“双高计划”视域下高职院校课堂教学精准测评体系构建研究

——基于对18所“双高计划”高职院校听课评价表的分析

陈文芳　姜　健　崔　巍

摘　要　课堂教学评价能否促进教学质量的提高，关键在于评价体系是否科学、规范、可行。通过对18所“双高计划”高职院校的课堂教学评价表进行分析发现，高职院校的课堂教学评价体系存在评价标准无职业教育特色、评价体系使用过于统一、标准指标表述不准确、评价指标权重不合理、评价结果使用不充分等问题。“双高计划”视域下高职院校教学评价体系改革应彰显课程职业素质本位、秉承学生发展为中心、明确课程差异性、重视指标可测性、采用综合性评价方法。鉴于此，采用专家排序统计法、因子分析法构建全面的课程类型化课堂教学精准测评体系，包括量化模块和质化模块，以期推动课堂教学个性化评价标准的构建，提高课堂教学评价的有效性。

关键词　双高计划；高职院校；课堂教学评价；精准测评体系

中图分类号　G718.5　**文献标识码**　A　**文章编号**　1008-3219（2024）02-0075-05

进入21世纪，我国高职教育逐渐进入内涵建设时期。2019年4月，教育部、财政部联合印发《关于实施中国特色高水平高职学校和专业建设计划的意见》（简称“双高计划”），开启高水准的高职学校和专业群建设，引领职业教育内涵整体提升。2020年10月，国务院印发《深化新时代教育评价改革总体方案》（简称《总体方案》），从教育评价改革角度赋能现代教育。高职课堂教学评价改革是高职院校深化教育教学改革、提升教学质量的重要举措，也是推动高职院校教学质量治理和长远发展的关键抓手，有助于高职院校“淘汰‘水课’、打造‘金课’”。因此，以深化课堂教学质量评价改革为突破口，深入推进高职院校课堂教学评价指标体系的改革创新，是当前我国高职院校夯实教学质量工程的重要手段。

本研究随机选取了金华职业技术学院等18所“双高计划”高职院校，搜集课堂听课评价表，对各指标进行剖析，归纳出高职院校课堂教学评价实践中的共性问题。在此基础上充分考虑高职教育教学的“职业”“实践”属性及课程间差异性，创新地构建了“双高计划”视域下高职院校各类课程的课堂教学精准测评体系。

一、“双高计划”高职院校课堂教学评价体系的传统羁绊和主要问题

（一）评价标准缺乏职业教育特色，指标职业性属性较低

职业教育的基本功能是“让学生习得一项技能、学会一门手艺、从事一个职业”[1]。职业性是

作者简介
陈文芳（1978-　），女，浙江建设职业技术学院助理研究员，研究方向：职业教育评价（杭州，311231）；姜健（1978-　），男，浙江建设职业技术学院教授，研究方向：职业教育评价；崔巍，浙江建设职业技术学院

基金项目
2020年浙江建设职业技术学院省属高校基本科研业务费项目“新时代省域高等院校参与乡村治理的长效机制研究”（Z202016）；2019年度浙江省教育厅课题“‘双高’视域下高职课堂教学精准测评体系研究”（Y201942820）；2021年度浙江省中华职业教育社课题“浙江省建筑现场施工人员工匠精神培育路径研究”（ZJCV2021E36），主持人：陈文芳

职业教育课程体系的本质属性，评价标准要为课程建设服务，引导教师在课程设计中创设基于行动导向或者基于工作过程的教学活动和学习情境。但是，当前大部分高职院校的课堂教学评价体系普遍存在“拿来主义”之嫌，或简单照搬专家学者的课堂教学评价体系研究成果，或将本科院校的课堂教学评价体系稍作修改。评价指标的职业性属性较低，导致评价结果难以真实、客观地反映出高职院校课堂教学实际情况，无法促进教师紧跟行业发展做出相应的专业课教学改革。

