

DOI: 10.16750/j.adge.2022.06.009

课程思政是思政理论在学科教学领域的具体实践形式,研究生课程思政的内容不应局限于高深知识理论或尖端科技领域,也要强调社会性,例如恪尽职守、甘于奉献的榜样就是学科独有的思政元素,鲜活的人物事迹往往对研究生的成长具有榜样性的作用。同时,教育工作者自身拥有家国情怀和情感认同,可以通过自身的情感、行为感染和引导学生,将抽象模糊的理论真正落实到社会生活中,实施有高度、有深度、有温度、有效度的研究生思政教育。

研究生课程思政建设是新时期高校全面育人的有效措施,在党和国家的大力推动下,一些地区和高校在研究生课程思政的建设实践方面已经取得了一些成绩,但无论是在实践还是理论方面,研究生课程思政的建设都还处于探索的阶段。在“大思政”理念引导下,研究生教育应当全面突出课程育人、环境育人、文化育人的作用,构建起全面覆盖、类型丰富、层次递进、相互支撑的课程思政体系,切实提升研究生课程思政的育人质量和成效。

参考文献

- [1] 习近平在全国高校思想政治工作会议上强调把思想政治工作贯穿教育教学全过程,开创我国高等教育事业发展新局面[N]. 人民日报,2016-12-09.
- [2] 习近平主持召开学校思想政治理论课教师座谈会强调用新时代中国特色社会主义思想铸魂育人贯彻党的教育方针落实立德树人根本任务[N]. 人民日报,2019-03-19.
- [3] 许小军. 高校课程思政的内涵与元素探讨[J]. 江苏高教, 2021(3): 101-104.
- [4] 张弛, 宋来. “课程思政”升级与深化的三维向度[J]. 思想教育研究, 2020(2): 93-98.
- [5] 习近平在全国教育大会上强调: 坚持中国特色社会主义教育发展道路 培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人[N]. 人民日报, 2018-09-11.
- [6] 王云霞. 高校思政课应处理好“内容为王”教学模式的三对关系[J]. 思想政治教育研究, 2020, 36(6): 84-87.
- [7] 杨晓宏, 郑新, 梁丽. “互联网+”背景下高校课程思政的价值意蕴与实践路径研究[J]. 电化教育研究, 2020, 41(12): 71-78.
- [8] 南国农, 李运林. 教育传播学[M]. 2版. 北京: 高等教育出版社, 2005.
- [9] 熊晓梅. 坚持立德树人实现“三全育人”[N]. 光明日报, 2019-02-14.

(责任编辑 刘俊起)

研究生课程内部质量保障体系的构建

——以厦门大学研究生课程评估为例

徐 岚 方 颖 吴圣芳 陶 涛

摘要: 构建内部质量保障体系是高等教育评估从外部专业认证转向体系认证的重要标志,其中科学有效地开展课程评估是关键。以厦门大学研究生课程内部质量保障体系为研究对象,截取一个课程评估周期为行动研究的具体案例,在多利益相关者视角下,采取多种资料搜集方法,量化和质性评价相结合,评估过程与研究紧密结合。通过案例高校课程评估机制建立的经验得出结论:设计问题导向与目标导向相统一的评估方案,聚焦“五度”评价标准形成多元结合的评估体系,课程评估与评选相结合、与教师发展相结合,质量评价与过程管理相结合。由此认为:课程评估要以反馈和反思为核心、以改进为目标,继续推进分类评估。

关键词: 研究生课程;

内部质量保障; 课程评估; 案例研究

作者简介: 徐岚,厦门大学教育研究院教授,厦门 361005;方颖,厦门大学校长助理,研究生院常务副院长,经济学院教授,厦门 361005;吴圣芳,厦门大学研究生院培养与管理办公室科长,厦门 361005;陶涛(通讯作者),厦门大学国际学院院长,生命科学学院教授,厦门 361005。

一、背景: 研究生课程内部质量保障体系与研究生课程评估

课程学习是我国学位和研究生教育制度的重要

基金项目:福建省本科高校教育教学改革研究重大项目“以课程质量为基础的研究生教育质量保障内部机制建构”(编号:FBJG20170276)

特征,在研究生成长成才中具有基础性作用,课程质量是评价学科发展水平和衡量人才培养质量的重要指标。从政策背景来讲,建立研究生课程内部质量保障体系、转向自我评估是时代发展的要求;从研究背景而言,研究生课程评估的相关研究较缺乏,实践还有待改进。

1. 研究生教育相关政策日益转向建立内部质量保障体系

2013年,教育部、国家发展改革委、财政部印发的《关于深化研究生教育的意见》(教研〔2013〕1号)中指出:要促进课程学习和科学研究的有机结合,强化创新能力培养;建立完善培养单位课程体系改进、优化机制,规范课程设置审查,加强教学质量评价。2014年,教育部印发的《关于改进和加强研究生课程建设的意见》(教研〔2014〕5号)要求高校构建符合培养需要的课程体系,建立规范、严格的课程审查机制,加强研究生选课管理,改进研究生课程教学,完善课程考核制度,提高教师教学能力和水平,加强课程教学管理与监督。2017年,教育部、国务院学位委员会印发的《学位与研究生教育发展“十三五”规划》(教研〔2017〕1号)中也明确提出:要加强研究生课程建设、建立规范的课程审查评估机制,健全研究生教育内部质量保证体系,加大对研究生课程建设、教学改革的常态化投入,完善课程建设成果奖励政策。2020年,教育部、国家发展改革委、财政部发布《关于加快新时代研究生教育发展的意见》(教研〔2020〕9号,以下简称“《意见》”),指出要通过“规范核心课程设置,打造精品示范课程”等,提升研究生课程教学质量,明确提出“健全内部质量管理体系,压实培养单位主体责任”。其中课程学习是第一个关键环节,加强对教学质量的督导需要以课程评估为手段,课程质量也是学位点合格评估、学科发展水平、教师绩效考核和人才培养质量评价

