

高等教育教師教學培訓課程之研究

陳琦媛

本研究旨在探討國外大學推動教師教學培訓課程之經驗以供我國參考，選取英國、澳洲、紐西蘭、香港、新加坡五國各三所，共十五所頂尖大學，分析各大學所開設高等教育教學訓練課程之內涵，訪談其中五所大學教學發展單位主管，以蒐集各國大學發展教學培訓課程之經驗，並訪談國內九所大學之教學發展專責單位主管，瞭解我國高等教育環境實施教學培訓課程需考量之面向。研究結果發現外國高等教育教學培訓課程可分為長期認證課程和短期培訓課程，其課程設計過程嚴謹，內容強調實用性，呈現方式多元化是為其特色；雖具有正向成效，然而亦有教師重研究輕教學的態度和課程增加工作負擔之主要難題。我國大學目前的教學專業發展以演講和教學相關經驗分享為主，未來若要發展教學培訓課程，宜以我國高等教育背景和需求為基礎，強化課程內容與師資的專業性，增加教師參與運用和互動交流的機會，以提高教師參與的意願和實施成效。

關鍵字：高等教育、教學專業發展、教學培訓課程

作者現職：中國文化大學師資培育中心助理教授

通訊作者：陳琦媛，e-mail: cqy8@faculty.pccu.edu.tw

壹、緒論

我國自 1995 年開始實施廣設大學政策後，大學篩選人才的門檻逐年降低，近十五年內學生數量增長三倍之多（教育部，2011），高等教育逐漸由菁英教育轉為大眾化普及教育。高科技的發展亦促使學生學習形態及態度產生轉變，對目前肩負高等教育教學工作的大學教師而言，如何引起學生學習動機，引導學生主動且有效學習成為一大挑戰。然而我國大學教師的任用規定偏重於既定資格之規範，諸如學位、年資、著作及經歷，雖具有豐富之學科專業知識，但並未接受系統化的教學方法訓練，其教學知能大多是由求學和教學經驗拼湊而成（王令宜，2004；李振清，2006；陳碧祥，2001；張媛甯、郭重明，2010）。如何協助大學新進教師從優秀的學習者轉換成優良的教學者為教師專業發展重要的課題（王令宜，2004；陳碧祥，2001）。

本研究於 2012 年 6 月至 12 月間，及 2013 年 4 月至 5 月間搜尋目前國內現有之 118 所大學（教育部，2011）教學發展專責單位網站後，發現大部分大學多以單次和系列性的演講和教學經驗分享作為教學專業發展的形式，這些活動多由主辦單位訂定主題和時間，邀請適合的講者，較少經過整體和系統性的課程研發歷程。研習主題主要包括高等教育教學與學習議題、教學卓越計畫或大學系所評鑑重點、教學科技演示，或由教學優良獲獎教師、教學專業社群或教學創新計畫進行經驗或成果分享。部分大學會訂定辦法規定教師每學期需參與教學進修的次數或時數，再由教師自行選擇時間參與。這樣的研習和教師的教學工作間其實是有一段距離的，教師參加演講能獲取到一些新的資訊，但鮮少能真正運用到教學工作中，於解決教學問題的成效上並不明顯。再者，各大學針對新進教師所辦理的研習，係以學校概況與行政處室服務簡介為主軸，搭配學術研究和教學經驗的分享，鮮少針對高等教育教學與學習基礎知能進行培訓。有少數學校的教學研習辦理方式較有特色，例如臺灣大學 2013 年針對任教三年以上教師辦理的「教師精進研習營」，為兩天一夜的教學研習營，以主題講座、經驗分享、座談、小組研討等多元方式進行，主題包含研究生論文指導、平衡教學研究服務三大工作的方法，及教學實務技巧等。銘傳大學於 2009 年曾引進美國 McGill 大學的課程設計理念，辦理創新教學知能工作坊，透過 5 個階段的研習與對談，嘗試推廣以學習為中心的課程設計，參加成員可體驗課程設計的實戰經驗。輔仁大學 2013 年辦理數位學習教學導入研習活動，分三場次各一天，由兩至三位講者介紹教學科技的運用；於 1999-2010 年間亦曾邀請校外高等教育教學專家學者，針對新進教師辦理教學工作坊。逢甲大學於學期中的中午時段邀請校內教師進行教學經驗分享工作坊，於學期末辦理由各學院教學優良教師進行教學經驗分享的教學論壇。

依據本研究者先前比較北美洲、歐洲、亞太地區和臺灣的大學所使用的教

學專業發展策略，發現國際其他區域的頂尖大學所推行的教學專業發展活動，除演講和工作坊外，有逐漸採用長期、系統性、個別化教學專業發展策略的趨勢，且歐洲和亞太地區有多所大學設有大學教師的教學培訓課程（Chen, 2011），這些教學培訓課程獲得研究證實具有轉變教師教學信念和教學方法，以及提升教師教學品質的成效（Ginns, Kitay, & Prosser, 2008; Hanbury, Prosser, & Rickinson, 2008; Knight, 2006; Light, Calkins, Luna, & Drane, 2009; Postareff, Lindblom-Yla'anne, & Nevgi, 2008）。國外大學所採用的教學培訓課程的作法，不同於我國僅透過講座或教學經驗分享提供教學新知，似乎較能協助教師建立較為完整的基礎教學知能。然而，此種教學培訓課程的作法是否適合於我國高等教育環境發展，實需進一步深入探究。緣此，本研究運用文件分析法和訪談法，蒐集分析國際間頂尖大學推動教學培訓課程之經驗，瞭解於國內實施高等教育教學培訓課程需考量之面向，進而提出於我國高等教育推行教學培訓課程之建議。本研究目的如下：

一、探討國外高等教育教學培訓課程之實施作法與經驗。

(一)高等教育教學培訓課程設計。

(二)高等教育教學培訓課程內容。

(三)高等教育教學培訓課程實施成效。

(四)推動高等教育教學培訓課程所面臨之挑戰。

二、分析我國推動高等教育教學培訓課程需考量之面向。

三、提供國外經驗可供我國參考之建議。

貳、高等教育教學專業培訓課程之內涵與相關研究

教學培訓課程可依修習時間長短和奠基理論與否簡要區分為「短期訓練課程（short training courses）」與「長期專業發展（intensive staff development）課程」兩種（Prebble et al., 2005），茲將兩種課程之內涵和相關研究分述於下。

一、短期訓練課程

此類課程包含工作坊、研討會和訓練課程，於 1970 至 1980 年代時主導高等教育機構的學術發展工作。這些課程的學員通常於教學工作外參與這些訓練，由參加者自行選擇訓練的形式和內容，學員完成訓練返回工作單位後鮮少會持續進行這些訓練。這類課程從數小時到一週不等，視課程長度而產生不同效果（Prebble et al., 2005）。

主題文章

目前大部分高等教育機構仍依賴此類型訓練課程，雖然有部分研究透過參與者的回饋證實課程具有效果（Brew & Lublin, 1997; Rust, 1998），但並沒有系統性的研究可證明短期課程的成效。此種課程於教師教學行為的實質改變上具有限制性，較適合用於政策或新知識技術的介紹，係在可負擔的成本下符合機構立即性需求的課程（Prebble et al., 2005）。

二、長期專業發展課程

1990 年代教學專業發展的重心移轉至較長期更密集性的教學專業發展課程（Prebble et al., 2005），此類課程被歸類為「長期教師專業發展」之教學專業發展策略，常延續一到二個學期，教師需以在職研究生的身份註冊修習，通常會安排不同形式的同儕師徒制度，並要求學員將訓練所學運用於實際教學工作中。

此類課程奠基於概念改變模式（conceptual change models）和學生學習模式（student learning models）的理論基礎，概念改變模式重視教師教學概念、教學目的及教學策略間的聯結，學生學習模式聚焦於學生學習方法和學習環境的認知（Gibbs & Coffey, 2004; Prebble et al., 2005），此兩種模式主要在探討教師的教學概念對於影響教學行為以及學生學習行為的重要性，依據高等教育教學相關研究指出，要讓教學品質發生實質上的改變得採用學生中心的教學概念，且教師教學方法和學生學習方法間有重要的關聯存在。

長期密集性的教學專業發展課程即是基於上述理論及研究基礎所設立，設法透過教學理論與實務的結合，讓教師長期參與，協助教師解決教學困難，促使教師的教學概念和方法由教師中心移轉至學生中心，進而改變學生的學習方法，最後提升學生學習成效。此類課程多會要求課程和學員的教學工作並進，幫助教師以所學到的教學知能反思其教學工作，並運用所學到的教學技術於實際教學工作上。此外，這些課程的成效要顯著，需有高等教育機構的支持，於教師工作量和酬賞政策中建立起教師們對於教學重要性的觀念和認同（Prebble et al., 2005）。

