

doi:12.3969/j.issn.1672-0598.2010.06.027

发展性教师绩效评价模式的设计与实践^{*}

汤声平

(重庆工商大学 外国语学院,重庆 400067)

[摘要]发展性教师绩效评价模式的构建产生于对奖惩性教师评价实践的修正和对发展性评价理论的改革性实践,旨在保持教师的绩效压力,同时激发教师谋求职业发展的内在动力以实现评价机制促学、促教、促发展的目的。

[关键词]发展性教师评价;教师绩效评价;高校内部评估体系

[中图分类号]G451.1 [文献标志码]A [文章编号]1672-0598(2010)06-0145-04

一、问题的提出

高校内部评估体系的构建与完善是在我国高等教育大众化进程中有效地保证和提高教育教学质量的重要举措之一(吴启迪,2009)^{[1][7]}也是《国家中长期教育改革和发展规划纲要》(意见稿)的重要目标之一(第七章十九;第十一章三十三;第十三章三十八,2010)。教育教学质量的保证离不开合理完善的教师评价体系,因为新型教学评估体系的构建离不开教师的主动参与,他们既是新型学习评价体系的设计者与实践者,又是新型教师评价体系的评价者(自评,互评),被评价者与改进者。

教师评价按照教育心理学理论、评价目的与评价方式的不同可分为两大类,即以实证主义的行为论为理论基础的区分/奖惩性评价说和以基于相对主义的建构论为基础的发展性评价说(徐永平,2006)^{[3][4][12]}前者是一种面向过去的、自上而下的终结性评价方式。该方式将教学与评估分开,评估主要是间接的、具有高保密性,且往往采用常模参照式区分评价对象,目的是用来测量教师的教学效果,为实行选拔、淘汰或奖惩提供依据,因而又称为奖惩性评价。后者是20世纪80年代英国学者在对传统的以奖惩为主的终结性评价制度进行批判和反思的基础上提出来的(王斌华,1998)^[2]是一种面向未来的、信息多元的过程评价,主张教学

与评估交织进行。评估是用来诊断与促进教学,重点在于产生更佳的问题及从错误中学习。评估主要是直接的、综合多渠道信息的开放式评价,因而采用标准参照式,目的是促进教师的职业水平发展(徐永平,2006)^[3]但长期以来,在高校教师评价中,由于评价理念倾向于区分性而非发展性;评价内容重科研轻教学;评价手段呈现单一化而非多元化,即采用易量化的科研成果计分法或依据学生考试成绩,或学生网上评价教师,导致评价结果失真或者对评价者奖罚不明,挫伤教师教学的积极性。

二、发展性教师绩效评价模式的构建与实践

(一)发展性教师绩效评价模式的理据

Mary Huba and Jann Freed 认为教学评价是采集信息或议论信息的流程,目的是为了更地了解被评价者的知识水平、应用情况以及人品素质,以便运用评价结果改进下一步的工作(徐永平,2006)^[4]在英美等发达国家的教育管理中,教师评价的含义侧重在教师的绩效评价。教师绩效评价是“在正确的教师价值观指导下,根据学校规定应承担的任务和目标,按照规定的程序,运用科学的方法,借助现代技术广泛收集评价信息,对教师个体的工作质量进行价值和事实判断,通过评价过程的反馈、调控的作用,发挥教师评价的导向、激

* [收稿日期]2010-05-11

[基金项目]重庆工商大学教改项目(092040)

[作者简介]汤声平,女;教授,在重庆工商大学外国语学院任教。

励、改进的功能。”(张天宝、王攀峰,2002)^[5]

1993 年制定的中华人民共和国教师法第 22、23、24 条分别对教师评价的内容、方式以及评价目的进行了描述,即以客观、公正、准确的考核标准,采用教师自评、同事评价以及学生评价等多种方式从政治思想、业务水平、工作态度和工作效率四个方面对教师进行考核,为教师受聘任教、晋升工资、实施奖惩提供依据。该评价观侧重的是教师评价的区分/奖惩功能,是教师绩效评价的理论基础。

