資優教育季刊　民 109 年 12 月　第 154 期　第 25-32 頁
Doi: 10.6218/GEQ.202012_(154).25-32

國小資優課程素養導向設計的教師案例－評量規準的應用

蘇琪媗 *
臺北市螢橋國小
教師

張書豪
臺北市大同國小
教師

摘　要

我國於 2019 年全面實施十二年國民基本教育，以素養的學習作為課程核心目標。而面對素養導向的教學，現場老師透過持續探究，以期能真正實踐其理念與內涵。因此，本文旨在分享國小資優班老師如何應用評量規準以符應素養導向的教學設計，並透過自我反思以梳理資優教師面對素養導向的教學有何因應與轉化，作為提供現場教師的參考案例。

關鍵詞：資優課程、課程設計、素養導向

* 通訊作者：蘇琪媗（u10205039@go.utaipei.edu.tw）

資優教育季刊　民 109 年 12 月　第 154 期　第 25-32 頁

A Case Study of a Curriculum Design for Elementary Gifted Learners – Application of Rubrics

Chi-Hsuan Su*
Teacher,
Taipei Municipal Ying-Qiao
Elementary School

Shu-Hau Jang
Teacher,
Taipei Municipal Da-Tong
Elementary School

Abstract

In 2019, the Taiwan Ministry of Education implemented the new Curriculum Guidelines for the 12 Year Basic Education, with the goal of providing competency-based education to students. Teachers in the context of competency-based education are required to understand the conceptual basis and connotation of competency-based education teaching model. This article provided an example of how talented and gifted program teachers in an elementary school applied rubrics to meet the curriculum design of competency-based education. Self-reflection, feedback from the teachers, and changes encountered by the talented and gifted program teachers while implementing a competency-based curriculum have been concluded as a reference cases for teachers.

Keywords: gifted courses, curriculum design, competency-based education

* Corresponding Author: Chi-Hsuan Su (u10205039@go.utaipei.edu.tw)

壹、前言

我國於 2019 年全面實施十二年國民基本教育（簡稱十二年國教），並以素養的學習作為課程核心目標，期許學生培養因應未來生活的素養（十二年國民基本教育課程綱要總綱，2014）。

為瞭解教師如何因應素養導向的教學，本文以一名國小資優班教師（第二作者張老師）的教學行動與反思作為案例，呈現素養導向在教學現場的實踐。案例聚焦在三個面向：教師如何察覺自身理念與素養教學的關係、教師如何理解改變的意義與挑戰、教師在應用新的概念或策略時，如何同時保有自身獨特的教學認同等。因此，張老師既是教學的探究者，也是案例的講述者。而本文的主筆為張老師在前導計畫期間的實習生（第一作者），作為主筆的她持續參與張老師主導的資優教師社群，目前亦在國小資優班任教，對於張老師的教學與素養導向的概念有相當程度的瞭解。

本文撰寫形式參考 Shulman (1992) 探討師資教育中的案例教學法，分為三部分：

（一）教師所在的場域與自我定位：理解教師教學的立基。

（二）素養導向中資優教師的課程思考與試探：反思過往教學的理念與經驗，進而描述在素養導向中資優教師的嘗試與帶給自身教學的影響。

（三）資優教師對資優素養導向課程設計的未來期許：從素養導向的實踐思考帶給未來實務現場可能的方向。

貳、立基：張老師的教學場域與自我定位

為了瞭解張老師如何因應素養導向教學的時空背景，張老師所處的教學場域及對於教學的自我定位和專業期待，是此部分的焦點。

一、教學場域——擁有 10 年變革轉型的經驗，賦予更多彈性面對教改

張老師任教的資優班位於臺北市大同區，此區較為傳統老舊，弱勢學生占全校三分之一。由於資源匱乏、學生流失、每年更換教師及一班編制本身的限制等，該班在 2008 年面臨裁班危機。

