



香港教育大學

The Education University
of Hong Kong

五年全日制中國語文教育榮譽學士

畢業論文

中學中國語文科教師如何運用促進學習的評估中的回饋成分

提升寫作教學成效

學生姓名：林曉雪 Lam Hiu Suet

指導老師：吳卓穎博士

二零二零年四月

全文字數：14651

摘要

本次研究以「中學中國語文科教師如何運用促進學習的評估中的回饋成分提升寫作教學成效」為題。透過向中學中文教師發放問卷調查和訪問，收集和分析其寫作教學中，促進學習的評估中的回饋活動、形式和成分；並透過訪問其學生，檢視回饋成分如何提升寫作教學成效。最後按照分析結果，為中學中文科教師寫作教學的回饋提出參考的改善建議。

關鍵詞：中學中文科、促進學習的評估、寫作教學、回饋成分、回饋效能

目錄

第一章	緒論	5
第一節、研究題目		5
第二節、研究背景和意義.....		5
第三節、研究問題		7
第二章	文獻綜述	8
第一節、香港中文科寫作教學的背景.....		8
第二節、回饋		11
1. 回饋的定義和類型.....		11
2. 前饋.....		11
3. 回饋的作用		12
第三章	研究設計	15
第一節、研究對象		15
第二節、研究方法		16
第四章	結果和數據分析	17
第一節、於中文科寫作範疇中，香港中學教師運用的促進學習的評估包含甚麼回饋活動和成分？		17
第二節、承上題，香港中學教師採用那些回饋成分的目的是甚麼？		23
第三節、於中文科寫作範疇中，香港中學教師採用的回饋成分對學生的學習造成甚麼影響？		27
第四節、香港中學教師可以如何改善其寫作範疇所運用的促進學習的評估		

的回饋成分以改善教與學的成效？	31
1. 教師寫作教學的限制.....	31
2. 提升寫作評語的質素，以充分發揮其導向作用	31
3. 在妥善規劃下，讓學生參與回饋過程以達促進學習的成效	33
4. 妥善應用電子教學，減低教師的限制與提升教與學成效	35
第五章 結 論	37
第一節、主要研究結果.....	37
第二節、研究限制	38
參考資料.....	40
附錄.....	47
教師問卷設計	47
教師訪談題目	50
學生訪談題目	51
教師與學生訪問分析	52

第一章 緒論

第一節、研究題目

本次研究以「中學中國語文科教師如何運用促進學習的評估中的回饋成分提升寫作教學成效」為題，透過分析中國語文科教師的促進學習的評估中的回饋成分，檢視回饋成分如何提升寫作教學成效，並按照分析為教師的回饋提出參考建議，望能發揮其最大成效。

第二節、研究背景和意義

根據課程發展議會（2001b）的課程改革報告，課程發展議會於 2001 年提倡教育改革，期望香港的課程由以往教師主導的傳統教學形式轉變為以學生為中心的教學模式，按照學生的學習需要和學習興趣制定教學，務求達到「教導學生學會學習」的目標。根據課程發展議會（2001b），教師的角色應該從以往單純的知識傳遞者，轉變為和學生互動討論的學習促進者、讓學生知道和改善學習進度的評估者等角色。

梁佩雲、張淑賢（2007）說明良好的教育應具備「教—學—評」的循環，評估是教學絕不可少的元素。Berry（2008）指出評估的三種形式：針對學習成果的評估（Assessment of Learning, AoL）、作為學習的評估（Assessment as Learning, AaL），以及促進學習的評估（Assessment for Learning, AfL），前者較常以紙筆測驗的形式進行，目的是通過一次性的考核作總結性評估；後兩者上述合乎「教—學—評」的循環，讓學習不只是單線的過程，而是不斷重複改善的長期循環：促進學習的評估在學習過程中透過不同形式的回饋，讓學生了解自己的表現和目標的差距並作改善，而作為學習的評估則強調學生的學習責任，培養學生自我監督和自主學習的能力。

同時，課程改革亦會影響評估模式。根據課程發展議會、香港考試及評核局、

中華人民共和國香港特別行政區政府教育局（2015）發表的課程檢討報告，學校實施課程改革的進度良好，而學校的評估模式隨著課程改革，由舊有紙筆測試的總結性評估（即單純針對學習成果的 AOL），變為以促進學習的評估和回饋（或稱為進展性評估）改善教學。

香港教育的評估發展方向以促進學習的評估和回饋作為重點，強調師生互動以改善教與學，同時肯定了教師回饋對於提升教學成效的必要性。廖佩莉（2013）肯定了評估和回饋之間緊密的關係，評估和回饋互相配合才能充分促進學生的學習，而 Gallavan（2009）則指出有效的回饋可以幫助學生建構知識，達到鷹架教學的效果。針對促進學習的評估，張淑賢（2014）提出的十個原則中，強調了及時和全面的反饋對於幫助學生完成學習目標的重要性，而 The Assessment Reform Group（2002）亦提出「涉及情緒效應，需具備強敏感度」、「提供如何改進的有建設性指引」、「承認學生達成的學習成果」等與回饋相關的原則。由此可見，教師回饋對於提升教學成效和促進學生學習的重要性。

然而，岑紹基（2005）說明在現今的教育體制下，中文科教師的受到時間和巨大工作量的限制，難以全部作文都「精批細改」作回饋。黃維樑（1985）亦指出中文科教師不應淪為「改作文的機器」，除了仔細地批改每一篇作文，教師更應該作「集體精改」，即是抽選能夠代表大部份學生表現的文章，讓學生理解和討論。

同時，現有研究揭示香港中文教師未知如何有效地運用促進學習的評估中的回饋成分。根據廖佩莉（2013）的研究，中文課教師同意回饋的重要性，卻未知如何給予有質素的回饋。而針對寫作範疇，廖佩莉（2012a）的研究發現中文科教師的寫作回饋質素參差，評語空泛和程式化，未有具體舉例說明回饋的改善建議。

有見及此，研究希望分析中國語文科教師的促進學習的評估中的回饋成分，找出有效的評估與回饋所具備的元素，並研究結果作出建議供教師參考以改善寫

作教學的成效。

研究將以中學中國語文科寫作範疇中教師的促進學習的評估中的回饋成分作研究對象。課程發展議會（2017b）的課程指引明確指出香港中國語文教育的課程架構是以讀寫聽說（即是閱讀、寫作、聆聽和說話）為主導以提升學生語文素養。在這四個範疇之中，閱讀和寫作常被視為中文科較為重要的部份，根據香港考試及評核局（2020）2021 年香港中學文憑考試評核大綱，卷一（閱讀能力）以及卷二（寫作能力）各佔考生公開試總成績的 24%，均為總成績最高的比重，可見學生中文科寫作能力的重要性。而廖佩莉（2013）的研究則指出香港中文教師在寫作範疇中所給予的回饋主要以分數和評語為主，因此研究設計中包含對寫作評語回饋的分析。

第三節、研究問題

1. 於中文科寫作範疇中，香港中學教師運用的促進學習的評估包含甚麼回饋活動和成分？
2. 承上題，香港中學教師採用那些回饋成分的目的是甚麼？
3. 於中文科寫作範疇中，香港中學教師採用的回饋成分對學生的學習造成甚麼影響？
4. 香港中學教師可以如何改善其寫作範疇所運用的促進學習的評估的回饋成分以改善教與學的成效？

第二章 文獻綜述

第一節、香港中文科寫作教學的背景

根據課程發展議會（1990）指出香港中文科教學可以主要分為（一）培養聽說讀寫和思維等語文能力，提高學生對中文科的學習興趣和自學能力；（二）啟發思想、培養品德情意和增加對中華文化的認識，而香港中文科教學一直基於上述的原則發展和改善。

根據課程發展議會（1990）的建議，學校每週應該安排一個相連的教節，方便教師進行寫作教學，而寫作練習則可分為命題作文、應用文教學和其他類型寫作，如看圖作文、續寫文章或片段寫作等，一學年的寫作練習約 12-14 篇，其比例依照學生程度和教學目標作調整，課程發展議會則建議：

級別 比率 類型						中五
		中一	中二	中三	中四	
命題作文	記敘文	40 %	20 %	10 %	10 %	因應 實況 作適當的 分配
	描寫文	10 %	20 %	20 %	20 %	
	抒情文					
	說明文	10 %	20 %	30 %	35 %	
	議論文					
應用文		20 %	20 %	20 %	20 %	
其他類型寫作		20 %	20 %	20 %	15 %	

（表 1：課程發展議會對中學中文科各級寫作教學文體類型和比率的建議）

可見香港中學的寫作教學以命題作文為主要教學類型，而公開考試的題型亦貼合此情況。

雖然課程文件指聽說讀寫四個能力均要平衡發展，不過檢視公開考試的評核內容，可見考試成績以「閱讀」和「寫作」兩大範疇為主，其佔分比例最重：

中文科課程宗旨	公開考試名稱	公開考試評核內容 (試卷於公開考試所佔的成績比例)	公開考試寫作試卷 計分方法
香港課程發展議會 (2001a)、 香港課程發展議會 (2015) 1) 提高讀寫聽說能力、思維能力、審美能力和自學能力； 2) 培養語文學習的興趣、良好的學習態度和習慣； 3) 培養審美情趣，陶冶性情； 4) 培養品德，加強對社群的責任感； 5) 體認中華文化，培養對國家、民族的感情。	香港中學會考	香港考試及評核局 (2011a) 卷一：閱讀能力 (25%) 卷二：寫作能力 (25%) 卷三：聆聽能力 (12%) 卷四：說話能力 (18%) 卷五：綜合能力 (20%)	香港考試及評核局 (2011b) ● 分為內容 (40 分)、詞句 (30 分)、結構 (20 分) 和標點字體 (10 分) 四個部分給分。 ● 每個錯別字扣 0.5 分 (最多扣 5 分)。 ● 以「九品法」評分 (先按考生表現分為上中下三品，每品再細分上中下三個層級)，上上品為滿分 10 分，上中品為 9 分，上下品為 8 分，如此類推，再以該項目的分數，按比例倍大。
	香港高級程度會考	香港考試及評核局 (2011c) 卷一甲部：實用文寫作 (20%) 卷一乙部：閱讀理解 (15%) 卷二：文化問題 (25%) 卷三：聆聽理解 (15%) 卷四：說話能力 (15%) 卷五：課外閱讀 (10%)	香港考試及評核局 (2011d) ● 分為內容 (40 分)、修辭用語 (30 分)、結構 (20 分) 和標點字體 (10 分) 四個部分給分。 ● 格式缺漏予以扣分 (最多扣 6 分)。 ● 每個錯別字扣 0.5 分 (最多扣 5 分)。 ● 字數不足 600 字 (計算標點符號在內)，每欠 20 字扣 1 分 (最多扣 10 分)。 ● 以「九品法」評分 (先按考生表現分為上中下三品，每品再細分上中下三個層級)，上上品為滿分 10 分，上中品為 9 分，上下品為 8 分，如此類推，再以該項目的分數，按比例倍大。
	香港中學文憑試	香港考試及評核局 (2016a) 卷一：閱讀能力 (24%) 卷二：寫作能力 (24%) 卷三：聆聽及綜合能力 (18%) 卷四：說話能力 (14%) 校本評核 (20%)	香港考試及評核局 (2016b) ● 分為內容 (40 分)、修辭用語 (30 分)、結構 (20 分)、標點字體 (10 分) 和錯別字五個部分給分。 ● 首四個部分以「九品法」評分 (先按考生表現分為上中下三品，每品再細分上中下三個層級)，上上品為滿分 10 分，上中品為 9 分，上下品為 8 分，如此類推，再以該項目的分數，按比例倍大。 ● 錯別字部份：0-1 個錯別字給 3 分、2-4 個給 2 分；5-7 個給 1 分；8 個或以上不給分

(表 2：中文課程宗旨與公開考試評核內容之對比)

從上表可見，公開考試著重「閱讀」和「寫作」能力，而中學的語文教學會基於公開考試成績分佈的因素，而相對著重於閱讀和寫作教學。寫作範疇是中文

教育的主軸之一，而中學公開考試的重心也放在寫作評估之上，而根據 Linn 與 Miller(2009)的定義，香港公開考試的寫作評核屬於總結評量（課程結束後進行，目的為評定等第）及標準本位評量（評估前制定固定的表現標準，如等級，並以此報告評估結果）。香港中學的校內寫作評分也大多跟隨公開考試的評估模式，以「九品法」評分。岑紹基（2005）回顧了現今中文科評改的常用方法，主要分為教師批改（精批細改與符號批改）以及學生批改（自評與互評）兩個模式。

自 2007 年香港考試與評核局（2005）實施「水平參照等級描述」後，不少學校將其應用為校內寫作評估的工具，即根據臨界分數訂定五個等級，每個等級附有相對應的等級描述，說明該等級的典型表現，然後按照學生表現分為不同等級，而非只給予概括表現的等級或分數。此外，亦有學校採用韓孝述、劉國張、馮婉嫻和林國光（1993）的建議，以「評改量表」評定學生寫作成績，根據不同項目給分並給予評語，同時他們亦建議老師以「寫作指引」引導學生寫作，並在寫作完成後加設課堂討論的環節。朱慧玲、岑紹基（2011）則認為學生在獲得寫作任務之前需要「輸入」，老師宜讓學生收集和儲存寫作素材，研究歸納了不同的教學建議，例如五感觀察法、定向觀察及機遇觀察等。而老師設計寫作活動時，應將寫作分階段進行，先帶領學生完成草稿大綱，再寫作整篇文章。寫作任務完成後亦宜作出回饋修訂、同儕互欣賞等跟進。而廖佩莉（2009）的研究發現現今中文科教師確實在其教學中不再是單純的講授，有運用不同形式的評估活動促進師生互動。

另外，隨教育趨勢的發展，課程發展議會（2017a）建議老師設計寫作學習歷程檔案，透過收集寫作課業和各方回饋，讓學生分析個人強弱項並促進學習，然而廖佩莉（2007）的研究發現不少教師對於指導學生完成學習檔案和自我評估的技巧和實踐並不熟悉。還有些學校會採用同儕互評和學生自評的評估形式，讓學生參與評估過程，如關之英（2003）的自評、互評作文量表的教學試驗。

第二節、回饋

1. 回饋的定義和類型

Ramaprasad (1983) 指出回饋用來縮窄實際水平和參考水平之間的差距，而 Sadler (1989) 基於這個定義，進一步闡述針對教學目的的回饋需要提供具體的學習過程或學習任務的訊息，以填補教學目標和實際學習表現的差距。Hattie 和 Timperley (2007) 則定義回饋是一種表現的結果 (consequence)，由特定媒介 (agent) 針對某位學習者表現或理解所提供的信息，而不同特定媒介所產生的效果亦有所不同，例如：老師提供修正的訊息，同儕則提供可替代的策略。Wiliam (2018) 特別指出「由誰提供回饋？」這個問題的重要性，給予回饋者不只限於老師，學習者還可透過同儕或資訊科技獲取回饋，甚至其自省也能提供回饋。課程發展議會 (2017a) 亦舉出了中學使用網上學習平台，促進寫作教學評估和回饋之例。

張淑賢 (2014) 則從促進學習的評估的角度說明回饋輔助學生達到學習目標外，亦可讓老師改善教學，例如：根據學生表現修改課程或採取更適合學生的教學模式。Hattie、和 Clarke (2019) 特別指出檢視學生有否就回饋作出進一步行動的重要性，若學生接收回饋後沒有進行任何跟進的話，回饋對於教學的成效則無任何提升作用。

羅耀珍 (2008) 說明教師所提供的回饋可大致分為口頭回饋和書面回饋兩種，口頭回饋大多在教學過程中給予，例如根據學生的回答作出補充和回饋，屬於教學的一部份，而書面回饋則在學生完成課業或測驗後給予。Jones (2005) 則指出口頭回饋是即時性的，而教師需要時間作書面回饋，學習者容易在完成學習任務和接收書面回饋的過程中遺忘當初的學習經驗，所以普遍認為口頭回饋較書面回饋更為有效。

2. 前饋

除了課堂的口頭回饋外，大部分教師常採用總結性回饋，尤其書面回饋。以

寫作評量為例，老師常以分數、評量表或書面評語作回饋，而 Carless、Joughin 和 Liu（2006）則提出回饋作為「前饋」（feedforward）的必要性，即不只局限於該學習成果，而是幫助學生在下一階段的學習任務中作出修正，例如：對草稿的回饋、促進自我監控的回饋等。Whalley（2013）亦同意具有挑戰性的學習任務應該細分為較為容易掌握的小任務，然後教師就小任務作出回饋，作為幫助學生完成主要任務的前饋。

3. 回饋的作用

Berry（2014）為能輔助學生學習的反饋闡釋出六項指標，包括：稱贊學生令人滿意的成績、針對成功表現給予評語、解釋答案對與錯的原因、指出可以改善的地方、說明更佳地完成課業的方法以及適時地反饋。Haines（轉引自唐秀玲，2010）亦提出教師回饋應有的三個元素：讚賞學生強處、分辨學生的學習需要（弱點）和提供改善建議。另外，陳滿銘（2007）認為教師反饋應照顧學生寫作信心和興趣，積極指導的比例應比消極批評的多，避免滿紙通紅，回饋亦要切合學生程度和能力。同時，他亦建議教師可以「總批」（總結性回饋，常置於文末）為主、「眉批」（針對性回饋，寫於對應文句的旁邊）為輔。