的重要内容。分析这些政策文件思路的变化,发现近五年来,健全内部质量保证体系成为绩效责任制背景下研究生教育改革的趋势,即从仅重视外部评估走向多元主体共治、强调体系认证的院校自我评估。

2020年的《意见》中首次提出“在国家级教学成果奖中单独设立研究生教学成果奖”的决定,也反映了对研究生课程的重视被提升到一个新的层次。然而从实践层面看,长期以来课程在研究生培养中的作用是被忽视的,鲜有高校内部建立了专门的研究生课程质量评估体系。这是因为课程质量是研究生教育质量的短板,且改革难度大,不容易在短期内看到成效;研究生的学术训练难以与研究剥离,课程学习只是服务于研究,因而常常被导师认为课程是处于不重要的辅助地位。因此,在高等教育管理日益基于表现主义和资源投入强调绩效责任的背景下,建立研究生教育质量保障机制十分重要。一般理解的质量保障机制是外部机构实施的、结果导向的评估工作,例如学位授权点合格评估是由国务院学位委员会办公室组织开展的定期评估,监督学位授权点的学科建设和研究生培养工作;学科评估是由教育部学位与研究生教育发展中心对一级学科进行的整体水平评估,提供聚类排名以帮助高校了解自身的学科优势与不足。这些外部的质量保障机制倾向于总结性判断,过程中搜集资料但无互动,非与改进直接相关联;虽然涉及研究生培养过程的方方面面,但因强调整体性而可能忽略特色和针对性。而内部质量保障(internal quality assurance)则是近十年来高等教育管理领域兴起的热点,反映了评估理念的转向,即从外部质量保障强调结果的“evaluation”(目的是判断质量好坏)过渡到强调培养过程的“assessment”(目的是提高质量)^①,是一种注重主体反思和外部反馈相结合的发展性评价。

本文所说的课程评估是指针对研究生课程目标及其实现路径、方法和措施的系统性评价,包括指

^①Evaluation 和 assessment 的理念有区别,但在英文文献中有时也是混用的,翻译成中文有时为“评价”,有时为“评估”。在作为动词的时候,大家习惯用“评价”,“评价”的使用主体广泛,“评估”的主体则通常是管理层或评估机构,例如“评估中心”“学科评估”。因此,文中保留了作为动词的“评价”,以及“质量评价”等约定俗成的说法,但在涉及学校管理层推动的课程内部保障体系建设时统一使用“评估”一词。

标体系及其测量手段（或资料搜集手段），对课程质量提升起监督保证的作用。一般来说，我们习惯把“评教”和“评课”分别称为“教学评价”和“课程评估”，“评教”的侧重点是教师的教学投入、教学效果，评的是微观的态度、知识素养和能力，“评课”的侧重点是课程的目标内容、实施过程，评的是中观的教学大纲、课程组织编排与考核。本研究将“评课”与“评教”相结合但更着重“评课”，认为两者虽然存在联系，但在研究生课程学习这个培养环节，课程内容质量、体系建构比教学方法改革更重要。

2. 研究生课程评估相关的国内外研究综述

课程评估的相关研究无论在课程教学领域还是高等教育领域都是边缘化的，以“研究生课程评估”或“研究生课程评价”为篇名，在知网数据库中搜索到的核心期刊论文仅有18篇。大部分研究者都阐述了调查中发现的研究生课程内容、结构方面存在的问题^[1]，主要包括：课程体系缺乏整体设计，纵向缺乏层级性和整合衔接，课程与其他培养环节配合不够，不重视课程学习和科学研究相结合；课程结构比例不当，宽度和深度难以把握，不重视学科交叉融合，方法类、实践类课程比较缺乏；缺乏多样性选择，存在学用落差，对研究生创新能力培养不足。也有研究者认为由于精深度不足、前沿性不强，硕士生课程“本科化”、博士生课程“硕士化”倾向仍较严重^[2]，其根源是高校在管理评价机制方面对教师和研究生“教与学”激励不足^[3]。在课程管理上，仍存在重目标轻过程、重制度轻检查、研究生参与不足、管理自主权缺乏有效监督等问题^[4]，尤其是课程实施过程缺乏监控，缺乏课程反馈机制，缺乏评价指标体系。因此，要加强课程教学管理体制建设，健全内外部质量保障体系，突出多元评价、过程评价和学术创新能力的评价^[5]，综合知识考核和能力考核，将结果性评价和过程性评价相结合。有学者还探讨了建立由学生评教、教师自评、督导评教、行政评教构成“四位一体”的课程教学评价机制的可行性^[6]。然而，理论与实践相结合的研究生课程评估研究仍然是相当缺乏的。

