

# 本科高校教师教学学术的评价研究

王艺璇, 陈细香

泉州师范学院海洋与食品学院, 福建 泉州

收稿日期: 2026年3月1日; 录用日期: 2026年4月2日; 发布日期: 2026年4月14日

## 摘要

教学学术自1990年博耶提出以来一直是研究的热点问题,它直面了高校中教学与科研如何平衡的现实问题。为解决如何对高校教师教学学术进行评价的问题,本文通过梳理教学学术的发展脉络,从博耶最初提出的四维学术观出发,结合我国高校的具体情况,重塑了教学学术的概念内涵,提出了教学学术的操作性定义,并探讨了教学学术的五阶段七环节架构,从而进一步提出了高校教师教学学术的评价框架,为高校教师教学学术的科学评价与正向发展提供参考依据,并为进一步促进教师的专业成长与落实人才培养质量提供借鉴。

## 关键词

本科高校, 教学学术, 评价, 教师专业发展

# A Study on the Evaluation of Scholarship of Teaching and Learning among Undergraduate University Teachers

Yixuan Wang, Xixiang Chen

College of Oceanology and Food Science, Quanzhou Normal University, Quanzhou Fujian

Received: March 1, 2026; accepted: April 2, 2026; published: April 14, 2026

## Abstract

Since Ernest Boyer first proposed the concept in 1990, the Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) has remained a focal point of academic research, directly addressing the practical challenge of balancing teaching and research in higher education. To address the issue of evaluating university teachers' SoTL, this paper systematically reviews the developmental trajectory of the concept. Starting from Boyer's original four-dimensional view of scholarship and integrating the specific context

of Chinese undergraduate universities, the study reshapes the conceptual connotation of SoTL and proposes an operational definition. Furthermore, it explores a framework consisting of five stages and seven links, leading to the development of a comprehensive evaluation system for university teachers' SoTL. This research aims to provide a scientific basis for the scientific evaluation and positive development of teaching scholarship, while offering insights for promoting teachers' professional growth and ensuring the quality of talent cultivation.

## Keywords

Undergraduate Universities, Scholarship of Teaching and Learning (SoTL), Evaluation, Teacher Professional Development

Copyright © 2026 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

## 1. 引言

落实人才培养是大学应有的使命, 大学的教学质量是人才培养的重要保证, 如何保障大学的教学质量, 是许多学者一直在不断探索的问题。长期以来, 大学教师的教学学术研究更多处于零散、被动和自发的状态, 更多的是在教师个人的主观认识支撑下进行的。如果在教师工作评价中教学被置于次要地位, 就不能指望教师们会把主要时间和精力用于教学。如果教师不把时间和精力投入教学, 也就不能指望本科教学质量会得到保障和提高, 教学改革会获得成功。如何解决高校教师在科研和教学中时间和精力分配的矛盾? 如何找到既能保留教师内在的对教学付出的动力, 又能让教师真的在教学工作中有所收益? 通过教师教学学术发展的研究或许可以找到途径。高校教师评价制度具有采用研究型高校评价标准的趋同化倾向, 仅仅注重学术发表, 因此导致教师们把更多的精力放在科研上, 忽视了教学的重要性。有人也提出, 并非不重视教学, 而是不知道如何像评价研究那样评价教学[1]。教学学术作为能够提高教师教学探究意识和思考能力的学术活动, 是新时代大学教师必须予以重视的方面。教学学术能力旨在有效整合教师的教学能力和专业能力, 使得教师具备开展教学研究的能力, 正好回应了当代教师发展的诉求。在实际工作中, 教师教学学术水平被忽视的现象屡见不鲜。这种忽视直接导致教师在教学方面的努力、贡献与水平难以获得公正评价和应有认可, 使得那些立志在教学领域有所建树、潜心研究并投身教学改革的教师产生挫败感, 严重影响了他们从事教学活动的积极性与投入程度, 难以像投身科研那样满怀热情地投入教学。

从博耶提出“教学学术”至今已有 30 多年, 后来的学者也在不断地丰富教学学术的内涵, 然而至今还没有一个对教学学术统一的内涵界定。如果教师学者们对教学学术无法完全理解, 那么教学学术实践就很难在高校得以推广、评估和制度化[2]。应该如何理解教学学术的内涵, 如何进行概念建构? 高校教师教学学术应如何评价呢? 本文将尝试作出分析和模式建构, 并提出评价指标体系。

## 2. 教学学术在我国的发展

我国教学学术研究始于 2000 年, 俞信最先发表了关于教学学术的文章[3], 通过文献分析发现, 我国教学学术研究主要集中在教学学术的理论思考、教师专业发展、制度建设、教学学术运动和教学学术现状调查等方面。其实从近年来的文献梳理看可以看出, 国内学者对教学学术的具体内涵虽然做了研究, 但是国内并没有统一的界定。如何将“教学学术”的理念转化为符合中国情境的具体理念, 我国许多学者

