

武汉理工大学

(申请管理学硕士学位论文)

基于有效教学目标的
学生评教指标体系研究

培养单位：法学与人文社会学院

学科专业：教育经济与管理

研究生：孔德娜

指导教师：马廷奇教授

周玉容副教授

基于有效教学目标的学生评教指标体系研究

孔德娜

武汉理工大学

2021 年 3 月

分类号_____

密 级_____

UDC _____

学校代码 10497

武汉理工大学

学 位 论 文

题 目 基于有效教学目标的学生评教指标体系研究

英 文 Based on Effective Teaching Goal of Student Appraisal

题 目 Index System Research

研究生姓名 孔德娜

指导教师 姓名 马廷奇 职称 教授 学位 博士

单位名称 邮编 430070

姓名 周玉容 职称 副教授 学位 博士

单位名称 法学与人文社会学院 邮编 430070

申请学位级别 硕士 学科专业名称 教育经济与管理

论文提交日期 2021.03 论文答辩日期 2021.05

学位授予单位 武汉理工大学 学位授予日期

答辩委员会主席 评阅人

2021 年 3 月

独 创 性 声 明

本人声明，所呈交的论文是本人在导师指导下进行的研究工作及取得的研究成果。尽我所知，除了文中特别加以标注和致谢的地方外，论文中不包含其他人已经发表或撰写过的研究成果，也不包含为获得武汉理工大学或其他教育机构的学位或证书而使用过的材料。与我一同工作的同志对本研究所做的任何贡献均已在论文中作了明确的说明并表示了谢意。



签 名：孔德娜 日 期：2021.5.27

学位论文使用授权书

本人完全了解武汉理工大学有关保留、使用学位论文的规定，即学校有权保留并向国家有关部门或机构送交论文的复印件和电子版，允许论文被查阅和借阅。本人授权武汉理工大学可以将本学位论文的全部内容编入有关数据库进行检索，可以采用影印、缩印或其他复制手段保存或汇编本学位论文。同时授权经武汉理工大学认可的国家有关机构或论文数据库使用或收录本学位论文，并向社会公众提供信息服务。

(保密的论文在解密后应遵守此规定)

孔德娜

研究生（签名）： 导师（签名）： 日期：2021.5.27

本论文是最终版本，请导师学位评阅人审核签字。

摘要

学生评教是大学教学管理的重要手段和教学质量监控的重要环节，是我国本科教学改革深化和实践中不可缺少的推动力量，同时学生评教也是高校保障其教学质量的重要手段。目前出现的状况是有部分大学对学生评教的运用似乎多倾向于“管理本位”，对于学生评教应具有的“改进教学”的功能却并未重视。究其原因，是对学生评教的评价目标的认识存在偏差，导致学生评教指标体系不科学。因此，有必要对学生评教目标进行深入研究，并重构学生评教的指标体系。

在有效教学理论的指导下，对学生评教目标的价值取向进行反思。学生评教存在两种价值取向：教育价值和管理价值。学生评教的价值取向应该是这两种价值在分层基础上的有机统一。教育价值是第一性的实质性价值；管理价值是第二性的工具性价值。学生评教的两种价值取向对应了体现教育价值的发展目标与体现管理价值的管理目标。发展目标本质上就是有效教学目标，有效教学是学生评教的根本目标。学生评教参与者的利益诉求都指向有效教学。在有效教学目标下，学生在评教中的角色定位、评价内容与管理目标下的角色定位、评价内容有着本质的区别。应以有效教学理论为指导，重构学生评教指标体系，使其从目前的注重评价教师的教学水平转向反映教师的有效教学行为、学生的有效学习行为与学习效果。

当前我国大学学生评教指标体系存在着若干问题，这些问题影响着学生评教的有效教学目标的实现：部分学校教育管理者追求教师考核目标导致评价目标不清晰，是多数评教问题产生的直接原因，诸如评价指标内容混乱、评价指标超出学生的评价能力、评教指标表述不准确。同时，在学生评教指标体系的设计方面主要存在三种技术困境，可比性与差异性、定性与定量、稳定性与生成性三对矛盾，其破解方法是对各个矛盾的协调与平衡。

基于有效教学目标的学生评教指标体系重构，要求注重高阶学习、强调师生互动、以能力评价为核心；指标体系设计理念的转变“教师激励”的评价理念，突出“学生中心”的评教理念；学生评教的指标包括考察教师的“教”（有效教学行为）的指标，以及考察学生的“学”（学生学习行为和学习成效）的指标，并以后者为主体，基于有效教学目标的学生评教指标进行设计。

新指标体系的优越性主要体现在评教目标清晰且凸显教育价值，评教指标内容简洁明了，评教指标符合学生评价能力，评教指标表述准确。此外，新指标体系还有效解决了评价指标的技术性问题。

关键词：学生评教；有效教学；评教指标

Abstract

Students' evaluation of teaching is an important means of university teaching management and an important link of teaching quality control, an indispensable driving force in the deepening of China's undergraduate teaching reform and practice, and an important part of the teaching quality assurance system in colleges and universities. However, the use of student evaluation of teaching seems to be more inclined to "management", but does not pay attention to the "improving teaching" function of student evaluation of teaching. Investigate its reason, is to the student evaluation of teaching evaluation objectives of the understanding of deviation, resulting in the student evaluation of teaching index system is not scientific. Therefore, it is necessary to conduct a deep research on the objectives of student evaluation of teaching and reconstruct the index system of student evaluation of teaching.

Under the guidance of effective teaching theory, the value orientation of students' evaluation of teaching objectives is reconsidered. There are two value

orientations in student evaluation of teaching: educational value and management value. The value orientation of students' evaluation of teaching should be the organic unity of these two values on the basis of stratification. Educational value is the primary substantive value; Management value is the secondary instrumental value. The two value orientations of students' evaluation of teaching correspond to the development goal reflecting the educational value and the management goal reflecting the management value. The development goal is essentially the effective teaching goal, and the effective teaching is the fundamental goal of students' evaluation of teaching. The interest demands of students' evaluation of teaching all point to effective teaching. Under the effective teaching goal, there are essential differences between the students' role orientation and evaluation content in teaching evaluation and the role orientation and evaluation content in management goal. Based on the theory of effective teaching, the index system of students' evaluation of teaching should be reconstructed to reflect teachers' effective teaching behavior, students' effective learning behavior and learning effect instead of focusing on the evaluation of teachers' teaching level at present.

The university student assessment index system of current our country exists some problems, these problems affect the students' evaluation of teaching effect: to achieve the goal of effective teaching of part of the school education managers faculty performance goal evaluation target is not clear, is a problem most evaluation of direct cause, such as chaos evaluation content, evaluation index is beyond students' ability of evaluation, evaluation index expression is not accurate. At the same time, there are three kinds of technical dilemmas in the design of student evaluation index system, namely, three pairs of contradictions between comparability and difference, qualitative and quantitative, stability and generation, and the solution is to coordinate and balance each contradiction.

The reconstruction of the teaching evaluation index system based on effective teaching objectives requires the emphasis on advanced learning, the emphasis on teacher-student interaction, and the ability evaluation as the core. The design concept of the index system is transformed into the evaluation concept of "teacher motivation", highlighting the evaluation concept of "student-centered"; The indicators

of student evaluation of teaching include the indicators of teachers' "teaching" (effective teaching behavior) and the indicators of students' "learning" (students' learning behavior and students' learning results), and the latter as the main body, based on the effective teaching objectives of student evaluation of teaching indicators designed. The advantages of the new index system are mainly reflected in the clear goal of teaching evaluation and the highlighting of educational value, the concise content of teaching evaluation index, the accord with students' evaluation ability, and the accurate expression of teaching evaluation index. In addition, the new index system also solves the technical problems of evaluation index effectively.

Key words: Student evaluation of teaching; Effective teaching; Teaching Evaluation Index System.

目 录

摘要	I
Abstract	III
第一章 绪论	1
1.1 问题提出	1
1.2 研究意义	2
1.2.1 理论意义	2
1.2.2 实践意义	2
1.3 文献综述	3
1.3.1 关于有效教学的研究	3
1.3.2 关于学生评教研究	4
1.3.3 对现有研究的评述	8
1.4 研究思路与方法	9
1.4.1 研究思路	9
1.4.2 研究方法	10
第二章 核心概念与理论基础	12
2.1 核心概念界定	12
2.1.1 学生评教	12
2.1.2 评价指标体系	12
2.2 理论基础：有效教学理论	13
2.2.1 有效教学的内涵	13
2.2.2 有效教学的基本特征	15

2.2.3 有效教学的多样性与发展性	16
2.2.4 有效教学理论对学生评教的启发	17
第三章 学生评教目标整合	19
3.1 学生评教的价值取向	19
3.1.1 学生评教的双重价值取向	19
3.1.2 学生评教价值的价值选择	20
3.2 学生评教的目标整合	22
3.2.1 学生评教参与者的利益诉求分析	22
3.2.2 有效教学是学生评教的根本目标	24
3.2.3 有效教学目标下学生评教的有效性探讨	25
3.3 有效教学目标下的学生评教体系	26
3.3.1 评价内容	26
3.3.2 评价途径	27
3.3.3 评价周期	27
3.3.4 评价反馈	28
第四章 现行学生评教指标体系的问题探析	29
4.1 评价目标不清晰	29
4.2 评价指标内容混乱	31
4.3 评价指标超出学生的评价能力	31
4.4 评价指标表述不准确	33
4.5 学生评教指标体系的技术性困境	37
4.5.1 学生评教指标的可比性与差异性	37
4.5.2 学生评教指标的定性与定量	38

4.5.3 学生评教指标的生成性与稳定性	39
第五章 基于有效教学目标的学生评教指标体系重构	41
5.1 从观念转变到评价指标的全面革新	41
5.2 有效教学目标对学生评教指标体系的要求	43
5.2.1 注重高阶学习	43
5.2.2 强调师生互动	44
5.2.3 以能力评价为核心	44
5.3 学生评教指标体系的重构	45
5.3.1 学生评教指标体系设计的流程	45
5.3.2 学生评教指标体系设计技术困境的破解之道	47
5.3.3 基于有效教学理论的设计思路	48
5.3.4 学生评教指标体系重构	50
结束语	54
致谢	55
参考文献	56
攻读硕士期间的科研成果	60

第一章 绪论

1.1 问题提出

重视本科教学质量现如今已成为各个国家高等教育发展的共识。学生评教在目前世界高校范围内作为教学管理以及教学质量把控的重要途径和过程。学生评教诞生于美国的 20 世纪 20 年代, 经过百余年的发展, 学生评教体系已有较高的完善度。我国于 20 世纪 80 年代开始学生评教活动, 已有 40 余年历史。目前, “学生评教几乎已经贯穿我国大学教学改革研究与实践的全过程, 成为我国本科教学改革认识深化和实践推动中不可缺少的力量。”[□]学生评教是大学教学质量保障体系的重要组成部分之一。然而大学对于学生评教的运用似乎多倾向于“管理本位”, 大学更多地将学生评教的结果与教师课酬津贴发放、评优评先、职务晋升、绩效评价等挂钩, 主要用于对教师教育工作的奖惩。对于学生评教应具有的“改进教学”的功能却并未重视。学生评价表现出来的仅仅是抽象的“分数”, 对于学生评教中反映出来的教学问题缺乏回应, 似乎随着教师奖惩的实施而消失不见。而且学生评教的内容及指标多指向教学管理, 对于教学中的实际问题, 比如教师如何教学、学生如何学习、师生如何沟通等, 并未有多少关注。学生处于评价者的角色而不是教学活动的主体与共建者。这也引发了关于学生评教有效性的论争——学生能否有效地评价教师的教学质量。这就引发一个根本性的问题: 学生评教的最终目的是什么? 管理教师还是促进教学? 厘清这个根本问题才能明确学生在学生评教中的应扮演的角色, 才能明确学生评教应有的评价内容和评价指标。对教师的奖惩并不一定能有效促进教师改进教学, 大多数的教师并非没有改进教学的意愿, 而是他们缺乏与学生的有效沟通, 不了解学生的学习需求、学习特点, 不知道如何有效地改进教学。学生评教应该成为师生之间有效沟通并促进有效教学的主要方式。学生评教不应仅评价教师的“教”, 也应当评价学生的“学”。因此, 有必要深入探讨学生评教的价值取向及根本

□ 孟凡. 利益相关者视角下的大学学生评教制度研究[D]. 华中科技大学博士学位论文, 2010: 2.

目的并重构学生评教指标体系。

1.2 研究意义

1.2.1 理论意义

学生评教是教育评价活动的一个重要领域，其多样化的研究视角，复杂的研究内容，独具特色的活动等这些特点，都需要研究者抓住一个独特合理的视角，对之进行由表及里、由浅入深的理论思考和辨析，才能够在纷繁复杂的表象中把握其实质。在本研究中，笔者从教学评价的价值取向入手，对学生评教目标进行整合，准确定位学生评教的根本目的是促进有效教学，提升教学质量。只有当学生不是作为超脱的评教者，而是作为教学主体、教学信息提供者、教学共建者，才能真正实现学生评教的根本目的——有效教学。这有助于提升对学生评教的理性认识，纠正当前学生评教存在的部分理论误区。由于评价目标的偏差，学生评教评价内容和指标体系设计方面存在诸多不足。本研究在明晰评价目的的基础之上，将学生评教指标体系作为研究对象，剖析当前国内部分大学的学生评教指标体系存在的问题，并寻求可行的有效解决方法，重构学生评教指标体系，提出具有一定创新意义的研究结论，在一定程度上可以深化和发展教学评价理论。

1.2.2 实践意义

本研究有助于解决学生评教的现实困境：有助于大学改变重科研轻教学的倾向，促进大学重视教学，提高教学质量；有助于弱化学生评教中的管理主义倾向，防止和克服学生评教中的主观随意性，彰显教学评价活动的教育性和发展性价值；在遵循教育的一般规律原则上，重新构建适合现今高校师生发展的学生评教指标体系，对大学学生评教活动将带来系统化革新与完善，从而实现大学的有效教学，切实提升本科教学质量。在教育教学的实践过程中，每当尝试推行一套承载着新的要求与期望的标准时，往往会引起一系列相关的“基于标准的改革”。一个反映时代精神和社会发展要求的学生评教指标体系，可以起到推动教学改革与发展的作用，期望通过本研究能为这样的评价指标体系的产生和发展起到一定的助推作用。

1.3 文献综述

1.3.1 关于有效教学的研究

有效教学理论对于学生评教指标体系的维度、层次、具体指标项目的设计有着重要的理论意义。

1、有效教学的内涵

关于有效教学的概念目前学界主要有以下三类观点：

一是对有效教学概念本身进行分析。林德全（1998）认为“有效教学包括教师有效地教，和学生有效地学两个方面。”[□]姚利民（2004）着重探讨了“有效”和“教学”的内涵，将有效和教学分开探讨后再结合论述，提出“从教学看，有效教学要体现在教师教的过程中，即教的有效性；从最终目的来看，有效教学的形式可分为：教学的有效果、教学的有效益、教学的有效率。”[□]

二是从效率角度阐释有效教学。程红（1998）利用经济学原理，借助投入与产出模型，对有效教学进行定义，她认为有效教学要建立在客观规律之上，即教师遵照教学活动要求的同时，尽量减少时间成本、精力成本来获得理想的教学效果，最终目的是实现个人与社会对教育价值的追求。[□]在投入产出模型中，以教学成本投入最小化以及教学产出最大化来表示教学效率的实现，在这种观点下，有效教学的内涵更多的体现为教学效率。

三是目标结果取向理解有效教学。崔允漷（2001）认为“有效教学是有效

□ 林德全.有效教学研究透视[J].广西师范大学学报(哲学社会科学版),1998(S2):88-91.

□ 姚利民. 有效教学研究[D].华东师范大学,2004:15.

□ 程红,张天宝.论教学的有效性及其提高策略[J].中国教育学刊,1998(05):37-40.

