教育研究與發展期刊 DOI 10.3966/181665042013060902003
第九卷第二期 2013年6月 頁65-90

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

廖佩莉 香港教育學院中國語言學系助理教授

摘　要

本研究旨在探討香港中國語文教師對給予學生回饋目的的認識和實施情況。研究採用定量研究和定性研究兩種調查方式。研究對象是香港中小學中文科教師。研究發現香港大部分教師是從學生角度去理解給予回饋的目的，但卻缺乏從教師和師生互動的觀點來探究。研究又發現中文科教師給予學生出的回饋是「質」「量」(指書面/口頭，分數/等級的回饋)並重的，但在實踐上卻出現理念與實踐的三個弔詭現象：1.教師認同給予學生回饋的重要性，但是教師卻不懂得怎樣給予學生有素質的口頭和書面回饋；2. 大多數教師認同他們給予學生回饋能指導學習方向的重要性，也能向學生提供具體的改善方法，但有四成多教師給予學生回饋後，很少再作跟進；3.教師認同回饋能提升學生的反思能力，但教師在寫作範疇上給予學生的書面回饋卻是由教師主導。本研究最後提出一些建議。

關鍵詞：促進學習的評估、回饋、香港、中國語文、學習理論

廖佩莉電子郵件：plliu@ied.edu.hk

Journal of Educational Research and Development
June 30, 2013 , Vol.9 No.2 pp. 65-90

Research on Hong Kong Chinese Language Teachers' Understanding of the Aims and Practice of Giving Students Feedback

Pui-Lee Liu
Assistant Professor, Department of Chinese Language Studies, The Hong Kong Institute of Education

Abstract

This study helps to explore Hong Kong teachers' understanding the aims of giving students' feedback and how they practice it. The study employed a combination of quantitative and qualitative methods, with data being collected through questionnaires and interviews. Findings indicate that most Chinese language teachers have the students' perspectives to understand of the aims of giving feedback to students, but lack of exploring the perspectives of teachers, teacher and students interaction of giving feedback. It is shown that many teachers have done in giving both oral/written feedback, marks/ grades feedback for students. However, some paradoxes exists: 1.teachers recognize the importance of giving feedback, but they do not know how to give good quality of oral and written feedback to students; 2. most teachers can give students feedback with suggestions for improving their work, but more than 40% teachers do not follow up how students improve; 3.teachers recognize that students should develop their self-reflection abilities, but teachers' written feedback for students in their compositions are teacher-centered. Then students have less opportunity to reflect what they learn. Some suggestions are made at the end of the paper.

Keywords: assessment for learning, feedback, Hong Kong, Chinese language, learning theory

Pui-Lee Liu E-mail: plliu@ied.edu.hk

壹、前言

時代不斷改變，課程、教學和評估也在不斷發展和改進。傳統以紙筆測考的評估模式須作出改變，才能配合社會的發展和教改的要求。近年香港課程發展議會的文件，強調「促進學習的評估」（Assessment for learning）。「促進學習的評估」是結合教學與評估，以促進學生學習。教師在學與教過程中，找出和診斷學生在學習上遇到的困難，進而改善和幫助他們的學習（香港課程發展議會，2002）。可惜有研究指出不足三成教師（26.3%）認為能實踐「促進學習的評估」的理念（廖佩莉，2007）。要實踐「促進學習的評估」的理念，Black 與 William（1998a）提議其中一種常用的方法是教師在日常教學上多注意給予學生回饋。課程發展議會與香港考試及評核局 （2007）更指出優質的回饋，能有效促進學習，對學生發揮正面的激勵作用。教師在教學的過程中要持續地提供回饋，幫助學生釐訂學習目標，了解他們在學習上的不足。適時給予他們具體的文字或口頭回饋，能引導他們積極反思自己的學習成效。教師給予學生回饋在語文評估改革中佔有重要的角色。

研究小組的成員曾任教香港教育學院各類有關「促進學習的評估」的單元，不難發現教師常給予學生課堂的口頭回饋和書面回饋，以促進學生的學習，但他們卻不大清楚自己給予學生回饋的素質。若要改善回饋的素質，教師必先要了解回饋的目的和實踐方法。究竟現時香港中小學中文科教師對給予學生回饋的目的認識有多少？他們是如何實踐這理念？本研究旨在探討香港中國語文教師給予學生回饋的目的認識和實踐情況。研究期望能啟發教師對回饋的認識，希望能為中文科教師開拓一個新的視野，使一向沿用已久的回饋方式，注入新的元素，並能藉此提升語文的教與學及評估水平，以促進學生的學習。更希望藉此研究加強教師須給予學生回饋的專業發展，方便日後設計教師的培訓課程。本研究的經費是由香港教育學院中文學系資助。

貳、文獻回顧

一、回饋的目的

評估與回饋有密切的關係。一向以來評估有很多目的，常見的有測量、評定、篩選和診斷學生的能力。Garies 與 Grant（2008）則認為評估最重要的目的是能提供回饋給學生。從評估的觀點而言，回饋是指教師對學生學習進程的評價和回應（Schema，2000）。很多學生不太了解自己學習的情況，而教師給予學生的回饋，目的是告訴他們的表現，加以鼓勵。因此回饋的目的是提供學生在學習過程中的學習信息，告訴他們學習的成效（Miller，2002；Nightingale等，1996）。

近年香港的評估改革是非常重視「促進學習的評估」，給予學生回饋的目的由過往較注重評價學生的學習成效也轉變為強調了促進學生的學習。Black 與 William（1998b）提出了「進展性回饋」（形成性回饋）（formative feedback）在課堂的作用，「進展性回饋」是教師在日常的教學活動給予學生學習的訊息，能幫助他們調適「教」與「學」的過程。Halverson（2010）從「促進學習的評估」的觀點，分析Black 與William（1998b）是從學生、教師和師生的互動這三方面論述教師給予學生進展回饋的目的。

從學生的角度而言，教師給予學生回饋的目的是能提供一些具體的建議，讓學生知所改進（Berry，2008；Brown與 Ngan，2010）。學生會從教師的回饋中準確得知自己學習的訊息，改善和自評所學。回饋具長遠和深層的目的，學生能運用教師給予的回饋，作自我反思（Garis與 Grant，2008），自我監管和評價自己表現的素質（Sadler，1989a），最終成為自主學習者（Sutton與 Clarke，2006）。有效的回饋能幫助學生建立自尊，肯定自己的成就（Berry，2008），甚至引起學習動機（Gareis與 Grant，2008）。從教師方面而言，他們要從回饋中獲得學生的學習情況，從而檢討自己的教學成效（Ovando，1994）和調整教學策略（香港課程發展議會，2002）。從教師和學生的互動方面而言，教師可運用提問，認識學生在學習上的不足（learning gap），即是學生的現時學習情況和教師期望學生達致學習成果的差距。教師可以在互動中給予學生回饋，減少學習差距（Black與William，1998b），並提出改善的方法（Sadler，1989b），幫助他們學習。

