

教育科學研究期刊 第五十五卷第二期

2010年，55(2)，73-113

從學校本位評量省思臺灣擴大免試入學方案

宋曜廷

國立臺灣師範大學
心理與教育測驗研究發展中心
主任

周業太

國立臺灣師範大學
心理與教育測驗研究發展中心
研究員

吳佩璵

國立臺灣師範大學
心理與教育測驗研究發展中心
研究助理

林秀珊

國立臺灣師範大學
心理與教育測驗研究發展中心
研究助理

曾芬蘭

國立臺灣師範大學
心理與教育測驗研究發展中心
副主任

摘要

教育部推動的擴大高中職及五專免試入學實施方案，在作法與理念上和澳洲與香港所執行的學校本位評量有雷同之處。兩者都是以學生為學習主體、提供其適性與優質之教育機會；同樣需仰賴教師之專業素養，以提高教學與學習品質；此外，皆採計在校成績作為入學申請依據，弱化高風險測驗之角色。因此，國外所執行利用學校本位評量作為入學與考試制度的變革方案之利弊得失，可以作為臺灣的改革參考。本研究目的在於融合校本評量之施行理念與作法，歸納出教育主管機關之政策規劃、教師之信念與專業、社會之態度與支持，以及執行期程和程序等四個可能影響校本評量實施成效之因素，針對現行免試入學方案提出具體建議，期能作為該方案全面實施前，相關政策調整之參考依據。

關鍵字：入學考試、學校本位評量、擴大高中職及五專免試入學實施方案

壹、緒論

一、臺灣地區後期中等學校入學與考試制度的變遷

大多數國家的教育體系都必須處理分流需要所衍生之入學方式與考試的問題。隨著學生年齡增長，個體間的能力差異與分化也愈來愈明顯，因此教育體系必須依照能力差異與分化的程度提供適合的教育內容，也就是教育分流（林永豐，2007）的概念。從許多研究（李然堯，2006；謝文全，2001；鍾宜興，2004）的歸納整理顯示，雖然各個國家的教育體系對於「設立不同性質學校以提供不同教育內容」有不同的時間點，但最終都必須將學生依照能力、性向差異分流進入各種類型的學校就讀。因此，如何設計可處理學生分流問題的入學制度，也就成爲重要的教育議題。

要檢視入學與考試制度是否達成分流目標，可依循以下三項準則：第一、是否存在有效的測量工具，以瞭解學生的認知和情意特性，作爲入學指標。第二、學校是否能依據自身需要組合入學指標以招收能力適合的學生。第三、學生能否瞭解自身的特性並據以做出適當選擇。

近 50 年來，臺灣後期中等學校入學與考試方式的發展，可分爲高中職聯招時期和多元入學方案暨國民中學學生基本能力測驗（以下簡稱國中基測）實施時期兩個階段。在 2001 年之前的高中職聯招時期，後期中等教育的入學與考試制度並不符合前述三項準則。在此階段，入學制度採分類型聯合招生考試併同聯合分發的方式設計，也就是以招生考試的內容評量學生的能力，並以考試分數的高低決定學生選擇學校的先後順序。單就考試設計來看，其考試並非標準化測驗，測驗結果是否能代表學生在該項能力的程度值得懷疑。再者，不論哪一種類型的學校，都依同樣的測驗科目評量學生，此種「單一考試、聯合分發」的入學設計無法解決學生分流所面對的問題。此外，許多研究指出聯招方式的主要缺失包含：影響國中正常教學、國中後段班學生受到歧視與邊緣化、擴大城鄉學校差距、考生捨近求遠就讀都市高級中學等（黃政傑，1994；譚光鼎、莊勝義、魯先華、康瀚文、陳怡璇，2007）。

在 2001 年之後實施的高中、高職、五專多元入學方案（以下簡稱多元入學方案；教育部，2007），希望在公平公正之前提下，改變傳統聯考以單一智育成績分發篩選，改以學生基本學習能力評量作爲門檻檢定，期能導引國民中學（以下簡稱國中）教育轉向注重學生學習潛能之啓發與多元適性之發展。多元入學方案之原始精神較符合前述三項入學制度設計準則。首先，在評量方式部分，國中基測從試題研發、正式施測到後端計分都符合標準化流程，提供全臺灣後中入學的相關考生、家長及教師一個具有公信力的且穩定的入學評量基準（宋曜廷，2008；宋曜廷、許福元、曾芬蘭、蔣莉蘋、孫維民，2007）。再者，多元入學方案當中，設立了高中職甄試與申請管道，除了國中基測成績之外，也部分採計在校成績與其他多元入學指

標，增加學生適性發展的機會。

然而，多元入學方案雖然提供多種入學管道，各高中職亦設立多元的入學指標，但高中職甄試與申請所採行的各類指標在公平性上屢遭質疑，多元能力評量參採比重偏低。許多研究指出，實際上除了登記分發管道外，甄選與申請入學也因高中職在設定入學條件之比例時將基測分數比重提升，其他指標加權不大，使得基測成績依舊為決勝關鍵，國中基測的測驗分數幾乎成為入學的唯一依據，更加深考試壓力。由於基測設計之測驗科目為一般學科，並未涵蓋藝能科目，以致各校依這些科目所訂定之甄選標準未能真正達到適性入學的目標。

二、擴大免試入學方案

為加速入學制度的改革，緩解國中學生升學競爭壓力，及引導學生適性選擇高中職與五專就學，教育部於 2009 年開始宣導推動擴大高中職及五專免試入學實施方案（以下簡稱免試入學方案；教育部，2009），擬以現行多元入學方案中免試入學的作法為基礎，加以擴大實施，期以漸進彈性、因地制宜等原則，逐步提高免試入學比率或名額，調整多元入學管道，建立適合各地區國中學生的升學方式，以奠定未來實施十二年國民基本教育之核心基礎。

（一）方案之目的與內容

教育部於 2009 年 9 月 4 日以臺中（一）字第 0980151658 號函頒擴大高中職及五專免試入學實施方案，此免試入學方案在實施期程及免試入學名額部分，分為三個期程漸進推動，各期程及免試入學比率規劃如下（教育部，2009）：

1. 宣導推動期：九十九學年度到一百學年度

各公立高中（高職）的免試入學名額以核定招生名額的 5%-35% 為原則；各公私立五專及私立高中職則以 35% 為原則。

2. 擴大辦理期：一百零一學年度起

各公立高中的免試入學名額占核定招生名額的 40% 以上為原則；各公立高職以 60% 以上為原則；各公私立五專及私立高中職則以 70% 以上為原則。

3. 全面實施期

配合十二年國民基本教育之實施，免試入學方式將再做調整。

（二）辦理方式

在宣導推動期，由中央主管教育行政機關會商直轄市、縣（市）主管教育行政機關後定之，得由現行申請入學及甄選入學招生委員會分別辦理免試入學相關事宜，並配合推動期程逐步修正運作機制，各招生區得選擇：1. 全區共同辦理；2. 跨區聯合辦理；3. 多校聯合辦理；以及 4. 單一學校辦理等四種不同方式辦理免試入學。從擴大辦理期起，由主管教育行政機關

召集國中、高中職及五專代表，成立免試入學委員會，統一進行全區共同辦理。

(三) 入學模式

可以分成：1.學區登記模式，國中畢業生依其所屬學區，辦理登記入學；2.國中薦送模式，各高中職提供各國中免試入學名額應依國中學生免試升學高中職，與五專實施要點，與各校學生免試升學高中職，與五專作業要點，參酌社區關聯、性向探索、學生志願次序或在學各項學習表現等若干項目，薦送學生至高中職；以及 3.學生申請模式，國中學生依高中職及五專訂定之申請條件及時程，依性向、興趣及申請條件向各招生區之招生委員會主動提出申請。當登記人數超過招生名額或申請名額多於提供名額，且學生申請條件相同時，得以設籍時間（學區登記模式）、在校表現（國中薦送模式）、辦理面談（學生申請模式）或以抽籤方式，決定錄取人選。

配合高中職優質化、辦理國中學生性向探索課程等九項配套措施，免試入學方案預期達成：1.紓緩學生升學壓力，促進學生多元適性發展；2.促進教師有效教學，落實學生的學習和成長；3.建立學校辦學的特色，建構優質的學習環境；4.落實教育機會均等，奠定十二年國民基本教育基礎等效果，以體現以申請入學導引適性分流、多元管道實現多元選才等理念。

貳、本研究目的

由上述說明可知，臺灣的後中入學與考試制度近 20 年來面臨急遽的變革，但變革的方向與依據，卻並不明確，往往徒有理想和目標，執行的方法與步驟卻難以闡明其依據，因此不僅說服力有限，達成目標的可能性也令人質疑。

基本上，教育部所提倡的免試入學方案，和先進國家與地區所執行的學校本位評量（school-based assessment）（Darling-Hammond & McCloskey, 2008; Dori, 2003; Mercurio, 2008; Yung, 2001a, 2001b）兩者在作法與理念上有雷同之處。兩者都是以學生為學習主體、提供其適性與優質之教育機會；同樣需仰賴教師之專業素養，以提高教學與學習品質；此外，皆採計在校成績作為入學申請依據，弱化高風險測驗之角色。因此，國外所執行的學校本位評量（以下簡稱校本評量）作為入學與考試制度的變革方案之利弊得失，可以作為臺灣的改革參考。本研究的目的即在於融合校本評量之施行理念與作法，針對現行免試入學方案提出具體建議，期能作為免試入學方案全面實施前，相關政策調整之參考依據。

參、研究方法與步驟

本文採取文獻分析法探討澳洲與香港實施校本評量之文獻；以文件分析法整理免試入學方案內容與各招生區實施概況；以及利用焦點座談法，邀請教育相關專家學者、國高中職校

長進行多次會談。

以文獻分析法與文件分析法所進行研究步驟如下：

一、蒐集相關文獻，分析並整理澳洲與香港實施校本評量作為入學考試制度之沿革、作法與效益，分析其利弊得失。

二、蒐集相關文件與檢討會報告，整理各招生區辦理免試入學方案時，釋出的招生名額、錄取人數以及報到比率。

三、根據文獻分析與文件分析結果，歸納比較免試入學方案與校本評量之異同。

在焦點座談法部分，參與桃園區、竹苗區與嘉義區之免試入學工作檢討座談會，瞭解此方案在現階段執行的作法、效益與困難。此外，分別邀請高中與高職校長，舉辦免試入學工作相關諮詢會議，蒐集其意見與建議。總計 5 場會議，與會的教育主管機關代表、大學教授、現任高中高職校長、國中教師等共計 200 多人。會後綜合多次會議所提出入學方案時遭遇之困難，並歸納會中之建議與意見。

本文參酌座談會之結果，就免試入學方案現階段之潛在問題提出討論，進一步根據免試入學方案與校本評量之異同提出具體建議，期能作為免試入學方案全面實施前，相關政策調整之參考依據。

肆、研究結果

一、免試入學實施方案之實施概況與所遭遇之問題

(一) 實施概況

表 1 呈現 2010 年擴大高中高職及五專免試入學辦理情形調查概況摘要表。表中整理了各招生區分別在國中薦送模式與學生申請模式中，高中高職及五專之招生人數、國中薦送學生人數、學生申請人數、錄取人數、報到人數、總錄取率、總報到率以及招生達成率等數據。在高中高職部分，臺北縣的國中薦送招生人數最多，為 5,171 人；中投區的學生申請人數以及總招生人數皆最多，分別為 7,620 人與 9,578 人。國中薦送模式報到率最高的招生區為宜蘭區，為 99.55%；反之，最低者為彰化區，為 75%。在學生申請模式下，招生人數最多與最少的區域分別為中投區（5,640 人）與馬祖區（53 人），報到率最高與最低的區域則為金門區（100%）與臺北縣（66.47%）。總錄取率最高與最低者分別為馬祖區（100%）與臺南區（47.54%），總報到率最高與最低者分別為金門區（100%）與中投區（77.95%），招生達成率最高與最低者分別為澎湖區（85.24%）與臺南區（20.89%）。高中高職整體來看，平均錄取率為 67%，報到率為 85.24%，招生達成率為 35.42%。

在五專部分，北區的報名人數（13,113 人）、錄取人數（2,938 人）與報到人數（2,683 人）皆最多，但南區的報到率最高，為 92.97%，其次為北區（91.32%），中區報到率 89.75% 為最

