

香港小學中國語文教師對評估的認識狀況研究

張國松

廖佩莉

張壽洪

香港教育學院

1. 前言

隨着 2004 年《中國語文教育學習領域·中國語文課程指引（小一至小六）》（以下簡稱「課程指引」）的實施和課程改革的不斷推進與深化，本港小學中國語文教學呈現新景象，語文課堂內學生扭轉被動學習的局面，變得更為主動積極。但必須強調，保障新課程改革順利推進的其中一項要點是學生語文學習評估的改革，它是語文課程實施中的一個極為重要環節，切實處理好學生語文學習評估（以下簡稱「學生評估」）的問題，對正確把握語文教學改革方向，提升教學效能和促進學生的語文水平，有着十分重要意義。

本文是香港教育學院中文學系研究基金贊助下的一項研究課題，研究小組希望通過這個研究，一方面反映本港小學語文教師對的評估理念的認識以及了解其實踐情況，提升中國語文科的教學與評估水平；另一方面，也指出在當前評估改革中應特別注意的問題，尤其是在整個師訓課程體系中，突顯了教師須加強培訓的部份，指出師訓課程的設計及發展方向。

2. 文獻探討

世界性評估改革的趨勢

考察中外文獻（胡，2004；竇，2004；Airasian and Albram，2000），教育界對評估的目的提出不同意見，例如：甄別優次、篩選、了解學生的學習表現，等等。在眾多目的中，最常見的恐怕是其篩選作用。中國幾千年來沿用的科舉制度，目的是甄別優秀人材，出仕為官。西方國家如美國和英國，大都是以紙筆考試來評估學生的能力。但到了八十年代，隨着課程改革的鐘聲響起，美國教育界質疑以紙筆為主的考試模式，是否能反映學生的真實能力（Lyons，1998）。此後，西方國家開始嘗試很多不同類型的評估模式（Gardner，1983；Gipps，1994），教育界大多數稱它為另類評估（alternative assessment），意思是指它有別於傳統的以測驗為主的評估方式。另外，教育界又討論了真實評估（authentic assessment），強調評估內容須和學生經驗掛鉤，學習須與評估結合。李坤崇（1999）認為這些評估取向的改變，是從行為主義範式向認知主義範式轉移；從單一化評估轉向多元化評估。這些轉變也正是近年來世界各國教育界對評估改革的共同理念和取向。

香港新語文課程評估的特點

香港 2004 年頒布的《課程指引》強調評估是促進學習的重要手段，評估的內容被單列成一章，這是以往的課程文件所沒有提及的，不僅突出了它與課程架構、課程規畫、學與教以及學與教資源的地位相同，也顯示了評估改革是當今語文課程改革的重點。在評估一章中以「促進學習的評估」為宗旨，綜觀其內容大要，新課程學生評估的理念和特點大致如下：

一、從注重甄別篩選轉向關注促進學習

《課程指引》認為，「評估有不同的目的，例如診斷、測量、甄別、篩選、回饋等。在小學語文教學中實施的評估，須是促進學習的評估，回饋學與教。」又認為，「有效的評估，可以為教師及學生提供有用的資料與數據，藉以調整課程設計與教學策略，提高學與教效能。此外，適當的評估，亦可以肯定學生的學習成果，讓他們體會成功，增強學習興趣和動機，發揮所長。」（頁 55）。

據此而言，評估是有不同的目的，但新課程強調的是促進學習的評估，淡化了甄別篩選這個目的的重要性和影響力。再者，評估也不僅在於考查學生實現課程目標的程度，更重要的是改進師生之間的教學，改善課程設計，有效促進學生的發展。這是對傳統評估觀念的革命，體現了課程改革核心理念是一切為了促進學生的發展，也反映了評估的改革趨勢正是從注重甄別篩選向關注促進學習之方向發展。

二、從狹窄片面走向全面和綜合

《課程指引》申明，「語文學習包括知識、能力、策略、興趣、態度和習慣，其中又以能力方面為主。因此，評估學生語文學習的表現，宜從整體和綜合的角度，給予全面評價。」（頁 56）。

《課程指引》又主張，「學校可根據學生需要，設計校本課程，以照顧學習差異。而在評估方面，教師亦宜配合教學，安排適當的評估模式和活動，例如可採用不同試卷，評定學生不同的能力。這樣才能掌握更多資料，分析學生的學習需要，調整學與教的策略，為不同能力的學生提供增潤或輔導活動。」（頁 56）。

綜合以上兩段論述，新課程學生評估其中一個特色是要離開狹窄片面的誤區，走向全面和綜合。所謂狹窄片面，是指傳統的學生評估只注視學生的語文知識和語文能力，忽視學習策略、共通能力、興趣、態度和習慣等方面的表現。而新課程倡議的是全面評價學生，即不僅關注其知識與能力方面的情況，更把學習策略、共通能力、興趣、態度和習慣納入評估範圍，這是對「全面」的其中一個理解。對「全面」的另一個理解是評估要面向全體學生，激發每一個學生自勵和自信，通過與之對應的評估方式和活動，讓每一個學生都得到最合適的關顧及輔導。

至於綜合方面，基於語文學習具有工具性與人文性統一的特點，評估內容應擴大範圍，不只局限在讀與寫的評核，還得把聽說讀寫能力、創新能力、思維能力、學習態度、價值觀等幾方面有機地結合起來，從而綜合、整體地衡量學生的學習水平。

三、從單一的量化手段走向靈活、多樣化的方法

《課程指引》強調，「評估的目的是為了準確衡量學生的學習表現，回饋學與教，學校宜因應不同的評估重點，靈活採用不同的評估方式，適當的進行評估，例如紙筆測試可以了解學生某方面的語文能力，但不容易評估學生的創造力、解難能力。若教師能善用觀察、討論、訪問、口頭匯報、專題研習和學習歷程檔案等活動，更能全面了解學生多方面的能力、學習進度和成效。」（頁 56）。

綜上所論，學生評估便須根據不同的學習內容和重點進行適當評核，也即是採用綜合性的評估方式，將形成性評估與總結性評估、定量評估與定性評估等結合起來。基於語文學習本身是極為複雜的行為，例如偏向重情感體驗和感悟，學習努力情況的不可準確偵測及思維的多樣性，所以進行學生評估時要盡量避免簡單的量化，很多地方宜粗略而不宜精細，教師也需運用自己的經驗和智慧，在日常教學活動中通過觀察、訪談、學習歷程檔案等多種方法了解和評估學生。也只有這樣，才能提升學生評估的實效。

四、從教師單一主體走向多元主體

《課程指引》提倡，「要建立多方參與的評估文化，學校可讓教師、學生、家長共同參與評估；例如教師安排寫作及閱讀的評估活動時，可讓學生自評、互評，並讓家長參與評估。這除了能幫助學生了解自己，擬定未來努力的目標外，亦能幫助家長了解子女的強弱，訂定合理的期望，從而與教師緊密聯繫，支援學校，給予子女適當的輔導。」（頁 57）。

