

# 我国高校课堂教学评价的现状、问题与对策

王春杨, 教敏

(1. 重庆交通大学 经济与管理学院, 重庆 400074; 2. 重庆医科大学 附属第一医院, 重庆 400074)

**摘要:**从评价目的、评价内容、评价方式以及结果运用四个方面阐述我国高校课堂教学评价的现状, 提出当前课堂教学评价体系及运行过程中存在的突出问题, 并探讨其内在原因。以学生为本的发展性课堂教学评价体系可以从评价理念、指标体系、评价模式、结果运用以及宣传动员五个方面进行重构。

**关键词:**课堂教学评价; 以学生为本; 发展性; 问题; 对策

**中图分类号:**G451      **文献标志码:**A      **文章编号:**1674-5884(2016)02-0103-04

## 1 我国高校教师课堂教学评价的现状

我国高校的课堂教学评价工作始于20世纪80年代。1984年, 北京师范大学在全国首先开始对教师的教学情况进行质量评价。到1995年, 我国国内的大多数高校都不同程度地开展了课堂教学的评价工作, 相应的规章制度不断完善。

### 1.1 高校课堂教学评价的目的

吉林大学在《吉林大学教师教学质量评价办法(2010)》中指出教学质量评价是“为加强对任课教师的教学情况和教学质量进行评价, 同时为教师岗位业绩考核和教师职务评聘提供重要依据”。大连理工大学在《大连理工大学教师课堂教学质量的评价办法(2002)》中明确指出“课堂教学质量评价是为教师提供具体的针对性信息, 激励教师更好地发挥潜力, 改进教学工作”和“以评优选先和树立样板来拉动教师教学水平的提高”。西南大学在《西南大学本科课堂教学质量评价暂行办法(2006)》中指出“促进教师科学合理地设计教学环节, 提高课堂讲授水平和教学质量, 确保课程教学目标的有效实现”和“为师资队伍的建设提供决策依据, 以调动教师教学的主动性和积极性”。总体上, 我国高校对教师教学的评价一般源于以下目的: 一是提高教学质量和水平, 促进教师的发展; 二是形成奖惩机制, 发挥激励效应; 三是提供职务晋升和培训依据, 完善师资管理制度。我国很多高校如清华大学、浙江大学等采取几个目的有机融合的复合评价模式, 既是实践的需要, 也是理论研究的突破。

### 1.2 评价的主要内容和指标体系

课堂教学评价的内容设计一般分为三类: 一种是从系统论的角度, 评价内容覆盖课堂教学的全部环节; 第二种是基于有效教学理论, 指标设计针对关键要素和行为特征, 目的是提高教学评价的针对性<sup>[1]</sup>; 第三种则是试图实现两者的融合。评价体系一般沿袭SEEQ指标体系, 并结合学校自身的特点进行修订。例如, 中山大学、大连理工大学的评价指标包括教学内容、教学手段、教学方法、教学态度等方面和一些开放式问题, 在国内较有代表性。近年来, 随着高等教育改革的深入, 部分高校加大了对学生学习特征、学习兴趣、创新精神等方面的评价。例如, 重庆大学在对教师课堂教学的评价中, 对学生的学习情况进行了关注, 指标中包括“有效激发了学习兴趣”、“对自主学习、探究式学习能力的增强有很大帮助”等。为体现学科课程的差异性, 部分高校按照课程分类建立不同的评价指标体系。大连理工大学将课堂教学评价表分为理论课、体育课和实验课三类。清华大学的分类则更为细化, 以理论课、实验

收稿日期: 20150601

基金项目: 重庆市高等教育教学改革研究项目(133165); 重庆交通大学教育教学改革研究重点课题(1201004)

