

DOI: 10.53104/dyjjyj.2025.01.01.004

特崗教師入職三年內教學評估能力發展軌跡的縱向研究

李思婕¹

1. 華東師範大學，上海 200241

摘要：隨著教育評價改革的持續推進，教師教學評估能力作為其專業素養的重要組成部分，日益成為衡量教師教學品質與學生學習成效的核心指標。特崗教師群體作為我國農村教育師資補充的關鍵力量，其評估能力發展狀況直接影響教育公平與教學品質提升。然而，已有研究多集中於評估能力的靜態測量與培訓效果評估，缺乏對其成長過程的動態呈現與機制解釋。

本研究以 20 位在崗特崗教師為研究物件，採用縱向質性研究方法，連續追蹤其入職三年內的教學評估能力發展軌跡，系統分析能力結構中的評估意識、課堂回饋、學習診斷、教學調整與工具運用等子維度的成長節奏與表現特點。通過深度訪談、課堂觀察與教學文檔分析等資料收集手段，研究構建了教師能力發展的時間—能力二維圖譜，並歸納出三類典型成長路徑：穩步提升型、跳躍突破型與緩慢滯後型。研究進一步剖析了能力發展背後的支援機制與制約因素，發現教師個體反思能力、學校教學文化、培訓系統的針對性以及區域教育資源配置等，共同影響其能力發展的速度與方向。

研究表明，教學評估能力的成長具有階段性、分化性與情境依賴性，教師發展需在制度、文化與專業支持多維協同下才能實現內化與穩定。基於研究發現，論文提出構建遞進式培訓體系、優化校本教研機制、引導制度激勵調整與強化差異化支持等政策建議，旨在推動特崗教師評估能力向更高水準邁進，為新時代基礎教育教師隊伍建設提供實踐參考與理論支援。

關鍵字：特崗教師；教學評估能力；能力發展軌跡；縱向研究；教師專業成長；教育支援系統

A Longitudinal Study on the Development Trajectory of Teaching Assessment Competence in Special-Post Teachers During Their First Three Years of Service

LI Si-jie¹

1. East China Normal University, Shanghai 200241, P.R.China

Correspondence to: LI Si-jie; Email: lisj1111@sina.cn

Abstract: With the ongoing advancement of educational assessment reform in China, teachers' instructional evaluation competence has become a core indicator of both teaching quality and student learning effectiveness. As a key initiative to support rural education, the Special Post Teacher Program (SPTP) plays a vital role in supplementing teacher resources in underdeveloped areas. The development of instructional evaluation competence among special-post teachers (SPTs) directly affects educational equity and the overall quality of basic education.

收稿日期：2025-08-06 返修日期：2025-08-08 錄用日期：2025-08-11 出版日期：2025-08-13

通信作者：lisj1111@sina.cn

引用格式：李思婕. 特崗教師入職三年內教學評估能力發展軌跡的縱向研究[J]. 東亞教育研究, 2025, 1(1): 44-54.

However, existing research tends to focus on static assessments or training effectiveness, with limited attention to the developmental process and underlying mechanisms of teacher evaluation competence over time.

This study adopts a longitudinal qualitative research design, tracking the development of evaluation competence among 20 SPTs over their first three years of service. Drawing on data from in-depth interviews, classroom observations, and teaching artifacts, the study examines the evolution of key subcomponents including assessment awareness, classroom feedback, learning diagnosis, instructional adjustment, and tool application. By constructing a time-competence trajectory map, the study identifies three typical developmental patterns: steadily progressing, leap-forward, and stagnating types. Furthermore, it analyzes the institutional and contextual mechanisms influencing these trajectories, revealing that individual teacher reflection capacity, school-based teaching culture, the specificity of training systems, and the distribution of educational resources jointly shape the pace and direction of competence development.

Findings indicate that the growth of evaluation competence is staged, differentiated, and highly context-dependent. Sustainable development relies on coordinated support from institutional design, school-level culture, and professional guidance. Based on these insights, the study proposes targeted policy recommendations, including a phased training framework, enhanced school-based professional learning communities, improved incentive systems, and differentiated development pathways. These strategies aim to support the continuous enhancement of evaluation competence among SPTs and contribute to the broader agenda of building a high-quality teaching workforce in China's compulsory education system.

Key words: special-post teachers; instructional evaluation competence; development trajectory; longitudinal study; teacher professional growth; educational support system

引言

近年來，隨著我國基礎教育區域發展不平衡問題的持續顯現，國家相繼出臺一系列政策推動教育資源下沉，其中“特崗計畫”（特設崗位教師計畫）作為一項重要舉措，自2006年實施以來，已成為支持中西部農村教育、補充基層師資力量的重要制度安排。根據教育部發佈的資料，截至2022年，全國累計招募特崗教師超過100萬人，主要分佈在中西部貧困地區、小規模學校和邊遠民族鄉村學校。特崗教師不僅肩負基礎學科教學任務，更承載著教育公平與品質提升的雙重使命。

在教學品質提升路徑中，教師的教學評估能力被廣泛認為是影響課堂效果與學生學習成果的核心能力之一。該能力不僅包括對學生學習狀況的準確判斷，還涉及教學回饋、作業設計、評價標準運用等多個維度。對於大量初入職場、教學經驗相對薄弱的特崗教師而言，教學評估能力的形成與發展，不僅是其專業成長的重要標誌，也直接影響著農村教育教學的有效性與可持續性。

