

推動大學教師評鑑及教學評量的省思與建議

■ 文／何希慧·臺北市立大學教育行政與評鑑研究所副教授

全球高等教育環境變遷，學校皆強調適性定位與專業特色。既然教師是推動校務發展與實踐辦學品質的主力，亦是社會人才養成的基礎，教師職責及其評鑑和升等制度如能與學校願景目標相結合，對大學的永續發展和教師的學術生涯應有正向意義。

建立教師評鑑制度 發展教師多元升等

近年教育部為確保學校辦學品質，透過校務評鑑或各項競爭型計畫，要求學校能建立教師評鑑制度，透過明確的教師學術表現評核機制，輔以投入相關資源，並完備校內支持輔導系統及獎勵優秀表現等措施，希冀學校能依其特色發展和教研需求，聘任「適才」、「適所」的師資，以連動後續產出之教學品質和學生學習成效。

以教學卓越計畫為例，為提升教師教學效能，教育部於第三期第二階段的計畫申請（104-105年），即規範學校須在教學基礎面的品質控管部分，完成「協助教師教學專業成長的機制與運作，設計多元評鑑或評量制度，以落實獎優汰劣之成效。同時發展教師多元升等，鼓勵教師投入教學」，以落實學用合一、教研合一的人力素質提升目標。在制度與配套措施方面，要求學校能：(1)成立教師專業發展專責單位，以促進教師

教學專業知能成長；(2)結合教師職涯發展與學校定位特色，規劃教師評鑑辦法與制度，並強化評鑑結果與教師獎優汰劣間之關連；(3)完備教師評鑑未通過或教學評鑑不佳教師的輔導與後續追蹤；(4)設計多元教學評量工具，並將評量結果回饋至教師教學改進的參據；和(5)建立教師多元升等制度等。

此外，於《教育部補助大專校院推動教師多元升等制度試辦學校計畫》中，教育部亦提出「教學實務研究型」和「技術應用研究型」升等路徑，至103年度止，已有57所大學校院參與試辦。該些學校，不論是已獲或未獲頂尖大學、典範科大或教學卓越計畫，均須具備協助教師適性發展和多元專業成長的基本條件與鼓勵措施，亦須將校內定期辦理的教師評鑑與升等制度做結合，以期透過例行的評鑑檢視，引導教師逐步累積升等資料。

教師評鑑是否公允 七項因素影響成敗

由於教師評鑑的結果已成為學校教師升等、續聘、停聘、不續聘和獎勵的重要參考依據，正因為攸關教師權益，各校在規劃評鑑項目及其準則內涵時，其評鑑目的、評鑑項目、評鑑程序及方法、評鑑工具、評鑑結果認定與應用，和回饋

改善方式等，一直是部分教師質疑該制度是否公允健全的地方。

從大學教師的角度而言，推動教師評鑑仍有一些成敗因素值得深思與檢討，如：(1)教師參與規劃和民主對話的協商機制問題；(2)評鑑制度、配套措施、評量工具的周延性和結果應用合理性問題；(3)學校資源和支持輔助系統完備度問題；(4)教師教學自主與研究蓄能文化問題；(5)教師對學校目標和自我職責認知與認同問題；(6)校園e化資料庫整合之評鑑資料儲存問題；和(7)教學／研究／服務／輔導評量結果的認定與回饋改善問題等。這些因素確實值得學校再次檢視教師評鑑的意涵及其運作困境，以真正回應教師現場端所提出的問題與疑慮。然而受限文章篇幅，本文僅就教師評鑑制度及其教學評鑑裡所採用的教學評量工具——課堂教學反應調查，提出作者在大學現場端的觀察及其制度改善的新思維與作法，以利真實反映《大學法》規範教師應完成之職責與績效。

將教師評鑑視為整合型評鑑 連結教學、研究與服務

大學教師職責分為教學、研究、服務及輔導四個項目，且教師接受定期評鑑時，各校皆以分項評量方式及各項成果產出，來決定教師的績效表現。惟從學校教師所提出的評鑑資料發現，四項職責任務是相互關連且彼此支持的。因此，國外大學即已透過對教師工作載荷（workload）的調查，了解教師參與教學、研究及社會服務的時間分配，及其與學校定位目標和特色發展的關連；亦即將教師評鑑視為整合型（integrated whole）評鑑，考量教師多元工作角色（含教學者、研究者和社會服務者）及其時數投入與績效產出的整體評估，並於提出佐證資料時，請教師

