

同儕互評的策略及意義：一個道德科教學的行動研究¹

許雅涵* 吳毓瑩**

本文從行動者的角色出發，以行動研究探討兒童同儕互評在教學中的可行策略與意義。本文之第一作者乃為快樂國小四個班級的道德科代理教師，授課期間為時兩個學期（民國九十一年九月至民國九十二年七月），每班每週一節課。研究者使用同儕互評來解決教學現場的困境：1、對學生平常生活情境所知太少，苦無情境教材；2、教師影響力小，恐難督促孩子的作業繳交；3、亟希促進孩子的道德感之同時增進孩子的作業表現評斷能力。經由兩學期的行動之後，以上三困境的解決之道為：1、使用同儕相互軼事紀錄法，促進筆者了解小朋友日常生活及行為，亦發現到軼事記錄需要後續統整處理，才具有寓評量於教學的意義。2、使用同儕相互觀察回饋法，促使觀察者與被觀察者共同完成作業。然實施之後，研究者體會到不能將督促小朋友交作業的責任放在同儕身上，同儕相互觀察回饋應多強調命運共同體的氛圍，但不在表現不力之連坐效應。3、實施實作表現同儕互評，結果發現師生評分之差異來自於小朋友無法掌握評分結構，亦未能分辨能力之層次品質。文末本文建議教師在小學現場中，可將同儕互評之歷程與結果當做引導學習的指標以及了解學生內心世界的方式，其助益勝於作為「評量」的一種形式。

關鍵字：同儕互評、行動研究、道德教育

*本文作者一為台北市光復國小代理教師

**本文作者二為國立台北師範學院教育心理與諮商系教授

¹本文改編自第一作者之碩士論文。感謝論文之口試委員林佩璇老師以及張煌熙老師的指正，快樂國小教務主任給予機會至校服務，現場老師的協助及幫忙，以及現場小朋友所給我們的啟示；有你們，才有這篇文章的完成。

壹、前言

在進行此行動研究時，我是研究所的研究生。因緣巧合下，有機會至快樂國小擔任道德科的代理教師，為時兩個學期（民國九十一年九月至民國九十二年七月）。我有四個班級，一週僅一節課。擔任此工作之前，我曾有二年的記者經驗，以及二年的代課經驗。這一次的代課，是一個新的挑戰，我所遭遇的狀況是：

- 1.我是個對環境陌生的道德科新手老師，在每週一堂課的時間中，無從得知學生生活上面臨道德困境，如何由學生的生活情境中激勵他們的道德判斷與思考？
- 2.教學時數太少，一週一節課，如何可以強而有力地影響學生？
- 3.道德科教師除了道德價值之傳授以外，我可以如何促進孩子的道德感，又同時增進孩子的評斷能力？

在到任前，我思索解決此三個狀況之道。第一個狀況可藉由孩子們提供我生活事件當作我們道德討論的素材，第二個狀況可利用同儕相互支持協助的力量，幫助我盯著學生的功課與進度，第三個狀況需要我規劃出有意思的任務，促使學生從中培養書寫或口語的溝通表達能力。針對此三個解決之道，同儕互評的想法逐漸清晰起來。經由與指導教授（本文第二作者）討論後，我決定以此次代課的機會，進行一個同儕互評之實施的行動研究碩士論文，以協助我化解即將來到的處境，並與讀者分享我行動前的規劃、行動中的省思、與行動後的經驗。今將這一學年的實施歷程、當時的反省與後來的體會，寫成此文與讀者分享。行動歷程中的規劃、修訂與檢討，以及如今文字上的結晶，都是我們兩人一次次推敲會商而成。

貳、同儕互評的內涵與實徵研究

同儕互評並不是個新鮮的詞，早在民國 73 年成績考查辦法中即記有「得視實際需要，參酌學生自評、同儕互評辦理之」的規定。至民國 82 年，新課程標準中，道德與健康以及自然科之教學評量更明確增加了「兒童交互評量、家長評量」二項建議（教育部，1993）。

歐用生（1995）認為民國 82 年新課程標準中，加入兒童交互評量、家長評量道德與健康科目的措施，是因為傳統的道德評量均以測驗為主，並以分數或等第來表示評量結果，較無真正評量行為實踐情。道德與健康的科目不應以紙筆測驗來考試，而最好採用觀察、訪談、軼事紀錄等方法來了解兒童是否言行一致。當時道德與健康的評量措施中，明示同儕互評為評量方式之一，顯示教育政策上已信任學生可在特定科目中成為評量者。

九年一貫課程公布後，同儕互評適用範圍加大，國民中小學學生成績評量準則說明「可視實際的需要，參酌學生自評、同儕互評辦理之。」（教育部，2001）。其內容雖採用 20 年前民 73 版的成績考查辦法之文字用語，但與過去相較，同儕互評再三被提出來，更加宣稱其適用之處已不侷限於科目，而是以教師需要而行之。陳明印（2001）評析此點時認為教師雖然是學生成績評量的主要負責人，但教師受時間、人力的限制，關照的層面可能力有未逮；此外，單憑一人的判斷易出現主觀的現象，特別是對於學生情意、行為或校外的表現，若能參考其他相關人員多方意見綜合決定之，將可使成績的評量更為真實、周延與客觀。

此時此刻在我的現場中狀況迭生之情況下，同儕互評給了我一個具體的方向，我相信老師不是萬能，小朋友的評量也有

教育功能以及真實存在的意義。但同儕互評如何存在？它的功能為何？我們從文獻中得到一些啟示。

一、互評的意義與學習促進

同儕互評一詞包含有主詞與動詞，同儕作為主詞乃指同輩（教育部國語推行委員會，1998），根據 *Cambridge Advanced Learner's Dictionary* 之解釋（2003），同儕意指團體中相同年齡、相同社會地位、或相同能力者；至於評量之意涵，我們採取 assessment 之意，意指對某一特質作數字的測量，並同時綜合其他來源之資訊，例如觀察以及軼事報告，對此特質進行文字上的描述、解釋、或詮釋。綜合主詞與動詞，同儕互評（peer assessment）可以這樣定義：群體中相同年齡、地位、或能力的人，對於某些表現或特質，透過有效的途徑，蒐集不同來源的資料，彼此相互進行數字、語言、或文字上的描述與詮釋。像這樣的定義，如將實施場景移至國小教室，我們認為孩子們若能做到對於同儕的學習及行為給予提議，已屬難得，因此在行動歷程中，我們將同儕互評簡化為「在同一個班級內，學生對彼此的學習成果或行為給予評分以及改進的建議之評量方式。」並不強調詮釋之部分。

關於同儕互評之概念來源，Falchikov 和 Goldfinch (2000)認為其部份想法源於主動學習的哲學，如 Piaget (1971)認為互評與觀察是主動學習的一種途徑；另外也源於社會建構論，如 Vygotsky (1962)認為同儕之間的言談可相互支持比較而建構知識。Topping (1998a)認為學生在互評過程需要發揮的認知能力包含以下：比較不同作品的觀念，分析作品的優缺點，批判作品的論點，質疑作品的正確性，以及建議他人如何修正；同時在自我調整上，因為同儕互評也會對他人作品的觀摩而有機會進行自我覺察，故能與他人比較，進而找

