

教师评价方法及其适用主体分析

王斌林

(华东师范大学校长办公室, 上海 200062)

[摘要] 在回顾有关教师评价方法研究文献的基础上, 对 10 种不同的教师评价方法进行简要评析, 根据“利益关系人”理论、同斥原理和对教师评价主体的资格分析, 形成教师评价方法与评价主体的交叉分析框架, 并进一步地对教师评价方法和评价主体的选择展开讨论。

[关键词] 教师评价方法; 适用主体; 分析框架

[中图分类号] G451.1 [文献标识码] A [文章编号] 1672-5905(2005)01-0042-05

An Analysis on the Method of Teacher Evaluation and the Suitable Valuator

WANG Bin-lin

(President Office, East China Normal University, Shanghai 200062, China)

Abstract: On the basis of reviewing the research literature of teacher evaluation methods, this paper analyses the ten different teacher appraisal methods, and then use frequentness technology and stakeholder theory to construct a cross analysis frame of teacher evaluation method and the subject. Finally, the author discusses the appraisal method and the subject selection.

Key Words: the method of teacher evaluation; the suitable valuator; a cross analysis frame

教师评价对教育质量保障与学校发展改进、教师绩效问责与专业发展起着重要作用。当我们需要延揽聘用、选拔考评教师, 以及促进教师专业成长、改进教师教学实践的时候, 教师评价就成为普遍采用的策略。教师评价策略是否切实可行、科学有效, 往往取决于运用什么样教师评价方法和由谁来评价教师。本文拟在对不同的教师评价方法进行简要评析的基础上, 构建形成教师评价方法与评价主体的交叉分析框架, 以期为提高教师评价方法的科学性和在实践中的可行性, 提供参考与借鉴。

一、教师评价方法的种类

研究结果表明, 有多种方法可以应用于教师评价, 教师自评、教师档案评价、家长评价、学生评教、课堂观察与会谈、非正式观察、同行评议或互

评、能力测验、间接测量、学生学业成就和书面材料收集等。^{[1][2][3]} 也有论者在回顾相关研究文献后指出, 教师评价方法主要有: 教学观察、临床督导、教学录影、研究导向的检核表、纸笔测验、目标管理、工作分析、学生学业成就、轶事日记、成长档案评价、责任和理论取向、自我评价、同行互评、学生评价教师、问卷调查和面谈、后设评价。^{[4][5][6]} 尽管教师评价的方法多种多样且层出不穷, 但根据不同的教师评价方法在实践中的应用价值、精确性和可行性, 可将教师评价方法大致概括为 10 种。

1. 课堂观察。课堂观察一般可区分为教室观察、教学录影和教学观摩三种, 其实质在于通过观察来了解教师教学实际情形并进行分析和判断, 进而为改进教师的教学和专业成长提供资料, 为相关决策提供参考。应用课堂观察对教师易变的行为或行动进行描述与适切性评价时, 需要关注多个类似的教师课堂实践和过程事实, 要求评价

[收稿日期] 2004-04-25

[作者简介] 王斌林(1979-), 男, 湖南洞口人, 华东师范大学教师, 教育学硕士, 主要研究方向为高等教育管理与评估。

者具备评价专长或接受过适当的培训,以及在观察时整合其他有关教师教学的信息源。

2.课堂绩效评定。课堂绩效评定以课堂观察和具体的教学观为基础,多委托专家进行,采用经由研究和经验主张先行形成的教师绩效评定量表(teacher-rating scales)作为基准,进而评判教师的课堂行为绩效。课堂绩效评定经常需要与课堂观察相契合:观察成为绩效评定主要的信息来源,绩效评定整合在课堂观察的过程中。

3.学生学业成就。又名价值增值法(Value-added),其主要的变量是应用学生在一定时期内的学习进步情况(如比较两次测验成绩)及其学业成就(如就业率及就业状况、竞赛获奖情况等),来推论和判断教师的教学绩效和能力,力求揭示出教师的教学产生了什么样的结果或影响。

