

从终结性走向过程性：商务英语“金课”教学评价的学生需求与实现路径

周 红

郑州师范学院外国语学院，河南 郑州

收稿日期：2026年9月8日；录用日期：2026年10月9日；发布日期：2026年10月16日

摘 要

“金课”建设对课程评价提出了从重结果转向重过程的要求，学生作为评价的直接对象，其需求构成转型设计的重要依据。本文基于147份商务英语专业学生问卷，综合运用频数统计、卡方检验与Fisher精确检验等方法，从学生需求视角分析了现行教学评价的问题感知与过程性评价需求。结果显示：学生对现行评价呈“整体满意、细节不满”状态，整体满意度为86.3%，但评价方式单一(44.2%)、反馈不及时(40.1%)、个性化反馈缺失(46.9%)等问题突出；学生需求明确指向“诊断-反馈-改进”的过程性评价内核，薄弱知识点诊断需求达90.5%，居各项期望服务之首；AI工具使用率达96.6%，终结性考核的效度面临挑战。基于上述发现，本文构建了“痛点诊断-需求证据-要素映射-实现路径”的分析框架，提出涵盖过程性表现评价、诊断性反馈机制、多元评价主体与能力导向考核四要素的实现路径，并从数据支撑、隐私保护与实施保障三方面给出配套建议，为商务英语“金课”评价转型提供了参考。

关键词

商务英语，金课，教学评价，过程性评价，学生需求

From Summative to Process-Oriented Evaluation: Student Needs and Implementation Pathways for Teaching Evaluation in Business English “Golden Courses”

Hong Zhou

School of Foreign Languages, Zhengzhou Normal University, Zhengzhou Henan

Abstract

The construction of “golden courses” has placed new demands on course evaluation, calling for a shift from outcome-oriented to process-oriented evaluation. As the direct subjects of evaluation, students’ needs constitute a key basis for the design of this transformation. Drawing on a questionnaire survey of 147 Business English majors and employing frequency analysis, chi-square tests, and Fisher’s exact tests, this study examines students’ perceptions of the problems in the current teaching evaluation system and their needs for process-oriented evaluation. The results show that students are generally satisfied with the current system while dissatisfied with its specific aspects: overall satisfaction reaches 86.3%, yet problems such as homogeneous evaluation methods (44.2%), untimely feedback (40.1%), and the absence of personalized feedback (46.9%) remain prominent. Students’ needs clearly point to the “diagnosis - feedback - improvement” cycle at the core of process-oriented evaluation, with the demand for diagnosis of weak knowledge areas reaching 90.5%, the highest among all expected services. The utilization rate of AI tools reaches 96.6%, posing a challenge to the validity of summative assessment. Based on these findings, this study develops an analytical framework of “problem diagnosis - needs evidence - element mapping - implementation pathway”, proposes an implementation pathway comprising four elements, namely process-based performance evaluation, diagnostic feedback mechanisms, diversified evaluation subjects, and competence-oriented assessment, and offers supporting recommendations regarding data support, privacy protection, and implementation safeguards, providing a reference for the evaluation transformation of Business English “golden courses”.

Keywords

Business English, Golden Courses, Teaching Evaluation, Process-Oriented Evaluation, Student Needs

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

提升本科课程质量是新时代高校本科教育工作的基本任务[1]。在这一背景下，“金课”建设成为提升课程质量的核心抓手。吴岩将“金课”标准概括为高阶性、创新性与挑战度，并指出建设“金课”需要政策、组织、机制、评价与经费五大保障[2]。评价位列五大保障之一，足见其在金课建设中的不可替代性。评价是课程质量的直接体现，评价什么、怎么评价，很大程度上决定了学生学什么、怎么学。《普通高等学校本科专业类教学质量国家标准》(外国语言文学类)中明确要求“评价应注重形成性评价与终结性评价相结合”[3]。

