

语言教师评价素养的现状、影响因素及发展策略研究

张晓莉, 沈阳阳

长江大学外国语学院, 湖北 荆州

收稿日期: 2025年12月3日; 录用日期: 2026年1月2日; 发布日期: 2026年1月8日

摘要

当前我国正深化教育评价改革, 教师教育评价能力建设对推进评价改革具有重要意义, 而教师评价素养是教师评价能力的重要体现。本文综述了语言教师评价素养的研究进展, 探讨其研究态势、影响因素及发展策略。研究发现: 教师评价素养普遍较低, 教师的评价信念与实践脱节; 影响教师评价素养的因素包括外部政策环境与内部能动性, 发展教师评价素养的策略包括构建学校支持系统和教师的反思实践。建议未来应拓宽研究覆盖面, 关注研究的信效度, 提升教师评价素养研究的科学性; 需通过教-学-评一体化实践破解当前“高要求-低素养”矛盾, 为深化课程改革提供教师专业发展支点。

关键词

语言教师评价素养, 评价实践困境, 影响因素, 发展策略, 教-学-评一体化

A Study on the Current State, Influencing Factors and Developing Strategies of Language Teachers' Evaluation Competence

Xiaoli Zhang, Yangyang Shen

School of Foreign Studies, Yangtze University, Jingzhou Hubei

Received: December 3, 2025; accepted: January 2, 2026; published: January 8, 2026

Abstract

China is currently deepening reforms in educational assessment, and building teachers' capacity for

educational evaluation is crucial to advancing these reforms. Teachers' assessment literacy serves as a key indicator of their evaluation competence. This paper systematically reviews research progress on language teachers' assessment literacy, examining its research trends, influencing factors, and development strategies. Findings reveal that teachers' assessment literacy remains generally low, with their assessment beliefs often disconnected from practice. Factors influencing teacher evaluation literacy encompass both external policy environments and internal agency; strategies for developing teacher evaluation literacy include establishing school support systems and fostering reflective practice among teachers. The article recommends broadening future research coverage, enhancing the reliability and validity of studies, and improving the scientific rigour of teacher evaluation literacy research. It further suggests that the current contradiction of "high demands-low literacy" should be addressed through integrated teaching-learning-assessment practices, thereby providing a fulcrum for teacher professional development to deepen curriculum reform.

Keywords

Language Teachers' Evaluation Competence, Evaluation Practice Dilemmas, Influencing Factors, Developing Strategies, Teaching-Learning-Assessment Integration

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

近年来,教育评价领域发生了范式转变,从“对学习的评价”(Assessment of Learning)转向了“促进学习的评价”(Assessment for Learning)。教师评价是教育评价领域的重要组成部分,与学习评价、课程评价、学生评价一样,直接关系到学校的办学质量和教师的专业发展[1]。在新型评价范式下,教师的角色也发生了相应的变化,同时对教师评价素养也提出了新的要求。《普通高中英语课程标准(2017 年版)》提出要“处理好教、学、评的关系,达到以评促教、以评促学的目的”[2]。如何促进教、学、评一体化?这对英语教师评价素养提出了新的挑战。本研究从中小学英语教师素养的内涵、界定入手,分析中小学英语教师评价素养的现状、影响因素和发展策略,旨在为中小学英语教师评价素养的提升提供启示。

2. 语言教师评价素养的内涵

2.1. 评价素养

1991 年,斯蒂金斯提出评价素养的定义:即对于评价知识的理解和运用;并指出评价素养可分为三个级别:第一级别的评价素养是指接受评价的能力,第二级别是指同时具备接受和进行评价的能力,第三级别是指在前两级的基础上还具备对于评价结果进行评价的能力。基于教师评价素养现状,斯蒂金斯进一步指出,当前教师提升评价素养的途径包括:教师自身加强对评价相关概念的理解和构建评价教育共同体。90 年代末,斯蒂金斯将教师评价素养的提升途径具体化,进一步明确教师评价素养培训应包括:选取评价方法、优化评价方法、完善评价步骤、分析评价结果、运用评价结果、汇报评价结果、消除评价偏见七个方面的内容[3]。

21 世纪,各国研究者在斯蒂金斯理论的基础上提出针对各国各学科教师的评价培训理论。Popham (2009)认为,英语教师评价教育应包括语言评价的作用、语言类试卷的编制等[4]。Willis (2013)等人结合澳大利亚课程改革的背景,运用社会文化理论提出评价素养的工作定义,以指导相关政策的制定[5]。该

研究将评价素养定义为一种动态的社会行为, 其中教师为实现教学目标, 与学生在评价实践中讨论并运用课堂与文化知识。Starck (2018)等学者针对职前体育教师, 提出了教师评价知识发展的四阶段模型: 该模型分为理解、运用、分析和评判四个阶段: 首先, 教师需要理解评价相关知识, 再将其运用于自身教学实践中, 然后通过评价数据分析评价结果, 最后审视评价过程并对自身教学效果进行反思[6]。

