

從政策、學校與社群 探究教師課室評量的實踐

林哲立 國家教育研究院課程及教學研究中心副研究員

摘 要

課室評量的實踐牽動十二年國教課程理念與目標能否順利轉化到課室中，教師實踐課室評量是受到情境脈絡因素的影響，包括入學考試、縣市層級課程領導、學校領導與氛圍、教師社群等。本研究之目的在探究政策、學校與社群如何影響教師課室評量的實踐，探討以下三個研究問題：（一）評量的相關政策對於課室評量的實踐有哪些影響？（二）學校氛圍與教師社群如何影響課室評量的實施？（三）教師在實施課室評量的挑戰與機會為何？本研究採用深度訪談法，訪談對象為立意選取具備課室評量專長的國中與高中教師共七位以及一位評量領域的學者專家。依據研究問題與訪談內容歸納出研究結果：教師課室評量的實踐受到入學考試、縣市的課程領導、學校氛圍與教師社群的影響；升學主義的情境脈絡下教師缺乏課室評量的認同感與實踐知能；然而當教師社群具有探究與反思的氛圍時，可以調節轉化高風險考試的壓力，有效地實踐課室評量落實課程理念與目標。本研究依據結果提出三個建議，包括發展評量指引、建立評量的協作機制、提升教師課室評量的知能。

關鍵詞：十二年國教、課室評量、評量即學習、促進學習的評量、形成性評量



Educational Assessment: A Study of Taiwanese Policies, Schools, and Teacher Communities

Che-Li Lin

Associate Research Fellow, Research Center for Curriculum and Instruction, National Academy
for Educational Research

Abstract

Classroom assessment is vital to the effectiveness of the competency-based curriculum in Taiwan's 12-Year Basic Education. The present study investigated how policies, schools, and teacher communities influence the practice of classroom assessment by teachers. The study addresses the following three research questions: (1) How do assessment policies affect teachers' classroom assessment practices? (2) How do school culture and teacher communities influence teachers' implementation of classroom assessment? (3) What challenges and opportunities do teachers face in the practice of classroom assessment? This study employed qualitative, in-depth interviews with seven junior and senior high school teachers selected for their expertise in classroom assessment and with one scholar specializing in classroom assessment. The study revealed that entrance exams, education policies, school culture, and teacher communities significantly influence teachers' practice of classroom assessment. Teachers' primary challenges in implementing classroom assessment include a lack of motivation to conduct them appropriately and a lack of guidance on how to administer assessment properly. On the basis of these findings, this study proposes that guidelines be developed for assisting instructional assessment; fostering a positive classroom environment that nurtures a love of learning; establishing collaborative mechanisms for assessment; and aligning policies to connect curriculum, instruction, and assessment.

Keywords: 12-Year Basic Education, classroom assessment, assessment as learning, assessment for learning, formative assessment



壹、研究動機與目的

我國科舉制度延續數千年其目的在選材、促進社會階級流動，並且具有培養道德與品格例如堅持，努力、自律的目標（Kennedy, 2016）。在我國社會文化與教育情境下，此類評量牽動著課室評量的實踐；而課室評量的實踐關係著課程理念與教育目標的具體落實。課室評量（classroom assessment）是指班級的師生運用課室活動或運用各類工具做為（一）學習前理解與評估學習準備度或先備知識；（二）學習過程中提供學生認知、後設認知、情意、動機等面向的支持；（三）學習後回饋與歸納，以引導後續的教與學。課室評量的目的在診斷與支持學習者知識、技能以及態度，並具有激勵、督促學習，以及監控、診斷與引導教學與學習的功能（Shepard, 2018; Zhao et al., 2018）。此外，課室評量的理論與趨勢也都朝向與學習理論以及評量理論進行連結，不僅是促進學習者在認知層次上的習得，亦包含學生自我評量自我調整，以及情意、動機上以及班級氛圍的理解與支持。

然而，從 2018 年教學與學習國際調查（Teaching and Learning International Survey, TALIS）的結果來看，我國教師在自行設計評量、提供成績外的書面回饋、觀察學生後立即給予回饋，以及協助學生自行評估學習進度的比例相較其他國家低（柯華葳等人，2019）。在考試引導教學的情境脈絡下，教師在課程理念與升學考試兩者間存在拉扯與挑戰。我國入學考試的制度高度影響著教學，學校、教師、學生與家長皆高度關注考試的準備與成效，而非課室評量的實施。課室文化與權力關係上多為教師中心，評量與教學活動大多是教師主導，並多偏向總結性目的，比較少讓學生參與評量的規劃或提供自評或反思學習的機會。

目前從政策、學校與社群文化等層級，探討如何促進與支持教師實踐課室評量實踐的相關研究仍較為缺少。為此，本研究將探究評量政策、學校氛圍、教師社群，以及教師的評量知能，進而歸納教師實踐課室評量的挑戰與機會，可提供政策制定與下一波課程綱要擬定的參考。

貳、文獻探討

教師對於課室評量的覺知與實踐受到各種情境脈絡因素的影響，這些情境因素包括國家層級的高風險考試與評量政策，例如國中教育會考、大學入學考試、國民中小學學生學習成就標準本位評量（以下簡稱標準本位評量）等。此外，縣市層

級課程領導、學校氛圍與教師社群等，亦是影響教師實踐課室評量的脈絡因素。以下將分別探討。

一、國家層級的高風險考試與評量政策

我國在國家層級高風險考試與評量政策，可由國中教育會考、大學入學考試以及標準本位評量來探討。

（一）國中教育會考

國中會考自 2001 年開始實施為標準參照的評量，各界對於會考的定位與實施方式也多方提出相關的建議，例如會考的定位與目的釐清與確立（盧雪梅，2017）、增加非選擇題的題型以引導現場的教學與學習等。同時，會考為高風險的考試，使得學校與教師經常面臨教導考試（teaching to the test）與教導課程（teaching to the curriculum）的兩難。過度的準備考試，也對於學生的學習產生負向的效果（張銘秋等人，2022）。在考試引導教學的影響下，教學實務的課程理念、教學、評量也經常未妥善的扣連（Copp, 2018; Suurtamm & Koch, 2014）。

為降低高風險考試對學習所造成的負面影響，各國亦開始透過政策引導，使課程目標、教學與評量有所連結並落實，例如澳洲透過政策引導促成在教學與評量活動中實踐課程理念與 21 世紀關鍵能力（Van der Kleij et al., 2018）。又如加拿大安大略省在國中小的教學與評量中，除了學科成績外需納入 21 世紀的關鍵能力，例如非認知能力中的學習技巧與工作習慣（learning skills and work habits）等（Jang & Sinclair, 2018）。這些評量政策可提供我國參考。

（二）大學入學考招制度

大學入學考試的「分科測驗」與「學科能力測驗」是依據十二年國教的核心素養理念，以各學科的學習表現與學習內容為基礎，試題設計上考量情境化、整合應用、跨領域等原則。而分科測驗與學科能力測驗的試題內容與品質等受到各界高度的關注（蔡佳禎，2022）。除了大學考試的題型與內涵外，大學考招制度與十二年國教課程與教學是相互牽動的，在高中活化教學的理念、大學多元選才以及學生適性學習的理念下（江宜芷、林子斌，2020），有效的課室評量即是高中活化教學的展現，有助學生基礎學科學力的紮根，以及高層次思考與自主學習能力的培養。

