

职前教师评价素养的现状研究

——基于H大学职前教师的调查

苏鑫^{1,2}, 张康怡³

(1.河南大学 教育学部,河南 开封 475004;2.河南大学 教育考试与评价研究院 河南 开封 475004;

3.北京市海淀区羊坊店第四小学,北京 100080)

摘要:教师评价素养对教师职业发展有积极的引导作用,职前阶段是教师发展的关键期。我国当前对职前教师评价素养的研究不足,多集中于在职教师,有必要加强对该领域的研究。为了解职前教师评价素养现状,该研究基于赵雪晶的评价素养框架设计问卷,并在H大学选取342名职前教师作为研究对象进行问卷调查。随后,根据调查反馈的问题设计访谈提纲。研究旨在回答三方面问题:职前教师的整体评价素养情况如何?职前教师在评价意识等四个维度的素养情况如何?职前教师评价素养培育面临的困境及其改进路径是什么?研究发现,职前教师的整体评价素养有待提高,存在评价知识零散、评价意识欠缺、评价技能与实践脱节以及评价态度消极等问题。

关键词:教师评价素养;职前教师;现状分析

中图分类号:G65

文献标志码:A

文章编号:1674-5884(2025)05-0128-06

1 问题提出

2011年,教育部在《教师教育课程标准(试行)》中提出,职前教师要了解课堂评价的理论与技术,能够通过评价改进教学与促进学生学习^[1]。2020年10月,《深化新时代教育评价改革总体方案》中再次强调健全教师对学生的评价制度,“创新德智体美劳过程性评价办法”^[2]。2024年1月,《研究生教育学科专业简介及其学位基本要求(试行版)》首次将教育评价学增设为教育学大类下的二级学科,这标志着教育评价学从此成为一门独立的学科。从政策文件到学科配置,种种迹象表明,我国教育评价领域的理论研究、人才培养和实践探索正逐步向科学化、专业化迈进。教师是教育评价改革的关键主体,教师应具备满足教育评价改革需要的评价意识、评价知识和评价技能等重要品质。教师了解评价、运用评价对学校教育工作以及学生发展有深远影响。在新时代背景下,教师评价素养

的培育已受到高度重视。那么,作为支撑教师专业成长的重要职前教育阶段,如何有效培育教师的评价素养?本研究通过问卷调查和访谈的方法,对职前教师的评价素养现状进行研究,以期为我国职前教师教育的高质量发展提供参考。

2 文献综述

教师评价素养是集教育评价与教师教育于一体的研究范畴,最初被认为是准教师专业能力的一部分。关于评价素养的界定可分为两类。一类是直接进行界定。例如,Webb认为,评价素养是关于评价学生所知所能的知识,是如何解释评价结果的知识,以及如何恰当使用评价结果去发展学生学习和课堂效果的知识^[3]。Quilter将评价素养定义为设计和选择评价的方式、解释评价结果并运用于教学决策的能力^[4]。另有研究者认为教师评价素养指“教师在开展学生学业评价活动中

收稿日期:2024-11-09

基金项目:河南省2022年哲学社会科学规划青年项目(2022CJY046);河南省博士后科研资助项目(204581)

作者简介:苏鑫(1991—),女,湖南冷水江人,副教授,博士,主要从事教育评价与教师发展研究。

所需具备的素养”^[5],是“选择并运用适当的评价方法收集、分析和使用评价信息,以促进学习和改进教学的意向、知识和能力”^[6]。另一类则是通过描绘具备评价素养的人的特点来界定评价素养。例如,教育专家 Stiggins 认为,当一个人的评价素养达到较高程度时,就能对评价的合理性作出判断。他们知道什么是可靠和不可靠的评价,知道自己评什么、为什么要评、怎样更好地评价学业成就等^[7]。

此外,关于教师评价素养的构成要素的解读也不尽相同。大部分研究者遵从评价的实践导向,认为教师的评价素养是知识与技能的集合^[8],主要涵盖了评价的设计、评价的实施以及评价结果的反馈和使用等^[9]。然而,教师评价素养也会受到社会文化环境、教师学习观和评价培训与教育等方面的影响^[10-12]。有研究者兼顾评价的社会文化属性,对评价素养的构成要素进行分析。例如,Pastore 和 Andrade 建构了包含评价知识、评价行为和社会情感在内的评价素养三维框架^[13]。

