



泰州职业技术学院
TAIZHOU POLYTECHNIC COLLEGE

高职教育资讯

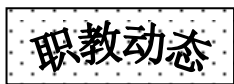
2015 年第 7 期 总第 103 期

高教研究所编

2015/10/15

本期目录

- ※ 教育部：职业院校管理水平提升行动计划（2015-2018 年）
- ※ 陈雨亭：课堂教学诊断与改进的理念与策略
- ※ 尹 达：教学诊断思维的内涵、价值与策略
- ※ 梁银英：改进大学课堂教学评价的一种分析框架



职业院校管理水平提升行动计划（2015-2018 年）

为深入贯彻落实全国职业教育工作会议精神和全国人大常委会职业教育法执法检查有关要求，推动职业院校以强化教育教学管理为重点，全面贯彻落实国家有关政策、制度、标准和要求，不断提高管理工作规范化、科学化、精细化水平，加快实现学校治理能力现代化，教育部日前印发《职业院校管理水平提升行动计划（2015-2018 年）》通知，自 2015 年秋季学期起，倡导践行“改变从今天开始”。

行动计划的指导思想是坚持依法治校，建立和完善现代职业学校制度，以强化教育教学管理为重点，进一步更新管理理念、完善制度标准、创新运行机制、改进方式方法、提升管理水平，为基本实现职业院校治理能力现代化奠定坚实基础。

行动计划的工作目标有：

一、经过三年努力，职业院校以人为本管理理念更加巩固，现代学校制度逐步完善，办学行为更加规范，办学活力显著增强，办学质量不断提高，依法治校、自主办学、民主管理的运行机制基本建立，多元参与的职业院校质量评价与保障体系不断完善，职业院校自身吸引力、核心竞争力和社会美誉度明显提高。

二、政策法规落实到位。国家职业教育有关法规、制度及标准得到落实，质量意识普遍增强，办学行为更加规范，学校常规管理，特别是学生、课程教学、招生、学籍、实习、安全等重点领域的管理有效加强。

三、管理能力显著提升。学校章程普遍建立，治理结构不断完善，管理队伍专业化水平大幅提升，信息化管理手段广泛应用，管理工作的薄弱环节全面改善，办学活力显著增强，管理规范、特色鲜明、办学质量高、社会声誉好的典型学校不断涌现。

四、质量保障机制更加完善。职业院校管理状态“大数据”初步建成，学校人才培养工作的自我诊断、反馈、改进机制基本形成，政府、行业、企业及社会等多方参与学校评价的机制更加健全，职业院校教育质量年度报告制度逐步完善。

行动计划列出了管理工作的十个参考点及其内涵，包括：办学理念、体制机制、章程制度、教师队伍、教学管理、学生管理、财务管理、后勤管理、安全管理、科研管理。

（来源：教育部网站）

职校教师企业实践新规切中了职教的脉

教育部日前发布《职业学校教师企业实践规定（试行）》，并面向社会公开征求意见。规定中提到，职校专业课教师要根据专业特点，每5年必须累计不少于6个月到企业或生产服务一线实践，没有企业工作经历的新任教师应先实践再上岗。

要使具体的措施落地生根，还需总结经验教训，进一步细化相关配套政策及实施细则，使教师企业实践由不能、不想、不愿转变为自觉、自愿、自主地进行。教师到企业实践本应是职业教育的应有之义。

教师到企业实践应该是多途径、多样化的。我国职业教育门类众多，办学水平、办学条件千差万别，职校教师自身素养参差不齐，这些情况客观上决定了教师到企业实践无论是形式、类别还是内容、要求等都不能一刀切。比如，职业学校的学期制和企业接受教师实践的最佳时机很多时候难以吻合。再比如，有的专业教师只要学校安排，可以随时到企业挂职或顶岗（如护理、导游、餐饮服务等专业），而有的专业教师则很难在短期内融入企业（如会计、印刷、珠宝鉴定、服装设计等专业）。

教师到企业实践应该着眼长远、长效，不宜追求立竿见影。教师实践能力的提升是一个渐进的过程，企业的能工巧匠也不是一朝一夕成长起来的。从这个意义上说，教师到企业实践也不是“每5年必须累计不少于6个月”就万事大吉。有条件的地区和学校完全可以且也应该安排教师把更多的时间和精力用于企业实践。教师一旦从企业实践中尝到甜头，其热情和积极性会被极大激发出来，也必将促进职教的快速发展。

