



校本研修热点丛书

丛书主编 © 周小山 严先元

新课程:

怎样进行小学语文 学习评价与测试

夏虹 孙涛 主编



四川大学出版社



校本研修热点丛书

丛书主编 © 周小山 严先元

G623. 2/85

新课程： 怎样进行小学语文 学习评价与测试

夏虹 孙涛 主编



四川大学出版社

责任编辑:曾 鑫
责任校对:刘 文
封面设计:丁 丁
责任印制:曹 琳

图书在版编目(CIP)数据

新课程:怎样进行小学语文学习评价与测试 / 夏虹,
孙涛主编. —成都:四川大学出版社, 2005.1
(校本研修热点丛书 / 周小山, 严先元主编)
ISBN 7-5614-2980-0

I. 新... II. ①夏... ②孙... III. 语文-教学评
议-小学 IV. G623.203

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2004)第 128821 号

书名 新课程:怎样进行小学语文学习评价与测试

主 编 夏 虹 孙 涛
出 版 四川大学出版社
地 址 成都市一环路南一段 24 号(610065)
发 行 四川大学出版社
印 刷 成都蜀通印务有限责任公司
开 本 787mm×960mm 1/16
印 张 8
字 数 130 千字
版 次 2005 年 1 月第 1 版
印 次 2005 年 1 月第 1 次印刷
印 数 00 001~10 000 册
定 价 10.00 元

◆读者邮购本书,请与本社发行科
联系。电 话:85408408/85401670/
85408023 邮 政 编 码:610065

◆本社图书如有印装质量问题,请
寄回出版社调换。

◆网址:www.scupress.com.cn

版权所有◆侵权必究

此书无本社防伪标识一律不准销售

前言

2001年6月,《基础教育课程改革纲要(试行)》的颁布标志着我国基础教育课程改革开始进入实验阶段。伴随着课改实验者们清晰可辨的脚步声,我们在课改实验中一路走来,其间既收获着欣喜,也面临着困惑。在诸多的困惑中,教育评价的瓶颈效应益发凸显出来。为此,我们把目光聚焦在这个板块,呈现自己的认识和探索,为同行们提供借鉴与思考。

在新课程的实验中,我们越来越感觉到,旧的评价束缚着学生的思维能力,不利于激活学生的创新精神,已不适应于这个知识经济初见端倪、科学技术日新月异的时代;在改革与探索中,我们越来越认识到,新的评价体现了“为了每一位学生的发展”的课程核心理念,在发展性的评价标准和多样化的评价方式中,教学因评价而生动,生命因评价而精彩。

基于以上的思考,我们在编纂本书时,以先进的教育评价理念作为支撑。理念是行动的指南,是认识的灵魂,如果没有理念,实践会盲目,那么,困惑也就还是困惑,瓶颈也就还是瓶颈。《新课程:怎样进行小学语文学习评价与测试》以评价促进学生发展的理念来建构全书,因而使本书具有一种说服力和感染力。此外,本书另一个特点是:选用了大量的一线教学经验和可操作性的方法。本书选取了生动、典型的评价案例,通过对这些案例的深入分析,引发读者对评价问题的思考,使评价理念在深入浅出中融入读者的内心;同时,也提供了考试改革的一些探索性做法,这些做法以发展性评价理念为指引,对传统考试的方式、内容进行了改革性的尝试。不管是先进的评价理念还是实践中的操作经验,我们都以本书为对话的平台,期盼与读者在思维的碰撞中产生新的思考。

本书由孙涛、夏虹、周航、周晓玲、韩霜、蔡小蓉共同编写,夏虹、孙涛老师主编并修改。

编者

2004年10月

目 录

第一章 新课程评价的改革	(1)
第一节 认识教学评价	(1)
一、教学评价的涵义.....	(1)
二、教学评价的类型.....	(1)
三、教学评价的功能.....	(1)
四、新课程教学评价的目标.....	(3)
第二节 学生学习评价的改革	(9)
一、学生学习评价的界定.....	(9)
二、学习评价的功能.....	(10)
三、学习评价的类型与方法.....	(11)
第二章 语文课程的学习评价	(18)
第一节 语文课程学习评价的目的和内容	(18)
一、语文学科学习评价的目的.....	(18)
二、语文学习不同内容领域的评价.....	(26)
第二节 语文课程学习评价的形式和方法	(29)
一、课堂观察.....	(29)
二、问卷调查与实验.....	(29)
三、作业或作品检核.....	(31)
四、档案袋评价.....	(32)
五、测验.....	(32)
六、活动评定.....	(33)
第三章 小学语文学习档案袋评价	(34)
第一节 档案袋评价的特点和功能	(34)
一、档案袋评价的特点.....	(34)
二、档案袋评价的功能.....	(36)
第二节 学习档案袋的建立	(37)

