

编者语：

课堂教学是高校最基础同时也是最重要的教学组织形式，是高校保证并提高教育质量，实现人才培养目标的最重要环节。而保证课堂教学质量的一个重要因素是做好课堂教学质量评价工作。本期高教动态选取了高校课堂教学质量评价的相关研究，以期为我校创新课堂教学质量评价体系，提高教学质量提供借鉴。

目 录

课堂教学质量评价——一个在高校实际工作中 被误解的概念	杨金观 聂剑峰
高校课堂教学质量评估指标对比分析	杨建国 尚 英
高校课堂教学质量评价指标体系的构建	蔡红梅 许晓东
高校教师课堂教学质量评价体系研究	喻方元
高校课堂教学质量的有效教学评价体系结构研究	章小辉 陈再萍

课堂教学质量评价

—— 一个在高校实际工作中被误解的概念

杨金观 聂建峰

提高高等教育质量一直是高等教育领域的重要课题,受到社会各界的强烈关注。特别是从1999年高等学校扩大招生规模开始,大学生就业问题日益严峻,2009年,由于受到国际金融危机的影响,大学生就业更是遭遇“寒冬”,引起党中央、国务院的高度重视。因此,研究如何提高高等教育质量在当下的意义尤为重大。2009年2月6日,《国家中长期教育改革和发展规划纲要》工作小组办公室面向全社会发布了第二轮20个重大关键问题,问计于民,其中一个重要问题就是如何改进高等教育质量管理,建立健全质量标准和质量评价制度。课堂教学作为高等学校最基础、同时也是最重要的教学组织形式,是实现人才培养目标、保证并提高高等教育质量的最重要环节。保证并提高课堂教学质量,关键是做好课堂教学质量评价工作,充分发挥评价功能,这就要求在理论研究与实际工作中正确理解课堂教学质量评价概念。

一、课堂教学质量评价研究综述

课堂教学质量评价是教育评价的重要组成部分。教育评价(educational evaluation)这一概念由美国俄亥俄州立大学教授

泰勒(Tyler,R.W,1902-1994)于1929年首次提出,他认为“教育评价在本质上是确定课程和教学大纲,实现教育目标的程度的过程。”此后,泰勒的学生布卢姆(Bloom,B.S.)进一步完善了该概念,在其1956年完成的《教育目标分类学——认知领域》一书中指出“教育评价是系统收集证据用以确定学习者实际上是否发生了某些变化,确定学生个体变化的数量或程度。”早期的教育评价主要是针对学生学业进行的评价活动。以后随着社会的发展,教育评价的范围不断扩大,不仅限于对学生学业的评价,而且扩展到对教师、教学管理人员、教育集体、教育机构、教育政策、教育环境等整个教育活动领域。教育评价的概念也不断完善并更加准确。1981年,美国教育评价标准联合委员会(Joint Committee on Standards for Educational Evaluation)对教育评价进行了综合性界定,认为“教育评价是对教育目标和它的优缺点与价值判断的系统调查,为教育决策提供依据的过程。”这一界定不仅在美国影响很大,而且在一段时间内,甚至左右了教育评价学术界,在很大的范围内被当作教育评价的权威性界定而加以接受。

在我国教育界,一般认为“教育评价是对教育活动满足社会与个体需要的程度做出判断的活动,是对教育活动现实的(已取得的)或潜在的(还未取得,但有可能取得的)价值做出判断,以期达到教育价值增值的过程。”这一定义的最大特点在于抓住了教育评价的本质,即教育评价是对教育活动的价值判断,同时明确了教育评价不仅是对教育活动现实的价值判断,更重要的是指出评价活动应着眼于未来,实现教育价值增值,促使教育评价功能也由最开始的鉴定——选拔扩张到导向——激励、诊断——改进、反馈——调节。

在教育评价广泛的范畴中,课堂教学质量评价是最重要的组成部分。当前关于高等学校课堂教学质量评价的研究包括两个方面,一是针对学生学业的评价,二是针对教师教学活动的评价,这两个方面既高度独立,又相互关联性。独立性主要体现在这两个方面评价的对象与目标不同,因此在评价主体、评价内容、评价方法等方面都表现出各自的特点;而关联性是因为两个方面的评价不仅具有互促互进的作用,而且最终目标都是实现“人”(教师、学生)的全面发展,提高整个高等教育的质量。本文选取后者,即“关于教师教学活动的评价”为研究对象,在文献分析与结合实际的基础上,进一步明确课堂教学质量评价的概念,为开展实际工作提供理论支撑。

当前关于课堂教学质量评价的研究,主要集中在以下几个方面:①关于评价方法的研究,这部分研究主要强调在原有定性研究的基础上,不断扩大对现代信息技

术与现代统计技术的应用,重视应用定量的方法进行课堂教学质量评价,期望实现课堂教学质量评价的科学性、客观性。②关于评价内容的研究,这部分研究的重点是针对教师课堂教学,构建科学的评价指标,将统一的评价指标应用于课堂教学质量评价工作。③关于评价主体的研究,重点集中在关于学生评教研究上,探讨学生评教对实现课堂教学评价有效性的重要意义。④综合性的研究,笔者将这一部分研究分为两类,其一是关于教育评价的专著,这些著作对整个教育评价做了系统研究,其中包含了对课堂教学质量评价的研究(在这些著作中,作者常将课堂教学质量评价放在教师评价中进行研究),这些著作对于研究课堂教学质量评价具有重要的参考价值;另一类是关于课堂教学质量评价的论文,这些论文基本是将评价理念、评价原则、评价方法、评价内容等综合在一起进行宏观分析。

通过总结分析,笔者认为,已有研究对于课堂教学质量评价从主体、内容到方法、目的都进行了有益的探索,为实际工作开展奠定了理论基础。但是仍然还存在一定的不足,特别是关于课堂质量评价概念,还缺少准确的概括,因而导致实际工作中对这一概念的严重误解,使课堂教学质量评价工作很难有效开展。

二、正确理解课堂教学质量评价概念

正确理解课堂教学质量评价包含两个层面的意思:一是理论研究层面上的正确认识,二是在实际工作中的正确理解与应用,两个方面相互联系,缺一不可,是“做正确的事与正确的做事”的高度统一。笔者在分析课堂教学质量评价概念的文

献中发现,有一部分研究还是能够抓住该概念的本质含义,只是在归类与表述上存在一定的问题(例如这些研究中将课堂教学质量评价归类于教师评价的研究范畴,因此在概念表述上仍然是针对教师评价展开)。理论研究上的失误导致了实际工作中人们严重误解了这一概念(误解的焦点集中在课堂教学质量评价对象与评价目的上),并将这种误解毫无保留地贯彻在实际工作中。从笔者收集的大量高等学校课堂教学质量评价办法中可以清晰地看出这一点,在这些规定中,都明确指出课堂教学质量评价的对象是承担本课程的教师,其目的是通过评价来考核教师的职称评定、职务晋升、奖励惩罚等。工作实际是管理者思维认识的直接体现,因此,不管实际工作者如何强词夺理,如何在各种场合重复理论研究的成果,但是实际工作中简单、粗糙、流于形式的做法无疑成为其没有正确理解这一概念的重要证据,对课堂教学质量评价的误解在现实中绝对是一个不争的事实。因此,本文中笔者在已有研究的基础上,再次阐释课堂教学质量评价的概念,并结合实际分析正确认识课堂教学质量评价的重要意义。

概念是人们对事物本质的认识,是逻辑思维的最基本单元和形式。课堂教学质量评价概念通俗讲就是人们对于课堂教学质量评价这一特定活动的本质认识,并将这种认识高度抽象与概括。任何评价活动的本质都是主体对对象的价值形成过程,在价值形成过程中,高度关联着内容、方法与目标等几个要素。课堂教学质量评价也是如此,是评价主体、评价对象、评价内容、评价方法与评价目的这五个要素在

综合运行中的价值体现。正确理解课堂教学质量评价的概念,首先应该明确这五个要素之间的逻辑关系,通过理解逻辑关系来把握这一概念的本义。笔者认为,这五个要素逻辑关系的起点应该是课堂教学质量评价的目的,即为什么要进行课堂教学质量评价?其他要素都是服从于或者服务于这一目的的。事实上,这并不是一个复杂的问题,简单说,任何评价都是为了通过对现有活动的测量、统计、分析得出现有活动的不足或者总结现有活动的成绩,实现改进与提升或推广的目的。课堂教学质量评价也不例外,其根本目的是通过对课堂教学活动进行测评,发现课堂教学活动的不足之处或优秀之处,针对不足进行有效地改进,对优秀的课堂教学活动进行推广,以期提高教学质量。在“以人为本”理念成为共识的现代社会中,课堂教学质量评价必须重视教师的职业发展,才能保证评价的有效性。因此,教师个人职业发展也逐渐被纳入到课堂教学质量评价的目的之中。总而言之,课堂教学质量评价的目的是通过评价来改进教育教学活动,实现教师职业发展,并促进课堂教学质量提高。在这一评价目的的指导下,课堂教学质量评价的对象亦清晰浮出,即教师所进行的课堂教学活动,也就是说,既然评价目的是为了教师职业发展,为了提高教学质量,那么,评价活动就是针对课堂教学活动开展的,而不是针对教师本人。而在以往的研究中,特别是实际工作中,评价的对象是教师而不是教学活动,因此才有了将评价结果广泛运用于教师的聘任、晋升、奖惩等工作中(当然,笔者并不否认评价结果能运用在这些工作中,而

是说评价的主要目的不应“重在于此”)。这种误解是导致实际中课堂教学质量评价工作不能有效开展,评价结果不能科学体现的主要原因。

总结上述分析,笔者提出关于课堂教学质量评价更为具体与精确的概念,即课堂教学质量评价是具有评价资格的多元评价主体,按照客观、精确的评价指标,采用科学、合理的评价方法对教师的课堂教学活动进行评价,实现教师个人职业发展,提升课堂教学质量。这一概念的提出,不仅可以在理论研究领域准确体现课堂教学质量评价概念的本质,而且对于指导实际工作的开展具有重要意义。

三、正确理解课堂教学质量评价的重要意义

笔者着大量笔墨在已有研究基础上分析课堂教学质量评价的概念,确实是因为对这一概念的理解关系着实际工作中课堂教学质量评价的有效性。也就是说,正确理解课堂教学质量评价,对于指导现实工作中有效开展课堂教学质量评价工作具有重要价值。

