

# 近20年我国教师教学评价素养研究的回顾与展望

李如密, 周昱辰

(南京师范大学课程与教学研究所, 江苏 南京 210097)

**[摘要]** 教师教学评价素养作为教师所具备的与教学评价活动相关的知识、技能、理念及其在实际运用过程中展现出的整合状态, 对推进教学评价实践及深化教学评价改革具有重要意义。通过梳理分析 2004—2024 年相关研究, 发现学界有关教师教学评价素养研究可分为课程改革对教师教学评价素养研究的引动、核心素养培育对教师教学评价素养研究的推动、数智科技发展对教师教学评价素养研究的促动 3 个发展阶段, 并发现相关研究主要围绕教师教学评价素养的内涵、理论框架与结构模型、发展的阶段与路径展开研究。与此同时, 发现相关研究存在脱离本土教育语境、测评方式单一与过程性缺失、视角单一与实际需求脱节、忽视地区经济文化背景等方面的欠缺。指出未来研究可以通过构建本土化评价理念、运用综合的测评方法、拓展基于需求的研究视角、拓宽研究领域与应用范围, 以此深化、系统化教师教学评价素养的研究。

**[关键词]** 教师素养; 教学评价; 教师教学评价素养

**[中图分类号]** G 451.1

**[文献标识码]** A

**[文章编号]** 1671-6493 (2025) 01-0001-09

随着我国基础教育改革的持续推进, 教学评价领域发生着种种变革, 突出表现之一是在关注教师教学评价行为的基础上, 更加注重其背后的教学评价素养。所谓教师教学评价素养是指教师所具备的与教学评价活动相关的知识、技能、理念及其在实际运用过程中展现出的整合状态。教师具备良好的教学评价素养有利于自身开展科学合理的教学评价, 及时调整教学实践, 促进学生全面发展。美国教育评价学家斯蒂金斯 (Stiggins, R. J) 在 1991 年率先强调应关注教师教学评价素养<sup>[1]</sup>, 此观点一经提出即引发了学界广泛关注。国外在此领域的研究已较为成熟, 国内关于教师教学评价素养的研究也呈现出蓬勃发展的趋势。少数研究者对已有的教师教学评价素养的研究进行了归纳与总结。廖善平梳理了有关外语教师的评价素养的现状和成因<sup>[2]</sup>。许明等整理了 2008—2017 年的国内核心期刊的相关文献资料, 对教师评价素养的研究趋势、对象、方法、主要内容等方面进行了统计和分析<sup>[3]</sup>。黄钰涵等人, 对 2021 年以前教师评价素养的文献资料进行了可视化分析, 透过词频推断研究热点<sup>[4]</sup>。史劲亭

和刘晓琴围绕教师评价素养的总体状况、概念、框架构成、现状调查、影响因素方面进行了分析总结<sup>[5]</sup>。张志红重点研究了教师评价素养的结构组成和测量方法<sup>[6]</sup>。回顾现有研究发现, 关于教师教学评价素养的梳理还存在以下不足: 第一, 研究进程有待更新; 第二, 聚焦在教学这一具体视角上的研究较少; 第三, 有关教师教学评价素养的内涵、框架模型、发展阶段与路径的梳理较少。

本研究基于中国知网期刊全文数据库, 以“教师教学评价素养”“教师评价素养”“教师教学评价能力”等为关键词, 以 2004—2024 年为检索时间进行高级检索, 检索到我国有关教师教学评价素养的论文共 352 篇。由于高等教育阶段与基础教育阶段教师在教学评价素养方面展现出不同的特征, 且差异显著, 本研究聚焦基础教育阶段的教师, 从中精选高相关、高代表性论文 106 篇。本研究通过系统梳理教师教学评价素养的相关研究, 从研究进程、概念内涵、理论框架与结构模型、发展阶段与路径 4 个方面进行现状描述, 并进行总结与展望, 以期教师教学评价素养的后续研究提供参考。

**[收稿日期]** 2024-10-21

**[基金项目]** 全国教育科学“十二五”规划教育部重点课题“孔子对其弟子的教学艺术及现代价值”(DOA140201)

**[作者简介]** 李如密 (1964—), 男, 山东临沂人, 南京师范大学课程与教学研究所所长、教授, 教育学博士, 博士生导师, 主要研究方向为课程与教学论。

## 一、教师教学评价素养的研究进程

通过对 2004—2024 年教师教学评价素养主题内容、文献数量、阶段特征等综合分析,可以将近 20 年教师教学评价素养的研究,大致划分为 3 个发展阶段。

(一) 课程改革对教师教学评价素养研究的引动阶段(2004—2013 年)

