

# 开展基于表现性评价的教师研修

周文叶

**摘要** 当前教师研修中的许多问题是由于教师研修表现的评价缺失造成的。对教师研修表现的评价缺失主要表现在以下几方面:只有笼统的目的,没有表现性目标;只有听中学,没有实践任务;只有凭借行政手段的管理,没有能够引领教师专业学习的评价。而教师专业的性质、专业发展和课改的要求明确了教师研修的目标是一种实践、能力的提升,属于表现性目标,需要运用表现性评价。在教师研修中运用表现性评价,需要将表现性评价镶嵌在研修活动的整个过程中,在着手设计研修活动之前,就要明确表现性目标,随之设计作为研修活动任务的表现任务,还要充分利用评分规则促进教师自我引导的专业学习,从而促进教师研修质量的提升。

**关键词** 教师研修;表现性评价

**作者简介** 周文叶/华东师范大学课程与教学研究所助理研究员 (上海 200062)

随着新课改的推进,“教师即课程”、“教师是课程的设计者”、“教师是课程研究者”等更具专业内涵的教师角色被越来越多的人认同。教师研修作为促进教师专业发展的一个重要途径也越来越受到重视。然而,从当前来看,教师研修的质量似乎难以尽如人意,存在不少问题,其中有些问题就是评价缺失或不当造成的。评价在教师研修质量的提升中起着非常重要的作用,但如果评价不适当,那么不仅不能有效提升教师研修的质量,反而可能使教师研修走入歧途。本文认为教师研修质量的评价必须是一种表现性评价,试图借用表现性评价的视角来审视当前教师研修存在的问题,探讨为什么对教师研修的评价是表现性评价,以及如何通过表现性评价来提升教师研修质量。

## 一、教师研修中表现性评价的缺失及其后果

当前教师研修中存在不少问题,严重地制约着教师研修质量的提升。其中相当一部分问题都可以归咎于表现性评价的缺位。

### (一) 只有笼统的目的,没有表现性目标

大多数的教师研修活动都罗列了目标,但通常都是一些比较宽泛、笼统的目标,如把研修活动定位为:提高教师的专业成长,提高教师素质,提高教育教学研究能力和水平,转变教师的教育教学思想观念等等。这些目标并没有错,但问题是,怎样才算目标的达成,这些目标却无法检测,研修质量也就无法衡量,只能通

过参与教师的自陈来确定。但参与教师可能给了研修项目很高的评价,可原来在实践中不会的研修后依然不会,实践活动在经历了研修之后依然没有发生变化。如果教师始终不清楚“到底要往哪里去”、“自己现在在哪里”、“离目标的距离还有多远”,整个研修活动都是被安排、被管理。如果每次研修都有关于应知和能做的表现性目标,那么情况就会不同。

## (二) 只有听中学,没有实践任务

由于没有明确的目标,做什么和怎么做也就没有了具体的规定性,研修机构能安排什么就安排什么,怎么好安排就怎么安排,随意性非常大。尤其是不强调指向教师实践能力提升的目标,研修组织者往往采取最容易实施且成本最低的集中讲座。这种集中讲座的内容主要以专家能讲的“理论”为主,很少关注教师的需求。“培训内容过于抽象、概括,与他们日常教学工作针对性不强,实效性较差。”<sup>[1]</sup>集中讲座的方式也决定了教师学习的方式——听中学,有的是几百人,甚至上千人,坐在一起听一位专家的报告。在教师研修的教室里,不断重演的却是:给老师们上课的专家坐在教室前,一页页翻着PPT,语重心长地告诉老师们要以学生为中心,要为学生创设多样的学习方式,要……,而他自己的行动诠释的却是一个又一个典型的反例。

## (三) 只有凭借行政手段的管理,没有能够引领教师专业学习的评价

我们会经常看到,在研修活动开始前,有人拿着一张名单在一个一个地点名,或是在教室门口一个一个地签字;我们也会经常听到,“培训就是交‘钱’换‘证’”,而这个证就是上级部门规定的教师在职教育的学分要求。教师参加研修更多的是完成行政任务,研修组织者也主要靠行政的手段,来管理教师的研修参与度,如出勤率,只要出勤率考核合格,就能拿到相应的学分。在整个研修活动中,很少有专业的评价设计与实践,包括对教师研修过程的评价和结果的评价。教师参与这次研修到底有没有收获,具体的收获是什么,是否对今后的实践有改善作用等等,研修组织者回答不了这些问题,也不可能知道答案。因为,从研修一开始,他就没有收集回答这些问题的证据。更不用说,在研修的过程中能够运用评价来引领教师的专业学习。