（刘景忠.职校教师企业实践新规切中了职教的脉[N]）

凭什么让企业找上门留得下合得来

——无锡职业技术学院探索产教深度融合提升办学水平的实践

“产教融合、校企合作，分别是职业教育发展的生命线和‘牛鼻子’。近几年来，学院以校企合作育人、协同创新、共担项目为嵌入点，不断推进产教深度融合，提升了办学水平。”无锡职业技术学院院长龚方红一语中的。

协同创新，提升科技研发能力

“工业机器人技术应用赛项平台”获 2015 年全国职业院校学生技术技能创新成果交流赛优秀项目一等奖；“新型材料成型加工技术”团队成功入选 2015 年度江苏高等学校优秀科技创新团队；今年以来，10 多家企业纷至沓来，洽谈科技开发等方面的合作；宿迁市苏州宿迁工业园不久前与学院签署战略合作协议……无锡职院党委书记朱爱胜认为：“企业主动找上门来，是因为学院的科技实力有了明显增强。”

近年来，无锡职院加紧实施“人才强校”战略，通过引进和培养高层次人才、选派优秀教师到欧美名企做访问学者、鼓励专业教师参与企业科技开发等多种措施，有效“拉长”了科研“短板”。目前，学院已有教授近 40 人、博士 80 多人，成为科研中坚力量。

无锡职院还投入巨资建成近 5000 平方米的“智能工厂”。这个工厂基于物联网技术，拥有大量国内外先进仪器设备，实现了设计数字化、装备智能化、生产自动化、管理网络化、商务电子化的有效融合，为各学科、专业教师从事科研、教学、服务提供优越的条件。

凭着这些集成优势，无锡职院与企业真诚合作、协同创新。仅去年以来，校企双方就合作完成全自动盘带机的设计与研制、电梯平衡补偿链快速成型装备及升级研究、南汽轴承座模具开发与成型工艺研制等科技项目 100 多项，其中“基于物联网技术的光伏组件监测系统”不久前获得江苏省轻工业科学技术进步奖三等奖。此外，该校近几年还申获柴油机燃油系统循环喷油量电控式测试装置及测试办法、用于大型台车式燃气焚烧炉的温度调节装置等专利 480 多项，并成功转让 30 多项。仅 2014 年以来，该校申获专利就达 204 项，其中 89 项实现授权。

无锡职院科技产业处处长崔平坦言：“高职院校不是科研机构，与企业协同创新的目的在于促进产教深度融合，让教师在服务企业的同时获取新知识、新技术反哺教学，使人才培养更契合企业转型发展需要。双方各尽所能、互惠共赢，既有利于科技成果快速转化为生产力，也有利于克服校企合作‘剃头挑子一头热’。”

共担项目，提升服务社会能力

由无锡职院主持、联合 8 所国家示范性高职院校和 16 家知名企业建成的国家级数控技术专业教学资源库，今年 7 月获中央财政专项奖励；由无锡职院主持的国家级物联网应用技术专业教学资源库建设项目，联合 29 家企事业单位、16 所高职院校，正在建设用于物联网专业教学和企业员工培训的 13 门课程、8 个资源子库。无锡职院机械技术学院院长、享受国务院政府特殊津贴专家张铮表示：“校企共担专业教学资源库建设项目，可以有效整合优质资源，开发形式多样的专业核心课程，在教学课堂与实

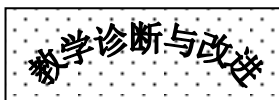
训实习基地之间互动，既突破了课堂教学与实训现场、企业现场脱节的‘瓶颈’，又让更多学生或学员能够共享方便直观的教育现代化成果。”

不仅在教育现代化建设方面共担项目，而且在科技研发、成果推广应用上共担项目，无锡职院与相关企业合作的“江苏省传感网工程技术研究开发中心”“无锡市工业 AGV 技术应用及推广公共服务平台”“江苏省中小企业工业机器人产业公共技术服务平台”项目，先后通过省、市有关部门验收或批准立项建设，将为地方产业转型发展提供有力支撑，助推“中国制造 2025”。更为可喜的是，该校与济南铸造锻压机械研究所有限公司、扬州锻压集团有限公司等企业联手承担制订的“锻压机械用组合式气动干式摩擦离合制动器”“机械压力机用凸轮控制器”两项行业标准，去年 7 月也由工信部发布。