这一阶段的核心特征是有关教师教学评价素养的研究,在新课程改革对教学评价新要求的引动下逐步萌生、零星涌现。2004—2013 年,“教师评价素养”“促进学习的评价”以及“评价素养”等关键词开始在研究文献中逐步出现。郑东辉围绕“发展教师的评价素养”这一核心命题,探讨了“教师为什么需要评价素养”“需要怎样的评价素养”“如何发展教师评价素养”3 个基本问题<sup>[7]5</sup>;王少非构建了教育评价范式转换中的教师评价素养内容的四维框架<sup>[8]</sup>;崔允漭提出学业评价新范式,用“促进学习的评价”取代“关于学习的评价”,呼吁教师转变评价理念<sup>[9]</sup>。特别是在 2011 年以后,研究开始聚焦不同方面,钟启泉探索了课堂评价和教师课堂评价素养的养成<sup>[10]</sup>,梁姗姗探讨了发展性评价体系下的教师评价素养<sup>[11]</sup>。在此期间,研究方法不断丰富,出现基于不同地域的现状调查研究<sup>[12]</sup>。整体来看,在课程改革阶段,少数学者在教师评价素养的概念、内容框架等方面进行了探索性思考,人本主义特质在研究中逐渐凸显,实践导向逐步增强,但研究较为零散,研究内容还不够全面,几乎没有聚焦学科教师的研究。

(二) 核心素养培育对教师教学评价素养研究的推动阶段(2014—2018 年)

这一阶段的核心特征是 2014 年“核心素养”概念的提出推动了教师教学评价素养研究的细化与深入,相关研究大量涌现。主要体现在对处于不同职业发展阶段<sup>[13-14]</sup>、不同教育阶段<sup>[15]17</sup>、不同学科教师的评价素养的深入探索。李如密与姜艳从宏观上指出,围绕核心素养的教学内容、教学方式及教学理念产生了变化。这一系列影响使得教育领域逐渐认识到传统教学模式与评价体系的局限性,进而倡导教学评价的革新。在此背景下,教师需提升自身的教学评价素养,以适应核心素养视域下的教学评价<sup>[16]</sup>。一些研究者围绕具体学科及其特定的素养培育需求展开研究。潘小明指出,数学课堂教学评价

必须依据数学核心素养这一特定的价值标准,对数学课堂教学作出价值性评判,并进行数学教学质量监测。但他反观教学实践,发现许多数学教师的教学评价仍停留在反映个人的价值观念,没有根据课程标准提出的数学核心素养来调整、提升自己的评价素养<sup>[17]</sup>。朱志平指出,核心素养的培育旨在提升学生的社会参与能力、在复杂情境中解决问题的能力等,教学时应选取辨析式议题。因此,在教学评价时需妥善处理过程与结论的关系、导向性与开放性的关系、思想内涵与辨析形式的关系,需要教师具有辩证的评价素养<sup>[18]</sup>。综上所述,教师理解怎样围绕核心素养开展教学评价的角度,直接影响到教学评价的实践品性。无论是宏观上还是具体学科,核心素养的培育都呼唤教师形成相应的评价素养。

(三) 数智科技发展对教师教学评价素养研究的促动阶段(2019—2024 年)

这一阶段的核心特征是数智科技的发展促动教师教学评价素养研究的转型,评价工具的开发与应用敦促教师必须掌握运用数字智能技术,使教学评价过程更加具有科学性,评价结果更加精确化和个性化,因此促动了教师教学评价研究的数智化转型。面对教育数智化转型发展,多位研究者敏锐地发现,教师需要主动适应信息技术、人工智能等数智化教育变革,灵活地利用各种数智化技术开展教学评价。耿飞飞等人,探索了人工智能时代教师评价素养的走向<sup>[19]</sup>;赵磊磊等人,发现教师在自我发展评价素养的过程中,容易陷入过度追求智能技术与工具主义的困境,并提出了突破智能时代教师评价素养培育困境的策略<sup>[20]</sup>;孙丽华对数智化背景下幼儿教师的评价素养进行了深入的解构分析,明确了其发展的方向,并提出了相应的优化策略<sup>[21]</sup>;潘旭阳等人构建了智能化时代教师评价素养的螺旋式提升模型,并通过列举实践案例分析其可行性<sup>[22]</sup>。综上所述,在数智化时代背景下,教师教学评价任务的复杂性提升,教师若想驾驭数智化技术手段,需要在已具备的评价素养基础上实现突破与超越。

## 二、教师教学评价素养的内涵

围绕教师教学评价素养的内涵,诸多研究者展开了阐述,主要可分为工具性取向、价值性取向与多元取向 3 个大类,其具体特征已在表 1 中进行概括。

表 1 教师教学评价素养的内涵取向类型、特征与主要观点

研究者	取向类型	特征	主要观点
郑东辉 (2009)	工具性取向	以目标为导向，以建构主义为理论基石，是为教学服务的工具。教师的角色定位为测量工具的应用者	教师通过修习而内化于自身的、支持合理的学生学业评价行动的品质或涵养
米林云 (2016)			教师为了促进学生和自身发展，在对教学活动是否实现目标进行判断与反馈过程中所体现的意识、知识与能力
钟启泉 (2012)	价值性取向	强调教师的主观能动性，显示出教师教学评价是教师的专业特质，突出了教学评价具有教育性的特点	教师教学评价素养的核心在于持有正确的评价立场，涵盖评价理念、意识、规划、解释、描述、评估、改进、伦理等多个方面
赵雪晶 (2014)			教师教学评价素养聚焦在知、情、意三个方面，包括正确认识评价价值、评价冲动和意识、相关知识和评价技术的应用
孟丹 (2018)			教师在完成学生学业评价工作时所应具备的素质与修养，可以通过后天习得，是教师的内在品质
余闻婧、吴刚平 (2014)	多元取向	在不同的语境下有不同形态，灵活多变，依据需要调整侧重点	不同语境下具有不同形态：实践语境下体现为教师评价行为的特质；政策语境下表现为评价学生的工具；交往语境下体现为师生互动的机制

