

普通高等教育“十二五”应用型规划教材



21世纪教师教育系列教材

物理教育系列

中学物理教学 评价与案例分析

Instructional Evaluation and
Case Studies in Middle School Physics

王建中 孟红娟 主编



北京大学出版社
PEKING UNIVERSITY PRESS



21世纪教师教育系列教材
物理教育系列



中学物理教学 评价与案例分析

Instructional Evaluation and
Case Studies in Middle School Physics

王建中 孟红娟 主编



北京大学出版社
PEKING UNIVERSITY PRESS

图书在版编目(CIP)数据

中学物理教学评价与案例分析/王建中, 孟红娟主编. —北京: 北京大学出版社, 2015. 5
(21 世纪教师教育系列教材·物理教育系列)

ISBN 978-7-301-25654-1

I. ①中… II. ①王… ②孟… III. ①中学物理课—教学研究—师范大学—教材 IV. ①G633.72

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2015) 第 070598 号

书 名 中学物理教学评价与案例分析
著作责任者 王建中 孟红娟 主 编
责任编辑 陈 静 赵学范
标准书号 ISBN 978-7-301-25654-1
出版发行 北京大学出版社
地 址 北京市海淀区成府路 205 号 100871
网 址 <http://www.pup.cn> 新浪微博: @北京大学出版社
电子信箱 zpup@pup.cn
电 话 邮购部 62752015 发行部 62750672 编辑部 62767857
印 刷 者 北京富生印刷厂
经 销 者 新华书店
787 毫米×1092 毫米 16 开本 15.5 印张 370 千字
2015 年 5 月第 1 版 2015 年 5 月第 1 次印刷
定 价 38.00 元

未经许可, 不得以任何方式复制或抄袭本书之部分或全部内容。

版权所有, 侵权必究

举报电话: 010-62752024 电子信箱: fd@pup.pku.edu.cn

图书如有印装质量问题, 请与出版部联系, 电话: 010-62756370

前言

教学评价是教学活动的重要环节,也是物理教师必须具备的主要专业技能之一。《普通高中物理课程标准(实验)》(2003)和《全日制义务教育物理课程标准(实验稿)》(2010)中都明确提出在课程评价上要强调更新观念,注重评价改革导向,促进学生发展。因此,如何顺应新世纪中学物理教学实践的迅猛发展以及教师教育的急剧变革,系统地呈现教学评价的基本理论框架和典型案例,帮助在职与职前教师掌握基础教育新课程教学评价的理论、模式、策略、方法及工具,促进中学物理教师专业可持续发展,是高等师范院校物理教师教育需要思考与解决的问题。

我们汲取现代教育信息技术的新思想与新方法,通过本书对中学物理教学评价进行了全面梳理。本书力图展现中学阶段物理教育新课程改革的新理念,注意吸收教师教育研究的最新理论与实践成果,重视内在的逻辑与条理,并精选典型案例,注重案例的实用性,便于教师指导学生学习和学生自学。

全书共分为八章,主要内容包括以下几个方面:首先,简要回顾了教学评价理论的历史演进过程,从师生发展的角度简要概述了教学评价的内涵与功能,并选取国外几种典型的评价项目(NAEP、PISA、IBDP)加以详细介绍;其次,系统而全面地讨论了中学物理教学评价与物理新课程学习评价的策略与方法,并提供了相应的运用案例及分析供参考;最后,针对不同技术环境下的教学评价,以及几种信息化教学评价的常用工具,结合中学物理教学实施案例进行讨论与研究,并对中学物理教学评价的新趋势进行了富有实践意义的展望与分析。本书是课程与教学论专业“物理教育测量与评价”硕士课程的配套教材,也可作为物理免费师范生本科相关课程教材以及各类相关培训用教材,还可作为中学物理教师的教学参考书。

本书由王建中与孟红娟担任主编,负责内容的总体设计与框架拟定,并参与了书稿内容的撰写。各章执笔人员具体分工如下:第一章 王建中、曾娜(华中师范大学);第二章 孟红娟、吴秀圆(华中师范大学);第三章 曾娜、王玉琴(华中师范大学);第四章 王玉琴(华中师范大学)、彭习辉(水果湖高级中学);第五章 王建中、彭习辉(华中师范大学);第六章 王美倩、孟红娟(华中师范大学);第七章 吴秀圆、孟红娟(华中师范大学);第八章 苗浩、陈荣(华中师范大学)。全书由王建中和孟红娟统稿、审稿和修改定稿。

本书的出版得到了华中师范大学物理科学与技术学院、华中师范大学教育信息技术学院、北京大学出版社的大力支持。北京大学出版社的多位编辑,为本书的编辑与出版做了大量细致工作,付出了艰辛劳动,特此致谢。

在本书的编写过程中,我们查阅、参考与引用了国内外许多专家学者的著作与论文,在此对所有文献的作者表示衷心感谢。由于编者水平及编写时间有限,本书一定会存在不妥与疏漏之处,恳切希望读者能够提出批评意见,以便我们今后加以改进。

