

走向发展性的卓越教师培养项目评价

——以卓越幼儿园教师培养为例

程天宇¹, 秦金亮²

(1. 贵阳幼儿师范高等专科学校 学前教育系, 贵州 贵阳 551400;

2. 浙江师范大学 杭州幼儿师范学院, 浙江 杭州 311231)

摘要:卓越教师培养已成为当今教师教育改革发展的新主题。卓越幼儿园教师培养项目具有高覆盖面、发展性、内生性及群体性等特点,为我国培养一批卓越的幼儿园教师提供可能。卓越幼儿园教师之“卓越”不是“统一标准的卓越”而是“各具特色的卓越”;不是“建成的卓越”而是“建设中的卓越”;不单是“个体的卓越”,也是“群体的卓越”;不仅“外显于形”,更“内化于神”;不仅深植“中国情境”,更要勇立“国际潮头”,其卓越特性决定了需要构建有效的质量评价机制来推动并保障卓越教师培养项目的最终落实。教育项目评价作为教育评估体系中不可或缺的组成部分,对优化教育管理、提高教育质量等具有重要意义。基于过程诊断、主动使能、目标调控的发展性评价可以为教育管理者把握、改进、提升教育项目品质提供有效手段。为促进项目目标更顺利、更科学地实现,从指标来源、指标层级及蕴含线索三个方面确定项目评估指标逻辑框架,初步构建卓越幼儿园教师培养项目评价指标体系。同时,针对项目发展性评估目标的使用给予修正性意见:要注意学生职前与职后发展性评估目标的统一与差异;不同类型高校评估目标的设计应具有层次性;职后发展性评估目标应更多考虑“学生”因素。

关键词:卓越教师;幼儿园教师;发展性评价;指标体系;过程诊断

中图分类号:G659.21 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2020)06-0065-12

随着人们对教师质量关注度的不断提升,“培养卓越教师”日渐成为西方发达国家的普遍共识。1986年《明日之教师》和《国家为培养21世纪的教师作准备》两份报告的出台,推动并促使美国反思培养什么样的优秀教师以适应未来的挑战;1987年美国成立了国家专业教学标准委员会(NBPTS),通过制定卓越教师标准,为美国教师专业发展提供参考与标杆。随后,澳大利亚联邦政府于2000年制定了“政府优秀教师计划(AGQTP)”这一国家教育发展战略;英国于2004年开始实施“卓越教师计划(OTP)”;德国于2012年出台并实施了“卓越教师教育计划(QSLB)”。这些国家通过实施“卓越教师”计划,为更多一线优秀教师提供了专业发展的机会和空间,也为农村偏远地区教师专业发展提供了政策与经费支持,扩大了“卓越教师”的培养范围,加大了“卓越教师”计划的实施力度。

我国卓越教师人才培养紧跟国际教育改革形势,顺应教师教育新趋势。2014年9月,教育部

收稿日期:2020-03-11

作者简介:程天宇,贵阳幼儿师范高等专科学校学前教育系副教授。

秦金亮,心理学博士,浙江师范大学杭州幼儿师范学院教授、博士生导师。

基金项目:2017年贵州省教育厅高等学校人文社会科学研究项目“基于专业发展阶段理论的卓越幼儿园教师职后培养保障机制研究”(2017zc128),项目负责人:程天宇;中国学前教育研究会“十三五”规划课题“贵州卓越幼儿教师协同培养理论与实践研究——以贵阳幼儿师范高等专科学校为例”(K20160187),项目负责人:程天宇;2019年贵阳市高层次创新型青年社科文艺人才资助项目“创新型中心城市背景下贵阳幼儿教师职业发展研究”([2019]109),项目负责人:程天宇。

正式启动“卓越教师培养计划”，印发了《关于实施卓越教师培养计划的意见》(以下简称《意见》)。培养计划针对中小学、幼儿园、中等职业学校和特殊教育对人才培养要求的差异，分类推进卓越教师培养模式改革，最终包括北京师范大学“‘优能型’幼儿园教师培养体系的探索与构建”等在内的20个项目入选教育部卓越教师培养计划改革项目，力图倾10年之功为国家培养一批热爱学前教育事业、综合素质全面、保教能力突出的卓越幼儿园教师，以适应学前教育改革发展要求。卓越幼儿园教师培养改革项目的推进落实与成效监测，需要构建有效的质量评价机制来及时跟踪项目单位人才培养目标的实现程度和培养对象的成长状况，形成“反馈—改进—完善”的良性循环。

一、卓越幼儿园教师培养改革项目的卓越特性

(一)卓越不是要求统一标准而是各具特色

“卓越教师计划”是我国师资人才培养由“后师范教育”向“教师教育”转型后实施的一项重大战略工程。教育部要求各地区入选高校能够“以实施卓越教师培养计划为抓手，整体推动教师教育改革创新，充分发挥示范引领作用，全面提高教师培养质量”^[1]。入选卓越幼儿园教师培养改革项目的高校多为师范类强校，这也与其本身传统性的教育特色相吻合。但不可否认的是，师范院校之间的差异性也较为显著：首先，从入选高校类型来看，既有研究型高校，也有研究教学型高校，更有教学型高校，科研实力差异明显；其次，从入选高校的办学层次来看，既有本科院校，也有专科院校，学生培养层次各异；再者，从入选高校地域分布来看，既有东部发达地区高校，也有西部欠发达地区高校，高校所在区域的经济基础相差悬殊。

面对入选项目的高校成分复杂且办学实力差异明显的现状，对于所谓“弱势高校”如徐州幼专、泉州幼专、贵阳幼专等专科院校，能否切实培养出社会认可、用人单位满意的“卓越幼儿园教师”，各方也存疑颇多。诚然，高校办学实力的差异对作为培养对象的学生影响较大，不过现实也启示我们：卓越教师绝非朝夕之功所能造就，其培养主要在于长时期的个人努力与外部条件支持，是一个漫长的修炼与提升过程，而培养单位所能给予学生的只有尽可能多的专业支持与思想引导，成功与否则在于个人修为。

