

关注学生学的教师课堂教学 自评量表的编制

于晓波,李臣之,孙薇

(深圳大学师范学院,广东深圳518060)

摘要:教师自我评价是教师专业发展的重要途径,注重学生学的教师课堂教学自评是基础教育课程改革的的发展趋势。对深圳市9所中小学校的550名教师进行了调查,并对调查结果进行了探索性和验证性因素分析,提出教师课堂教学自评由教师教学、学生学习、教学效果3个因子构成,模型结构得以验证。结果显示:(1)中小学教师课堂教学自评存在高估现象。(2)男性教师和女性教师的课堂教学自评分数不存在显著差异;文科教师和理科教师自评分数基本相同,差异不显著;专科学历和本科学历教师自评亦不存在显著差异。(3)不同职称和不同年级段教师的课堂教学自评存在显著差异。研究结果为深入开展教师课堂教学自评提供有益启示。

关键词:学生学;课堂教学;自我评价;自评量表;因素分析

中图分类号:G451;G40-058.1 **文献标识码:**A **文章编号:**1672-5379(2014)02-0070-08

一、问题提出

课堂教学是教师最基本的专业活动形式,教师在课堂中教学,在教学中成长。课堂教学效果评价自课堂教学产生之日就存在着,随着教育统计学和教育测量学在国内的发展,人们开始关注课堂教学评价量表的编制。从李蔚教授用整体观点分析教学结构,采用多因素统计分析方法而编制出的“课堂教学评议标准量表”^[1],到孙亚玲教授从有效教学视角提出的“课堂教学有效性标准”^[2]框架,众多学者的努力为课堂教学评价增添了实践范例,搭建了可供借鉴的参照系。纵观国内中小学课堂教学评价的探索历程,要素分解法一直占据着主流地位,一般将课堂教学分解为教学目标、内容、方法、效果及教师基本功等要素,采用理论演绎法,把各要素逐步分解后再进行等级划分或赋值评价,最终形成课堂教学评价指标体系。这种评价模式简单清晰、操作性强,在一定程度上反映了课堂教学的内在运行机制,对规范中小学课堂教学行为、保证课堂教学质量发挥了重要作用。然而自上世纪80年代所主张的“目的明确、内容正确、方法恰当、组织得好、积极性高”的“一堂好课的特征”^[3]已经不能满足教育改革发展的需要。实践表明,推进课堂教学的深层变革,亟须建构科学合理的发展性课堂教学评价指标体系^[4]。《国家基础教育新课程改革指导纲要》对教师教学评价提出新的要求,“建立以教师自评为主,校长、教师、学生、家长共同参与的评价制度,使教师从多种渠道

* 收稿日期:2014-02-21

作者简介:于晓波,深圳大学师范学院助理研究员。

李臣之,教育学博士,深圳大学师范学院教授。

基金项目:全国教育科学规划课题“构建发达城市义务教育阶段学校办学水平评估体系研究之学校自评过程与方法研究”(FHB110004),项目负责人:李臣之;深圳市教育科学“十二五”规划重点课题“‘人学’视界的教师继续教育课程开发之个案研究”(FHB130001),项目负责人:李臣之。

获得信息,不断提高教学水平”^[5]。教师教学自评是教师专业发展的一条重要途径,是课程改革的有益探索。重视教师教学自评,有利于教师对自己的教学行为进行不断的自我诊断、自我反思、自我调整,最终得到自我提高。但是,传统课堂教学标准之于教师课堂教学自评的不足越来越明显,“教师的教”不能等同于“学生的学”,课堂教学评价不仅要关注教师的教,更要重视学生的学,学生在课堂教学中的参与度、听课专注度、合作学习、探究学习、学习获得等都应成为课堂教学评价的重要内容。因此,构建一个以学论教、促进教师专业发展、学生成长进步的教师课堂教学自评标准已迫在眉睫。

