

教师专业发展策略译丛

译丛主编 张民选

教师专业发展评价

Evaluating Professional Development

【美】Thomas R. Guskey 著

方乐 张英 等译

张喜军 王淑娴 校



中国轻工业出版社

教师专业发展策略译丛

译丛主编：张民选

Evaluating Professional Development
教师专业发展评价

【美】Thomas R. Guskey 著

方 乐 张 英 等译

张喜军 王淑娴 校



中国轻工业出版社

图书在版编目(CIP)数据

教师专业发展评价 / (美) 古斯基 (Guskey, T. R.)
著; 方乐等译. —北京: 中国轻工业出版社, 2005.2
(教师专业发展策略译丛)
ISBN 7-5019-4714-7

I. 教... II. ①古... ②方... III. 中小学—教师—
教育评估 IV. G635.11

中国版本图书馆CIP数据核字(2004)第137711号

版权声明

Evaluating Professional Development

Copyright © 2000 by Corwin Press, Inc.

Original publisher CORWIN PRESS, INC., A Sage Publications Company

Published by arrangement with Sage Publications, Inc.

总策划: 石 铁

策划编辑: 赵 萍

责任编辑: 朱 玲 赵 萍 责任终审: 杜文勇

版式设计: 史春雨 责任监印: 刘智颖

出版发行: 中国轻工业出版社(北京东长安街6号, 邮编: 100740)

印刷: 北京天竺颖华印刷厂

经销: 各地新华书店

版次: 2005年2月第1版 2005年2月第1次印刷

开本: 787 × 1000 1/16 印张: 15.75

字数: 240千字

书号: ISBN 7-5019-4714-7/G · 534 定价: 28.00元

著作权合同登记图字: 01-2004-3392

咨询电话: 010-65595090, 65262933

发行电话: 010-65141375, 85119845

网 址: <http://www.chlip.com.cn>

E-mail: club@chlip.com.cn

如发现图书残缺请直接与我社读者服务部(邮购)联系调换

译 丛 总 序

展现在读者面前的是一套献给中小学老师的翻译丛书。在这套丛书的原著者中,既有蜚声欧美的著名学者,也有在中小学从教多年的资深教师。他们都有一个心愿:为中小学教师的专业发展提供理论和经验,为中小学教师自身的发展提供新的理念、工具和策略。

从关注“职业”(vocation)和“专业”(profession)的差异,到开展关于“教师专业”和“教师专业发展策略”的研究,人类已经经历了一个半世纪的时间。据说,第一次产业革命推动了人类的劳动分工,第二次产业革命(工业革命)则对人们的职业进行了细分。17世纪的英国率先进行工业革命,欧洲的工业发展也随之而来,工业革命促使现代职业不断增加。19世纪中期的美国也迅速地从农业社会向工业社会转变,新兴行业、新的职业层出不穷。人们开始关注社会职业的急剧增加,关注新兴职业发展带来的社会生产和经济生活的新变化。就在职业增多的同时,人们开始注意和研究职业的分类。1841年英国的人口统计列出了431种职业。1850年美国进行了专门的职业普查,这次普查确定了美国15大行业和323种职业。1893年著名的法国社会学家涂尔干(E. Durkheim, 1858—1917)写下了他博士论文《社会分工论》,专门研究社会分工和职业问题。从此,社会学家们开始研究专业的形成和特性,研究专业(专门职业)与职业(一般职业)的评判标准。

卡尔·桑德斯(Carr-Saunders, A.M.)是较早系统研究“专业”的社会学家。他认为,专业的形成可以追述到中世纪的行会组织(guilds)。他指出:“所谓专业是指一群人在从事一种需要专门技术的职业。专业是一种需要特殊智力来培养和完成的职业,其目的在于提供专门性的服务”。^①根据这个定义,卡尔·桑德斯指出,最古老而又最典型的专业是牧师、医生和律师。有学者认为,如果说这三大专业是古老而传统的专业,那么工程师、机械师、化学师、药剂师、建筑师、会计师、经理人,等等,则是工业革命和现代社会造就的新专业。

^① Carr-Saunders, A.M. (1933). *The Profession*. Oxford: Clarendon Press. pp.3-4. 转引自《教育专业》,台北:师大书苑有限公司,1992年版,第9页。

