

教师评价观念： 内涵、与评价实践的关系及其差异性

张志红 李凌艳
(北京师范大学, 北京 100875)

摘要: 教师评价观念是一种筛选器和指导框架, 决定如何选择、建构和解释评价经验或信息, 以及依据什么样的评价目的确定评价行为。在目的取向上, 教师评价观念可划分为促进学习的评价和问责性评价。因受到教师自身及所处社会背景等因素的影响, 教师评价观念和评价实践之间存在一定程度上的不一致性。因此, 教师评价观念具有社会文化性, 会导致不同教师群体之间存在差异性, 具有低利害评价文化的国家更倾向于评价的促进性, 具有高利害评价文化的国家更倾向于评价的问责性。为此, 提出促进教师评价观念发展的3点建议: 基于我国社会文化背景透视我国教师评价观念, 基于我国需求进行本土化的评价观念工具开发与测量, 对教师评价观念进行合理干预。

关键词: 评价观念; 评价实践; 促进学习的评价; 问责性评价; 评价文化

【中图分类号】G405 【文献标识码】A 【文章编号】1005-8427(2022)04-0001-9
DOI: 10.19360/j.cnki.11-3303/g4.2022.04.001

自新课程改革以来, 我国开始推行发展性、形成性和过程性等以学习为本的评价, 但是, “唯分数”评价观念根深蒂固, 以学习为本的评价并未得到有效落地。教育评价事关教育发展方向, 为扭转不科学的评价导向, 完善立德树人机制, 破除“五唯”顽瘴痼疾, 中共中央、国务院印发的《深化新时代教育评价改革总体方案》明确提出改进结果评价, 强化过程评价, 探索增值评价, 健全综合评价^[1]。“四个评价”为新时代教育评价改革定下了基调, 为破解基础教育阶段中的“唯分数”痼疾指明了方向。总体而言, 新时代基础教育评价需要突破传统以问责为目的的鉴别和选拔观, 建构以评促学的评价观。评价观念是评价

行为的重要导向, 驱动着课堂行动, 影响着教师的行为过程, 教师作为教育评价的关键执行者, 需要在评价观念上进行革新。我国目前对教师评价观念关注较少, 非常有必要借助已有研究, 探究教师评价观念的内涵、与评价实践之间的关系以及教师评价观念的社会文化差异性, 为教师评价观念的发展与干预提供依据。

1 教师评价观念的内涵

1.1 教师评价观念的定义

教师观念于20世纪50~70年代在西方教师教育中得到了广泛讨论, 但是, 具有相同意义的词汇较多, Pajares识别了一些经常交替使用的词

收稿日期: 2022-01-06

基金项目: 2020年度国家社会科学基金一般项目“基于大数据循证的学校治理现代化研究”(20BGL234)

作者简介: 张志红(1983—), 女, 北京师范大学中国基础教育质量监测协同创新中心在读博士生;

李凌艳(1971—), 女, 北京师范大学中国基础教育质量监测协同创新中心教授, 博士生导师(通信作者)。

汇,如 attitudes、values、opinions、perceptions、conceptions、conceptual systems、dispositions 等^[2]。Thompson 把 conceptions 视为一种更为一般和具有包容性的心理结构,它包含以上常被交替使用的词汇^{[3][130]}。本文统一使用观念(conceptions)这个术语。学界关于教师观念的认识存在着很大的不一致性,但可以提炼出一些共性特点,比如:它是预测实践较好的变量,具有动态性和一定程度上的稳定性、隐性和显性,以及社会文化性等特征^{[4][473]},可以划分为主要观念和次要观念或者中心观念和边缘观念等类别^[5]。