傳統的學生評估，評估主體是教師，師生之間的關係是評估與被評估的關係。在評估過程中，教師是權威者，學生沒有提出反對的地位與空間。《課程指引》提倡要建立多方參與的評估文化，這是指要由教師單一評估主體走向多元評估主體。這裡的多元主體，既包括傳統的教師評估，也包括學生之間的相互評估、自我評估和家長評估。這種多元主體的評估，不僅使學生評估更為客觀、公正，提高評估的實效；更重要的，乃真正確立了評估者與被評估者都是評估主體的地位，從而提升學生自主學習的意識。

3. 研究目的

本研究進行的原因有以下兩點：一、考察本港學者對於評估的研究，多側重在中學方面（例如：李，2002），小學未見突出。至於有關教師對語文評估觀念轉變的研究，數量更是鳳毛麟角，寥寥可數。而鄭（Cheng，1999）研究中學教師對英文科評估的認識可算較具代表性。為着了解目前本港小學語文教師對學生評估的看法，檢視新課程實施的成效，研究小組乃展開「香港小學中國語文教師對評估的認識狀況研究」。二、課改要取得預期成功，離不開教師的積極參與和廣泛實踐。關注教師、促成教師在新課程

環境下觀念與行為方式的變革，是落實新課程理念、提升教學效益的前提和保證。因此，本研究的目的如下：

1. 探討目前香港語文教師對語文評估的目的、內容、方法、主體等方面的認識。
2. 探索語文教師現時是怎樣對學生實施學習評估。

4. 研究方法

鑒於香港學者以前未有進行過同類型研究，為求獲得較全面的資料，研究小組決定結合定量研究（Quantitative Approach）和定性研究（Qualitative Approach）兩種方式，探究香港小學中國語文教師對評估理念的認識和實踐。本研究的對象是香港小學中國語文科教師，並以在 2005-2006 年度，修讀香港教育學院中文學系舉辦的小學語文科教師專業進修課程的學員為研究樣本。

定量研究

問卷調查

本研究先行採用「定量研究」方法。以問卷方式，探究現時香港中國語文科一般的評估實況和中國語文科教師對評估理念的認識。此部分探究一般性資料，研究資料可協助研究者確定定性研究部分的研究焦點。

本研究一共發出 90 份問卷予香港教育學院 8 星期在職課程的學員，選擇他們作研究對象是因為學員來自全港不同學校，較具「語文教師」層面的代表意義。在進行問卷調查之前，本研究先進行預試（Pilot Study），邀請 2 位教師填寫問卷。在她們填寫問卷之後，研究者訪問受試者填答時有沒有遇到不明確或有問題的地方，以確保問卷清晰、明確，便於使本研究達到預期效果。結果 2 位參加預試的教師都能在 20 分鐘內完成問卷，她們在填寫問卷後進行的訪問中表示，問卷使用的字詞明確，填寫時不感到任何困難。本研究採用的問卷分為四部分：甲部個人資料部分，乙部探究現時香港中國語文科一般的評情況，丙部探究對評估理念的認識，丁部其他意見。

本研究共收回 80 份問卷，收回率達 88.9%。80 份問卷中，只有三題題目出現漏填答案，所有收回的問卷都是可供分析的問卷。

80 位填寫問卷的教師是來自不同的學校，他們具有不同的教學年資，最少具有一至五年教學經驗（佔 8.8%），最多具有二十一年或以上的教學年資（佔 12.5%），大部份（62.6%）的教師具六至十五年教學經驗，餘下的（佔 16.3%）有十六至二十年教學年資，教學經驗豐富。

定性研究

A. 面談

研究者在分析定量研究部分的結果後，針對研究發現中較具爭議性的地方，以訪問方式深入探究，以期獲得更詳細而具體的資料。本研究採用半結構的訪問方式，訪問沒有時間限制，研究者預備了一些引導性問題，刺激被訪者暢所欲言地發表意見。

本研究訪問 6 位老師，她們的教齡均在五年以上，對教學工作情況有相當認識，使本研究獲得深入而準確的資料大有幫助。該六名教師分成三小組，兩人一小組，三名研究員各領一個小組，進行對促進學習評估及其實踐情況之錄音訪談。下文當引述各受訪者的意見時，將以 T1、T2、T3、T4、T5、T6 為六名受訪者的代號。

本部分主要採用半結構式訪談的方法，諮詢受訪者意見。研究員根據《課程指引》中「促進學習的評估」的理念，設計以下五道問題：

- (1) 為什麼要對學生進行評估？
- (2) 語文評估應該評估些什麼？
- (3) 怎樣評估學生的語文成績？
- (4) 誰人負責評估學生的表現？
- (5) 目前你的學校以什麼模式來評定學生的語文表現？

B. 考卷分析

研究小組成功取得 5 所學校的語文筆試考卷，採用「定額取樣」的方法，蒐集若干所學校的語文科試卷，根據語文科課程文件的要求，以質性分析方法為主，量化分析方法為輔，剖析、比較各所學校考卷的特點。經初步分析後，小組發現小一和小二的考卷內容分別不大，故決定在低年級、中年級和高年級三階段中，以小二、小四和小六為代表，集中剖析該三個年級的考卷。

研究的局限

本研究所採用的研究方法主要有兩個缺點。就面談方法而言，是接受訪談人數太少，六名受訪者的意見，其代表性難免受到限制，加上沒有採取相應的分層取樣辦法，也影響研究成效。就考卷分析而言，目前香港施行九年義務教育，一位小學生在五和小六學校考試的成績對他的中學學位分配有很深遠的影響，所以不少學校視五和小六的考卷為「機密文件」。是次研究小組在蒐集學校的考卷時，部分學校也不願意提供該兩級的考卷。

5. 研究結果與討論

香港語文教師對語文評估的看法

評估的目的

研究發現大部分教師是認同《課程指引》有關評估目的的理念，但對「促進學習的評估，回饋學與教」的目的卻認識不足。

從問卷的數據顯示，雖然教師在高年級和低年級小學中國語文科仍是沿用傳統的評估的模式（如默書、考試），但是大部份的教師所持的評估理念是較開放的。表一詳列了教師的評估概念。