（一）工具性取向的内涵阐述

工具性取向的研究均认同，教师提高教学评价素养的目的是更合理地支持评价活动，更有效地完成评价任务。郑东辉首次系统性探讨了教师教学评价素养，并对其内涵进行了明晰，将教师教学的评价素养阐述为“个体通过修习而内化于自身的，支持合理的学生学业评价行动的品质或涵养”<sup>[7]6</sup>。米林云等人认为，教师教学评价素养是指教师为了促进学生和自身发展，在对教学活动是否实现目标进行判断与反馈的过程中所体现出来的意识、知识与能力等<sup>[23]</sup>。郑东辉和米林云等的观点均以目标为导向，以建构主义为理论基石，教师教学评价素养显著地呈现出工具性特征，将教师的角色定位为测量工具的应用者。

（二）价值性取向的内涵阐述

价值性取向的研究均强调教师的主观能动性，凸显教师教学评价是教师的专业特质，显示了教学评价具有教育性的特点。钟启泉认为，教师教学评价素养的核心在于持有正确的评价立场，明确提出教师评价素养涵盖评价理念、意识、规划、解释、描述、评估、改进、伦理等多个方面，并需从认知与实践两个层面进行深入理

解，尊重教学评价的现实性与历史性<sup>[24]</sup>。赵雪晶将教师教学评价素养的内涵聚焦知、情、意三个方面，认为教师教学评价素养是指在教师教学过程中从事各种评价活动所需的素质和能力，包括教师对于评价的正确认识和价值取向、源自教学需要的评价冲动和意识、与评价相关的知识摄取和在教学实践中评价技术的应用<sup>[25]</sup>；孟丹认为，教师的学生学业评价素养是指教师在完成学生学业评价工作时所应具备的素质与修养，可以通过后天习得，是内在的品质而非外在表现<sup>[26]</sup>。上述观点呈现出价值性取向，即强调教师的主观能动性，超越了“评价执行者”的角色，从外部控制转向自我理解，深入自身内部意识系统，实现意识觉醒与审慎行动。这表明教师教学评价是教师的专业特质，并且突出了教师教学评价的教育性特点。

（三）多元取向的内涵阐述

多元取向的研究认为，教师教学评价素养在不同的语境下具有不同形态，灵活多变。余闻婧和吴刚平首次用动态视角看待教师教学评价素养，认为不同语境下的教师教学评价素养具有不同形态。从实践语境看，教学评价素养体现为教



师评价行为的特质；从政策语境看，教学评价素养表现为评价学生的工具；从交往语境看，教学评价素养则体现为师生互动的机制<sup>[27]</sup>。这 3 种语境没有高低之分，而是相辅相成，对教师素养的培育有着不同维度的要求。

综合上述研究发现，不同研究者对于教师教学评价素养内涵的阐述呈现出不同的取向。然而，多数研究者主要将其视为达成教学目标的工具，而未能全面认识到教师教学评价素养在日常教学中的潜在且持续的影响力。

### 三、教师教学评价素养的理论框架与结构模型

围绕教师教学评价素养的构成及其结构特征，研究者通常通过建构框架或搭建模型来系统阐述。不同研究者所建构的教师教学评价素养框架往往由多个维度组成，充分体现了教师教学评价素养的多要素特点。研究者构建的教师教学评价素养框架可分为平面框架和立体模型两种（见表 2）。

表 2 教师教学评价素养的理论框架与结构模型

框架类型	素养框架	研究者	核心维度	主要特点
平面框架	三维结构说	郑东辉	评价技能、评价知识、评价态度	评价技能位于顶层，完全露出水面；评价知识位于中间层，显性的外部评价知识浮于水上，隐性的内部评价知识藏于水底；评价态度为基底，完全淹没在水中
	四维结构说	王少非	理解评价、明确成就期望、运用恰当的评价方式、解释和运用评价结果	以“促进学习”为核心，将评价技能拆分为运用恰当的评价方式与解释和运用评价结果，将评价知识和评价态度纳入理解评价的一级指标
	元评价说	盛雅琦、张辉蓉	理解评价、实施评价、解释和运用评价结果、元评价	添加了“元评价”这一指标，构建理解评价、实施评价、解释和运用评价结果、元评价 4 个一级指标，并细化为 12 个二级指标
立体模型	伞状模型	赵雪晶	评价意识、评价态度、评价知识、评价技能	评价态度是主心骨，支撑整个框架；评价知识和评价技能共同构成伞面，相互制约共同发展；评价意识是伞尖，在教学评价行为中产生，是教学评价行为的外显
	陀螺模型	杨钦芬	为何评、评什么、怎么评、何时评、评如何	结合“素养”“课堂”“评价”3 个维度与 5 个要素，5 个要素相互联系、互为条件，共同推动组织生命体的发展

