

高教信息

发展规划处编

2018年第7期(总第44期)

人才培养专题研究

- 高校学生评教行为偏差及其与学科类别、学校类型和学业自评的关系... 3
- 学生评教对高校教师教学行为的影响..... 7
- 基于区分度及可信度的学生评教模型的构建..... 12

校内研究成果

- 我校教师信息素养的培养及培训模式研究..... 16

导读

学生评教是高校教师教学评价的重要构成，也是教学质量保障体系不可或缺的组成部分，对教师教学发展和学生学习起着至关重要的作用。

学生在评教过程中存在各种行为偏差以及教师与学生之间存在的成绩与教学评价的互动博弈，会导致评教信息与结果的失真。《高校学生评教行为偏差及其与学科类别、学校类型和学业自评的关系》一文通过实证调查对高校学生评教行为偏差进行测量与考证，揭示了学生评教行为偏差的基本类型及其与学科类别、学校类型与学业自评的关系。

《学生评教对高校教师教学行为的影响》一文从高校教师的角度出发，通过刻画前期授课的评教得分对教师当期授课表现的影响规律，从而评估“以评促教”机制的效果。建议通过改善学生评教的有效性及其完善其评价指标体系，增加教师对评分结果的关注，从而最大化“以评促教”的效果。

《基于区分度及可信度的学生评教模型的构建》一文基于当前高校学生评价模型，构建了一套基于区分度及可信度的学生评教模型，通过通用指标和专业指标的动态修正和动态抽取、分析整体评价与指标评价得分等操作达到扩大区分度、提升有效度的评教目的。

《我校教师信息素养的培养及培训模式研究》一文对我校教师信息素养培训的必要性、可行性和现状等方面进行了较为深入的分析，提出了有利于提高高校教师信息素养培训的针对性、灵活性的建议。

人才培养专题研究

高校学生评教行为偏差及其与学科类别、学校类型和学业自评的关系

——基于南京和常州十所高校的实证调查

一、研究背景

学界有关学生评教的大量研究涉及学生评教行为偏差，以及由此造成的学生评教信息不能真实反映教师教学水平与效果。已有研究证明和凸显了高校学生评教行为偏差的客观存在，以及由此产生的潜在危害。本研究通过实证调查对高校学生评教行为偏差进行测量与考证，尝试发现和揭示学生评教行为偏差的基本类型及其与学科类别、学校类型与学业自评的关系。

二、概念界定

行为偏差是指偏离或违反人们共同持有的价值观念和遵守的社会行为规范与准则的行为，它脱离了社会工作与生活的正常轨道；行为偏差具有相对性，是特定环境下相关因素互相作用的产物；行为偏差理应受到社会的否定性评价。

三、研究方法与设计

（一）调查对象

以南京的 8 所和常州的 2 所大学的学生、教师和教学管理者为调查对象。这 10 所学校可分成三个类型：研究型大学 2 所；普通本科院校 5 所；高职高专 3 所。选择南京和常州的高校完全是基于方便抽样和访谈的考虑。

（二）研究工具与过程

本研究采用自编的《高校学生评教行为偏差量表》。为了使量表的基本维度与结构、题项设置与陈述更符合学生心理特征与实际需求，增强其客观性、科

学性与合理性，从而提升信度与效度，研究者进行了前期访谈、量表试测与修订。本研究访谈对象既有学生，又有教师和教学管理者；量表调查对象仅有学生，统计分析研究数据采用 SPSS20.0 软件。

四、学生评教行为偏差的基本类型

（一）认知不清

认知不清是指学生对学校学生评教制度及其目的、意义、重要性与功用没有清晰认识。认知不清实际上包含两层含义：一是学生根本就没有认识到学生评教制度的目的与作用；二是即便有一些认识，但也存在定位不准、理解不够等问题，这属于认知偏差。

（二）消极与随意评价

学生认为学生评教制度及具体工作都是形式主义，无实质意义，是一项与自己无关的任务。这种心理倾向和敷衍态度必然造成学生评教时的消极、抵触与随意评价，如请人代评、放弃评教、随意打分等。