从国际视野来看，美国的研究生培养对课程的重视程度远甚于遵循师徒制传统的欧洲。由于研究生数量的快速增长和知识领域的不断分化，导师个人的专业胜任力受到挑战，加之博士生就业日趋突破学术职业边界，通过课程体系进行知识传授和能力培养成为一种高效实现多元培养目标的途径。有学者研究了加州大学伯克利分校的研究生课程评估，将其划分为背景评估、输入评估、过程评估和成果评估四个环节，发现“规范标准”“激励绩效”“多元全面”和“追求卓越”是这一评估体系的核心^[7]。在英文文献中，学生评教的研究汗牛充栋，而课程评估尤其是专门探讨研究生课程评估的研究不多，一般是放在整个高等教育质量评价的框架中探讨，开发的评估工具也不是专门针对研究生课程。在英国，课程评估没有标准化的政策，不同机构的做法各不相同，但各校还是会重视以课程评估来监测教育质量，其结果可能被公布出来以向公众提供满意度数据^[8]。Merrill 提出评估课程质量还是要基于评价教学质量，即“教学首要原则”（first principles of instruction），包括课程设置的任務应为解决真实问题，过去的经验能激活所学的新知识和技能，教师能用恰当的方法和途径展示内容，学生有机会把理论和实践结合且教师在过程中给予反馈和指导，学生通过反思、讨论、展示等综合运用所学知识和技能^[9]。Frick 等开发的量表就是侧重评价教学质量的，且评价学生的学多过评价教师的教，教学质量的重要影响因子是学习投入、进度和满意度，而非教师的表现^[10]。Ginns 等开发的量表则包含了好的教学、清晰的课程目标、适当的评价、适当的学习负担、独立性及能力发展等几个因子^[11]，这个量表综合评价课程质量和教学质量，为我们设计学生评课问卷提供了重要依据。

总体而言，我国研究生课程体系功能发挥不足，课程质量评估与保障机制不完善，开展全校性、系统性研究生课程评估的高校较少，不能完全适应培养高水平拔尖人才的要求。与发达国家相比，我国学术学位研究生课程质量还存在一定差距，迫切需要建立和完善课程内部质量保障体系。

二、思路：实施研究生课程评估的探索过程

厦门大学重视研究生课程质量,从2014年大修研究生培养方案起,即着手进行课程结构调整和课程体系建设;2017年启动“双一流”建设,确定了内涵发展的目标,随即开始推动课程评估;2020年完成首轮评估并再次修订培养方案;2021年完成示范课建设验收。整个过程正好联通了两次大的研究生培养方案修订工作。

1.第一阶段:课程结构调整与课程体系建设

从2014年开始,厦门大学根据《关于深化研究生教育改革的意见》文件精神,积极推进“三贯通三融合”的研究生教育综合改革,启动研究生培养方案修订,提出把课程教学改革作为综合改革的先行军。“三贯通三融合”是指按照硕博贯通、一级学科贯通、国际化培养贯通原则,促进研究生的培养过程与科学研究融合、课程教学与科研训练融合、课内学习与课外创新创业融合,制定既符合国际标准又能体现本土特色、既体现培养规律共性又符合学科特点的研究生培养方案。这一轮培养方案的修订以课程结构调整和课程体系建设为核心内容,取得了较为显著的成效,具体体现在:改变了因人设课现象,减少了课程教学学分,增设了满足科研训练要求的学术讲座、中期考核、实习实践和学位论文预答辩等培养环节;提高了选修课比例,改变了以课堂教学为主的模式,为学生通过社会实践、田野调查、创新创业等方式参与科研提供了更多的时间和空间;规范了课程管理,按一级学科统一课程质量标准,建立课程准入机制和开课竞争机制,所有新开课都必须通过一级学科培养指导委员会的评估审核。

至2017年,全校的研究生课程总数从4000余门减少为1900余门,全面削减了与本科阶段重复的课程,必修课比例也从44%降至25%,加强了一级学科必修课(即核心课程)建设,形成了本研内容衔接、层次分明的课程体系,扩大了学生选课的自由度。利用短学期(也称之为第三学期)打造的国际暑期学校品牌也建立起来,2013—2017年,邀请境外专家在短学期开设的研究生课程四年间增长了156%。这一轮培养方案的修订为开展新一轮课程评

估奠定了基础。

2.第二阶段:转向课程质量提升

课程体系建设实施一段时间后,新一轮培养方案修订工作提上议程。为此,2016年底厦门大学研究生院在召集督导组成员进行座谈时,了解到在前一阶段的课程结构调整后,当时的研究生课程中存在的问题主要包括:部分学院的研究生课程被过分精简,缺乏系统性和多样性;课程内容前沿性不足,交叉性、应用性、国际化不足;教学方法较单一,启发性和学生参与互动不足;考核方式较单一,以结果导向为主,不重视学习过程的评价和科研创新等能力的提升;缺乏课程反馈机制和对课程质量的评估指标体系;教师还没有从思想上重视研究生课程,考核评价机制、激励机制中缺乏对研究生课程建设和教学质量的关注。因此,督导组一致认为,下一阶段对研究生课程的关注点应该从结构、形式、管理规范转移到内容质量、教学水平上来。

