

全国教育科学“十一五”规划教育部重点课题

TIYU YU JIANKANG KECHENG XUEXI
PINGJIA ZHIBIAO TIXI YANJIU

体育与健康课程学习 评价指标体系研究

◎ 于可红 等著



ZHEJIANG UNIVERSITY PRESS
浙江大学出版社

TIYU YU JIANKANG KECHENG XUEXI
PINGJIA ZHIBIAO TIXI YANJIU

体育与健康课程学习 评价指标体系研究

◎ 于可红 等著



ZHEJIANG UNIVERSITY PRESS
浙江大学出版社

图书在版编目 (CIP)数据

体育与健康课程学习评价指标体系研究 / 于可红等著.
—杭州: 浙江大学出版社, 2013. 9
ISBN 978-7-308-11945-0

I. ①体… II. ①于… III. ①体育课—教学研究—中
小学②健康教育—教学研究—中小学 IV. ①G633.962

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2013) 第 181487 号

体育与健康课程学习评价指标体系研究

于可红 等著

责任编辑 田 华
封面设计 刘依群
出版发行 浙江大学出版社
(杭州市天目山路 148 号 邮政编码 310007)
(网址: <http://www.zjupress.com>)
排 版 杭州中大图文设计有限公司
印 刷 富阳市育才印刷有限公司
开 本 710mm×1000mm 1/16
印 张 19.75
字 数 365 千
版 印 次 2013 年 9 月第 1 版 2013 年 9 月第 1 次印刷
书 号 ISBN 978-7-308-11945-0
定 价 55.00 元

版权所有 翻印必究 印装差错 负责调换

浙江大学出版社发行部联系方式: 0571-88925591; <http://zjdxbs.tmall.com>

前 言

本研究以体育学习评价为研究主题,针对大学、高中、初中、小学不同学段体育与健康课程学习评价存在的相对迫切问题开展研究。当前,我国中小学的体育课已经全面实行体育与健康课程标准。新的课程标准不仅对体育与健康课程学习领域进行了拓展,由原先的相对单一的运动技能的学习拓展到运动参与、运动技能、身体健康、心理健康和社会适应等多个方面。同时也对原有的体育课程学习评价进行了改革,转变评价的目的、方式。心理健康和社会适应力作为新的学习领域,在实际的体育教学过程中存在较多的问题,尤其是对其评价上。情意表现与合作精神作为社会适应方面的重要内容,教师在对其评价上存在困惑。另外,高中实行模块教学,关于模块教学如何设计、如何评价等也都是新的问题,同样存在困惑。本研究主要针对当前体育学习评价中存在的这些困惑,依托相关理论,结合前人的研究成果,试图构建相应的发展性评价指标体系。另外,除对基础教育阶段体育与健康课程进行研究外,教育部也于2002年8月12日颁布施行《全国普通高等学校体育课程教学指导纲要》,研究结合此《纲要》的精神,对高校体育学习评价也进行了探索性研究。主要研究问题如下。

研究一:普通高校体育课程学习评价的研究

通过对浙江省部分普通高校体育课程学习评价的现状调查,总结出目前实践中存在的主要问题,包括对评价主体的认识有错位、对学生发展的内涵认识不够全面、对评价功能的认识发生偏差、对定量评价方法的局限性认识不足、对评价标准的认识过于单一、对评价方法的认识不够全面。另外,研究从普通高校体育课程学习评价的内容、评价的实施过程、评价的结果三个不同的角度出发,探索改革的具体思路和做法,使普通高校体育课程学习评价的内容更加全面,不仅仅考查学生掌握基础知识和基本技术、技能的情况,还包括学生学习的

过程和方法,正确的情感态度与价值观。多元化是体育课程评价理论与实践发展的总趋势,在评价中应采用定量与定性评价结合、终结性评价与过程性评价相结合、自我评价与互评和教师评价相结合的多元评价方法。具体评价指标的确定考虑体育自身的特点,借用田麦久先生项群理论中竞技运动项目的主要分类体系,按竞技能力的主导因素对竞技项目的分类为依据,制定了较为科学的、人本的、操作性较强的表现性项目、对抗性项目和体能类项目的多元体育课程学习评价,以适合不同运动项目在普通高校开展的选项课、俱乐部等不同的课的类型的学习评价,力图构现新课程理念下普通高校体育课程多元化学习评价体系。

