

前 言

本书是教育部人文社会科学研究重大项目“基于课程标准的学生学业成就评价研究”子课题“基于地理课程标准的学生学业成就评价研究”的研究成果之一。

高中新课程推进几年来,地理课程在教学理论与方法方面都取得了一定的突破,但是基于新课程改革的学生学业成就评价的研究却比较薄弱。本书结合教育部关于课程标准学生学业成就评价方面的课题研究,提出一系列建立在新课程改革理念下的高中地理课程评价的标准、方法与实践手段。

在高中地理新课程评价中,尽管在评价的主要方法方面,目前还没有脱离几种经典的评价方法,但在新课程理念的影响下,课程评价的基点很大程度上向“学生”这个主体靠拢。本书从几个角度展开论述,如课堂教学、教师教学过程、课程与教材、教师教学水平等,但其落脚点仍然以学生“学业成就”作为最终评价的载体。无论教师的“教”还是学生的“学”,其评价的依据还是学生是否达到高中地理新课程要求达到的标准,即学生是否“学会……”、“能够……”等一些标准。基于这样的一条主线,本书在论述过程中,以各种评价理论为依据,在展开论述的过程中,用新课程改革的理念统领全局,努力使经典的评价思想与方法富于时代特征和改革的精神,并从学生的学业成就评价案例中来验证、体现这种思想。因而从这个角度讲,全书的构架是用评价理论支撑评价的实践,以学生学业评价的事例来支撑评价方法与理念,对于读者而言,既可以从原理背景理解高中地理课程评价新思想与方法,也能参考书中丰富的例证,从教学实践中探索、构建学生学业评价的实用方法。

本书由华东师范大学资源与环境科学学院段玉山副教授主要负责,由华东师范大学课程系夏志芳教授、广东汕头市地理教研员刘金老师、陕

西延安杨家岭希望学校陈爱誉老师完成书中的部分内容。张亚南教授、黄京鸿教授、李家清教授等为本书提供了很多素材,在此一并表示感谢!

本书编者

2006年10月于上海

目 录

第一章	
地理新课程教学评价概述.....	1
第一节 地理教学评价的含义.....	1
第二节 地理课程教学评价的发展	10
第三节 地理新课程教学评价的理念	22
第二章	
地理新课程中的评价方法应用	44
第一节 定性评价与定量评价	44
第二节 总结性评价、形成性评价 与诊断性评价	51
第三节 相对评价、绝对评价与个体内 差异评价	67
第四节 地理教学评价方法的实施	72
第三章	
地理新课程与教材评价	80
第一节 地理新课程及其评价概述	80
第二节 高中地理新课程的评价	88
第三节 高中地理新教材的评价.....	102
第四章	
高中地理课堂教学评价.....	119
第一节 地理课堂教学评价概述.....	119

第二节	新课程地理课堂教学评价.....	125
第三节	地理课堂教学评价例案.....	151
第五章		
地理新课程中的学生评价.....		166
第一节	发展理念下的学生评价体系.....	166
第二节	建立开放的地理学习评价内容.....	180
第三节	学生评价方法的多样化.....	201
第四节	多主体的学生评价.....	215
第六章		
新课程中的地理教师评价.....		226
第一节	地理教师评价概述.....	226
第二节	地理教师评价的内容.....	235
第三节	地理教师评价方法与实施.....	249
第七章		
地理教学题测评价及其设计.....		261
第一节	地理教学题测评价概述.....	261
第二节	新课程地理能力测题的设计.....	265
第三节	地理高考评价方向与目标.....	279

第一章 地理新课程教学评价概述

长期以来，教学评价受形而上学教育评价思想的束缚，逐渐远离学生本身和真实的地理教学情境，过分强调评价的甄别与选拔功能，忽视改进与激励的功能。评价内容过于注重学习成绩的结果，而忽视对学生学习过程的考查。评价方法也相对单一，对“质性”评价方法不够重视。而且未能形成健全的评价制度，过分强调教师评价学生的形式，忽视了学校管理者、教师、学生、家长的共同参与，严重制约了素质教育的推进。