二、研究方法

(一)被试

本研究采用整群抽样方法,先后对深圳市罗湖区、福田区、南山区、宝安区、龙岗区的9所中小学教师展开调查,发出问卷595份,回收问卷550份,有效率为92.4%。按性别划分:男教师144人、占26.2%,女教师391人、占71.1%,其余为缺失值(下同);按学历划分:大专以下15人、占2.7%,大专学历168人、占30.5%,本科334人、占60.7%,硕士17人、占3.1%;按职称划分:二级教师138人、占25.1%,一级教师131人、占23.8%,高级及以上教师256人、占46.5%;按任教科目划分:理科教师174人、占31.6%,文科教师283人、占51.4%,其他81人、占14.7%;按任教年级划分:小学低段教师(1—3年级)251人、占45.6%,小学高年级段教师(4—6年级)225人、占40.9%,初中教师56人、占10.2%;按教龄划分:5年以下161人、占29.3%,6~10年137人、占24.9%,11~15年96人、占17.5%,16~20年53人、占9.6%,21年以上78人、占14.2%。

(二)研究工具

基于学生视角来评价教师课堂教学是新课程改革的探索模式。本研究采用自编问卷,经过以下步骤编制完成:

首先,进行文献检索。国内教师教学评价量表大多采用要素分解法,对教学环节各类指标进行等级划分或赋值评价。评价视角聚焦在教师的“教”,较少关注学生的“学”。研究学者偏向纯思辨假设,缺乏实践层面的验证,研究成果多限于理论探讨和宏观描述,缺乏微观分析和定量研究^[6-7]。

其次,进行访谈和开放式调查。通过对12名中小学教师进行半结构化的问卷调查,收集教师课堂教学自我评价相关条目,构想从学生视角来评价教师课堂教学的具体测量题目。

再次,进行问卷的预试、修改,最终确定教师课堂教学自评结构。对调查数据进行探索性因素分析,初步厘定教师课堂教学自我评价的三维结构:教师教学、学生学习、教学效果,用结构方程进一步验证结构的合理性。从教师教学和学生学习的角度,全方位考察课堂教学效果以求对课堂教学作出客观、准确的评价。

问卷采用6点Likert量表形式,1分表示教师对课堂教学自评的描述与实际情况“完全不符合”,6分表示教师对课堂教学自评的描述与实际情况“完全符合”。经过对部分题目反向计分后,所得分数越高表示教师课堂教学自我评价越高。

(三)数据分析方法

主要采用结构方程模型AMOS 7.0和社会科学统计软件包SPSS 16.0进行统计分析处理。

三、研究结果

(一)教师课堂教学自评问卷的信度和效度分析

1. 探索性因素分析

本研究采用探索性因素分析(EFA)来探讨问卷的结构效度,采用内部一致性系数Cronbach's α 来检验问卷的信度。为了检验调查数据是否适合做因素分析,将数据输入SPSS 16.0,进行Bartlett

球形检验,检验结果 KMO 为 0.93,表明样本数据适合做因素分析。首先对 28 个项目作主成份分析,采用极大方差斜交旋转法,提取特征值大于 1 的因子,删除 6 个较为分散、不好归类的项目后对剩余项目作进一步的因素分析,最后确定抽取 3 个因子,其方差贡献率累计达到 54%。这 3 个因子分别命名为教师教学、学生学习和教学效果,其中教师教学有 9 个题目,包括教学内容、教学时间、课堂引入、授课小结、关注学困生等;学生学习有 7 个题目,包括课堂气氛、自主学习、合作学习、学习兴趣、听课专注等;教学效果有 6 个题目,包括实现教学目标、解决教学重难点、教学媒体运用等。问卷总信度 Cronbach's α 为 0.925,教师教学、学生学习、教学效果 3 个分量表的信度分别为 0.897、0.841 和 0.831,均大于 0.8,说明量表的信度和效度都达到良好水平(表 1)。

表 1 教师课堂教学自评量表的 EFA 与 Cronbach's α

题目	教师教学	学生学习	教学效果	Cronbach's α
课堂练习适中	0.804			
及时纠正和讲解学生学习错误	0.785			
教学内容准确	0.772			
课堂时间把握恰当	0.741			
课堂结构完整	0.735			0.897
教学与生活相联系	0.706			
课堂结束有小结	0.688			
关注学困生	0.656			
课堂引入恰当,引起兴趣	0.643			
课堂气氛活跃,自然		0.909		
课堂体现学生自主学习		0.647		
教学中激发学生学习兴趣		0.637		
学生学习效果不佳时采取补救措施		0.591		0.841
灵活处理学生学习中的偶发事件		0.584		
学生听课专注		0.507		
课堂体现学生合作精神		0.447		
能实现教学预期目标			0.802	
教学环节安排合理,过渡自然			0.796	
教具和教学媒体运用得当			0.761	
突出教学重点			0.631	0.831
解决教学难点			0.612	
教学容量适中			0.567	