表 1 99 年擴大高中高職及五專免試入學辦理情形調查摘要

縣市	招生人數			國中薦送			學生申請				F	G	總錄取率 F/(A+C)	總報到率 G/F	招生 達成率 G/H
	國中 薦送	學生 申請	H 總人數	A 薦送 人數	B 報到 人數	報到率 B/A	C 報名 人數	D 錄取 人數	E 報到 人數	報到率 E/D	錄取 總人數 A+D	報到 總人數 B+E			
基隆市	760	1,046	1,806	227	209	92.07%	392	372	281	75.54%	599	490	96.77%	81.80%	27.13%
臺北市	0	1,648	1,648				840	553	486	87.88%	553	486	65.83%	87.88%	29.49%
臺北縣	5,171	2,330	7,501	1,508	1,340	88.86%	1,604	1,342	892	66.47%	2,850	2,232	91.58%	78.32%	29.76%
桃園區	2,937	3,826	6,763	1,442	1,360	94.31%	3,487	1,999	1,683	84.19%	3,441	3,043	69.81%	88.43%	44.99%
竹苗區	1,279	2,500	3,779	592	563	95.10%	1,050	682	564	82.70%	1,274	1,127	77.59%	88.46%	29.82%
中投區	1,958	7,620	9,578	1,249	1,158	92.71%	5,640	2,769	1,974	71.29%	4,018	3,132	58.32%	77.95%	32.70%
彰化區	188	2,782	2,970	16	12	75.00%	1,966	1,430	1,249	87.34%	1,446	1,261	72.96%	87.21%	42.46%
雲林區	0	1,719	1,719				707	623	560	89.89%	623	560	88.12%	89.89%	32.58%
嘉義區	988	776	1,764	367	330	89.92%	380	215	197	91.63%	582	527	77.91%	90.55%	29.88%
臺南區	0	5,750	5,750				3,048	1,449	1,201	82.88%	1,449	1,201	47.54%	82.88%	20.89%
高雄區	0	5,974	5,974				5,397	2,685	2,447	91.14%	2,685	2,447	49.75%	91.14%	40.96%
屏東區	1,965	0	1,965	844	728	86.26%					844	728	100%	86.26%	37.05%
宜蘭區	326	750	1,076	224	223	99.55%	1,036	477	426	89.31%	701	649	55.63%	92.58%	60.32%
花蓮區	169	1,171	1,340	63	53	84.13%	645	504	423	83.93%	567	476	80.08%	83.95%	35.52%
臺東區	303	411	714	295	283	95.93%	419	272	212	77.94%	567	495	79.41%	87.30%	69.33%
澎湖區	380	196	576	345	328	95.07%	200	180	163	90.56%	525	491	96.33%	93.52%	85.24%
金門區	0	204	204				213	171	171	100.00%	171	171	80.28%	100.00%	83.82%
馬祖區	0	97	97				53	53	46	86.79%	53	46	100.00%	86.79%	47.42%
小計	16,424	38,800	55,224	7,172	6,587	91.84%	27,077	15,776	12,975	82.25%	22,948	19,562	67.00%	85.24%	35.42%
北區五專	0	3,118	3,118				13,113	2,938	2,683	91.32%	2,938	2,683	22.41%	91.32%	86.05%
中區五專	0	908	908				5,905	829	744	89.75%	829	744	14.04%	89.75%	81.94%
南區五專	0	2,768	2,768				9,714	2,291	2,130	92.97%	2,291	2,130	23.58%	92.97%	76.95%
小計	0	6,794	6,794				28,732	6,058	5,557	91.73%	6,058	5,557	21.08%	91.73%	81.79%
總計	16,424	45,594	62,018	7,172	6,587	91.84%	55,809	21,834	18,532	84.88%	29,006	25,119	46.06%	86.60%	40.50%

註：本摘要表為到 5/31 為止的統計數據

資料來源：國中基本學力測驗推動工作委員會

低。在招生達成率部分，北區達成率為 86.05% 為最高，其次為中區（81.94%），南區達成率 76.95% 為最低。整體來看，平均錄取率為 21.08%、報到率為 91.73%、招生達成率為 81.79%。

（二）實施問題與效益

在各招生區實施免試入學方案之效益部分，國中端大致肯定高中職訂定的成績審查符合五育均衡，學生多了適性之入學管道；部分國中也因學生被該區的頂尖高中錄取，對其教學付出無疑是相當大的鼓舞。在高中高職與五專部分，憑藉著特殊加分錄取學科以外專長的學生，得以達成多元適性選才，並保障弱勢就學權益。在學生部分，部分國中學生因可享受就近入學之便，免去通勤往返之不便，願意留在當地社區高中就讀，促進達成社區化之目標。此外，在原有申請入學、登記分發制度下無法進入頂尖學校就讀的中等程度學生，有機會因免試入學管道而入學。綜合來看，優秀學生就近入學與中等程度學生進入頂尖學校就讀，促進了學校間學生素質的流動，對高中職均優質化有正向之影響。

然而，部分教育理想因現實因素無法完全落實，加上此方案為第 1 年實施，仍不免遭遇許多困難。以下就在校成績採計、入學學生素質、行政作業負擔等潛在問題進行探討。

在校成績採計之潛在問題，發生在報名人數超過錄取人數時，需進行超額處理。在不考慮進行抽籤的情況下，幾乎所有學校都採用「將所有報名學生依其前五學期（或國二整學年與國三上學期，共三學期）學業成績之校內百分等級進行排序，錄取百分等級較高者」之排名制。當各校在校成績具有相同評量標準時，可推論甲校百分等級較高的學生，其學業表現會比乙校百分等級較低的學生來得好。然而，現實中各校的評量標準不一，甲校百分等級較高學生的學業表現可能比百分等級較低的乙校學生來得低，前述根據百分等級可推論學業表現之說法不再成立。由此可知，在沒有其他成績調整機制介入的情況下，各校在校成績不宜貿然直接比較，既然在校成績之客觀可比性尚未建立，錄取之公平性令人存疑。

在入學學生素質部分，高中端主要擔心所招收之學生素質不如預期。以新竹區某高中為例，在錄取的學生中，有將近三成學生來自於往年不曾錄取過該高中的國中，對於學生素質之憂慮可見一斑。如此一來，不但需要投入補助教學之額外時間與人力來彌補入學學生程度、學生的學業生活適應等，學校本身也表示更憂慮最終在 3 年後的大學聯考成績不佳，會拖累辦學績效，最後導致目前的措施又遭到質疑。前述促進學校間學生素質流動之效益，在此反而成為高中端擔憂之來源。在高職端部分，主要擔心學生並非擇其所愛，在國中端沒有適當性向探索工具的情況下，學生無法瞭解自身的性向為何。再加上即使知道性向之所在，也不清楚高職與五專各類科之職業養成訓練內涵為何，自然也不知道未來的就業選擇。再者，免試入學方案之放榜日期為 3 月底在其他入學管道（如：申請入學或國中基測）舉辦之前，已錄取學生在學習意願上容易轉為消極學習，不但對其自身沒有益處，對其他尚未取得升學資格同學之影響，仍待後續追蹤與觀察。

行政作業負擔部分，由於免試入學方案開放高中高職各校自訂成績審查標準，在現行沒

有任何成績處理系統的輔助情況下，造成國中端在決定學生薦送名單時不小的作業負擔，甚至引發了責任轉移的問題，也就是篩選學生的作業程序反而從高中高職端轉移到國中端執行。國中端根據高中職訂定之申請資格（如：成績達校內前 10%），事先在校內進行成績排序。在國中薦送模式下便僅需送出高中職端提供之錄取名額人數，以減少作業負擔；在學生申請模式下，則讓學生瞭解自己在校內的學業表現相對地位，幫助其申請錄取機率較高之學校。此時，篩選機制發生在國中端。然而，在學生申請模式下，高中職端則不希望國中端事先行校內排名，除了保障達基本錄取門檻學生之錄取機會，同時也符合教育部不允許成績排名之政策。此責任轉移問題之處實待教育主管機關進行協調與處理。

二、校本評量實施概況與成果分析

（一）校本評量的意義與精神

近百年來，國外先進國家在測驗與考試制度上，都有在學校內部考試（school internal assessment/examination）和外部高風險考試（external high stakes testing）之間擺盪的現象。例如，美國在布希政府於 2000 年宣布實施《沒有孩子落後法案》（No Child Left Behind Act, NCLB）後，原先多數採用校內評量或考試的方式作為畢業門檻的學校，紛紛加入外部單位制定的考試，來作為評量學生學習和學校辦學績效的依據。目前在美國，高風險考試對學生的學習動機和學習效果有正向或負向的影響尚未有定論（Jones, M. G., Jones, B. D., & Hargrove, 2003; Roderick & Engel, 2001）。在澳洲，多數的州政府在 1970 年代以前以外部考試作為畢業授證或入學許可的依據。但在 1970 年後，多數的州逐漸減少外部考試的影響力，採用學校內部成績和外部考試整合的方式，作為畢業和升學的依據（Stanley, MacCann, Gardner, Reynolds, & Wild, 2009）。學校的內部評量會逐漸被重視的原因在於高風險考試或外部考試的若干負面影響。例如研究指出，如果過於重視校外標準化及高風險考試，會造成課程過於簡化、弱化教師專業、將學生推離學校—中輟生的產生，製造教師與學生的恐懼和焦慮等（Darling-Hammond & Wise, 1985; Gilman & Reynolds, 1991; Jones & Whitford, 1997; Madaus, 1988a, 1988b; Shepard, 1989; Vogler, 2002）。再者，若教師教學目標與內容為評量導向，取決於高風險測驗的題型與內容，可能窄化教學範圍、背離課程目標（Barnes, Clarke, & Stephens, 2000）。因此，澳洲、紐西蘭、香港等地先後引進校本評量（Cheung, 2001; Cohen & Spillane, 1992; Cumming & Maxwell, 2004; Stillman, 2001; Yung, 2002）。

相對於上述外部評量的限制，學校本位評量的精神大致上有幾點。首先，強調學校內的課程與教學自主，不受外部考試壓力產生考試引導教學。在政府當局所制定的課程或學習標準規範內，當學校和教師被充分授予權力來安排自身的教學內容和方式時，學生的學習較可能全面而非片面。其次，評量方式由學校和教師自主，教師可以就自己認定適當的評量方式來評量自己所進行的教學內容是否為學生所吸收；而且，由於強調教師與學生長期的觀察與

互動，瞭解學生學習的長處與短處，更能達到以評量促進學習（assessment for learning）的效果。此外，教師的長期評定也比單一次外部考試的結果更有效度。第三，強調對教師專業的信任。由於教師肩負評定學生學習成果的責任與權力，因此必須充分授權，並對其專業和公正性給予足夠的信任。第四，強調對教師評量專業的支持。除了要求教師要有能力發展自主的教學法和評量法外，給予充分評量專業發展的支持，是校本評量能否成功的主要關鍵。外部評量和校本評量主要特性的異同處可以歸納如表 2。

表 2 校本評量和外部評量的特性比較

特性	校本評量	外部評量
性質	總結性評量	總結性評量
功能	<ul style="list-style-type: none"> 甄別：作為入學依據 授證：授予畢業證書 學習：促進學習發展 	<ul style="list-style-type: none"> 甄別：作為入學依據 授證：授予畢業證書
評量設定者與方式	教師，依據校外主管機構設定之評量標準或規定來設計評量作業	校外主管機構設定評量標準／根據，並設計評量作業
評量執行者	學生自己的教師	外部機構指定評量者，通常非學生自己的教師
教師的角色	<ul style="list-style-type: none"> 學習歷程的監督者 學習結果的仲裁者 壓力主要來自測驗作業的設計困難與增加的負擔 需要的評量專業支持高 	<ul style="list-style-type: none"> 學習結果的監督者 考試策略的教練 壓力來自測驗結果帶來的風險（績效評比） 需要的評量專業支持低
評量結果的公信力 (public credibility)	低，由於評分標準和作業內容不一致，多數經過調校的過程才具可比較性與公信力	高，具備共同量尺及批改的客觀性，公信力較高

校本評量（school-based assessment）一詞，衡諸文獻，可能最早出現於官方文件是始於 1976 年澳洲昆士蘭省（Queensland state）教育部指派 T. Scott 組織委員會，針對自 1972 年後該省所實施的校本評量之效益進行評估後，所撰寫而成的報告：A Review of School-Based Assessment in Queensland Secondary Schools（ROSBA）（Queensland Board of Secondary School Studies, 1978）。雖然校本評量一詞首見於 ROSBA 報告，但其最原始的精神與實踐作法則是源於 1970 年澳洲昆士蘭省教育部指派當時澳洲教育委員會主席 Radford 所撰寫的報告 Public Examinations for Queensland Secondary School Studies（Queensland Department of Education, 1970；又稱為雷德福報告）。該報告建議初中和高中的外部考試應由校本評核取代，同時應該

建立校間評分的調整機制，以建立分數的可比較性。雷德福報告的建議自 1972 年開始實施，除昆士蘭省自 1972 年開始取消初中和高中的外部考試，以校內成績作為取得畢業證書和進入大學的依據。此作為不僅影響昆士蘭省，多數澳洲的省分也受到影響，或多或少以某種權重採用在校表現作為學生畢業或入學的依據。近 40 年來校本評量的作法更擴大到澳洲以外的國家，如新加坡、香港、以色列、紐西蘭等都有採取校本評量以降低外部考試和高風險入學考試的作法。

校本評量最簡單的定義即是教師基於外部主管機關所制定之評核規範，評定學生表現，並透過分數調整機制（*moderation*）以保公平性與可比較性，所得之最終評核分數多是作為後續畢業或升學的用途（*Mercurio, 2008*）。由於不同地區在校本評量的作法並不相同，因此 *Mercurio* 將校本評量分為兩類。第一類為嚴格定義者，如新加坡考評局的高等 GCE 考試的專題作業（*project work*）和香港考評局的香港教育證書英文口說考試。這類評量對於各種評量條件，如表現類型與時間長度、每一位學生應扮演的角色、老師在評量設計者和執行者的角色、評分的標準與權重等，都有明確規範。另一類為寬鬆定義者，鼓勵教師根據教學目標設計最能與目標對應的評量方法，並給予教師在評量作業設計和執行上最大的彈性，如澳洲新南威爾斯省教學委員會的課堂作業（*course work*）或澳洲昆士蘭省教學委員會的卷宗評量（*portfolio assessment*）等。

（二）學校本位評量的一般作法

1. 設置明確課程標準

傳統以考試為導向的教學模式，著重在測試學生的既有知識，測驗的功能著重在篩選與甄別，對於學生在學習過程中所學習到的內涵並不關心。但隨著基本教育普及，學生在學校應學到的內涵可能不是一般外部考試的狹隘範圍所能含括，因此透過外部考試以發揮甄別的功能和透過學校課程安排以促進學生發展的功能，明顯產生張力。此點特別顯示在 1960 年代澳洲各大學對於雷德福報告要取消外部考試，並允許中學有各自的課程，感到疑慮並反對的現象。校本評量強調學生的學習必須有所本，因此需要對各階段／年級的學生需透過哪些課程學到哪些能力，有明確的導引。各國實行校本評量的課程標準不盡相同，通常各有一套規準，在這個規準之下明定學生在該科目應習得之能力、評量的方式與比重等等（*Western Australian Certificate of Education Manual [WACE Manual], 2010*）。