十二年國教高中課程架構中的各類型課程，如校訂必修、加深加廣選修、彈性學習時間、多元選修等，可提供學生探究與實作、自主學習、專題探究的學習機

會，培養創新思考、溝通互動、自我反思等素養，並且幫助學生自我理解與生涯探索，此學習歷程亦可為大學申請入學時的備審資料，有助申請者與大學選才間彼此的理解與適配。為支持高中階段的人才培育與活化教學，教師與專家社群協力發展有效的教學與評量，例如如何規劃活動以幫助學生發展欲探究的議題、如何支持學生的自主學習、如何實施班級小組合作問題解決的活動、如何規劃評量規準以及自評與互評等，可使課室的教與學更豐富多樣、更具創意與深度。

（三）標準本位評量

「十二年國教課綱國民中小學素養導向標準本位評量」的目標是建立與課程綱要相對應的評量標準，經由整合該領域的核心素養、學習表現、學習內容進而規劃出對應課室評量標準與評分指引，可提供教師課室教學所使用，並作為教師教學與學習的形成性鷹架（曾芬蘭等人，2018）。標準本位評量可做為全國教師在進行課室評量時的參考依據，幫助教師了解學生的學習表現，並進行相對應的教學上的調整（宋曜廷等人，2014）。

標準本位評量在推動上有其挑戰，首先是評量公正性的問題，評分者存在自由心證的疑慮，因此教師在訂定標準時仍須不斷的討論以達成共識（謝名娟、程峻，2021），其次屬於試辦性質且並未具有法定地位（盧雪梅，2017），但透過推動與試辦可以累積課室評量實踐經驗與案例，並理解與歸納十二年國教課程綱要的轉化經驗。

二、我國教育情境下的課室評量與縣市層級的課程領導

十二年國教是以核心素養為理念，教學與評量的實踐是整合知識技能與態度、關注學生的學習歷程、情境化與脈絡化的學習、著重活動實踐的表現等實施原則。素養導向教學與課室評量有其相互依存與循環的關係，課室評量可以回饋教師的教學並且引導學生學習，包括督促學習、促進記憶與理解、促進高層次思考、支持自我調整、有益班級氛圍等。有效的課室評量推動涉及政策、學校與社群文化的轉變，以及教師的反思與實踐等面向，國內有關課室評量的討論與研究也開始增加，例如詹惠雪與黃曰鴻（2020）探究教師在素養導向課程設計上的實踐與反思後，歸納出參與教師朝向師生共同建構評量的方向、重新建構對於課室評量的觀點。此外，各領域也提出素養導向教學與評量的做法，例如在物理科（林春煌，2019）、國文科（詹馨怡，2019；劉桂光，2019）以及數學科素養導向命題的示例等（吳正新，2019）。如何促進與支持教師實踐課室評量實踐是教育的關鍵問題。

縣市層級的課程領導影響教師課室評量的實踐，高風險考試對於縣市政府與學校來說是一種辦學績效與責信（accountability）的展現，除了學校的校務評鑑之外，經常由國中小學力檢測或國中教育會考以評估該縣市內學校的學力表現。為了提升縣市學生的學力表現，提高會考成績中的精熟等級的人數、降低待加強的人數，各縣市透過課程輔導系統以支持教師的教學與學生的學習。但在教學現場，學生過度練習考試導致課程理念的窄化，並限縮教與學的自主與創意，對學生學習情意與教師教學產生負面影響。縣市層級的另一個挑戰在於，課程領導者多由課程督學或候用校長擔任，職務變動性大也產生專業性不足以及變動性高的挑戰（邱華斐、林孟君，2020），也使得縣市端在推動課室評量的政策力道與支持系統也明顯不足。

三、課室評量的觀點

有鑑於課室評量的趨勢從行為理論與認知理論的觀點，逐漸朝向社會建構論與社會文化理論的方向，同時強調教學理論與評量理論兩者的相互扣連。例如社會建構論關注學習社群如何建構知識與經驗，教學與評量如何幫助減低教師與學生間知識概念上的落差；社會文化理論關注課室文化與師生的互動關係與權力關係等；自我調整學習理論關注如何促進學習者的自我調整與自主學習（Shepard, 2018; Shepard et al., 2018）等。

儘管有不同的理論取向，評量經常從三個面向來理解，即「學習結果的評量（總結性評量）」（assessment of learning）、「促進學習的評量」（assessment for learning）、「評量即學習」（assessment as learning），課室教學與評量的實踐已經從重視總結性的教學與評量逐漸關注形成性評量以支持學習與教學（Zeng et al., 2018）。

素養導向的課室評量主要可包含以下四個原則：多元的評量標準、明確的讓學生了解評量標準、保留歷程記錄、引導學生透過學習目標建立自我評量（任宗浩，2018）。本文歸納素養導向評量的四項原則以及相關評量文獻，提出課室評量的三個關鍵面向，即評量的透明化、評量的彈性化、評量的回饋。

首先，評量的透明化，即明確的讓學生了解評量的標準。經由教師引導或師生共同討論學習目標、評量標準與實施方法，教師可以呈現不同類型的成果或範例，幫助班級學生理解評量的內涵或準則，促進學生的學習投入與自我調節。

其次，課室評量的彈性化，即素養導向評量中多元的評量標準。教師依據課

程目標彈性運用多元的策略與工具，如學習歷程檔案、同儕互評與學生自評等，達到總結性、診斷性的評量目標；此外，評量並不限於某些工具的運用，教師提問與師生對話等互動歷程所提供的學習鷹架、建構的認知與情意的學習經驗，亦是有效課室評量的展現（Allal, 2020; Clark, 2012）。「評量即學習」的核心目標在促進學生自我調整學習的能力，評量不僅是學習成果的診斷，而是進一步搭起好奇心的鷹架以支持學生好奇探究，藉由評量活動可以了解學生的準備度、學習風格、先備知識、興趣程度等（Dann, 2014）。在好奇探究的環境下，師生可透過探究與體驗等活動，共同發掘相關議題，共同討論學習標準，以及分析成功或各種學習範例等，並且進行自評或互評等活動，有助學生的自我效能，以及學生個人與團隊的自我調整學習（Colbert & Cumming, 2014; Heritage, 2016）。

再者，良好的評量回饋可以形塑正向學習氛圍，評量的回饋不僅是知識技能上，亦包括學習態度、學習策略、團隊互動等（Bourgeois, 2016; Colbert & Cumming, 2014）。評量的實施經常受到關注而評量後的回饋較易被忽略，評量後（如小考或段考）的教學或學習活動是有其效益的，例如班級可進行小組互動與同儕指導等。此外，同儕互評或自評是評量回饋的常用策略，若同儕互評僅是總結性而缺乏質性回饋，對於學生的學習投入與動機的支持是有限的（Panadero et al., 2016）。

綜合來說，有效的課室評量對於學生學習成就與學習動機有正向的影響（Baas et al., 2020）。課室評量實施上，教師在課程實施前，應內化與共備課程內容、規劃評量規準與表現範例、設想學生可能的迷思概念；課程中，教師應明確說明課程目標、成功的期待（criteria for success），課堂上教師應提供班級學生適切的回饋，以及充足的練習、同儕互動以及自我反思的時間與機會；課程中可收集學生當日學習的檢核出場卷（exit tickets）或某些學習關鍵點後實施檢核小考，並且適切的觀察或蒐集學生學習投入與情意的表現，教師依據學生認知上的精熟表現與待加強的情形規劃後續的補救教學，或依班級學生的學習動機與情意的情形調整教學。

