

## 92 和 94 學年度大三學生對教師教學品質與其學習成效之比較

陳鳳如\*

### 摘 要

本研究的目的是在探討 92 和 94 學年度大三學生對教師教學品質與其學習成效的反應，並進一步比較不同學校類型間的差異。資料搜集以台灣高等教育資料庫 92 和 94 學年度大三學生問卷調查結果為對象，運用二因子變異數分析及多元迴歸分析進行資料的統計。研究結果發現，各類型學校學生在教師上課方式多樣化及評量方式多元化的反應上，均呈現明顯的下滑，而在強調多層次教學目標和高度教學關懷的反應上，則有顯著提升的現象，其中公、私立大學在強調多層次教學目標上顯著高於公、私立技職，而在上課方式多樣化、評量方式多元化及高度教學關懷上，則顯著低於公、私立技職學校的學生。至於學生對自己學習成效的評估，公立大學學生反應其對課程投入的程度有顯著提高，且顯著高於公立技職和私立大學學生，而公立技職學生反應顯著降低、私立技職學生則微幅下滑。另外，私立技職學生對自己學習結果的滿意度顯著高於其他三類型學校的學生，而公立技職和私立大學學生對自己學習結果的滿意度有顯著下滑的趨勢，其中以公立技職學生對自己學習結果最不滿意。整體而言，各類型學校學生對就讀科系師資及課程的評價均有提高的趨勢，其中以公立技職學生對就讀科系師資的評價最高，而私立大學學生則對就讀科系課程的評價最高。進一步分析各變項間的相關，以「高度的教學關懷」與「學生對就讀科系師資及課程的評價」之相關最高，也最具預測力。

**關鍵詞：**教學品質、教學目標、教學評量、教學關懷、學習成效

---

\* 逢甲大學師資培育中心專任助理教授。

## 壹、緒論

### 一、研究動機與背景

近年來世界各國政府及民間團體莫不將教育改革視為提昇國家競爭力的重要工作，而高等教育是國家培植高級人才的主要場所，在教育改革的過程中更扮演著關鍵性的角色（陳舜芬，1992；張德勝，2005；黃榮村，2007；Alenoush & Cheryl, 2001; Hativa, 2000；Shulman, 2000）。<sup>1</sup>

我國大學法開宗明義指出：「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」，可見教學、研究與服務為大學的三大使命與功能（陳綺媛，2006；張倍禎，2001；符碧真，2006；劉曉芬，2000；謝思琪，2004），而其執行品質的優劣直接影響大學教育的水準（陳舜芬，1992）。然而不可諱言的，國內外教師升等多以研究為主，以致於大學校園生態中普遍存在著「重研究、輕教學」的現象（符碧真，2006）。邇來西方學術界已漸漸重視大學的教學品質，將教學視為學術性工作，鼓勵大學教師從事教學有關的研究（符碧真，2006；Hativa, 2000）。<sup>2</sup>

有鑑於長久以來，大學教師普遍「重研究、輕教學」的風氣，美國四所研究型大學（包括哈佛、史丹福、柏克萊及麻省理工）及三所教學型大學（包括聖·Jos3e 州立大學、加州州立大學及阿拉巴馬大學），皆積極推動教學評鑑，以維持並提升大學教學及課程品質（陳綺媛，2006）。<sup>3</sup>而教育部更於 94 年推出「獎勵大學教學卓越計畫」，挹注了龐大的經費，期能鼓勵大學提升教學品質並發展

---

<sup>1</sup> 陳舜芬，〈台灣地區大學院校教師帶薪研修狀況之探討〉，《師大學報》，第 37 期（1992 年），頁 65-100；張德勝，〈台灣地區大學院校「學生評鑑教師教學」制度之研究〉，《師大學報教育類》，50 卷 2 期（2005 年），頁 203-225；黃榮村，〈教育資源與高教人才培育〉，《高教技職簡訊》（2007 年），〈<http://www.news.high.edu.tw/news006/2007060503.asp?c=0600>〉。Alenoush, S. & Cheryl A., "Evaluation university teaching: Time to take stock," *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol.26, No.4 (2001), pp.341-353, Hativa, N., *Teaching for effective learning in higher education*, (Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2000); Shulman, L. S., "From Minsk to Pinsk: Why a scholarship of teaching and learning?" *The Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, Vol.1, No.1 (2000), pp.50-53.

<sup>2</sup> 陳綺媛，〈大學教學評鑑之初探—以七所美國大學為例〉，《國立編譯館館刊》，34 卷 4 期（2006 年），頁 27-44；張倍禎，〈大學教學優良教師評量指標研究—以淡江大學為例〉（淡江大學教育科技學系碩士論文，2001 年）；符碧真，〈大學教學與評量方式之研究〉（台北市：發表於國立台灣師範大學教育評鑑發展研究中心舉辦之「台灣高等教育資料庫之建置及相關議題之探討—第二階段成果報告研討會」，2006 年 2 月）；劉曉芬，〈我國大學教師資格審查制度之研究〉（國立政治大學教育系博士論文，2000 年）；謝思琪，〈我國大學教師優質教學模式之探索研究〉（國立政治大學教育學系碩士論文，2004 年）。

<sup>3</sup> 陳綺媛，前引文。

國內教學卓越大學典範（高教簡訊，2005）。<sup>4</sup>風行所及，國內外已有許多大學著手進行提升大學教學品質的有關研究（符碧真，2006；張倍禎，2001；謝思琪，2004；Hativa, 2000；Marann & Barbara, 2003），<sup>5</sup>使得「大學教學」成爲大學教師三大角色任務之中最爲核心的功能（張倍禎，2001；謝思琪，2004；Dilts, Haber & Bialik, 1994）。<sup>6</sup>

另一方面，我國的大學教育因應社會的需求，近十年來在數量上有急遽擴增的趨勢。根據教育部資料顯示，從九十學年度至九十四學年度的四年間，私立大學增加了 18 所，而公立大學增加 14 所，公立學院則減少 10 所、私立學院減少 9 所，多轉型爲大學（教育部統計處，2006）。<sup>7</sup>隨著大學校院數量的增加及技職院校的轉型，反映出有越來越多的學生進入高等教育的體系，而當大學教育普及後，更值得關心的是大學生的學習成效如何，高等教育的品質是否仍能保有其基本的水準，則是社會大眾所關心的議題（王淑懿、彭森明，2006；黃榮村，2007）。<sup>8</sup>黃榮村（2007）更語重心長的指出高等教育的精進，是當前台灣人才培育中最根本的問題。

盧羿廷、彭森明（2006）明確的表示大學生素質已出現警訊，其研究顯示<sup>9</sup>：至少有 30%以上的大學教師認爲學生在英語能力、批判思考能力、自省能力、上課與學習態度等十五項能力表現差或非常差，而楊少強（2002）研究發現<sup>10</sup>：大學生素質比起十年前差，主要原因是求學態度不認真，其次是花在課外活動的時間太多。隨著高等教育的普及、大學生素質的低落，維持一高品質、負擔得起的教

<sup>4</sup> 高教簡訊，〈13 校通過今年獎勵大學教學卓越計畫審核，95 年獎勵教學計畫 12 月申請〉，《高教簡訊》，第 171 期（2005 年）。

<sup>5</sup> Marann, B. & Barbara, F., "Assessing the teaching quality of accounting programmes: An evaluation of the course experience questionnaire," *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 28, No. 2 (2003), pp.135-145.

<sup>6</sup> Dilts, D. A., Haber, L.J. & Bialik, D., *Assessing what professors do: an introduction to academic performance appraisal in higher education*, (Westport: Greenwood Publishing Group, Inc, 1994).

<sup>7</sup> 教育部統計處，〈學年度大專院校概況統計〉（2006 年），〈[http://www.edu.tw/EDU-WEB/EDU-MGT/STATISTICS/EDU7220001/data/service/sts4\\_90.htm](http://www.edu.tw/EDU-WEB/EDU-MGT/STATISTICS/EDU7220001/data/service/sts4_90.htm)〉。

<sup>8</sup> 王淑懿、彭森明，〈大學校院的學習環境：學生的評鑑〉（台北市：發表於國立台灣師範大學教育評鑑發展研究中心舉辦之「台灣高等教育資料庫之建置及相關議題之探討—第二階段成果報告研討會」，2006 年 2 月）；黃榮村，前引文。

<sup>9</sup> 盧羿廷、彭森明，〈正視大學生素質問題—從大專校院教師的觀點來看〉（台北市：發表於國立台灣師範大學教育評鑑發展研究中心舉辦之「台灣高等教育資料庫之建置及相關議題之探討—第二階段成果報告研討會」，2006 年 2 月）。

<sup>10</sup> 楊少強，〈63%教授：台灣大學生比十年前差〉（2002 年），〈<http://mmm.businessweekly.com.tw/bwnet/bcontent/2002/788/788t102cs.htm>〉。

育系統變得更形重要，而大學教師在教學上的責任就愈形艱鉅（黃茂樹譯，2007；劉曉芬，2000）。<sup>11</sup>

陳德華（2007）亦呼籲，各大學應更重視教學的核心價值，讓所有的學生在大學就學的階段，真正學到有用的知識與能力，全面提升大學教學的品質。<sup>12</sup>面對大學教育的普及，建立教育品質的管制機制則成為各大學校院刻不容緩的工作（張德勝，2005），其中學生評鑑教師教學的制度是高等教育機構最普遍採用的教學品質評鑑方式之一（陳綺媛，2006；張德勝，2002、2005；Wagenaar, 1995）。<sup>13</sup>因為學生是教師教學最直接的消費者，也是教師教學的主要對象，因此學生對於其受教育品質及感受的意見是很有價值、可信和有效的（Fadia & Barbara, 2002），Marann 和 Barbara（2003）也認為學生的立場是評鑑教學品質多元面向最好的位置，其更可以引導教師教學的改善（Alenoush & Cheryl, 2001; Astin, 1991）。<sup>14</sup>

隨著高等教育的普及、學生素質低落的現象，加上教育部高聲急呼提升大學教學品質、挹注龐大的獎勵經費，兩股強大力量的相互抗衡及拉鋸下，大學的教學品質是提升、亦或下滑，是一個頗值得探討的議題。職是之故，本研究以學生的觀點為依據，探討九十二學年度至九十四學年度間，台灣各類型之大學教學績效的轉變情形。

張德勝和宋孜孜（2005）曾就國內高等教育學府的生態分析，其認為公私立學校學生因為所繳的學費及入學的成績都有頗大的差距，又一般大學與技職校院的教育目標及辦學理念不同，學生對於學校所提供教學品質的感受應有所差異。其以台灣高等教育資料庫 92 學年度大三學生的調查資料進行分析，發現<sup>15</sup>：公

<sup>11</sup>黃茂樹譯，〈高教卓越之路—美國經驗談〉，《高教技職簡訊》（2007年），〈<http://www.news.high.edu.tw/news006/2007060503.asp?c=0600>〉；劉曉芬，《我國大學教師資格審查制度之研究》（國立政治大學教育系博士論文，2000年）。

<sup>12</sup>陳德華，〈落實選才門檻設定訂定自我發展定位重視教學核心價值〉，《高教技職簡訊》（2007年）。〈<http://www.news.high.edu.tw/news006/2007060503.asp?c=0600>〉。

<sup>13</sup>張德勝，《學生評鑑教師教學：理論、實務與態度》，（台北：揚智，2002年）；張德勝，〈台灣地區大學校院「學生評鑑教師教學」制度之研究〉，《師大學報教育類》，50卷2期（2005年），頁203-225。Wagenaar, T. C., "Student evaluation of teaching: Some cautions and suggestions," *Teaching and Sociology*, Vol.64 (1995), pp.64-68.