Black與 William（1998b）對回饋理念的分析是很到位，他們很全面論述進展性回饋的目的。教師給予學生回饋的目的並不只是給學生評價，而是用來改進教師的教學和學生的學習（Gareis與Grant，2008；Halverson，2010）。進展性回饋在日常課堂教學，尤其是對落實「促進學習的評估」的理念有其重要作用。 但Sadler（1989a）曾質疑如果教師給予學生回饋的訊息只是很簡單，是不能達到回饋的目的。要達致進展回饋的目的，必須了解教師給予學生什麼類型的回饋。

二、回饋的分類

回饋可分為功能性和形式性兩大類。Berry（2008）是從功能性將「回饋」分為三類：動機性的回饋、評估性回饋和學習性回饋。動機性的回饋，具激勵學習的作用；評估性回饋有評核的功能；學習性的回饋是提出改善學習的方法。至於形式性方面，李崇坤（1999）認為評量可分為「量的描述」和「質的描述」[1]。其實回饋也可分為「量的回饋」和「質的回饋」。「量的回饋」是教師純粹用分數、等第和獎賞來表示學生的表現。優點在於學生清楚知道自己的得分；但缺點卻是無形中鼓勵學生為分數、等第和獎賞而學習。若只靠分數和等第，並不能完全幫助他們學習（Sadler， 1989a），原因是分數和等第並未能為學生提供改善學習的方向和方法（Black，Harrison，Lee，Marshall與 William，2003；Gibbs與Simpson，2004），這只是表層學習而已（Ramsden，2003）。

教師要向學生提出改善學習的方法，質的回饋是必要的。質的回饋是指教師可以用書面，也可以用口頭表述學生的表現，並指出或提示他們可改善的地方。書面回饋大多是指教師為學生撰寫評語。評語是一種作業批閱方式，讓學生清楚地了解自己學習上的優缺點，同時可加強師生的交流，教師短短的一段話，甚至是一個詞語，都可能和學習者的心靈作溝通（徐江梅，2009）。好的評語能激發學生的學習興趣（戴曉娟，2005），反之會使學生對學習失去信心（路生良，2009）。Butler（1988）的研究發現書面評語能提升學生高層次的學習，若教師只給學生等級，並未能達致高層次的學習效果。但亦有研究（Holmes與Papageorgiou，2009）發現教師沒給學生等級，只寫評語，評語亦未能受學生關注。至於口頭回饋，是教師用說話告訴學生的學習成效，是教師和學生之間具建

[1]李崇坤(1999)多元化教學評量提及「量的描述」係教師經由評定分數來表示學生的表現；「質的描述」係教師以文字來敘述學生的表現。

設性的對話（Callingham，2008），也可以是教師運用提問向個別或組別學生提供回饋（Johnson，2004）。

三、回饋與學習理論

回饋與學習的理論有莫大的關係，教師對孩子如何學習所持的不同信念，會影響他們給予學生回饋的形式（Hargreaves，McCallum與Gipps，2000）。不同的學習理論派別對回饋概念有不同的解讀。常見的兩個學習理念：行為主義和建構主義，會影響在課堂上教師所擔任的角色，和教師給予學生的回饋方式。「行為主義」學者認為學習是通過強化建立刺激與反應之間的關係，學習只看作是對外部刺激所做出的反應。教師角色就是專家，向學習者輸入知識、概念和技能。教師給予對或錯的行為的回饋，提供學習者一些訊息以作改善。這種回饋的方式，大多是單向的。「建構主義」學者則認為知識是不斷通過人的經歷和探索去發現和建構，知識是不斷更新的。既然知識不是既定的，那麼學習是需要學習者建構而成的，在建構的過程中學習者要以自己的已有知識為基礎作出主動探索。學習者不是純粹的訊息接收者。教師的角色幫助學習者建構知識、概念和技能。他們要創設學習環境和情境以協助學生建構所學。教師給予學生的回饋主要是向學生提供有關的學習綫索，例如給予提示、提問、在討論中讓學生從回饋中主動探索學習，教師給予學生回饋是師生雙向溝通的橋樑。在師生溝通的過程中，給予學生的回饋就像為他們建構鷹架，協助他們學習（Gallavan，2009）。

Askew與Lodge（2000）認為由教師向學習者輸入知識、概念和技能等這類回饋，只是被視作單向式的回饋，教師直接給學習者的「禮物」而已；而雙向式的回饋，就像打乒乓球，師生產生互動。前者以「行為主義」為基礎；後者則以「建構主義」為依歸。在「行為主義」和「建構主義」下的回饋方式是各有優劣的。單向式回饋的優點是教師直接告訴學習者的表現，省卻了不少時間，但弊病是學生未能在互動中探索所學。雙向式的回饋的好處是在師生互動的過程中，學習者能建構所學，但教師須花較多的時間和心思。

四、相關的研究

教師給予學生回饋是落實進展性評估（formative assessment）理念重要的一環（Shepard，2005）。很多研究發現進展性回饋能給予學生正面的影響。在學生

的學習過程中，教師給予他們進展性回饋，能改善的學生的學習表現（Ellery，2008；Holmes與Papagergiou，2009；Randall與Zundel，2012）和學習動機(El，Tillema與vanKoppan，2012)。Bristol University（2000）的研究發現大部分小學生認為回饋能改善他們的學習，他們喜歡正面的口頭和書面評語；該研究又指出具有建設性批評（不是人身攻擊）比獎賞貼紙作回饋更能修補學習上的不足。Williams（2010）的研究是探討紐西蘭學童對教師對給予學生回饋的意見。該研究又指出越早給學生回饋，他們越早能作出改善，不用花時間從錯誤中學習。

但亦有研究認為給予學生回饋並不一定獲得預期效果，Kluger與DeNisi（1996）指出有三分一的研究顯示回饋能弱化學生表現，認為有回饋和沒有回饋，學生的表現分別不大。若只是告訴學習者他們的對與錯，是不能改善他們的學習。Carless（2006）則指出學生只重視教師給予他們的等第，但卻不認為回饋是用作學習。Ferguson（2011）的研究顯示有46%學生認為進展性回饋未能達到預期的目的。由此可見，要落實進展性回饋的理念是知易行難。

