

基于发展性评价理念的学校教师评价方案改进研究

芦垚

(沈阳市教育研究院, 辽宁 沈阳, 110000)

摘要: 为了促进教师专业发展, 文章首先阐述了教师评价的两大基本理念, 即奖惩性评价和发展性评价, 然后以 D 校为例, 论述了基于发展性评价理念的学校教师评价方案改进案例。

关键词: 发展性评价理念; 教师评价方案; 评价方法

中图分类号: G451

文献标志码: A

文章编号: 2095-6401(2022)19-0127-03

教师作为履行教育教学职责的专业人员, 其重要性不言而喻。不少提升教育教学质量、减轻学生负担的策略能否得以有效落实, 都取决于是否有优秀的教师队伍作为支撑, 而优秀教师队伍的建设又离不开科学的评价作为指引。因此, 为促进教师专业成长, 教师评价改革已成为教学改革的重点任务。在我国, 教师评价应如何开展, 同样是一个值得研究与思考的重要议题。

一、教师评价的两大基本理念: 奖惩性评价和发展性评价

目前, “奖惩性教师评价” 和 “发展性教师评价” 是研究教师评价问题时不可避开的两大理念。我国早期的教师评价主要是为了整顿教师队伍, 确保教师能够胜任教育教学工作, 因此将结果运用于教师聘任、奖励或晋升的奖惩性教师评价占据了主导地位^[1]。但随着教育的发展及评价研究的不断深入, 奖惩性教师评价的弊端日渐突显, 愈发需要新的评价理念引导教师发展。对此, 发展性评价因其导向发展、注重过程、强调多元等新特征, 逐渐受到关注。20 世纪 90 年代, 英国最早开始实践以促进教师发展为目的的发展性教师评价, 其摒弃了以奖惩为唯一目的的评价理念, 开展关注评价与教师发展的关系^[2]。这两种评价理念的区别具体体现在理论基础、人性假设、评价目的、评价方向、评价类型等方面。概言之, 奖惩性教师评价建立在 “经济人” 的人性假设基础上, 以奖励或惩处为最终目的, 是一种面向过去的终结性评价; 发展性教师评价主要建立在 “社会人” 和 “自我实现人” 的人性假设基础上, 以促进教师专业发展为本目标, 是一种面向现在及未来的形成性评价。

对于这两种教师评价理念的关系, 学者有着不同的理解。有学者认为, 教师评价是一个连续统一体, 奖惩性教师评价与发展性教师评价是这个连续统一体的两个极端^[3]; 有学者认为, 应走实用主义路线, 将二者结合起来^[4]; 还有学者提出, 两种教师评价理念不是对立关系, 也不是取代关系, 而是在教师评价体系中并行的关系^[5]。事实上, 教师并非单纯的 “经济人” 或 “社会人”, 无论基于哪种理念进行教师评价, 都各有利弊。奖惩性评价加强了教师的绩效管理, 使优秀教师得到应有的奖励, 不

合格教师得到应有的惩罚, 但是却不同程度地忽视了教师的自我诊断、自我提高和自我发展; 发展性评价促进了教师的专业发展, 但是不同程度地削弱了某些教师的危机意识、竞争意识和责任意识^[3]。

在实践中, 奖惩性评价凭借政策支持和易操作的特点, 占据主导地位, 而发展性评价只活跃在论文、期刊、学者的呼吁中, 处于重复论说或自说自话的状态。笔者在一次义务教育阶段学校教师评价基本情况的调研中, 也发现了这一特点, 即发展性评价理念深入人心, 奖惩性教师评价基础坚实。显然, 在这种现实情况下, 盲目地推崇发展性教师评价, 而对奖惩性教师评价 “弃之敝屣” 并不明智; 将两者合二为一, 也极易顾此失彼。但与此同时, 学校也确实有必要强化发展性教师评价, 因为无论是参与调查的学校管理者还是教师, 他们都更希望日后的教师评价能够 “以改进业务为目标” “评价标准全面而不单一” “评价后有个性化指导”。所以面对奖惩性教师评价和发展性教师评价, 努力做到扬长避短, 使两者共同助力于教师专业水平的提升, 这也不失为一种选择。