#### （一）平面框架

教师教学评价素养的平面框架主要从平行维度层面对其构成要素进行结构化建构，较有代表性是郑东辉“三维结构说”、王少非“四维结构说”与盛雅琦和张辉蓉的“元评价说”。郑东辉最早提出教师教学评价素养框架的“三维结构说”，即评价技能、评价知识、评价态度“三位一体”的素养分析框架。该框架借鉴了斯宾塞等人的胜任力冰山模型，共分为上、中、下三层。评价态度为基底，在最底层且完全淹没在水中；评价知识位于中间层，包含外部和内部评价知识两个要素，显性的外部评价知识浮于水上，隐性的内部评价知识藏于水底；评价技能则位于顶层，完全露出水面<sup>[7]71</sup>。其他研究者在郑东辉研究的基础上，或是细化，或是

微调，或是依据所研究学科的特性建立素养分析框架<sup>[28-29]</sup>；王少非构建了以“促进学习”为核心的教师教学评价素养研究框架，包括理解评价、明确成就期望、运用恰当的评价方式、解释和运用评价结果四个维度<sup>[30]</sup>；将郑东辉的“三维结构”的评价知识和评价态度纳入理解评价这一一级指标，评价技能被拆分为运用恰当的评价方式与解释和运用评价结果两个一级指标。虽然维度不同，但上述研究者在构建的过程中都遵循了“目标—结果”导向的构建思路，依据评价目标选择合适评价方法，实施评价过程，从而得出评价结果。此构建方式不仅关注教师评价能力，亦重视教师评价理念。盛雅琦和张辉蓉则在他们的基础上进一步丰富了测评框架，添加了“元评价”这一指标，形成了理解评

价、实施评价、解释和运用评价结果、元评价4个一级指标,并细化为12个二级指标<sup>[30]</sup>。这3种框架的核心归根究底是源于美国学者斯蒂金斯的理论体系,该体系详细列出了教师应具备的种种评价素养,但尚未深入剖析这些素养之间的内在关联。

## (二) 立体模型

教师教学评价素养的立体模型致力于深入探索各要素之间的内在关系与相互作用机制,进而构建了一个全面的教师教学评价素养立体模型。较有代表性的是赵雪晶的“伞状模型”和杨钦芬“陀螺模型”。赵雪晶建构了教师教学评价素养的“伞状模型”,包含与内涵一致的4个相互联系又独立的维度,分别为评价意识、评价态度、评价知识与评价技能<sup>[25]</sup><sup>[42]</sup>。杨钦芬依据“素养”“课堂”“评价”三维度与“为何评、评什么、怎么评、何时评、评如何”5个要素建议了分层次、有结构的教师课堂评价素养结构“陀螺模型”,其中5个要素相互联系、互为条件,共同推动组织生命体的发展<sup>[31]</sup>。

综上可知,在有关教师教学评价素养框架构建方面,先后涌现出“三维结构说”“四维结构说”和立体的结构模型等,研究者都既考虑到教师的情感因素,也考虑到教师在评价过程中的角色定位以及身份认同问题,强调了教师自身角色、自主性和自我反思在评价素养中的重要性。虽然教师教学评价素养框架是在逐步立体和丰满的,但关于教师教学评价素养的框架尚未形成统一的共识和公认的权威框架说。

## 四、教师教学评价素养的发展阶段与路径

教师教学评价素养的发展即教师在提升自己對教学评价的理解、技能以及应用方面所经历的一系列学习和成长过程。厘清教师教学评价素养方面的发展轨迹与途径,有助于汇聚多渠道力量帮助教师确立发展目标以及适应教育变革。已有研究主要围绕发展的阶段特征与发展的多元路径两个方面展开探索。

### (一) 发展的阶段特征

所谓提升阶段是指依据教师教学评价素养发展的特征,划分出的职前和任职两个阶段。职前阶段主要是指教师正式成为学校教师之前,包括在大学或师范学院接受教育以及参加实习或见习的时期;任职阶段是指教师正式进入学校工作后的时期。

李孔文认为,高校带队教师、实习指导老师与专业授课教师的点评和引导在职前培训阶段发挥重要作用。在教师入职后,也应通过大中小学之间的教师互派,改变教师教学评价的整体环境<sup>[32]</sup>。秦卫乐强调,教师教学评价素养的职前培养、入职教育、在职实践与培训应具备连续性和一体化的特征<sup>[14]</sup><sup>[47]</sup>。高博对此补充说明,在教师教学评价素养的培养过程中,职前阶段侧重于知识学习,而职后阶段则更注重技能训练<sup>[33]</sup>。从现有研究来看,学者们普遍认同教师教学评价素养的发展应当贯穿职前与任职的全过程,并且强调了不同阶段的不同侧重点,但在具体的操作层面仍存在一些不足之处。首先,大多数研究较为笼统地划分了职前与任职阶段的界限,而对于两个阶段之间的过渡与衔接机制探讨不足,导致实践中可能出现断层现象。其次,不同阶段之间尚未形成有机的衔接,以确保教师教学评价素养的持续发展,缺少系统的规划和实施策略。最后,教师任职阶段时间跨度较长,需要进一步细致划分。