(一)树立正确的评价观,切实落实“以人为本”的办学理念“以人为本”是现代教育的基本理念,学校办学必须坚持“以人为本”。在现阶段,各个高等学校都将这一理念提升到非常重要的位置,并围绕这一理念展开工作。“以人为本”要求学校的一切工作要重视人的发展,把促进人的发展放在最重要的位置。将实现人的价值作为一切工作核心,通过人的发展来提升事业的发展,将人的发期和和学校事业的发展有机地结合。正确理解课堂教学质量评价,能够促进高等学校各个方面树立正确的评价观,形成良好的评价氛围,客观开

展评价工作,切实落实“以人为本”的办学理念。

(二)促进教师职业发展,有效提升课堂教学质量

课堂教学质量评价的对象是教师的课堂教学活动,课堂教学质量评价的目的是促进教师职业发展,提升课堂教学质量,考评、奖惩教师不是课堂教学质量评价的目的,发现问题、提升教师教学水平;总结经验,推广优秀的教学方法;以人为本,实现教师职业发展,提升高等学校质量才是真正的目的。这就要求在现实工作中,学校不仅要重视课堂教学质量评价工作本身,而且要根据评价结果,做好促进教师职业发展的相关工作。如学校主管部门通过制定相关制度,搭建相关平台,支持课堂教学活动中存在不足的教师以各种方式继续学习,鼓励教学水平高的教师帮助教学水平相对较低的教师,优先让教学水平相对较低的教师参加各种培训、出国或进修(而不是教学水平高的教师),鼓励教师之间以集体的方式的沟通、讨论、交流,成立教师培训学校等。通过这些措施实现教师评价与教师发展之间的有机结合,使广大教师不再害怕被“评”,而是希望被“评”,因为“评”能使教师发现自己的不足,能给自己带来更多的发展机会,能够真正提升自己的价值,实现其在教师职业上的全面发展。

(三)摆脱当前课堂教学质量评价流于形式的困境

课堂教学质量评价是一项非常复杂、并且难度很大的工作。首先,课堂教学虽然是促进学生学业的最重要方式,但是学生学业发展还受到其他很多因素的限制,如学生本人的智力水平、外在环境的影响

等。其次,课堂教学活动是一项主观性非常强的活动,不同的教师对“什么是一堂好的教学”有着不同的理解,甚至,不同的评价主体对“好的教学”的理解也不完全相同,这也大大增加了课堂教学质量评价的难度。此外,评价方法落后,评价主体缺乏多元化,评价内容或评价指标体系构建很难反映实际情况等等,这一系列复杂问题,都导致在现实工作中课堂教学质量评价流于形式,高等学校也仅将课堂教学质量评价作为一项程序性工作。从另一个角度来说,当前高等学校课堂教学质量评价工作的开展,是建立在对不同主体的相应假设基础上的,如学生评教是建立在学生懂得“教师进行什么样的教学是一堂好的教学”这一假设前提下;督导评教同样也是如此;同行评价则除了建立在教师们对好的课堂教学有科学认识的基础外,还设立了另外一个假设前提,即同行之间没有利益冲突;而教师自评则是建立在“知道什么是好的课堂教学”与“能够排除利己思想并对自己进行客观评价”这两个假设基础上的;其他各种评价主体也都存在这样的问题。而这些假设,恰恰在现实工作中很难成立。

上述两个方面在实际工作中都是客观存在的,正是因为这样的原因,使实际中课堂教学质量评价工作困难重重,同时也促使高等学校上下“知难而退”,导致课堂

教学质量评价只能停留在形式上。

正确理解课堂教学质量评价的概念,有助于摆脱上述困境。首先,课堂教学质量评价的对象是教师的教学活动,而不是教师个人,因此,评价内容或指标的设定是根据教学活动而不是根据教师个人,使评价内容或指标的设定更加客观,可操作程度进一步提高,在一定程度上摆脱主观因素的影响,同时有利于理顺评价内容与评价目标之间的关系。其次,评价目的是为了促进教师的职业发展,提高课堂教学质量,从而避免了评价主体之间的各种冲突,有利于形成良好的评价氛围,保证了评价工作的可执行性。第三,保证教师本人能够客观对待评价工作,不仅能够积极进行自我评价,而且将教师本人转变为推动评价工作开展的重要动力。

四、结 语

课堂教学对于促进学生发展以及提升高等学校质量的重要性从来就没有被动摇过,而对课堂教学质量有重要价值的评价工作在现实中却总是流于形式,这样的困境必须引起当前理论研究者 and 实际工作者的高度重视。笔者认为,解决这一问题必须抓住导致问题发生的根源,即正确理解课堂教学质量评价这一概念,并将此作为指导实际工作开展的思想武器,同时有效建立配套的制度、措施,以切实发挥课堂教学质量评价的应有效用。

高校课堂教学质量评估指标对比分析

杨建国 尚英

课堂教学质量评估,或称课堂教学评估,是教学评估的一个下位概念。它涉及的教学主体是任课教师和学生。它涉及的范围包括教学大纲、教学计划、教学设计、教学态度、教学内容、教学方法、教学效果等。所谓教学评估,是指依据一定的教学目标与教学规范为标准,从教与学两个方面对教学情况进行系统检测与考核,评定教学效果与教学目标的实现程度,并做出相应的价值判断。相比之下,课堂教学质量评估更像是教学评估的一个缩影,它评估的内容虽然相对有限,但毫无疑问是教学评估的重要环节。因为它是对课堂教学效果进行检验的一种必不可少的手段。

课堂教学质量评估指标体系是进行课堂教学质量评估工作的重要依据,其设计科学与否直接关系到课堂教学质量评估工作的效果。为了制订科学有效的课堂教学质量评估指标体系,我们课题组在目前收集到的19所院校(其中包括泰国的易三仓大学、台湾地区的东吴大学)的21个教学质量评价指标体系中,选择了国内8所高校以及北京市学院路地区教学共同体的课堂教学质量评估指标体系进行对比分析,以期通过调查分析为不同高校制订适合自身

的课堂教学质量评估指标体系提供参照。

我们考察的8所高校包括:外交学院、北京语言大学、中央财经大学、北京工商大学、哈尔滨工业大学、上海外国语大学、上海财经大学、石河子大学。另外,将覆盖北京市16所院校的学院路地区教学共同体(以下简称“学院路共同体”)的课程评估指标也作为考察对象。该教学共同体成立于1999年,由北京市教委倡导,北京航空航天大学 and 北京科技大学等发起,16所高校自愿加盟。本文拟在对上述院校及教学联盟所实施的评估指标体系的内容设置、等级设置、权重设置等方面进行对比的基础上,着力分析、探讨理论型与实践型(或者叫做知识型与技能型)两类课型评价指标的共性及差异性,并提出影响课堂教学质量评估的相关因素求教于大家。

一、评估指标内容的对比

课堂教学质量评估的落脚点在“质量”一词上。所谓质量,《现代汉语词典》(1996版)给出了二个义项,其中第二个义项表述为“产品或工作的优劣程度”,所举例词包含“教学质量”。由此我们可以确定,教学质量评估就是特定的评估主体对教学工作的优劣程度所做的一种价值判断。教学工作

的评定范围从字面上看,只限于“课堂”,而实际上往往溢出。由于我们针对评估对象而设的评价指标不是物质实体而是结构概念,因此在表达评估所选的项目时要特别注意有效表达,确保指标内容的有效性,尽可能减少评估对象对指标的误读。总体上看,各高校制定的评估指标内容大同小异,基本上涵盖了课堂教学活动的基本要素或教学环节。评估主体均是学生;评估受体多为任课教师,少量指向课程,完整的表述应该是“任课教师及其担任的课程”;评估载体叫“评估表”或“评价表”的居多,也有叫“评估卡”、“评价卡”、“评教卡”、“评价问卷”或“评价指标体系”的,不一而足。这些表述虽然略有差异,但实际上是名异而实同。我们提请注意的是评估载体的限定性文字,这些文字大略可以归为以下五类:①课堂教学质量/课堂教学。②课程教学质量/课程评估。③教师课堂教学质量/教师教学质量/教师授课。④学生评教。⑤教学工作质量。我们倾向于认为,评估载体的不同表述代表着高校各自的教学评估价值取向,价值取向不同是造成评价指标差异的内在原因。下面就评估指标展开对比。

课堂教学质量评估指标体系一般分为两个层级,即一级指标和二级指标。我们调查的评估指标体系中直接体现一级指标的高校或教学联盟有:北京工商大学、上海外国语大学、上海财经大学、石河子大学以及学院路共同体。其他4所高校则将一级指标隐含于二级指标中,指标体系中只呈现二级指标。

从一级指标看,各高校基本都涉及到了教学态度、教学内容、教学方法、教学效

果四项。有的学校对于一级指标有一些特殊考虑,如上海财经大学把“教风师德”、“教学规范”作为课程教学质量评价的一级指标,其中的“教学规范”,根据其所辖的二级指标看,基本相当于其他高校的“教学态度”这一指标;上海外国语大学有针对性地“作业处理”和“辅导情况”作为教学工作质量评估指标体系的一级指标加以突出;而学院路共同体则将“教师素质”作为课程评估的一项一级指标。其他各高校对于“作业处理”、“辅导情况”、“教风师德”、“教师素质”的考察基本都作为二级指标处理,或包含于“教学态度”中,或包含于“教学方法”中。有些高校将“总体评价”或者“总体印象”定为一项评估指标,但评价对象有所差异。有的是对于教师教学的总体评价,如外交学院;有的则是侧重对教师授课(包括授课内容、教学态度等)的总体评价,如中央财经大学。这样,我们目前总共得到11个一级教学评估指标:教学态度、教学内容、教学方法、教学效果、教风师德、教学规范、作业处理、辅导情况、教师素质、总体评价、总体印象。这些指标如何取舍、归并,需要进一步探讨。

虽然教学态度、教学内容、教学方法、教学效果四个一级指标几乎是各高校均涉及到的,但是二级指标的设定数目多寡相差不止一倍,最多的达到20项,最少的只有8项;在相同的一级指标下各高校设计的二级指标也不尽相同,有的甚至差别明显。这表明相关高校在进行课堂教学质量评估时所关注的教学要素有所不同,同时也表明各高校对于支撑一级指标的关键因素也存在认知差异。