商务英语课程兼具语言技能训练与商务知识传授的双重属性，能力形成具有累积性、情境性的特点，单靠期末考核难以刻画学习过程。具体而言，商务英语课程的终结性考核通常以期末笔试为主，题型偏重词汇、语法与阅读理解，对商务情境下的听说、谈判、函电写作等应用能力的考查有限。考试结束后学生得到的是一个总分，薄弱环节在哪里、下一步该练什么，往往无人告知。这种“考完即止”的模式，与语言能力螺旋式上升的规律并不匹配。与此同时，生成式 AI 工具的普及正在改变学习生态。当书面作

业与期末答卷可以借助 AI 完成时，以一次性产出为对象的终结性考核已难以反映学生的真实水平。

综上，本研究主要围绕以下三个核心问题展开：其一，学生对现行以终结性为主的教学评价体验如何？问题感知集中在哪些环节？其二，学生对过程性评价要素的需求呈现何种特征？其三，学生需求证据如何转化为过程性评价的实现路径？本研究的理论价值与实践意义主要体现在以下两个方面：在理论层面，将形成性评价理论引入商务英语金课评价语境，以学生需求侧的实证证据检验其适用条件与现实基础；在实践层面，研究结论可为商务英语课程评价改革提供可操作的路径参考，推进金课落地建设。

2. 研究进展与理论框架

2.1. “金课”建设与教学评价

自“金课”概念提出以来，相关研究大致沿两条线索展开。一条聚焦“什么是金课”，陆国栋将“金课”特征概括为师生互动、关注过程、严格要求[4]；邓忠波从本质论、价值论、方法论三个角度系统分析了课程质量提升的多元路径[5]。另一条聚焦“怎么建金课”，涉及教学内容、教学形式、考核方式等。其中评价研究多指向评价指标体系构建与制度建设，讨论重心在指标设计与权重计算，从学生需求出发的实证研究相对薄弱。

2.2. 终结性评价与过程性评价

Scriven 最早区分了形成性评价与终结性评价[6]，Bloom 等人将形成性评价引入教学领域，强调其在教学过程中的诊断与改进功能[7]。Black 和 Wiliam 对 250 余项研究做了系统综述，结论是形成性评价对学习成效的促进作用显著，反馈质量是其中的关键变量[8]。国内研究方面，赵德成辨析了形成性评价的概念内涵与推进策略[9]；王华、富长洪综述了形成性评估在外语教学中的应用[10]；曹荣平等人在大学英语写作教学中验证了形成性评估的效果[11]。以上研究表明评价的价值不限于判定结果，更在于驱动学习过程。相比之下，终结性评价的局限是清晰的。它以课程结束时的结果为判定对象，反馈滞后，学生拿到成绩时课程已经结束，无从改进；它侧重可量化的知识再现，对学习过程、学习策略与情感投入的刻画不足；在分值压力下，它还可能诱发应试倾向，使学生的注意力从学习过程转移到分数本身。正是这些局限，构成了评价从终结性走向过程性的内在动因。

2.3. 商务英语教学评价

商务英语属于专门用途英语，以职业能力为导向，课程评价理应覆盖语言应用能力、商务实践能力与跨文化交际能力等复合维度。范敏对商务英语专业翻译教学形成性评价的实证研究显示，形成性评价有助于提升学生的翻译批判性思维能力[12]。也有学者指出，商务英语课程评价存在终结性为主、形成性流于形式、评价内容偏重理论知识等问题。总体来看，已有研究多以教师视角和制度设计为主，从学生需求出发、用问卷数据刻画需求特征的实证证据仍显不足。商务英语教学评价还面临一个特殊矛盾：课程强调商务实践能力，而实践能力只能在真实任务与情境中观察。这使商务英语课程比一般语言课程更迫切地需要过程性、表现性的评价方式。

2.4. 理论框架

本研究以形成性评价理论为核心框架。该理论的运行机制可概括为“目标－证据－反馈－改进”的反馈循环：依据学习目标收集学习证据，将证据转化为反馈信息，学生据此调整学习策略[8]。在此基础上，本研究借鉴成果导向教育(OBE)“反向设计”思路，从预期学习成果出发反推评价要素[13][14]；同时引入“师生合作评价”模式，为评价主体的组织方式提供参照[15][16]。“过程性评价”与“形成性评