2017年,研究生院成立了研究生课程改革项目组,在充分调研和广泛征求全校教师、教育专家意见的基础上,经反复研究讨论,制定了研究生课程评估实施方案,并纳入厦门大学“双一流”建设规划。2017年高校“双一流”建设全面启动,追求质量成为时代的主旋律,标志着我国研究生教育发展进入内涵发展期。这一时期的课程质量评估作为研究生教育质量保障的重要手段,其功能和地位日益凸显。厦门大学也适时选择将课程教学改革的重心从“体系建设”转向“内涵质量建设”,不仅符合时代发展之脉络背景,同时也走在研究生教育改革的前列。从2017年开始的新一轮研究生培养方案修订准备工作,决定以课程评估为切入点,首先进行的是对研究生一级学科必修课(核心课程)的评估,这是符合学位授权点纳入一级学科管理与评价的恰当选择。核心课程的作用是将研究生引领至学术研究最前沿,实现从以单门课程为重点向以学科为单位进行整体课程建设的转移,并以课程群的形式协同推进研究生科研能力的培养^[12]。

3.第三阶段:开展“共享所有权框架”下的课程评估

从国际发展趋势来看,高等教育质量保障正在

由外部专业认证转向体系认证，即通过判断高校内部是否建立起完善的质量保障体系（自我评估机制）来确保其达到标准。课程评估就是课程内部质量保障的手段。Freeman 等提出，“反馈”（feedback）是为了“前哺”（feed-forward），课程评估的原则是反思性、透明性和发展性的对话，推动受教育者和教育者之间加强合作，构建课程改进共享所有权框架（a framework to facilitate shared ownership of course enhancement）^[13]。在这种发展性评价理念的指导下，围绕建设与国际接轨的高等教育内部质量保障体系、建立课程和培养方案持续改进机制的整体目标，厦门大学从 2017 年开始着手构建利益相关者的融合评价体系。研究生课程评估的概念框架如图 1 所示。

首先，课程教学大纲要体现培养方案中的研究生培养目标。一方面，各学科的研究生培养方案应根据其学科特点来确定培养目标，培养目标是否包含了最有价值的研究生能力（例如形成深度认知、运用研究方法或工具、情境迁移与实践应用、团队合作、跨学科思维、表达与写作等），并评价培养过程各环节是否有助于发展这些能力。另一方面，

研究生能力发展目标是否分解到结构化的课程教学大纲中，即学习成果不仅包括知识，而且强调课程的考核必须衡量学生能力的发展。鼓励教师针对特定能力发展目标衡量学生的学习表现，这有助于向学生澄清课程目标并细化到双方认可的考核评价标准。

其次，实施包含课程目标、过程、结果三个层次的评估。课程目标的评估是指对课程教学大纲的评估，由一级学科研究生培养指导委员会根据一级学科核心课程框架进行整体考虑，确认该必修课是否发挥了在学院课程体系中的核心作用，并衡量教师投入准备情况；课程过程的评估是指对课堂的评估，通过学生评课、督导组 and 分管领导随堂听课来对课程实施过程、任课教师表现等做出评价；课程结果的评估是指学生在课后的反馈，由分管领导组织学生座谈会，督导组旁听，主要对学生学习收获、院系资源支持等进行评价。以上评估形成的问卷、评价表和访谈转录文本等组成了评估档案材料。

