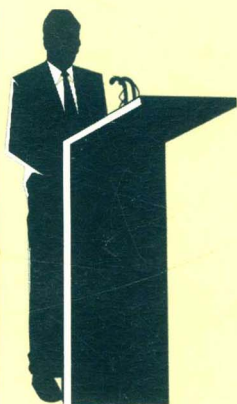


“学习·践行·变革”之校长培训丛书

总主编：肖建彬

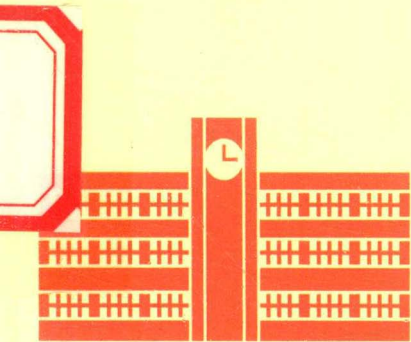
桃李
书系

发展性 学校教育评价 的建构与实施



FAZHANXING XUOXIAO JIAOYU PINGJIA
DE JIANGOU YU SHISHI

贾汇亮◎著

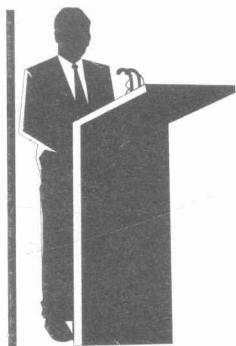


天津教育出版社
TIANJIN EDUCATION PRESS

“学习·践行·变革”之校长培训丛书

总主编：肖建彬

发展性 学校教育评价 的建构与实施



FAZHANXING XUEXIAO JIAOYU PINGJIA
DE JIANGOU YU SHISHI

贾汇亮◎著

天津出版传媒集团



天津教育出版社

图书在版编目(CIP)数据

发展性学校教育评价的建构与实施/贾汇亮著.

—天津:天津教育出版社, 2012. 7

ISBN 978-7-5309-6797-3

I. ①发… II. ①贾… III. ①中小学—教育评估
IV. ①G632.0

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2012)第 136313 号

发展性学校教育评价的建构与实施

出 版 人:刘志刚

著 作 人:贾汇亮

责任编辑:王剑文

出版发行:天津教育出版社

天津市和平区西康路 35 号

邮政编码:300051

印 刷:三河市人民印务有限公司

经 销:全国新华书店

版 次:2017 年 9 月第 1 版第 2 次印刷

开 本:710 × 960mm 1/16

印 张:14.5

字 数:195 千字

书 号:ISBN 978-7-5309-6797-3

定 价:30.00 元

总序

专业化的核心要素

肖建彬

“‘学习·践行·变革’之校长培训”丛书第一辑由九部组成，分别是闫德明的《如何创建学校特色——若干典型案例评析》、龚孝华的《给校长参加跟岗学习的建议》、王蕙的《有效德育：基于实践的探索》、熊焰的《校本教师专业发展研修手册》、苏鸿的《教师的教育研究》、郭凯的《中小学校安全管理》、吴开华的《中小学热点法律问题研究与典型案例评析》、贾汇亮的《发展性学校教育评价的建构与实施》和周峰的《创建优质学校：理论探索与行动策略》。这些著作实际上是这些专家在自身极为丰富的中小学校长培训实践中积极探索、自主开发、反复实践、多方吸收、不断提炼而形成的。作为课程，这些内容是非常受欢迎的；作为教师，他们的教学也非常受欢迎。我想，作为教材，应该同样也会受到使用者的欢迎。

之所以给丛书起了这么一个“并不美丽，但很实在”的名字，是想传递一种意思：“学习”“践行”和“变革”是非常重要的，希望使用者能经常看到这三个概念，牢牢记住这三个概念，真心接纳这三个概念。因为我觉得，“学习”“践行”和“变革”是专业化的核心所在。

关于专业化的理论非常多，有些理论玄乎到“很哲学”的境界。这对于人们深入学习和探究有关问题是很有帮助的，至少可以告诉人们一个道理：即使是很简单的一个事物，如果细究起来还是有很多学问在里头的。然而，就实践而言，则十分需要一个简约的指引，可以让人把握精髓，付诸行动。基于此，比照各种理论和经验，加之自身实践的体验，愚以为，所谓专业化，说到底就是通过变革现状来提高有效性，而唯一有效的路径就是“学习”和“践行”。