果、有效率和有效益的教学。”[□]并且,他提出学生有无进步或发展是检验教学效益有无的唯一指标。对此,高慎英(2005)也有类似学术认知,他认为,对学生发展有益且切实达成教学活动目标的教学活动,均能被称为有效教学。

[□]从结果取向界定有效教学,虽然有一定的合理性,但是其忽略了教学过程这一核心要素,是其主要的不足之处。

有效教学也并非颠覆传统教学,也秉承着传统教学中的一些基础,并在其基础上进行继承和发展,具体如下:首先,教学活动的一般客观规律应是一切教学的前提条件,即要以学生的学习和个人发展作为目标,以达成学生的基本教育需求为根本目的;其次,有效教学理论以学生的有效学习效果作为评价的标准,以学生的进步和发展作为有效学习的核心;再者,有效教学建立了三个维度的目标,涵盖了教学在知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观,并协调地对目标进行实现;从另一方面来看,学生获取长远的进步与全面的发展,主要是依靠教学活动的有效果性、有效益性以及有效率性才得以实现。

2、有效教学评价标准

有效教学评价标准对国内外的课堂教育都有重要的现实意义,国内外许多研究者针对如何评价有效教学提出了很多看法。钟启泉(2007)指出,有效教学不是一种发展规范,其实质应该是为学生创建一种学习底蕴、一种文化内涵和潜质。[□]在该要求下,有效教学不能以传统教学的学习成绩至上的评价方法,来确定“效果”的高低,而是要从教学中关于质的方面来确定“有效”的情况与标准。这些质的方面包括认知水平、行为模式、实践能力等。

具体到评价标准来说,关文信(2006)依据影响有效教学的主要变量,总结出有效教学的五条标准,即“高质量的教学氛围”、“教学相长,以教诱学”、“学生积极主动”、“注重学习的方式方法”、“注重素质全面培养,尊重创新”^④

吴艳茹等(2009)认为有效教学指标应包含五个方面,同时该五个方面也

[□] 崔允漭.有效教学:理念与策略(上)[J].人民教育,2001(06):46-47.

[□] 高慎英.“有效教学”的理想[J].课程.教材.教法,2005(08):22-25+43.

[□] 钟启泉.“有效教学”研究的价值[J].教育研究,2007(06):31-35.

[□] 关文信.有效教学评价标准新探[J].天津师范大学学报(基础教育版),2006(04):23-26.

能独立作为一级指标成为评价体系。该指标分别体现在“教学目标、教学活动、教学能力、教学反馈、教学组织与管理。”[□]该套体系立足于有效教学目标和教学环节，相对地更具有指导意义和参考意义。

除此之外，许华琼等（2010）提出了更具体的评价标准：包含了教学中师生对等互动、学生多途径学习以及为学生主动建构知识、重视学习过程中师生双方对学习的反思等等，强调“使学习者形成对知识真正的理解”。[□]

这些学者们提出的有效教学评价标准体系对本研究具有很高的借鉴意义，是建立学生评教指标体系的基础。

1.3.2 关于学生评教研究

1、学生评教发展历程

学生评教起源于 1915 年的美国普渡大学，该校第一次以学生调查问卷的方式客观地进行教师评价及考核，“让学生对教师教学的能力和教学的有效性提出自己的感受和意见”[□]自此以后，随着学习理论的发展，学生评教的内容也逐渐从重教转为重学。经过多年发展，学生评教也有了一定的成文与原则，如 1987 年，奇克林（Chickering A W）等学者指出本科教育应有“七大原则”作为基础：鼓励师生在学习与生活中互动、接触，交流合作，及时给予学生帮助与反馈。[□]这些原则是以学生的学习为核心而进行制定的，此项研究成果被许多大学借鉴并参考应用，作为本科教学的准则对教师进行教学评价，从而对本科教学产生了积极影响。

国内的学生评教活动起源于 20 世纪 90 年代初，北京师范大学于 1984 年参考学生对教师教学活动简单的“质”的评价，主要用于测量教师的教学工作量。“北京师范大学采集了教学效果好的教师的一系列行为特征，该类特征可分为五大维度，各维度下共计三十多个项目，以此展开实证研究，最终

[□] 吴艳茹,闫广芬.大学教师有效教学的特征分析与校际比较[J].教育研究与实验,2009(03):56-59+71.

[□] 许华琼,胡中锋.有效教学的评价标准及实施策略[J].教学与管理,2010(22):3-5.

[□] Stalnaker J M ,Remmers H H . Can students discriminate traits associated with success in teaching?[J]. Journal of Applied Psychology, 1928, 12(6):602-610.

[□] Arthur, W, Chickering, et al. Seven principles for good practice in undergraduate education[J]. Biochemical Education, 1989,Volume 9, No. 2.

确定了以此特征作为教师教学评价指标体系。该做法在国内得到强烈反应，并得到广泛应用。”[□]到 20 世纪 90 年代末，国内部分高校已形成较为成熟的学生评教制度，并在教学质量管理环节中起着日益重要的作用。21 世纪以来，学生评教研究更加深入，更加全面，各大高校基本都实行了学生评教制度，成为教学评价最主要的形式。

2、学生评教的目标

对学生评教的目标定位经历过一个发展变化的历程：在学生评教的早期，学者们对学生评教的目标定位基本上作为评价教师教学的重要手段，是一种管理功能的体现。王婉萍（2005）从教师教学角度指出，“学生评教的作用主要在于评教指标的规范作用、评教信息的诊断作用、评教结果的约束作用。”[□]张俭民（2014）提出“大学生评教的根本目的在于通过评教信息的反馈与交流，在信息上做到互通尤其是教学过程中的实际状况，帮助教师认识教学上的不足，通过学生的意见得到改善，进而提高教学水准，促进学生更好地发展。”[□]这些目标和作用都是为教学管理服务的，主要关注的是教师的教，而学生的学习并未受到太多关注。

但随着研究的不断深入，对学生评教目标的认知发生了变化，学者们认识到学生评教对于学生学习的重要作用，逐渐强调学生主动学习的重要性，类似的观点更强调学生评教的教育价值，而不是管理价值。同时也指出学生评价的目标应当是教学质量的提升，通过教学评价，教师的“教”与学生的“学”在过程和结果的质量上都应当有所提升。

3、学生评教的有效性

学生评教自开展以来，由于评价主体是缺乏专业性且个体差异大的学生，其评价有效性一直是学界争论的话题。学者们的观点从多个视角进行了阐述，大体上，我们可以分作对学生评教有效性的支持性观点和质疑性观点。

支持性观点：在国外，学生评教有几十年的实践经验，虽然在过程中质疑声

[□] 魏红.我国高校教师教学评价发展的回顾与展望[J].高等师范教育研究,2001(03):68-72.

[□] 王婉萍.“学生评教”作用及其局限性研究[J].黑龙江高教研究,2005(02):71-72.

[□] 张俭民,董泽芳.大学生评教如何从失真到归真——基于巴纳德社会系统理论的视角[J].教育发展研究,2014,34(19):26.

不断,但其效果也是真实而显著的。^①首先,学生评教具有的优势很明显。陈玉坤等(2004)指出,学生作为教学过程中的主体,他们对教与学有着更深刻的认识与感受,对教师评教、教学质量、课堂环境等都是有着较为客观的认识,因此对教师教学的反馈也会更加细致全面。^②其次,学生享有参与评教的权利。由于学生支出了个人的教育成本,所以学生以消费者身份出现在教育服务的一端,而教育过程是商品兑付过程,学生有资格有权利对该过程的质量进行评价。高校作为教育服务的提供者,必须提供良好的教学质量,具备较高的服务意识。再者,学生评教的激励作用起到举足轻重的作用。利昂·费斯汀格(Leon Festinger)认为,学生评教的结果与教师内心期望之间的差异,会对教师的心理状态产生冲击,是教师产生改善教学、提高教学质量的内在动因。^③支持性观点主要论证了学生评教的合法性、必要性和重要性。

质疑性观点:学生评教在实践中的广泛应用,并不能说明其评价有效性。学者们主要观点有以下几种:马歇尔·W·迈耶(Marhall W. Meyer)提到,“自20世纪80年代起,广泛地推行学生评教导致出现的一个严重后果就是学生评教分数膨胀的现象。”^④首先,学生身心发展还不够成熟。王婉萍(2005)指出,学生评教会受到多重因素的干扰,并不能完全客观地反应教学过程,这会导致学生评教可信度的下降。^⑤其次,学生只能以学习结果评价教学过程,并不能理解教学的规律与艺术,学生不能以消费者身份出现在教育过程中。在学生评教的背景下,部分教师为迎合学生诉求,换取高分评价,不惜以降低教学质量为代价,刻意为学生“减负”。对于此类观点,孟凡(2013)指出,学生作为消费者的观点不能置于教学规律之上,否则将会破坏学生评教制度的效度,使其陷入教师、学生、管理者之间的三方信任危机。^⑥

4、学生评教要素研究

□ Chak-Tong Chau.A Bootstrap Experiment on The Statistical Properties of Students Ratings of Teaching Effectiveness[J].Research in higher Education,1997,(4).

□ 陈玉坤,瞿宝奎.教育评鉴学[M].台湾:五南图书出版公司,2004:143.

□ 利昂·费斯汀格(Leon Festinger)著,郑全全译.认知失调理论[M].杭州:浙江教育出版社,2007,(8).

□ 马歇尔·W·迈耶(Marhall W. Meyer)著.绩效测量反思:超越平衡积分卡[M].姜文波译.北京:机械工业出版社,2005:45-60.

□ 王婉萍.“学生评教”作用及其局限性研究[J].黑龙江高教研究,2005(02):71-73.

□ 孟凡.论大学的学生评教制度的合法性依据[J].华中师范大学学报:人文社会科学版,2013,(2):165-169.

综合学者们研究，学生评教要素主要包含了以下几方面：

（1）评教内容

我国高校目前较为主流的学生评教内容，以五个方面考察为主，即教师的教学态度、教学方式、教学方法、教学内容、教学效果；此外部分高校还增加了考察了教学中的教学过程内容，即备课、授课、答疑、作业、考核等作为评教的内容。

（2）评教方式

学生评教的实施方式随着科技和时代的进步不断完善，也在发生相应的变化，而作为管控教学质量的重要手段，其地位较为稳固。由于近年信息化技术的进步，以及无纸化办公的环保意识推行，目前学生评教方式绝大多数学校以网上评教的形式开展，网上评教优势明显，即操作方便、数据收集便利、经济环保、效率较高。

（3）评教标准

目前学界对于学生评教的标准没有形成统一意见，我国高校学生评教的标准互相之间有所借鉴，相似程度较高，但又各自侧重不同。学者们关于评价标准的研究主要有以下观点：一是评教指标要有全面性，要尽量涉及到教学过程中的各个方面，即教学方法、教学态度、教学内容、教学手段、教学效果等方面，以及教学过程中涉及到的教学活动，如备课、讲课、互动、作业、答疑、考核等等；二是评教内容中客观性和主观性的有机结合。评教体系制定者自身根据理想教学的规范制定出的客观标准，再结合教师或学生在教学中的主观感受，二者互相补充成为完整的评教体系；三是评教结果上用量化的结果衡量比较。“学生的评教最终是以分数的形式呈现给老师，这在管理模式中有直观性，但在教育反馈中缺乏细节的陈述。”[□]

（4）评教反馈

学生评教的反馈机制比较统一，形成了学校、院系、教师三级教学质量评价反馈体系，一般被学者们称为“三级反馈”，即校级领导拥有全校教师

[□] 尹新,谢仪梅,银晴.高校学生评教的问题与思考——以 22 所“985 高校”为例[J].中国高等教育评估,2013,25(04):44-48.

学生评教结果的查阅权限，院系领导拥有全院教师学生评教结果查阅权限，教师本人则可以查阅自身的学生评教结果与学生的建议与意见。校、院领导根据教师的评价给教师进行职业核定，决定其薪资、职称等，而教师根据该评价进行自我省察，对教学内容、方式进行调节，实现更好的教学效果。但在实际评教过程中，衍生出了“分数膨胀”问题，引起了学者们研究与反思：教师为得到较高的考核评价结果，便需要从学生那里取得评教的高分；而学生为得到较高的学业水平结果，便需要从教师那里取得考试的高分；师生在“心照不宣”的默契之下互相打高分，使得教师们的评教分数普遍居高，甚至越来越高。

5、学生评教指标体系

制定科学的学生评教指标体系对学生评教的实施有着优化与完善的作用。王景春、杨蓉等人（2005）认为，学生评教指标体系的科学制定，能充分调动教师教学的积极性、是改善教学工作质量的有效手段，最终帮助实现提高教学质量的目的。^①

如何建立科学合理的评教指标体系是学界比较关注的研究议题。陈明学（2010）指出“构建科学合理的评教指标要注意整体性原则，很多体系只顾及教学过程，而忽略了教学准备和跟踪反馈过程”。^②学者们就指标体系构建问题，所得出的结论基本持相似观点。从结论内容上看该指标体系构建顺序一般为：一是确立标准以及标准的重要程度次序，二是建立指标结构，三是确定指标的不同权重，四是实施与测量，五是结果反馈和修改。

1.3.3 对现有研究的评述

学生评教是当前对教师教学评价的主要方式之一，目前学界对于学生评教的研究较为丰富，但是探讨学生评教目标的专门研究却不多见。这就导致了对学生评教目标认识的不清晰，管理价值凌驾于教学价值之上的状况。因此，有必要对学生评教目标进行深入研究，进行目标整合与层次划分。由于评价目标不清晰，因此目前关于学生评教指标体系的设计也并不科学，需要

□ 王景春,杨蓉,周晓丽.构建科学的学生评教体系[J].北京教育(高教版),2005(01):43-45.

□ 陈明学.高校学生评教指标体系构建的研究[J].南京工程学院学报(社会科学版),2010(9):50-53.

进行反思与重构。此外，将有效教学和学生评教目标相结合的研究非常缺乏。在有效教学成为学生评教根本目标的基础上，现有的学生评教指标体系与该目标不匹配，需要找出问题所在并进行原因探析，进而重构学生评教的指标体系。这些都是现有研究为本研究所留下的研究空间。

1.4 研究思路与方法

1.4.1 研究思路

本研究的思路如下：首先，查阅文献，积累理论知识，对学生评教现有研究综述后，对有效教学、学生评教及指标体系分别做概念界定，解析相关理论；其次，对有效教学内涵进行解析，找出有效教学的基本特征，对其多样性和发展性解读；再次，分析学生评教的多重目标，对其价值取向及多重目标的整合做出理论探讨；然后，结合现有研究和实际情况，对现行学生评教指标体系存在的问题进行探析；最后，基于有效教学目标，对评教指标体系进行重构。技术路线图如下：

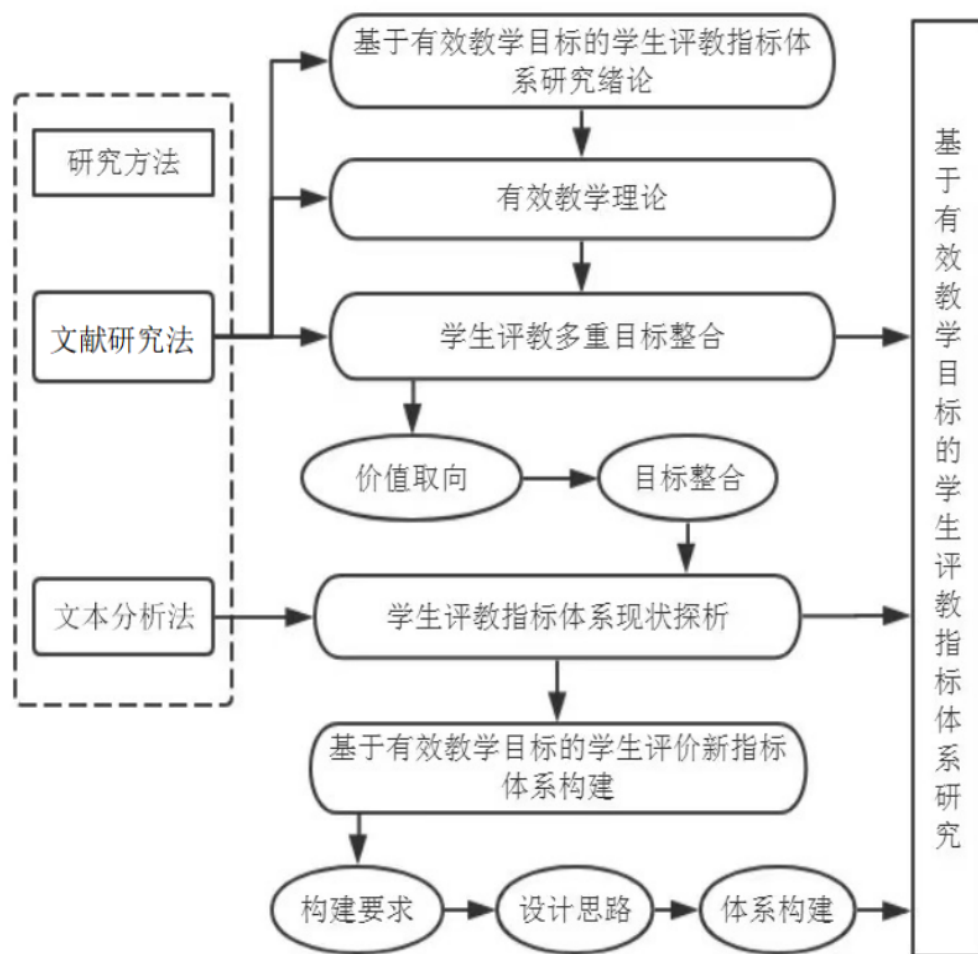


图 1-1：技术路线图

1.4.2 研究方法

(1) 文献研究法

通过对相关文献查阅整理以及原理剖析，首先要充分掌握国内外学者对高校学生评教指标体系的研究状况，最新视点、发展动向，掌握学生评教体系的发展趋势，结合学界对有效教学的研究，找到本研究的理论脉络，为对学生评教的目标进行深入探讨以及重构学生评教指标体系奠定文献基础；清晰认识并