作者简介: 王春杨(1983-), 男, 满族, 河北承德人, 副教授, 博士, 主要从事城市与区域经济研究。

课、研讨课、双语课等9类为基础进行内容设计。

### 1.3 评价的实施主体和方法手段

依据评价主体划分并按照其在总体评价中的重要性排序,包括学生评价、专家(督导)评价、领导评价、同行评价和教师自评。学生评价有多种形式,一种是组建学生教学评议小组;第二种是学生信息员;第三种是学生直接评教,多采取网络问卷方法。专家(督导)评价是学校成立的由教学经验丰富的专家组成的督导组,通过查、听课等形式,对课堂教学情况进行评价。从实践的效果看,专家评价对指导青年教师提高教学水平帮助较大。同行评价是由各院系教师互相评价,由于同行之间比较了解,评价结论具有一定的准确性。领导评价是为了直接了解教师教学的实际情况深入教学一线,领导评价由于其行政权威性对教师行为的影响较大。教师自我评价是收集教学评价信息的重要途径,常用的方式为自我书面评价或者填现成的等级表。综合评分是根据重要性程度分别对学生评价、督导和领导评价、同行评价和自我评价进行加权求和,例如,在重庆交通大学,以上4项按50:30:10:10的比例计算,其他高校与此类似。

### 1.4 评价结果的公布和结果运用

对于评价结果如何公布,不同学校采用的做法差别较大,反映了各学校独特的文化和环境。以奖惩为目的的终结性评价,往往采用定量方式公布,计算具体分数并排序。近年来,随着对发展性教学评价理念认识的加深<sup>[2]</sup>,对教学评价结果的处理进行分学科、分层次排序,同时定性评价的比例也不断增加。例如,重庆大学只对通识教育课和基本公共专业课进行全校范围内的排序,对于其他类型的专业课,仅在二级学院内进行排序。清华大学根据参评教师的总评得分情况,将教师的教学质量评价结果分为“优、良、中、差”4个等级。对于评价结果的公布范围,一般是发放到各个二级学院,提供给院系领导和教师们参阅。同时,清华大学建立了教学评估结果三级查询系统,通过赋予不同的权限,体现保密性原则。评价结果一般作为教师职务评聘、评先推优的重要依据,也可作为津贴发放的参考依据。重庆理工大学对评价结果排名在前20%的教师进行奖励,排名后5%的教师由督导团专家跟踪听课。清华大学把评优的百分点定为20%,扩大正向激励作用面,对于排在队尾的教师,长期跟踪评价,对于连续3个学期评估不合格者将不再聘用。

## 2 我国高校课堂教学评价的主要问题及原因

### 2.1 课堂教学评价的价值取向有悖于现代教育理念

高校教育理念和质量观决定了教学评价工作的价值取向,而长期以来我国高校的课堂教学评价理念滞后于以学生为中心的现代教育理念。建构主义强调学习者作为学习的主体,对整个教学过程的构建和学习结果起着决定性的作用,教师则起着指导、组织、促进和帮助的作用,以充分激发学生主动学习的积极性和创造性。目前,在我国高校课堂教学评价的实践中,仍然强调的是“以教论教”,体现的是教师知识传授的重要性,即以教师行为和学生得到知识量的多少来评价课堂教学质量,基本没有关注到学生的学习特征、动机和自我管理对课堂教学效果的影响。反映到具体的评价指标上,评价内容指向教师在理论和经验上应该具备的特征行为和表现,完全忽略了学生才是课堂教学的中心。这样的课堂教学只是学生被动、机械地认知、记忆和复述,缺乏学生应有的批判和探索过程,学生的自学和思考能力、创新能力和实践能力都不会得到提高。

### 2.2 评价的管理化倾向严重,不利于教师发展和改进教学

我国高校的课堂教学评价有管理化和工具化倾向,忽略教学评价对教师教学行为的形成、专业发展的作用,更加忽略教学评价对指导学生学习、提高学生自我管理能力的意义。实践中,教学评价的结果与教师的奖惩联系紧密,使得评价的根本目的发生了偏移,不仅削弱了教学评价的改进教学、提高教学质量的功能,而且容易激发教师的不满和对立。对于高校教师来说,对教学质量、教学价值的追求才能带来更大的内部动力,而奖惩取向的“以教论教”的教学评价致使教学评价丧失了其本应具有激励功能和导向功能。

