



美國高等教育認可： 學生學習成果的挑戰

文／John Hawkins

美國加州大學洛杉磯校區（UCLA）教育學院教授
暨國際教育研究中心主任

譯／蔡小婷

圖／王賢

◀UCLA Moore Mall廣場。

幾乎每個與高等教育有關的人都會想知道，到底是什麼造就了大學校院的「高品質」。無論是哪一個層級的政府部門，均同意擁有高品質的高等教育是他們追求的目標。但要達成這個目標，必會面臨到高品質內涵究竟為何的問題。

從輸入轉變為學習成果輸出的評鑑模式

1980年代中期以前，高等教育的認可與評鑑是直線模式（straightforward）。首先找出高等教育運作的各個層面與輸入、收集各種資料，國家或地方的認可機構便根據此資料決定認可的結果。

1980年代中期，認可制度轉為複雜，成果的評量被認為是更有效率、更具價值的評斷高等教育品質的方法。而提出學生成就評量標準（criterion of measuring

student achievement）者，正是美國的教育部。隨著時間過去，此標準越形重要，如今已被認為是最重要的一塊（Wolff, 2009）。

2000年時，「全美公共政策及高等教育研究中心」（the National Center for Public Policy and Higher Education）發表了《2000年美國各州高等教育評鑑》（*Measuring Up*）。報告最後的結論震驚了美國高等教育界。向來被認為走在世界前端的美國高等教育，事實上，其各方面的品質都在下滑。頂尖的大學依然維持原有優勢，然而一旦往下檢視非頂尖的大學校院，其品質狀態已與過去大大不同。如同該中心的董事長所言：「撇開美國高等教育的輝煌不談，其資源與利益的分配從未均衡。」（Carey, 2008: 88）。然而，最重要卻也最常被忽略的一塊，就是

學習的評量（measure on “learning”）。Carey提到：「學生與納稅人每年都花上數以百億的金額來教育下一代，但卻極少有證據可以幫助人們瞭解學生到底學了什麼。沒有一個州可以提出可靠、可供比較的資料，告訴大家大學教育好的地方、壞的地方在哪裡，或是好壞之間的部分在哪裡？」（Carey, 2008: 88）

評鑑學生學習成果的四大挑戰

這也說明了為何美國近來欲將「學習成果」納入全國性認可的評鑑模式之中。然而為什麼「學習成果」的評鑑這樣困難？而這部分進展到何種程度了？欲發展、實施、建立一個周全又能禁得起考驗的學生學習成果內涵，會遇到許多挑戰，在此僅稍作討論。

Friedlander與Serban（2004: 140）曾針對美國社區學院系統，中肯地指出其面臨的挑戰，而這也適用在高等教育上。當高等教育與認可機構想要更清楚地知道什麼是「學生學習成果」時，將會遇到四大問題。

如何定義與評量？

第一，「經歷了二十年試圖評鑑學生學習成果的努力，社區學院迄今還是不清楚該如何設計出一個周全的方法，來評量學生學習成果」。此外，各個認可機構對於學生學習成果仍充滿迷惑與矛盾，因而提供受評學校混雜的資訊。認可機構亦難以界定能力的內涵、決定評估學生能力的方法；探討學生學習成果的文獻也相當不足。認可機構所實施的評估方式，也和高等教育校院之觀點相衝突。因此，高等教

育必須發展出一個清楚的學生學習成果內涵，指出定義、應包含的能力以及評估方法。評鑑機構也應該超越過去傳統的輸出模式，並與高等教育校院達成學習成果意涵之共識。

欠缺瞭解相關知識的管道

第二個挑戰，在於人們缺乏瞭解學生學習成果的知識與管道。極少高等教育的教職人員具有相關的知識來面對第一個挑戰。高等教育可以集合具有此方面知識的教職人員，或訓練他們能夠思考此議題。地方認可機構也可以提供此類訓練，如此一來，高等教育與地方認可機構的步調便能相互配合。

