

以教育教学为核心的高校教师质量研究

——基于上海高校师生的调查

奚红妹¹ 吴素梅² 陈 迁³

(1. 上海对外经贸大学 工商管理学院, 上海 201620; 2. 上海对外经贸大学 国际经贸研究所, 上海 200336;
3. 上海对外经贸大学 商务信息学院, 上海 201620)

[摘要] 教育教学是高校教师学术职业的重要组成部分,也是考察高校教师质量最关键的因素。本研究通过专家咨询、师生访谈、课堂观察、文本分析、数理统计等方法,开发了以教育教学为核心,由三个一级指标、八个二级指标和二十个观察指标构成的高校教师质量评价指标体系,并运用该指标体系,对上海不同类型高校的教师质量展开实证研究。结果显示:以教育教学为核心的上海高校教师质量基本获得师生认可,但未达到优良水平;教师质量与学生需要之间存在差距,教师对教育教学的认同感未能充分转化为被学生高度认可的教學能力;教师对学科教学研究不够重视;不同类型高校教师质量存在差异。针对上述问题,本研究提出了提升高校教师质量的建议。

[关键词] 高校教师;教师质量;评价

[中图分类号] G420

[文献标识码] A

[文章编号] 1007-2179(2016)01-0080-10

一、研究背景

教育教学是教师职业的本质所在,也是考察高校教师质量最关键的因素。但是在重科研轻教学的教师评价制度下,教师全力以赴地追求科研成果,放松了教学能力的提升,教师质量引起社会和学界关注。国内已有学者对高校教师质量展开全国范围的调查,发现在多项指标中,教师在“教学方法”指标上得分最低(华英,2010;张峰,2010)。这一结果反映了高校教师在承担教育教学职责方面的能力不高。作为我国高等教育最发达地区之一的上海,以教育教学为核心的高校教师质量如何目前还缺少实证研究。本研究聚焦高校教师的教育教学角色,开发有关质量测量工具收集和分析实证数据,揭示上海高校教师质量现状,剖析不同类型高校教师质量间的差异,以及师生评价结果之间的差异,为教师改善教育教学行为提供参照。

二、研究方法

(一)工具编制

问卷的初步编制主要采用师生访谈、课堂观察和文本分析等方法,提炼高校教师质量初始题项。研究文本主要来自国家教学名师奖获得者的名师心得,国家精品课程主持人的学生评教,各高校教师教学发展中心对优秀教师的事迹介绍,以及《教学的魅力——北大名师访谈录》(郭九苓,2010)和《如何成为卓越的大学教师》(Bain,2004)著作。之所以选择名师或优秀教师作为参照样本,主要基于这样的认识:名师或优秀教师是学术职业群体的杰出代表,他们在职业理念、个人学养、教学能力方面都已达到一定高度,其教育教学思想和行为特征更加成熟。本研究首先从这些文本中把与高校教师特质相关且重复频率高的词汇和语句摘录出来,结合师生访谈和课堂观察获得的信息,整理归纳出42个题

[收稿日期] 2015-10-08

[修回日期] 2015-12-30

[DOI 编码] 10.13966/j.cnki.kfjyyj.2016.01.010

[基金项目] 上海市教育科学规划重点项目“以教育教学为核心的上海高校教师质量提升与评价研究”(A1219)。

[作者简介] 奚红妹,教授,硕士生导师,上海对外经贸大学工商管理学院,研究方向:品牌管理(hongmeixi@163.com);吴素梅,副教授,博士,上海对外经贸大学国际经贸研究所,研究方向:高等教育评价与管理(wusumei@suibe.edu.cn);陈迁,上海对外经贸大学商务信息学院研究生,研究方向:数量经济学(chenqian900105@hotmail.com)。

项;其次,请专家对这 42 个题项进行评价,提出修改建议;再次,在专家意见基础上删除一些内容抽象、语义重复的题项,剩余 20 个题项。结合前期研究成果(奚红妹等,2015)中有关高校教师质量内涵的界定,我们把这 20 个题项归为三个维度、八个方面,形成了由三个一级指标、八个二级指标和二十个可观测指标构成的教师质量评价指标体系(见表一),并在此基础上设计了教师质量调查问卷。问卷由两部分组成,一是受访者的基本情况,二是教师质量量表。问卷采用 Likert 5 级量度,每个题项下分别设完全做到、做到、有点做到、有点做不到、做不到五个选项。教师问卷和学生问卷除第一部分内容不同外,第二部分内容基本一致,仅 A20 改为“我会积极向同学推荐我学的这门课程”,这样便于比较教师的自我评价与学生对教师评价之间的差异。

表一 以教育教学为核心的高校教师质量评价指标

一级指标	二级指标	编号	观测指标
职业理念与情感	教育教学理念	A1	教育教学的本质在于激励、唤醒、鼓舞学生,促进学生思想、行为、情感产生积极变化
		A2	教学是为了养成学生自我学习能力
	教育教学情感	A3	热爱教学并能从中获得成就感和自豪感
		A4	关爱学生,为学生解惑,提供有价值的建议和资源
		A5	对学生坦诚相待,与学生分享治学经验和人生经历
个人学养	知识结构	A6	专业功底扎实,精通所从事专业的理论体系、发展历史,熟悉学科研究前沿
		A7	博学,涉猎多学科领域
		A8	综合各类知识生成系统的学科教学知识
	学术研究	A9	潜心研究,学术研究成果丰富
A10	展开学科教学研究,公开发表教学研究成果		
教学能力	教学态度	A11	精心准备每一节课,对问题的引出、内容的过渡、重点的突出、难点的化解、作业的布置等深思熟虑
		A12	把学生作业、学生评价、同行评价等作为反思自身教学行为的重要依据,在此基础上采取措施,改进教学
	教学内容	A13	清晰透彻地讲解概念的来龙去脉并阐明自己的观点
		A14	拓展教学内容与相关学科领域的联系
		A15	将学科前沿研究成果渗透到课堂教学中
	教学方法	A16	理论联系实际,借助学生生活经验、其它学科知识、社会现象、当前发生的事件解释抽象的理论
		A17	结合课程内容提出有意义的问题,引发学生思考和质疑
		A18	因材施教,针对学生知识基础、专业要求进行教学设计
	教学效果	A19	激发学生学习兴趣和探究欲望
		A20	学生积极向其他同学推荐教师教授的课程

