

新时代教师效能评价的 内涵重构与发展取向

谢小蓉

(扬州大学 教育科学学院, 江苏 扬州 225002)

摘要:作为教师评价的三大类型之一,教师效能评价对于提高教师教学能力和促进教师专业发展具有重要的指导意义。教师效能评价研究始于20世纪20年代,共经历了教师特质评价、教师教学行为评价、教师超越课堂行为评价和教师效能多元评价研究四个阶段。基于新时代发展背景和要求,对教师效能的内涵进行重新解读,即教师在学校场域中基于自身专业水平有效促进学生发展以达到预期教育目标的程度,而教师效能评价是对教师效能现状进行定量描述和价值判断的过程,具有目标性、动态性和情境性等特征。新时代教师效能评价在教师评价领域中的发展取向表现为:以促进教师与学生协同共生发展为评价目的,以全面关注教师的教与学生的学为评价内容,以基于证据链的自我表现性评价为评价形式,以及时反馈以促进教学评一体化为评价应用。

关键词:教师效能评价;目标达成度;实际工作成效;教师评价

中图分类号:G451 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2025)02-0010-10

基金项目:国家社科基金一般项目“新时代义务教育学校效能的统计测度与评价研究”(21BTJ021),项目负责人:张辉蓉;教育部人文社会科学研究西部和边疆地区项目“中小学教师评价素养发展指数构建及应用研究”(23XJC880004),项目负责人:盛雅琦;重庆市社会科学规划青年项目“重庆‘教育—科技—人才’耦合协调发展的统计测度研究”(2023NDQN47),项目负责人:盛雅琦。

作者简介:谢小蓉,教育学博士,扬州大学教育科学学院讲师,硕士生导师。

高质量教师评价是指引教师队伍建设和质量发展的关键环节。作为教育评价的重要组成部分,教师评价对广大教师的教育教学工作有导向、监督、激励、诊断和发展的多重功能,在促进教师专业发展、提升教育质量方面发挥着重要的作用^[1]。我国教师评价类型较为丰富,如教师胜任力评价、教师绩效评价等,充分发挥着鉴定、遴选和储备优秀教育人才的功能^[2]。但由于历史文化及社会现实等原因,长期以来我国教师评价标准强调具体的量化指标,对教师评价越来越重视所教学生的成绩、升学率,并与教师的绩效挂钩,对教师考核与

职称评定以及晋升职务,均过度强调教师的文凭、发表的论文、获得的“帽子”等评价标准^[3]。目前,我国教师评价指标没有突出教师对学生成长的促进作用^[4],教师评价的结果不应只用于绩效,更在于反馈、改进,以助力教师专业发展和学生全面发展^[5]。对于教师所从事的教育活动,不能用唯技术性的方式去评价,要运用批判性的思维去审视^[6]。教师效能评价侧重于评价教师“表现如何”。相较于教师胜任力评价和教师绩效评价以教师为中心的评价形式,教师效能评价更倾向于以教师和学生为中心,通过评价学生全面发展的情况、教师的实际工

作成效来衡量教师教书育人的效果,评价的中心从关注教师转向关注教师和学生。开展教师效能评价,能有效弥补已有教师评价的不足,诸如教师评价主体作用不突出、教师评价内容重绩效轻效能、教师评价结果难以转化并促进学生学习与发展等,为教师评价改革提供一个新的发展视角,帮助教师更加充分地了解自身教育教学的有效性。有研究者认为,作为教师评价的三大类型之一,教师效能评价对于提高教师的教学能力和促进教师的专业发展具有重要的指导意义^[7]。鉴于此,本研究立足新时代对教师评价的要求,基于已有教师效能评价的演进脉络,对教师效能评价内涵进行重新解读,明确教师效能评价的发展特征和取向,以推动新时代教师评价改革,促进高质量教师队伍建设。

一、教师效能评价的历史演进脉络

教师效能评价始于20世纪20年代,最初出现在教育行政管理人员的描述性报告中。在不断发展、深化的过程中,教师效能评价的发展经历了四个阶段,各阶段从不同的角度对教师效能进行评价,主要包括教师特质、教师教学行为、超越课堂行为和多元角度等^[8]。

(一)第一阶段:从教师特质方面评价教师效能

在20世纪20—40年代,教师效能评价研究以“预先条件—产出”模式为主,主要探索教师特征对教师效能的作用与影响。研究者们从学生和教师角度归纳有效教师、好教师和优秀教师特征,将其作为评价教师效能的标准,并把研究成果运用于政策制定和教学实践中。“预先条件—产出”模式主要是为了分析一名优秀教师在人格特质、教师经验、教师态度和教师能力方面应该具备哪些特征,这对促进教师效能评价研究的开展具有一定的价值和意义。诸如,有研究从学生角度深入剖析了有效教师的特征,具体表现为:对学生抱有较高的期望值,性格平易近人并富有幽默感;热