2. 制定適當的評量標準

評量標準是指在課程標準所規範的學習成就指標下，學生的表現可以區分為哪些等級，每一個表現的等級需要有明確的說明。而老師可以依據這些希望看到的表現，設計自己認為適合的評量方式和作業，並且說明學生在這些評量作業的表現，如何與那些等級相對應。評量是教學效能反省的重要機制，評量的設計是為具體化教學目標，支持並回饋教學、兼顧教

學評量設計的能力、強化教師專業發展。各國在評量標準上，基於課程綱要的教學內容和目標而各有不同，甚至同一國家在各個學科的評量準則上也有所差異。以香港為例，每個學科各設有一套評量準則供教師參考，中國語文的選修單元採三級九品制，英國語文則以六個等第評量學生溝通策略、字彙運用能力及組織技巧，數學方面有四個表現水平，通識教育則有三個表現水平，每個水平有詳細的能力指標，教師可根據能力指標的描述給分。而澳洲方面，有些省以由 A-E 五等第與該科目學習目標所組成的二維矩陣，以確保學生和教師瞭解每一級別的學習目標和對應表現，達到最好的評量成果。

3. 強化教師的評量專業訓練

新手教師在實行評量時，往往會有難以掌握評量標準、對自己評量的結果沒有自信等問題 (Davison, 2007)，他們需要更多的訊息，諸如評核範例、評分檢核表等，幫助他們掌握評量的要求；而教學經驗豐富的教師，亦需要專業的培訓課程提升評量的品質 (Cheung & Yip, 2004)。教師專業訓練的目的，是希望教師透過研討會等課程，瞭解校本評量的理念，以一個讓學生全方位學習為出發點的教學模式，取代考試引導教學帶來的負面影響。專業訓練課程亦詳述了評核標準，協助教師在評核的項目與分數調配上凝聚共識，建立高品質的評量工具，有效地規劃課程。此外，教師專業訓練也提供評量範例說明，透過專業人士的示範、特殊個案解析等，教師們更能拿捏評分的準則。而訓練課程中最重要的部分，便是教學經驗分享，教師們可以透過互動交流的過程，瞭解教學現場面臨的各種狀況，並從彼此的意見分享中取得回饋。

4. 合理的分數調整機制

校本評量由任課教師針對學生學業表現進行持續性評估，最後的結果可能運用在發給學生畢業證書和後續升學用途，兩者皆有嚴肅的目的。在利用校本評量成績進行後續升學使用時，不同學校間在校成績評量標準的一致性議題顯然需要先釐清。各校在校成績不宜直接進行比較的原因分別來自學校間 (between) 與學校內 (within) 評分標準的分歧。首先，在不同學校的教師，彼此間使用的給分標準較為分歧，某校的教師在評分時可能比其他學校的教師更為嚴格或寬鬆。再者，在相同學校的教師其評量標準會因平時的溝通而被預期較為一致，但也可能因此導致相同學校的教師在進行評分時，給分都過於集中在特定分數範圍。為了避免上述問題，可採用分數調整機制來確保成績的公平性。分數調整的方式相當多，包括有質化的共識調整 (consensus moderation)、專家調整 (expert moderation)，以及量化的統計調整 (statistical moderation) 等，各有其利弊 (Stanley et al., 2009)。

在質化的調整方式部分，共識調整採會議的方式舉行，每個學校的每個學科派 1 位代表參加，這個會議提供教師們對課程標準與實行方式建立共識的機會，同時也可透過分析評量作業的範例，幫助教師瞭解評分的原則 (WACE Manual, 2010)。有時候會需要外部第三方人員協助評量，此時便可採用專家調整的作法。這位專家可以示範評量學生的作業，或是較特

殊的個案，提供獨立且全面的評量觀點（University of Southern Queensland, 2010），澳洲昆士蘭省的外部指導校本評量系統即屬此類調整，詳細步驟請參見後文。

量化的統計調整在有其他可參照的考試或測驗成績時，是最公平省時且易於實施的方法。統計調整機制是透過校外考試成績以調整校內評量分數的過程。由於校外考試是所有學生統一進行的考試，以該考試作為校內評量的標準具有一定的參考價值。香港考試及評核局與澳洲維多利亞省（Victoria）之維州課程考評管理機構（Victorian Curriculum and Assessment Authority, VCAA），都採用統計調整方法來提高校本評量成績之可比性（詳細步驟請參見後文）。主要原則是參照公開考試成績將校本評量的平均分數調高或調低，並使得成績分布較為分散或集中。值得注意的是，統計調整後，學生的校本評量分數等第（次序）並不會改變。

5. 其他配套措施

要使校本評量有效地實行，除了完善的課程架構與評分準則、優質的教師訓練課程以及能提高公平性的分數調整機制外，尚需透過配套措施的輔佐，使其更能發揮價值。相關的配套措施有：

- (1) 透明公開校本評量相關資訊，並建立線上校本評量資料庫。
- (2) 定期審查校本評量方法、材料和整體的評量結果。
- (3) 聘請評量專家，提供專職單位人員的正規專業發展，以支持其教學、評核和報告等領域的需求。
- (4) 積極參與地區、國家和國際間對於校本評量的討論與辯論。

（三）校本評量之經驗與成效：以澳洲和香港為例

參考國外實施校本評量之經驗，有助於創造我國實施校本評量之有利條件。澳洲可以說是最先實施校本評量的國家，成效也最為卓著。此外，進一步以昆士蘭及維多利亞兩個省為例，原因有二：1. 澳洲全國實行校本評量，以昆士蘭最早且其成功事例最為人稱道；而維多利亞省即於 1996 年共同響應校本評量政策，將原先升學考試改為中學教育證書（Victorian Certificate of Education, VCE），為澳洲第二個採行校本評量之地區。2. 昆士蘭省入學採 100% 校本評量，維多利亞省則 50%，併行校外考試，且透過統計方法調整校評核分數，實具比較與參考價值。香港與臺灣的文化相似，其學習澳洲的作法，也在近幾年幾年實施校本評量，但可能是升學主義壓力太大，也可能是配套不足，目前看來效益有限（譚彩鳳，2009）。這兩個區域的對比，剛好可以提供臺灣入學考試更完整的參考信息。

1. 澳洲

澳洲的教育制度由各個省政府獨立負責、管理，因此每一省的教育政策略有不同，大致可分為三個階段（如圖 1 所示）：(1) 預備年：非強迫性質，通常在 5 歲左右學童開始就讀。(2) 初等教育：通常為 6 到 7 年。(3) 中等教育：通常為 5 到 6 年（許志文、陳韻晴、王巧玲、劉

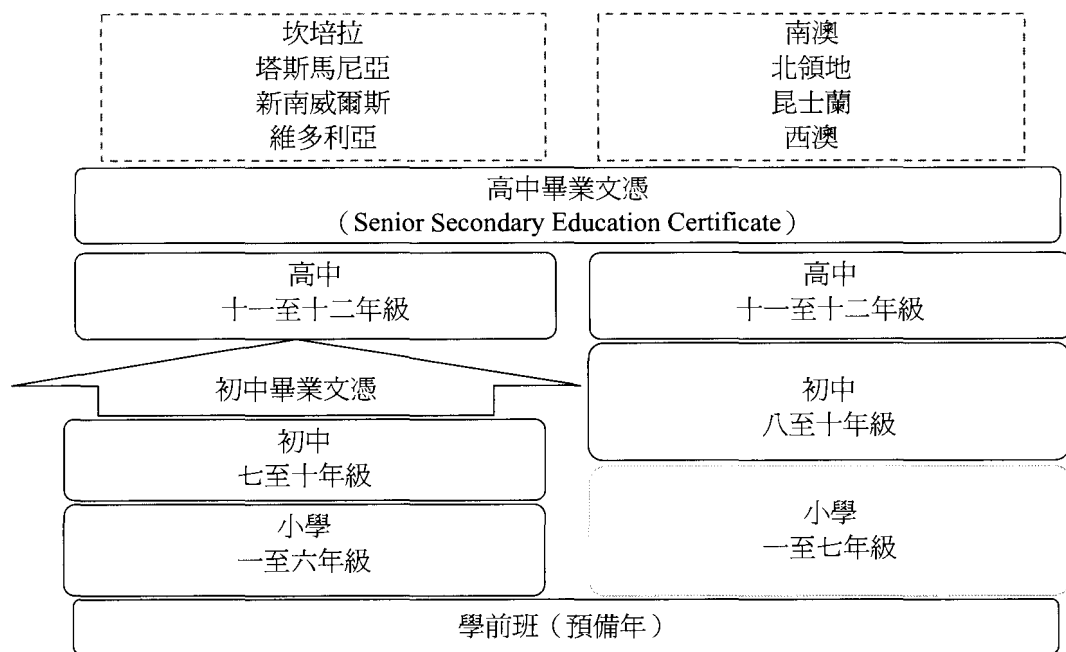


圖1 澳洲學制圖

資料來源：Australia Government (2010)

雪芬，2006)。以下將以昆士蘭省維多利亞省為例，進行校本評量實施沿革、政策與成效之介紹。

(1) 昆士蘭省

A. 沿革

昆士蘭自 1976 年已實行百分之百校本評量，所有學生申請學校的成績，皆基於教師對學生的能力評估。1969 年昆士蘭省政府任命了專責委員會，審查中學生校外考試制度，並對學生學習成就提出建議。在 1970 年的雷德福報告中，建議初中和高中考試（初級和高級證書頒發）應由校本評量取代，並提到中學學習委員會（Board of Secondary School Studies）必須負起改善課程學習綱要的責任，明確規定課程目標（Pitman, 1985）。這是第一次教師對學生的學習評斷，成為學期總成績主要的組成部分，同時也終結了「一試定終身」的測驗方式。雷德福報告的建議被採納，最後一次校外初中考試於 1971 年舉行，而校外高中考試則於 1972 年停止辦理。

B. 作法

政策從原先的中學考試制度轉向為校本評量系統，預示著昆士蘭省的中學教育現場的變化，同時逐步推動下列政策（Queensland Studies Authority, 2010a）：

a. 課程標準

針對不同科目主題，於課程綱要明定其教學內容和目標，說明一般學生在不同時間點，應習得與達到的能力，並透過評量項目來檢驗。以七年級自然科學—食物網的課綱為例，明列三項評量項目：知識與理解、考究、溝通等能力，而學習目標的數量與性質會依其科目主題而有所不同（表3）。每6年課程諮詢委員會（School Advisory Councils, SAC）重新檢視課綱，依照各科情況，給予無須修正、無試驗的小幅修正、需試驗的大幅修正及建立新課綱等四種建議（Luke, Weir, & Woods, 2008）。

表3 課程綱要範例：七年級自然科學之食物網單元

七年級自然科學之食物網單元 學習重點	
【學習目標】 學生能夠： <ul style="list-style-type: none"> 蒐集和分析第一和二手數據、訊息和證據。 透過實驗證據和科學概念來支持得出的結論。 用科學術語適當地溝通科學概想、數據和證據。 	【知識與理解】 生命與生物 <ul style="list-style-type: none"> 生物具有其結構，使其能夠生存和繁殖。 一個生態系統存在不同的捕食關係。
【評量項目】 <ul style="list-style-type: none"> 知識與理解（knowledge and understanding） 考究（investigating） 溝通（communicating） 	

資料來源：Queensland Studies Authority（2007）

b. 評量標準

課程綱要描述該科目的教學內容和目標，評量標準基於課程綱要，由 A-E 五等第與該科目學習目標所組成的二維矩陣，以確保學生和教師瞭解每一級別的學習目標，達到最好的學習成果。七年級自然科學—食物網為例，三項評量項目：知識與理解、探究、溝通等能力，分別對應至 A-E 五等第，產生十五個評核單位，每一個評量單位代表著學生在食物鏈三項評量項目達到的程度級別（表4）（Queensland Studies Authority, 2010b）。教師透過評核表的對應，一方面可針對學生個人學習表現做評斷，另一方面也可藉此在課程一連串評量結束後檢視總體表現，是一個全面且公平的標準來評斷學生學習狀況。

c. 教師專業訓練

由昆士蘭教育主管局（Queensland Studies Authority, QSA）集資辦理研討會，以幫助 K-12 年級教師實行校本課程。研討會主為解釋課程綱要，並提供專家諮詢和指導課程的規劃和評量。學校將提供費用補助參與人員，非強制參加（可參照 <http://www.qsa.qld.edu.au/events.html> 研討會議程公告）。

d. 分數調整機制

表 4 教師評量單範例：七年級自然科學之食物網單元

		作業描述				
		A：優異 Very High Achievement	B：良好 High Achievement	C：中等 Sound Achievement	D：稍差 Limited Achievement	E：很差 Very Limited Achievement
學習 目標		學生具有廣泛的知識和理解及非常高層次的能力和技能，可以隨時應用這些知識技能，應付未來新的形勢。	學生具有透徹的知識和理解及具備高層次的能力和技能，能夠運用這些知識和技能，面對大多數的情況。	學生具有健全的知識及瞭解主要課程內容，並已取得了足夠的競爭力水平。	學生具有基本的認識及瞭解主要課程內容，僅達到有限水平的能力和技能。	學生具有初步的認識及瞭解一些課程內容，僅具有非常有限的能力和技能。
知識與 理解		辨識生物鏈中作為生產者、草食性或肉食性的四種生物。 辨識食物網中二個適當的食物鏈。	辨識生物鏈中作為生產者、草食性或肉食性的四種生物。 辨識食物鏈中的生產者及完成一個食物鏈。	辨識生物鏈中作為生產者、草食性或肉食性的二種生物。 辨識一個食物鏈，及其他層級。	辨識生物鏈中作為生產者、草食性或肉食性的一種生物。 辨識食物鏈中的層級。	
探究		能夠提出正確的結論。	能夠提出深思熟慮的結論。	能夠提出似是而非的結論。	偶爾能夠提出明確的結論。	鮮少提出明確的結論。
溝通		能夠根據捕食層級關係，分析出精密完整食物網的結構。	能夠根據簡易捕食層級關係，分析出正確食物網的結構。	能夠根據有限數據的食物網或部分完成的食物鏈，分析出一個食物鏈。	能夠分析出明顯的捕食關係。	能夠分析出有限部分的捕食關係。
回饋：		總評： A B C D E				

