

珠三角高校学生评教有效性问题的理论与实践

——以中山大学为例

付春光

(中山大学, 广东 广州 510275)

摘要: 本研究以中山大学的本科生作为调查对象, 通过问卷调查采集数据, 从学生、教师、评教指标、评教方式与评教结果处理几个层面, 探讨影响高校学生评教有效性的各种影响因素, 最后提出提高学生评教有效性的合理性建议。

关键词: 高校; 学生评教; 有效性; 影响因素

中图分类号: **文献标识码:** A

一、文献综述

从 20 世纪开始, 国内外学者对学生评教有效性问题进行了深入研究, 研究的主线集中在两个方面: 一是学生评教有效性, 另一个是影响学生评教有效性的主要因素。下面逐一分述。

(一) 学生评教有效性研究

20 世纪 20 年代, 美国哈佛大学公开出版第一个用于收集学生评价教学信息的等级量表: 柏杜教学等级评定量表 (Purdue Rating Scale of Instruction) 开始,^[1] 学生评价教学的理论研究和实践活动在全国高校广泛开展起来。普渡大学教授瑞曼尔 (Remer) 于 1927 年编制一套标准化的“学生评价教师教学量表”, 提供给学校学生来评价老师, 开始了学生评教制度化建设。^[2] 到 60 年代, 美国大学的学生评教活动已大大增加并开始出现研究学生对教学效果进行评价的专门机构, 70 年代初期美国教育委员会 (American Council on Education) 的调查结果表明: 在被抽查的 669 所高等学校中大约有 6596 的高校在系一级

机构中允许学生对教学进行评价。^[3]进入 80 年代以后, 学生评价已经成为评价教师教学效果的主要信息, 特别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, 有时还是对教师教学能力的唯一量度,^[4]以至于对大学教师应聘和提升职称所进行的教学工作审查评定必须征集学生的意见。^[5]英国的一些院校也十分重视教学评价, 教育家威廉姆斯 (Williams) 和布莱克思顿 (Blackstone) 评论道: “应给予教学上作的所有评教和教学成绩一样的重视, 应定期进行学生对教师教学情况的评价”。^[6]其他国家, 诸如加拿大、瑞典、比利时等国的高校里, 学生评教活动开展得十分普遍。

针对大学的学生评价制度, 国外的研究出现了截然相反的两种观点。一种观点认为, 学生评价教学是有效的。1977 年费尔德曼 (Feldman) 证明: 评估意见本身是否可靠, 首先取决于进行评估的学生人数。研究表明, 学生评估的数量足够多时 (20 或 20 以上), 学生评估的可靠性就能胜过最好的客观测验。^[7]评价者之间的可靠性的另一个指标是评价者评价的稳定性程度。对学生评教持批评意见的人认为, 学生在高一级课程中运用课程资料之时和毕业之后, 才能认识到教学的效果。于是 1977 年马什 (Marsh), 1979 年森特拉 (Centra) 分别做了交叉分段研究, 研究表明, 过去的学生所做的回顾性评估与新学生的评估是吻合的。1980 年奥弗拉尔 (Overran) 和马什在一项跟踪研究中, 要求同样的学生在课程结束时和几年后 (至少是毕业后一年) 对课程做出评价, 结果证明, 100 门课程结束时的评估与回顾性评估之间的相关系数为 0.83 (此相关系数接近评估的可靠性), ^[8]并且每次的中间值几乎相等。1979 年弗思 (Fish) 要求学生在毕业前 (而不是每门课程结束时) 和毕业后一年对课程做评估, 取得了很好的一致性。这些研究表明, 学生评估在时间上是很稳定的, 可以认为日后的经历不会造成对课程结束时的评估的明显改变。

同时研究人员也研究了同一名教师在不同班级、不同教师在同一班级的情况下, 学生对他们所评估的相关性。这时的概括性水平高于所检验出评估可靠性的概括水平。这一项研究有两个相互关联的问题。首先, 学生在做出评估决定时, 特定教师和特定课程的相对意义是什么? 其次, 同一名教师教授不同课程时评定值是否必须取平均值? 马什 (1982) 把 36 个班级的评估对象分成 4 组, 每组的评估对象分别为: 同一名教师教授不同班级的相同课程; 同一名教师在教不同的课程。他通过这些调查表明, 教师是学生做出评估决定的最重要因素, 教师所教的特定课程则作用不大。吉尔摩 (Gilmore, et al., 1978) 等人, 用另一研究方法也得到类似结论。他们认为, 对某特定教师的评估应采取不同班级的平均值, 以提高概括性。

