

山东省社会科学规划研究项目文丛·青年项目

大学外语教师自我动态

大学外语教师
自我动态
评价体系研究

评价体系研究

盖颖颖 著

中国社会科学出版社

山东省社会科学规划研究项目文丛·青年项目

大学外语教师自我动态

大学外语教师

自我动态

评价体系研究

评价体系研究

盖颖颖 著

中国社会科学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

大学外语教师自我动态评价体系研究/盖颖颖著. —北京: 中国社会科学出版社, 2018. 12

ISBN 978 - 7 - 5203 - 3045 - 9

I. ①大… II. ①盖… III. ①高等学校—英语—教师—
师资培养—研究 IV. ①G645. 12

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2018) 第 193055 号

出版人 赵剑英
责任编辑 耿晓明
责任校对 闫萃
责任印制 李寡寡

出版 中国社会科学出版社
社址 北京鼓楼西大街甲 158 号
邮编 100720
网址 <http://www.csspw.cn>
发行部 010 - 84083685
门市部 010 - 84029450
经销 新华书店及其他书店

印刷装订 北京君升印刷有限公司
版次 2018 年 12 月第 1 版
印次 2018 年 12 月第 1 次印刷

开本 710 × 1000 1/16
印张 12
字数 250 千字
定价 48.00 元

凡购买中国社会科学出版社图书, 如有质量问题请与本社营销中心联系调换
电话: 010 - 84083683

版权所有 侵权必究

前 言

评价作为一种现代技术已广泛应用于各个领域。评价是指依据一定的标准，科学判断某物的价值。在近几年的教育改革过程中，大学教师的评价引起了社会的广泛关注。在学术界，有关大学教师评价的系列探讨与研究正逐步成为一个热点问题。

近年来，国际上出现了一个整体性的趋势，即许多国家都日益重视、关心、关注教师评价。与此同时，在评价实施过程中建立了一套完整、系统、严格的执行标准，可以为我国高校教师评价提供多方面的启示。近几年来，教师的自我评价在我国逐步兴起，但这种研究目前仅是针对基础教育领域，研究对象也往往局限于中小学教师，高等教育领域中的教师自我评价研究相对而言，少之又少。实际上，高等教育领域也是整个教育中的重要部分，而且大学教师的评价体系、评价指标比中小学教师的性质更为复杂、更加个性化、更具有独特性，评价的要求更高、难度也更大。因此，针对我国高校教师的自我评价研究有待加强。

二

教师的自我评价是评价中的“自评”，是一种教师专业自主发展的内在机制。教师自我评价在我国还是一个比较新的课题，没有得到足够的重视，也没有成熟的经验可以借鉴。但在教育改革的不间断深入发展过程中，教师的各层面研究逐步被触及，教师在教育活动中的主体性地位也逐渐显现出来，教师的自我评价已成为制约教师专业化发展的瓶颈问题，亟待解决。

我国原有的教师评价多数是通过评价来实现教师的选聘和奖惩，没有发挥和挖掘教师评价中的激励改进功能，促进和实现教师自我发展的目标也就难以实现。因此，既注重教师的现实表现，又更加重视教师的深度发展、未来发展的教师自我评价会逐步成为既有评价制度的替代品。同时，既注重教师的个人价值，又重视培养教师的主体意识和创造精神的自我评价，更贴近人性化的理念和时代发展潮流，更易让教师接受。在评价过程中，提升教师的主体性地位，通过与评价者协商制定目标、原则、内容和执行计划，双方认同，达成默契。这种更有针对性的评价机制，更能提高教师的参与意识、主人翁意识，发挥其评价积极性、自主性，实现教师个体发展目标。

三

任何创造都是站在别人肩膀上进行的。本书是笔者在汇总、梳理学界已有研究的基础上，加入自己的见解，旨在对教师自我评价工作的历史、现状进行整体分析、全面研究。本着发现问题、解决问题的原则，通过剖析现行教育体制的状况，探究教师自我评价中