新的国家课程改革给教学评价以高度的关注。倡导“立足过程，促进发展”的教学评价思想，是评价理念、评价方法与手段以及评价实施过程的根本性变革。地理课程提出，地理教学的评价，既要关注结果，也要关注学生学习的过程，关注情感、态度以及行为的变化，实现评价目标多元化，评价手段多样化，形成性评价和终结性评价并举，定性评价和定量评价相结合，创设一种“发现闪光点”、“鼓励自信心”的激励性评价机制。

第一节 地理教学评价的含义

评价与教学具有非常密切的关系，评价是达成教学目标的重要手段，通过评价的反馈作用，可以提高教学的成效。因受升学率的影响，以前把评价限定为狭义的考试，并把升学考试内容作为教学的目标，以考试引导教学，颠倒了评价与教学的关系，给地理教学造成了许多问题。新一轮课程改革提出了新的课程教学评价理念，对这些评价理念的正确理解，有利于提升教学效率，真正将教学落实到培养学生的综合素

质与能力上来。

一、教学评价有关的几个概念

1. 教育测量

教育是一种社会现象，教育的功能和效果既有质的特点，也有量的特点，要完全把握教育现象的特点，就要既从质的方面也从量的方面研究教育的特点。教育测量，就是根据测量学的原理和方法，对教育现象及其属性侧重从量的规定性上予以确定和研究的过程。

从广义上讲，在教育工作中，无论是科学研究的需要，还是改革教学方法、提高教育质量的需要，对学生的思想品德、学习成绩、健康状况的测量，对教师的教学效果的测量，对教学经费、物资设备以及行政管理效率的测量，都属于教育测量的范围。从狭义上讲，教育测量是指对学生某些学科经过学习和训练之后，所获得的知识、技能的测量。它是为了解学生的发展，尤其是评定学习成绩而进行的测量活动。这是教育测量活动最原始的动机，也是教育测量学科发展最早的立足点。教育测量关注学生的发展，而学生的发展又是多方面的，涉及德智体美劳以及个性、心理素质等许多方面。但是，由于许多身心特性存在着复杂性和模糊性，教育测量比物理测量有更多的困难，教育测量的结果不像物理测量的结果那么容易理解。

2. 教育评价

由于对评价者作用的理解不同，国际上还没有一个统一的公认的教育评价定义。如果认为评价者就是管理者，那么教育评价是一种既有描述又有判断的活动；如果认为评价者是一位明智的教育家，那么教育评价是为决策提供信息的过程；如果认为评价者是批评家，那么教育评价是一种对优缺点和价值进行判断的活动。

如果以评价的依据、手段、性质和目的来定义评价的话，可以认为，教育评价就是以教育目标为依据，采用一切可采用的现代化方法，系统地收集信息，对教育的所有方面进行价值判断，从而为教育部门的决策提供服务。由此：教育评价的依据是教育目标；评价的方法包括定性的方法和定量的方法，以其客观性、先进性为原则，没有固定的模式；评价的对象可以是教育的所有方面，包括教育制度、学校教育质

量；教师、学生等；评价的性质是价值判断；评价的目的是为决策提供服务。这里的决策也是广义的：一方面，教育评价为行政领导部门的决策提供信息，以加强对教育的宏观控制；另一方面，教育评价为基层执行者的决策提供信息，以改进和完善学校管理及教育、教学的各项工作，提高教育质量；再一方面，教育评价为学生的进一步学习提供信息，帮助学生正确地认识自己，明确自己的优势和劣势，从而进一步学习，激发学习的动机，使学生从学习中得到更大的动力。

3. 教学评价

教学评价是指所有参与教育活动的人，按照教育目标和课程标准，利用一切可行的方法，对教学活动的效果，以及学生学习的质量进行估算或评定，比较并分析教学情况达到教育目标的程度的过程。

教学评价是现代社会对现代教育提出的要求。地理教学要适应教学改革形势，如能利用教学评价的理论与方法来全面加以考虑，通过评价预测地理教学发展方向、目标以及教学方案的可行性，就能为改革提供科学的决策依据，使教学改革少走弯路。