专业化是一个过程，也就是“越来越专业”的意思，具体包括专业水平越来越高强、专业精神越来越饱满、专业活动越来越有效。它只有一个方向，就是越来越好。在专业领域，自己跟自己比，今天比昨天有进步，明天比今天有进步，即不断改变“现状”；包括变革自身，也包括通过变革自身进而变革工作环境和绩效，从而进入一个更加理想的状态。所以，作为专业化核心要素的“变革”既是专业化的目的，也是专业化的动机。它为专业化提供不竭动力。没有变革的愿望，就不会启动“专业化”的进程；没有变革的现实，专业就还没有“化”（进化）：一是没有自身变革的现实，就不存在专业化；二是没有工作对象变革的现实，就不存在真正意义上的专业化，即所谓专业化也就没有表征，因而没有价值。因为专业化是与职业或专业技术工作联系在一起的，自身的变革也就成为变革工作环境和绩效的前提条件，所以，专业化应该从变革自身开始，以变革工作对象为终结。

如何实现专业化？曰：一靠学习，二靠践行。这里有两个重要的前提判断。首先，人们必须确认这样一个重要的前提判断，那就是并非所有的学习都能促进专业化，只有“好”的学习才能促进专业化。“好”的学习有三大功效：一是补充没有的，二是更新陈旧的，三是改变错误的。无论哪种结果，都将变革一个人的专业现状，都将使人的专业认知更加广阔、更加正确、更加精准，专业精神更加充实、更

加坚定、更加自觉，专业行为更加规范、更加便捷、更加持久。可见，没有学习，是不可能专业化的。其次，人们必须确认的另一个重要的前提判断，那就是并非“好”的学习就一定能够促进专业化，只有将“好”的学习付诸实践才能促进专业化，这就是“践行”。“践行”通常有三大功效：一是优化认知和情感系统，二是优化操作和行为系统，三是优化专业环境和工作结果。无论哪种结果，都将变革整个专业现状，都将使人及其与之相关的人和事发生越来越好的变化。简单地说，就是解决问题、促进发展。这就是最终意义上的专业化。

基于这样的认识，我认为，专业化是基于人（个体或群体）的一个整体运动，它是围绕“问题”来展开的，其核心要素“学习”“践行”和“变革”在这个整体运动中是紧密关联的、“一体两翼”的关系。因此，任何想推动专业化的培训，包括校长培训和教师培训，都必须研究人，“以人为本”，基于人、为了人、面向人、服务人；都必须立足问题解决；都必须妥善处置“学习”“践行”和“变革”三者的关系。如果仅仅把培训定位于“学习”“学习理论”或“学习最新理论”，那于专业化是没有太多裨益的。

“‘学习·践行·变革’之校长培训”丛书其实就是服务中小学校长专业化的教材。它期待对中小学校长的专业化有所裨益。能否达成这样的愿望，祈请读者诸君评鉴。如有改进高见，请直接与作者联系，也非常欢迎电邮至 xjb@gdei.edu.cn。您的意见将有助于我们专业化。

为了理想的教育，让我们在教育理想烛照下，一起学习、践行、变革。

导 言

第一章 重新认识发展性学校教育评价

- 一、发展性教育评价思想的提出 / 003
- 二、发展性教育评价的视阈转换 / 011
- 三、发展性教育评价的特征 / 018

第二章 发展性教育评价的实施

- 一、发展性教育评价的过程 / 022
- 二、发展性学校教育评价的模式 / 032

第三章 发展性学生评价

- 一、现行学生评价反思 / 039
- 二、发展性学生评价的基本原则 / 052
- 三、发展性学生评价的方法 / 063
- 四、学生综合素质评价案例 / 086