表一：語文教師的評估理念

項目	回應人數 (所佔百分比)					平均值 (S.D.)
	1	2	3	4	5	
1. 能把學生的名次分出來是重要的	0 (0.0%)	15 (18.8%)	33 (41.3%)	26 (32.5%)	6 (7.5%)	3.29 (0.86)
2. 讓學生知道自己當前的學習情況是重要的	0 (0.0%)	1 (1.3%)	7 (8.8%)	40 (50.0%)	32 (40.0%)	4.29 (0.68)
3. 評估能產生鼓勵學生學習的作用是重要的	0 (0.0%)	0 (0.0%)	12 (15.0%)	36 (45.0%)	32 (40.0%)	4.25 (0.70)
4. 應以能否達到預定的學習目標為評估重心	0 (0.0%)	0 (0.0%)	12 (15.0%)	43 (57.5%)	22 (27.5%)	4.13 (0.64)
5. 應以學生是否有進步為評估重心	0 (0.0%)	2 (2.5%)	9 (11.3%)	50 (62.5%)	19 (23.8%)	4.08 (0.67)
6. 評估內容必須包括本科的知識與能力	0 (0.0%)	1 (1.3%)	6 (7.5%)	32 (40.0%)	41 (51.3%)	4.41 (0.69)
7. 評估內容必須包括學生通過本科培養的價值觀	0 (0.0%)	2 (2.5%)	22 (27.8%)	37 (46.8%)	18 (22.8%)	3.9 (0.78)
8. 評核後必須給予學生一個準確的分數或等級	0 (0.0%)	6 (7.5%)	21 (26.3%)	36 (45.0%)	17 (21.3%)	3.8 (0.86)
9. 評核後必須給予學生一些文字或口頭回應	0 (0.0%)	3 (3.8%)	20 (25.0%)	44 (55.0%)	13 (16.3%)	3.84 (0.74)
10. 制訂一個統一的評分標準是重要的	0 (0.0%)	2 (2.5%)	16 (20.0%)	35 (43.8%)	26 (32.5%)	4.08 (0.80)
11. 制訂一個能因應學生差異而具彈性的評分標準是重要的	0 (0.0%)	5 (6.3%)	26 (32.5%)	36 (45.0%)	13 (16.3%)	3.71 (0.81)
12. 教師對學生的學習表現必須擔任評價者的角色	0 (0.0%)	3 (3.8%)	19 (23.8%)	46 (57.5%)	12 (15.0%)	3.84 (0.72)
13. 學生對自己的學習表現承擔部份的評價工作	0 (0.0%)	1 (1.3%)	17 (21.3%)	55 (68.8%)	6 (7.5%)	3.84 (0.57)

(1：代表非常不同意 2：代表不同意 3：代表沒有意見 4：代表同意 5：代表非常同意)

就評估的目的而言，有四成的教師（項 1）認同能把學生的名次分出來是重要的，但也有 41.3%的教師沒有意見，18.8%則不同意。絕大部分的教師認同讓學生知道自己當前的學習情況是重要的（90%，項 2），評估能產生鼓勵學生學習的作用是重要的（95%，項 3），應以能否達到預定的學習目標為評估重心是重要的（85%，項 4），應以學生是否有進步為評估重心是重要的（86%，項 5）。因此教師對學生的回饋是很重要的，超過七成的教師（71.3%，項 9）認為評核後必須給予學生一些文字或口頭回應。

在過去，語文學習側重於紙筆測驗和考試評估，總結性考試是評核學生學習成果的常見方法，為的是便於甄別學生能力和排列名次，突出了甄別和篩選的作用。隨着課程和評估改革不斷深化，現時教師對評估目的之見解已趨向多元，了解評估具備不同功能。在面訪的數據中，同樣可獲得相若的證明，以下是教師對評估目的的看法：

a) 甄別與反饋

評估的目的主要是分等級，同時告訴老師，學生的學習情況。(T1)

b) 診斷

如果在以前，評估真的是用來篩選的，看看哪些學生可以升班、哪些需要留級？以及哪些是好的班、哪些是差的班？但現在我覺得評估的篩選功能就不是那麼重要，重要的是告訴給小朋友知道，他的強處、弱處在哪裡。(T2)

c) 診斷與預測

我會選擇診斷，亦即成績出來之後，就能夠診斷出學生的問題在哪裡，這樣才可制定一些政策或者方法去幫助學生。……預測亦好重要，預測到他們有什麼長處，接着就幫助他們朝向長處的方向發展是一件好重要、好重要的工作。(T3)

d) 診斷與輔導

我認為診斷是很重要的，我會透過一些進展性評估或者總結性評估去診斷學生的問題所在。……第二個目的我認為是輔導，即針對着他們的弱點，看看他們在哪一類型的題目出現問題，或者掌握得不是太好的，那麼，我們就會透過評估出來的結果，做一些補救的工作。(T4)

看看學生是否學到你教的東西以及用於改善自己的教學。……譬如今年第一次考試，當知道學生最弱之處在哪裡之後，就會在第一次考試同第二次考試中間的教學時間，馬上針對性地 train 他們薄弱的部份。(T5)

綜上可見，受訪者針對評估目的發表的言論，與《課程指引》的理念十分接近。《課程指引》指出評估的目的，包括診斷、測量、甄別、篩選、回饋等。顯然，受訪者明白

到評估並非只得單一的篩選作用，還包含反饋、診斷、預測、輔導等功能，顯示教師明了新課程的學生評估改革，其中一個重要目的是淡化甄別與評比，加強發揮評估的診斷、預測和輔導作用。不過，《課程指引》進一步申明，「在小學語文教學中實施的評估，須是促進學習的評估，回饋學與教。」也就是說，評估必須突出激勵和促進作用，使學生主動學習。據此，研究小組認為受訪者對評估目的之理解還有不足，未能從最根本之處回應「促進學習」的精神，儘管 T4、T5 等受訪者提及評估後的跟進舉措，恐怕有些地方仍與「激勵和促進」這一目的有本質差異。

原因是，要發揮激勵和促進作用，有學者從激勵學生自主學習的角度認為，必須符合四個條件或顯示出以下特質：建立在自我意識發展基礎上的「能學」；建立在學生具有內在學習動機基礎上的「想學」；建立在學生掌握了一定的學習策略基礎上的「會學」；建立在意志努力基礎上的「堅持學」（龐維國，2001）。很明顯，評估的甄別、反饋、診斷、預測等功能並沒有真正回應「激勵和促進」這一問題，即使 T4、T5 等受訪者提及的評估後之跟進工作，仍然側重於教師根據學生評估的結果，進行一些外加於學生身上的補救性及增潤性措施，並非從激活學生自我的意識發展、內在的學習動機和堅持的意志及努力等內藏於學生身上的學習特質着眼。當然，外加於學生身上的補救性及增潤性措施是十分重要的，但激活學生主動學習的內藏，更是促進學習、改善教學成效的核心，影響至為關鍵。由此可見，受訪教師對評估目的的理解仍欠全面，未能充分體現及發揮《課程指引》中「促進學習」的精神，就這一點而言，廣大教師仍需努力，必須強化及突出評估的激勵和促進作用。