们都在进行探索。2004年, 蔡珊珊等指出教学学术包含三种成分: 知识(马克思主义理论素养、深厚的理论知识)、能力(敏锐的洞察能力、高超的教学与研究能力)和素质(良好的品质和崇高的职业道德)[4]。2009年, 吕林海提出教学学术是一种独特的学术形式, 它扎根于教学实践, 并通过理论与实践的彼此互动来推动自身走向丰满[5]。2010年, 周鲜华等运用了美国 Mezirow 教学改革理论, 提出了内容反思、过程反思和前提反思的概念, 建构了“3×3 矩阵式”教学技能的“九成份”模型[6]。他们认为教学学术强调教师用跨学科知识和理论研究自我的教学过程, 包括研究课堂、研究学生、研究教学知识的组织方式、研究教学效果, 生成新的教学观念和理论。2020年, 李志河提出教学学术是以教学活动和教学过程为对象以深入研究教学特点和规律的一种科学研究, 这种研究能够有效提升教师的教学水平[7]。教学学术并非单纯的发表文章或开会交流, 也不是单纯的教学, 而是理论与实践的有机结合。

此外, 有一些学者也将教学学术研究的学段拓展到了基础教育。如2020年, 李小红从思维特征与发展路径探讨了中小学教学学术[8]; 2023年, 杨淑萍等基于勒温场动力理论探讨了中小学教师教学学术能力发展的价值、动力困境及突破[9]。

虽然已有研究对教学学术的内涵及教学学术的构成要素等进行了研究, 也有不少成果, 但总的来说, 还存在以下不足: 其一, 缺乏对教学学术内涵的清晰界定, 而且没有可以操作的定义。其二, 对教学学术评价指标体系的建构不够清晰。

### 3. 教学学术的内涵

#### 3.1. 内涵阐释

教学学术属于学术的范畴, 厘清教学学术的学术类型, 有助于我们更好地理解和发展教学学术。实际上, 教学学术属于实践性学术, 而非学术性学术。有位学者提出: 所有实践性学术领域如医科、工科、法律、教育、管理等, 如果不认清自己的本质, 不明确自己的立场, 不把解决问题、服务实践作为自己的基本价值取向, 而是简单模仿学术性学术, 那这些领域的学术研究和学术进步都一定会出大问题[10]。教研和科研的区别在哪? 丛立新教授指出, 两者的具体工作目标是不一样的, 可以说是学理与事理的区别[11]。教育科学研究的一般程序类似于其他领域科学研究的程序, 需要经历如下过程: 提出假设、设计研究方案、收集资料; 通过实验、调查、观察等具体方法, 去处理资料、验证假设、得出结论; 对假设的证实或者证伪。作为最终结果的结论, 主要是某种理论形态、有一定普适性的成果, 比如某种观点、某个原则、某条原理等, 总之, “发现”是教育科研的根本追求。

教研追求的则是事理, 希望得到的研究成果是实践领域的“怎么做”, 研究的成果是来自实践也是可以指导实践的。研究直接指向教学实践, 是为了提高教学质量而研究。教研活动并不承担获得理论形态成果的使命。“教研”成果的骄人业绩并不表现在成果的“学术”性上, 而是要落实为理想的教学实践, 可能也会形成文本, 但这个文本也一定是操作性的、教案式的。

教育科学研究开出了所有“药方”, 仍然需要实践领域的专家号脉诊断, 才能够在诸多“药方”中作出恰当选择。换句话说, 科研是无法替代教研的。科研可以是纯学术的理论研究, 但教研必须直接指向教学工作。从教学学术的包容性理解, 我们认为教学学术应该既包含教研也包含科研, 但应更倾向于教研。因为要求高校教师人人会进行教育科学研究那是不切实际的, 教师们有自己专业的领域, 他们的科研更多地体现在专业的学术中, 而教学作为高校教师的职能, 若能做好教研, 不仅促进自身的教师专业发展, 同时有助于提升教学的质量。

根据文献研究以及我国具体教学情境的剖析, 本研究将教学学术界定为教师具备一定的教学内容知识(PCK)和教学理论, 以自己的教学实践问题为研究对象, 运用获得的教学理论、策略方法等通过教学实践(包括教学实验)解决实际问题, 能够总结经验和他人分享, 又将这些经验运用到实践中, 不断完善这些

成果和经验。

### 3.2. 概念模型建构

在西方社会科学研究传统中,“研究”与“实践”被分别定位为是理论工作者和实践工作者的职责。作为实践者的教师是别人研究成果的简单照搬者,也是外在规范的被动执行者。关于研究的这种观点,不但造成了理论和实践的脱离,而且也将“理论者”与“实践者”区分开来[12]。但在本研究中,教学学术要求教师应该成为研究者也应该成为实践者,这是有别于单纯的教育研究和教改研究的,它是两者的结合。教学因为没有像研究那样有明确的评价体系和指标,所以没有办法去评价和衡量教学的效果。如果能以教师的教学学术作为评价,那么就可以体现教师的教学效果和教学质量。这也是我们认为需要剖析和重塑教学学术的现实意义。教师的教学只有通过教学学术体现出来,才能被测量和评价。因此,对教学学术的清晰界定可以为后续的研究工作打下基础。

根据教师专业发展的五个阶段,德赖弗斯将教学学术的发展分为了新手阶段、高等初学者阶段、胜任阶段、熟练阶段和专家阶段。但德赖弗斯更多的是从能力的角度对教学学术进行划分。每个阶段的教师都具备了研究问题的提出、研究方法的应用和研究的实施等能力,只是在每个不同的发展阶段,能力的水平不同[13][14]。我们着重考虑的是从教师的教学学术的行为对教学学术的发展阶段进行划分。