第四章 发展性教师评价

- 一、发展性教师评价的基本理念 / 099
- 二、发展性教师评价的实施策略 / 111
- 三、权变型教师评价的建构 / 121

第五章 发展性课堂教学评价

一、发展性课堂教学评价的基本理念 / 150

二、发展性课堂教学评价的实施案例 / 157

第六章 发展性学校评价

一、校本管理与学校效能 / 162

二、发展性学校评价的基本理念——校本评价 / 168

三、发展性学校评价的实施——学校效能评估 / 176

四、学校发展环境管理与评估 / 187

第七章 中小学校长领导效能评价及提升

一、中小学校长领导效能 / 201

二、中小学校长领导效能评价 / 211

三、中小学校长领导效能的提升策略 / 215

参考文献

导 言

教育评价是现代教育活动的一个重要组成部分。一般来说，它是指根据一定的目的和标准，运用科学、有效的评价技术和手段，对教育活动的过程和结果进行测定、分析和比较并给出质和量的价值判断的活动。现代教育评价作为教育科学研究的三大领域之一，日益受到各国教育界的重视。当前，随着社会的发展、科技的进步，各国教育理念和教育模式都发生了深刻的变革。比如：强调建立开放的教育体系，充分发挥教育全方位的作用；倡导尊重学生的主体地位，促进学生个性的充分发展；努力提高教育教学的质量与效益，注重引进新的科学的教育方法、教育手段；注重课程改革，培养学生多方面的能力；转变教育行政职能，加强学校的办学自主权，等等。为保障这些改革的深入进行，各国都迫切需要建立与之相适应的教育评价体系，可以说教育的快速、健康、稳定发展需要科学、合理、有效的教育评价体系。

新课程改革以来，教育评价的地位和重要性在我国得到进一步的确认。但是，教育评价也成为很多机构或个人不积极推进教育教学改革的借口。很多人认为，教育评价制度不改革，一切教育教学改革都不可能深入。从宏观的教育发展背景来看，这句话有一定的合理性。现在，政府和民间对学校和老师的评价只是简单地基于升学考试情况，这种状况的确没有给予学校和教师多少改变的空间。于是，在我国教育领域出现了很多不合常理的怪现象：政府和民众心目中的优质学校往往是“应试教育”做到极致的学校，在这种类型的学校，教师教得苦、学生学得累，却是政府和公众心目中的好学校；教师和学生都成了精神空虚的简单体力劳动者，靠简单的重复、不断的强调、反复的练习，维持“至关重要”的分数。教师评价把教师专业生活简单化为了固定程序的因循、获得分数的几个基本步骤、保持课堂效率的规范化操作；学生评价把学生学习生活固化为知识点的识记、考试技

巧的掌握、维持考试成绩的机械化训练。

我们必须清醒地认识到：教育评价对考试的执迷，不仅不能转化为国际竞争力，而且是以剥夺教师们的专业智慧和孩子们的健康快乐为代价的。教育本是为了培养人的活动，而人是具有主动发展的内在需求的。教育评价，作为引导人成长的重要教育活动，却极大地忽视了这一点。有人错误地认为，人只有在外在力量的推动下才能成长。于是，人成了“被动发展”的抽象存在，不再是具有主观能动性的、有个性的、有活力的具体的人。在这种观念的主导下，人的成长目标都被预先设定了，人在既定的评价标准框架下逐步失去了个性，成功学生都是千人一面，丧失了众多成长的可能性；在预设目标的框架下，人被分为三六九等，从小在人与人的比较中成长，有的自负，有的自卑……难以培养出引领未来世界发展的领导者。

学校教育评价改革刻不容缓。我们必须大力推动主动发展导向的学校教育评价改革，充分认识到教师、学生自主发展的内在需要，给予他们自主发展的自由和空间，赋予教师智慧、学生灵气、课堂活力，让教育重新焕发生命的活力。当然，有些人会说，在行政主导的教育评价制度不改革的情况下，这种理想很难实现。我想持有这种观点的人，本身就没有形成正确的教育评价观。我们必须基于教师和学生的成长来重新认识教育评价的内涵，形成“大教育评价”的观念。一旦形成了这种教育评价观，我们就会发现，即使外在的行政主导的教育评价对学校教育评价改革有一定的束缚，学校也可以在教师和学生评价方面找到引导他们主动发展的做法。最近几年，不断涌现出来的优质中小学校向我们展示了学校内部通过评价机制改革推动师生主动发展的巨大魅力。教育评价在中小学校重新焕发了生机。

本书将在简要介绍发展性教育评价的理念、特征及实施的基础上，从学生评价、教师评价、课堂教学评价、学校评价、中小学校长领导效能评估等方面，系统介绍教育评价的最新进展，中小学校在这些方面所进行的改革尝试，期望能够对中小学改革学校教育评价制度提供一些启迪和借鉴。

第一章

重新认识发展性学校教育评价

一、发展性教育评价思想的提出

教育评价 (educational evaluation) 这一概念, 由美国俄亥俄州州立大学教育科学研究所教授泰勒 (R. W. Tyler) 于 1930 年首次提出。^① 在近百年的发展历程中, 教育评价的价值取向在不断演变, 在逐步认识到人的具体价值的基础上, 教育评价进入了发展性教育评价阶段。