祝新華（2012）綜合學者觀點，提出回饋應具備「信息作用」、「激勵作用」和「導向作用」三種效能，而有效的複合型回饋應妥善組合「分數與等級」、「陳述」、「批評」、「讚賞」、「建議」和「實據與解釋」六個元素，並建議教師多採用「讚賞—建議」型回饋而非「找錯—批評」型：

回饋成分	可能產生的效能與負面影響		
	信息	激勵	導向
分數與等級	▲量化學習總體表現 ▼不清楚重要方面的具體特點	▲競爭，引起直接動機 ▼影響差生信心、自尊等	▼未直接涉及如何改進，需學生自己計劃
陳述	▲客觀概述完成任務的表現(客觀過程與結果)，去個性化	▼不明顯	▼未直接涉及如何改進，需學生自己計劃
批評	▼基於問題和弱點，直接但負面地提示學生的個人特點	▼制約或抑制學習動機、自信、自尊，甚至損害自我勝任感	▼未直接涉及如何改進，需學生自己計劃(對於有反思精神及積極心的學生起作用)
讚賞	▲基於成就和進步，直接並正面地展示學生的個人特點	▲保持或提升學習動機、自信、自尊，增強自我效能感	▼未直接涉及如何改進，需學生自己計劃
建議	▲在建議中隱含/間接顯示學生的不足之處	▼不明顯	▲明確指出改進措施與方法，學生可自我調控
實據與解釋	▲通過示例、說明展示現狀、原因、方法等(可信性及操作性高)	▼不明顯	▲有助學生瞭解改進方法

（表 3：祝新華（2012）按回饋成分、其效能與影響所整理的關係表格）

祝新華作為長期研究香港中文科教育的學者，其對於香港中文科的見解深入，而且研究領域涵蓋語文測試、促進學習的評估與學生語文能力的培養，因此本研究採用祝新華（2012）所整理的表格，分析香港中學教師所採用的促進學習的評估中的回饋成分以及其所產生的正負面影響。

祝新華（2012）認為分數與等級的回饋可以量化學生的學習成果，惟未能讓學生了解教學的重點亦未提供具體改進方法，從激勵角度來說可以形成「競爭」以提高學生學習動機，但也可能削弱表現差的學生的學習自信。Linn 和 Mille(2009) 指出傳統單純的字母等第或分數評級雖然簡單扼要，卻無法指出學生學習表現的

優劣之處，亦只提供了學生學習成就的訊息，未有包含學習態度、學習習性等其他方面的訊息。根據章樂（2012）的研究，現今社會的教育已經出現「分數崇拜」的現象，則師生均過分追求分數或等第的高低，確實能夠造成「競爭」，惟這種「競爭」不利於教學的成效，因為忽略了其他非計分的學習表現，例如：學習態度、自主學習能力等的培養。

祝新華（2012）認為陳述型的回饋可以提供學習表現的客觀描述，例如學生答案是對或錯，卻未能激勵學生或提供有關改善的方向。廖佩莉（2015）從閱讀課的口頭回饋角度，指出教師常用教師主導的判斷性和陳述性回饋，判斷性回饋可以即時提供學生的回答是否正確的回饋訊息，卻未有提供答案正確的原因，課室內的其他未被邀請回答的學生或會不明白而無法從中得益。

祝新華（2012）認為讚賞型的回饋可以正面展示學生表現的優秀之處並提升其學習動機；相反，批評性的回饋負面展示學生的不足之處，或會抑制學習動機，而兩者均未直接提供改善導向。唐衛海和劉希平（2005）指出稱讚和批評均屬於激發學生學習動機的外部因素，並認同其對於維持學習的重要性。李世鴻（2004）的研究指出學生的學習成就會受到不同因素影響，而當中相關性最高的因素為學習動機，他亦建議老師提升學生自信心以增加其學習動機。章永生（1996）指出內在和外在學習動機共同作用促成學生的學習，若果教師給予誘因可以人為地刺激學生產生學習動力，典型的方法是給予物質或精神的賞罰回饋，適當的讚賞可以令學生產生光榮感，妥善掌握的批評能引起學生羞恥感，上述兩者均可增強學生外在學習動機。

Hurlock（1925）的實驗顯示學生收到正面獎勵最能強化和維持學習動機和成就，學生收到批評懲罰後會短暫提升學習動機和成就，惟之後會退步。由此可見，正面讚賞和負面批評確實會影響學生的學習動機，甚至是之後的學習表現。

祝新華（2012）認為建議類的回饋可以間接指出學生學習表現中尚可改善之

處，而且可以明確提出改善的指引，令學生可以跟隨指引作出進一步的跟進。Ruiz-Primo 和 Li(2013)認同老師的回饋應提供學生如何做出進一步改善的建議。Black、Wiliam 和 King (1998)亦建議教師的回饋提供可行性的目標供學生參考。

另外，祝新華（2012）亦認為實據與解釋的回饋可以提供實例說明學習表現的訊息，還讓學生的改進有據可依。廖佩莉（2011）指出優質的回饋應該提供實際的例子以闡述和解釋學習表現，單純指出學生做得好或做得差並不夠，要清楚指出如何好或差。

第三章 研究設計

第一節、研究對象

研究以目的抽樣的方式選取了二十三位教授中學中國語文科的老師作問卷調查對象，以盡量確保研究結果非個別特例，研究者邀請自己及朋友的相熟教師完成問卷，並請受訪教師邀請其他教師完成；之後隨機抽選問卷受訪者當中三位教師及其教授的三位學生作為訪談對象，以作進一步深度了解。

受訪老師	受訪學生	
<u>老師 A</u> 來自葵青區一丙組別英文中學，具有十至五年教學年資	<u>學生 A1</u> 中四級，能力中等	<u>學生 A2</u> 中四級，能力中等
<u>老師 B</u> 來自大埔區二丙組別中文中學，具有二十至二十五年教學年資	<u>學生 B1</u> 中六級，能力中上	<u>學生 B2</u> 中六級，能力中下
<u>老師 C</u> 來自葵青區三乙組別中文中學，具有十六至二十年教學年資	<u>學生 C1</u> 中三級，能力中下	<u>學生 C2</u> 中三級，能力較弱，有語言障礙

（表 4：訪談對象）

第二節、研究方法

研究以質與量混合的方法進行：

研究問題		參與者	研究詳情
一	於中文科寫作範疇中，香港中學教師運用的促進學習的評估包含甚麼回饋成分？	二十三位中學中科的老師，以及抽選的三位老師	<u>量化研究</u> 收到疫情影響，研究以網上問卷調查的方式進行。問卷分為三個部分：個人資料、寫作教學的回饋及寫作教學的回饋成分。研究者收集問卷後，將其答案轉化為量化數據。 <u>質化研究</u> 從二十三位完成問卷的教師中，抽選三位進行深度訪談，主要針對兩部份：寫作教學過程的回饋以及寫作評分和評語，請他們詳細描述寫作教學的程序，並詢問他們過程中運用促進學習的評估所包含的回饋成分及其目的。 本研究的所有訪談將會錄音，而研究者會將訪談錄音轉錄為文字資料，然後將零散雜亂的文本編碼、歸類和整合後再作詮釋。
二	承上題，香港中學教師採用那些回饋成分的目的是甚麼？		
三	於中文科寫作範疇中，香港中學教師採用的回饋成分對學生的學習造成甚麼影響？	所抽選的三位老師教授的兩為學生（共六位）	<u>質化研究</u> 考慮到人力的限制，研究將從三位接受深度訪談的教師所教授的班別中抽選兩位學生進行半結構性的深度訪談（總共六位），詳細詢問其對於老師運用促進學習的評估的回饋成分的效能和影響的看法。
四	香港中學教師可以如何改善其寫作範疇所運用的促進學習的評估的回饋成分以改善教與學的成效？	研究整理上述的研究結果並結合文獻，作出相關的建議。	

（表 5：研究問題、對象和方法的對應關係）

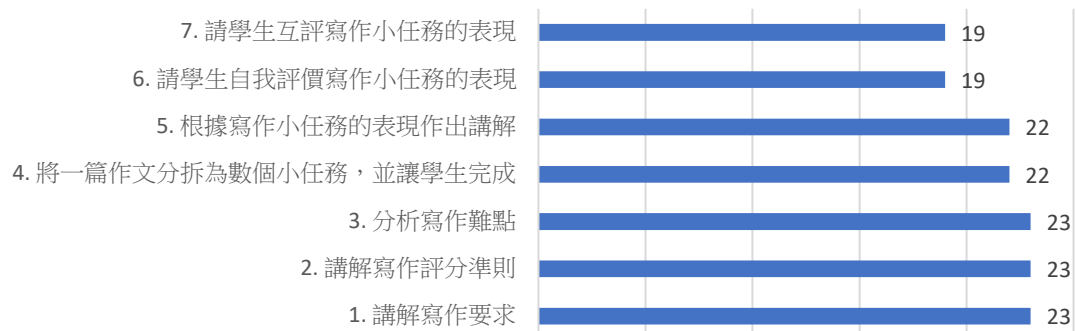
第四章 結果和數據分析

本章將根據問卷和訪談結果，從四條研究問題的方向作分析。

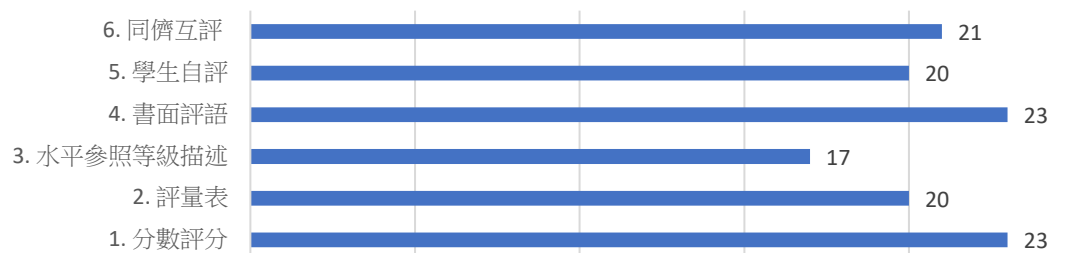
第一節、於中文科寫作範疇中，香港中學教師運用的促進學習的評估包含甚麼回饋活動和成分？

根據第二章第一節對香港寫作教學背景的論述，受到文憑試影響，香港中文科寫作教學常以「分數與等級」及評語作為總結性評估，也有部份的老師會以「水平參照等級描述」或「評量表」給予回饋。研究結果證實了老師常以「分數與等級」及評語作為回饋，但後者卻不期而然。

（表6：學生完成作文前，教師寫作教學所運用的回饋活動）



（表7：學生完成作文後，教師寫作教學所運用的回饋活動）



根據表 6 及表 7，研究發現全部（100%）受訪老師的寫作教學於學生完成作文前均會作「講解寫作要求」、「講解寫作評分準則」以及「分析寫作難點」的回饋。其次，超過九成半（95.65%）的教師作「分拆任務」和「講解分拆任務表現」的回饋。

另一方面，學生完成作文後，全部（100%）受訪老師的寫作教學於學生完成作文前均會作「書面評語」和「分數評分」的回饋。其次，超過九成一（91.3%）人會作「同儕互評」的回饋。

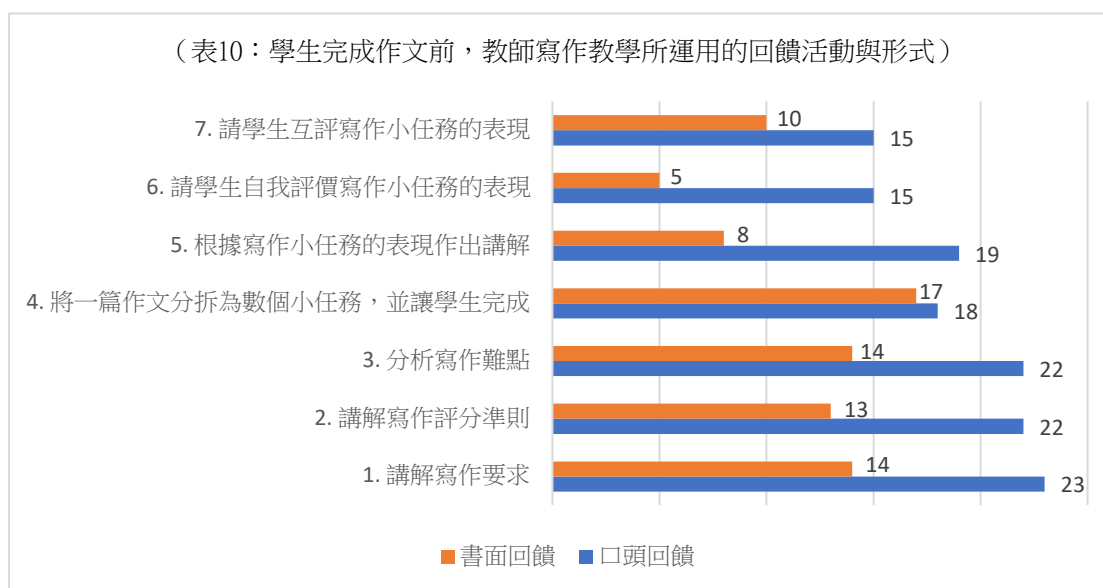
上面兩個表格顯示寫作前的回饋主要為「講解寫作要求」、「講解寫作評分準則」以及「分析寫作難點」，而寫作後的回饋主要為「書面評語」和「分數評分」。惟除了問卷設定的回饋活動外，不少教師於問卷中提出了其他常用的回饋活動：

(表8：教師寫作教學過程中所運用的其他回饋活動和形式)					
階段	回饋活動	回饋形式		分析	
		口頭回饋	書面回饋		
完成作文前	撰寫大綱	✓		分拆任務	
	撰寫大綱+修訂		✓		
	繪畫結構表，確立文章事、情、理三部份	✓	✓		
	構思工作紙+修正+補充	✓	✓		
	預習工作紙	✓			
	先完成形式類近的題目	✓	✓		
	提供參考詞匯和範文		✓	分拆任務	前設知識
	小組討論或短講引入	✓		前設知識	口頭討論
	小組討論（2-4 人）	✓			
完成作文後	個別講解	✓		口頭評語	
	全班就文章作二人討論	✓		同儕互評	

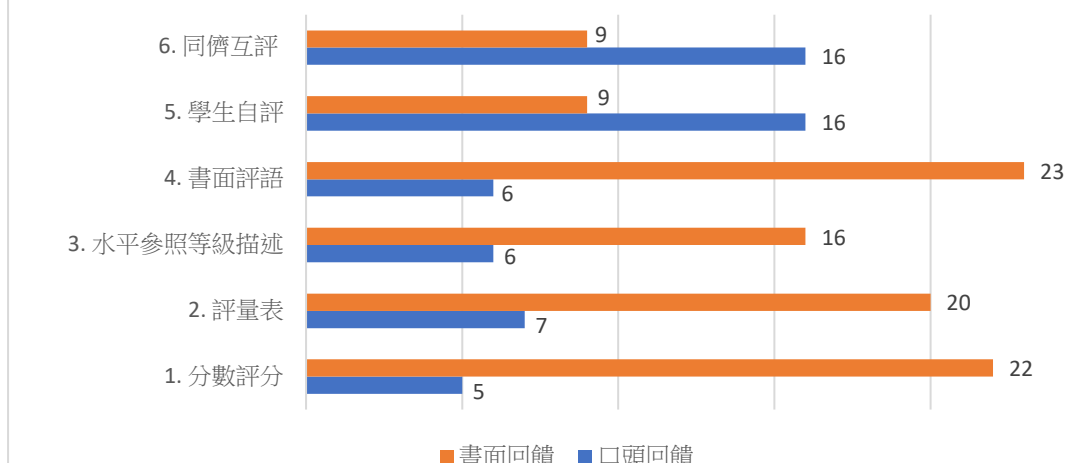
經過分析整理後，其他寫作完成前的回饋活動主要可歸納為「將大任務分拆為小任務」，符合上述發現，另外特別還有「提供前設知識」的回饋。而寫作完成後，則為「口頭評語」和「同儕互評」，也符合上述發現。三位接受訪談的教師的表述亦符合上述發現，值得注意寫作後回饋中，三者除了「書面評語」和「分數評分」外，均亦運用了「示例講解」的回饋：

(表9：接受訪談的教師，寫作教學過程中所運用的其他回饋活動和形式)				
階段	受訪老師	回饋形式	回饋活動	分析
完成作文前	老師 A	持續口頭和書面回饋	解題	分拆任務
			構思活動	
	老師 B		練筆	
			構思活動	
	老師 C		構思活動	
			提供範文、資料和詞庫	前設知識
完成作文後	老師 A、B、C	書面回饋	分數與等級	
			書面評語	
			評量表	
	老師 A	口頭回饋	示例講解（同儕互評）	
			示例講解	
	老師 B			
	老師 C			
老師 B	口頭回饋	口頭評語、學生自評、同儕互評		

