

“以學為中心，以教為主導”課堂教學質量評價研究

邱林潤^{1,2}

(1. 廣東科技學院，中國 東莞 523083 2. 澳門城市大學，中國 澳門 999078)

摘要：《深化新時代教育評價改革總體方案》為教育教學評價改革指明了方向，其核心思想是“遵循規律、尊重差異、破除五唯、強化五育”，在此背景下，探討“以學為中心、以教為主導”課堂教學質量評價相關問題，試圖形成課堂模式改革策略及教學質量評價模型。通過闡釋教育教學理念，夯實了教學質量評價的理論支撐；通過分析課堂教學內涵特徵，建立課堂教學質量標準要求；圍繞評價原則、評價主體、評價指標、評價實施和評價結果，構建了課程教學質量評價體系。此外，本文“六轉變”“四注重”“三強化”的課堂教學內涵分析，可為推動“以學為中心、以教為主導”課堂教學改革提供參考路徑；針對不同評價主體設計的評價指標體系兼具實踐價值與創新意義，將在同類院校深化課堂教學評價改革中產生借鑒作用。

關鍵詞：課堂教學；質量評價；教學評價；以學生為中心

作者簡介：邱林潤，男，副教授，主要研究方向為計算機軟件與理論、高等教育管理

A Study on Classroom Teaching Quality Evaluation Based on “Student-centered and Teacher-led”

Qiu Linrun^{1,2}

(1.Guangdong University of Science and Technology, Dongguan, China 523083;2.City University of Macau, Macau, China 999078)

Abstract: The “Overall Plan for Deepening the Reform of Education Evaluation in the New Era” has pointed out the direction for the reform of education and teaching evaluation, whose core idea is “following the laws of education, respecting differences, abandoning the ‘five-only’ tendency, and strengthening the ‘five educations’”. Against this background, this paper explores the related issues of classroom teaching quality evaluation based on “student-centered and teacher-led”, and attempts to form classroom model reform strategies and teaching quality evaluation models. By explaining educational and teaching concepts, the theoretical support for teaching quality evaluation is consolidated; by analyzing the connotative characteristics of classroom teaching, the standards and requirements for classroom teaching quality are established; focusing on evaluation principles, evaluation subjects, evaluation indicators, evaluation implementation and evaluation results, a curriculum teaching quality evaluation system is constructed. In addition, the analysis of the classroom teaching connotations of ‘Six Transformations’, ‘Four Emphases’, and ‘Three Strengthenings’ in this paper can provide a reference path for promoting the classroom teaching reform of ‘learning-centered, teaching-guided’; the evaluation index system designed for different evaluation subjects has both practical value and innovative significance, and will serve as a reference in deepening classroom teaching evaluation reform in similar institutions.

Key words: Classroom teaching; Quality evaluation; Teaching evaluation; Student-centered

一、引言

2018年6月，新時代全國高等學校本科教育工作會議強調：高校要以學生為中心辦教育，要以學生的學習效果為中心評價教育，要以學生學到了什麼、學會了什麼評判教育的成效（王賽男，2024）。可以說，這個指導意見為課堂教學質量評價改革指明了方向。2021年發佈的《普通高等學校本科教育教學審核評估實施方案（2021—2025年）》，其中關於課堂教學的審核重點明確提出，實施“以學為中心、以教為主導”的課堂教學，開展以學生學習成果為導向的教學評價情況。課程改革成為深化教育教學改革、落實立德樹人的重要命題，掀起了淘汰“水課”、建設“金課”的新時代教育浪潮。

“以學為中心、以教為主導”課堂教學包括教與學兩個重要維度，是我國本科教育高質量發展的內在要求，大學生作為學習主體，是具有獨立思維的自我決定者，是教學質量和效果的最終體現者。而課堂作為人才培養的主陣地，以評價改革為“指揮棒”，推動課堂教學改革是行之有效的方法，重視學生在本科教育階段的學習體驗與學業收穫，有效增強其學習投入水平與課堂參與程度，促進學生全面發展，才能真正實現高質量本科教育的人才培養目標。然而，“以學為中心、以教為主導”的課堂教學具有什麼基本特徵、具有哪些共性規範、如何實施教學模式改革、如何評價教學質量等，這些都是亟待解決的問題，也成為教育界討論的熱點。因此，探索與構建“以學為中心、以教為主導”的課堂教學質量評價體系具有重要的現實意義。

