

摘要

教师教学评价是保证教师投入教学、改进教学并促进教师专业成长的关键措施。发展性教师评价，以促进发展为目的，是一种依据目标，重视过程，及时反馈，促进发展的形成性评价。它没有将教师评价结果作为奖励和惩罚的依据。奖惩性评价是终结性评价，其特点主要是面向过去，特别注重教师在评价前的工作表现，并根据教师的工作表现，判断他们是否已经具备奖励或处罚的条件。我国高校现行的奖惩性教师教学评价在促进教师专业发展、提高学校教育质量等方面并没有取得显著成效。针对现行教师教学评价存在的诸多弊端，建立发展性教师教学评价体系无疑是我们应采取的措施与对策。

本文首先对发展性教师教学评价的概念、特征、原则、功能、理论依据等进行了解析。在对我国高校现行教师本科教学评价体系的弊端进行分析的基础上探讨了高校建立发展性教师教学评价体系的必要性与可行性。继而，在对中美教师本科教学评价体系比较研究的基础上，借鉴美国经验，运用发展性评价理念，重构我国的教师本科教学评价体系。以发展性教师评价理论为指导，以促进教师专业发展为评价目标，研究探索了发展性教师评价的指标体系、方法、过程，在此基础上，构建了一种基于发展性评价理论的教师本科教学评价体系：其方向一面对未来，目的—促进全体教师的发展，功能—导向、激励、发展为主，方式—形成性的教师评价制度，过程—动态评价，在启动方式上注重教师自己的成就期望，把教师的需要当作评价的动机和力量。

最后，对同济大学经济与管理学院的教师本科教学评价体系进行实证研究，并对该体系进行点评，进而提出建议。

关键词：发展性评价，教师本科教学评价体系，人本管理，动态管理

ABSTRACT

The evaluation of teaching is the key measure of ensuring teachers' effort,improving teaching and teachers' professional attainment.The developmental teaching evaluation system ,with the purpose of the promotion ,is a kind of formative evaluation which is based on the aim,stresses the process and the timely feedback .It does not consider the result of the evaluation as the base of prize or reproach.The either-award-or-punish evaluation system is the closed -ending one whose feature is mainly to stress the daily performance before the evaluation and accordingly judge whether they possess the conditions of being rewarded or reproached.However, the current either-award-or-punish measure doesn't work effectively in promoting teaching quality and advancing teachers' professional development.Considering the disadvantages of the present measure we holds that establish developmental teaching evaluation system is undoubtedly the first choice for us.

The thesis first analyses the concept, feature, principle, function and theoretical basis of the developmental evaluation system. Then, it probes into the shortcomings of the present evaluation system in teachers'undergraduate course teaching of china. Based on this, it goes farther into the necessity and the feasibility of establishing developmental teaching evaluation system.Then, on the basis of the comparative study of the evaluation system for teachers'undergraduate course teaching in the U.S. and china , referenced the U.S.'experience, used the idea of developmental teaching evaluation, reconstructed the evaluation system of teachers'undergraduate course teaching of our country.Guided by the theory of developmental teacher evaluation, aimed at promoting the teachers' professional development, this thesis studies the target system, method, process of developmental teacher evaluation and construct the system:Its direction is to face the future ,its aim is to promote the all-round development of all staffs,its function is centered on the lead-in, inspiration ,developments means is the formative teacher evaluation , and its course is dynamic evaluation.It pays special attention to the desire of teachers and

ABSTRACT

esteem the requirement of teachers as its motive and power of the assessment .

Finally, carried on demonstration research to the evaluation system of teachers' undergraduate course teaching of the school of economics and management of Tongji University, and proposed comment and suggestion to this system.

Keywords: developmental evaluation , evaluation in teachers' undergraduate course teaching, human-oriented management , dynamic management

学位论文版权使用授权书

本人完全了解同济大学关于收集、保存、使用学位论文的规定，同意如下各项内容：按照学校要求提交学位论文的印刷本和电子版；学校有权保留学位论文的印刷本和电子版，并采用影印、缩印、扫描、数字化或其它手段保存论文；学校有权提供目录检索以及提供本学位论文全文或者部分的阅览服务；学校有权按有关规定向国家有关部门或者机构送交论文的复印件和电子版；在不以赢利为目的的前提下，学校可以适当复制论文的部分或全部内容用于学术活动。

学位论文作者签名：孔 羽

年 月 日

经指导教师同意，本学位论文属于保密，在 年解密后适用本授权书。

指导教师签名：

学位论文作者签名：

年 月 日

年 月 日

同济大学学位论文原创性声明

本人郑重声明：所提交的学位论文，是本人在导师指导下，进行研究工作所取得的成果。除文中已经注明引用的内容外，本学位论文的研究成果不包含任何他人创作的、已公开发表或者没有公开发表的作品的内容。对本论文所涉及的研究工作做出贡献的其他个人和集体，均已在文中以明确方式标明。本学位论文原创性声明的法律责任由本人承担。

签名：孔羽

年 月 日

第1章 绪论

1.1 研究背景

本文来源于同济大学 2005 年教育教学改革与研究重点项目《教师本科教学工作考核量化分析的研究与实践》及其子项目《基于发展性评价的高校教师本科教学工作考核体系的研究与实践》。

我国《高等教育法》第五条明确规定，大学的首要任务是“培养具有创新精神和实践能力的高级专门人才”。因此，教学工作是高等学校的日常中心工作，教学质量是高等学校的生命线。当前，全面提高高等教育教学质量，既是社会发展的要求，也是高校自身发展的需要：一方面，知识经济的来临使社会对培养高层次人才的高等教育提出了更高的质量要求；另一方面，近年来我国高等教育的超常规发展使得高等教育教学质量滑坡的问题日益凸显。现阶段，高等教育的主要任务是提高教育质量。本科教育是高等教育的基石，教师是本科教学的直接执行者，教师的教学质量是决定学校教育质量的首要因素，对高校教师本科教学工作的评价则是保证教师投入教学、改进教学并促进教师专业成长的关键措施，也是保障和提高高等教育质量的有力手段。为推动各高校的本科教学工作和教学评价实践的发展，1995 年国家教育部相继制定并颁布了《综合大学本科教学工作评价方案》等六类院校的评价方案，2001 年将过去实行的各种教学质量评估方案合并成了一个方案，建立了相对完整且较为科学的教育质量评估体系，2004 年 10 月教育部正式成立了高等教育教学评估中心，并确立了五年一轮的高等学校教学评估制度。教育部教育质量评价工作的开展，对高校主管部门重视教学工作，加强师资建设，开展高校的教师教学评价工作，起到了积极的推动作用。但是，我国高校教师本科教学评价深受泰勒提出的以教育目标为核心的教育评价原理的影响，一直以来，实施的多是奖惩性教师教学评价。这种评价方式在一定时期促进了高等教育质量的发展和学校管理水平的提高，但随着高等教育事业的发展它的问题日渐显现，大量研究表明，这种重教学效能核定、轻教师专业发展的教师教学评价，在推行中容易遭到教师的抵制与反对，不利于学校教育质量的进一步提高。因此，如何参照西方国家教师教学评价发展的经验和教训，将发展性评价的理念应用于教师本科教学评价体系，

建立适合我国高校实际的发展性教师本科教学评价体系，从而促进教师的专业发展并提高学校教育质量，这是需要我们理论工作者和实践工作者共同努力加以解决的重大课题，也是本论文进行研究和探索之目的所在。

需要强调的是，本文对传统的奖惩性评价观持“弱批判”立场。因为，传统或现实的东西都是历史形成的，没有理由排除其在特定时空条件下的合理性，而且，我所秉持的价值观念—发展性评价观在我国的推行，本身也需要有一个接受评价和被实践检验的过程。因此，在本文的写作过程中，在对传统评价观的反思过程中，我会尽量尊重历史，客观揭示我国传统评价体系存在的真实问题，同时也客观展示发展性评价的理论和价值。

1.2 国内外动态

1.2.1 国外高校教师教学评价的发展历程

鉴于教师教学评价研究对建立教师管理制度的重要作用，欧美各国从20世纪初开始，开展了建立教师教学评价体系的探索。然而在20世纪前半叶，采用正式程序来评价教师教学的学校仍然很少。正式的教师教学评价制度的产生，是在20世纪50年代。但直到20世纪70年代以后，教师教学评价体系才开始在各学校中广泛采用。教师教学评价研究也在这一时期得到了迅速发展。90年代以后，这一领域的研究发展得更加迅速，出现了大量的教师评价模式和方法。总结各国教师教学评价研究的发展过程，从中可以看出其发展的大致脉络。教师教学评价研究的发展，我们可以将其概括为以下三个阶段：(1)从20世纪初到50年代末，出现了关注教师品质和个性特征的教师教学评价。这一时期，一些教育学专家们在教学评价方面做了不少努力，但教师教学评价的理论研究并没有取得太大进展。这一时期的教师教学评价着重以教师是否具有从事优秀教学活动所要求的个性特征为评价的内容和标准，但在实际的评价中，管理者的主观印象是第一位的。^[1]这在很大程度上与教学效果的评价不能标准化和数量化有密切的关系。^220世纪60年代到80年代末，出现了关注学生学习结果的教师教学效能(或教师有效性)评价。教师教学效能评价是一种总结性评价，主要为各种重要的管理决策提供依据，评价结果常常与决定教师的留任、晋升与奖惩等挂钩，因此这类评价又被称为奖惩性教师教学评价。由于教师教学效能评价

主要用于管理的目的，即用于排除不胜任的教师和对教师进行奖励，这种评价制度与教师的自主性相矛盾，在这种评价制度下，教师的主动性和创造性得不到发挥。因此，这种评价方式的推行有很大的阻力。(3)80年代以后，兴起了关注教师专业发展的专业性教师教学评价。在这一时期，一直存在两种对立的观点。一种是“控制观”，即提倡教学效能核定为导向的奖惩性教师教学评价。一种是“非控制观”，强调教师教学评价应关注教师在教学上的进步与提高。Berliner, Livingston, Sternberg 等进行的专家与新手教师的比较研究结果是这一阶段教师教学评价的基础。持这种观点的人认为，大部分教师是胜任自己的工作的，评价的目的应是帮助教师改进教学，并提出教师是研究者的观点，认为评价应关注教师对自己教学行为的反思，从而使教师获得专业的自主发展。由于这类评价以促进教师的专业发展为导向，因此被称为发展性教师教学评价。发展性教师教学评价是一种形成性评价，即评价的目的不是为了作出奖惩决定，而是为了促进教师的专业发展，并最终提高教育教学质量。这种评价制度在实践中受到了广大教师的欢迎。从上述西方国家教师教学评价的理论研究和实践探索的历程可以看出，西方早期的教师教学评价重视评价的总结性功能，而现代教师教学评价十分重视评价的形成性功能。

1.2.2 国内高校教师教学评价的发展历程

与欧美国家相比，我国高校教师教学评价研究和实践的历史较短，对其历史进行简单的回顾，可将其分为三个阶段：(1)起步探索阶段(1984—1996)。高校教师教学水平评价在我国最早的实践始于1984年北京师范大学对教师教学进行简单的质量评价，作为衡量教师教学的参考依据。1985年，国家颁布了《中共中央关于教育体制改革的决定》，明确提出要对教育进行评价的问题。1987年，中国人民大学劳动人事学院运用现代人力资源管理理论与技术推行教师讲学效果评估制度，此制度后来被人民大学在全校推行。据1990年的不完全统计，国内约有480多所高等学校不同程度地开展了以课程评估和教师教学质量评价为重点的教学评估试点实践活动，约占当年高等学校总数的44.6%。这一阶段，课程评估和教师教学质量评价是各高校开展的最多的教学评价，评价内容都是依据高校教学管理人员的教学管理经验确定。此阶段，高校教师教学评价的理论研究工作明显落后于评价实践工作。(2)正规化开展阶段(1991—1995)。1994年，“中

国高等教育学会高等教育评估研究会”的成立，为教学评价提供了组织上和理论研究上的保证。1991年，北京师范大学最早在国内提出通过实证研究确定教学效果好的教师的行为特征，并以此建立了教师教学水平评价指标体系。北师大的实践经验很快在国内得到推广运用，很多高校借鉴甚至直接采用其评价表及评价程序。到1995年，国内大多数高校均开展了不同程度的教师教学评价工作，各高校的教师教学评价活动蓬勃发展。在此阶段，研究者们对教学评价的本质及其功能、教学评价的标准、教学评价的程序模式、教学评价的主要信息来源及收集信息的方法、教学评价在改进教学系统中的作用等理论问题进行了分析探讨。此阶段我国高校教师教学评价的特点是：理论研究与评价实践并重，各高校开始以教师教学的有效行为特征作为评价指标进行正规化的教师教学评价工作。(3)深入开展阶段(1996—)。90年代中期后，我国教师教学评价实践进一步深入开展。2001年教育部印发的《关于加强高等学校本科教学工作提高教学质量的若干意见》提出，各高校要把教学工作作为教师职务聘任的重要标准，建立健全教学质量监测和保障体系。为此，许多高校都开展了教师教学评价活动，许多学者对大学生评价教学的信度、效度及评价标准的建立等进行了大量的实证分析和理论研究。这一阶段的特点为：①把教师教学评价纳入高校教学质量保障体系，逐步建立了以教师教学质量评价为中心的教学质量保障体系。②很多高校采用了“学评教”、“同行评价”、“专家评价”等多维评价角度。③多数高校将评价结果与教师的晋级、薪酬相联系，并建立了相应的奖惩措施，加之少数一流高校将评价结果公开化的示范作用，如北京大学于1996年，中国人民大学于1999年，北京师范大学于2000年，先后在其学校范围内公布学生评价结果，从而逐步形成了奖惩性教学评价制度。此阶段，我国高校教师教学评价的理论研究和评价实践都得到了深入开展，教师教学评价进一步走向科学化。在追求教师评价科学化、利学化的同时，许多学者开始关注教师教学评价结果的合理使用。针对目前我国评价结果主要用于奖惩的教师教学评价制度，有的学者提出教师教学评价只应关注教师在教学上的进步与提高，不应用于奖惩(2002，张祥明)；也有学者认为教师教学评价既不能只关注发展，也不能只关注奖惩，应以发展性评价为主，奖惩性评价为辅，发挥教学评价的多重功能(2003，赵书山)。可以说，我国教师教学评价出现了从只关注科学化转向既关注科学化、也关注人本化的发展倾向。^[3]

1.3 本文的主要研究工作

1.3.1 研究目的

本文旨在对基于发展性评价的教师本科教学工作评价的研究与实践方面做一些工作，通过对国内外高校教师本科教学工作评价体系的研究，借鉴国外经验，将发展性评价的理念应用于高校教师本科教学工作评价体系，并对其进行实证研究，从而寻求一种行之有效的现代高校教师本科教学评价体系。希望对于提高教师教学工作评价的正确性，激励广大教师献身教育事业，促进教学管理科学化、程序化，提高高校教学质量能有积极的影响。

1.3.2 研究内容

本文在对发展性教师评价制度的概念、特征、功能、理论依据进行分析的基础之上，对我国高校建立发展性教师本科教学评价体系的必要性与可行性进行了深入探讨，将中美现行的教师本科教学评价体系进行比较研究，并通过运用动态管理、人本管理和分类管理等主要理论，依据德尔菲咨询法、模糊综合评判法等方法，将发展性评价的理念应用于高校教师的本科教学评价工作，并对其进行实证研究。

各章的主要内容如下：

第1章 绪论

本章将主要阐述选题的背景与科学依据；介绍国内外高校教学评价的研究发展概况，论文的研究方法与技术路线；在此基础上，对论文的主要研究内容进行归纳和总结。

第2章 发展性教师评价的基本理论

本章主要介绍发展性评价的基本理论，对发展性教师评价制度的概念、原则、特征、功能和理论依据进行研究分析。

第3章 我国建立发展性教师本科教学评价体系的必要性与可行性

本章在对我国高校现行教师本科教学评价体系的弊端进行分析的基础上探讨了高校建立发展性教师教学评价体系的必要性，认为我国建立发展性教师本科教学评价体系具有有利条件，分析了其建立的可行性。

第4章 中美现行教师本科教学评价体系的比较研究

本章选取国外教学评价发展和实践历史较长、具有特色的国家—美国与我国进行比较、分析和研究，详细论述中美高校教师本科教学评价的体系和模式，就评价目的、评价对象、评价内容、评价过程和评价结果等方面进行对比，从而为本论文研究提供借鉴。

第5章 我国基于发展性评价的教师本科教学评价体系的构建

本章将发展性评价的理念应用于教师本科教学评价工作，借鉴美国经验，运用动态管理、人本管理和分类管理等理论，依据德尔菲咨询法、模糊综合评判法等方法，构建由教师教学文件质量评价—教师课堂教学质量评价—教师教学研究质量评价三方面组成的人本、动态的教师本科教学评价体系。

第6章 实证研究

本章按照本课题组研制的发展性教师本科教学评价体系，对同济大学经济与管理学院教师本科教学的评价工作进行实证研究，对评价结果进行科学分析，并对教师本科教学评价体系提出改进意见。

第7章 总结与展望

本章对本论文的上述主要研究成果进行归纳和总结；在此基础上，就论文今后尚需继续深入研究的问题进行分析。

1.3.3 研究思路和方法

本论文采取动态研究和静态研究相结合，理论研究和实践论证相结合，定量分析与定性分析相结合的研究方法。高校教师教学质量评价所涉及的领域较多，为此，论文首先进行大量的文献检索与查阅，对相关领域的研究进行评析；同时，根据所承担的同济大学教育教学改革与研究子项目《基于发展性评价的高校教师本科教学工作考核体系的研究与实践》的研究，结合对国内典型高校教学评价工作实际进行深入的调研和国内外比较研究；在此基础上，借鉴国外成功经验，结合我国高校的特点，将发展性评价的理念运用于教师本科教学达到评价工作，构建我国的发展性教师本科教学评价体系；以教师为本，从教学文件、课堂教学、教学研究三个角度对教师教学质量进行评价，建立性质优良、可行的评估模型；并且在实际教学中予以实践，从而证明其科学性和可行性。本论文的研究流程示意图，如图 1.1 所示：

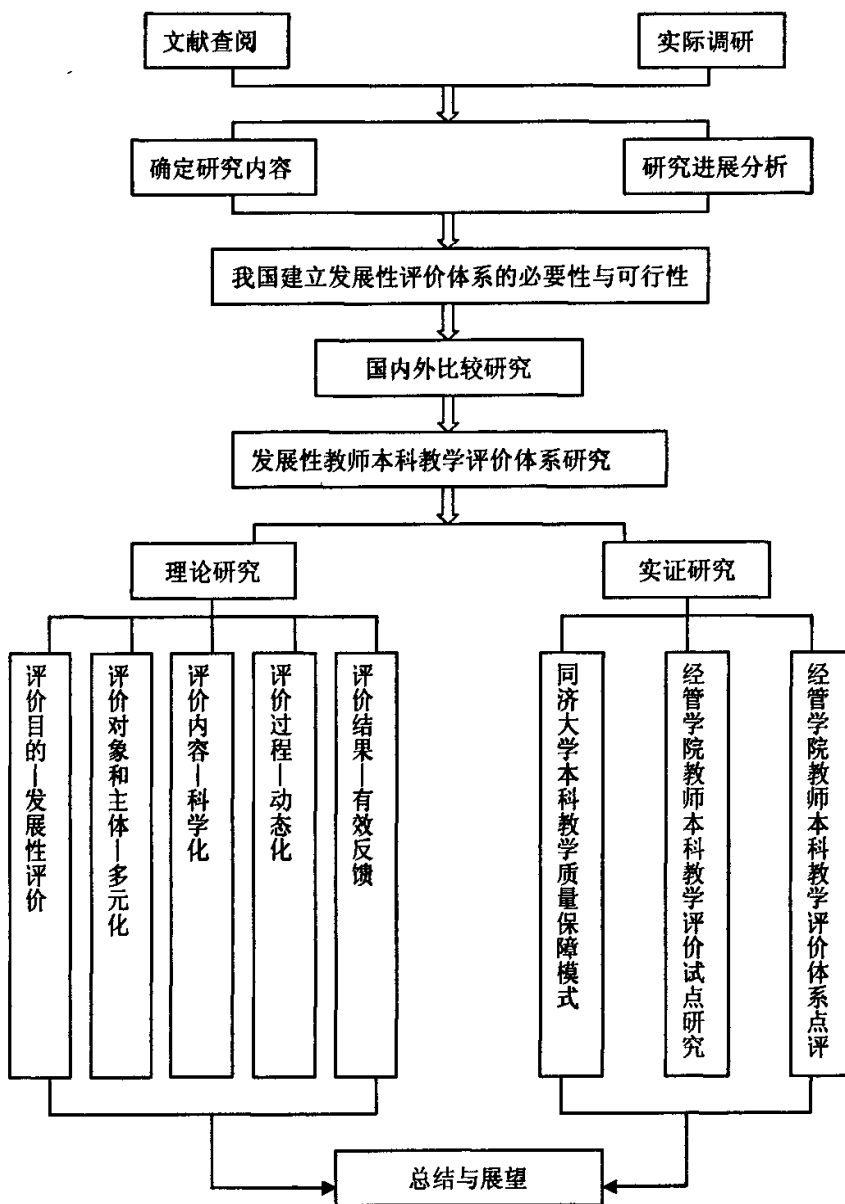


图 1.1 论文研究流程示意图

第2章 发展性教师评价的基本理论

2.1 发展性教师评价的概念及原则

2.1.1 发展性教师评价的概念

(1) 教师评价的含义

评价是按照一定的价值标准对客观事物进行观察并做出价值判断的过程。教师评价则是指按一定的价值标准对教师的发展变化及构成其变化的诸种因素所进行的价值判断。^[4]评价的本质属性是其“价值判断”。既然是教师评价,就涉及教师价值的问题。所谓教师价值是指作为客体的教师诸方面属性与主体需要的关系。教师的价值包括个体价值和社会价值。个体价值是指满足个人需要的关系;社会价值是指满足社会需求的关系。由于教师的活动是一种社会活动,它不仅要适应教师的发展,满足教师对自身的需求,而且要适应社会的发展,通过教师自身活动来满足社会的需要。在实现个体价值和社会价值的过程中,两者在价值取向上可能会产生冲突,但在根本上两者具有内在统一性,把两者对立起来的观点是违背教育规律的。因此,要衡量教育价值,要看它是否满足两个需要,即个体发展的需要和社会发展的需要。

教师评价的理解误区是把评价当作评比。^[5]在我国,评比活动较为盛行,名目繁多,如评优、评奖、评先、评模等等。所谓评比,就是通过比较评定出高低或优劣,而评价则是评定价值。因此从含义上看,两者是不同的。从两者的目的上看,评比活动的主要目的是评出优秀者,树立先进典型,以此推动工作;而教师评价的主要目的,在于通过评定价值来改进工作,促进教师的发展。如果评价的目的局限在评选优秀者,在一定意义上就削弱了或失掉了教师评价的本体论意义。

