



教育科研参考

2023 年第 5 期

总第(80)期

上海商学院高等教育研究所编

2023 年 06 月 25 日

课程教学评价研究专题

新时代高校思政课教学评价体系构建	1
课程思政教学评价的体系架构	7
新型评价在大学英语教学中的实施和问题	14
百年现代语文教学质量评价观探索：多元表征与新时代重塑	18
基于中国健康体育课程模式的体育课堂教学行为评价指标体系构建	24



新时代高校思政课教学评价体系构建¹

赵志业 赵延安

西北农林科技大学马克思主义学院

新一轮审核评估构建科学有效的新时代高校思政课教学评价体系，要深入把握新时代高校思政课教学评价体系构建指导思想，以及正确处理其内部张力关系，继而可从进一步完善新时代高校思政课教学评价的领导保障体系、组织实施体系、内容标准体系以及监督反馈体系四个方面落实其整体思路和具体细则。

1. 进一步完善新时代高校思政课教学评价领导保障体系

2022年4月25日，习近平在中国人民大学考察时强调：“思想政治理论课能否在立德树人中发挥应有作用，关键看重视不重视、适应不适应、做得好不好。”其中，首先提及的“重视不重视”即是针对领导保障问题而言的。高校思政课要实现立德树人，就要以对领导保障体系的进一步完善为着眼点，构建科学有效的教学评价体系。

具体而言，要巩固高校党委在高校思政课教学评价体系构建中的全面领导，汇集校院各级党组织协同推进的合力。高校思政课教学评价体系构建是一项多方主体和多方参与的系统工程，只有加强党的领导，才能保障其顺利开展。为此，要形成学校党委集中领导

¹ 赵志业,赵延安.新时代高校思政课教学评价体系构建的三维探究[J].中国大学教学,2023,No.391(04):53-60.



下以马克思主义学院为重点、教务处等其他部门高度配合的协同合力局面。首先，要坚持学校党委的集中领导。学校党委要明确自身的主体责任，高度重视思政课教学评价体系构建对思政课教学建设以及立德树人的现实意义，加强集中领导，成立专门的思政课教学评价体系构建领导小组，压实各级校院党组织的主体责任，促进高校思政课教学评价体系构建工作的顺利进行。其次，要以马克思主义学院党委为重点，同时调动其他部门党委协同配合。高校思政课教学评价体系构建是一个涉及教育、管理、服务等诸多方面的复杂过程。其中，马克思主义学院党委直接领导着高校思政课教学活动，在高校思政课教学评价体系构建过程中发挥着突出作用。与此同时，高校教务处、人事处、学生工作部（处）、团委和其他二级学院等部门党委也应明确自身应承担的责任，关心、支持高校思政课教学评价体系构建，协同配合马克思主义学院党委构建新时代高校思政课教学评价体系。

2. 进一步完善新时代高校思政课教学评价组织实施体系

构建新时代高校思政课教学评价体系的过程就是组织实施计划方案的过程。要以《全面推进“大思政课”建设的工作方案》中强调的“优化教学评价体系”的各项要求精心设计总体组织实施方案，既要组织领导、专家、同行、思政课教师和学生等多元主体参与高校思政课教学评价体系构建的论证，还要做好日常实施工作，保证高校思政课教学评价体系构建能够持续有效的开展，形成一套符合各高校实际的思政课教学评价体系，以产生良好的育人效益。



一方面，要组织多元主体参与高校思政课教学评价体系构建的论证活动。高校思政课教学评价“要建立校领导、教学督导、马克思主义学院班子成员、思政课教师和学生参加的多维度综合教学评价工作体系”，评价主体的多元化是当前教学评价的显性趋势，采用多元参与的主体协同论证成为新时代高校思政课教学评价体系构建的题中之义。具体可从以下方面着手进行：一是确保校领导、专家、同行、思政课教师和学生五方评价主体全面参与高校思政课教学评价体系构建的论证活动。高校思政课教学评价体系构建要充分调动各级各类主体参与的积极性，给予全面、多元、个性的意见反馈，发挥论证活动的科学导向功能。二是明确各方论证主体参与高校思政课教学评价体系构建的应然价值取向。高校思政课教学评价应以立德树人成效作为根本标尺，这就决定了五方论证主体的价值取向均要着眼于学生的全面发展，重点考察其是否有助于提升学生思想道德文化方面的知行能力与水平。比如，领导主体参与论证时要避免“为管理而评价”的管理主义倾向，不能片面注重学生一次性评教的结果。另一方面，要做好高校思政课教学评价体系构建的日常工作。在构建高校思政课教学评价体系过程中，要广泛组织并积极发动高校各类主体全面参与。同时，为确保高校思政课教学评价体系构建的高效开展，还需要针对各方主体的实际情况制定多样化的日常工作方案，注重过程化记录和考核，确保组织管理到位，促进各方主体在规定时间内达成既定目标。

