

高校教师教学评价的范式转向

——基于第四代评价理论的分析

段肖阳

(厦门大学 教育研究院, 福建 厦门 361005)

摘要:教学评价中存在两种价值取向:教育价值取向和管理价值取向。但当前管理价值取向遮蔽了教育价值取向,导致教学评价走向管理中心主义,影响了教学评价的本质功能发挥。第四代评价理论基于建构主义理论,旨在促进教育活动质量的提高,其核心理念与重塑教育价值取向的教学评价是一致的。基于第四代评价理论,为兼顾、平衡教育价值取向和管理价值取向,教学评价范式必须进行转向:评价目的应转变为促进教师和学生全面发展;评价形式应从单向管理转向共同治理;评价主体应注重多元利益主体参与;评价过程应从“自上而下”转向“上下结合”,从而更好地推动教学评价改革,促进教师和学生全面发展。

关键词:教学评价范式;第四代评价理论;教育价值取向;教学评价改革;多元主体参与

中图分类号:G642.0 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2021)06-0083-07

作者简介:段肖阳,厦门大学教育研究院博士研究生。

教学评价已有较长的历史,学术界对其内涵也有着较为统一的认识。我国在20世纪初引入教学评价。大学引入教学评价,一方面是大学自身发展的内在需求,另一方面是大学管理工作的外在需求。合理的教学评价具有导向功能、诊断功能、改进功能和管理功能^[1],教师教学评价是保障教学质量、促进教师教学发展的重要手段^[2]。当前,在推动高等教育内涵式发展阶段,“课堂教学革命”“金课”“四个回归”等提出,更是凸显了提高教学质量工作的重要性。但教学质量的提高,离不开教学评价机制的支持。若没有良性的制度作为保障,改革则缺乏动力支撑,难以形成良性生态循环圈。

已有研究将教学评价的两种内在逻辑——价值取向和工具取向——对立起来。尤其是当前教学评价重视工具取向,随之带来各种问题。因此,不少学者呼吁回归大学教学本质,重新强调教学评价的价值取向。但这不能解决教学评价的实际问题,因为单纯强调价值取向则容易使教学评价走向模糊化和虚无

化,导致在实际过程中无法操作。理性思考教学评价问题,我们还是应该在第四代评价理论的视野中,通过变革教师教学评价范式,探讨如何实现从“管”到“治”的教学评价,实现两种价值取向的平衡。

一、教育价值取向和管理价值取向的 教师教学评价反思

马克斯·韦伯提出用工具理性和价值理性分析社会行为和社会现象。韦伯认为两者在本质上应该是统一的、不可分割的,两者只有形成有机统一的和谐共存体,才能有效指导人的行为。但在近现代科学技术的强力影响下,价值理性逐渐没落,取而代之的是工具理性的崛起,工具理性逐渐成为生产和生活中的主导模式。大学及其内部的各种发展也不例外,基本上也呈现出工具理性排斥价值理性的状态。尽管如此,我们不妨重新思考两种理性主义具体如何应用于教学评价中。

(一)两种价值取向的理论基础

价值理性在高校教师教学评价中具体表

现为教育价值取向,也就是说教师教学评价旨在促进教师的发展、教学质量的提高,这也是教学评价之所以出现的内生动力,体现了教学评价的合法性。教育价值取向的教学评价基于发展性理论而提出,在大学教学本质的基础上,依据教学目标,通过正确理解大学教师的教学行为,对教学过程和结果进行价值判断和决策,从而预测、监督、引导教师的教学行为,帮助教师更好地实现教学能力的提高和自身发展。正如美国著名教育评价学者斯塔弗尔比姆所说,评价最重要的意图不是为了证明,而是为了改进^[3]。