當實施總結性評量時，應明確說明評量的內容與方式，讓學生有充分的準備時間並進行評量的回饋。評量的內容應與課程妥善連結，難度適中的評量有助學習動機與學習投入，過難或過易的評量易造成過度焦慮、壓力或學習不投入；此外，應提供學生充裕的時間、場域或資源進行評量的準備，若評量內容的難度、範圍、頻率、時間或實施方式不當，易造成學習效能的低落與負向情緒，包括低自信、抗拒評量或故意不盡力、小組分工任務卻由某位學生單獨完成、忽略他人回饋等負向效應（Harris et al., 2018）。

四、學校層級之文化氛圍、教師社群與課室評量

學校為中介系統承接中央與縣市政府的政策期待與要求，並且引導校內教師社群系統的運作，然而學校文化氛圍影響校內教師社群的課室評量實踐，若學校氛圍是具有成長心態、接納包容、開放反思、合作的氛圍，校內教師也較有機會化解或調節高風險考試的壓力，更有機會實踐學校願景、學生圖像以及課程理念（Birenbaum, 2016）。以社會資本的觀點來看，學校與外部系統有較多的連結對於學校整體氛圍、教師成長有正向的影響。

教師社群部分，教師社群的合作與互動，例如跨校或校內共備等對於教師集體效能與學生的學習都有正向影響。研究發現教師在評量上的合作，如討論評量標準與出題等，對於學生的學業表現有其正面的影響（Ronfeldt et al., 2015）。其次，除了教師社群的合作與互動外，鼓勵教師社群的探究反思與批判是有其意義的，教師社群檢視教學與評量的信念與實踐，以及高風險考試所帶來的影響，進而思考可能的轉化與調整的機會與空間，才有可能調適教導考試與教導課程的兩難；若缺乏反思與探究，教師更容易受到外在環境與個人教學信念的影響（Jiang & Hill, 2018）。再者，教師社群並非被動的接受評量的規則或高風險考試的規範等，教師社群參與評量的政策實務的規劃等，有益教師社群的評量知能與評量實踐的效能。

五、教師課室評量的實踐現況

教師課室評量的實施受到個人內在信念、知覺外在環境例如學校的規範、績效壓力、教師同儕氛圍的影響（Suurtamm & Koch, 2014），若缺乏引導，教師課室評量的實踐多依據以往經驗、教學知識等實施教學與評量活動，教師在評量的實踐上往往缺乏系統性的後設理解，容易受到外在規範、教學信念與常用普遍教學方法的影響（Box et al., 2015; Marshall & Drummond, 2006）。

如同前述 2018 年教學與學習國際調查的結果，我國教師在自行設計評量、提供成績外的書面回饋、觀察學生以立即給予回饋，以及協助學生自行評估學習進度的比例較其他國家低（柯華蕓等人，2019）。教師在課室評量實踐上的可能挑戰在於，考試引導教學的情境脈絡下，學校、教師與家長關注高風險的考試的成果，也因此課室評量可能多在練習出版社的考試卷等，可能造成過度評量，例如評量的內容難度過高、評量的範圍過大或頻率太高，亦可能教師進行評量，卻很少使用其結果做為後續教學或學習的參考。此外，另一個挑戰是，課室評量多是教師主導，

教師在監控或收集學生的學習訊息後，教師可能較少依據課室評量所回饋的訊息進行教學上的調整，評量活動多是滿足教師的教學需要或是外在的期待要求，而非依據學生的學習需要或學習情形來規劃。國外研究同樣也發現，教師提供較多知識內容上的回饋，較少針對學生的學習歷程或方法提供回饋或支持，並且評量活動多是具體可見的，例如檔案評量等，但是在促進學生的創造與高層次思考與學習方法是比較少的（Antoniou & James, 2014; Davis & Neitzel, 2011）。因此，從政策、學校文化、教師社群來理解教師課室評量的實施可提供政策與實務上參考。

參、研究方法

本研究依據研究問題，運用質性個別訪談法，進一步探究政策、學校文化、教師社群，以理解教師課室評量的實施。以下說明研究問題與訪談大綱、研究對象與流程，以及資料分析。

一、研究問題與訪談大綱

依據文獻回顧，本研究提出以下研究問題：（一）政策對於教師實踐課室評量的影響有哪些？（二）學校氛圍與教師社群對於教師在課室評量的實施有那些影響？（三）教師在課室評量實踐上的挑戰與機會為何？依據研究問題提出三個面向的訪談大綱如下。

（一）政策面向

1. 現行相關評量政策對教師實踐課室評量的有哪些挑戰與機會，例如入學考試、標準本位評量的推動等。
2. 對中央或縣市政府的評量政策的建議為何？

（二）學校氛圍與教師社群

1. 學校氛圍與教師社群如何影響教師課室評量的實踐？
2. 學校領導者或教師社群如何影響課室評量的實施？

（三）教師面向

1. 教師在課室評量在實施上有哪些挑戰與機會？
2. 教師如何化解素養教學與評量以及高風險考試，如國中會考所帶來的挑戰？
3. 教師是如何實踐課室評量，以及所觀察到教師在課室評量的實踐情形？

二、研究對象與流程

為探究教師實踐教學與評量的挑戰與機會，研究對象的選取考量是教師具備教學與評量實務經驗，以及對於評量政策熟悉或參與推動評量政策的專家學者。

在教師方面，立意選取六位擔任某單位評量專長之研究教師為研究對象，研究對象的專長為素養導向教學與評量的宣導與教學發展，具備充分教學與評量的實務經驗。此外，還有一位國中教師長期帶領教師社群實施素養導向教學與評量，共七位國中與高中教師為研究參與者，這些教師皆來自北部地區國民中學與高級中學各領域教師。在學者專家方面，對象為一位實際負責我國評量方案的推動且具備教育評量領域之專家參與本研究。

邀請研究對象時，研究團隊以電子郵件進行邀請與說明，包括研究目的、研究程序與研究倫理（例如資料保密、益處與報償等）；接受訪談之參與者提供諮詢費用作為報償。待研究對象同意接受訪談後，在訪談實施約三天前提供訪談大綱。本文作者同為研究主持人並實施個別訪談。實施訪談之地點為獨立不受干擾之會議室，訪談時間約為 50 分鐘至 90 分鐘。訪談前，由實施訪談人說明本研究之目的、研究方法與程序以及相關的權利等，受訪談人簽署知情同意書。訪談期間，研究者依據訪談大綱進行半結構開放性訪談。

本研究資料編號的方式說明如下。第一碼身分別：教師代碼為 T，教師第二碼為流水序號由英文字母大寫表示，第三碼為訪談內容概念編碼。專家第一與第二碼為 P1，第三碼為訪談內容的概念編碼。研究結果之逐字稿以三碼方式呈現。訪談對象之任教學科與主要經歷如下表 1。

