

质性评教：走出学生评教困境的理性选择

路丽娜 王洪才

摘要：学生评教作为高校教学质量保障的重要措施，理应发挥促进教师教学的作用，然而在实践中却面临很大困境，突出表现在作为直接利益相关人的教师、学生和管理者都无法从中获得非常有价值的信息，评教过程本身耗时耗力，以致引起很大反感乃至对立文化出现。究其根源，乃是由于过分推崇量化评教所致。量化评教对环境条件要求较高，强制推行就会出现欲速则不达的状况。在目前，不宜过分推行量化评教，宜采用简便、实用且灵活多样的质性评教，如此方能实现学生评教的初衷。

关键词：学生评教；质性评教；量化评教

中图分类号：G642.0 **文献标识码：**A **文章编号：**1671-1610(2016)02-0093-06

学生评教已经成为高校教学评价的常规措施，高校通过让学生参评课程、将评教结果作为考核课堂教学质量的依据甚至与教师的绩效考核挂钩^[1]等方式，意图让学生评教发挥保障教学质量的作用。然而，在具体实施过程中学生评教的有效性却广受质疑，即认为学生评教并未发挥其应有作用，远未达到预期目标。因为在评教过程中存在着学生评教态度随意^{[2][7]}、评价指标设置不科学^[3]以及评价结果处理不恰当^{[2][7]}等诸多问题，针对这些问题学界提出了多种解决方案，包括提高学生评教素质^[4]、设计科学的评价指标体系^[5]、充分合理地利用学生评教结果^[6]等，但仍然未能从根本上解决问题，学生评教依然陷在一种不良循环的境地。要突破这种困境只有改变目前以量化为主的评教方式，适时地引入质性评教，才可能从根本上提高学生评教的有效性。

一、学生评教的基本目的与原则

从最直观的意思上看，高校学生评教就是要赋予学生以评价教师教学效果的权利，使他们可以正当地表达自己关于教学活动的意见，从而促进教师改进教学方法、教学内容和教学组织形式等，以最大限度地满足学生的学习要求。^{[7][146]}其主要目的是通过学生参与教学评价完善教学质量。这就要

求在评教过程中必须坚持以下原则：

第一，主体性原则。毋庸置疑，学生是评教的主体，在评教过程中必须充分发挥学生的主体作用，不仅要让学生意识到学生是有资格评教的，评教是作为学生的权利和责任之存在的，^[8]而且评教指标设计和评教过程都要鼓励学生用自己的眼睛而非他人的眼睛看教学，使他们站在自己的角度，从其本人切身感受和集体的利益出发，对教学过程及其效果提出意见和建议，^{[9][79]}从而体现学生作为高等教育参与者和体验者对课程和教学进行评判。

第二，有效性原则。即评教设计要能够反映出学生的真实意见而非简单走一过场。这就要求评教实施的具体过程能够使学生有效地参与评教。所谓有效参与即学生必须是发自内心地愿意评价教学，而不是迫于无奈才评教。评教对学生而言既不是被强迫的行为，也不是敷衍了事的操作；既不是学生发泄情绪的途径，也不是学生认为无所谓的“走过场”。^[10]评教过程是学生真实和客观地表达教学意见的过程。

第三，沟通性原则。即评教实施是为了促进师生之间进行交流，共同为提高教学质量尽心尽力。换言之，学生评教是为了搭建师生交流的平台，是为了更有效、更直接地了解学生对教学过程感受，而非单独强调某一主体地位而削弱另一主体作用。因此，评教必须成为学生反映教学意见的渠道和教

收稿日期：2015-12-02

作者简介：路丽娜（1986-），女，甘肃庆阳人，厦门大学教育研究院博士研究生，主要从事高等教育理论研究；王洪才（1966-），男，河北永年人，教育学博士，厦门大学教育研究院教授，主要从事高等教育原理与方法研究；厦门，361005。

