

高中地理新课程 发展性评价

朱雪梅 著

山东教育出版社

高中地理新课程 发展性评价

朱雪梅 著

山东教育出版社

图书在版编目 (C I P) 数据

高中地理新课程发展性评价 / 朱雪梅著. — 济南: 山东教育出版社, 2009

ISBN 978-7-5328-6224-5

I. 高… II. 朱… III. 地理课—教学评议—高中 IV. G633.552

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2009) 第 061004 号

高中地理新课程发展性评价

朱雪梅 著

主 管: 山东出版集团

出版者: 山东教育出版社

(济南市纬一路 321 号 邮编: 250001)

电 话: (0531)82092663 传真: (0531)82092661

网 址: <http://www.sjs.com.cn>

发行者: 山东教育出版社

印 刷: 山东新华印刷厂德州厂

版 次: 2009 年 5 月第 1 版第 1 次印刷

规 格: 787mm×1092mm 16 开本

印 张: 12.5 印张

字 数: 297 千字

书 号: ISBN 978-7-5328-6224-5

定 价: 22.00 元

(如印装质量有问题, 请与印刷厂联系调换)

序言 Preface

课程评价在课程改革中起着导向与质量监控的重要作用,是课程改革成败的关键环节。可以说,课程实施的最终环节归结于评价,评价内容和方式是课程实施的重要参照系。但是,随着课程改革的不断深入,课程评价的改革却举步维艰,改什么、如何改等问题还主要停留在讨论与思辨中。目前关于评价的研究并不少,但比较多的是关于评价改革的理论研究,真正根植于教学一线的行动方案却很少。2006年初夏,朱雪梅老师提出要就高中地理新课程发展性教学评价开展行动研究,决心要开发出一套行之有效的评价工具,并邀请我作她的课题顾问,我觉得这是一件很有意义也非常及时的事情,虽然难度很大,但她执着地追随课程改革的步伐,专注地探索评价方式的新思路,被她的热情与坚忍所感染,我欣然应允。后来,我见证了朱老师与她的团队在评价改革这一领域所付出的努力,了解了他们面临的困难与疑惑,也见证了他们的收获与欢欣。

朱雪梅老师是一位在地理教学领域勤奋耕耘的工作者。她本科就读于南京师范大学地理系,打下了扎实的地理学功底;她脚踏实地,勤于思考,思路开阔,做了一系列卓有成效的研究工作。《高中地理新课程发展性评价》一书是朱老师与她的团队在多年教学积累与教学研究基础上写成的。全书脉络清晰、结构严谨、以案说理、语言生动。将书稿彻头至尾通读一遍,好像是在听作者娓娓叙述自己所经历的教育故事。

从实践案例到操作模式的建立,是本书的写作思路与特色,这符合中华民族“知行合一”的哲学观,也验证了陶行知先生提出的“行是知之始,知是行之成”的教育思想。全书总共链接了53个案例,勾画了中学地理教育教学的五彩生活,那么真实、鲜活,甚至还有些诗意,让我也体会到了中学教育工作者在劳苦中的幸福。其实,教师的学习常常是基于案例的学习,教师的理解常常是基于案例的理解,以案例为载体,才能将教育理论与实践活动紧密结合起来。该书用案例说话,谈的是自己在实践中的感悟,不失为一本可读性很强的专业书。

从新课程实施情况看,与之匹配的发展性评价方案的缺失已成为制约课程改革的重要因素,因此特别需要值得推广与应用的新型评价体系,该书是对时代需求的很好响应。全书在行动案例介绍的基础上,提炼出了高中地理课程评价的各类标准,从地理课堂教学评价到地理教师专业发展评价,从学生地理学业成绩的过程性评价到考试测量评价,从地理知识技能评价到情感态度价值观评价,都开发出具体可行的评价量表,提供了可操作、可借鉴、可应用的高中地理教学评价模式。这样的模式是一种用实践行动与理性思考交织起来的经验,是值得学习的真经验。

苏霍姆林斯基曾经指出:“不应当把知识的评定作为某种孤立的东西从教育过程中分离出来。”他以此说明了过程性评价的重要性。新课程所要求的发展性评价,是在以人为本的思想指导下诞生的产物,它着力于人的内在情感、意志、态度的激发,着力于促进教师与学生共同的进步和发展,这是高中地理课程评价的最高目标,要实现此目标唯有将评价寄生于教育教学工作的过程中。可喜的是,朱雪梅老师正是将这一目标作为贯穿全书的主线,强调了