近年西方有關回饋與教學的研究，大多以大學生為研究對象（Burke，2009；Poulos 與Mahony，2008；Quinton與 Smallbone，2010）。回饋與學習英文為第二語言相關的論文也不少（例如Mackey，2006）。香港在有關回饋方面的研究則是鳳毛麟角，寥寥可數，只有Lee（2008）指出香港英文科教師給予學生的回饋大多是以教師為主導，學生是被動的。至於有關以中文科教師的角度來探討給予學生回饋的研究仍未見諸文獻。有鑒於此，本研究便嘗試在這方面進行探索工作。

參、研究方法和調查樣本

一、研究方法

本研究採用定量研究（Quantitative Approach）和定性研究（Qualitative Approach）兩種方式。定量研究是採用問卷調查方式；定性研究是採用與教師訪談方式。問卷調查方式主要是全面收集香港中小學中文科教師對給予學生回饋的目的和實踐的數據。製訂問卷的方法是研究員首先邀請2009-2010年度3位修讀香港教育學院舉辦的中文科教師專業進修課程的教師接受訪問，目的是就擬訂問卷初稿，然後邀請另外3位教師嘗試填寫，再根據教師填寫的意見修訂問卷，並訂

定問卷正稿，然後在2010-2011年度正式派發問卷。問卷分四部分：甲部是個人資料，乙部是教師給予學生回饋的認識和實踐情況，丙部是教師表達對命題的意見，丁部是由教師寫下自己的想法。

本研究也會採取訪談方式，訪談教師的目的是深入理解問卷中未能獲取的數據，探討在課堂上教師如何給予學生回饋。三位研究員根據問卷，商討和擬訂訪談內容，訪談的大綱如下：

- ●你認為給予學生「回饋」的目的是什麼？
- ●你如何給予中文科學生「回饋」？
- ●請在聽、說、讀、寫等學習範疇上舉例說明如何實踐給予學生「回饋」理念？
- ●你向學生提供「回饋」時，有沒有清楚地向學生提出具體的跟進方法？
- ●你對自己給予學生「回饋」的做法有什麼意見/反思？

二、調查樣本

研究對象是香港中小學中文科教師，研究樣本選自2010-2011年度，修讀香港教育學院中文學系舉辦的中文科教師專業進修課程的學員。本研究派發了202份問卷，收回小學問卷103份，中學問卷63份，共166份，回收率達百分之八十二。填寫問卷的教師來自不同學校，他們從事小學和中學語文教育工作多年，具有不同的教學年資（見表1），具一定的代表性。

表1 教師的教學年資

年資	百分比
1-5年	25.5%
6-10年	19.4%
11-15年	24.8%
16-20年	17.6%
21年或以上	12.7%

填寫問卷的中文教師在校任教的級別包括初小（小一至小三）佔31.3%，高小（小四至小六）佔28.2%，初中（中一至中三）佔20.8%，高中（中四至中五）佔15.8%，預科（中六至中七） 佔3.9%，可見本研究的對象任教的級別相當廣泛，具代表性。

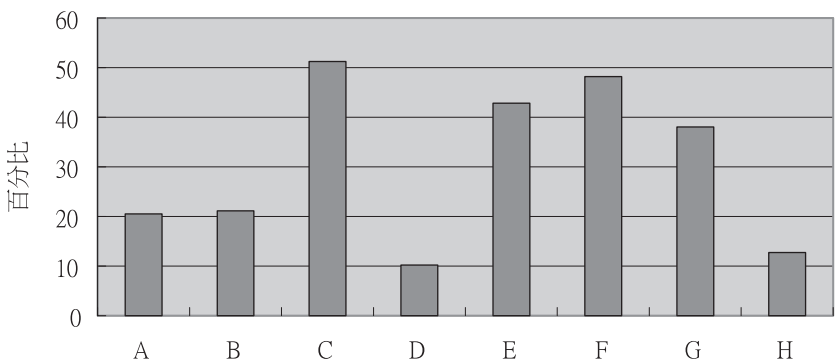
至於訪談對象的取樣方法是以「配額取樣法（quota sampling）」方式，邀請了9位基層中小學教師接受深度訪問 （文中以T1，T2…為代號），他們都是填寫問卷的教師，來自不同的學校，小學教師5位，中學教師4位。

肆、結果及討論

一、教師對給予學生回饋的目的

（一）教師能從學生角度來分析給予學生回饋的目的，但卻缺乏從教師和師生互動層面來探究。

大部分教師都能從學生的角度檢視回饋的目的，對回饋的目的是有認識的。問卷中要求教師選擇給予學生回饋的目的，他們可選多一個答案，圖1顯示有接近五成（48.2 %）教師認為回饋能提升學生的反思能力，接近四成教師（38%）認為回饋能向學生指出具體的跟進方法和四成多教師（42.8%）認同回饋能指出學生學習的得失。教師都是從促進學生學習的角度給予學生回饋，認為回饋是為學生評分的只佔極少數（10.2%）。



A:提高學習氣氛　B:增加師生互動　C:激勵學習
D:為學生評分　E:指出得失　F:提升學生的反思能力
G: 向學生指出具體的跟進方法　　H:檢討教學

圖1 教師給學生回饋的目的

與訪談所得的資料相似，有五位教師（九分之五）能從學生角度深入分析回饋的目的：提供學生學習的訊息，指出學生的得失。以下是其中一位教師的解說：

給予學生回饋的目的是讓學生知道自己掌不掌握得到所學，認識自己做得不足的地方，從而改善所學。（T4）

同時有四位教師（九分之四）亦能從具深度和長遠的目的，分析回饋是讓學生反思自己的學習成效，以下是其中兩位教師的說法：

回饋目的是希望學生在學習過程中，反思自己所學知識的程度。老師從中了解他們的強項與弱項。（T3）

本人認為給學生回饋的最主要原因是促進學生學習，讓他們有機會反思自己值得稱讚及不足之處。學生從而能夠改善學習。（T2）

教師很注重給予學生回饋希望讓他們作自我反思，這和Garis與Grant（2008）所說的相同，這是對回饋的目的有深層理解。教師給予學生的回饋應能幫助他們反思所學。