在人们努力将专门职业从一般职业中区分出来的过程中,专业的标准以及专业与职业间的基本差异也逐渐地明晰起来。1933年布兰德斯(Brandeis)提出,评判专业的标准应该是:“专业是一个正式的职业;为了从事这一职业,必要的上岗前的训练以智能为特质,包括知识和某些扩充的学问,它们不同于纯粹的技能;专业主要供人从事于为他人服务,而不是从业者单纯的谋生工具”。^①在这里,布兰德斯提出了构成“专业”的最基本的三大属性,即全日制的正式职业,以深奥的知识、才能和技术为基础,为公众和社会提供无私的服务。他的观点得到了大多数社会学家的认同。1948年美国全国教育协会强调,作为一个“专业”,应该符合八条评判标准:

- | | |
|--------------------|-----------------------------|
| (1) 专业实践属于高度的心智活动; | (2) 具有特殊的知识领域; |
| (3) 受过专门的职业训练; | (4) 经常不断地在职进修; |
| (5) 视工作为终身从事的事业; | (6) 行业内部自主制定规范标准; |
| (7) 以服务社会为最高目的; | (8) 设有健全的专业组织。 ^② |

二战以后,许多学者力图区别“专门职业”(即“专业”)和“一般职业”(即“职业”)之间的差异,阐述区别专门职业和一般职业的基本特征。李普曼(M. Liberman)、伍德(G. Wood)等都曾经在这方面做过深入的研究,提出过重要的标准。笔者曾经汇集国内外著名学者提出的标准,将专业和职业的主要差异绘制成表,以便读者比较鉴别。

专业与职业的差异

专 业	职 业
工作实践以专门知识和专门技术为基础	工作实践以经验和技巧为基础
工作过程需要心智和判断力	工作过程以重复操作为特征
工作需要自主权	工作需要服从指挥
因此,专业工作者需要接受高等教育,学习高深学问和专门知识	因此,一般从业人员通过学徒培训即可
工作需要不断更新知识、掌握新工具方法	工作中日益熟练和灵巧
从业资格不易获得	从业资格容易获得
服务社会	谋生手段

二战以后,特别是20世纪60年代,在欧美发达国家逐渐把中小学教师的职前培养水准提高到大专、本科和“本科后”(post graduate)层次的时候,人们开始认真研究,中小学教育教学是不是一个专业?中小学教师是否属于“专业人员”?一时间,众说纷纭,争论不休。有的专家认为“教学是一个专业”,也有人认为“教学是一个半专业”或者“准

① 赵康(2000):“专业、专业属性及判断成熟专业的六条标准”,载于《社会学研究》,第5期。

② Division of Field Service, National Education Association (1948). *The Yardstick of a Profession*. Washington DC: NEA. p.8.

专业”。^①但值得肯定的是：在20世纪60年代的这场争论中，认为“教学只是一个普通职业”的人越来越少，也不再能左右学术界、教育界和各国政府的观点了。就在这时，联合国教科文组织（UNESCO）和世界劳工组织（ILO）发表了一份划时代的文献《关于教师地位的建议》（1966年）。这份文件写到：

“教育工作应被视为一种专业。这种专业要求教师经过严格且持续不断地研究，才能获得并维持专业知识和专门技能，从而提供公共服务；教育工作还要求教师对其教导之学生的教育和福祉具有个人的和共同的责任感。”

从这段文字看，教师职业符合各国学者对专业提出的基本标准，教师工作的性质和要求也表现出起码的专业特征，而明显不同于普通职业。但是，联合国教科文组织和世界劳工组织却没有直截了当、斩钉截铁地声明“教育是一个专业”、“教师是专业人员”。而是用了“应该被视为”这样的外交辞令。这是一个细小、重要、不容忽视的差异。这表明，尽管联合国教科文组织和世界劳工组织努力地确定教师的专业地位，但是国际社会的认同仍然有限。可以推测，当时的国际社会至少还存在三种情况，它们阻碍着国际组织对教师专业下完全肯定的结论。这三种情况是：第一，人们对教师是否已经像医生和律师那样完全达到了专业标准心存疑虑；第二，人们还不愿把所有的教师都看作专业人士；第三，在一些国家和地区可能还有一些人未把教师视为专业人士。联合国教科文组织和世界劳工组织的这一声明一方面给各国教育工作者以巨大的鼓舞，明确了教师应该具有的社会地位。但另一方面，这也迫使各国教育工作者努力去提升专业水平，努力使教育工作知识化、科学化、专业化。一些教育研究者和教育工作者发现，教师的专业地位不能靠别人的施舍，也不能简单地依靠政府或者国际组织的认定。教师的专业地位必须靠广大教师的学习、奋斗和发展去赢得，教师的专业地位必须靠教育工作者努力建构不可替代的教育科学和行之有效的教育知识，从而使教师的教育教学实践真正建立在坚实有效的专业知识和专业技术基础之上，从而使教师成为难以被他人（未受教师专业训练者）替代的人士。为此，《国际教育年鉴》在1970年出版了教师与教师教育专集。

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》。英国经过多年的辩论，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进入了教育改革的高潮。在此过程中，各国学者和政府认识到，教育改革的成功与否决定于教师，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

① Stinnett, T.(1968). *Professional Problems of Teachers*. The Macmillan Company, pp.55-65.

