

JIAOSHI XIAONENG DE GOUCHENG
JIAOSHIXIAONENG YANJIU

教师效能的构成 及作用研究

——以教师效能感为中心的研究

王自华 傅明 王 济

上海社会科学院教育研究所



JIAOSHI XIAONENG DE GOUCHENG
JI ZUOYONG YANJIU

教师效能的构成 及作用研究

——有效教学的心理机制

卢谢峰 / 著
湖南科学技术出版社

江苏工业学院图书馆
藏书章

图书在版编目 (C I P) 数据

教师效能的构成及作用研究: 有效教学的心理机制 /
卢谢峰著. —长沙: 湖南科学技术出版社, 2008.9
ISBN 978-7-5357-5440-0

I. 教… II. 卢… III. 教学心理学 IV. G441

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2008) 第 136628 号

教师效能的构成及作用研究

——有效教学的心理机制

著 者: 卢谢峰

责任编辑: 贾平静 汤伟武

出版发行: 湖南科学技术出版社

社 址: 长沙市湘雅路 276 号

<http://www.hnstp.com>

邮购联系: 本社直销科 0731 - 4375808

印 刷: 长沙瑞和印务有限公司

(印装质量问题请直接与本厂联系)

厂 址: 长沙市井湾路 4 号

邮 编: 410004

出版日期: 2008 年 9 月第 1 版第 1 次

开 本: 787mm×1092mm 1/16

印 张: 9.25

字 数: 219000

书 号: ISBN 978-7-5357-5440-0

定 价: 25.00 元

(版权所有·翻印必究)

JIAOSHI XIAONENG DE GOUCHENG
JI ZUOYONG YANJIU

本书获得湖南师范大学博士出版基金资助

——教育心理学野外实验

著：李敏
湖南师范大学出版社

前言

自从有教师以来,教师就一直接受学生、家长及社会的评价。但正式的教师评价制度,却直到20世纪50年代才产生。这其中的原因可能有两个,一是教学本身过于复杂,“即使在非常具体的课堂背景下,也没有人确切地知道,在影响优秀学生的学习上,教师应扮演什么样的理想的角色”^①;二是在传统观念上,教师只是传道、授业、解惑,而学生则应该对自己的学习好坏负责。

目前,从收集信息的方式来划分,主要有3种不同的教师评价类型:①教师胜任力(teacher competence)评价;②教师绩效(teacher performance)评价;③教师效能(teacher effectiveness)评价。其中,教师效能是指在特定的教学情境下,教师引导或促进学生的学业、态度与情感发展,以至达到或超出预期教育目标的能力。它是对教师影响力的评价,是直接为学生的学业进步这一终极目标服务的。

我们以北京等地4所中学的243名教师及其对应的2430名学生为正式研究样本,在前期理论分析与经验调查的基础上,系统地探讨了如下问题:①确定教师效能的多维评价体系,以及该评价体系的测量稳定性;②探讨是否存在不同类型的教师效能评价指标,以及各自与人格因素的关系如何;③探讨教师效能的学生评价结果受教师人格特征的影响程度随年级的变化情况;④探讨教师效能、班级风气和学生学业成就之间的关系。

全书共分为七章:

第一章结合有关文献资料,对“教师效能”的概念、前提条件、研究方向和研究现状,以及学生评价教学的信度、效度问题做了系统介绍;

第二章针对教师效能的评价标准、多相性、人格属性、背景特异性,以及与班级风气的关系等问题,提出了关于探讨教师效能的构成及作用机制的研究设想,旨在增强教师评价的科学性和有效性,指明教师的专业发展方向;

第三、第四、第五章是本书的主体,包括三个研究,研究一从理论和经验的双重角度出发,试图澄清教师效能的内涵与结构,确定能反映多重教育功能的教师效能的指标体系,编制具有较高信度、效度的教师效能测评工具;研究二基于抽样调查的数据,对所编制《教师效能评价量表》的测量学基本特征进行检验;研究三利用自编量表,系统地分析了人格影响力的年级差异、班级风气的中介作用机制、教师效能的现状和鉴别分类问题;

第六、第七章是针对上述研究结果所作的讨论,以及得出的主要结论:①教师效能的结构包括“方法策略”、“组织清晰”、“学习价值”、“挑战支持”和“师生关系”5个一阶因素,分属于“教学技能”和“职业特性”两个维度。并且这种结构在初、高中学生群体中具有测量稳定性;②初中生在对教师效能的总体评价中更看重教师的职业特性,而高中生则更

