

文章编号:2095-0365(2016)04-0102-07

高校教师课堂教学质量评价指标体系构建探讨

——以福建省F大学为例

丁雪儿, 周毕芬, 刘小果

(福建农林大学 公共管理学院, 福建 福州 350002)

摘 要:开展高校教师课堂教学评价工作是检验教师教学质量的重要内容,亦是提高高校教学水平的基本要求。本文以福建省F大学为例,深入分析高校现行教师课堂教学质量评价方法及其缺陷,并以此提出针对性改善课堂教学质量评价的建议。研究发现,如何科学地设计课堂教学质量评价指标、降低评价不完全性与主观性偏差、健全教师教学激励机制是公正客观的评价教师课堂教学质量的关键。

关键词:课堂教学质量评价;评价指标体系;建议

中图分类号:G642 **文献标志码:**A **DOI:**10.13319/j.cnki.sjztdxbskb.2016.04.19

《国家中长期教育改革与发展纲要(2010—2020)》中明确指出:“高校要全面提高教育质量,提高人才培养质量。人才培养质量是高等教育发展的核心任务,是建设高等教育强国的基本要求”^[1]。教育部在《关于普通高等学校本科教学评估的意见》(教高[2011]9号)和《关于全面提高高等教育质量的若干意见》(教高[2012]4号)两文件中亦对高校建立教学质量保障体系提出了具体的要求。然而,自高校扩招热以来,高等教育已然从精英教育向大众教育快速转变,这给高校教学改革与发展带来机遇的同时,亦带来了一系列问题。一方面,高校生源数量激增,师资规模扩充;另一方面,教学质量滑坡、教学管理无序、学生就业竞争增强等,这都成为制约高校健康发展的障碍。

高校作为经济发展、社会进步、提供人才保证与智力支持的场所,加快人才工作体制机制改革,培养造就高素质、充满创新创造活力、具有国际竞争力的人才队伍,更加刻不容缓^[2]。那么,作为高

校教学质量的重要组成部分,课堂教学质量好坏无论对高校自身建设、教师教学水平的改进,又或是人才培养的发展都具有潜移默化的影响。高质量的教学水平是高校的“无形资产”,能够提升高校的名誉度与知名度,吸引海内外优秀学子前往求学。其次,教师作为课堂教学的核心人物,开展课堂教学评价有助于教师个人进步与发展,为学校开展教师晋升、评优评先工作提供重要参考。高校的一切教学活动,归根结底为了提高学生的综合能力,营造良好的课堂教学氛围,发挥学生课堂积极性,促进专业知识的掌握,这些对学生今后的影响不容小视。

可见,加强教师课堂教学质量的评价与监督对改善教师教学工作尤为重要。因此,本文通过对高校教师课堂教学质量评价实施现状进行分析,揭示评教数据背后的内涵,真实地反映实际问题。教师课堂教学质量评价是指由特定的评价主体,对教师课堂教学中涉及的一切活动采用科学的评估手段,实施全方位评价的过程。

收稿日期:2016-08-15

作者简介:丁雪儿(1990—),女,硕士研究生,研究方向:劳动就业与社会保障。

基金项目:福建农林大学2014年教改项目“高校教师课堂教学质量评价指标体系的研究与实践”

本文信息:丁雪儿,周毕芬,刘小果.高校教师课堂教学质量评价指标体系构建探讨[J].石家庄铁道大学学报:社会科学版,2016,10(4):102-108.