但值得注意的是，研究發現只有很少教師會從Black與William（1998b） 的提議從教師和師生互動的層面來探究回饋的目的。可見教師缺乏從不同角度探究給予學生回饋的目的。從圖1所見，只有一成多教師（12.7%）會從給予學生的回饋來檢討自己的教學；兩成多教師（21.1%）認為給予學生的回饋可增加師生互動。訪談所得的數據與問卷的數據也頗相同，九位受教師，只有二位能從教師角度來分析給予學生回饋的目的，從而改善自己的教學策略，以提升教與學的成效；只有一位受訪教師從師生互動的層面來分析給予學生回饋的目的，他表示：

促進師生之間的交流和溝通，建立和學生良好的關係。（T9）

回饋的精髓是教師能從給予學生回饋的互動中，建立學習氣氛和師生彼此良好的關係，師生有了交流，教師才能深入了解學生的學習情況，才能針對學生個別差異提出具體建議，幫助學習。

（二）中文科教師給予學生回饋的目的大多具激勵作用，以肯定讚賞為主。

超過五成（51.2 %）教師認為回饋能激勵學生學習（見圖1），即是Berry（2008）所指的動機性的回饋，對學生具鼓勵作用。以下是一位受訪教師的解說：

> 回饋更重要的目的是學生願意學習的第一步，他們需要老師肯定和有價值的認同，從而加速學習效能。（T5）

回饋的目的是為了讚賞學生，因為現時的學生最大的問題是沒有信心學好中文，所以讚賞他們的表現可加強他們的自信心。有教師表示：

> 許多成績較差的學生都是沒有信心，所以我給他們的回饋都會在稱讚方面…無論學生答得好不好，都可以找一些地方稱讚他。（T8）

以上的受訪教師是用心良苦的，但是只要有禮貌指出學生的不足，他們也樂於接受批評。以肯定讚賞為主的回饋當然具激勵作用，但有研究（Burnett與Mandel，2010）指出教師常常沒有目標的稱讚學生，這種做法並沒有成效。若能針對目標向學生提出的回饋，縱使是批評和指出他們的錯誤也是必要的。Koopmans（2009）認為給予學生回饋可包括正面的稱讚和負面的批評，所以不應只是以讚賞為主，要有適當的批評。可惜本研究只有一位受訪教師認為會為學生寫上負面的批評語，其餘八位受訪教師均表示他們會為學生寫上鼓勵語。其中一位說：

> 學生是要鼓勵的，所以我(教師)沒有刻意批評學生…況且怎樣批評學生是要有技巧，自問未能掌握箇中方法。(T3)

為什麼教師不喜歡批評學生的表現？原因有兩個：一是他們不想傷害學生，因為負面批評可能使學生失去學習的信心，打擊他們學習的興趣；二是教師擔心不懂怎樣給予學生負面評語。其實要給予學生負面評語是困難的，一方面要如實地說出學生的不足；另一方面又要有禮貌和態度誠懇，期望學生有所改善。

二、實施情況

(一)回饋是「質」「量」並重

教師是如何給予學生回饋呢？教師給予學生回饋是很多樣化。就聽、說、讀、寫四個範疇，教師給予學生分數/等級、書面評語、口頭評語和回饋表，表2詳細列出中文科教師所用的回饋方式。教師在中國語文科給予學生作出的回饋是「質」「量」並重的。「量的回饋」是指教師給予學生分數或等第；「質的回饋」是指書面或口頭回饋。

表2 聽、說、讀、寫四個範疇所用的回饋方式

回應人數（所佔百分比）\範疇	分數/等級	書面評語	口頭評語	分數/等級+書面評語	分數/等級+口頭評語	書面評語+口頭評語	分數/等級+書面評語+口頭評語	回饋表
聆聽	65 (41.6%)	1 (0.7%)	7 (4.5%)	11 (7.1%)	62 (39.6%)	5 (3.2%)	4 (2.6%)	1 (0.7%)
說話	6 (4%)	0 (0%)	39 (26.2%)	7 (4.7%)	76 (51%)	4 (2.7%)	15 (10.1%)	2 (1.3%)
閱讀	30 (19.7%)	1 (0.7%)	20 (13.2%)	21 (13.8%)	51 (33.6%)	6 (3.9%)	22 (14.5%)	1 (0.7%)
寫作	8 (5.5%)	2 (1.4%)	2 (1.4%)	59 (40.7%)	5 (3.2%)	12 (8.5%)	55 (37.9%)	2 (1.4%)

從表2可見，就聆聽範疇而言，超過四成教師（41.6%）給予學生分數或等第回饋學生的表現，接近四成教師（39.6%）給予學生分數等第和口頭回饋。大多數受訪教師（九分之七）表示，中文科在聆聽範疇方面的訓練主要是讓學生聆聽光碟，做聆聽練習，然後和他們討論答案，給予學生分數和口頭回饋，使他們知道如何尋找答案。

就說話範疇而言，超過五成教師（51%） 是用分數/等級和口頭回饋，有一成教師（10.1%）會用等級，口頭回饋和書面評語（見表2）。絕大多數受訪教師（九分之八）表示，他們為學生設計說話活動，然後觀察他們的表現，提供他們即時表現所得的分數/等級和口頭回饋，包括讚賞他們做得好的地方和指出哪些地方仍待改善。

就閱讀範疇而言，有三成多教師（33.6%）會用分數/等級和口頭回饋，約一成半教師（14.5%）會用等級、口頭回饋和書面評語（見表2）。大多數受訪教

師（九分之七）指出，在閱讀課堂後會給予學生練習，並會給等級。在教學過程中，有部分教師（九分之四）會運用追問方式來給予學生口頭回饋，這種追問，是師生間在互動中教師給予學生的指引，是口頭回饋的一種，幫助學生修正所學。

就寫作範疇而言，有40.7%的教師會用等級和書面評語，有37.9%教師會給分數/等級、口頭評語和書面評語（見表2）。值得注意的是有1.4%教師會運用回饋表（見表2）。這與訪談數據相若，只有一位受訪教師提及回饋表，他指出自己對回饋表的認識是不足，他只是設計一份表格，希望學生對自己的作文和教師給他的評語作反思而已。有六位（三份之二）受訪教師給予學生的回饋方式包括：分數/等級和書面評語。其中一位教師表示：

> 學生寫的文章，我會給予分數和寫評語，分數很實際，使他們知道自己的表現，但評語的意義都很重大，因為它代表了分數背後的意義和教師期望學生改善的地方。（T9）

雖然不同範疇的語文活動的屬性會左右教師選擇回饋的方式，但總的來說，他們給予學生回饋的方式很多元化。Black等人（2003）的研究指出英國教師在語文給予學生回饋的形式大多是以給分數和撰寫評語為主。本研究亦發現香港中文科教師在中國語文科讀和寫的範疇上給予學生的回饋也是以分數和評語為主，兩者的研究結果頗為相似。分數和撰寫評語是相輔相成的，這是很得當的做法。