师获取学生教学看法的有效途径,从而促进师生双方交流,为教师教学反思提供素材,为探索有效教学提供依据^{[9][81]}。

第四,科学化原则。由于学生评教是高校教学管理的重要手段^{[11][29]},因此评教不仅要能够为教师提供教学改进信息,也要为改进教学管理提供信息,这就要求在评教过程中必须坚持科学化原则。因为只有科学的学生评教,才能够为教学改进和教学管理提供有效信息。有学者提出,评价的科学化至少包括三层意思:一是评价的标准体系是合理的、有科学依据的;二是评价过程遵循一定的程序和规则,遵循科学的方法和逻辑,评价信息是全面的、真实的、可靠的;三是评价中对各种价值估约、评价是可靠的,计算是正确的,权重是合理的。^[12]学生评教也不例外,也应该遵循以上原则。通过科学的学生评教,发现传统教学管理中的存在的不足和缺失,以便进一步改进和完善,促进教学管理科学化。

只有遵循以上四个原则,学生评教才能真正发挥作用,否则评教则是低效甚至无效的。

二、学生评教中“集体高分”困境与解读

学生评教产生于美国,在我国属于舶来品,它的引入和大量使用主要源于高等教育大众化引发的社会对教育质量担忧,政府希望通过引入学生评教制度发挥保障教学质量的作用。^{[7][146]}然而,学生评教却在我国遭遇了严重困境,“集体高分”现象就是这种困境的典型体现。所谓“集体高分”是指几乎所有的课程都获得了非常高的评教分数,不同课程之间的得分几乎缺乏区分度。具体表现在很多高校学生评教的成绩都接近或超过了90分,如在“2008-2009学年的第二学期,天津大学全校教师在学生评教中的得分绝大多数在97分以上,80分以下的只有一人。”^[13]这显然是与教学实际不相符的。^[14]“集体高分”现象折射出当前高校学生评教活动的尴尬现状,即无法通过评教获得非常有效或者有价值的信息,评教演化为形式化的活动,评教的实践结果与评教初衷大大偏离^[15]。那么这种情况究竟是如何产生呢?

有学者提出,学生评教最早产生于美国,1927

年美国普渡大学(Purdue University)正式使用“教学评定量表”,让学生评价教授的教学。^[16]这一举措被视为学生评教的开端。及至现在量表依然是学生评教中最为广泛采用的工具,我国高校的学生评教也多以量表作为评价工具,具体的操作方式即将教学活动分解为相应的评价指标,对指标分配权重或进行赋值,形成量表,要求每门课程的修课学生依据量表打分得出最终评价结果。由于这种评教方式采用量化方法,以分数和数字为依据,因此被称为量化评教。

在量化评教中最重要的莫过于评价指标,评价指标直接决定了评教的科学性、客观性和有效性,因此,制定科学合理的评价指标是量化评教成功的前提。然而当前很多高校的学生评教指标却无法保证其制定的合理性^{[7][149]},难以解释其基于何种逻辑设计。从现实情况来看,不同类型院校的评价指标并不存在明显区别,同一所大学内不同学科一般都使用相同的指标体系,不同类型的课程所采用的指标体系也并没有相区别。“一表多课”现象广泛存在于高校学生评教中。^[17]更为重要的是虽然名为学生评教,但评价指标常常并非站在学生的角度看问题,如在不少学校的评价指标中包含备课认真、概念准确、讲课详略得当等超出学生评价能力范围的指标,还有一些学校的指标则其形式意义大于实际意义,如教师注重仪表、板书工整、文字规范等指标,另外一些则设置如为人师表、讲课条理分明、深入浅出、因材施教等有着丰富内涵难以准确测量的指标。^{[9][80-81]}这些都说明很多高校的评价指标是没有经过科学论证、缺乏解释力的,甚至还缺乏对评价对象的明确界定,即分不清楚究竟应该评价课程还是教师还是课堂教学还是几者兼而有之。^[18]而从评价指标设置的依据来看,往往是根据管理者的偏好制定的,缺乏科学的依据。^{[19][79]}

由此,学生依据这样的评价指标就很难客观评价教学,评价结果的可靠性也就值得怀疑了。这一点直接导致了更多高校学生评教有效性较低,难以发挥指导教学和促进教学发展的作用。同时,评教结果反馈不及时^[20]也使评教的有效性降低。为了保证教学评价的完整性和公平性,高校学生评教时间一般都在课程教学结束之后,结果反馈给教师则多是在新学期开学后,这就表示教师无法根据评教结果对评价者做出回应和表示,作为评价者的学生期待自己意见改进教学的愿望就会落空,学生评教