3. 进一步完善新时代高校思政课教学评价内容标准体系



所谓高校思政课教学评价的内容标准体系，是指在顶层思想的指导下，对高校思政课教学评价体系的具体结构与内容进行合理、细致、有逻辑的总结、概括、分类，从而形成的科学且操作性强的指标合集。具体而言，高校思政课教学评价内容标准体系可从内在标准和外在标准两个方面开展指标构建。在高校思政课教学评价内容标准的每一方面具体评价指标上具有不同指向与内容的评价维度。

一方面，高校思政课教学评价内容标准体系在内在标准上可从政治性、理论性、创新性与获得感四方面入手构建。在政治性方面侧重政治言论、政治态度与政治思想等维度，在理论性方面侧重理论高度、理论广度和理论深度等维度，在创新性方面侧重教学理念创新、内容创新和方法创新等维度，在获得感方面侧重政治理论知识获得感、理想信念以及三观获得感、政治素养成长获得感等维度。

另一方面，高校思政课教学评价内容标准体系在外在标准上可从课程设计、教学实施、对学生的支持与促进、课后交流和有效反馈等方面入手构建。在课程设计方面侧重学情分析、教学资料准备、教学活动设计等维度；在教学实施方面侧重授课是否清晰、形式是否活泼、教态是否热情亲切等维度；对学生的支持与促进方面侧重提供拓展阅读、材料资源支持等维度；课后交流和有效反馈方面侧重课后沟通渠道、作业反馈评价等维度。根据高校思政课教学评价内容标准体系的内在标准中政治性、理论性、创新性与获得感四方面，以及外在标准中课程设计、教学实施、对学生的支持与促进、课后



交流和有效反馈四方面涉及的指标维度，在定性评价方面，通过罗列问题清单的方式分别用一到两句话对每一方面指标进行概括阐述，让评价主体依据问题清单进行评价；在定量评价方面，在每个指标上设置两到三个题目，每个题目尝试按照“非常满意、基本满意、有点满意、基本不满意、非常不满意”五级评分制进行评分。高校思政课教学评价内容标准体系是集合内外层面不同维度指标的复杂系统，其中心时时处处指向学生，每个环节必须有利于促进学生的发展。对高校思政课教学评价内容标准体系进行丰富和完善，有利于高校思政课教学评价更好地落实立德树人的根本任务。

4. 进一步完善新时代高校思政课教学评价监督反馈体系

科学完备的监督反馈体系是高校思政课教学评价体系维持自身生命力的必然要求。高校思政课教学评价体系只有接受监督并依据反馈意见及时改进自身在操作过程中显现出的问题，才能保证评价工作的有效开展。具体而言，可从以下两个方面对新时代高校思政课教学评价监督反馈体系进行完善。

一是建立便捷、有效的监督反馈通道。校院各级党委应从制度层面建立服务于高校思政课教学评价体系的监督反馈通道，比如设立专门负责监督反馈工作的领导小组、开通专门的监督反馈电话以及领导邮箱等，促使各方主体能够便捷地参与高校思政课教学评价体系的监督反馈工作，直接、真实地反映思政课教学评价体系在操作过程中存在的诸如评价过程中在程序上“一次性打分生成总评性评价结果”和内容上“主观性评价标准被运用于评价之中”等不够



公正的问题，帮助高校思政课教学评价体系及时发现自身问题。二是对监督反馈的意见和建议进行全面收集、整合并加以及时、有效的回应，从而提高高校思政课教学评价体系的功用。这就要求从解决监督反馈的问题着手，通过对能够解决的、能够解决得更好而没有解决好的问题的处理，优化高校思政课教学评价体系。比如针对部分教师评价主体片面注重学生对知识的识记程度并以此作为教学评价标准的问题，高校思政课教学评价体系构建应注重引导教师深入理解高校思政课教学评价融“知识评价与价值评价”为一体的特殊性，同时引导教师评价主体在高校思政课教学评价实践中切实践行，保证高校思政课教学评价体系的科学性和有效性。

来源：中国大学教学，2023年第4期



课程思政教学评价的体系架构¹

胡洪彬

浙江财经大学课程思政研究中心

作为一种政策性工具，教学质量评价及其方案的确立本身是一个整体性工程，且伴随教育与教学目标的改变而发生变化。正如一些学者指出的，教育质量评价具有发展和运作中的整体性、互动性和多维性等的特征。事实上，无论教学质量评价彰显出何种的动态性和复杂性，其在实践运行中都必然内蕴着一些基本的元素，如推动和实施教学质量评价的主体、教学质量评价指向的客体对象、教学质量评价的基本范围及教学质量评价展开程序和步骤等，把握住了这些基本元素，也就从整体上把握住了教学质量评价的结构框架和内在关键。因此。要推进课程思政教学质量评价实现科学展开，当前最为紧要的就是对这些元素作出科学界定与系统明确，如此才能为后续相关机制的建构明确方向。

1. 谁来评价：课程思政教学质量评价的主体界定

课程思政教学质量评价主体是多元性的。基于这些主体的特性，可将其划分为三个层面：一是课程思政教学质量的参与性评议主体。对此，应主要由专业课教师、学生以及社会主体等构成。其中专业课教师是课程思政的一线推动主体，对推进教学质量提升赋有直接

¹ 胡洪彬.迈向课程思政教学评价的体系架构与机制[J].中国大学教学,2022,No.380(04):66-74.