研究二:普通高校学生体育学习评价指标的可行性研究

本研究依据《全国普通高等学校体育课程教学指导纲要》对体育学习评价提出的新要求,依托多元智能理论,构建体育学习多元评价体系。该体系主要包括体育学习成绩评价内容(运动知识与技能、体能、情意表现、学习态度、知识理解与掌握的评价)、评价的主体选择(自评、师评、互评),确定学生体育学习成绩多元评价内容的权重。并将多元评价法运用到篮球选修课中,对以往篮球选修课的传统学习评价法进行改革。在学习成绩评价中运用定量与定性相结合,终结与过程相结合,自评、互评与师评相结合,绝对与相对相结合的综合评价法对学生的体育学习进行评价,充分尊重学生个体之间的差异,关注学生在学习过程中的情感、态度、行为表现等,从而促进学生学习的积极性、主动性,为树立终身体育锻炼意识起到积极的促进作用。

研究三:高中体育与健康课程教学模块学习成绩评价设计

本研究从新课程理念出发,采用田麦久先生的项群理论作为分类方法,采用项群理论和建构主义学习理论来解决体育与健康课程模块构建和模块学习评价的问题。首先,在模块构建上借助运动训练学项群理论归类,将高中体育与健康课程分为六大类项目,并采用横向并列的关系组合模块(体能主导类:快速力量性项目、速度性项目、耐力性项目;技能主导类:表现难美性项目、隔网对抗性项目、同场对抗性项目)。其次,在总结各大类项目需要的体能特征、技能和战术能力特征以及心理与智能特征,并结合目前高中学生的生理和心理特点的基础上,根据建构主义学习理论的基本要求,明确该类项目的教育目标,围绕某一特定主题而构建形成模块。分为六类模块,每一类模块都以一个特定的主题作为该模块组织的核心,模块中的所有内容都紧紧围绕这一主题设置。最后,在大样本问卷调查确定每类模块评价内容基础上采用专家调查法确定评价

内容的权重,同时结合各类模块的主题,根据模块的学业成绩组合要求对六类模块进行评价指标设计。

研究四:初中体育与健康课学生的情意表现与合作交往能力多位评价

本研究主要依据当前初中体育与健康教学过程中存在的实际问题,针对当前体育教师对学生情意表现与合作交往能力的认识不够清晰,不知道如何正确评价学生在该方面表现这一问题,依托多元智能理论,结合《体育与健康》课程标准和初中生身心发展的特点和要求,自行设计《初中体育与健康课程——学生情意表现与合作交往能力》师评、互评、自评问卷,对初中《体育与健康》课程中学生的情意表现与合作交往能力评价主体多元化进行探索,利用所编问卷分析师评、自评、互评三者之间存在何种差异,从而为学校体育课程学习评价提供一定的理论和实践依据。

研究五:小学体育学习体能评价指标体系的构建

本研究根据小学生不同阶段的身心特点和身体素质发展敏感期等特点,在发展性评价理念指导下,根据义务教育体育与健康课程标准,参考《学生体质健康标准》,结合身体素质发展敏感期,对小学体育学习评价指标体系中的体能评价指标进行详细解析。首先,根据小学体育课程目标确定了体育学习评价指标体系中的一级指标,分别为运动参与、运动技能、身体健康、心理健康和社会适应;根据小学各水平段学生身心特点、结合身体素质发展敏感期,根据《课程标准》详细解析了体能二级指标,并以此为依据制定体能的二级指标;根据《课程标准》、《学生体质健康标准》及已有对体能各类测试指标及其合适年龄段的研究,解析了体能三级指标;并在对各级指标进行详细解析的基础上,初步拟定了体能的三级指标。另外,还采用专家调查法进行指标筛选,得出小学体育不同水平阶段的体能学习评价的指标体系,用于评价学生的体能水平。

