

终极性评教的局限与改进研究

刘国权

(湖南商学院 湖南长沙 410205)

摘要:大学生评教是促进教师改进教学水平的有效手段,但当前各高校所实施的终极性评教存在着一些难以克服的弊端,过程性评教的“嵌入”弥补了“一锤子买卖”下的随意性、非客观性和不可逆性,过程性评教与终极性评教的有效结合,可以使教师获得更多的教学反馈信息并不断修正教学行为、也使学生在参与中提高学习力、学校在师生互动中提高教学管理和监控水平,综合性评教应成为教学考评的发展趋势。

关键词: 评教 过程性 终极性 教学水平

中图分类号: G642.4

文献标识码: A

文章编号: 1008-2107(2015)02-0005-05

On the Shortcomings and Improvement of Ultimate Evaluation of Teaching

LIU Guo-quan

(Hunan University of Commerce, Changsha, Hunan 410205)

Abstract: The University students' evaluation of teaching is an effective measure to help teachers promote their teachings, whereas there are certain defects of it when applying it into practice. That process evaluation has been introduced to the evaluation of teaching makes up the shortcomings of these defects, such as randomness, non-objectivity, irreversibility, etc. in ultimate evaluation of teaching. The combination of process evaluation and ultimate evaluation can help teachers get more feedbacks on their teachings and do some amendment timely, at the same time, it encourages more students to participate in classroom activities to enhance their learning capacity. Teaching administration and teaching monitoring are necessary in this model of teacher-student interaction. Therefore, comprehensive evaluation of teaching has been becoming the tendency.

Key words: evaluation of teaching; process; ultimacy; teaching level

大学生评教起始于20世纪20年代的美国高校,60年代逐渐兴盛,出现了专门研究学生评教的机构,80年代以后,学生评教已发展成为美国高校教学评价的一种重要制度。我国各高校直至80年代中期才开始学生评教的探索与实践,但发展迅速,90年代逐步走向正规化。进入21世纪之后,随着计算机信息技术的广泛应用,手工评教逐渐被网上评教所代替,评教的范围进一步扩大,量化考核更加准确,考核指标体系也越来越趋于科学合理。

一、肯定与质疑:大学生评教的两种声音

伴随大学生评教实践的深入,近十几年来对评教的理论研究也越来越热。一些研究者认为大学生评教对教学工作有不可替代的促进作用,因而对评教给予了充分肯定。姚利民、邓菊香等认为“从学生是课堂教学活动的直接参与者,是教师教学的服务对象,是高等教育的消费者来看,学生对教师教学的评价,才是一种真正意义上的评价”^[1]。张开洪对河南6所

收稿日期:2015-03-12

基金项目:湖南省教育厅教学改革资助项目(2012590)。

作者简介:刘国权(1964—),男,湖南桃源人,湖南商学院教授,副院长,教育学博士,主要从事高等教育管理、高校组织行为研究。

普通高校进行了1179份问卷调查得出:大部分师生都认为学生评教是有效的,应该在不断完善的基础上继续实施下去^[2]。居颂光认为,学生评教是教师审视教学过程的一面镜子,通过反馈评教结果,教师可以从学生角度了解自己的教学过程,客观认识自己教学的长处与不足,有针对性地调整和改进教学内容和教学方式,提高教学质量。学生评教还是师生沟通的桥梁,教师可以针对学生提出的意见和建议与学生进行沟通,建议学生改进自己的学习,提高学习效率^[3]。梅萍指出,大学生作为最重要的利益相关者,全程参与了教师的教学过程,对教师的教学水平和教学状态最为了解。他们有一定的认知能力和判断是非的能力,绝大多数学生能够客观公正地对教师课堂教学做出负责任的评价,学生的评价是有效的和可信的^[4]。