对于什么是观念,Pratt 认为,观念是教师经历的教育背后所持有的不同类别的想法^[6]。也有研究者指出,观念是一种框架,教师通过该框架来看待、解释教学,是对一种事物现象的性质所具有的一般性及内隐性的知识^[7]。Brown 主张,观念是用来描述个人理解、回应以及事物现象互动的组织框架,教师观念的结构具有多面性,且彼此是相互联系的^[8]。Rokeach 界定观念是所有简单的、有意识的或潜意识的主张,一般通过个人的喜好或言行进行表达^[9]。Fives 虽未对观念作出界定,但他总结的教师观念功能,即选择与解释信息和经验的筛选器、确定问题及任务框架、引导目标的确定和行动的实施^{[4][478]},有助于我们更为具体地感知其内涵。可以看出,教师观念是一种主张和框架,会影响个人对信息和经验的筛选、认识与解读,并决定教师的行为方式。

目前,评价领域关于评价观念内涵的界定还非常少,主要采用 Brown 等对评价观念内涵的界定,即评价观念是指教师对学生学习的检查、测试、评估或评价的性质和目的的理解^[10]。Brown 从 4 个指标(因子)解释和表征教师评价观念:评价可以改善教和学,学生通过考试成绩或等级为自己的学习负责,教师或学校通过评价承担问责,评价与教师的工作或学生的学习是无关或起

负面作用的。第一个指标以改善学习为目的,第二和第三个指标以问责为目的。可见,Brown 主要是从教师对评价目的理解的取向上界定评价观念,即教师支持或拥有什么样的评价目的。

基于上述分析,本文认为教师评价观念是评价行为或经验背后的信念、价值或观点,教师评价观念是一种筛选器和指导框架,决定如何选择、建构和解释评价经验或信息,以及依据什么样的评价目的确定评价行为。也就是说,观念既是一张过滤网——决定吸收和选择什么样的评价理念或信息,又是指导实践行为的导航仪——具有自我意识和调节功能,会依据自我喜好和环境因素进行判断,外显化与之相适应的行为,从而可能带来观念与行为的不一致性。

1.2 教师评价观念的目的取向

教师评价观念一般分为 2 种目的取向,研究中存在不同的表述,如评价文化(assessment culture)和测验文化(test culture)^[11],改善(improvement)评价和问责(accountability)评价^[8],发散性(divergent)评价和聚合性(convergent)评价^[12],教育性(pedagogical)评价和社会性(societal)评价^[13],内部(internal)评价和外部(external)评价^[14],促进学习的评价(assessment for learning)和对学习的评价(assessment of learning)^[15]等。

总体而言,每一对组合的前者是以促进或改善学生学习为目的的评价观念,主要采用形成性评价方式来实现;后者是以问责为目的的评价观念,追求考试成绩,服从于外部的社会控制或内部的课堂管理,主要采用总结性评价方式。实际上,对教师个体来说,会同时受到 2 种评价观念的影响。Remesal 在研究中发现,教师评价观念目的取向是一个连续体,其中一个极端是教育性评价,另一个极端是社会性评价,大多数教师的评价目的观是混合型的,即观念中同时容纳着 2 种评价目的^[13]。这 2 种评价目的可能存在不平衡的

问题,Remesal发现,小学教师评价观念更多偏向于教育性评价,而中学更多偏向于社会性评价,这是由于中学存在着评价的社会控制和监管作用。Brown也认为2种目的都具有其存在的内在必要性,而不是排斥的,在选择上需要辩证地去看待2种评价目的^[8]。同样,James也在其研究中论证了2种评价目的存在的必要性,认为它们同时存在于教师的评价观念中^[12]。可见,上述提到的几对评价目的都可以视为评价的2个极点,在实践中,教师评价目的观更多处于2个极点的区间内,具有混合性,在某种具体情境中,可能会更多偏向于某一种目的。

总之,教师的评价目的观分为促进学习和问责2种取向,但在评价实践中又具有混合性和复杂性。现实中,应引导教师建构促进学生学习的目的取向,合理选择评价方式,跳出“唯分数”的评价目的观。

