

# 一所大學的教師文化： 對學習評量的看法與做法

謝金枝

本研究以一所正經歷大學轉型歷程的臺灣境外大學為對象，訪談該校 22 位教師對學習評量的看法、做法及互動情形，並從教師的看法、做法及互動情形分析出案例大學的教師文化特徵及影響教師文化的因素。研究發現案例大學的教師文化具有「多樣性」、「學科專業取向」、「知行合一」、「內隱衝突」、「個人主義」、「調適務實」及「任務型互動」等特徵，且以「個人主義」為核心。本研究也發現「學術自由及大學排名的國際氛圍」、「學校的傳統、目標、政策、政策執行者、環境及同事」、「參與專業團體認證」、「教師的學習經驗、教學經驗、學科背景及專業發展」是影響案例大學教師文化的因素。研究結果建議大學轉型應了解教師的「個人主義」特徵，創造更多互動及合作的機會，促進行為模式與價值觀的改變，以建構符合大學轉型願景與目標的「知行合一」教師文化。

關鍵字：大學教師文化、教師文化、高等教育、學習評量

作者現職：澳門大學教育學院助理教授

---

通訊作者：謝金枝，e-mail: jjshieh@um.edu.mo

## 壹、前言

全球化、國際化、知識經濟、科技發達與創新、市場化、社會對教育品質及績效責任的要求，使得大學面臨了許多挑戰（吳軒億，2016；陳素琴，2012；黃俊傑 2008；Sporn, 1996），包括：財政與行政管理、評鑑制度的建立、課程與內容的改革及科技革新的研究等（黃俊傑，2008）。為因應這些挑戰，大學轉型成為普遍的趨勢（吳軒億，2016；Sporn, 1996）。

大學轉型所採取的策略偏重技術與結構層面。例如：吳軒億（2016）對日本、韓國及新加坡等亞洲地區之大學轉型策略進行分析，發現主要的策略為：1.大學法人化，增加大學自主與彈性、2.系科調整符合社會（產業）需求、3.評鑑結果做為政府經費補助依據、4.政府經費補助引導大學分類發展、5.組成專責機構，進行大學結構的調整、6.強化產學合作、7.法規鬆綁。這些策略並沒有考慮大學文化與教師文化的角色。事實上，大學除了因應外部的政治、經濟及人口的影響而採取相應策略之外，內部的組織文化也對於大學的策略管理、作決定與成果具有關鍵性的影響（Sporn, 1996; Tierney, 1988）。筆者認為，教師文化是大學是否能真正成功轉型且永續發展的基礎。如大陸學者顧德光（2009）所言，教師是組織的重要成員，教師文化對學校的整體文化、行政、目標的達成有著重要的影響；大陸學者袁翠松與張明（2007）也認為教師文化是大學追求卓越的核心基礎。因此，針對大學教師文化的內涵及其與大學轉型的相互影響進行探討，實有必要。

然而，筆者在查詢大學教師文化的相關文獻時發現，針對大學教師文化進行實徵研究的文獻很有限，更不用說大學轉型與大學教師文化的相關研究。即使大陸學者對「大學文化」及「大學教師文化」的理論闡釋不少（例如：林浩亮，2010；鄒海霞，2006；袁翠松等，2007；郝玉梅、徐全忠，2007；張文雪，2006；陸根書，2009；顧德光，2009），但誠如陸根書（2009）所言，微觀、動態及個案的系統實證研究仍待開展。而其他地區的研究，多數也是針對大學的整體文化進行探究（例如：Fuller, 2011; Lomas, 1999; Norton, 2009; Sporn, 1996; Tierney, 1988），或者以中小學的教師文化為焦點（例如：張德銳、蘇玲慧、張素偵，2011；許育榮，2003；陳毓喬，2010；劉維哲，2015；Lethoko, Heystek, & Maree, 2001; Qian, Walker, & Yang, 2017），有關大學教師文化的實徵研究仍較缺乏。因此，筆者認為有必要在探討大學教師文化與大學轉型的關係之前，先擴展對大學教師文化的理解，做為進行相關研究的基礎。在此思考下，本研究以一所正經歷轉型的臺灣境外大學為對象，進行教師文化的實徵研究，探討教師文化的特徵及可能影響教師文化的因素。

教師文化的研究，有人從宏觀的角度切入，例如 Sachs 與 Smilth（1988）

在論及教師文化的建構時，從學校結構、教師的言說（discourse）、教師的職前專業訓練、社會化及教師的特質等著眼。也有人採微觀角度，只聚焦於教師的合作文化。例如 Hongboontri 與 Keawkhong（2014）以調查、訪談及教室觀察等方法，針對大學英語教師的合作文化進行探討。本研究則考量「學習評量」是教學重要的一環（黃淑玲，2014；詹盛如，2017），教師的學習評量價值觀點、信念及採用的評量方式，無論是形成性或總結性、常模參照或標準參照、自評、互評或師評，或是評量知識、技能或態度等，都對學生學習及其未來產生顯著的影響（Boud & Falchikov, 2006; Brown, 2001; Gibbs, 1999; Northcote, 2009）。例如：學生投入學習時間的長短、學生看待自己的學習者及畢業生角色的態度、學生對高等教育的看法及學生的未來與生涯等。因此，以「學習評量」為焦點，希望透過了解教師對學習評量的看法、教師的人際互動、教師的學習評量實務及影響教師對學習評量看法與做法的因素，來窺探一所臺灣境外大學的教師文化特徵及其影響因素。具體言之，本研究的研究問題包括：大學教師對學習評量的看法所顯現的教師文化特徵有哪些？大學教師的學習評量做法所顯現的教師文化特徵有哪些？教師間的互動與溝通模式所顯現的教師文化特徵有哪些？影響案例大學教師文化的因素有哪些？本研究的資料來自於筆者在 2015 到 2017 年間所進行的四所臺灣境外大學學習評量政策研究的其中一所大學。至於只分析其中一所大學，是因為此所大學的轉型任務明確，且成果顯著。加上大學教師文化的研究案例有限，因此先從個別大學進行分析。本文分五部分：前言、文獻探討、研究方法、結果與討論及結語。

## 貳、文獻探討

本研究的目的旨在從一所大學的教師對學習評量的看法、做法及教師間的互動來了解大學教師文化的特徵及影響因素。因此先透過大學文化及大學教師文化的相關文獻探討以了解大學教師文化的意義、特徵及影響因素，再從高等教育（含大學）的學習評量文獻歸納出大學學習評量的內涵，作為本研究分析的依據。

### 一、大學教師文化的意義

文化（culture）是指「一個特定時期的一群特定的人的生活方式，尤其是一般風俗及信念」（Cambridge Dictionary, n.d.），是「一群人的生活方式—通常是內化的行為、信念、價值及符號，透過溝通及模仿一代傳一代」（Hofstede, 1997），有外顯及內隱（抽象）兩種層次（Kroeber & Kluchohn, 1952）。外顯的文化體現在生活方式及行為模式，內隱的文化是指內化的信念與價值。而文化是透過溝通、互動、模仿及學習而形成的（Kroeber et al., 1952）。Hofstede、

## 主題文章

Hofstede 與 Minkov (2010) 認為處於文化最表層的行為模式 (practice) 較容易改變，但處於核心的價值 (values) 較穩定而改變得比較慢。從以上對文化的解釋可看出，文化包含內隱的「信念/價值觀」、外顯的「行為模式」及「溝通、互動、模仿及學習的過程」等三種要素。若以此來看教師文化的意涵，臺灣學者陳奎熹 (2000) 的定義頗為周嚴，他認為教師文化是指「教師同儕之間經交互作用所形成之價值觀念與行為模式」。因此，「大學教師文化」便可界定為「大學教師透過溝通、模仿、互動與學習而形成的信念與行為模式」。

## 二、大學教師文化的特徵

臺灣學者陳奎熹 (2000) 在《教育大辭書》中討論「教師文化」時提到，大專教師同儕之間的規範表現在學術研究、各科教學及社會服務三個面向，交往則以「非正式」社會關係為主。雖然團體規範不一定相同，但是在「教授治校、學術自由與校園民主等理念」上具有一定的共識。大陸學者郝玉梅等人 (2007) 認為大學教師位於教育金字塔的頂端，承擔著文化傳承、知識傳遞與創造的任務因而形成獨特的群體文化。美國大學協會 (Association of American Colleges and Universities [AACU], 2006) 指出，為了傳承文化及創新知識，大學教師的工作或研究成果可能對既存的社會價值觀提出批判，也可能導引社會進步，因此常被賦予高度的學術自由。所謂「學術自由」，張建成 (2000) 認為它

是一種自由權，也是一種特別權。自由權係指學者在研究、教學與出版上，享有言論自由、表達自由、意見自由、思想及討論自由的權利，特別權係指某種形式的工作保障，讓學者能夠不受外在的威脅與干涉，安心於研究、教學與出版工作的權利。

許多大陸學者也提出大學教師文化的特徵。例如：張文雪 (2006) 指出大學教師文化有三種特性：1. 繼承過去傳統的教師文化且持續發展、2. 比中小學教師專業分工更精細的學科專業性，常使用專業術語，其價值觀念與行為模式也深受其專業影響、3. 大學教師往往有自己的人格特質、獨特的信念、價值觀、人文素養及行為模式，加上具有敏銳的觀察力、學習力及勇於創新的特質，而形成教師文化的多樣性。顧德光 (2009) 認為大學教師文化與中小學教師文化最顯著的差異是大學教師總是在特定的學科領域中從事教學與研究工作，具有很強的學科專業性，又有高度的自主性，可以決定教什麼及如何教。帥榮梅 (2009) 認為因為課室獨立、分科教學及教師的自主性，教師文化具有封閉性及保守性，教師彼此之間較少相互溝通、交流與合作，專業成長及教學問題常靠自己單獨處理。阮碧輝 (2008) 提到教師群體間因為不同的背景 (文化、學