也有一批研究者对大学生评教提出了异议。隋春玲、张爱珠认为,评教弱化了大学教学的生命——学术性。教学包括形式上的技巧性和内容的学术性,前者可让学生喜欢听、易于接受,后者可让学生获得实际收获。大学对教师学术水平的要求远高于其教学技巧,教学的学术性只有同行专家才能予以评价,学生能够评价的是教学的技巧性^[5]。王芳亮、道靖提出教师教育权和学生评教权构成了一种博弈关系,如果学生评教权被滥用,就会对教育权的正当行使造成严重干扰^[6]。李柄昌、陆梅指出,当大学教师自觉抵抗功利主义对高校人才培养的冲击、抛弃教育中过分重视实用性的知识和技能、主张回归大学的本原时,不一定会被大学生看好,虽然学生在评教中的态度是认真的和理性的,但偏颇的功利主义价值观还可能会导致评教的异化。从学生方面来看,不少学生出于势利、儿戏、任性、报复等种种不正常心态,不能凭自己的良心,客观和公正地评判教师的教学工作;从教师方面来看,也有一些教师以不负责任的态度施行一些不恰当的做法,如迎合学生的兴趣、报复学生或厌教等都会使学校对评教结果产生误判^[7]。孟凡认为“以学生是消费者观念为我国大学学生评教制度的开展依据,一定程度上破坏了教师、学生和教学管理者三方的信任关系”^[8]。曹辉、徐慧蓉提出,平常逃课,上课少的学生也有无条件评教的权利,易造成权利滥用,教师难以信服。评教制度存在道德风险,评价结果难以保证客观公正^[9]。

从这些评价可以看出,肯定大学生评教做法的学者们主要是从师生互助、师生互动、教学相长这根主线来加以认可,他们认为,学生评教是听课者对授课教师的最直观的评价,更能直接反映课堂教学的质量以及学生的心声,比起同行评价、专家评价与管理

者评价而言具有独特的优势。在加强教学质量管理和质量监控的当下,应坚守以学生为主体的评教。而对学生评教所产生的非议,集中于对评教各环节存在的非客观性的批判,但没有对当今高校所通用的评教模式提出质疑。我们认为,评教中出现的诸多问题,除了评教过程中来自于教学管理方面、学生方面、教师方面的评教设计与管理方面的制约影响外,还有评教模式本身的制约,这主要是一次性评教也就是我们现在所广泛应用的终极性评教的局限所致,而后者在研究中还没有引起广泛的重视。高校要继续坚持以学生评教为主体的教学考评模式,就必须对这种终极性评教的局限进行剖析和反思,寻找相应的对策。

二、我国高校终极性评教的局限

所谓终极性评教即是在学期末或学年末一门课程的完整教学结束之后,由学生对任课教师的教学水平、教学态度、教学效果等所给出的综合评价。目前大多数高校采用的是终极性评教,这种评教正如高考一样,实施的是“一锤子的买卖”。从我国高校近30年的实践结果来看,一次性评教方式,容易产生以下一些较为典型的问题:

(一)“倒摄抑制”作用下的“近因效应”

倒摄抑制在心理学上是指后学习的材料对保持和回忆先学的材料的干扰作用。当先前学习的记忆内容随着时间的流逝,受到其他活动或刺激的影响,记忆力逐渐减弱的现象。近因效应是指当人们识记一系列事物时对末尾部分项目的记忆效果优于中间部分项目的现象。信息前后间隔时间越长,近因效应越明显。原因在于前面的信息在记忆中逐渐模糊,从而使近期信息在短时记忆中更为突出。

受“倒摄抑制”和“近因效应”的影响,大学生在学期末或年度末给任课老师打分时,凭借的更多是教师后半段的表现,尤其是最后一个月表现,如果某位老师在前2/3的时间备课认真,讲授精彩,但在最后一段时间因为身体原因、工作原因、教学内容本身枯燥的原因等教学表现一般的话,前面的努力就会付与东流。如果某位老师在掌握了学生考评打分的这一心理规律,在教学的前半段马马虎虎,在后半段有意识地迎合学生,加强与学生沟通,增强授课的精彩性,他的得分可能会高出前面那位教师许多。

(二)“木已成舟”的不可逆性

因为是课程结束后的考评,这一现象会表现在两个方面:一是教学过程的“木已成舟”,学生在学习过程中针对不同教师的教学态度、教学状态和教学效果会有不同的评价和反映,这些意见平常只能零星

