



高职教学质量评价体系构建与实践路向研究

卢艳红

(武汉职业技术学院 社会职业与职业教育研究院,湖北 武汉 430074)

摘要:从高职学校内部质量保证体系的建设与运行实绩上出发,借鉴全面质量管理和 CIPP 评价模式理论,构建了从“课程—教师—学生”的基础评价到“课程体系—教学团队—毕业生”的整体评价过渡的,具有鲜明层次性、过程性和发展性的高职教学质量评价体系分析框架,并提出凸显层次性与系统性的评价指标体系设计,融“监控、评价与诊改为一体”的评价组织体系搭建,“一纵四横五链”的评价运行机制形成,以及智能信息化平台的有效支撑的实践路向。

关键词:高职学校;CIPP 评价模式;教学质量评价

中图分类号: G712.4

文献标识码: A

文章编号: 1671-931X (2024) 02-0100-08

DOI: 10.19899/j.cnki.42-1669/Z.2024.02.014

100

武汉职业技术学院学报二〇二四年第二十三卷第二期(总第一百三十期)

一、引言

《中华人民共和国职业教育法》从法律层面明确职业教育是一种重要的教育类型,并在第四十三条中指出“职业教育质量评价应当突出就业导向,把受教育者的职业道德、技术技能水平、就业质量作为重要指标,引导职业学校培养高素质技术技能人才”^[1]。《深化新时代教育评价改革改革总体方案》作为指导新时代教育评价改革的纲领性文件,提出“坚持科学有效,改进结果评价,强化过程评价,探索增值评价,健全综合评价”^[2]。职业教育质量评价关乎职业教育改革发展的方向,是职业教育高质量发展的重要抓手,其落地的核心是教学质量评价。科学、系统、有效的教学质量评价体系构建和行之有效的运行机制探索,对于明确高职学校发展方

向,促进高层次、高素质技术技能人才的培养具有非常重要的意义。

结合职业教育数字化转型的战略大背景,高职学校开始了一系列数据赋能的教学质量评价体系构建研究与实践探索。本文是在高职学校“五纵五横一平台”的内部质量保证体系的建设与运行实绩上,进一步对“五横”系统之一的评价改进系统进行再研究,通过系统化的研究与实证,试图为高职学校提供教学质量评价的理论支撑与可操作性强的行动方案。

二、高职教学质量评价的内涵意蕴与方法选择

(一) 内涵意蕴

“质量”(quality)一词,源于物理学,即物质多少

收稿日期: 2024-03-15

基金项目: 2022 年中国高等教育学会高等教育科学研究规划重点课题“高职教学质量内部评价体系构建研究与实践”(项目编号: 22PG0306)。

作者简介: 卢艳红(1977—),女,湖北天门人,社会职业与职业教育研究院副教授,研究方向:职业教育评价、质量管理。

(量)的量度。该词被引用到管理学中表示商品满足客户需求的程度,被引用到教育学中表示受教育者通过教育者实施的教育活动实现知识与能力等方面的提高程度。“评价”(evaluation)一词,即评定价值的简称,指主体对客体是否有价值的判断。美国心理学家格朗兰德(N.E.Gronlund)关于评价有个非常简洁而有效的公式:评价=测量(量的记述)或非测量(质的记述)+价值判断^[3],该概念包含两个部分,一是关于量(或质)的事实判断,二是在事实判断基础上的价值判断,两者相辅相成,缺一不可。综合以上,可以看出评价与质量评价两者之间在内涵上具有高度的一致性,两个概念被经常混用。

目前学术界对教学质量评价没有统一的定论,解读既有广义与狭义之别,也有外部与内部之分。比如“教育评价之父”泰勒将其定义为“为了实现课程和大纲的教育目标的过程”^[4],慢慢演变为不少学者认可的狭义教学质量评价:基于教学质量目标与标准,对教学工作(主要是课堂教学)质量和价值进行的评价。比如教育学家陈玉昆认为教学评价内涵有两层,一是含学校教学管理的教学工作评价;二是教师教学(课堂教学为主)的评价^[5]。也有学者基于全面质量管理的理念,认为教学质量评价是一种综合评价,内容包含了专业质量、课堂教学质量(理论、实践、理实一体化等课堂类型)、顶岗实习质量及毕业设计质量等,是一种指向为全面、全方位、全过程的广义评价^[6]。