掌握高校学生评教评价指标体系的设计以及使用过程中存在的优势与不足，为论文的针对性的经验借鉴、对策建议提供依据。

（2）文本分析法

首先笔者在研究过程共查阅了十余所高校的现行评教指标体系（包含了国内普通大学和“双一流”大学），对文本内容进行查阅整理；其次进行深度分析，理解评教指标文本内容的表层意思；再次对评教指标文本内容的深层进行挖掘，理解其含义；然后，在分析过程中注重对评教指标文本的字、词、句构成与评教目标挂钩，分析其存在的问题及原因，吸取其经验教训；最后，选取了其中部分高校的评教指标体系，为有效教学理论的学生评教指标体系提供参考作用。

第二章 核心概念与理论基础

2.1 核心概念界定

2.1.1 学生评教

学生评教英文翻译为“Student Ratings of Teaching”，或者是“Student Evaluations of Teaching”，简称为SRT或者SET。胡森等认为学生评教是“大学收集学生对教学有效性的评价。”[□]这个定义虽然较为简略，但明确指出了学生评教的目标。孟凡（2010）对学生评教有以下定义，即在校本科生根据所在高校相应的教学质量评教指标体系，利用校方评教平台，对所接受课程的任课教师就教学质量和效果，给予客观分数的动态过程。[□]这是一个操作性的定义，即从操作程序角度给出的定义，且将学生评教内容直接定义为课堂教学和质量，范围过于窄化；且将学生评教形式定位评定等级分数，并不妥当。

本研究认为，学生评教是指在特定的评价目标下，以学生为评价主体，采取适当的评价方法，依据合理的评价标准，对“教”与“学”的全过程及其取得的效果所作的客观评估与价值判断。学生评教在价值判断上应当注重评教活动对于评价目标的实现程度；在内容上应该涵盖整个教学的全过程，以课程的评价为主；评教方法是多样化的，可以纸质问卷打分，也可以网上调查，还可以访谈、座谈，甚至采用一些创新形式；结果的呈现不局限于评分的形式，结果的运用也不局限于教师管理，而是作为教学问题反馈的主要渠道，改进教学的重要途径。

2.1.2 评价指标体系

对事物价值进行衡量时，首先要找到能反映该事物相关的本质属性及其外延的特征维度，以此来设计评价指标。“指标是具象化、可行化、可测量的评

[□] [瑞典]胡森等主编.张斌贤等译.教育大百科全书[M].重庆:西南师范大学出版社,2011:220.

[□] 孟凡.利益相关者视角下的大学学生评教制度研究[D].华中科技大学,2010:27.

价标准,是根据可测量或具体化的要求而确定的评价内容。”[□]评价指标可以被定义为衡量事物时所采取的角度或评价维度。在统计研究中,为了要全面说明事物的总体,仅仅使用单独一个指标描述基本是不够的,因为它只能片面地反映事物总体中某一方面的特征,所以此时就需要使用多个不同方面的指标反映事物特征,而这多个相关指标描述的是同一事物的不同方面特征,故此它们相互独立,同时又因为它们描述的都是同一事物,所以具备了内在相关性,使得这些指标能够构成统一整体。即指标体系是指由多个反映该事物特征的统计指标所组成的有机整体,这些指标互相之间既相对独立又相互联系。

评价指标体系有不同级别评价指标组成,不同评价指标间又存在对象本身的逻辑结构,以此为基础形成的有机整体即称作评价指标体系。它作为量标系统,衡量了教育评价对象的发展水平或状态。[□]评价指标体系由以下两个特征,分别是:具象化、行为化,作为核心部分存在于整个评价方案中,是可测量的。

2.2 理论基础:有效教学理论

2.2.1 有效教学的内涵

自上世纪起,就已有许多学者研究有效教学,目前学界主要从以下四种视角阐释有效教学的内涵:一是对概念本身进行结构化分析,如林德全从“教学”角度分析,主要关注教学行为,他指出,有效教学要取得两方面的成功,一方面是教学目标的达成,另一方面是实现学生与教师的共同发展。因此有效教学应包含教师有效地教和学生有效地学两个方面。[□]二是从经济学角度定义有效教学。崔允漭指出,有效教学是一种现代教学理念,旨在提高教师工作效率,加强过程评价和目标管理。[□]学生的知识与能力发展、教师的教学投入产出应当是有效教学的关注点。有效教学的“有效”体现在有效果、有效率和有效益三个方面。三是对教学双方主体来界定的有效教学。一方面,

[□] 陈玉琨著.中国高等教育评价论[M].广州:广东高等教育出版社.1993:89.

[□] 蒋笃运,张豪锋,王萍等编著.教育信息化若干重大问题研究[M].北京:科学出版社,2008:154

[□] 林德全.有效教学研究透视[J].广西师范大学学报(哲学社会科学版),1998(S2):88-91.

[□] 崔允漭.有效教学:理念与策略(上)[J].人民教育,2001(06):46-47.

基里亚科（C • Kyriacou）等学者从学生学习的角度来定义有效教学的概念，提出有效教学关注教育活动以何种方式开展能够最好地促进学生实现学习目标。[□]；另一方面，也有学者从教师教学的角度来定义有效教学的概念，如刘桂秋提出“在具体教学过程中根据课前预设的教学方案而实施的兼顾预设教学目标的实现和动态有效生成的教学。”[□] 四是从不同教育阶段上去界定。学者们普遍在定义有效教学时，面对的是所有师生，然而大学和中小学的有效教学存在差异。中小学的教学以知识的传授与学习能力的培养为主，而大学的教学更加注重问题意识、创新思维的培养，更加注重学生的教学需求。大学有效教学借用经济学理论被定义为投入最小化和产出最大化的结合，最终以实现学生学业进步、个人全面发展、教师教学质量提高为目的。[□] 大学生作为学科专业知识的传承载体，他们能否将教师传授的外在知识进行内化的关键点不在于教师有多么高的投入，而在于学生个体的主观能动性，在于个体能否主动做出吸收、理解、应用与实践，这应是大学有效教学的应有之义。

大学的教学过程是研究性学习，是主动探究的过程。有效教学能够通过教育教学活动，使师生双方教学思维共同进步与发展，教学一直处于动态的变化过程，既要注重教学外在预设性，又要注重动态生成，在教育动态的统筹下师生共同发展。

笔者认为，有效教学可定义为：在教学活动中担任教学主体的教师与学生，为取得最优的教学效率，遵循教学规律，配合多元化教学方式与手段，最终达成预期的教学效果，有效促进学生知识和能力增长、满足学生个人的教育需求，促进教师教学能力发展，由此组织实施的教学活动。

有效教学所关注的对象紧扣教学双主体的具体行为：包括教师教学中模式上的有效性、策略上的有效性、互动上的有效性等具体教学行为；同时也将重点放在学生学习的有效行为上，这种有效行为也涉及教学过程的师生互动。有效教学在对象上不仅涵盖了教师的教，还应包括学生的学；其次，在相应的教学实施中，其策略方法要兼顾改变教师的教，也要提供帮助学生改变学的方法

[□] C • Kyriacou. Effective Teaching in School.[J].Basil Balackwell, Ltd, 1986, 9.

[□] 刘桂秋.有效教学概念新探——综合有效教学观之下的有效教学[J].课程.教材.教法,2008(09):14-15.

[□] 肖貽杰. 大学教师有效教学研究[D].湖南大学,2003: 9.

的途径。有效教学理念的核心和本质是“以学生为中心”，关注学生的需求、进步与发展，以有效教学途径，对培养学生自主学习能力给予正向影响，全面激发学生学习潜能、热情，有效促进学生学业进步与个人能力提高。进一步考虑，大学有效教学的本质不局限于传授更高深的专业知识，更要着重培养学生的综合能力发展，赵菊珊指出，大学教学的有效性应该通过学生是否掌握了自主学习能力和研究性学习能力为主要依据，这种能力是持续的，是有助于学生长期发展的。因此大学的有效教学应以探究为目的，研究为手段。[□]此外，有效教学的具体行为并非是从生搬硬套的教学模式中产生，而是教师根据不同学科培养要求、不同专业特点、不同课程目标等，以动态化视角进行设计与调整。

2.2.2 有效教学的基本特征

随着有效教学内涵的不断丰富，学者们也开始探讨有效教学的特征。部分教育研究机构对有效教学的特征进行研究，如美国全国研究理事会（National Research Council），对大学教学应达到的五项特征进行刻画：教师对所受课程要有充足热情；师生保持融洽的课内外关系；教师向学生提出智识挑战；讲授过程简洁明了；教师全身心投入学术。[□]姚利民认为，大学有效教学的特征主要体现在以下三个方面，一是教学过程要做到清晰、科学、合理且充分；二是在教学中要注重教学相长，引发学生积极参与，教学的重心要向学生倾斜；三是教学过程要以学生进步为最终目的，教学实施过程应该调动起教师的教学热情。[□]由此可以看出，有效教学理论的研究以教师视角入手，借助对教师教学有效性的研究，间接表达和论述教学的有效性。但这并非忽视学生学的因素，而是以意识到教和学双方都能对教学有效性产生影响为前提条件。

大学的有效教学含有以下四个特征：①在教师素质上，教师富有教学热情、专业知识充分并且关怀学生发展。教师的教学观念、专业知识、教学方式、教学热情、责任感、教学效能感等都可能影响教学的有效性，进而影

[□]赵菊珊. 大学有效教学及教学管理的理念与思考[J]. 中国大学教学,2010(1):23-25

[□] Rosser S V , Caprio M W , Lyda C M , et al. National Research Council 1997 Science Teaching Reconsidered: A Handbook National,1997, 2.

[□] 姚利民.大学有效教学特征之研究[J].现代大学教育,2001(06):42-44.

响学生学习的有效性。②在教学行为上，教师在课堂教学中保持思维逻辑清晰，采用合理的教学方法，引导学生探索问题、主动学习，积极开展教学互动，保持师生关系融洽，并且反思教学问题等等，不断完善教学。有效教学行为具体表现于以下方面：制定正确的教学目标、足充分的教学准备、高效率的课堂教学、高度的教学热情、激发学生学习动机并促进学生知识学习、建立融洽的师生关系。③在教学过程上，教师处于引导地位，以高效率的师生互动来引导学生自主学习，通过探究式学习促成教学目的达成。④在教学结果上，满足学生的知识学习诉求，学生通过教学获得了实质进步和发展，每次接受一定时间的教学后，实现知识获取的学习目的。

教学应以“学”为本质而并非以“教”为本质，有效教学秉承着以学生为本的初衷，而教育教学的核心正是“为学生学习而教。”有效教学对培养学生自主学习、激发学习潜能都有正向作用。教师有效的教和学生有效的学是有效教学的基础条件，有效教学所倡导和假想的理想模式，是实现教学过程中的师生共同进步。该理念完全不同于以往教师对学生思维上的单向控制，而是建立在师生间的相关性思维状态。[□] 较多学生在中小学处于被动接受学习的状态，主要由教师单方灌输为主。而大学的教学需由师生双方共同参与，学生需要发挥主观能动性，提高课堂参与度，主动构建专业知识框架，培养学科思维，才能更好地与教师共同实现有效教学。

2.2.3 有效教学的多样性与发展性

有效教学强调多样性。传统教学相比有效教学模式存在诸多弊病，例如教学目标较唯一、模式呈现简单、教学内容较为固定、教学方法相对陈旧等问题，有效教学新模式对以上问题都有所改进。有效教学过程中各个方面以多重形式呈现，具有多重内涵、多重目标等特点。有效教学的教学实践方式较为灵活多变，有多重开展方式，运用板书教学、情境教学、远程教学、多媒体辅助教学等等多种形式，让学生通过多元学习形式，促进知识吸收；有效教学的教学思维是不局限于本学科专业的思维，会多方引入其它学科或专业应用加以区分和拓展，培养学生发散性思维，对本专业学科学习注入新的思维方式；有效教学

[□] 魏善春. 大学有效教学：目标、要素及实现可能——一种过程哲学的审视[J]. 现代大学教育, 2013(1): 35-40.

的教学内容不单单是只把有效知识传授给学生，且需要将专业技能、专业方法等等一并教会给学生，减少学生自我摸索的时间，提高学习效率。

有效教学强调发展性。有效教学是能够促使学生全面和谐发展的教学，主要包括知识与技能等方面。现代社会的高速发展推动了教育不断提高其发展性，使得大学教学需要赋予学生更多发展的可能性。除了素质教育提出的促进学生德智体美劳全面发展外，有效教学要求教师教会学生在更多方面具有发展性：教学过程传授有效学习的方法，让其能够具有自主学习的能力，在以后的生涯中能够快速获取到新的有效知识解决实际困难；教学内容设置“最近发展区”，不断促进学生个人成长与发展，帮助学生逐步实现学习目标，全面发展个人综合素质，成为更优秀的人才；教学互动能让学生适应学习、工作中与他人积极沟通、主动交流的模式，对学生社交能力的提升有很大帮助，现代的教育教学理念需要学生具备更多人际交往知识和能力，无论是师生之间或学生之间，更多的学习沟通有助于学生获取更多知识视野，推动其社交能力和学习能力的发展。大学要摆脱象牙塔，更为深度地与社会融合，让学生习得更多社会实践能力，使学生成为能够更好地满足社会发展需要的人才。

2.2.4 有效教学理论对学生评教的启发

有效教学理论给学生评教带来了重要的启发和指导。首先，有效教学理论引发对学生评教目标的反思。学生评教究竟是因何而立，立为何用？值得教育管理者反思。学生评教的最重要的功能是促进教学的改进，而教学的改进体现在什么地方？就是实现有效教学。学生评教并不能仅仅视作教师管理手段，而要从教学主体，即学生的基础诉求出发，为的是有助于教师教学水平的提高，实现学生学习目标以及有效教学目标的达成。因此，学生评教应以有效教学为根本目标，成为“大学教学所追求的终极愿景和向往”。[□]

其次，有效教学给学生评教指标体系的构建带来的革新是具有颠覆性的。以往传统的学生评教指标体系的构建大多基于教师视角，几乎全部指标都指向了教师自身，包括教师个人仪态、教学准备、课堂教学表现、课外指标等等，对学生自身的学习情况则少有提及。依据有效教学理论，学生评教指标从应现

[□]魏善春. 大学有效教学：目标、要素及实现可能——一种过程哲学的审视[J]. 现代大学教育, 2013(1): 35-40.

行的着重评价教师的教学水平转向着重反映教师的实际教学行为。根据学生真实、客观的反馈去判断教师的教学行为是否有效，可以取得更为有效的数据为学校 and 教师作参考。

此外，学生评教指标应加入反映学生“学”的评价指标以及反映学生学习效果的指标，以此来评判学生的“学”是否有效，可以取得更为有效的数据为学校 and 教师作参考。这些指标都是现行学生评教指标中缺失的。这些指标的加入，将会使学生评教更加贴合教学实践，借由教学过程中学生主体参与所得到的主观感受，是更为真实的教学情景产生的评价结果，而并非是指标设计中假想的教学情景产生的预想结果。如此得到的学生评教结果更具有活性，能更好地改善教学，以适应学生的“学”。同时，这些指标的加入更加适应学生的评价能力。学生评教主体是学生，他们的身份主要是教学中的主动参与者，而并非是以第三视角或自上而下审视教师的教学体验者或评价者。所以在学生评教指标中要加入反映学生“学”的评价指标。

第三章 学生评教目标整合

由于在实践中学生评教存在着两种价值取向，故学生评教存在双重评价目标，需要在进行价值选择的前提下对评价目标进行整合。只有评价目标清晰、明确，才能构建科学合理的评价指标体系。

3.1 学生评教的价值取向

评价的价值取向，其实质是对多个具有客观性的价值判断作出取舍。价值取向其定义是“一定主体基于自己的价值观在面对或处理各种矛盾、冲突、关系时所持的基本价值立场、价值态度及所表现出来的基本价值倾向”，^①对于涉及人们具体实践行为的价值取向，一方面蕴含着人们意识形态的价值另一方面还有与有着密切联系的社会利益需求，从而追求价值目标的价值取向。价值取向制约、引导着人们的价值选择。学生评教需要有相对一致的、合理的价值取向，其评价目标才具有更广泛的认同性，由此产生的评价指标体系才具有更广阔的运用空间。

3.1.1 学生评教的双重价值取向

学生评教的价值取向取决于评价主体的价值观，这个价值观又与评价主体的利益需求具有密切关联。学生评教是一种特殊的教学评价形式，学生是学生评教的直接评价主体，但其并非完全的主体，因为学生不能决定评价的内容、指标等重要因素，只能在给定的指标体系范围内进行评价。因此，学生评教还有间接的评价主体，那就是制定评价体系的教学管理人员。所以学生评教的评价主体是双重的（直接主体与间接主体），因而其价值取向也是双重的。

实践中，学生评教存在两种价值取向：教育价值和管理价值。教育价值体现在学生评教的各个方面。首先，学生评教可以帮助教师了解学生的学习态度、情感、学习能力、知识水平等方面，对教师制定明确的教育教学计划、选择有

□ 徐贵权.论价值取向[J].南京师大学报（社会科学版）1998（4）:40-45.

