

课堂教学评价方法新探^{*}

——《课堂观察记录表》的设计与应用

文 范 铭

〔摘 要〕当前我国中小学普遍使用的课堂教学评价标准存在一些问题和不足。本研究围绕“师生问答”中的问题,分析了课堂教学评价的相关维度,在此基础上设计、制定《课堂观察记录表》,对教师教学行为进行观察、量化、分析,并通过教育实验实践来检测课堂教学评价的有效性。

〔关键词〕课堂教学评价 师生问答 实验实践

前不久,在西安市某中学听了两位七年级语文教师对《最后一课》的同课异构教学。课程开始之前,每位参与老师发了一份《听课记录表》,上面设计了“教学观念”、“教学态度”、“教学内容”、“教学方法”、“教学效果”等12项。每一项都有评价标准并分别赋予不同的分值,比如对“教学观念”赋值5分,评价标准为“体现新课改精神,面向全体学生,发展个性,尊重学生,培养学生创新精神和实践能力”。两节课结束之后,根据评价表统计分数显示两位老师有所区别,但是面对评价标准两位老师却很茫然,对自己教学行为如何、以后应该在哪些方面提高不知所措,笼统的评课之后草草结束。

这样的情况往往因为比较常见而被人忽视,但作为教育研究者,我们却不得不反思:着力于改进教师教学行为、提高课堂教学质量而进行的课堂评价到底出了什么问题。

一、现有课堂教学评价存在的问题

当前我国中小学普遍使用的课堂教学评价标准,在一定程度上反映了课堂教学的内在运行机制,并在规范课堂教学行为、保证课堂教学质量方面发挥了重要作用。但面对学校教育的快速发展以及国家新课程改革的要求,这一评价标准

越来越显示出一些问题和不足。

其一,课堂教学评价形式重宏观轻具体。目前的评价形式具有求全面、求系统的倾向,希望对教师在课堂教学中的方方面面都有所评价,导致评价指标众多而没有针对性。各种评价指标只侧重质性的、宏观的描述,缺乏统一的、客观的可操作性定义,依靠评价者的主观经验做出评价,这样只能是以笼统的数字呈现出模糊的评价结果。其二,课堂教学评价重结论轻过程。目前的评价结果多是以简单的分数体现教学之间的差别,评价的目的只是对教学行为结果的评定(无论是阶段的还是终结的),而不注重对教学事实的认识和解释。且评价多是一次性的、对教师“一堂课”的评价,并不关注对教师整体教学过程的评价,无法反映教师在教学过程中变化、发展的动态过程。其三,课堂教学评价重功利轻价值。目前的评价目标大多指向教师现有的实践水平,是对教师曾经能力的衡量,且与教师的评优、福利等一系列物质奖励挂钩,违背了评价促进教师教学行为改进、提升课堂教学质量的本身出发点和目的,忽视了课堂教学评价本身的价值。

因此,我们需要深入研究,探索有较好适切度的课堂教学评价标准,这种标准应该“是一种研究者、实践者与评价者合一式的评价,是一种面对改革着的实践十分综合和复杂的

^{*} 本文为“教师教育优势学科创新平台建设项目 教师教育理论创新和研究中心建设”子项(GJ9850102)/国家社会科学基金教育学一般课题:“教育学的专业改造与学科建设研究”(BAA100013)阶段性成果。

评价。它需要形成的不只是一种评价工具,而是一系列服务于上述目标实现的评价系统,它只能靠我们在改革的过程中逐渐探索和创造。”^[1]

二、对课堂教学评价的维度探索

课堂教学是教师和学生生存与发展的重要方式,课堂教学是评价标准研究的服务目的和研究对象。对课堂教学评价标准的研究应从教学实践出发,并对课堂教学实践具有很强的解释力和指导力,这“对于认定和解释课堂教学事实,发现和反思教学实践中的经验与问题,揭示和总结有效课堂教学的机制与规律,以及从理论与操作两个层面为当前中小学课程与教学改革提供可靠的支持,均具有十分重要的意义”^[2]。

(一) 评价关注的具体问题

“改善课堂教学评价实为改革课堂教学的有效途径之一。”^[3]鉴于目前课堂教学评价的不足,我们在研究确定评价指标时,首先要具有针对性,即使评价的目标指向教学中的具体问题——明确“研究什么”,对需要研究的问题进行剖析以确定研究的指标内容。

教育起源于“问答”,“教学本就是一个对话和交往的过程,师生在对话和交往中共同创造意义的过程。”^[4]“课堂提问可算是成千上万教师每日每周都在做的事,这类最平常、最带有普遍意义的问题,才是教育研究中最不可忽视的课题”^[5]。因此,“问答教学”中存在的问题进入到了研究者的关注范围之内。