(二) 工具测试

1. 项目分析。问卷设计完成后,我们展开了预

调研,目的是对问卷量表中的各个题项进行鉴别,以确保计量尺度具有足够的鉴别力。预调研对象为上海市各类高校的教师和学生,调查采用随机的方式,回收教师问卷 200 份,学生问卷 200 份。数据采用独立样本 T 检验进行分析(见表二),教师问卷和学生问卷的每个测量项目的决断值都超过 3,且在 0.001 显著性水平下,前后 27% 的高低两组受试者在每一题项的均值都有显著差异,说明所有测量项目都有良好的鉴别能力。

表二 调查量表项目分析结果

项目编号	教师问卷 CR 值	学生问卷 CR 值
A1	7.413 ***	11.207 ***
A2	8.567 ***	8.337 ***
A3	10.103 ***	10.691 ***
A4	11.125 ***	10.828 ***
A5	9.126 ***	11.251 ***
A6	9.640 ***	8.123 ***
A7	12.755 ***	10.976 ***
A8	15.358 ***	11.094 ***
A9	7.834 ***	11.125 ***
A10	8.200 ***	12.176 ***
A11	12.504 ***	12.127 ***
A12	13.171 ***	10.337 ***
A13	11.926 ***	12.282 ***
A14	12.353 ***	11.825 ***
A15	10.856 ***	9.490 ***
A16	10.772 ***	10.141 ***
A17	13.075 ***	12.908 ***
A18	15.048 ***	11.592 ***
A19	15.103 ***	16.376 ***
A20	17.259 ***	12.581 ***

注:*表示 $P < 0.05$, **表示 $P < 0.01$, ***表示 $P < 0.001$,均为双尾检验。

2. 信度分析。研究采用 Cronbach's α 一致性系数检验问卷信度,发现教师和学生问卷的 α 系数分别为 0.941 和 0.939,说明问卷信度较高。

3. 效度分析。研究通过验证性因子分析的模型拟合检验问卷结构效度,因此效度检验实质上就转化为结构方程模型评价中的模型拟合指数评价。

本研究经过大量访谈和资料阅读,在现有研究文献的基础上建立了高校教师质量的指标体系(见图 1),以此构建潜变量并建立结构路径模型(见图 2)。该指标体系共包含 11 个因素(潜变量),分别是:职业理念与情感、个人学养、教学能力、教育教学

理念、教育教学情感、知识结构、学术研究、教学态度、教学内容、教学方法和教学效果。其中,前3项是一级指标,后8项是二级指标。

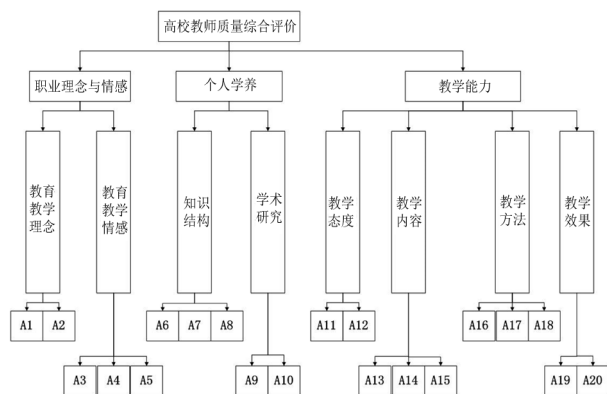


图1 高校教师质量评价指标体系

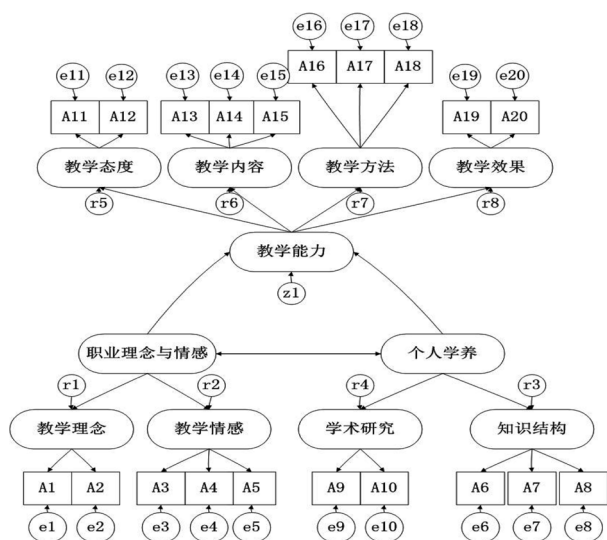


图2 模型结构路径设计

根据侯杰泰等(2004)的研究,模型拟合评价可以遵照如下准则:第一, χ^2/df 在2~5之间;第二, RMSEA在0.08以下;第三,TLI和CFI在0.9以上。同时满足上述三个条件的模型就是“好”模型。本研究模型拟合指数(见表三)由Amos17.0给出,理论模型和数据拟合良好。

表三 模型拟合指数摘要

指数名称	判定标准	教师问卷		学生问卷	
		实际取值	适配程度	实际取值	适配程度
调整卡方(χ^2/df)	2~5	2.271	适配	2.064	适配
均方根残差(RMSEA)	<0.08	0.08	适配	0.073	适配
非标准化拟合指数(TLI)	>0.9	0.903	适配	0.91	适配
比较拟合指数(CFI)	>0.9	0.918	适配	0.924	适配

(三)研究对象

确定研究工具后,本研究选择上海多种类型高校师生作为问卷调查对象。2014年4-6月,课题组向上海985高校、211高校、市属本科高校和高职高专院校发放教师问卷600份,学生问卷1200份,回收问卷1625份,回收问卷比例90.27%;有效问卷1314份,有效问卷比例80.86%。有效问卷中,教师问卷528份,学生问卷786份(见表四和表五)。