科、學歷、年齡、職稱）而形成不同的價值觀與行為方式，可能在討論教學問題時產生衝突。宋宏福（2005）提到高等院校的教師文化有個體性（獨立自主，較少進行交流、合作與真誠評價）及學術性（尊重學科、真理至上及主張民主開放的環境）等特徵。王德壽與江麗（2008）歸納大陸對於教師文化的主要研究焦點，認為教師文化是集個人素質與集體的價值觀念、思考模式與行為規範而合成一體的綜合體，具有歷史性、內隱性及多樣性等特徵。李曉紅（2011）對一所地方院校教師文化的調查研究發現，有 69%的教師表示他們很少與相關專業的同事交流；有 98%的教師認為學校在制定新政策時並沒有徵詢教師意見；但也發現教師對學校的政策制度遵循度較高，有 61%的教師認同學校政策，且有 77.8%的教師認真執行學校的政策。除此之外，此研究也發現雖然有些教師對政策有不同的看法，但在行為上還是執行既定的政策。國外學者 Sachs 等人（1988）提到有一類觀點認為教師並非同質，所以教師文化也非同質，而是受到教師的特質、系統的層次及環境的影響而呈現流動的、多元的、差異的特徵。Hongboontri 等人（2014）對大學英文教師的研究則發現，即使大學倡導合作教學政策，教師也很少與其他同事合作。大部分教師偏好個別地工作，主要的原因是想保有專業自主決定教學實踐的權利，顯示教師較偏「個人主義」。

綜合上述文獻，大學教師文化的特徵可以歸納為下列五項：

1. **由三個要素組成**：包含共享的價值觀、行為模式及教師間的互動三要素。
2. **個人主義**：講求學術自由、自主，較少進行交流、合作；常獨立解決教學、研究與服務所遇到的問題。
3. **多樣性**：大學教師因個人的人格特質、獨特的信念、價值觀、人文素養及行為模式，加上勇於創新的特質，而形成教師文化的多樣性。
4. **衝突性**：教師因為不同的背景（文化、學科、學歷、年齡、職稱）而形成不同的價值觀與行為方式，可能在討論教學或研究問題因不同立場而產生衝突。
5. **專業性**：專業分工精細，常使用專業術語，有很強的學科專業性，在自己的專業學科領域進行研究、教學及服務，其價值觀念與行為模式也深受其專業影響。

大學教師文化除了上述的五個特徵外，Hofstede 等人（2010）曾提出國家文化比較的六個面向：1. 「權力距離」（power distance），指「一個國家中的機構與組織中處於較低權力位階的成員預期與能接受的權力分配不均的程度」。通常權力距離較小的國家，下屬對長官的依賴性較小，偏好彼此之間維持一種諮

## 主題文章

詢的關係；而權力距離較大的國家，下屬對長官可能出現兩種極端的情形，一種是非常依賴，一種是極端地抗拒。2.個人主義對集體主義（individualist versus collectivist）。個人主義是指將個人的利益看得比團體的利益還要重要，人與人之間的關係較為疏離，但在工作上較自由自主；相對的，集體主義則是團體的利益凌駕於個人利益之上，個人對團體的凝聚力較強。3.陽剛對陰柔（masculinity versus femininity）。前者強調成就、英雄主義、自信及成功的物質獎賞，多數這類型的社會具競爭性。後者偏好合作、謙和、關懷弱勢及生活品質，多數這類型的社會較具有共識。4.避免不確定性（uncertainty-avoidance）。在避免不確定性強的國家常維持嚴格的行為與信念規範，較難容忍非正統的行為與觀點；避免不確定性較弱的社會則具有較放鬆的態度，重實際更勝原則。5.長期與短期取向（long- and short-term orientation）。長期取向注重長遠的利益，較不急功近利，鼓勵節儉與努力，為未來的生活準備；而短期取向較考慮近期的成效，重視個人休閒及個人成就。6.放任對約束（indulgence versus restraint）<sup>1</sup>。放任代表社會允許成員基本及本能的需求的滿足，如享受生活及樂趣；約束代表透過嚴格的社會規範來壓抑需求的滿足。雖然 Hofstede 等人是從國家文化比較的觀點切入，但筆者認為這六個面向也可以作為大學教師文化分析的參考。例如：大學的管理模式的不同，可能形成不同的權力距離，而出現依賴、抗拒或獨立自主的教師文化；不同的大學可能有偏向個人主義也有偏集體主義的可能。

### 三、影響大學教師文化的因素

教師文化是指「教師同儕之間經交互作用所形成之價值觀念與行為模式」（陳奎熹，2000）。影響大學教師信念、互動及行為模式的因素，也會影響大學教師文化。以下綜合大陸、臺灣及國外多位學者的觀點（榮梅，2009；張文雪，2006；張松青，2007；陳奎熹，2000；Brown, 2001；Buehl & Fives, 2009；Debreli, 2012；Farkas, 2013；Harrison, Konings, Schuwirth, Wass, & van der Vleuten, 2017；Jamalzadeha & Shahsavari, 2015；Jane, 2012；Levin, He, & Allen, 2013；Poole, 2016；Skott, 2015），將可能影響大學教師文化的因素依年代先後列如表 1。

---

<sup>1</sup> 第 4、5、6 點參考網路資源 Hofstede Insight (n.d.)。

表 1 影響大學教師文化的因素

作者	影響因素
陳奎熹 (2000)	學校性質 (如：公私立、學校規模大小、大學或專科學校等因素)、校長領導、學校文化、學生評鑑、校外需求、教師學歷背景與志趣
Brown (2001)	大學政策、大學策略、專業團體、教育當局品質管理的要求
張文雪 (2006)	社會因素 (全球化、人才需求)、教育管理部门、學校、教師個人因素
張松青 (2007)	大學校長
Buehl 等人 (2009)	正規教育、正式的知識體、觀察學習、與他人的合作、個人的教學經驗、自省
師榮梅 (2009)	教育政策
Debreli (2012)	正規教育的經驗、師資培育的經驗
Jane (2012)	社會與教育脈絡
Farkas (2013)	組織 (大學) 文化
Levin 等人 (2013)	師資培育方案、中小幼學習經驗、家庭價值觀、教學經驗、專業發展經驗、閱讀、影片及觀察其他教師
Jamalzadeha 等人 (2015)	脈絡因素
Skott (2015)	個人經驗、學校教育、師資培育課程、同事、社會、政治、經濟與學校等脈絡因素。
Poole (2016)	面子、強調知識傳授的傳統教學觀、尊重教師的傳統
Harrison 等人 (2017)	個人認識論、個人先前的教學經驗

資料來源：筆者匯整。

依據表 1，影響大學教師文化的因素可歸納為下列五個面向：

### (一) 社會因素

包括全球化、人才需求、經濟、社會文化傳統 (強調知識傳授、尊師重道、重視面子) 等。例如：全球化使大學競爭更為激烈及面臨更多挑戰，大學必須轉型或調整策略，因而影響大學教師在教學、研究等工作上的價值認定與行為模式。

### (二) 教育管理部门

主管大學教育的行政當局對大學教育品質的要求及相關的政策、經費補助與管理方式影響大學的政策與走向。例如：教育管理部门提供經費希望大學進

## 主題文章

到世界百大，大學可能制定績效評估及教師評鑑等政策而影響教師的價值觀與行為。

### (三) 大學因素

包括大學裡的政策、策略、文化、物質環境、教職員組成、學生組成、管理模式、領導者及學校性質、人員互動等，對教師文化有較直接的影響。例如：管理模式的不同可能形成不同的權力距離，而出現依賴、抗拒或獨立自主的教師文化。

### (四) 專業團體

學術界常有許多品質評鑑認證的機構或團體，大學為符合該機構或團體的認證，會將專業團體的要求當成學術行為的規範，而成為教師文化的一部分。

### (五) 教師因素

包括教師過去的求學經驗、師培經驗、專業背景、個人特質、價值觀、專業發展與教學經驗等。教師是形成教師文化的基本要素，因為教師的不同背景，可能形成教師文化的多樣性。

## 四、大學學習評量的內涵

以下根據大學與高等教育學習評量的文獻，歸納出大學學習評量的內涵，作為本研究的分析架構。

根據 Brown (2001) 與 Norton (2009) 的觀點，學習評量的內涵包括評量信念 (belief about assessment) 與行為。「評量信念」是指教師對學習評量應然面的看法 (Barnes, Fives, & Dacey, 2015)。以評量目的為例，MacLellan (2001) 發現大部分教師認為評量是為了對學生的成就評分及給予等第，最常被用來判斷知識的發展與應用；多數教師不常使用自評和互評，評量也很少出現在課程的開始，而是出現在課程結束時。此觀點與 Markle 與 Russell (2017) 提到高等教育評量的「績效本位評量」(accountability-based assessment) 與「改善本位典範」(improvement-based paradigm) 的看法一致。Moiinvaziri (2015) 則發現大部分大學教師相信評量是為了促進教學與學習。Opre (2015) 發現大學教師有四種不同的信念：1. 評量改善教與學、2. 學生要為自己的學習負責任，獲取進到下一個教育階段的資格、3. 評量是為了評估教師工作與大學的績效、4. 評量是沒有必要的，它對課程、教師與學生都會產生負面的影響。這些信念可能單獨存在也可能並存。