# 二、教师研修需要表现性评价

评价理念与评价目标决定着评价方式。只有与评价目标匹配的评价方式才是有效的。在教师研修评价中,对教师专业本质的不同理解,教师专业发展政策和课程政策所指向的教师专业发展目标的不同类型,都决定着对教师研修表现评价方式的不同选择。

## (一) 教师研修的目标主要是表现性目标

### 1. 对教师专业本质的理解

长期以来,我们把教师比喻成“一桶水”的“知识灌输者”形象与“工程师”、“园丁”的“技术熟练者”形象。这些比喻是把教师的专业属性置于专业领域的

科学知识技术的成熟度上。<sup>[2]</sup>掌握本领域的知识越多,将知识传授给学生的技术越娴熟,知识传授的效率越高,说明这位老师的水平越高。近十几年,尤其是新课改以来,把教师的专业界定为技术性实践的观点受到越来越多人的反对与批判。批判者主张舍恩在几十年前就提出的“反思性实践”的概念,认为反思性实践才是教师专业的本质。这一理解强调教师的“‘专业能力’不是停留在所规定的科学技术、理论知识、合理技能上,而是融合在这些知识对问题情境所展开的‘反思’以及适应这种问题情境的判断基础——实践性学识。”<sup>[3]</sup>这样的知识大多是“缄默的、身体化的、情境依赖的、分布在人际互动和人际关系之中,只有在真实的问题情境中才能被激活、被领会和被重构”。<sup>[4]</sup>因此,教师研修的评价也只有在真实情境中的真实问题解决的过程中进行,才能评价到它所要评价的东西,才能具有效度。

### 2. 教师教育标准对教师及其专业发展的规定

近几年,教育部出台了《中小学教师专业标准(试行)》、《教师教育课程标准(试行)》等一系列教师专业及其发展标准,为教师研修提供了制度框架。这些标准都突出教师的实践能力,强调教师教育的实践取向。专业标准中提出的一个重要理念就是“能力为重”,即要求教师把学科知识、教育理论与教育实践有机结合,突出教书育人的实践能力。教师教育课程标准把“实践取向”作为一条核心理念,强调“教师是反思性实践者,在研究自身经验和改进教育教学行为的过程中实现专业发展。”从标准规定的课程目标来看,充分强调了教师应知与应会的教育教学行为和能力。课程目标分别由“教育信念与责任”、“教育知识与技能”、“教育实践与体验”三大目标领域、九条目标以及相应的基本要求组成,<sup>[5]</sup>这些内容共同勾勒出教师教育的核心范畴,凸显了教师教育的关键专业特征。三大领域下九条目标最终都落在具有相应观念与知识前提下的教学行为和教学能力,同时还特别强调在教育实践中经历与体验这些行为与能力。对行为与能力的评价,是传统的客观纸笔测验或论文所无法检测的。这就需要我们选择与目标匹配的评价——表现性评价。

### 3. 新课改给教师带来的挑战

老师们最直接感受到的新课改带来的变化,首先是各学科有了课程标准,有了基于标准的新教材。其次,是课程结构发生了变化,从小学到高中都设置了综合实践活动并作为必修课程;倡导校本课程的开发与实施等。再次,新课程大力倡导自主、合作、探究的学习方式等等。新课程的这些变化给老师带来了新的挑战。比如,如何基于标准设计教学方案,如何开发校本课程,如何实施综合实践活动,如何对学生的研究性学习进行指导,如何创设自主、合作、探究的课堂……“新世纪中国课改中的教师职业,是21世纪中国社会上最具变化的职业。”<sup>[6]</sup>而这种变化,需要教师去完成一个个新的任务,需要教师在工作中去解决一个个真实情境中的教育教学问题。教师所需进行的教学方案的设计、校本课程的开发、课堂教学问题的解决等都是情境性极强的实践性任务,不是多听几场报告,记住一些所谓新的理论知识就能完成的。

“反思性实践”模式中的教师专业本质,教师教育标准对教师及其专业发展的规定,新课改给教师带来的挑战,这些要素及其特点一致地回答了教师研修的核心取向:发展实践性学识,提高解决真实情境中教育教学问题的能力。而发展实践性学习,提高问题解决能力,所指向的都是需要进行知识建构和能力展示的表现性目标。