就变成了一种与学生无关的活动; 甚至一些学校并不将评教结果反馈给教师。

在此情况下, 评教所引发的利益相关方的心理变化就不可避免。对学生而言, 评教指标不适于学生使用或者难以衡量教学、评教结果不直接反馈导致学生看不到评教的效果, 意识不到评教的价值, 认为评教不过是在“走过场”, 学生评教动机丧失, 评教热情下降。^[21]对教师而言, 首先, 没有人愿意被评估, 掌握高深学问的大学教师更是如此。^[22]其次, 在评教过程中教师没有参与评教指标制定过程, 不了解评教的具体操作, 甚至一些学校的评教结果也不完全对教师公开, 只公开奖惩名单, 也就是说, 教师只是处于被动“接受判决结果”的地位^[23]⁴⁹。加之评教结果也没有办法被证明是科学的, 因此教师常常难以认可学生评教结果, 从而对于评教活动在心理上往往是反感的。对管理者而言, 评教耗费了大量的时间和精力, 但尴尬的评教结果却并不能带来有价值的信息, 无法为科学管理提供参考和依据^[13], 由此管理者难免产生消极应付的心态。但为了引起学生和教师及管理者对评教的重视, 一些学校采用了强制推行的方式, 要求学生必须评教, 否则不得查看考试成绩或进行选课, 并将评教结果与教师绩效考核甚至人事晋升等挂钩。

殊不知, 这种强硬和惩罚性的举措^[24]直接导致了一种对立文化^[25]的产生。因为这意味着学生某种程度上成为了教师前途的掌握者, 管理者则成为依据学生评教结果操纵教师命运的人, 这就使得教师不得不将本来应该是受教者的学生放在对立方进行博弈。而依据双方利益最大化原则, 博弈最为理想的结果就是通过合作实现共赢。^[26]⁶⁴于是就出现了教师迎合学生需求、满足学生需要的现象, 而这种“满足”以降低教学要求、抬高学业成绩最为方便有效, 因为这样不仅教师教学省力, 学生也能够获得自己想要的高分, 学生需要得到满足之后便以评教高分的方式回报教师, “集体高分”现象就在这种情况下产生了。这种现象一经产生, 就不会轻易被打破。因为依据课堂教学的社会学特征, 师生的行为之间存在相互影响, 在班级社会环境中, 师生双方都会根据社会互动的基本原则保持互动的平衡。^[27]“集体高分”由此被巩固了下来。“集体高分”是以牺牲教学质量为代价的师生之间利益交换的“互惠”行为, 是对评教的消极抵抗, 其背后是学生的欺瞒谎言、弄虚作假, 不仅违背了

人才培养的基本要求, 也导致评教虚假繁荣, 无法获得较多有价值的信息。

然而, 学生评教困境产生的原因并不在于评教本身, 西方普遍实施的以量化为主的学生评教早已证明了其合理性和价值^[28], 而且由以上分析也可以看出我国高校学生评教的主要问题在于缺乏科学的评价指标和恰当的结果处理。既然如此, 那么提高评教指标设计的科学性和结果处理的恰当性似乎就可以解决问题。但从现实情况来看, 学生评教从上个世纪 80 年代引入至今 30 多年这一情况显然并未得到改变。尤其是近年来学者们对于增强学生评教指标设计科学性的呼声高涨也依然未能改变现实情况。这就显现出这一掌握在管理者手中的权力并不随代表教师意愿的学者的意志而转移。换言之, 学生评教在我国是一项管理活动而非学术活动。但对管理者而言, 学生评教也是一种强制性的设置而非出于真正的管理需要, 因此管理者也并不真正理解学生评教的内涵, 即不理解学生评教背后的社会文化机制如师生的主体权力、利益相关者的和谐关系、评教过程所应该具有的文化氛围和评教结果运用中所应该体现的人文关怀等^[11]³², 而这一切都是科学的学生评教所应该具有的, 也是西方高校学生评教在长期发展过程中所积累的经验。正如有学者所言, 在 20 世纪 80 年代, 美国就将关注点由评教有效性的研究转向为对影响评教的相关变量如评教背景及方法等的研究。^[29]而在我国, 学生评教却仅仅停留在简单挪用美国的学生评教机制进行技术性操作的层面, 不仅未曾领会其文化内涵, 更没有与我国的社会文化背景和高校发展特点相结合。^[30]⁸⁰在此情况下评教的有效性就可想而知了。