效的教学方法起到良好的实践作用，可帮助老师更有效率地进行教学；也可以帮助教师了解教学中存在不足、学生的学习需求等，为以后的持续改进教学起到助力。其次，学生评教也可以帮助学生对自身的学习情况有清晰了解，能够获取足够的信息对自己学习状况进行评价与反思，同时借助教师的教学信息反馈也能认识到个人对知识的掌握学习能力，从而构建起前后知识迁移效果，对后续的学习产生较高的正向效应，包括激发学习动机、调整学习时间分配、强化成功经验、调整学习状态、构建知识体系的效应等等。

除此之外，学生评教的教育价值还体现在教育研究领域。第一，学生评教的理论研究是教育科学研究中的重要研究课题之一，可供教育研究者用于理论研究；第二，学生评教的设计与制定过程对教育项目的研究和开发具有重要的参考作用，第三，学生评教得到的数据结果，如评教的客观数据与主观建议，可使教学规划、教学方法、教学计划等研究得到有方向性的改进。

学生评教是一种具有价值意义的方法性教学评价方式。为服务于高等教育教学管理活动，学生评教在实践过程中，被多数高校当做一种教学管理手段来使用。学生评教作为一种教学评价方式，由多个技术指标构成，并以此对教师教学活动进行监控、协调、鉴定、评估等职能。

目前，国内几乎所有大学都会每学期定期组织开展一次或多次学生评教活动。虽然教学评价还有同行评价、督导或领导评价等形式，但是于实践中其它教学评价方式相较于学生评教来说，在教学评价体系中实施范围较少，周期较短，占比相对较小。特别是部分高校基本以学生评教结果为参考，对教师教学工作考核，评优评先，与教师职称晋升相挂钩。

学生评教在一定程度上能够使得学校教育管理者通过学生群体反馈的教学评价结果，从学生群体视角了解到教师教学工作的具体情况，从评教指标的量化结果中发现教师教学工作中的优劣，进一步深入展开对教师教学工作的指导，能够明确改进教师教学工作的不足，提高教学管理效率。因此，学生评教作为高等教育管理的必要手段，为指导、监督、调控大学教师的教育教学活动起着重要的管理作用，具有重要的管理价值。

3.1.2 学生评教价值的价值选择

由于学生评教具有双重主体和双重价值取向，因此其评价目标的确定就会

遇到难以避免的利益冲突，需要作出价值取向的选择。学生评教的合理价值取向，决不能成为评教中的各价值主体之间的博弈点，而是要寻求符合各主体共同需求的合理价值选择。

学生评教的价值选择，要坚持合目的性与合规律性的统一。合目的性解决的是为了主体的生存和发展，应追求什么样的价值目标或价值理想的问题，也就是追求教师与学生的共同发展，这是他们共同的、最根本的需要；合规律性就是要求学生评教的价值取向在目标定位、现实化的设计与操作等方面，遵循高等教育发展的客观规律。合目的性与合规律性无疑都指向了学生评教的教育价值。

但这并不意味着学生评教的管理价值应该被彻底摒弃。合理的学生评教在价值取向在统一性的基础上，也要考虑偏移性原则。马克斯·舍勒（Max Scheler）指出，价值的等级结构是价值存在的基本样式，它构成了价值领域内的一种先验的本质秩序，“所有的价值本质都处于一种等级序列之中。”[□]

据此，内在的等级序列同样存在于学生评教的价值取向。“教育评价的核心价值体现为教育的价值。”^②作为教育评价重要组成部分的学生评教，教育价值也是其核心价值。教育价值应该成为最基本的价值层级，成为学生评教的价值根源，占据核心和主要地位；而管理价值作为教育价值的派生价值，居于相对次要的辅助地位，但这并非意味着管理价值不重要。学生评教的价值取向应该是这两种价值在分层基础上的有机统一。“教育价值与管理价值都是教学评价标准应有的价值取向。其中教育价值是第一性的，是实质性价值；管理价值是第二性的，是工具性价值。”^③

但在现实中，部分学校教育管理者在实行学生评教时，常常将教育价值与管理价值进行错位考量。这导致学生评教更多地体现管理价值。学生评教管理价值主要体现着教育问责的目的，而且这种对教师的问责并非全方位的问责。它仅仅诘问教师的教学工作的“量”的多少，却不追究教学工作的“质”的高低。从而在指标设计和实行过程中，学校教育管理者基本忽视了学生评教作为

□ 舍勒著.伦理学中的形式主义与实质价值伦理学[M].英译本 1973 年版. 89.转引自孙伟平.论价值原理及其意义[J].人文杂志, 1997. 6:7-12.

□ 荀振芳.大学教学评价的价值反思[D].华中科技大学博士学位论文, 2005: 51.

□ 周玉容.大学教学评价标准的双重困境与破解之道[J].高等教育研究,2019,40(10):76.

教育教学评价活动组成部分，本身所天然具有的支持教学的教育性质，忽视了学生评教的教育功能以及教学发展目的。

这种错位的价值取向使得学生评教的实践中产生了一些不合理现象，具体表现在以下方面：一方面，学生评教的评价指标中，包含管理价值的指标占比过多导致指标总体比例不合理。另一方面，部分评价指标的制定不合乎教育教学实践，不能体现教育教学发展目的。例如，在部分高校的学生评教问卷调查或评教表中，经常能够见到涉及教师管理而非教学管理的题目：诸如教师仪容仪表是否得体，是否整洁，教师备课情况，教学计划是否完整，教学目标是否设定清晰，课堂纪律是否严格，学生是否按时上下课等情况。过多的管理价值偏向指标存在，一方面导致学生评教问卷调查或评教表中涵盖的内容过多，占据了教学过程、教学效果等关键教学信息的评价空间。另一方面，又因为部分指标内容为教师课前或课后工作，这些工作大多在课堂教学之外，超出了多数学生参与并了解的范围，可能仅少数学生能够有全面清晰认知，因而不能提供有效的评价信息，这就限制并影响了学生评教活动的教育价值之体现。此外，由于设计的评教指标一般是作为硬性指标强制使用的，导致部分管理指标滥用产生对教师的抑制作用。大学教师多是专业知识水平高深的学者，用管理指标测量教师的教学工作，使得他们难以发挥自己的专业知识能力，以及教学能力，教学效果难免消减。管理价值偏向极大限制了教师的学术权力，从而对教育价值的实现起到消极作用。

3.2 学生评教的目标整合

学生评教的两种价值取向对应了不同的评价目标，即体现教育价值的发展目标与体现管理价值的管理目标。发展目标体现为教师发展、学生发展、大学发展及高等教育发展的“四发展”的统一。这四个方面的发展都依赖于教学质量的提高，教学质量的提高必须要进行有效的教学。因此，发展目标从根本上说就是有效教学目标。管理目标则是监督、筛选、反思、导向的“四结合”，监督是通过评价教师的教学科研社会服务等工作，检核教师的工作数量和质量，确保教师履行岗位职责；筛选是通过对教师各项工作的评价，筛选出不同工作绩效的教师，实现奖优罚劣；反思，是促使教师通过评价反思自己教学中的问题，从而进行研究与改善；导向是通过评价引导教师工作方向。这两个目标本

质上并不矛盾，可以实现统一，但因为学生评教参与者的价值取向、利益诉求的不同这两个目标往往会出现冲突。必须对这两个目标有清晰的认知和准确的分层，充分认识到有效教学目标优先于管理目标，才能真正发挥出学生评教应有的作用。

3.2.1 学生评教参与者的利益诉求分析

“学生是高校学生评教制度的利益相关者。”^①学生作为教学评价主体，其利益诉求在于真正获取到知识，在于拥有参与教学评价的适度的话语权。其一，高等教育不是纯公共产品，学生为接受高等教育，以学费的形式分担了部分教育成本，因此学生在某种意义上可以视为高等教育的“消费者”，学校有义务为学生提供高质量的教学。而学生进入大学学习的目的，是为了获得知识、提高能力，这是学生对教学的需要，高质量的教学才能满足这种需要。作为“消费者”，当然对“产品或服务”具有评价的话语权。类似于消费者对服务产品的有评价权，学生对教师教学的评教权应予以认可。

其二，教学是师生双方共同参与，逐步建构的动态过程，其中学生是作为教学活动的共同主体而存在的。“以学生为中心”，作为共同建构者的学生，当然希望能够对教学进行评价，充分表达自己在教学中的感受和建议，拥有评价的话语权。而这种话语权也是学习更好的实现学习目的的保障。由此可见，学生的利益诉求都是指向高质量的教学，学生需求的是能使他们的知识和能力增值的“有效教学”。

教师作为被评价对象，其对学生评教的利益诉求主要包括两个方面。一是希望通过学生对其教学的评价、反馈，了解教学中存在问题，“它的目的是通过测量了解学生对教师教学的认知及意见”，^②更新教学内容、改进教学方法，谋求“有效教学”，提升教学质量。二是期待获得学生的认可，获得持续改进教学的动力，获得教学荣誉，由此获得个人向上发展的通道。“教师与学生之

^① Mertler, Craiq A. (1999). Teacher Perception of Students as Stakeholders in Teacher Evaluation. American Secondary Education. Vol. 27: 17-30.

^② Arreola, R. A. Developing a comprehensive faculty evaluation system. Bolton, MA: Anker Publishing Company, Inc.

间关于教学和学生所需的交流，是实现成功教学和学习的重要前提。”^①因此，教师的利益诉求本质上与学生是一致的。大部分的教师愿意接受学生的合理的意见与建议。但当学生评教结果仅表现为简单的分数、仅作为奖惩的工具时，教师的利益诉求显然没有被满足，甚至受到侵害。

管理人员作为学校管理职能的受托人，履行教学管理、教师管理的职能，这就导致他们天然的追求管理价值。首先，学校的教学运行要顺畅，必须有相对服从的教育者和受教育者，这需要规则或制度的力量、奖惩的力量，因而学生评教更多的用于教师的奖惩，被赋予了更多的管理价值。其次，管理人员要考虑自身的发展，身为行政工作者，职位的晋升是客观存在的利益诉求。由于管理“政绩”的需要，只要学生评教顺利进行，哪怕只有形式上的执行，也意味着他们工作的完成，因而对学生评教的教育价值并不十分关心。“教育管理者越来越把教育行为看作一种服务行为。”^②他们的利益诉求是追求工作效率，这种利益诉求往往因为他们的特殊地位、权力而凌驾于教育价值之上。有研究显示：“对于学生评教的建议和意见，对应的教师和管理人员并没有改变他们原有行为，他们认为学生评教偏向形式化。”^③然而，他们自身的发展也是以大学的发展为前提的，而大学的发展最终依赖教学质量，因此，长远来看，教学质量仍与他们休戚相关。

3.2.2 有效教学是学生评教的根本目标

从上面的利益诉求分析可以看出，学生评教参与者的根本利益诉求都是促进教学质量提升，实现“四发展”的发展目标。而发展目标的现实基础就是有效教学，所以有效教学应当成为学生评教的根本目标、长远目标。但是管理目标的存在也无可厚非。有效教学目标与管理目标的关系正如学生评教的教育价值和管理价值的关系一样，是分层基础上的统一。前者立足于长期的发展需要，从整体发展的考量入手，后者立足于短期的管理职能实现的需要，从局部的发

^① Gerald Wibbecke. Improving teaching on the basis of student evaluation: Integrative teaching consultation[J]. GMS Zeitschrift für Medizinische Ausbildung 2015, Vol. 32(1).

^② GOTTFRIED P. About consumerist education [J] . Academic Questions, 2002, 15(2): 53-57.

^③ Marlin, James. W. J. Student Perception of End-of-course Evaluations[J]. Journal of Higher Education. 1987, 58(6):704-716.

展考量入手，二者在本质目的追求上是一致的。合理的学生评教目标应当是两种目标的兼容体系，但这个体系中，有效教学目标是根本，管理目标是形式和手段，任何时候管理目标不应置于有效教学目标之上。

“学生评教”的效果最终体现在教育教学的改进上，表现在教育者和受教育者的行动上。凯希（Cashin.W.E）表示，“学生评教最重要的目的不是为了证明教学中的确实存在这些问题，而是为了对准这些问题去改进教学，以提高教学质量，因此对于评教结果的使用应该与评教目的相一致，慎重对待评教结果。”[□]

学生评教要实现有效教学目标，应摒弃“考核教师工作量，考评教师教学分数”的传统观念和做法，将优化教学教育替换为价值取向。立足于有效教学，把“课堂教学效果、学生认知水平”作为检验标准，聚焦教学内容用不同方式方法传授至学生，从而促进学生知识总量提高和认知水平提升的效果。

通过学生评教，促进有效教学，对学生、教师和学校教育管理者都有重要意义：对于学生而言，通过行使教育服务监督权来增强对教育服务人性化的感受；通过评教可以激发其参与教学活动的主动性，培养创新意识，增进其学习的成效。

对于教师而言，一方面，学生评教能够及时接收到学生反馈的学习信息，从客观的角度审视自身组织实施教学活动，找出教学过程中存在的不足之处。经过教学反思，快速调整教学策略，改进教学水平，提高教学质量。另一方面，学生评教有利于教师加深对学生认知动态发展的了解，知晓他们对本课程学习过程中产生的问题，及时答疑解惑，促进学生认知发展。还能够从众得到学生们对本课程的态度与兴趣程度，促使教师与学生之间营造良好的教学互动关系。

对于学校教育管理者而言，学生评教提供的最直接的教学信息，能够作为学校教育教学管理决策依据。塞拉普·埃米尔（Serap Emil）提出，“如果学生评教的过程科学合理，那么就可以实现高校教学质量的提升和教学管理的优

[□] Cashin.W.E.Student Rating of Teaching:The research revisited,IDEA paper(Manhattan,K S,Kansas State University, Centre for Faculty Evaluation and Development),1995,No.32.

化。”[□]学校教育管理者能够根据学生评教的数据结果，有的放矢地为每位教师提出教学改进意见，让教师们及时改进教学不足，提高教学水平。从而不断深化教学改革进程，推动学校整体教学水平的持续提升，以实现培养符合社会要求的高素质人才的目标。

3.2.3 有效教学目标下学生评教的有效性探讨

前文提到围绕学生评教的有效性学界进行了论争，学者们的研究大致分为“支持派”和“反对派”，论争的核心是学生是否具有评教教师教学的能力、学生是否能客观的评价教师的教学、学生评教是否会影响师生关系。到现在该论争也并未有令人信服的结论。但这两派学者的观点都忽略了学生评教中根本目标——有效教学，而过分看重了学生评教中的附属目标——管理目标。或者说，他们对学生评教的目标并未有清晰、准确的认识。

“学生评教和学生的学习活动存在正相关关系。”[□]在有效教学目标下，学生评教应该收集的是学生的受教育情况、学习情况，教师和管理人员根据这些情况去分析教师的教学情况和学生的学习情况，从而获得相关信息去改进教学。此时，学生在评教中的角色定位、评价内容与管理目标下的角色定位、评价内容有着本质的区别。学生在评教中扮演的不是“评价者”的角色，他们也不拥有看透一切的“上帝之眼”，他们在评教中只是一个教学情况的客观反映者，他们只需要如实反馈他们所接受的教学状况，所面临的教學情境，他们在教学中的学习行为以及学习感受、建议，而无需去评判教师教学的优劣。这些都是他们自身亲历的或自身感受到的，完全在他们的能力范围之内，也是真实可靠的。“学生直接参与教学，课堂感受最直接，所以观察到的和体会到的要比教学评价员更为真切和细致。”[□]所以，在有效教学目标下，关于学生评教能力和评教的客观性都不再是值得论争的话题。学生评教要重点关注学生的知识增长与能力提升，这种效果是有效教学的体现，也是教师教学水平与能力的证明。

[□] Serap Emil. Assessment for Improvement in Higher Education: Faculty Perception of and Participation in Program Assessment[D]. Portland State University, 2011.

[□] MCKEACHIE W J. Research on college teaching: The historical background[J]. Journal of Educational Psychology, 1990, 82(2): 189-200.

[□] Aleamoni, L. M. Student Rating of Instruction, in Millman[J]. Handbook of Teacher Education, Beverly Hills 110-145s, CA: Sage, 1981.