就评价方法而言，目前我国采用定性定量相结合，在定性定量上以哪个为主，存有不同看法。有人认为，教育现象有些是不能量化的，枯燥的数据往往会掩盖多种因素中错综复杂的关系。现在国外也有强调定性分析的倾向，但也有人认为定性分析无可比性，不能进行数学处理，不能精确刻画事物。

二、地理教学评价的内涵

地理教学评价就是根据地理教学目标，通过多种方式系统地搜集各种信息，对地理教学环节（或过程）和效果作出价值判断，并对地理教学进行必要调整的过程。

地理教学评价包括三个方面的内容，即价值区分、搜集信息、作出判断并据此对地理教学进行调整。价值区分就是对“什么是重要的”问题给出可操作的定义。以追求升学为目的的价值观指导下的地理课程教学和以提高学生地理科学素养为目的的价值观下的地理教学，对“什么是重要的”问题的回答必然出现极大的差异。评价过程须要系统地搜集信息，考试是搜集评价信息的主要方法，但不是唯一途径，新课程改革

尤其反对以考试作为单一评价方法的做法。不同的教学目标，需要使用不同工具来搜集信息。利用多种搜集方法获得的信息来对评价对象作出评价，结果将更加可信。地理评价活动最关键的是根据信息作出价值判断及改进教学决策。这项工作是从价值上对所搜集的信息进行分析和判断的，即对地理教学环节、效果作出价值上的判断，然后根据判断来改进地理教学。

评价是地理教学中一个基本的反馈机制，是地理教学过程中不可缺少的环节，是教师了解教学过程，调控教学行为的重要手段。地理教学评价的目的不仅在于评定学生的学业成绩，更重要的作用在于诊断学生是否有错误的地理概念和地理学习困难，鉴别教学上可能存在的缺陷以及为改进地理教学设计提供依据。

以往的教学常常把学习和评价割裂开来，将评价看做学生学习的终结。新课程改革后，关于地理教学评价的理念发生了很大的变化，认为地理教学评价与学生学习是密不可分的，地理教学评价应该伴随着学生学习的整个过程。因此，在地理学教学中，教学评价应当是处于“目标追求活动—评价—调整”的循环往复中。通过及时的评价反馈，学生可以了解自己在多大程度上达到了《地理课程标准》所规定的目标，激励自己改进学习，教师可以了解学生的学习需求、进步状况以及达标程度，并针对学生学习存在的问题改进地理教学。

三、地理教学评价的意义

为了全面地检查、评估地理教学质量，不断改进地理教学工作，从教与学的动态活动及相互作用的结果中获取供决策用的反馈信息，地理教学评价在教学中是起核心作用的一环。

1. 地理教学评价从质与量，内容，过程与结果方面评估地理教学全过程

地理教师的教授活动效果如何，教学目的和目标的达成度怎样，教学决策中有哪些成绩和缺陷，学生的地理学习水准和准备状态如何，学力培养得如何，学习的意向和志趣培养得如何，学生在学习中有哪些薄弱环节，以及师生间对教学的目的和目标、教学内容、教学方式等在认识上有哪些不和谐的问题需要调整等等，所有这些问题，都需要借助地

理教学测量和评价，从质与量，内容，过程与结果方面给出科学的检测、判断和结论。

2. 地理教学评价以教学测量信息为基础，对教学预期目标作出判断

地理教学测量在学校里常见的形式是测验。新课程改革推崇的测验是广义的测验，是具有综合测评功能的测验形式。地理教学测验运用科学的测量方法，对学生学习的地理基础知识与基本技能，过程与方法，情感态度与价值观进行检查，然后进行客观比较，以判定教师的教学效果。在教育和教学实践中，测量的概念率先产生，但仅仅测量，搜集数据，而不给出价值判断，这样的测量将不说明问题。测量的主要任务是提供客观的数量化及非数量化的信息，这些信息本身并不能揭示教学问题，而评价乃是系统地搜集信息，对客体进行价值判断的过程。地理教学评价，正是从教学目标的角度，对地理教学测量和测验所提供的数量化的资料及通过观察等所获得的资料作出解释，从而对教学工作达到预期目标的程度作出价值判断的过程。