^① Shinkfield, A. J., & Stufflebeam, D. L. Teacher evaluation: Guide to effective practice. Boston: Kluwer Academic Publishers, 1995, P9

看重教师的教学技能；③人格因素对教师效能的影响总体上随年级升高而呈减弱趋势；④班级风气在教师效能与学生学业态度及学业成就之间完全起到了中介作用，也就是说，教师效能对班上学生的整体学业水平不存在直接影响，它们之间的影响关系都是通过班级风气的中介作用实现的。

由于该领域的总体研究水平相对较低，使得本研究带有很强的探索性。无论是在对关键变量的概念化，对理论假设的提炼，还是在统计分析方法的选择等方面，研究者不得不较多地借鉴前人的经验和研究成果。作者会以此研究为一开端，继续在这个领域的研究，真诚地期待各方面的批评和建议。

卢谢峰 2008年7月

教师效能的构成及作用研究——有效教学的心理机制

教师效能的构成及作用研究——有效教学的心理机制

教师效能的构成及作用研究——有效教学的心理机制

教师效能的构成及作用研究——有效教学的心理机制

教师效能的构成及作用研究——有效教学的心理机制

目 录

第一章 文献述评	1
1.1 教师效能的概念界定	1
1.1.1 教师效能的多重理论取向	1
1.1.2 教师效能的多重模型	2
1.1.3 教师评价的类型和功能	2
1.1.4 教师效能的定义	3
1.2 教师效能评价的前提条件	4
1.2.1 评价目的——形成性评价 vs. 终结性评价	4
1.2.2 评价标准——输入 vs. 输出	5
1.2.3 评价者——学生 vs. 教师	7
1.2.4 评价层次——受评价教师的类型	7
1.3 教师效能研究方向的发展	8
1.3.1 Campbell 的四阶段论	8
1.3.2 郑燕祥的发展模式观	9
1.3.3 施春华的范式论	11
1.4 教师效能的研究现状	12
1.4.1 教师效能的模式	12
1.4.2 教师效能的经验研究	14
1.4.3 教师效能的影响因素	19
1.5 学生评价教学的基本问题	22
1.5.1 对“有效教学”的探讨	22
1.5.2 学生评价教学的信度、效度研究	23
第二章 问题的提出与研究意义	24
2.1 问题的提出	24
2.1.1 是评价教学行为, 还是评价学生成绩	24
2.1.2 教师效能是单维的, 还是多维的	25
2.1.3 关于教师效能的人格属性	25
2.1.4 关于教师效能的背景特异性	26
2.1.5 关于班级风气的角色作用	26
2.2 研究设计	28
2.3 研究意义	29
2.3.1 理论意义	29
2.3.2 实践意义	29

第三章 教师效能的结构分析及问卷编制	31
3.1 研究目的	31
3.2 研究思路及假设	31
3.3 研究程序和结果	31
3.3.1 基于理论分析的教师效能维度建构	31
3.3.2 基于经验调查的教师效能维度建构	37
3.3.3 问卷编制	41
3.4 小结	57
第四章 教师效能结构的验证性因素分析	59
4.1 研究目的	59
4.2 研究思路及假设	59
4.3 研究方法	59
4.3.1 抽样	59
4.3.2 工具	61
4.3.3 数据处理与分析	61
4.4 结果与分析	63
4.4.1 教师效能量表的测量结构分析	63
4.4.2 教师效能量表的测量等价性分析	71
4.4.3 教师效能量表的其他测量学特征	75
4.5 小结	78
第五章 教师效能模型的应用研究	80
5.1 研究目的	80
5.2 研究思路及假设	80
5.3 研究方法	81
5.3.1 被试者选取	81
5.3.2 研究工具	81
5.3.3 数据处理与分析	86
5.4 结果与分析	87
5.4.1 人格因素对不同年级学生评定结果的影响力比较	88
5.4.2 教师效能、班级风气和学生学业成就之间的层次关系分析	91
5.4.3 教师效能的现状分析	97
5.5 小结	107
第六章 综合讨论	110
6.1 教师效能的多维结构及其两种成分	110
6.2 人格影响力的年级差异	111
6.3 班级气氛因素的中介作用机制	112
6.4 教师效能的鉴别分类问题	114
6.5 关于方法学的思考	115
6.6 本研究的创新、不足及后续的研究设想	116

第七章 结论与建议	118
7.1 结论	118
7.2 对中学教学的几点建议	119
参考文献	120
附录	129
附录 I 学生开放式调查问卷	129
附录 II 教师访谈提纲	130
附录 III 过渡量表	131
附录 IV 预测问卷	132
附录 V 正式问卷	133
后记	137