综合高校教学质量评价内涵研究成果,基于高职院校办学职能定位,笔者将本文的高职教学质量评价界定为:遵循高等职业教育技术技能人才成长规律,以人才培养质量为核心,以教育教学过程为主线,以学生发展和学习成效为导向,基于专业教学标准和课程标准对专业与课堂教学活动满足区域经济发展需要和个体及社会需要的程度所作出的价值判断活动。

(二)CIPP 评价模式

CIPP 是一种普遍应用于教育领域的综合评价模式,又称为决策导向型教育评价模式,主张“评价最重要的目的不在于证明(prove),而只在于改进(improve)”。该模式是 1965 年由美国教育评价学者斯塔弗尔比姆(Stufflebeam)在泰勒行为目标模式基础上首创,C 代表 Context(背景评价)、I 代表 Input(输入评价)、P 代表 Process(过程评价),最后一个 P 代表 Product(成果评价)。四种有机衔接的评价覆盖

教育教学的全过程、各环节与关键要素,具有系统性、针对性、改进性和发展性等特征。模式倡导的四结合评价理念:内、外结合,动、静结合,定性、定量结合及诊断性与过程性结合,旨在为教育决策提供全面而完整的信息,为教育决策者诊断教育教学问题,科学而高效地作出正确的教育决策提供价值参考。

从评价功能看,CIPP 评价构成一个系统而完整的评价环,高度关注教育决策者的需求,根据需求对教育教学目标本身进行事实认定与价值判断,且重视成果产出反馈,使教育教学活动更具方向性和价值性。而教学质量评价强调其指挥棒的方向作用,基于高职人才需求确立专业人才培养目标与专业教学标准的方向性适切程度,基于岗位与职业能力分析构建课程体系与课程标准的匹配程度,基于教育教学活动过程的学习成果的达成程度等以诊断专业与课堂教与学,以发挥教学质量评价对专业建设、课程建设及教学的决策指导与改进作用。从功能来看,CIPP 评价模式与高职教学质量评价具有高度一致性。

从评价要素看,CIPP 评价由各自独立又彼此密切联系的背景评价、输入评价、过程评价与成果评价四要素组成。背景评价通过分析教育教学活动实施方案背景,确定教育目标及评估教育目标适切性与合理性,旨在形成目标决策;输入评价通过考察实现教育目标的条件与资源等,确定教育教学活动方案的可行性与效用性,旨在形成组织决策;过程评价通过监测教育教学活动运行质量并提供反馈信息,旨在形成实施决策;成果评价通过判断教育教学活动实施结果,检验目标达成度、利益相关方满足度结果,旨在持续改进。而教学质量评价要素包含专业人才培养目标、课程目标、教学目标等目标要素;教学团队、教学资源、教学资金相关的实训基地等保障要素;课堂教学质量评价、毕业设计评价、顶岗实习评价等执行要素;学习成果、毕业生就业质量、学生满意度、用人单位满意度等结果要素。从要素来看,CIPP 评价模式与教学质量评价具有高契合性。综合来说,用 CIPP 评价模式来指导教学质量评价体系的构建是适切的。

三、高职教学质量评价体系的分析框架构建

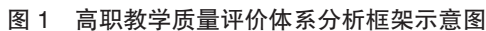
(一)理论依据

高职教学质量评价体系从结构上看是高职内

(二) 逻辑起点

(三) 框架构建

评价强调教师与学生的质量生成主体地位,注重师生的成长与发展。按照“课堂的点—教学的线—管理的面—全面的体”的空间逻辑和“天—周一月—一季—一年”的时间逻辑展开,测评结果通过内部质量保证诊改信息化平台的统计分析,结合学生学习行为、教师教学行为的基础数据,助力生成教师画像和学生画像。当前一轮的 CIPP 环运行结束,诊断成效达成情况,将结果反馈给背景环节,重新开始新一轮的 CIPP 环运行,据此体系不断自我改进,专业人才培养质量和教学质量得以螺旋提升^[7]。



