

■教师专业发展

边疆民族地区小学教师校本培训评估

吴丹

(德宏师范高等专科学校思政部, 云南芒市 678400)

摘要:借鉴柯氏四级评估法的评价指标,运用问卷调查法和访谈法实地调研了边疆民族地区小学教师及学校管理者,从参训教师及学校管理者的不同视角对校本培训的反应层、学习层、行为层、结果层四个层级来评价培训的实施成效。评估结果显示,边疆民族地区小学教师校本培训的改进方向是确定教师培训需求、优化培训内容以及维持受训教师行为水平。

关键词:柯氏四级评估法;校本培训;评估

中图分类号:G625

文献标识码:A

文章编号:2095-770X(2018)08-0094-04

PDF 获取: <http://sxxqsfxy.ijournal.cn/ch/index.aspx>

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2018.08.021

Research on School-based Training Assessment of Primary School Teachers in Border Ethnic Areas

WU Dan

(Dehong Normal Colleges, Mangshi 678400, China)

Abstract: By taking the evaluation indicator of Kirkpatrick Model, this paper uses the method of questionnaire and interviews to investigate the practices achievement of professional school-based training program of primary school teachers and school administrators in border ethnic minority areas from the perspectives of reaction level, study level, behavior layer, and the result level. The results of the assessment show that the improvement of school-based training for primary school teachers in frontier ethnic minority areas can help to determine the needs of teacher training, optimize training content and maintain the level of trainee behavior.

Key words: Kirkpatrick Model; school-based training; evaluation

教师校本培训是“以教师任职学校为基地,由学校根据学校和教师发展的需要与现状来组织的培训”。小学教师校本培训评估指的是“运用科学的理论、方法和程序对小学教师参与校本培训后的实际效果进行的综合检测和考评”。本研究尝试引入“柯氏四级评估法”对边疆民族地区小学教师校本培训的成效进行评估。

一、“柯氏四级评估法”简介

“柯氏四级评估法”是威斯康辛大学(Wisconsin University)唐纳德 L. 柯克帕特里克(Donald

L. Kirkpatrick)在美国培训与开发协会主办的杂志《培训与发展》中阐述的培训评估方法,是目前世界上应用最广泛的培训评估方法。他认为该评估方法可分为四个层次,分别是:反应评估、学习评估、行为评估、结果评估。(1)反应评估。反应评估的任务是评估受训者的满意程度,主要是指受训者对培训项目的印象如何,包括对培训者和培训组织、方法、内容、自己收获的大小等方面的看法。该评估主要是在培训项目结束时,通过问卷调查来收集受训人员对于培训项目的效果和有用性的反应。这个层次的评估可以作为改进培训内容、培训方式、教学进度等

收稿日期:2017-11-10; **修回日期:**2017-12-08

基金项目:德宏师范高等专科学校校级课题(DSK201618)

作者简介:吴丹,女,云南盈江人,德宏师范高等专科学校思政部讲师,主要研究方向:教师教育与教育管理。

方面的建议或综合评估的参考,但不能作为评估的结果。(2)学习评估。学习评估的任务是测定受训者的学习获得程度,它是测量受训者对知识、技能、态度等培训内容的理解和掌握程度。培训组织者可以通过书面考试、操作测试等方法来了解受训人员在培训前后,知识、技能和态度的改变情况。(3)行为评估。行为评估的任务是考察受训者的知识运用程度,它是在培训结束后的一段时间里,由受训人员的上级、同事或者下属观察他们的行为在培训前后是否发生变化,是否在工作中运用了培训中学到的知识。这个层次的评估可以包括受训者的主观感觉、下属和同事对其培训前后行为变化的对比。需要借助于一系列的评估表来考察受训人员培训后在实际工作中行为的变化,以判断所学知识、技能对实际工作的影响。行为评估是考查培训效果的最重要的指标。(4)结果评估。结果评估重在计算培训创造出的经济效益。即判断培训是否能给培训组织机构带来具体而直接的贡献。可以通过一系列指标来衡量,如故事率、贡献率、员工士气以及服务对象满意度等。

二、边疆民族地区小学教师校本培训评估

本研究借鉴柯氏四级评估法的评价指标,运用问卷调查法和访谈法实地调研了云南省D州10所小学的180名教师及20名学校管理者,从参训教师及学校管理者的不同视角对校本培训的反应层、学习层、行为层、结果层四个层级来评价培训的实施成效。调查问卷采用李克特的五等选项,其中5分表示完全同意,4分表示同意,3分表示既不同意也不反对,2分表示不同意,1分表示强烈反对。