的、非正式的、发牢骚式的反映出来,大部分意见到不了教师耳中,学生所反映的问题及意见不能及时反馈于该门课程的教学改进中。终极性评教之后,尽管学校要求学生的评教意见要与老师见面,但该课程已经结束,教师面对的是下一个新的班级,有些不具备共性的问题就无法得到老师重视和有针对性的整改。二是学生心态的“木已成舟”,该课程的学习已经结束,学生在评教上没有压力,可能会出现随意性评教,甚至恶意性评教。不少学者对大学生评教失真的研究认为很多都与随意性评教有关。另一方面,评教脱离了学习的过程和场景,很多与教学氛围、教学情境、具体的教学技巧教学方法相关的意见可能被遗忘或冷却,评印象打分,缺失很多真实感。

(三)“投其所好”容易形成“高分互换”

由于是终极性评教,课程教学已经结束,学生的打分高低对自身的影响不大,有些学生会有不愿得罪老师的“送人情”、“老好人”心理。Anikeef在20世纪50年代就研究得出,同样的教学效果,高年级的学生会比低年级的学生打分要高些^[10],这其中就有“人情分”的因素。还有一种情况,正如夏仕武提出的,教师“评学”与学生“评教”之间是一种博弈关系。学生拥有“评教”的权力,让教师“评学”时不能不考虑学生的感受。同样,教师拥有“评学”权力让学生在“评教”过程中不敢造次,这就为师生双方争取和实现各自的利益诉求奠定了权力基础。正是由于这种博弈关系的存在,博弈论中“一报还一报”的策略与默契便在师生之间悄悄达成了^[11]。在这些因素作用下,“高分互换”的现象就会较多的存在。“高分互换”的大多数情况是学生从他们打分高的老师那里学到了更多的知识,老师自然会给他们高分;另一种情况则是“投其所好”或“博弈”的结果。学生希望课堂氛围较松、老师要求不严、考试分数较高,能够满足学生这些要求的老师学生会回报更高的评分。Isely和Singh等的研究证明这二者之间确实存在一些正相关性^[12]。在博弈关系中,师生要想走出“囚徒困境”的局面,则会以互送高分寻求互利。

显然,由“投其所好”所形成的“高分互换”对教学质量的提升是不利的,师生形成这样的“潜规则”后,教与学的动力都会大大减弱,形成投机取巧心理,对一心向教、严格要求学生的老师和刻苦学习的学生都是不公平的,挫伤进取的积极性。

(四)“逆选择”

逆选择最初是指在买卖双方信息不对称的情况

下,差的商品总是将好的商品驱逐出市场,当交易双方的其中一方对于交易可能出现的风险状况比另一方知道的更多时,便会产生逆选择问题。^[13]研究表明,学生对老师评价分数高大致有两种较为典型的情况:一种是老师知识丰富、责任心强、教学水平高,同时亲和力强,这是一种“正选择”的结果;另一种是老师教学水平不高、责任感不强,但较随和、对学生容忍度高、课堂气氛松散,在课堂纪律、作业的布置与批改、考试上要求都不高,学生学习起来轻松愉悦,真正学到了多少东西不太关注,其后一种情况就是逆选择。在这种情态的影响和暗示下,部分教师也会在知识准备和能力培养上形成逆选择,即在备课和授课时,对学生喜爱听的趣味性知识或一般性知识多加讲授和渲染,对难以理解的生涩的原理只能是枯燥的、程序式的讲解,而后者往往是学生必须掌握的知识要点。或者是避重就轻,对有严格实践要求的训练环节轻松带过,而选择那些能力训练不强的趣味性活动来应付教学任务。

之所以在评教中容易出现“逆选择”,很多也是由于终极性评教中信息不对称引起。一学期或一学年课程结束后才对教师评教一次,学生对评教的事情难以引起足够的重视,对教师教学水平的高低缺乏全方位的、准确的评判,他们对“教学质量高”、“教书育人能力强”等概念没有形成共同认知,往往根据自身的爱好和直感来打分,就像儿童选择饮食时更注重口感而不是营养或健康成分一样,取舍所依据的信息很单一。终极性评教是“事后”评教,与教学过程中边学边评相比,学生的比较、综合等理性因素减少,直观因素增加,而教师的迎合、投机取巧等行为已经巧妙实施,甚至被学生看好。如果把评教嵌入教师教学过程的不同时段,则学生会在学校的多次引导中增强对评教指标体系和评教标准的理解,并能与正在发生的教师教学行为联系起来,有针对性的评判教师教学行为的得失,减少学生的“逆选择”。评教本身是一种监督,教师在教学过程中被发现投机取巧行为或迎合行为也有可能被学生投诉而及时中断,避免教师的“逆选择”。