此外，无锡职院还和企业共同承担工程项目，仅控制技术学院近年来就与江苏和亿自动化科技有限公司、苏州博众精工科技有限公司等企业合作，先后在天津、丹东、上海等地 10 多家企业、高校、研究所完成设备控制系统设计、安装、调试；与施耐德电气（中国）有限公司联合开发的生产线智能物流系统和数字化管控一整套解决方案，在江苏恒立高压油缸股份有限公司技术改造、宁波更大集团生产流程数字化改造等企业工程项目中成功应用。

无锡职院控制技术学院院长黄麟认为：“企业与我们结成战略伙伴，双方优势互补、资源共享，不仅共同培养人才、共同研发新品，而且在合作伙伴中标工程项目后，我们也参与专利技术研发，双方共有知识产权，并由教师带领学生负责部分工程项目实施，在产教深度融合中提高了服务经济社会发展的能力。”

（钟伟.凭什么让企业找上门留得下合得来[N]）



课堂教学诊断与改进的理念与策略

对教师来说，教学中最大的挑战，是如何创造性地利用自己的专业知识和教学法知识，在有限的课堂教学时间里，引导学生尽可能投入到思考所学知识的意义之中。教师的专业水平不是随时间的增长而必然持续增长的，仅凭时间的堆积而积累的经验，并不能保证教师的专业能力一直处在提升的轨道上。

一、课堂教学诊断与改进的主要目的

教师诊断与改进课堂教学主要有两个目的，一是更新观念，二是改善行为。二者都是师生进行有效的持续性学习的必要条件，相辅相成，互相促进。

一般来说，教师改善自己课堂教学水平的主要方式是参加公开课活动，把自己对教学内容的理解和处理、对学生学情的把握、对教学辅助条件的运用揉入到一堂课的教学设计中。我们写好了教案，准备好了与教学设计相对应的教学资源，然后我们就开始“行动”，按照设计好的教学计划，在班级里跟学生一起上课。在上课的过程中，我们的注意力不会全部应用在行动上，而总是会分出一些进行“监察”，监察就是通过观察实际行动的结果而判断、分析是否与行动设计相符。如果相符，那么我们会肯定自己的设计方案，如果有不符合预先设计意图的环节，我们会进行反思，分析原因，并进行改正。一般来说，进行反思的时候，我们会回到当初的设计方案上，例如，假设我们设计了一个用故事进行导入的环节，但在实际教学中，我们发现导入没有达到会提高学生的学习兴趣、使学生在新旧知识交汇的故事中期待新学习的开始等预期效果，那么我们会反思故事导入法在该教学内容中的適切性，如果觉得是因为適切性不够，那么我们也许会更换一个视频导入或者游戏导入。反思之后行动设计的改变意味着学习已经发生。这样一个从设计到行动、反思，再到重新设计行动方案的学习过程，叫做单圈学习。这也是主动进行练习以提高自己教学水平的通常路线。

单圈学习对于同事之间分享经验，不断提高练习的质量，改变教学行为有着重要的作用。但是很多老师会产生疑问：我们经常参加教研活动，也经常参加听课评课活动，为什么课堂教学水平并没有明显的提高？这是因为，我们的多数听课、评课、集体备课活动，或者教师的教后反思活动，都属于上文所分析的单圈学习。这种练习之下的反思活动只是聚焦在行动的方案设计上，然后根据修改了的行动方案，再付诸行动。在行动之后，根据行动的结果回到设计方案，对方案进行更深入的思考与修改，该行动路线的最大问题是没有触及思维模式。就是说，从设计行动计划到行动再到反思，都是在同一种思维模式下进行的话，则无论对设计方案进行怎样多的修改，也只是同一个思维模式下的变形，不会有根本的进步。这就是为什么我们很努力地通过公开课提高教学水平，但总是感觉在原地踏步的原因。因此，要提升课堂教学水平，还必须进行能够触动“思维模式”的双圈学习。

“思维模式”，是个体的成长经历和受教育经历综合作用的结果，是潜移默化之间形成的，个体很难清醒地意识到它的存在。因此，为了触动教师认识并反思自己的思维模式，我们需要借助于一些新的参照系，如针对教学效果的更加即时的反馈方式、针对教学效能的测量方式、学习者关于学习体验的反馈，等等。例如，把学生的学习体验纳入到正式的教学活动中，定期组织学生参加学习体验交流会，教师则成为