3. 地理教学评价为地理教师和学生提供自我鉴定的依据

地理教师总是要以教学测量为手段，经过分析综合进行判断，以得知自己或他人的教授活动与学生的学习行为状态，进而与教学目标和教学要求相对照，获取准确具体的结果。学生作为积极主动的认识主体，也总是要努力以教学目标和学习要求为标尺来评判自己的学习结果与进展。教学测量与教学评价紧密相连。仅有测量不进行评价是没有意义的，而要评价，就必须进行量和质的分析，或称为量和质的描述或记述。这种关联，可借助以下表达式来描述：

评价 = 测量（定量描述） + 非测量（定性描述） + 价值判断

新的课程改革中的地理教学评价，既注重提供数量结果的测量技术，又注重提供非数量化资料的观察、陈述的技术，使两者做到结合互补。总之，地理教学测量和评价在地理教学系统中具有检验教学效果、诊断教学问题、提供反馈信息、引导教学方向、调控教学进程的功能。

四、地理教学评价的范围

教学评价的范围十分广泛，从广义上讲，教学活动的范围也就是教学

评价的范围。在教学评价过程中，人们往往根据不同的需要，在不同的范围内进行评价。一般意义而言，地理教学评价的范围分为三个方面。

1. 对学生的地理学习行为的评价。以往的教学评价大多只关心学生学习的结果，在具体评价中往往以对学习结果的评价来代替对学习行为的评价，这种状况不仅缩小了教学评价的范围，而且影响了评价的效果。学生的学习行为是丰富多样和不断变化的，它们既受教师行为的影响，反过来又影响教师的行为，即学生的学习行为是在教与学的双边活动中变化发展的。通过对学生动态行为的观察、评价，评价者可以获得大量的有助于了解、判定教学现状及其效率的真实资料，以及改进学生学习、提高教学质量的信息。因此，在新一轮的课程改革中，学生学习行为评价已经上升为地理教学评价中最重要的评价工作之一。表1-1就是对在一次具体的活动教学（如研究性学习、合作学习形式等）当中对学生参与的行为过程评价的内容。

表 1 - 1 学生地理学习活动中的行为评价表样

评价内容	优	良	中	差
活动态度	积极认真参与	较认真参与	一般	不够认真
活动形式	方式多样，得当，能积极、有效地完成这些活动	方式较多，较得当，较积极完成这些活动，效果较好	方式一般，基本能完成这些活动，效果一般	方式较少，不能完成这些活动，效果不好
活动内容	丰富，具体，有良好的效果	较具体，效果较好	内容、效果一般	不太具体，不能按计划完成
收集、处理信息	方法灵活多样，信息有价值	较多方法，信息较有价值	方法及信息价值一般	方法比较少，信息没有什么价值
合作情况	团结愉快，积极合作	较愉快，愿意合作	一般状态	不善于合作
交流情况	仪态自然大方，声音洪亮，意思表达清楚，准确	仪态较自然，声音较响亮，意思表达清楚	一般状态	不够自然大方，声音不够响亮，意思表达不够清楚

对于学生地理学习行为的评价，地理能力考查是重要的一个方面。

例：评价学生再现地理知识和创造性地解决实际问题的能力时，就可以借助以下几种方法来评价学生的相关能力。

● 文图转换设计：绘制图像表达所学地理知识，或利用纲要信号法简练概括出知识间联系的图解，或将教材知识直接“翻译”成图式；

● 图文结合设计：用图式表达地理事物的形成过程与演变规律；

● 图图变换设计：变换图像呈现角度，获得对地理事物多侧面、多方位的认识；

● 模拟应用设计：利用图像等资料分析评价当前社会存在的与地理相关的实际问题，提出解决方案。

2. 对地理教师的教学行为的评价。对地理教学结果的评价非常重要，但它只能反映教学的总体水平和质量，不能及时、全面地反映教学过程中各种因素的发展变化及其原因，不能及时提供调控信息。因此，评价只局限于教学结果的范围是远远不够的，还必须对处于动态过程中的教师的教学行为进行评价。