再次，评估专家组结合指标体系做融合评价，形成课程质量报告和总评估报告。为确保评估结果的相对公正，项目组在设计方案时就确定了外聘评

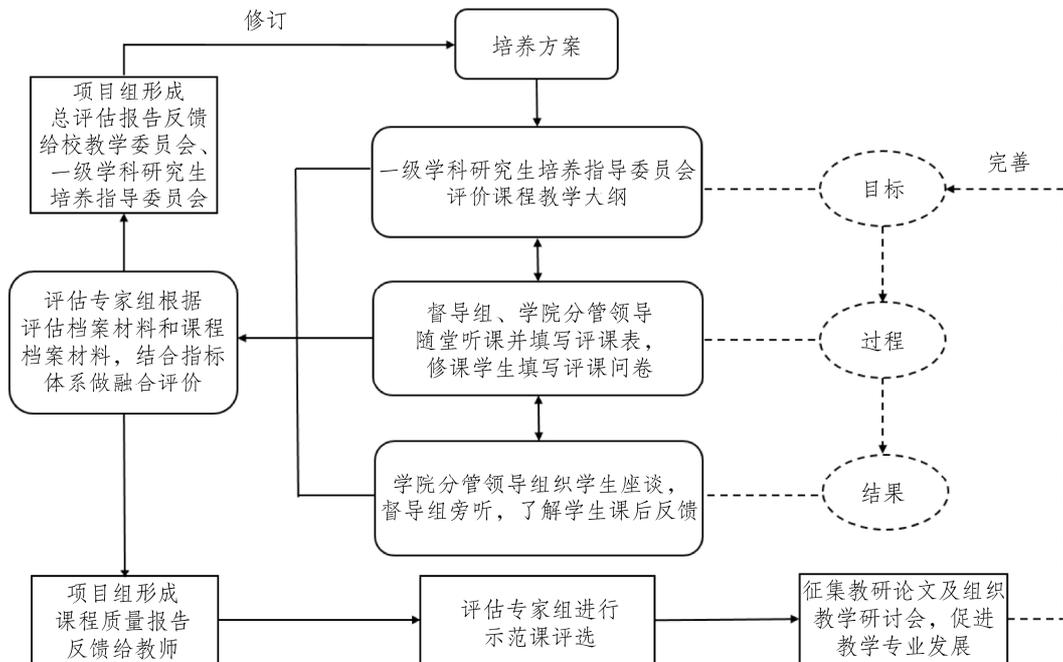


图 1 厦门大学研究生课程评估的概念框架

估专家机制。评估专家组不直接听课，而是通过查阅上述三个层次的评估档案材料和任课教师提交的课程档案材料（含授课视频、课程教学大纲、课件、作业\试卷范本等）来进行评价，指标体系将在第三部分“经验”中展示。根据专家组意见，项目组汇总资料形成课程评估报告反馈给相关任课教师，同时也会形成一个总的评估报告，对受评的全校一级学科必修课的整体质量状况做出阐述。

最后，评估结果的应用，向上为培养方案修订提供依据，向下通过评选示范课、组织研讨会等促进教学专业发展和课程持续改进。总评估报告作为课程结构调整和资源分配的依据，提交给校教学委员会进行培养方案检讨，推动培养方案的重新修订，新修订的培养方案由一级学科研究生培养指导委员会进行审核。课程质量报告提供给教师，好的课程鼓励申报示范课，教师需填写自测表、撰写教学论文以总结课程建设成果，在线上平台展示和推广，并与教师发展中心合作向全校教师分享经验；不够好的则提出改进方案，并持续追踪改进效果，进行再次评估。

三、经验：从评估设计的实施到评估结果的运用

科学的评估工具和评估指标体系是评估实施的关键要素，以核心课程为突破口、多利益相关者的参与是厦门大学经验的核心，并且在评估结果的应用上重“示范”和“反馈”，充分体现评估的改进目的，形成一个行动研究的闭环。

1. 评估工具的选取和改进

增强学生评课问卷的科学性，通过质性评价补充量化评价。2016—2017 学年春季学期通过试评估对学生评课问卷进行预测试。初始问卷由基本信息、25 个评分题项和 3 个开放式问题组成，评分题项的设计采用五点李克特量表。共回收问卷 3336 份，删除所有题项分值均为一样的问卷后剩余 1592 份，有效问卷率为 47.7%。因子分析采用主成分分析法提取了三个因子，解释的总方差为 83.53%，删除部分题项后，将三个因子分别命名为任课教师表现、课程实施过程、学生学习收获，分别由 9、4、7 个

指标构成。样本的信度分析结果显示，问卷的总体信度为 0.868，三个因子的信度分别为：任课教师表现为 0.968，课程实施过程为 0.953，学生学习收获为 0.970。该学期学生评课共涉及 20 个学院 102 门课程，任课教师表现均值为 4.60，课程实施过程均值为 4.55，学生学习收获均值为 4.52，均接近非常满意。统计分析的一些发现也很有趣，例如受评的一级学科必修课都是硕博打通的课程，授课对象包括硕士生和博士生，但硕士生对课程的总体评价高于博士生且差异显著，这就值得进一步通过质性研究分析原因。而接下来在座谈中发现，博士生评价相对较低的原因可能是课程对于博士生而言深度不够、挑战性不高。硕博贯通课程虽然提高了效率，但如何更好地满足博士生需求，还需在评估中继续探究。

认真做好评估宣传，当学生意识到评课不是例行公事时，其认真参与的积极性便大大提升。2017—2018 学年秋季学期开始进行正式的课程评估，该学期共回收问卷 6662 份，剔除规律作答、开放式问题均无作答、“内容深度适宜”题项没有进一步作答的问卷后，得到 6439 份有效问卷，有效问卷率上升到 96.7%，这与试评估后加大宣传力度有很大关系。在这一学期中，除了将春季学期评课问卷的结果反馈给学院和任课教师，研究生院还组织各学院开展课程座谈会，平均每场座谈会参与学生人数达 22.5 人次，使学生感受到学校对研究生课程的重视和建立多元反馈渠道的努力。这之后再请学生填写评课问卷时，他们明显地不再胡乱填写。问卷的信度也有所提升，总体信度为 0.983，三个因子的信度分别为：任课教师表现为 0.970，课程实施过程为 0.947，学生学习收获为 0.974，无论是整体信度还是各因子信度都很高。该学期学生评课共涉及 25 个学院 146 门课程，任课教师表现均值为 4.66，课程实施过程均值为 4.58，学生学习收获均值为 4.51，均接近非常满意。考虑到分数膨胀现象，教师要求、学生期待和感受的差异等，我们坚持重视学生评课但不依赖学生评课的原则（在总体评估指标体系中权重不高），满意度不等于质量，因此不以评课问卷结果单

独作为评估依据。

2. 评估指标体系的构建

内部质量保障框架体系下的课程评估是以发现问题和改进课程质量为目标,在设计指标体系时从利益相关者角度出发(见表1)。例如,考虑了学生、教师和管理者在评估中的角色和参与方式,考虑了教育专家、研究生教育指导小组(督导组)、一级学科研究生培养指导委员会、评估专家在课程评估中的研究、咨询、指导、建议作用,综合运用问卷、访谈、观课、查阅档案材料等多种资料收集方式,使更多的利益相关者能够深度参与评估,从多个视角衡量课程教学效果和教学质量,使评价指标更加科学、评价结果更能真实反映课程质量。