故学生评教的指标要重在反映这种增长效果。评教不需要学生评价教师的教学行为究竟是否有效，而只需要客观阐述教育事实，是否符合有效教学目标即可。更为关键的是，学生评教结果不再以简单的“分数”作为表现形式，而是以大数据信息分析为基础的教学信息“报告”，评教结果也不是教师衡量教师教学水平的唯一尺度和奖惩依据。这样，师生关系将回归到平等互动的教学双方，对师生关系的影响也就微弱了。

在有效教学目标下，学生评教摆脱了有效性的考量，正是对学生评教教育价值的回归。

3.3 有效教学目标下的学生评教体系

学生评教是一个综合体系，包括了价值取向、评价目标、评价内容、评价指标、评价周期、评价权重、反馈方式等要素。在有效教学目标下，评价内容、评价途径、指标体系、评价周期等要素也要进行相应的改变。价值取向和评价目标前文已经进行了探讨。在学生评教体系中，最为重要、核心的是评价指标体系，也是构成评价体系的主体部分。学生评教指标体系是本文的研究对象，在后文会进行深入研究。本节仅讨论评价内容、评价途径等要素。

3.3.1 评价内容

学生评教的内容，着重于学生的知识与能力的进步与发展，这种进步与发展是有效教学的最佳体现，是教师教学效果多与少的直观反映，同样是教师教学能力与水平的最佳证明。这种进步与发展的考察要从教师的有效教学行为、学生的有效学习行为入手。管理目标下的学生评教内容，仅仅聚焦于教学局部空间，放大了对教师教学纪律、教学课时量的评价，对教师的实际教学行为有所忽视，也忽视了客观地了解学生学习行为的重要性。有效教学目标下，学生评教要真正让学生评出自己了解、把握、能够客观反映的一些方面。

3.3.2 评价途径

学生评价的途径一般是纸质问卷调查或网上问卷调查。近年来，随着校园网络技术的不断发展，网上评教已经成为学生评教的主要途径甚至是唯一的途

径。网上评价虽然有成本小、参与率高等优势，但很难获得深层次的信息，应当辅以学生访谈、座谈等形式。同时积极探索开放多种学生反馈信息的渠道，如网络、邮件、短信、电话、微信、作业等方式，让学生随时随地有正常渠道，敢于并且能够与学校教育管理人员和教师进行沟通，用官方非正式型的评价形式表达自身的评价意见和诉求。如俄亥俄州州立大学的教师发展中心制定了一个“教学反馈网络系统”，^①专门供教师来查看所教课程的反馈报告。

3.3.3 评价周期

合适的评价周期，能既兼顾评价组织实施的便利，又能很好地实现评价目的。有效教学目标下，学生评价是典型的诊断性评价，要调整“学生评教”的时间和次数，把传统“期末年终”才进行的评教管理，调整为“学期中间”进行评教，把每学年或每学期只进行一次的评教，变为每学期进行两次或多次评教。因为此时师生间已经相互较为了解，学生对教师的教学已经有较为全面的理解，对该门课程的学习成效也有了基本的认识。此时展开调查能把握准确的信息，更加有利于教师了解教学情况，及时地进行课堂教学改善，使后半段教学更加有效。如若学生评教仅在课程结束后或学期末进行，则无法及时反馈教学信息，无法及时解决教学中出现的问题，这种评教就成为了“奖惩”教师的管理工具

3.3.4 评价反馈

推行学生评教以来，在较长一段时期内，部分高校的教育管理者把学生评教看做是管理和评价教师的一项有力手段。教师身在其中却不明就里，只是处于单方面被宣判评价结果的被动地位。在有效教学目标下，对于学生评教的结果，应当及时、全面地反馈给教师。要把简单的分数转变为详细的教学信息报告；要改教育管理者私下告知变为教研组集体分析；要从单一的经济奖惩或教师考核转为多方面的教学完善与提升。使教师能够从幕后现身舞台，参与到对自己教学的评价中，进行辩解和剖析，接受批评和建议，提升教学水平，促进有效教学。

^① Feedback on Your Instruction[EB/OL].2021-03-01. <http://ucat.osu.edu/professional-development/fyi/>.

第四章 现行学生评教指标体系的问题探析

评价指标体系分为指标系统、权重系统和评价基准系统三个部分。指标系统包括不同层次的指标及其结构。指标权重是指用来设定并描述评价指标重要程度的数值，通常是某项指标在其量化评价指标体系中的占比来表述。权重系统包括各层次指标的自重权数和加重权数。评价基准系统是各项评价指标的评分标准。

目前，国内外对于学生评教最普遍的使用形式，是将评教指标体系设计为评价表，让学生根据评价表对教师教学的不同指标进行选择评价。这种评价表多是以量化的形式存在，依据评教量表的数据结果来考察教师的教学水平。由此可见，在学生评教体系中学生评教指标体系所处的地位至关重要，评教参与者作为该环节的利益相关者，其评价结果将对最终评定产生巨大影响，因此，学生评教的质量在很大程度上依赖于评价指标体系的科学化程度。教学是个复杂的、具有创造性过程，教师的教学水平，并非用量化指标能够全面体现和准确衡量的，也并非所有的量化指标都是合理的、科学的。当前我国大学学生评教指标体系存在着若干问题，这些问题影响着学生评教的有效教学目标的实现。

4.1 评价目标不清晰

学生评教的目标是有效教学，提升教学质量，但目前对这一根本目标的认知还不清晰。部分高校实行学生评教却是将其主要用作教师教学工作的考核指标，目的是为了考核教师教学工作是否达标，即教师考核目标。或者是仅仅将其用作学生参与学校管理的形式，忽视其对教学信息反馈及改进教学的作用。

表 4-1 我国部分大学学生评教目标文本表述表

学校名称	学生评教目标文本表述
武汉大学	在教师专业技术岗位聘任中, 将把近三年学生评教结果在单位排名情况作为重要参考
中山大学	课堂教学质量评价结果是教师考核、评优、聘任的重要参考依据, 关系到每位教师的切身利益
中国药科大学	广泛用于教师的评选、教学工作的考核
山东师范大学	学生完成网上评教后方可进行选课、成绩查阅等系统中其他项目的操作 (无明确的评教目标文本表述)
沈阳农业大学	影响到教师的职称评聘与相关评优结果; 网上选课的必要前提
南京工业大学	学生知晓学校改革、建设与发展及其涉及自身利益等事项的权利, 也是参与学校民主管理的义务

如表 4-1 所示, 南京工业大学在学生评教制度中, 将学生评教目标定为: “学生知晓学校改革、建设与发展及其涉及自身利益等事项的权利, 也是参与学校民主管理的义务”, 可以看出该校进行学生评教的评价目标是围绕“学校管理”展开的, 将其作为学生参与“学校管理”的一种形式, 让学生对学校管理有所了解与参与, 把学生也纳入“学校管理”的一份子, 对学生评教评价的教育目标则缄默不言。又如山东师范大学, 对学生评教目标没有明确的文本表述, 而将学生评教设置为学生进行选课、成绩查阅等操作的前提, 学生评教成为约束学生行为的一种管理规则, 学生对于评教目的难以形成深刻理解, 必然会影响其在评教中的行为表现, 从而影响评教结果的有效性。这也是许多学者质疑学生评教有效性的重要原因之一。

此外, 多数大学都会将学生评教结果及相关数据作为教师教学工作考核、各类评优评先的重要参考。部分大学更加强了这一管理目标, 如武汉大学把近三年学生评教结果在单位排名情况作为教师专业技术岗位聘任的重要参考。中山大学还特别提到课堂教学质量评价结果“关系到每位教师的切身利益”,

中国药科大学同样强调了学生评教是“广泛用于教师的评选、教学工作的考核”的重要方式。沈阳农业大学在学生评教相关通知中也对学生直言学生评教“影响到教师的职称评聘与相关评优结果”，同时也是“网上选课的必要前提”。

通过上述分析可见，我国大部分高校的学生评教目标是以管理价值为导向的，教育价值没有得到应有的彰显。在这样的管理目标导向下，评价指标为管理层所设计，成为管理者检查和推进日常教学事务的重要手段，成为教师“奖惩”、“晋升”的主要依据。这些在评价目标不清晰的情况下设定的大多数指标，并不是学生能够客观评价的，也并非教师真正想了解的，这是导致一系列评教问题产生的直接原因。

4.2 评价指标内容混乱

就目前我国大学学生评教指标体系来看，不同学校赋予其指标体系不同称谓，如清华大学的评价表名为“本科生课程教学评估问卷”，北京大学是“学生课程评估表”，华中科技大学是“课堂听课信息与评价表”，武汉大学是“课堂教学情况问卷调查表”等，而这些名称各不相同的学生评教指标体系却有着内容上“千校一面”的评教量表。从内容上看表内评价指标呈现出很强的相似性，间接表明，现阶段大学对学生评教内容上的认知混乱。学生评价目标在课程学习与教师主体之间难以抉择，亦或是对教学整体水准的测度？倘若将以上内容都纳入评价内容，那么有如何科学地将其整合到评价指标体系中？评价内容认知的混乱，必然引起评价指标设置的不合理。最直接的表现就是以课程评价代替教学评价，而两者是有显著区别的，指标设置只关注教师的“教”，不关注学生的“学”，脱离了教学评价的本质。

部分评价指标内容的以教学管理者的立场为出发点，使得指标内容在一定程度上误导学生，使学生在评教时产生立场上的混乱。。如国内某大学在评教指标设计中将“教学管理”描述为“该教师能严格遵守课堂纪律，课堂管理有序”，又如国内某高校对“教学实践”的评价指标设计了“老师能否调动学生情绪，使实践过程融洽、和谐”的内容等等。这些评价指标内容既体现了管理者的立场，又体现了学生自身的立场。此类评价指标内容也因模棱两可而显得

内容混乱，学生需要不断转变问题思考的立场，在角色切换的过程中极易影响学生的评判能力，从而导致评价结果一定程度上失去了参考价值。

4.3 评价指标超出学生的评价能力

国内部分大学的学生评教指标设定相关项目内容的角度，大多是从教学管理者层面的视角出发的。学生评教要体现教育价值，其评教指标体系的指标内容和问题需要更多地从学生自身对教学的认知角度来进行设计，而不是从教育教学管理角度进行设计。这样学生才能真正依据其在教学中的客观实际进行评价。“学生评教应该获得基于它原本是什么的正确肯定和适当用途。”^①学生评教才能够实现其促进有效教学的目标。

目前，国内大多数的高校采用的学生评教指标体系，大多涉及了四项一级指标，分别是：教学态度、教学方法、教学内容以及教学效果。再从每个一级指标向下划分为2至5个二级指标不等，分别酌情赋以权重，部分学校在二级指标下面还设有三级指标。

如表4-2所示，某大学学生评教指标中列出了5个一级指标，增加了“教学素养”，设定了12条二级指标。其中有部分指标显然偏离出学生能够了解的范围，如课件质量高，一般一门课程一个学期只有一位教师执教，课件质量高低如何比较？课件质量标准又是什么？学生未必清楚，因此是难以做出合理评价的。也是再如“注重内容更新”，学生对此门课程所在学科知识并不了解，如何考量教师是否更新了教学内容？再如“概念准确”，学生有能力判断老师给出的概念的准确性吗？这些评价指标的回答需要丰富的教学经验，超出了学生的评价能力，学生难以做出正确的判断、客观的评价。因此，这些评价指标适合用于教师同行评价，但不适用于学生评教。

对学生来说，在这些指标项目中，只有教学效果相关的两个评价指标，能够让学生凭借自己的主观真实感受，作出判断。而体现学生在教学中“如何学习”的表现与感受的评价指标却几乎没有，这些关于学生“学”的指标同样能反映出教师的教学能力与水平。评价指标的偏差会使学生无法从实际学习情景

① KORNELL N, HAUSMAN H. Do the best Teachers Get the Best Ratings? [J]. Frontiers in Psychology, 2016, 7(Article 570), DOI:10.3389/fpsyg.2016.00570.

和学习经验出发表达真实的感受，因而往往难以通过学生评教获得有价值的教学信息。

超出学生评价能力的指标，让学生被迫从专业的教师视角思考，超出了学生可以作出准确评估的范围。这样得出的评价结果，其有效性确实值得商榷。作为学生评教利益相关者的各方，学生、教师、管理者都无法从中获益，因为谁都难以从中得到一个有效结果。

表 4-2 我国某大学学生评教指标体系表

项目	权重	评价要素和标准	评价等级及分数				
			优秀	良好	中等	合格	不合格
			(95)	(80)	(70)	(60)	(35)
1.教学态度10分	0.05	1、教书育人；上课有激情；按时上下课					
	0.05	2、认真批改作业、辅导答疑、指导实验					
2.教学素养10分	0.05	3、语言清晰，表达准确，声音宏亮					
	0.05	4、课件质量高，板书工整、布局合理					
3.教学内容 30分	0.1	5、内容充实，深度和广度恰当，理论联系实际					
	0.1	6、内容熟练，概念准确，重点突出，难点分析透彻					
	0.1	7、介绍学科前沿，注重内容更新					
4.教学方法 30分	0.1	8、注重培养学生分析、解决问题的能力 and 思维方法					
	0.1	9、讲课思路清晰，条理清楚，不照本宣科					
	0.1	10、有效利用多媒体等教学手段；师生交流互动好					
5.教学效果20分	0.1	11、学习了该门课程之后的收获					
	0.1	12、我对该老师教学的总体印象					

4.4 评价指标表述不准确

学生评教的评价指标数量多，包含了教学的方方面面，对每一个评价指标都需要准确清晰地表述。目前国内部分大学现行的学生评教评价指标体系中，指标表述存在两个方面的问题。一是有些评价指标内容的文字表述过于抽象、笼统。尽管大学生已有一定的知识储备，但是对他们来说，因缺乏相关的教学知识背景，仅凭模糊的认识，无法理解评教体系中指标设计出现的教育教学的相关专业名词概念，便会导致学生群体把握不准评教指标的应有之意，从而降低评判的准确率。

二是部分大学的学生评教指标体系，存在指标内容过多过杂、表述模糊不清等情况，导致学生难以对评教指标进行准确的判断。评价学认为，评价指标的内容表述越简洁明了，越容易被评价者理解，评价结果的信度与效度也就越高。但是目前，对国内部分大学的评教指标分析来看，单个一级或二级评教指标就包含了大量内容，单个二级指标仅不到 0.2 的权重，但内容却将教师、课堂、教学行为等等方面囊括起来，导致内容含混不清，无法准确作答。

如湖北某大学的学生评教评价指标表述：“授课教师鼓励你参与课堂互动的机会多吗？”、“你如何评价授课老师解答问题的能力？”、“你对授课教师的课件或板书质量满意吗？”分别对应了课堂互动、教师答疑、教师板书等方面的表述，存在一定的不准确性。学生个人对课堂互动需要与教师配合才能完成，教师面对班级所有学生，为几十人至上百人不等，不同数量学生参与的课堂，互动情况必然存在差异，在学生数量多的时候，只有部分活跃的学生能进行更好地课堂互动，“鼓励参与课堂互动的机会”，究竟重在鼓励的态度还是重在参与的机会，对学生来说是两种情况，此评价指标表述不够清晰准确；对于教师答疑方面，需要学生主动请教问题才能知晓一二，且需要多次请教后才能有清晰认识，然而当前教育环境中，不可否认地情况是，并非全体学生都是主动求知者，存在部分被动接受者，他们可能一学期或一学年都不会主动请教教师问题，更偏向于自主解决问题，此指标表述对于教师答疑的表述不够全面准确；关于教师板书或课件质量，高校的课程学习所包含的知识容量较大，需要严谨的学术论述，难免会涉及到大量文字，仅靠简洁的文字标题或图表概括，不足以将课程知识完整讲述，简单将板书或课件所涵盖的内容以“质量”二字考评未免有失准确之意。

此外，如表 4-3 所示，以我国某大学的评教指标作为参考，其评教指标涉及教学水准、教学效果、教学态度三个一级指标作为参考维度，除此之外还补充了一项开放性主观评价题，旨在收集学生个人意见与建议。考察教学水平，该一级指标涵盖了 4 项二级指标。此 4 个二级指标的每一项中都描述了至少 3 点信息。比如“讲授内容充实、信息量大；内容娴熟，条理清楚，对问题的阐述深入浅出，突出重点，讲清难点，逻辑性强”，里面包含了授课内容、讲授方式、讲授质量三个方面的信息。面对如此繁杂的信息量放在同一项指标描述中，仅仅就每一指标项目的“海量”内容来说，学生实在不知道应当依据哪一项内容做出评价。再如“教学态度”一级指标下的第二个二级指标：“按时上下课，不随意调课、停课；重视课堂纪律，要求严格，以理服人”不仅考察教师对学时的把控，甚至申请课堂调整还需要学生评价。再回到课堂，又要让教师对课堂纪律重视，又要对学生管理严格，最后突兀地强调以理服人。面对如此多种情况堆叠，学生该如何在后面的选项中选取意向分数？学生如何来均衡这些指标内容的轻重？而教师或行政人员在分析学生的评教信息的时候，又如何知道学生评价的是哪一项内容呢？因此，评教指标的表述一定要准确、严谨。

表 4-3 我国某大学学生网上评教用表

指标	内涵	参考权重	指标评价等级及对应分值				指标评分
			优	良	一般	差	
教学态度 (25分以内)	为人师表, 仪表端庄; 治学严谨, 责任心强; 讲课有激情, 精神饱满, 有感染力	0.4	(25,21.5]	(21.5,19]	(19,15]	15分以下	
	按时上下课, 不随意调课、停课; 重视课堂纪律, 要求严格, 以理服人	0.3					
	真诚地关爱每一同学, 并对布置的作业、实验报告作出有价值的批阅	0.3					
教学水平 (40分以内)	讲授内容充实、信息量大; 内容娴熟, 条理清楚, 对问题的阐述深入浅出, 突出重点, 讲清难点, 逻辑性强	0.25	(40,34.4]	(34.4,30.4]	(30.4,24]	24分以下	
	理论联系实际, 吸收最新研究成果, 反映学科前沿, 能给予同学思考、联想、创新的启迪, 注重同学的创造性思维和自学能力培养	0.25					
	注重师生双边互动, 教学方法灵活有效, 能吸引同学的注意力, 富有启发性	0.3					
	能有效利用各种教学媒体, 课件质量高, 板书清晰、工整、规范; 教材、参考书选用得当, 教学进度适中	0.2					
教学效果 (35分以内)	教师有自己的教学风格, 师生关系融洽, 课堂气氛活跃, 同学学习兴趣高	0.3	(35,30.1]	(30.1,26.6]	(26.6,21]	21分以下	
	同学掌握了本学科的基本理论知识, 并能运用和解决实际问题, 能力得以提高	0.4					
	教师的言传身教给同学治学和成才起到了积极作用	0.3					
评分合计 (系统自动计算)							
开放性评价	1.若你上课时, 有迟到、早退、缺课等不良行为, 该教师是否指出过?						
	2.该任课教师是否对你的学习情况提出过表扬?						
	3.你对该教师的教学有何意见和建议?						

