



# 国际课程与教学评价改革研究

*Research on Reformation of  
International Curriculum and Teaching Evaluation*

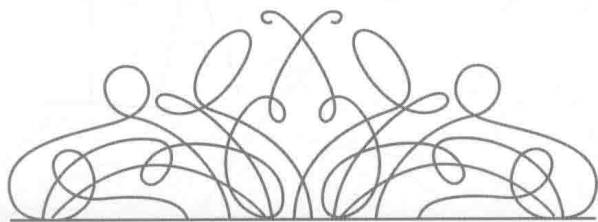


朱宁波 编著



**FE 东北财经大学出版社**  
Dongbei University of Finance & Economics Press





# 国际课程与教学评价改革研究

*Research on Reformation of  
International Curriculum and Teaching Evaluation*



朱宁波 编著



东北财经大学出版社

Dongbei University of Finance & Economics Press

大连

图书在版编目 (CIP) 数据

国际课程与教学评价改革研究 / 朱宁波编著. —大连: 东北财经大学出版社,  
2016.10

ISBN 978-7-5654-2510-3

I. 国… II. 朱… III. 课程-教学研究 IV. G423

中国版本图书馆CIP数据核字 (2016) 第 238469 号

东北财经大学出版社出版发行

大连市黑石礁尖山街 217 号 邮政编码 116025

网 址: <http://www.dufep.cn>

读者信箱: [dufep@dufe.edu.cn](mailto:dufep@dufe.edu.cn)

大连图腾彩色印刷有限公司印刷

幅面尺寸: 170mm×240mm 字数: 281 千字 印张: 19.5 插页: 1

2016 年 10 月第 1 版 2016 年 10 月第 1 次印刷

责任编辑: 李 彬 周 欢 责任校对: 何 力

封面设计: 张智波 版式设计: 钟福建

定价: 39.00 元

教学支持 售后服务 联系电话: (0411) 84710309

版权所有 侵权必究 举报电话: (0411) 84710523

如有印装质量问题, 请联系营销部: (0411) 84710711

## 前言

“课程与教学评价”在教育实施的过程中，起着重要的导向和监控作用，是当今世界各国教育研究领域都十分关注的课题。自 20 世纪 30 年代泰勒依据 8 年研究的成功经验探索出“现代课程评价”的基本思路后，“课程与教学评价”开始逐步成为独立的研究领域。20 世纪 60 年代，受当时各种哲学思潮和社会思潮的影响，陆续出现了多种课程范式，如实践的课程范式、概念重建主义课程范式、后现代主义课程范式等，这些课程范式的形成是建立在教育价值判断的基础上的，“课程与教学评价”受到了更多的重视。到了 20 世纪 80 年代，世界各国对课程的结构、功能、资源等各个方面重新进行思考和定位，展开了一系列轰轰烈烈的课程与教学改革，同时越来越多的国家和地区也开始意识到实现教育变革的必要条件之一就是要建立与之相适应的“课程与教学评价”体系和评价工作模式，因此，“课程与教学评价”改革成为世界各国课程改革的重要组成部分。21 世纪以来，世界经历着巨大的变革，知识经济的到来、全球化的冲击、信息技术对社会的全面渗透、多元文化的出现以及科学与人文趋于融合等促使社会各界对教育产生了多层次

的需求。在这一背景下,“课程与教学评价”出现了“多元化”的发展趋势,评价服务的对象不仅仅是教育管理者,评价的主体不仅仅是教师,评价的对象也不完全是学生学习的结果,所有这些都对学校教育的课程与教学评价理论研究提出了新的挑战。

我国的“课程与教学评价”改革始终是教育改革的重点,无论是评价目的的变革还是评价方式的转变,都在深刻地影响着我国教育发展的方向和进程。进入21世纪后,随着课程改革在时间和空间两方面的双向拓展,“课程与教学评价”被人们赋予了更多的内涵,同时也提出了更高的要求。我们需要改变以往评价过程中过分地强调评价的甄别与选拔的情况,更多地发挥其改进与保障功能,进而优化教育结构,提高教学质量,促进学生发展。为此,在教育理论研究中,对“课程与教学评价”的研究必须有一个全新的视角和思路,从更宏观的视野,结合教育的改革目标和发展规律对“课程与教学评价”进行诠释,形成新的“课程与教学评价”理念,完善“课程与教学评价”机制,创新“课程与教学评价”模式,构建一个既符合时代特点,又反映教育改革发展趋势的新型“课程与教学评价”体系。