二、基于发展性评价理念的学校教师评价方案改进案例

(一) D 校原有教师评价方案分析

作为调查对象之一的 D 校, 是一所地处沈阳城乡接合部的九年一贯制学校, 占地面积约为一万一千平方米, 在校学生有 1 300 余人, 其中进城务工人员子女人数占学生总数的比例较高, 同时学校教职工有 110 余人, 高级教师占比约为 23%, 本科学历教师占比约为 63%。可见, 教师队伍结构不均衡、教师教学水平参差不齐、学校软硬件设施不完备等因素, 是制约该校发展的主要问题。因此, 将教师调动起来, 让教师发展起来, 是校长特别关心的问题。为此, 学校明确提出了 “高素质教师培养工程”, 期望通过完善科研机制、加大师训力度等途径, 有效促进教师专业发展, 不断提高教师整体水平。而参与教师评价调研, 无疑为 D 校培养高素质教师打开了新的思路。

调研之前, D 校主要使用自主研发的《D 校教师考评方案》《D 校教职工奖励性绩效工资分配实施方案》《D 校班主任考核方案》评价校内教师。这三个方案属于典型的

DOI: 10.16681/j.cnki.wcqe.202219035

作者简介: 芦垚 (1987—), 女, 中学一级教师, 硕士。研究方向: 教育评价与质量监测。

奖惩性教师评价,在评价内容和评价标准方面存在一些较为突出的问题,且大多没有对评价方法、评价时间、结果反馈等具体内容做出明确规定。

1.评价目的。D校进行教师评价主要是为了加强学校的内部管理,以及落实上级行政部门有关教职工绩效考核的实施意见。因此,学校教师评价的结果会直接作为奖励教师和分配绩效工资的依据。可见,校内教师评价的管理色彩明显浓于其导向色彩,具有典型的奖惩性教师评价特征。

2.评价内容及标准。从原方案的评价内容及标准来看,D校的教师评价指标最终可归结为学校常规工作、教师职业道德、取得的奖励或荣誉、教育教学能力和所教学生学业表现五大方面。其中,关于“学校常规工作”的评价指标最多,占指标总数的43.70%,而更能反映教师专业发展水平的“教育教学能力”指标只占到了12.61%,存在舍本逐末的问题。

同时,D校的教师评价指标显得过于细枝末节。例如,“各类教学活动按时参加,不迟到,不早退,否则扣0.2分”“会议期间关闭手机,否则扣0.1分”等。另外,这些指标大多用否定性的语言进行表述,只能让教师知道“我不能做什么”,却不是很清楚“我应该做什么”,其导向效果远不够理想。显然,D校教师评价的内容和标准也是指向绩效管理而非专业发展的。

3.评价主体。在D校的三个教师评价方案中,校长、书记和中层主任都曾被多次提及,但同事、教师本人、学生及学生家长等其他主体却很少出现,甚至只字未提。可见,D校的教师评价仍由学校领导掌握主要话语权,教师除提供必要材料外,只能被动接受评价,参与度并不高。换言之,教师在评价实施过程中被排斥在外,只能被动地等待“审判”的结果^[9]。

可见,在D校原有的评价方案中,同样体现了中小学教师评价的两大难点问题:评价指标的设计缺乏对教师个体的关切与契合,评价过程缺乏持续的有效反馈和教师的主动参与^[10],这也是以往奖惩性教师评价存在的突出问题。目前已有研究表明,奖惩性教师评价在推进教师专业发展上的效果并不显著^[11]。因此,学校可以从教师评价的角度入手,通过改进学校教师评价,引导教师的专业发展。这与D校领导班子的想法不谋而合,于是在市级教科人员的协助下,D校对校内的教师评价方案做出了积极的调整和改进。

(二)D校发展性教师评价方案概述

地方教育行政部门对学校制定教师绩效工资分配方案有明确的要求,因此为了促进教师专业成长而盲目摒弃奖惩性教师评价制度是不现实的。基于此,D校尝试“两条腿走路”:一方面,保留并改进了原有的《D校教职工奖励性绩效工资分配实施方案》以完成行政任务,另一方面,制定了新的教师评价方案,以促进教师专业发