入选的20所项目高校均具有较长的师资培养历史和丰富的育人经验，也有各自的办学特长与培养特色，如浙江师范大学的“驻园模式”、徐州幼专的男幼师培养、西南大学的“4+X双轨制”等。各项目高校教师特色化培养突出，有各自的人才培养目标、人才培养规格和评价标准。国家对此未作统一的硬性规定，主要是为了鼓励高校大胆创新人才培养模式，能够立足并服务区域教育发展，发挥各自优长，百花齐放、百家争鸣，将我国教师教育水准提升至新的高度。因此，卓越幼儿园教师培养改革项目所要求的卓越不是“统一标准的卓越”，而是“各具特色的卓越”。

(二)卓越不是“建成的卓越”而是“建设中的卓越”

卓越幼儿园教师培养改革项目于2014年12月正式立项实施，其建设周期为10年，其中入选的20所高校将承担起推动我国教师教育综合改革、提高教师教育质量、造就“卓越幼儿园教师”的先期培养任务。基于种种可能原因，现实中人们每当论及卓越幼儿园教师培养改革项目时，总是在潜意识里将该项目视为我国高师学前教育领域里的又一次“大洗牌”，如“双一流”建设项目一样，几家欢喜几家愁。这对于项目的承担者而言，需要深刻反思。什么是卓越幼儿园教师？它是身份认同还是价值选择？它是完成时、进行时或将来时？要回答这些问题，我们还是要回归到“卓越教师”定义本身。

“卓越”通常指杰出，非常之优秀。我国学者在此基础上根据教师群体特征进行了扩展性定义，如柳海民、谢桂新认为“卓越教师就是优秀突出、超出寻常的教师，其理想规格是专业能力卓越出色、专业知识融会贯通、专业精神朴实高尚”^[2]。教育部对“卓越幼儿园教师”的基本特征作了较为权威的概括性描述：“热爱学前教育事业、综合素质全面、保教能力突出”^[1]。然而，这种描述依然较为模糊，与其说是定义倒不如说是对培养目标设定的统一规范。结合幼儿教育特点、幼儿教师专业

标准与卓越幼儿园教师基本特质,我们就可以这样理解:“卓越幼儿园教师”就是比普通幼儿教师在学习与专业素养、师德修养、创新意识等方面更为突出的教育引领者,是能够在幼教领域发挥引领与示范作用的优秀教师。

综合以上分析,不难看出:卓越幼儿园教师之“卓越”不仅是一种身份认同——只是这种身份认同更多地彰显于职后若干年后的社会认可中而非当下的官方“钦定”,而且更是一种“追求至善”的价值选择,对目标“达致至善”的无止境追求。此外,教育部早先申明“教育部将成立‘卓越教师培养计划’专家委员会对实施效果进行定期检查,实行计划实施高校动态调整机制”^[1],足见国家对幼儿教师人才培养标准、质量水准的高规格要求,激励高校创新培养模式,发挥引领作用,同时,对入选项目高校执行效果不理想者实施淘汰。因此,卓越幼儿园教师培养改革项目不是“建成的卓越”而是“建设中的卓越”,它是一项长时期的国家实验性工程,承载着国家全面提升教师培养质量的重任,也承载了入选项目高校的价值理念,更启发着“未来的‘卓越’幼儿园教师们”对自己成长的期冀与追求。

(三)卓越不单是“个体的卓越”还是“群体的卓越”

基于人们对“卓越”定义的普遍理解,成为优秀或卓越之人皆为少数。从卓越幼儿园教师培养改革项目的总体目标来看,该项目要求培养的学生应有热爱学前教育事业之德、综合素质高超之才、保教水准突出之能。首先,各高校人才培养标准必须体现卓越要求;其次培养的幼教人才应达到卓越要求,即个体必须符合卓越标准。从入选项目的培养范围来看,《意见》要求入选项目完成之时要能够为国家培养“一批卓越幼儿园教师”而不是“个别卓越幼儿园教师”,满足社会对高素质幼儿园教师的需求,引领和带动当地幼儿园教师的整体发展。

从入选项目承担高校的具体实施情况来看,人才培养呈现如下特点:(1)入选项目高校基本能够按照《意见》要求,建立“高校与地方政府、幼儿园三方协同培养”新机制,推进多元化招生选拔改革,强化规范化实践教学与课程改革;(2)精英式培养几乎成为入选项目的培养主流形式,构成培养形式的主体结构,而全员式培养仅限于东部地区少数高校;(3)仅少部分高校组建并成立了教师教育师资队伍共同体(或联盟),大部分高校采用直接聘请优秀教育工作者担任兼职教师的方式,充实卓越教师培养师资力量。

综合以上特点,卓越幼儿园教师培养改革项目在稳步推进的同时,在培养形式上尚未能做到全员式培养。这可能是基于中西部地方高校优质资源不足的无奈之举,只能采用实验班形式,集中有限优质资源培养部分卓越幼儿师范生,待条件成熟后再逐步推向全员式培养。没有卓越的师资队伍,就无法培养出卓越的学生。因此,卓越幼儿园教师培养改革项目除培养卓越的师范生之外,还注重“培养”卓越的高校师资队伍,鼓励高校整合优化教师资源,加大青年教师培养力度,使整个项目成为促进师生共同成长的专业发展平台。因此,“卓越幼儿园教师”之“卓越”不单是个体之卓越,更是群体之卓越,是师生群体共同追求的价值取向和自我实现。

(四)卓越不仅“外显于形”更“内化于神”