由此可见, 在我国高校当前的管理理念和水平下管理者还难以理解来自于市场文化高度发达的美国高等教育^[7]¹⁴⁶环境中的学生评教的本质及其丰富的文化内涵, 也无法掌握和驾驭量化评教科学、规范、严谨的设计和操作要求。^[30]⁸⁰这是因为当前我国高校行政权力主导着学术权力, 学校的运行基本遵循行政部门的逻辑^[19]⁷⁹, 高校人事制度不完善^[31], 制度的服务性不足, 以管理者为本位, 而管理者又缺乏服务意识,^[32]认为评教仅是教师评价和考核的手段, 并未与教学改进联系起来^[23]⁴⁸。因此, 在当前情况下, 要想通过学生评价教学的方式促进教学改进就只能寻找更适合我国管理水平的、操作更简单和作用更直接的学生评教方式, 走一条经由简单

易操作的评教方式积累演变到成熟的评教方案之路。

三、质性学生评教的特点及作用

在汲取学生意见、发现和改进教学问题方面, 质性学生评教优势更加明显。质性学生评教源于质性评价。质性评价建立在对传统以量化为特征的评价方法的反思批判基础上, 强调通过自然的调查, 全面充分地揭示和描述评价对象的各种特质, 以彰显其中的意义, 促进理解。质性评价反对把复杂的教育现象简化为数字, 主张评价应该通过全面反映教育现象的真实情况, 为改进教育实践提供真实可靠的依据。^{[33]20} 质性评价以质性研究方法作为基本方式, 认为事实和价值不相独立, 评价就是要对与教育相关的行为及其原因和意义作出判断。质性评价本质上是一个自下而上的归纳过程。^{[34]38} 某种程度也可以说, 质性评价是评价者对教育现象的某种解读。^{[33]20} 因此, 质性评价没有绝对严格的程序, 操作具有很大的灵活性, 而其评价过程则是一个连续、动态和不断反馈的过程。^{[34]38}

质性评价应用于学生评教称为质性评教, 质性评教不受评价指标体系科学程度的约束, 对管理水平也没有很高的要求, 能够更方便有效地获取评教信息, 及时反馈在教学中, 促进教学改进。具体而言, 质性评教具有以下一些特点:

首先, 质性评教具有操作方式简便、形式灵活多样的特点。一则可以采用多种渠道和方式评教, 如采用教师和学生课堂或者课下直接交流的方式展开, 或者采用相对正式的座谈的方式, 也可以借用网络力量设置一定的平台和空间供学生随时发表对教学的看法, 还可以由管理者发起、学生参与对教学的评价。可以设置具体问题供学生评价, 也可以完全开放式进行。质性评教的重点在于设置一个宽松可信赖的环境和氛围让学生表达看法, 当前的毕业生意见征集、校园 BBS 某种程度上都在承担着这种功能, 在此基础上还可以拓展更为多样化的渠道和方式。二则可以多次小规模进行评教。当前我国高校以量化为主的学生评教为了便于比较, 同时也为了保证学生参与度, 将所有课程的评教时间都集中在学生期末考试成绩查看之前, 导致评教规模非常庞大, 不仅使学生厌倦, 管理者也需要付出大量的时间和精力。质性评教不存在评教结果比较的问题, 不需要统一评教, 可以小规模多次进行, 在

学生有意愿表达看法时随时组织、随时听取。如此, 不仅能够方便、快捷地获取评教信息, 多渠道获得的评教信息还可以互相印证, 提高信息的可靠性。

其次, 质性评教能够直接发现问题, 及时反馈。质性评教没有评价指标的约束, 也无需文字和数字的转换, 甚至不需要通过管理者中介, 学生就可以直接向教师表达看法和意见, 这样就可以直接发现教学问题, 教师可以及时改进并反馈给学生, 不仅有利于教学质量提升, 也能够大大提高学生评教的积极性。