多數研究發現參與過長期密集性課程的教師於教學概念上從教師中心的教學信念轉變為學生中心的想法（Ginns et al., 2008; Halliday & Soden, 1998; Hanbury et al., 2008; Haynes, 1999; Ho, Watkins, & Kelly, 2001; Knight, 2006; Light et al., 2009; McKeachie, 1999; Postareff et al., 2008; Rust, 2000），參與課程有助於教學品質的提升（Cilliers & Herman, 2010），教學評鑑分數有明顯的提高（Gibbs & Coffey, 2004; Ho et al., 2001），課程的效果具有持續性（Knight, 2006）。課程成功的原因包括課程提供了很多人際互動和討論的機會（Donnelly, 2008; Knight, 2006; Warnes, 2008）、主管和機構的支持（Boice, 1992; Halliday & Soden, 1998; Martin & Ramsden, 1994; Prebble et al., 2005）、教學獎項的壓力、

搭配工作經驗所產生的學習 (Warnes, 2008)。但課程需設法平衡一般共通和專業學科特定的教學能力，並考量無經驗教師於面對初任工作壓力的同時，投入時間和努力參與此課程之適切性 (Hanbury et al., 2008)。

參、研究方法

為瞭解國際間大學實施教學培訓課程的經驗，以及於我國高等教育環境實施教學培訓課程需考量之面向，本研究採用文件分析法和訪談法蒐集所需資料。

一、文件分析法

文件分析法主要用以了解國外大學教學專業發展課程之內涵和執行現況，因臺灣位處亞太地區，故本研究以亞太地區高等教育發展較為先進的國家為母群，配合研究者於語言上較擅長中英文的限制，選擇澳洲、紐西蘭、新加坡和香港，再加上國際上近期致力推動大學教師教學專業認證課程的英國，共五個國家為研究對象。美國雖為推動高等教育教學專業發展多年且有豐富成效之國家，但依據本研究者於 2011 年調查 15 所美國頂尖大學之教學專業發展策略，發現美國的大學較重視且較普遍採用的教學專業發展策略為個別教師的教學諮詢，雖提供有工作坊和研討會等研習活動，但長期性的教學培訓課程對象以 TA 和博士生為主，較少提供大學教師的教學培訓課程 (Chen, 2011)，故未將美國列為樣本國家。

因本研究所欲選取之樣本大學來自世界各國，要找到各國適用之高等教育教學專業發展樣本篩選依據較為困難，故以評比各國高等教育機構的上海交通大學所辦理之世界大學 2010 年學術排名 (Academic Ranking of World Universities, 簡稱 ARWU) 為基礎，選取排名頂尖且於網站中刊載有豐富教學培訓課程資料之大學。因為五個國家的規模不同，於高等教育機構數量上有很大的落差，為使國家間的做法能有一比較的基礎，故以擁有最少大學數量的新加坡為基準，各國各選取三所大學做為樣本，至各校教學專業發展單位網站搜尋並下載有關教師教學培訓課程的相關文件和說明，進一步分析並比較各國大學所提供之教學培訓課程。資料檢索時間為 2011 年 8 月至 2012 年 4 月間 (其後各校課程的調整恐無法顧及)。表 1 為本研究所選用之各國樣本大學及所開設之課程，於表中所列皆為各大學專為於該校任職之大學教師開設之教學專業培訓課程，於英國、澳洲和紐西蘭，因其課程係以學士後證書或文憑設計，教師修習完課程後可獲得研究所層級學分及正式國家文憑，因此課程名稱多以學士後證書或文憑課程為名。

主題文章

表 1 國外樣本大學所開設大學教師教學培訓課程一覽表

國家	校名	課程
英國	倫敦大學學院 University College London	高等教育學習與教學學士後證書課程 Postgraduate Certificate in Learning and Teaching in Higher Education (PGCLTHE)
	愛丁堡大學 University of Edinburgh	大學教學學士後證書課程 Postgraduate Certificate in University Teaching
	牛津大學 University of Oxford	高等教育學習與教學學士後文憑課程 Postgraduate Diploma in Learning and Teaching in Higher Education (PG Dip LATHE)
澳洲	澳洲國立大學 Australian National University	大學教學與學習基礎課程 Foundations of University Learning and Teaching (FULT) 高等教育研究所修業證書課程 The Graduate Certificate in Higher Education (GradCertHE)
	墨爾本大學 University of Melbourne	墨爾本教學證書課程 Melbourne Teaching Certificate (MTC) 大學教學研究所修業證書課程 The Graduate Certificate in University Teaching (GCUT)
	雪梨大學 University of Sydney	大學教學與學習原則與實務課程 Principles and Practice of University Teaching and Learning (P&P program) 高等教育研究所修業證書課程 Graduate Certificate in Educational Studies (Higher Education)
	奧克蘭大學 University of Auckland	學術實務學士後證書課程 Post Graduate Certificate of Academic Practice (PGCertAcadPrac)
紐西蘭	奧塔哥大學 University of Otago	大學教學探索課程 An Inquiry into University Teaching (IUT) 高等教育學士後證書課程 Postgraduate Certificate in Higher Education
	維多利亞威靈頓大學 Victoria University of Wellington	高等教育學習與教學學士後證書課程 Postgraduate Higher Education Learning and Teaching Certificate (PHELT)
	新加坡國立大學 National University of Singapore	教學專業發展課程 Continuing Professional Development Programme (CPDP) 持續專業發展課程 Professional Development Programme – Teaching (PDP-T)
新加坡	南洋理工大學 Nanyang Technological University	高等教育教學證書課程 Certificate in University Teaching (CUT)
	新加坡管理大學 Singapore Management University	教學論壇 Faculty Teaching Forum (FTF) 國際管理教師學會課程 International Management Teachers Academy (IMTA) 參與者中心學習全球座談會 Global Colloquium on Participant-Centered Learning (GCPL)
	香港大學 The University of Hong Kong	香港大學的教學與學習簡介課程 Introduction to Teaching and Learning @ HKU 香港大學進階教學與學習課程 Advanced Teaching and Learning @ HKU
香港	香港理工大學 Hong Kong Polytechnic University	大學教學簡介證書課程 Certificate in Introduction to University Teaching (IUT) 大學教學證書課程 Certificate for Teaching in Higher Education (CTHE) 成為有技能教師課程 Becoming a Skillful Teacher (BST)
	香港中文大學 The Chinese University of Hong Kong	專業發展課程 Professional Development (PD)

二、訪談法

訪談法以實地訪談和電子郵件訪談兩種方式進行。訪談資料皆與文件分析結果及文獻探討結果進行交叉檢視，以強化分析結果的正確性。

(一) 實地訪談法

為了解於我國高等教育環境實施教師教學培訓課程之可行性，本研究以各國大學所開設之高等教育教學培訓課程之文件分析結果為基礎，訪談國內獲得「頂尖大學計畫」和「教學卓越計畫」補助大學之教學發展專責單位主管，諮詢對於我國高等教育環境實施教學培訓課程之相關意見。共有 9 位主管答應受訪，因部分受訪者說明希以匿名方式處理所提意見，故未列受訪大學和受訪主管名稱，僅說明受訪大學屬性。9 位受訪者所服務之大學，有 4 所公立大學，5 所私立大學。其中有 4 所綜合大學、3 所醫學大學，1 所教育大學和 1 所藝術大學。其中 2 所獲得五年五百億計畫經費補助，有 7 所獲得教學卓越計畫補助。訪談時間為 2012 年 6 月至 8 月，每所大學受訪者各訪談 1 次，每次訪談 1 至 2 小時，受訪者第一碼以英文字母 NU 編碼，代表國內大學樣本，第二碼以數字編碼，代表接受訪談的順序，表 2 為國內受訪大學名稱、訪談時間和訪談稿編號。訪談問題視各大學作法略微調整，訪談內容主要瞭解我國大學實施教師教學專業發展之現況、不同類型大學（如醫學、藝術、教育等）於教學專業發展活動有無特殊需求、推動教學專業發展活動之成效、挑戰和困難，及未來實施教學培訓課程之可行性等。

表 2 接受訪談之國內大學教學發展專責單位主管訪談稿編號

受訪學校	擔任職位	訪談時間	編碼
公立綜合大學	教學發展單位主管	20120613	NU2
私立綜合大學一	教務長兼任教學發展單位主管	20120619	NU4
私立綜合大學二	教學發展單位主管	20120718	NU7
私立綜合大學三	教學發展單位主管	20120725	NU8
公立藝術大學	教學發展單位主管	20120621	NU5
公立教育大學	教學發展單位主管	20120809	NU9
公立醫學大學	教務長兼任教學發展單位主管	20120614	NU3
私立醫學大學一	教學發展單位主管	20120611	NU1
私立醫學大學二	教學發展單位主管	20120623	NU5