工具理性在高校教师教学评价中具体表现为管理价值取向,也就是说教师教学评价旨在帮助大学管理者对教学活动及教师进行管理,这也就是教学评价出现的外在动力,体现了教学评价的效率性。管理取向的教学评价基于工具主义和科学主义而提出,在管理规范的基础上,依据管理目标,通过使用管理技术对教学活动和教师进行制度化、规范化的评价,以实现科学管理和规范化管理。基于管理视角的教学评价运行机制的惯常思维是价值被事实取代,事实被数据代替^[4]。

(二)两种价值取向教师教学评价的具体表现

教育价值取向的教学评价和管理价值取向的教学评价在评价理念、评价标准、评价方法和评价过程的表现不同,具体表现如下文所述。

在评价理念上,教育价值取向的教学评价旨在实现“教”与“学”的发展,管理价值取向的教学评价旨在实现“管”与“被管”的协调。具体而言,教育价值取向的教学评价是为了教师、教学和学生、学习的共同提高,也就是体现了教学评价的服务性功能,最终目的是实现人的全面发展。教师在管理价值取向的教学评价活动中是被管理者,教学评价是一种工具或手段,能够鉴别和区分优劣,通过一定的技术手段管理和限制教师的行为,实现人的理性发展。虽然前者注重评价过程,后者注重评价结果,但两者的本质理念均是为了促进人的发展。

在评价标准上,侧重于教育价值取向的教

学评价标准的制定是从学生学习出发的,而侧重于管理价值取向的教学评价标准的制定是从教师教学出发的。具体而言,前者评价标准侧重于学生学习到了什么,而后者是侧重于教师是如何教的。也就是说前者侧重的是产出,后者侧重的是投入。这两者教学评价都不可偏废,因为后者为教学活动提供了外在的条件支撑,也保障了高效教学的先决条件;前者更多地体现在教学质量的促进上,从产出上直接客观评估教学有效性。当前我们更强调了后者,导致我们的评价存在着一定的偏差。因为对教学的评价不是在于大学和教师本身有多好,而在于是否创造了良好的学习环境并促进了学生团体改进学习质量^[1]。

在评价方法上,教育价值取向的教学评价主要采用多元的质性评价,管理价值取向的教学评价主要采用一元的量化评价。具体而言,前者的评价多为评语式的模糊评价,不讲究精确测量,重在理解教师的教学行为,如课堂观察、课堂评语、教学大纲评估等,教师自评、学生参评、同行评价等多种形式相结合,以帮助教师自身进行反思和改进;后者的评价多根据具体的量化指标进行评分或数量测定,评测数据多直接反馈给管理者,由管理者对教师的教学行为进行诊断,从而甄别和鉴定教学优劣。

在评价过程上,教育价值取向的教学评价多为自下而上进行,管理价值取向的教学评价多为自上而下进行。前者的发起者往往是以教师为单位的教研组或相关教学单位,旨在促进教师自身发展;后者的发起者往往为上层的行政管理部门,旨在监督教学质量。也就是说前者是教师受内在驱动力影响自发进行的,教师参与的积极性更高;后者为管理者人为促使教师接受外部监督,以便于管理的整齐划一和教学质量的整体性提高。两者没有绝对的优劣,只有在不同的情况下合理使用,才能够使其充分发挥作用。

(三)两种价值取向教师教学评价出现的问题

客观而言,两种价值取向的教师教学评价各有千秋,但在现实执行过程中,由于我国大学中行政权力大于学术权力,所以往往导致教

学评价注重管理价值取向而忽视教育价值取向。我们不妨先探讨其引发的一系列问题。

首先,重管理轻发展,忽视教师自身参与和改进的积极性。教学评价成为管理者的工具,管理者利用教学评价结果对教师“指手画脚”,不仅困住了教师,而且让教师成为被管理者,参与和改进教学的积极性降低,认为教学成为任务。教师自身主动提高教学质量的积极性和主动性下降,应付教学评价成为常态。缺乏教师自身的主动参与,教学评价的结果将无法转变为促进教学质量改进的有效措施。