另一种观点认为学生评教是无效的。格林瓦尔德根据心理学数据库等对 1971 年至 1995

年 25 年间在美国发表的有关论文进行了统计。^[9]结果表明, 1971 年至 1980 年, 认为学生评教无效和存在偏差的研究多于认为有效的研究。到 80 年代初期, 情况有所改变。1981 年至 1985 年, 认为学生评教有效的研究多于认为无效和存在偏差的研究。1986 年至 1995 年的十年间, 认为有效和无效或存在偏差的研究各占一半。^[10]1982 年澳大利昆士兰大学 (The University of Queensland) 开始实施一项名为 TEVAL 的学生评教方案, 测试学生评教的有效性。结果发现, 学生评教对提高教师信心和增强工作兴趣两个方面的正面影响达到 60% 左右。在 1979 年和 1982 年, 马什等人在两项研究中得出, 在学生评估和教师自我评估之间有相似的相关性。研究指出教师自评与学生评价的结合, 比仅提供学生对其教学的评价信息更能有助于教师改进教学, 这正是教学评价的目的所在。其他研究者在众多研究中也得出上述相类似的结论。在国外的教师教学评价的研究中, 人们已经从对其有效性本身的研究转向对方法的关注以及对那些可能影响评价效果的因素的研究上来。在学生评价教师的教学中, 学生的性别、学生所处的年级、学生对课程的兴趣、学生对所学课程的预期效果期待等, 教师的性别、年龄、职称, 班级规模, 课程特征、课程性质等等主观因素是否都会对其评价的结果造成影响? 马什 (1980) 检验了 16 项“潜在偏差” (学生、课程、教师背景特征) 和 SEEQ 之间的多重关系。^[11]有些背景特征能说明任何一个 SEEQ 因素变化的 5% 以上, 但没有一个特征能说明达半数以上的因素变化。所有 16 项特征的综合作用, 能说明 12%-14% 的评估变化。最好的评估一般是在下述情况出现: 原来的学科兴趣较大, 期望得到高分, 相符合的多, 难度较高, 大部分学生选修一门课只出于一般兴趣而已等等。分析进一步表明, 原来的学科兴趣最能影响评估的好坏, 而且对期望的成绩和学生评估之间的关系也有很大的作用。^[12]

与欧美相比, 我国的教师评价开始较晚, 理论探讨主要集中在学生评教的可靠性, 有效性, 影响学生评教的因素, 学生评教指标体系的设计等方面, 这些理论的探讨是在实践中逐步完善和发展的, 我国的学生评教尽管在理论上的成果不及国外高校丰富, 但是在借鉴国外高校学生评教的过程中, 也形成了一定的体系。

1984 年, 北京师范大学在计算教师工作量的同时, 进行了简单的关于教师教学质量的评价, 作为衡量教师教学的参考依据。^[13]之后, 我国高等教育理论和实践工作者对高等学校内部教师教学评价的理论和实践展开了广泛深入的研究, 多所高等学校不同程度地开展校内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上作。1990 年 10 月, 我国第一个关于教育评价的行政法规性质的专门文件《普通高等学校教育评估暂行规定》。由国

家教委正式颁布了,这个法规的颁布为在全国正规开展评价工作提供了制度和政策保证。标志着我国教育评价活动的正规化开始,教育评价的各个层次的发展也进入正规化阶段。1991年6月25日,“中国高等教育评估协作组”成立。1994年1月,“中国高等教育学会高等教育评估研究会”正式成立,为在全国进行教学评价研究和实践提供了组织保证。随着我国策形势的支持,教学评价在方方面面得以全面发展。随着教师教学评估发展的规范化,研究者认识到,在对教师教学的评价中,学生评价比同事评价、教师自评更具可靠性,因而,学生评教受到高校的重视,各个高校相继引入学生参与评价教学的评价方式,后逐渐得到多数高校的认可和应用。但是,我国的一些高校在尝试让学生对教学进行评价的过程中,也受到一些教师的抵制,与组织者的初衷大相径庭。不少大学在开始实施大学生参与教学评价之后不久便偃旗息鼓了。这类现象至少表明:学生评教的工具可能有缺陷;学生评教的使用遇到与设计者预期不一致的问题。

随着学生评教活动的发展及学生评教结果的广泛运用,研究者开始研究学生评教结果本身的有效性上来。不论是国内,还是国外,学生评教结果已被广泛地运用到办学水平评估、专业评估、课程评估、教师工作评估、教师改进教学、教师晋升、教师试讲与录用、优秀教学奖评选等活动和程序之中。^[14]

(二) 影响学生评教有效性主要因素的研究

马什(1980)检验了16项“潜在偏差”(学生/课程/教师背景特征)和SEEQ(The student Evaluation of Education Quality)间的多重关系。有些背景特征能说明任何一个SEEQ因素变化的5%以上,但没有一个特征能说明达半数的因素变化。有4项特征对评教结果的影响最大,教师得到学生最好的评估一般是在下述情况下出现的:学生原来的学科兴趣较浓、期望得到高分、负荷量大、难度较高。马什在这一研究及其他由此派生出的研究中认为,即使发现有微弱的上述关系,也不一定要认为是学生评教结果的潜在偏差(1982)。^[8]