2.2. 语言教师评价素养

就语言学科而言, 语言评价素养(Language Assessment Literacy)是指语言教师所需掌握的评价知识和技能[7]。Taylor (2009)认为语言评价素养是语言教师在技术手段、实践技能、理论知识和理解原则之间取得适当的平衡, 并且充分理解评价在教育和社会中的角色和功能[8]。有学者关注到语言评价素养的社会文化与伦理问题。Fulcher (2012)认为语言评价素养主要有三个层面: 一是实践层面, 包括设计、开发、修订或评价大规模标准化考试以及课堂测验时所需的知识、技能和能力; 二是原则层面, 要求熟悉测试过程, 了解指导和支撑实践的原则和概念; 三是情境层面, 指能够将知识、技能、过程、原则和概念置于更广泛的历史、社会、政治和哲学框架内去理解实践产生的原因, 并评估测试对社会、学校和个人的影响[9]。也有学者从社会文化视角下的教师专业学习出发, 强调了语言评价素养还应包括教师对评价实践与评价角色的反省[10]。

综上可见, 语言评价素养的内涵在不断扩展, 学界对语言评价素养的定义侧重点不同, 但其基本内涵都要求教师具有评价理论知识、掌握评价实践技能、理解支撑评价实践的原则, 并要求教师考虑社会情境下的评价、关注语言评价伦理等。

Boyles (2005)认为语言教师评价素养指语言教师应具备理解语言测试的原则及实践, 分析不同的评价方法和结果, 以及运用评价结果来改进教学的能力[11]。Fulcher (2012)则系统描述了语言评价素养体系, 认为语言评估素养指语言教师具备设计和开发语言测试所需的知识技能, 熟悉语言测试流程, 了解评价实践的概念和原则, 将知识、技能、流程、原则和概念置于更广泛的历史、社会、政治和哲学框架下的能力[9]。Inbar-Lourie (2008)基于语言学和语言教学视角, 将语言测评素养视为由评估技能和特定语言能力组成的知识库(knowledge base), 认为具备语言测评素养的教师必须了解评价目的、评价内容和评价方法[7]。彭康洲(2014)将语言教师评价素养定义为语言教师对外语测试的了解程度, 熟练掌握外语测试相关知识的能力[12]。金艳(2018)认为语言评价素养是一个多维复杂概念, 应从评价环境、评价过程、原则和理念以及评价知识、技能和能力等层面入手, 根据评价任务不同程度地学习这些知识和技能[13]。不管是从测试、评价知识技能, 还是从多元视角去界定其内涵, 不难发现语言教师评价素养实际上指教师所拥有的理解语言测试和评价的原则, 设计开发语言测试和课堂评价手段所需的知识和技能, 熟悉其操作原理和流程, 掌握其实施的行为准则以及理解其社会影响的一种能力。

2.3. “教 - 学 - 评”一体化: 教师评价素养的实践旨归

“教 - 学 - 评”一体化在《普通高中英语课程标准》(2017 年版, 以下简称“课标”)中正式提出, 旨在整合教学、学习和评价, 这对于提升教学效率, 实现培养学生英语核心素养的目标具有重要意义[14]。《课标》指出, 评价应贯穿整个教学过程, 评价教学目标的实现情况, 以找出学生学习中存在的问题。教师开展评价活动时, 不仅应说明活动的内容和形式, 还应明确活动的要求和评价标准。在评价活动中, 教师和学生应共同积极参与评价的实施。此外, 课堂上应采用诊断性评价、形成性评价和总结性评价等不同类型的评价。吴玲(2022)指出, 要考察“教 - 学 - 评”一体化的教学实践, 首先应设计清晰且可观察的教学目标, 随后需要开展各种教学和评价活动以实现教学目标。在活动过程中, 教师应持续监控教学目标的实现情况。最终, 教学目标得以实现, 学生的英语核心能力得以培养[15]。因此, “教 - 学 - 评”

一体化不仅仅是时间上的同步,更是目标、活动与评价在本质上的统一。其核心在于:评价嵌入教学全过程,为教学决策提供即时依据,促进学生深度学习,最终实现以评促教、以评促学。

实施“教-学-评”一体化的关键在于评价[14]。作为课堂活动的一部分,评价对于实现教学目标至关重要。这也是外语领域的热点。然而,长期以来,评价被简化为测试,这导致了一些误解和不利因素。一方面,测试的功能和角色被过度夸大;另一方面,课堂评价的重要性和功能被低估了。学生在自我评价和同伴评价中的参与感缺失,教师们更关注如何提升学生的测试成绩,而非如何培养学生的英语核心素养。