已有研究多集中於特崗教師的職業認同、流動意願與培訓需求等方面，對其教學能力的形成過程尤其是評估能力的發展軌跡關注不足。同時，大多數研究採用橫斷面分析，難以呈現教師能力隨時間演化的真實狀態。因此，有必要採用縱向研究方法，對特崗教師在入職三年內教學評估能力的變化過程進行系統追蹤與分析。

本研究以中部某省農村地區20名特崗教師為樣本，結合訪談、課堂觀察和教學文檔分析等多種方式，嘗試回答以下問題：特崗教師教學評估能力在三年內呈現出怎樣的發展特徵？不同維度能力的成長節奏有何差異？能力變化受到哪些關鍵因素的影響？教師之間是否存在發展路徑的類型差異？本研究期望為農村地區教師支援政策優化、師資培訓體系改進和評估能力本土化建設提供理論參考與實踐依據。

1 教學評估能力的理論建構

1.1 教學評估能力的定義與核心組成

教學評估能力是教師在教學過程中有意識地

收集、分析並運用有關學生學習狀況的資訊，用於判斷教學效果、調整教學策略、促進學生發展的核心專業能力^[1]。它不僅涵蓋了教師使用各種評估工具進行判斷的技能層面，更涉及教師對學生認知過程的理解、對教學回饋的敏感度以及教學調控能力的綜合體現。這種能力是形成“以學生為中心”教學理念的實踐支撐，也是當前課程改革所強調的“教—學—評一致性”的關鍵樞紐。

傳統上，人們對教學評估的理解較為局限，通常將其等同於考試、測試等結果性評價。然而，隨著教育評估觀的轉型，形成性評估的地位日益凸顯。形成性評估強調教師在教學過程中動態掌握學生的學習狀態，通過提問、觀察、課堂討論、小測驗、學習任務等多種方式獲取證據，及時給予回饋並調整教學方向，以實現學生的持續進步和目標達成^[2]。這要求教師不僅要具備設計評估任務和解釋學生表現的能力，還需能將評估結果有效地轉化為教學決策。

教學評估能力作為一種結構性複合能力，通常包含以下幾個方面：第一，評估意識，即教師是否能在教學中主動關注學生的學習過程，並意識到評估對教學改進的價值；第二，回饋能力，指教師是否能基於學生的學習表現做出具體、及時、有引導意義的教學回應；第三，診斷能力，體現在教師能否識別學生學習困難的成因，並據此提供個別化支援；第四，評估工具的選擇與運用能力，涉及教師能否靈活使用測驗、作業、觀察量表等工具；第五，教學調整能力，即教師能否將評估資訊嵌入教學鏈條中，推動教與學的互動提升。

對特崗教師而言，教學評估能力的發展受到教師自身經驗積累、學校教學文化、培訓支援體系以及學生群體特徵等多重因素的影響。由於特崗教師多數為初任教師，職業起點低、教學情境複雜、資源相對薄弱，評估能力的發展常呈現出基礎薄弱、認知模糊、技能偏弱等特點。因此，在研究其評估能力成長路徑時，必須從能力結構出發，動態審視其能力構建與提升的過程。

1.2 教師專業發展階段模型的應用視角

教師教學評估能力的發展並非均質、直線式推進，而是一個受多重因素影響、經歷波動與階段遞進的複雜過程。為理解這種動態性，教師專

業發展階段模型提供了重要理論支撐。其中，Fuller 提出的教師關注階段理論和 Day 等人提出的教師職業生涯模型，是解釋新教師尤其是特崗教師成長過程的代表性視角。

Fuller (1969) 將教師發展劃分為三個階段：生存關注階段、教學任務關注階段和學生學習關注階段^[3]。在生存關注階段，教師主要關注自身是否能完成教學任務、維持課堂秩序，此時教學評估往往流於形式、機械執行；進入教學任務關注階段後，教師開始探索教學結構與方法，評估行為趨於主動和系統；在學生學習關注階段，教師的教學評估能力能夠從關注教學活動本身轉向關注學生學習成效，能將回饋結果整合入教學改進過程，實現“以學定教”。該模型為理解教師能力隨經驗積累而逐步深入提供了清晰的行為路徑視角。

與此互補的是 Day 等人提出的教師職業生涯發展模型^[4]，該模型從時間維度出發，將教師成長劃分為探索期、建立期、穩定期、再評估期和重建期等階段，強調教師成長不僅表現為教學行為的演變，也包括職業認同、情感波動和動機水準的變化。特崗教師由於工作環境艱苦、教學任務繁重、社會支援有限，其評估能力的發展不僅受技術因素制約，更深受情感因素與身份認同感的影響。在職業初期，他們往往處於探索與建立階段，教學評估多依賴直覺和經驗，缺乏理論指導和系統方法，只有在獲得持續支援與正向回饋的前提下，才可能逐步過渡到成熟階段。

這兩類模型從不同維度建構了教師能力發展的階段性邏輯：前者注重教學行為層面的發展，後者強調教師整體職業生命軌跡的演進。在本研究中，將結合二者視角，探討特崗教師在三年內教學評估能力的階段特徵與發展路徑，識別不同階段能力表現的典型模式，進一步揭示評估能力建構的過程性、情境性與複雜性。

2 研究物件與方法設計

2.1 研究樣本構成與跟蹤方式

本研究採用縱向質性研究方法，圍繞特崗教師教學評估能力在入職三年內的發展變化過程展開追蹤與分析。研究樣本選取堅持“理論取樣”與“典型性代表”相結合的原則，重點關注具有