資料來源：Queensland Studies Authority (2010b)

昆士蘭省的初中和高中都採用校本評量。由於高中（十一至十二年級）的在校評量成績除了製發畢業證書外，也作為申請入大學的依據，因此高中的成績採取兩種調整方式以增進其可比性。在畢業成績部分，採共識性調節，透過昆士蘭省外部調整校本評量（externally moderated school-based assessment）系統，由受過訓練的教師審查者共同開會，討論各校的課程標準、評量標準、教師所設計的評核作業是否可以達到評量標準的品質，最後並以隨機抽查學生評量成績的方式，來確認評量方式的合理性與正確性（Queensland Studies Authority,

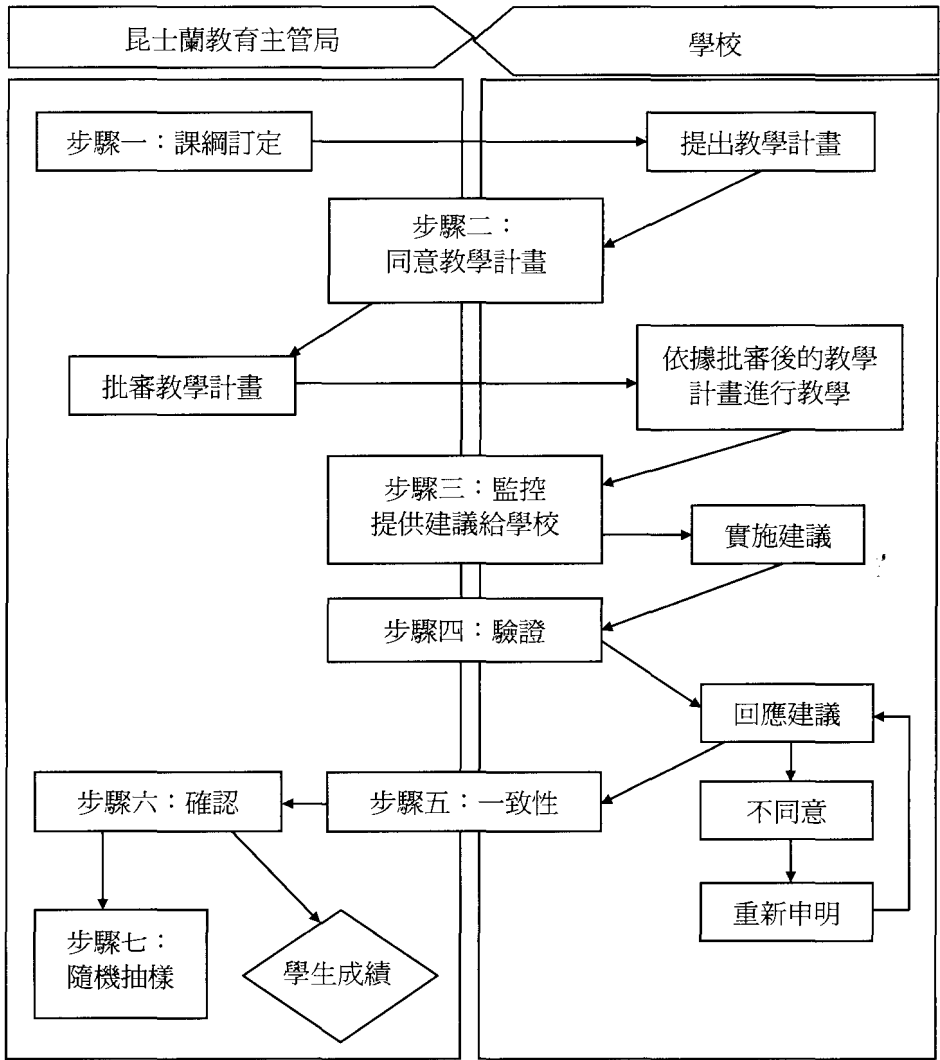


圖2 評分審核機制 (moderation) 流程

資料來源：Queensland Studies Authority (2010a)

2010a) (參見圖 2)。2003 年校本評量加入「新基礎課程」(New Basics) 及「豐富實踐活動」(Rich Tasks)，教師可適時地結合具當地特色的課程 (Darling-Hammond & McCloskey, 2008)。2007 年則針對隨機抽樣程序進行檢閱和改進，從而提高效率，增加學校授予各級成就判斷的一致性。

至於將校本評量結果應用於申請大學入學部分，則採統計調節。1974-1991 年期間採用外部施測的澳洲學業性向測驗 (Australian Scholastic Aptitude Test) 作為調整依據，1992 年以後採用昆士蘭核心能力測驗 (Queensland Core Skill Test) 作為調整依據。校本評量依據統計調整的方式另外計算出入學的成績指標，作為申請進入大學的依據。

e.其他配套措施

爲了加強教師的評量素養，除了透明公開校評核相關資訊，並建立線上評量中心、推行昆士蘭可比性評核作業（Queensland Comparable Assessment Tasks, QCATs）等。線上評量中心是網路上評核工具、資源的匯集，包含學生手冊、教師手冊、要點學習與標準、評核的校正、課程和報告準則等，提供教師一系列在重要學習領域（Key Learning Areas, KLAs）和一至九年級各年級評估工具與資源。透過在線上評量中心的參與和交流，教師得以提高他們對於課程校正的理解、評核和報告。該中心還提供線上論壇進行非正式教師的合作及討論相關評核，將有助於教師評核一致性的推展和建立理解標準的共識。昆士蘭可比性評核作業（QCATs）爲一實作評量，作業有由主管單位提供者，也有由學校自行開發者，目的在提供教師和家長有關學生學習的訊息，在四、六年級期初（評估三、五年級基本學識）及九年級期末（評估九年級基本學識）舉行，由學校向學生及家長提供 A-E 五等第的 QCATs 報告。教師不僅對於學生的學習情況更加清楚，透過作業批改的討論，老師們也對評量標準和學生表現的對應有更清楚的掌握。同時學校的行政人員對於課程的成效及設計有所影響，期能涵蓋問題解決和更高層次思考的能力。

(2)維多利亞省

A.沿革

維多利亞省於 1987 年建立中學教育證書（Victorian Certificate of Education）制度，作爲學生深造或是就業的重要依據。學生通常於十一和十二年級接受 VCE 評量，並且可以選擇不同的學科，而所有的 VCE 課程包括了校內評量和校外考試。學生順利完成 VCE 即可以向維多利亞大專招生中心（Victorian Tertiary Admissions Centre, VTAC），依據外部考試的成績，加以調整計算其相應的國家高等教育入學排名（Equivalent National Tertiary Entrance Rank, ENTER），以申請進入大專院校。

B.作法

a.課程標準

維多利亞教育部（Department of Education and Early Childhood Development）針對課程標準訂定提供五步驟指導方針：第一步理解文意、第二步規劃和資源配置、第三步實施情況、第四步連續監測、第五步評估和審查。自一至十年級，學生的預期學習成果分爲六個等級如表 5 所示，此一評核標準稱爲「維多利亞重點學習標準」(Victorian Essential Learning Standards, VELs)，是基於具有挑戰性(challenging level)的標準而建立，而非應達到的最低標準(minimal competence)。

b.評量標準

VCE 課程有兩類評核—校內評量（school-based assessment）及校外考試（external examination），各占 50%。校內評量有兩項，第一類爲校內評量課程功課（school-assessed

表 5 各年級對應評核階段

級別		年級
A	第一級	學前預備年
	第二級	一、二年級
B	第三級	三、四年級
	第四級	五、六年級
S	第五級	七、八年級
	第六級	九、十年級

資料來源：State of Victoria Department of Education and Early Childhood Development (2009a)

coursework)，針對學生完成考評功課能力的評核，主要在課堂當中內完成。第二類是學校評量作業 (school-assessed task)，只有七門學習科目含有學校評核作業：藝術、設計與技術、食品與技術、傳媒、工作室藝術、系統工程、視覺溝通與設計。所有學校的考評作業都受到維州課程考評管理機構 (VCAA) 的監督，同時也對如何評分和分級標準做出詳細規定，由教師負責評分，成績統一寄回維多利亞課程與評量委員會 (VCAA, 2001)。校內評核主要透過描述學生知道些什麼和能夠做什麼事，更完整地呈現學生的學習成就，其判斷標準項目包括 (Qualifications and Curriculum Authority, 2009)：自我評價和反思、同儕評分、學習檔案、觀察及口頭報告等 (圖 3)。

c. 教師專業訓練

為協助在職教師能更順利實行學校本位課程及評量工作，維多利亞教育局不定時舉辦有相關進修研討會及論壇 (可參照 http://www.education.vic.gov.au/research_innovation/events/ 研討會議程公告)。

d. 分數調整機制

係透過校外考試成績以調整各校校內評量分數。校外考試 (書面、口頭、表演或電子傳輸形式等考試) 由 VCAA 負責命題和評卷，大部分的考試安排在 11 月，少數學習科目安排在 6 月或 10 月進行考試。每個 VCE 課程都包含至少一次的校外考試，由於校外考試是全州學生統一進行的考試，以該考試作為校內評量的標準有一定的參考價值。

維多利亞省之統計方法分數調整機制執行的程序如下 (VCAA, 2001)：

(a) 確立每個學習科目的審核團體 (moderation group)：如審核「法律研究課程」，學校所有修習法律研究課程的學生，將作為「法律研究科目的審核團體」，即統計校正的母體資料。

(b) 校外成績的建立：校外成績為各個學習科目在不同學校間的共通標準，部分學校也會使用基本成績測驗 (General Achievement Test, GAT) 作為各校間的比較依據。

(c) 使用審核團體的校外成績調整該團體的校內評量分數：此過程會確保調整過後的最大分數與校外成績的最高分維持不變，調整過後的中數以及四分位數亦是如此。分數調整機制

第二外語－英語	第三級BL	第三級B1	第三級B2	第三級B3
閱讀 (Speaking)		○	→ ●	
書寫 (Writing)			○ → ●	
聽說 (Speaking and Listening)			○ → ●	
○：學生12個月前表現				
●：學生今年表現				
→：學生這1年的進步				
學習習慣 (work habits)				
	需要關注	可接受	良好	優異
努力 (Effort)	●			
課堂表現 (Class Behavior)		●		
學生達到了什麼學生目標：				
有待改善的部分／未來學習：				
學校將採取以下作法來支持學習：				
您（家長）可以在家中幫助其發展：				
教師：		日期：		

圖3 教師評量單範例－三年級英語科

資料來源：State of Victoria Department of Education and Early Childhood Development (2009b)

的目標是使調整分數的平均數與校外成績的平均數更為接近，以便應用在校內評量，使每位學生調整過後的分數具有公正性。

e.其他配套措施

自 2008 年起，全澳中小學語文數學統考 (National Assessment Program Literacy and Numeracy, NAPLAN) 取代了以前各省和領地的三、五、七、九年級的評估考核。這一評核考試為中小學生的語文數學基本技能和程度提供了全國統一性的考核制度，該計畫的實施旨在總結學生學習成績的資訊。全國統考在每年 5 月份的 3 天裡進行，考試的每一門課目將在同一時間在各省和領地同時進行 (澳洲新快網，2009)。

(3)成效

除了昆士蘭省及澳洲首都特區 (Australian Capital Territory) 自 1976 年已實行百分之百的校本評量、維多利亞省 50%，其他地區如南澳大利亞省 (South Australia) 1978 年校評核僅

占 25%，至 1983 年提升至 50%，預計 2011 年校評核比例將提升至 70%，30% 為校外考試 (Mercurio, 2008)。

綜述澳洲成功推行校本評量因素有二，其一，根基對於教師專業的信任和提升的機制。校本評量促進了教師間、學校間分享專業知識，而這是任何其他依賴於校外考試的機構都無法達到的效果。從昆士蘭省的經驗，我們可以看到校本評量是被視為學校內的組成部分，同時也是教與學的中介，教師使用昆士蘭教育主管局核可的教學綱要為基，教師必須對學生的評核方式、評判內容負責，也要能針對評判內容提出證據，以接受校外審查。教師無論是作為委員會成員編寫教學綱要、參與學校組織發展工作、評估學生的成就，或是作為實施過程的審查者，教師在各方面課程規劃和實施的參與程度大幅提高。

其二，分數調整機制的設計。為了確保學生的學習表現評核能與教學綱要切合，也必須具有「可比較性」，不同學校的學生在學習某一課程時，基於相同的教學綱要，受到同樣標準評核程序，學習成就相仿時，能獲得同樣的成就評核。當然在同一課程獲得同樣成就評核的學生，並不代表這兩個學生擁有相同的學習經驗，或是真的達到相等的成就，但至少意味著他們達成了概括的相同標準 (broad same standards)。最近的一項研究證實分數調整機制的重要性，以確保結果的可比較性與提高教師的評核能力。例如，在英國試驗性的分數調整機制，已顯示在評核的準確性、學生在課程表現上的水平，有正面的效果 (Qualifications and Curriculum Authority, 2009)。澳洲教育系統透過外部分數調整機制，以確保全體學生受到公平的待遇及校際間相同的標準，可說是國際公認高品質和先進的系統。簡言之，教育主管局與學校建立在夥伴關係上，透過教師的積極參與，以及分數調整機制的監控下，得以讓教學系統有效發揮 (Queensland Studies Authority, 2010a)。