### 2.3 过分倚重学生网评结果,多主体评价的实施流于形式

在课堂教学评价的实践过程中,由于缺乏有效的管理和监督手段,教学评价制度形式大于内容。同

行评价方面由于碍于同事关系,评价的积极性不高,无法起到帮助教师改进教学的作用。领导评价方面,由于日常工作繁忙,加之重视程度参差不齐等原因,经常起不到预期效果。督导专家评价是提高青年教师教学水平和质量的有效途径,但毕竟人数有限,覆盖到的教师也有限。对于教师自我评价,由于其客观性和准确性方面的质疑,长期得不到应有的重视,形式的存在大于意义,不能起到应有的自我反省的作用。因此,在这样的背景下,课堂教学评价往往过分倚重学生网评,无形中放大了学生网评结果的权重,这也使得在教学评价实践中对评价技术和工具的依赖。

#### 2.4 评价指标体系的构建缺乏基本的科学性和导向性

从评价指标体系的构建方法来看,主要采用主观经验法确定,很少采用实证调查的方式和进行严密的论证。在高校中,普遍存在教育管理体制上的统一化倾向,强调从不同类型的课程中抽出能反映一般共性要求的行为特征作为评价指标。虽然规范性强,便于操作,但模糊了不同性质、类型和学科课程的不同要求,从而评价缺失了本应有的诊断性和导向性功能,也制约了教师个性的发挥和不同教学风格的形成。此外,评价指标缺乏导向性和可测性还表现为评价指标过于笼统抽象。一是语义模糊、一题多义以致学生在评价时不知如何作答,从而影响到评价信息的准确、客观性。例如“教学有激情,责任心强”指标,其中的“教学有激情”和“责任心强”应该就是两个内容。二是指标设计没有考虑评价对象,超出学生领会范围而导致无法准确作答。例如,“教学技能高,教学方法得当”这条指标,事实上,对于教学技能和教学方法选择的水平高低,不但学生很难理解,缺乏经验的教师也无法能进行准确判断。

### 3 重构以学生为本课堂教学评价体系的建议

高校课堂教学质量的形成是一项复杂的系统工程,其内部要素是相互影响、相互依赖和协调发展的<sup>[3]</sup>。很明显,传统的“以教论教”是上述诸多问题产生的根源,全面解决难题需要重构“以学论教”的评价理念,并在此基础上进一步完善评价模式、优化评价主体构成、建立科学合理的评价指标体系。

#### 3.1 重构以学生为本的教学评价理念和标准

重构以学生为本的教学评价理念是开展高校课堂教学评价工作的前提和根本出发点。以学生为本首先要到课堂教学的全部环节中,在尊重教师在授课中的主导(讲解、引导和启发)作用的同时,更加突出学生作在课堂教学中的主体地位,要通过学生学习行为特征和效果的评价反过来“迫使”教师改进课堂教学的内容、组织和方式。其次是重视学生学习特征、动机和自我管理在课堂教学质量形成中的关键作用,关注学生收获和主观能动,使其获得全面、主动、有个性的可持续发展;实现从单向知识传授向师生互动、引导激发学生自主学习转变。同时明确学生在整个教学评价实践中的权利和义务,学生作为评价系统中关键的利益相关者,在教学评价过程中理应获得更多的价值诉求表达和切身参与的机会,如评价标准的制定、评价内容的选择以及评价活动的组织等。

#### 3.2 设计出现代教学观的教学评价指标体系

一是体现课堂教学的学术性。要向学生介绍所在学科的学术前沿,激发学生科学探索的积极性,引导学生批判性思维的构建。二是体现课堂教学的互动性。教学组织和设计要向引导激发学生主动学习转变,要求民主的气氛课堂并充分鼓励学生的问题和质疑。三是体现学生学习的成长性。除了要求学生理论知识、学习方法的理解和掌握,应该更多地关注学生的切身感受、自我成长和全面能力和素质的提高。四是体现学科课程的差异性。在教学组织、授课方式、课堂互动等环节自然要体现学科课程的差异性,而不是运用相同的评价标准。五是重视评价指标的导向性和可测性,每一条指标必须能够指向某一具体的教学行为或者教学环节;对于教师在某一环节表现如何,学生可以根据课堂观察和主观感受,做出公正、客观的评价,从而能够帮助教师有针对性地改进教学<sup>[4]</sup>。