其次,教学成为“表演”,教师疲于应付各种量化指标,偏离教学评价本身的功能。教学评价注重教师的表现,导致教师不钻研如何进行教学,而是钻研如何“表演”,如何让课堂呈现表面上轰轰烈烈的师生共同参与假象。教师的“教”不是为了促进学生的“学”。教师更是没有精力研究如何教学,他们必须应对科研、工作量等绩效考核,导致教学成为“应付”。在教师晋升职称时,由于教学是软性指标而科研是硬性指标,学院往往对教学评价结果“放水”,更是加剧了教师重科研轻教学的不良现象。

再次,评价结果的不客观,且评价信息的反馈机制不畅通,导致教师无法利用教学评价结果改进教学。教学评价结果的反馈渠道单一甚至不是闭环反馈,导致教师无法根据结果改进教学,管理者也无法持续跟进教学情况。不同的部门对教学的反馈信息未及时整合,没有形成良性的监督、反馈、整改等信息循环系统。教学评价结果往往为粗略的指标性量化数据,且评测过程不规范不科学,往往导致教学评价并不能为教师提供有效的教学改进意见和发展策略,没有实现教学评价服务于教学的目的。

二、第四代评价理论阐释及其在教学评价中的应用

教育评价理论历经变革,当前已经发展到第四代。其价值取向也逐渐从管理价值取向转向重视教育价值取向。教学评价在第四代评价理论中也有着不同于以往评价的表现形式,但其实现同样需要不同的条件。

(一)教育评价理论的变革历程

目前学界对教育评价理论发展的认识较为成熟。有专家认为教育评价从诞生到现在主要分为四个时代:测量时代、描述时代、判断时代和建构时代^[5]。测量时代为19世纪末至20世纪30年代,以测量理论的形成和技术的运用为标志。描述时代为20世纪30年代至20世纪50年代,其特征主要为描述教育结果和教育目标的一致性程度。判断时代为20世纪50年代后期至70年代末,该时代对评价结果做出一定的价值判断。上述三代教育评价理论都在概念上有所突破和创新,它们都对于要测量的重要变量是什么达成了普遍共识,对目标有着一致的看法,并相信它们有能力做出无懈可击的判断,所有这些都内含了共同的价值观^[6]。前三代教育评价的另一特征即教育评价服务于管理者,体现的是教学管理者衡量教学的一元价值观。

也就是说前三代评价理论都承认“客观现实的存在”,都强调评价者的价值观要保持中立,评价者只是利用科学方法对其进行客观测量和因果揭示,是为了得到客观的评价结论以便推广^[6]。但教育活动具有复杂性,不可能通过简单的量化指标对其进行科学全面合理的认识,所以第四代教育评价理论摒弃了之前评价理论奉行的科学主义范式,从解释学和建构主义出发,考虑多元主体的价值观,力图实现多元主体的共同建构。第四代评价理论始于20世纪80年代,由库巴和林肯在《第四代教育评价》一书中提出,并系统阐述了建构时代的教育评价理论。他们提出评价就是对被评事物赋予价值,它本质上是一种心理建构——是一种通过协商而形成的共同的心理建构。也就是说评价不能只是评价者的单方参与,也应该是被评价者的参与,强调双方的“回应”和“协商”。第四代评价理论的评价过程强调多元主体参与,意味着承认多元价值观;强调不同利益相关者的意见,注重不同利益主体间的对话和协商,意味着承认利益相关者的利益;强调不同主体协商合作,意味着教学评价是一个民主的共同建构过程。

（二）第四代评价理论视角下教学评价的表现

第四代教育评价主要有以下基本步骤：签订协议；组织评价；鉴定不同利益相关者；形成利益共同体；查明已解决的主张、担心和争议；确定优先解决的问题；收集尚未解决的主张、担心和争议；建立协商方案；实施协商；将共识形成报告；再次循环^[7]。将第四代教育评价应用在教学评价中，其表现主要集中在四个方面：（1）参与主体的改变；（2）参与形式的改变；（3）评价内容的改变；（4）评价结果使用的改变。具体而言，表现如下：