性责任，学生作为课程思政的教学对象，则直接构成了课程思政运行的重要参与者。课程思政教学质量好不好，很大程度上源于教师和学生的协同配合。而社会主体包括用人单位，则构成了课程思政教学价值的承接对象。高校培养出学生的素养状况如何，必然要接受用人单位的社会检验，由此才能获得各方的认可。通过教师自评以及学生和社会主体的体验性评议，可为厘清“课程思政”教学质量状况提供初步的数据支撑。二是课程思政教学质量的专业性评价主体。对此，应主要由思政课教师构成。思政课教师是高校思想政治教育的中坚力量，也是课程思政的重要支撑，在课程思政建设中，思政课教师可以发挥出价值方向引领者、理念认知澄清者和实施过程调控者等众多的角色功能。尤其是“学评教”的介入，虽一定程度上提升了教师积极性、主动性，但同样存在不可忽视的随意性和盲目性，在这种情况下，就极有必要引入思政课教师展开专业性评价，以进一步提升评价数据的精确性。三是课程思政教学质量的主导性评定主体。对此，则应由高校党委负总责，推进高校课程思政教学质量评价的科学性提升，高校党委应发挥领导核心作用，为课程思政教学质量评价的展开把握整体性发展方向，同时也要积极推动教务部门和相关院系进行跟进和具体展开实施，以确保评价过程的规范有效，并给出最终评价意见和推进评价结果的有效运用。

2. 去评价谁：课程思政教学质量评价的客体界定

评价客体，即课程思政教学质量评价所针对和指向的客观对象。从课程与教学论的角度看，任何一门课程的实施均具有系统性，且



受到多重因素的影响和制约，这其中教师是课程实施的核心人物，其作为课程教学的直接责任者，在向学生传授知识与技能的过程中担任着主体角色，因而构成了课程教学展开的主要输出口。但与此同时，课程教学的展开又同学校的教学管理体系和学生的学习实践等因素紧密关联，包括教学管理的规范化、教学组织是否严密、相关奖惩措施是否到位以及学生的学习方法和态度状况等，都可构成对影响课程教学质量的重要变量。由此，课程思政教学质量评价的客体就应包含直接性和间接性两大层面：一是直接性评价客体，应主要在专业课教师层面展开评价。其重点是要考察教师是否确立起了正确的价值取向，是否在教学计划中实现了思政元素的充分挖掘和系统掌握，是否形成本专业课程思政的教学应对能力和研究能力，以及在此基础上是否塑造出了切合实践要求的教学创新特色等，这一层面的评价目标是要不断提升专业课教师的课程思政教学素养，为推进教学质量提升夯实内在根基。二是间接性评价客体，则主要在高校教学管理和学生学习层面展开评价。其重点是要考察高校在课程思政教学管理层面是否实现目标的明晰化和相关措施的完善化，是否推动相关教学梯队实现科学与合理的组建，是否提供有力的监管举措和保障举措，以及通过课程思政的教学，考查学生是否实现素养和能力的进一步提升等，这一层面的评价目标在于推进高校管理水平提升，并通过对课程思政实施前后学生成长变化的评价考察，来为推动课程思政教学质量的持续提升提供外在保障和现实依据。



3. 评价什么：课程思政教学质量评价的指标界定

评价指标，即基于特定标准对课程思政教学质量状况作出分析和判断的具体统计范围。课程思政教学质量评价的核心，即相关评价指标体系的科学确立。从上文分析可见，课程思政教学的展开联系到专业课教师的个体能力状况及其对教学资源的掌握度，同时同高校的领导与管理、相关团队建设以及学生成长等都存在紧密关联性。也即，课程思政教学质量评价的展开，本质上是一个关涉多个层面的综合性运作体系，其内蕴了教学管理、教学主体、教学元素、教学特色、教学团队和学生成长等多重关联性要素。基于对这些要素的内在构成分析，及其在课程思政教学展开中的定位考量，可搭建和形成以下有关课程思政教学质量评价指标体系的整体性框架：

其中，一级指标（A）为整体性的评价维度，即基于教学管理、教学主体、教学过程和教学效果四个方面，对课程思政教学质量作出整体性分析和判断，以确保达到课程思政教学质量评价完整性和全面性的发展目标。二级指标（B）为相关要素性的评价指标维度，主要侧重于评价的具体策略展开，基于课程思政教学质量的影响因素，在一级指标基础上进一步将其划分为组织领导、管理保障、个体素养、团队建设、教学目标、教学元素、教学特色、教学协同、学生思想和学生能力十大方面分别展开系统评价。三级指标（C）则为具体性的评价指标，即要素性指标所彰显而来的具体目标及其成效状况。对此，相关的评价过程应进一步立足于教学管理中的党委统一领导、党政齐抓共管、课程思政教学督导、教学质量管理、