说,教师质量这个变量远比其他变量重要的多”。澳大利亚联邦政府《为21世纪准备教师》则提出:“高质量的教育取决于高质量的教师”。^①于是,“促进教师专业发展”、“提高教师专业地位”不再仅仅是教师组织、教师教育工作者和教育研究人员的诉求,而成为各国学者、各国政府和国际社会不约而同的呼声。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。

在这轮教育改革发展过程中,最早响亮地提出“教师专业发展”问题,最早指出通过“教师专业发展”来实现教育改革理想、提高教育质量,保证学生优质教育、促进学生发展的组织和团体之一是美国“卡内基基金会教育与经济论坛”。该组织于1985年建议成立一个名为“教育作为一种专门职业”(Education as a Profession)的工作组,聘请有影响的专家和社会名流,调查研究并向美国人民报告美国的教师和教育状况。这个工作小组一年后提出了题为《国家为培养21世纪的教师作准备》的长篇报告。报告给出了两个著名的结论:“第一,美国的成功取决于更高质量的教育;第二,成功的关键在于建立一支与担当此任务相适应的专业队伍,即一支受过良好教育的教师队伍”。^②报告再次肯定了教育是一种专业,教师是专业人员。为了提高教师的专业水平和专业声望,报告要求改善教师教育的专业化程度,改进教师教育课程,建立全国教师资格标准委员会,提高教师入职资格标准,提高教师工资和教师工资的竞争力。同年,美国另一个著名的教育基金会霍尔姆斯集团(Holmes Group)的教师工作组也发表了《明日的教师》,以后又连续发表了《明日的学校》(1990年)和《明日的教育学院》(1995年)等三份研究报告。霍尔姆斯小组的报告在强烈呼吁提高教师专业水平和声望的同时,还提出了多个有助于教师专业发展的建议。其中最为著名的有两条:第一,强调“教师教育不是一个简单的、一次性受时间约束的训练活动,而是一个终身的、持续发展的终身教育过程”;第二,提出了关于建立教师“专业发展学校”的建议(Professional Development School,简称PDS)。霍尔姆斯小组希望通过建立“专业发展学校”来加强大学教育学院与学校的联系,改革教师教育的职前课程与培养方法,提高对新教师入职期(induction)指导的实效,促进在职教师终身的专业发展和学校的发展更新。

霍尔姆斯小组的建议不仅在美国掀起了一个建立“专业发展学校”的热潮,而且引发了世界教育界和学术界对如何促进教师终身教育,如何实现教师终身专业发展的关注。一些专家提出专业发展是一个长期的过程,因此他们长期跟踪研究探索教师专业生涯的发展规律,以期建立与教师发展规律和需要相吻合的教师继续教育。一些学者努力探索促进教师专业发

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

② 卡内基教育与经济论坛(1986)《国家为培养21世纪的教师作准备》,载于国家教育发展政策研究中心《发达国家教育改革的动向和趋势》。北京:人民教育出版社,第265~266页。

展的有效策略,他们提出了许多值得研究、借鉴和使用的方法。一些学者精心设计新型有效的教师继续教育范式,他们要求改变完全由大学讲授教育理论课的专业教育方式,把教师教育的基地从大学转向学校,提倡大学与学校合作,将大学的讲座实验、学校的现场体验结为一体,提出以学校为基地培训方式(school-based training)。还有一些学者尝试着建构更有助于教师不同阶段发展的评价方法和工具。总之,人们研究的主题和重心已经从“教育是不是一个专业”转向“如何促进教师的专业发展”。