以往的教学评价中参与主体是管理者作为评价者，而教师作为被评价者。但第四代评价理论的教学评价强调学生、同行、教师、管理者等作为评价主体，教师和学生是评价主体的服务对象，评价不是简单地将管理者的意志强加于教师，也不是利用管理思维固化教师的行为。

教师和学生评价中可以充分表达自身的利益诉求，积极参与其中并承担相应的责任，教师不再是被动的参与者，而是主动的作为者。学生作为教学活动的关键主体，在评价过程中不是被动发表意见，而是主动争取自身利益。学生不是出于完成评价任务的心态应付教学评价，而是积极贡献智慧和提出自身需求。不同的利益主体可以充分发表意见，通过全程参与制衡不同权力的使用。

评价内容不是仅围绕教师和教学设立的定量指标，而是围绕教和学的互动，是从学生获得出发评价教师教学的有效性，从而促进教师教学内容、教学方式、教学方法的改进。评价内容注重情境性，更关注教学过程中知识与技能的转换，而不是单纯的知识讲授，真正促进学生的学习效果提高。评价内容的转变意味着更加注重理解教师的行为，而不仅仅是以管理者的价值观简单对教学进行评判。

评价结果不是仅为管理者使用，而是为了促进教师的发展和学生的成长，使所有利益相关者可以及时获得评价反馈。评价反馈更多地体现为建设性意见的质性评价，而不是数据化评价，从而可以帮助教师使用评价结果改进

自身教学。管理者也可以利用评价结果及时监测教师教学改进状况。同行可以利用动态的评价数据，有针对性地对教师提出改进意见，做到对不同阶段的不同教师进行个性化指导。

（三）第四代评价理论视角下教学评价的实现条件

条件之一即为注重质量文化。在我国大学中由于管理制度、文化等因素，教学的质量文化处于缺位状态。教师往往认为学术是自留地而教学是公地，甚至认为教学和学术是对立的。同时，教学无法受到学术共同体的监督和引导，教学成为教师凭良心完成的任务。培育良好的教学质量文化，引导教师主动规范自身价值取向和行为，增强教师的教学信念，在内在动力的驱使下积极主动作为，为提高教学质量承担起应有的责任，从而才能从深层次激发教师教学的原动力，持续而有效地促进教师教学发展^[8]。质量文化如果从激励制度上看属于内在激励，即教师个体将教学及其改进当作一种义务、责任和内在的自觉与享受，追求的是教学改革过程所带来的精神愉悦^[9]。质量文化能够在一定程度上约束管理者，使其根据评价的本质价值正确行使权力，而非一味追求管理效率。也就是说质量文化可以引导不同主体回归价值理性，重新重视教学行为和教学质量。

条件之二即为完善参与机制。参与不是意味着评价过程中有代表即可，而必须是高质量的参与，在参与过程中真正发挥力量，真正体现不同主体的责任和权利。变革组织管理方法，在一定程度上可以保障教师、学生、同行、管理者都能够充分参与。但另一方面，如何激发教师参与的积极性，如何提高学生参加评价的能力，如何约束同行主动作为担起专业评价的责任，如何限制管理者过度管理的行为，这些更应该成为设计参与机制的出发点。设计真正的参与机制，保障各方参与者明确自身的角色和责任，能够做到公正诚信地对教学进行评价，保障评价的客观性和真实性。

条件之三即为技术支撑。在数据时代，评价技术的使用已经不再成为教学评价的难点。

但在现实中技术仍然是制约教学评价的难点：一方面是评价部门不敢轻易使用教学评价技术，因为会触动不同利益主体的既有利益；另一方面是多方数据对接不畅，导致数据七零八散，难以将不同部门的数据进行整合从而进行大数据挖掘与分析。充分利用已有技术，不仅可以实现评价的现代化，还可以实现专业化，而且可以帮助评价者整合信息，深度挖掘数据背后的含义，提高评价的科学性和规范性。

