

研究型大学教师教学质量考评 指标体系构建^{*}

郭文臣, 杨 静

(大连理工大学 管理与经济学部, 辽宁 大连 116023)

摘 要: 鉴于研究型大学的教师存在“重科研、轻教学”的现象, 通过构建教学质量考评指标体系, 可以加强对教师教学质量的科学考评和有效监管。借鉴国内外相关研究成果, 在比较分析国内 10 所“985 工程”大学现行教学质量考评指标体系基础上, 运用德尔菲法构建了研究型大学本科教师课堂教学质量考评指标体系(分为: 供学生评价使用、供专家评价使用)和教学成果考核指标体系; 运用层次分析法对各级指标进行赋权, 并借鉴个人潜能指数评价方法对每个二级指标设定 5 个评定等级, 辅以文字描述, 以方便评价, 提高有效性。

关键词: 研究型大学; 教学质量; 教学成果; 考评指标体系; 大学教师

中图分类号: G642.0 **文献标识码:** A **文章编号:** 2095-8129(2015)02-0042-09

近年来, 研究型大学出现了比较严重的“重科研、轻教学”的现象^[1], 有研究显示, 在教师的意向与偏好中, 科研占有一定的特殊地位^[2]。有一种比较普遍的观点认为教学质量(产出)不如科研成果容易衡量, 因此在对教师的业绩考核时只有科研考核指标或标准, 没有教学考核指标或标准, 其结果导致科研成果成为唯一或极其重要的考核指标, 从事科研的教师名利双收; 相反, 从事教学的教师在考核、晋升、晋级等方面均受到不良影响。科研考核指标犹如“指挥棒”, 引导着教师, 尤其是年轻教师把绝大部分时间和精力用于科研, 导致本不扎实的教学功底出现了下降的趋势。

“重科研、轻教学”的根本原因是“指挥棒”的问题, 即考评指标体系的设计问题。不可讳言, 许多研究型大学并非完全轻视教学, 并且也制定了一系列教学管理制度, 但由于教学质量不易量化、较难考评, 所以有的高校迟迟没有制定教学质量考评指标体系。只依靠科研考核指标, 而放弃对教学质量的考核, 势必造成大学教学质量的下降。因此, 制定研究型大学教师教学质量考评指标体系, 引导教师回归并履行教学职责是我国研究型大学的一项十分重要、紧迫且具有战略意义的任务。

一、教学质量考评研究与实践

(一) 教学考评与教学质量

对研究型大学的职能, 国内外专家、学者具有普遍共识, 即教学(人才培养)、科学研究和社会服务。教学是研究型大学教师的主要职责之一。科学的教学考评有助于鼓励教师更新教学理念、改进教学方法、提高教学质量、推进高校的教学改革。美国加州大学伯克利分校(University of California-Berkeley)强调教学育人是大学的基本使命, 教师在教学方面的表现是任命、发展或晋升的基

^{*} 收稿日期: 2014-12-01

作者简介: 郭文臣, 大连理工大学副教授, 硕士生导师。

杨静, 大连理工大学硕士研究生。

本标准;如果不能证明在教学方面的能力与诲人不倦的精神,教师在任何情况下都是不会获得终身任职的。美国加州大学伯克利分校从各方面来评价教师教学的效果主要包括:(1)对学科知识的掌握;(2)在学科领域中的不断发展;(3)有逻辑性地组织和呈现材料的能力;(4)激发学生发现本课程与其他领域知识的关系;(5)培养学生独立思考和推理的能力;(6)为学习与教学增添活力的热情和态度;(7)引发初学者的好奇心、提倡高标准、激励高年级学生进行创造性研究;(8)能够影响学生和教学的个人特质;(9)对学生的一般引导、指导、建议的范围和技巧;(10)创造一个开放、激励人心的学术环境的能力等。美国加州大学伯克利分校对教师的教学表现主要从授课数目与种类、学生注册数、每门课参与课程评价的学生比例等方面进行量化统计,同时还有学生评价、教师自我评价、同行评价以及所进行的教学改革和取得的教学成就等(江红岩,2007)^[3]。国外研究型大学还对教师的任用、职责、管理、教学质量的评价等进行了研究。The Biology Concept Inventories(BCI)、The Force Concept Inventory(FCI)和 The Astronomy Diagnostic Test(ADT)等已经成为美国研究型大学检验教学质量常用的测试体系。