只有公平公正、客观民主的评价教师课堂教学表现,才能为教师改进教学提供一个自检自查的平台,才能找准影响课堂教学质量的主要因素,全面、准确、真实的挖掘出课堂教学中隐藏的缺陷,为后续制定改进方案指明正确方向。

一、高校课堂教学质量评价方式现状分析

纵观国内高校现行的课堂教学质量评价方式,不难发现,几乎所有高校都采用学生评价、教学督导、任课教师、同行专家“四位一体”的课堂评教模式^[3]。通过随机性和选择性的方式,进行课堂旁听、座谈、访谈,收集课堂教学的第一手资料。这样的评价方法,过于程序化,千篇一律,未能真正的检验出教师课堂教学质量与教学效果。对此,学者们也纷纷加大对其研究,但目前该领域的研究尚未形成一套成熟的理论体系,部分研究也只停留在一些模型的建立,或者是运用一些简单的算法构建的评价理论^[4]。具体而言,现行教师课堂教学质量评价的现状如下:

(一)评价指标笼统,缺乏针对性

高校课堂教学质量评价,通过设置若干评价维度,简单地构建出评价指标体系,评价维度大体围绕着“教学目标、教学管理、教学内容、教学方法、教学效果”五大方面展开。一方面,课堂教学质量评价指标过于笼统,未经科学筛选与甄别,每一项指标皆为一次性,指标之间关联性低。另一方面,指标皆是各个学院通用,针对性缺乏,未能依据学院、专业及课程的差异制定专门的评价指标。对于那些难以衡量的指标,也未能灵活的转化为若干个相近或可测量的指标来代替,设计出的指标体系总体呈现“单一,静态,缺乏层次感”的缺陷^[5]。

(二)评价指标权重设置不当,缺乏合理性

高校在教师课堂教学质量评价指标权重的设置上,为了方便操作,通常采用李克特法将指标划分为若干评价等级。例如,将评价指标设为“非常符合、大部分符合、一半符合、少部分符合、非常不符合”五个等级,然后针对不同等级依次赋分“5、4、3、2、1”。这样的做法具有一定的合理性,但单纯对指标赋值,却未能对每个层级指标的权重加以区

分。只有运用科学的方法突出某些关键性评价指标的权重,才能避免过度均等化与权重区分不明显,导致统计分差过小^[6]。例如,将教学内容、教学方法、教学效果等关键指标的权重设置较高,其他指标权重相对较低,而非一味的均等化^[7]。

(三)评教结果主观性强,缺乏科学性

由于高校教师课堂教学质量评价通常采用多主体的评价方式。教师往往要给不同学院、不同专业班级的同学授课,即便是相同的授课内容在不同学院、不同专业班级同学的评价中皆可能产生良莠不齐的评价结果。学生对教师课堂表现的评价,不可避免受到自身专业背景的影响,甚至主观因素的干扰,这使得学生对教师的评价标准各具差异。加之,网络评教盛行的当下,在没有校方监督下,给评价工作带来便捷的同时,也无形中放大了学生的主观随意性。例如,同一门公共基础课的教师评价中理工科学生可能觉得评分高于85分即算优秀,而文科学生可能认为90分以上才算优秀,这么一来学生们的评价结果则会产生5分左右的较大分差,当学生人数众多时,便会对该门课程教师的总评结果造成影响。最后,同行评价也不尽合理,授课教师未被所有同行评价,且同行评价易受“人情绑架”的困扰,使得同行评价结果的公正性与客观性上存在异议^[8]。

(四)教学评价“工具价值”凸显,缺乏灵活性

首先,现行教师课堂教学质量评价价值导向存在偏离,评价中对于教师价值的认识上,过分强调教师的工具价值,忽视其主体意识^[9]。其次,过分突出“工具价值”使教师课堂教学活动灵活度受限,生硬死板、缺少活力。再者,“工具价值”凸显亦会滋长功利主义价值导向。因此,亟需引入人文关怀评价维度,给予教师自由的教学活动空间,从而更好地促进学生课堂互动与知识传播,实现学生身心健康愉悦的成长^[10]。

(五)教学评价重过程轻结果,缺乏激励性

高校在课堂教学评价工作中,往往重过程,轻结果反馈与后续跟踪,这使评教工作流于形式,失去最初的意义。教学评价的最终目的是为了改进

教师教学质量,只有及时、客观、完整的将评教结果反馈给被评价者,并建立相应的反馈与跟踪机制,将课堂教学质量评价纳入教师综合考核中来,以达到激励效果,才能避免教学质量评价与反馈环节中存在“断链”现象^[11]。