(二) 電子郵件訪談法

為蒐集國外大學推行高等教育教學專業培訓課程之經驗，本研究運用電子

主題文章

郵件訪談法蒐集所需資料。本研究以電子郵件邀請 5 個國家 15 所樣本大學之教學發展專責單位主管接受訪談，各國各有 1 所大學之主管同意受訪，因顧及研究倫理，故以匿名方式處理訪談資訊，未列出受訪者名單。訪談時間為 2012 年 8 月至 9 月間，訪談過程先將訪談問題以電子郵件寄交受訪者，收到回覆後再以電子郵件書信往來的方式，針對回覆內容進行溝通以更深入瞭解。受訪者第一碼以英文字母 IU 編碼，代表國外大學樣本，第二碼以數字編碼，代表接受訪談的順序，表 3 為國外受訪大學名稱、訪談時間和訪談稿編號，其中訪談時間係以獲得最完整訪談結果之時間為代表。訪談內容的設計係以各國大學教學培訓課程之文件分析及國內大學教學發展專責單位主管訪談結果為基礎，主要重點包含課程設計過程、教師參與情形、課程成效與評鑑、課程推行過程中的困難、提升教師參與意願的作法等。

表 3 接受電子郵件訪談之外國大學教學發展中心訪談稿編碼

國家	學校	訪談時間	編號
英國	愛丁堡大學 (University of Edinburgh)	20120826	IU3
澳洲	墨爾本大學 (University of Melbourne)	20120821	IU2
紐西蘭	奧克蘭大學 (University of Auckland)	20120812	IU1
新加坡	南洋理工大學 (Nanyang Technological University)	20120910	IU5
香港	香港大學 (The University of Hong Kong)	20120905	IU4

肆、研究發現與討論

本節分從國外大學推行高等教育教學培訓課程之作法與經驗，以及我國推動高等教育教學專業發展課程需考量之處兩部分呈現文件分析和訪談結果。

一、國外大學推行高等教育教學培訓課程之作法與經驗

依據文獻探討結果，將國外大學所開設的教學培訓課程，分從「長期認證課程」和「短期培訓課程」兩類說明國外大學的作法和經驗。

(一)長期認證課程

此類課程平均修習時間一至二年，約 60 學分，教師註冊為在職研究生修習，完成課程並通過評量後可獲教學專業資格認證。以英國、澳洲和紐西蘭的大學所開設課程為代表。

1.課程服務對象

此類課程以新進教師為主要服務對象，有經驗教師及高等教育教學與學習相關事務人員為輔。英國鼓勵教學經驗未滿三年的新進教師修習此類課程，若教師已有三年以上教學經驗或在他校修習過類似課程則可抵免，部分大學將此課程列為教師試用的基本要求。英國大學的受訪者指出「此課程提供給所有教職員以支援教學與學習。部分課程內容為新進學術人員合約上的要求，課程是由資深和資淺教師混合參加，但資淺教師比較多」（IU3）。澳洲的大學較少限定新進教師為課程服務對象，受訪者指出「我們的課程並非強制性的，且開放給大學中所有學術成員參加」（IU2），因此，有經驗教師、博士後研究員、教學主管、參與高等教育教學事務者皆可參加。但對於參與者資格的要求很明確，學員至少須具有學士學位，並事先取得任職單位主管的同意，有些學校明文規定參加學員須為擁有澳洲居留權的公民，或是學校任用的全職或定期的學術人員，且優先將課程名額提供給目前具有教學工作的教師。紐西蘭的課程除提供給大學教師參加，也歡迎校外人士參加，「所有高等教育教學人員皆可參加，課程學員中有一些資深教師，大部分還是新進教師和教學助理」（IU1），有些學校會限定參加者需為教育類科以外教師、具有畢業學位或工作經驗、正在參與高等教育教學事務等。

2.課程規劃

課程主要培養教師於高等教育教學和學習的基本知能，介紹高等教育教學、學習及評量的重要議題和研究成果，協助教師反思如何改進教學，部分大學亦會列入研究指導能力和課程教學管理領導能力的培養。除基礎課程外，若學校有充足的師資和課程，尚會開設進階課程和學位供教師繼續進修。

課程研發過程多由大學校內教學發展單位和教育相關學院的教師們組成核心團隊，以教育理論和教學經驗為基礎，諮詢校內外專家學者，參酌結業學員的回饋意見研發而成。受訪者指出「學校每年邀請教育學院的教授或學術發展機構成員組成核心團隊，負責計畫和領導課程，結合教育理論和實務運用，考量先前修畢課程學員的回饋，和學校教學與學習委員會成員討論，諮詢校外專家學者，由校內教育學院確認，並通過高等教育學苑的外部認可」（IU3），「課程是由四位在大學學術發展中心工作的專家團體約花一年的時間，奠基於經驗和教育理論，調查其他地方類似的課程，並廣泛諮詢大學校內外的同儕設計而成」（IU1）。課程的評鑑和更新是每年定期進行的工作，受訪者指出「個別課程的教師每年花費一至兩天更新他們的教材，新課程的設計可能需要兩到三週」（IU3）。

英國的大學所開設之課程總學分數為 60 學分（credit），內容符合英國高等教育教與學專業標準架構（UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in HE）第二層級的標準。課程通常包含必選修兩個部

主題文章

分，必修核心課程約 20-30 學分，選修課程約 30-40 學分，各校的課程多以模組為單位開設，每個模組包含數門 10-30 學分的課程供學員選擇和修習，各大學的課程需通過國家高等教育學苑（Higher Education Academy, HEA）的認可。澳洲和紐西蘭多以單元課程的方式進行規劃，多數學校規畫四個單元的課程，但各校一個單元課程所包含的學分數（unit）不盡相同，從 2 學分到 12.5 學分的課程皆有，每個單元課程通常要一個學期的修習時間，每個學分需要多少上課時數需視各校規定。紐西蘭則多規畫二至四類課程，每一課程約為 15-30 學分（point），整個認證課程約為 60 學分，每間學校所開設的課程不同，大部分學校僅開設必修課程供學員修習，有些學校較具彈性，開設不同必修課程或不同課程進路供學生選擇。表 4 為英國、澳洲與紐西蘭的大學所開設高等教育教學培訓課程之內容。

課程的規畫重視工作本位（work-based）或實踐本位（praxis-based），強調教師的實際參與及實地應用。各校課程規劃具有不同特色，教學方式多元，強調學生中心教學觀念的建立，及理論和實務的結合。多半以多元混合的方式組織課程內容，將教學專業發展策略以套裝課程的方式呈現。課程不只以講授方式為主，尚包括有線上課程、工作坊、研討會、小組討論、薪傳導師等做法。評量方式也很多元，包括反思報告、論文發表、整合型測驗、教學檔案、教學觀察報告和學生評量結果等。英國部分大學規劃有課程評量通過的標準，教學檔案為較多學校採用的評量方式，除可作為教師評鑑和升等的基礎，亦可作為高等教育學苑（HEA）會員資格申請的檔案。澳洲課程的評量多融入於各課程中，單元課程的評量通過即可，不再另外進行總結性的統整評量。紐西蘭的課程重視高度實踐性，設法讓課程和實際教學工作結合。

為配合高等教育專業分工多元的特性，長期認證課程設法整併所有學科共同且關鍵的主題作為課程內容，以滿足不同學科教學專業知能的需求，受訪者指出「我們的課程考量不同學科需求，將所有大學教師共同的關鍵主題拉在一起」（IU2），「我們提供不同的課程選擇，評量也配合個別學員的教學經驗和學科特色」（IU3），鼓勵學員將所學運用於實際教學工作中，課程提供選修彈性，讓學員可選擇和本身專業相關的課程和評量，受訪者指出「我們的課程是高度實踐本位，所有學員目前皆有大學教學工作，鼓勵學員將作業和評量結合實際工作任務，教學檔案也和升等所要求的教學文件相同，參與學員都很珍視此課程與實際工作的相關性及實用性」（IU1）。

3.完成課程後之認證

教師完成課程並通過評量後可獲得教學專業認證，為高等教育教學能力的資格證明，此認證具有國家認可的資格，屬於國家文憑架構的一環。在英國完成課程亦可成為高等教育學苑的會員。