（三）趋低评价

趋低评价描述了学生在评价教师教学时是否存在故意打低分的情况，如与教师发生过矛盾或冲突而打低分报复，对课程无兴趣故意低分评价等。

（四）自利趋高评价

自利趋高评价包含这样的信息：学生因为担心教师能够随时进入评教系统查看自己评价教师教学的各种信息，为了不得罪甚至取悦教师，所以不会给教师打低分。

（五）他因趋高评价

该偏差类型是指基于其他原因考虑而对教师教学质量与效果给予高分评价，

如学生评教关系到教师工作考核、职称晋升等切身利益，关系到本院系工作考核成绩；因为对课程的极大兴趣或者预期该门课程将取得较好期末成绩才给予高分评价。

五、结论

研究发现，社会学科学生的评教行为偏差较为严重；普通本科院校学生评教行为偏差也相当明显；学业自评靠前的学生，其评教更为客观和认真，学业自评靠中尤其是靠后学生，其评教行为偏差更大。研究认为：

其一，社会学科学生由于受到本学科理论的涵化与影响，可能对就读学校教师教学更易产生批判与质疑，继而产生不满意。加之目前学生反映真实意见和表达不满的渠道不畅，只能在仅有的评教制度运作中表达对学校教学的不满。

其二，普通本科院校学生评教行为偏差的严重性大于研究型大学和高职高专，从侧面反映出学生对普通本科院校教育的不满意，或许也印证了由于我国高等教育规模急剧扩张、普通本科院校生师比严重不合理（本科大规模扩招的承接主体就是普通本科院校）造成学生对教学的不满以及由此带来本科教学质量下滑的事实。

其三，学业自评靠中尤其是靠后的学生对学校教学质量相当不满意。

六、建议

（一）创新和改进宣传动员方式，避免说教与行政指令。

统一内容、标准、要求的宣传动员方式很容易引起学生的质疑与反感，既然社会学科学生、普通本科院校学生和学业自评靠后学生的评教行为偏差更为严重，就应区别对待，采取更有针对性且更切实可行的措施。比如可考虑运用典型鲜活的学生评教案例，使学生真切感受到学生评教的意义与作用。

（二）合理选择说明内容，满足不同学生的心理需求。

对于社会科学学生和普通本科院校学生，同样可以借助典型案例重点说明学生评教与其学习利益的紧密关系。另外，对于普通本科院校学生，还应重点说明学生评教与学生学习利益的紧密关系可能会影响到学校的长远发展。

（三）构建和完善学生评教与学习利益的关联制度与运作机制。

建立并完善让学生根据评教信息自由选择教师的制度，是学生评教与学生学习利益协同关联的一剂良方和合理选择。通过这种制度关联，使学生认真对待评教工作，因为这关系到他们的学习成长和学习利益，学生评教则因其是学生内在的需求表达而成为一种自觉行为。

（四）着力推进教学改革，提升教学质量与学生满意度。

我国普通院校本科教育教学改革势在必行，在建设中国特色世界一流大学和一流学科的同时，需要持续强化已有所淡化的本科教学中心地位，不断提升本科人才培养质量与水平。学生对教师教学与自身学习的满意才是客观公正的学生评教的可靠基础。

摘自《高等教育研究》2017年第10期 作者：周继良等

学生评教对高校教师教学行为的影响

——基于国内某高校学生评教结果的实证研究

一、研究背景

以往研究对于我国高校中正在推行的学生评教制度是否能够对教师的教学表现产生影响却鲜有研究。本研究通过对国内某所“一流大学”建设高校2013-2017年学生评教结果进行分析，考察学生评教结果对高校教师教学行为的作用及其影响机制。

二、理论框架

本研究认为以下两个机制可能导致教师在获知学生对自己教学表现的评价后有可能产生改变自身教学行为的激励。

第一种是外部动机，即与金钱和利益相关的激励。如果较高的评分可能吸引更多的学生选课或者使得教师在绩效考核和晋升中占据优势，那么，教师将产生不断提高所得评分的动机。改善自身的教学表现将是实现这一目标的可行途径之一。