关于教师评价素养的测评也是教师评价素养研究中的重点。Volante 等的研究发现,职前教师在评价学生方面缺乏信心,自我效能感水平偏低,且对评价目的和评价方法缺乏正确的认识^[14]。那么,职前教育阶段如何提高教师的评价素养呢?Plake 认为当务之急是“进一步分析教师的实际需要和在评价领域的表现,由此提供更多基于数据的信息,以便规划和开发培训内容来提高教师的评价能力”^[15]。实践层面已有诸多探索,例如,以区域或学校为单位,针对英语、科学和数学等学科教师开展评价技能专项实践^[16];依托校本专业学习社区推动教师评价能力的集体提升^[17];以及美国内布拉斯加州实施的“教师主导的校本评价和报告系统”,通过区域层面的机制支持,助力教师开展高质量课堂评价活动^[18]。

综合来看,教师评价素养的内涵、结构、测评及提升已成为研究热点,相关成果既推动了教育评价改革的整体进程,也为教师专业成长提供了支撑。但现有研究仍存在两方面局限:一是研究对象聚焦于在职学科教师,对职前教师评价素养的关注相对匮乏;二是理论探讨居多,基于实证的研究成果较少,这为后续研究指明了方向。

3 研究设计

研究对象为 H 大学不同专业和不同年级的

职前教师。H 大学作为国内“双一流”建设高校,拥有悠久的教师教育传统和深厚的师范生培养经验。选择不同专业的职前教师可以使样本更具全面性。研究以问卷和访谈的形式收集相关数据,并对数据进行分析,以了解当前职前教师评价素养的现状及存在的问题,进而提出切实可行具备操作性的优化策略。

3.1 研究工具

本研究借鉴赵雪晶关于教师评价素养的理解,按照评价知识、评价意识、评价技能和评价态度四个方面对职前教师的评价素养进行调查^[19]。问卷共 32 题,被调查者需要选择与自身情况最相符的选项。问卷整体信度系数为 0.953 ($P < 0.001$),表示此问卷具有内在一致性。问卷 KMO 值为 0.747, $P < 0.001$,表明问卷适合用于调查职前教师评价素养现状。此外,对问卷的部分文字表达进行了调整,使其更贴合职前教师的表达。研究还在问卷结果分析的基础上,确定了半结构化访谈提纲。在参与问卷调查的职前教师中,按照方便取样原则,共五名职前教师参与访谈。受访者基本信息见表 1。

表 1 受访职前教师基本信息

受访对象	性别	所在年级	所在专业	期望任教学科
A	女	大四	教育学	数学
B	女	大四	教育学	生物
C	男	大三	教育学	语文
D	女	大二	教育学	数学
E	女	大四	数学与应用数学	数学

3.2 研究对象

本研究以 H 大学职前教师为研究对象,共回收 342 份,有效问卷 334 份,有效率 97.66%。被调查对象中,女性占比 82.93%,男性占比 17.07%,女性职前教师人数占绝大多数。从被调查对象的专业来看,教育学专业背景的占 48.2%,非教育学专业背景的占 51.8%,教育学与非教育学职前教师数量大致相当。调查对象包括大一到大四及研一到研三共七个年级,学生的占比分别为:16.17%、15.87%、21.56%、35.93%、5.39%、4.18%、0.9%。

4 研究结果与分析

4.1 描述性统计分析

4.1.1 职前教师评价素养总体水平

调查问卷共 32 题,按照里克特五点式量表,

“完全不同意”“比较不同意”“基本同意”“比较同意”和“完全同意”分别记 1 分到 5 分。通过数据分析得知,得分低于 100 分的有 30 人,占总人数的 9%;得分在 100 到 120 分之间的有 177 人,占总人数的 53%;得分在 121 到 140 分之间的有 93 人,占总人数的 27.8%;得分在 141 到 160 分之间的有 34 人,占总人数的 10.2%。因此,得分处于 100 到 120 分之间的职前教师比例明显较高,得分低于 100 分的职前教师人数与得分在 141 到 160 分之间的职前教师人数差别不大。最终,334 位被调查对象评价素养的平均得分是 118.25 分,表明职前教师评价素养总体水平不高。

4.1.2 职前教师评价素养在不同维度的情况

数据显示,职前教师评价素养整体上较为一般 ($M=3.71$),处于中等水平。将四个维度的均值分别与总体均值进行比较,除评价态度维度外 ($M=3.60$),评价意识维度 ($M=3.72$)、评价技能维度 ($M=3.78$)和评价知识维度 ($M=3.72$)均高于整体水平。各个维度平均值得分由大到小依次为:评价技能>评价意识=评价知识>评价态度。四个维度