(一) 凸显层次性与系统性的评价指标体系设计

首先,全面梳理高职教学质量评价的相关文件确定评价指标要素。如,教育部国家职业教育教学标准体系中的高等职业学校专业教学标准文件、教

育部全国职业院校技能大赛教学能力比赛方案与评价指标、职业院校年度质量报告量化指标等；其次，采用头脑风暴法与德尔菲法深入开展专家访谈，研判评价指标体系框架设计，结合文件、文献分析的成果形成初步评价指标体系；最后，修订形成“评价维度—评价指标—观测点”层级式评价指标体系^[8]，如表1所示。背景评价维度包含办学定位、培养目标指标；输入评价维度包含教师资源、教学

表 1 高职教学质量评价指标体系

评价维度	评价指标	观测点
背景评价	目标定位	专业建设目标与规划的执行度
		专业人才培养目标适切度
	人才培养方案	人才培养方案各要素匹配度
		毕业生的素质、知识与能力对培养目标的支撑度
		课程体系设计与人才培养目标的匹配度
输入评价	教师资源	教师队伍建设规划的执行度
		生师比
		双师素质专任教师比例
		高级专业技术职务教师比例
		企业兼职教师比例
	教学资源	教学计划内课程中课政融通课程比例
		近三年教学资源库数量、级别及接入国家智慧教育平台的门数
		近三年编写教材数量、类别接入国家智慧教育平台的门数
		生均教学科研仪器设备值
		生均校内实践教学工位数
过程评价	课堂教学质量评价	课程标准的执行度
		督导评价
		学生评价
		管理评价
	第二课堂质量评价	自我评价
		素质拓展项目组织实施情况
	教学质量监控	教与学问题诊改率
成果评价	学习成果	学生素质目标达成度
		学生通识能力达成度
		学生专业能力达成度
		学生体美素质达成度
		学生满意度
	社会效益	初次就业率、对口就业率及自主创业率
		服务区域经济发展的贡献度
		用人单位满意度

资源、资金资源三方面的指标;过程评价维度包含课堂教学质量评价、第二课堂教学质量评价和教学质量监控三方面的指标;成果评价维度包含学习成果与社会效益两大指标。每项评价指标下设置多个可衡量、可达成、易判定的观测点,以此保证评价内容清晰明确、覆盖全面。

课堂教学质量评价指标的设计思想是根据工作领域的职业能力需求定位学习领域的学习成果,以学习行为和学习成果表达职业能力。由于涉及多元主体,整体按“点、线、面、体”递进逻辑厘清评价主体,以课堂为核心,按照“课堂—课程—专业”为进阶载体厘清质控点,以课堂教学为支点,同行

(普通教师—课程负责人—专业带头人—教学单位领导)、教学单位(管理评教)、专职督导(校内第三方)、教师及学生根据身份厘清评价差异性,设计不同主体、不同层面的课堂教学质量评价指标。课堂教学质量评价由四个部分构成:督导评价、学生评价、管理评价与自我评价。专职督导作为校内第三方,以推门随机听课评教的方式对一线课堂的点进行评价,以监督指导教师教学模式改革及教学方法优化,帮助诊断课堂教与学问题,保障教学目标的实现。督导评价应做到全方位评价(包括背景评价、输入评价、过程评价和成果评价)并实时反馈,以保证课堂教学质量。学生是课堂教学的核心主体,评

表 2 课堂教学质量评价指标体系(专职督导用表)

评价维度	评价指标	观测点
背景评价(C) (0.1)	教学目标(40%)	教学目标、课程目标一致性与系统性程度,教学目标要素完整,具体可行,可操作性强,符合学生认知水平(100%)
	教学设计(60%)	教学策略制订得当,课堂教学环节组织设计合理(100%)
输入评价(I) (0.2)	教学计划(40%)	教学计划规范完整,能满足教学目标要求(100%)
	教学资源(40%)	教学与学习资源选用适应度高,资源立体化(线上线下)(100%)
	教学环境(20%)	教室设备环境与对教学满足度(100%)
过程评价(P) (0.5)	教学准备(10%)	教师准备充分。教学文本、教学素材等资料齐全(50%)
		学生准备充分。要求自备的文本、工具等齐备(50%)
	教学内容(20%)	教学内容容量适当,融入思政元素,有效信息量大(50%)
		教学内容围绕教学目标设计组织,重难点突出,有层次(50%)
	教学组织(20%)	以学为中心,教学活动创设合理、开展有序(25%)
		教学时间安排合理,教学环节完整、紧凑(25%)
		考核评价学生的方式合理、有效(25%)
	学习行为(20%)	教学方法适宜,互动有效,教学手段灵活多样(信息化运用充分)、合理,对教学辅助作用明显(25%)
		学生课堂出勤率高(50%)
		学生注意力集中,参与度高(50%)
成果评价(P) (0.2)	学习成果(30%)	课堂显性学习成果,如模块化的作业成果质量等(50%)
		课堂隐性学习成果,如知识与技能的提升,批判思维能力的提升,合作能力,表达能力、信息技术运用能力、自我学习能力提升等(50%)
	教学目标达成度(50%)	教学目标达成、课程目标达成程度(100%)
	学生课堂教学满意度(50%)	小样本统计学生课堂教学满意度(100%)
	标记项(不计入总分)	教学理念先进,模式创新,方法独特,有推广价值