编者

2015年2月

目 录

第 1 章 中学物理教学评价的理论概述	(1)
1.1 教学评价理论的历史演进	(2)
1.2 教学评价与师生发展	(13)
第 2 章 中学物理教学评价的国际经验	(25)
2.1 国际学生评估项目	(26)
2.2 美国国家教育进步评价项目	(38)
2.3 国际预科证书课程项目	(46)
第 3 章 中学物理教学评价的方法体系	(58)
3.1 中学物理教学中的量化评价	(60)
3.2 中学物理教学中的质性评价	(69)
3.3 量化评价与质性评价的融合	(78)
第 4 章 中学物理教学评价的策略与方法	(87)
4.1 诊断性评价的策略与方法	(88)
4.2 形成性评价的策略与方法	(97)
4.3 总结性评价的策略与方法	(109)
第 5 章 中学物理新课程学习评价的策略与方法	(122)
5.1 自主学习评价的策略与方法	(123)
5.2 合作学习评价的策略与方法	(131)
5.3 研究性学习评价的策略与方法	(140)
第 6 章 不同技术环境下的中学物理教学评价	(151)
6.1 面授教学评价的策略与方法	(153)
6.2 网络教学评价的策略与方法	(159)
6.3 混合学习评价的策略与方法	(168)

第 7 章 中学物理信息化教学评价的工具	(178)
7.1 量规在中学物理教学评价中的应用	(179)
7.2 文件夹在中学物理教学评价中的应用	(189)
7.3 概念图在中学物理教学评价中的应用	(199)
第 8 章 中学物理教学评价的新趋势	(211)
8.1 中学物理教学的发展性评价	(212)
8.2 中学物理教学的表现性评价	(221)
8.3 中学物理教学的真实性评价	(233)

第1章 中学物理教学评价的理论概述

学习目标

知识与技能

1. 掌握教学评价理论诞生和发展的过程,能够叙述教学评价发展的各个阶段中主要的代表人物、重要思想以及教学评价的特点;
2. 掌握教学评价的功能,并在此基础上深刻理解教学评价与教师专业发展和学生学业进步的关系。

过程与方法

1. 通过对教学评价理论之历史演进的学习,能够分辨出“测量时代”“描述时代”“判断时代”以及“建构时代”的教学评价理论之间的继承和创新之处;
2. 从教学评价理论的历史演进中,学会用不同的教学评价价值观,灵活看待中学物理教学评价;
3. 从教学评价与师生发展的关系中,能结合中学物理课程性质,正确把握教学评价对中学物理教师专业发展和学生学业进步的作用和意义。

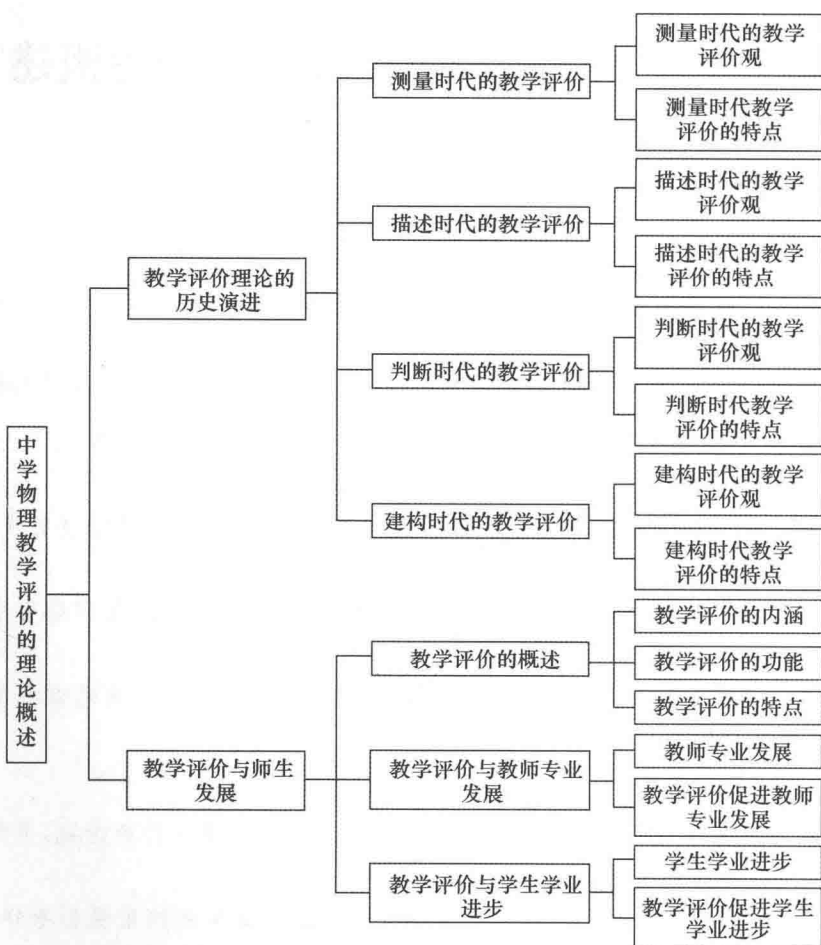
情感态度与价值观

1. 能够根据教学评价理论的历史演进,培养正确、科学的教学评价价值观,并形成以正确的教学评价价值观为导向的教学评价习惯;
2. 通过学习本章内容,能够认可教学评价理论对教学评价实践的重要指导作用,并能感受到探索教学评价理论的乐趣。