中评价技能的平均值最高,水平良好,是评价活动实施的有力支持;评价态度的平均值最低。

4.2 差异性分析

4.2.1 不同性别对职前教师评价素养的影响

通过对不同性别的职前教师在评价素养四个维度上的表现进行独立样本 t 检验,结果如表 2 所示。四个评价维度水平在性别上的差异均不显著 ($P>0.05$),可能是因为参与研究的男性职前教师较少(57 人),而女性职前教师较多(277 人),参与研究的男女职前教师的比例为 1:5,样本分布不均造成一定程度的偏差。

4.2.2 实习经历对职前教师评价素养的影响

通过独立样本 t 检验分析实习经历对职前教师评价素养是否有显著性差异发现(见表 3),有无中小学实习经历在评价意识维度上存在显著性差异 ($P<0.05$)。具体而言,有实习经历的职前教师得分均值为 3.863,无实习经历的职前教师得分均值为 3.680。然而,在评价技能、评价态度和评价知识这三个维度,职前教师有无中小学实习经历对其评价素养的影响没有显著差异。

表 2 不同性别的职前教师各维度评价素养的独立样本 t 检验

项目	选项	N	平均值(M)	标准差	T	P
评价意识	男	57	3.671	0.625	0.626	0.532
	女	277	3.725	0.588		
评价技能	男	57	3.603	0.656	1.921	0.056
	女	277	3.778	0.619		
评价态度	男	57	3.564	0.664	0.444	0.657
	女	277	3.602	0.570		
评价知识	男	57	3.660	0.649	0.882	0.378
	女	277	3.734	0.561		

表 3 有无实习经历的职前教师各维度评价素养的独立样本 t 检验

项目	选项	N	平均值(M)	标准差	T	P
评价意识	有中小学实习经历	65	3.863	0.596	2.244	0.025
	无中小学实习经历	269	3.680	0.589		
评价技能	有中小学实习经历	65	3.875	0.662	1.820	0.070
	无中小学实习经历	269	3.717	0.617		
评价态度	有中小学实习经历	65	3.567	0.524	0.425	0.671
	无中小学实习经历	269	3.601	0.601		
评价知识	有中小学实习经历	65	3.736	0.481	0.266	0.791
	无中小学实习经历	269	3.717	0.599		

4.2.3 评价类课程经验对职前教师评价素养的影响

通过独立样本 t 检验分析职前教师在就读期间是否上过评价类课程对各个维度评价素养的影

响。如表 4 所示,有无在大学期间上过评价类课程在评价技能维度存在显著性差异 ($P<0.05$)。具体而言,上过评价类课程的职前教师得分均值为 3.910,而没有上过评价类课程的职前教师

得分均值为 3.652。然而,在评价意识、评价态度和评价知识这三个维度,职前教师有无上过

评价类课程对其评价素养的影响没有显著性差异。

表 4 大学期间有无上过评价类课程对职前教师评价素养的独立样本 t 检验

项目	选项	N	平均值(M)	标准差	T	P
评价意识	有在大学上过评价类课程	124	3.766	0.607	1.187	0.236
	未在大学上过评价类课程	210	3.686	0.586		
评价技能	有在大学上过评价类课程	124	3.910	0.658	3.692	0.000
	未在大学上过评价类课程	210	3.652	0.591		
评价态度	有在大学上过评价类课程	124	3.615	0.593	0.803	0.422
	未在大学上过评价类课程	210	3.561	0.576		
评价知识	有在大学上过评价类课程	124	3.753	0.567	0.765	0.445
	未在大学上过评价类课程	210	3.702	0.584		

4.3 相关性分析

对评价素养及其不同维度进行相关性分析发现,评价素养的不同维度和评价素养之间均存在正相关关系,如表 5 所示。相关系数大于 0, P 值小于 0.01。其中,评价意识与评价素养的相关系数为 0.841;评价技能与评价素养的相关系数为 0.825;评价态度与评价素养的相关系数为 0.824;评价知识与评价素养的相关系数为 0.834。可见,职前教师的评价意识、评价技能、评价态度和评价知识均会对其整体评价素养产生影响。

表 5 评价素养与各维度的相关性分析

项目	评价意识	评价技能	评价态度	评价知识
评价意识	1	-	-	-
评价技能	0.610 **	1	-	-
评价态度	0.596 **	0.533 **	1	-
评价知识	0.590 **	0.576 **	0.621 **	1
评价素养	0.841 **	0.825 **	0.824 **	0.834 **