代表性的農村初中階段特崗教師個體，力求在有限樣本中呈現能力發展的多樣軌跡與共性特徵。

研究選取中部地區某省三個地級市下轄的六所農村初級中學為樣本校，考慮學校地理位置、教學資源、生源情況等背景差異，確保研究結果具備適度的情境廣度。在各校中，通過與校長及教研組長溝通，依據入職年份、任教學科、教學任務承擔量與研究意願，最終確定 20 名初中特崗教師作為研究物件。這些教師均為“特崗計畫”正式錄用人員，教學年限從入職第 1 學年開始，研究覆蓋其入職後完整的前三年階段，構成較為穩定的縱向觀察基礎。

為深入掌握教師教學評估能力的動態變化軌跡，研究設計了“三階段跟蹤”機制，分別在教師入職第 1 年、第 2 年末與第 3 年末進行系統訪談、課堂觀察與文檔採集。在每個階段，研究團隊對樣本教師開展一次深度訪談（約 60 分鐘）、兩次課堂實錄觀察（分別針對核心課程內容）、以及一次教學設計與學生作業的文檔分析。三期資料收集時間跨度覆蓋整個自然學年，力求最大程度捕捉教師在真實教學過程中的行為變化與思維轉化。

同時，為增強縱向對比的可靠性，本研究在資料獲取前設計並統一使用了“教學評估能力觀察指引”“教師評估意識訪談提綱”與“課堂回饋行為記錄表”，以提升多階段資料之間的可比性與系統性。部分教師樣本在三年內出現調崗、休假或工作中斷情況，研究對樣本資訊進行了動態更新，確保有效樣本與完整資料鏈條的匹配。

通過構建典型樣本與過程跟蹤相結合的研究框架，本節所述樣本設計為後續研究提供了紮實的觀察基礎，有助於深入揭示評估能力的階段性演化特徵與個體差異表現。

2.2 資料收集工具與程式概述

本研究採用多來源資料法，綜合使用訪談、課堂觀察與教學文檔分析三類工具，從多個維度採集教師教學評估能力相關資料，以確保資料的立體性與可信度。在縱向設計框架下，研究設置了三輪資料獲取節點，分別對應特崗教師入職的第 1 年、第 2 年和第 3 年，每輪均圍繞“評估意識—評估行為—教學回饋—反思取向”的核心結構組織資料獲取過程。

首先，在訪談方面，研究採用半結構式深度訪談的方式，圍繞“你如何判斷學生是否掌握教學內容”“你是否在教學中調整教學內容或方法”“你通常如何給予學生回饋”等問題，瞭解教師對評估功能的理解、日常教學中評估行為的實踐狀態以及教學調整的決策過程。為保持一致性與可比較性，訪談提綱在三年內保持核心結構穩定，僅根據教師發展階段適度調整提問深度。每位元樣本教師每年訪談一次，訪談時長約為 60 分鐘，全程錄音並轉錄編碼。

其次，課堂觀察採用非介入式觀察法，通過研究團隊成員進入教師真實授課課堂，重點記錄教師在教學過程中提出的問題類型、與學生互動的頻率、回饋方式的多樣性、對學生回答的回應類型等關鍵評估行為表現。研究使用統一開發的“教學評估能力課堂觀察量表”，該量表以 5 個核心行為指標為主線，結合 Likert 五級評分法對課堂表現進行量化與描述性記錄，並在同一教師不同階段進行對照分析，保證觀察資料在縱向上的一致性與信度。

第三，教學文檔收集包括三類材料：教學設計方案（教學目標、評價任務安排）、實際課堂作業佈置與批改記錄、教師在校教研中的評估反思筆記。此類文檔有助於從教師備課層面理解其對評估與教學結合的思路，從學生作業中反推評估設計對學習目標的覆蓋程度，同時補充課堂行為之外的教師專業判斷依據。

在整體程式上，研究團隊制定了統一的資料收集計畫，每學年安排固定時間段進行資料採集與編碼，所有資料均由同一批訓練有素的研究員完成，以確保資料處理標準化。為保護教師隱私與學校敏感資訊，研究過程中嚴格執行知情同意程式，所有資料進行匿名化處理，確保研究倫理合規。

通過上述多工具組合與週期性採集安排，本研究確保了資料來源的廣度與深度，為後續能力發展軌跡的描繪與影響機制的分析提供了充分的經驗基礎。

2.3 資料分析方法與邏輯路徑

本研究採用質性分析策略，通過時間序列的方式，對特崗教師在入職三年內教學評估能力的演變過程進行階段性刻畫和系統歸納。分析邏輯

由微觀到宏觀、由個體到類型，力求在尊重教師個體成長差異的基礎上，提煉出具有普遍性和代表性的能力發展路徑。

在具體分析中，首先對教師訪談材料和課堂觀察記錄進行逐項閱讀與整理，提取出與教學評估相關的關鍵字句，如“學生掌握情況如何判斷”“根據課堂反應是否調整教學”“如何回應學生作業表現”等，圍繞“評估意識”“課堂回饋”“學習診斷”“教學調整”“教學反思”等五個關鍵維度，對資料進行逐層歸類與比對。研究以這五個維度為基礎，建立跨時間點的分析框架，比較同一教師在三個年度階段上的表現差異與能力變化趨勢。

課堂觀察資料以結構化觀察表為基礎，提取各項教學行為的表現頻率與特徵變化，並與教師的自我敘述進行交叉核驗。例如，一名教師在第一學年主要採用封閉性問題進行提問，到第三學年則開始引導學生表達觀點並進行追問。這一行為的變化既能在課堂觀察記錄中識別，也在教師訪談中獲得印證，從而驗證其能力成長的真實性與穩定性。