第一線教師無法配合

第三個挑戰，在於高等教育中的教師們。他們自己本身常常沒有意識到應達到的標準，通常也不願意配合外部認可機構，甚至大學行政人員。然而研究顯示，大部分的大學教師都想要當個好老師，卻沒有太多的資訊指引他們。他們也需要很多回饋來告訴他們教學品質與改進之道，之後他們便能發展出有意義的、可評估的、與地方認可機構之標準相關連的學生學習成果內涵。

缺乏專職單位與人員

最後，大部分的高等教育缺乏專職的職位，負責評估學生學習成果之需求，提供機構運作所需的指引，或收集各個層面的資料。就如同方才所提到的，許多地方認可機構把重點擺在輸出的評量，錯估了現代大學所具有的多元性與創新性。高等教育與認可機構之間必須相互合作並配合，以便有效率地測量、發現學生學習成果。

透過受評學校與認可機構的 合作溝通取得共識

高等教育一方面要與地方評鑑機構密切合作、符合其標準，以促進整體品質；另一方面又要滿足種種績效責任標準、來自高等教育相關人員的種種評估。高等教育校院現在面臨了許多困難的抉擇。為了要更清楚瞭解目前的挑戰，可先從瞭解認可與學習成果兩者新關係之演進背景著手。

近二十年來，學生學習成果對於評量高等教育成效雖然重要，但在此部分卻還處於在困境中掙扎的階段。Ewell（2001：1）便下了最佳註解：「學生學習成果的評量已經成為實施高等教育成效評鑑的核心原則」。高等教育的相關人員堅持認為，瞭解學生在學校所學得的能力是否符應現今的社會經濟需求，應為認可內容的一部分。若仔細檢視各類型學校的宗旨與使命，可發現其對於學生學習的說法是很美好的，但在如何定義與評量的部分，往往是付之闕如。

由於美國高等教育的認可模式，基本上是採取各校自願受評（voluntary）、同儕評鑑（peer-based system）的方式，因此學校、地方認可機構、高等教育相關人士之間如何合作與溝通，在學生學習成效的意涵與評量方法上取得共識，是相當重要的一環。學生學習成效的定義與評量方式並無所謂的「絕對正統」，而應為多元的方法與觀點，如此一來，高等教育機構間可以相互學習，學生學習成果也依據不同高等教育機構的特性而有不同之意涵，豐富的多元性不也正是美國高等教育的特色嗎？

多元化定義與評量學生學習成效

Ewell（2001）注意到，已有地方評鑑機構一開始在進行學生學習成果評量時，就已採用了多元方法。美國南部學校學院協會（Southern Association of Colleges and School, SACS）早在1986年便採用學校效能標準（institutional effectiveness standards），而美國中北部學校學院協會（North Central Association of Colleges and Schools, NCA）則把重點擺在舉辦工作坊進行訓練，提供高等教育校院進行認可的情境，助其瞭解評估的作業歷程。

另一個推動的力量便是美國的教育部。雖然美國並沒有統轄全國教育的中央管理單位，也被視為地方分權模式（decentralized model），但事實上藉由學生財務資源的分配，美國教育部在地方認可機構與高等教育院校的影響力正逐漸加深。1989年，美國教育部便明訂地方認可機構必須將學生學習成效納入再認證（continued recognition）中必要的一環。

到了1990年代，美國過半數的州採用以學習者為本位（learner-based）的評估方式，包括綜合性的統一測驗及各校自行實施的評估等方式。此外，能力本位（competency-based）的測驗方式也多被專業學校／學程所採用（如工程、醫療科學、教育等）。

值得注意的是，大部分的大學部課程以及地方認可機構，將大學部視為一整體來進行分析，但是學生的學習經驗是極難量化的部分。發展更整全的方式、傾注更多努力是必要的。Ewell（2001）相當中肯地提出幾個「長期的議題」（enduring

issues），以及地方認可機構與高等教育院校須考量的三大作法。在認可過程中，所需之資料內容應符合何種標準，認可機構與受評校院應有所共識，並與這些議題息息相關。共識之一為，倘若高等教育校院必須花大量的時間與經費進行認可，那麼認可必得是價值提升的活動。再者，高等教育校院也應思考認可結果在改進課程與教學上的運用。最後，若要使整個過程成功，高等教育院校的教職人員應將認可過程與學生學習成果連結起來，並深入參與其中。