卓越幼儿园教师培养改革项目实施的最终目的在于为我国基础教育事业培养一批“卓越”的幼儿园教师。事实上,教师的“卓越性”不仅体现在拥有更为广博的学识、精深的专业知识和过硬的保教技能(人们一般将这些视为“卓越幼儿园教师”评价标准的核心甚至全部),更在于他们努力“自主发展”与“自我实现”,即一种内在的价值追求。无论是学识谈吐还是专业能力,所彰显的都是一位卓越幼儿园教师应具备的“外实力”。然而,这些“外实力”究竟是如何塑造的?或者什么成就了他们的“外实力”?背后的支撑力量又是什么?其“成功之道”似乎更值得人们去探寻。

人本主义的杰出代表马斯洛曾指出,一个人如果没有征服、忍受和克服的经验,便会一直怀疑自我的能力。教师追求的卓越发展意识,仿佛“内在固有的良心”,带有“我必须”的内在要求^[3]。换言之,但凡一位有着内在自我实现价值需求的优秀教师,都不可能让内心为外在条件所束缚、压抑甚至否定,而是将自主发展和自我实现作为前行的指南与成长典范,在完成超越自我的历程中,也

带动了自身综合素质的悄然跃升,逐渐显现“外实力”。超越自我的过程就是自我反思、不懈努力、不断进取的过程。不甘庸碌,向往卓越,不再满足于现有甚至停滞状态下的专业理念、专业知识与技能、学识谈吐,逐步有了超越性成长的需求,也对职业萌生了更高要求的专业化发展愿望,“从而对教育产生实现自我和献身的情怀”^[3],于是自我潜能也逐步被释放出来,“优秀(卓越)成为习惯”,透露出一种由内而外的卓越气质。

“我是谁”不仅是一个哲学命题,还是一个教育问题;不仅有对“自我身份”的认定与反思,更有一种使命感。这种使命感促使教师明确自我身份,从而敦促自我发展,也正是这种使命感才是促成幼儿教师“卓越性”的真实动因。学前教育专家、骨干幼儿教师、卓越幼儿教师等称谓都是自主发展与自我价值实现的结果。这样一个自主发展与自我价值的实现过程,也是卓越幼儿园教师培养计划改革项目人才“卓越性”的实现过程。因此,“卓越教师”之“卓越”不仅是“外显于形”,更是“内化于神”。

(五)卓越不仅深植“中国情境”更要勇立“国际潮头”

从国际范围来看,我国卓越教师培养虽然起步晚于美澳两国,但与英、德、加拿大等国几乎同步。这次变革从某种意义上可以视为教育(新兴)强国在推进教师教育优化改革、提升本国教育质量方面的一次不约而同的集体行动,对世界范围内的教师教育改革具有重要的示范意义。在以往的教育改革中,我国一直注重“向西方学习”,虽获益良多,但也有照搬之嫌,而卓越教师培养(包括卓越幼儿园教师培养)则给我们一次自主设计、有限参考、自由超越的新机遇。

我国高等教育系统改革具有浓厚的欧洲教育色彩,这体现在建设重点大学的“211工程”“985工程”等方面,也同样体现在“卓越教师培养计划”(包括卓越幼儿园教师培养改革项目)的实施方面。它们都是自上而下在中央政府决策下集中优势资源重点建设的项目^[4]。相比美国、英国、澳大利亚等国依托市场竞争实现资源配置的方式而言,我国教育改革不仅可以实现资源集中率与利用率的最大化,也可以规避因市场主导而可能带来的竞争失序与紊乱。这对于急需高素质幼儿园教师的我国基础教育而言,不仅是可取的,也是必须的,更是符合中国国情的。无论是“竞争式卓越”还是“分封式卓越”,其目标基本都是一致的,都期望通过卓越项目培养的毕业生能够促进(学前)教育优质发展,其现实意义不言而喻。

当今国际间的竞争,归根结底是人才的竞争,也是制度的竞争。我国在人才培养方面有着先天的制度优势,即集中力量办大事,尤其像教育这类需要政府强力持续投入的领域,靠市场竞争获取上级资助的做法容易触发教育失衡与社会公平问题。中国在高端教育人才领域的不缺席也给予我国卓越教师人才培养一次赶超教育强国的机会。相较教育头号强国美国来说,我国在卓越教师培养标准引领、过程监督、质量监测、跟踪调查等保障方面还不完善、不系统,但知耻而后勇,立足“中国情境”,充分发挥自身优势,“采他之长,补己之短”,在人才培养方面同样能够“勇立潮头”,为世界教育贡献中国方案。

二、基于发展性的卓越幼儿园教师培养改革项目评价

(一)发展性评价兴起背景及发展脉络

发展性评价作为评价方式的一种,最初是“从评价的功能、目的角度出发,直接针对评价无法改进教学和促进学生发展等弊端而提出的”^[5]。因此,发展性评价具有教育的基因属性,也被称为“发展性教育评价”,注重教育价值。教育评价作为教育体系中不可或缺的组成部分,对优化教育管理、提高教育质量等具有重要意义。世界上最早的教育评价可追溯到我国古代的科举选官制度,而科学、系统的现代教育评价则发端于19世纪末的美国测验运动。在此之后,教育评价先后经过了测量或测验型教育评价、目标实现型教育评价、价值判断型教育评价和发展性教育评价四个阶段的转型、演变,直至形成今天的发展性教育评价理论。

发展性教育评价的产生有着深刻的历史发展脉络与社会背景。早在20世纪30年代,现代教

育评价创始人泰勒在“八年研究”跟踪实验中就提出了将教育工作目标的达成度作为一种评价教育质量的手段,即“目标实现型评价模式”(也称“泰勒模式”),从而将测量与评价区分开来。泰勒模式虽然结构紧凑、流程简单,但也存在只重视结果而忽视过程和教育价值等问题。20世纪60年代以后,人们开始对目标实现型评价模式进行反思,布鲁姆、斯塔弗儿比姆(D.L.Stufflebeam)等人对泰勒的评价理论进行了批判性继承,形成了教育目标分类理论和CIPP评价模式。20世纪70年代后,存在主义、现象学、解释学等各种新兴思潮涤荡着思想界。针对以往评价以促进管理而不是服务为目的、缺乏对评价对象主体性关注的倾向,“库巴和林肯(Guba, E.G. & Lincoln, Y.S.)借鉴了斯塔克(R.E.Stake)应答评价模式,提出评价的意义在于服务,评价者首先需要关心的是服务对象的问题、兴趣和焦点,以‘回应’服务对象为起点。”^[6]20世纪80年代,英国开放大学教育学院纳托尔(Latoner)和克利夫特(Clift)等人在库巴和林肯思想的基础上提出了发展性教育评价(developmental evaluation)理论,他们倡导教育评价要以发展为本,要注重专业发展和个性发展,要相互合作和相互信任,评价也应是开放式的。