說明「為什麼」（why）和「如何」（how）將教學、研究與服務做連結。

例如，「教學與研究」的關連可展現在教師於課堂討論或分享研究發現、指導學生進行研究並發表、執行個人專業領域「教與學」議題之研究等；「教學與服務」的關連則運用在社區社團教學、參與學院／學系跨領域課程發展與設計、協助新進教師適應教學環境等；而「研究與服務」則意指參與研討會／期刊／書籍的審查工作、為特定團體執行应用型研究、為專業人士或社群演講等事蹟。

取代分項評核 以整體觀點看教師績效表現

以整體評估方式看待教師四項職責的績效表現，其優點是透過關連性成果（joint production）展現，教師較不會切割職責所賦予的多元工作角色，而學校亦可從評鑑資料中，了解教師時間投入與績效產出和學校定位與辦學目標間的關連發展，作為資源分配與校務計畫調整的重要依據。

更重要的是，整合型教師評鑑除呼應Boyer（1990）將學術價值分為「發現的學術」（the scholarship of discovery）、「整合的學術」（the scholarship of integration）、「應用的學術」（the scholarship of application）和「教學的學術」（the scholarship of teaching），且這四種學術應是相互支持不宜切割（符碧真，2013）外，更帶給教師一種氛圍，即重視並鼓勵教師整合教學、研究與服務，不偏頗單一任務，以利學校和個人整體發展，學生和校外專業團體亦因此受益。

在國外，這種以整體觀點看待教師職責績效表現，甚至運用在多元升等佐證文件的審查已是

十分常見，如哈佛、史丹佛大學等。以美國喬治亞大學（University of Georgia）為例，該校在審查教師教學績效表現及升等內容時，即要求教師在提出審查資料時，除一般的教學貢獻及教學評鑑成績良好外，亦能說明個人融合教學與研究或教學與服務的理念、事蹟與成效，以證明其整體表現確實能使校內師生、校外機構或學術團體受益，如：(1)研發教材、測驗評量工具、教學法或設計跨領域課程；(2)出版與教學相關的教科書及期刊文章；(3)獲得與教學相關的計畫經費補助；(4)參與教學相關之專業學會，並擔任與教學相關期刊之編審工作；(5)參與政府部門教學相關的政策制訂；(6)教師的專業知能被外界肯定或引用的證據；(7)帶領研究生及博士後研究員的學術成果等。

由於目前我國大學校院仍是分項評核教師的教學、研究、服務及輔導表現，該作法雖能一一檢視教師的各項成果，但較不易看出其學術績效的整體樣貌，及各項間之關連性，也因為各校重視的項目評比程度不同，容易造成部分項目淪為形式審查的現象，如服務、輔導等。綜上所述，以整體觀點評估教師職責績效是教師評鑑制度的新思維；而如何真實反映教師工作載荷，及其成就表現與學校定位目標的關連性，則是學校應深思的議題。

教學評鑑客觀性受質疑

學生滿意度問卷是關鍵

以目前我國大學採教學、研究、服務及輔導的分項評核模式，最為教師抱怨的項目就是「教學評鑑」。所謂教學評鑑就是衡量教師的教學表現，其評量方式除學生課堂滿意度問卷外，亦有學校採用授課大綱、教材製作與上網、授課回饋與改進、多元學習評量、課業輔導、師生溝通、

缺補課出席紀錄、學生學習成效評估等檢核項目。其中以學生課堂滿意度調查及其所呈現的評量結果與後續應用，最為大學教師質疑和反彈。該評量工具係透過學生於學期末，反映對該門課程的學習自評及對授課教師的教學回饋，其評量內容依各校強調的重點不同，大致可包含教師的教學能力、課程組織、師生互動、課程難度、課業負擔、講義作業、評量方式、教學熱忱，以及學生學習成效／價值感等。而這些內容亦在提醒教師重要的教學行為，同時也反映學生對其教學的需求。