（二）评价体系的使用过于统一，评价结果趋向模式化

多数高职院校使用同一指标体系评价不同类型课程的课堂教学，评价标准过于统一，未能区分类型课程的不同维度和不同观测点，其结果将有意无意地致使所有教师形成同一种教学风格和教学模式，学生学习活动千篇一律[2]，严重阻碍了课堂教学质量的提高。18所“双高计划”高职院校中有10所学校只采用一张课堂听课评价表，去评价体育课、理论课、实训课和理实一体化课等不同类型课程的课堂教学，统一的评价标准遮蔽了课堂教学复杂因素的变化，无法精准客观地反映课堂教学实际情况，评价结果趋向模式化。这样的后果是使得适应评价表的课程教学要素通过评价反馈得到优先发展和资源集聚，一些不适应评价表的课堂教学要素处于弱势地位，如师生价值观、态度、意志、情感和兴趣等方面发展变化的观测点[3]。

（三）评价指标表述笼统、含糊，评级主观随意性强

课堂教学评价以促进师生共同发展为目标，评价标准指标应细化为具体的、外显的测评点。但从18所“双高计划”高职院校的督导课堂听课评价表看，普遍存在指标表述空泛、模糊、一题多义的问题，对各个指标对应的实际情况的分数如何确定，没有相应的判断标准及依据。如指标界定包含多重观测点，却只给出了一个权重分，没有对各观测点分别测评。评价指标的可测性不强，势必导致督导无法有效搜集符合评价项目的教学信息，评判过程主观、随意，影响评价结果的准确性，也在很大程度上影响教师对评价结果的认同，甚至产生抵触情绪，无法起到标准的规范和指导作用。

（四）评价指标权重设置欠科学，评价工具亟待开发

德国评价专家施托克曼（R. Stockman）曾指出，评价指标的制定应有助于提高参与者的参与程度，并对自身的状况进行自我改善与提高[4]。从18所“双高计划”高职院校的督导课堂听课评价指标看，一是不同学校之间相同指标的权重有所差别。二是权重的设置均为教学管理人员依据自身的教学经验并借鉴国内外已有的评价指标体系进行筛选、讨论确定，并非经过科学的理论建模和定量分析，如有的评价表中将27%的权重分配给了“教学方法与手段”这一评价指标，而该表中的“教学内容”指标权重仅为36%。这样的课堂教学评价指标体系设计本身存在一定的偏颇，必然影响课堂教学评价结果的信度和效度。

（五）评价结果的使用不合理，质性评价趋形式化

受各种评估大环境的影响，以及教师绩效考核、职称升迁的需要，课堂教学评价实行等级制，量化评价占据主导地位，质性评价浮于表面。本研究选取的18所“双高计划”高职院校中，有3所高职院校督导课堂听课评价只需给出分数、等级，对评价和建议未作要求；大部分学校即使有质性评价的要求，但尚未将改进建议落实到位。课堂教学是一项极其复杂的工作，如果过度强调教学评价的量化作用，可能会使教师形成急功近利的心理，不能脚踏实地提升课堂教学质量。教师的课堂教学工作是创新性的劳动，它所带来的影响不能全部予以量化。有的高职院校虽有质性评价，但反馈不及时导致教师不能及时对教学中薄弱点及教学组织与方法上存在的问题进行有针对性的反思和改进，难以起到以评促教、以评促学的作用。

二、“双高计划”视域下高职院校课堂教学评价体系的改革主张

（一）彰显课程职业素质本位，助力课程建设

“职业素质本位就是以从事任何职业都必须具备的通用性素质为基础，以培养具体职业所需的专业性素质为重点，以发展性素质为延拓，以培养职业生涯发展所需的综合素质为基本价值取向的职业教育和职业教育课程建构的理念”[5]。为贯彻这一理念，教师在教学设计时不仅要注重职业岗位课程内容、工作过程学习领域和学习情境的构设，还要考虑有助于促进学生终身学习、职业迁移和职业发展的内容。而现实是高职院校教师中毕业即任教的专任教师比例高达75.8%，企业和科研机构调入的教师比例仅占24.2%[6]，此项数据近年虽有改善，但依然可推断还有部分高职教师不具备娴熟高超的职业技能和实践操作能力，在很大程度上影响了学生职业综合素质的培养。因此，设计评价标准时需突出职业教育属性，引导教师紧跟行业市场需求更新扩充专业知识，提高自身工程实践能力、专业技能水平和实践教学水平，优化教学内容，确保其与行业发展和技能要求紧密对接，以此推动课程建设。