然而近年來澳洲國內對於校本評量也出現重新省思的聲音，近期在南澳大利省的中學教育檢討報告強調，評核的目的應是提供學習的服務，應該是幫助學生獲得動力和信心，成為更好的學生 (South Australian Certificate of Education Review [SACE Review], 2006)。在 Barnes 等 (2000) 研究中發現，維多利亞教師在執行的過程中，缺乏統一性，選擇性執行各項改革舉措，最明顯事例即是教師為了協助學生準備校外考試，而中斷原本的學校本位課程的情形出現。許多澳大利亞的教師也反應，很難激勵學生去完成不屬於校本評量的任務，其他如窄化了教師編寫測驗的工作、無法善用內部評核診斷的功能、模糊學生表現的真實性及報告等問題 (Cheung, 2001)，同時學校也發現難以確保學生在某一特定時間不會負擔過重的評核測驗 (Board of Studies, 1998)。最後，能否對學生表現所做出的判斷擔保？效度 (validity) 是任何測驗評核最重要的部分，教師及評審必須明白評量的專業知識如效度和信度、評量作業的設計方法等等。這些都需要很充分的專業訓練，此也是亟待解決的問題。

2. 香港

香港的中學教育原為三年制初中 (中一至中三)、兩年制高中 (中四及中五) 及兩年制預

科課程（中六及中七）。完成中五與中七課程的學生分別需參加香港中學會考（以下簡稱為「會考」）及香港高級程度會考（以下簡稱為「高考」），以決定未來的升學方向。香港教育統籌委員會表示，這種「五加二」的學制使得課程設計、課堂的學習與教學皆受到公開考試的影響，無法達到鞏固基本知識及拓展學生視野的目標，於是在 2003 年的《高中學制檢討報告》（香港教育統籌委員會，2003）中提出 3 年一貫高中學制的構想，期許學生藉由靈活及跨學科的課程，獲得多元的高中教育。2005 年，香港特別行政區政府教育局公布 3 年制的新高中課程，並於 2009 年 9 月實施。在新的學制下，學生接受 3 年的初中課程及 3 年的高中課程，完成 6 年的學業後，學生將參加香港中學文憑考試，取代現行的會考與高考。新舊學制之對照圖如圖 4 所示。

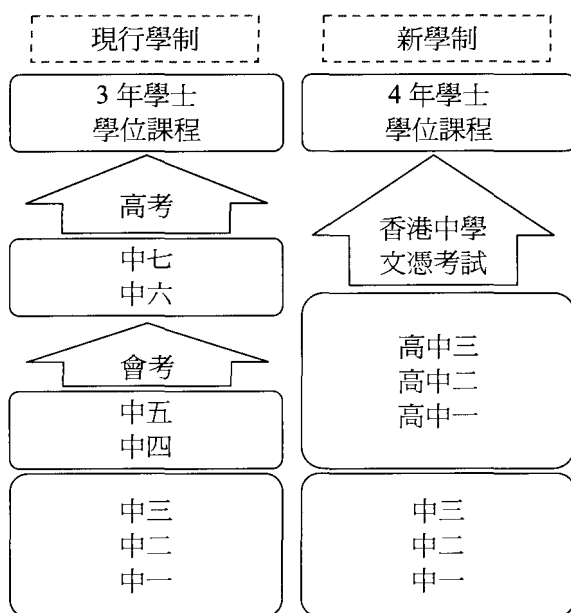


圖4 現行學制與新學制對照

資料來源：香港考試及評核局（2010a）

校本評量在香港實行 30 多年，從早期的高考、會考，乃至於現正推行的新學制，皆以相當的比例輔佐公開考試，成為學生最後的成績。以下將介紹校本評量實施沿革、作法與成效。

(1) 沿革

1978 年，香港首度在高考的化學科加入校本評量，以實驗室作業的成績作為高考總分的一部分（香港考試及評核局，2010b）。1998 年，來自英國、澳洲及香港的顧問團受香港考試及評核局的委託檢討教師評核計畫（Teacher Assessment Scheme, TAS）的運作，並建議將該評核計畫延伸至會考，加入課堂測驗等校本評量活動（譚彩鳳，2009；Cheung & Yip, 2004）。而

後，為鼓勵學生獨立及批判性思考，並採用彈性的評分方法，自 2005 年起，考評局陸續在會考的科學與科技科、綜合人文科、電腦與資訊科技科、視覺藝術科，及高考的中國文學科加入校本評量。截至 2006 年，共有十三個高考科目及十三個會考科目實行校本評量。此外，2007-2009 年度的會考也逐步施行中國語文科及英國語文科的校本評量（香港教育統籌委員會，2006）。新學制上路後，預計在 2012 年的香港中學文憑考試，將有十二個科目推行校本評量，其餘科目將於 2014 年文憑考試開始後逐步推行（香港考試及評核局，2010c）。

(2) 作法

A. 課程標準

香港新高中學制下的課程包含有核心科目以及選修科目。其中核心科目共有四科，即中國語文、英國語文、數學以及通識教育。選修科目則有中國文學、英語文學等共二十一科。各個科目的課程指引中，詳細列舉了該科的課程宗旨、課程架構與課程規劃。以中國語文科為例，其課程宗旨為提高讀寫聽說能力、培養語文學習的興趣及良好的學習態度、體認中華文化，培養對國家、民族的感情等。又以中四到中六的中國語文學習學習目標和學習要點為例，閱讀、寫作、聆聽、說話範疇的學習目標是（香港考試及評核局，2007b）：

- a. 培養閱讀、寫作、聆聽、說話的能力；
- b. 掌握語文運用的策略；
- c. 培養學習語文的興趣，養成學習語文的良好態度和習慣。

學習要點是：

- a. 語文學習基礎知識：掌握語文學習基礎知識，培養和發展讀寫聽說能力。
- b. 能力：讀寫聽說能力是本課程的學習重心，各種學習活動都應以提高讀寫聽說能力為主要目的，並均衡及有效地培養學生的共通能力；至於文學、中華文化、品德情意等學習，則主要透過接觸有關題材的學習材料，在潛移默化中進行。
- c. 策略：培養學生掌握讀寫聽說策略和能力，藉以增進學生語文學習的廣度和深度，並培養他們的自學能力。
- d. 興趣、態度、習慣：興趣、態度和習慣是促進語文學習成功的關鍵。學習語文時，要培養學習語文的興趣，體會學習和運用語文的樂趣，養成學習語文的良好態度和習慣。

B. 評量標準

香港中學文憑的四個核心科目與二十一個選修科目，其評量標準各不相同。以下將介紹中國語文、數學以及通識教育的評量項目與評量標準：

中國語文校本評量占中學文憑考試成績的 20%，這 20% 的成績由不同的評量項目組成，分別為必修的閱讀活動、日常課業及其他語文活動，以及選修的三個單元。各個項目所占的成績比重如表 6 所示。

其中，每一個評量項目的評分標準又各自不同。以閱讀記錄為例，其評分標準可從兩方

表 6 中國語文校本評量項目與成績比重

評量項目	滿分	占分比重
閱讀活動－閱讀紀錄	10	2%
閱讀活動－閱讀匯報	10	2%
日常課業及其他語文活動	10	4%
選修單元一	10	4%
選修單元二	10	4%
選修單元三	10	4%

資料來源：香港考試及評核局（2010d）

面著手，分別為閱讀量／閱讀面，以及閱讀深度。閱讀量／閱讀面滿分 6 分，若學生閱讀各類型的讀物，量大且廣，給 5-6 分；數量一般，則給 3-4 分；閱讀量少，類型亦不多，則給 1-2 分。閱讀深度滿分 4 分，理解精確、評論言之有據、見解獨到者，給 3-4 分；領悟讀物意涵，評論明確清晰，給 2 分；若個人見解不多、觀點欠明晰，則給 1 分。

選修單元部分則按三級九品評分，抄襲或欠交作業者給 0 分。評分等級與分數替換如表 7 所示。

表 7 選修單元評量準則

等級		總分
上	上上	10
	上中	9
	上下	8
中	中上	7
	中中	5-6
	中下	4
下	下上	3
	下中	2
	下下	1

資料來源：香港考試及評核局（2010d）

數學推行校本評量的時間仍在評估中，若正式實行，校本評量將占中學文憑考試成績的 15%，其評量項目有兩個部分，分別是數學探究／數學解難，與數據處理。各個項目所占的成績比重如表 8 所示。

其中，每一個評量項目的評分標準又各自不同。以數學探究為例，其評分標準可從兩方

表 8 數學科校本評量項目與成績比重

評量項目	滿分	占分比重
數學探究／數學解難	20	7.5%
數據處理	20	7.5%

資料來源：香港考試及評核局（2010e）

面著手，其中數學知識／探究技巧占 16 分，數學溝通技巧占 4 分。其評分準則如表 9 所示。

表 9 數學探究評量準則

表現水平	分數	數學知識與探究技巧	分數	數學溝通技巧
甚佳	13-16	學生對相關課業所需的數學知識及探究技巧有完整的理解，由始至終能準確地應用這些知識及技巧處理該課業。學生通常能認出規律，並能正確地證明所陳述的猜想。	4	學生能運用恰當及正確的數學表達方式做出猜想及證明，透過有條理的書面／語言描述，用清晰的、有組織的及合乎邏輯的方式表達意念。
良好	9-12	學生對相關課業所需的數學知識及探究技巧有充分的理解，大體上能準確地應用這些知識及技巧處理該課業。學生通常能認出規律，進行歸納推廣以得出猜想及嘗試提供該猜想的證明。	3	學生能運用恰當及正確的數學表達方式，例如代數運算及幾何推論等，適當地透過書面／語言的描述表達意念。
平平	5-8	學生對相關課業所需的數學知識及探究技巧有基本的理解，有時能準確地應用這些知識及技巧處理該課業。學生通常能認出規律及嘗試進行歸納推廣以得出猜想。	2	學生能運用一些恰當的數學表達方式，例如代數公式及幾何事實等方法表達意念。
甚差	1-4	學生對相關課業所需的數學知識及探究技巧只有有限的理解，而難以準確地應用這些知識及技巧處理該課業。學生通常能認出簡單的規律及將答案組織起來已幫助對規律的確認。	1	學生嘗試運用數學符號及記號、圖、表、計算等方法表達意念。

資料來源：香港考試及評核局（2010e）

【通識教育】校本評量占中學文憑考試成績的 20%。通識教育的校本評量模式是獨立專題探究，其評量分為三個階段，每個階段的評量項目與占分比重如表 10 所示。

每個評量階段的「過程」與「課業」皆有不同的評量準則，原則上皆分為三個等第，即高等（7-9 分）、中等（4-6 分）與低等（1-3 分）。以第三階段習作的課業為例，其評量準則如表 11 所示。

C. 教師專業訓練

表 10 通識教育課程校本評量項目與成績比重

階段	評量項目	總分	比重
I 探究計畫書	過程：獨立思考、溝通、努力	9	2.5%
	課業：選擇探究範圍、蒐集背景資料、訂定工作計畫	9	2.5%
II 資料蒐集	過程：獨立思考、溝通、努力	9	2.5%
	課業：蒐集及組織數據／資料	9	2.5%
III 習作	過程：獨立思考、溝通、努力	9	5%
	課業：分析數據／資料、分析探究成果、展示	9	5%

資料來源：香港考試及評核局（2010f）

表 11 習作（階段 III）評量準則

表現水平	分數	說明
高	7-9	<ul style="list-style-type: none"> 分析資料的方法恰當，並能得出重要的探究結果。 從多個角度分析和展示與議題相關的結果。 能提供與議題相關且具觀察力的見解、觀點和／或意見，並輔以有力的證據。 建立結構精密的架構，以展示探究過程及成果。 在探究和找尋啓迪過程中，展現高度反思能力。
中	4-6	<ul style="list-style-type: none"> 分析資料的方法尚算恰當，得出頗重要的探究結果。 從一些角度分析和展示與議題相關的結果。 透過修改前人的研究結果，提供與議題有關係的見解、觀點和／或意見，並輔以頗有力的證據。 使用結構頗為精密的架構，以展示探究過程及成果。 在探究和找尋啓迪過程中，顯示一般程度的反思能力。
低	1-3	<ul style="list-style-type: none"> 分析資料的方法不太恰當，得出不太重要的探究結果。 從狹隘的角度分析和展示與議題相關的結果。 透過稍微修改前人的研究結果，提供與議題關係不大的見解、觀點和／或意見，並只輔以有限的證據。 使用結構鬆散的架構，以展示探究過程和成果。 在探究和找尋啓迪過程中，展現低度反思能力。

資料來源：香港考試及評核局（2010f）

為確保評核的真確性與公平性，考評局提供有詳盡的評分準則及示例讓教師參考，且自 10 月份舉行的數學科、視覺藝術科研討會，11 月舉行的組合科學科、中國歷史科研討會等，課程內容包含校本評量的理念、實行方式、分數調整機制、評核示例介紹與經驗分享等，協助教師熟悉校本評量的內容與要求（香港考試及評核局，2010b，2010g）。此外，校本評量分

區統籌員亦會支援各科教師進行校本評量。

D. 分數調整機制

關於不同教師評分差異的問題，考評局會透過量化的分數調整機制消弭不同學校教師間的不一致。這個統計調整機制，參照公開考試的成績，調整校本評量的平均成績與分布，以解決部分教師評分過於嚴格、過於寬鬆、過於集中或過於分散等狀況，使得不同學校的評核分數具有可比較性。統計調整方法包含下列步驟（香港考試及評核局，2007a）：

- a. 選定調整之範圍，該範圍可以是參與特定測驗的某所學校、教師或某一群學生。
- b. 將分數轉換成百分制。
- c. 計算調整變數。
- d. 估計調整公式。
- e. 計算調整後校本評量分數。
- f. 將調整後分數轉換回原有單位。
- g. 檢視調整後結果。
- h. 加總調整後校本評量分數與校外考試分數，得到總成績。