价”在侧重点上略有差异，前者强调评价对学习全过程的覆盖，后者强调评价对教学的即时反馈与调整功能，但二者在“以评促学”的取向上是一致的，本文对此不作严格区分。

基于上述理论，本研究构建如下分析框架：以学生需求证据(痛点感知与期望偏好)为起点，将其映射为过程性评价要素，再落地为可操作的实现路径。全文围绕“痛点诊断→需求证据→要素映射→实现路径”逐层展开。

3. 研究设计与实施

3.1. 问卷设计与编制

问卷依据优质本科课程建设标准与相关文献编制，经一线商务英语教师试测修订。全卷共 25 题，含 14 道单选、9 道多选、2 道开放题，覆盖基本信息、金课认知、教学质量评价、学习行为、技术应用与态度五个维度。与本研究直接相关的题项集中在评价板块(Q8~Q12)、学习行为板块(Q13~Q16)与技术应用板块(Q17~Q23)。

3.2. 样本与数据

调查通过问卷星平台发放，回收有效问卷 147 份，均采用匿名化处理。样本中女生占 89.1%，男生占 10.9%；年级以大二为主体，占 40.1%；学生已修课程覆盖综合英语、商务英语视听说等核心课程。数据完整率较高，缺失值少。

3.3. 分析方法

描述统计采用频数、构成比与多选题响应率；推断统计采用卡方检验、Cramér's V 效应量，并以 Fisher 精确检验做稳健性验证；开放题采用主题归纳编码。多选题按选项计算响应率与普及率：响应率反映各选项在全部选中次数中的占比，普及率反映选项被多少受访者选中，两者结合可刻画学生的群体偏好。卡方检验用于考察分类变量间的关联，当交叉表存在期望频数小于 5 的单元格时，改用 Fisher 精确检验或对类别进行合并，以保证结论稳健。

对于开放题文本资料，采用主题归纳编码法进行质性分析，主要分析步骤如下：第一步，研究者独立通读全部回答形成整体印象；第二步，对回答进行开放式编码，识别初始概念(如“实践环节不足”“评价主体单一”“过程性反馈缺失”等)；第三步，将初始概念归纳为主题(如“多元主体评价”“过程性反馈”“实践能力提升”等)，并统计主题频次；第四步，抽取每主题下的代表性原话作为佐证。

3.4. 信效度检验

内容效度方面，问卷以政策框架、文献依据与教学经验三重论证为基础。结构效度方面，Bartlett 球形检验显著($p < 0.001$)，探索性因子分析提取两个因子，累计解释方差 79.0%，分别对应“教学质量评价”与“AI 效果感知”两个理论构念。信度方面，教学质量评价维度的 Cronbach's α 为 0.804，AI 效果感知维度为 0.646，处于可接受水平。

4. 结果与分析

4.1. 现行评价“高满意”与“高不满”并存

学生对课程的整体满意度较高，选择“非常满意”与“比较满意”的合计占 86.3%。但具体到评价环节：46.9%的学生认为缺乏个性化反馈，44.2%认为评价方式单一，40.1%认为反馈不及时(表 1)。整体满意度与环节痛点并存，看似矛盾，其实不难解释。满意度测量的是学生对课程的整体印象，问题感知则

指向具体环节。一个学生可以认为课程整体不错，同时明确不满于“期末才知道分数、考完就忘”的反馈方式。这也说明评价改革的着力点应是具体痛点环节，不必等待整体满意度下滑再行动。

Table 1. Ranking of perceived problems in current assessment processes
表 1. 现行评价环节问题感知排序

问题类别	响应人数	响应率(%)
1. 缺乏个性化反馈，对所有学生评价标准一样	69	46.9%
2. 评价方式单一，主要依赖期末考试	65	44.2%
3. 反馈不及时，学期结束后才知道结果	59	40.1%
4. 评价指标不清晰，不知道如何被评价	41	27.9%
5. 评价结果与教学改进脱节，看不到变化	33	22.4%
6. 其他	9	6.1%