4.5 学生评教指标体系的技术性困境

目前我国大学的学生评教指标体系设计面临的技术困境主要表现为评教指标的可比性与差异性、评教指标中的定性指标与定量指标、评教指标体系的稳定性与生成性三对矛盾。

4.5.1 学生评教指标的可比性与差异性

学生评教指标在学校内部和学校外部都出现了可比性困境问题。学校内部的可比性困境具体表现在不同院系、学科、专业的教师的教学水平因客观差异的存在而导致的评价可比性低。当前，在一所大学内部各个院系中，学生评教基本是使用相同的评价指标体系，而相同的评价指标却难以体现各教师教学过程的各种差异性，导致看似一致的评价却恰恰造成了评教结果的不可比性。对此，有学者指出“这种用数字表示的学生评教结果不该用来对重要的教师人事做决定。”[□]

表现于学校外部的可比性困境，指的是校际之间教学的不可比性。这主要是因为各个大学评教指标不同，导致不同大学间的教师教学质量无法直接进行比较。学生评教的不可比性，导致教学不像科研那样有较为一致的评价标准，能得到学术界的普遍认同，教学能为教师和学校带来的声誉极为有限，也使得教师难以因教学工作受到学校褒奖和得到社会名望，学校对教师教学的关注度自然降低，这极大限制了教师的教学积极性。

教师作为教学活动的主体，具有自身的独特性和发展能动性，加上不同学科专业教学环境的差异性，使得不同教师的教学具有复杂性、差异性，这是难以避免的客观存在。然而，大学对学生评教中存在的差异性因素普遍不够重视。部分大学为提高评教管理效率，便在学生评教的实践中，基本让各个院系使用统一体系下的评教标准，较少考虑教师及其工作环境的特殊差异，对这种差异性的缺乏理解和尊重，未能给教师的全面发展和个体风格的形成留出一定弹性空间。

[□] ZABALETA F.The Use and Misuse of Student Evaluations of Teaching[J].Teaching in higher Education,2007,12(1):76.

缺乏差异性考量的评教指标体系，一定程度上强制安排各学科教师按照既定规程对教学任务进行实施，这种对异质性不加以区分的做法使整体教学趋向于同一种风格。由此，为满足教学任务而牺牲教学创造性和教学个性的现象必然会出现。这不但阻碍了教师教学能力个性化的成长与发展，更会将教师对教学创新的探索热情直接扼杀于萌芽之中，而且挫伤了教师接受学生评教信息反馈并改进教学的热情。“使用未做处理的评教结果去判定教师的教学水平并决定教师的未来提升有失公允。”[□]因此，差异化的评价指标是实现结果公正的必要手段。在有效教学目标下，学生评教的指标设计应当更多地体现教学的差异性，充分了解教师的个性化教学行为、风格及其教学效果，提供更多的教学交流和反馈。

4.5.2 学生评教指标的定性与定量

长期以来，大学开展学生评教都会面临如何选取、使用定性指标与定量指标的难题。其中，定量指标因为其实际操作的便利性，以及相对的客观性逐渐受到学校教育管理者的重视。因此，量化指标占据了学生评教指标的主要部分。教学管理者过度追求评教的客观性和有效性，陷入了一个认知误区，即评价指标的量化程度与评价结果的信度、效度成正比，而这实际上是一种片面追求形式理性的行为。

但实际情况中，有大部分量化的指标，本身就未能如实反映评价对象的本质特征，得到的评价数据也必然失去了有效性。学生评教逐步演变成一种片面地对指标量化数据的追求，在评教实践中出现了定量指标被滥用的情况。

第一，未能充分结合实际教学过程中的细节问题，“以量化为目标，盲目设定量化指标”，使得数据选取出现偏差，进而失去了评价指标的参考价值。比如目前学生评教中的“分数膨胀”现象日益严重，师生们相互给对方越来越高的“分数”。但不乏出现两位教师在同一个院系内，教学水平没有明显优劣差距，二者得分也相差不到1个分值，却被分为了两个评定等级的情况。用一种微小的量化差距给划分区别待遇，衡量教师教学水平的高低，是不合理的。

[□] KORNEILL N,HAUSMAN H.Do the best Teachers Get the Best Ratings?[J].Frontiers in Psychology,2016,7(Article 570),DOI:10.3389/fpsyg.2016.00570.

第二，定量指标仅是数字反应，并不能客观地对教师课堂表现、教学水平给予精准衡量。“教学评价针对的并不是一个纯客观的世界，而是一个由主体的积极行为所建构的世界。过分强调定量指标，教学评价的质的描述，即价值判断客观尺度的深层意蕴难以彰显。”[□]将具有表面确定的客观数据，直接用来对大学的教学进行评价，复杂的教学活动被简化为数值比较，而不顾及教学的复杂性，则学生评教为教学发展提供的帮助便十分有限了。

此外，由于定性指标的实操性不强、量化难度较高，导致定性指标难以得到合理运用。定量指标与定性指标均是评价指标体系中的组成部分，二者是相辅相成的互补关系。之所以两者在实践中会出现矛盾，一方面是因为，定性指标虽然可以弥补部分定量指标的文本描述限制，可以收集更多的内隐信息，但是它又不如定量指标操作便利；另一方面，部分定性指标在评价实践中的量化难度太高，在量化过程中便可能因此丧失关键信息。在有效教学目标的指引下，学生评教指标应当更强调定性评教指标的引入，因为其能给予学生更多的话语权，能更为全面、细致地反映教学中的隐性问题，对于实现有效教学具有更多的信息价值。

4.5.3 学生评教指标的生成性与稳定性

评价指标具有生成性。在现实环境中，评价指标体现着评价主体的利益诉求，它是随事物发展而不断生成、变化的。

学生评教指标的生成性主要体现在以下三个方面：第一，评价者与被评价者共同不断地协商评价指标的制定。第二，评价指标在确定后也并非一成不变，它会根据教学情境的变化而做出适当的调整。帕尔默（P. J. Palmer）曾表达，只有设身处地地感受才能客观、精准地对多元化优质教学进行评价。[□]第三，评价指标灵活可变。如设置开放式评价指标、设置“可选择”式评价指标，还可以留下“空白”指标，让教师根据自己的需要自行设置指标。

当然，学生评教指标必须保持足够的稳定性。第一，教学具有相对稳定的特征和规律、原则等，因此其评价指标应当具有某些共性。对于学生评教来说，

[□] 周玉容.大学教学评价的双重困境与破解之道[J].高等教育研究,2019(10):75-81.

[□] 帕克·帕尔默.教学勇气[M].沈桂芳,金洪芹.上海:华东师范大学出版社,2005:14.

要保证教学行为等稳定的指标长期不变；第二，评教指标不能短期内进行大幅度变动，评教指标的主体内容必须保持稳定，只能对部分指标作出合理的调整变化以满足教学评价实际需求。

如今，国内部分大学的学生评教指标体系，存在过于强调评教指标的稳定性，忽视指标的生成性问题。比如，部分大学学生评教指标实行一张问卷适用全校的情况，多年仍不做改变；评价指标目前存在问题有：灵活性不高、问题开放度不大、指标选取范围不够等问题，且学生难以表达个人主观需求和情感；教师也缺乏评教指标的选择权，不能根据自身的教学需要去选择能获取有效信息的评教指标。在有效教学目标下，要了解教师有效教学行为和学生的有效学习行为，就需要更加重视具体的学习情境，评教指标就应当具有更多的生成性。

第五章 基于有效教学目标的学生评教指标体系重构

大学教学本身是一个复杂系统，学生评教必须从多个方面、运用不同的指标去衡量与评判，且指标之间相互支持，互相呼应，彼此印证，形成一个完整科学的指标体系。对于教学的特性、主体对于教学活动的需要越了解，评价指标的选取就更全面，而指标间的联系性就更为紧密、更为科学、更好地服务于评价目标。在有效教学目标下，学生评教指标体系需要在有效教学理论指导下、在充分了解教学活动的基础上对指标体系的内容、设计流程等进行全面革新，以适应有效教学目标的要求。

5.1 从观念转变到评价指标的全面革新

20 世纪 90 年代，学生以消费者身份出现在教育端的话题走进学者们的视野中，该观念对大学产生了较大影响并深刻作用于高校教学关系中。市场经济环境下的教学服务供求关系，逐步取代了传统的教与学的关系。教师的教学一定程度上被视作“教育产品”。以商品市场理论分析，学生作为“消费者”，在“教育商品”兑付过程中，自然拥有一定对教师教学进行评价的权利。“学生是消费者”的观念导致的问题是评价的标准“不再以知识领域的规定为准，而转向了顾客满意度”，遵循的是市场标准。[□]

在教育评价中，仅凭借学生满意度作为考核标准，特别是针对教学评价的考核，其结果并不客观、全面。考虑到满意度的测量会导致某些学科知识特征的消解，忽视教学本该遵循的学术标准，淡化教师的教学艺术和个人特质。“让消费者满意”的代价可能是对学生放低要求以及刻意迎合学生喜好的低质量教学，最终的结果是学生在学术上一无所获。

以“学生是消费者”的观念来开展学生评教，必将陷入工具理性和后现代消

[□] [英]路易丝·莫利著.罗慧芳译.高等教育的质量与权力[M].北京:北京师范大学出版社,2008:132.

费观念的困境中。在这个观念下，学生评教指标体系主要关注一些教学的外在要素，如课程媒介（PPT、视频的运用）、授课语言（普通话、英语）等，而没有触及“师生对知识的共同建构”这一教学过程的本质。学生在教学中绝不仅仅是一个评判产品质量的消费者的角色。学生定位成“消费者”，这一经济视角只能作为学生评教的现实推动力量之一，而不能作为学生评价的根本依据及指导理念。

教学活动是师生互动、产生交互影响的教育实践活动。现代教学范式由“以教师为中心”转向“以学习者为中心”。教学过程是一个螺旋式上升的动态过程，由教师传授和引导学生，在现有知识水平上，不断学习进步。故从学生学习主体的角度出发、尊重学生的主体意识，不断让他们在教学之中有主体参与感，是当代教学的特点。国外学者 Oran Le（2000）指出，学生评教合法性一定要建立在师生的共同认知，这种认知表现在对“有效教学”和“理想教师”认同上的一致性。[□]理想的教师与有效教学都应当以促进学生的学习为评价标准。美国学者肯·贝恩（Ken Bain）提出了优秀教学要以注重学生个体感受、学生参与学习角度等方面进行判断。[□]这与有效教学目标是极为契合的。

根据有效教学理论，有效教学包括有效的“教”与有效的“学”两个方面，而目前的学生评教指标仅关注“教”，将置于学生“消费者”的立场上对教师的教学进行评判，而并未将学生视为教学的共同建构者，未突出学生在教学活动中的主体性地位。本研究认为，必须转变现有的“学生是消费者”的观念，以有效教学作为学生评价指标设计的核心理念。既要关注教师的“教”，更要关注学生的“学”，考察“学”的指标要占据主要的比重，因为“学”的结果是“教”的有效性的直接体现。“教”的方面，主要考察教师的有效教学行为，即可被学生观测、感受到的显性、隐性教学行为与方法，之所以强调被学生“观测、感受”，原因是要与学生的经历及评价能力相匹配，不被学生感知，学生无法进行评价，即使勉强进行评价，其结果也不具有有效性。不考察超出学生评

[□] Oran Lee.(2000).Put Teaching on the Same Footing as Research? Teaching and Learning Policy Review in Hong Kong and the U.S. Education Policy Analysis Archives.Vol,8.

[□] [美]肯·贝恩著.明廷雄,彭汉良译.如何成为卓越的大学教师[M].北京:北京大学出版社,2008:158.

价能力的教学理念、教学能力等，这些方面的评价交由同行评价等更为适切方式来进行。“学”的方面主要考察有效教学的成效：学生的学习投入、学习兴趣、学业成绩、能力提升等。学生对自己的学习是最为了解的，当然其评价也是最真实有效的。这是对于目前我国学生评教指标体系的一种全面革新与重构。

5.2 有效教学目标对学生评教指标体系的要求

5.2.1 注重高阶学习

高阶学习是指“配合高阶思维，展开的有意义的学习行为”。这种学习通常是有主动性、意图性的建构行为及真实的合作。[□]人的学习思维过程可以具体化为六个方面：记忆、理解、应用、分析、综合和评价。这六个方面涵盖了低阶和高阶两种思维模式。其中低阶思维包含记忆、理解和应用，高阶思维则包括分析、综合以及评价。高阶学习主要是将复杂知识的整体分解为构成部分去理解各部分之间的关系，整合所学知识后重组为新的整体，对知识做出评价判断，发展高阶思维能力。布鲁姆（Bloom B S）将教育和学习的分为六类目标，所提倡的高阶学习实际上是一种研究性学习。教师的有效教学要促进研究性学习，反映在学生的“学”上就表现为应用、分析、创造能力的提升。学生评教指标体系要体现出大学教学的这种特征。

高阶学习要求学习者在学习过程中运用高阶思维进行学习活动，在这一过程中就要辅之以相匹配的教学模式。赵永生等学者认为大学生高阶思维能力培养的教学模式应具有“学生主体、教师主导、充满挑战性、探究与创新、教学相长、开放性与多维度”[□]的基本特征。学生主体，即学生是教学关系的主体，亦是知识加工的主体；教师主导，即教师角色并非传递知识的权威者，而是教育教学活动的主导者，设计、指导、帮助学生成长的引导者；充满挑战性，即高阶思维解决的是具有相当难度、接近真实情景、开放环境下的具有挑战性的任务，能够发展学生能力与素质；探究与创新，即要求学生进行学术研究，在

□ 钟志贤. 面向知识时代的教学设计框架——促进学习者发展[D].上海：华东师范大学，2004：85.

□ 赵永生,刘巍,赵春梅.高阶思维能力与项目式教学[J].高等工程教育研究,2019(06):145-146.