学习要点

由于教育自身发展的需要和社会历史因素的影响,教学评价理论一直处于持续发展的状态。在教学评价理论的历史演进过程中,主要可划分为四个阶段,分别是“测量时代”“描述时代”“判断时代”以及“建构时代”。在这四个教学评价发展阶段中,众多教育学家和心理学家根据当时的社会发展和教育发展提出了具有时代特色的教学评价观念和方法,由此形成了四代教学评价理论和方法体系。这些理论和方法体系对我们的教育和教学产生了深远的影响,并给我们的教学实践提供了支撑和引导。本章首先系统地介绍了“测量时代”“描述时代”“判断时代”以及“建构时代”教学评价理论的诞生、发展及其特点,重点强调每一时期的教学评价理念和教学评价方法;其次,在讲述教学评价功能的基础上,介绍了教学评价是如何促进中学物理教师专业发展和学生物理学业进步的,并重点强调了教学评价与师生发展之间的关系。

知识地图



学习建议

学习本章内容时,应首先立足于各个时代的社会背景和教育发展状况,了解推动每一代教学评价理论诞生的原因,并结合时代背景掌握各阶段教学评价的理念和特点,深入理解每一代教学评价理论代表人物提出的观点;其次,在了解教学评价理论历史演进的基础上,对教学评价的功能进行深入学习;最后,结合中学物理课程的性质,掌握教学评价和教学评价与中学物理教师专业发展以及学生物理学业进步的关系。

1.1 教学评价理论的历史演进

本节异读

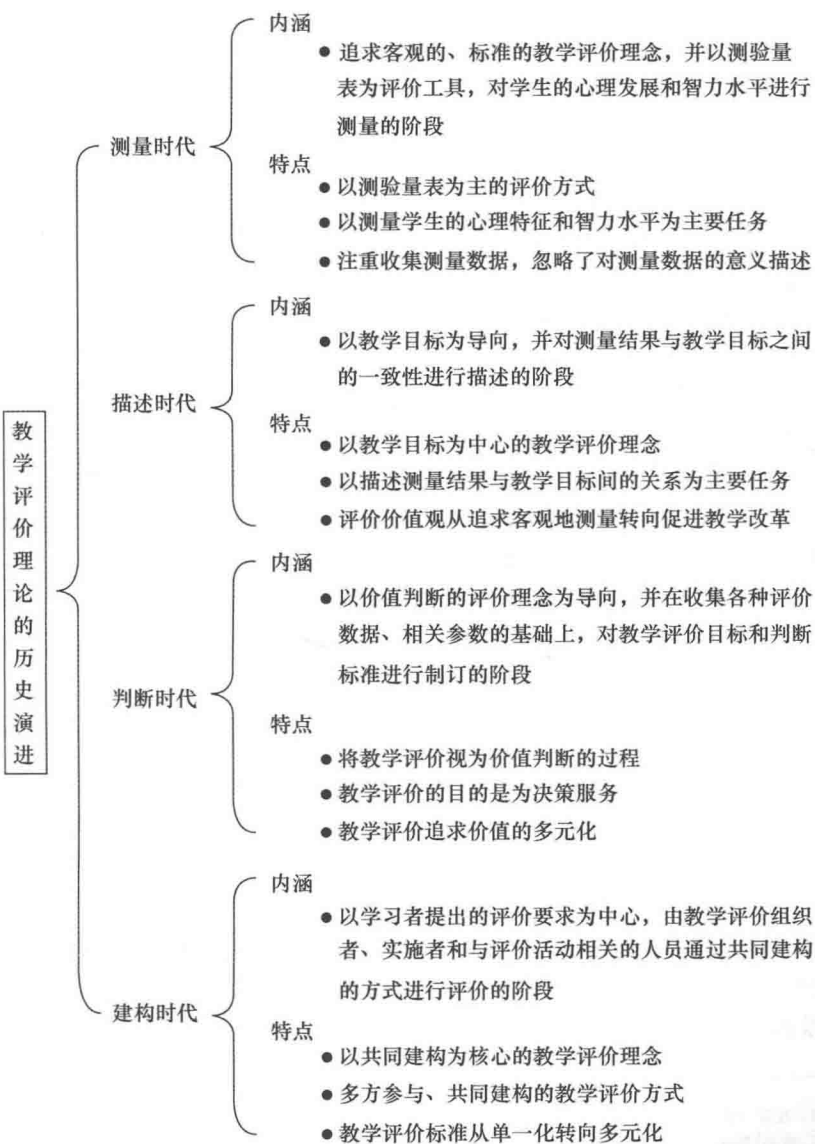
本节主要包括四方面的内容,即教学评价的“测量时代”“描述时代”“判断时代”与“建构时

代”。了解各评价时代的基本定义与特点是学习本节内容的基础,掌握各评价时代之间的发展关系与代表模型是本节学习的重点与难点。学习者在学习本节内容时,应与中学物理教学相结合,在实践中把握四代教学评价在中学物理教学中的应用。

