

促進學習的評估

羅耀珍



香港大學出版社
HONG KONG UNIVERSITY PRESS

香港大學出版社
香港田灣海旁道七號
興偉中心十四樓

© 香港大學出版社 2008
ISBN 978-962-209-953-1

版權所有。本書任何部分之文字及圖片，
如未獲香港大學出版社允許，
不得用任何方式抄襲或翻印。

本社提供網上安全訂購保障
<http://www.hkupress.org>

明愛印刷訓練中心承印

目錄

圖表目錄	vii
序一 甘國臻教授	ix
序二 李榮安教授	xi
鳴謝	xiii
緒論	1
1. 促進學習評估的理念	3
2. 香港的評估改革	15
3. 多元化的評估模式	29
4. 紙筆測驗	43
5. 另類評估	61
6. 照顧學習差異的評估策略	81
7. 評分、評級與回饋	93
8. 記錄學生的學習表現	103
9. 報告學生的學習表現	115
10. 促進學習評估的實踐	129
結語	141
參考文獻	145
網上資源	155
索引	163

圖表目錄

圖

圖 2.1	評估與教學的循環關係	18
圖 3.1(a)	學生自評（學校示例）	33
圖 3.1(b)	學生自評（學校示例）	34
圖 3.2	同儕互評（學校示例）	35
圖 3.3	學生自評和互評的學習效果（學校示例）	36
圖 4.1	圖表組織（示例）	49
圖 4.2	等級組織圖（學校示例）	50
圖 5.1	軼事紀錄（學校示例）	66
圖 5.2	學習日誌（學校示例）	68
圖 5.3	學習合約（學校示例）	70
圖 5.4	口頭匯報（學校示例）	71
圖 5.5	海報發表（學校示例）	71
圖 5.6	專題研習：主題網的發展（示例）	73
圖 6.1	評估計劃指引	84
圖 7.1	總體性(holistic)的評分準則（示例）	96
圖 7.2	分析性(analytic)的評分準則（示例）	97
圖 9.1	小學：學生成績報告表（學校示例）	118
圖 9.2	中學：成績報告表的部份內容（學校示例）	119
圖 9.3	特殊學校：學習進度報告表（學校示例）	120
圖 9.4	成績報告表內的學生自評（學校示例）	125

表

表 2.1	目標為本課程：中國語文科（說話範疇） 的學習表現等級（示例）	17
表 3.1	評估模式的分類	30
表 4.1	多項選擇題（示例）	45
表 4.2	多項選擇題：分數與小數的互換（示例）	46
表 4.3	是非題（示例）	46
表 4.4	是非改正題的形式（示例）	47
表 4.5	配對（示例）	48
表 4.6	填充題（示例）	48
表 4.7	詮釋性練習（學校示例）	51
表 4.8	論文題（示例）	52
表 4.9	雙向細目表（示例）	54
表 5.1	檢核表（示例）	63
表 5.2	數字評定量表（示例）	64
表 5.3	圖示評定量表（示例）	64
表 5.4	文字描述評定量表（示例）	65
表 5.5	標準化量表：學生自評學習態度（學校示例）	67
表 5.6	自傳式寫作（學校示例）	67
表 5.7	日記寫作（學校示例）	67
表 6.1	教學前的評估問卷	85
表 6.2	教師評鑑課室的環境	88
表 8.1	學習剖象（科學技能）（示例）	107
表 8.2	評語庫（示例）	108
表 8.3	方格式的剖象（示例）	109
表 8.4	學生個人的成就紀錄（學校示例）	110

1

促進學習評估的理念

■ 本章目標

完成本章後，讀者能夠：

- 理解評估的基本概念；
- 分析新世紀評估改革的路向；
- 認識促進學習評估的特徵。

個案

黃維新主任是一位剛上任的課程主任，對教育改革的推行尤其是評估改革滿有熱誠，並具有最新的相關知識和能力。有見及此，校長邀請黃主任在八月份全體教師會議時，向他們講解有關評估改革的背後理念，並期望他能遊說全校的教師，使他們確認促進學習評估的改革是值得在學校裏推行的。

思考的問題：

1. 促進學習評估的特徵是甚麼？
2. 你認為黃維新主任應向這班同事說些甚麼，才能成功地遊說他們願意在學校裏進行評估改革？

■ 評估的基本概念

評估 (Assessment) 是用作收集學生學習表現的證據，包括認知、情意與技能 (Morris 1996)。與評估這個概念互為關聯的是測量和評鑑；測量 (Measurement) 是按特定的規則 (譬如準確計算的答案)，對學生的學習表現量化，以數字表達出來，例如陳小文的數學測驗成績是九十八分；評鑑

4 促進學習的評估

(Evaluation) 是對學習表現作出價值的判斷，用以決定學生學習表現的質素，例如陳小文的數學測驗成績優異。在課堂的評核過程中，評估、測量與評鑑這三個概念都會同時並存。

根據 Airasian & Madrus (1972) 的分析，教師評核學生的學習表現是為了達到以下四個主要目的：安置性評估、進展性評估、診斷性評估與總結性評估。

(1) 安置性評估

安置性評估是在教學或課程開始之前進行的評估，其作用是了解學生本身的學習能力與興趣，從而安置他們就讀於適合程度的班級或課程。香港的中學在中一入學時通常安排學生參加測試，以了解他們學習的能力與水平，作為分班教學的用途。

(2) 進展性評估

進展性評估是在教學過程中進行的評估，透過回饋的提供，學生瞭解自己在學習上的強弱處，也認識如何作出適當的改善；與此同時，教師基於評估的資料，知道如何調整課程的內容和修訂教學的策略，以幫助學生達到有效的學習。教師在課堂上分發的習作和對學生的提問，輔以建設性的評語作回饋，便是有效的進展性評估。

(3) 診斷性評估

診斷性評估是對那些在學習上呈現持續性問題或困難，而無法通過進展性評估去改善的學生進行深入的檢查，這可能涉及特別處理的測驗，作為確定他們學習問題或困難的基本原因（例如弱聽或讀寫障礙），以便教師按評估結果發展學生的個人教學計劃。在融合教學的課堂內，教師或專家（如心理學家或醫生）必須引用診斷性評估辨別有持續學習問題或困難的學生，以輔導和幫助他們進行有效的學習。

(4) 總結性評估

總結性評估是教師在完成課程或單元的教學後，根據課程或單元的目標和教學內容，設計有效的評估工具（通常是測驗或考試卷），用作搜集資料

證明學生在完成該課程後所能達到的水準，其目的是評定學生表現的等級，好讓他們升班、獲得證書或資歷認可。香港的中小學在六、七月期間舉行的期終考試便屬總結性評估。

Blackmore (1988, 頁 5) 把上述的評估目的區分成兩大類：工具性和教育性。工具性的評估通常都是總結性的，對學生作出評級和篩選，讓他們有機會繼續接受高一層次的教育，或向顧主提供有關資料，以助他們作出聘用的抉擇。教育性的評估則包括安置性、診斷性以及進展性的評估，是把搜集到有關學生表現的資料，一方面幫助學生改進學習，另一方面讓教師修訂其課程或教學模式，以符合學生的學習需要。

環顧世界各地的評估制度，大多以工具性為主，目的是達到社會對人才的要求。工具性的評估起源於中國的西周，稱為“選舉制度”，以考試形式進行，用作選拔當時的官吏（李新達 2000, 頁 3；枕兼士 1995, 頁 7）。此考試制度斷斷續續用於以後的朝代，到唐朝正名為“科舉制度”，負責選賢與能，成為中央的高級官員（李新達 2000）。根據李新達 (2000, 頁182) 的記載，科舉考試制度在1569年已傳到西方國家，當時先後有兩位葡萄牙傳教士以多種文字出版書籍，向西方國家介紹中國的科舉制度。直到十七世紀，由於歐洲國家盛行科技發展，他們運用科學的理念於考試上，認為以測量的方式去評定個別學生的表現最為理性，也可按數字的顯示對他們的表現評級、排序和比較，是一種公平的篩選模式。為了達到真正的公平，更引用了標準化的考試範圍、統一性的執行方式和操控性的考試環境 (Broadfoot 1996)。

