

績效控制或專業發展？ 大學教師評鑑的兩難*

孫志麟**

高等教育中的教師評鑑，乃是不同利害關係人相當關切的議題，同時承載著社會、政治及法律上的多重意涵。然而，當我們致力於改善教師表現時，各大學所採用的教師評鑑制度卻相當傳統，類似教師升等的模式，而未審慎思考其合理性。大學教師評鑑的可信度，依然是最令人詬病且敏感的問題。本研究採取批判分析的觀點，檢視教師評鑑在一所教育大學的實踐，並從理論與實務連結的角度，進一步反省大學教師評鑑的困境與出路。研究重點聚焦於教師評鑑兩種不同取向的探究—績效控制取向、專業發展取向，並比較這兩種評鑑取向在理論及實務上的差異。在本研究中，個案研究乃是作為理解大學教師評鑑如何運作以及界定教師評鑑的意義的視框。此外，這個研究也提供了教師評鑑如何決策的另一種理解。從本研究結果可以發現：在逐漸增加對大學教師工作和專業活動控制的氛圍下，學校行政人員採取了績效控制取向來評鑑教師的表現，而忽略了教師專業發展的意義。於是，教師評鑑淪為績效控制的一種工具，很難作為專業發展的有效機制。也因此，當績效掛帥進入大學校園之際，教師評鑑制度必須重新被檢視，以瞭解其是否可以兼顧組織的績效管理和教師的專業發展。

關鍵詞：大學教師評鑑、績效控制、專業發展

* 本文初稿曾發表於國立臺灣師範大學教育評鑑與發展研究中心主辦之「教育評鑑國際學術研討會」(2006/11/11-12)，原論文題目為「科層控制或專業自主？——大學教師評鑑的批判分析」。本文作者對兩位審查人的悉心指正，謹致謝意。

** 孫志麟：國立臺北教育大學教育經營與管理學系暨研究所副教授
sun1014@ms37.hinet.net

Accountability Control or Professional Development? A Dilemma of Faculty Evaluation in University

Chih-Lin Sun*

Faculty evaluation in higher education is an issue of strong interest for different stakeholders, given its social, political, and legal implications. While the efforts for improving faculty performance have been made, the systems for assessing the quality of faculty on campus remain largely traditional. The credibility of faculty evaluation is one of the most precarious and sensitive problems. This study used the critical analysis approach to examine the practice of faculty evaluation system in the context of an education university. It focused on two different approaches to faculty evaluation: an accountability control approach and a professional development approach. It further compared their differences in evaluation theory and practice. A case study was used as the lens for understanding how evaluation was conducted, and for identifying the meanings given to the evaluation system. In addition, this study provided an alternative understanding of how decisions about faculty evaluation were made. Results from this study showed that school administrators adopted an accountability control approach to the evaluation of faculty in a climate of increasing control of faculty work and professional activities. That is to say, faculty evaluation cannot simultaneously serves as a mechanism of development and a tool of accountability. Thus, as institutional calls for college and university accountability continue, faculty evaluation systems need to be reexamined to see whether they can serve both to manage organizational performance and to enhance faculty development.

Keywords: *faculty evaluation, accountability control, professional development*

* Chih-Lin Sun: Associate Professor, Department of Educational Management, National Taipei University of Education

績效控制或專業發展？ 大學教師評鑑的兩難

孫志麟

壹、問題意識與目的

教師評鑑的發展與實踐，不但被視為教師專業發展的可行途徑，同時也常作為確保教育績效的重要機制。然而，如何建立一套有效的教師評鑑制度，並非易事。教師評鑑難度很大，許多問題值得探討，對某些問題的探討甚至還會引發爭議。Gitlin 和 Smyth（1990）曾對傳統的教師評鑑進行嚴厲的批判，認為此種強調權力支配的績效控制評鑑取向，採用強制、監控、統一、集權的評鑑手段，讓教師服從專家的主宰，而較少思索評鑑中的政治、倫理與道德問題，以致造成教師的壓力、焦慮、恐懼，甚至破壞教師同儕之間的情誼及信任。兩位作者極力主張教師評鑑必須採取教育性的評鑑方式（educative alternatives），重視評鑑過程的參與、溝通、對話與理解，讓教師評鑑回歸教育的本質，彰顯教師的主體性，促進教師的發展。Goldstein（2007）最近的一項研究成果，開宗明義即指出學者和實務工作者都認為傳統的教師評鑑是無效的，而為了解決這樣的缺失問題，必須揚棄過去偏重科層控制的評鑑方式，改採同儕協助與評鑑（Peer Assistance and Review, PAR）的另類途徑。另有些研究者主張教師評鑑必須支持教師發展，提出專業發展評鑑取向，藉以區別傳統的科層控制評鑑取向，希冀以一種教育性、水平式、對話的革新評鑑模式，深入理解教師的專業發展歷程，提供有用的相關訊息，作為改進並提升教師表現的參考（Johnson, 1998；Redmon, 1999；Snell, 2000）。此一評鑑取向並非狹隘地將評鑑結果當作教師績效的判斷，更重要的是，評鑑要對教師的專業發展更具有實質的意義。當教師評鑑被當作是一種促進教師專業發展的途徑，而教師乃是評鑑中的主體而非客體，教師評鑑的意義亦將更為彰顯，否則只是「為行政而評鑑」、「為評鑑而評鑑」，導致評鑑手段與目的之混淆。

反觀台灣對於大學教師評鑑的觀點，無論僅有的若干研究或是評鑑政策及實務的推動，大多站在績效責任及科層控制的立場，欠缺實踐反思、賦權增能、專業發展的思維。就研究而言，逢明德（1995）以元智工學院（現已升格改名為元智大學）為例，探討大學教師績效評鑑制度的實施，研究結果指出：大學教師績效評鑑制度的主要成果是以研究進步較為明顯，而在制度實踐的過程中也引發一些爭議或副作用，例如：造成教師的壓力、強化了教師的功利心態等。再者，陳芃婷、李宗耀、虞孝成和曾國雄（2003）的研究是利用已建立的大學教師績效評鑑模型，以一所大學管理學院教師升等為例，進行實證分析及探討，以凸顯此模型的創新性、學術性及實務性的三重價值。此項研究雖援引既有的教師績效評鑑模式，其實徵分析亦支持原理論模型的主張；然而，理論模式的後設反省仍有其必要性，此一評鑑模式亦落入績效管理的框架之中，過度強調評鑑目的在於教師升等的訴求，而欠缺教師發展進一步的考量。

另外，王振世和陳芃婷（2005）則以一所國立大學為例，進行大學教師績效評量模式的建構，研究結果指出：教師績效評量系統宜包容教師評量的多元性及評量的自主性，依照不同學院、系所之個別性質，使用不同的評量權重。此項研究仍以大學教師的績效表現為焦點量，偏重量化指標的建構，企圖將教師評鑑與教師升等及任用掛鉤，因而對教師評鑑在專業發展上的功能則欠缺考量，同時也忽略了質性指標的選擇。此種充滿實證主義的色彩，難以捕捉大學教師在績效表現之外的意義建構，更讓整個評鑑淪為一場學術競爭的角力遊戲，無法發揮評鑑促進理解、學習及成長的作用。值得一提的是：彭森明（2006）接受教育部的委託，進行〈大學教師評鑑機制之研究〉的專案研究計畫，對於大學教師評鑑項目及比重，以及大學教師評鑑的實施問題，均有很大篇幅的探究及討論，同時提出了頗為中肯的建議。不過，此項研究對於評鑑與大學教師專業發展的關係仍未多加著墨，其探究立場亦偏重教師升等的審查標準或評鑑方式。

事實上，自 1980 年代起，臺灣各大學陸續建立了學生評鑑教師教學機制，部分學校亦訂定教學評鑑相關辦法，甚至設置評鑑專責單位，據以推動評鑑工作，期能提高大學教學品質。不過，此類評鑑僅涉及大學教師在教學表現上的評鑑，並未包括教師在研究、服務等其他層面的評鑑。最近，隨著〈大學法〉於 2005 年 12 月 28 日修正通過，明確規範「各大學必須實施教師評鑑，以作為教師升等、續聘、長期聘任、停聘、不續聘及獎勵之參考」，各大學乃進一步規劃教師評鑑制度，據以評鑑大學教師之教學、研究、輔導及服務品質。然而，當我們致力於改善教師表現時，各大學所

採用的教師評鑑制度卻相當傳統，類似教師升等的模式，而未能審慎思考其合理性。在一片強調績效控制及管理的聲浪中，大學教師評鑑該何去何從？教師評鑑在大學的實踐，究竟是一種績效控制的工具？還是增進教師專業發展的策略？實有必要加以探究。

本研究採取批判分析的觀點，檢視教師評鑑在一所教育大學的實踐，並從理論與實務連結的角度，進一步反省大學教師評鑑的困境與出路。具體而言，本研究的主要目的有四：（一）探討大學教師評鑑的核心理念；（二）比較大學教師評鑑兩種取向的差異；（三）檢視一所教育大學教師評鑑的樣貌與特徵；（四）重新思考大學教師評鑑改革與發展的問題。為達成上述研究目的，本研究是以學理分析、個案詮釋和批判重建為主要的研究方法。學理分析法在於釐清大學教師評鑑的理念，以及探討兩種不同評鑑取向的差異，以建立批判分析的理論基礎。個案詮釋法的採用，旨在理解個案學校推動教師評鑑的過程，從而勾勒評鑑制度的圖像及其可能存在的問題，作為理論與實務對話的討論空間。上述研究方法所獲致之研究結果，將是如何發展大學教師評鑑制度之理論框架，並作為重新思索此一制度實踐的指引，因而必須採用批判重建的方法才能達到研究目的。