卡申(Cashin)总结了25年的研究结果,得出有些因素确实影响学生评教结果,而有些因素对学生评教结果影响很小或者没有影响。具体而言,对学生评教影响很小或者没有影响的因素是:教师的年龄、教学经验、性别、种族、教师的研究成果;学生的年龄、性别、水平、个性;课堂大小(可能有一些)、课堂时间;评教时间。影响学生评教结果的因素是:教师的职称、表达能力;学生的学习动机(对选修课的评分比必修课的评分高)、学生期望分数;课程水平、课程领域(人文艺术类比社会科学类评价高,而后者又比数学类评价高)、

作业难度；评教采取匿名与否、学生评教时教师在场与否及评教目的。^[15]

对这些因素和评价结果之间关系的研究，在 20 世纪 80 年代以前达数百项之多。其中美国教育测量中心（ETS）森特拉博士的研究最有影响。他成功地组织了 100 多所大学中约 16000 个班级、30 万名学生的长达数年的研究。调查结果显示，学生或课程特征与评价结果之间的关系一般地说的不显著的，但也有几个因素包括班级大小、课程的学科领域、课程在计划中的地位等与评价结果高度相关，因此在解释学生评价结果时应考虑这些因素。

宋映泉、田勇强等对影响学生评教结果的因素进行了实证分析，得出的结论是：^[16]教师职称与学生评价结果存在统计学上的显著性差异，高级职称教师得分明显高于其他职称的教师；教师年龄与学生评教结果有比较弱的统计学差异，年轻教师（35 岁以下）得分较低；课程所属学科领域在学生评价结果上存在统计学上的显著差异；在选修课和必修课之间存在统计学上的显著差异，选修课得分高于必修课；班级规模的大小与学生评价结果存在比较复杂的差异关系。

周艳华、解鸿泉的实证研究也证明：必修课与选修课因素对学生评教影响显著；师生关系因素对学生评教影响显著；评教规范性因素对学生评教影响显著；专业课与公共课因素对学生评教影响显著关于专业课与公共课差异的因素。^[17]

上述研究表明，学生评教中确实存在一些影响评教结果的因素，并因此影响到了学生评教的准确性。这意味着，在学生评教过程中，应尽可能地弱化这些因素带来的负面影响，以提高学生评教的准确性。

随着对学生评教的持续关注，研究者们开始分析和探讨影响学生评教的各种因素，如学生因素、教师特征、课程特点、评价标准、评教结果的运用等因素对学生评教产生影响。

1、学生因素

在学生特征中，学生的性别、年龄、平均成绩、年级、学习能力、个性，对评价结果相关性较弱或很小的，而认为学生对学习成绩的期望、学生的素质、兴趣、认识水平与能力、学生的价值观等会影响到学生评教的结果。^[18]还有学者认为，学生心理如戒备心理、应付心理、模式心理、晕轮心理、颠倒心理、报复心理、预设心理、从众心理等会影响评教的结果；^[19]学生的学习动机对评教结果有影响，学生一般对选修课的评分比必修课的评分高。^[16]

2、教师因素

教师的年龄、教学经验、性别、种族、教师的研究成果对学生评教影响很小或者没有影响,评教结果在不同性别的教师之间不存在统计学上的差别;但教师的职称、表达能力影响学生评教结果,教师职称与学生评价结果存在统计学上的显著性差异,高级职称教师得分明显高于其他职称的教师;教师年龄与学生评教结果有比较弱的统计学差异,年轻教师(35岁以下)得分较低;^[8]所教课程的性质及教师对课程的熟悉程度,对学生评教的结果有何影响,有学者认为,基础课的好坏在很大程度上受“教师的个性”因子所左右,它包括教师善于向学生谈自己的人生观、有幽默感、有人格上的魅力等;专业课的好坏则受“集体化过程”因子所影响,这种“集体化过程”包括教师照顾到学生的态度、逃课的学生少、对学生提问题等。教师对评价的态度和教师的教学风格会对评教产生一定的影响。^[20]

3、课程因素

研究者将影响学生评教的课程因素特征分解为课程类型:专业必修、全校公共必修和选修、学科领域和教学方法等。研究者认为,该课的学科领域、该课在课程计划中的地位等与评价结果相关,学生评价自然科学课程时,发现学生对自然科学课程评价低于人文学科、社会学科,原因可能是自然课程比人文科学、社会科学和教育科学的课程进度快,难度大,不易激发兴趣。^[21]研究者也认为,课程所属学科领域在学生评价结果上存在统计学上的显著差异:在选修课和必修课之间存在统计学上的显著差异,选修课得分高于必修课;对主修课和选修课的评分比为满足学校要求而上的课评分要高。^[16]