第一章 文献述评

20 世纪 80 年代以后,世界各国的教育发展进入了一个新的时期。美国在 1983 年发表了《国家在危险中:教育改革势在必行》报告。英国各方经过多年的辩论,于 1988 年颁布了《教育改革法》。日本由首相主持,经过中央教育临时审议会的多次审议报告,确定了 21 世纪的教育改革发展方向。法国、德国、俄罗斯、澳大利亚等国也都先后掀起了教育改革的热潮。在此过程中,各国政府和学者认识到,教育改革的成功与否取决于教师,教育质量的高低取决于教师。美国著名学者琳达·达琳-哈蒙德(Linda Darling-Hammond)指出:“对学生的成就来说,教师质量这个变量远比其他变量重要得多。”澳大利亚联邦政府发表的《为 21 世纪准备教师》报告则提出:“高质量的教育取决于高质量的教师”。^①于是,如何建立一支庞大、专业、高质量的教师队伍成为各国教育界世纪转换时期的关注焦点。

教师质量尤其体现在教师在学习中的重要性。因此,教师效能成为标志教师质量的一项重要指标。教师效能的研究(后来也称“教师影响研究”)旨在探索什么样的教师行为可以与学生的学业成就相联系。这是一件非常有意义的工作,它开始为一系列基本教学技能奠定基础,而这些基本教学技能正是当今教学基本结构的一部分。

至于“什么是好的教学”,从 20 世纪初就一直是有有关教学和教师评价文献中的主流话题,教师和行政人员们已经意识到了评价的必要性和重要性。然而,由于过时、有限的评价标准和缺少对于“好的教学”共同的价值观和假设,造成了评价对教师、对他们的课堂还有对学生的影响力不足。在 21 世纪,如果教育家想要最大限度地激发教师的效能和达到多重教育功能,就迫切需要了解教师效能的复杂性质,并发展新的管理策略。其中,评价工具的开发是一项基础性的工作,本研究的主要任务就是在揭示教师效能复杂内涵的基础上,研制出易实施、促发展的教师效能评价工具,并对该工具评价的有效性进行实证分析。

1.1 教师效能的概念界定

1.1.1 教师效能的多重理论取向

Centra (1995) 基于 3 个不同的学习理论来描述 3 种教学方法。各种学习取向对教学效能作了不同的界定。在行为主义的取向中,教师效能的定义通过以下几个方面来界定,即:教师能够拟订与课程内容相关的目标,明确说明该目标所规定的课堂教学程序和学生行为,以及证明学生通过参与教学已经取得了相关目标。在认知理论中,强调学生的有效的问题解

^① Ministry of Education, Training and Youth Affairs (2000). *Teachers for the 21st Century: Making the Difference*. Australian Commonwealth Government, 1~7.

决能力和批判思维。该理论取向从以下几个方面来定义教师效能：教师采用与学生的认知特征相适应的教学程序、能够有效地组织和呈现信息以促进学生的解决问题技能和创造性思维、以及说明学生在创新思维和问题解决方面的改善情况。人本主义理论强调自发学习和自我发现式的学习。其教师效能的定义包括：教师能够证实，学生已经达到了他们的目标和需要、他们能更好地察觉和领会他人的思想和情感、以及能够意识到自身的满足感。

研究者从多种不同的角度来定义教师效能。一些研究者集中于教学过程方面，而另一些则集中于教学成果方面。不论教师效能的定义是基于过程、成果，或两者的因果联系，它们未必普遍适用于其他的教学情境。

1.1.2 教师效能的多重模型

传统上对教师效能的研究主要集中在课堂教学的效果上。这种狭隘的教师效能观念再也不能满足日益变化的教育环境的要求，特别是当家长和公众对目前的教育质量提出了更高的要求时（Cheng & Tsui, 1996）。教师必须承担多样的角色和责任，包括教学、学校管理、课程开发、教育改革、教师教育、与家长合作以及社区服务等。所有的这些角色提示，教师效能的概念应该是多面的（multifaceted），而不仅仅局限于课堂教学，尽管后者仍然很重要。

对教师效能的界定可能因人而异。当一个人考虑到教师在当前教育背景下的多重角色和任务时，几乎很难用一个单纯的概念来描述和评价教师效能。在 Cameron (1984)、Cheng (1990, 1996)、Cheng 和 Tam (1997) 使教师效能和教育质量概念化的观点基础上，Cheng 和 Tsui (1999) 提出了 7 个模型来考察教师效能。每个模型代表一个描述和强调某些特定因素的重要取向，这些因素与教师在学校组织情景中的业绩和贡献紧密相关。对不同模型而言，教师效能的概念、模型应用的限制条件以及评价的侧重点存在很大差异。