学习目标

- 了解四代教学评价的定义与特点,熟知各评价模型之间的发展关系与演进脉络;
- 能够快速准确地选择合理的教学评价模型,进而指导与促进中学物理教学实践的发展;
- 掌握四代教学评价不同历史时期各自在中学物理教学发展中的地位与作用。

知识结构



教学评价作为教育领域的重要课题一直受到许多教育学家和心理学家的关注。由于教育自身发展的需要和社会历史因素的影响,教学评价的理论和实践一直处于不断发展的状态之中。近百年来,许多教育学家和心理学家分别从理论层面和实践层面对教学评价展开了深刻的探索,并形成了一系列教学评价理论和方法作为支撑教学评价应用的基础。回顾教育评价的发展历程,我们可以看出不同时期产生了不同的教学评价理论,而且每一时代的教学评价理论都具有不同的特点。对此,许多学者从不同维度对教学评价理论的发展进行了划分,其中最有影响力的是由美国学者古帕(Egong Guba)和林肯(Yvonna Lincoln)从现代教学评价的整体发展进行的概述和划分。他们将教学评价的发展划分为四个阶段,分别是测量时代的教学评价、描述时代的教学评价、判断时代的教学评价以及建构时代的教学评价。

1.1.1 测量时代

(一) 测量时代的教学评价

19世纪末至20世纪初,许多教育研究者受实验心理学的影响,将心理测量的方法与教育统计学理论相结合,形成了一系列以测量或测验为主的教学评价理论和方法体系。这些教学评价理论和方法体系的核心是将心理测量的方法用于测量学生的心理发展和智力水平,以实现对学生的学业成绩进行客观的量化操作。测量时代的教育研究者们为了能够客观地、标准地、量化地考查学生的学业发展水平和教育教学效果,展开了一系列以测验理论为指导思想、以测量技术和统计技术为评价方法的教育测验活动。这些测验活动主要依靠各种测验量表作为评价工具,其价值取向是以追求教育评价的科学化和客观化为主,由此在这一时期大量的教育测验被广泛用于教育教学中。^①这就是教学评价发展历程中著名的“教育测验运动”,因此这一阶段在教学评价发展的历史中被称之为“测量时代”。

在教育测验运动兴起的过程中,美国心理学家桑代克(Edward Thorndike)于1904年在《心理与社会测量导论》一书中详细阐述了教育测量的理论和方法,并提出了一个经典论断“凡是存在的东西都有数量,凡是有数量的东西都可以测量。”^②这一著作的产生不仅为教育测量的发展提供了理论支撑,而且开启了以标准测验量表为代表的教育测量热潮,桑代克也因此被人们称为“教育测量之父”。随着教育测量理论的发展,20世纪以后出现了各种各样的测验量表,包括学业测量量表、智力测验量表以及人格测验量表等。其中比较著名的是法国学者比奈(Alfred Binet)和西蒙(Theodore Simon)于1905年提出的第一个智力测验量表“比奈-西蒙智力量表”。这一量表以智力年龄作为解释被测者经过测试后得出不同测试结果的标准,实现了对被测者的智力按照客观标准进行比较。此外,1961年美国斯坦福大学特曼(Lewis Terman)对比奈量表进行了修改和完善,形成了《斯坦福-比奈量表》。这一量表的出现推动了教育测量逐渐走向标准化。

(二) 测量时代教学评价的特点

1. 以测验量表为主的评价方式

在教育测量理论的支撑下,许多教育研究者相继编制了各种各样的测验量表,并用于测验学

① 辛涛,李雪燕.教育评价理论与实践的新进展[J].清华大学教育研究,2005(6):38—43.

② 卢立涛.测量,描述,判断与建构:四代教育评价理论述评[J].教育测量与评价:理论版,2009(3):4—7.

生的心理特征和智力水平。教育测验量表成为当时教育评价的主要方法和工具,这也成为这一时期教学评价最大的特点之一。在测量时代的教学评价中,教学研究者们编制的每一种测验量表不仅确立了明确而客观的评测标准,而且这些测验量表也被广泛地应用于测量学生的心理发展和智力水平。因此测量时代的教学评价不仅在一定程度上实现了教学评价的客观化和标准化,而且实现了教学评价的普遍化。尽管如此,以测验量表作为主要方式的测量时代,其评价方法依然存在着很多局限性。例如:这种教学评价方式只是对学生的知识、人格进行了片段化的测量,并没有对学生的全部学习过程进行测量。^①

2. 以测量学生的心理特征和智力水平为主要任务

测量时代的教学评价主要通过编制各种测验量表对学生的心理特征和智力水平进行测量。随着测验理论的发展,测验量表的种类和内容也不断丰富。但是其主要的任务依然集中于从心理发展和智力水平的角度对学生的成就进行测量,这一特点与教育测量是从心理测量发展而来有关。测量时代的教学评价将学生的心理特征和智力水平作为测量对象,致力于将精神层面的东西进行客观的量化。虽然这对教学评价的发展具有重要的贡献,但是这份贡献中也存在着许多不足之处。例如:教育测验量表对人的许多复杂方面的表现无法进行测量,比如创造力、兴趣、价值观等,而这些方面却是教学评价不可忽视的重要部分。