UCLA的評估系統

與認可機構合作，發展出學生學習成果三主軸

在美國，多數頂尖大學，例如UCLA，已經發展出一套系統來評估新的學習經驗與成果，並與地方認可機構密切地合作，以獲得更多的協助。舉例而言，最近美國西部學校學院協會（Western Association of Schools and Colleges, WASC）在進行UCLA的認可時，便與UCLA進行相當密切的合作，發展出三大學生學習成果主軸：



1.透過學習的高峰經驗（capstone experience）形塑大學部教育

所謂的學習高峰經驗，事實上較接近文理型大學校院的模式，而非綜合型的研究型大學，如UCLA本身。這是因為UCLA決定要以探索式的學習經驗融貫大學生的教育。學習的高峰經驗之五大面向有助於定義其特徵：

- 學生應參與富創造性與探索性的學習經驗，以深化學生的知識及其與領域知識的整合。
- 學生修習的課程須以小組方式進行，每個學生的貢獻應該是重要的、可區辨的、受到評分的。
- 課程內容必須轉化為實質的形式，如此一來系所便可將相關內容歸檔，保存至少三年。
- 整體課程架構必須有一部分與往上深造的課程接軌（至少4學分），通常此類課程應擺在學生的必修或選修課程中。
- 學生應有瞭解、分享學習高峰經驗的機會，例如舉行各類座談會呈現學生的報告成果。

2.促進跨領域的教學與研究

第二項主軸為UCLA長期在跨領域研究上的努力，並於再認可的過程中提出三大目標：

- 詳述以校園整體為出發點的跨領域教學與研究之願景。
- 減輕參與跨領域教學與研究的教職人員之負擔，並建立領域界線模糊、交融彈性的環境，促進人們交流不同的想法，跨出知識領域的疆界。
- 提升學生在多元領域或跨領域課程中

◀UCLA課堂師生討論情景。

的參與意識，發展評估跨領域教育效能之工具。建立創造學習高峰經驗的環境條件，促進教育科技。

3.運用教育科技(educational technology)

強化學生的學術經驗

最後一個主軸－建置教育科技，其目的在於結合並建立UCLA過去十多年來，在教學與研究上運用教育科技的經驗，塑造科技輔助(technology-enabled)的環境。這部分包含以下三大目標：

- 詳述轉化教育科技角色之願景與計畫，讓校內學生與教職人員認為教育科技的使用是自然的、必要的，能與教育環境相互融合的。

- 發展具規模性的相關服務，以準備、支援、評鑑教職人員與教學助理對教育科技的使用，並評鑑教育科技對學生學習的影響。

- 為學生建立富含研究的教育環境，使用教育科技輔助的教學法，建立系統性的學習成果。(UCLA's Institutional Proposal, 2008)

此三大主軸是美國評估學習成果方式的新實例，現今由西部大學校院認可協會及其他地方認可機構採用，並逐漸取代傳統的學習成果內涵。其不但脫離了過去的「輸入模式」，也脫離了標準量化的「輸出模式」。

根據指標收集資料，瞭解課程效能

最後，為了充分瞭解大學部課程的效能為何，學院院長與系所主任必須依據各表現指標與基準之需求收集資料，並納入認可報告之中。由於指標為數眾多，以下僅針對「大學部學術課程」列舉：

- 課程清單：如學位課程、主修課程、選修課程、進階課程等。

- 學生資料：依據不同變項列出，如每學年度之大學部學生比例、低年級學生數、高年級學生數、雙主修學生數、男女比例、種族比例、學生統計資料、每年成績分布、續讀率等。

- 學士學位資料：如每學年度頒授學位數、獲取學士學位者之轉學生比例、雙主修比例，以及副修學生、獲得學士學位之學生統計資料、獲得學位平均時間、總學分數、榮譽學士學位數、學業成績平均。

