

多元教师评价主体分析

欧本谷¹, 刘俊菊²

(1. 西南师范大学 培训学院, 重庆 400715; 2. 宣汉县第二中学, 四川 宣汉 636150)

摘要:不同教师评价主体的角色、地位、能力、经验等差异,决定了他们在教师评价中各自拥有的优势和不足。具体分析这些优势和不足,并提出相应的对策措施,有助于深化教育评价的理论研究,提高教师评价实践的科学性和实效性。

关键词:教师;同行;学生;评价

中图分类号:G451.1 **文献标识码:**A **文章编号:**1008-5831(2003)02-0127-04

An Analysis on Multi-subjects of Teacher Assessment

OU Ben-gu¹, LIU Jun-ju²

(1. College of Training, Southwest China Normal University, Chongqing 400715, China;

2. The Second Middle School of Xuanhan, Xuanhan 636150, China)

Abstract: The variety of the role, position, capacity and experience of different teacher assessment subjects leads to their different advantages and disadvantages. In this paper, it is going to make a specific analysis on these advantages and disadvantages and put forward some measures and solutions. And it will be helpful for further theoretical research on education assessment and for the improvement of the scientific nature and effectiveness of teacher assessment.

Key words: teacher; person of same profession; student; assessment

教师评价主体是教师评价活动的设计者、组织者和实施者。评价主体的业务素质、心理素质和评价态度,直接影响着评价结果的可靠性和有效性。为此,笔者简要分析三种教师评价主体评价的得失利弊,以有效整合评价力量,不断提高教师评价的质量与效益。

一、教师自我评价

如果按照评价主体必须是能根据评价结果,为达到改善教育活动及其成果的目的而采取相应措施的人这一要求,教师无疑是对自己工作评价最直接、最现实的主体之一。因为教师是受过较高程度教育和专门训练的专业工作者,有较强的自尊心和自我价值实现的需要,他们具有根据教学对象和教学环境变化以及来自各方面的评价信息,自觉调控教学行为的能力。教师工作的创造性、复杂性特点,也决定了只有教师本人才能更具体地了解自己在每项工作中努力的程度。比如上好一节课或对一个学生的

教育所花费的精力和心血,只有教师自己的体会最深刻,课堂听课获得的信息往往是局部的,常常与实际情况之间存在一定的距离。教师的业务进展在很大程度上也取决于他是否有能力对自己的工作效率进行现实、系统的鉴定。卡罗尔(1981)指出,“自我评估技能使教师本人能够洞察、理解和解释来自其它方面的材料”。教师自我评价可能并不是行政管理最好的依据,但它仍不失为有用的、额外的资料。可以认为,自我评价的正式方法将会缓和存在于非正式、印象主义的自我评价中极大的主观性因素和选择性知觉过程。显然,教师的自我评价具有如下方面的作用:一是有利于教师角色的内化。即通过自我评价的实践,加深对教师职责、任务的认识和理解,并自觉规范和约束自己的教学行为。二是有利于激励教师的内在动机。自我评价通过自我教育机制,在个体和集体的动态发展中,在自我评价得出的差距和由此产生的思变力量中,获得自我发展、自我

收稿日期:2003-12-17

作者简介:欧本谷(1961-),男,四川宣汉人,西南师范大学培训学院,教育部西南教育管理干部培训中心副教授,主要从事教育评价研究。

完善的内在力量。三是有利于鼓励教师积极参与评价过程,增强主人翁意识和民主气氛;可以拓宽评价信息的搜集渠道,提高评价结果的可靠性和有效性;可以提高教师的自我评价能力,提升教师专业水准。