下列表 10 和 11 顯示了受訪者回饋活動的形式：



(表11：學生完成作文後，教師寫作教學所運用的回饋活動與形式)



對比學生完成作文前與後的寫作教學，超過六成（62.33%）受訪教師以口頭回饋作寫作前回饋；另一方面，超過六成三（63.87%）教師以書面回饋作寫作後回饋，可見教師偏好選擇口頭形式的寫作前回饋和書面形式的寫作後回饋。

(表 12：問卷受訪教師認為回饋成分的重要程度)

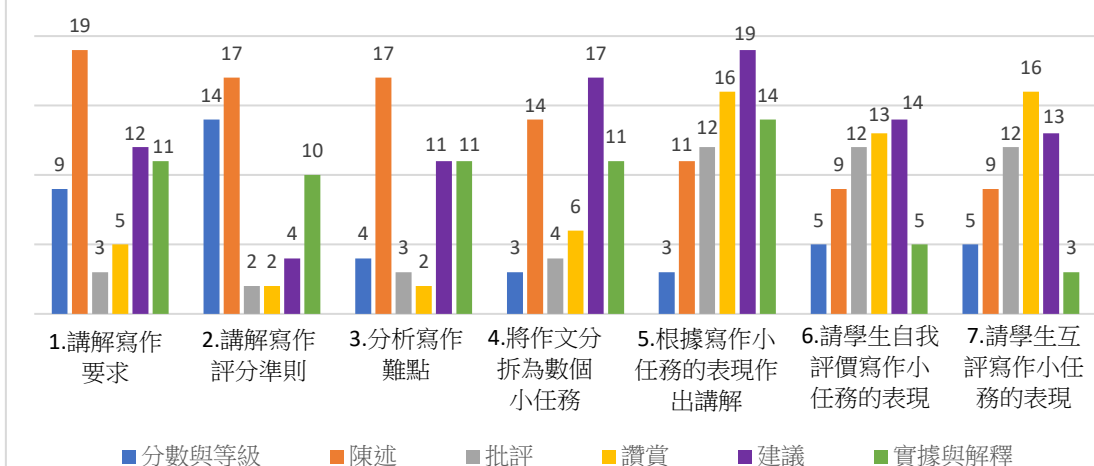
回饋成分	選擇該分數的受訪者數目						總分
	6 分	5 分	4 分	3 分	2 分	1 分	
A. 分數與等級	3	1	4	5	5	4	68
B. 陳述	2	2	5	3	5	5	66
C. 批評	1	3	2	1	5	10	52
D. 讚賞	2	2	7	8	1	2	78
E. 建議	9	7	1	1	4	0	104
F. 實據與解釋	6	8	4	3	1	0	103

*選擇最重要為 6 分，最不重要為 1 分

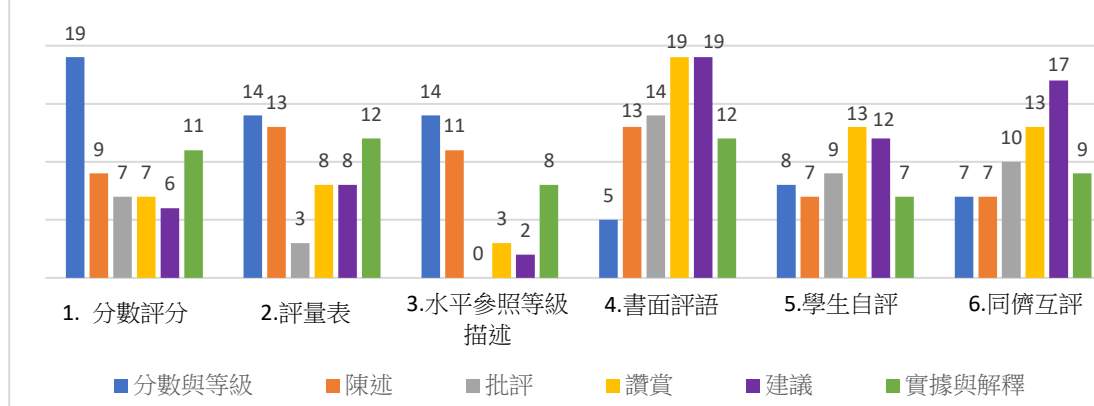
扣除一位受訪教師的無效回答，超過四成（40.9%）受訪者認為「建議」最為重要，其次則有兩成七（27.27%）人認為「實據與解釋」最重要，值得注意的是，兩者均無人認為最不重要；另一方面，超過四成半（45.45%）受訪者認為「批評」最不重要，其次則有兩成二（22.72%）人認為「陳述」最不重要。

表 13 和 14 分別顯示了教師於完成作文前後所運用的回饋活動和成分之間卷結果：

(表13：學生完成作文前，寫作教學過程中所運用的回饋活動和成分)



(表14：學生完成作文後，寫作教學過程中所運用的回饋活動和成分)



研究根據教師於寫作教學中回饋活動常用的回饋活動，配合其對應所包含的回饋成分，得出下表結果：

(表 15：問卷受訪教師寫作教學過程中所運用的回饋活動、形式和成分)

階段	回饋形式	回饋活動	回饋成分	
完成作文前	口頭回饋	講解寫作要求	陳述	
		講解寫作評分準則	陳述	分數與等級
		分析寫作難點	陳述	
		分拆任務	陳述	建議
		講解分拆任務表現	建議	讚賞
完成作文後	書面回饋	書面評語	建議	讚賞
		分數評分	分數與等級	
		同儕互評	建議	讚賞

表 16 和 17 顯示了問卷其他回應以及訪問記錄中，教師所運用的回饋活動以及對應的回饋成分：

(表 16：問卷受訪教師寫作教學過程中所運用的其他回饋活動、形式和成分)									
階段	回饋活動	回饋形式		分析		回饋成分			
		口頭 回饋	書面 回饋						
完成作文前	撰寫大綱	✓		分拆任務		讚賞			
	撰寫大綱+修訂		✓			陳述			
	繪畫結構表，確立文章事、情、理三部份	✓	✓			陳述		建議	
	構思工作紙+修正+補充	✓	✓			陳述		建議	
	預習工作紙	✓				建議			
	先完成形式類近的題目	✓	✓			陳述	建議	讚賞	
	小組討論或短講引入	✓		分拆任務	前設知識	陳述	建議	讚賞	
	小組討論（2-4 人）	✓				陳述	建議	讚賞	
	提供參考詞匯和範文		✓	前設知識	口頭討論	陳述	建議	讚賞	
完成作文後	個別講解	✓		口頭評語		陳述		建議	
	全班就文章作二人討論	✓		示例講解、同儕互評		陳述		建議	

(表 17：接受訪談的教師，寫作教學過程中所運用的其他回饋活動、形式和回饋成分)								
階段	受訪老師	回饋形式	回饋活動	分析	主要回饋成分			
完成作文前	老師 A	持續口頭和書面回饋	解題	分拆任務	陳述	建議		
			構思活動					
	老師 B		練筆				前設知識	實據與解釋
			構思活動					
	老師 C		構思活動					
			提供範文、資料和詞庫					
完成作文後	老師 A、B、C	書面回饋	分數與等級					
			書面評語		陳述	建議		
	老師 A		評量表		陳述	分數與等級		
		老師 B 老師 C	口頭回饋	示例講解（同儕互評）		陳述	實據與解釋	
	示例講解							
	老師 B		口頭回饋	口頭評語、學生自評、同儕互評		陳述	建議	

綜合而言，於中文科寫作範疇中，香港中學教師運用的促進學習的評估包含的回饋活動和成分可以體現為：

- 寫作完成前（主要為口頭回饋）：
 1. 講解寫作要求：陳述
 2. 講解寫作評分準則：陳述和分數與等級
 3. 分析寫作難點：陳述
 4. 分拆任務：陳述、建議和讚賞
 5. 講解分拆任務表現：建議和讚賞
- 寫作完成後（主要為書面回饋）：
 1. 書面評語：建議和讚賞
 2. 分數評分：分數與等級
 3. 同儕互評：建議和讚賞
 4. 示例講解：陳述和實據與解釋

教師於寫作完成前運用了不同形式和類型，則較為多元化的回饋，而寫作完成後採用的回饋活動較為單一，包括常見的分數評分和書面評語，以及同儕互評和示例講解。

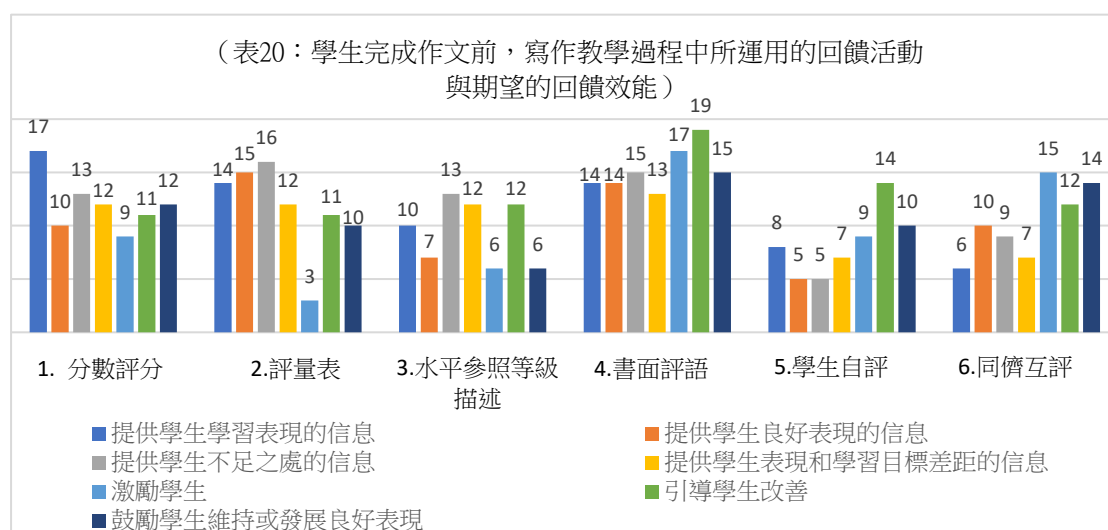
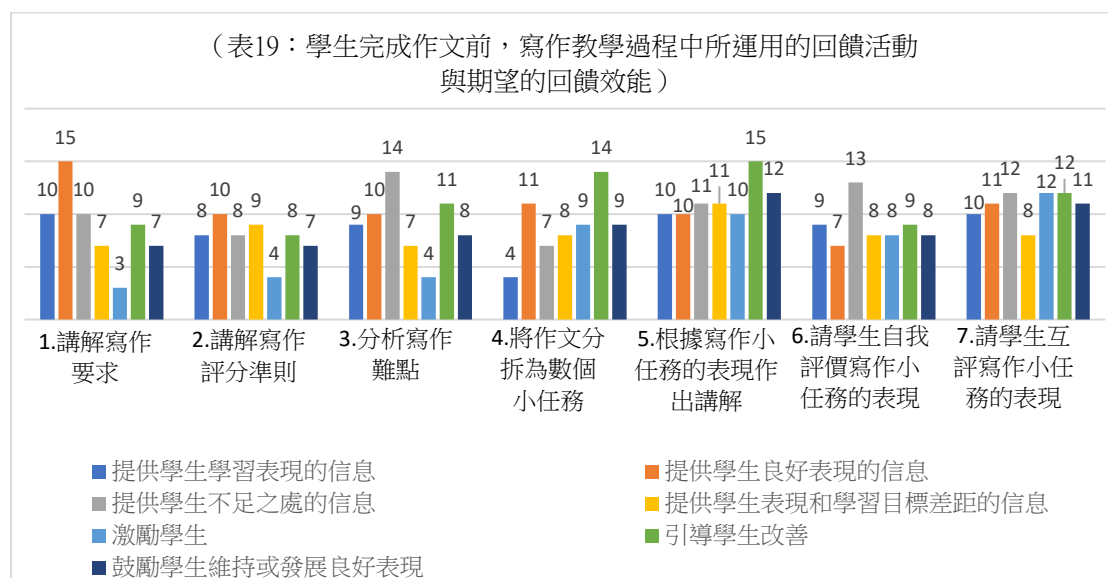
第二節、承上題，香港中學教師採用那些回饋成分的目的是甚麼？

（表 18：問卷受訪教師認為回饋效能的重要程度）								
回饋成分	選擇該分數的受訪者數目							總分
	7分	6分	5分	4分	3分	2分	1分	
A.讓學生了解自己的學習表現	5	2	0	7	2	1	4	87
B.讓學生了解自己的良好表現	1	2	3	2	6	6	1	73
C.讓學生了解自己的不足之處	0	3	3	5	5	4	1	77
D.讓學生了解自己的表現和學習目標的差距	4	7	2	0	2	1	5	93
E.激勵學生	1	1	5	2	2	3	7	65
F.引導學生改善	5	5	4	1	2	4	0	103
G.鼓勵學生維持或發展良好表現	5	1	4	3	2	2	4	87

*選擇最重要為 7 分，最不重要為 1 分

扣除兩位受訪教師的無效回答，分別有兩成八（28.57%）受訪者，認為「讓學生了解自己的學習表現」、「引導學生改善」和「鼓勵學生維持或發展良好表現」最為重要，惟總分方面「引導學生改善」取得 103 分的最高分，可見綜合來說教師最重視「引導學生改善」的效能；另一方面，超過三成三（33.33%）受訪者認為「激勵學生」最不重要，總分方面亦為最低分（65 分）。值得注意的是，並無任何受訪者認為「引導學生改善」最不重要；亦無人認為「讓學生了解自己的不足之處」最重要。

表 19 和 20 分別顯示了教師於完成作文前後所運用的回饋活動和教師期望的回饋效能之間卷結果：



研究根據教師於寫作教學中回饋活動常用的回饋活動，配合其對應所包含的回饋成分和效能，得出下表結果：

(表 21：問卷受訪教師寫作教學過程中所運用的回饋活動、成分和期望的回饋效能)					
階段	回饋活動	回饋成分		回饋效能	
完成作文前	講解寫作要求	陳述		提供學生良好表現的信息	
	講解寫作評分準則	陳述	分數與等級	提供學生良好表現的信息	提供學生表現和學習目標差距的信息
	分析寫作難點	陳述		提供學生不足之處的信息	
	分拆任務	陳述	建議	引導學生改善	
	講解分拆任務表現	建議	讚賞		
完成作文前	書面評語	建議	讚賞	引導學生改善	激勵學生
	分數評分	分數與等級		提供學生學習表現的信息	
	同儕互評	建議	讚賞	激勵學生	鼓勵學生維持或發展良好表現

概括而言，問卷受訪教師於完成作文前後，所採用的回饋活動均主要希望達到「信息」和「導向」作用，而完成作文後還期望達到「激勵」作用。

而接受訪談的老師所設計的回饋活動：「分拆任務」的「陳述」成分，期望讓學生了解教學目標。根據祝新華（2012）的定義，「陳述」成分包含讓學生知道學生現在的表現和預期目標之間的差距，而教師們亦希望可以達到此效：

老師 B：我們有時候會遇到有些題目是有示例的，那我們會先將示例佳作給同學，讓他們知道如何才能寫得好，或者怎樣寫才能符合題目的要求，讓他們先理解再真正去寫作。

除此之外，正如文獻綜述提及的「前饋」，教師應用的回饋活動亦期望具備前饋的作用，並提供一定的輸入作為前設知識，協助學生完成下一步以及更容易地完成最終任務——寫作一篇完整文章：

老師 C：我會提供一篇我自己作的完整的範文讓他們參考。例如寫：我最敬愛的老師，我也會寫一篇類似我最尊敬的老師的文和大綱給學生，然後學生就按此模仿，我也會給一些資料和詞庫給他們，先輸入。

另一方面，教師與寫作後提供的「分數與等級」，期望具備一定的「信息」作用，所以具體操作並非只給予一個百分制總分，而是按照香港考試及評核局（2016b）的評分準則，給予不同範圍的評分：內容（40%）、表達（30%）、結構（20%）、標點字體（10%）以及錯別字扣分（上限 3%），甚至有老師進一步利用評量表說明學生表現。

其次，老師引用學生作品作為示例，甚至除了老師講解外，還設有同儕評鑒環節，透過給予實據和解釋，在「讓學生了解表現和目標的差距」方面達到更佳的效果，並做到「導向」作用：

老師 A：我會選擇一篇佳作及一篇不是太好的文章（存在普遍同學毛病的文章），與同學一同閱讀……同學在聽到了其他同學給予的評價後，可能可以從其他角度掌握自己文章的表現。