虽然德赖弗斯等关注大学教师发展阶段的分析,肯尼迪关注专业技能的分析,不过两种模式都强调将大学教师教学学术的建构与其教学发展的阶段联系起来。其中,教学范畴涉及教学方法、教学取向、教学反思;教学学术范畴则涉及研究方法、研究取向、研究分析、研究思考[15]。然而,教师的教学学术和教学的发展阶段是呈现对应关系的吗?答案可能是否定的。韦斯顿和麦卡尔平提出了教学学术发展的三阶段续谱[16]。

我们试图建构一个教学学术的概念模型,它既合乎高校教师教学学术发展的阶段和成长路径,又满足大多数高校教师教学学术发展的实际现状。对于教学学术的发展阶段,它如同教师专业发展一般,应该有一个不同的阶段的变化,而且这个变化是呈现从低水平到高水平的发展变化。根据教学学术提出的背景,结合我国高校教师发展的现状和教学的需要,我们认为适合我国高校教师教学学术的模型可以分为几个不同的阶段,体现教师在教学学术方面的不同发展阶段。

我们基于学者们对教学学术的内涵的分析和对高校教师教学学术发展的现状提出了教学学术的定义和五个发展阶段。教学学术是一个过程性的发展阶段,根据教师的教学学术行为表现,可分为起步阶段、初级胜任阶段、胜任阶段、成熟阶段和卓越阶段。教学学术是一种实践性的学术,研究者是教师本人。

本研究系统梳理近十年国内外关于“教学学术”的核心文献,聚焦于评价维度、观测指标及实践案例。通过对文献的编码与主题分析,初步提取出涵盖教学理念认知、教学研究实践、成果产出与应用等维度的关键影响因素池,为指标构建奠定理论基础。为弥补文献研究的不足,增强指标的实践性与情境适应性,本研究对来自不同学科背景的7名一线教师及3名教学管理者进行了半结构化访谈。访谈围绕“您认为哪些因素能真正体现一位教师的教学学术水平?”展开,并对访谈文本进行三级编码分析(开放编码-主轴编码-选择编码),进一步提炼出诸如“教学创新的系统性”“成果的理论提升度”“对教学共同体的贡献”等实践性指标。接着,将文献分析与访谈结果进行交叉比对、合并与归类,初步形成包含5个一级指标、16个二级指标的评价指标池。在此基础上,依据教师专业发展理论(如从“新手”到“专家”的阶段特征)与教学学术的内涵,将指标整合并划分为“起步-初级胜任-胜任-成熟-卓越”五个发展阶段。这几个发展阶段贯穿着教师教学学术行为的七个环节,如表1所示。环节一,我们认为教师首先应该知道和领会某种教学理论、教学模式或者教学方法。环节二,教师接受和认同这种教学理论、模式或方法。环节三,教师懂得如何在教学实践特别是解决教学问题时应用它,这里体现的是教师的能

力范畴。这也是舒尔曼提出的 PCK 理论, 即教师个人教学经验、教师学科内容知识和教育学的特殊整合。教师具备了 PCK, 才有可能进行实践。教师若完成了这三个环节, 则被认为是已经达到了教学学术的起步阶段。这个阶段是教师发展教学学术的重要基础。但教学学术是指向实践的, 没有实践谈不上真正意义上的教学学术。教学学术体现应落实到实践中, 应该能够指导教学, 而不是纯粹的教育研究。因此, 在第四个环节中, 教师真正地在教学中采用一定的教学理念、模式或者方法策略去实践, 去解决教学问题, 并获得一定的成效和成果, 才能体现教师在行为上体现了教学学术, 即达到了教学学术的初级胜任阶段。

**Table 1.** The five phases and seven links framework of the SoTL for teachers  
**表 1.** 教师教学学术的五阶段七环节架构

发展阶段	环节	行为表现	行为描述	表现层次
起步阶段	一	知道和领会	教师理解某种教学理论、模式或者方法	1. 大概知道 2. 非常了解
	二	接受和认同	教师接受和认同某种教学理论、模式或方法	1. 接受 2. 认同
	三	懂得应用	教师懂得用某种教学理论或者方法去解决教学问题	1. 能够应用, 但规范性不足 2. 能够科学规范地应用
初级 胜任阶段	四	行动上的实践	教师在实际教学中运用恰当的教学理论、模式或者方法解决教学问题	1. 简单的教学创新, 未进行教学实验 2. 通过教学创新, 进行严格的教学实验
胜任阶段	五	技术上的操作	教师能够总结经验(这里涉及教师对教学效果和资料、数据的整理与分析、结果表述与结论呈现)	1. 有意识地反思, 总结整理教学经验 2. 能够对数据和资料进行处理与分析 3. 将经验提升到理论高度
成熟阶段	六	成果上的呈现	教师将总结的经验和成果进行汇报或公开发表	1. 任何形式的经验分享与汇报 2. 在普通刊物上发表论文 3. 在高级别刊物上发表论文
卓越阶段	七	行动上的再实践	教师将经验成果(理论)应用到教学实践中, 不断完善	1. 简单地再实施 2. 不断地完善