(2) 发展性教师评价的内涵

根据评价目的不同,教师评价可分为发展性评价和奖惩性评价。奖惩性教师评价,是以奖励和惩处为最终目的的终结性评价,通过对教师工作表现的评价,作出解聘、晋升、调动、降级、加薪、减薪等决定,是一种传统的评价制

度。发展性教师评价，是以促进教师专业发展为目的，是一种依据目标，重视过程，及时反馈，促进教师发展的形成性评价。^[6]

发展性教师评价是在教师工作过程中开展的形成性评价，它通过诊断教学方案、过程、进展情况和存在的问题，并及时反馈，及时改进，调控、矫正以达到提高教育质量的目的。它能反映评价对象活动过程中的发展变化走向和影响终结性评价结果的具体原因，其主要作用在于明确存在的问题和需要改进的方向，以获得改进工作的依据，求得更理想的工作效果。发展性教师评价的过程是教师将社会要求转化为自我实现目标，且又不断进取—反思—进取的动态发展过程，是主体—教师自我或在他人指导、支持下，设计自我发展性目标、能动实践、主动接纳外部信息及自我调控发展的过程。

2.1.2 发展性教师评价的原则

发展性评价的原则是人们基于对发展性教师评价规律的认识，对发展性教师评价活动的基本要求，或者说它是发展性教师评价活动所依据的根本法则和准则。发展性教师评价除了具备教师评价的科学性、导向性、教育性、民主性等原则外，还特别注重以下几条原则：

(1) 发展性原则—发展性教师评价将立足点放在教师的未来发展方面。教师评价的根本目的已不再是为了奖惩教师，而是为了促进教师和学校未来的发展，教师评价的结果要与教师的奖惩严格分割开来。

(2) 全面性原则—发展性评价是一种注重全面性的评价制度，具体表现在：一做到是全员评价。全员评价指的是评价面向全体教师，全员评价的目的在于促进全体教师的发展。二是做到全面评价。要求在评价中，对被评教师的基本素质、教学行为、教学成效进行全面评价，力求能广泛、充分、全面的获得评价信息。同时，注重被评教师的差异性和多样性，而不是片面追求评价标准的统一性。

(3) 多元化原则—发展性教师评价非常注重管理者、教师、学生和专家之间的沟通，强调评价主体的多元性和互动性。

(4) 动态性原则—发展性评价不仅仅对教师进行“静止的横断性评价”^[7]，而是强调动态的纵向性评价。在发展性教师教学评价过程中，评价者通过评价了解和掌握教师发展的特长、优势和成就等信息，向教师传达明确的改进意见。

教师通过评价获取信息，了解自己的长处和不足，从而不断提高自己的教学水平和发展自己的专业能力。因此，发展性教师教学评价“不是一系列可以敷衍的、定期的任务，应该将教师评价理解为一种连续的、系统的过程，目的是促进教师个体的专业能力的发展，帮助教师改善自己的教师生涯”。^[8]

可见，发展性教师评价在评价方向上立足现在、兼顾过去、面向未来，不仅注重教师的现实表现，更加注重教师的未来发展，重在促进教师自身的“成长”。在评价过程中，主张在宽松的环境中促进教师自觉主动地发展，注重培养教师的主体意识和创造精神，是一种以促进教师发展，以教师为核心，以发展教师个体为理念的教师评价。在评价方法上，重视多渠道交流信息，提倡同行之间互相评价，提倡教师自我评价。发展性教师评价认为，教师是发展的主体，评价是通过系统地搜集评价信息并进行分析，对学校和教师双方的工作进行价值判断，从而实现学校和教师的协调发展。

2.2 发展性教师评价的主要特征

特征是一事物区别于其它事物的属性或个性。发展性评价是针对奖惩性评价的弊端提出来的，它区别于传统奖惩性评价的主要特征，如表 2-1 所示：

表 2.1 发展性评价的主要特征^[9]

特征 \ 类型	奖惩性教师评价	发展性教师评价
评价类型	行政性、控制性评价	发展性、伦理性评价
评价目的	给教师分等、排队	促进教师专业发展
评价指标	单一性、统一性	区别性、多样性
评价内容	片面性	全面性
评价方向	面向过去	面向未来
评价动力	主要靠外在动力	主要靠激励内在动机
评价过程	终结性、静态评价	形成性、动态评价
评价方式	自上而下、他评为主	他评、自评相结合
评价方法	定量评价	定量、定性相结合
评价结果	结论:概括性,注重与奖励和惩罚挂钩	结论:分析性,注重反馈、改进,促进教师成长

2.3 发展性教师评价的基本功能

2.3.1 诊断功能

在教师评价活动中，通过听课等方式对收集到的信息资料进行整理分析，可以发现被评价教师的授课技巧、课程安排、教学互动等方面的优点及其存在的问题。发展性教师评价不仅要给被评价对象一个整体性的评价结果，而且还要诊断出教师的优势和不足指出教师在哪些方面需要提高与改进，例如对有效教学方法的设计、改进和形成，从而帮助教师提高教学水平。

2.3.2 激励功能

发展性评价的根本目的是为了教师的未来发展，评价不再成为奖励和惩罚教师的机制，而是为了提高教师的专业技能和专业知识的手段，成为学校未来发展的一种措施。因此，它将大大调动教师的积极性。而且，发展性评价制度有科学详细的指标体系，涉及教学过程的方方面面，教师本身也将获得全面的信息，自己在哪些方面不足也一目了然。由于教师自己也参加评价的全过程，对评价的公开、公平也有一个了解，对于评价的结果也是可以认同和接受的。这种激励影响是正面积极的。

2.3.3 中介功能

发展性教师教学评价的服务对象不是单一的，而是多方面的。教师教学评价活动的开展不仅为促进教师的专业发展服务，而且通过评价过程及评价结果的反馈使高校管理者、教师、学生之间相互了解和相互理解。发展性教师教学评价的中介功能主要表现在三个方面：一是它把教师和学生联系在一起，通过教师教学活动信息的上下贯通，相互交流，在教师和学生之间架起了一座相互沟通的桥梁。二是它充当了高校管理者与教师之间的信息沟通使者。评价增加了高校管理者对教师在教学中的优缺点及困难的了解，也使教师明确学校对他们的要求。三是它成为教师之间相互沟通的渠道。评价为高校教师提供了一个互相比较的机会，通过评价可以使他们看到自己的成就与不足，找到或发现成功与失败的原因。

2.3.4 导向功能

评价激发被评者的成就动机，各类评价标准为他们指明努力的方向。对于教师而言，发展性教师评价不是面对过去的总结评价，而是面向未来，着眼于教师的专业发展。这种功能是发展性教师评价所独有的，它肯定教师个人在学校中的价值承认教师个人的发展是学校发展的需求，突出以人为本。对于教学管理部门而言，通过多层面的评价活动，全面而真实地了解教师的教学情况，为教师日后的工作提供规范、指明努力的方向，从而引导教师确定自己的发展目标，真正帮助他们提高自身的教学水平。因此发展性教师评价明确将教师评价的发展性置于导向功能的核心地位。

2.4 发展性教师评价的理论基础

实践是理论发展的源泉和动力，发展性教师评价在根本上源于教师评价实践的发展，是教师评价实践发展的客观要求。源于实践的理论又具有理论上的继承性，这种继承性既表现为新理论是在原有旧理论基础上的丰富和发展，也表现为新理论得以建立的其他相关理论基础。发展性教师评价是在原有教师评价理论的基础上形成的，同时具有相关的理论根据。发展性教师评价理论是以哲学、社会学、教育学和管理学等相关学科的研究成果为基础建立起来的。

2.4.1 哲学基础—人文主义世界观和方法论

教育评价本身是科学主义的产物，它是适应教育研究实证化的要求而产生的。在后来的发展过程中，教育评价总是不断在追求科学的理性—把评价对象看作是不依赖人而存在的自在客体，强调定量化、精确化，要在评价结论上完全消除起源上的主体痕迹，并以此构建原则和方法。传统的奖惩性评价就是基于这种科学主义，用理性来对待教育评价，以外部动因为逻辑起点，强调单向的被动式评价模式，注重定量分析和分等排序。然而，科学主义与人文主义、真理与价值虽然在一定意义上是相互矛盾或对立的，但经过了分野与对峙明朗化的历程之后，现在已步入相互交融相互渗透的新时期。尤其是在机械文明主宰世界和科学主义泛滥的当代，人们都强烈呼唤着人文主义的回归。人文主义

世界观和方法论为发展性教师评价奠定了哲学基础。

科学主义提倡实证方法，与实证方法的定量化、精确化以及强调统一、一致和必然相对应，人文主义注重直觉、反思和体验，突出独特性和创造性。人文主义世界观和方法论的这些特点及其在高等教育评价方面的要求，为高等教育评价指出了新的发展方向。第一，注重自我评价，提倡被评客体的主动参与，改变以往的被动接受状态，充分发挥被评客体的主观能动性，使其将评价作为自我完善、自我发展的自觉要求；第二，提倡形成性评价，全面发挥评价功能，改变以往那种突出评价的选拔分等而忽视改进教育功能的作法；第三，改变教师评价的单一模式和过于倚重统一指标体系的定量分析，注重多种模式和定性分析在教师评价中的运用；第四，以教师为本，对教师从事教学的全过程进行多方位评价，改变仅对教师的某一种教学行为进行评价的单一评价方式。

2.4.2 社会学基础—可持续发展理论

1992年巴西里约热内卢《环境与发展宣言》的签署，使可持续发展的思想被广泛接受并成为世界各国政府努力的目标。我国在1995年正式把可持续发展确立为国家基本发展战略。所谓可持续发展是指既满足当代人的需要，又不对后代人满足其需要的能力构成危害的发展，它是针对传统发展观而提出的。^[10]传统的发展观单纯追求经济增长，忽视人的发展在社会发展中的重要作用；可持续发展观将发展的中心由“经济”过渡到了“人”，可持续发展观的核心是人的可持续发展。教育是可持续发展的一个关键因素。教育最基本的功能表现为促进社会发展和个体发展，学校则是实现两大功能的载体。整个社会的可持续发展取决于人的可持续发展能力。学校组织在发展过程中，必须在注重组织自身可持续发展的同时，关注组织中各成员的可持续发展。可持续发展观把经济发展看作是社会发展的物质前提，而把人的发展看作是社会发展的核心和最高目标。学校人员的发展要立足当前，着眼于长远，并为以后的发展创造条件，不能“竭泽而渔”。在学校中，教师根据一定的社会要求，通过各种途径，引导学生个体实现社会化，教师承担着传道者、授业者、解惑者、促其发展者的角色。学校只有引导教师根据社会和个体发展的需要不断更新其知识能力结构，实现持续发展，才能胜任这一角色。可持续发展理论是发展性教师评价的主要依据之一。

2.4.3 教育学基础—终生教育理论

终身教育是当今世界教育的大趋势，要求用“贯穿一生的教育”逐步替代“管用一生的教育”。终身教育的提出，从社会方面来说，社会快速发展，使得人们不可能在完成一次正规教育后便能应付一生的各种挑战。同时，新技术革命突飞猛进，使得劳动者只有不断地更新自己的知识和技能，才能适应生产发展的需要；从个人角度来说，现代社会政治、经济、技术和文化的不断进步，使得人们发现自己总是置身于一个急剧变化的社会中，而担负着一定社会职能的个人，只有连续地进行适时训练或再受教育才能胜任自己的社会职责，才能免遭落伍。同时，现代人总是面临挑战，为了迎接挑战，每个人都要不断地自我发展，与此相应就需要通过各种形式和途径，为人们提供可持续发展的条件。

终身教育观念对于现代人的价值意义在于：终身教育主张教育不单纯是知识传递，而应贯穿人的全面发展精神，培养个体适应现代社会所需要的各种能力；主张不仅要掌握学习已有的文化，更要培养个人对环境变化的主动适应性和独立性，创造性地解决所面临的人生问题和社会问题。终身教育注重个性化发展，强调人发展的连续性过程，为发展性教师评价提供了理论支持。

2.4.4 管理学基础—人本管理和动态管理理论

管理学认为：任何管理理论与实践实际上都是基于对特定人性假设而提出的，不同的人性假设对应着不同的管理方法和管理手段。现代管理理论发展演化的内在逻辑是沿着人性假设的思路展开的，从“经济人”假设开始，经历了“社会人”假设、“自我实现人”假设到“复杂人”假设。与人性假设相对应，现代管理理论的内容也实现了从只注重成本的降低、产出的增加到重视人的管理、人力潜力的开发的转变，建立在“自我实现人”假设基础之上的人本管理理念影响到社会的各个领域。人本管理是指以人的全面的自在的发展为核心，创造相应的环境、条件，以个人自我管理为基础，以组织共同愿景为引导的一整套管理模式。^[1]由于人本管理重视个人在组织中的价值，包括个人发展、自我完善、自我实现的价值，在强调发挥组织中每个成员的潜力来实现组织目标的同时，重视组织创造良好的条件、氛围、工作任务，使组织的成员能全面、自由地发展。

管理活动是动态的，时时处处都在不断地运动、变化着，由此要求管理方

式方法必须随机应变。管理工作实质上就是针对管理对象运动变化的情况而实施动态管理的过程。它强调对目标、计划的内容，对组织、指挥、督导、控制、评估的方式方法，要及时不断地做出调节，以保证管理系统正常运转并发挥整体功能。发展性教师评价强调动态管理，注重用动态的、发展的眼光，对教师教学工作全过程的各个环节进行系统评价。

人本管理和动态管理理论是发展性教师评价的重要理论依据。

第3章 建立发展性教师本科教学评价体系的必要性与可行性

3.1 建立发展性教师本科教学评价体系的必要性

3.1.1 我国教师本科教学评价工作的现状分析

教师本科教学评价是教师评价的一个重要组成部分，它是以教学目标为依据，运用有效的评价技术和手段，对教师本科教学活动的过程和结果进行测定、分析，并给予价值判断的过程。我国目前实行的教师本科教学评价体制，在一定时期促进了高等教育质量的发展和学校管理水平的提高，但随着高等教育事业的发展，这种评价体制的问题日渐显现。主要表现在以下几个方面：

(1) 评价目的——过分重视奖惩性评价，评价功能窄化

教学评价的目的应是促进教师的专业发展和提高教学效果。但是在我国的评价实施过程中，其实质仍然是一种传统的奖惩性的评价制度。

传统的教学评价被当作管理教师的一种手段，主要是对教师的教学水平、教学能力进行鉴别，强调的是评定和选拔，通过一系列量化指标给教师“排序”，并以此作为教师晋级、晋职和实行“奖惩”的主要依据。它忽略了教师追求自我实现的高层次需要。教学评价的目的锁定在评定和鉴定上，没有着眼于教学质量的提高，也就谈不上教师的进步和发展。而教学评价的诊断功能、导向功能、激励功能、调控功能、改进功能无形中被窄化了^[12]。这种评价制度无益于教师的专业发展，无益于教师在教学评价过程中的自我激励和自我提高，也失去了评价的真正意义。

(2) 评价对象——注重对“事”的评价，忽视对“人”的评价

我国高校的教师本科教学评价注重对“事”的评价而非对“人”的评价，即仅注重对教师的一种教学行为进行评价，而非以“教师为本”，对教师从事教学的全过程进行评价。另外，教师教学效果评价的指标是由学校教学管理者

或少数教师制订的，不能反映广大教师的愿望和要求，广大教师参与制订评价指标的愿望得不到满足，致使教师在评价中的主体地位得不到体现。

(3) 评价指标——缺乏科学论证，导向功能薄弱

教学评价指标体系是进行教学评价的核心因素之一。在实践中评价主体主要是根据指标体系来对评价客体进行评价。

目前，我国高校教学评价体系的不合理主要表现在两个方面：其一，评价的指标体系的确立和制定主要采用主观经验法，缺乏科学论证。指标体系的制定一般是由专家或有经验的教师，根据经验或具体情况确定，很少经过严格论证、专家评判、实验修正等基本程序，导致评价指标体系不合理。一些指标的设置随意性很强，影响了评价的客观性和科学性。其二，评价指标的导向功能薄弱。指标体系中没有突出当前高等教育的特色和素质教育的要求，也没有反映教师的主体性和创造精神。

(4) 评价主体——格局较单一，忽视多元性

目前我国的教师本科教学评价往往采用单一格局或双元的评价主体，忽略了评价主体的多元性。如：采用督导组为评价主体，督导组通常由离退休教师组成，在教师教学质量的评价中确实发挥了重要的评估和监督作用。但是，其结构单一、年龄老化、专业结构不够全面，各种专业都由固定人员评价显然不够科学。采用“生评教”，即以学生作为评价的主体。应该说，教师的教学效果学生体会最真切，“生评教”有其合理性，因为学生作为教师教学活动的直接参与者，他们对教学目标是否实现、师生互动是否良好都有较深刻的了解和体会。对学习环境的描述也较客观。然而，“生评教”也存在一定的局限性，课程的重要性、学生对课程的兴趣等都影响着学生对教师教学效果的评价。教师本科教学评价完全依赖“生评教”的模式不够合理。

高校教学效果的评价应有多方面人员参与，不仅包括学生，还应包括专家、同行以及教师本人的多元参与，应重视教师自评。

(5) 评价过程——注重静态评价，忽视动态评价

评价采用的多是阶段性静态的一次性操作方式，用统一和标准化的方式进行评价，缺乏听课后的跟踪观察评价，这就使被评价者平时的整体教学水平缺乏公正性和客观性。这种忽视动态评价的方式，不利于促进教学过程的优化。

(6) 评价结果——反馈滞后，处理不当

阶段性静态的一次性操作方式结束之后，评价对象很难及时得到评价结果。

所谓评价结果处理,就是指如何表达、分析、解释、公布和使用教学评价的结果。有专家指出,“讨论结果可能是整个评价过程中最重要的一步。”^[13]如何表达、分析、解释、公布和使用教学评价的结果,关系到能否调动广大教师和学生的积极性,关系到他们能否关注和参与教学评价,使评价发挥出更大的作用。但是,对于评价结果往往是整理拖沓、反馈滞后或者是将教师的评价分数只作为奖惩的标准,这种简单粗糙甚至是粗暴的做法,不仅不能增强教师对评价的参与意识,反而引起他们对评价的反感;不仅不能调动和保护教师大胆实行教学改革的积极性和创造性,反而打击和挫伤了教学积极性和创造性。^[14]

3.1.2 我国建立发展性教师本科教学评价体系的现实意义

建立发展性教师教学评价体系对目前我国高校克服现行教师本科教学评价存在的弊端、促进教师专业发展、完善学校管理以及提高高等教育质量、深化教育改革都有积极的现实意义。^[15]

(1) 教育改革和发展的客观要求

全面提高教育教学质量,深化高等教育改革,既是社会发展的要求,也是高等学校自身发展的需要。实践证明,教育教学质量的提高关键在于教师,教育改革的成败关键也在教师。没有教师专业水平的不断提高,教育质量就不可能稳步的提升;没有教师充满热情、高度负责的配合,教育改革就不可能取得预期的效果。教师教学评价作为促进教师专业发展、提高教育教学质量的一种有效手段,在当前以教育改革和发展为主旋律的新形势下,应当发挥出更重要的作用。

当前,我国现行的奖惩性教师教学评价在促进教育改革和发展,提高教育质量方面并没有取得显著成效。要更好地服务于日益深化的教育教学改革,满足教育事业发展的需要,就必须建立发展性教师本科教学评价体系。首先,发展性教师本科教学评价体系,能够有力地推动高校教师教学评价活动的展开,有利于拨正目前高校教学和科研失衡的天平,促进广大教师积极投身于教育教学、成为教育教学改革的拥护者和实践者。其次,建立发展性教师本科教学评价体系,突出教师教学评价的引导、激励、发展等功能,有利于促进教师的专业发展,提高教师素质,并最终有利于高校教育教学质量的提高。因此,建立发展性教师本科教学评价体系已成为我国高校教育改革和发展的客观要求。

(2) 学校管理的迫切需要

长期以来,我国教育管理学界对学校管理的理解存在着偏差,认为管理就是规划、组织、指挥、协调和控制。反映在对教师的管理上,表现为注重学校组织目标的实现,把教师作为实现学校组织目标的工具和手段;注重严格管理,把“服从命令,遵守纪律”作为教师管理的最高控制原则;强调制度至上,以明确的规范和规章来约束教师的一言一行。在这种教师管理理念和策略的影响下,我国高校教师教学评价主要用于判断教师是否完成了教育教学目标,它是一种面向过去,忽略教师成长的控制性评价。这样的评价容易影响教师的工作热情和兴趣,从而影响学校目标的顺利实现和学校管理的有效进行。因此,建立以促进教师专业发展为主要目的的发展性教师教学评价体系,是当前优化教师管理,提高学校管理效能的需要。第一,发展性教师教学评价将学校的发展目标转化成教师自身的发展目标和教育行为的评价,使教师的需求与学校的需求巧妙地融为一体,有利于充分调动教师的工作积极性,自觉地发挥能量达到组织目标。第二,发展性教师教学评价注重评价结果的反馈,通过反馈为改进教师教学、优化学校教学管理提供真实而有效的信息,使教师评价、教育教学、学校管理成为相互影响、循环递进的有机整体。第三,发展性教师教学评价过程建立在评价者与评价对象积极参与和互相信任的基础之上,这样就有利于形成一种真诚合作的同事关系,消除管理性教师评价所带来的负面影响,有利于学校管理的有效进行。

(3) 教师专业化发展的必由之路

加强教师专业化建设既是提高教师社会地位的内在需要,也是促进教师素质提高的重要措施之一。研究认为,在促进教师专业化发展的多种机制中,除了制定有利于教师专业化发展的政策,发挥着最重要作用的机制主要有三种,一是大学尤其是师范大学的培养机制;二是对现任教师的培训机制;三是学校管理中的教师评价机制。事实上,学校管理中的教师评价机制在教师的专业发展中起着更为重要的作用。从教师专业成长的时间分配来看,教师的专业发展是一个连续的成长过程,是终身发展的过程,而教师接受培养和培训的时间是十分有限的,教师评价则与教师的教学生涯伴随始终;从教师专业成长的客观规律来看,教师的专业发展是靠实践性知识来加以保障的,教师成长和发展的关键在于实践性知识的不断丰富,实践智慧的不断提升。我国众多优秀教师、教改先行者的成长历程无一例外地显示:在教育教学中“学会教学”,是他

们成长与发展的规律性进程。因此，教师在任职学校的教育实践活动是教师发展成长的根本动力，而教师教学评价则是推动或制约教师专业发展的重要措施，它是教师专业发展的指挥棒。我国高校传统的教师教学评价体系不能有效地促进教师专业发展。只有建立发展性教师教学评价制度，才能在真正意义上提高教师的专业化水平和专业地位。