一、基本步骤	(37)
二、学习档案袋的基本成分	(41)
第三节 学习档案袋的类型	(41)
一、展示型学习档案袋	(41)
二、成果型学习档案袋	(57)
第四节 学习档案袋的评定与结果报告	(57)
一、评定内容	(58)
二、评定者的选择	(58)
三、评定标准	(58)
四、评定方式	(58)
五、评价结果的报告与交流	(59)
六、学习档案袋交流方式	(61)
第四章 情境性评价	(62)
第一节 情境性评价的特点	(62)
一、情境性	(62)
二、全面性	(63)
三、针对性	(63)
四、多元性	(63)
五、发展性	(63)
六、开放性	(64)
第二节 课堂教学情境评价	(64)
一、课堂教学情境评价的重要性	(64)
二、课堂教学情境评价的策略	(64)
第三节 任务情境评价	(72)
一、什么是任务情境评价	(72)
二、任务情境评价的优势与局限	(74)
三、任务情境评价的形式	(76)
四、任务情境评价的步骤	(76)
五、任务情境评价案例	(80)
第五章 小学语文测试法的改革	(84)
第一节 新课程对小学语文测试提出的要求	(84)
一、小学语文测试的目的	(84)
二、小学语文测试的形式	(85)

第二节 小学语文测试题的编制.....	(86)
一、测试题的编制应遵循的原则.....	(86)
二、编制测试题的类型.....	(94)
三、编制测试卷应注意的问题.....	(109)

第一章 新课程评价的改革

第一节 认识教学评价

一、教学评价的涵义

课程评价是指对课程计划、课程标准、教材在改进学生学习方面的价值做出判断的活动或过程，一般包括对课程目标体系的评价、对课程计划的评价、对课程标准的评价、对教材的评价等核心内容。课程也内含着“教学”，将教学过程看作是课程展开的过程，因此，课程评价也包括教学评价在内。教学评价是以一定的方法、途径对教学计划、过程、教学结果所进行的价值判断的过程。

二、教学评价的类型

教学评价按照不同的分类标准可分为很多种：根据评价的时间、作用、性质的不同可分为诊断性评价、形成性评价与总结性评价；根据评价的内容的不同可分为条件评价、过程评价和成果评价；根据参与评价的主题不同可分为自我评价、他人评价；根据评价的基准不同可分为相对评价、绝对评价和个体内差异评价；根据评价的方法不同可分为量化评价和质性评价。由于分类标准各不相同，因此这些评价方式虽然各有其特点，但在现实的评价过程中，存在着交叉关系。

三、教学评价的功能

一般而言，课程与教学评价主要有六种功能：导向功能、鉴定功能、改进功能、调控功能、激励功能以及管理功能。

（一）导向功能

教学评价具有指引航向的方向标作用。通过评价目标，指标体系的指

引，可以为教学活动指明方向，为教师和学生指明教与学的奋斗目标。导向功能是评价本身所具有的引导评价对象朝着理想目标前进的功效和能力。在课程与教学评价中，对人和被评价对象所作的价值判断都是根据一定的评价目标和评价标准进行的。因此，有什么样的评价内容，被评价对象就会注重相应方面的工作；有什么样的评价标准，被评价对象就会向那个方向努力。也就是说，评什么，怎么评，将有力地引导被评价对象在教学工作中做什么、怎么做。这些评价内容、评价标准对评价对象来说，起着“指挥棒”的作用，发挥着导向功能。他们必须按照目标努力，才能达到合格的标准；否则就不合格，得不到好的评价。在评价教师课堂教学时，学生参与教学的活动量是其标准之一。这一标准将引导教师在教学中调动学生动脑、动口、动笔、动手，积极参与教学活动，充分体现学生是教学活动中的主体。