对过程性评价方式的设计,如将研究性学习评价、档案袋评价有机地融入发展性学业成绩评价体系中,为地理教师在教学过程中开展研究性学习、建立地理档案袋提供了切实可行的参考方案。

作为与新课程伴生的评价观,发展性评价的内容异常丰富,目前总体上还处于有所意会而难以言传的阶段,因此如何界定相关概念,确实成为一个难题。可贵的是,朱雪梅老师在这本书中对发展性地理课程评价的概念、内涵与结构进行了详细的阐释,从宏观上的地理课程评价,到中观的教学评价,再到微观层面的考试测量评价,都以发展性的价值取向进行了定义,也许这些定义还不够严谨与科学,但毕竟是一种从无到有的突破,为今后进一步开展地理课程发展性评价研究奠定了基础。从这一点看,此书对地理教育的理论研究也具有促进意义。

任何职业都有诗与理想,最幸福的,是对于自己的职业有兴趣的人。朱雪梅老师是我的学生,我深知她挚爱地理教育事业,热爱自己的学生,关爱身边的地理教师,我总能感受到她作为一名地理教育工作者的自豪与幸福,这是我的欣慰,也是我的骄傲!

南京师范大学地理科学学院教授、博士生导师 赵 媛

2008年12月

序 言

第一章 高中地理新课程发展性评价概述

第一节 发展性地理课程评价的概念追溯	3
第二节 传统地理课程评价的理性反思	7
第三节 地理新课程对发展性评价的诉求	13

第二章 高中地理发展性课堂教学评价

第一节 发展性地理课堂的价值取向	23
第二节 发展性地理课堂教学评价体系	29
第三节 发展性地理课堂教案与学案设计	36
第四节 发展性地理课堂教学评价案例	43

第三章 高中地理教师的专业发展性评价

第一节 地理教师的专业发展评价概述	52
第二节 地理教师专业发展的评价方法	57
第三节 地理教师在评价中的反思策略	66
第四节 高中地理教研组的发展性评价	74

第四章 高中地理发展性学业成绩评价

第一节 发展性地理学业成绩评价的特征	82
第二节 发展性地理学习的三维目标评价	92
第三节 地理研究性学习及其评价	97
第四节 地理档案袋的建立及其评价	112
第五节 发展性地理学业成绩的综合评价体系	119

第五章 高中地理发展性考试测量评价

第一节 地理新课程测试型评价概述	135
第二节 地理测量试卷的研制路径	144
第三节 常见地理题型及命题策略	149
第四节 地理测试的质量分析与反馈	163
参考文献	189
后 记	193

第一章

高中地理新课程发展性评价概述

改变课程评价过分强调甄别与选拔的功能,发挥评价促进学生发展、教师提高和改进教学实践的功能。

——《基础教育课程改革纲要(试行)》

阅读思考

- ◎ 什么是课程评价？什么是发展性地理课程评价？
- ◎ 传统地理课程评价存在的主要问题有哪些？
- ◎ 发展性课程评价的基本理念有哪些？
- ◎ 发展性课程评价的主要功能有哪些？
- ◎ 发展性地理课程评价体系主要有哪些内容？
- ◎ 发展性地理课程评价应遵循哪些原则？

第一节 发展性地理课程评价的概念追溯

地理课程评价是地理课程建设和实施的关键环节和重要依据,也是面临的难题之一。科学认识、有效实施和妥善利用评价结果,关系到地理课程的持续发展乃至地理教育改革的成败。那么,什么是地理课程评价?什么是发展性地理课程评价?这是至今没有确切定义的概念。要理解地理课程评价的含义,还需要从“课程”“评价”及“课程评价”等概念分别说起。