評估的內容

研究發現大部分教師贊成中國語文應全面評估學生的知識、能力與態度，但是教師對《課程指引》中的全面和綜合的評估的關注是有偏差的。

從表一所見，絕大部份教師認同評估內容必須包括本科的知識與能力（91.3%，項 6）。接近七成（69.5%，項 7）的教師認為評估內容必須包括學生通過本科培養的價值觀。超過六成的教師（66.3%，項 8）贊成評核後必須給予學生一個準確的分數或等級。大部分教師（76.3%，項 10）認為制訂一個統一的評分標準是重要的，只有 61.3%（項 11）認同制訂一個能因應學生差異而具彈性的評分標準的重要性。

六位受訪者對語文學習的評估內容都有不同見解，有助深入引証教師對評估內容的看法。有受訪者認為語文評估應側重能力，聽說讀寫能力就是語文評估的核心，其他如文學、文化、品德情意、語文自學以及共通能力等，是很難作出準確評估的。言下之意，語文學習中有些內容是不能評估的：

a) 語文能力

九大範疇裡面，其實不是全部內容都可以量化的！也不應該對什麼東西都走去評

估。譬如文學、文化、品德情意，甚至自學能力，自學能力你無可能說出一份試卷評核他們，所以我覺得九大範疇裡面，可以評核的應該只得聽說讀寫。(T4)

語文科主要是評聽說讀寫四個範疇，至於那些九大共通能力，中文科就很少評核這些東西，反而常識科就會評得多一些。(T5)

b) 語文知識與能力

也有受訪者認為除了能力之外，語文知識亦是語文評估的重點，所以，語文評估應包括知識與能力：

看看他們能不能應用基本的語文知識，或者理不理解啦。(T6)

c) 知識、能力、態度、價值觀

此外，還有受訪者認為知識、能力、態度、價值觀等等，都應涵蓋在語文評估的範圍，而不僅僅集中在知識與能力方面：

從現實情況來看，我們只着重學生的知識與技能，至於態度嘛，怎樣評估呢，是很難評估的！〔為什麼你認為態度都需要評估呢？〕需要的。如果你對那個科目持正面的態度，又或者你不太喜歡那個科目，那麼你對那個科目的學習是會不同的，所以態度是十分重要的。例如，考說話的時候，我們會評核他們的態度，除了說話內容、設題之外，眼神或者身體語言變化，都是態度的一些表現。(T1)

都是這樣認為。但除了態度之外，還有價值觀。我們教語文不單關注語文知識、基礎能力那些，還要學生懂得分別是非，就是有正確的價值觀。不希望學生光會讀書，但不會判斷對與錯，最終培養出一個有知識的壞人出來。(T2)

由此可見，受訪者對語文評估內容的認識是略有差異的。《課程指引》強調，「語文學習包括知識、能力、策略、興趣、態度和習慣，其中又以能力方面為主。因此，評估學生語文學習的表現，宜從整體和綜合的角度，給予全面評價。」據此，語文評估的內容便應包含多方面，既有知識與能力方面，也有態度、興趣、策略、習慣和價值觀等方面，是一項全面和綜合的評核。但必須承認的是，有些項目是較為容易評估的，知識與能力便是；有些項目是較難評估的，態度、興趣、策略、習慣、價值觀便是。那麼，較難評估的是否便不甚重要或者根本不需要評估呢？答案顯然是否定的。

過去教師只習慣於從知識與能力上評估學生的語文學習，所以許多教師總覺得評估知識與能力是較為容易的，是「實」的；而評估態度、興趣、策略、習慣和價值觀等是較難的，是「虛」的。其實，這種認識非常片面。在學生學習語文的過程中，無論他們從事聽、說、讀、寫任何一些言語實踐活動，總得借助一定的策略，伴隨着一定的情感

態度和價值取向，這是不以人主觀意願轉移的客觀存在。對態度、興趣、策略、習慣、價值觀的評估，也應像對知識與能力的評估一樣，是語文評估中不可或缺的部分，是極具關鍵作用的部分，而不是外加或者可有可無的部分。可以說，只有把知識、能力、態度、興趣、策略、習慣、價值觀等有機地統一起來進行評估，才能從根本上解決語文教育的學生評估所要突出的整體性和綜合性特點，這樣的評估也才更有利於實現語文教育改革的精神。

基於這樣的認識，部分受訪者顯然對態度、興趣、策略、習慣、價值觀等項目的評估沒有引起足夠關注，這顯然是有待改善及提高的。但即使有些受訪者對這問題予以關注，現實的實施狀況還是未如理想。有一位受訪者在其發言中曾道出問題的癥結，在平日課堂中缺乏時間去評估學生學習態度方面的表現。

最遺憾就是我們在課堂中沒有時間，通常我們會在課堂上面做這件事，但時間總是不夠。所以內心經常鬥爭，就是除了知識技能要顧及之外，態度又要顧及，但也要顧及老師的時間限制。(T1)

其實，除了時間不足是一個重大問題之外，沒有一套完善、有效而方便教師評價學生學習態度、興趣、策略、習慣、價值觀的評估機制，恐怕更是使語文評估內容流於片面及未達至完善境界的核心。因此當前急務，是教育界同工，合力研製及開發一些方便教師日常操作的評估模式，紀錄學生在學習態度、興趣、策略、習慣、價值觀等方面的表現，藉以促進學與教；與此同時，不妨進一步研究，怎樣可以在以紙與筆為表徵的語文考卷中，除了考核既有的語文知識和語文能力之外，還增加學習態度、興趣、策略、習慣、價值觀等方面的元素，體現語文學習本身的全面性和綜合性。相信只有這樣，才能促進學生語文素養的全面提高，實現語文教育是工具性和人文性統一的特點。

至於考卷分析方面，通過五所學校的考卷分析，反映校內的語文評估仍以知識和能力的評量為主。各所學校的考卷結構和內容雖不相同，但考查的內容仍是以讀、寫方面的知識和能力為主，聽、說能力為輔。當然，通過不同語言技能的考核，可以檢測學生的思維能力；通過閱讀和聆聽等輸入能力的評核，也可以瞭解學生的文化和文學水平。不過，各校考卷的文化、文學成分不多，同時多是「識記」水平的問題，如以「配對」的形式，考查學生對古典詩歌主題的掌握；此外，在閱讀理解項目中，高層次理解和思考等層次的題目也不常見。