<sup>14</sup>Marann, B. & Barbara, F., "Assessing the teaching quality of accounting programmes: An evaluation of the course experience questionnaire," *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol.28, No.2 (2003), pp.135-145; Fadia, D. & Barbara, F., "Faculty views of student evaluation of college teaching," *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol.27, No.2 (2002), pp.187-198. Alenoush, S. & Cheryl A., "Evaluation university teaching: Time to take stock," *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol.26, No.4 (2001), pp.341-353; Astin, A. W., *Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education*. (New York: American Council on Education, 1991).

<sup>15</sup>張德勝、宋孜孜，《大學生對就讀學校滿意度之調查研究：以大三學生為例》（新竹市：發表於清華大學高等教育研究中心舉辦之「台灣高等教育資料庫之建置及相關議題之探討—第一階段成果報告研討會」，2005年3月）。

立大學學生對學系師資的評價高於私立大學，而私立大學學生對學系課程的滿意程度則顯著高於公立大學。另外，王秀槐（2006）的研究發現，公、私立大學學生較私立技術學院學生滿意其科系的選擇，<sup>16</sup>而劉若蘭、黃玉（2006）的研究則顯示，公立技職院校學生的學術投入程度最高、私立大學學生的投入程度最低，且公立大學學生對學校及系上課程的滿意度高於公立技職院校學生。<sup>17</sup>Broekemier 也發現不同類型大學的學生在入學動機與選校因素上有顯著的差異，因之主張不同類型學校的招生應強調不同的重點。<sup>18</sup>

由此可見，在大學教學績效之有關變項的探討上，許多研究均發現公立大學、公立技職、私立大學和私立技職的學生間有所不同。

此外，彭森明和施俊名（2006）的研究發現，不同類型學校的教師對教學評鑑之比重的看法有異，一般學院、科技大學之教師對教學投入的比重多於一般大學的教師，且一般大學對助理教授及副教授在研究上的期待與要求也顯著高於一般學院、技專院校等類型學校的教師。<sup>19</sup>尤其公立大學教師都將「學術研究表現」列為首位，加上大學教師續聘、升等、國科會計畫的申請、系所學術研究成果的評比及大學院校的補助款分配等，莫不奠基於研究績效上，使得教師競相投入研究行列。影響所及，是否會導致一般大學教師教學品質遜於技職校院，是值得關切的議題。據此，行政院高等教育宏觀規劃委員會研擬，建議台灣大專院校可依循美國加州大學的分類制度，分成研究型、教學型及社區學院，並將各類型大學做適當定位，適當分配資源，發展各校特色。至於研究與教學究係互相牽制或相輔相成，有學者從時間分配的觀點，認為兩者相互干擾，也有人持研究結果與教學內容相互結合有助兩者發展之論點（張維容，2005）。<sup>20</sup>有鑑於此，一般公私立大學和技職校院的特色及發展重點不同，學生對教師教學品質的反應是否有所差異，值得進一步分析。因之，本研究在探討近幾年各大學教學品質的現況時，亦進一步分析不同學校類型間的差異，是為本研究的動機之一。

<sup>16</sup>王秀槐，《大學多元入學管道下不同學校類型學生科系選擇的確定度與滿意度之研究》（台北市：發表於國立台灣師範大學教育評鑑發展研究中心舉辦之「台灣高等教育資料庫之建置及相關議題之探討—第二階段成果報告研討會」，2006年2月）。

<sup>17</sup>劉若蘭、黃玉，《大三學生滿意度與心理社會發展因果模式之研究》（台北市：發表於國立台灣師範大學教育評鑑發展研究中心舉辦之「台灣高等教育資料庫之建置及相關議題之探討—第二階段成果報告研討會」，2006年2月）。

<sup>18</sup>Broekemier, G. M., "A comparison of two-year and four-year adult students: motivations to attend college and the importance of choice criteria," *Journal of Marketing for Higher Education*, Vol.12, No.1 (2002), pp.31-48.

<sup>19</sup>彭森明、施俊名，《大學教師評鑑機制之研究》（教育部委託專案研究計畫成果報告，2006年，94A1004EI）。

<sup>20</sup>張維容，《激勵大學教師研究之機制探討—以國科會專題研究計畫為例》（世新大學行政管理學系碩士論文，2005年）。

有關大學教學品質及績效的評量指標，徐超聖（1997）和張德勝（2002）認為應包含教師個人特質、授課內容、教學態度、教學方法與技巧、教學型態、課程管理、作業及評分、師生關係及互動、教學情境等，<sup>21</sup>呂美花（2003）則增列教材準備、輔助媒體使用、教具準備周延、教學目標明確、缺課情形及學生學習績效評鑑等，為合理優質教學的評鑑指標。<sup>22</sup>而彭森明、施俊名（2006）綜合國內大學教師的意見，認為教學評鑑項目應包括教材研發、學生作業報告、教學方法及學生學習成效等。<sup>23</sup>Plater（1995）指出，進入二十一世紀，大學教師教學任務有重新思考之必要，其中教學任務應包括：有效評鑑學生學習表現、善用教具與遠距學習、進行課堂內的研究以提升學生的學習成效等（劉曉芬，2000）。<sup>24</sup>Perrott（1982）更列出優良的教學品質應具備清楚的呈現教學內容、應用多元的教學方法、提供學生學習的機會，而教學關懷亦是有效教學的一部分。<sup>25</sup>陳綺媛（2006）綜合美國四所研究型大學、三所教學型大學的教學評鑑重點，其中包含課程目標及課程內容、教材教法及教學技術、學習成果評量、教學關懷及師生互動等。<sup>26</sup>張倍禎（2001）和謝思琪（2004）歸納國內外學者的觀點，認為：大學教師優良教學的評量指標涵蓋教學目標、教學內容、教學態度、教學素養、教學技巧、多樣化教學方式、多元化教學評量、教學關懷及學生學習成果的評估，其中學生學習成果評估又分學習態度和學習成果兩個向度，而教學關懷係指教師關心學生的學習狀況，適時提供有意義的幫助。<sup>27</sup>張郁雯（2003）更指出，學生的學習成就是評估教學有效性的直接指標，<sup>28</sup>而 Astin（1984）認為學生對課業學習的投入，可能是提升大學教育最重要的因素，而學校的品質是否優良，要看他們是否幫助學生、幫助多少來決定。<sup>29</sup>

提升大學教學品質，以確保學生進入大學能有所收穫成長，是大學辦學最為根本的目的。江愛華（2006）指出澳洲高等教育改革的重點，強調教學績效並重

<sup>21</sup> 徐超聖，〈學生評鑑教師系統的比較研究：以 SIR、IDEA、ICES 為例〉，載於黃政傑編，《大學的課程與教學》（台北：漢文，1997 年），頁 191-214；張德勝，前揭書。

<sup>22</sup> 呂美花，《我國技職校院教師教學服務考核指標之建構》（國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，2003 年）。

<sup>23</sup> 彭森明、施俊名，前引文。

<sup>24</sup> Plater, W. M., "Future work: faculty time in the 21<sup>st</sup> century," *Change*, Vol.27, No.3 (1995), pp.22-33. 劉曉芬，前揭書。

<sup>25</sup> Perrott, E., *Effective teaching: A practical guide to improving your teaching*, (New York: Longman Inc, 1982).

<sup>26</sup> 陳綺媛，前引文。

<sup>27</sup> 謝思琪，前揭書；張倍禎，前揭書。

<sup>28</sup> 張郁雯，〈大學生教學評鑑量表之發展研究〉，《教育與心理研究》，第 26 期（2003 年），頁 227-239。

<sup>29</sup> Astin, A. W., "Student involvement: A development theory for higher education," *Journal of College Student Development*, Vol.40, No.5 (1984), pp.518-529.