（二）鉴定功能

“鉴定”主要是指对教学活动的优劣进行甄别，具有选拔、分等的功能，对于比较同类评估对象之间的优劣高下，具有重要作用。

鉴定功能是指评价认定、判断评价对象的合格程度、优劣程度、水平高低等实际价值的功效和能力。从课程与教学的评价的历史发展来看，课程与教学评价在其早期阶段是以发挥鉴定功能为主要特征的，它主要表现在以下两个方面：一是用于配置和决策，如通过对学生德、智、体、美等方面的评价，来鉴定学生的发展水平，以便合理制定课程与教学方案，做到因材施教。二是进行认可鉴定，具体地说就是对学生某一阶段的学习或者对教师的教学进行认可性的评定。

（三）改进功能

教学评价的目的，并不在于评价自身，而在于改进教学工作。因为，教学目的的全部实现，都是建立在不断总结、不断评价、不断改进的过程中，是评价本身所具有的促进评价对象为实现理想目标不断改进和完善行动的功效和能力。改进功能主要是运用“反馈原理”，通过评价及时获得教育过程、教育结果的信息，及时强化正确的、有利于教育目标实现的教育行为，及时调节和矫正不良的、不利于教育目标实现的教育行为，从而控制课程和教学工作的过程，促使其不断地完善和优化。

（四）调控功能

调控功能是指评价对评价对象的教学或学习等活动进行调节和控制的功效和能力。通过评价，可以获得有关教学活动满足社会需要程度的信息，并

将这个信息反馈,用以改善和调节课程与教学目标、课程与教材、教师的教与学生的学等教学过程,这就是课程与教学评价的调控功能。它主要包括两个方面:一是评价者已经达到目标,并能达到更高目标时,就会将目标调高,将进程相对调快;如认为被评价者几乎没有可能达到目标时,就会将目标调低,将进程相对调慢,使其符合被评价者的实际。二是被评价者通过评价了解自己的长、短处以及功过情况,明确努力方向和改进措施,以实现自我调节。

(五) 激励功能

激励就是激发人的动机,改进人的行为,激发人们向更高的目标发展。被激励是每个人的心理需求和生理需求,有了激励,人的心理和生理就得到满足,就调动了人的积极性。激励的方式可以是书面的,也可以是口头的,可以是一句鼓励的话,也可以是一个赞许的表情或动作,可以是郑重的颁奖,也可以是随机的点评,可以在课内进行鼓励,也可以在课外进行鼓励,重要的是表达赞扬、或者理解、或者尊重、或者体贴的情感,同时使被激励者感受到传达的情感信息,得到满足,进而产生奋进的动力,向更高目标努力。

(六) 管理功能

教学评价的科学性、合理性,从一定程度上反映出某所学校教学的质量管理水准的高低,关系到学校的生存与发展。教学评价可做为各级教育行政机构以及学校自身加强对教育、教学管理的主要手段。评价目标和指标体系等本身,就是一种极好的目标管理。因此,教学评价有着比行政管理、经验管理更重大的意义。只要明确了教学评价的原则,制定好教学评价的具体目标、具体内容、具体方法,就可以把它作为学校管理的策略之一,并通过阶段的定时评价反馈信息,积极反思教学管理的成败,修订教学评价措施,促进教学水平以及教学管理水平的提高。

四、新课程教学评价的目标

(一) 新课程教学评价的标准

《基础教育课程改革纲要》中在“课程改革目标”里就课程评价问题明确指出:“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。”可见,教学评价改革必须坚持价值多元、主体取向的评价,坚持过程与结果并重,坚持质性评价的研究方向,坚持促进学生和教师的发展。

