

第二章 文獻探討

本章藉由國內外文獻探討視覺藝術教師對教學評量意義、方法及其認知等相關研究，為研究實施基礎。全章分為五節：第一節探討教學評量的意義與目的；第二節瞭解教學評量的種類與方法；第三節認識九年一貫課程綱要藝術與人文學習領域教學評量；第四節瞭解視覺藝術教學評量；第五節為教學評量認知相關研究。

第一節 教學評量的意義與功能

所謂評量 (Evaluation) 是一個與考試、測驗、測量、考查和評鑑有關的概念 (郭為藩、高強華, 1987), 也是蒐集、綜合及解釋資料的一個歷程 (Airasian, 1994, 5; Nitko, 1996, 4)。但卻比考試或測驗等更複雜, 因為評量還包括價值的判斷, 而評量在教學上也比考試來的有意義 (林寶山, 1988)。

T. D. TenBrink 在其 1974 年出版的《評量：教師實用指引》(Evaluation: A Practical Guide for Teachers) 一書中提出「三階段和十步驟評量模式」(The Three-stage and Tenstep Model of Evaluation), 其流程如圖 2-1 所示, 且為評量定義如下:「評量是獲取資訊, 進而形成判斷, 並據以做成決定的過程。」(Evaluation is the process of obtaining information and using it to form judgments which in turn are to be used in decision making.) (引自黃政傑, 1996)。

由 T. D. TenBrink 的「三階段和十步驟評量模式」中可知, 評量係採用科學的方法與途徑, 蒐集適切的資料, 參照合理的衡量標準, 加以比較分析與綜合研判的系列過程(黃政傑, 1996), 以便協助教學歷程的進行與回饋, 提昇教師教學與學生學習的成效。

美國教學評量專家 R.J.Kibler 曾在其 1974 年所出版的《教學目標與評量》(Objectives for Instruction and Evaluation) 一書中, 提出「教學基本模式」(The General Model of Instruction, GMI) 把教學的基本歷程分為教學目標、學前評估、

教學活動、評量等四部分，進而闡述四者之間得交互關係，並特別強調評量的回饋作用及積極功能，其模式如圖 2-2。(引自黃政傑，1996)

教學評量是依據教學目標，運用科學方法，對學生的學習結果，從事研究與分析的一系列活動(簡茂發，2002)。在教學過程中具有下列四項功能(黃政傑，1996；郭為藩、高強華，1987)：

- (1) 瞭解學生的潛能與學習成就，以判斷其努力程度。
- (2) 瞭解學生學習困難，作為補救教學及個別輔導依據。
- (3) 估量教師教學的效率，做為教師改進教材、教法的參考。
- (4) 獲悉學習進步的情形，可觸發學生學習的動機。

綜上所述，教學評量不僅是在教學歷程中的一個步驟，更是提供教學歷程最佳回饋的依據與指標，不但可透過評量結果可以審視教師教學成效，作為補救教學及修正未來教學策略與方法；更可以由評量得知學生學習的過程與成果是否符合原先教學設計的目標，作為教師教材教法的修正與個別輔導的依據，儲備學生學習下一單元加深加廣的先備知識。