貳、大學教師評鑑的核心理念

有關大學教師評鑑的理念探究，涉及哲學、心理學、社會學和行政學等跨領域的理論觀點，很難在有限的篇幅中一一論述。本研究僅從制度設計的角度進行探討，希冀透過制度與人的對話，以掌握大學教師評鑑的理念。Iwanicki（1990）認為一套有效的教師評鑑制度，取決於下列三項關鍵要素：其一、評鑑哲學及目的：瞭解為什麼要進行評鑑，這是「Why」的問題；其二、評鑑標準及規準：釐清教師應扮演的角色與責任，這是「What」的問題；其三、評鑑程序：規劃評鑑程序，讓評鑑能順利進行，這是「How」的問題。此外，如何掌握教師評鑑制度設計的關鍵原則及步驟，藉以引導大學教師評鑑的規劃及實施，亦值得加以探討。以下將針對這些課題進行探討，以初步釐清大學教師評鑑的理念。

一、評鑑目的

傳統上，評鑑被視為是一種對受評對象的事實描述與價值判斷之歷程。由此引申對教師評鑑的界定為：「教師評鑑係指根據教師專業標準，有系統地蒐集教師表現資

料，並進行描述、價值判斷和決定的歷程。」(Braskamp & Ory, 1994; Iwanicki, 1990)。彭森明(2006)運用這個概念來界定大學教師評鑑的意義：「大學教師評鑑係依據審慎、客觀的量化與質化規準與指標，系統化的蒐集大學教師在教學、研究和服務等方面的事實表現與資料，進行專業性價值判斷與客觀性績效評估之歷程。」然而，教師評鑑的意義與界定，也會隨著評鑑典範的轉移以及教師主體性的重視而有不同的詮釋。就當前評鑑的發展趨勢而言，在賦權增能評鑑理論的發展及推廣下，大學教師評鑑的意義可重新概念化為：「大學教師評鑑是透過評鑑者與被評鑑者之間的參與、溝通、對話與協商，在真實情境中蒐集有關教師表現的資訊，並提供回饋及改進意見，以達到相互理解的過程，進而促進教師的專業發展。」

至於為何要進行評鑑？Iwanicki (1990)認為教師評鑑的目的有下列四項：(一)績效責任：確保教師教學品質能達到一定程度；(二)專業成長：協助教師改進或研擬在職進修計畫，以增進專業成長；(三)學校革新：促進教育改革，提升學校效能；(四)教師遴選：聘任適任的教師擔任教職工作。上述的看法是從學校和教師兩方面的角度來分析，認為教師評鑑不但有助於教師的專業發展，亦可促進學校的革新與發展。另外，Smith (1983)認為大學教師評鑑一方面具有形成性評鑑的功能，善用評鑑結果可以支持教師發展、成長與自我改進；另一方面，大學教師評鑑亦具有總結性評鑑的功能，其評鑑結果可作為教師長聘、升遷、任用、薪資核發等人事決定。因此，若從發展過程的角度來看，大學教師評鑑目的通常在於提供教師表現的資訊，作為教師改進與發展的參考；若採取行政控制的立場，大學教師評鑑目的則在於進行人事決定之用，作為教師升等、聘任、續聘長聘、獎勵、懲罰之依據。

據此，大學教師評鑑目的可分為「績效管理/人事決定」和「專業發展/改進表現」兩方面：(一)績效控制/人事決定：著重於學校需求的滿足或組織發展的達成，藉以提升學校績效及其競爭力；(二)專業發展/改進表現：重視教師知識、能力與態度的發展，以改善教師的專業表現。

上述這兩種評鑑目的是相容或互斥？不同的學者有不同的見解，見仁見智，且未有實徵研究作為論述的基礎。Seldin (1984)認為這兩種評鑑目的都很重要，但必須分開處理，因為一個評鑑系統無法同時達成這兩種目的。另一方面，根據 Miller (1987)的看法，兼顧「改進表現」和「人事決定」的雙元評鑑系統乃是一種理想，但卻受到時間、金錢、人事實務等因素的限制，而難以實現。也因此，Braskamp 和 Ory (1994)提出大學教師評鑑要兼顧教師發展及組織發展之雙重功能的主張，以促進個人及機構

之績效。從評鑑利用的觀點來看，大學教師評鑑兩大目的之特徵，可歸納如表 1 所示。由表 1 得知，大學教師評鑑究竟以績效控制或專業發展為焦點目的，完成與評鑑利用及其使用對象有關，連帶影響到評鑑策略及資訊溝通的類型。就教師而言，評鑑目的強調大學教師的生涯發展，其所獲得的評鑑資訊將有助於教師專業表現的改進；反之，對學校而言，大學教師評鑑被視為是一種績效責任的展現，評鑑結果可作為教師升等、獎懲等人事決定之用，其所獲得的評鑑資訊代表著對機構績效的價值判斷。

值得思考的是，理論上的見解是否存在於現實之中，端賴實務層面的系統規劃及有效實踐，方能檢證大學教師評鑑雙重目的之關聯。

表 1 大學教師評鑑兩種目的之特徵

特徵	機構使用	個人使用
主要使用	機構的績效責任	教師的生涯發展
主要對象	決定者	個別的教師成員
主要的證據類型	品質判斷；總體的、統整的證據	行為的描述；診斷的、詳細的、特定的證據
主要評鑑策略	正式的、標準化的、合法的	非正式的、經常的
第二評鑑者	單位的行政人員	信賴的同事、顧問
主要的資訊溝通類型	對機構與社會優點及價值的判斷	為了改進所作的優點呈現及建議

資料來源：*Assessing faculty work: Enhancing individual and institutional performance* (p.19), by L. A. Braskamp & J. C. Ory, 1994, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

二、評鑑標準與指標

評鑑標準 (evaluation standard) 係判斷受評對象優點或價值的依據，意指評鑑的重要內容或範圍。評鑑指標 (evaluation indicator) 則是在評鑑標準的基礎下，進一步設定較為具體的評鑑項目，以作為實際實施評鑑之用。此二者屬於上、下位概念的關係，彼此不可相互切割，前者是後者的上位概念，評鑑指標的建構及選擇必須要能反映評鑑標準的要求。如果評鑑標準不夠具體明確或是選擇不重要的項目，評鑑的結果自然沒有意義，其關係到評鑑結果的準確性及公信力，故評鑑標準的研訂相當重要且至為關鍵。然而，要具備什麼樣的標準，才算是稱職的大學教師呢？要回答這個問題，

首先要瞭解大學教師的任務是什麼？責任與角色呢？大學教師的工作有那些？對這些問題有了完整的瞭解之後，再去分析大學教師所需要的知識、技能與態度，從而建構適切的評鑑標準。

大學教師隨時代更迭賦有教學、研究以及服務的專業任務，也因社會變遷及發展而扮演不同的角色。大學教師不同於中小學教師，有其特殊的歷史與社會地位，除了從事教學外，大學教師須從事研究及服務活動，有一定數量的研究生產力，並擔任學校與社會服務的重要推手（彭森明，2006；Braskamp & Ory, 1994）。陳碧祥（2001）曾指出大學教師專業內涵包括教學、研究以及服務之專業知能：（一）教學：包括教育理念與精神、課程能力、教學能力、學科知識、教學知識、評鑑知能、學習如何教學之知識；（二）研究：包括學術研究理念與精神、學術研究能力、學科專業知識、發表、欣賞及批判能力；（三）服務：包括服務理念與精神、社會文化特性與知識、社會批判理念與精神。此外，〈大學法〉第一條開宗明義：「大學以研究學術，培育人才，提升文化，服務社會，促進國家發展為宗旨。」又，同法第十八條亦規定「大學教師分教授、副教授、助理教授、講師，從事授課、研究及輔導。」顯然，大學教師的責任至少包括教學、研究、輔導及服務等四項。這些責任的實踐，可能因為大學教師學術生涯的發展而有所調整，但是，如何成為一位負責、勝任且優秀的大學教師，則是大家共同的期待與希望。另〈教師法〉第十七條更明確地指出：「教師的義務應包括維護學生受教權益、輔導或管教學生，導引其適性發展、從事與教學有關之進修研究、嚴守分際、本於良知、發揚師道與專業精神、依有關法律參與學校學術、行政工作及社會教育活動等。」

從上述的探討得知：大學教師的任務至少應包括：教學、研究、服務等三項，若將「輔導」獨立出來，則與〈大學法〉相互呼應，初步歸納為：教學、研究、輔導與服務等四項。因此，對於大學教師評鑑及其評鑑標準的探討，亦可從教學、研究、輔導與服務等方面著手。惟長期以來大學校園瀰漫著「重研究、輕教學」的氛圍，如此一來不僅誤導了學校的發展，也讓教師的專業特色無從發揮。事實上，大學教師並非每個人都有志於研究，能夠落實教學的成果也是達成教育目標的具體實踐。是以，大學必須以更寬廣的視野重新看待「學術」這一行，考量學校定位與特色訂定適切的教師評鑑標準，以建構一套有效的教師評鑑制度。

在評鑑標準及指標方面，王國明和顧志遠（1994）從績效獎勵的角度所建立的大學教師績效模式中，提出了教學、研究、服務三大評估構面。其中，教學構面可細分

為教學負荷、教學態度、教學方法與技巧、課程內容；研究構面包括學術得獎（教育部或國科會之學術研究獎及其他學術研究單位之學術獎）、論文發表（A類期刊、B類期刊及會議論文）、主持計畫等；而服務構面則包括導師服務、行政服務（參加校內委員會、學分班教學、建教合作參與程度、實驗室規劃管理、指導學生實習及其它系所服務。吳宇正（2002）從績效評估的角度進行探究，亦提出大學教師評鑑包括教學、研究、服務三項標準，共列有八項評鑑指標：（一）教學：教學評鑑之績效、指導學生學術研究之績效；（二）研究：學術編著、研究計畫、研究獎勵、教育部學術研究獎；（三）服務：行政服務、學生輔導。