研究六:小学高段体育与健康课程学生社会适应能力评价指标体系的构建

本研究根据发展性评价理论,通过两轮专家咨询筛选和修正各级指标,采用特尔斐法专家咨询法确定了各级指标的相对权重。一级指标包括人际关系合作能力与获取体育知识与信息的能力;二级指标包含同伴关系、师生关系、合作意识、规范意识、了解体育资源、获取体育知识和信息的方法及相应的权重赋值,依据体育与健康课程标准社会适应学习领域水平目标的要求,并征求专家意见,确定评价指标内涵,通过综合评审计算出各等级指标内涵的相应分值。

本研究成果交付之际,作为全国教育科学“十一五”规划教育部重点课题已经结题,但作为一个研究问题,可以说才刚刚起步,本书的写作只能算是“探索”。尽管我们付出了努力,但由于覆盖面广、涉及评价内容多、难度大,作者水平有限,书中的问题和不当之处仍然不少,我们期待读者的批评指正。

在此,对参与课题研究的全体人员及在调研过程中给予帮助和支持的老师、同学表示衷心的感谢。同时,对于我们在研究中参阅的著作、论文的作者表示感谢。

作 者

2013 年 9 月

目 录

1 体育学习评价概述	(1)
1.1 体育课程评价	(1)
1.1.1 课程评价的概念	(1)
1.1.2 课程评价理论的历史与发展	(3)
1.1.3 我国课程评价的发展及现状	(6)
1.1.4 体育课程评价的概念	(8)
1.1.5 体育课程评价的对象	(9)
1.2 体育学习评价	(10)
1.2.1 体育课程学习评价的概念	(10)
1.2.2 体育课程目标与体育学习评价	(11)
1.2.3 体育课程学习评价应用分类	(14)
2 体育学习评价相关理论概述	(16)
2.1 发展性学生评价理念	(16)
2.1.1 发展性学生评价的概念	(16)
2.1.2 发展性学生评价的重要特征	(17)
2.1.3 发展性学生评价对我国学校体育学习评价改革的启示	(19)
2.2 多元智能理论	(20)
2.2.1 多元智能理论的主要观点	(20)
2.2.2 多元智能理论对我国学校体育学习评价改革的启示	(21)
2.3 人本主义理论	(22)
2.3.1 人本主义理论的主要观点	(22)
2.3.2 人本主义理论对我国学校体育学习评价改革的启示	(23)
2.4 建构主义学习理论	(24)

3 普通高校体育课程学习评价研究	(26)
3.1 引 言	(26)
3.2 普通高校体育课程学习评价现状	(27)
3.2.1 普通高校体育课程评价研究现状	(27)
3.2.2 普通高校体育课程学习评价现状分析	(27)
3.2.3 普通高校体育课程学习评价实践中存在的问题	(30)
3.3 构建普通高校体育课程学习评价的基本思路	(34)
3.3.1 体育课程学习评价的内容	(34)
3.3.2 体育课程学习评价的实施过程	(44)
3.3.3 体育课程学习评价的结果处理	(50)
3.4 普通高校体育课程学习多元评价的三种设想	(51)
3.4.1 表现性项目的多元评价	(53)
3.4.2 对抗性项目的多元评价	(55)
3.4.3 体能类项目的多元评价	(56)
3.5 结 论	(57)
4 普通高校学生体育学习评价指标的可行性研究	(59)
4.1 引 言	(59)
4.2 大学生身心发展的特点	(59)
4.2.1 大学生生理特点	(59)
4.2.2 大学生心理特点	(60)
4.2.3 国外研究现状	(61)
4.2.4 国内研究现状	(64)
4.3 普通高校学生体育学习评价指标体系的构建	(69)
4.3.1 评价指标体系的构建	(69)
4.3.2 球类项目多元评价方法与内容的制定	(75)
4.4 普通高校学生体育学习评价指标的可行性研究结果与分析	(81)
4.4.1 体育学习评价方法的信度、效度检验	(81)
4.4.2 实验结果与数据分析	(83)
4.4.3 学习成绩评价的客观性分析	(96)
4.4.4 量表的信度、效度分析	(97)
4.4.5 分析讨论	(100)
4.5 结 论	(102)
5 高中体育与健康课程教学模块学习成绩评价设计	(103)
5.1 引 言	(103)