教學文檔材料（包括教學設計、作業批註與教研筆記）主要用於補充課堂與訪談中難以全面呈現的“隱性能力”層面。研究比較教師在不同年度中對教學目標與評價任務的安排方式、作業佈置與回饋語言的變化，分析其是否逐步建立起評估與教學整合的意識與方法。同時，研究關注教師是否在教研或反思記錄中形成基於評估結果的教學調整策略。

在整體分析邏輯上，本研究圍繞教師發展過程的三個關鍵節點（第一年、第二年、第三年）建立能力發展軌跡圖譜。以能力維度為縱軸、發展階段為橫軸，對每位教師的表現進行縱向梳理與階段歸納，並在此基礎上總結典型發展模式，如持續提升型、波動反復型、早期突破後趨緩型等。這種基於能力維度與時間跨度相結合的路徑型分析，有助於深入揭示評估能力形成的內部機制與外部幹擾因素。

通過貫通“資料—表現—變化—解釋”四個層次，本研究建構起教師評估能力發展的系統圖像，為後續章節的階段性特徵呈現與影響機制剖析提供了堅實的分析基礎。

3 評估能力的階段性發展特徵

3.1 教學評估能力在三年內的發展趨勢

本研究在對 20 位特崗教師三年期教學評估能力追蹤分析的基礎上，發現其能力發展總體呈現出“起步構建—探索推進—初步穩固”的階段性演變趨勢，表現為從對教學評估的模糊認知與被動應付，逐步過渡到有意識的策略運用與課堂調控能力的提升。儘管個體差異顯著，但大多數教師的能力成長路徑呈現出一定的共性邏輯，且不同維度的發展節奏並不一致。

在入職第一年，大多數教師處於“評估意識啟蒙與評估行為起步”的階段。由於缺乏教學經驗與實際操作機會，他們對教學評估的理解往往局限於“考試與作業”，難以主動識別學生學習過程中的關鍵問題。觀察顯示，教師在課堂上主要採用封閉式提問，回饋語言缺乏具體指向，更多表現為“正確”“不錯”等概括性回應。一些教師雖能通過作業瞭解學生掌握情況，但缺乏後續教學調整動作，評估與教學未能實現有效連接。

進入第二年後，教師評估能力進入“結構調整與主動嘗試”階段。在教學任務逐漸熟悉、課堂組織能力有所提升的基礎上，教師開始嘗試多樣化的評估方式，如在課堂引入分層提問、開展小組互評、佈置更具診斷性的作業任務等。訪談資料顯示，一些教師能夠在教學設計階段明確設定學習目標與評估任務之間的關係，並有意識地根據學生表現調整教學重難點。然而，此階段教師的評估行為仍表現出一定的不穩定性，對學生個體差異的識別能力較弱，回饋語言開始趨於具體但尚未具備系統性，教學反思深度亦存在差異。

到第三年，多數教師進入“策略融合與穩定發展”階段，教學評估能力表現出較高的整合水準。一方面，教師對評估的理解更加系統，能夠從學生行為中識別學習狀態，結合學生錯誤推斷知識漏洞，並據此調整教學節奏與講解策略。另一方面，教師更傾向於將評估行為嵌入日常教學流程，實現教—學—評的一體化。例如，一些教師在課堂中主動設置引導性問題鏈條，通過課堂表現即時調整教學推進路徑，並在課後根據學生錯題情況重構下節課的教學重難點。文檔分析也顯示，其教學設計中已出現明確的“評估目標”“診斷方式”與“教學回饋”環節，反映出評估

能力逐步穩定並內化為教學常規的一部分。

值得注意的是，不同能力維度的發展存在節奏差異。回饋能力的提升通常早於診斷能力與評估決策整合能力，而評估工具的設計與使用能力在多數教師中依然較弱，主要依賴已有範本與校本材料，缺乏自主開發與調整的能力。此外，部分教師雖能識別學生學習問題，但仍較難轉化為有效教學幹預策略，顯示出“評估—回饋—調整”鏈條中的關鍵轉換環節仍待加強。

綜上所述，特崗教師在三年內教學評估能力的發展路徑呈現出起伏遞進的特徵，能力成長伴隨著教學經驗積累、教學信心提升以及評估意識的逐步覺醒。雖然整體趨勢向好，但評估能力的穩固形成仍面臨教學反思能力不足、系統培訓資源有限等現實瓶頸。這一趨勢分析為理解特崗教師的專業成長機制提供了基礎，也為後續探討影響能力變化的具體因素提供了理論鋪墊。

3.2 不同子能力的成長節奏與重點差異

在教學評估能力整體提升的過程中，不同子能力的發展並不均衡，各能力維度的成長節奏和關鍵轉捩點存在明顯差異。研究發現，20位元樣本教師在評估意識、課堂回饋、學習診斷、教學調整與評估工具運用這五個方面的表現具有階段性特徵和結構性差異，這種差異不僅反映了能力本身的複雜性，也折射出教師個人特質、教學經驗與教學環境共同作用的結果。

首先，評估意識是發展最早、變化最顯著的子能力。多數教師在入職初期對評估缺乏明確概念，將其等同於考試或期末成績統計。但隨著教學經驗的積累，尤其是在參與教學設計與校本教研的過程中，教師開始逐步理解評估的過程性與目的性。一些教師在第二學年便能明確表達“評估是為了瞭解學生學得怎麼樣”，並主動在課堂中設置觀察點或小測任務來捕捉學生學習狀態。評估意識的建立為其他子能力的發展提供了認知基礎，但也存在部分教師意識覺醒較遲，直到第三學年仍主要依賴固定評價模式，反映出內化過程的差異性。