評估的方法

研究發現教師明白新課程的學生評估應是多樣化，可惜的是未能充分掌握新的評估方法。

雖然大部分教師認為自己對「總結性評估」(76.3%，項1)和「進展性評估」(60%，

項 2) 有深刻的認識 (見表二), 但是很多教師對新評估方法仍是認識不足和持有保留的態度。雖然有五成教師表示對「基本能力評估」有充分的認識, 42.5% 表示沒有意見。只有約 21% 教師認為自己充分認識「專題研習」和「學習歷程檔案」, 超過四成教師表示對認識「專題研習」和「學習歷程檔案」沒有意見。不足三成教師 (26.3%) 認為他們能掌握「促進學習的評估」的理念, 48.8% 的教師表示沒有意見, 由此可見部分教師對有關評估方法是有所保留。

雖然在表一中顯示有 76.3% 的教師認為學生對自己的學習表現也應承擔部份的評價工作, 但是在表二只有 21.3% 教師經常讓學生自我評估, 53.8% 教師對種做法表示沒有意見。這顯示教師並不積極實踐學生自我評估的策略。

表二：語文教師對新評估方法的認識

項目	回應人數 (所佔百分比)					平均值 (S.D.)
	1	2	3	4	5	
1. 我對「總結性評估」有深刻的認識	1 (1.3%)	0 (0.0%)	18 (22.5%)	50 (62.5%)	11 (13.8%)	3.88 (0.68)
2. 我對「進展性評估」有深刻的認識	2 (2.5%)	5 (6.3%)	25 (31.3%)	42 (52.5%)	6 (7.5%)	3.56 (0.82)
3. 我對基本能力評估有充分的認識	0 (0.0%)	6 (7.5%)	34 (42.5%)	34 (42.5%)	6 (7.5%)	3.50 (0.75)
4. 我對「專題研習」的評估方式有充分的認識	0 (0.0%)	11 (13.8%)	36 (45.0%)	30 (37.5%)	3 (3.8%)	3.31 (0.76)
5. 我對「學習歷程檔案」(portfolio) 有充分的認識	4 (5.0%)	20 (25.3%)	38 (48.1%)	14 (17.7%)	3 (3.8%)	2.9 (0.89)
6. 我經常讓學生自我評估	3 (3.8%)	17 (21.3%)	43 (53.8%)	15 (18.8%)	2 (2.5%)	2.95 (0.81)
7. 我能掌握「促進學習的評估」的理念	3 (3.8%)	17 (21.3%)	39 (48.8%)	21 (26.3%)	0 (0.0%)	2.98 (0.80)

(1：代表非常不同意 2：代表不同意 3：代表沒有意見 4：代表同意 5：代表非常同意)

訪談的全部受訪者都認為紙筆實在不足以全面衡量學生的語文水平, 必須結合其他方法始能完成評估的任務, 例如觀察、口頭匯報、講故事……等等。

口頭報告以及老師的觀察。(T1)

可考慮用一些觀察量表來評估學生的表現。(T2)

有些時候, 學生能夠講一些現成故事, 就已經足夠啦! (T3)

由此可見，受訪者是明白新課程的學生評估是多樣和靈活的，訪談中他們提出不少紙筆以外的評估方法，這對更為準確評估學生的語文成效起至關重要作用。不過，有兩點值得一提，第一點是有兩位受訪者在評估方法這個話題上提到全港性系統評估（TSA）。

平日我們的教學都是按照T S A的模式，譬如說話有個人短講啦、有小組討論啦、有看圖講故事等等。接着老師就會用一些教時教他們應付技巧……，每一次到考試之前都有一次評估……，根據老師曾經教過的方法與題目……，如果我教過小組討論的話，那麼考試就考小組討論。（T5）

據此，似乎反映出受訪者對個人短講、小組討論、看圖講故事等等評估方法在平日實施時的觀感，仍然擺脫不開公開考試的牽制，不經意地流露出一點點受考試制約的意味。究竟是受訪者從學理和行動上認同及接受這些紙筆以外的評估方式，還是認為現時全港的小三、小六及中三學生必須參加全港性系統評估，於是教師在教學中不能不與其評估形式作出配合。答案是前者還是後者？這些處境和狀況對教學有利還是有弊？實在值得進一步探討。

第二點是學習歷程檔案（portfolio）的問題。在《課程指引》中，學習歷程檔案是其中一種能體現多元化評估方式的工具，其應用成為當前語文課程改革的新亮點。它作為一種從實踐中湧現出來的質性評估方法，除了同樣具有鑒定、甄別、診斷功能外，更包含激勵、反思、交流、調節等發展性功能。由於學習歷程檔案是學生按特定的目的主動收集自己的作品，承載着學生本身對學習的判斷、期望和反思，也承載着其他評估主體（例如教師、同學）的觀感和判斷。在這樣的收集與評價過程中，一個有利於促進學生學習的環境自然而然地營造起來，學生學會了反思和判斷自己的努力與進步，養成了良好的讀書、思考習慣，增強了語文學習的自信心，開闊了視野，培養了自律能力。可是，綜觀六位受訪者的意見，沒有一位提到學習歷程檔案這個詞或與之相關的概念，究竟是受訪者忘記提及還是不認識學習歷程檔案？是受訪者不認同在小學階段實施學習歷程檔案還是另有其他原因？這些問題都值得繼續深入探討。

在考卷分析方面，學校考卷的內容受公開考試影響是十分明顯的。大部分學校的閱讀理解命題的形式，都跟系統性評估的極為相似，例如考題中必定具備「從篇章中找詞語填充」的題目，選擇題多考核「段意、概括事理」等問題。六年級的說話考卷方面，全部學校只採用「看圖說話」、「口頭報告」和「小組討論」等系統性評估的命題形式。另五所學校中，只有一所學校設置了「視聽資訊」考卷，不過，是份考卷只供三年級和六年級考查用。顯而易見，校內評估的模式和內容往往參照公開考試的形式而設計。

如果教師嘗試分析第一階段和第二階段的中國語文科基本能力指標和《小學中國語

文建議學習重點(試用)》中的閱讀和說話學習重點，定會發現兩者有很大的差距，如閱讀的重點應包括「評價」、「創新」、「探究」和「欣賞」等，而說話的訓練的話語類型尚有「游說」、「訪問」和「辯論」等。因此，如果考卷只按照公開考試的樣式設計，考查的覆蓋面變會大大的收窄。

評估的主體

研究發現教師是認同評估的主體的轉移，是從教師單一主體走向多元主體，但是教師認為這轉移是有困難的。

新課程倡議評估主體多元化，除了傳統的師評外，還有學生自評、同伴互評和家長評價，等等。從表一的問卷數據顯示，超過七成的教師贊成教師必須擔任評價者的角色（72.5%，項 12），但評估主體並不單是教師，他們認為學生對自己的學習表現也應承擔部份的評價工作（76.3%，項 13）。面訪的資料，可深入引証問卷的數據，沒有一位受訪者是不認同的教師、學生、同伴、家長也可是評估者。以下是教師的看法：