1998 年发展性教师评价理念引入中国后,在我国教育理论界迅速传播,对我国教育评价改革产生了积极影响。发展性教师评价是以促进教师发展为目的,是一种依据目标,重视过程,及时反馈,促进教师发展的形成性评价,也是反映教师专业成长轨迹的动态评价(王斌华,1998)^[6]自 2001 年起,教育部颁发的系列教学改革纲要均反映出发展性评价的理念,如《基础教育课程改革纲要(试行)》中要求“改变课程评价过分强调甄别与选拔的功能,发挥评价促进学生发展、教师提高和改进教学实践的功能”。在课程评价中又提出:“建立促进教师不断提高的评价体系。强调教师对自己的教学行为的分析与反思,建立以教师自评为主,校长、教师、学生、家长共同参与的评价制度,使教师从多种渠道获得信息,不断提高教学水平”。显然,该评价观侧重的是教师评价的反馈、促进与发展功能,具有发展性评价的主要特征。2009 年教育部原副部长吴启迪先生在《中国高等教育评估体系的构建与完善》报告中着重指出,“高等教育质量保障必须坚持内外结合、以内为主的基本原则;内部质量保障要更多地关注教学工作的输入和过程运作,以形成性评价为主,终结性评价为辅,突出动态的全程监控”。^[7]同样的精神也体现在《国家中长期教育改革和发展规划纲要》(意见稿)中。可见,发展性教师评价与绩效性教师评价并非势不两立,而是对绩效性教师评价的继承和发展(张其志,2005)^[8]因此,新型的教师评价应该是聚绩效评价与发展性评价为一体的全面评价,它不仅关注教师的过去成绩和工作表现,更关注教师未来的专业发展。

(二)发展性教师绩效评价模式的设计与实践

如图 1 所示,本模式采用 Mary Huba and Jann Freed(1999)^[9]所创作的评价流程为基本框架(见图 1 右上小图),包括:(1)确立评价成效目标;(2)确定评估方法;(3)通过教学过程评价与修正达到

成效;(4)议论与运用评估结果改进教学。其核心是将区分性评价与发展性评价相结合,实现评价机制引导、激励与发展的功能。

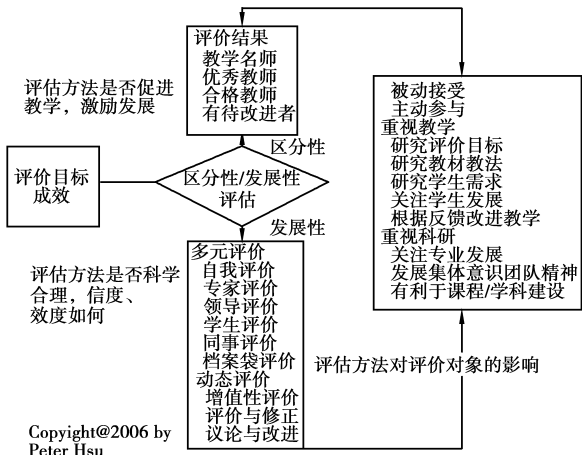


图 1 发展性教师绩效评价模式

改编自 Peter Hsu 教授的综合素质教育的设计(2006)

本流程图的第一环节是确立评价成效目标。这是因为发展性教师绩效评价是一种以实现目标为核心的评价体系。教师一般是通过知识、技能与情意三方面的中介作用影响学生,因此在设立评价目标时不仅应考虑教师是如何使学生在知识上得到发展,在技能上得到提高,在情意上学会如何做,而且应顾及如何有利于改进教学,有助于教师发展,因此本模式确立评价教师“知识、技能与情意”三方面的目标。这里的知识目标并非指教师的学问应有多深,而是指教师对教学管理、教学对象与教学工具知道和了解多少。技能目标则是指教师对于教学活动的设计、组织与管理,学习策略的传授、教育技术的有效利用与掌控、教学研究设计与论文撰写等。而情意目标指的是教师在教书育人、培养学生积极情感与价值观方面发挥的中介作用。

在操作上采用基于标准参照式而非非常模参照式的分析性评价表,便于向评价对象明示各项标准的评定等级,避免评价对象因不了解评价目标或评价标准,造成被动紧张地接受听课,或由此滋生怨言和抵触情绪。明示并使用教师评价表可望从多方面改进教学:(1)教师通过研究学习评价等级表了解各项评价标准及其期望以作出相应努力。(2)明晰化的各级评价标准有利于教师自评与互评。(3)明晰化的评价表为教师参与评价标准的修订和改进提供空间。(4)为形成性评价提供依