為扭轉困境，張老師與學校團隊力拼轉型，於各面向努力，試圖精緻化資優教育的辦理。終於，在 10 年間有所改變，該資優班獲得行政當局評鑑特優，也受邀參與許多學術計畫與專業發表，最重要的是，學生越發卓越，珍視自身資優特質，以積極正向的人生觀發展生涯。

二、身為資優教師的自我定位

張老師任教 12 年，仍覺得每年都有新的挑戰和難題，可貴的是因為經驗的積累，在解決問題時，有更多參照和不同面向的思考。

2011 年臺北市資優評鑑後，張老師看到其他同為特優學校有各自的經營樣貌，值得參考卻難以言喻一種統一的模式，便思考各個資優班在經營上具有獨特性是不是資優教育特定的現象？故近七年來他指導大五實習學生，希望透過實習生的加入，讓資優班的經營可以被激盪，展現張老師在經驗的基礎之上，追求更多可能的改變，同時，也在這個過程中，確知每個資優班都有自己的獨特性與不同的經營樣貌。

參、相遇：素養導向中資優教師的課程思考與試探

基於資優場域與教師面對素養導向教學的變革，資優教師會怎麼思考、如何行動，以下將分成三個主軸探討。

一、以往的教學與課程，評量設計不夠精準

張老師檢視以往的教學模式與結構，在設

計課程時，會從貼近學生經驗或學生感興趣的素材著手，將其發展成概念性的議題或任務。學生可透過任務的執行和議題的解構分析，培養批判、創造與問題解決等高層次思考能力，例如：自拍電影、奇幻文學、時事關鍵議題探究等課程。

而以往的評量設計，張老師著重在討論歷程的理解與成果的品質，從中了解學生是否達到高層次的思考目標。但，張老師在累積幾年教學經驗後，發現這樣的方式對於評估學生學習的成效是薄弱的。有效能的評量不僅檢視學生的學習目標是否達成，更需映照出學生學習狀況和需求。尤其，任宗浩（2018）指出，教師需透過評量來檢視自身的教學需要如何調整，以協助學生持續精進並自主的狀態，符合素養導向的核心理念。由此，張老師認為過往的教學在評量設計上不夠精準是因為較無法全面評估學生的學習成效，瞭解學生是否能活用所學的知識、技能與態度並實踐於行動中，以至於無法完全符應現今素養導向的教學。因此，期望透過教學調整，讓學生成為學習的主體，亦在教學與學生學習的過程中，讓學生有更多機會檢視自己與同儕的學習成果並互相給予意見，了解自己的學習狀況與需求，以達到核心素養中自發、互動、共好的主旨。

二、素養導向教學的影響與試探

基於上述，張老師藉由探究素養導向教學的相關文獻，尋求可符應其理念與內涵的評量方式。陳琦媛（2017）運用規準 (rubrics) 評量核心素養，發現可促發學生的自主性，讓學習更聚焦；任宗浩（2018）則進一步倡導教師可與學生共同訂定評量規準，將讓學生對自主權更有感，並朝向目標引導學習。因此，張老師決定調整過往的評量設計，嘗試運用評量規準以符應素養導向教學。

（一）素養的定義

十二年國教課綱整合素養的時代脈動與學理論述，提出素養的定義。素養是指一個人為適應現在生活及面對未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度。透過自主行動、溝通互動和社會參與三個面向的核心素養，引導學生將所學運用於生活情境中（十二年國民基本教育課程綱要總綱，2014）。

立基於此，資優教育對核心素養的界定，應延伸普教的定義，以設計出具有區分性的普教延伸課程。陳偉仁（2020）回顧資優教育理論與運作內涵，界定資優教育的其中一項素養是專家導向的系統思維，以促成資優學生的才能發展；而鄒小蘭、陳美芳（2019）則從素養導向課程設計的觀點出發，指出因勢利導資優生去自主探究與主動思考的重要性。因此，資優學生的才能定向與發展是目前資優教育課程的重要目標。而教學評量的設計，可用來檢視並引領資優學生的學習發展朝向專家思維，此為張老師在過往教學需精進的部分，故以評量規準的應用為案例焦點。