处于教学学术的初级胜任阶段, 说明教师已经能够在行为上初步体现了教学学术, 也在能力上具备了一定教学学术的能力或者潜能。当教师完成了第五环节, 即教师将上述的教学实践中的经验总结出一套可以学习和借鉴的方法或者模式, 则可以认为达到了教学学术的胜任阶段。根据大量文献的综述, 大多数学者对教学学术内涵的阐述都强调了“公开发表”和“同行交流和评价”等关键行为, 由此我们提出第六个环节, 教师可以将这些成果进行公开分享或者发表。这里的经验不一定是发表文章, 可以是发表的也可以是未发表的。目前欧美国家中, 非正式发表的 SoTL 研究越来越多, 已经超过正式发表的文献 [17]。教师做到了以上六个环节, 就被认为是达到了教学学术的成熟阶段。

此外, 根据博耶最初提出的教学学术的内涵, 其属于学术的范畴, 但除了具备学术的特征之外, 教学学术还应具有与教学实践分不开的联系。若仅仅是止步于成果的公开发表, 那么就仅仅体现了其“学术”的属性。因此, 教师最后还应该有一个“再实践”的环节来达成一个闭环。这就是我们设计的第七个环节, 教师要能够将这些成果再回归到教学实践中去, 不断完善和推进。这是教学学术发展的最高阶段,

这时的教师已经达到了教学学术的卓越阶段。

这样的划分与已有研究的观点相一致,只不过我们把它更加具体地表现出来。有学者认为教师教学学术的特点具体表现为:一是“知识整合”,二是“实践探新”,三是“持续发展”[18]。

在教学学术的生成过程中其实并不能忽视教师的教学能力,如果教师不具备教学能力,教学学术只能停留在起步阶段,无法达到初级胜任阶段。当然,教师是否具有发现教学问题的能力,这也是一个重要的前提。教学问题总是会经历一段时间后,由于学生的变化、环境的变化呈现出来,所以教师应该要具备这样的能力,能够发现问题、解决问题、总结经验、不断反思。在这个过程中教师是非常受益的,提升自身的教学能力,将自己的经验总结升华形成教改论文,甚至转化为教育研究论文发表在高级别的刊物上,实现教师的获得感和成就感。当然,时间和精力是要付出的,就像做科学研究,哪一个研究不需要教师付出时间和精力呢?而教学本身,就是作为高校教师的基本职责。

根据上述五阶段七环节模型,我们便明晰了教学学术的范畴和界定。高校教师的教学学术发展因人而异,每位教师所处的教学学术的发展阶段不同,教学学术是一个变化的过程,教师可以通过不断地学习、实践和积累,从起步阶段发展到卓越阶段。教学学术应该还要有不同的层次划分。不同类型的高校对教师的教学学术的要求也应该有所不同。

## 4. 教师教学学术评价体系的构建

### 4.1. 实现路径

#### 4.1.1. 观念逻辑的更新

首先,要突出强调教育工作者教学学术评价的价值影响,以及提升教学学术评价的主体能力。其次,完善既有的教学学术评价制度体系。在评价教学期间,需要坚持程序正义原则和制度公平原则,在教师声誉维护、成果发表、晋升与聘任等方面,都发挥着尤为关键的作用。最后,始终秉承着教学学术评价的公正性与公平性。在教学学术内部具有较为特殊的教学认定标准、价值取向、伦理规范,从而使不同学科的专业教师团队具有共同的信念、文化和资源,在此基础上再将课程特色和各自专业特点表现出来[19]。

#### 4.1.2. 建立并完善制度

教师在教学上的投入和付出如何得到认证和奖励,是教学学术评价研究的核心问题[20]。我国大学开始探讨教学学术在教师发展、聘用晋升、管理与评价中的重要性,建立和完善教学学术评价制度势在必行。学校在制度建立的过程中起主导作用。高校应建立教学学术评价的差异化制度,根据职称类型和岗位类型对教师教学学术进行评价;将教学学术评价贯穿教师管理与评价的始终,从教师聘任、职称评审、年度考核到教师专业发展,建立相关完善长效的评价制度[21]。英国学者柯林斯(R. Collins)等认为,有必要建立与教学学术相配套的教师激励模型,对教师作出有效的奖励和刺激激励[22]。

#### 4.1.3. 明确教学学术评价的标准

高校要基于学校的定位和发展目标,与教师共同参与标准的讨论与制定,让教师熟悉标准的内容并用以指导自己的教学行为,利用标准对教师教学行为进行评价,并及时把评价内容反馈给教师,与教师一起制订改进计划。只有认真落实以上环节,才能真正发挥教师评价的发展性功能。第一,评价主体多元化。通过主体间的相互认识、交流与协商,达成对同一事物的“共识”,形成主体间的共同性与共通性。准确把握教师在工作实践中的观念、知识、价值与信念,促进教师主动、持续的专业学习内在动机,实现教师评价的根本价值。第二,评价的内容丰富化。教学学术的成果与表达应该像学术本身一样丰富、多样,而不仅仅局限于在指定期刊上发表文章与出版著作,优秀教师的教学创新应该包括用不同的有效