传统教学考评的目的是为了分等鉴别,现代科学的教学考评的目的在于改进和提高,使评价对象按评价目标要求的方式逐步改进和完善。这样,在评价过程中,被评价者们往往能够积极地参与配合,使教学考评工作顺利进行。

近年来,国内外学者依据不同的学习理论,用因素分析方法对教师教学效果进行了研究:一是 Kulik、Mekeachie(1975)^[4]和 Dunkin(1992)^[5]将教学考评划分为教学技能、师生关系、结构、组织、作业量 5 个评价维度;二是 Koliteh(1999)^[6]将教学考评划分为课程组织、行为管理、学生成绩评定和师生关系 4 个评价维度;三是 Marsh(1987)^[7]提出教学评价分为学习价值感、教学热情、组织清晰性、群体互动、人际和谐、知识宽度、考试评分、作业阅读材料、功课量难度 9 个维度。赵增梅(2003)^[8]对 Marsh 问卷在中国的适用性进行研究,并在此基础上编制了“大学教师教学效果评价问卷”。

教学考评的指标体系合理与否,直接影响评价结果的准确性。教学质量作为一个多维度的概念,不同的学者给出了不同的界定和说明。沈玉顺(2002)^[9]认为教学质量是指高等教育的“利益关系人”对学校人才培养活动过程及其结果的期望,是一个与主体的需要密切相关的、动态的概念,反映的是社会对高校教学价值的期望。高校教学质量的概念是多维度的,涉及高校教学过程的投入、过程、结构以及多个目标受众。Green(1994)^[10]认为高校教学质量是一个多维的、不断变化的概念,其通过受教育者、教育者和社会发展所要求的目标、标准、成就和水平等一套绩效指标体系表现出来,即通过一套多维的指标体系来衡量一所高校的整体表现。章小辉(2006)^[11]对有效教学评价体系进行了研究,确定了显著影响教学质量评价的 12 个有效指标,分别是重点突出、知识内容丰富、动机激发与兴趣培养、因材施教、课堂连贯性、重视师生交流、口头表达、虚心听取意见、讲课有吸引力、知识技能掌握、能力与成绩提高、学生掌握方法情况。

从以上概念不难看出,对教学质量的概念尚未存在统一的界定。综合已有研究,笔者认为教学质量是指学校在人才培养以及其他相关方面满足学生、家长、社会等利益相关者需求的程度。

(二)国内 10 所“985 工程”大学教学质量考评指标体系比较分析

根据现有的资料和信息,本研究选取国内 10 所“985 工程”大学(北京大学、清华大学、华中科技大学、中国人民大学、西安交通大学、山东大学、兰州大学、吉林大学、中国政法大学、上海交通大学),对其教学质量考评体系进行对比分析。

通过对比分析,发现大多数学校根据本学校的特点,按照课程类别(课堂类、实验类、体育类、艺术类等)对整体教学质量进行了考评。本文重点是对课堂类教学的教学质量考评指标体系进行设计,因此对其他课程类别的教学质量考评指标体系将不作过多分析。

多所高校采取多评价主体(学生、同行、专家、教学管理人员、教师自评),其中有 9 所“985 工

程”大学按照不同的评价主体分别对教学质量进行评价,普遍包含学生和督导专家两个评价主体。

不同评价主体会导致评价指标的差异。(1)学生与教师接触的时间相对较长,可以根据教师的某些不良行为做出评价,如经常迟到、早退。(2)学生的认知能力有限,他们无法对教师教学的各个方面进行评价,如教师教学内容的准确性,而专家可以判断教师教学内容的准确性和规范性。(3)学生主要是通过感知评价教师课堂教学质量,偏重于结果导向,专家在关注结果的同时,更加注意教师课堂授课过程中的语言、逻辑、内容、时间安排等。

通过比较,大多数学校的指标体系涉及教学质量的各个具体指标,但每个具体指标包含在哪个一级指标下,不同的学校有不同的匹配方式。指标体系基本可以归结为5个维度(一级指标):教学态度、教学内容、教学方法、教学效果、教学管理,这与我们通过查阅大量文献总结出的5个维度相同。其中教学态度、教学内容、教学方法涉及比较多,其次是教学效果,很少有学校涉及教学管理。