表四 教师问卷样本

人口统计变量	人数(人)	有效比例(%)	
性别	男	243	46
	女	285	54
年龄	30岁以下	23	4.4
	31-40岁	234	44.3
	41-50岁	194	36.7
	51-60岁	68	12.9
	60岁以上	9	1.7
高校教龄	5年以下	84	15.9
	6-10年	133	25.2
	11-15年	112	21.2
	16-20年	70	13.3
	21-25年	63	11.9
	25年以上	66	12.5
职称	教授	85	16.1
	副教授	269	50.9
	讲师	156	29.5
	助教	12	2.3
	其他	6	1.1
最高学位	博士	313	59.3
	硕士	183	34.7
	学士	24	4.5
	其他	8	1.5
从事的学科	理工科	88	16.7
	人文社会科学	440	83.3
学校类型	985高校	196	37.1
	211高校	95	18
	市属本科高校	229	43.4
	高职高专院校	8	1.5

三、研究结果

学生作为教师的服务对象,能够切身感受到教师的教学态度、教学内容、教学方法和教学效果,他们对教师教学能力的评价比对教师学术水平的评价更接近实际。因此,作为以教育教学为核心的高校

教师质量评价,学生是不可忽视的评价主体。

表五 学生问卷样本

人口统计变量		人数(人)	有效比例(%)
性别	男	364	46.3
	女	422	53.7
学习阶段	一、二年级	357	45.4
	三、四年级	232	29.5
	研究生	197	25.1
学科类型	理工科	352	44.8
	人文社会科学	434	55.2
学校类型	985 高校	223	28.4
	211 高校	254	32.3
	市属本科高校	283	36
	高职高专院校	26	3.3

(一) 差异分析: 不同类型高校的差异检测

调查发现,不同类型高校教师除在学术研究以及 A7 和 A15 项上没有显著差异外,其余各方面都有显著差异(见表六)。985 高校教师在“教育教学理念”“教育教学情感”“教学内容”三个二级指标上好于其他高校;211 高校教师在 A6、A17 和 A20 三项指标上好于其他高校;市属本科高校教师在“知识结构”“教学态度”“教学内容”三个二级指标上落后于其他高校;高职高专院校教师在“教育教学理念”二级指标上落后于其他高校,不过在 A8、A11 和 A16 三项指标上好于其他高校。就教师评价结果而言,985 高校教师的自我评价最高,211 高校紧随其后,市属本科高校教师自我评价最低。

从学生调查问卷看,不同类型高校的学生对高校教师质量评价差异较大(见表七)。985 高校学生对教师知识结构、学术研究、教学内容、教学效果的评价都好于其他高校;211 高校学生对教师教学内容、教学方法、教学效果的评价低于其他高校;市属本科高校的学生对教师教育教学理念、教育教学情感、教学态度的评价好于其他高校;高职高专院校学生对教师教育教学理念、学术研究的评价低于其他高校。就学生评价结果而言,985 高校教师质量获得学生的认可度最高,市属本科高校紧随其后,211 高校教师质量获得学生的认可度最低。

(二) 教师自评与学生评价结果比较

由于每项指标对教师质量的重要性存在差异,研究采用熵权法确定指标间的权重。因篇幅所限,指标权重分析省略。二级指标均值加权平均后,教

师自评结果和学生评价结果见表八和图 3。师生自评除了知识结构方面不存在显著差异外,其他方面都存在显著差异。在学术研究方面,教师自评低于学生评价,而其他方面教师自评高于学生评价。

表六 不同类型高校教师对教师质量评价的方差分析

一级指标	二级指标	观测指标	方差齐性检验	F	Bonferroni/Tamhane'sT2
职业理念与情感	教育教学理念	A1	1.370	6.335 ***	985 高校>211 高校>市属本科高校>高职高专院校
		A2	0.413	7.749 ***	985 高校>211 高校>市属本科高校>高职高专院校
	教育教学情感	A3	1.660	9.269 ***	985 高校>211 高校>高职高专院校>市属本科高校
		A4	3.298 *	6.772 ***	985 高校>高职高专院校>211 高校>市属本科高校
		A5	0.729	5.401 **	985 高校>211 高校>市属本科高校>高职高专院校
个人学养	知识结构	A6	0.958	3.563 *	211 高校>985 高校>高职高专院校>市属本科高校
		A7	0.379	1.808	
		A8	3.488 *	7.126 ***	高职高专院校>211 高校>985 高校>市属本科高校
	学术研究	A9	4.883 **	2.166	
教学能力	教学态度	A11	0.076	6.869 ***	高职高专院校>985 高校>211 高校>市属本科高校
		A12	2.459	4.856 **	985 高校>211 高校>高职高专院校>市属本科高校
	教学内容	A13	0.797	8.089 ***	985 高校>高职高专院校>211 高校>市属本科高校
		A14	5.651 **	4.152 **	985 高校>211 高校>高职高专院校>市属本科高校
		A15	1.924	1.971	
	教学方法	A16	2.605	3.117 *	高职高专院校>985 高校>211 高校>市属本科高校
		A17	0.411	5.431 **	211 高校>985 高校>市属本科高校>高职高专院校
		A18	0.675	3.934 **	985 高校>211 高校>市属本科高校>高职高专院校
	教学效果	A19	1.172	6.908 ***	985 高校>211 高校>市属本科高校>高职高专院校
		A20	2.335	3.915 **	211 高校>985 高校>高职高专院校>市属本科高校

注: * $P < 0.05$, ** $P < 0.01$, *** $P < 0.001$

在教师自评中,得分最高的为教育教学情感,得分最低的为学术研究。在学生评价中,得分最高的为知识结构,得分最低的为教学效果。师生评价差异说明教师对学术研究要求更高,学校对科研成果的认定有非常细化的标准,教师知道自身与高质量学术研究标准之间的差距。教师对自己教学能力的认可程度超过学生的切身感受,因为学校对教学的考核没有细化标准,只要完成额定课时量,不出现教学事故,通过教学考核不成问题。师生评价的差距