情洋溢,教学风格灵活多变,富有创造性;诚实守信,充满人道主义精神,对生活保持乐观态度;在教授复杂材料时,能够清晰、深入地给学生解释^[9]。也有研究从教师角度剖析有效教师的核心特质,这些特质包括:秉持高期望教育理念,坚信所有学生都有成功的潜能;高度的教学预备性,能够系统有序地组织和设计日常教学内容;具备团队归属感和幽默感,勇于承认自身错误,以此作为教学过程中的示范;展现创造力和公平性,在与学生交往中维持紧密且积极的关系;尊重每一个个体,充满宽容与同情之心;始终怀抱积极向上的态度,对教师职业怀揣热爱,对学生未来保持乐观信念等^[10]。尽管这一阶段的研究已经在确定“评价教师具有哪些特质是有效能”方面取得了一致的看法,例如,明确指出了评价有效教师的关键指标,以及明确区分了高效能教师与低效能教师之间的显著差异特征等^[11],但一些研究者对该类教师特质研究方法的有效性和普适性表示怀疑,指出此类研究并未深入触及教师的实际教学活动以及课堂环境中学生具体的学习过程,忽略了师生间互动交流的特性和学习活动的本质属性,因此无法确切阐述教师特质究竟如何作用于教学环节并最终影响学生的学习成效^[12]。这一阶段总结出了评价教师效能高低的诸多特质,但这些特质是否能在实际的教育教学过程中体现出来还未得到进一步确认。

(二)第二阶段:从教师教学行为方面评价教师效能

20世纪50—70年代,随着社会公众对学生学业成绩下降问题的高度关切,以及对教师在其中所负责任的审视,同时受行为科学研究蓬勃发展的推动,研究者逐渐将教师效能评价的研究焦点从教师个人特质转向教师教学行为领域。这一阶段属于典型的“过程—产出”模式,重点在于探究教师教学行为如何作用于教师效能,研究内容不仅涵盖了对有效教学方法和优质教学特征的深度挖掘,同时也强化了

对课堂实况观察和教学评价的研究,旨在揭示教师具体行为与学生学业成就之间的内在联系,并进一步分析影响学生取得学业成功的各种因素。20世纪70年代后,教师效能评价研究领域逐渐聚焦于教师在课堂教学过程中的具体行为表现及其与学生在课堂环境下的互动,在此基础上,将“过程—产出”模式进一步细分为“过程—过程”研究模式(侧重评价教师教学行为对学生学习行为的影响)、“过程—结果”研究模式(重视评价教师在课堂上的教学行为)、“过程—过程—结果”研究模式(着重评价学生在学习中的各种行为表现、教师在课堂情境中的具体教学行为、学生学习效果以及三者之间的影响机制)^[12]。这一时期,学界普遍认同教师的教学行为是影响学生学业成绩的关键所在,因而致力于运用课堂观察手段,发掘直接关联并促进学生学业提升的教学行为特征,借此建构全面的教师效能评价标准,例如:学术教学活动的质量(包括教学节奏的把控、课程内容的丰富程度、课堂管理的有效实施以及课堂时间的合理安排等)、组织课程内容的质量(包括内容的结构化、提问的持续性和反馈的对应性等)和班级气氛(包括条理性、效率性等)^[11]。这一研究阶段,从教师特质评价教师效能转向关注对教师教学行为的评价,是在已有研究基础上的进一步深入,使得教师效能评价的标准更加贴合教育教学实践。但这一阶段也因为过度关注教师外在行为而忽视了教师的内在特质差异,转向了另一研究“误区”。同时,还因为将教师教学效果局限在学生的成绩上,没有将学生学习的态度、积极性、兴趣等因素对教师教学效果的影响纳入评价范畴,从而影响了教师效能评价的准确性和有效性。