5.2	研究综述	(104)
5.2.1	高中生身心发展的特点	(104)
5.2.2	高中新课程模块教学概述	(107)
5.2.3	体育与健康课程模块学习评价的现状	(109)
5.2.4	高中体育与健康课程的评价要求	(110)
5.3	研究对象与研究方法	(112)
5.3.1	研究对象	(112)
5.3.2	研究方法	(112)
5.4	高中体育与健康课程模块学习成绩评价的研究设计	(113)
5.4.1	高中体育与健康课程实施与评价现状的问卷调查 与分析	(113)
5.4.2	高中体育与健康课程模块构建	(128)
5.4.3	模块学习评价原则与评价体系构建	(134)
5.4.4	体育与健康课程学习评价模块学业成绩构成设计	(136)
5.4.5	高中体育与健康课程模块学习成绩评价设计	(137)
5.5	结 论	(155)
6	高中体能与运动技能学习评价指标的构建	
	——以篮球为例	(156)
6.1	引 言	(156)
6.2	文献综述	(158)
6.2.1	概念的界定	(158)
6.2.2	研究现状分析	(159)
6.3	研究对象与研究方法	(166)
6.3.1	研究对象	(166)
6.3.2	研究方法	(166)
6.4	高中篮球教学现状分析	(167)
6.4.1	教师队伍现状及学生的基本情况	(167)
6.4.2	教师和学生的高中篮球学习评价的理解	(170)
6.5	高中篮球三级评价指标的构建	(172)
6.5.1	理论依据	(172)
6.5.2	高中篮球三级评价指标构建的原则	(174)
6.5.3	高中篮球三级有效评价指标的确定	(175)
6.5.4	高中篮球三级评价指标权重的确定	(185)
6.6	结 论	(190)

7 初中体育课中学生的情意表现与合作交往能力的多元评价	(192)
7.1 引言	(192)
7.2 文献综述	(192)
7.2.1 国外相关研究	(192)
7.2.2 国内相关研究	(195)
7.2.3 已有研究存在的问题	(198)
7.3 义务教育《体育与健康课程标准》	(199)
7.3.1 学生学习评价的目的	(199)
7.3.2 学生学习评价的重点	(199)
7.3.3 学习成绩评定形式的建议	(199)
7.3.4 情意表现与合作交往能力在学习评价中的重要地位	(199)
7.4 初中生身心发展的特点	(200)
7.4.1 自我意识增强,情绪波动多变	(200)
7.4.2 独立性与依赖性	(200)
7.4.3 模仿心理与尝试心理	(201)
7.4.4 闭锁性和开放性	(201)
7.5 初中学生情意表现与合作交往能力评价指标的构建	(202)
7.5.1 初中学生情意表现与合作交往能力评价指标的选取	(202)
7.5.2 初中体育与健康课程中学生情意表现与合作交往能力评价主体的确定	(202)
7.5.3 编制针对不同评价主体的问卷	(204)
7.5.4 初中体育与健康课程中学生情意表现与合作交往能力师评、自评、互评研究问卷的信效度检验	(207)
7.5.5 相关分析	(208)
7.6 分析讨论	(215)
7.6.1 学生的集体荣誉感方面只需要进行一维测评	(215)
7.6.2 情绪控制、自信、人际交往、与他人合作帮助方面需要二维测评	(216)
7.6.3 善待失败和困难所表现出的行为需要三维测评	(216)
7.7 结论	(217)
8 小学体育学习体能评价指标体系的构建	(218)
8.1 引言	(218)
8.2 文献综述	(219)