2. 验证性因素分析

为了检验各潜在变量测量指标的有效性,本研究采用结构方程模型 AMOS 7.0 对调查数据进行验证性因素分析(CFA)。常用的模型评价指标和标准有:绝对拟合指数(AFI)、比较拟合指数(CFI)、非范拟合指数(NNFI)、递增拟合指数(IFI),4 种评价指标均大于 0.9,渐进残差均方(RMSEA)小于 0.5,表示模型拟合很好。拟合度 χ^2 检验是一个粗略的估计值,一般要求 χ^2/df 小于 2,但在样本较大时,可能导致该值较大^[8]。本研究的 χ^2/df 的值为 1.52,其他各项指标均大于 0.9,问卷具有较好的模型拟合度。验证性因素分析结果支持探索性因素分析的结论,进一步验证了教师课堂教学自我评价量表由教师教学、学生学习和教学效果 3 个维度构成(表 2、图 1),所设计的量表内在质量理想,可用于教师课堂教学自我评价。

表 2 教师课堂教学自评量表验证性因素分析结果

拟合指标	χ^2	df	χ^2/df	AFI	CFI	NNFI	IFI	RMSEA
计算数值	307.28	202	1.52	0.9	0.956	0.95	0.956	0.045

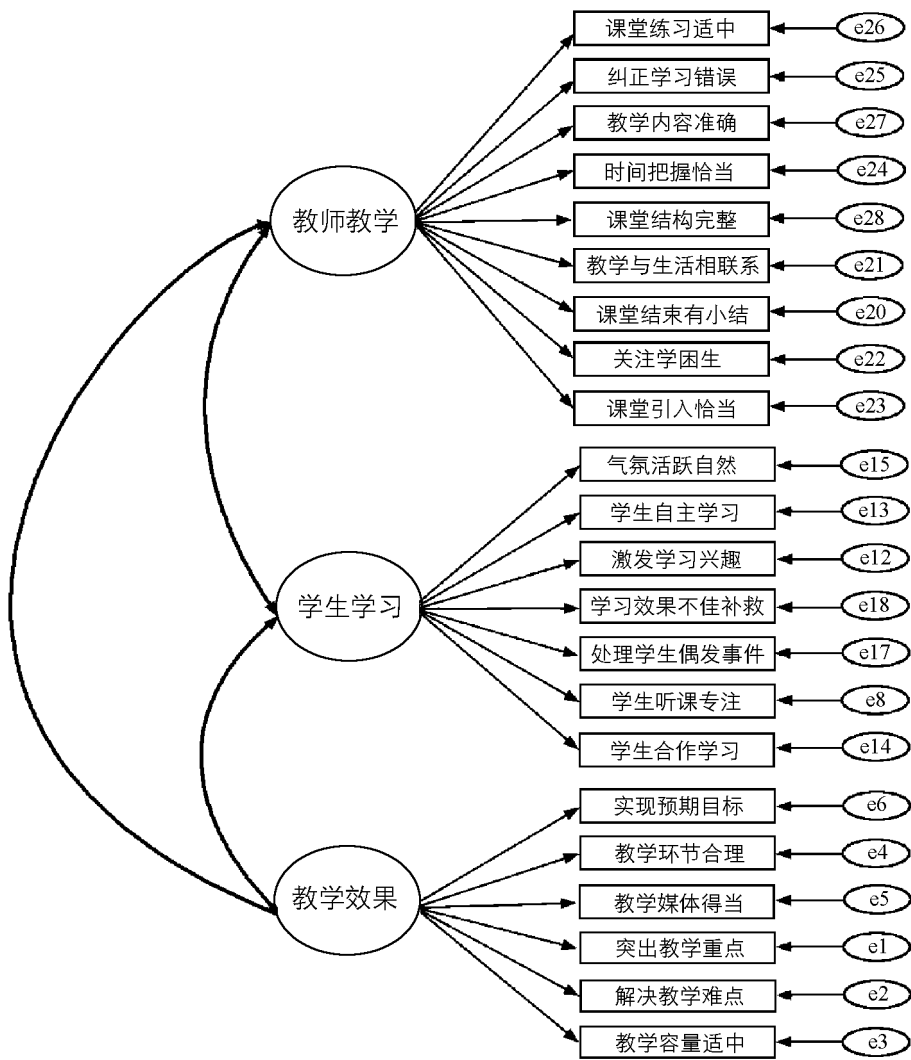


图1 教师课堂教学自评模型

(二) 中小学教师课堂教学自评基本情况

目前,大部分中小学仍然采用自上而下的传统教学评价机制,主要由学校领导、教务部门以及科室组长对教师教学目标、教学内容、教学过程、教学方法、教学效果、教学能力等要素进行考评。这种模式简单易行,可以有效避免评价随意性,弱化主观评判,评价结果便于管理者操作和运用,在中小学教学评估中一直占据主导地位^[9-10]。随着基础教育教师评价改革的全面启动,以促进教师专业发展的教师教学自我评价正逐步推进,但教师教学自评也暴露出一些问题和不足,如教师对课堂教学自评的常识性知识有所了解,但对教学自评的目的、作用等深层次认知比较肤浅、不够全面;课堂教学自评缺乏相应工具,在实际操作过程中普遍借用或照搬外部评价标准;各学校评价标准不一致,无法进行横向比较;教学自评过程缺乏规范性,亟须专家给予指导;评价结果的利用与管理不到位;教师强烈要求教学自评与教师晋级、奖惩脱钩,否则会出现高估自己的倾向等等。调查数据进一步证实,教师课堂教学自评3个维度的分数均较高(表3),1分为最低分,6分为最高分,自评合格分数为3.5分,高估自己的现象比较普遍,值得高度关注。