很多評估專家（例如 Ingenkamp 1977; Satterly 1994）都批評以測量為主的考試只屬粗略性的評估，未能準確地評定學生的學習表現和成果。除了分數誤差的問題之外，試卷內的題目（如多項選擇題、是非題等）可導致因學生的猜測而獲得分數（李勵勉、羅文通 1989; Lee Smith 1991）；在執行方面，考試通常安排在某日的某段時間，學生往往未能在這段時間有最佳的表現，甚至有些考生因陌生的考試環境或身體狀況欠佳而表現失準 (Broadfoot 2001)。

上述對考試的批評並非意味着以測量為主的考試一無是處，必須加以剷除；事實上，考試有它的獨特功能，此包括以考試的結果去評鑑課程目標的

達成、頒授結業的證書、顯示學校內學生的整體成績和提供在教育制度下的學生表現。由於考試尤其是公開試是預先訂定的標準化評估工具，未能真正反映出個別學生的學習能力和認知過程，也未能評估他們所習得的價值觀和學習態度，更未能分辨他們所需發展的潛質。故此，教師必須重新考慮評估所須扮演的角色，而最重要的是如何在教學的過程中運用評估促進和提升學生的學習，以達到評估的教育性目的，這也是本書的焦點所在。

■ 新世紀評估改革的路向

踏入 21 世紀，世界各國的教育發展均不約而同地走上積極的改革路途，尤其是在評估學生的學習表現方面，期望以評估增強和提升學生的學習。這發展的路向是基於以下四項的改革動力：

- (1) 優質教育概念的轉變
- (2) 學習理論的發展
- (3) 對畢業學生的新要求
- (4) 英國評估改革小組的研究結果

優質教育概念的轉變

聯合國教科文組織 (United Nation Educational, Scientific and Cultural Organisation, UNESCO) 因探討教育功能而發表的 Delors' Report (Delor 1996)，提出了21世紀教育改革的方向，認為人必須抓緊學習的機會，以擴展個人的知識、能力與態度，而終身學習是達致優質教育的唯一途徑，這必須建基於四大教育支柱 (The Four Pillars of Education)：

- 學習去認識 (learning to know) —— 是指獲得有用的知識及掌握認識和發掘知識的工具；
- 學習去做 (learning to do) —— 是有創意地應用所獲得的知識於實際生活上；
- 學習去一起生活 (learning to live together) —— 是懂得了解與尊重別人和肩負貢獻社會的責任；

- 學習去自我發展 (learning to be) —— 是認識自我並發揮潛能以達致全人發展。因此，學生在接受教育的過程中必須學會如何去學習。事實上，“優質教育”與“學會學習”不單是聯合國的教育改革方向，也是香港教育改革的目的（課程發展議會 2001）。香港教育統籌委員會於 1997 年發表第七號報告書的焦點，就是“優質學校教育”；隨後，課程發展議會於 2001 年推出的課程改革，重點也是“學會學習 — 終身學習、全人發展”。

所謂“學會學習”，Hautamaki et al. (2002, 頁 38)認為是：

有能力和意願去適應新的任務，通過個人在認知與情意方面的自我管理而進行學習，從而加速個人委身於思考和達致各種不同的期望。

上述的定義隱含着以下的元素，包括有獨特的能力去思考和面對不同的環境，此能力屬一般用途的能力(即共通能力)，而不是學科的能力；另外，學會學習是具有情意的元素諸如個人的意願與期望，並能作出自我的管理 (Black et al. 2006)。

學會學習是人生最重要的部份，因着學習，個人能適應這個經常改變的社會環境和面對不斷的新挑戰 (Earl 2003; Stoll, Fink & Earl 2003)。可是，單憑上述的定義未能足以使我們真確地明白學會學習的要義，故此，我們必須從學習的理論着手。

學習理論的發展

關於學習的理論，歷年的研究不斷有新的發展，由以往認為學生是一個空瓶等待老師用知識去填滿，及其後的行為主義認為學習是操控的結果，經過刺激—反應—增強而習得的外顯行為，進而演變成現時廣為教育界所接納的認知建構學習理論，此理論強調學習是學生個人內在的思索活動，環境只提供刺激的作用，要學習真正地發生，學生必須意識到並接收到外在環境所提供的新資訊或經驗的刺激，這些新資訊或經驗與內部的認知結構發生交互作用，通過同化 (assimilation) 與調適 (accommodation) (Posner et al. 1982) 的過程，然後與已有的認知結構結合、重新修訂內存的認知結構或建

8 促進學習的評估

立新的認知結構，所以學習是一個內在的思索過程。無疑地，認知建構的學習理論能配合上述 Hautamaki et al. (2002) 所界定“學會學習”的思考元素。

要學生進行內在的思索，問題解決是最佳的方法。Bereiter & Scardamalia (1989) 提出“學習就是解決問題”的概念，其最終的目的是進行學習，解決問題只是伴隨發生的事；以數學課為例，教師通常要求學生解決一些數學的難題，好讓他們學習有關的數學概念，當學生成功地解決這些難題時，便能有效地了解相關的數學概念，並能把這些概念遷移，用作解決其他同類的問題。要學生在學習過程中有效地進行學習，他們必須思考曾進行過的學習(thinking about learning)，即 Brown (1981) 所指的元認知策略(meta-cognitive strategy)，學生在實行這種策略時須具有認知的知識(即知道自己認識甚麼和不認識甚麼)和自我管理的能力(即計劃下一步該做甚麼，檢查所用過策略的效果，繼而評鑑和修訂策略)。由於學習是內在建構知識的過程，學生必須負起學習的責任，教師只能從旁協助與支援(Bruner 1996)。

學生在學習過程中得到從旁協助與支援是重要的社會化學習元素（即 Vygotsky [1997] 所提及的“社會中的心智發展”）。在學習的過程中，除教師的啟發與援助之外，學生的共同合作也能促進他們發展元認知的策略，透過人際間的互動和溝通，學生便能進一步思索自己在理解上的不足，並認識如何作出改善。Black et al. (2006, 頁 126) 曾有以下的評語：

只考慮“學會學習”而不考慮其他學習的層面足以釀成狹隘的觀念，
甚至可能導致只局限於學習技巧上，而忽略學習環境方面有需要作出
基本的改變。

因此，Black et al. (2006) 強調學生共同合作對學習有很大的幫助，而元認知(meta-cognition)作為「學會學習」的焦點，是需要人際之間的互相提點和個人的內省所促成。因此，無論由教師作評估、學生的互評或自評，評估便成為學習過程的一部份(Black & Wiliam 1998b, 2006; Earl 2003; Black et al. 2003, 課程發展議會2002)，它的作用是通過回饋，提供指引給學生，也同時激勵學生作進一步的學習。