这个评估指标体系实际上是在从学院自评到专家通讯评审、再到学校层面现场评审的过程中逐步修订完善的。由于充分尊重了学院、教师和修课学生的意见,在加强宣传后师生双主体推动课程教学改进的积极性在很大程度上被调动起来了。此次课程评估刻意淡化行政干预的色彩,多方利益相关者

的参与使得它不像是一场传统意义上的“迎考任务”或“选秀节目”,而更像是一次自我检阅。

3. 评估结果的运用

首先,以“奖优”带动“后进”,充分发挥示范课程榜样作用。正如课程质量内部评估理论框架中对评估的定义,评估的目的不是判断质量好坏而是促进质量提升,因此,重视课程建设的成效、发挥示范课程的带动作用十分重要,这样才能使“好的研究生课程”之特点清晰地浮现出来,使“有待改进”的课程在接受评估的过程中有榜样作为参照而改进自身的不足。学校层面的课程评估(评估专家组评估)同时也是优秀示范课评选的过程,对最终选出的23门课程给予一年的建设时间,课程建设验收会以全校研究生课程建设与教学改革研讨会的形式召开,给予全校教师学习观摩的机会。通过验收的课程被授予“研究生优秀示范课程”的荣誉称号,这些课程的相关材料通过校内SPOC教学平台予以展示,示范课任课教师还撰写了课程建设与教学改革论文,出版了论文集供全校研究生课程任课教师参考。因此,“奖优不惩劣”的政策不是纵容“水

表1 研究生课程评估的环节与综合评估指标表

环节	主要指标内容描述	权重(%)
课程教学大纲评价	教学目标明确,与培养方案规定的目标要求相符合	20
	教学内容系统丰富,能把学术前沿引入课堂教学	
	教学设计思路清晰,组织编排得当	
	课程考核能综合考查学生对专业知识的系统掌握和对学术前沿问题的了解	
	使用高水平的教材或参考书,文献阅读有数量的要求且份量适当	
课堂听课评价与评课问卷	教师坚持教书育人,课堂教学管理严格,课堂教学纪律良好	30
	教师教学态度认真,治学严谨,注意言传身教	
	讲课内容与本科教学有明显区别,能体现学科前沿发展和研究深度	
	注意应用新的教学方法和技术手段,能激发学生兴趣,深度参与课堂教学	
学生座谈反馈	课程教学能够为学生从事科研打下牢固坚实的知识基础	10
	课程教学培养学生科研创新意识以及发现问题、解决问题的能力	
	课程教学注意科学研究方法训练,注意培养学生严谨的治学态度	
搜集档案材料	课程档案完整	20
	作业/试卷的份量和难度适当,对学生学习考核提出较高的质量要求	
同行专家评议	专家在查阅以上所有材料、观看授课视频后判断该课程质量、特点,以及是否对其他课程教学具有典型示范作用	20

课”的存在，而是以一种柔性的方式持续发展教师建设优质课程的能力，优秀课程建设的时间期限同样也是给“有待改进”课程的改进时间，这些课程需要在一年后重新接受评估。

其次，建立反馈机制，增强教师的反思能力和学生的参与动机。基于督导组 and 学院分管教学领导现场听课反馈的意见、研究生填写评课问卷的数据、各学院研究生座谈会转录文本资料、评估专家组对课程整体状况的评价和反馈意见这四大信息源，教育专家组成的研究组对每一门参评课程的相关数据进行了整理分析，并将结果以课程反馈意见表的形式递呈任课教师本人及其学院分管领导。课程反馈意见表中包含该课程的学生评价问卷得分（总体平均分和每项指标的平均分）、督导组评分、评估专家组评分，以及以文字呈现的“课程突出优点”和“需要改进的地方”等。每一学期的课程评估反馈意见汇总后会形成一个评估报告，而在整个评估周期结束后，又形成一个完整的研究生课程质量报告，作为新一轮培养方案优化课程体系设置和资源分配调整的重要依据。虽然此轮课程评估仅针对一级学科必修课，但为推广课程评估奠定了良好基础，有助于反思评估指标体系对不同课程类型的适应性，以及探寻以“评价指标库”的方式进行针对性评估的可能。

反馈机制对提升教师之课程教学反思能力的作用十分明显。根据“抓两头、放中间”的课程建设策略，对于入选示范课程建设或评定为“需要改进”的课程，在一年的建设或改进周期结束后，教师要提交“自测表”，对该课程的建设/改进措施和成效进行反思，同时提出对“一门优秀的研究生课程须具备何种特征”的看法。而针对示范建设课程验收，研究生院又再组织课程评估同行专家进行通讯评议，将意见和建议再反馈给任课教师。这样一来，一门课程至少经历两轮反馈，如果参评示范建设课程，则有第三轮反馈，入选的课程在建设期结束后还有第四轮反馈。反馈机制对提高学生参与课程评估动机的作用十分明显，学生对反馈是否有意义的认知在一定程度上影响了其是否做出认真评价。当

向学生充分阐释课程评估的意义，尤其是有了课程座谈会的经历后，问卷的有效率和信度均显著提升。

四、结论：五个“一”的课程质量内部评估机制

在开展研究生课程评估的过程中，厦门大学形成了五个“一”的课程质量内部评估机制：一套可行的评估工作方案、一套科学的评估指标体系、一批优秀的典型示范课程、一套完善的教师发展制度、一个以课程质量为基础的研究生教育质量保障内部机制，为今后持续深入开展研究生教育综合改革奠定了坚实的基础。