一、课程与评价

课程评价是一个复合名词,因此界定课程评价,首先应该剖析课程与评价的内涵。

课程,被视为教育理论界含义最为混乱的术语之一。美国斯考特曾说,“课程”是一个使用得最普遍而定义最差的教育术语。追溯课程的起源,宋代教育家朱熹提出“宽著期限,紧著课程”,这应该是课程的出处。课程的英文是“curriculum”,其含义是“全部科目”,也就是各门学科的总和。此词源自于拉丁文,其原意是“跑道”。人们对“跑道”的理解智者见智,仁者见仁。静态的理解是一条“道”,课程的重心是课程标准规定的学习内容和标准;动态的理解是把重点放在“跑”上,课程的重心就放在学生的参与和体验上。在教学论中课程曾被界定为教学科目、教学内容、教学大纲、教学计划的制定等等,这便是静态的课程观。但课程不只是静态的文本,更重要的是动态的活动。随着时代发展,课程的内涵不断丰富,现代课程,特别是新课程不只是特定知识的载体,还包括教师和学生共同探求新知的过程,他们都参与课程创造与开发的过程。我国学者施良方曾把课程研究中林林总总的课程定义为六种类型:“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”“课程即社会改造”。在《中国大百科全书·教育》中,课程被定义为“课业及其进程”,这应该算是比较权威的概括了。

评价,在《辞海》中的解释为:原指评论货物的价格,见于《宋史·戚同文传》:“市物不评价,市人知而不欺。”今泛指衡量人物或事物的价值。在此,可以定义为:根据一定的评价目标和评价内容,运用一定的方法,收集与评价相关的数据和资料,并对此进行分析和判断。美国学者斯克瑞文指出:评价具有典型的比较性质,现在评价方面的知识越来越多地被用于改进工作中,评价在促进自我理解方面的作用也已开始受到重视,且其潜力很大。由此可见,现在所谓的评价不仅具有判断的作用,还具有反思与矫正的功能。

二、课程评价与发展性评价

课程评价,就是对课程的价值进行判断,判断课程能否满足学生和社会发展的需要。由于课程含义的多样性,因此课程评价的概念也没有定论。课程评价源远流长,在我国最早可以追溯到古代的科举制度。柏拉图在与哥哥格劳康的对话中,对知识的本质和层次进行研

究时,提出:“没有经过检验的课程是不值得学习的”,这是最早的有关课程评价的思想。但是,真正的课程评价研究是在教育心理学的研究有了相当进展之后才逐渐兴起的。19世纪60年代后,欧美各国掀起了教育测量运动的热潮,许多学者对以前的考试方法提出了一系列改进意见和措施。进入20世纪,课程评价大致经历了世纪初的测验时期,世纪中期的评价时期,自80年代后期则悄然进入了建构时期。

1904年至1930年,教育测量运动在美国得到了前所未有的发展,桑代克的《精神与社会测量学绪论》一书成为教育测量历史上划时代的名著,他在《教育成果测量的本质》一书中提出:“一切存在的事物都有一定的量,要彻底认识它,不仅要了解它的本质,也要了解它的量。教育是转化人的工作,这种转化在两个情况之间是不一样的,只有根据每一个情况产生的结果,我们才能获得对它的认识”。桑德斯在《国际课程百科全书》中,从要素、过程等方面,全面界定课程评价的含义。他指出:“课程评价是指研究课程某些方面或全部的优缺点和价值的过程,课程可以包括教育经验的设计、需要、过程、材料、目标、环境、政策、各类支持措施以及结果。”这个时代将教育或课程评价等同于教育测量和测验。

1930年以后,许多学者认为,客观化、标准化的测量,不能对学生的学习和教育效果作出全面的评比,随之展开了对教育测量的批判。美国进步主义教育联盟进行了有名的“八年研究”,探索新的评价方法,其主要目的是实验核心课程。以泰勒为首的评价委员会,不再把教育看作是灌输知识的过程,而以全面发展人的才能为目标,提出了划时代的“教育评价”的名词,课程评价的概念也从此应运而生。一般认为,现代课程评价就是从此时代开始的,泰勒也被誉为“现代评价理念之父”。1950年泰勒在《课程和教学的基本原理》一书中认为:“课程评价是决定学生实际发生变化、实际达到何种程度的过程。”泰勒把教育看作是学生行为的改变,他继承了桑代克教育测量的思想,把课程评价看作