對畢業學生的新要求

由於二十一世紀全球化經濟的急速發展，各行各業對畢業學生所習得的知識與能力都有嶄新的要求。根據 The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (SCANS) (1991) 的分析，學生除了掌握基本的語文和數學能力之外，他們還須具備有效的人際技巧(例如領導能力、協作能力) 和思考能力 (例如決定能力、問題解決能力)，並擁有個人的特質 (例如自尊、自我管理) (有關詳細的資料請瀏覽 <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/methods/assment/as7scans.htm> 與 <http://wdr.doleta.gov/SCANS/>)；美國新罕布什爾州 (New Hampshire) 更成立能力為本的評估工作小組 (Competency-based Assessment Workgroup) 作出調查，並具體認定學生須在學校裏習得以下的十項才能：判斷與問題解決能力、自我管理、溝通能力、與人合作、運用資訊(科技、科研、分析)、英語、數學、科學、社會學、文藝(有關詳細的資料請瀏覽 http://72.14.235.104/search?q=cache:lg2CQH0L_d8J:www.ed.state.nh.us/education/doe/organization/adultlearning/documents/ADemonstrationofLearning-updated704.doc+Competency-based+assessment+workgroup&hl=zh-TW&gl=hk&cct=clnk&cd=1)。明顯地，SCANS 與新罕布什爾州能力為本的評估工作小組所提出的是配合 Hautamaki et al. (2002) 所指的一般用途的共通能力。在香港，由於知識型經濟的發展，服務性行業成為社會的主流，着重提供客戶的服務，良好的共通能力便是社會對人才的要求。由此，要有效地幫助學生發展上述的共通能力，學校必須改變課程的內容，並改革評估的模式，以確保畢業的學生達到上述社會的新要求。

英國評估改革小組 (Assessment Reform Group 1999) 的研究報告

按 Black & Wiliam (1998b, 2006) 、 Black et al. (2003) 與 Earl (2003) 的分析，現行共有三種學習評估的模式：“對學習的評估”(assessment of learning)、“作為學習的評估”(assessment as learning)和“促進學習的評估”(assessment for learning)。“對學習的評估”是為總結學生學習而進行的，並向家長和學生提供有關的學習結果，它通常是在完成某個課程或單元

10 促進學習的評估

時發生的，測驗或考試是常用的評估方法，評估的結果是以分數或等級顯示，學生的成績會作出比較，並排列高低的名次，過往一般學校都是用這種評估模式評核學生的，這與 Airasian & Madrus (1972) 的總結性評估和 Blackmore (1988) 的工具性評估概念相近，強調學校與教師在評估中所擔任的角色。與“對學習評估”的概念剛剛相反的是“作為學習的評估”，它認為學生在評估中是主角，是最佳的自我評核員，能管理自己的學習，並掌握評核所得的資料，以之比較學習前的知識，然後修訂和建構所知，這接近 Brown (1981) 所提的元認知過程 (meta-cognitive process)。“促進學習的評估”綜合了上述兩種極端的概念，強調在教學的過程中引用多元化的評估方法去搜集學生的學習表現，從而分辨他們在學習上的強弱點，然後向學生作出回饋，引導他們作出下一步的學習；與此同時，學生學習的評估資料也使教師洞悉自己在教學上的得失和學生在學習上的需要，並以此等資料作為下一階段教學設計的基礎，此與 Airasian & Madrus (1972) 的進展性評估和 Blackmore (1988) 的教育性評估概念相同。

Hargreaves (2005) 指出一般教師傾向支持“對學習評估”的理念，運用評估作為評核學生學習結果的方法。但是，具有極度影響力的英國評估改革研究小組 (Assessment Reform Group 1999) 對上述評估的模式進行比較性的研究，其焦點是“對學習評估”和“促進學習評估”兩個模式，研究結果證明“促進學習評估”模式對教與學有極大效能，能在教學的過程中幫助學生學習，也同時幫助教師改進他們的教學，正如該評估改革小組 (Assessment Reform Group 1999, 頁 6) 所說：

研究結果傳達一個清晰及肯定的信息：為了增進課堂學習效能而設計的評估方式，這些新嘗試便能提高學生的學習。

■ “促進學習評估”的特徵

“促進學習評估”涉及教師運用評估於課堂內，用作提升學生的學習表現與成果。這基於一個信念，有效的學習是學生必須先明白他們所需達到的學習目標，然後清楚了解所置身的學習現況(即其學習表現或成果與所需達致學習目標的實際距離)，繼而認識進一步達到學習目標的途徑。

評估改革小組 (Assessment Reform Group 2002) 曾提出十項原則以達到“促進學習的評估”，包括評估：

- (1) 必須是有效教學計劃的其中部份；
- (2) 焦點在學生如何學習；
- (3) 應被視為課室教學的重心；
- (4) 應是教師最重要的專業能力；
- (5) 須敏感度強和有建設性，因它牽涉情緒的效應；
- (6) 須考慮學生學習動機的重要性；
- (7) 提升學習目標的達成和共同理解所用的評估標準；
- (8) 須提供學生如何改進的有建設性指引；
- (9) 發展學生自評的能力，以促使他們能進行反思和自我管理；
- (10) 承認學生所能達致的學習成果。

“促進學習評估”的精髓是學生在學習過程中不斷作出改進，因此，Airasian & Madrus (1972) 所提出的進展性評估便成為達到促進學生學習的重要途徑。OECD (2005) 曾在八個會員國家（即加拿大、丹麥、英國、芬蘭、意大利、新西蘭、澳洲與蘇格蘭）進行相關的研究，發現在推行進展性評估的課堂內，呈現出六項主要的元素，包括：

- (1) 建立互動式的教學和運用評估工具的課堂文化；
- (2) 訂定學習目標，並以之追尋及評定個別學生的學習進度；
- (3) 引用多元化的教學方法以配合學生不同的學習需要；
- (4) 引用多元化的評估模式，評核學生的學習；
- (5) 提供學生學習表現的回饋，並調整教學以適應學生所需；
- (6) 學生須在學習過程中作積極的參與。

要在學校推行“促進學習的評估”，教師會遇到障礙和挑戰。Black & Wiliam (1998a) 也明確地說出此等障礙和挑戰包括：教師趨於評核學生所做作業的數量及其展示的方式，多於習作的質素；評估大多着重評分和評級，而忽略提供改善的建議；教師鼓勵學生互相比較而導致削弱學生的自信心；教師對學生的回饋只能達到社會化和管理的目的，而未能幫助學生學得更好；教師對學與教的信念未能配合促進學習評估的意義；以及公開考試的要求對課堂的教學與評估有控制的作用。

■ 總結

本章討論了評估的基本概念，分析“促進學習的評估”是21世紀國際間評估改革的路向及其背後的推動力，包括優質教育概念的轉變、學習理論的發展、對畢業學生的新要求、英國評估改革小組的研究結果，並特別分辨“促進學習的評估”在學校裏實施的特徵。香港因受到國際間評估改革發展的影響，近年也開始推行促進學習評估改革的新政策，這是下一章的討論焦點。

■ 本章摘要

- 評估是用作搜集學生在認知、情意、技能方面的學習證據，分有安置性、進展性、診斷性和總結性的目的，具有教育性和工具性的用途；教育性的用途是幫助學生進一步學習，富有進展性的作用；工具性的用途是對學生的表現作出評級和篩選，富有總結性的作用。
- 一直以來，評估的歷史發展都以工具性的目的為主，為社會提供所需的人才。但由於工具性的評估未能幫助學生改善學習，學校因而有需要改變評估的目的，其焦點必須是促進學生的學習。
- “促進學習的評估”成為國際教育改革的方向，是基於四項的推動力：優質教育概念的轉變、學習理論的發展、對畢業學生的新要求、英國評估改革小組的研究結果。
- “促進學習的評估”被視為對教與學有極大的功能，它強調在教學過程中，教師運用多元化的評估方式，評核學生在學習上的強弱表現，然後通過有用的回饋，引導他們作出改進，教師也同時修訂本身的教學。