学术探究中提高其创新能力；教学相长，即教师与学生共同在高阶学习中分析并解决具有挑战性的专业问题，互相促进成长；开放性与多维度，即教学空间及教学方式上利用开放性空间进行多维度教学。

学业成绩很长时间内并没有进入到大学教学评价指标中，学业成绩不被视为教师教学效果的真实反映，问题的症结在于我们考试制度的随意性。我国大学中学生的学业成绩基本是由“平时成绩”+“期末考试”组成，而这两项成绩都是由任课教师说了算，缺乏科学性与客观性。如果我国大学所有教师课程的考试或考核都是由成绩由周小测、小论文、小组合作项目、出勤率、课堂讲演、课堂参与等部分组成，并且存在有效的措施监控教师打分的随意性，那么学业成绩自然就是教师教学和学生学习成效最直接的体现。在整个大学的考核理念和考试制度改革的前提下，将学业成绩纳入教学评价指标，作为评价学生高阶学习效果的手段，是十分必要的。

5.2.2 强调师生互动

有效教学强调“不教而学”，这其实是教学的真正意义。教师作为引导者及助学者，应当培养，选择有效的教学方法，创设富有研究意义的教学探究，进行较高频次的教学互动，以适应当前创新型人才培养的要求。大学教育需要抛弃传统的、教师单方面的填鸭式教学，倡导以“学生主动参与，师生和谐互动”为核心的探究式教学。教师在教学中坚持“以学生为主体”、注重学习引导，不以权威自居，师生平等交流，使学生在一种平等包容、积极活跃、开放融洽的教学氛围中，有效地融入教学过程，使知识和能力都得到真正的提高。

在教学中，很容易出现教师“一言堂”、自说自话、自问自答等等单方主导的教学现象，教师自顾自地全程念出知识，写出板书，提问过后又自我回答。在整节课过程中，学生或埋头自学，或望着黑板发呆，思维意识都游离于课堂之外。教师没有留给学生足够的思考时间和反应机会，也没有引导学生思考问题，从而做出反应。导致师生似乎都陷入了被动的教学状态，在等待下课的时间中饱受煎熬。反之，如果课堂教学中有足够的时间和空间进行充分的师生互动，那么师生双方都会成为课堂教学的主动参与者，学生主动地参与、思考、探究、表达、创新，与教师平等合作完成课堂教学，这样的师生互动必然导致有效的教学结果。

有效教学目标下，学生评教指标体系中必须反映师生教学互动状况的相应指标。

5.2.3 以能力评价为核心

有效教学目标下，学生评教指标体系以能力评价为核心。学生评教通过显性的教师教学行为和学生的学习行为来分析和评价教师的有效教学能力和学生的有效学习能力。能力判断是评教诊断的主要形式。因此，评教指标体系的设计要更为细化，以了解客观事实为主。有效教学目标下，评价结果以信息“报告”的方式呈现，可以说是一份详尽的教学研究报告，对指标之间的逻辑性、关联性的要求更高。通过对指标的相关分析、回归分析、聚类分析、因子分析等统计分析手段，对教师的有效教学能力和学生的有效学习能力做一个较为准确的基本判断。这种判断具有重要的意义：一是这种基本判断能够消除学科专业的差距，从而使不同学科专业的教师和学生的能力具有了相对的可比性，一定程度上可以解决可比性问题。二是在这种比较的基础上各学科专业之间也就有了共同探讨教学的可能性，这对于有效教学目标的实现具有积极作用。

5.3 学生评教指标体系的重构

大学教学本身是一个复杂系统，学生评教必须从多个方面、运用不同的指标去衡量与评判，且指标之间相互支持，互相呼应，彼此印证，形成一个完整科学的指标体系。对于教学的特性、主体对于教学活动的需要越了解，评价指标的选取就更全面，而指标间的联系性就更为紧密、更为科学、更好地服务于评价目标。在有效教学目标下，学生评教指标体系需要在有效教学理论指导下、在充分了解教学活动的基础上对指标体系的内容、设计流程等进行全面革新，以适应有效教学目标的要求。

5.3.1 学生评教指标体系设计的流程

本研究的学生评教指标体系的设计思路是：先使用演绎法，对学生评教的价值取向进行理论探析，并参考其他学者的标准体系，设计出一套初步的评教指标。再用归纳法，将这套指标体系做实证调查，让参与教学实践的学生主体

体验后，再确定哪些指标是可取的，哪些标准是次要的，最后形成完整的指标体系。克龙巴赫（L. J. Cronbach）提出通过发散和收敛两个阶段来进行指标体系的设计，这其实就是一种演绎与归纳相结合的指标制定方法。

学生评教指标体系的指标之间相互联系又相互独立，这些指标在反应功能上要具备双重作用，既要反应出教学过程中主体的个体特征，又要体现出教学体系中各个要素的耦合关系。因此，本文在评价指标制定的两个阶段，分别采用文献分析法、专家咨询法、理论分析法等方法，制定并筛选指标，以符合学生评教指标体系的科学性、完整性的要求。

（1）发散阶段

为构建学生评教指标体系，首先要查阅并收集关于有效教学的文献资料，其次进行频数分析，选择那些当下教学评价研究中使用频度较高的指标，以此做为初选指标。其后对教师教学评价指标特征，进行分析、比较、整合并选择那些与教学情境适应性强的指标。

大多数评价是难以直接测量的，或者不适合进行直接测量，因而需要采取间接测量方法。实质上是一种在理论指导下的演绎。在这一阶段，需要有丰富教学经验的专家来参与并指导。由此引入专家咨询法，征询专家的意见和建议，对评价指标进行调整。发散除了指标分解，还意味着广泛的收集信息。经过分解发散后的初步指标需要收集学生、教师、教育管理者的建议和意见。初步指标的扩散，范围要尽量广泛，扩散对象要尽量多，从而较为全面地征询大多数人的意见。充分调动学生评教各方利益相关者的参与，收集他们的建设性意见，这是保障评价指标设计的科学性必经之路。

（2）收敛阶段

收敛阶段需要对初步设计的评价指标体系进一步筛选、整合。由于收集到的指标体系相关信息过于庞大，而人力、物力的时间有限。因此，这一阶段的目的是精简指标。根据指标的重要性、独立性、以及本质属性，选取体现评教目标教学本质目的的指标，以保证评价指标的有效性和可行性。

（3）试验修订

在经过筛选、归并，确定了评价的具体指标后，需要对指标体系再次进行

完善和优化处理。运用单体检验法来对指标的可行性、正确性以及客观性进行检验；指标的完整性、体系性与协调性的检验可以采用系统检验来进行。然后，再次征集专家意见，采用德尔菲法进行处理，最终确立学生评教指标体系。

同时，还应当制定达成符合期望情况的评价基准，适当地选择部分学生群体作为评价对象，进行小范围的学生评教试验。根据学生评教试验的结果，与初始期望情况做验证与调试后，再次对评教的指标进行修订，并制定新的学生评教基准。同时，根据所掌握的信息对各类指标所占的权重进行确定。具体的评价标准制定流程如图 5-1：

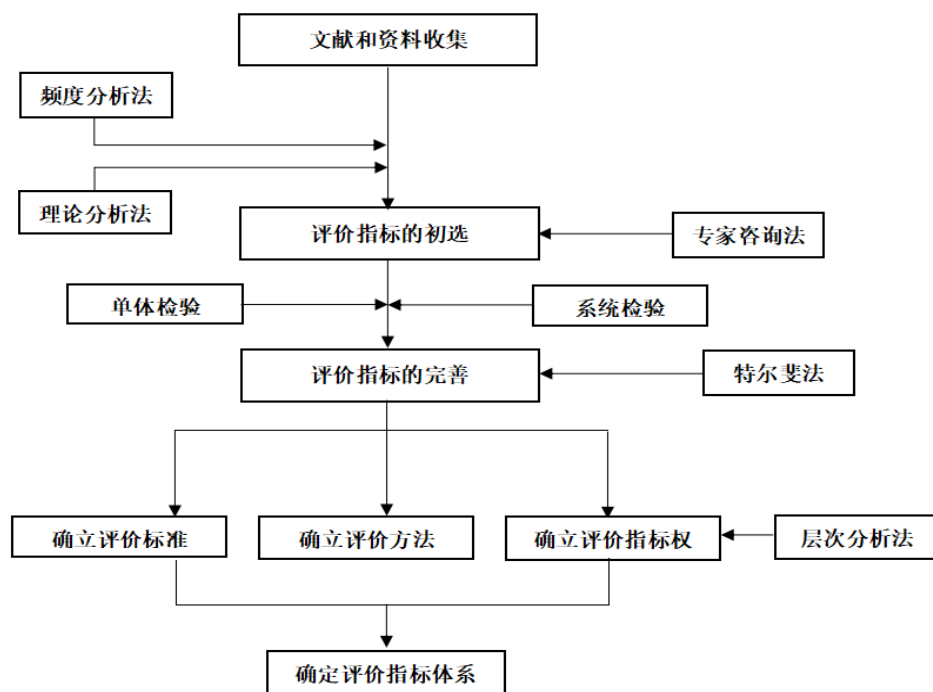


图 5-1 学生评教评价指标体系制定流程图

5.3.2 学生评教指标体系设计技术困境的破解之道

在大学学生评教指标体系中，对技术性方面产生的三对矛盾进行解决：评教环境导致的可比性与差异性，评教指标设计的定性与定量，评教指标体系的稳定性与生成性。主要采取的策略是对各对矛盾分别进行处理，平衡与协调两者关系。

第一，兼顾评教中的可比性与差异性。可比性与差异性在评教指标中都要

体现出来，两者并非二选一的关系，而是需要统筹兼顾。根据实际需求，在构建学生评教指标时，优先将符合大学学生评教普遍性特点的指标筛选出，并作为学生评教指标体系的主体内容，再由师生共同选择出能体现具体课程、具体教师的个性化评教指标以作补充。

第二，将定量指标与定性指标互补。适当提高定性指标在学生评教指标体系中的占比，以便了解因受定量指标形式的限制，而难以深度发掘的教学信息。

第三，是协调评教指标的生成性与稳定性。首先，对于长期作为标准化依据的、并体现大学学生评教普遍性的学生评教指标，应保留较长时间，其调整或更新的时间间隔要更长；其次，对于主要体现教学的差异性选择性指标，要在使用一学年或更短时间内做补充、修改，并及时更新评价指标库；此外，适当留出部分评教指标作为空缺，由师生根据教学实际需要，自行选择或添加指标作补充。

现代教学的发展趋势决定了学生评教指标应更注重差异性、更关注生成性、加强定性评价，因为其更能反映教学的本质与未来的走向，也更能促进有效教学目标的实现。而现代信息技术与教育的融合，使得数据获取、情景分析等因素可以被充分考虑，现代技术可以较高效率地收集教学过程中的特征性数据，此类数据在一定程度上能对教学过程进行客观度量，使教学生态系统建立在科学数据流的基础之上。“信息与数据的可获得性、全面性，使学生评教指标在内容、形式等方面更具包容性和多样性，催生和驱动了有效教学、个性化教学的发展。”[□]

5.3.3 基于有效教学理论的设计思路

学生评教指标体系依据有效教学理论来设计。有效教学理论有助于学生在认知、情感、综合能力方面的提升，进而对学生的学习行为起到积极的引导。

有效教学是将培养知识与能力全面发展的学生作为教育教学目标，摒弃教师单方面的，偏重理论的教学，倡导开放式的课堂教学，学生主动参与，理论与实践相结合的研究性教学。本研究认为有效教学行为的评价标准是：学科知

[□]周玉容.大学教学评价的双重困境与破解之道[J].高等教育研究,2019(10):75-81.

识呈现方式的清晰性、灵活性、创新性；师生互动的形式、频率与沟通的有效性；促进学生高阶学习的努力程度。以此作为评价“教”的三个维度。对教的评价以课堂教学为主，但不仅限于课堂教学。

教师的有效教学效果要通过学生表现出有效学习行为时才得以体现，此过程的前提是学生充分感知、接受、配合教师的有效教学行为。[□]因此，对于被忽略的学生的“学”的评价显得尤为重要。评价学生的学，可从学生的显性学习行为和学习成效两个方面进行评价。学习行为可从学习投入与师生互动两个维度评价；学习成效可从认知与能力两个方面评价。对学的评价也不仅限于课堂，还包括课堂外的学习行为。

首先，学生“学”的有效，体现于学生的学习兴趣是否被激发，学习动机是否被调动。以兴趣和动机为驱动的学习，能够为学生的学习行为明确指向具体的学习目标；以兴趣和动机为驱动的学习，能够激励学生为达到学习目标而不断努力；以兴趣和动机为驱动的学习，能够长时间维持学习状态并持续进行学习活动；以兴趣和动机为驱动的学习，能提高学生对知识信息的加工水平并高效内化为自身认知。故此，评价指标的设计要能反映出学生的学习兴趣被激发的程度。

其次，“学”的有效要看学习的注意状态是否被刺激。“学生在课堂专注学习的时间与学生学业成就存在着正相关。”[□]不受外界干扰与心理杂念扰乱，学生能够心无旁骛地将注意力尽量集中于教学，专注于课堂学习内容上，在评价指标中也应当予以体现。

再次，“学”的有效要看学习的主动交流是否被重视。有效的学习需要师生进行较深度的互动，共同探究知识并建构意义。学生在教学中是否被引导并做到了有效的互动交流，是评教指标中的重要维度。“学”的有效要看学习的深刻思维是否被开发。表现为学生对学习的行为投入度，积极调动自身的认知能力，主动地进行信息加工，有个性化的学习方式，能顺利完成学习任务，并提升到分析、应用、创新等能力的发展。学生评教指标体系中应有一定数量此类指标。

[□] 姚利民.国外有效教学研究述评[J].外国中小学教育,2005(8):23-27.

[□] 施良方、崔允漭.教学理论：课堂教学的原理、策略与研究.[M].上海.华东师范大学出版社，2002.324-325.

学生评价指标体系设计框架如图 5-2 所示：

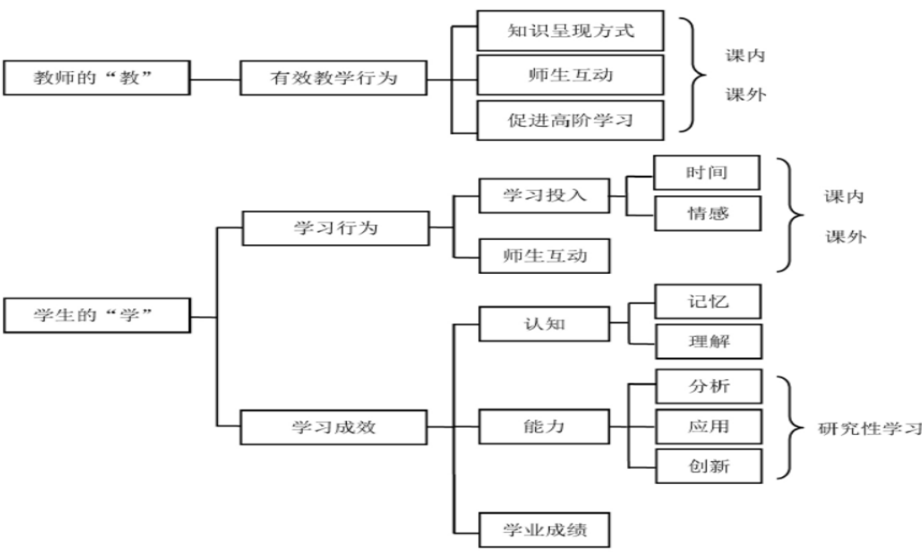


图 5-2 基于有效教学目标的学生评教评价指标设计框架

（资料来源:周玉容.大学教学评价标准的双重困境与破解之道[□]）

5.3.4 学生评教指标体系重构

表 5-3 基于有效教学目标的学生评教评价指标体系

[□] 周玉容. 大学教学评价标准的双重困境与破解之道[J]. 高等教育研究, 2019, 40 (10) :80.