展。新方案的核心内容如下。

1.评价目的。正式施行新方案之前,D校在会议上向教师明确了新方案的评价目的,以降低教师的顾虑和心理压力。D校开展发展性教师评价的目的主要有两个:一是为教师专业成长提供可参照的改进标尺和发展方向,使参评教师能够通过现实情况与理想目标的比较,发现问题、分析原因,谋求自身的增值与完善,进而助力学校教育教学质量的提高;二是帮助学校全面了解教师的业务水平,进而帮助学校相关工作者有针对性地开展教师管理、培训等相关工作。

2.评价内容及指标体系。基于2012年教育部印发的《小学教师专业标准(试行)》和《中学教师专业标准(试行)》,D校与教科研人员一起设计了本校的初中和小学教师评价指标体系。两套指标均包含专业理念与师德、专业知识、专业能力三大维度,以及职业理解与认识、对学生的态度与行为等十三个评价领域。但考虑到学校的实际需求 and 校内教师的现实情况,小学指标选取了41条基本要求,初中指标选取了40条基本要求,分别对校内教师进行评价。在D校教师的共同参与下,每条基本要求下都设计了若干评价要点,以及相应的赋分说明和评价方法。例如,针对“主动收集分析相关信息,不断进行反思,改进教育教学工作”一项要求,设置了两个考查要点:做好教育教学反思,让反思成为习惯;能根据反思内容及时调整教育教学工作。学校主要通过查看教师在一年内撰写的教育教学反思及相关改进记录对教师进行评价。

在该指标体系设计之初,也有学校教师提出过反对的意见,认为评价内容太多,过于烦琐。然而,教师的自我评价是提升教师专业发展质量与育人质量的重要手段^[12],所以D校领导班子研究后认为:教师琢磨评价指标的过程,就是自我对照、自我评价的过程,学校需要这样的评价指标作为教师专业发展的“指挥棒”。这些评价内容虽然看似烦琐,却能让教师在参与评价的过程中,了解到国家政策对教师专业素养的基本要求,清楚自己应该做些什么。

3.评价方法及工具。D校教师评价新方案坚持领导评价、同事互评、教师自评、学生及家长评价相结合的多元评价方式,通过《学生及家长调查问卷》《领导同事评议表》《教师自评材料清单》《教师专业知识调查问卷》等评价工具,从不同视角获取丰富的信息以指导教师专业发展。

当D校教师听说施行新的评价方案后自己也要参加“考试”时,产生了一些消极情绪。有教师表示自己平时的教学工作就很忙,现在还要“备考”,不是给自己增加负担吗?但参与过一次教师专业知识问卷调查后,D校教师普遍都松了一口气,因为大家拿到的是问卷而非想象中的试卷。例如,有这样一道选择题:“某位同学上课经常提前完成老师布置的任务,之后就搬动桌椅或说话,打扰周围同学学习,老师应该怎么做?是将该名同学调换到老师附

近的座位上去,还是给他布置新的任务,抑或是选择其他选项?”不同于传统意义上的纸笔测试,新评价不需要教师背概念、说意义,而是希望通过问题的设置,引发教师的思考和讨论,进而提升其专业素养。

4.评价周期和主要流程。为避免因评价而给校内教师增加过多负担,D校教师评价新方案以一个完整的学年为评价周期。新学年之初,学校便成立教师评价领导小组,以统筹协调相关工作。同时明确校内成员的任务分工,设置了以教学副校长为组长的互评组、以德育副校长为组长自评组、以教学主任为组长的考查组、以德育主任为组长的问卷组等工作小组分别负责具体工作实施。随后下发新的教师评价方案,并组织中小学教师集体学习、统一认识,以确保教师在评价初始阶段便知晓评价标准。前期准备工作完成后,再启动具体的评价工作。最后再由分析反馈组统一处理数据,正式反馈评价结果。

5.评价结果反馈。D校教师评价新方案涉及两种反馈方式:一是口头反馈,当领导或同事发现参评教师在教育教学中存在某些问题需特别注意时,可以随时与教师交流或在近期经由互评组口头反馈给参评教师;二是书面反馈,当各项评价工作全部完成后,由分析反馈组填写《教师评价反馈单》,将每位参评教师的各维度得分、优势与不足、改进建议等重要信息反馈给教师本人,同时围绕参评教师普遍存在的问题,向学校领导班子递交简要的分析反馈报告。