(一)反应评估

本研究中的反应评估包含三个内容:培训专家的教学水平、课程内容的设计以及对培训组织的满意程度。

表1 反应评估

培训专家的 教学水平	课程内容 的设计	总体满 意程度
4.1分	3.5分	3.9分

调查显示,培训专家的教学水平、课程内容的设计以及对培训组织的满意程度的分值分别为:4.1分、3.5分、3.9分。三项得分表明,绝大多数参训教师认可校本培训专家的教学水平,认为他们“拥有出色的教学技能”(4.6分),可以“有效引导课堂讨论”(4.2分)、“认真倾听参训人员的意见”(4.3分),在一定程度上能够“帮助学员将理论与教学实践结合起来”(3.1分)。课程内容中得分较低的提问项为“本课程的内容满足我的需求”(3分)和“我对课程内容很感兴趣”(2.8分)两项,但教师们肯定了“课

程内容与教师个人发展有着紧密联系”(4.2分),认为课程内容“有助于个人获得更多知识与技能”(4分)。教师对培训组织的满意程度的分值为3.9分,考虑到参训教师是在培训结束一段时间后填写的调查问卷,而培训掌握的学习内容和引发的行为改变往往会随着时间的推移而减弱,因此,本研究认为3.9分是一个较高的分数,说明被调查的参训教师对本校的校本培训总体是满意的。

(二)学习评估

本研究中的“学习”是指参训教师参加校本培训后,能够在多大程度上实现态度转变、知识扩充或技能提升等相应结果。这实际上要回答一个问题:“参加者学到东西了吗?”根据柯氏四级评估法,这一阶段的评估需要通过对参训教师参加培训前和培训结束后知识、技能或态度测试的结果进行比较,以了解是否他们学习到新的东西。因此,本研究中的学习评估是对参训教师在校本培训开展前后知识、技能和态度的评估。对知识的评估是对校本培训中涉及的基本理论与方法的认知评估,包括学科知识、教育教学原理、教师职业道德、教育政策法规、教育行动研究、教师心理健康知识等。技能评估主要是对校本培训的实用技能掌握状况的评估,包括教学准备技能、课堂教学技能、教育行动研究技能、学生管理技能等。态度评估侧重于评估教师对培训的重要性与价值的认可程度以及今后利用培训知识和技能改进自身实践的意愿。

表2 学习评估

知识	技能	态度
3.65分	3.75分	4.15分

从表2可以看出,知识、技能与态度的评估分值分别为:3.5分、3.75分、4.2分。参训教师认为通过校本培训“深化了解任教学科的理论知识”(4.3分)、“明确了相关教育教学原理”(4.2分)、“知晓教师职业道德的要求”(4.1分)、“学习到新的教育政策法规”(3.1分)、“知道何谓教育行动研究”(2.7分)、“懂得教师心理健康相关知识”(3.5分)。他们肯定了校本培训对于提升教师技能的作用,认为培训后“学习到了不同教学理论指导下的教学设计模式”(4.1分)、“能运用有效教学的技能”(4.3分)、“会开展教育行动研究”(2.6分)、“学会更多学生管理的实用技能”(4分)。参训教师“认为本校开展的校本培训机具重要性价值”(4.5分)、“有信心在今后利用培训知识和技能改进自身实践”(3.8分)。

(三)行为评估

参训教师参加完培训、回到工作岗位时,学习到的知识、技能和态度能有多少应用到具体的工作中

呢?行为评估要面临的任務就是弄清楚参训教师参加培训后在工作行为上会发生怎样的改变。这一级别的评估要比前两个级别的评估面临的挑战更为复杂和艰巨,但意义重大。因为只有培训参与者真正将所学的东西应用到工作中,才达到了培训的目的。只有这样,才能为开展新的培训打下基础。按照柯氏四级评估法要求,这一评估的对象为参训教师与学校管理者,采用的形式为模式化访谈。访谈人员与访谈对象通过培训项目回顾,进一步明确培训倡导的行为方式。随后,访谈人员对访谈的目的做出澄清和说明,对培训项目的效果进行评估,是为了将来进行培训时进一步提升和改进。如果培训倡导的行为未能在实际工作中得到应用,那么本次访谈需要找出造成此类现象的原因。

访谈结果表明,边疆民族地区开展的小学教师校本培训均倡导教师们在校本培训的基础上,树立学生为本、师德为先、能力为重、终身学习的理念,在教育教学中既要懂得小学生身心发展特点和教育教学规律、学科知识以及国家相关的教育政策法规;还要积极主动更新知识结构,掌握教育教学的实用技能,把理论与实践相结合,不断提升教育专业化水平;同时,在教育实践中不断反思,形成教育研究意识与能力,努力发展为“专家型教师”。受访教师表示培训结束时“很迫切”的想改变自己在工作中的行为,对培训中倡导的行为在工作中能“积极尝试应用”,但“行为的保持效果会有反复”。但受访教师与学校管理者一致认为,开展校本培训仍然在“很大程度”上促使教师学习到新的知识与技能,并且是“教师专业行为得到改进”的有效途径之一。