一级指标	二级指标	观测点	问题（指标表述）	基准	权重	
					分值	比例
有效教学行为	知识呈现方式	清晰度	授课内容条理清晰	符合（3分），一般（1分），不符合（0）	10	40%
		灵活性	根据学生要求调整学习内容以利于更好地掌握知识内容	符合（3分），一般（1分），不符合（0）		
		创新性	适当加入学科最新研究成果、学科前沿问题	符合（4分），一般（2分），不符合（0）		
	师生互动	形式	课堂小组研讨、课后答疑、组织课外实践活动、论文指导等	多选题：设置多个选项，多选择个项目加1分（4分）	10	
		频率	上述各种活动开展的整体频率	经常（3分），偶尔（1分），从不（0分）		
		情感	授课情绪饱满感染力强	符合（3分），一般（1分），不符合（0分）		
	研究性学习	引导	以学术研究程序引导学生进行研究	符合（4分），一般（2分），不符合（0分）	10	
		激励	鼓励学生进行研究	符合（3分），一般（1分），不符合（0分）		
		结果展示	会展示学生的研究成果	符合（3分），一般（1分），不符合（0分）		
	加入自选指标或定性指标				10	
学习行为	学习投入	时间	用于这门课程的学习时间明显多于其他课程	符合（3分），一般（1分），不符合（0）	6	
		情感	对这门课程感兴趣，原因	符合（3分），一般（1分），不符合（0分）		
	师生互动	形式	会主动向老师提问	符合（3分），一般（1分），不符合（0分）	18	
			老师主动向我提问	符合（3分），一般（1		

				分）， 不符合（0分）		
			主动与同学交流	符合（3分）， 一般（1分）， 不符合（0分）		
		频率	老师与你之间的单独对话或提问答疑等的频率	每节课（5分）每周（4分） 每月（2分）		
		有效性	从不喜欢与老师接触到喜欢与老师交流	符合（4分）， 一般（2分）， 不符合（1分）		
	加入自选指标或定性指标					6
学习 成效	认知 水平	记忆 度	通过专门的结构 性试卷进行测试	记忆类题目分数	4	30%
		理解 度		理解类题目分数	5	
	能力 水平	分析 能力		分析类题目分数	6	
		应用 能力		应用类题目分数	7	
		创新 能力		创新思维类题目分数	8	
	加入自选指标或定性指标					

相对于传统学生评教指标体系，基于有效教学目标的学生评教新指标体系的优越性主要体现在以下方面：

第一，评教目标清晰，凸显教育价值。学生评教的核心是围绕着“教学行为”、“学习行为”、“教学活动效果”、“教学有效程度”等展开的，充分体现了教学评价为教学发展服务的功能，有效教学目标为主，管理目标为辅，实现对学生评教教育价值的彰显。

第二，评教指标内容简洁明了。塞西莉亚·邵（Cecelia Shore）建议，“问卷设计者要把意思说得清楚且具体，这样师生间就不会产生理解分歧，也

就避免了学生评教的这一效度问题”。^①新评教指标从学生主体立场出发，指标内容不会令学生因评价立场转换而产生思考偏差。新评教指标内容选取的为教学过程中发生的实际现象或教学影响，取出关键词进行高度概括，紧扣学生的学习情境，使得每一个指标内容都容易被学生理解。

第三，评教指标与学生评价能力相匹配。新指标体系立足学生的真实教学体验，了解真实的教学情境与过程，不要求学生对教师的教学水平进行评价，这种对学生感知的教学实践的调查完全在学生的能力范围之内，保证了客观性、真实性。同时，也可以减少学生的情感、投入、兴趣等主观因素对评价结果的干扰。

第四，评教指标表述准确。首先，新评教的每一个二级指标都以简洁明了的关键词高度概括，并以此为核心和范围展开三级指标表述，不存在跨越多个教学相关概念的交叉表述；其次，每个三级指标的表述内容均符合有效教学目标，以此为依据将每个有效教学行为与有效学习行为分解至每个三级指标之中；再次，每个评教指标项目仅包含一个内容，不存在因内容复杂而无法准确回答的情况；最后，三级指标内容以精炼、易懂的文字作内容表述，使得学生能够准确把握评教指标的内涵，不产生歧义与误解。

第五，有效解决了评价指标的技术性问题。首先，指标体系中留有较多自选指标的空间，能很好地体现指标的差异性；其次，增加了定性指标的比重，一定程度上削弱了量化色彩；第三，自选指标的空间也体现了评价指标的生成性。当然，技术性问题的解决还要依靠信息技术手段来进行辅助。因此，加强大学教学信息化建设也非常重要。

□ LAUER C.A Comparison of Faculty and Student Perspective on Course Evaluation Terminology[J].To Improve the Academy:Resources for Faculty,Instructional,and Organizational Development,2012,(31):195-211.

结束语

通过对学生评教进行价值取向分析,明晰了教育价值第一性,管理价值第二性;对学生评教的双重目标进行整合,提出学生评教的根本目标是实现有效教学。分析了当前学生评教指标体系存在的问题和面临的技术性困境。基于有效教学目标,在有效教学理论的指导下对学生评教指标体系进行重构,在一定程度上解决了目前学生评教指标体系中存在的问题和面临的技术性困境。

本研究有两个方面的创新之处:一是研究观点的创新。现行学生评教的目标偏向于管理本位,以评价教师的教学为主,评价结果多用于教师考核,其提升教学质量的目标反而居于次要地位。本研究提出学生评教的目标应该是多重目标的整合,根本目标是实现有效教学,提升教学质量,不仅要评价教师的教学,也要评价学生的学习,需要重构学生评教指标体系。二是研究内容的创新。本研究基于有效教学理论对学生评教的目标进行了深入分析,在此基础上整合学生评教目标并划分层次;对现行学生评教指标体系现状进行了探讨并指出存在的问题及其原因;对有效教学目标下学生评教的指标体系进行了重构,这些研究内容在目前关于学生评价的研究中尚不多见。

受研究条件和个人能力的限制,本研究还存在以下不足:首先,对现行学生评教中存在的问题的调研还不够充分,并且存在的一些深层次问题还有待进一步发现;其次,在有效教学理论指导下的新学生评教指标体系的设计还有待完善,也尚未在实践中试行,因此其实际效果和可能存在的问题尚不明确。这也为日后的进一步研究留下了空间。今后笔者将在学习和工作中不断提升自身的学术研究水平,继续对本研究的不足之处进行研究和完善。

致谢

时光飞逝，光阴如梭，在武汉理工大学求学的日子即将过去。学术的研究之路充满艰辛，老师、同学们的帮助总是帮我渡过难关。作为跨专业的学生，基础知识薄弱是普遍现象，从刚入学时的“门外汉”到后来建立学科知识体系，再到发表专业论文，完成硕士答辩，我切实地感觉到了发生在自己身上的变化。

在校学习期间，很有幸得到马廷奇导师的指导。“行是知之始，知是行之成”，他一丝不苟的教学态度和谨慎细致的学术风格，使我深受影响。对学生提出的任何问题，他总是能耐心、细致的进行解答，正是这最重要的两年里，让我打下了学科的基础功。同时马廷奇导师的悉心教诲使我在做人、做事等方面都取得了不小的进步，在此我谨向马廷奇导师表示诚挚的谢意！

经过了近一年多时间的努力，我终完成了论文的写作。从开始着手查阅资料到确定论文题目，再到开题报告，以及后面撰写及修改，最终论文文章的完成，每走一步对我来说都是新的尝试与挑战。在这一艰难过程中，周玉容导师对我进行了悉心指导，不辞辛苦与我多次面谈，让我对有效教学模糊的概念逐渐清晰，使自己十分稚嫩的作品一步步完善起来，每一次改善都令我收获颇丰，使我在这段时间里，获取了更多专业知识，有了长足的学习研究能力的提升！在导师的耐心指导下，文稿前后进行了十余次大的修改，终于成稿。导师的治学严谨、思路敏锐和知识渊博，给我留下了深刻的印象，这种风格和精神，是武汉理工大学优秀的教学传统，也成为了我在这里学习的重大收获，用于指导今后的学习、工作。在此，谨向周玉容导师表示衷心的感谢！

三年的学习生活，通过各位任课老师、辅导员老师的悉心培育、以及同学们的帮助，使我在学业和生活中获得了长足的进步。教育的意义不仅在于知，更重在于行，知行合一，才能找到教育的精神！在此，我谨向关心、支持和教导过我的老师和同学表示诚挚的谢意！

最后感谢法学与人文社会学院！感谢武汉理工大学！正是在深厚的学术环境下，才能孕育出德才兼备之士。未来数年中，我将以饱满的热情、严谨的作风，开拓业务，加快发展，以此回报导师和母校！

参考文献

中文文献:

- [1] 陈玉坤,瞿宝奎.教育评鉴学[M].台湾:五南图书出版公司,2004:143.
- [2] 利昂·费斯汀格(Leon Festinger)著,郑全全译.认知失调理论[M].杭州:浙江教育出版社,2007,(8).
- [3] 马歇尔·W·迈耶(Marhall W. Meyer)著.绩效测量反思:超越平衡积分卡[M].姜文波译.北京:机械工业出版社,2005:45-60.
- [4] [瑞典]胡森等主编.张斌贤等译.教育大百科全书[M].重庆:西南师范大学出版社,2011:220.
- [5] 陈玉琨著.中国高等教育评价论[M].广州:广东高等教育出版社.1993:89.
- [6] 蒋笃运,张豪锋,王萍等编著.教育信息化若干重大问题研究[M].北京:科学出版社,2008:148,154.
- [7] 舍勒著.伦理学中的形式主义与实质价值伦理学[M].英译本 1973 年版:89.
- [8] 帕克·帕尔默.教学勇气[M].沈桂芳,金洪芹.上海:华东师范大学出版社,2005:14.
- [9] [英]路易丝·莫利著.罗慧芳译.高等教育的质量与权力[M].北京:北京师范大学出版社,2008:132.
- [10] [美]肯·贝恩著.明廷雄,彭汉良译.如何成为卓越的大学教师[M].北京:北京大学出版社,2008:158.
- [11] D R Cruickshank et al.时绮等译.教学行为指导[M].北京:中国轻工业出版社,2003:118.
- [12] 施良方、崔允漷.教学理论:课堂教学的原理、策略与研究.[M].上海.华东师范大学出版社,2002.324-325.
- [13] 林德全.有效教学研究透视[J].广西师范大学学报(哲学社会科学版),1998(S2):88-91.
- [14] 程红,张天宝.论教学的有效性及其提高策略[J].中国教育学刊,1998(5):37-40.
- [15] 崔允漷.有效教学:理念与策略(上)[J].人民教育,2001(06):46-47.
- [16] 高慎英.“有效教学”的理想[J].课程·教材·教法,2005(8):22-25+43.

- [17] 钟启泉. 有效教学的研究价值[J]. 教育研究, 2007(6):31-35.
- [18] 许华琼, 胡中锋. 有效教学的评价标准及实施策略[J]. 教学与管理, 2010(8):3-5.
- [19] 关文信. 有效教学评价标准新探[J]. 天津师范大学:基础教育版, 2006(4):23-26.
- [20] 吴艳茹, 闫广芬. 大学教师有效教学的特征分析与校际比较[J]. 教育研究与实验, 2009(3):56-59+71.
- [21] 魏红. 我国高校教师教学评价发展的回顾与展望[J]. 高等师范教育研究, 2001, (5):68-72.
- [22] 王婉萍. “学生评教”作用及其局限性研究[J]. 黑龙江高教研究, 2005(02):71-72.
- [23] 张俭民, 董泽芳. 大学生评教如何从失真到归真——基于巴纳德社会系统理论的视角[J]. 教育发展研究, 2014, 34(19):26-31.
- [24] 孟凡. 论大学的学生评教制度的合法性依据[J]. 华中师范大学学报:人文社会科学版, 2013, (2):165-169.
- [25] 尹新, 谢仪梅, 银晴. 高校学生评教的问题与思考——以22所“985高校”为例[J]. 中国高等教育评估, 2013, 25(04):44-48.
- [26] 王景春, 杨蓉, 周晓丽. 构建科学的学生评教体系[J]. 北京教育(高教版), 2005(01):43-45.
- [27] 陈明学. 高校学生评教指标体系构建的研究[J]. 南京工程学院学报(社会科学版), 2010(9):50-53.
- [28] 林德全. 有效教学研究透视[J]. 广西师范大学学报(哲学社会科学版), 1998(S2):88-91.
- [29] 龙宝新, 陈晓端. 有效教学的概念重构和理论思考[J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2005(04):39-43.
- [30] 刘桂秋. 有效教学概念新探——综合有效教学观之下的有效教学[J]. 课程·教材·教法, 2008(09):14-15.
- [31] 罗生全, 程芳芳. 大学教师有效教学特质及其养成[J]. 黑龙江高教研究, 2012, 30(06):12-15.
- [32] 姚利民. 大学有效教学特征之研究[J]. 现代大学教育, 2001(06):42-44.
- [33] 宋秋前. 有效教学的涵义和特征[J]. 教育发展研究, 2007(01):39-42.
- [34] 徐贵权. 论价值取向[J]. 南京师大学报(社会科学版) 1998(4):40-45.
- [35] 周玉容. 大学教学评价标准的双重困境与破解之道[J]. 高等教育研究, 2019, 40(10):76,

80.

[36] 赵永生, 刘鑫, 赵春梅. 高阶思维能力与项目式教学[J]. 高等工程教育研究, 2019(06):145-146.

[37] 姚利民. 国外有效教学研究述评[J]. 外国中小学教育, 2005(8):23-27.

[38] 孟凡. 利益相关者视角下的大学学生评教制度研究[D]. 华中科技大学博士学位论文, 2010:2, 27.

[39] 姚利民. 有效教学研究[D]. 华东师范大学, 2004:15.

[40] 陈汝平. 新课程背景下的有效教学[D]. 重庆师范大学, 2005: 10.

[41] 肖贻杰. 大学教师有效教学研究[D]. 湖南大学, 2003: 9.

[42] 荀振芳. 大学教学评价的价值反思[D]. 华中科技大学博士学位论文, 2005: 51.

[43] 钟志贤. 面向知识时代的教学设计框架——促进学习者发展[D]. 上海: 华东师范大学, 2004: 85.

英文文献:

[1] Stalnaker J M ,Remmers H H . Can students discriminate traits associated with success in teaching?[J]. Journal of Applied Psychology, 1928, 12(6):602-610.

[2] Arthur, W, Chickering, et al. Seven principles for good practice in undergraduate education[J]. Biochemical Education, 1989, Volume 9, No. 2.

[3] Chak-Tong Chau. A Bootstrap Experiment on The Statistical Properties of Students Ratings of Teaching Effectiveness[J]. Research in higher Education, 1997, (4).

[4] C·Kyriacou. Effective Teaching in school. Basil Blackwell, Ltd, 1986, 9.

[5] Rosser S V , Caprio M W , Lyda C M , et al. National Research Council 1997 Science Teaching Reconsidered: A Handbook National, 1997, 2.

[6] COFFEY M, GIBBS G. Measuring teachers' repertoire of teaching methods [J] . Assessment & Evaluation in Higher Education, 2002, 27(4): 383-390.

[7] Mertler, Craiq A. (1999). Teacher Perception of Students as Stakeholders in Teacher Evaluation. American Secondary Education. Vol. 27: 17-30.

[8] Arreola, R. A. Developing a comprehensive faculty evaluation system. Bolton, MA: Anker Publishing Company, Inc.

- [9] Gerald Wibbecke. Improving teaching on the basis of student evaluation: Integrative teaching consultation[J]. GMS Zeitschrift für Medizinische Ausbildung 2015, Vol. 32(1).
- [10] GOTTFRIED P. About consumerist education [J] . Academic Questions, 2002, 15(2): 53-57.
- [11]Marlin,James.W.J.Student Perception of End-of-course Evaluations[J].Journal of Higher Education.1987,58(6):704-716.
- [12] Cashin.W.E.Student Rating of Teaching:The research revisited,IDEA paper(Manhattan,K S,Kansas State University, Centre for Faculty Evaluation and Development),1995,No.32.
- [13] Serap Emil. Assessment for Improvement in Higher Education: Faculty Perception of and Participation in Program Assessment[D]. Portland State University, 2011.
- [14] MCKEACHIE W J. Research on college teaching: The historical background [J] . Journal of Educational Psychology,1990, 82(2): 189-200.
- [15] Aleamoni, L. M. Student Rating of Instruction, in Millman[J]. Handbook of Teacher Education, Beverly Hill 110-145s, CA: Sage,1981.
- [16]Feedback on Your Instruction[EB/OL].2021-03-01.
<http://ucat.osu.edu/professional-development/fyi/>.
- [17]LINSE A R.Correlations between Student Evaluations and Grades[EB/OL].2021-3-1.[HTTPS://www.schreyerinstitute.psu.edu/pdf/StudentRatings-GradeCorrelation.pdf](https://www.schreyerinstitute.psu.edu/pdf/StudentRatings-GradeCorrelation.pdf).
- [18] KORNEILL N,HAUSMAN H.Do the best Teachers Get the Best Ratings?[J].Frontiers in Psychology,2016,7(Article 570),DOI:10.3389/fpsyg.2016.00570.
- [19] ZABALETA F.The Use and Misuse of Student Evaluations of Teaching[J].Teaching in higher Education,2007,12(1):76.
- [20] Robert Sproule.Student Evaluation of Teaching: A Methodological Critique of Conventional Practices[J].Education Policy Analysis Archives, 1999,8.
- [21] STARK P,FREISHTAT R.Do Student Evaluations Measure Teaching Effectiveness?[EB/OL].2021-03-01.<http://blogs.berkely.edu/2013/10/14/do-student-evaluations-measure-teaching-effectiveness>.
- [22] Oran Lee.(2000).Put Teaching on the Same Footing as Research? Teaching and Learning Policy Review in Hong Kong and the U.S. Education Policy Analysis Archives.Vol,8.
- [23] Braskamp, Larry A., Brandenburg, Dale C. Evaluating teaching effectiveness: a practical

guide.[M]. Sage Publications,1984.

[24] LAUER C.A Comparison of Faculty and Student Perspective on Course Evaluation Terminology[J].To Improve the Academy:Resources for Faculty,Instructional,and Organizational Development,2012,(31):195-211.

攻读硕士期间的科研成果

1、发表的论文：

孔德娜.新形势下我国高校招生新闻宣传策略研究[J].新闻传播.2018，
(20)：36-37.

2、参与的课题研究：

国家社科基金教育学一般项目：人文社会学科代表作评价制度的有效性及其优化.课题编号（BIA190204）