我国对发展性评价的理论研究,主要集中在对发展性教育评价概念、教师与学生评价的解读与应用上,尤其是在新课程改革纲要提出要“建立促进学生发展、教师发展、学校发展的教育评价体系”^[7]之后,对发展性教育理论与方法体系的探讨也逐步增多。从一线教师们对发展性评价的实际认知与现场使用来看,发展性评价更多时候被定位于形成性评价——一种具体的评价形态,而这种评价形态多与终结性评价相区别。无论认知如何多变,对发展性教育评价的把握关键在于“发展”,即促进学生的成长,促进教师教育水平提高,促进学校优质发展^[8]。发展性教育评价被重视,意味着教育评价理论的发展与更新。对于卓越幼儿园教师培养改革项目这种长时期的教育改革项目而言,评价与研究也要注重对教师成长、学生成才及学校发展的评价。该项目是教育项目,事关人的发展,唯有教师与学生真正获得发展,学校才会获得进步,整个项目才有意义。

(二)发展性评价的基本路径

1. 基于过程诊断的发展性评价

诊断性评价来源于对教学过程的评价,其直接目的在于发现教学活动中存在的问题,从而为过程改进与目标达成铺平道路。布鲁姆的教育评价功能分类说将教学过程的评价功能分为“诊断性评价”(diagnostic evaluation)、“形成性评价”(formative evaluation)和“终结性评价”(summary evaluation),分别代表着对教学活动“开始前”“过程中”和“结束后”的评价,以促进预定教育目标的达成。随着教育评价理论的发展,人们发现在教学计划或课程计划尚处于变化状态时用评价的手段去改进它,比评价结果更有意义,更能促进教育和学习^[9]。这也印证了评价学者斯塔弗尔比姆所强调的“评价最重要的意图不是为了证明(prove)而是为了改进(improve)”^[10]。诊断性评价也开始拓展其使用范围,例如诊断性评价运用于教育项目的实施过程中,即是基于过程诊断的发展性评价。

项目评价是从项目立项到实施过程中不可缺少的重要环节,“它以主体的特定需要为依据来判定项目目标的合理性,并在此基础上通过获取项目活动的过程信息,了解实际与目标的偏差,从而采取相应校正措施,以保证项目的各项活动顺利实现目标”^[11]。对项目过程的诊断评价,是对项目所拟定目标的適切性和达成度、执行效率、执行效果等所经阶段的具体审定,以便从中汲取经验教训,及时调整后续项目活动。卓越幼儿园教师培养改革项目的实施是我国应对教师教育发展变革、提高人才培养质量的重大举措,而人才成长的周期性则决定着该项目执行的长期性。以10年的过程性看卓越成效,该项目适合于实施基于过程诊断的发展性评价。这也要求我们必须用发展的眼光审视并诊断人才培养的全过程,为项目的顺利实施保驾护航。

2. 基于主动使能的发展性评价

使能性评估源于团体心理学、行动人类学和行动研究,它是由美国评估协会时任主席大卫·M.菲特曼(David M.Fetterman)针对以往评估范式中“评估者即命令者”的威权形象提出的,合作、参与和赋权成为该理论的核心主张,被广泛地应用于高等教育、政府及其他公立教育等领域。使能

性评估是评估理念、方法和结果的应用,以促进发展和自我决定,通常应用于项目评估^[12]。在这种新的评估中,培训、促进、宣传、启发和解放都是使能性评估的要素,是评估过程中不可或缺的一部分。克伦巴赫(Cronbach)提出的发展性观点也印证了这一点:评估的重点在于项目的发展、改进和持续不断地学习^[13]。

评估是项目正常运行和管理的一部分,也是将评估制度化和内化的一种方式。对项目进行使能性评估,需要三个步骤:“首先,确定使命或愿景;其次,评估现状或者确定项目所处的阶段,如优势和劣势;再次,规划未来,建立目标并帮助项目成员和参与者确定需要记录的材料类型,并能准确地监测项目朝着目标方向前进”^[14]。在评估过程中,使能性评估虽然重视质性研究方法和量化研究方法,但并不拘泥于此,相反,广纳多种有效方法,促进项目发展。另外,使能性评估的结果并不是项目终点,而只是项目发展过程的一部分。对于卓越幼儿园教师培养改革项目而言,申报承诺一言九鼎,以“报即信,信必行,行必果”作为理念驱动项目发展,以“卓越看得见”为使能性评估依据,使申报项目的理念、原则、政策构想转化为可观测、可操作、可衡量的具体行动,注重动力机制的多方调动,将动力调动的主体落实于项目院系、项目法人院校、项目主管部门甚至项目协同部门,真正做到项目主体方取信于合作单位、取信于项目联盟、取信于专业同行。

3. 基于目标调控的发展性评价

教育评价从本质上讲是一种认识活动,是对教育现象的价值判断。当然,这种价值判断不是仅凭个人好恶的利益裁量,而是建立在一定价值观基础上的科学判断:评价是为了鉴定、考核,还是为了推动、改进;是为了选拔、淘汰,还是为了教育、发展。不同的价值观必然会带来迥异的评价结果,合理使用评价有助于预期目标的达成,但并不等于说使用评价就能达成预期目标。相反,随着现代教育评价理论的发展,人们越来越淡化对教育结果的评价,更加关注在教育过程中如何把握、调控并修正预期目标,以推动顺利达成甚至超越预期目标。特别是教育项目周期越长,实施项目的风险也就越大,分解、细化过程及目标就成为必然。