表3 中小学教师课堂教学自评现状

维度	教师自评分数	题目数	每题平均分数
教师教学	44.83	9	4.98
学生学习	34.35	7	4.91
教学效果	29.77	6	4.96
自评总分	108.95	22	4.95

(三)中小学教师课堂教学自评的影响因素

教师课堂教学自我评价是教师对课堂教学过程中教师教学、学生学习、课堂教学效果进行价值判断的过程。由于相关因素的影响,教师课堂教学自评结果会存在差异。教师的性别、学历、职称、年级、任教学科等多种因素都可能影响教师对教学自评的主观判断。本研究通过对调查数据进行假设检验、方差分析、事后比较分析,结果发现教师课堂教学自我评价结果在性别、学科、学历属性上不存在差异;在职称和年级两个属性上存在显著差异(表4)。

假设检验结果表明,男性教师和女性教师课堂教学自我评价分数基本相同,不存在性别差异($p>0.05$);把数学和物理归入理科,把语文和英语归入文科,理科教师和文科教师课堂教学自我评价分数基本一致,亦不存在学科差异($p>0.05$)。由于被试中硕士学历教师和大专以下学历教师人数过少,本研究暂不考虑,只对大专和本科学历教师自评结果进行差异分析,以保证调查结论的可靠性。统计分析结果显示本科学历教师和大专学历教师的教师教学、学生学习、教学效果自评分数基本相等,差异不显著($p>0.05$)。

通过方差分析结果显示,不同职称(二级、一级、高级)教师在教师教学($p=0.004$)、学生学习($p=0.003$)、教学效果($p=0.025$)3个维度上均存在显著差异。事后检验发现,高级教师在教师教学和教学效果两个维度的自评分数均高于二级教师和一级教师且差异显著;一级教师在学生学习维度的自评分数高于二级教师和高级教师。按照教师任教年级来划分,把小学1—3年级归入小学低年级段,小学4—6年级归入小学高年级段。通过方差分析发现,初中教师教学自评在教师教学($p=0.000$)、学生学习($p=0.000$)、教学效果($p=0.000$)3个维度和自评总分上均低于小学教师且差异十分显著,小学低年级段教师与小学高年级段教师自评结果无显著差异。

表4 不同变量的教师课堂教学自我评价的方差分析(M±SD)