「學習評量的行為」是指「實然」的評量做法，是評量目的、歷程、向度、來源及方法等的具體展現。Norton (2009) 認為評量的目的有：1. 教學 (pedagogy)，為了提供回饋給學生，幫助學生改善自己的學習表現、2. 測量 (measurement)，為了評鑑學生的知識、理解與技能 (能力)、3. 標準化 (standardization)，為了評分或打成績、4. 證書 (certification)，為了讓高等教育提供者了解學生是否已達到應有的成就水準並符合機構的學術要求。Brown (2001) 認為評量有三種目的：改善學習、證明學生能夠畢業或能夠繼續下一階段的學習及針對學生的表現做等級排列。Brown 與 Knight (1994) 指出形成性評量中，學生透過師生互動及回饋來了解自身學習的優缺點，進而主動評鑑自己的表現、自我反省，逐漸學習為自己的成長負起責任。形成性評量基本上是持續性的，以協助學生改進為目的 (Brown, 1999)，在課程進行期間提供回饋給學生 (Brown, Bull, & Pendlebury, 1997)；但總結性評量是提供有助於做最後決定的評量訊息，例如：給期末等第或是給分 (Brookhart, 2004)，傾向於終點，大部分以數字呈現，關心評鑑式的判斷 (Brown, 1999)。常模參照評量是指根據受試者在團體中所占的相對位置來解釋評量結果 (李坤崇, 2000)，標準參照則是依事先設定的標準作為判斷個別學生的學習是否已達到既定的標準 (簡茂發, 2000)。Dunn、Parry 與 Morgan (2002) 提到標準參照評量近年來已被普遍的採用，因為它追求一種更公平、更值得信賴的評量。Gipps (1994) 認為常模參照測驗是設計來分出高、中及低分的比例，學生無法掌控他人的表現，也無法掌控自己的等級，因此較無法公平地呈現學生的教育表現。

學生自評 (self-assessment) 與同儕互評 (peer assessment) 是學生參與評量的主要方式 (Falchikov & Goldfinch, 2000)。「自評」是指學習者參與自身學習情況的判斷，特別是學習成就的檢核。它是形成性的，在歷程中指引學生改善學習，主要是評量標準的確認及依標準來判斷自己的學習成果 (Boud & Falchikov, 1989)。學生自評很重要 (Ndoye, 2017)，因為學生比教師更了解他們自己的優缺點，更適合評鑑自己的學習 (Torre & Sampson, 2012)。而同儕互評則是應用設定的標準來判斷同儕彼此間的學習成果 (Falchikov et al., 2000)。評量的向度必須與學習的目標 (知識、技能與情意) 相配合。「評量的方法」種類相當多，Brown (2001) 就曾歸納出 23 種大學學習評量的方法，當中較常用的是考試、論文、作業、專題、出席及報告等。

綜合上述的文獻探討，本研究所指的大學教師文化是「大學教師同儕之間經溝通、模仿、互動及學習所形成之信念與行為模式」。當中的「信念」在本研究中特指「學習評量信念」，是指教師對於學習評量「應然」面的看法，包括評量的目的 (改善學習、打成績)、歷程 (形成性、總結性)、參照方式 (標準參照、常模參照)、來源 (學生自評、互評及教師評量) 及評量方法 (考試、測驗、作業、專題、報告) 等。「行為模式」指的是上述評量面向的實然做法。由文獻

## 主題文章

所歸納的教師文化特徵（具三要素、個人主義、多樣性、衝突性、專業性）及影響因素（社會、教育部門、大學、專業團體及教師個人）將作為本研究資料分析的架構。具體而言，本研究將探討一所臺灣境外大學教師對學習評量的看法、做法及互動方式，從中發現教師文化的特徵及影響因素。由於教師文化的形成與改變過程複雜，需要更多時間及方法進行深度研究，考量時間及資料限制，本研究著重在靜態面的探討，並未分析教師文化與其他因素的動態關係。

## 參、研究方法

### 一、研究對象

本研究的對象是一所位於臺灣境外的大學（簡稱案例大學），是一所創校 38 年的公立綜合型大學，設有人文、工商管理、教育、健康科學、法學、社會科學及科技等七個學院及其他單位，主要以英語授課。目前全校教師人數為 569 人，其中約有 80% 的教師來自於全球，包括歐洲、美洲、大洋洲及亞洲等。學生共 10,414 人，其中大學生 7,141 人，研究生 3,273 人，全校非本地學生約有 3,600 人，分別來自於亞洲、歐洲、北美洲、南美洲、非洲及大洋洲。案例大學在 2020 年的「泰晤士高等教育（Times Higher Education, THE）世界大學排名」301-350，在 2020 年 QS（Quacquarelli Symonds）世界大學排名的研究和教學均排名前 400。大學設有十年發展策略（2012/2013 至 2021/2022 學年），以「學生為本、公平、公正、學術自主和自由、參與式管理、以質量為重、持續改進及社會責任」等作為大學的核心價值，希望「提升教與學優化中心的功能，以支援教師的教學發展，並要求新進教師必須參加教學發展工作坊」、「繼續建設分享、溝通、團結、優質、問責（績效）及持續改善的工作文化，並持續轉變校園文化，讓學生能夠自動自發主動學習，並且制定培養『學習型社區』文化的策略」、「檢討學生評核政策，鼓勵教師採用以學生為中心、以探究為導向、合作及主動的學習方式激發學生的興趣和潛能，並確保教師、研究、學習及評量之間能夠全面互動」。

案例大學剛創校時是一所私立學校，採英國系統，創校六年後逐漸轉型為公立大學，開始增設學院及科系，1990 年將大學將三年制課程改為四年制。1991 年隨著重要法令通過，案例大學成為一所公立大學，且更改校名，學生人數穩定增加，也增設了碩士學程並開始招收博士研究生，到了 1994 年成為一所公立的綜合大學。1999 年，為了成為一所符合國際標準的現代化大學，開始修改大學規章。新的大學法律制度與大學章程於 2006 年通過，成為新的大學管理框架，以校董會取代政府的直接監督，賦予大學更為獨立、自主空間，加速案例大學發展成為一所現代化的大學，並於 2014 年完成遷校。案例大學過去是教

學為主的高等教育機構，近些年來則以成為一流的研究型大學為目標，在研究論文的產出及世界排名上都有明顯的進展。以出版的論文數量來看（網際網路版引用文獻索引資料庫系統，Web of Science），在 2007 年大概有 77 篇，但到了 2017 年已超過 1,400 篇，而且被引用的次數已經超過 18,000 次。

案例大學在發展成為國際化的研究型大學過程中，制定了許多政策，也持續進行修正，包括學生評鑑教師教學政策、學術品質保證系統、教師評鑑、升等指標、教師專業倫理、建立新的教師職涯系統、教師軌（教學、平衡與研究）、學習評量政策等。其中與大學生學習評量有關的政策有四項。前三項是多年的傳統，第四項是 2013 年新制定的規定：（一）出席與缺席。規定參與課堂活動是學生獲得該門課學分的先決條件，如果因生病或特殊情形無法出席必須請假；若一門課缺課超過教學時數的 20%（請假獲准除外），不能參加期末考，且該門課成績為「不及格」。（二）考試與評量。學生將在期末參與所修課程的期末考或者期末評量，如果因特殊原因無法準時參加期末考，必須有請假證明；如果未經許可缺席期末考，則考試成績為不及格；因為學科的特殊性，可以採用考試以外的方式進行評量；學生在每一門課中都會被依其表現進行測驗或評量。測驗或評量的標準可以包括以下一種或數種方式的結合：出席、課堂作業、書寫作業、實驗室工作、田野工作、研究論文、測驗（test）或考試（examination）。（三）評分系統。分別有字母（letter grade）、積點（grade points）、百分數（percentage）及量表（scale）等四種，可彼此對照，不及格分數為 50 分（F）。（四）大學生成績分布指引。及格學生的累計百分比分別是 A 為 10%，A-或以上為 25%，B-或以上為 75%，C 或以上 100%，D 或以上為 100%。此指引適用於修課人數 25 人以上的課程，少於 25 人的課程可以不用依循。此指引是院長檢視及批核教師所提交成績的重要依據，如果教師提交的成績明顯地與成績分配有差異，必須提交說明。

## 二、訪談對象

本研究的訪談對象包括專職的行政領導 1 位，兼任行政主管（院長、中心主任、系主任）的教師 3 位及 18 位來自於科學、社會科學（含教育類科）及人文領域的教師，含不同級別（講師、助理教授、副教授及教授）、不同學院（人文、工商管理、教育、健康科學、法學、社會科學及科技）、不同教學年資及不同國家地區（東亞、非洲、澳洲、歐洲、港、澳、臺、大陸）的教師共 22 位。

訪談資料以 6 位代碼呈現。首碼為性別，分「男」、「女」；次碼為職稱，「正」代表「教授」、「副」為「副教授」、「助」為「助理教授」、「講」為「講師」、「行」為專任行政主管。第 3 碼代表學科領域，「科」為「科學」、「社」為「社會科學」、「文」為「人文」、「非」表示非教學人員。第 4 碼為案例大學的任教年資，「長」

