OBE 理念导向下学生评教改革的现实困境与对策

张阿丽[1]，冯宇鹏[2]，马丽君[3]

（1 梧州学院教育学院，广西　梧州　543000；2 梧州学院人事处，广西　梧州　543000；3 通化师范学院教育科学学院，吉林　通化　134000）

摘要：学生评教是高校内部质量保障体系建设的重要抓手，也是落实《深化新时代教育评价改革总体方案》的关键环节。然而，当前高校学生评教普遍存在主体意识薄弱、指标设计偏重教师“教”、评价方式单一滞后、结果运用空转等问题，难以真正服务于教学改进。成果导向教育（OBE）理念为破解上述困局提供了理论支撑与实践路径，本文在梳理 OBE 理念与学生评教逻辑机理的基础上，结合多所高校的实证调研，系统呈现评教改革面临的观念、指标、方式、结果四个层面的现实困境，进而从理念重塑、指标重构、方式创新、闭环机制与分类施策五个维度提出改革对策，以期为高校学生评教从“管理工具”转向“学习产出监测与持续改进的证据系统”提供参考。

关键词：OBE 理念；学生评教；现实困境；教学评价改革

收稿日期：2026 年 8 月 27 日　　**中图分类号：**G420

通讯作者：张阿丽　梧州学院教育学院

Practical Challenges and Countermeasures for Student Course Evaluation Reform Guided by the OBE Philosophy

Zhang Ali[1], Feng Yupeng[2], Ma Lijun[3]

（1 School of Education, Wuzhou University, Wuzhou, Guangxi 543000; 2 Human Resources Office, Wuzhou University, Wuzhou, Guangxi 543000; 3 School of Educational Sciences, Tonghua Normal University, Tonghua, Jilin 134000）

Abstract: Student evaluations of teaching form a central piece of how universities police their own teaching quality from within, and they are also where the Overall Plan for Deepening Education Evaluation Reform in the New Era is supposed to land in practice. Yet in most institutions the exercise is hampered by the same recurring weaknesses: students approach it with little sense of ownership, the instruments are built around what the instructor does rather than what learners actually gain, the methods remain narrow and slow to change, and the findings tend to sit unused rather than feed back into teaching. Outcomes-based education (OBE) supplies both a theoretical footing and a workable way out of this impasse. Building on an account of how OBE and student evaluation connect, and on empirical work conducted across several universities, the present study lays out the obstacles that reform now faces along four axes — conception, indicators, method, and the use of results — and responds with measures organized around five concerns: reframing the governing idea, redesigning the metrics, diversifying the approach, closing the feedback loop, and differentiating policy by context. The broader aim is to help shift student evaluation away from a management device and toward an evidentiary system that monitors learning outputs and sustains continuous improvement.

项目基金：2023 年校级教育教学改革工程项目：地方高校学生评教存在的问题及改进策略——以梧州学院为例（Wyjg2023B004）；2024 年校级教育教学改革工程项目：基于 OBE 理念学前教育专业认证的专业建设与制度文件研究（Wyjg2024A057）；吉林省教育科学“十四五”规划项目“基于 OBE 理念的高校线上教学质量评价指标体系构建研究”（GH22041）。

Keywords: OBE concept; students' evaluation of teaching; teaching evaluation reform

1 问题提出

进入普及化阶段以后，我国高等教育的发展重心已经从规模扩张稳步转向质量提升。《中华人民共和国国民经济和社会发展第十四个五年规划和 2035 年远景目标纲要》专设“建设高质量教育体系”一章，明确要求深化新时代教育评价改革、建立健全教育评价制度与机制。2025 年 1 月，中共中央、国务院印发《教育强国建设规划纲要（2024—2035 年）》，将“深化教育评价改革”列为教育强国建设的战略任务，明确要“借助人工智能、信息技术的赋能作用，改进结果评价、强化过程评价、探索增值评价、健全综合评价”，加快破除“五唯”顽瘴痼疾。教育部随之于 7 月召开教育评价改革试点部署推进会，把“大学生培养质量评价”“人工智能赋能评价改革”列为重点突破方向，推动高校教学评价由经验式管理向科学化、数智化转型。在政策持续发力的背景下，学生评教作为高校教学质量监控的常态化手段，其地位与作用被不断强化[1]。