(三)第三阶段:从超越课堂行为方面评价教师效能

自20世纪80年代以来,教育作为一种专业职业的认识逐渐得到强化,引发了研究者对教师专业特质问题的关注热潮。这种关注催

生了通过“超越课堂行为”评价教师效能的研究模式,其着重探究教师的思维过程和决策机制,并深度剖析教师的专业特征与其效能之间的关系,从而形成了一种对教师效能评价进行全面深入研究的综合方式^[11]。国外研究者将“超越课堂行为”模式的核心放在教师知识、教师信念和教师自我效能感三个方面^[13]。在教师知识领域的研究中,侧重于从教师知识对教师效能进行评价。有研究者基于对知识本质特性的不同理解及研究焦点的差异性,对不同教师知识进行了分类。普遍认为,教师之所以能够清晰、高效地传授学科内容,根本原因在于其必须掌握深厚的教育与教学知识,并精通相关学科知识。已有研究明确指出,具备教育专业知识对于成为一名高效能的教师具有至关重要的作用,一旦缺乏,将会导致教学成效的不稳定和模糊性。随着教师效能评价研究的深入,焦点逐渐从教师的个体特质和行为表现转向对其认知层面的探讨,尤其是对教师信念的全面评价。这一转变揭示了教师对教育理念、学生认知及学习过程等核心问题的深层次看法,这些看法涵盖了知识观、态度倾向、价值观乃至情感体验等多个方面,对教师在实际教学中的行为表现产生了至关重要的影响。现有研究证实,教师信念的形成主要源自多个层面的经验积累,包括教师个体在早期阶段的经历积淀、在学校教育与教学实践中的亲身感悟,以及他们对学科专业知识与教学知识等正规知识体系的理解与应用经历等。教师信念在入职前便已初步形成,然而它并非一成不变。随着在教育岗位上的不断实践与探索,教师会对教育、学生和学习等问题产生新的理解和认识,进而调整和丰富自己的信念体系。自我效能感是指教师对自身在促进学生学习行为和提升学业成绩方面能力的一种主观判断,其会显著影响学生的学习成果和课堂管理的成效。同时,它还直接作用于教师采取的课堂管理方式、对教学工作的投入水平,以及在遇到困难时的坚韧度和持久性。一个拥有高度

自我效能感的教师,往往更能有效地管理课堂,用心投入教学,并在面对挑战时保持坚韧不拔的态度。作为教师效能的评价指标之一,高效能的教师往往具有高的自我效能感,而自我效能感低的教师难以提高效能。

(四)第四阶段:从多元角度评价教师效能

自20世纪90年代末以来,教师效能评价研究逐渐从已有模式迈向更为丰富和多元的研究范式,包括对教师效能评价的历史研究、元研究,对不同学科教师效能评价指标体系的探索等,呈现出教师效能评价研究领域的广阔视野和深入探索。例如:有研究者以教师评价理论和教师效能理论为依据,确立了以课堂教学和教师知识两个一级指标为核心,分解出教师授课、教学评价、课堂管理、教学环境、知识传授、知识更新以及知识结构七个二级指标,并在此基础上细化为三十五个三级指标^[14];也有研究者运用增值性评价方法,对语文教师的区分性效能进行研究,结果表明,针对不同的学生群体,同一个教师的效能也存在不同,教师职称、评价反馈能力和师生互动三个变量对不同能力的学生群体存在差异性影响^[15];还有研究梳理了美国教师效能增值评价的发展历程,总结了其发展经验,包括不同增值模型会产生不同的评价结果,高效能的教师更有助于提高学生成绩,教师效能增值评价存在一定发展局限,联合使用其他方法综合评价教师效能等^[16]。国外常用的评价教师效能的模型有教师效能整体模型、教师效能差异化模型、教师效能三维模型、教师效能增值评价模型等,国内的模型有三元评价模型、多重评价模型、一阶五因素二阶两因素模型等。但教师效能评价模型研究在国外应用较多,国内较少借助模型开展教师效能评价的大规模调研。21世纪初,利用增值评价模型评估教师效能逐渐成为热点。该模式密切追踪学生在整个教育教学过程中的进步情况,通过分析学生进步的程度来评估教师教学产生的“净效应”,确定教师效能的水平,并将此作为改善和优化教师教学的

有效参照标准^[12]。目前,英国和美国是开展教师效能评价研究最多和最广泛的国家。20世纪90年代以来,英国政府对教育体制进行改革,侧重研究有效教师的特性和影响教师效能的因素,以期通过提高教师效能来构建“有效学校”,这使得教师效能的影响逐渐扩大。进入21世纪,教师效能研究开始与教师评价相结合,研究内容注重实践和可操作性,影响了英国教师教育政策的制定和改革,对英国教师专业标准制定和教师教育具有指导意义^[17]。美国基础教育阶段实施教师效能的评价方法主要包括学生成绩、同行评价、自我评价、课堂观察和学生评价等,各州的教师评估系统各不相同,应用广泛的评估模型有丹尼尔森模型、马扎诺模型和CEL 5D+TM模型,这些模型都涉及了教师的知识、技能、行为等方面的因素^[18]。综上,教师效能评价研究已经迈入更加细化的多元发展阶段。