还说明,对教师质量的评价既要有教师参与,也要有学生参与,只有评价主体多元化,评价结果才能反映现实。

表七 不同类型高校学生对教师质量评价的方差分析

一级指标	二级指标	观测指标	方差齐性检验	F	Bonferroni/Tamhane's T2
职业理念与情感	教育教学理念	A1	2.675 *	3.684 *	市属本科高校>985 高校>211 高校>高职高专院校
		A2	1.418	2.244	
	教育教学情感	A3	0.707	10.557 ***	市属本科高校>985 高校>211 高校>高职高专院校
		A4	0.873	6.881 ***	市属本科高校>985 高校>211 高校>高职高专院校
		A5	1.255	6.103 ***	市属本科高校>高职高专院校>985 高校>211 高校
个人学养	知识结构	A6	6.051 ***	14.308 ***	985 高校>市属本科高校>211 高校>高职高专院校
		A7	2.092	8.118 ***	985 高校>市属本科高校>高职高专院校>211 高校
		A8	0.717	8.166 ***	985 高校>市属本科高校>高职高专院校>211 高校
	学术研究	A9	3.862 **	12.761 ***	985 高校>市属本科高校>211 高校>高职高专院校
A10		1.567	5.985 ***	985 高校>市属本科高校>211 高校>高职高专院校	
教学能力	教学态度	A11	2.884 *	6.203 ***	市属本科高校>985 高校>211 高校>高职高专院校
		A12	1.147	5.849 **	市属本科高校>高职高专院校>985 高校>211 高校
	教学内容	A13	9.880 ***	8.777 ***	985 高校>市属本科高校>高职高专院校>211 高校
		A14	1.353	10.439 ***	985 高校>市属本科高校>高职高专院校>211 高校
		A15	3.923 **	14.072 ***	985 高校>市属本科高校>高职高专院校>211 高校
	教学方法	A16	9.285 ***	14.181 ***	985 高校>高职高专院校>市属本科高校>211 高校
		A17	2.166	17.430 ***	985 高校>市属本科高校>高职高专院校>211 高校
		A18	0.765	2.831 *	高职高专院校>市属本科高校>985 高校>211 高校
	教学效果	A19	3.304 *	11.461 ***	985 高校>市属本科高校>高职高专院校>211 高校
		A20	1.464	14.574 ***	985 高校>高职高专院校>市属本科高校>211 高校

注: * P<0.05, ** P<0.01, *** P<0.001

(三)不同类型高校师生评价比较

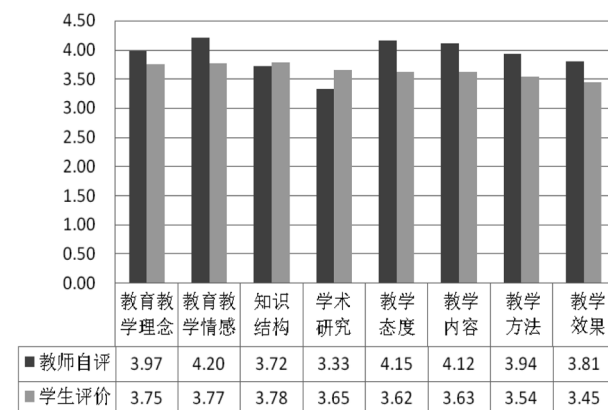
1. 985 高校师生评价比较

985 高校师生评价除了 A6、A8 和 A20 项没有显著差异外,其他方面都存在显著差异(见表九和图 4)。学生对教师知识结构和学术研究的评价高于教师自评,但其他方面的评价都低于教师自评。在教师自评中,得分最高的是教育教学情感,得分最低的是学术研究。在学生评价中,得分最高的是知识结构,得分最低的是教学态度。

表八 教师自评与学生评价比较

二级指标	观测指标	教师自评		学生评价		P 值	师生评价差距
		均值	标准差	均值	标准差		
教育教学理念	A1	3.99	0.783	3.69	0.921	0.000	0.295
	A2	3.95	0.720	3.83	0.854	0.004	0.128
教育教学情感	A3	4.14	0.848	3.71	0.912	0.000	0.430
	A4	4.20	0.710	3.77	0.913	0.000	0.432
	A5	4.33	0.693	3.84	0.917	0.000	0.497
知识结构	A6	4.07	0.707	4.01	0.881	0.178	-
	A7	3.65	0.834	3.71	0.959	0.186	-
	A8	3.62	0.863	3.68	0.905	0.230	-
学术研究	A9	3.44	0.974	3.67	0.967	0.000	-0.228
	A10	3.25	1.072	3.64	0.969	0.000	-0.387
教学态度	A11	4.21	0.730	3.73	0.994	0.000	0.474
	A12	4.04	0.752	3.53	1.002	0.000	0.508
教学内容	A13	4.26	0.675	3.81	0.938	0.000	0.452
	A14	4.12	0.735	3.64	0.937	0.000	0.479
	A15	3.97	0.844	3.50	1.025	0.000	0.468
教学方法	A16	4.09	0.751	3.74	0.945	0.000	0.353
	A17	4.08	0.708	3.67	0.965	0.000	0.412
	A18	3.72	0.920	3.34	1.042	0.000	0.377
教学效果	A19	3.99	0.726	3.43	1.026	0.000	0.556
	A20	3.71	0.863	3.46	1.095	0.000	0.246

注:P 值小于 0.05 的情况下存在显著差异并对存在差异的项目进行均值比较。



注:教师自评与学生评价在知识结构维度上的差异较小,不显著。

图 3 教师自评与学生评价比较

2. 211 高校师生评价比较

211 高校教师自评和学生评价除了学术研究方面没有显著差异外,其他方面存在显著差异,教师自评得分明显高于学生评价,特别是教师对自己教学能力的评价与学生的切身感受差距较大(见表十和图 5)。在教师自评中,得分最高的是教育教学情感,得分最低的是学术研究。在学生评价中,得分最高的是教育教学理念,得分最低的是教学效果。