老師 B：我會紀錄同學的表現，然後列印出來派發給同學，以此提醒同學整體來說有甚麼好、有甚麼不好……方便他們日後溫習或改善的時候去參考。

老師 C：評講的時候會和全班說這一次他們大部份人有甚麼問題，要注意和避免。

另一方面，書面或口頭評語亦期望達到上述目的以及激勵學生：

老師 A：（評語）向同學表示肯定，肯定同學做得好的地方，希望增加同學對寫作的信心，與此同時亦希望同學能在他做得好的地方繼續保持。

老師 B：（評語）提醒學生的不足，或者提點他與要求的差距及有甚麼可以改善。

除此之外，教師選擇不同回饋，還希望照顧學習差異：

老師 B：因應不同的學生，高中及初中都會有不同的安排，能力高與能力弱亦會有不同的安排……能力稍弱的同學的工作紙題目可能是與作文相約的題目，讓同學先有一個大綱，老師先由練筆給予意見，再給予示例，然後才會去完成寫作。

老師 C：（學生）大部分都有讀寫障礙，以及成績方面都比較遜色。那我在設計的時候，基本上都不會只給一條題目或者只要求他們自己寫大綱然後作文就算。在我施教的過程，例如作某個題目，我會自己再寫一篇範文，然後講整個過程和學生分享一次。

綜合而言，教師希望透過寫作前後的回饋活動均希望可以提供信息給學生，讓學生了解現況和目標的距離，並引導學生改善。此外，寫作前的回饋還希望能夠作為前饋與照顧學習差異，以協助學生完成最終的寫作；寫作後的評語更期望可以透過肯定學生以激勵他們。

第三節、於中文科寫作範疇中，香港中學教師採用的回饋成分對學生的學習造成甚麼影響？

研究者將受訪學生對回饋的回應整理為下表，以檢視其影響：

(表 22：受訪學生對老師回饋的回應)				
同學	正面/負面情緒	提升寫作表現	解決學習困難	對下一份作文的幫助
A1	正（稱讚+進步）	 （陳述+建議）		✓（從錯誤中學習）
A2	正（進步）			✓（建議）【抄寫跟進】
B1	正（稱讚+婉轉）			✓持續性 （非針對性建議）
B2	正（稱讚+非強逼）			✓（從錯誤中學習）
C1	正+負（正面壓力）			✓如為同樣文體
C2	正（稱讚+進步）			✓（建議）

全部受訪學生皆認同老師的回饋引起正面的情緒，主要分為：老師稱讚和肯定直接帶來激勵作用：

同學 B1：正面，因為大部分時候她都會先稱讚我們，先說明我們有甚麼做得好的，也會說明我們有哪些句子能夠提升文章的水平。

同學 B2：正面，（因為）老師給的評語，例如：「加油」、「做得唔錯」、「繼續努力」等。

以及透過老師回饋得到進步，而帶來的正面感覺：

同學 A1：我認為是正面的，因為老師會給予意見令我下一次的寫作能奪得更高分數。

同學 A2：我認為老師的評語可以引起我正面的情緒，因為我覺得我的文章仍未寫得很好，老師的評語可以令我知道如何寫得更好，如果在以後的文章我能跟據過往的評價令到自己寫得更好時，成績進步時我便會感到高興。

值得注意的是，縱使學生因為回饋產生負面情緒，卻沒有引起負面影響，而是引起推動學生改善的正面壓力：

學生 C1：我覺得多數都會有一點負面的情緒，但這種感覺情緒會令我檢討自己哪裏做得不好，再改善和修改，令到自己的分數更加高。

另外，全部學生都認為老師的評語從「陳述」和「建議」角度給予幫助：提升寫作表現及解決學習困難，而針對不同學習能力的學生，老師運用不同類型的建議以發揮「導向」效果。能力較強者，給予啟發性和方向性的建議；能力較弱者，則給予具體的方案建議：

(表 23：老師針對受訪學生能力所給予的建議例子)		
學生能力	學生	例子
中等至中上	A1	評語中提出我思考更佳的素材，例如「幫助伯伯」一事略為欠自然；「巴士」一事未貼切「正直」一美德。
	A2	之前寫孔學姐，我寫「孔學姐是我的一盞明燈」就完了，然後老師在旁邊寫「她如何指引着你？」來啟發我。
		令我在寫作會思考這事為何會發生，發生的原因，然後我便會寫得更多、更豐富，令到文章更加仔細。
	B1	她啟發我思維，讓我去思考怎樣可以做得更好，我覺得這樣是好的。
弱至中下	B2	老師會提供改善建議，例如加強內疚情感的描寫，要我著重寫多一點內疚的原因以及對爸爸的忽略作對比和鋪排。
	C1	老師曾提及反襯和正襯，我亦有用於文章當中。
		老師的評語中有些很好用的字，就會經常用，就會解決作文中文句的問題。
	C2	老師曾建議我增加關於描寫對象外貌和性格的描述，令我有更多寫作方向，令我知道應該要如何寫作和下次能夠寫甚麼，可以增加文章字數，避免不夠字數。

此外，馬正平(2003)說明有效的評語必須建基於學生確實改正和跟進之上，祝新華(2018)也同意有效的回饋需和學生「自我調節」互相配合。而研究的受訪老師能夠給予學生能力以內的建議，從照顧學習差異的角度，確保學生不會因為建議過難而不作跟進：

學生 B1：她的評語是我的能力之內，而且不辛苦。如果老師不停叫我背文章或文句再應用到寫作上，那我就不會做了。

學生 C2：老師的評語容易跟進，因為她會說明那些成語是甚麼意思，讓我容易明白……老師讓我描述作文中的老師的外貌和性格，我覺得也容易理解和容易跟進。如果老師的評語很困難才能做到，那我未必就會完全跟進，要是我能力之內做到的。

當受訪學生被問及回饋能否改善下次寫作的時候，大部份學生認同。因為回饋可以讓他們從錯誤中學習以及作出跟進，惟部份學生提出要視乎下次寫作的文體和要求：

學生 B1 (能力中上): (幫助) 是慢慢地提升和進步，不會是即時性很大的幫助。她的評語通常會比較針對該篇作文，不過也有適用於一般抒情文的評語，下次我會再嘗試應用那些評語，看看是否有效，然後再進一步看評語再作改善。

學生 C1 (能力中下): 如這次是記敘文，而下次是借物抒情，便會幫助不大，如果同樣再寫記敘文便會有幫助。

面對針對性的回饋時，轉化能力強的學生能夠找出適用於一般情況的評語並應用，而轉化能力弱者，只能在相同文體或相似題目時應用建議。

除了評語外，實據與解釋作為對比，確實讓學生進一步掌握其表現和寫作目標的差距，並達到「導向」之效，情況可以分為示例講解和互評：

➤ 示例講解

學生 B1: (老師) 提供同學的佳作，讓我們可以知道哪些地方可以加些甚麼改善文章的質素。

學生 A1: 從同學的寫作之間作出對比，明白怎麼寫才能奪得更高的分數，有助改善學習困難，也令我對於評分的準則有更深掌握。

➤ 同儕互評

學生 B2: 同儕互評讓我對怎樣算好算壞等有更深掌握，因為能夠更加了解評分標準，可以令我們學習有所進步。

綜合而言，教師的回饋讓學生產生正面情緒，即便是負面情緒亦能帶來正面壓力促進學生改善。再者，教師照顧學習差異，以啟發性引導能力高者或以具體建議促進能力弱者進步；又針對學生特質和能力，給予學生能力以內的建議。另外，透過實據與解釋（示例講解/同儕互評）作對比，令學生掌握表現與目標的差距。由此可見，教師的回饋成功達成「激勵」和「導向」之效。

第四節、香港中學教師可以如何改善其寫作範疇所運用的促進學習的評估的回饋成分以改善教與學的成效？

1. 教師寫作教學的限制

根據第二章第一節對於教師寫作教學的限制，學者指出中文科教師缺乏時間和精力批改作文是最大的限制。不過，仔細批改並非唯一的寫作評估方式，教師應掌握其他形式的評估和回饋活動以減低其限制的負面影響。

研究受訪師生的意見印證了上述文獻的說法。根據教師和學生的訪談，教師的限制主要為缺乏時間與精力以集中觀察以照顧學習差異：

老師 B：時間關係我不能夠每一級都錄音……面對面口頭回饋是最有效，但同樣地所花的時間亦是最多的。

學生 B1：有時候她沒有時間會不寫（個部份細分的）表。

學生 A1：如果不是一對一的話，就很難集中觀察和照顧一些上課不專心的學生。

2. 提升寫作評語的質素，以充分發揮其導向作用

根據第二章第二節的回饋定義，回饋是用來縮窄學生學習表現和學習目標距離的工具，而回饋中的「導向作用」便是縮窄差距的重點。同時，根據第一章第二節對於現今寫作教學背景的研究，寫作評語作為傳統的寫作教學回饋，亦是中文科教師最常用的回饋方法。但不同研究亦發現教師未有給予優秀回饋的能力，例如：寫作評語未夠具體。所以，教師應該提升寫作評語質素，將總結性評估的回饋變為「前饋」，以發揮其「導向」的最大成效。

研究發現與文獻資料大致對應，惟教師寫作評語的問題不在於未夠具體。受訪學生均認為教師的評語足夠詳細，但學生提供的評語例子反映了教師的寫作評改仍傾向「精批細改」的角度，順著文章的脈絡逐一講解學生表現和給予建議。

針對研究發現的寫作評語之缺失，朱國輝、楊引子、楊瑜（2017）的校本寫作回饋經驗，建議寫作回饋需具備聚焦性，則針對學生最大的學習困難。祝新華（2018）亦指出教師應有排列優次的意識：針對最主要的學習目標與最重要的學習困難，否則會增加學生跟進的難度。由此可見，過多和散亂的回饋未能針對學生的主要學習困難，學生或會因不能跟進每一項建議而放棄跟進。在這種情況下，回饋則失去其導向作用。同時，老師受時間和心力的限制，難以每次詳列學生的每項表現和不足。因此，本文建議教師回饋和評語宜針對一至兩個學習目標或困難，不宜過多。

另外，根據第二章第二節祝新華（2012）提出回饋作用時，亦指出寫作評語應該考量學生水平和學習態度，對症下藥才能讓學生更容易跟進。同時，該節亦提出了回饋作為「前饋」的作用。不同學者亦認同學生能力的強弱影響了寫作評語能否作為「前饋」的效能。Carless、Joughin 和 Liu（2006）說明若回饋要成為可以促進學生學習的「前饋」，則不能只專注於單次的學習成果，而是幫助學生下一次的學習任務能夠作出改善。

研究受訪教師的評語實踐了文獻所說的照顧學習差異，但未有考慮其轉化能力。雖然教師的評語將不同學生的學習習慣以及執行能力列入考量因素，但未有考慮學生的轉化能力。過於針對特定文體，甚至是該篇作文的評語和建議，但學生未具備分析評語並提煉的轉化能力。在作文題目或文體不重複的情況下，他未會將建議應用在下篇作文，這樣回饋便失去作為「前饋」的作用，未能改善下一次的學習成果，將寫作評估變為一次性的總結性評估。

因此，教師的寫作評語除了聚焦寫作目標外，亦應考慮學生下一次寫作可以應用建議以改善該寫作目標的可能性。本文建議教師應避免過於針對特定內容或文體的評語，以學生提及的評語為例：「『巴士』一事未貼切『正直』一美德」，轉化能力弱的學生也許在下次作文未涉及「巴士」事例或者「正直」美德時，則不會作跟進。此評語可以「選用的素材與文章思想未能配合」作為概括，後續建

議時，亦可提出選用素材的原則或判斷素材和文章思想是否配合的方法作為建議，協助學生在下次作文時能夠改進。

3. 在妥善規劃下，讓學生參與回饋過程以達促進學習的成效

根據第二章第二節學者對回饋的分析，回饋不再局限於以往總結性評估的形式，除了老師外，學生亦能成為回饋者。課程發展議會（2017a）指出學生成功內化和遷移知識的首要條件——以學生作為教與學的重心，讓學生親身體驗學習和評估的過程。同時，根據 OECD（2005）的建議，促進學習的評估需培養學生互評和自評能力。彭新強、李傑江（2010）說明同儕互評提供互相觀摩學習的機會：學生可以參考別人的優點以改進自己的功課，也可參考別人的意見和評鑒以反思自己的功課有何不足，可見同儕互評可以幫助學生改善學習表現。

朱慧玲、岑紹基（2011）指出香港學生寫作過程，甚至老師的教學過程，常忽略了檢查和修訂的能力。學生完成作文後，往往不檢查和修改便直接遞交，而教師我修改這份「初稿」便要花費不必要的心力和時間。實際上，Topping（2019）提出同儕互評除了改善學習結果外，還可以作為一種學習過程，並提升學生「自我調節」的能力。王潤香（2011）指出寫作互評可以協助學生發展自主能力，讓其將互評所學應用在寫作文和評鑒自己作品之上。由此可見，本文認為同儕互評可以促進學生學習，並培養他們自主學習的能力，讓互評的回饋成為「讓評估成為學習的評估」（AaL）。此外，減低老師批改的時間和心力，提高評改的效率。

研究發現教師雖然知道讓學生成為回饋者的好處和重要性，亦有實踐同儕互評的趨勢，惟教師的實踐未能發揮其效能。

根據訪談記錄，部份學生確實同意互評有好處：

學生 A1：互評幫助我改善學習中的困難，通過從同學的寫作中學習，再對自己的寫作進行改進，再把寫作困難迎刃而解。

學生 C2：互評可以比較同學和自己的，知道自己的程度去到哪兒。

然而，亦有部份學生認為互評並無任何益處，還有老師認為能力弱者不能完成互評：

學生 B1：我覺得互評沒有甚麼太大的幫助……同學的評分和評語通常都大同小異，不能專業地判斷同學的錯處，而且部份同學有時候會胡亂批改，沒有參考性。

學生 C1：我認為同儕互評其實幫助不大，老師的評語更為重要。我覺得老師的評語很可信，因為她很明確地指出我的問題，然後再提點我應該怎麼做。

老師 C：這組同學能力較弱，他們比較難做到自評和互評，因為未必懂得評鑑哪些好和不好。

上述學生的互評經驗正好符合 Tillma 等人（2011）的研究結果：他們收集的 134 個同儕評估中，只有 8 個是具體和詳細的評估。雖然互評能促進學生學習，但無規劃和準備下的同儕互評不能提高寫作教學的成效，亦不能提升學生學習能力。

Chang（2016）指出精心計劃的培訓和清晰的評估清單，可以讓學生更好地掌握如何有效完成互評，而 Chen（2014）亦同意評估清單的作用。Falchikov（1998）亦指點老師，應該在互評之前清楚解釋互評的作用在於反思所學，而非單純評改。廖佩莉（2012b）則說明互評必須讓學生明白評估準則，如果可以讓學生參與評估準則制定過程則更佳。Chen（2014）建議教師先從小組討論的互評入手，然後將學生討論和評估的結果和老師的評估結果作比較，再由教師解釋彼此之間的差異，

待學生很好地適應互評後，便可進一步作自評。

綜合上述學者意見，本文建議教師宜妥善規劃同儕互評和自評的教學，以發揮學生作為回饋者的最大教與學效能。教師可先與學生討論是次寫作的評分要求或清楚地解釋老師所訂立的準則，然後根據評估準則設計具體清單，例如：評量表，讓學生按此逐一檢查和評估同學的作品。老師亦應提供兩篇一好一壞的範文，讓學生以小組形式評鑒，並比較小組結果和老師結果之差異，令其從實踐中明白如何作互評，同時確保學生掌握互評技巧並適應互評模式。教師其後亦應持續檢查和跟進互評和自評表格，檢視學生有否認真和詳細地評鑒。

本文認為妥善地使學生參與回饋過程，雖短期內教師因培訓和準備而花費更多的時間和心力，但經培訓後的學生可以分擔老師的評估責任，而能力強者也能指導能力弱者，以解決教師難以集中觀察和照顧學習差異的限制。長期來說，教師可以節省其評改時間和心力，有助促進寫作教學成效。

4. 妥善應用電子教學，減低教師的限制與提升教與學成效

根據第二章第二節提及的回饋定義，回饋者不局限於教師，更可以是資訊科技。研究發現有教師嘗試應用電子工具作回饋，惟比例不高，而且只是借助錄音功能減低書面回饋的時間和心力。其中一組受訪教師和學生嘗試運用電子工具，減低寫作教學的限制，增加評語回饋之效：

老師 B：（面對面回饋>錄音回饋>文字回饋）錄音回饋的針對性會強些，不會太籠統，亦令同學知道這回饋是在評講他，因為錄音是針對他而錄。亦相對節省時間，每篇文章可能只是 2-3 分鐘。

學生 B1：錄音比較詳細，通常有 5 分鐘或以上。

學生 B2：對比文字評語，老師的錄音會十分詳細說明我文章的表現、我們的不足之處，以及如何改善，令我們可以更加容易改善作文。

教育局（2009）指出電子科技可以幫助教學變得更高效和更有趣，而根據香港教育城（2018）的電子學習平台（VLE 計劃），此電子平台可以提供分數與等級的不同數據，亦可讓教師以圖像或錄音（亦具備語音和文字轉換功能）作回饋，減少教師的回饋時間和工作量。因此，本文建議教師可以運用電子工具減低限制、協助回饋。