再次, 质性评教不需要人人都参与评教即可以提高评教的有效性。研究表明, 为改进教学的评价, 8-10 名学生参加就可以了。^[35] 这样便可以改变量化评教因需要学生大规模参与而强制学生评教带来的评教信息不真实的现状, 保证评教的有效性, 避免无效评教所带来的资源浪费。

最后, 质性评教有助于实现评教的预期目的。具体而言包括以下三点: 一是使学生成为评价主体。现行的量化评教方式主要依赖于评价指标, 而当前很多高校的评价指标并非从学生的立场进行设计, 从而无法反映学生对教学的真正看法。但在质性评教中评价者本人是主要的评价工具^{[34]39}, 就可以让评价回归其本位, 让学生用自己的眼睛看教学, 形成真实的意思表达。这样学生才能真正地参与教学评价, 而非代替他人进行评教, 从而可以充分调动学生的积极性, 克服以往评教中出现的倦怠现象, 进而促使评教由管理者控制转化为学生真正自主评价。二是促进师生交流。当前很多高校所实施的量化评教不仅教师无法获取学生对教学的真实看法和期待, 学生也常常不明就里, 即不了解评教的目的和意义、评教指标的设计逻辑和评教结果的用途, 仅仅扮演“代管理者”的角色^{[7]151}, 如此评教不仅不能促进教师和学生之间的沟通和交流, 还容易导致师生之间产生误解和形成对评教的抵触, 造成师生的“逆选择”和“败德行为”^[36]。质性评教则可以使学生自由表达看法, 从而打开了师生交流的通道, 避免了学生教学意见无处诉说而形成积怨的情况, 也有助于教师养成认真教学、认真倾听学生意见的习惯^{[30]80}, 充分调动师生双方的积极性, 逐渐破除教师因传统尊师重道文化而形成的对评教的抵触心理, 构建和谐、合作的师生关系, 形成师生共同发展的利益共同体。^{[26]65} 三是为科学管理打下基础。一方面, 质性评教采用的不是

硬指标, 管理者很难据此对教师做出奖惩判断, 由此可以弱化管理者的强势地位, 并形成尊重教师教学权和学生学习权的习惯, 这对于我国高校去行政化、学术自由发展有着重要的推动作用。另一方面, 通过质性评教可以积累详实的评教信息, 为构建适合我国教学特点的学生评教体系^[37]打下基础, 有助于促使管理的进一步科学化。

四、质性学生评教实施的基本要求

要取得好的评教效果就必须改变当前的学生评教设计, 从设计上引导学生评教步入正轨, 实现评教初衷。^{[26]64-65}

(一) 对学生评教功能进行合理定位

走出学生评教困境、提高学生评教有效性的首要条件就是要合理定位学生评教的功能。当前学生评教更多地发挥了一种鉴定性评价作用而非发展性评价作用, 评教的重心多放在评定教师教学效果而非发现教学问题上, 在评教实践中往往更关注评价结果的工具性, 评教经常被仅仅作为高校人事评价的工具^[38], 因此评教指标设计缺乏从学生角度的思考和对促进师生交流的考虑, 导致了教师缺位, 评教操作中也忽略了学生的主体性。合理定位学生评教功能就是要还原评教本质。学生评教凸显了我国高等教育进入大众化发展阶段后完善大学教学质量管理客观需要^{[7]151}, 其本质是通过学生参与评价教学的方式完善大学教学质量管理, 促进教学发展。因此, 评教设计中了解学生对教学的真实看法是基本的设计立场, 保障师生的教学权利是基本底线, 保障教学质量则是根本目的。

(二) 坚持师生自愿参与评教的原则

在评教过程中, 无论对哪一方进行强制要求都将产生消极效果, 因此评教必须坚持师生双方自愿参与的原则。学生自愿参与可以确保其在评教中持认真客观的态度, 从而保证评教结果的可靠性, 同时也能彰显评教作为学生权利之存在。教师自愿参与评教能够保障评教结果应用的有效性, 因为愿意参评的教师必然是认可学生评教的, 从而对评教过程持积极参与的态度, 对评教结果持接纳态度。而不认可学生评教的教师如果强制参与则会引起其反感, 影响教师教学心理进而影响教学质量。因此, 如果教师认为学生评教不能真实反映他们的教学效果可以不参评, 可采用管理评价、同行评价和自我