3. 注重对客观材料的收集,忽视了对测量数据的意义描述

测量时代的教学评价用各种测验量表解决了教学评价的客观化问题,这一时期的教学评价注重用恰当的测验量表进行大范围的教学测量,并在测量之后收集大量客观的测量数据。这在一定程度上推进了教学评价走向客观化和标准化。但是,这一阶段的教学评价并没有对收集的测量数据进行有意义的描述和解释。这导致了教学评价只是为了测量而测量,而没有从教学测量的数据中找到与教学目标之间的对应关系。因此,这一特点也成为测量时代教学评价的一大弊端,同时也为描述时代教学评价的产生提供了突破口。

1.1.2 描述时代

(一) 描述时代的教学评价

20世纪30年代初期,资本主义世界发生了一场经济危机,导致了美国经济大萧条。当时的美国呈现出失业人数骤然增多的现象,大批青年人因为找不到工作而选择进入高中学习。但是当时美国的高中教育与社会发展之间并没有建立起紧密的供需关系,培养的人才并不能满足社会发展的需要。因此,在这一社会矛盾的推动下美国开始了一场教育改革运动,在美国教育发展史上被称为“八年研究”。^②在这场教育改革运动中人们对教育目标的认识从灌输知识转变为促进发展。然而测量时代的教学评价方式显然不能满足这一新的教学目标指导下的教学活动的需要。由此,许多教育研究者开始在批判教育测量的基础上探索新的教学评价方法。教育研究者们开始注重对测量结果进行有意义的描述,并将其与具体的教学目标建立起联系。这样一来就使得教学评价不再只是对测量结果的收集,而且还包括将测量结果与具体的教学目标进行对比描述。

^① 陶西平. 教育评价辞典[M]. 北京:北京师范大学出版社,1998: 67.

^② 黄光扬. 教育测量与评价[M]. 上海:华东师范大学出版社,2002: 16.

以教学目标为导向的评价方法一直被教育研究者们沿用到 20 世纪中叶。因此,在 20 世纪 30 年代至 50 年代以描述教学目标与测量结果之间的一致性作为教学评价主要任务的阶段被称之为“描述时代”。

描述时代的教学评价理论是基于“八年研究”这一教育改革运动的展开而产生和发展的。在这场教育改革运动中,美国进步教育协会特别成立了一个专门的评价小组负责为学校设计教学评价方法。泰勒(Ralph Tyler)作为这一评价小组的主要负责人,对这一时期教学评价理论的诞生和发展作出了巨大贡献。他在《成绩测验的编制》(1934)一书中提出了新的教学评价观念,即“教学评价的历程在本质上是一种测定教育目标在课程和教学方案中究竟被实现多少的过程。”^①在此基础上它还系统地介绍了教育评价活动的原理和实施方式。此外,在 1949 年出版的《课程与教学的基本原理》一书中,泰勒从教育的目标、教育经验、经验的组织方式以及教学评价四个方面对课程设置和教学原理进行了详细的叙述。^②这两本著作构成了“泰勒评价模式”,同时也为描述时代的教学评价奠定了理论基础。从此教学评价的概念取代了教学测量,并一直被沿用至今。“泰勒评价模式”成为教学评价发展史上具有划时代意义的评价理论,由此泰勒也被称之为“教学评价之父”。

(二) 描述时代教学评价的特点

1. 以教学目标为中心的教学评价理念

将教学目标作为教学实施和教学评价的主要参考依据,这成为描述时代教学评价的一大特点。这一时期的教学评价理论和方法突破了测量时代的教学评价只注重收集测量结果的局限性,转变为倡导以教学目标为中心的教学评价观念。相对于测量时代的教学评价而言,在以具体教学目标为中心的评价理念指导下,描述时代的教学评价行为更加具有目的性。这在一定程度上提高了教学评价的可操作性,使得教学评价能够有计划地实施。尽管如此,这一时期的教学评价仍然没有彻底改变测量时代的教学评价方法。此外,以教学目标为中心的教学评价容易出现由于教学目标定位不合理而导致的教学评价信度和效度不高的问题。

2. 以描述测量结果与教学目标之间的关系为主要任务

描述时代教学评价的主要任务不再是对教学测量数据的收集,而是对教学测量结果与教学目标之间的关系进行描述的工作。这一特点是在测量时代教学评价的客观性、标准化等优点的基础上发展而来,使教学评价不只是对学生的学业水平进行量化操作,而且是通过教学目标将教学课程、学生需要以及社会需要之间建立一定的联系。这样一来,不仅提升了教学评价与社会需要的适应性,而且在一定程度上使教学评价自身的逻辑结构更加紧凑。但是在描述测量结果和教学目标时,由于教学活动的复杂性,很容易造成评价者对测量结果的描述与预期的教学目标之间无法形成对应关系,进而使评价者也就无法将测量结果与教学评价目标进行对比描述。

3. 将评价的价值取向从实现客观地测量转向促进教学改革

描述时代的教学评价理论和方法体系是美国“八年研究”教育改革运动的产物,因此这一时

① 卢立涛. 测量,描述,判断与建构:四代教育评价理论述评[J]. 教育测量与评价:理论版, 2009 (3): 4—7.