出改進的方向。除了自我調整能力的增進外，Orsmond (1996)認為在情意方面同儕互評可使學生變得更獨立與自信，思考及學習更加多元，且大部份參與互評的人，都覺得互評有趣。Smith, Cooper 和 Lancaster (2002)也表示同儕互評可以喚起學生學習熱忱。

雖然同儕互評在文獻上具有優良的教學功能，但真正實施的情形為何，需從過去相關研究來了解。

二、同儕互評的實施狀況

同儕互評的實徵研究中，最常見的方式是評比同儕與專家評分的結果是否一致。根據 Topping (1998b) 後設分析 (meta-analysis) 1980 年至 1996 年 109 篇同儕互評的研究發現，同儕互評普遍應用在高等教育各學科中，如：寫作、土木、資訊等學科，多為量化研究，全部 109 篇研究報告中，有 31 個研究提及信度的分析。31 篇文章中有 25 篇研究指出同儕互評具有高信度 (high reliability)，應用在散文寫作 (essays)、多媒體創作 (hypermedia creations)、選擇題 (multiple-choice questions)、實用報告 (practical reports)、與專業技能 (professional skills) 上；而低信度的同儕互評多應用在散文寫作 (essays) 以及口頭報告 (oral presentations) 上。部分散文寫作實徵研究呈現高信度結果，亦有研究呈現低信度結果，代表即使是相同的應用範圍，信度高低並不穩定，關鍵在於評分量表的設計以及評量者的多寡。Falchikov 和 Goldfinch (2000) 再度針對 48 個專家一致度的同儕互評信度研究 (比較學生與老師評量分數) 進行後設分析，發現不同領域的評量確實會影響信度之高低，自然科學領域信度較人文學科高

，而該領域的熟手互評會較新手互評信度高；參與互評學生愈多，互評結果愈與老師評分有一致性；如果由學生建立清楚評

主題文章

量標準也會有較好的信度；傳統的作業像是考試或報告，會比大專學生專業實習之互評更有信度 Falchikov 和 Goldfinch (2000) 認為同儕互評偏向信效度研究，是因為老師害怕使用缺乏信度、效度的評量方式，以致剝奪學生學習的權力。他們亦提及評量項目不要太多，甚至於一個總體分數即可。值得注意的是國外同儕互評研究中，研究對象多是大專程度以上的學生，至於國小階段相關研究屈指可數。以 ERIC

(Educational Resources Information Center) 資料庫為例，只有 19 筆 (查閱時間 2004/5/16) 有關小學階段的同儕互評研究，在此 19 筆資料中，17 筆為社交計量測量或問卷調查以了解小朋友人際關係；2 筆將互評視為一種教學方式進行，包括 Dolgin (1981) 以搜集資料、教室討論、寫作、互評的模式進行作文教學，及 Ainsworth 和 Christinson (1998) 研究中，教師引導學生建立大家都能了解的工作效標，學生則用效標評量他們自己及同儕的工作，教師再根據學生的評量後決定最後的成績，提供一種變通性評量的模式。此研究與我們即將在教室中進行的同儕互評行動有類似之處，然我們的目的與其說是將學生的評量結果作為評分依據，不如說是希望學生能成為老師的好幫手，激勵彼此的學習與行為表現。

同儕互評在國內的研究領域中，就大專程度的學生而言，研究結果大多認為同儕互評具有良好的信效度 (劉旨峰，2002；卓宜青，2001；楊國鑫，2001)。至於小學生以及中學生，同儕互評的信度未有確定。黃瑋葦 (2003) 以實驗研究法分析小朋友多元智能表現，同儕評量和師評有何不同，發現同儕不認真評分使得同儕互評沒有信度；徐雍智 (2001) 以實驗研究法研究中學生的同儕互評亦發現沒有信度，因為學生認知能力不足；陳信汛 (2002) 以準實驗研究法研究發現國小學生的同儕互評具有良好的信度與效度，結合以上研究結果，說

明中、小學階段的同儕互評之品質還尚待考驗。

正如 Topping (1998b) 以及 Falchikov 和 Goldfinch (2000) 後設分析同儕互評的研究時所強調的，信效度是老師選擇同儕評量的重要考量。而信效度不確定之原因，前面已提過，學生的認知能力是一個因素。董玉如 (2002) 進入現場，觀察一個六年級的班級，發現同儕互評的分數在學生的眼中是一種資本，可累積亦可轉換，例如給好朋友高分，貶抑交情不好者之分數。換言之，此觀察對於我們的啟示是，如老師未將同儕互評的結果導引至學習的促進，而將之停留在分數的高低者，則分數的多與寡，在孩子眼中，便很容易成為可交換的籌碼以及作為人際關係的酬賞。因此若同儕評量不考量分數的使用，也許可解除學生對於同儕評量結果的疑慮。陳得利 (2001) 研究大專生同儕互評後認為同儕互評可以提供楷模，促進個人自我反省，部分研究也顯示大多數的學生似乎喜歡、肯定同儕互評的活動 (Orsmond, 1996；Smith, Cooper & Lancaster, 2002)。因此我們在行動中，將排除同儕互評作為學生表現分數高低的來源之一，而將其視為一種教學的技巧或方式，如 Dolgin (1981) 教學生作文時使用互評的模式進行教學，及 Ainsworth & Christinson (1998) 由師生共訂學習標準，加深學生對學習的責任感。我們相信共建評量指標過程是一種學習，一則可以教導學生評量作品好壞的能力，並且凝聚小朋友與老師對於標準的共識。二則藉由同儕互評的運作，建立道德在行為實踐上的學習社群，以彌補道德老師如我，一週只有一次與孩子見面的遺憾。有了前人的研究發現，我的行動步履開始穩健而有方向。

參、同儕互評的實踐歷程

一、行動現場

每星期一、星期二，早上六點鐘，我睜開惺忪的雙眼，開始忙碌的一天，坐著

搖搖晃晃的公車，跨過一座橋，也跨過我教師與學生的身份。快樂國小是大型學校，學生有一萬多人，對學校而言，我是為了實行九年一貫課程，教育部補助學校教師人力而聘請的代課教師，但對我自己來說，卻是一個要實現教學的行動者。

我擔任五年級四個班的道德科老師，他們分別是可愛班、活潑班、小議員班和小天才班，這也是每週我走進他們教室的順序。我選擇可愛班與小天才班作為詮釋行動的重點班級，有二個原因，1.在四個班中，我已與可愛班的班級導師陳老師溝通過，她願意協助我進行行動研究，陳老師也時常與我討論他們班級上的情形，因此我對可愛班的情況較為清楚。可愛班全班35人，男生18人，女生17人。小朋友熱心助人，每次看我拿很重的教材都會來幫忙，讓我在偌大的國小現場中，感受到一股溫暖。2.小天才班是經過挑選的特殊才藝班級，全班36人，男生9人，女生27人，他們敏而好學，注意力集中，對於同儕互評的使用與結果有很多感想，可豐富我們對於同儕互評實施歷程的反省。