相关制度建设、专项经费设置状况，教师个体的理想信念、理论水平、师德师风、教学视野、教学研究能力状况，教学团队的建设、工作的完整度、团队的“传帮带”状况，教学目标的前瞻性、针对性和具体性状况，课程“思政元素”的提炼、整合、转化应用和动态更新状况，课程思政教学的理念创新、技术创新状况，专业课与思政课教师结对子、集体备课和资源共享状况，以及通过课程思政教学来检验学生的政治认同、情感态度、素养能力以及自觉践行社会主义核心价值观状况等 40 项指标展开细化评价，由此通过具体化的指标体系建构，推动相关教学主体和管理主体做到查漏补缺，确保课程思政教学质量实现持续性提升。

4. 如何评价：课程思政教学质量评价的程序界定

评价程序，即课程思政教学质量评价的具体展开过程及其步骤。从教育行政学的角度看，作为教育事务处理的方法，程序是防止细节纰漏的利器，也是有效避免教育管理权力恣意妄行的重要屏障。作为立德树人的重要举措，课程思政的核心在于正确价值观的传播，即在向学生传递专业知识的同时，促其明白做人做事的基本道理、社会主义核心价值观的基本要求以及实现中华民族复兴的理想与使命担当。可见，课程思政的价值彰显是一个动态的缓慢性过程。因此，对课程思政教学质量评价，就决不能“毕其功于一役”，即仅关注结果而忽视过程，更不能落入“唯票”和“唯分”的操作误区，而应积极推进评价程序实现拓展与前移，即必须从以往重总结性教学评价的模式中解脱出来，进一步走向“常态性评议”“专业



性评价”和“总结性评定”的有机统一和协同并举。通过形成意见收集平台和建设数据库，高校可实现对评价工作的程序性展开。

基于上述运作逻辑，要以科学性和规范化的质量评价体系，推动课程思政教学实效性的不断提升，则相关评价程序的展开就应重点涵盖以下八个环节：一是常态评价。以专业课教师、学生和社会主体等参与性评议主体，通过对课程思政教学质量的常态性自评和体验性评议，强化教师的主体责任意识，切实提升专业课教师推进课程思政建设的主观能动性。二是意见收集。其核心是要形成通畅的意见收集平台，广泛收集参与性评议主体的意见。在此环节中，高校可设立意见箱和发放调查问卷等途径进行展开，以最大限度做到评议信息的充实化和完整性。三是评议反馈。即将相关评议意见和建议，向相关评价客体进行反馈，以促其改进不足之处，将矛盾和问题化解在摇篮里。四是专业评议。以思政课教师的介入为主，基于专业性的角度，对课程思政的元素挖掘、教学过程等展开分析和评价。五是评价反馈。即将专业性评价意见和建议，反馈相关评价客体，以助其进一步查找不足之处，并在强化专业课和思政课教师的互动中，助推二者实现同向同行。六是数据汇总。从参与性评议到专业性评价的递进，是由相关信息和数据构成的有机整体，这些步骤的完成必将积累起相当体量的数据资源，应通过数据库做好整合处理工作，为后续工作的开展提供翔实的数据支撑。七是评定给出。以主导性主体介入为主，其应在结合评议和评价数据基础上，对课程思政的教学过程及其质量作出阶段性的评价，明确各指标状



况，并给出具体评价意见。八是结果运用。即基于评定结果，主导型主体及时向相关教学主体作出信息反馈，肯定成绩、指出不足，达到传导压力又激发动力的目标。

来源：中国大学教学，2022年第4期



新型评价在大学英语教学中的实施和问题¹

唐雄英 章少泉

江西师范大学外国语学院

新型评价手段以其多种优点吸引了外语教学界的研究者和教师们。本研究以准实验的形式，将新型评价用于某大学英语教学情境，试图解释在具体的教学情境中实施新型评价是否利于提高教学效果，可能会存在哪些问题。实验结果显示，这一评价体系有利于促进学生学习自主能力和自我效能感的提高，但在学生总体英语水平方面没有明显的促进效果，评价和教龄之间存在交互作用，新型评价的实施受教师个体因素、课程制度、学校改革等环境因素的制约。在该情境中，新型评价文化的建立还需要更有效的教师培训和来自教学环境的支持。

新型评价的影响

从实验结果来看，实施新型评价在较短的时间内没有对提高学生英语水平产生明显的促进作用，一个可能的原因是参加本实验的教师的个体差异很大，除教龄和学生评教指标外，教师的教学观念和行为，以及责任心等介入因素可能影响了教学效果，这点也体现了本实验在设计上的不足。另一个可能的原因是教师实施新型评价

¹ 唐雄英,章少泉.新型评价在大学英语教学中的实施和问题[J].外语与外语教学,2007(01):14-19.