3. 语言教师评价素养研究现状

关于评价素养的实证研究现状指出,语言教师评价素养水平不高。相关研究可根据主题分为以下三类。

3.1. 教师评价方法单一:难以支撑深度学习

“教学评一体化”倡导评价贯穿全过程,旨在促进学习、全面发展核心素养,但现状是教师评价的知识、方法不足,难以支撑深度学习。通过量表和问卷对语言教师评价素养进行测量后,多项研究发现教师普遍存在评价性知识薄弱;教师过度依赖传统的、侧重于知识检测的总结性评价方法,而缺乏能够评估高阶思维和复杂能力的多样化评价手段。

教师普遍缺乏系统的评价知识。Rogers (1991)认为造成在职教师评价素养较低的主要原因在于教师在职前没有储备足够的知识,没有得到良好的相关训练[16]。因此后续需要针对职前教师的课堂评价素养进行测量,以提出有效提升策略或建议。郑东辉(2010)还调查了Z省四个地区954名中小学教师的师资评估现状。结果显示,教师的评估素养水平相对较低,评估知识和技能不足,评估经验对评估素养无显著影响,评估态度与评估素养呈正相关,教育背景显著影响评估素养。这表明教师对于“如何科学地评估”缺乏理论根基[17]。

在职教师缺乏系统、有效的评价培训,教师评价方法单一。Volante和Fazio(2007)的研究表明,即使经历了教师教育项目,教师对评价的信心依然不足。现有的在职培训往往侧重于解读大型标准化考试政策,而非提升教师日常所需的课堂评估设计与实施能力,导致培训内容与教学实践需求不匹配[18]。Vogt和Tsagari(2014)对欧洲七国的英语教师调查显示,外语教师普遍缺乏语言评价素养和相关的系统培训。这种专业训练的缺失,直接限制了教师掌握和运用多样化评价方法的能力,导致其在实践中只能依赖最熟悉、最简便的传统测试方法[19]。赵怡欣(2021)分析了“一师一优良课程”平台上的八节英语课,发现教师的教学目标设定不合理,目标强调知识而非能力。课堂上的活动与教学目标高度契合,但评估形式相当单一,基本上是总结性评估。最终,人们意识到教师应以教学目标为导向的方式设计教学活动,并丰富评估形式[20]。吴泽超(2021)对新手中学英语教师的研究指出,他们的评价实践在方法上明显偏向于标准化考试相关的总结性评价,难以支撑对学生语言综合应用能力和深度学习过程的评估[21]。这些发现共同表明,教师掌握的评价工具箱比较有限,难以运用项目式学习评价、表现性评价、档案袋评价等方法来评估和促进学生的深度学习。

3.2. 评价信念与实践脱节

“教学评一体化”要求教师深刻理解其内涵并树立一致的教育信念,但现状反映出教师缺乏将先进评价理论转化为具体课堂行为的策略和能力。

研究发现,教师可能认同“评价为促进学习”的理念,但其评价活动却依然主要服务于甄别和选拔的目的。在外部压力(如升学率、学校排名)下,评价更多地被异化为一种管理工具。陈玉华与咸富莲(2011)

的研究指出, 教师的评价实践存在“功利化倾向”。评价的目的更侧重于完成考核任务、对学生进行排名分类, 而非深度诊断学情[22]。Eva, Gatbonton, Ahlem & Pavel (2020)的研究调查语言教师评价素养与反思性教学的关系。教师访谈中认同“评价应促进学习”, 但课堂观察显示, 其评价活动多集中于分数记录和排名, 而非诊断性反馈, 尤其在高风险考试压力下, 评价实践功利化[23]。因此教师信念上重视过程性评价, 实践上依赖终结性测试。

采用定性和定量研究方法, Soodmand Afshar 和 Ranjbar (2021)调查了 50 名伊朗学术英语(EAP)大学教授, 根据 Mertler (2003)提出的课堂评价素养量表(CALI), 其中 28 人接受了访谈。他们发现, 教师的评价实践往往落后于其评价信念。尽管部分教师认同形成性评价等创新理念, 但无法在课堂上使用创新的评价形式, 例如形成性评价、动态评价、自我评价和同伴评价以及档案袋。相反, 大多数教师坚持以多项选择题、阅读理解题和翻译段落的形式进行总结性评价[24]。这种“知易行难”的现象表明了理念向实践转化的困难。