评价等其他方式进行教学评价。^{[7]151}

(三) 形成师生共同参与的评教系统

学生评教提供了学生表达意见的渠道和权利, 这就意味着它开辟了师生交流的平台, 要发挥这个平台的作用、实现有效交流就必须尊重 and 保障师生双方的教学权利, 绝不可厚此薄彼。因此, 评教过程需要师生双方的参与, 教师的参与首先是为了保证教师基本的教学权利不受侵犯, 教师的教学观念和课程设计理念能够被理解和尊重。其次, 教师参与学生评教方案的制定能够让教师了解评价的依据和意义, 从心理上接受学生评教, 以便积极配合开展评教工作。^[39]学生的参与则表现在学生的意见能够得到充分表达和尊重, 能够用于教学改进, 从而提高评教的有效性^[40], 形成双方在交流中互相了解和启发, 达成对教学共识的良性循环激励机制。

(四) 及时反馈并合理运用学生评教结果

评教结果能否有效应用决定了学生评教的可持续性。评教结果的有效应用首先就是要及时反馈评教结果, 尊重被评价者即教师的知情权, 同时也让学生感受到评教的意义和价值, 从而在心理上愿意参加评教。其次要对学生评教结果持理性态度, 不能将学生评教结果作为绝对指标, 而应该视为评价教学效果的途径之一, 因此就既不能无条件无原则地满足学生的要求, 也不能无视学生的意见, 必须要做出甄别, 既要满足学生合理的需求, 听取他们关于教学改进的意见, 同时对不合理的意见要给予充分且合理的解释, 让学生能够从心理上理解和接受。再次要科学地运用评教结果, 不可因评教结果不良而完全否定教师, 应该借此发现教学中存在的问题, 在反思中改进和提高^[41]。只有这样, 才可能形成相互促进的良性机制, 也才容易形成教、学、管之间的合力, 消解不当评教所产生的不良后果, 促进大学教学实现科学管理。^{[7]151} □

参考文献

- [1] 刘振天. 学生评教与高等教育教学质量保障[J]. 现代大学教育 2003(2): 8.
- [2] 汪利. 高校学生评教有效性的影响因素研究[J]. 江苏高教 2007(4).
- [3] 刘杭玲. 高校学生评教的有效性及其保障措施研究[J]. 江苏高教 2002(6): 87.
- [4] 何云辉. 高校学生评教结果有效性研究[D]. 汕头: 汕头大学高等教育科学研究所硕士学位论文 2007: 33.