② TYLER R W. The five most significant curriculum events in the twentieth century. [J]. Educational Leadership, 1987, 44(4): 36—38.

期的教学评价是以促进教育教学改革为目的而展开的一项活动。由于教育教学不能满足社会发展的需要,所以教育研究者们开始反思教育,并将教学评价的价值取向定位于促进教育改革,进而使教育与社会发展相适应。因此这一阶段的教学评价价值取向以推动教育教学的改革和发展为主,目的是使教育教学更加适应社会需要。但是这种教学评价的价值取向并没有完全脱离测量时代教学评价的价值取向,而是在确保客观测量的基础上对测量结果和教学目标进行描述。由于缺少对这类描述进行价值判断的工作,所以描述时代的教学评价并没有从根本上实现促进教学改革价值取向的变革。



拓展阅读

教学评价之父——泰勒

拉尔夫·W·泰勒(Ralph W. Tyler),美国当代著名教育学家、课程理论专家、评价理论专家,是现代课程理论的重要奠基者和科学化课程开发理论的集大成者,享有“当代教育评价之父”“现代课程理论之父”以及“行为目标之父”的美誉。

1902年,泰勒生于美国芝加哥;1927年,毕业于芝加哥大学并取得哲学博士学位;1933年,受美国进步教育协会的邀请,参与领导了美国教育史上著名的“八年研究”(Eight-year Study);1938年,受当时芝加哥大学校长赫钦斯(Robert M. Hutchins)的邀请,担任芝加哥大学教育系主任;60年代初,在芝加哥大学领导了“全国教育进展评估”(The National Assessment of Educational Progress)研究;随后,被任命为芝加哥大学社会科学学院院长;退休后,担任斯坦福大学行为科学高级研究中心名誉主任。

1949年,泰勒出版了《课程与教学的基本原理》(*Basic Principles of Curriculum and Instruction*)一书,该书在整个教育界产生了巨大影响,自出版以来,仅在美国和英国就已印行了三十多次,被誉为“现代课程理论的圣经”。该书的主要贡献是提出了学校课程编制的基本理论,美国乃至整个西方教育界一般都将这套课程编制理论或模式称为“泰勒原理”(Tyler Rationale)。

1.1.3 判断时代

(一) 判断时代的教学评价

判断时代的教学评价萌生于1957年以后美国因苏联发射了第一颗人造卫星而发动的教育改革,一直持续到70年代。与前两代教学评价不同的是,判断时代的教学评价强调价值判断,并将其视为评价活动中最重要的工作。在这一时期,评价者不仅要运用一切合适、有效的测量手段和评价工具去收集各种评价数据、相关参数,而且还要积极参与到评价目标与判断标准的制订过程中。由于这一时期的教学评价在本质上就是判断,因此称为“判断时代”。“形成性评价”“非正式评价”“内在评价”等新的评价理念就是在这一时期产生的。这一时期产生的比较有代表性的评价模式有斯塔弗尔比姆(Daniel Stufflebeam)提出的CIPP评价模式、斯里克文(Michael Scriven)提出的目标游离评价模式以及欧文斯(Thomas Owens)提出的对手评价模式三种,它们之间的主要区别如表1-1所示

表 1-1 判断时代三种典型评价模式的比较

模式提出者	评价模式	优 点	缺 点
斯塔弗尔比姆	CIPP 评价模式	突出评价的发展性功能,整合了诊断性评价、形成性评价和总结性评价,评价结果认可度较高	评价缺乏价值判断,可能为决策者政治上的便利提供虚假伪证;评价人员作用受到限制;适用范围较小
斯里克文	目标游离评价模式	突破预设目标,更加注重突然评价;形成性评价和总结性评价相结合;重视对评价的再评价;决策者与评价者分离,评价结果更为客观与公正	价值判断因人而异;评价者与管理者关系复杂;评价的操作性不强;容易在评价中顾此失彼,背离评价的主要目的
欧文斯	对手评价模式	通过互相诘问,使定量和定性的材料真实可靠,结果合理,更符合现实世界	评价结果容易受辩论技巧的影响;评价花费较高,效率也相对较低

(二) 判断时代教学评价的特点

1. 将教学评价视为价值判断的过程

判断时代教学评价最显著的特点是将评价活动视为价值判断的过程,而不只是对评价结果进行具体描述,它要求评价者根据一定的标准去衡量教学结果是否达到了既定的教学目标,并作出合理的价值判断。需要强调的是,评价所参照的教学目标并非固定不变的,而是结合实际需要和时代变化不断更改的。因此,评价目标的制订也属于教学评价的一部分。综上所述,教学评价是评价主体与评价对象共同建构统一价值观的过程,由评价主体与评价对象之间的交互作用来产生评价结果。

2. 教学评价的目的是为决策服务

判断时代的教学评价还认为,评价最终的目的不在于证明,而在于服务,并指出教学评价其就是为教育管理者做出正确决策而提供信息服务的过程。任何科学的教学决策都是建立在良好教学评价提供的、具有说服力的评价信息之基础上的,只有全面了解教学活动过程与活动结果,才能做出能够进一步提高教学绩效、促进教育管理的教学决策。因此,判断时代的教学评价持有的是一种决策导向或改良导向的评价观。