表 1
研究對象之評量專業經歷與訪談時間

受訪者代碼	任教學科或主要經歷	訪談時間
TI	國中社會領域；縣市國中社會領域輔導員、某單位素養導向評量專長之研究教師	2020 年 5 月
TJ	國中國文領域；縣市國中國文領域輔導員；某單位素養導向評量專長之研究教師	2020 年 5 月
TK	高中化學科、高中學科中心輔導員、某單位素養導向評量專長之研究教師	2020 年 5 月

（續下頁）

表 1
研究對象之評量專業經歷與訪談時間（續）

受訪者代碼	任教學科或主要經歷	訪談時間
TL	高中英文科教師、某單位素養導向評量專長之研究教師	2020 年 5 月
TN	高中國文科教師、曾任督學與校長、某單位素養導向評量專長之研究教師	2020 年 6 月
TO	國中國文科教師、教務主任、某跨校教師社群領導人	2020 年 5 月
TP	高中物理科教師、曾任課程督學、某單位素養導向評量專長之研究教師	2020 年 5 月
P1	測驗與評量專長、擔任某測驗評量中心主管	2020 年 6 月

三、資料分析

本研究的資料分析採用質性研究中的分析歸納法，此方法是依據文獻或先預訂使用的類別，進而將所收集到的質性資料進行持續性的比較與修改。本研究所提出的問題主要分為三個面向（政策、學校氛圍與社群、教師面向），依此三個面向下進一步歸納其可能的次項目，從本研究所收集到的訪談質性資料中發現概念，並將概念進一步歸納為主項目下的各次項目（鈕文英，2012）。

訪談資料由 Excel 軟體資料進行整理與編碼，首先由三位編碼者包括一位主持人與兩位碩士級研究助理進行質性資料分析，碩士級研究助理具備教育專長的背景與經驗，並參與研究計畫的執行與討論，對於課室評量的議題有其專業與理解。因此三位編碼者針對其中一份訪談資料，進行實際編碼實作與校準，以建立初步的編碼共識；其次，三位編碼者分別針對每份訪談逐字稿進行個別的閱讀與編碼；其後，三位編碼者共召開三次討論會議，針對八份訪談者的訪談內容進行編碼討論，以便歸納出主項目下的次項目與相對應的訪談內容，並統計各項目的數量。經過以上歷程可完善質性資料分析之信度與效度，同時本研究為某研究機構之整合型計畫之子計畫，整合計畫團隊每月定期召開會議，討論素養導向評量之理論與實務議題，各子計畫主持人進行同儕簡報與回饋，針對本研究提供建議與回饋，包括理論、研究方法與資料分析等，有助本研究在理論與資料詮釋上的信實度。

訪談資料經過分析歸納法的編碼與歸類後，質性資料的編碼結果如表 2。在政策面向中，可分為三個次項目：入學考試的影響（29 個條次）、政策的引導與支持（16 個條次）、縣市層級的課程領導（13 個條次）；其次在學校氛圍與教師社群上，可歸納出兩個次項目：學校氛圍與文化（16 個條次）、教師社群（21 個條次）；在教師面向部分，亦可歸納出兩個次項目：課室評量實踐的挑戰（14 個條次）、課室評量實踐的機會（23 個條次）。

表 2
質性分析架構與編碼結果

主項目	次項目	數量	概念／逐字稿示例
政策面向	入學考試的影響	29	1. 「會考都是以知識跟記憶性的題目為主，老師在落實素養教學這一塊就會有一些難度」（TO-5） 2. 「學校老師都很 follow 的大考或會考，因為只考那麼基礎，或者那麼記憶的東西那我當然平常上課也是這樣子」（TJ-24）
	政策引導與支持	16	1. 「如果都不去參加自發性研習，根本就沒辦法 touch 到他，教育政策落實應該是要有官方一套系統」（TI-24） 2. 「會考它能夠評量的，因為就是紙筆的選擇題，很多不容易評量到，課室評量是標準本位評量就會特別去強調」（P1-3）
	縣市層級的課程領導	13	1. 「縣市很常會要求老師就是說你要教素養題，可是問題是也沒人告訴他到底什麼是素養題？」（TJ-21） 2. 「不教而殺謂之虐了，你沒有把老師培養好，就讓他交題目」（TO-19）
學校氛圍與 教師社群	學校氛圍與文化	16	1. 「行政的支持是重要的但是常常他們也會比較搖擺……家長那邊會有壓力」（TK-12） 2. 「校長的領導跟學校氛圍，其實它都是息息相關的」（TO-10）
	教師社群	21	1. 「三分之一的人就跟上了開始參加校外研習、共備社群……三分之一的人可能是固守他自己的狀態」（TK-6） 2. 「我自己還有跨校共備社群從南到北，社群在做素養導向教學討論已經兩三年了」（TO-13） 3. 「公開授課、觀課，教學目標怎麼操作怎麼評量……課程評鑑、公開授課，共同備課全部做完了」（TN-11）

（續下頁）

表 2
質性分析架構與編碼結果（續）

主項目	次項目	數量	概念／逐字稿示例
教師面向	課室評量實踐的挑戰	14	1. 「可能的挑戰就是不知道，到底該怎麼樣去設計評量……不知道目標到底是什麼？不知道考試要考什麼？所以只好包山包海的教」（TJ-13） 2. 「很會設計題目紙筆測驗，可是就很不會設計真實情境結合的 task」（TL-15） 3. 「傳統評量方式是一種淘汰制度，只要一張考卷考下去，排名就出來了你很好我很差沒有別的可能性」（TN-7）
	課室評量實踐的機會	23	1. 「全部都是提問，去引導學生思考，然後去做不斷的探究……然後會給學生評量標準」（TI-4） 2. 「只要學習單好好寫你有錯誤願意訂正，我都給你夠好的分數，轉移他的重點，然後慢慢讓他知道其實歷程是更重於考卷的結果……一邊哀哀叫一邊配合。然後學測成績出來之後，也比原本他們導師預期的好，學生畢業也給很多很多的回饋……到高三才開始真正學英文」（TL-8） 3. 「教學規劃本身就帶有素養導向評量……教學跟素養導向評量它其實同時完成的」（TN-18）

肆、研究結果與討論

經過訪談及資料分析歸納出四個面向：第一個政策面向包含三個次項目：入學考試的挑戰、縣市層級的課程領導、政策的引導與支持；第二個面向為學校氛圍與教師社群面向，包含兩個次項目：正向的學校氛圍、教師社群的探究與反思；第三個面向為教師課室評量實踐的挑戰；第四個面向為教師課室評量實踐的機會。

一、政策面向

教師課室評量的實踐是在政策系統脈絡下形塑的，包含入學考試的挑戰、縣市層級的課程領導，以及政策引導三個項目。

（一）入學考試對課室評量帶來挑戰

入學考試對於教師實踐課室評量所帶來的挑戰，主要是高風險考試與績效壓力經常窄化教學的實踐。進一步來說，國中會考或大學入學考試內容與測驗題型影

響教師與學生的教學與學習，若入學考試的題型與內容品質多偏向低階思考層次的題型，教師在教學與評量的實踐上也多傾向依循大考的題型與內容，如下受訪教師所提。

學校老師都很 follow 的大考或會考，因為只考那麼基礎，或者那麼記憶的東西，那我當然平常上課也是這樣子。（TJ-24）

會考都是以知識跟記憶性的題目為主，老師在落實素養教學這一塊就會有一些難度。（TO-5）

有一半以上的社會跟自然課的老師都認為，我們應該有非選擇題型。（P1-4）

課室評量的實施受到高風險入學考試的影響，在十二年國教課綱實施後，國中教育會考與大學入學考試皆逐漸朝向素養導向的理念與原則進行測驗規劃，包括與生活情境連結、跨領域等原則，以及納入非選擇題或混和題型等。同時，大學考招制度朝向支持高中活化教學、學生多元學習與適性學習的理念（江宜芷、林子斌，2020）。有效的課室評量可以活化教師的教學、豐富學生的學習經驗，展現教與學的深度與創意，對學生紙筆測驗表現亦有其學習遷移效果，達到雙贏的目標。