终极性评教属于回顾性评教,尽管评教中学生须依据学校提供的评价指标体系来评分,但“从实际情况看,教师的学生评教分数高低在很大程度上并不取决于评教指标体系所涉及的教学因素,而是取决于其他因素。甚至很多位于学生评教排名前列的教师,在解释其获得较高的学生评教分数时,也首先是从其他方面加以归因”。^[14]这些其他因素往往就是学生的感觉、印象、喜好等。

三、过程性评教：终极性评教的有效补充

(一) 过程性评教的内涵及模式

过程性评教是指把评教工作融入课堂教学的全过程，不同阶段采用不同的评教目标、要求和范式，是相对于终极性评教而言的一种“嵌入式评教”。笔者认为，要有效克服终极性评教的弊端，过程性评教是一种有效的补充。对同一客体多时段获得的信息总比一次性获得的信息真实、完整。从我国高校已有的实践来看，过程性评教有“两段式”评教——期中考试加期末考评，也有一种是“三段式”评教，它更能获得较为全面和客观的信息，即除了期末进行的终极性考评之外，还在学期初（三五周之后）、学期中各增加一次考评，将不同阶段的评分加权构成评教的最后结果。这种“三段式”评教又有两种范式：一是“先急后缓式”：在上课三、五周之后以“接受度”或“适应度”评教为主，考察学生对教师授课风格及该门课程知识传授和能力培养方式的接受程度，以及教师对学生学习状况的适应，也可以把座谈、小组意见等结合起来，要求较全面的了解学生的教学反馈意见，及时整改；进入学期中段之后，主要针对教师整改之后的情况进行“满意度”方面的考评，是对前半部分教学状况的一次阶段性小结和检验，然后是期末考评，这一模式需要在每学期的上半段进行两次考评。二是“先分后总式”：把过程性评教放在学期初和学期中，不同阶段考察的重点不同，如期初主要考察教师教学准备、教学态度、对学生状况的把握，期中主要考察在知识传授、能力培养中所发现问题的整改状况。期末的终极性评教采用包括教学内容、教学方法、能力训练、学生参与、语言表达等全方位的考评，评教中除了学生打分，还可以参考同行和专家的意见，形成“先分后总”。

(二) 过程性评教形成“三位一体”的促进模式

把评教嵌入到教师的教学过程中，教师则会加强对评教工作的重视，加深对评教指标体系的理解，在教学中加重对评教指标中的关键指标、重点指标的反应，同时可以更多地关注学生对自身教学的反应，并根据这些反应及时调整教学态度、教学行为，为教学做更多的准备、投入更多的精力，强化“以评促改”的导引作用，提高教学水平；多时段的嵌入式评教对学生而言首先是一种参与意识、主体意识的体现，它与终极性评教的最大区别是终极性评教让学生感觉主要是为老师评定绩效、增加工资或晋升职称等服务，是为学校鉴别老师教学能力服务，学生受益在其次；而嵌入式评教是一种及时检测、及时反馈的监

控活动，学生的评教更多是督促老师尊重和吸纳学生的意见，满足学生的知识能力发展需求，这样会增强学生对教学效果的关注度，也可以增强学生在权益保障中的资源汇聚与获取。由于学生必须多次参与评教，他们会更深入的了解教与学的重点和难点以及质量标准，从而也会在师生互动中增强学习力，学会学习；在对阶段性评教的情况进行收集与总结的过程中，学校管理部门在增加评教频次，设计不同时段评教的不同侧重点的过程中，总结评教工作的得失，制定更加合理的评教体系，通过对评教方式方法和评教内容的改进来帮助教师提高教学水平、指导学生更有效的融入学习过程。在过程性评教中教师、学生、学校这三个方面都在围绕一个主轴来转，即教与学的增进。