	人数	教师教学	学生学习	教学效果	自评总分	
性别	男	144	44.9±5.364	34.61±3.480	29.95±3.835	109.47±11.482
	女	391	44.87±6.093	34.29±4.339	29.76±3.549	108.93±11.748
	F值		0.000	6.436	3.61	0.06
学科	理科	174	45.36±5.076	34.49±4.056	30.39±3.513	110.24±11.614
	文科	283	44.58±6.477	34.46±3.897	29.81±3.519	108.85±11.382
	F值		1.727	1.127	1.136	0.06
学历	大专	168	45.26±4.844	34.55±3.693	30.07±3.416	109.89±10.378
	本科	334	44.84±6.313	34.51±4.063	29.84±3.628	109.18±11.995
	F值		2.292	0.255	0.012	1.891
职称	二级	138	44.25±5.095	33.42±4.302	29.22±3.275	106.89±11.383
	一级	131	43.86±7.748	35.05±4.006	29.95±4.317	108.86±13.034
	高级	256	45.78±5.007	34.61±3.970	30.12±3.407	110.50±10.824
	F值		4.515**	4.805**	3.148**	4.066**
年级	小学低段	251	45.20±6.746	34.76±4.191	30.63±3.664	110.60±11.982
	小学高段	225	45.60±4.499	34.46±3.905	29.76±3.262	109.81±10.310
	初中	56	40.39±5.098	32.20±3.896	26.43±3.086	99.02±10.828
	F值		13.243***	6.300***	23.767***	17.384***

注: * $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$ 。

四、讨论

课堂教学评价标准是课堂教学评价的依据,是对课堂教学内容的具体规范。课堂教学评价作为教育实践和教育研究的一个重要领域,一直受到教育决策者、教育研究者、学校领导和教师的关注。长期以来,我国中小学的课堂评价绝大部分聚焦于教师的“教”,对于学生的“学”大多放在次要

位置。研究者开发的课堂听课评课工具大多依据课堂教学过程的教学目标、教学方法、教学内容、教学效果等要素进行评价,基本没有考虑评价工具的信度和效度,所获得的数据只是一个冰冷的数字,仅代表个人信息,无法体现评价工具的诊断功效,很难进行横向和纵向比较,更不利于全面推广。课堂教学评价是一个系统的、复杂的工程,具有应用性广、实践性强等特质。随着基础教育改革的推进,各级教育研究机构和学校开始调整和修正课堂教学评价标准,从教学实践出发,强调学生的主体意识,注重学生的学习过程,促使“以学论教”理念真正贯彻到课堂教学评价之中。不可否认,课堂评价是对教师教学过程和学生学习过程的评价,仅有学生学习评价是不全面的,教师教学是教师专业发展的关键环节,只有教师最了解自己的教学对象、最清楚自己在教学中的优势与困难。理论上,教师课堂教学自评应该是最佳的教师教学评价方式。但实际与应然总存在差距,以教师教学自我评价为中心的基于内在标准的评价却非常少见,教师教学自我评价的真正实现还有待时日。在当下语境中,基于学生视角,以促进教师专业发展和学生学习进步的教师课堂教学自我评价势必成为新一轮基础教育改革教师教学评价的新趋势。

(一)教师课堂教学自我评价模型

课堂教学是教师教学和学生学习的融合体,二者可以区分,但决不能割裂,只有把二者结合起来,才能对课堂教学做出正确的评价和决策。本研究从教学实践出发,初步设想由教师教学、学生学习和教学效果建构教师课堂教学自评体系。使用 SPSS 16.0 统计软件,对调查数据进行探索性因素分析,初步厘定教师课堂教学自评结构。运用结构方程模型进一步验证其结构,最终确定教师课堂教学自我评价的三维结构:教师教学、学生学习和教学效果。

教师教学维度有 9 个题目,主要涉及教学过程课堂引入、教学内容、教学时间、课堂练习、授课小结、关注学困生等内容。教师教学评价不能只关注教师的教学能力与技能,还应该尊重学生的个体差异,注重全体学生的发展,尤其是学困生的转化;学生学习维度有 7 个题目,主要包括学习环境、学习兴趣、自主学习、合作学习等内容。教师在教学中既要关注认知目标,还要重视能力目标和情感目标的达成。课堂教学质量不仅取决于教师的教,更取决于学生的学,只有更加关注学生的学,才能提高学生的学习兴趣,强化学生的自主学习意识、培养学生合作学习的能力,提供良好的学习环境,有助于学生知识与能力的同步发展、认知与情感的和谐发展;教学效果维度有 6 个题目,主要描述教学目标的达成、教学媒体的运用、重点难点的解决等。教师是否完成预定的教学目标是教师组织课堂教学的一项重要任务,常常作为评价一堂好课的指标。教学过程中是否突出教学重点,是否解决了教学难点是完成教学目标的具体体现。目前,所编制的教师课堂教学自评标准或许不是最好的标准,但只要对课堂教学实践具有较好适切性和操作性,赋有较强的解释力和指导力,有助于教师自我反思、自我提升,就是名副其实的促进教师专业发展和学生学业进步的教师课堂教学自评标准。