纵观高校课堂教学质量评价方式的现状,本文认为构建课堂教学质量评价指标时应秉持“针对性、科学性、合理性、灵活性与激励性”的原则。在评价指标设计上融入学校的办学理念与人才培养特色,制定出与实际需求相适应的的课堂教学评价指标体系,实现高校课堂教学开放、灵活、创新发展。

二、福建省 F 大学课堂教学质量评价方式与缺陷

(一)F 大学课堂教学质量评价方法与反馈模式

F 大学教师课堂教学质量评价是由“学生评教、同行评价、督导评价、党政领导干部和教学管理人员评价”四部分构成,这同已有文献中提及的高校教师课堂教学质量评价途径大体相似。

1. 学生评教

依据 F 大学现行教师课堂教学质量评价管理办法,学生评教必须严格遵照教务处的规定有序开展,教师评价采用网上评议方式,评教时间一般为每学期第 8-20 周。学生评价的内容涵盖“教学态度、教学内容、教学方法、教学效果”等方面,学生根据每门课程教师课堂的综合表现,依次打分,评价结果由学生打出的分数转化成等级制,共分为“优秀、良好、一般、合格、不合格”五个等级。教务处对学生课堂出勤情况进行严密检查,一旦学生单门课程的累计缺勤率超过该课程总学时的 1/3,则取消该名学生该门课程的评教资格。

2. 同行评价

同行评价校方尚未制定出明确统一的规定,因此同行评价由各个学院内部自行组织,评价主体包括本系、本教研室、本学院(教学单位)的同行。其中,专任教师每学期听课不得少于 6 学时,助教不低于 10 学时。同行评价与学生评价的内容大体一致,但评价结果划分为四个等级,即“优秀、良好、合格、不合格”。

3. 督导评价

教学督导作为高校课堂教学质量评价主体之

一,担负着教学工作监督的任务。根据 F 大学相关规定,每位教学督导需要定期或不定期的进行旁听,完成不少于规定学时的听课任务,做好相关记录,如实的评价教师课堂教学表现。督导评价分为两个层级,一是校督导评价,二是院督导评价。校督导评价需面向全校教师听课,一般按其专业特长和所属学院包干若干学院,院督导评价仅面向本院教师听课。

4. 党政领导干部、教学管理人员评价

党政领导干部、教学管理人员评价贯穿整个学期。其中,校党政领导需要面向全校教师,完成不少于 4 学时(分管教学和学生工作的领导不少于 6 学时)听课任务,有关职能部门处级以上干部,听课不少于 8 学时。学院党政领导、教学秘书、系(教研室)正、副主任,针对本院教师,完成不低于 8 学时听课任务。党政领导干部、教学管理人员评价的评分标准与同行评价相同。

各个评价主体各司其职,按学校规定落实评教任务并及时反馈。学生评教的结果由教务处每学期结束前向所在学院反馈;同行评价由学院自行开展,因此学院只需向任课教师直接进行反馈;校督导评价每两周一次,由教务处向学院反馈,院督导评价则让学院直接反馈给任课教师;党政领导干部、教学管理人员评价中,校党政领导、职能部门处级以上干部的评价结果由教务处反馈给学院,学院党政领导、教学秘书、系(教研室)正、副主任评教由学院直接反馈给任课教师。

(二)F 大学课堂教学质量评价方式的缺陷

阿玛蒂亚·森曾说过,“公众的喝彩并非评价一项智力事业是否成功的正确方法,而那些快速赢得掌声的往往并不总是有创造性的贡献”。教师课堂教学质量评价的打分亦是如此,它往往易受评价主体自身利益及短期效果的影响,鲜能从社会价值和长远视角作出全面考虑^[12]。为了深入了解 F 大学现行教师课堂教学质量评价实施情况,本文通过访谈法与问卷调查法广泛收集在校师生、教学督导、教学管理领导等评价主体的意见。其中,面向 F 大学全体在校学生,从不同学院、不同专业(文科、理科、工科专业)的学生中随机抽样 120 人进行调查,共计回收问卷 118 份,其中有效问卷 114 份。此次,问卷调查的目的是了解同一位授课教师在相同的授课内容与授课方式