三、高校教师教学评价范式转向的框架

随着第四代评价理论的兴起和应用，教学评价的范式也出现了一定的转向，逐渐从科学范式转为建构范式。尤其是当前教学评价注重教育价值取向，这也和第四代评价理论力除管理评价中的“管理主义”不谋而合。因此，在第四代评价理论的支撑下如何平衡两种价值取向则成为落实教学评价、发挥教学评价真正功能的关键。教学评价范式适时进行转向，也成为教学评价变革的难点。我们不妨从以下几个方面思考教学评价范式转向。

（一）评价目的的转变：实现教师和学生的发展

第四代评价理论的评价目的即为改进教育活动，提高教育活动的适应性以更好地促进学生发展^[5]，这也与当前重视教学评价的教育价值取向是一致的。从奖惩性评价转变为发展性评价，首先，要注重教师的发展。因为教师的发展是学生发展的前提。其次，注重学生的发展。学生的发展是教学的最终目的。教学评价应以促进人的发展为起点与落脚点，将促进学生发展作为教师教学改进的目标和判断依据；充分发挥教学评价的管理和服务性功能，为教师教学改进提供切实帮助；建立教师教学反思与改进机制，使教师从教学反思与改进中获得认可与发展，从而将促进教师发展和学生发展统一于教师教学评价中^[10]。

以往的教学评价评价了教师的教书育人、岗位胜任能力、教学效果、科研效益等，但其设计的指标如师德表现、知识结构、专业素养、教学方法、科研成果数量等，这些能在多大程度上反映教师的水平和教学效果都是值得怀疑

的。最为令人担忧的是这些评价结果往往与薪酬、职称、晋升等直接挂钩。管理取向的教学评价其目标明确、标准统一、竞争激励、结论重要，所以也被称为“高利害”的评价制度^[11]。教师处于被管理的角色，处于弱势地位，只能被动接受学校的评价，甚至出现抵触和对立的情绪，并不是在内在动力驱使下主动提高教学水平。

评价目的从奖惩性评价转为发展性评价和奖惩性评价有机结合，重新设计评价指标，及时为教师反馈建设性的改进意见，同时也能够及时跟进并管理教学改进情况。教学和学习也离不开管理服务的支撑，只有科学有效的管理才能保障教学活动的有效实施。所以评价目的转变为促进教师和学生发展，这并不排斥管理，而是需要科学合理的管理对其进行服务。

（二）评价形式的转变：从单向管理到共同治理

第四代评价理论强调教学评价中的协商参与，这也就意味着利益主体可以共同参与教学治理，而不是由管理者单向管理教学活动。单向管理排斥其他主体的价值观，注重管理者的绝对权威，其余被管理者只能执行管理者的意志。而共同治理则强调多元价值观，让每个利益主体都可以充分发挥自身的积极性和主动性，参与教学活动，为促进教学质量的提升作出应有的贡献。教师、学生、同行、管理者等都可以参与评价标准、内容、程序等的制定及执行，发挥监督、评估、执行等不同的作用，切实促进教学评价从单向管理到共同治理，形成动态的良性循环。既然教学被认为是“公地”，则不能出现公地无人管或一方独揽大权的局面，而应该是多方共同治理。

以教师团体为例，教师同行作为专业人士才最有资格进行评价，但目前教师同行并未形成良好的教学治理共同体，教师同行碍于人情、形式化、专业知识壁垒等，导致同行评价多是失效的因而备受诟病。另外，教师科研任务过重，不重视教学，也不会主动与同行进行交流和学习。加之大学是松散耦合组织，教师的工作较为自由，教师之间即使有教研活动，也

不能保障教师的充分参与。教师同行作为最有评价权力的主体,实际上并未基于学术的应有之义作出客观的评价。激发教师同行参与教学治理的积极性,主动担负起应有的责任,不仅应在教学文化上着手,也应该通过相应的制度建设,设计更为合理有效的治理机制,让所有利益相关者参与教学治理。