（二）縣市課程領導帶來的挑戰與機會

縣市層級的課程領導可能為教師實踐課室評量的帶來挑戰與機會。首先在挑戰上，縣市層級在課程領導的方式有所不同，各縣市政府層級多關注縣市內學生學力的表現，期待透過素養導向試題的研發與實施，使教師與學生熟悉入學考試的試題，進而提升該縣市學生的入學成績。然而，此舉可能限縮教學與評量的實踐的深度廣度與各種可能性，學生可能過度的練習考試，窄化課室評量與素養導向教學的實踐契機。受訪教師提到：

縣市很常會要求老師就是說你要教素養題，可是問題是也沒人告訴他到底什麼是素養題？（TJ-21）

不教而殺謂之虐了，你沒有把老師培養好，就讓他交題目。（TO-19）

縣市端可成立評量協作機制，結合學者專家、學校與教師針對各類評量的資料與相關資料庫進行系統性的評估，例如國際評比、縣市學力檢測、各校段考、會考或大學入學考試等，可回饋到政策規劃、學校經營與教師的教學。其次，縣市端應促進教師間的合作與共備，透過教師社群的對話與合作進而檢視教育理念、教學與評量的關係，提升教師社群對課室評量的理解與認同，有助教學品質（Care et al., 2014）。縣市層級支持教師課室評量實踐上，素養導向試題的發展應建立在素養導向教學與評量知能基礎，系統性規劃教師增能課程，可以降低實踐的阻礙與疑慮並提升學校與教師的認同、理解以及行動。

（三）政策引導課室評量的有效落實

政策引導與支持可為教師實踐課室評量帶機會，現行我國有關國中小課室評量的推動方案為國民中小學標準本位評量，標準本位評量乃針對各領域或科目之學習重點制定表現標準，經由課室評量以評估學生的學習情形，並提供教學與學力品質監控等系統性的回饋與參考。標準本位評量的架構與方法可以支持與協助教師課室評量的實踐。

會考它能夠評量的，因為就是紙筆的選擇題，很多不容易評量到，課室評量是標準本位評量就會特別去強調。（P1-3）

標準本位評量在推動上仍有其挑戰，包括教師設計評量試題的挑戰、以及教師社群的共識與共備困難等因素，以致於試辦後又回到原來的模式。

不是真的那麼樂意來參加，也都知道應該是對學生學習有幫助，他們還是試辦一兩年之後就又回到他原來的模式。（P1-7）

如果都不去參加自發性研習，根本就沒辦法 touch 到他，教育政策落實應該是要有官方一套系統。（TI-24）

除了標準本位評量的推動外，政策方案應支持教師將課程理念、教學與評量三者進行妥善的連結，規劃相關的教師研習與支持教師社群運作等方案，例如規劃為中央與地方教師輔導團以及高中學群科中心的目標與任務，或者納入各縣市精進教學方案的目標。其次，可規劃與試辦「資料回饋教學」（data-driven instruction）的機制，教師社群依據課程目標規劃教學與評量，在課室評量的過程中收集班級的

認知與情意訊息，例如收集課後的學習檢核或單元後的檢核考等形成性的訊息，以回饋教師的教學，並依據學生的精熟與待加強的情形規劃後續的補教教學與學習扶助活動。學生的學習情形應該即早進行檢視並提供適切的教學引導與鷹架支持，避免學生某些關鍵點學習落後而影響後續的學習意願與動機。

二、學校氛圍與教師社群

學校氛圍與教師社群是影響教師課室評量實踐的脈絡性因素，以下說明學校氛圍與教師社群帶來的挑戰與機會。

（一）正向學校氛圍

學校領導與學校文化對教師實踐課室評量帶來挑戰，例如在面臨入學考試的壓力下，學校領導者與校內教師多聚焦關注提升學生入學考試的表現，課室評量的實踐也可能受到忽略或質疑，學校領導者如何轉化或面對高風險考試的期待與壓力，受訪教師提到校長領導、行政支持與教師社群的氛圍是重要的。

行政的支持是重要的但是常常他們也會比較搖擺……家長那邊會有壓力。

（TK-12）

校長的領導跟學校氛圍，其實它都是息息相關的。（TO-10）

當然是校內氛圍的問題……我們就是共同備課、共同審題、共同出題。（TJ-11）

正向的學校文化可為課室評量的實踐帶來契機，即具有成長心態、多元開放以及批判反思的氛圍，有效課室評量的可由學校領導者由上而下的課程領導，此外學校教師參加增能課程與校內外社群後，亦可產生由下而上的正向擾動。

（二）教師社群的探究與反思

教師社群在課室評量實踐上的挑戰之一，是缺乏探究與反思的機會與支持系統，教師在面對教育改革或專業發展時並非全然理性或機械性的，受到個人或社群的情緒與認同等因素所影響，缺乏探究與反思的機會與支持系統時，教師在教學上可能依據以往經驗、教學專長或教學知識，在教學與評量的實踐上可能缺乏整體的觀點或受到外在環境或個人信念的影響。教師社群對於自身教學反思態度有其意義，如同以下受訪教師所提。

反省能力很強。我覺得這是一個重要的特質，有很多老師變不過去的原因是因為，彈性相對較弱。（TK-22）

很多老師對於學生學不好這件事情，也是覺得是學生的問題。不太容易反過來思考自己的教學。（TL-10）

社群可以成為教師課室評量實踐的支持系統，學校內的教師社群跨校教師社群的連結互動都可能帶來積極的擾動，例如夢 N 教師社群等。教師社群透過共備、公開授課與課程評鑑的過程，支持有效課室評量的實踐與擴散。

三分之一的人就跟上了開始參加校外研習、共備社群……三分之一的人可能是固守他自己的狀態。（TK-6）

共備學習很多，因為蠻少有機會不同領域老師思考教學設計。（TL-13）

我自己還有跨校共備社群從南到北，社群在做素養導向教學討論已經兩三年了。（TO-13）

公開授課、觀課，教學目標怎麼操作怎麼評量……課程評鑑、公開授課，共同備課全部做完了。（TN-11）

教師社群具有探究與多元成長的氛圍，可以調節高風險考試的壓力，並實踐課程理念與教育目標，教師社群的合作是一種共同探究與知識建構的歷程。此教師社群在課室評量的合作歷程，可以包括教師共同理解課程目標與學生需求、釐清教師社群的增能需求與能力現況，實施教師增能活動，接著進行教學實踐，最後進行回饋與評估（Timperley, 2014）。亦可發展適切評量的實踐指標與案例。在學校與教師社群的支持與協作下，教師反思探究教學與評量的實踐情形，課室評量的實踐並非被動接受政策等外在的期待與要求，研究發現教師參與評量的規劃與協作對於其教學實踐與學生學習有正向的影響（Koh, 2014）。教師社群應從被訓練者的框架轉變為自主、教學探究、以及自我認同的視角，增進教師對於評量的認同理解，透過教師社群的探究與合作，進而發展適合我國社會文化情境的評量實踐模式，提升教學與評量實踐的品質（Jiang & Hill, 2018）。