(4) 融合教师需求和学校需求的必然要求

发展性教师评价制度强调评价主体的多元化、价值的多元化，体现了人本主义管理的要求。它倡导对评价情境的理解而不是控制，它以人的自由与解放发展为评价目的。其实，真正的主体评价不是靠外部力量的督促和控制，而是每一个主体对自己行为的反省意识和能力^[16]。评价过程是一种民主参与、协商和交往的过程，强调价值多元化、尊重差异就成为发展性教师评价的基本方面。实现学校的目标、需求，不仅要依靠组织力量，而且还要依靠教师个人的努力或积极性，尤其要依靠全体教师的凝聚力和合作精神，在实现学校需求的时候，必须兼顾教师个人的需求，只有这样才能最终实现学校的需求。学校的总体发展需要和教师个体发展需要的统一和默契，是教育改革与发展成败的关键因素之一。发展性教师评价是促进教师发展需要和学校发展需要统一和融合的有效策略。从这个意义上看，学校如何通过有效的举措，将教师的个人需要和学校的需要巧妙的融为一体，是教育管理与教师评价的根本任务，这也正是发展性教师评价的意义所在。

3.2 建立发展性教师本科教学评价体系的可行性^[17]

3.2.1 良好契机—我国高等教育事业蓬勃发展

我国高等教育事业的蓬勃发展，为发展性教师本科教学评价体系的建立提供了良好契机。自1996年以来，我国高校在校学生逐年增加，高校的教学质量也因此成为全社会关注的焦点。从近几年来对上海高校进行调查的结果看，当前大学生对教学质量不满意已成为普遍现象，而教师的素质和水平及其教学投入是影响教学质量的首要因素，所以，对教师教学进行评价，促进教师积极投入教学、改进教学并提高自身素质已势在必行。为有效解决高校教学质量滑坡问题，推动教学评价实践的发展，国家教育部制定并颁布《综合大学本科教学

工作评价方案》等六类院校的评价方案，建立了相对完整且较为科学的教育质量评估体系。2004年10月，正式成立了高等教育教学评估中心，并确立了五年一轮的高等学校教学评估制度，可见，我国高等教育事业的发展引发了国家对高校教学质量评估的关注，这对我国高校重视教学工作、深化教学改革、开展教学评价起到积极的推动作用。随着教学评价理论研究的深入和实践探索的展开，我国高校现行的奖惩性教师教学评价的弊端日益凸显，发展性教师教学评价逐渐进入人们的视野并成

为人们关注的热点。因此，我国高等教育事业的蓬勃发展对开展发展性教师本科教学评价的研究与实践起到积极的推动作用，为实施发展性教师本科教学评价体系提供了良好契机。

3.2.2 重要依据—我国高校教师的个性及需求特征

我国高校教师的个性及需求特征，为发展性教师本科教学评价体系的建立提供了重要依据。实施教师教学评价的目的是为了激励教师不断改进教学，更新自我，要实现这一目的，首先要了解教师的个性特征和需求特征。因此，实施何种教师教学评价制度—奖惩性教师教学评价制度还是发展性教师教学评价制度，应从高校教师的个性特征和需求特征的分析入手。

从高校教师的个性特征看，主要表现在以下几个方面：一是较强的自主意识。高校教师作为高层知识分子群体，追求自主的工作环境，要求宽松的组织气氛，强调工作中的自我引导；二是独立的价值观。高校教师比一般人有更浓烈的表现欲望，他们心目中有明确的奋斗目标，十分在意自身价值的实现，并期望得到社会的认可；三是强烈的成就感，与其他行业员工相比，高校教师的工作不仅是为了生计，更有着发挥专业、成就事业的追求。高校教师的个性特征决定了他们的需求特征，具体表现在以下几个方面：其一，精神文化需要的优先性；其二，自尊、荣誉需要的关切性；其三，知识、道德需要的迫切性；其四，物质需要的精神丰富性。

根据高校教师的个性特征及需求特征，与现行的强调物质刺激和外部压力的奖惩性教师教学评价制度相比，注重教师自我管理和自我激励的发展性教师教学评价制度无疑更有利于调动教师的工作积极性、主动性。教师教学评价制度的主要特征之一，就在于帮助教师制定并实现其发展目标。可见，我国高校

教师的个性及需求特征为发展性教师本科教学评价体系的建立提供了重要依据。

3.2.3 有益参考—国外教师教学评价的发展趋势

国外教师本科教学评价的发展,为我国发展性教师本科教学评价体系的建立提供了有益参考。从美国教师教学评价的发展来看,在20世纪70年代以前,美国实施的教师教学评价多是终结性、行政性的,这种注重为学校管理服务的评价在实践中遭到了人们的普遍指责。从20世纪80年代开始,美国着力改革传统的教师教学评价,实现了由以目标为中心、决策为中心向以人为中心的教师教学评价转变。到90年代,美国开始建立基于教师行为表现的发展性教师教学评价制度的有益尝试,这使美国的教师教学评价形成以下两个方面的特点:一是发展性,重视教师的专业发展;二是管理性,注重学校管理效益的提高。英国的教师教学评价始于20世纪80年代,在80年代早期,英国所采用的是具有威胁性、攻击性的奖惩性教师教学评价,从80年代后期开始,英国着手推行发展性教师教学评价。从美英等国教师教学评价的历史沿革来看,发展性教师教学评价已成为当前世界各国教师教学评价发展的必然趋势,也成为我国高校教师教学评价走向科学化、合理化、规范化的理性选择。

第4章 中美现行教师本科教学评价体系的比较研究

教师教学评价通常用于两种不同的目的：奖惩性评价和发展性评价。奖惩性教师教学评价相对注重评价结果，评价结果常与奖惩直接挂钩：以教学效能的核定为目的，常常通过对教师教学实际效果的评判来区分等级、奖优罚劣或通过撤换不称职教师来保证教学质量的提高，强调实现教师教学评价的行政功能，是以行政上的人事决策为出发点的。发展性教师教学评价相对注重评价过程，以促进教师专业发展为目的：为教师专业发展，常常在充分信任教师的前提下，通过诊断问题，帮助教师发现他们的长处和短处，帮助教师不断提高业务素质和专业水平，注重实现评价的发展功能，是以促进教师的专业发展为出发点的。

当前，我国实行奖惩性教师教学评价，而国外多数国家已实行发展性教师教学评价。评价目的是教师教学评价的先导，评价目的不同决定了评价角度和评价方法的不同，从而决定了其评价体系的不同，以下对中美教师本科教学评价体系的现状进行比较与研究。“他山之石，可以攻玉”，研究分析美国教师本科教学评价体系的现状，吸取其有益经验，将会有助于建立具有我国高校特点的现代教师本科教学评价体系。

4.1 美国现行的教师本科教学评价体系

近百年来，随着高等教育的发展，世界各国高校都进行了不同形式的教师本科教学评价。美国，作为世界上高等教育最为发达的国家，也是第一个开展高等教育教学质量评估的国家。当前，其各高校均建立了校内外质量监控体系和教师教学评价体系，其教师本科教学评价体系已发展得相对成熟和完善。现从评价目的、评价对象、评价主体、评价方式等方面介绍美国高校的教师本科教学评价体系。

4.1.1 评价目的和对象

(1) 评价目的

美国高校实行发展性的教师评价体系,以促进教师发展为根本目的。其教师评价大都经历一个评价——反馈——规划——重新评价的过程,且侧重于旨在促进教师更好发展的“规划”环节,最终保证每一位教师都能在自己的领域内拥有持久的专业活力。例如北德克萨斯大学特地为那些成绩不令人满意的教师设计了近期职业发展规划和学院的全面职业发展规划,促进其专业发展。

(2)评价对象

美国高校以教师为本,重视对“人”的评价,对教师从事教学的全过程进行多方位的评价:评价对象为教师的教学文件、教师的教学研究和教师的课堂教学等等。最近几年,其部分高校采取了一种新型教学评价方法,即教学档案袋法(Teaching Portfolio)又称为教学文件选辑法(Teacher Profile)。该方法是由教师按照学校和院系导向自己制作的,也是教师对教学的自我评价,包括教师对本人教学思想和理论,优良教学产出,本人的教学材料,他人的评价材料等等(毕家驹, 2004)。^[18]教学档案袋的内容大致由下列几个方面的材料组成:①教师对本人的教学思想和教学理论、目标和风格的论述。②教师本人的优良教学产出,比如学生成绩表、学生作业、学生的文章和创作、与课程有关的学生出版物等。③来自教师本人的教学材料:近期和当前的教学任务、改进教学的措施、改善教学环境的措施、改进讲授方法和学生自学方法的尝试(如使用讲义、学习包、阅读指导、计算机辅助学习、实验指导书等)、对广义的教学文化的贡献(如在校内有关教学的委员会中服务,在专业性的教学期刊中发表文章或出版教材等)、教学获奖情况等。④来自他人的评估材料:(a)学生的评估,例如教学评估问卷调查表,或学生团体的评语;(b)同行评估,例如同事旁听后的陈述;(c)上级评估,例如教务长的评估意见。实践表明,教学档案袋法的应用,确实有助于改进教学,提高教学质量,也有利于教师本身教育生涯的进步和发展。该方法使教师更关注自己的教学工作,考虑其教学效果,重新思考教学策略,重新安排课堂里的轻重缓急,并计划未来的教学。

4.1.2 评价主体、方式、过程和结果

(1)评价主体

美国高校普遍采取 360 度全面绩效评价^[19],综合考虑管理人员、学术同行外部专家、学生以及教师本人的意见。美国高校的教师本科教学评价采取评

价主体多元化的方式,且有两大特点:①以学生评价为主。学生评价教学一直是美国大学教师评价制度的一项重要内容,进入20世纪80年代以后,学生评价已经成为美国评价教师教学效果的主要信息,特别是在以教学为主的大学中,学生评价已经成为最重要的评价方法,有些高校甚至将其作为教师教学能力的唯一度量。但是,有些教学评价的特性是超出学生的能力范围之外的,如教学设计、教学材料、学生学习效果等方面是学生不能进行有效评价的,大多数专家建议采用教师自评、同行评价和领导评价来完善^[20]。领导评价在美国主要用于总结性评价(summative evaluation),用于晋升和评终身教授,在形成性评价(formative evaluation)中用的很少。②重视教师自评。近年来,部分高校采取的教学档案袋法就是教师按照学校和院系导向制作的,对教学进行的自我评价。另外,美国常青藤州立大学和彼茨堡大学还实行教学集锦法评价来教师教学。教学集锦法是由教师总结自己的教学实践以及具体实例并附加评论和注释,它是教师对自己教学成就和优势的总结,从而展现自己的教学、出版物、学术成就和科研成果。^[21]这种方法的优点在于可以让教师本人担负教学评价责任、改进教学和激励个性化的教学等等。

(2) 评价方式

美国高校运用现代化技术对教师教学进行网上评价,其电子教学档案也是以网页形式出现数字化的教学档案。

(3) 评价过程和结果

美国高校实行动态评价:对教师教学的全过程进行评价;注重评价的连续性,学生评价不会因离校而中断,使用毕业生对教师教学的评价来保证学生评教的连续性。美国高校专门负责教学评价的部门收集到评价材料后,进行量化处理和定性分析,分析处理的结果主要用于改进教学。量化处理是对各种不同活动和每项活动的评价,赋予数值,计算总分。这种量化方法简单、客观,美国多数高校采用此方法来计算评价结果。评价系统评价材料量化举例:学校在计算总分时,定出各种信息来源的权重,例如对教学工作的评价选择这样一种权重分配:学生评价为0.7;同行评价为0.1;自我评价为0.1;领导评价为0.1。按照他的意见下一步就是取得各个项目的平分值,然后乘以相应的权重。例如在五级评分中,某教师教学工作的得分为:学生评价得3分、同行评价得4分,自我评价得5分,系主任评价得3分,因此该教师的教学评价得分为:

$$\text{学生评价 } 3 \times 0.7 = 2.1 \text{ 分}$$

同行评价 $4 \times 0.1=0.4$ 分

自我评价 $5 \times 0.1=0.5$ 分

领导评价 $3 \times 0.1=0.3$ 分

总分 3.3 分

该教师的教学总分为 3.3 分^[22]。

综上所述，美国高校主要运用教学档案袋法对教师的本科教学进行发展性评价。实际上，其有效的电子档案建立的过程就是教学评价的过程，而教学评价也会完善教师电子教学档案的建立，^[23]其关系如图 4.1 所示：

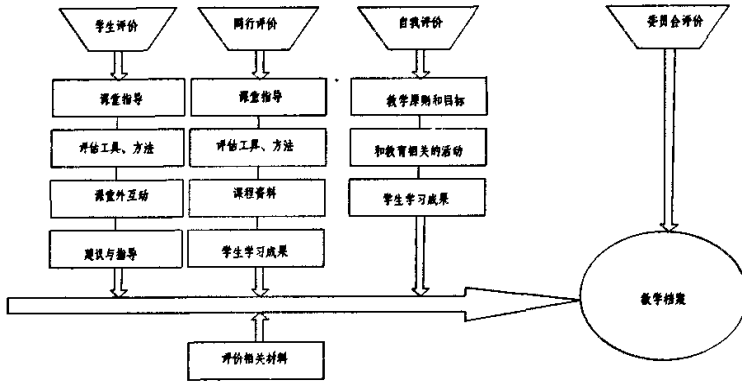


图 4.1 美国高校教师教学档案袋的建立^[24]

4.2 我国现行的教师本科教学评价体系

经过 20 年来的探索与实践，目前，国内各高校已基本形成了具有自身特色和风格的教师本科教学评价体系，主要有两种类型：理工类高校评价风格和综合类高校评价风格。理工类高校评价风格相对严谨，对教师量化考核内容较多，如清华大学、同济大学等；而综合类高校评价风格则相对宽松，对教师量化考核内容少一些，如北京大学、武汉大学等。作者选取国内四所典型高校：A 校(国内知名理工类大学)、B 校(国内著名综合类大学,偏文科)、C 校(国内知名综合类大学,偏理科)和同济大学进行实地调研，分析四校的教师本科教学评价体系，以管窥豹，对我国高校的现行教师本科教学评价体系进行研究。

笔者主要从评价对象、主体、方式、过程及结果运用几个方面来论述我国当前的教师本科教学评价体系。我国现行的教师本科教学评价体系构架,如图 4.2 所示:

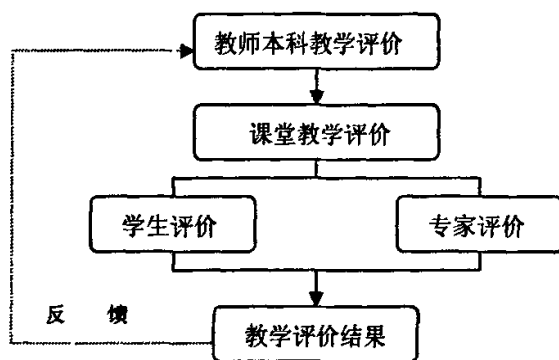


图 4.2 我国现行的教师本科教学评价体系构架图

4.2.1 评价目的和对象

(1)评价目的

当前,我国多数高校的教师本科教学评价实行奖惩性评价,但少数高校已出现了发展性评价的倾向。B校、C校和同济的评价目的类似,主要有三点:一是为学校决策提供决策信息,二是为教师教学质量考核工作提供依据,三是为本科教学质量提高提供反馈信息。A校的评价目的主要有四点:前三点与C校一致,第四点是促进教师发展及教学水平提高。从评价目的来看,B校、C校和同济在根本上仍是以奖惩为最终目的的奖惩性教师教学评价,而A校已表现出旨在促进教师发展的发展性教师评价的倾向。

(2)评价对象

我国高校的教师本科教学评价注重对“事”的评价而非对“人”的评价,即仅注重对教师的一种教学行为进行评价,而非以“教师为本”,对教师从事教学的全过程进行评价。目前国内高校的教师本科教学评价仅是对教师的课堂教学效果进行评价:将“教师·课程”作为评价对象,评价对象既非“教师”也非“课程”,而是某教师上的某一门课程,评价对象单一。

4.2.2 评价主体、方式、过程和结果

以下从评价的主体、过程、方式和结果运用这四个角度对四所高校的教师本科课堂教学效果的评价情况进行综合分析（见表4.1）。

表4-1 国内典型高校的教师本科教学评价体系

比较项目		国内典型高校									
		A大学		B大学		C大学			同济大学		
评价主体	主体构成	学生	专家	学生	专家	学生	学院	专家	学生	专家	
	学生参评率 (2005年数据)	98%		约98%		平均93.3%				约90%	
	所占比重	100%	只作参照	100%	只作参照	80%	20%	只作参照	100%	只作参照	
评价过程	动态课程评教	有		有		有			有		
	动态学生评教	无		无		无			无		
评价方式 (学生)	非毕业班	网评(匿名)		网评(匿名)		网评(匿名)			网评(匿名)		
	毕业班	纸评(匿名)		纸评(匿名)		纸评(匿名)			纸评(匿名)		
评价结果运用		个人决策		个人决策		个人决策			个人决策		

(1)评价主体

实行“二元”的评价主体或“多元”的评价主体。由表4.1可知，四校都并非以学生为单一评价主体对教师的本科教学进行评价，而是采取以学生为主其他评价主体为辅的“二元”或“多元”评价主体的评价方式，其中A、B和同济大学三校的学生评价都占总评分数的100%。另外，四校都无教师自评即教师本人不对自己的教学进行评价。

(2)评价方式

非毕业班每学期期末考试前2至3周登录学校本科生网上选课系统对授课教师进行评价，原则上学生须作出评价之后才能进行下学期的选课，此举措有力

保证了学生的参评率；毕业班学生则采取纸评的方式即在教务处印制的课堂教学质量评价表上对授课教师进行评价。

(3)评价过程

实行“动态”课程评教尚未实行“动态”学生评教。由表4.1可知，四所高校对课程都实行动态评价即对教师的课堂教学效果实行连续评价：每年由不同年级的学生评价某个教师的某门课程，专家也对教师进行连续或随机听课。动态学生评教是指间隔一定时期（半年或一年后），由同一批学生对同一教师的同一门课程进行再次评价。A校和B校每年会从不同专业应届毕业生中随机抽取一个毕业班对部分教师以纸制问卷调查的形式进行简单的再次评价，比如A大学每年让毕业生选出教学效果最好（和最差）的教师以及最好（和最差）的课程。A、B两校的这种应届毕业生的再次评价，虽有动态学生评教倾向，但过于简单不是严格意义上的动态学生评教。总得来讲，四校目前都采取相对静态的学生评教方法，即由不同年级的学生对某个教师的某门课程只进行一次评价。

(4)评价结果

四所高校都将评教结果及时反馈给授课教师，并且把此结果作为教师评职称和晋升的一项重要指标，促进教学质量提高和教师进步。最有特色和创新精神的是A大学创建的“教学评估网上三级查询系统”，通过赋予不同的查询权限，来实现分级查询：校级领导为“一级”，可随时在网上查询全校所有参评教师 and 所有院系的评估结果；院系领导为“二级”，可随时在网上查询本系所有参评教师 and 院系的评估结果；教师个人为“三级”，只要输入本人的工作证号和密码，就可以随时在网上查询到本人评估信息。而且在此系统中，A校还采用“讲课效果好不好，笑脸哭脸见分晓”的方式将评估结论简单直观地传递给教师，即参评教师的某项指标得分处于全校的10%，用一个笑脸☺符号显示在该指标的后面，后5%则以一个哭脸☹表示。另外，C校把教师教学评价结果编制成册，每学期出一本《本科课堂教学质量评价结果汇编》。

4.3 中美现行教师本科教学评价体系的比较

4.3.1 中美高校教师本科教学评价体系的综合比较

根据前文的介绍，对中美的现行教师本科教学评价体系进行比较，主要围

绕评价目的、评价对象、评价主体、评价方式、评价过程及结果等几方面进行。如表 4.2 所示。

表 4.2 中美现行教师本科教学评价体系的比较

特征 \ 国家	中国现行教师本科教学评价体系	美国现行教师本科教学评价体系
评价目的	奖惩性教师评价	发展性教师评价
评价对象	注重对“事”评价,仅对教师课堂教学进行评价	注重对“人”评价,对教师的教学文件、课堂教学、教学研究进行全方位评价
评价主体	多元评价,他评为主	多元评价,他评、自评相结合
评价方式	逐步开始运用现代网络和计算机技术,实行网络评价	运用现代网络和计算机技术,实行网络评价
评价过程	动态课程评教,无动态学生评教	动态课程评教和动态学生评教
评价结果	结论:概括性,注重与奖励和惩罚挂钩	结论:分析性,注重反馈、改进,促进教师成长

以上对中美高校现行本科教师教学评价体系从评价目的、评价对象、评价主体、评价方式、评价过程及结果等几方面进行了比较,下面对两者的具体评价内容进行比较。

4.3.2 中美典型高校课堂教学评价指标体系的比较

中美高校都有学生对教师课堂教学效果的评价:美国高校对教师课堂教学评价的方法和评价标准各具特色,其评价指标丰富具体,指标的区分度较高,针对性、可行性较强;我国已基本形成了理工类高校评价和综合类高校评价两种风格,前者相对严谨,对教师量化考核内容较多,如清华大学、同济大学等;后者则相对宽松,对教师量化考核内容少一些,如北京大学、武汉大学等。我们仍取上述国内四所典型高校:A大学、B大学、C大学、同济大学与哈佛大学的学生评教体系进行比较,对两国的高校教师本科课堂教学评价指标体系进行研究。^[25]

两国高校学生评价教师课堂教学的内容大体相同,一级指标主要有教学态度、教学内容、教学方法、教学效果和总体评价等几个方面,但相应的二级指标有所不同,具体的学生评教指标体系(理论类),如表 4.3、4.4 所示:

表 4.3 国内典型高校学生评价教师课堂教学(理论类)的指标体系¹

		国内典型高校																	
		A 大学					B 大学					C 大学				同济大学			
评	价	优	良	一	较	很	非	比	同	较	很	优	良	中	差	优	良	中	差
等	级	秀	好	般	差	差	常	较	同	不	不								
		同	意	意	意	意	同	意	同	同	同	同	同	同	同	同	同	同	同
封 团 式 问 题 (单 选)	1	热情、认真、投入、严谨,教书育人					老师敬业勤勉,热爱教学					对教学工作认真负责,敬业勤勉				严谨治学,备课充分			
	2	讲课思路清晰,重点、难点突出					能耐心认真地对待我们课内外提出的问题					注意言传身教,有助于我们治学与做人				注意言传身教,有良好的师德,教书育人			
	3	讲解生动、有吸引力,能激发学生的求知欲					老师讲授重点突出,层次分明					表述(口头表达、板书)清楚				讲课思路清晰、重点突出			
	4	师生互动,鼓励学生质疑,给予思路的引导					老师思路清晰,阐述清楚					讲课条理清晰、重点突出				教学内容合理、先进、充实			
	5	提供或推荐的教学资料有助于学生学习					老师能根据学生的理解水平有效调节授课进度					采用先进教学手段				启发学生思维,引导创新			
	6	作业等课程训练有利于课程内容的学习					老师的讲授富于启发性,能激发我们的求知欲					注重对我们学习方法和能力的培养				用多媒体等教学手段效果好			
	7	考核及评价方式能激励学生主动学习与钻研					老师能有效调节课堂气氛,避免单调乏味					能激发我们求知欲,课后收获大				注重培养学生学习方法、能力			
	8	注重学生创新意识和独立思考能力的培养					老师鼓励我们表达自己的观点					我对该教师的总体印象				能激发学生的求知欲,收获大			
	9	对学生课外学习给予指导、建议					我觉得本课程增进了我的知识和能力					教学内容先进、合理、充实				教材及参考资料选用适当			
10	1	学习本门课程后有收获					老师能有效地利用上课时间					我对此课的总体评价				讲普通话、写规范字			
1		对该教师本门课程					老师对我们要求严格					课程所用教材适合							