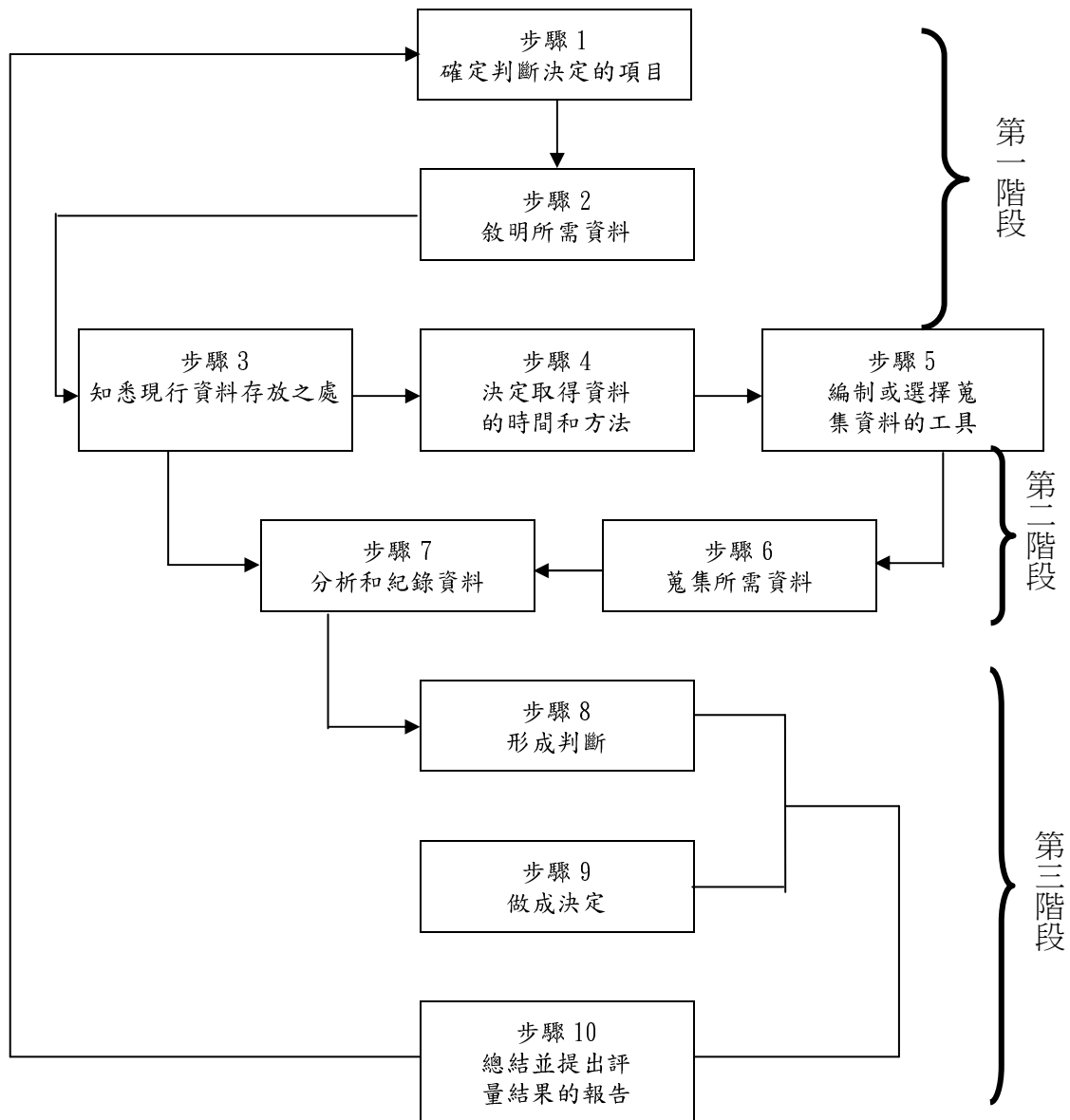


圖 2-1 T. D. TenBrink 的三階段和十步驟評量模式 (資料來源：黃政傑，1996：4)

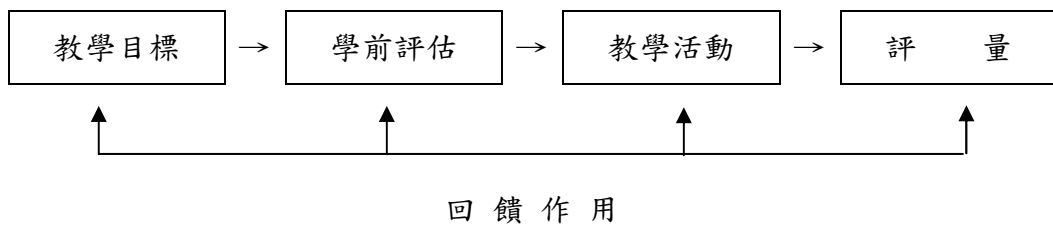


圖 2-2 教學基本模式 (資料來源：黃政傑，1996：4)

第二節 教學評量的種類與方法

從上一節中，我們得知教學評量在教學歷程中具有相當的重要性，身為一個教育工作者，更需要瞭解教學評量的種類與方法，以便妥善應用在教學活動中，讓評量結果更具有參考的價值與意義。

一、教學評量的種類

實際實施評量時，應把握下列幾個原則（郭為藩、高強華，1987）：

- (1) 評量應注意個別差異，以學生的身心成熟為依據。
- (2) 評量應予教學目標相配合，兼顧主學習、副學習、輔學習，並重認知、技能與情意方面的目標。
- (3) 評量應採用多種方法，俾符合周遍與公平的精神。
- (4) 評量應涵蓋全部的教學歷程，因此教學前，教學歷程中和教學後的評量均有其重要性。

依據教學歷程的評量時機與性能而言，教學評量可分為「預備性評量」(preparative evaluation)、「診斷性評量」(diagnostic evaluation)、「形成性評量」(formative evaluation)、「總結性評量」(summative evaluation)。預備性評量是指單元在教學前所施測的評量，目的在瞭解學生的起點行為與基本能力（郭為藩、高強華，1987）。診斷性評量是指在教學過程中或教學後，用來評定學生的學習困難所在，以作為補救計畫的依據。形成性評量是指在教學過程中，對教師的教學情形與學生的學習表現加以觀察和紀錄（黃政傑，1996），其目的是要提供師生連續性的回饋資料以幫助他們瞭解在教學過程中學生學習成敗的原因。這類評量的工具大多是教師自編的評定量表及觀察量表（林寶山，1988）。總結性評量是對學生學習成就的評量，評定是否達到教學目標（郭為藩、高強華，1987；林寶山，1988）。

另外，從評量資料的解釋而言，教學評量可分為「常模參照評量」(norm-referenced evaluation)、「標準參照評量」(criterion-referenced evaluation)

兩種。常模參照評量：是指測驗的結果是根據分述在團體中的相對位置而加以解釋的一種測驗，主要目的是在區分學生之間的成就水準，故適合於行政上做決策之用，如分組編班或鑑定能力。標準參照評量：是指測驗結果根據教學前所映定的標準而加以解釋的一種測驗，目的是在瞭解學生的學習是否有困難所在（郭生玉，1990）。

二、教學評量的方法

台灣早期評量方式較為單調，尤其聯考時代，考試領導教學風氣盛行，所有評量方式幾乎清一色都是紙筆測驗，此傳統評量是較標準化、常模參照、以選擇題為主的封閉式測驗，其評分較客觀公正，具優良的信、校度，實行容易等優點，長久以來一直為國內外交學評量的主流（鄭麗玉，1999；Resnick & Resnick，1992）。早期國內所有學生均在此一刻板模式下長大。直到解嚴後，內部有教改團體為解決學生升學壓力，建請政府廢除聯考，改以多元入學制度取代；外部則有迦納（Howard Gardner）的多元智慧理論橫掃台灣，影響層面甚廣。加上九年一貫課程實施後，不僅教學活潑且豐富，評量更趨於多元化。