其次，課堂回饋能力通常在第二年後期發展較快，成為教師評估行為中最為活躍的表現形式。觀察顯示，教師在第一年更多使用簡單評價性語言，如“對”“繼續”“再想想”，到第三年，

能夠結合學生回答提出針對性建議或追問，引導學生進行進一步思考。一些教師開始使用鼓勵性話語與差異化提問，如“你為什麼這樣想”“這和前面講的知識有沒有聯繫”，顯示出其回饋不再是單一判斷，而具備引導功能。然而，回饋行為的深度依然不平衡，部分教師仍停留在表層鼓勵階段，未能實現回饋的診斷與調控功能。

相較而言，學習診斷能力的成長則相對滯後，且個體差異顯著。儘管部分教師在第三年能夠通過錯誤分析判斷學生知識結構的漏洞，但更多教師在面對學生普遍性問題時，傾向於歸結為“基礎差”“不認真”等經驗性判斷，缺乏深入挖掘原因的意識與工具。部分教師反映“看得出問題但不知道問題出在哪”，說明其尚未建立從表現推斷原因的邏輯鏈條。學習診斷能力的發展依賴於教師較強的教學反思能力與知識圖譜建構能力，是評估能力體系中最具挑戰性的部分。

教學調整能力的發展在第三年後期開始顯現。一些教師能夠基於學生課堂回饋和作業結果主動調整教學內容和節奏，如縮減講授時間、重講難點內容或調整練習任務形式。這種能力的提升往往與教師評估意識和課堂回饋能力的深化相伴隨，但仍缺乏系統性和穩定性。大部分教師的教學調整仍以直覺和經驗判斷為主，難以形成基於資料和診斷邏輯的教學重構。

最後，評估工具運用能力的提升最為緩慢。多數教師在三年內主要依賴學校或教研組提供的現成材料，很少嘗試自主設計或改造評價工具。即使有教師在訪談中表達希望“根據班級情況調整作業”，但實際教學中仍沿用固定作業範本或考試卷，缺乏對工具適配性的理解與操作能力。這一維度的成長受限於教師自身評價素養的不足，也與學校缺乏評估方法培訓密切相關。

總體來看，評估意識與課堂回饋作為起點能力，通常在入職前兩年有較大幅度提升；而學習診斷、教學調整與工具運用作為進階能力，往往依賴教師更高層次的教學理解與反思能力，成長節奏較慢且波動性大。這一結果提示我們，在教師培訓與支援機制中，應實現能力維度的梯度化培養安排，從意識到行為、從回饋到決策，構建系統的能力發展支援體系。

4 影響能力成長的關鍵因素

4.1 教育培訓資源的獲取與作用

教育培訓資源是促進教師專業成長的重要外部支持力量，尤其對於特崗教師這一群體而言，由於其多在資源相對匱乏的農村學校任教，專業支持的有效性在很大程度上依賴於教師所能接觸與利用的各類培訓資源。本研究發現，教師教學評估能力的成長在很大程度上受制於培訓資源的可及性、系統性與實用性，其在能力構建中的作用表現為“雙重性”：一方面能夠有效激發教師評估意識、傳授基本方法；另一方面，也存在內容零散、跟進薄弱等結構性不足，影響其長期影響力。

在資源獲取方面，多數樣本教師報告其主要的培訓管道來自於三個層級：一是教育行政部門組織的省級或地市級“國培計畫”或“新教師入職培訓”；二是縣區層面組織的校際教研活動與專題講座；三是校本層面的集體備課與經驗交流。從頻率上看，入職第一年培訓活動相對集中，部分地區安排了為期 5 天至 2 周的集中培訓，內容涵蓋教學設計、課堂組織與教學評價等板塊，但此後兩年，教師所參與的培訓活動明顯減少，轉為碎片化的專題講座或教研分享，系統性不強。

在培訓內容方面，一些教師表示“剛入職時不懂教學，培訓至少能提供些基本套路”，“那次培訓讓我知道作業不是越多越好”，說明基礎培訓在評估意識建立初期具有重要作用。然而，也有教師反映培訓“偏理論、不接地氣”，尤其是與教學評估相關的內容缺乏具體操作指導。例如，關於如何根據學生課堂表現設計回饋語言、如何設置差異化評價任務等，往往沒有被具體講解，導致教師在實際教學中依然沿用傳統方式。特別是在第二年和第三年，教師對“教學反思”“課堂調控”等評估進階能力的需求開始上升，但現有培訓未能及時匹配相應支持，出現“成長拐點缺乏助力”的問題。

此外，不同地區培訓資源分佈不均也影響了特崗教師的成長機會。研究發現，地市直管學校或位於中心鎮的學校更容易獲得外部專家講座和市級教研參與資格，而偏遠鄉村學校教師往往由於交通不便、工作壓力大等原因，較少參與縣外培訓，導致其評估能力發展過程相對孤立。部分學校雖具備較強校本研訓意識，但限於教研骨幹數量與研究能力，難以形成有效的專業引導機制。

總體而言，教育培訓資源在特崗教師教學評估能力發展的初期具有基礎推動作用，但其長期影響取決於資源是否具備系統性、內容是否具有針對性以及培訓之後是否形成持續支持機制。若教師在第二、三年能力精細化提升階段無法獲得“進階型”支援，能力發展將出現停滯或重複，難以構建教學評估的深層系統思維。後續章節將進一步探討校內支持、教師個體因素等內外部機制在能力成長中的作用，以補足培訓資源的制度性短板。