3. 教学评价追求价值的多元化

判断时代的教学评价注重追求价值的多元化,尊重各方的评价意见,重视非正式评价的评价结果。这一时期的教学评价提出了正式评价与非正式评价相结合的评价思想,并通过在教学评价过程中采用诊断性评价、形成性评价和总结性评价相结合,定性评价与定量评价相结合的评价方式,广泛收集各类人员对师生教学过程和教学结果的价值判断,最后在尊重各方价值判断的基础上做出总结性的评价结论。

1.1.4 建构时代

(一) 建构时代的教学评价

在 20 世纪 80 年代欧美正处于教育改革的高潮阶段,由于以往的教学评价理论不能完全满足新时期的教育需要,所以教育研究者们开始反思已有的教学评价理论和方法体系。通过对前三代教学评价理论的反思和批判,这一时代的教育研究者们发现以往的教学评价一直追求

运用客观的方法实现教学评价的科学化和标准化,包括测量、描述以及判断等评价方法。他们认为这些方法的本质看似客观,其实在某种程度上也是一种主观的方法。由心理建构方式形成的教学测量、教学描述以及教学判断等一系列看似客观的评价标准和方法,其实并不能对学生进行全面而科学地评价。在此基础上许多研究者们开始探索新的教学评价理论和方法,并形成了一系列以“多方参与,共同建构”的评价方式作为主要标志的第四代教学评价理论。由于这一阶段的教学评价主要是由教学评价的组织者、实施者以及受益者以“应答—协商—心理建构”的方式实施评价,因此这一阶段在教学评价的发展历史中被称之为“心理建构时代”。

在心理建构时代的教学评价理论诞生和发展的过程中,1975年斯塔克(Robert Stake)发表了名为《方案评价的特殊方法——应答评价》的文章,他倡导教学评价应该关注学习者的需要,比如学习者的兴趣、关注点等,而不是只以预先编制的教学目标作为教学评价的关注点。在这种以学习者为中心的教学评价观的基础上,他提出了一种为被评价者提供回应服务的“应答式评价模式”。^①在这一评价模式提出之后,美国学者古帕(Egon Guba)和林肯(Yvonna Lincoln)从中得到启发,分别于1981年和1982年发表了《有效的评价》和《自然主义探索的认识论和方法论基础》。这两篇文章批判了前几代教学评价刻意追求评价结果的客观性和精确性而忽略了教学评价真正的内涵。他们继承了斯塔克的评价思想并提出了以学习者为中心的教学评价观和心理建构的教学评价方法。除此之外,古帕和林肯于1989年出版了《第四代评价》专著。这一著作系统介绍了第四代教学评价的理论框架,为心理建构时代的教学评价发展奠定了基础。^②

(二) 建构时代教学评价的特点

1. 以“共同建构”为核心的教学评价理念

第四代教学评价强调以“共同建构”作为教学评价的指导思想。这种共同建构是将被评价者提出的评价要求作为评价内容的核心,由评价者、被评价者以及其他与评价活动相关的人员构成的评价团体自由表达评价意见的过程。相比前三代教学评价只以评价者的评价意见作为评价结果的理念而言,第四代教学评价注重让每一个与评价活动相关的人都能够参与到教学评价中,并且使他们尽可能表达自己的心理建构或自由回应评价者的要求。这一特点不仅凸显了前三代教学评价强烈的管理主义,而且体现了第四代教学评价从相对客观的描述和判断转变为一种具有强烈主观性质的心理建构。但是“共同建构”的教学评价理念仍然存在诸多问题,比如过于强调评价的主观心理建构,而忽略了评价客观性。

2. “多方参与,共同协商”的教学评价方式

在第四代教学评价理论的支撑下形成了一种“多方参与,共同协商”的教学评价方式。在这一评价方式的实施过程中,首先由多方教学评价者对被评价者提出的评价要求进行自由回应;其次通过共同协商的方式处理心理建构阶段出现的分歧,不断使评价结果朝着所有评价者共同的意愿逼近;最后使各方评价者达成共识,形成最终的评价结果。由此我们可以看出第四代教学评价不仅从评价理念上发生了重大转变,而且在评价方法上也与前三

① STAKE R. Programme evaluation: Particularly responsive evaluation[J]. Kalamazoo Occasional Paper. 1975 (5).

② 卢立涛. 测量,描述,判断与建构: 四代教育评价理论述评[J]. 教育测量与评价: 理论版, 2009 (3): 4—7.