注:表格中数据为皮尔逊相关系数, ** $p < 0.01$ 。

5 研究发现

5.1 职前教师评价知识较为零散

问卷结果显示,评价知识维度的平均值处于中等偏上的位置,总体水平较为理想。但是,职前教师存在无法将零散的评价知识融合成知识体系的问题。例如,在访谈过程中,A 指出职前教师评价素养提升的最大障碍是“我们没有经历过较长时间评价类知识的学习,无法将评价知识融合成一个整体,也就无法根据适当的情况准确地评价学生,促进学生的发展”。通过对调查对象基本信息分析可知,62.87% 的被调查对象在大学期间没有接触过评价类的课程,73.35% 的职前教师

没有参加过评价相关的专题培训或讲座。可见职前教师评价知识的获得大多凭借生活经验或者过往的被评价经历,缺乏系统化、理论化的学习。

5.2 职前教师评价意识有所欠缺

研究发现,职前教师在评价意识维度的表现尚可,总体水平略高于评价素养总体水平的平均值。但是,职前教师的评价意识仍有待提升。例如,职前教师不了解、不确定“有哪些外在因素影响了自身的评价活动”,以及“教师应在课堂教学的推进过程中了解学生的学习状况以改善教学等”。研究还发现职前教师过程性评价意识不足。例如,在访谈中,B 提到:“目前较为普遍的是只关注期末分数,唯分数唯成绩。如果教师有较高的评价素养,就不会只是根据期末成绩去单方面评价学生,而是可能会意识到德智体美劳综合性全面评价,即对学生的发展有较大影响。”同时,有研究者在教师使用过程性评价的调查发现,过程性评价促进学生发展的作用并没有得到充分体现,绝大多数教师仍然更关注评价的选拔与甄别功能^[20]。这在一定程度上反映出教师在职前阶段没有充分理解评价的价值,欠缺使用多种评价方法的认识。

5.3 职前教师评价技能偏离实践

问卷调查结果显示,在四个维度中,评价技能的得分水平最高。表明职前教师的评价技能整体水平较好。例如,受访对象认为自己在表扬或批评学生时会考虑到学生的个体差异性。在访谈中,职前教师 C 对评价技能提出了自己的理解:“我认为评价技能是指人在拥有了对评价方面的认识,以及有了评价的体系化知识之后,将知识熟

练运用于评价活动中,发掘更好的运用评价的场景,随机应变,更有针对性地进行评价。”职前教师对评价技能的理解普遍较好,但仍存在缺少将理论与实践相结合的机会。教育部在实施卓越教师培养计划的文件中提到,给职前教师设置的实践课程应数量充足、内容丰富^[21],以便职前教师在在职前教育阶段掌握更多评价技能。目前我国职前教师实习时间较短,很多职前教师仅经历过三个月的实习期,能进行评价的机会不多,因此无法在这个过程中充分锻炼自身的评价技能,对评价技能的理解还停留在意识层面。

5.4 职前教师评价态度亟待提升

评价态度在评价素养四个维度中是最不容乐观的部分,平均值在四个维度中最低。态度是行为的导向,与行为联系紧密。如果职前教师对评价活动不能有正确的、正向的态度,不仅会使评价活动开展阻力重重,更会影响学生的发展。在访谈过程中,E提到了发生在自己身边的一个例子。她表示“我以前有一个同学,因为老师不恰当的评价,对他产生了巨大的影响,他没能继续完成学业。因为当时教师对他的评价是他不可能完成学业,于是他便辍学去打工了。”在各种外部因素中,教师行为及对学生的态度极易影响学生的学习动机。教师的评价态度受教师认知、情感和行为方面的影响。同时,教师的评价态度是其评价立场的体现,会影响教师评价理论知识的吸收与实施^[22]。没有系统接受过评价知识的职前教师,可能受过往被评价经历的影响,无法正确认识到:评价不是依照分数区分学生等级的手段,而是了解学生的一种方式。另外,教师的评价需要在一定的实践场域展开来获得反思和提升,但是约一半的职前教师并没有真正参与过一线教学,因此他们的评价态度也有可能受到影响。

参考文献:

- [1] 中华人民共和国教育部.教师教育课程标准(试行)[S].北京:中华人民共和国教育部,2011:11.
- [2] 中共中央 国务院印发《深化新时代教育评价改革总体方案》[EB/OL].(2020-10-30)[2024-11-02]. https://www.gov.cn/zhengce/2020-10/13/content_5551032.htm.
- [3] WEBB N L. Assessment literacy in a standards-based urban education setting[C]//Annual meeting of the American educational research association, april 1-5, 2002, Louisiana, New Orleans. Washington, DC: AERA, c2002:1-19.
- [4] QUILTER S M, GALLINI J K. Inservice teachers' assessment literacy and attitudes toward assessment[J]. The Teacher Educator, 2000(2):115-131.
- [5] 耿娟娟.教师评价素养内涵的嬗变[J].中国成人教育,2017(1):136-139.
- [6] 周文叶,周淑琪.教师评价素养:教师专业标准比较的视角[J].比较教育研究,2013(9):62-66.
- [7] STIGGINS R J. Assessment literacy[J]. Phi Delta Kappan, 1991(7):534-539.
- [8] MERTLER C A. Secondary teacher's assessment literacy: Dose classroom experience make a difference? [J]. American Secondary Education, 2004(1):49-64.
- [9] 杨国海.教师评价素养的内涵及框架[J].当代教育科学,2011(4):17-19.
- [10] WILLIS J, ADIE L, KLENOWSKI V. Conceptualising teachers' assessment literacies in an era of curriculum and assessment reform[J]. The Australian Educational Researcher, 2013(40):241-256.
- [11] ABELL S K, SIEGEL M A. Assessment literacy: what science teachers need to know and be able to do[M]//CORRIGAN. The professional knowledge base of science teaching. Dordrecht: Springer Netherlands, 2011:205-221.
- [12] DELUCA C, KLINGER D A. Assessment literacy development: identifying gaps in teacher candidates' learning[J]. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 2010(4):419-438.
- [13] PASTORE S, ANDRADE H L. Teacher assessment literacy: a three-dimensional model[J]. Teaching and Teacher Education, 2019(84):128-138.
- [14] VOLANTE L, FAZIO X. Exploring teacher candidates' assessment literacy: Implications for teacher education reform and professional development [J]. Canadian Journal of Education, 2007(3):749-770.
- [15] PLAKE B S, IMPARA J C, FAGER J J. Assessment competencies of teachers: a national survey[J]. Educational Measurement: Issues and Practice.1993(4):10-12,39.
- [16] KOH K H. Improving teachers' assessment literacy through professional development[J]. Teaching Education, 2011(3):255-276.
- [17] BIRENBAUM M, KIMRON H, SHILTON H. Nested contexts that shape assessment for learning: school-based professional learning community and classroom culture[J]. Studies in Educational Evaluation, 2011

- (1):35-48.
- [18] Lukin L E, Bandalos D L, Eckhout T J, et al. Facilitating the development of assessment literacy[J]. Educational Measurement: Issues and Practice, 2004(3): 26-32.
- [19] 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,2014:41-43.
- [20] 姬彦红,张建玲.过程性评价实施中教师的困惑与出路[J].当代教育科学,2013(13):23-25.
- [21] 教育部.教育部关于实施卓越教师培养计划 2.0 的意见[EB/OL].(2018-10-10)[2024-11-01].
http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/201810/t20181010_350998.html.
- [22] XU Y T, GAVIN B. Teacher assessment literacy in practice: a reconceptualization [J]. Teaching and Teacher Education, 2016(58): 149-162.

Research on the Current Situation of Pre-service Teachers Assessment Literacy: Based on a Survey of Pre-service Teachers at H University

SU Xin^{1,2}, ZHANG Kangyi³

(1. Faculty of Education, Henan University, Kaifeng 475004, China;

2. Education Examination and Evaluation Research Institute, Henan University, Kaifeng 475004, China;

3. Beijing Haidian Yangfangdian No.4 Primary School, Beijing 100080, China)

Abstract: Teacher assessment literacy exerts a positive guiding influence on the professional development of teachers, and the pre-service stage is a pivotal period for teacher growth. In China, however, the research on assessment literacy of pre-service teachers remains scarce with most studies focusing on in-service practitioners; hence, stronger research to this field is urgently needed. To map the current state of assessment literacy of pre-service teachers, the present study has designed a questionnaire based on Zhao Xuejing's assessment-literacy framework and administered it to 342 pre-service teachers at H University. An interview protocol is then developed on the basis of the survey responses. The study seeks to answer three questions: (1) What is the overall level of assessment literacy of pre-service teachers? (2) How do these teachers perform across four dimensions, including assessment awareness? (3) What challenges confront the cultivation of assessment literacy of pre-service teachers and what improvement pathways can be identified? The findings reveal that overall assessment literacy of pre-service teachers is in need of improvement, exhibiting fragmented assessment knowledge, weak assessment awareness, disconnection between assessment skills and practice, and negative attitudes toward assessment.

Key words: teacher assessment literacy; pre-service teachers; current situation analysis

(责任校对 葛丽萍)