基于对已有文献的梳理,发现教师效能评价研究已经取得较多研究成果与经验。在研究对象上,涉及各个学段不同类别的教师。既有针对小学、初中、高中教师效能评价的研究,也有针对大学教师效能评价的研究;既有针对全科教师效能评价的研究,也有针对具体某一学科教师效能评价的研究等。在研究内容上,涉及对教师效能的内涵界定、影响因素、评价指标、评价模型以及评价实践现状等多方面的研究。国外研究还在具体的教育教学中广泛应用教师效能评价,并在实践中不断助推教师效能评价的理论优化与完善。在研究方法上,已有研究对教师效能评价的探索较为全面,评价对象涉及教师自身、学生、管理者、家长等多方面的利益相关者,所采用的评价方法也较为多样,包括问卷调查法、观察法、访谈法等。综上,国外的教师效能评价理论与实践研究已经较为完善,尤其在欧美国家中得到了广泛的应用。但国内教师效能评价研究发展至今,不管是在理论研究上,还是实践应用上,仍存在一些有待进一步探索和深化的研究问题。

二、新时代教师效能评价内涵的重新解构

教师效能研究一开始是从学校效能研究中衍生出来的。教师效能的定义方式影响着教师效能的构成和评价,并影响着教育政策的制定。尽管多年来学术界提出了各种教师效能的概念,但目前仍然没有形成一致的定义。关于教师效能的内涵研究,国内外研究者从不同领域、不同视角对其作出了不同的界定。一是从教师有效性的角度界定教师效能的内涵,主要讨论什么样的教师是有效的,通过描述有效能教师具备的素质、特性和行为来定义教师效能;二是从学生发展情况的角度界定教师效能,即根据学生的学业成绩、成就或表现情况来定义教师效能;三是从目标达成的角度界定教师效能,即对教师在工作中的实际达到目标与预期目标之间的状态进行评价,属于动态性评价。

要界定教师效能内涵,首先要明确效能的含义。不同学者基于各自的研究目的和内容的不同,对“效能”界定存在一定差别。诸如,“效能”指有成效、有作用之意,是效果和能力的总和^[19];“效能”是指目标达成或实现的程度^[20];“效能”指为达成目标而产生预定或预期的效果^[20];或认为“效能”注重对别人产生的作用和发挥的影响,而不只是强调个体对自己能力的主观感受,即对别人产生的作用和发挥影响的行为在多种主客观因素的作用下所达到的理想状态^[21];亦将“效能”解释为目标的达成效果和主体能力的综合表现^[22]等。本研究的“效能”是指达到预期目标的程度。其具有正向性,即在达到或超越预定目标的过程中体现出积极的、有利的作用,充分凸显有效性^[23]。

通过国内外研究者对教师效能内涵界定的梳理,以及对效能概念的分析,本研究将效能界定为目标达成度。达成度是指一项计划的完成情况,指建设后的实际情况与预定目标的契合程度,即达成目标的程度^[24]。基于此,

教师效能应涵盖以下四个方面的内容:

第一,教师效能是为了促进教育目标的实现。这里的教育目标既可以是教师自己设置的教育目标,也可以是教育部门和学校设置的教育目标。教师在学校工作中采取的行为策略是否有效、是否朝着教育目标方向前进是评价教师效能高低的标准。每个教师对教育目标的理解都有所不同,因此这对评价教师效能的目标达成度造成一定的困难,但是换个角度思考,如果教师在学校工作中采取的行为策略是合理的、有效的,是有助于实现教育目标的,那么教师就是有效能的。

第二,教师效能侧重于评价教师在学校工作中的实际成效。教师的工作内容不仅包括教学,也包括教师在教学之外的工作。教师在学校的工作中,除了教学还有很多非教学工作,因此要评价教师效能就不能仅关注教师的教学工作,还需要关注教师为了学生更好地发展而付出的其他努力。虽然在班级管理,班主任属于首要管理者,但对于每一位学科教师而言,为了更有效地促进学生全面发展,管理学生也是不可或缺的责任和任务之一。简言之,教师效能需要尽可能地考察到教师为促进学生发展而作出的所有努力和付出,这样才能科学有效地评价教师效能的高低。

第三,教师效能不仅关注学生发展的结果,即教师育人结果,也关注教师在育人过程中的行为和策略。在实际教育教学中,可能存在因为学生学习基础、综合素质比较好,但教师的教学、管理和育人的效果都不怎么样,而学生的发展成效依然不错;也可能存在教师在工作中非常努力,为学生付出了很多的时间和精力,但最终学生的发展成效却一般。学生在学校的成长过程中,受到多方面因素的影响,因此不能单以学生的发展结果来评价教师效能,还需要关注教师在促进学生发展过程中采取的行为和策略是否合理、有效,如此才能全面、科学地评价教师效能的高低。

第四,教师效能不仅关注学生的发展过程

和发展结果,也关注教师在育人过程中对自身专业发展的促进。教师自身拥有良好的专业发展,具备较强的业务能力,才能有效促进学生全面发展。教师是否有良好的专业发展成效与教师效能有着密不可分的关系。教师专业发展与学生发展相辅相成,二者能相互促进、相互成就。教师为了更好地培养学生,就会不断精进自身的专业知识、能力和技能;同理,教师在专业发展上的成就越高,就越有助于培养学生成长、成才。