4.成长档案袋评价。成长档案袋评价一般需收集教师在前 2-3 年内有代表性的“证据”,形成即时记述教师成长的履历档案,资以凸显和证明教师的教学能力和才识,帮助增进教师的不断反思与检讨,进而构筑起教师与教师间分享经验的平台。以教学档案为例,需要收集的“证据”(evidence)主要包括:教师学术背景介绍、教学职责与计划的陈述、个人哲学与方法论的陈述、教学改进的努力或成就的记述、测试概要和对学生的反馈、来自学生、同行/专家检视教学的书面鉴定及建议、影音图片资料。典型的教师成长档案袋加上附录约 2-10 页。

5.学生/家长评价。学生评价教师教学已被研究证实是评价课堂教学最直接、最有力、最重要和最客观的评价方式。但限于学生对教学品质感受与认知的成熟度差异,学生评教广泛地应用于大学阶段,较少能直接应用于中小学阶段,而且学生评价教师的效度问题至今仍令人困惑。另据相关研究文献显示,家长评价教师的教学及其在学校的表现,存在着天然的局限性,但并不排除其以间接的方式涉足教师评价,如家长可向校方反映教师作业批改不够仔细、教学准备不充分或奖惩不当,以及向校方致函感谢信等。

6.同行评议/协助。同行评议/协助通常由职级水平相当或相同学科背景的人员对相互的教育实践进行充分的讨论、质询和反思,进而对相互间的能力提高、工作改进提供有价值的建议和帮助。在

教师评价实践中,同行评议/协助主要有同行结对发展(相互间是专业支持关系,通过互相帮助获得成功、解决问题和解除挫败感)、同行指导(相互间是顾问指导关系,由专家教师主动与新教师分享其教学专长)和同行训导(在有经验的教师群体中协作式地进行反思、研讨和报告,以学习获取新的教学技能技巧)等形式。

7.教师自评/行动研究。教师自评不仅是收集必要评价信息的途径,还是发展性教师评价最具效力的改进源泉,能为教师的自我反思与改进提供必要的心理框架,有助于教师发现自身的优势和不足,进而设定目标自我激励和自我提高。随着教师评价理论的发展和实践的推进,教师自评已有渐趋衍化为行动研究态势,即教师作为自身教育实践的研究者。行动研究以对所能获取的自我研究信息之深度理解为基础,起点是教师对自身实践的反思,目的在于采取行动去改进自身的实践。教师行动研究一般由五个步骤组成:以学生学习为焦点的问题陈述?经由三角互证法收集 2-3 个月内可靠有效的信息资料?信息资料的甄别、分析并得出评价结论?评价发现的报告、解释和分享?形成改进的行动计划并实施。^[7]

8.纸笔测验/测试。譬如教师资格认证测验,多用于进入学校当教师时参考,而较少用于对在任教师进行评价。此外,基于教师教育课程的行为绩效测试和模拟作为测试评价教师的“新方法”,虽比传统的纸笔测验和课堂观察具有较高的信度,但过度依赖于对教师的课堂观察和教师在检核答卷上留下的“证据”,且资源和时间耗费也较多。

9.问卷与面谈。问卷或面谈能获得家长与学生等对教师教学的反馈信息,其中面谈可采用结构式(应试者回答相同问题)或非结构式(适合个别应试者对具体问题的回答)。一个相关的趋向是,藉由专业人员之间的建设性面谈,进而反思自身的教育实践和相互学习,但这最好需要教师正接受正式的评价,并处于自我定向的阶段。此外,面谈还广泛应用于上级部门领导与教师之间的直接谈话,进而为“高风险”的决策或教师专业成长提供参考。

10.后设评价。后设评价一般以教育人员评价标准为教师评价的评价标准,教育人员评价标准

涵盖从职前准备、在职实践和继续教育三个不同阶段,结合进入、参与和退出三种活动进行全过程的评价,要求任何教师评价都需要具备适切性、效用性、可行性和精确性四个基本特性。后设评价在于确保教师评价及其方法的质量。^[8]