的技巧有限，教学和新型评价融合的水平较低。由于各种因素的影响，新型评价理念对传统教学的渗透力有限。新型评价的实施可能需要教学的配套改革，有研究表明（参见 Black & William, 1998），嵌于教学改革项目中的新型评价实践，效果常常较好。相对来说，若教学环境维持不变，依赖评价促进教学变革则需要更长的时间。

新型评价和其他教学因素的交互作用

实验结果发现，评价处理和教龄对提高学生语言水平有明显的交互作用。教龄低的教师似乎比教龄高的教师在实施新型评价时，更能在教学中体现出其优势来。对于这一点，可能的原因是年轻教师更容易接受新生事物，对教学过程中因评价的介入而可能产生的变化，有着更积极的态度和心理准备。另一个重要的原因是教龄长的教师更能使用传统评价方法，并发挥这些方法的优势，从而可以弥补未使用新型评价的不足。Martinez 和 Martinez 在一个以测试为主的形成性评价实验中，也发现了评价和教龄的交互作用，有经验的教师能把握仅有的几次评价机会，对教学进行调整，从而克服评价次数较少的缺点（Martinez & Martinez, 1992，转自 Black & William, 1998）。实际上，评价作用的发挥在很大程度上依赖评价反馈和后续活动的安排（参见 Struyf et al., 2001）。反馈和后续活动的质量应该是改善教学效果的关键。教师在教学过程中，应根据评价中所反映的问题，对教学进行变革、调整和优化，其教学体系应保持一种灵活，易变通的状态。

学生和教师对新型评价的态度



从学生的态度来看，如大多数评价实践的结果一样（参见董金伟，2005），新型评价受到学生的喜爱。从访谈等质性数据看，新型评价活动提高了他们的自主意识，帮助他们反省自己的学习，制定教学目标，师生间和生生间的交互活动为他们创造了学习的机会。本实验结果也反映，新型评价的实施有利于学生自主学习和自我效能感的提高。一个可能的原因就是新型评价活动让学生参与到评价中来，发挥了学生的自主性，从而促进自主学习和自我效能的提高。本实验中我们也发现，传统评价方法若使用得当的话，也能促进自主学习和自我效能的提高。同在控制组中，T4、T6 相比 T2、T8 就更能促进学生在这两方面的进步，主要的区别就是 T4、T6 更注重在传统评价活动中实现师生之间的交互。从水平测试的成绩可以看出，虽然 T2 和 T8 的学习成绩也有所提高，但其自主学习能力和自我效能感并没有得到提高，可以推断，自我效能感并非一定来自学习成绩的提高，而是学生在学习过程中完成某项学习任务后的自我满意感。从教师方面来看，作为评价活动的组织者，教师对实施新型评价的困难比学生有更多的认识，但他们对新型评价的实施和效果仍然持肯定的态度。

实施新型评价的一些实际问题

实验也暴露了新型评价在具体实施环境中的一些实际问题。问题首先表现在教师操作新型评价的能力还有限，新型评价实践在教学过程中的实施还缺乏系统性和连续性，与教学的融合还有一定的差距，评价反馈的质量还不够高，新型评价的意识还未真正树立起



来等。除此之外，实际教学情境未能提供足够的支持，主要的因素有时间、资金、大班教学、统一课程制度和学校教学改革等。对于这些因素，研究者 Carless 在香港小学新型评价改革的实践中也有相似的发现 (Carless, 2005:51)，他认为限制评价活动的因素众多，并将其分为以下三类：一是个人层次的，如教师自身的评价知识和观念；二是学校微观层次，如学校对评价活动的认可和支持，三是宏观层次的，如整个改革环境，如教育改革是否支持新型评价文化等。这些因素相互作用，共同对新型评价实施和效用产生影响。

该研究以准实验的形式，将新型评价付诸实践，试图解释新型评价在大学英语教学中的实施效果及存在的问题。研究发现，新型评价能使学生亲身参与到评价活动中去，有利于提高他们的自主学习能力和自我效能感，但是在较短时间内，这些评价的实施并不一定能直接促进学生总体语言水平的显著提高。教师和学生对新型评价方法持肯定的态度。新型评价在具体教学情境中的初步实践反映了教师理解评价理念和实施方法的不足，评价与教学的融合不够，新型评价受到时间、工作负担、资金、课程制度和学校改革氛围等因素的制约。本研究认为，在这一教学情境中，根植在传统教学理念上的新型评价实践还远远没有达到新型文化评价要求，新型评价文化的建立还需要更有效的教师培训和来自教学环境的支持。

来源：外语与外语教学，2007年第1期



百年现代语文教学质量评价观探索：多元表征与新时代重塑¹

温小军

广州大学人文学院

教学质量评价观是人们对教学活动质量的认识与评价，是对教学效果所作的一种价值判断。因此，重塑语文教学质量评价观首先就涉及到语文教学价值目标的确定，即依据一定的价值目标去判断、评价教学活动效果的优劣与否，其次，还会涉及到语文教学质量的落实路径。

澄清新时代语文教学价值目标

依据新时代教育的特点，尤其是新时代教育在价值目标取向上的认知与把握方式，澄清新时代语文教学价值目标可从以下两个方面进行：第一，必要地继承以往的语文教学价值目标，确立语文学科核心素养。第二，实现各语文学科核心素养要素的“并举”，并促进其进一步融合。新时代教育倡导“五育并举”，全面育人，以培养学生的综合素质。近些年，有不少研究者在“五育并举”的前提下又进一步提出要“五育融合”。“五育融合”既是一种对教育的“育人假设”，即预设着人的发展是一种“融合发展”，教育的各个组成要素很难分开，任何一种教育行为，都包含着“五育”发展的可能；

¹ 温小军.百年现代语文教学质量评价观探索：多元表征与新时代重塑[J].河北师范大学学报(教育科学版),2021,23(04):108-118.