(二)教師認為給予學生的書面和口頭回饋是足夠的，大多數學生喜歡教師給予的回饋。

大部分教師（71.7%）認為他們給予學生的書面回饋是足夠的，超過八成五的教師（86.3%）認為為給予學生的口頭回饋是足夠。很多教師指出學生很喜歡老師給予他們書面評語作回饋（83.1%）和口頭回饋（77.9%）(見表3)。

有四位（九分之四）受訪教師也認同學生獲得教師給他們的書面評語是很開心的，其中一位受訪者表示：

> 對學生作文的回饋多用文字，學生很喜歡知道自己的得分，也會很緊張教師給他的評語，學生對教師給予的評語是非常緊張的，接到評語是很高興呢！（T3）

但亦有一位教師指出對成績較懶惰的學生而言，他們接獲教師給予作文的書面評語的反應是很冷淡的，他解說：

他們（學生）力有不逮，每次作文也只得低分，所以也沒有心情閱讀教師撰寫的評語。（T1）

至於口頭回饋方面，很多教師表示在課堂上的讀文教學常用口頭回饋，五位（九分之四）受訪教師認為學生獲得教師口頭回饋是很開心的，其中一位受訪者表示：

在閱讀的課堂上，我常稱讚他們（學生）的表現，他們在全班同學面前便會很有優越感，他們很高興呢！若然他們答不到我的提問，我也會多加指引，盡量幫助他們作答，以增加他們的成功感。（T4）

由此可見，若然教師能從給予學生回饋中增加學生的成功感和優越感，學生必然會樂於接受教師給予的回饋。

（三）認識和實踐：弔詭的回饋（Feedback Paradox）

1. 教師認同回饋的重要性，但是教師卻不知道怎樣給予學生有素質的口頭和書面回饋

表3顯示了絕大部分教師（95.8%）不認同教師給予學生回饋不是很重要的，但有部分教師卻不知道怎樣給予學生有素質的口頭回饋（39.7%）和書面回饋（43.3%）。

表3 教師對回饋的看法

項目	回應人數（所佔百分比）				平均值
	1	2	3	4	
我認為給予學生回饋不是很重要的	121 (72.9%)	38 (22.9%)	3 (1.8%)	4 (2.4%)	1.34 (0.64)
我不知道怎樣給予學生有素質的口頭回饋	23 (13.9%)	77 (46.4%)	58 (34.9%)	8 (4.8%)	2.31 (0.77)
我不知道怎樣給予學生有素質的書面回饋	22 (13.3%)	72 (43.4%)	55 (33.1%)	17 (10.2%)	2.40 (0.85)
我沒有受過「給予學生回饋」的培訓	19 (11.6%)	42 (25.3%)	54 (32.5%)	49 (29.5%)	2.81 (0.99)

表3 教師對回饋的看法(續)

項目	回應人數（所佔百分比）				平均值
	1	2	3	4	(S.D.)
我認為學生很喜歡老師給予口頭回饋	3 (1.8%)	30 (20.2%)	92 (56.4%)	35 (21.5%)	2.98 (0.70)
我認為學生很喜歡老師給予普面評語作回饋	1 (0.6%)	2 (15.1%)	81 (48.8%)	57 (34.3%)	3.18 (0.70)
給予學生回饋後，我很少再作跟進	20 (12%)	76 (45.8%)	62 (37.3%)	8 (4.8%)	2.35 (0.75)

（1代表非常不同意 2：代表不同意 3：代表同意 4：代表非常同意）

既然很多教師認同給予學生回饋的重要性，他們又認為學生很喜歡老師給予回饋，無奈有部分教師卻不知道怎樣給予學生有素質的書面和口頭回饋。其中一位表示：

> 我每天也給予學生書面和口頭回饋，但怎樣才是有素質的回饋？(T2)

根據Berry（2008）的看法，有素質的回饋包涵六個原則：給予學生的回饋要明確、適時、教師要集中評價學生所學、回饋須配合評估目的、學生能跟進回饋、回饋能發展學生的自評和同儕互評的能力。其實現時香港教師不甚清楚什麼是有素質的回饋是可以理解的，主要的原因是超過六成教師（62%）沒有受過相關「給予學生回饋」的培訓。其中一位受訪教師說：

> 我四年前修讀教育學院… 課堂好像沒有教導我怎樣給予學生回饋，例如回饋的做法和種類…當我真的出來工作後才有機會參加學校舉辦的工作坊，參加了聽課，評課和議課活動的時候才學會。我覺得給教師培訓是必要的。（T9）

受訪者指出了兩個重點，一是欠缺足夠的師資培訓，二是教師可多作交流和觀課有助他們對給予學生有素質回饋的認識。這兩個重點正說出了現時教師專業發展培訓不足之處。

2. 大多數教師認同他們給予學生回饋能指導學習方向的重要性，也能向學生提供具體的改善方法，但有四成多教師給予學生回饋後，很少再作跟進。

差不多所有教師（98.8%）認同給予學生回饋在於指導學習方向，從而希望

他們改善所學。但教師給予學生回饋時，有接近五成教師（48.2%） 卻要視乎情況才作出跟進，甚至有四成多教師（42.1%）給予學生回饋後，很少再作跟進。有九分之五受訪者認為他們沒有足夠時間作給予學生回饋後的跟進，有受訪教師解釋：

> 課程過於緊湊，要教很多教學內容，我（教師）根本沒有時間作跟進，其實我也想跟進他們（學生）有沒有好好運用我給予的回饋，可惜實在沒時間。（T5）

受訪教師指出缺乏對回饋後的跟進工作，並非他們所願，但由於課程緊迫，教師恐怕趕不上進度，寧可花時間在教學上，跟進學生的工作相對地減少了。其實，這是令人可惜的，若教師沒有足夠時間跟進學生的表現，即使能完成教學進度，也大大減低學生的學習成效。若然教師缺乏對學生給予回饋後的跟進工作，試問又怎能從對學生回饋中檢討自己的教學成效（Ovando，1994）和調整教學策略（香港課程發展議會，2002）？這是值得深思的問題。