学生评教又称“课堂教学质量学生评价”，是指由高校组织、由在校学生依据自身学习体验对教师教学质量作出价值判断的评估活动。由于学生身处教学现场，是教学服务的直接消费者与学习结果最直观的感知者，其评价信息能够较为真实地反映课堂运行状况，因而被称为高校“教学质量保障的根本制度”。借助评教数据，管理者可以扫描教学场域、教师可以反观自身教学行为、学生可以表达对教学的诉求，三方由此形成推动教学质量提升的行动合力[2]。

然而，正如多数学者的调研所显示，传统学生评教在落地过程中逐渐暴露出一系列深层矛盾：学生将评教视为不得不完成的强制任务，参与被动且敷衍；评价指标“一刀切”，多从管理者视角罗列教师的教学行为与态度，缺少对学生学习收获的关切；评价时间高度集中于期末，方式以单一问卷为主，难以刻画完整教学过程；评教结果反馈迟缓、整改缺位，大量数据沉淀为“僵尸数据”，无法转化为教学改进的实质动力。更为突出的是，在部分高校出现了师生之间的“教学交易”与合谋博弈——近九成（89.46%）被调查学生表示会给“极力迎合学生需要、教学宽松、考试易通过”的教师打出高分，超过半数（50.2%）学生承认会为获得较高考试分数的教师给予回报性评价。这些现象表明，学生评教在不少场景下已偏离了提升教学质量的初衷。

成果导向教育（Outcome-Based Education，简称 OBE）理念的出现，为破解上述困境提供了新的思路。OBE 由美国学者 Spady 于 20 世纪 80 年代系统提出，其核心主张“学生中心、成果导向、持续改进”正与我国学生评教改革的方向高度契合。近年来，程辉、高丽、赵丹、魏东婷等学者围绕 OBE 导向的学生评教机制与指标体系展开探索，验证了该理念在评教改革中的适用价值。由此，一个亟待厘清的问题是：OBE 理念与学生评教之间究竟存在怎样的逻辑关联？当前改革究竟面临哪些现实梗阻？又应当从哪些维度系统推进？这构成本文研究的出发点。

2 OBE 理念与学生评教的逻辑机理

OBE 理念并非一套具体的评价技术，而是一种以“学习成果”为逻辑起点的教育哲学。理解它与学生评教的内在契合，是推进评教改革的前提。

2.1 OBE 理念的内涵与特征

Spady 将 OBE 界定为“清晰地聚焦和组织教育系统中的一切，使学生在未来生活中获得实质性成功的教育结构与过程”。其本质可以凝练为三点：一是学生中心，即教育的所有设计都围绕“学生最终能做什么”展开，而非社会、学校或教师“投入了什么”“讲授了什么”；二是产出导向（成果导向），专业与课程建设要从学生实际获得的成果出发进行反向设计；三是持续改进，通过“评价—反馈—改进”的闭环不断提升培养质量。国内学者李志义、苏芃等指出，OBE 的落脚点始终是学生通过教育后取得的学习成果，以及如何帮助学生获知这些成果。

2.2 教学评价的学生立场

OBE 对“成果”的强调，天然地将评价的视线从“教”拉向“学”。L. 迪·芬克曾指出，教学评价的首要标准应当是“大多数学生有没有获得

有意义的学习经历”。这意味着，评教不应止于对教师教学行为的打分，而应成为观察学生学习经历与成长质量的窗口。魏东婷等进一步提出，OBE 导向的评教指标体系应“从学生的学习效果的角度”来描述指标，让学生按照自己修读课程后的真实收获来评价教师的教学效果[4]。这一立场与学生评教的价值本源——由学生从学习获得的角度评价教学——在方向上完全一致。

2.3 OBE 与学生评教的四重逻辑契合

基于上述内涵，可以将二者之间的逻辑机理概括为四重契合：

目标同向。OBE 以“学生最终能达到什么能力（毕业要求、课程目标）”为锚点，学生评教若聚焦于“我在这门课学到了什么、达成多少”，二者便共同指向学习产出，而非“老师讲得好不好”这类主观感受。当评教从“评教师”转向“评学习”，它与 OBE 在根本目标上实现了统一。

反向设计一致。OBE 要求遵循“毕业要求→课程目标→教学环节”的反向推导逻辑来设计教学活动；同理，评教指标也应由此倒推，根据课程目标来构建大部分权重的评价指标点，而不是正向罗列“教学内容、教态、板书”等教师行为。应让学生先明确本专业的培养目标与课程目标，清楚自己学习的核心目标，再据此开展课堂教学目标达成度评价，学生评价的根本应该是考查目标有没有达成。