二、教育教學理念詮釋

（一）課程與教學論

課程與教學論的研究對象涉及現象、問題與規律三種，在學術領域內，這三者存在交叉與融合關係，從現象中發現並提煉問題，再由問題探究走向規律把握，體現著科學研究逐層深化的內在邏輯，科學研究的實質是發現和解決問題的過程，因而通常將課程與教學論的研究對象界定為課程問題與教學問題（魯曉泉、

賴月興，2022）。總體而言，課程與教學論研究的是事實問題、價值問題、技術問題三個問題。其中，事實問題指向的是課程與教學在客觀層面的性質、狀態及關係等屬性；價值問題關乎課程與教學在目標設定、意義評估以及多元可行路徑之間的選擇與取捨；技術問題則聚焦於課程與教學所採用的具體實現形態、活動步驟與操作方式。換言之，課程與教學論以課程和教學中的實際問題為研究對象，旨在探尋基本規律、確認價值取向、改進實踐技術，也就是遵循教育理念、明確教育目標、開展有效教學。

（二）以學生為中心教育理念

“以學生為中心”的觀念可追溯至二十世紀五六十年代，由美國教育家杜威所提出的“以兒童為中心”的思想演變而來。杜威的主張在當時教育界激起強烈反響，產生了重要啟發意義，隨後被引入高校教學模式改革實踐，最終演化為“以學生為中心”的教育理念。不同於“以教師為中心”，其核心理念正是把學生置於中心位置（龔然，2024）。1998年，聯合國教科文組織正式提出“以學生為中心”的教育理念，綜合學界研究成果可知該理念起源於建構主義理論，推動教育中心從“教”轉向“學”，由教師單向講授轉向學生主動探究，由“教師、教材、課堂”構成的舊三中心，過渡到以“學生學習、學習效、學生發展”為支柱的新三中心。需要強調的是“以學生為中心”並不意味著否定教師在教學關係中的“主導”角色，其實質是在堅持教師引導的前提下，將學生的“主體”身份置於更突出的位置，要求教師在教學全過程中真正看見並回應學生的學習感受與實際需要（龔然，2024）。

（三）成果導向教育理念

成果導向教育（Outcome Based Education, OBE）是一種基於學習成果或以目標為導向的教育理念，該理念非常重視教育教學中的每個環節，最大化幫助學生在教學過程中達到預期的學習目標。學生學習成果成為驅動教育系統的動力源，這與傳統意義上的內容驅動和教育投入的理念形成了鮮明對比，可以

說 OBE 教育理念實現了教育範式的徹底轉變（尚亞靖等，2024）。概括來講，實施成果導向教育的關鍵在於處理好五個問題（郭怡萱，2023）：（1）學生應獲得哪些學習成果？這是關於學習目標。（2）為何要為學生設定這些成果？這是關於學習需求。（3）如何有效幫助學生獲得這些學習成果？這是關於教學過程。（4）如何判斷學生已經獲得了這些成果？這指向教學評價。（5）通過什麼手段確保學生能夠獲得這些成果？這是關於持續改進。值得一提的是，這些問題也正是“以學為中心、以教為主導”課堂教學改革與質量評價創新亟需關注的問題，將在下文中進行回答。

三、課堂教學模式變革

（一）“以學為中心、以教為主導”課堂教學內涵特徵

眾所周知，目前本科課堂教學普遍存在“傳授式”現象，其主要表現為：教與學的主體關係失衡，學生學習興趣不強、缺乏主動性，教師“重教輕導”，師生的雙向互動缺乏；或者課堂教學完全以教師講授為主，忽視學生自我知識、能力、素質建構等。顯而易見，“傳授式”的課堂教學質量評價自然主要從教師“教”的層面展開，例如強調評價教師教學方法、課堂組織、教學內容、教師表現等，卻很少或基本不關注學生的學習效果（雷瓊，2024）。鑒於這種“有教無學”的“傳授式”課堂存在的問題，“以學為中心、以教為主導”課堂教學理念提出了非常有針對性的解決策略：