其次，從提升教與學成效方面，電子工具亦有助學生參與回饋過程。上文第四章第四節第三點針對讓學生參與回饋的建議，論述了學生作為回饋者的重要性。根據教育局（2015）的報告，學校電子學習試驗計劃證實電子平台可以打破時間和空間限制，以及促進學生同儕互動。本文相信妥善運用電子工具可以讓同儕互評進行得更為有效。

再者，第二章第一節提及課程發展議會（2017a）因應教育趨勢提議教師多應用學習歷程檔案，以便有效收集寫作課業和各方回饋，令學生分析個人強弱項並促進學習。現今寫作評估應採取多元化以及長期記錄和跟進的模式，Sharp(1997)亦說明學習歷程檔案（portfolio）是學生自我反思和記錄發展過程的工具，裏面可以包含各種不同類型的資料和成果。但是，研究發現未有印證上述的文獻資料，受訪教師未有應用寫作歷程檔案促進教與學。

不過，第二章第一節中，學者針對寫作教學提出多元化的輸入活動，而第二章第二節亦有學者認為將學習任務分拆為不同的事前小任務，並作評估和回饋可視為「前饋」。研究發現印證了上述的文獻分析，教師傾向花費更多時間作事前準備工作，階段性引領學生完成最終作文。可惜的是，教師未有系統地整理和收集那些工作紙或資料。

因此，本文建議教師運用電子平台協助學生建立寫作檔案。學習歷程檔案除了統一整理學生的作文外，亦可以記錄不同事前工作的資料和成果（例如受訪教師採用的練筆、大綱、範文等），同時寫作檔案也展示了老師有將寫作任務拆分

的意識。而教育局（2015）指出電子學習平台可電子化地儲存學生課業和數據，幫助師生兩者更有效地整理和追蹤學習進度。所以，本文建議教師宜進一步發展寫作學習歷程檔案，促進學生自主學習。

第五章 結論

第一節、主要研究結果

1. 教師對回饋定義的理解

綜合第二章第二節不同學者對回饋的定義，回饋被視為縮減學生表現和學習目標差距的工具，而教師與學生均可可是回饋者。

研究結果顯示教師寫作前後的回饋以期望學生了解和改善自己表現和目標差距為回饋目標，同時也有不少老師實行同儕互評，可見現今中文科教師的實踐顯示教師認同此定義。

根據第二章第一節的學者研究，現今中文科教師在教學中加入多元化的評估活動，而寫作教學後的回饋常為分數和書面評語的形式，亦有學生互評和自評的實踐。

研究發現與文獻資料互相印證，教師於寫作教學中應用不同的評估和回饋活動，以促進教與學：寫作前主要為多元化回饋，透過陳述寫作要求、難點和評分準則，以及具備「陳述」、「建議」和「讚賞」成分的分拆任務，讓學生掌握現況與目標的差距；寫作後則為較單一的回饋，包括分數評分、書面評語、同儕互評和示例講解，因應教師的應用情況而取得不同效果。受訪教師較大部份為新進教師，雖然他們嘗試採用多元化評估和回饋，不過寫作評估和回饋仍以書面分數與評語為主調，尤其完成寫作後。

2. 教師回饋的影響

根據第二章第二節祝新華（2012）的歸納，回饋作用主要為：提供信息、激勵與導向，同時亦建議教師採用「讚賞—建議」型回饋，透過正面鼓勵和具體建議，提升學生學習動力和推動改進。另外，祝新華（2012）亦指出具備導向作用的回饋需考慮學生的語文水平，以及其應用建議作改善的能力。

研究受訪教師的實踐與文獻研究互相對證，教師有意識的讚賞確實可以產生正面的情緒和推動學生改善的動力。同時，教師透過照顧學習特質和差異，以及舉出實據與解釋作對比，通過「提供信息」達到「導向」與「激勵」的影響。

不同學者就香港教師回饋作研究，指出教師回饋實踐的不足，亦提出不同的改善建議。本文研究對象主要偏重年資較為淺的教師，希望可以檢視現今教師隨著教育改革和發展，其接受專業培訓後的評估和回饋能力有否改善，以及其實際教學有否應用學者和文獻所提出的建議。惟研究發現，現今新進教師的評估和回饋質素依然受到教師時間和能力的限制，評估和回饋仍然存在一些沙石，未能將其對教學之效最大化。同時，亦反映專業培訓的不足，未能裝備準教師成為給予優秀評估與回饋的教師。

本文考慮到教師的限制以及教與學的成效，作出以下建議：提升寫作評語的質素以充分發揮其導向作用；在妥善規劃下，讓學生參與回饋過程以達促進學習的成效；妥善應用電子教學減低教師的限制與提升教與學成效。另外，從宏觀的角度而言，本文建議增加對教師培訓：對準教師的職前訓練，不只是硬知識的教授，培訓機構更應照顧準教師缺乏教學經驗，加強實際應用教學策略的培訓：如何指導學生參與寫作教學的評估和回饋、調節回饋質素與自身限制的平衡等。另外，針對電子化趨勢，亦要加入電子工具應用相關的培訓；學校鼓勵在職教師持續檢視其教學的質素，並建立教師之間的專業學習社群，以及提供資源讓教師持續進修。

第二節、研究限制

受到新型冠狀病毒疫情影響，本研究以網上問卷形式收集問卷數據，對比面對面採訪，無法實時解釋問卷題目和選項，造成受訪者的錯誤理解。在排列教學效能和回饋成分的重要程度兩題，有一至兩位受訪老師未有準確逐一排序，將所有選項均標為最重要的滿分選項。不過，側面說明在部份老師心目中，不同教學效能和回饋成分的重要程度難以排列優次，均十分重要。

中學教學亦收到疫情影響，本學年大部份課堂改以半日制網上授課形式，造成課時不足的情況，寫作課的數量亦隨之減少。同時，由於部份學校和教師尚未完全適應電子教學，網上授課導致討論和活動的操作性減低，而其寫作教學的效能未及面授。針對這個限制，研究者收集數據時，請受訪者盡量回想上學期未有疫情之時的寫作教與學經驗。

另外，超過六成半的受訪教師的年資較淺（0-10 年），未能涵蓋不同年資層教師的意見。不過，本文的研究發現側重於新進老師回饋的困難，透過對比學者文獻的意見與現今新進老師的實踐，檢視教師有否按照過往學者的建議作進一步的發展，期望可以進一步從準教師培訓方向提供參考的建議。

本文建議未來研究方向可以針對上述限制再作改進，或可針對電子寫作教學作進一步研究。

參考資料

- Airasian, P. W., & Madaus, G. J. (1972). Functional types of student evaluation. *Measurement and Evaluation in Guidance*, 4, 221 – 233.
- Berry, R. (2008). *Assessment for learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Berry, R. (2014). Assessment for Learning in Hong Kong School. Conceptions, Issues and Implications. In C. Marsh & C.K. Li (Eds.), *Asia's high performing education systems*. London: Routledge.
- Black, P., Wiliam, D., & King's College London. School of Education. (1998). *Inside the black box : Raising standards through classroom assessment*. London: School of Education, King's College London.
- Blackmore, J. (1988). Assessment and accountability. Geelong: Deakin University Press.
- Carless, D., Joughin, G., & Liu, N. (2006). *How assessment supports learning : Learning-oriented assessment in action*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Chang, C. H. (2016). Peer Review: A Supplementary Method in Writing Class. *SPECTRUM: NCUE Studies in Language, Literature, Translation*, 14(1), 49 – 74.
- Chen, C. M. (2014). A Writing Checklist for Peer-/Self-Evaluation in Paragraph Writing. *SPECTRUM: NCUE Studies in Language, Literature, Translation*, 12(1), 1 – 16.
- Falchikov, N. (2004). Involving Students in Assessment. *Psychology Learning and Teaching*, 3(2), 102 – 108.
- Gallavan, N. (2009). *Developing performance-based assessments : Grades 6-12*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.
- Hattie, J., & Clarke, S. (2019) . *Visible Learning: Feedback*. Routledge.

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81 – 112.
- Hurlock, E. B. (1925). An Evaluation of Certain Incentives Used in School Work. *Journal of Educational Psychology*, 16(3), 145 – 159.
- Jones, C. A. (2005). *Assessment for learning*. The Learning and Skills Development Agency.
- Linn, R., & Miller, M. (2009)。《教育測驗與評量》(王振世、何秀珠、曾文志、彭文松譯)。台北: 台灣培生教育出版股份有限公司。
- OECD, & Centre for Educational Research Innovation. (2005). Formative assessment. Paris: OECD.
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28, 4-13.
- Ruiz-Primo, M. A., & Li, M. (2013). Analyzing teachers' feedback practices in response to students' work in science classrooms. *Applied Measurement in Education*, 26(3), 163-175.
- Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Sharp, J. E. (1997). Using portfolios in the classroom. *Proceedings of the Frontiers in Education Conference*, 1, 272-279.
- The Assessment Reform Group (2002). *Assessment for learning: 10 principles*. Nuffield Foundation and University of Cambridge.
- Tillma, H., Leenknecht, M., & Segers, M. (2011). Assessing assessment quality: Criteria for quality assurance in design of peer assessment for learning-A review of research studies, *Studies in Education Evaluation*, 37(1), 25-34.

Topping, K. (2019). Using Peer Assessment to Inspire Reflection and Learning. Routledge.

Whalley, B. (2013). Teaching with assessment, feedback and feed-forward using 'preflights' to assist student learning. *For the love of learning: innovations from outstanding university teachers* (pp. 97-102). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Wiliam, D. (2018). Feedback: At the Heart of – But Definitely Not All of – Formative Assessment. In A. Lipnevich & J. Smith (Eds.), *The Cambridge Handbook of Instructional Feedback* (Cambridge Handbooks in Psychology, pp. 3-28). Cambridge: Cambridge University Press.

王潤香（2011）。〈讓學生在互動中得到提升——高中作文學生互評活動實施過程的探究〉，《語文學刊》，9，94+119。

朱國輝、楊引子、楊瑜（2017）。《促進學習的評估——寫作回饋（修訂）》。香港：香港特別行政區政府。檢自 https://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/kla/chi-edu/resources/secondary-edu/lang/AfL_Writing_FKLMS_20170327.pdf

朱慧玲、岑紹基（2011）。〈寫作評估與學習〉，《香港中國語文課程新路向：學習與評估》。香港：香港大學出版社。

李世鴻（2004）。〈學習動機對學習成就之影響-國中學生學習理化科之狀況分析〉（碩士論文）。檢自 <http://portal.lib.ntnu.edu.tw/handle/20.500.12235/102420>

周漢光（1999）。〈引起動機教學在中文科的應用〉，《教育曙光》，（40），79-85。

香港考試及評核局（2011a）。《香港中學會考中國語文科課程內容 2011》。香港：香港特別行政區政府。檢自 https://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary/HKCEE/Subject_and_Syllabuses/2011/2011ce-c-clang.pdf

香港考試及評核局（2011b）。《香港中學會考考試報告及試題專輯 2011》。香港：

香港特別行政區政府。

香港考試及評核局（2011c）。《香港高級程度會考中國語文及文化科課程內容 2011》。香港：香港特別行政區政府。檢自 https://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary/HKALE/Subject_and_Syllabuses/2011/2011as-c-clc.pdf

香港考試及評核局（2011d）。《香港高級程度會考考試報告及試題專輯 2011》。香港：香港特別行政區政府。

香港考試及評核局（2016a）。《香港中學文憑試中國語文科評核大綱 2016》。香港：香港特別行政區政府。檢自 https://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary/HKDSE/Subject_Information/chi_lang/2016hkdse-c-clang.pdf

香港考試及評核局（2016b）。《香港中學文憑試考試試題專輯（附評卷參考及考生表現評論）2016 中國語文科》。香港：香港特別行政區政府。

香港考試及評核局（2020）。《2021 年香港中學文憑考試評核大綱（修訂版）》。香港：香港特別行政區政府。檢自 https://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary/HKDSE/Subject_Information/chi_lang/2021hkdse-c-clang-rev.pdf

香港教育城（2018）。《虛擬學習環境（VLE）計劃》。香港：香港特別行政區政府。檢自 <https://www.edcity.hk/vle/zh-hant/details>

祝新華（2012）。〈促進學習的評估中的回饋成分及適當運用〉，《中國語文通訊》，91（1），21-36。

祝新華（2018）。《在推行「促進學習的評估」的背景下評估結果的回饋與跟進》。發表於研討會「促進學習的評估：回饋與跟進」。主辦：香港教育局課程發展處，2018 年 7 月 21 日。

馬正平（2003）。《中學寫作教學新思維》。北京：中國人民大學出版社。

唐秀玲（2010）。〈促進語文學習：表現性評估的回饋〉，《優化語文學習的評估：多角度思考》，香港：香港教育學院中文學系，27-69。

唐衛海、劉希平（2005）。《教育心理學》。天津：南開大學出版社。

章永生（1996）。《教育心理學》。河北：河北教育出版社。

章樂（2012）。〈現代教育的「分數崇拜」：社會學視角的分析〉，《教育發展研究》，（18），76-80。

梁佩雲、張淑賢（2007）。《導向學習的評估：教育實務匯編》。香港：香港大學出版社。

張淑賢（2014）。〈促進學習的評估原則及指標〉，《評估與學習》，（3），15-21。檢自 [https://wlts.edb.hkedcity.net/filemanager/file/A&L3\(02\)_Berry.pdf](https://wlts.edb.hkedcity.net/filemanager/file/A&L3(02)_Berry.pdf)

張傳宗（1989）。《中學寫作教學概論》。遼寧：遼寧教育出版社。

教育局（2009）。《課本及電子學習資源發展專責小組報告》。香港：香港特別行政區政府。檢自 https://www.edb.gov.hk/attachment/tc/edu-system/primary-secondary/applicable-to-primary-secondary/it-in-edu/wg%20final%20report_c.pdf

教育局（2015）。《學校電子學習試驗計劃研究報告摘要》。香港：香港特別行政區政府。檢自 [https://www.edb.gov.hk/attachment/tc/edu-system/primary-secondary/applicable-to-primary-secondary/it-in-edu/Policies/pilot_scheme_exe_sum%20\(chinese\).pdf](https://www.edb.gov.hk/attachment/tc/edu-system/primary-secondary/applicable-to-primary-secondary/it-in-edu/Policies/pilot_scheme_exe_sum%20(chinese).pdf)

彭新強、李傑江（2010）。《在課堂中實施促進學習的評估——個案研究》。香港：香港中文大學。

黃維樑（1985）。〈談寫作教學〉，《國文天地》，1（1），20-25。

廖佩莉（2011）。〈「促進學習的評估」在中國語文科實行之我見〉，《香港教師中心

學報》，10，45-50。

廖佩莉 (2012a)。〈促進學習的回饋：中國語文科作文評語的運用〉，《中國語文通訊》，91 (1)，37-45。

廖佩莉 (2012b)。〈香港小學中文科教師對學生同儕互評目的的認識與意見調查〉，《教育曙光》，60 (1)，61-69。

廖佩莉 (2013)。〈香港中國語文教師對於給予學生「回饋」的認識與實施現況之研究〉，《教育研究與發展期刊》，9 (2)，65-90。

廖佩莉 (2015)。〈香港小學中文科準教師在閱讀課給學生口頭回饋之研究〉，《教育研究與發展期刊》，11(1)，33-55。

廖佩莉 (2009)。〈促進學習的評估：中學中國語文科教師對此認識有多少？〉，《中國語文通訊》，87-88，15-24。

課程發展議會 (1990)。《中國語文科中一至中五課程綱要》。香港：香港特別行政區政府。

課程發展議會 (2001a)：《中國語文課程指引 (初中及高中)》。香港：香港特別行政區政府。檢自 https://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/kl/a/chi-edu/curriculum-documents/Sec_chi_lang_sg_2001.pdf

課程發展議會 (2001b)。《學會學習——課程發展路向》。香港：香港特別行政區政府。檢自 <https://www.edb.gov.hk/tc/curriculum-development/cs-curriculum-doc-report/wf-in-cur/index.html>

課程發展議會 (2014)。《基礎教育課程指引—聚焦·深化·持續 (小一至小六)》。香港：香港特別行政區政府。檢自 https://cd.edb.gov.hk/becg/tc_hinese/index-2.html

課程發展議會（2015）。《中國語文課程及評估指引（中四至中六）》。香港：香港特別行政區政府。檢自 https://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/kla/chi-edu/Chi%20Lang%20CA%20Guide_2015.pdf

課程發展議會（2017a）。《中國語文教育——學習領域課程指引（小一至中六）》。香港：香港特別行政區政府。檢自 https://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/kla/chi-edu/curriculum-documents/CLEKLAG_2017_for_upload_final_R77.pdf

課程發展議會（2017b）。《中學教育課程指引》。香港：香港特別行政區政府。檢自 https://www.edb.gov.hk/tc/curriculum-development/renewal/guides_SECG.html

課程發展議會、香港考試及評核局、教育局（2015）。《新學制中期檢討與前瞻報告——持續優化，不斷進步》。香港：香港特別行政區政府。檢自 https://334.edb.hkedcity.net/doc/chi/MTR_Report_c.pdf