（二）秉承以学生发展为中心，倡导有效教学

教学评价的目的在于改进课堂教学行为和提高教学质量。虽然有许多研究认为教学质量评价应以学生发展本位为评价理念，但现实中，高职院校的教学评价理念通常是教学管理至上，18所“双高计划”高职院校中，只有极少数学校的督导课堂听课评价表指标涉及对学生的学习效果和体验的关注。因此，亟需教学评价理念的改革和实践模式的创新，树立以学生发展为中心的教学评价理念，倡导教师对课堂教学进行有效组织和指导。课堂教学评价指标体系应聚焦教与学的互动过程，设计出能反映高职教师课堂教学质量的相应指标体系，引导教师将时间和精力花到有利于学生发展上，促成教师有效教学，切实提升教学质量[7]。

（三）明确课堂教学学术性，引导特色发展

课堂教学活动绝不是统一的、一成不变的，而是多样化且不断发展的。基于教学活动的复杂性和教师的独立自主性和差异性，“不同个体的教师在同一课程的课程理念选择、教学目标设计、教学标准把握、教学内容传授以及教学方法运用等方面大不相同”[8]，教师需要根据自身特点去探索适合自己的教学模式和风格。因此，在评价标准的设置上，要根据不同类型课堂教学设计和不同时期教师的差异，分级分类设计不同的评价标准，充分遵循个性化和差别化，引导教师形成自己的教学特色。

（四）强调学科课程差异性，建构专业评价

不同的专业和课程教学具有不同的内容、特点和要求，显然不能使用统一的评价标准。统一的课堂教学评价在表面上实现了公平性，但实际上却模糊了专业课程的差异性，无法使评价主体给出客观、针对性的诊断评价与改进建议，造成评价结果无法有效反映课堂教学实际存在的问题。课堂教学质量评价标准应具有专业课程的差异性，只有具有本专业课程特点的评价标准才能实现对课堂教学过程的有效评价[9]。因此，评价标准的建构应基于专业课程，具有针对性和差异性。课程类型有多种划分方式，本研究按照功能维度和课程知识的特点维度，将课程分为通用性、专业基础性、专业方向性和发展性课程等理论课、实践课、体育课等九大类，并分别进行评价标准设计。

（五）重视评价指标可测性，消解人为误差

可测性是评价指标构建科学性的体现，它要求评价标准描述清晰、具体，指标各层级有较高的区分度，可以通过观察、对照等手段来衡量，有助于评价主体进行测量，进而判断课堂是否达到了预期的教学效果、是否存在改进空间，使评价结果相对较为客观和精确。因此，指标的设计要尽量将教学质量评价中的隐性因素转换成显性因素，内涵明确、外延清晰、结构分明、易掌握和遵循、计算简单，评价主体可根据课堂观察和主观感受，做出客观、公正的评价。评价指标可测性程度的提高，能减少督导专家的主观臆断和个人因素的影响，提高评价结果的准确性，在很大程度上确保评价结果的权威性和可信度。

（六）运用综合性评价方法，促进反馈增值

长期以来，受西方科学主义评价范式的影响，我国高职院校的课堂教学质量评价方法一直存在“重量化，轻质性”或者“质性形式主义”等问题。显然，量化评价易于操作，评价结果准确度高，而质性评价易受评价主体主观影响，评价结果准确性差、不够公正。但是，课堂教学评价除了要关注教师课堂教学表现，教师对突发事件的应变能力，以及语言和行为的张力和师生的互动外，还要关注学生的学习兴趣和对课程学习的投入度。这些关注点有的难以量化，或者量化描述不准确，需要开展质化和量化相结合的综合性评价。量化评价测量可测的共性指标，质性评价更多关注内在的、过程性的指标。