8.2.1	体能的	概念	.....	(219)
8.2.2	指标权重	确定的研究	.....	(219)
8.2.3	国内外体育学习评价的发展概况	.....	(220)	
8.2.4	体育学习评价的相关研究	.....	(225)	
8.2.5	已有研究的不足	.....	(228)	
8.3	小学体育学习体能评价指标体系的构建	.....	(228)	
8.3.1	根据《标准》分析评价指标的构成	.....	(228)	
8.3.2	体能二级指标解析	.....	(230)	
8.3.3	体能三级指标解析	.....	(235)	
8.3.4	拟定水平一到水平三的体能评价指标	.....	(239)	
8.4	小学体育学习体能评价指标调查结果分析	.....	(240)	
8.4.1	第一轮调查分析	.....	(241)	
8.4.2	第二轮调查分析	.....	(245)	
8.4.3	第三轮调查分析	.....	(250)	
8.5	初步构建小学体育学习体能评价指标体系	.....	(254)	
8.5.1	水平一体能评价	.....	(254)	
8.5.2	水平二体能评价	.....	(255)	
8.5.3	水平三体能评价	.....	(256)	
8.6	结 论	.....	(257)	
9	小学高段体育课程学生社会适应能力评价指标体系的构建	.....	(258)	
9.1	引 言	.....	(258)	
9.2	理论综述	.....	(258)	
9.2.1	基本概念	.....	(258)	
9.2.2	小学高段体育课程学生社会适应能力评价的理论 与现实依据	.....	(261)	
9.2.3	社会适应研究现状	.....	(269)	
9.2.4	关于社会适应影响因素的研究	.....	(270)	
9.2.5	关于社会适应能力的研究	.....	(272)	
9.2.6	关于社会适应能力评价的研究	.....	(273)	
9.2.7	体育活动与社会适应能力的相关研究	.....	(274)	
9.2.8	体育课程中学生社会适应能力评价的研究	.....	(276)	
9.3	研究对象与研究方法	.....	(277)	
9.3.1	研究对象	.....	(277)	
9.3.2	研究方法	.....	(277)	

9.4 小学高段体育课程社会适应能力评价指标体系的构建	(278)
9.4.1 制定小学高段体育课程社会适应能力评价指标体系的 指导思想	(278)
9.4.2 构建小学高段体育课程社会适应能力评价指标体系的 基本原则	(278)
9.4.3 小学高段体育课程学生社会适应能力评价指标体系的 内容	(279)
9.4.4 制定指标体系的步骤和方法	(282)
9.5 小学高段体育课程社会适应能力评价指标体系的验证分析	(290)
9.5.1 多特质—多方法矩阵方法介绍	(291)
9.5.2 验证性因素分析介绍	(291)
9.5.3 数据来源	(292)
9.5.4 分析与讨论	(292)
9.6 结 论	(294)
参考文献	(296)
索 引	(304)

1 体育学习评价概述

1.1 体育课程评价

1.1.1 课程评价的概念

在教育部颁发的《基础教育课程改革纲要(试行)》中,使用了“课程评价”一词,这是新中国成立以来首次在国家颁布的课程文件中提出这一概念。那么,什么是课程评价呢?它与我们以前使用的教育评价有什么区别呢?目前关于课程评价的定义颇有争议,国内外并没有统一的定义。为了更深入地理解课程评价这一概念,本研究分别从历史的和逻辑的角度对课程评价概念进行分析。

首先,课程评价的定义是随着课程理论和教育实践的发展而呈现出阶段性特征,这主要与评价发展的不同时期人们对评价的理解不同有关,在一定的历史时期,大家对课程评价有着较为一致的看法。按照美国学者古巴(Egong Guba)和林肯(Yvonna Session Lincoln)的观点,课程评价的由来和形成大致分为四个时期。^①第一个时期是测验和测量时期,从19世纪末到20世纪30年代;第二个时期是描述时期,从20世纪30年代到50年代;第三个时期是判断时期,从美国因1957年苏联卫星上天而发起的教育改革开始,持续到70年代;第四个时期是建构时期。在第一个时期,教育评价、课程评价的概念还未出现,盛行于教育界的是教育测量、心理测验这样一些概念,人们将评价与测验作等同的理解。在第二个时期,有“课程评价之父”美誉的泰勒认为,评价就是衡量实际活动达到教育目标的程度,测量是它的手段。^②克龙巴赫认为,评价是收集