本书从国际比较的视角对“课程与教学评价”的改革进行审视和探讨,力图通过对各个国家和地区课程与教学改革过程的探究,分析并梳理出隐藏其中的内在规律,形成新的“课程与教学评价”认识。我们选择了英国、美国、加拿大、日本、中国香港、中国台湾等几个在“课程与教学评价”改革中比较典型的国家和地区作专门介绍。英国的督导制度有着悠久的历史 and 传统,随着时代的发展,逐渐演化成为具有自身特色的“课程与教学评价”体系;美国作为现代教育改革的先驱,在先进的教育理念影响下通过不断实践探索,形成了多种“课程与教学评价”模式,引领着世界“课程与教学评价”改革的潮流;加拿大是典型的教育分权制国家,在保持地区特色的情况下实现了“课程与教学评价”改革的整体推进;日本的“课程与教学评价”的改革促进了教育体制的变革,对国家经济的发展和社会的稳定起到了重要作用;中国香港和中国台湾由于历史原因,与大陆的教育体制存在着巨大的差异,在特定的政治环境因素影响下形成了各自独特的“课程与教学评价”体系。我们分

别从这些国家和地区的“课程与教学评价”改革的历史过程、实践探索以及未来发展等几个方面，阐述了“课程与教学改革”过程中的基本经验教训以及未来发展方向，对当前的国际评价改革进行了深入的探讨。

不同国家和地区有其特定的历史文化特点和教育发展需求，我们无法从中得到现成的实践模式，但是对于国际“课程与教学评价”改革过程的研究，可以对我国的课程评价改革产生一定的借鉴意义。一方面，通过深入分析境外的“课程与教学评价”改革的经验与教训，对各国和地区现有的评价改革深入地探讨，将具体过程性问题研究逐步提升到整体的普适性问题研究，通过分析原因以及内在规律，来指导我们的实践。另一方面，通过研究世界不同国家和地区的实际经验和改革历程去发现其发展运行的规律，形成新的“课程与教学评价”认识，以推动课程与教学理论的发展。读者从这本书中可以窥视到世界“课程与教学评价”改革过程中诸多共性的一面，从中找到一些规律性的东西，从另一个视角来审视我国当前的课程改革和教学改革。正是从这个意义上来讲，我们将此书取名为“国际课程与教学评价改革研究”。本书适合于从事教育理论研究和实践的人员、教育行政管理人员以及一线教师阅读、学习与研究。

本书由朱宁波、曹茂甲设计框架并主持全书的内容编写。闫守轩参与了全书框架的设计。下列人员参与了部分内容的编写：谭利佳、胡艳红（第一章），李月琪（第二章），任锐、孙晓女（第三章），孙晓雪、王岚（第四章），王凝、李敏（第五章），任俊蕾、陈芳（第六章）。全书的统稿工作由朱宁波、曹茂甲完成。

本书在编写过程中，引用和借鉴了许多专家和学者的研究成果，在此谨向这些专家和学者表示衷心的感谢，同时也期望得到各位专家、学者、读者的指教。

编著者

2016年6月

# 目录

## 第一章 中国的课程与教学评价改革 / 1

- 第一节 中国课程与教学评价的历史沿革 / 1
- 第二节 中国课程与教学评价改革的实践探索 / 13
- 第三节 中国课程与教学评价改革的实践困境 / 48

## 第二章 英国的课程与教学评价改革 / 58

- 第一节 英国课程与教学评价的历史沿革 / 59
- 第二节 英国课程与教学评价改革的实践探索 / 70
- 第三节 英国课程与教学评价改革的基本特征及发展趋势 / 104