總是離不開家長呀、老師呀、小朋友同輩呀、他們自己本身呀，或者可以邀請一些專家來評估，這也是一個辦法。(T2)

我十分提倡小朋友之間進行互評，因為小朋友之間互相了解會更為清楚。(T1)

會有老師、有家長、學生自己評自己，或者評同學，就是有很多種。(T5)

同時，有受訪者認為，評估主體從單一化走向多元化，有助提升評估的成效。

會客觀一些……我覺得如果多些人去評價一個學生的表現，那個學生會感覺到很多人緊張他，很多人都留意着他的學習情況，那我想……無論他在學校還是在家，對他來說也是一件好事，他的學習態度也會積極一些。(T5)

此外，也有受訪者提到學生之間對互評、自評等評估活動並不抗拒，他們會認真地從事有關工作，理解到這是學習過程中不可或缺的一部分。

就說話訓練來說，我要他們站在講台前大聲講之後，全班同學會告訴他需要改善的地方，相反，他也會用同樣的方法來評價其他同學的表現，也就是有一種互相觀摩，互相學習的作用。起初膽小的學生很害怕的，但後來他們明白被人評價和評價別人的作用之後，就不再抗拒啦。〔學生對互評、自評的反應是怎樣的呢？〕很喜愛的！（T6）

不過，在評估主體多元化這個論題上，有兩點值得特別留意。第一是家長評估成效尚待改善的問題。因為有受訪者提到部分家長對評價自己子女的作業不甚積極，隨便地打一個鈎或簽個名，能起的成效甚為有限。

有些知識水平一般的家長，他們會寫得很簡單，譬如“他做得很好”就算，甚至有些什麼都不寫，簽個名就算。這樣對學生來說，我覺得是有些……有些阻礙的。可能他們在家裡做了什麼作業，家長不一定都很清楚，或者連老師都不能判斷他們在家的工作質量。(T5)

中文科就只有作文採取這種方法，至於真正收到家長的回應的，嗯……到現在大概是兩至三，三至四次左右，其他都是別一別。(T6)

第二是校內期末試或公開考試，目前仍然採用單一方法對學生語文成效進行數量化評估，以致在教學中的學生自評、互評、家長評估等等多元化評估的方式，與實際考試的方式出現落差，因此有受訪者對此感到十分無奈。

其實我們搞那麼多的花樣，譬如自評、互評等等，這些玩藝兒算不算分？一個很實在的問題就是，當要面對所有的考試或者要面對公開試的時候，我們又會面對一個大問號，小朋友的能力是怎樣的呢，無論如何還是要走回去，……現在我們做這些自評、互評是沒有用處的，我們在幹着一些非量化的無用工作。(T4)

對於以上兩個問題，家長評估無疑有不少值得改善的地方，但是，由評估主體單一化走向評估主體多元化，難免要經歷一段被接受及磨合的過程，是不容易一蹴而就，立竿見影的。因此，教師不妨採取開放態度，暫時降低對家長評估的要求，就算家長沒有寫上評語，教師對其在學生作業本上打一個鈎或是簽上名字這樣簡單的回應，也應抱着理解及欣賞心態。事實上，在具體實施評估主體多元化時，必須注意避免教條地理解和落實有關個概念，如果學生的每份作業都要由家長做評估，這不僅不能充分調動和發揮學生本人的主體性以及家長的積極性，還可能使評估成為他們的負擔。所以，評估主體多元化要根據實際情況靈活運用，而不能機械地實施。相信只要假以時日，家長評估一定能發揮其積極作用，真正落實到家校合作、共融，使學生評估成為多方共同積極參與的交互活動。

現行小學中國語文科的評估情況

研究發現現行小學中國語文科的評估大都是依賴傳統的評估，以測試為主導的模式。雖然也有教師實施多元化的評估，但是這類評估尚待普及。

問卷的數據顯示全學年只有一次考試佔 1.3%，兩次的佔 45%，三次的佔 8.8%，四次或以上的則佔 43.8%，可見超過五成學校，全學年有三次或以上的考試，考試次數也

頗多。選擇「其他」一項的教師佔 1.3%，但教師並沒有在「其他」一項用文字加以補充。

除考試外，平時小學中國語文科評估的次數也有不少，但都是以操練為主的模式，就下圖（表三）的數據顯示低年級語文科默書次數為每月二次或以上的佔 85.1%；作文次數為每月二次或以上的佔 76.3%；每星期學生有二次或以上抄詞語的佔 47.6%。新課程提倡的專題研習，低年級學生做的研習次數反而並不多，全學年專題研習的次數為一次佔 41.8%，二次為 24.1%，三次為 3.8%，沒規定的則佔 24.1%。

表三：低年級語文科的評估

項目	回應人數 (所佔百分比)				
	A	B	C	D	E
1. 低年級 (小一至小三) 語文科默書次數為每月	2 (2.5%)	25 (31.3%)	43 (53.8%)	8 (10.0%)	2 (2.5%)
2. 低年級 (小一至小三) 語文科作文次數為每月	3 (3.8%)	30 (37.5%)	31 (38.8%)	13 (16.3%)	3 (3.8%)
3. 低年級 (小一至小三) 平時語文科抄詞語次數為每星期	14 (17.5%)	27 (33.8%)	11 (13.8%)	23 (28.8%)	5 (6.3%)
4. 全學年低年級學生做專題研習的次數為	33 (41.8%)	19 (24.1%)	3 (3.8%)	19 (24.1%)	5 (6.3%)

(A：代表 1 次 B：代表 2 次 C：代表 3 次或以上 D：代表沒規定 E：代表不知道)

高年級學生平日語文評估的次數和低年級學生的分別不大。下圖（表四）的數據顯示高年級語文科默書次數為每月二次或以上的佔 82.3%；作文次數為每月二次或以上的佔 77.2%；抄詞語次數為每星期二次或以上的佔 43.8%。全學年高年級學生做一次專題研習的佔 43.8%，二次的為 26.3%，三次的為 6.1%，沒規定的則佔 22.5%。可見高年級學生做專題研習次數也不多。

表四：高年級語文科的評估

項目	回應人數 (所佔百分比)				
	A	B	C	D	E
1. 高年級 (小四至小六) 語文科默書次數為每月	4 (5.1%)	27 (34.2%)	38 (48.1%)	9 (11.4%)	1 (1.3%)
2. 高年級 (小四至小六) 語文科作文次數為每月	4 (5.1%)	44 (55.7%)	17 (21.5%)	13 (16.5%)	1 (1.3%)
3. 高年級 (小四至小六) 平時語文科抄詞語次數為每星期	22 (27.5%)	27 (33.8%)	8 (10.0%)	22 (27.5%)	1 (1.3%)

4. 貴校全學年高年級學生做專題研習的次數為	35 (43.8%)	21 (26.3%)	5 (6.3%)	18 (22.5%)	1 (1.3%)
------------------------	---------------	---------------	-------------	---------------	-------------

