

美国大学形成性教学反馈的方法

林 杰, 邢 俊

(北京师范大学 国际与比较教育研究院, 北京 100875)

摘要:20 世纪 90 年代之后, 美国大学教学评价的重点从学生的期末评教转向教师的形成性教学反馈。形成性教学反馈是基于师生互利的, 通过师生信息交流和反馈, 在学期中及时发现教学问题, 促进教师教学和学生学习的—种评价方式。形成性教学反馈与以强制性、奖惩性为特征的终结性教学评价相比, 在诊断和改进教学方面具有诸多优势。形成性教学反馈包括学生反馈、同行反馈和教师自我反馈。学生反馈包括学生小组反馈、教学助理反馈、学生咨询者反馈等口头反馈方法; 问卷和链式记录等书面反馈方法以及在线评价等电子反馈方法。针对学生反馈结果可以采用书面评价表格等方法加以分析和回应。

关键词:大学教学评价; 形成性教学反馈; 学生反馈; 美国大学

中图分类号:G642 **文献标志码:**A **文章编号:**1000-5315(2016)01-0081-08

一 问题的提出

大学教学评价是高等教育教学质量保障的重要环节。大学教学评价可以为教师提供教学反馈信息, 促进教师不断改进教学, 本应受到教师的欢迎。中国的现实却是很多大学教师对教学评价态度冷漠, 甚至充满敌意^[1]。究其原因, 现行大学教学评价的主要形式以期末学生评教为主。这种终结性评价在操作中存在问题。一方面, 学生的期末评教只能提供教学质量的整体信息, 评教的题目千篇一律, 不能够直接反映具体的教学问题。且评教时间滞后, 不利于教师在课程进行时及时地调控与改进教学, 学生也感觉不到评教给自己带来的益处。期末评教的结果基本用于人事决策, 而极少真正用来诊断与改进教学。另一方面, 期末评教会影响正常的师生关系, 表现在有的教师为取得较高的分数, 有意识地降低知识难度和要求, 迎合学生的需要, 导致学生分数膨胀^[2]; 而学生则心照不宣, 给教师打高

分, 导致评教行为失真。中国高校普遍实行的期末评教制度, 由于其奖惩性、行政性以及与教师人事决策挂钩等特点, 其保障教学质量、促进教师教学的成效饱受质疑。

在美国高等教育的发展过程中, 自 20 世纪 60 年代, 各个大学开始普遍采用学生评教的方法^{[3]45-47}。但是, 将期末学生评教作为单一的评价课堂教学效果的方法是存在问题的, 因为学生评教无法准确反映实际课堂教学的质量、深度与多样性^[4]。从 20 世纪 90 年代开始, 尤其在 21 世纪后, 美国大学教学评价的重点已从期末学生评教向中早期教学反馈转移, 并积累了十分丰富的实践经验^{[5]102-104}。美国许多大学的教师发展中心为教师进行中早期反馈提供各种咨询、评估服务, 对教师在学期中及时调整教学起到了很大的作用。与终结性、奖惩性、关注教师过去表现的评价制度相比, 中早期教学反馈不将教师评价结果作为奖惩依据, 而

收稿日期: 2015-11-12

作者简介: 林杰(1975—), 男, 安徽滁州人, 教育学博士, 北京师范大学国际与比较教育研究院教授, 研究方向为比较高等教育、大学教师发展;

邢俊(1989—), 女, 山西平遥人, 北京师范大学国际与比较教育研究院研究生, 研究方向为比较高等教育。

是更多关注教师自身的教学发展,属于发展性、形成性评价。

美国学者针对中期教学反馈实施的效果进行过实证研究,其中一项研究结果表明:89%的教师认为他们会开展中期评价,因为他们相信这些评价能够提升教师的教和学生学习,而学生也认为教师开展中期评价说明教师致力于教学,对教学富有责任感,并有让学生成功的强烈的愿望^[6]。而且,在课堂上实施了中早期教学反馈的教师,其期末学生评教的得分也相应得到提高。在另一项研究中,93%的教师认为中期反馈促进了教学,90%的教师认为中期反馈促进了学生的学习,45%的学生认为他们会在期末评教时给那些做了中期反馈的教师比较高的分数^{[7]118-119}。这证明,美国大学课堂教学中所实施的中早期反馈不仅有利于教师的教学改进,也有利于提升学生学习的满意度。