4.2 學校教學支持環境的適配性

除系統培訓外，學校層面的教學支援環境對特崗教師評估能力的成長具有直接且持續的影響。相較於集中性、階段性的外部培訓，學校支援具有更強的“情境嵌入性”，決定了教師能否在日常教學中將所學知識轉化為實用能力。從本研究樣本來看，學校教學文化、教研組織方式、同伴協作氛圍以及管理者的回饋制度，是影響教師評估能力能否持續發展的關鍵因素。

首先，教學支持文化的濃厚程度直接決定了教師是否將評估行為視為教學反思與改進的重要環節。部分樣本學校注重過程性教學管理，要求教師在每節課後撰寫教學反思、在階段教研中分享教學難點與學生問題，並形成對課堂回饋與教學調整的重視氛圍。教師在訪談中提到，“教研組經常會討論學生為什麼學不好這節課”“大家會互相建議如何分層提問”，這些交流促使教師將學生表現作為教學評估的核心材料，並不斷積累分析與調整經驗。相反，在一些教學管理偏重形式化的學校中，教師評估能力往往停留在“完成教學任務”層面，缺乏專業語言和系統引導，難以產生實質性成長。

其次，學校是否構建高頻、聚焦、實用的教研活動機制，是影響教師評估能力精細化提升的重要條件。研究發現，那些能提供“微型課例研討”“教師共同體反思”“教學問題診斷”等實踐導向型教研的學校，其教師在課堂回饋與教學調整方面成長更為迅速。通過課堂觀摩與同伴互評，教師更容易意識到自身評估行為的盲點，並從他人經驗中獲取策略參考。然而，在部分農村學校中，教研活動頻率較低、內容重複，更多表現為政策傳達與行政任務分解，缺乏聚焦教學實踐的真實討論，教師難以從中獲得與評估能力相

關的實質啟發。

此外，學校管理者的教學理念與支持策略也是影響因素之一。一些學校校長或教導主任重視教學回饋機制，能夠定期組織推門聽課並給予具體評價建議，強調“教學反思報告”或“評估任務設計”在教學評價中的權重。這種管理重視為教師設定了明確的發展方向與標準，引導教師在教學設計中主動融入評估思維。反之，若管理者主要關注教學進度與學生成績，對教師評估行為缺乏評價或引導，教師往往將評估視為額外負擔或形式任務，不利於其能力的真正建構。

此外，學校的物質條件與教學資源配置也間接影響教師開展多樣化評估的可能性。例如，一些樣本教師提到，“學校沒有影印機，只能讓學生在黑板上做題，沒法做練習冊小測”“班上學生太多，沒時間一個個講評”，這些情境限制了教師進行及時回饋與個別診斷的操作空間，也影響其評估行為的廣度與深度。

綜上，學校是否為教師營造一個具有回饋意識、反思文化與協作氛圍的教學生態，是教學評估能力能否持續提升的重要背景條件。與一次性培訓相比，學校支持作為“日常嵌入式成長機制”，更能影響教師將評估行為內化為教學常規。提升特崗教師評估能力，需從優化學校層面的組織結構與文化氛圍入手，為教師提供穩定、持續、可操作的成長土壤。

4.3 教師個體特徵與反思能力差異

在評估能力發展的過程中，教師自身的個體特徵與專業反思能力同樣發揮著不可忽視的作用。相比外部培訓資源與學校支援結構，個體差異更具持久性和隱性影響力，直接決定教師是否能夠主動建構知識框架、整合實踐經驗並持續調整教學行為。本研究通過對樣本教師三年縱向追蹤，發現其教學評估能力的成長過程在很大程度上受限於或得益於以下三個方面的個體特徵：專業背景、成長動機與教學反思能力。

首先，教師的專業背景與學科訓練深度對其評估能力的建構起到初始奠基作用。研究發現，具有師範專業背景、特別是接受過教學評價課程訓練的教師，入職初期在教學目標設置、作業設計與學生回饋方面的操作更具結構性，評估意識相對明確。這類教師更容易在教學中識別教學與

評估之間的內在邏輯，將學生課堂表現與教學策略之間建立有效聯繫。而非師範類或轉崗進入教育系統的教師，則往往缺乏對“評估促進學習”理念的理解，容易將教學評估視為教學之外的附加任務，其能力成長路徑更具遲滯性。

其次，個體成長動機與職業認同感顯著影響教師對評估能力的關注程度。一些教師將“成為一名專業教師”作為明確目標，具有較強的學習投入意願與主動探索意識，他們更傾向於在教學中嘗試新的評估方式，如自建課堂觀察表、學生自評問卷等工具。這類教師往往在入職兩年內就能建立起相對穩定的評估策略。而另一些教師對職業缺乏明確規劃，將“完成教學任務”視為底線，缺乏持續優化教學結構的內驅力，即使接受相同的培訓與校本支持，評估能力的變化幅度依然有限。

第三，反思能力的差異是教師能力分化的關鍵節點。具有較強反思意識的教師，通常會在教學後主動回顧學生課堂反應、作業完成情況和教學安排的有效性，並嘗試提出改進策略。例如，一位教師在訪談中表示，“學生總在這個環節卡殼，我回頭看發現自己這個問題講得太快，下次換個方式試試”，這類基於學生學習回饋進行策略調整的行為，正是評估能力內化的體現。相反，缺乏反思能力的教師，往往將教學問題歸因於學生學習能力或外部環境，不願追溯自身教學設計的盲區，難以積累持續改進的教學經驗。

此外，本研究還觀察到教師個性特徵如自信水準、溝通能力、時間管理能力等，也對評估能力表現產生一定影響。性格開放、表達積極的教師更容易在教研中表達困惑、吸收回饋，從而形成評估與反思的良性迴圈；而性格內向、對課堂把控力不足的教師，在實際教學中較少嘗試互動性評估策略，能力形成過程更為緩慢。