教师效能从最开始被提出至今,一直用于教师评价领域,是教师评价研究不可或缺的一部分。因此,明确教师效能的本体意蕴是开展教师效能评价的基础和前提。只有明确了教师效能究竟“是什么”,才有助于教师效能评价的探索和应用。综上,教师效能的概念性定义为:教师在学校场域中基于自身专业水平有效促进学生发展以达到预期教育目标的程度。教师效能的操作性定义为:在特定的教育情境下,教师充分利用自身专业发展和现有条件资源,在教学、管理尤其是育人等方面采取合理有效的行为与策略促进学生取得良好发展成效,以达到一定预期教育目标的程度。而教师效能评价则是指对教师效能现象进行定量描述和价值判断的过程。

三、新时代教师效能评价的发展特征

教师效能评价作为教师评价的重要组成部分,具有目标性、动态性和情境性等特征。通过教师效能评价有助于明确教师的工作实效,促进教师专业发展和学生全面发展。

(一)目标性:教师效能有明确的目标追求

教师是否具有效能,是以教师达成教育目标的程度来衡量的,故教师效能具有明确的目标性。教师效能所需达成的目标即教育目标,但就评价实际操作性而言,教育目标是一个宽泛且难以把握的范畴。“教育目标是教育者对受教育者主观上的一种要求和愿望,具有主观性的根本特点,它决定教育者的教育活动和价

值实现。”^[25]教育目标就是对“培养什么样的人”问题的明确问答。社会、学生、知识是教育目标选择的内在要素,但教育目标的选择呈现出“社会—学生—知识—社会……”的循环变更,尽管在不同阶段可能有所偏重,但绝非仅局限在一个单一目标上^[26]。国家教育目标的制定,一方面须紧密结合国家、社会的政治经济、文化背景以及生产力进步的需要,另一方面,更要充分考虑到受教育者的生理、心理及文化发展需要,而在这一过程中,个体身心发展需要和条件应该占据核心主导地位^[25]。《义务教育课程方案(2022年版)》详细阐释了义务教育培养目标的总体要求,“义务教育要在坚定理想信念、厚植爱国主义情怀、加强品德修养、增长知识见识、培养奋斗精神、增强综合素质上下功夫,使学生有理想、有本领、有担当,培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人”^[27]。教师效能体现在教师实际工作时的个人特质、专业素养和行为表现能否依据培养目标实现有效育人,及其有效程度如何。概言之,教师在学校场域中针对学生的言行举止是具有目的性的,都是为了促进学生的全面发展,实现教育目标。

(二)动态性:教师效能因个体情况而不同

教师效能会根据教师发展阶段、教师身心状态、学生基本素养等情况发生变化,故教师效能具有动态性。就长期发展而言,教师在不同的发展阶段会影响教师效能。有研究者在大量实证研究的基础上,提出了“新手—熟手—专家”的教师成长阶段:新手型教师经过3~5年的教学实践,在获取了必需的教学经验后,一般都能顺利地成长为熟手型教师,再经过6~10年的教学专业实践就能继续成长为专家型教师^[28]。教师效能可能会因为教师发展阶段不同而变化,因此具有动态性。就中期发展而言,教师在不同的班级任教,学生基本素养也会不同,包括学生生源质量、班级氛围、学生学习积极性等,进而会影响教师效能。教师如果同时任教两个班级,一个班级生源质量

好,另一个班级的生源质量差,教师在两个班级的效能可能会发生变化;如果一个班级学习氛围好,学生积极性高,另外一个班级则相反,教师的效能也可能会有所不同。就短期发展而言,教师在不同时间段的身心状态也可能会影响教师效能。身心状态影响教师的工作态度和质,身心状态好的教师的效能可能会高于身心状态差的教师。综上,教师效能不是始终不变的,它会随着教师的发展、成长和所教学生的不同等产生变化。开展教师效能评价就是为了全面了解教师在不同时间段的工作实际成效,帮助教师更好地提高教育教学质量,促进学生高质量发展。