它还是一种“育人实践”，即在一种“融合理念”下以一种贯通融合的方式整体落实“五育”。

建立新时代语文教学质量的精准化评价

2020年6月，中央全面深化改革委员会第十四次会议审议通过的《深化新时代教育评价改革总体方案》明确提出：应针对不同主体和不同学段、不同类型教育特点，改进结果评价，强化过程评价，探索增值评价，健全综合评价。这“四个评价”是教育评价方面重要的思路创新与路径创新，也为新时代语文教学质量的认识与评价提供了方法论上的指导。

建立语文教学质量的精准化评价，在评价过程中应遵循目标参照的原则。即应坚持教学价值目标与评价标准的统一，保证教学目标、教学过程与评价三者的一致性，通过教学前后学生达到教学目标的程度来评判教学质量，尽可能体现语文教学质量评价过程的科学性。

在评价方式上，应针对语文教学内容不同采用不同的评价方式。如知识与技能，可采用结果评价的纸质测验方式，对于较复杂的思维品质、情感态度价值观等，则可借鉴过程评价的理念，运用形成性测评、档案袋评价等方式进行。此外，教育是“慢”功夫，它需要一个长期的过程，需要“耐心等待”、静待花开，而不可“操之过急”。它有其自身的内在逻辑，它是一种慢的艺术，语文教育尤甚，因此，“需要留足等待的空间和时间，需要有舒缓的节奏。高频率、快节奏、大梯度，不利于学生的有序成长和发展”。对此，



需要对学生的成长进行不断的追踪式的增值评价。

在评价工具上则应注意量化与质性评价的结合，即不仅通过一些客观、具体的量化数据对语文教育现象进行定量描述和刻画，还应借助观察、访谈、自我反思等形式，设计科学合理的质性评价程序、维度和题目(如档案袋结构设计、双向细目表设计、关键事件记录方案等),收集一些情景化、案例化、个性化的数据，以全面描述、反映学生学习的变化。

厘清新时代语文教学质量观的实践路径

语文学科核心素养是新时代语文教学在价值目标上的集中表征，应按照新时代教育及语文学科核心素养培育的要求厘清语文教学质量观的实践路径。

1.创设“真实”的学习情境，夯实“重学”

“‘核心素养’不是直接由教师教出来的，而是在问题情境中借助问题解决的实践培育起来的”。因此，核心素养下的语文教学质量观的实践路径应强化学生的“学”，其关键又在于创设“真实”的学习情境。正是通过“真实”学习情境的创设，进一步增加学生语文实践的机会，进而让学生在言语实践中学会运用语文，而不是认识或“研究”语文。

核心素养下的语文教学质量观的学习路径为：第一，以现实生活为基础。即以一种学生个体正在遭遇的、以现实世界为对象的、学生眼中实实在在的且比较熟悉的生活为基础，利用这类生活与课



程文本的同根同源性，促使学生很快地过渡到较陌生的课程文本世界，并迅速地进入到对课程文本的主动学习之中。教学实践中不少教师在课堂导语阶段与学生聊聊生活，或在理解、体验某个难点时先引入学生生活经验，均为此路径。第二，以可能生活为旨归。可能生活是一种立足现实又高于现实的生活，它是对现实生活的提升和超越，且在未来可以实现。可能生活合目的性与理想性为一体，它立足于生活价值的创造和生命主体的形成，并在这种可能生活的世界里形成学生核心素养。教学实践中不少语文教师将课堂上所学迁移至课外，以促进学生更好地生活，即为此路径。第三，以特殊生活为场域。即建立一个在现实生活与可能生活之间的连接域，一方面通过联系现实生活为核心素养的培育提供一个熟悉的现实基点，并充分激发学生学习过程中的自主性潜能，另一方面通过契合可能生活努力为课堂教学建构理想的目标，引导学生在不断从现实的此岸世界走向可能的彼岸世界的过程中逐步形成与发展核心素养。教学实践中一些教师依据日常生活的特点打造一种特殊的生活情景，便为此路径。

2.彰显中国特色社会主义新时代文化，以文化人

新时代教育应有新内容，主要表现为中国特色社会主义新时代的文化，主要包括三个组成部分：中华优秀传统文化、革命文化和社会主义先进文化。从语文课程的角度来看，这正如 21 世纪初以来的语文教学大纲和各语文课程标准中所强调的语文“是人类文化的重要组成部分”。“文化传承与理解”在当前也构成语文学科核心



素养的四个要素之一。因此，厘清新时代语文教学质量观的实践路径，应彰显中国特色社会主义新时代文化，并在中国特色社会主义新时代文化中实现立德树人。

新时代语文课程彰显中国特色社会主义新时代文化的方式，主要表现在日常的语文教学中在实现语文课程的工具性实用目标过程中潜移默化地实施，通常较常见的实现路径为：在语文课程的各种时空如选修课、课外活动、比赛、校园文化建设、语文课间和课后甚至课堂和考试中“不动声色”“静悄悄”地在内容上增加一些文化的份量，在方式上彰显文化的内涵与情境等。