(一) 教育评价价值取向的演变

价值是客体对主体的价值, 是在主客体之间的关系基础上产生的, 主客体之间有相互作用是价值产生的基础,^② 而一种价值经过长久演变成为一项影响重大的广泛信念, 便可称之为价值取向。教育评价的价值取向是教育评价主体对教育评价活动价值的稳定认识。自教育评价活动产生以来, 随着教育评价活动中主客体关系的变化, 教育评价的价值取向便走过了四个阶段: 通过目标、行为控制人的发展, 通过过程、方法推动人的发展, 通过尊重、参与服务人的发展, 通过协商、合作实现共同发展。

① 沈玉顺. 现代教育评价学 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2002-1

② 母小勇, 谢安邦. 论教师教育课程的价值取向 [J]. 教育研究, 2000 (8)

1. 通过目标、行为控制人的发展

最初，教育评价活动的主体是广泛意义上的国家和社会，教育评价专家代表国家和社会制定教育评价标准，实施教育评价活动，教育评价的价值取向是按照国家与社会的利益和需要而确定的。在这个阶段，教育发展的目标是预先设定的，教育评价的目的就是通过判断教育活动有没有达成目标来确定教育的效果。泰勒模式是这种教育评价价值取向的典型代表。它把既定的教育目标转化为一系列可以测量的行为，并据此确定教育活动的效果，判断实际教育活动达到预期教育目标的程度。这个过程明显控制着人的发展。因为，当时教育目标的设定是由教育评价专家根据国家、社会对教育发展的要求来确定的，其他机构和个人没有表达自己教育需求的机会。尽管这种评价方法对于验证教育目标的达成有很好的效果，但忽视评价对象主体价值的巨大缺陷使它后来成为人们不断批判的标靶。

在希望通过教育评价控制人发展的阶段，目标取向的教育评价方法大行其道。这种教育评价方法根源于泰勒的行为目标教育评价模式。这种教育评价方法把教育评价看做是预定教学目标与真实教育结果相比较的过程。正如泰勒所说：“评价过程实质上是一个确定课程与教学计划实际上达到教育目标的程度的过程。”^① 基于目标的教育评价方法的基本特点是以目标为中心或以目标为导向，把教育目标表示为一系列可测量的学生行为，并以此为依据确定实际教育活动达成预期教育目标的程度。为了验证预定目标的达成程度，它把评价的关注点放在了教育活动结束之后，从而忽略了过程本身的价值，容易导致“教育活动已经发生，评价已没有意义”的状况。目标的确定性与评价标准的唯一性是这种评价方法实现控制人发展的重要前提，这也是目标导向的教育评价方法的本质特征。其后，随着教育评价理念的进

^① 泰勒. 课程与教学的基本原理 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1994: 85

步，为了与先进的教育评价方法加以比较，目标导向的教育评价方法不断衍生出其他的称谓。比如，为了与形成性评价对比，称之为终结性评价或总结性评价；为了与发展性评价对比，称之为奖惩性评价。在这个过程中，为了突出新生教育评价方法的优势，甚至有意无意地曲解或误解这种方法的本来要义。

2. 通过过程、方法推动人的发展

在认识到以控制人的发展为价值取向的教育评价的弊端后，经过克龙巴赫等教育评价专家的努力，教育评价的价值取向走向了通过过程评价（形成性评价）推动人发展的阶段。它通过在具体的教育情景中开展教育评价，发现教育过程、方法存在的阻碍人发展的问題，及时改进，为推动人的发展服务。在这个阶段，具体开展教育评价活动的机构和个人的主体地位得以确认，教育对象的主体价值也初露端倪。但是，人的发展需要“推动”说明，尽管已经认识到人的主体价值，但非常有限，还没有认识到每个人都有自我发展、自我实现的内在需要。在教育评价实施过程中，评价对象的需求还没有得到重视，评价工作还是想当然地自己决断，进而给出改进建议，至于是否符合评价对象的需要，也就不重要了。但是，这种评价的价值取向还是推动教育评价有了长足的进步，扩展了教育评价的视野，使教育评价更为全面、更有具体的指导意义。