方法分析、综合和呈现材料。第三, 评价方法综合化。目前, 教师的教学评价大多采用量化方式, 但原则上的可量化并不等于在任何时候对任何评价指标都可以数量化。有的需要用质性的方法进行评价, 更能全面客观地评价教师的教学学术。它能体现对教师的需要、情感、价值和旨趣的关注, 能观照教师的精神世界, 能将教师工作放在他们特定的工作与生活背景下去理解。最后, 评价结果及时反馈。

## 4.2. 教学学术评价已有研究

我国学者对于教学学术评价标准的研究, 多借鉴国外相关研究成果进行本土化的修订。我国学者借鉴国外教学学术评价标准, 从不同的研究视角出发, 构建了不尽相同的教学学术评价指标体系, 基本可以分为3类。

一是, 王若梅和孙传远等基于教学评价构建教学学术评价的指标体系, 主要包括教学理念、教学知识、教学能力、教学效果、教学研究及成果创新、教学反思、合作交流。教学理念包括办学理念、办学宗旨、教学原则、实践指导等; 教学知识包括教育学知识、教学法知识、跨学科知识、本学科知识等; 教学能力包括教学监控能力、认知能力和操作能力等; 教学效果包括学生对知识的接受、能力的改善和素质的提高等; 教学研究及成果创新包括发表教研论文、参与教研项目、编写教科书、建设课程网站、开发课件、研制教学仪器设备等; 教学反思包括对教学目标、教学内容、教学过程及教学结果等的反思; 合作交流包括学习教学专著及论文、参加教学研讨和会议、共同承担人才培养任务、合作开展教学研究项目等[23][24]。

二是李志河结合舒尔曼的教学学术评价、特里格维尔模型和我国学者的本土化实践, 形成高校教师教学学术水平评价框架模型。该模型以教学学术内涵特征为核心, 内容包括观念、知识、交流及反思。观念维度包括课程观、教学观和学生观。课程观是对课程目标、资源开发和实施评价的认识; 教学观是对教学目标、内容、方法、过程、评价的认识; 学生观是对学生角色、学习和发展的认识。知识维度包括教学知识、教学研究知识及信息技术知识。交流维度包括同行之间的交流和师生互动交流。反思维度包括课程教学反思、学生发展反思和教学研究反思[25]。周鲜华等根据克莱博“九成份”教学学术评价模型, 运用 Mezirow 的反思类型理论, 构建了基于反思和学习的“九成份”教学学术评价矩阵模型, 内容包括: 3种知识(教学知识、教学法知识和教学纲要知识)、3种反思(内容反思、过程反思和前提反思)和3种教学形式(讲授、交流和质疑)[6]。

三是, 包能胜等在贝利三维度教学学术分类的基础上, 形成教学学术的知识属性和实践属性两个维度的评价矩阵模型。内容知识、教学知识、技术知识, 技术性教学知识、技术性内容知识, 教学内容知识、技术性教学内容知识为知识属性的内容; 作为教学的教学学术、作为交流的教学学术和作为评价的教学学术为实践属性的内容。作为教学的教学学术包括教学改革、教学服务、教学评价和工程实践; 作为交流的教学学术包括期刊论文、学术专著、会议报告; 作为评价的教学学术包括内部评价和外部评价[26]。

## 4.3. 教学学术评价体系的框架的构建

### 4.3.1. 评价框架构建的依据

1997年, 著名学者格拉塞克(Glassick)与他的同事为了改善教学学术撰写了《学术水平评估》一书, 设计了一个简单而有效的学术评估框架[27]。此框架适用于评价任何类型的学术包括教学学术, 是教师成为优秀的自我评估者和学术实践探索者的有效途径。格拉塞克框架的中心思想是用六种标准评价教学学术, 包括明确的目标、充分的准备、适当的方法、有意义的成果、合适的表达和反思性批判。

格拉塞克认为学者首先必须明确自己的工作目标。基思·特里格维尔(K. Trigwell)等通过访谈, 从

四个维度出发构建出一个教学学术程度的评价模型, 展现了不同维度在不同发展阶段中的表现[28]。舒晓丽等构建了五个维度的教学学术评价体系结构: 教学、交流、教学研究、教学自主、知识和学术观念[29]。

然而, 现有的这些评价框架大多以西方高等教育环境为背景, 其理论基础和评价标准更多聚焦于国际通行的学术规范与标准, 虽对我国高校教师评价提供了重要参考, 但在实际应用过程中暴露出一系列本土化问题。一是标准移植性强、本土适用性弱, 缺乏对中国高校文化语境中教师角色、教学发展目标和组织机制的深度回应; 二是发展性与评价性功能的结合有待深化。格拉塞克的框架更侧重于对成果的终结性评价, 它能很好地判断一项教学学术工作是否合格, 但对于揭示教师能力从新手到专家的动态发展路径则显得不足。而特里格维尔的模型虽强调发展阶段, 但在转化为可操作、可量化的评价指标方面又略显抽象。现有研究缺少一个既能清晰勾勒发展路线图, 又能提供精准评价度量衡, 实现过程性引导与终结性评估有机统一的综合性框架; 指标体系的可操作性与系统性有待加强; 三是, 已有框架的维度划分较为宏观, 缺乏分解为具体、可观测、可评价的二级指标, 导致在实际评价工作中难以把握尺度、统一标准, 评价结果的主观性较强。同时, 各维度之间的逻辑递进关系不够清晰, 未能系统地展现教学学术能力从“理念认知”到“行动实践”, 再到“成果凝练”与“循环提升”的内在逻辑闭环。因此, 本文拟在吸收和借鉴国际经典评价框架的基础上, 结合我国高等教育哲学、政策环境和本土实践创新, 构建符合我国发展需求的教学学术评价框架。