二 形成性教学反馈的定义与特征

教学反馈和教学评价都有对教学过程进行评价的含义,但具体内涵稍有不同。教学评价是对教学活动的过程及其结果进行比较、分析和评价的过程,带有价值判断性^[8]。而教学反馈是师生双方的教与学的互动活动,是一个复杂的教和学信息传递系统。教师在这个过程中是教和学信息的传输者与教和学信息的接收者。学生除了要接收教和学信息外,还要对接收到的教和学信息进行加工与处理,将其输出,并传递给教师,教师则根据学生输出的教和学反馈信息进行教和学分析,做出教和学判断与决策。这个过程就是教师有效地接受课堂教和学反馈信息的过程^[9]。可见,教学评价作为对教和学进行价值判断的活动,重在为管理者提供一些教师人事决策方面的信息。与教学评价过程相比,教和学反馈的过程重在为教师和学生提供教和学信息,重在诊断和改进,没有价值判断的意味。

形成性教学反馈是指教师与学生之间以信息交流的方式来改变思想或行为,并提高教师教和学学习的过程^[10]。在美国,有关教和学反馈的称谓不一,有的称作早期反馈(early feedback)或中期反馈(mid-semester feedback),有的称作非正式反馈(informal feedback)或形成性评价(formative evaluation)。中期反馈一般在学期中间进行,而早期反馈是大约在学年的第三周或第四周进行。密尔曼(Natalie B. Milman)认为,中期反馈是在学期中征

求学生反馈信息的一种评价工具,适用于学期中的任何时候^[11]。如果是第一次教和学或者与以前相比做出了重大修整,就适用于早期反馈;如果课程已经讲授了很多次,则适用于中期反馈。中早期教和学反馈,从其目的和时间上来看,是形成性的^{[12]23-25}。教师使用中早期的学生反馈结果是为了诊断和改进教和学。中早期反馈是形成性教和学反馈的主要形式。本文将各种中早期教和学反馈统称为形成性教和学反馈。

斯蒂芬妮(Springgay Stephanie)等人通过对中期反馈的实证研究发现其特点:1.创新研究范式:提供了对学生的反馈和回复进行分析的机会,使教和学发展的研究范式进入一个新的领域;2.促进学生参与教和学实践:为学生提供了融入当前教师的教和学实践的机会;3.促进教和学相长,对教师和学生来说都是一个学习的过程;4.同时发挥多种功能:与学生协商收集到的反馈信息,增进师生感情,消除教师和学生的担忧,利于查看缺席人数等^{[12]23-27}。中期反馈所拥有的这些特点,也正是它区别于期末学生评教的优劣所在。

基于美国教育学者和教师的实践和总结,形成性教和学反馈具有如下特点:1.形成性反馈可以克服期末评教的滞后性,反馈信息是在学期中进行收集,利于课程的改进;2.与期末评教提供的课程和教和学的总体质量的反馈不同,教师能够得到诸如微观教和学行为或具体教和学问题上的反馈;3.教师不受任何管理及人事决策的压力,他们得到的反馈对自身是毫无威胁的;4.学生知道教师在征求他们对课堂教和学的意见时,对教师会充满感激,有利于教师期末评教的提升;5.为学生赋权,当他们意识到自己在课堂教和学中拥有的权利和自由时,能够促进他们更加投入学习内容或进行主动学习;6.反馈的结果由教师保管和使用,其他人只有在教师授权后方可使用^[13]。

三 形成性教学反馈的原则

根据美国实行中早期教和学反馈的大学和学院的实践总结,大学教师在收集形成性反馈信息的过程中一般都遵循如下原则。

1.形成性反馈在学期中可以不时地、频繁地收集。教师在教和学过程中要知道自己的位置,教和学过程如何。改变教和学行为是一个缓慢而痛苦的过程。因此,教师需要经常监控教和学提升进程,并为每一次的教和学进步进行自我鼓励。

2.形成性反馈必须涉及具体的教学行为或问题。教师要促进自身的教学发展,就需要得到教学各个方面的反馈信息,如教学方法(讲座、讨论、小组合作),教学资源(讲义、阅读书目、大纲),评价技术(测试、论文、展示)等。同时,教师还要与学生进行书面形式或非正式的对话,以更好地了解学生在课堂内外的学习情况。