二、教师评价方法与评价主体的交叉分析框架

作为服务于一定教师评价目的的行为方式——教师评价方法,在教师评价实践中是一个复数,常会因评价目的、具体的评价情境和评价对象的不同而各异。尤其值得重视的是,教师评价方法虽然多种多样、作用各异,却也存在着一个显著的共性特征,即必定要由具有一定行为能力的评价主体来落实教师评价活动。可是,教师评价方法不是意识形态,更不是每一位具有行为能力的人,就都可以成为教师评价方法的主体,更何况教师评价方法的主体选择,的确存在着正确与否、适当与否、精致与否和坚实与否的问题。

理论上,学生、教师自己、家长、管理者、专家、研究者和同行,甚至校友、雇主(市场)、政府及其行政管理部门和社会等,作为教师行为绩效与发展之直接或间接的“利益关系人”(stakeholder),应该都可以成为教师评价主体。但这是否意味着任何“利益关系人”,就一定是教师评价方法的最适切评价主体,事实并不尽然。因而,如何在不同的教师评价方法与多元评价主体间进行合理搭配,为教师评价方法选择最适切的评价主体,就成了提高教师评价方法科学性和可行性,提升其应用价值的关键。

1.在教师评价的实践中,最常被提及的就是由教育行政单位及其工作人员进行的评价。政府及其行政管理部门作为学校举办者兼行政管理者,担负着管理、质量绩效责任和优秀教师遴选、继续教育决定和淘汰等“高风险”决策的职责,拥有进行教师评价的决定性作用和“权力”。但这种行政价值导向且多采取自上而下单一方式进行的评价,可能导致不具专业知识的上级人员来评价作为专业领域的教师,与教师自主专业发展相悖,也不利学生成长。同时,由于上级教育行政部门拥有对下一层级学校和教师的管理权,可能导致评

价过程的“腐败”。因此,基于政府及其行政管理部門的非专业性和服务性,根本上决定了行政评价主体只能部分地起作用。况且,行政机构难能成为评价主体,只有组成机构或部门的人才可能是评价主体。是故我们将行政评价主体归类为行政督导人员,既代表政府及其行政管理部门,又包括校长及教师的上层管理人员。行政督导人员评价教师实质上是对教育政策施行进行督导、落实的主要方式之一,改进其不足的可行办法是:增进行政评价主体的专业知识,建立并创设客观公正的评价过程,或经由行政部门委托专家或专业研究人员进行教师评价。

2.学者专家通常包括专门评价教师的团体或专业/学术研究人员、地方教育管理部门的督导专员等,多具备教育专业素养,且从事或研究相关性质的工作,能够为教师实践改进和教师专业发展提供建设性的建议或方向。但需克服的困难在于,教师是在特定的教育教学环境中工作,学者专家评价容易脱离教师工作的真实时空,如对课堂教学缺乏深入了解、双向沟通困难或信息不对称,而且花费较大,评价效益和评价频次深受限制。因此,专家一般宜做价值判断,不宜做事实判断。

3.学生作为教师评价主体近年来深受关注,其被广为接受的原因在于学生是教师教学的最直接的见证者和教育效果的体现者,在师生双方利益关系中,学生是最直接的“利益关系人”,对教学有最为广泛深刻和最直观的感受。同时,教师作为教育服务的提供者,“忠实于服务对象”——学生——这是教师的专业特征和原则,而学生作为相对而言的“顾客”,理应有“挑剔”或评论的发言权。然而,学生虽能收集到重要、准确的评价资料,但学生评教常与管理者评价或同行评议常存有不一致的现象^[9],况且学生年级、班级规模等背景特征对学生评教也有着深远影响。此外,由于学生的发展性(即不成熟水平),学生的现实选择可能是短期目标,而教师着眼的可能是学生的长远发展,这种师生发展的分离,使得学生评教很少能广泛应用于中小学,纵然是大学生评教,也只宜描述教学活动进行事实判断,不宜进行价值判断^[10]。