的弊端与出路,分析目前影响高校教师自我评价有效性的主客观因素,提出大学外语教师自我动态评价体系研究,在实践中探究解决对策,以调动教师的工作积极性,促进教师专业发展。全书共六章,第一章从评价的定义入手,详尽介绍评价的模式、目的、标准,并分析了评价活动与其他活动的区别。第二章对中外教师评价的发展历程进行了全面阐述,并综合概述了现代教师评价的发展趋势。第一、二章为全书的教师自我评价提供主要理论基础与思想基础。第三章主要结合大学教师的职业特质,阐述了教师评价的内涵与特质,教师自评的定义、意义、特点等相关理论知识,并就大学外语教师自我动态评价的原则、趋势和意义作了理论探讨。第四章分析了研究学习教师自我动态评价理论的目的与意义、研究方法,陈述大学外语教师自我动态评价的发展现状,剖析其存在的不足及成因,并就大学外语教师自我动态评价的突出问题——心理调控作了深入阐述。第五章就大学外语教师自我评价指标体系的理论基础、建构原则、构建流程等作深入的理论研究,为全书的重点和重心。最后一章着重阐述了大学外语教师自我动态评价建构模式的指导思想、实施方法,介绍几种自评途径,并结合实际情况对大学外语教师自我动态评价提出几点可行性实施建议。

教师自我动态评价在我国还属于一个新兴领域,研究者都处于不断学习、探索的过程中。本书在编写过程中得到了多位专家的指导和帮助。另外,本书在编写过程中参考了多位作者的论文和著作,在此一并对他们表示衷心的感谢。受研究能力所限,受研究的深度与广度所限,书中肯定会有一些观点还不够成熟,尤其作为操作层面的研究,人与人之间更容易产生不一致的看法。如有不妥之处,恳请相关专家和广大读者给予批评指正。

目 录

前言	(1)
第一章 评价概述	(1)
第一节 什么是评价	(1)
第二节 评价与其他相关活动的区别	(2)
第三节 评价的主要模式	(6)
第四节 评价的目的	(12)
第二章 教师评价研究综述	(17)
第一节 教师评价概述	(17)
第二节 西方国家的教师评价	(25)
第三节 我国的教师评价	(33)
第四节 现代教师评价的发展趋势	(41)
第三章 大学外语教师自我动态评价理论溯源	(47)
第一节 大学外语教师自我评价的理论基础	(47)
第二节 大学外语教师自我动态评价的原则	(66)
第三节 大学外语教师自我动态评价的趋势	(69)
第四节 大学外语教师自我动态评价的意义	(71)

第四章 大学外语教师自我动态评价的发展现状研究	(80)
第一节 学习、研究教师自我动态评价理论的目的与意义	(80)
第二节 研究方法	(83)
第三节 大学教师自我动态评价的发展现状	(90)
第四节 大学外语教师自我动态评价中存在的不足及成因分析	(100)
第五节 大学外语教师自我动态评价的突出问题——心理调控	(108)
第五章 大学外语教师自我动态评价体系的构建	(129)
第一节 大学外语教师自我评价指标体系的理论基础	(129)
第二节 大学外语教师自我评价指标体系建构的原则	(133)
第三节 大学外语教师自我评价指标体系的构建流程	(136)
第六章 大学外语教师自我动态评价的实施	(148)
第一节 大学外语教师自我动态评价的实施方法	(148)
第二节 大学外语教师自我动态评价的建构模式	(153)
第三节 大学外语教师自我动态评价的实施建议	(163)
附录	(170)
附录一 我国高校教师自我评价指标体系	(170)
附录二 调查问卷	(173)
附录三 访谈记录	(181)
参考文献	(183)

第一章 评价概述

工欲善其事，必先利其器。研究大学外语教师自我动态评价，首先要解决的问题是了解什么是评价。《现代汉语词典》中这样定义“评价”：评定价值高低。通俗来讲，我们在日常生活中对周围的人或者事做出主观上的判断，都是一种评价行为。可以说，评价活动时时刻刻都在发生，就在我们的身边。再上一个层面来讲，评价已成为一种现代技术，广泛应用于生活、生产的各个领域。本章从评价的定义入手，详尽介绍了评价的模式、目的、标准，并分析了评价活动与其他活动的区别，为全书的教师自我评价提供主要理论基础与思想基础。

第一节 什么是评价

正像价值有许多形式一样，评价也有许多形式。通过使用“系统的”这个词，我们把这一过程区别于我们有意识或无意识进行的众多非正式的评价活动。“系统的”暗示了这个场景下的评价是一个审慎、有意识和有目的的过程。进行评价要有清晰的原因和明确的意图。