3.形成性反馈必须是可描述、可诊断的。反馈信息要高度聚焦,了解具体的教学信息比起简单的总体评价要有用得更多,对教师来说也是很有利的。因此,所提的问题以及收集反馈的方式都要聚焦于具体的问题上。

4.形成性反馈必须要反映教师的个人目标。反馈的目的是提升教师的教学,而非与其他同事比较,因此反馈中所提的问题必须要反映教师的个人目标,要将教师的个体教学方式、学科以及环境等因素考虑进来,这样才能真正反映教师教学的有效性。

5.形成性反馈结果仅为教师本人所用。在收集形成性反馈的过程中,教师可以自由地收集自己认为重要的教学问题。收集到的信息仅为教师本人所用,其他人在教师允许的情况下也可以分享。

四 形成性教学反馈的方法

在形成性教学反馈中,学生是直接的教学接受者,因此,在所有评价主体中,学生的份量最重;教师同行是教师教学的“感同身受”者,是教学的专业人员,他们能够提供更加专业的建议和反馈;教师本人作为教学的当事人,学生和同行为其进行教学反思提供了丰富的资源,同时,教学的成功需要教师自我能动性的发挥,教师要善于进行自我评估、自我分析、自我反思。因此,大学教师收集形成性反馈的媒介有三种,分别为来自学生的反馈、来自同行的反馈以及来自教师本人的反馈。本文主要介绍来自学生的反馈的方法。

美国许多大学的教师发展中心都有为教师收集中期反馈提供的多种服务,如伊利诺斯大学香槟分校的教学与学习中心为教师收集来自学生的形成性反馈提供了早期反馈的题库,同时也会有咨询人员深入课堂帮助教师收集反馈。美国大学收集学生反馈的常用途径为通过交谈的口头形式、书面(问卷)形式以及电子形式等三类。

(一)口头形式的教学反馈

1.学生小组教学反馈

小组教学反馈(Small Group Instructional Feedback)由美国华盛顿大学克拉克教授(Joseph Clarke)首创。克拉克认为这种方法可以及时地消除问题,并促进教师及时针对教学问题进行教学调控^[14]。它是一种由教学专家引导的结构化的中期评价活动。其目的是在学期正在进行时征集学生关于教学有效性方面的具体问题的反馈信息,并及时告知教师,为教师提供课程结构、教材和教学的各个方面的反馈,它是现今使用最广泛的形成性反馈方法。小组教学反馈还有多种演变形式,如小组教学诊断(Small Group Instructional Diagnosis)及在线小组评价(Online Small Group Assessment)。小组教学反馈受到学生欢迎的重要原因,是它反映了形成性教学评价最本质的特点,即提升教学和学习过程。小组教学反馈在课程进行的早期便开始收集反馈;它需要训练有素的教学专家、教师发展中心的工作人员或同行来与当事人进行沟通并主持小组反馈;它依靠团队的力量发现教学中真正存在的问题;它需要教师对学生的反馈信息做出处理和回应。小组教学反馈遵循几个原则:第一,自愿性原则,教师自愿申请这项服务,而非强制;第二,保密性原则,反馈结果只服务于教师,专家在主持讨论时也要求学生不要与课堂以外的其他人讨论这些问题;第三,匿名性原则,学生提交的反馈信息是匿名的;第四,以提升教学和学习为导向的原则,小组教学反馈不是让学生发牢骚,而是要从中找出能够促进学生学习和教师教学提升的建议^[15]。

小组教学反馈通常包括五个步骤。

第一步,解释程序,消除疑虑。教学专家在主持小组教学反馈前首先要与教师见面,向教师解释小组教学反馈的具体程序,解决教师提出的各种问题。小组教学反馈必须要由经过培训的外部支持者来进行,以确保反馈信息的客观性。教学专家要尽量让教师了解反馈信息的公正性,并且能够准确地反映学生的想法。教学专家也要鼓励教师在学生面前表明自己想要征求他们意见的愿望,以期让学生知道教师很重视他们的评价。

第二步,主持会议,教师离开,由教学专家在课堂中用大约半个小时的时间主持小组讨论,将学生分成几个组,进行讨论,并将各组的结果呈现出来,再由每位同学对每个组的每个答案进行投票表决是否同意。在主持小组教学反馈时,教学专家通常会