具体而言，目标和任务（goal and task）模型强调教师的个人成就目标和任务，以及学校目标；资源利用（resource utilization）模型要求教师有效地获得和利用学校资源来达到既定的目标；工作过程（working process）模型着重强调教师对于有效教学过程的投入度；满意度（school constituencies satisfaction）模型期望教师能满足学生、家长、学校和社区的需要；责任制（accountability）模型关注教师的责任和职业声誉；问题缺失（absence of problems）模型要求教师识别和避免潜在的问题、弱点、机能障碍和危机；继续学习（continuous learning）模型强调教师对环境变化与持续自我改善和发展的觉知。7 个模型有其自身的优点和局限性，各自强调教师工作和绩效的不同方面。每一模型对研究的启示是不同的，指引教师效能的政策导向和实践的研究结果也是不同的。

1.1.3 教师评价的类型和功能

国内外关于教师评价的内涵有很多不同的说法，每种说法都有其合理的地方。个人认为教师评价的内涵有以下一些方面：

（1）从教师自身发展来看

也可以称为教师胜任力评价，评估教师所需要的素质。对于教学工作来说，它可以看做前测评价，主要用于监控教师职前教育的进程和评估为提高教师胜任力所进行的培训的效果。包括：①思想素质的评价；②文化素质的评价；③业务素质的评价（包括科研能力和教学能力等）；④身体素质的评价；⑤心理素质的评价，等等。

（2）从教师工作过程来看

也可以称为教师绩效评价。教师的行为应该是教师评价的核心内容,教师的知识、经验、能力、职业理想以及教育观念都在行为中体现出来。教师的行为是第一可测量的量,而教师的行为主要发生在工作过程中。其中包括任务绩效(task performance)和关系绩效(contextual performance)。任务绩效是指工作描述中所规定的某一职务所必须达到的工作要求;关系绩效是指超出职务要求之外,由个体自愿表现出来的工作的主动性,职业的奉献精神等。

(3) 从教学结果来看

也可以称为教师效能评价,是一种后测评价。从目前来看,无论国内还是国外,在有效教学的理论研究与现实的教师管理过程中,对教师的评价还主要是采用教师效能评价,其评价的内容更加关注教师教学的实际结果。在各种教师效能评价方法中,又常常混杂着不同类型和功能的评价。

Medley (1982) 以及 Medley 和 Shannon (1994, 1995) 从通常用来判断教师工作质量的不同维度出发,对教师的效能、教师的胜任力及教师的绩效进行了区分。教师的效能是指教师在学生身上取得的既定效果的程度;教师的绩效是指教师在教学过程中的行为方式;而教师的胜任力是指教师教学所必需或要求的资格所规定的知识和技能(能力)。这些维度很重要,因为它们影响着为了评价教师而搜集的资料类型。如 Medley 和 Shannon 所指出的,用于评价教师胜任力的主要工具是对他们的知识进行笔试;评价教师绩效的主要工具是观察计划和等级评定量表;评价教师效能的主要工具包括收集“关于教师对特定的学生在既定教育目标中所取得的进步中的影响的资料”和最可行的是学生成就测试。

1.1.4 教师效能的定义

尽管已有大量的研究集中探讨了教师效能,把教师视作教学过程中的关键因素,但还不能确切地搞清楚“教师效能”(teacher effectiveness)的具体含义。虽然许多研究者已经初步提供了教师效能的一些定义,而这些定义之间有着明显的重叠,但是不能确定有哪一个研究者有效地揭示了教师效能的全貌。文献中的这种含混不清的情形似乎反映出研究者对教师效能不同方面的强调(譬如表达技巧、人际和谐、智力激发),尽管这也许表明教师效能本质上是多维的。

在构建新的教师效能模型之前,首先需要界定一下“教师效能”的内涵。在文献中几乎很难找到这样一种定义。这或许可以解释为,这方面的定义大都是同义反复的,不符合逻辑规则;或者被认为是不言而喻、不证自明的,没必要下确切的定义。《简编牛津英语词典》(SODE)将“效能”定义为“有效的性质(或品质)”(the quality of being effective),该定义极不具有可利用价值,就如同将“effective”定义为“与达到目的有关的,或具有实现目标的功能”(concerned with, or having the function of effecting)。研究中对效能这一概念的用法与 SOED 对“efficacious”一词的定义十分相似,该术语被界定为“达到或必定达到预定目标”。同样地,研究者所理解的“效能”概念也很接近于“效力”(efficacy)一词,后者被定义为“产生预期效果的力量或能力”。因此,在前人(例如 Campbell et al, 2003; 郑燕祥, 1991)对“教师效能”概念所持看法的基础上,我们提出了本研究有关“教师效能”概念的定义如下:

“教师在特定的教学情境下,引导或促进学生的学习与各方面(例如情感的、道德的、以及认知的)发展,以至达到或超出社会认可的预期教育目标的能力。”

我们对该定义附加的一个假定就是，必须有些手段来测量目标被实现的程度，尽管这些目标并不必要限定于学生的考试成绩。同样地，“社会重视的”（socially valued）一词反映了教师服务于公众所认可的目标，同时也提出了有关教师工作目标的价值问题。假定教师效能的研究者们倾向于回避价值假设的问题，这就显得尤为重要（见 Richards, 2001）。

从本研究所提出的定义，我们可以看出区分性效能的几种维度。“特定的教学情境”反映了教师效能是受制于情境因素的。因其工作的文化和组织环境的不同，教师可能表现出不同的效能，这就要求一个模型能够反映出学校背景与教师效能之间的相互关系。其次，教师效能与多重教育功能相联系，并受制于教育目标的设置水平。最后，教师效能作为一种“能力”，通过个体的某些行为特征而外化为可观测的评定指标。

附带说明的是，围绕“教师效能”这一主题，研究者们提出了各自不同的核心概念，如有效教学（effective teaching）、有效教师（effective teacher）、教学效能/有效性（teaching effectiveness）、教师效能/有效性（teacher effectiveness）等。这些术语的内涵接近，在研究报告中经常交叉使用，本研究统一使用“教师效能”这一概念。

1.2 教师效能评价的前提条件

1.2.1 评价目的——形成性评价 vs. 终结性评价

我们可以清楚地看出，表 1-1 中的评价目的可以分成两大类：形成性评价（这种评价的目的是为了提高教师的专业技能）和终结性评价（这种评价的目的是为了做出最后的决定）。Scriven (1967) 关注形成性评价（formative evaluation）和终结性评价（summative evaluation）之间的区别。如果一个学校系统实行的评价体系是为了鼓励教师的专业成长和发展，它采用的就是形成性评价。从另一方面来说，如果学校系统建立了一种教学效能核定（teacher accountability，或译成“教师责任制”）的评价体系，以对教师给予聘用、解雇、给予任期、提升、降级或开除，它采用的就是终结性评价。教师评价的这两大基本目的，就是保证教学质量和推动教师的专业发展。

表 1-1

评价目的

就像 Haefele (1993) 指出的那样，明确的目的可以保证教师评价体系的设计。他列出了下面一些必须考虑到的目的，认为一个体系必须：

- | | |
|---------------------|----------------------|
| • 通过认证和挑选过程将不合格的人剔除 | • 为接受专业和合理的调查提供依据 |
| • 给教育者个人提供建设性的反馈 | • 为欠缺能力或者没有成果的教师提供培训 |
| • 明确并且帮助提供优质服务 | • 统一安排教师和管理人员共同教育学生 |
| • 为教师的专业实践指明方向 | |

（资料来源：Haefele, D. L. Evaluating teachers: A call for change. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1993, 7, 21~31; 转引自：【美】Charlotte Danielson & Thomas L. McGreal 著. 教师评价——提高教师专业实践能力. 中国轻工业出版社, 2005, 6)

大多数评价专家争论道，同样的过程以及在这一过程中搜集到的信息不能服务于两种不同类型的目的。如果存在一种风险，即对教师所做的终结性评价是以形成性的目的而获得的

信息为基础的,那么,可能从形成性评价中获得很大益处的教师将不会暴露他们的缺点(Darling-Hammond et al, 1995; Stiggins & Duke, 1990)。Stiggins (1986) 从这两种评价对学校整体质量的影响出发对它们的价值进行了评论:

教学效能核定系统(即终结性评价)力求通过保护学生免受无能的教师的影响来保证学校的质量。然而,因为几乎所有的教师至少都有一些能力,所以教学效能核定系统直接影响的仅是很少一部分没有能力的教师。因此,如果我们的目标是改进学校的总体质量,我们要采用的仅仅是影响少数教师的策略,整体性的改进很可能是一个缓慢的过程。