學生獲得老師的口頭回饋後，教師認為有八成學生（80.1%）會作部分跟進，全部跟進的（3.6%）、沒有跟進的（5.4%），或不甚清楚（9.6%）的只佔很少數。至於學生獲得書面回饋後，教師認為有七成多學生（78.9%）會作部分跟進，全部跟進的只佔3.6%，沒有跟進的佔5.4%，不甚清楚的則佔10.8%。為什麼大部分學生只能作部分跟進呢？問題與學生對教師給予回饋的跟進意欲有關，若教師沒有再跟進學生收到回饋後的學習表現，學生對回饋也只好馬虎了事，只是作部分跟進。若教師對學生給予回饋有跟進，學生便會認真進行跟進工作，兩者是互相影響的。

3. 教師認同回饋的目的是提升學生的反思能力，在閱讀範疇上給予學生的口頭回饋確能做到，但很多教師在寫作範疇上給予學生的書面回饋卻是由教師主導。

研究顯示有四成多教師（48.2%）認為回饋的目的是希望提升學生的反思能力（見圖1）。表4顯示教師運用提問和填充方式作回饋，幫助學生思考所學。例如超過九成教師使用下列的回饋：「你可以舉例證明你的看法嗎？」（90.9%），「你同意甲同學的說法嗎？為甚麼？」（91.5%），「答得不錯，但要注意…」（93.4%）。超過七成教師會使用以下的回饋，「你可以更有條理

的說一次嗎？」（70.9%），「你答了兩個原因，而實際上有三個，你可否把另一個也找出來呢？」（70.3%），「答案仍可改善，請另一位同學補充。」（83.7%）。這些口頭回饋是師生互動的橋樑，學生能從提問中思考所學。

表4 閱讀堂課上口頭回饋

項目	回應人數（所佔百分比）				平均值
	1	2	3	4	(S.D.)
你可以更有條理的說一次嗎？	8（4.8%）	40（24.2%）	90（54.5%）	27（16.4%）	2.82（0.75）
你可以對準問題的焦點再說一次嗎？	11（6.7%）	47（28.5%）	87（52.7%）	20（12.1%）	2.70（0.76）
你可以舉例證明你的看法嗎？	3（1.8%）	12（7.2%）	100（60.6%）	50（30.3%）	3.19（0.64）
你答了兩個原因，而實際上有三個，你可否把另一個也找出來呢？	11（6.7%）	38（23%）	93（56.4%）	23（13.9%）	2.78（0.76）
你同意甲同學的說法嗎？為甚麼？	3（1.8%）	11（6.7%）	72（43.6%）	79（47.9%）	3.38（0.69）
請根據同學的答案，完整地回答。	10（6.1%）	51（30.9%）	80（48.5%）	24（14.5%）	2.75（0.78）
答得不錯，但要注意…	1（0.6%）	10（6.1%）	93（56.4%）	61（37%）	3.30（0.50）
你的答案真棒！請告訴我們你是怎樣想出來的。	12（7.3%）	47（28.5%）	66（40%）	40（24.2%）	2.81（0.88）
答案仍可改善，請另一位同學補充。	4（2.4%）	23（13.9%）	77（46.7%）	61（37%）	3.18（0.75）

（1.代表沒有使用 2：代表不常使用 3：代表有時使用 4：代表常常使用）

有受訪者解釋他在閱讀教學中常用提問方式給予學生回饋，他說：

> 回饋不一定是用文字上的，在課堂上提問學生並不很困難，從提問中才知道學生能否掌握所學。如果沒有從提問中給予回饋的話，這一課就沒有和學生交流，學生有不明白的地方，我們不會知道。課堂上多用提問給予學生提示，對學生理解課文是有幫助的，我運用提問作回饋又不覺會加重工作量。（T1）

但教師在寫作範疇給予學生的書面回饋，較少用提問，以互動的形式給予學生回饋，大都是由教師主導。教師直接用文字告訴學生他們的作文優劣和建

議，例如從表5所見，大部分教師運用的書面回饋有：「內容充實，文筆流暢」（87.9%）；「注意錯別字」（95.2%），「文句欠通順」（82.9%），「宜多舉出具體例子」（83.6%），但是教師運用提問方式作回饋並不多見的，例如「這個形容詞不很貼切，可否想想另一個形容詞？」只佔42.4%。

表5 教師撰寫作文的書面評語

項目	回應人數（所佔百分比）				平均值
	1	2	3	4	(S.D.)
內容充實，文筆流暢	2 (1.2%)	18 (10.9%)	84 (50.9%)	61 (37%)	3.24 (0.69)
注意錯別字	1 (0.6%)	6 (3.7%)	71 (42.8%)	86 (52.4%)	3.48 (0.60)
文句欠通順	4 (2.4%)	24 (14.5%)	76 (46.3%)	60 (36.6%)	2.53 (0.88)
宜多舉出具體例子	2 (1.2%)	25 (15.2%)	86 (52.1%)	52 (31.5%)	3.14 (0.70)
這個形容詞不很貼切，可否想想另一個形容詞？	21 (12.7%)	74 (44.8%)	55 (33.3%)	15 (9.1%)	2.39 (0.82)
你進步神速，老師替你高興！	19 (11.6%)	52 (31.7%)	73 (44.5%)	20 (12.2%)	2.57 (0.85)
從表現可以肯定你有潛質，可多注意改善…	17 (10.3%)	58 (35.2%)	68 (41.2%)	22 (13.3%)	2.58 (0.84)

（1.代表沒有使用 2：代表不常使用 3：代表有時使用 4：代表常常使用）

表5所引述的書面評語，大多數教師都以專家口吻直接告訴學生他們的作文表現，提供學習者訊息以作改善，大多是單向式的回饋。雖然單向式的回饋能直接告訴學他們不足之處，省卻了不少時間，但卻沒有給予學生思考的機會。教師較缺乏向學生提供雙向式的回饋，教師提出問題，學生根據問題作跟進，師生就像打乒乓球，彼此是互動的。教師可提供有關綫索作回饋，例如給予提示、提問和在討論中讓學生探索和思考自己的要改善的地方，更能幫助他們寫作。這是理想的做法，但在實際環境中，教師工作量重，這種做法仍待商榷。有受訪教師建議：

> 若班上的人數減少，我就會有多點時間和他們（學生）討論及引導他們反思自己的不足，我也會明白他們多一些。（T8）

由此可見，班中人數，或多或少影響教師運用單向式或雙向式的回饋。教師花在批改作文的時間是不少的，每班約有三十五位學生，一般中文科教師要教三班中文，以每月作文兩次為例，教師每月約改二百多篇作文。教師就每篇作文撰寫評語已很不容易了，哪有時間和學生撰寫詳細的評語，進行互動和反思？