以学生为例,学生作为教学活动的直接利益主体对教师的教学评价是有很大大发言权的。但是现在学生参与教学评价的积极性不够,且评价能力参差不齐,其中有三个方面的原因。一是因为学生一直以来是被管理的对象。学生主体意识较弱,没有主动评价教师的意识,且认为评价无用,所以消极应对学校组织的评教活动。二是因为学生权利意识不强。学生并不认为参与评教是一种权利,反而认为是一种任务,是管理人员强加的任务,所以通常是应付评教活动。三是因为学生在参与教学评价时基本上未得到任何相关的培训和指导^[12]。学生评价教学的能力不足,不能对教学进行科学的评价。以上种种因素最终造成学生评价并不能发挥作用,得不到学校的重视,基本上是走过场,流于形式。

上述同行评价和学生评价都表明,虽然已有教学评价改革已经意识到多元主体参与的重要性,但并没有真正实现共同治理的局面。目前还是管理部门相关人员单方的管理,而教学评价的范式转向则要求必须转变评价形式,必须走向共同治理的新路径。

(三)评价主体的转变:注重多元利益主体参与

已有的教学评价改革已经涉及评价主体的改变,学生、教师、同行、管理者都参与教学评价,但实际上目前的参与并不是真正的参与。学生只是随便在教务系统上为教师的教学勾选几个选项,同行也只是走马观花式听课、打分等,这些行为都表明参与的形式化和表面化。这种参与只是做到了程序正义,其实质正义并不能得到保障。也就是说主体虽然参与了,但主体的利益并未得到保证。这些主体基本上都是被动参与,且未参与评价的核心环节,如评价标准、评价内容、评价程序等制定

过程,也就是说这些主体基本上不具备真正的评价权力。再如教师本人虽然也参与了教学评价,也可以对自身进行评价,但教师的自我评价并不受到重视,且教师基本上无法对评价结果进行申辩或解释。

长期以来,我国的治理理念强调国家、集体、个人的利益是一致的,应当建立起共同的价值选择,而多元的价值选择是被排斥和不能容忍的^[13]。一直以来传统的教学评价体现的是管理者的价值选择,其余主体的价值选择不被重视甚至可以被忽略。因此,当前进行教学评价范式转变需要承认多元价值理念,重新界定评价主体的角色,注重多元主体为实现其利益而平等地参与评价,鼓励不同利益主体进行合作、协商、对话,使评价结果在合作、协商、对话中产生,力图形成评价双方的开放、信任文化,引导每个利益相关群体提出他们对于评估对象的建构主张,表达他们的焦虑,提出争议,建立起“参与协商式”评价机制^[14]。以教师自身为例,强调教师的参与则要求在评价过程中应充分注重教师,充分信任教师,理解教师的教学行为,为教师的发展创造条件,从而保障教师专业发展的权利,激发教师主动寻求发展的积极性^[14]。

(四)评价过程的转变:从自上而下到上下结合

传统的教学评价基本上都是由管理部门自上而下发布评价标准,自上而下对教学进行评价。不论是参与评价的主体还是被评价的教师都认为教学评价是任务。评价者在评价过程中回避责任,并未认真对待评价者这一身份角色。被评教师也只是临时应付,力求达到考核指标而不求上进。自上而下的教学评价是外驱力带动的,并不能保障教学活动的持续改进。评价者掌握了所有的主动权,成为权威,从而左右和控制评价过程,而被评价者则只有被动地接受评价,没有任何的发言权^[15]。评价者的权力过大,导致评价者和被评价者之间无法平等地对话、交流。但实际上评价过程应该是多元主体间的权力不断制衡的博弈过程,最终达成多元价值的融合,实现各方的利益诉求。