对教师教学行为的评价是在动态的教学过程中进行的，因而所得到的评估是诊断性的和及时的。教师的教学行为多种多样。从教学环节的角度看就有备课、上课、作业批改、学习成绩的考查与讲评、研究性学习的指导，甚至包括课程资源建设等等一系列行为。具体行为不同，评价的着重点也不同。例如，对备课行为的评价主要看教师是否认真钻研了教材，是否深入了解了学生，是否在此基础上对教学目标、内容、方法、环境等进行了合理设计，形成了完整的地理教学设计方案。对一堂课的评价则主要看教学目的是否明确，教学内容是否正确，教学速度、节奏是否适当，教学方法是否合理，是否有效调动了学生学习的积极主动性，是否达到了预先的教学设计要求。对作业布置与批改行为的评价主要看教师布置的作业是否分量适当，难易适中，是否有利于学生巩固、消化所学知识并形成相应的技能、技巧。教师批改作业是否细致，认真，评语是否恰如其分地指出学生的优缺点，能否对症下药帮助学生纠正错误。对考试、考查行为

的评价主要看教师命题是否科学,合理,评分是否公平,客观,能否根据考试结果提供的反馈信息改进地理教学,等等。

另外,从其他的角度还可以对地理教师的教学行为进行评价,如地理教师的教学设计行为、组织实施行为、课堂管理行为、人际交往行为等。地理教师的教学行为评价,还要关注教师与学生是否处在民主参与、共同协商、相互理解的互动氛围中,教师能否尊重学生差异,允许价值多元。

例:高中地理教学中,对客观存在的纬度地带性、经度地带性、垂直地带性和非地带性的地域差异的理解,有的学生在地域差异形成的原因和规律方面在理论上能作较为全面的分析,有的学生则从地域差异及其规律的角度,联系家乡的实际,努力寻求指导生产和生活方面的策略和方法,有的学生可能二者兼而有之,在地理原理和规律知识的学习和联系实际的迁移应用方面都表现出良好的素养。在评价中,就要考察地理教师能否尊重学生的选择,允许学生根据自己的需要去发展,充分肯定学生的进步。

总之,地理教师教学行为的评价是教学评价的一个重要方面。获取这方面评价资料,对于提高教学评价的全面性和准确性具有重要意义。

表 1-2 地理教师的教学能力评价表样

学科	地 理	班级	教师		
课题					
	评 估 内 容	评 估 结 果			
		A	B	C	D
目 标 意 识	●制定的教学目标有针对性、层次性、科学性。				
	●整个教学紧紧围绕教学目标,结合地理学科特点进行,师生达标意识强。				
	●说清错题与人的对应统计情况				
	●错题归类、归因情况分析				

续 表

师生双 主体意 识	●教师教学形式得体，着力于调动差生的积极性				
	●学生在教师的引导下，主动参与意识强，参与面广				
	●引导学生分析错误的原因，着眼于错误信息的自我纠正				
情感 意识	●教师能面向全体学生，重视、尊重学困生				
	●教师能结合地理学科特点，渗透思想品德教育				
	●教师能注意培养学生的学习品质				
反馈 意识	●教学反馈与矫正有针对性				
	●能根据教学信息反馈随时调节教学				
	●反馈矫正的方法灵活多样				
	●反思上课存在的问题				
	●新一轮复习作业设计与思考				
教学 基本功	●教态得体，语言规范，讲授规范，板书设计符合逻辑，错误归类、归因正确，引导符合学生实际				
备注：A、B、C、D 等级依次递减，即 A 等级最高，D 等级最低					

3. 对地理教学结果的评价。对教学结果的评价，是教学评价传统的、最主要的工作范围。教学结果的评价是总结性评价，它着重测定学生知识、技能的掌握及提高程度，以及一般能力和学科能力的发展程度等。教学结果的评价有助于从整体上了解教学的质量，判断地理教学任务的完成程度和地理教育目标的达成程度。