(二) 评价指标的相关维度

课堂中师生问答是一个相对复杂的问题,其完整的环节应包括“提问—回答—反馈—质疑”,当然所有的问答并非是遵从由第一环节开始直至最后一个环节的直线顺序过程,而是一个螺旋上升、不断推进的过程,所有的问答也并非是从第一环节开始经历每个环节的完整过程,从任何一个环节都可以展开师生间的问答,由于提问的主体既可以是老师也可以是学生,因此问答过程既可以从教师开始,也可以从学生开始。

考虑到评价的统一性和可行性,在研究中对师生问答过程的操作定义仅仅局限于在课堂教学中,即教师提问、学生回答、教师反馈以及学生质疑的过程。因此,对师生问答问题研究的维度集中在这四个方面。

(三) 各个维度的具体方面

根据研究的维度,我们需要明确各个维度中具体关注的方面,以及各方面所指向的深层次问题。

首先,在教师提问环节中我们要关注:(1) 什么时候问?这一问题指向的是提问的目的,其着眼点在于问题的提出是否针对学生思维能力、实践能力的发展。(2) 问什么?这一问题指向的是提问的质量,其着眼点在于问题设置、分布的类型与层次的合理性。(3) 如何问?这一问题指向的是问题的表

述方式,其着眼点在于教师对问题控制权的实施与使用。(4) 问谁?这一问题指向的是对提问对象的选择,其着眼点在于教师对学生获得公平教育权利的机会控制。

其次,在学生回答环节中我们要关注:答案的期待与非期待性。这一问题指向学生思维的形成过程,其着眼点在于学生思维呈现的何以可能。无论学生的回答是期待答案还是非期待答案,都反映了其现有知识结构的呈现、积极思考问题的体现、多元思维的具体呈现,甚至是创造性思维的表现和思维灵性的瞬间闪现。因此,我们不仅要关注学生是否能够回答出期待答案这一结果,更要追逐学生呈现出来答案背后的思维形成的过程,以及思维呈现出来背后所蕴含的信息。

再次,在教师反馈环节中我们要关注:教师正向、负向评价以及中性评价、无评价的情况。这一问题指向的是学生主体性是否得到认可,其着眼点在于教师对学生主体意识的认知程度以及评价和影响。教师对学生回答的反馈是为了寻找他期待的答案,看似师生间的交往与互动,却是缺少了精神平等的基础和相互理解的前提,特别是在非期待答案呈现出来之后,这种交往与互动甚至被完全打断。因为,只有准确猜出教师提问意图,并提供期待答案的学生能得到教师的正向评价,而那些提供非期待答案的学生,只能被忽视或得到负向评价,又或者直接接受教师提供的“正确答案”而被无选择地纳入教师预设的轨道。

最后,在学生质疑环节中我们要关注:教师提供的答案是否能引起以及如何引起学生质疑。这一问题指向的是师生与生生间相处的方式,其着眼点在于学生受到精神上平等对待的可能性。对教师提供的“标准答案”完全没有质疑的课堂是不正常的,这反映了学生对教师权威无条件的服从,是学生学习主动性长期被压制的结果;当然,质疑也包括学生之间的相互质疑,这既可能是课堂讨论的开端,也可能是学生主体性差异展现的开始。

鉴于对师生问答问题各个方面的分析,我们针对性地设计了《课堂观察记录表》(可参见表1、2、3),对课堂教学录像进行了量化分析,并从数据统计结果中发现问题,在真实的课堂教学中展开实践。

三、课堂教学评价的实验实践

我们在西安市某中学常态教学情况下进行了两位七年级语文老师对《最后一课》的同课异构教学,运用《课堂观察记录表》对教学录像进行了分析,两位老师的差别一目了然(见表1)。

通过对比分析两位老师的数据,我们不难发现:

1. 在教师提问方面,Y老师提问过于琐碎、质量不高,且层次性不强。在45分钟内提问60次,平均每分钟提问1.3个问题,且学生回答达到113次,每分钟平均回答2.5人次。看似师

生之间的互动比较频繁,学生参与度较高,但是之后的数据分析显示事实并非如此。根据问题分类统计,提问主要集中在简单的记忆类和理解类问题,分别占到 41.67%和 55%。同时,Y 老师提问方式比较单一,70%为封闭性问题,且大量采用学生齐答,占到 54.87%,这也就构成了在一堂课中能够完成如此多问答的有力支撑。