倾听者和反思者，把学生的体验报告作为反思的支架。来自学生的体验报告能够触动教师的思维模式，逐渐改变教师过于重视教学内容和教学进度，而相对忽视学生具体的学习体验的习惯。在教师诊断与改进课堂教学的过程中，只有同时注重观念转变和行为改进的主动练习，才能真正起到提高教学效率，提升教学能力的作用。

二、“学为中心”是诊断与改进课堂教学的核心

在以转变观念和改进行为为目的的课堂诊断与改进中，最深层的观念冲突可以归结为一个问题：在教学中，到底应该是“学科中心”还是“学生中心”？

这个问题在教师的表层观念上没有问题，很多学校和老师都宣称自己的学校或者课堂是以学生为中心，是“以学定教”。但问题是观念往往很难在课堂上找到对应的实践。由于应试教育的影响，“一切为了考试”主导了一切：教师的专业发展、学校的备课组或教研组活动、课堂教和学的行为、师生课后时间的利用等等，无不如此。

“应试哲学”对教师最大的危害在于它诱导教师走上一条看似最近的道路，那就是所考即所教，这只能导致教师在思维模式上把学科当做教学的核心。“学科中心”的观念和实践使得“学为中心”很难成为教室里的具体现实。更让人沮丧的是，学校组织的各种类型的听评课活动，也基本围绕教师的“教”和教学内容而展开，而不是反之，以学生的“学”为中心来组织教学。应该遵循学生的认知规律，以学生的“学”为中心重整教学内容。

“学为中心”意味着我们至少可以找到教师对这几个问题的精心设计：怎样更好地让学生认识到本节课将要学习的核心问题？要理解本节课的关键问题，需要弄清楚以前学习过的哪些知识？设计哪几类练习能促进学生的知识迁移和记忆？

教学是“教学生爱上学习和学会学习”。“学为中心”就是我们思考和设计课堂教学实践时的深层理念。

(陈雨亭.课堂教学诊断与改进的理念与策略[])

教学诊断思维的内涵、价值与策略

一、教学诊断思维内涵与特点

(一) 教学诊断思维内涵

治病的关键，首重“诊断”。将“诊断”引进到课堂教学领域，称之为“课堂教学诊断”，只有教师能够近乎本能地自觉对自己的课堂教学进行诊断时，课堂教学诊断才会发挥更大的功效，才有更大的意义和价值。诊断的关键，首推“思维”。

诊断思维又称为临床思维，是指在临床实践中用来收集和评价资料以及作出诊断和处理推断的推理过程。作为教师专业发展的基本能力的教学实践和作为教师专业发展核心能力的教学诊断，都需要运用诊断思维以实现从感性认识到理性认识的升华，这种由教师依据教师专业标准、课程标准、教学规律、学科特点、学习规律以及学生身心发展状况在教学实践和教学诊断过程中调查研究、分析综合、判断推理、作出决策的思维过程，就叫作“教学诊断思维”。

（二）教学诊断思维特点

教学诊断思维除了思维所具有的间接性、概括性和能动性之外，还具有如下特征：（1）目的性，教学诊断思维的目的是优化课堂教学，提高教师专业发展水平，促进学生的健康发展；（2）教育性，教学诊断思维的目的性决定了其必然具有教育性，医学领域的诊断思维与教育教学领域的有效整合也决定了教学诊断思维的教育性；（3）发展性，教学诊断思维是一个动态发展的过程，是不断反思、判断、推理和实践的过程；（4）合作性，教学诊断思维离不开与学生的合作与互动，离开了学生的参与，教师的一切活动将会失去现实意义；（5）实践性，教学诊断思维只有付诸实践活动，才能验证诊断效果，促进诊断的完善与提高，实现诊断思维在课堂教学诊断过程中的意义与价值。

二、教学诊断思维意义与价值

（一）改善思维品质。教学诊断思维是教师理论学习、案例反思与教学实践、教学诊断相结合的产物，具有鲜明的个性色彩。教师通过诊断思维来诊视教学现象、发现教学问题、推断问题根源、提出改进措施，本身就是理论与实践相结合的过程，也是改善思维品质的过程，从而有效提升教师岗位思考力。