1. 一套可行的评估工作方案

通过问题导向与目标导向相统一的评估工作方案，形成不断发现问题、有效解决问题的良性循环工作模式。在总结第一阶段的课程体系建设取得成效的同时，对仍存在的问题进行精准分析和有针对性的周密规划，明确第二阶段目标，即对研究生课程的关注点从结构、形式、管理规范转移到内容质量、教学水平上来。将课题研究与具体工作相结合，依托省级重大教学改革研究项目，邀请教育学科研究专家加入，在教育理论指导下科学设计评估方案，使解决问题的管理工作过程同时成为一个行动研究过程。研究计划即是工作规划，研究过程即是工作推进过程，研究发现同时也是课程改革实效显现的过程，研究结果在很大程度上解决了现有的问题，也推动了改革形成良性循环。评估的这种研究性定位决定了它不是以监管个人为目标，不直接涉及人事决策如聘任和职称晋升，容易形成师生之间的“建设性结盟”。

2. 一套科学的评估指标体系

聚焦“五度”标准，形成多元结合的评估指标体系。坚持理论研究指导改革实践的原则，充分发挥高等教育学研究的优势，在广泛调研和征求意见的基础上，形成一套完善的关键量表或提纲、范本。评估任务的规范和标准是可以被展示、被讨论的。通过讨论，以强化课程内涵质量为目标，将评估指标体系聚焦到“五个度”，即课程教学的目标达成度、学科前沿度、教学有效度、教学改进度、条件

支撑度等。深入课堂内部,从专家听课、学生访谈、评阅问卷和查阅课程存档资料等方面多学科、多维度、多视角衡量研究生课程教学质量,形成了学生评价、同行评价、专家评价等多元结合的评估体系。只有做到利益相关者的多方深度参与,才能够在评估中体现课程特色,避免“一刀切”,并真正提高课程教学质量。

3.一批优秀的典型示范课程

课程评估与评选相结合,形成优秀课程引导和典型课程示范的工作机制。坚持以评促建、以评促研、以评促改的原则,采取分阶段评估、评估与评选相结合的方式开展工作。第一阶段开展学院自评,由学院组织专家对全部一级学科必修课开展评估;第二阶段开展学校评估和示范课程评选,由学院推荐或自荐参评,从中遴选一批优秀示范研究生课程,发现和培育一批创新性、特色化的课程,总结能够体现研究生教育规律的教学方式和方法。这次课程评估是学校有史以来参评范围最广、参与人数最多的研究生教育改革项目。师生的积极性被充分调动起来,学生增强了参与教改的责任感,教师增强了教学专业发展的主动性。在评选示范课过程中,通过自评和他评促进了教师对“什么是好的研究生课程”的思考。

4.一套完善的教师发展制度

课程评估与教师发展制度相结合,在提高课程质量同时使教师教学水平实现跨越式发展。改革以点带面,以核心课程建设带动整体课程建设,在教师层面形成了对研究生课程重要性的认识,更新了教师的教学观念,尤其是突出研究生课程教学的研究性特点和课程思政价值观的引入,还带动了教师学习教学新方法、提高评价素养、从事教改研究的热情。积极探索教学内容和科研成果的相互转化,思考如何将前沿研究成果融入教学,同时又以教学推动专业知识结构的完善和创新人才的培养,最终反哺科研。以课程建设推动教师发展和学生发展的思路在改革中得到体现,将课程评估的规范化、常态化与课程建设的特色化、创新性相结合,彰显学科专业特色和辨识度,推动了整个研究生培养过程

的精细化。

5.一个以课程质量为基础的研究生教育质量保障内部机制

质量评估与过程管理相结合,形成研究生教育质量保障内部机制。建立从知识体系构建到教学过程管理和课程质量评估等一系列课程标准体系和质量保障机制,包括完善课程管理制度,建立课堂教学行为准则,健全课程建设的规范性标准。在课程评估过程中成立了一级学科研究生培养指导委员会,强化对研究生培养方案、课程体系以及培养过程各环节的学术审查;每学期组织督导组、学院管理干部等开展课堂教学秩序检查和专家听(评)课,鼓励同行相互交流;将课程质量作为学院管理绩效指标和办学经费划拨的重要指标,激励各研究生教学单位和教师积极开展课程建设和教学改革研究。评估的目的是给予教师学习课程设计与实施、反思教学的机会,同时为整体培养方案的修订、课程体系的完善和课程质量的提升提供依据。

五、启示:建立以反馈为核心、以改进为目标的自我评估体系

虽然本文展示的是厦门大学的案例,但这种做法期待具有情境推广性,为其他同类型“双一流”建设高校实现2020年《意见》中强调的“健全内部质量管理体系”“提升研究生课程教学质量”“打造精品示范课程”等目标能提供一个范本。反思经验、展望未来,得到以下几个启示。