### 4.3.2. 评价体系构建的过程

首先, 基于前文的理论研究及教学学术概念架构, 本文首先通过系统的文献梳理, 回顾了国内外关于大学教师教学学术评价的相关研究, 整理出影响教师教学学术水平的潜在因素及常用评价维度。其次, 对不同学科背景的一线教师及资深教学管理者进行半开放式访谈, 旨在从实践层面补充和拓展影响教学学术的关键要素。通过归纳整理文献分析与访谈结果, 初步提炼出评价指标库。在此基础上, 结合理论框架, 初步设定了包含 5 个一级指标的评价结构雏形, 并进一步将每个一级指标的内涵解构为 2~4 个具体的二级指标, 形成了评价体系的初稿, 待专家进一步论证。

第二, 为确保指标体系的科学性与合理性, 本研究采用德尔菲法对初拟指标进行多轮专家咨询与筛选。依据学科代表性、教学管理经验以及职称三个标准, 从全国多所本科高校中遴选出 10 名专家构成咨询小组。专家背景涵盖教育学、理工学、人文社科等学科, 其中包括教授/研究员 7 名、资深教学管理者 3 名, 保证了咨询结果的权威性与广泛代表性。

第三, 共进行三轮匿名咨询。第一轮, 将初步指标体系发送给专家, 请其就指标的重要性、表述清晰度、归类合理性进行评分(采用 Likert 5 点量表)并提出修改意见。第二轮, 汇总分析首轮结果(反馈均值、标准差及专具体意见), 提请专家再次评判, 重点对存在分歧的指标进行深入讨论与修订。第三轮, 就前两轮已达成基本共识的指标体系进行最终确认。

第四, 经过三轮咨询, 专家意见协调系数(Kendall's W)达到 0.82 ( $p < 0.001$ ), 表明专家对最终确定的指标体系结构意见趋于高度一致, 指标体系具有良好的专家信度。

第五, 在德尔菲法确定最终指标结构后, 本研究引入层次分析法(AHP)以科学计量各级指标的权重。邀请上述专家对同一层级内各指标的相对重要性进行两两比较, 采用 1~9 标度法进行赋值, 构建判断矩阵。借助 Yaahp 软件计算各判断矩阵的最大特征值及对应的特征向量(即权重值), 并进行一致性检验。结果显示, 所有判断矩阵的一致性比率(CR)均小于 0.1, 通过一致性检验, 表明专家对指标重要性的判断逻辑清晰、前后一致, 权重分配具有合理性。最终确定指标体系及其权重构成。

最后, 为进一步验证所构建评价体系的心理测量学属性, 本研究基于最终确定的指标项设计了量表,

并进行了小范围的预调研。前期系统的文献回顾与多学科专家多轮审阅修订过程, 已确保了指标能够全面覆盖教学学术的核心内涵, 保证了量表具有较高的内容效度。本次预调研共收集有效问卷 230 份。通过探索性因子分析(EFA)对数据进行检验, 结果显示 KMO 值符合要求, 提取出的因子结构与理论预设的五个一级指标维度基本吻合, 各指标在其对应的理论维度上具有较高的因子载荷(均 $>0.6$ ), 初步验证了评价体系结构的合理性。对评价量表进行内部一致性检验, 结果显示总体 Cronbach's  $\alpha$  系数为 0.91, 各一级指标维度的  $\alpha$  系数在 0.78~0.88 之间, 均高于 0.7 的可接受标准, 表明该评价量表具有优异的信度。

#### 4.3.3. 教学学术的评价模型和体系

在前期文献梳理和访谈归纳的基础上, 本文采用德尔菲法对初步形成的评价指标进行了多轮专家咨询。通过对专家意见的汇总、修订和验证, 最终形成了科学、合理的教学学术评价模型及其测评体系。该模型结构清晰, 涵盖了教学目标设定、教学过程管理、教学成果评估等多个核心维度, 充分反映了教师教学学术能力的主要方面。具体内容和各层级指标详见表 2 和表 3, 这为今后推动教师教学学术能力测评和持续改进提供了有力参考和科学依据。