（二）优化思维方法。教学诊断思维促使教师对本职业工作的性质、特点和要求进行深入思考，从教师教学态度、教学目标、教学内容、教学方式、教学反馈和教学效果来反观与思考学生学习态度、学习目标、学习内容、学习方式、学习反馈和学习效果，以保持教师教学活动与学生学习活动的高度啮合与动态平衡发展，从而提升教师的自我规划力、标准设定力、职位行动力、过程调控力、结果评估力和岗位胜任力。

（三）拓展思维空间，提升师生发展凝聚力

教学是教师的教与学生的学的双边互动，要维持教学生态系统的动态平衡发展，就要激活教师与学生两大活力，优化包括师生、生生关系在内的组织结构，增强教学生态系统的恢复力。

当教师的思维空间得到有效拓展后，就会把教学诊断视为一种自觉行为，并将教学诊断与教学实践融为一体，将促进学生的发展视为教育教学活动的唯一标准；同时，教学的本质是主体间的指导学习，师生只有协商性共生合作才能更好地激发系统活力、优化系统组织结构、增强系统恢复力。

教学诊断思维有利于构建和谐师生关系，教师自我发展的目的是为了促进学生的发展，教师在促进学生发展的同时也实现了自我发展，从而提升了师生发展凝聚力。

三、教学诊断思维形式与方法

（一）教学诊断思维形式

教学诊断思维形式包括一般形式和特殊形式两大类，教学诊断思维的一般形式主要包括以下几种：（1）教学概念，这是教学诊断思维最基本的形式之一；（2）教学诊视，对教学过程中的各要素及其关系的观察即为教学诊视；（3）教学判断，通过对教学过程各要素及其关系的观察，依据一定的标准作出判断，或总结经验，或发现问题；（4）诊断推理，通过诊断推理来形成初步的诊断假设；（5）诊断假设，是根据一定的知识经验对所观察到的现象进行推理后作出的初步设想；（6）诊断经验，经验即已有经历或知识，是教师在教学诊断和教学实践过程中逐步积累形成的知识、技能或方法；（7）诊断直觉，它的前提是具有丰富的教学实践和教学诊断经验；（8）诊断想象，想象是创造性思维的主要形式。教学诊断思维的特殊形式主要包括诊断灵感和诊断机遇两种，之所以称之为“特殊”，是因为诊断灵感和诊断机遇是可遇不可求的，但两者都需要丰富的诊断经验、明确的诊断方向和强烈的诊断意愿。

（二）教学诊断思维方法

教师掌握了诊断思维方法也就掌握了诊断思维。教学诊断思维方法包括一般方法和特殊方法，教学诊断思维的一般方法包括三类：一是认识论方法的指导，如分析与综合方法、抽象与具体方法、历史与逻辑相统一的方法、形象思维与逻辑思想相统一的方法，等等；二是逻辑方法的运用，如定义法、比较法、分类法、类比法、归纳法、演绎法，等等；三是现代科学方法的嫁接，如统计方法、数学方法、系统方法，等等。

教学诊断思维的特殊方法主要包括以下三种：（1）排除诊断法，首先根据教学症候提出几种初步诊断，再根据诊断标准与教学症候相比较依次排除，最后确定诊断；（2）诊疗实验法，即把诊断与治疗相结合，以治疗的方式达到诊断的目的，把治疗中的诊断与诊断中的治疗结合起来，体现了诊断与治疗的辩证统一；（3）会诊择优法，

采用头脑风暴的形式，对教学现象或问题进行教学会诊，选取最优化诊断方案，这种方法在教学诊断中已被广泛应用。

四、教学诊断思维原则与策略

（一）教学诊断思维原则

为了保证教学诊断的科学性和教学实践的有效性，教学诊断思维应坚持以下几种原则：（1）焦点诊断原则，简化思维程序，抓主要问题，要分清主次和轻重缓急，尤其优先解决急迫而又重要的问题。课堂教学中常见的“疾病”有教学失衡、教学专制、教学偏见和教学阻隔等，制造教学疾病的罪魁祸首基本上都是教师。在教学过程中，由于教师处于主导地位、发挥主导作用，因此，教学诊断适宜从教师的教学行为入手来查找病因。（2）发展诊断原则，即要求教师应当用发展变化的观点去看待问题，在教学实践中检验教学诊断，在教学诊断中完善教学实践，对教学实践进行动态的行为跟进，以保持教学生态系统活力要素、组织结构要素、恢复力要素及其关系的动态平衡发展。（3）具体诊断原则，在教学诊断过程中，要具体问题具体分析。医生进行疾病诊断的最高原则是“病人的具体情况”，教师对教学诊断的最高原则也是具体问题具体分析。（4）综合诊断原则，有三层含义：一是要求诊断应全面、完整；二是要充分利用多个诊断方法，并进行有效的整合实施；三是要充分利用有效资源，教师在坚持自我诊断的同时，要结合学情调查、专家指导和同行建议等进行教学诊断和教学实践。