評量方法相當多元，不同方法達到的目的也不盡相同，故教師應視評量目的、預測標的行為、學科內容、現有時間、人力與資源等因素，選擇適合的評量方法與程序，表 2-1 為不同類型之評量方法在適用目的、適合標的行為、適用時機及計分方式等各方面的比較（張麗麗，2002：600）。此表方便提供教師進行教學評量時，依評量目的或實施評量適合的標的行為，選擇適切的評量方法進行教學評量，有效完成整個教學歷程，不論教師教學或學生學習均能達到預期的教學目標。

是故評量係指教師收集、綜合、解釋有關學生的各項資料，以協助教師進行各項「教」與「學」決定的歷程。收集資料的方式包括紙筆測驗、觀察、口試、計畫、作業、實作、示範、成果展示、學生各項紀錄，量表、學生自我評量、同儕評量，以及檔案評量（Linn & Gronlund，1995；李坤崇，1999）。同時要兼顧學生的學習程度，賦予不同的評量方式，方能真正將評量發揮至最大的功效。

表 2-1 不同類型評量的比較 (引自張麗麗, 2002, 頁 601)

評量類型	適用目的	適用標的行為	適用時機	計分方式
客觀型試題 選擇題、是非題、配合題、填充題及簡答題	正式評量 (如安置、成績評定者)	直接測知是否理解; 間接測高層次認知、操作(敘述實作歷程)及情意(結構化問卷); 測結果	適合大規模施測(題數多)、時間有限制	對、錯二元計分
紙筆實作作業 論文試題、結構形式試題等	正式評量	直接測複雜的整體知識、高層次認知、思考歷程; 間接測操作(敘述實作歷程)及情境(開放式問卷); 測結果	適合大規模施測(題數不多)、時間充裕	點數計分、等級量表
口語形式評量 題問、對談/晤談、口頭發表、口試、辯論	正式評量、形成性評量 (回饋、診斷)	測高層次認知能力、測口敘或討論實際操作過程; 間接測情意; 測歷程與結果	適合小規模或個別施測、時間充裕	檢核表、等級量表、軼事記錄
觀察形式評量 正式、非正式觀察	正式評量、形成性評量	測實際操作、情意(態度、社會互動...等)	自然或真實情境、小規模施測、時間充裕	檢核表、等級量表、軼事記錄
省思寫作 (日誌、札記)、自評/互評	形成性評量、 建立對話機制、 培養自主學習能力	測高層次認知、思考歷程、後設認知; 間接測實作過程(敘述實作歷程); 測情意; 測歷程與結果	適宜小規模、個別施測、 時間充裕	檢核表、等級量表、 軼事記錄 (無正式評分)
操作、示範	正式評量、 形成性評量	測高層次認知(如探索、應用等)、 操作; 測歷程與結果	適宜小規模、個別施測、 時間充裕、資源充足	檢核表、等級量表、 軼事記錄
計畫、調查	正式評量、 形成性評量、 培養自主規劃能力	測高層次認知技能、情意; 測跨學科的統整能力; 測歷程與結果	適宜小規模、個別施測、 時間充裕、資源充足	檢核表、等級量表、 軼事記錄
檔案	正式評量、 形成性評量、 培養自主學習能力	記錄並評量長時間在認知、技能、 情意、後設認知等方面的學習、 表現與成長; 測複雜與統整的能力; 測跨領域的學習與表現; 測歷程與 結果	適宜小規模、個別施測、 長時間、 時間充裕	等級量表、軼事記錄

第三節 九年一貫課程綱要藝術與人文學習領域教學評量

九年一貫課程實施後，影響視覺藝術教學評量有兩個部分：一、九年一貫課程藝術與人文學習領域綱要內容；二、國民小學及國民中學學生成績評量準則茲分述如後。

一、九年一貫課程綱要藝術與人文學習領域

九年一貫課程綱要藝術與人文學習領域內容涵蓋(一)基本理念(二)課程目標(三)分段能力指標(四)分段能力指標與十大基本能力的關係(五)實施要點等五項。有關教學評量的部分則編列在(五)實施要點的第五項，內容包括1、評量目的：判斷教學活動是否達成目標，教師必須蒐集資料加以客觀評量，以正確了解課程設計的適切性，並評估每位學生的學習預備狀況、學習現況、學習結果及學習遷移。評量所得，做為教師加強與補救教學的參考依據；2、評量範圍：學習成果的評量、教學品質的評量、課程設計的評量；3、評量方法：包含「量」與「質」的評量，且可視教學目標、教學範圍、教學方法、教學流程之需要，採取教師評量、學生互評、學生自評等方式，並應用：觀察、問答、晤談、問卷調查、軼事記錄、測驗、自陳法、評定量表、檢核表、討論…等方式評量，且可酌採相對解釋法與自我比較法等彈性評量措施（教育部，2003）。

為了更加釐清綱要中有關教學評量部分，在藝術教育研究所編輯委員會編輯的「藝術與人文教育上、下專輯」中有陳朝平（2002）特別專章論述如下：

（一）有關藝術與人文課程的教學評量要點部分：

- 1、評量的理念：藝術與人文課程秉承九年一貫國民教育課程的基本理念與目標，以生活為中心，建立學生的基本藝文素養。可說是融合當前各種藝術教育課程與教學理論的「生活中心藝術教育」課程，教學評量目的在於判斷學生的學習與教師的教學品質。評量的結果需有助於瞭解實際情況與加強及補救教學。