表 4 長期認證課程內容

校名	課程	課程內容
英國	倫敦大學學院 二年 60 學分 高等教育學習與教學學士後認證課程	需修習一門 30 學分的模組 D 課程，並選修一門 30 學分的模組 A 或 B 課程，共 60 學分 ◎必修課程（模組 D，30 學分） 模組 D：發展高等教育的課程 1.多元、平等和教育價值 2.學科知識 3.發展學習、教學和評量概念 4.教學和研究的關係 ◎選修課程（模組 A、B 中選擇 1 門修習，30 學分） 模組 A：探索高等教育的學習 模組 B：成人學習與專業發展
	愛丁堡大學 二年 60 學分 大學教學學士後認證課程	需修習 20 學分的必修核心課程，並選修 4 門 10 學分的選修課程，共 60 學分 ◎必修核心課程（20 學分） 發展我的教學方法 ◎選修課程（1 門選修課程 10 學分，需選修 4 門 40 學分） 1.評量學生 2.課程組織和管理 3.了解學習和研究 4.和大學生一起工作 5.設計課程 6.線上學習和教學 7.學科面向的教學 8.學生的多樣性 9.促進學生主動學習
	牛津大學 二年 60 學分 高等教育學習與教學學士後認證課程	一門課程 30 學分，需選修兩門達 60 學分 1.牛津大學學術教學介紹 2.測驗博士生 3.指導科學類科博士生 4.科學類科的教學 5.指導人文與社會科學類科博士生 6.人文和社會科學類科的教學 7.學習和教學：運用科技工具 8.評鑑你的教學 9.設計課程 10.處理複雜的議題 11.連結教學和研究
澳洲	澳洲國立大學 一年 24 學分 高等教育碩士認證課程	提供兩種進路供學員選擇 ◎進路一：大學教學與課程 1.課程設計與創新（6 學分） 2.行動學習專題（3 學分）×2 3.高等教育學習與教學（6 學分） 4.提升學術執行（6 學分） ◎進路二：學術領導與研究指導 1.學術領導與管理（6 學分） 2.行動學習專題（3 學分）×2 3.研究指導（6 學分） 4.提升學術執行（6 學分）
	墨爾本大學 二年 50 學分 大學教學碩士認證課程	內容為四大單元課程 1.有效大學教學（原則） 2.課程設計（設計） 3.教學實際演練（實作） 4.教學和學習專題（專題）
紐西蘭	雪梨大學 一年 高等教育研究碩士認證課程	一學期同時修習兩門課程，下列四個單元課程皆完成可獲得證書 1.大學教學和學習 2.大學教學和學習的反思和練習 3.大學教學檔案 4.較高學位研究指導
	奧克蘭大學 二年 60 學分 學術實務學士後認證課程	課程包含三個課程和一個專題研究（共 60 學分） 1.學習教學和評量（2 學期，15 學分） 2.學術公民和專業（1 學期，15 學分） 3.特定主題（15 學分）：學術寫作、研究產出、數位學習、毛利教學和研究、小團體教學 4.獨立專題（1 學期，15 學分）：教學議題相關專題。

主題文章

表 4 長期認證課程內容 (續)

校名	課程	課程內容
奧塔哥大學	一年 60 學分 高等教育 學士後認 證	包含兩個 30 學分課程，學員自行選擇面授課程或線上討論 1. 高等教育教學的批判性反思 2. 高等教育教學的理論和實務
維多利亞威靈頓大學	60 學分 高等教育 學習與教 學學士後 認證課程	課程內容包含下列三個課程模組 一個課程模組 (30 學分): 高等教育學習與教學基礎。 二個研究模組 (各 15 學分): 研究設計和專業教學檔案發展。

4. 課程執行成效

受訪者皆指出「要評鑑教學培訓課程的成效很困難，因為教學專業成長牽涉到太多因素」(IU2)，很難證明課程對教學產生了什麼影響。但國外大學還是設法透過一些方法瞭解課程成效，包括學員意見調查和訪談，統計結業學員獲得教學優良獎項和教學經費補助比率、通過升等比率、發表教學研究文章數量、取得學術領導職位比率等，受訪者指出「我們採用很多種形式的評鑑，包括學期末的調查，結業學員的深度訪談，結業學員獲得教學獎項的數據資料等」(IU1)，此外英國尚由「外部評鑑團體進行課程整體效能和品質的檢視」(IU3)。

受訪大學皆肯定教學培訓課程能提升教學成效，有助於教師成功發表教學研究、申請教學獎助及通過升等，「我們有大量的證據顯示此課程提升了學員們的教學成效，整體學員在通過升等、發表教學文章、贏得教學獎項、取得學術領導角色方面有高度的成功比率」(IU1)，「每年度的外部檢核報告對於本校的課程評價非常正向，也有很多實例顯示課程對學員的教學實務和創新產生直接影響」(IU3)。

5. 推動課程所面臨的挑戰

課程學分數過多和修業時間過長造成教師工作負擔增加為大學推動長期課程的困擾，受訪者指出「新進教師因參與課程而增加的工作負擔是所有大學共同面臨的問題」(IU3; IU1)。各校處理此問題的方式包括規定「只有部分課程內容是新進教師必須參加的」(IU3)，或「建議新進教師於服務一兩年後再參加認證課程」(IU2)，除此之外，紐西蘭的大學以經費補助的方式鼓勵教師參與，除由學校支付課程費用外，部分學校會提供教學經費做為資助款，

減輕教師修讀期間的工作負擔，以提升其參與教學訓練的動機。學校也提供經費給系所，希望系所能適度減輕參與課程教師的教學和行政負擔。英國的大學則開始思考「設法滿足不同職涯階段、不同經驗和不同學科教師的需求，結合年度檢核、升等和報償系統，發展符合教師、課程組織者和博士指導教授角色需求的課程」(IU3)，但目前大學的作法頂多讓參與教學培訓成為教師試用合約的要求，尚未和升等制度結合，至於是否將課程提前至博士階段修習，以減少新進教師的工作負擔，受訪者指出「博士生的教學培訓課程是必要的，但我不認為可以取代正式教師的認證課程，因為教師擁有比博士生更高層級的教學自主權，我們有很多學員是有經驗的教師，可運用其於認證課程中的學習反思當下的教學經驗，對他們目前的實際教學工作可產生影響，這些是博士生無法做到的。在正式教學前進行訓練和給予正在進行教學工作的教師專業發展，這兩者間有很大的差別」(IU1)。

長期專業發展課程亦面臨了教師因重研究輕教學的心態而較無意願參與教學培訓課程的窘境。本研究的樣本大學皆為世界一流的研究型大學，教師重視研究的心態甚為明顯，於提升教學效能和學生學習經驗方面較缺乏熱忱。受訪者指出「我們是個研究領導的大學，大部分學術人員被鼓勵專注於他們的研究產出，而非獲得教學證書」(IU1)，因此設法鼓勵教師參與課程成為一大挑戰。各國大學提升教師參與的作法，包括於教師合約上規定需義務參加課程，「部分課程為新進學術人員合約上的要求」(IU3)，或「設法讓認證課程和真實世界的任務緊密結合」(IU1)，確保課程的相關性和實用性，以提升教師的參與意願。

(二)短期培訓課程

此類課程包含有「新進教師教學研習課程」和「短期課程」兩類，其中「新進教師教學研習課程」，多開設於學期初，規劃為數小時至數天的課程，用以介紹大學教學相關政策及高等教育教學基礎知能，澳洲、紐西蘭、新加坡和香港的大學皆開設有此類課程。「短期課程」則多由未提供長期性教學培訓課程的亞洲大學所開設，以新加坡和香港為代表。課程時間的長短多介於新進教師教學研習和長期認證課程之間，短期課程可依開設單位再分為「校內開設課程」及「大學和校外企業合作課程」兩種類型。

1.課程服務對象

「新進教師教學研習課程」為新進教師義務參加的課程，教師無需負擔學費。而「短期課程」中的「校內開設課程」，主要提供給參加過新進教師研習的教師，有經驗且想持續發展教學專業知能的教師，或無法參加長期性課程的教師修習。「短期課程」中的「大學和校外企業合作課程」，主要由大學負擔學費，提供校內教師至校外企業參與教學專業研習課程的機會，例如新加坡管理

主題文章

大學提供校內教師參與校外機構辦理之管理教育教學專業研習課程。

2.課程規劃

以下分從「新進教師教學研習課程」和「短期課程」簡要說明。

(1)「新進教師教學研習課程」

「新進教師教學研習課程」主要內容為大學教學與學習政策、各校教學現況和服務資源，以及高等教育教學基礎知識（如大學教學原則、課程大綱擬定、教學活動規劃、學生評量設計、教學檔案製作等）。課程通常以數小時或數單元的工作坊為主，再搭配線上課程、研討會或實作練習，有些學校會規劃為單元課程、必選修的課程模組，或以論壇形式辦理。較少規劃評量方式，僅將實作性練習列為課程內容，表 5 為各大學開設之新進教師教學研習內容。

(2)「短期課程」

此類課程希冀提升教師於高等教育教學與學習相關理論與實務的知能，以面對新時代教學與學習典範的轉變。課程規劃方式多元，從數小時至數天，甚至達一個學期不等，各國各校的課程規劃方式和內容不盡相同。表 6 為各國大學所開設之短期課程內容。

短期課程並未成立團隊進行課程研發，多僅由課程領導者負責，其他成員則多為行政支援人員。受訪者指出「課程並沒有一個負責設計的核心團隊，多由課程主任一人負責，由其徵詢中心內外同事對於課程的意見」（IU4），「行政支援職員不會參與課程計畫，僅負責網站註冊和其他行政支援業務」（IU5）。如同長期性課程，課程的評鑑和更新亦是每年定期進行的工作，受訪者指出「我們的課程實施了很多年，是一個持續增強和改進的課程，我們經常評鑑課程並以評鑑結果作為改進課程的基礎」（IU4）。

提供短期課程的大學，設法搭配多樣教學專業發展策略以滿足大學多元學科的特性，提供教師們所需的專業發展協助。通常由學校負責所有學科共同適用之教學知能，學院負責專業學科之教學知能培訓。受訪者指出「我們以兩個層級進行訓練：一為校園層級負責較為共通性的議題和主題，擁有較為廣泛興趣的聽眾，學院本位的工作坊則偏向於特定學科」（IU5），「特定的教學和學習議題是透過學科、系所和學院為本位提供教學專業發展活動」（IU4）。