2 教师评价观念与评价实践之间的关系

计划行为理论认为观念可以预测行为^[16],起着引导、调整和规范的作用,这也是教师评价观念研究的重要依据。但是,Thompson指出,观念与实践之间的关系是辩证的,而不是简单的因果关系,建议研究应探索教师观念与实践之间的辩证关系^{[3][138]}。正如Ajzen提到的,人们看似对一个行为表现出积极态度,但有时却很少落实这一行为^[17]。也就是说,由于受到内部或外部因素的影响,评价观念和评价实践有时并不一致,甚至会产生矛盾和冲突,教师即使有积极的态度,也未必能转化为好的实践或将其理念在实践中落地,评价实践有时甚至是违背评价观念的。

研究也证实了教师评价观念和实践存在着不一致性。James等对英国教师的评价观念和现实之间的关系进行了研究,确定了明确学习、促进自主学习、表现型导向3个测量指标,前2个指

标指向促进学生学习,第三个指标指向问责^[12]。他发现:在促进自主学习指标上,教师观念上认为促进自主学习很重要,但是践行的相对少一些,在所有指标中,促进自主学习的观念和实践得分的差值也是最大的;而在表现型导向指标上,教师观念上认为不重要,但是在实践中履行的较多。这可能与英国较为普遍的问责性考试有关,要求教师激励学生参与测试,在某种程度上推动了教师更多地实施问责性的评价实践,但英国又是较早推进促进学习评价研究和变革的国家,因此出现了评价观念和现实的差距。另有研究者采用James的工具在土耳其对师范生进行了测量^[18],得出与James一致的结论。分析其原因,土耳其以往主要采用传统的评价,而这些师范生恰好经历了这样的传统评价环境,其总结性评价经验较为丰富;但是由于土耳其当时正推行以学生为中心和促进学生学习的现实变革,师范生认为这种评价更加重要,因此,出现了评价观念和现实不一致的情况。显然,即使采用相同工具得出相同的结论,其背后的解释和原因可能也会不同,与具体的背景息息相关。Deneen等通过自主设计的工具对新加坡教师进行测量,发现教师评价观念存在一致性、激励参与、学生参与(同伴与自我评价)、评分与报告4个指标^[15],也获得了与James类似的研究结论。例如,“学生参与”这个指标是与促进学习评价目的一致,同样存在着现实和实践不一致的情况;与之相反的是,“评分与报告”属于问责性的评价指标,教师在实践中实施的较为频繁,但在观念上并不认可。这可能与新加坡特殊的文化背景有关,一方面,新加坡正推行促进学生学习的现实,另一方面,新加坡受亚洲考试文化或精英教育的影响,2种评价理念处于一种紧张关系中。由此进一步得出,教师评价观念与现实的现实不一致性与个人和环境文化有着紧密关系,外部环境的影响尤为关键。

另外,Brown等开发的包含改善教与学、学校问责、学生问责、评价与教和学无关4个指标的教师评价观念工具在中国香港进行研究时发现:评价是用来改善教与学的观念可以解释利用评价改善教学实践75%的变异,二者之间的回归系数达到0.73;香港教师认为,通过评价让学生承担问责,促使他们为考试作准备,学习结果得到改善,学生问责观念能解释49%的考试实践的变异,回归系数为0.65,说明在实践中教师会让学生承担更多的考试^[19]。

可见,教师评价观念确实对评价实践具有一定的预测性,二者之间也存在着某种程度上的不一致性。这种不一致性在很大程度上更容易受到社会背景因素的影响,因此,有必要对影响教师评价观念的社会文化作进一步探讨。

3 教师评价观念的社会文化差异性

观念根植于社会文化之中,是对社会文化的一种反映。在评价观念的有关研究中,Brown的教师评价观念工具使用最多、影响最大,本文主要梳理基于该工具的系列研究,分析教师评价观念的社会文化差异性。