視學生學習成效。<sup>30</sup>準此觀點及綜合上述文獻，本研究將大學教學績效的評量指標歸納為兩個向度，一為評估教師教學品質的面向，涵蓋多層次的教學目標、多樣化的上課方式、多元化的評量方式及高度的教學關懷等四項；二為衡鑑學生學習成效的面向，包含學生對課程投入的程度及對自己學習成果的滿意度。Coburn (1984) 認為學生的成績會影響學生對教師與課程的評分 (張倍禎, 2001)，<sup>31</sup> 因之，本研究在探討教師教學品質及學生的學習成效之餘，更分析、比較各類型學校學生對就讀科系師資及課程的整體評價，是為本研究的動機之二。

至於學生對教師教學品質及其學習成效的評鑑，與最終對就讀科系師資與課程評價的關係如何，過去的研究對此著墨不多，頗值得進一步探討，是為本研究的動機之三。

## 二、研究目的

基於上述的動機，本研究的目的有三：

- (一) 探討學生對大學教師教學品質及學生學習成效的評估，並進一步比較不同學年度、不同學校類型間的差異。
- (二) 比較不同學年度與不同學校類型間，學生對就讀科系師資及課程之整體評價的差異。
- (三) 分析大學教師教學品質、學生學習成效與就讀科系師資及課程評價的關係。

## 貳、研究方法

### 一、研究對象與資料來源

本研究資料取自台灣高等教育資料庫。資料來源分別於九十三年五月份至八月份止，針對全國 140 所大專校院於 90 學年度入學、92 學年度為大三的學生，實施「大學教師教學品質、學生學習成效及科系師資與課程的評估」問卷。依學校、十八學門 (教育部統計處標準) 及身份別，分層隨機抽樣，共抽出 48,899 位學生，抽樣機率約 25%，問卷回收 30,272 份，回收率為 62%。另外，於九十四年十月份至九十五年二月份止，針對全國 156 所大專校院於 92 學年度入學、94 學年度為大三的學生，以探討九十二至九十四學年度間大學教學品質的轉變。取樣時，依學校、十八學門及身份別，分層隨機抽樣，共抽出 49,609 位學生，

<sup>30</sup> 江愛華，《尋找品質的聖杯—澳洲高等教育品質保證架構與模式的研究》(台北：財團法人教育評鑑中心基金會，2006 年)。

<sup>31</sup> 張倍禎，前揭書。

抽樣機率為 25%，問卷回收 26,307 份，回收率為 53%。再依據資料品質進行分析，結果發現：回填者與母群體之背景分配吻合，統計上無顯著差異，顯示回覆學生具高度代表性。

本研究以大三學生為調查研究的對象，是因其在校修課已有兩年以上的經驗，且系上的重要必修課程也修習得差不多，其對系上教師授課及自己學習狀況的評估，極具參考價值。

## 二、研究工具

本研究之研究工具是以台灣高等教育資料庫中，92 和 94 學年度大三學生問卷中有關大學教師教學品質、學生學習成效，以及學生對科系師資與課程的評估等三部分的問題做為研究工具。至於問卷的形式，皆以 Likert 式的點量表方式呈現，詳細的問卷內容茲分述於下。

### (一) 大學教師教學品質的評估

本研究以學生對授課教師教學品質的反應，包括：強調多層次的教學目標、多樣化的上課方式、多元化的評量方式及高度的教學關懷等四個面向，來評估大學教師的教學品質。

#### 1. 多層次的教學目標

學生對本系課程是否重視多層次教學目標的反應，透過「本系課程強調哪些學習面向？」來評估，計有下列四個題項：「強調分析，例如解構複雜問題或深入分析一個概念」、「強調綜合、統整，例如結合不同概念和理論來形成新的解釋」、「強調評價、判斷，例如評價一個報導中資料分析的合理性或研究方法的適當性」、「強調應用，例如應用理論或概念來解決實際問題或新的問題」等。每題的計分方式，填答「完全沒有」者，給 1 分；「有一點」者，給 2 分；「有點多」者，給 3 分；「非常多」者，給 4 分。此量表以 30125 名大三學生為對象，求得內部一致性係數為 .7439，達 .01 的顯著水準。

根據教學及評量的新趨勢，高層次暨多元能力的學習目標是未來評量的方向（李坤崇，2000；郭生玉，2007），而林進財（2000）和謝思琪（2004）亦認為優質的教學應兼重多層次的教學目標，所以本研究在教學目標的評估上強調高層次且多元的學習面向。<sup>32</sup>

---

<sup>32</sup> 李坤崇，《多元化教學評量》（台北：心理出版社，2000 年）；郭生玉，《教育測驗與評量》（台北：精華書局，2007 年）；林進財，《有效教學：理論與策略》（台北：五南，2000 年）；謝思琪，前揭書。

## 2. 多樣化的上課方式

學生對授課教師上課方式是否多樣化的反應，透過「你修習的大部分課程中，老師會用下列上課方式嗎？」來評估，計有下列七個題項：「使用媒體輔助教學」、「師生互動學習（發問、討論）」、「學生分組討論、設計、發表」、「學生在老師協助下實作、實驗或研究」、「由學生選擇主題，並蒐集整合資料做研究報告」、「在網路上進行教學」、「使用遠距教學」等。每題的計分方式，填答「從不」者，給 1 分；「很少」者，給 2 分；「有時」者，給 3 分；「經常」者，給 4 分。此量表以 30068 名大三學生為對象，求得內部一致性係數為 .7399，達 .01 的顯著水準。

至於「教師單向講解課本或講義」，因為是一般大學教學最常見、也最基本的上課方式，又根據學者們（符碧真，2006；Meyers & Jones, 1993）的研究，此種教學方式是最無助於學生學習的上課方式，所以本研究不將其列入「教師上課方式多樣化」的題項。<sup>33</sup>

## 3. 多元化的評量方式

學生對本系課程之教師使用評量方式是否多元化的反應，透過「你修習的本系課程中，老師會用下列方式評分嗎？」來評估，計有下列六個題項：「口試」、「報告（含書面、口頭、專題）」、「實作評量（包含作品、展演、實驗、操作）」、「課堂參與」、「出席狀況」、「其他評量方式」等。每題的計分方式，填答「從不」者，給 1 分；「很少」者，給 2 分；「有時」者，給 3 分；「經常」者，給 4 分。此量表以 29832 名大三學生為對象，求得內部一致性係數為 .5310，達 .01 的顯著水準。

至於「紙筆測驗（考試）」，因為是一般最常見、也最基本的評量方式，所以本研究不將其列入「評量方式多元化」的題項。

## 4. 高度的教學關懷

學生是否感受到教師高度的教學關懷部分，透過下列四個題項來評估，計有：「老師能提供我適切的幫助」、「教師會主動關心學生」、「我會主動請教老師有關課業或生活上的問題」、「我會把我內心的想法與感受告訴老師」等。每題的計分方式，填答「非常不符合」者，給 1 分；「不符合」者，給 2 分；「符合」者，給 3 分；「非常符合」者，給 4 分。此量表以 29164 名大三學生為對象，求得內部一致性係數為 .8196，達 .01 的顯著水準。

<sup>33</sup> 符碧真，前引文；Meyers, C. & Jones, T. B., *Promoting active learning : Strategies for the college classroom*, (San Francisco: Jossey-Bass Inc, 1993).

至於效度方面的分析，以學生對本系課程是否重視多層次教學目標、對授課教師上課方式是否多樣化、教師使用評量方式是否多元化及學生是否感受到教師高度的教學關懷等四個面向的 21 個題項，進行因素分析。以主軸法抽取因素，以最大變異法進行直交轉軸，共抽取與原量表結構一致的四個因素，此四個因素共可解釋整體教師教學品質之 21 個題項總變異的 49.01% 左右。

## (二) 學生學習成效的自我評估

至於學生學習成效的自我評估，分為「學生對課程的投入程度」、「對自己學習成果的滿意度」兩面向。

### 1. 學生對課程的投入程度

學生對課程投入的程度，以就讀大學期間，是否會做到：「上課前會預習」、「積極參與課堂活動（如專心上課、參與討論、發問等）」、「在課堂上做與該課無關的事（如聊天、打瞌睡、準備其他課等）」、「蹺課」及「預習、複習功課或完成作業（含上網蒐集資料）每天所花時間」等五個題項來評估。前兩題填答「從不」者，給 1 分；「很少」者，給 2 分；「有時」者，給 3 分；「經常」者，給 4 分。其次有關「在課堂上做無關的事」及「蹺課」兩題項，為反向題，則反向計分。至於「預習、複習功課或完成作業每天所花時間」，完全未花任何時間於課業的預習及複習者，給 0 分，「0 至 1 小時」者，給 1 分，「2 至 3 時者」，給 2 分，「4 至 5 時」者，給 3 分，「6 小時以上」者，給 4 分。此量表以 29336 名大三學生為對象，求得內部一致性係數為 .6080，達 .01 的顯著水準。

### 2. 學生對自己學習成果的滿意度

學生對自己學習成果的滿意度，以「就讀大學期間，你對自己的學習成果是否滿意」的題項來評估。若填答「非常不滿意」者，給 1 分，「不滿意」者，給 2 分，「尚可」者，給 3 分，「滿意」者，給 4 分，而「非常滿意」者，給 5 分。

此項目以 29333 名學生對課程投入的程度為效標，求得效標關聯效度為 .3210，達 .01 的顯著水準。

## (三) 對就讀科系師資及課程的整體評價

整體而言，學生對就讀科系師資及課程的評價，以 Likert 式四點量表來評估，評價為「非常不好」者，給 1 分；評價為「不太好」者，給 2 分；評價為「還好」者，給 3 分；評價為「非常好」者，給 4 分。

### 三、資料處理與分析

本研究使用 SPSS10.0 統計分析軟體進行資料的分析處理。各分項指標分數是各題項總分的平均數，每題項的分數最低為 1 分、最高為 4 分，因之各分項指標的分數均介在 1 至 4 之間。進行統計分析前，先將資料進行加權調整至抽樣的樣本人數。

#### (一) 大學教師教學品質方面

在比較不同學年度、不同學校類型學生對教師教學品質反應的差異時，以「學年度」和「學校類型」為自變項，以學生對課程是否強調多層次教學目標、授課教師上課方式是否多樣化、使用評量方式是否多元化及教師是否具高度教學關懷的反應為依變項，分別進行二因子獨立樣本的變異數分析。

#### (二) 學生學習成效方面

有關不同學年度、不同學校類型學生之學習成效的差異比較，以「學年度」和「學校類型」為自變項、學生對課程投入的程度及對自己學習成果的滿意度為依變項，分別進行二因子獨立樣本的變異數分析考驗之。

#### (三) 對就讀科系師資及課程的整體評價方面

在學生對就讀科系師資及課程的評價之差異，亦以「學年度」和「學校類型」為自變項，分別進行二因子獨立樣本的變異數分析。

#### (四) 教師教學品質、學生學習成效與學生對就讀科系師資、課程之

##### 評價的關係

至於教師教學品質、學生學習成效與學生對就讀科系師資、課程之評價的關係，以 Pearson 積差相關考驗之，並進行多元迴歸預測分析何者對就讀科系師資及課程的評價最具預測力。

本研究進行統計考驗時，以  $\alpha = .05$  做為顯著水準。

## 參、研究結果與討論

### 一、大學教師教學品質方面

爲了解大學教師教學品質的改變情形，以不同學年度（92 學年度大三學生和 94 學年度大三學生）和不同學校類型（公立大學、公立技職、私立大學和私立技職四類）爲自變項，以學生對授課教師是否重視多層次的教學目標、多樣化的上課方式、多元化的評量方式及高度的教學關懷等四個面向的反應爲依變項，分別進行二因子獨立樣本的變異數分析。結果請見表 1 和表 2 所示。