二、行動一、同儕相互軼事記錄

為了了解學生日常生活的狀況，亦即解決我在前言述及的第一個困境，我於第一學期開學後不久實行同儕軼事相互記錄法，讓小朋友觀察彼此，讚美他人，體會別人的用心。我的目的乃在希望藉適當教學處理小朋友的軼事記錄，減低小朋友彼此的衝突，讓學生體會別人的處境，以達成現階段的教學目的，並以具體行動建立良好的人際關係，同時還能適切的表達自己的情緒，了解他人的感受和需要。我規劃出反省日記的活動（見表一），要求學生寫出生活中不喜歡的人，瞭解他們的衝突，再經過同理心的問答，希望孩子們在認知上可以瞭解除了生氣之外，還可以有別的可能性。孩子的回答，見雙引號內的文字，以下乃來自化名為模範生小朋友的

填寫結果。

模範生的紀錄顯示同學活力王「大叫」的作為，讓她覺得不快樂，但從她的反省及同學的建議來看，她可為活力王行為合理化，表現出部份體諒的心。當然也有未能表達出體諒別人心情的小朋友，而他的坦誠，也讓這次的紀錄有更豐富的面貌，凸顯孩子並不以老師的意向為依歸，傾向寫出自己想說的話，如馬尾巴之例（見表二）：

表一 模範生具有正面思考之互評單

<p>一、我不喜歡「活力王」。因為「她每次都大叫的叫我交功課。」</p> <p>二、她會這樣可能是「很想把我的事，趕快完成，她就不用再想它了。」</p> <p>三、「小玉」幫忙想，為什麼他會這樣？她覺得「可能是在提醒我，不要再忘記了，只不過說話口氣不好而已。」</p> <p>四、我知道他不是故意的「這樣想一想心理就不那麼討厭她了。」2002/9/29</p>

表二 馬尾巴坦誠生氣的互評單

<p>一、不喜歡小眼鏡。因為「每次有不好掃的東西，如大變掉到外面，小眼鏡都會叫我們掃，所以我非常討厭她。」</p> <p>二、會這樣可能是「因為小眼鏡以為她是所長，所以就可以命令我們掃地。」</p> <p>三、「小白」幫忙想，為什麼他會這樣？他覺得「他以為她是所長，所以就把手不敢掃的給妳們掃吧。」</p> <p>四、我知道他不是故意的「這樣想一想，心理就那麼討厭她了。」2002/9/29</p>

主題文章

馬尾巴在結果處甚至寫到，「我知道她不是故意的，這樣一想，心裏就那麼討厭她了」在這張軼事記錄單中，原本安排小白幫忙想，是希望能夠促進馬尾巴正向思考（見第三點），然他也順著馬尾巴的話認為小眼鏡不對，算是同一國的，實無法提供促進馬尾巴與小眼鏡友誼更佳的想法。有部份小朋友未能將紛爭找到一個合理的解釋，顯然是很自然的事，但是身為道德科教師的我，頗受困擾，不是困擾在孩子不能體會別人的處境，而是困擾在我教四個班級，每週一小時的道德課，面對的學生太多，要澄清每一個小朋友的問題，實力有未殆，而此困境一直存於心中，直到下一個學期才得到解決。在第二學期時（2003/4/21），我實施另一次「小組自評加互評衝突解決」學習單（見表三），將第一學期每個孩子填寫的結果分類成不同的衝突內容，並統計出現的次數，將小朋友分組，讓小組選擇其中三項來進行討論，商議解決之法。小組經過討論後，勾選組內最常發生的衝突，協商該如何解決，並由檢討別人轉而自評自己可能造成別人討厭的地方，該如何幫助自己。由個人抒寫自己發生的衝突到同儕共同討論衝突事件，一來小朋友對於別人發生的衝突會以較理性眼光看待，二來對於小朋友的衝突事件，原本教師無法一一解決，但經由小朋友討論後課程就有了整合。同儕相互軼事紀錄法在此行動中，對於老師教學的意義是知道小朋友在日常生活中與同學的衝突為何，對於小朋友學習的意義是，小組所討論的衝突解決之法，可提供小朋友，下次若再遇見相同的衝突情形，該如何解決及思考。第一學期所進行的同儕軼事記錄，完結於第二學期，橫跨兩個學期，解決了我的第一個困境，讓初接班級的我，及時掌握孩子的生活狀況，挖掘道德教學所需要的情境中豐富的討論素材。

三、行動二、同儕相互觀察與回饋

就解決我的第二個狀況而言，我的處

境是學生不交作業，當時我想也許學生不太在意一個星期只有一節課的老師，但如果我把評分的權力交給同儕，也許他們會比較在意同學的看法。行動之構想，乃始於第一學期前段時候，一個學生（老K）不交作業。當我說不交作業時要扣分，他隨即回答我：「要扣就扣，我不在乎。」我確實感受到小朋友不在乎我的想法，於是萌發可請他們身邊的同儕來影響他們的構想。希望小朋友會為了避免在同學評分單上沒有作業分數，而記得帶作業，或是為了避免讓大家看扁，所以把作品做好些。「同儕相互觀察與回饋」活動的教學設計及引導如表四所示，其中左欄為我們原先的規劃，右欄為孩子的實際表現：全班同學在小天使與小主人的活動中，既是小天使也是小主人，觀察時期全班的共同工作就是關心、描述、並讚美他所隨機抽取到的小主人。我們預估進行一週，小天使默默觀察小主人後，寫讚美單給小主人，於第二週上課時將讚美單送給小主人。在收到讚美單後，每個人便都有觀察讚美他人、以及被觀察及讚美他人的經驗，於是大家開始寫「小天使與小主人回饋單」（附錄一）。此回饋單有兩部份：身為小天使的感想，以及是身為小主人的感想。在此規劃下，小天使與小主人是命運共同體。

第二週上課時（2002/11/25），我一踏進教室可愛班教室，小朋友就和我說：「老師，我沒做完。」我心想「好樣的，待會一定給不出讚美單，你的小主人就無法寫共同回饋單。」但我不動聲色，上課時請他們將讚美單送給小主人，並發下回饋單由小主人完成。回饋單的目的是要小朋友知道，最後必須兩人共同完成這個活動。那一天由於缺交作業太嚴重，導致有小朋友不能完成回饋單。我請沒有交讚美單作業的同學到後面站著，同時我向全班發問：「有收到小天使讚美紀錄的人舉手？」可想而知，坐在位置上的同學，大概只有一半的人舉手，站著未交讚美單的同學，也

有一半的人舉手，我問站著的人說，自己收到紀錄的感想，小珊說：「我覺得很感動」。我說：「你們收到別人的紀錄，當然很高興，可是那些幫別人紀錄，自己卻沒有得到讚美的人，會不會覺得很難過呢？

本來他還要對你寫的讚美表達感想，謝謝你的付出，但現在你就讓他沒辦法完成作業了。」當時小朋友有些低頭、有些瞪大眼睛，但是全班不發一語。

Hi！可愛班的小朋友，還記得上學期的反省日記的活動嗎？在那次的活動中，老師找出我們班小朋友比較不喜歡別人對做自己做的行為，分別寫在下面。

知道自己的缺失是一件很幸運的事，因為就有機會改正，想想看，自己是否無意中曾經這樣讓人困擾過。選一到三個主題討論，想一想為什麼會發生衝突，全組一起想個解決衝突的辦法。再選一個自己有可能做下令人討厭的事，說明自己為什麼會那樣做，想個辦法幫助自己，不要讓別人覺得困擾。