二、教学质量考评指标体系的设计

(一) 考评指标的选择与确定

Magin^[12]提出教学质量可以从两个角度理解:一个角度是把教学看作启发性过程,可以由学生的教学质量测评问卷以及同事的考评来衡量;另一角度是指教学成就。通过教师的教学“档案袋”评价教师对教学质量的贡献。基于此,在借鉴国内外已有的研究成果,尤其是国内10所“985工程”大学教学质量考核指标体系的基础上,本文初步构建了研究型大学教师课堂教学质量考评指标体系(分为供学生评价使用和供专家评价使用两套指标体系)。一级指标分为教学态度、教学内容、教学方法、教学效果。为了能让二级指标更清晰,笔者进行了归类:(1)教学态度中,是否积极、严谨,为人师表,遵守学校教学规章制度(可以总结为教风);(2)教学内容中,主题明确,层次清晰,重难点突出(属于清晰度),知识含量和难度(可以总结为知识宽度),内容规范严谨(则属于严谨度);(3)教学方法中,注重学生自学能力、创新能力,启发学生思考、总结(属于启发性);(4)教学效果中,学生的自学能力、创新能力、学习兴趣;研究能力(属于学习效果),发言、讨论(属于课堂气氛)。

教师教学质量考评如果只是单纯评价教师课堂上的表现以及学生获得了多少知识,无法全面评价教师的教学质量,还应对教师教学研究成果以及奖励等进行评价。因此,本文设计了教师教学成果考核指标体系。

为了使考核指标体系更加科学、合理,笔者邀请了7位教学经验丰富的专家(高校教学咨询组专家、学部主管教学的副部长、教授)对初步拟定的教学质量考评指标体系进行修正。7位专家对课堂教学质量考评指标体系中的一级指标基本没有异议,对二级指标提出了若干意见和建议。例如针对教学态度:(1)教学准备方面建议增加教案撰写正确,符合专业培养目标和教学大纲要求,教学日历总体安排合理,中外文教辅材料齐全,课前认真备课,课上精心组织教学,PPT的制作和演示系统和完整;(2)教风方面增加对学生严格要求,执行学校相关教学规定、规范,注重教书育人;(3)敬业方面增加严格要求,公平公正等内容。此外,专家们还对教学内容二级指标的清晰度、知识宽度、严谨度、科学性、前沿性、国际性,教学方法二级指标的多样性、启发性、新颖性、艺术性等方面提出了详细的修改建议。对教学成果考评指标体系一级、二级指标,专家们也提出了若干意见和建议。

根据专家意见,并经部分专家审阅,最后拟定本科教师课堂教学质量考评指标体系(分为:供学生评价使用和专家评价使用)、教学成果考评指标体系(供教师自评)。经过多次修改、完善,确定了包括4个一级指标(教学态度、教学内容、教学方法、教学效果)、12个供学生评价使用和14个供专家评价使用的二级指标的教师课堂教学质量评价指标体系,以及包含4个一级指标(教学工作、教研项目、教材和教研论文、教学奖励)、19个二级指标的教师教学成果考评指标体系(见表4—6)。

(二) 指标赋权

1. 采用层次分析法

在设计了调查问卷后,邀请 18 位专家(研究型大学的教授/副教授)、101 名在校大学生对研究型大学本科教师教学质量考评指标体系一级、二级指标以及不同评价主体进行打分,所得数据通过 Excel 软件进行整理分析和统计,通过构造判断矩阵形成最终结果。本研究选择 Saaty 的 9 级标度法作为确定分值的标准。

第一,构造判断矩阵。假定 A 层某因素 A_k 与下一层次(B 层)因素 $B_1, B_2 \cdots B_n$ 有联系,则可建立以 A_k 为判断准则的 B 层各因素间的两两比较判断矩阵,这一矩阵记为 B 。 b_{ij} 则是对于 A_k 而言, B_i 对 B_j 的相对重要性的数值,表示其满足互反矩阵和一致性判断。