主体同一。OBE 的“学生中心”意味着学生是学习的主体，而学生恰恰自身学习结果最直接的感知者，因此在 OBE 框架中，学生同时承担“学习者”与“评教主体”双重身份，二者同构。教学评价就是要让评教者“切实感受到自身的主体地位”，就必须从学生的视角去审视评教机制，保障其参与权与评价权。

闭环共生。OBE 的灵魂在于“评价—改进”的闭环。学生评教只有进入“课程目标达成度评价→毕业要求达成评价→专业持续改进”的链条，才算真正完成 OBE 闭环；否则，它只是离散的行政数据。赵丹所提出的“教学体检报告单”、多尺度聚类分析与纵向跟踪观测，正是将评教数据转化为持续改进证据的典型实践[3]。

综上，OBE 理念为学生评教提供的不是零散的改进建议，而是一套完整的逻辑框架：以学习产出为共同目标，以反向设计为共同方法，以学生为共同主体，以持续改进为共同归宿。这也意味着，评教改革的方向，是从一套“管理教师的工具”升级为“学习产出监测与专业持续改进的证据系统”。这种升级，恰与《深化新时代教育评价改革总体方案》所倡导的“改进结果评价、强化过程评价、探索增值评价、健全综合评价”形成呼应，使评教真正回归育人本位。

3 OBE 理念导向下学生评教改革的现实困境

为准确把握改革梗阻，近年来学者们以不同高校为样本开展了实证考察。陈超以 Q 师范大学为个案，综合运用问卷与半结构化访谈，从学生、教师、管理者三类利益相关者视角探查评教现状[7]；赵丹所在高校连续七个学期开展 OBE 导向评教实践，积累了大量过程数据，五学期评分标准差稳定在 5.9 ~ 6.9 之间，数据离散度良好[3]；侯菁媛通过德尔菲专家咨询与 AHP– 熵值法构建医学院校指标体系并试用验证，参评教师总均分达 94.06 分[5]；阎芃序则结合北京舞蹈学院 2021 年引入的教学质量管理平台数据与芭蕾专业学生访谈，揭示艺术类高校的特有问题[9]。综合上述研究的发现，当前学生评教改革面临的困境可归并为以下四个层面。

3.1 观念层面：主体意识薄弱与信任危机

学生是评教的第一责任人，但现实中对评教重要性的认知普遍不足。评教主体意识不强：不少学生把评教当成强制任务被动应付，因担心评价信息泄露而不敢表达真实意见，或仅凭个人喜好随意打分，致使评价公正性与可信度受损。学生往往认为评教“只是一种形式”，参与积极性较低。在师范院校的调研中，陈超发现各方评教观念尚未统一，学生评教出现了明显的“信任危机”——学生不相信自己的意见能带来改变，教师则对评教结果的科学性心存疑虑。这种现象的根源归结为“评教设计的立足点偏移”：评教由“发挥教育功能”异化为“执行一项教学管理制度”，学生由“权利主体”退化为“义务承担者”[6]。

3.2 指标层面：偏重教师“教”而忽视学生“学”

这是各研究提及频率最高的问题。现行指标体系“主要从教师的角度设计”，围绕教师素质、教学行为与反馈展开，“没有真正体现以学生为中心”。魏东婷等在指标收集中也发现，大量高校指标表述基于教师教的角度，如“教学理念、教学内容、教学方法、教学效果”，较少贴近学生的实际课堂体验[4]。部分指标过粗或过细：过粗则学生无法依据具体描述作出判断，过细则增加评教负担、降低数据质量。更为深层的问题是，指标体系普遍“忽视学生学习效果”——很少评价教学对学生学习行为、学习收获的影响，导致学生认为评教“与己无关”。在行业特色高校，这一矛盾更为尖锐：阎芃序发现，北京舞蹈学院的通用评教指标与舞蹈专业“实践性、身体性、情境性”的知识类型特征适配不足；侯菁媛则指出，医学院校原有指标缺乏师生参与，对学生学习活动的深入剖析明显缺位[8]。