4.教师作为自我评价的主体,便利处在于教师最了解自己的动机、价值观念,尤其是教师有主动进行评价的需求时,往往能促进教师教学行为

的改善,更能成为教师自主发展和改进的动力源泉。然而,教师自评的客观性易受主观影响,这诚如怀特(Whyte)^[11]指出的,该方式存有二个主要问题:一是教师自评的光环效应(halo effects),即给予自己过高或过好的评价;二是容易产生仁慈错误(leniency error),即认为自己的表现比同行较好。可行的改进策略在于教师要形成客观地进行自我认识与分析的习惯,秉持全面、发展、联系的观点进行自我检讨,以及藉由可比标准将外在的评价价值尺度转化为内在价值尺度和追求,并付诸于教学改进的实践中。

5.同行一般指本校及他校相关学科领域人员或同一层级的教师。由于同行对教师的教学实践、教材及教师的职责有较深入的了解,在评价教师能力方面有较强的发言权。此外,同行作为评价主体,往往能使得评价过程相对轻松温和,较易获得彼此的认同和增强相互的满足感,有助于取长补短、共同提高。但须要评价者与被评价者彼此坦诚相待,拒斥“窝里斗”或相互瞧不起的心态,以及降低同行评议中的主观臆测成分,才能最终形成经

验分享、互帮互助的文化氛围,这应是同行作为教师评价主体的努力方向。

6.一般认为,广大公民、家长、雇主和校友等社会公众参与教师评价,目的在于质量信任和绩效问责。不过,社会公众通常被认为是教师教育实践的局外人,不了解课堂教学,难有充当教师评价主体的充分理由。但不得不需要引起关注的是,社会公众特别是家长,作为学生受教育的直接投资者和受益者之一,当可成为教师评价的主体,间接性地涉足教师评价。

基于上述分析,我们可以将教师评价主体明确地区分为学生、教师自己、同行、学者/专家、行政督导人员和社会公众/家长等六类。因此,立足于教师评价不同主体的资格分析和运用频度统计分析技术(指对教师评价主体出现的频次进行统计,经过比较筛选后再行确定使用频次较高者作为评价主体),根据“利益关系人”理论和同斥原理,结合不同评价主体的资格与教师评价方法的适切性、有效性及其可行性之利害关系,最终形成教师评价方法与评价主体的交叉分析框架(如表

表 1 教师评价方法与评价主体的交叉分析框架

方法 \ 主体		学生	教师自己	同行	学者/专家	社会公众/家长	行政督导人员
课堂观察	教室观察			Ⓡ	Ⓡ		Ⓡ
	教学观摩		Ⓡ				
	教学录影		Ⓡ	Ⓡ	Ⓡ		Ⓡ
课堂绩效评定				Ⓡ	Ⓡ		
学生学业成就			Ⓡ	Ⓡ	Ⓡ		Ⓡ
成长档案袋评价			Ⓡ	Ⓡ	Ⓡ		Ⓡ Ⓡ
学生/家长评价		Ⓡ				Ⓡ	
同行评议或协助	同行结对		Ⓡ	Ⓡ			
	同行指导			Ⓡ			
	同行训导			Ⓡ	Ⓡ		
教师自评/行动研究			Ⓡ				
纸笔测验/测试					Ⓡ		Ⓡ
问卷与面谈		Ⓡ				Ⓡ	
后设评价					Ⓡ		Ⓡ

(注:Ⓡ标示为该教师评价方法的适用主体)