另一方面,成长定向系统(即形成性评价)具有影响所有教师而不仅是那些有问题的教师的潜力。毫无疑问,所有的教师能在某一(些)方面改进他们的行为(Stiggins, 1986, 53~54)。设计出来的评价体系通过强调用形成性的评价方法来支持教师的成长与发展,教师在满足责任要求的同时,能达到更高层次的满意度并能进行更富有创见和反思的教学实践。Stiggins 和 Duke 对教师评价做了调查后提出,成功的教师成长型的评价模式必须包含几个条件。首先是终结性方法保持高度独立于形成性方法。Stiggins 和 Duke 并不排斥终结性评价。相反地,他们争论道,完善的基于效能的评价体系保护了教师在过程中应得的财产及权利,并且保护公众免受无能教师的影响。

教师评价两种主要目的的不相容可能成了当今教学实践的最大问题,但更麻烦的是,当今的评价活动没有一个能为教育目标服务。一些教师评价体系既不能保证教学质量也不能为教师的专业发展服务。

1.2.2 评价标准——输入 vs. 输出

在如何评价、测量教师效能这个问题上一直存在两种态度和倾向,一种关注于教师达到的结果(输出),即学生学到了什么;另一种关注于教师所要做的(输入),即导致学生学习结果的课堂、教师特征和教学行为。

很多研究是从“输出”的角度来定义教师效能概念的。例如,它们认为,有效教学是指根据学生的认知和情感的发展能产生可证实结果的教学(Accreditation Board for Engineer and Technology, 1998; Middle States Association for Colleges & Schools, 1996)。在教育实践中,人们更是倾向于把学生成就作为评价教师效能的依据。但是,这样做在教育哲学和方法上都存在一些问题。首先从哲学层次上看,根据其他人的成就来评价另一个人是不公平的。在教师评价中这样做会导致教师对学生的学业负完全的责任。实际上,学生的学习受众多因素的影响,如学生自身的智力、动机水平、原有的知识水平;家庭背景;班级和学校环境等。教师的教学活动只是影响学生学习结果的一个因素。从方法的角度看,测验技术和统计分析方法尚未发展到解决这类问题的水平。第一,评价教师的测验过程至少必须考虑学生能力、原有知识水平和学生的动机。只有这样评价教师的好坏才不至于仅仅简单地依据学生的这些个人特征来判断。同样,如果测验用于比较学生在能力和动机上的差异,那么,先前的学业成绩必须用随机分配或统计调整来控制。第二,对于所有课程和班级来说,测验内容和难度必须达到一致。第三,教师必须保证他们(以及同事)的测验确实测量了学生学习的广度和深度,因为只有这样,才能认为教师教学的有效是因为学生成功地掌握了所应学习的内容。第四,实际上,学生的很多学习结果——如道德水平、人格、适应性等无法进行适当的、普遍认可的测量。最后,必须有一些专业机构来保证评价过程中所应有的控制。从以上分析可以看出,这种只注重学习结果的做法在当前教育实践中是根本不可行的。

然而,从输入的角度,即通过测量课程、教师特征和教学行为来评估教师效能却没有如此的复杂。这种方法的主要问题是决定应该测量哪些特征和行为,而且这种方法也更适合于学生评定。正因如此,大部分研究者都从过程的角度探讨哪些教师特征和教学行为是有效的。

Gagné (1970) 从教师特征出发,提出了可适用于任何一种教学的 12 种学习条件,其中 3 种学生内部条件为:注意定势、动机、发展准备。9 种学生外部条件为:激起和控制学生的注意;给学生提供结果信息;刺激学习者回忆起已获得的对新的学习的要求;呈现学习刺激;指导学习过程;提供反馈;评价学生表现;为把学习用于新的环境提供支持;采取措施保持知识。

美国著名教学评价专家 Doyle (1975) 把教学评价分为 5 个方面:评价目的、信息来源、评价的关注点、收集信息的途径、信息的质量。其中评价的关注点就是教师特征。他认为应该从以下几个方面来评价教师的特征:帮助学生识别重要性;保持学生的兴趣;尊重学生的发展;尊重学生的差异;保持学生的注意;保持明确的目标;依赖学生先前学习的结果;清晰地呈现材料;提供恰当的结构;指导学习;提供反馈;帮助巩固知识;容易接近;尊重学生;理解学生;保持学生的好奇心;充分了解本学科;强调重要的内容。

Cohen (1981) 的元分析提供了在教学评价中应该重视的一些课程、教师特征:帮助学生区别何为重要的东西;帮助学生保持学习兴趣;使知识的呈现适应学生的发展水平;满足班内各种水平学生的需要;保持学生的注意力;让学生意识到课程的目标;帮助学生把先前的学习带到新的学习中;清晰地呈现学科知识;内容适量;指导学生;提供有用的反馈;帮助学生把所学知识应用到新情境中;帮助学生保持已学的知识;尊重学生;理解学生;使学生感到挑战;充分了解本学科;强调学科重点。