3.1 在低利害评价文化国家中,教师评价观念更偏向于评价对学习的促进性,但也存在群体差异性

Brown的教师评价观念工具,具有较好的信效度,刚开始主要用于对新西兰和昆士兰的在职教师研究^[20]。昆士兰和新西兰社会文化背景类似,教师持有类似的评价观念,他们整体上更加认可评价带来的改善与促进作用,认为对学生问责性的评价对改善教学的影响甚微。如果分学段看,昆士兰小学教师更加赞同评价改善教学,而初中教师赞同学生问责的得分相对偏高一些。因此,新西兰和昆士兰教师处于相似的文化背景下,持有基本一致的评价观,但也存在着群体差

异性。Brown等利用其工具对西班牙和新西兰职前教师进行调查^[21],研究目的是确定西班牙职前教师是否持有与新西兰职前教师相似的评价观念。结果显示:Brown的4因子模型不能准确解释职前教师的评价观念结构,进而探索出5个较为适合的因子。新西兰职前教师整体更加认可评价可以改善教与学,而西班牙职前教师多数认为评价是不好的,这2个群体之间存在着显著性差异。值得注意的是,这项研究中的西班牙样本所处的社区正在小学试行区域标准化考试,导致教师不认可评价。虽然西班牙也属于低利害评价国家,但调查的这部分群体的特殊性,导致了不一样的结果,可见教师评价观念和所处的背景有密切的关联性。

Segers利用Brown的工具对荷兰中学教师评价观念进行了调查^[22],发现荷兰和新西兰教师的评价观念都偏向于评价对学习的促进性,但也存在差异性。该研究得到4个测量指标:一是评价为学生表现和学习提供信息(包含总结性评价和形成性评价信息);二是评价用以对学校问责;三是评价质量差(评价是不准确和不可靠的,并包含测量误差);四是评价质量好(评价可以促使教师调整教学实践,还可以测量学生高阶思维技能)。其中,第一个指标综合了Brown的学生问责和改善指标,而在Brown的研究中问责(主要采用总结性评价)与改善(主要采用形成性评价)观是分开的。但是,荷兰教师并未对总结性评价和形成性评价作区分,他们认为总结性评价也可以为支持学生学习提供信息(学的怎么样、下一步该如何做),这可能与荷兰低利害的评价文化有关,以促进学生学习的评价(assessment for learning)目的为导向,教师能很好地协同使用总结性评价和形成性评价支持学生更好地学习。第四个指标是荷兰教师评价观念的独特性体现,学生的高阶思维测量以及服务于学生的发展需求理念处

于评价的中心位置,这也是促进学生学习观的重要体现。

在爱尔兰新修订的评价政策(强调形成性评价,并要求教师参与认证为目的的总结性评价)之下,Darmody 基于 Brown 的教师评价观念工具对爱尔兰中学教师评价观念进行了测量,发现了 5 个测量指标:1)评价是形成性和总结性工具;2)评价无关性(评价不好、被忽视或不准确);3)评价是学校问责工具;4)评价是决策工具;5)评价和评分是有效的^[23]。因此,Brown 之前的测量指标不足以捕捉爱尔兰背景下教师的全部评价观念。这 5 个指标很容易形成一个连续的评价目的,从改进的评价到分级和问责的评价。该研究发现,与爱尔兰改革背景一致,总结性评价和形成性评价得到同时使用,教师对形成性评价都有比较积极的感知,但接受过培训的教师对形成性评价有更好的感知。

综上,低利害评价国家的教师评价观念整体上更加倾向于评价对学习的促进,教师之间存在群体差异性,比如,教师评价观念结构不同,这与其具体的社会文化紧密相关。通过进一步分析,我们还发现,这些观念结构中都同时包含总结性评价和形成性评价,不同国家教师所处的环境不同,对不同形式的评价认可度也不同。