3.3 方式层面：时间集中、过程缺失、反馈断裂

评教方式单一与时间集中是长期顽疾，并且评价后并没有针对学生评教结果进行反馈和改进。主要体现在“评教时间单一”与“评教方式单一”两方面：多数高校仅在期末周集中开展问卷，而教师整个学期的教学问题无法在一次测评中充分暴露；方式上几乎只用问卷调查一种方法，部分院校会结合一次学生座谈，但是也是个别学生代表。根据某应用型高校教师反馈的学生评教情况发现，期末测评安排并不合理，且学生面对指标“只求尽快完成”，主观评价流于形式。并且，现行评教“过于传统，往往采用终结性评价，不注重过程性评价”。在反馈环节，存在反馈改进机制未能有效闭环的问题，很多任课教师只收到学生评教的最终分数，并没有收到学生评教的具体内容，无法进行针对性的改进，相关部门也没有针对评分较低的教师进行对应的支持和反馈，影响教师的提升改进。

3.4 结果层面：运用不合理与“僵尸数据”

评教结果的运用是改革的“最后一公里”，却恰恰最为薄弱。总体体现出“评教结果运用不合理”与“评教信息落实不畅”：结果不透明、不公开，反馈途径单一、内容单薄；存在“只反馈不追踪、只答卷不落实、只反映不整改”的情况，甚至出现“一锤定音”、教师无从申诉的现象。学生认为结果应全部公开，而实际中评教常被直接用于教师考核、职称晋级与绩效工资评判，使教师为应付评教而降低标准、迎合学生。大量评教数据最终“变成了躺在计算机中的‘僵尸’数据”，鲜有教务部门将结果反馈给教师，即便反馈也仅是简单的分数呈现，未给出改进方向与要求。

4 OBE 理念导向下学生评教改革的对策

针对前述困境及其成因，应以 OBE 理念为统领，从理念、指标、方式、机制与保障五个维度系统推进改革[10]。

4.1 理念重塑：从“评教”走向“评学促教”

改革的首要任务是观念校正。第一，要明确“以学生为中心”的核心地位，让学生“切实感受到自身的主体地位”，从根本上扭转被动参与的局面。第二，评教功能应该“从效绩控制向教学改善”转变，以及“以学习成效提升为导向的共同愿景”的树立。应该建构以学生为主体的评教范式，让评教不再是一项制度、一个任务、一件差事，而是师生共同促进教学发展的活动。具体而言，应在评教前加强制度宣传与动员，引导学生理解评教对提升自身学习质量的切身意义，将“要我评”转化为“我要评”。

4.2 指标重构：以学习产出为锚的反向设计

指标是评教的“度量衡”，必须回归学习产出本位。第一，应该基于 OBE 理念重建指标体系，将评价对象明确为学生的学习效果，新设指标如“老师的教学让我较好地掌握了本门课程的知识和技能”“注重学生思维能力的训练，提高了我分析解决问题的能力”等。第二，应该将评教划分为“总体评价、分项评价、主观评语”三部分，总体评价采用排序式并硬性规定“优”不超 40%、“中差”不低于 10%，分项评价从学生学习体验与收获出发设置 10 项指标（如课程目标清晰度、学习体验、学习收获、课程思政等）。第三，按教学初期、中期、后期分期设置指标：初期侧重课程学习目标是否明确，中期侧重学习兴趣与资源获取，后期侧重学习成果达成度。这些改革共同指向一点：指标应从“教师教得怎样”转向“学生学得怎样”。

4.3 方式创新：过程化、增值化与多元协同

为克服终结性评价的局限，应推动评价方式的根本变革。具体做法如下：第一，要利用手机等移动终端打通实时评价渠道，实现“实时评价、实时反馈”，并增加过程评价频次。应“把形成性评价和过程性评价相结合”，完善综合评价。第二，在主体协同上，构建学生、同行、专家、教师自评四元评价主体，权重分别为 40%、20%、30%、10%，并以教学信息员队伍保障参评率稳定在 90% 以上，使四方“各有侧重、互不干扰”地作出结论。第三，建议通过师生座谈会等形式形成闭环反馈，并引入专家辅助判断，以弥补学生主观感受的局限。可以在原有网络评教基础上应“适当尝试线下个别访谈和群体调研”，以关照学生个性化的教学想法[11]。

4.4 闭环机制：让结果“活”起来

评教的生命力在于运用。以 OBE 理念指导结果运用，对高分教师予以激励、对连续低分教师重点帮扶，并配合校院两级督导跟踪整改。具体做法如下：将评教结果转化为教师的“教学体检报告单”，汇集学生评语与督导建议，并提供多尺度聚类分析、纵向跟踪观测与横向关联分析，在校、院、教师三个层面分别运用，形成“评价—反馈—改进”的完整闭环。必须用活学生评教数据，避免其沦为“僵尸数据”，通过结果运用让学生看到自身评教对教学的实际影响，要及时向各方反馈结果、科学利用结果、坚持多元主体结果综合考量。