	事件	原因及理由	填寫此項 之人數
1	擔任股長	檢查完不說，或是很慢檢查，辛苦的事給別人做。	3
2	問人問題	一直問讓人覺得煩	1
3	亂說話	如：說人看 a 片。說噁心的事。	2
4	不守遊戲規則	如：霸佔遊戲。	1
5	向人借東西	用搶的或是一直借。	2
6	打人	會痛。但有可能是因為和人玩的原因。玩得太高興撞到人，或打到人。	2
7	上課說話，弄人家的臉。	會干擾到別人、害人被罵。	6
8	上課太慢來	使得全組很晚交作業。	2
9	同學不負責任	股長很煩惱，同學不工作。	2
10	沒公德心	換座位時把遺漏的東西放在我的座位上的垃圾袋子裡，害我的東西髒掉了。	1
11	捉弄人	沒有說很清楚事情的經過。	1
12	粗心	椅子往後退，害同學的桌子後退，翹椅子。拿錯東西。	2
13	對別人兇	罵人。叫人交功課，平時說話就如此。	3
全組選出討論主題		幫二方找理由	得到的共識
自己可能做的令人討厭的事		做的原因是	幫助自己的辦法

主題文章

表四 「同儕相互觀察與回饋」教學活動之規劃與實際內容

規劃內容	實際內容
2002/11/18 (可愛班) 2002/11/19 (小天才班)宣佈進行小天使與小主人活動,從這週起到下一週觀察同學。	同左
觀察時期:小朋友盡心觀察。	觀察時期:部份小朋友沒進行。
2002/11/25 (可愛班) 2002/11/26 (小天才班) 1. 小朋友全數交換讚美單 2. 小朋友對讚美單發表感想。 3. 全班一起寫回饋單。	2002/11/25 (可愛班) 2002/11/26 (小天才班) 1、可愛班有 16 人未交,小天才班有 18 人未交讚美單。進行教學引導,希望小朋友理解未收到讚美單同學的心情。 2、小朋友寫下自己收到或未收到讚美的心得。 3、活動順延一周,請他們再觀察。
未在規劃範圍內	2002/12/2 (可愛班) 2002/12/3 (小天才班) 1.可愛班有 9 人未交,小天使班則有 5 人未交讚美單。 2.寫感言 3.寫回饋單。 活動結束

由於我在上課時曾說,小天使與小主人要合作,才能算圓滿達成活動。對於這種狀況,有的小朋友心急,像沒收到讚美單但有寫出讚美單的小博士就來問我別人沒寫讚美單給他怎麼辦?雖然我很想藉同儕的力量使未寫讚美單的同學交作業,分數原本規劃之一起的。但猶疑了一下,還是和他說,有做讚美單的人就有分數,沒做讚美單的人就沒有分數,分數是分開的。第三週時,可愛班仍有 9 個小天使未交、小天才班有 5 個小天使未交讚美單,由於有課程進度的壓力,最後不論小朋友是否有收到讚美單,我還是再度發下活動回饋單,以得知小朋友對此活動的反應。沒收到讚美單的同學,心裏難過可想而知,像是琳琳寫的心情如圖一所示:

我覺得有一點難過,因為有一些人都有收到小天使單子,而我沒有收到,這就是令我傷心的原因之一,第二個原因就是其實我很想看我的小小天使到底幫我寫了什麼東西,我最想看的是建議,因為看了之後我才能知道我在那些方面需要改進,我也希望她的東西不要再不見了。

圖一 未收到讚美單的琳琳寫下的心得

看到她小小的字,我也很難過。雖然我的原意是安排情境讓小朋友表達對同學的善意,但同時也很「故意」地欲藉同學的力量,促進小朋友交作業,這種力量的來源是根源於同理別人因自己未交作業會造成別人的為難,進而提醒自己有責任感。但顯然有些小朋友並未直接被引發同理心,反而讓該收到讚美的同學受傷與難過。雖然小朋友不是因我而受傷,但我卻製造了他難受的情境。

我發現同儕互評可以增加學生交作業的動機,但未達到我可利用同儕相互支持

協助的力量，幫助我盯著學生的功課與進度的目的。但是在此行動中，我得知小朋友對同儕相互軼事紀錄互評的想法。小朋友希望看到別人如何紀錄自己的方式如下：

伶伶：希望（別人紀錄我）不要看到窘事，要看到好事。不要亂掰。

演說家：我比較想要那種文筆比較好的人寫的。字很亂的人都不想看。

華華：如果寫讚美的話就比較好，不要寫一些日常生活的東西，像吃飯了沒之類的，不要寫太詳細，我希望看到特別的事。

演說家：而且不要只有一句話，像賴皮只寫表妹借別人課本，沒有其他描述什麼而且寫我的人大部份都寫同一件事，像寫今天考幾分，也讓我覺得無聊。

2003/1/9 訪談

小朋友從同儕互評活動得知別人對自己的建議，但是否會照別人建議而有所改變呢？活動回饋單（見附錄一）之第三題問及小朋友「別人對於你的建議你覺得（1）他的建議很好，你會盡量去改進。（2）他的建議很好，但是你覺得很難達到。（3）不想要照他的建議做。」可愛班 34 人中有 21 人選「會盡量改進」，小天才班 30 人中 26 人「會盡量改進」，1 人突破原來的選項特別說明「會完全改進」。願意接受別人建議的原因有 1.覺得別人說的對、說得很精確；2.自己的確有這些缺點，如果不改過就有不好的習慣；3.想要使自己更好；4.使自己人見人愛；5.使自己保持在最佳狀況等等。建議的接受度視人而定，像琳琳與青青說的：

琳琳：如果有人寫我的缺點，有時會生氣，但他如果提供一個能改進的方向就可以接受。

青青：我會盡量改進，但對方如果是亂編的，我就不會改進。

訪談 2003/1/9

有些小朋友覺得小天使的建議很不公

正，因此不想改變，像小賢建議賴皮不要亂掐別人脖子，可是賴皮覺得他是在玩不是掐脖子。像小白說馬尾巴常常幫助別人，但是很愛亂發脾氣，希望她能改進。馬尾巴回應說她喜歡她的脾氣，這樣才不會被人欺負。對應馬尾巴在上一節中所撰寫的軼事紀錄，可看得出馬尾巴固執的脾氣。在好幾次的同儕軼事互評中，原本對我而言是陌生的孩子，此刻也更了解他們有血有肉的個性，這是同儕互評給我的幫助，透過活動我較能具體瞭解這麼多不同孩子的習性。一般來說，小朋友在回饋單上的反應大多是可以接受同學誠心的建議，但是否會在日常生活改變，仍需觀察。此次活動的敗筆乃在很多學生沒寫讚美單，可能包括：不知道怎樣去關懷人、讚美人；不想去關懷抽到的讚美對象；忘記交讚美單等。為什麼會造成這樣的結果？事後反省，我猜想小朋友對於讚美的定義比較不清楚，在他們的觀念中認為有時被觀察的人未做任何「好」事，也一定要讚美，覺得麻煩，或是為了要觀察同學，而不能下課，也讓他們覺得困擾，更重要的是萬一被觀察的對象是他不喜歡的人，更會降低他實行的意願。就如同我與他們的訪談內容所顯現的他們對互評的觀感：