3.2 在高利害评价文化国家中,教师评价观念更偏向于评价的问责性,与低利害国家明显不同

Brown 利用教师评价观念工具在中国香港所做相关研究表明,香港教师与低利害国家(如新西兰)的教师评价观念存在着明显的差异^[19]。在之前对新西兰教师评价观念的研究中发现,使学生承担考试问责和改善教学之间不存在统计学上的显著性相关,即新西兰教师更加认可促进学生学习的评价方式。而在中国香港的研究中发现,二者之间有显著性相关($r=0.91$),即香港教

师认为让学生承担考试问责并让学生为考试作准备,有利于学习结果的改善,香港教师更认可问责性考试的评价方式。Brown 等还研究了来自中国广州中小学教师的评价观念,采用探索性因子分析,将教师的观念重构为改善评价、问责性评价及评价无关性,对各因子之间的相互关系进行了研究,发现改善目的与问责目的有很强的正相关关系^[24],这与 Brown 在香港的研究发现是一致的。Brown 也对印度教师评价观念做了相关研究,与香港教师类似,印度教师也认为让学生为考试作准备有利于改进教和学,他们非常赞同使用评价控制课堂教学,认为学生考试成绩是学校质量的重要衡量指标^[25]。另外,有研究者基于 Brown 的教师评价观念工具对埃及教师进行了研究。埃及与中国相似,具有高利害性评价系统。研究表明,在埃及为改进而进行的评价与为学生问责为目的的评价之间也存在着强烈的正相关^[26]。

通过对高利害评价国家教师评价观念分析发现,教师评价观念具有较强的问责性。考试文化属于学校文化的一个重要部分,把测试视为提高学习的一种力量,与低利害评价国家存在明显的差异性。

综上,基于同一概念框架工具的跨国研究获得了一致性的研究发现。可以看到,高利害评价国家和低利害评价国家的教师评价观念具有明显的差异性,即使有相似的社会文化背景,但是因具体情境不同,教师群体之间也会存在评价观念上的异同。

4 讨论与展望

基于以上研究发现,有必要基于我国社会文化背景认识教师评价观念,开发适切的评价观念工具,同时也需要对教师评价观念进行干预,从而促进教师评价观念的发展,以更好地落实新时代教育评价观。

4.1 基于我国社会文化背景透视我国教师评价观念

教师评价观念存在着社会文化差异性。相对于西方人,东方人更会受到背景的影响^[27],评价观念是一个与文化背景因素紧密相关的变量,有必要基于我国的具体现实和社会文化因素分析教师的评价观念。

从微观因素上看,主要是课堂对教师评价观念的影响,包含班额、课堂的氛围以及教师的自我发展等要素。比如,课堂人数会影响教师评价观念的落地情况,我国大部分课堂还属于大班授课,这会限制教师采用什么样的评价,即使教师特别认可形成性评价对学习的促进作用,但因学生数量太多,也会倾向于实施效率更高的总结性评价。再如,在注重为学生参与评价赋权的氛围中,更有利于提问和问题的回答,也有助于开展学生自我评价和同伴评价;而在控制性的评价氛围中,更有可能实施以监控或问责为目的的评价,学生较少被赋予评价的自主权。从教师个人来看,自身的自觉性和反思显得更加重要。对于不愿意改变现状的教师来说,有可能习惯或更擅长以问责为目的的总结性评价,即使接受了形成性评价理念的教育或学习,也可能很难或不愿意改变。对于那些成长型的教师来说,更愿意学习和接受促进学生学习的的评价理念,基于教学目的匹配更加适合的评价方法,协调好总结性评价和形成性评价关系,共同支持学生更好地学习。我国正处于教育评价改革的瓶颈期,多数教师还处于不同评价理念的矛盾中,还未形成自我评价身份的建构。

从中观因素上看,主要是受学校的评价文化氛围影响。以追求分数为导向的学校通常把考试成绩与教师的绩效、评优等挂钩,必然促使教师使用更多的总结性评价服务于问责的目的。对于以学生发展为本的学校,评价的选择则是依