（二）教学诊断思维策略

教学诊断思维策略包括以下几点：（1）拓宽知识面，具有扎实的专业知识、教育学、心理学知识；（2）坚持在教学实践与教学诊断中发展教学诊断思维，并在实践中验证与修正诊断；（3）坚持教学实践与教学诊断的有效性，当某种诊断无效时就要考虑重新诊断，并继续行为跟进；（4）坚持教学诊断的自觉性，提倡教师对自己的课堂教学进行自我诊断，并在教学实践与教学诊断中自觉运用并发展教学诊断思维；（5）以教师专业标准、学科基本特征、教学规律、学习规律、课程标准以及学生身心发展特点为诊断标准并设定解决导向目标；（6）根据教学诊断思维的特点，坚持教学诊断思维原则，掌握教学诊断思维形式与方法，切实提高教学诊断思维力；（7）熟悉教学诊断思维的程序，即是什么—为什么—怎么办—会怎样，并且根据具体情况进行灵活变通；（8）树立正确的教学观与学生观，注重从观察师生对话活动、学生的学习活动和教师的教学行为中采集相关的诊断信息。

（尹达.教学诊断思维的内涵、价值与策略[J]）

改进大学课堂教学评价的一种分析框架

一、大学课堂教学评价现状分析

课堂教学评价往往会涉及为什么评、评什么、怎么评、谁来评、评价结果怎么处理等五个关键议题，当下大学的课堂教学评价主要通过学生评价教师课堂教学的方式来评估教师教学质量，更关注对教师的教学质量进行鉴定，给教师的教学工作分出不同等级，忽视评价改善课堂教学的功能，没有发挥评价对于课堂教学的促进作用，使评价弱化为只是一种总结和甄别工具。

第一，评价目的重“甄别、遴选”，轻“诊断、矫正”。评价是目的还是手段，决定评价的价值导向和具体目标。目前大学课堂教学评价的最终目的主要是评定教师的教学质量，区分不同教师的教学水平，为教师的考核、晋升提供依据。此种做法，忽视评价的改进和增值功能，缺少对教师利用评价信息改善自我和课堂教学的关注。

第二，评价内容重标准和统一性，轻个性化和学科性。高校评价教师的课堂教学质量大多关注教学态度、教学内容、教学方法、教学任务、教学氛围、教学效果等方面，并以评价表的方式呈现具体的评价指标和标准，强调统一性，至多也只是分文理工农医等大类研制统一的表，没有给教师的教学个性和特色预留充分的评价空间，很少考虑学科和专业对教学的要求。

第三，评价方式重量化，轻质性。现有的大学课堂教学质量评价一般由学生评教、专家评教和同行评教三部分组成，但不同主体所用的评价工具却是统一量化的量表，几乎见不到基于证据的描述性反馈，很少基于教学实际提出针对性的建议或切实可行的方法。

第四，参与评价的主体较多，但主体之间“作而不合，合而不作”。学生、同行、专家、行政管理人员以及教师本人都有机会参与教学评价，但有些主体只具有象征意义，如教师本人和同行，他们的评价信息无关紧要，学生和教育督导的评价信息却举足轻重。各个评价主体各自行事，互不分享评价信息。

第五，评价结果的处理只告知分数或等级，缺乏对结果的解释以及报告教学改进建议。在各评价主体提供的评价结果中，学生评教占了最重的分量，部分高校直接采用学生评教的分数来给教师分等，与奖惩挂钩。即使是学生评教的结果，反馈给教师的也往往只是一个总体得分，很少提供有针对性的改进意见，教师甚至不知道在评价体系的众多指标中各分项的具体得分，使得教师想依据评价结果来改进教学也无从入手。