代教学评价有所不同。这种教学评价方式虽然体现了评价方法的灵活性和被评价者的主体性,但是缺乏较强的可操作性,比如教学评价效度受各方评价者的水平所制约、教学评价的实施需要较长的周期等。

3. 教学评价标准从单一化转向多元化

相比前三代教学评价追求客观、唯一的评价标准而言,心理建构时代的教学评价则从人的复杂性出发,考虑到不同的人会对同一事物产生不同的心理建构。由此教学评价研究者在批判前三代教学评价只以评价实施者或教学目标制订者的评价观作为唯一的教学评价标准的基础之上,倡导教学评价标准应该考虑到所有与评价活动相关的人员所持有的评价观。因此,多元化的教学评价标准成为建构时代教学评价的一大特点,强调了被评价者和其他相关人员在教学评价活动中的地位。尽管第四代教学评价追求以一种多元化的教学评价标准求得评价结果中能够包含各方评价者的意见,但是将教学评价标准与多方教学评价者的价值观相关联却不一定能使教学评价呈现丰富而深远的内涵,也有可能导致教学评价过程的复杂化。

学习活动

活动一 创作一个教学评价理论演进的 Timeline

(一) 学习 Timeline 的制作方法

所谓 Timeline,就是将有关的历史文献资料按照时间的先后顺序排列,即依据主题要求,将发生在某具体日期的历史事件以简单、概要的形式记录下来。Timeline 是一种了解和梳理某一主题历史的重要方法,它的制作主要分为两个阶段:一是文献搜集阶段,二是 Timeline 创作阶段。表 1-2 是一个关于麦克斯韦电磁场理论的 Timeline(1784—1888)。

表 1-2 麦克斯韦电磁场理论 Timeline

时 间	事 件	备 注
1784—1785	发现库仑定律; 静电学体系建立	库仑发现了电磁场理论的第一个定量规律——库仑定律;高斯建立起了静电学体系
1820	奥斯特实验; 发现毕奥-萨伐尔定律; 总结出安培定律	1820 年可以认为是物理学史上的“电磁学年”。奥斯特实验将电现象与磁现象联系在一起;同年毕奥-萨伐尔定律被发现;安培总结出安培定律
1831	发现电磁感应现象	法拉第通过 11 年的研究,首先发现了电磁感应现象

续表

时 间	事 件	备 注
1864—1865	麦克斯韦方程组建立	麦克斯韦集前人研究之大成,提出两个著名假设,建立起麦克斯韦电磁场方程组,并通过方程的解预言了电磁波的存在
1887—1888	赫兹实验	赫兹通过一系列实验,证明了电磁波的存在,并证明了光波与电磁波的同源性

(二) 创作一个教学评价理论演进的 Timeline

请充分利用自己的 ICT 技能,广发搜集各种电子文献资源,详细了解教学评价理论的发展历史,参考相关 Timeline 制作案例,创作一个教学评价理论演进的 Timeline,并与你的同学共享,然后存入你的个人学习文件夹中。

1. 创建个人学习文件夹

个人学习文件夹,又称学习档案袋,指学习者把自己有代表性的作品汇集起来,以展示自己学习和进步的状况。所以,文件夹基本上是一个收集个人的技能、思考、兴趣、业绩等证据的容器。本活动建议采用以电子文件的形式创建自己的个人学习文件夹,记录自己在本课程中的学习与成长过程。在制作电子形式的个人学习文件夹时,请注意合理划分文件夹中的栏目类别,并在后续的学习过程中不断充实。一般来说,电子形式的个人学习文件夹中应该包括个人信息、学习计划、学习进度、作品展示以及学习反思等几个部分,如图 1-1 所示。

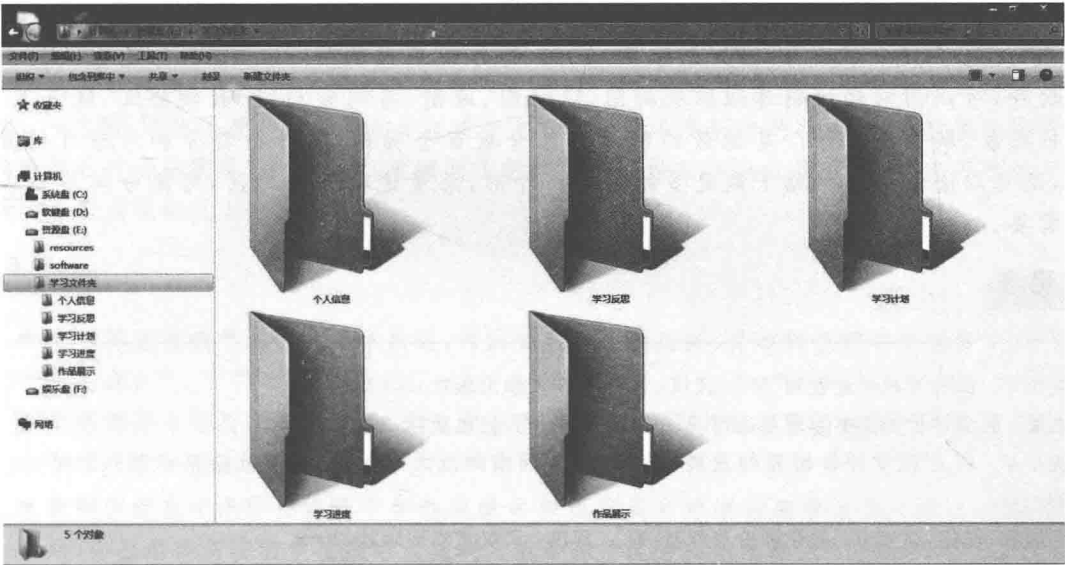


图 1-1 个人学习文件夹