皮亚杰的学生、瑞士日内瓦大学教授 M. 贺伯曼(Michael Huberman, 1997)在《国际教师 and 教学手册》中的一段话佐证了这一发展重心的转移。他说:“《教学研究手册》(1986年版)对教师专业生涯问题,甚至对职前教育以后的与生涯有关的问题,还只字未提。直到20世纪80年代初,对教师专业生活的研究还没有成为社会科学研究领域中的一个主题。对教师的研究几乎全都停止于教师入职的前三年。人们可以得出与皮亚杰相似的结论,那里(在教师专业发展领域里)没有什么东西可以发现。然而恰恰相反,只要稍作查阅咨询就能发现,最近出版的手册、丛书、小册子和研究刊物见证了人们对教师专业生涯发展的广泛兴趣,这些兴趣来自从认识论到方法论的每一个学术领域。这种兴趣为什么高涨起来?为什么在此时出现高潮?一个重要原因是,人们正日益认识到教师的责任感、精力、知识和技能可能是决定学校效能的核心要素。”^①经过十几年的探索研究,欧美国家已经出现了一批值得重视、可资借鉴的教师专业发展策略^②,如:教育日志(education journal keeping)、成长史分析(analysis of personal history)、行动研究(action research)、传记研究(autobiography study)、故事与叙事(storytelling and narrative study)、课堂观察(classroom observation)、分享文化(culture of sharing),教师专业发展分层评价(multi-level professional development evaluation),等等。

一

改革开放以来,我国的基础教育获得了巨大的发展,2003年我国实现了“基本扫除文盲、基本普及九年义务教育”的目标,课程改革方兴未艾,办学条件得到了极大的改善。在这个过程中,我国广大中小学教师的奉献和敬业精神、学识和良好素质都起到了不可磨灭的作用。我们的政府和社会也越来越意识到,教育的发展离不开教师,教育质量的提高离不开

① Huberman, M. (1997). "Perspectives on the Teaching Career", in J. Brune, T. Good & I. Goodson: *International Handbook of Teachers and Teaching*. (Part I). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publisher. pp.11-75.

贺伯曼提到皮亚杰是因为有一段趣闻:早年贺伯曼去拜皮亚杰为师时,皮亚杰打趣地对他说“我研究新生儿到14岁,你研究人生的其余阶段。但不要失望,(14岁以后)那里不会有什么东西也没有”。

② 台北师范教育学会(1998)《教师专业成长——理想与实践》。台北:师大书苑。

教师专业水平的提升。1994年颁布的《中华人民共和国教师法》明确规定：“教师是履行教育教学职责的专业人员”。我们的教师职前教育也逐渐达到了高等教育的专科和本科水平。

然而，我们的教师、校长和教育行政管理人员都已经感到，以往师范院校一次性的教师职前培养，已经难以适应迅速发展教育实践。课程改革需要教师以全新的理念和方法去实施，社会变化和市场经济影响下的学生和家长向教师提出各种挑战，新技术革命为教师带来了新工具新技术，同时也向我们的教育教学提出了新要求。今天，谁也无法指望一次职前的专业教育就能满足一名教师近四十年生涯的全部专业知识、专业技术、专业理念和专业素养上的需要。我们的教师需要终身的专业学习和专业发展，我们的教师更需要有效、简便的专业发展策略。

本套译丛就旨在尝试提供几种比较成熟的教师专业发展专业理论与策略，供我国中小学教师、中小学校长、教师教育工作者和教育行政管理者参考。由著名教师教育专家富兰教授（M. Fullan）作序、由曾经担任中小学教师并从事教师教育研究的乔伊斯（B·Joyce）和肖沃斯博士（B. Showers）撰写的《教师发展——学生成功的基石》再次强调，教师专业发展的根本目的在于促进和保障学生的成功和发展。作者以大量的案例论证了教师发展，以及教师发展带动的课程改革、校风学风改善对学生学习、发展和成功的影响。为了实现教师发展这样一个伟大的目标，两位作者对教师专业发展的学习内容选择、培训方式和环境设计上等方面提出了具体的建议和成功的范例。作者还就学校、学区和国家如何创设教师学习共同体、改善学校发展氛围和建立有助于促进学生成功的教师专业发展标准提出了他们的观点和建议。

现任美国霍布金斯大学教育与专业发展学院院长费斯勒教授（R. Fessler）和圣路易斯大学克里斯坦森教授（J. Christensen）撰写的《教师职业生涯周期——教师专业发展指导》是两位教授历时八年、研究了160位中小学教师后得出的成果。这也是20世纪90年代欧美教育界研究教师发展生涯的代表作，在教师专业发展领域中具有广泛的影响。两位作者在个案研究、深入访谈和跟踪研究的基础上，建构起著名的“教师专业生涯发展周期模型”。费斯勒教授和克里斯坦森教授将教师的专业生涯大致分为八个阶段，即职前期、职初期、能力建构期、热情成长期、职业挫折期、职业稳定期、职业消退期和离岗期。作者不仅发现了教师专业发展的八个阶段，阐明了每个阶段的发展特征和需求，归纳了教师个体差异、个人生活环境和学校组织环境对教师的影响，而且向广大教师、学校管理者和教师教育工作者提供了一个按教师个体生涯发展阶段和需求，组织和提供教师继续教育和培训的框架。