第二种是内部动机，即与金钱或利益无关的激励。如果教师发现学生对自己的评价低于预期或者自己的教学表现在学生的评价中不及同行，那么，教师将产生不断提高自己教学表现以期望得到学生认可的动机。

三、研究方法与设计

（一）研究对象

本研究以国内某所“一流大学”建设高校的评教结果与代表教师为研究对象。学生需要在指定方面对教师的教学表现进行打分，每个方面的分数取值均

在 0~5 之间，分值越大代表教师某方面的表现越优秀。教师最终得分为以上几方面得分的加权平均。对于非实验课程来说，评价维度包括教学目标、教学组织、教学内容、教学方法、教学能力、教学理念与课外指导。对于实验课程来说，评价维度包括教学内容、教学方法、教学能力与教学态度。

（二）数据与样本

研究从该校的本科教务系统中获取 2013-2014 学年第一学期至 2017-2018 学年第一学期期间开设的所有课程的基本信息以及评教结果(不包括暑假学期)。由于打分对象理论上为课程而非教师，因此，在本研究所建立的数据库中，**基本观察单位为“课程-教师”**。共获得含全部完整信息的记录 13,796 条，涉及 5,890 组“课程-教师”对。此外，本研究还从该校文、理、医科三大学科中各选择了三位老师进行访谈，从而定性地了解教师对学生评教结果的具体态度。

（三）统计分析方法

针对定量设计部分，本研究采用固定效应模型对样本数据进行拟合，通过最近一次开课评教得分的变化从而识别学生评价对教师教学表现的影响。研究的结果变量为当期评教的评分。主要解释变量为前期得到差评的指示变量。在此基础上，模型还纳入了一些随时间变化的课程与教师的**特征变量**：开课校区，考试形式，是否为精品课程，是否为教学名师，每周上课次数，上课时间，教师职称，以及教学竞争程度。

考虑每对“课程-教师”多次开课的评教结果之间可能具有较强相关性，因此进一步对模型中可能存在的一阶自相关进行了修正。对回归分析有所贡献的信息来源于 7,816 条记录。本研究的所有回归分析通过 Stata 软件进行。

四、研究结果

（一）评教结果的整体情况分析

表 1 呈现了评教分数的样本统计结果。从 2015-2016 学年第二学期起，该校进一步公开了各方面的评分明细，因而含有评分明细、值的样本量相对较小。在研究期间，实验课程的平均得分低于非实验课程的得分，且方差较大。但在评分明细公开后，实验课程各方面得分的方差反而小于非实验课程。

（二）教学行为对前期差评的综合反应

从估计结果来看，前一次开课获得差评对当前教学表现各方面的综合影响是正向且显著的。对给定“课程-教师”而言，如果上一次开课时的评分低于或等于所属开课院系所有课程的上四分位数，那么当前学期的平均评分与平均值相比会有 2.5%~12.2% 的增长。

（三）前期差评对教学表现各方面的影响差异

对于非实验课程来说，前期差评对当期教学表现的影响是正向且显著的，并随差评程度的增加而增大。得到轻度差评会使得教师在课外指导方面进行相对更大幅度的改进；得到中度差评后，教师会相对更多地对教学组织、方法、能力和课外辅导方面进行改善；得到重度差评后，教师会更多地改进教学方法。

对于实验课程来说，得到轻度差评时，教师会显著改善授课内容的安排；但当前期得到中度或重度差评时，教师则会在各个方面对教学表现进行改进。并且无论前期授课差评的程度如何，教师在教学态度方面的改进幅度始终最大。

（四）教师对学生评教结果的态度

30% 的受访教师会将自己的评分结果与院系平均相比较。所有受访老师均认为如果发现自己的评教得分低于院系平均，会反思并改进自己的教学行为。在教学行为的改进方面，受访教师一致认为改变教学态度所花费的时间精力最小，

改善教学方法、组织与内容所需投入的精力最大。

五、结论与建议

（一）结论与讨论

研究显示，在研究对象高校，教师得到差评后会显著改善当期教学的表现，且依据差评严重程度的不同，改善幅度在教学的不同方面呈现差异。绝大部分教师认同学生评教制度存在的必要性。并且，受访教师一致认为获得差评将使他们反思自身的教学过程并针对问题加以改进。