■ 討論的問題

- (1) 檢視Blackmore (1988) 所區分的兩類評估目的：教育性與工具性。你認為哪類評估目的最為重要？為什麼？
- (2) 要達到優質教育的目的，你認為教育制度中的評估有甚麼重要的角色？

- (3) 評估與學習有不可分割的關係。教師怎樣運用評估幫助學生學會學習？
- (4) 英國評估改革小組的研究報告證明了“促進學習的評估”模式是最有效的評估模式，但“對學習評估”和“作為學習評估”的模式也有它們的功能。學校應怎樣平衡這三種評估的模式，以幫助學生達到有效學習的目的？
- (5) 觀看香港電台(2006)攝製的教育系列之“社會變了”（可從香港教育學院圖書館LB1043.2.H85X55 2006 DVD 獲取）（共22分鐘）。內容的焦點是香港因經濟轉型，服務性行業大行其道，良好的共通能力是社會對學生的要求。你認為教師須怎樣修訂學校課程的評估模式，以幫助學生達致社會的要求？

■ 跟進閱讀

1. 評估改革小組(2002)：《促進學習的評估：飛越暗箱》
[\(http://cd.emb.gov.hk/assessment/document/BK1.pdf\)](http://cd.emb.gov.hk/assessment/document/BK1.pdf)
〔該文獻對課堂評估作出檢視，這對世界各地的評估改革有重大的影響。〕
2. Black, P., Harrison, C., Lee, C. & Marshall, B. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. London: Open University Press.
〔該文獻討論教師在課室裏怎樣實行“促進學習的評估”，以達到有效教與學的目的。〕
3. Black, P., McCormick, R., James, M. & Pedder, D. (2006). Learning how to learn and assessment for learning: A theoretical inquiry. *Research Papers in Education*, Vol. 21, No. 2, pp. 119–132.
〔這篇文章探討促進學習評估怎樣與學會學習聯結成互為關聯的概念。〕
4. Black, P. & Wiliam, D. (2006). Assessment for learning in the classroom. In J. Gardner (ed.), *Assessment and learning*, pp. 9–26. London: SAGE Publications.
〔作者引用研究證據闡釋促進學習評估是怎樣在課室裏實施，也從中說明除教學模式有轉變之外，教師和學生對學習的理解與態度都隨之有改變。〕
5. Black, P. & Wiliam, D. (2006). Developing a theory of formative assessment. In J. Gardner (ed.), *Assessment and learning*, pp. 81–100. London: SAGE Publications.
〔作者在這篇文章中發展了一個以四個主要元素組成的進展性評估的理論架構，這些元素包括：(1) 教師、學生與學科；(2) 教師在調節學習方面的角色；(3) 師生之間的互動與回饋；(4) 學生在學習中的角色。〕
6. Torrance, H. & Pryor, J. (1998). *Investigating formative assessment: Teaching, learning and assessment in the classroom*. Buckingham [England]; Philadelphia: Open University Press.
〔作者探討教師怎樣在學校實施學生學習的評估，從而發展他們在學科上的學習。〕

2

香港的評估改革

■ 本章目標

完成本章後，讀者能夠：

- 了解香港評估的發展；
- 認識香港現行的評估改革政策；
- 分析學校推行評估改革的條件。

個案

郭大衛是一位僑居海外十多年而於去年回流香港的青年，在大學主修英國語文和文學。在本學年，他受聘於一間直資的中學，成為該校高年級的英文科教師，幫助學生準備下學年參加公開考試的工作。

最近，他從考評局和課程發展處合辦的發佈會中，得悉有關學制的改變和校本評估的實施，這與他的教學工作有密切的關係。由於郭大衛不是在香港讀書，對香港的教育發展尤其是考試和評估方面不太熟悉，他對教一班將要參加公開考試的學生感到有點焦慮。郭大衛很想了解以下問題：

- (1) 香港評估制度有甚麼特點？校本評估怎樣配合現存的考試制度？
- (2) 學校須有甚麼條件支援評估改革的推行？

■ 香港評估的發展

從國際的角度觀察，世界各地的教育改革都紛紛趨向於推行促進學習的評估 (Saskatchewan Learning 1993; New Zealand Education Gazette 2002; Scottish Executive 2003; Department of Education and the Arts 2005; OECD

2005; Learning & Teaching Scotland 2006; Sebba 2006)。香港作為國際都會，也隨着外國教育改革的路線，在2001年推出課程改革政策後，便逐步實施評估的改革（課程發展議會 2001，2002），期望把整個教育制度由考試主導變成引用多元化評估的方式評核學生的表現，然後運用評估結果促進學生的學習。

在過往，學生在接受教育的過程中必須經過多次的公開評估機制，包括小學六年級的學能測驗¹、初中成績評核²、中五的中學會考以及中七的高級程度會考；學能測驗與中三成績評核都是由當時的香港教育署（後改名香港教育及人力統籌局，現稱教育局）安排和處理的，至於中學會考和高級程度會考則由香港考試及評核局全權負責。在這個考試主導的教育制度下，學生往往使用“死記硬背”的學習策略，務求在考試裏獲得優異的成績，而忽略發展共通能力的重要，尤其是批判性和創造性的思維，以及用作溝通的語文能力。

回顧香港的教育發展，在主權回歸中國之前，香港曾有意改革評估的模式，當時的教育署期望運用目標為本課程 (Target-oriented Curriculum, TOC) 在學校裏逐漸引進另類評估的模式，以改變考試主導的教育制度 (Lo 2005)。目標為本課程在1995年正式推行，當中的評估部份稱為目標為本評估 (Target-oriented Assessment, TOA)，其目的是要求教師設立清晰的學習目標，並以標準參照的模式設置評估的準則，然後運用評估策略評核學生的學習表現，確認他們的長處及需改善的地方，以幫助學生求取進步。為了達到上述的目的，教師必須在課堂的教學中安排多元化的評估活動，從中評核學生的學習表現，這些評估活動包括：專題設計（現稱專題研習）、學生功

1 學能測驗是學業能力測驗的簡稱，它是香港在1978年開始推行九年免費教育時，用作分配中學學位的方法。當時所有接受中央中學學位分配的小六學生都須參與學能測驗，此測驗分為兩卷：文字推理與數字推理，測驗的成績用於調整學生在學校內的成績，然後再加上家長的選校和學生就讀小學所屬的校網，便成為中央對個別學生分配中學學位的決定因素。學能測驗經過二十多年的推行，怨聲載道，因學校為了幫助學生在學能測驗中爭取好成績，不惜以操練代替正常的教學。至2002年，學能測驗便被基本能力評估取代。

2 初中成績評核是專為中三畢業生而設的一項評估機制，當時的香港教育署根據這年級學生的校內成績，並按一個名為“調整校內成績公開測驗”（教育委員會 1997）的結果，安排學生原校升讀中四或參加統一派位，然後升讀其他資助中學的中四或入讀職業訓練課程。

課樣本匣（即學習檔案）、觀察、口頭發表、課業³ 和練習及討論等；與此同時，教師須在課堂上記錄學生在評估活動中的學習表現，以顯示他們的學習進度和學習成果，作為下一步教學的參考依據（目標為本課程學生成績評核機制評鑑協調委員會〔第一及第二學習階段〕1998a）。

所謂學習表現，是指學生能明確地表現他們所知道和所做到的，此等表現是以等級形式並有層次地顯示學生在每一個學習階段的進度與成果，教師以這些等級來評定和說明學生的學習情況，以及作出適當的記錄。在記錄學生的表現時，教師通常以“已能掌握”、“初步掌握”與及“未能掌握”來表明學生的學習是否“已能達到學習的目標”、“仍須努力才能達到學習的目標”以及“未能達到學習的目標”（目標為本課程學生成績評核機制評鑑協調委員會〔第一及第二學習階段〕1998a）。以下是中國語文科的一個例子：