## 第三章 美国的课程与教学评价改革 / 113

- 第一节 美国课程与教学评价的历史沿革 / 113
- 第二节 美国课程与教学评价改革的实践探索 / 123
- 第三节 美国课程与教学评价改革的特点、趋势及存在的问题 / 148

#### 第四章 加拿大的课程与教学评价改革 / 156

第一节 加拿大课程与教学评价的历史沿革 / 157

第二节 加拿大课程与教学评价改革实践探索 / 173

第三节 加拿大课程与教学评价的基本特征、困境及发展趋势 / 197

#### 第五章 日本的课程与教学评价改革 / 204

第一节 日本课程与教学评价改革的历史沿革 / 204

第二节 日本课程与评价改革的实践探索 / 215

第三节 日本课程与教学改革特征与发展趋势 / 236

#### 第六章 中国香港与中国台湾的课程与教学评价及改革 / 251

第一节 中国香港的课程与教学评价及改革 / 251

第二节 中国台湾的课程与教学评价及改革 / 273

#### 主要参考文献 / 297

#### 索引 / 303

# 第一章 中国的课程与教学评价改革

---

## 第一节 中国课程与教学评价的历史沿革

### 一、课程与教学评价的历史发展

#### （一）中国古代的选士制度与考试制度

古代课程与教学的评价和教育测量交织在一起，并随着学校教育的发展而不断进步。我国关于课程与教学评价始于西周时期，此时已建立了考核学生成绩的一系列制度，文献中还记录周王命令静在学宫中掌管射猎，在固定时间考查其教学效果并给予赏赐的历史。《礼记·学记》记载：“比年入学，中年考校。一年视离经辨志；三年视敬业乐群；五年视博习亲师；七年视论学取友；谓之小成。九年知类通达，强立而不返，谓之大成。”这表明《礼记·学记》不仅对1至9年级的课程内容和教学步骤进行安排，同时也针对不同的教学阶段，对其开展教学效果的评价。

汉代以来推行各色选士制度,关于教学评价则更多体现在对人才的选拔上。汉代进行的察举制度,由地方政府的长官,在各自管辖的区域内开展考查,选拔出满意人选,经过相关考试后任官。考试的方法主要是试用,试用期间对人才进行评价。表现出色的做官,不出色的就遣回原乡。除此之外也采用文字考试。察举制度重点是考查和评价应试者的实际表现,但不免存在浓烈的主观色彩。

魏晋、南北朝时期用的是“九品中正”制度,此制度的特点是不需要考试。评价和选拔人才由地方上的“中正”官施行。评价等级分九品,评定品级的标准是按照出身门第高低和官阶的大小。

隋唐至清末的评价采用科举制度。隋炀帝时开始,开设进士科,用考试来选进士,标准化考试成为评价人才唯一的手段。唐朝考试的科目增加为秀才、明经、进士、明法、明字、明算等科,最常用的是明经、进士两科。唐朝后,进士科成为代表。科举制的最大特色就是通过逐级考试来选拔人才。考试的内容和方法有帖经、墨义、时务策、诗赋杂文等。宋朝开始密封考生姓名,防止考官通过考卷来辨认考生。不仅如此,还派专人抄写考卷送去审阅,以防止考官认出考生的笔迹。明清时期,出现八股取士。在内容上要循规蹈矩,以孔子的思想观点为标准。解释经义时要以《集注》为准则,五经要以宋元人的注释为标准。在格式上,严格遵循“八股”要求,字数也作了具体规定。这一套评价的标准,禁锢了当时读书人的思维。科举制与汉代的察举制及魏晋南北朝的“九品中正”制相比较,评价人才更具客观性。在历经 1 300 多年的历史中,虽然弊端逐步显现,但却也积累下了丰富的经验,是一份珍贵的教育评价遗产。

## (二) 近代课程与教学评价

近代课程与教学的评价是在改造古代教育评价的基础上,通过综合运用教育学、心理学、教育统计学、教育技术学等学科逐步形成与发展的。现代课程与教学评价更多借鉴西方的教育理论,其萌芽于 19 世纪末 20 世纪初的教育测量。西方的教学方法传入中国,虽然只在极少数