表 1 某校两位老师课堂观察对比分析表

任课教师		Y 老师		H 老师	
授课内容		《最后一课》		《最后一课》	
提问	次数	60		48	
回答	次数	113		85	
问题分类	记忆类	25	41.67%	4	8.33%
	理解类	33	55%	16	33.33%
	运用类	2	3.33%	18	37.50%
	判断类	0	0	10	20.83%
提问方式	封闭式	42	70%	18	37.50%
	开放式	18	30%	30	62.50%
回答方式	齐答	62	54.87%	11	12.94%
对象选择	男生	12	63.16%	16	69.57%
	女生	7	36.84%	7	30.43%
学生回答	期待答案	91	80.53%	38	44.71%
	非期待答案	22	19.47%	47	55.29%
教师反馈	正向评价	4	3.54%	13	15.29%
	中性评价	50	44.25%	21	24.71%
	负向评价	4	3.54%	2	2.35%
	无评价	55	48.68%	49	57.64%
*****	*****	*****	*****	*****	*****

H 老师虽然提问次数相对较少,也基本达到了平均每分钟提问 1 次,回答近 1.9 人次。然而 H 老师对问题的设置比较合理,单纯记忆类的问题很少(8.33%),对于理解、运用、判断性问题的设置弧度合理,且 62.50%为开放式提问,并大多采用个别回答的方式,对学生思维能力的培养相对有益。

2. 在回答对象选择方面,Y 老师的提问过于集中于班级部分学生,在 63 名学生中,有 19 人得到了单独回答问题的机会(仅占 30.16%),而获得发言机会的学生平均每人回答接近 6 次。H 老师对提问对象的选族虽然相对 Y 老师有所改观,但也比较集中,在 61 人的班级中,23 人得到了单独回答问题的机会(占 37.7%),平均每人回答 3.7 次,特别是经过后期对教学录像的整理发现,其中有 2 名学生回答问题各达到 6 次,造成学生之间获得单独发言机会的差别明显。而且,两位老师都有一个突出倾向,即男生较多地获得了单独发言的机会,分别占到了 63.16%和 69.57%,尤其是 H 老师,在她的课堂上男生回答问题的次数是女生的 2.29 倍。

3. 在学生回答方面,Y 老师在学生回答中得到的期待答案占了绝大多数(80.53%),这与之前对提问情况的分析形成了相互印证关系,问题层次较浅、类型相对集中,且多为封闭

性问题,并大量采用了学生齐答的方式,因此大大提高了学生回答的“准确率”。H 老师由于关注了提问的层次性,并较多采用开放式提问与个别回答的方式,在学生回答中得到的非期待答案的数量自然超过了期待答案,这反而证明了学生思维的过程性,同时也说明提问对教学的引导作用。

4. 在教师反馈方面,两位老师对学生的回答多采用了中性评价或者无评价,多用“嗯”、“好”或简单重复等方式予以回应,不仅没有在学生回答正确时予以及时鼓励,也没有在学生回答出现偏差时对原因做出实质性分析,提问的目的仅仅局限于寻找标准答案,并不在于启发学生思维。尤其是 Y 老师表现相对突出,正向评价少之又少。

发现问题之后,时隔一个月,我们对两位老师进行了追踪研究。对于 Y 老师的教学行为,在不采取任何干预的情况下,对比前后两次上课情况,发现她仍然保持其固有的教学模式,一些明显存在的问题并没有得到改善(见表 2)。首先,提问过于琐碎、问题的层次性不强的情况没有得到重视,在 45 分钟内提问 61 次,仍保持平均每分钟提问 1.3 个问题,问题的类型也同样集中于简单的记忆和理解类型上;其次,提问的方式比较单一的状况也没有得到改善,73.77%封闭式提问占了绝大多数,齐答的回答方式仍然较多地被采用。基于以上的原因,在学生的回答中 76.81%是教师期待的答案,而教师也习惯性地给予中性评价或无评价的次数有增无减,占到了 97.2%。

而对于 H 老师的教学行为,我们进行了适当干预,通过量化的数据帮助其分析第一课堂教学中存在的问题,重新设计、修改教学计划。然后再对比前后两次上课的情况时,发现存在的一些明显问题得到了改善(见表 3)。关于提问频率的问题,H 老师在第二次课中进行了有效的控制,提问次数明显下降,更注重问题设置的有效性,对于回答对象的选择倾向于男生的情况也有所改观,在课堂上特别注意了女生发言机会的均等。在反馈方面,大大增加了“正向评价”的次数,对回答正确的学生进行及时鼓励,同时“无评价”所占比例从 57.64%下降到 12.00%,说明教师更加重视评价对学生的引导的作用。

这一教育实验实践表明,在进行课堂研究中,不仅可以 通过课堂教学评价记录、判断每一个教师在某一阶段具体教学过程中表现出的相对综合和全面的状态,也可以通过量化教学过程中的各种行为指标,对过程中每一阶段呈现的状态、水平作出分析性的判断,发掘现象呈现的原因以及凝结在原因背后的深层次矛盾,为评价教师、评价教学提供一种相对可观的、客观的标准,同时也有助于教师看到自己的总体发展情况,为教师教学行为的改进提供参考依据,切实将有效教学、优质课堂从质性的概念、口号落实到具体的教学行为过程中。