职前教师的信念更为前卫, 但实践能力更为薄弱。这一点在对比职前与在职教师时尤为明显, 职前教师由于接受了更新的教育理念, 其信念可能更先进, 但实践经验的缺乏使得脱节更为显著。张一旦与周文叶(2017)对上海职前教师的研究发现, 他们对自身评价素养水平的感知存在偏差。这表明职前教师可能对“什么是好的评价”有初步的、理想化的信念, 但严重高估了自己实施评价的能力[25]。Sergio & Edwin (2017)的研究针对职前英语教师, 研究跟踪其实习期间信念变化。重点考察语法教学、纠错和动机等维度。例如, 职前教师信念上倾向使用归纳法(引导式探究)教授语法, 认为更利于学生理解; 但实践中为应对考试要求, 多数改用演绎法(直接讲解规则), 因后者“更高效”[26]。教师信念强调学生中心评价, 实践向应试文化妥协, 这种“眼高手低”的状态是信念与实践脱节的典型表现。

3.3. 评价结果搁置: 反馈与调控机制失灵

在教学过程结束后, 教师对于教学目标是否达成、如何通过评价证据来验证等方面, 缺乏系统性的反思和记录, 对学生测试结果的反馈能力弱, 这使得“以评促教”的调节功能未能充分发挥。

Plake 等(1993)关于教师评价素养的调查研究具有开创性意义[27]。该研究以“学生教育评价的教师能力标准”(AFT, NCME & NEA, 1990)为蓝本设计了教师评价素养问卷, 发现被调查的教师评价素养普遍不高, 且在各项评价能力中, 教师对测试结果的反馈能力最弱, 相对在管理、评分和解释评价结果方面表现较好, 但对于课堂评价结果的交流和解释方面尤为欠缺。针对评价发现的问题, Plake 等人还对如何进行培训以提高在职教师的评价素养提出了建议。如果教师无法提供有效反馈, 评价结果就只是一堆孤立的数据, 无法帮助学生识别问题、调整学习策略, 也无法帮助教师反思教学。

Campbell *et al.* (2002)将教师评估素养问卷(TALQ)改编为测量职前教师评价素养的量表, 即评价素养量表(ALI), 利用 ALI 工具, 该研究发现职前教师在制订评价程序和反馈评价结果方面表现较差[28]。而后, Mertler (2004)也对 TALQ 进行了改编, 设计出了课堂评价素养量表(CALI), 使该工具能够同时测量职前教师和在职教师的课堂评价素养, 并利用 CALI 对 67 名职前和 101 名在职教师的课堂评价素养水平进行测量, 研究发现二者都未达到标准, 且职前与在职教师在七个方面的表现均具有明显差异, 在职教师的表现在各个方面均优于职前教师, 其中在职教师在管理、评分和解释上水平较高, 但在制定有效评分程序方面表现最差, 而职前教师则是在选择评价方法上水平较高, 在交流评价结果方面表现最差[29]。

Mertler (2004)的调查结果与 Plake *et al.* (1993)和 Campbell *et al.* (2002)的研究发现基本一致, 这不仅意味着在职教师和职前教师的课堂评价素养水平低下, 还能够证明在职教师的实践经历等会对其课堂评价素养起到促进作用。基于此, 从教师和学习两方面出发, 他提出了在教学实践中发展课堂评价素养等提升建议。

综上, 多项研究发现, 评价后的结果未被充分解读和利用, 其促进学习的反馈功能以及改进教学的调控功能未能实现。

4. 语言教师评价素养影响因素

只有正确掌握和认识影响教师课堂评价素养水平的因素, 才能提出有针对性的发展策略, 以更好地提升教师课堂评价素养水平, 改变现状。对国外现有研究进行梳理, 可以发现目前学界将影响教师课堂评价素养的因素主要概括为外部因素和内部因素。一方面, 内部因素包括教师的语言背景[30]、能动性[31]、评价与培训经历[30] [31]、观念[32]、教龄、学历等[33]。另一方面, 外部因素包括教育政策[32]、学校规定等[33]。例如, Gan & Lam 研究了新手教师评价素养发展轨迹的个案, 发现该教师最初的评价素养受过往评价经历影响, 随后在院系支持下发挥能动性, 通过不断学习、交流与反思、参加教学比赛等途径提升了评价素养[31]。可见语言教师评价素养影响因素较为复杂, 提升评价素养不能只靠教师努力, 还需多方参与。