表 5 新進教師教學研習課程內容

校名	課程	天數	課程內容
澳洲國立大學	大學教學與學習基礎課程	二天半	◎ 初始課程 工作坊 3 天（20 小時）、線上課程最少 3 小時 ◎ 後續課程 工作坊：2 天（12 小時） 工作坊：指導研究生 1 天
雪梨大學	大學教學與學習原則與實務課程	二天	1. 大學教學和學習 2. 大學教學和學習的反思和練習 3. 大學教學檔案 4. 較高學位研究指導
奧塔哥大學	大學教學的簡介	二天	學習理論、課程設計、講授法、評量、評鑑和教學團隊的工作坊
新加坡國立大學	教學專業發展課程	三天 24 小時	◎ 必修模組： 1. 核心課程：連續 3 天 8 小時共 24 小時，高等教育教學與學習理論與實務。 2. 實習課程：2 個小時討論，檢視參與者應用多元創新概念和策略於教學的情形 3. 書面報告：教師建構教學檔案重要內容。 ◎ 選修模組： 教學及學習相關多元課程，自行選擇參加至少 16 個小時有興趣的課程。
新加坡管理大學	教學論壇	二天	每個新學期開始時舉辦，為期兩天，協助新進教師認識大學的教學文化和教學方法。
香港大學	香港大學的教學與學習簡介	一天	協助新進教師了解香港大學教學和課程之重要議題，包括大學四年課程改革、學生人口和文化、英語授課、共同核心課程和數位學習等相關政策。
香港理工大學	大學教學簡介認證課程	30 小時	內容包括 23 小時共八次的面授課程、工作坊和教學練習，以及 7 小時的閱讀和作業。 1. 第一堂課：一開始的主動學習（4 小時） 2. 誰到 polyu（1.5 小時） 3. 主動學習的計畫和準備（3 小時）
香港中文大學	專業發展課程	12 小時	教師可自行選擇密集性或累計性的課程完成方式。並從教室教學錄影、個人教學反思和教學同儕觀察三種選擇一種評量方式。 ◎ 三個核心工作坊（2 小時）： 為學習而教學、了解評量議題的架構、教學評鑑 ◎ 午餐研討會（1 小時）： 提供實用教學策略。

3.課程完成後之證書

完成課程後將獲得課程開設單位所提供之修業證書，作為參與教學進修之證明，但修習時數無法抵免正式學位學分數。此證書不隸屬國家文憑架構，僅為課程完成之修業證明，或做為進修長期性課程的基本條件。有些學校依課程

主題文章

完成情形提供不同階層的認證，如香港理工大學視學員完成的程度，提供出席認證(certificate of attendance)或成就認證(certificate of achievement)(The Hong Kong Polytechnic University, 2011)。

4.課程執行成效

短期課程於成效評鑑上亦面臨困難，受訪者指出「要做這樣的成效評估很困難，因為有太多的因素，我們只是其中一項輸入」(IU4)。短期培訓課程成效的評估主要來自教師的回饋，受訪者指出「課程效能主要由參與者的評鑑和回饋所監控，我們也和其他提供類似服務大學的實施成效進行比較」(IU5)，「我們定期透過問卷，調查學員對於課程達成預期學習成果的看法」(IU4)。受訪者肯定教學培訓課程對教師教學具有正向的影響和幫助，「很多教師缺乏教學經驗，被大學聘任主要是因為他們的研究成果，我們相信我們所提供的訓練真的可以幫助提升教學品質。換句話說，教學品質可能因為缺乏我們的服務而更糟」(IU5)，「教學認證對屆齡退休的資深教師比新進教師重要，因屆齡退休教師的研究職涯明顯凋零，教學經驗和教學認證有助於尋找工作的第二春，能讓退休後的教師於事業上仍舊活躍」(IU5)。短期培訓課程多僅從結業學員的回饋證實成效，較少如長期認證課程從教師獲得教學獎助或順利通過升等的比例證實課程的成效。

5.推動課程所面臨的挑戰

雖然短期教學培訓課程較少增加教師工作負擔，但同樣面臨大學教師重研究輕教學的問題，受訪者指出「大學教師對於學習和發展本身教學專業並沒有高度的興趣，較重視研究而不是教學，認為研究對於升等和永久聘任有較大的影響，因此很多教師只將教學當成職業而沒有熱忱設法讓教學和學生學習更好」(IU5)，各國大學提升教師參與的作法，包括於教師合約上規定參加義務，「參與教學培訓課程為教師合約所規定，教師們如果想要有其他年的合約並且獲得永久聘任，他們就會來參加」(IU4)，「強制參加課程可讓新進教師接受教學訓練制度化」(IU5)，或設法結合重要議題及實際工作，確保課程的相關性和實用性，以提升教師參與意願。受訪者指出「要讓不想參加的教師來參加，得設法確認課程和多種學科具有關連」(IU4)，「課程的長度不能太長，通常超過一天的課程，過了中午老師就離開了」(IU5)，於設法提供對教師有用的課程方面，受訪者指出「課程開設首要考量的因素包括課程對教師有幫助，和教師的工作息息相關，不要太長或太多，由訓練良好的專業人員授課，不要看起來浪費時間，且獲得大學管理階層對教師專業發展的認同」(IU5)，「我們設法讓所有課程立即回應目前大學教學與學習相關的需求，讓課程正中教師需求，具高度選擇性，且設法讓議題和目前的學術重要議題結合」(IU4)。

表 6 短期教學培訓課程內容

校名	課程	天數	課程內容
墨爾本大學	墨爾本教學認證課程	一學期	兩場面對面的研討會，一個簡短的寫作作業、教學過程的同儕檢視，並於研討會上發表
新加坡國立大學	持續專業發展課程	未說明	教師增能方案 (FEP): 一系列 2 小時的討論和工作坊 附加活動方案 (AAP): 教學相關活動，如研討會、發表文章等。
新加坡南洋大學	高等教育教學認證	100 小時	包含「課程設計與發展」、「高等教育的評量」、「學習科技」、「學習溝通」四個 25 小時的課程，共 100 小時，實務性為主，搭配理論、溝通技巧和有效學習技術。
新加坡管理大學	國際管理教師學院	二週	第一週：管理教學的共通議題。 第二週：專業學科的相關議題。
新加坡管理大學	參與者中心學習全球座談會	十天	課程前七天於美國波士頓 HBS 校園介紹管理相關教學方法。四個月後於一所亞洲大學舉行三天課程
香港大學	香港大學進階教學與學習	三天	提供教師深層運用研究原則與概念，進行有證據基礎的教學和學習的機會
香港理工大學	大學教學認證課程	五週	每週提供多樣課程供教師們參與，課程和教師們討論後始確定。包括 11 次面對面三個小時的工作坊 (33 小時)、課堂閱讀或作業 (一週少於一小時)、教學實作 (教室觀察，搭配觀察諮詢) 及建構教學檔案 (選擇性)。 第一至第四週，探索並嘗試新的做法，運用數據以改善和證明教學的成果，特別有助於要建立教學檔案的教師。第五週則進行實作和互動性的工作坊。

二、我國實施高等教育教學培訓課程需考量之處

以下彙整國內受訪者所提未來若欲在我國推行大學教師教學培訓課程需注意面向。

(一)顧及教師的需求以提高參與意願是最重要的

推動教師專業發展活動最重要也是最困難的地方，在於如何符合教師的需求以提高教師參與意願，受訪者指出「當課程內容符合教師的需求，教師自然參與踴躍」(NU2)，「最難處理的是教師觀念的轉變，如何讓他了解參與這種活動的必要性和重要性並不容易，尤其是資深教師更困難」(NU4)，「主要還是教師們有沒有參加的需求和意願，通常會希望是博士剛畢業的新進教師參加，但這群教師研究和教學壓力都大，尤其是升等的壓力，老師們會比較希望有時間去做學術研究，而不是鑽研教學」(NU8)，「最大的挑戰在於針對教師的需求提供對他們有意義且願意學習的教學技術或新知」(NU3)，即使規範教師需有固定參與時數，「常會形成教師僅至會場簽到或請人代為簽到等應付做法」(NU3；NU1)，即使出席了也未用心於活動內容，如此僅達表面效果，無法達成提升教學成效的目標。而教學培訓課程時間較一般教學專業發展活動長，要讓教師有意願且長期參與更是難上加難，雖然新進教師的接受意願較高，但「活動時間仍不建議超出一個星期」(NU3；NU5)，否則將導致教師的反彈。

(二)課程內容與師資的專業性必須讓教師們信服

大學教師具有豐富的專業知識，對於事情的看法有獨到的見解，若要以課程方式傳授教學專業知能，則課程內容及開設師資的專業性必須讓大學教師們認同，或是參與課程的結果確實能協助其解決教學困難，始能讓大學教師樂於參與。受訪者指出「要實施教學培訓課程需要有充裕和專業的師資才行」(NU4)，「推行大學教學培訓課程應該是可行，只要課程和師資具備專業性，有些老師會有這方面的需求，但國內這方面的基礎薄弱，是否能夠開設出這麼有結構化的課程，於目前來說有點難。重點在於開設甚麼樣的內容，以及如何去推動」(NU5)。