发端于 20 世纪的现代课程与教学评价是以整个世纪飞速发展的现代科技为背景的，它从产生之日起就是科学所崇尚的客观、科学、严格的代名词。确实，数量具有简明、精确的特点，它能够减少人的主观推论；更重要的是，数量能够用现代科技所提供的统计工具加以处理。因而量化范式下的标准化测验、常模测验一度成为世界范围内盛行的评价工具和手段。但时至今日，该评价方法至少存在五个缺陷：①量化课程评价忽略了教育计划中那些不可测量的重要方面。伯曼曾精辟地指出：“若只关注可测量的课程，则极易排除对那些不可测量的人类经验的教学。……为了处理抱负、希望和困惑之类的问题，学生需要一种丰富的课程能够帮助学生更好地处理生活中那些不可测量的因素。”所以，量化课程评价最根本的缺陷是忽略了人类经验的不可测量性。②量化课程评价往往以预定目标为评价标准，因此，它排斥了给定教育计划的持续性再开发，这就不可避免地造成课程评价者和课程开发者的利益冲突。③量化课程评价倾向于重视行政管理人员研究者的利益，而忽视了教师在工作中遇到的实际问题。④由于量化课程评价支持有意识、有组织的结果，它就必然忽视非计划型结果。⑤量化课程评价信奉一元性评价标准，而实际上，课程与教学目标的达成要做到完全一致是不可能的，因此，量化课程评价忽视了价值的多元性。总之，对教育而言，量化的评价是把复杂的教育现象简化，或只评价简单的教育现象。它不仅无法从本质上保证对客观性的承诺，而且往往丢失了教育中最有意义、最根本的内容。这样，学生生动活泼的个性被抽象成一组僵硬的数字，学生在各个方面的发展和进步也被简化为可能的几个数量，教育的复杂性和学生状况的丰富性则泯灭其中。

到 20 世纪 60 年代后期，人们开始对这种状况进行反思的批判，逐步形成了一种新的评价方法，即质性评价，相继出现了回应性评价、解释性评价、教育鉴赏与教育批评等质性评价模式。这种方法论揭示了“量化研究”之“客观性”假设的虚假性甚至欺骗性，确立了研究者价值参与（主体性）的合理性，尊重研究对象的个别性与独特性。20 世纪 80 年代，这种变化逐渐影响到实践领域。

质性评定的出现并不是对量化评定的简单否定和扬弃，它是对量化研究的一种反思、批判和革新。从根本上讲，质性研究应该内在包含了量化研究。作为一种新评价范式，质性评定是为了更逼真地反映教育现象。因此，它在本质上并不排斥量化评价，而是把它统整于自身，在适当的评价内容或场景中依然使用量化的方式进行评定。

1. 评定的功能由侧重甄别转向侧重发展

传统的课程与教学评价有一个基本假设,即只有极个别的学生学习优秀,而大多数学生都属中上水平。为此,评价就把优异的成绩给予极少数学生,其余的只能获得较低成绩。这样,评价无形中就变为一种甄别和选拔的过程。而在这一过程中,只有极少数学生能获得激励,体验成功的快乐,大多数学生成了失败者,成了上述假设的牺牲品。新的评定则与此不同,它把评定看作是课程、教学的一个有机构成环节,认为它同样也是促进学生发展的有效教育手段。评定不是为了给出学生在群体中的位置,而是为了让学生在现有基础上谋求实实在在的发展。它关注让学生学会更多的学习策略,给学生提供更多的表现自己所知所能的各种机会,通过评定形成学生自我认识和自我教育、自我进步的能力。

2. 既重视学生在评定中的个性化反应方式,又倡导让学生在评定中学会合作

由于新评定走出了甄别的误区,关注学生的实际发展,它也就不再是过去那种从目标、标准到命题全部“一刀切”的僵硬面目,而是重视学生在评定中的个性化反应。这就是说,评定学生的个别差异和个性特点,问题要求具有相当的开放性,允许学生依照自己的举动和特长做出不同形式或内容的解答。在重视学生个性化反应的同时,新的评定还倡导学生在评定中的小组合作。传统评价为了达到甄别的目的,往往把学生置于严格的个人环境中,不允许学生之间相互交流探讨,让学生面对试题孤军奋战,然而,这不利于学生养成相互合作的精神和技巧,不符合当代社会生活对人的要求。新的评定则鼓励学生之间的合作,允许学生通过分工协作的形式共同完成学习任务。学生在小组合作中的表现、对问题解决所做的贡献,也成了合理的评定内容。