在推动人发展的价值取向阶段，人们认识到目标导向的、注重最终结果的教育评价方法存在明显的弊端。正如1963年克龙巴赫撰文所指出的，以往评价的理念缺乏实用性和合理性，偏重于事后评价。这种评价不利于教育活动的改进与提高。它注重终结性评价，不能在教育活动的过程中指导教育活动主体的发展；只是在教育活动完成后，验证教育活动的效果是否符合既定的教育目标，而不关心教育活动主体是否获得了提高与发展。泰勒强调：“评价能完成的最大贡献

是确定教程需要改进的方面。”^① 另外，只注重结果，不注重过程的教育评价可能导致偏颇和不公平现象。比如，两位教师教同一层次水平的不同班级的同一科目，取得了同样的成绩，如果按照目标导向的评价方法，两位教师的评价结果是一样的。但是，两位教师取得成绩的过程可能是不一样的，比如，其中一位老师是靠加班加点挤占学生的课外活动时间、自习时间甚至是休息时间取得的成绩；而另一位老师是通过提高课堂教学的效率和质量取得的成绩。显然，这两位老师的评价结果一样是不公平的，这样做可能把老师引导到恶性竞争的轨道上去。可见，仅仅关注最终结果的教育评价方法的确存在一定的问题。

20世纪60年代美国教育评价学者斯塔弗尔比姆(D. L. Stufflebeam)提出了“CIPP”模式的教育评价方法。把教育评价的范围从只注重结果延伸到背景(Context)、投入(Input)、过程(Process)与结果(Product)并重的综合评价。在斯塔弗尔比姆之后，在教育活动开展的同时开展教育评价，“及时发现问题，解决问题，改进提高”，成为教育评价发展的主流。过程取向的教育评价方法尝试走出预定教育目标的限制，强调把教师与学生在教育教学过程中的全部情况纳入评价的范围，强调评价者与具体评价情景的交互作用，主张凡是具有教育价值的结果，不论是否与预定目标相符合，都应当受到评价的支持与肯定，甚至没有教育价值的结果也要分析总结。正如斯克里文(M. Scriven)所说：“对目的的考虑和评价是一个不必要的，而且是有害的步骤。”^② 目标评价很容易使评价人受方案制定者所确定的目的的限制。因此，他建议把评价的重点由方案想干什么转移到方案实际干了什么上来。他认为，评价委托人不应把方案的目的、目标告诉评

① 泰勒·通过评价改进教程，教育学文集—教育评价[M]·北京：人民教育出版社，1988：164

② 斯克里文·评价方法论，教育学文集—教育评价[M]·北京：人民教育出版社，1988：180-185

价人，而应当让评价人全面地收集关于方案实际结果的各种信息，不管这些结果是预期的还是非预期的，也不管这些结果是积极的还是消极的，这样才能使人们对方案作出正确的判断。过程导向的教育评价方法赋予了实施评价活动的机构与人员以足够的主体地位，因为他们对评价的看法直接左右着教育评价过程。

3. 通过尊重、参与服务人的发展

人的需求怎么去满足，是教育评价得不到评价对象配合时，教育评价专家不得不考虑的问题。尊重评价对象、允许甚至邀请评价对象参与到教育评价过程中来的以服务为目的的教育评价阶段终于来临了。斯克里文的消费者导向评价，可以说是这个阶段的开端，它强调教育活动的参与者或受教育者的利益的满足。在这个阶段，以自我评价为中心的多元评价发展趋势初见端倪，发展性教育评价也深入人心。教育评价活动的开展，一定要根据评价对象的需求和具体情况，服务于评价对象的发展。在评价内容的选择上，也越来越尊重被评价者的建议，被评价者在评价内容选择上的权限越来越大。比如，在教师评价中，规定评价内容与自选评价内容相结合的模式越来越受到教师的欢迎。

在服务人的价值取向阶段，教育评价对象的主体价值已经得以确认，为了在教育评价活动中实现教育评价的对象的价值，主体取向的教育评价方法开始出现。从目标到过程，教育评价方法把方方面面都考虑周全了，唯独缺少了作为评价对象的人的需求表达。教育是人类自我完善的一种工具，但在教育评价活动中，我们过于注重教育活动本身，而忽略了教育服务对象的人，有点本末倒置。不管我们怎样注重结果、怎样改进过程，可是如果我们的做法一开始就不符合评价对象的需求，我们做得越完美，就越得不到评价对象的认同——“你评你的，与我何干”，这种现象把教育评价推向了死胡同。这时，（以评价对象为）主体取向的教育评价方法应运而生。如何在满足评价对象教育需求的基础上，促进教育评价对象的发展，成为教育评价关注的

