

# 教师评价转向: 量化与质性的结合

肖志康

(福建师范大学 教育学部 福州 350000)

**摘要:** 教师评价是对教师专业发展程度的测量与价值的判断,是对教师专业发展过程中存在问题的发现,其目的在于促进教师专业素养的发展。评价者应当在评价过程中实现专业化,自觉运用量化与质性相关方法,确保评价的客观性与有效性,及时向教师反馈评价,满足教师专业发展的需要。目前,教师评价仍然存在量化与质性方法的杂糅状态,出现杂糅的原因在于奖惩式教师评价仍然存在、评价者评价素养仍然不足,以及教师负担仍然过重。教师评价要立足于教师发展本身,厘清评价领域量化与质性的基本方式,并寻求量化与质性在教师评价的最佳结合方式,以推动教师评价的专业化。

**关键词:** 教师评价;教师专业发展;量化方法;质性方法

中图分类号: G640

文献标志码: A

文章编号: 1008-6714(2022)06-0006-05

19世纪,随着自然科学的兴起,以量化为代表的实证研究方法被社会学家所关注,并逐步引入社会科学研究之中。正如孔德所说“实证精神都必须从最初的数学状态逐步过渡到最终的社会学状态。”<sup>[1]</sup> 量化方法作为实证主义倡导的主要研究方法,是在承认事物都有其发展规模、发展程度、发展速度的基础之上,侧重对事物可测量部分进行精确的测量,从而求得事物的特质。基于此,教师量化评价主要围绕专业知识结构与专业能力结构等可测量部分,进行教师专业发展程度的测量。

然而,随着经典实证主义的批判不断,逻辑实证主义应运而生,并且在此阶段孕育了质的研究。质的研究,也称为质性研究,是指以研究者本人作为研究工具,在自然情境下采用多种资料收集方法对社会现象进行整体性探究,使用归纳法分析资料并形成理论,通过与研究对象互动对其行为和意义建构获得解释性理解的一种活动<sup>[2]</sup>。在教师评价的发展历程中,英国的教师评价制度改革倡导将质性方法应用于教师评价,该改革首次尝试将信息收集、观察工作、课堂听评、评价面谈以及报告撰写等质性研究的手段融入到教师评价之中,以实现教师的发展性评价。而在我国教师评价实践中,简单定性评价充斥于教师师德、教育理念的评价之中,量化评价服务

于教师专业知识、专业能力划分以及之后的奖励分配,这些都导致量化评价与质性评价的背驰,最终造成教师评价流于表层。

鉴于此,有必要厘清当前教师评价量化与质性方法杂糅的状态,促进教师评价转向量化与质性的有机结合,以推动教师评价的专业化。

## 一、教师评价的杂糅状态

在现有的教师评价制度之前,教师评价就已存在,学生间、家长间以及社会间都有关于教师的议论,这种议论本质上就是一种非正式的教师评价,对于指导教师专业发展影响甚微。而在学校科层制度的发展过程中,正式的教师评价制度逐渐形成,最开始教师评价制度的要求是学校自上而下地考察教师是否能够完成学校预设的教学任务。此后,由于教师绩效考核制度的实施,教师评价开始呈现出分化的态势,即教师评价出现量化方法与质性方法的杂糅状态。

### (一) 简单定性评价破坏教师评价制度

简单定性评价在实践中通常以文本方式体现教师自我评价,评价内容为教师的普遍性总结,是教师对学生观、教师观乃至教学理念的自我总结,其中不乏一些对于近期教学的自我反思。虽然这种简单定性评价在一定程度上可以帮助教师进行自我反思,但多数教师是将简单定性评价视为应付学校工作检查的产物,这不仅不利于教师通过简单定性评价发现自身教学过程中存在的问题,也不利于其专业发

收稿日期: 2021-10-11

作者简介: 肖志康(1998—),男,福建南平人,硕士研究生,从事课程与教学论研究。

展。

### 1. 简单定性评价存在强迫性

首先,学校科层制度实施自上而下的自我评价制度,使得简单定性评价具有强迫性质。教师在进行自我评价时考虑是否需要迎合学校管理者,以至于教师在面临自我与管理者相互对立的期望,而又必须做出抉择时,就会出现教师的角色内冲突<sup>[3]</sup>。其次,学校管理者希望教师可以通过自我评价提升其专业素养,同时,也能够提高学校教育的质量和教师队伍的综合素养。然而,学校管理者并不具备专业的评价素养,也无法指导每位教师完善自我评价。因此,只能在满足上级部门检查的前提下,默许这种自我评价制度,从而规避由于推行专业化教师评价带来的人事管理难题。