## 主題文章

代表年資在 15 年以上、「中」代表 4-14 年、「初」代表初任教師。最後 2 位數字代表受訪者，從「01」到「22」。舉例而言，「男正文長 01」代表受訪者是男教授，來自於人文學科領域，已在案例大學任教超過 15 年以上。在 22 位受訪者當中有 3 位初任教師，9 位 15 年以上的資深教師，其他 10 位的服務年資介於 4-14 年之間。編號 01、06、07 為教師兼任行政，08 為專任行政主管。受訪者的代碼如表 2。

表 2 受訪人員代碼

受訪者代碼				
男正文長 01	男正科長 06	女副社中 11	女副社中 16	女講科長 21
男正科長 02	女副社中 07	男副科長 12	女助社中 17	女副社長 22
男副社初 03	男行政長 08	女助文中 13	女助社長 18	
男正社中 04	女助科中 09	男副文中 14	男助社初 19	
男副社長 05	男助科中 10	女助文中 15	男助文中 20	

表 2 的受訪者來源有兩種：首先是瀏覽大學網頁，了解教師的基本資料，包括任教的學科領域、學院、職稱、年資、國籍及性別等，再透過電郵說明研究的目的與實施，個別邀請受訪者。再者是經由受訪者推荐人選，經邀請同意後受訪。整體而言，參與者的性別、職稱、學科領域及教學年資的分布上皆有顧及。

## 三、資料蒐集方法

本研究的資料來自於筆者在 2015 到 2017 年間所進行的大學學習評量政策研究。研究目的在於了解教師對學習評量政策的理解、實施、挑戰以及教師的學習評量理念與實務。每位教師的訪談時間視教師分享意願而定，介於 40 分鐘到兩小時。訪談在 2015 年的 5 月到 11 月期間以中文或英文進行。對 21 位從事學習評量的教師的訪談問題包括以下重點：(一) 大學生學習評量政策的制定與內容，包括政策制定參與人員、制定理念、具體的政策內容及獲知政策的方式等；(二) 教師對政策內容的理解，包括對政策制定的必要性、重要性及適用性的看法；(三) 教師實際進行學習評量的做法及理念，包括評量的面向（知識、情意、技能）、評量的類型（學生自評、互評及教師評量）、評量的歷程（形成性及總結性）、評量的方法（作業、考試、報告、設計）、評量結果的呈現（數字、文字）、評量標準及評量設計的理念；(四) 學習評量實際做法與政策的符合情況；(五) 對學習評量政策的看法，包括優點及缺點；(六) 對學習評量政策調整的建議。對於專任行政主管人員（1 位）的訪談問題則省略（三）教師

進行學習評量的做法及理念。

#### 四、資料分析

訪談資料的分析是參照文獻探討結果，從教師對學習評量的看法、做法及互動中歸納出教師文化的特徵及影響因素。首先以質性方法分析學習評量的看法，以個別訪談資料為單位，以評量向度、目的、歷程、參照、來源及量方法等分別判斷教師的學習評量看法，再整體分析。

其次，以先質後量的方法分析教師的學習評量做法，參照學習評量看法的分析向度，分別針對每一位教師的學習評量做法加以檢核。「√」表示有做，「×」表示沒做。若教師在訪談中對該向度的訊息沒有明確提及，則以「○」代表（如表 3）。最後再看整體結果，從學習評量做法中理出教師文化的特徵。

接著，同樣以質性方法分析教師的互動方式所隱含的教師文化特徵及可能影響教師文化的因素，最後統整教師文化的特徵及影響教師文化的因素。

表 3 教師學習評量做法分析架構

受訪者	目的		歷程		向度			參照方式		來源			方法				
	促進學習	打成績	形成性	總結性	知識	技能	態度	標準	常模	自評	互評	師評	出席參與	期末考	作業	專題／實驗	報告
男 正文長 01	√	√	√	√	√	√	○	√	√	○	○	√	√	√	√	√	√

資料來源：筆者繪製。

#### 五、研究倫理

本研究的案例來自於筆者過去執行的一個研究案，在訪談進行之前，即先通過大學研究倫理委員會的審查。在邀請受訪者之前已先行擬好相關文件，包括「研究說明書」介紹研究的主題、人員、目的、受訪者的個人資料保密與處理原則、受訪者參與研究的方式、可能風險的處理及參與研究的優點；「教師參與研究邀請函」，簡要說明研究目的、研究者資訊及訪談的進行方式；「參與訪談同意書」及「訪談大綱」也一併準備，附加在邀請郵件中。受邀者是否接受訪談完全是自願的，若接受邀請，則個別約定訪談時間與地點。若受訪者願意在訪談時被錄音，則另外簽署「錄音同意書」。

## 主題文章

為避免揭露受訪者的個人資料，在行文中一律以代號代表受訪者；在描述案例大學的脈絡時，對取自於大學官網的各種資料，省略引用出處；在資料分析時雖以個別教師的訪談為分析單位，但目的在於統整分析，了解共通趨勢，不會呈現任何教師的姓名及大學名稱。研究者與受訪者之間並沒有存在利益衝突的關係，對於受訪教師對學習評量的看法與做法，研究者也是透過訪談才了解，事先並沒有機會交流。

## 肆、結果與討論

以下的研究結果與討論分五部分呈現，包括：一、從學習評量觀點看教師文化的特徵；二、從學習評量的做法看教師文化的特徵；三、從教師互動看教師文化的特徵；四、影響教師文化的因素；五、綜合討論。

### 一、從學習評量觀點看教師文化的特徵

本研究發現，教師對學習評量的看法中隱含著「共享的價值觀」、「多樣性」及「學科專業取向」，茲說明如下：

#### (一) 教師有共享的價值觀

訪談分析發現教師有共享的學習評量價值觀，皆認為學習評量的主要目的在於促進學習及打成績，且包含形成性及總結性評量。例如「男正科長 06」提到：

如果評量的目的是促進學習及打成績，為了促進學習，回饋必須要及時。假如交給我一篇作業，我三週後才發回作業，這樣對寫下一個作業就沒有幫助。我的所有作業都會在 48 小時內給回饋。

「男正文長 01」說明形成性與總結性評量的看法：

老師評價學生不僅僅是考試，還要看平時表現。學生應該要參與課堂，平時學習成績評估一定要包括進去。

#### (二) 教師觀點呈現多樣性

訪談資料分析發現，教師因為不同的學科背景、教學經驗或職務而對學習評量有不同的看法，而且都出現多元（三種）看法，呈現「多樣性」的特徵。

例如：對總結性評量與形成性評量哪一個重要出現三種不同的看法：

建議總結性評占 100%，平時練習不列入期末成績（女副社中 11）。

我的課強調技能的應用，一學期會有七到八次的家庭作業，學生回家找人練習，然後記錄，寫反思大概一千字，帶到次堂課與同學討論分享，之後交給老師批改，次堂課老師再發還給學生（男正社中 04）。

我會給學生作業，目的是想了解他們對概念掌握的程度有多高，所以是在每一堂課結束後進行。但是到整個課程結束後，學生必須將不同的概念統整在一起，所以期末考試也很重要。我覺得形成性評量和總結性評量兩者都需要，只是因目的選擇不同的方法（男副社長 05）。

對學生是否應出席課堂也有三種不同的看法：

教師的講課都是經過精心設計的，除了講課之外，也會教學生思考的方法、解決問題的能力，如果學生不出席是沒辦法學到的（女副社中 11）。

我們不應該把大學生看成需要紀律的小孩（女副社中 07）。

比較好的方式可能是考慮學科性質，如果是實驗課，就一定要出席的，這個時候 take attendance 就合理了，就有必要了。但是如果是 tutorial，我覺得還是有需要的，因為這個是比較 interaction 的，老師跟學生有交流的。但是如果是 lecture，lecture 其實有些空間了，如果他覺得他自己能夠把 textbook 看明白，就不一定有需要了。因為可能有特別厲害的學生 (lecture in general)，有一些 extreme 的例子，有一些天才，其實不上課也有可能比大學生厲害，可能也可以考試考得很好（男正科長 02）。

對是否採用多元評量方法也有三種不同的看法：

不同的評量方式可以讓不同的學生展現成果，因為每一個學生展現學習成果的方式不同。例如：有人可能在小組工作中表現不錯，有的可能個人表現較佳（女副社中 07）。

大學要保證的是教師有高品質的講課及高品質的考試，把學生的努力通過考試明顯表示出來。我的考試一半都是真正的 multiple choices。必須這樣設計才能知道學生掌握多少，盡可能的把標準客觀化，這樣自然而然能把

## 主題文章

學生掌握多少判定出來，而且要隨時改題，隔年換一套，次年再換一套考試內容，這些才是老師真正應該掌握的（男副文中 14）。

我的評量是根據學科性質來設計。我有比較多的作業，通常是個案研究報告，因為我教「管理」課程及管理技巧，我相信個案研究能讓學生透用應用來精熟知識（男副社長 05）。

同樣地，對於採用常模參照或標準參照也有三種不同見解：

常模參照就像競爭比賽一樣，只有一個第一，為了爭第一，就會讓所有人都更努力，提升他們的潛能（男正科長 02）。

好的學習理論指出同儕合作比競爭導向更重要（男正科長 06）。

大一、大二較多通識課，可採常模參照，大三、大四大多專業課，可採標準參照（女助科中 09）。

對於學生自評及互評的看法同樣也有三種：

可以讓學生對本身的學習有掌控感，學會判斷自己的表現，即使進入職涯之後也一樣（女副社中 07）。

這些東西靠不住的，他自己的評量標準怎麼衡量？他說自己很好，考試成績不好，你選什麼？當然看考試成績了，那同儕的更不用說。這情況下不外乎兩種，情況一，關係好互相吹捧，關係不好互相攻擊。這有意識地造成學生之間的矛盾，或者有意的拉幫結派的，我從來不做（男副文中 14）。