## (二) 表现性评价的主要特征

表现性评价(Performance Assessment)是与纸笔测验相对的一种评价方式,它适用于对完成任务的表现、能力的展示等表现性目标的检测。表现性评价要求学习者在真实的情境中执行任务和解决问题,通过对学习者在执行任务或解决问题过程中的表现的观察,或产生的创造性成果进行评价。这与许多学者经常使用的真实性评价、替代性评价、基于表现的评价等术语所指代的意义相同。表现性评价的核心要素由表现性目标、表现任务和评分规则组成。概括起来,表现性评价具有如下特征:

(1) 评价任务的真实性。真实情境中的任务能引发学习者的真实表现。这个任务对于教师的专业活动而言应是有意义的,在具备这一条件的情况下,也可使用模拟的真实性任务。

(2) 基于评分规则的判断。表现性评价没有标准答案,需要开发基于目标的评分规则,评价者根据评分规则作出判断。

(3) 评价主体的多元化。表现性评价特别注重学习者自评、互评的价值。学习者根据评分规则进行自评、互评的过程同时是一个个人反思和合作反思的过程。以学习者个人反思为核心,外部评价者与同伴的建议构成更广泛的反思资源,帮助提升个人反思的品质,对学习者的个人实践性知识的发展具有重要意义。

(4) 与学习活动的一体化。学习者完成评价任务的过程同时也是学习的过程,并且根据评分规则作出判断的描述性信息为下一步的学习提供了有用的反馈。因此,表现性评价既是对学习的评价,也是为了学习、促进学习的评价。可见,表现性评价是一种适合于教师研修表现评价的评价方式。它既能有效地检测教师研修的目标——表现性目标,又能较好地与研修活动统整起来,发挥教师在研修过程中的主体性,促使教师在评价中反思,在反思中促进专业的发展。

## 三、运用表现性评价提升教师研修质量

表现性评价适合于教师研修表现的评价,并具有促进教师研修质量的潜能。但这并不意味着,表现性评价必然能有效地提升教师研修的质量,要发挥表现性评价的潜在功能,我们在设计和应用表现性评价时需要在以下几方面作出努力。

### (一) 为研修活动设定明确的表现性目标

表现性评价必须以研修活动的表现性目标为焦点。评价目标也就是研修目标。设计研修活动的第一步就是要设定明确的表现性目标。

设定目标的依据。教师研修目标确立的首要依据是教师在平时的课堂教学中最需要解决的问题。这个信息从哪里获取？教师肯定是一个主要的信息来源，但不完全是。因为有些教师可能知道自己需要提高，但并不清楚阻碍自己课堂有效性的关键问题在哪里，限制自己专业发展的主要困难是什么。这就需要了解教师的人，了解教师专业发展、课堂教学改进的人，坐在一起，协商教师最需要解决的问题。在中国的情境中，这些人可能是，教师、教研员、教学管理者、教师教育研究专家、课程教学研究专家等等。明确教师最需要解决的问题，参照教师教育标准的相关规定，结合当前课改的要求，确定教师研修的目标。

目标的有限性和清晰性。教师是一个需要终身不断学习的专业，是一个需要多方面综合发展的专业。我们会发现，研修需要实现的目标很多。因此，我们必须要考虑目标的有限性。仅凭一两个研修项目或活动是完成不了多个或所有的研修任务的。一个研修项目或一次研修活动要解决什么问题，期望达到什么目标，应该是特定的，是有限的，是易于实现的。我们可以根据特定教师的特定需求，给目标排排序，首先解决那些处于专业能力核心的目标。当然，这个特定的、有限的目标同时必须是很明确的、很清晰的，并且在研修活动之后是能够评价和测量的。

## （二）精心设计表现任务并统整在研修活动中

评价不是外加于研修过程的一个部分，更不只是在研修结束时举行一次测试或是提交一篇论文。评价任务要镶嵌在研修活动中，贯穿活动始终，评价任务就是研修活动任务，两者统整在一起。这样的任务，需要具备以下特征。

表现任务要与目标匹配。所设计的表现任务要能够让教师在完成任务的过程或结果中展示目标中界定的要求。比如，研修的目标是“掌握设计基于课程标准的教案的策略与方法，能独立设计一份基于课程标准的教案”。那么，所设计的表现任务就要能让教师有机会展现这些策略与方法，并呈现任务的结果。如，“分解课标并确立适合于本班学生的课时目标”、“设计与目标匹配的课堂评价任务”、“将评价任务和学习活动统整，安排合宜的教学环节”、“按基于课程标准的教案的内容要素和格式要求呈现一份完整的教案”等，教师完成这些任务的过程，也就是展现目标的要求的过程。