(A：代表1次 B：代表2次 C：代表3次或以上 D：代表沒規定 E：代表不知道)

現行語文評估模式是以測試為主導，訪談的數據也有相同的論証。大部分受訪者(五位)認為學校目前大多數採用考試成績來評估學生的語文能力，也就是說，現時的語文科學生評估狀況是以測試為主導的。其中一位受訪者表示：

譬如讀文範疇，平時我會給學生做工作紙、作業、練習呀……接着最重要是用考試評估學生所學。(T5)

測試為主導的情況在近年香港教統局實施的「全港性系統評估」(TSA)可見一斑，其中兩位受訪者表示這種測試甚至改變了她們的教學內容。

教統局要求，每間三年級、六年級的小學生要做TSA。……這種評估目的，就是強要學校教配合TSA的要求。……無論是閱讀、說話、聆聽各科的範疇，學生要不斷操練TSA的試題，這實在委曲了我的教學原理。原先的理念就是教師在教學後才評估學生所學，但現在則是為了評學生，然後才去教試題的內容。(T2)

全部一至六年級都有買補充練習，補充練習是依據TSA的模式，多數都是用這類型的練習訓練學生。(T6)

雖然課程指引提倡多元化評估，但訪談中只得三位受訪者指出她們曾嘗試不同類型的評估，例如觀察學生課堂的表現、作文和做讀書報告等。其中一位受訪者這樣認為：

我對學生的評估方式，……包括觀察啦，……例如說話，都是靠觀察學生平時課堂上的表現，……還有的是他們的作文、造句、甚至是他們的工作紙，也可在某程度上見到小朋友的語文能力！(T4)

另一位受訪者表示可以利用不同的課堂活動對學生進行日常的評估。

我很注重學生測驗考試的評估，但在教學過程中，例如請學生講故事，就知道學生是否理解課文，……講新聞啦……甚至角色扮演，都可用考察學生，……如果是評估學生的品德情意，我可邀請他們幫手，其實我的學校好多服務生……從中我可觀察他們是盡責呢！(T3)

但可惜的是，這些多元化的評估方式都是個別教師的個人做法，校方並沒有規定所有教師都需要執行，平時學生所得的進展性評估成績也不會列進成績單，難以引起較為

全面的促進及激勵效應。由此可見，多元化的評估並未廣泛地受到學校正式規範和重視。

以考試為主導的評估模式實在存在不少問題，尤其是考卷的設計。研究小組深入分析目前學校採用的試卷，發現考卷能配合香港教育署中國語文教育研究中心在 1989 年曾出版《小學中國語文科試題類型及試卷設計》一書，但未必能對應 2004 年出版的《課程指引》之新的評估趨勢。

雖然《小學中國語文科試題類型及試卷設計》一書已具十多年的歷史，但該書的影響力仍是非常深遠的。從下表可見，小學語文教師仍根據該書的建議擬訂考卷，5 所學校的試卷，均完全涵蓋(1)語文基本能力考驗、(2)寫作能力考驗和(3)理解/閱讀能力考驗等三個範疇（見表五）。

表五：語文考卷的涵蓋範圍

	考查重點	學校 A	學校 B	學校 C	學校 D	學校 E
語文基本 能力考驗	字詞運用	✓	✓	✓	✓	✓
	句子結構及段落組織	✓	✓	✓		✓
	標點符號運用	✓	✓	✓	✓	✓
寫作能力 考驗	句子寫作	✓	✓	✓	✓	✓
	段落及短文寫作			✓		✓
理解/閱 讀能力考 驗	課文內容理解			✓		✓
	閱讀理解	✓	✓	✓	✓	✓
	看圖理解					

* 學校 C 考卷設有聆聽部分

研究發現小學語文考卷存在的問題包括下列各項：

1. 《小學中國語文科試題類型及試卷設計》是「語文雙基」概念下的產物，該書的建議一例如強調語文知識和語文知識的運用能力——已不能滿足新時代語文教育的需要。「教甚麼，評甚麼」是評估的不二法門，在「以能力為主導」的概念下，評估應淡化語文雙基的色彩。
2. 現時不少學校都已設置「閱讀卷」和「寫作卷」，這樣「閱讀卷」應集中考查學生的閱讀能力，所有寫作能力的考查包括「句子寫作」、「段落寫作」和「短文寫作」等，都應設置在寫作考卷內。
3. 不少考卷內的閱讀理解考題和課文理解考卷仍是以「識記」和低層次理解為主，與現時閱讀教學的取向相距甚遠，教師宜多參考他校的考卷和參加有關的工作坊，以掌握閱讀類題目的擬題技巧。

4. 雖然有些學校已設置不同範疇的考卷，但仍有學校只設一張僅包括閱讀和寫作範疇的試卷，可見不同學校的發展步伐相距很遠，有關方面宜多舉辦分享會、工作坊和培訓課程，讓教師掌握最新的評估理念，促進教師間的交流，這樣才能達到「促進學習的評估」的理想。

綜合上述的討論，可以發現，目前本港不少小學的語文科學生評估仍受終結性測試的制約，教學方式、教學內容以至評估的取向莫不受其影響，終結性考試或公開考試會採用的方式，於是教學、語文訓練、評估等都會朝考試的方向進發，導致測試主宰着教學，也導致一些與考試無關、分數無關的評估方法難以受到大面積的推廣和重視。即使有些教師嘗試使用一些質性的評估方法，例如課堂觀察、專題研習等等，很多時候只屬教師的個人行為，聊備一格，成效並不顯著。也正因為是考試主導的關係，一學年內進行四次正規測試的情況十分普遍。為什麼要經常測試學生？測試是否是衡量學生語文成效的唯一方法？是否一定能提高學生應付公開考試的能力？但與此同時，會否導致學生情緒緊張，減低學習興趣？會否讓學生感到學習別無其他目的，唯一的就為了應付考試？凡此種種，都值得教育界同行思考。總的而言，在目前有些學校還是以考試作主導的處境下，新課程以促進學習為願景的語文評估，相信還有一段頗長的路途要大家繼續開闢與探索。

結論與建議

結論

通過問卷、訪談調查和考卷的分析，可以發現，香港大分小學語文教師對新課程的學生評估是認同，明白到評估目的不僅局限在甄別和篩選，評估內容不止於知識與能力，評估方法不限於終結性和紙筆一種，評估主體也非以教師為唯一的。這些發現，對落實新語文課程改革無疑起到極為正面的意義。