另一个发现指向认知断层。学生对“水课”的知晓率达 74.1%，对“金课”的知晓率仅 28.6%。多数学生知道什么是水课，却很少了解高质量课程应达到什么标准。没有清晰的认知参照，即使对现行评价不满，也难以转化为建设性的改进诉求。

为进一步识别影响学生整体满意度的关键因素，以 Q9 满意度(5 级计分：非常满意 = 5、比较满意 = 4、一般 = 3、不太满意 = 2、非常不满意 = 1)为因变量，以三项痛点感知(评价方式单一、反馈不及时、个性化反馈缺失)、AI 工具使用、学习分析技术认知、智能评价支持态度与年级(虚拟变量，大二为参照)为自变量，构建普通最小二乘法回归模型。结果显示，模型整体拟合偏低($R^2=0.057$, $F=1.20$, $p=0.306$)，三项痛点指标对满意度的预测均未达到统计显著水平。该发现具有双重意义。一方面，它揭示了满意度与痛点感知并不共变，需引入多维自变量才能识别影响满意度的稳定因子，由此解释了“高满意”与“高不满”并存现象。另一方面，它印证了评价改革的关键不在修补个别环节，而在构建以智能反馈为支撑的过程性评价体系。

4.2. 过程性评价要素的需求特征

学生期望的评价信息呈现鲜明的诊断导向。在评价信息维度，“及时反馈成绩与评价”“多维度评价信息”位居前列；在教学服务维度，“薄弱知识点诊断”以 90.5%的选中率高居榜首，“个性化学习建议”与“学习进度跟踪”紧随其后(表 2)。这一排序表明，学生最迫切的诉求并非“更多考试”，而是获得精准的学习诊断与改进指引。

Table 2. Ranking of expected teaching services
表 2. 期望教学服务排序

服务项目	响应人数	响应率(%)
1. 薄弱知识点诊断与推荐练习	133	90.5%
2. 学习进度预警(提醒是否落后)	109	74.1%
3. 课程目标达成度动态展示	91	61.9%
4. 同伴对比分析(了解自己在班级中的位置)	83	56.5%
5. 自动生成学期学习总结报告	76	51.7%

学生对智能评价工具整体持欢迎态度。93.9%的学生表示支持通过技术手段生成个人学习报告，其中

69.4%为“比较支持，但要注意隐私”。这说明技术支撑的评价在学生端具有较高的接受度，但接受是有条件的——数据隐私是学生让渡数据的信任前提。需求与风险感知并存，是设计评价转型方案时必须正视的起点。风险感知进一步划定了方案设计的边界。学生最集中的三类担忧依次为：“过度依赖技术，忽视人文关怀”(74.1%)、“数据采集不全面导致误判”(70.7%)和“个人隐私泄露”(61.9%)。三项数据共同提示：智能评价方案必须在设计之初就嵌入隐私治理安排，确保规则透明、边界可信。若隐私担忧得不到制度性回应，初始的支持态度可能随使用深入而动摇。

综上，学生期望的并非“更频繁的考试”，而是嵌入学习过程的持续诊断与及时反馈。薄弱知识点诊断、个性化学习建议、学习进度跟踪三项诉求，指向的正是“诊断－反馈－改进”的循环——这与过程性评价的内核高度一致。需求侧的证据已经为评价转型提供了清晰的方向：从终结性判断走向过程性支持。

4.3. 学习行为与 AI 工具使用评估

学习活动方面，课后作业(85%)、案例分析(74.1%)等活动的参与度较高(表 3)，这些活动会产生可采集的过程性数据。平台使用方面，84.4%的学生使用网络教学平台，95.2%的学生在校外平台(如 B 站、慕课等)进行拓展学习，表明学生的学习行为已高度跨平台化。