- 教學活動與學生課業：每學期低年級與高年級課程數、系所共同課程(cross-listed courses)數、主要課程與實習課程學生數、課程基本資料如教室位置、上課時間、平均修課人數、獨立研究課程數、進階課程數、各等級課程之平均修課時數。

- 教學資源與教學工作量：每會計年度經費核定之教職員額數(full-time equivalent faculty positions)、每會計年度之教職員人數、可授課之教師人數、經費在學術上的投入內容、每會計年度的總支出、經費用於師生之比例。

在這部分，地方認可機構必須與高等教育校院共同合作、建立共識，以多元的方法瞭解、界定學生學習成果。而方法的內容須讓高等教育的相關人員都能理解。在美國的高等教育院校中，大多數教職人員與部分行政人員都開始正視內部學生學習品質之管理。最後，大多數的美國高等教育校院行政人員都相信，只要投注時間與心血在認可上，一些共同資源的分享(例

如評鑑方法、技術與標準、工具來評估學習成果）確可幫助地方認可機構與高等教育校院，持續從自身的經驗體認到學習成果的益處。

學習成果評鑑如何融入認可制度 美國高教新考驗

過去兩年以來，認可制度被美國教育部與各方遊說團體近距離檢視。2007年，美國政府成立了「高等教育未來委員會」（Commission on the Future of Higher Education），該委員會董事長Charles Miller指出，傳統的認可制度將是「高等教育邁向開創性道路上的一大絆腳石」（Blumenstyk, 2007: 1）。他質疑高等教育認可是「圈內人遊戲」（insider's game），只注重「輸入」，而忽略學習成果。其他保守風格的遊說團體，例如「美國信

託及校友委員會」（American Council of Trustees and Alumni）也同聲應和，認為近來的認可制度仍有改進的空間。

除此之外，布希政府與當時的教育部長Margaret Spellings對高等教育認可也有所批判。認可機構團體與大學校院則疾呼，認可制度之革新已在進行，而且學生學習成果的評鑑方法，也與傳統認可制度的評鑑方法間逐漸取得平衡。即使2009年新執政者上台，這類的辯論仍在延燒，但重點已由聯邦政府之介入，轉為地方認可機構與高等教育校院如何持續有效地在認可與再認可的過程中，採用學習成果。這個新趨勢對於美國大學校院的學習會有什麼樣的影響，以及高等教育內部品質保證機制如何與其共同運作，值得我們觀察期待。



◎參考文獻

- Basken, P. (2007). Accreditation system is misguided failure, lobbying group says. *Chronicle of Higher Education*, 53(40).
- Blumenstyk, G. (2007). Commission chairman blasts accreditation. *Chronicle of Higher Education*, 53(41), 1.
- Carey, K. (2008). Measuring up: The right report at the right time. *Chronicle of Higher Education*, 55(15), 88.
- Ewell, P. T. (2001). *Accreditation and student learning outcomes: A proposed point of departure*. CHEA occasional paper. Washington D.C.: Council for Higher Education Accreditation.
- Friedlander, J., & Serban, A. M. (2004). Meeting the challenges of assessing student learning outcomes. *New Directions for Community Colleges*, 126(Summer), 101-109.
- Volkwein, J. F., Lattuca, L. R., Harper, B. J., & Domingo, R. J. (2006). Measuring the impact of professional accreditation on student experiences and learning outcomes. *Research in Higher Education*, 48(2), 251-282.
- UCLA Institutional Proposal (2006). *Internal document, May 12, Chancellor's Office*. UCLA: Los Angeles CA.
- Wolff, R. A. (2009). Future directions for American higher education accreditation. In T. W. Bigalke & D. E. Neubauer (Eds.), *Public good and quality in higher education in Asia Pacific*. New York: Palgrave MacMillan Press.