二、改善大学课堂教学评价的可能路径

造成现有大学课堂教学评价问题的原因是多方面的，如果从学校内部去探究，就会发现主要受以下两个方面的影响。一是教学管理者以便于管理的思维考虑、设计、实施课堂教学评价，并借助信息平台与技术收集、处理评价信息，量化每位教师的教学水平，以此为据鉴定教师的教学质量。如果所用的技术手段，能够有效收集评价信息，并能为教师提供即时的质性数据，那么此种管理也方便了教师，为教师的教学改善提供了机会。问题是当下很多高校所用的技术只处理来自学生的评价信息，只给出分数或等级之类的评价符号，根本不能为教师的教学反思提供有用的素材，只为教学管理者提供了区分、监控教师的方便。正如某些高校的教学管理者所坦言，“目前高校教学评价制度多以考核、奖惩为目的，侧重于鉴定性功能，没有充分发挥对教师专业发展提供支持和帮助的作用。”二是受方便型教学管理抑或是奖惩性评价的影响，教师和基层教学组织参与课堂教学评价的动力不足。这种管理和评价方式，带给教师最直接的影响便是教师只重结果以及结果的来源：学生评教，教师更关注与学生的关系，以便获得更多学生的“教学认可”，而不是认真思考课堂教学、学生学习、评价之间的关系及其实践。教师所在的基层教学组织也不会认真对待教学评价，因为学校已经明确规定了具体的评价内容、程序，只要配合着做就行了，不需要做基于学科和专业的思考和变革。

上述两个原因是相互关联的，学校的管理环境和评价环境限制了教师对于教学评价的积极行为，也钳制了基层教学组织的变革和创新可能，反过来，教师的不作为和对评价结果的关注，促使学校强化此种做法，最终使得奖惩性评价大行其道。突破此种困境，一是变革学校的评价管理，从以判断、衡量、评定为主的奖惩性评价转向以调节、激励、促进为主的发展性评价。二是学校无为而治，还专业的教学评价权给教师，由教师和基层教学组织自主开展教学评价。出于现实考虑，学校教学管理部门通常不会轻易放弃对教师教学的监督，采取第一种方式可能更合适些。要从奖惩性评价转向发展性评价，最为关键的是重构一套旨在改进的课堂教学评价系统，以此引领、指导发展性评价实践，促使师生寻找、体验教学意义，进而生成新的教学价值。需要说明的是，在管理意义上讲，此种评价系统不会像奖惩性评价系统那样强调对教师和教学的控制，而是服务于课堂教学，主要是适应、贴近、引导教师教学。三、建构旨在改进的大学课堂教学评价体系建构旨在改进的课堂教学评价体系，需要我们澄清评价取向及其与教学的关系，并据此来回答最初提出的五个评价问题。

对于课堂教学来说。教学评价不再是强势主体的价值判断，而是利益相关者基于协商目标的增值活动。评价不再独立于教学之外，而是融入教学，关注教学的各个方面，为教学提供事实性和改善性信息，提升教学品质。

基于上述认识，回应五个评价问题，以此建构起来的课堂教学评价体系应具备以下五个核心要素。

第一，评价为了增值。从教学评价的取向来看，强调“帮助教师教得更好”比“评定教师教的怎样”更重要。

第二，多元主体合作参与评价。课堂教学评价应坚持知情人原则，创造机会让那些实施和研究课堂教学的人员参与评价，学生、教师自己、教师同行、课程与教学专家以及教学督导参与其中，那些远离课堂的高校领导干部就不要借关心教学之名参与评价了，因为评价是一项教学利益相关者的专业活动。

第三，分类分标准评价教学。一是从评价主体视角来看，不同的评价主体所面对的评价内容和依据标准应该有所区别。二是从学科—专业—课程—教学的视角来看，应该为不同类型的课程设计相应的评价内容及其表现性评价标准。

第四，运用质量融合的方法评价教学。多元主体分类分标准评价教学，就需要相应的评价方法和工具支持。这些方法不应只局限于量化统计（如量表评价、问卷调查等），也需要定性分析（如座谈、教学大纲文本分析以及评价者的经验性意见等），甚至同时运用质和量的方法。

第五，基于证据处理评价结果。判断一种评价是否具有激励、改进功效，关键要看如何处理评价结果。如果处理评价结果，不管是量化的，还是质性，抑或两者兼而有之，不仅报告具体的评价结果，而且基于过程性证据解释结果，又为如何改善或优化结果提供针对性的建议或意见，那么评价会发挥形成性、促进性的作用。课堂教学评价就需要这样做，发布信息，报告结果，提供建议，都应该有证据。

如是，旨在改进的课堂教学评价体系才会有更强生命力。

（梁银英，郑东辉.改进大学课堂教学评价的一种分析框架[]）