从平台功能的使用结构来看，基础性功能(如提交作业、下载课件)的使用率显著高于深层功能(如参与讨论区互动、查看学习分析报告)。这种“重事务、轻互动”的使用格局表明，平台的过程数据采集潜力尚未被充分转化为评价资源。

Table 3. Participation in learning activities
表 3. 学习活动参与情况

活动类型	参与人数	参与率(%)
1. 课后作业(书面、在线测验)	125	85.0%
2. 课堂互动(提问、讨论、小组展示)	121	82.3%
3. 课前预习(教材、线上资源)	103	70.1%
4. 项目式学习(小组完成商业策划、案例分析等)	96	65.3%
5. 实践实训(模拟谈判、跨境电商平台操作等)	75	51.0%
6. 自主拓展学习(查阅课外资料、考取证书)	58	39.5%

AI 工具使用方面，96.6%的学生使用过 AI 工具，用途集中于翻译辅助(90.5%)与写作辅助(78.9%)，29.3%的学生直接使用 AI 获取答案(表 4)。这组数据有两重含义。其一，过程性评价可以依托现有平台与行为数据实现，技术基础已经存在；其二，AI 对终结性考核的侵蚀不容回避，近三成学生直接用 AI 获取答案，这意味着以一次性书面产出为主要形式的期末考核，其效度正在被实质性稀释。这一现实困境进一步凸显了向过程性评价转型的紧迫性与必要性。

Table 4. Distribution of AI tool usage
表 4. AI 工具用途分布

用途类别	使用人数	使用率(%)
1. 翻译辅助(如中英互译、术语查询)	133	90.5%
2. 查找资料与知识拓展(如解释商务概念、提供案例)	120	81.6%
3. 写作润色与修改(如修改语法、提升表达)	116	78.9%

续表

4. 生成或总结学习内容(如总结课文要点、生成思维导图)	94	63.9%
5. 模拟对话练习(如进行商务谈判、面试等角色扮演)	66	44.9%
6. 解答作业或考试题目(直接获取答案)	43	29.3%
7. 从未使用过	5	3.4%

4.4. 需求的异质性

学生需求在不同群体间存在结构性差异。学习分析技术认知与智能评价态度之间显著关联($\chi^2 = 22.718, p < 0.001, \text{Cramér's } V = 0.278$)，Fisher 精确检验显示，了解学习分析技术的学生支持智能评价的比值比(OR)达 15.5 (表 5)。对“金课”概念认知程度更高的学生，对课程符合“金课”标准的评价也更高($\chi^2 = 9.979, p = 0.007, V = 0.261, \text{OR} = 5.0$)。年级与满意度则呈边际显著趋势($p = 0.079$)，高年级学生的满意度略低。这些差异表明，评价转型不能“一刀切”。不同认知水平、不同年级的学生，对过程性评价的接受度与需求强度并不一致，需要分层设计与同步认知引导。

Table 5. Cross-tabulation of learning analytics awareness by smart assessment attitude
表 5. 学习分析技术认知 × 智能评价态度交叉表

技术认知\态度	反对	无所谓	支持	有条件支持	合计
不太清楚(n = 47)	1	5	4	37	47
了解(n = 92)	0	1	31	60	92
未听说过(n = 8)	0	2	1	5	8
合计	1	8	36	102	147

4.5. 需求证据与过程性评价要素的映射

将前文识别出的学生痛点与需求证据，对照过程性评价的核心理论要素，可归纳出四组映射关系(表 6)。第一组，“评价方式单一”(44.2%)对应多元化过程性评价，以课堂参与、作业、案例分析、项目任务等多样化载体替代单一期末考核。第二组，“反馈不及时”(40.1%)对应即时反馈机制，借助平台实现检测与反馈的快速闭环。第三组，“个性化反馈缺失”(46.9%)对应智能诊断与个性化反馈，这正是 90.5% 学生所期待的薄弱知识点诊断功能。第四组，终结性考核的效度危机(29.3%直接获取答案)对应能力导向的过程性考核，降低记忆再现类内容的权重，提高真实情境任务的比重。