3.以读为本，实现真正阅读

“多读书”是我国自古以来语文教育的一条重要经验和第一大法，也是语文学习的基本途径，还是培育语文学科核心素养的基本路径。多读书对学生的言语能力、思维品质、审美情趣、文化修养等都有一定的影响，直接影响到语文学科核心素养的培育。因此，新时代语文教学质量观的实践路径要坚持以读为本，要继续坚持自古以来的“多读书”主张。这也正如温儒敏教授所说：“培养读书兴趣，让学生多读书，读好书，好读书，是语文教学的‘牛鼻子’。”另一方面，语文教育作为一种自觉的有目的的活动，还需要进一步厘清：为什么要“多读书”，即“多读书”的目的究竟是什么。这便需要超越简单的或者直观性的“多读书”，深入到“多读书”背后的根本目的。

基于“多读书”的不同目的，真正的“多读书”主要表现为以



下三条路径：一是基于迁移阅读的阅读。实现这一路径需要将阅读方法或策略作为直接的目标与内容，从认识到实践，即让学生先理解该种阅读方法或策略，再具体运用该方法或策略，最后掌握该阅读方法或策略、实现迁移阅读。二是基于创意表达的阅读。学生阅读的效果如何，有时还需要通过口头与书面表达得以显现，并努力实现表达的创造性，即创意表达。要求学生在能表达，即学会写作或口语交际的基础之上，进一步学会创造性的表达，使表达具有一定的个体独特性与价值性，表现出一定的创新意识与能力，具体来说能根据不同的文化环境、语言情境和表达对象，能灵活运用不同的表达方式与技巧，创造性地进行表达与交流，展现出某种独特的表达风格。三是基于深层解读的深度阅读，即突破以娱乐、轻松等为特征的“浅阅读”，实现对文本的深层解读。文本类型不同，深层解读的路径与方式也不一样。对于一些实用类的文章，应尽量避免个人感情色彩和主观联系和想象，尽量避免主观性解释和随意性引申，努力对文本原意进行客观复现和忠实反映，尽力去接近文本的原意。对于文学类文本，则应作为审美主体对文本进行阅读观照，通过联想和想象，激发内心情感，使心灵进入并驰骋于美妙的艺术时空之中，基于自身的审美理想、阅读体验、生活经验去实现对文学文本意义“空白”、不确定的“召唤结构”的确定与填充。

来源：河北师范大学学报(教育科学版)，2021年第4期



基于中国健康体育课程模式的体育课堂教学行为评价指标体系构建¹

刘超等

华东师范大学体育与健康学院

指标体系框架初步确定

依据崔允漷、陈佑清、王姣姣等学者关于课堂教学行为理论的研究，同时借鉴国外课堂教学行为分析系统的指标体系，并结合我国体育课堂教学的特点以及多次深入一线观课、调研、与一线老师交谈所获得的第一手资料，初步确定包括 3 个一级指标、9 个二级指标、28 个三级指标的体育课堂教学行为指标体系框架。由此形成调查问卷，并进行专家咨询。

指标体系的修订

本研究邀请来自包括心理学、教育学、学校体育学等不同研究方向的 22 位体育课程与教学论领域的专家，并通过现场访谈及电子邮件发放问卷的形式对各位专家进行 2 轮咨询。受邀专家包括教授 11 人，副教授 3 人，讲师 2 人，体育教研员 6 人（特级 3 人、高级 3 人），分别来自北京、上海、武汉、大连、郑州等地。其中，教授、副教授、讲师等长期从事体育课堂教学相关领域的理论研究，

¹ 刘超,董翠香,田来等.基于中国健康体育课程模式的体育课堂教学行为评价指标体系构建[J].天津体育学院学报,2021,36(04):427-434.



对中国健康体育课程模式结构与内涵及体育课堂教学行为具有较全面深入的理解，可以为本研究提供丰富的建议。而体育教研员长期致力于一线体育课堂教学，并将中国健康体育课程模式理念贯彻落实到体育课堂教学实践中，具有丰富的体育课堂教学行为实践经验。因此，他们的建议能够从多角度为本指标体系的构建提供极具价值的参考。

指标筛选过程为：第 1 轮咨询，筛选并初步修订指标体系内容；第 2 轮咨询，针对第一轮确定的指标内容，进一步咨询专家意见并进行协调整合，确定最终的指标体系。其中，指标重要程度按照 5 分量表法进行赋值：很重要（5 分）、重要（4 分）、一般重要（3 分）、不太重要（2 分）、不重要（1 分），并对每个指标的重要性计算均值、标准差、变异系数以及协调系数。依据指标的平均得分在 3.5 分以上（达到总分的 70%）且变异系数小于 0.25 时专家的评价结果取得一致性检验（ $P<0.01$ 或 $P<0.05$ ）的标准对指标进行筛选。