盧婉筠（2016）。〈談談小學寫作教學的講評〉，《現代教育通訊》，（110）。檢自 https://www.mers.hk/resource/bulletin/content/index.php?selected_mes_id=77&show_mea_id=120

關之英（2003）。〈自評與互評——談小學生作文修改〉，《中國語文通訊》，（68），2-9。

羅耀珍（2008）。《促進學習的評估》。香港：香港大學出版社。

附錄

教師問卷設計

甲、 個人資料

1. 性別：男 / 女
2. 任教學校：_____
3. 教學年資：0-5 年 / 6-10 年 / 10-15 年 / 16-20 年 / 20 年-25 年 / 25 年以上

乙、 寫作教學的回饋

1. 請在你曾於寫作教學過程中運用的回饋與回饋形式，以及在你期望其所產生的效能和影響的方格內加上✓。

學生完成一篇完整作文前									
回饋	回饋形式		你期望其所產生的效能和影響						
			提供信息				激勵學生	引導學生改善	鼓勵學生維持或發展良好表現
	口頭形式	書面形式	學生學習表現	學生良好表現	學生不足之處	學生表現和學習目標的差距			
☐ 1. 講解寫作要求									
☐ 2. 講解寫作評分準則									
☐ 3. 分析寫作難點									
☐ 4. 將一篇作文分拆為數個小任務，並讓學生完成									
☐ 5. 根據寫作小任務的表現作出講解									
☐ 6. 請學生自我評價寫作小任務的表現									

☐ 7. 請學生互評寫作小任務的表現									
☐ 8. 其他：									
☐ 9. 其他：									

學生完成一篇完整作文後									
回饋	回饋形式		你期望其所產生的效能和影響						
			提供信息				激勵學生	引導學生改善	鼓勵學生維持或發展良好表現
	口頭形式	書面形式	學生學習表現	學生良好表現	學生不足之處	學生表現和學習目標的差距			
☐ 1. 分數評分									
☐ 2. 評量表									
☐ 3. 水平參照等級描述									
☐ 4. 書面評語									
☐ 5. 學生自評									
☐ 6. 同儕互評									
☐ 7. 其他：									
☐ 8. 其他：									

2. 請根據你認為以下教學效能或影響的重要程度排序（1 為最不重要，7 為最重要）。

	1	2	3	4	5	6	7
A. 讓學生了解自己的學習表現							
B. 讓學生了解自己的良好表現							
C. 讓學生了解自己的不足之處							
D. 讓學生了解自己的表現和學習目標的差距							
E. 激勵學生							
F. 引導學生改善							
G. 鼓勵學生維持或發展良好表現							

丙、 寫作教學的回饋成分

1. 請根據你曾於教學過程中運用的回饋活動，其中所包含的回饋成分的方格內加上✓。

回饋		回饋成分					
		分數與等級	陳述	批評	讚賞	建議	實據與解釋
學生完成完整作文前	1. 講解寫作要求						
	2. 講解寫作評分準則						
	3. 分析寫作難點						
	4. 將一篇作文分拆為數個小任務，並讓學生完成						
	5. 根據寫作小任務的表現作出講解						
	6. 請學生自我評價寫作小任務的表現						
	7. 請學生互評寫作小任務的表現						
	8. 其他：						
	9. 其他：						
學生完成完整作文後	10. 分數評分						
	11. 評量表						
	12. 水平參照等級描述						
	13. 書面評語						
	14. 學生自評						
	15. 同儕互評						
	16. 其他：						
	17. 其他：						

2. 請根據你認為以下回饋成分的重要程度排序（1 為最不重要，7 為最重要）。

	1	2	3	4	5	6
A. 分數與等級						
B. 陳述						
C. 批評						
D. 讚賞						
E. 建議						
F. 實據與解釋						

教師訪談題目

【針對寫作教學過程的回饋】

1. 在班級的寫作教學過程中，老師一般的教學過程是如何的？請詳細描述你寫作教學的程序。
2. 在班級的寫作教學過程中，除了寫作評分和評語外，老師有否利用其他回饋促進學生學習？如有，請描述你的設計理念和真實實踐情況。
3. 在班級的寫作教學過程中，老師有否讓學生成為給予回饋者，例如：學生自評、同儕互評？如有，請描述你的設計理念和真實實踐情況。

【針對寫作評分和評語】

4. 針對教學成效，老師作出寫作評分的時候，有甚麼考量的因素？
5. 老師期望寫作評語可以如何提升教學成效？

學生訪談題目

【針對寫作評分和評語】

1. 請你回想平日作文及書面回饋的情況，老師有否給予寫作評分？只給予總分、按照不同部分給分或表格形式？請你描述其情況。
2. 請你回想平日作文及書面回饋的情況，老師所給予的寫作評語是怎樣的？請你描述之。
3. 你認為老師所給予的寫作評語，引起你的正面還是負面的情緒？為甚麼？
4. 你認為老師所給予的寫作評語，能夠幫助你提升你的寫作表現嗎？可以舉例說明嗎？
5. 你認為老師所給予的寫作評語，能夠幫助你改善你的學習困難嗎？可以舉例說明嗎？
6. 你認為老師所給予的寫作評語，對於你下一份寫作課業的幫助大嗎？為甚麼？

【針對寫作教學過程的回饋】

7. 在老師的寫作教學過程中，除了寫作評分和評語外，你認為有甚麼其他類型的回饋能夠提高你的學習興趣？可以舉例說明嗎？
8. 在老師的寫作教學過程中，除了寫作評分和評語外，你認為有甚麼其他類型的回饋能夠幫助你改善學習困難？可以舉例說明嗎？
9. 針對老師的寫作教學過程中給予的回饋，你有否按照回饋作出跟進？為甚麼？
10. 在班級的寫作教學過程中，老師有否讓學生成為給予回饋者，例如：學生自評、同儕互評？如有，請描述真實實踐情況。
11. （假如老師在寫作教學過程中，曾讓學生成為給予回饋者）你認為這種回饋的經驗可以幫助你改善學習困難嗎？為甚麼？

教師與學生訪問分析

【老師 A】			
寫作教學過程	1	首先會與同學 <u>解題</u> ，指出題目要注意的地方以及寫作時有甚麼需要留意。	• 前饋
		然後會進行 <u>小組活動</u> ，例如需要同學們根據題目 <u>構思寫作內容</u> ，簡單描述內容大概，然後每組需要分享所構思的內容，我亦會在同學分享後給予一些 <u>回饋</u> ，與此同時亦會 <u>邀請其他組別</u> 給予對於分享組別的意見。	• 小組討論 • 任務分拆 • 前饋（口頭：構思） • 同儕互評
		當同學對文章有一定了解後，同學便需要完成自己的寫作大綱，完成後我會進行 <u>批改</u> ，指出同學在 <u>大綱上有甚麼問題及要改善的地方</u> ，然後再要同學作修改，修改後我會再作 <u>評閱</u> ，大致上沒有問題時同學便可開始寫作。	• 前饋（書面：大綱+修改） • 陳述（不足）+ 信息 • 建議
	2	在同學收回自己的文章前，會先進行一個 <u>評講課</u> ，我會選擇一篇 <u>佳作</u> 及一篇 <u>不是太好的文章</u> ，而且存在 <u>普遍同學都有的毛病</u> 的文章，與同學一同閱讀。	• 實據和解釋 • 陳述（不足）+ 信息 • 表現與目標差距
		在過程中， <u>同學需要評價佳作有何優點、文章如何扣題</u> ；而同學亦需要指出另一篇文章中 <u>有甚麼地方需要改善及如何作出改善</u> 。而相關同學在聽到了其他同學給予的評價後，可能可以 <u>從其他角度掌握自己文章表現</u> 。	• 同儕互評 • 陳述（優點+不足）+ 信息 • 讚賞（同儕） • 建議（同儕+方案） • 表現與目標差距
	3	在這個情況，主要是 <u>學生互評</u> 會比較多，而自評相對會較少。互評除了在 <u>評講</u> 時去評價其他同學的作品之外，亦會填寫一份 <u>評分紙</u> ，該評分紙與老師評核同學文章的評分紙是一樣的。	• 同儕互評（口頭、書面） • 表格評分
		我會 <u>讓同學去評核他人的文章</u> ，同學需要用評分紙去 <u>勾選同學的表現及作出評分</u> 。在互評中，同學需要用到鉛筆去評改。然後老師在評改時會用紅筆，讓同學們知道其他同學及老師給予的評價。	• 同儕互評 • 陳述（同儕、教師） • 分數與等級（同儕、教師）
寫	4	主要讓同學知道 <u>自己在不同方面的表現</u> ，例如	• 陳述+信息

作 評 分 和 評 語		內容、表達、結構、字體和標體等等。又例如有同學可能在內容上表現不錯，構思、情感都十分充足，但用字比較平實，缺乏修飾，可能便會影響整體的分數，讓他知道 <u>自己需要在用字用詞上多花心思</u> 。	• 表格評分 • 導向
	5	可以分成3個部分，第1部分是向同學表示肯定， <u>肯定同學做得好的地方</u> ，希望 <u>增加同學對寫作的信心</u> ，與此同時亦希望 <u>同學能在他做得好的地方繼續保持</u> 。	• 讚賞+信息 • 激勵 • 導向
		第2便是 <u>指出同學不足之處</u> ，希望同學可以 <u>加以改善</u> 。	• 陳述（不足）+ 信息 • 導向
		第3是 <u>給予同學建議</u> ，例如 <u>同學某些不足之處</u> ，我會給予一些建議，可以 <u>如何寫得更好</u> 等，希望同學下次再次遇到同樣文體時，能夠回憶起過往老師的意見， <u>讓自己在寫作上有更好的表現</u> 。	• 建議（方案）+ 信息 • 導向

【老師 B】			
寫 作 教 學 過 程	1	如果說寫作的教學流程，那我們會 <u>因應不同同學的需要</u> 。如果是初中同學，我們一般會利用 <u>練筆</u> ，要求同學在寫作命題寫作前，可能會有數篇與該命題寫作相關的小練筆，小練筆的字數要求相對較少，但會比較針對性。	• 學習差異 • 任務分拆 • 前設知識
		例如我們會想同學運用倒敘法去寫作文章，那我們會在練筆的時候 <u>要求同學有意識地使用倒敘法</u> ；或者我們想同學運用借事抒情，那我們就會要求同學在練筆的時候寫一篇借事抒情的文章，但我們亦會提醒他們去寫一個小片段是關於甚麼事情和甚麼情感；又例如是要寫作記人的文章，就會在練筆時以那人的性格特點去寫一個段落，然後才會要求同學寫一篇完整的文章。	• 針對性 • 任務分拆
		通常同學完成練筆後，老師都會批閱，然後再 <u>作口頭回饋</u> ，亦會有 <u>文字回饋</u> ，但可能只會重點式提醒，着重於回饋 <u>哪些地方做得好</u> ， <u>哪些地方需多加留意要改善</u> ，主要都是 <u>口頭及書面回饋</u> ，然後才會要求同學寫一篇正式的文章。	• 前饋（口頭+書面） • 讚賞+信息 • 陳述（不足）+ 信息

	而如果是高中的同學，如果 <u>同學的能力比較弱</u> ，我們都會有練習給他們，但是高中的寫作字數要求比較多，所以我們未必會要同學寫一篇完整的練習文章，但我們會要求他們完成一份 <u>練習工作紙</u> ，以此去 <u>構思大綱或者文章的重點內容</u> ，然後才會去寫作正式的文章。	• 學習差異 • 分拆任務
	我們有時候會遇到有些題目是有示例的，那我們會先將 <u>示例佳作</u> 給同學，讓他們知道 <u>如何才能寫得好</u> ，或者 <u>怎樣寫才能符合題目的要求</u> ，讓他們先理解再真正去寫作。	• 實據與解釋+信息+導向 • 表現與目標差距
	對於 <u>能力較高的高中同學</u> ，我們通常會要求同學先 <u>完成大綱</u> ，先看看他們的大綱，再 <u>將一些好的保留</u> ， <u>一些不好的就要修正</u> ，然後先會要他們去完成文章，主要都是 <u>口頭及書面回饋</u> 。	• 學習差異 • 分拆任務 • 前饋（口頭+書面：陳述+信息+導向） • 導向
	所以都要 <u>因應不同的學生，高中及初中都會有不同的安排，能力高與能力弱亦會有不同的安排</u> ，但高中雖然只需完成練習紙，但其實都會有練筆，但練筆未必每一次都是類似的題目，能力稍弱的同學的 <u>工作紙的題目可能是與作文相約的題目</u> ，讓同學先有一個大綱，老師先由練筆給予 <u>意見</u> ，再給予 <u>示例</u> ，然後才會去完成寫作。	• 學習差異 • 分拆任務 • 前饋 • 前設知識 • 實據與解釋
2	我會 <u>每個同學錄音</u> ，但 <u>時間關係</u> 我不能夠每一級都錄音，初中的同學我除了 <u>文字回饋</u> ，我還會有 <u>全班的口頭回饋</u> ，我會因應全班同學的整體表現，然後會有口頭回饋及文字回饋，我會 <u>紀錄同學的表現</u> ，然後列印出來派發給同學，以此提醒同學整體來說 <u>有甚麼好有甚麼不好</u> ，這就是每個同學除了有個別自己的評語外，亦會有一個文字回饋去令他們知道其他人的表現，有甚麼是大家共同做得好的，有甚麼是大家共同做得不好的地方。	• 口頭回饋（全班） • 限制：時間 • 書面回饋 • 實據與解釋 • 讚賞+信息 • 陳述（不足）+信息 • 表現與目標差距
	方便他們 <u>日後溫習或改善的時候去參考</u> ，有時候會以 <u>列印形式</u> ，有時候會 <u>寫在黑板上</u> ，一邊以 <u>口頭評講</u> ，一邊寫在黑板，並要求同學抄寫在自己的作文中，讓他們自己能夠 <u>清楚理解自己的情況</u> 。	• 導向 • 書面回饋（列印/黑板抄寫） • 口頭回饋 • 陳述+信息

	高班的同學，特別是公開考試班的同學，我會<u>每個同學錄音</u>，原因是公開考試班的同學因為考試緣故會特別緊張，希望用口頭錄音回饋，讓他們知道自己做得好與做得不好的地方。	• 口頭回饋 • 讚賞+信息 • 陳述（不足）+ 信息
	另一方面，因為有些地方如以全班形式作評價，<u>同學未必知道那是自己</u>，雖然他們每個人都有個人的<u>文字回饋</u>，但同學收回作文時，大多只會留意<u>分數</u>，即使老師做了很多<u>旁批</u>，同學亦<u>未必用心仔細地閱讀</u>。	• 針對性 • 書面回饋（總結性評語+旁批） • 分數與等級 • 跟進
	所以我會認為每個同學錄音回饋的<u>針對性</u>會強些，對於每個同學的強弱項針對亦會相對大，不會太籠統，亦令同學知道這回饋是在評講他，因為錄音是針對他而錄。所以我認為這樣錄音的情況，<u>同學的改善會比較有效和明顯</u>，因為可能同學在聽錄音的過程，會更加<u>掌握自己的強弱</u>。	• 針對性 • 導向 • 信息
3	我們都有要求同學<u>自評和互評</u>，在某些作文的單元中，我們會要求同學在老師評改作文前，先做自評，<u>要求同學審視自己的作文</u>，看看自己有甚麼地方做得不好，有甚麼地方可以作修正，然後再提交作文，	• 自評 • 同儕互評
	在<u>自評</u>中會有自己給予自己的<u>分數和意見</u>，然後有一個<u>互評</u>，將全班的文章隨機分發，同學便要成為小老師去評分，<u>圈出同學讚賞的地方及需改善的地方</u>，有時會要求同學寫出兩個優點，<u>以欣賞角度寫出同學值得讚賞的地方</u>，而同學其實亦會主動寫出提醒其他同學可以做得更好的地方。	• 分數與等級（自評） • 讚賞+信息 • 陳述（不足）+ 信息 • 激勵
	而在<u>互評</u>部分，同學亦會給予一個<u>初步的分數</u>，老師才會再作評分，老師在評分時，會參考互評及自評中所修正的地方是否合適，再去作<u>建議</u>，當同學拿回自己的文章時，他們便會知道自評及互評所得的分數及建議，然後再比對老師給予的分數及建議，從而去<u>知道中間的差距</u>。	• 分數與等級（同儕） • 建議 • 表現和目標的差距
	因為有時候有些地方同學自己會認為沒有問題，但在評改他人的時候才會認知到其問題，在<u>評改他人</u>的過程中，可以<u>審視自己的不足</u>。	• 實據與解釋 • 信息 • 表現與目標差