但是，改革之路素來不是一條平坦之路，現時教師對語文新課程評估改革的認識尚欠充分。評估的實施缺乏可操作性，評估方法單一和為評估而評估的情況依然很普遍等。現行的評估模式仍然是傳統的，以測試為主導。這與《課程指引》提出的理念是有偏差的。因此，認真學習《課程指引》關於「促進學習的評估」一章，並將這些評估改革的新理念與要求切實貫穿和落實到教學過程中，以促進小學語文新課程評估的改革，保障「學會學習」課程改革的深入開展，成為當前的主要任務。

建議

為了進一步提升語文科學生評估的成效，落實《課程指引》關於「促進學習的評估」，研究小組認為可從教師培訓課程、教統局、學校和家長方面提出建議：

教師培訓課程：

本港教育當局和師訓機構，組織有關的學科專家和評估專家，舉辦各類型的研討會、工作坊、研習班等等，讓教師有機會探索新課程評估改革的內涵，交流實踐經驗和分享有關成果，也讓暫時仍未參與有關改革的教師認識改革的意義和重要性。

培訓課程的講授內容應包括：進展性評估、教與評、多元化學習評量、學習檔案、優化考卷、評估後的跟進。等等。

上課形式：現時的教師培訓課程模式是講座、研討會和工作坊。甚少課後延續（在校實踐），建議加入課後實踐，和實踐後的分享，落實「促進學習的評估」。因此，教師培訓課程可分兩部分：理論+實踐。理論部分以研討會、講座為主；實踐部分以工作坊、實際課堂試行、分享會等為主。

教統局：

投放資源，撥款與大學做這方面的研究，從理論和實踐兩方面指導教師如何真正落實「促進學習的評估」。並且，出版有關的評估研究報告及實用示例。

學校：

各學校應鼓勵及推動教師進行評估改革的行動研究。從本研究受訪者發表的意見可知，目前本港仍有小學的評估模式受公開考試牽制，導致新課程倡議的質性評估方式未被廣泛應用，也導致有關評估改革的研究與落實相對滯後。對此，教育界尤其是一線語文教師，應展開進展性評估或相關評估方法的行動研究，使新的評估理念得以在教學實踐中逐步落實，實現《課程指引》促進學習的願景。另外，各學校應盡可能參加各大學的校本協作計畫，與各大學組成合作小組，進行評估理念和實踐的校本課程培訓。

家長：

教育改革能否暢順推行，家長的認識與支持起十分重要作用。因此，學校應該通過家長教師會等組織，在學期開始之時把新的評估方法向家長介紹，至少讓家長明白評估不在於以甄別篩選為最終目的，激勵和促進才是最重要的。與此同時，也讓家長明白，學生的學習不僅是學校的責任，學生本人以及家長也應當承擔部份職責。只有讓家長明白到自身在學生評估過程中擔當着不可或缺的角色，他才會更盡力與教師、學生或其他評估主體配合，使學生真正達到促進學習的目的。事實上，家長的教育與學生的教育是不可分割的，要成功地實施新課程的評估，家庭與學校緊密聯繫是不能輕視的一個重要環節。

其他：

研究小組認為目前應慎防出現改革的「過熱」現象，必須根據客觀條件及實際情況，防範走入為改革而改革的誤區。譬如新課程倡導進展性評估，絕不意味着在學習過程中進行一系列的測驗或小型考試，否則不僅不能減輕學生考試的壓力，反而使他們經常處

於緊張狀態，導致學生討厭學習、作弊或其他反教育的行爲。其實，進展性評估是爲了教師更自由地選擇合適的教學技術和程序，以及全面而有效地在較自然的學習情況中系統地評估每位學生的能力。

新課程的學生評估是一項浩大的教育改革工程，它觸動了教師的既有觀念，也挑戰着舊有的評估制度和方法。改革之路歷來是漫長和艱巨的。但是，時代已經發生了根本性變化，新課程改革的基本要則是「促進學習的評估」。爲此，教育界的同行們應當正視這個趨勢與發展，密切關注評估改革實踐中的新情況、新特點。認真研究這些新情況、新特點，這對於建立有利於促進學習的評估機制，促進語文課程學生評估理論的發展，具有極爲重要的意義。

參考文獻

- Airsian, P. W. and Abrams, L.M. (2000).The theory and practice of portfolio and performance assessment, *Journal of Teacher Education*, 512(5), pp.398-402.
- Cheng, L (1999).Changing assessment: washback on teacher perceptions and actions, in *Teaching and Teacher Education*, v15. no.3 April, 1999. pp.253-271.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligence*. New York: Basic Books.
- Gipps, C.V. (1994). *Beyond Testing: towards a theory of educational assessment*. London: Falmer.
- Lyons, N. (1998). *With Portfolio in Hand, Validating the New Teacher professionalism*. New York: Columbia University Press.
- 蔡志凌 (2004)。新課程教學評價的困境與對策。《天津師範大學學報》(基礎教育版)，第5卷第4期，頁7-10。
- 竇洪庚 (2004)。發展元認知與實施自我評價。《化學教育》，第11期，頁10-13。
- 郭根福 (2004)。試論語文課程評價的新策略。《天津教育》，第5期，頁32-34。
- 胡詠梅 (2004)。校本評估理論初探。《教育理論與實踐》，第10期，頁36-40。
- 黃亢美 (2003)。《小學語文課程理念與實施》。桂林：廣西師範大學出版社，第1版。
- 李坤崇 (1999)。《多元化教學評量》。台北：心理出版社，第1版。
- 羅瑞寧 (2004)。語文教育評價的三個維度。《南寧師範高等專科學校學報》，第21卷第2期，頁64-66。
- 倪文錦 (2002)。關於新課標中評價建議的對話(一)。《語文建設》，第9期，頁9-10。
- 倪文錦 (2002)。關於新課標中評價建議的對話(二)。《語文建設》，第10期，頁12-13。
- 寧剛 (2002)。改革語文評價模式。《安徽教育》，第13期，頁34。
- 龐維國 (2001)。論學生的自主學習。《華東師範大學學報》(教育科學版)，第2期，頁78-83。
- 王春茂 (2005)。淺談試卷考核與實踐考查相結合的語文評價。《甘肅教育》，第11期，頁30。

- 袁利芬（2006）。新語文課程評價的新特點。《語文教學與研究》（綜合天地），第4期，頁16-17。
- 張帆（2005）。課程標準中語文評價體系構建的思考。《湖北教育》（教育科學版），第11期，頁43-45。
- 趙德成（2003）。新課程實施中的情感、態度與價值觀評價。《課程、教材、教法》，第9期，頁10-13。
- 趙德成（2004）。什麼樣的評價是好評價。《中小學管理》，第6期，頁12-14。
- 趙德成、李靈（2003）。新課程實施中的學生評價改革。《中小學管理》，第6期，頁4-7。
- 趙德成、徐芬（2002）。當前評價改革中應注意的問題。《語文建設》，第2期，頁42-43。