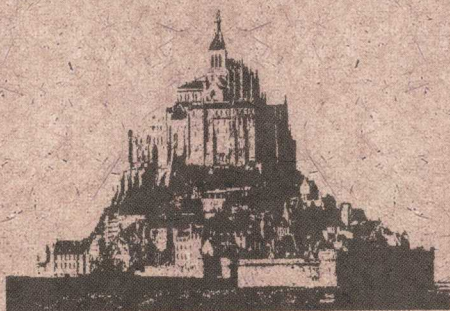




评价驱动的 大学英语课程 教学管理理论与实践

——黑龙江大学大学英语课程教学管理模式探索

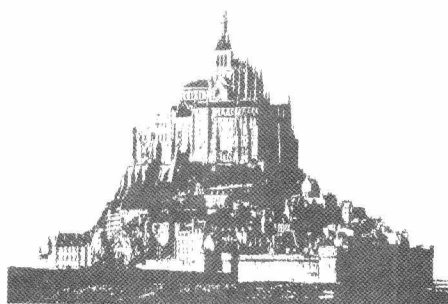
严 明◇主编



黑龙江大学出版社
HEILONGJIANG UNIVERSITY PRESS

013045083

H319.3
171



评价驱动的 大学英语课程 教学管理理论与实践

——黑龙江大学大学英语课程教学管理模式探索

严 明◇主编



北航

C1653609



黑龙江大学出版社
HEILONGJIANG UNIVERSITY PRESS

H319.3
171

图书在版编目(CIP)数据

评价驱动的大学生英语课程教学管理理论与实践：黑
龙江大学大学英语课程教学管理模式探索 / 严明主编. --
哈尔滨：黑龙江大学出版社，2012.12
ISBN 978 - 7 - 81129 - 136 - 0

I. ①评… II. ①严… III. ①英语 - 课程 - 教学管理
- 研究 - 高等学校 IV. ①G642.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2012)第 294189 号

评价驱动的大学生英语课程教学管理理论与实践——
黑龙江大学大学英语课程教学管理模式探索

PINGJIA QUDONG DE DAXUE YINGYU KECHENG JIAOXUE GUANLI LILUN YU SHIJIAN——
HEILONGJIANG DAXUE DAXUE YINGYU KECHENG JIAOXUE GUANLI MOSHI TANSUO
严 明 主编

责任编辑 林召霞
出版发行 黑龙江大学出版社
地 址 哈尔滨市南岗区学府路 74 号
印 刷 哈尔滨市石桥印务有限公司
开 本 787 × 1092 1/16
印 张 15.25
字 数 266 千
版 次 2012 年 12 月第 1 版
印 次 2012 年 12 月第 1 次印刷
书 号 ISBN 978 - 7 - 81129 - 136 - 0
定 价 35.00 元

本书如有印装错误请与本社联系更换。

版权所有 侵权必究

本书为全国教育科学“十二五”规划 2011 年度教育部重点课题“基于体裁的高校学术英语写作能力评价体系研究”（课题批准号 GPA115062）和 2012 年黑龙江省教育厅人文社会科学研究项目“体裁视域中基于语料库的学术英语语篇性研究”（项目编号 12522203）的研究成果。

编 委 会

主 编 严 明

副主编 于 丽 王 瑞

编 者 胡颖慧 蔡 扬 吕晓轩 曲 歌

前 言

2003 年教育部以“高等学校教学质量与教学改革工程”为背景,正式启动了大学英语教学改革工程。黑龙江大学在本轮的大学英语教学改革中,在国家级规划教材、精品课程、教学团队和教学模式建设等方面均取得了标志性成果,大学英语教学质量显著提高,得到了社会的认可。

面对改革的新形势和黑龙江大学大学英语教学的实际情况,外语教学研究部根据课程教育目标“再造”大学英语教学流程,继“基于网络的‘交互式’大学英语‘3+1’教学模式”获得国家级教学成果二等奖后,坚持创新与发展,经过三年的探索和论证,建构实施了以“人文性、发展性、系统性、多元性、过程性和互动性”为特色的“评价驱动的大学英语课程教学管理模式”。

该课程管理模式以“全面质量管理”和“多元质量观”为指导,结合形成性评价和终结性评价,以形成性评价为主,包括教师教学有效性评价体系、学生学习有效性评价体系、教学管理评价体系、课程评估体系、教师职业能力与发展评价体系和课程教学信息管理系统。强调教师、学生、教学管理者和社会等主体积极参与评价过程,对大学英语课程教学质量实施多主体、多维度、基于过程的管理,全面、客观、科学地评价大学英语课程的教学有效性,改进课程与教学管理决策,关注教师的职业生涯规划,促进教师职业能力的发展。