表九 985 高校师生评价比较

二级指标	观测指标	教师自评		学生评价		P 值	师生评价差距
		均值	标准差	均值	标准差		
教育教学理念	A1	4.16	0.697	3.76	0.881	0	0.401
	A2	4.12	0.713	3.89	0.833	0.002	0.235
教育教学情感	A3	4.35	0.843	3.81	0.88	0	0.54
	A4	4.37	0.707	3.81	0.916	0	0.556
	A5	4.47	0.628	3.88	0.888	0	0.586
知识结构	A6	4.14	0.721	4.27	0.799	0.078	-
	A7	3.67	0.845	3.95	0.931	0.002	-0.277
	A8	3.73	0.842	3.89	0.899	0.066	-
学术研究	A9	3.48	1.02	3.92	0.924	0	-0.444
	A10	3.24	1.141	3.83	0.985	0	-0.59
教学态度	A11	4.36	0.654	3.82	0.912	0	0.542
	A12	4.19	0.656	3.46	0.976	0	0.731
教学内容	A13	4.43	0.633	3.96	0.81	0	0.479
	A14	4.25	0.78	3.87	0.881	0	0.376
	A15	4.07	0.895	3.79	0.926	0.002	0.273
教学方法	A16	4.21	0.779	3.94	0.817	0.001	0.267
	A17	4.18	0.697	3.89	0.879	0	0.286
	A18	3.88	0.909	3.33	1.051	0	0.546
教学效果	A19	4.14	0.709	3.65	0.928	0	0.497
	A20	3.78	0.883	3.68	0.965	0.277	-

注:P 值小于 0.05 的情况下存在显著差异并对存在差异的项目进行均值比较。

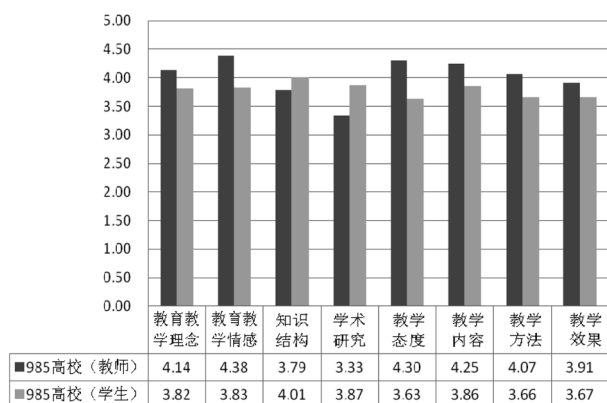


图 4 985 高校师生评价比较

3. 市属本科高校师生评价比较

市属本科高校教师自评与学生评价之间差距比较小(见表十一和图 6)。评价差异主要集中在学术研究、教学态度、教学内容、教学方法方面。就学术研究评价来说,学生评价高于教师自评,其余方面均为教师自评高于学生评价。总体而言,虽然多个方面显著不同,但从分值看,差距并不大。在教师自评中,得分最高的为教育教学情感,得分最低的为学术研究。在学生评价中,得分最高的为教育教学情感,得分最低的为学术研究。

得分最低的为教学效果。

表十 211 高校师生评价比较

二级指标	观测指标	教师自评		学生评价		P 值	师生评价差距
		均值	标准差	均值	标准差		
教育教学理念	A1	3.99	0.805	3.56	0.886	0	0.426
	A2	3.98	0.714	3.74	0.791	0.009	0.235
教育教学情感	A3	4.22	0.76	3.52	0.865	0	0.705
	A4	4.21	0.582	3.59	0.847	0	0.62
	A5	4.37	0.602	3.64	0.877	0	0.727
知识结构	A6	4.2	0.662	3.78	0.935	0	0.417
	A7	3.79	0.849	3.52	0.956	0.013	0.266
	A8	3.82	0.772	3.5	0.884	0.001	0.325
学术研究	A9	3.62	0.801	3.45	0.926	0.11	-
	A10	3.46	1.09	3.47	0.993	0.94	-
教学态度	A11	4.23	0.691	3.54	0.988	0	0.696
	A12	4.04	0.698	3.38	1.036	0	0.664
教学内容	A13	4.25	0.618	3.58	0.982	0	0.674
	A14	4.13	0.688	3.41	0.939	0	0.721
	A15	3.99	0.792	3.2	1.007	0	0.789
教学方法	A16	4.09	0.67	3.44	1.026	0	0.658
	A17	4.19	0.673	3.32	0.969	0	0.867
	A18	3.76	0.942	3.21	1.06	0	0.545
教学效果	A19	4.04	0.728	3.15	0.993	0	0.896
	A20	3.91	0.813	3.1	1.116	0	0.803

注:P 值小于 0.05 的情况下存在显著差异并对存在差异的项目进行均值比较。

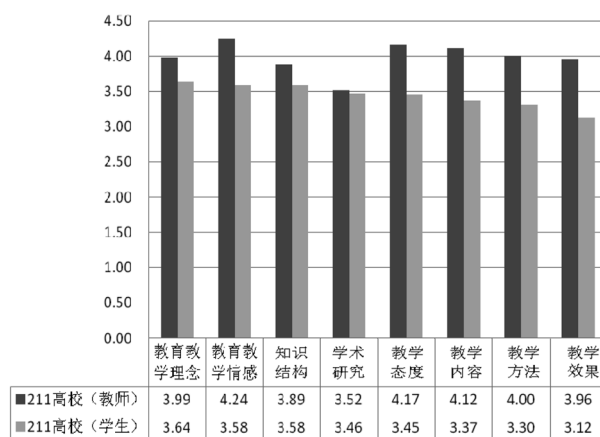


图 5 211 高校师生评价比较

4. 高职高专院校师生评价比较

高职高专院校教师自评与学生评价的差异不明显,只有教育教学情感以及 A11 和 A14 项上存在显著差异(见表十二和图 7)。教师自评中得分最高的为教学态度,得分最低的为学术研究。在学生评价中,得分最高的是教学方法,得分最低的是学术研究。