三、教師在課室評量實踐的挑戰

教師在課室評量實踐上的挑戰之一是缺乏評量的理念與實踐的知能，包括課室評量目的、評量的方法、評量的實踐等。在實務上受訪教師也提到部分教師運用較為傳統的方式實施評量，即經常運用評量來督促學生學習，透過成績或排名促進學生的學習投入，因此對學生的自信心與學習動機會有負面的影響。受訪教師提到的挑戰，包括課室評量用以督促學習、教學形式的單一化缺乏多樣教學活動的引入等。

把你當掉所以你會認真？有沒有把以前學的教學原理用在你的教室，沒有嘛所以我們沒有選擇學過的這些 know how。（TP-10）

很多老師上課內容都太單一面向就是一直算題目，沒有實驗設計，沒有互動，沒有學生討論，沒有報告，什麼都沒有，就只有一直塞知識。（TP-12）

教師普遍缺乏評量的知能，例如受訪教師提到的挑戰可能較擅長設計紙筆測驗，但真實情境課室評量的設計知能不足。

可能的挑戰就是不知道，到底該怎麼樣去設計評量……不知道目標到底是什麼？不知道考試要考什麼？所以只好包山包海的教。（TJ-13）

很會設計題目紙筆測驗，可是就很不會設計真實情境結合的 task。（TL-15）

在我國升學主義情境脈絡下，我國教師在教學與課室評量的實踐廣度仍有不足，可從 2018 年教學與學習國際調查結果來理解，我國教師在教學上較少進行批判思考、小組討論、複雜任務解題等高階思考能力的教學，以及較少激發學生認知以及培養學生自學能力的活動；在評量上也較少自行設計評量、提供學生立即回饋，以及支持學生自我評估（柯華葳等人，2019），教師在有效課室評量的實踐上有其挑戰。

四、教師在課室評量實踐的機會

在評量實務上教師經常面對教導課程（teaching to the curriculum）與教導考試（teaching to the test）的兩難，受訪的評量熟手教師透過結合課程目標、教學實踐

策略以及評量的設計，進而促進學生的學習，可以化解師生對入學考試的擔心與壓力。受訪的三位熟手教師也都提到跨越或調節考試的壓力。

以升學作為我們所有教學的目標，它不是負分就是零分，但如果以培養孩子對這一科的認識跟能力，那每個人都是加分。（TP-11）

當你會解決問題了之後或者有判斷能力或者是實驗設計能力，能力變好之後，回去看整理完的東西的速度也會變快。（TK-24）

我把學生的能力帶上來以後，反而是較基礎的東西，其實學生其實是可以自己去處理的。（TJ-10）

有效的課室評量可以轉化學生的學習經驗以及學習概念，擴展教與學的創意與豐富性，並正向的影響學習投入與學習動機，受訪教師提到透過課室評量的規畫與實踐進而轉化並重新建構學生的學習經驗。

只要學習單好好寫你有錯誤願意訂正，我都給你夠好的分數，轉移他的重點，然後慢慢讓他知道其實歷程是更重於考卷的結果……一邊哀哀叫一邊配合。然後學測成績出來之後，也比原本他們導師預期的好，學生畢業也給多很多很多的回饋…到高三才開始真正學英文。（TL-8）

課室評量的實踐整體上可以促進學生的學習參與，課室評量的活動促進學生探究、合作互動等，為有效教學的一環，同時也有助入學考試的表現，受訪的三位熟手教師提到有效課室評量的實踐經驗。

教學規劃本身就帶有素養導向評量……教學跟素養導向評量它其實同時完成的。（TN-18）

全部都是提問，去引導學生思考，然後去做不斷的探究……然後會給學生評量規準。（TI-4）

反饋裡面他們的 QR code 裡面就會有問說，今天誰的報告讓你印象最深刻？（TI-20）

以上熟手教師的訪談可以發現，其教學活動與課室評量是相互扣連的，教師提供適切的鷹架、共同的期待與標準，並提供實踐後的回饋，進而促進師生間、學生間學生互動，有助認知理解、情意與態度的發展，以及學生的自我評估自我調整。

伍、結論與建議

依據本研究結果提出以下的結論與建議，包括政策面向、學校與教師社群、教師知能三部分。

一、結論

（一）入學考試題型與縣市課程領導對課室評量帶來挑戰

入學考試的內容與形式，高度影響教師教學與評量的實踐以及學生的學習。若考試的題型多偏向記憶的題型，教師教學與學生的學習也都僅偏向記憶或練習的層次，限縮了教與學的豐富性與多樣性。為此建議可持續發展高層次、跨領域統整、結合真實情境脈絡的入學考試題型，以連結與落實素養導向教學與評量的理念與精神。

再者，縣市層級的課程領導多關注素養導向試題的發展，期待提升教師素養導向的命題的能力，進而提升學生的學力表現，因此也容易限制課程、教學與評量的實踐。縣市層級應規劃系統性的評量課程，包括評量的理論、評量的方法、素養導向試題命題、課室評量的實施等，扣連素養試題發展與課室評量活動的規劃。政策的引導可以調節學校與教師在課室評量實踐上的挑戰，例如納入各縣市精進教學方案或中央與地方課程教學教師輔團隊或高中學科中心之任務目標。

（二）學校氛圍與教師社群扮演關鍵的角色

在有效課室評量的推動上，學校的文化與中層領導扮演了重要的轉化的角色，學校層級的領導是實踐與轉化政策要求或期待的中介齒輪；學校領導人需要考量學校內外部資源與特色，包括教師社群動能、社區與家長期待等，使素養導向的教育理念得以落實並且符合學校特色與在地需求等。

在教師社群方面，面對由上而下的評量政策，其角色並非僅是忠實的實踐者，被動接受配合政策的實施；反之，教師社群可啟動多元對話、反思與探究課室評量的有效實踐，轉化社群動能成為朝向自主探究與自我認同的發展，減低與轉化課程

改革的理念與教學實踐兩者的落差，開展適合我國社會文化情境的課室評量實踐模式與策略，有助落實十二年國教課綱素養導向課程與教學。

（三）教師課室評量的實踐上仍有挑戰與限制

本研究發現教師課室評量的實踐上是有其挑戰的，包括評量目的、評量過程與方法等，例如教師視課室評量為督促學生學習的重要方法，較少關注課室評量對於學生學習與教師教學回饋的功能；教師也可能多關注在題目的練習或解題，缺乏探究與實驗等不同的教學活動，或教師在設計評量任務上也較不熟悉。

課室評量的實踐取徑上，受訪的熟手教師也提出課室評量的實踐經驗可供參考，透過課室評量的實踐，轉化與化解學生對於升學考試的概念，包括課室評量就是練習紙本測驗等。教師透過規劃教學與評量活動可促進班級學生的學習投入與學習動機。在課室活動中，促進學生探究、同儕合作、反思與回饋等歷程，班級學生內化該學科的學習重點，逐漸提升學生該學科的學力與素養，達到素養導向教學與評量的目標，對於學生在素養導向升學考試中的表現亦有其助益。