E. 其他配套措施

香港考試及評核局為使教師、學生及家長對新學制下的中學文憑考試以及校本評核實施辦法有更深入的了解，在網站上提供豐富的相關資訊，包括宣導短片、校本評核簡介手冊、分數調整的過程、常見問題與解答等等。此外，各科皆提供有清楚的評分準則供教師參考，教師亦可從網站上看到最新的培訓課程等資訊。

而在 2012 年推行的中學文憑考試中，有部分科目延遲推行校本評量，在過渡時期，校外考試會占全科成績的 100%，而英語文學、音樂和體育科，則會要求考生參與另一項評核以代替校本評核。針對延遲推行的科目，考評局將進行先導研究，選擇在適當的時間，透過分享、小組會議及工作坊的形式，與教師們分享所蒐集的資訊及經驗，讓教師累積經驗，為校本評核的實施做出最佳的準備。考評局亦會針對延遲推行的科目印製校本評核手冊試行版，供教師參考（香港考試及評核局，2010h）。

(3) 成效

考評局引入校本評量，鼓勵學生自主學習、讓學生在熟悉的環境中爭取最佳表現，期許學生透過教師的回饋瞭解自己學習的狀況並不斷改進（香港考試及評核局，2006）。Davison（2007）在瞭解教師與學生對英語科校本評量的看法後，也證實了學生能從立即得到的回饋中獲得學習、認同自己的進展，進而更有自信；而教師也更能夠關注學生的個別發展，處理其特殊需求。然而，其他關於校本評量實施成效的研究，顯示了以下諸多問題：

A. 評核項目繁瑣，教師工作量增加

國外推行校本評量取得成果，但在香港，教師的擔課節數遠超過國外，工作量也較大，

新學制與課程的改革讓教師感到吃力(桂松, 2007)。而在譚彩鳳(2009)針對中國語文科校本評量實施情形的個案研究更顯示, 受訪的 4 位老師皆認為繁瑣的校本評量項目使得工作量增加, 師生需要額外付出時間應付, 並且須為保存學生作業而費神, 帶給教師很大的心理壓力。此外, Yip 及 Cheung (2005) 調查 365 名生物科教師實行校本評量使用狀況的問卷, 亦顯示了設計和評量學生實作活動所增加的工作量讓人無法負荷的問題。更有老師提到, 花了很多時間在評量上並不值得, 因為這些分數只占高考成績的 20%, 他寧可實行考試就好了。在班級人數未減、教學資源不夠充裕的情況下, 快速地進行改革所增加的教師負擔, 無疑是實行校本評量最嚴重的問題 (Davison, 2007)。

B. 教學資源匱乏、教育訓練不足

調查生物科實行校本評量的問卷顯示, 教師們首要關注的是教學資源與教育訓練不足的問題 (Yip & Cheung, 2005)。即使生物科的校本評量已實行多年, 教育當局提供的教學資源, 諸如評核範例、檢核表與工作坊等仍十分有限。Davison (2007) 在英文科的研究也反映了相同的問題, 教師們對於自己在實行評量所需要的知識與技巧上沒有把握, 迫切地想得知其他教師的做法, 渴望透過教學經驗的分享與交流讓自己對評量的實行更有方向。

C. 學生壓力未減, 能力也沒有提升

減低學生考試壓力為校本評量的重要理想, 但由於校本評量為中學會考整體成績的一部分, 學生除了顧及平常課業外, 尚須利用課餘時間進行語文學習活動, 壓力有增無減。此外, 譚彩鳳(2009)指出根據教師的觀察, 校本評量只是考試形式的改革, 語文能力不足以提升。

D. 公平性的爭議

儘管考評局再三強調評分審核機制可以減低不同學校、不同評量者間評分的差異, 然而, 教師對於公平性的不同理解, 依舊使得校本評量的實施產生諸多爭議。Yung (2001a) 針對 3 位生物科教師的信念與評核公平性之研究顯示, 在上課進行作業的過程中, 其中 1 位教師以絕對公平的基礎來評量學生, 不回答問題以免有失公平; 另一位教師回答學生的問題並鼓勵互相討論, 認為評量的同時不應影響學生學習的權益; 最後 1 位教師允許學生課後完成作業, 不剝奪學生全方位學習的機會。在如此高度競爭、考試趨向的教育系統裡, 有部分教師將「公平」理解作「對每個人都一樣», 一樣的內容、一樣的環境、一樣的考試時間等; 亦有另一部分教師認為因材施教, 讓每位學生皆有展現自己能力的機會才是「公平」(Davison, 2007)。可見公平並不是評分審核機制等技術可以解決的問題, 而是社會文化所造成的影響。

E. 教師信念與專業自覺影響校本評量的理解與實施

教師對於評量改革是否能夠成功, 扮演著關鍵性的角色 (Stake, 1991)。在 Yung (2002) 觀察與訪談生物科教師的研究顯示, 1 位專業自信較高的教師對於評核政策抱持正向的看法, 他重視學生利益, 強調全面性學習, 認為學生應參與有意義的課外活動, 而非留校做實驗。其他 2 位專業自信較低的老師則將評量視為「技術化過程», 認為自己必須配合評量上的諸多

限制，以免受罰。由此可知，評核與教學的表現深受教師的專業自覺所影響。

3. 校本評量實施經驗的省思

衡諸文獻以及從澳洲到香港實行校本評量的經驗，歸納可能影響校本評量成效之因素可分為：(1)教育主管機關之政策規劃；(2)教師之信念與專業；(3)社會之態度與支持；以及(4)執行期程和程序等四個層面（如圖 5 所示），這四個因素彼此交互影響，決定校本評量實施是否能夠成功。說明如下：

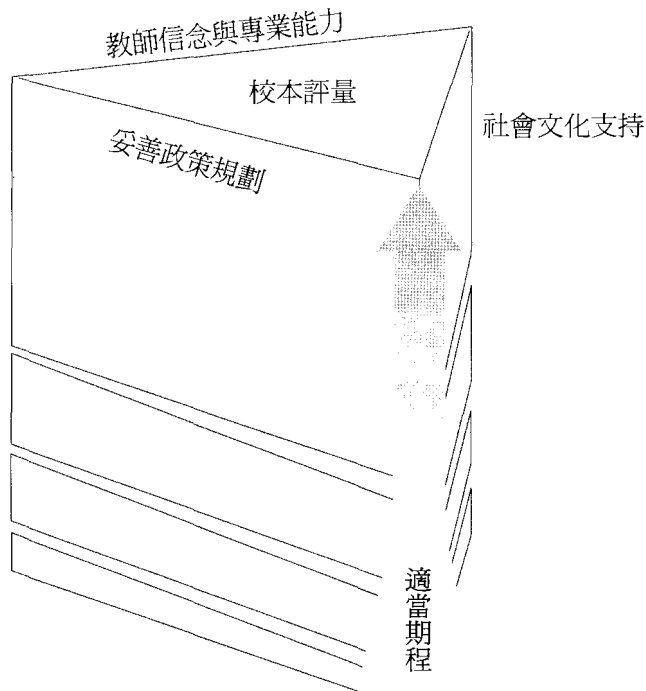


圖5 校本評量成效之影響因素

(1) 妥善的政策規劃

教育主管機關應對校本評量實施有妥善的政策規劃。評量或考試本身是一種社會建構 (social construct)，反映了某種時空環境之下的教育需求。因此教育主管應該能夠體會評量的形式和作法應與時俱進，不僅配合當時社會需求，更應引領社會大眾為未來社會需求做準備。揆諸澳洲的作法，在 1960 年代及已經感受到日漸普及的國民教育所需的評量方式，以及傳統大學菁英教育的選才入學考試所產生張力與衝突。因此各州政府都著力於規劃新的學業考評方式與課程設計模式。1969 年西澳大利亞州的達特曼報告 (Dettman Report) 和 1970 年昆士蘭省的雷德福報告就是典型的案例。雷德福報告不僅參採當時澳洲各省的評量方式，也對當時其他西方先進國家如英國，美國，紐西蘭等的評量方式進行探討，最後所決定的評量政策

方向，如停止外部考試以增加課程和教學彈性，加強教師評量專業以利校本評量遂行，採用調整的技術以化解社會大眾對於公平性的質疑等。這些妥善完備的規劃讓澳洲推行校本評量的政策獲得支持，也減少後續推行的阻力。反觀香港，其參考自澳洲作法推行校本評量用意良善，但新增的評量項目卻讓擔課時數多、授課時間長的香港教師無法負荷，其他諸如教育訓練不足與評量公平性的爭議等問題，足以反映華人文化與適用性的考量在政策推行上的重要性。

(2) 教師的信念和專業能力

教師的信念和專業能力決定校本評量能否順利推行：校本評量的基本精神之一即在於將學習成果的仲裁權回歸教師，並且減除考試引導教學的限制，增加老師在教學法設計的彈性和自主，最終協助學生獲得認知面和情意面最廣泛和全面的發展。準此，教師必須對於教學和評量自主有某種程度的支持，而且願意在維護教學自主和學生學習效益的目標下，對發展自己的專業能力投下適當的努力。如果沒有這樣的認知和信念，老師可能會覺得校本評量徒然招致更多的負擔，因為許多新的評量作業需要設計，許多新的評量理念和作法需要學習。此外，學生的學習成果在校本評量中不易顯現，還不如以促進學生在外部考試的成果來得更直接。澳洲教師無論是作為委員會成員編寫教學綱要、透過線上評量中心的參與和交流，或是作為實施過程的審查者，在各方面課程規劃和實施的參與程度大幅提高，增加其對於校本評量的理解，且強化信念與專業能力。

香港的個案研究指出某位教師認為自己如同警察，把考評局視為監督者，自己僅是評核工作的執行者，為避免嫌疑該為教師不會與學生討論有關實驗的程序。另一位教師認為自己是學生的友伴，透過師生互動交流，引導學生找尋答案。兩者的差異反映了教師信念影響其在校本評量中扮演的角色 (Yung, 2001b)。另外，專業信心與自覺性較低的教師對政策的闡釋及實施採取被動角色，將如同技術員依照指示執行任務，將校本評量理解為公開考試的延續；反之，專業自覺性較高的教師在闡釋新政策的要求時，會主動地根據自身專業判斷與創意實施校本評量。因此，專業自覺無疑與教師信念有交互作用，影響評核與教學的表現 (Yung, 2002)。

(3) 社會文化支持有助校本評量推展

社會文化中的許多元素，會影響人們對考試形式的看法與支持度。例如對教師專業信任的程度、升學競爭與壓力大小、社會對於生涯的價值認定是否多元等等，都會影響對於特定考試方式的接受與否。1970年代在澳洲昆士蘭省推動的校本評量由於對於教師的信任感較高，再加上不斷修正的調整技術，所以對於學校端執行的質疑不大。反倒是社會各界，特別是產業界，對於取消外部考試而減少了資格認定的機制，感到不安與難以接受。為了減低社會大眾的疑慮，1978年QSA特別透過公關公司行銷ROSBA報告的相關理念，減少社會的疑慮，有效化解一些阻力 (Clarke, 1987)。此外，相較於香港，澳洲的升學壓力較小，社會對於職涯認定的價值觀也較多元，因此可以避免對於以校本評量結果作為升學和授證等嚴肅目的

的質疑。相反地，香港的考試文化與臺灣、日本相似，社會大眾對於高風險升學考試之品質與公平性錙銖必較，學生升學壓力高，唯有讀書高的價值觀仍存在。因此，香港推行校本評量之社會文化不若澳洲一般，遭受的阻力與質疑較多。

(4) 適當的執行期程和程序有利校本評量實施的反饋與修正

香港從 1978 年實施校本評量至今約 30 多年，新學制的推行也還在初步階段，以現有的研究資料推估其改革成效尚言之過早。相對地，反觀澳洲實施校本評量之所以有較為正向的成果，時間的因素功不可沒。自以昆士蘭省為例，1972 年至今，百分之百實施校本評量已經將近 40 年。他們以定期的評估、反饋、修正，讓這個系統運作得愈來愈順暢，不論是課程的設計、評量標準的修改、教師的專業訓練、已經調整模式的建立等，都以循序漸進、承先啓後的方式逐步穩健地推展，最終贏得肯定。適當地實施期程，配合相關的配討措施，例如宣導等，也讓教師和社會大眾不同的認知或價值觀有機會交流或修改，並進而認同新的制度或作法。

三、校本評量對臺灣免試入學方案之啓示

(一) 免試入學方案與校本評量之歸納比較

表 12 呈現免試入學方案與校本評量，兩者在實施理念、辦理原則、配套措施與預期目標等各方面之異同。由表 12 可知，免試入學方案沒有明確的評量標準，再加上缺乏相關提升教師專業的訓練課程，未考慮到各校間學業成績給分不具客觀性而沒有分數調整機制的設計，也缺乏相關的配套措施。在沒有排除前述不利因素情況下，徒有理念而貿然實施免試入學方案，可能無法達成預期中紓緩學生升學考試壓力與適性入學之目標。

(二) 相關省思與啓發

1. 建立適當的調整與採記在校成績的機制

免試入學實施過程中，在校成績採計部分，雖然普遍對校際間學業成績之可比性存有疑慮，但因現階段高中端各校提供的招生名額不多，國中端、家長與學生等各方對於錄取標準沒有太多的關注。但可以想見當各校招生人數逐年增加之後，在校成績採計客觀性的問題將被放大檢視。由於現實中各校的評量標準不一，甲校百分等級較高學生的學業表現可能比百分等級較低的乙校學生來的低。如此一來，根據百分等級進行學生排序並決定錄取名單之作法顯然不恰當。換句話說，各校在校成績不宜貿然直接比較，既然在校成績之客觀可比性尚未建立，錄取之公平性令人存疑。再者，爲了增加學生在免試入學管道中被錄取之機會，可能導致部分學校校內考試命題趨易，造成學生學業成績看似進步實爲素質下降之假象，不但曲解免試入學方案注重五育啓發之原意，也扭曲了教育之本質。建議可參考澳洲與香港行之有年的在校成績調整機制，在此機制中仍然以在校成績爲入學申請之主要依據，利用公正客