据如何帮助和服务于学生更好地成长,评价是一种健康诊断。

最后,宏观因素可能会影响中观和微观层面。“唯分数”的考试文化在我国根深蒂固,不仅学校看重分数,家长和学生更加重视分数,把分数视为与自身发展前景紧密相关。虽然近年来我国大力推动评价改革,但是由于问责性目的的评价深扎于教师观念中,大氛围还是以问责性评价观念为主,因此,急需变革教师评价观念。

4.2 基于我国需求进行本土化的评价观念工具开发与测量

国外的教师评价观念测量工具已较为成熟,研究发现了较为有意义的结果,对于促进教师评价观念的发展有着重要的价值。我国具有独特的社会文化背景,有必要基于我国的国情,开发适合于我国本土化的测量工具,提炼出适切性的评价观念指标,发现教师更加真实的评价观念。我国强调总结性评价和形成性评价的重要性,改革方向上倡导以学习为本的评价,在设计评价观念测量题目时需要融合总结性评价与形成性评价,探索教师评价观念目的取向是促进学习的还是问责的,是混合型的还是单一型的。评价的成功和有效性,取决于教师对新时代基础教育评价理念的认同感与其评价实践的一致性程度,只有教师评价观念和行为同时依据评价理念发生改变,评价变革才会真正发生。因此,还可以对教师的评价观念与实践进行对比分析,从而发现和证实教师评价观念是否落地,也为教师评价观念的发展和干预提供依据。但是,在关注观念和现实之间的关系时,我们需要关心的并非是不是一致,而更需要关注一致性的程度^[4148],在二者之间寻找调节变量或者影响因素,即在什么情况下评价观念可以更好地预测评价实践或评价行为,或者哪些因素影响观念对行为的预测。还可以对

不同群体的教师进行评价观念的差异性分析,发现不同学科、不同职称、不同阶段教师评价观念的差异。

教师评价观念的测量为教师反思提供了依据和支撑。教师可以通过自我诊断的方式发现和剖析自身评价观念,通过学生的视角验证自己的评价观。同时,评价观念具有显性和隐性的特征,还可以引导教师通过自我叙事的方式洞察其评价观念,尤其是对其内隐评价观念的揭示,也有利于教师对自我评价观念形成进一步的认识。总体而言,尽量结合多方验证的方式,综合考量教师评价观念。通过对教师评价观念的测量与评价,有利于发现教师评价观念的优势和矛盾点在哪里,从而有助于教师自我反思和调整,也有利于为教师提供有针对性的培训和干预,并为国家政策的制定和修订提供依据。

4.3 对教师评价观念进行合理干预

发展观念的变革是实现持久变革的基础^[28],如果一项政策或教育改革理念没有考虑到教师的当前观念,带来的变化很可能是微弱和无效的。在新时代教育评价改革背景下,为破解基础教育中的“唯分数”痼疾,急需革新教师的评价观念,引导他们走向以学习为本的评价。已有研究证实,通过培训或教育,可以促进教师评价观念的更新和转变^[29]。因此,需要对教师评价观念进行干预,从而促进与社会评价变革需求相一致的评价理念在观念中的建构。

评价观念、评价知识与评价效能感是教师评价素养的重要组成部分,评价效能感和评价知识可视为评价观念与评价实践之间的调节变量^[30]。通过调整这三者之间的关系,为教师评价观念干预寻求策略。例如,通过发展教师的形成性评价知识与效能感,来促使评价观念的建立,推动其在实践中落地,从而促进评价观念与实践的一致性。评价知识是评价观念形成的基础,缺乏评价

知识的观念是没有根据的,观念对知识的学习也有一定的过滤和筛选作用。评价观念影响评价实践,评价实践带来的体验又会通过教师的自我反思促进教师调整自我评价观。因此,评价观念在评价素养中占有重要位置,需要将教师观念摆在优先位置,进行重点关注与发展。