提出三个问题:课堂的哪些方面促进了你的学习?哪些方面阻碍了你的学习?在提升你的学习方面有哪些建议?教学专家要确保课堂气氛是放松的,学生能够自由表达他们的看法,教学专家则将答案进行分类并记录。

第三步,与教师见面,讨论学生反馈。教学专家和教师之间进行协商,为教师提供可以做出积极改变的信息。教师先不要试图解释学生的反馈,而要先倾听教学专家对学生反馈做出的客观解释。

第四步,教师反思反馈信息,并做出行动计划。教师要反思学生的反馈信息以及教学专家的建议,并开始计划采取相应的措施。教师要保持客观、包容的心态,不要将学生的反馈看作是对教师个人的攻击。在这个过程中,教师成为反思者。

第五步,将计划付诸行动。教师要向学生强调他们的反馈的重要性,并尽快让学生知道他们的反馈何时能够得到解决^{[16]33-35}。

2. 教学助理的反馈

在美国大学中,教学助理(teaching assistant)也是一个重要的学生教学反馈渠道。美国大学的教学助理一般为研究生,研究生为锻炼教学能力,提升教学技能,由学校或院系聘用,接受学校教学助理项目培训,并协助教师开展教学及相关工作。我国研究生的助理工作大致分为助教、助管、助研三种,而在美国对于助教的划分则更加详细,如斯坦福大学将助教的职位细分为:课程助理(course assistant)、教学助理(teaching assistant)、研究生教学辅助(graduate teaching affiliate)和指导教学助理(mentor teaching assistant)四类^[17]。他们所承担的责任各有不同。

教学助理的工作对研究生是非常有价值的。教学助理的设置在校系层面可以更有效地帮助教师授课,提高院系教学声誉,妥善利用人力资源。在美国大学课堂中,教学助理可以授课,锻炼教学技能,与教师切磋教学问题。因此,美国大学的教学助理职位在一定程度上也是大学教师的职前教育。除了辅助教师完成课堂教学、锻炼教学技能与获得教学知识以外,对教师而言,教学助理也是一项极有价值的教学反馈资源。他们是教师和学生之间的中间人。一方面,教学助理本身是研究生,他们会从学生的观点来思考问题;另一方面,比起教师,学生更容易与教学助理建立更加密切的关系,教学助理因此能够

为教师提供学生对于课堂讲授的较真实的反馈信息。教学助理的角色是双重的:一方面帮助学生理解知识,帮助教师开展教学活动;另一方面在教师与学生之间架起沟通的桥梁,为教师提供有价值的学生课堂教学反馈信息。

3. 来自学生咨询者的反馈

学生教学咨询(Students Consulting on Teaching)是杨百翰大学的特色项目,体现了以学生为本的教学理念。学生教学咨询项目安排接受过系统训练的学生咨询者观察教师的课堂并提供有价值的反馈信息。从1991年起,杨百翰大学的学生教学咨询项目便因其重视学生的声音而为世人所知。近年来,杨百翰大学每年会征召大约10到25名学生咨询者来为教师服务。学生教学咨询是对学生评教和同行评审的补充。学生咨询者扮演着多重角色:记录者(观察者),在课堂中,他们以书面的方式记录课堂情况并将其交给教师;旁听的学生,他们像正式的学生一样做笔记,并将笔记交给教师;课堂录像机,他们为课堂录像并交给教师;访谈者,教师会留出15—20分钟的时间供访谈;准备充分的学生,在课堂之前,他们已经与教师进行了会面并明确了观察的方向;学生咨询者,教师会向学生咨询者征求教学反馈和建议;其他角色,学生教学咨询可以协助教师开展课堂研究、反思性教学和行动研究等^[18]。

学生教学咨询由教师提出申请。首先,项目协调者会告知学生咨询者和教师彼此的联系方式,也会为教师提供学生教学咨询手册等材料,学生咨询者要尽早联系教师;教师和学生咨询者会面,并提出明确的期望;学生咨询者访问教师课堂,并提供教师要求的服务;学生咨询者为教师准备口头或书面的反馈信息,并将反馈信息以附件形式发送给项目协调者;在完成第一轮服务后,教师决定是否要继续或终止此项目,教师也可以选择其他的学生咨询者以得到不同的反馈信息;若教师不打算继续,学生咨询者要完成评估表格,并提交给项目协调者;最后,学生咨询者要完成电子版的学生评价表格并提交。学生教学咨询项目对于教师和学生咨询者而言是双赢的选择,学生咨询者作为同伴与教师合作,为他们提供了个人成长的机会,教师则能够从专业的学生咨询者那里得到很多有价值的教学信息。