表现任务要包含教师对知识的建构。表现性评价的初衷是要求学习者综合应用已知知识来解决问题，从而展现出某种实作或表现能力。这就要求表现任务能为学习者获取、建构新知识提供一种学习机会。研修组织者和设计者需要在整个研修活动中系统地来考虑课程内容的设置。围绕表现任务，为教师选择和安排有针对性的专题知识的学习。比如，就完成上面那些表现任务而言，需要安排课标分解的策略与方法、课堂评价任务的设计、学生学习活动的设计、基于标准的教学设计等专题。这些专题的学习，有的可能需要在教师开始执行任务之前，有的可能需要在完成任务的过程中。专题的学习与表现任务的完成穿插进行，一方面，专题的内容为教师提供完成任务所需的相关知识基础，另一方面在完成任实践的过程中运用知识、建构知识。在这个过程中，形成“大观念”。

尽管任何领域的专家都拥有大量该领域的知识,但能围绕相对而言数量少得多的一些“大观念”,将该领域内的知识组织起来,是专家与新手的区别。<sup>[7]</sup>“大观念”的形成,使得教师今后在解决问题的过程能够用该领域的基本原理而非表面特征去解释问题,从而提高解决问题的效率。

表现任务要真实或尽量真实。任务的真实性程度越高,学习者的学习动机也就越高,随之学习效果也会越好。<sup>[8]</sup>因此,设计的表现任务最好就是平时教师在工作中需要完成的教学任务。比如,课堂目标的确立、课堂评价任务的设计、作业的设计、学生学习方式的选择等等。一方面,这些任务都是教师熟悉的,教师有丰富的经验基础,不会陌生,不会排斥。另一方面,完成这些任务的成果,可以直接运用到实践中去,提高教师的积极性。当然,设计者要基于教师的现有水平,根据教师的最近发展区,设计对教师来说具有一定难度的任务。因为,设计良好的任务除了情境上的要求之外,还需要具有一定的挑战性。

### (三) 充分利用评分规则促进自我引导的专业学习

评分规则是对任务表现的具体期望的描述,也即对目标的具体化。在任务实施之前就要让教师理解评分规则,让评分规则引领教师开展自主的学习,并在完成任务的过程中进行自评和互评,形成学习共同体。

与教师一起制定评分规则。评分规则把任务表现分解成各个要素,并提供每个要素上详细的不同层次表现的描述,这种描述清晰地指明了什么样的表现是卓越的,什么样的表现是合格的,什么样的表现还需要努力。因此,我们要让参与研修的教师在做之前就要清楚评分规则,清楚什么样的好才是足够好。最理想的做法是让教师参与评分规则的制订,研修组织者、专家和参与研修的教师一起讨论,形成评分规则。如果由于时间等条件的限制,不能让教师参与评分规则的制订,那么也要通过多种途径,让教师尽可能地理解评分规则。比如,在专题学习中安排相关的内容;在开始任务之前,组织者对评分规则进行解释;给教师提供评分规则中各个水平的范例,等等。只有教师清楚自己将要往哪里去,知道做得怎样好是足够好,才有可能施行自律的研修活动,才有可能不断地监控自己的研修表现。

利用评分规则监测并改进任务质量。教师理解了评分规则,就可以利用评分规则来引导自己更好地完成任务。在完成任务的过程中,他们可以利用评分规则中清晰界定的各表现水平的要求来了解自己的进程,评判自己的成果,监控任务的质量,也即清楚自己现在在哪里,下一步的目标是什么……,逐步内化评分规则,逐渐明晰自己的弱点和长处,并充分利用自己的已有经验和所学的知识进行反思,并改善自己的表现。这个过程,也就是自我评价、自我反思、自我改进的过程,教师学习的主体性得到充分体现。

开展基于评分规则的交流与反馈。有了可以共享的评分规则,参与研修的教师就很容易开展互评。每位教师的已有经验不同,基于评分规则的交流也会产生思想的碰撞,在碰撞的过程中丰富对任务质量的理解。互评的过程,是合作反思的过程,同时也是向同伴学习的过程。在这个过程中,形成真正意义上的学