由于该校的学生评教结果并未与教师考评直接挂钩，因此，研究结果所展现的学生评教对教师教学行为的影响主要由内在动机所推动。对于非实验课程来说，教师在得到教学表现相对同行较差的信号后会在多方面改进教学表现，改进幅度最大的是在教学方法上，其次是在教学能力上。对这两个方面的改进都需要投入较多的时间和较大的精力，也是受访教师认为最困难改进的方面。

研究中也发现了一些可能存在的问题。相对于其他方面而言，非实验课程教师在得到差评后，对教学内容与教学目标方面的改善相对较少。对于实验课程而言，在得到重度差评信号后，教师改善幅度最大的是教学态度，相对而言，这是一个较为容易改变且可以较快提升教学评分的方面，但却未必是教学表现不尽如人意或学生学习过程中获得感较少的主要原因。

（二）建议

第一，加强评教结果的反馈有助于完全地发挥学生评教的作用。目前不少高校评教的结果仅留存于教学管理部门，而在有限范围内增加评教信息的公示力度，有利于推动教师的内在动机充分发挥作用，从而提升教学表现。

第二，评教结果的反馈需要更加丰富才能更有效地帮助教师寻找到需要改

进的方面。许多高校仅关注各学院所开课程平均得分的分布情况而较少提供评分明细信息这一现象为教师寻找自身教学问题并做出改善带来了一定的困难，因而，在访谈中有教师提出希望能看到学生的文字评论而非仅仅是评分，这将为他们的教学表现提供更多信息，也对学生评教的模式提出了新的需求。

第三，通过改善学生评教的有效性及其评价指标体系，增加教师对评分结果的关注。认为学生对待评教工作可能较为敷衍是受访教师不关注评教结果的最主要原因，而 70%以上的学生当知道评价结果将有利于教学实践的改进时，会在评教时会更加认真。因此向学生强调评教结果对教师改进教学的参考作用不仅将有助于增加学生评教的有效性，也将使教师对评教结果更为关注。

摘自《中国高教研究》2018年第10期 作者：钱梦岑

基于区分度及可信度的学生评教模型的构建

一、当前高校学生评教模型分析

当前各高校构建的学生评教系统模型基本结构如下。

（一）根据不同类型课程性质构建学生评教指标

国内院校普遍都是采用**二级结构**进行指标设计，将教学态度、方法、内容、效果设计成一级指标，然后根据不同的课程性质来研究设计不同的二级指标。

（二）评教体系表的指标组成结构

各个高校设置的每种类型的评教体系表中，二级评价指标均保持在 20 项之内。每套评教体系表总分设为 100 分，每项二级评教指标分数均占有一定的分值。每条评价指标设定 4-5 个答案供参评对象（学生）进行选择，每个评价指标答案对应着不同等级的评定分数。

（三）学生评教的组织实施

笔者调查广东省和浙江省几所高校的情况发现，学生评教的组织实施流程大致为：教学管理部门先构建评教指标体系表，然后将课程按评教类型分类，将其应用到需要评教的体系表类型上，最后通知学生在限定时间内参与评教。

为提高参评率以及提高学生评教的可信度，在任课教师提交完成成绩后，设定自动开放这门课的学生评教，学生需要查看成绩时，必须先进行学生评教后才能查看该门课程成绩，使学生评教不受该门课程成绩影响。

（四）学生评教结果的统计分析利用

很多高校对“无效评教数据”的处理比较“简单随意”。通常评教后，针对某门课程的评教样本数据，根据教学班学生人数剔除评教分数最高和最低的前

后百分多少的数据作为无效数据后，再对剩余数据进行统计分析。

二、当前评教模型问题分析

（一）对被评教对象简单按课程性质进行分类，缺乏科学性和可比性。

真正在教学时，即使课程性质相同，不同学科的课程授课难度、所需的教学要求及所需教学方法均会不同。因此，在对被评对象选择评教体系表时，不能笼统的将相同课程性质的课程归为一个评教体系表，而必须要考虑其学科性质、专业性质等因素。