马丁·克尼普博士（Dr. G. Martin-Kniep）是纽约学习者中心创新公司和教学专家研究中心的总裁。他长期研究学校课程和评价，研究学校长期发展。《捕捉实践智慧——教师专业档案袋》是马丁·克尼普博士研究开发的一种教师专业发展策略和工具，已经在美国400多个学区的3,000多名教师中使用。在此著作中，作者探讨了什么是“教师专业档案袋”及

其在专业发展中的价值。他强调,教师专业档案袋的价值在于“通过档案袋,教师对其工作中的本质内容进行归档,并因此创造出一个教师可以合理形成、教学以及监控其专业成长的环境”。马丁-克尼普博士还设计了四种用途各异的教师专业档案袋。它们是:教师作为学习者的档案袋、作为课程和评价开发者的档案袋、作为研究者的档案袋和作为专业开发者的档案袋。这本专著完全是为中小学教师、校长写的,通俗易懂、操作性强。笔者的体会是,如果一所学校能够将教师“专业成长史研究”或者“专业生涯发展”与运用“专业档案袋”结合起来,效果一定会更佳。

教师专业发展评价是近几年来各国学者、管理人员和广大教师关心的领域,但是人们至今尚未开发出广泛认同、简便高效的标准模式。也许正因为如此,许多学者和教师在这方面投入了大量的精力、作了大量探索,希望能够以自己的成果为教师专业发展作出一些贡献。广大教师也热切地期盼着易实施、促发展的评价体系和评价工具的问世。因此,我们有意识地在本套译丛中安排翻译了两本教师专业发展评价的专著。一部是由美国肯塔基大学教育政策与评价系古斯基(T. Guskey)教授撰写的《教师专业发展评价》。另一部是由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)合作完成的《教师评价——提高教师专业实践能力》。他们的两个共同特点是:第一,强调教师专业发展的阶段性和旨在促进发展的评价应该具有的层次性。第二,向教师提供这类评价的具体操作方法和策略。

在《教师专业发展评价》一书中,古斯基教授首先提出了专业发展活动和为促进专业发展的评价的过程性、发展性特点,然后阐述了专业发展评价的12条原则,建构了拥有五个层次的专业发展评价模型。每个层次的评价都涉及如何评价被评价者对专业发展活动的反应、教师所在组织的支持和变化、被评价者对新知识和技术的应用,以及教师所教学生的学习结果。在这里作者强调,对教师专业发展活动的评价,最终要看专业发展活动对学生产生的影响。古斯基教授在每一章中不仅提出各层次评价的意义,而且还提出如何收集信息、确定哪些测量或评估主题、如何使用信息等具体建议,从而使读者了解如何实施评价的操作方法。

《教师评价——提高教师专业实践能力》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。两位作者设计了三个层次的评价结构。“层次Ⅰ”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Ⅱ”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Ⅲ”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。作者还为读者提供了许多实例、

实用表格和评价工具，为我们提供了可供借鉴的教师专业评价模式。

这套翻译丛书是一群关注教师专业发展的教师和研究生共同的学习与工作的成果。他们中有的人从20世纪90年代起就关注着教师专业发展，有的直接组织和参与了上海市实验学校的教师专业发展活动以及“教师专业发展学校”创建。所有的教师和研究生参加了上海市“专家领衔的骨干校长培训班”的组织和教学工作。大家在共同的工作中得到了一个共识，即不仅要向社会呼吁重视“教师专业发展”，而且要为中小学教师实现专业发展提供方法、途径和策略。近年来，我们一边探索和建构了有效的教师专业发展策略，譬如：课后小结策略、教师个体成长趋势发现策略、隐性知识显现策略、教师学科发展活动策略和教师成长记录策略等等，^①同时我们也积极向外国专家和同行学习，研究借鉴他们成功的方法、策略和经验。这套译丛就是在这样一个过程中产生的。我们真诚地希望，这套丛书能够给广大教师、校长和教育教育工作者一点教师专业发展策略方面的帮助，以促进和保障我们教师的专业发展。我们也真诚地希望，我国中小学教师和教师教育者也能够充满自信、积极探索，发现和建构更多、更有效的、我们自己的教师专业发展策略。