第一,转向体系认证的自我评估是课程内部质量保障体系的本质属性。构建研究生课程内部质量保障体系在从外部认证转向体系认证的背景中具有标志性意义。绝大多数高校对研究生课程设有让学生在课后填答的教学评价问卷,但这不等于课程评估,更不等于建立了自我评估体系。自我评估首先意味着理念的变化,从外部评估的诊断式评价变为内部评估的过程性评价。其次意味着方法的科学性,未经精心设计、不符合研究生课程特征、信效度不达标的问卷是无法准确反映课程质量和教学水平的。最后还意味着多方参与、凝聚共识,不是仅依

据学生评课问卷这一个声音、一种渠道,而是在共享所有权框架下多渠道、多主体参与,使评估走向系统化、科学化、常态化。今后还可以继续完善用人单位评价、社会评价等。

第二,建立反馈机制是课程内部质量保障体系的核心组成部分。评估工作中耗时巨大、技术含量高的部分在于:一是设计课程反馈表,反馈给任课教师改进教学质量;二是形成课程质量报告,反馈给学院改进课程体系设置。如果没有及时反馈和督促改进的机制,课程评估就不可能达到改革教学模式、优化课程体系、提升培养质量的目的。重视反馈机制的建立正是过程导向课程评估的重要特点,充分体现了前文目标中所述的:评估的最终目的不只是评定课程质量,更重要的是给予教师自我评估与反思的机会,让学生作为利益相关者参与到课程改进中,让学院反思本学科课程体系和结构的合理化程度,让学校反思课程管理和评估检查制度,并完善可进行国际比较的课程评估标准。

第三,课程评估反映了研究生课程质量存在的主要问题,成为下一阶段培养方案修订、课程建设的改进目标。首先,目前课程总体挑战度不够,尤其是对于博士生而言,需要进一步体现研究生课程之高层次特点,通过强调“前沿性”“难度”“强度”“深度”来杜绝研究生“水课”。其次,目前课程对激发学生兴趣和自主学习均很重视,但由于必修课的选课对象专业来源广泛、人数往往较多,难以体现研究生教学之差异化特点,需要通过一定的方法开展分层教学。再次,目前的课程设计仍较注重核心知识本身,相对忽略了对能力、动机和态度的培养,需要进一步体现研究生发展之注重高阶能力、注重科研态度培养的特点。通过课程评估,我们也发现了关于“什么是好的研究生课程”的共性特征,将另行撰文阐述。

第四,针对不同类型的课程需进一步制定细化的评估指标,提高研究生课程评估的适用范围。在“好”的研究生课程的共性之外,不同类型课程还有一些特性,例如国际化课程需要在课程目标中制定“与国际接轨的教学大纲”和“明确的国际化人

才培养目标”,在课程内容中强调“国际议题和区域研究”,在教学方法上考查“原版教材”和“教学语言”使用并“采用与国际接轨的教学方法和考核标准”等。可以把这些特殊要求细化到二级或三级指标中去,也可以实施分类评估。在学生评课问卷的设计中,应允许任课教师提出适合本课程的灵活性指标,建立指标库。总之,以核心课程建设带动整体课程建设,从一级学科必修课推广到选修课、实践类课程,甚至其他性质的课程(如专业学位课程),是未来研究生课程评估发展的趋势。

参考文献

- [1] 高芳祎. 我国研究生课程与教学改革效果的调查研究[J]. 学位与研究生教育, 2012(10): 27-31.
- [2] 张广斌, 陈向明. 研究生课程内容研究: 价值、选择与组织[J]. 学位与研究生教育, 2011(10): 23-30.
- [3] 杨东晓. 课程主体激励视角下的研究生课程质量提升策略研究[J]. 学位与研究生教育, 2020(1): 43-47.
- [4] 杨玉春, 张广斌. 研究生课程管理研究: 现状·问题·建议[J]. 学位与研究生教育, 2013(5): 28-31.
- [5] 汪霞, 卞清, 孙俊华. 论学术学位研究生课程体系建设[J]. 学位与研究生教育, 2015(10): 30-34.
- [6] 耿有权. 论“四位一体”研究生课程教学评价机制的构建——基于教学督导视角[J]. 研究生教育研究, 2014(4): 44-47.
- [7] 马健生, 时晨晨. 规范·绩效·多元·卓越——加州大学伯克利分校研究生课程评估体系的核心[J]. 外国教育研究, 2015(5): 3-14.
- [8] LITTLE B, LOCKE W, SCESA A, et al. Report to HEFCE on student engagement[R]. London: The Open University, 2009.
- [9] MERRILL M D. First principles of instruction[J]. Educational technology research and development, 2002, 50(3): 43-59.
- [10] FRICK T W, CHADHA R, WATSON C, et al. Improving course evaluations to improve instruction and complex learning in higher education[J]. Educational technology research and development, 2010, 58(2): 115-136.
- [11] GINNS P, PROSSER M, BARRIE S. Students' perceptions of teaching quality in higher education: the perspective of currently enrolled students[J]. Studies in higher education, 2007, 32(5): 603-615.
- [12] 章丽萍, 赵张耀, 徐敏娜, 等. 研究生课程体系的重塑与优化——浙江大学研究生课程建设的思考与实践[J]. 学位与研究生教育, 2013(6): 38-41.
- [13] FREEMAN R, DOBBINS K. Are we serious about enhancing courses? using the principles of assessment for learning to enhance course evaluation[J]. Assessment & evaluation in higher education, 2013, 38(2): 142-151.

(责任编辑 赵清华)