二、建議

本研究依據研究結果與結論提出三項建議，包括建立評量協作機制、發展評量指引、提升教師課室評量的知能。

（一）建立評量協作機制

評量協作機制可透過中央與各縣市協作等方式，納入中央與各縣市課程領導者、學校中層領導、教師或評量專家的參與，此協作機制的目標首先為應用與分析各類的評量訊息，例如國中教育會考、大學入學考試、國際教育評比、學生學習成就評量、學校段考等，以提供中央、縣市、學校在政策制定以及學校辦學上的參考。再者是提升教師課室評量的知能，使課程、教學與評量得以連貫的發展與實施，並促進學校與教師社群的協作。

（二）發展評量的指引

提供範例與指引有助教師擴展評量的概念與理解，以提升教師實踐動機與自我效能。國際間許多國家已經制定教師在實踐評量之準則或指引，可以提供我國教師在師資培訓、在職教師專業發展的參考；評量實踐的主要面向包括：評量目的、評量過程、評量結果的溝通、評量公平性等，這些準則多是在歐美等國家所制定，而不同的文化情境下對於評量的實踐與知覺是有差異的；因此需要考量我國教育現況與國際間的教師評量實施標準實務進行歸納，方可提供教學上的參考與建議。提

供評量的指引與案例可降低實踐的阻礙與疑慮，並促進教學與評量實踐上的認同與理解。

（三）提升教師課室評量的知能

為支持教師評量知能發展，可透過各縣市精進教學方案、中央與地方課程教學教師輔團隊或高中學科中心等政策方案來引導。有效的課室評量實踐應建立在安全信任的教室環境下。因為課室評量是一種即時回饋的動態過程，不僅是認知上的回饋，亦包括合作與溝通等面向的回饋，同時需適切同理班級內不同學習特質或學習型態的學生，若課室評量設計不當，易造成學生負向的行為或情緒。此外，課室評量活動的規劃與實施應依據學生學習狀況與需求彈性進行調整，避免標準依賴（**criterion compliance**）所造成學習內涵的窄化或降低學習的創意與豐富性（**Torrance, 2012**）。

課室評量可以是師生共同討論以建立學習任務的標準，以及共同建構、共同調節的過程，學生經由監控自己的學習並善用評量的訊息，以改善學習技巧及個人的學習，可以促進學生自我覺察與監控的能力、學習動機以及學習投入。對於學校與教師來說，評量不僅是降低師生知識上的差異，而是進一步營造支持開放心態、好奇心的學習環境。在此好奇探究氛圍下，學生成為具有學習動機與良好情意態度的終身學習者。

課室的教學與評量不僅是認知的，亦包含非認知面向，包含了情感支持、人際關係與班級氛圍等。學習者在情感支持與安全環境下是學習發展與知識建構的基礎，可助益班級或個別學生的自我調整學習、動機、學習投入與學習成果。非認知面向的評量上除了可以運用自陳的回饋單或量表外，可運用多種方法與工具評估，例如線上即時回饋系統，此可了解班級學生的動機情緒與學習投入的情形等。亦可運用資料導向回饋（**data-driven decision making**）的方式，收集並運用評估的訊息，了解全校各班級學生在各領域學習上知識、態度或情意等動態變化情形。

陸、研究限制

本研究之研究限制首先是樣本人數，本研究採質化個別深度訪談，後續的研究可增加訪談人數，以及增加不同領域或教育階段的教師或學者專家，或採取焦點團體訪談的方式進行資料收集。其次，本研究探究政策端、學校層級與教師層級在課室評量的挑戰與機會，後續可進一步探討以縣市或學校為主體在推動課室評量的

現況，或進一步描繪中央、地方縣市、學校三個層級的協作關係，例如在國中階段，各縣市政府在精進計畫中如何推動素養導向教學與評量，有待後續相關研究的探討。

誌謝

本研究受到國家教育研究院之經費補助（計畫編號：NAER-2019-029-C-1-1-A8-02）。感謝審查委員寶貴建議，使本文更加完善。

參考文獻

- 任宗浩（2018）。素養導向評量的界定與實踐。載於蔡清華（主編），**課程協作與實踐第二輯**（頁 75-82）。教育部中小學師資課程教學與評量協作中心。
- 江宜芷、林子斌（2020）。當「大學選才」遇見「高中育才」：大學多元入學考招改革的批判論述分析。**教育研究與發展期刊**，**16**（1），1-34。[https://doi.org/10.6925/SCJ.202003_16\(1\).0001](https://doi.org/10.6925/SCJ.202003_16(1).0001)
- 吳正新（2019）。數學素養導向評量試題研發策略。**中等教育**，**70**（3），11-35。[https://doi.org/10.6249/SE.201909_70\(3\).0024](https://doi.org/10.6249/SE.201909_70(3).0024)
- 宋曜廷、周業太、曾芬蘭（2014）。十二年國民基本教育的入學考試與評量變革。**教育科學研究期刊**，**59**（1），1-32。[https://doi.org/10.6209/JORIES.2014.59\(1\).01](https://doi.org/10.6209/JORIES.2014.59(1).01)
- 林春煌（2019）。素養導向教學與評量——以高中物理克卜勒行星定律為例。**中等教育**，**70**（3），114-122。[https://doi.org/10.6249/SE.201909_70\(3\).0030](https://doi.org/10.6249/SE.201909_70(3).0030)
- 邱華斐、林孟君（2020）。從地方政府的視角看課程領導。載於蔡清華（主編），**課程協作與實踐第四輯**（頁 119-140）。教育部十二年國教新課綱推動專案辦公室。
- 柯華葳、陳明蕾、李俊仁、陳冠銘（2019）。**2018 教學與學習國際調查臺灣報告：國民中學**。國家教育研究院。<https://cirn.moe.edu.tw/Upload/Website/1199/WebContent/38793/RFile/38793/109471.pdf>
- 張銘秋、黃璫瑩、陳佳蓉、陳柏熹、曾芬蘭（2022）。國中教育會考數學科的回沖效應初探。**教育科學研究期刊**，**67**（1），227-254。[https://doi.org/10.6209/JORIES.202203_67\(1\).0008](https://doi.org/10.6209/JORIES.202203_67(1).0008)
- 曾芬蘭、鍾長宏、陳世玉、張銘秋（2018）。國中課室素養導向標準本位評量的設計與應用：以英語科閱讀為例。**教育科學研究期刊**，**63**（4），119-155。[https://doi.org/10.6209/JORIES.201812_63\(4\).0005](https://doi.org/10.6209/JORIES.201812_63(4).0005)
- 鈕文英（2012）。**質性研究方法與論文寫作**。雙葉書廊。
- 詹惠雪、黃曰鴻（2020）。教師對素養導向課程設計的理解與實踐反思。**課程與教學**，**23**（3），29-58。[https://doi.org/10.6384/CIQ.202007_23\(3\).0002](https://doi.org/10.6384/CIQ.202007_23(3).0002)
- 詹馨怡（2019）。從素養導向教學到評量的實踐之路——以國中國文領域為例。**中**