学校实行,但已被不少教育家重视。<sup>①</sup>1919年,全国教育会联合会提出“革新学校教育方法案”,1921年提出“组织客观测验方法研究会案”、“推行小学设计教学法案”等。一些欧美教育家开始从事教学改革的试验活动。20世纪20年代,教育测验与心理测验(尤其是智力测验)量表编制和试验工作在我国取得了较大进展。<sup>②</sup>

### 知识拓展

教育测验,也叫“学力测验”。它是用以测量学生的学习能力和学习成绩的一种方法。盛行于美国教育测验的做法是:选择测验材料,编成一系列问题,先在一部分学生中试用,根据试用结果加以删订。然后用统计学方法,求出测验标准,再以这个标准衡量儿童学力的高低。测验的种类繁多,如按课程分有默读、朗读、历史、地理、自然等;按性质可分成速度测验、难易测验、诊断测验、练习测验等。各种测验的内容与目的不同,如速度测验的各个题目,难易相同,目的是在规定的时间内,看被试者能做多少;难易测验看被试者能做到何种难度。教育测验可用于甄别班次、比较优劣、考试新生,也可以了解学习者的学习能力,帮助教师改进教学方法。

智力测验是心理学用以测量人的智力水平的一种方法。法国心理学家比纳和西蒙于1905年用语言、文字或图画、物品等形式编制出一套“量表”。测验时要求受试者用文字或动作解答,然后求出受试者的智龄和智商以此来确定儿童智力的高低。求智龄的方法是用测验量表对一定数量的同龄儿童进行测验,根据平均数来确定,智龄超出实际年龄越高,智力发展水平越高。智商是用下列公式求出:

$$\text{智力年龄} / \text{实际年龄} \times 100 = \text{智力商数}$$

智力商数在80~120之间属于“智力正常”,120以上属于“智力超常”,80以下属于“智力落后”。

1917年《京师教育报》第二十八期载有《智力测定法》,这是测验运动在近代中国的开始。1918年江苏省立师范附小主任俞子夷编的《毛笔书法测验》,为中国编制测验的创举。1920年廖世承、陈鹤琴在

① 高自奇.中国现代教育史[M].北京:北京师范大学出版社,1985.

② 黄甫全.现代教学论学程[M].北京:教育科学出版社,1998.

南京高等师范任教时开始用“智力测验考试报”测试学生。1921年廖世承、陈鹤琴合编出版了《智力测验法》一书。1921年至1922年,北京大学、北京师范大学开设了心理测验课,中华心理学会出版的《心理杂志》也积极地推行测验法。1922年秋,中华教育改进社邀请美国哥伦比亚大学教育心理学教授麦柯尔来华,主要进行量表的编制,成立了测验工作委员会。这个委员会的组织、召集等工作,均由中华教育改进社总干事、东南大学教育科主任陶行知主持,与东南大学及北京各大学的师生合作的1年间,共编制了约三十种智力测验与教育测验,在国内各地进行试验。

### (三) 现代课程与教学评价

中国现代课程与教学评价的内容很少被教育界所关注,在此历史时期,课程与教学评价的内容大多受所在国家政治大背景的影响。

#### 1. 1949—1965年间的课程与教学评价

1950年,教育部先后颁发了《中学暂行教学计划(草案)》和《小学教学计划》,对学科课程考试安排作了明确的规定,形成了“大一统”的课程模式。在教学评价方面,多以检测、考核为主要评价手段。1951年3月18日,教育部召开第一次全国中等教育会议,提出“普通中学的宗旨和培养目标是使青年一代在智育、德育、体育、美育各方面获得全面发展,使之成为新民主主义社会自觉的、积极的成员”。1953年以后,普通中小学根据“整顿巩固,重点发展,提高质量,稳步前进”的方针,参照苏联经验改进中小学教育。<sup>①</sup>课程目标、内容、方式方法、评价都表现出明显的苏联化。从1955年开始,我国意识到全盘照搬苏式教育学是不适合中国发展实际的。在1958年,毛泽东同志明确指出不能盲目地学习苏联经验,不能照搬苏联经验,由此开始了我国教育学课程评价的历史性转变。

此时期没有特殊的课程评价机构和项目,教育评价的内容就是课程评价的内容。强调学生要具有共同的政治理想和奋斗目标,即为社会主义而奋斗,终极目标是共产主义。学生要具有强烈的政治参与意识,个

<sup>①</sup> 中国教育年鉴 1949—1981 [M]. 北京:中国大百科全书出版社,1984.