在國外方面，英美等先進國家基於大學自主原則，各大學所採用的教師評鑑標準及指標並不相同，完全由各校自行訂定。其中，美國麻州教師協會（The Massachusetts Teachers Association）在〈評鑑教職員報告書〉中，提出大學教師評鑑標準及其指標如下：（一）教學效能：1.有效提升學生的學習成就。2.改善班級教學的方法與技巧。3.積極參與課程評鑑，維持授課內容的品質與適切性。4.擔任學生顧問負責盡職，並確有特殊貢獻事蹟者。（二）研究與出版：1.學術編著：包括研究案、專書，但不限於政府機構與專業團體所支助或學術專業社群所公開承認或發行。2.刊載於學術期刊或研討會之論文。（三）服務貢獻：包括專業領導及成就、對大學的服務、社區服務等三類。1.專業領導與成就：在該學術領域或專業團體中擔任舉足輕重的領導角色或有傑出成就者；在專業機關中從事博士後高深研究。2.對大學的服務：凡對大學發展有助益的專業活動均屬之。3.社區服務：學校免費提供社區專業服務，協助社區整體發展（Evaluation of Faculty and Librarians, 2004）。

此外，王振世和陳芃婷（2005）參酌各大學教師績效準則的分類及作法，亦從教學、研究、服務三個構面的角度進行評鑑模型的建構，研究指出大學教師評鑑系統宜包容教師評鑑的多元性及自主性，依照不同院、所、系之個別性質，使用不同的評量權重。基本上，大學教師績效評量模型包含三構面及十五評量準則：（一）教學成果構面：包括教學品質/學生評點、學生指導及互動、課程創新、教學準備/教材編撰、課程規劃及安排等五項；（二）研究成果構面：包括國外期刊文章發表（SCI, SSCI, EI等級）、國內期刊文章發表（國科會評選優良期刊）、專利獲得/創新作品、計畫/專案研究獲得、研究獎勵獲得等五項；（三）服務成果構面：包括學校行政工作、學校基金之勸募、任職學生導師及輔導員、指導學生參加校外競賽、參與公共政策及公益團體等五項。至於上述三大構面的相對權重，該項研究從不同學院別的樣本代表進行分

析的結果，整理如表 2。由表 2 得知，除了共同科及教學中心認為「教學成果」構面最重要之外，其他各學院都認為「研究成果」構面最為重要。相較之下，「服務成果」構面之重要性均低於「教學成果」及「研究成果」兩個構面。各構面之相對權重，可作為各學院進行教師評鑑之參考。

表 2 大學教師評鑑標準之相對權重—不同學院別的反應結果

學院類別	教學成果 (權重及排序)	研究成果 (權重及排序)	服務成果 (權重及排序)
電機資訊學院	0.324 (2)	0.493 (1)	0.184 (3)
工學院	0.353 (2)	0.475 (1)	0.172 (3)
理學院	0.348 (2)	0.485 (1)	0.194 (3)
管理學院	0.352 (2)	0.453 (1)	0.196 (3)
人會社會學院	0.235 (2)	0.468 (1)	0.217 (3)
共同科及教學中心	0.442 (1)	0.344 (2)	0.215 (3)
合計	0.336 (2)	0.472 (1)	0.192 (3)

資料來源：「大學教師績效評量模型之建立：以新竹某國立大學為例」，王振世和陳芃婷，2005，科技管理學刊，10 (3)，134。

上述引介有關大學教師評鑑標準及指標的若干研究及實務做法，所獲得的啓示有四：（一）大學教師評鑑應以教學（含輔導）、研究、服務等三大層面作為評鑑制度規劃之基礎；（二）大學教師評鑑標準及指標之間的相對權重應予合理分配，以兼顧教學、研究、服務等方面的平衡發展；（三）大學教師評鑑項目的設計，宜考量各學院、系所之特殊性，以及教師職級、專業背景或個別需求，彈性調整；（四）如何連結理論、研究與實務，建構一套適切的大學教師評鑑標準及指標，同時賦予其相對權重，仍有待各大學持續努力與投入。

三、評鑑程序

教師評鑑為一複雜的動態過程，其實施程序往往因評鑑模式的不同而有差異。以目標與角色評鑑模式（Goals and Roles Evaluation Model, GREM）而言，教師評鑑的實施程序分為發展與執行兩階段，發展階段包括界定制度需求、發展工作角色與責任、設定工作表現的標準等步驟，執行階段包括紀錄工作表現、評鑑表現、改進或維

持專業服務等步驟 (Stronge, 1997)。若採取學校本位評鑑模式的觀點，教師評鑑實施程序與步驟分為：準備、規劃、執行與回饋等四個階段，各階段則包含若干步驟，可供學校推展教師評鑑之參考 (孫志麟, 2004)。一般而言，大學教師評鑑的實施程序，在確定評鑑目的和標準及指標之後，其評鑑方式主要包括教師自我評鑑和同儕評鑑兩部分，而每一部分的評鑑又涉及各種資料的蒐集與分析、評鑑報告的呈現與撰寫、評鑑結果的處理與應用等一連串的歷程。此一歷程必須被視為動態的發展循環，以達到透過評鑑來協助教師專業表現的功能。

有關大學教師評鑑的實施程序，可以圖 1 的流程來加以表示。由圖 1 可知：大學教師評鑑不是一次的事件 (event)，而是一種持續進行的動態歷程 (process)，從評鑑目的到評鑑標準，再到評鑑過程、評鑑報告和評鑑利用等歷程，都必須不斷地加以檢討與改進。

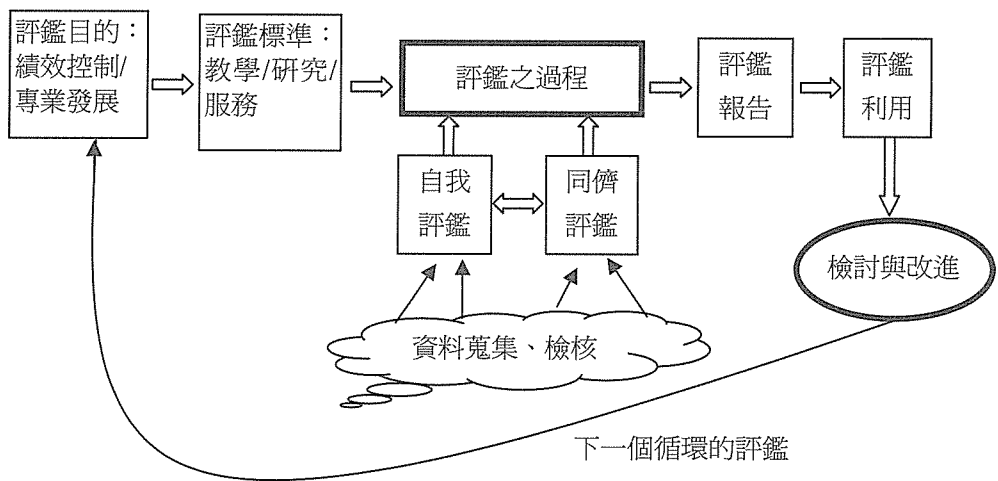


圖 1 大學教師評鑑的實施程序

四、評鑑制度的設計

在釐清大學教師評鑑的意義、目的、標準、指標與實施程序之後，接著要思考的是如何設計一套有效的教師評鑑制度？Neal (1988) 綜合大學教師評鑑的相關文獻，提出 10 項一般性的原則：(1) 確認清楚的評鑑目的，而所有的評鑑過程都要符合評鑑目的之要求；(2) 教師要參與所有的評鑑活動；(3) 對評鑑過程的行政承諾，例

如：正當的評鑑程序、提供評鑑標準的書面資料等；（4）平衡機構需求和教師需求；（5）連結評鑑與教師發展及報酬；（6）所有的評鑑程序要一致且公平；（7）多元的評鑑資料來源；（8）評鑑政策及實務要與人權指引一致；（9）採行既有的評鑑方案必須適合學校需求及傳統；（10）包含多層面的評估及訴求。此外，Cashin（1996）亦提出大學教師評鑑制度設計的 16 項原則：（1）釐清大學機構的目的；（2）決定評鑑資料蒐集的目的；（3）適切時進行試辦方案；（4）教師要參與評鑑制度的發展；（5）進行評鑑制度的開放溝通；（6）獲得行政主管的支持；（7）確保評鑑制度的彈性與合法；（8）界定教師的職責及評鑑資料的來源；（9）運用多元的資料來源；（10）確保資料的可得性；（11）界定教師各項職責的規準；（12）培訓評鑑人員並使其有能力進行評鑑及提供回饋；（13）保密原則；（14）利用報酬提升績效；（15）結合評鑑與發展；（16）適時評估評鑑制度。

上述提及之各項原則，涉及大學教師評鑑目的之確立、教師職責的界定、多元資料的來源及有效運用、評鑑程序的正當性及公平性、評鑑溝通與保密、學校領導者的支持、教師的參與評鑑、評鑑人員的培訓與專業能力、評鑑與報酬及發展的有效連結等課題。這些原則若能有效運用於大學教師評鑑制度中，或許可以達成三項目標：（一）再開啓行政人員與教師對於教師效能的溝通之路；（二）降低教師對教師評鑑的抗拒；（三）將評鑑統整於人事決定及教師發展之中（Neal, 1988）。