皮蛋：唉！小天使與小主人活動，我們每天見面所以很難寫。

嘉嘉：觀察一天就好了，而且我們都是很愛玩，一下課就跑出去了，然後就會亂掰。

伶伶：可是改成一天可能觀察不到什麼。

表妹：可是如果每天有人在看，會覺得太囉嗦，每天一直看。

華華：對呀，如果有人要去上廁所，還要跟他去上廁所，人家會覺得你很奇怪。

演說家：像我抽到的人就太好寫，因為她每天發生的事太多了。股長也很好寫，因為天天都有在做事情。如果抽到不常在一起的人，就很難寫，而有這個人優點多

主題文章

不多，也會決定好不好寫，如果抽到大王，就不知道要怎麼寫。

青青：有些人不是很好，如果人很壞就很難寫。

嘉嘉：當他沒有做什麼時，都用硬掰的。

演說家：有時候也都沒有什麼事發生，所以就很難寫好事，所以不要規定日期，有特別的事再寫。

訪談 2003/1/9

小朋友對於同儕軼事互評的反應，也提醒我，應給予學生較長的同儕軼事紀錄的時間，以免造成學生在執行同儕軼事互評的困難度。這個活動的啟示是促使我應用於目前任教的班級。我目前擔任四年級導師的工作，我安排一週一次，不指派對象的同儕互評，實行的方式是學生一週寫一次感謝的話給感謝的人，由老師唸出感謝的話語，但老師不唸出評者的姓名，活動的反應很好，甚至在我好幾次忘記進行此活動時，小朋友都再三提醒我，要我唸出感謝的話。在小朋友所寫的話語中，我看見他們的同儕互動，也讓我更了解他們，令人驚訝的是，每次當我唸出同儕之間不記名的讚美、感謝之時，全班似乎也籠罩一股祥和之氣。一年前的行動火花所得的結果，在一年後嘉惠至另一群小朋友身上。

再者，我進一步檢討行動失敗的原因是我進行關懷的活動，給與小朋友關懷的機會，但對於關懷的動機似乎未多加引導，使得小朋友面對不熟或是不喜歡的同儕，無法從事關懷紀錄活動。道德教育的根本乃在創造關懷以及被關懷的體驗及實踐，但關懷的能力是天生就有的嗎？我又需要如何做呢？Noddings 的想法給我一些啟示。

Noddings (1992；引自李奉儒，2002) 認為人性中的關懷之情與建立在其上的道

德之感，是道德實踐的動力來源。我也想到在活動中，也許有些人無法用寫的代表關懷，但可以改為實際行為關懷，更能達到教育的目的。這次活動延至第三週的目的在給小主人時間邀請他的小天使完成讚美單，否則自己也會被算上不交作業的名單中，但這種設計對小朋友來說可能太過沈重了。行動後發現，這僅是一種理想，同儕對於小朋友的影響，並未大到可使小朋友在課業上進行直接的改變，然而它可製造一種氛圍，是教學策略的一種，讓情境中的孩子，有動機走向願意改變的方向。學習是個人自我的責任，同儕可以協助，但不必負責。五年級的孩子如能建立自我負責的態度，便已值得鼓勵。

肆、行動三、同儕相互實作評量

對於我所面臨的第三個狀況，我企圖利用實作表現之後同儕相互評量，以進一步增進孩子的評斷能力。活動內容是小朋友採訪自己長輩過去的生活為何？加上照片後寫下心得。報告製作前我先和小朋友建立評分項目及效標標準。報告交來後，利用一節課，將全班報告放在桌上，每個小朋友瀏覽全班的報告後給予評定。

第一次小天才班實施全班報告互評時，小博士就跑來和我說

小博士：「老師我寫不完耶。」

那時我安慰他說：「沒關係，還有下堂課。」

小博士：「可是我覺得下堂課還是評不完。而且評這個好累。」

我說：「不會啦，試試看。」

田野札記 2002/10/8

果然小朋友看不完全班的作品，全班互評不但耗時又讓小朋友忙得人仰馬翻。於是小天才班延至第三次上課時寫「回到從前」報告互評單。而後在可愛班實施時，

我以小組方式觀摩彼此作品後，選出組內最優良的作品，並上台報告小組內的最佳作品，互評單亦換了一種格式。我認為以小組組內互評的方式便可達觀摩、反省的互評目的。我將小朋友的評分與我的評分結果做一分析，結果發現：

(一) 師生評分結構不同導致師生評分結果不同，小朋友著重直觀的表現。

我與小朋友共訂評分項目及標準，有三項：「內容」、「封面」與「感想」。「內容」指採訪問題及答案，「封面」含版面設計、圖片等，「感想」即做完報告後的心得。小朋友照著我們共訂的評分項目，提出作品的優缺點。報告互評單的第二題問及「為什麼你覺得他的作品是最好的？請寫出三個以上的評分標準。」有的小朋友寫超過三個以上的項目，外加具體表現品質，成為已具雛形的效標：

1. 字體清楚 2. 色彩豐富 3. 詳答 4. 版面漂亮 5. 圖片相關 6. 感想豐富 7. 編排很好

圖二 小學者豐富的效標

小學者寫出的效標將評分項目更細緻化，如封面項目還包括字體、圖片、編排、色彩、版面圖片與主題的相關性以及是否漂亮豐富等，皆是判斷好壞程度的價值。然並非所有小朋友都可以寫得這麼詳細，像大力士的評分效標只有好不好，對於如何好則無法細說。

互評單第七題希望學生針對進步空間最大的小朋友，寫出三個評斷標準，便有同學提出要有照片等非我上課時強調的標準，還有人認為封面紙張不要用測驗紙。我發現孩子們的標準並不完全與老師相同

1. 好 2. 內容很好 3. 封面好

圖三 大力士較為簡易的效標

，甚至比老師的規定更嚴格，較不顧及其他因素，如：我不強調要有照片是因不想讓沒照片的小朋友一開始就覺得自己不管怎麼做都會做不好，另外，為了鼓勵學生交作業，我亦同意連測驗紙都可以當做封面。這些彈性處理在小朋友的眼中，成為同伴做不好的缺點。但從小朋友的效標中，知道他們至少都包含了老師與全班共識的項目，我曾提醒學生說：「封面、內容、感想三部份都要寫，每一部份分數一樣重。」而在共同項目以外，各有不同著重，好歹的標準在他們心中，也造成小朋友的評分未能與教師評分結果相同的原因。

從小朋友選擇最佳報告人選的結果得知（見表五），他們尚無法掌握評分結構的權重。如：小博士的作品是我評最高分的作品，不但有按照體例撰寫，三方面表現也都很傑出。小天才班小朋友在看過所有同學的作後，一人一票選最佳報告及最有待進步的報告，有 8 位同學選擇小博士為最佳報告者，但僅為小朋友選出最佳報告的第二名