跟課程內容與教學目的有關。我的這門課主要是一些基礎知識的介紹，教學目的是讓學生徹底的了解這堂課要教授的內容，如果是這樣的話，互評就意義不大了（女副社中 16）。

### （三）學科專業取向

由上述的「教師觀點多樣性」的分析當中也發現，學科領域或教學目的是教師如何看待學習評量的因素之一，顯示大學教師確實有明顯的學科專業取向，即使是對學習評量的看法也會從學科的角度來思考。此外，不同學科之間可能具有明確的界限。例如：科學領域的「男正科長 02」提到他「不太懂文科、社會科學或社會學」。



## 二、從學習評量的做法看教師文化的特徵

表 4 是依照受訪教師某一門課的學習評量做法所做的檢核。「√」表示教師有此實務，「×」表示沒有，「O」表示訪談中沒有出現這類訊息，不確定是否做到。

表 4 學習評量行為檢核表

受訪者	目的		歷程		向度			參照方式		來源			方法 (列入期末成績)				
	促進學習	打成績	形成性	總結性	知識	技能	態度	標準	常模	自評	互評	師評	出席參與	考試	作業	專題/實驗	報告
男正文長01	√	√	√	√	√	√	O	√	√	O	O	√	√	√	√	√	√
男球科長02	√	√	√	√	√	√	√	√	√	×	√	√	√	√	√	√	√
男副社初03	√	√	√	√	√	√	√	√	√	×	×	√	√	√	√	√	√
男球社中04	√	√	√	√	√	√	√	√	√	×	×	√	√	√	√	×	×
男副社長05	√	√	√	√	√	×	√	√	√	×	×	√	√	√	√	√	√
男球科長06	√	√	√	√	√	O	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	×
女副社中07	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
男行政長08*																	
女助科中09	√	√	√	√	√	√	√	√	√	×	×	√	×	√	√	√	√
男助科中10	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	×	√	√	√	√	√	√
女副社中11	√	√	√	√	√	√	√	√	√	×	×	√	×	√	×	×	×
男副科長12	√	√	√	√	√	√	√	√	√	×	×	√	O	√	√	√	×
女助文中13	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	×	√	√	√	√	×	×
男副文中14	√	√	√	√	√	×	×	√	√	×	×	√	×	√	×	×	×
女助文中15	√	√	√	√	√	√	√	√	√	×	√	√	√	√	√	√	√
女副社中16	√	√	√	√	√	√	√	√	√	×	×	√	√	√	√	×	×
女助社中17	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	×	√	√
女助社長18	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	×	√	√	√	√	√	√
男助社初19	√	√	√	√	√	√	×	√	√	×	×	√	×	√	×	×	√
男助文初20	√	√	√	√	√	√	O	√	√	×	×	√	O	√	×	×	√
女講科長21	√	√	√	√	√	√	√	√	√	×	×	√	×	√	×	√	×
女副社長22	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√

註：\*為專任一級行政主管，未從事教學工作。

## 主題文章

從教師文化的觀點分析表 4 的學習評量做法，發現以下特徵：

### (一) 教師具有共同的行為規範

表 4 中有一些教師的學習評量做法具有一致性，包括評量的目的（促進學習、打成績）、評量的歷程（形成性與總結性評量）、同時運用標準及常模參照、評量向度都包含知識、都安排期末考及由老師進行學習評量，代表這些是教師共同具有的行為規範，也是進行學習評量時遵守的原則。

### (二) 教師大致能做到「知行合一」

把表 4 的學習評量做法對照學習評量的看法，發現大部分教師呈現「知行一致」的情形。例如：教師認為學習評量的目的在促進學習及打成績、學習評量應包括形成性與總結性評量與實際做法一致。此外，教師對是否使用學生自評及互評、是否一定要求學生出席等原來就有不同的看法，在檢核表中也呈現出來。整體而言，教師大致能做到「知行合一」。

### (三) 教師存在內隱的衝突性文化

對照學習評量的看法與做法發現，教師對常模參照及期末考試都出現三種不同的看法，但是在做法卻非常一致，並沒有呈現差異。顯示有些教師的想法並未能體現在實際的做法上，隱含看法與做法間的衝突。但此衝突並不能直接從外顯的做法觀察到，必須了解內隱的想法再進行對照才能發現。顯示教師存有內隱的衝突文化。舉一個例子，「男正科長 06」在實務上依循常模參照，但他其實希望採用標準參照：

常模參照雖然也有許多大學採用，但我個人並不支持，我覺得所有的評分應該都是標準參照的，應依照標準來評分而非依照常模。我相信學術界，大學裡的每一個學生、教師都是追求個人的最佳境界，而不是與同儕競爭。當採用常模參照時，可能會增加同儕競爭而減少合作。好的學習理論指出同儕合作比競爭導向更重要，有更好的學習。我會希望我的班級是一個學習社群而不是彼此對抗競爭。

又如「女助文中 13」安排了期末考試，但她不認為考試是合適的評量方式。她提到：

以前我在讀大學接受專業訓練時，都是持續性評量，從來沒有期末考試，都是一些課堂作業、作業或方案。我也認為考試不是合適的評量方式，但是我任教的大學有考試的政策，我也做了調整，排了期末考

試。

### 三、從教師互動看教師文化的特徵

此處的「教師互動」包括教師間及教師與兼任行政主管之間因學術而產生的互動，不包括教師私下的非正式社會關係（陳奎熹，2000）。本研究發現案例大學有個人主義傾向及務實取向的教師文化，而在互動上則呈現任務導向的被動互動模式。

#### （一）個人主義取向

資料分析發現，教師之間有關學習評量的交流並不多。即使是同領域、同系的交流也很少，跨領域更少，顯現出個人主義的特徵。多位受訪者的經驗支持了此論點：

有些課程或考試內容重疊，但老師不太可能知道其他課的內容（男正科長 02）

我在課程改革前都在 A 學院任教，到了 B 學院是在改革後，所以也  
不了解 B 學院改革前及 A 學院改革後的情況（女助科中 09）。

我只能代表我個人的，因為其他老師我不是太清楚（男助科中 10）。

很想知道其他老師或其他大學老師的經驗（女助社長 18）。

我是有教語言的基本訓練，知道語言教學的一些議題，但是在大學沒  
有在一起討論的文化，即使有科技應用的想法，也從來沒有跟科技領域  
的同事有任何的交流，只是把自己的想法付諸實踐（女助文中 13）。

#### （二）調適務實取向

本研究發現教師與執行學習評量政策的主管人員之間其實存有衝突觀點。教師傾向於獨立自主，想按照自己的想法做，但行政主管推動的政策代表一種約束，彼此存在衝突。但在多次的互動後，教師似乎傾向於「調適務實」，調整自己的做法以符合政策。例如：

許多老師都有成績分布不合規定的情形，寫理由之後，院長仍然覺得  
不行，或說下次不行，所以我們都避免寫理由，我沒有寫過，我盡量  
符合他的要求（女助科中 09）。

## 主題文章

成績分布如果是違反規定太多的話是會被約談的（女助文中 15）。

如果課程有操作成分的，不安排期末考要申請才行，不申請就假定你要考試，所以很多同事礙於這個行政程序讓人很苦惱，最後就設計了考試（女副社長 22）。

### （三）任務導向的互動

資料分析發現，教師之間是有一些互動的機會，但屬於任務型的被動交流。新進教師「男副社初 03」提到「我第一次上新課時，學習評量的做法是參照去年上同一門課的同事的教學大綱來設計」。「男副科長 12」提到他是「因系上參加認證，每學期結束後，同領域的同事都會收集所有考試卷及成績，然後一起評鑑」。「女助文中 13」提到「因為合課的機會而與同事一起討論教學大綱」。「女副社長 22」是一位資深教師，參與各種委員會而透過會議與其他同事交流。

## 四、影響教師文化的因素

本研究在分析影響案例大學教師文化的因素時，是以文獻歸納的社會、教育管理部門、大學（學校）脈絡、專業團體及教師個人因素為架構，將影響學習評量的看法、做法及教師間互動的因素，視為影響教師文化的因素。以下依序呈現結果：

### （一）學術自由及大學排名的國際氛圍—社會因素

我覺得用什麼評量方法是由學術人員自由決定，那是學術自由的一部分（男正科長 06）。

現在整個國際氛圍是大學追求排名、注重研究，教學投入的時間被壓縮，也會影響大學教師的學習評量決定（女副社長 22）。

### （二）學校的傳統、目標、政策、政策執行者、工作環境、同事—學校因素

在受訪教師的分享中，學校因素似乎是影響教師文化的關鍵，包含學校傳統、政策、政策的執行、學校的目標與方向、工作環境與同事。

**1. 學校傳統：**「男正文長 01」及「男行政長 08」兩位行政主管都提到制定出席、考試的政策主要是學術傳統。「女副社中 11」也提到未納入學生學習自評及互評是因為學院沒有這個傳統，也提到該學院的期末成績偏低，可能是沿

襲過去「有一半是通過補考才及格的」的評分傳統，所以形成一種習慣，在評分時產生偏低的傾向。

2. **學校目標**：「女副社長 22」認為案例大學的目標與方向從過去的教學轉向以研究為主(因為有排名的壓力)，也會影響教師在研究與教學上的時間分配。

3. **學校政策**：例如：「男正社中 04」提到「若有政策會按政策做，不然就依自己過去比較有效的評量方法來做」。

4. **政策執行者**：大學雖然制定學習評量政策，但仍留有一些彈性，讓未能與政策規定符合的教師提出說明，由院長負責審批。因此，院長的決定對教師的學習評量做法有所影響。例如：「男副文中 14」曾接觸過兩位不同的院長：