¹A、B、C三校的学生评教指标体系由本课题组2005年12月、2006年3月间分别赴北京、杭州等地高校实际调研取得,同济大学的学生评教指标体系由本校教务处提供。

第4章 中美现行教师本科教学评价体系的比较研究

	1	教学的总体评价		教学要求、质量好	
	1		我认为老师是一位优秀的老师		
	2				
开放式问题	1	课程或授课教师的特色	老师在教学中的最突出优点		
	2	希望和建议	本门课程的教学亟待改进的地方		
指标数目(总)		13项	16项(除上述内容之外,还有2项半封闭式问题)	11项	10项

第4章 中美现行教师本科教学评价体系的比较研究

表 4.4 哈佛大学学生评价教师课堂教学(理论类)的指标体系²

委员会课程评价表 (学生用)						
说明: 评价表由教学组长要求实施完成, 你的回答是匿名和保密的, 在你的考试成绩公布以后, 此表的统计信息才会反馈到你的老师和院系领导, 请认真思考并仔细回答问题。						
课程标号和名称: _____			1=很差			
课程重点: _____			2=			
学年: 20____-20____: 秋季○ 春季○			3=一般			
所属院校: 哈佛大学○ GSASO 其他○			4=			
年级 ① ② ③ ④ 男○ 女○			5=很好			
选择此课程缘由: 选修○ 必修○ 其他课程基础○ 重点课程○			NA=不适用			
课程评价	NA	LO				HI
		1	2	3	4	5
1、课程设置是否合理 (1=根本不用, 5=很合理)	○	○	○	○	○	○
2、阅读材料价值	○	○	○	○	○	○
3、网络是否有用	○	○	○	○	○	○
4、平均一周课外复习时间 (1=<3 小时, 2=4-6 小时, 3=7-10 小时, 4=11-14 小时, 5=>15 小时)	○	○	○	○	○	○
5、课程难易 (1=容易, 5=很难)	○	○	○	○	○	○
6、课程是否具有挑战性 (1=根本没有, 5=很有)	○	○	○	○	○	○
7、课程进度 (1=太慢, 5=太快)	○	○	○	○	○	○
8、作业是否和提供材料有关 (5=很有关)	○	○	○	○	○	○
9、课程讨论是否有人参加 (1=根本没有, 5=全部)	○	○	○	○	○	○
10、总之, 课程评价 (1=很低, 5=很高)	○	○	○	○	○	○
请作出对课外阅读作业布置情况的评价, 尽量明确详细						
请作出对课外手写作业的评价和考试可能会遇到的问题 (他们是否帮你准备考试或测验)						
教师评价	NA	LO				HI
		1	2	3	4	5
11. 讲课是否清楚, 安排合理 (5=很同意)	○	○	○	○	○	○
12. 很好的回答课堂问题 (5=很同意)	○	○	○	○	○	○
13. 鼓励学生参与 (5=很同意)	○	○	○	○	○	○
14. 课外可以及时有效回答问题 (5=很同意)	○	○	○	○	○	○
15. 对课程有激情 (5=很同意)	○	○	○	○	○	○
16. 教师是成功的老师 (5=很同意)	○	○	○	○	○	○
请对教师作出评价						

²哈佛大学的学生评教指标体系由本课题组成员魏廷超向 Dan Song | Cue Project Associate .Office of the Registrar. 电邮求助得到, 其联系方式: (617) 496-1098 | evals@fas.harvard.edu, 并由魏廷超翻译。

(1) 教学方式考查的侧重点不同

根据考查侧重点的不同,评价指标可分为两种类型:知识传授型教学的考查和研究型教学的考查。知识传授型教学即传统的以教师为中心,不注重学生参与及学生实际能力提高为主要特征的教学方式;研究型教学就是基于强调学科原理形成过程和以师生互动、鼓励学生参与,启发学生思维、培养学生创新能力为主要特征的教学方式。由表4.3、4.4可知,哈佛大学、A大学都注重“师生互动”、鼓励“学生参与”和培养学生创新意识和能力,以研究型教学考查为主,相对来讲,B大学、C大学和同济大学仍以教师为中心的知识传授型教学考查为主。

(2) 实行课程分类考核

国内四所典型高校都根据课程的性质和授课特点,将学生评教问卷大致分为理论类、实践类和体育类三类。哈佛大学则根据实践课、理论课和实习课等授课特点的不同,建立了相应的评价标准。不同课程的评价指标体系大体相同,仅根据授课特点和课程性质略有不同。在此,笔者选取的中美高校具有代表意义的理论类学生评教问卷进行分析与比较。

(3) 评价方法

中美高校都采取定性评价与定量评价相结合的方式,且偏重于定量分析。评教问卷的问题类型:A大学、B大学和哈佛大学的学生评教问卷题目都包含封闭式问题和开放式问题,其中开放式问题由学生自由填写,不计入评教总分,而我国C大学和同济大学的学生评教问卷题目一般只有封闭式问题。除表4.3所示之外,B大学的学生评教问卷中还有一些半封闭式问题(多项选择)来调查学生在课程学习中的需要,此项亦不计入总分,在此不再赘述。

4.4 美国现行教师本科教学评价体系对我国的启示

4.4.1 改变传统评价观,树立发展性评价观

我国高校现行的奖惩性教师教学评价侧重对教师教学核能的核定,并将评价结果作为教师人事决定的依据。这种评价制度在加强学校管理的同时也导致了一些问题的产生,主要有:第一,评价目的工具化,效用难以真正发挥。无法吸引广大教师的积极参与,参与评价的教师则因为担心评价会影响他们的工

作和未来的前途,对评价产生怀疑、惧怕,直接影响了评价的客观性。第二,兴师动众,往往得不偿失。奖惩性教师教学评价以管理人员为先导,在评价中上下动员,大张旗鼓,耗费了大量的人力、物力和财力,其结果非但不能调动教师的工作积极性,帮助教师改进教学,反而增加教师的牢骚和怨气,甚至挫伤教师的工作积极性。第三,不能对全体教师形成激励作用。这种评价会对少数不称职教师和优秀教师产生影响。绝大多数称职教师对这种评价在心理上反感,一旦通过,则不再感到压力,也就不会更努力地提高其教学水平。即奖惩性教师教学评价只能促使称职教师达标,而不能激励他们达到优秀。

发展性教师教学评价能有效的克服现行奖惩性教师教学评价的弊端:首先,发展性教师教学评价以教师专业发展为立足点,教师教学评价制度不再是奖励和惩罚的机制,而是作为提高教师专业技能和专业知识,促进学校未来发展的一种手段。这种教育性的教师教学评价制度,容易使教师在心理上产生认同感,以坦诚合作的态度参与到评价工作中来。其次,发展性教师教学评价是一种形成性评价,主要为教师提供长短处、优缺点的信息,使得学校能采取适当的措施帮助他们发展。这实质上为教师的教学提供了反馈与矫正的系统,从而保证了教育质量的改进和提高。最后,发展性教师教学评价制度着眼于教育质量的提高,面向全体教师,鼓励所有教师在原有基础上不断提高其专业水平,发展其专业素质,使教师教学评价的实效性大大增强。目前,我国部分高校的教师本科教学评价已显示出发展性评价的倾向但是在根本上仍是奖惩性评价,因此,我们应借鉴美国高校做法,建立发展性教师教学评价制度,改革现行教师教学评价的弊端,完善教师教学评价体系。

4.4.2 运用发展性评价理念,重构我国的教师本科教学评价体系

借鉴美国的教师本科教学评价体系,运用发展性评价理念,重构我国的教师本科教学评价体系:

(1)评价目的—促进教师专业成长

美国高校将促进教师专业发展作为教师本科教学评价的重要目的,而在我国,教师教学评价在促进教师专业成长中的作用长期得不到应有的重视。我国高校往往只重视发挥评价为学校管理服务的功能,而评价具有的引导、激励教师投入教学、改进教学,并促进教师专业发展的其它功能则被忽视。在这种评

价制度下,教师教学评价在促进教师专业成长方面并不能发挥其应有的作用,教师的专业发展受到了束缚和限制,直接影响到育人的质量,最终会阻碍高校的发展。教师的专业发展是一个连续成长的过程,是终身发展的过程,教师教学评价与教师的职前培养和职后培训一样,也是促进教师专业发展的根本途径之一,教师只有通过教学评价反馈的信息,对自己的教师实践进行分析和研究,才能不断发展自我,改进和完善自己的教学。因此,我们应以促进教师专业发展为目的,建立发展性教师教学评价。

(2)评价对象—以教师为本

美国高校以教师为本,重视对“人”的评价,对教师从事教学的全过程进行多方位的评价:评价对象为教师的教学文件、教师的教学研究和教师的课堂教学等等。而我国高校的教师本科教学评价注重对“事”的评价:仅对教师的一种教学行为(课堂教学)进行评价,不能对教师整个教学过程进行全面评价。我们在发展性评价理念指导下,以教师为本,对教师教学的全过程进行评价。

(3)评价主体—重视教师自评

美国高校除在评价中运用教学档案袋法和教学集锦法使教师参与评价之外,还鼓励教师对评价内容和方法进行思考,提出建设性意见。而我国教师多处于被动接受检查和被评判的地位,很少有机会对评价的目标、内容、方法进行思考,更不可能参与评价信息的收集。我国高校的教师教学评价,忽略了教师在评价中的地位和作用,忽略了教师的积极参与,影响了评价效果,今后应注重教师的主动参与,增加教师自评。

(4)评价过程—动态评价

中美高校都采取动静态评价相结合的方式对教师教学进行评价。美国高校有较完善的动态评教机制对教师的课堂教学效果实行连续评价,包括动态课程评教和动态学生评教;我国目前只有动态课程评教而无动态学生评教。我们应借鉴美国经验,保证学生对教师教学评价的连续性,建立动态学生评教,建立和加强毕业生对教师的评价。我们可以通过书信、电子邮件、电话等,收集毕业生对教师的评价材料。

第 5 章 我国基于发展性评价的教师本科教学评价体系的构建

发展性教师评价的理念主要有两点：一是以人为本，以促进教师发展为主要目的，突出教师在评价中的主体地位；二是动态管理，即用动态的、发展的眼光，对教师教学工作全过程的各个环节进行系统评价。发展性评价于上世纪 80 年代末在美国推行，受到广大教师的欢迎，获得巨大成功，其成功运作经验为我们提供了有益参考。目前我国的奖惩性教师本科教学评价体系存在诸多问题，通过前文的分析，不难发现国内部分高校的教师教学评价已显示出发展性评价倾向，为不断提高本科教学质量，我们应顺应此形势，树立发展性评价理念，构建符合我国高校特点的现代教师本科教学评价体系。

本文主要从评价对象、主体、内容、过程及结果运用几个方面进行以下论述，以期形成系统科学的现代教师本科教学评价体系。如图 5.1 所示：

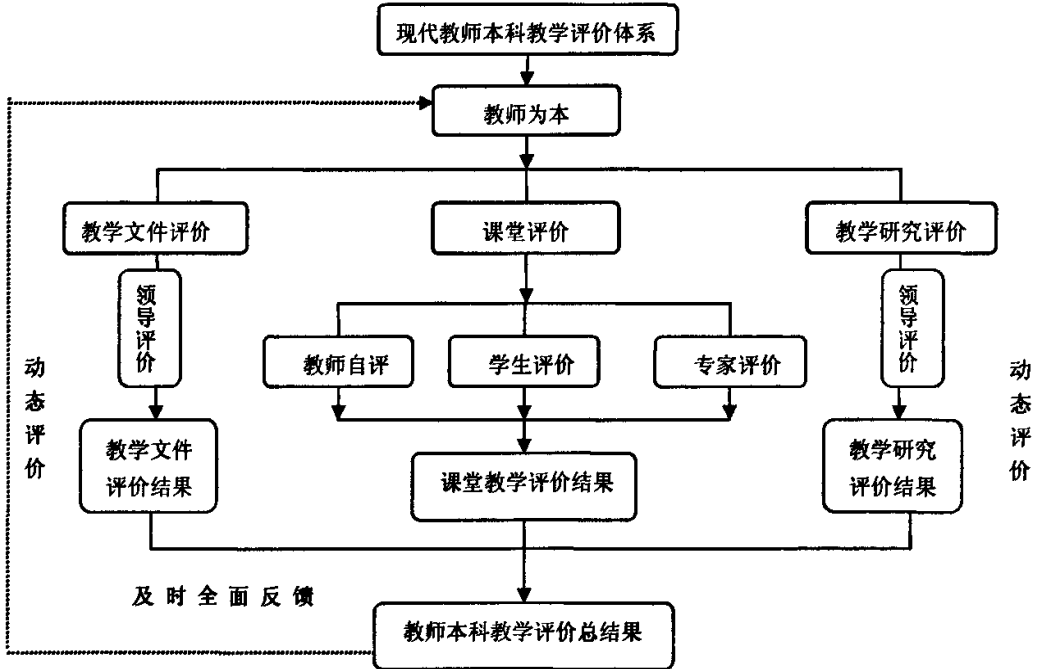


图5.1 现代教师本科教学评价体系结构图

5.1 评价对象和评价主体一多元化

5.1.1 评价对象—以课堂教学评价为主，评价对象多元化

发展性教师评价要求坚持以人为本，教师教学评价应从“人”的角度评价教师教学全过程，而非仅从“事”的角度只对教师课堂教学作单一评价；教师教学活动的复杂性和多维性本身也要求对教师教学的全过程进行整合的分析和评价。教师从事教学的全过程包括：①设计教学文件。教学文件设计是教师为课堂教学做准备以及检查、巩固课堂教学效果的教学活动，如设计教学大纲和进度表、编写学生考试（考查）试卷及答案等。②进行课堂教学。课堂教学是教师运用相关的教学方法向学生传授课程系统知识的过程，包括知识讲授、组织讨论、提问等活动，这是教师的主要教学行为。③进行教学研究。教师的教学研究是教师对自己的教学活动进行的反思和探究，本质上是为课堂教学服务的，它的使命就是认识课堂教学、改进课堂教学、完善课堂教学。教师的教研工作包括参加课程建设和教材建设、参与教学研究项目等。以上三个方面构成了教师教学工作的全过程，因而对教师教学的评价也应反映教学工作的全过程，评价指标体系要覆盖这一过程。但在这三个方面中，课堂教学是教学工作的中心环节，因为只有通过课堂教学才能完成教学(传授知识)的过程，而且教学文件的设计和教学研究活动的效果在很大程度上要取决于课堂教学的工作效果，所以评价要素和指标的提取在兼顾全面性的同时，也应重点突出即主要集中在课堂教学的环节。

教师的教学评价应以课堂教学评价为主，对教师的教学文件提交情况、教师的教学研究情况和教师的课堂教学效果进行三方位多元评价，如图5.1所示。

5.1.2 评价主体—以学生评教为主，评价主体多元化

发展性教师评价以促进教师发展为目的，鼓励教师积极参与到评价中；同时为达到客观、公正、全面的的评价效果，需建立合适的多元评价主体的体系。选择评价主体时需要考虑的标准是全面性、准确性及可操作性。即要最大程度地准确全面反映出教师教学工作的方方面面，同时也要考虑到几种形式的组合在实践中的可操作性问题。我们认为教师本科教学工作评价的系统为：课堂

教学工作的评价选取学生评价、专家评价和教师自评相结合的方式，而教学文件和教学研究工作的评价采取领导评价。为了更好地说明这样选择的原因，有必要先认识这四种评价的含义：

(1)学生评价。学生评价是指学生通过参与课堂教学实践后对课堂教学进行的有效价值评价。学生评价是课堂教学评价中最有价值的评价，课堂教学目标的达标度、教学内容的需求度、学生在课堂活动中的参与度、学生学习的适应度以及课堂教学对学生发展的导向性等方面都能够从学生的评价结果中体现出来。我们要把课堂教学评价的主动权交给学生，让学生真正成为课堂教学评价的最有效主体，其他教学主体的评价都应围绕学生评价来展开，学生积极主动参与课堂评价，在活动中吸取，在互动中体验，在思考中发展。目前国内多数高校的教师课堂教学评价都以学生评价为主。

(2)专家评价。专家评价是指学校专门聘请来考核教师教学水平和质量的行家，通过跟班听课来评价教师的授课质量。专家一般具有较高的学术水平和教学水平，视野更宽阔，站的更高，能够从学科发展和全面培养学生素质的角度对教师授课进行理性的评价，因此专家对课堂教学质量的评价是可行的，也是非常必要的。

(3)教师自评。所谓教师自评就是要求被评价的教师依据评价原则，对照评价标准，对自己的工作表现主动做出评价。它是一种比较有效的评价制度。现代教育评价中，人们越来越重视自我评价的作用，在评价中，只有重视教师的主动参与，充分发挥教师的积极性、主动性，教师评价的激励、发展和管理等功能才能发挥其作用。首先，从教师的工作特点来看，教师工作富于创造性，教学任务的多样性，教学过程的复杂性，劳动手段的特殊性和灵活性。这都决定了只有教师自己能更具体地了解自己在每项工作中的努力程度，清楚自己的工作背景和工作对象的具体情况，知道自己工作中的优势和困难以及想从评价中得到什么。再者，从评价自身的发展来看，重视和强调自我评价的作用与现代注重形成性评价密切相关。也就是人们已经把评价看作是不断自我反思、自我调控、自我完善、自我教育、激发内在动因的过程。“教师成长和发展的第一步，就在于教师自身的反思、教师自身的评价和教师自身的自我改造”^[26]。

(4)领导评价。领导评价是以主管领导作为主体对所属单位教师的教学水平的一种评价。通常领导组由学校管理者或各院系管理者组成，他们具有丰富的管理经验和一定的教学经验，对教师的评价具有一定的指导意义。这里，我们强调

选取院系主管领导对所属单位教师的教学文件和教学研究工作进行评价。因为，实践中领导往往只是从管理者的角度对教师的课堂教学进行评价，不能全面的反映被评价教师的真实课堂教学水平；而实践中院系主管领导可以科学的对教师的教学文件设计和教学研究情况进行评价。因此，教师的教学文件设计和教学研究工作中由院系主管领导评价，其课堂教学工作不采取取领导评价方式。

在这些评价主体中，学生是教师的教育对象，相比于教师自评和专家评价，学生评价在衡量教师的课堂教学效果时更具有可靠性和有效性。而且，学生评教成本较低，足以覆盖全体教师，能起到普查作用。因此，我们以学生评价作为教师课堂教学评价的主要信息来源。同时，我们将领导评价作为教师教学文件设计和教学研究评价唯一信息来源。教师本科教学评价应以学生评价为主，建立学生评价、专家评价、教师自评、领导评价相结合的多元评价主体，如图5.1所示。在实际工作中，我们要综合考虑这些评价主体的评价结果，使评价结果更客观、公正、准确。

5.2 评价内容—科学化

5.2.1 评价指标体系的含义及构成

建立评价指标体系，既是评价工作的基础，又是评价工作的核心，假若没有指标体系，评价工作就会无从下手，人们就不清楚要评什么，不评什么，应该重视什么，忽略什么。

评价指标体系是由反映教学目标整体的评价指标系统,以及与之对应的权重系统和评价标准系统所构成的整体,如表5.1^[27]所示。其中，评价指标系统是按一定的目的，围绕预定的目标，对被评价对象的属性进行逐层分解所获得的指标群体，它反映了教学目标的结构；评价权重系统反映了构成教学目标的各个部分之间的关系，它能够明确和理顺指标系统中所有指标间的相互关系及层次结构；评价标准系统是对评价对象的各个部分及整体进行价值判断的准则和尺度。需要指出的是，在实践应用中也常有人将评价指标系统称为评价指标体系。建立一套完整的教师本科教学质量评价指标体系，必须以先进的评价理论为指导，以科学的设计方法为手段，以全面的对象为基础，以提高教师教学质量、促进教师专业发展为导向来构建。

表 5.1 教学评价指标体系

指标系统			权重系数	评价标准	
0 级指标	1 级指标	2 级指标	3 级指标	W1	
		2 级指标	3 级指标	W2	
		2 级指标	3 级指标	W3	
	1 级指标			W4	
	1 级指标			...	
	1 级指标			Wi	
				...	
				Wn	
			n		
			$\sum_{i=1}^n W_i = 1$		

5.2.2 发展性教师本科教学评价指标体系建立的原则

(1) 导向性原则

开展教师本科教学质量评价, 最终目的是为了规范教学活动, 促进教学质量提高和教师发展。评价指标体系不单是评价教师目前教学质量的标准, 更要成为教师教学工作的努力方向^[28], 因此, 在建立评价指标体系过程中必须体现发展性教学评价的理念与观点, 按此建立起来的评价指标体系不仅是评价者评价教学的依据, 而且是被评价者不断转变教学思想、改进教学方法、规范教学行为的参照物, 具有导向性。发展性教师评价要求制定明确合理的评价内容, 正确引导教师教学。应重视研究型教学, 把教师开启学生智慧、培养学生创新能力放在更突出的地位, 教学的重点在非智力因素的培养。

(2) 科学性原则

教师教学有其内在的规律, 对教师教学进行要素分析或过程分析, 建立指标体系, 实施评价要遵循其内在规律, 突出教学活动的主要特征。建立指标体系要有统一的分类基准: ①根据课程性质与特点, 对教师实行分类评价。根据国内外典型高校做法, 大致可分为三类: 理论类、实践类和体育类。②各项指标之间互不相容, 不重叠, 不交叉, 提高评价的信度与效度。

(3) 简约性原则

教师教学既是一个多要素组成的复杂系统, 又是一个动态的生成过程, 评价很难全部反映这个过程的诸多要素及所有情况。因此, 设计评价指标体系时

要抓住主要矛盾，突出评价重点，不应该面面俱到。特别是在评价教师的课堂教学时，指标体系应反映教学自身的内在规律，在保证指标体系科学性的前提下，将评价指标数目压缩到最低限度。简约的评价内容，便于理解和操作。

(4) 可测性原则

评价标准应俱有可观察、可感受、可测量、可操作的特征。语言表述要简洁、通俗易懂、具体和行为化。评价教师教学时应采取定性评价与定量评价相结合的方法，量化的“度”要把握得当，使评价易于操作。