3. 强调评定问题的真实性、情境性

现代认知心理学的研究表明,学生对学习内容的认知和学习,与其所发生的情境有密切的联系。因此,现代认知或学习理论都强调学生学习的真实性、情景性。这种趋势同样反映在评定中。当前,人们越来越倾向于一种认识:传统评价中那种鼓励的问题或测验条目缺乏真实生活中的表现,很少有预见价值。例如,学生在代数测验中也许知道如何计算方程式,但却不知道如何处理代数情境中的等量关系问题。教育的真正价值不仅在于学生在学校情景中的表现,更在于学生在非学校情景中的表现,在于学生解决真实生活中的真实问题的能力。因此,要求评定问题的设计具有真实性、情景性,以

便学生形成对现实生活的领悟能力、解释能力和创造能力，已成为当今评定改革的一个重要特征。

4. 评定不仅重视学生解决问题的结论，而且重视学生得出结论的过程

在传统的评价中，特别是一些所谓的客观性测验，如选择题、判断题，往往只要求学生提供问题的答案，而对学生是如何获得答案的，却无任何要求。这样，学生获得答案的推理过程、思考方式、证据的运用、假设的形成等，这些对学生发展至关重要的东西，都被摒弃于评价的视野之外。这种做法会给教育带来诸多弊端。缺少对思维过程的评价，会导致学生在探究知识的过程中形成一些似是而非的认识和习惯，不利于学生良好思维品质的形成，而且会限制学生对思维乐趣的深刻体验，进而抑制学生解决问题的灵活性和创造性的发挥。同时，这种做法也使得教师进行针对性教学失去了一个良好的依据。因此，新的评定要求在评定作业的设计时要使学生在解决问题时充分表现出搜集资料、推理、判断并做出结论的全过程。

当前，西方世界正在形成一场体现上述特点的所谓“评定改革运动”。在这场运动中诞生了一系列新的评定方式，如“档案袋评定”、“苏格拉底式研讨评定”、“表现展示评定”等，形成了一种“表现评定体系”。该评定体系的主体词“performanceassessment”，正体现了它与传统学业成就测验的不同。后者把学生的学业成就从整个教育中，从学生完整的学校生活中，从课程中游离出来，作为全部学生在教育中、在课程与教学中完整而真实的表现，集中体现了新的课程与教学评价观，代表了课程评价领域未来的发展方向。因此，当前我国的课程与教学评价改革要求我们密切关注西方国家在这方面的改革动态，借鉴他们的经验，结合我国的实际，创建有利于促进学生全面发展和教师不断提高的评价体系。

（二）新课程教学评价的特征

教学评价是教学活动的一个重要环节。随着新课程改革实验在全国范围内的大面积铺开，传统教学评价中的弊端也越来越明显地在改革中体现了出来。因此，建立一种新的适应新课程需要的教学评价体系，已经非常迫切、非常必要了。和传统的教学评价方式相比，新课程需要的教学评价既要遵从教育评价理论的一般原理，也要具有一些区别于传统教学评价的特征。

1. 发展性

发展性是新课程所需要的教学评价最重要的特征。所谓发展，指的是教学评价要改变其只重甄别与选择的功能的现象，而发挥其促进学生发展的功能。教学评价不仅要关注学生的现实表现，更要重视全体学生的未来发展，

重视每个学生在本人已有水平上的发展。

传统的教学评价特别是考试评价强化选择和分等功能,造成一部分学生特别是学习困难的学生无法认识自己的潜能,从而丧失了自我发展的动力。因此,新课程所需要的教学评价应该承认学生在发展过程中存在的个性差异,承认学生在发展过程中存在的不同发展水平,评价的作用是为了促进每个学生在自己已有水平上的不断发展。为此,新课程需要的教学评价应从评价学生的“过去”和“现在”,转向评价学生的“将来”和“发展”。所以,在新课程所需要的教学评价里,是对学生过去和现在做全面分析,根据他们过去的基础和现实的表现,预测性地揭示每个学生未来发展的目标,使他们认识自己的优势,激励他们释放自己的发展潜能,通过发展缩小与未来目标的差距。在评价中主张重视学生的学习态度的转变、重视学生学习过程和体验情况、重视学生对学习方法和技能的掌握、重视学生之间交流与合作;重视学生动手实践与解决问题的能力,归根结底是重视学生各种素质尤其是创新精神和实践能力的发展状况。