第二,由专家进行打分。每个专家的评分填到相应表格中,形成一个初始判断矩阵,得出每个因素的积分。 n 个专家可得 n 个积分。

第三,对每个因素计算 n 个专家对某一方面判断的几何平均积分,作为构建标准分层判断矩阵的依据和基础。

2. 不同评价主体分别打分

专家和大学生分别对研究型大学本科教师课堂教学质量考评指标(分为供学生评价和专家评价)及教学成果考核指标(教师自评)进行打分。这样也方便对专家和学生在学习质量评价方面的差异进行对比分析。

3. 指标权重的确定

(1)通过对调查问卷的统计分析,对各级考评指标的打分进行几何平均,分别构造研究型大学本科教师教学质量考评指标体系各级指标的判断矩阵。

(2)进行一致性检验。不同评价主体的赋权结果显示:学生评价部分的内容、专家评价部分的内容、教师本人评价部分的内容权重分别是 0.508、0.269、0.223。一致性检验结果为:最大特征根 $\lambda_{\max} = 3.013$, $CI = 0.006$, $CR = 0.011 < 0.1$,该判断矩阵具有满意一致性。

供学生使用的教学质量考评指标体系中一级指标,教学态度、教学内容、教学方法、教学效果的权重分别是 0.293、0.242、0.217、0.248。一致性检验结果为:最大特征根 $\lambda_{\max} = 4.022$, $CI = 0.007$, $CR = 0.008 < 0.1$,该判断矩阵具有满意一致性。

同理,对不同评价主体一级、二级教学质量,一级教学成果考评指标均采用同样的方法进行赋权,并进行一致性检验。经检验,各判断矩阵的 CR 值均小于 0.1,都通过了一致性检验。

(3)进行层次总排序及一致性检验。确定某层次所有因素对于总目标相对重要性的排序权值过程,称为层次总排序。这一过程是从最高层次到最低层次逐层进行的。对于最高层下的第 2 层,若上一层次 A 包含 m 个因素 $A_1, A_2 \cdots A_m$,其层次总排序权值分别为 $a_1, a_2 \cdots a_m$,下一层次 B 包含 n 个元素 $B_1, B_2 \cdots B_n$,它们对于因素 A_j 的层次单排序权值分别为 $b_{1j}, b_{2j} \cdots b_{nj}$ (当 B_i 与 A_j 无联系时, $b_{ij} = 0$),此时 B 层次总排序权值按表 1 中的方法计算得出。

表 1 层次总排序

层次 A	A_1	A_2	...	A_m	B 层的总排序
层次 B	a_1	a_2	...	a_m	
B_1	b_{11}	b_{12}	...	b_{1m}	$\sum_{j=1}^m a_j b_{1j} = b_1$
B_2	b_{21}	b_{22}	...	b_{2m}	$\sum_{j=1}^m a_j b_{2j} = b_2$
\vdots	\vdots	\vdots	\vdots	\vdots	\vdots
B_n	b_{n1}	b_{n2}	...	b_{nm}	$\sum_{j=1}^m a_j b_{nj} = b_n$

分别邀请专家和学生对教学考评指标(供学生评价使用)进行打分,并对其分别进行了统计分析。根据统计结果,各 CR 指标均小于 0.1,详见表 2。

表 2 教师课堂教学质量及教学成果考评体系指标权重、CR 及层次排序

评价主体	权重	CR	一级指标	权重	CR	二级指标	权重	CR	层次总排序
学生	0.508	0.011	a ₁	0.293	0.008	b ₁	0.365	0.098	0.107
						b ₂	0.343		0.101
						b ₃	0.292		0.086
						b ₄	0.406		0.098
			a ₂	0.242		b ₅	0.346	0	0.084
						b ₆	0.248	0.060	
						b ₇	0.261	0.057	
						b ₈	0.340	0.074	
			a ₃	0.217		b ₉	0.243	0.068	0.053
						b ₁₀	0.156		0.034
						b ₁₁	0.368		0.091
						b ₁₂	0.632		0.156
专家								
教师本人									