2、評量的範圍：依據藝術與人文課程綱要，教學評量範圍應包含下列各方面：

- (1) 學生學習成果：包括探索與表現、審美與理解、實踐與應用三方面的學習結果，以瞭解當前的成就及進步情形。這一方面評量亦稱結果評量。
- (2) 學生學習情形：包括學習前的準備、學習中的表現，以及學習後的應用與實踐情形。這一方面通稱為過程評量，可以幫助瞭解學生的學習能力、興趣與態度，以及判斷學習成果優劣的原因。
- (3) 教學方法的適切性：包括教學設計與活動安排、教學策略與技術的運用、師生互動、個別指導，以及追蹤輔導等。這一方面評量稱為教學品質的評量，為教學自我評鑑與改善教學方法的依據。
- (4) 課程設計的適切性：包括課程整體系統、各教學單元間的關聯、教學活動的多樣與生動與否等。這一方面的評量通稱課程評量，為判斷教學是否達成課程目標的依據。
- (5) 評量方法與工具的適切性：評量方法與工具因評量的目的所需資料的性質而異。故評量的結果也要作為檢討改善評量方法與工具的參考，才能發揮教學評量的效果。

3、視覺藝術的教學評量要項與方法：視覺藝術的教學包含各種型態的藝術文化學習。教學內容包含藝術知識與技能應用，與審美情意的表現。學習活動本身也是學習內容。因此，學習過程與學習成果都要兼顧。

- (1) 有關探索與表現教學評量：是運用視覺媒材與形式，表現自己意象的活動。評量項目、內容與方法如下：

- ①學習活動的評量：一件作品的創作學習過程，包含準備材料與有關資料，選擇主題與構思表現內容，運用適當的媒材、技法與形式，完成作品並自我評鑑等活動。可使用評量表或檢核表，列舉評量項目，在活動進行中隨時評定等級，並記錄特殊事項。
- ②學習結果的評量：包含創作能力、表現能力與作品要素的認知等，以作品評量和測驗為主要方法。作品評量可採作品分等，以評定學生在班級中的表現程度；比較個人前後作品，以評定進步情形；使用評量表，評定創作能力與表現能力。認知能力可與審美能力評量合併實施。
- (2) 審美與理解教學的評量：視覺藝術的審美與理解是面對審美對象，體驗美感，瞭解美感形式要素與內涵，進而認識藝術與生活關係的活動。評量項目、內容與方法如下：
- ①學習活動的評量：使用評量表或檢核表，在創作成果的自評或互評，以及藝術品的鑑賞過程中，觀察評量學生的描述、分析、解釋與判斷等學習行為與態度。
- ②學習結果的評量：採用藝術鑑賞過程或審美知能測驗，評量審美能力與知識。
- (3) 實踐與應用教學評量：著重在兒童是否能夠在生活中持續的實行，以及是否能夠應用所學藝術之能。實踐方面的評量，著重日常生活、參與藝術活動、參觀、訪問、資料蒐集與整理等過程中的興趣、觀念、態度與持續的表現。實踐活動多在課外進行，難以個別觀察，但可從所蒐集資料的份量以及觀摩討論的表現中觀察。應用方面的評量則可從所蒐集的資料和成果內容中瞭解，而以方法的運用與蒐集資料過程的用心程度為評量的主要依據。

如此詳盡的補充說明，釐清整個藝術與人文領域課程綱要中有關教學評量部分，讓實際教學者能落實與正確實施視覺藝術的教學評量，進而因為整個教學與評量有所依循指標，對學生學習上也有莫大的助益，如此一來才能發揮九年一貫課程的精神，讓教學與學習更上軌道。

二、國民小學及國民中學學生成績評量準則（教育部，2004）

教育部依國民教育法第十三條第一項「學生之成績應予評量，其評量內容、方式、原則、處理及其他相關事項之準則，由教育部定之；直轄市、縣（市）政府應依準則，訂定學生成績評量相關補充規定。」規定訂定本準則。於民國九十年三月二十九日發布全文 14 條；並自九十年八月一日起實施。民國九十三年十二月三十一日修正發布名稱及全文 12 條；本準則修正條文自九十四年八月一日施行，其原名稱為國民中小學學生成績評量準則。

準則中明示學生成績評量旨在了解學生學習情形，激發學生多元潛能，促進學生適性發展，肯定個別學習成就，並作為教師教學改進及學生學習輔導之依據。分別評量學生「學習領域」及「日常生活表現」。本適性化、多元化之原則，兼顧形成性評量、總結性評量，必要時得實施診斷性評量及安置性評量。評量方式應視學生身心發展及個別差異，依各學習領域內容及活動性質，採取筆試、口試、表演、實作、作業、報告、資料蒐集整理、鑑賞、晤談、實踐等適當之多元評量方式，並得視實際需要，參酌學生自評、同儕互評辦理之。成績評量紀錄以量化紀錄為之；輔以文字描述時，應依評量內涵與結果予以說明，並提供具體建議。

綜上所述，九年一貫課程藝術與人文領域教學評量，需根據基本理念、課程目標、分段能力指標等規劃設計教材，目的以培養學生帶著走的能力。各縣市教育單位需根據教育部「國民小學及國民中學學生成績評量準則」擬定各縣市的成績評量準則，提供國民中小學使用，不但使教學更活潑且多樣化，教學評量亦更多元化。

第四節 視覺藝術教學評量

評量在視覺藝術教育上的應用，有整體視覺藝術教育的評量（譬如，一般及專業視覺藝術教育的評量，學校及社會藝術教育的評量，美術班的評鑑等）、視覺藝術教育課程的評量或視覺藝術教學的評量（如教學者的教學評量，學生的學習評量等）（陳瓊花，2004：323）。