据。(5)教学督导可以根据评价表结合教师的课堂授课提出相关建议以促进教学改进(Peter Hsu, 2009)。^[10]总之,通过对照评价表与评价结果促进双方的互动参与,实现一个转变,两个重视,即由被动受评变为主动参与评价,既重视教学,研究评价改革、研究教材教法、研究学生需求、关注学生发展、根据反馈改进教学,又重视科研,关注专业发展、发展集体意识、团队精神,所教所学有利于课程或学科建设等,这是大学教师工作与基础教育教师工作的根本差别。

第二环节是确定评估方法。本模式采用区分性与发展性相结合的评价方式,是因为教师评价制度的成功运行有赖于保持教师的绩效压力,同时保持对教师的内在激励(张其志,2005)。^[11]发展性教师评价与教师绩效评价间尽管侧重点有别,如教师绩效评价侧重于教师教学业绩与效果的价值判断,以区分教师的优良中差,具有显性的外部激励机制;而发展性教师评价侧重于把事实判断和价值判断的结果反馈至后继的教师教育实践活动,从而优化后继的教育活动方案,获得最大的教育功效。强调通过多渠道提供评价反馈以激活教师寻求专业发展的心理需求,是一种隐性内在激励手段。但从本质上说,都是一种价值判断活动,包括对长处、优点和价值方面的鉴定、评判,运用奖惩或科学反馈手段,达到激励改进的目的,因此,评价目的是一致的。

从操作层面上看,区分优良中差是教师绩效评价的终结性特点,但绩效评价本身作为信息采集过程也具有形成性评价取向。为了提高教学评价的信度与效度,本模式将终结性区分建构在多元评价与动态评价的基础上,是因为有效的绩效评价需要信息多元,这意味着不仅需要评价主体的多元,也需要信息的动态采集、使用与监管。多元评价包括自我评价、专家评价、领导评价、学生评价、同事评价、增值性评价、档案袋评价。为了保证评价效度,在具体操作中需要综合考虑多元评价主体的权重分配,同时采用增值性评价与教学档案袋评价等客观评价手段提高评价的效度与信度。教学档案袋的内容可客观反映高校教师课余对教学的投入,包括供教师自评或互评评价等级表,说明教师对于教学内容与教育技术掌握程度的纸质或电子教案,从事教学研究的支撑材料,如参加课程建设、教材建设、教改试验、课题项目的支撑材料,参与教育技术与教学技能培训的证明材料与成效,如开发制作的

课件或教学光盘、教师辅导网上纪录、学生网上学习成绩与时间记录等。

第三环节是通过教学过程评价与修正达到成效。这是本模式的运行常态,是动态评价环节,需要督导专家转变观念,由以区分教师优劣为目的的督查行为改变为以促进教师发展为目的的督、导活动。因此该环节应在两个层面上操作,一是督导专家组织教师议论、反思评价结果。主要方式包括:(1)建议教师撰写教学日志,反思教学等自我评价教学成效;(2)以教学小组为单位开展讨论。根据起始性评价、过程性评价以及终结性评价数据或佐证议论教学成效;(3)组织教师通过问卷调查、考试成绩、案例分析、教学观察、自我反思、集体反思、教师成长档案等评价工具参与教学评价;(4)反馈评价教学结果,修正、补救教学偏差;(5)分析评价反馈意见,提出改进方案,实现教学目标(徐永平,2006)。^[12]在进行区分性课堂评价时,尤其是对课堂教学问题较多的教师进行评价时,需要特别重视第(4)、(5)两项工作。比如结合评价等级表与特定教师讨论课堂教学情况,分析问题并提出建设性意见,同时,视其需要或应教师本人要求,可再次或多次听课复评,以负责的态度帮助教师发展提高。二是采用以学生进步程度为评价依据的增值性评价。鉴于学生的学业成绩是评价教师的重要指标之一,但由于学生的高中学习基础决定了他们在大学学习的起点有别,因而取得的进步程度不同,在使用学生考试成绩为评价工具时,采用常模或标准参照式评价标准均难以客观公正地评价教师付出的努力。因此,需要采用以评价学生进步程度的增值性评价方式(William Sanders, 1998)。^[13]该方式假定学生在特定时间内的测验分数变化情况能客观反映其学习进步情况,那么通过跟踪记录学生/班级每学期的学业成就,并与原有水平做纵向与横向比较便能确定学生学业进步的快慢,据此评价教师对学生学业进步的影响程度。比如,以授课班级的整体成绩为单位进行统计评价,即通过统计各班入学成绩与随后四学期的成绩变化,并用统计图标出各班的进步情况,从中了解教师付出的努力。此类评价工具适合大学英语、高等数学等基础学科评价,但因为考试工具本身涉及诸多影响信度与效度的因素,因此本方式只是教师评价的一部分,需要结合档案袋评价,自评、互评、专家评价、学生网上评教等诸方式来全面客观地评价教师。