(二)教师课堂教学自我评价的差异研究

传统的课堂教学评价工具常常是学校自行编制的,经过多年教学实践检验与修正,在一定程度上反映了学校的实际教学状况,但对评价工具的信度和效度研究、评价量表在各类群体的差异研究等却非常鲜见。

本研究发现,男性教师和女性教师的课堂教学自我评价得分基本相同,不存在性别差异;文科教师和理科教师的课堂教学自我评价得分基本一致,也不存在任教学科差异;由于大专以下学历和硕士学历教师人数比较少,本研究只对大专学历和本科学历教师教学自评进行了分析,结果发现学历对教师教学自评没有产生差异影响。说明教师课堂教学自评量表具有普遍适用性,性别、学科、学历等属性不会对教师教学自我评价结果产生差异影响。但中小学其他学科,如体育、美术、音乐等技能科目的教师教学自我评价是否适用本量表有待商榷。

研究结果表明,不同职称的教师教学自评结果存在显著差异,在教师教学和教学效果维度上,

高级教师的自评分数均高于一级教师和二级教师；在学生学习维度上，一级教师的自评分数高于二级教师和高级教师。不难理解，高级教师通常教龄长，具备丰富的教学经验，善于发现问题，处理教学问题已经达到得心应手的程度。他们比较关注教学过程和教学效果，能够从长远角度审视解决问题采取的策略、方式、手段，及时进行自我反思与改进，以便组织课堂教学，提高课堂教学质量。一级教师通常为中青年教师，基本能够按照教学计划组织教学，但教学内容和教学方法尚需完善，教学效果有待提高，同时，他们会充分利用年轻教师的优势，在课堂上和课后注重与学生沟通交流，利用个人魅力使学生喜欢他们，从而喜欢他们所教授的学科，为学生构建和谐自然、自主探究的学习环境，提高学生学习兴趣，促进学生认知和情感的协同发展。

研究还发现，初中教师教学自评分数均低于小学低年级段和小学高年级段教师。由于小学教师教授的内容比较简单，学生思维以具体形象思维为主，教师在教学中通常会借用实物、模型、图片等教具来提高学生的学习兴趣，课堂教学生动、有趣，教师对教学效果满意度高、成就感强，小学教师对教学自评分数的认同感自然会高于初中教师。由于初中比小学科目增多、难度加大，教师课堂教学既要重视教学的认知功能，还要关注学生的情感变化。初中教师是否沿用本量表进行课堂教学自评，还有待于进一步验证和完善。

职称和年级等类别属性对教师教学自评结果的差异影响反映出教师教学自评是一个复杂的、动态的、多层次的评价体系。为了有效发挥评价的发展性功能，促进一线教师教学反思，更新教学理念，提高教学质量，有必要对教师教学自评工作施以培训和辅导，确保教学自评过程的系统性、完整性和规范性，使教学自评成为教师内在自主、自发的诉求。

(三) 中小学教师课堂教学自评培训与辅导

教师课堂教学自评是一项赋有技术性的、需要专业知识和技能支撑的实践活动。教师既是教学自评的主体，又是评价的客体，难免在评价过程中出现主观随意现象。因此，为了使教师课堂自评得以有效进行，就必须对自评程序和步骤加以有计划、有针对性的指导和培训，促进教师了解自评过程、掌握自评方法、解释自评结果，培养教师反思意识、提高教师自评成效，使教学自评真正落实到教师日常的教学行为中。

首先，学校应创设良好的教学自评环境，确定合理的、可操作的自评标准，引导教师明确自评的目的是为了促进教师的专业发展，自评结果不作为职称晋级、个人奖罚的依据，打消教师的顾虑，用平和的心态剖析自己，避免出现自评高估的现象，及时发现教学的不足，寻找个人“最近发展区”，促进教师教学水平的稳步提升。

其次，教师在专业人员指导下，掌握恰当的自评工具和方法，客观、准确地收集课堂信息，也可以充分发挥学生、家长、同事在评价过程中的作用，加强师生之间和教师之间的合作。这样既强调教师在自评中的主体地位，又鼓励教师之间建立平等的合作关系，使教学自评真正成为促进教师专业成长的发展性评价和面向未来的评价。