4、评教结果的运用

一般而言,高校如何运用学生评教结果,将直接影响到学生评教的有效性。如果学生评教目的使用于教师改进教学,或是为管理者提供人事决策依据,或是指导学生选课,它们发挥的效用是不一样的。学生评教用于教师改进教学的研究中,研究者常常采用实验组与控制组的办法来测量学生评教结果,从而了解到评教结果的运用是否影响到学生评教结果。在第一组中,学生评教的结果只简单地向教师反馈。在第二组中,研究人员、反馈组与教师一起讨论评估和改进教学的策略。在期末时进行两组再评估和学生成绩测量,发现第二组所得评估分数提高,同时学生的成绩也好一些,而且对成绩有更满意的情感体验。由此可见,学生的反馈再加上有外来咨询人员参加的公正讨论,能有效地提高教学效果。这种方法主要是对于学生评教能否促进教师改进教学,最终的检测要看使用学生评教后教学是否更加有效。学生评教结果用于教师任职/提升的研究中,研究者们存在较大的分歧。持支持意见的人认为,

学生是消费者,因此,他们在学校关于教师的人事决定中应该占有一定的地位。而持反对意见的人则认为,学生评教存在较多的问题,学生由于自身知识的不足,学生在评教过程中受一些偏差心理的影响,不能对教师的教学做出客观公正的判断。由此,如果将学生评教的结果用于人事决定,教师对学生评教这种活动会采取消极的应对措施,一项研究表明(瑞阳、安德逊和柏克勒,1980),至少三分之一的教师承认,为了在学生评教中获得高分而降低了考试标准和课程难度。^[22]这种将学生评教结果应用于人事决策中,直接与教师的晋升、工资增减挂钩,威胁到教师的经济和工作安全,将迫使教师不得不迎合学生的要求而抑制自己的学术自由,从而影响到学生评教的有效性。

在学生评教结果用于指导学生选课的研究中,学生认为,有关教学效果好坏的信息对他们选择课程有影响,根据教学效果选择课程的学生比根据其他原因而选学此课程的学生对教学质量更为满意(森特拉和克里奇 Creech, 1976)。科尔曼(Coleman)和麦基奇 1981 年发现,得到学生评价结果的那些学生,可能选择一名要求更高,得到极高评价的教师,而非选择得到一般或较低评价的教师。^[23]可以设想,学生评教对他们选课的影响无疑会促进教师改进教学,努力使教学受到学生欢迎。

对学生评教结果运用的研究表明,学生评教结果运用的合理与否,关系到能否调动广大教师参与教学评价的积极性,使学生评教结果发挥更大的作用。如果学生评教结果使用不合理,不仅不能增强教师对评教的参与意识,反而会引起他们的极大反感;不仅不能调动和保护教师大胆改革教学的积极性和创造性,反而会打击和挫伤他们尝试教改的信心和兴趣。总之,评教结果处理得合理与否直接影响学生评教的有效性。

综上所述,研究者们对学生评教有效性及其影响因素进行了深入系统的研究,特别是国外,研究者对学生评教有效性及其影响因素研究较为深入,且多数采用实证研究方法。国内也有学者采用实证方法探讨了学生性别、教师性别、年龄、职称、学科领域、学生的学习期待和兴趣等对学生评教结果的影响,但笔者从研究中也发现:国内研究者主要针对学生评教有效性的影响因素所进行的研究,而学生评教结果有效性研究只在学生评教有效性整体研究中有零星分析,而且在这些研究中将影响学生评教有效性因素和影响学生评教结果有效性因素混淆在一起。笔者认为,为弥补现有研究的缺陷,在国内外研究的基础上通过实证方法调查,来专门探讨影响我国高校学生评教结果产生偏差的各种因素,找出问题的关键,不断提高学生评教结果的有效性。

二、 学生评教实证分析

珠江三角洲地区高校密集,教育理念先进。中山大学,暨南大学,华南理工大学,华南师范大学为代表的高校较早实施学生评教。其中中山大学自20世纪90年代起即在全校范围内实施学生评教活动,在珠江三角洲地区高校中学生评教活动开展的最早,经验最丰富,最具有代表性,也是我们研究的重点。笔者于2010年4月通过问卷的形式调查学生评教有效性的影响因素,调查对象为中山大学全日制本科生,大一至大四的学生,文理科人数各占一半。共计发放400份,回收368份,有效问卷365份。调查问卷分析结果如下:

(一) 学生因素影响学生评教有效性的分析

1、学生态度:

学生在评教中的态度问题是学生评教中的一个关键性问题。^[24]学生对评教的态度是影响学生评教结果有效性的一个重要因素之一。23.9%的学生表示在评教中没有仔细阅读评价指标,13.5%的学生也表明在评教中参考其他同学的答案。调查问卷的结果反映了学生在评教过程中存在的不良态度。从而影响到学生评教结果的有效性。