伍、總結及建議

本研究發現香港大部分教師對給予學生回饋的目的都能從學生的角度分析回饋能激勵學生學習，讓學生明白自己的學習得失，教師希望回饋能引起學生能作自我反思。但他們卻較缺乏從教師和學生互動的層面來理解給予學生回饋的目的。有部分教師未能從回饋中檢討自己的教學。研究又發現教師在中國語文科所給予學生出的回饋是「質」「量」(指書面/口頭，分數/等級的回饋)並重的，大多數學生喜歡教師給予的回饋，本已做得不錯，但在應用上卻出現理念與實踐的三個弔詭現象：

1. 教師認同給予學生回饋的重要性，但是教師卻不知道怎樣給予學生有素質的口頭和書面回饋；
2. 大多數教師認同他們給予學生回饋能指導學習方向的重要性，也能向學生提供具體的改善方法，但有四成多教師給予學生回饋後，很少再作跟進；
3. 教師認同回饋能提升學生的反思能力，但教師在寫作範疇上給予學生的書面回饋卻是由教師主導，令學生較少機會反思所學。

要解決以上的現象，下文是從教育行政和教師兩方面提出一些建議：

一、教育行政

研究發現教師對給予學生回饋的認識和實踐是有不足的地方。就教育行政方面而言，香港應加強教師專業發展的培訓。同時，教育局也要改善教學客觀的環境。

（一）加強教師專業發展的培訓

為了加強教師專業發展，中央培訓和校本培訓是非常重要的。香港教育局和大專院校可舉辦中央培訓的課程和工作坊，課題包括：

1. 回饋的目的

研究指出教師缺乏從教師角度和師生互動的層面來剖析回饋的意義。回饋的目的除了指出學生學習上的得失，提出改善學習的方向外，還要運用回饋和學生溝通，深入理解他們學習上的不足，從而檢討教學，提升教與學的成效。因此，從不同角度來剖析「回饋的目的」這課題是必要的。

2. 回饋與學習理論

現時教育改革以建構主義為基礎，強調以學生為中心，學習者要主動探索，而教師的角色是幫助學習者建構知識，但是有教師常常給予學生的回饋仍是單向式，直接告訴學生答案，向他們輸入知識，這是有違建構主義的理論。因此，教師必先要了解回饋與學習理論的關係。有了理論根基，教師才能深入理解回饋的深層目的。

3. 批評語和讚賞語的撰寫

教師給予學生的回饋可包括正面的稱讚和批評，但是本研究發現教師所給予學生的回饋是以讚賞為主，其實給學生適當的批評是需要的。雖然負面批評可能會打擊學生的自信心，但只要有技巧地撰寫便不成問題。例如Hyland 與 Hyland（2001）建議教師採用「合併行動形式」（Paired Act Pattern）來撰寫批評語，例如可運用「讚賞、批評和提議」（praise-criticism-suggestion triad）的形式來提點學生。教師可多運用「可以」、「請你」、「若能…」、「或許」、「如果」等用語有禮貌地批評學生，令他們容易接受和知所改善。

4. 加強回饋後的跟進

雖然本研究發現在教師在閱讀和寫作等方面所給予學生的回饋是「質」「量」並重，他們大多運用分數/等第，書面和口頭回饋。但是由於教師工作繁重量，所以沒有時間對給予學生的回饋再作跟進。這影響學生也不大重視教師給予他們的回饋，未有作出跟進。Black等人（2003）認為回饋後的跟進活動是學習過程中重要的一環。跟進活動是提供學習機會讓學生展示接收回饋後的學習成效。跟進活動可以給予學生重做和修正的機會，也可以讓學生有提出問題的機會（Garies與Grant，2008）。若教師沒有時間和個別學生討論，可設計「回饋表」和「反思表」給學生填寫，教師從中了解他們對回饋的想法和有否跟進，以加強師生對回饋的互動。

除了教育局的中央培訓外，校本培訓和交流也是很重要的。教師在日常教學中常給予學生回饋，所以教師培訓也可由校本做起。學校可與大專院校合作，邀請院校老師到學校觀課和交流。同時學校教師可多參考其他同事所給予學生的優質回饋，汲取他人優點，更明白什麼是有素質的回饋。一向以來教師都沒有機會和同工分享自己所給予學的生回饋，例如很少教師會主動和同工分享自己撰寫的學生評語和在課堂給予學生的口頭回饋，所以多給予教師機會作交流和觀課，實有助他們對給予學生回饋的認識。此外，大專院校也可和教師合作做這方面的教研，並將研究成果在網上發佈，與廣大同工一起分享和討論。

（二）改善客觀環境

有教師指出中文科課程緊迫，加上每班人數眾多，影響了教師給予學生回饋。緊迫的課程令教師疲於奔命去追趕教學進度，在課堂給予學生回饋的機會也減少了。現時香港中小學每班人數約是三十五至四十人，屬於大班教學，教師面對如此大班的課堂教學，又怎能有效地給予個別學生的回饋？但若是小班教學，由於學生人數較小（約二十五人），教師較容易觀察個別學生的表現而給予回饋。因此，適當的課程剪裁和實施小班教學，能間接提供有利的條件幫助教師在互動中給予學生回饋。

二、教師方面

研究建議教師可以多進行自我反思，從而改變他們對書面回饋的看法。一向以來，教師都以權威者的角色輸入知識、概念和技能給學生，教師只提供學生學習的訊息，回饋是屬於單向式的。本研究發現教師在閱讀範疇上所給予學生的口頭回饋以提問為主，能鼓勵學生思考，在互動中提供回饋，這是值得稱讚的地方。但是研究亦指出教師為學生撰寫的作文評語是由教師主導，和學生互動的機會較小，學生反思的機會不多。單向式回饋雖然有其優點，有時教師須明確指出學生的對與錯，但是教師也應嘗試給予學生雙向式的回饋，如打乒乓球式給予學生回饋，更符合現時教育改革的精神。例如教師也可嘗試撰寫互動式的作文評語，運用提問方式提示他們要改善的地方。學生可就評語作出回應和修訂。回饋是師生在教與學過程中，共同有條理地建構和尋找學習上的優點和不足的地方，教師從而檢討所教，學生改善所學，增加彼此的成功感（Ovando，1994）。

有效的回饋，既有評價和鼓勵作用，又有導向和反思作用，更能將「促進

學習的評估」的精神發揮出來。本研究發現的弔詭現象，希望能得到教育界的正視。這次研究只屬初探性質，研究有其局限，欠缺觀課的數據和收集教師撰寫評語的書面回饋的分析。研究員期望未來的研究能收集觀課的數據，深入分析教師在課堂上給予學生的口頭回饋，同時也收集教師為學生撰寫的作文評語，探討他們給予學生書面回饋的特點。另外，本研究是從教師的角度收集數據，研究員也希望未來的研究能從學生的角度探討教師給予他們回饋的成效。