### (二) 发展的多元路径

提升教师的教学评价素养是提高教学质量和学业成就的必要手段,研究者基于教师教学评价素养现状的不同问题提出了多元的发展路径。面对教师评价意识缺乏、知识技能不足的问题,郑东辉首次提出构建政府、学校、教师“三位一体”的培育模式<sup>[7]</sup><sup>[97]</sup>;杜红娥和彭敏都认为教师教学评价素养的提升离不开政府、学校和教师的共同努力<sup>[41-42]</sup>;陈玉华提出以项目研修形式进行专项培训,促进教师教学评价素养的提升<sup>[34]</sup>。针对教师教学评价理念落后、价值观偏离等问题,有研究者强调专家与资深教师应发挥榜样示范作用,例如李如密提出专家组织主题研修、典型示范等教学评价教育是促进教师教学能力提升及专业素养深化的重要途径<sup>[35]</sup>。为教师能够自如运用评价知识、无形中贯彻正确的评价理念,自然提升评价活动的整体教育效益;刘志耀和徐立波强调,教师在日常教学中通过修养的方式,主动地、有意识地开展自我评价教育,这是最直接有效的途径<sup>[36]</sup>;汪茂华重视教师的自主提升,即在“做中学”,通过日常上课、听课比赛、项目研修等深入反思,磨炼提升教学评价素养<sup>[37]</sup>;沈兆文和薛博文意识到学校文化氛围在无形中影响教师的教学评价观念和意识,认为学校方面应构建积极良好的教师教学评价氛围,营造有利于教师教

学评价素养发展的校园软环境和硬环境<sup>[38-39]</sup>。杜红娥指出学校应致力于培养积极的教学评价文化,即从单一的量化考试文化转变为多元的情境式评价文化,以营造支持性的教学评价环境<sup>[15]46</sup>。康卓提出智能时代背景下,政府与学校应积极运用信息技术推动教师教学评价体系的进步,教师也能以加入线上研究班的形式持续学习<sup>[40]</sup>;宋乃庆等主张建立由政府部门牵头、多元主体参与的机构,帮助教师提升数据素养<sup>[41]</sup>。现有研究充分认识到了政府、学校、教师个人以及专家群体在教师教学评价素养发展中扮演的关键角色,提出了多元的教师教学评价素养发展路径,但在如何有效激发教师内驱力、构建持续成长机制上的研究相对薄弱。同时,现有文献对于如何运用大数据、人工智能等前沿技术手段,系统性地提升教师教学评价素养的具体策略和方法论研究不足。

综合上述,研究者在探讨教师教学评价素养的发展路径时,既注重对教师的外在支持,又注重教师个体层面的经验积累,对于不同主体的职责划分较为明确。然而,关于各类主体之间如何展开协同合作的研究尚且不足。

## 五、研究不足与展望

### (一) 研究不足

1. 研究脱离本土化教育语境。首先,我国教师教学评价素养的内涵界定多数是在美国学者斯蒂金斯的基础上进行延伸与拓展,并没有真正基于我国本土化的教育语境,略显生硬。我国学者在对教师教学评价素养的内涵进行界定时,更多关注教师开展评价活动时所应具备的知识和能力,这是显性易测的。而根据我国教育语境,一般倾向于将“素养”一词理解成内在的素质或修养,不仅包括知识和能力,还包括情感态度等,具有内隐性,这就意味着其具有不易被直接测量的特点。目前还未有研究者基于我国本土教育语境丰富教师教学评价素养的内涵。

2. 研究测评方式单一与过程性缺失。在测评方式方面,缺乏实证调研和对真实教学评价情境的深入考察,调研方式以调查问卷为主、访谈为辅,即以教师的自我评价为主,依赖于教师的自我观察和报告技术。这样的调研方法可以提供宝贵的数据,但是很难体现教师教学评价素养发展的过程性、动态性和复杂性,故这种研究设计很难框定教

师教学评价素养的发展过程和轨迹。教师根据题目或访谈问题作答,很容易受到题干的引导,过分依赖教师主观认知打分,且教师可能会担心评价结果影响自身利益而在作答问卷时有意拔高评价水平。在调研过程中,较少有研究者投身一线课堂,当前所构建的教师教学评价素养框架虽在持续追求科学性与标准化方面做出了努力,却无形中陷入了工具理性的桎梏。教师评价行为是教师教学评价素养的外在表现,其表现形式受到特定环境的影响,包括课堂氛围、学校环境以及社会文化等因素。因此,单一的评价方法难以全面捕捉教师在不同教学情境下的评价行为,也无法充分反映教师在教学评价方面的智慧与艺术。

3. 研究视角单一与实际需求脱节。现有研究存在一定的局限性,主要表现在研究视角单一且与实际需求脱节,我们需要采用尊重教师教学、指向学生学习的视角。已有研究多采用自上而下的视角,研究者主要是专家或教育政策的制定者,在制定教师教学评价素养测评框架时参照宏观政策、依照教师角度。新课程改革后,研究者虽然根据课程标准微调了二级指标,但整体而言,这些指标仍然主要是基于政策导向,并从“教师的教”这一角度进行设计。看似覆盖了课堂教学的方方面面,却未能充分关照到学生的全面发展,导致学生在学习过程中难以有所感知和体验。在以学习为中心的教育理念推动下,形成了“以学评教”的思想,即只有当教学被学生感知、接受并配合时,其成效才能真正体现。因此,教师教学评价素养框架评价应当贴近学生的学习实际和认知理解能力,符合学生对教学评价的理解,以便学生能够根据自身的体验进行理解、感知、判断和识别。研究者忽视了教师和学生均是教学评价的参与者,直接对教师提出更高的要求,在很大程度上忽略了不同教师的教学风格不同,忽视了学生的实际需求和主体地位,研究者和教师并不知道学生被评价时的体验与感受,这导致研究结果难以全面反映教师教学评价素养的实际情况,并且在指导实践时缺乏针对性和灵活性。