① 李雁冰:《课程评价论》,上海教育出版社2002年版,第49—58页。

② 王景英:《教育评价理论与实践》,东北师范大学出版社2002年版,第1页。

和利用信息以便作出关于某一教育方案的决策。^① 史塔弗比姆认为,评价是为作判断与描述、获得和提供有用信息的过程。^② 在第三个时期,对课程评价的定义发生了一些变化,主要是提出评价中应该包含价值判断的成分,其中既包括对教育结果进行价值判断,也包括要对教育目标、评价标准进行价值判断,同时还强调了教育过程本身所具有的内在价值。斯克里文认为,评价是一种方法上的活动,它是根据一组加权的目標标准,收集和综合有关的现象资料,以形成比较的或价值的判断,并说明资料收集方式、加权数和目标选择的合理程度。^③ 美国教育评价标准联合委员会 1981 年对评价所下的定义是,评价是对教育方案、项目或教学材料等事物的价值或优缺点的系统调查。在第四个时期,古巴和林肯认为,评价在本质上是一种通过协商而形成的心理建构,因此,评价应坚持价值多元性的信念,反对管理主义倾向。^④ 我国教育理论工作者从 20 世纪 80 年代后开始引进学习西方的课程理论,并根据我国教育实践提出了课程评价的定义。廖哲勋提出课程评价是对课程作价值判断。^⑤ 施良方提出课程评价是指研究课程价值的过程,是由判断课程在改进学生学习方法的价值的活动构成的。^⑥

其次,再从逻辑的角度来分析一下课程评价这个概念,课程评价这个概念是由“课程”和“评价”这两个词合成的,也就是说,课程评价的概念内涵是由课程的概念内涵和评价的概念内涵相交而成的。而课程这一概念却有几十种不同的定义,因此课程评价的概念也就十分复杂了。如何理解课程评价,关键是要看如何理解课程的概念,对课程概念的理解决定着对课程评价要领的理解。施良方曾把林林总总的课程定义归纳为六种类型,即“课程即教学科目”、“课程即有计划的教学活动”、“课程即预期的学习结果”、“课程即学习经验”、“课程即社会文化的再生产”和“课程即社会改造”。^⑦ 显然,相应于这六种课程的概念,课程评价的含义也相差很大。

评价在我国《新华词典》中的含义是“泛指衡量人或事物的价值”。在英语中,评价这个词在词源学上的含义是“引出”和“阐发价值”。社会的发展扩展了评价的概念范围。根据台湾学者黄政杰的归纳,新的评价概念主要强调:第一,评价是价值或优点的判断,不是纯技术性的工作,也不单是现象的客观描述;第二,评价可以包括对现象的质的描述和量的描述,质、量两者可以兼容并

① 王景英:《教育评价理论与实践》,东北师范大学出版社 2002 年版,第 1 页。

② 王景英:《教育评价理论与实践》,东北师范大学出版社 2002 年版,第 1 页。

③ 张华:《课程与教学论》,上海教育出版社 2000 年版,第 11 页。

④ 张华:《课程与教学论》,上海教育出版社 2000 年版,第 11 页。

⑤ 廖哲勋:《课程学》,华中师范大学出版社 1991 年版,第 260 页。

⑥ 施良方:《课程理论学》,教育科学出版社 1996 年版,第 149 页。

⑦ 施良方:《课程理论学》,教育科学出版社 1996 年版,第 149 页。

蓄;第三,评价不但是为了评定绩效,也是为了作出决定,所以评价是回溯的,同时也是前瞻的;第四,评价不只是可以针对个人特质,也可以针对课程计划或行政措施。有学者也提出区分评价的广义概念和狭义概念。从广义而言,评价就是评判事务的价值,是人类一种常有的认识活动;从狭义而言,评价是一种获取和处理用以确定学生水平和教学有效性的证据的方法,它是简述教育的重要长期终极目标与教学任务目标的一种辅助手段,是确定学生按这些理想的方式发展到何种程度的一种进程。美国学者桑德斯曾经对课程评价下了一个定义:课程评价指的是研究一门课程某些方面或全部的价值过程。根据课程术语的不同定义方法,课程评价的焦点或目标可能包括课程需要和(或)学生需要、课程设计、教学过程,在教学中使用的教材、学生成果目标、通过课程学生取得的进步、教学有效性、学习环境、课程政策、资料分配,以及教学成果等内容。^① 李雁冰则认为,课程评价就是以一定的方法、途径对课程的计划、活动以及结果等有关问题的价值或特点作出判断的过程。^②