首先，突出學生地位的主體性。該理念的核心要義和本質初衷就是以學生學習為中心、以學習效果為中心、以學生發展為中心。在課堂教學過程中必須將學生確立為課堂教學活動的主體對象，使其自覺成為課堂的參與者和行動者。

其次，重視學習過程的建構性。教學應成為學生主動構建知識的過程，教師發揮引導作用，學生展現學習主動性，使教學過程服務於學生知識、能力與素質的自我建構。教師不僅傳授知識，更應教會學生如何學習，同時教師

也是合作學習者，還是學生進行學習建構的幫助者和促進者（雷瓊，2024）。

最後，注重培養目標的高階性。相對於注重知識傳授的“以教師為中心”的課堂而言，貫徹“以學為中心、以教為主導”理念的課堂更加註重學生的綜合素質培養。從關注“教”到關注“學”的範式轉變，課堂應更加關注學生的關鍵能力、可持續發展能力的提升。

綜上所述，基於對“以學為中心、以教為主導”課堂教學模式的文獻梳理和理論分析，總結提煉出“六轉變”“四注重”“三強化”的內涵特徵，即“六轉變”：教學中心向學習中心轉變、單一課堂向融合課堂轉變、灌輸講授向研討互動轉變、封閉課堂向開放課堂轉變、終結評價向發展評價轉變、同質培養向分類施教轉變；“四注重”：注重教學內容綜合性、注重教學方法創新性、注重學生參與度、注重信息技術使用率；“三強化”：強化思想價值引領、強化學習成果導向、強化學習效果評價。

（二）“以學為中心、以教為主導”課堂教學質量標準

關於什麼是有效課堂這一問題，見仁見智，筆者認為“三個率”值得關注，即抬頭率、點頭率、參與率，抬頭率反映的是課堂對學生的吸引程度，點頭率反映的是學生對課堂的認可程度，參與率反映是學生參與學習的互動程度。正是基於此考慮，可從以下四個方面構建課堂教學質量參考標準。

1. 協調兩個教學角色

教師：教師在課堂教學中起主導作用，為學生提供學習支持服務，通過創新教學設計，激發學生興趣，啟發學生思考，助力學生收穫知識、提高能力、增強素質。

學生：學生作為課堂主體，應主動投入學習，參與課堂活動，開展合作與探究，鍛鍊解決實際問題的綜合能力。

2. 融合兩個教學空間

線上：借助“超星教學系統”等網絡教學平台，開發在線課程資源，系統建設網絡教學資料庫，推動師生團隊對課程資源的協同建設

與共享，延伸學習的時間跨度與空間範圍，開展線上授課、測評、輔導、作業提交、教學評估、專題研討等多元教學活動。

線下：引入“對分課堂”“翻轉課堂”等多種課堂形態，靈活組合各類教學手段與策略，推動“參與式”教學實踐，借助智慧教學工具，推動數字化、智能化技術與課堂教學有機融合。

3. 銜接三個教學環節

課前：教師充分備課，深入把握教學內容與學情特點，完成教案、講義、課件等教學材料的準備；學生提前做好前置學習任務，清晰了解本次課程的學習目標，詳細制定個人學習計劃。

課中：教師聚焦重點難點知識進行精講，組織開展課堂學習活動，回應學生疑問，完成當堂教學的總結與反饋；學生專注聽講，嚴守課堂規範，主動融入課堂互動，與教師和同學開展有效交流，落實課堂學習要求。

課後：教師評閱學生作業，提供課外學習指導，開展教學回顧與自我反思；學生按時完成課後練習，拓寬知識掌握的廣度與深度，做好所學內容的鞏固吸收與學習反饋。

4. 優化六個教學要素

學習目標：學習目標應有效支撐所在專業的人才培養要求，做到定位合理、表述清晰、可達成度高且便於衡量，將知識傳授、能力訓練與素質涵育融為一體，匹配不同類型高校的人才培養定位。

學習內容：內容的選取須緊扣教學大綱的規定，緊跟學術研究進展與科技發展走向，對接社會發展現實需要；內容編排上強化重點難點，堅持理論與實際的結合，圍繞教學設計對內容進行合理的拆解與重組。