1 所示)。

三、讨论与结论

1. 教师评价的方法多种多样,不同的评价目的将会引发出一系列的相关方法,方法必须服务于目的的需要。不过,教师评价方法的生成与差异虽源于教师评价的不同目的,但并不完全取决于这个目的。教师评价目的的差别主要在于如何使用教师评价发现的决定,而教师方法的差异除此之外,则还源于对不同主体需要的满足,并最终归结于如何获取有效、有价值的评价发现。当然,一个优秀的教师评价方法系统不应仅为着行政管理者的目的,还应是教师专业发展和教育质量保证的结合。

2. 教师评价方法需要精当适用,不同的教师评价方法的联合应用,需要考虑并防止对教学的可能干扰。任何单一的教师评价方法虽能发挥其应有的作用,但成功的教师评价,往往需要通过多种不同的方法多渠道、多维度地收集和整合完整有效的信息,以期全面、发展和辩证地认识教师这个整体的人及其教育教学的全过程。然而,值得重视的是,多主体、多元的教师评价方法虽可收集到较为全面的评价信息,却并不必然能获得有效的评价发现或必然能降低人事决策的风险。特别是面临“高风险的决策”时,若不能对多元信息进行有效整合,新增的信息极可能导致信息冗余或信息的简单叠加,徒增教师评价方法系统的混乱度。^[12]况且,多种教师评价方法的运用,常会耗费较多的人力、物力、财力和时间。因此,在进行教师评价时,特别需要结合学校实际情况,考虑教师评价方法选用的成本效益、合法性和可行性。

3. 持不同的目的或从不同的需求出发,可能会引发发出不同的教师评价方法和不同资格的评价主体;不同的教师评价方法有着明显不同的评价主体,同一主体可能又会主导着某一或某几种不同的教师评价方法,且同一评价者也可能成为多种教师评价方法的评价主体。还值得一提的是,每一种教师评价方法都可能存在着最为适用的评价主体,但随着具体情境的变易,教师评价方法的最适用主体亦将随之变动。

4. 任何一种教师评价方法都伴生着对教师的

角色界定和“教学是什么”的定义,或更明确的“什么是有效教学”的构想。教师评价方法的评判尺度或区分标准,应主要聚焦在教学的不同层面或方面,但其强调或突出某一方面,必然会忽视甚至排斥其他方面。因而,任一教师评价方法及其主体从选择到具体应用,必须以学校现有可用资源作为基础,应该对教师角色作出合逻辑的界定,明确是何种形式的教学或“什么是有效的教学”的构想,以及我们将如何去寻求理解这一角色与概念。

5. 教师评价方法及评价主体的选择并不存在好与坏的差别,而主要在于是否适用的问题。不同的教师评价方法具有不同的价值,能够满足不同主体的价值需要,是故也必然会导致教师评价方法的多主体资格。教师评价方法主体资格的确认与选择,除了要思量前述变量外,评价内容或项目、评价对象的个体特性和评价的问题等也应有所考虑,特别是教师评价的目的必须考虑在内。此外,教师评价方法与行政管理和道德规范等问题也有着紧密关联,需要引起足够的重视。

6. 教师评价方法并不是进行教师评价的目的,其只不过是达到促进教师专业发展、绩效问责,以及教育质量保障和学校发展改进的一种可行手段或思维方式。在教师评价的实践中,教师评价方法及其适用主体的选择,需要在不失主要的评价规范或程序下,把握住其核心精神与涵义,并注重随学校环境的变易作出切乎实际的调整与变通,才不致落入形式化的窠臼。

[参考文献]

- [1] 陈玉琨. 教育评价学 [M]. 人民教育出版社, 1999. 138-141.
- [2] Darling-Hommond, L. Wise, A.E., & Pease, S.R.. Teacher evaluation in the organizational context: A Review of the Literature. Review of Education Research, 1983, 53 (3): 285-325.
- [3] Loup, K.S., Garland, J.S., Ellett, C.D., & Rugutt, J.K. Ten Years Later: Findings From a Republication of a Study of Teacher Evaluation Practices in Our 100 Largest School Districts. Journal of Personnel Evaluation in Education. 1996, 10(3): 203-226.
- [4] McColskey, W. & Egelson, P.. Designing Teacher Evaluation Systems that Support Professional Growth. Washing