下学生评价的差异。为了研究不同学院不同班级学生的评教情况,本文运用 SPSS 统计分析软件,对收回的样本进行单因素方差分析,发现方差齐性检验显著性大于 0.05,数据符合正态分布。在样本的描述性统计分析中三个专业的平均分是 91.46 分,其中有一个专业学生评分的均值低于另外两个专业。可见,针对同一门课程、同一位教师,学生评价的差异性的确存在。另外,对任课教师、教学督导、教学管理领导等进行访谈,听取意见。现将 F 大学课堂教学质量评价方式的缺陷归纳为以下几点:

第一,评价指标设计不尽科学。指标制定由行政部门主导,“一把尺子量天下”的评价模式,未能对不同学科、课程性质进行区分,一概而论的做法,易导致重“规范”轻“内涵”,重“师”轻“生”。第二,评价过程不尽合理,难以消除评价的不完全性与主观性。首先,不同年级的学生对评教的认识存在差异,低年级学生易按初、高中的标准评价教师,这同高年级学生评价准则大相径庭。据授课教师反映,大一、大二的学生总体评分较高,而大三、大四学生的打分则总体较低。其次,公共基础课教师通常仅执教一学期,专业核心课教师则为多学期授课,学生与老师之间的情感深度在一定程度上亦会影响学生的评教。再者,学生自身的水平往往也会影响评教结果,不同学科(专业)学生对知识掌握情况,导致对教师评分也不尽相同。最后,学生所在集体的学风班风,对学生形成良好的评教态度具有潜在作用。除此之外,同行评价易受“人情”牵绊,教师之间为朝夕共处的同事之谊,学院每年评优评先工作的考核皆离不开同行评价,且同行评价由院内自行组织,未受校方监督,使得同行评价优良率过高。督导评价模式化突出,灵活度较低。督导评价更多关注教学规范、教学管理,对教学内容、教学方法、教学效果了解不深,在教学督导监督下教师上课的灵活性大大缩减。同时,督导评分具有指标数额的限制,优秀率只占一定名额,使其打分受限。党政领导干部、教学管理人员评价分数相对集中,区分度不高,对教师课堂教学的评价更多是完成例行公事。第三,评价指标缺乏关联,多为终结性的一次性评价。第四,评价数据处理简单。在计算教师评价结果时,仅对评价分数进行简单的加权合计,并未运用更科学的计算工具,且评价结果呈现形式单一,只通过简单的图表展示,未能深入剖析。第五,教师课堂教学质量评价的结果公布范围有限,未在学

校公共平台上进行公示,接受全校师生的监督。

三、改善教师课堂教学质量评价的建议

(一)科学的设计课堂教学质量评价指标

首先,教务处在制定课堂教学质量评价指标时,不应该只站在管理者的立场考虑问题,而要从学生角度出发,做到主观评价与客观评价相结合,科学地评判教师课堂教学质量。首先,摒弃“一把尺子量天下”的评价模式,指标设计突出学科、专业、课程的差异性与针对性,而非不加区别的以一概全。针对不同学科、专业的评价指标须加以区分与侧重,以符合专业(课程)人才培养的需要。例如,理、工科和文科专业,艺术类与非艺术类专业不可同用一个指标。同时,不同课程性质的评价标准也有所差异,公共基础课、专业核心课程、公共选修课、实验课、双语课、体育课等皆应分门别类,设置专门的评价标准,做到因地制宜。