(三)情境性:教师效能随环境不同而变化

教师效能跟工作情境有密切的联系,具体涉及对教师在学科教学、班级管理、专业发展和育人成效等多方面的评价,会受到较多因素的影响,故教师效能具有情境性,即在不同的情境中教师效能可能存在差异。一是教师效能与课堂教学情境有关。教学情境是“情”与“境”的融合,是为实现教学目标而特意创设或规划的与教学内容紧密契合的情境,或是教师与学生共同构建的课堂情感氛围^[29]。优质的教学情境应当能够激发学生积极进取、满怀信心地投身学习,实现认知活动与情感体验的有效融合,使得学生的非智力素质也得到全面发展,这样有助于提升学生的学习激情与兴趣,激发学生的求知欲望。好的情境不仅包含能促进学生智力发展的知识内容,还包括情感层面和实践层面的内容,能促进学生的实践环境、群体环境和心理环境的协同发展^[29]。有益的课堂教学情境能助力教师获得更好的育人成效,有效提高教师效能。二是教师效能与班级管理情境有关。教师的班级管理存在不同的管理氛围和情境,例如强硬专断型、仁慈专断型、放任自流型和民主管理型。如果教师的班级管理情境能为学生提供充分的成长与发展机会,使学生得到安心学习的条件,得到积极发展自我的机会,这都有助于教师提高班级

管理的有效性,从而增强教师效能。三是教师效能与专业学习情境有关。融洽、进取的教师专业学习情境会促进教师专业发展,助力教师增强自身的专业知识和技能,从而提高教师效能。不同学校教师的专业学习情境会有所不同,良好的专业学习情境会促使教师获得更高的效能。四是教师效能与其育人情境有关。教师育人是否具有成效,受到多种因素的影响,这其中也包括育人情境。同一教师在面对同样的育人问题时,即使采用了同样的育人内容、方法和策略等,也可能因为育人情境的不同而难以达到同样的育人效果。例如,教师对一个班上爱讲小话的学生采用在全班同学面前唱歌的形式,改正该学生爱讲小话的不良习惯,但同样的方法对另外一个班上的爱讲小话的学生却不适用,这可能是受到育人情境的影响。

四、新时代教师效能评价的发展取向

教师效能评价作为教师评价的三大类型之一,也是一项涉及多种因素、过程复杂的系统实践。想要明确教师效能评价在教师评价领域中的发展定位,就需要充分厘清教师效能为何评、评什么、怎么评和评完如何应用等问题。

(一)评价目的:促进教师与学生协同发展

明确的评价目的是决定一个评价系统是否有价值的重要因素,也决定了谁来评、评什么、怎么评、评价结果怎么使用等一系列问题的具体设计和实施^[30]。因此,教师效能评价是否有利于教育质量的提升,就看其目的是否明确、是否合理。已有教师评价主要存在加强教师管理、促进教师发展两种取向,但呈现出“重管理”“轻发展”的特征。前者的评价结果多用于教师的晋升加薪等奖惩制度的实施;后者旨在通过评价诊断教师的不足,提出改进意见,促进教师专业发展^[1]。同时,也有研究者指出:“我们努力或标榜为促进教师发展而评。但遗

憾的是,往往对促进教师发展什么,以及如何促进,模糊不清。”^[30]教师效能评价的目的是促进教师和学生协同共生发展,即不仅要促进教师专业发展,也要促进学生全面发展。教师的教学与学生的学习是一体两面,开展教师效能评价是为了提升教师专业水平,而提升教师专业水平最终是为了更好地服务于学生的学习,优化他们的学习成效,进而促进学生的全面发展。“只有学生得到发展,我们才能说教师的付出是有效的。”^[30]教师发展与学生发展是相辅相成、协同共生的,只有教师获得更好的发展,学生才能获得相应的发展。本研究将教师效能评价的目的定位于此,也是为评价内容的选择奠定基础,将教师评价的“镜头”由教师转移到教师和学生以及教师对学生的影响上,以期能更加有效地评价教师的实际工作成效。

(二)评价内容:全面关注教师的教与学生的学

有研究发现,目前教师评价内容主要集中在“德、能、绩、勤”等传统内容上,偏重与教学相关的能力与业绩,对教师育人能力与成效关注不够,并选择了相对容易量化、容易考核、容易评价的指标^[1]。如以学生考试成绩的平均分和优生率、公开课和观摩课次数、获奖次数、课题立项数和论文发表数等来决定教师职称晋升、评优评先与绩效分配。已有教师评价内容关注的重心是教师的教,包括教学目标设定、教学方法选择、教学内容编排、教学过程实施、教学效果评估以及教师基本教学技能等基本元素,而对于教师对学生个体所产生的具体影响,则相对较少受到重视^[30]。但教师的教与学生的学是一体两面,如果脱离学生的学,只关注教师的教,那么将难以科学有效地衡量教师的教。故本研究将教师效能评价的内容由重点关注教师的教转向关注教师的教和学生的学,保证评价视角更加全面,不仅要看教师做了什么,更要看其所做产生了什么样的结果和影响。当然,已有的教师评价并不是不关注学生的学,在现实的教师评价中存在以学生成绩