透過張老師自身的經驗，發現素養評量須具備以下三點：

1. 師生共構評量規準，讓學生對此產生意義，學習才能內化、深化。
2. 評量需區分性，符應學生個別學習需求及目標。
3. 學生須有實踐評量的機會，藉此整合規準及學習歷程的概念。

素養導向課程的終極目標，是促成學生具有自主探究的心智習性。在各階段、各單元的評量能讓師生看見是否達成階段性目標，進而銜接下一步的學習。故，有品質的素養導向課程評量，才能促成學生持續精進自主的導向。

（二）評量規準的應用符應素養的教學

一份評量規準是由表現向度、表現等級所架構而出的雙向細目表。表現向度是學習任務的目標重點，而表現等級則是以質性描述各個表現向度不同等級的表現行為，以此作為學習成果的指標（陳琦媛，2017）。

藉由規準的建構，可使學習者在學習過程中獲得表現的回饋，並檢視可持續精進的表現為何，除了回應評量的意義與需求，也能符合資優教育對素養的界定，讓學習者的學習朝向

專家思維前進。

（三）評量規準的應用方式

張老師應用十二年國教新課綱的語文領綱設定學生的學習表現與內容，瞭解學生在該領域與其他領域學習地位的絕對與相對關係。接著在設計評量時，以師生共構規準與學習目標，藉此讓學生在有層次的表現中找到自己的起點與發展的方向。與以往教學不同的是，學生在討論規準時，會想辦法了解教學內涵與自身能力的關係，充分為自己設定能力發展的具體階段，以此作為學習精進的方向。

同時也將評量時機改成教學前、中、後皆實施，讓學生在教學初始時，嘗試應用規準自評與互評。評完後了解自己的能力現況，接著進行修改。當改完後再以規準評量，了解自己是否有進步。

需注意的是，規準的內容可隨時依照學生和老師的教學節奏調整，以更符合師生對學習的期待。同時，案例教師也因規準的設定而強化區分性教學策略，藉此定錨每個學生的學習。

（四）評量規準應用的課程實例

本課程為資優班四年級國語文的選修課，以探究奇幻故事的創作為主題，引領對於國語文與創造力有深度興趣的學生，培養創作的態度與能力，精進語文的學習。課程包含二元與多元世界觀的奇幻故事探析、歸納奇幻故事的創作要素、學生自行進行語文創作等。過程中，教師與學生共構創作規準，讓學生依據規準進行學習，符應區分性教學與學生自主探究的目的。

1. 以往的評量設計與成效

張老師在以往的評量設計，著重在故事創作過程的即時回饋及創作成果的品質檢核。透過前者的方式，張老師可發掘學生在創作歷程遇到的困難與問題，即時提供教學，讓學生了解如何修改創作才能有更好的表現；而後者的評量方式則可讓學生了解成果是否展現課程所學，並且讓師生檢核成果的品質程度。

過往的評量設計，仰賴教師對於國語文創作標準的認知，以提供學生評估與檢核的回饋基準，學習者對於學習歷程與成果是否緊扣目標以及是否朝向專業邁進，跟教師的認知較難確認是否完全同步，以致學習者的主體性有待彰顯。為了回應素養導向教學所倡導的自主與專家思維，案例教師嘗試以評量規準的設計，讓學習者能定錨學習表現的基準，定向學習目標，自主精進。