为了保证和提高教师自我评价的有效性,教师自我评价必须解决以下几个问题:一是非正式自我评价中的参照标准问题。处在一定社会关系中的个体,总是从他人对自己的评价中看到自己的形象,这种形象便构成了自我评价的基础。别人对自己的评价好像是自我评价的一面镜子,如果外界的评价发生偏差,被评者对有偏差的外部评价又不能正确识别,教师自我评价的准确性就会受到影响。教师通过与自己周围条件、地位相类似的人进行比较,由于类比的对象所在团体的整体水平不同,同一教师的自我评价结果也可能不一样。因此,教师在根据别人的意见进行自我评价时,要冷静地分析他人评价信息的准确性和全面性;把自己与他人进行比较时,要注意二者间的可比性,常模的过高或过低,都会影响自评结果的客观公正。这就要求教师的自我评价必须建立在经过科学论证,而又为被评教师认同的评价内容、标准之上。二是自我评价中的心理顾虑问题。由于自我评价无疑是自我形象的一次“曝光”,自我评价往往是他人评价的基础,当自评结果与他评结果不相符时,首先否定的是自评结果,而他评结果又或多或少地与奖惩挂钩,这就使得教师在自我评价中患得患失。在各种防卫、疑虑、应付和对评价结果的敏感心理的支配下,教师的自我评价往往会出现宽严不当:或过高的自我评价,以抬高他评价的基点;或过低的自我评价,以避自吹自擂之嫌;或模糊的自我评价,用概括化的定性描述和含糊其词的价值判断,来回避与他人评价结果的正面冲突。解决这些问题的关键,是要尽可能把评价结果与奖惩脱钩。教师的自我评价过程不应该成为自身担惊受怕的过程,不应该对教师的人格或个性构成威胁,不应该抑制教师的创造性和积极性,而应该成为确定教师的个人发展需求,制定教师的个人发展目标,并提供条件和机会帮助教师实现目标,促进教师专业发展和学校发展的过程,实现双赢的评价效果。只有这样,教师才会坦诚地面对评价,热情地支持和参与评价。三是自我评价技能不足和自我幻想问题。麦克尼尔等人的研究发现:没有经过培训的教师,在观看自己的教学录像时,只注意根据个人的态度、声调、仪表以及教学辅助工具的运用来进行自我

评价,往往不能对自己的教学行为做出深入的分析。因此,有必要对教师的自我评价提供必要的培训或指导。实践也表明,教师对自己教学的非正式评价往往与自我幻想有关。比如,有的教师对自己的教学指令是否清晰,对学生在特定的教学活动中究竟学到了多少东西,可能并没有明确的印象,有时甚至自我感觉良好。因此,有必要拓宽教师自我评价的视野,规范教师自我评价的方法,如制定有明确评价标准的自我评定表,写出形式不拘的自评报告,以观摩教学所获依据作为鉴定自身教学的标准,课后分析自己的教学录音录像等。

二、同行评价

直到近代,对教师教学的正式评价仍主要由管理人员进行。随着教师专业化和学校民主化程度的逐步增长,对管理人员评价教师教学的不满情绪也不断增长,因而促使了同行评价教学的发展。一般认为,同行评价不仅在教师的形成性评价中具有很大的作用,而且它在创造学校浓厚的学术氛围与专业发展气氛上,也有很大的潜在价值。因为同行作为专业人员,他们非常了解自己职业的性质和存在的问题,在评价教师的学术水平与能力方面,同行处在最有利的地位,对课堂教学活动、教材以及对教师的要求比较熟悉的评价者,最能对教师改进他们的教学工作提出具体与实用的建议。但也有人认为,同行评价教师教学存在着两个问题:一是可靠性问题。几乎一切同行对教学评价的可靠性都受到怀疑,因为研究报告中的同行评价的可靠性较低,但这种可靠性可以通过增加评价者的数量来提高。国外有学者建议,在教师评价中最低限度可以使用三个同行评价者,最大限度为七人。也有人认为,即使有三个同行评价者,可靠性也会因为确实存在的偏见而降低。二是有效性问题。同行评价者与被评教师的亲疏关系,对被评教师教学观点的不理解,或者出于学科的专门化以及同被评教师的竞争等,都可能造成评价的偏差和无效。

为了提高同行评价教师的可靠性和有效性,一是要使同行评价活动组织有序,规定适当的评价标准和尺度,慎重组成一个平衡的评价专家小组。二是要拓宽评价的渠道与方法。同行小组评价教师,不能仅仅依靠观摩教学,因为观摩教学会改变实际的教学情境,有限的观摩次数难以观察到教师教学的典型范例。而是应当多种评价方法并用,多种评价信息互证补充,包括阅读教师的正式档案材料,在

