

丛书主编 郑金洲
教学行为指导丛书

认识学生评价·诊断性学生评价·形成性学生评价·终结性学生评价

如何进行学生评价

李玉芳 著



上海市
著名商标

华东师范大学出版社

全国百佳图书出版单位

丛书主编 郑金洲
教学行为指导丛书

如何进行学生评价

李玉芳 著

 华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

如何进行学生评价/李玉芳著. —上海:华东师范大学出版社, 2014. 8

(教学行为指导丛书)

ISBN 978 - 7 - 5675 - 2468 - 2

I. ①如… II. ①李… III. ①中小学—教育评估
IV. ①G632.0

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2014)第 187681 号

教学行为指导丛书

如何进行学生评价

著 者 李玉芳
责任编辑 吴海红
审读编辑 帅 男
责任校对 赖芳斌
装帧设计 卢晓红
封面插图 李兴无

出版发行 华东师范大学出版社
社 址 上海市中山北路 3663 号 邮编 200062
网 址 www.ecnupress.com.cn
电 话 021-60821666 行政传真 021-62572105
客服电话 021-62865537 门市(邮购)电话 021-62869887
地 址 上海市中山北路 3663 号华东师范大学校内先锋路口
网 店 <http://hdsdcbs.tmall.com>

印 刷 者 常熟高专印刷有限公司
开 本 787×1092 16 开
印 张 11.5
字 数 187 千字
版 次 2014 年 11 月第 1 版
印 次 2014 年 11 月第 1 次
书 号 ISBN 978 - 7 - 5675 - 2468 - 2/G · 7579
定 价 23.00 元

出版人 王 焱

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社客服中心调换或电话 021-62865537 联系)

《教学行为指导丛书》总序

教学,尤其是课堂教学,是教育实践中的核心领域,反映着教育实践的状态,体现着教育实践的发展水平。在一定程度上,认识了教学,也就理解了教育;反言之,对教学缺乏认知,也就谈不上对教育的深刻把握。

进入 21 世纪以来,我国的教育教学改革不断推向深入,素质教育的全面实施、新课程改革的持续深化,都给教育带来一系列新变化,给教学带来一系列新观念。“为学生提供适合的教育”、“一切为了学生的发展”、“把学习的权利还给学生”,诸如此类的说法,已经深入人心,甚至成为教育教学实践的基本话语形式。这些观念顺应当代教育的发展趋势,把学生置于突出地位,彰显出学生在教学活动的重要价值。与以往沿袭多年的教学观念相比,变化甚剧。我们知道,教学观念是对教学的根本认识,在教学活动中,观念意味着定位,观念意味着主线,它规范和引导着教学活动的开展,制约和限定着教师与学生的具体行为。

观念需要以行为为支撑。观念先行,才会引发教学的整体变化;观念更新,只有引发行行为上的相应调整才有意义,才有生命力。我国的传统文化向来强调伦理纲常,把师生的不平等、忽视学生个性等有意无意当作教学的常态行为。我国现代意义上的学校是近代工业化推进的产物,整齐划一地看待学生、重视教师的知识传递其实已经多少成为教学的“基因组成员”。我们的教学观念向学生转变了,至少是向师生结伴成长、共同发展的方向迈进了,这无疑是重要的一步。接下去,更为重要的一步,是把观念“变现”,具体化为行为,细化为教学的操作步骤。这一步,难度更大,也更有挑战性。如果实现不了这一转化,我们的教学观念完全有可能走“回头路”,杀“回马枪”,重新回到原有的轨道上去,用以前习惯了的行为支配教学。基于这种认识,以新教学观念为指导,厘清教学活动中的各类行为,明确教学实践的基本要领,也就变得日益重要了。

教学行为指导,有着把教学中林林总总的行为加以规范化的意蕴,这和教学的艺

术化、个性化或者说教师实践智慧的生成并不矛盾。我一向认为,教学的行为变化,大致可以分成这样几个环节:内化——外化——优化——固化——活化。内化是指我们的教学观念在头脑中产生变化,形成关于教学的一系列新认识、新看法;外化是指在内化的观念引导下,教师有意识地转变自己的教学行为,将观念体现为具体生动的实践;初步的外化带有不确定性,常常是泥沙俱下、鱼龙混杂、良莠不齐,在此基础上需要在教学过程中进一步优化;优化了的教学活动不断在实践中验证其正确性,而且确实实实在在地促进了学生的健康发展,带来了师生行为的合目的性、合规律性的变化,就可以将其相对固定下来,成为一段时间行动的基本遵循;固化不等于一成不变,基本遵循不等于亦步亦趋,实践活动是丰富多彩的,教师的教学感受是随情景不断变化的,教师在掌握了相对固化的行为模式后,在具体的教学实践中生成自身的新智慧,找到解决问题的新方法,也就将教学带入了一个新的境界,呈现出艺术化的水平。这几个环节一脉相承,前者是后者的基础,后者是前者的升华。