通过比照、归并所选取高校设定的评

估表(卡),我们初步得到各个一级指标涉及的二级指标的项目,所列项目涉及的高校或教学联盟个数,我们用阿拉伯数字标注在每个指标项后面的括弧内。

一是支撑“教学态度”的有 10 个指标项:①教学(授课)认真,教学热情饱满。②备课认真充分。③对学生负责,严格要求。④为人师表,言传身教,爱岗敬业。⑤遵守教学纪律,按时上下课,不随意调停课。⑥认真答疑、辅导。⑦坚持布置作业,并认真批改。⑧仪表教态大方得体。⑨注意师生之间沟通,经常听取学生意见。01 关爱学生。

二是支撑“教学内容”的有 15 个指标项:①重点突出。②内容充实,信息丰富。③授课条理清楚,层次分明,思路清晰。④注重内容更新,理论联系实际,体现学科前沿知识。⑤难点突出。⑥概念准确。⑦提供参考资料和相关信息。⑧传授较深较广的专业知识。⑨教材与参考资料的选用。⑩授课内容符合课程要求。⑪授课内容能够满足学生需求。⑫进度适中,课时分配合理。⑬能把本门课程在学生知识结构中的地位、目的以及学习方法等讲授给学生。⑭讲授熟练,游刃有余。⑮例证恰当。

三是支撑“教学方法”的有 7 个指标项:①讲究教学方法,不照本宣科,注重利用启发式、参与式等各种教学方式,注重启发思维,激发学生学习的主动性和积极性。②语言表达生动、清楚,讲解清楚,条理清楚,逻辑性强。③注重能力和素质的培养。④利用各种教学辅助手段,现代化教学手段。⑤课堂气氛活跃:注重师生交流,互动性良好,有感染力。⑥板书设计和书写工整,板书合理。⑦注重因材施教。

四是支撑“教学效果”的有 7 个指标

项:①启迪了思维,提高了学习能力。②能帮助学生较好地理解和掌握学习内容。③听得懂,新知识的巩固率高。④知识拓宽,掌握全面。⑤印象深刻,效果显著。⑥富于吸引力,课堂气氛活跃。⑦经过教学,学生自我感觉收获很大。

另外,北京语言大学和学院路共同体有一项指标为“专业基础扎实,知识广博”,我们认为是单纯从教师素质的角度进行的描述,无法归入上面所列举的四项一级指标中,因此单列于此,以备参考。

需要说明的是,有些涉及同一个教学要素的二级指标,由于所在高校的指标设计者的认识不同,阐述的角度有所不同,因此在课堂教学质量评估表中纳入了不同的一级指标。如:关于教学重点的处理,北京工商大学归入“教学方法”这一指标,描述为“突出重点”;而石河子大学、上海财经大学、学院路共同体则归入“教学内容”这一指标,描述为“重点突出”。关于授课的条理性、层次性问题,上海财经大学、石河子大学归入“教学内容”,描述分别为“授课层次分明”,“层次分明,条理清楚”;上海外国语大学则归入“教学组织”,描述为“能抓住知识主线,层次分明,思路清晰”;北京工商大学归入“教学方法”,描述为“讲课语言生动,思路清晰,阐述准确”;学院路共同体则归入“教师素质”,描述为“讲课思路清晰、逻辑性强”。

二、评价等级设置及项目权重分配的对比

(一)评价等级设置的对比

评价等级一般分为优、良、中、差四级,或者优、良、中、较差、差五级。我们所考察的评估指标体系中,将评价等级分为四级

的有外交学院、北京工商大学;分为五级的有中央财经大学、哈尔滨工业大学、石子大学、北京语言大学。

对于评价等级有的高校只简单定为A、B、C、D、E五个等级,然后赋予不同的分值,如北京语言大学、哈尔滨工业大学;上海外国语大学也分成了四个评价等级,每个等级有相应的分值区域。用大写的英文字母表示评估等级的,一般设定为A→E对应高→低;只有个别高校是A→E对应低→高。

有些学校则对不同等级进行了语言描述,而语言描述不尽相同:外交学院描述为:非常满意、比较满意、一般、不满意。北京工商大学描述为:极同意、同意、一般、不同意。中央财经大学描述为:好、较好、一般、较差、差。

学院路共同体比较特殊,将评价等级分为A、B、C三级,并且没有对三级进行语言描述,而是对不同的等级分别赋予100%、80%、60%的权重。

(二)评估项目权重分配的对比

所谓权重分配是对各评估指标之间重要性进行评价。首先每项评估指标有不同的分值,然后按照分配的权重进行加权计算。

从目前我们所调查的评估体系表中,能够直接看到分值或者权重分配的有上海外国语大学、哈尔滨工业大学和学院路共同体。一般的权重等差设定为0.2(20%),如分值为5分的指标项,对应评估等级A→E(高→低)的得分分别为5、4、3、2、1;反之,得分则为1、2、3、4、5。如果分值为10分的指标项,对应评估等级A→E(高→低)的得分分别为10、8、6、4、2;反之,得分则为

2、4、6、8、10。依此类推。也有例外,如中山大学外语课教学质量学生评估指标分为优、良、中、差四个等级,“优”赋予分值9.5,“良”赋予分值7.5,“中”赋予分值6.0,“差”赋予分值3.0。其权重就隐含在四个等级所赋予的分值中。

三、两类课型评价指标的共性及差异性分析

两类课型,粗略地可以分为理论型(或知识型)与实训型(或技能型),这是就课型特点的两极而言的。实际上,介于二者的课程在大多数本专科院校(注重或者说偏向于应用能力培养的高职高专院校除外)的专业课程体系中居多。

那么,我们怎样才能筛选出带有共性的评价指标呢?我们假定所选学校的课堂教学质量评价指标都是具有一定合理性的,是可供参考的。我们把所有的二级指标都作为先验集里的候选指标。有两个办法可以保证从先验集中选出有代表性的指标:一是看高校采用的次数,有一所学校采用则计一票,通过得票多少决定入选指标;二是请一定数量的学生和教师挑选,有一人挑选则计一票,同样通过得票多少决定入选指标。这里的关键要看采集的样本数够不够。如果样本数足以覆盖各类高校(就第一类办法而言)或足以代表大学生的意见(就第二类办法而言),我们就要基本确定一份课堂教学质量评价表应有的二级指标项数,并合理地安排一级指标包含的二级指标的比值。从目前有限的考察得到的数据来看,国内有些高校课堂教学质量评价表包含20个二级指标,有的则只有8个,大多数设定为10个。如果从众并节约学生的时间,我们可以选择10项作为标

准数目;如果追求各个指标表意的单一性,便于学生评判,我们也可以选择 20 项。不过问题又来了,不管我们选择 10 项还是 20 项,我们都无法回避应该如何确定每个一级评估指标所应包含的二级指标项数,当然这样做的前提是我们已经确定了课堂教学质量评估指标体系的一级指标,无论它们在评估表上是显现的还是隐含的。

循着上述思路,我们假定一级指标为 4 个,即教学态度、教学内容、教学方法、教学效果。以此为前提,看四所高校的实际情况:北京工商大学教师课堂教学质量评价问卷(学生用):教学态度:教学内容:教学方法:教学效果=3:2:3:2(数字分别代表对应的一级指标所辖的二级指标项数,下同)。中山大学外语课教学质量学生评估指标:教学态度:教学内容:教学方法:教学效果=2:2:5:1。石河子大学课堂教学质量评估表(学生用表):教学态度:教学内容:教学方法:教学效果=4:6:6:4。浙江医药高等专科学校实验课程教学质量评估表:教学态度:教学内容:教学方法:教学效果(含总体评价 1 项)=4:5:5:6。

由此可见,四所学校在二级指标项数的分派上是有出入的,有的特别注重“教学方法”(权重占到 50%),有的格外关注“教学效果”。这里显示出两种不同的教育管理理念,即过程管理和目标管理。因此,我们只能设定阈值进行指标筛选。由于我们初步考察的高校或教学联盟只有 9 所(个),我们设定 5 票为基准票数,这样得到的带有共性的指标数及指标内涵如下:

一是入选“教学态度”的有 5 个指标项:①教学(授课)认真,教学热情饱满。②备课认真充分。③对学生负责,严格要求。④

为人师表,言传身教,爱岗敬业。⑤遵守教学纪律,按时上下课,不随意调停课。

二是入选“教学内容”的有 5 个指标项:①重点突出。②内容充实,信息丰富。③授课条理清楚,层次分明,思路清晰。④注重内容更新,理论联系实际,体现学科前沿知识。⑤难点突出。

三是入选“教学方法”的有 4 个指标项:①讲究教学方法,不照本宣科,注重利用启发式、参与式等各种教学方式,注重启发思维,激发学生学习的主动性和积极性。②语言表达生动、清楚,讲解清楚,条理清楚,逻辑性强。③注重能力和素质的培养。④利用各种教学辅助手段,现代化教学手段。

四是入选“教学效果”的指标项为 0。入选“教学效果”的指标项为 0,说明支撑它的指标项呈离散性,高校教学评估部门在这一点上的共识不多。总共得到 14 个指标项,再加上最后一个大项,可以理解为入选的指标有 15 个。我们可以根据不同的侧重点,合并、删减 5 个变成 10 个,也可以降低阈值由 15 个扩展为 20 个。不论是并、减、扩,都需要注意评估指标有没有鉴别性和有效性。

关于两类课型的差异性,限于篇幅,本文只指出两点供大家参考。第一,理论型(或知识型)课程强调教师传授知识准确,观点新颖,能反映学科前沿知识;实训型(或技能型)课程强调教师的示范性,侧重培养学生的动手动脑能力和创新能力。第二,实训型(或技能型)课程可以基本套用理论型(或知识型)课程所采用的课堂教学质量评估指标体系,用“实验”、“训练”等字眼作为限定语加进相关指标项里即可,如:“准备充分”→“实验准备充分”;“目的明确”→

“实验目的明确”;“重点突出”→“训练重点突出”等。

四、余论

由于考察对象、考察范围有限,我们用以对比的数据比较受限,根据对比所得到的相关结论以及所做的相关分析是不是具有说服力,还有待更大范围更深层次的考察、调查和论证。

为了得到一个相对有说服力的评估表,我们需要思考和厘清的问题至少包括如下三个方面:

第一,是叫评估表还是评价表?评估或者评价的对象是指向课程还是教师授课?评估或者评价的范围是限于课堂还是溢出课堂?这些问题看起来只是文字表述上有细微差异,但实际上它们一定程度上影响着(不是左右着)指标的设计。