(四)结果评估

本研究的“结果”是指参训教师参加培训项目后,能够实现的最终成果,包括如下三个层面:学校整体教学质量有明显进步,学校的教学事故率有所下降;学校教师的教学设计、教学内容、教学态度、教学效果取得显著提高,教师的学生管理水平显著提升,教师参与科研并取得论文、专著、专利等成果;学生的学业能力、交往能力和创新能力得到提高。这一阶段的评估对象是参训教师与学校管理者,从学校的大范围内评估因培训而带来的整体上的改变效果。结果评估费时费力,难度最大,需留出充足的时间以促成培训结果的实现,对本研究而言,这也是一项全新的工作,现阶段的评估成果包括以下几个方面:

1. 学校管理者和参训教师的反应。根据访谈意见显示,学校管理者和参训教师能感觉到校本培训的效果是值得肯定的,通过校本培训,学校的整体教育教学质量得到了提升,教师的知识、技能与态度得到了改进,从而带来学生的综合素质得到提高。

2. 学校的改变。学校管理者认可了本研究对于教师继续教育工作的价值,意识到以往的校本培训缺少延续性跟踪评估,没有对参训教师在培训后的行为变化作出量化和考核,更没有深入探究由此带来的学生的反应,在未来组织的校本培训中会考虑改进。

三、对评估结果的讨论

(一)确定培训需求是首要任务

根据反应评估的结果,相较于参训教师对于培训专家的教学水平以及对培训组织的满意程度,课程内容的分值是让人沮丧的。课程内容无法满足参训教师的需求,对教师的吸引力缺乏是造成参训教师给出低分的原因。在进一步的访谈中,参训教师表示,校本培训选用哪些课程内容一般是由学校管理者确定,事先很少征求教师意见。尽管学校管理者给教师们安排了涵盖多种知识与技能的课程内容,但统一集中的培训方式不利于教师自主需求的满足。此外,学校管理者确定的课程内容更多偏重于理论,即使校本培训专家能够“有效引导课堂讨论”(4.2分)、“认真倾听参训人员的意见”(4.3分)、“拥有出色的教学技能”(4.6分),但不足以“帮助学员将理论与教学实践结合起来”(3.1分),导致参训教师运用到实际教学中仍感力不从心。从本次调研结果来看,边疆民族地区小学教师参与校本培训的最大诉求在于专家能帮助自己“将理论与教学实践结合起来”,达成这一目标除了采用常用的专题讲座形式外,教师们还希望能采用参与式研讨、上观摩课、案例解读等方式来开展培训。在培训内容上,D州小学教师最渴望获得关于教师开展行动研究的知识和技能,尤其是希望能参与一项由培训专家主持的教育教学相关的课题研究,能够在参与中了解开展研究的全过程。在培训的组织实施上,教师们提出学校能否在课余时间或假期组织多场培训,由教师根据个人需求自主选择培训内容与培训时间,而非采用一刀切的形式要求教师整齐划一的参加同一场培训。

边疆民族地区小学的校本培训如希冀取得更大成效,务必在培训之初做好教师需求的调研工作,通过访谈或调查的方式征求参训教师关于培训师资、培训方式、培训内容、培训组织安排的意见与建议,根据调研结果再来设计校本培训的实施方案。

(二)有必要优化培训内容

学习评估的结果表明,边疆民族地区的小学为提升参训教师的知识、技能与态度水平做出了卓有成效的努力,培训内容既包含了教育教学的基本理论与方法,囊括了教师常用的教育教学技能,还考虑到了教师心理调节的内容,为参训教师的专业化发展提供了很好的平台,参训教师也同样“认可了本校

开展的校本培训机具重要性价值”(4.5分)。然而,美中不足的是参训教师对部分培训内容的接受度与认可度是较低的,如培训的知识掌握情况中,“教育政策法规、教育行动研究和教师心理健康相关知识”的得分仅为3.1分、2.7分和3.5分。培训的技能掌握情况中,“会开展教育行动研究”只获得了2.6分。对培训内容掌握的不乐观也影响了参训教师“在今后利用培训知识和技能改进自身实践的信心”(3.8分)。