2. 本案例的規準評量設計與學習展現

本案例的課程進度在學生進行奇幻故事前言的創作。學生在創作前，已與教師針對故事要素共構創作規準，如表 1 所示。

學生在課堂中進行的流程為創作前言，以規準自評，修改前言。以下說明 2 名學生修改

表 1

奇幻故事創作評量規準表

	不好	微微的可以 還可以	可 好	很好 好到沒有意見
故事前言	建構不清楚	建構清楚但不符合奇幻故事元素	建構清楚有符合奇幻故事元素	建構清楚，符合元素且有創意
故事架構	不合邏輯	架構符合邏輯但不完整	架構符合邏輯	架構符合邏輯，且清楚完整
角色設定	角色設定不明確	角色設定明確但無新意	角色設定明確且具新意	角色設定明確且有突破性的創意
世界觀設定	世界觀設定不明確	世界觀設定明確但不符合奇幻元素	世界觀設定符合奇幻元素	設定符合元素又能有創意

創作有何探究的歷程：

(1) A 學生——奇幻手套

「地球有 8 個神奇的手套出現，拿到手套的人會擁有一些特殊的力量，可以讓世界毀滅，也可以讓世界恢復到以往的樣子。」

A 學生以規準自評，發現自己評量後的結果是在第二層次「微微的可以」，因為「不符合奇幻故事元素：沒有連結真實世界、沒有對立世界觀」，故 A 學生針對上述進行自我修改（方框字為修改處）：

「3000 年後，因為美國與中國發生第六次世界大戰，地球快要滅絕，有 8 個神奇的手套出現，拿到手套的人會擁有一些特殊的力量，可以讓世界毀滅，也可以讓世界恢復到以往的樣子，但是沒拿到手套的人開始忌妒拿到手套的人。」

由上述可發現，學生因為規準，清楚瞭解創作的問題，而有明確的原則和方向修改。雖教師與學生共構規準，學生在創作時仍然需要以規準自評，才能發現創作如何能更精準、更好。

(2) B——末日列車續集改編

「世界不再冰凍，可是地球上卻出現了白堊紀時的動植物，牠們吸收了雪水，生長的異常迅速。同時人類的科技也快速的發展。」

B 學生以規準自評，發現自己評量後的結果是在第二層次「微微的可以」，因為「不符合奇幻故事元素：沒有對立世界觀」，故 B 學生針對上述進行修改（方框字為修改處）：

「世界不再冰凍，可是地球上卻出現了類似白堊紀時的動植物，牠們吸收了雪水，生長的異常迅速，甚至變種，並有了智慧，開始嘗試侵犯人類。同時人類的科技也快速的發展。」

B 學生透過自評、修改、互評、再修，讓創作達到自己原本設定的目標，也讓歷程更貼近對語文精緻化的需求。除了關注故事的精進，亦思考如何解決創作的問題。

上述兩個學生，皆表現出對學科領域一來一往的探問與研究，學生因為規準而精進創作，對語文的動機越來越強烈，未來精進的方向性越來越明確，符應語文學科領綱的期待，同時展現自主精進的素養，彰顯學習者在課堂中的主體性。

三、資優素養導向課程設計的挑戰

（一）素養導向對張老師而言，最大的挑戰是什麼？

張老師認為素養導向最大的挑戰有三點，第一點為素養教學難以評估成效，因為素養需要時間培育，很難從一個課程中就能看見素養開花結果，這與過往課程單元結束，即會看到學生學習成果的教學概念有所差異。因此，需花時間、方法適應。

第二點為素養的詮釋廣泛，有些看似素養導向的教學，實際上未能切合所謂的素養，從學生學習表現上亦能覺察，且亮麗成果不等於學生學習有成效，所以該怎麼進行精準的素養定義，以協助教學的方向聚焦，仍有待探討。

第三點為問題意識與自主永續的熱度需要更專業的教學來引發與持續，評量規準是其一方式，但不代表用了規準就能做到，要營造學生持續的問題意識，仍須其他素養導向課程設計要素相輔相成，例如：林永豐（2017）提出素養導向的教學元素之一為情境脈絡，需與學習者的實際生活連結，讓學習產生意義，才能強化對學習的問題意識。