一位院長很尊重教師，只要教師寫出理由，不管是申請免考試或者是成績分布不符大學的要求，都會批可。但另一位院長即使老師寫了理由，都會要求教師改分數以符合大學規定的成績分布。

5. **工作環境**：是指與教師工作有關的條件，包括學校對教師的要求及資源等。一位資深教師提到：

大學要求變多，可能有相當的時間要教書、要去服務、要去研究，在時間壓縮的情況下，有可能教師會選擇比較簡單的評量設計(女副社長 22)。

6. **學校同事**：新老師「男副社初 03」提到由於以前的同事基本上沒有採用學生自評和互評做為正式評量的一部分，所以他也沒有把兩種方法放進來。「男正社中 04」則提到：「我第一次知道出席要 80%，也是問其他同事而知道的」。

### (三) 參與專業團體認證—專業團體因素

例如：「女助科中 09」說：

參與認證要填很多表格，還要把你的 Lecture notes、還有作業(要挑 5 個好的，5 個中等的，5 個弱的，然後 scan 交上去，期末考試卷也是。

「男助科中 10」則提到：

## 主題文章

我們參與了亞洲和美國的聯盟的認證評估，對於一些環節，我們需要提供細節的信息。比如說學生的評量不能只有一個分數，也要有各方面能力的評估，像解決實際問題的能力、數學能力及溝通的能力等。

### (四) 教師的學習經驗、教學經驗、學科背景及專業發展一個人因素

1. **學習經驗**：例如「男正社中 04」提到自己不用自評和互評是因為「以前我自己當學生的時候有老師這樣做，我覺得沒有多大效果」。「女助文中 13」提到她在讀教育專業課程時，「那時的語言教學強調溝通式的方法」，所以現在也會運用此理念。

2. **教學經驗**：「女副社中 16」到案例大學任教之前曾在其他大學任教。她提到她之前任教的大學對學生成績分布的要求更嚴格，只要有一個學生未符合分布標準，秘書就會找老師，要求教師改分數。所以比起來，她覺得案例大學的政策已經較有彈性。

3. **學科背景**：「女助社中 17」認為評量方法應配合學科性質。若是知識與內容本位，考試就是合適的評量方法；若是實務導向，操作就很重要。

4. **專業發展**：「男正科長 06」經常辦理及參與教學與評量相關的工作坊，透過專業發展活動改變自己的評量觀點與做法。

## 五、綜合討論

### (一) 案例大學的教師文化特徵

綜合上述的研究結果發現案例大學的教師文化包含了「共享的價值觀」、「共通的行為規範」及「溝通互動」三要素，符合陳奎熹（2000）對教師文化的定義。但本研究發現案例大學教師所共享的價值觀與行為規範之間因為學習評量政策執行的影響而出現一些不一致。此發現與學者提到的工作情境(Barnes et al., 2015; Opre, 2015)及學校的政策、文化及物質環境等(Jamalzadeha et al., 2015)的影響一致。此外，「互動」（學習、模仿、溝通）是產生共享的價值觀與行為模式的主要途徑，但本研究發現案例大學教師的互動有限，多是因為任務所需而被動交流。此結果與李曉紅（2011）的研究發現近七成的大學老師表示很少與相關專業的同事交流及 Hongboontri 等人（2014）發現大學英文教師很少與其他同事合作頗為一致。至於為何大學教師彼此之間較少互動交流呢？可能跟大學的學術自由傳統（AACU, 2006）、教師強調自主（陸根書，2009）及大學教師的學科專業性（顧德光，2009）等特徵而形成的個人主義（宋宏福，2005；Hofstede et al., 2010）有關。值得注意的是，有限的互動是否足以形成一些共享

的價值觀與行為模式呢？由於本研究對於互動的分析，僅著重在正式的學術互動，並沒有針對教師的非正式的社會互動（陳奎熹，2000）情形進行了解，或許非正式、私下的互動更容易形成共享的價值與規範，將是未來可以探究的方向。

此外，本研究也發現案例大學的教師文化特徵：多樣性、學科專業取向、知行合一、內隱衝突、個人主義及調適務實取向。這些特徵與許多大學教師文化的文獻相吻合（宋宏福，2005；李曉紅，2011；阮碧輝，2008；帥榮梅，2009；張文雪，2006；顧德光，2009；Hongboontri et al., 2014; Lomas, 1999）。例如：Lomas（1999）認為「文化不一定是一致的」，可以支持本研究發現的「多樣性」特徵。再者，本研究發現教師在面對政策與個人理念不一致時，會傾向於「調適務實取向」，調整自己的評量做法以符合政策的要求。而李曉紅（2011）對一所地方高等院校教師的研究也發現教師對學校的政策制度遵循度較高，有 61% 的教師認同學校政策，且有 77.8% 的教師認真執行學校的政策，也發現有些教師雖然對政策有不同的看法，但在行為上還是執行既定的政策。至於本研究的發現與李曉紅（2011）的研究有一致的結果，研究者認為，雖然案例大學是一所相當國際化的大學（80% 的教師來自境外），但還是以華人教師為多數，可能與華人較重和諧與尊重權威的傳統有關，也有可能是學校的政策要求並不需要教師做太多的調整，所以教師還是採取調適務實的因應策略。

然而，學者對影響教師文化的因素之間的關係並沒有特別討論，但筆者發現本研究所發現的各類特徵彼此之間有密切關係。當中是以「個人主義」為核心，其他因素是「個人主義」的成因或是結果。以「學科專業取向」來說，它是「個人主義」的一個成因。因為大學教師的學科專業性很強，對自己的領域相當熟悉而有自信，也在自己的學科領域中從事教學與研究工作（顧德光，2009），可能認為「隔行如隔山」，所以很少與他人交流，也較堅持自己的觀點。正如本研究發現教師對學習評量的看法，經常會從學科觀點出發，看學科特性來決定學習評量方法的結果一致。而「多樣性」、「知行合一」、「內隱衝突」及「調適務實」可視為「個人主義」的結果。筆者認為「個人主義」使得大學教師表現出對自己觀點的珍視、堅持與自信，因此在學術上比較不會從眾，也比較願意彰顯自己的看法，在很多大學教師都彰顯「個人主義」的情況下，就會出現觀點的「多樣性」。正如本研究發現在學習評量的各種看法中，經常出現三種不同觀點的結果一致。而「知行合一」是指教師的想法（知）能體現在具體做法（行）上，即兩者一致，這也可以視為是「個人主義」運作的結果。因為教師獨立自主、堅持及珍視自己的想法，自然情況下是依據自己的想法行事，所以較能達到「知行合一」。此亦可由本研究發現教師對評量的看法通常都能體現在評量的具體做法上而達到知行一致得到支持。至於「內隱衝突」則是「個人主義」與外在規範抗衡的結果。因為教師想法受到外在規範的約束而無法與

## 主題文章

做法一致所產生的內在衝突。例如：本研究中教師對學習評量結果是否應依一定分布給分、是否安排期末考的看法與政策不一致而產生衝突。但為了符合政策，就採取了「調適務實」的策略，依外在的規範來調整做法。由此看來，大學教師的「個人主義」是大學教師文化的核心，再與各種因素（如社會因素、教育政策、學校政策、政策執行者、領導者、文化、規範、環境等）相互作用而形成不同的大學教師文化，如同 Sachs 等人（1988）的觀點，認為教師並非同質，所以教師文化也非同質，而是受到教師的特質、系統的層次及環境的影響而呈現流動的、多元的、差異的特徵。

此外，筆者也從 Hofstede 等人（2010）對文化比較的六個面向來評估本案例大學的教師文化特徵，發現在「權力距離」上是屬於中度的。因為從學習評量政策來看，主要只有四項，其中考試、成績分布兩項雖然要求教師遵守，但仍保留「例外」之彈性。其他兩項則對教師影響不明顯，教師也可以表達意見，與領導階層較偏向「諮詢」的關係。在「個人主義對集體主義」向度是比較偏個人主義--人與人之間的關係較為疏離，但在工作上較自由自主。在「陽剛對陰柔」面向上比較偏「陽剛」特徵--強調成就、英雄主義、自信及成功的物質獎賞，較具競爭性。在「避免不確定性」面向的程度屬於中等，對學校的規範有所強調，但也保有彈性，也重實際。在「長期與短期取向」(long- and short-term orientation) 也顯現中庸之道，一方面採取務實策略，一方面維持特定的學校傳統（例如考試制度）。在「放任對約束」方面也是介於其中，允許教師自主的空間，但也設有一些相關的規範。