視覺藝術教育教學評量需建構在課程規劃下，而課程理論素來即有學生取向、學科取向、社會取向三種設計的理念。學生取向的課程設計，以學生的興趣、需要、能力、性向為課程設計的核心；學科取向的課程設計，則以學科的知識和求知方法，做為課程設計的核心；而社會取向的課程設計，則以社會現有的狀態或現有的問題，做為課程設計的核心（黃壬來，1995）。

國內自解嚴後，教育改革從不間斷。視覺藝術教育從早期教育部編定「國民中學美術課程標準」演變為現今實施的「九年一貫課程藝術與人文領域—視覺藝術教育」，以探索與表現、審美與理解、實踐與應用為課程目標，依據分段能力指標，考量學校條件、社會資源、家長期望、學生需求等因素，研訂學年課程實施計畫。

視覺藝術教學評量也從傳統美術教育取向，轉為以學科取向為中心，現更以學生為主體的思考，強調學生能力的成長，如何有效的促進學生多方面能力的學習與成長，成為教育與藝術教育界努力的方向（陳瓊花，2004：323）。

視覺藝術教育三種取向分述如下：

- 一、傳統美術教育取向：羅恩菲爾主張教育目的在促進兒童的成長，以兒童成長來作評量標準，認為成長有七個層面：情感的（emotional）、智慧的（intellectual）、生理的（physical）、知覺的（perceptual）、社會的（social）、審美的（aesthetic）、及創造的（creative），而這些層面都經美術創作之經驗所促長。但因教學過份強調學生的自然發展，教師反而不重視評量教育成果（引自郭禎祥，1994）。

二、學科取向美術教育(Discipline Based Art Education, 簡稱 DBAE)：為艾斯納(E.W. Eisner) DBAE 美術教育的四大範疇：1. 美術創作、2. 美術鑑賞(分析、批評)、3. 美術史與文化、4. 美學(審美感)。其目的是使學生從幼稚園到高中能完整的瞭解視覺藝術，要達到完整的瞭解視覺藝術，必須學習(1) 美學：思考美學的本質及確認人類文化中各種藝術的價值；(2) 美術批評：學習描述、解釋和評估美術；(3) 美術史：在文化的、歷史的脈絡中瞭解美術品；(4) 美術創作；創造性的美術表現。其評量是一種改善學習與督導學生朝向完整瞭解美術的目標進步(引自郭禎祥，1994)。

三、學生取向美術教育：即以反向課程設計的概念，先從想要學生有什麼樣的結果思考起，確認目標(標準)，然後思考可一達到目標的活動與策略，接著設計相關交與學活動，是具目的性的作業分析(陳瓊花，2004，頁347)。

另外，陳朝平(2002)亦就當前有關視覺藝術教學評量的主要理念，有下列論述：

一、環境論與本質論的教學評量重點：所謂環境論，及兒童中心藝術教育的基本理念。本質論則為學科本位藝術教育的基本思想。環境論或稱工具論，主要透過藝術創作促進創造力與人格發展，重視依循發展程序的自我表現，避免教導成人的藝術概念或知能。其評量目的在於瞭解兒童學習的自然發展程度。因此，重視學習過程的檢核而以發展階段的特徵為作品評量的規準，具診斷性評量的性質。

本質論主張藝術課程要統合四個藝術領域的知識學習，而且藝術創造能力的發展乃學習的結果。故除了學習創作技能外，也要認識藝術品和藝術文化，而且作品要具有美感與表現性。因此，教學評量依據專業性的規準，兼重藝術認知、技能及作品品質的評量。

二、統合論的教學評量重點：統合論乃黃壬來（1992，1993）基於全人發展的觀點，綜合當前各種藝術教育理論所提出。黃氏經由十二學門的原理，分析全人的含意及各學門與美勞教育的關係，認為全人的涵意乃融合多層面的概念，並具有科技整合的特性。若欲有效的達成全人發展，可將藝術教育的目的訂為：啟發兒童的自發性、審美能力、創造能力、藝術創作、以及人格成長等項。換言之，將工具論以自我肯定為目的的視覺藝術教學，擴及於培養審美能力、創作能力及對於藝術與創造的態度，也融合部分本質論重視藝術認知觀點。如果在課程內容上擴展到藝術文化的學習，則與藝術與人文課程的基本理念相符。（參見陳朝平、黃壬來，1995：47-77 及 277-282）

有鑑於此，為提昇國內視覺藝術教育的品質與九年一貫課程強調培養學生帶得走的能力，加上迦納（Howard Gardner）的多元智慧理論的推波助長，伴隨著教學活動多樣化、多元化，教學評量亦更趨多元化、人性化。教師可依據學習領域的性質，採用不同的評量方法，評量標準亦應考慮學生個別差異，而設計不同的評量內容，以符合方法多元、內容多樣、標準適性化之多元評量精神（陳清溪，2003）。

第五節 教學評量認知相關研究

有關教學評量認知相關研究非常少，更遑論對國中視覺藝術教育教學評量認知研究了，但可從其他相關研究中一探究竟，以下我們從幾篇研究來瞭解教學評量認知相關內容。

張達田（1984）在其「國民中學實施教學評量之調查研究」論文中，根據研究目的：（一）探討教學評量的理論與性質。（二）調整各國民中學實施教學評量的狀況。（三）歸納結論，提供建議，俾供教育行政決定或國民中學實施教學評量工作的參考。採叢集抽樣法，從全省抽取十縣市，再從十縣市中按各縣市校數比率原則抽取一百所學校，請教務主任就各校中數理學科、語文學科、社會學科及藝能學科教師各隨機抽取二人共八人，另加教務主任及校長，每校共十人，一百校合為一千人作為調查的對象。研究工具採問卷調查法，以自編「國民中學實施教學評量狀況調查問卷」，分別針對國中校長、教務主任、教師實施教學評量相關之研究，以調查各校實施教學評量的工作狀況，有效回收問卷七百五十六份。問卷內容包括下列八個部分：