由于评价是系统的，一些教育者就有这样的错误印象：专业发展评价仅仅适用于那些“事件驱动”的活动。换句话说，他们认为

评价适用于正式的专业发展工作坊和研讨班，而不适合那些广泛、不太正式、持续进行和融入工作的专业发展活动。然而，我们知道，不管采取何种形式，专业发展并不是一个随随便便的过程。专业发展是或应当是一个有意识和结果或目标驱动的过程。以下形式都是这个发展过程中的组成部分：工作坊、研讨班、研究小组、行动研究、合作规划、课程开发、结构式观察、同辈辅导和个体指导等。判断是否实现了这些活动目标或是否正在努力实现那些目标需要系统评价。

短语意义或价值暗示了评价和鉴定。评价是用来判断事物的客观价值的。我们所感兴趣的评价是提供了健全、可靠和有意义的信息，这些信息可用来做出审慎和负责的决策。由此，该过程大致涉及几个方面：事先制定评判标准、原则；采用系统方法收集相关信息；运用标准判断价值，形成客观信息报告。

第二节 评价与其他相关活动的区别

评价包括系列活动、许多程序，往往不是一成不变的，它具有多变性、多面性。在设计有意义的评价和最佳地利用评价结果方面，都有必要理解评价和其他活动之间的差异。明确区分评价与以下几个方面的关系尤其重要。

一 研究

研究和评价二者之间有许多相似性，同时也存在根本差异。

共同之处在于：二者都需要经过系统的研究学习才能获取新知识，过程中，他们都需要用到重与量的研究方法来解决遇到的实际具体问题，执行过程中都要对数据资料进行分析，最后根据数据研究形成成果报告。

二者的差异性对于我们理解两者都必不可少，学者沃森（B. R. Worthen）和桑德斯（J. R. Sanders）描述了区分纯粹研究和纯粹评价的 12 个探究特征。这些特征有助于解释研究和评价之间的相关性，也有助于明确它们之间的显著差异。这些特征排列如下。

表 1-1 研究与评价的特征

内容	评价者	研究者
研究者的初衷	动机和兴趣出发点是解决遇到的实际问题	动机和兴趣出发点是为了丰富知识储备，开阔视野
终极研究目标	通过研究确立科学的导向决策	通过研究寻求到科学合理的结论
对应的规则	描述特定场景下的既定事或人	通晓两个及以上变量间的关系
阐释方向	趋向于判断对象的实际价值	趋向于寻求某种现象的合理解释
探究的自主性	一般出于某一客户的要求	是独立和自主的事业
所评价现象的特性	试图评价事物的价值	试图生成科学的知识
所研究现象的可概括性	关注那些有着具体时间、地点和场景限制的现象	关注那些被认为是相对永恒、具有广泛应用性和与诸多情景相关的概念
判断活动的准则	判断依据是准确性、可靠性、实用性和可行性	依据程度进行判断：结果没有受到各种来源错误的混淆，并且可以从具有类似特征的其他情境中加以概括
时间的相关性	受到时间的制约，提前确定了开始、持续和完成的具体时间	较少考虑时间
明确的客户	有明确指向的受众或客户群	没有明确的客户对象，甚至有时不考虑对象
学科基础	过程中需要用到许多调查观点和技巧，以解决特定困惑	许多研究只使用单一策略和观点
准备	需要跨学科教育以便对必须关注的广泛现象敏感	最佳的准备可能是彻底地掌握具体学科和该学科工具的应用

上表中所载这些只是纯粹研究和纯粹评价之间的区分。在实际操作应用过程中，二者的差异没有区分得这么明显，只是在目的和应用方面有较大不同。

二 行动研究

行动研究是 20 世纪早期流行于英国和美国的另一种研究形态。在当时来讲，行动研究既是一种新兴的研究类别、研究理念，同时也是一种全新的技术，经常与评价相混淆。但这种研究形式到了 20 世纪 50 年代则几乎销声匿迹。然而，到了近些年，行动研究则再次经历了强劲的复兴。行动研究这种研究方法较适合于广大教育工作者。在行动研究看来，融入情景的研究和让工作相关人员共同参与研究，以此得出的成果更容易让大家接受，减少从理论到实践的过渡时间，问题也能及时得到解决。

但在早期实施行动研究的过程中发现，很大一部分教育工作者和相关管理人员在本职工作之外，没有充足的时间开展研究，也缺乏所需的研究技巧。行动研究的收益很少与成本相匹配，也就是说行动研究不是立竿见影的，所需时间较长，是一项长期的工作，短时间内成果甚微。但是，现代倡导者认为：当教育者可以获得充足时间和保障时，行动研究便可以发挥积极作用，诸如促进专业方面的发展，推动相关层面的合作，在一定程度上还可以淡化教育工作者的孤立感和从业疲劳感。