校期间非正式地观察教师的工作情况,观摩教师的教学活动,听取学生对教师的教学意见,与教师讨论教学中的成绩和存在的问题等等。

教育行政部门对教师的评价,在某种程度上也应属于同行评价的范畴。它对于把握教师工作状态,优化教育决策,完善教育质量保障措施,无疑有着重要的作用。但行政管理人员既是教育的具体决策者和执行者,又是具体的评价者和考核者,两种角色集于一身,难免会造成评价中的偏差。一是教师评价属于专业性的工作,并非一般行政管理人员的必然特长。学校有大有小,层次和学科各有不同,要求行政领导对每个教师的能力、水平、特长及其教学质量进行客观而公正的评价,已经超出了他们的能力范围。二是行政管理人员由于自身利益所在和个人情感因素所致,难免在对教师评价考核时或在程序制定上事先带有这样或那样的偏见。三是管理与考评一体化,不利于教师面对学生进行富有创造性的教育活动,客观上导致教师对上负责而置学生的长远利益于其次。因此,行政管理人员对教师的评价,最好作为了解情况、把握常态的手段,而不宜作为奖惩教师的依据;总结性的、奖惩性的教师评价,最好由具有独立法人资格、专家荟萃的区域性教育评价中介机构实施。这种专业化的教师评价机制,能够避开原有评价主客体的隶属关系和利害关系,评价结果具有较大范围的区域可比性,有利于区域内教师资源的利用、交流、控制和提高。

三、学生评价

学生评价教师的教学,一直是人们普遍关心和争论的问题。评价的实践表明,一些教师对学生的教学评价持保留态度,甚至感到不舒服,他们大多对学生准确地评价教师的能力缺乏信心。担心学生对教师的教学评价,会导致教师为迎合学生而放弃应有的教学要求。在评教活动中,也确实出现过个别学生因对教师有偏见,在评教表中写出不客观、不公正的评语,或对教师打“报复分”与“情感分”。由于知识经验的局限,也使得学生在判断课程内容的适宜性和先进性以及教师的学术水平方面,并没有处于一个最佳的位置。

但随着教学民主化的推进,随着学生学习主体地位的确立,随着学生评教活动的规范化,学生评价教学已为越来越多的教师所认同。在美国多数教师对学生评价教学比较一致的看法是:学生是教育产品的直接消费者和教学成果的直接感受者,来自学

生对教学过程及其效果的评价信息是重要而独特的。如果评价标准恰当并组织得好(如说明评价目的、采用匿名等),学生的评价可以反映教学过程的部分真实情况。大量的文献研究和调查研究也表明,学生的评价结果是可信的和稳定的,学生对参与教师评价是自信的。如美国教育理事会1977年进行的调查表明,在发表意见的大学本科一年级学生中,有72%的人认为他们在评价教师的工作上能发挥作用。在以后一年一度的六次调查中,其结果都比较接近。在1972年进行的第一次全国教师抽样调查中,也有将近70%的教师同意教师的晋升应部分地根据学生对教师教学的评议。对296名教师进行评议,同一组学生两次评议的时间间隔为5个星期,调查23个项目的相关系数为0.70;对同一批学生两次调查的时间间隔为一年,评分结果的相关值仍然很高。这说明学生对教师评议的结果是比较稳定的。英国在1987~1989年进行的教师考评试验性研究中也发现:当把学生的评价范围限制在仅描述教学活动时,这些资料具有相当高的效度。国内的研究也发现,教师的自我评价与学生对教师的评价,在许多方面存在着一致性。如有人把教师分成A、C两类,发现A类教师在教学态度、教学内容和教学方法等方面的自我评价与学生评价是一致的;在板书、语言表达、治学等方面的自我评价低于学生评价。C类教师在教学能力、教学态度等方面的自我评价与学生评价相一致,在教学内容、教学方法等方面的自我评价却高于学生评价。

研究发现,学生对教师教学的评价具有多方面的作用和优势:第一,学生是教学过程的主体,他们对教学目标是否达成,师生关系是否良好,都有较深刻的了解;对学习环境的描述与界定也比较客观;学生直接感受到教师教学效能因素的影响,他们的观察比其它突然出现的评价人员更为细致周全。由于学生每节课都在观察教师的教学活动,并能从教师的作业评定和考试评分以及教师的相互作用中感受到教师的治学态度。第二,学生不象专家和同事那样,只听一二次课,他们在整个学期的学习过程中,实际上就是对教师教学质量的系统评价和“全程监控”。由于教师的职业特点是独立性强、专业化程度较高和学科门类复杂,这样学校就很难通过具体的书面合同方式或规章制度监督教师的全部教学活动,选择学生评价方式可以最大限度地贴近教师的平常状态。第三,教师通过学生评教,可以看出教学