表 1 不同學年度之四類型學校學生在教師教學品質各面向的平均數與標準差

	92 學年度大三學生			94 學年度大三學生			整體學生		
	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N
在多層次的教學目標方面									
公立大學	2.81	0.63	6025	2.89	0.64	9458	2.86	0.63	15483
公立技職	2.83	0.63	2874	2.85	0.66	4641	2.84	0.64	7515
私立大學	2.83	0.64	10338	2.91	0.65	17534	2.88	0.65	27872
私立技職	2.77	0.62	10889	2.81	0.65	13264	2.79	0.64	24153
全體學生	2.81	0.63	30126	2.87	0.65	44897	2.85	0.64	75023
在多樣化的上課方式方面									
公立大學	2.65	0.51	6026	2.54	0.45	9458	2.59	0.47	15484
公立技職	2.68	0.52	2874	2.57	0.48	4641	2.61	0.50	7515
私立大學	2.63	0.52	10338	2.54	0.45	17534	2.57	0.48	27872
私立技職	2.74	0.53	10831	2.68	0.48	13264	2.70	0.50	24095
全體學生	2.68	0.52	30069	2.58	0.46	44897	2.62	0.49	74966
在多元化的評量方式方面									
公立大學	2.63	0.44	5972	2.52	0.44	9458	2.56	0.45	15430
公立技職	2.72	0.43	2821	2.60	0.43	4641	2.64	0.44	7462
私立大學	2.71	0.42	10333	2.57	0.43	17534	2.62	0.43	27867
私立技職	2.79	0.42	10707	2.70	0.43	13264	2.74	0.43	23971
全體學生	2.72	0.43	29833	2.60	0.44	44897	2.65	0.44	74730
在高度的教學關懷方面									
公立大學	2.38	0.61	5768	2.43	0.63	8923	2.41	0.62	14691
公立技職	2.41	0.58	2801	2.45	0.62	4465	2.43	0.61	7266
私立大學	2.38	0.62	9942	2.43	0.63	16874	2.41	0.62	26816
私立技職	2.50	0.61	10653	2.59	0.62	12747	2.55	0.62	23400
全體學生	2.42	0.61	29164	2.48	0.63	43009	2.46	0.62	72173

表 2 不同學年度之四類型學校學生在教師教學品質各面向的變異數分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F
在多層次的教學目標方面				
學年度 (A)	41.37	1	41.37	100.93*
學校類型 (B)	84.47	3	28.14	68.64*
A X B	9.60	3	3.20	7.80*
在多樣化的上課方式方面				
學年度 (A)	118.65	1	118.65	506.35*
學校類型 (B)	210.76	3	70.25	299.80*
A X B	7.84	3	2.61	11.16*
在多元化的評量方式方面				
學年度 (A)	185.23	1	185.23	998.40*
學校類型 (B)	283.15	3	94.38	508.75*
A X B	5.20	3	1.73	9.35*
在高度的教學關懷方面				
學年度 (A)	45.23	1	45.23	118.07*
學校類型 (B)	291.81	3	97.27	253.91*
A X B	8.30	3	2.77	7.22*

由表 2 的結果可知，不同學年度與不同類型學校的學生，對授課教師是否重視多層次的教學目標、多樣化的上課方式、多元化的評量方式及高度的教學關懷等四個面向的評估，均有交互作用存在 ( $F_{(3,75015)}=7.80$ 、 $F_{(3,74958)}=11.16$ 、 $F_{(3,74722)}=9.35$ 、 $F_{(3,72165)}=7.22$ ， $p<.05$ )。

接著分別進行多層次的教學目標、多樣化的上課方式、多元化的評量方式及高度的教學關懷等四個面向的單純主要效果之考驗及事後比較。

### (一) 多層次教學目標方面的分析

表 3 不同學年度之四類型學校學生在多層次教學目標之單純主要效果的變異數分析摘要及事後比較表

變異來源	SS	df	MS	F	事後比較
學年度 (A)					
在公立大學 (b1)	27.10	1	27.10	66.10*	a2 > a1
在公立技職 (b2)	0.68	1	0.68	1.66	
在私立大學 (b3)	67.17	1	67.17	163.87*	a2 > a1
在私立技職 (b4)	6.00	1	6.00	14.64*	a2 > a1
學校類型 (B)					
在 92 學年度大三 (a1)	39.42	3	13.14	32.05*	b1、b2、b3 > b4
在 94 學年度大三 (a2)	96.73	3	32.24	78.66*	b2、b3 > b1
細格內誤差	30748.95	75015	0.41		b1 > b2、b4

由表 1 和表 3 之多層次教學目標的單純主要效果考驗及事後比較結果得知，除公立技職外，其餘三類型學校的學生反應教師教學是否著重多層次的目標，均是 94 學年度顯著高於 92 學年度 ( $M=2.89$  ( $SD=0.64$ ) >  $M=2.81$  ( $SD=0.63$ ))、

$M=2.91 (SD=0.65) > M=2.83 (SD=0.64)$ 、 $M=2.81 (SD=0.65) > M=2.77 (SD=0.62)$ ， $p < .05$ ）。

至於各類型學校學生反應的差異，在 92 學年度時，公立大學、公立技職及私立大學著重多層次教學目標的現象顯著高於私立技職（ $M=2.81 (SD=0.63)$ 、 $M=2.83 (SD=0.63)$ 、 $M=2.83 (SD=0.64) > M=2.77 (SD=0.62)$ ， $p < .05$ ），且公立技職與私立大學又顯著高於公立大學（ $M=2.83 (SD=0.63)$ 、 $M=2.83 (SD=0.64) > M=2.81 (SD=0.63)$ ）；及至 94 學年度時，則顯示公、私立大學著重多層次教學目標的現象顯著高於公、私立技職（ $M=2.89 (SD=0.64)$ 、 $M=2.91 (SD=0.65) > M=2.85 (SD=0.66)$ 、 $M=2.81 (SD=0.65)$ ， $p < .05$ ），且私立大學又顯著高於公立大學（ $M=2.91 (SD=0.65) > M=2.89 (SD=0.64)$ ， $p < .05$ ）。

整體而言，在強調多層次教學目標方面，94 學年度大三學生的反應顯著高於 92 學年度，可見從 92 學年度到 94 學年度間，各系課程已朝著強調高層次且多元的學習目標來發展，其中又以一般公、私立大學的教學目標較公、私立技職院校來得多元面向。此研究結果和過去學者（張德勝、宋玫玫，2005；彭森明、施俊名，2006；Broekemier, 2002）的發現相吻合，即各類型學校特色不同，所以教學目標自然有異，所以學者們主張各類型大學應做適當定位、適當分配資源，以發展各校特色。<sup>34</sup>

## （二）多樣化上課方式方面的分析

表 4 不同學年度之四類型學校學生在上課方式多樣化之單純主要效果的變異數分析摘要及事後比較表

變異來源	SS	df	MS	F	事後比較
學年度 (A)					
在公立大學 (b1)	61.24	1	61.24	261.33*	a1 > a2
在公立技職 (b2)	22.31	1	22.31	95.19*	a1 > a2
在私立大學 (b3)	95.29	1	95.29	406.64*	a1 > a2
在私立技職 (b4)	11.48	1	11.48	49.01*	a1 > a2
學校類型 (B)					
在 92 學年度大三 (a1)	93.12	3	31.04	132.47*	b4 > b1、b2、b3
在 94 學年度大三 (a2)	179.47	3	59.82	255.29*	b4 > b1、b2、b3
細格內誤差	17564.94	74958	0.23		b2 > b1、b3

有關學生對授課教師上課方式是否多樣化的反應，由表 1 和表 4 的單純主要效果考驗及事後比較結果獲悉，不管是公、私立大學或公、私立技職，均是 94 學年度顯著低於 92 學年度（ $M=2.54 (SD=0.45) < M=2.65 (SD=0.51)$ 、 $M=2.57$

<sup>34</sup>張德勝、宋玫玫，前引文；彭森明、施俊名，前引文。Broekemier G. M., op cit.

( $SD=0.48$ ) <  $M=2.68$  ( $SD=0.52$ )、 $M=2.54$  ( $SD=0.45$ ) <  $M=2.63$  ( $SD=0.52$ )、 $M=2.68$  ( $SD=0.48$ ) <  $M=2.74$  ( $SD=0.53$ )， $p<.05$ )。

至於各類型學校學生反應的差異，不管是 92 學年度或 94 學年度，均顯示公、私立技職院校在上課方式多樣化上，顯著高於公、私立大學( $M=2.68$ ( $SD=0.52$ )、 $M=2.74$  ( $SD=0.53$ ) >  $M=2.65$  ( $SD=0.51$ )、 $M=2.63$  ( $SD=0.52$ )， $p<.05$ ； $M=2.57$  ( $SD=0.48$ )、 $M=2.68$  ( $SD=0.48$ ) >  $M=2.54$  ( $SD=0.45$ )、 $M=2.54$  ( $SD=0.45$ )， $p<.05$ )，其中私立技職又顯著高於公立技職( $M=2.74$  ( $SD=0.53$ ) >  $M=2.68$  ( $SD=0.52$ )， $p<.05$ ； $M=2.68$  ( $SD=0.48$ ) >  $M=2.57$  ( $SD=0.48$ )， $p<.05$ )。

歸納言之，在教師上課多樣化方面，從 92 學年度到 94 學年度顯然有下滑的趨勢，亦即各類型學校之 94 學年度之大三學生均覺得教師授課方式較 92 學年度缺乏多樣化。其中又以一般公、私立大學的上課方式較公、私立技職院校更缺乏多樣化，至於此現象是肇因於一般大學教師較技職院校教師重視研究而輕教學所致(彭森明、施俊名，2006)<sup>35</sup>，或張德勝、宋玫玫(2005)<sup>36</sup>的觀點，一般大學與技職校院的教育目標及辦學理念不同，技職校院的課程較多實作部分，所以學生對於學校所提供教學品質的感受有所差異，由本研究的資料中無法獲致圓滿的解答，有待進一步的研究分析。

### (三) 多元化評量方式方面的分析

表 5 不同學年度之四類型學校學生在評量方式多元化之單純主要效果的變異數分析摘要及事後比較表

變異來源	SS	df	MS	F	事後比較
學年度 (A)					
在公立大學 (b1)	88.52	1	88.52	477.13*	a1 > a2
在公立技職 (b2)	27.83	1	27.83	149.99*	a1 > a2
在私立大學 (b3)	149.29	1	149.29	804.69*	a1 > a2
在私立技職 (b4)	37.15	1	37.15	200.24*	a1 > a2
學校類型 (B)					
在 92 學年度大三 (a1)	183.56	3	61.19	329.80*	b2、b3 > b1
在 94 學年度大三 (a2)	201.19	3	67.06	361.47*	b4 > b1、b2、b3
細格內誤差	13862.77	74722	0.19		b2、b3 > b1; b2 > b3