課程思政：落實教書育人使命，緊扣課程屬性深度發掘思政育人元素，將思政教育元素滲透到課堂教學全過程，將立德樹人主線貫穿專業培養全過程，引導學生樹立正確的世界觀、人生觀與價值觀。

教學方法：合理運用數字化、智能化技術賦能教學方法創新，靈活採用多種教學方式，

引導學生在問題探究過程中學習，在多元化路徑中實現個性化成長；重視學生動手能力和綜合素質的鍛鍊，喚醒學習熱情，激活思維能力，培育學生發現、分析與解決問題的能力。

學習活動：教師授課情緒飽滿，講求吸引力、說服力與感染力；課堂組織有條不紊，教學環節過渡順暢，時間安排科學得體；學生專注於課程，主動參與教師安排的各項學習活動，課堂氛圍積極融洽；全班學生課堂活動整體參與程度高，師生之間、學生之間的互動與合作成效明顯。

學習效果：教師按學校要求完成既定教學任務，評價學習成效的方式科學合理，評價結果全面客觀、真實有效；學生順利達成預設的學習目標，對課程滿意度高，學習收穫感強烈。

四、質量評價體系構建

（一）評價原則

第一，堅持立德樹人原則。課堂是人才培養的主渠道，要著眼於學生的全面發展，重視教書育人，培養學生能夠適應終身發展和社會發展需要的必備品格和核心素養。

第二，堅持目標導向原則。強調學習應居於課堂的中心位置，教師則發揮輔助與支持作用，著力營造課堂教學的新生態，體現為“一個消除、四個規避”：消除“滿堂灌”式的被動授課模式；規避教學方式長期單一化、各環節時間分配失衡、學生參與度懸殊過大，以及課程考核與平時教學過程相脫節等問題。以此打造有效課堂，提高人才培養質量。

第三，堅持模式變革原則。課堂中教師應履行主導職責，對教學活動進行有序設計與組織，學生則須真正成為學習主體，主動投入課堂學習的各個環節；通過重構教學模式、創新教學設計和變革教學方法，推動學生開展探究式、研討式與個性化學習；改革課程考核與評價方式，推行過程性評價與增值性評價，全面提升學生綜合能力與素養，進而增強其學業成就感。

第四，堅持持續改進原則。立足同行、專家、領導及學生等多元評價主體的不同視角，優化

課堂教學質量評價指標體系，建立課堂教學實時反饋機制，推動及時跟蹤與針對性改進有效聯動，形成課堂教學質量管理體系閉環。

（二）評價主體

在實施“以學為中心、以教為主導”課堂教學質量評價時，不僅要明確以學生評價為主，還要與同行、專家和領導評價作為輔助。

1. 學生評價

學生是課堂教學的直接受益者，且大學生完全具備理智評價教師的能力。調查表明，學生的教學評價比同行和領導的評價更準確，因為學生不會被教師的年齡、職稱、外表等因素影響，他們最關注的是自己的學習感受是否良好、教師的教學水平是否出色（劉潔，2023）。評價結果顯示，學生對教學內容安排的評價相對較低，而對於高水平教師和不合格教師的評價，學生的結論更為精準。同時，參與教學評價的學生數量很多，這可以最大限度地減少甚至避免評價誤差，從而使評價結果更加有效。以學生評價為主，通過評價能夠督促教師進行總結和反思，進而促進教師更新現有教學內容，改進教學方法，切實提高課堂教學質量，真正體現“以學生為中心”的教育理念。

2. 同行、專家和領導評價

同行評價是指教師之間的相互評價，同行評價更加關注教師授課的邏輯性與科學性，因其對課程的內容結構和教學計劃通常比較熟悉，通過聽課、觀察課堂進行評價，可以及時對被評價教師的教學改進提出具有建設性的建議。此外，同行評價作為教師之間交流教學經驗、切磋教學技能、共同提升業務水平的重要方式，通過同行相互評價可以很好地激發教師提高自身的教學能力和水平的積極性，燃起他們探索教學創新的熱情，並且可以在評價過程中尋求合作和共同進步。因此，同行評價能夠促進教師在競爭中發展合作關係，實現雙贏或多贏的結果。