(5) 以教师为本原则

以教师为本，对教师教学的全过程进行评价，分别对教师的教学文件提交情况、课堂教学情况和教学研究情况进行评价。以提高教师教学质量、促进教师专业发展为目的。

(6) 发展性原则

教育是一个系统工程，教学是动态的，需要随着科学技术的发展、教育对象的变化，在内容、方法等方面不断进行改革，所以其评价指标必须是动态的和发展的。

5.2.3 发展性教师本科教学评价指标体系的研制

(1) 评价指标系统的构成

教学质量是一个模糊概念，当人们头脑中形成一个概念时，它是有一定内涵和外延的，符合这个概念的那些对象的全体组成的集合就是这个概念的外延。对于教学质量来讲，它既没有明确的外延，而且内涵也相当复杂，对于它的评价，一般只能选取若干具有代表性的指标来考核。考虑到教学过程是由诸多因素组合而成的综合体，教学质量往往从不同侧面反映出来。因此，在进行教学评价时，要对组成教学过程的各个方面，从不同角度、不同侧面，进行多方位的评价。既要评价其最终的教学效果，又注重教学过程中各个环节所起的作用，把他们作为一个整体来对待。

按上述评价指标体系建立的原则，在对中美教师本科教学评价指标体系比较研究的基础上，本文运用比较研究法和专家座谈会研制出发展性教师本科教学评价指标系统。如图 5.2 所示：

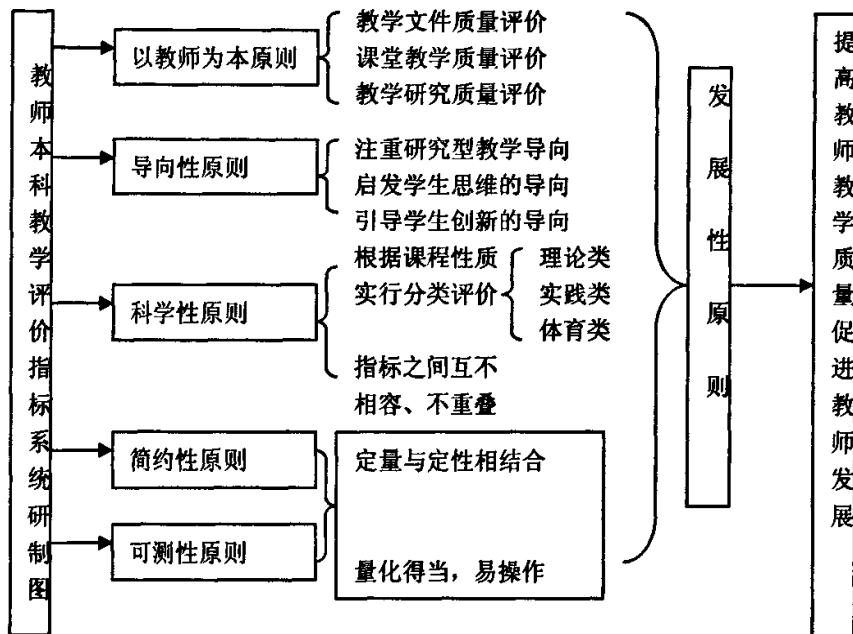


图 5.2 发展性教师本科教学评价指标系统研制图

我们根据课程的性质和特点将教师本科课堂教学的评价指标分为理论类、实践类、体育类，其中理论类最具代表意义。下面我们采用递阶层次结构形式来建立发展性教师本科教学评价指标系统（理论类）的分析图，如图 5.3 所示，其中：

目标层 Z0:表示要达到的最佳目标，这里为教师本科教学质量；

子目标层 Z1: 为实现最佳目标所要达到的子目标，这里分别为教师教学文件质量、教师课堂教学质量和教师教学研究质量；

准则层 B:表示按某种方式来实现或证明预定目标或问题时所牵涉的中间环节，这里采取学生评价、专家评价、教师自评和领导评价几种方式；

评价指标层 C:就是全面评价教师本科教学质量所要考虑的具体评价内容，具体可分为教学态度、教学方法、教学内容和教学效果四个一级指标和相应的二级指标。这里评价指标主要为封闭式问题，开放式问题作参考。

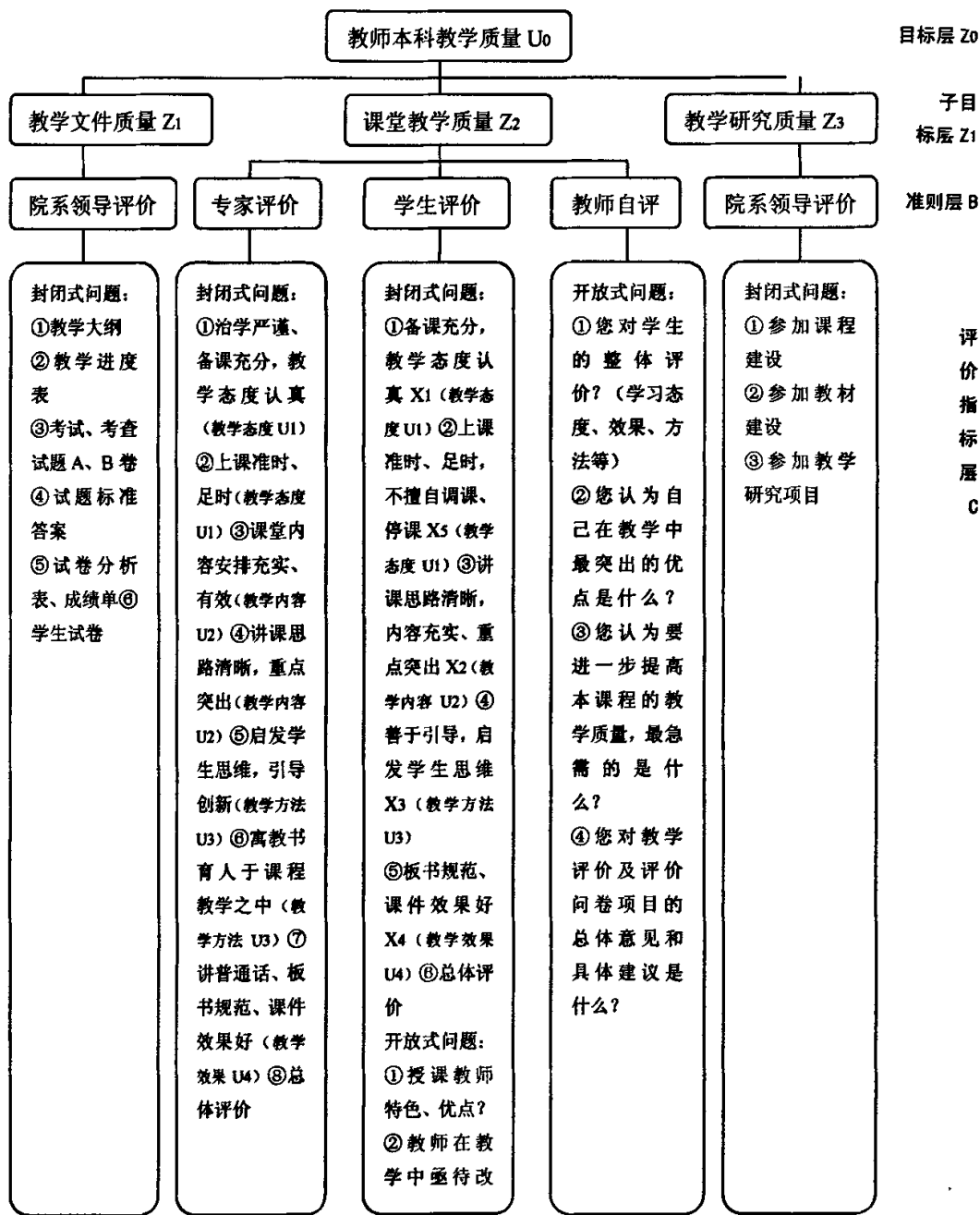


图 5.3 发展性教师本科教学评价指标系统（理论类）分析图

(2) 评价权重系统的设计

德尔菲(Delphi)调查法^[29]五十年代初,美国空军委托兰德公司研究,从苏联战略计划制定人的角度出发,如何最优选择美国工业体系中的轰炸目标。兰德研究员赫尔默(O. Helmen)和达尔基(N. Dalkey)采用了一系列简单的征询意见表和统计处理后,反馈给专家重新评价的方法。经过几轮反复取得一组专家的一致意见,这项研究叫做“德尔菲项目”。这一方法在难以收集到准确的历史数据时,由一组专家用德尔菲法进行集体的直观判断,往往得到满意的结果。子目标层三个因素权重系数和学生评价教师课堂教学质量的各指标权重系数的确定采用德尔菲法(Delphi Technique)作专家咨询。其余评价指标的权重系数由本课题组专家在参照对比以上德尔菲咨询结果后确定。咨询流程如图5.4所示。

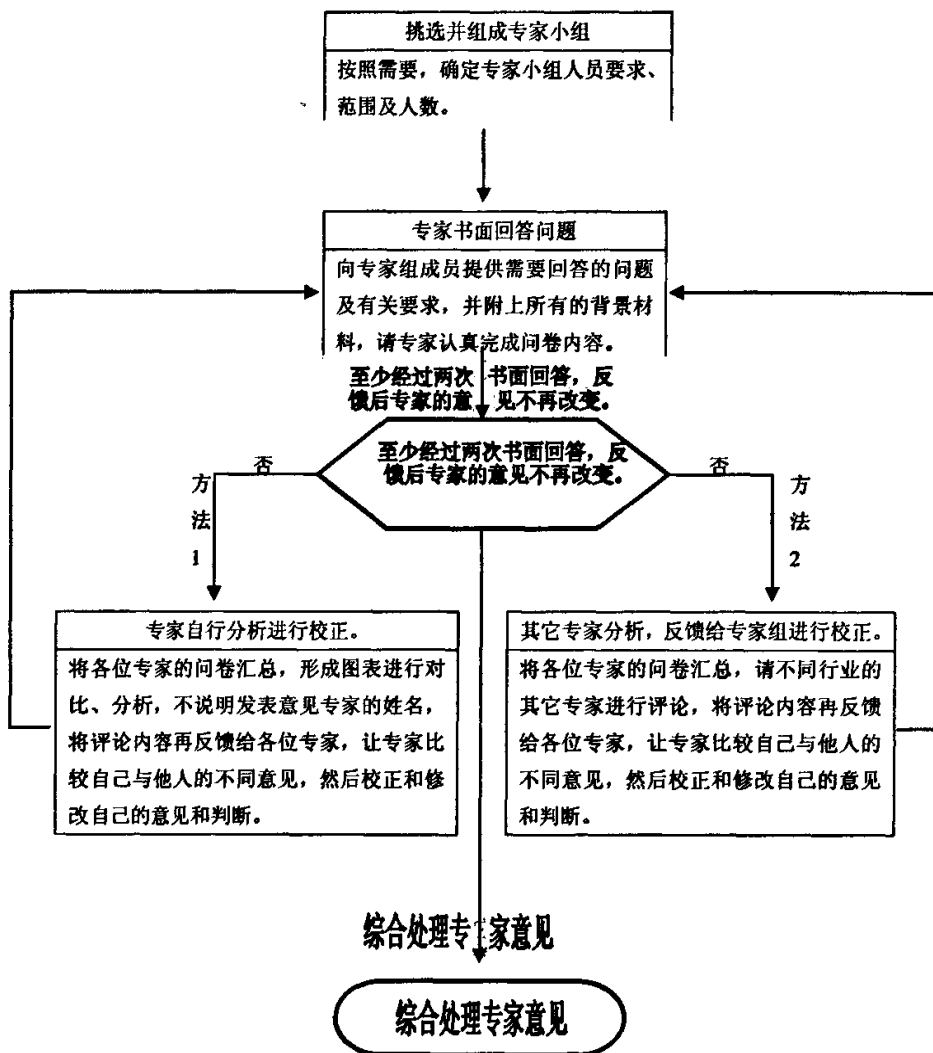


图 5.4 德尔菲法咨询流程图

1、专家资格认定

德尔菲法对专家的要求十分严格，根据询问的内容特点及要求，确定专家资格为：高等院校、大学本科从事教学工作十年以上、具有高级专业技术职称的教师；高等院校、大学本科从事教学管理的中、高层管理人员。

2、专家咨询过程

第一轮专家咨询，选取具有专家资格的专家30名，要求确定三个子目标的权重： Z_1 、 Z_2 、 Z_3 （即教学文件质量、课堂教学质量和教学研究质量在教学质量中各自所占的比重）。和五个学生评价教师课堂教学质量的指标权重： X_1 、 X_2 … X_5 （①备课充分，教学态度认真 X_1 ②上课准时、足时，不擅自调课、停课 X_2 ③讲课思路清晰，内容充实、重点突出 X_3 ④善于引导，启发学生思维 X_4 ⑤板书规范、课件效果好 X_5 ）。规定权重用百分数表示，四项权重之和为100%。第一轮发函30份，回函27份，回函率90%。对各专家回函中确定的权重进行统计，统计方法采用四分位法，即将全体专家确定的得分按大小顺序排列并分成四等份，处于三个分割点位置的得分就是四分位数。最小的四分位数称为下四分位数，全体专家确定的得分中，有四分之一小于下四分位数，四分之三大于下四分位数。中点位置的四分位数就是中位数。最大的四分位数称为上四分位数，全体专家确定的得分中，有四分之三小于上四分位数，四分之一大于上四分位数。把回函的中位数、下四分位数、上四分位数反馈给参加打分的专家，以便专家再次打分。第二轮发函30份，回函20份，回函率67%。与第一轮的统计方法一样进行统计和处理。第三轮再进行专家咨询，发函20份，回函18份，回函率90%。三轮咨询问卷见附录B、附录C及附录D。

3、确定指标权重

经过三轮专家咨询，得到如下权重：

三个子目标的权重系数分别为： $Z_1=20%$ ； $Z_2=60%$ ； $Z_3=20%$ ；

五个学生评价教师课堂教学质量指标的权重系数分别为： $X_1=25%$ ； $X_2=15%$ ； $X_3=25%$ ； $X_4=20%$ ； $X_5=15%$ ；

由 X_1 、 X_2 … X_5 的权重系数可知四个一级指标的权重系数： $U_1=40%$ ； $U_2=25%$ ； $U_3=20%$ ； $U_4=15%$ ；

U_1 —教学态度权重系数（ $U_1=X_1+X_2$ ）； U_2 —教学内容权重系数（ $U_2=X_3$ ）；

U_3 —教学方法权重系数（ $U_3=X_4$ ）； U_4 —教学效果权重系数（ $U_4=X_5$ ）；

评价指标层中的其余指标的权重系数由本课题组专家在依据以上德尔菲咨询结果运用参照对比法后确定,具体权重系数如表 5.3 所示。

(3) 评价标准系统的设计

1、课堂教学质量的评价标准

评价标准即通常意义上的评分标准,是指某一评价指标的完成情况与被评价者在该指标上得分的关系,评价标准等级的划分是指对被评价者在评价指标上的不同表现状态与差异的类型进行划分。在实践中,评价者在每个评价指标上的表现状态与差异状态都是无限多的,但这无限多种状态中具有实质性差异的通常只有有限几种,所以评价标准等级的划分实质上是根据评价工作指标的特点来确定这少数几种的状态类型与差异类型的过程,从而确保评价分值具有较好的区分度和敏感性。^[30]评价标准的划分通常有 3 种方法:习惯法、两级划分法和统计划分法。长期以来,教学评价采用的是习惯法,即依据评价实践中人们对评价对象区分的心理习惯,划定评分标准等级的一种方法。在习惯法下,常见的等级数量是 3 至 9 个等级,一般说来 3、4、5 三个等级数量较为合适。等级数量过少,虽然容易操作,但评价结果的区分度低,评价指标的敏感性差;而等级数量过多,虽然可以充分展示不同被评价者之间的差异,使评价结果相对准确和分散,但操作难度大,评价者不容易把握被评价者之间细微的差距,研究表明超过 9 个等级,评价者就难以把握。

目前,我国高校的课堂教学评价中通常按习惯法采用 4 级或 5 级评分标准,并为量化评价结果赋予相应的模糊分值或普通分值。例如,在 4 级评价标准下,划分为很好(或好)、较好、一般和较差 4 个等级,为量化评价结果,分别赋予 8-10 分、6-8 分、6 分以下相应的模糊分值或直接分别赋予 10 分、8 分、6 分、4 分的普通分值;在 5 级评分标准下,划分为很好(或好)、较好、一般、较差和很差(或差)5 个等级,分别赋予 9-10 分、8-9 分、7-8 分、6-7 分和 6 分以下相应的模糊分值或直接分别赋予 9.5 分、8.5 分、7.5 分、6.5 分和 4.5 分的普通分值。在此,笔者亦采用 4 级评分标准,将课堂教学质量的评价划分为优、良、中、差。

2、教学文件和教学研究质量的评价标准

教学文件质量的评价主要依据是否提交和提交日期制定评价标准,教学研究质量的评价则根据研究项目的级别、获奖级别和是否参加教学研究来确定。具体的评价标准如表 5.3 所示。

5.2.4 发展性教师本科教学评价指标体系的建立

综合上述内容，本课题组研制的发展性教师本科教学评价指标体系(理论类)，如下表所示：

表 5.3 发展性教师本科教学评价指标体系

一、教学文件提交情况 20%							
教学文件			已提交	提交日期	备注		
1	教学大纲	0.15					
2	教学进度表	0.15					
3	考试、考查试题 A、B 卷	0.15					
4	试题标准答案	0.15					
5	试卷分析表、成绩单	0.20					
6	考生试卷	0.20					
二、课程教学质量情况 60%							
课程名称(一)			学生人数		学生所在系与年级		
专家听课意见汇总：40%							
评价项目					评价等级		
一级指标		二级指标		优	良	中	差
教学态度	1	治学严谨，备课充分，教学态度认真。0.20					
	2	上课准时、足时。0.10					
教学内容	3	课堂内容安排充实、有效。0.20					
	4	讲课思路清晰，重点突出。0.20					
教学方法	5	启发学生思维，引导创新。0.10					
	6	寓教书育人于课程教学之中。0.10					
教学效果	7	讲普通话，板书规范，课件效果好。0.10					
	8	总体评价。					
学生评议意见汇总：60%(如无专家听课意见，改为 100%)							
评价项目					评价等级		
一级指标		二级指标		优	良	中	差
教学态度	1	备课充分，教学态度认真。0.25					
	2	上课准时、足时，不擅自调课、停课。0.15					
教学内容	3	讲课思路清晰，内容充实，重点突出。0.25					
教学方法	4	善于引导，能启发学生思维。0.20					
教学效果	5	板书规范，课件效果好。0.15					
	6	总体评价。					

第5章 我国基于发展性评价的教师本科教学评价体系的构建

开放式问题： 1、授课教师的特色与优点？2、教师在教学中亟待改进之处？					
教师自评意见汇总：（参考作用，暂不计入总分）					
开放式问题： 1、 您对学生们的整体评价是什么？（学习态度、方法、效果等） 2、 您认为自己在教学中的最突出的优点是什么？ 3、 您认为要进一步提高本课程的教学质量，最急需的是什么？ 4、 您对课程评价和本问卷项目的总体意见和具体建议是什么？					
三、教学改革与研究情况 20%					
参加课程建设	精品课程 (20-40)	优质课程 (15-30)	双语课程 (10)	获奖级别 (系数 1-3)	没参加 (0)
课程名称：					
参加教材建设	主编 (30)	参编 (10-15)	基金类别 (系数 1-2)	获奖级别 (系数 1-3)	没参加 (0)
教材名称：					
参加教学研究项目	项目负责人 (30)	项目组成员 (10-15)	项目级别 (系数 1-3)	获奖级别 (系数 1-3)	没参加 (0)
项目名称：					
注明：1、本表的一、二、三部分按比例计入总分。 2、如某学期某位教师没有安排上本科生课，考核分值按及格（60分）计。 3、如某位教师同时上两门课且都接受听课和评议，考核分值取两门课分值和的一半。 4、第三部分即教学改革与研究情况的得分采取累计制，每年满20分后，多余的分值可顺延至下一学年。					

5.3 评价过程—动态化

发展性教师评价是一种动态评价，强调用动态的、发展的眼光，对教师教学工作全过程的各个环节进行系统评价。

5.3.1 建立教师教学动态评价

教师教学动态评价就是要构建起教学评价主体之间的互动评价体系，通过学生评价、专家评价、教师自评、领导评价，实现各评价主体之间的互动交流，

从不同的需要出发实现对课堂教学、教学文件设计、教学研究等方面作出科学合理的价值评价，推进学生主动积极的参与教学评价，促进教师的教学反思，提高教师的教学水平，促进教师专业发展。如图5.5所示：

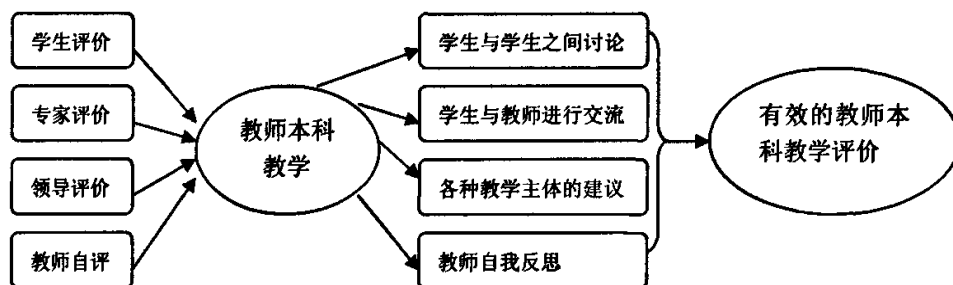


图 5.5 教师本科教学的动态评价活动图

5.3.2 建立动态学生评教机制

由本文第二章可知，目前中美高校都采取动静态评价相结合的方式对教师教学进行评价，而且，美国高校有较完善的动态评教机制对教师的课堂教学效果实行连续评价，包括动态课程评教和动态学生评教。动态课程评教是指每年由不同年级的学生评价某位教师的某门课程。动态学生评教是指每间隔一定时期（半年或一年），由同一批学生对同一教师的同一门课程进行再次评价。我国高校目前只实行了动态课程评教。清华大学和北京大学每年会从不同专业中随机抽取一个毕业班对部分教师的教学进行简单的再次评价，这种应届毕业生的再次评价，虽有动态学生评教的倾向，但过于简单，不是严格意义上的动态学生评教。毕业生追踪调查法是美国高校动态学生评教的重要方法之一，借此来了解毕业生适应社会的情况及对母校教育质量的满意度，从而不断改进和提高教育质量。

除对教师教学实行动态评价以外，还须建立动态学生评教机制。建立动态的学生评教，一方面将增加对教师评价的准确性，取得一致可靠的结果；另一方面随着学生年龄的增长，人生观和价值观的逐步确立与成熟，会对教师做出更加客观公正的评价。因此，我们有必要运用动态管理理论建立动态学生评教机制：除在教学中有至少一次的立体评价外，在课程结束的半年或一年后，通