### 2. 简单定性评价缺乏发展性

简单定性评价是教师依据自身的教育理念对日常的教育行为进行反思,这难以反映出教师专业发展中真实存在的问题。同时,简单定性评价缺乏客观有效的评价标准,教师简单的经验性总结难以将复杂的教学情况客观地反映出来。而发展性教师评价强调依据教师的工作表现,确定教师的个人发展需求,制定教师的个人发展目标,向教师提供日后培训或自我发展的机会,提高教师履行工作职责的能力,从而促进学校的未来发展<sup>[4]</sup>。可见,就发展性教师评价而言,简单定性评价缺乏深度的反思,并难以超出教师经验的范围,最终朝向于教师所理解的发展方向,而非教育科学所倡导的成长方向。

### (二) 过度量化评价破坏评价制度

目前,教师评价过于注重教师评价量表的使用,而忽视教师专业成长过程中专业信念、专业态度等难以测量因素的质性评价,使得评价者与教师、量化与质性之间在评价中形成隔阂,片面追求量表带来的高分评价,导致评价量表涉及的量化指标成为教师专业素养的代名词,使得质性评价难有运用的空间。实际教师评价中,通过评价量表对教师的教学工作、科研工作打分的外在行为逐渐模糊量化评价的内在目的,量表规定的评价指标被教师理解为优秀教师应该达到的规范,也被学校管理者理解为促进教师专业成长的有效工具,评价就此失真。这一点在实际运用中也得到了印证,教师评价量表在评价过程中表现得不尽如人意,量表预设测量的部分与实际测得的部分存在差异,实际测得的数据可能是教师最佳状态,而非教师真实的状态,量表的客观性没有在评价中发挥相应的作用。因而,以量表为代表的教师评价开始沦为披着科学主义外衣的产物,如果不扭转过于注重教师评价量表的使用,那么

无论如何改进量表,量表测量的结果也只会助推教师评价的失真。

### (三) 量化质性杂糅破坏评价制度

教师评价量化与质性杂糅的直接表现在于教师评价量表与简单定性评价的结合。这种简单结合的教师评价报告虽然具有量化与质性的形式,但是没有将质性研究中的信息收集、参与性观察以及个体访谈等手段运用于评价之中,也没有明确评价的量化尺度,缺乏依据学科、教师、学校的差异来制定适切量表的认识,仍然处于量表与教师自我评价、同行评价的简单叠加状态。这种简单结合的教师评价报告实质上只是对量化与质性的表面理解,仅仅将量表视为量化的唯一手段,将简单定性评价视为质性的唯一手段,导致教师评价始终无法超脱量表与简单定性的范畴,始终局限于评价报告本身,无法深入分析教师行为意图与实际行为之间相互对立的原因。

## 二、杂糅状态的形成原因

### (一) 奖惩式评价导致杂糅状态

教师评价中量化与质性杂糅的内在原因在于奖惩式评价仍然是教师评价的主导。之所以奖惩式教师评价占据着评价制度的主导地位,是因为虽然理论上发展性教师评价具有促进教师成长的有效性,但是也有造成评价者劳累过度、教师压力过大,以及教学效果难有显著提高的敷衍性<sup>[5]</sup>。奖惩式教师评价以学生学业成就作为重要的量化指标,忽视了在教师专业成长过程中具有重要作用却难以测量的因素。例如,师德、专业信念以及专业理想等。因而,奖惩式教师评价更多关注量化数据,造成实践中教师评价量化现象的泛化,这也是最为典型的教师评价量化与质性杂糅的表现。

此外,奖惩式教师评价的主要特征是强调量化指标,而忽视质性评价(或者质性评价结果深度不足)。由于奖惩式教师评价需要实现奖励的分配,量化指标可以较为客观准确地评价教师的专业知识与专业能力,由此带来的教师层次划分(或者等级划分)可以成为学校管理者与教师共同认可的分配准则。而简单定性评价由于没有细致分析教师行为发生的成因,无法客观有效评价教师在教学过程中的行为表现,以至于始终无法有效指导教师专业发展。即使是教师评价中实现有效质性评价,但是在奖惩式教师评价的主导下,教师的质性评价也会出现划分层次的现象。因此,教师评价出现量化评价强、质性评价弱的特征,这就使得教师评价出现以量化评价为中心,质性评价为辅助的杂糅状态。