專家評價是指學校的教學督導和校外的專業人員等對教師的課堂教學實施評價，其優勢在於專家們具備極強的專業能力和技術水平，

可以從專業的角度得出客觀的具有權威性評價結論。

領導評價是指學校管理人員對課堂教學實施評價，一般而言，聽課評課是校領導、職能部門負責人及二級學院領導的必要工作，通過定期或不定期的方式開展。領導評價的側重點主要關注教學運行整體狀況以及教師教學基本情況，領導評價通常更具有全局觀念和大局意識，具有較強的行政管理作用，能夠從學校或二級學院發展的角度提出推進課堂教學改革發展的意見建議。

（三）評價指標

“以學為中心、以教為主導”課堂教學質量評價應遵循兩個底層邏輯：第一，要以“學”為評價重點。傳統的課堂教學評價更注重“教”，而教學活動的主要目的是促進學生全面發展，教學活動是教師與學生在學校進行交流互動的過程。因此，在進行課堂教學評價中理應以“評學”為主，重點關注學生的課堂表現，例如學生與教師的互動、學生的自主學習與合作學習、學習的積極性等（劉潔，2023）。第二，要以“導”為評價核心。“教”是助力學生了解並掌握學科的基礎知識、必要的基本技能、學習的方法和習慣，培養學生的情感與態度，引導其樹立正確的價值觀等。在“以學為中心、以教為主導”課堂教學理念下，評價“教”則應更加體現在“導”上。例如，教師能否及時了解學生的學習興趣、能否準確感知其心理狀態、能否為其營造良好的課堂學習氛圍、能否有效促進其自主學習能力的提升和增強其創新思維與實踐動手能力。

鑒於以上邏輯起點和現實需求，通過調查問卷、教師和學生座談、專家諮詢、實踐論證等方式，結合筆者所在學校的工作實踐，經過多輪修訂和改進，分別從同行、專家、領導和學生兩個維度構建了評價指標，由於二者的立場和視角不同，指標的組織邏輯存在較大差異，具體如表 1、表 2 所示。以此同時，兩個評價指標均通過了信度和效度檢驗，結果顯示其信效度良好，亦可供同類院校借鑒使用。

表 1 面向同行、專家、領導的評價指標

評價項目	評價標準	評價要點	評價依據	分值
學習目標	對接應用型人才培养定位，以實踐能力與創新能力的培養為核心目標。	成果導向	知識、能力、素質三維目標融合貫通，目標設定清晰合理，具備可實現性與可測量性。	5
			目標須適配本專業畢業要求的達成，契合不同類型高校人才培养定位。	5
學習內容	緊扣教學大綱要求，把握學科前沿趨勢與社會發展動態，突出研究性、創新性與綜合性內容的融入。	學生發展	堅持理論知識與實際應用相統一，準確把握課程的重難點，並能基於整體教學設計對課程素材進行系統化梳理與科學整合。	10
			將學術前沿成果、科技迭代趨勢以及社會與行業的最新發展動態及時引入課堂教學。	10
課程思政	將立德樹人貫穿專業培養全過程，引導並幫助學生確立正確的世界觀、人生觀與價值觀。	教書育人	充分發揮思想價值的定向與引領功能，與思政理論課程實現同向同行、協同共振。	5
			大力發掘課程內容內在的思政資源，促使專業知識傳授與思想價值教育深度交融、雙向賦能。	5
教學方法	創新教學方法，引導學生開展探究性與個性化學習，提升其解決複雜問題的綜合素養與高階思維能力。	高階培養	數字化、智能化技術全面賦能，靈活運用多元化的教學工具，有力支撐學生開展探究性及個性化學習。	10
			著重強化實操能力訓練與綜合素養培育，系統性地鍛鍊學生發現、剖析與化解各類難題的綜合技能。	10
學習活動	教師充分發揮主導作用，課堂運行張弛有度、規範有序；學生全程處於主體核心位置，課堂參與深入且投入充足。	學生中心	教師授課情緒飽滿、狀態投入，具有較強的吸引力、說服力與課堂感染力。	10
			各教學環節銜接緊湊流暢，時間安排張弛有度、科學合理。	5
			學生能夠主動投入學習，踴躍參與課堂互動，師生之間、生生之間的交流協作充分有效。	10
學習效果	教學任務完成，效果明顯，評價良好，目標達成度高。	目標達成	學生課堂專注度高，整體學習風氣濃厚，課堂氛圍活躍積極，到課率保持高位。	5
			所有教學計劃均按要求落實到位，對學業成績的評定方式科學適當，評價結論全面客觀且具有實效。	5
			學生取得預期學習成果，課程滿意度高，學生獲得感強。	5