4. 研究设计忽视地区经济文化背景。众多学者调研时未能充分考虑该地区的经济与文化背景。比如,在探讨提升教师教学评价素养的路径时,忽视了各地区教师教学素养起点的差异。我国仍然存在学校间、区域间以及城乡间教育资源不均衡的问题。例如,在城市和发达地区,教师教学评价素养



提升主要面临的是如何创新教学评价方法和手段,充分利用智能化的评价工具等问题,以适应快速发展的教育技术和社会需求;而在农村和欠发达地区,教师教学评价素养的提升则更需关注如何消除贫困和教育资源不足的影响,以及如何确保评价的公正性和准确性。

## (二) 研究展望

1. 构建本土化评价理念。未来教师教学评价素养研究应该根植于我国本土化的教育语境,从我国教师的测评现状和需求角度确定教师教学评价素养的内涵和外延。尽管当前教师教学评价素养的框架已初步构建,并大致覆盖了评价素养的关键领域,但鉴于教育实践的持续演进与知识体系的不断更新,这些框架内容亟须保持动态调整,以确保其时代性与前沿性。

为达成此目标,未来研究可采取逆向思维的方式,即以当前教育评价实践的现状为基点,逆向推导出教师所需具备的评价素养,进而形成一个持续优化、相互促进的良性循环机制。在此基础上,研究应根植于我国本土的教育文化土壤,结合我国特有的教育语境,不断对评价体系进行适应性调整,旨在传承并发扬我国传统教师教学评价素养的精髓,同时吸纳我国教育学领域的最新研究成果。例如从《论语》《学记》《师说》等蕴含着丰富的教育教学智慧的经典著作中汲取灵感,深入挖掘教师教学评价素养的深厚内涵,并以此为基础,结合我国学生传统的学习内容与学习习惯,精心设计出既具有本土特色又符合现代教育理念的教师教学评价素养框架。

2. 运用综合的测评方法。为了更精准地洞悉教师教学评价现状,本研究提倡采用一种严谨且综合的测评方法,通过多重视角进行互证。具体而言,这一策略将融合问卷调查、访谈、反思日记分析、叙事研究、课堂观察等多种数据收集方式,结合定量研究与定性研究的优势。其中,问卷调查旨在从宏观层面剖析政策法规与教学理念对教师教学评价的影响;案例研究则聚焦于微观层面的课堂实践;课堂观察则是研究者直接记录教师在不同教学情境下的评价行为,以及学生对教师评价的反应和互动。此外,通过视频录像和音频记录,可以捕捉到教师评价时的非言语信息,如肢体语言和语调变化,这些信息有助于揭示教师评价行为的深层次含义。同时,引入同行评审和学生反馈机制,从多个

角度收集关于教师教学评价素养的信息。学生作为教学评价最直接、最根本的“客户”,同时也是教师教学评价的全程监督者,在考察教师教学评价素养时最具发言权。通过这些方法的综合运用,研究者能够更全面地理解教师教学评价素养的发展过程,以及影响其评价行为的各种因素。

鉴于我国地域辽阔,教学环境与条件存在显著差异,在调研教师教学评价素养时,必须充分考虑地域的层次性,建立差异化的测评指标。未来的研究可以按照东部、中部、西部三大区域进行划分,并在每个区域内选取具有代表性的省、直辖市或自治区进行深入调研。通过这种方式,研究者可以直接获取来自不同地区的第一手资料,全面了解和综合分析各地区教师教学评价素养的现状与差异。运用综合性的分析框架,将有助于更全面、更深刻地理解教师教学评价素养的复杂性和多维性,促进教师教学评价素养测评的公平性和有效性,从而为提升教师专业素养提供坚实而科学的依据。

3. 拓展基于需求的研究视角。为更有效地推动评价领域的改革与进步,未来研究应拓展基于实际需求的研究视角,基于学生学习的需求和教师职业素养发展的需求。学生作为教学活动的主要受益者,其意见对于教师的教学反思与改进具有重要的参考价值,能够提供独特的视角和关键的证据。因此,考察教师教学评价素养时应将学生观点纳入研究架构,通过详尽调研学生的评价与被评价的需求与满意度反馈,鼓励学生在参与教学评价过程中充分表达个人见解与感受,以此确保研究成果更贴近教育实际。进一步而言,教学评价的实施本质上是一个动态过程,单纯依赖量表测量或平面框架模型来静态化这一过程是片面的。

教师教学评价素养的发展是一个持续演进的过程,不同发展阶段(如初任教师、熟手教师、专家型教师),其评价素养可能因教学经验的差异而有所不同。鉴于当前教师教学评价素养的内在运作机制尚不明晰,且研究者对其提升路径与阶段划分缺乏深入理解,建议采取横向对比不同类别教师或纵向追踪特定教师群体的方式进行研究。如将教师教学评价素养的发展划分为几个典型阶段(初级、中级、高级),每个阶段从“知识掌握”“技能运用”“态度倾向”以及“元认知能力”等多个维度,详细阐述其差异特征,深入探究各阶段进阶过程中的难点所在,并寻找有效的突破口,以促进教师教学评价