有学者用定量方法探讨了教师语言评价素养的潜在影响因素。例如, Coombs *et al.* (2018)使用评价量表来研究教师的评价方法与一组维度上不同职业阶段之间的关系。他们对 727 名教师在四个不同职业阶段的评价方法进行了调查, 即最初的职前、开始的在职、早期的在职和确定的在职。研究结果证实了教师职业阶段对评价方法的影响[34]。两年后, Coombs 等人(2020)进行了另一项研究, 他们分析了职前教师的课堂评价方法、对评价能力的自我认知、完成教师教育的动机以及评价教育经历, 得出结论, 教师的评价方法不应被视为一个稳定的特征, 而应由他们的学习经历, 语言背景和个人能动性塑造[35]。除了对教师进行整体性地调查和分析之外, 有少部分学者根据教师的不同背景对其课堂评价素养进行分析, 例如赵雪晶(2014)以我国不同地区 4000 多名中学教师为调查对象, 对其评价素养进行研究, 发现任教年龄等背景会对其评价素养水平产生影响[36]。赵士果(2020)从性别、职称、任教年龄和任教科目等方面对上海市 1032 名小学教师的课堂评价素养进行了分析, 同样发现不同背景的教师其课堂评价素养水平表现也存在差异[37]。然而, 某一具体背景因素会如何影响教师课堂评价素养还没有得出一致的结论。

除了定量和定性研究外, 还有利用行动研究作为研究设计的实证研究。Willis *et al.* (2019)的研究就是其中之一。他们在六个月内对 4 名高中 EFL 教师进行了行动调查项目。该项目整合了五个反思周期, 通过访谈来追踪教师如何使用评价决策来调整能动性, 其中揭示了影响教师能动性评价的三个条件, 即个人、结构和文化。个人经验使教师能够权衡他们在评价规划和教学中的选择, 而结构条件包括新形式的评价和清单, 以及共享的规划过程和学校的时间结构方式。文化条件是课堂教学模式和同伴评价或反馈的机会[38]。

教师是实施教学评一体化的关键主体, 其自身的认知与素养是决定一体化能否成功的根源。而教师在设计多元化评价任务、解读评价数据、提供有效反馈等方面的能力不足, 使得评价无法有效嵌入教学。同时, 教学评一体化的有效实施需要给予师生充足的课堂时间进行互动、探究与反思。而紧张的教学进度压缩了一体化实践的空间; 社会与家长对升学率的过度关注, 使得评价难以摆脱其甄别筛选功能, 在赶进度的压力下, 最具“教学评一体化”特色的反馈与调整环节最容易被牺牲。

5. 语言教师评价素养发展策略

基于先前研究, 可以发现我国教师课堂评价存在问题, 教师课堂评价素养整体水平较低, 需要进一步提出适合我国国情和地区教育发展水平的提升策略。语言教师评价素养的发展是一个循序渐进的发展过程, 教师专业发展有两个推动力: 一是来自系统的推动力, 包括学校和社会等因素的影响; 二是个体自身的推动力, 受到教师生涯发展阶段和生活经验的影响[39]。因此, 语言教师评价素养的发展, 需从外

部与内部两个方面着手。

首先,要从外部环境着手。学校评价文化氛围的建立是语言教师评价素养培育的平台。一是要营造有助于教学评价素养养成的评价环境,从考试文化转向评价文化。学校通过释放评价权利以及提供评价激励机制,充分尊重教师的评价活动和肯定教师的评价能力,强化教师们的评价意识,并提供增强评价知识和技能的机会,促成教师教学评价素养的提升与发展。二是要提供有助于教学评价素养提升的在职培训。学校应提供教师在入职前进行评价知识与理论方面的相关培训,只有通过培训,教师才有机会接触评价理论知识并建立起科学的评价理念。入职后,通过不定期的教学研讨交流,促进教师评价素养的提升,让教师在同事互助交流的过程中建立起科学的评价素养架构。三是学校需制定完善的评价制度,将教师对教学的有效评价作为教师业绩考核的参照之一,从外部条件激励与鼓励教师做好评价实践。

其次,要从内部因素着手。钟启泉(2008):“教师工作是一种学习的专业,学习的专业需要专业的学习。”[38]语言教师评价素养的提升,同样离不开专业的学习与实践,要从学什么、怎样学两个方面来探讨。关于学什么,其主旨在于如何将语言教师评价素养的内涵清晰化,变成语言教师专业发展的目标,并使其语言学科本身具有学科评价的特征。关于怎样学习,需立足教学评价实践,构筑师生共同发展的评价。教师学习的过程是在复杂的现实人际互动和实践情境中获得知识的过程,知识累积过程必须源于语言教学活动、源于课堂真实情境、源于教师在课堂中积累的经验以及自身塑造的对于评价素养的信念[40]。在测量方式上,改变以往传统的单一的分数测量方法来描述学生能力,转向多样化的测量方法,从情感认知、知识能力、探索求知能力等方面来进行测量。在与学习过程的关系上,从评价与学习的分离开始走向关注评价与学习过程的整合,评价作为一种促进持续学习的工具而得到强调。在评价取向上,从对学习的评价转向对学习的评价与促进学习的评价[41]。