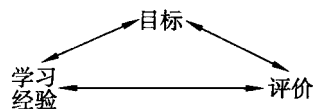


图 1-1-1

是课程研制的必不可少的环节。泰勒的思想可用图 1-1-1 表示。泰勒的学生澳大利亚著名课程学者惠勒继承了泰勒的思想并有所发展。他在《课程过程》一书中指出:“课程评价是一个收集、交流信息和资料以及判断和描述课程价值的过程,是组织和重新组织课程过程中的一个阶段,其目的是要看课程是否具有目标,或者是否实现了这些目标,以致如果有必要,就可以对课程进行改进”。惠勒把课程过程分为五个阶段,认为评价是每一个阶段都必需的,如图 1-1-2 所示,他强调,泰勒的图示是直线式的,而事实上课程的五个阶段是不断循环的。他认为,课程评价提供学生行为改变的性质、方面以及程度的信息,运用这些信息指导课程改革。总体看,这个阶段将课程评价视为学生成就、表现和某种特定目标间的符合程度,因此是一种目标取向的评价。泰勒的另一个学生布卢姆提出的“认知领域目标分类”与测验时采用“双向细目表”,就是典型代表。

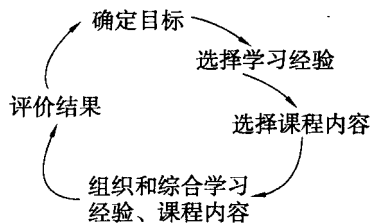


图 1-1-2

20世纪80年代以来,课程研究领域掀起了对传统课程概念和课程研究逻辑进行反思批判的强大理论思潮,由此课程评价研究有了很大的突破性进展。如以施瓦布为代表的实践性课程理论认为,教师、学生、教材、学习环境之间相互作用,构成一个有机的生态系统,教师和学生是交互主体的关系,都是课程开发者、课程意义的创造者,课程开发的过程不是一种

普遍模式的演绎过程,而应该是一个在实践中发生的、创造性的“集体审议”的过程,课程评价过程与课程创生过程是同一的,其途径是对问题情境进行讨论,达到对情境的“一致性解释”,从而作出有关行为的恰当决定,教师和学生既是课程研究的主体也是课程评价的主体。因此,当代的课程评价具有建构性特征,是过程取向的评价和主体取向的评价,把评价视为评价者和被评价者“协商”进行的共同心理建构过程,评价受“多元主义”价值观所支配,评价的基本方法则特别强调质性研究方法。

我国关于课程评价的研究历时不长,始于20世纪80年代,可以说课程评价研究是我国课程研究领域的一个薄弱环节。目前,随着新一轮课程改革的发展,人们对课程评价改革的呼声越来越高,对课程评价的关注和研究越来越多,对课程评价现状和突出问题的反思和探讨越来越深。1989年,我国课程学者陈侠认为,“课程评价是一个客观的过程,它要应用科学的工具,来确认和解释教与学的内容、过程及其效果,衡量它的有效程度,以便为课程的改进作出有根据的决策”。1990年,我国台湾学者黄政杰在《课程评鉴》一书中提出“课程评鉴是就各个层次的课程,判断其优劣价值,提出缺陷或困难所在,促使作成行动的决定”。1996年,张廷凯指出,“课程系统的各个组成部分都必须置于评价这个显微镜下观察,课程评价至少包含了课程设计、课程使用、学生学业、课程系统等的评价。”此后,关于课程评价的研究日益增多。2002年,李雁冰在《课程评价论》中指出,“所谓课程评价,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。”2007年,冯生尧指出:“课程评价是指运用一定方法,对正在进行的课程活动的组成要素及其各个过程环节的全部或者部分,收集资料并给予价值判断的过程。”

综合上述观点,在此将课程评价概括地定义为:“依据一定的评价标准和评价工具,采用定性和定量相结合的评价方法,对课程的组成要素和活动过程作出价值判断,并提出改进课程途径的活动。”实质上,课程评价有广义和狭义之分。狭义的课程评价是特指对课程计划、课程标准、教材在改进学生学习方面的价值作出判断的活动或过程,其实施一般是由受过专门培训的评价人员、借助专门的评价方法和技术而进行。广义的课程评价即教育评价,是指按照一定的价值标准,通过系统地收集有关信息,对教育活动中受教育者的发展变化以及构成其变化的诸种因素满足社会与个体发展需要的程度作出判断,并为被评价者的自我完善和有关部门的科学决策提供依据。