(二) 书面形式的教学反馈

1. 一分钟问卷

一分钟问卷(One-Minute Paper),是一种技术含量较低且操作相对简单的获取学生反馈的方式。在课堂结束前的几分钟内,教师提出两个问题要求学生作答:今天你学到的最重要的内容是什么?今天的课堂中哪些问题你认为还是盲点?^[19]第一个问题通常关注于学生学习的总体情况,即他们到底学到了什么?第二个问题则要确认学生的学习进展如何?与期末评教所不同的是,学生为正在进行的教学而不是将来的教学提供反馈。通过对学生的反馈信息进行简单分析,教师便可以确定上节课哪些重要的问题没有被掌握或被误解,在接下来的课程中,教师将会回应这些问题,并将这些问题澄清。同时,通过一分钟问卷,学生也会意识到教师对他们意见的尊重,从而更加积极地投入学习。由于一分钟问卷简单易用,已经成为美国高等教育中不可或缺的评价工具^[20]。

一分钟问卷至少有三个功能。首先,它为教师提供了学生学到了什么以及学习得如何的细节;其次,由于一分钟问卷是定期实施的,因此阻碍学生学习的问题大都会得到及时解决;再次,一分钟问卷能够传达出教师对学生学习的兴趣,提高学生参与度。相比日常测验,一分钟问卷更加节省时间、更加灵活快捷。

2. 链式记录

链式记录(Chain Notes)常常被应用于大班教学。教师事先给每位学生发一张卡片,并在一个大信封上写一个与课程相关的问题,学生用约一分钟的时间在卡片上写出答案并装入信封,传递给下一位同学,以此类推,最终教师会得到包含所有学生教学反馈信息的大信封,这就是链式记录^{[21]266-268}。大班教学学生人数较多,师生之间没有太多接触的机会,链式记录帮助教师从大班的所有学生的角度了解课堂教学,通过从每位学生那里征集到的反馈信息,教师能够了解学生在课堂上关注哪些内容,他们的投入程度如何。除了为教师提供所有学生的教学反馈信息外,链式记录还可以帮助学生进行自我反思:“到目前为止,我学到了什么?学得如何?”从而帮助他们调控自己的学习行为。关于链式记录的问题,教师可以依自己的需求而定,可以是开放式的,也可以是非常具体的。

链式记录具有很多优点:为教师提供所有学生的详尽的反馈信息,及早发现教学问题;其答案是匿

名的,能够确保收集到的信息是真实的;鼓励学生反思、评价并监督、调控学习进度,使学生成为积极的自我监督者,促进主动学习。链式记录也存在一些缺点:由于其反馈信息的分散性,增加了教学分析和解释的难度;不适用于小班教学,小班学生少,学生常常由于惧怕教师认出笔迹,而给予不真实的反馈。

3. 教师自助反馈表

标准化的教师评估表经常由于其教学分析的长期性以及无法为教师提供详细的、具体的信息而遭受诟病。对此,教师可以针对具体的课程需要从标准化评估表中选择合适的问题,设计符合教学需要的、简短的反馈表。这种“教师自助反馈表”(Instructor Selected Items)由教师最关心的几个问题组成,教师根据自己具体的教学需要,从题库中选择适合的题目,或添加想要了解的问题。教师可以通过反馈表快速、轻松地获取教学反馈数据并进行分析。路易斯(Karron G. Lewis)认为,任何的书面评价形式都可以通过改编而用于获得学生的中期反馈^[22]。教师自助反馈表的题目形式多样,可以是李克特量表题、选择题、填空题及开放性题目。通过教师自助反馈表,教师得到的反馈信息针对性强,易于分析,便于及时调整教学。于学生而言,教师通过对教学反馈信息结果的回应,他们能够感受到教师对自己需求的重视,学习主动性增强,也更容易在期末学生评教时给出高分。