三、“双高计划”视域下高职院校课堂教学精准测评指标体系的构建

（一）测评指标体系构建的理论依据

高职院校课堂教学评价指标建构的重要取向要看所建构的理论是否适切，运用于实践是否可行，使教师教学改进成长的效果是否良性。以“建构”为特征的西方“第四代评价”理论强调“回应”评价利益相关者疑问，主张通过“协商”达成共同的“心理建构”，使评价活动建立在共同接受的教育价值基础上[10]。以三维指标为特征的本土化课堂教学评价理论基于立德树人、教学设计、教学技能等来建构课堂教学评价模型[11]，兼具科学、合理的教学评价逻辑。本研究在假设督导专家拥有专家权力、合法权利和强制权力的基础上，借鉴上述两个理论构建高职院校课堂教学质量评价标准、定位评价功能，以期超越评价指标体系制定的经验局限。

（二）测评指标体系的评价维度确定

在“双高计划”建设背景下，高职院校的课堂教学评价应精准对接各类课程课堂，并突出“职业性”，促进师生共同发展。但就教育学视野而言，所有课程教学都属于学科教育、专业教育和高等教育，是个性和共性的统一。因此，“双高计划”高职院校的课堂教学评价体系宜从公共素质

课、专业群基础课、专业核心课、专业拓展课等分类进行设计。公共素质课教学评价体系在总体框架一致的前提下，根据不同课程培养作用稍作区分，分成体育素质课程、心理素质课程、科学文化素质课程、思想品德素质课程、审美素质课程和通用能力素质课程等。专业类课教学评价体系又根据教学内容和方式的不同分为理论、理实一体、实验实训和实习与实践等四类课程。

调研发现，在课堂教学评价的具体实践中，督导、领导等评价主体的定性评价评语往往是直觉、随性的，其定量评价也是在给出总评分的前提下在不同评价项目中分配各项分数。为了指导帮扶教师专业成长，促进学生德智体美劳全面发展，课堂教学评价应将量化评价与质性评价相结合，使评价结果更为全面、具体。本研究对课堂教学精准测评体系的构建，分成量化评价与质性评价两个模块。

（三）量化精准测评体系构建及效度分析

1. 量化精准测评体系的构建

对于量化的课堂教学精准测评体系，从有效教学实施全过程角度，甄选关键评价要素和行为特征。构建步骤为：在教学评价理论的简要分析基础上，结合国内外课堂教学评价案例和研究结果，初步拟定指标体系；将设计的指标体系以问卷形式向督导专家、教师进行发放，采用专家排序法确定权重，统计分析调研结果，进而对指标体系进行修正，然后进行第二轮的问卷调查。一级指标突出师德师风建设要求，包含课前准备、师德师风、教学内容、师生互动、教学方法、教学效果、作业反馈7个方面；二级指标突出德技双修人才培养和有效教学要求，遵循便于实操、改进的原则，构建课堂教学精准测评指标体系。根据二级指标权重再给出分值范围，形成实操性强的量化课堂教学精准测评体系。以专业群理论课为例，构建量化的课堂教学精准测评体系见表1。

2.量化精准测评体系的效度分析

本研究采用专家排序法，所邀请的专家具有深厚的教学理论功底和丰富的教学经验，他们给出的意见具有可信度，所以本研究不再做信度检验。为优化评价指标的有效性，采用因子分析法对其进行效度分析。对问卷的27个二级指标和权重利用SPSS20软件进行因子分析，先进行问卷数据的因子分析模型适应性分析。问卷数据的KMO值为0.738，说明此数据适合做因子分析，见表2。

对该量表进行因子分析，采取主成分分析法，得出各指标的特征值和累计贡献率，见表3。根据表3解释的总方差表可知，具备信度的27个问题所提取的5个因子的解释占了100%的贡献率，说明这5个因子比较适合解释原变量的信息情况。