表 2.1 目標為本課程：中國語文科（說話範疇）的學習表現等級（示例）

評估重點	顯證及判斷表現準則		
	已能掌握 (✓)	初步掌握 (✗)	未能掌握 (✗)
用詞恰當	用詞貼切、且較多樣化	能運用簡單常用詞彙	未能運用適當的詞彙
條理清楚	敘述分明、有層次、有連貫性	敘述重複、略欠條理及連貫性	敘述無系統、混亂
內容充實	內容豐富、描述細緻描述	內容充實，能作簡單	內容空洞、未能切題
語調、表情、態度與有關場合／對象配合	語調從容、表情恰當、態度自然，與場合相配	語調略欠從容、欠表情、表現略為緊張	語調、表情、態度都未能與場合相配

（資料來源：目標為本課程學生成績評核機制評鑑協調委員會〔第一及第二學習階段〕1998c，頁 C72）

目標為本課程在三年的實施期間衍生了各種問題，其中最嚴重的是它的評估範疇。由於當時的教育風氣還是離不開考試，而教師亦欠缺有關評估的知識與能力，所用的評估方法不能有效地評核學生在課室裏的學習表現

³ 目標為本評估的課業是有目的和有情境的學習活動，它要求學生應用所認識的知識，並擴展所擁有的知識結構，從而主動地思考和發展不斷求進的學習（香港教育署 1994）。請參考附錄 2.1（頁 26）和 2.2（頁 27）有關目標為本評估課業的示例。

(Clark et al. 1999; Morris et al. 1999; Morris 2002)，再加上教師相信傳統測驗與考試的可信度，和把評估與教學分隔進行 (Morris et al. 1999)，導致目標為本課程未能真正落實於課室內。雖然如此，目標為本評估卻為2000年推出的評估改革政策建立了穩固的基礎 (Lo 2005)。

■ 香港現行的評估改革政策

香港的評估改革政策首度出現於課程改革文件《學會學習 — 終身學習、全人發展》(課程發展議會 2001) 中“有效的學習、教學和評估”部份與及《基礎教育課程指引》(課程發展議會 2002b) 中的“學校評估政策”內，改革的焦點是促進學習的評估，此概念是源於一份影響世界各國進行評估改革的研究報告：《暗箱內探：透過課堂評估，提高學習水平》(*Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*) (Black & Wiliam 1998b)。

課程發展議會 (2001, 頁 72) 認定評估是“學習與教學循環的一部分，而不是附著於教學階段之後，獨立於兩者之外。評估的結果，可提供資料讓學生改進學習，也讓教師檢討和改善教學（促進學習的評估）。”圖 2.1 顯示評估與教學的循環關係。

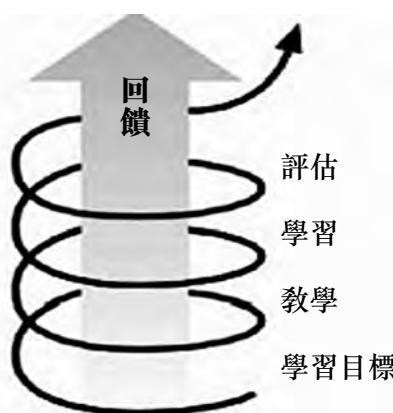


圖 2.1 評估與教學的循環關係

(資料來源：課程發展議會 2002b，頁 3)

該議會強調香港的評估應作出範式的轉移，由以往依賴筆試作為主要的評估工具，變成為引用不同的評估模式，去收集學生所能顯示的學習證據，並鼓勵教師把評估融入教與學的過程中（課程發展議會 2001）；議會更提出一系列的評估策略建議，要求：

- 學校自行發展評估的政策與措施，包括多元化的評估模式與減少校內的測驗與考試；
- 教師與學生討論學習的目的，讓他們確認所須達致的水平；
- 教師運用不同形式的回饋，讓學生認識自己的強弱項和改善不足的方法；
- 教師提供學生一起進行評估的機會，包括自評和同儕互評；
- 教師運用評估去探測和鼓勵學生的高層次思維、創造力以及對概念的理解，而不是死記硬背資料（課程發展議會 2001，頁 73）。

為達成上述的評估改革，教育制度內的不同層面也進行了結構性的改革，包括重組香港考試局、設置基本能力評估、建立“三三四”新學制和實施校本評估。

(1) 香港考試局的重組

首當其衝的是香港考試局的重組，它是政府以外的一個獨立機構，成立於1977年，專門負責處理全港公開考試的工作，特別是中學會考和高級程度會考。為配合評估改革所強調以多元化的評估模式評核學生的學習表現，考試局於2002年改名為香港考試及評核局（簡稱考評局），並於2003年委託IBM發表一份對該局功能及發展路向的檢討報告書，內容建議考評局負責領導全港的評估政策與發展，其功能除安排公開考試之外，還須協助學校發展與實施另類的評估模式；同時，為拉近課程與評估之間的關係，考評局必須與負責課程的課程發展處建立緊密的合作關係 (IBM 2003)。

(2) 基本能力評估的設置

基本能力評估於2003年實施，由考評局全權負責。所謂“基本能力”，是學生在學習過程中必須掌握的知識和能力(包括中國語文、英國語文和數學)，此知識和能力能幫助他們由一個階段的學習順利過渡到另一個階段

20 促進學習的評估

(課程發展議會 2006)。評估學生基本能力的目的是讓教師和家長了解學生的基本能力水平，進而幫助他們發揮潛能；對學習有問題的學生，也能及早提供適切的援助。

基本能力評估分有兩個主要的部份：全港性系統評估 (Territory-wide System Assessment TSA) 與學生評估；全港性系統評估是以紙筆作答的模式進行，牽涉的班級有小三、小六和中三，由於評估的題目太廣和太多，考評局認為不宜讓個別學生作答全部試題，尤其是小學生，因此將試卷分成若干“分卷”，要求每位學生答其中一份“分卷”，這樣，評估的結果是用作反映全港學生的整體表現以及個別學校的整體學生表現；學生評估則屬網上的評估，教師從網上的中央評估庫選取合適的評估活動評核學生的表現，並分辨他們在中英數三方面的強弱點，然後作出跟進的輔導，以改善學生的學習。至於小六與中三班級的評估成績，便成為中央分配學位的依據。

基本能力評估被視為學能測驗的改編版，它不但用作評核小六學生的能力，還牽涉中三及小三的學生，以小三學生這樣小的年紀，便要面對嚴肅的考試環境，難免出現適應的問題或臨場的恐慌。一位小學生的家長有以下的抱怨：

這個評估（基本能力評估）對學生、家長和學校都有壓力……作為家長，我們真的不明白為什麼要有基本能力評估……三年級、六年級和中三都有……三年級（學生都）是活躍的小朋友，為什麼要他們考這樣的一個試？

為了避免學生出現怯場情況，教師認為必須在考試前提供適量的模擬經驗，讓他們熟習考試的模式與環境，甚至引用考試的模式作為教學的活動，例如語文科的說話評估是用口語表達方式進行的，老師便經常運用小組討論和口頭發表的方式於教學過程中，無形中改變了學校傳統直述的教學模式。為保證學生在基本能力評估的表現，有些教師仍沿用以往應付學能測驗的操練方法，以幫助學生參加這個公開考試。一位小學校長曾解釋：