在我国,发展性评价是个崭新的概念,是指“通过系统地搜集评价信息和进行分析,对评价者和评价对象双方的教育活动进行价值判断,实现评价者和评价对象共同商定发展目标的过程。”2001年教育部颁布的《基础教育课程改革纲要(试行)》,在“课程评价”的标题之下,指出要“建立促进学生全面发展的评价体系”,要“建立促进教师不断提高的评价体系”,要“建立促进课程不断发展的评价体系”,即要求建立发展性课程评价体系;并进一步指出“周期性地对学校课程执行的情况、课程实施中的问题进行分析评估,调整课程内容、改进教学管理,形成课程不断革新的机制”。同时,《纲要》对小学升初中、初中升高中以及高校招生考试制度等问题也作了原则性的规定。2002年,《教育部关于积极推进中小学评价与考试制度改革的通知》对学生、教师、学校的发展性评价又提出了更加具体的要求。这说明,我国新一轮基础教育改革中的课程评价内涵是非常丰富的,其终极目标是“为了中华民族的复兴,为了每位学生的发展”。

总之,发展性评价是从评价的目的与功能出发对评价所做的界定,指以促进学生、教师、

课程及学校发展为目的的评价。关于发展性课程评价的内涵,笔者将在本章第三节作进一步阐释。

三、课程评价与学业评价、教学评价

由于课程评价的含义十分广泛,因此难免产生各种相近概念之间的混淆,特别是课程评价与学业评价、教学评价的关系需要澄清。

1. 课程评价与学业评价

无论是政府的文件、学者的论著以及一线教师的表述,把学业评价等同于课程评价者,屡见不鲜。这两个概念的混淆,也许始自我们对于泰勒目标评价模式的理解。表面上看,泰勒模式谈的是学业评价,其实质是通过评价课程最重要的效果之一的学生学业成就,从而间接地评价整个课程方案。泰勒认为,“评价过程实质上是一个确定课程与教学计划实际达到教育目标的程度的过程”。“然而,由于教育目标实质上是指人的行为变化,也就是说,力求达到的目标是要使学生行为方式产生所期望的某种变化,因此,评价是一个确定实际发生的行为变化的程度的过程”。泰勒进一步指出,通过上述评价,我们就可以清晰地描述学生的长处和短处,推测其中的缘由,并加以检验论证,从而达到改善课程教学方案这一最为重要的功能。可见,泰勒本人非常清楚课程评价和学业评价之间的异同。只是由于在泰勒的目标评价模式下,课程评价、目标达成评价与学业评价三者机缘巧合,容易招致误会而已。如果运用泰勒目标评价模式评价课程,我们应将学业评价作为手段和跳板,目的在于清晰地描述学生的优劣之后,推测源自于课程的种种缘由,从而发挥改善课程的功能。当然,我们更应当超越泰勒目标模式,对课程作出更全面深入的评价。

如果评价只是针对学生的学业成绩进行,只是为了评判教和学,不涉及对课程整体的评价和反思,就只能称之为学业评价。如2004年教育部颁布的《普通高中地理课程标准(实验)》中所涉及的评价就是指学生的学业评价。但是,有许多人却将纯粹的学业评价,冠以课程评价的称谓,这并不妥当。香港著名学者莫礼士在其课程理论的专著中,特辟两章分别阐述“如何评价学生的学业”和“我们如何评价课程”两大主题,从而说明课程评价与学业评价的区别。

2. 课程评价与教学评价

课程评价与教学评价的混淆就更加突出了。要阐述这两者的关系,首先须明晰课程与教学的关系。对此,主要呈现三种观点:把两者视为彼此独立、互不依赖的二元独立观;认为两者是相互交叉的交叉观;认为或是课程包含教学、或是教学包含课程的包含观。

独立观下,课程与教学都取其狭义,两者有着质的不同。黄政杰指出,“教学评鉴时,科目内容被视为已知,评鉴者依据现有的内容,作为评鉴的依据,鲜有批判那些内容”。因此,独立观下的课程评价,主要是对教学之前的课程活动作出评价。独立观也假定教师以忠实执行课程内容为主,所以教学评价只需要评价教师落实内容,并予以施教即可。

交叉观下,课程与教学、课程评价与教学评价,互有交集。课程评价时,需要对课程标准、教材等文本中或明示、或暗示的教法作出评价。教学评价也需要对教师的施教内容与应用资源等作出评价。