从表 3 可以看出,专家和学生在对考核指标的打分并无明显差异。对不同评价主体所占比重有较为相同的共识,排序为:学生、专家、教师本人。关于一级指标排序,不同评价主体有不太一致的意见,但差异不超过 0.02。二级指标中,学生认为教风和辅导很重要,而专家则不这么认为。可见,学生和专家对考核指标的评价有差异,但差异不显著,因此综合专家和学生的意见共同为供学生评价使用的教师教学质量考核指标体系赋权,这样可以提高考核指标赋权的科学性。教师课堂教学质量考评指标体系和教学成果考评指标体系见表 4、表 5、表 6。

表 3 学生和专家对考核指标体系的评价

类别	总体	排序	学生	排序	专家	排序
不同评价主体	学生	0.508	1	0.511	1	0.448
	专家	0.269	2	0.259	2	0.377
	教师本人	0.223	3	0.230	3	0.175
一级指标	a ₁	0.293	1	0.301	1	0.274
	a ₄	0.248	2	0.240	3	0.237
二级指标	b ₁	0.107	2	0.102	3	0.132 5
	b ₁₂	0.156	1	0.159	1	0.105 9

表 4 教师课堂教学质量考评指标体系(供学生评价使用)

一级指标	权重(%)	二级指标	权重(%)
教学态度	0.293	教学准备:指定教材和教辅资料(中、外文),备课充分	0.107
		教风:热情、严谨、认真、守时,对学生要求严格,成绩评定中公平公正	0.101
		辅导:答疑、批改作业认真	0.086
教学内容	0.242	清晰度:主题明确,层次清晰,具有逻辑性,重点、难点突出	0.098
		知识广度和深度:知识覆盖面宽泛,课堂信息量饱满,深度适宜	0.084
		严谨度:规范、严谨	0.060
教学方法	0.217	多样性:灵活运用多种有效的教学方法和手段,使学生注意力集中,调动学生的积极性,消化、吸收课堂内容	0.057
		启发性:引导学生积极思考,注重自学能力、想象力和创造力培养	0.074
		新颖性:方法新颖、独特,能够激发学生学习兴趣,科学实用	0.053
教学效果	0.248	艺术性:语言生动、富有感染力,合理安排教学进度,张弛有度	0.034
		课堂氛围:精力集中,发言踊跃,气氛活跃	0.091
		学习效果:学生基本掌握教学内容,开阔了视野,感到有所收获	0.156

表 5 教师课堂教学质量考评指标体系(供专家评价使用)

一级指标	权重(%)	二级指标	权重(%)
教学态度	0.302	备课和组织:教学目的和任务明确,教学日历、教案、教材及教辅资料(中、外文)等齐全,课前认真备课,课上精心组织教学,授课时间安排合理	0.089
		教风:热情、严谨、认真、守时、守纪、为人师表,执行学校相关教学规定、规范	0.095
		敬业:耐心辅导、精心讲解、认真批改作业,注重教书育人,严格要求,公平公正	0.117
教学内容	0.206	清晰度:主题明确,层次清晰,具有逻辑性,重点、难点突出	0.042
		知识广度和深度:知识覆盖面宽泛,深度适宜,相关信息饱满	0.039
		严谨度:内容正确、规范、严谨	0.039
		科学性:注重理论与实际,或工程实践相结合	0.044
		前沿性:及时向学生介绍学科前沿技术及新成果	0.042
教学方法	0.182	多样性:灵活运用多种有效的教学方法和手段	0.036
		启发性:能引导学生积极思考,注重对其自学能力、想象力和创造力的培养	0.077
		新颖性:方法新颖、独特,能够激发学生学习兴趣,科学实用	0.040
		艺术性:语言生动、富有感染力,合理安排教学进度,张弛有度	0.029
教学效果	0.310	课堂氛围:精力集中,发言踊跃,气氛活跃	0.161
		学习效果:大部分学生基本掌握教学内容,开阔视野,增长知识,启迪智慧,提高学生分析、解决问题的能力	0.149

表 6 教师教学成果考评指标体系(教师本人填写)