學校沒有可能不操（練），否則家長反過來催你操（練），有哪間學校希望成績差？……（引述《明報》16/9/2006）

更有小學毅然放棄建立多年的校本課程，重新選用出版商的教科書，幫助學生認識核心課程的知識與技能，以應付基本能力評估的要求。

(3) “三三四”新學制的建立

“三三四”新學制將要在2009學年推出。“三三四”是指三年初中、三年高中和四年大學，意即學生在中學階段必須修讀三年的初中課程和三年的高中課程，然後通過一項公開考試，進入四年的大學課程就讀。這個新學制含有數個改革的重點，這包括由現時的“2+2”轉變為“3”年制的高中課程、大學由三年制改為四年制。為配合這個新學制，課程與評估也作出改變，把中學會考和高級程度會考合併，成為“香港中學文憑考試”，並從中加入校本的評估。與此同時，課程也作出相應的變更，學生必須在高中課程修讀中、英、數與通識科目和選修2至3科其他科目，除此之外，高中的課程還加入職業的元素，讓學生有多元化的發展機會。

這個新學制被視為“翻天覆地”的改革（《明報》21/10/2004）。但由於這個學制剛剛推出，對香港教育的真確影響還有待驗證。當中最受公眾爭議的是評估改革部份，學生只需考一次的公開試（即中學文憑考試），便決定他們是否有機會進入大學，是具有高風險的元素。

(4) 校本評估的實施

與“三三四”新學制相輔相成的就是校本評估的實施。“校本評估”是指在學校裏教師運用評估方法評核學生的學習(IBM 2003)，這種評估模式是鼓勵教師引用多元化的評估策略，評核學生各方面的學習表現，同時也用持續性的評估方式去幫助學生改善學習。若使用得宜，校本評估也能對教師提供教學上的回饋，從而改善他們的教學(Yussufu 1994)。根據Goos & Moni (2001, 頁75)，實施校本評估必須注意以下的原則：

- (a) 評估的基本意義是鼓勵、引導和增強學生的學習；
- (b) 所用的評估方法必須能反映不同學科和學習範疇的目標；
- (c) 有計劃的自我評估和同儕評估，能提供學生有價值的學習經驗和鼓勵他們達致終身學習；
- (d) 學校應盡量減少評估造成的壓力——教師可引用進展性的評估方式，向學生提供回饋並讓他們有機會作出改善；
- (e) 由於回饋是學習過程的基礎，教師須依據評估的項目向學生提供有用的回饋；

22 促進學習的評估

- (f) 每一份評估都須要有清晰的評核標準，更須讓學生和評核者清楚了解這些標準；
- (g) 對學生的學習表現給予的分數或等級，應按照預先訂定的評核標準而不是通過學生學習表現的比較。

在過去的二十年，很多西方國家都已推行校本的評估 (King & Krathwaite 1991; Kellaghan & Greaney 1992; Buchan & Welford 1994; Fung et al. 1998)。香港考評局於2007年開始，循序漸進地在中學公開考試中的各學科實施校本評估。事實上，香港早於1978年已實施教師評審制 (Teacher Assessment Scheme, TAS) 的校本評估，它屬高級程度會考所涉及的實驗考試，例如生物科要求考生在學校的實驗室內進行實驗項目，是該科考試的其中一部份，教師評審制的實施評鑑見於Cheung & Yip (2004) 和 Yung (2001, 2002)。

“三三四”新學制所推展的校本評估，是考評局用以補充公開考試的不足，它所佔的比重是15–30% 考試的總成績，視乎個別學科而定。一位資深中學校長認為校本評估能減低“一試定生死”的壓力，但由於中六學位有限，教師與學生均看重考試的成績，容易使校本評估的本質扭曲 (程尚達 2006)。另一位中學校長表示對校本評估的實施仍覺模糊，他曾這樣說：

我的問題是不知他們（考評局和課程發展處）要甚麼……要教師評核、要成績調整、要教師培訓，我都不反對，是合理的……但要告訴我……個別的校本評估是怎樣進行，校本評估的做法有無統一性、有無貫切性，理論與實踐是否一致……

羅耀珍 (引述於 Chan 2005) 更提出校本評估的成功竅門在於教師對學生學習的了解和跟進，這種密切的互動關係是很難在現行的大班教學中實踐出來。

學校實施校本評估通常都有以下的困難和問題：教師的工作量、設計校本評估方法與工具所需的時間、學校採用不同評分制度所引致的公信力問題，以及學生提交的作業／作品是否由他們親自製作出來 (Fung et al. 1998)。Hill (2005) 亦指出實施校本評估的兩種挑戰：技術性與改革的管理；技術方面包括真實性評估任務的設計、成績調整的方法、評估協調的方

式；改革管理方面則涉及公眾的接納度和教師在評估方面的專業能力與發展。

雖然香港積極推行促進學習評估的改革政策，並以結構性的革新作支援，但要真正落實評估的改革，學校的角色是不容忽視的，它們必須具備有利的改革條件。

■ 學校推行評估改革的條件

Sebba (2006) 綜合OECD (2005) 的不同評估改革個案而提出下列三項主要的學校條件——學校領導的角色、學校成為學習的社群、學生成為改革的推動者 (change agent)。

校長是學校的領導，也是改革的動力。根據OECD (2005) 的個案研究證明，多間學校在進行促進學習評估改革時都曾更換了校長，這些新校長在成為學校領導後便改組學校的內部結構，以配合改革的目標，隨後引入評估改革的活動。

進行促進學習評估改革的學校都屬學習的社群，教師都是願意繼續不斷改進的群體（參閱 McMahon et al. 2004）。他們從不自滿，經常參與教育發展的活動，以了解教育的新趨勢，並聽取家長對學習評估的意見；教師也具團隊的精神，他們彼此合作，互相幫助發展專業的能力。

學生成為學校評估改革的推動者。要實現這個角色，學校須着意鼓勵學生向教師提出評估的活動（如同儕互評），尤其是當在一科進行上述的活動而另一科卻欠缺的時候，這會加速學校發展促進學習評估的改革 (Fielding 2001)。

香港有評估改革先鋒的學校也具備上述的條件，這包括校長作為評估改革的領導者，負責策動學校的評估改革；教師也因擁有相關專業能力的培育和團隊精神，使評估改革穩步向前邁進。詳情請參閱第十章促進學習評估改革的個案實踐。

■ 總結

本章回顧了香港評估的發展和現行評估改革的實況。為達到評估的改革，香港的教育制度也進行了結構性的改革，這包括香港考試局的重組、基本能力評估的設置、“三三四”新學制的建立和校本評估的實施。要有效地在學校裏實現評估的改革，學校除了具備有利的改革條件之外，教師也須認識不同的評估模式和掌握一系列的評估策略，以下第三至六章便以多元化的評估模式和不同的評估策略作為討論焦點。

■ 本章摘要

- 一直以來，香港的教育制度是由考試主導的。評估改革始於目標為本課程的實施，其後2000年的課程改革包含了逐步實施的評估改革政策。
- 香港評估改革政策的焦點是“促進學習的評估”，鼓勵學校減少測考，引用多元化的評估方法，並運用回饋改進學生的學習。
- 為達到有效的評估改革，教育制度也進行了結構性的改革——重組考試局、設置基本能力評估、建立“三三四”新學制和實施校本評估。
- 香港考試局於2003年改名為香港考試及評核局（簡稱考評局），專責領導香港的評估政策與發展，並須與課程發展處建立緊密的合作關係。
- 基本能力評估是評核小三、小六和中三學生所能掌握語文（中文與英文）和數學的知識與能力，分有全港性系統評估與學生評估兩部份。小六和中三的評估結果，成為中央分配學位的依據。
- “三三四”新學制將於2009年正式推行，學生須修讀三年初中和三年高中，通過“香港中學文憑考試”，進入四年的大學。
- 校本評估的推行是為補充公開試的不足，它要求學校引用多樣化的評估策略，以評核學生的學習表現。
- 要落實評估改革的政策，學校角色至為重要，它必須具備有利的實施條件，包括校長的領導角色、教師組成的學習團隊、學生成為改革的推動者。