为了这套丛书，我们的同事和同学挤占了各自的研究时间，放弃了许多节假日闲暇，付出了巨大的艰辛。作为丛书主编，我首先深深地感谢参与翻译校对工作的每一位，包括夏惠贤教授和高耀明博士及十几位研究生。缺少他们中的任何一位，缺少他们任何一位的敬业精神和埋头苦干，这项艰苦的工作都难以完成，这套丛书都难以问世。我还要特别感谢出版社的工作。因为时间有限，很多问题尚处于探索阶段，加上我本人工作调动频繁和工作繁忙，校对把关力不从心。丛书中存在的翻译错误和不妥完全应该由我和译者负责，请读者朋友不吝指教，来函指正。

张民选

上海紫藤书斋

2004.12.6

^①张民选（2002）：《专业知识显性化与教师专业发展》，载于《教育研究》2002年第1期，第14～18页。

译者序

随着终身学习时代的到来和人们对教师重要作用的认识日益深入,教师专业发展越来越受到人们的重视。在我国,教师学历达标和新课程改革研修班等活动正如火如荼地展开。然而这些花费了大量人力、物力、财力和时间的活动是否真正起到了作用,在多大程度上起到了作用?我们应如何对待这些活动:是加以改进调整,还是废除停止?对这些问题的回答有赖于对这些活动进行评价。遗憾的是,我们以往虽然对专业发展活动进行了评价,但我们仅仅停留在教师学了多少时间、听了多少报告、学历达到了什么层次等非常肤浅和数量化的层面上。这些实际上并不能说明什么问题,也不能有效地指导我们的实践。

我们欣喜地发现,由美国著名教育评价专家 Thomas R. Guskey 教授所著的《教师专业发展评价》条分缕析、深入细致地回答了如何对教师专业发展活动进行评价的问题。

本书明确了教师专业发展和评价各自的内涵、模式和原则/标准。作者指出专业发展应当是一个有意识、持续和系统的过程,即专业发展应有明确的目标,教师在整个职业生涯中应持续不断地学习,专业发展既要考虑教师个体又要考虑教师所在的组织。作者认为,以往所谓的“教师专业发展评价”主要存在以下问题:1.它们根本不是评价,只是对专业发展活动的描述和记录,“往往没有解决与价值、有效性或结果相关的问题”;2.评价的层次非常浅显,“我们很少考虑专业发展对更为重要的指标,如专业知识或技能的影响;更是极少考虑专业发展给学生带来的影响,而学生个体是学校的主要服务对象”;3.忽视了专业发展活动的长期效果,“我们通常迫切地想得到证明专业发展有效的证据,我们总是期望过多和过快。如果不能很快得到有关进步的大量证据,就不再支持专业发展,并将终止专业发展活动的实施”。

在此基础上, Guskey 教授提出了自己的专业发展评价模式。他指出,专业发展评价的目的是为了寻求增进专业发展有效性的方法,从而促进学生学习。这就强调了以学生为本的思想。相应地,对专业发展的评价,也不能仅仅局限在专业发展活动本身,还要评价它是否真正促进了学生的学习。因此,本书提出应从以下五个层次进行专业发展评价:1.教师对专业发展活动的反应;2.教师的学习;3.教师所在组织的支持和变化;4.教师对新知识和技能的应用;5.教师所教学生的学习结果。这五个层次的顺序由简单到复杂。前一层次的成功是后一层次成功的必要条件。每一层次的组织结构大致是这样的:1.该层次要解决什么问题?

即明确对象和范围；2.为什么这些问题是重要的？即进行价值分析；3.如何解决这些问题？即收集和应用信息的方法。作者提出了问卷、档案袋、直接观察、焦点小组、学习日志和结构式访谈等评价方法，并对每一种方法在各个层次的设计和操作都进行了深入分析，还提供了具体的例子。本书最后还详细地探讨了如何呈现评价结果。此外，贯穿全书的爱因斯坦等名人的话语起到了画龙点睛的作用，每一章的思考题也有助于读者的消化和吸收。

总之，本书为如何进行教师专业发展评价提供了有益的思路和操作策略。

全书由上海师范大学教育科学学院硕士研究生进行翻译，分工如下：序言、引论、第一章、第二章和第三章由方乐翻译，第四章和第五章由王淑娴翻译，第六章、第七章和第八章由张英翻译，第九章由张喜军翻译。译稿完成后，王淑娴、方乐和张英对译稿进行了校对；最后张喜军和王淑娴对全书进行了统校和定稿。在整个翻译和校对过程中，四位译者经常切磋交流，共同分享了整个工作的苦辣酸甜。