基于目标调控的发展性评价就是在评价实践基础上提炼形成的,它以过程性评价和自我评价为中心,强调在注重评价发展和改进功能的同时,还应注重对目标的评价,而目标本身也是发展变化的。现代教育评价的实际运用虽然时常会指向选拔和鉴定,但评价的目的却并非选拔与鉴定,而是要能够发挥评价的多种功能,促进评价对象的发展完善。这种评价方式的特点在于注重目标评价的同时,也比较关注量化与质性方法的有机结合以及多种评价类型的结合,用评价制度控制和制约整个评价过程,通过对过程性目标的调控、反馈与改进,以确保评价质量和达成预期目标。反观卓越幼儿园教师培养改革项目,项目周期10年,要最终实现“为我国培养一批热爱学前教育事业、综合素质全面、保教能力突出的卓越幼儿园教师”的总体目标,必须对这一总体目标进行分解、细化,逐步向总体目标靠近,这也是国家要求各承担院校每年递交自评报告的原因所在。

三、卓越幼儿园教师培养改革项目评估指标确定的逻辑框架

(一)评价指标体系建构的指标来源

指标体系是评价的依据,也是评价方案设计的中心环节。评价体系结构不同,工作的路向也会随之转移。指标体系指向哪里,工作就转向哪里。指标体系偏重什么指标,实际工作就会注重什么内容。“评价指标体系由反映评价对象的指标集及其评价标准和量化符号构成,其主体框架是指标。”^[15]项目评价的目的在于判断项目在实施过程中是否按照预定规划有序推进,评价指标便是项目目标的细化。基于科学的评价指标体系构建,才能促进项目目标更顺利、更科学地实现。

2016年8月教育部教师工作司委托幼儿园教师培养教学指导委员会研制项目评估方案。在坚持民主协商式评估理念指导下,幼儿园教师培养教学指导委员会组织专家力量广泛征求项目单位及利益相关者意见,而卓越幼儿园教师培养改革项目评估指标体系中的相关指标也就来源于此。这些建议主要集中于以下方面:(1)坚守质量基准,以教育部本专科基本教学状态数据为基准,每年

核对基本教学状态相关数据；(2)在基本教学状态基础上追求卓越。项目的基本教学状态指标要高于全国平均水平或进入前30%、10%、5%、1%，基本状态项目进入前10%或进步率超过基线50%计满分；(3)把项目的共性、操作性作为关键指标，以达成度作为操作衡量指标；(4)重视项目特色，编列特色指标；(5)重视项目承诺，计算项目正偏差值与负偏差值，其中正偏差值越大则承诺实现越充分，以作为激励性指标来衡量。

(二)评价指标体系建构的指标层级

在指标体系中，指标的层级越往上，级数越少，指标也就越抽象、概括，反之则越具体、独特。科学地逐级分解评价对象是提高评价指标体系效度之关键。一般情况下，分解评价对象与理解评价对象的内涵有关，只有对评价对象予以透彻理解，才能做到科学而有效地逐级分解。但是，对评价对象内涵的理解往往见仁见智，尤其是在评价对象的内涵极为丰富的情形下，就应该根据评价目的来选择和分解，并确定各项指标之取舍，从最重要的指标入手，层层分解，直至可观测、可操作。卓越幼儿园教师培养改革项目主要涉及教师发展、学生成长及学校建设三个方面，评价指标体系的整体建构与指标分解也应以此为核心。基于以上认知，本研究将该项目评价指标体系的指标层级设置为模块、二级导向、三级导向和观测点四级，共同构成指标体系的主体框架(参见图1)。

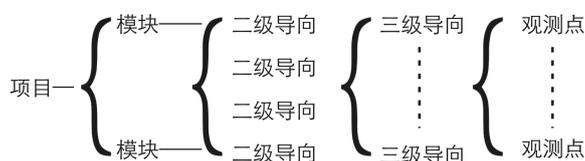


图1 卓越幼儿园教师培养改革项目评价指标体系的主体框架

(三)评价指标体系建构的基本线索

在构建卓越幼儿园教师培养改革项目评价指标体系时，本研究主要考虑以下若干线索。首先，参考高等学校教学基本状态数据库。该数据库基于信息技术手段，按照教学工作的基本规律，以一定逻辑关系将与教学工作密切相关的数据组织起来，构成能系统反映高校教学运行状态的“数据集”，从而成为高校教学工作评估指标体系的重要组成部分。其次，重点借鉴2017年教育部颁布的《学前教育专业认证标准》。认证标准实行三级认证制，将学前教育专业教学质量分为“基本要求”“合格要求”和“卓越要求”三级，其中第三级对教学质量要求最高，体现国家对学前教育专业教学质量的卓越要求，面向所有开设学前教育专业的院校，对入选项目高校的教學评估具有较高的参考价值。最后，参照教育部卓越项目年度自评报告。该报告是入选项目高校针对本年度项目实施情况的正式汇报，也是本校项目实施的自我评价，其中报告内容主要包括“三位一体”协同机制、人才培养、教育教学改革、师资队伍建设和经费投入、政策支持和保障措施等方面。这些都为本项目评价指标体系的科学构建提供有力支撑。