包含观又分两类。若是持大教学论的观点,教学包含课程,则教学评价包含课程评价。

的确,从广义上理解教学,是中国教育界由来已久的传统。而且,由于教学为动词,教学评价的概念容易自然地把各项有关的动态活动纳入到评价的对象中来。若是持大课程论的观点,课程包含教学,教学是课程实施的一部分,是整个课程动态过程的一个组成部分,课程评价包含了教学评价。本书持此观点,全书的整体内容是在“大课程”的意义上使用课程评价的概念。

总之,单纯的学业评价是了解每个学生的学业成就,关注学生个体,目的是提高每个学生的发展水平。单纯的教学评价的目的是促进每位教师教学活动的改善。而课程评价活动则包含很多部分,如学生的学业成绩评价、课堂教学行为评价、教师评价、课程方案评价、课程资源评价、学校评价等。

四、高中地理发展性课程评价

迄今为止,我国对高中地理课程评价还没有形成准确的定义。以上阐述,只是为廓清高中地理课程评价的概念打下基础。

地理课程评价含义的界定也应建立在地理课程定义的基础之上。在陈澄主编的《地理教学论》中,地理课程的定义为:“地理课业及其进程。课业,指地理教学内容;进程,指地理教学程序与过程。”“通常来说,它具体表现为地理课程标准(或地理教学大纲)和地理教材(包括地理教科书、地图册、音像教材)等。”这里所指的地理课程似乎更加强调为静态的文本材料。在段玉山主编的《高中地理教学评价》中,地理课程被定义为:“教授地理知识并要求学生掌握地理学科技能技巧,以及发展智力、体力,培养学生情感、态度价值观的所有教育内容的总称。”此处,地理课程被赋予了更多的动态特征,强调教与学的活动。《普通高中地理课程标准(实验)》明确指出:“高中地理课程是高中阶段学生学习地球科学知识、认识人类活动与地理环境的关系、进一步掌握地理学习和地理研究方法、树立可持续发展观念的一门基础课程。”

考虑地理课程的含义和发展性评价的要求,我们可以将高中地理发展性课程评价定义为:“依照建构性课程评价理念和高中地理课程标准的要求,设计相关的评价标准或评价量表,采用定性和定量相结合的评价方法,对普通高中地理课程理念、课程方案、课程资源,以及对高中地理教与学的实施过程作出多元化的价值判断,并促进高中学生、地理教师和地理课程共同发展的活动。”按照此概念的指向,实施高中地理课程评价,需要解决六个方面的问题:一是评价的主体是谁?二是以什么标准进行评价?三是评价内容包括哪些项目?四是采取什么方法进行评价?五是评价结果如何呈现?六是评价结果如何应用?这六个方面就体现了高中地理新课程评价体系的构成要素,也正是本书在以下各个章节中将详细阐述的问题。

第二节 传统地理课程评价的理性反思

新课程的实施应该是继承与创新并举,我们享受和传承着传统课程评价的经验时,更有

责任反思和创新课程评价的理论。对比课程评价思想的最新发展,当前我国的课程评价中存在很多问题。主要表现有: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,而忽视了对过程的评价;过分关注评价的结果,而忽视了评价过程本身的意义;评价内容过于注重学业成绩,而忽视综合素质的评价和全面发展的评价;评价方法单一,过于注重量化和传统的纸笔测验法,而缺少体现新评价思想和观念的新方法;评价主体多为单一源,而忽视了评价主体多源、多向的价值等^①。同样,以上这些问题也存在于地理学科课程评价中。

一、地理教师眼中的课程评价

在地理新课程实施后,我曾走访多位高中地理教师,了解他们所理解的地理课程评价理念及主要做法。

[案例 1] 江苏省靖江中学的特级教师严侠华谈地理课程评价

就我所在的学校来看,地理课程评价主要就是学生的学业成绩。20 多年来,我们一直采用“三三四”的评价模式:即平时学习占 30%,期中考试成绩占 30%,期末考试成绩占 40%。平时成绩当中包括了阶段性的笔试成绩、学习态度和作业质量、回答问题的情况、地理观察事件、探究活动的表现以及小论文观察报告等,这些在平时均由老师记录备案,加以评定。但事实上多数老师对于平时学习的评定是比较随意而简单化的,普遍以阶段性的书面考试成绩作为平时学习的评价依据,特别是近些年来,高考升学率成为全社会关注的焦点,迫于巨大的社会和行政考核的压力,地理学业成绩评价的方式日趋简单化,书面考试分数普遍成为领导考核教师、教师考核学生的唯一指标。而其他的评价方式则被迅速弱化,甚至置之不理。