綜上所述，教師個體差異在評估能力成長中發揮著基礎性與分化性的雙重作用。教師是否具備系統的專業訓練、是否擁有明確的發展動機、是否能夠進行有效的教學反思，是其能力持續提升的內在驅動機制。在未來教師支持政策中，應針對這些個體差異提供多層次的成長路徑與個性化發展空間，強化評估能力發展的主體性保障。

5 發展軌跡的類型歸納與比較

5.1 教師評估能力成長的典型路徑歸類

在對 20 位元特崗教師三年追蹤資料的綜合分析基礎上，研究歸納出教師教學評估能力成長的三種典型路徑：穩步提升型、跳躍突破型與緩慢滯後型。這些路徑反映了個體在評估意識建構、行為轉化與能力整合過程中的不同節奏與內在邏輯，也體現了外部支援與個人特徵之間的交互效應。

第一類：穩步提升型。

此類教師約占樣本總量的 40%，其能力發展呈現出較為均衡且連續的上升趨勢。入職第一年雖基礎較弱，但在接受系統培訓與參與教研活動的基礎上，逐步建立起基本的評估意識，並在第二年開始主動探索多元評估方式。第三年時，這類教師已能夠較熟練地在教學過程中嵌入形成性評估任務，回饋語言具有針對性，能根據學生學習狀況調整教學節奏與方法。其特點是成長路徑清晰，階段轉折穩定，能力提升受益於自我反思意識強、參與度高以及學校教研氛圍濃厚。

第二類：跳躍突破型。

此類教師約占 25%，其成長路徑具有明顯的階段性突破特徵。入職初期因缺乏經驗和信心，教學評估能力發展緩慢，但在某一關鍵事件或節點（如承擔公開課任務、接受優秀指導教師帶教、參與課題研究等）後能力迅速提升。突破通常發生在第二年或第三年初，其後教師評估意識增強，教學回饋手段更加多樣化，能主動對教學策略進行重構。這一類型的發展路徑較為“非線性”，表現為前期滯後、中期加速，具有外部激勵驅動下的爆發性特點，說明關鍵支持介入對能力躍遷具有決定性作用。

第三類：緩慢滯後型。

該類型占比約 35%，主要表現為評估意識覺醒較晚、行為轉化不明顯、能力水準提升有限。在三年內，其評估行為多為應試性評價方式，課堂回饋以常規性評價為主，教學調整較少基於學生實際表現。教師訪談中普遍表現出對評估理解不夠深入，對新方法接受程度低，反思習慣尚未建立，缺乏將評估作為教學改進手段的主動意識。儘管部分教師參與了培訓或教研活動，但由於缺乏內在驅動，能力提升呈現“輸入有限—轉化困難”的狀態。

從這三類發展路徑的比較來看，評估能力的成長並非均質過程，而是受到多種變數綜合影響的結果。穩步提升型強調系統性與持續性，跳躍突破型體現外部幹預的激發效應，而緩慢滯後型則凸顯主體能動性缺位與支援系統不足之間的聯動瓶頸。能力成長不僅取決於教師所處的教學環境和培訓機會，更根源於教師自身是否具備將知識轉化為實踐的意識與能力。

這一分類不僅有助於識別教師成長的共性模式，也為後續教師培養策略的分層推進提供了依據。在不同發展階段、不同成長類型的教師群體中，需提供適配性的支援方案，既關注結構性保障，也注重個體反應與能力轉化路徑的差異性。

5.2 不同軌跡背後的制度與情境解釋

特崗教師評估能力成長路徑的顯著差異，不僅源自個體差異，更深層地根植於其所處的制度結構與教育情境。在穩步提升型、跳躍突破型與緩慢滯後型三類教師的發展過程中，國家政策導向、地方執行力度、學校管理理念以及教研資源分佈等外部條件共同作用，構成了評估能力發展的多重背景框架。

首先，國家與地方政策制度為能力成長提供了基本框架與發展機會。自“特崗計畫”實施以來，國家層面雖對特崗教師的培訓、待遇與任教條件提出規範性要求，但政策在地方落實過程中呈現出執行深淺不一的現實差異。例如，某些地區嚴格執行崗前集中培訓、三年持續指導、期滿考核等制度，使教師從入職伊始就處於持續的專業發展軌道中，成長節奏自然趨於穩步；而部分地區則重招募、輕培養，培訓任務流於形式，缺乏配套機制，導致教師從制度層面就缺乏成長推動力，易陷入緩慢滯後狀態。

其次，學校教學文化與管理風格是決定發展軌跡走向的關鍵情境因素。本研究發現，跳躍突破型教師的發展轉折往往伴隨著學校層面“賦權型管理”或“專案型激勵”的出現。例如，某教師在第二年因承擔省級課題研究被安排由經驗教師帶教，借助課題平臺快速提升了評估設計與教學反思能力；也有教師在校級教研組織機制改革中受益於“同伴觀察—回饋研討—教學再設計”的週期性指導，進而實現能力躍遷。相反，處於“任務型管理”或“保守文化”中的教師，缺乏實踐引導和成果呈現平臺，成長空間受限，即使

有培訓輸入也難以轉化為穩定能力。

再次，區域資源與專業支援系統的分佈不均，造成教師成長條件的結構性差異。部分教育資源集中的地市或重點縣區，能提供多層次培訓機會與跨校協作平臺，教師更容易接觸到先進評估理念與策略，形成專業共同體學習機制。而邊遠鄉鎮學校師資力量薄弱，教研活動以行政佈置為主，缺乏高品質教學討論與反思引導，教師處於專業孤島狀態，成長路徑自然趨緩甚至中斷。