2、误差心理

学生在评教的过程中,学生认识到的也不完全是事实,使学生对教师教学的评分与教师的实际情况不符合,从而产生各种误差,这种导致学生评分产生误差的心理活动过程称之为误差心理。^[25]这种误差心理影响了评教结果的有效性。调查结果显示:77%的学生对自己印象不好的教师评分不会很高;31%的学生表示如果教师曾经批评过自己,会影响到学生评教的结果,这种心理叫报复心理,学生因为受到老师的惩罚,从而产生报复心理,因而通过对老师评低分来报复。由此可知,学生的误差心理也是影响评教结果有效性的主要因素。

(二) 教师因素影响学生评教有效性的分析

1、师生融洽程度

师生关系融洽程度主要表现为师生之间关系好和师生之间关系生疏。调查结果显示:49.9%的学生都共同认为:“教师与学生关系好,学生评分就高”。这表明师生关系融洽程度是影响评教结果的一个重要因素。

2、教师严格程度

自古严师出高徒，学生深知这个道理。调查表明：只有 18.1%的学生认为：“学生对要求严格的教师评分较低”。相关的研究业表明：教师严格要求得分与学生评教得分之间呈正相关关系，这表明教师对学生要求越严格，则学生对课程的教学质量评价得分同样也越高。^[26]

3、教师职称

有的学者认为：教师职称与学生评价结果存在统计学上的显著性差异，高级职称教师得分明显高于其他职称的教师。^[27]其实不尽然。调查表明：只有 27.2%的学生认为：“学生给老师职称高的老师评分更高”。笔者就这一问题访谈了一部分学生，他们表示：职称主要是与科研挂钩的，老师的科研做得好，教学不一定也能做得好，教学讲能力，要付出，讲究教学方法，讲究对学生的关爱。因此学生不会只凭教师的高职称盲目给老师高分。

4、教师表达能力

基于上述理论，学生不会看教师职称给分，他们比较看重教师表达能力。调查表明：80.3%的学生认为：“学生会给表达能力好的老师评更高分”。而某研究表明：教师的表达能力影响学生评教结果，教师表达能力越好，学生评教的得分越高。^[27]

5、教师态度

教师的敬业态度会影响学生，调查表明：74.5%的学生认为“教师不会因为学生打分而‘迎合’学生”。当然也不排除部分教师会放宽要求、赢得学生的好感、从而使得学生给予教师高分的情况。

（三）其它因素

1、课程特征

调查表明：只有 25.7%的学生认为“学生给选修课老师的评分会比必修课老师的评分越高”。只有 19.2%的学生认为“教师所授课程越重要，学生给教师评分越高”。笔者就这两个问题访谈了一部分学生，学生表示：虽然老师所授课程越重要，学生会越用功，但学生评的是教师的教学效果，课程的重要程度只是反映了学生对课程的关注程度，并不同时表明教师的讲授是很好的。只有 16.7%的学生认为“教师所授课程越容易，学生给教师评分越高”。

1972年,森特拉在研究5所大学400多个班级的学生评价自然科学课程时发现,这些课程比人文科学、社会科学和教育科学的课程进度快,难度大,不易激发兴趣,因而学生对这些课程的评分较低。^[28]美国大学生给主修课和选修课的评分比为满足学校要求而上的课评分高,因为前者学习积极性高,有兴趣,教学效果好;对后者(公共课)的兴趣差,投入的努力自然要小(森特拉和克雷奇,1976)。因而这些不是教学问题,而是课程问题。森特拉的研究反映课程特征影响学生评分。

宋映泉的研究结果与笔者的研究结果不太一致。宋映泉的研究结果表明:人文类和语言类课程高于社会科学和自然科学类课程。原因是数学和自然科学学科难度大,内容枯燥,不容易学,社会科学比人文类课程更具有批判性,让人难以理解。^[16]笔者对一部分学生进行访谈,学生认为:课程容易,代表了学生对这门科的内容更容易理解,但并不代表老师的授课风格能够吸引到学生,让学生更好地掌握学科的知识。因此,笔者认为,课程特征很小程度上影响评教的有效性。

2、班级人数

39.7%的学生认为班级人数过多(50以上)会影响学生评教的结果。因此,笔者认为:班级人数的多少影响着学生对教师评价的打分,班级人数越多,学生对教师的打分相对会低一些。班级人数影响学生评教结果的原因可能是:小班授课,学生要求少,差异也少,提出问题和得到解答的机会多,教师还可以灵活地调整教学内容。班级学生人数增多,教学组织管理的难度增加,师生交流的机会减少,而且班级学生人数较多的课程大多是基础课、公共课、选修课等,与专业课相比较,学生对课程的重视程度不足,学习的主动性和积极性不高等原因。因而,班级人数是导致评教结果产生偏差的一个重要因素。