■ 討論的問題

- (1) 在學校裏推行評估的改革，學生、教師、科主任／課程主任、家長都會持有不同的觀點和關注的事項。試從他們的角度出發，討論他們的觀點和關注的事項，並提出化解他們疑慮的方法。
- (2) 校長在評估改革中有什麼角色？他們需要具備甚麼才能，方能有效地帶領教師進行評估的改革？
- (3) 教師在評估改革中有甚什角色？他們需要具備甚麼才能，方能有效地演活這個角色？
- (4) 檢視你熟悉或任教學校的評估改革現況。你認為它具有什麼有利的改革條件？它需要改善哪些條件，才能有效地推動評估的改革？
- (5) 為配合評估的改革，你認為學校需要訂定甚麼評估的政策？請以你熟悉或任教的學校為背景，設計一份校本的評估政策。

■ 跟進閱讀

1. 課程發展議會(2001)：《課程發展路向：學會學習 終身學習、全人發展》。香港：香港印務局。
〔這是一份課程改革政策文件，提供有關香港在21世紀學校課程發展方向的資料，包括評估的改革。〕
2. 課程發展議會(2002)：《基礎教育課程指引 — 各盡所能 · 發揮所長：5. 學校評估政策 — 評估方式的轉變》。香港：中華人民共和國香港特別行政區。
〔這是一份中央評估政策的小冊子，提供有關評估政策的概念與原則，並建議學校如何設計與發展校本的評估政策，以促進學生的學習。〕
3. Carless, D. (2005). Prospects for the implementation of assessment for learning. *Assessment in Education*, Vol. 12, No. 1, pp. 39–54.
〔作者討論在香港推行促進學習評估改革的前景，並以兩個學校的評估實例用作說明。〕
4. Chappuis, S., Stiggins, R. J., Arter, J. & Chappuis, J. (2005). *Assessment for learning: An action guide for school leaders*. 2nd edition. Portland, Oregon: Assessment Training Institute.
〔該文獻能幫助學校的評估領導與教師認識如何在學校裏實施評估改革，以改進學生的學習。〕
5. OECD (2005). *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms*. Paris: OECD.
〔該文獻幫助讀者認識進展性評估的特色，並提供八個西方國家（包括加拿大、丹麥、英國、芬蘭、意大利、新西蘭、澳洲與蘇格蘭）的案例，說明推行進展性評估以達致促進學生學習的實況。〕

附錄 2.1 目標為本評估課業：數學科（示例）

姓名：_____ 班別：_____ 日期：_____

評估課業：姑母的糖果店

小芬的姑母在商場開了一間糖果店。媽媽帶小芬到糖果店去探望她。

1. 把小芬姑母的糖果店及相鄰店舖的門牌號數寫出來。

42	40	38	()	()	32
				糖果店	

2. 姑母的糖果店內，有小芬最喜愛的果仁朱古力。



這盒果仁朱古力共有 粒。

資料來源：目標為本課程學生成績評核機制評鑑協調委員會（第一及第二學習階段）編訂（1998b，頁 M39）

附錄 2.2 目標為本評估課業：中國語文科的寫作範疇（示例）

寫作評估課業

姓名：_____ 成績：_____

班別：_____ 日期：_____

康兒是一個小學生，以下是康兒的一個生活片段。

(一) 看圖造句：運用提供的詞語寫出配合圖意的句子。

1.



早上、洗臉、早餐



2.



書包、整齊、上學



資料來源：目標為本課程學生成績評核機制評鑑協調委員會（第一及第二學習階段）編訂（1998c，頁 C60–61）

索引

專門名詞（中文）

- “三三四”新學制 19, 21, 22, 24, 156
21世紀教育改革的方向 6
入學記錄 105
工作檔案 74
工具性的評估 5, 10, 12, 141
小班教學 130, 132, 133, 139
口頭回饋 99–100, 101, 102, 143
口頭發表 17, 20, 30, 70–71, 72, 77, 78, 95, 156
公平度 39, 40, 96, 97, 101
分立題 45
分析性的評分準則 95, 97
內容效度 38
互評 8, 19, 22, 32–36, 37, 40, 41, 53, 77, 143, 160
元認知策略 8, 40, 44, 52, 53, 58
分數誤差 5
文字描述評定量表 64–65
及早辨認計劃 133, 135, 137, 139, 142
反思 52, 58, 74, 75, 78, 85, 99, 143
方格式的剖象 107, 109
日記 67
主題網 72, 73
加油站 131
另類評估 2, 30, 40, 57, 61, 76, 77, 78, 79, 95, 105, 117, 156
正式評估 30, 40, 156
目標為本評估 16, 17, 26, 27
申論題 52
全港性系統評估 20, 24, 31, 158
共同合作 8, 74
共通能力 7, 63, 72, 74
再認知識 44, 45, 58
回憶 44, 45, 48, 58
回饋 1, 2, 4, 8, 12, 13, 18, 19, 21, 40, 53, 71, 76, 77, 78, 86, 87, 93, 95, 98, 99–100, 101, 102, 116, 121, 124, 134, 139, 141, 142, 143, 156
多元化的評估 1, 2, 11, 16, 19, 21, 29, 37, 38, 40, 41, 57, 76, 83, 87, 134, 135, 141
安置性評估 4, 12
有效度 38, 40
成績報告表 116, 117, 118, 119, 124, 125, 126, 127
成績調整 22, 96–98, 156
自由書寫 65, 67, 78
自我報告 62, 65, 77, 78, 157
自我對話 85
行政長官卓越教學獎 135
自評 8, 11, 19, 32–36, 37, 40, 53, 77, 125, 131, 143, 160
自傳式寫作 67
考試 1, 4, 5, 30, 37, 53, 54, 55, 58, 59, 75, 104, 141, 157, 159
冷批 94, 99, 101
作為學習的評估 9–10, 157
批改 94, 98, 99, 101, 102, 131
明德小學 130–133, 137, 139, 141, 142
表現指標 95, 101, 106
表現評估 61, 78
非正式評估 30, 40, 48, 156
促進學習評估 1, 2, 3, 9–11, 12, 13, 15, 18, 22, 24, 129, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 157
信靠度 38, 40, 96, 101
思考能力 9, 44, 48, 52, 58
是非題 5, 30, 44, 45, 46–47, 54, 57
科舉制度 5,