對於評量方式是否多元的反應，由表 1 和表 5 的結果可知，不管是公、私立大學或公、私立技職，均是 94 學年度顯著低於 92 學年度( $M=2.52$  ( $SD=0.44$ ) <  $M=2.63$  ( $SD=0.44$ )、 $M=2.60$  ( $SD=0.43$ ) <  $M=2.72$  ( $SD=0.43$ )、 $M=2.57$  ( $SD=0.43$ ) <  $M=2.71$  ( $SD=0.42$ )、 $M=2.70$  ( $SD=0.43$ ) <  $M=2.79$  ( $SD=0.42$ )， $p<.05$ )。

<sup>35</sup> 彭森明、施俊名，前引文。

<sup>36</sup> 張德勝、宋玫玫，前引文。

至於各類型學校學生反應的差異，不管是 92 學年度或 94 學年度，均顯示私立技職院校在評量方式多元化上，顯著高於公立大學、公立技職及及私立大學 ( $M=2.79(SD=0.42) > M=2.63(SD=0.44)$ 、 $M=2.72(SD=0.43)$ 、 $M=2.71(SD=0.42)$ ),  $p < .05$  ;  $M=2.70(SD=0.43) > M=2.52(SD=0.44)$ 、 $M=2.60(SD=0.43)$ 、 $M=2.57(SD=0.43)$ ,  $p < .05$ ), 其中公立技職和私立大學又都顯著高於公立大學 ( $M=2.72(SD=0.43)$ 、 $M=2.71(SD=0.42) > M=2.63(SD=0.44)$ ,  $p < .05$  ;  $M=2.60(SD=0.43)$ 、 $M=2.57(SD=0.43) > M=2.52(SD=0.44)$  ,  $p < .05$ ) 。

歸納言之，在教師評量方式多元化方面，從 92 學年度到 94 學年度顯然有下滑的趨勢，亦即各類型學校之 94 學年度的大三學生均覺得教師的評量方式較 92 學年度缺乏多元化。其中又以私立技職學生反應教師評量方式最具多元化，公立技職和私立大學居其次，而公立大學的學生覺得教師評量方式最缺乏多元化。

教學和評量是一體的兩面，教師上課強調何種教學目標及教學方式，其評量的方式亦會相互符應（郭生玉，2007），<sup>37</sup>因之，此研究結果和前述「一般公、私立大學的上課方式較公、私立技職院校更缺乏多樣化」的結果一致，而和「一般公、私立大學的教學目標較公、私立技職院校來得多元面向」有所出入，畢竟教學目標既然強調多元，則評量方式亦應採用多元的方式，才能評估學生的全面性能力。

#### （四）高度教學關懷方面的分析

表 6 不同學年度之四類型學校學生在高度教學關懷之單純主要效果的變異數分析摘要及事後比較表

變異來源	SS	df	MS	F	事後比較
學年度 (A)					
在公立大學 (b1)	3.39	1	3.39	8.84*	a2 > a1
在公立技職 (b2)	1.41	1	1.41	3.69	
在私立大學 (b3)	3.42	1	3.42	8.94*	a2 > a1
在私立技職 (b4)	70.77	1	70.77	184.72*	a2 > a1
學校類型 (B)					b4 > b1、b2、b3
在 92 學年度大三 (a1)	83.15	3	27.72	72.35*	b2 > b1、b3
在 94 學年度大三 (a2)	241.55	3	80.52	210.18*	b4 > b1、b2、b3
細格內誤差	27645.93	72165	0.38		

有關教師對學生的教學關懷方面，由表 1 和表 6 的結果顯示，公立技職學生對教師教學關懷的反應雖有微幅提高，但效果並不顯著，而公、私立大學及私立技職，均是 94 學年度顯著高於 92 學年度 ( $M=2.43(SD=0.63) > M=2.38(SD=0.61)$ )、

<sup>37</sup> 郭生玉，前揭書。

$M=2.43 (SD=0.63) > M=2.38 (SD=0.62)$ 、 $M=2.59 (SD=0.62) > M=2.50 (SD=0.61)$ ， $p < .05$ ）。

至於各類型學校學生反應的差異，不管是 92 學年度或 94 學年度，均顯示私立技職學生對於教師教學關懷的反應，顯著高於公立大學、公立技職及私立大學（ $M=2.50 (SD=0.61) > M=2.38 (SD=0.61)$ 、 $M=2.41 (SD=0.58)$ 、 $M=2.38 (SD=0.62)$ ， $p < .05$ ； $M=2.59 (SD=0.62) > M=2.43 (SD=0.63)$ 、 $M=2.45 (SD=0.62)$ 、 $M=2.43 (SD=0.63)$ ， $p < .05$ ），其中 92 學年度時，公立技職又顯著高於公立大學和私立大學（ $M=2.41 (SD=0.58) > M=2.38 (SD=0.61)$ 、 $M=2.38 (SD=0.62)$ ， $p < .05$ ）。

歸納言之，在教師對學生的教學關懷方面，從 92 學年度到 94 學年度，除公立技職外，其餘三類型學校均有顯著提升的趨勢，其中又以私立技職學生知覺到較多教師的教學關懷。

有關大學教師教學品質的整體表現方面，從 92 至 94 學年度之間，隨著高等教育的普及、學生素質低落的現象，加上教育部高聲急呼提升大學教學品質、挹注龐大的獎勵經費，兩股強大力量的相互抗衡及拉鋸下，大學教師的教學較強調高層次且多元的教學目標，尤其對學生表現高度的教學關懷。然而在上課方式多樣化及評量方式多元化方面，卻呈現明顯下滑的趨勢。至於造成此現象的詳細原因為何，則有待進一步研究的釐清。而在四類型學校之差異方面，誠如張德勝和宋玫玫（2005）就國內高等教育學府的生態分析，可能是一般大學與技職校院的教育目標與辦學理念不同、公私立學校學生所繳的學費與入學的成績有差距，或是不同類型學校的教師對教學評鑑之比重的看法有異（彭森明、施俊名，2006）<sup>38</sup>，以致於學生對於學校所提供教學品質的感受有所差異。<sup>39</sup>

## 二、學生學習成效的自我評估方面

學生學習成效的改變方面，以不同學年度和不同學校型態為自變項，以學生對課程投入的程度及對自己學習成果的滿意度為依變項，分別進行二因子獨立樣本的變異數分析。結果如表 7 所示。

<sup>38</sup> 彭森明、施俊名，前引文。

<sup>39</sup> 張德勝、宋玫玫，前引文。

表 7 不同學年度之四類型學校學生對課程投入程度及對自己學習成果滿意度的平均數與標準差

	92 學年度大三學生			94 學年度大三學生			整體學生		
	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N
對課程投入程度方面									
公立大學	2.38	0.49	5827	2.41	0.48	8820	2.40	0.48	14647
公立技職	2.45	0.49	2810	2.36	0.48	4366	2.40	0.49	7176
私立大學	2.37	0.50	10008	2.38	0.48	16660	2.37	0.49	26668
私立技職	2.42	0.50	10691	2.40	0.47	12329	2.41	0.48	23020
全體學生	2.40	0.50	29336	2.39	0.48	42175	2.39	0.48	71511
對自己學習成果滿意度									
公立大學	2.67	0.82	5907	2.70	0.79	9199	2.69	0.80	15106
公立技職	2.68	0.81	2835	2.61	0.80	4580	2.64	0.80	7415
私立大學	2.70	0.81	10142	2.68	0.78	17175	2.69	0.79	27317
私立技職	2.77	0.77	10772	2.77	0.77	13048	2.77	0.77	23820
全體學生	2.72	0.80	29656	2.71	0.78	44002	2.71	0.79	73658

表 8 不同學年度之四類型學校學生對課程投入程度及對自己學習成果滿意度的變異數分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F
對課程投入程度				
學年度 (A)	4.09	1	4.09	17.45*
學校類型 (B)	17.18	3	5.73	24.45*
A X B	16.93	3	5.64	24.09*
對自己學習成果滿意度				
學年度 (A)	1.88	1	1.88	3.03
學校類型 (B)	135.58	3	45.19	73.02*
A X B	14.15	3	4.72	7.62*

由表 8 的結果可知，不同學年度與不同類型學校的學生，對課程投入的程度及對自己學習成果的滿意度，均有交互作用存在 ( $F_{(3,71503)}=24.09$ 、 $F_{(3,73650)}=7.62$ ， $p<.05$ )。

接著分別進行學生對課程投入程度及對自己學習成果滿意度的單純主要效果考驗及事後比較。

## (一) 學生對課程投入程度方面的分析

表 9 不同學年度之四類型學校學生對課程投入程度之單純主要效果的變異數分析摘要及事後比較表

變異來源	SS	df	MS	F	事後比較
學年度 (A)					
在公立大學 (b1)	2.95	1	2.95	12.59*	a2 > a1
在公立技職 (b2)	10.75	1	10.75	45.89*	a1 > a2
在私立大學 (b3)	0.03	1	0.03	0.13	
在私立技職 (b4)	2.37	1	2.37	10.10*	a1 > a2
學校類型 (B)					b2 > b1、b3;
在 92 學年度大三 (a1)	20.20	3	6.73	28.74*	b4 > b1、b3
在 94 學年度大三 (a2)	9.02	3	3.01	12.84*	b1 > b2、b3;
細格內誤差	16751.48	71503	0.23		b4 > b2、b3

有關不同學年度之四類型學校學生對課程投入程度的單純主要效果考驗及事後比較結果，如表 9 所示。從 92 學年度到 94 學年度，公立大學學生對課程投入程度有顯著的增加 ( $M=2.41 (SD=0.48) > M=2.38 (SD=0.49)$ ),  $p<.05$ ), 而公立技職和私立技職學生反有減低的趨勢 ( $M=2.36 (SD=0.48) < M=2.45 (SD=0.49)$ ),  $p<.05$ ;  $M=2.40 (SD=0.47) < M=2.42 (SD=0.50)$ ),  $p<.05$ ), 私立大學學生則無顯著差異。