- （一）教師對教學評量的認識與概念。
- （二）教師把握教學目標實施教學的情形。
- （三）教師所使用的評量工具和方法。
- （四）教師自編課堂測驗的編制與應用。
- （五）教師實施評量的時機與頻度。
- （六）教師對評量結果的解釋與應用。
- （七）教師對有關教學評量的進修與研習活動。
- （八）教師對實施教學評量的實施困難與意見。

經調查分析的結果，歸納而得的結論如下：

- （一）有關學校教師對於教學評量工作的體認方面：教學評量的工作是教學歷程中的一部份，且影響教學過程的全部；其目的在於評定師生的教

學活動是否達到教學目標；結果更可提供師生教與學的回饋；教學評量的工作可由師生共同參與，範圍應包括學生學習生活的全部，即德、智、體、群、美五育並重。

(二)有關學校教師在教學評量工作上的具體作法方面：大多數教師在教學前均能擬定與把握單元教學目標，並兼顧認知、情意、技能三大領域教學目標的達成。能利用各種評量工具，實施形成性與總結性評量，以評量學生的進步情形，評定學生的學習成果，但較少實施診斷性評量，因而無法充分瞭解學生學習的缺失。

(三)有關教師對於學生成績評量及其有關問題的意見方面：教師均能重視並鼓勵學生實施自我評量，以增進學生的自我瞭解，激發學生學習動機，提高學習成效。且教師本身對有關教學評量研習進修的意願十分強烈，並希望能有機會隨時得到有關學生成績評量的參考資料。對學生成績的最後評定主張採用等第法。

王明源(1997)在「台灣中部地區國民小學實施教學評量之調查研究」碩士論文中，為探討教學評量的理論與實際，進一步瞭解目前各國民小學實施教學評量工作的狀況，發掘問題，解決困難，本研究的主要目的有五：(一)探討教學評量的有關理論；(二)調查各國民小學實施教學評量的狀況，包含國民小學教師對教學評量工作的體認，國民小學教師實施教學評量的情形等；(三)瞭解國民小學教師對教科書及評量試卷的看法；(四)瞭解國民小學教師在實施教學評量時的困難與建議；(五)將研究結果歸納成結論，並據以提出建議，俾供教育行政機關或國民小學實施工作的參考。研究結果發現：(一)國民小學教師大多能體認教學評量在教學歷程中的目的及重要性，惟多數缺乏有關教學評量方面的資訊；(二)多數國民小學教師把握單元教學目標實施教學，並能兼顧認知、情意、技能領域目標的達成，惟多數教師實施教學評量仍偏重於智育方面；(三)多數國民小學教師能利用教學評量工具，實施形成性與總結性評量，惟較少實施預備性評量，且各學科缺少題庫供教師選擇；(四)大部分國民小學教師自行命題時，

未先訂定雙向細目表及進行試題分析，缺乏命題技術與方法；(五)多數國民小學教師發現學生未達成教學目標時，會實施補救教學或個別輔導；多數教師會鼓勵學生自我比較，以求進步；(六)多數國民小學教師所受教學評量專業訓練不足，對於參加有關教學評量的進修或研習活動，都有強烈意願；(七)對於目前國小成績通知書，部分教師認為應再求改進；(八)國民小學平日使用的教學評量試題，大部分由教師自行命題，但仍有三分之一的教師表示，學校使用坊間出版的測驗卷。

教育部(1998)在「八十六年度專案研究計畫—中小學教師基本素質之分析與評量」研究計畫中指出，研究項目包括普通素養(人文素養和科技素養)、專業知能(專業知識：理論基礎、課程與教材、教育方法、教育管理、教學與發展；專業能力：教學能力、輔導能力、行政能力和溝通能力)、專業態度(教育信念和教育態度)和人格特質等項目為研究範圍。其研究對象雖以台灣地區之中小學教師素質為主；但為了得到較完整的資料，其調查對象包括師範校院教授(26人)、教育行政人員(校長50人)和中小學教師(12人)，經回收問卷有71人。

在「中小學教師基本素質之調查問卷」中有關教學評量的問題歸類在教師專業能力方面，共五題：(1)能依教學需要編製評量工具；(2)能選用適切的評量工具；(3)能正確實施各類評量活動；(4)能分析並解釋評量結果；(5)能依據評量結果改進教學。各有五個選項：絕對必要、非常必要、相當必要、稍有必要、不必要。經調查研究結果顯示，中小學教師、教育行政人員和大學教授們認為，問卷裡有關教學評量的五個項目必要性之看法，所排列的等級次序沒有一致性的傾向，均認為問卷裡有關教學評量的五個項目都是「絕對必要」的(M在80以上)。最後更建議將多元評量的精神帶入實際教學活動中，營造更富生氣的教學環境及更為和諧的師生互動關係。

詹正豐(2003)在「台灣地區中等學校體育教師之教學評量認知研究」中，針對台灣地區中等學校體育教師對教學評量之認知進行現況調查。影響因素包括性別、任教學校級別(國、高中職)、年齡及教學年資。研究採量表問卷調查法，

以台灣地區 30 所中等學校為母群體，採隨機抽樣方式進行研究，有效問卷 109 份。研究工具為 Matanin and Tannehill(1994)所發展的「教學評量認知評估量表」，所得資料以相關統計方法加以分析，歸納結論如下：