- 等教育，70（3），103-113。https://doi.org/10.6249/SE.201909_70(3).0029
- 劉桂光（2019）。高中國文素養導向課程的提問與評量設計。**中等教育**，70（3），93-102。https://doi.org/10.6249/SE.201909_70(3).0028
- 蔡佳禎（2022）。跨領域導向之素養紙筆命題——以大學入學考試學科能力測驗試題分析為例。**臺灣教育評論月刊**，11（4），139-148。http://www.ater.org.tw/journal/article/11-4/topic/21.pdf
- 盧雪梅（2017）。英國國定課程評量的沿革與其對十二年國民基本教育課程評量的啟示。**教育實踐與研究**，30（2），105-141。
- 謝名娟、程峻（2021）。**素養導向評量理論與實務**。元照。
- Allal, L. (2020). Assessment and the co-regulation of learning in the classroom. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 332-349. https://doi.org/10.1080/0969594x.2019.1609411
- Antoniou, P., & James, M. (2014). Exploring formative assessment in primary school classrooms: Developing a framework of actions and strategies. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26(2), 153-176. https://doi.org/10.1007/s11092-013-9188-4
- Baas, D., Vermeulen, M., Castelijns, J., Martens, R., & Segers, M. (2020). Portfolios as a tool for AfL and student motivation: Are they related? *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 444-462. https://doi.org/10.1080/0969594x.2019.1653824
- Birenbaum, M. (2016). Assessment culture versus testing culture: The impact on assessment for learning. In D. Laveault & L. Allal (Eds.), *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation* (pp. 275-292). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0_16
- Bourgeois, L. (2016). Supporting students' learning: From teacher regulation to co-regulation. In D. Laveault & L. Allal (Eds.), *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation* (pp. 345-363). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0_20
- Box, C., Skoog, G., & Dabbs, J. M. (2015). A case study of teacher personal practice assessment theories and complexities of implementing formative assessment. *American Educational Research Journal*, 52(5), 956-983. https://doi.org/10.3102/0002831215587754
- Care, E., Griffin, P., Zhang, Z., & Hutchinson, D. (2014). Large-scale testing and its contribution to learning. In C. Wyatt-Smith, V. Klenowski, & P. Colbert (Eds.), *Designing assessment*

- for quality learning (pp. 55-71). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5902-2_4
- Clark, I. (2012). Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 24(2), 205-249. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9191-6>
- Colbert, P., & Cumming, J. J. (2014). Enabling all students to learn through assessment. In C. Wyatt-Smith, V. Klenowski, & P. Colbert (Eds.), *Designing assessment for quality learning* (pp. 211-231). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5902-2_14
- Copp, D. T. (2018). Teaching to the test: A mixed methods study of instructional change from large-scale testing in Canadian schools. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(5), 468-487. <https://doi.org/10.1080/0969594x.2016.1244042>
- Dann, R. (2014). Assessment as learning: Blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(2), 149-166. <https://doi.org/10.1080/0969594x.2014.898128>
- Davis, D. S., & Neitzel, C. (2011). A self-regulated learning perspective on middle grades classroom assessment. *The Journal of Educational Research*, 104(3), 202-215. <https://doi.org/10.1080/00220671003690148>
- Harris, L. R., Brown, G. T. L., & Dargusch, J. (2018). Not playing the game: Student assessment resistance as a form of agency. *The Australian Educational Researcher*, 45(1), 125-140. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0264-0>
- Heritage, M. (2016). Assessment for learning: Co-regulation in and as student – Teacher interaction. In D. Laveault & L. Allal (Eds.), *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation* (pp. 327-343). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0_19
- Jang, E. E., & Sinclair, J. (2018). Ontario's educational assessment policy and practice: A double-edged sword? *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 655-677. <https://doi.org/10.1080/0969594x.2017.1329705>
- Jiang, H., & Hill, M. F. (2018). Teacher learning and classroom assessment. In H. Jiang & M. F. Hill (Eds.), *Teacher learning with classroom assessment: Perspectives from Asia Pacific* (pp. 1-17). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-9053-0_1
- Kennedy, K. J. (2016). Exploring the influence of culture on assessment: The case of teachers' conceptions of assessment in Confucian heritage cultures. In G. T. L. Brown & L. R. Harris (Eds.), *Handbook of human and social conditions in assessment* (pp. 404-419). Routledge.

- Koh, K. (2014). Authentic assessment, teacher judgment and moderation in a context of high accountability. In C. Wyatt-Smith, V. Klenowski, & P. Colbert (Eds.), *Designing assessment for quality learning* (pp. 249-264). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5902-2_16
- Marshall, B., & Drummond, M. J. (2006). How teachers engage with assessment for learning: Lessons from the classroom. *Research Papers in Education*, 21(2), 133-149. <https://doi.org/10.1080/02671520600615638>
- Panadero, E., Jonsson, A., & Strijbos, J.-W. (2016). Scaffolding self-regulated learning through self-assessment and peer assessment: Guidelines for classroom implementation. In D. Laveault & L. Allal (Eds.), *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation* (pp. 311-326). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0_18
- Ronfeldt, M., Farmer, S. O., McQueen, K., & Grissom, J. A. (2015). Teacher collaboration in instructional teams and student achievement. *American Educational Research Journal*, 52(3), 475-514. <https://doi.org/10.3102/0002831215585562>
- Shepard, L. A. (2018). Learning progressions as tools for assessment and learning. *Applied Measurement in Education*, 31(2), 165-174. <https://doi.org/10.1080/08957347.2017.1408628>
- Shepard, L. A., Penuel, W. R., & Pellegrino, J. W. (2018). Using learning and motivation theories to coherently link formative assessment, grading practices, and large-scale assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 37(1), 21-34. <https://doi.org/10.1111/emip.12189>
- Suurtamm, C., & Koch, M. J. (2014). Navigating dilemmas in transforming assessment practices: Experiences of mathematics teachers in Ontario, Canada. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26(3), 263-287. <https://doi.org/10.1007/s11092-014-9195-0>
- Timperley, H. (2014). Using assessment information for professional learning. In C. Wyatt-Smith, V. Klenowski, & P. Colbert (Eds.), *Designing assessment for quality learning* (pp. 137-149). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5902-2_9
- Torrance, H. (2012). Formative assessment at the crossroads: Conformative, deformative and transformative assessment. *Oxford Review of Education*, 38(3), 323-342. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.689693>
- Van der Kleij, F. M., Cumming, J. J., & Looney, A. (2018). Policy expectations and support

for teacher formative assessment in Australian education reform. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 620-637. <https://doi.org/10.1080/0969594x.2017.1374924>

Zeng, W., Huang, F., Yu, L., & Chen, S. (2018). Towards a learning-oriented assessment to improve students' learning — A critical review of literature. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 30(3), 211-250. <https://doi.org/10.1007/s11092-018-9281-9>

Zhao, D., Yan, B., Tang, L., & Zhou, Y. (2018). Teachers' understanding, implementing and reflecting upon classroom assessment in primary and junior high schools of China. In H. Jiang & M. F. Hill (Eds.), *Teacher learning with classroom assessment: Perspectives from Asia Pacific* (pp. 77-98). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-9053-0_5

2023 年 9 月 17 日收件

2023 年 10 月 11 日第一次修正回覆 & 通過初審

2023 年 11 月 17 日第二次修正回覆

2023 年 12 月 28 日複審通過