Table 6. Mapping between demand evidence and formative assessment elements
表 6. 需求证据与过程性评价要素映射

需求证据(痛点/诉求)	响应率	过程性评价要素
评价方式单一(44.2%)	44.2%	过程性表现评价：多元化评价载体(课堂参与、作业、案例分析、项目任务)
反馈不及时(40.1%)	40.1%	诊断性反馈机制：即时反馈闭环(检测 - 诊断 - 反馈 - 改进)
缺乏个性化反馈(46.9%)	46.9%	智能诊断与个性化反馈：薄弱知识点诊断
AI 稀释考核效度(29.3%直接获取答案)	29.3%	能力导向的过程性考核：降低记忆再现权重，提高真实情境任务比重

四组映射关系表明，学生需求证据与过程性评价的理论要素之间高度契合。学生并非抽象地“希望

改革”，而是以具体、可操作的诉求指向了过程性评价的评价方式、反馈时效、个性化水平与能力导向等核心维度。这四组映射并非孤立的对应关系。评价方式单一与反馈不及时相互牵连，考核载体若仅限于期末笔试，形成性信息的采集便缺少依托节点，反馈自然无从谈起；而个性化反馈的缺失则直接受制于技术手段，在完全依赖人工批改的模式下，教师难以对每位学生给出及时、有针对性的改进建议。因此，实现路径的设计需将四组映射作为一个整体推进，任何单一要素的调整都难以奏效。

4.6. 开放题文本的主题分析

Q24(课程评价建议)与 Q25(教学效果评价建议)共回收开放题回答 294 条次，剔除“无”“没有”等无效回答后，获得有效文本回答 34 条次(Q24 为 21 条，Q25 为 13 条)。通过主题归纳编码，识别出三个高频主题：

主题一，多元主体与过程性评价。多名学生明确提出评价主体应包括学生随堂评分、同行教师听课互评与企业行业导师第三方评价，并建议采用过程性考核(课堂作业、实训表现占 60%) + 期末综合测评(40%)的混合模式。

主题二，实践能力与情境教学。学生普遍呼吁增加外贸真实案例、模拟商务谈判、邮件写作等实操环节，期望课程内容“贴合职场需求”。

主题三，对评价概念本身的反思。少数学生对课程质量标准本身提出质疑，认为“没有真正的金课，学生通过各种手段掌握知识就挺好的”(Q24-9)，也有学生指出“减少不必要的‘水课’时间，多留一些让我们自己做习题、练实操的机会”(Q24-11)，反映出学生对“何为优质课程”的认知并不统一。

上述主题与定量分析结果高度一致：定量数据揭示评价方式单一(44.2%)与个性化反馈缺失(46.9%)，开放题则以具体化、场景化的语言进一步印证——“丰富评价主体”“细化评价指标”“常态化反馈机制”正是过程性评价在学生认知中的本土化表达。

5. 从终结性走向过程性的实现路径

5.1. 目标与原则

过程性评价转型的核心目标，是构建“诊断 - 反馈 - 改进”闭环的评价体系：使评价嵌入学习过程，让数据支撑诊断，用反馈驱动改进。实现这一目标，需要遵循四项基本原则。一是能力导向，评价内容聚焦语言应用与商务实践能力，而非单纯的知识记忆。二是全程覆盖，将评价延伸至课前、课中、课后各环节，避免“只问结果不问过程”。三是数据支撑，以学习行为数据和过程性表现作为评价的主要依据，减少主观随意性。四是学生中心，尊重学生的主体地位，同时划定清晰的隐私保护边界。

5.2. 过程性评价要素设计

过程性评价转型的实施涉及四个相互关联的要素。要素一为过程性表现评价，数据采集依托课堂参与、课后作业、案例分析、项目任务等高频学习活动，按活动类型分设指标与权重(表 7)。具体操作上，课堂参与侧重发言质量与小组协作，课后作业关注完成度、正确率及订正情况，案例分析考察分析深度与英语表达，项目任务衡量方案完整性与团队贡献。各项权重由课程团队依据课程性质协商确定，但权重方案须向学生公开，使学生清楚“学什么、怎么算”，这是评价发挥导向作用的前提。