简析:特级教师对地理课程评价有了较深的理解。她注意到课程评价不仅包括学业成绩评价,还有对教师的评价,而且重视学习过程中学生的表现型评价。但也无奈地看到分数在评价中的控制性地位,这样的评价方式过于关注知识结果、甄别与测量,忽视对学生发展过程的关注和评价的反馈作用。

[案例 2] 我曾经这样评价学生

现在回顾本人的从教历程,自 1990 年秋走上高中地理教学岗位,我与学生共同度过了 14 个春秋。期间,我在地理教学中对学生的评价从单一的分数评价开始,评价观念不断发生转变,最后迷上这个领域,大致经历了三个阶段。

一是考试决定阶段,这是从教后的最初五年,属于地理教育生涯中的适应阶段。我从一个懵懵懂懂的书生突然转变成为人师表的教师,纵然有许多教育的理想与书本知识,但面对现实似乎根本就派不上用场,学校领导、班主任、家长似乎只关心一点:考试成绩!我所有的努力也只有一个目的,就是如何让学生在有限的地理学习时间内提高效率,以提高考试成绩。当然,受这种指导思想的影响,我对学生的地理学习情况评价也只是一张成绩记录单,每一次单元测试成绩累积、平均得出平时成绩,还有期中考试成绩、期末考试成绩,按“三三四”原则计算每个学生的总评成绩,每学期期末上交班主任,对学生的评定工作便告一段落。

^① 钟启泉,崔允漷,张华.《基础教育课程改革纲要》解读.上海:华东师范大学出版社,2001(302)

这期间,我也不清楚作为一名地理教师,自己的工作得到了什么样的评价,只记得任教的第一届高中毕业生在江苏省地理会考中取得了优异的成绩,优秀率达到96%,老校长一边翻看着成绩统计表,一边说:“小朱,教得不错,继续努力!”

二是过程参与阶段,这大概是从教后的第二个五年吧,正在向经验型教师过渡。有件事对我的影响很大:一个地理成绩只能及格的男生,特别酷爱天文,对各种天文现象与活动如数家珍,常与我探讨天文知识,应该说在此方面他总是我的老师。1994年秋,著名的苏梅克—列维9号彗星与木星相撞,我就开玩笑地对他说:“你如果能就‘彗木相撞’事件成功地出一期黑板报,并在年级中开一次讲座,我就给你期末考试成绩加10分。”结果他成功了。同年11月,他又带地理兴趣班的学生开展了观测狮子座流星雨现象。我也信守诺言,最后给他奖励15分,这样,地理学科成为他成绩册上唯一能达到优秀的学科。更重要的是,他在学校找到了自信,总体成绩不断进步,最后顺利升入本科院校。这个学生的成长使我深深地反思,我能否给学生提供充分展示地理兴趣爱好与能力的机会?能否将平时学习地理的表现也作为总评成绩的组成部分?后来,我就向学生公布一项“地理期末总评成绩的加分规则”,具体条目有:(1)如果你在课堂上提出一个有思考价值的问题或有创意地解答问题,期末成绩加1分;(2)如果你结合地理学习内容撰写一篇小论文并在班级演讲,期末成绩加2分;(3)如果你给班级出一期地理黑板报或墙报,期末成绩加2分;(4)如果你策划并组织一次地理班会,期末成绩加2分;(5)如果你在全校范围内组织一次地理课外兴趣活动,期末成绩加5分。这个评价规则的改变,缩短了我与学生之间的距离,课前、课后我的身边常常围满学生。学生学习地理的热情高涨,课堂上常有开心的笑声与激烈的争辩声。回顾这段历程,我很庆幸,没有任何领导与同事来批评我这一擅自做主的“另类”行径,或者说根本就没有人来关注,因为我所在的学校有着充分民主、自由的土壤,老校长曾说:“只要有想法,就去行动。”