教学观念的转型或者说更新,引发教学行为深刻变革,对教学行为进行指导看来这是必然的逻辑。随之而来,还有另外一个问题,那就是谁来指导。从理论上来说,能够担当指导职责的人,应该是既精通理论又深谙实践,对教育教学理论前沿洞若观火同时对教育教学实践体察入微的人。这样的人具有指导的权威,而且指导富有力量。但在实践中,寻找这样的指导者甚为困难,了解理论的不见得熟悉实践,在实践中摸爬滚打的不见得有理论素养,因而“合二为一”就难以如愿。在我看来,行为指导一定意义上还是理论指导,还属于一般性质的概要指导,它还是在规范化或者说科学化上做文章,是对教学的带有普遍性的行为特征进行描述和说明。它无法也不能进入到每一个教学行为的具体细部,直面每一个教师提出具体的行为指导要求。这种指导的概括性仍然很强,仍然需要有较深的理论基础,同时也需要对实践有一定的认知。而承担这一任务的较为合适的人选是占有理论、具有新颖观念且在实践“二线”工作的人员,比如在教育学院、教育管理机构等单位或部门工作的人员。本套丛书的作者基本属于这一类别。

如何分析学情、如何撰写教案、如何运用教学方法、如何管理课堂、如何激发学习兴趣、如何进行学生评价、如何进行教学反思,这些司空见惯的教学行为,怎样定位?有何特征?如何实施?注意哪些事项?教师面对哪些新挑战?本套丛书分门别类就这些问题进行了分析,给出了答案。书中的指导性意见,反映了理论的基本要求,实现

了观念向实践的转变,也浓缩和提炼了许多一线老师的智慧,相信会给阅读者一定的启示。丛书的编写,错谬难免,敬请读者指正。

郑金洲

2014年10月

前言

学生评价是一个历史悠久而又永恒的话题,也是学生、家长、学校以及社会最关心的一个问题。学生评价受到众人的如此重视,根本原因就在于其是一个关涉众人利益的问题。从学生角度而言,学生评价直接影响学生能否健康全面发展;从学校角度而言,学生评价直接决定学校教育教学质量;从社会角度而言,学生评价直接决定公民的整体素质。

长期以来,受传统教育观念的影响,人们对学生的评价的认识还存在诸多偏差,如将学生评价等同于考试,学生评价的功能被拘囿于选拔和甄别学生。这从根本上忽视、抑制了学生评价的发展性功能,致使学生评价成了素质教育实施的最大障碍,不但严重影响了学生的健康发展,而且影响了我国教育质量的整体提高。

本世纪初我国进行的课程改革将课程评价改革作为一个重要内容提了出来。以“为了每一位学生的发展”为核心理念的新课程,倡导的是发展性学生评价。要求评价不仅要关注学生的学业成绩,而且要发现和发展学生多方面的潜能,了解学生发展中的需求,帮助学生认识自我,建立自信,发挥评价的教育功能,促进学生在原有水平上的发展。

教师是学生评价的直接实施者。对教师而言,学生评价既是教师工作的重要内容,也是教师工作的重要手段。实施科学、有效的学生评价,既是教师促进学生发展的重要手段,也是确保教育教学质量的重要保障。具备科学的评价理念,掌握专业的评价知识,形成娴熟的评价技能,是教师开展教育教学工作的必要条件,也是教师必备的专业素养之一。

教师必须从认识上厘清学生评价的作用、意义,把握新课程中学生评价的价值取向,形成专业的评价技能,确保学生评价科学、有效,为学生的发展保驾护航。

目录

第一章

认识学生评价……1

一、学生评价界说……3

二、学生评价的类型……4

三、学生评价应遵循的原则……7

四、新课程倡导的学生评价价值取向……14

第二章

诊断性学生评价……17

一、分析学生有关书面材料……20

二、问卷调查……23

三、访谈法……30

四、导学案法……55

五、实施诊断性学生评价应注意的事项……61

第三章

形成性学生评价……63

一、课堂评价……66

二、作业评价……98

三、成长记录袋评价……103

- 四、形成性评价的优势与局限……112
- 五、实施形成性评价应注意的事项……114

第四章

终结性学生评价……117

一、考试评价……120

二、表现性评价……141

三、终结性评价结果的呈现……152

四、终结性评价应注意的事项……168

参考文献……170

后记……172

第一章

认识学生评价

一、学生评价界说

对学生学习情况作出评价,古已有之。有据可查,在我国西周时期就初步建立了教学考评制度,对学生评价的内容、标准也作了明确规定,如《学记》所记载:“一年视离经辨志,三年视敬业乐群,五年视博习亲师,七年视论学取友,谓之小成;九年知类通达,强立而不返,谓之大成。”这是世界上最早的学生评价。