评价驱动的大学英语课程教学管理模式是一个过程化、流程性的管理体系。“5”个评价体系和“1”个信息管理系统之间形成良性互动,产生教学管理的协同作用,促进教学效率和教学质量的持续性提高。本研究得到了全国教育科学规划 2011 年度外语教育研究专项立项课题“基于体裁的高校学术英语写作能力评价体系研究”的资助,使编者能够从实践角度对本研究进行有益的补充和完善。

黑龙江大学外语教学研究部本着“以人为本”、“内涵建设”、“以规范求发展”和“以评价为驱动”的发展和建设理念,关注教师的职业发展,建立健全科学和富有人文精神的教师职业能力发展和评价体系,引导教师系统地进行职业生涯的规划,促进教师职业能力的可持续发展。积极推动适合师生发展的和谐、开放、合作、创新和研究性的单位文化建设,全力建设大学英语教学的人文环境。

目 录

第 1 章 教育评价的发展阶段	1
1.1 国内教育评价的发展	1
1.1.1 非系统化时期	1
1.1.2 系统化发展时期	1
1.1.3 发展趋势	2
1.2 国外教育评价的发展	4
1.2.1 萌芽时期(1930—1957 年)	4
1.2.2 发展时期(1958—1972 年)	5
1.2.3 深入发展时期(1973 年至今)	6
1.2.4 发展趋势	7
第 2 章 评价的界定与类型	9
2.1 评价的界定	9
2.1.1 泰勒等的界定	9
2.1.2 克隆巴赫等的界定	9
2.1.3 豪斯和斯克克里芬的界定	10
2.1.4 美国教育评价标准联合委员会的界定	10
2.1.5 我国对教育评价的界定	10
2.2 评价的基本类型	11
2.2.1 形成性评价(formative assessment)	11
2.2.2 终结性评价(summative assessment)	11
2.2.3 表现性评价(performance assessment)	12
2.2.4 真实性评价(authentic assessment)	13
2.2.5 结果本位评价(outcome-based assessment)	14
2.2.6 替代性评价(alternative assessment)	15
2.2.7 诊断性评价(diagnostic assessment)	16
第 3 章 评价模式	18
3.1 国外评价模式	18

3.1.1 行为目标模式(behavioral object mode)	18
3.1.2 CIPP 模式(CIPP mode)	19
3.1.3 目标游离模式(goal free mode)	20
3.1.4 应答模式(responsive mode)	20
3.1.5 对手模式(adversary mode)	21
3.1.6 国外评价模式的特点	21
3.2 国内评价模式	22
3.2.1 学校的效能模式	23
3.2.2 教育型目标调控模式	24
3.2.3 指标量化、评语描述模式	25
3.2.4 学校评价“两体一制”模式	25
3.2.5 发展性教育评价模式	26
第4章 评价体系	27
4.1 多元评价体系	27
4.2 发展性评价体系	28
4.3 网络评价体系	29
第5章 形成性评价	30
5.1 研究综述	30
5.1.1 国外研究综述	30
5.1.2 国内研究综述	32
5.2 界定	34
5.3 分类	36
5.3.1 基于理论方法的分类	36
5.3.2 基于教学作用的分类	37
5.3.3 基于评价主体的分类	38
5.3.4 基于评价工具的分类	40
5.4 途径	40
5.4.1 课堂行为评价(观察记录)(classroom observation)	41
5.4.2 建立学习档案袋评价(portfolios)	42
5.5 作用	43
5.5.1 调节作用	43
5.5.2 反馈作用	43
5.5.3 信息作用	43

5.6 原则	44
5.6.1 发展性原则	44
5.6.2 主体性原则	44
5.6.3 多元性原则	44
5.6.4 过程性原则	44
5.6.5 开放性原则	44
5.6.6 激励性原则	45
第6章 评价标准研究	46
6.1 目标自由评价	46
6.2 真实任务	47
6.3 知识建构	47
6.4 经验建构	47
6.5 环境背景	48
6.6 多维评价	48
6.7 社会建构意义	49
第7章 评价的主体和客体	51
7.1 评价的主体	51
7.1.1 自评	52
7.1.2 互评	53
7.1.3 教师评价	54
7.1.4 校外人士评价	55
7.2 评价的客体	56
7.3 主体和客体的关系	56
7.4 评价的效度和信度	57
7.4.1 评价效度和信度的定义	57
7.4.2 影响评价效度和信度的因素	58
第8章 评价工具与方式	61
8.1 评价的基本工具	61
8.1.1 观察(observations)	61
8.1.2 访谈(interviews)	64
8.1.3 问卷(questionnaires)	66
8.2 评分工具	68
8.2.1 评分细则	68
8.2.2 量规	68