至於各類型學校學生對課程投入的差異，在 92 學年度時，公立技職及私立技職學生反應其對課程的投入程度顯著多於公立大學和私立大學學生 ( $M=2.45 (SD=0.49) > M=2.38 (SD=0.49)$ 、 $M=2.37 (SD=0.50)$ ),  $p<.05$ ;  $M=2.42 (SD=0.50) > M=2.38 (SD=0.49)$ 、 $M=2.37 (SD=0.50)$ ),  $p<.05$ )。此結果和劉若蘭、黃玉 (2006) 的研究發現一致，<sup>40</sup>顯示 92 學年度公立技職院校學生的學術投入程度最高、私立大學學生的投入程度最低。

及至 94 學年度時，則是公立大學和私立技職學生反應其對課程的投入顯著多於公立技職和私立大學學生 ( $M=2.41 (SD=0.48) > M=2.36 (SD=0.48)$ 、 $M=2.38 (SD=0.48)$ ),  $p<.05$ ;  $M=2.40 (SD=0.47) > M=2.36 (SD=0.48)$ 、 $M=2.38 (SD=0.48)$ ),  $p<.05$ )。

整體而言，從 92 學年度到 94 學年度，公立大學學生對課程投入程度有顯著的增加，且在 94 學年度已顯著優於公立技職和私立大學學生。私立大學學生對課程的投入微幅增加，但不顯著，而公立技職學生對課程的投入下滑得特別明顯，私立技職則有微幅的下滑趨勢，此現象值得技職教育體系的憂心。至於影響

<sup>40</sup>劉若蘭、黃玉，前引文。

公、私立技職學生對課程投入程度明顯下滑的原因為何，由本研究的結果無法獲得充分的解答，是否如 Broekemier (2002) 所言，不同類型大學的學生在入學動機與選校因素上有顯著的差異所致，有待進一步研究的探討。<sup>41</sup>

## (二) 學生對學習成果滿意度方面的分析

表 10 不同學年度之四類型學校學生對學習成果滿意度之單純主要效果的變異數分析摘要及事後比較表

變異來源	SS	df	MS	F	事後比較
學年度 (A)					
在公立大學 (b1)	1.96	1	1.96	3.17	
在公立技職 (b2)	17.12	1	17.12	27.66*	a1 > a2
在私立大學 (b3)	7.52	1	7.52	12.15*	a1 > a2
在私立技職 (b4)	1.79	1	1.79	2.89	
學校類型 (B)					
在 92 學年度大三 (a1)	55.77	3	18.59	30.04*	b3 > b1、b2;
在 94 學年度大三 (a2)	111.87	3	37.29	60.26*	b4 > b1、b2、b3
細格內誤差	45579.50	73650	0.62		b1 > b2、b3; b3 > b2; b4 > b1、b2、b3

分析學生對自己學習結果滿意度的單純主要效果考驗及事後比較結果，如表 10 所示。從 92 學年度到 94 學年度，公立大學學生對自己學習結果的滿意度雖有微幅提高，但效果並不顯著，私立技職學生持平，而公立技職和私立大學學生對自己學習結果的滿意度則有顯著下滑的趨勢 ( $M=2.61$  ( $SD=0.80$ ) <  $M=2.68$  ( $SD=0.81$ ),  $p<.05$ ;  $M=2.68$  ( $SD=0.78$ ) <  $M=2.70$  ( $SD=0.81$ ),  $p<.05$ )。

接著各類型學校學生對自己學習結果滿意度的差異，在 92 學年度時，私立技職學生顯著高於其他三類型學校的學生 ( $M=2.77$  ( $SD=0.77$ ) >  $M=2.67$  ( $SD=0.82$ )、 $M=2.68$  ( $SD=0.81$ )、 $M=2.70$  ( $SD=0.81$ ),  $p<.05$ )，私立大學學生則顯著高於其他兩類型學校的學生 ( $M=2.70$  ( $SD=0.81$ ) >  $M=2.67$  ( $SD=0.82$ )、 $M=2.68$  ( $SD=0.81$ ),  $p<.05$ )。及至 94 學年度時，仍是私立技職學生顯著高於其他三類型學校的學生 ( $M=2.77$  ( $SD=0.77$ ) >  $M=2.70$  ( $SD=0.79$ )、 $M=2.61$  ( $SD=0.80$ )、 $M=2.68$  ( $SD=0.78$ ),  $p<.05$ )，公立大學學生則顯著高於其他兩類型學校的學生 ( $M=2.70$  ( $SD=0.79$ ) >  $M=2.61$  ( $SD=0.80$ )、 $M=2.68$  ( $SD=0.78$ ),  $p<.05$ )，私立大學學生又顯著高於公立技職學生 ( $M=2.68$  ( $SD=0.78$ ) >  $M=2.61$  ( $SD=0.80$ ),  $p<.05$ )。

整體而言，不管是 92 學年度或 94 學年度，私立技職學生對自己學習結果的滿意度都顯著高於其他三類型學校的學生。從 92 學年度到 94 學年度，公立技職和私立大學學生對自己學習結果的滿意度則有顯著下滑的趨勢，其中以公立技職

<sup>41</sup>Broekemier, G. M., op cit.

學生對自己學習結果最不滿意。此研究結果和前述「學生對課程投入程度的結果」頗多一致，由公立技職學生從原本對課程投入的程度最多降至最少，隨之對自己學習結果的滿意度也下滑至殿後。反觀其他三類型學校的學生，對課程投入的程度分居第一、二、三名，其對自己學習結果滿意度的排序也大致相當。可見學生對課程投入的程度和其學習結果的滿意度息息相關。

### 三、學生對就讀科系師資及課程的整體評價方面

學生對就讀科系的整體評價方面，以不同學年度和不同學校型態為自變項，以學生對就讀科系師資及課程的評價為依變項，分別進行二因子獨立樣本的變異數分析。結果如表 11 所示。

表 11 不同學年度之四類型學校學生對就讀科系師資及課程評價的平均數與標準差

	92 學年度大三學生			94 學年度大三學生			整體學生		
	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N
對就讀科系師資的評價									
公立大學	2.98	0.79	5734	3.00	0.75	8923	2.99	0.76	14657
公立技職	3.03	0.74	2789	3.04	0.72	4465	3.03	0.73	7254
私立大學	2.93	0.75	9903	3.03	0.71	16874	2.99	0.73	26777
私立技職	2.95	0.74	10628	3.02	0.70	12747	2.99	0.72	23375
全體學生	2.95	0.75	29054	3.02	0.71	43009	3.00	0.73	72063
對就讀科系課程的評價									
公立大學	2.79	0.76	5734	2.88	0.70	8923	2.84	0.72	14657
公立技職	2.76	0.77	2789	2.84	0.69	4465	2.81	0.73	7254
私立大學	2.81	0.72	9903	2.91	0.66	16874	2.87	0.68	26777
私立技職	2.73	0.75	10628	2.86	0.67	12747	2.80	0.71	23375
全體學生	2.77	0.74	29054	2.88	0.68	43009	2.84	0.71	72063

表 12 不同學年度之四類型學校學生對就讀科系師資及課程評價的變異數分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F
對就讀科系師資的評價				
學年度 (A)	36.91	1	36.91	69.29*
學校類型 (B)	16.25	3	5.42	10.17*
A X B	18.57	3	6.19	11.62*
對就讀科系課程的評價				
學年度 (A)	122.24	1	122.24	247.47*
學校類型 (B)	56.95	3	18.98	38.44*
A X B	5.20	3	1.73	3.51*

由表 12 的結果可知，不同學年度與不同類型學校的學生，對就讀科系師資及課程的評價，均有交互作用存在 ( $F_{(3,72055)}=11.62$ 、 $F_{(3,72055)}=3.51$ ， $p<.05$ )。

接著分別進行學生對就讀科系師資及課程評價的單純主要效果考驗及事後比較。

### (一) 學生對就讀科系師資評價方面的分析

表 13 不同學年度之四類型學校學生對就讀科系師資評價之單純主要效果的變異數分析摘要及事後比較表

變異來源	SS	df	MS	F	事後比較
學年度 (A)					
在公立大學 (b1)	1.99	1	1.99	3.74	
在公立技職 (b2)	2.06	1	2.06	3.88*	a2 > a1
在私立大學 (b3)	57.65	1	57.65	108.23*	a2 > a1
在私立技職 (b4)	31.28	1	31.28	58.72*	a2 > a1
學校類型 (B)					
在 92 學年度大三 (a1)	58.77	3	19.59	36.78*	b1 > b3、b4; b4 > b3
在 94 學年度大三 (a2)	8.24	3	2.75	5.16*	b3 > b1
細格內誤差	38381.24	72055	0.53		b4 > b1

學生對就讀科系師資評價的單純主要效果考驗及事後比較結果，如表 13 所示。從 92 學年度到 94 學年度，公立大學學生對就讀科系師資的評價雖有微幅提高，但效果並不顯著，而公立技職、私立大學和私立技職學生對就讀科系師資的評價則有顯著提高的趨勢 ( $M=3.04 (SD=0.72) > M=3.03 (SD=0.74)$ ,  $p < .05$ ;  $M=3.03 (SD=0.71) > M=2.93 (SD=0.75)$ ,  $p < .05$ ;  $M=3.02 (SD=0.70) > M=2.95 (SD=0.74)$ ,  $p < .05$ )。

進一步比較各類型學校學生對就讀科系師資評價的差異，在 92 學年度時，公立技職學生顯著高於其他三類型學校的學生 ( $M=3.03 (SD=0.74) > M=2.98 (SD=0.79)$ 、 $M=2.93 (SD=0.75)$ 、 $M=2.95 (SD=0.74)$ ,  $p < .05$ )，公立大學學生則顯著高於其他兩類型學校的學生 ( $M=2.98 (SD=0.79) > M=2.93 (SD=0.75)$ 、 $M=2.95 (SD=0.74)$ ,  $p < .05$ )，而私立技職學生又顯著高於私立大學學生 ( $M=2.95 (SD=0.74) > M=2.93 (SD=0.75)$ ,  $p < .05$ )。此結果和張德勝、宋玫玫 (2005) 的發現部分一致，意即：公立大學學生對科系師資的評價高於私立大學。

及至 94 學年度，各類型學校學生對就讀科系師資評價全面的提升後，其間的差異減緩，僅私立大學和私立技職學生顯著高於公立大學學生 ( $M=3.03 (SD=0.71) > M=3.00 (SD=0.75)$ ,  $p < .05$ ;  $M=3.02 (SD=0.70) > M=3.00 (SD=0.75)$ ,  $p < .05$ )。