### （二）影響案例大學教師文化的因素

本研究發現影響案例大學教師文化的可能因素有「學術自由及大學排名的國際氛圍」、「學校的傳統、目標、政策、政策執行者、環境及同事」、「參與專業團體認證」、「教師的學習經驗、教學經驗、學科背景及專業發展」。這些因素如果對照多位學者所提的觀點（帥榮梅，2009；張文雪，2006；張松青，2007；陳奎熹，2000；Brown, 2001；Buehl et al., 2009；Debreli, 2012；Farkas, 2013；Harrison et al., 2017；Jamalzadeha et al., 2015；Jane, 2012；Levin et al., 2013；Poole, 2016；Skott, 2015），除了「教育管理部門」的影響沒有被教師提及外，其他的社會因素、學校脈絡、專業團體及教師個人因素都體現在教師對學習評量的看法與做法上。筆者認為，以案例大學（公立大學）而言，教育管理部門提供大學主要的經費並且參與大學的管理及發展方向的制定，實質的影響應該不小。但是此因素在本研究中並未被教師提及，有可能是案例大學保有較高的獨立自主性，而學習評量屬於教師層次，教育管理部門距離教師層次較遠，教師並沒有明顯知覺到它的影響。



雖然案例大學教師察覺到四種影響因素--「學術自由及大學排名的國際氛圍」、「學校的傳統、目標、政策、政策執行者、環境及同事」、「參與專業團體認證」及「教師的學習經驗、教學經驗、學科背景及專業發展」，但「參與專業團體認證」也是案例大學推動的政策之一，可以歸到學校因素。因此，影響教師文化因素可以分為社會、學校及個人因素。若回到教師文化定義的三要素（互動、共享的價值觀與行為規範）來看，教師個人的「學習經驗、教學經驗、學科背景及專業發展」主要影響的是「價值觀」，而「學校傳統、目標、政策、政策執行者、環境及同事」則是形塑「行為規範」的因素。「教師文化」主要是這兩種因素互動的產物。然而，社會因素對教師文化可能有直接與間接影響。例如「學術自由」已經成為大學教師具有共識的團體規範（陳奎熹，2000），直接影響大學教師的「思」與「行」，是屬於直接影響。但因社會的需求或期望影響大學的目標與方向（例如希望案例大學成為地區、國際知名的大學）及大學的政策制定，再透過大學政策影響教師的做法，對教師而言是屬於間接影響。

本研究的案例大學正在經歷從以「教學」為主到成為一流的研究型大學為目標的過程。在此轉型的過程中，案例大學也提出了許多轉型策略及政策，例如：訂定新的大學管理框架，以校董會取代政府的直接監督，賦予大學更為獨立、自主空間；制定教師評鑑、升等指標、學術品質保證系統、學生評鑑教師教學及大學生成績分布指引等。案例大學的轉型已逐漸顯現出成果，在研究論文的產出及世界排名上都有明顯的進展。然而大學訂定的政策主要影響的是大學教師的「行為模式」，不一定能改變教師的「內隱價值觀」。誠如 Hofstede 等人（2010）所言，處於文化最表層的行為模式（practice）較容易改變，但處於核心的價值（values）較穩定而改變得比較慢。因此，案例大學若要真正成功轉型且永續發展，教師對教學、研究的「價值觀」也需要一定程度的改變。本研究發現案例大學的教師文化呈現多樣性、學科專業取向、知行合一、內隱衝突、個人主義、調適務實及任務型的被動互動。其中「多樣性」、「專業性」及「個人主義」可能是一般大學共通的教師文化特徵，但「內隱衝突」及「調適務實」可能與案例大學設定的政策要求與教師價值觀不一致而形成部分的「知行不一」的情況。此結果也與影響教師文化的因素分析結果一致--教師個人的「學習經驗、教學經驗、學科背景及專業發展」主要影響的是「價值觀」，而「學校傳統、目標、政策、政策執行者、環境及同事」則是形塑「行為規範」。本研究也發現教師的互動交流很少，主要是任務型的被動互動。但是互動是形成共享價值觀及行為規範的主要途徑，因此，在大學轉型時，除了採取各種策略來改變教師的行為之外，應該創造更多互動、合作的機會，逐漸改變教師的價值觀，以建構「知行合一」的教師文化，永續大學的發展。

# 伍、結語

本研究以一所正經歷大學轉型歷程的臺灣境外大學為對象，訪談該校 22 位教師對學習評量的看法、做法及互動情形，並從教師的看法、做法及互動情形分析出案例大學的教師文化特徵及影響教師文化的因素。

本研究發現案例大學的教師文化具有「多樣性」、「學科專業取向」、「知行合一」、「內隱衝突」、「個人主義」及「調適務實」等六個特徵，且這些特徵之間的關係以「個人主義」為核心。「學科專業取向」是「個人主義」的成因之一，其他五個因素則是「個人主義」本身或與其它因素互動所展現的結果。本研究也發現「學術自由及大學排名的國際氛圍」、「學校的傳統、目標、政策、政策執行者、環境及同事」、「參與專業團體認證」、「教師的學習經驗、教學經驗、學科背景及專業發展」是影響教師文化的因素。這些因素有不同的作用--學校因素主要在於形塑「行為規範」，教師因素則影響價值觀的建立，社會因素是透過大學對教師文化產生間接影響或是透過傳統（例如學術自由）來直接影響教師文化。本研究也發現由於大學教師的「個人主義」而造成教師間的互動、交流少，而互動以任務型的被動型態為主。若從 Hofstede 等人（2010）對文化比較的六個面向來評估本研究案例大學的教師文化特徵，除了「個人主義」較明顯之外，其他五個面向都屬適中程度，並沒有出現極端偏向。

本研究針對靜態的教師文化面向進行分析，未深入探討教師文化的動態歷程（如何習得價值觀與行為規範、如何影響教師文化），且僅由「學習評量」面向來分析，是有其限制。建議未來可以擴展研究範圍，納入更多面向（如教學、研究、服務），或者加入其他研究方法（如觀察或文件分析或是問卷調查）蒐集更豐富的資料。雖然本研究難免有些限制但仍有些具體的研究成果可供後續研究及轉型中的大學參考。本研究建議，大學轉型除了制定各種政策之外，也必須關注教師文化。尤其要了解教師的「個人主義」特徵，創造更多互動、交流、溝通及合作的機會，緩解教師的內隱衝突，慢慢改變教師的價值觀而建構符合大學轉型願景與目標的「知行合一」的教師文化。

## 致謝

本文作者感謝澳門大學提供本研究之經費（研究案編號：MYRG2015-00106-FED）；感謝接受本研究訪談的所有學術人員及協助本研究的研究助理，也感謝審查委員的寶貴意見，讓本文更臻完善。

## 參考文獻

- 王德壽、江麗（2008）。新世紀以來的我國教師文化研究。**安徽廣播電視大學學報**，**4**，59-63。
- 宋宏福（2005）。關於高校教師文化的理性思考。**湖南師範大學教育科學學報**，**4**（4），79-91。
- 李坤崇（2000）。常模參照評量。取自 <https://pedia.cloud.edu.tw/Entry/Detail/?title=%E5%B8%B8%E6%A8%A1%E5%8F%83%E7%85%A7%E8%A9%95%E9%87%8F>
- 李曉紅（2011）。地方師範院校教師文化的現狀調查—以甘肅省地方師範院校為例。**淮陽師範學院學報（教育科學）**，**10**（1），82-86。
- 吳軒億（2016）。從國際經驗探討我國大學創新轉型之策略與發展。取自 <https://ws.ndc.gov.tw/001/administrator/10/refile/0/10564/300d2326-c3d4-483c-9289-3db0e88f5720.pdf>
- 阮碧輝（2008）。高校校園文化衝突及和諧校園文化構建。**中國電力教育**，**122**，7-8。
- 林浩亮（2010）。創生型教師文化：大學教師專業發展的內在訴求。**教育探索**，**3**（225），106-109。
- 帥榮梅（2009）。論新課程背景下的教師文化重塑。**漳州師範學院學報（哲學社會科學版）**，**71**，153-156。
- 鄧海霞（2006）。世界一流大學教師文化特徵分析。**江蘇高教**，**2**，108-110。
- 袁翠松、張明（2007）。高校教師文化的傳承與發展。**江西社會科學**，**6**，229-232。
- 郝玉梅、徐全忠（2007）。多元文化背景下的大學教師文化及其塑造。**社會科學論壇**，129-132。
- 張文雪（2006）。試論大學教師文化建設。**清華大學教育研究**，**27**（6），26-29。
- 張松青（2007）。論大學校長與大學教師文化。**北京教育學院學報**，**21**（1），48-50。
- 陸根書（2009）。文化、大學文化與通識教育。**大學通識**，**5**，175-203。
- 張建成（2000）。學術自由。取自 <http://terms.naer.edu.tw/detail/1314358/>

## 主題文章

張德銳、蘇玲慧、張素偵 (2011)。中小學教師文化與教師領導之關係研究—以臺北市 98 學年度參與教學輔導教師制度學校為例。**教育行政與評鑑學刊**，**12**，1-28。

許育榮 (2003)。**國民小學教師文化之調查研究** (未出版之碩士論文)。國立嘉義大學國民教育研究所，嘉義市。

陳奎熹 (2000)。**教師文化**。取自 <http://terms.naer.edu.tw/detail/1309936/>

陳素琴 (2012)。當代大學面臨之挑戰與發展機會及對國內高等教育發展之啟示。**教育研究與發展期刊**，**8** (1)，189-214。

陳毓喬 (2010)。**教師文化之形塑：三位教師的省思與詮釋** (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學課程與教學研究所，臺北市。

黃淑玲 (2014)。有為者亦若是：大學教師新角色！**評鑑雙月刊**，**52**。取自 <http://epaper.heeact.edu.tw/archive/2014/10/29/6249.aspx>

黃俊傑 (2008)。全球化與大中華圈的高等教育：趨勢與問題。**通識教育學刊**，**1**，29-49。

詹盛如 (2017)。**大學生學習評量政策：大學該有的角色？** 取自 <http://epaper.heeact.edu.tw/archive/2017/07/01/6788.aspx>