3、评教指标

调查表明:37.3%的学生不能完全理解评教指标,61.9%的学生认为评教指标不能评出教师的真实水平,59.5%的学生认为学校的评教指标不能完全反映不同学科的专业特征。

我校的教学评估问卷从整体上看还是合理的,不过细节上还存在一些问题:其一,评价指标抽象,学生不容易理解,从而使评教结果产生偏差。比如,学校评估问卷的第12条:“因材施教”,这种指标太大、太笼统,没有细化,一些学生无法把握。因而,学生在评教中,对某些指标内容无法完全了解,不能准确把握评价的内容的情况下无法做出正确的判断。其二,学生评教指标体系中往往忽视不同课程之间教学的差异,评价标准过于单一。这一点突

出表现在不同学科、不同教学形式的课程采用相同的评价标准。比如基础课教学的内容通常侧重基本概念、基本原理,而专业课通常属于应用学科,为适应学科发展,专业课教学必须吸收许多新知识,侧重信息量,对不同课程评价笼统使用同一个指标和权重是不妥的,无法真正体现学生对教师和教学的要求,无法显现教师的个人风格,无法发挥教师的优势,实现扬长避短。另外,指标中有一些指标所反映的问题与评价教师没有直接的关系,如评估问卷中“合理使用现代化教学手段”这条指标旨在考核教师的教学手段是否先进,跟教学的质量是没有必然联系的。笔者在访谈学生对学校指标的看法时,发现学生对学校指标有许多看法,学生们认为,评估表的某些指标不符合各学科教学特点、评价指标过于繁琐、指标很抽象,难以把握评分标准、评价指标太笼统,只能凭总体印象等等。这些问题影响学生对评教指标的理解,从而导致评教结果产生偏差。笔者认为,学生评教指标所存在的问题不仅仅出现在笔者调查的学校,而是高校评教指标普遍存在的问题,因此,提高评教指标的科学性是高校亟需解决的问题。

4、评教时间

目前,我校的学生评教工作通常安排在期末某几天,并且通常在不影响正常上课的情况下进行,由于时间仓促,加上评教前没做好宣传、引导工作,学生评教时不能完全理解指标体系的内容,对评教的重要性认识不足,在评教时可能出现一些错误的理解和消极心理,为了完成任务草率做出判断,有的甚至出现上面所说的凭学生个人喜好或教师对学生的宽严度来评价教师的优劣情况。因而,评教时间一定要选用恰当,而且要保证学生评教时间充足,这样才不至于使评分结果产生偏差。学生对评教时间的选择又如何呢?具体见下表:

表 1 评教时间影响学生评教有效性的调查结果

题目	结果	学期初	学期中	学期末	不知道
你认为在什么时候评教最合适	人数	18	107	219	21
	比例(%)	4.9	29.3	60	5.8

调查表明:4.9%的学生同意在学期初进行评价,29.3%的学生认为在学期中实施较好,大部分的学生认为在学期中实施最好(60%)。总的说来,大部分师生选择在学期末实施学生评教教比较适合,师生经过半个学期的相互接触,师生都比较了解,对课程也比较熟悉,这个时间段的学生评教结果可以帮助教师了解教学中的不足,作为教师全面了解教学情况的

手段。因而避免师生在评教中产生不良的评教心理和行为，在一定程度上提高了学生评教的有效性。

5、评教方式

学生评教的方法有多种，可以采用问卷法、座谈会、随机访谈、书面评价、网上评价。如果评教方式使用不恰当、不能全面的评价，就不能达到评教的目的。下面调查学生关于评教方式的选择。

表 2 评教方式影响学生评教有效性的调查结果

题目	结果	网上评教	集体座谈	随机反馈	问卷法	书面评价法
在下列的教师评教方式中，你最喜欢哪种方式	人数	229	28	61	40	12
	比例(%)	62.7	7.7	16.7	11	3.3

调查显示：62.7%的学生更喜欢网上评教，其次是随机反馈（16.7%）。不同的评教方式对评教是否有影响呢？笔者认为，不同的评教方式对评教结果是有影响的，因为每种评教方式都有各自的优势与不足之处，比如，以集体座谈来说，可以面对面的交流，但这种方式只适合于参与评教的少数学生，代表的也往往是个人或小部分人对教师教学质量的评价，同时，这种评教方式由于是记名形式，学生在评价时有时会有所顾忌，从而导致评价结果有时难免偏颇，不够全面客观。网上评教方便、灵活，不占用学生的时间，学生可以在愿意填写时对教师做出评价，可以一次对几门课程评价。但网上评教容易出现漏选、异值现象，造成评教结果的偏差。座谈会是指将学生集合在一起，以自由讨论的形式让学生发表对教师教学意见的方法。由于这种方法是公开的，在座谈时，学生可能只讲教师教学好的方面，对于不足的一面则避而不谈。因此，这种方法往往没有什么效果而流于形式。问卷法和网上评教是目前我校采用的评教方式，能够较好地体现学生的真实想法。但如果使用不恰当、不全面的评价表，即使使用这两种方法也不能达到评教的目的。