5.1. 明确评价目标,设计表现性任务

教学目标的设立也是检验学生学习成果和课堂教学效果的标准,只有通过教学目标,教学评一体化才能扎根于实践课堂中,促进学生的高效学习。在英语教学中,教师主要通过大单元目标进行教学,将碎片化、零散的知识通过主题串联起来,增强学生对知识的关联性,促进学生对学习体系的构建。因此,教师教学要以单元为目标,从学习能力目标、语言能力目标、思维品质目标和文化意识目标四个维度确立大单元教学目标,培养学生的英语学科核心素养。此外,学生主要通过话题和语篇进行学习,教师在明确大单元教学目标后,还要根据教材单元进行整合,合理分配教学内容,明确每节课的教学目标,让学生带着任务去学习,以此增强学生的所学、所感、所悟。同时,教学目标的设立也是检验学生学习成果和课堂教学效果的标准,只有通过教学目标,教学评一体化才能扎根于实践课堂中,促进学生的高效学习。

在评价真实性上,评价应从非情境化、机械化测验转向真实的情境化测验,将传统的填空题、选择题、是非题等变为档案袋评价、表现性评价等。

例如,在北师大版高中英语选择性必修第三册 Unit 8 Lesson 3 *20,000 Leagues under the Sea* 的教学中,教师可以先让学生观看一则短片,短片讲述了一名学生凭想象力画鲸鱼而在这期间遭受误解的故事。然后让学生在组内讨论:我们现在还能像课文中那样捕杀鲸鱼及其他海洋动物吗?我们应该如何做才能保护海洋动物?这个讨论活动可以让学生自由发表自己不同的想法,而且也能大大增强学生爱护动物爱护环境的意识。在小组讨论的过程中,教师可以鼓励学生积极讨论,对于有可实行的方法给予评价和完善;对于难以实现的方法,教师要以正向的评价为主,再根据实际情况分析方法的可行性,提升学生的实践认知,让学生进入沉浸式的讨论,并引导学生总结小组讨论的方法。最后要求学生在课后上网搜索信息,

撰写一篇关于保护海洋动物的文章,以提高学生书写和表达观点的能力。评价不是简单的句句评价、事事评价,更不是将评价简单插入检测中,而是要关注课堂上的过程性评价、表现性评价,让学生能够在评价中产生思考,提升能力,从而进一步提高学生学习成效。

5.2. 优化设计教学环节,开展多元主体评价

教学评一体化教学模式不是简单地将教学、学习、评价三者相加,而是有机地将评价融入教学的各个环节,以评促教、以评促学,发挥评价的积极作用。因此,教师在开展教学评一体化的教学活动时,创设生动、真实的教学情境,优化教学环节,让学生积极参与课堂活动,并开展自评、同伴互评、教师评价等多元主体评价。

在一项以“环境保护”为主题的英语项目中,教师需引导学生进行主题研究,并以小组为单位完成关于环保的海报展示。这一项目的设计既符合学科的语言学习目标,又紧密联系实际生活中的热点话题,旨在通过项目化学习培养学生的跨学科思维和实际问题解决能力。项目的实施流程包括选题与研究、信息搜集与整理、海报设计与制作、最终汇报与展示等环节。在项目启动阶段,教师首先明确项目的学习目标与评价标准,体现“以评促学、以评促教”的先进理念。教师清晰阐述任务目标:学生需以小组为单位,围绕主题进行资料搜集与分析,合作完成一份创意环保海报并进行英语展示解说。更为重要的是,教师将评价标准前置,使学生对“何为优秀”有明确的预期。这些标准不仅关注语言表达的准确性与流利度,还涵盖了海报内容的创意性与独特性、团队协作的有效性以及展示技巧的娴熟度等多维度指标。这一设计确保了教、学、评三方共同指向学生英语综合应用能力与核心素养的发展目标。

在项目实施的各个环节,教师均扮演着“设计者、引导者与评价者”的多重角色。在团队协作环节,教师通过密切观察小组分工与合作情况,对学生的沟通与协作能力进行诊断性评价。例如,针对因分工不明导致进度受阻的小组,教师能及时提供具体指导,帮助学生调整策略,确保合作高效。在信息搜集与整理环节,教师鼓励学生利用多元渠道获取信息,并在此过程中进行形成性评价。当学生提出创新性观点时,教师即时的肯定与深化建议,不仅激发了学生的探究热情,也引导了学习的方向。针对个别学生的困难,教师通过课后辅导提供个性化支持,体现了评价的促学功能。在最终的汇报展示阶段,教师进行综合性终结评价。评价维度全面,既关注语言技能的外在表现,更深入考查学生对环保问题的理解深度、解决方案的创新性以及可视化呈现的逻辑性。例如,对于运用数据可视化出色展现全球变暖影响的小组,教师既给予高度评价,也提出提升展示互动性的建设性意见。这种具体、描述性的口头反馈,使学生明确优势与改进方向,实现了“以评促学”的最终闭环。