习共同体。其次,专家要基于评分规则对教师的任务表现作出及时的反馈。专家的反馈可以让教师更加客观地了解自己的表现,帮助教师更加准确地发现自己的问题,提出针对性的改进建议。有些专家以忙为借口,只做报告(准备一个报告可以反复讲很多遍),不为学员精心设计有针对性的学习任务,更不能为学员的任务表现进行指导和反馈,其本身提供的就是一个典型的反例。只有基于学员的任务表现,才能给出有针对性的反馈,也才有证据表明这次研修目标的实现程度,以及还有哪些地方需要继续努力。

教学专业的反思性实践本质,以及实践性知识的经验加反思的形成机制表明,教师在研修活动中必须是要深度参与的。精心设计教师教学情境中的真实任务,组织教师参与评分规则的制订,创造条件让教师进行自评、互评,形成学习共同体……,每一个环节,都在强调教师在研修活动中的主体作用。将任务贯穿于研修活动的整个过程,在开始任务之前让教师理解评分规则的内涵,意在使教师的反思贯穿于研修的全过程。在完成任务的过程中,进行多主体、形成性的评价,旨在为教师提供过程性、诊断性和反馈性的信息,更好地完成表现,提高教师反思的品质,促进专业的持续发展。

基于上述探讨,将表现性评价镶嵌在研修活动之中能为研修活动提供多样的证据来判断研修的质量,<sup>[9]</sup>同时也促进教师研修质量的提升。基于表现性评价的教师研修也正符合国际教师教育学倡导的教师学习的三大定律——越是扎根教师的内在需求越是有效;越是扎根教师的鲜活经验越是有效;越是扎根教师的实践反思越是有效。<sup>[10]</sup>

---

#### 参考文献:

- [1]陈向明.义务教育阶段教师培训调查现状问题与建议[J].开放教育研究,2013(8).
- [2]钟启泉.教师专业化:理念、制度、课题[J].教育研究,2001(12).
- [3]【日】佐藤学著.课程与教师[M].钟启泉译.北京:教育科学出版社,2003:240.
- [4]陈向明.从教师专业发展到教师专业学习[J].教育发展研究,2013(8).
- [5]教育部.教师教育课程标准(试行). [EB/OL]. [2013-10-25]. [http://www.moe.gov.cn/public-files/business/htmlfiles/moe/s6049/201110/xxgk\\_125722.html](http://www.moe.gov.cn/public-files/business/htmlfiles/moe/s6049/201110/xxgk_125722.html).
- [6]钟启泉,崔允漷,张华.基础教育课程改革纲要(试行)解读[M].北京:华东师范大学出版社,2001,427.
- [7]Niemi, D. Cognitive Science, Expert - novice Research, and Performance Assessment [M]. Theory into Practice, 1997(4).
- [8]Maria Kovacs and Ariana - Stanca Văcărețu. Authentic Assessment in the In - service Teacher Training System: Guidebook for Training Providers, 2010(6). [EB/OL]. [2013-10-25]. [http://www.alsdgc.ro/userfiles/GUIDEBOOK%20FOR%20AUTHENTIC%20ASSESSMENT%20THROUGH%20ACTION%20RESEARCH\(1\).pdf](http://www.alsdgc.ro/userfiles/GUIDEBOOK%20FOR%20AUTHENTIC%20ASSESSMENT%20THROUGH%20ACTION%20RESEARCH(1).pdf).
- [9]Raymond L. Pecheone & Ruth R. Chung. Evidence in Teacher Education: The Performance Assessment for California Teacher [J]. Journal of Teacher Education, 2006(1).
- [10]钟启泉.教师研修的挑战[N].光明日报,2013-5-22.

# Developing Teacher Training Based on Performance Assessment

ZHOU Wenye

( Institute of Curriculum and Instruction , East China Normal University , Shanghai 200062 , China)

**Abstract:** Many problems existing in current teacher training are caused by lacking of assessment of teacher training's performance. Lack of assessment of teacher training's performance mainly shows in the following aspects: there are only general goals , while without performance objectives; there is only “learn by listening” , while without practical tasks; there is only administration by administrative means , while without assessment leading teachers' professional learning. However , the nature of teachers' profession , professional development and the requirement of curriculum reform clear that the aim of teacher training is the improvement of practice and competences which belongs to performance objectives and needs to use performance assessment. Using performance assessment during the teacher training needs us to embed performance assessment in the whole process of teacher training. Before designing the activities of teacher training , the performance objectives should be cleared up. And then it goes to the design of performance tasks of teacher training activities' tasks. Meanwhile , it needs to make full use of rubrics to promote teachers' self - directed professional learning to improve the quality of teacher training.

**Key words:** teacher training; performance assessment

( 责任校对: 王玲玲)