表五 師評成績表現優良者與班級票選比較

姓名	師評結果				學生票選結果
	封面	內容	感想	平均	
小博士	95	95	95	95	8 票
小芸	90	95	95	93	0 票
大眼睛	95	88	95	93	12 票
演說家	93	85	95	91	1 票

主題文章

小朋友覺得第一名的報告是大眼睛的作品，有 12 票，是我所評的第二高分。小朋友如此選，可能是受封面的影響，我之前曾以大眼睛為例，和小朋友說，用畫的封面也很美麗。比較有趣的是，無人提及我評的另一位第二高分者，小芸。小芸報告的特點是訪問內容精采，但封底的圖案尚未完成，我將封底圖案的欠缺反映在封面分數上，與並列第二名的大眼睛之作品封面相較，雖然稍遜色，但在內容項目上，小芸高於大眼睛一籌。顯然小朋友因為小芸封面做得較不完整而對之加重扣分，以致於小芸名落孫山。

由於我是教學者，了解教學的內容重點為何，依教學目標設立評分標準，其中便含有希望小朋友學習的方向。小朋友要知道學習的重點，才能評出作品的精髓。評分單第六題問及「你覺得哪個人的作品進步空間是最大的？」對於報告做不好，可再進步的人選，小朋友與我的看法雷同，選出大力士、魔術師、以及小曼。這三位孩子被評為最低分，我並不意外，因為在我的評分中，他們分數也不高，但全班被我評分最低的孩子一小全，沒寫感想、沒做封面，卻完全未被同學提及。因此我將被全班最多人（11 人）選為最差報告的大力士報告，與我所評實際最低分的報告一小全報告來相互比較師評的結果如表六所示。

小全的報告以電腦打字呈現，所得之 85 分來自訪談內容，但沒有封面與感想項目，故得基本分 70。大力士的封面與主題無關，但也畫得認真，故得 80 分，至於內容與感想則寫得草率，各得 75 分。打完這個分數，我心中很不忍，因為以認真程度來說，小全確實比較認真，但是在清楚效標、以及有共識並且公布的情況下，我不能因人而異。但總有小朋友對於報告的配分結構不清楚，他們不了解在某一面向上認真的小朋友也要符合評分結構的其他面向之標準，才能得到分數。無疑地，大力

士聽懂我所說的「每個部份都要寫，不然分數會比較低。」的勸告。小朋友看得出他的草草了事，卻感受不出他有照每個評分項目發揮，其實應比小全得較高的分數。雖然小朋友顯現的評分結果與我不一致，然而我深刻體會到孩子給予的評價立基於「看起來是否認真」的價值上，忽略先前已有共識的評分面向以及權重。

表六 小天才班師評表現較差學生成績與班級票選比較

小朋友	師評結果				班級票選 最需改進 結果
	姓名	封面	內容	感想	
大力士	80	75	75	77	11
小全	70	85	70	75	0

（註：小朋友一人一票，全班有 34 人）

（二）小朋友可分辨作品的優劣，卻不能分辨非常好、很好、好的能力層次

由於小天才班在全班互評的時間花費過多，我在可愛班上便改以小組推派組內最佳報告的方式進行互評。以可愛班選擇小組最佳報告的過程為例，五組中推選的組內最佳報告，第三組、四組與五組與我評出的結果一致。但第一組與第二組的最佳人選與師評結果不一致，我將這四個孩子：馬尾巴、乖寶寶、大姊頭、大白的師評分數及同儕互評的結果臚列如下：

第一組小朋友票選乖寶寶為組內最優秀，與我認為第一名馬尾巴比較，兩人之作品最大的差別是訪問內容。乖寶寶的訪問問題很好，但答句簡潔，較無法顯現過去的生活情形，如：她問外婆喜不喜歡以前的社會？乖寶寶的外婆只有簡單的二字，喜歡，原因為治安好。至於我所看好的馬尾

表七 可愛班第一組與第二組票選優秀作品與其師評之結果

組別		小朋友選擇結果	師評結果			
			封面	內容	感想	平均
第一組	乖寶寶	5票(最高票)	92	85	95	91
	馬尾巴	4票(次高票)	92	95	95	94(師評小組內最高分)
第二組	大白	7票(最高票)	90	85	70	
	大姊頭	得票)	75	85	95	85(師評小組內最高分)

巴，訪問張伯伯，問張伯伯為什麼喜歡唸書，張伯伯說得很精采，他說因為從小跟媽媽搭船來台灣，離鄉背景，生活很困苦，所以很珍惜自己可以讀書的時間。受訪者回答的風格影響報告內容的豐富程度，馬尾巴的內容透露出較多關於先人艱苦奮鬥的歷程，且可表現出我國傳統文化的內涵，如：勤儉、努力等，因此，馬尾巴的成績比較高，但是小朋友看不出內容深度上的差異。

至於大白與大姊頭，二人境遇的差異源自於小朋友分不清分數的結構。大姊頭封面是自己畫的，畫得不很好，小朋友看得出來，但卻未感受到他的心得寫得非常好，以至沒有任一張票投他最佳報告。而大白用電腦製作報告，封面得到高分，卻

忘記寫心得，使得此項目僅得基本分(70)，但小朋友卻感覺不到，可見小朋友在票選時，注重有無電腦處理的程度，超過心得的撰寫，且忽略各評分項目的權重。孩子容易將突出明顯的表現結果(即有沒有認真畫封面，是否有電腦處理)混淆了他們認知上較不敏感的項目(例如內容深度)，不知不覺加重了突出表現之項目的權值。

以小可愛班所選的五組最佳報告中，有三組最佳人選和師評相同即可知，小朋友的判斷與老師的評分並非差十萬八千里，只是在涉及評分結構及較需認知解讀的表現時，他們的判斷較不敏銳。亦或說教師所立的評分結構即是教師希望小朋友學習的目標，但小朋友的基模尚未穩定，無法自然在整體票選中內含有評分結構。至於內容撰寫表現的差距，更需要小朋友對此實作表現更精熟後，才能判別。因此國小學生的同儕互評結果，並不適合做為學生認知性實作評量的評分結果，但換個角度來說，卻十分適合做為一種教學的策。教師可以建立半開放的效標，經由討論的方式讓學生更了解如何做好實作成品，增進評量與鑑賞的眼光。同儕互評在教學，與其是個評量手段，毋寧更是教學策略。

伍、同儕互評實行於國小教室的發展性

在行動的兩學期中，多次互評雖然讓我比較了解孩子，但從期末訪談中，我知道太多的學習單也受到某些「民怨」。第二學期第一個單元中，有一個社區畫圖的單元，圖上除了需表現出街道外，還要畫居民活動、商家等等，活動的結果等於是用圖畫寫一篇我的社區的文章，我覺得很值得同學相互觀摩學習。因此在小天才班中問學生：「若由同儕互評的方式評分，你們覺得如何？」大多數人投反對票。事後我問華華，為什麼為這樣？華華說：「大概大家都評煩了吧！」讓我驚覺到我不是評量