Kolitch 和 Dean (1999) 认为在评价教学有效性的背后存在着关于知识、学习和教学、评价目的、师生关系的先验假设。他们把问卷中所描述的教学行为分为两种范式:灌输性的教学模式 (the transmission model of teaching) 和批判性的教学模式 (the “engaged-critical” model of teaching)。灌输性的教学模式深受实证主义的影响,认为知识是独立于学习者之外的,并通过学习结果表现出来。在这种教学模式中,教师的行为被看做是输入信息,而学生的学习是吸收信息 (Hendry & King, 1994)。与灌输性教学模式相反,在批判性教学模式中,教师需要对外部世界持一种批判的观点,应该经常问这样的问题,即:我们在课堂上的所作所为与建造一个更加美好的社会有什么关系?在这种教学模式中,学生的生活和观点被认为是产生知识的出发点,知识是通过师生之间的相互关系而完成的。Ann V. Dean 还提出了一些体现批判性教学模式的本质的评价项目:教师鼓励学生表达他们自己的观点;学生被邀共同设计课程;教师能促进课堂对话;课程反映了不同群体的统一性;教师的教学遵循了关心行为模式;教师能对学生需要有真诚的反应;课堂教学融入了学生的个人知识;教学能有效地使用合作学习策略;教师教学促进了学生思维的严密性;教师是在一个历史背景中呈现知识;鼓励学生对自己的学习负责;教师把课程与社会正义结合起来。

从以上分析可以看出,教师特征和教学行为应该是学生评价教学的主要对象。通过上面的分析可以看出,研究者一般是从知识的准备、呈现,课堂管理,师生关系,正确的评价等方面来认识有效教学的。Kolitch 和 Dean (1999) 对有效教学的认识更符合建构主义和人本主义的观点,对本研究很有借鉴意义。

1.2.3 评价者——学生 vs. 教师

学生评价教学 (SRT) 是在“有效教学”的框架下进行的, 因此, 要想保证学生评价的效度和有用性, 必须首先回答何为有效教学这个问题。Olivares (2003) 对此有过很好的论述: 对 SRT 进行有效—无效评价的中心问题是要有一个可接受的、适当的有效教学的定义。一旦这个定义确定, 就开始了收集效度证据的过程。如果教学有效性不能很好地被定义, 那么任何评价教学有效性的效度证据都是有问题的。但对于有效教学的定义, 研究者一直没有统一的看法。这也曾导致 20 世纪 70 年代的人们对学生评价教学的质疑, 到了 20 世纪 80 年代的早期, 大部分研究者才认为学生评价是有效的, 值得推广使用 (Greenwald, 1997)。

教师效能评估同样可以采取自我评价的形式来完成。教师自我评价是一种“教师对他们自身的知识、绩效信念以及自我完善的效果的合适性和有效性作出判断的过程” (Airasian & Gullickson, 1997)。这种评价方法的支持者强调, 教师自评给教师提供了参与决策的机会。通过了解自身的教学实践和自我反思, 教师可以意识到他们的绩效状况, 并能够分析、评价和执行必要的改变。因为教师感受到了这种自主权, 他们的动机也会得到提高。Marsh 和 Roche (1997) 指出, 教师自评可以在所有的教育背景下进行, 并且能够提供教师对他们自身教学的看法。

学校效能运动已经认可了学校自评在测量学校效能过程中的价值, 或是潜在价值 (MacBeath, 1999), 但是教师效能研究到目前为止还在很大程度上忽略了自我评价的作用。Kyriakides 等人 (2003) 指出, 自我评价可能有助于个体教师和作为一个集体的学校的完善。不过, 自我评价的最大障碍在于, 教师在自评过程中, 容易受社会期望、自我价值保护等因素的影响, 进而影响到对自身教学评价的客观性和可靠性。

1.2.4 评价层次——受评价教师的类型

在所有的职业当中, 唯独教学对新教师的要求和对有经验的教师的要求是一样的, 这实质上是由对教师专业性质的不同看法造成的。当新教师刚踏进教师行列的时候, 他们就要参照同样的标准, 和有经验的同事步入一样的程序。而其他大部分的职业都有一段时期的学徒期。没有人会指望一个刚从医科学院毕业的学生能够独立担负起一个比较复杂的手术, 也没有人会叫一个新的工程师独立去设计一座大型的办公大楼。但是一位新手教师的教学任务就和有经验的教师相同, 有些时候甚至还要难一些, 而且评价的体系也是等同的。当校长们去听新教师讲课的时候, 他们往往会拿出和有经验的教师一样的检查清单。