在大學教師評鑑制度的實際設計上，Arreola（2000）提出下列八個步驟作為指引參考：

步驟一：決定大學教師角色模式：一般而言，「教學/研究/服務」三元模式，乃是常用的大學教師角色模式；

步驟二：決定大學教師角色模式的參數值：例如：在「教學/研究/服務」三元模式中，教學占「30-60%」、研究占「30-70%」、服務占「5-15%」；

步驟三：界定大學教師角色模式中的各項角色：進一步界定教學、研究、服務的概念及內涵，以及可能涵括的評鑑項目；

步驟四：決定角色成份的權重：針對教學、研究、服務各項下的角色進行加權配置；

步驟五：決定適切的資訊來源：從多層面的角度來蒐集教師表現的資訊；

步驟六：決定資訊來源的權重：分析各種資訊來源的影響並賦於相對權重；

步驟七：決定如何蒐集資訊：透過多元方法來蒐集資訊；

步驟八：完成大學教師評鑑制度：選擇或設計評鑑格式、評量表。

上述八個步驟所構成的教師評鑑制度設計相當系統化（如圖 2 所示），在美國已有多所大學應用於教師評鑑制度的規劃及實施。依 Arreola（2000）的觀點來看，大學教師評鑑的推展，首先必須釐清大學教師的角色，同時考量教師的個別差異；其次也要顧及評鑑資料的取得及其多樣性，以從較客觀的角度進行評鑑；最後，評鑑工具的發展也是必要的思考，而如何選擇適切的評鑑工具，亦是整個評鑑制度設計時不可忽視的一環。台灣各大學對於教師評鑑制度的推展，嚴格說來，還沒有一套較完整的程序或步驟。不過，元智大學教師評鑑制度的建構及實踐，亦值得參考。元智大學於 1990 年發展的教師評鑑制度，乃是以績效報酬制度和期望理論為基礎，採取激勵導向的績效管理，建構完整的評鑑標準及指標體系，同時具有明確的實施程序（逢明德，1995）。值得一提的是：元智大學在發展教師評鑑制度之際，非常重視教師的參與及意見，以形成共識。至於教師評鑑制度實踐時，亦能體察到制度推行的正、負面影響、受評教師的感受，從而持續的修正改良。從這個角度來看，大學教師評鑑制度的推展，要達到制度化的境界，不但需要長時間的經營及努力，更需要學校領導者、行政人員和全體教師的參與及投入。

顯然，大學教師評鑑制度的設計並非易事，也不是一朝一夕即可完成，除了掌握上述關鍵原則及步驟外，亦需考量學校的歷史文化脈絡，期能建構一套有效的評鑑機制，以符合學校組織發展和教師個人發展之需求。

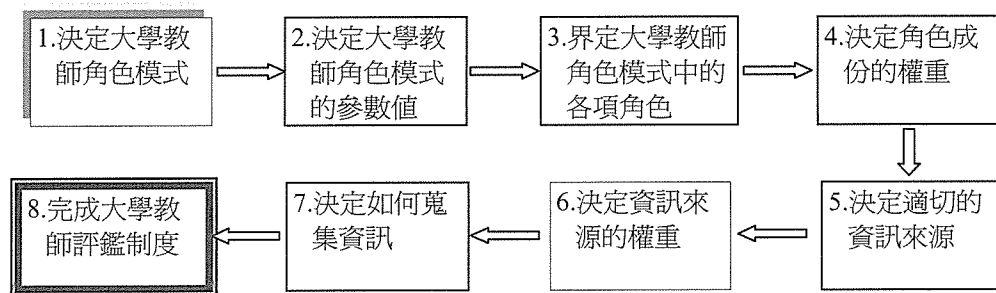


圖 2 大學教師評鑑制度設計的步驟

參、大學教師評鑑的兩種取向

有關大學教師評鑑取向的探討，Redmon（1999）從 ERIC 資料庫中搜尋有關大學

教師評鑑的相關文件及期刊論文，經過評閱後歸納出兩種評鑑取向：程序取向（procedural approach）和發展取向（developmental approach）。前者係爲了確保教學品質、學生滿意及機構績效；後者旨在協助教師解決問題或達成教師及行政兩方面的目標。此外，Snell（2000）從「績效機制」和「專業成長」的角度，針對師資培育機構教師評鑑的問題進行反思，而主張專業主義和能力意識的重要性，同時必須創造相互支持的教師社群。另據 Ramsden（2003）的觀點，大學教育之評鑑焦點，無論就機構或個人而言，均可分爲「績效及報酬」（accountability and rewards）和「改進及學習」（improvement and learning）兩種不同的評鑑取向。由於評鑑取向的差異，其評鑑目的及評鑑實務亦有所不同。就此而言，大學教師評鑑取向之決定，將影響到評鑑目的之確立以及評鑑實務的運作。

經由上述的文獻探討，本研究將大學教師評鑑區分爲績效控制和專業發展兩種不同的評鑑取向，並參酌 Redmon（1999）、Snell（2000）、Ramsden（2003）的觀點，以及教師評鑑的相關論述，說明這兩種評鑑取向的主張及特徵，同時進一步進行比較其中的差異，以作為各大學校院發展教師評鑑制度之參考。

一、績效控制評鑑取向

績效控制評鑑取向又稱爲科層取向（bureaucratic approach）或垂直式（vertical approach）的評鑑取向，其形成與盛行於教師評鑑的傳統時期，且與 1990 年代的績效責任制度之主張相互結合，迅速發展成爲大學管理的重要手段。績效控制評鑑取向具有控制、計畫、整合與發展的功能，可作為人事決定之參考。成功有效的績效管理與評鑑制度，足以激勵組織成員的潛能，達成組織預定的目標，提高組織效能與效率。反之，不健全的績效管理與評鑑制度，將導致成員怨聲載道、離職、工作意願低落、關係惡化、效果不彰等負面影響不良的影響。從這個角度來看，績效控制評鑑取向將教師視爲「經濟人」（economic man），認為教師都是爲了追求最大的經濟利益，教師工作的根本目的就是爲了獲得經濟報酬。教師的一切行爲都是爲了最大限度地滿足自己的私利，他們追求的完全是私人的利益，但是卻又受到他人利益的限制。因此，採行績效控制的評鑑取向，必須遵循責任、競爭、激勵、獎懲、公平等原則，以確保教學品質、學生滿意度，以及組織績效。

績效控制評鑑取向可說是基於教育行政人員和許多不同的利害關係人的需求而產生的，透過學校機構的嚴格控制與操弄，同時依據評鑑結果作為教師升等、聘任、

續聘長聘、獎勵、懲罰之依據，從而加強績效管理，提高學校競爭力。換言之，此一評鑑取向是以「績效管理」為目的，使優秀教師得到應有的獎勵，不勝任教師得到應有的懲罰。顯然，績效控制評鑑取向相當重視獎勵或懲罰決定，而忽略了教師的自我反省、改進與發展。

在評鑑焦點上，此一評鑑取向集中於教師過去的表現，特別關注教師在評鑑前的工作表現，判斷教師的工作結果與工作表現是否達到預設的評鑑規準，以便作出獎勵或懲罰的決定。績效控制評鑑取向是一種典型的總結性教師評鑑制度，尤其注重教師評鑑的結果，較少關注教師專業發展的過程。此種面向過去的評鑑，重點在於檢視教師有什麼「what」的分析性問題，而不在乎教師發展的潛力及其可能性。於是，大學教師在此一評鑑取向中僅是被動接受評鑑的「客體」，教師甚少參與關於自己的評鑑活動，教師的主體性及真實聲音被行政科層所淹沒。績效控制模式過度偏重社會管制、工具理性、重視權威、講求技術，形成一種績效掛帥的評鑑取向。

二、專業發展評鑑取向

專業發展評鑑取向又稱為教育取向（educative approach）或水平式（horizontal approach）的評鑑取向，其形成與發展在於對傳統的教師評鑑進行反思，揚棄科學管理的科層控制，主張評鑑只是一種手段、方法或過程，而評鑑的真正目的在於促進教師的專業發展。專業發展評鑑取向視教師為「社會人」（social man），認為教師不是孤立的存在，而是學校組織中的個體，與其他組織成員互動、溝通、對話、分享，同時參與評鑑的所有活動，從中學習與成長。在此評鑑模式之下，教師並不是單純追求金錢與報酬，他們還有社會、心理方面的需求，即追求安全、愛與歸屬感、尊重、自我實現。學校教育品質的提升，關鍵在於教師的專業發展。也因此，基於動機需求理論的基礎，專業發展的評鑑取向是以促進教師發展與成長為目的，主張權力下放、民主參與、自我控制、專業反思，從而促進教師個人與學校組織的共同發展，以提高教育品質。因此，採行專業發展評鑑取向，必須遵循理解、診斷、發展、回饋、民主等原則，並與獎懲機制脫勾，以減少評鑑所帶來的壓力、抗拒、疏離，同時建構有意義的評鑑文化，以真正有助於教師專業的永續發展。

在評鑑焦點上，此一評鑑取向是以一種面向未來的思維看待教師的專業發展，重點在於理解教師如何形成與發展，這是「How」的評鑑問題，也是一種形成性教師評鑑制度。儘管專業發展的評鑑取向也會判斷教師在評鑑前的工作表現，但更加關注教

師在現有基礎上的未來發展。因為教師專業發展是一個持續的過程，而教師評鑑同樣是一個動態的循環歷程，因此我們不能僅以一次的評鑑就決定了教師績效表現。為了充分反映教師專業發展的過程、特點、經驗、成長，採行專業發展評鑑取向將更具有實質的意義。於是，大學教師在此一評鑑取向中，必須被視為評鑑的「主體」，教師必須主動參與評鑑活動，透過民主開放的機制，讓教師的聲音與行動被聽見、被看見。專業發展評鑑取向強調教師賦權增能、專業自主、學習與發展，重視評鑑過程中的溝通、協商、對話、探究，且以一種支持、協作的方式，形塑專業的評鑑文化，共同致力於教師發展和學校發展。

三、兩種評鑑取向的比較

表 3 績效控制評鑑取向與專業發展評鑑取向之差異

項 目	績效控制評鑑取向	專業發展評鑑取向
理論基礎	·科學管理理論 ·績效管理理論	·動機需求理論 ·專業發展理論
評鑑目的	·績效控制	·專業發展
評鑑主體	·機構	·教師
評鑑本質	·科層取向、垂直式 ·行政控制、集權 ·穩定、統整	·教育取向、水平式 ·專業自主、分權 ·變通、分化
評鑑動力	·外在壓力 ·由外而內	·內在動機 ·由內而外
評鑑原則	·責任、競爭、激勵、獎懲、公平 原則	·理解、診斷、發展、回饋、民主 原則
評鑑過程	·標準化、嚴格管制、重視權威、 講求技術	·溝通、協商、對話、探究
評鑑問題	·分析性問題 ·強調結果 ·面向過去	·反思性問題 ·重視過程 ·面向未來
評鑑者的角色	·判斷	·諮詢、協助、引導
受評者的角色	·被動接受 ·評鑑的「局外人」	·主動參與、學習 ·評鑑的「主體」
評鑑利用	·以過去成果作為人事決定 ·作為教師升等、聘任、續聘、 長聘、獎勵、懲罰之依據	·以進展運作為促進專業成長 ·與獎懲機制脫勾