为主要依据的评价导向。随着时代的发展,社会对学生提出了更高的发展需求,学生考试分数不再是衡量教师教书育人成效的首要依据,需要重新构建符合新时代要求的教师评价体系。基于此,要突破已有的教师评价内容导向的桎梏,教师效能评价就必须真正关注教师实际育人成效,即需要全面关注在学校场域中教师的教和学生的学,包括教师教什么、怎么教、教得如何,学生学什么、怎么学、学得如何,以及教师的教与学生的学之间是如何相互影响的等。

(三)评价形式:基于证据链的自我表现性评价

评价是基于证据的推论和价值判断。教师表现性评价是基于证据对“教师实际怎么教”进行的专业评价^[31]。换言之,教师表现性评价实质上是对教师实际工作行为表现的考察,而这些真实发生的事情构成了教师评价的核心内容^[32]。教师效能评价与表现性评价的理念一致,都是注重对教师实际所做的事情进行评价,以判断教师的教育教学实绩。但究竟如何明确教师所做的工作,需要基于教师在学校开展工作的过程中的所有行为表现及其带来的结果的证据来佐证。我国教师表现性评价之所以在实践中难以得到发展,很大程度是其开展过程的复杂性和可操作性低导致的。教师在工作过程中的证据链既难收集,又难记录和保存。已有的教师评价以课堂听课、问卷调查、书面考核等“他者”评价为主^[1],将教师自身拒之评价之外,忽视了教师的主体性作用。根据教师评价方法的选用应遵循效用、公平、效率、影响和適切性等标准,开展教师效能评价寄期望于通过教师自评来有效评价教师的教书育人实际成效。一方面是为了有效弥补已有教师评价方法中教师主体性不足问题,以充分彰显教师在教师评价中的主体性地位;另一方面是因为只有教师自己才能充分了解在教学、育人、管理等过程中自身与学生的具体表现和行为。虽然教师自评一直被诟病,但如果重新定义教师评价的目的,转变教师对评价

的“重惩罚、轻发展”的认知,可以在一定程度上扭转教师自评的缺点与不足,通过教师自评达成促进教师发展和学生发展的目的。

(四)评价应用:及时反馈以促进教学评一体化

评价是为了改进。目前在我国教育教学中应用最广泛的教师评价是教师胜任力评价和教师绩效评价,前者侧重评价的选拔功能,后者侧重评价的诊断功能。学校在开展教师评价后,除了将评价结果用于薪资发放、绩效考核和职称晋升,较少将评价的具体结果反馈给教师。不少教师表示不知道学校的具体评价标准和实施过程,每次评价结束后只能看到评价总分和排名,更别说将评价结果用于促进教师专业发展。究其根本,一方面是因为评价标准本身都是一些量化的结果数据,只关注教师做了哪些事情,不关注教师到底是怎么做的,致使评价结果难以支撑教师改进自身发展的水平;另一方面是因为目前学校采用的教师绩效评价一般都是以学期或学年为单位进行,大部分评价结果公布时教师已经进入放假阶段,这时候就难以要求教师对照评价结果进行改进。基于此,对教师效能评价的期限可更加灵活一些,可以以月为单位进行评价,也可以以两次考试的时间段为单位进行评价,还可以以学期为单位进行评价。教师效能评价的目的是促进教师和学生的发展,因此需要实现评价的改进功能。要有效促进教师和学生的发展,教师效能评价就要基于证据给教师提供专业的、及时的、有针对性的反馈意见,帮助教师改进教学、改进管理、改进育人。2022年4月颁布的义务教育各学科课程标准中,都强调了教学评一体化的评价理念,要求教师转变育人方式,重视评价的育人功能,树立教学评一体化意识,实现教学评的有机融合^[33]。教师效能评价既评价教师的教,又评价学生的学,可以为促进教学评一体化奠定发展基础,推动落实立德树人根本任务。

参考文献:

- [1] 张辉蓉,刘焱,丁丁.中小学教师评价改革进展调查与未来路向[J].湖南师范大学教育科学学报,2023(2):82-92.
- [2] 郭婧,杨洁,李永智.我国教师评价政策的回顾与前瞻——基于2000—2019年省域层面教师评价政策文本的分析[J].教师教育研究,2021(2):9-16.
- [3] 王鉴,王子君.新时代教师评价改革:从破“五唯”到立“四有”[J].中国教育学报,2021(6):88-94.
- [4] 任玉丹.有效还是有偏:美国教师增值评价引发的质疑及对我国探索增值评价的启示[J].中国考试,2022(4):34-43.
- [5] 吴丹英.共赢抑或俱损:教师教学评价困境的实证研究[J].中国考试,2022(5):1-11.
- [6] 刘翠航.批判和改进:21世纪美国教师评价思想及实践的矫正[J].教师教育研究,2021(4):115-121.
- [7] 卢谢峰,申继亮.教师效能的评价结构及人格制约因素[C].//第十一届全国心理学学术会议论文摘要集,2007:339-340.
- [8] 湛启标,柳国辉.西方国家教师效能研究发展述评[J].教育研究,2011(1):90-95.
- [9] MALIKOW M. Effective teacher study[J]. National Forum of Teacher Education Journal,2006,16(3):1-9.
- [10] ROBERT J W. Twelve characteristics of an effective teacher[J]. Educational Horizons,2008,87(1):61-68.
- [11] 贺菲.20世纪西方教师效能研究的历程、反思与启示[J].西北师大学报(社会科学版),2008(3):99-104.
- [12] 王晶莹,李新璐,聂斯迪,等.国外教师效能研究概览[J].世界教育信息,2016(8):37-41.
- [13] DUNKIN M J. The international encyclopedia of teaching and teacher education[M]. New York: Pergamon Press, 1987:105-113.
- [14] 秦曼,董海军.高校体育教师效能评价指标体系研究[J].首都体育学院学报,2018(5):432-439.
- [15] 任玉丹,边玉芳,韦小满.基于增值性评价的教师区分性效能研究[J].教育科学研究,2019(11):28-33,42.
- [16] 谢小蓉.教师效能增值评价的美国经验与发展启示[J].当代教育与文化,2024(2):34-42.
- [17] 吴钊琿.基于教师教育改革的英国教师效能研究[J].柳州师专学报,2011(5):121-123,90.
- [18] 赵森.美国中小学教师效能评估模型述评[J].基础教育研究,2018(15):44-47.
- [19] 李永生.学校效能建设[M].北京:教育科学出版社,2012:12.
- [20] 孙锦涛.教育效能论[M].北京:人民教育出版社,2007:40,38.
- [21] 刘光余.教师教学效能的生成机制研究——县中的另一

- 种模式引发的思考[D]. 重庆:西南大学,2009:9-10.
- [22] 贺菲. 教学效能及其相关因素研究[D]. 兰州:西北师范大学,2008:37.
- [23] 孙锦涛,洪哲. 学校效能初探[J]. 教育与经济,1994(3):1-5.
- [24] 金陵虹. 人才培养质量达成度评价:必然、实然与应然[J]. 中国高等教育,2022(Z2):63-65.
- [25] 高闰青. “以人为本”:确立教育目标的终极依据[J]. 河南师范大学学报(哲学社会科学版),2011(5):239-242.
- [26] 于世华. 论教育目标的选择[J]. 教育理论与实践,2014(34):12-15.
- [27] 教育部关于印发义务教育课程方案和课程标准(2022年版)的通知[EB/OL]. (2022-04-08)[2024-05-10]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/202204/t20220420_619921.html.
- [28] 连榕. 教师专业发展[M]. 北京:高等教育出版社,2007:116-118.
- [29] 葛元骏,孙小蒙. 课堂教学情境及其设计策略研究[J]. 教学与管理,2014(21):126-128.
- [30] 周文叶. 试论“学为中心”的教师评价框架[J]. 教育研究,2021(7):150-159.
- [31] 孔令帅,王超. 教师表现性评价的困境与超越[J]. 教育研究,2022(7):140-151.
- [32] 周文叶,宋词. 教师表现性评价:为使教学成为真正的专业——访美国斯坦福大学琳达·达林·哈蒙德教授[J]. 全球教育展望,2018(12):3-13.
- [33] 但武刚,肖明. 核心素养视域下“教—学—评”一体化体系的建构[J]. 基础教育课程,2023(9):4-8.

Connotation Reconstruction and Development Orientation of Teacher Effectiveness Assessment in the New Era

XIE Xiaorong

(College of Educational Science, Yangzhou University, Yangzhou 225002, China)

Abstract: As one of the three major types of teacher assessment, teacher effectiveness assessment provides a significant guide for improving teachers' teaching ability and promoting their professional development. The research on teacher effectiveness assessment began in the 1920s and has gone through four stages: teacher traits assessment, teacher teaching behavior assessment, teachers exceeding classroom behavior assessment, and teacher effectiveness diversity assessment. Based on the development background and requirements of the new era, the connotation of teacher effectiveness is reinterpreted, which refers to the extent to which teachers effectively promote student development based on their professional level in the school field to achieve expected educational goals. Teacher effectiveness assessment is a process of quantitative description and value judgment of the current status of teacher effectiveness, with characteristics such as goal-oriented, dynamic, and situational. The development orientation of teacher effectiveness assessment in the field of teacher assessment in the new era is manifested as: to promote the collaborative and symbiotic development of teachers and students as the purpose, to comprehensively focus on teachers' teaching and students' learning as the content, to use evidence chain based self-expression assessment as the form, and to provide timely feedback to promote the integration of teaching assessment as the application.

Key words: teacher effectiveness assessment; goal achievement degree; actual work performance; teacher assessment

责任编辑 李玲