活动对学生影响的程度,找出差距,不断提高教学质量;评教工作直接架起了教与学双方沟通的桥梁,减少了教学反馈的繁琐环节,提高了管理效率;也有助于教学管理部门更全面地了解教师的教学质量与水平,促使教学管理部门寻求有效的方法对教学进行控制,强化教学工作,突出教学在学校各项工作中的中心地位。第四,学生评价教学可以为多种目的服务,比如改进教学、为判断教学效果提供依据、帮助学生选择课程和教师、促使学生对他们的教学活动进行思考、为领导者进行人员决策提供依据等等。

为了使学生评价教学取得成功,还必须认真对待和解决以下问题:一是克服评价中存在的矛盾与冲突。这些矛盾与冲突表现为教学目标的冲突和评价目的的冲突。教师的教学目标服从于和服务于国家制定的培养目标,学生的学习目标要求又具有个性化的特点,这就使得教师认为重要的课程,而学生认为并不重要,学生对自认为不重要的课程的教学,是很难作出较高评价的。混文凭的学生往往希望教师讲得少而有趣,考试轻松,而真正想学知识的学生则希望课程有更多的信息量。把学生评价教学作为对教师工作的总结性评价,评价信息用于教师的人事管理,不免给教师造成“挨整”的感觉,甚至为迎合学生而放弃更高的教学目标,学生也可能会利用自己评价教学的“特权”,对教师提出“手下留情”的要求。所以,学生对教师的评价应更多地用于形成性评价,其评价结果不宜与奖惩挂钩。二是科学地设计学生评价教学的量表。学生评价教学存在的诸多偏差,大多是由于缺乏切合实际的、具体的评价内容和标准,以及规范化的评价方法所致。因此,设计科学的评价量表,并给予学生必要的评价指导,是保证学生评教质量的关键。目前,学生评教量表主要有综合式量表、教学意见调查表等。综合式量表是把教学的相关因素分解细化到问卷的各个题目中,最终形成问卷调查的量表。如美国教育测量服务社编制的“学生教学报告”,共四大部分39个题目,内容涉及课程的组织结构、教学技巧、师生关系、学生兴趣和努力、作业评价等方面。教学意见调查表涉及学生评定教师在教学过程中使用各种教学技术、方

法的频率;学生评定自己在教学目标上的进步程度,学生评定课程教学的一些特点和自身的一些特点等。三是注意分析影响学生评价教师结果的若干因素。如学科领域、班级大小、课程类型、课程难度、师生关系、教学条件、教师职称、性别、年龄、学生年级等。研究表明,在不同的学科领域,不同的班级大小、不同教师职称和年龄之间,学生评价教师的结果存在着统计学上的显著差异。如在学科领域与学生评价结果的关系上,有的研究表明,数学和自然科学的教师得分最低,而人文学科、语言学科较自然学科、工程学科易得高分。在班级规模大小和学生评价结果的关系上,大多数学者的研究表明,班级越小,教师越有可能得到较好的评价。在教师职称与学生评价结果的关系上,教授往往获得较高的评分,助教尤其是第一年上课的教师易获得较低的评价。但也有不少文献认为在教师职称和学生评分之间不存在明显的关系,即使有,也只是微弱的关系。在关于教师性别与学生评价结果的关系研究中,结论很不一致。有的认为学生评价有歧视女性教师的倾向,女教师得分往往低于男教师。也有人发现,女教师得分显著高于男教师。还有人认为,男女之间并不存在显著的差异。在课程类型与学生评价结果的关系上,研究表明,选修课和其它非必修课得分较高,任高年级课的教师较任低年级课的教师易得高分。四是注意把握学生评价教师教学的时机。美国大学学生评价教师一般是安排在课程结束后和期末考试前,各任课教师只有在提交相应课程学生考试成绩单后,才能调阅学生填写的“教学效果评价表”,目的是为了教学评价与学生成绩评定之间的相互干扰。究竟选择何种评教时机,应取决于如何有利于全面准确地评价教师的教学质量,如何有利于通过评价信息的反馈及时改进教学工作,如何有利于克服评教结果对学生成绩评定的负面影响。

参考文献:

- [1] TORSTEN HUSEN, T NEVILLE POSTLETHWAITE. 国际教育百科全书[M]. 贵阳:贵州教育出版社,1990.
- [2] 陈玉琨. 教育评价学[M]. 北京:人民教育出版社,1999.