主題文章

得太過火了。接下去的單元，除了為了讓可愛班將上學期「反省日記」活動做統合而做了觀察回饋單外，我使用的同儕互評，多為口頭上的同儕互評，如：請同學說其他小朋友才藝表演的優點等等。至於同學一對一的評量需要花費許多時間，在實行的教學效果以及設計評分的方法上仍有許多探討的空間。

一、兒童同儕互評之意義

從我們的行動一中，發現藉由同儕相互軼事紀錄的內容，能幫助老師更貼近小朋友的世界，若將其紀錄所顯現的困擾，納入課程的實施中，相互軼事紀錄是了解小朋友想法的好工具。尤其類似我的狀況般與學生接觸的時間很少，此方法更能協助教師快速進入狀況。行動二裡，我體會到同儕互評不能幫我盯學生的作業，我也不應該讓學生負起督促同學完成作業的責任，小朋友的反應提醒我實施同儕相互觀察與回饋時，需特別注意實施的時間，以及實施對象的挑選。我現下將此體會應用至我目前四年級導師班的班級經營中，發現教師若能拉長觀察時間、不限定觀察的對象並將觀察與回饋的主題限定在感恩與讚美上時，相當受小朋友的歡迎。行動三，將同儕互評應用至認知性實作評量時，基於小朋友 1.對於分數評分結構之權重的忽略，2.對於要學習的內容認知基模未定因此分不清能力的細微差異，3. 傾向以直觀上是否認真的感覺來評斷表現，使得票選結果與老師的評分結果有出入，然此差別亦點出教師角色的重要以及學習的價值。我在現場的行動，並非完美，然有意義的是展現出孩子在同儕互評歷程中的學習狀況與自然狀態，這是我在實施同儕互評時，所得到的最寶貴的收穫。

二、實施策略的不同面貌

在此行動後，我除了對於同儕互評的功能及意義有更進一步的了解外，對於實

行同儕互評的方法也有一些體悟。根據 Topping(1998a)所歸納出的同儕互評研究型態，我將可供分享的項目改製成下表，各有以下的面貌：

表八 同儕互評的實施面貌

評量的產出形式	分數	等級	建議	票選
評分者	個人		小組	
被評分者	個人		小組	
效標的使用	明確效標		半開放性效標	

上表顯示同儕互評在評量結果的產出上有四種形式。我實行同儕互評的目的是製造學生反思的機會，而非真正使用學生同儕互評的分數，因此我的互評策略落在「建議」類以及「票選」類的產出形式上。我們亦不認為國小層級的同儕互評適用分數或等級，在他們的能力表現尚未成熟之際，我們不希望讓小朋友太計較同學評分所出現的一、二分差距。藉由同儕互評，教師可以知道小朋友對作品的價值觀，以及瞭解他們有哪些不經意的疏忽是教師可再強調的教學重點，以幫助教師釐清教學上精進的方向。

關於評分者的狀況，人數多寡如文獻所說，會影響評量結果的信度，在假定其他狀況相同的前提下，人數多信度高，但是人數多亦會造成評量時間拉長。我們在行動研究之後的收穫，便是互評宜以小組為單位，進行組內互評，平衡不同的考量，以得到互評效果、符應信度要求、並有利現場實施。個人對個人的評量是互評中最省時的方法，但會牽涉到需要決定哪位同學評量哪位同學，評量人選確實會影響朋友對互評的滿意度。以「小天使與小主人」活動為例，全班同學一同抽籤決定誰是你的小主人，但是此時卻不知道誰是自己的小天使。一直到活動結束後，自己的小天使才會表明身份。小朋友先前的友誼結構

決定了她對這個活動的付出，也影響同儕互評的效果。教師可根據教學目標決定採用哪一種配對法，以達成學習的目的。如目標在相互督促彼此鼓勵，則可利用同儕友誼來形成配對；如目標在考察瀏覽作品狀況，則隨機配對可收多元刺激之利。

在這次同儕相互實作評量中，我使用半開放的效標於互評中，例如我與小朋友僅對評分項目有共識，但具體表現如何優秀，就有賴小朋友自己寫出。此法可以接納多元的標準及聲音，從中我清楚看到哪些孩子掌握了報告撰寫的精神，有些孩子還摸不著頭緒。學生評量能力有二個現象：一、傾向以整體的認真程度來評價，分不清評量的結構項目甚至於權重；二、無法分辨認知表現的能力層次。這二現象顯現學生尚在學習，教師因之有存在的價值，可由此開展學生鑑賞能力的深化，並轉而激勵自己的表現。教師可先依學生的評量特色及學習狀況加以設計效標的運用方式，如學生分不清能力的結構，教師可規定評量結果的結構面向為何，要求學生分項給分，學生也可間接由此得知，工作中哪些能力是重要的。另外，教師可以在學生尚未真正習得作品表現所需的能前，採檢核表的方式建立外顯可見的效標，如此一來，由於學生只需確定同學是否有出現此種行為，而不需要太多的複雜認知運作，亦可提高評量結果的信度。但如果教師比較傾向建構觀點的教學觀，則半開放的評分結構可讓學生從教師導引的方向上，自行摸索，體會作品的優質表現之構成面向。無論哪一種形式的效標或評分結構，教師可以盡量開放空間與學生討論，包括為何要進行評量？什麼是學習的重點？如何得到好的評價？此亦為教學的一部份。同儕互評在初期，需要較長的時間培養師生默契，因此教師在實行之時，不能對此評量方式抱持太高的期望，若能在教學中，逐步實行，成為一種對話討論風氣，小朋友可從此種討論風氣中，得知如何藉

由同儕間的回饋促進學習的品質。

三、未來可再研究之處

當初我們在規劃實作評量報告互評時，曾想過要求孩子就每一項目給分，來協助他們掌握構成報告的細部項目，但在考量孩子時間有限，以及如此一來則每一份報告都會有全班評每個人（實施於小天才班的互評方式）或是組內（實行於小可愛班的互評方式）評每個人的評量成績，還需平均分數高低，頗費人工，是以最後決定採取小組內分享閱讀報告後票選作品。此方式讓我們看到孩子容易將同學突出的表現結果混淆了自己較不敏感的項目，不知不覺加重了突出表現之項目的權值。欲確認此假設，我們建議研究者可設計分項強迫評分以及整體評分兩種評量方式，探討強項表現在何種情況下會干擾整體評量。另外，我們亦認為同儕互評可以增進學生之觀察力及批判思考，因為在評比別人時，要先能觀察別人，思考比較之時又需使用批判能力，但是整個觀察與批判能力的運作機制，尚需進一步探究。另外同儕互評與人際關係的關連，可再進一步研究，研究者可以嘗試至不同的情境下，如競爭資源的情境及無關緊要的情境，來討論人際關係如何運作於同儕互評之中。

陸、結語

同儕互評是什麼？對教學有何意義？隨著我一次次的行動，對於同儕互評不同的面貌又有多一層的了解。在我的行動現場中，同儕互評提供我們對孩子生活事件了解，成為道德討論的素材。但是利用同儕相互支持協助的力量，幫助我盯著學生的功課與進度，卻是失敗的，我體會到不應把督促小朋友交作業的責任放在同儕身上。學習是個人自我的責任，同儕可以協助，但不必負責。而在應用同儕互評於認知性的評量時，學生不易評量出同學作品的細微能力別，評量時也不太顧及分項效