表十一 市属本科高校师生评价比较

二级指标	观测指标	教师自评		学生评价		P 值	师生评价差距
		均值	标准差	均值	标准差		
教育教学理念	A1	3.84	0.817	3.78	0.943	0.401	-
	A2	3.82	0.702	3.88	0.893	0.397	-
教育教学情感	A3	3.93	0.848	3.86	0.914	0.355	-
	A4	4.06	0.741	3.93	0.921	0.066	-
	A5	4.21	0.755	3.97	0.935	0.002	0.241
知识结构	A6	3.96	0.697	4.05	0.815	0.185	-
	A7	3.56	0.817	3.7	0.94	0.072	-
	A8	3.43	0.889	3.69	0.904	0.001	-0.265
学术研究	A9	3.33	0.975	3.71	0.952	0	-0.382
	A10	3.17	0.98	3.66	0.897	0	-0.49
教学态度	A11	4.06	0.779	3.87	1.012	0.016	0.191
	A12	3.91	0.823	3.71	0.964	0.012	0.199
教学内容	A13	4.12	0.707	3.92	0.942	0.008	0.196
	A14	4	0.707	3.67	0.928	0	0.332
	A15	3.87	0.822	3.53	1.015	0	0.339
教学方法	A16	3.99	0.749	3.84	0.899	0.04	0.15
	A17	3.96	0.715	3.79	0.947	0.022	0.169
	A18	3.58	0.907	3.45	1.021	0.133	0.13
教学效果	A19	3.85	0.712	3.54	1.072	0	0.31
	A20	3.58	0.853	3.6	1.098	0.747	-

注:P 值小于 0.05 的情况下存在显著差异并对存在差异的项目进行均值比较。

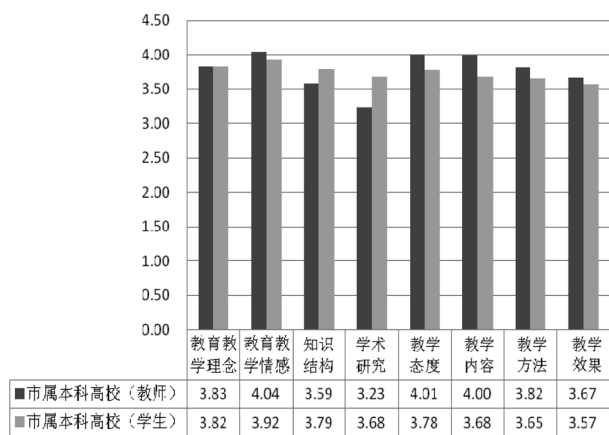


图6 市属本科高校师生评价比较

综上所述,不管什么类型的高校,教师自评都高于学生评价,虽然差异程度不一。教师自评的共同点在于:对教育教学情感和教学态度评价较高,对学术研究评价较低。学生评价共同点在于:对教育教学情感评价较高,对教学方法和教学效果评价较低。

5. 不同类型高校教师质量自评比较

总体而言,除高职高专院校外,教师在教育教学情感方面得分最高,但是不同类型高校教师都认为

自己学术研究方面做得不好,得分最低(见图8)。985 高校在教育教学理念、教育教学情感、教学态度、教学内容和教学方法方面领先其他三类高校;211 高校在知识结构、学术研究和教学效果方面领先其他三类高校;市属本科高校在教育教学情感、知识结构、学术研究、教学态度和教学内容方面处于末位;高职高专院校在教学态度方面领先其他三类高校,但在教育教学理念、教学方法和教学效果方面处末位。

表十二 高职高专院校师生评价比较

二级指标	观测指标	教师自评		学生评价		P 值	师生评价差距
		均值	标准差	均值	标准差		
教育教学理念	A1	3.75	0.707	3.42	1.172	0.463	-
	A2	3.5	0.535	3.58	1.102	0.851	-
教育教学情感	A3	4.13	0.641	3.19	1.096	0.03	0.933
	A4	4.25	0.463	3.54	1.104	0.014	0.712
	A5	4.13	0.835	3.88	1.071	0.565	-
知识结构	A6	4.13	0.835	3.65	1.056	0.258	-
	A7	3.75	0.707	3.65	1.056	0.812	-
	A8	3.88	0.641	3.5	0.812	0.242	-
学术研究	A9	3.5	1.414	3.15	1.223	0.504	-
	A10	3.38	1.506	3.42	1.065	0.935	-
教学态度	A11	4.5	0.756	3.5	1.208	0.035	1
	A12	4	0.926	3.69	1.011	0.449	-
教学内容	A13	4.38	0.518	3.65	1.056	0.074	-
	A14	4.13	0.354	3.58	0.987	0.024	0.548
	A15	4	0.535	3.5	1.334	0.132	-
教学方法	A16	4.25	0.707	3.92	0.935	0.37	-
	A17	3.63	0.518	3.69	0.97	0.853	-
	A18	3.5	0.756	3.58	0.857	0.821	-
教学效果	A19	3.63	0.744	3.27	1.041	0.378	-
	A20	3.63	0.744	3.65	1.093	0.945	-

注:P 值小于 0.05 的情况下存在显著差异并对存在差异的项目进行均值比较。

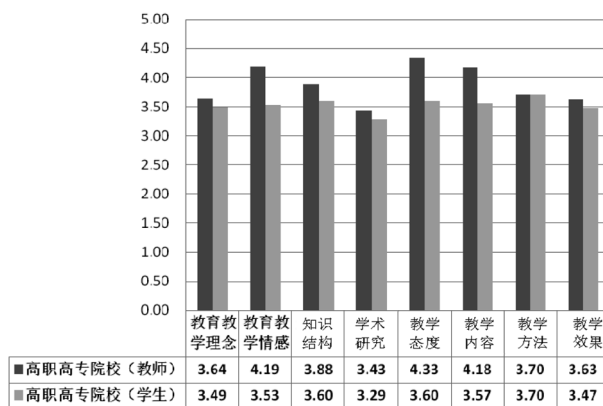


图7 高职高专院校师生评价比较

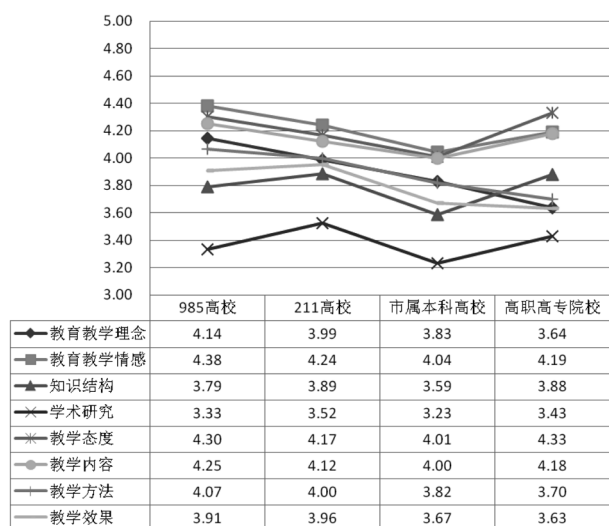


图8 不同类型高校教师自评比较

6. 不同类型高校学生对教师质量评价比较

总体而言,985高校的学生对教师质量评价最高,紧随其后的为市属本科高校,接着为高职高专院校,最后为211高校(见图9)。985高校教师在知识结构、学术研究、教学内容、教学效果方面领先其他三类高校;市属本科高校在教育教学情感和教学态度方面领先其他三类高校。