表 2 面向學生的評價指標

評價項目	評價內容	權重	評價等級				
			優秀	良好	中等	合格	不合格
學習目標	課程學習目標符合我的專業學習和職業發展需要。	0.05	100	85	75	65	55
	我知道本課程的學習目標和考核要求。	0.05	100	85	75	65	55
學習內容	我學完了課程內容，課程學習資料有助於我學習。	0.1	100	85	75	65	55
	我學到了本學科的專業知識和行業企業發展的前沿知識。	0.1	100	85	75	65	55
課程思政	我內化了本課程在情感和價值觀層面上的內容。	0.05	100	85	75	65	55
	我提升了核心素養、職業道德素質等。	0.05	100	85	75	65	55
教學方法	多元教學方法和信息化教學對我學習有益	0.1	100	85	75	65	55
	課程考核關注了對學習過程的考查和綜合能力的評定。	0.1	100	85	75	65	55

续表 2

評價項目	評價內容	權重	評價等級				
			優秀	良好	中等	合格	不合格
學習活動	富有新意的教學安排與設計，激發了我的學習興趣。	0.15	100	85	75	65	55
	多樣化的教學形式，增強了我學習的主動性和互動的積極性	0.15	100	85	75	65	55
學習效果	經過本課程學習，我掌握了相關專業知識和技能。	0.05	100	85	75	65	55
	經過本課程學習，我提升了動手實踐能力和創新能力。	0.05	100	85	75	65	55

（四）評價實施

1. 更新質量評價理念

其一，“以學為中心、以教為主導”課堂教學理念注重促進學生的全面發展，在教學實施過程中，教師應積極探索激發學生學習積極性、主動性的方式，並尊重學生的個體差異，鼓勵學生個性化發展。在課堂教學質量的評價中以評“學”為主，通過評“學”促使教師轉變教學觀念，探索教學改革（陳浩然，2022）。其二，“以學為中心、以教為主導”課堂教學質量評價的作用是多方面的，包括鑒定、激勵、改進、發展等，基於以評促變、以評促強的根本遵循，評價的初衷正是促進教師提升專業水平和教學質量，通過評價幫助教師更好地發現自身的優勢與不足，並引導其在教學工作中強化優勢、改正缺點（董靜蘭等，2022）。

2. 優化質量評價過程

第一，採用多種評價方式，如問卷調查、口頭交流、觀察課堂等方式，以便更全面地了解教師的課堂教學質量和學生需求。第二，定期或不定期進行評價，將質量評價融入教學工作當中，及時發現和解決教學質量問題，促進教師的教學水平提高和學生的學習效果增強。第三，及時反饋評價信息，評價結果和反饋信息應及時、直觀地反饋給每位教師，幫助他們認清自己的優勢和不足之處，進而及時調整教學方法和內容。第四，鼓勵學生積極參與評價過程，真實表達學生的意見和看法，確保評價結果具有代表性和可靠性。第五，建立評價檔案，為每位教師建立評價檔案，記錄他們的教學過

程和評價結果，以便對其的工作進行全面評估和管理。

此外，提出一種數字化課堂教學質量評價方案供參考，實現質量評價與信息技術深度融合。可依託學校的教務信息管理系統或者質量監控評估系統設計專門的課堂教學質量評價的功能模塊，評價者通過信息技術開展教學質量評價，客觀填寫相關記錄和得分，便於學校相關管理部門可以實時掌握教學狀況，也便於評價者與被評價者之間及時溝通交流，並且可以基於大數據分析週期性發佈課堂教學質量報告，從而構建課堂教學質量常態監控機制，促進課堂教學的持續改進。