在美国,很多大学的教师发展中心都有中早期反馈的题库。教师可以从中选择适合的主题,并根据个人需要,添加或删减。问题题库一般包括普适性的问题和具体的问题。普适性问题适用于任何课堂,可以从课堂组织、课程材料、教学热情、教师亲和力、教学内容等有效教学的维度进行细分。具体的问题,则要依靠课堂的组织形式进行划分,如细分为适用于讨论课的问题、适用于课堂讲授的问题、适用于实验课的问题、适用于使用技术的课堂的问题等。教师发展中心题库的设置依照各大学的具体实际来选择问题,它为本校教师收集学生反馈提供一种参照。

4. 阅读、作业和测验法

阅读材料、考试、作业评价是教师收集学生反馈的重要形式。克洛斯(Patricia Cross)提到的几种评价技巧包括阅读材料等级评定表(Reading Rating Sheets)、作业评价(Assignment Assessments)

及考试评价(Exam Evaluations)^{[21]283-294}。

阅读材料等级评定表是指教师制定简单的评价表格,评定表的题目要一目了然,题目不宜太多。包括的题目如:目前为止,对于安排的阅读材料,你的完成程度如何?课堂材料的有用程度如何?清晰度如何?你认为下学期可以继续使用这些材料吗?也可以针对一两个问题要求学生给出详细的解释。教师制定阅读材料等级评定表的目的是从学生角度了解自己所选阅读材料的难度、趣味性及有用程度,便于教师根据学生的反馈及时调整阅读材料。一方面,阅读材料等级评定表肯定了学生对于阅读材料的判断,使学生获得评价并选择课堂材料的自主性;另一方面,教师要注意学生在选择阅读材料时趋易避难的倾向。

考试和课堂作业评价,即教师制作简单的课堂作业或考试评价表,学生对课堂作业、考试的重要性及有用程度做出评价,教师可以选择迄今为止经常运用到的测试形式或作业形式,让学生回答:你认为这种测评形式或作业形式如何?能够公正地评价你的学习吗?你希望在剩下的学期中更多地采用哪种测评形式或那种作业形式?教师从日常测验或课堂作业中既可以得到学生对教学内容理解程度的反馈,也可以通过学生对课外作业、考试本身的评价得到教师所安排的作业和考试的反馈信息,从而在学期进行时,对测评形式以及作业形式作出适当的调整。

(三)电子形式的教学反馈

1.在线评价

教师可以借助在线评价(Evaluation Online)来收集形成性反馈信息。与“教师自助反馈表”一样,在线评价反馈表由教师设计,教师从题库中选取题目形成自己的中期评价表,或教师自主开发评价表,用电子邮件发给学生,学生完成这些表格,教师得到结果。在教师的允许下,管理者也可以浏览结果。与纸笔评价相比,网上评价有很多的优点,在不暴露身份和笔迹的前提下获得更多更真实的信息^[23]。

2.应答器

如果课堂有无线设备,教师还可以使用应答器进行即时调查。如美国很多大学使用选择器(I-Clicker)这种课堂回应系统,教师可以在课堂中选择一些单选项的问题,让学生选出正确答案。学生的回答会即刻显示,并形成对答案分析的柱状图。如

果学生观点有分歧,可以让学生讨论,或者请答案不同的同学解释原因。在美国一些大学,即时调查系统被载入学生的手机,教师可以通过使用这种新的教学技术工具,不点名也能带来较高的出勤率^{[24]463-464}。

五 教师对学生反馈的回应

与终结性教学评价不同,形成性教学反馈不仅要学生从学生和同行那里获得关于教学状况的信息,更重要的是教师要根据这些反馈信息对教学行为或课程标准做出改进。教师在获得反馈信息后,要反思他们的期望、价值观与教学方法^[25]。不论提供形成性反馈的主体是谁,反馈收集都包含四个步骤:即收集反馈前的准备,收集反馈,分析反馈信息,做出改进^{[7]87-89}。当教师收集到反馈信息后,就需要对信息进行分析,并对学生反馈做出回应。