(四)评价指标体系建构的初步尝试

本研究尝试将卓越幼儿园教师培养改革项目评价指标层级确定为“项目基本教学状态数据”“基础指标”“关键指标”和“特色指标”四大模块，每一模块包括若干二级导向，每个二级导向又下设若干三级导向，每个三级导向由若干观测点组成，共同构成了卓越幼儿园教师项目评估指标体系(详见表1)。如“关键指标”模块下设“目标定位与达成度”“教师水平与提升措施”“协同机制深度与广度”“资源建设成效”“实践条件与改善”及“质量保障体系”6个二级导向；“目标定位与达成度”“教师水平与提升措施”等二级导向一般下设3~5个三级导向，根据三级导向内容附设1~6个不等观测点，构成卓越幼儿园教师培养改革项目评价指标基本观测体系。考虑到各项目高校办学基础差异较大，“基本教学状态数据”在评估时不计入总分，但通过该评价指标也可客观、动态反映各项目高校基本的办学状态。此外，教育部鼓励项目高校能够办出特色、办出水准，有鉴于各高校人才培养模式各异，便于各校总结特色与经验，相互借鉴学习，故增加了“特色指标”模块。

表1 卓越幼儿园教师改革项目评估指标体系

评估模块	二级导向	三级导向	观测点量化
(一)卓越基础: 基本教学状态数据 (不计入评估分)	1. 培养状态	1.1 培养量	当年培养人数
		1.2 层次	专科、本科、研究生
		1.3 覆盖面	卓越学生人数、同届学生人数、占比
		1.4 当量生师比	专任教师人数、折合在校学生人数、两者比例
	2. 教学状态	2.1 课程教材建设	课程建设规划方案、课程标准、教学日历、教学设计等、多媒体课件资源、公共选修课、试题库建设 教材建设规划方案、主编教材出版、主编教材获奖、选用出版省部级以上(含省部级)等优质教材比例、选用教材质量、幼儿园与高校合作开发教材
		2.2 教学改革	教学改革的指导性文件、教学改革的支持性资源、现代教育技术使用率、教学改革研究成果、专家评教结果、学生评教结果、学生毕业设计
		2.3 实践实验	实习实训管理制度建设、实验教学管理制度、学生实践实验成果
	3. 制度环境	3.1 教学规章制度	教学计划修订制度、教学工作基本规范、新教师教学培训制度、教学事故认定办法、学生学籍管理细则、学生学业指导手册、学生违纪处理细则
		3.2 质量监控	教学工作定期检查制度、教学督导机构和督导制度、课程教学评价制度、实验教学评价制度、实习教学评价制度、毕业综合训练环节评价体系、学校年度教学工作分析报告、学校教学自我评价及质量改进机制(报告或文件)、学生评教制度
	1. 生源质量	1.1 第一志愿情况	报考本专业最低分数线、第一志愿报考本专业上线率
		1.2 报到率	专业报到率、校内二次选拔入选率
		1.3 优化生源质量改革	校内二次选拔机制(方案)、校内淘汰与补选机制(方案)、免试推优机制(政策、方案)
	2. 教师水平	2.1 学历学位	具有博士学位专业教师人数及比例、具有硕士学位专业教师人数及比例、具有双学位教师人数
		2.2 职称结构	教授、副教授、讲师、助教人数及其比例
3. 招生、培养范围与规模	2.3 国际化水平	获得国外学位的专任教师人数及比例、具有国际合作经历的教师人数及比例、承担国际合作项目的教师人数及比例、在国际学术界具有影响力的教师人数、外籍教师人数及比例	
	2.4 学缘结构	本校毕业的教师人数、非本校(国内)毕业的教师人数、国外毕业的教师人数	
	3.1 专业招生规模与范围	每年专业招生规模、招生对象、招生范围	
	3.2 实施卓越比例	卓越教师培养人数、同届学生人数	
4. 资源建设	4.1 课程精品数	校级精品课程、省部级精品课程、国家级精品课程	
	4.2 教材影响度	学生对本校教师主编教材评价、教师对本校教师主编教材评价、教师主编教材使用对象、国内发行量与再版次数	
	4.3 教学资源覆盖度		
5. 实践条件	5.1 实验室(含实训)体系	校内实验室(含实训)政府批复或认定文件、规划方案、使用指南、校企合作实验室(含实训)建设协议及工作方案、校外实训基地建设方案及工作章程	
	5.2 见实习基地数量与水平	见实习基地数量,见实习基地分布范围、规模、等级,基础设施及师资状况	

续表

评估模块	二级导向	三级导向	观测点量化	
(三)关键指标 (项目任务书列出的操作目标,权重60%)	1. 目标定位与达成度	1.1 毕业生对口比例	幼教机构就业人数、当年毕业总人数	
		1.2 就业质量	就业去向、签约单位、就业满意度、薪资水平、劳动关系、创业	
		1.3 培养方案体现	培养方案实施总结或报告	
	2. 教师水平与提升措施	2.1 学历提升率		
		2.2 职称提高率		
		2.3 国际化提升率	教师赴国外攻读学位增长率、教师赴国外进修学习增长率、教师承担国际合作项目增长率、聘请外籍教师增长率	
		2.4 学缘改善率	非本校(国内外)毕业教师比例及增长率	
		2.5 措施举证	学校提升教师专业水平的具体方案和办法	
	3. 协同机制深度与广度	3.1 三位一体合作单位广度	参与合作单位名称、行业分布、实力、分工	
		3.2 合作机制创新举证	动力机制创新、知识转移机制创新、利益分配机制创新、激励机制创新、社会评价机制创新	
		4.1 学生使用资源广度	财力资源(资金投入情况)、物力资源(学校提供的硬件设施)、人力资源(教职工)	
	4. 资源建设成效	4.2 使用深度	师生对学校提供的资助资金使用率、师生对学校提供的软硬件设施使用率、学生对学校教职工资源的利用率	
		4.3 实践基地覆盖面		
		4.4 基地国际化条件	国外合作单位、外聘(国外)教师、国际化教育儿童环境、国外品牌引进单位	
		5. 实践条件与改善	5.1 实验室增加数	
	5.2 实训室增加数			
	5.3 实践实习基地班级数			
	5.4 生均占有面积			
	6. 质量保障体系	6.1 质量保障文件举证	内部教学质量监控与保障文件、外部教学质量监控与保障文件、人才培养年度分析报告	
		6.2 行动举证		
		6.3 各类获奖举证		
	(四)特色指标(项目任务书列出的额外目标,至多不超过2项,权重20%)	名称陈述	自行提出评估操作依据	