8.2.3 等级量表	69
8.2.4 核查表	69
8.3 评价的基本方式	70
8.3.1 日志评价	70
8.3.2 网络评价	72
8.3.3 任务评价	73
8.3.4 档案袋评价	78
第9章 档案袋评价法	79
9.1 档案袋的发展历史	79
9.2 档案袋评价的定义	80
9.3 档案袋评价的特点	80
9.4 档案袋的种类	81
9.5 文本档案袋评价的设计	82
9.6 电子档案袋评价的设计	82
9.7 档案袋评价的实施	83
9.8 档案袋评价的意义	86
9.8.1 培养学生的主体意识	87
9.8.2 培养学生学会学习	87
9.8.3 实现学生的全面发展	88
9.9 档案袋评价存在的问题和解决办法	88
第10章 评价驱动的大学英语课程教学管理模式	91
10.1 设计理念	92
10.1.1 全面质量管理	92
10.1.2 教学与学习的有效性	92
10.1.3 评价的促学与为学功能	93
10.1.4 教师职业能力与发展	94
10.1.5 人本主义	95
10.1.6 建构主义	95
10.2 评价驱动的大学英语课程教学管理模式	96
10.2.1 大学英语课程教师教学有效性评价体系	96
10.2.2 大学英语课程学生学习有效性评价体系	96
10.2.3 大学英语课程评估体系	97
10.2.4 大学英语课程教学管理评价体系	97
10.2.5 大学英语教师职业能力与发展评价体系	98

10.2.6 大学英语课程教学信息管理系统	99
10.3 评价驱动的大学英语课程教学管理模式实施效果	100
10.3.1 院系措施	100
10.3.2 实际效果	100
附录 1:评价标准与工具	102
附录 2:教学管理文件	176
参考文献	226

第1章 教育评价的发展阶段

现代教育评价思想和理论的产生来源于对教育测量的批判,其随着现代教育科学的发展而发展。随着人们对教育认识的深入,人们也在不断赋予教育评价以新的内涵。从国内外相关研究来看,评价的方式、手段日益多样化,评价主体呈现出多元化的趋势,同时评价内容也日渐多维化。

1.1 国内教育评价的发展

我国教育评价体系历史悠久,源远流长,分为教育评价非系统化和教育评价系统化发展两个时期。随着发展的不断推进,教育评价范围不断扩大,教育评价方法和手段日趋多样化,教育评价的发展性功能得到关注,同时教育评价工作制度化程度不断提高。

1.1.1 非系统化时期

教育评价理论的产生,归根结底起源于对学生学习能力的检测,而对学生学习能力的检测在我国古代文明史上早有记载。从先秦的选士到清朝的科举制度,经历了两千多年的历史,其中科举制度最为典型。隋炀帝大业三年(公元607年)设“进士科”,开始科举取士,分科选拔、逐级考试,科举制形成雏形。唐高祖武德四年(公元621年)下诏书,恢复了以往的明经、秀才、俊士和进士等科的考试,第二年又诏令规定士人可以“自举”,国家设科公开招考,从此科举制度发展到了极致。早在中国古代的教育评价中就已经在考生来源、考试科目与分法、录用程序等方面形成了一套较为完备的制度,为系统教育评价时期的到来奠定了基础。

1.1.2 系统化发展时期

1905年,清政府下令废止科举考试制度,从此,中国教育评价进入了系统化发展的时期。新中国成立前,我国教育评价体系深受西方的影响。在西方教育测验运动的影响下,我国学者做了大量的教育测量研究和实践工

作。其中,五四运动前后到 1928 年和 20 世纪 30 年代初到 1937 年抗日战争爆发前,出现了两个小高潮。我国在当时翻译并出版了大量的教育测验类理论著作。1931 年,我国教育测量和评价方面的第一个学术研究组织——“中国测验学会”正式成立。

新中国成立后,受“十年动乱”的影响,我国教育评价体系的研究一度中断了许多年。直到党的十一届三中全会以后,我国实行了改革开放的政策,教育评价又开始蓬勃发展起来,主要是引进和介绍海外现代教育评价的研究成果,并且恢复了教育统计、教育测量、教育管理等学科。这就为教育评价体系的恢复和发展奠定了理论基础。