对反馈信息进行分析与回应的方式有口头形式(课后的讨论)、书面形式(列表和建议)与图表形式(反映变化)。路易斯提出使用“书面评价分析方格”(Written Comments Analysis Grid)来呈现教师教学的总体水平^[26]。除了用高于或低于平均水平这个简单的维度,路易斯主张增加学科方面、组织和清晰度、互动、热情等有效教学的四个维度。分析方格由教学水平评价和有效教学二维构成。教师要将学生的反馈信息从有效教学的四个维度进行归类,并在每一个评价水平上写出有代表性的学生反馈,记下每一个类别学生反馈的次数。如表1所示,纵向为评价级别,横向为有效教学的四个维度以及代表性的评论以及次数。对于负面的评价,教师的处理意见可分为三类:本学期可以做出改变的;需要等到下一学期才能改变的;不予考虑的。

表1.书面评价分析方格

评价	学科	组织、清晰度	互动	热情
精彩				
平均水平以上	考试比作业要复杂(1)	考试太长(3)	确保学生理解(4)	让我愿意去学习这门课程(5)
平均水平				
平均水平以下				
差				

对学生反馈的回应是形成性反馈最重要的部分。“书面评价分析方格”提供了一种分析和回应教

学反馈信息的范例。在实际教学中,不同学科的教师可以根据不同的教学反馈方法,运用多种方式对学生反馈信息做出积极回应,不必非得追求形式,只要有效即可。但在教师的回应中,必须要让学生知道教师从他们的信息中学习到了什么,教师将会做出怎样的改变。回应学生的反馈应该注意以下几点:要快速地回应,以让学生知道教师认为他们的信息有价值,并了解其他学生的不同的观点;仔细考虑学生给出的反馈;让学生知道教师将会根据反馈做出怎样的改变;选择合适的回应方法。

六 形成性教学反馈对我国完善大学教学评价体系的启示

形成性教学评价作为一种理念,从美国等先发达国家较早传入中国,但多年来一直停留在理念层面,鲜有技术层面的推进,中国的高校也很少从制度层面进行建设和推广。教师始终处于自我摸索的过程,对形成性教学评价的认知和实践滞后。目前,中国个别高校也在尝试建立形成性教学反馈,但尚处于初始阶段^①。美国大学的形成性教学反馈经验和方法,为我国建立和完善基于教学促进的教学评价体系提供了有益参考。

第一,美国大学的形成性教学反馈已被证实对促进教师教学、对提高学生学习和教学满意度具有明显的实效。相对以行政性、奖惩性为特征的终结性教学评价,以自愿性、过程性为特征的形成性教学反馈和评价具有前者不可替代的优势,因此,要

建立完善有利于促进教学的教学评价体系,形成性教学反馈是不可或缺的一环。

第二,鉴于形成性教学反馈是自愿的、非强制性的,因此,要想让广大教师主动采用这种评价方法,有必要改进我国高校普遍存在的重科研轻教学的评价体系,将教学学术纳入学术评价的范畴。唯有畸轻畸重的大学教师评价体系得到纠正和平衡,教师才能真正重视教学工作,产生改进教学的动力,自觉接纳新的教学反馈和评价方法,大学教学评价才不会流于形式,缺少实效。

第三,掌握形成性教学反馈的方法并不难,难的是形成潜心教学、追求卓越的大学教学文化^[27]。前者是术,后者是道,两者须臾不可分离。我国高校的教务部门和教师发展机构可以将形成性教学反馈的方法和技巧向教师推广,培训教学助理和学生咨询者,让他们成为教师收集教学反馈信息的得力助手。既然不能依靠行政手段,那么,在形成性教学反馈的推广和培训工作中,就要使重视教学、钻研教学逐渐成为大学教师群体的内在信念和行为方式。

第四,形成性教学反馈不仅有利于促进教师教学,还有利于改善当下日渐疏离的师生关系。因为形成性教学反馈的一些方法,如学生小组反馈、学生咨询者反馈、在线反馈等,不仅为教师了解学生的学习需求,而且为学生理解教师的教学提供了机遇,还为师生搭建起课堂内外的交往途径,为师生间消除彼此的隔膜和误解、拉近心理距离制造了良机。

注释:

①据笔者了解,北京科技大学一些学院尝试在学期中对教师教学和学生学习效果进行评价,以期帮助教师和学生了解教学和学习中存在的问题,加以改进。西南财经大学教师教学发展中心专门制定了课堂教学早期评价量表,教师可在开学三周以后申请对课堂教学进行早期评价。

参考文献:

- [1]王炜.标准的尴尬与现实的焦虑:现行大学教师课堂教学评价的省思[J].浙江师范大学学报(社会科学版),2007,(3):104-107.
- [2]秦国柱.课堂教学评估:学生有话要说[J].大学(学术版),2011,(5):92-95.
- [3]CENTRA J A. *Reflective Faculty Evaluation: Enhancing Teaching and Determining Faculty Effectiveness* [M]. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.
- [4]POUNDER J S. Is Student Evaluation of Teaching Worthwhile? An Analytical Framework for Answering the Question[J]. *Quality Assurance in Education*, 1993,(2):178-191.
- [5][美]威尔伯特·J·麦肯齐,等.麦肯齐大学教学精要:高等院校教师的策略、研究和理论[M].徐辉译.杭州:浙江大学出版社,2005.
- [6]HAMILTON D M , et al. The Effects of Using In-class Focus Groups on Student Course Evaluations[J]. *Journal of*

- Education for Business*, 2002, (3):329-333.
- [7] MCGOWAN W R. *Faculty and Student Perceptions of the Effects of Mid-course Evaluations on Learning and Teaching* [D]. Provo: Brigham Young University, 2009.
- [8] 于开莲. 发展性评价与相关评价概念辨析[J]. 当代教育论坛, 2007, (3):36-38.
- [9] 彭豪祥. 有效教学反馈的主要特征[J]. 中国教育学刊, 2009, (4):54-57.
- [10] SHUTE V J. Focus on Formative Feedback[J]. *Review of Educational Research*, 2008, (1):153-189.
- [11] MILMAN N B. The Mid-term Tune-up: Getting Student Feedback before It Is Too Late[J]. *Distance Learning*, 2006, (3):67.
- [12] DARLING L F. *Collective Improvisation in a Teacher Education Community* [M]. Springer Netherlands, 2007.
- [13] KEUTZER C. Midterm Evaluation of Teaching Provides Helpful Feedback to Instructors[J]. *Teaching of Psychology*, 1993, (4):238-240.
- [14] BLACK B. Using the SGID Method for a Variety of Purposes[J]. *To Improve the Academy*, 1998: 245-246.
- [15] LINSE A R. Making Assessment Projects Sustainable: Using Mid-term Class Interviews to Gather Student Feedback in an International Research and Design Course[J]. *Frontiers in Education Conference*, 2002:34-37.
- [16] MAUGER D. *Small Group Instructional Feedback: A Student Perspective of its Impact on the Teaching and Learning Environment* [D]. Portland: George Fox University, 2010.
- [17] *The Teaching Assistant's Role* [EB/OL]. (2014-05-15). <https://teachingcommons.stanford.edu/grad-support/grad-teaching-development/teaching-assistant%E2%80%99s-role>.
- [18] Students Consulting on Teaching (SCOT) [EB/OL]. (2013-01-05). <http://ctl.byu.edu/scot>.
- [19] CHIZMAR J F, OSTROSKY A L. The One-minute Paper: Some Empirical Findings [J]. *Journal of Economic Education*, 1998, (1):1-8.
- [20] KWAN F. Formative Assessment: the One-minute Paper vs. the Daily Quiz[J]. *Journal of Instructional Pedagogies*, 2011, (1):1-8.
- [21] [美]安吉洛, [美]克洛斯. 课堂评价技巧: 大学教师手册[M]. 唐艳芳译. 杭州: 浙江大学出版社, 2006.
- [22] LEWIS K G. Gathering Data for Improvement of Teaching: What do I need and How Do I Get It[J]. *New Directions for Teaching and Learning*, 1991, (48):65-82.
- [23] On-Line Course Evaluation [EB/OL]. (2014-08-11). http://www.celt.iastate.edu/pdfs-docs/classclimate/research/2008_NJTI_online-student-evaluation-supportingmaterial-2008-10-13.pdf.
- [24] GROSS B G. *Tools for Teaching* [M]. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.
- [25] MENGES R J. The Real World of Teaching Improvement: A Faculty Perspective[J]. *New Directions for Teaching and Learning*, 1991, (48): 78-79.
- [26] LEWIS K G. Making Sense of Student Written Comments[J]. *New Directions for Teaching and Learning*, 2001, (87): 25-32.
- [27] 别敦荣, 李家新, 韦莉娜. 大学教学文化: 概念、模式与创新[J]. 高等教育研究, 2015, (1):49-56.

[责任编辑:罗银科]