參考文獻

香港課程發展議會（2002）。**基礎教育指引—各盡所能，發展所長**。香港：政府印務局。

徐江梅（2009）。如何通過作文評語觸動孩子的心靈。**中國科教創新導刊，12**，175。

路生良（2009）。關於作文評語的幾大環節。**小學教師，2**，83。

廖佩莉（2007）。理念與實踐：香港小學中國語文科教師對語文評估的意見調查。**教育曙光，55**（1），51-58。

課程發展議會與香港考試及評核局（2007）。**中國語文教育學習領域 中國言語文課程及評估指引（中四至中六）**。香港：政府印務局

戴曉娟（2005）。批語，在英語作業批改中不可缺少。**文教資料，36**，140。

Askew, S. and Lodge, C. (2000). Gifts, ping –pong and loops-linking feedback and learning. In Askew, S. (Ed.), *Feedback for learning* (pp.1-17). London, England: Routledge.

Berry, R. (2008). Assessment for learning, Hong Kong, China: Hong Kong University Press.

Black, P. Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. and William, D. (2003). *Assessment for learning: putting into practice.* London, England: Open University Press.

Black, P. and William, D. (1998a). *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment*. London, England: School of Education, King' s College.

Black, P. and William, D. (1998b). Assessment and classroom learning, *Assessment in Education, 5*(1), 7-74.

Bristol University (2000). Don' t know what would be a good bit of work, really. *The LEARN project. Guidance for schools on assessment for learning*. Bristol, England: CLIO Centre for Assessment Studies, University of Bristol.

Brown, G. and Ngan, M.Y. (2010). *Contemporary Educational Assessment*. Hong Kong, China: Pearson.

Burke, D. (2009). Strategies for using feedback students bring to higher education, *Assessment & Evaluation in Higher Education, 34*(1) , pp.41-50.

Burnett. P. and Mandel, V. (2010). Praise and feedback in the primary classroom: Teachers' and students' perspectives. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology, 10*, pp.145-156.

Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: the effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British journal of Educational Psychology, 58*, 1-4.

Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education, 31*(2), 219-233.

Callingham, R. (2008). Dialogue and feedback. *Assessment in the primary Mathematics Classroom, APMC, 13*(3), 18-21.

El, R. P., Tillema, H. and VanKoppan, S.W. H. (2012). Effect of formative feedback on intrinsic motivation: Examining ethnic Differences. *Learning and Individual Difference, 22*(4), 449-454.

Ellery, E. (2008). Assessment for learning: a case study using feedback effectively in an essay-style test, *Assessment & Evaluation in Higher Education, 33*, 421-429.

Ferguson, P. (2011). Student perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 36*(1), 52-62.

Gallavan, N. P. (2009). *Developing Performance-Based Assessment*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Gareis, C. R., and Grant, L.W. (2008). *Teacher Made Assessments. How to conncect curriculum Instruction and Student Learning*. New York, NY: Eye on Education.

Gibbs, G., and Simpson, C. (2004). Does your assessment support your students' learning? *Journal of Teaching and learning in Higher Education, 1*(1), .3-31.

Halverson, R. (2010). School formative feedback systems. *Peabody Journal of Education*, 85, pp.130-146.

Hargreaves, E., McCallum. B. and Gipps, G. (2000). Teacher strategies in primary classrooms-new evidence. In Askew, S. (Ed.), *Feedback for learning*, London, England: Routledge.

Holmes, K., and Papageorgiou, G. (2009).Good, bad and insufficient: Students' expectations, perceptions and uses of feedback, *Journal of Hospitality, Leisure, sport and Tourism Education, 8*(1), 85-96.

Hyland, K. and Hyland, F. (2001). Context and issues in feedback on L2 writing: An introduction. In Hyland, K. and Hyland, F. (Eds.), *Feedback in Second Language writing: context and issues*, New York, NY: Cambridge University Press.

Johnson, P.H. (2004). *Choice words: How our language affects children's learning*. Portland, ME: Stenhouse.

Kluger, A.N. and DeNisi, A. (1996). The effect of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin, 119*, 254-284.

Koopmans, M. (2009). *Feedback mastering the art of giving and receiving feedback.* Zaltbomme, Netherlands: Theme.

Lee, I. (2008). Student reactions to teacher feedback: Hong Kong secondary classrooms. *Journal of Second Language Writing, 17*(3), 144-164.

Mackey, A. (2006). Feedback, Noticing and instructed second language learning. *Applied Linguistics, 27*(3), 405-430.

Miller, S. P. (2002). Using effective teaching behaviors. In S. P. Miller, *Validated practices for teaching student with diverse needs and abilities* (pp.189-233). New York, NY: Allyn & Bacon.

Nightingale, P., Te Wiata, I., Toohey, S., Ryan, G., Hughes, C., and Magin, D. (1996). *Assessing learning in universities.* Sydney, Australia: University of new South Wales.

Ovando, M.N. (1994). Constructive feedback: A key to successful teaching and learning, *The International Journal of Educational Management, 8*(6), 19-21.

Poulos, A and Mathony, M. J. (2008). Effectiveness of feedback: The students' perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 33*(2), 143-154.

Quinton, A. and Smallbone, T. (2010) Feeding forward: using feedback to promote student reflection and learning – a teaching model. *Innovations in Education and Teaching International, 47*(1), 125-135

Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*, London, England: Routledge.

Randall, L. and Zundel, P. (2012). Students' perceptions of the effectiveness of assessment feedback as a learning tool in an introductory problem-solving course. *Canadian Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 3*(1), 1-19.

Sadler, D. (1989a). Formative assessment and the design of instructional systems, *Instructional Science, 18*(2), 119-144.

Sadler, D. (1989b). Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice, 5*(1), 119-144.

Schen, M. V. (2000). *Teacher feedback and student revision*. Ann Arbor, MI: Bell and Howell Information and Learning Company.

Shepard, L. A. (2005). Linking Formative Assessment to Scaffolding. *Educational Leadership, 63*(3), 66-70.

Sutton, R., & Clarke, P. (2006). Feedback for learning. *Orbit, 36*(2), 16-19.

Williams, J. A. (2010) You kbnow what you’ ve done right and what you’ ve done wrong and what you need to improve on: New Zealand students’ perspectives on feedback. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice, 17*(3), 301-314.

教育研究與發展期刊 JERD Journal of Educational Research and Development