随着教育改革的深入,广大教育工作者越来越意识到教育评价在教育活动中的重要性,在系统引进和学习国外教育评价理论及发展的基础上,教育评价实践活动在全国轰轰烈烈地开展起来。1985 年 5 月,《中共中央关于教育体制改革的决定》的颁布,标志着我国教育评价的研究及其实践活动已全方面展开。20 世纪 80 年代中后期,高等师范院校陆续开设了教育评价课程。20 世纪 90 年代中期,有的师范院校开始招收教育评价研究生。教育评价作为教育科学的一个分支学科已经形成,教育评价在教育改革和发展中的作用越来越明显。

我国教育评价体系的发展呈现出了起点较高、发展较快的趋势,从某个地区的试点开始全面铺开,重视实践活动,建立了教育评价制度,使教育评价体系更加制度化和规范化。

1.1.3 发展趋势

从教育评价非系统化时期到教育评价系统化发展时期,我国教育评价体系呈现出评价范围扩大化,评价手段多样化、科学化,评价工作制度化和评价结果非物质化的发展趋势。

1.1.3.1 评价范围扩大化

我国教育评价体系刚刚恢复和发展初期,评价主要是针对学生学习的。自 20 世纪 80 年代中期以来,评价范围扩大到了对教师工作、学校领导干部的管理工作、学科专业和学校办学水平等的评价上。随着新世纪中国教育事业的发展以及教育评价理论和方法的日趋成熟,学科专业和学校办学水平这一层次的评价问题将会更加受到重视。为了适应社会的发展,教育改革将得到进一步深化,办学模式会呈现出更加多元化的态势。但是,教育要适应社会的发展,加强与社区的联系,因此,教育评价将会扩展到社区教育评价和社区教育管理评价等领域,也会较多地涉及一个地区教育发展水平

评价的问题。未来,中国的教育评价将会逐步扩大到评价一切教育和评价教育的一切等范围。

1.1.3.2 方法和手段的多样化、科学化

教育评价方法是教育评价理论体系的重要组成部分,是教育评价理论发展的一个关键部分。每一种教育评价方法都有自己的特点,都有自己的长处和不足,都有特定的适用范围。随着教育评价范围的逐步扩大,教育评价方法和手段也将逐步多样化。

随着现代教育活动的日益复杂化,追求教育评价运用定量方法来处理和分析评价信息,出现了精确量化的倾向,教育评价向着客观化和科学化方向发展。这就要求教育评价使用现代的科学方法和手段,保证教育评价的准确性。但对教育评价信息做到全部量化是不可能的,也是不必要的。定性方法对教育评价亦是不可或缺的。在教育评价过程中,只有多种手段和方法取长补短、有机结合,才能提高教育评价质量。

1.1.3.3 发展性和决策性

我国教育评价工作开展初期,教育评价主要发挥着鉴定合格的作用,主要表现为按评价结果排名次、分档次等。随着教育评价的进一步发展和为满足我国教育事业发展的需要,教育评价的激励改进功能在各种教育活动中日益显现出来,以促进发展为主要目的的发展性评价将逐步取代现在的奖惩性评价。教育评价的估价成就、改进工作的功能在各种教育活动中日益显现出来,并发挥着重要的作用。教育评价过程较多地强调被评价者通过自我分析和自我认识达到自我提高,以及通过评价者和被评价者的不断对话,修正彼此的观点,使评价结论尽可能一致。在新的历史时期,我国的教育事业将有更大的发展,教育形式也将多样化,譬如,有学校教育、社区教育和网络教育等。为了更好、更科学地管理教育事业,准确把握教育的未来,教育评价为教育决策服务的功能将会被广大教育工作者关注,特别是被教育决策部门关注。

1.1.3.4 评价工作制度化

教育评价实质上是判断教育价值高低的,评价主体是人。由于评价者是社会中的一员,他们即时的价值观念、历史上的印象、情感上的好恶、受舆论的迁移和干扰、心理错觉、思维方法的偏激、发表看法时的心境等必然会在评价过程中反映出来,使评价带上主观性。因此,为了保证评价结果的可靠性和有效性,必须建立评价制度。在新世纪,教育评价制度将会得到进一步完善,独立于教育行政部门的教育评价机构将会逐渐产生,政府有关部门

将依法对其进行严格审查、科学管理、认真复查,确保其权威性,使得教育评价工作公正、准确和客观。这种教育评价机构也将会逐步参与到各种教育评价工作中,使得教育评价工作不仅更加规范化和科学化,而且还朝着专业化的方向发展,以使教育评价结果更加可靠和准确,使人更加信服。