比較績效控制評鑑取向和專業發展評鑑取向之差異及其特徵，可歸納如表 3 所示。由表 3 得知：由於理論基礎的根本差異，績效控制和專業發展兩種評鑑取向在評鑑目的、評鑑主體、評鑑本質、評鑑動力、評鑑原則、評鑑過程、評鑑問題，以及評鑑者和受評者的角色，乃至於評鑑利用，均有明顯的差異。不過，要提醒的是：績效控制和專業發展兩種評鑑取向都只是評鑑理論上的一種理念類型，而在評鑑實務上可視為評鑑光譜的兩端，中間尚存有趨向績效控制或趨向專業發展的若干評鑑取向。從這個角度來思考，大學教師評鑑制度究竟採取績效控制或專業發展的評鑑取向？或是二者兼之？值得加以反思。

肆、大學教師評鑑的批判分析：以一所教育大學為例

高等教育領域中的教師評鑑，除了針對教師在教學或研究上的表現進行單項評鑑外，亦有採取整體評鑑的方式，同時考量教師在教學、研究及服務等方面的綜合表現。因此，大學教師評鑑若未特別說明其評鑑項目，否則通常意旨有關教師工作表現的整體評鑑。在本研究中，有關大學教師評鑑的探討，屬於一種對大學教師綜合表現進行價值判斷或理解的評鑑機制。以下擬以國立臺北教育大學為例，探討教師評鑑在大學的規劃與實踐，並進一步加以批判及反省。

國立臺北教育大學是一所正處於轉型發展的高等教育學府，過去的教育目標是以培育中小學及幼稚園師資為主，現在的校名雖然亦掛上「教育」二字，但是，學校內部的行政及學術組織已初步具有小型大學的架構，並與鄰近的國立台灣大學進行策略聯盟、跨校合作，且研議兩校合併的可行性。也因此，國立臺北教育大學的行政運作有意無意之間似有模仿國立台灣大學的跡象。例如：校務會議代表人數及組成方式的調整、教師升等辦法的修正等等。此外，本研究的探討主題－「大學教師評鑑」，從國立臺北教育大學甫經校務會議通過的教師評鑑制度來看，再一次驗證這所學校「移植」國立台灣大學的事實。

退一步分析，國立臺北教育大學之所以推動教師評鑑制度，其真正的原因乃是由於〈大學法〉的法制規範所致。〈大學法〉修正案於 2005 年 12 月 28 日通過，明定各大學必須規劃教師評鑑制度，針對教師之教學、研究、輔導及服務成效進行評鑑，以作為教師升等、續聘、長期聘任、停聘、不續聘及獎勵之參考。於是，國立臺北教育

大學負責教師升等業務單位的人事室，參考了國立臺灣大學所訂之〈國立臺灣大學教師評估準則〉版本（國立臺灣大學，2006），草擬了〈國立臺北教育大學教師評鑑辦法〉，並於 2006 年 10 月 24 日第七次校務會議審議通過、2007 年 1 月 17 日臨時校務會議修正通過，同時自 96 學年度開始實施（國立臺北教育大學，2006）。這是該校首度建立的教師評鑑制度，未來將成為各學院、系所推展教師評鑑之重要依據，同時亦將嚴重影響到這所學校的全體教師。

一、評鑑制度的樣貌

有關國立臺北教育大學之教師評鑑制度，可從評鑑目的、評鑑標準、評鑑方式與方法、評鑑組織、評鑑程序、評鑑時程、評鑑利用等方面來探討，以勾勒其評鑑制度的樣貌。

任何有關評鑑議題的討論，首先必須釐清評鑑目的，以作為整個評鑑制度實施之依據。國立臺北教育大學實施教師評鑑之目的有二：（一）提升教師榮譽；（二）增進教師在教學、研究、輔導及服務等方面的成效。第二項評鑑目的雖然呼應〈大學法〉第二十一條之規範，但偏重績效表現的要求，而未從教育品質或教師專業發展的角度來思考整個評鑑制度的設計。此外，第一項評鑑目的則流於口號式的宣示，且與教師評鑑之目的較沒有明顯的關聯性。

在評鑑標準上，一般而言，大學教師評鑑範圍主要包括教學、研究、服務三項，或是進一步區分為教學、研究、輔導、服務四項。在這部分，國立台北教育大學採四分類的做法，將教師評鑑範圍分為教學、研究、輔導、服務四項，此與大學教師的責任大致相符。

在評鑑組織及實施程序方面，從國立臺北教育大學所訂定的教師評鑑辦法短短的十個條文中，均未有任何的著墨。此部分仍有待各學院或系所進一步研訂教師評鑑實施要點，以補充學校層級教師評鑑制度的不足。

在評鑑時程的規定上，主要的內容有二：（一）2007 年 7 月 31 日（含）以前聘任的各級教師，每隔五年由各學院實施評鑑一次。（二）2007 年 8 月 1 日（含）以後聘任之講師及助理教授需於來校服務三年內；副教授及教授需於來校服務五年內，由各學院實施第一次評鑑。由此可見，國立臺北教育大學的教師評鑑制度是採行雙軌制：一軌是適用於講師及助理教授，每隔三年必須接受一次評鑑；另一軌是適用於副教授及教授，每隔五年必須接受一次評鑑。不過，對於此評鑑辦法通過之前已聘任的各級

教師，無論是講師、助理教授、副教授或教授，都是每隔五年必須接受一次評鑑。

值得一提的是：國立臺北教育大學的教師評鑑辦法中亦設計了免接受評鑑的條款，其資格條件如下：（一）獲選為中央研究院院士者。（二）曾獲頒教育部學術獎或國家講座者。（三）曾擔任國內外著名大學講座教授經本校認可者。（四）曾獲頒國科會傑出研究獎 3 次以上者。（五）主持國科會研究計畫 15 年以上者。（六）在 SCI, SSCI, EI, AHCI 發表論文或國外同等級藝文展演達 15 篇（場）以上者。（七）在 TSSCI, THCI 發表論文或國內、外同等級藝文展演達 30 篇（場）以上者。（八）曾獲本校教學優良獎 5 次者。（九）年齡滿 60 歲者。上述規定除了第（八）點是以著重於教學表現、第（九）點是基於年齡考量外，其餘多偏重研究，隱含著該校對於教師評鑑標準的選擇，仍具有「重研究、輕教學、少服務」的傾向。

至於評鑑利用，根據國立臺北教育大學教師評鑑辦法第三、四條之規定，教師評鑑的結果可作為教師升等、教授休假、晉薪、兼職或兼課等方面的人事決定。此外，教師評鑑不通過者亦不得擔任學校各級教評會委員或行政主管。顯然，國立臺北教育大學對於教師評鑑結果的運用，偏重「懲罰」，缺乏「獎勵」，也少了「發展」及「改進」的作用。

綜上，有關國立臺北教育大學教師評鑑制度之特徵，初步歸納為下列五項：

（一）績效控制的評鑑取向

整個教師評鑑制度的規劃與實施，主要是從績效管理的角度出發，充滿科層控制的色彩，而未思考到另一種教師評鑑取向的可能性，嚴重忽略了專業發展評鑑取向對於大學教師的意義與價值。

（二）雙軌並行的評鑑系統

按教師職級設計了兩種評鑑系統：一種是以講師及助理教授為評鑑對象，三年接受一次評鑑；另一種是以副教授及教授為評鑑對象，五年接受一次評鑑。然而，對於這兩種不同的評鑑系統，在評鑑標準和程序上，並沒有明顯的差異。另外，對於研究表現優異的教師，排除於教師評鑑之外，其合理性在那裡？此種評鑑制度設計是否符合公平、合理原則，頗值得加以思考及探討。

（三）全面表現的整體評鑑

揚棄過去只重視研究或教學的單項評鑑，改採整體評鑑（overall evaluation）的方式，以瞭解大學教師在教學、研究、輔導、服務等方面的表現。

（四）學院本位的評鑑設計

採「學院本位」(college-based)評鑑設計，由各學院組成教師評鑑委員會，並訂定評鑑準則，同時規定各級教師受評項目、標準及辦理程序等，以符合各學院性質差異之特性。

（五）懲罰導向的評鑑機制

在績效控制的評鑑模式中，通常會採用獎勵及懲罰原則，藉以激勵或警惕教師，以提高績效表現的水準。國立臺北教育大學雖奉行績效控制的評鑑模式，卻只重視「懲罰」，而忽略「獎勵」的併用。於是，未通過評鑑的教師，則不得升等、休假、晉薪、兼職或兼課、擔任各級教評會委員及行政主管。

二、批判與省思

從教師評鑑的理論觀點來審視國立臺北教育大學的教師評鑑制度，以下幾點意見或許可作為理論與實務的對話：

（一）評鑑制度移植的適用問題

基本上，每個大學都有其存在的任務及目的，其發展重點及特色亦有所不同，故不同大學間的教師評鑑制度是無法完全抄襲沿用，否則不但不能發揮評鑑制度之功用，反而可能誤導學校發展方向，或有害教師的專業發展。

倘若我們比較〈國立臺北教育大學教師評鑑辦法〉和〈國立臺灣大學教師評估準則〉的架構及內容，不難發現國立臺北教育大學和國立臺灣大學的教師評鑑制度大致雷同，而沒有太多明顯的差異。顯示：國立臺北教育大學的教師評鑑制度似有「移植」國立臺灣大學之嫌，而未能從整個學校的歷史文化脈絡來思考。然而，畢竟兩校的歷史文化背景不同，學術地位與聲望亦存有懸殊之別，教師的專業水準也有所差異，特別是國立臺北教育大學不像國立臺灣大學已約有十年實施教師評鑑的經驗，相同或類似的教師評鑑制度要在國立臺北教育大學中實踐，可能遇到的困難或問題，自然是可預期的。