## (二) 评价素养匮乏导致杂糅状态

教师评价中量化与质性杂糅的根本原因在于评价者评价素养的匮乏,尤其是如果教师没有精深的专业知识、广博的文化知识和一定的评价知识,那他很难认清外界评价结果的偏差,辨别不了评价价值尺度的真伪<sup>[6]</sup>。发展性教师评价除了提倡自我评价之外,还提倡专家评价。然而在实际评价中,由于专家精力有限,专家评价难以对每位教师进行全面的资料搜集,也无法通过长期参与性观察进入教师的主观世界,来揭示教师专业成长过程中存在的问题,这就要求教师及其同行亟需评价素养的培养。在追溯教师评价素养从何而来时,可以发现在师范教育中有关评价知识的供给不足,教师存在如何在评价中应用质性方法的疑惑。因此,评价者的评价素养应该包括对于量化与质性概念的认知、具体方法有哪些以及如何应用这些方法的技能。没有接受过系统的量化与质性研究方法的训练,就不会懂得如何在评价中应用相关方法。评价者仅凭借自身对于量化与质性方法的主观理解进行评价,就造成了教师评价的“按图索骥”,既不像量化、也不像质性的杂糅状态。

## (三) 教师负担过重导致杂糅状态

教师负担过重同样也是阻碍教师评价素养习得的重要原因,有研究表明,近年来基础教育教师职业压力逐步提升<sup>[7]</sup>。同时,在高度复杂性的教师工作中,教师不仅要承担课堂教学工作,还要承担包括教师备课批改作业、开展教研活动、组织班级活动、参与科研、指导家庭教育、在职进修学习等教学之外的各种工作<sup>[8]</sup>。由此可见,在教师职责日益复杂化的趋势下,教师习得评价知识与方法的时间匮乏。除此之外,评价者从哪里获得系统的评价知识也是难题之一。虽然,邀请教育专家不失为便捷的方法,但是几场专家讲座并不能使评价者有实质性的转变,如何将量化与质性方法应用于教师评价成为转变杂糅状态的关键挑战之一。

此外,教师负担过重导致评价量表内容长期固定。例如:某些学校的教师评价量表数年未见更新,无视学科、教师、学校的变化,把评价者与教师、量化与质性之间的隔阂无限放大,造成显而易见的教师评价时代性的缺失。随着发展性教师评价的兴起,量化教师评价的目的已经转变为客观测量教师专业素养如何,教师评价理应正确看待量表的使用,减少师德、教育信念、教学风格等方面的量化,应将精力放在量化指标的价值取向、科学测量教师专业知识与专业能力上。

## 三、评价转向:量化与质性的有机结合

正如生活中的经典例子:冷的物体与热的物体相接触时,这两个物体就要交换热量,直到二者具有相同的温度为止<sup>[9]</sup>。教师评价受发展性教师评价理念的影响,正在逐渐走向量化与质性结合的专业化方向。虽然当前教师评价缺乏教师面貌的横向观察,也缺乏测量数据的纵向比较,但是这些量与质的研究方法最终都会运用于教师评价之中。原因一在于量与质的研究方法走向融合是评价走向专业化的必然要求;原因二在于融合量与质的评价是教师走向专业化的必经通道。因此,教师评价不再单纯依靠量化或者质性方法,而是依据学科、教师、学校之间的差异性,適切采用相应量化与质性结合的方法。

### (一) 量化研究中教师评价值得借鉴的因素

量化研究以快速、高效、精确等特点成为教育研究中的主流研究方法,对于教师评价而言,量化研究提供了比较思维来解决教师专业发展的问题。

#### 1. 提供纵向的自我对比

量化研究中存在追踪式的量化测量,这可以为教师生成专业成长图谱。同时,量化研究中的描述统计可以对量化评价中收集的数据资料进行系统的分析,发现教师发展数据呈现的特点与变量之间的关系,并将这些数据制成图标,帮助教师获取纵向的专业成长图像,以此来发现自身在专业素养上获得了哪些进步。