4.5 分类施策与信效度保障

改革不能“一刀切”，应针对不同课程类型设置差异化指标，增设学生主体体验指标、强化个性化教学评价、丰富质性反馈。在指标开发中严格进行克朗巴赫系数检验（各类指标 α 均在 0.8 以上）与学生评价能力 T 检验，为指标的科学性提供了方法保障。此外，应借助信息化平台、人工智能等提升评教的数据化程度，但须警惕技术对价值理性的遮蔽，始终以服务学生学习与发展为归宿。

5 结论

学生评教改革的实质，是一场从“管理导向”迈向“发展导向”的评价范式转换。本文的分析表明，OBE 理念与学生评教在目标、方法、主体与闭环四个维度上深度契合，为重构评教提供了坚实的逻辑基础；而当前改革在观念、指标、方式、结果四个层面仍面临系统性梗阻，其根源在于制度定位、技术理性、文化信任与专业论证的相互缠绕。

以 OBE 为导向的评教改革，不是对原有体系的修补，而是一次结构性重塑：在理念上实现从“评教”到“评学促教”的跃迁，在指标上完成以学习产出为锚的反向设计，在方式上走向过程化与多元协同，在机制上构建“评价—反馈—改进”的闭环，在保障上坚持分类施策与信效度验证。唯有如此，学生评教才能真正摆脱形式化与功利化的窠臼，成为高校教学质量持续提升的“诊断仪”与“助推器”，从而服务于高等教育高质量发展与教育评价改革的总体目标[12]。

需要指出的是，受限于既有研究的样本范围，本文所呈现的困境与对策多基于若干高校的个案与问卷数据，未来仍需在更大规模、更长周期的追踪中检验改革成效，并进一步细化不同学科、不同办学类型高校的差异化实施方案。

参考文献：

[1] 程辉. 基于 OBE 理念的学生评教机制创新研究 [J]. 黑龙江生态工程职业学院学报，2022（1）：133–135，157.

[2] 高丽，侯佳惠，丁小宇，等. 基于 OBE 理念对高校学生评教的思考与建议 [J]. 山西中医药大学学报，2026，27（4）：469–472.

[3] 赵丹，马松超，骆雷飞，等. 基于 OBE 理念的学生评教方案设计与实践 [J]. 高等教育研究学报，2022，45（3）：80–86.

[4] 魏东婷，胡劲. OBE 理念导向的高校学生评教指标体系的构建 [J]. 湖北理工学院学报（人文社会科学版），2020，37（5）：81–86.

[5] 侯菁媛. 基于成果导向教育理念的医学院校学生评教指标体系研究 [D]. 南京：南京医科大学，2024.

[6] 杨大鹏，黄丽. 高质量本科教学理念下学生评教的困境及改进 [J]. 应用型高等教育研究，2022，7（3）：77–82.

[7] 陈超. 高质量发展视域下师范院校学生评教体系的优化路径研究——以 Q 师范大学为例 [D]. 西宁：青海师范大学，2024.

［8］梁天，吕淑云．基于 OBE 理念的高校学生评教指标体系研究［J］．公关世界，2023：121–122．

［9］阎芃序，邱晓锋．艺术类高校本科教学评价体系中的学生评教——以北京舞蹈学院为例［J］．（网络首发）2026．

［10］Spady W G．Outcome–based education: critical issues and answers［M］．Arlington, VA: American Association of School Administrators, 1994: 1–10．

［11］中共中央，国务院．教育强国建设规划纲要（2024—2035 年）［Z］．2025–01–19．

［12］中共中央办公厅，国务院办公厅．加快建设教育强国三年行动计划（2025—2027 年）［Z］．2025．

［13］中共中央，国务院．深化新时代教育评价改革总体方案［Z］．2020–10–13．

作者简介：张阿丽（1989–），女，汉族，广西梧州人，博士，梧州学院教育学院讲师，主要研究方向为高等教育；冯宇鹏（1985–），男，汉族，山西长治人，硕士，梧州学院人事处职员，主要研究方向为教育政策；马丽君（1991–），女，汉族，吉林白城人，硕士，通化师范学院教育科学学院讲师，主要研究方向为教学改革。