（二）欠缺專業發展的評鑑意義

雖然中小學教師評鑑的試辦是基於教師專業發展的考量，而與教師成績考核及教師進階脫勾，但是，教師評鑑在大學的規劃及實施，卻深深受到績效管理意識形態及其主張的影響。Johnson（1998）曾語重心長地提出警訊：教師評鑑雖然廣泛推展，但對於教師發展與學校進步的影響有限，究其原因乃是這些評鑑政策大多將焦點集中於

學校績效的追求，而忽略了教師的專業發展。於是，教師評鑑很難獲得多數教師的贊同與支持。

在本研究中，國立臺北教育大學的教師評鑑制度，基本上是屬於一種績效控制的評鑑模式，強調「績效管理」的評鑑目的，將教師評鑑的結果作為教師是否可以提出教師升等的門檻，且與教師休假、晉薪、兼職或兼課、參與行政等權益緊密結合在一起。至於教師專業發展的議題，該校並未於教師評鑑制度中予以考量。而有關教師績效管理中較為正面意義的「激勵」功能，亦未能凸顯於評鑑制度設計之中。換言之，國立臺北教育大學的教師評鑑制度，充滿著科層控制的色彩，只懲不獎，而且悖離「以評鑑驅動教師發展」的理念及作為。

（三）評鑑標準與方法的問題

根據 Iwanicki (1990) 的觀點，教師評鑑的三項關鍵要素為：合理的評鑑目的、健全的評鑑標準與指標、適切的評鑑程序。國立臺北教育大學的教師評鑑制度，在第一要素上是以「績效控制」為主，前述已作了批判分析。在第二要素方面，該校教師評鑑標準只簡略提及〈大學法〉中的四項標準：教學、研究、輔導、服務，並未具體明訂評鑑標準或項目，僅要求各學院進一步規定評鑑基準及受評項目。若參考國立臺灣師範大學、國立中山大學、私立元智大學等校對於此部分的規範，國立臺北教育大學有關教師評鑑的標準仍需再力求具體、明確，甚至對於教學、研究、輔導、服務的權重亦可加以考慮，以兼顧教師的個別差異及實際需求。

至於第三要素，在國立臺北教育大學的教師評鑑辦法中，對於評鑑程序並沒有明確交待，也未說明評鑑的方式及方法，以致無法瞭解該校要如何評鑑教師的表現。為了公平、公正、客觀地實施教師評鑑，國立台北教育大學必須周詳規劃整個評鑑的程序及流程。至於評鑑方式，可以運用教師自我評鑑、同儕評鑑、學生評鑑、校友評鑑、系所主任評鑑、小組評鑑等。此外，為了蒐集多元的評鑑資料，亦可採用教師訪談、教室觀察、學生成就、教學檔案、問卷調查等多元的評鑑方法。上述這些評鑑實務上的主張，或許可作為國立臺北教育大學實施教師評鑑之參考。

（四）評鑑活動的副作用

教師評鑑固然被視為是一種提升績效的策略，但是，它所帶來的負面效應或許更大、更具殺傷力。教師評鑑的強制性，不但增加了學校行政對教師專業的科層控制，亦威脅到教師的權益及福利；當教師被當作科學控制的對象，其所擁有的權力相當有限。是故，國立臺北教育大學在推動教師評鑑之際，需要進一步思考的是：「誰控制

評鑑？」、「誰決定資料的蒐集及應用？」、「評鑑資源如何分配？」等等問題。

教師評鑑是一種以「人」為核心的評鑑機制，更應該注意到教師的主體性及其態度。倘若教師評鑑和具有威脅感的措施結合在一起，恐將引起教師強烈的反彈、排斥與抗拒。此外，教師評鑑不但會增加教師的工作負擔與心理壓力，亦可能破壞教師同儕的信任及互動關係，學校當局必須加以留意，謀求對策，以避免或降低教師評鑑所帶來的副作用。

（五）傳統文化對評鑑的挑戰

長期以來，教育評鑑在國立臺北教育大學並沒有受到應有的關注。即使實施十多年的「學生評鑑教師教學意見調查」，學校教師與學生，甚至是相關的行政單位，均未予以重視，極少適時檢討與改進。此次，因應〈大學法〉的修正及施行，國立臺北教育大學訂定了教師評鑑辦法，以績效管理為訴求，作為未來全面實施教師評鑑之依據。然而，由於傳統歷史文化的影響，學校教師在教師評鑑制度的規劃過程中甚少參與，即使在校務會議中對於教師評鑑草案的討論亦不夠積極，完全服膺於人事單位的版本或是校長所主導的決議。如此一來，教師評鑑制度的實施與推展，恐怕必須面對保守的校園文化的挑戰。就此而言，國立臺北教育大學必須加速整個校園的民主開放、教師自主與專業對話，進而形塑有利於教師發展的評鑑文化。

（六）教師意識與評鑑能量的薄弱

教師評鑑固然會受到傳統文化的影響，但是，教師本身的自我意識與評鑑能量，也是制度實踐的關鍵。教師自我意識與評鑑能量是教師作為評鑑主體和從事教育實踐的能動者，對自身地位、主體價值和專業能力的一種覺察及展現。惟有具備了主體意識，教師才能體認到專業發展模式的價值，並對績效控制模式提出質疑、批判。然而，由於國立臺北教育大學教師對教師評鑑的理解不足，欠缺評鑑知能，且未能積極參與教師評鑑制度的規劃，多數教師把評鑑視為評鑑專家的事或是行政單位的業務，以致放棄教師評鑑的權利，漠不關心整個評鑑制度的設計及其問題。是故，為了有效推展教師評鑑制度，教師必須具有行動的力量，除了加強自我主體意識，增進評鑑素養外，亦應主動參與教師評鑑活動，並對評鑑有所承諾與負責。

（七）教師評鑑配套措施的問題

教師評鑑涉及的問題非常複雜，很難單獨存在，必須搭配相關的措施，才能成功地堆展。國立臺北教育大學對於教師評鑑制度的實踐，似乎將之視為單一「事件」(event)，而不是一種「過程」(process)，以為訂定教師評鑑辦法，目標就可以達成

了。事實上，教師評鑑的推動除了需要投入人力、經費、時間等資源外，亦應重視教師專業成長活動、提升學術研究風氣、確保教學品質、建立教師激勵機制、加強行政團隊的服務及支援、營造優質的校園文化等等，以形成一個以「教師」為中心的支持網絡，共同致力於教師的專業發展。

伍、研究結論與啓示

一、研究結論

高等教育中的教師評鑑，乃是不同利害關係人相當關切的議題，且賦予其在社會、政治及法律上的意涵。基於這樣的體察與關懷，本研究採用批判分析的觀點，檢視教師評鑑在一所教育大學的發展與實踐，並從理論與實務連結的角度，進一步反省大學教師評鑑的出路與發展。

首先，本研究從大學教師評鑑的理念出發，探討了大學教師評鑑的目的、標準與指標、評鑑程序、關鍵原則及步驟，以作為評鑑實踐之理論基礎。研究指出：大學教師評鑑目的大致可分為「績效管理/人事決定」和「專業發展/改進表現」兩種不同觀點的論述，前者著重於學校需求的滿足或組織發展的達成，藉以提升學校績效及其競爭力；後者則重視教師知識、能力與態度的發展，以改善教師的專業表現。這兩種評鑑目的究竟是相容或互斥？理論上各有不同的見解及討論，迄今仍未定論，有賴實踐層面的進一步檢視。在評鑑標準與指標方面，大學教師評鑑應以教學（含輔導）、研究、服務等三大層面為基礎，進一步建構適切的評鑑指標；惟，評鑑標準與指標的設計及其相對權重，必須考量各學院、系所之特殊性，以及教師職級、專業背景或個別需求，予以彈性調整。在評鑑程序上，宜兼顧教師自我評鑑和同儕評鑑，同時善用參與、溝通、對話與理解機制，適時檢討與改進整個評鑑過程的實施。當然，大學教師評鑑的推展並非一朝一夕即可完成，有效的評鑑制度必須掌握重要的關鍵原則，包括確立評鑑目的、界定教師職責、善用多元資料、考量評鑑的正當性及公平性、善用評鑑溝通、獲得領導者的支持、鼓勵教師參與、提高評鑑人員的專業能力、連結評鑑與報酬及發展等，進行有系統的周詳規劃，以發展一套兼顧學校組織發展和教師個人發展之評鑑制度。

其次，本研究引介大學教師評鑑的兩種不同取向：績效控制和專業發展，並分析這

兩種評鑑取向的主張、特徵及差異。績效控制評鑑取向是基於行政科層的需求而產生的，透過大學機構的嚴格控制與操弄，將評鑑結果作為教師升等、聘任、續聘長聘、獎勵、懲罰之依據，從而加強績效管理，提高學校競爭力。此一評鑑取向相當重視獎勵或懲罰決定，績效掛帥的色彩相當濃厚，而忽略了教師的主體性、自我反省、改進與發展。反之，專業發展評鑑取向則揚棄傳統科學管理的科層控制，重視評鑑過程中的參與、溝通、協商、對話與探究，以減少評鑑所帶來的壓力、抗拒、疏離，同時建構有意義的評鑑文化，以真正有助於教師的專業發展。此一評鑑取向視評鑑為一種手段而非目的，強調教師的賦權增能與專業自主，希冀經由教師發展以促發學校的同步發展。顯然，績效控制評鑑取向和專業發展評鑑取向在評鑑目的、評鑑主體、評鑑本質、評鑑動力、評鑑原則、評鑑過程、評鑑問題、評鑑者和受評者的角色、評鑑利用等方面，都存在著極為明顯的差異。大學教師評鑑究竟宜採績效控制評鑑取向或專業發展評鑑取向？或是二者兼之？這個問題將是各大學在推動教師評鑑中可能面臨的兩難抉擇。