一级指标	权重(%)	二级指标(以年度为单位)	权重(%)
教学工作	0.525	本科教学时数、人数	0.090
		研究生教学时数、人数	0.062
		指导硕博生人数	0.066
		指导本科生人数	0.061
		面向全校讲座时数、人数	0.040
		学生网评结果	0.078
		咨询组评价结果	0.062
教研项目	0.159	各教学环节符合学校相关规范要求	0.066
		国家级教研项目	0.066
		省部级教研项目	0.040
		校级教研项目(含本科、研究生教改)	0.023
		指导大学生创新实验项目	0.017
教材和教研论文	0.171	主办或参加国内外教学研讨会	0.013
		出版教材(不含学术著作)	0.047
		发表教研论文	0.076
教学奖励	0.146	编写教学案例(已使用)	0.048
		国家级教学成果奖(含教学成果奖、教学名师、教学团队、优秀课程、宝钢奖、优秀博士硕士论文指导教师等)等级、排名	0.085
		省部级教学成果奖(教学成果奖、教学名师、教学团队、优秀课程、优秀公开课程、优秀博士硕士论文指导教师等)等级、排名	0.043
		校级教学成果奖(教学成果奖、优秀教材奖、优秀课件奖、教学优秀奖、教学优良奖、青年教师讲课竞赛奖、公开课程、精品课程、优秀论文指导教师)等级、排名	0.019

(三) 考评指标的进一步描述

由于不同评价主体本身的水平、出发点等的不同,不同评价主体的考核指标体系侧重点略有不同。不同评价主体的一级指标都包含教学态度、教学内容、教学方法、教学效果 4 个指标,在二级指标上存在差别。如表 5 所示:教学态度中,备课和组织的一二级指标,强调了对教案、日历等的准备;教风的一二级指标中考察教师的严谨、守纪和为人师表;敬业的一二级指标中不仅强调了辅导,

而且还要考察教师的讲解和教书育人的能力。供专家评价的教学内容指标体系中强调了内容的科学性以及前沿性,且只有专家才能准确评价知识的正确性。在供专家评价用的指标体系中严谨度的一二级指标中包含了知识正确性这一因素,供学生使用的指标体系中则不包含。

为了使课堂教学考评更加规范、便捷、统一,本文借鉴了“个人潜能指数”测评系统(Person Potential Index,简称 PPI)的评价方法,对每一个评价指标辅以明确的文字描述,并对二级指标给予对应的 5 个评定等级。以教学态度为例,课堂教学质量考评评分细则详见表 7。

由于篇幅所限,教师课堂教学质量考评指标体系评分细则(供专家评价使用)、教师教学成果考评指标体系评分细则省略。

表 7 课堂教学质量考评评分细则(供学生评价用,部分内容)

一级指标	权重 (%)	指标描述	二级指标	权重 (%)	考核重点	等级	等级描述
教学态度	0.293	教师对治学、教学的态度是否积极主动、认真负责、严于律己	教学准备:指定教材和中、外文教辅资料,备课充分	0.107	1. 教师流畅、近乎脱稿地完成课堂教学 2. 预想学生容易出现的疑问和问题 3. 准备指定教材以及与本节课内容有关的案例或者实验等相关中、外文补充资料	1	使用指定教材,不能流畅、近乎脱稿地完成课堂教学;无法预想学生容易出现的疑问和问题;没有准备与课程相关的中、外文补充资料的意识
						2	使用指定教材,课堂教学过程不是很流畅,经常参考教案;涵盖少部分学生容易出现的疑问和问题;没有准备与课堂相关的中、外文补充资料的意识
						3	使用指定教材,课堂教学过程比较流畅,偶尔看一下教案;基本涵盖学生容易出现的疑问和问题;没有准备与课堂相关的中、外文补充资料
						4	使用指定教材,课堂教学比较流畅;涵盖学生容易出现的疑问和问题;没有提供与课堂相关的中、外文补充资料
						5	使用指定教材,课堂教学过程流畅,脱稿;涵盖学生容易出现的疑问并进行解答;提供与课堂内容相关的中、外文补充资料
.....							