(下转第 50 页)

空环境,表面上看是在教师的私人生活时间和空间镀上了一层“道德光环”,实质上却是添加了一重道德的“藩篱”,有可能使教师的自由生活权利受到了不应该有的限制。尽管动机高尚,但未必是人道的、人性化的。所以,“为人师表”作为教师的一种道德规范和行为要求,应限制在教师从事职业活动的特殊时空范围内,而不应当把它扩展到一切时空范围。

“学高为师,德高为范”的古训,很好地表达了教师行业的特点。正如江泽民同志所强调指出:“教师是学生增长知识和思想进步的导师、他的一言一行,都会对学生产生影响,一定要在思想政治上、道德品质上、学识学风上,全面以身作则,自觉率先垂范,这样才能真正为人师表。”教育是“崇善”的事业,是人类“必要的乌托邦”。因此,无论在什么时候,教师思想道德境界、工作生活方式,总是既立于世俗,又应当高于世俗。教师自身应该努

力成为代表着社会美好未来、体现着人类“崇善”的社会理想和对完美人格追求的实践者,并通过自身的不断努力完成“育人成才”的崇高伦理使命。

[参考文献]

- [1] 朱永康. 中外学校道德教育比较研究[M]. 福州:福建教育出版社,1998.156.
- [2] 孟子. 四书(下)[M]. 长春:时代文艺出版社,2001.443.[3] 胡相峰. 为人师表论[J]. 教育研究,2000,(9).
- [4] 罗国杰. 伦理学百科全书(7)[Z]. 长春:吉林人民出版社,1993.234.
- [5] 王以仁,陈芳玲,林本乔. 教师心理卫生[M]. 北京:中国轻工业出版社,1999.207.
- [6] 半数中小学教师为何要改行[N]. 教育文摘周报,2003-19(1).

(本文责任编辑:江 东)

(上接第 46 页)

- ton, DC: Office of Educational Research and Improvement. (ERIC Document Reproduction Service 1993 No. ED 367 662)
- [5] Shinkfield,A.J.& Stufflebeam,D.L.. Teacher Evaluation: Guide to Effective Practice. Boston: Kluwer Academic Publisheres.1995.
 - [6] Linda Darling-Hammond. Teacher Evaluation in Transition: Emerging Roles and Evolving Methods [A]. Jason Millman, Linda Darling-Hammond (Ed). The New Handbook of Teacher Evaluation[M]. Newbury Park, California: Sage Publications, 1990.17-32.
 - [7] Mayo, Renate Weidner. Trends in Teacher Evaluation. Clearing House. 00098655.1997,(70)5.
 - [8] Joint Committee On Standards for Educational Evaluation. The Personnel Evaluation Standards: How To Assess System for Evaluating Educators. Newbury Park, CA: Sage Publications 1988.
 - [9] Hightower, P.. Teacher Evaluations . Contemporary Edu-

cation, 1998,(69)2.

- [10] Bollington, R., Hopkins, D., & West, M.. An Introduction to Teacher Appraisal, 1990. 22.
- [11] Whyte, J.B.. Teacher Assessment: A Review of the Performance Appraisal Literature with Special Reference to the Implications for Teacher Appraisal. Research Papers in Education. 1986, 1(2):137-163.
- [12] 多元信息的整合路径,密歇根州立大学资深教授兼全美教育测验委员会和测量与评价咨询发展联合会前主席的 Mehrens 将之可概括为“临床”模型和统计模型两种。其中,统计模型包括联合模型、反意转折模型和补偿模型三种。具体可参照 Mehrens. W.A.. Combining Evaluation Data From Multiple Sources [A]. Jason Millman, Linda Darling-Hammond(Ed). The New Handbook of Teacher Evaluation [M]. Newbury Park, California: Sage Publications, 1990. 322-334.

(本文责任编辑:江 东)