人利益必须服从集体利益。<sup>①</sup>个人在思想上要不断发展、进步，积极向党组织学习、靠拢，要具有神圣的使命感和政治意识。课程内容过于强调学生的政治思想发展，凸显“国家”这一集体概念，将课程评价的主要内容定义为考查学生的政治思想，没有很好地兼顾个体成长与发展，对学生个性化发展关注更是少之又少。除此之外，教育与劳动相结合也是评价的一部分。将学生的实践能力作为重点考核内容，培养有思想觉悟、有文化的劳动青年是总体的教育目标。在当时的社会条件下，实行教育与生产劳动相结合，学校着手办工厂、农场，开展勤工俭学活动，为社会创造财富。在提高学生实践能力的同时，帮助学校获得一定的经济效益，用以改善办学条件、发展教育事业。从1958年开始逐步探索适合中国情况的社会主义教育制度。中共中央在批准试行中小学《条例》的指示中提出：<sup>②</sup>在中小学阶段的考核标准，中小学都必须注重德育。智育方面，小学阶段必须注重语文和算数的学习，中学阶段必须注重语文、数学、外语的学习。中小學生还必须接受相当的体育教育。在所有形式的教育中，为阶级斗争服务作为课程评价内容的根本，强调提高思想觉悟，坚持阶级斗争作为思想进步的标准进行衡量。

## 2.1966—1976年“文化大革命”十年间的课程与教学评价

“文化大革命”十年间，教师队伍不仅在政治上受到了诬陷、迫害，教育事业也被荒废。在十年动乱中，教师上山下乡，到“五七干校”参加劳动，接受“再教育”，一系列的方针、政策使得教师队伍出现整体业务能力下滑，全国大面积停课致使教育教学秩序大乱。“文革”时期，阶级斗争、无产阶级革命是教育生活的主题。在课程评价中，革命化和劳动生产化也成为内容的主体，其目的是增强群众的民族感和革命精神，虽有值得肯定之处，但过分地渲染将其作为阶级斗争的工具，轻视人的全方位发展，使得这样的课程评价内容不利于教育事业朝着科学化方向前进。

1964年，毛泽东主席提出：“要把教育教活，把人教活，学制可以缩短，课程可以砍掉一半。现代课程多，使得中小学生、大学生天天处

① 马昌海：“文革”前的中学生思想教育[J]。炎黄春秋，2009（6）。

② 中国教育年鉴编委会：中国教育年鉴1949—1981[M]。北京：中国大百科全书出版社，1984。

于紧张状态。现在的考试办法是对付敌人的办法，而不是对待人民的办法。搞突然袭击，故意出一些偏题、怪题‘整’学生，还是考八股文章的办法。”<sup>①</sup>此观点批判当时机械的考试评价制度，同时提出开卷有益，反对死记硬背的形式。1966年，教育部发出了《中小学招生、考试、放假、毕业等问题的通知》，指出中小学各年级的学期考试，凡是没有举行的，均以师生民主评定代替。这样的评价方法过于主观，虽然民主评定具有一定的说服力，但仅仅是主观评定不能准确考查学生的知识水平和实践能力，还不够科学。<sup>②</sup>在文革期间，将大量的时间精力投放到劳动和革命运动中，这在客观上阻碍了我国教育事业的发展，扰乱了正常的教育教学秩序，忽视了教育的科学性，严重破坏了教育事业的发展。综合而言，课程评价比较滞后，一切活动的开展都围绕于政治生活，这样就使得课程评价出现了极端化的趋势。