过各种方法和渠道，有重点的对某一类课程由同一批学生再次实施评价，作为后续评价。动态学生评教机制的实际运作会涉及已毕业学生对教师的再次评价问题，那么如何组织、规范毕业生对教师的动态评价呢？我们可以借鉴美国高校的毕业生跟踪调查法：学校保留毕业生的联系方式，根据学校的调查目的，设计问卷，通过邮寄问卷、电话采访、网上发邮件等方式展开调查，收集毕业生对教师和学校的评价材料。毕业生追踪调查法是美国高校动态学生评教的重要方法之一，借此来了解毕业生适应社会的情况及对母校教育质量的满意度，从而不断改进和提高教育质量。在美国，毕业生追踪调查通常由校友会（alumni committee）来开展，其实施程序如图5.6所示：

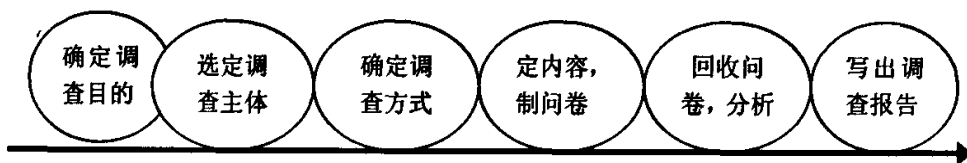


图5.6 毕业生追踪调查实施程序图^[31]

值得注意的是，学生动态评教问卷内容设计应尽量简单，不要太繁琐，因为在课程结束一定时期后学生常回忆不起教师教学的过于具体的情况。当然，后续评价的结果不必也难以计算到原来已形成的评教成绩中去，动态学生评教不是日常工作，而是有重点的阶段性工作，它只是作为一种验证手段对日常性评教工作起补充和辅助作用。教师教学评价应坚持动静态评价有机结合的原则，突出动态评价。

5.4 评价结果—科学量化，有效反馈

5.4.1 评价结果的量化

对教师本科教学工作进行评价后，需将评价所得数据信息进行量化，统计出评价结果。教师本科教学质量评价的结果有三个组成部分：教师教学文件质量评价结果、教师课堂教学质量评价结果和教师教学研究质量评价结果。其中，教学文件质量的评价和教学研究质量的评价可由院系主管领导根据教学文件是

否提交和教学研究等级的实际情况得出比较客观的评价结果；而对课堂教学质量的评价，评价主体有较强的主观性，需要进行大样本的统计而得出较客观的评价结果。由前文可知，课堂教学质量的评价根据评价等级的不同，需采取不同的统计方法：评价等级为普通数据时，用加权平均法即可计算出评价结果；评价等级为模糊数据时则需运用模糊综合评判法来统计评价结果。下面，本文分别介绍这两种统计方法：

(1) 加权平均法

1、基本计算原理

加权平均法是用若干个变量值(x)与一个具有权衡轻重作用的数值(F 为权数)的乘积之和除以权数之和，理论公式为：

$$X = x_1 \times f_1 + x_2 \times f_2 + \dots + x_n \times f_n / f_1 + f_2 + \dots + f_n = \sum x \times f / \sum f;$$

要正确计算加权算术平均数，首先确定需要计算平均数的变量值，然后选用对变量值有权衡轻重作用的数值作为权数。

具体操作中，可设三元教学评价对象的权重和分值为：课堂教学评价的权重为 c，评价得分为 C；教学文件的权重为 f，评价得分为 F；教学研究考核的权重为 r，评价得分为 R；那么教师教学评价的总得分（以字母“T”表示）为： $T = C \times c + F \times f + R \times r$ 。设教师课堂教学评价中学生评价和专家评价（教师自评作参考，暂不计入总分）的权重分别为 W1、W2，相应分值分别为 S、E，那么教师课堂教学评价得分为 $C = S \times W1 + E \times W2$ 。S 和 E 可根据加权平均法计算得出：

$$m \quad 5$$

$$S = (\sum_{j=1}^m \sum_{i=1}^5 S_{ji} \times A_i) / m;$$

$$j=1 \quad i=1$$

$$n \quad 8$$

$$E = (\sum_{j=1}^n \sum_{i=1}^8 E_{ji} \times B_i) / n;$$

$$j=1 \quad i=1$$

其中， A_i 为学生评教各末级评价指标的权重， $i=1,2,\dots,5$ （我们的学生评教末级指标共 6 项，前 5 项计入总分，最后一项为总体评价）； S_{ji} 表示第 j 个学生对第 i 个指标的评价分数， $\sum S_{ji} \times A_i$ ($i=1,2,\dots,5$) 就是第 j 个学生对教师整个课堂教学评价的分数； $\sum \sum S_{ji} \times A_i$ ($i=1,2,\dots,5; j=1,2,\dots,m$) 就是 m 个学生对教师课堂教学的评价总分，那么 S 为教师课堂教学的学生评价均值。同理， B_i 为专家评教各末级评价指标的权重， $i=1,2,\dots,7$ （我们的专

家评教末级指标共8项,前7项计入总分,最后一项为总体评价); E_{ji} 表示第j个专家对第i个指标的评价分数, $\sum E_{ji} \times B_i$ ($i=1,2,\dots,7$)就是第j个专家对教师整个课堂教学评价的分数; $\sum \sum E_{ji} \times B_i$ ($i=1,2,\dots,7; j=1,2,\dots,n$)就是n个专家对教师课堂教学的评价总分,那么E为教师课堂教学的专家评价均值。

综合三元教学评价对象的权重和得分分值,教师教学评价的最终总得分为: $T=(S \times W_1 + E \times W_2) \times c + F \times f + R \times r$ 。

2、实例分析

对课堂教学的各评价等级优、良、中、差分别赋予100,80,60,40的普通数据分值。根据本课题组研制的发展性教师本科教学评价指标体系,课堂教学评价的权重为 $c=60\%$;教学文件的权重为 $f=20\%$;教学研究考核的权重为 $r=20\%$;教师课堂教学评价中学生评价和专家评价的权重分别为 $W_1=60\%$ 、 $W_2=40\%$;学生评教各末级评价指标的权重 $A_1=25\%$ 、 $A_2=15\%$ 、 $A_3=25\%$ 、 $A_4=20\%$ 、 $A_5=15\%$;专家评教各末级评价指标的权重 $B_1=20\%$ 、 $B_2=10\%$ 、 $B_3=20\%$ 、 $B_4=20\%$ 、 $B_5=10\%$ 、 $B_6=10\%$ 、 $B_7=10\%$ 。

假设有5名学生和5名专家分别对某校某本科教师教学进行评价,要评价的教师的评价得分如下表所示:

表5.4 某校某本科教师的教学评价得分情况

评价主体	评价项目	评价得分(百分制)				
领导评价	教学文件质量	90				
	教学研究质量	85				
学生评价(5名)	①备课充分,教学态度认真。	100	80	100	80	100
	②上课准时足时,不擅自调、停课。	100	100	100	80	80
	③讲课思路清晰、充实重点突出。	80	80	100	80	80
	④善于引导,能启发学生思维。	60	60	80	40	80
	⑤板书规范,课件效果好。	80	80	100	80	100
专家评价(5名)	①治学严谨备课充分态度认真。	80	100	80	100	100
	②上课准时、足时。	100	80	100	80	100
	③课堂内容安排充实、有效。	80	80	80	80	80
	④讲课思路清晰,重点突出。	80	60	60	60	80
	⑤启发学生思维,引导创新。	60	60	40	40	60
	⑥寓教书育人于课程教学之中。	60	40	40	60	60
	⑦讲普通话板书规范课件效果好。	80	80	80	100	100

根据加权平均法

$$5 \quad 5$$

$$S = (\sum_{j=1}^5 \sum_{i=1}^5 S_{ji} \times A_i) / 5 = 422/5 = 84.40 \text{ 分};$$

$$j=1 \quad i=1$$

$$5 \quad 8$$

$$E = (\sum_{j=1}^5 \sum_{i=1}^8 E_{ji} \times B_i) / 5 = 382/5 = 76.40 \text{ 分};$$

$$j=1 \quad i=1$$

那么,此教师教学评价的最终总得分为:

$$T = (S \times W_1 + E \times W_2) \times c + F \times f + R \times r$$

$$= (84.40 \times 60\% + 76.40 \times 40\%) \times 60\% + 90 \times 20\% + 85 \times 20\%$$

$$= (50.64 + 30.56) \times 60\% + 90 \times 20\% + 85 \times 20\%$$

$$= 81.20 \times 60\% + 90 \times 20\% + 85 \times 20\%$$

$$= 48.72 + 18 + 17$$

$$= 83.72 \text{ 分};$$

该教师的最后得分为83.72分。

(2)模糊综合评判法

1、基本计算原理

模糊综合评价法是借助模糊数学的一些概念,对实际的综合评价问题提供一些评价的方法,它以模糊数学为基础,应用模糊关系合成的原理,将一些边界不清,不易量化的因素定量化,通过构造等级模糊子集把反映被评事物的模糊指标进行量化(即确定隶属度),然后利用模糊变换原理对各指标进行综合评价的一种方法。教学质量的评价就是一个多因素、多指标的复杂的评价过程,不能单纯地用好与坏来区分,而模糊逻辑是通过使用模糊集合来工作的,是一种精确解决不精确不完全信息的方法,其最大特点就是使用它可以比较自然地处理人类思维的主动性和模糊性。教师课堂教学的评价涉及模糊因素,用模糊数学的方法进行评价是一条可行的也是一条较好的途径。模糊综合评价的基本程序如下:

I.确定评价因素集合

$U = \{u_1, u_2, \dots, u_p\}$ 就是 p 个评价指标。

II.确定评语集合

$V = \{v_1, v_2, \dots, v_m\}$ 即等级集合,每一个等级可对应一个模糊子集,具体

等级可以依据评价内容用适当的语言描述。

III.进行单因素评价，建立模糊关系矩阵 R

构造等级模糊子集后，就要逐个对被评事物从每个因素 u_i ($i=1, 2, \dots, K, \dots, P$) 上进行量化，也就是确定从单因素来看被评事物对各等级模糊子集的隶属度 $(R|u_i)$ ，进而得到模糊关系矩阵：

$$R = \begin{pmatrix} R|u_1 \\ R|u_2 \\ \vdots \\ R|u_p \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} r_{11} & r_{12} & \wedge & r_{1m} \\ r_{21} & r_{22} & \wedge & r_{2m} \\ \wedge & \wedge & & \wedge \\ r_{p1} & r_{p2} & \wedge & r_{pm} \end{pmatrix}_{P \times m}$$

矩阵 R 中第 i 行第 j 列元素 r_{ij} 表示某个被评事物从因素 u_i 来看对 v_j 等级模糊子集的隶属度，一个被评事物在某个因素 u_i 方面的表现是通过模糊向量 $(p|u_i)=(r_{i1}, r_{i2}, \dots, r_{im})$ 来刻画的，而在其他评价方法中多是由一个指标实际值来刻画的。因此，从这个角度讲模糊综合评价要求更多的信息。

IV确定评价因素的模糊权向量：A= (a1,a2, ...,ap)

一般情况下，P 个评价因素对被评事物并非是同等重要的，各单方面因素的表现对总体表现的影响也是不同的。因此在合成之前要确定模糊权向量，在模糊综合评价中，权向量 A 中的元素 a_i ，本质上是因素 u_i 对模糊子集{对被评事物重要的因素}的隶属度，因而一般用模糊方法来确定，并且在合成之前要归一化。

V 利用合适的合成算子，将 A 与各被评事物的 R 合成，得到各被评事物的模糊综合评价结果向量 B

R 中不同的行反映了某个被评价事物从不同的单因素来看对各等级模糊子集的隶属程度，用模糊权向量将不同的行进行综合就可得到该被评事物从总体上来看对各等级模糊子集的隶属程度，即模糊综合评价结果向量 B。模糊综合评价的原始模型为：

$$A \circ R = (a_1, a_2, \wedge, a_p) \circ \begin{pmatrix} r_{11} & r_{12} & \wedge & r_{1m} \\ r_{21} & r_{22} & \wedge & r_{2m} \\ \wedge & \wedge & & \wedge \\ r_{p1} & r_{p2} & \wedge & r_{pm} \end{pmatrix} = (b_1, b_2, \wedge, b_m) \approx B$$

其中

$$b_j = \bigvee_{i=1}^n (a_i \wedge r_{ij}) (j=1, 2, \dots, m)$$

这里， $A \circ R$ 为 A 与 R 的合成， \circ 为合成算子。 b_j 是由 A 与 R 的第 j 列运算得到的，它表示被评事物从整体上看对 v_i 等级模糊子集的隶属程度。

上述综合评判模型 $B = A \circ R = (b_1, b_2, \dots, b_m)$ 是综合评判的原始模型，常记为 $M(\bigvee \wedge)$ 是一种“主因素决定型”的综合评判。在此模型中，诸 a_i 只起限制、调整作用， A 不具有普通权重分配向量的意义，存在一定的局限性。目前综合评判的最好模型是“加权平均型”，其运算公式与普通集中实数矩阵的乘法完全一致，既有

$$b_j = \sum_{i=1}^n a_i \times r_{ij}$$

由于它在求 b_j 的运算中考虑了所有因素的影响，因而其量化结果能较好的反映实际情况，加权综合评价模型可简记为 $M(\cdot, +)$ ，它是在教师课堂教学评价中较为常用的综合评价模型。

VI 多重综合评价

所谓多重综合评价是指从多种渠道或采用多种方式对同一评价对象进行的综合评判。例如，评价教师的课堂教学质量可采取学生、专家和领导等几种方式相结合的方法来进行。多重综合评价能够体现来自多方面的意见，因而可使评价结果更加全面、准确、客观地反映评价对象的真实情况。多重综合评价的数学模型如下：

假设所有评价方式构成的评价方式集合为

$$W = \{w_1, w_2, \dots, w_t\}$$

若用方式 w_k 对评价因素 U 中 n 个因素作综合评价的结果为

$$B_k = (b_{k1}, b_{k2}, \dots, b_{kn}), (k=1, 2, \dots, t)$$

则 W 中所有方式对 U 的评价矩阵为

$$B = \begin{pmatrix} B_1 \\ B_2 \\ \wedge \\ B_t \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} b_{11} & b_{12} & \wedge & b_{1n} \\ b_{21} & b_{22} & \wedge & b_{2n} \\ \wedge & \wedge & & \wedge \\ b_{t1} & b_{t2} & \wedge & b_{tn} \end{pmatrix}$$

根据 W 中各方式在对 U 进行等级评价中发言权的大小，可确定诸 w_k 对 U 评价的权重分配向量 (W 上的一个模糊子集)

$$D = (d_1, d_2, \dots, d_t)$$

将 D 与 B 进行复合运算，即得到综合评价结果

$$C = D \circ B = (d_1, d_2, \dots, d_t) \circ \begin{pmatrix} b_{11} & b_{12} & \wedge & b_{1m} \\ b_{21} & b_{22} & \wedge & b_{2m} \\ \wedge & \wedge & & \wedge \\ b_{t1} & b_{t2} & \wedge & b_{tm} \end{pmatrix} = (c_1, c_2, \dots, c_m)$$

2、实例分析

现在通过上述模型对某位老师的课堂教学质量进行评价。利用模糊综合评价方法进行高校教师教学水平分析时应建立合理、有效的因素论域和评语等级论域指标体系，根据发展性教师本科教学评价指标体系的设计， $V = \{\text{优, 良, 中, 差}\}$ 为评语集， $U = \{\text{教学态度, 教学方法, 教学内容, 教学效果}\}$ 为评价因素集。

I 假设，通过调查统计 50 名学生对各因素的评价结果，确定 U 的评价矩阵为

$$R = \begin{pmatrix} 0.4 & 0.5 & 0.1 & 0 \\ 0.5 & 0.3 & 0.1 & 0 \\ 0.2 & 0.4 & 0.2 & 0.2 \\ 0.3 & 0.4 & 0.1 & 0.2 \end{pmatrix}$$

设各个因素的权重向量为

$$A = (0.4, 0.2, 0.25, 0.15)$$

采用综合评价模型 $M(\cdot, +)$ 来计算综合评价值，结果为

$$B = A \circ R = (0.4, 0.2, 0.25, 0.15) \circ \begin{pmatrix} 0.6 & 0.5 & 0.1 & 0 \\ 0.6 & 0.3 & 0.1 & 0 \\ 0.3 & 0.4 & 0.2 & 0.2 \\ 0.3 & 0.4 & 0.1 & 0.2 \end{pmatrix} = (0.375, 0.42, 0.125, 0.08)$$

根据最大隶属原则，50 名学生对教师课堂教学质量的综合评判结果为“良”。

II 假如，采用学生、专家等对教师课堂教学质量进行多重综合评判。

设 50 名学生的综合评价结果如上例 $B_1 = (0.375, 0.42, 0.125, 0.08)$ ，同理可得 10 名专家对教师课堂教学质量的综合评价结果为 $B_2 = (0.296, 0.276, 0.238, 0.190)$ 。

于是,两种方式对U的评价矩阵

$$B = \begin{pmatrix} B_1 \\ B_2 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 0.375 & 0.42 & 0.125 & 0.08 \\ 0.296 & 0.276 & 0.238 & 0.190 \end{pmatrix}$$

根据学生、专家对课堂教学质量评价的影响程度来确定二者的权重分配向量为

$$D = (0.6, 0.4)$$

采用模型 $M(\cdot, +)$ 可得 50 名学生和 10 名专家对该教师课堂教学质量的综合评价结果为

$$C = D \circ B = (0.6, 0.4) \circ \begin{pmatrix} 0.375 & 0.42 & 0.125 & 0.08 \\ 0.296 & 0.276 & 0.238 & 0.190 \end{pmatrix} = (0.3434, 0.3624, 0.1702, 0.124)$$

根据最大隶属原则,50 名学生和 10 名专家对该教师课堂教学质量的综合评价结果为“良”。

5.4.2 评价结果的反馈

发展性教师评价强调及时反馈,高校应利用现代计算机技术,及时将评价结果反馈给教师,促进教师改进教学,让教学评价真正发挥作用。评价结果的运用应坚持两项原则:第一,总项评价结论与单项评价结论相结合。既要向参评教师提供总体评价结果,又要提供各单项评价情况,让他们知道哪些方面是自己的强项,应当继续发扬;哪些方面是自己的不足,今后应当重点提高;也可以就总的得分排名和其他教师进行纵向比较,以充分了解自己的长处及与其他教师之间的差距。第二,保密性原则与民主化原则相结合。民主与保密并不是相对立的,他们是问题的两个方面,保密性原则强调对教师评估材料的保密性。为教师建立一种安全可靠的公布教师评估结果的机制,对消除教师担心和惧怕评估起到了根本的保证,受到广大教师的欢迎。民主化原则是指评估方案、指标体系、评估标准的制定过程是民主的,评估过程是透明的,并把评估目的、评估方法、实施步骤等原原本本的向所有的参评教师和院系讲清楚,以调动广大教师的参与热情和意识,激发他们的内心的积极性。民主化原则是教学管理民主化的具体体现。在评价结果的公布上,未经教师本人允许不得对外泄漏,但

教师的领导应当享有知情权。第三，正向激励与负向激励相结合。教师教学评估的根本目的是为了改进教学工作、提高教学质量，同时也为了确定教师是否应该晋升或获得奖励。管理学告诉我们，正向激励和负向激励二者并不矛盾，而是各有所长。如果，某教师或某单位的教学质量过硬，评估中取得的优异成绩的确令人信服，理应获得奖励，发挥其榜样的力量。而对于排在队尾的教师或单位，在肯定他们的长处的前提下，对他们存在的问题不能光看一时的表现，应当长期跟踪评估，多渠道的收集信息，明确指出努力方向，用发展的眼光给他们机会去上进。要仔细分析其原因，并且要允许教师和单位进行申诉，在比较融洽的氛围中，帮助他们改进工作，提高水平。

本文在对中美典型高校教师本科教学评价体系比较研究的基础上，运用发展性评价的理念构建符合我国高校特点的现代教师本科教学评价体系。希望能给我国高校教师本科教学的评价带来部分借鉴。当然，每个高校都拥有独特的文化，环境和不同的价值判断标准，因此具体的教学评价模式亦会不同。评教模式没有最优的，只有合理的，只要是适合自己学校特色、得到教师认可和拥护的评价体系就是可行的！

第6章 发展性教师本科教学评价体系的实证研究

——以同济大学经管学院的教师本科教学评价体系为例

6.1 同济大学本科教学质量保障模式

同济大学是教育部直属重点大学，创建于1907年，目前是一所拥有理、工、医、文、法、哲、经济、管理、教育9大学科门类的综合性大学。作为研究型大学，学校是首批被国务院批准成立研究生院的高校之一；作为全国重点大学，学校被列入国家财政立项资助的“211工程”和国家教育振兴行动计划与地方重点共建的高水平大学行列。在国家、社会、学校高度关注高等学校教学质量的大背景下，同济大学于2003年设立了教育教学改革与研究的重点项目“大学本科教学质量保证体系的研究与实践”，经过近两年的努力，同济大学根据高等教育内在本质规律，以长期地、系统地督导和评价教学工作的实践为核心，借鉴反馈控制原理，通过创新机制、优化模式及完善激励系统，初步构建了大学本科教学质量保障模式。其主要内容如下：

6.1.1 同济大学本科教学质量保障框架

本科教学质量保障框架是使本科教学质量保证工作正常运行的基本构架，它明确了保障本科教学质量的领导机构、管理机构、执行本科教学质量标准纲要的工作机构及各自的职责，同时明确了本科教学质量的监督系统、主要监督内容以及有关监督单位。同济大学本科教学质量保障的基本运作模式框架，其结构如图6.1所示：

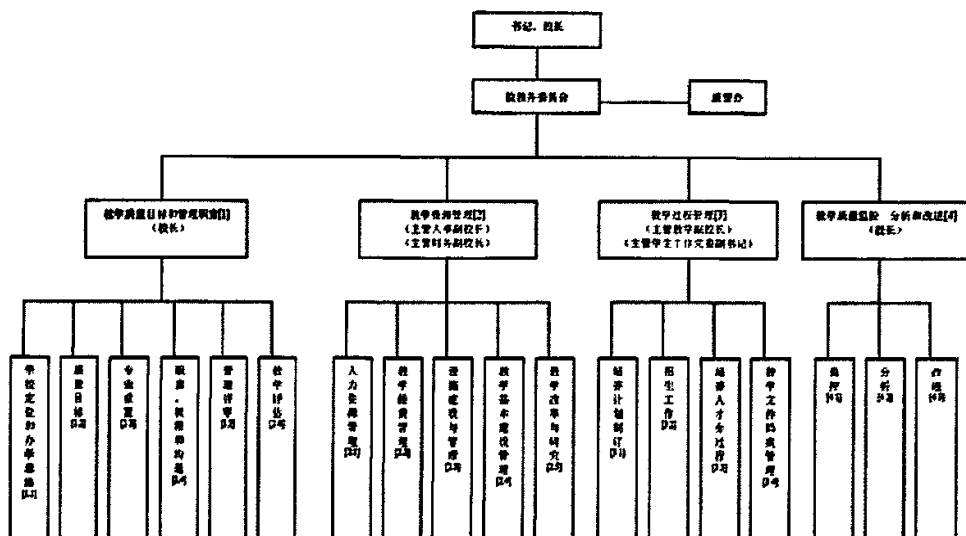


图 6.1 同济大学本科教学质量保证总框图^[32]