表 12 校本評量與免試入學比較表

實施內容	校本評量	免試入學
實施理念	鼓勵學生多元學習、教師根據多元化教材進行教學、以多元化評量方式進行學習內涵評核。	注重學生學習潛能之啓發與多元適性之發展；導引學生適性分流、學校多元選才。
課程標準	各科定有明確的課程內容、能力指標、評量項目，並提供教師如何將評量活動融入課程的參考。	部訂課程大綱
實施原則	評量標準	無
	教師專業訓練	無
	分數調整機制	無
	其他配套措施	無。但學生生涯發展輔導功能、成績處理系統目前規劃當中。
	參與地區、國家與國際間的評量討論會議。	無

觀的第三方外部考試資料，加上具理論根據的統計調整程序來校正各校在學成績。預期當此機制適時介入後，可以確保各校成績之可比較性，搭配教師評量專業素養的提升，不但能弱化前述教育假象，同時能漸進消弭各界對於錄取公平性之疑慮。

2. 建立適當的評量標準以確保學生學習成果並增加校間成績可比較性

免試入學錄取學生之素質，實為教育上之兩面刃問題。優秀學生可享受就近入學之便；部分中等以上程度學生進入頂尖學校就讀，皆開啓高中端各校間學生素質的流動，並實收社區化之效果。另一方面，高中端需要投入補助教學之額外時間與人力來彌補入學學生程度，的確也增加了高中端教學上的負荷。要在免試入學的情況下讓學生的學習成效明確的可以掌控，除課程綱要或標準外，明確的評量標準也很重要。澳洲的校本評量採取訂定評量標準的方式，讓所有學校和老師對於學生在某個能力指標下，何種表現對應何種評量結果有明確的認知，透過研討和練習，建立對各種學習成就的共識。如此，在學校端老師可以有效監控

學生的學習狀況，對於何種學生是否應該掣發畢業證書也容易有共識。在招生端也可以透過共識調整，建議校間成績可比較的依據。

3. 建立學習評量／測驗相關配套工具

免試入學案在行政作業負擔部分，開放高中高職各校自訂成績審查標準，造成國中端在決定學生薦送名單時的作業負擔；再加上國中端與高中端對於針對學生在校成績排名一事，有著不同的立場與處理原則，並引發責任轉移問題。建議教育主管機關可以參考澳洲昆士蘭省採用學習檔案的作法，在保有各校自訂審查標準的原則下開發成績處理系統，國中端僅需確保學生在學成績之完整性並於系統建檔，可免去繁雜的成績計算程序，降低其行政負荷。高中端同樣可利用此系統下載報名學生排序後的成績資料，進行後續篩選錄取作業。如此一來，學生排名程序統一由成績處理系統執行，免去前述責任轉移問題，免試入學試務資料也可收電子化之效。再者，建議除了公布錄取名單之外，高中端也應該公布報到名單，以免發生國中端不知道學生沒有完成免試入學的報到程序，而沒有替學生辦理後續升學工作的行政缺失問題。

由於臺灣地區因為強迫分流的緣故，每年有約 50% 的學生必須進入高職，而且需就高職的科系進行抉擇。同樣地，高中或高職端也希望入學的學生能在學校或科系內適當的發展。又由於臺灣學生升學壓力沉重，課外探索瞭解自己的機會有限，因此適當的性向和興趣測驗或探索工具就成為學生在分流時十分重要的參考依據。這方面工具的發展，也將成為免試入學成功十分關鍵的一環。

4. 強化教師的評量素養

教師的信念和專業能力是校本評量成功施行不可或缺的要素。從香港的例子可以得知，若教師信念積極正向，其便會主動地投入適當的努力，發展自己的專業能力。相反地，便會消極被動地埋怨校本評量徒然招致更多的負擔。其重要性與影響力可見一斑。此外，一旦學習成果的仲裁權回歸教師，老師在教學法設計的彈性和自主權增加，其所擔負的責任也愈重。如不能適時提供專業上的協助，幫助教師擴展專業能力，在訂定校本評量的課程標準、設計多樣且彈性教材時，勢必導致其逐漸失去專業自信，降低校本評量成功施行的可能性。因此，教育主管機關應規劃一連串相關課程教導教師制定的課程或學習標準、定期舉辦現職教師的教材設計訓練、提供評閱檢核範本以提升教師評量專業素養、並透過彼此意見交流分享他人教學經驗並凝聚共識，相信此類配套措施都有助於提升教師專業自信。如此一方面可以建立教師在教學和評量上自主的能力以及專業的形象，另一方面可以增強學校間成績的可比較性，對於減少爭議也有正向作用。

5. 以適當的期程推動免試入學方案

即便在社會文化價值多元、對教師信任感較高的澳洲，從 1972 年至今也須歷經 40 年時

間，持續進行定期的評估，反饋，修正，才讓校本評量達到今日運作順暢之境。可以想見，在免試入學方案才剛起步的臺灣，自然也需秉持循序漸進的原則，拉長方案實施期程，持續投入相關教育資源，如：辦理國中學生性向探索課程、深化高中職優質化、調整高中職教育資源等。待社會文化對免試入學接受度提高，整體實施環境成熟，佐以免試入學評估檢定機制的建立，不斷修正、調整施行方向與程序，方能通過時間的考驗，獲得最後的成功。適當期程也有助共事的凝聚。許多教育政策立意良善，但時常因缺乏教師和社會各界廣泛參與，往往演變成學生課業壓力不減反增、教師專業無法開展，無所適從的窘境。當教改整體思維不足，缺乏完整的配套措施，再多教改理念的宣導也難以提高方案執行的成功率。他山之石可以攻錯，從國外實施校本評量的經驗，我們瞭解到任何教育的變革不能躁進，應循序漸進。一方面需逐步提升社會大眾對在校成績採計之接受度，另一方面則漸進施行校本評量以減少對高風險考試的依賴。搭配教師評量專業素養的提升、高中職均優質化的達成、國中性向探索課程的落實等配套措施，如此方能減少方案失敗的可能性，進而達成緩解國中學生升學競爭壓力、引導學生適性就學之教育理念。

伍、結論

透過外部學習成就考試是否能夠提升學生學習動機，促進學習效果，目前有頗大的爭議。後期中等學校入學以免外部考試的方式進行，是多數先進國家的潮流。但是，不管應否使用外部考試／測驗，或是以學生在學校內部的表現作為後期中等學校入學分流的依據，前提都須達到前述的三個標準：第一、是否存在有效的測量工具，以瞭解學生的認知和情意特性，做為入學指標。第二、學校是否能依據自身需要組合入學指標以招收能力適合的學生。第三、學生能否瞭解自身的特性並據以做出適當選擇。本研究指出舊有的聯考制度和目前進行的多元入學方案並無法有效達成上述三個條件。目前正在推動的免試入學方案，可能有稍微緩解升學競爭的效果，但依舊無法達到適性就學的目標，而且在大規模實施後，恐有不少施行上的困難，會讓這個方案推行產生困難。

本研究將擴大免試入學方案的理念和措施與學校本位評量相比較，指出擴大免試入學方案缺失，以及值得向學校本位評鑑借鏡之處。雖然目前校本評量在考試文化盛行的地區（如香港）實施上有許多爭議（侯傑泰，2004；譚彩鳳，2009），但若干實施的作法仍可作為參考。如果後續的免試入學方案能夠儘速補強目前的缺失，在成績調整機制，評量標準設置，增進教師評量素養，強化相關評量配套措施，以及訂定適當實施期程等方向上著力，應當可以讓免試入學方案在降低學生壓力，促進適性入學，改善教學方法等方向，獲得實質的進展。

參考文獻

一、中文文獻

- 李然堯 (2006)。我國後期中等教育分流機制與生涯輔導之檢討。《中等教育》，57 (6)，4-22。
【Lee, J.-Y. (2006). Placement and career counseling of upper secondary education in Taiwan. *Secondary Education*, 57(6), 4-22.】
- 宋曜廷 (2008)。十二年國民基本教育規劃：國中基測轉型規劃研究。臺北市：教育部。
【Sung, Y.-T. (2008). *Twelve-year compulsory education in Taiwan: Study of transforming basic competence test for junior high school students*. Taipei, Taiwan: Ministry of Education.】
- 宋曜廷、許福元、曾芬蘭、蔣莉蘋、孫維民 (2007)。國民中學學生基本學力測驗的回顧與展望。《教育研究與發展期刊》，3 (4)，29-50。
【Sung, Y.-T., Hsu, F.-Y., Tseng, F.-L., Chiang, L.-P., & Sun, W.-M. (2007). Basic competence test: A review and prospect. *Journal of Educational Research and Development*, 3(4), 29-50.】
- 林永豐 (2007)。我國後期中等教育分流模式之探討。《當代教育研究》，15 (2)，1-34。
【Lin, Y.-F. (2007). An investigation on the models of educational specialization of upper secondary education in Taiwan. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 15(2), 1-34.】
- 香港考試及評核局 (2006)。香港中學會考中國語文科及英國語文科校本評核家長簡介。2010年3月8日，取自 <http://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary/SBA/SBAleaflet-chi.pdf>
【Hong Kong Examinations and Assessment Authority (2006). *Chinese language and English language on Hong Kong Certificate of Education Examination: Information for parents on school-based assessment*. Retrieved March 8, 2010, from <http://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary/SBA/SBAleaflet-chi.pdf>】
- 香港考試及評核局 (2007a)。分數調整機制小冊子。2010年5月3日，取自 http://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary/SBA/booklet_sba.pdf
【Hong Kong Examinations and Assessment Authority (2007a). *Statistical moderation of school-based assessment scores*. Retrieved May 3, 2010, from http://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary/SBA/booklet_sba.pdf】
- 香港考試及評核局 (2007b)。中國語文教育學習領域課程及評估指引。2010年5月25日，取自 http://www.edb.gov.hk/FileManager/TC/Content_5999/chi_lang_final.pdf
【Hong Kong Examinations and Assessment Authority (2007b). *Chinese language-curriculum and assessment guide*. Retrieved May 25, 2010, from http://www.edb.gov.hk/FileManager/TC/Content_5999/chi_lang_final.pdf】
- 香港考試及評核局 (2010a)。香港中學文憑考試。2010年5月9日，取自 http://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary/Media/Leaflets/HKDSE_pamphlet_Chi_1410.pdf
【Hong Kong Examinations and Assessment Authority (2010a). *Hong Kong Diploma of Secondary Education Examination*. Retrieved May 9, 2010, from http://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary/Media/Leaflets/HKDSE_pamphlet_Chi_1410.pdf】
- 香港考試及評核局 (2010b)。校本評核簡介 A 發展過程。2010年3月8日，取自 http://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary/SBA/About_SBA/sba_intro_a_chi.pdf
【Hong Kong Examinations and Assessment Authority (2010b). *Introduction of school-based assessment (A)-development*. Retrieved March 8, 2010, from http://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary/SBA/About_SBA/】

sba_intro_a_chi.pdf】

香港考試及評核局 (2010c)。香港中學文憑考試校本評核簡介。2010年3月8日，取自 http://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary/Media/Leaflets/SBA_pamphlet_C_web.pdf

【Hong Kong Examinations and Assessment Authority (2010c). *Hong Kong Diploma of Secondary Education Examination: Information on school-based assessment*. Retrieved March 8, 2010, from http://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary/Media/Leaflets/SBA_pamphlet_C_web.pdf】

香港考試及評核局 (2010d)。香港中學文憑考試—2012 中國語文校本評核教師手冊。2010年5月9日，取自 <http://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary/SBA/HKDSE/SBAhandbook-2012-CHILANG-201109.pdf>

【Hong Kong Examinations and Assessment Authority (2010d). *Hong Kong Diploma of Secondary Education Examination: 2012 Chinese school-based assessment teachers' handbook*. Retrieved May 9, 2010, from <http://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary/SBA/HKDSE/SBAhandbook-2012-CHILANG-201109.pdf>】

香港考試及評核局 (2010e)。香港中學文憑考試—數學校本評核教師手冊 (試行版)。2010年5月9日，取自 <http://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary/SBA/HKDSE/SBAhandbook-Trial-MATH-C-300609.pdf>

【Hong Kong Examinations and Assessment Authority (2010e). *Hong Kong Diploma of Secondary Education Examination: Mathematics School-Based Assessment Teachers' Handbook (trial version)*. Retrieved May 9, 2010, from <http://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary/SBA/HKDSE/SBAhandbook-Trial-MATH-C-300609.pdf>】

香港考試及評核局 (2010f)。香港中學文憑考試—2012 通識教育校本評核教師手冊。2010年5月9日，取自 <http://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary/SBA/HKDSE/SBAhandbook-2012-LS-C-300609.pdf>

【Hong Kong Examinations and Assessment Authority (2010f). *Hong Kong Diploma of Secondary Education Examination: 2012 Liberal Studies School-Based Assessment Teachers' handbook*. Retrieved May 9, 2010, from <http://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary/SBA/HKDSE/SBAhandbook-2012-LS-C-300609.pdf>】

香港考試及評核局 (2010g)。校本評核簡介 B 現行概況。2010年3月8日，取自 http://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary/SBA/About_SBA/sba_intro_b_chi.pdf

【Hong Kong Examinations and Assessment Authority (2010g). *Introduction of school-based assessment (B)-current situation*. Retrieved March 8, 2010, from http://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary/SBA/About_SBA/sba_intro_b_chi.pdf】

香港考試及評核局 (2010h)。香港中學文憑校本評核常見問題—有關延遲推行校本評核科目的安排。2010年5月9日，取自 http://www.hkeaa.edu.hk/tc/SBA/sba_hkdse/FAQ_07_Arrange_Defer.html