此外，制度評價機制對教師行為也具有強引導作用。在部分“以結果為導向”的學校或地區，教學評估行為常被視為“附加任務”或“形式要求”，難以激發教師的真實投入。而在鼓勵過程性回饋與多元評價的制度環境中，教師更容易形成將評估行為融入教學主線的專業認知，從而提升評估行為的自覺性與實踐力。研究中的穩步提升型教師多數來自後者情境，說明外部評價制度與內部教學行為之間的協同，是能力成長的重要制度支點。

綜上所述，不同成長軌跡背後不僅存在個體因素，更受制於制度環境與教育情境的共同塑造。評估能力作為一種實踐性強、反思性高的專業能力，其發展必須依託於系統性制度激勵、持續性教學引導與支持性學校文化的多元協同。未來政策設計與資源配置應更關注特崗教師所處的具體教育生態，通過優化支援結構與啟動學校發展機制，為教師能力差異化發展路徑提供適切而有效的制度回應。

6 結論啟示與政策建議

本研究以特崗教師為研究物件，圍繞其入職三年內教學評估能力的發展過程，採用縱向追蹤的方式描繪了能力演化的基本軌跡，分析了關鍵子能力的成長節奏，歸類了不同發展路徑，並探討了能力變化背後的制度與情境機制。研究發現，教學評估能力的發展既具階段性特徵，又受制於個體反思能力、制度支援結構與教育資源配置的交互影響。

研究主要結論包括以下幾點：

第一，特崗教師教學評估能力的發展呈現出“起步構建—探索推進—初步穩固”的階段性趨勢，能力維度之間發展不均衡，回饋行為提升快

於診斷與教學調整能力。

第二，不同教師在三年內形成了穩步提升、跳躍突破與緩慢滯後三類典型成長路徑，反映了個體特徵與成長環境的深度耦合。

第三，外部培訓在初期能力啟蒙中具有積極作用，但缺乏系統性與延續性；學校支援環境則在能力整合階段扮演關鍵角色，影響教師是否能將評估行為內化為教學常規。

第四，教師個體的反思意識與職業動機對能力發展具有長期決定性，但受限於資源差距與校情約束，其效能常被邊緣化。

基於以上發現，提出以下政策建議：

(1) 構建分階段、遞進式的教師評估能力培訓體系。

培訓應不僅停留在入職前集中式講授，更要延伸至入職後1—3年內的持續支持。建議在教師職業早期構建“起步—跟進—提升”三段式培訓架構，圍繞評估意識建構、回饋策略實踐、教學調整設計與評估工具開發等核心內容進行梯度推進，提升培訓的精確性和系統性。

(2) 強化學校層面的支援機制與教學文化建設。

通過優化教研組織形式，引導學校建立以問題為中心、以課堂為載體的教學反思機制，推動“教學—評估—回饋”在日常教研中具體落地。鼓勵建立學科共同體或青年教師發展小組，使評估經驗能夠在校內迴圈傳播，並形成互助式專業發展氛圍。

(3) 促進教育資源向鄉村學校傾斜，縮小專業發展差距。

建議加大對邊遠地區學校資訊化基礎建設的投入，提升特崗教師獲取專業資源的便利性。同時，搭建區域級教學支援平臺，推行“中心校+輻射校”機制，使優質培訓與教研資源覆蓋更多邊緣學校。

(4) 在教師評價與考核中增加教學評估行為的導向性指標。

通過納入課堂回饋行為、學生學習診斷能力與教學調整實效等維度，完善教師教學能力評價體系，引導教師關注教學過程而非僅追求結果表

現，提升評估行為的專業化與內在驅動。

(5) 關注教師個體差異，推動個性化支援策略。

建議在教師發展支援中引入自我診斷工具與成長畫像機制，對教師評估能力結構進行差異化識別，進而提供匹配的專業發展路徑，如導師制、微課程、混合式研訓等，提升教師學習的針對性與有效性。

總之，提升特崗教師教學評估能力，不應僅依賴教師個人努力，更需制度、學校與環境共同建構一個支持性強、反思性高、成長性持續的專業生態系統。在“雙減”背景與素養教育轉向日益強化的當下，重視教學評估能力的研究與培養，將是實現教育品質提升與教師隊伍專業化建設的關鍵一步。

參考文獻：

- [1] Black P, Wiliam D. Assessment and classroom learning[J]. *Assessment in Education*, 1998, 5(1): 7-74.
- [2] Heritage M. Formative Assessment and Next-Generation Assessment Systems: Are We Losing an Opportunity?[R]. 2010.
- [3] Fuller F F. Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization[J]. *American Educational Research Journal*, 1969, 6(2): 207-226. DOI:10.2307/1161894.
- [4] Day C, Sammons P, Stobart G. Teachers matter: Connecting work, lives and effectiveness[M]. London: McGraw-Hill Education (UK), 2007.

版權聲明

© 2025 作者版權所有。本文依據“知識共用署名 4.0 國際授權合約”（CC BY 4.0）以開放獲取方式發佈。該許可允許使用者在任何媒介中自由使用、複製、傳播與改編文章（含商業用途），惟須明確署名原作者及出處，並注明所作修改（如有）。完整協議詳見：<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.zh-hans>

出版聲明

所有出版物中的陳述、觀點及資料僅代表作者及供稿者個人立場，與 Brilliance Publishing Limited 及/或編輯人員無關。Brilliance Publishing Limited 及/或編輯人員對因內容所提及的任何理念、方法、說明或產品所導致的人身或財產損害概不負責。