(三)應以我國高等教育背景及教師需求為基礎研發課程內涵

國外課程的內涵是經過長時間的討論發展而成，我國若要實施「不能貿然引進國外作法，需考量本土教師的需求和情況」(NU9)，例如英國、澳洲和紐西蘭所採用的長期認證課程，「教師們所需完成的學分數過高，所需花費的時間太長，可能較無法為國內大學教師所接受」(NU1；NU3)，若國內要實施，應「針對我國的背景環境，以及教師們的需求，選擇並整合重要的教學專業知識，幫助教師建立基本教學知能即可」(NU7；NU5)。

至於不同類型大學於教學培訓課程的設計方面是否應有差別，依據本研究訪談結果顯示，國內不論是綜合、醫學、教育或藝術類型的大學，教師所需求的共同教學知能是相類似的，但在各學科領域特有的教學知能部分會有差別，針對此部分，各大學目前的作法為委託校內學院協助學科領域特定教學知能的培訓，例如「醫學大學所需的教學專業知能，一是基礎學科，一是專業臨床，基礎學科和一般綜合型大學是相同的，例如對導師的培訓，但在專業臨床部分的教學專業發展多由醫院進行，例如醫病關係或醫師倫理，會教導教師如何清楚說明以讓學生了解如何問診或做臨床判斷，亦會讓教師到國外接受技術訓練，學習新的技術再回來進行教學」（NU3）。至於教學型和研究型大學在教學方面是否需提供不同的培訓，若以獲得五年五百億計畫分類為較偏研究型的大學，獲得教學卓越計畫補助為較偏教學型的大學，本研究訪談結果顯示，各大學較少因教學型或研究型而在教學培訓的需求方面有所差別，反而是公私立大學教師於參與教學專業發展活動的態度有較明顯的差別，且各校教學發展專責單位主管推動的方式和理念亦會影響教師參與的情形。基於上述訪談結果，教學培訓課程的內容可以所有學科共同適用的基礎教學知能為主軸，各學科領域特定需求的教學知能再以進階或專精的教學知能工作坊輔助之，且課程的推動方式宜配合各校教師的需求予以調整。

(四)教師的實際參與和互動討論比講授性的課程更具實質效果

要讓教師熟悉也能夠運用創新的教學方式，「得靠教師長時間的觀察和實際參與，除觀摩教學外，還得實際運用新式教學方法進行教學，並和同儕或良師進行討論，一般講授式的教學專業發展課程是無法達成改變教師教學方法的效果」（NU1），有受訪大學指出「將教師教學專業發展活動融入於實際教學和課程規劃的工作中，讓教師從參與和互動的過程中獲得新的教學啟發，進而嘗試調整課程的教學方式，此作法效果還不錯，且教師們會自動形成專業社群」（NU2）。目前我國的教學研習以講授式為主，教師聽完演講後雖可獲得新知，但不一定會運用於教學中，設法讓教師從實際參與過程中思考和學習，將會更具實質效果。

伍、綜合討論

研究結果發現國外大學所發展的教學培訓課程可分為長期認證課程和短期培訓課程兩種。其中長期認證課程採學分制，教師需正肩負教學工作，並以在職生身份修課一至二年，重視將課程所學運用於教學工作並進行反思。課程內容以大學基礎教學知能為主，由校內專家學者組成團隊，參考教育理論、教學經驗、校內外專家學者意見和學員回饋進行研發。課程提供選擇彈性，以多元方式呈現，完成後可獲國家認可的教學專業認證，以上作法和 Prebble 等人

主題文章

(2005) 所歸納長期專業發展課程的作法相似。此外，本研究所發現長期認證課程有助於教師提升教學品質，且能提高成功申請教學獎項、補助和通過升等的機會，此結果和 Cilliers 與 Herman (2010)、Gibbs 與 Coffey (2004) 及 Ho 等人 (2001) 的研究結果相同。但最多研究所發現之課程有助於教師教學概念轉變為學生中心的課程效果 (Ginns et al., 2008; Halliday & Soden, 1998; Hanbury et al., 2008; Haynes, 1999; Ho et al., 2001; Knight, 2006; Light et al., 2009; McKenzie, 1999; Postareff et al., 2008; Rust, 2000) 卻無受訪大學提及，推論其原因，可能因各大學較著重於客觀數據的教學成效，未特別針對教師教學信念的內在轉變進行調查。課程具有正面成效的原因可能如 Donnelly (2008)、Knight (2006) 和 Warnes (2008) 的研究所指出，課程能提供人際互動和討論的機會，並可搭配工作經驗進行學習。至於課程有助於教師成功申請教學獎助的原因，很可能因完成課程後可取得正式教學專業資格認證，此認證可作為申請教學獎助或升等時具公信力的佐證。而短期課程的時間由數小時至數天不等，主要介紹大學教學政策和基礎教學知能。課程設計由教學發展單位主管統籌，諮詢校內教師建議，定期評鑑並更新課程內容，課程常面臨教師因重研究輕教學而較缺乏參與意願的難題，故非常強調課程的實用性以吸引教師參與動機。學員回饋顯示課程具正向影響和幫助，和 Rust (1998) 和 Brew 與 Lublin (1997) 的研究結果相同。

再者，本研究發現長期性課程係由英國、澳洲和紐西蘭的大學提供，香港和新加坡則多以短期課程提供培訓。推論英國、澳洲和紐西蘭會發展出長期性的大學教師教學認證課程，可能是受到國家高等教育文化和政策的影響。英國是較早發展出大學教師教學培訓課程的國家 (Prosser, Rickinson, Bence, Hanbury, & Kulej, 2006)，其高等教育長期存有重研究輕教學的文化，為提升教學於高等教育的地位，政府成立高等教育學苑 (HEA) 作為認可機構，發展高等教育教學與學習支援專業標準架構作為認可標準，由各大學發展教學訓練課程申請認可，教師修習經認可之教學訓練課程以取得高等教育教學認證 (陳琦媛, 2011)。因教師所取得的教學專業認證具有國家正式文憑的效力，因此課程要求需達研究所層級的水準且符合教學與學習支援專業標準架構的要求，故所發展的課程為長期性學分制的課程。澳洲和紐西蘭受到英國的影響，也開始設立高等教育教學與學習專責機構，進行高等教育教學專業發展相關研究 (Dearn, Fraser, & Ryan, 2002; Prebble et al, 2005)，仿效英國發展出類似的大學教師教學專業資格政策及培訓課程。反觀香港和新加坡的大學雖受到國際間發展教師教學培訓課程風氣的影響，體認到協助大學教師充實教學知能的重要性，但並未發展出類似英國、澳洲和紐西蘭大學所開設之長期專業發展課程。針對此點受訪者提及教學培訓課程的時間如果過長，教師們便降低參與意願，因此目前僅採用教師們較能接受的短期課程，而非修習學分的長期性課程。

我國大學目前提供的教學研習較類似短期培訓課程的作法，但國外大學短期培訓課程乃提供基礎教學知能的完整課程，內容呈現結合工作坊、研討會及教學觀察等多元方式，並於合約要求教師義務參與教學培訓課程。而我國多為主題分散的教學講座或教學經驗分享，課程呈現方式多為講授式，由大學制訂辦法要求教師達成規定的研習時數或次數。由國內外作法的比較，可發現我國的教學研習並非完整規劃的課程，僅由主辦單位依教學卓越計畫的要求辦理數場演講供教師選擇，教師達到學校規範的研習時數後並無法獲得完整的基本教學知能，相較於國外大學經規劃後的教學培訓課程，較能讓教師對高等教育基本教學知能有一概略性的瞭解，且多元呈現方式能讓教師除了聽講之外，尚能從討論、觀察和實作的過程中進行學習。

基於上述我國大學目前推動教學研習的問題，以及國內大學教學發展專責單位受訪主管的意見，未來若欲於國內推行大學教師教學培訓課程，於課程設計方面，建議可參考長期認證課程嚴謹的研發歷程，以教育理論和教學經驗為基礎，諮詢校內外教師及高等教育教學與學習專家學者的意見，定期評鑑和更新課程內容；於課程主題規劃方面，宜參考短期課程對於課程實用性的堅持，對當下高等教育流行議題保持敏銳度，即時配合校內教學與學習相關政策，結合當前最重要的教學、課程與學習議題，由受過良好訓練的專業師資授課，方能讓課程正中靶心，受到教師們的歡迎；於課程內容方面，可參考長期認證課程強調教師實際運用所學於教學工作的理念，並以多元方式呈現課程，納入教師實作運用和討論反思的機會。最後，亦需考量大學教師忙碌的工作型態，以教師們願意花費的時間量設計課程的長度，可參考香港和新加坡大學的作法，將課程分為基礎和進階兩部分，規範教師義務參與基礎課程，自由選擇參加進階課程，或參考紐西蘭大學的作法，透過教學補助費用的提供及教學工作量的減輕，提升教師參與課程的意願。表 7 為各國大學開設教學培訓課程作法摘述。