(三)D校教师评价方案改进成效

1.教师评价的专业导向性更为明确。D校发展性教师评价的关注点不再是“办公室卫生”或“会议期间关闭手机”一类的细枝末节,而是更加注重那些影响教师专业成长的重要因素。且新指标尽可能地将教师必须具备或亟须加强的专业品质用肯定性的语言表述出来,旨在让教师清楚地了解自己应该做些什么,而不像以前那样,只告诉教师不能做什么,却不引导他们应该怎样做。正因如此,不少教师都反映,之前总是想着如何不被学校扣分,现在开始想着如何为自己加分了。同时,在评价初始阶段便向教师阐明具体的评价指标,为其专业发展提供了基本的努力方向。可以说,无论是评价的过程,还是学习评价标准的过程,对D校教师而言都是一种积极的引导。

2.教师评价的过程性更为鲜明。一是教师自评的过程性。新的教师评价工作启动后,校内参评教师人手一份《教师自评材料清单》,其可依据自评材料清单上的具体指标对自己逐一打分,如果发现自己在某些方面表现得不够理想,也有相对充裕的时间进行自我完善和积累材料。二是领导或同事评议的过程性。在整个评价周期内,领导或同事的随机听评课是贯穿始终的,且每月都设定了最低评议次数,如果评价过程中发现存在突出问题,其可以随时与参评教师交流、反馈,这些都体现了教师评价的过程性。

3.切实做到了教师评价主体的多元化。D校教师评价新方案更加突出同行评价,需要领导或同事(特别是同事)打分的项目超过半数,而这样参评教师可以广泛听取同行建议,并进行交流探讨;同时,强调教师自评,将教师积累材料、总结经验作为评价的重要环节;此外,还通过确保权重、匿名保密等方式,让学生和家长真正参与教师评价。这与第四代评价理论的核心观点不谋而合,即主张通过价值协商,使评价活动建立在共同接受的教育价值基础上^[10]。

4.实现了量化评价与质性评价的结合。尽管D校教师评价新方案仍以量化评价为主,但除《教师专业知识调查问卷》外,其他三种评价工具都设有“备注”栏,以供评价者随手写下一些想法或建议。例如,“请老师多增加耐心,别总发脾气”及“开学快半个学期,与老师没什么交流,不知道孩子在校听课的状态和学习情况,望能有机会能与老师多交流,让我们家长知道孩子的在校情况”等,这些都是学生和家长在参与问卷调查时留下的话。虽然该内容并不计入总分,但那些鼓励的话语或中肯的意见,对参评教师颇具指导意义。最终的评价结果不仅包括量化的总得分和各维度得分,还包括简单的质性分析与建议,由此有效促进了教师的专业发展。

三、结语

通过D校以发展性评价理念为指导的教师评价改进案例,可以发现:学校领导认识到位,意愿强烈,是学校教师评价有效改善的前提条件;单独依靠学校内部力量,难以对教师评价进行科学改进,对此,需要对学校有一定了解的教科研人员给予相应的专业支持;提高教师在评价过程中的参与度和主动性,更有助于发挥出发展性教师评价的促进与导向作用。

参考文献:

- [1] 芦咏莉,申继亮.教师评价[M].北京:北京师范大学出版社,2012.
- [2] 任丹颖.基于知识图谱的我国教师评价研究热点分析[J].教育科学研究,2019(5):84-91.
- [3] 王斌华.教师评价:绩效管理与专业发展[M].上海:上海教育出版社,2005.
- [4] 钱红.从束缚走向解放:论教师评价与教师成长[J].人民教育,2005(5):20-21.
- [5] 洪世林,高科.理论、模式与路径:发展性教师评价研究的现状与发展趋势[J].教育观察,2020(7):27-29,32.
- [6] 常生龙.教师评价要突出发展性[J].上海教育,2021(9):58.
- [7] 阚斌斌,杨玉倩.中小学教师发展性评价的实施策略探究[J].教育探索,2022(4):80-83.
- [8] 王贺.绩效工资政策实施效果实证研究[J].中国教育学刊,2015(6):69-72.
- [9] 张志泉,李银玲,蔡晨云.中小学教师自我评价探析[J].当代教育科学,2015(18):7-10.
- [10] 杜瑛.协商与共识:提高评价效用的现实选择——基于第四代评价实践的分析[J].教育发展研究,2010(17):47-51.