表2 Y老师两次课堂观察对比分析表

教授课程(Y老师)		《最后一课》		《孙权劝学》	
上课时间		2011年3月		2011年4月	
提问	次数	60		61	
回答	次数	113		69	
问题分类	记忆类	25	41.67%	11	18.03%
	理解类	33	55%	50	82.97%
	运用类	2	3.33%	0	0
	判断类	0	0	0	0
提问方式	封闭式	42	70%	45	73.77%
	开放式	18	30%	16	36.23%
回答方式	齐答	62	54.87%	29	42.03%
对象选择	男生	12	63.16%	22	53.66%
	女生	7	36.84%	19	46.34%
学生回答	期待答案	91	80.53%	53	76.81%
	非期待答案	22	19.47%	16	24.19%
教师反馈	正向评价	4	3.54%	0	0
	中性评价	50	44.25%	59	71.95%
	负向评价	4	3.54%	2	2.44%
	无评价	55	48.68%	21	25.61%
*****	*****	*****	*****	*****	*****

表3 H老师两次课堂观察对比分析表

教授课程(H老师)		《最后一课》		《闻一多先生的说和做》	
上课时间		2011年3月		2011年4月	
提问	次数	48		22	
回答	次数	85		50	
*****	*****	*****	*****	*****	*****
对象选择	男生	16	69.57%	11	57.89%
	女生	7	30.43%	8	42.11%
*****	*****	*****	*****	*****	*****
教师反馈	正向评价	13	15.29%	21	42.00%
	中性评价	21	24.71%	20	40.00%
	负向评价	2	2.35%	3	6.00%
	无评价	49	57.64%	6	12.00%
*****	*****	*****	*****	*****	*****

四、课堂教学评价方法的建议

课堂教学评价的目的不应只停留在对教学过程现实状态的认识,我们需要通过评价,发现教学过程的问题,总结教学过程中的经验,形成新的课堂教学过程结构的抽象,以促进教师的自我反思、提升。有效的课堂教学评价是一个复杂

的、系统的工程,我们目前的研究只是在方法上的一个小小探索。

首先,在课堂教学评价上问题化、具体化。课堂教学评价是一个应用性、实践性极强的领域,是为解决教学实践中的问题服务的,强调的是在实际中的运用。因此进行课堂教学评价时要选择具体的、针对性强的问题作为出发点。围绕问题选择课堂教学评价的各种维度、指标,着力于对各种行为的观察,分析问题产生的原因,寻找解决问题的方式、途径,并最终问题的解决实现教师教学行为的改善和教学质量的提升。

其次,在课堂教学评价上细化、量化。课堂教学评价其实是给课堂教学的实际状况提供一种反馈信息。这种反馈信息既需要包括对课堂教学实际状况整体的、质性的描述,也应该包括对课堂教学过程中的师生各种行为细化的定量记录,以及通过对细节的量化分析深入揭示各种行为之间的潜在关系和规律。因此,围绕问题设置的评价指标必须要细化,并且可量化,这样才能为课堂教学评价提供科学的、客观的、完整的解释基础,从而指导教学实践。

再次,在课堂教学评价上进行实验、实践。“在学校的课堂上进行教学观察和分析,要进行基于课堂观察数据的理论思考,而不能仅停留于思辨。只有进行实证研究,课堂教学评价研究才能有实质性进展,才能解决实际问题。”^[6]通过文献检索和分析我们可以发现,目前绝大多数的研究缺乏在真实课堂上进行的观察,而进行的实验实践就少之又少了。对课堂教学评价有效性的检验必须基于课堂观察数据的配合与支持,同时在教学实践中不断地进行实验、修正,这样才能真正的提高课堂教学质量。

参考文献:

- [1] 叶澜,吴亚萍.改革课堂教学与课堂教学评价改革——“新基础教育”课堂教学改革的理论与实践探索之三[J].教育研究,2003,(8):42-49.
 - [2] 裴娣娜.论我国课堂教学质量评价观的重要转换[J].教育研究,2008,(1):17-22.
 - [3] 赵明仁.课堂教学评价研究[J].教育研究与实验,2003,(2):60-64.
 - [4] 程亮,刘耀明,杨海燕.对话教学[M].福州:福建教育出版社,2007:21.
 - [5] 陈桂生.漫话“满堂问”[J].教育发展研究,2001,(7):86-87.
 - [6] 丁朝蓬,梁国立, Tom L. Sharpe.我国课堂教学评价研究概况、问题与设想[J].教育科学研究,2006,(12):10-14.
- [范 铭 陕西师范大学教育学院 710062]

告 读 者

本刊2012年第3期彩封前插一,江苏省无锡市旺庄中心幼儿园介绍文字排版有误,特向学校和广大读者致歉。

(本刊编辑部)