从词义上看,虽然“评估”也包含了“评价”的意思,但词义重心是有区别的:前者是通过评议做出估计,后者是对价值高低进行评定。从现实运行情况看,学生对教师评议多用“评估”,据此得到的数据起参考作用;专家、同行对教师或学生评议多用“评价”,据此得到的数据有定性的作用。基于此,我们建议学生评教用表采用“评估”一词。后面两个问题难以定论,正所谓事不离人,人不离事;课堂两小时,课外数小时。课堂教学的实质就是师生在课堂范围内围绕某一具体课程展开的教学行为。

这里的“教学”不是偏义复词,而是“教”与“学”的合理分配,有机统一。不同的价值取向和评估目的(意图)决定评估指标的取舍,这一点,各高校有充分的自主权,只要评估有效,不必求同。比如,泰国的易三仓大学,它的40个评估指标25个针对教师,15个针对课程。

第二,影响课堂教学质量的指标究竟有哪些?通过什么方式来确定入选指标体系的指标?如何确定指标的分值才能保证整个指标体系的科学性、有效性?传统的评估理论认为,鉴定指标内容有效性常用的方法是逻辑法,主要依靠教学专家来审核各项指标是否真正反映或代表所要评估的内容。这无疑是对的,但是我们认为还不够。既然评估主体是学生,就要征求学生的意见,并考察二者意见的偏离度。有一种可能,就是部分学生的评价能力欠缺,或者主观意愿差异性明显,导致指标及其分值(权重)的取舍和确定难以定夺。第三,在确定权重时,需不需要考虑影响课堂教学质量的其他相关因素?如:教师的外表、年龄、性别;教师担任的课程是公共课、专业必修课还是专业选修课?评估主体(学生)是新生还是老生?学生缺勤、逃课等会不会影响评估的真实性?这些问题通过“影响教师得分的因素问卷调查”后,将另文探讨。

高校课堂教学质量评价指标体系的构建

蔡红梅 许晓东

一、问题的引入

课堂教学评价是高校教学工作的重要组成部分,其评价指标的科学性、客观性、有效性是广大师生关注的焦点,同时也成为教学管理部门改进工作的重点和难点。国外高校由于教育多元的文化背景以及个性化的需求,教学质量评价指标体系众多,缺少统一的标准,不适合中国高等教育集中性管理的要求。而目前国内许多学校自编的课堂教学评价问卷、指标体系的设计都比较简单,在各类评价指标的制定和赋权上主要是凭经验,其指标描述抽象、教条、可测性差,同时有的指标体系内容已显陈旧。因此依据现代教育管理理论,在对国内现有指标体系研究的基础上,建立一套科学可靠且适合我国高校教学管理的课堂教学质量指标体系,并藉此探索一套建立教学质量评价体系的科学程序和方法,具有十分重要的意义。

国外有的研究提出从教学过程和效果两方面进行评价,国内也有人提出根据目标、过程和条件等项内容去评价课堂教学。而传统课堂教学及其评价一般把教学态度、教学内容、教学方法以及教学效果等四个角度作为评价课堂教学的一级指标。本文根据教育评价指标体系设计的依据,针对 675 名评价相关人员进行开放式

问卷调查,经过理论论证、专家评审、统计分析,从 17 个初始指标中确立了一个具有 5 个维度 11 个指标的教师课堂教学质量评价指标体系,并使用群决策的层次分析法完成指标权重的确定。

二、课堂教学质量评价指标体系的确定

教育评价指标体系是指教育活动数量和质量要求的具体评价内容的集合,是根据教育目标、评价对象和条件以及人们的意图、现有相关的各种规章制度和科学理论等进行考虑的评价内容的集合。设计评价指标体系的方法有多种,如目标分解法、布鲁姆的“分类学”法、经验法、调查问卷法、多元统计法等。在高等教育评价实践中,普遍采用的是经验法,其有快捷简便的优势,但其受专家和管理者主观因素影响较大,在一定程度上会影响评价结果的客观性、准确性和可信度。其它方法也是各有利弊。鉴于教育评价的复杂性、借鉴现代教育评价模式理论的指导,同时为了保证指标的导向性、可比性、直接可测性、系统完备性和体系内指标间的相互独立性,本文采用多元统计中的因子分析与调查问卷的综合方法。

1. 指标内容的选取。

根据发展性目标评价模式理论,若将

评价活动的组织者、评价者和被评者等的教育价值取向均体现在评价方案中,同时结合经验和理论分析,则能提高评价结果的客观性、准确性和可信度。因此,我们首先通过对 675 名评价相关人员进行开放式问卷调查,涉及管理者、专家、教师、学生以及机械、信息、土建环、文管和医科五大学科,获得了 17 个初拟指标。然后通过关于这些初拟指标的重要性评价的封闭式问卷调查,删除指标重要性评价中“很重要”和“重要”的比例之和低于 2/3 的指标。最后采用个别访问、座谈讨论与问卷征询的方式,征求富有经验的评价理论研究者、教育行政干部和教师的意见,对指标的表述与内涵进行修订,进一步收敛评价指标,由此获得 11 个完整的指标描述(见表 1)。

表 1 课堂教学质量指标的描述

编号	指标
F1	教学准备充分,内容熟练,情绪积极
F2	严格管理,课堂秩序良好
F3	教学内容系统、充实,节奏、进度安排合理
F4	理论联系实际,反映学科前沿
F5	利用事实、案例等引导式、启发式教学,帮助学生接受和理解相关知识,培养学生独立思考和创新的能力
F6	适时适度运用板书和现代化教学技术手段,效果好
F7	引导学生积极参与教学环节,课堂气氛热烈
F8	学生学有所得,对课程知识掌握程度高
F9	培养了学生良好的学习习惯、学习方法、探究精神、创新能力
F10	条理清晰、讲授知识准确、重点突出、讲清难点
F11	表达流畅、语言精练、吸引力强

2. 指标结构的确定。

通过教育评价理论和方法,我们获得了如表 1 所示的课堂教学评价指标,为了进一步分析指标体系的内部结构,分析指标的完备性和体系内指标间的相互独立性,我们利用 2010 年华南理工大学青年教师竞赛决赛的机会,收集了样本数为 445 的数据,进行因子分析,用于确定指标体系的结构。对于每一项指标,采用李克特(Likert)五分制量表,描述评价对象与指标的相符合程度。

因子分析分为探索性因子分析法(EFA)和验证性因子分析(CFA)。EFA 能够将具有错综复杂关系的变量综合为少数几个核心因子,而 CFA 常用来验证因子与其相对应的测度项之间的关系是否符合所设计的理论。为了更有效科学地确定指标体系的结构,我们首先使用 SPSS 的探索性因子功能分析探索指标体系的层次结构,然后使用 LISREL 软件对所建立的关系进行验证性因子分析,确定所建立结构的正确性。

(1)探索性因子分析。

根据统计上的要求,首先在 SPSS 中,我们将原始数据标准化处理。Bartlett 球形检验和 KMO 测度检验支持了因子分析的结果。KMO 检验值为 0.8,说明样本数能够很好的反应出显示情况。球度检验中卡方值近似为 1436,自由度为 55,所以其相关矩阵不能被看作一个单位矩阵,各个因子间有一定区分度,因此样本适合进行因子分析。于是我们在 SPSS 中,采用最大方差法,提取了五个公因子,其解释的方差占全部方差的 74.7%,能够较全面的反映所有的信息。

表 2 的结果表明,11 个指标能够提取出 5 个公因子,每个指标在该因子的聚合

度均大于 0.6 且大于在其他因子上的负荷度，从而全面地反映出课堂教学质量情况。因子 1 支配的变量有 F7、F8、F9，反映的是学生的收获，是教学效果因子；因子 2 支配的变量有 F10、F11；反映的是教师的教学素质，称为素质因子；因子 3 支配的变量有 F1、F2，反映的是教学态度；因子 4 和手段；因子 5 支配的变量有 F3、F4，反映的是教学内容。由此获得表 3 中一级指标与二级指标的聚合情况。

表 2 旋转后的因子负荷表

	因子 1	因子 2	因子 3	因子 4	因子 5
F7	0.85	0.06	0.07	0.11	0.08
F8	0.84	0.10	0.1	0.08	0.14
F9	0.82	0.11	0.08	0.11	0.22
F10	0.10	0.91	0.13	0.14	0.10
F11	0.11	0.93	0.13	0.07	0.02
F1	0.11	0.18	0.89	0.14	0.09
F2	0.10	0.09	0.90	0.12	0.14
F5	0.13	0.16	0.12	0.72	0.25
F6	0.12	0.06	0.13	0.85	0.10
F3	0.19	0.24	0.13	0.18	0.69
F4	0.18	0.08	0.10	0.16	0.82

(2)验证性因子分析。

探索性因子分析是为了找出核心因子个数，而验证性因子分析是确定所构建的二级指标体系模拟实际数据的能力。我们根据表 3 中的二级评价指标体系，构建具有五个因子的模型，用 LIS-REL 进行验证性因子分析。在验证性因子的结果中，RMSEA=0.019，小于推荐值 0.05，代表模型具有理想的拟合程度。其他参数 NNFI=0.99，CFI=0.99，GFI=0.98，AGFI=0.97

表 3 课堂教学质量评价指标体系

一级指标	二级指标
A1 教学态度	A11 教学准备充分，内容熟练，情绪积极
	A12 严格管理，课堂秩序良好
A2 教学内容	A21 教学内容系统、充实，节奏、进度安排合理
	A22 理论联系实际，反映学科前沿
A3 教学方法	A31 利用事实、案例等引导式、启发式教学，帮助学生接受和理解相关知识，培养学生独立思考的能力
	A32 适时适度运用板书和现代化教学技术手段，效果好
A4 教学效果	A41 引导学生积极参与教学环节，课堂气氛热烈
	A42 学生学有所得，对课程知识掌握程度高
	A43 培养了学生良好的学习习惯和学习方法
A5 教学素质	A51 条理清晰、讲授知识准确、重点突出、讲清难点
	A52 表达流畅、语言精练、吸引力强

均大于 0.9，SRMR=0.026<0.6。这些结果都显示了所构建的模型与样本数据具有良好的拟合程度。这也说明了表 3 中的二级指标体系与实际课堂教学质量评价相吻合，将量表分为五个具有一定区分度却又相互联系的一级指标十分合理，能够最大程度地反映课堂教学质量的整体情况。