在这里我们首先要感谢导师张民选教授，是他使我们获得了翻译本书的机会，并在翻译期间给予悉心指点。中国轻工业出版社的编辑也提出了许多建议性意见。在此，谨向所有关心和支持本书翻译工作的老师和同学表示诚挚的谢意！

限于水平、时间和精力，对于译文中不足之处，恳请各位专家、学者和广大读者不吝指正。

方乐
2004年初冬

前 言

Dennis Sparks

专业发展评价的重要性由 Tom Guskey 在本书第三章（本处原文有误，见原文 P. 92 总结——译者注）简明扼要地表述为：“多年以来，以专业发展的名义做了许多美好的事情，但也做了许多糟糕的事情。专业开发人员尚未做的是提供证据以证明美好的事情和糟糕的事情之间的差异。评价不仅仅是做出那些差异的关键，而且也是解释他们如何产生和为什么产生的关键。”

今日学校面临的最严峻的改革挑战之一可以简单地表述为：如果教师要成功地使所有的学生达到较高的标准，那么实际上每一个影响学生学习的人都必须时时刻刻地学习。这些人不仅包括教师和校长，还包括教育督察长和学区其他管理人员，学校董事会成员和学校辅助人员。也就是在决策者和教育领导者逐渐把连续的专业学习看作是必不可少的时候，教职员长期低质量的专业发展经历使得大多数教师很难相信连续的专业学习的确有助于他们促进学生的学习。

教职员发展评价服务于两大目的：1）更好地理解教职员发展以便进行强化；2）确定教职员发展在期望的结果方面已取得了哪些效果。第一个问题是教职员发展领导者和研究者的兴趣所在。他们想知道：为什么一些措施起作用，而另一些不起作用？如何进行完善？第二个目的解答了决策者和教育领导者经常询问的问题：教职员发展促进学生学习了吗？投入到特定的专业发展努力上的金钱和时间对学生起作用了吗？

要成功地应对这些对于评价的挑战，必须解决两大问题：1）教职员发展的质量；2）决策者和学校领导人所需要的有效证据的类型，这相应地影响了所使用的评价过程的复杂性。

教职员发展的质量 我的个人经历以及对文献的阅读告诉我当前大多数的专业发展努力并没有促进学生学习进步。因而，除非是为了证明显著的事物，很少有其他的原因要在专业发展评价上投入宝贵的资源。为了取得成功，教职员发展必须关注教师教的内容和用来讲授这些内容的方法，并且它必须与影响学生学习的日常课堂实践保持充分的和不间断的联系。

对于以下改变教学和促进学生学习进步所必需的活动，无论多么重视都不为过：研

究、实践、课堂辅导、讨论、问题解决小组和其他后继形式。

为了促进教职员发展，教育领导人通常利用旧的范式方法做出加倍的努力。如同 Guskey (1999) 在其他地方指出的：“然而，只是简单地使用同样的旧材料做得更多并不一定必然会带来更好的效果。事实上，它带来的是萎缩的结果，更高层次的挫折感和更多的愤世嫉俗 (p. 11)。”因此，如果工作坊的效果糟糕的话，解决办法是从更远的地方找来一个谈话者，而不是询问工作坊是否一直是促进教师学习的最佳方法。

带来学生学习进步的教职员发展的重要部分应当融入到教师群体的日常工作当中，这些教师对由他们所代表的全部学生的学习向高层次的发展负有共同的责任。尽管这种教职员发展的“新范式”将继续包括工作坊和融入教师学习经验的课程，它也认可那些更加简便的学习形式的作用，比如合作规划课程、评论学生作业和研究课程材料。

为了进一步深化这种情形，教职员发展的领导人也必须影响教师行为所处的组织结构和文化。结构因素包括：学校工作时间和日程安排、联合会契约、教师评价过程、教育领导实践以及关于学习、教学和变化过程的信念体系。文化影响必须有助于创设促进实验、合作和持续进步的规范。如果没有这样的变化，大多数教师会发现，即使有可能，也难以维持他们曾习得的新实践。

要求的证据 依赖于评价目的，产生信息的潜在的受众范围可以从州和联邦决策者，到学区领导人，到校长和教师，到学生家长以及社区其他成员。正像 Guskey 在本书中明确指出的那样，评价设计取决于评价目的（用于改善事务或判断价值）和评价结果的受众。