第四环节是评价结果的运用。本模式的评价结果用途有二:第一是区分优劣与促进发展。区分优劣是评价活动的显性特征,绩效评价的目的是为了科学合理的区分,从而“为教师受聘任教、晋升工资、实施奖惩提供依据”。区分/奖惩与教师压力和发展动力间的关系前有论述,此处无需赘言,但奖惩的力度需要权衡,力度不够,达不到激励目的;而力度过大,尤其是惩罚力度过大,则背离了发展性评价的基本原则。第二是促进发展。发展性教学评价的终极目的是为了改进教学,促进教师发展。因此需要建立评价结果与学习、教学之间的信息反馈机制。从操作层面来看,本环节与第三环节的实施方法有诸多类似处,难点在于信息反馈的有效执行,如同事互评、学生网上评教的数据、建议等可以通过纸质或电子手段反馈给教师本人,但要达到促进发展的目的,教师需要的是个性化交流、指导与人性关怀,如何有效实施有待进一步研究。

三、结语

本模式的构建产生于对现行奖惩性评价实践的修正和对发展性评价理论的改革性实践,其成功运行取决于评价主体的资质,评价表是否完善、科学,以及评价结果的合理运用与科学反馈。由于本模式并未摒弃对评价结果的奖惩性运用,其可行性难免受到多方面的挑战,如在绩效评价的多元信息采集过程中,如何克服领导、同行等评价主体易产生的主观性倾向?专家评价中是否存在知识老化以及不能胜任对新技术、新知识的教学评价?学生评价中是否存在学术资质不足,或情感资质不成熟等因而影响评价结果的公正?此外,档案袋评价的重要性是否被评价方所认同?增值性评价因涉及多学期数据跟踪,教务方是否会因人手不够而摒弃

之?更重要的是,评价结果如何及时、有效地反馈?个性化信息反馈、交流、指导能否获得足够的时间保证与学术资质保证?这些问题需要在实践中引起高度的重视,通过分析研究逐步解决,以确保发展性教师绩效评价模式的有效运行。

[参考文献]

- [1] [7] 吴启迪. 中国高等教育评估体系的构建与完善[J]. 教育发展研究, 2009(3):38-41.
- [3] [4] [12] 徐永平(Peter Hsu). 综合素质教育的设计[A]. 香港:MSI Professional Service,2006(10).
- [2] 王斌华. 发展性教师评价[M]. 上海:华东师范大学出版社,1998.
- [5] 张天宝,王攀峰. 我国教育评价理论研究的现状及其基本走向[EB/OL]. 人民教育出版社网站——《江西教育科研》<http://www.edu.cn>,2002,1.
- [6] 王斌华. 发展性教师评价制度[M]. 上海:华东师大出版社,1998.
- [8] [11] 张其志. 对发展性教师评价的审视与思考——与王斌华教授商榷[J]. 教育研究与实验, 2005(1): 61-65.
- [9] [10] Huba, Mary and Jann Freed. Learner-Centered Assessment on College Campuses[M]. Allyn & Bacon Press. 1999. From Peter Hsu in Developing collaborative problem-based learning courses[EB/OL], <http://www.howcast.com/users/peterhsu>. 2009. 11. 2.
- [13] Sanders, W. L. and Horn, S. P. Research findings from the Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS) Database: Implications for educational evaluation and research. Journal of Personnel Evaluation in Education[J]. 12(3), 1998:247-256.

(责任编辑:朱德东,段文娟)

The Design and Practice of Developmental Performance-based Teacher Evaluation Model

TANG Sheng-ping

(Foreign Language School, Chongqing Technology and Business University, Chongqing 400067, China)

Abstract: Developmental Performance-based Teacher Evaluation Model is conceived in renovating the reward-or-punishment-based teacher evaluation while practicing the notion of developmental teacher evaluation theory, aimed at maintaining teacher's due exterior stress and stimulating his/her inner motive for professional growth to attain the goals of improving learning, teaching and facilitating teacher development. This paper expounds theoretically and practically the model's rationale, the flow of the frame, the operating process as well as the feasibility of its effective operation.

Key words: development-style teacher evaluation; teacher performance evaluation; internal evaluation system of colleges and universities