四、卓越幼儿园教师培养改革项目发展性评估目标的修正

(一) 学生职前与职后发展性评估目标的统一与差异

伯顿(Burden)认为“一个新教师成长要经历求生阶段、调整阶段和成熟阶段才能达到较为成熟的水平”^[16],卓越幼儿园教师的培养也不例外。对于“卓越”幼儿教师的职业成长而言,三年或四年制的大学(职前)教育只占整个职业生涯的极小部分,它为教师的后续学习与职业成长奠定坚实基础,而职后教育则更多地赋予教师成长以持久动力,帮助教师从新手变成专家,从优秀迈向卓越。可见,教师的培养过程具有一定的阶段性特征,每一阶段自有其独特意义,体现教师成长的历史轨迹。

卓越教师培养绝非朝夕之功,如何确保卓越幼儿园教师培养改革项目真正能够实现卓越教师培养初衷,值得深入探讨。对入选项目高校而言,如若仅将有限优质资源投向职前培养,忽视学生职后成长,就会导致人才培养实效大打折扣,导致卓越幼儿园教师培养改革项目沦为虎头蛇尾的“烂尾工程”。提及职后教育,一般多以间歇性的培训形式为主,一年一次或几年一次不等。培训的

短期性对培训对象而言效果往往并不深刻,赶场式的临时合作也会让受训教师心存芥蒂,敷衍应对。由此,培训单位仅以一纸“满意度调查”为凭就断言培训效果优劣,实属过于简单化。为避免出现类似情况,入选项目高校在学生职后教育中就要对可能出现的诸如培养对象的离散分化、培养内容的重理论轻体验、培养形式的单一等问题制定解决预案。

项目评估,在于督促、改进与提高。从卓越幼儿园教师培养改革项目的评估来看,目前的项目内外部评估包括评价指标的拟定,还仅限于职前培养这一短期阶段(相对职后发展而言),而关于如何有效评估该项目职后阶段教师培养成效则在探索之中。在终身教育思想的影响下,师范教育不再局限于对师范生的职前培养,对教师职后培训也不是指一般意义上的进修提高,而是对教师进行一系列系统培养并贯穿教师职业生涯全过程的“终身教育”^[17]。职前与职后一脉相承,成长场域的转移并不决定人才培养质量的根本变化,人才的卓越化是一个由量变到质变的变化过程,这就要求我们对学生职后成长的评价要有全局观和整体意识,保持职前与职后发展性评估目标的统一。此外,个人的卓越化取决于对成长环境的改造与利用、自我认知及成长信念等。随着成长环境、工作内容、社会角色的变化,对学生职后成长的评价也会不同于职前。由此,走向发展性的卓越幼儿园教师培养改革项目后续评价应注意学生职前与职后发展性评估目标的统一与差异。

(二)不同类型高校评估目标的层次性设计

从卓越幼儿园教师培养改革项目高校及各自申报的人才培养子项目来看,虽然各高校根据要求统一构建了“U-G-S”人才培养机制,但在制度建设、课程与教学改革、质量评价及社会服务等方面又独具区域特色,呈现百花齐放的可喜局面。但是,我们也要看到西部地区高校与东部高校、专科院校与本科院校之间在整体办学实力方面存在的巨大差异。师资的差距往往也决定着人才培养质量的差距,而这种差距短期内又是无法解决的。西部个别高校虽然在办学历史、资源投入、办学经验等方面与中部和东部高校相差无几,但在制度建设、改革思路、创新意识甚至生源水平等方面依然存在显著差距,因此,评估目标的设计应具有层次性。

如前所述,入选项目高校成分复杂,层次多样,究其原因,可能在于各省域内学前教育发展特点不一。国家希望通过重点扶持各省一至两所学前教育实力领先高校先行试点,“以实施卓越教师培养计划为抓手,整体推动教师教育改革创新,充分发挥示范引领作用,全面提高教师培养质量”^[1]。从本项目实施初衷来看,出发点与策略都是可行的,然而考虑到我国幅员辽阔,区域间经济、教育、文化等不均衡、不平等突出问题突出,如若采用统一评估标准来衡量项目实施成效,对弱势高校就会不公平,有违项目初衷。

本研究所拟定的《卓越幼儿园教师改革项目评估指标体系》,主要着眼于整个项目实施过程的发展性评估(属于纵向比较),即引导实施该项目的高校关注自身发展、自我比较、自我超越,这也符合项目“追求卓越”的基本精神。仅有高校自身的发展是不够的,还需要通过高校间的横向比较来激励和督促各高校改革创新,吸收互鉴,不断增强实力,形成“你追我赶”的良性竞争态势。为此,笔者建议未来能够构建该项目的横向评估体系,届时评估目标的选定应体现差异性和层次性,兼顾不同类型高校的实际情况,防止“一刀切”,打造严谨、科学、完善的评估系统。

(三)项目发展性评估目标的“学生”因素考量

卓越幼儿园教师培养改革项目作为培养卓越幼儿园教师的国家级创新实验型教育项目,本身具有教育性,注重学生成长,促进学生发展。对项目的评价虽然不会直接牵涉细节要素,但应该围绕项目本身的运作展开,以项目的实施情况为评价依据,以学生成长、教师发展和学校进步为具体评价内容。