三、结论与讨论

研究表明,不同评价主体在教师课堂教学质量以及教学成果考评中所占的比重不同:学生评价部分权重最高,占 50.8%;其次是督导专家评价部分,占 26.9%;由教师自己填写、学校相关部门审核的教学成果部分权重最低,占 22.3%。学生是教学过程的接受者,是评价教师教学质量的最佳人选。

在学生评价教学质量过程中,关注度最高的是教学态度,占 29.3%,其次是教学效果,占 24.8%,教学内容和教学方法的权重分别为 24.2%和 21.7%。虽然 4 个一级指标在数值上的差别不是太大,但也可以明显看出学生对教师教学过程中的关注点主要是教学态度和教学效果,因此,教师若想提高教学质量,要首先从教学态度和教学效果上下功夫。

在专家评价教学质量过程中,关注度最高的是教学效果和教学态度,分别为 31.0%和 30.2%,其次是教学内容,为 20.6%,最后是教学方法,为 18.2%。可以看出,与学生评价不同,专家对教学质量评价的 4 个一级指标有明显的倾向性,权重分布比学生评价要不均匀。这验证了学生和专家作为不同的评价主体所表现出的不同取向。专家对教师教学过程中的关注点主要是教学态度和教学效果,而且,教学效果要略高于教学态度。与学生相比,专家更关注的是学生在整个教学过程中

得到了什么,而不太关注具体的教学方法。

在评价教学成果中,主要是对教师的教学工作进行考评,权重为 52.5%;其次才是教材和教研论文,教研项目,教学奖励,权重分别为 17.1%、15.9%和 14.6%。

研究型大学教师教学质量考评是一项十分复杂的系统工程,受到诸多错综复杂因素的影响。

(一)评价主体选择

谁有资格对研究型大学教师教学质量进行评价?目前采用的评价主体主要是学生、专家、教师本人。学生是教学过程的直接受益者和接受者,且与教师接触的时间比较长,因此是评价教师教学效果和教学质量的最佳对象。但由于学生评价能力有限,关注点有局限性,且大部分是自我感知的结果,因此会导致评价不甚客观和科学。督导专家是教学领域的专家,能更深入、客观地评价教师的教学态度、方法、过程和效果等。关于教师自评,根据相关文献以及教学评价工作的实际情况发现,教师自评的可行性不高,并不能准确、客观地起到评价教学质量的作用。因此,将评价主体分为学生和督导专家,互相弥补两个评价主体的不足之处,是较恰当的组合。此外,教学质量需要通过一定时间的检验,因此毕业生及其所在的用人单位的评价具有一定的可信度,但实际操作难度很大,故采用的甚少。

(二)课程类别的差异

研究型大学课程包罗万象,不同类型的课程其教学方法、手段差异很大,教学的难易度会直接影响到学生的兴趣、参与度和教学效果等。不同类别课程的教学质量考评应区别对待。比如体育类课程,更多的是教师的教学实施过程,很少涉及理论知识,与通常所指的课堂教学完全不同,因此有的学校针对体育类、艺术类、实验类等特殊类型的教学制定了专门的考核指标体系。

(三)教学质量考评周期

课堂教学质量的考核基本在学期末进行考核。学生对教师教学质量的考核可以采取填写网上问卷等形式,方便收集和整理。专家对教师教学质量的评价需要专家亲自去课堂感受教师授课过程,因此在时间点与频率上要统筹安排,合理分配督导专家的时间,并与授课教师进行协调。教师教学成果考评,可以不与教师课堂教学质量同时考评,而选择年度考评或两年、三年考评一次。

(四)教学质量达标问题

如果没有教学质量考评指标体系,而只有科研考核指标体系,这样便会导致教学质量的下降。制定教学质量评估指标体系能否确保教学质量提高,这一方面取决于教学质量考评指标体系是否科学、切合实际,另一方面取决于考评标准确定、奖惩措施是否得到贯彻落实。目前,有的学校对教学设定最低标准,即每年完成一定数量或学时的课程,其他方面没有明确的考评指标,这显然是轻视教学的表现;也有学校实行年轻教师教学质量达标认证制度,只要一次考核合格,就算教学达标,这种做法的出发点是积极的,但如果没有科学、规范的教学质量考核指标体系以及有效的考核、监管,教学质量仍难以保证。况且,教学只要求达标,科研却要求向国际水平看齐,很明显是一种轻视教学的态度。