在发展教师评价观念时,需要借助灵活多样的方式。例如,可以为教师开发评价观念量规,告知教师应该从哪些指标发展评价观,同时又告知教师不同水平的评价观念是怎样的。量规对教师观念的发展具有较好的引领性,能够帮助教师实现自我诊断和监控,发现自己处于哪里,下一步往哪里去,并思考如何到达那里;此外,选择在真实的课堂情境中对教师的评价进行课堂观察或采用视频分析的方法,剖析其评价实践,再结合访谈,了解教师真实的评价观念,帮助教师既认识自身的优势,也找出教师评价观念存在的症结,从而进行有针对性地策略指引;还可以建设教研组内的学习共同体,教师就某个评价任务或问题进行探讨,通过共同体之间思想的不断交流、碰撞,对自己的评价观念进行调整和重构。教师评价观念的发展最重要的一种方式是在实践中学习,当前教师培训大多采用传授式的、偏理论的培训方式,教师很难内化或应用到实践中,通过任务式或情境式的“做中学”方式,为评价观念的检验提供场域,任务也是教师评价观念丰富、调整以及成长的依托,更有利于教师将评价理念内化到其观念中。

参考文献:

- [1] 中共中央 国务院印发《深化新时代教育评价改革总体方案》[A/OL]. (2020-10-13) [2021-11-06]. http://www.gov.cn/zhengce/2020-10/13/content_5551032.htm.
- [2] PAJARES M F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct[J]. Review of Educational Research, 1992, 62(3): 307-332.

- [3] THOMPSON A G. Teachers' beliefs and conceptions: a synthesis of the research[M]//GROUWS D A. Handbook of research on mathematics teaching and learning. New York, NY: MacMillan, 1992.
- [4] FIVES H, BUEHL M M. Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs: what are they? which have been examined? what can they tell us?[M]//APA educational psychology handbook, volume 2: individual differences and cultural and contextual factors. Washington, DC: American Psychological Association, 2011.
- [5] COONEY T J. Considering the paradoxes, perils and purposes of conceptualizing teacher development[M]//LIN F L, COONEY T J. Making sense of mathematics teacher education. Dordrecht: Kluwer Academic Press, 2001: 9-31.
- [6] PRATT D D. Conceptions of teaching[J]. Adult Education Quarterly, 1992, 42(4): 203-220.
- [7] MARTON F. Phenomenography-describing conceptions of the world around us[J]. Instructional Science, 1981, 10(2): 177-200.
- [8] BROWN G T L. Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development[J]. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 2004, 11(3): 301-318.
- [9] ROKEACH M. Beliefs, attitudes and values: a theory of organization and change[M]. San Francisco: Jossey-Bass, 1968: 199-207.
- [10] BROWN G T L, GAO L, GRITTER K. Chinese teachers' conceptions of assessment for and of learning: six competing and complementary purposes[J]. Cogent Education, 2015, 2(1): 1-19.
- [11] WOLF D, BIXBY J, GLENN J, et al. To use their minds well: investigating new forms of students' assessment[J]. Review of Research in Education, 1991, 17: 31-74.
- [12] JAMES M, PEDDER D. Beyond method: assessment and learning practices and values[J]. Curriculum Journal, 2006, 17(2): 109-138.
- [13] REMESAL A. Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: a qualitative study[J]. Teaching and Teacher Education, 2011, 27(2): 472-482.
- [14] POSTAREFF L, VIRTANEN V, KATAJAVUORI N, et al. Academics' conceptions of assessment and their assessment practices[J]. Studies in Educational Evaluation, 2012, 38(3/4): 84-92.
- [15] DENEEN C C, FULMER G W, BROWN G T L, et al. Value, practice and proficiency: teachers' complex relationship with assessment for learning[J]. Teaching and Teacher Education, 2019, 80: 39-47.
- [16] AJZEN I. The theory of planned behavior[J]. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 1991, 50(2): 179-211.
- [17] AJZEN I, FISHBEIN M. Attitude-behavior relations: a theoretical analysis and review of empirical research [J]. Psychological Bulletin, 1977, 84(5): 888-918.
- [18] EREN A. Consonance and dissonance between Turkish prospective teachers' values and practices: conceptions about teaching, learning, and assessment[J]. Australian Journal of Teacher Education, 2010, 35(3): 27-48.
- [19] BROWN G T L, KENNEDY K J, FOK P K, et al. Assessment for student improvement: understanding Hong Kong teachers' conceptions and practices of assessment[J]. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 2009, 16(3): 347-363.
- [20] BROWN G T L, LAKE R, MATTERS G. Queensland teachers' conceptions of assessment: the impact of policy priorities on teacher attitudes[J]. Teaching and Teacher Education, 2011, 27(1): 210-220.
- [21] BROWN G T L, REMESAL A. Prospective teachers' conceptions of assessment: a cross-cultural comparison [J]. Spanish Journal of Psychology, 2012, 15(1): 75-89.
- [22] SEGERS M, TILLEMA H. How do Dutch secondary teachers and students conceive the purpose of assessment? [J]. Studies in Educational Evaluation, 2011, 37(1): 49-54.
- [23] DARMODY M, LYSAGHT Z, O'LEARY M. Irish post-primary teachers' conceptions of assessment at a time of curriculum and assessment reform[J]. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 2020, 27(5): 501-521.
- [24] BROWN G T L, HUI S K F, YU W M, et al. Teachers'

