*。（原作者：Howard Gardner）。臺北市：五南。
- 李平（譯）（2003）。*經營多元智慧*。（原作者：Thomas Armstrong）。臺北市：遠流。
- 李秀卿（2005）。*多元評量在國中歷史教學上的應用之研究*（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學歷史研究所，臺北市。
- 李坤崇（2005）。*多元化教學評量*。臺北市：心理。
- 李宜芳（2010）。*國中學生英語學習多元評量之探究-以宜蘭縣羅東國中為例*（未出版之碩士論文）。佛光大學未來學研究所，宜蘭縣。
- 林玉芬（2002）。*學習檔案評量方法在國小六年級國語科閱讀及寫作教學的實踐-一個教師的行動研究*（未出版之碩士論文）。國立台中師範學院國民教育研究所，臺中市。
- 林佳蓉（2007）。*多元評量對國小五年級數學學習成效之行動研究*（未出版之碩士論文）。中原大學教育研究所，新北市。
- 林幸秋（2011）。*臺中市國小英語教師實施多元評量現況之調查研究*（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學課程與教學研究所，臺中市。
- 邱慧娟（2011）。*台中地區國小視覺藝術教師多元評量實施現況之研究*（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學人資處美勞教學碩士班，新竹市。
- 邱麗綺（2003）。*高年級國語科卷宗評量中的師生互動及學生自評與互評之研究*（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學國民教育研究所，嘉義市。
- 封四維（1999）。*多元智慧教學之實踐-一個教師的行動研究*（未出版之碩士論文）。國立台灣師範大學教育研究所，臺北市。
- 洪憲志（2008）。*實施多元教學策略及多元評量對國小六年級學童自然科學學習成效之行動研究*（未出版之碩士論文）。臺北市立教育大學自然科學系碩士班，臺北市。
- 范瑞玲（2009）。*學習檔案評量應用於國小三年級閱讀能力教學之研究*（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學國民教育研究所，嘉義市。
- 夏林清等（譯）（2001）。*行動研究方法導論：教師動手做研究*。（原作者：Altrichter, Posch & Somekh）。臺北市：遠流。
- 徐學正（2002）。*運用合作學習法與班級經營策略改進國中學生學習之行動研究*（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學物理研究所，彰化市。
- 張世忠（1999）。*教材教法之實踐——要領、方法、研究*。台北：五南。
- 張世忠（2001）。*九年一貫課程與教學*。台北：五南。
- 張景媛（1999）。多元思考教學策略工作坊對國小教師數學教學的評估暨教學督導對教師教學歷程轉變之影響。行政院國家科學委員會專題研究成果報告。
- 張蓉峻（2010）。多元評量在數位學習環境中之運用--以Moodle平臺實施國小社會領域概念構圖教學為例。研習資訊，27（5），31-40。
- 張麗麗（2002）。評量改革的應許之地，虛幻或真實？--談實作評量之作業與表現規準。教育研究月刊，93，76-86。
- 教育部（2012）。實施十二年國民基本教育說帖詳版。2012年8月3日。取自：
<http://140.111.34.179/files/talking.doc>
- 教育部電子報（2012）。教育部推動多元評量教師增能研習課程。2012年10月3日。取自：
http://epaper.edu.tw/e9617_epaper/news.aspx?news_sn=5413

- 許馨方 (2007)。台北市國中英語教師對多元評量信念之研究 (未出版之碩士論文)。國立政治大學 英語教學碩士在職專班，臺北市。
- 連瑞琦 (1998)。實作評量對國小學生數學成就與態度的影響 (未出版之碩士論文)。南華管理學院教育社會學研究所，嘉義縣。
- 郭生玉 (2002)。如何落實多元評量。教育研究月刊，98，11-17。
- 郭俊賢、陳淑惠 (譯) (2000)。落實多元智慧教學評量。(原作者：David Lazear)。臺北市：遠流。
- 陳弘英 (2003)。國小學童讀寫學習歷程檔案評量之研發與驗證 (未出版之碩士論文)。國立臺中師範學院教育測驗統計研究所，臺中市。
- 陳美妃 (2006)。高職國文實施多元評量之行動研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北科技大學 技術及職業教育研究所，臺北市。
- 陳嘉惠 (2003)。閱讀檔案評量研究 (未出版之碩士論文)。國立臺中師範學院教育測驗統計研究所，臺中市。
- 曾明萌 (2007)。國民中學體育課程實施多元評量效益之研究 (未出版之碩士論文)。輔仁大學 體育學系碩士班，台北縣。
- 黃于芬 (2007)。台北縣國民中學藝術與人文領域音樂教學多元評量之現況調查研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學 音樂學系在職進修碩士班，臺北市。
- 黃政傑 (主編) (1999)。教學評量。臺北市：師大。
- 黃淑苓 (2005)。「效標參照模式」之課堂學習評量。教育研究月刊，132，134-141。
- 蔡琮英 (2004)。卷宗評量在國語科教學應用之探討--以一個國小四年級班級為例 (未出版之碩士論文)。國立臺東大學教育研究所，台東市。
- 親子天下 (2012)。十二年國教完全指南最新版。天下雜誌，16，92-93。
- 賴淑錦 (2009)。資訊科技融入數學多元評量設計—以五年級容量單元為例 (未出版之碩士論文)。亞洲大學資訊工程學系碩士在職專班，臺中市。
- 謝玲華 (2006)。國小教師國語文多元評量知能、實施困境與因應策略之研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學 教育研究所，高雄市。
- 謝祥宏、段曉林 (2004)。教學與評量--一種互為鏡像關係。科學教育月刊，241，2-13。
- 簡志榮 (2009)。國小英語教師多元評量信念與實踐之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學 課程與教學研究所，臺北市。
- 簡茂發 (1999)。多元化評量之理念與方法。教師天地，99，11-17。
- 簡茂發 (2002)。多元評量與基本學力測驗之推動。教育研究月刊，98，4-10。
- 魏毓瑩 (2006)。國中英語教師多元評量實施現況之研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學 教育研究所，高雄市。
- Gardner, H. (1983/2003). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. NY: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. NY: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st Century*. NY: Basic Books.
- Kemmis, S., & McTaggart, R.E. (1988). *The action research planner*. (3rd ed.). Geelong, Vic: Deakin University Press.
- Stanley, J.C., & Hopkins, K.D. (1997). *Educational and psychological measurement and evaluation* (8th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

An Action Research of Multiple Assessment for An Eighth Grade Chinese Language Class

Ya-Chin Lang¹ Po-Kun Liu^{2}*

¹ Associate Professor of Da-Yeh University Professional Development in Education

² Graduate Student of Da-Yeh University Professional Development in Education

* pokunliu@gmail.com

ABSTRACT

The purpose of this study is to explore students' learning satisfaction and effectiveness of multiple assessment for an eighth grade Chinese language class. The methodology of this study was based on action research. Research group consists of twenty-seven randomly selected junior high school students in Taichung, during the period between six weeks.

The conclusions of this study are summarized as follows:

1. The implementation of multiple assessment can enhance students' learning satisfaction.
2. The implementation of multiple assessment can enhance students' learning interest.
3. The Chinese monthly exam scores of students didn't significantly improved after the implementation of multiple assessment in six weeks.
4. It is difficult to implement multiple assessment, because of the lack of teaching hours, increased work burden and large class sizes.

Based on the above results, this study provides further recommendations for educational authorities, teachers and researchers. Teaching analysis should also be done to benefit and guide future research and implementation.

***Keywords:* Chinese Language Class, Multiple Assessment, Action Research**