具体结果如下：各专家的意见趋向一致，所有指标的变异系数均小于 0.25，平均数均大于 3.5，一级指标专家评价一致性系数为 0.146，二级指标专家评价一致性系数为 0.431，三级指标专家评价一致性系数为 0.293，且 P 值都小于 0.01。

专家对 3 个一级指标的认可率为 100%，因此全部保留。二级指标选取情况为：有专家认为“反思性学习行为”这一指标不具操作性，在真实的体育课堂教学情境下很难对其进行评价，建议删除。有专家认为“学生行为”下的二级指标没有充分体现体育学科特点，



体育课堂教学的目的应该是让学生在身体练习过程中，获得运动认知、体能状况发展，形成正确的体育与健康价值观。为此，将“学生行为”下的二级指标重新修订为“认知学习行为、身体练习学习行为”。

三级指标选取情况为：专家认为“主教行为”应添加“指示”行为指标；“常规教学手段、信息技术手段”这些名词不能指代行为，建议改为“常规教学手段运用、信息技术手段运用”；“游戏比赛”不应属于管理行为的范畴，建议删除。此外，在专家建议的基础上，结合进一步的文献调研，将“学生行为”下的三级指标重新修订为“认知学习行为”下的“听讲、观察”两个三级指标，“身体练习学习行为”下的“准备活动练习、运动技能练习、体能练习、放松活动练习”四个三级指标。

师生互动方面，专家认为单列教师和学生行为略显不恰当，应该将教师提问与学生可能的回应进行组合。如封闭式提问—可预期回应，开放性问题—理解性回应。为此，将“教师提封闭性问题、教师提开放性问题、学生可预期回应、学生理解性回应、学生主动提问、教师认可学生观点、教师纠正学生观点”7个行为指标合并为“提问与回应”。也有专家指出，在体育课堂教学过程中，不仅存在师生之间的言语互动，还存在大量师生之间的动作互动，这是体育学科区别于其他学科的特殊性之一。为此，将“配合学练、师生共赛”2个行为指标归属为“师生互动”下的三级指标。对于生生互动行为，专家认为“讨论、评价”行为指标操作性不强，应关



注互讨、互评、互助等行为，为此，将“互讨、互评、互助”行为指标归属为“生生互动”下的三级指标。

经过两轮的专家调查意见反馈，结合文献资料研读，获得重新修订的评价指标体系。为检验所获得的指标体系是否适用于真实的体育课堂教学情境，我们将其用于视频观课实践。

(1) 对 5 位课题组成员进行培训，主要内容包括：1) 此次研究的目的是什么；2) 指标体系是如何得出的；3) 每个指标的操作定义是什么；4) 采用哪种行为的记录方式。根据研究目的的需要，本文采用核查清单的行为记录方式，即基于已确定的指标体系，预先列出需要观察且有可能发生的行为，观察者每隔 5 min 对观察的行为做记录，以核查指标体系中所有确定的教学行为有无发生，以便后续对其进行进一步地修改与完善。本文之所以选择时间间隔为 5 min 而不是 3 min 或 10 min，是因为对录像的视频初步检查表明，有意义的、足够多的教学行为发生在 5 min 以内。

(2) 5 位课题组成员分别观看不同项目（足球、篮球、排球、体操、健美操、武术）的 10 节中国健康体育课程模式下的全国展示活动课，同时对相应的课堂教学行为进行记录，并对指标体系进行核查。

(3) 所有课题成员针对观察过程中的问题，再次集中研讨，三重证据相互印证，最终确定了包括 3 个一级指标，7 个二级指标，23 个三级指标的体育课堂教学行为评价体系指标框架（见附表）。



一级指标	权重	二级指标	权重	三级指标	权重
				讲解(C1)	0.009
		主教行为(B1)	0.031	示范(C2)	0.009
				指导(C3)	0.009
				指示(C4)	0.003
				常规教学手段运用(C5)	0.018
				信息技术运用(C6)	0.008
教师行为(A1)	0.156	助教行为(B2)	0.094	情境创设(C7)	0.042
				生活情境创设(7.1)	
				复杂学习情境创设(7.2)	
				表扬或鼓励(C8)	0.025
		管理行为(B3)	0.031	课堂常规(C9)	0.013
				过渡(C10)	0.005
				不当行为管控(C11)	0.013
		认知学习行为(B4)	0.046	观察(C12)	0.041
				听讲(C13)	0.006
				准备活动练习(C14)	0.014
学生行为(A2)	0.185	身体练习(B5)	0.139	单个技术练习(C15.1)	
		学习行为(B6)	0.165	运动技能练习(C15)	0.073
				组合技术练习(C15.2)	
				展示与比赛(C15.3)	
				体能练习(C16)	0.037
				放松练习(C17)	0.016
互动行为(A3)	0.659	师生互动(B7)	0.494	封闭性提问—可预期回答—一般性反馈(C18.1)	0.071
				开放性提问—理解性回答—专业性反馈(C18.2)	
				配合学练(C19)	0.024
				师生共赛(C20)	0.071
				互助(C21)	0.212
				互讨(C22)	0.212
				互评(C23)	0.071

来源：天津体育学院学报，2021年第4期