其次,指标内涵设计须言简意赅、表达清晰,避免歧义,适当借鉴国外课堂教学质量评价的经验,设计出符合学校实际的课堂教学质量评价指标。例如,将原有学生评价表中“教师教学热忱且态度认真”改为“尊重学生并以礼相待”;将“重点难点突出,重视师生互动”改为“及时有效的反馈学生作业和考试情况”等。评教表中除了客观题外,可适当补充一下主观题。例如,在课堂教学质量评价表(学生用表)末尾处让学生填写对该门课程教学安排、课堂教学及使用教材的意见或建议等^[13]。

再者,科学的设计指标,需增强指标间的关联性,构建多维度的教师课堂教学质量评价指标体系。如表 1 所示,在“教学态度与目标、教学内容与方法、课堂管理、教学效果”这些一级指标下,分别设置若干二级指标、三级指标,使指标之间层层递进、条理清晰。

最后,科学的设置评价指标权重,重要指标权重重大,次重要指标权重相应降低。为了使教学质量评价指标权重设置更为合理,本文认为可借鉴徐薇薇,吴建成等(2011)提出的 0.618(黄金分割法)作为标度的新的层次分析法来确定各项评价指标的权重,利用新的层次分析法推导出属性矩阵,科学合理的计算出评价指标之间的权重高低,避免权重的均等化^[14]。并对指标进行合理赋值,

采用李克特量表,按指标程度划分,如表2所示。

表1 高校教师课堂教学质量评价指标体系

一级指标	二级指标	三级指标
教学态度与教学目标	教学态度	教师课上尊重学生并以礼相待 教师课程准备充分
	教学目标	明确课程进度与预期目标
教学内容及教学方法	教学内容	教师清晰的讲解课程材料 授课内容丰富、观点正确 能够有效的回答学生问题
		积极调动学生参与课堂讨论
	教学方法	学生上课专注、热情高涨
课堂管理与教学基本功	课堂管理	营造有序的课堂环境 能够吸引学生上课的注意力 为学生提供辅导及问题咨询
		及时向学生反馈作业和考试情况
	教学基本功	有效的反馈学生作业和考试情况
教学效果	课堂认知	通过课程学习,你了解本课程
	总体效果	课堂教学的综合效果

表2 高校教师课堂教学质量评价表(理论课)

评价要素	评价指标	评价等级					总分
		符合	较符合	一般	不太符合	完全不符合	
		5	4	3	2	1	
教学态度 与教学目标 (20%)	教师能够课上尊重学生并以礼相待吗?						
	教师课程准备充分吗?						
	教师明确课程进度与预期目标吗?						
教学内容 及教学方法 (35%)	教师能够清晰的讲解课程材料吗?						
	教师授课内容丰富、观点正确吗?						
	教师能够有效的回答学生问题吗?						
	教师能够积极调动学生参与课堂讨论吗? 学生上课专注、热情高涨吗?						
课堂管理 与教学基 本功 (25%)	教师能够营造有序的课堂环境吗?						
	教师能够吸引学生上课的注意力吗?						
	教师能为学生提供辅导及问题咨询吗?						
	教师能够及时向学生反馈作业和考试情况吗? 教师能够有效的反馈学生作业及考试情况吗?						
教学效果 (20%)	通过课程学习,你了解本课程吗?						
	教师课堂教学的综合效果如何?						