然而，看似普通的教學評量工具，為何部分教師會如此質疑，甚至採不信任態度？究竟各大學教學評量的目的是什麼？是檢視教師教學表現？還是提升學生學習成效？如果是前者，評量回饋應是促進教師改善自己的教學方法，調整並充實教材內容，以進一步提升課程品質與內涵。那現行的評量工具與內容能真正檢視教師的教學品質？採用單一的評量工具能否真實反映教學現況？這都是學校應深思檢討的問題。但如果評量的目的是為提升學生學習成效，那學校所採用的教學評量工具如何檢視學生學習？還是透過教師教學品質的改善，來促進學生的學習表現？亦是學校需與教師取得共識後，一起規劃評量工具及其內容，以利獲得有效的訊息回饋，作為教師教學改進的依據。

多元評量工具與不同屬性的問卷

提高教學評鑑效度

事實上，單靠學生的期末課堂反應問卷，授課教師於取得問卷分析結果時，學生早已修課完畢，亦無法感受到調查回饋後的教師教學改善。因此，國外大學如華盛頓大學（University of Washington）等，會採多元管道收集相關資

訊，以即時回饋予授課教師，如：(1)採隨機評量方式，教師經常透過個別座談或課堂回饋的管道了解學生想法，並立即溝通回應；(2)建立期中評量制度，可採正式問卷、開放式討論、質性意見調查等方式，以利教師有充裕的時間回覆學生意見或調整課程與教學；和(3)採用期末評量問卷調查，在任課教師不在現場的情況下，由學生代表（專人）到班級進行問卷填寫，實施過程注重細節，強調學生評量的實用性和有效性，凸顯對教學品質的重視，並彰顯學生的主體地位。其中以(1)和(2)的形成性評量機制，最能協助教師隨時檢視學生回饋，啟動師生溝通，以有效發揮教學評量對教學的調節功能。

至於評量問卷的種類，可分成：(1)針對不同屬性的課程設計不同的教學評量問卷，教師亦可根據個人需求，添加想要了解的具體問題；和(2)單一標準化教學評量問卷，亦即總結不同課程的共通元素，研發出「一體適用」於不同學科、不同課程、不同年級的標準化問卷。雖然各校問卷種類不一，但為確保其內容的全面性和結果的可比較性，評量題目應包括：(1)對教師教學歷程的共通性問題；(2)學生對自己學習該課程的狀況，進行自評反省問題；和(3)學生做出具體回饋或發表意見的開放性問題。

雖然如此，問卷調查的結果只是教學評鑑的一部分，且僅代表教師在某一特定時間、特定課程的結果，絕不能證明教師全部的教學品質與績效。

剔除無效問卷

建立教師同儕評鑑與自我評鑑機制

再者，學校在分析學生課堂滿意度結果時，應綜合考量班級學生人數、學科領域、課程類型和學生特質等高度影響評量結果的因素，甚至剔除無效問卷，如缺課過多的學生等，使分析結果更為客觀。由於各校皆訂有教學評量通過門檻，致使教師對評量結果的分析與應用十分重視。其實，學生給教師高度的問卷分數，並不代表教師教學成功，除非學生確實展現教師所期盼的知識品質與技術精熟。但是，低落的評量結果卻是不可輕忽的警訊，它通常代表著教師無法與學生做有效的溝通和開放的面對。

既然教學評量問卷只是評鑑工具的一項，學校可思考建立教師同儕評鑑（peer-review）和教師自我評鑑（self-evaluation）的可行性，除讓回饋教師教學的管道更多元外，實在是因為在教學現場裡發現，教學效能要提升是靠教師，而不是靠評量機制。唯有提高教師對評量制度的認同與信任感，透過共同參與規劃和正面積極回應，教師的觀念和態度才會改變，教學的投入與品質才會提升。

總之，不論是教師評鑑新思維或是教學評量改善，其目的都應呼應學校定位發展與辦學目標；透過多元評量工具、合理績效內涵、客觀佐證分析，以及適當結果應用等機制，以提供教師在教學、研究、服務、輔導上有用的回饋意見，才是決定評鑑制度能否成功的關鍵因素。📌

◎參考文獻

符碧真(2013)。另類學術：教與學的學術。《教育政策論壇》，16(1)，71-102。

教育部(2014)。第三期獎勵大學教學卓越計畫104至105年初複審重點。臺北市：教育部。

Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.