- conceptions of assessment in Chinese contexts: a tripartite model of accountability, improvement, and irrelevance[J]. *Psychological Reports*, 2006, 50(5/6): 307-320.
- [25] BROWN G T L, CHAUDHRY H, DHAMIJA R. The impact of an assessment policy upon teachers' self-reported assessment beliefs and practices: a quasi-experimental study of Indian teachers in private schools [J]. *International Journal of Educational Research*, 2015, 71: 50-64.
- [26] GEBRIL A, BROWN G T L. The effect of high-stakes examination systems on teacher beliefs: Egyptian teachers' conceptions of assessment[J]. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 2014, 21(1): 16-33.
- [27] 姜峰, 卢苏, 侯玉波. 对态度与行为一致性关系的再思考[J]. *北京教育学院学报(自然科学版)*, 2009, 4(3): 32-37.
- [28] 富兰. 教育变革新意义[M]. 赵中建, 等译. 北京: 教育科学出版社, 2005: 47.
- [29] DELUCA C, CHAVEZ T, CAO C, et al. Establishing a foundation for valid teacher judgement on student learning: the role of pre-service assessment education [J]. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 2013, 20(1): 107-126.
- [30] BUEHL M M, BECK J S. The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices[M]//FIVES H, GILL M G. *International handbook of research on teachers' beliefs*[M]. New York, NY: Routledge, 2015: 75.

Teacher Assessment Conceptions: Connotation, Relationship with Assessment Practice and Differences

ZHANG Zhihong, LI Lingyan

(Beijing Normal University, Beijing 100875, China)

Abstract: Teacher assessment conceptions serve as a filter and guiding framework that determine how to select, construct and interpret assessment experience or information, and the assessment purposes for assessment behavior. Regarding goal orientation, teachers' conceptions of assessment include assessment for promoting learning and accountable assessment. Due to teachers' social background and other factors, there is a certain degree of inconsistency between teachers' assessment conceptions and assessment practice. Therefore, teachers' assessment conceptions have cultural characteristics, leading to differences among different teacher groups. Low-stake assessment countries prefer assessment for learning, and high-stake assessment countries are more inclined to value assessment accountability. Therefore, it is necessary to understand teachers' assessment conceptions based on China's cultural background, study the relationship between teachers' assessment conceptions and practice, and intervene in teachers' assessment conceptions to promote the development of teachers' assessment conceptions.

Keywords: assessment conceptions; assessment practice; assessment for learning; accountability assessment; assessment culture

(责任编辑:周黎明)