综上所述，行动研究和评价是不一样的。评价的目的是衡量评定人或事物的意义或价值。而行动研究的目的是为其他教师或其他情境产生可以利用的知识和信息。

三 测量

如果以最宽泛的术语来限定的话，测量是“依照一定的规则，

用数字描述事物”。例如，当测量一个人的身高时，通常会使用卷尺来测，然后对这个人的头顶到脚底的距离确定一个数字。我们这样来测量一个人的数学能力：确定这个人正确解答用来测量数学技能的一系列标准问题的数量。测量值是通过信息处理，达到信息数量化的过程，我们可以在这个过程中开展必要研究、判断。由此我们可以知道，即使测量是研究和评价中的重要工具，但评价既不是测量也不是研究。

四 评估

尽管许多人认为测量和评估是同义语，但两者有着微妙而又重要的关系。评估是用来获取信息的多种程序中的任何一种，可以有许多种测验的形式，比如具体任务完成、非正式观察等。评估是依靠当前信息对对象即时地位的客观评鉴，测量在活动过程中可有可无，并不是必须存在的。

但需要明确的是，评估不参与判断信息的意义或价值，同时也不判断信息来源的意义或价值，仅仅只是涉及必要信息的收集。就这一点来说，大部分评估是评价的一部分，是评价的基础和先行条件，但是评估显然不同于评价。

五 问责

如今各个层次的教育者都感到了问责压力。家长和纳税人需要从学校获取物有所值的证据，相关机构需要学校运行状况的证据，出资机构需要资源分配到位的证据。提供这些证据一般需要某种评价形式，但是并非所有评价都是作为应对问责努力的一部分而进行的，也就是说评价不一定来自这些问责要求。

教育者通常想知道特定项目或活动的运行状况。他们并非出自外来要求才组织评价来判断项目质量或价值。然后，从评价中获取

的信息用来调整项目的某些方面以便完善结果，或者作为完全抛弃该活动而倾向于其他选择的基础。

第三节 评价的主要模式

评价涉及的过程非常复杂。为了应对评价过程中可能会出现的一系列复杂活动和程序，评价专家已经开发出具体的评价模式，从而在一定程度上降低了操作的难度。但由于每一种模式都是由不同的知识理论来支撑的，因此也有其各自的局限性。但是，最为重要的是每一个模式都带来了秩序感，并增进了对于评价过程各个侧面的理解。

最适合专业发展的评价模式包括：泰勒评价模式、梅特费赛尔+迈克尔评价模式、哈蒙德评价模式、斯克里文无目标评价模式、斯塔弗尔比姆的 CIPP 评价模式、柯克帕特里克评价模式。具体阐述如下。

一 泰勒评价模式

泰勒评价模式是由拉尔夫·泰勒（R. W. Tyler）在 19 世纪 30 年代和 19 世纪 40 年代开展评价工作过程中研究开发出的评价模式。这种模式是最早的评价模式之一，也是最有影响力的评价模式之一。泰勒认为，明确项目或活动的目标，应该是放在首位的，这是任何评价工作的前提和基础。有了具体化的目标，评价才可以有的放矢，围绕目标开展相关评价活动。

如果在评价过程中出现形成的成绩数据资料和预期目标有出入的情况，就需要我们相应地调整过程项目或预设活动以促进实用性的增强与实现。在调整之后，重复评价过程以便准确地判断其意义或价值。

尽管泰勒认为评价程序应当由明确限定的目的和目标驱动，他也强调教育者必须持续不断地重新检验所设立目的的重要性和意义。泰勒进一步指出，彻底检验潜在目的和目标，不可避免地遇到了这样问题：参与的组织或个体最重视什么。他争辩道：在最后的分析中，目标是可选择的事物，它们必须在那些负责学校的人的价值判断中得到考虑。^① 指导一个人做出这些判断，有必要使用综合教育哲学。另外，在做出有关目标的决定方面，一定类型的信息和知识为应用该哲学提供了更为明智的基础。如果那些作决定的人能够得到这些事实，那么这种可能性会增加：有关目标的判断更有意义也更有效。