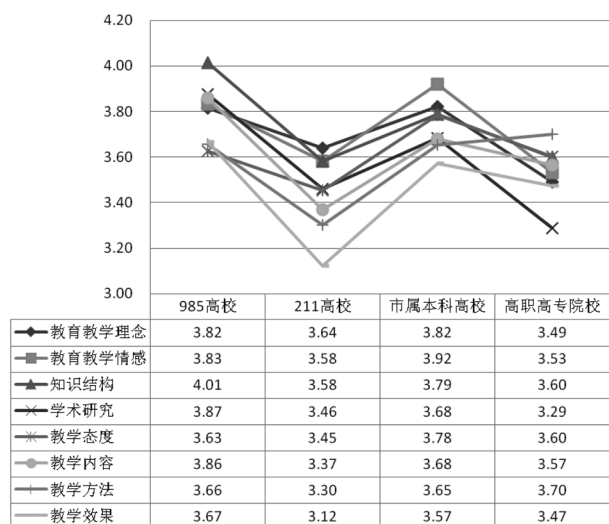


图9 不同类型高校学生评价比较

综上所述,无论教师自评还是学生评价,各项指标均值都在3以上,说明以教育教学为核心的上海高校教师质量基本上获得师生认可。从教师自评结果看,教师在教育教学情感指标上得分最高,但在学术研究指标上得分最低。从学生评价结果看,教师在教育教学情感指标上得分最高,但在教学效果指标上得分最低。总体而言,除了知识结构和学术研究两项二级指标外,教师自评均高于学生评价。985

高校和211高校的师生评价差距比较明显,涉及方面也比较多,尤其211高校,学生对教师的评价明显低于教师自评。市属本科高校和高职高专院校的师生评价一致性相对较高,但高职高专院校存在差异的项目分差较大。

四、结论和建议

(一) 结论

1. 以教育教学为核心的上海高校教师质量基本上获得师生认可,师生评价均值在3-4分之间,离优良水平还有较大差距。在教育教学情感维度上,教师表现最佳,结合这一维度的三个观测指标我们得出如下结论:教师热爱教学并能从中获得成就感和自豪感;教师关爱学生,为学生解惑,提供有价值的建议和资源;教师对学生坦诚相待,与学生分享治学经验和人生经历。

2. 教师质量与学生需要存在差距,教师对教育教学的认同感未能充分转化为被学生高度认可的教學能力。学生对教师的评价低于教师自评,也就是说,教师自评超过了学生的实际感受。质量是反映实体满足明确或隐含需要能力的特性总和,作为以教育教学为核心的高校教师质量评价,学生可以结合自己的学习体验,感受教师对他或她的直接影响。研究发现,在二级指标中,学生对教学效果的评价最低,尤其体现在“激发学生的学习兴趣 and 探究欲望”这一观测指标上。教学效果是教师教学能力的综合反映,教学效果得分低,说明教师的教學能力有待加强和提高。就学生角度而言,教师应改进教学方法,杜绝照本宣科,采用启发式教学引导学生发现新知识。

3. 教师对学科教学研究不够重视。在教师自评问卷中,教师对学术研究评价最低,这一结果似乎与现实反差很大,因为在“科研为上”的绩效考核指挥棒下,高校教师在课题申报、文章发表、项目验收方面花了大量时间,985高校教师尤其如此,为什么他们对学术研究成果没有给予较高评价?原因可能是高校科研成果的认定有严格的标准,所发表文章需达到一定级别,才能作为职称晋升或绩效考评的依据,因此教师感受到自身与高标准学术研究间的差距。对学术研究指标进一步分析发现,教师在“展开学科教学研究,公开发表教学研究成果”上给自

已打了最低分。这说明,教师对学科教学研究没有给予应有的重视。其实开展学科教学研究、发表学科教学研究成果是衡量教学学术的重要指标,也是优秀教学的重要标志。

4. 高校教师质量呈现院校差异。比较而言,985高校教师质量领先其他各类高校,无论是教师自评,还是学生评价,其结果都名列第一。211高校师生评价结果存在较大差距,教师自评结果高于市属本科高校和高职高专院校,但学生评价结果低于市属本科高校和高职高专院校,学生对教师教学能力的评价低于其他高校。市属本科高校师生评价结果差距较小,教师自评结果低于其他各类高校,但学生评价结果紧随985高校之后。高职高专院校的学生对教师教学方法的评价高于其他高校。

总体而言,上海高校教师认同教育教学是最基本的职责,但是他们对教育教学的认同感未能充分转化为被学生高度认可的教学能力,这说明教学是一项极具挑战性的学术活动,需要教师全身心地投入。可是访谈发现,无论是教师个体还是学校整体都没有把教学上升到学术高度予以认识,在重科研轻教学的教师考核制度下,教师倾向于把精力投向短平快且能获得较高回报的科研项目上,忽视对教学学术的钻研和教学能力的提高。

(二) 建议

1. 建立多元评价主体制度,促进教师发展。从统计结果可以看出,教师自评与学生评价之间存在一定差距。学生虽然不具备对教师学术研究评价的能力,但是学生能够基于课堂学习体验,对教师的教学能力作出较为客观的评价。多元主体评价更能找准教师质量存在的问题。