			距
		另外，他們可能在自評中覺得沒有問題，或者同輩之間能力相約，大家都認為彼此都沒有問題，如果可以透過老師的另一個看法，可能可以更加去提醒他們 <u>注意他們都忽視的地方</u> 。那主要的理念就會是以上那樣。	• 信息
寫作 評分 和 評語	4	我們在 <u>評分</u> 的時候，最重要的是文章能夠 <u>切合題目</u> ，第二就是 <u>文句</u> ，第三是文章的 <u>架構</u> ，然後會是 <u>標點符號的運用或者是字體</u> ，這些都是評分時考量的因素。	• 分數與等級 • 信息
	5	我認為評語不是最有用，最有用應該是 <u>口頭回饋</u> 。以往還未有疫情的時候，我對於公開考試班同學的口頭回饋，是直接 <u>面對面、單對單</u> 的，直接在放學約見學生去討論他們的寫作。這才是最有效，但同樣地 <u>所花的時間亦是最多</u> 的，因為始終語文老師的工作量都較大。先不說批改卷目或備課，如果單論教一班 20-30 人的班別，要每一個同學都作一個口頭回饋，而我大概每位同學都是 15 分鐘左右。如果每位同學 15 分鐘，一個小時只能做到 4 位同學，一篇作文可能都需要 6-7 個小時去做口頭回饋，但無可置疑，這是一個最好的方法。	• 口頭回饋（面對面、單對單） • 限制：時間
		在往時，我自己亦堅持會在公開考試班做每個同學的口頭回饋，但可能只能在中六的同學身上才做，其他級別可能只會選擇其中一篇文章做每人的回饋，而不會每篇文章都如此，這就是老師因為 <u>時間方面的取捨</u> 。而現在因為疫情關係，所以要避免緊密接觸而轉而用錄音，錄音比起手寫評語有用，因為要 <u>同學聽比起看更好，老師的錄音同學亦不敢不聽，但同學掌握的程度一定沒有面對面高</u> 。	• 口頭回饋>書面回饋 • 限制：時間 • 跟進
		但在錄音當中，同學會大概 <u>知道自已的問題</u> ，我亦有留意到同學有因為錄音而 <u>作出改善</u> 。而錄音亦相對 <u>節省時間</u> ，每篇文章可能只是 2-3 分鐘，節省相當多的時間，令到能夠額外做的東西更多，相對地平衡時間分配。等沒有疫情後，我亦會選擇使用面對面形式去做回饋，可	• 陳述（不足）+ 信息 • 導向 • 限制：時間

		是未必每次都面對面，例如 10 次作文當中 5 次是面對面，5 次是錄音，希望可以兩樣都做，那便可以做得最多、做得最好。	
		所以寫作評語如只是書面評語的話，我會認為成效不大，反而面對面的回饋的成效會較高，錄音是次選。	• 面對面口頭回饋>錄音口頭回饋>書面回饋
		至於寫作評語怎樣去提升教學成效，最主要透過評語，無論是口頭、錄音、面對面、書面也好，我自己會認為與學生回饋過程中，最重要是讓他知道自己的強弱。	• 信息
		因為老師習慣會評講有哪些做得不好，焦急地去讓同學改善，但我認為讚賞其實很重要，在讚賞過程中，同學會更加緊記自己的優點，以至於下次都會做到或做得更好。我自己親身有不少同學在批評中，他們未必很快會改善到，但如果跟學生說你這做得好，你有用到一些修辭手法，有用到描寫而且做得不錯，你會發現同學會有意識地在下個文章中重新使用那些技巧。	• 讚賞>批評 • 激勵 • 導向
		所以如果想有效地提升教學成效，除了提醒學生的不足，或者提點他與要求的差距及有甚麼可以改善外，我認為應該要多加注意讚賞和肯定，如果可以在讚賞和肯定上做多一點，對回饋更加有幫助，從而提升教學成效。	• 陳述（不足）+ 信息 • 陳述（表現和目標的差距） • 導向 • 稱讚

【老師 C】			
寫作教學過程	1	首先第一部分，在寫作過程方面，由於我是 SEN T，要幫助一些特殊需要的同學，所以這組的通常都是 D 班，而 D 班是全級成績最弱的同學，所以他們大部分都有讀寫障礙，以及成績方面都比較遜色。 <u>那我在設計的時候，基本上都不會只給一條題目或者只要求他們自己寫大綱然後作文就算。</u> 在我施教的過程，例如作某個題目，我會自己再寫一篇範文，然後講整個過程和學生分享一次。	• 學習差異 • 實據與解釋
		譬如，我安排了一條題目，然後我會再寫另外一條題目，教他們我是如何寫框架，也會將框	• 分拆任務 • 實據與解釋

	架提供給學生，然後解釋我完成框架之後，如何作一篇文。	
	我會提供一篇我自己作的完整的範文讓他們參考。例如寫：我最敬愛的老師，我也會寫一篇類似我最尊敬的老師的文和大綱給學生，然後學生就按此模仿，我也會給一些資料給他們，先輸入。	• 實據與解釋 • 仿作 • 前設知識
	然後再和他們一起討論，同學再寫自己那份框架。在寫的過程之中，他們也會有很多疑問，例如哪些可以寫？哪些不可以寫？或者有甚麼補充？基本上，我會即時做一些口頭回饋。	• 小組討論 • 前饋：口頭回饋
	他們在寫作過程中，有時候都會想不到，那我就會和他們說：很簡單，你要寫外貌描寫，雖然我的示範文章已經給了他們，但他們也可能不太明白，縱使我已經給了範文和資料他們。那我就會口頭和他們說一次：你的老師是高矮肥瘦？有沒有戴眼鏡？	• 實據與解釋 • 前設知識 • 建議（方向+啟發性）
	和他們一起有些 brain storm（腦力震蕩），他們如果構思到一些方向和想法就寫在工作紙，然後寫完框架後，基本上我就會立即和他們看一次，快速地看一下，然後說明應該在哪裏多加補充，他們亦會即時補充再交給我，	• 小組活動 • 口頭回饋 • 建議（方案）+ 信息+導向
	我也會拿回去，再做一個詳細的審視，看看他們在那個部份可以有修訂，然後我會自己寫一些修訂，如果他們用綠筆作補充，我就會用螢光筆標示一些重點。	• 書面回饋 • 陳述（信息）
	在他們修訂的時候，我會和他們說：這些這些你要寫的，然後他們就會將原本的框架再做一次修訂，修訂後的框架我會再看一次，看看是否合適，如果可以的話就會讓他們開始落筆寫。	• 導向 • 前饋
	但是框架可以，和落筆寫往往又是兩回事。有時候，他們會跟著寫，但有些同學又未必會跟著框架寫。多數跟著框架寫同學，到真正寫文的時候也會有點問題，例如連結位或者鋪排，那我也會和他們一邊做一邊說明和解釋，同學寫的過程中有問題也會舉手提出。當然，有些錯字或者不會寫的字，其實在寫框架的時候已經會不斷提問。然後他們就會完成一篇	• 前饋：口頭回饋

		文。	
	2	基本上我會在寫作框架和修改框架這兩個部份已經口頭和書面回饋，然後完成作文之後也會有書面回饋，之後也會抽時間和他們做口頭回饋。	口頭+書面回饋
		但是些寫得好的文，我也會在派文的時候，將那篇文用作示範，和他們說這個同學寫了這些，我覺得他做得幾好，也會說部份同學做了哪些我覺得不好的，也會告訴他們，讓同學避免再犯同樣的錯誤。	- 實據與解釋 - 表現與目標差距 - 讚賞 - 陳述（不足）+ 導向
		評分方面我們跟隨學校標準，用 dse 那種評分，即是內容、表達、修辭、結構脈絡以及字體標點，跟這四個範疇給分，先每個部份給 1-10 分，然後按比例倍大。	表格評分
	3	沒有。由於這組同學能力較弱，他們比較難做到自評和互評，因為未必懂得評鑑哪些好和不好。	學習差異
寫作 評分 和 評語	4	因為這批學生比較弱，所以如果他能夠寫到一篇完整的文，我最少也會給合格的分數，鼓勵他們。但有些同學寫完框架之後，也不是好能夠發揮到，那就會不合格。	- 學習差異 - 激勵
	5	評語方面，我就不像口頭回饋和框架修訂回饋那樣，我會落實看整篇文章能否達標？能否做到立意？以及整個表達的情況。我也會針對四個評分部份逐一寫一些評語給學生，在這個過程中，寫完我會派回給他們。	表格評分+書面回饋
		然後評講的時候會和全班說這一次他們大部份人有甚麼問題，要注意和避免。	- 口頭回饋 - 表現與目標差距 - 陳述（不足）+ 信息 - 導向
		以前我會叫他們抄一次做改正，讓他們知道自己錯了甚麼，但因為很多學生有讀寫障礙，所以如果你叫他們再抄一次，對他們來說也蠻辛苦的。所以我們也會跟學校的標準，主要是修訂一些錯字、改詞語。如果有很大問題的，我才會叫他們再改句子。	學習差異

	因為他們是特殊學習需要的同學，所以我都會 <u>參考喜悅寫意的做法</u> ，我會重點做 <u>前期工作</u> ，由我 <u>示範文章輸入</u> ，到他們第一次寫框架，即時給予 <u>口頭回饋</u> ，再修訂框架作 <u>口頭和文字回饋</u> ，然後落筆寫文章，希望在前期多幫助他們，因為他們很多時候拿著筆都寫不出字，所以會 <u>拆分成小任務</u> 幫他們做。	• 前饋 • 前設知識 • 實據與解釋 • 口頭回饋+書面回饋 • 分拆任務
--	--	--

【同學 A1】			
寫作 評 分 和 評 語	1	老師有給予 <u>寫作評分</u> ，會以 <u>表格形式</u> 為寫作中不同部份給予分數，表格會分為內容、修辭、錯別字扣分等等。	• 分數與等級 • 表格評分
	2	老師給予的評語會 <u>分析寫作中一些不夠詳盡的地方</u> ，說明 <u>怎麼能奪得更高的分數</u> ，同時亦會 <u>稱讚學生寫得好的地方</u> 。	• 陳述（不足）+ 信息 • 導向 • 讚賞+信息
		具體例子是何老師在一次寫作題目《孔學姐雖然不苟言笑，很少說話，但我能從她身上學到正直和樂於助人的美德》的評語中， <u>說明我的文章引入過長</u> ， <u>既無助表現不苟言笑的原來形象</u> ， <u>也沒有刻劃其美德</u> ，並提示我應該 <u>在文中加插上「我對孔學姐所展現的美德的感受」</u> ，也應該在文中 <u>刻劃「我」因其美德而有所改變</u> 。	• 陳述（不足）+ 信息 • 建議（方案）+ 信息+導向
	3	我認為是正面的，因為老師會給予意見 <u>令我下一次的寫作能奪得更高分數</u> ，亦會 <u>稱讚我寫得好的地方</u> ，所以並不會引起我負面的情緒。	• 導向 • 讚賞+信息
	4	我認為是能夠幫助提高我的寫作表現的，在評語中，老師會 <u>解釋我的寫作不能得到高分的原因</u> ，例如 <u>修辭不足</u> ，我便會在 <u>下一次的寫作中增加更多修辭</u> ，就能提高我的寫作表現。	• 陳述（不足）+ 信息 • 導向
		老師有給予 <u>改善的方法和建議</u> ，也以「孔學姐」一篇作為例子，何老師在評語中提出我在文章中 <u>宜思考更佳的素材</u> ，例如我的寫作中「幫助伯伯」一事略為 <u>欠自然</u> ；「巴士」一事 <u>未貼切「正直」一美德</u> 。	• 建議（方向）+ 信息+導向 • 陳述（不足）+ 信息
	5	我認為是能夠改善我的學習困難的，老師會在寫作評語中提出意見，例如 <u>寫作中的某一部份應寫更詳盡</u> ， <u>提出我的寫作中的問題所在</u> ，便	• 建議（方向）+ 信息+導向 • 陳述（不足）+

寫作教學過程		能解決我在寫作中遇到的困難。	信息 • 導向
		一開始我未太熟識寫抒情文，經過老師數次的評語講解之後，我開始慢慢掌握到寫抒情文的技巧，我之後的成績也變得逐漸穩定。	• 導向
	6	我認為是幫助大的，因為我能跟據老師的評語中得知上一份寫作中不足的地方，再從錯誤中學習，從而幫助到我下一份寫作的課業有更高的分數。	• 陳述（不足）+ 信息 • 導向
	7	我認為可以進行同學之間的互評，通過欣賞其他同學的寫作，再給予評分及評語，同學之間互相學習，更能提高我的學習興趣。	• 同儕互評 • 實據與解釋 • 分數與等級（同儕） • 表現與目標差距
	8	我認為同學之間的互評能夠幫助我改善學習中的困難，通過從同學的寫作中學習，再對自己的寫作進行改進，再把寫作中遇到的困難迎刃而解。	• 同儕互評 • 實據與解釋 • 導向
	9	我有按照老師的回饋作出跟進，因為老師的評語能為我寫作中不足的地方給予改善方法，以幫助我取得更高的分數，所以我會按照回饋作出跟進。	• 導向 • 建議+信息 • 導向
	10	有，老師會讓同學看一篇佳作以及一篇較為欠佳的作品，再讓同學給予評語，指出兩篇之間的差別，為甚麼一篇能得到更為好的分數，而另一篇卻不能。	• 實據與解釋 • 同儕互評 • 讚賞 • 陳述（不足+表現與差距）+信息
	11	我認為這種回饋的經驗可以幫助我改善學習困難，從同學的寫作之間作出對比，明白應該在寫作中怎麼寫才能奪得更高的分數，從而令寫作時的困難減少，有助我改善學習困難，也令我對於評分的準則有更深的掌握。	• 導向 • 表現與差距

【同學 A2】

寫作	1	平常會有分紙在作文的背後，會有在內容、結構、表達每部分的表現，最後便會有一個總	• 分數與等級 • 表格評分
----	---	---	-------------------

評 分 和 評 語		分。	
	2	老師一般給予的評語都是以問題形式，以問題形式希望令我自己知道如何令內容能夠更深入，不要流於表面，例如有時候我會想不到一些故事的情節，那他便會以問題去提醒我。	- 建議（方向：啟發性） - 導向
		例如之前寫孔學姐，我寫「孔學姐是我的一盞明燈」就完了，然後老師在旁邊寫「她如何指引着你？」來啟發我，另外也試過我寫完一件事之後，老師評語寫「事情未能充分突出學姐的謙虛」，讓我知道我寫得不夠仔細。	- 建議（方向：啟發性）+導向 - 陳述（不足）+信息
	3	我認為老師的評語可以引起我正面的情緒，因為我覺得我的文章仍未寫得很好，老師的評語可以令我知道如何寫得更好，如果在以後的文章我能跟據過往的評價令到自己寫得更好時，成績進步時我便會感到高興。	導向
	4	老師給予的評語可以提升我的寫作表現，就如我所說，因為我的文章寫得較表面或不夠具體，但老師舉的例子或老師修改過的地方，那我便能寫得更好，更可以在以後的寫作中重溫老師過往的評語，知道自己做得不好的地方，可以在之後的文章按照評語的方向去修改。	- 實據與解釋+信息 - 建議（方案） - 導向 - 陳述（不足）+信息
		為故事作鋪墊的時候，老師說我「內容與上一段重複」，那我就按照這個評語，和上一段的內容作比較，然後修改。然後我在文章中舉的例子沒辦法充分呼應到人物抱打不平的性格，那我就會跟隨這個方向審視自己的作文。	- 陳述（不足）+信息 - 導向
	5	我覺得評語一定可以改善到學習困難，因為以前有老師曾跟我反映，我的文章劇情就像電視劇一般發展，內容相對老土，而且太容易猜測文章的劇情，所以老師給了其他方向供我參考，令我思考到不一定要如電視劇一樣的發展，可以用自己的方式修改文章故事。	- 陳述（不足）+信息 - 建議（方向） - 導向
		例如：老師說我可以描寫一下旁邊人的反應，不要只著重描寫主角。還有，老師說我應該看清楚我所挑選的事情是否可以表現人物性格。	建議（方案）
		另外，我作文的困難在於很多時候沒有好好規劃文章的起承轉合，見到題目在腦海中想好故事就寫，沒有理會鋪排，也沒有在意應該用甚麼寫作手法表達。老師的評語提醒我可以引用	- 建議（方案） - 導向