#### 2. 提供横向的群体对比

通过数量的分析与比较推断评价对象的情况是量化研究的内在要求,其中,量化研究中的推断统计具有样本特征推断总体特征的作用,比较适合研究某个学校或者某个地区教师的发展水平。对于试图获取整体教师专业发展水平的学校管理者而言,即使在量化评价区域性的教师群体专业素养存在困难的情况下,也可以通过推断统计的方式推断整体教师专业发展水平。对于参与评价教师而言,群体性的量化教师评价可以形成教师大数据,通过教师个体量化评价与教师群体量化评价对比,快速帮助参评教师发现自身同教师群体之间的专业差距,从而帮助教师建立专业发展图谱,着力弥补同教师群体之间的专业差距。

### (二) 质性研究中教师评价值得借鉴的因素

传统的研究通常将教师放到一个被动的、被研究的位置,他们被观察、被询问、被评价,没有自己的声音。而质性研究尊重作为个体的被研究者,对每一个人的生活经历和意义解释都非常重视<sup>[10]</sup>。因此,无论是基于教师日记的反思,还是适用于教师的

档案袋评价,都将评价渗透于教师专业成长的全过程,从而帮助评价者可以聆听教师由内向外进发的声音,帮助解决教师在工作之中的困扰。

### 1. 全方位的审视

质性研究包含参与式观察法、叙事分析法、扎根理论研究等方法,这些方法强调教师作为质性评价者时需要尽量详尽地搜集教学过程中的资料,以帮助其形成全面的评价报告,而这一资料的搜集过程需要教师审视自身专业发展的各个方面。与此同时,教师进行质性评价时的全方位审视,可以帮助教师了解当前自身专业发展所处的阶段,以及有何不足之处。

### 2. 具有深度的反思

归纳推理是质性研究的逻辑过程,教师质性评价需要将搜集的资料进行转录、编码以及因果分析,而这一过程需要深度分析资料,这就给教师提供了深度反思自身专业发展中存在问题的机会。从专业知识储备不足的认识,到专业理论实践不当的理解,这些质性评价结果都是教师深度反思的产物。

### (三) 基于量化与质性结合的整体式教师评价

关于教师评价量化与质性的讨论由来已久。实际上,这种讨论也对量化与质性结合的教师评价产生过积极的影响,乃至有学者倡导发展性教师评价需要定量评价和定性评价相结合,从定性到定量,再从定量到定性,进而更加有效地发挥教师评价的功能和作用<sup>[11]</sup>。可见,量化与质性的结合已经蕴藏于发展性教师评价方法的讨论之中。

同时,由于科学主义思潮中量化研究范式的兴起以及社会学中质性研究范式的涌现,量化和质性方法逐渐与评价领域融合,教师评价逐渐呈现量化与质性有机结合的特点。量化与质性有机结合的教师评价具体表现为,教师评价始终在量化与质性之间寻求符合评价主体、评价环境的平衡。换言之,由于学科、教师以及学校之间的差异性,教师评价在量化与质性的结合上应该有所差异,以达到最佳的评价效果。

综观一些学校的教师评价报告,不难看出:教师评价报告忽略了学科、教师以及学校的差异。然而,从发展性教师评价的角度看,教师评价报告应该是每位教师独有的一份自己的评价报告,并且评价报告应是评价者以概念重构为基础,制定相应适度的量化标准,通过量化标准发现教师在专业发展过程中存在的问题,再综合参与观察、个体访谈、个案研究等质性方法分析教师专业发展中存在的问题,最终提出相应的建议,以促进教师的专业发展。教师评价体现着从质性到量化,再从量化到质性的过程。

从质性到量化的教师评价。在教师评价中,无论是教师的师德、教育信念,还是教学能力、科研能力,这些都应该在质性的基础上取得价值判断,尤其是涉及伦理方面的问题应更加重视。有学者认为,教育评价从抽样到问卷的设计、评价的实施,再到评价报告的撰写、评价结果的使用等,都存在道德与伦理因素于其中<sup>[12]</sup>。因此,如果不通过质性方法廓清教师评价中的价值因素,教师评价就会失去鲜明的价值立场。例如:教师教学态度应该包含哪些?传统教师评价量表包含教学积极热情、教学态度严谨等评定内容。这种表述是不清晰的,也难以体现教师独特教学过程中形成的特定教学态度。可见,关于教学态度的概念界定是全面深入评价教师教学态度的前提条件。同理,在教师评价中,难以评价的师德也需要学校与教师共同厘清师德的概念。学校与教师还应明确:师德就道德的真正内涵而言是无法进行量化考核的,惟有在道德规范领域才可以实施量化考核<sup>[13]</sup>。首先,教师道德中的行为规范是可以量化考核的,但是这种量化考核是基于对教师道德行为好与坏的界定之上。其次,已经定性的师德行为需要同测量相结合,使得行为分层分类成为具体行为标准,降低评价者使用评价量表时的主观性;评价者还需要系统收集量化数据,创建每位教师的量化数据库,由多次量化评价的数据推断教师在师德发展上的趋势。最后,评价者还应当数据分析的基础上,发现教师在师德方面存在的不足。