2. 树立正确的教学学术理念。受传统观念影响,不少教师认为发现知识才是学术,教学并不是学术,因此对学科教学知识以及教学研究并不重视,这一点在本研究调查问卷中已有所体现。针对教学研究成果这项指标,教师自评的分值很低。其实教学是一项非常重要的学术活动。美国卡内基教学促进会(The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching)主席欧内斯特·博耶(Boyer, 1990)在其工作报告《学术反思:教授工作的重点》(Scholarship Reconsidered: Priorities for the Professoriate)中提出了教学学术概念。博耶认为学术的内涵、教授的工

作应该包括四个不同却相互重叠的功能,即发现的学术(scholarship of discovery)、整合的学术(scholarship of integration)、应用的学术(scholarship of integration)和教学的学术(scholarship of teaching)。特里格韦尔等(Trigwell et al., 2000)进一步丰富了教学学术内涵,构建了多维教学学术模型(见表十三)。该模型由四个维度组成,即知识维度、反思维度、交流维度和观念维度。可以看出,表的上半部和下半部呈现两种不同的教学行为特征。上半部的行为特征是:教师以自己为中心,很少做教学反思,把教学活动看成是个人的事情,不愿与同行交流,不具备教学学术特征。下半部的行为特征是:教师以学生为中心,教师掌握教学理论,探究教学实践中的问题,并把自己的教学成果和教学研究成果公开发表,与同行交流,具备了教学学术特征。访谈发现,面对教学效果不如意的现状,教师不是从自身找原因,而是把其归因于学生的学习不努力,很少检查自身存在的问题,还未形成教学反思习惯。

表十三 教学学术多维模型

知识维度	反思维度	交流维度	观念维度
使用一般的教学理论	没有反思,或无目的地反思	没有交流	从教师教的角度看待教学
熟悉掌握教学理论	/	在非正式场合与同行交流	/
熟悉掌握学科教学理论	在实践中反思	在当地或全国性会议上演讲	/
具备综合能力,掌握学科教学知识,从事教学研究	有目的地反思	在国际学术期刊发表文章	从学生学的角度看待教学

3. 丰富教育教学理论。教学反思的前提是教师熟悉并掌握教育教学理论,以及学科教学理论。目前高校没有教学理论指导的教学比比皆是,博士生一毕业就承担2-3门课程的教学任务。就专业知识而言,博士生专业功底扎实,但能否把知识用学生能接受的方式表达出来,这是一门学问。这不仅需要一线实践的锤炼,更需要教学理论和教学法的支撑,以及实践的反思能力,因为教学是最高理解形式。教学学术不只是指教师使用某种教学方法,而是指教师给学生创造一种学习环境。致力于教学学术的老师应该从教育教学理论中吸收营养,寻求新的教学方法,采用新的教学手段,关注学生培养,寻求更好的办法帮助学生构建知识、提升能力和获得自信。学校应该把教师教学能力培训纳入制度建设

范围,在空间上形成校内培训、校外培训、海外培训的培训链;在时间上形成职业生涯早期、职业生涯成长期和职称生涯成熟期的培训链,缩短教师自身摸索教学规律的迷茫期,使优秀教师不断涌现。

4. 创造优秀的教学研究成果。卡罗琳·克莱博(Kreber & Caroline, 2000)提出,教学学术指教师生产的研究性与创造性的可见成果;教学学术等于优秀教学,教学学术和学术性教学相似,是学者们将教育理论和研究应用于教学实践的学术性取向,意味着教师通过将理论研究、反思和自身教学经验相结合而产生的一种实践智慧。教师把自己的实践智慧转化成可以公开发表的学术成果,接受同行评价,使成果成为共同财富,这是教师从教学走向教学学术的历练过程。

[参考文献]

[1] Bain, K. (2004). *What the best college teachers do* [M]. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

[2] Boyer, E. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities for the Professoriate* [M]. New Jersey: University Press; 24.

[3] 郭九苓(2010). 教学的魅力——北大名师访谈录[M]. 北京:北京大学出版社.

[4] 侯杰泰,温忠麟,成子娟(2004). 结构方程模型及其应用[M]. 北京:教育科学出版社:154-161.

[5] 华英(2010). 我国高校教师质量的调查与分析[J]. 学园, (5):34-39.

[6] Kreber, C., & Cranton, P. A. (2000). Exploring the scholarship of teaching [J]. *The Journal of Higher Education*, 71(4): 476-495.

[7] Trigwell, K., Martin, E., Benjamin, J., & Prosser, M. (2000). Scholarship of teaching: A model [J]. *Higher Education Research & Development*, 19(2): 155-168.

[8] 奚红妹,雷平(2015). 以教育教学为核心的高校教师质量探析[J]. 上海对外经贸大学学报, (1):89-96.

[9] 张峰,汪宏(2010). 我国高校教师队伍质量调查[J]. 科教文汇, (7):6-8.

(编辑:李学书)

Research on Faculty Quality about the Teaching Competence Perspective: An Empirical Study of Higher Education Institutions in Shanghai

XI Hongmei¹, WU Sumei² & CHEN Qian³

- (1. *Management School, Shanghai University of International Business and Economics, Shanghai 201620, China*;
2. *International Business, Shanghai University of International Business and Economics, Shanghai 2003361, China*; 3. *Business Informational School, Shanghai University of International Business and Economics, Shanghai 201620, China*)

Abstract: *Teaching plays a fundamental role in teachers' academic profession in higher education. Teaching performance is a key element determining faculty quality. The paper developed an instrument measuring faculty quality from the teaching competence perspective based on various methods such as expert consultation, teacher and student interview, classroom observation, text analysis and mathematical statistics. The instrument consists of 20 items that fall on eight categories and three dimensions. Using this instrument, the study conducted an empirical study on different types of faculty quality in higher education institutions (HEIs) in Shanghai. The results indicated that faculty quality of HEIs in Shanghai is good in general from the teaching competence perspective, but far from excellent. Teacher quality also varied among different types of HEIs. Although faculty identify themselves with the teaching role, they are equipped with very limited pedagogical content knowledge and, therefore, are unable to demonstrate their teaching competence to the level that meets student satisfaction. Based on research findings, recommendations were made for the improvement of faculty quality.*

Key words: *university faculty; faculty quality; assessment*