探索性因子分析和验证性因子分析的结果都提供很好聚合效度和区分效度从统计上证明了模型的科学性。因此可以认定的是，在关于教学质量评价的模型中，所构建的二级指标能够很好的反应出一级指标所包含的内容。

三、课堂教学质量评价指标体系权重的分配

一个完整的指标体系除了完善的结构之外,还需要对指标赋予相应的权重,明确各个指标的重要性,这样才能对课堂教学质量进行定量的分析,进行科学正确的评价。AHP法是一种常见的赋权方法,是一种运用数学手段,由专家对各级指标进行两两比较运算出权重值的方法。这种方法能够有效解决多指标多层次的权重问题。所构建的多元层次模型如下图1所示:

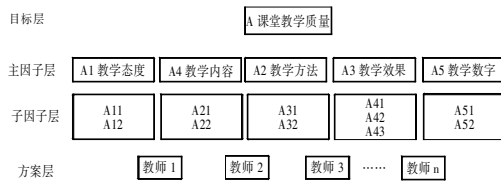


图1 层次结构模型

为了保证研究的科学性,避免一个专家的主观性,兼顾教学评价的各个参与对象。我们采用6位专家与7位学生共13名决策者的群决策的方式,通过对同一层次的两两指标进行比较,采用Satty提出的1~9的标度法,得出判断矩阵群,检验其一致性并计算权重。这里以其中一名专家的判定结果为例:

$$A = \begin{bmatrix} 1 & 1/5 & 1/4 & 1/3 & 1/7 \\ 5 & 1 & 2 & 2 & 1/3 \\ 4 & 1/2 & 1 & 2 & 1/4 \\ 3 & 1/2 & 1/2 & 1 & 1/5 \\ 7 & 3 & 4 & 5 & 1 \end{bmatrix}, CI = 0.032$$

$$A1 = \begin{pmatrix} 1 & 5 \\ 1/5 & 1 \end{pmatrix}, CI^{(1)} = 0;$$

$$A2 = \begin{pmatrix} 1 & 1/5 \\ 5 & 1 \end{pmatrix}, CI^{(2)} = 0;$$

$$A3 = \begin{pmatrix} 1 & 1/5 \\ 5 & 1 \end{pmatrix}, CI^{(3)} = 0;$$

$$A4 = \begin{pmatrix} 1 & 1 & 1 \\ 1 & 1 & 1 \\ 1 & 1 & 1 \end{pmatrix}, CI^{(4)} = 0;$$

$$A5 = \begin{pmatrix} 1 & 1/3 \\ 3 & 1 \end{pmatrix}, CI^{(5)} = 0;$$

其中A为一级指标的判定矩阵,A1~A5为二级指标的判定矩阵。CI为0,说明所得的判定矩阵具有完全的一致性(若CI不为0,由公式 $CR=CI/RI$ 计算随机一致性比率,若CR均小于0.1,说明所得的判定矩阵具有满意的一致性;其中RI为平均随机一致性指标,它只与矩阵阶数n有关,可查表获得)。

在此例中,二级指标的判定矩阵CI均为0,一级指标判定矩阵 $CR=0.029$ ($n=5$ 时,RI为1.12),该值小于0.1,所以该专家的判定矩阵通过一致性检验。我们使用规范列平均法计算各个标准的权重。该方法首先计算判断矩阵中各行各个元素的和,归一化后得到该专家评价后的权重向量:

$$\omega A = (0.045, 0.213, 0.150, 0.102, 0.489)\tau,$$

$$\omega A1 = (0.833, 0.167)\tau,$$

$$\omega A2 = (0.167, 0.833)\tau,$$

$$\omega A3 = (0.167, 0.833)\tau,$$

$$\omega A4 = (0.333, 0.333, 0.333)\tau,$$

$$\omega A5 = (0.250, 0.750)\tau$$

对于总排序的一致性检验需要计算总排序的CI与RI(上标表示对应的因子)

$$CI = (CI^{(1)}, CI^{(2)}, CI^{(3)}, CI^{(4)}, CI^{(5)})W_A = 0;$$

$$RI = (RI^{(1)}, RI^{(2)}, RI^{(3)}, RI^{(4)}, RI^{(5)})W_A = 0.006$$

由于 $CR=CI/RI=0$,说明这一层的总

排序也具有完全的一致性。

我们将 13 个决策者的权重向量进行加权平均,归一化后得到最终的指标体系(见表 4)。

同理依次检验其他决策者的决策矩阵的一致性,并计算出对应的权重向量。

表 4 课堂教学质量评价指标体系

一级指标	权重	二级指标	权重	总权重
A1 教学态度	0.20	A11 教学准备充分,内容熟练,情绪积极	0.54	0.11
		A12 严格管理,课堂秩序良好	0.46	0.09
A2 教学内容	0.22	A21 教学内容系统、充实,节奏、进度安排合理	0.37	0.08
		A22 理论联系实际,反映学科前沿	0.63	0.14
A3 教学方法	0.18	A31 采取启发式、探究式、讨论式和研究式教学,帮助学生接受和理解相关知识,培养学生独立思考和创新的能力	0.53	0.10
		A32 适时适度运用板书和现代化教学技术手段,效果好	0.47	0.08
A4 教学效果	0.24	A41 引导学生积极参与教学环节,课堂气氛热烈	0.36	0.09
		A42 学生学有所得,对课程知识掌握程度高	0.31	0.07
		A43 培养了学生良好的学习习惯、学习方法、探究精神、创新能力	0.33	0.08
A5 教学素质	0.16	A51 条理清晰、讲授知识准确、重点突出、讲清难点	0.44	0.07
		A52 表达流畅、语言精练、吸引力强	0.56	0.09

四、指标体系的应用效果

将以上指标体系应用于近三年的教师教学竞赛中,通过 SPSS 软件,对指标体

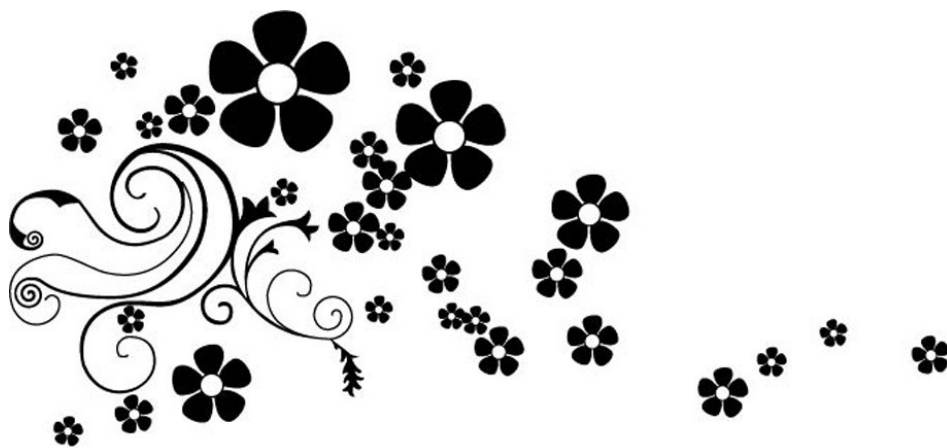
系修改前后的教师课堂教学质量评价结果的分数段分布进行分析比较,得到结果如表 5.

表 5 指标体系修改前后分数段分布比较

分数	原比例	现比例
80 以下(差)	1.5	3.2
80~85(中)	4.7	35.5
85~90(良)	25.3	58.1
90~100(优)	68.5	3.2
总计	100%	100%

原数据的比例集中在 90~100 这一分数段中,比例为 68.5%,教师评分的梯度过分集中,没有实现进行教学评价的目的。而现有的数据分布“中间高、两头低”,基本符合教育统计学中关于能力正态分布的统计规律,较好地地区分了教师之间的质量层次,使得教学评分的层次更为清晰合理,从而达到有效地评价课堂教学水平的目的。可以预期新指标用于普通课堂的教学评价后,分数的分布会进一步分散,符合正态分布的基本规律。

这套指标体系在试用期间也得到课堂教学质量评价组织者、评价者和被评者的高度认同。从组织管理者角度来看,该体系与研究型大学的定位相匹配,与教学改革同步,且指标体系简明扼要、层次分明、便于操作。教学质量评价人员认为该体系注重了指标的完备性、导向性、可测性和独立性的原则,利于做出科学的评判。而最重要的是评价结果得到被评者的高度认同,参评教师认为评价结果公平公正,可信度高。



高校教师课堂教学质量评价体系研究

喻方元

一、问题的提出

从 20 世纪末到 21 世纪初,我国高等教育从精英教育逐步走向大众化教育时期。高等教育(特别是本科教育)大众化要求教育工作者认真做好本科教学工作,提高教学工作质量成为学校一切工作的中心。

自 1999 年以来,不断地扩大招生,使高等学校的师资面临匮乏的局面。如何解决教学质量的问题刻不容缓。为此,教育部于 1998 年在对恢复高考制度以后的新建本科院校进行合格性评估的基础上,参照国外类似做法,开展了本科教学水平评估工作。教育部提出的普通高等学校本科教学工作水平评估方案的指标体系共有 7 个一级指标,19 个二级指标,内容涉及本科教学的各个方面。这些指标综合反映了一所学校的办学定位、办学水平与管理理念。

评价一所大学办学水平高低的关键是教学与科研。本科教学水平评估着眼于教学,侧重学校的教学水平与教学质量的评价。

课堂教学是教学工作的关键环节。因此,如何搞好课堂教学评价,提高课堂教学质量就成为做好本科教学评估工作的关键。

美国教育家泰勒在“八年研究”(The Eight-Year Study) 的实验报告中指出:“教育评价就是衡量实际活动达到教育目标的程度。”从这种教育评价的目的性描述中可以看出教育评价的意义。

教师课堂教学评价能否对教师的发展起到促进作用,这与课堂教学评价指标体系有很大关系。学校对教师的评价是建立在评价标准基础之上的。如果一个评价系统没有一套清晰、明确的标准来规定有效教学或好的教学,那么这种评价系统就是不全面的。

现行的课堂教学评价指标体系是通过要素分解的方法,将构成课堂教学各个方面的主要属性提炼出来,构成影响课堂教学的各个因素,把因素群及其子类作为相关指标,形成课堂教学评价的指标体系。这种指标体系往往将课堂教学这一人类文明与智慧传承的主要形式机械地划分为各个相互凸显、互相脱节的僵硬的指标。运用这种指标体系来衡量课堂教学的好坏,必然导致课堂教学评价活动走向形式化和教条化。同时,教师对课堂教学评价的指标体系不能认同和接受,导致他们对评价缺乏热情,学生也不能在评价中受益。