素养的全面提升。例如,在初级阶段,教师的评价知识较为基础,主要依赖于他人提供的评价工具;中级阶段则逐渐能自行设计评价方法;而高级阶段则能批判性地应用多种评价理论和方法。通过不同阶段横向对比研究和同一阶段纵向追踪研究,探究不同阶段教师的评价素养在自我反思、学习者需求理解、以及评价工具应用等方面逐级进阶路径。此外,鉴于教学方法与风格的多样性,以及不同学科素养培育目标的差异性,研究应避免采用单一、静态的评价素养框架进行衡量。

4. 拓宽研究领域与应用范围。当前,我国教师测评素养的提升主要依赖教师培训项目,但这一途径的效果往往受资源有限、教师教学任务繁重等因素的影响,导致部分教师视培训为负担,难以全身心投入。因此,未来研究应聚焦于如何最大化地发挥教师教学评价素养培训项目的成效,并探索更加多元化的提升模式与途径。在信息化高速发展的背景下,分阶段线上培训结合后期测量与追踪,可能成为一种有效的解决方案。通过线上平台,教师可以灵活安排学习时间,减少工作与学习之间的冲突。同时,利用大数据分析和人工智能技术,可以为每位教师提供个性化的学习建议和反馈,从而提高培训的针对性和实用性。进阶性的培训搭配不同阶段的评价水平测量追踪或许能为我们揭示教师教学评价素养提升的层次与阶段,从而打开这一领域的“黑箱”。

此外,当前教育领域对城市中小学教师教学评价素养的研究已相对丰富,然而对于大学教师教学评价素养的研究却显得不足,针对乡村教师教学评价素养鲜有研究。鉴于此,我们亟须深化对大学教师测评素养的研究,以全面剖析其本质构成,从而为大学教学评价质量的持续提高奠定坚实基础。针对乡村教师教学评价素养的发展,未来研究者可以在知晓乡村教师存在评价权利被虚化、评价目标不明确、评价技能欠缺等问题基础上探究其原因,并单独制定乡村教师的教学评价素养发展框架。

#### [参考文献]

- [1] STIGGINS R J. Assessment Literacy for the 21st Century [J]. Phi Delta Kappan, 1991, 72 (7): 534-539.
- [2] 廖善平. 国内外外语教师评价素养研究述评 [J]. 基础外语教育, 2016 (4): 3-11.
- [3] 许明, 朱文君. 教师评价素养研究: 近十年国内核心期刊的统计分析 [J]. 教育观察, 2018, 7 (13): 8-11.
- [4] 黄钰涵, 梁玥颖. 我国教师评价素养的研究热点及演进路径探析——基于中国知网中文文献的可视化分析 [J]. 教育观察, 2021, 10 (27): 4-6.
- [5] 史劲亭, 刘晓琴. 我国教师评价素养研究述评与展望 [J]. 继续教育研究, 2023 (4): 26-31.
- [6] 张志红. 教师评价素养的内涵、结构组成及测量研究综述 [J]. 教育导刊, 2023 (6): 60-69.
- [7] 郑东辉. 教师评价素养发展研究 [D]. 上海: 华东师范大学, 2009.
- [8] 王少非. 教育评价范式转换中的教师评价素养框架 [J]. 教师教育研究, 2009, 21 (2): 65-69.
- [9] 崔允漭. 促进学习: 学业评价的新范式 [J]. 教育科学研究, 2010 (3): 11-15.
- [10] 钟启泉. 课堂评价与教师课堂评价素养的养成 [J]. 现代基础教育研究, 2012, 5 (1): 111-115.
- [11] 梁姗姗. 义务教育教师的发展性评价素养研究 [D]. 重庆: 西南大学, 2013.
- [12] 陈玉华, 咸富莲. 中小学教师评价素养现状调查与分析——以宁夏回族自治区7个样本市(县)为例 [J]. 教学与管理, 2011 (27): 37-40.
- [13] 陈放. 职前英语教师课堂评价素养调查研究 [D]. 上海: 华东师范大学, 2019.
- [14] 秦卫乐. 提升新手教师课堂教学评价素养研究 [D]. 新乡: 河南师范大学, 2017.
- [15] 杜红娥. 中小学教师评价素养的构成及发展研究 [D]. 成都: 四川师范大学, 2015.
- [16] 李如密, 姜艳. 核心素养视域中的教学评价教育: 原因、价值与路径 [J]. 当代教育与文化, 2017, 9 (6): 60-66.
- [17] 潘小明. 基于数学核心素养的课堂教学评价再认识 [J]. 教学与管理, 2018 (18): 85-87.
- [18] 朱志平. 基于核心素养的思想政治课程与教学评价改革 [J]. 思想政治课教学, 2017 (6): 4-9.
- [19] 耿飞飞, 雒曼琳. 人工智能时代教师评价素养的走向 [J]. 牡丹江教育学院学报, 2019 (1): 15-17.
- [20] 赵磊磊, 蒋馨培, 周凯. 智能时代教师评价素养: 培育向度与困境突破 [J]. 杭州师范大学学报(社会科学版), 2023, 45 (4): 88-96.
- [21] 孙丽华. 数字化视域下幼儿教师评价素养: 发展判断与优化路向 [J]. 教育科学, 2024, 40 (3): 90-96.
- [22] 潘旭阳, 张锋, 罗业荣. 智能化时代教师评价素养螺旋提升模型构建与实践 [J]. 中国信息技术教育, 2024 (7): 81-85.
- [23] 米云林, 陈明英, 熊文俊, 等. 教师教学评价素养的现状与对策 [J]. 教育科学论坛, 2016 (21): 57-60.
- [24] 钟启泉. 课堂评价的挑战 [J]. 全球教育展望, 2012, 41 (1): 10-16.
- [25] 赵雪晶. 我国中学教师教学评价素养研究 [D]. 上