表1　专业群理论课堂教学精准测评体系（量化模块）

一级指标	权重	二级指标	权重	分值范围
课前准备（Z1）	0.08	深入研究课程标准（大纲），教案规范、内容充实，教学设计合理，重难点突出	0.236	
		深入研究课程标准（大纲），教学设计合理，教案不规范、内容适中	0.298	
		深入研究课程标准（大纲），教案规范、内容充实，教学设计过渡不自然、时间分配不合理	0.205	
		深入研究课程标准（大纲），教案不规范、内容过于简略，教学设计过渡不自然、时间分配不合理	0.173	
师德教风（Z2）	0.15	贯穿立德树人教育，态度认真，关注学生反应；能做到“经师”和“人师”的统一、“四有”好老师、“四个引路人”	0.332	
		贯穿立德树人教育，上课有责任心，能够向“经师”和“人师”的统一、“四有”好老师、“四个引路人”靠拢	0.255	
		言行举止有失教师职业身份，备课敷衍了事，对学生漠不关心	0.206	
		言行举止有失教师职业身份，散布不当言论信息	0.178	
教学内容（Z3）	0.23	教学内容鲜活，恰当地融入行业相关新工艺、技术和标准，专业群人才培养目标要求符合度高。工匠精神、知识传授和能力培养融为一体，思政教育与专业教育同频共振，润物无声	0.207	
		教学内容丰富，体现了行业相关新工艺、技术和标准，专业群人才培养目标要求符合度较高。教学过程中自然渗透思政教育	0.286	
		教学内容不够丰富，专业群人才培养目标要求符合度稍差。教学过程中有开展思政教育但衔接较生硬	0.221	
		教学内容过于简单，专业群人才培养目标要求符合度差。教学过程中未融入思政教育元素	0.231	
师生互动（Z4）	0.12	师生之间或生生之间自由商讨与辩论	0.122	
		对学生提出的问题或质疑给予及时、有效的反馈	0.186	
		教师、学生间有互动交流	0.325	
		教师提问，学生回答	0.278	
		满堂宣灌，不关注学生反应	0.139	
教学方法（Z5）	0.16	教学组织合理，教学手段、方法多样化，实施有效；板书和课件配合合理，使用得当；云端信息化技术应用恰当熟练	0.289	
		教学组织合理，教学手段、方法有一定成效；课件美观，板书和课件配合；能应用云端信息化技术	0.257	
		教学组织合理，教学手段单一，课件出现大段文字，且多次出现	0.217	
		教学整体设计混乱，边讲边看教材	0.171	
教学效果（Z6）	0.22	富有激情，能吸引学生认真听课，课堂氛围佳，学生认同且乐于接受，教学效果佳，学生收获大，对工匠精神有正确认知	0.212	
		有一定的吸引力，大部分同学能认真听课，课堂氛围较好，教学效果良好	0.331	
		教学管理一般，部分学生能认真听课，教学效果一般	0.275	
		自说自话，不能维护课堂纪律及吸引学生听课注意力，教学效果差	0.139	
作业反馈（Z7）	0.09	及时反馈作业中存在的问题，强调知识要点	0.5	
		作业不能及时反馈	0.5	
合计得分				

表2　KMO和Bartlett的检验

取样足够度的 Kaiser-Meyer-Olkin 度量		0.738
Bartlett 的球形度检验	近似卡方	25.629
	df	10
	Sig.	0.004

表3　解释的总方差

成份	初始特征值			旋转平方和载入		
	合计	方差的 %	累积 %	合计	方差的 %	累积 %
1	2.414	48.282	48.282	2.414	48.282	48.282
2	0.857	17.140	65.423			
3	0.761	15.229	80.652			
4	0.628	12.551	93.202			
5	0.340	6.798	100.000			

由于初始因素结构难以解释，因此选取旋转后的因素负荷矩阵进行分析。以因子负荷为分析对象，27个选项中只有5个主成分中的某一载荷比较大，可以说明27个二级指标和权重是具有效度的。因而，该量化测评体系的效度能够很好地满足要求。