- (一) 性別方面：在效能、重要性、影響因素三方面，女性比男性教師認為教學評量認知上影響程度較大。在態度方面，男性比女性教師認為體育不如其他學科重要。而在施行評量時，女性體育老師較男性體育教師願考慮學生的個別情況。
- (二) 任教學校級別：在效能上，國、高中職體育教師在教學評量認知方面沒有太大的差異。在態度及影響因素方面，高中職教師比國中教師認為體育教學評量花費太多時間且並不太樂意評估學生成績，而高中職教師比國中教師較能接受同僚及其他人意見。在重要性方面，國中教師比高中職教師認為體育教學評量是重要的。
- (三) 年齡與教學年資：發現較年長或較資深的教師在施行評量及測驗時較具信心並對公平程度更有自信，而較年長或較資深的體育教師也傾向認為體育的重要性不如其他學科。

卓佩君(2004)在「新莊區國民中學健康與體育學習領域教師體育教學評量之研究」碩士論文中，旨在瞭解九年一貫健康與體育學習領域課程實施後，健康與體育學習領域體育課程，教師實施體育教學評量之現況，並就研究結果提出建議，以供領域教師與相關單位，作為實施體育教學評量及未來研究之參考。以新莊區 15 所公私立學校共 83 位教師為研究對象，施予「新莊區國民中學健康與體育學習領域教師體育教學評量之研究」。就調查所獲資料進行次數分配、百分比及卡方檢驗等統計分析。研究結果如下：(一) 新莊區健康與體育學習領域體育課程教師，最常採用的體育教學評量內容依序為「學習態度」、「運動技能」、「體育知識」。(二) 新莊區健康與體育學習領域體育課程教師，實施體育教學評量考量因素以「技能項目的難易程度」、「測驗內容是否方便實施」、「教學時間多寡」、「課本內容的難易程度」、「學生的學習態度」及「評分的公平性」最高。(三)

新莊區健康與體育學習領域體育課程教師，實施體育教學評量效益認為「可以審視教學內容是恰當的」、「可以瞭解學生的參與感」、「可以瞭解學生的學習態度」及「可以依據教學內容，作為評量的依據」最高。(四)新莊區健康與體育學習領域體育課程教師之部分背景變項(性別、最高學歷、擔任職務、教師科別、服務年資、學校規模)，對於體育教學評量考量因素及體育教學評量效益題項，有影響效果存在。

李嘉華(2005)在「台北縣幼兒園教師對教學評量的實施情況研究」碩士論文中，主要在探討幼兒園教師對教學評量的實施現況與體認。其研究目的有三：
(一)瞭解幼兒園教師實施教學評量的現況，包含目前使用教學評量的方式、目的、頻率及內容等。
(二)瞭解幼兒園教師對於教學評量的瞭解與看法。
(三)瞭解幼兒園教師認為在現場實施教學評量所遭遇的困難。其研究對象樣本的選取採分層隨機取樣的方式取得，按比例抽取台北縣之城市地區與鄉村地區之公、私立幼稚園及托兒所，每個園所選取一人進行訪談，合計樣本人數30人。

根據訪談的資料加以分析，歸納與教學評量相關的結論如下：

- (一)評量要有系統、有規劃、持續地進行，宜採用多元的方式進行。
- (二)多元使用各種不同的評量方式進行教學評量，包括有「形成性觀察」、「幼兒學習檔案」、「學習單」、「總結性檢核表」等。
- (三)教師認為教學評量的主要目的在於「瞭解幼兒學習發展的狀況」、「瞭解幼兒以介入輔導」、「檢視教學成果」。至於評量內容不論課程相關與不相關均需涵蓋，而評量結果的呈現與運用主要在於修正與改進教學之用。
- (四)教師對於評量的概念不夠瞭解、進行的不夠確實，而無法達到評量的目的。

有關上述教學評量認知相關研究，依時間、研究者與題目、研究目的、研究對象、研究方法及結果整理如表2-2。

表 2-2 教學評量認知相關研究內容

時間	研究者與題目	研究目的	研究對象	研究方法	研究結果
1984	張達田 國民中學實施教學評量之調查研究	<ol style="list-style-type: none"> 1、探討教學評量的理論與性質。 2、調整各國民中學實施教學評量的狀況。 3、歸納結論，提供建議，俾供教育行政決定或國民中學實施教學評量工作的參考。 	國中校長 教務主任 教師 有效回收問卷 756 份	問卷調查法	<ol style="list-style-type: none"> 1、教學評量的工作是教學歷程中的一部份。 2、教學評量的工作由師生共同參與。 3、教學評量範圍應包括學生學習生活的全部，即德、智、體、群、美五育並重。 4、把握單元教學目標，並兼顧認知、情意、技能三大領域教學目標的達成。 5、能利用各種評量工具，但較少實施診斷性評量，因而無法充分瞭解學生學習的缺失。 6、均能重視並鼓勵學生實施自我評量。 7、對有關教學評量研習進修的意願十分強烈。 8、對學生成績的最後評定主張採用等第法。
1997	王明源 台灣中部地區國民小學實施教學評量之調查研究	<ol style="list-style-type: none"> 1、探討教學評量的有關理論。 2、調查各國民小學實施教學評量的狀況，包含國民小學教師對教學評量工作的體認，國民小學教師實施教學評量的情形等。 3、瞭解國民小學教師對教科書及評量試卷的看法。 4、瞭解國民小學教 	中部地區 國民小學 教師	問卷調查法	<ol style="list-style-type: none"> 1、大多能體認教學評量在教學歷程中的目的及重要性，惟多數缺乏有關教學評量方面的資訊； 2、能把握單元教學目標實施教學，並能兼顧認知、情意、技能領域目標的達成，惟實施教學評量仍偏重於智育方面。 3、能利用教學評量工具，實施形成性與總結性評量，惟較少實施預備性評量，且各學科缺少題庫供教師