教师想知道教职员发展能否使他们的工作效率和效益增大，尤其想知道学生学习的进步能否见证出他们经常被要求做出的艰难的变化。

由于标准化成就考试的结果需要几个月或几年才可能得到，教师想知道学生在日常课堂评估（如测验、测试、项目和其他的证明形式）中是否取得了进步。然而，学校董事会成员和州立法人员想知道：他们在教职员发展上所增加的投资是否在学生的州考试进步上得到了回报。虽然州和地方决策者倾向于来自更为严格的评价设计的证据，但他们也受到非正规评估的影响，如在鸡尾酒会或超市听到的教师或校长们的话语。

由于绝大多数关于教职员发展的决策都是在学区办公室和学校发展小组会议上做出的，许多学校领导者感到在改善学生学习方面有着迫切的压力，这意味着他们很想当前就知道针对教师和管理人员进行的专业发展是否取得了成效，而不是在几个月或几年后学区接到标准化成就测试结果的时候才知道。因此，教师（在教职员发展阶段）了解如何记录学生每天和每周所取得的进步是重要的。

然而，其他情况可能需要更为复杂的评价设计和不同层次的证据。为了应对预期的收入紧缩，如果一个教育督察长被要求向教育董事会提出削减预算的方案，那么在制定方案

的过程中，他需要一些有关项目效果的硬性证据。州立法机关想知道他们对教职员发展的投资是否是明智的选择，从而试图决定是否继续每年对其投入数百万美元。

幸运的是，这些正是 Guskey 在本书中所要努力和揭示的问题。他在本书第二章写道，“大多数教育者认为他们缺乏从事评价活动的时间、技能和专长，其结果是，他们或者完全忽视评价问题，或者把评价问题留给‘评价专家’去做。在专业发展活动接近尾声时，教育者请来评价专家，让他们确定专业发展活动是否起到了作用。”《教师专业发展评价》一书对这一问题提出了解决办法。

Guskey 一贯倡导以改善学生学习为目的的设计良好的教职员发展。他认识到学校面对的日益增长的问责压力，指出教职员发展应成为有目的和有意识的过程。这些努力的起点是明确表述的目标：“我们希望看到教职员发展在课堂或学校的实践，得到学生（发展）方面的结果”（第一章）。

为了达到这些目标，Guskey 明确教职员发展必须是连续的，并且得到系统变化的支持，系统变化为进行新的实践提供组织支持。“专业发展成功需要的是明确与显著的愿景，该愿景是臻于完善所需要的，并且与取得成功所必需的组织特征与特性的外在观点结合起来。”他提醒我们，“如果个体水平上的变化在组织水平上没有得到支持和鼓励的话，即使最有希望的创新也会失败（第一章）。”

本书所提出的评价过程与工具承认如果教职员发展是为了改善学生学习的话，那么这就需要多层次的变化，每一层次都有特定的挑战。Guskey 的策略考虑了教职员发展对组织本身的影响，以及对教师个体的情感、知识和技能的影响。

不幸的是，大量的教职员发展评价开始和结尾都是个体对工作坊和课程的反应的评估。从这些评估中，我们从以下内容得到的东西寥寥无几：关于教师习得的新知识和新技能，学习如何影响他们的日常实践，以及教师对学生相应的影响。正像 Guskey 在本书中所指出的那样，好的评价设计的基础是澄清以下思路：结果、过程和指导决策所需要的证据。它提出并解答重大问题，并为未来的行动提供具体的建议。但最为重要的是，该设计为一种有帮助的态度所指导，该态度的基础是使事情做得更好而不是谴责以往错误的愿望。

《教师专业发展评价》的读者在读完本书后，将会进一步理解评价过程和进行评价所需要的工具。但更为重要的是，他们将会体验 Guskey 为了学生的利益而改善教职员实践的努力。这就是我向所有读者推荐这本严肃的读物的原因。这种努力的确需要这样的赏识。

关于作者

Thomas R. Guskey 是美国肯塔基大学教育政策与评价研究教授。作为芝加哥大学的毕业生，他曾经作过各个层次的教师，在芝加哥的公立学校作过管理人员，并且在专业发展领域已经工作了 20 多年。他经常在国家教职员发展委员会的年会上宣读论文，在委员会他还有“教职员发展中的领导人”的系列专栏，他是唯一一个既获得了该委员会的年度杰出论文奖，又获得了年度杰出著作奖的人。除了他的 9 部著作和 100 多篇期刊文章外，**Guskey** 博士还是新的教职员发展标准的起草人之一。他几乎为美国每个州和其他几个国家（包括德国和日本）提供过教育咨询工作。