### 3.1977—1999年的课程与教学评价

从1977年开始，我国教育进入全新时期，正常的教学秩序得到恢复，基础教育重新得到重视。在第五次（1977—1985年）基础教育课程改革中，教育部颁布了《全日制十年制中小学教学计划试行草案》，开始形成高中文、理分科的办学模式，着手开办重点小学、重点中学、重点大学，注重学生德智体美劳全面发展，各个科目的课时比例相对协调，恢复了正常的教学秩序，一定程度上提高了教学质量。从1992年开始，“教学计划”正式改为“课程计划”，将活动与学科并列为两类课程，并出现国家课程、地方课程、校本课程、研究性学习等内容，虽然尚未形成科学的课程评价体系，但从一定程度上强化了课程评价的意识，确立了课程评价的指导思想，为课程实践的发展奠定了基础。

1986年，教育部颁布《中华人民共和国义务教育法（草案）》，标志着我国普及义务教育制度的确立，<sup>③</sup>中小学各阶段都设置了相应的要求，将课程划分为学科课程和活动课程两个板块，除国家统一教材外，

① 毛泽东. 毛主席论教育革命 [M]. 北京: 人民出版社, 1967.

② 中国教育年鉴编委会. 中国教育年鉴 1949—1981 [M]. 北京: 中国大百科全书出版社, 1984.

③ 蒋笃运. 改革开放以来基础教育课程改革的回顾与展望 [J]. 基础教育六十年, 2009 (5).

还加设了地方性内容。在对教师和学生进行评价的同时,也将地方文化教育内容纳入教材进行评价。课程评价一般多采用客观法,即通过机械的测试来对行为做出判断。随着课程理论的发展,学者们相继提出要在评价时更多地进行全方位考量,将调查、征询等主观评价法与客观评价法相结合,以此来实现课程评价的科学性,从而提高教学质量。并且在评价中,要积极运用多种渠道了解对象的表现,以此得到更为全面的信息。对于一门课程的评价,应按照指导思想、目标、课程设置等环节进行,从而获得整体性认识。不仅如此,通过对学校教学大纲、教学计划的评价,优化学校的课程结构,整合课程资源,也同样是保障课程顺利实施的有效途径。主观与客观评价方法的结合,使得课程评价更为科学合理。

#### (四) 21 世纪以来的课程与教学评价

2001 年,我国开展第八次基础教育课程改革,其措施主要包括课程标准和课程结构的重构,针对新课程中的分科课程、综合课程、选修课和必修课进行说明,同时增设社会活动实践课程。在课程评价方面,虽然我国的教育理论工作者和实践者都作了很多有益的探索并取得了进步,但仍存在不少的问题,主要表现为:过分强调甄别与选拔的功能,忽视改进与激励的功能;过分关注对结果的评价,忽视对过程的评价;过分关注评价的结果,忽视评价过程本身的作用与意义;评价内容过于关注学生学业成绩,忽视综合素质的全面评价和发展潜能的评价;评价的方法过于关注量的呈现,忽视质的呈现;评价主体过于单一,忽视评价主体的多元化。为了改变我国中小学教育课程评价中的弊端,依据《中共中央国务院关于深化教育体制改革全面推进素质教育的决定》,教育部决定大力推进基础教育课程评价改革。在《基础教育课程改革纲要(试行)》中明确提出了关于课程评价改革的具体目标,即改变课程评价过分强调甄别与选拔的功能,发挥评价促进学生的发展、教师的提高和改进教学实践的功能,同时对评价的方法与技术等进行大胆探索与尝试。具体来看,关于课程评价的解释主要突出了三个方向:第一,建立促进学生全面发展的评价体系;第二,建立促进教师不断提高的评价体系;第三,建立促进课程不断发展的评价体系。新一轮的基础教育改革

要建立的是一种发展性的课程评价机制，它包括促进学生发展的评价机制、促进教师发展的评价机制以及促进学校课程发展的评价机制。评价体系最主要的问题是“评什么”和“怎样评”。前者解决的是评价的内容，后者解决的是评价的标准和方法。