(五)教学、科研、服务考评的权重分配

这是目前研究型大学面临的一个现实难题。在研究型大学,教学考评权重大于科研考评权重几乎是天方夜谭,反之则被认为是顺理成章。鉴于研究型大学职能、教师学科类型多样化的特点,建议将研究型大学教师分为科学教育型、科学研究型和科学实践型^[13]:(1)科学教育型教师以教学研究为主,教学、科研、服务权重分配大约为 0.70、0.20、0.10;(2)科学研究型教师以科学研究为主,教学、科研、服务权重分配大约为 0.20、0.70、0.10;(3)科学实践型教师以科学实践为主,服务权重分配大约为 0.70,教学、科研的权重可根据教师的个人特长灵活设定,或者全部为教学或科研,权重为 0.30,或者将二者设定一定比例,如教学、科研权重为 0.20、0.10 或 0.10、0.20。这样的权重分配,既可以发挥研究型大学教师各自的特长,又兼顾了研究型大学教学(人才培养)、科研和社会服务三项

职能。

总之,即使是在研究型大学,教师的首要职责仍是教书育人。对教师的教学质量考评应合理分配教学、科研以及服务的权重,并制定科学合理的考评指标,以引导和督促教师将时间和精力重新放到教学上来,避免出现“轻教学,重科研”的现象。当然,科学合理的教学质量考评指标体系的建设需要考虑各方面的因素,不断吸取新的理论,并在实践中进一步完善和发展。

参考文献:

- [1] 施一公. 利用经济杠杆保障青年教师利益[N]. 中国科学报,2012-11-21(5).
- [2] 阎光才. 研究型大学中本科教学与科学研究间关系失衡的迷局[J]. 高等教育研究,2012,33(7):38-45.
- [3] 江红岩. 从伯克利管理视角谈美国研究型大学的教师绩效评估[J]. 高等农业教育,2007,1(1):88-91.
- [4] Kulik J A, Mckeahin W J. The Evaluation of Teachers in Higher Education[J]. Review of research in education, 1975, 3(1): 210-240.
- [5] Dunkin M J, Marsh H W. Students' evaluations of university teaching: A multidimensional perspective[J]. Higher education: Handbook of theory and research, 1992(8): 143-233.
- [6] Koliteh E, Dean A V. Student ratings of instruction in the USA: Hidden assumptions and missing conceptions about good s teaching [J]. Studies in Higher Education, 1999, 24(1): 27-42.
- [7] Marsh H W. Students' evaluation of university teaching: research findings, methodological issues, and directions for future research [J]. International Journal of Educational Research, 1987, 11(3): 253-388.
- [8] 赵增梅, 孟庆茂. 大学生评价教师教学效果二阶维度分析: 新世纪心理与教育测量展望[M]. 上海: 上海教育出版社, 2003: 253-267.
- [9] 沈玉顺, 陈玉琨. 运用评价手段保障高校教学质量[J]. 中国地质大学学报: 社会科学版, 2002, 2(4): 50-53.
- [10] Green D. What is Quality in Higher Education[M]. London: The society for research into Higher Education, 1994: 13-30.
- [11] 章小辉, 陈再萍. 高校课堂教学质量的有效教学评价体系结构研究[J]. 现代教育科学, 2006(2): 64-68.
- [12] Magin D J. Rewarding good teaching: A matter of demonstrated proficiency or documented achievement? [J]. International Journal for Academic Development, 1998, 3(2): 124-135.
- [13] 郭文臣, 杨宁, 何婷婷. 基于不同类别研究型大学教授考评指标体系研究[J]. 管理学报, 2011, 8(3): 423-428.

Construction of Index System of Teaching Quality Evaluation in Research Universities

GUO Wen-chen, YANG Jing

(Faculty of Management and Economics, Dalian University of Technology, Dalian 116023, China)

Abstract: Given the phenomenon that teachers pay more attention to research than to teaching in research universities, the construction of teaching quality evaluation index system may strengthen the scientific evaluation of teaching quality and, as a result, effective regulation. According to the related research results in China and other countries as well as the comparative analysis of ten “985” universities on teaching quality evaluation, the teaching quality evaluation index system (for student and for experts respectively) and the teaching achievement evaluation index system are set up. In the construction process the Delphi method is used, and AHP method is applied to empower index levels. According to PPI evaluation method, each secondary index is subdivided into 5 levels supplemented with text description, making the evaluation conveniently and effectively. This paper provides some help and reference for teachers' teaching quality evaluation and regulation.

Key words: research university; teaching quality; teaching achievement; evaluation index system; university teachers

责任编辑 李航