要素二为诊断性反馈机制，遵循“检测 - 诊断 - 反馈 - 改进”循环：阶段性检测定位薄弱环节，平台生成诊断报告，教师据此给出针对性反馈，学生调整后续学习策略。这一机制直接回应了 90.5%学生对薄弱知识点诊断功能的诉求。要素三涉及多元评价主体与方式，采取教师评价、学生自评互评与平台自动评价相结合的模式——教师评价保障专业判断的权威性，自评互评推动学生反思，平台评价提供过程

数据支撑，三种方式各有侧重，互为补充。要素四为成绩构成与结果运用，过程性评价占总评的 40%至 50%，期末考核占 50%至 60%，具体权重比例由课程团队按课程性质商定。评价结果不仅用于计算分数，更用于生成学习改进建议，形成“以评促学”的闭环。

Table 7. Examples and weighting recommendations for formative assessment indicators
表 7. 过程性评价指标示例与权重建议

评价载体	核心指标	建议权重
课堂参与	发言质量、小组协作	10%
课后作业	完成度、正确率、订正情况	15%
案例分析	分析深度、英语表达	10%
项目任务	方案完整性、团队贡献	10%
过程性评价小计	—	45%
期末考核	综合语言与商务实践能力	55%
合计	—	100%

5.3. 数据驱动的技术支撑

过程性评价的落地离不开数据，而数据的获取与分析需要相应的技术安排来支撑。在采集端，整合平台行为数据(登录、作业、测试)、课堂表现记录与 AI 辅助学习日志，形成多源数据集。在分析端，运用学习分析技术实现薄弱点诊断与学习者画像[17][18]，为个性化反馈提供依据。在反馈呈现端，向学生提供可视化的学习进度报告与画像，使评价结果可读、可用。

技术推进通常难以一步到位，可采取渐进策略：先在试点课程中启用作业与测试数据的自动分析，再逐步纳入课堂表现与项目任务的多元评价；先提供群体层面的学习报告，再细化到个体画像。技术方案与评价方案的迭代同步进行，给教师和学生留出适应时间，降低实施风险。

隐私保护是不可回避的底线。69.4%的学生支持智能评价但附加隐私条件，因此转型方案需落实数据最小化、匿名化与授权机制(表 8)。原则上只采集与教学评价直接相关的数据，数据用途事先向学生明示，评价报告以群体画像为主，个体诊断结果仅限任课教师与学生本人查阅。

Table 8. Privacy risk perception and coping strategies
表 8. 隐私风险感知与应对策略

风险感知	人数	占比(%)	应对策略
过度依赖技术，忽视人文关怀	109	74.1%	教师主导反馈，技术辅助定位(人机结合，教师把关)
数据采集不全面，导致误判	104	70.7%	多源数据交叉验证，评价结果允许申诉复核
个人隐私泄露	91	61.9%	数据最小化采集、匿名化处理、明示用途与授权
增加学习压力	51	34.7%	预警信息以改进导向呈现，弱化排名与横向对比
没有风险	8	5.4%	—
其他	1	0.7%	—

5.4. 实施保障

过程性评价的实施，需要从人员、制度与节奏三个维度协同推进。教师层面，开展评价素养培训，帮助教师理解过程性评价理念、掌握数据分析工具，并在工作量核算上对过程性评价的额外投入予以体

现。学生层面,针对 28.6%的金课认知断层,通过课程导学、评价说明会等方式讲清评价改革的逻辑。制度层面,需修订课程考核方案,将多元评价纳入教学管理制度。实施节奏上,建议采取试点班先行、逐步推广的策略,以教学班或课程为单位积累经验,待评价方案与反馈机制成熟后,再向全专业铺开。以课程为单位渐进实施,既能控制改革风险,也能为后续调整留出空间。