- 海:华东师范大学,2014.
- [26] 孟丹. 中学教师的学生学业评价素养研究 [D]. 沈阳:沈阳师范大学,2018.
- [27] 余闻婧,吴刚平. 教师教学评价素养的形态及其意义 [J]. 全球教育展望,2014,43 (11): 52-61.
- [28] 彭敏. 教师教学评价素养的结构与发展路径研究 [D]. 重庆:西南大学,2011.
- [29] 于洋. 核心素养背景下初中语文教师评价素养及其培养研究 [D]. 重庆:西南大学,2019.
- [30] 盛雅琦,张辉蓉. 新时代教师评价素养的内涵解构、价值意蕴及测评框架 [J]. 课程·教材·教法,2022,42 (5): 146-152.
- [31] 杨钦芬. 教师课堂评价素养:结构模型与要素形成 [J]. 现代基础教育研究,2021,44 (4): 25-31.
- [32] 李孔文. 学会评价:教师学科素养的衡量标尺 [J]. 课程·教材·教法,2015,35 (2): 74-80.
- [33] 高博. 教师评价素养与培育研究新进展 [J]. 教育测量与评价 (理论版),2015 (1): 10-12.
- [34] 陈玉华. 新课程的推进急需教师评价素养的跟进——兼议教师评价素养欠缺的原因及应对策略 [J]. 内蒙古师范大学学报 (教育科学版),2010,23 (12): 32-34.
- [35] 李如密. 教学评价教育:教师评价素养提升的重要途径 [J]. 现代基础教育研究,2017,28 (4): 5-9.
- [36] 刘志耀,徐立波. 教师专业评价素养:内涵、构成要素及培养策略 [J]. 内蒙古师范大学学报 (教育科学版),2007 (12): 57-60.
- [37] 汪茂华. 中小学教师评价素养的指标体系构建与提升路径 [J]. 中国教师,2024 (5): 30-34.
- [38] 沈兆文. 高校英语教师评价素养发展研究 [J]. 继续教育研究,2015 (2): 53-55.
- [39] 薛博文. 初中教师教学评价素养的研究 [D]. 武汉:华中师范大学,2018.
- [40] 康卓. 人工智能时代下教师评价素养提升路径 [J]. 科教文汇,2022 (14): 16-20.
- [41] 宋乃庆,郑智勇,周圆林翰. 新时代基础教育评价改革的大数据赋能与路向 [J]. 中国电化教育,2021 (2): 1-7.

(责任编辑:孙永泰)

## A Review and Prospect of Research on Teachers' Teaching Assessment Literacy in the Last Twenty Years in China

LI Ru-mi, ZHOU Yu-cheng

(Institute of Curriculum and Institution, Nanjing Normal University, Nanjing 210097, China)

**Abstract:** The quality of teachers' evaluation skills, which encompasses the knowledge, skills, and concepts related to teaching evaluation that teachers possess, as well as the integrated state they demonstrate in practical application, is of significant importance for advancing teaching evaluation practices and deepening reforms in teaching evaluation. With a review and analysis of relevant researches from 2004 to 2024, it is discovered that academic research on teachers' teaching evaluation literacy can be categorized into three stages: the impetus provided by motivation from curriculum reform for researches on teachers' teaching assessment, the boost offered by from the cultivation of core literacy cultivation for researches on teachers' teaching assessment, and the driving force stemming impetus from the development of digital intelligence technology for researches on teachers' teaching assessment literacy. The author also found finds that the relevant researches mainly focuses on the connotation, theoretical framework and structural model, and development stages and paths of teacher teaching evaluation literacy. However, the author notices that there exists shortage in some relevant researches, including absence from local education context, a monotonous test method and prospect, the loss of process, disconnection from actual needs and disregard for regional economic and cultural contexts. Future research can deepen and systematize the study of teachers' teaching assessment literacy by constructing localized evaluation concepts, using comprehensive evaluation methods, expanding demand based research perspectives, broadening research fields and application scope. The findings indicates that in the future, researchers can construct localized evaluation concepts, employ comprehensive assessment methods, expand research perspectives based on needs, and broadening the scope of research fields and application, thus deepening and systematize the study of teachers' teaching assessment literacy.

**Key words:** teachers' literacy; teaching assessment; teachers' teaching assessment literacy

投稿网址: <http://xuebaobangong.jmu.edu.cn/jkb/>