西方常使用“课程评价”一词,这是由于西方使用的是“大课程”概念,即课程包含教学,因此,课程评价也包括教学评价在内。^③ 新中国成立后的教育学、教学论是从苏联引进的,是一种“大教学”的体系,而课程又是由国家统一规定设置的,因此,我国一直是只有“教学检查”而无课程评价。20世纪80年代以来,随着各种教育观念的变化,特别是课程开发权开始逐渐由中央向地方下放,课程评价也显得愈益重要,且在概念的使用上逐渐与西方趋同。本研究即采用大课程体系下的“课程评价”概念。

课程评价存在于人类一切有目的的教育活动之中,也是理论与实践结合十分紧密的一个领域。在深入探讨具体的体育课程评价之前,有必要对它的理论基础——课程评价理论——的历史发展和最新进展作一些阐述。

1.1.2 课程评价理论的历史与发展

课程评价具有极为悠久的历史,它伴随着教育活动的出现而产生。现代意义的课程评价是在教育心理、教育测量、统计方法和个别差异研究等方面发展的基础上建立起来的。课程评价随着学校教育的发展而发展,课程评价的理念、评价的思想也不断更新。对此,许多学者根据各自的标准对教育评价进行了不同的划分,提出了不同的见解。美国评价专家古巴和林肯在1984年出版了名为《第四代教育评价》的专著,对评价领域的划分以及对该领域的批判,深

① 简明国际教育百科全书:《课程》(中译本),教育科学出版社1996年版,第149页。

② 李雁冰:《课程评价论》,上海教育出版社2002年版,第6页。

③ 张华:《课程与教学论》,上海教育出版社2000年版,第11页。

刻地把握了评价发展的内涵。试以他们的划分和批判为线索,探究评价理念的发展与变化。^①

1.1.2.1 测验和测量时期(19世纪末至20世纪30年代)

这是第一代评价时期,它盛行于19世纪末至20世纪30年代。这一代评价认为,评价在本质上是以测验或测量的方式测定学生对知识的记忆状况或某项特质。这一代评价的基本特点为: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。

1.1.2.2 描述时期(20世纪30年代至50年代)

第二代评价是20世纪30年代伴随“八年研究”而兴起的,一直持续到50年代。这一代评价认为,评价在本质上是“描述”——描述教育结果与教育目标相一致的程度。1933年,为了解决1929—1933年经济危机后出现的学生需要与学校课程间的尖锐冲突,美国俄亥俄州的泰勒受进步主义教育协会邀请而主持了为期八年的课程与评价研究。通过“八年研究”,泰勒得出这样的结论:旧课程及其测验是教科书主义的,测验内容只要求学生记诵教材中的知识,是极为片面的,测验结果不能反映学生的全面发展。泰勒在“八年研究”报告书中第一次提出“教育评价”这一概念,宣告了教育评价理论的诞生。他认为,教育评价就是衡量实际活动达到教育目标的程度,测量是它的手段。^② 泰勒也被称为当代教育评价之父。在泰勒的影响下,一时间,美、英等国出现了诸多针对评价而设计的教育目标体系,其中以泰勒亲自参与并指导的布卢姆的教育目标分类学的影响最为深广,对完善学习教育评价理论起了重要作用。泰勒的成就和观点影响了整整一代人,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。

第二代评价的基本特点是:评价过程是将教育结果与预定教育目标相对照的过程,是根据预定教育目标对教育结果进行客观描述的过程;评价的关键是确定清晰的、可操作的行为目标;尽管“考试”和“测量”可以成为评价的一部分,但评价并不等于“考试”和“测验”。

1.1.2.3 判断时期(1957年至70年代)

1957年苏联人造卫星发射成功以后,美国人震惊了,认为自己落后的原因是教育,开始对教育评价领域当时占统治地位的、以目标为中心的泰勒模式提出质疑。有人提出,如以目标为中心,那么目标的合理性根据什么来判断;只评价教育活动达到预期目标的效果,那么教育活动所产生的非预期效果要不要评

① 李雁冰:《课程评价论》,上海教育出版社2002年版,第6页。

② 金梯、王刚:《教育评价与测量》,教育科学出版社2002年版,第12页。