本研究所選用的大學樣本皆為世界排名頂尖的研究型大學，其雖以研究為重，但皆已發展出大學教師的教學培訓課程，新進教師修習教學培訓課程成為校園文化的一環。推論於研究型大學中可展現此成果的原因，在於各國高等教育政策及大學本身政策的要求。英國政府鼓勵大學教師接受教學培訓取得教學專業認證，並設法打通教學進路，提升教學於升等和報償系統中的重要性；紐西蘭的大學透過教學補助減輕教學負擔鼓勵教師參與教學專業發展；香港和新加坡大學也肯定於合約中要求新進教師參與教學培訓課程的必要性，新加坡的教師為尋求工作生涯的發展亦有興趣於取得教學相關證書。各國高等教育的政策要求、大學合約規定或教師生涯發展方向，提高了教師參與教學培訓課程的動機。我國未來若要推行大學教師教學專業培訓，設法打通升等和報償系統中教學的進路，讓教師體認教學的重要性，從根本提升教師發展教學專業的動機應為同步的作為。

主題文章

表 7 各國大學開設教師教學培訓課程作法摘述表

	英國	澳洲	紐西蘭	香港	新加坡
課程類型	長期認證課程	長期認證課程新進教學研習	長期認證課程新進教學研習	校內短期課程新進教學研習	校內短期課程 校外合作課程 新進教學研習
課程對象	開放給所有教師，新進教師義務參加，資深教師可抵免	開放給所有大學學術成員	開放給所有人	新進教師義務參加，進階課程則教學經驗豐富者可抵免	新進教師有專門課程，其他課程開放給所有人
課程設計	由 9 人核心團隊基於理論和實務，參考學員回饋及教學學習委員意見，通過高等教育學院外部認可	由團隊奠基經驗和學術研究進行設計	由中心 4 位不同學科講師組成團隊，奠基經驗和理論設計，過程中設法參考外校類似課程	由課程主任主導，課程設計基於研究實證，過程中諮詢中心內外同事意見	課程領導者主導，行政人員協助行政事宜
配合不同學科需求	運用多元選擇評量內容可運用於個別學科	設法讓課程內容結合所有大學關鍵主題	以實務工作為基礎，並鼓勵教師將課程活動用於特定學科	透過學科、系所和學院的專業發展配合特定學科的需求	將課程分全校共通議題，及學院本位工作坊
課程評鑑	為外部品質保證和評鑑對象	學員意見調查	學員訪談調查 學員教學獎項數據	問卷調查	參與者回饋和其他大學成效做比較
課程結果	正式教學認證 高等教育學苑會員資格	正式教學認證	正式教學認證	修業證明	修業證明
課程成效	外部評鑑肯定 學員反應良好 教學品質提升	有助於系所教學 領導成員的培養	教學效能提升 學員獲教學獎補助、升等、教學研究、學術領導職位比例高	教師回饋良好	教師肯定 幫助教師提升教學品質
課程困難	增加教師工做負擔，結合簡介和進階之課程規劃不易	無	教師較重視研究工作，及教師工作負擔增加	得確認課程和大部分學科有關，以鼓勵教師參與	教師重研究輕教學，課程時間若過長，教師會先離開
解決策略	新進教師僅義務參加部分課程，課程設法適應不同職級、經驗、學科教師的需求	新進教師於就職一兩年後再參加	將課程和真實任務緊密結合	教師合約要求，結合教學需求及重要議題，讓課程具選擇性	課程對教師有幫助和工作相關、不要太長太多、由專業講師授課、獲管理階層認可

陸、結論與建議

一、結論

(一)國外大學教學培訓課程分為長期認證課程和短期培訓課程兩種

國外大學所開設的大學教師教學培訓課程可分為長期認證課程和短期培訓課程兩種，長期認證課程約 60 學分，培養高等教育教學和學習基本知能，以新進教師為主為對象，教師註冊為在職研究生修習一至二年，完成課程並通過評量後可獲教學專業資格證書，以英國、澳洲和紐西蘭的大學所開設課程為代表。短期培訓課程包含「新進教師教學研習課程」和「短期課程」兩類，修習時間不一，完成後僅獲修業證明。「新進教師教學研習課程」用以介紹大學教學政策及高等教育教學基礎知能，澳洲、紐西蘭、新加坡和香港的大學皆有開設，「短期課程」提供給參加過新進教師教學研習，或已有教學經驗但對提升教學知能有興趣的教師，課程包含由校內開設的課程，及由大學和校外企業合作的課程，以新加坡和香港的大學所開設課程為代表。

(二)國外大學教學培訓課程設計過程嚴謹且定期評鑑更新

國外大學所開設的教學培訓課程係經嚴謹的設計過程，尤其是長期認證課程，由大學組成研發團隊，以教育理論和教學經驗為基礎，徵詢校內外專家學者意見進行研發。短期培訓課程雖多由課程主任一人負責，行政人員僅協助課程行政事宜，但過程中多設法諮詢校內外專家學者，並定期進行評鑑與更新。我國大學目前的教學研習常因教學卓越計畫等要求而辦理，較少以教育理論和教學經驗為基礎進行長時間的討論和研發。若未來欲推行專業性受大學教師肯定的教學培訓課程，建議參考英國、澳洲和紐西蘭長期認證課程研發的歷程，邀請相關領域專家學者組成團隊，奠基理論和經驗，廣徵各界意見，以教師需求為本位設計專業性為教師肯定且能引發教師參與意願的培訓課程。

(三)國外大學教學培訓課程重視課程的實用性和實務工作的運用性

無論長短期教學培訓課程皆非常重視課程和重要議題接軌，強調提供教師有用的課程，成效較為顯著的長期認證課程更強調教師將所學運用於實務教學工作中。我國目前大學所提供的教學專業發展，主要為教學相關講座和教學經驗分享，和教師實際教學工作仍有距離，教師較難將所學實際運用於教學中。建議可參考英國和紐西蘭的大學將課程活動和評量結合實際教學工作，以及香港和新加坡的大學設法讓課程內容切中當前重要議題及教學需求的作法，讓教師意識到課程的幫助性，以提升教師參與意願和專業發展的成效。

(四)國外大學教學培訓課程內容和評量呈現方式多元化

國外大學教學培訓課程的內容和評量方式多元化，課程呈現方式不僅以講授為主，尚包含薪傳導師、研討會、工作坊、線上課程、小組討論等，讓教師體會多元上課方式，形塑多元呈現教學內容的觀念。評量方式常搭配教師實際工作需求，以反思報告、論文發表、教學檔案、教學觀察報告等，讓教師從評量實作中學習，嘗試將所學實際運用於教學中。目前我國大學所提供的教學專業發展普遍以講授式的演講為主，建議可參考國外大學以多元方式開設教學培訓課程的作法，將目前大學所推行的工作坊、研討會、薪傳導師、教學社群、教學諮詢等專業發展策略，以套裝方式結合成教學培訓課程，讓教師體驗多項教學發展策略，發展出讓教師實際參與和互動討論的課程形式。

(五)國外大學教學培訓課程具有正向成效

國外大學透過結業學員的訪談、教學相關數據的蒐集和實證研究的結果，發現長期認證課程能轉變教師教學信念，提高教學成效及教學評鑑分數，有助於提升教師發表教學研究、申請教學獎助及通過升等的能力。而短期培訓課程透過學員回饋的調查，發現課程對教師教學具有正向的影響和幫助。我國目前多僅辦理演講或教學經驗分享，並未有完整的教學培訓課程，建議可參考國外辦理經驗，嘗試發展能協助教師建立較為全面基礎教學知能的培訓課程。再者，我國目前的教學研習多透過簡單問卷瞭解教師滿意度，無法實際瞭解教學專業發展的成效，建議可參考紐西蘭大學的作法，蒐集教學相關數據並深度訪談教師以瞭解教師參與課程的成效。於問卷設計方面可參考香港大學的作法，針對教師對於課程是否達成預期成效的部分進行調查，而不只是教師對於研習的滿意度調查，進而更全面且深入瞭解教學專業發展的成效以供未來發展課程參考。

(六)國外大學推動教學培訓課程面臨教師重研究輕教學及負擔過重的問題

國外大學推行教學培訓課程最常面臨的兩大難題在於教師因重研究輕教學的心態而較無參與課程的意願，以及參與課程增加教師工作負擔的問題，後者尤以長期認證課程較為嚴重。目前國內大學教師亦面臨教學研究雙重壓力的情況，未來若推行教學培訓課程，勢必也將遭遇國外大學相同的難題。建議可參考紐西蘭大學提供教學補助以減輕教師教學負擔的作法；新加坡大學強調課程對教師有幫助、不要過長過多、由優良講師授課、獲得大學管理階層支持的建議；香港的大學重視課程內容切中教師需求，結合重要議題及實際工作任務，讓課程具有實用性和工作相關性的作法，以及英國和香港的大學於教師合約規定新進教師需義務參加新進教師研習課程的方式，以提升教師參與意願，減少實施教學培訓課程可能面臨的窘境。