评价过程自上而下转变为上下结合,要求权力的重新分配,给予各方参与的合法性地位和权力。第四代评价理论也强调对不同利益相关者进行授权,平衡评价组织中的权力,约束并减弱权力过大的主体,最终保障所有利益相关主体均能够拥有与之职责相匹配的权力,从而保障其权利。不同利益主体的分权,能够打破自上而下的评价过程,转而成为自下而上或上下结合的教学评价。自下而上的教学评价往往效率较低,且不利于资源的有效使用,所以采用上下结合的评价既能够便于教学管理,也能够很好地实现评价的发展性功能。

综上所述,第四代评价理论侧重于建构主义,其实质在于平衡教育价值取向和管理价值取向的两种教学评价,教学评价范式在评价目的、评价形式、评价主体和评价过程上进行转向,从而更好地落实教学评价改革,实现教学评价真正为促进教师和学生发展而服务。

参考文献:

- [1] 俞佳君. 以学习为中心的高校教学评价研究[D]. 武汉:华中师范大学,2015.
- [2] 徐全忠. 回归教师发展本位的综合教学评价研究[J]. 中国大学教学,2018(10):79-82.
- [3] 斯塔弗尔比姆. 方案评价的 CIPP 模型[M]//瞿葆奎. 教育学文集:第 16 卷. 北京:人民教育出版社,1989:298.
- [4] 林小英,宋鑫. 促进大学教师的“卓越教学”:从行为主义走向反思性认可[J]. 北京大学教育评论,2014(2):47-72,190.
- [5] 周志刚,杨彩菊. 教育评价范式特征演变的向度分析[J]. 江苏高教,2014(4):18-20.
- [6] 沃尔博格. 教育评价[M]. 张莉莉,译. 重庆:西南师范大学出版社,2011:6-63.
- [7] 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.
- [8] 孙丽芝. 价值理性回归:大学教师教学发展的必由之路[J]. 黑龙江高教研究,2018(4):96-99.
- [9] 刘振天. 推进高校教师教学变革的内在原理与外在方法[J]. 中国高教研究,2018(6):22-28.
- [10] 陈明学. 高校教师教学评价的反思与实践转向[J]. 黑龙江高教研究,2017(9):56-59.
- [11] 赵希斌. 国外发展性教师评价的发展趋势[J]. 比较教育研究,2003(1):72-75.
- [12] 郑文. 关于高校教师课堂教学质量元评价及其机制初探[J]. 现代大学教育,2002(2):57-60.
- [13] 戚业国,杜瑛. 教育价值的多元与教育评价范式的转变[J]. 华东师范大学学报(教育科学版),2011(2):11-18.
- [14] 杨卫东,张征. 探索回归本真的高校教师教学评价[J]. 教育研究,2016(12):130-132.
- [15] 许华琼,胡中锋. 后现代主义知识教学观及其对课堂教学评价的启示[J]. 当代教育科学,2011(1):15-18,40.

The Paradigm Shift of Teaching Evaluation of University Teachers: Based on the Analysis of the Fourth-Generation Evaluation Theory

DUAN Xiaoyang

(Institute of Education, Xiamen University, Xiamen 361005, China)

Abstract: There are two kinds of value orientation in teaching evaluation: educational value orientation and management value orientation. However, the current management value orientation obscures the educational value orientation, which leads to the management centered teaching evaluation, and affects the essential function of teaching evaluation. The fourth-generation evaluation theory is based on constructivist theory, which aims to promote the improvement of the quality of educational activities, and its connotation is consistent with the teaching evaluation of reshaping the orientation of educational value. Based on the fourth-generation evaluation theory, the teaching evaluation paradigm of balancing the educational value orientation and the management value orientation must be changed. The evaluation purpose is to promote the all-round development of teachers and students. The evaluation form should be changed from one-way management to common governance. The evaluation subject should highlight the participation of multiple stakeholders, and the evaluation process should be combined from top to down so as to promote the reform of teaching evaluation and to enhance the all-round development of teachers and students.

Key words: teaching evaluation paradigm; the fourth-generation evaluation theory; educational value orientation; teaching evaluation reform; participation of multiple subjects

收稿日期:2021-06-02

责任编辑 秦 俭