三是关注质评阶段,这是新世纪到来的阶段。读着2000年颁布的《全日制普通高级中学地理教学大纲(修订版)》,我开始对评价有了些理性的思考,而不只是不断记录给学生加分的理由与分值。我想学生平时的表现与成绩不应只是我说了算,还应该让学生之间相互交流、相互评判地理学习的态度与能力,还应该按照新大纲新教材的要求,结合地理研究性学习活动,开展形式多样的成绩评价工作。于是,我将全班分成若干个研究性学习小组,每个学习小组除完成课堂的地理学习任务外,都承担着地理小专题的研究性学习任务,我给每个小组发一个文件袋,让他们存放自己的研究性学习成果。我们不定期举行各小组研究成果展览,让大家一起评说优点与缺点,当然优秀的成果依然能够获取期末加分,重要的是“地理学习喜报”诞生了,每半个学期,我给那些在地理学习方面有突出表现与成果的学生发一张贺卡,这张贺卡就是反馈给学生、家长的喜报,实际上就是一份表示个人努力程度与地理学习成就的“告家长书”。2004年秋,当我调离学校岗位清理物品时,我最不舍得抛弃的就是厚达1米多的地理研究性学习文件袋,现在看来就是新课程所谓的地理档案袋吧,这里面不仅装载着学生学习过程的材料,还见证着我与学生共同奋斗、共同成长的美好回忆。

简析:回顾自己在教学岗位上对课程评价的认识,首先就是概念理解的偏差,错将学生的地理学业成绩评价当作地理课程评价,殊不知这仅仅是高中地理课程评价中的一个重要部分。再看自己对学生评价所施行的方法,尽管也跳出了“唯考试成绩论成败”的单一评价思路,也关注了过程,也渗透了质性评价的思想,但关注的重心一直是考试测量,一切行为最

终仍归结于总评分数。

〔案例3〕扬州市2007届高三地理高考模拟测试成绩反馈

在每年的4月初,我市都会举行一次高考模拟测试。考试结束后,每一门学科都要举办全体高三教师参与的考前研讨会,在这个会议上,考试成绩分析是一项重要的议题。下列表格是在2007届考前研讨会上公布的成绩分析表。为避免涉及具体人员,现将县市区名称与学校名称用代号表示。

表 1-2-1:各县市区高三模拟考试地理测试人数与成绩比较表

县市区代号		A	B	C	D	E	F	G	全市
考试人数(人)	一模	704	749	562	1447	704	662	81	4909
	二模	744	809	560	1597	769	677	86	5242
均分(分)	一模	113.85	107.64	107.52	107.20	110.21	109.86	103.38	108.98
	二模	105.99	101.07	105.17	103.71	104.66	106.86	103.43	104.06

表 1-2-2:四星级学校高三模拟考试地理测试人数、市均分差比较表

学校		A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
考试人数 (人)	一模	6	15	53	58	23	65	9
	二模	6	15	54	56	25	64	9
市均分差 (分)	一模	+3.5	+14.6	+14.1	+20.4	+16.5	+16.4	+19.3
	二模	+6.4	+14.0	+11.3	+20.0	+22.4	+17.2	+15.9

表 1-2-3:市直部分中学高三模拟考试地理测试人数、市均分差比较表

学校代号		B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8
考试人数 (人)	一模	135	94	135	53	22	29	30	81
	二模	131	101	156	26	22	25	31	85
市均分差 (分)	一模	+3.4	+8.8	+3.5	-23.7	-21.4	-30.7	-38.6	-5.6
	二模	+5.8	+7.2	-0.7	-12.2	-13.3	-15.5	-29.2	-0.9

表 1-2-4:贡献率较大的非四星级学校

一模	学校代号	C1	C2	C3	C4	C5
	考试人数(人)	270	141	128	247	94
	均 分	116.60	125.70	116.57	116.89	117.79
二模	学校代号	C1	C2			C5
	考试人数(人)	270	156			101
	均 分	110.07	116.48			111.31

简析:作为扬州市高中地理教研员,我深知全市地理高考成绩是衡量教研工作绩效的重要指标。于是,学生的考试成绩也成为我们对各校地理教师评价的最重要指标。我觉得这是难以跨越的鸿沟,摆脱不了“唯升学论”评价思想的束缚。这种教师评价方式势必影响着