焦点。

斯塔克 (R. E Stake) 提出了应答式评价方法, 认为要使评价结果能真正产生效用, 评价人必须关心这一活动所有参与者的需要, 通过信息反馈, 使活动结果能满足各种人的需要。具体来说, 应答评价是通过评价者同与教育活动有关的各种人员接触, 了解他们的愿望, 然后把它同实际活动进行比较, 对教育决策或方案作出修改, 对大多数人的愿望作出应答, 以使教育能满足各种人的需要。斯克里文提出了消费者导向模式。这里的消费者一般是指教育活动的参与者或受教育者。斯克里文认为, 评价是对事物的价值和优缺点所作的系统判断, 而不是只测量事物或判断目标是否达成; 评价者要判断教育活动所达成的目标是否对消费者的利益有所贡献, 也就是说要注意从消费者的角度来确认教育活动的价值, 而不仅仅从社会的角度。

4. 通过协商、合作实现共同发展

忽视个体的主体地位或极端重视个体的主体地位都不利于教育的健康发展, 这是由教育的规律决定的。当一个人的教育需求本身就有问题时, 教育评价是不是还要盲目地满足呢? 这显然是一个不得不解决的问题。评价者与被评价者在地位平等的基础上, 通过共同合作、协商来实现双方的共同成长, 在强调个体利益的同时符合社会的基本教育价值诉求, 是解决这个问题的根本途径。多元主体教育评价走向为解决这个问题提供了一条途径。在这个阶段, 访谈式评价等质性评价方法成为教育评价的主流形式。

对主体教育需求的关注, 进而走向主体导向的教育评价方法是教育评价发展史上的又一次飞跃。现在, 体现这种理念的教育评价方法是倍受人推崇的发展性教育评价方法。满足评价对象的需求、服务于评价对象是发展性教育评价的主要价值。但是, 这种价值取向可能存在于一个易被人忽视的问题——如果个体的教育需求本身就存在偏差, 如果还一味地去满足、去服务, 那会不会把教育引向歧途? 教育毕竟是促进社会发展和个体发展的和谐统一, 忽视评价对象的主体地位以

及过于强调评价对象的主体地位，都不利于教育评价活动的顺利开展。如何把握这个尺度，是教育评价方法必须解决的问题。和谐取向的教育评价方法，能够设置一个平衡机制，在保证评价对象教育需求满足的同时，也能保证教育社会需求的达成。这个平衡机制就是把教育评价的主体范围扩大，实现教育评价主体的多元化趋向。

最早提出评价主体多元化的是派特（M. Q. Patton），他认为，应该把需要评价信息的所有人员纳入到教育评价主体范围内，听取他们的要求和建议，使评价结果更好地满足他们的需要。^① 20世纪80年代，美国评价学者伯若克（A. S. Bryk）将教育评价主体的范围进一步扩大，他认为不仅评价信息的需要者要参与评价，与评价有利益关系的相关人员也要参与到评价中来。^② 1989年，美国教育评价专家枯巴（E. Guba）和林肯（Y. S. Lincoln）出版了名为《第四代教育评价》的专著。他们所构筑的“第四代评价理论”提倡在评价中充分听取不同方面的意见，并把评价看做是一个由评价者不断协调各种价值标准间的分歧、缩短不同意见间的距离，最后形成公认一致的看法的过程。这种理论进一步推动了教育评价主体多元化的趋势。当然，在早期的教育评价主体多元化发展过程中，虽然主体是扩展了，但是其参与的程度是有限的。因为，在评价主体多元化的进程中，还有一个不容忽视的问题，就是参与评价的主体的能力问题，也就是说允许参与不等于能够参与，因此必须重视对参与评价的人员的培训与教育。费特曼（D. M. Fetterman）于1994年提出了“使能评价”的理论，在积极倡导多元主体参与评价的同时，主张评价对象不仅要最大限度地参与评价过程的每一个环节，还要在评价过程中获得参与评价所必须的知识与技能。^③ 费特曼所期望的目标是通过评价的实施以及组织学习，

① M. Q. Patton. Utilization-focused Evaluation (2ndED.) [M]. Newbury, CA; Sage

② A. S. Bryk. Stakeholder-based Evaluation. New Directions for Program Evaluation, 17. San Francisco, CA: Jossey-Bass

③ D. M. Fetterman. Empowerment Evaluation [J]. Evaluation Practice, 15 (1): 1-15