评价的目的是什么?笔者认为,除了管

理者希望从评价中获取有价值的信息外,教学评价的根本目的应该是使被评价的各方在评价中得到启发,促进发展。因此,教师和学生,特别是高校的师生,他们具有较强的反思与自省能力,能否从课堂教学评价中获得发展,是判断课堂教学评价指标体系优劣的主要因素。

鉴如此,建构新的课堂教学评价指标体系已是势在必行。

二、现行教师课堂教学质量评价指标体系存在的问题

笔者认为,现行高校教师课堂教学质量评价指标体系存在评价指标形式单一、体系静态、层次不明、不利于师生发展等多方面的弊端。

(一)课堂教学评价指标体系形式单一,体系静态

现行教师课堂教学评价指标体系主要沿用要素分解法,其评价标准都是采取自上而下的演绎方法。从一堂好课的顶层标准出发,逐步分解成二级指标或三级指标,即从课堂教学的全部属性或相关属性出发,寻找影响课堂教学的各个因素,把因素群作为相关指标,最终形成课堂教学评价的指标体系。这种方法的优点是各指标之间具有较强的独立性,从总体上看,各指标也易于形成一个完整的系统,易于理解,便于操作。但是,这种方法存在的主要问题就是缺少对课堂教学整体的把握,缺少对学生自主思考、探究学习以及学生在情感、态度、价值观等方面的心理建构过程的测量与评价,对教师与学生发展方面的评价不足,缺少在课堂教学活动过程中教师与学生共同探索、相互促进、共同发展等方面的评价与测量,给人一种明显的外来评价印象。这种评价体系很难成为被评价者自我调节的内在标准。

现有的教师课堂教学评价指标体系是静止地讨论问题,将课堂教学看成一种僵化模式。马克思主义哲学理论告诉我们,事物发展遵从矛盾规律,矛盾的双方总是处于不断变化和发展之中的。课堂教学是一种典型的矛盾运动过程。教师课堂教学评价标准应该体现事物发展的形式多样并不断变化的特点。

课堂教学评价标准应该是促进教师提高教学水平、促进学生不断努力的催化剂,它不是静止不变的,而是动态和发展的,它随时间、教学、学生和教师的特点而改变。

另外,教师课堂教学评价标准是学校校长、教学管理部门和全体教师在共同研究和探索课堂教学问题中逐步形成的,应该根据学校、学科、教师、教学和学生特点的不同而进行调整。随着教师教学水平变化而发生改变,其标准只有适应实际情况才能起到作用。

(二)课堂教学评价指标体系在内容上缺乏层次感

现行教师课堂教学评价指标体系一般都是从教学准备、教学态度、教学能力和教学效果等几个方面进行评价,对指标体系中的每一项指标的评价都是一次性的,没有逐步递进的层次。笔者认为,按照评价促进发展的指导思想,对于每项评价必须指明其发展的方向,以指导教学。因此,对于每一项指标都应该提出基础层次、提高层次和发展层次三个层面的评价标准。只有这样,才能体现教学评价的指导意义,这也符合发展性评价的基本思想。

(三)课堂教学评价指标体系不利于教师与学生的发展

人本主义管理理论的核心内容就是以人的发展为本。教师课堂教学评价的目的

的也是促进学生和教师的发展,它不仅评价教师的教学行为,还应关注学生的发展和教师的发展。教师课堂教学评价标准的内容应体现教师发展。

建构主义学习理论以及现代流行的一些教育评价理论都十分重视教学过程中教师与学生的互动过程,关注教师与学生的共同发展。如斯塔克(Stake, R. E)的应答评价模式,它强调评价必须从关心这一活动的所有人的需要出发,在方法上强调非正式的观察、交往以及描述性的定性分析方法。又如由古巴(Egong Guba)和林肯(Y. S.Lincoln)提出的第四代教育评价的理论和方法,在评价中重视协商和建构等方法。这些方法可以更好地了解教师在教学中的进步,对促进所有教师的发展起着重要的作用。而现有的教师课堂教学评价的指标体系在内容上缺少对师生发展的表述。笔者认为,这是与当代流行的教育评价理论不相符合的。

教师课堂教学评价的目的要着眼于学生学习的心理建构过程,着眼于提高教师教学能力与学生学习能力,课堂教学评价指标体系应该着力刻画与评价教师与学生的协调配合和共同发展的程度。

首先,教师课堂教学评价标准的内容应体现教师发展。教师教学能力的发展既可以通过教师课后反思和教学日志、教师档案袋等方式获得,也可以通过教师在课堂教学中的知识、技能和判断力的提高来体现。课堂教学评价本身就是课堂教学的一部分,评价应和教学同步进行。教师教学能力是否获得提高应该在教学中有所体现,它可能表现某一言语的变更,也可能表现为某一行为的改变,甚至表现为整体课堂教学设计的改变等。只有对教师的这些行为或表现进行评价,才能更好地发现教

师是否有所发展。课堂教学评价应该是一个不断发现价值、判断价值和提升价值的过程,通过对课堂教学中教师的每一种行为表现的评价,发现和判断教师的价值,并为教师提升自身的价值提供指导和帮助。

其次,教师课堂教学评价指标体系的内容应体现学生的发展。“以学生的发展为本”的教育理念不仅关注学生知识、情感、态度、价值观的全面发展,而且也对教师的角色提出了新要求。教师是课程的开发者与研究者,是学生学习的指导者和评价者。教师课堂教学评价应体现学生的发展,学生是课堂教学活动的接受者、执行者和合作者,评价的内容要涉及教学过程中教师与学生的互动等方面的内容。

学习心理学研究成果为现代的教育评价提供了理论基础。当今国际教育评价的趋势和潮流表现为注重学生的自主发展,注重学生学习过程中的心理建构过程。

教师的教学方式、学生的学习方式和课堂的气氛等能否体现学生的自主发展,教师是否尊重学生、关注个体差异,学生的学习动机是否得到强化,学习热情和学习能力是否得到提高,这些也应从课堂教学中得到反映。

此外,从课堂教学的本质上理解,课堂教学不仅包括教师的教(即教师个人的知识技能和能力的表现)和学生的学(即教师在教学过程中使学生达到的学习状态和程度),还应该包括师生互动的程度。学生在学习过程中所达到的心理建构程度等方面,我称其为教学协调性程度。

依据高等学校的教学特点,高等学校的教师不仅应该具备一般学校教师教学的特点,还应该具备较渊博的知识、深厚的学术功底、较强的人格魅力,这样学生才能被深深地吸引。

三、教师课堂教学评价指标体系的结构与具体内容

综上所述,针对现有课堂教学评价指标体系存在的问题,笔者初步设计了一个新的高等学校教师课堂教学评价指标体系模型,如表1所示。本模型强调教育评价的目的是促进教师与学生共同发展。因此,在指标体系上增加了教师与学生发展方面的内容,例如教师的反思和教学研究,学生的探索与学习兴趣的增加等。本模型在结构和内容上都有一定的创新,体现了评价促进发展的目的。

在教育评价中,评价准则通常有两种形式,一为指标系统,二为层次性概括。其

中指标系统在实际中运用得比较广泛,是一种具体化和现象化的准则。设计指标的主要方法是抓住事物的全部属性或相关属性的主要因素,把因素群作为相关指标。现有课堂教学评价指标体系的结构主要是运用这种方法设计的。层次性概括就是对评价对象进行断面扫描、系统概括和本质写真。

本模型从系统整体观点出发,把课堂教学作为一个整体来认识,从其本质属性入手,并分为若干个层次,每个层次包含课堂教学的基本内涵。同时,在每一个层次中,都包括学生和教师的发展。

本课堂教学评价指标体系是从纵向

表1 高校教师课堂教学评价指标体系

内 容		层 次		
		基础层次	提高层次	发展层次
教师 教学 发展 性	教学目标	有效地完成教学大纲所赋予的教学目标。	注重学生知识、能力等方面的培养,教学过程符合学生的认知特点。	以学生知识、情感、态度和价值观念等方面的发展为目地,教学目标科学、有创见。
	教学仪态	仪表庄重,认真负责。	举止亲切、态度自然。	声情并茂,一气呵成。
	教学能力	知识熟练,语言准确、生动,板书简明、规范。	驾轻就熟,具有较强的课堂驾驭能力。	知识渊博,教学艺术性强。
	教学方法	熟练运用各种教学方法,正确引导学生学习。	鼓励学生自主探究,发展学生的自学能力。	着力素质教育,培养学生的创新能力。
	教材处理	重点、难点突出,详略得当,深广度适宜。	根据学生特点调整教材内容。	根据学科发展需要调整教材,突出前沿内容。
	因材施教	尊重每个学生不同的学习经验、生活经验和独特的见解。	激活学生的思维,使每个学生都产生积极的学习心理。	最大限度地适应不同层次的学生,使每个学生的学习能力有新的生长点。
	教师学识	教师的知识结构与才学满足教学需要。	教师学识渊博,教学过程中能旁征博引。	教师能将自己研究的结果用于教学,学生被教师的才学所吸引。
	人格魅力	教师教学严谨,作风干练。	教师教学一丝不苟,机智幽默。	教师教学举重若轻,具有大家风范。
	教学机智	课堂组织,管理有序。	能根据课堂状态激发学生的学习热情。	有较强的课堂氛围的驾驭意识和反思意识,思维应变能力强。
	教学效果	教学目标落实。	学生学得主动、积极,学习兴趣增加。	课堂师生交流充分、气氛活跃。
教学反思	反思教学环节是否符合教学目标要求。	反思教学过程是否符合学生认知特点。	对教学中存在的问题做专门研究。	