1.1.3.5 评价结果非物质化

我国是发展中国家,经济基础不够雄厚,教育经费与发达国家相比还差很多,因此,在分配教育经费时,往往以学校办学水平和评价结果为依据,好的多给,反之少给。在学校内部,奖金和工资的发放,也主要依据对教师、干部等工作的评价结果,好的多给,反之少给。对学生的综合评价结果,是奖学金发放和向高一级学校、用人单位推荐的依据。随着经济的进一步发展,我国教育经费会逐年增多。在发展到较为完备的条件下,评价目的将主要是为了评估成绩、改进工作,评价工作会出现评价结果不与物质奖励挂钩的现象。教育评价过程较多地强调被评价者通过自我分析和自我认识达到自我提高,以及通过评价者和被评价者的不断对话,修正彼此的观点,使评价结论尽可能一致。

1.2 国外教育评价的发展

西方教育评价的历史可以追溯到 19 世纪上半叶距今已经有一百多年历史的教育测量运动,西方教育当时盛行以口头提问和实际操作来评定学生的学习。如古希腊哲学家教授学生的方式是以评论、谈话为主,提倡辩论,注重思维训练。因此,在当时考核学生的能力时,偏重于口头提问和背诵的方式,所以古代西方的学校基本上以口试为考核学生成绩的方法。进入资本主义发展时期以后,由于社会需要很多能掌握读、写、算能力的人才,这样的学校和学生激增,于是口试被笔试代替了。但是笔试也有其弊端,为了追求测验和考试的客观性,20 世纪初,美国用教育测量取代了原来的考试制度,并形成了一种趋势和运动。20 世纪中期,由于新教育思潮的出现,教育测量又不能满足当时教育发展的需求,从而出现了对教育测量的批判。

现代教育评价思想的酝酿和教育评价理论的产生,是在批判教育测量运动中、在教育改革的实践中进行的。从其产生到现在,大致经历了三个主要的阶段。

1.2.1 萌芽时期(1930—1957 年)

从 20 世纪 30 年代到 20 世纪中期,是改革教育测量初步形成系统教育

评价的时期,这一时期的重要事件是美国的“八年研究”。1929—1933年,美国经济危机期间,许多工厂倒闭,工人失业,大批的年轻人为了增强自己在劳动市场的竞争力,开始重新进入中学学习以谋求新的职业。由于当时美国的中学教授的课程是为了升大学而准备的,不适合当时学生的就业需求,因此,经济危机后出现了学生的需求与学校课程之间的尖锐矛盾。1933年,为了解决经济危机所带来的矛盾,美国俄亥俄州的泰勒(R. W. Tyler)受进步主义教育协会的邀请主持了从1933年到1940年的课程设置与成绩测试的改革实验,史称“八年研究”。泰勒教授于1940年提出了第一个报告,即后人所谓的“划时代的教育评价宣言”,“教育评价”这一概念就是在这次报告中被首次提出的。泰勒认为,实施教育评价首先必须分析教育应达到的目标,再用这个目标来评价教育的效果,运用评价来促进教育活动向理想的目标逼近。在这次报告中提出的、关于教育评价的、较为完整的指导思想和方法,为后来系统教育评价理论的形成奠定了重要的基础。至此,现代教育评价正式诞生,它取代了原来的教育测量成为考查教育效果、促进教育改革的重要理论和手段。

20世纪40年代到50年代末,这一时期基本上可以称为“泰勒时期”。在这一时期,西方的教育评价体系所采用的模式都是“泰勒模式”。他认为,测试应以一定的教育目标为指导,根据课程内容用行为表述课程目标,再根据目标编制测试的工具。他第一次将测试目的与课程目标和教学计划联系起来,并且认为,测试目的不只是为了揭示个人的差异,而是要通过努力去寻求造成这种差异的原因。这就是关于教育评价思想的最早表述。

在这个阶段中,教育评价的实证化特点非常明显,以泰勒的目标导向评价模式为代表。首先,他认为开展评价的依据是把所要评价的内容分成具体可见的和可操作的学生行为目标,评价中围绕这些行为目标进行观察和测定。其次,泰勒强调对学习和教育结果进行客观测量和统计,并提出,在客观性、信度和效度三准则的指导下,由评价专家组织测试,通过这些测试测得学生的行为变化情况;把学生置于特定的情景中,对学生的特定行为进行有目的的观察;用提问的方式使学生表达观点,引导学生做出能体现其知识和能力的回答。如果任何一种手段违背了这三条准则,都将是无效的手段。(胡中锋,2008:16)

1.2.2 发展时期(1958—1972年)

1957年,苏联的人造卫星先于美国上了天,这一事件沉重地打击了美国。美国政府和公众把科技落后的原因归咎于教育的落后,为了改变这种