（四）质化精准测评体系的确立

为避免量化评价导致课堂教学的模式化、教师群体的同质化和学生的趋同化，质化评价补充不可或缺。质化评价以倾听与观察、交流与理解、研究与改进为特征，不仅要关注教师的教和学生的学以及整体教学质量，还需关注课堂教学的物质环境、学生心理和文化生态等方面。首先，对于教师的教，利用PDCA思想，采用充满人文性、情感性的描述性语言指出教师课堂教学中闪光点，对比上一次课教学中存在的问题，挖掘出本次课教学实质问题和关键问题，提出指导建议和改进意见，帮助教师形成个性化的教学艺术。其次，在发扬教师不同教学风格和教学艺术的基础上，侧面照顾到学生的全面发展，并突出学生的个性化发展。最后，通过对课堂教学的物质环境、学生心理和文化生态等方面的建议反馈，促使学校开展整体治理、综合治理和协同治理。

参 考 文 献

[1]徐朔.论职业教育的教育性和职业性[J].职业技术教育，2002（7）：10-13.
[2]李作章.课堂革命驱动下大学教学评价的价值背离与转向[J].河北师范大学学报（教育科学版），2020（6）：46-51.
[3]朱丽.从"选拔为先"到"素养为重"：中国教学评价改革40年[J].全球教育展望，2018（8）：37-47.
[4]赖因哈德·施托克曼，沃尔夫冈·梅耶.评价学[M].唐以志，译.北京：人民出版社，2012：172.
[5]张涛.教学切片分析：一种新的课堂诊断范式[J].教育发展研究，2016（24）：55-60.
[6]张良.职业素质本位的高职教育课程建构研究[D].长沙：湖南师范大学，2012.
[7]马树超，郭扬.高等职业教育：跨越·转型·提升[M].北京：高等教育出版社，2008：137.
[8]刘强.超越管理主义的平庸：高校教学质量评价的实践审视及其重构[J].当代教育科学，2020（10）：25-34.
[9]刘振天.推进高校教师教学变革的内在原理与外在方法[J].中国高教研究，2018（6）：22-28.
[10]BOB COWIN.Fourth generation evaluation，program reviewand the institutional researcher[Z].Presented at the Anual Forum of the Asociation for Institutional Research，1996（5）：2-25.
[11]EGONG. Guba and yvonnas.lincoln.fourth generation evaluation[M].Newbury Park，CA：Sage，1989：22-38.

Construction of Accurate Evaluation System for Classroom Teaching in Higher Vocational Colleges from the Perspective of the "Double-high Plan"

Chen Wenfang, Jiang Jian, Cui Wei

Abstract Whether classroom teaching evaluation can promote the improvement of teaching quality depends on whether the evaluation system is scientific, standardized or feasible. Through analyzing the classroom education evaluation forms of 18 higher vocational colleges under the "double-high plan", it is found that the classroom teaching evaluation system of higher vocational colleges has the problems of insufficient vocational education characteristics in the evaluation standard, too unified evaluation system, inaccurate expression of standard indexes, irrational weighting of evaluation indexes, and insufficient use of the evaluation results, and so on. The reform of the teaching evaluation system of higher vocational colleges under the perspective of the "double-high plan" should highlight the vocational quality of the curriculum, focus on students' development, make clear the differences of the curriculum, pay attention to the measurability of the indicators, and adopt a comprehensive evaluation method. Given this, the expert ranking statistical method and factor analysis method are used to construct a comprehensive and accurate evaluation system for classroom teaching of course types, including quantitative and qualitative modules, to promote the construction of personalized evaluation standards for classroom teaching and improve the effectiveness of classroom teaching evaluation.

Key words double-high plan; higher vocational colleges; classroom teaching evaluation; accurate evaluation system

Author Chen Wenfang, assistant researcher of Zhejiang College of Construction (Hangzhou 311231); Jiang Jian, professor of Zhejiang College of Construction; Cui Wei, Zhejiang College of Construction