		多一點例子，以及多點描寫人物形象，所以我都會在相關地方寫多點。	
	6	我覺得會。通常老師給完評語後，我會抄寫下來，如果我沒有抄寫的話，我會在寫第二篇文章時重溫過往的評語，留意自己不足之處，在這次的文章改善。	- 跟進（抄寫下來+重溫） - 導向
		所以如果沒有老師的評語，我依然會活在自己的寫作框架中，沒有改善。	導向
寫作教學過程	7	除了寫作評分和評語外，我覺得老師可以將一些佳作或一些需要改善的文章作對比，可以提升我對學習的興趣。	- 實據與解釋 - 表現與目標差距
		因為我都希望自己的文章可以成為其中一篇佳作，雖然一開始不會寫得很好，但通過參考別人的佳作的優點和需要改善的地方是哪裏，再去調整自己的文章，才能寫出一篇好的文章。	- 激勵 - 實據與解釋 - 表現與目標差距 - 導向
	8	我覺得老師可以考慮挑選一些寫得不好的同學，做一對一的培訓，或者是作一對一的諮詢，問同學覺得在寫作上有甚麼問題和困難，可以了解同學為何經常寫得不好，這樣便能夠解決同學的困難。	- 口頭回饋（單對單、面對面） - 針對性
		例如同學有時候想法太頑固，不會變通，在文章故事中一定會有人死，但老師如果可以一對一地討論時，可能可以改變他們的想法。	- 跟進 - 導向
		因為有些同學比較懶，沒有心情和興趣學習。而一對一的培訓中，老師就可以實時觀察到學生做得如何，並立刻作出調整，如果不是一對一的話，就很難集中觀察和照顧一些上課不專心的學生。	- 學習興趣 - 即時性 - 限制：集中觀察+照顧
	9	老師給予的回饋我都一定會跟從，正如我剛才所說，我會抄寫下來或者在寫第二篇文章時會重溫去改善這次的文章。	- 導向 - 跟進（抄寫+重溫）
		通常老師的評語都是問題，例如問我為何這事會發生。從而令我在寫作會思考這事為何會發生，發生的原因，然後我便會寫得更多、更豐富，令到文章更加仔細。	- 建議（方向：啟發性） - 導向
		我也認為老師的建議容易跟從，因為老師都希望我們從評語中學習，所以不會將評語寫得太	- 跟進 - 學習差異

	<u>深奧</u> ，也 <u>不會令我們不明白</u> 。	
10	老師一般在寫作後，派發之前，會將一篇佳作或一篇需要改進的文章列印派給我們，然後要我們去閱讀該篇文章，再將文章的優點或缺點劃下，然後再說明文章能夠如何改善。	• 實據與解釋 • 讚賞（同儕） • 陳述（同儕：不足）+信息 • 建議（同儕：方向）
11	我作為回饋者時，當我閱讀佳作時，我會覺得那篇佳作真的寫得很好，頓時明白自己為何不是佳作。一邊認真閱讀，一邊劃下及抄下佳句，亦在留意文章中 <u>文法或一些不足</u> 我亦會寫下提醒自己。所以當我作為回饋者時亦可以解決到學習困難。	• 表現和目標的差距 • 跟進（標示+抄寫） • 陳述（不足）+導向
	當我評價別人文章的時候，我可以明白為甚麼交作文前我以為自己寫得很好，但最後出來的結果卻不是，那是因為 <u>老師的準則和我的表現仍然有很大差距</u> ，例如沒有運用四字成語或者人物描寫等。	• 表現和目標的差距

【同學 B1】			
寫作 評 分 和 評 語	1	有總分，然後旁邊也有一個表，寫有：切題、語言描寫、四字詞語等。	• 分數與等級 • 表格評分
		如果有老師會在旁邊剔，沒有的話她打叉，然後叫我們按此改進。有時候會按照作文固定的表格給不同部份的分，有時候她沒有時間會不寫這個表。	• 陳述+信息 • 導向 • 限制：時間
	2	每次都叫我 <u>把字寫得漂亮一點</u> ，因為我的字體很難辨認。	• 建議（方案）+導向
		她也有說我現在的作文用多了四字成語和感情描寫，有進步。有時候會是文字評語，有時候會是錄音，	• 陳述（優點）+信息 • 讚賞 • 口頭回饋+書面回饋
		說明我們作文的不足以及改善之處，而錄音比較詳細，通常有 5 分鐘或以上。	• 陳述（不足）+信息 • 建議（方向）
	3	正面，因為大部分時候她都會先稱讚我們，先說明我們有甚麼做得好的，也會說明我們有	• 讚賞+信息

寫作教學過程		些句子能夠提升文章的水平，最後才會很婉轉地說明我們的不足之處，不會讓我有any難受的感覺。例如：加油！請改善一下字體，若非如此就有可能在 DSE 中影響寫作分數，不會直接說我的字很醜。	• 建議（方案）+ 信息
	4	可以，她有說過我之前的文章缺乏感情和語言描寫，之後的作文我加入更多感情和語言描寫後，實際的分數確實高分了。	• 陳述（不足）+ 信息 • 導向
		我主要寫抒情文，例如寫眼淚好像洪水般流出，或者加入了人物之間的說話，現在高分了，達到 50-60 分。之前有一篇文寫關於餐廳的，那篇文她說我很少描寫餐廳的環境，我將焦點放錯在人身上。而她的評語便說我應該將焦點放在餐廳上，例如餐廳的裝潢、餐廳的氣氛等。	• 陳述（不足）+ 信息 • 建議（方案）+ 導向
	5	可以，因為以前覺得寫作很困難，而且想不到甚麼可以寫的，時常害怕不夠字數。現在她的評語有教我如何獲得更高的分數，如何可以加更多的描寫，所以便不怕字數問題，更不怕低分。	• 建議（方案）+ 導向
	6	有一點幫助，不過是慢慢地提升和進步，不會是即時性很大的幫助。	• 表現與目標差距（慢慢縮窄）
		她的評語通常會比較針對該篇作文，例如剛才提及的餐廳例子，不過也有適用於一般抒情文的評語，下次我會再嘗試應用那些評語，看看是否有效，然後再進一步看評語再作改善。	• 針對性（文章） • 建議 • 導向
	7	提供同學的佳作，讓我們可以知道哪些地方可以加些甚麼改善文章的質素。	• 實據與解釋 • 表現與目標差距 • 導向
		如果有小組討論或者分組活動，可以同學之間增加溝通，而老師可以在我們溝通的過程中指出我們的問題，令課堂的互動性更高，比較開心。	• 小組活動 • 口頭回饋 • 陳述（不足）+ 信息 • 互動性（學習興趣）
		現在老師主要是講授形式，她會分析題目和文章，然後我們聽課再摘錄筆記。	• 口頭回饋 • 前饋

			跟進（抄寫）
	8	老師會約我們單對單地私人結構和逐一解說，也會私下幫助和督促我們溫習和練習。	口頭回饋（單對單）
		我本身是比較懶惰的人，經過她的督促之下，成績確實有收穫。	- 跟進 - 激勵+導向
	9	有，因為我想中文進步，不想好像中四那樣只得 20 分。我覺得她的評語是正確的，而且是我的能力之內。例如如果老師不停叫我背文章或文句再應用到寫作上，那我就不會做了。	- 專業性 - 跟進（能力能及） - 學習差異
		但她啟發我思維，讓我去思考怎樣可以做得更好，我覺得這樣是好的，而且不辛苦，所以我會跟隨她的評語作跟進。	- 啟發性 - 跟進（工作量） - 導向
	10	沒有。	
	11	我覺得沒有甚麼太大的幫助，因為老師比較專業，而同學的評分和評語通常都大同小異，不能專業地判斷同學的錯處，例如只能指出不夠四字詞語、文具不通順、字體問題等，而且部份同學有時候會胡亂批改，沒有參考性。我覺得只要老師評分和評語就足夠了，老師的意見更加有用。	- 專業性 - 針對性

【同學 B2】			
寫作 評分 和 評語	1	老師會給予總分以及按照作文固定的給分表格給分。	- 分數與等級 - 表格給分
	2	老師通常會透過 whatsapp 傳送錄音形式的回饋給我們。印象中的評語有：字數不足、切題但過於瑣碎和抒情不足。	- 口頭回饋 - 陳述（不足）+ 信息
	3	正面，老師給的評語，例如：「加油」、「做得唔錯」、「繼續努力」等，可以激發我去改善，下次做得更好。	讚賞+激勵
		縱使我的文章有不足，她也不會強行要我改變，會以她的角度建議我另一個做法，所以不會有負面情緒，例如有一次我寫爸爸死了，她說不一定要寫爸爸死才能觸動人，我可以繼續堅持這樣的寫法，也可以透過加強描寫內疚的情感再提高分數。	- 建議（方案） - 導向
	4	能提升寫作表現。有一次老師說我的作文不太	陳述（不足）+

		切題，很久都還沒進入主線，所以導致那份作文成績差。	信息
		下一次的作文我特別改善了相關的問題，令文章更加貼題，而我那篇作文成績也隨之上升了。	• 導向
	5	能。因為老師會提供改善建議，例如加強內疚情感的描寫，我要著重寫多一點內疚的原因以及對爸爸的忽略作對比和鋪排。	• 建議（方案）+ 導向
	6	能，因為透過評語我可以知道我的不足之處，然後去改善。	• 陳述（不足）+ 信息 • 導向
寫作教學過程	7	獎勵計劃，例如：作一篇文就得到一支筆等有實質回報的話，就提起我的學習興趣。	• 實際獎勵
	8	老師的錄音，對比文字評語，老師的錄音會十分詳細說明我文章的表現、我們的不足之處，以及如何改善，令我們可以更加容易改善作文。	• 口頭回饋 • 陳述（表現）+ 信息 • 陳述（不足）+ 信息 • 建議（方案） • 導向
	9	我會按照回饋作出改進，因為這樣做可以提升自己的作文分數。老師的評估亦夠具體，能夠讓我清楚問題出處，從而去解決。	• 導向 • 具體性 • 陳述（不足）+ 信息 • 導向
	10	沒有。	
	11	會的，因為我認為「三人行必有我師」，我相信同學各有其優點。另外，同儕互評讓我對怎樣算好算壞等有更深的掌握，因為能夠更加了解評分標準，可以令我們學習有所進步。	• 同儕互評 • 表現和目標的差距 • 導向

【同學 C1】			
寫作評分和	1	會有一個總分，然後會有作文的技巧、用詞和手法等不同部份的細分。	• 分數與等級 • 表格評分
	2	有書面評語，會說明我的作文內容表達了甚麼，寫出作文不足的地方，如何更好去切入文章主題。	• 書面回饋 • 陳述（表現）+ 信息

評語			• 陳述（不足）+ 信息 • 建議（方案）
		有口頭回饋，會當面提醒用更多修辭手法，及改善文章用詞，例如有時候能用一個詞語或用一個成語代替一句說話，精簡文句。亦會跟據寫作主題給予作文有關內容及結構的評語。	• 口頭回饋 • 建議（方案） • 陳述（表現）+ 信息
	3	正面為主，但亦會有氣餒的感覺。正方面：老師能將我未能留意或注意的錯誤指出，提醒自己下次不會再犯。	• 陳述（不足）+ 信息 • 導向
		負方面：覺得自己其實能夠做得更好，覺得自己做得比想像的差。我覺得多數都會有一點負面的情緒，但這種感覺情緒會令我檢討自己哪裏做得不好，再改善和修改，令到自己的分數更加高。	• 跟進（檢討） • 導向
	4	老師會指出我的錯誤，從而能夠提醒我不會再犯錯，自然會提高分數。例如，怒如成虎就可以用於表達憤怒，又例如老師曾提及反襯和正襯，我亦有用於文章當中。	• 陳述（不足）+ 信息 • 導向 • 建議（方案）+ 導向
	5	有時會覺得老師的評語中有些很好用的字，就會經常用，就會解決作文中文句的問題。而那些成語或文言字詞某程度在上對我理解其他文章更有幫助。	• 建議（方案） • 導向 • 跨範圍
寫作教學過程	6	要視乎情況和主題，如這次是記敘文，而下次是借物抒情，而如果是這樣的話，便會幫助不大。	• 針對性（文章）
		而如果同樣再寫記敘文便會有幫助，因為老師會先教寫作方法，再教修辭手法及能用甚麼字詞。	• 分拆任務
	7	比較少，因為網課的情況會很少作文。而以往的作文時會有同學的作文作為示例，這會比較好。	• 實據與解釋 • 表現與目標差距
	8	我多數都會遇到不停亂寫充字數，寫了很多未必關主題的事情，令到自己分數較低。老師會把示例專門為同學講解，以此切入寫作的主题，從而令到我知道可以從哪方面入手，可以如何改善上述問題。	• 實據與解釋 • 表現與目標差距 • 建議（方案）+

			導向
	9	因為我覺得老師教得很好，會把我的問題明確指出，亦會將所有同學的作文檢查一次，然後將文章整合，再匯出成示例，這樣的行為令人非常深刻，所以我會按照老師給的回饋作出跟進。	- 專業性 - 陳述（不足）+ 信息 - 實據與解釋 - 表現與目標差距 - 深刻性
	10	因為網課，所以會少有互評和自評，但以前會有互評、評分及寫評語。但由於上網課，所以減少了很多作文和互評的情況。	
	11	都要視乎文章主題決定，但我認為其實幫助不大，老師的評語更為重要。我覺得老師的評語很可信，因為她很明確地指出我的問題，然後再提點我應該怎麼做。	- 專業性 - 陳述（不足）+ 信息 - 建議（方案）

【同學 C2】			
寫作 評分 和 評語	1	老師會分別給予總分和細分，例如：內容、表達、結構和標點字體。	- 分數與等級 - 表格評分
	2	會給予的評語，例如是字體筆畫宜清楚、錯的內容是甚麼，要求我改正。會用紅筆圈起錯的字和部分，然後給出建議，	- 建議（方案） - 陳述（不足）+ 信息 - 導向
		亦會有問題引導我思考，例如內容上的何時或內容上人物對我有甚麼影響等。	建議（方向：啟發性）
	3	會引起正面情緒，因為我会有很多錯別字，老師會鼓勵我不要再犯重樣錯誤或改善我的字跡，從而在考試取得更高分數。	- 激勵 - 建議（方案）+ 導向
		老師在評語中也有讚揚的部分，例如字體比以前進步，比以前多用四字成語或詞語。	讚賞
		因為老師的批評是正確的，因為我真的不停犯錯而又改善不了，所以我不會有負面情緒。	專業性
	4	可以，以前因為寫錯字和內容有問題所失的分數，能夠因為評語而能重新取得，考試亦能因此提高分數。	導向
		評語中亦會建議我不斷學習，例如參考其他學生的文章或範文，學習他人的寫作技巧，以提升寫作表現。	- 建議（方案） - 表現與目標差距

寫作教學過程			• 導向
	5	我在寫作上的困難是四字成語寫不出來，以及忘記如何寫一些字詞，修辭手法亦不懂和不會用。另外，我在作文時亦經常不夠字數，因為我不知道要寫甚麼，老師的評語亦有建議去令我增加和豐富文章的內容，亦會修改我大綱的錯字，也會提示我多加一些詞語或運用老師所提供的詞庫。	• 建議（方案） • 陳述（不足）+ 信息
		在一篇關於老師的寫作上，老師曾建議我增加關於描寫對象外貌和性格的描述，令我有更多寫作方向，令我知道應該要如何寫作和下次能夠寫甚麼，可以增加文章字數，避免不夠字數。	• 建議（方案） • 導向
	6	評語對我下一份作文幫助大，因為老師會鼓勵我用更多四字成語，或者從文章內容的角度作建議，然後才真正寫作。	• 激勵 • 建議（方案） • 前饋
		除了四字詞外，亦有少許修辭手法的建議，例如：用擬人法寫生物和死物，令文章變得有趣豐富，當我學會後在下次寫作亦會再次使用。	• 建議（方案） • 導向
	7	互評可以提高我的興趣，因為可以比較同學和自己的，可以知道自己的努力程度去到哪兒，也可以幫同學評分，比較有趣。	• 學習興趣 • 同儕互評 • 表現與目標的差距
		小組活動和討論我也喜歡，因為可以問同學作文如何做，多了一個溝通和商量的渠道，可以從他們身上學東西，而且比較有趣，因為互動性強。	• 小組活動 • 建議（方案） • 互動性 • 學習興趣
	8	正如上述所說，小組討論和互評可以幫助我改善作文。老師的範文也會讓我更加容易作文，因為可以改變範文一些字眼，然後變成我的作文，可以模仿、跟著作就比較容易。	• 實據與解釋 • 仿作 • 跟進（能力所及）
	9	我有跟老師的評語然後做改進。我會上網搜尋不會的成語和詞語，然後在考試的時候用，但日常功課就較少，因為考試對於升班比較重要，需要提高分數。	• 導向 • 跟進（互聯網搜尋） • 重要性
		老師的評語容易跟進，因為她會說明那些成語是甚麼意思，讓我容易明白。又例如老師讓我描述作文中的老師的外貌和性格，我覺得也容	• 跟進（能力所及） • 學習差異

		易理解和容易跟進。如果老師今日的評語很困難才能做到，那我未必就會完全跟進，要是我 <u>能力之內做到的</u> 。	• 解釋 • 建議（方案）
	10	沒有。	
	11	假如老師讓我們做 <u>互評</u> ，我覺得可以幫助我改善作文。因為同學會認真地 <u>指點我的錯誤</u> ， <u>事先</u> 幫我看看，然後我交給老師之前可以 <u>做修改</u> ，然後分數會比較高。	• 陳述（同儕：不足）+信息 • 前饋 • 導向
		做 <u>互評</u> 的時候我想和能力高一點的同學一組，因為他們可以 <u>看到我的錯處</u> ，並 <u>用合適的說話和我說明</u> 。	• 陳述（同儕：不足）+信息
		能力低的同學 <u>未必可以找出我的錯誤</u> ，可能是在亂講，我可能會 <u>聽不明白他所說的</u> ，比較難吸收。但能力高的所說的我覺得應該會 <u>容易理解</u> 和吸收。	• 專業性 • 跟進（是否明白）