### 1. 课程评价目的

以往课程结构强调学科本位，而从 2001 年课改后，为适应不同地区、民族文化背景学生的需要，同时体现课程结构的均衡性、综合性，促进学生全面发展，设置综合课程。小学阶段以综合课程为主，低年级获得语文、数学、艺术、生活、品德等方面的基础训练，具备一定知识后，再在高年级获得外语、语文、数学、科学、品德、综合实践活动等复杂的课程训练。初中阶段分别设置分科课程和综合课程，在高中阶段以分科课程为主，并提出根据学生水平开展必修课与选修课、技术课等，倡导学分制管理。<sup>①</sup>除此之外，农村中学课程中将发展自己的特色产业、开设职业技术课程列为重中之重。课程结构调整的目的在于满足课程评价中学生全面发展的需要。

### 2. 课程评价内容

#### (1) 科学的课程评价内容

在第八次课程改革中，教育部指出制定国家标准要根据各门课程的特点，不能脱离实际，加强德育工作的针对性、实效性、主动性，对学生进行爱国主义、集体主义和社会主义教育，加强中华民族优良传统、革命传统教育和国防教育。<sup>②</sup>此时期课程评价的内容不再以是否革命为标准，更不是以政治思想作为进步与否的唯一标准，而是去引导学生树立正确的世界观、人生观、价值观，倡导用科学的精神、科学的态度以及科学的方法开展科学研究，积极鼓励对于优秀文化的继承发扬，全面构建科学的课程评价体系。

#### (2) 基础知识、基本技能的考核

考试是一种传统的评价方式，为顺应时代特色，当下的考试为结构化考核，分为笔试和面试：笔试考查的内容多以书本知识为核心，考核

① 摘自教育部 2001 年基础教育课程改革纲要（试行）。

② 摘自教育部 2001 年基础教育课程改革纲要（试行）。

概念性、基础性知识,在此基础上考查发现问题、分析问题、解决问题的能力。面试考核的是在学生掌握知识之后对于其运用能力,如语言表达能力、沟通能力、应变能力等。考试内容丰富,书本知识已不能满足要求,学生需要在课堂上学习知识后,培养良好的行为习惯,同时利用课余时间主动掌握更多的技能。普及九年义务教育,倡导实行小学毕业免试就近升学的办法,加强初中毕业升高中的考试管理制度,同时提出高等学校招生考试制度应与基础教育课程改革相衔接。扩大高等学校办学自主权的原则,强化对学生能力素质的考查,让每一位学生都有发展的机会。这些都是对于学生基础知识和基本技能的考核。反对考试命题过难、过偏,反对公开张贴学生的成绩或按考试成绩排名,帮助其健康成长。

### 3. 课程评价方式方法

由于国际教育思潮的影响,更多的评价思想、评价手段传入我国,包括质性评价、发展性评价等。在此基础上我们的课程评价从单一走向多元,更加明确了评价的真正目的不能局限于价值判断,而是需要评价来不断提高改善教育教学质量和效果。为此我们国家实行内部评价与结果评价相结合的办法,通过课程内容、课程实施方式、组织形式来看课程本身的价值,通过对课程计划内部的评价来检验课程计划是否有效。除此之外,还要从不同角度对课程实施的结果进行分析研究,将二者有机结合找到问题积极调整。形成性评价与总结性评价相结合也是评价的方式走向综合化的表现,在课程进行中对每一个环节进行评判,以保证在第一时间发现问题并按照实际需要适时地调整,具有针对性与时效性。而想要从宏观上对课程进行把握就需要开展总结性评价,以便从整体上对课程有较为全面的认识。

### 4. 课程评价效果

2001年,我国开展第八次基础教育课程改革,因为我国领土广阔、民族众多,每个地区又有自己的文化特色,所以教育部出台了三级课程管理政策,即在教育部的统一领导下,遵循国家统一的教学大纲和教学计划,地方上的课程评价要以国家评价体系为参照,结合一定的地方实际开展评价和监督工作,学校的课程评价又必须以地方评价体系为