在上述理論探究的基礎上，本研究接著以國立臺北教育大學為例，進行大學教師評鑑的檢討與省思，研究發現：教師評鑑在國立臺北教育大學的實踐尚屬於萌芽階段，初步規劃的評鑑制度包含了評鑑目的、評鑑標準、評鑑方式與方法、評鑑組織、評鑑程序、評鑑時程、評鑑利用等項，構成了整個教師評鑑的樣貌。此一評鑑制度具有五項主要的特徵：績效控制的評鑑取向、雙軌並行的評鑑系統、全面表現的整體評鑑、學院本位的評鑑設計、懲罰導向的評鑑機制。對於這樣的制度設計，存在著下列七個值得進一步思索的問題：評鑑制度移植的適用問題、欠缺專業發展的評鑑意義、評鑑標準與方法的問題、評鑑活動的副作用、傳統文化對評鑑的挑戰、教師意識與評鑑能量的薄弱、教師評鑑的配套措施。顯然，國立臺北教育大學的教師評鑑制度仍有許多待改進的空間，特別是過度重視績效控制的科層評鑑，而未能從專業發展角度來思考整個評鑑制度的設計，可以預期的未來，教師評鑑在實踐過程中將面臨更大的挑戰，也可能成為大學教師批評、詬病的話題。

值得說明的是：本研究雖從國立臺北教育大學中看到大學教師評鑑的若干問題，但是，這個個案研究所進行的論述分析，或許也可能出現在其他大學的身上。當然，每個大學各有其辦學理念及發展重點，其所形成的教師評鑑制度亦有差異，特色與問題也有所不同。值得思考的是：教師評鑑在大學的實踐，究竟是一種績效控制的工具？還是增進教師專業發展的策略？當績效掛帥進入大學校園之際，教師評鑑制度必須重

新被檢視，以瞭解其是否可以同時兼顧組織的績效管理和教師的專業發展。

二、啓示

大學教師評鑑不僅是理論問題，更重要的是實踐問題。經由上述的理論與實務分析及討論，本研究所獲致之結論對於大學教師評鑑的改革與發展，具有下列若干啓示：

第一、專業發展是教師評鑑的核心目的

評鑑目的確立在評鑑活動中具有關鍵的作用，它影響著評鑑主體、評鑑視角和評鑑利用，也影響著整個評鑑活動的進行。評鑑最重要的意圖不是爲了證明（prove），而是爲了改進（improve）。教師評鑑是大學教育管理的重要環節，但教師評鑑只是一種手段，而不是目的。大學教師評鑑的目的不是把教師分類或作爲獎懲的工具，而是要爲教師提供改進表現的回饋訊息，協助教師反省與行動，確定專業發展需求，設定未來的發展目標。增進專業學習與成長是教師評鑑的根本主張，大學教師評鑑的核心目的在於協助教師專業發展，爲教師的未來發展指引方向及掌握重點。

第二、績效控制評鑑取向的深層反思

績效控制評鑑取向是受「技術理性」所支配的，而技術理性是透過規則的行爲而對環境加以控制的人類的基本理性，其核心是「控制」，把人視爲客體，旨在對人進行有效的控制。此種評鑑取向的價值論是「工具價值」，視教師爲教育的工具，只重視教師對社會進步及學校發展的工具價值，而漠視教師自身發展的主體價值。教師評鑑在台灣各大學校院的推展，無論是著名的研究型大學或傳統的師範校院，大多採取績效控制評鑑取向，造成大學教師主體性的喪失，在一定程度上不利於教師的成長與發展，甚至造成了教師專業發展的延遲或落後。換言之，績效控制取向的教師評鑑，不但沒有產生預期的正面影響，卻可能帶來一連串負面的效應。教師評鑑要真正的促進教師專業發展，一定要讓教師成爲專業發展的個體，激發其追求成長與進步的動力，成爲具有專業認同與實踐的能動者。

第三、評鑑標準及其相對權重的考量

一般而言，大學教師的主要職責與角色，包括教學、研究、服務等三大領域，此三大領域構成了教師評鑑標準的結構內容，不過，由於大學教師工作的差異及其角色輕重不同，各項評鑑標準亦應考量其相對權重，以符合實際的需要，且具其合理性。未來各大學校院在推展教師評鑑時，可參酌Arreola（2000）對於大學教師角色模式的觀點，設計一套以教師爲主體的評鑑制度，建構適切的評鑑標準，讓每一位教師可以

發揮自己的專長及特點，進而增進其專業發展。換言之，大學教師評鑑標準是彈性、多元的，並非一套標準適用所有的教師。亦即不同專業特性及職級的大學教師，可以自行設定評鑑標準及其相對權重，以反映其個別差異及生涯發展階段的需求。

第四、善用自我評鑑與同儕評鑑

自我評鑑和同儕評鑑是教師評鑑實施過程中重要的環節。然而，我們對於自我評鑑和同儕評鑑的意義、功能及方法的瞭解仍然相當有限，甚至以為自我評鑑只是教師個人填填自評表而已，而同儕評鑑亦被誤解為僅是檢核評鑑資料的簡單操作，以致未能彰顯這兩種評鑑方式應有的功能與價值。在大學教師評鑑過程中，教師必須主動對自己的教學、研究及服務等方面的表現進行檢核，並進一步自我反思、自我改進，力求進步。同樣地，學校宜妥善規劃同儕評鑑的實施流程，讓同儕評鑑能在一種支持、協作、輔導的機制下運作，跳脫相互比較、批評、競爭的評鑑思維與作為。因此，在推動大學教師評鑑時，必須鼓勵教師進行自我評鑑及同儕評鑑，以提高教師的評鑑意識及行動，進而促進教師的專業對話與發展。

第五、評鑑制度宜適時檢討與改善

教師評鑑為一持續進行的動態歷程，經由多年多次的推展，不斷地加以檢討、修正、調整、改善，逐漸趨於周延完善。大學教師評鑑在台灣的经验不多，許多學校亦剛起步規劃，很難立即達到制度化的境界，因此，各大學校院宜掌握教師評鑑制度設計的關鍵原則，發展系統化的步驟，並考量學校本身的歷史文化脈絡，切勿盲目「抄襲」或「移植」他校的成果及經驗，期能在「做中學」的行動反思中，建構永續的教師評鑑機制。

第六、尊重教師在教師評鑑中的主體地位

績效控制評鑑取向較少考慮到教師的主體性，教師只是被視為評鑑活動中的客體對象，極少參與教師評鑑制度的規劃。在此種評鑑取向之下，評鑑對大學教師而言，只是一種外在壓力，對教師的影響更多的是引起教師心理上的埋怨、反彈，不能激發教師內在的發展動力。因此，各大學校院在發展教師評鑑制度時，必須以「人」為本，凸顯教師的主體地位，鼓勵教師參與評鑑的意識，傾聽教師的聲音和意見，發揮其積極性。專業發展的評鑑取向是以尊重教師主體性為前提，更多的關注大學教師的個人價值，充分考慮教師的專業發展。教師可以透過民主、開放的管道參與評鑑，理解評鑑，體現賦權增能評鑑的理念與精神。

第七、營造有利於教師評鑑的文化氛圍

教師評鑑作為學校的一項重要制度，需要營造有利的校園文化予以推動與保障。

專業發展評鑑取向的教師評鑑強調在一種溝通、協商、對話、探究、支持、協作的環境中發展，因此，學校決策者要淡化教師評鑑的工具性，致力於營造融洽、和諧、公平、合理的文化氛圍，特別是在各種制度設計和學校設施上得到真實的體現，把全體教師凝聚在一起，形成一種向心力，為教師評鑑的實施創造一個良好的人文環境，使學校成為教師自我實現、專業發展的平台。

參考文獻

- 王振世、陳芃婷（2005）。大學教師績效評量模型之建立：以新竹某國立大學為例。
科技管理學刊，**10**（3），121-152。
- 王國明、顧志遠（1994）。績效獎勵制度建立之理論與實務—以元智工學院教師績效
獎勵制度為例。研考雙月刊，**18**（5），32-41。
- 吳宇正（2002）。大學教師績效評估模式之研究—應用 DHP 法。中華大學科技管理
研究所碩士論文，未出版，新竹。
- 孫志麟（2004）。教育政策與評鑑研究：追求卓越。臺北：學富文化事業有限公司。
- 陳芃婷、李宗耀、虞孝成、曾國雄（2003）。大學教師績效評鑑模型之應用及探討—
以一所大學為例。教育研究集刊，**49**（4），191-218。
- 陳碧祥（2001）。我國大學教師升等制度與教師專業成長及學校發展定位關係之探究。
國立臺北師範學院學報，**14**，163-208。
- 國立臺北教育大學（2006）。國立臺北教育大學教師評鑑辦法。臺北：作者。
- 國立臺灣大學（2006）。國立臺灣大學教師評估準則。2006 年 9 月 25 日，取自：
http://host.cc.ntu.edu.tw/sec/All_Law/1/1-42.html。
- 逢明德（1995）。我國大學實施教師績效評估制度之初探—以元智工學院為例。空大
行政學報，**4**，307-334。
- 彭森明（2006）。大學教師評鑑機制之研究。新竹：國立清華大學高等教育研究中心。
- Arreola, R. A. (2000). *Developing a comprehensive faculty evaluation system: A handbook
for college faculty and administrators on designing and operating a comprehensive
faculty evaluation system*. Bolton, MA: Anker Publishing Company.
- Braskamp, L. A., & Ory, J. C. (1994). *Assessing faculty work: Enhancing individual and
institutional performance*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Cashin, W. E. (1996). *Developing an effective faculty evaluation system*. (ERIC Document
Reproduction Service No. ED395536)
- Evaluation of faculty and librarians (2004). *MSP/Lowell Contract*. Retrieved July 30, 2006,
from <http://faculty.uml.edu/msp/contract.html>.
- Gitlin, A., & Smyth, J. (1990). *Teacher evaluation: Educative alternatives*. London: The
Falmer Press.
- Goldstein, J. (2007). Easy to dance to: Solving the problems of teacher evaluation with peer
assistance and review. *American Journal of Education*, **113**(May), 475-508.