优化边疆民族地区小学校本培训的内容重点,在于对教育政策法规、教育行动研究和教师心理健康知识的革故鼎新。首先,《小学教师专业标准(试行)》、《教师教育课程标准(试行)》、《中小学和幼儿园教师资格考试标准(试行)》已明确要求将《教育政策与法规》作为小学教师职前教育的课程之一,但据研究表明,“仍有小部分高校的师范专业未开设该门课程,即使开设了课程,多数高校重视教育法规教学,忽视教育政策教学”^[1],“教材内容也是原理部分占去了整个教材的半壁江山”^[2]。据此,边疆民族地区小学的校本培训在坚持原先培训内容模块不变的前提下,可以请培训专家适当增加解读最新的教育政策的内容,培训要针对教学中的现实问题,更多地引入典型案例,帮助参训教师实现理论与实践的有机结合和相互转化。其次,开展教育行动研究本身就是小学教师专业化发展的题中之义,在现今小学教师也可评高级职称的背景下更具现实价值与意义。“教师做行动研究,需要获得专业引领、校长支持和同伴互助,三者缺一不可”,“单纯依靠学校和教师的力量,不足以有效地为教师开展研究提供支持,来自于专业研究人员的理论支持不可缺少”^[3]。边疆民族地区小学除了邀请高校、教育科研机构的专家学者从理论和经验层面讲解何为教育行动研究以外,还需要“理论培训者深入实际,了解学校教改的需要与教师成长的需求,着重帮助教师从理论上明确教育行动研究的方向,并制订科学的研究计划,更新教育观念,进而帮助教师提炼与确定要解决的主要问题,提出以改进教学为目的的实践方案,使理论培训与校本培训融为一体”^[4]。再次,“职业压力大,教学工作量大,课改与实际操作矛盾,独生子女难管教,待遇较低,与他人相比较心理不平衡,自身缺乏心理知识和自我调适,人际关系失调”^[5]是小学教师产生心理问题的普遍性原因。本研究认为今后教师心理健康知识的校本培训,一方面是利用多方资源将国内、省内的知名心理学专家请到学校,以案例式、研讨式的方法讲解小学教师普遍的、共有的心理问题;另一方面是留足时间给予参训教师直抒胸臆的机会,在培训过程中将个人目前面临的心理困惑

与专家当堂交流,请专家予以缓解困惑的意见解答。

(三)维持参训教师行为水平

行为评估的结果显示,受访教师培训后“知”与“行”并不完全同步,主观上“很迫切”地想改变自己在工作中的行为,但“行为的保持效果会有反复”。之所以出现行为保持效果不太理想的现象,是多方原因造成的。从外部环境来看,边疆民族地区“物质基础薄弱、社会发展滞后、文化场域复杂”^[6],客观上致使小学教师承受更大的压力,如工作条件差、收入水平低、学生基础薄等,进而使部分教师产生得过且过的消极心态。从学校管理来看,缺乏校本培训的延续性跟踪评估,没有对参训教师在培训后的行为变化作出量化和考核是导致教师行为保持或改变动力不足的重要原因。从教师个人来看,教学任务繁重、家庭原因如部分女教师考虑生育或者已经生育二胎耗费更多个人精力是培训后知行转化效果不佳的阻力。

为了保证边疆民族地区小学教师专业化的长足发展,一方面有赖于地方政府加大教育投入,予以各所小学校本培训的专项拨款。同时校方也可多渠道筹措资金,与内地先进学校结为共建单位,邀请更高层次更高水平的培训专家到校培训,目的是提升校本培训的吸引力和有效性以此帮助维持教师培训后的行为水平。另一方面采取多元化、全过程的方式跟踪评价教师参与校本培训后的行为。例如,可以建立由学校、教师及学生共同参与的评价模式,学校将教师培训后的教学效果、教学态度、学生管理水平及教师参与科研取得的论文、专著、专利等成果量化,将量化结果作为教师年度考核、职称评聘的一项重要内容。教师间则以教研会、观摩课的形式巩固校本培训的成果。学生的评价可以通过座谈会、问卷调查的形式来考察学生的学业能力、交往能力和创新能力是否在教师参与校本培训后得到提升。

[参考文献]

- [1] 石正义. “三大标准”背景下教育政策法规课程改革[J]. 课程教学研究, 2014(7): 18-22.
- [2] 张如海. 中小幼教师职前教育《教育政策与法规》内容体系优化探析[J]. 法制与社会, 2016(17): 247-248.
- [3] 王娟, 王嘉毅. 西北农村小学教师行动研究的个案分析[J]. 教育理论与实践, 2010(7): 42-44.
- [4] 郭维平. 论小学教师逾越“高原期”的有效途径——教育行动研究[J]. 教育探索, 2011(7): 113-115.
- [5] 周业敏. 小学教师心理健康现状与对策初探[J]. 中小学教师培训, 2014(3): 55-57.
- [6] 吕静, 杨丽宏, 赵科. 农村小学教师职业压力与教学效能感的关系[J]. 保健医学研究与实践, 2013(1): 10-14.