#### 3.3 建立二级学院为重心的多元评价机制

一是要以学院为重心进行教学评价工作的组织,学校要将评价的权利下放,突出二级学院在课堂教学评价中的关键作用。多元教学评价的组织和实施应由二级学院主导,从各个角度收集可信、准确、启发性的教学信息,多维度地进行课堂教学质量评价,避免极端和片面的评价结果。可采取校内外督导专家重点评估、领导干部抽样评估、学生评价调查、教师自我评价以及毕业生问卷调查等多维教学评价。二是要完善教学评价的监控机制,确保二级学院教学评价工作的执行到位并保证质量。学校可以统一

课堂教学评价制度,对教学评价的目的、标准做出原则界定,二级学院在此基础上结合学院实际,制定较为灵活性的实施方案,并报学校审批备案。

### 3.4 创新教学评价的方法手段并制度化

一是要采取多个渠道收集教学过程信息,将基于分数的等级评价和定性的书面总结评价相结合,同时采取座谈会、重点访谈以及个别面谈等多种调查方式,微信平台、网络邮件、意见箱等多形式、多渠道收集教学信息,并及时反馈教学问题的建议。要在教师、学生和教学管理部门之间搭建起畅通的沟通平台,逐步把“结果总结评价”扭转为“过程改进提升”,促进教师在教学过程中不断完善,从而提高教学水平。二是要注重评价的灵活性,刚毕业的青年教师由于缺少一些基本的教学经验,对其的评价要以定性为主,充分尊重青年教师的个人评价,评价结果要与被评教师进行充分交流,允许其对评价结果进行辩护;而对那些积累了很多教学经验的教师,在评价方式上应该更加侧重外部评价与自身评价相结合。

### 3.5 注重教学评价的发展性和形成性功能

一是尊重教师教学水平发展的阶段性,同时考虑因学科专业、课程性质、教学形式的多样性和差异性,激发教师从事教学工作的积极性和创造性<sup>[5]</sup>。必须淡化教学评价结果与奖惩、考核的关系,重心转变为提出教学改进的建议和措施,帮助教师提高教学水平。二是要注意评价时机的选择并做到及时反馈。在不同的阶段,对教师教学质量的评价标准应该是不同的。期末评价、过程评价和应届毕业生调查等多种评价相结合更能反映教师的进步。三是课堂教学评价结果的展示、公布和运用领域要体现对教师发展性的关注。既要对评价材料进行保密,对评价的结果进行分级公布,又要实现对教师的激励;教学评价的最终结果不能与奖惩挂钩,但也不可以毫不相关。将正向和负向激励相结合,尽量扩大正向激励,减少负向激励<sup>[6]</sup>。

### 3.6 大力加强课堂教学评价工作的宣传和动员

单纯的课堂教学评价对学校教学质量的提升毕竟有限,在教学质量受到学校师生的高度重视和广泛追求的良好氛围中,相关的各个主体都成为教学质量的受益者,教学评价工作才能正真得到一致肯定。必须加强课堂教学评价重要性和评价结果有效性的宣传,通过广泛宣传和全面动员,调动全体师生参与教学评价的主动性和积极性。其中,对于学生参与教学评价的动员显得尤为重要,要使学生充分理解教学评价能够改进教学和提高学习质量的有效性。对评价内容的选择、评价指标的设计原则,每一条评价指标的具体含义进行详细说明,并提醒学生对教师教学工作进行客观、公正的评价。对热爱教学工作、主动参加教学评价的青年教师给予奖励,促进其快速成长,同时为教师提供教学培训、教育专家辅导和技术支持等方面的服务。

#### 参考文献:

- [1] 姚利民. 大学有效教学特征之研究[J]. 现代大学教育, 2001(4): 42-44.
- [2] 陈思莲, 龙借琼, 丛德生. 发展性教师教学评价模式的探讨[J]. 长春教育学院学报, 2012, 28(3): 3-4.
- [3] 任艳红. 高校教学评价制度的反思与重构[D]. 西安: 陕西师范大学, 2011.
- [4] 蔡敏. 美国著名大学教学评价的内容特征[J]. 外国教育研究, 2006, 33(192): 25-28.
- [5] 蔡敏, 徐楠楠, 张琦. 加州大学伯克利分校教师课堂教学评价及其启示[J]. 世界教育信息, 2012(1): 41-50.
- [6] 李亚东, 王孙禹. 从两种不同的评价观看教学评估结果的公布[J]. 高等教育研究, 2002, 23(1): 79-82.

(责任校对 莫秀珍)