【Hong Kong Examinations and Assessment Authority (2010h). *School-based assessment for Hong Kong Diploma of Secondary Education Examination-Frequently Asked Questions: Arrangements For Deferral subjects*. Retrieved May 9, 2010, from http://www.hkeaa.edu.hk/tc/SBA/sba_hkdse/FAQ_07_Arrange_Defer.html】

香港教育統籌委員會 (2003)。高中學制檢討報告。2010年3月8日，取自 <http://www.e-c.edu.hk/tc/reform/rasih.html>

【Education Commission (2003). *Review report of senior high education system*. Retrieved March 8, 2010, from <http://www.e-c.edu.hk/tc/reform/rasih.html>】

香港教育統籌委員會 (2006)。教育改革進展報告 (四)。2010年3月8日，取自 <http://www.e-c.edu.hk/tc/reform/rasih.html>

- hkcdcity.net/uploaded_files/directory/1/200612/215_report_dec.pdf
- 【Education Commission (2006). *Progress report on educational reform IV*. Retrieved March 8, 2010, from http://www.hkcdcity.net/uploaded_files/directory/1/200612/215_report_dec.pdf】
- 侯傑泰 (2004, 12月2日)。難計平時分，寧改大學收生。明報，論壇。
- 【Hau, K.-T. (2004, December 2). Hard to calculate school marks, better to change university admission system. *MingPao*, p. Forum.】
- 桂松 (2007, 1月26日)。再談校本評核。文匯報。2010年3月5日，取自 <http://paper.wenweipo.com/2007/01/26/WW0701260007.htm>
- 【Kuei, S. (2007, January 26). Reconsidering school-based assessment. *Wenweipo*. Retrieved March 5, 2010, from <http://paper.wenweipo.com/2007/01/26/WW0701260007.htm>】
- 許志文、陳韻晴、王巧玲、劉雪芬 (2006)。澳洲初等教育。2010年5月5日，取自 http://moodle.ncnu.edu.tw/file.php/4570/moddata/data/109/246/726/_doc
- 【Hsu, C.-W., Chen, Y.-C., Wang, C.-L., & Liu, H.-F. (2006). Primary education in Australia. Retrieved May 5, 2010, from http://moodle.ncnu.edu.tw/file.php/4570/moddata/data/109/246/726/_doc】
- 教育部 (2007)。高中及高職多元入學方案。臺北市：作者。
- 【Ministry of Education (2007). *Multiple entrance program for general and vocational high schools*. Taipei, Taiwan: Author.】
- 教育部 (2009)。擴大高中職及五專免試入學實施方案。臺北市：作者。
- 【Ministry of Education (2009). *Program of extended open admission to senior high schools, senior vocational schools, and junior colleges*. Taipei, Taiwan: Author.】
- 黃政傑 (1994)。我國公元兩千年高級中等教育改革方向之研究。臺北市：國立教育資料館。
- 【Hwang, J.-J. (1994). *Educational reform of senior high schools in 2000 in Taiwan*. Taipei, Taiwan: National Institute of Educational Resources and Research.】
- 澳洲新快網 (2009, 5月18日)。澳洲中小學語文數學統考 NAPLAN 的有關資訊。2010年5月22日，取自 <http://www.xkb.com.au/html/immi/zinvjiaoyu/2009/0518/3277.html>
- 【Ourkidz (2009, May 18). *Information about National Assessment Program Literacy and Numeracy*. Retrieved May 22, 2010, from <http://www.xkb.com.au/html/immi/zinvjiaoyu/2009/0518/3277.html>】
- 謝文全 (2001)。中等教育：理論與實務。臺北市：五南。
- 【Hsieh, W.-C. (2001). *Secondary education: Theory and practice*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan Books.】
- 鍾宜興 (2004)。各國中等教育。高雄市：復文。
- 【Chung, Y.-H. (2004). *Secondary education in different countries*. Kaohsiung, Taiwan: Fu-Wen.】
- 譚光鼎、莊勝義、魯先華、康瀚文、陳怡璇 (2007)。臺灣高級中學多元入學政策之檢討。載於國立臺灣師範大學教育學系舉辦之「公義社會與教育行政革新國際學術研討會」論文集 (pp. 27-64)，臺北市。
- 【Tang, K.-T., Chung, S.-Y., Lu, H.-H., Kang, H.-W., & Chan, Y.-H. (2007). Reappraising the policy of multi-channel school admission system for Taiwan senior high schools. Paper presented at the *International Conference on Justice Society and Administrative Initiatives in Education* (pp. 27-64), Taipei, Taiwan.】

譚彩鳳 (2009)。引進校本評核提升學習水平的迷思：教師信念剖析。《教育研究與發展期刊》，5 (2)，175-206。

【Tam, C.-F. (2009). The myth of raising standards of learning through school-based assessment: An analysis of teachers' beliefs. *Journal of Educational Research and Development*, 5(2), 175-206.】

二、外文文獻

- Australia Government (2010). *Diagram of education system*. Retrieved March, 23, 2010, from <http://www.aei.gov.au/AEI/CEP/Australia/EducationSystem/SystemDiagram/default.htm>
- Barnes, M., Clarke, D., & Stephens, M. (2000). Assessment: The engine of systemic curricular reform? *Journal of Curriculum Studies*, 32(5), 623-650.
- Board of Studies (1998). *A review of the HSC assessment program*. New South Wales, Australia: Author.
- Cheung, D. (2001). School-based assessment in public examinations: Identifying the concerns of teachers. *Education Journal*, 29(2), 105-123.
- Cheung, D., & Yip, D. Y. (2004). How science teachers' concerns about school-based assessment of practical work vary in time: The Hong Kong experience. *Research in Science and Technological Education*, 22(2), 153-169.
- Clarke, E. (1987). *Assessment in Queensland schools: Two decades of change 1964-1983*. Queensland, Australia: Department of Education.
- Cohen, D. K., & Spillane, J. P. (1992). Policy and practice: The relations between governance and instruction. *Review of Research in Education*, 18, 3-49.
- Cumming, J. J., & Maxwell, G. S. (2004). Assessment in Australian schools: Current practice and trends. *Assessment in Education*, 11(1), 89-108.
- Darling-Hammond, L., & McCloskey, L. (2008). Assessment for learning around the world: What would it mean to be internationally competitive?" *Phi Delta Kappan*, 90(4), 263-272.
- Darling-Hammond, L., & Wise, A. E. (1985). Beyond standardization: State standards and school improvement. *The Elementary School Journal*, 85(3), 315-336.
- Davison, C. (2007). Views from the chalkface: English language school-based assessment in Hong Kong. *Language Assessment Quarterly*, 4(1), 37-68.
- Dori, Y. J. (2003). From nationwide standardized testing to school-based alternative embedded assessment in Israel: Students' performance in the matriculation 2000 project. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(1), 34-52.
- Gilman, D. A., & Reynolds, L. A. (1991). The side effects of statewide testing. *Contemporary Education*, 62(4), 272-278.

- Jones, K., & Whitford, B. L. (1997). Kentucky's conflicting reform principles: High-stakes school accountability and student performance assessment. *Phi Delta Kappan*, 79(4), 276-281.
- Jones, M. G., Jones, B. D., & Hargrove, T. (2003). *The unintended consequences of high-stakes testing*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Luke, A., Weir, K., & Woods, A. (2008). Development of a set of principles to guide a P-12 syllabus framework. Retrieved April 20, 2010, from http://www.qsa.qld.edu.au/downloads/publications/qa_p-12_principles_dev_ppr.pdf
- Madaus, G. F. (1988a). The distortion of teaching and testing: High-stakes testing and instruction. *Peabody Journal of Education*, 65(3), 29-46.
- Madaus, G. F. (1988b). The influences of testing on the curriculum. In L. N. Tanner (Ed.), *Critical issues in curriculum: Eighty-seventh yearbook of the national society for the study of education* (pp. 83-121). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Mercurio, A. (2008). *Re-imagining school-based assessment at the upper secondary education level*. Retrieved March 10, 2010 from http://www.iaea2008.cambridgeassessment.org.uk/ca/digitalAssets/180434_Mercurio.pdf
- Pitman, J. (1985, June-July). *Criteria-based assessment: The Queensland experience*. Paper presented at the 11th International Conference of the International Association for Educational Assessment, Oxford.
- Qualifications and Curriculum Authority (2009). *Report on trial of models of moderation within assessing pupils' progress 2007/8*. London: Evaluation of Assessing Pupils-Progress.
- Queensland Board of Secondary School Studies (1978). *A review of school-based assessment in Queensland secondary schools*. Queensland, Australia: Author.
- Queensland Department of Education (1970). *Public examinations for Queensland secondary school studies*. Queensland, Australia: Author.
- Queensland Studies Authority (2007). *Teacher guidelines-food webs*. Retrieved April 23, 2010, from http://www.qsa.qld.edu.au/downloads/p-9/qcar_ab_yr7_sci_fw_tg.pdf
- Queensland Studies Authority (2010a). *School-based assessment-The Queensland system*. Retrieved March, 23, 2010, from http://www.qsa.qld.edu.au/downloads/approach/school-based_assess_qld_sys.pdf
- Queensland Studies Authority (2010b). *Guide to making judgments*. Retrieved April 23, 2010, from http://www.qsa.qld.edu.au/downloads/p-9/qcar_ab_yr7_sci_fw_gmj.pdf
- Roderick, M., & Engel, M. (2001). The grasshopper and the ant: Motivational responses of low-achieving students to high-stakes testing. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23, 197-227.

- Shepard, L. A. (1989, March). *Inflated test score gains: Is it old norms or teaching the test? Effects of testing project*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- South Australian Certificate of Education Review (2006). *Success for all: Ministerial review of senior secondary education in South Australia: SACE review, final report*. Adelaide, South Australia: Hyde Park Press.
- Stake, R. (1991). *Advance in program evaluation: Using assessment policy to reform education*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Stanley, G., MacCann, R., Gardner, J., Reynolds, L., & Wild, I. (2009). *Review of teacher assessment: Evidence of what works best and issues for development*. England: Qualifications and Curriculum Authority, The United Kingdom of England.
- State of Victoria Department of Education and Early Childhood Development (2009a). *Victorian essential learning standards*. Retrieved April 25, 2010, from <http://www.education.vic.gov.au/aboutschool/curriculum/vels.htm>
- State of Victoria Department of Education and Early Childhood Development (2009b). *English as a Second Language (ESL) report cards*. Retrieved April 25, 2010, from <http://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/teachlearn/student/eslreportsampleb2.pdf>
- Stillman, G. (2001). The impact of school-based assessment on the implementation of a modeling/applications-based curriculum: An Australian example. *Teaching Mathematics and its applications*, 20(3), 101-108.
- University of Southern Queensland (2010). *Learning and teaching support*. Retrieved May 4, 2010, from <http://www.usq.edu.au/~-/media/USQ/learnteach/Information%20flyers/moderationofassessmentspdf.ashx>
- Victorian Curriculum and Assessment Authority (2001). *Statistical moderation of VCE coursework*. Retrieved March, 23, 2010, from <http://www.vcaa.vic.edu.au/vce/exams/statisticalmoderation/StatMod2001.pdf>
- Vogler, K. E. (2002). The impact of high-stakes, state-mandated student performance assessment on teachers' instructional practices. *Education*, 123(1), 39-55.
- Western Australian Certificate of Education Manual (2010). *Moderation of school-based assessment for courses*. Retrieved May 4, 2010, from http://www.curriculum.wa.edu.au/internet/_Documents/Publications/WACE_Manual_2010-11_Section4.pdf
- Yip, D. Y., & Cheung, D. (2005). Teachers' concerns on school-based assessment of practical work. *Journal of Biological Education*, 39(4), 156-162.

- Yung, B. H. W. (2001a). Three views of fairness in a school-based assessment scheme of practical work in biology. *International Journal of Science Education*, 23(10), 985-1005.
- Yung, B. H. W. (2001b). Examiner, policeman or students' companion: Teachers' perceptions of their role in an assessment reform. *Educational Review*, 53(3), 251-260.
- Yung, B. H. W. (2002). Same assessment, different practice: Professional consciousness as a determinant of teachers' practice in a school-based assessment scheme. *Assessment in Education*, 9(1), 97-117.

Journal of Research in Education Sciences

2010, 55(2), 73-113

A Reflection of School-Based Assessment on the Extended Open Admission Program in Taiwan

Yao-Ting Sung

Research Center for Psychological and Educational Testing, National Taiwan Normal University
Director

Yeh-Tai Chou

Research Center for Psychological and Educational Testing, National Taiwan Normal University
Research Fellow

Pei-Yu Wu

Research Center for Psychological and Educational Testing, National Taiwan Normal University
Research Assistant

Hsiu-Shan Lin

Research Center for Psychological and Educational Testing, National Taiwan Normal University
Research Assistant

Feng-Lan Tseng

Research Center for Psychological and Educational Testing, National Taiwan Normal University
Associate Director

Abstract

The program of extended open admission to senior high school, senior vocational school, and five-year junior college, promoted by the Ministry of Education, is similar to school-based assessment implemented in Australia and Hong Kong. The learners of both programs are students, and the two programs share the same goal of providing adaptive and high quality educational opportunities. Both programs count on teachers' professional capability to enhance teaching and learning quality. Moreover, they both adopt the GPA as the main application source in order to weaken the role of high-stake exams. Therefore, the experience of employing school-based assessment in other countries can serve as references for the educational reform in Taiwan. The goal of this study is to integrate four concepts of implementation of school-based assessment: policy planning of education authorities, teacher's beliefs and profession, attitudes and support of the society, and processes/procedures, in order to make a suggestion to the current open admission program and to serve as a reference for modification before the program is implemented.

Keywords: entrance examination, school-based assessment, the program of extended open admission to senior high school, senior vocational school, and five-year junior college