6、评教结果的处理

（1）评教结果的反馈

评价结果反馈恰当，可以促进学生评教的积极发展；反之，反馈不恰当，则有可能起到消极的作用。下面是调查学生对评教反馈方式的选择。

表 3 学生对评价结果反馈的调查结果

题目	结果	最不符合	不符合	一般符合	非常符合
我认为评教结果要公开张榜	人数	48	118	114	85
	比例(%)	13.2	32.3	31.2	23.3

调查显示：有 54.5%的学生认为学校应该将评教结果公开张榜，让他们了解学生评教的真实情况。不过，高校在反馈评教结果时，如果学校将评教结果向全校公布，势必引起教师的消极情绪；如果学校将评教结果过分保密，势必引起学生的反感。可以说，评教结果反馈不当，将导致评教结果产生偏差。

(2) 评教结果的利用

目前，高校如何利用学生评教结果是学生评教过程的关键环节，高校利用评教结果主要用来改进教学，或选课参考，或教师晋升职称，或发放奖金，或人事决策等。下面是调查学生的结果，具体情况见下表：

表 4 学生对评价结果利用的调查结果

题目	结果	改进教学	选课参考	教师晋升职称	发放奖金	人事决策
你认为学校应该怎样利用评价结果就比较合理	人数	279	164	101	83	97
	比例(%)	76.4	44.9	27.7	22.7	26.6

调查显示：76.4%的学生认为评教结果应该改进教学，44.9%的学生认为评教结果作为他们选课的参考。但也有部分学生认为评教结果作为教师晋升职称、发放奖金、人事决策等决策。学校将评教结果完全作为人事决策或完全不重视，这两种利用方式都是不全面的。因为，如果将学生评教结果作为人事决策，可能有失公正，引起教师的抵触。因此，在运用评价结果时，学校方面应重在改进学校管理策略，从而帮助教师进一步提高教学水平；教师方面应重在对照、完善与提高，逐步形成独特教学风格。

总之，影响学生评教有效性的因素众多，各要素相互联系，相互影响，要减少学生评教结果的偏差，提高学生评教结果的有效性，就需要对这诸多因素的作用进行有效控制。

三、 提高学生评教有效性的对策

（一） 端正学生的评教态度

首先，让学生认识到学生评教既是他们的权利也是他们的责任。

其次，使学生认识到合理的评价既是对教师负责，更是对学生自己负责。

再次，引导学生按照给定的指标标准对每位教师进行客观的、理性的评价。

（二） 建立学生评教培训制度

学校最好定期开展学生评教培训工作，通过各种途径让学生学习有关评教的知识，掌握评教的技能，从而自觉运用评教理论指导评教实践。

（三） 完善学生评教指标

对多样化课堂教学的评价理应有多元的评价标准，这样的评价才能实事求是，才有针对性。不同类型的课程有不同的认知规律，也有不同的教学模式，用同一指标体系去评价所有课程是不合适的。但又不宜分得过细，一课一个标准，就没有可比性，失去了评价本身的意义。

（四） 科学利用评教结果

如何利用学生评教结果是学生评教整个过程中的关键环节，学校如果不能科学、有效地利用评教结果，将直接关系到教师、学生对学生评教的态度，关系到学生评教结果能否达到预期的目的。因此，还必须科学、有效地利用好学生评教结果。

目前有些高校使用的“试公布”是值得借鉴的。^[29]其主要做法是：不公布教师的姓名，但要公布院系、年级、课程的名称；将相关的评价数据编印成册，发至被评的每位老师，同时也发给系主任、教务员、参评的班级和图书馆，与评价结果同时发放的还有一份反馈意见表，用以收集意见或建议；成立一个主要由专家学者代表组成的科研小组，专门整理、分析研究反馈意见，修改、完善课堂教学评估办法；只奖不罚，对于得分较高的教师给予一定的奖励，对于评估得分较低的教师要求其进行客观、认真的分析和总结。

总之，高校要尽可能减少各种无关因素对评教有效性的影响，提高评教结果的有效性，以保证学生评教的功能充分发挥。

参考文献:

- [1] FELDMAN, K. A. Effective college teaching from the students and faculty's view: Matched or mismatched priorities? [J]. Research in Higher Education. 1988, 28 (4):291-329.
- [2] THOMAS D. F. LANGEN. Student assessment of teaching effectiveness [J]. Improving College and University Teaching, 1966, 14(1):22-25.
- [3] ARUBAYI, E. A. Improvement of Instruction and Teacher Effectiveness: Are Student Ratings Reliable and Valid?[J].Higher Education, 1987,16(3): 267-278.
- [4] ROBIN WILSON. New research casts doubt on value of student evaluations of professors[J]. The Chronicle of Higher Education.1998,44(19):12-14
- [5] 陈晓端. 美国大学学生评价教学的理论与实践[J]. 比较教育研究, 2001, (2): 29-32.
- [6] 刘杭玲. 美国高校学生评价教学的实践经验及启示[J]. 杭州大学学报, 1997, 27 (2): .152-156.
- [7] FELDMAN, K. A. Consistency and variable among college students in rating their teachers and courses. Research in Higher Education. 1977, 6(3):223-274.
- [8] 中央教育科学研究所比较教育研究室编译. 简明国际教育百科全书.教学(上)[M].北京: 教育与科学出版社, 1990.185-192.
- [9] GREENWALD, A.G. Validity concerns and usefulness of student ratings of instruction [J]. American Psychologist, 1997, 52(11): 1182-1186.
- [10] 王汉湘. 教育评价学[M]. 开封: 河南大学出版社, 1995.
- [11] 张小良. 对我国“学评教”实践的反思[J]. 当代教育论坛, 2003, (1): 48-49.
- [12] 许广鑫. 我国普通高校学生评教指标体系问题的调查与研究[D]. 北京: 中央民族大学硕士论文, 2005. 23-32.
- [13] 魏红. 我国高校教师教学评价发展的回顾与展望[J]. 高等师范教育研究, 2001, 13 (3): 68-72.
- [14] 陈国海. 我国高校“学生评教”研究综述[J]. 高等教育研究学报, 2001, 24 (1): 30-32.
- [15] Common Questions on Student Evaluation of Teaching Forms.<http://iediis4.ied.edu.hk/celts>, 2004-04-12.
- [16] 宋映泉, 田勇强. 评价课程还是评价教师? ——关于影响学评教结果若干因素的实证研究[J]. 中国高等教育评估, 2000, (3): 37-41.
- [17] 周艳华, 解鸿泉. 影响高校学生评教的因素及应对策略[J]. 教育理论与实践, 2009, 29 (11): 6-8.
- [18] 王静琼. 课堂教学评估中的若干心理干扰及其对策[J]. 中国高等教育评估, 1998, (1): 49.
- [19] 王新风, 杜丽娟. 学生评教中评估偏差的心理分析[J]. 许昌师专学报(社会科学版), 1994, 13 (1): 98-100.
- [20] 王灿明. 美国高校的学生评价及其启示[J]. 南通师范学院学报(哲学社会科学版), 2002, 18 (1): 126-129.
- [21] 王龙. 谈“学生评教”[J]. 高等师范教育研究, 1997, (1): 53-56.
- [22] Haskell. Academic Freedom, Tenure, and Student Evaluation of Faculty: Galloping Pol1s in the 21's Century. <http://epaa.asu.edu/Jepaa/v5n6.html>, 2003-05-07.
- [23] [美] J.A.森特拉著, 许建钱等译. 大学教师工作评估[M].北京: 航空航天大学出版社, 1992.43.
- [24] 蔡敏, 张丽. 大学生参与教师教学评价的调查研究[J]. 高等教育研究, 2005, (3): 69-73.

- [25] 王景英. 教育评价理论与实践[M]. 长春: 东北师范大学出版, 2001.149.
- [26] 汤磊, 陈晓明等. 医学硕士生课程教学质量评价模型实证研究[J]. 医学教育探索, 2004, (1): 49.
- [27] 章志光. 心理学[M]. 北京: 人民教育出版社, 2001.278.
- [28] [美] J. A.森特拉, 许建钺等译. 大学教师工作评估[M]. 北京: 航空航天大学出版社, 1992.36.
- [29] 乔玉香. 学生评教的理论及实践[J]. 中国农业教育双月刊, 2005 (2): 38-40.

The Theory and Practice of College Student Evaluating Teaching Effectiveness in the Pearl River Delta ——Take Sun Yat-sen University as an example

FU Chun-guang

(Sun Yat-sen Univ. of Guangdong Prov., Guangzhou 510275, China)

Abstract: This study surveyed undergraduate students of Sun Yat-sen University, collected data through questionnaires, discussed a variety of factors which influence the effectiveness of student evaluation of teaching from several aspects of students, teachers, teaching evaluation index, teaching evaluation methods and the dealing with evaluation results and so on, and finally proposed reasonable suggestions to increase the effectiveness of teaching evaluation.

Key words: colleges and universities; student evaluation of teaching; effectiveness; factors

收稿日期: 2011-04-02;

作者简介: 付春光 (1963-), 男 (汉族), 安徽宿州市人, 中山大学教育学院副教授。

【责任编辑: 赵大英】