6. 结论与展望

6.1. 结论

本研究基于 147 份问卷调查与统计分析,得出以下结论:1) 学生对现行以终结性为主的教学评价呈“整体满意、细节不满”状态,痛点集中于评价方式单一、反馈不及时与个性化反馈缺失三个环节。2) 学生需求指向“诊断-反馈-改进”的过程性评价内核,而非简单的“增加考试”,薄弱知识点诊断是最集中的诉求。3) 学生需求证据可系统映射为包含过程性表现评价、诊断性反馈、多元评价主体与能力导向考核四要素的实现路径,现有平台、行为数据与技术条件已具备可行性。

上述结论共同指向一个判断:商务英语“金课”评价转型的障碍不在需求侧,学生的需求已经清楚;也不在技术侧,平台与数据条件已经具备,关键在于供给侧的设计与落实。本文提出的四要素路径正是对这一判断的回应。

6.2. 展望

本研究目前存在三方面局限:样本来自单一院校,代表性有限;采用横断面设计,无法追踪评价改革实施后的动态变化;数据以学生自报为主,可能存在报告偏差。后续研究可扩大多校样本验证结论的普适性,开展试点实施检验路径的实际效果,并通过纵向追踪考察评价改革对学生学习成效与长期发展的影响。此外,在过程性评价中关于 AI 技术应用边界、教育数据伦理规范与算法公平性风险,有待进一步探索。

基金项目

郑州地方高校教学改革研究与实践项目(项目编号 ZZJG-B11010)。

参考文献

- [1] 教育部关于狠抓新时代全国高等学校本科教育工作会议精神落实的通知[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s7056/201809/t20180903_347079.html, 2018-08-27.
- [2] 吴岩. 建设中国“金课”[J]. 中国大学教学, 2018(12): 4-9.
- [3] 教育部高等学校外国语言文学类专业教学指导委员会. 普通高等学校本科专业类教学质量国家标准(外国语言文学类)[M]. 北京: 高等教育出版社, 2018.
- [4] 陆国栋. 治理“水课”打造“金课”[J]. 中国大学教学, 2018(9): 23-25.
- [5] 邓忠波. 大学课程中“水课”现象审视与“金课”建设进路[J]. 中国电化教育, 2020(4): 68-74.
- [6] Scriven, M. (1967) The Methodology of Evaluation. In: Tyler, R.W., Gagné, R.M. and Scriven, M., *Perspectives of Curriculum Evaluation*, Rand McNally, 39-83.
- [7] Bloom, B.S., Hastings, J.T. and Madaus, G.F. (1971) Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning. McGraw-Hill.
- [8] Black, P. and Wiliam, D. (1998) Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5, 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- [9] 赵德成. 教学中的形成性评价: 是什么及如何推进[J]. 教育科学研究, 2013(3): 47-51.
- [10] 王华, 富长洪. 形成性评估在外语教学中的应用研究综述[J]. 外语界, 2006(4): 67-72.

-
- [11] 曹荣平, 张文霞, 周燕. 形成性评估在中国大学非英语专业英语写作教学中的运用[J]. 外语教学, 2004, 25(5): 82-87.
- [12] 范敏. 商务英语专业本科翻译教学形成性评价研究[J]. 外语与翻译, 2020, 27(2): 64-69.
- [13] Spady, W.G. (1994) Outcome-Based Education: Critical Issues and Answers. American Association of School Administrators.
- [14] 李志义. 成果导向的教学设计[J]. 中国大学教学, 2015(3): 32-39.
- [15] 文秋芳. 构建“产出导向法”理论体系[J]. 外语教学与研究, 2015, 47(4): 547-558.
- [16] 文秋芳. “师生合作评价”: “产出导向法”创设的新评价形式[J]. 外语界, 2016(5): 37-43.
- [17] 顾小清, 张进良, 蔡慧英. 学习分析: 正在浮现中的数据技术[J]. 远程教育杂志, 2012, 30(1): 18-25.
- [18] 魏顺平. 学习分析技术: 挖掘大数据时代下教育数据的价值[J]. 现代教育技术, 2013, 23(2): 5-11.