(四) 研究展望

教师课堂教学自我评价是一个系统工程，是典型的发展性评价，其内核之一的课堂教学自评标准的构建并非易事，需要在教育理念、教育实践上加以变革和统筹，并逐步完善。纵观我国教师课堂教学评价的发展历程不难发现：由最初教师个人的品性评价，进而拓展为以要素分解法来剖析教学过程的教学评价，并最终发展到教师成长与学生进步并重的教师教学自我评价。只有尽快建立以促进教师专业成长和学生全面发展为目标的教师课堂教学自评体系，才能真正将新课程教师教学改革落到实处。本研究虽然对教师课堂教学自评模型进行了较为深入的探讨，但仍存在一些不足，如：教师课堂教学自评前的培训工作；自评结果的咨询与辅导；音乐、体育、美术等技能学科教师课堂教学自评量表的确定；由于教师教龄段划分不够合理，导致教龄属性对教师课堂教学自评差异研究缺失；研究生学历教师人数过少，所得结论尚需完善；初中教师沿用本量表的适切性仍需进一

步验证等等。另外,后续研究可以适当增加被试人数,拓宽受访教师范围,通过一线教师的实践检验,进一步验证教师自评与领导评价、同行评价、学生评价结果的一致性,以期在最大程度上达成对教师课堂教学自我评价的共识。教师课堂教学自评是教师专业发展的一条重要途径,是一项极具专业性和技术性的实践活动,为使教师教学自评得以有效开展,就必须对评价标准、评价程序、评价方法、评价结果等加以有针对性的、全面的培训和指导,逐步培养教师的反思意识,使教师课堂教学自评真正成为促进学生全面发展和教师专业成长的助推剂。

参考文献:

- [1] 李蔚. 课堂教学效果的心理学评价方法[J]. 心理学报,1988(4):392-399.
- [2] 孙亚玲. 课堂教学有效性标准研究[M]. 北京:教育科学出版社,2008:150.
- [3] 李秉德. 教学论[M]. 北京:人民教育出版社,2001:225.
- [4] 刘华. 发展性课堂教学评价指标体系:构建思路及示例[J]. 全球教育展望,2013(3):48-56.
- [5] 钟启泉,崔允娜,张华. 为了中华民族的复兴,为了每位学生的发展——《基础教育课程改革纲要(试行)》解读[M]. 上海:华东师范大学出版社,2001.
- [6] 王俭. 教师专业化发展与教师自我评价[J]. 高等师范教育研究,2002(2):26-31.
- [7] 方勤华. 教师自我评价策略:促进专业发展的角度[J]. 西北师大学报:社会科学版,2009(2):99-103.
- [8] 侯杰泰,温忠麟,成子娟. 结构方程模型及其应用[M]. 北京:教育科学出版,2004:154-165.
- [9] 裴娣娜. 论我国课堂教学质量评价观的重要转换[J]. 教育研究,2008(1):17-22,29.
- [10] 丁朝蓬,梁国立, Tom L. Sharpe. 我国课堂教学评价研究概况、问题与设想[J]. 教育科学研究,2006(12):10-14.

The Making of Self-evaluation Scale of Classroom Teaching with the Focus on Students' Learning

YU Xiao-bo, LI Chen-zhi, SUN Wei

(Normal College, Shenzhen University, Shenzhen 518060, China)

Abstract: Teachers' self-evaluation is an important way of teachers' professional development. The self-evaluation of classroom teaching with the focus students' learning is the trend against the background of curriculum reform in basic education. The study carried out a survey on 550 teachers from nine primary and secondary schools in Shenzhen. In order to verify the questionnaire, exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis were conducted to test the convergent and discriminate validity of the instrument. The self-evaluation consists of three factors, namely teachers' teaching, students' learning and teaching effect, which were validated by structural model. The findings from the survey are as follows. First, there are overestimation problems in classroom teaching self-evaluation. Second, there is no difference in terms of gender, major and qualifications, but significant difference in terms of technical title and grade. The findings provide the beneficial enlightenment of the development study of teachers' classroom teaching self-evaluation.

Key words: students' learning; classroom teaching; self-evaluation

责任编辑 唐益明