2. 多元化

多元化指的是评价主体的多元化和评价内容的多元化。传统教学评价的主体是教师,学生则是被评价者,是评价的客体,在评价中处于被动地位。而新课程需要的教学评价要求评价主体是多元的。评价提倡的是多元化主体,评价包括教师评价、学生自评和互评、学生与教师互动评价等,提倡把学生小组的评价与对小组中每个学生的评价结合起来,把学校评价、社会评价和家长评价结合起来。教学评价不再是评价者对被评价者的单向刺激反应,而是评价者与被评价者之间互动的过程,其中,评价活动的重点环节是学生自评。在新课程所需要的教学评价中,学生应该是主动的自我评价者——通过主动参与评价活动,随时对照教学目标,发现和认识自己的进步和不足。这样,评价成了学生自我教育和促进自我发展的有效方式。

就评价内容而言,新课程需要的教学评价要求评价既要体现共性,更要关心学生的个性,既要关心结果,更要关心过程;评价注重的是学生学习的主动性、创造性和积极性。评价可以是多角度的,评价关注的是学生在学习过程中的表现,包括他们的使命感、责任感、自信心、进取心、意志、毅力、气质等方面的自我认识和自我发展。评价学生的学习不再仅仅依靠成绩测验,还包括对与学生学习有关的态度、兴趣、行为等的考查。用一句话来说,就是以多维视角的评价内容和结果,综合衡量学生的发展状况。

3. 多样化

多样化指的是评价方法和评价手段的多样化，即评价采用多种评价方法，包括定性评价与定量评价相结合，智力因素评价与非智力因素评价相结合等。

在教育评价的方法论上，一直存在着两种不同的体系：一种是实证评价体系，另一种是人文评价体系。与此对应，也存在着两种不同的运作模式：一种为“指标—量化”模式，另一种为“观察—理解”模式。两种体系和模式各有其优势，也都存在着局限性。从我国评价发展的历史看，最初对学生的评价方法多注重整体概念和印象，缺乏对要素的细致分析；引入现代评价方法后，以评价指标的方式进行较为精确的测量，对观察数据或事实进行量化或“二次量化”处理，“指标+权重”的定量评价方式逐步成为中小学教育评价的主要操作模式。然而，传统的教学评价往往把定量评价发展到不恰当的程度，或者机械地运用于一切评价场合，甚至在学生的思想品德的评价上也机械地采用定量评价的方式。而事实上，学生素质的某些侧面和某些要素是很难进行量化处理的，不可能也不应该采用简单划一的评价指标体系来对待千变万化的评价对象，也不能完全依靠定量评价手段（如“指标+权重”方式）处理诸如创新个性或创新人格等非智力因素的价值判断问题。新课程所需要的教学评价则需要汲取上述两种方法论体系的优点，使之相互配合，互相借鉴，分别应用于不同的评价指标和评价范畴。评价方法应该是：可以量化的部分，使用“指标+权重”方式进行；不能量化的部分，则应该采用描述性评价、实作评价、档案袋评价、课堂激励评价等多种方式，以动态的评价替代静态的一次性评价，视“正式评价”和“非正式评价”为同等重要，把期末终结性的测验成绩与日常激励性的描述评语结合在一起。而不是把教学评价简单理解为总结性地“打分”或“划分等级”。

4. 全面性

全面性是新课程所需要的教学评价的另一个重要特征。所谓全面性指的是教学评价必须全面、全员和全程（课程和过程）采集和利用与学生各种素质培养及各种技能发展有关的评价信息，全面地反映学生的全部学习、教育的动态过程。

全面性强调教学评价的整体性与动态化，旨在把传统的诊断性评价、形成性评价和终结性评价，有机结合为一个整体运动过程。因此，教学评价是在一定的时域内，结合诊断性评价、形成性评价和终结性评价三种形式的评价，不断地循环反复，动态地监控学生接受教育的全程，把握新课程教育和