主題文章

標的存在，代表學生對於實作表現的學習要點仍不清楚。

小朋友不管細目效標是什麼，都是打整體印象分數的結果，呼應 Lejk & Wyvill (2001) 所提，整體分數仍舊不失其有效性。但如欲藉細目效標，對學生有多角度的了解，或促進學生多角度的學習，教師必須具體要求分項等第，而利用學生所評細目效標與教師所評分數落差大之處，加強教學。

在這段行動過程中，我們配合教學目標不時變換同儕互評的風貌，如此作乃深知同儕互評可以提高學習動機，深化他們的認知思考，但不能成為一種固定的教法，孩子的認知負荷有其極限，同儕互評不是一件輕鬆的事。今以此文與讀者分享，透明呈現行動歷程，盼我們在教學行動與經驗結晶之路上也達成同儕互評相互學習之功。

參考書目

- 李奉儒 (2002)。九年一貫課程中道德教學：尊重與關懷。發表於學校教育部顧問室人文社會科學教改進計畫教育學門計畫辦公室主辦：學校道德教育工作坊，嘉義。
- 卓宜青(2001)。網路化學習歷程檔案系統及同儕評量。國立交通大學資訊科學所碩士論文。未出版。
- 徐雍智(2001)。數學創意類比與同儕評量及其網路案例設計之研究。國立交通大學應用數學所碩士論文。未出版。
- 教育部 (1993)。國民小學課程標準。台北：正中。
- 教育部國語推行委員會 (1998) 網址 <http://rs.edu.tw/mandr/clc/dict/>
- 教育部 (2001)。國民中小學學生成績評量的準則。台北：教育部。
- 陳明印 (2001)。九年一貫課程國民中小學學生成績量準則探究。研習資訊，18(2)，25-44。
- 陳信汛 (2002)。應用群集技術支援國小學童網路同儕互評之研究。臺南師範學院教師在職進修資訊碩士論文。未出版。
- 陳得利 (2002)。網路化歷程檔案系統之設計與實作。中山大學資訊管理學系研究所碩士論文。未出版。
- 黃瑋芊 (2003)。以多元智慧分組合作學習對網路專題學習成果影響之研究。臺南師範學院資訊教育所碩士論文。未出版。
- 楊國鑫(2001)。推廣網路同儕互評系統於高級工業職業學校教學課程之研究。國立交通大學資訊科學所碩士論文。未出版。
- 董玉如 (2002)。試煉：分數對學生的意義與作用。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文。未出版。
- 劉旨峰 (2002) 網路同儕評量之研究。國立交通大學資訊科學所博士論文。未出版。
- 歐用生 (1995)。道德健康科新課程理念。載於台灣省國學校教師研習會主編，國民小學新課程標準的精神與特色。台北：台灣省國學校教師研習會。
- Ainsworth, L. & Christinson, J. (1998). **Student-generated rubrics: An assessment model to help all students succeed**. Palo Alto, CA: Dale Seymore Publications.
- Cambridge Advanced Learner's Dictionary* (2003)。 <http://dictionary.cambridge.org>.
- Dolgin (1981) Teach Social Studies through Writing, **Social Studies**, 72(1), 8-10
- Falchikov, N. ; Goldfinch, J. (2000). Student Peer Assessment in Higher Education: A

- Meta-Analysis Comparing Peer and Teacher Marks. **Review of Educational Research**, **70** (3) ,287-322.
- Lejk.,M & Wyvill, M (2001) . Peer assessment of contribution to a group project: a comparison of holistic and category- based approaches. **Assessment& Evaluation in Higher Education**, **26** (1) , 61-71 .
- Orsmond, P, Merry, S.&Reiling, K. (1996) .The importance of marking criteria in the use of peer assessment. **Assessment& Evaluation in Higher Education**, **21** (3) , 239-250.
- Piaget, J. (1971, written 1969 and translated by Derek Coltman) . **Science of education and the psychology of the child**. Longman: London
- Smith,H.,Cooper, A.& Lancaster, L. (2002) .Improving the quality of undergraduate peer assessment a case for student and staff development. **Innovations in Education and Teaching International**, **39** (1) ,71-81.
- Topping, K. (1998.a) . Peer assessment between students in colleges and universities. **Review of Educational Research**, **68**, 249-276.
- Topping, K. (1998.b) . **Peer assisted learning**. In Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Vygotsky, L. S. (1962) . **Thought and Language**. Cambridge , MA: MIT Press.

附錄一：小天使與小主人活動回饋單

小天使與小主人回饋單

姓名：

座號：

觀察人： 號

觀察你的人是： 號

一、() 在小天使與小主人的活動中，你看到別人對於你的觀察，你的感覺是？(1) 很高興。(2) 很難過 (3) 沒有感覺。

因為 _____。

二、() 你覺得別人對於你的形容很貼切嗎？

(1) 他觀察很細微。(2) 有些很正確 (3) 他不是很用心的觀察。舉出例子 _____。

三、() 別人對於你的建議你覺得

- (1) 他的建議很好，你會儘量去改進。
- (2) 他的建議很好，但是你覺得很難達到。
- (3) 不想要照他的建議做。

因為 _____。

三、() 你覺得觀察你的人

- (1) 很了解你。(2) 不太了解。(3) 根本不了解你。

五、() 經過這個活動後，你會和觀察你的人成為

- (1) 更好的朋友。(2) 不想再理他。(3) 和以前一樣。

六、() 經過這個活動後，你會和被觀察你的人成為

- (1) 更好的朋友。(2) 不想再理他。(3) 和以前一樣。

七、() 如果有機會讓你再做一次活動，你會想要怎樣配組？

- (1) 按照抽籤
- (2) 自己選擇觀察對象與被觀察的人

因為 _____

八、這個活動中你有什麼感想呢？

Methods and Meanings of Peer Assessment in a Moral Education Classroom: An Action Research

Amanda Hsu* Yuh-Yin Wu**

The purpose of the research was aimed to investigate the methods and meanings of peer assessment through action research. The first author of this article was a substitute moral education teacher of five classes with one section each week at Happy Elementary School for two semesters. The researcher adopted peer assessment to cope with three difficulties in classrooms: 1. Little knowing of students' classroom life. 2. Little influence on students' homework completion. 3. Emphasis on students' performance assessment ability. The resolutions were: 1. Peer anecdotal records helped the researcher learned more about students' daily lives. The researcher found that follow-up with integrated process was necessary to reorganize students' experiences. 2. Mutual observation dairy enforced two students as a team to complete homework. The researcher eventually comprehended that the method created atmosphere rather than pushing students' behavioral changes. 3. The adoption of peer performance assessment disclosed the scoring differences between the researcher and the students. Students were less able to understand the scoring structure and less sensitive to delicate ability levels. At last, this article suggested that peer assessment was a tool to enhance students' learning and helped classroom teachers to understand them, rather than as one of the assessment approaches.

Key words: Peer Assessment, Moral Education, Action Research

* Substitution Teacher, Kung Fu Elementary School in Taipei City.

** Professor, Department of Educational Psychology and Counseling, National Taipei Teachers College