内 容		层 次		
		基础层次	提高层次	发展层次
学 生 学 习 发 展 性	学习态度	学生理解、掌握、会用所学知识技能。	学生主动参与课堂教学,主动对学习进行评价和反思。	学生感受学习与生活乐趣,体验创造的成功,具有探究欲望。
	学习过程	对所学内容感兴趣,有较强的求知欲,勇于质疑和探究,乐于讨论,勤于思考。与老师有积极的信息交流。	学生在自然、生动、安全的课堂氛围中,学得主动、活泼、有序,学会自主、探究和合作学习。	师生、生生之间有行为的互动、情感的交流、思维的碰撞。
	学习效果	学生掌握了课堂中的内容。	学生会把旧的知识技能迁移到新情境中。	学生的思维品质(思维的敏捷性、灵活性、深刻性、独创性、批判性)与探究能力得到提高。
教 学 协 调 发 展 性	即时性	学生注意力集中,能对教师课堂上的活动做出及时反映。	学生自主、合作、探究、实践能力得到培养和体现。	师生都感受到自我能力施展的快乐,体验到了成功的喜悦。
	达成性	课堂上,学生接受问题的提出到解决的过程。	学生的质疑状态得到解脱。	师生配合默契,教学浑然一体。
	教学氛围	学生的自尊心得到尊重,学生的学习兴趣不断增强。	尊重学生,创设和谐教育环境。	师生平等交流,教学相长。
	发展性	学生的畏惧、自卑心理得到解除,学习的自信心提高,学生对学习充满兴趣。	学生体验到成功的愉悦,获得了再发展的信心。	师生均产生再探究的心理愿望。

和横向两个角度进行分析的。其中纵向主要是课堂教学中主体与客体的各项本质属性的分析,包括教师教学发展、学生学习的主动全面发展、教学氛围即师生间的协调配合程度等,体现了教学相长的原则。横向则把课堂教学分为三个层次,即基础层次、提高层次和发展层次,三个层次不是并列的,而是层层递进的。

首先是基础层次下的课堂教学。在这一层次,学生会用所学知识并掌握基本学习方法,教师选材恰当并熟悉教学内容,语言与板书规范,教学认真。教师正确引导学生学习,运用多种教学方式激发学生的兴趣和求知欲。

其次是提高层次下的课堂教学。在这一层次,学生是学习的主人,主动参与教学,积极听讲,认真思考,踊跃发言。学生经常

进行自主学习或探究学习,善于与他人合作学习。学生对自己学习中遇到的问题主动进行反思。教师积极开发和利用各种学习资源,尊重学生,充分了解不同学生的需要,并能根据学生的反应调节教学。教师上课情绪饱满,并注意调动学生的情感,为学生参与教学和合作学习创设和谐的教育环境。师生和生生在平等的交流中互动,形成良好的课堂氛围。

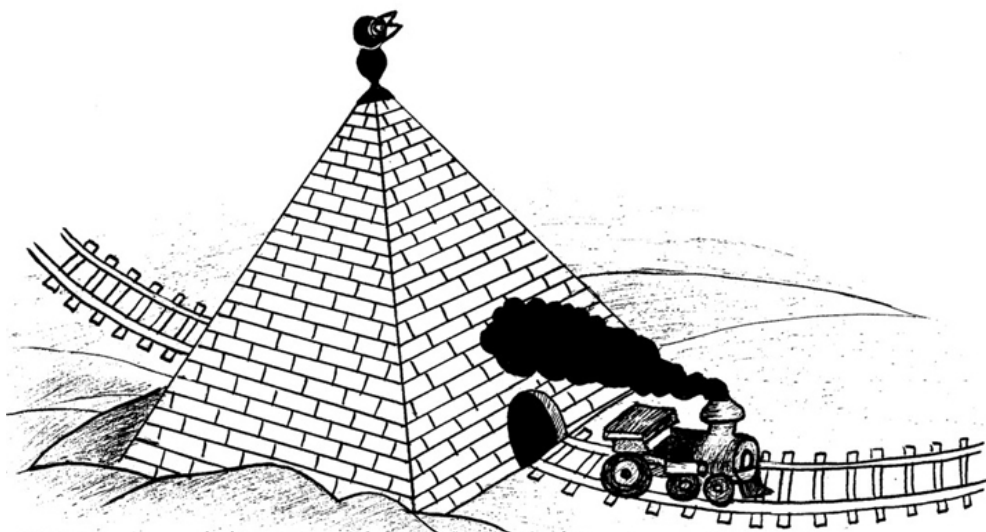
再次是发展层次下的课堂教学。在这一层次,学生的知识、情感及价值观都获得发展,感受课堂生活的乐趣。学生善于提出问题、发表不同见解、勇于创新、体会创造的成功。学生愿意学习,并努力探索不同的学习方式或内容。教师对自己的教学进行及时反思,发现问题并加以改进。教师边教学边进行课题研究、获得专业发展、体验

成功的喜悦。这是课堂教学的最高境界。

四、结 论

教师课堂教学评价的目的最初都定位在教师,随着教育理论的发展,课堂教学评价的标准才开始从关注教师转向关注学生,形成了以学论教的局面。笔者依据教育评价的理论、人本主义管理理论和建构主义教学理论,对高校教师课堂教学评价标准提出了一些建议。如教师应该参与到

课堂教学评价标准的制定过程中,课堂教学评价标准应该多样化,内容应该体现教师与学生的发展等。最后,笔者借鉴已有研究成果,对教师课堂教学评价标准从纵向层次与横向角度进行了分析,构成了课堂教学评价指标体系的立体结构。本模型在结构上突破了要素分解法,在内容上注重了教师和学生的同步发展。



高校课堂教学质量的有效教学评价体系结构研究

章小辉 陈再萍

一、前言

有效教学是指在一定的教学投入(时间、精力、努力)内带来了最好教学效果的教学。近半个世纪以来,有效教学的研究已成为教育界热点。围绕如何开展有效教学评价,国内外许多学者研究表明,有效教学评价思想的确立有利与转变课堂教学的评价观念,对于优化和转变现有的模式化课堂教学评估体系,更好地解决当前国内高等院校课堂教学评价中的评价结果、评价目的、评价主体和评价方式之间的不相匹配的矛盾,经济、有效地开展课堂教学质量评价,具有切实的指导意义。正如前苏联教育科学院院士巴班斯基研究指出的那样:“教学过程应遵循最优化的原则,把师生的相互联系的活动预先指向争取达到该情况下最大可能的教学效果,而且要遵守规定的时间消费标准,即不能使教师负担过重。”因此,与巴班斯基观点类似,有效教学评价的组织与实施能促进教师的课堂教学行为指向“最优化”。

有效教学评价的组织与实施关键在于评价指标的选择,本研究的目的在于,通过与目前高校传统的课堂教学评价模式的比较,采用多因素分析的方法,尝试深入分析有效教学评价的指标体系结构,探索

建立高校课堂教学有效教学评价体系。

二、研究对象与方法

(一)对象

采用群体抽样的方法抽取公安大学某公安专业一、三年级共计 290 名学生进行课堂教学质量的问卷调查,问卷回收率 100%。根据问卷回答情况,将明显有问题问卷剔除,回收有效问卷 235 份,有效问卷回收率 81.03%,问卷测量信度为 0.627(监测点一信度为 0.666“,监测点二信度为 0.587,匿名与记名测试信度无显著差异)。

(二)方法

课堂教学质量调查问卷设计中,在参考孟庆茂综述的国内 34 所高校教学质量评估指标细目的基础上,结合文献综述国内外有效教学特征、我校课堂教学质量指标和对公安大学学生访谈的情况,将相关指标进行合并,形成开放型课堂教学质量调查问卷,项目共计 39 项(含 2 项测量信度监控指标)。问卷涉及对课堂教学质量的总体评价、教学内容、教学方法、教学组织、教学表达、教学态度和总的效果七层次指标(见表 1),指标的评价分 5 个等级,分别为“好”、“较好”、“中”、“较差”、“差”。为配合教育测量技术研究的需要,在问卷设计中进行技术处理,监控问卷调查的信度。

研究中主要采用文献法、逻辑分析法、比较法、问卷调查法和统计分析法。调查获得的数据采用 FOXPRO 进行编码录

人和数据管理,数据统计分析使用 SPSS11.5 FOR WINIX)WS。在多元统计处理中根据研究的需要,选用聚类和回归分析。

表 1 教学内容课堂教学质黄调查问卷涉及的因素

教学内容	教学方法
A1.教学重点、难点突出,注重课程内容的知识含量	A6.教学目的明确
A2.知识内容正确无误,知识丰富连贯	A7.教学的合法程度
A3.理论与实际相结合,适当选取实例	A8.学习方法指导与培养
A4.注重知识的前沿性,及时吸取析成果	A9.学生学习动机的激发和兴趣的培养
A5.注重基本理论、知识、技能的传授	A10.注意个别差异,因材施教
	A11.启发思维,培养能力
	A12.采用现代化教学手段和直观教具
教学组织	教学表达
A13.上课连贯性、系统性、启发性	A18.口头表达
A14.重视教学为后续课打基础	A19.讲授熟练程度
A15.作业布置、作业批改和辅导答疑	A21.语言生动、有趣、浅显易懂
A16.教师重视与学生的交流,迅速反馈	A22.层次清晰,条理清楚,逻辑性强
A17.向学生表达出高度的期望	A23.板书布局合理,字迹工整
	A24.身体语言、教态、行为表现
教学态度	总的效果
A25.讲课是否认真负责	A31.把知识、能力、思想三方面有机结合起来
A26.为人师表,教书育人	A32.讲课是否有吸引力
A27.寓思想教育与各教学环节中	A33.学生基本知识、理论、技能的掌握
A28.虚心听取意见,改进教学	A34.学生分析、解决问题能力与成绩提高
A29.治学严谨,严格要求	A35.课堂气氛是否活跃
A30.积极向上的特征,教学工作主动	A36.学生是否掌握了学习方法
	A37.学生对本课程的学习态度和兴趣

三、结与分析

(一) 课堂教学评价指标维度特征分析

教学内容、教学方法、教学组织、教学表达、教学态度和总的效果六维指标是当前我国高校课堂教学评价中常用的评价指标结构。为研究影响课堂教学总体评价的维度特征(重要维度),在研究中选用多元逐步回归,以学生对课堂教学总体评价为因变量,将六维指标作为自变量(六维指标计分办法为各维下属指标的平均值)。回归分析发现(见表 2):教学内容、总的效果和

教学组织分别按重要程度进入回归模型,显著影响学生对教学质量的总体评价 $P(< 0.05)$ 。回归模型的复相关系数为 0.738,判断系数为 0.544,调整判断系数为 0.534,并经共线性诊断(结果略),表明回归分析具有较好的效果。

研究结果预示:学生评价课堂教学质量最先考虑的是教学内容的体系指标,其次为教学总的效果,最后考虑的是教学的组织。对于教学表达、教学方法和教学的态度未进入有效的维度中。