例：学习完人口知识点后，为了评价学生对人口增长率及人口增长模式转变的掌握情况，教师可以设计以下活动来评价学生：

1. 根据表 1-3 中的我国人口出生率和自然增长率，补充人口死亡率，试分析死亡率发生变化的原因。

表 1-3 1949~2001 年部分年份中的中国人口出生率、死亡率及自然增长率

时间（年）	1949	1962	1970	1982	1990	1995	2001
出生率（‰）	36.00	37.01	33.43	21.1	21.06	17.12	13.38
死亡率（‰）							
自然增长率（‰）	16.00	26.99	25.83	15.68	14.39	10.55	6.95

2. 说说 1949 年以后，我国人口增长模式是怎样转变的，这样的转变对社会发展有什么意义。

第二节 地理课程教学评价的发展

课程教学评价有其发生、发展的历史过程，只有认真研究它的历史过程才能真正地、深刻地理解这门学科的理论体系、研究内容和方法，进而向深层探索和挖掘，在实践中充实发展。

一、教育评价与测量的发展

教育作为一种有目的、有意识地传授生产劳动和社会生活经验的活动是同人类社会一同产生的。而从教育现象产生的那天起便有了教育效果的测量与评价。

原始形态的教育测量与评价是和原始活动和原始的能力评价活动交织在一起的，没有成为教育过程中一个独立的环节。奴隶社会以后，教育逐渐从生产劳动和日常社会生活中分化出来，出现了学校这种专门从事教育活动的机构，与此相应，教育测量和评价也由社会性的、无固定规则的原始形态发展成为学校中有固定规则的、制度化的东西，并逐步成为教育过程中一个独立的环节。这一转变最早出现于中国。中国早在西周时代（距今三千多年前）的国学里就设有定期的学业考查制度。到宋代，又创造了“积分法”，元、明代后，发展为比较完备的积分制。

明代的国子监规定，高年级一年考试三次，每次试卷分为三等。文理俱佳的记一分，理优文劣的记半分，文理俱劣的无分。在一年内各科积分达到8分的为合格，准予毕业，成绩特别优异者，经皇帝批准可以提前毕业，破格授官（学而优则仕）。

西方各国教育测量与评价的发展比我国缓慢得多。欧洲到中世纪时，虽然考试内容随着教学科目的增加而增加，但考试方式仍然比较落后，而且没有形成完备的制度。直到17世纪中叶夸美纽斯提出学年划分、班级授课制和学生学业成绩考查办法之后，学业成绩考试才形成完备的制度。1653年夸美纽斯的《组织良好的学校条例》一书规定了考查学生知识状况的方式和方法。书中的思想把学校学业成绩考查发展到一个新的阶段。其中有关教师平时考查、学期和学年末由学校组织统一考试的建议，已被西方和世界其他国家和地区接受，并逐步形成了完善的学业成绩考查制度。在日本，有组织的学校学业考查制度是在学习我国唐代学业考查制度的基础上形成的。日本学校规定：每10天实行一次旬考，7个月后实行终考。旬考内容有阅读和讲解。终考有8项内容，能完成6项或以上者获上，4项和4项以上者获中，3项以下者获下。凡3年为下者，勒令退学。

二、近现代课程教学评价的发展阶段

近现代教育的系统评价活动是19世纪末才出现的。一般以1897—1898年的美国学者莱斯（T. M. Rice）对3万多名小学生进行拼字测验评价作为开端。20世纪30年代，美国进行了课程与评价的8年研究，提出课程评价的基本模式，以后，课程评价在西方得到迅速的发展。

对于课程评价的研究主要集中在评价观及相应的模式研究、评价方法论和范式研究、评价方法研究、评价实施研究等方面。课程教学评价发展阶段不同的人有不同的划分标准^①。一般认为，课程教学评价可以

① 以色列利维（A. Lewy）对教育评价历史划分为三个时期。1. 古典考试型时期（examination pattern）：主要以提问的形式检查学生。如西方中世纪宗教教育以及我国传统私塾教学。2. 心理测量统治时期：始于20世纪20年代至80年代末，多为多项选择纸笔测验。3. 后现代时期（postmodern term）：始于20世纪80年代后，特征是增加“专业评价”，以“评定”（assessment）代替“评价”（evaluation）。