**Table 2.** An evaluation model for the SoTL of teachers in undergraduate universities

**表 2.** 本科高校教师教学学术评价模型

发展阶段	评价指标	评价等级				
		优秀	良好	一般	合格	不合格
起步阶段	教育教学理念认知	教师能够很好地理解翔光的教学理论、模式或方法, 接受和认同, 并懂得科学规范地应用其解决教学问题。	教师能够理解教学理论、模式或方法, 接受和认同, 并懂得应用其解决教学问题, 但规范性不足。	教师在一定程度上能够了解教学理论、模式或方法, 接受和认同, 不懂得如何应用其解决教学问题。	教师能够了解相关的教学理论, 但接受度和认同度一般。	教师对教育教学理论不了解, 也不认同。
	教学研究行动实践(包含实践效果)	教师能够通过教学创新, 进行严格的教学实验, 在实际教学中运用恰当的教学理论、模式或方法解决教学问题。	教师能够通过简单的教学创新, 进行教学实验, 在实际教学中运用恰当的教学理论、模式或方法解决教学问题。	教师能够通过简单的教学创新, 未进行教学实验, 在实际教学中运用恰当的教学理论、模式或方法在一定程度上解决教学问题。	教师能够在实际教学中运用恰当的教学理论、模式或方法在一定程度上解决教学问题。	教师没有运用恰当的教学理论、模式或方法解决教学问题。
胜任阶段	教学研究结果的技术操作	教师能够总结经验, 对教学效果和资料、数据进行整理、分析和表述, 得出结论等, 并将经验提升到理论高度。	教师能够总结经验, 对教学效果和资料、数据进行整理、分析和表述, 得出结论等。	教师能够有意识地对教学进行反思、总结, 并将这些教学经验进行整理。	教师能够有意识地对教学进行反思和总结。	教师没有对教学进行反思和总结。
成熟阶段	教学研究的成果	教师将总结的经验和成果进行整理, 发表在高级别的刊物上。	教师将总结的经验和成果在大型学术交流会上进行汇报。	教师将总结的经验和成果进行整理, 发表在普通的刊物上。	教师将总结的经验和成果进行小范围的汇报, 如学校、院系、教研室。	教师没有对经验进行总结。
卓越阶段	教学再实践	教师将经验成果提升到理论高度后, 继续将理论成果应用到教学实践中, 不断完善。	教师将经验成果提升到理论高度后, 进行简单的再实施。	教师将经验成果提升到理论高度。	教师将经验成果提升到一定的理论高度, 但还不够准确。	教师没有将经验提升到一定的理论高度。

**Table 3.** An indicator system for evaluating the SoTL of teachers in undergraduate universities  
**表 3.** 本科高校教师教学学术评价指标体系

发展阶段	一级指标	二级指标	权重	指标等级				
				优秀 4	良好 3	一般 2	合格 1	不合格 0
起步阶段 0.18	教育教学理念认知	知道和领会	0.06					
		接受和认同	0.06					
		懂得应用	0.06					
初级胜任阶段 0.24	教学研究行动实践(包含实践效果)	解决问题	0.08					
		教学创新	0.08					
		教学实验	0.08					
胜任阶段 0.28	教学研究结果的技术操作	教学反思	0.07					
		经验总结	0.07					
		资料数据处理分析	0.07					
		提升到理论	0.07					
成熟阶段 0.20	教学实践的成果	经验分享	0.05					
		会议报告	0.05					
		发表高级论文	0.05					
		发表普通论文	0.05					
卓越阶段 0.10	教学再实践	简单再实践	0.05					
		不断完善	0.05					

定量研究所选择的指标是定性研究的指标项, 只不过研究进行得更加精细而具体, 两者互为补充, 定量研究指标对定性研究指标更加深入地解读。现有的评价方法多为定量和定性方法相结合, 评价的性质多为过程性评价和终结性评价相结合。教师教学学术评价水平和能力的提升是一个长期且动态的过程, 费尔德的大学教师教学学术档案袋评价是应用较多的一种方法, 这种方法要求: 在评价中要充分进行课程教学观察, 广泛征求意见, 不断收集材料, 教师创造性的劳动应得到合理的承认[30]。教学学术评价的周期一般以 3~5 年为宜。如果评价周期太短, 教师不能有充足的发展时间, 评价结果的意义也会大打折扣。因此, 教学学术评价应该是一种增量评价, 将本期评价指标实测值与上一个评价周期结果进行参照对比[31]。

## 5. 结语

教师教学学术虽然已经提出多年, 但在高校中似乎还没有站稳脚跟, 许多高校教师也不明白什么是教学学术。有学者说目前的大学教学既不学术, 也不专业。大学教学学术研究基本上还是一片荒漠, 少有成熟可靠的知识 and 经验积累, 也鲜有可靠的经典著作。教学学术在不同类型的高校中有着不同的要求, 对于同一所高校, 对不同教师的要求也有所不同, 并非每一个高校教师都能做好, 但是我们期望的是教师有这样的一个意识, 并且能够去发展教学学术。我们相信, 当大家建立起对教学学术的重新认识, 一定会有一些人先带动起来, 从小的团体到大的集体, 重视教学研究, 形成教学研究的氛围和文化, 让高校的教学质量不断提升, 人才培养质量不断提升。经文献综述发现, 对于教学实验的研究开展较少, 即很少从实证的角度去探究教师教学学术能力的一个变化。正所谓, 没有实验就没有研究, 要真正得到教

与学的因果关系, 必须进行教学实验研究。关于教学学术的研究亦是如此, 没有对教师的教学学术进行实验研究, 得出的结论似乎就显得证据不足。教学学术概念内涵的丰富和重新架构, 对教学学术的评价体系进行构建将为我们后续关于教师教学学术的研究奠定基础, 并提供了一条可以深挖的思路。