- [5]张丽娜. 高校学生评教的认识与实践[J]. 北京理工大学学报: 社会科学版 2008(1): 116.
- [6]雷敏. 论提高高校学生评教质量的方法和策略[J]. 高教探索 2005(1): 52-53.
- [7]王洪才. 论大学生评教中的文化冲突[J]. 华中师范大学学报: 人文社会科学版 2014(3).
- [8]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): 19.
- [9]别敦荣, 孟凡. 论学生评教及高校教学质量保障体系的改善[J]. 高等教育研究 2007(12).
- [10]潘艺林. “学生评教”信奉什么教育哲学? [J]. 教育理论与实践 2005(12): 27-28.
- [11]梅萍, 贾月. 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).
- [12]马俊峰. 评价活动论[M]. 北京: 中国人民大学出版社, 1994: 427.
- [13]雷宇. 等. 高校推学生为教师打分引乱象建议评教结果公开[EB/OL]. 新闻中心. 中国网. (2010-02-04) [2016-01-18] http://www.china.com.cn/news/edu/2010-02/04/content_19365568.htm.
- [14]王悦, 马永红. 从师生视角看高校中的学生评教——以北京航空航天大学为例的实证分析[J]. 现代大学教育 2015(3): 98.
- [15]崔颖. “以人为本”学生评教体系的建设探析[J]. 黑龙江教育学院学报 2009(8): 61-62.
- [16]转引自: 别敦荣, 孟凡. 论学生评教及高校教学质量保障体系的改善[J]. 高等教育研究 2007(12): 78.
- [17]王芳亮. 高校学生评教中存在的伦理问题与对策[J]. 教育理论与实践 2012(3): 9.
- [18]郑文. 关于高校教师课堂教学质量元评价及其机制初探[J]. 现代大学教育 2002(2): 58.
- [19]蔡连玉. 学生评教: 一种被过度阐释的制度[J]. 江苏高教 2009(1).
- [20]张军海, 等. 高等学校学生评教的问题及对策[J]. 河北师范大学学报: 教育科学版 2009(2): 83.
- [21]赵慧君, 耿辉. 高校学生评教倦怠现象及其归因分析[J]. 高教发展与评估 2011(1): 61.
- [22]王一兵. 高等教育质量保证机制: 国外趋势和中国面临的战略选择[J]. 高等教育研究 2002(1): 41.
- [23]董泽芳, 申晓辉. 高校“学生评教”的困境反思与价值重构[J]. 大学教育科学 2013(2).
- [24]王向东. 大学教师教学管理制度的反思与完善——基于教学行为与制度关系的视角[J]. 现代大学教育, 2011(3): 98.
- [25]赵颂梅, 丁国钰. 高校学生评教体系存在的问题和对策[J]. 教育与职业 2009(23): 159.
- [26]王芳亮, 道靖. 学评教机制下师生关系的异化及矫正——基于博弈的视角[J]. 教育学术月刊 2012(3).
- [27]罗清旭. 高校学生评教的困境与出路[J]. 江苏高教, 2001(1): 26.
- [28]Marsh, H. W. & M. Bailey. Multidimensional students' evaluations of teaching effectiveness: A profile analysis[J]. *Journal of Higher Education*, 1993(1): 1.
- [29]Centra, J. A. *Reflective Faculty Evaluation: Enhancing Teaching and Determining Faculty Effectiveness* [M]. San Francisco: Jossey-Bass, 1993: 51.
- [30]王洪才. 学生评教: 问题、出路与反思[J]. 山东高等教育 2014(5).
- [31]安世全, 关媛媛. “学生评教”的研究与思考[J]. 大学教育科学 2003(1): 89.
- [32]郭冬生. 我国大学本科教学管理制度的三个缺陷及改革[J]. 现代大学教育 2004(5): 46-47.
- [33]李雁冰. 质性课程评价研究[D]. 上海: 华东师范大学博士后研究报告 2000.
- [34]张杨. 论课程评价中的量化评价与质性评价[J]. 宁波大学学报: 教育科学版 2004(3).
- [35]沈玉顺. 现代教育评价[M]. 上海: 华东师范大学出版社 2002: 121.
- [36]“败德行为”同时也可称为“道德风险”。“逆选择”和“败德行为”同时存在于教师和学生中。学生的“逆选择”主要是指评教中学生对于迎合学生需要、宽松对待学生但未提供多少知识效用的教师给予评教高分, 对于不会讨好学生、对学生要求严格的教师给予评教低分。教师的“逆选择”主要是指教师并不依据学生评教结果作出教学改进。学生的“败德行为”主要表现在不认真、客观公正评教甚至借评教报复、诋毁教师。教师的“败德行为”主要表现在不严格要求学生, 一味迎合学生, 或者因为严格要求学生导致评教得分较低后报复为难学生。参见: 周继良. 破译高校学生评教问题症结之新解——基于信息不对称理论的检视[J]. 教育科学 2010(6): 30-38.
- [37]尹新, 等. 高校学生评教的问题与思考——以22所“985高校”为例[J]. 中国高等教育评估 2013(4): 44.
- [38]丁妍, 等. 大学教育目标如何在学生评教中得到体现——以24所世界著名大学为例[J]. 复旦教育论坛, 2011(5): 22.
- [39]陈玉琨. 教育评价学[M]. 北京: 人民教育出版社, 1999: 112.
- [40]杨丽萍, 张彦通. 是什么影响了高校学生评教的信度和效度[J]. 中国大学教学 2009(3): 73.
- [41]刘振天. 高校教学评估效能的特性及因应策略——一项基于数据、调查和观察的新发现[J]. 现代大学教育, 2014(6): 99.

(责任编辑 刘鸿)