泰勒的评价模式相对简单，容易理解和遵循，并且可以带来与教育者直接相关的信息。它对后续的评价理论有着重大影响。最为重要的是，它为评价过程带来了明晰的方向、秩序和目标，而这些正是泰勒评价模式以前的评价理论所普遍缺少的重要品质。

二 梅特费赛尔 + 迈克尔评价模式

在泰勒的评价模式提出将近 20 年后，并经历了多年的磨砺，梅特费赛尔（N. S. Netfessel）和迈克尔（W. B. Michael）提出了他们的评价模式，该模式在泰勒模式的基础上做了进一步的扩展与延伸，主要体现在两个方面：（1）在梅特费赛尔 + 迈克尔评价模式的评价过程中可以包括不止一个群体；（2）对于评价过程中可能使用的资料收集方法，梅特费赛尔 + 迈克尔评价模式极大地做了扩充，并提出了构成梅特费赛尔 + 迈克尔评价模式框架的八个步骤。

^① [美] 拉尔夫·泰勒：《课程与教学的基本原理》，施良方译，瞿葆奎校，人民教育出版社 1994 年版。

表 1-2 梅特费赛尔 + 迈克尔评价模式框架的步骤

构成梅特费赛尔 + 迈克尔评价模式框架的步骤	把学校作为促进者，让其参与评价过程
	形成一个具有内聚力的目的和目标模式
	目标通俗化，把严谨目标转换成可交流的形式，以此促进学校中的学习
	选择、构建工具，为进行项目提供有效措施
	利用行为措施进行定期观察
	采用适当、科学的统计方法对观察得出的数据资料进行分析
	运用行为层次的标准来分析和解释数据资料
	针对发现的问题提出建议

梅特费赛尔和迈克尔强调，因为评价往往影响整个学校，因此，有必要广泛地参与评价。他们的建议即用来收集相关数据资料的多种可选工具，也极大地增进了教育者对于评价结果有用性的理解。^①

三 哈蒙德评价模式

哈蒙德（R. L. Hammond）进一步扩展了泰勒模式，他提出了更为细致的评价结构。哈蒙德认为，认定判断项目目标是否实现是最为重要的，其次是找出目标实现或没有实现的原因。

为了便于发现这些原因，哈蒙德提出了一个三维模式来组织影响目标实现的各种因素。

尽管哈蒙德模式为开发评价问题提供了一个有用结构，但对 90 个空间中的每一个都提出问题会使评价变得极端复杂。并且，特定空间的相关性会随着项目和活动的变化而发生重要变化。不过，该模式还是为探索先前评价模式所没有解决的重要问题提供

^① [美] Thomas R. Guskey:《教师专业发展评价》，方乐、张英等译，中国轻工业出版社 2005 年版。

了有用工具。

四 斯克里文无目标评价模式

关注一个项目或活动目标有助于明确评价过程，并确保评价带来与教育者相关的信息。它也迫使项目设计者反思他们的意图并更为严肃地考虑重要的成功指标。但是仅仅关注明确界定的目标会限制评价过程，并且使其他一些重要结果受到忽视。由斯克里文（M. Scriven）开发的无目标模式正是用来突破这种限制的。

斯克里文认为不应该把任何项目或者活动目标当作假定的事实。相反，它们也应该受到考核和评价。斯克里文进一步指出，为了避免可能的偏见和提高客观性，预先决定的目标不应该被允许用来限制评价。无目标评价关注一个项目或活动的实际结果，而不仅仅关注那些意向结果。其结果是，无目标评价提高了无意识结果得到确定和注意的可能性。例如，假设一组教师进行了一个旨在帮助提高学生阅读技能的新项目。当与其他对照组（他们的老师没有参与该项目）的进步相比时，目标导向评价（只是关注阅读技能进步）可能会显示学生的分数在学年各种阅读技能测量中增长显著。然而，无目标评价可能会揭示同一时期内这些学生的科学和社会研究分数有所下降。^①进一步研究表明，为了给学生提供更多阅读训练时间，教师占用了正常情况下分配给科学和社会研究的教学时间。

从这个例子可以明显地看到无目标评价和诸如泰勒目标导向评价并非相互排斥。大多数情况下，它们彼此相互补充。判断项目或活动是否达到了设定的目标固然重要，但是没有包括在既定目标当中的许多重要教育结果也会受到影响。对这些非设定后果的考虑在

^① 一帆：《教育评价的目标游离模式》，《教育测量与评价》2013年第2期。