## 基金项目

项目名称: 福建省“十四五”教育科学规划课题: 基于循证教育理念的高校教师教学学术能力提升的路径研究, 项目编号: FJJKBK24-113。

## 参考文献

- [1] 赵炬明. 失衡的天平: 大学教师评价中“重研究轻教学”问题的制度研究——美国“以学生为中心”本科教学改革研究之八[J]. 高等工程教育研究, 2020(6): 6-27, 44.
- [2] 王晓瑜. 大学教师发展教学学术的若干理论问题探究[J]. 教师教育研究, 2009, 21(5): 13-18.
- [3] 俞信, 于倩. 着力提高大学教师的教学学术水平[J]. 中国高等教育, 2000(Z1): 25-27.
- [4] 綦珊珊, 姚利民. 教学学术内涵初探[J]. 复旦教育论坛, 2004, 2(6): 28-31.
- [5] 吕林海. 大学教学学术的机制及其教师发展意蕴[J]. 高等教育研究, 2020, 40(8): 83-88.
- [6] 周鲜华, 黄勇. 3×3矩阵式“九成份”教学学术模型的建立[J]. 现代教育管理, 2010(10): 56-59.
- [7] 李志河. 新时代高校教学学术共同体的蕴意与构建[J]. 现代远程教育研究, 2020, 32(6): 44-51.
- [8] 李小红. 中小学教学学术: 四维特征与发展路径[J]. 课程·教材·教法, 2020, 40(8): 53-59.
- [9] 杨淑萍, 迟爽. 中小学教师教学学术能力发展的价值、动力困境及突破——基于勒温场动力理论[J]. 教育理论与实践, 2023, 43(23): 35-40.
- [10] 高筱卉, 赵炬明. 舒尔曼大学教学学术思想初探[J]. 高等工程教育研究, 2022(2): 143-149.
- [11] 丛立新. 中国基础教育三级教研组织研究[J]. 教育科学研究, 2011(9): 5-27.
- [12] 胡惠闵, 王建军. 教师专业发展[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2014: 256-257, 257.
- [13] Dreyfus, H.L. and Dreyfus, S.E. (1986) *Mind over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. Free Press, 45-52.
- [14] Smith, R. (2001) *Expertise and the Scholarship of Teaching*. *New Directions for Teaching and Learning*, 2001, 69-78. <https://doi.org/10.1002/tl.17>
- [15] 霍秉坤, 徐慧璇, 黄显华. 大学教师教学学术的成长阶段及发展策略[J]. 清华大学教育研究, 2013, 34(4): 56-61.
- [16] Weston, C.B. and McAlpine, L. (2001) *Making Explicit the Development toward the Scholarship of Teaching*. *New Directions for Teaching and Learning*, 2001, 89-97. <https://doi.org/10.1002/tl.19>
- [17] 赵炬明, 高筱卉. 赋能教师: 大学教学学术与教师发展——美国以学生为中心本科教学改革研究之七[J]. 高等工程教育研究, 2020(3): 17-36, 42.
- [18] 刘喆. 什么是大学教师“教学学术能力”: 内涵与发展路径[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2022, 40(10): 57-59.
- [19] 袁秋菊. 高校教学学术评价机制变革: 逻辑、困境与路径[J]. 继续教育研究, 2022(4): 88-92.
- [20] 刘隽颖. “教学学术”研究体系的四维建构及其实践机制[J]. 江苏高教, 2019(1): 74-82.
- [21] 宋雅. 大学教学学术评价研究的回顾与展望[J]. 沈阳大学学报(社会科学版), 2021, 23(4): 421-425s.
- [22] Palmer, A. and Collins, R. (2006) *Perceptions of Rewarding Excellence in Teaching: Motivation and the Scholarship of Teaching*. *Journal of Further and Higher Education*, 30, 193-205. <https://doi.org/10.1080/03098770600617729>
- [23] 王若梅. 大学教学学术评价方法之研究[J]. 江苏高教, 2012(5): 95-96.
- [24] 孙传远, 刘玉梅, 董丽敏. 开放大学教师教学学术评估框架研究[J]. 职教论坛, 2016(24): 54-60.
- [25] 李志河. 高校教师教学学术水平评价模型建构研究[J]. 国家教育行政学院学报, 2019(11): 63-71.
- [26] 包能胜, 丁飞己. 工科教师教学学术: 概念、评价原则及评价体系构建[J]. 高等工程教育研究, 2017(6): 135-140.
- [27] Glassick, C.E., Huber, M.T. and Macroff, G.I. (1997) *Scholarship Assessed: Evaluation of the Professoriate*. Jossey-Bass.

- 
- [28] Trigwell, K., Martin, E., Benjamin, J. and Prosser, M. (2000) Scholarship of Teaching: A Model. *Higher Education Research & Development*, **19**, 155-168. <https://doi.org/10.1080/072943600445628>
- [29] 舒晓丽, 王贵林. 教学型大学教师教学学术的理论模型建构及特征研究[J]. 广东技术师范学院学报, 2015, 36(11): 80-85.
- [30] 王芳亮, 道靖. 教学学术视阈下高校教学评价制度的反思与重建[J]. 黑龙江高教研究, 2012, 30(8): 162-165.
- [31] 周玉容, 李玉梅. 大学教师教学学术能力结构及其评价[J]. 高教发展与评估, 2015(3): 79-84.