整體而言，從 92 學年度到 94 學年度，各類型學校學生對就讀科系師資的評價均有提高的趨勢，其中尤以公立技職學生對其就讀科系師資的評價最高。

## (二) 學生對就讀科系課程評價方面的分析

表 14 不同學年度之四類型學校學生對就讀科系課程評價之單純主要效果的變異數分析摘要及事後比較表

變異來源	SS	df	MS	F	事後比較
學年度 (A)					
在公立大學 (b1)	31.16	1	31.16	63.08*	a2 > a1
在公立技職 (b2)	6.88	1	6.88	13.93*	a2 > a1
在私立大學 (b3)	81.43	1	81.43	164.86*	a2 > a1
在私立技職 (b4)	82.54	1	82.54	167.10*	a2 > a1
學校類型 (B)					b3 > b2、b4
在 92 學年度大三 (a1)	56.73	3	18.91	38.29*	b1 > b2、b4; b2 > b4
在 94 學年度大三 (a2)	65.77	3	21.92	44.39*	b3 > b1、b2、b4
細格內誤差	35590.16	72055	0.49		b1 > b2; b4 > b2

學生對就讀科系課程評價的單純主要效果考驗及事後比較結果，如表 14 所示。從 92 學年度到 94 學年度，各類型學校的學生對就讀科系之課程的評價，均有顯著提高的趨勢 ( $M=2.88 (SD=0.70) > M=2.79 (SD=0.76)$ ,  $p<.05$ ;  $M=2.84 (SD=0.69) > M=2.76 (SD=0.77)$ ,  $p<.05$ ;  $M=2.91 (SD=0.66) > M=2.81 (SD=0.72)$ ,  $p<.05$ ;  $M=2.86 (SD=0.67) > M=2.73 (SD=0.75)$ ,  $p<.05$ )。

進一步比較各類型學校學生對就讀科系之課程評價的差異，在 92 學年度時，公、私立大學學生顯著高於其他兩類型學校的學生 ( $M=2.79 (SD=0.76) > M=2.76 (SD=0.77)$ 、 $M=2.73 (SD=0.75)$ ,  $p<.05$ ;  $M=2.81 (SD=0.72) > M=2.76 (SD=0.77)$ 、 $M=2.73 (SD=0.75)$ ,  $p<.05$ )，且公立技職學生又顯著高於私立技職學生 ( $M=2.76 (SD=0.77) > M=2.73 (SD=0.75)$ ,  $p<.05$ )。及至 94 學年度，各類型學校學生對就讀科系課程的評價全面提升後，私立大學仍顯著高於其他三類型學校的學生 ( $M=2.91 (SD=0.66) > M=2.88 (SD=0.70)$ 、 $M=2.84 (SD=0.69)$ 、 $M=2.86 (SD=0.67)$ ,  $p<.05$ )，而公立大學和私立技職的學生又都顯著高於公立技職的學生 ( $M=2.88 (SD=0.70)$ 、 $M=2.86 (SD=0.67) > M=2.84 (SD=0.69)$ ,  $p<.05$ )。張德勝和宋孜孜 (2005)<sup>42</sup>發現：私立大學學生對學系課程的滿意程度顯著高於公立大學，劉若蘭和黃玉 (2006)<sup>43</sup>的研究顯示，公立大學學生對學校及系上課程的滿意度高於公立技職院校學生，可見此部分的研究結果和過去學者的發現頗一致。而王秀槐 (2006)<sup>44</sup>的研究發現：公、私立大學學生較私立技術學院學生滿意其科系的選擇，本研究結果是否受此因素影響，有待進一步研究釐清。

<sup>42</sup>張德勝，宋孜孜，前引文。

<sup>43</sup>劉若蘭、黃玉，前引文。

<sup>44</sup>王秀槐，前引文。

整體而言，從 92 學年度到 94 學年度，各類型學校學生對就讀科系課程的評價均有提高的趨勢，其中尤以私立大學學生對其就讀科系課程的評價最高，公立大學學生則居其次。

#### 四、大學教師教學品質、學生學習成效與學生對就讀科系師資及課程評價的關係

進一步分析大學教師教學品質、學生學習成效與學生對就讀科系師資及課程評價的相關，結果如表 15 所示。

表 15 大學教師教學品質、學生學習成效與學生對就讀科系師資及課程評價的相關

	對就讀科系師資的評價		對就讀科系課程的評價	
	92 學年度 (N=28609)	94 學年度 (N=42029)	92 學年度 (N=28609)	94 學年度 (N=42029)
多層次的教學目標	.218*	.217*	.216*	.223*
多樣化的上課方式	.215*	.194*	.224*	.200*
多元化的評量方式	.114*	.112*	.112*	.106*
高度的教學關懷	.316*	.316*	.286*	.301*
對課程投入程度	.173*	.160*	.156*	.156*
對自己學習成果滿意度	.174*	.175*	.215*	.231*

由表 15 的結果可知，不管在 92 學年度或 94 學年度，「大學教師教學品質」的四個面向、「學生學習成效」的兩個面向與「學生對就讀科系師資及課程評價」的相關均達顯著水準，其中尤以「教師對學生的高度教學關懷」與「學生對就讀科系師資的評價」、「學生對就讀科系課程的評價」之相關最高( $R=.316$ 、 $.316$ 、 $.286$ 、 $.301$ ,  $p<.05$ )，其次分別為「多層次的教學目標」、「多樣化的上課方式」及「對自己學習成果的滿意度」等。若以「大學教師教學品質」的四個面向及「學生學習成效」的兩個面向為預測變項，分別對 92 學年度和 94 學年度「學生對就讀科系師資的評價」及「學生對就讀科系課程的評價」，進行多元逐步迴歸分析，仍以「教師對學生的高度教學關懷」最具預測力，其次依序為「多層次的教學目標」、「學生對自己學習成果的滿意度」和「多樣化的上課方式」等變項較具預測力。

綜合分析本研究在大學教師教學品質各面向的考驗結果，從 92 學年度到 94 學年度，儘管學生在教師上課方式多樣化及評量方式多元化等項目的反應，呈現明顯下滑的趨勢，但學生對就讀科系師資及課程的整體評價仍持正面肯定的反應，可能源自於教師對學生的高度教學關懷及教學目標多元面向的強調。至於確切的影響如何，有待進一步探討。

## 肆、結論與建議

### 一、結論

本研究以 92 學年度和 94 學年度大三學生的觀點，探討其對大學教師教學品質、自己的學習成效評估及對就讀科系師資與課程的整體評價，並進一步比較不同學年度、不同學校類型間的差異。研究結果發現，從 92 學年度到 94 學年度，各類型學校學生在教師上課方式多樣化及評量方式多元化的反應上，均呈現明顯的下滑，而在強調多層次教學目標和教師高度教學關懷的反應上，則有顯著提升的現象，其中公、私立大學在強調多層次的教學目標上顯著高於公、私立技職，而在上課方式多樣化、評量方式多元化及高度教學關懷變項上，公、私立技職學校的學生反應高於公、私立大學。

至於學生對自己學習成效的評估，從 92 學年度到 94 學年度，公立大學學生反應其對課程投入的程度有顯著提高，且顯著高於公立技職和私立大學學生。而公立技職學生反應顯著降低、私立技職學生則微幅下滑，所以原公、私立技職學生對課程的投入顯著多於公、私立大學學生，而後轉為公立大學及私立技職學生對課程較投入。另外，私立技職學生對自己學習結果的滿意度顯著高於其他三類型學校的學生，而公立技職和私立大學學生對自己學習結果的滿意度則有顯著下滑的趨勢，其中以公立技職學生對自己學習結果最不滿意，其對課程投入的程度也最低。

整體而言，各類型學校學生對就讀科系師資及課程的整體評價均有提高的趨勢，其中尤以公立技職學生對其就讀科系師資的評價最高，私立大學學生則對其就讀科系課程的評價最高。

進一步分析大學教師教學品質、學生學習成效與學生對就讀科系師資及課程評價的相關，其中以「教師對學生的高度教學關懷」與「學生對就讀科系師資的評價」、「學生對就讀科系課程的評價」之相關最高，也最具預測力。

### 二、建議

根據本研究的結果，對提升大學的教學品質及未來進一步的研究，提出以下幾點建議。

## (一) 大學教師教學品質方面

### 1. 依據各類型學校辦學理念及教學目標的不同，發展各校特色

本研究結果發現，從 92 學年度到 94 學年度間，各系課程已朝著強調高層次且多元的學習目標來發展，其中又以一般公、私立大學的教學目標較公、私立技職院校來得多面向。顯見一般公、私立大學和技職院校的教學目標有異、辦學理念不同，因之建議各類型大學應做適當定位、適當分配資源，以發展各校特色，且未來不同類型學校在招生上亦應強調不同的重點，而一般型大學更要在教學目標上朝著多層次的學習目標發展，培養學生多元的能力。

### 2. 提升大學教師的教學技術，朝著多樣化的上課方式邁進

在教師上課多樣化方面，研究結果發現：教師授課方式愈來愈缺乏多樣化。畢竟單向講述的教學效果有限，因之未來大學教師的教學技術仍有待提升，朝著更多樣化的上課方式努力，可透過辦理優質教學的工作坊方式，或教師教學專業社群的互助、激勵，以及優良教師的獎勵機制，促動大學教師重視教學品質及技術的提升。

### 3. 教學目標、上課方式及評量方式三位一體，相輔相成

本研究結果發現，一般公、私立大學的教學目標較公、私立技職院校來得多面向，而公、私立大學的學生卻又覺得教師評量方式最缺乏多元化，且上課方式也較公、私立技職院校更缺乏多樣化，如此的現象反應一般大學教師的教學目標、上課方式和評量方式未能相互符應，畢竟教學目標既然強調多元，則評量方式亦應採用多元的方式，才能評估學生的全面性能力。因之，大學教師的教學專業知能有待加強，以達到教學目標、上課方式及評量方式三位一體，相輔相成的效果。此外，教學評量朝著多元化發展是目前優質教學的趨向之一，因為多元評量更適性、統合、專業，也較能公平、客觀的評估到學生的真實能力（李坤崇，2000），而大學教師的評量方式比以前更缺乏多元化的現象，也反應了大學教師需要評量技術的再教育。

## (二) 學生學習成效的自我評估方面

有關學生對課程投入的程度，公、私立技職學生均顯現下滑的趨勢，尤其公立技職學生從原本的排名第一，下滑到排名最後，是不容忽視的警訊，值得大學教師們的關注。因為學生對課程的投入，既影響學習結果，亦影響學習結果的滿