本研究所拟定的《卓越幼儿园教师改革项目评估指标体系》虽然对学生因素比较重视,如关注

学生的毕业设计、学生的就业状况、学生对教师教学的评价等,但并没有忽略对项目高校发展的评价设计。如前所言,该项目是一个长时期的大型教育项目,职前培养只是学生成长成才的起始阶段,也是奠基阶段,其重要性不容置疑,而能否成就卓越,关键还在于职后学生的自我成长。之所以对项目高校本身予以同样的关注,主要是为了督促高校能够创新解决“存在的教师培养适应性和针对性不强、课程教学内容和教学方法相对陈旧、教育实践质量不高、教师教育师资队伍薄弱等突出问题”^[1],提升学校的整体办学水平,为卓越幼儿园教师培养提供更加有利的外部环境,也为学生最终走向卓越奠定基础。

该项目周期 10 年,见证着“学生”向“卓越教师”的转变、适应、发展乃至实现,这也决定着项目评估的阶段性以及评价方式的发展性。在这样一个完整的执行周期内,如何对项目进行全过程跟踪评估,又如何项目结束时对承担高校作出客观评估,将成为一个探究性的现实考题。该项目能否成功,能否实现预期目标,关键在于“学生”(入职前作为学生)入职后的发展成效,这也就涉及对职后阶段的评价,即对“教师”(入职后成为教师)发展的评价。由此,走向发展性的项目评估目标的设定应更多考量、关注“学生”因素。

卓越幼儿园教师培养改革项目评价指标体系的构建只是一个开始,在实际使用过程中如何进一步丰富和完善评价指标体系则是一个渐进的持续优化过程。追求卓越已成为新时代教师教育发展的要求,而卓越教师培养计划则吹响了我国顺应教师教育发展新趋势、把握教育改革创新内涵、建设教育强国的号角。走向发展性的卓越幼儿园教师培养改革项目为我国培养一批卓越的幼儿园教师、提高学前教育质量提供了新的契机和新的可能。

参考文献:

- [1] 中华人民共和国教育部. 教育部关于实施卓越教师培养计划的意见[EB/OL]. (2014-08-19)[2020-02-21]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/201408/t20140819_174307.html.
- [2] 柳海民,谢桂生. 质量工程框架下的卓越教师培养与课程设计[J]. 课程·教材·教法,2011(11):96-101.
- [3] 谢芝玥,钟发全. 卓越教师的专业修炼[M]. 福州:福建教育出版社,2014:12.
- [4] 付淑琼. 美国中小学卓越教师职前培养的质量保障机制研究[M]. 上海:华东师范大学出版社,2016:168.
- [5] 于开莲. 发展性评价与相关评价概念辨析[J]. 当代教育论坛(宏观教育研究),2007(3):36-38.
- [6] 刘阳科. 发展性教育评价的理论探究、实践探索及其对教育督导工作的启示[J]. 教育测量与评价(理论版),2010(9):20-24,19.
- [7] 中华人民共和国教育部. 教育部关于印发《基础教育课程改革纲要(试行)》的通知[EB/OL]. (2001-06-08)[2020-02-21]. http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s8001/201404/xxgk_167343.html.
- [8] 龚孝华. 变:学校教育评价观探索之旅[M]. 北京:教育科学出版社,2007:34.
- [9] 邱瑜. 论幼儿园课程的诊断与改进[D]. 上海:华东师范大学博士学位论文,2012:39.
- [10] 瞿葆奎. 教育论文集·教育评价[M]. 北京:人民教育出版社,1989:301.
- [11] 陈玉琨. 教育评价学[M]. 北京:人民教育出版社,1999:249.
- [12] 大卫·M·菲特曼. 使能性评估理论[M]. 张玉凤,译. 北京:教育科学出版社,2015:2.
- [13] GRONBACH L J. Toward reform of program evaluation[J]. American Journal of Education, 1981(1):60-63.
- [14] FETTERMAN D M. Steps of empowerment evaluation: from california to cape town[J]. Evaluation and Program Planning, 1994(3):305-313.
- [15] 胡中锋. 教育评价学[M]. 北京:中国人民大学出版社,2008:26.
- [16] 马晓萍. 新课程视阈下宁夏南部山区农村初中教师专业发展研究[D]. 银川:宁夏大学硕士学位论文,2012:13.
- [17] 黄永刚. 教师职前培养与职后培训的一体化建设[J]. 天津师范大学学报(社会科学版),2001(3):76-80.

Evaluation of Excellent Teachers Training Project Towards Development

—Take Excellent Kindergarten Teacher Training as an Example

CHENG Tianyu¹, QIN Jinliang²

(1. Department of Preschool Education, Guiyang Preschool Education College, Guiyang 551400, China;
2. Hangzhou College of Pre-school Teacher Education, Zhejiang Normal University, Hangzhou 311231, China)

Abstract: Excellent teacher training has become a new theme of teacher education reform and development. The high coverage, development and group characteristics of the Excellent Kindergarten Teacher Training Reform Project provide the possibility to train a group of excellent kindergarten teachers in China. The “excellence” of excellent kindergarten teachers is not “standard” but “characteristic”; not “completed” but “in construction”; not only “individual”, but also “group”; not only “apparent in form”, but also “internalized in spirit”; not only deeply rooted in “Chinese situation”, but also “international trend”. Its characteristics determine the need to build an effective quality evaluation mechanism to promote and ensure the final implementation of the project. As an indispensable part of education evaluation system, education project evaluation is of great significance to optimize education management and improve education quality. The developmental evaluation based on process diagnosis, active enabling and target control provides effective means for education managers to grasp, improve and enhance the quality of education projects. To promote the smooth and scientific realization of project objectives, this paper defines the logical framework of project evaluation index from three aspects of index source, hierarchy and implication clues, initially constructs the evaluation index system of Excellent Kindergarten Teacher Training Reform Project, and gives some suggestions on the future practical use of the index system; pay attention to the unity and difference of students’ developmental evaluation objectives between pre-career and post-career; The design of evaluation objectives of different types of colleges and universities should be hierarchical; The objective of post-career developmental assessment should take more account of “students”.

Key words: excellent teacher; kindergarten teachers; developmental evaluation; index system; process diagnosis

责任编辑 秦 俭