全体学生各种素质发展的整体状况。所以,为了全面真实地评价全体学生的学业成就和学习潜能,新课程需要的教学评价把教学过程与评价过程融为一体,最大限度地发挥了评价对于教学活动的导向、反馈、诊断、激励等功能。评价的信息来源不再仅仅局限在课堂,而是拓展到了学生各种发展的培养空间(包括课堂教学、课外活动和社会实践等)。评价也不再是仅由教师通过课堂内外的各种渠道采集学生素质发展的信息,而是设计各种评价工具,鼓励学生主动收集和提供自我发展的评价信息。

综上所述,新课程所需要的教学评价和传统的教学评价相比,评价功能从甄别选拔转向了促进学生的发展;评价的主体从教师一元转向了师生多元;评价的内容从单一的评价学生学习成绩转向了评价学生各方面的素质;评价的方式方法从单纯地“打分”或“划分等级”转向了以定性评价统整量化评价的多种方式;评价的过程从静态地评价结果转向了动态地评价整个过程,从评价学生的“过去”和“现在”转向了评价学生的“将来”。总的来说,新课程需要的是一个能促进学生主动发展的全面的评价体系。

第二节 学生学习评价的改革

一、学生学习评价的界定

自20世纪80年代以来,随着我国教育改革的深入,教育评价已成为教育研究的一个新的领域,人们在不同的层面对教育评价进行研究,为避免歧义,有必要对学习评价作一界定。

所谓评价,一般泛指衡量人物、事物的作用或价值。教育评价就是根据一定的教育目标,运用可行的科学手段,系统地收集信息,对教育现象和活动进行分析和价值判断,从而为教育决策提供依据的过程。

学习评价是指对学生的评价。它是指依据一定的标准,采取一定的手段对学生通过教学后所发生的行为予以确定的过程。学习评价的对象是学生的学习过程及其结果,评价者主要是任课教师。显然,从严格意义上讲,学习评价与教学评价并不是一回事,不过,由于教师或学校教学工作质量是通过学生学习的结果反映出来的,所以对学的评价是基础和根本,世界各国学者一般也是更多地从学的方面论述教学评价的。在我国的教学论专著中,对教学评价与学习评价并未作严格区分,只是简单地将教学评价等同于学生学习的评价,从而造成某些认识上的混乱。实际上,教学评价更多地属于学

校管理和教育督导研究的范围，学习评价则属于教学论的研究范围。本教材只讨论学生的评价问题，而且主要把它作为教学过程的一个环节来研究。

学习评价也不能等同于学习测量，测量是人们对事物进行某种数量化的测定，运用各种测量手段获取各种信息，只是对学生行为进行描述，而不管其价值如何，而评价则以这种描述为基础而试图确定学生行为的价值，即根据测量结果对学生的行为做出价值判断。简言之，学习测量着重于对学生学习状况的数量化确定，而学习评价则是在测量的基础上着重于对学生学习状况的“解释”与“判断”。在学习评价中，测量的手段或工具很多，但主要是测验。教师根据测验结果对学生的学习做出价值判断。

二、学习评价的功能

学习评价的功能一般可以概括为以下几个方面。

（一）诊断

通过学期、学年和教程开始之前的诊断性测验，教师可以了解学生的学科知识、技能、能力达到的水平和学习中存在的问题。这是教师设定教学目标，组织教学活动，操纵教学情境，帮助学生达到既定学习目标的基础，也可为教师或学校对学生进行分班、分组提供重要依据。

（二）反馈

通过对学生学习的测评，会给学生以肯定的或否定的评价，这就是教学评价的反馈功能。学习反馈推动的原则已为心理学界所公认。肯定的评价会对学生的学习产生激励的作用，强化其学习的积极性；否定的评价则会使学生产生焦虑，而适度的焦虑可以成为学生努力学习的动因。紧张和焦虑的程度处于中等水平时，学习的进展最好，适度的教学信息反馈有助于保持适当的紧张。

（三）定向

研究表明，学生在学习时间和学习力量上的分配，常常受评价标准和测验内容的引导。反映教学大纲和教学目标的测验内容和评价标准，会对学生的学习起定向和引导作用，从而有利于学生的学习的提高，有利于教学目标的实现。

（四）鉴定

所谓鉴定就是指在评价过程中，通过比较、区分和评定等级，对学生学习的结果进行价值判断。对学生学习结果的评价，也正是对学生学习的掌握