(二)降低评教的不完全性与主观性偏差

学生是课堂教学活动的主要参与者,他们同教师朝夕相处,对教师教学表现自有判断,这在一定程度上具有科学性和可靠性。但由于不同学院、不同班级学生评教标准存在偏差,对评价指标认知及其理解的差异是不可避免的。那么,如何消除学生评价的不完全性和主观性偏差就显得格外重要,它是提高评价信度和效度的前提,亦是增强评教工作公正性和可靠性的关键。为此,可利用崔国生(2009)“标准分数法”降低评教结果的误差,缩小误差范围,使评教结果更趋于真实合理^[15]。另外,学生评教通常安排在期末,学生只有完成评教后才能查询学期成绩,一些心急查看成绩的学生,便无心评教,草草了事,这会降低评价结果的可靠性。因此,学校应将学生评教时间调至每学期期中开展,并向学生说明评教工作的重要性及注意事项。其次,为了提高同行评教的科学性,需要增加同行教师参评的数量,尤其是扩大一线同行参评人数,以增强同行评教的专业性。另外,不能对同行评价的分数进行简单的加权平均,而需剔除最高与最低分后再计算,以降低最大值与最小值对评教总分的影响。最后,督导评价多是重视教学规范、教学管理,对教学内容、教学方法、教学效果关注偏少,对教师的评价较为片面,应当呼吁降低督导评价在教师总评中的比重。

(三)构建多元的评价体系

课堂教学质量评价是一种不完全的评价,它不仅限于学生评教、同行评价、督导评价、党政领导干部、教学管理人员评价。高校办学秉持“以人为本”的理念,其目的是为学生提供更好的教学服务,只有坚持“以人为本”才能正确理解高校课堂教学质量评价的意义,树立科学的评教观,才能营造良好的评教氛围^[16]。因此,高校可以邀请校外权威性的评估中介机构、高水平的专家队伍参与评教,也可尝试引入任课教师自评机制,从教师自身的角度省视教学中的不足,发挥教师自检的功能,实现教师自我批评。通过构建一套多元的课堂教学评价体系,有助于剔除评教中的形式主义,对提升评教的信度与效度有着巨大的推动作用^[17]。

(四)减弱“工具价值”导向,创新评价指标

现行课堂教学质量评价,工具价值突出,教师被视作教学的“机器”,失去自身的主观能动性,因此在课堂教学评价中应呼吁人文关怀。其次,创新评价指标,评价指标不能一层不变,需随社会的发展适度调整。新时期,高校创新创业教育是培养高质量人才的重要举措,将创新创业融入课堂教学是高校教学改革的必然之势。因此,高校要从创新创业教育理念与人才培养方案、创新创业实践等方面提炼指标纳入教师评价体系中来^[18]。再者,目前高校教育系统内部的“评教、评学”工作严重脱离社会经济的运作体系,难以发挥高等教育服务社会的功能,封闭性教学活动更使得高校人才培养同社会需求标准脱节,造成学生毕业就业难、企业用人难的窘境。对此,高校教学要面向社会,与市场对接,以培养社会所需的人才为己任,实施社会参与高等教育的合作模式^[19]。只有引入“社会评学”机制,才能紧随时代步伐,顺应时代需求^[20]。

(五)建立配套的激励与反馈机制

课堂教学质量评价不是一次性评价,而是发展性评价。高校开展评教工作的最终目的是为激励教师改进教学,提高教学质量。因此,高校可将评教结果作为一个基本条件,与教师的教学工作业绩、品德绩效等基础依据一同纳入教师的晋升与评优评先考核中来,并给予适当奖励^[21]。例如:高校可将教师课堂教学质量评价的最终结果,作为同年教师参与评选学校本科课堂教学优秀奖的重要参考条件,以激励教师不断改进教学工作,增强教学的信心。其次,将每个教师作为一个发展对象,建立起面向全校师生的“教学发展动态系统”,使教师评教结果在公开平台上得以公布,接受全校学生的监督。再者,针对那些评教结果位于学院排名最后5%的教师,学院应进一步核实,确实存在教学质量问题的,应给予一定帮扶或教育,帮扶或教育后仍无法胜任教学工作的,应及时给予以调整,做到及时发现问题,解决问题,不断完善教学工作,实现对学生负责,对学校负责的目的。

参考文献:

- [1] 钮东昊. 国家中长期教育改革和发 展规划纲要 (2010—2020 年) [EB/OL]. (2010-03-01). http://www.china.com.cn/policy/txt/2010-03/01/content_19492625_3.htm.
- [2] 杨忠. 高校人才队伍建设的“四性”[N]. 光明日报, 2013-10-07(06).
- [3] 杨晓东, 杨卓娟. 高等学校课堂教学信息反馈模式研究[J]. 中国高教研究, 2011(10): 89-90.
- [4] 孙晓慧. 高校教学质量评价体系研究[J]. 社会科学战线, 2013(5): 279-280.
- [5] 喻方元. 高校教师课堂教学质量评价体系研究[J]. 高教发展与评估, 2008(3): 80-85.
- [6] [作者不详]. 福建农林大学本科课程教学质量评估实施办法 [EB/OL]. (2015-06-30). <http://jwc.fafu.edu.cn/bkjpg/4808/list.psp>.
- [7] 狄文婕. 我国高校课堂教学质量评价指标体系的综述[J]. 内蒙古教育, 2012(5): 7-9.
- [8] 黄晓兵, 韩磊磊. 大学生参与课堂教学质量网上评价状况实证分析[J]. 高教发展与评估, 2010(1): 37-42.
- [9] 王少良. 高校教师教学能力的多维结构[J]. 沈阳师范大学学报, 2010(1): 110-113.
- [10] 温志嵩. 高校网络教学质量评价的“工具理性”倾向及其价值回归[J]. 福建农林大学学报: 哲学社会科学版, 2012(4): 17-22.
- [11] 胡平波. 高校教师教学质量评价指标体系维度结构及测量[J]. 江西财经大学学报, 2010(3): 111-115.
- [12] 朱富强. 高校教学评价体系有待完善 [EB/OL]. (2016-03-29). http://www.cssn.cn/zm/zm_bjtj/201603/t20160329_2943693.shtml.
- [13] 南开大学课堂教学质量评价表-标准 [EB/OL]. (2011-09-05). <http://jxpg.nankai.edu.cn/2014/1028/c2531a11761/page.htm>.
- [14] 徐薇薇, 吴建成, 蒋必彪, 等. 高校教师教学质量评价体系的 研究与实践 [J]. 高等教育研究, 2011(1): 100-103.
- [15] 崔国生. 学生评教误差的几种校正方法[J]. 沈阳工程学院学报: 社会科学版, 2009(7): 402-403.
- [16] 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.
- [17] 赖静, 刘理. 我国高等教育质量评估的能力限度问题研究[J]. 中国高教研究, 2009(7): 58-60.
- [18] 陈文娟, 姚冠新, 任泽中. 将创新创业教育全面融入高校课堂教学体系[J]. 中国高等教育研究, 2012(3): 44-45.
- [19] 高晓峰, 常学洲, 宋强. 欧洲高等教育区建设对我国高等教育发展的启示[J]. 石家庄铁道大学学报: 社会科学版, 2015, 9(4): 92-96.
- [20] 高静. 我国高校课堂教学质量评价指标体系的综述[J]. 中国高等教育评估, 2013(1): 14-17.
- [21] 李旭春. 高校教师绩效考核指标体系设计及量化研究[J]. 石家庄铁道大学学报: 社会科学版, 2015, 9(3): 98-102.

Research on the Evaluation Index System of Classroom Teaching Quality at Colleges and Universities

——A Case Study of the F University in Fujian Province

Ding Xueer, Zhou Bifen, Liu Xiaoguo

(College of Public Administration, Fujian Agriculture and Forestry University, Fuzhou, 350002, China)

Abstract: To carry out the evaluation of teaching at colleges and universities is an important content to test the quality of teaching, and it is also a basic requirement of improving the teaching level of colleges and universities. This paper takes the F University of Fujian province as an example to analyze the current teaching quality evaluation method and its problems, and puts forward the suggestions to improve the teaching quality. It is found that the scientific design of evaluation index of the classroom teaching quality, reducing the incomplete and subjective bias and improving the classroom teaching encouragement system is the key to the objective evaluation of classroom teaching quality.

Key words: classroom teaching quality evaluation; evaluation index system; suggestion