为突破教师作为单一评价主体的局限,本项目引入学生互评机制,构建了由教师、学生共同参与的多元评价共同体。在展示结束后,学生依据教师提供的清晰评价标准,对其他小组的作品进行评议。学生互评不仅是一种评估手段,更是一次宝贵的学习体验。通过担任“评价者”,学生需要运用批判性思维,从内容、创意、语言等多维度分析作品,这一过程极大地提升了其评价素养与元认知能力。同时,互评也为学生提供了向同伴学习的契机,实现了评价的激励与导向功能,使评价真正成为全体参与者共同建构、共同受益的学习活动。

6. 结语

语言教师评价素养是语言教师所应掌握的评价知识、技能以及原则等,具有养成性、多维性、动态性特征。语言教师评价素养的高低不仅决定教学的质量,而且关乎其教师自身的专业发展。在有利的外部环境条件支持下,通过专业的学习与实践活动,语言教师才能形成系统健全的个人评价理论,提高评价能力,科学有效地评价学生的知识、技能和学科素养,在保障教学质量的同时实现教师专业发展。

基金项目

本研究受长江大学 2026 年校级教研项目的资助开展研究。

参考文献

- [1] 王斌华. 教师评价: 绩效管理与发展[M]. 上海: 上海教育出版社, 2005.
- [2] 教育部. 普通高中英语课程标准(2017 年版) [M]. 北京: 人民教育出版社, 2018.
- [3] Stiggins, R.J. (1991) Assessment Literacy. *The Phi Delta Kappan*, **72**, 534-539.
- [4] Popham, W.J. (2009) Assessment Literacy for Teachers: Faddish or Fundamental? *Theory Into Practice*, **48**, 4-11. <https://doi.org/10.1080/00405840802577536>
- [5] Willis, J., Adie, L. and Klenowski, V. (2013) Conceptualising Teachers' Assessment Literacies in an Era of Curriculum and Assessment Reform. *The Australian Educational Researcher*, **40**, 241-256. <https://doi.org/10.1007/s13384-013-0089-9>
- [6] Starck, J.R., Richards, K.A.R. and O'Neil, K. (2018) A Conceptual Framework for Assessment Literacy: Opportunities for Physical Education Teacher Education. *Quest*, **70**, 519-535. <https://doi.org/10.1080/00336297.2018.1465830>
- [7] Inbar-Lourie, O. (2008) Constructing a Language Assessment Knowledge Base: A Focus on Language Assessment Courses. *Language Testing*, **25**, 385-402. <https://doi.org/10.1177/0265532208090158>
- [8] Taylor, L. (2009) Developing Assessment Literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, **29**, 21-36. <https://doi.org/10.1017/s0267190509090035>
- [9] Fulcher, G. (2012) Assessment Literacy for the Language Classroom. *Language Assessment Quarterly*, **9**, 113-132. <https://doi.org/10.1080/15434303.2011.642041>
- [10] Scarino, A. (2013) Language Assessment Literacy as Self-Awareness: Understanding the Role of Interpretation in Assessment and in Teacher Learning. *Language Testing*, **30**, 309-327. <https://doi.org/10.1177/0265532213480128>
- [11] Boyles, P. (2005) Assessment Literacy. In: Rosenbusch, M., Ed., *National Assessment Summit Papers*, IOWA State University, 11-15.
- [12] 彭康洲. 外语教师外语测试素养研究及其对我国外语教师教育的启示[J]. 外语测试与教学, 2014(4): 21-26.
- [13] 金艳. 外语教师评价素养发展: 理论框架和路径探索[J]. 外语教育研究前沿, 2018(2): 65-72, 93.
- [14] 王蕾, 李亮. 推动核心素养背景下英语课堂教-学-评一体化: 意义、理论与方法[J]. 课程·教材·教法, 2019, 39(5): 114-120.
- [15] 吴玲. 基于“教-学-评”一体化的初中英语写作教学设计 with 实施[J]. 教学月刊·中学版(外语教学), 2022(6): 32-35.
- [16] Rogers, W.T. (1991) Educational Assessment in Canada: Evolution or Extinction. *The Alberta Journal of Educational Research*, **37**, 179-192.
- [17] 郑东辉. 中小学教师评价素养状况: 来自 Z 省的报告[J]. 全球教育展望, 2010, 39(2): 31-36, 42.
- [18] Volante, L. and Fazio, X. (2007) Exploring Teacher Candidates' Assessment Literacy: Implications for Teacher Education Reform and Professional Development [Abstract]. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, **30**, 749-770. <https://doi.org/10.2307/20466661>
- [19] Vogt, K. and Tsagari, D. (2014) Assessment Literacy of Foreign Language Teachers: Findings of a European Study. *Language Assessment Quarterly*, **11**, 374-402. <https://doi.org/10.1080/15434303.2014.960046>
- [20] 赵怡欣. 基于教学评一体化的高中英语课堂观察分析[D]: [硕士学位论文]. 天津: 天津师范大学, 2021.
- [21] 吴泽超. 中学新手英语教师语言评价素养研究[D]: [硕士学位论文]. 上海: 上海外国语大学, 2021.
- [22] 陈玉华, 咸富莲. 中小学教师评价素养现状调查与分析——以宁夏回族自治区 7 个样本市(县)为例[J]. 教学与管理, 2021(27): 37-40.
- [23] Kartchava, E., Gathbonton, E., Ammar, A. and Trofimovich, P. (2018) Oral Corrective Feedback: Pre-Service English as a Second Language Teachers' Beliefs and Practices. *Language Teaching Research*, **24**, 220-249. <https://doi.org/10.1177/1362168818787546>
- [24] Soodmand Afshar, H. and Ranjbar, N. (2021) EAP Teachers' Assessment Literacy: From Theory to Practice. *Studies in Educational Evaluation*, **70**, Article ID: 101042. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101042>
- [25] 张一旦, 周文叶. 上海市中小学教师职前评价素养的实证研究[J]. 教育测量与评价, 2017(9): 42-48.
- [26] Suárez Flórez, S.A. and Basto Basto, E.A. (2017) Identifying Pre-Service Teachers' Beliefs about Teaching EFL and Their Potential Changes. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, **19**, 167-184.