价课堂教学与课程质量,参与课堂教学的全过程,学生评价主要集中于过程评价和成果评价这两个部分。管理评价从教学管理的中观和宏观层面出发,如二级学院领导主要评师德、课程思政、课堂教学效果和教师的教学能力;专业带头人评教学设计和教学方法与课程教学目标的匹配度;课程负责人评教学内容、教学进度、教学环节对课程标准的执行度。管理评价以背景评价和输入评价为主。自我评价帮助教师反思总结,促进教学能力自我提升,便于下个教学周期中调整优化教学内容,更高质量地实现教学目标。其中专职督导评价指标体系见表2。

(二)融监控、评价与诊改为一体的评价组织体系搭建

科学高效的评价组织体系是高职教学质量评价体系运行的前提与基础。体系为高职学校运行多年的内部质量保证体系的子系统,构建时要注重将教学质量监控、教学质量评价和教学诊断与改进功能高度融合,评价组织由学校质量保证委员会(下设质量管理办公室)、二级单位质量保证工作组、专业(课程)与管理服务质量保证小组的三级内部质

量保证组织,共同实现对教学质量的分级监控、评价与管理,通过责任制,组织对教学质量逐级负责,分层分级地实施高职教学质量评价。

在三级质量保证组织基础上另设三支质量队伍,由聘请的高校、企业专家组成的校级专职督导团队,优秀中青年骨干教师组成的二级单位兼职督导团队及各班级优秀班干部组成的学生督察员队伍构成。以学校教学质量、教学活动运行以及学习质量等环节为切入点,对全校教学质量活动进行检查、监督和评价。专职督导通过日常督导(听课评课),重点督导(学期初、学期中、学期末巡查)、研究性督导(针对学期重点问题调研,形成指导性报告),履行其督导、督学、督管职能;兼职督导对本部门的日常教学巡视检查、重点对象听课、教师反映和学生督察员反馈的问题进行妥善处理,并对处理结果予以跟踪;学生督察员每天上报班级教育教学信息数据和问题。通过三级质量保证组织和三支质量队伍的分层分类指导与闭环管理,实现对学校(二级单位)、专业、课程、教师、学生等质量主体的有效监控,评价及常态化预警与问题诊断与改进。