再从量化到质性的教师评价。评价者可以用概念建构数据模型等多种方法对教师进行分析,即评价者可以通过量化与质性两种方法对教师进行评价。这表明,教师评价中既要坚持定量分析,还要有定性分析,并将二者很好地结合起来<sup>[14]</sup>。与之相同的是,推动教师评价最终服务于其评价目的正是通过再从量化到质性的评价过程来实现的。首先,评价者应该认识到量化方法本身固有的缺陷,即教师评价中存在某些难以测量的或者易被忽视的指标。其次,评价者应该自觉发现数据分析后反映出的问题,针对发现的问题开展相应的质性研究。再次,教师评价回归于质性评价,是因为教师评价最终目的在于促进教师未来专业发展朝正向发展,而质性评价能够有效帮助教师评价落地以及教师建立对于过去专业发展的客观认识。除此之外,最为关键的一点在于,质性评价最终能够帮助教师建立未来专业发展图景,帮助教师更好地从过去走向未来。

### 参考文献:

[1]孔德. 论实证精神[M]. 黄建华,译. 南京:译林

- 出版社 2011: 75.
- [2] 陈向明. 质的研究方法与社会科学研究 [M]. 北京: 教育科学出版社 2000: 12.
- [3] 董泽芳. 教育社会学 [M]. 武汉: 华中师范大学出版社, 1990: 298.
- [4] 王斌华. 发展性教师评价制度 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 1998: 114.
- [5] SANDRA, TONNSEN. The Case for Commitment To Teacher Growth: Research On Teacher Evaluation: By Richard J. Stiggins and Daniel Duke. Albany N. Y.: State University of New York Press, 1988 [J]. NASSP Bulletin, 1989, 73( 518): 125—126.
- [6] 梁柏明. 教师自我评价的回旋与归宿——关于发展性评价的完善 [J]. 中小学教师培训, 2007( 7): 22—24.
- [7] 徐晓虹. 教师职业压力三次调查对比与实证研究 [J]. 上海教育科研, 2017( 8): 65—69.
- [8] 付睿. 论中小学教师减负 [J]. 河北师范大学学报( 教育科学版), 2019, 21( 2): 13—16.
- [9] 哈肯. 协同学导论 [M]. 张纪岳, 郭治安, 译. 西安: 西北大学科研处, 1981: 1.
- [10] 陈向明. 教师如何作质的研究 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2001: 4.
- [11] 芦咏莉, 申继亮. 教师评价 [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2012: 8.
- [12] 王毓珣. 教育评价观念创新摭谈 [J]. 上海教育科研, 2001( 12): 30—33.
- [13] 潘希武. 师德量化考核的限度及其消极性 [J]. 上海教育科研, 2010( 8): 56—58.
- [14] 英配昌, 范国睿. 关于教师评价模式的个案研究——兼论传统教师评价模式的弊端及新模式的探索 [J]. 教育理论与实践, 2001( 3): 22—25.

## Turning of Teacher Evaluation: Combination of Quantification and Quality

XIAO Zhi-kang

( Faculty of Education, Fujian Normal University, Fuzhou 350000, China)

**Abstract:** Teacher evaluation is the measurement and value judgment of teacher professional development, and the discovery of problems in the process of teacher professional development. Its purpose is to promote the development of teacher professional quality. Evaluators should be professional in the evaluation process, consciously use quantitative and qualitative correlation methods to ensure the objectivity and effectiveness of evaluation, and timely feedback to teachers to meet the needs of teachers' professional development. At present, there is still a mixture of quantitative and qualitative methods in teacher evaluation, which is caused by the fact that reward and punishment teacher evaluation still exists, evaluators' evaluation literacy is still insufficient, and teachers' burden is still too heavy. Teacher evaluation should be based on teacher development itself, clarify the basic ways of quantitative and qualitative evaluation, and seek the best combination of quantitative and qualitative evaluation in the field of teacher evaluation, and finally promote the professionalization of teacher evaluation.

**Key words:** teacher evaluation; teacher professional development; quantitative methods; qualitative methods

(责任编辑: 钱晓玲)