意度，因此，教師教學及作業安排上，如何激勵學生課程的參與及學習的投入，是提升學生學習成效的不二法門。

### （三）大學教師對學生的教學關懷方面

由本研究對「大學教師教學品質、學生學習成效與學生對就讀科系師資及課程評價的關係」探討，可見教師對學生的教學關懷，對學生在科系師資及課程的整體評價上影響甚鉅。因此，大學教師在教學的過程中，除重視專業知識及教學技術的提升外，對學生的學習及情意部分付出關心與照顧，不但可以間接提升學生的學習投入，亦可增進學生的學習成效，值得促進與鼓勵。

### （四）大學教育政策與發展方面

我國的大學教育從過去的精英教育到目前的普及教育，大學數量急遽擴增而學生素質卻又普遍下降的趨勢，讓高等教育的品質出現了警訊。從前述 92 學年度至 94 學年度大三學生反應的比較，顯示：大學教師上課方式較過去缺乏多樣化、較少使用多元化的評量方式，以及技職校院學生對課程投入程度與對自己學習成果滿意度下滑的現象，在在顯示廣設大學的政策之後，學生的學習成效不彰、高等教育的品質下滑。因此，如何確保大學教育的品質、甚至追求高等教育的卓越，是下一波高等教育改革及政策發展的重要方針，而建立大學合宜且適切的績效評鑑指標及管制機制，亦是高等教育當局應投入的心力及刻不容緩的工作。

### （五）未來可進一步探討的研究

本研究結果發現：「公、私立大學的上課方式較公、私立技職院校更缺乏多樣化」的現象，究其原因，由本研究結果不得其解。教學目標、上課方式及評量方式，可謂三位一體，彼此相互關連，而本研究發現：一般公、私立大學的教學目標較公、私立技職院校來得多元面向，但在上課方式及評量方式卻較公、私立技職院校更缺乏多樣化的結果，有所矛盾。至於公私立技職學生對課程投入程度明顯下滑，原因為何，由本研究結果皆無法獲致圓滿的解答，值得進一步研究的探討，俾利於對提升大學教師教學品質及學生學習成效提出更具體可行的方案。

## 參考文獻

- 王秀槐，《大學多元入學管道下不同學校類型學生科系選擇的確定度與滿意度之研究》，台北市：發表於國立台灣師範大學教育評鑑發展研究中心舉辦之「台灣高等教育資料庫之建置及相關議題之探討－第二階段成果報告研討會」，2006 年 2 月。
- 王淑懿、彭森明，《大學校院的學習環境：學生的評鑑》，台北市：發表於國立台灣師範大學教育評鑑發展研究中心舉辦之「台灣高等教育資料庫之建置及相關議題之探討－第二階段成果報告研討會」，2006 年 2 月。
- 江愛華，《尋找品質的聖杯－澳洲高等教育品質保證架構與模式的研究》，台北：財團法人教育評鑑中心基金會，2006 年。
- 呂美花，《我國技職校院教師教學服務考核指標之建構》，國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，2003 年。
- 李坤崇，《多元化教學評量》，台北：心理出版社，2000 年。
- 林進財，《有效教學：理論與策略》，台北：五南，2000 年。
- 徐超聖，〈學生評鑑教師系統的比較研究：以 SIR、IDEA、ICES 為例〉，載於黃政傑編，《大學的課程與教學》，台北：漢文，1997 年，頁 191-214。
- 高教簡訊，〈13 校通過今年獎勵大學教學卓越計畫審核，95 年獎勵教學計畫 12 月申請〉，《高教簡訊》，第 171 期，2005 年。
- 張郁雯，〈大學生教學評鑑量表之發展研究〉，《教育與心理研究》，第 26 期，2003 年，頁 227-239。
- 張倍禎，《大學教學優良教師評量指標研究－以淡江大學為例》，淡江大學教育科技學系碩士論文，2001 年。
- 張維容，《激勵大學教師研究之機制探討－以國科會專題研究計畫為例》，世新大學行政管理學系碩士論文，2005 年。
- 張德勝，〈台灣地區大學校院「學生評鑑教師教學」制度之研究〉，《師大學報教育類》，2005 年，50 卷 2 期，頁 203-225。
- ，《學生評鑑教師教學：理論、實務與態度》，台北：揚智，2002 年。
- 、宋玖玖，《大學生對就讀學校滿意度之調查研究：以大三學生為例》，新竹市：發表於清華大學高等教育研究中心舉辦之「台灣高等教育資料庫之建置及相關議題之探討－第一階段成果報告研討會」，2005 年 3 月。
- 教育部統計處，《學年度大專院校概況統計》，2006 年，<[http://www.edu.tw/EDU-WEB/EDU-MGT/STATISTICS/EDU7220001/data/service/sts4\\_90.htm](http://www.edu.tw/EDU-WEB/EDU-MGT/STATISTICS/EDU7220001/data/service/sts4_90.htm)>。
- 符碧真，《大學教學與評量方式之研究》，台北市：發表於國立台灣師範大學教育評鑑發展研究中心舉辦之「台灣高等教育資料庫之建置及相關議題之探討－第二階段成果報告研討會」，2006 年 2 月。
- 郭生玉，《教育測驗與評量》，台北：精華書局，2007 年。
- 陳舜芬，〈台灣地區大學院校教師帶薪研修狀況之探討〉，《師大學報》，第 37 期，1992 年，頁 65-110。

- 陳綺媛，〈大學教學評鑑之初探－以七所美國大學為例〉，《國立編譯館館刊》，34 卷 4 期，2006 年，頁 27-44。
- 陳德華，〈落實選才門檻設定訂定自我發展定位重視教學核心價值〉，《高教技職簡訊》，2007 年，〈<http://www.news.high.edu.tw/news006/2007060503.asp?c=0600>〉。
- 彭森明、施俊名，《大學教師評鑑機制之研究》，教育部委託專案研究計畫成果報告，94A1004EI，2006 年。
- 黃茂樹譯，〈高教卓越之路-美國經驗談〉，《高教技職簡訊》，2007 年，〈<http://www.news.high.edu.tw/news006/2007060503.asp?c=0600>〉。
- 黃榮村，〈教育資源與高教人才培育〉，《高教技職簡訊》，2007 年，〈<http://www.news.high.edu.tw/news006/2007060503.asp?c=0600>〉。
- 楊少強，〈63%教授：台灣大學生比十年前差〉，2002 年，〈<http://mmm.businessweekly.com.tw/bwnet/bcontent/2002/788/788t102cs.htm>〉。
- 劉若蘭、黃玉，《大三學生滿意度與心理社會發展因果模式之研究》，台北市：發表於國立台灣師範大學教育評鑑發展研究中心舉辦之「台灣高等教育資料庫之建置及相關議題之探討－第二階段成果報告研討會」，2006 年 2 月。
- 劉曉芬，《我國大學教師資格審查制度之研究》，國立政治大學教育系博士論文，2000 年。
- 盧羿廷、彭森明，《正視大學生素質問題－從大專校院教師的觀點來看》，台北市：發表於國立台灣師範大學教育評鑑發展研究中心舉辦之「台灣高等教育資料庫之建置及相關議題之探討－第二階段成果報告研討會」，2006 年 2 月。
- 謝思琪，《我國大學教師優質教學模式之探索研究》，國立政治大學教育學系碩士論文，2004 年。
- Alenoush, S. & Cheryl A., "Evaluation university teaching: Time to take stock," *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol.26, No.4 (2001), p p.341-353.
- Astin, A. W., "Student involvement: A development theory for higher education," *Journal of College Student Development*, Vol.40, No.5 (1984), pp.518-529.
- , *Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education*, New York: American Council on Education, 1991.
- Broekemier, G. M., "A comparison of two-year and four-year adult students: motivations to attend college and the importance of choice criteria," *Journal of Marketing for Higher Education*, Vol.12, No.1 (2002), pp.31-48.
- Dilts, D. A., Haber, L.J. & Bialik, D., *Assessing what professors do: an introduction to academic performance appraisal in higher education*, Westport : Greenwood Publishing Group, Inc, 1994.
- Fadia, D. & Barbara, F., "Faculty views of student evaluation of college teaching," *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol.27, No.2 (2002), pp.187-198.
- Hativa, N., *Teaching for effective learning in higher education*, Dordrecht, the Netherlands : Kluwer Academic Publishers, 2000.

- Marann, B. & Barbara, F., "Assessing the teaching quality of accounting programmes: An evaluation of the course experience questionnaire," *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol.28, No.2 (2003), pp.135-145.
- Meyers, C. & Jones, T. B., *Promoting active learning: Strategies for the college classroom*, San Francisco: Jossey-Bass Inc, 1993.
- Perrott, E., *Effective teaching: A practical guide to improving your teaching*, New York : Longman Inc, 1982.
- Plater, W. M., "Future work: faculty time in the 21st century," *Change*, Vol.27, No.3 (1995), pp.22-33.
- Shulman, L. S., "From Minsk to Pinsk: Why a scholarship of teaching and learning?" *The Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, Vol.1, No.1 (2000), pp.50-53.
- Wagenaar, T. C., "Student evaluation of teaching: Some cautions and suggestions," *Teaching and Sociology*, Vol.64 (1995), pp.64-68.

Feng Chia Journal of Humanities and Social Sciences  
pp.189-219, No. 15, Dec. 2007  
College of Humanities and Social Sciences  
Feng Chia University

# A comparative analysis of teaching quality on Taiwanese higher education from the year 2003 to 2005

*Feng-Ru Chen\**

## **ABSTRACT**

The purpose of this study was to investigate the teaching quality, and to explore further regarding the differences between the students of various colleges/universities and various years on higher education. The data from Taiwan Higher Education Data System (2003 - 2005), the sample consisted of public colleges/universities and private colleges/universities were collected through mailed questionnaires. The results showed that instruction objective, teacher caring, and the evaluation of teacher and course were highly approved by students. But teaching skills and assessment of learning outcome were descended in recent years. There were significant differences between public colleges/universities and private colleges/universities on teaching quality, learning effective and the evaluation of teacher and course. The variable of teacher caring was significantly correlated with the evaluation of teacher and course, and was the main factor to predict the evaluation of teacher and course in the regression model. Based on the results of this study, this article tries to proposed several implications to improving the teaching quality of higher education in Taiwan.

**Keywords:** teaching quality, instruction objective, assessment of learning outcome, teacher caring, learning effective

---

\* Assistant Professor, Center for Teacher Education, Feng Chia University