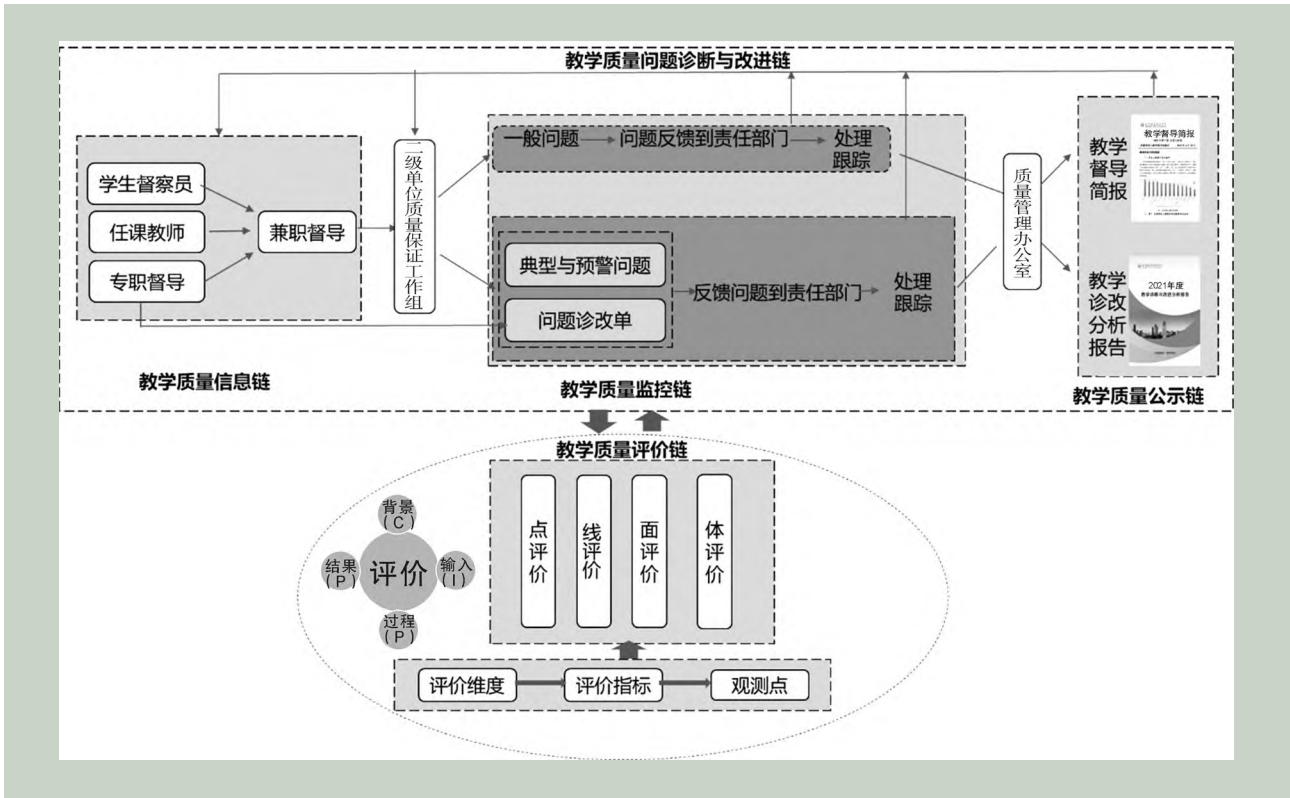


图2 “一纵四横五链”评价运行机制示意图

（三）“一纵四横五链”的评价运行机制形成

“一纵四横五链”评价运行机制中的一纵指纵向运行机制，主要包含教学质量评价的层次、职责以及权限的运行规范。一级质量保证组织评价重点在专业，二级质量保证组织评价重点在课程与教学活动，三级质量保证组织评价重点教学的具体执行。专职督导队伍在学校一级质量保证组织的直接指导下，被派驻于二级单位开展工作；兼职督导队伍在二级质量保证组织指导下开展工作，并与专职督导队伍有机联动；学生督察员队伍直接服务于三级质量保证组织，在兼职督导队伍指导下开展信息督查工作，“一纵四横五链”的评价运行机制如图2所示。

“四横”指四大横向运行机制，是指依据 CIPP 评价模式，遵循人才培养周期发展规律，将专业人才培养和教学活动作为整体来评价，而不是评价某一个部分。针对专业与具体教学活动，在开始阶段对专业人才培养目标、教学目标、生源、教师资源、教学资源、环境、课程内容等进行的背景评价与输入评价，从而了解专业与教学设置情况，有利于合理进行专业布局，因材施教，属于诊断性评价；在进行阶段，定期或随机进行教学过程评价，包括对课程质量、教学质量、学习质量的过程评价，从而及时发现教学中存在的问题，以便于对教学过程进行有效控制，属于过程性评价；在结束阶段，对专业教学质量、教学管理能力、毕业生学习成果进行成果评价和反馈，属于终结性评价。其包含的四种评价为决策的不同方面提供信息，评价贯穿于专业建设与教学活动的每个环节。

“五链”指全链条的综合运行机制，包含“教学质量信息链—教学质量监控链—教学质量评价链—教学质量结果公示链—教学质量问题诊改链”五大综合链路。构建包含学生督察员、教师、督导等多元主体的教学质量信息链、包含教学管理、课堂教学、教学设备设施等问题分类的一般问题与典型和预警问题处理的教学质量监控链、包含“点评价—线评价—面评价—体评价”的评价链、包含按周发布的教学督导简报，学期发布的二级单位教学诊改分析报告，按年发布的学校教学诊改分析报告的教学质量公示链。