（五）評價結果

評價結果運用是教學質量評價的出口和落腳點，是以評促改、以評促變、以評促強的關鍵支點。應從兩個方面加以重視，一方面，正確理解評價結果。不應片面看待，而應該綜合考慮多種因素，針對評價結果教師應積極地從自身出發尋找不足的原因，而非歸咎於評價者或評價實施。另一方面，正確使用評價結果。應防止將課堂教學評價結果作為教師唯一的教學工作考核依據，但又必須將其視為重要的考核內容加以利用，畢竟課堂教學是教師的重要職責之一。換言之，應建立有效的調控機制：第一，為了鼓勵教師潛心投入教學，對評價結果較好的教師在職稱和待遇提升方面優先考慮；其二，將教師的課堂教學質量評價與教學獎勵和榮譽聯繫起來，從而更好地激勵教師實施教學改革，切實促進教學質量提升（陳燕兒，2023）。為此，根據教學質量評價功能、評價

模式的相關理論，這裡提出課堂教學質量評價實施提供理論支撐和實踐參考。結果運用模型，如表 3 所示，此模型可為評價

表 3 評價結果運用模型

功能	用途	控制 - 量化模式	觀察 - 理解模式
鑒別	遴選優秀教師、發掘典型案例	✓	
激勵	專家評價和學生評價結果作為教師教學績效考核依據	✓	
改進	相關部門開展教學質量監控與評估	✓	✓
發展	同行評價和專家評價促進教師教學能力提升，倒逼教師專業成長	✓	✓

五、結論

本文討論了“以學為中心，以教為主導”的課堂教學的理論依據，提出一種課堂教學參考模式，分析了其內在特徵和質量標準，為課堂教學改革提供了借鑒思路；在此基礎上論述了課堂教學質量評價體系構建邏輯，從評價原則、評價主體、評價指標、評價過程、評價結果等方面，回答了“誰來評、評什麼、怎麼評”

的問題。本文構建的課堂教學質量評價體系，從宏觀和微觀兩個層面提供了一種系統性框架和實踐性模型，為高校建立有效的教學質量評價和調控機制提供思路。誠然，對於不同高校而言，課堂教學質量評價必然存有差異，應在契合高校自身的辦學定位和治理模式基礎上進行探索，方能更好地推動課堂教學改革，促進學生個性化發展。

參考文獻

陳浩然（2022）。〈“以學生為中心”的高校課堂教學質量評價指標體系的構建〉。《應用型高等教育研究》，第 7 卷第 3 期，頁 12–19。

陳燕兒（2023）。〈基於 CIPP 模式的混合教學質量評價指標體系研究〉。《淮陰工學院學報》，第 32 卷第 6 期，頁 84–89。

董靜蘭、劉彥豐、李冶、張隆閣（2022）。〈以課堂效果為核心的高校課堂教學質量評價體系探索〉。《中國電力教育》，第 12 期，頁 75–76。<https://doi.org/10.19429/j.cnki.cn11-3776/g4.2022.12.011>

龔然（2024）。〈“三全育人”視角下促進課程教學效果的探究——以“職業心理健康”課程為例〉。《民航學報》，第 8 卷第 5 期，頁 159–162。

郭怡萱（2023）。〈基於成果導向的 OBE 人才培養體系建設分析〉。《商訊》，第 23 期，頁 163–166。

雷瓊（2024）。〈“以學生為中心”的教育理念辨析與實踐重構〉。《科教導刊》，第 19 期，頁 49–51。<https://doi.org/10.16400/j.cnki.kjdk.2024.19.016>

劉潔（2023）。〈深度學習理論框架及教學設計研究〉。《南昌師範學院學報》，第 44 卷第 6 期，頁 127–131。

魯曉泉、賴月興（2022）。〈OBE 視角下“課程與教學論”課程教學大綱重構〉。《安順學院學報》，第 24 卷第 5 期，頁 73–79。

尚亞靖、董秀延、鄧哲鵬（2024）。〈工程認證視域下工科專業工程化學一流課程建設探究〉。《高教學刊》，第 10 卷第 25 期，頁 20–24。<https://doi.org/10.19980/j.CN23-1593/G4.2024.25.005>

王賽男（2024）。〈以學生體驗為中心：趨同化的發展定位與實踐路徑〉。《國際學生教育管理研究》，第 2 期，頁 140–146。