（二）评教指标分值的固定设置，导致各评价分值结果趋向集中，区分度失真。

在现有的评教模型中，指标项对应可选的答案选项一般在 5 个以内，因此导致不同评价对象打出的分值区分度往往非常集中，表现出没有区分度。

（三）指标体系表指标项太多，导致学生不认真评教。

（四）在结果处理时未对原始评教数据进行有效度识别，导致评教结果可信度不高。

部分高校笼统简单地以评教人数为基础，去除整个教学班中分值最高或最低的几个百分点，这种简单的处理数据实际上非常不科学。

三、基于可信度及区分度的学生评教模型的构建

（一）评价体系表由“整体评价分”及“指标评价分”部分组成，以增加评价结果的区分度及可靠性。

“整体评价”是指该门课的教师从宏观整体上给予授课情况的整体效果分值；“指标评价分”是针对每个指标项进行评价所获得的分值，这两部分各占 50%。

“指标评教”由“通用型指标”及“专业型指标”组成。“通用指标”为针对不

同类型评教体系均可评的指标，“专业指标”由从教学态度、教学方法、教学内容、教学效果四个维度库中抽取指标观测点组成。

（二）构建动态、闭环可持续修正的分类学生评教指标库。

学生评教指标库是指将不同类型的指标放置到一个表中，每个类型的评价指标数均有多条。动态指标库是指该指标库里面的评教指标可以不断修改完善。

动态指标的指标类型分为通用型、专业型。**通用型指标**着重评价教学整体情况；**专业型指标**主要从教学的各个方面来设置，可按经管、文、理、工等类设置分为：教学态度、教学方法、教学内容及教学效果。

（三）动态抽取通用型指标及专业型指标构成不同类型学生评教指标体系表。

一套评价体系表组建的评价指标项由 3-5 条标项组成为宜，每套体系表组成的指标体系不同，增加学生评教结果的可信度，保证评教结果的真实度。

（四）分析评价对象“整体评价”与“指标评价”得分，分离每份评价分数的有效度。

将参评对象提交的每一份的“整体评价”分值和其“指标评价”分值进行比较，将两者偏差度较大的数据视为无效数据，同时对同一学生提交的不同任课教师打分完全一致的数据进行甄别剔除，标记为无效数据。

（五）分析统计结果，其区分度明显扩大，有效性表现明显。

笔者在按上面步骤方法对无效评分数据进行剔除后，以模型中“整体评价分”与“指标分”部分各占 50%进行了统计测试分析，发现与之前模型相比，该模型评价结果有效地拉开了教师评价结果的区分度。当抽查部分教师的学生评教结果与督导评教结果时，其评价结果表现出一致性，说明该模型有效的将

教师教学情况真实客观的反馈出来，达到了预期的目标。

四、总结

笔者通过构建及实施该评价模型收获了以下效果：

（一）提高学生参与评教活动的积极性，评教反馈的数据真实度高，也有助于及时收集课堂教学情况。在本模型中增加了整体印象的评分，提高学生参与评价的积极性。同时，评价指标的动态抽取让学生在指标打分时不会出现反感情绪，提高了学生真实评价的意愿。

（二）更真实地辨别出课堂教学效果非常好与教学效果差的教师。本模型利用整体印象分与指标分的对比判断有效剔除了无效分值。同时通过整体印象分的直观打分扩大了不同参评对象之间的分值差距。

（三）评教模式能够动态修正指标，具备持续完善、更新的功能。评价指标库中的指标一直开放给学生进行理解和认识情况的问卷调查，教学管理部门通过采集指标的动态调查数据分析，可持续完善更新指标库中的指标。

（四）提高了评价的可信度及真实度，为教学质量的提高起到良好的推动作用。本校试用此评教模型后，学生参与度提高，教师普遍认可目前评价模型所出的结果。

摘自《高教探索》2018年第4期 作者：王立纲、何汉武

校内研究成果

我校教师信息素养的培养及培训模式研究