劉維哲 (2015)。從 Hargreaves 教師文化觀點探究資優班教師的合作。**資優教育季刊**，**135**，17-28。

簡茂發 (2000)。**標準參照評量**。取自 [https://pedia.cloud.edu.tw/Entry/Detail?title=%E6%A8%99%E6%BA%96%E5%8F%83%E7%85%A7%E8%A9%95%E9%87%8F&search=%E6%A8%99%E6%BA%96%E5%8F%83%E7%85%A7%E8%A9%95%E9%87%8F&order=keyword\\_title](https://pedia.cloud.edu.tw/Entry/Detail?title=%E6%A8%99%E6%BA%96%E5%8F%83%E7%85%A7%E8%A9%95%E9%87%8F&search=%E6%A8%99%E6%BA%96%E5%8F%83%E7%85%A7%E8%A9%95%E9%87%8F&order=keyword_title)

顧德光 (2009)。我國大學教師文化建設的審視與批判。**現代遠距離教育**，**122**，42-45。

Association of American Colleges and Universities [AACU] (2006). *Academic freedom and educational responsibility: A statement from the board of directors of AACU*. Retrieved from <https://www.aacu.org/sites/default/files/files/about/academicFreedom.pdf>

Barnes, N., Fives, H., & Dacey, C. M. (2015). Teachers' beliefs about assessment. In

- H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 284-300). London, UK: Routledge.
- Boud, D., & Falchikov, N. (1989). Quantitative studies of student self-assessment in higher education: A critical analysis of findings. *Higher Education*, 18(5), 529-549.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413.
- Brookhart, S. M. (2004). Assessment theory for college classrooms. *New Directions for Teaching and Learning*, 100, 5-14.
- Brown, G. (2001). *Assessment: A guide for lecturers*. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/265398364\\_Assessment\\_A\\_Guide\\_for\\_Lecturers](https://www.researchgate.net/publication/265398364_Assessment_A_Guide_for_Lecturers)
- Brown, G. A., Bull, J., & Pendlebury, M. (1997). *Assessing student learning in higher education*. London, UK: Routledge.
- Brown, S. (1999). Institutional strategies for assessment. In S. Brown & A. Glasner (Eds.). *Assessment matters in higher education: Choosing and using diverse approaches* (pp. 3-13). Philadelphia, PA: Open University Press.
- Brown, S., & Knight, P. (1994). *Assessing learners in higher education*. London, UK: Kogan Page.
- Buehl, M. M., & Fives, H. (2009). Exploring teachers' beliefs about teaching knowledge: Where does it come from? Does it change? *Journal of Experimental Education*, 77(4), 367-407.
- Cambridge Dictionary (n.d.). *Culture*. Retrieved from <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/culture>
- Debreli, E. (2012). Change in beliefs of pre-service teachers about teaching and learning English as a foreign language throughout an undergraduate pre-service teacher training program. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 46, 367-373.
- Dunn, L., Parry, S., & Morgan, C. (2002, August). *Seeking quality in criterion referenced assessment*. Paper presented at the Learning Communities and

## 主題文章

Assessment Cultures Conference, University of Northumbria, UK.

Falchikov, N., & Goldfinch, J. (2000). Student peer assessment in higher education: A meta-analysis of quantitative studies which compare peer and teacher marks. *Review of Educational Research*, 70(3), 287-322.

Farkas, M. G. (2013). Building and sustaining a culture of assessment: Best practices for change leadership. *Library Faculty Publications and Presentations*, 78, 1-31.

Fuller, M. B. (2011). *The survey of assessment culture: Conceptual framework*. Retrieved from <https://www.shsu.edu/research/survey-of-assessment-culture/documents/TheSurveyofAssessmentCultureConceptualFramework.pdf>

Gipps, C. V. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. London, UK: The Falmer Press.

Gipps, C. V. (1999). Socio-cultural aspects of assessment. In P. D. Pearson & A. Iran-Nejad (Eds.), *Review of research in education* (Vol. 24, pp. 355-392). Washington, DC: American Educational Research Association.

Harrison, C. J., Konings, K. D., Schuwirth, L. W. T., Wass, V., & van der Vleuten, C. P. M. (2017). Changing the culture of assessment: The dominance of the summative assessment paradigm. *BMC Medical Education*, 17(73), 1-14.

Hofstede, G. (1997). *Cultures and organizations: Software of the mind*. New York, NY: McGraw Hill.

Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind: Intercultural cooperation and its importance for survival*. New York, NY: McGraw Hill.

Hofstede Insight (n.d.). *National culture*. Retrieved from <https://www.hofstede-insights.com/models/national-culture/>

Hongboontri, C., & Keawkhong, N. (2014). School culture: Teacher's beliefs, behaviors, and instruction practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(5), 66-88.

Jamalzadeha, M., & Shahsavari, Z. (2015). The effects of contextual factors on teacher's beliefs and practices. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 192,

166-171.

- Jane, S. M. (2012). Primary school teachers' conceptions of classroom assessment: A qualitative study. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)*, 3(2), 699-706.
- Kroeber, A. L., & Klucichohn, C. (1952). *Culture: A critical review of concepts and definition*. Cambridge, MA: The Harvard University.
- Lethoko, M. X., Heystek, J., & Maree, J. G. (2001). The role of the principal, teachers and students in restoring the culture of learning, teaching and service (COLT) in black secondary schools in the Pretoria region. *South African Journal of Education*, 21(4), 311-317.
- Levin, B. B., He, Y., & Allen, M. H. (2013). Teacher beliefs in action: A cross-sectional, longitudinal follow-up study of teachers' personal practical theories. *Teacher Educator*, 48(3), 1-17.
- Lomas, L. (1999). The culture and quality of higher education institutions: Examining the links. *Quality Assurance in Education*, 7(1), 30-34.
- Maclellan, E. (2001). Assessment for learning: The differing perceptions of tutors and students. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26(4), 307-318.
- Markle, R., & Russell, J. (2017). *Continuing a culture of evidence: Assessment for improvement*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Moiinvaziri, M. (2015). University teachers' conception of assessment: A structural equation modeling approach. *Journal of Language, Linguistics and Literature*, 1(3), 75-85.
- Ndoye, A. (2017). Peer/self assessment and student learning. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 29(2), 255-269.
- Northcote, M. (2009). Educational beliefs of higher education teachers and students: Implications for teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(3), 69-81.
- Norton, L. (2009). Assessing student learning. In H. Fry, S. Ketteridge, & S. Marshall (Eds.). *A handbook for teaching and learning in higher education: Enhancing academic practice* (3rd ed.) (pp. 132-149). London, UK: Taylor &

## 主題文章

Francis.

- Opre, D. (2015). Teachers' conceptions of assessment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 209, 229-233.
- Poole, A. (2016). Complex teaching realities and deep rooted cultural traditions: Barriers to the implementation and internalization of formative assessment in China. *Cogent Education*, 3(1), 1-14.
- Qian, H., Walker, A., & Yang, X. (2017). Building and leading a learning culture among teachers: A case study of a Shanghai primary school. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(1), 101-122.
- Sachs, J., & Smilth, R. (1988). Constructing teacher culture. *British Journal of Sociology of Education*, 9(4), 423-436.
- Skott, J. (2015). The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 13-30). New York, NY: Routledge Taylor & Francis Group.
- Sporn, B. (1996). Managing university culture: An analysis of the relationship between institutional culture and management approaches. *Higher Education*, 32, 41-61.
- Tierney, W. G. (1988). Organizational culture in higher education: Defining the essentials. *The Journal of Higher Education*, 59(1), 2-21, 34.
- Torre, C. A., & Sampson, M. R. (2012). *Toward a culture of educational assessment in daily life*. Retrieved from [https://www.ets.org/Media/Research/pdf/torre\\_sampson\\_toward\\_culture\\_educational\\_assessment.pdf](https://www.ets.org/Media/Research/pdf/torre_sampson_toward_culture_educational_assessment.pdf)



# **Teachers' Culture of a University: Perspectives and Practice on Learning Assessment**

**Jin-Jy Shieh**

This study interviewed 22 teachers and administrative leaders of a university outside Taiwan that is undergoing a university transformation process. Based on the interview data, the characteristics and the influencing factors of teachers' culture were analyzed by employing qualitative and quantitative methods. This study found that 'diversity', 'professional discipline orientation', 'integration of knowledge and action', 'implicit conflict', 'individualism', 'adjustment and pragmatism' and 'task-type interaction' were the main characteristics of the teacher's culture. Among them, 'individualism' played the core role. The study also found that 'the academic freedom and the international atmosphere of university rankings', 'school traditions, goals, policies, policy implementers, environment and colleagues', 'participation in professional accreditation body for certification', 'teachers' learning experience, teaching experience, disciplines, background and professional development' were factors that influence teachers' culture. The results suggested that administrators of the universities under transformation should be aware of the 'individualism' characteristic of teachers and take actions to create more opportunities for interaction and cooperation to promote changes in teachers' behaviors and values to construct teachers' culture of "integration of knowledge and practice" and which was consistent with the vision and goals of university transformation.

Keywords: university teachers' culture, higher education, teachers' culture, learning assessment

Jin-Jy Shieh, Assistant Professor, Faculty of Education, University of Macau

---

Corresponding Author: Jin-Jy Shieh, e-mail: [jjshieh@um.edu.mo](mailto:jjshieh@um.edu.mo)

主題文章