- 限制反應題 52
 重測法 38
 面批 130–131, 132, 137, 139, 141
 香港中學文憑考試 21, 24
 香港考試及評核局 16, 19, 24, 158
 香港的評估改革政策 18–23, 24
 香港評估的發展 15–18
 面談 116, 117, 124, 126, 134
 個人學習日誌 68
 個別化的評估 31
 展示檔案 74
 家長 104, 115, 116
 家長教師會 122, 123, 126
 效標關聯效度 38
 校內評估 30, 31, 40
 校外評估 30, 31, 40
 校本教師培訓 137
 校本評估 19, 21–23, 24, 133, 134, 135, 158
 書面回饋 99–100
 海報發表 70–71, 72, 77, 78, 158
 真實性評估 22
 真實的表現評估 62, 78
 真實評估 61, 78
 紙筆測驗 2, 30, 40, 43, 45, 56, 58, 59, 78, 131
 記分冊 105, 106, 112
 記錄檔案 75, 105, 111
 配對 30, 44, 45, 47–48, 54, 57
 區別性的評估策略 83, 87
 基本能力評估 19–20, 24, 158
 培賢中學 133–135, 137, 139, 141
 基礎教育課程指引 25, 18, 146
 專題研習 16, 30, 62, 71–74, 77, 78, 79, 95, 122, 158
 常模參照評估 30, 31, 40, 158
 教育制度 1, 6, 16, 24
 教育性的評估 5, 6, 10, 12
 教師評鑑課室的環境 87, 88
 教學目標 37, 38, 39, 53
 教學前的評估 84, 85
 終身學習 6, 18
 組織知識 44, 48, 58
 提供答案式 44, 57
 測考卷 43, 57, 58, 59, 93, 94, 96, 98, 130
 測量 3, 4, 5
 測驗 3, 4, 30, 37, 53, 54, 55, 58, 59, 75, 141, 157, 159
 程式圖 49
 等級組織圖 49
 診斷性評估 4, 12
 評分 2, 30, 31, 40, 47, 48, 93–94, 96, 98, 99, 101, 102, 141, 142
 評分方案 56, 94, 101
 評分準則 53, 94–96, 101, 159
 評估 1, 2, 3, 4, 5, 6, 10, 11, 12, 13, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 29, 30, 31, 40, 41, 46, 52, 56, 58, 59, 62, 69, 72, 75, 77, 78, 79, 86, 89, 108, 139, 141, 143
 評估工具 2, 4, 6, 11, 95
 評估改革 1, 2, 3, 6, 12, 15, 19, 21, 22, 25, 117, 124, 129, 136, 139, 140, 141, 142, 143
 評估改革小組 6, 9, 10, 11, 12, 13
 評估卷 131
 評估制度 5
 評估的目的 37, 40, 85
 評估的模式 29–37, 61, 134, 142
 評估計劃 29, 37–39, 41, 79, 84
 評估氣氛 87, 88, 89
 評估策略 2, 24, 29, 30, 38, 39, 40, 55, 57, 77, 78, 81, 83, 84, 88, 137, 140
 評定量表 64–65, 78
 評核檔案 74
 評級 2, 5, 12, 30, 93–94, 96, 98, 101, 102, 141, 142
 評語 4, 93, 98, 99, 107, 111, 124, 126, 130, 131, 139
 評語庫 107, 108
 評鑑 3, 4, 8
 軼事記錄 65, 66, 78
 進展性評估 4, 11, 12, 13, 21, 25, 56, 57, 104, 106, 115, 117, 159
 周記 67
 填充 30, 44, 45, 48, 54, 57
 新來港兒童 83, 88
 概念圖 49
 試題 43, 45, 47, 53, 54, 55, 56, 58, 159
 試題分析 56, 58
 試題庫 53
 詮釋性練習 44, 51, 57
 達標計劃 130, 131, 132, 137, 139, 141
 電子檔案 75, 111
 圖示評定量表 64
 圖表組織 48, 49–50, 159

- 團隊精神 22, 132, 137, 139, 140, 142, 143
 團隊學習日誌 68
 實用度 39, 40
 對話式學習日誌 68
 對學習的評估 9–10, 160
 構念效度 38
 綜合科評估表 90
 網上校管系統 111, 112, 160
 網上評估 36–37, 41, 160
 維恩圖 49
 網絡圖 49
 語文學習套 135–136, 137, 139, 140, 142
 認知策略 82, 84, 87
 認知領域 43, 44, 45, 57, 58
 誘答 45
 慕智特殊學校 135–137, 139, 140, 141, 142
 數字評定量表 64
 標準化量表 65, 66–67, 78
 標準參照評估 30, 31, 40, 158
 热批 94, 99, 101
 複本法 38
 課堂評估 113
 課程改革 7, 71
 課程發展議會 8, 16, 18, 19, 20, 25, 36, 76
 課業 17, 26, 27
 論文題 44, 52, 57
 學生個人的成就記錄 105, 109, 112
 學生評估 20, 158
 學校行政及管理系統 110
 學校個案研究 129
 學校網頁 122, 126
 學校簡訊 122, 126
 學能測驗 16, 20
 學習日誌 62, 68–69, 77, 78, 160
 學習任務 32, 61, 74, 100, 106
 學習合約 62, 69–70, 77, 78, 160
 學習社群 22, 139, 143
 學習表現 1, 3, 4, 5, 6, 16, 17, 19, 39, 40, 57,
 62, 75, 76, 78, 82, 89, 93, 94, 95, 100,
 103, 105, 107, 111, 115, 116, 117, 121,
 124, 126, 127, 128, 134, 142
 學習風格 82, 84, 87
 學習剖象 105, 106–109, 111, 112, 113
 學習差異 77, 81–82, 87, 159
 學習能力 4, 6, 58, 85, 86, 100, 104
 學習記錄 68, 103, 104, 105, 110, 111, 112,
 113, 116, 126
 學習動機 82, 87, 89, 110, 133
 學習理論 6, 7, 12, 160
 學習進度報告表 120
 學習檔案 17, 37, 62, 74–76, 77, 78, 79, 95,
 121, 160
 學會學習 7, 8, 13, 18
 篩選 5, 12
 選項 45, 46, 47
 選擇答案式 44, 57
 選擇題 5, 30, 44, 45, 47, 54, 57
 錯誤概念 44, 45, 46, 47
 優質教育 6, 7, 12, 143
 應用知識 44, 50, 58
 檢核表 63, 78, 107
 擬題 46, 48, 53, 56
 總結性評估 4, 5, 10, 12, 56, 115, 159
 總體性的評分準則 95, 96
 聯合國教科文組織 6, 156
 績效責任 30
 雙向細目表 54, 57, 58
 題幹 45, 46
 觀察 17, 30, 62, 65, 72, 77, 78, 134, 160
- ### 專門名詞（英文）
- Association for Educational Assessment 155
 e-Class 36, 111, 155,
 Educational Assessment Association of the Americas 155
 International Association for Educational Assessment 155
 my-IT-School 36, 111, 155
 The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (SCANS) 9, 155
 UNESCO Task Force on Education 6, 155
- ### 作者姓名（中文）
- 余民寧 52, 145
 李坤崇 43, 46, 47, 48, 51, 52, 53, 63, 64, 65,
 145
 李榮安 12, 13, 83, 145
 袁月梅 83, 145
 張世華 83, 89, 145
 黃顯華 83, 145
 劉曼麗 45, 46, 146
 歐滄和 38, 39, 146

- 盧敏玲 83, 146
韓孝述 83, 146
羅耀珍 22, 83, 146
- 作者姓名（英文）**
- Airasan, P. W. 4, 10, 11, 53, 62, 146
Banks, S.R. 38, 82, 83, 147
Black, P. 1, 8, 9, 11, 13, 18, 34, 56, 57, 98,
 99, 100, 138, 147
Blackmore, J. 5, 10, 12, 147
Bloom, B. 37, 147
Borich, G.D. 44, 59, 61, 62, 63, 154
Broadfoot, P. 5, 106, 148
Chapman, C. 83, 84, 85, 86, 87, 88, 148
Danielson, C. 74, 75, 76, 79, 154
Delors, J. 6, 149
- Gronlund, N. E. 51, 65, 74, 75, 150
Hautamaki, J. 7, 8, 9, 150
Hill, P. W. 22, 150
Kennedy, K. 34, 46, 47, 51, 52, 104, 105,
 106, 113, 122, 127, 147
Lo, Y. C. 16, 18, 57, 151
Morris, P. 3, 18, 152
Popham, W.J. 38, 75, 152
Sadler, R. 32, 99, 153
Sebba, J. 23, 153
Sivan, A. 32, 153
Stiggin, R. G. 121, 153
Taggart, G. L. 95, 154
William, D. 1, 8, 9, 11, 13, 18, 98, 99, 100,
 138, 147
Yung, B. H. H. 22, 154
Yussufu, A. 21, 154