（二）這樣的調整張老師所遇到的困難或困惑？

教師遇到的問題與困難包含：學生不了解什麼是規準、規準的描述語句不夠精準於學習目標、與學生共構規準較為耗時等。案例教師秉持的心態是先嘗試應用，待遇到問題再與學生共同調整規準評量的方式，同時也提供機會讓學生能在應用規準時有效提升自身的學習表現，藉此發掘有品質的規準以及如何與學生共構的方式。

（三）張老師認為這樣的調整對教／學習的

意義？

這樣的調整對教師教學設計的目標性更高、學生對於關鍵概念的學習能越往高層次發展，並且越來越展現自主探究的行為，符應資優教學的意義。

評量規準提供學生有自己定錨與發展的機會，讓區分性教學有更精準的實施，不只有老師強調個別性，學生也會依照規準而發現自己學習的定位，並朝向自己的目標邁進，在教學中以規準進行評量，是以發展資優生後設認知的概念，讓其應用自我認知、評估與調整，符應資優生的認知風格與需求。

肆、結語

張老師應用評量規準，試圖理解並詮釋素養導向課程，透過他的實踐，學生於課程中持續精進自主。若要精準掌握素養導向教學，資優教師應掌握什麼？以下說明：

一、教師主動反思課程，並有意向性的改變

資優教師需在課程的思考上有更積極性的改變，具有意向性的把素養導向教學元素放在課程中調和或調整。案例教師在課程中融入規準以進行課程內容改變，透過他的實踐發現學生對於學習更具意向性，且朝自主探究的目標發展。

二、教師精準理解並詮釋素養的定義與內涵

資優教師需精準掌握素養導向的概念，才能在教學中精準詮釋。同時，教師亦須精準理解學生，並釐清自我的教學風格，沒有符應學生需求的教學，是不可能達成素養的學習（林永豐，2017）。

三、教師以有品質的素養導向教學評量，促成學生持續自主精進

資優素養導向課程的終極目標，是促成學生具有自主探究的心智習性（陳偉仁，2020）。從案例教師的經驗，發現素養評量須具備以下三點，第一點為師生共構評量規準，讓學生對此產生意義，學習才能內化與深化。第二點為評量需區分性，符應學生個別學習需求及目標，第三點則是學生須有實踐評量的機會，藉此整合規準及學習歷程的概念。因此本案例主要是了解案例教師規準如何建構並應用於教學歷程中，發掘規準的導入可定向學習者的自主學習。

素養導向的教學，需仰賴教師的實踐才能徹底發揮意義。期待透過案例的拋磚引玉，讓更多教育夥伴一同探討素養導向教學如何能做得更好，以培養學生有利生活適應與未來挑戰的素養。

參考文獻

十二年國民基本教育課程綱要總綱（2014）。中華民國一零三年十一月二十八日教育部臺教授國部字第 1030135678A 號令訂定發布。

任宗浩（2018）。素養導向評量的界定與實踐。載於蔡清華（編），**課程協作與實踐第二輯**（75-82）。臺北：教育部中小學師資課程教學與評量協作中心。

林永豐（2017）。核心素養的課程教學轉化與設計。**教育研究月刊，275**，4-17。

陳琦媛（2017）。運用 Rubrics 評量核心素養。**臺灣教育評論月刊，6**(3)，87-90。

陳偉仁（2020）。素養導向與資優教育理念。載於呂金燮、詹婷雅（編），**國小資優課程素養導向設計指引**（12-24）。臺北：國立臺北教育大學。

鄒小蘭、陳美芳（2019）。回應十二年國教素養導向知情意發展課程與教學。**資優教育季刊，150**，1-12。doi: 10.6218/GEQ.201908_(150).1-12

Shulman, L. S. (1992). Toward a pedagogy of cases. In Judith, H. Shulman (Eds.), *Case Methods in Teacher Education* (pp. 1-30). New York, NY: Teachers College.