我们必须知道重要的一点就是, 从公众的角度来看, 要求教师的教学要达到一定的技能水平不是没有道理的, 毕竟学生不应该在新教师的班级就要受到次一级的教育。学校也和公众有一种潜在的契约, 那就是保证所有的教师都达到了最起码的教学技能水平。从教师本身来说, 保证具有最低教学能力的责任已经结束了, 因为教师们都通过了他们的资格考试程序。以后就是由各个学校系统通过一系列的程序来评价教师, 为教师的专业成长服务并保证教师的专业水准。所有人共同的目标就是教师具有高水平的教学能力, 教师在学校要比建筑师在公司更加重视团队合作, 从而保证所有在校学生的学习。尽管学校必须保证所有教师 (包括新教师) 具备一定的教学技能和水平, 但是这些用于新教师的程序必须与他们有经验的同事有所区别。

与教师评估有关的方法取决于被评估教师的专业发展水平。寻求证书或许可证的预备教

师不完全能达到运用到他们身上的标准,而寻求提升到高级职位的有经验的教师就可能达到这些标准。显然,对预备教师的评价必须与对新任教师的评价分别考虑,对新任教师的评价必须与对寻求职业奖励、提升或荣誉奖励的富有经验的教师的评价分别考虑。Stiggins 和 Duke (1990) 建议 3 种平行性的评价系统。第一,一个新教师入职培训制度,主要在于引导新任教师去适应满足行为标准以赢得任期,采用客观的监督机制,年度行为标准测评,入职培训课程等。第二,一种矫正系统,指导富有经验的教师需要矫正措施、改正行为上的缺点,以使们避免被开除。第三,专业发展系统,有能力并富有经验的教师希望在各自的教学领域表现突出。这一追求将使教师不断寻求专业上更优秀。他们将参与目标的制订、接受客观的监督并将依赖于广泛的资源,例如同行、督学、学生及他们自己的反馈,并且将阶段性地重新检查他们的行为标准。这些评价系统将对不同等级水平和学科领域的不同行为要求作出反应。

此外,普林斯顿教育咨询员丹尼尔森 (C. Danielson) 和伊利诺伊大学的麦格里教授 (T. McGreal) 在其合作完成的《教师评价——提高教师专业实践能力》一书里,根据教师专业发展不同阶段的特点,提出了一个系统的“区分性教师评价体系”。这个评价体系的核心观念是:只有用不同的评价标准和方法去评价处于不同发展水平的教师,教师评价才有助于教师的专业发展。两位作者设计了 3 个层次的评价结构。“层次一”专为新教师设计。通过辅导计划、频繁的观察以及对新教师进行支持,以促进新教师的成长与发展。“层次二”为获得任职资格的教师设计。在该层次的评价中,教师通过自评、制定目标、收集数据、形成性评价、参加学习小组、指定行动计划以及终结性评价,获得自身的专业发展。“层次三”为具有教师资格但需要专业援助的教师设计。重点在于关注该教师群体,帮助他们克服困难。(转引自:【美】Charlotte Danielson & Thomas L. McGreal 著,陆如萍,唐悦译. 教师评价——提高教师专业实践能力. 中国轻工业出版社, 2005)

该研究旨在提出一套针对有经验教师的评价体系,并检验该体系对于鉴别不同专业水平(职称)教师的有效性。该研究采取的是学生评价的方式,该体系的评定标准源自教师与学生都认同的观点,主要反映出教师在教学技能、师生交往和教学管理等方面的表现特征。

1.3 教师效能研究方向的发展

1.3.1 Campbell 的四阶段论

自 20 世纪 30 年代以来,研究者们——特别是在美国、荷兰和英国——系统地调查了教师效能,并将学生的学业成绩作为教师效能的重要指标。Campbell 等人 (2003) 根据这些研究采用的主要标准,将它们按照时间顺序大致地划分为 4 个阶段:

前兆—结果模型 (1930s~1940s): 该模型识别和调查教师在对学习的作用方面的心理学特征。这些特征包括人格(如权力主义)、态度和经历 (Rosenshine & Furst, 1973; Borich, 1996)。

实验研究 (1940s~1960s): 在此阶段,不同教学风格对学习的影响得到研究 (Medley, 1979)。这些风格包括相当含糊的两极性,例如正式的 vs. 非正式的,进步的 vs. 传统的,开放的 vs. 保守的。