（四）智能信息化平台的有效支撑

高职教学质量评价内容涵盖面广、涉及主体多元、过程周期长，要实现教学全领域贯穿、教学全过

程追踪、教学全周期采集的系统评价，达成“目标可设计、指标可对比、维度有画像、问题有预警、诊断有过程、改进有建议、报告可生成、结果可分析”^[7]，需要基于大数据的智能信息化平台的有效支撑。首先需要整合各种业务系统，如科研平台、就业平台、教务平台、人事平台、教学质量监控平台等业务数据，集成为内部质量保证教学诊改信息化大平台；其次进行人才培养工作状态数据、教学基础数据，过程数据和结果数据的源头数据智能采集与自动同步^[10]，让数据发声，形成背景评价、输入评价、过程评价和成果评价的事实认定；最后通过对数据分析研判，专业生成不同层面、不同类别的诊断与改进分析报告，发布预警，生成数字画像，形成价值判断以供决策参考并持续改进，实现全过程协同管理与评价闭环。

五、结语

高职教学质量评价体系是一个涉及多元主体的、多层次、多维度的动态综合闭环矩阵系统，体系基于 CIPP 评价模式，沿“课程—教师—学生”的基础评价到“课程体系—教学团队—毕业生”的整体评价主线构建。从凸显层次性与系统性的评价指标体系设计、融监控、评价与诊改为一体的评价组织体系搭建、“一纵四横五链”的评价运行机制形成与智能信息化平台的有效支撑四方向来实践。其运行从组织层面与运行层面寻求系统变革，从评价主体多元化、评价内容系统化、评价过程全程化与评价方式信息化的“四化”方向组织实施，通过武汉职业技术学院的实践验证有效可行，具有一定的借鉴和推广价值。

参考文献：

- [1] 中华人民共和国教育部网.中华人民共和国职业教育法[EB/OL].http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_zcfg/zcfg_jyfl/202204/t20220421_620064.html,2023-12-18.
- [2] 中华人民共和国教育部网.中共中央 国务院印发《深化新时代教育评价改革总体方案》[EB/OL].http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/202010/t20201013_494381.html,2023-12-18.
- [3] 陈玉琨.教育评价学[M].北京:人民教育出版社,1999:86.
- [4] 泰勒.课程与教学的基本原理[M].北京:人民教育出版社,1994:99.
- [5] 陈玉琨.教育评价学[M].北京:人民教育出版社,1999:86.
- [6] 陶西平.教育评价辞典[M].北京:北京师范大学出版社,1998:87.

- [7] 卢艳红.基于CIPP评价模式的湖北职业教育质量评价体系构建研究[J].武汉职业技术学院学报,2022(6):91-97.
- [8] 沈军.职业院校专业建设CIPP评价模式实践研究[D].重庆:西南大学,2016:63.
- [9] 匡瑛,井文.深化职业教育评价改革的逻辑起点、实践痛点与出路要点[J].教育发展研究,2022(Z1):9-15.
- [10] 王晶晶,宗永刚.将数智技术融入课堂教学 重塑高职教学质量评价生态[N].中国教育报,2023-04-04(006).
- [责任编辑:向 丽]

Research and Practice Direction on Construction of Higher Vocational Teaching Quality Evaluation System

Lu Yanhong

(Institute of Socio-Vocational and Vocational Education,Wuhan Polytechnic,Wuhan, Hubei, 430074, China)

Abstract: Starting from the construction and operation of the internal quality assurance system of higher vocational colleges, this paper draws on the theories of Total Quality Management and CIPP evaluation model to construct an analytical framework of higher vocational teaching quality evaluation system that transitions from the basic evaluation of “curriculum—teachers—students” to the overall evaluation of “curriculum system—teaching team—graduates”. A hierarchical, process-based and developmental system is developed. It also puts forward the design of evaluation index system that highlights hierarchy and systematicity, constructs evaluation organization system that integrates monitoring, evaluation and diagnosis, and form an evaluation operation mechanism of “one vertical, four horizontal and five chain”, and effectively support of intelligent information technology platform.

Key words: higher vocational colleges; CIPP evaluation model; teaching quality evaluation