划分为四个时期：

（一）测验和测量时期（19世纪末至20世纪30年代）

这个时期的评价以测验（testing）或测量（measurement）的方式，测定学生对知识的记忆状况或某项特质。20世纪初，各种统计、测量技术运用于教育领域，各种智力、学业成就、人格的测验工具也随之涌现，为评价的正规化、系统化创造了条件。同时，“一战”后工商业的“科学管理运动”也对教育发生了深刻影响：“学校被视为工厂”，“学生被视为原料和产品”，“教师成为加工者”。学生产品是否符合需要，教师教学有何成效，学校教育是否成功，似乎都可以通过“测量”来检验，这显然为评价的发展提供了客观的社会需要。评价由此得以兴盛。第一代评价认为，评价就是测量，评价者的工作就是测量技术人员的工作——选择测量工具，组织测量，提供测量数据。因此，这一时期也被称为“测验”和“测量”的时期。

（二）描述评价时期（20世纪30~50年代）

这个时期的评价特征是“描述”（description）教育结果与教育目标相一致的程度。1918年，美国进步主义教育联盟（PEA）提出：学校教育应尊重学生的个性、兴趣和需要；教材不应脱离生活，应使学生透过生活而学习；学校教育不应是注入式，而应是启发式，主张教育目标应放在学生的发展与社会的需要之上。因此，必须对当时的教育课程进行彻底的改造。20世纪30年代初期的美国经济萧条，许多青年无法就业而只能就读，但压制青少年学生自我发展的课程又缺乏吸引力，所以为学生提供自由发展机会便成为课程改革的焦点。在PEA会长艾钦（W. M. Aikin）的领导下，由7所大学和30所中学在不考虑大学入学要求的前提下，试图就课程内容进行新的实验研究。该研究从1933年始至1940年止，即教育历史上有名的“八年研究”（The Eight-Year Study）。“八年研究”以泰勒（R. W. Tyler）为首的评价委员会以全面发展人的才能为主要目标，认为对教育效果的判定方法须由教育评价来替代。艾钦和泰勒1942年写成具有划时代意义的教育评价报告——《The Story of the Eight-Year Study》、《Appraising and Recording

Student Progress》^①。报告中，泰勒把教育评价理解为“确定教育目标在实际上达到何种程度的过程”。泰勒评价的基本过程可归纳为：

- 通过研究实际需要并征求专家意见，选出备选目标；
- 经过若干筛选过程后，确定可用目标；
- 将选定的目标用有关的术语加以描述；
- 找出这些行为表现的条件和情境；
- 确定满足客观性、可靠性、有效性三个标准的测量方法；
- 应用事前、事后测验检查行为变化；
- 根据检查结果对假定作出判断，并说明原因；
- 修改方案。

泰勒在评价领域产生了巨大影响，形成了一个以“描述”为标志的评价时代。也正是在泰勒的努力下，“评价”（evaluation）一词取代了“考试”（examining）、“测验”（testing）两个术语，评价领域有了一种新的指导思想。

（三）判断时期（20世纪50~70年代）

这一时期评价开始关心对已经确定的目标，是否需要评价，是否需要价值判断，判断是否应成为评价的一项基本活动，判断是否需要标准，如果需要标准，能否建立科学、客观的“价值中立”的标准等一系列问题。1957年，美国政府颁布了《1958年国防教育法》，制定了若干新的全国范围的课程研制计划，对改革的结果进行客观的科学的评价就显得十分重要。1963年，龙巴赫（Cronbach）强调的评价中心不仅是目标，而且是决策，实施教育评价应在教育过程之中，而非教育过程之后。1967年，斯克里芬（Scriven）提出“评价是一种对优缺点和价值

① 报告第一次提出了教育评价的基本设想：（1）教育是改变人类行为方式的过程；（2）学校以改变人类行为方式为教育目标；（3）评价是为了重新观察在实际过程中学生正发生着何种程度的变化；（4）教育评价要从各个侧面进行，不仅要有分析，而且要有综合；（5）学生的行为方式是教育评价的重要对象和重要样本；（6）教育评价的性质直接影响着师生双方的教授法与学习法；（7）教育评价的方法仅用书面测验是远远不够的，还需包括观察等各种各样的手段；（8）教育评价的责任属于师生双方以及父母家长。