(1) 领导机构与管理机构及其职责

1、校教务委员会

校教务委员会保障学校本科教学质量的领导机构，统一领导本科教学质量保证体系的制订和实施，并监督各个工作机构的执行情况，其主要职责：统一领导学校本科教学质量保证体系的制订、修改和实施；监督各个工作机构执行本科教学质量标准纲要的情况和监督单位实行监督的情况；决定有关保证和提高本科教学质量的政策和措施。

2、教学质量管理工作办公室

质量管理办公室是学校本科教学质量保证工作的管理机构，负责本科教学质量保证体系的正常运作，以下简称质管办。主要职责：负责本科教学质量保证体系的正常运作；组织管理评审和教学评估；汇总、统计各个工作机构和监督单位等提交的有关表格、数据、报告等；完成校教务委员会交办的各项任务。

(2) 工作机构及其管理职责

执行本科教学质量保证的工作机构为现有的各有关职能部门、各院系。工作机构的基本管理职责是：制订相应的质量子目标及其质量指标；制订实现质量子目标和达到质量指标的计划；组织以上计划的具体实施；根据监督系统的反馈意见进行分析和改进。

(3) 监督系统及其主要监督内容

本科教学质量监督系统是本科教学质量保证框架的重要组成部分，监督本科教学质量保证项目的执行情况与质量保证体系的运行情况。由质量监督单位、质量管理员及全校师生实施监督。主要有以下几种监督：日常监督、定点监督、定期监督和公众监督。

6.1.2 同济大学本科教学质量保障流程

同济大学本科教学质量保障的流程如图 6.2 所示：

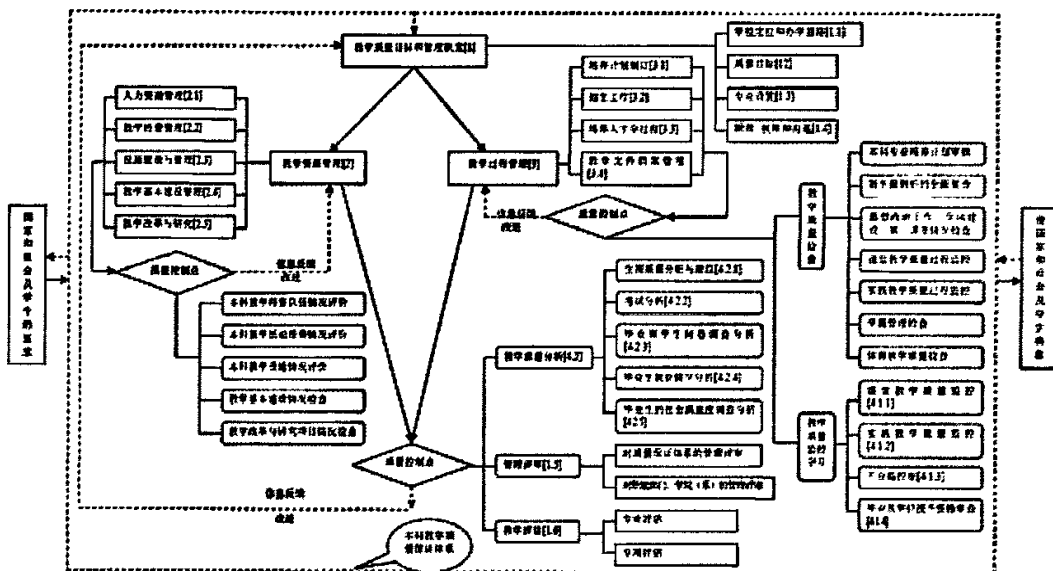


图 6.2 同济大学本科教学质量保证总流程图^[33]

学校本科教学质量保障的主要程序有：

(1) 校长主持教学质量目标和管理职责[1]的工作。主要内容有：学校定位和办学思路[1.1]、质量目标[1.2]、专业设置[1.3]、职责、权限和沟通[1.4]。

(2) 进入教学资源管理[2]和教学过程管理[3]的质量保障分流程，并由质量控制点进行定点和定期监控。质量控制点有管理评审[1.5]、教学评估[1.6]以及教学质量分析和改进[4.2]、[4.3]。

(3) 管理评审[1.5]

1、由校长主持，定期（四年一次）对本科教学质量保障体系、职能部门、院系进行评审，由质管办负责组织。

2、对本科教学质量保障体系的管理评审，由主管教学副校长提出本科教学质量保障体系运行情况的综合报告；教务处提出学生培养质量状况的分析报告和用人单位对毕业生的反馈意见及满意度分析报告。经过管理评审，对本科教学质量保障体系提出改进意见；对教学过程管理中影响本科教学质量的关键因素和人才培养过程中的关键环节提出改进意见；对教学资源管理提出改进意见。

3、对职能部门和院系的管理评审，职能部门和院系应在每学年末提交执行本科教学质量保障项目的年度质量报告，并在管理评审时提交执行本科教学质量保障工作的自评报告。管理评审应对职能部门和院系提出改进意见。

4、质管办、职能部门、各院系做好有关记录。

5、质管办应将管理评审的结论和意见反馈给有关职能部门和院系。

6、校教务委员会应根据管理评审的结果对本科教学质量保证体系制定改进措施，并由质管办予以落实。

7、职能部门和各院系应根据反馈的评审结论和意见制定改进措施，做好改进工作，并报质管办备案。

8、质管办应对职能部门和各院系的改进工作加以督促和了解。

（4）教学评估[1.6]

1、由主管教学副校长主持，定期（四年一次）进行教学评估，主要内容有专业评估、专项评估等，由质管办会同教务处负责组织。

2、质管办与各有关职能部门配合，做好迎接上级部门进行的本科教学工作水平评估、专业评估、专项评估等的准备工作。

3、各学院系根据教学评估的要求做好自评工作。

4、质管办将评估结论反馈给各学院系。

5、质管办、各学院系做好有关记录。

6、各学院系应根据反馈的评估结论和意见制定整改措施，做好改进工作，并报质管办。

7、质管办应对各学院系的改进工作加以督促和了解，并将检查情况报项目负责人。

（5）教学质量分析和改进[4.2]、[4.3]

1、由教务处处长组织在每学年末进行教学质量分析，主要内容有生源质量分析与跟踪、考试分析、毕业班学生问卷调查分析、毕业生就业情况分析和毕业生社会满意度调查分析。

2、教务处制订生源质量分析指标，试卷分析指标，毕业班学生问卷调查分析指标和毕业生社会满意度调查分析指标，组织各院系进行分析，并汇总各院系分析结果。

3、教务处将分析结果报校长并反馈给有关单位和各院系，督促有关单位和院系进行改进。

4、质管办收集各院系及职能部门的预防、纠正和持续改进措施等，报校长并督促各院系及各职能部门予以落实。

6.2 同济大学教师本科教学评价体系的试点研究与实践

自2004年9月份以来，同济大学本科教学质量保障体系在土木工程学院和经济与管理学院建立试点，进行试点研究。教师本科教学的评价工作是本科教学质量保障体系中的重要内容和主要环节，经济与管理学院为了不断提高本科教学质量，更好地完善和实施学校的本科教学质量保障体系，加强了对教师本科教学的评价工作，在实践中创造性地运用了本课题组研制的发展性教师本科教学评价指标体系。下面就经管学院的教师本科教学评价工作的研究及实践情况进行总结分析。

6.2.1 经管学院教师本科教学评价工作体现发展性评价

在2004—2005学年的第二个学期和2005—2006学年的两个学期里，经管学院根据本课题组研制的发展性教师本科教学评价指标体系和经管学院本科教学的具体情况，制定了教师本科教学工作管理子系统，对教师本科教学工作进行全面评价，其具体评价指标体系见附录E。

(1) 评价目的——发展性评价

教师教学质量评价旨在通过对教师教学质量的监控，发现问题，提高教学质量，加快课程建设步伐，而不是对教师工作情况做结论性评价。

(2) 评价对象和主体——多元化评价

以教师为本,从教师教学文件的提交情况、教师课堂教学情况、教师的教学研究情况等方面,对教师的教学工作进行全过程的监控,并根据各项指标对教师的教学工作进行全方位多元化评价。其中,学院对教师的课堂教学评价尤为重视,采取了专家听课评议、其中教学检查、期末学生评价和教师自评的多元化评价方式。专家听课安排在期中,为体现更公正,请学校教务处组织院外专家实施。期末学生评议,选择学生各方面基础更好一点的班级试运行。院质量管理办公室和教务部门对专家听课、学生评价情况作了多维度的汇总,取得了大量定量的、第一手的新鲜资料,为搭建教学管理互动平台作了准备。

(3) 评价过程——动态化评价

实行动态学生评教机制,建立了教师与学生之间的互动评价体系,每个学期学生对同一教师进行两次评价:期中评议和期末评价。期中评议由学生与教师针对教师的教学情况进行互动交流,以便于教师及时发现自己的优点和不足,及时改进教学。期中评议不计入教师最终评价总分,期末评价计入最终评价总分。

(4) 评价结果——及时反馈

学院及时地将教学文件的递交、课堂教学的学生和专家评价、教学研究的评价这三方面情况反馈给接受评价的每一位教师,并听取该教师的意见及建议。将评价结果及时反馈给教师,促进教师及时改进教学,让教学评价真正发挥作用。

经管学院的教师本科教学评价的整个流程如图 6.3 所示:

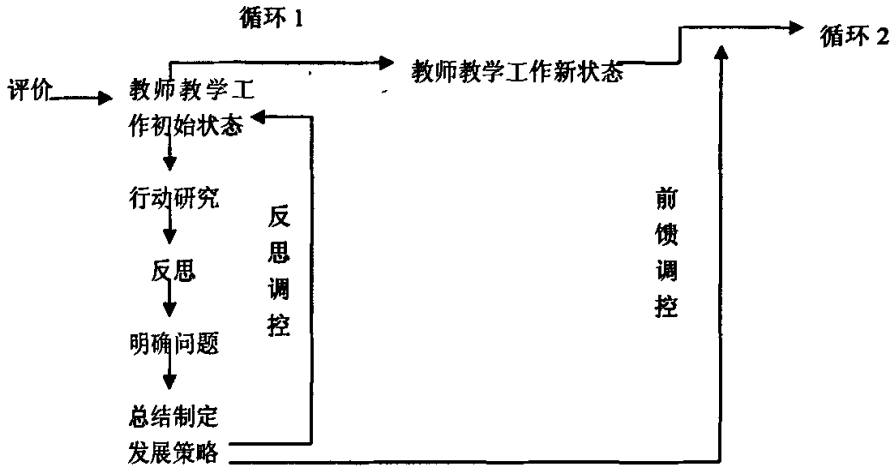


图 6.3 经济与管理学院教师本科教学评价流程图

由上文可知，经管学院的教师本科教学评价工作切实地体现了发展性评价的理念：评价目的实行促进教师发展的评价，评价对象和主体实行多元化评价，评价过程实行动态评价，及时反馈评价结果。

6.2.2 经管学院发展性教师本科教学评价结果分析

根据经管学院 2004-2005 学年第一学期、2005-2006 学年第一、二学期教师本科教学评价的统计结果，综合分析如下：

1、教学文件和教学研究评价结果分析

通过对教学文件和教学研究的检查和评价，教师更关注自己的教学工作，更执着地投入课堂教学研究，更有意识地追求优良教学成果。

2、课堂教学评价结果分析

(1) 学生对教师的评议与专家听课对教师的评议相对比，学生评议的成绩明显偏高。例如，在 2004—2005 学年第二学期学生评议的 111 门课中，总体评价为优(0.9 分以上)的 43 门，占 38.74%；为良(0.8 分-0.89 分)的 52 门，占 46.85%；为中(0.6 分-0.79 分)的 15 门，占 13.51%；为差(0.6 分以下)的 1 门，占 0.90%，优良率达 85.59%。而专家听课的成绩相对低一点，良和中占了八成以上，其中还略多于良，优很少，差没有。专家的成绩更接近实际一些。

(2) 学生总体评价结果分析

学生对教师课堂教学的总体评价不错，学生对教师课堂教学质量总体上认可度

是较高的,从2004—2006学年的三个学期,评价为优(0.9分以上)的比例分别为:38.7%、50.8%和58.5%,如图6.4所示:

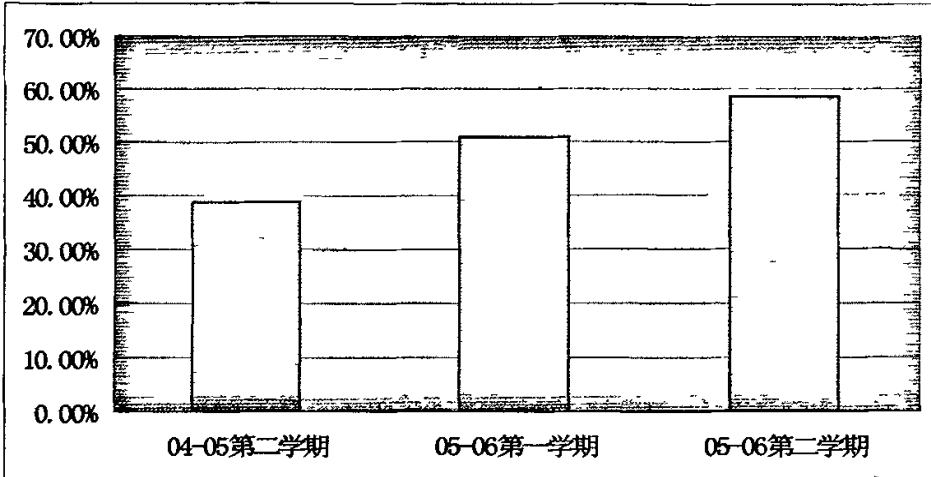


图 6.4 学生总体评价结果分析图

动态地看,学生对教师课堂教学的总体评价得分呈上升趋势,学生对教师课堂教学评为优的比例,升幅较大,这说明学院开展的发展性教师本科教学评价工作取得了初步成效,促进了教师教学水平的不断提高。

(3) 学生单项评价结果分析

评价体系设定的五个指标,旨在从德能勤绩的角度来考核教师的课堂教学质量,三次统计各单项指标的得分高低出现了惊人的相似,即得分从高到低的次序完全一致,各单项指标评价为优的比例如图6.5所示:

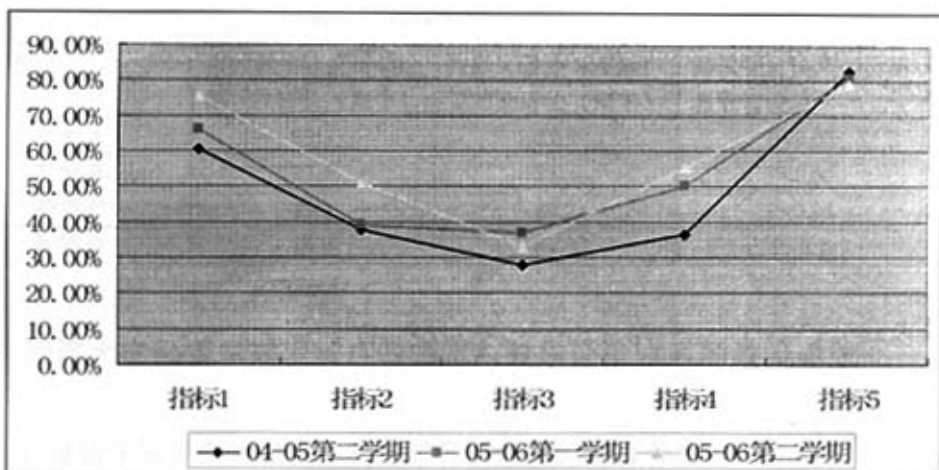


图 6.5 学生单项评价结果分析图

由图 6-6 可知,三次评价中各单项指标的得分次序,从高到低分别为:①指标 5—上课准时、足时不擅自调课、停课,②指标 1—备课充分、教学态度认真,③指标 4—板书规范、课件效果好,④指标 2—讲课思路清晰、内容充实、重点突出,⑤指标 3—善于引导、能启发学生思维。在三次评价中,对上述指标 5(上课准时、足时不擅自调课、停课)评价为优的比例最高一次达 82.9%,对上述指标 1(备课充分、教学态度认真)评价为优的比例也都在 60%以上。这说明教师在这两个方面都做得很好,完全可看作是一名教师的基本素质。指标 2(讲课思路清晰、内容充实、重点突出)和指标 3(善于引导、能启发学生思维),被排在后面,尤其是“善于引导、能启发学生思维”被排在最后,说明我们教师这方面相对差距较大,这是教师今后在课堂教学中要着重注意改进和提高的方面。

(4) 动态评价效果分析

动态评价(评价者和被评教师都与第一次相同)的量化分析表明,被评教师的教学质量在发展性评价后有所提升。在此,笔者选取 4 位教师为例,4 位教师在 2005—2006 学年第一学期中的第二次评价结果(期末评价)优于第一次(期中评议),配对 t 检验表明两次评价的差异显著(见表 6.1)。

表 6.1 动态评价效果分析

被评教师	教师教学评价结果总平均分（满分 100 分）		两次评价结果差异的显著性检验
	第一次评价（期中）	第二次评价（期末）	
教师 A	81.8	82.5	P<0.05
教师 B	87.7	88.3	P<0.05
教师 C	88.1	89.2	P<0.05
教师 D	89.0	89.5	P<0.1

6.3 同济大学经管学院发展性教师本科教学评价体系的政策建议

6.3.1 经管学院发展性教师本科教学评价体系的实证分析

同济大学经管学院以教师为本和持续改进为核心，通过反馈控制促进教学质量不断提高，初步建立起了发展性教师本科教学评价体系：

同济大学经管学院在发展性评价理念的指导下，遵循“以教师为本”、“以促进教师发展、改进教师教学、提高教学质量为目的”和“动态管理、持续改进”的发展性评价理念，初步地探索和构建了发展性教师本科教学评价体系。我们将它概括为“三面四段闭环系统”模式：三方面是指教学文件、课堂教学和教学研究，四阶段是指全面控制、动态评价、有效反馈和及时改进。实践表明，以发展性评价为目的，从教师的教学文件提交情况、课堂教学情况和教学研究情况对教师的本科教学工作进行全面控制和动态评价，确实有助于改进教学，提高教学质量，也有利于教师本身教育生涯的进步与发展。紧接下来是如何进一步从理论和实践两个方面去丰富和发展它。

6.3.2 经管学院发展性教师本科教学评价体系的几点建议

基于对发展性评价理论的研究，笔者对同济大学经管学院的发展性教师本科教学评价体系提出如下改进建议：

(1) 基于发展性教师评价理论，确立“以教师为本，促进教师专业发展”的新理念。经管学院应继续坚持发展性评价的目的，树立“以教师为本，促进教师专业发展”的评价新理念。高校教师是接受过高层次教育的知识分子群体，其职业具有创造性、复杂性和示范性等特点，其需要也具高层次性，尤其是自

尊需要的敏感性和成就需要的强烈性,因此能对高校教师产生长久激励作用的因素更多来自于工作本身,即工作富有成就感,工作成绩得到认可,在工作中负有重大责任等,这些由工作本身产生的因素才能促使教师为追求工作成就长期不懈地努力。因此教师评价应把教师的成长与持续发展作为评价的目的,在评价过程中提倡对教师的人文关怀,倡导富有人性化的评价内容和方式,将学校发展的需要和教师个体的需要紧密结合,将教师作为评价主体使其能积极参与评价,重视激发教师工作的内在驱动力,这样才可能让教师将评价中的各种外在的制度、规范内化为教师主体的自觉追求。

(2) 基于发展性评价理论,建立动态评价系统。目前,经管学院的教师本科教学评价已采取动态评价的做法,今后,应以持续改进为核心,依据动态管理理论,建立基于发展性评价的全面控制、动态评价、有效反馈和及时改进的“小闭环、高密度”教学质量控制体系。建立和完善学校与社会用人单位的一体化毕业生质量信息反馈机制。

(3) 基于发展性评价理论,科学设计评价内容。积极探索对教师本科教学的发展性评价,使评价指标和评价方法更全面、更清晰更落实、更可操作。经管学院今后应进一步提倡研究性教学,在课堂教学中加大开拓、创新能力和创造性思维的培养和训练。同时,学生对教师课堂教学评价的指标体系应作进一步的调整,加大“善于引导、能启发学生思维”栏目的权重,这样才能提高评价指标体系的针对性和区分度。

(4) 基于发展性评价理论,及时有效反馈评价结果。由前文可知,经管学院已较好的运用发展性评价理念,在宏观上建立了有效的“评价工作—反思调控—前馈调控”反馈机制。为进一步提高反馈效果,笔者建议经管学院在微观上,注意根据不同的评价内容、评价结论以及被评价教师的个性特点选择恰当的反馈方式,及时调控好他们对评价结果的心理反应,这样的评价才更切合教师,更具针对性、准确性和富有建设性。

第7章 总结与展望

7.1 研究结论

本论文融合了国内外教师本科教学评价理论研究成果与高等学校教学评价实践经验,采取动态研究和静态研究相结合,理论研究和实践论证相结合,定量分析与定性分析相结合的研究方法,对发展性教师本科教学评价体系的创建进行了研究。主要针对以下几个方面开展了研究工作:

首先,阐述选题的背景与依据,介绍国内外高校教学评价的研究发展概况和发展性评价的基本理论,对发展性教师评价制度的概念、原则、特征、功能和理论依据进行研究分析。

其次,理论研究与实际运作相结合,通过网络、调研、阅读文献等方式研究国内外高校教师本科教学评价体系及相关政策,研究发展性教师教学评价理论应用于教师本科教学工作评价体系的实际效果。根据我国高等教育发展现状及国内典型高校教师本科教学评价体系的运行模式探究我国高校建立发展性教师本科教学评价体系的必要性与现实意义。

再者,将发展性评价的理念应用于教师本科教学评价工作,借鉴美国经验,运用动态管理、人本管理和分类管理等理论,依据德尔菲咨询法、模糊综合评判法等方法,构建由教师教学文件质量评价—教师课堂教学质量评价—教师教学研究质量评价三方面组成的人本、动态的教师本科教学评价体系。本体系主要包括以下内容:①评价目的:发展性评价。教师教学质量评估应是一种发展性评估,旨在通过对教师教学质量的监控,发现问题,提高教学质量,加快课程建设步伐,而不是对教师工作情况做结论性评价。②评价对象:多元化评价和分类评价。以教师为本,对教师教学文件提交情况、课堂教学情况和教学研究情况进行全方位三元化评价;利用分类管理理论,根据课程性质和特点,建立高校教师本科教学工作区分性评价。③评价主体:多元化评价。设计出以学校和教师未来发展为目标的教师自评、专家评价、领导评价和学生评价相结合的评价体系。④评价过程:动态化评价。运用动态管理理论建立和完善促进教师发展的动态的现代教师本科教学评价管理体系。运用动静态研究相结合的方法