四、过程性评教与终极性评教相结合：教学考评的趋势

在以往大学生评教的理论研究或实践过程中，人们的眼光更多聚焦于对终极性评教中的问题进行探讨，但由于终极性评教的天然局限即一次性评教本身存在的弊端无法完全从内部来修正，则考虑外部性的弥补是增强评教信度与效度的有效方法，将过程性评教与终极性评教结合在一起，使评教不只是一个“环节”，二是一个“过程”，“嵌入”到教学之中，获得的不仅是评教结果的客观公正，也是对教与学的实时促进，应成为教学考评的发展趋势。

过程性与终极性相结合的评教是一种多时段的评教。开学后头几周所进行的适应度方面的评教，是为了帮助师生尽快增加教与学的磨合。一个教学水平高的老师如果不分对象一味地按既定模式教学，有些优点也会变成缺点，比如资深的经济学教授如果在文学专业的学生中花大量的时间展示他丰富的计量知识的话，可能适得其反。进入到期中后进行阶段性评教，教师有时间在后阶段进一步调整教学内容和教学方法，学期末的评教则是对教师教学全过程的检验和考评，这样的多时段评教促进师生的了解和互动，对教与学得要求会更高。

过程性与终极性相结合的评教是一种多层面的评教。既然是多次评教，每次评教的侧重点应该是不一样的，可以考察师生关系层面，也可以考察知识、能力层面，或教师教学手段和方法运用层面，还可以考察学校教学管理、教学组织的合理性层面，如果学生反映教师普遍存在教学积极性不高，创新性不够的话，可能与学校对教学的重视不够有关，行政人员的待遇高，科研绩效的刺激大，教师教好教坏一个样，

则教师的教学动力自然不足。

过程性与终极性相结合的评教是一种多方法的评教。学期初的适应性评教可以由学生主评,同行或专家辅评;期中的评教可以是问卷量化与师生座谈、听取意见相结合,期末则是一次全面的评教、要求学生综合考察老师的教学内容、教学能力、教书育人水平。

伴随着教育信息技术的普及与推广,各高校手工评教、手工统计的做法已广泛为网上评教、计算机统计分析所取代,因而多时段、多层面、多方法的过程性评教不会给教学管理增加太大的技术难度。

评教是教学质量监控与保障最有力的手段,它促进教师专业发展和大学质量的提升,应把过程性评教作为重要的环节引入评教体系,与终极性评教结合在一起,完善评教机制。

参考文献:

- [1] 姚利民,邓菊香.提高学生评教有效性之对策研究[J].黑龙江高教研究,2005(5):20-22.
- [2] 张开洪.高校学生评教有效性的实证研究[J].职业与教育,2009(17):43-44.
- [3] 屈颂光.对高校“学生评教”利弊的思考[J].中国临床研究,2011(9):861-862.
- [4] 梅萍,贾月.近十年我国高校学生评教有效性问题研究述评[J].现代大学教育,2013(4):29-33.
- [5] 隋春玲,张爱珠.高校学生评教的问题、原因与优化[J].现代教育科学,2011(4):148-151.
- [6] 王芳亮,道靖.学评教机制下师生关系的异化及矫正[J].教育学术月刊,2012(3):63-65.
- [7] 李炳昌,陆梅.从师生关系看高校学生评教的合理定位[J].教育探索,2013(10):66-68.
- [8] 孟凡.论大学学生评教制度的合法性依据[J].华中师范大学学报,2013(3):165-170.
- [9] 曹辉,徐慧蓉.高校学生网上评教的困惑与反思[J].教育探索,2014(2):41-42.
- [10] ANIKEEF A F. Factors affecting student evaluation of college faculty members [J].Journal of Applied Psychology,1953,37(6):458-460.
- [11] 夏仕武.“评教”与“评学”制度乏力的博弈论分析[J].教育科学,2010(1):58-61.
- [12] ISELY P, SINGH H. Do higher grades lead to favorable student evaluations [J].Journal of Economic Education, 2005,36(1):29-42.
- [13] 厉以宁.西方经济学[M].北京:高等教育出版社,2000:4.2(12).
- [14] 周继良.破译高校学生评教问题症结之新解[J].教育科学,2010(6):30-38.

(责任编辑:罗蕾)