		<p>師在實施教學評量時的困難與建議。</p> <p>5、將研究結果歸納成結論，並據以提出建議，俾供教育行政機關或國民小學實施工作的參考。</p>			<p>選擇。</p> <p>4、自行命題時，未先訂定雙向細目表及進行試題分析，缺乏命題技術與方法。</p> <p>5、發現學生未達成教學目標時，會實施補救教學或個別輔導；鼓勵學生自我比較，以求進步。</p> <p>6、所受教學評量專業訓練不足，對於參加有關教學評量的進修或研習活動，都有強烈意願。</p> <p>7、對於目前國小成績通知書，部分教師認為應再求改進。</p> <p>8、國民小學平日使用的教學評量試題，大部分由教師自行命題，但仍有三分之一的教師表示，學校使用坊間出版的測驗卷。</p>
1998	<p>教育部八十六年度專案研究計畫—中小學教師基本素質之分析與評量</p>	<p>1、訂定明確、是切、合理與完整的教師素質定義、內涵和規範。</p> <p>2、研擬和發展一套評量教師基本素質的工具與策略。</p> <p>3、根據研究結果，提出建議，以供學校及主管教育行政機關參考。</p>	<p>師範校院教授（26人）、教育行政人員（校長50人）和中小學教師（12人），經回收問卷有71人。</p>	<p>問卷調查中小學教師專業態度量表</p>	<p>有關教學評量的問題歸類在教師專業能力方面，共五題：(1)能依教學需要編製評量工具；(2)能選用適切的評量工具；(3)能正確實施各類評量活動；(4)能分析並解釋評量結果；(5)能依據評量結果改進教學。</p> <p>認為問卷裡有關教學評量的五個項目都是「絕對必要」的。</p> <p>建議將多元評量的精神帶入實際教學活動中。</p>

2003	詹正豐 台灣地區中等學校體育教師之教學評量認知研究	針對台灣國、高中(職)體育教師進行調查，以瞭解其對教學評量的認知。研究對象的背景及其認知影響因素包括性別、任教學校級別(國、高中職)、年齡及教學年資等一併加以探討。	台灣地區中等學校體育教師有效問卷109份	Matanin and Tannehill(1994)所發展的「教學評量認知評估量表」	台灣國、高中(職)體育教師對教學評量具有正面的認知，且對評量的實施也持正面意見。
2004	卓佩君 新莊區國民中學健康與體育學習領域教師體育教學評量之研究	1、瞭解九年一貫健康與體育學習領域課程實施後，健康與體育學習領域體育課程。 2、教師實施體育教學評量之現況。 3、就研究結果提出建議，以供領域教師與相關單位，作為實施體育教學評量及未來研究之參考	新莊區15所公私立學校共83位教師	問卷調查	1、最常採用的體育教學評量內容依序為「學習態度」、「運動技能」、「體育知識」。 2、實施體育教學評量考量因素以「技能項目的難易程度」、「測驗內容是否方便實施」、「教學時間多寡」、「課本內容的難易程度」、「學生的學習態度」及「評分的公平性」最高。 3、實施體育教學評量效益認為「可以審視教學內容是恰當的」、「可以瞭解學生的參與感」、「可以瞭解學生的學習態度」及「可以依據教學內容，作為評量的依據」最高。 4、教師之部分背景變項(性別、最高學歷、擔任職務、教師科別、服務年資、學校規模)，對於體育教學評量考量因素及體育教學評量效益題項，有影響效果存在。

2005	李嘉華 台北縣幼兒園教師對教學評量的實施情況研究	1、瞭解幼兒園教師實施教學評量的現況，包含目前使用教學評量的方式、目的、頻率及內容等。 2、瞭解幼兒園教師對於教學評量的瞭解與看法。 3、瞭解幼兒園教師認為在現場實施教學評量所遭遇的困難。	採分層隨機取樣選台北縣之城市地區與鄉村地區之公、私立幼稚園及托兒所共 30 人	問卷 訪談	1、評量要有系統、有規劃、持續地進行，宜採用多元的方式進行。 2、多元使用各種不同的評量方式進行教學評量，包括有「形成性觀察」、「幼兒學習檔案」、「學習單」、「總結性檢核表」等。 3、教師認為教學評量的主要目的在於「瞭解幼兒學習發展的狀況」、「瞭解幼兒以介入輔導」、「檢視教學成果」。至於評量內容不論課程相關與不相關均需涵蓋，而評量結果的呈現與運用主要在於修正與改進教學之用。 4、教師對於評量的概念不夠瞭解、進行的不夠確實，而無法達到評量的目的。
------	-----------------------------	--	---	----------	---

綜合這些研究歸納出共同研究重點為：(一) 瞭解教師對教學評量的認知；(二) 教師所使用的評量工具和方法是否多元化，時機是否恰當；(三) 教師對評量結果的解釋與應用是否得宜；(四) 教師參與教學評量進修研習情形。研究結果顯示教師對評量具有一定的認知；使用評量工具與方法亦趨多元化，對知識、情意、技能評量三者均能兼顧，唯獨較少實施診斷性評量，而無法充分瞭解學生學習的缺失；對於評量結果能妥善應用，修正教學內容與歷程；再者，教師對參與教學評量進修研習極度渴望。

有鑑於此，本研究希望藉由這些研究經驗及相關文獻，透過研究方法，探究宜蘭縣國民中學視覺藝術教師對教學評量的認知情形，是否結果如同上述這些研究所得的結論與困境，俾便提供學校教師及教育行政機關之參考。