- Iwanicki, E. F. (1990). Teacher evaluation for school improvement. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher Evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers* (pp.158-171). Newbury Park, CA: Sage.
- Johnson, T. D. (1998). *A case study of horizontal teacher evaluation*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED422348)
- Miller, R. I. (1987). *Evaluating faculty for promotion and tenure*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Neal, J. E. (1988). *Faculty evaluation: Its purposes and effectiveness*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED380800)
- Redmon, K. D. (1999). *Faculty evaluation in community colleges: A responses to competing values*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED450854)
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge Falmer.
- Seldin, P. (1984). *Changing practices in faculty evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Smith, Al. (1983). A conceptual framework for staff evaluation. *New Directions for Community Colleges*, 11(1), 3-18.
- Snell, J. L. (2000). *The liminal tension of performance evaluation for preservice teacher educators: A mechanism for accountability or a tool for growth?* (ERIC Document Reproduction Service No. ED440068)
- Stronge, J. H. (1997). *Evaluating teaching: A guide to current thinking and best practice*. Thousand Oaks, CA; Sage.

附錄一 國立臺北教育大學教師評鑑辦法

2006 年 10 月 24 日 第七次校務會議通過
2007 年 1 月 17 日 臨時校務會議修正通過

第一條 國立臺北教育大學（以下簡稱本校）為提昇教師榮譽，增進教學、研究、輔導及服務成效，依大學法第 21 條規定訂定本辦法。

第二條 凡本校之專任教師均應接受教學、研究、輔導及服務評鑑。

第三條 各級教師評鑑規定如下：

一、96 年 7 月 31 日（含）以前聘任各級教師，自本辦法通過後，每 5 年由各學院實施評鑑。

二、96 年 8 月 1 日（含）以後聘任之講師及助理教授需於來校服務 3 年內；副教授及教授需於來校服務 5 年內，由各學院實施第 1 次評鑑。
評鑑通過者，講師及助理教授每隔 3 年，副教授及教授每隔 5 年，由各學院實施再評鑑。

三、教師兼任各級行政職務，其接受評鑑的年限得加計其行政服務時間，但至多以加計 3 年為限。

四、評鑑不通過者，由院方協調系所給予協助 1 至 2 年再由院進行覆評，覆評仍不通過者，提經校教師評審委員會（以下簡稱教評會）確認，不適任者經提 3 級教評會審議通過後辦理不續聘或解聘程序。

五、各級教師如併計本辦法施行前或其他機構資歷已符合升等年資，可主動要求提早辦理評鑑，其評鑑資料採計時間自主動要求提早評鑑日起向前追溯併計本辦法施行前或其他機構資歷至多 3 年。

六、未於評鑑期限內接受評鑑或所附資料不實致影響評鑑結果者，視同評鑑不通過。

七、各級教師對評鑑結果有異議者，得於接獲書面通知之次日起 15 日內以書面檢具具體證據，向校教評會提出申復。

八、各學院有更嚴格之規定者，從其規定。

第四條 本校教師需經評鑑通過始得提請升等。

最近一次評鑑不通過之教師，不得申請教授休假研究，且自次年起不予晉

薪、不得在外兼職或兼課，亦不得延退或擔任校內各級教評會委員或行政主管。

經覆評通過之教師，自次年起，恢復晉薪及兼職、兼課之權利。

第二項所列權利之恢復，應符合相關規定。

第五條 本校教師符合下列條件之一者，得免接受評鑑：

- 一、獲選為中央研究院院士者。
- 二、曾獲頒教育部學術獎或國家講座者。
- 三、曾擔任國內外著名大學講座教授經本校認可者。
- 四、曾獲頒國科會傑出研究獎 3 次以上者。
- 五、主持國科會研究計畫 15 年以上者（1 次傑出研究獎可抵 5 年國科會研究計畫）。
- 六、在 SCI, SSCI, EI, AHCI 發表論文或國外同等級藝文展演達 15 篇（場）以上者。
- 七、在 TSSCI, THCI 發表論文或國內、外同等級藝文展演達 30 篇（場）以上者，1 篇（場） SCI, SSCI, EI, AHCI 論文或國外同等級藝文展演可抵 2 篇（場） TSSCI, THCI 發表論文或國內、外同等級藝文展演）。
- 八、曾獲本校教學優良獎 5 次者。
- 九、年齡滿 60 歲者。

前項同等級藝文展演之認定，由校教評會為之。

第六條 本校教師因生產、育兒或遭受重大事件者，得檢具證明簽經所屬學院教評會及校教評會同意延後辦理評鑑。

第七條 各學院應依本辦法組成評鑑委員會，並訂定評鑑準則，規定各級教師受評項目、標準及辦理程序，並報校教評會備查。

前項訂定評鑑準則時，得邀請學生代表列席。

第八條 各學院應於各級教師評鑑期限內辦理完畢，並於每年 2 月、8 月底前完成作業報校教評會備查。

第九條 本辦法若有未盡事宜，悉依相關規定辦理。

第十條 本辦法經校務會議通過，並經校長核定後施行。

附錄二 國立臺灣大學教師評估準則

1998 年 1 月 10 日八十六學年度第一學期第二次校務會議通過
2000 年 10 月 21 日八十九學年度第一學期第一次校務會議修正通過
2002 年 6 月 1 日九十學年度第二學期第二次校務會議修正通過
2004 年 10 月 16 日九十三學年度第一學期第一次校務會議修正通過
2006 年 3 月 18 日九十四學年度第二學期第一次校務會議修正通過

第一條 國立臺灣大學（以下簡稱本校）為提昇教師榮譽，增進教學、研究與服務水準，特依大學法第二十一條訂定本準則。

第二條 凡本校支薪之專任教師均應接受教學、研究及服務評估；未支薪之專任教師是否接受評，由各學院自行規定。

第三條 各級教師評估辦法如下：

一、八十七年一月九日（含）以前聘任各級教師，至少每五年由各學院實施一次評估。

二、八十七年一月十日（含）以後聘任之講師及助理教授需於來校服務三至五年內；副教授及教授需於來校服務五年內，由各學院實施第一次評估。評估通過者，講師及助理教授每隔三年，副教授及教授每隔五年，由各學院實施再評估。

三、評估不通過者，由院方協調系所給予協助一至二年再由院進行覆評，覆評仍不通過者，提經校教評會確認，不適任者經提三級教評會審議通過後辦理不續聘或解聘程序。

四、教師如為自本校其它單位轉入現職單位，其應受評期限應將於原單位服務之時間計入。

五、副教授以下教師如併計他機構資歷已符合升等年資，而主動要求提早評估者，經單位同意可辦理評估。

六、未於評估期限內接受評估或所附資料不實致影響評估結果者，視同評估不通過。

七、各級教師對評估結果有異議者，得於接獲書面通知之次日起十五日內以書面檢具具體證據，向校教評會提出申復。

各學院有更嚴格之規定者，從其規定。

第四條 本校教師需經評估通過始得提請升等。

凡最近一次評估不通過者，不得申請教授休假研究，且自次一年起不予晉薪、不得在外兼職或兼課，亦不得延退或擔任校內各級教評會委員或行政主管。

經覆評通過者，自次年起，恢復晉薪及兼職、兼課之權利。至前項所列其它權利之恢復，應符合其相關規定。

第五條 副教授及教授符合下列條件之一者，得免辦評估：

一、獲選為中央研究院院士者。

二、曾獲頒教育部學術獎或國家講座者。

三、曾擔任國內外著名大學講座教授經本校認可者。

四、曾獲頒國科會傑出研究獎三次以上（九十四年度起，獲國科會各處核給三年最高一級計畫主持費等同傑出研究獎一次），或甲種（或教授級、副教授級）研究獎（或優等獎）十次以上者（八十九學年度以前所獲一次傑出研究獎可抵二次甲種研究獎；九十一年度以後所獲一次傑出研究獎可抵三次甲種研究獎。自九十一學年度至九十三學年度上學期，凡主持或共同主持國科會研究計畫一年半，等同甲種研究獎一次；自九十三學年度下學期起，凡主持或共同主持國科會研究計畫二年，等同甲種研究獎一次）。

同一研究案，僅得採前列各採計方式之一。

五、曾獲本校教學傑出獎二次或教學優良獎十五次者（一次傑出獎等同八次優良獎）。

六、曾獲其他教學、研究、服務獎項或其成果具體卓著，經各系、所向院及校方報准免辦評估者。

各學院有更嚴格之規定者，從其規定。

第六條 教師因生產、育兒或遭受重大變故者，得檢具證明簽經所屬學院及校方核准後延後辦理評估。

第七條 各學院應依本準則訂定評估辦法，規定各級人員受評項目、標準及程序等項，並報校核備。

各學院如依其評估辦法授權所屬系所自辦評估者，系所應於評估完成後將結果報院核定，並由學院將核定結果通知受評估教師。

經評估未通過者，學院應將本辦法第三條第一項第七款之規定通知受評估教師。

第八條 各學院應於各級教師評估期限內辦理評估，並於每年四月底前完成作業，將評估結果及評估會議紀錄連同當年度經審查合於免評估條件者報校備查。

第九條 體育室及師資培育中心專任教師分別由共同教育委員會及教務處辦理。

擔任教學專任專業技術人員之評估比照本準則之規定辦理。

各研究中心各級研究人員之評估，由所屬一級單位比照本準則之規定自行辦理。

第十條 本準則若有未盡事宜，悉依相關規定辦理。

第十一條 本準則經校務會議通過後施行，修正時亦同。

投稿收件日：2007 年 4 月 25 日

接受日：2007 年 8 月 8 日