表 2 课堂有效教学指标维度特征分析逐步回归分析表

Model	coefficients				
	unstandardized coefficients		standardized coefficients		
	B	Sta.Error	Beta	t	sig.
1 (constant)	.329	.310		1.060	.291
教学内容	.855	.080	.684	10.658	.000
2 (constant)	.064	.301		.211	.833
教学内容	.592	.101	.474	5.866	.000
总的效果	.348	.088	.320	3.964	.000
3 (constant)	-.008	.299		-.027	.978
教学内容	.455	.117	.364	3.903	.000
总的效果	.288	.091	.265	3.180	.002
教学组织	.220	.098	.202	2.234	.027

Dependent Variable: ZTZL

(二)有效教学评价指标研究特征。

有学者认为“好的教学”,首先是能导致预定教学结果的教学,即能够使学生获得最大学习进展的教学。教学是否有效,教学是好是坏,主要应视其结果而定,“成果变量才最能说明好的教学”,用其他变量来确定教学是否有效,“应与学生的学习的结果作比较。”由于学生学习的结果主要是由教师的教学行为引起,因此教师施教的行为同样影响学生学习的成效,“教”与“学”的互动以及教学成果评价过程才真正构成完整的教学评教。因此,从上述理由考虑,本研究将分别从影响课堂教学的过程特征与结果特征两层,探索研究课

堂教学的有效教学特征。

以学生对我校课堂教学总体质量为因变量,以反映教学总效果的指标为自变量,进行逐步回归分析(见表3)。分析发现:在影响学生对学校总体课堂教学质量的总体评价的效果因素中,A33(学生基本知识、理论、技能的掌握)、A34(学生分析、解决问题能力)与成绩提高和A31(把知识、能力、思想三方面有机结合起来)分别显著影响学生对我校课堂教学质量的总体评价($P<0.05$)。回归模型的复相关系数为0.666,判断系数为0.444,调整判断系数为0.432,并经共线性诊断(结果略),表明回归分析具有较好的效果。

表3 课堂有效教学的效果特征分析(逐步回归分析表)

Coefficients					
Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		
	B	Sta. Error	Beta	t	sig.
1 (constant)	1.562	.242		6.450	.000
A33	.548	.063	.587	8.691	.000
2 (constant)	1.173	.244		4.813	.000
A33	.376	.071	.402	5.315	.000
A34	.288	.064	.339	4.479	.000
3 (constant)	1.075	.245		4.398	.000
A33	.319	.074	.341	4.281	.000
A34	.211	.073	.248	2.905	.004
A35	.158	.072	.192	2.200	.029

Dependent Variable: ZTZL (课堂教学总体质量评价)

以学生对我校课堂教学总体质量的评价为因变量,将反映课堂教学的过程与结果特征作为自变量,经逐步回归分析(见表4)发现:A1(教学重点、难点突出,注重课程内容的知识含量)、A28(虚心听取意见,改进教学)、A33(学生基本知识、理论、技能的掌握)、A16(教师重视与学生的交流,迅

速反馈)和 A5(注重基本理论、知识、技能的传授)显著影响学生对学校课堂教学的总体评价($P<0.05$)。回归模型的复相关系数为 0.778,判断系数为 0.605,调整判断系数为 0.589,并经共线性诊断(结果略),表明回归分析具有较好的效果。

表4 课堂有效教学的效果与过程特征分析(逐步回归分析表)

Coefficients						
Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients			
	B	Sta. Error	Beta	t	sig.	
1 (constant)	1.251	.275		4.556	.000	
A1	.609	.070	.608	8.706	.000	
2 (constant)	.312	.285		1.094	.276	
A1	.454	.066	.454	6.840	.000	
A28	.302	.063	.320	4.790	.000	
3 (constant)	.204	.279		0.85	.933	
A1	.355	.068	.355	5.245	.000	
A28	.302	.063	.320	4.790	.000	
A33	.271	.068	.281	3.984	.000	
4 (constant)	-.103	.277		-.373	.710	
A1	.312	.068	.312	4.591	.000	
A28	.265	.063	.281	4.199	.000	
A33	.253	.067	.262	3.777	.000	
A16	.141	.053	.170	2.633	.101	
5 (constant)	-.231	.281		-.821	.413	
A1	.280	.069	.280	4.062	.000	
A28	.247	.063	.262	3.918	.000	
A33	.202	.070	.210	2.876	.005	
A16	.1201	.054	.144	2.227	.028	
A5	.149	.072	.152	2.061	.041	

Dependent Variable: ZTZL (课堂教学总体质量评价)

教学总的效果是衡量课堂教学质量的重要层面,经逐步回归前述研究得到反映课堂有效教学的效果指标。为更深入探索课堂教学过程特征指标,本研究将有效教学的效果指标 A33 (学生基本知识、理论、技能的掌握)、A34(学生分析、解决问题能力与成绩提高)和 A31(把知识、能力、思想三方面有机结合起来) 三指标评价值相加,生成有效教学效果指标(yjxg),并以此为因变量,将 A1 至 A30 作为自变量,进行逐步回归,用以探索影响教学总的效果的教学过程指标(即教学内容、教学方法、教学组织、教学表达和教学态度)。共建立 8

个多元回归模型,其它模型略(见表 5)。最终结果模型 8 的复相关系数为 0.810,判断系数为 0.656,调整判断系数为 0.642。并经共线性诊断(结果略),证明回归分析具有较好的效果。在模型 8 中显著影响有效教学效果(P<0.05)的指标分别进入的顺序为:A30(积极向上的个性特征,教学工作主动)、A9(学生学习动机的激发和兴趣的培养)、A27(寓思想教育与各教学环节中)、A10(注意个别差异,因材施教)、A2(知识内容正确无误,知识丰富连贯)、A25(讲课是否认真负责)、A21(语言生动、有趣、浅显易懂)和 A18(口头表达)。

表 5 课堂有效教学的效果特征分析(逐步回归分析表)

Coefficients					
Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		
	B	Sta.Error	Beta	t	sig.
8 (constant)	.205	.675	.304	.761	
A30	.701	.150	.263	4.669	.000
A9	.506	.130	.225	3.896	.000
A27	.481	.153	.174	3.152	.002
A10	.364	.113	.178	3.224	.001
A2	.411	.141	.141	2.909	.004
A25	.426	.154	.142	2.758	.006
A21	.327	.139	.123	2.360	.019
A18	-.326	.151	-.117	-2.155	.032

Dependent Variable: YXJG (课堂教学总体质量评价)

通过上述研究,从 36 个传统评价指标中筛选出 15 个指标,按照有效教学的“最优化”原则,可以认为该指标体系为有效教学的评价指标,指标体系为教学内容(A1、A2、A5)、教学方法(A9、A10)、教学组织(A16)、教学表达(A18、A21)、教学态度(A25、A27、A28、A30)和总的效果(A31、

A33、A34)。

(三)有效教学评价与传统教学评价指标集群特征比较

分层聚类是对研究对象的观察指标分类的多元统计方法,可以反映出指标研究对象或指标间的相似性或进行距离测度,在本研究中用于探索评价指标间的距

离测度。聚类过程表略。根据研究的需要,笔者分别对有效教学评价指标(15个)和传统教学评价(即综述的国内高校一般课堂教学评价指标体系)指标(36个)进行按维度分层聚类(有效教学评价的维度指标值为分别计算教学内容等六维指标的下属指标的均值),用于观测指标间的距离。由SPSS软件输出指标的分层聚类图,图中横坐标为指标间的距离(关系远近),左侧为指标名称。

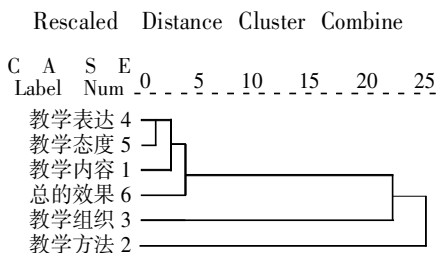


图1 有效教学评价维度指标聚类数型图

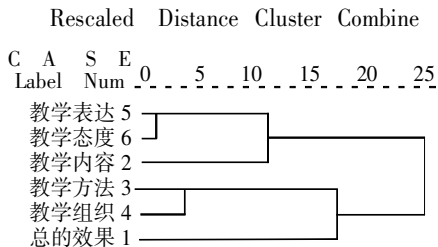


图2 有效教学评价维度指标聚类数型图

比较有效教学与传统教学评价可以发现:有效教学评价的维度指标属群特征与传统教学评价差异明显。在有效教学评价维度特征上,聚类树型图表现出递进关系,即教学的六维度指标中教学表达与教学态度关系最近,两者聚合后与教学内容聚合,下一步与总的效果聚合,再与教学组织聚合,最后聚合教学方法。通过多元逐步回归分析发现(以学生总的评价为因变量,有效教学六维度指标为自变量,回

归分析表略):教学内容、总的效果和教学组织依次进入回归模型,显著影响学生的总体质量评价 $P(<0.50)$,表现出与表2相同的特征。因此,可以认为有效教学评价的维度特征反映出传统教学评价的维度特征,即15个指标反映出36个指标的维度特征。配合树型图的结构,可以看出有效教学的组织应当以教学内容为基础,以达到预定的教学效果为目的,采用多样的教学组织手段实施教学。在进行有效教学评价中,应当对上述指标有足够的重视。

在传统教学评价中(见图2),教学表达、教学态度与教学内容三维指标间关系与有效教学评价无差异,而在下层次聚合中,差异明显。教学方法与教学组织关系较近优先聚合,再与总的效果聚合。最后两个群体聚合到一起。在聚合过程中没有表现出递进聚合的特征。评估“最优化”教学模式的特征在评价体系中没有得到体现。

四、讨论

第一,有效教学评价的维度特征与传统教学评价的维度特征相同,即评价体系考虑的维度特征依次为:教学内容、总的效果和教学组织,符合“最优化”教学的评估目标,为经济有效地开展课堂教学评估提供理论依据。

第二,有效教学的评价指标体系为教学内容(A1、A2、A5)、教学方法(A9、A10)、教学组织(A16)、教学表达(A18、A21)、教学态度(A25、A27、A28、A30)和总的效果(A31、A33、A34)。其核心指标为教学内容、总的效果和教学组织所包含的下级指标。

第三,实施有效教学评价时,应采用社会学研究方法对学生的实际教学需求进行教育测量研究,探索适合不同历史阶段、不同学科背景、不同教育教学层次和不同文化氛围的有效教学评价指标体系。