(七)若欲於國內發展大學教學培訓課程，應重視教師需求，並提升課程的專業性和實作性

依據國內訪談結果，未來我國若欲發展大學教師的教學培訓課程，則課程內容的設計需設法符合教師的需求，開設課程師資的專業性需讓教師信服，且應基於我國高等教育背景進行設計，透過讓教師實際參與、實地運用、彼此互動交流的方式進行學習，才能提高教師參與意願並達到預期成果。

二、建議

(一)從大學新進教師教學研習課程著手

國內大學教師具備豐富專業知識，但未必具備教學基礎知能，協助大學教師提升教學傳授的能力以面對教學上的挑戰應為當務之急。雖然長期認證課程具有和教學實務工作並進，讓教師將所學實際運用於教學工作且實質提升教學成效的好處，但國內高等教育教學專業發展師資尚未充足，且教師無法接受時間過長的專業發展活動，貿然推動長期認證課程可能面臨推行上的困境。再者，長期認證課程需有高等教育教學專業體系建置的配置，讓教師有取得教學專業證書的動機，否則將面臨教師缺乏參與意願的窘境。

我國大學目前的作法較偏向於短期培訓課程，只是所採用的方式僅為演講和教學經驗分享的形式，和國外大學以多元方式呈現的短期培訓課程有些落差。建議可結合目前大學所實施的多種教學專業發展策略，如演講、工作坊、薪傳導師、教學社群、教學觀摩、教學諮詢等，規劃成短期的新進教師教學研習課程，以實用性和符合教師需求的主題為內容，以實作和互動交流的方式呈現，由優良的國內外師資授課，應可提供受大學新進教師歡迎且有用的教學培訓課程。

(二)建置國內大學教學與學習專業發展資源與人才

我國目前推行大學教學培訓課程可能面臨的難題，在於大學教學專業發展師資的缺乏，亦無相關課程推行經驗的累積。要求各大學開設教學培訓課程，將面臨尋找不到適合講師，以及課程實施方式仍落入講授式的窠臼，無法有明顯的成效。建議可成立國家高等教育教學與學習專責機構，由該機構匯集國內外高等教育教學專業發展專家學者，研發教學培訓課程，開放給國內大學教師進修，定期評估實施經驗和成效，調整課程內容，培訓相關師資，建立所需資源，逐步建立起國內高等教育教學專業發展資源與制度。

主題文章

(三)提升大學重視教學專業的風氣

國內外大學推動教學專業發展最常面臨的難題在於教師重視研究工作甚於教學工作，以致於參與教學專業發展活動動機的缺乏。在沒有參與意願的情況下，即使推出再好的教學培訓課程依舊枉然。建議從根本做起，探究我國高等教育教師重研究輕教學的原因，檢視教師報償和升等系統對於教學的要求，透過教師教學報酬的調整提高教學的地位和重要性，進而提升高等教育重視教學專業的風氣。

致謝

筆者於此特別感謝行政院國家科學委員提供研究計畫經費補助（NSC 101-2410-H-034-035），感謝國內外大學受訪者願意撥冗提供寶貴意見，以及所有對此文章提供修改建議之專家學者，並謝謝對此研究提供協助之學生助理。

參考文獻

王令宜(2004)。大學教師教學專業發展理論與實務。**教育研究月刊**，**126**，61-72。

李振清(2006)。建立有效教學機制—教師發展是高等教育評鑑的核心議題。**評鑑雙月刊**，**9**（3），9-12。

教育部(2011)。中華民國教育統計(民國一百年版)。臺北：教育部。

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。

陳琦媛(2011年11月)。英國高等教育教學認證課程之研究。「教師素質之國際比較國際研討會」發表之論文，高雄。

張媛甯、郭重明(2010)。大學教師專業發展之初探。**學校行政雙月刊**，**71**，194-213。

Boice, R. (1992). *The new faculty member: Supporting and fostering professional development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Brew, A., & Lublin, J. (1997). The longer-term effects of informal programs of

- teaching development. *Research and Development in Higher Education*, 20, 126-130.
- Chen, C. Y. (2011, March). *The application of teaching quality improvement strategies in higher education*. Paper presented at Asia-Pacific Association for International Education 2011 Conference, Taipei, Taiwan.
- Cilliers, F. J., & Herman, N. (2010). Impact of an educational development programme on teaching practice of academics at a research-intensive university. *International Journal for Academic Development*, 15(3), 253-267.
- Dearn, J., Fraser, K., & Ryan, T. (2002). *Investigation into the provision of professional development for university teaching in Australia: A discussion paper*. Retrieved from http://www.dest.gov.au/archive/highered/pubs/uni_teaching/uni_teaching.pdf
- Donnelly, R. (2008). Supporting teacher education through a combined model of philosophical, collaborative and experiential learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(1), 35-63.
- Gibbs, G., & Coffey, G. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5(1), 87-101.
- Ginns, P., Kitay, J., & Prosser, M. (2008). Developing conceptions of teaching and the scholarship of teaching through a graduate certificate in higher education. *International Journal for Academic Development*, 13(3), 175-185.
- Halliday, J., & Soden, R. (1998). Facilitating changes in lecturers' understanding of learning. *Teaching in Higher Education*, 3(1), 21-36.
- Hanbury, A., Prosser, M., & Rickinson, M. (2008). The differential impact of UK accredited teaching development programmes on academics' approaches to teaching. *Studies in Higher Education*, 33(4), 469-483.
- Haynes, D. (1999). *What impacts do tertiary teacher education courses have upon practice?* Retrieved from <http://www.herdsa.org.au/wp-content/uploads/conference/1999/pdf/HaynesD.PDF>
- Ho, A., Watkins, D., & Kelly, M. (2001). The conceptual change approach to

主題文章

- improving teaching and learning: An evaluation of a Hong Kong staff development programme. *Higher Education*, 42, 143-169.
- Knight, P. (2006). *The effects of post-graduate certificates*. Retrieved from <http://kn.open.ac.uk/public/document.cfm?docid=8640>
- Light, G., Calkins, S., Luna, M., & Drane, D. (2009). Assessing the impact of a year-long faculty development program on faculty approaches to teaching. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 168-181.
- Martin, E., & Ramsden, P. (1994). *Effectiveness and efficiency of courses in teaching methods for recently appointed academic staff*. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- McKeachie, W. J. (1999). *Teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers* (10th ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2008). A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education. *High Educ*, 56, 29-43.
- Prebble, T., Hargraves, H., Leach, L., Naidoo, K., Suddaby G., & Zepke, N. (2005). *Impact of student support services and academic development programmes on student outcomes in undergraduate tertiary study: A synthesis of the research* (Report to the Ministry of Education, New Zealand). Retrieved from http://www.educationcounts.govt.nz/publications/tertiary_education/5519
- Prosser, M., Rickinson, M., Bence, V., Hanbury, A., & Kulej, M. (2006). *Formative evaluation of accredited programmes*. Retrieved from http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/research/formative_evaluation_of_accredited_programmes_may_2006.pdf
- Rust, C. (1998). The impact of educational development workshops on teachers' practice. *International Journal of Academic Development*, 3(1), 72-80.
- Rust, C. (2000). Do initial training courses have an impact on university teaching? The evidence from two evaluative studies of one course. *Innovations in Education and Training International*, 37(3), 254-262.

The Hong Kong Polytechnic University. (2011). *Certificate in university teaching*. Retrieved from <http://edc.polyu.edu.hk/prog/cut/index.htm>

Warnes, M. (2008). *The effects of post-graduate certificates*. Retrieved from <http://www.medev.ac.uk/news/2861/view/>

A Study on the Teaching Training Programs in Higher Education

Chi-Yuan Chen

The purpose of this study is to give suggestions for developing academic teaching profession in higher education in Taiwan. To achieve this, this research selected the top three universities each in Australia, New Zealand, Singapore, Hong Kong, and the United Kingdom. After interviewing the managers of the teaching training programs in these universities, the content and the experience of carrying out the programs have also been collated as well as the teaching certificate programs got compared. In addition, nine managers of the teaching development centers in Taiwan universities were interviewed and their opinions of the practicability of teaching training program in Taiwan's academia were collected, too.

It was found that the teaching training programs offered by the sample universities were divided into long-term teaching certificate programs and short-term teaching training programs. The process for developing the program was holistic, the contents were practicable, and the teachers were all encouraged participating in the program. The results showed a high level of effectiveness in these programs. However, the challenges lie with the attitude that teachers focus more attention on research than teaching and with a belief that the teacher's workload would definitely increase during conducting the program. In Taiwan, organized speeches and workshops are the most prevalent events in teaching development. It hence can be concluded that if a university wants to develop sounding programs of teaching training for her faculty, the programs should be based on the teachers' backgrounds, as well as on their needs. They should also be professional and full of rich contents in all the program lectures. Moreover, increasing the teacher participation, making the programs more practicable, motivational, and interactive to increase the program effectiveness are also necessary. Based on the findings, some further suggestions have been proposed, too, for the higher education in Taiwan.

Keywords: higher education, teaching professional development, teaching training program

Corresponding Author: Chi-Yuan Chen, Assistant Professor, Center of Teacher Education, Chinese Culture University