法，建立动、静态考核相结合的方法体系。⑤评价结果：有效反馈促进发展。评价的最终目的是为了改进和提高，本体系注重将评估结果有效的反馈给教师，使教师及时调整自己的知识结构和能力结构，采取有针对性的改进措施，从而不断地及时地改进自己的教学、提高教学质量，从而实现自身的进一步发展。

最后，按照本课题组研制的发展性教师本科教学评价体系，对同济大学经济与管理学院教师本科教学的评价工作进行实证研究，对评价结果进行科学分析，并对发展性教师本科教学评价体系提出改进意见。

7.2 研究创新

本论文的研究实现了三个创新。其一是内容上的创新。在我国，从90年代后期开始，发展性教师教学评价逐渐引起了人们的关注。但从研究者已发表的论文以及有关著作来看，对国外发展性教师教学评价的理论与实践进行介绍者居多，比较研究者少。尽管也有部分学者对如何建立适合我国学校实际的发展性教师教学评价制度进行了分析探讨，但多是针对中小学而一言，对高校进行研究者少。尤其是如何在我国高校建立发展性教师本科教学评价体系，以往的研究鲜有涉及。本文将发展性评价理念应用于教师本科教学评价工作，构建符合我国高校特点的发展性教师本科教学评价体系，以期为我国高校的教师本科教学评价工作提供可参考的模式。其二是观点上的创新。在国外发展性教师教学评价经验借鉴方面，国内多数学者只是将其模式简单照搬，本文则抓住发展性评价的精髓：人本管理和动态管理，结合我国高校特点，将这两个发展性评价的基本理念应用于我国的教师本科教学评价工作，构建我国的发展性教师本科教学评价体系。其三是方法上的创新。以往的研究多是对教师教学评价工作进行静态研究，本文则是采取动态研究与静态研究相结合的方法。

7.3 研究展望

尽管论文对发展性教师本科教学评价从理论到实践进行了相对深入的研究，但由于发展性教师教学评价是一个教育科学研究的新领域，尤其是在我国尚处于起步阶段，同时加之论文篇幅和研究时间的限制，无法对评价的所有问题都进行详尽和深入的研究。因此，今后论文还须对以下问题进行进一步研究：

1、拓展理论研究基础。本论文中只论述了发展性教师本科教学评价体系建构的教育学和管理学的理论基础，对其它学科如管理心理学、教育哲学等理论基础缺乏考虑。

2、开展元评价研究。元评价研究是对评价结果的再评价，元评价是对评价活动本身的评价，是提高评价效度和水平的重要措施。在评价过程中，无论是指标体系的确定、对象的选择、方法的运用，都可能出现某些环节的疏漏。如不实施再评价，评价的各种材料和信息就会被忽视，不利于改善工作。因此，有必要对评价结果进行再评价。

3、加强教师自评。以教师为本，基于发展性教师评价理论，加强教师自评，突出被评价教师的主体地位。

4、科学选拔专家。在评价过程中专家的作用是巨大的，专家的水平往往决定着评价结果的公正性和权威性。因此如何选拔专家，建立一支高素质的具有专门评价知识的专家队伍，如何评价专家的评议水平也有待于进一步研究。

5、建立毕业生质量信息反馈机制，完善动态评价系统。建立和完善学校与社会用人单位的一体化毕业生质量信息反馈机制和系统，进一步完善本科教学工作的动态评价系统。

总之，发展性教师本科教学评价是一个新兴事物，是一个随着高等教育的发展而不断发展的研究领域，目前在理论和实践上仍处于积极探索和有待完善的阶段，尚有许多问题没有解决，需要我们不断对其内涵、方法、手段和步骤在理论上进行挖掘，在实践中摸索，使这一领域的研究成果不断丰富。

致谢

随着这篇论文划上最后一个句号，我的研究生生活也即将结束了。两年半充满艰辛、充满坎坷，也充满收获的硕士研究生的求学岁月在我人生的旅程中留下了深深的记忆，是我人生中一段珍贵的旅历。

在论文完成之际，我最想表达的就是一名学子深深的感激之情。

首先我要特别感谢的是我的导师方耀楣教授。两年来，无论是在学习和生活中，导师都给予了我悉心的指导、关怀和帮助。从论文的选题、搜集资料、研究到最后论文撰写的过程中，每一步都倾注了导师不辞辛劳的指导和关怀。导师儒雅的气质、渊博的知识、严谨的治学态度、求实的工作作风、正直坦诚的为人品格以及宽容豁达的为人风范，深深的感染着我，令我受益匪浅。我从导师身上学到的，不仅仅是扎实、宽广的专业知识，还有真诚待人的做人道理。我将牢记导师对我的教诲和殷切希望，我相信自己不会辜负导师对我的期望，在人生路上不断求索，超越自我！

衷心感谢同济大学高等教育研究所的张希胜老师，同济大学经管学院的钱建平老师和王子成老师在论文的完成中给予了我无私的点拨和指导，使我受益匪浅。同时非常感谢北京大学教务处，清华大学教务处，浙江大学教务处，同济大学教务处，同济大学教学质量办公室等他们热情地为我提供了大量第一手的资料，使我对教师本科教学评价工作有了深入的了解。

在求学旅途中，许多同学和朋友给了我纯真的友情和无私的帮助，在此对他们表示诚挚的感谢！感谢我的家人，他们对我的支持是我前进的最大动力！

值此机会，我还要向在我人生旅途中所有关心过我帮助过我的各位友人表示最衷心的感谢！

最后，要感谢在百忙之中抽出宝贵时间评阅论文和参加答辩的所有专家！

2007年1月

参考文献

- [1] 陈玉馄. 教育评价学[M]. 人民教育出版社, 1999 年版.
- [2] 钟启泉主编. 教育方法概论[M]. 华东师范大学出版社, 2002 年版
- [3] 李颂明. 我国高校建立发展性教师教学评价制度的探索:[硕士学位论文]. 长沙: 湖南农业大学, 2005
- [4] 聂卫红. 发展性教师评价初探:[硕士学位论文]. 济南: 山东师范大学, 2003
- [5] 聂卫红. 发展性教师评价初探:[硕士学位论文]. 济南: 山东师范大学, 2003
- [6] 王斌华. 发展性教师评价制度[M]. 上海: 华东师大出版社, 1998
- [7] W.James Popham... 促进教学的课堂评价[M]. 董奇. 北京: 中国轻工业出版社, 2003.
- [8] 赵希斌. 国外发展性教师评价的发展趋势[J]. 比较教育研究, 2003
- [9] 李颂明. 我国高校建立发展性教师教学评价制度的探索:[硕士学位论文]. 长沙: 湖南农业大学, 2005
- [10] 范国睿. 多元与融合: 多维视野中的学校发展[M]. 北京: 教育科学出版社, 2002
- [11] 顾建民. 关于高校教师教学评估的若干问题[J]. 全球教育展望, 2003 . 10
- [12] 柳德玉, 蔡中宏, 杨道莲. 促进师生共同成长的教师评价[J]. 社科纵横, 2004(5) : 187- 189
- [13] 周宏弟. 构建高校师生教学能力多元评价模式[J]. 孝感学院学报, 2003(3) : 91- 93
- [14] 姜秀英. 高校教学评价改革初探[J]. 福建工程学院学报, 2006 年(2)
- [15] 李颂明, 谢倩. 关于高校建立发展性教师教学评价制度的思考[J]. 高等教育研究学报, 2005(3): 57-58
- [16] 马永霞. 教育评价[M]. 北京: 当代世界出版社, 2001
- [17] 谭铁军, 李颂明. 建立发展性教师教学评价制度的可行性探析[J]. 教书育人, 2005(10) : 4-5
- [18] 毕家驹. 评述高校内部教育质量保证[J]. 交通高教研究, 2004(2)
- [19] 郭继东. 试论 360 度评价法在教师评价中的应用. 当代教育论坛, 2004 年(12)
- [20] Donald P. Hoyt and William H. Pallett. Appraising Teaching Effectiveness: Beyond Student Ratings. IDEA Center 1999(11). (http://www.idea.ksu.edu/papers/Idea_Paper_36.pdf, 查于 2006.5.13)
- [21] 张倩, 刘新明. 美国高校教师评价和教学管理的新方式——教学集锦法. 陕西经贸学院学报, 1994(4) : 72-73
- [22] Wilbert J. McKeachie . The Professional Evaluation of Teaching[M]. American Council of learned Societies Occasion Paper No.33, 1996.
- [23] 课题组(由本课题组成员之一: 魏廷超执笔). 美国高校教师教学工作考核体系管窥[J]. 同济教育研究, 2006 年(3)

参考文献

- [24] RICHARD M. FELDER, REBECCA BRENT. EVALUATE TEACHING. North Carolina State University • Raleigh, NC 27695
- [25] 孔羽, 方耀楣, 张希胜. 《中美高校教师本科教学评价体系的比较研究》[J]. 辽宁教育研究, 2006(11):80-83
- [26] 黄志成, 程晋宽. 学校管理论[M]. 上海:上海教育出版社, 2001
- [27] 陈广桐. 高等学校教育教学评估[M]. 济南:山东大学出版社, 2005年版, 87页
- [28] 劳士健. 《大学生评价教师课堂教学质量的探索》[J]. 湖州师范学院学报. 2002, (4):106-110
- [29] 国防科技大学研究生院, 《教育评估理论与方法》[M]. 长沙:国防科技大学出版社, 2004年. 第155—158页
- [30] 李春玲. 教学研究型多科性大学教学评价要素和指标体系研究[J]. 周口师范学院学报, 2006(4)
- [31] 张红梅. 美国高校学生评价方法研究. [硕士学位论文]. 上海:华东师范大学, 2005
- [32] 同济大学教学质量保证体系研究项目组, 《大学本科教学质量保证体系研究》[M]. 北京:高等教育出版社, 2004年版第16-17页
- [33] 同济大学教学质量保证体系研究项目组, 《大学本科教学质量保证体系研究》[M]. 北京:高等教育出版社, 2004年版第25, 60页

附录 A 北京、杭州主要高校调研提纲

- 1、本科教学质量是一所高校培养高素质人才的关键，为了不断提高本科教学质量，必须进一步强化教学管理。贵校作为我国一流大学，在教学管理（管理体制和运行机制方面）中主要关注点在哪些方面？主要经验有哪些？
- 2、高校教师教学工作的考核在国内外都是一个永恒的话题。国内各高校基本都有自己较为成熟的教师教学工作考核体系和运作方式，贵校在这面积累了哪些好的经验和做法？贵校在考核中是否借鉴国外成功经验，效果如何？
- 3、从评价目的来看，贵校采取何种评价方式：是以促进教师专业发展为目的，鼓励教师与学校共同成长的发展性评价还是以教学效能的核定为目的，评价结果与奖惩挂钩的奖惩性评价？
- 4、在教师教学工作的具体考核中，贵校是如何协调定性考核与定量考核两者关系的。现阶段针对本科教师教学工作管理提出最多的就是如何把考核系统化、量化，这里讲的系统化就是一个考核平台，而量化则是考核项的一个量化。贵校在教师量化考核方面如何进行项目的确立和项目权重的设定，有无类似的考核表？有没有进行考核、监督、反馈这样一个系统性的管理考核平台？
- 5、是否建立了区分性考核制度，即对考核的教师按文理（工）、职称、所授课程（基础课、公共课、专业课、必修课与选修课）进行分类。贵校又是怎样进行有效区分的，同时区分度是怎么把握的？
- 6、贵校是如何把握动态考核与静态考核相结合问题的；目前国内不少高校对教师本科教学工作都建立了动态考核，贵校在动态考核方面是否有新的尝试，主要经验有哪些？
- 7、目前各高校一般都把教学质量的监控主要放在课堂教学质量评价上，在教学工作评价中，很多高校采用学生评教、专家评教、同伴评教和自评相结合的方式，不可避免会出现项目等级不同，其所占权重有所差别的情况，针对这种情况贵校是怎么把各个考核项有效的整合在一起，又便于实际操作的？
- 8、学生评教是教学工作考核的重要组成部分。但学生评教不可避免地有较强主观色彩，而且存在信度和效度缺陷，贵校是如何解决以上问题的？
- 9、教学工作考核最终的实际操作还是研制出与之配套的计算机软件，结合考核

项目层次和权重的不同，在管理层次的建立和软件的可操作性及其效果方面，贵校有什么成功经验，该软件与学校的其他教务软件之间是否实现数据共享及以什么方式把考核结果反馈给教师的？

10、国外关于教师教学评估的结果是作为该教师职称升迁的一个重要依据，贵校是否把考核结果与绩效评估、职称升迁结合起来，即贵校是否已经存在相应的规章制度（人事、职称评定等）来确定如何运用评估结果的，执行效果怎样？

11、目前教师本科教学工作考核还有一些不尽人意的地方，请对如何完善教师本科教学工作考核进言。

附录 B 教师本科教学评价指标权重的调查问卷一

说明：1、教师本科教学评价应以教师为本，对教师本科教学工作的全过程进行评价，主要包括教师教学文件质量的评价、教师课堂教学质量的评价和教师教学研究的评价。

2、教师本科教学是一项系统工程，其效果受许多因素的影响，为了提高教学质量，我们对影响教师本科教学质量的影响因素及各因素权重作些探讨，想倾听各位专家的意见，希望得到各位专家的支持。

各位专家：

请您仔细阅读本问卷调查背面：“评价指标体系”（即影响本科教学质量的因素）后，在下列各项内容中发表自己的看法或作出相应的选择。

1、您的身份_____。

(1) 从事高校教学的专家

(2) 从事高校教学管理的专家

2、若总权重定为 100，即“(1) + (2) + (3)”的权重之和为 100，请确定各子目标相应的权重，并填写在各指标后的方框内。

(1) 教学文件质量的权重

(2) 课堂教学质量的权重

(3) 教学研究质量的权重

3、若总权重定为 100，即“(1) + (2) + (3) + (4) + (5)”的权重之和为 100，请确定各课堂教学质量指标相应的权重，并填写在各指标后的方框内。

(1) 指标 1：备课充分，教学态度认真

(2) 指标 2：上课准时、足时，不擅自调课、停课

(3) 指标 3：讲课思路清晰，内容充实、重点突出

(4) 指标 4：善于引导，启发学生思维

(5) 指标 5：板书规范、课件效果好

4、若您认为指标体系设计不仅合理，请您将增加或删减的指标写在下面空白处，并说明理由。

附录 C 教师本科教学评价指标权重的调查问卷二

各位专家：

第一轮回函悉，感谢支持。

现将经过第一轮专家咨询的统计结果的四分位数反馈给参加打分的专家，以便专家再次打分。各指标四分位数如表 1。

说明：四分位数：将全体专家确定的得分按大小顺序排列并分成四等份，处于三个分割点位置的得分就是四分位数。最小的四分位数称为下四分位数，全体专家确定的得分中，有四分之一小于下四分位数，四分之三大于下四分位数。中点位置的四分位数就是中位数。最大的四分位数称为上四分位数，全体专家确定的得分中，有四分之三小于上四分位数，四分之一大于上四分位数。

1、专家身份_____。

(1) 从事高校教学的专家 (2) 从事高校教学管理的专家

2、您的第二轮各指标权重系数请填写在表 1 中。

3、如果您第二轮确定的某项指标的得分小于表 1 中该项指标的下四分位数或大于表 1 中该项指标的上四分位数，请您在回函时将理由写在本咨询表的背面。

表 C 第一轮专家回函的权重系数的四分位数

序号	指标	全体专家第一轮回函的权重系数			您第二轮确定的值
		上四分位数	中位数	下四分位数	
子目标 1	教学文件质量	22	20	17	
子目标 2	课堂教学质量	65	40	35	
子目标 3	教学研究质量	22	22.5	17.5	
指标 1	课堂教学指标 1	28	22	17	
指标 2	课堂教学指标 2	18	15	11	
指标 3	课堂教学指标 3	25	20	15	
指标 4	课堂教学指标 4	22	19	16	
指标 5	课堂教学指标 5	17.5	14	12.5	

注明：课堂教学指标：指标 1—备课充分，教学态度认真；指标 2—上课准时、足时，不擅自调课、停课；指标 3—讲课思路清晰，内容充实、重点突出；指标 4—善于引导，启发学生思维；指标 5—板书规范、课件效果好。

附录 D 教师本科教学评价指标权重的调查问卷三

各位专家：

第二轮回函悉，感谢支持。

现将经过第二轮专家咨询的统计结果的四分位数反馈给参加打分的专家，以便专家再次打分。各指标四分位数如表 2。

说明：四分位数：将全体专家确定的得分按大小顺序排列并分成四等份，处于三个分割点位置的得分就是四分位数。最小的四分位数称为下四分位数，全体专家确定的得分中，有四分之一小于下四分位数，四分之三大于下四分位数。中点位置的四分位数就是中位数。最大的四分位数称为上四分位数，全体专家确定的得分中，有四分之三小于上四分位数，四分之一大于上四分位数。

1、专家身份_____。

(1) 从事高校教学的专家

(2) 从事高校教学管理的专家

2、您的第三轮各指标权重系数请填写在表 2 中。

3、如果您第三轮确定的某项指标的得分小于表 1 中该项指标的下四分位数或大于表 1 中该项指标的上四分位数，请您在回函时将理由写在本咨询表的背面。

表 D 第二轮专家回函的权重系数的四分位数

序号	指标	全体专家第二轮回函的权重系数			您第三轮确定的值
		上四分位数	中位数	下四分位数	
子目标 1	教学文件质量	21	20	19	
子目标 2	课堂教学质量	62	55	48	
子目标 3	教学研究质量	21	20.5	18.5	
指标 1	课堂教学指标 1	27	24	21	
指标 2	课堂教学指标 2	17.5	15.5	14	
指标 3	课堂教学指标 3	25	23	20	
指标 4	课堂教学指标 4	21	19.5	18.5	
指标 5	课堂教学指标 5	16	14	13	

注明：课堂教学指标：指标 1—备课充分，教学态度认真；指标 2—上课准时、足时，不擅自调课、停课；指标 3—讲课思路清晰，内容充实、重点突出；指标 4—善于引导，启发学生思维；指标 5—板书规范、课件效果好。

附录 E 经管学院教师本科教学评价指标体系

同济大学经济与管理学院教师学期教学考核汇总表

一、教学文件提交情况 20%

教学文件		已提交	提交日期	备注
1	教学大纲 0.15			
2	教学进度表 0.15			
3	考试、考查试题 A、B 卷 0.15			
4	试题标准答案 0.15			
5	试卷分析表、成绩单 0.20			
6	学生试卷 0.20			

二、课程教学质量情况 60%

课程名称(一)		学生人数			
学生所在系		所在年级			
专家听课意见汇总: 60%					
评价项目		评价等级			
		优 1.0	良 0.9	中 0.7	差 0.5
1	治学严谨, 备课充分, 教学态度认真。 0.20				
2	课堂内容安排充实、有效。 0.20				
3	讲课思路清晰, 重点突出。 0.20				
4	启发学生思维, 引导创新。 0.10				
5	寓教书育人于课程教学之中。 0.10				
6	上课准时、足时。 0.10				
7	讲普通话, 板书规范, 课件效果好。 0.10				
8	总体评价。				
学生评议意见汇总: 40%(如无专家听课意见, 改为 90%)					
评议项目		评价等级			
		优 1.0	良 0.9	中 0.7	差 0.5
1	备课充分, 教学态度认真。 0.25				
2	讲课思路清晰, 内容充实, 重点突出。 0.25				
3	善于引导, 能启发学生思维。 0.20				
4	板书规范, 课件效果好。 0.15				
5	上课准时、足时, 不擅自调课、停课。 0.15				
6	总体评价。				

附录

课程教学质量情况（续）

课程名称（二）		学生人数			
学生所在系		所在年级			
专家听课意见汇总：60%					
评价项目		评价等级			
		优 1.0	良 0.9	中 0.7	差 0.5
1	治学严谨，备课充分，教学态度认真。0.20				
2	课堂内容安排充实、有效。0.15				
3	讲课思路清晰，重点突出。0.20				
4	启发学生思维，引导创新。0.05				
5	寓教书育人于课程教学之中。0.10				
6	上课准时、足时。0.05				
7	讲普通话，板书规范，课件效果好。0.05				
8	总体评价。				
学生评议意见汇总：40%(如无专家听课意见，改为 90%)					
评议项目		评价等级			
		优 1.0	良 0.9	中 0.7	差 0.5
1	备课充分，教学态度认真。0.25				
2	讲课思路清晰，内容充实，重点突出。0.25				
3	善于引导，能启发学生思维。0.20				
4	板书规范，课件效果好。0.15				
5	上课准时、足时，不擅自调课、停课。0.15				
6	总体评价。				

三、教学改革与研究情况 20%

参加课程建设	精品课程 (20-40)	优质课程 (15-30)	双语课程 (10)	获奖级别 (系数 1-3)	没参加 (0)
课程名称:					
参加教材建设	主编 (30)	参编 (10-15)	基金类别 (系数 1-2)	获奖级别 (系数 1-3)	没参加 (0)
教材名称:					
参加教学研究项目	项目负责人 (30)	项目组成员 (10-15)	项目级别 (系数 1-3)	获奖级别 (系数 1-3)	没参加 (0)
项目名称					

个人简历 在读期间发表的学术论文与研究成果

个人简历

孔羽，女，1982年5月生

1999年9月—2003年7月就读于聊城大学，攻读经济管理专业，获经济学学士学位

2003年9月—2004年8月就职于山东菏泽学院，担任专业课教师

2004年9月至今就读于同济大学，攻读管理学硕士研究生

已发表论文

- [1] 孔羽 《提高教学质量的内外因及其辩证关系的探讨》发表于《广西财经学院学报》2005年第4期
- [2] 方耀楣，孔羽 《对创建节约型大学的几点思考》发表于《高等工程教育研究》2006年第4期
- [3] 孔羽，方耀楣，张希胜 《中美高校教师本科教学评价体系的比较研究》发表于《辽宁教育研究》2006年第11期
- [4] 孔羽，方耀楣 《和谐社会 和谐拆迁》发表于上海社会科学界第四届(2006年度)学术年会论文集,2006年11月

课题研究

- [1] 国家社会科学基金项目《城市动拆迁中的政府职能研究》，重点研究如何切实保护城市城市拆迁中群众的利益，负责资料收集和相关文章撰写工作，多次随课题组进行调研。
- [2] 参加同济大学教育教学改革与研究项目《教师本科教学工作考核量化分析的研究与实践》，负责资料收集和相关文章撰写工作，随课题组赴北京、浙江等地的主要高校进行调研。同时，负责研究其子课题《基于发展性评价的教师本科教学评价体系的研究》，重点研究发展性教师本科教学评价体系的构建。