- <https://doi.org/10.15446/profile.v19n2.59675>
- [27] Plake, B.S., Impara, J.C. and Fager, J.J. (1993) Assessment Competencies of Teachers: A National Survey. *Educational Measurement: Issues and Practice*, **12**, 10-12. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.1993.tb00548.x>
 - [28] Campbell, C., Murphy, J.A. and Holt, J.K. (2002) Psychometric Analysis of an Assessment Literacy Instrument: Applicability to Pre-Service Teachers. *Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association*, Columbus, 16-19 October 2002, 17-18.
 - [29] Mertler, C.A. (2004) Secondary Teachers' Assessment Literacy: Does Classroom Experience Make a Difference? *American Secondary Education*, **33**, 49-64.
 - [30] Crusan, D., Plakans, L. and Gebril, A. (2016) Writing Assessment Literacy: Surveying Second Language Teachers' Knowledge, Beliefs, and Practices. *Assessing Writing*, **28**, 43-56. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2016.03.001>
 - [31] Gan, L. and Lam, R. (2024) Language Assessment Literacy Development of a Novice University English Teacher in the Chinese Context. *RELC Journal*, **56**, 346-361. <https://doi.org/10.1177/00336882241231304>
 - [32] 吕生禄. 教师测评素养国内研究现状与前景展望[J]. 中国考试, 2019(6): 72-78.
 - [33] 江进林. 高校英语教师测评素养现状及其影响因素研究[J]. 外语界, 2019(6): 18-26.
 - [34] Coombs, A., DeLuca, C., LaPointe-McEwan, D. and Chalas, A. (2018) Changing Approaches to Classroom Assessment: An Empirical Study across Teacher Career Stages. *Teaching and Teacher Education*, **71**, 134-144. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.010>
 - [35] Coombs, A., DeLuca, C. and MacGregor, S. (2020) A Person-Centered Analysis of Teacher Candidates' Approaches to Assessment. *Teaching and Teacher Education*, **87**, Article ID: 102952. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102952>
 - [36] 赵雪晶. 我国中学教师教学评价素养研究[D]: [博士学位论文]. 上海: 华东师范大学, 2014.
 - [37] 赵士果. 小学教师课堂评价素养的现状研究—基于上海市 Y 区 1032 名小学教师的调查与分析[J]. 上海教育科研, 2020(8): 53-59.
 - [38] Willis, J., McGraw, K. and Graham, L. (2019) Conditions That Mediate Teacher Agency during Assessment Reform. *English Teaching: Practice & Critique*, **18**, 233-248. <https://doi.org/10.1108/etpc-11-2018-0108>
 - [39] Grundy, S. and Robinson, J. (2004) Teacher Professional Development: Themes and Trends in the Recent Australian Experience. In: Day, C. and Sachs, J., Eds., *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*, Open University Press, 146-166.
 - [40] 钟启泉. 我国教师教育制度创新的课题[J]. 北京大学教育评论, 2008(3): 46-59, 189.
 - [41] Segers, M., Dochy, F. and Cascallar, E. (2003) *Optimising New Modes of Assessment: Insearch of Qualities and Standards*. Kluwer Academic Publishers, 3 p.