学生评价不仅是教师了解学生的重要手段,而且是促进学生成长与发展的重要手段,也是学生自我完善的重要参照。通过学生评价,还有助于教师了解教学得失、改进教学质量。然而在很长一段时间,由于传统文化和应试教育的影响,人们对学生评价的理解和认识还存在诸多偏颇和错误。如很多人常常把学生评价等同于考试,认为学生评价就是对学生学业情况作出评判。如此理解学生评价,无疑窄化了学生评价的内容,降低了学生评价的价值,削弱了学生评价的功能。要使学生评价发挥其应有的作用,首先需要全面把握学生评价的内涵。

界定学生评价,要先了解一下“评价”的含义。从字面意义理解,评是评论、评判、在比较中作判断的意思,价是价值、估价的意思。评价就是判断事物的价值,评判价值的高低。从本质上来说,评价是一种认识活动,是指衡量、判断人或事的价值的过程,这个过程包含测量和评估两部分。测量是通过收集信息了解人或事的发展状况,评估是在掌握了人或事的发展状况的基础上,根据一定的标准对人或事的发展状况作出判断。从性质上来说,测量是事实判断,评估是价值判断,测量是评估的基础,评估需要测量提供依据。同时,测量也需要评估赋予意义。可见,评价是一种以测量为基础,并根据一定的标准,对人或事进行估价的活动。

据此,我们可以把学生评价理解为:学生评价是在一定教育价值观指导下,根据一定的标准,运用现代教育评价的一系列方法和技术,对学生个体成长发展情况进行判断的活动。它包括学生发展的各个方面,既包括对学生学业情况的评价,也包括对学生非学业情况的评价;既包括对学生智力因素的评价,也包括对学生非智力因素的评

价;既包括对学生发展结果的评价,也包括对学生发展过程的评价,等等。

二、学生评价的类型

学生评价是一项很复杂的活动,涉及人数多,内容杂,范围广。根据不同的维度,学生评价可以分为不同的类型。根据评价内容的复合程度来划分,可分为单项评价和综合评价;根据评价的方法来划分,可分为定量评价和定性评价;根据评价主体来划分,可分为他人评价和自我评价;根据评价参照的标准来划分,可分为相对评价、绝对评价和个体内差异评价;根据评价对象的覆盖面来划分,可分为全体评价、部分评价和抽样评价;根据评价所用的载体来划分,可分为言语评价和非言语评价;根据学生的学习过程来划分,可分为学习过程的评价和学习结果的评价;根据评价的历时性来划分,可分为诊断性评价、形成性评价和终结性评价。

学生评价贯穿于教学全过程,本书重点介绍根据学生评价的历时性(即在一个教学时间段内按时间先后顺序出现的评价)所做的分类:诊断性评价、形成性评价和终结性评价。从实践的角度看,这三种评价类型涵盖了从评价内容、评价方法、评价主体、评价标准、评价载体等角度进行的分类。

(一) 诊断性评价

诊断性评价又称“事先评价”,是指在进行教育活动之前进行的评价。其目的是为了了解学生的发展现状或为了掌握学生发展中存在的问题、原因,以便采取符合评价对象实际情况的措施,做到对症下药。如我们平时进行的“摸底”考试就是诊断性评价。这里的诊断包含两方面的内容:一是症状诊断,二是原因诊断。前者旨在对评价对象的当前状态作出判断,着重找出存在的问题,后者则意在明确问题的基础上,对存在问题的原因进行分析,以“对症下药”,加强问题解决的针对性和实效性。

诊断性评价一般在课程、学期、学年开始或教学过程中需要的时候实施,它涉及的

内容主要有：学生前一阶段学习中知识储备的数量和质量；学生的性格特征、学习风格、能力倾向及对本学科的态度；学生对学校学习生活的态度、身体状况及家庭教育情况等。

概括来说，诊断性评价的作用主要有：（1）确定学生的学习准备情况，明确学生发展的起点水平，为教学活动设计提供依据；（2）识别学生的发展差异，适当安置学生；（3）诊断个别学生在发展上的特殊障碍，以采取相应的补救措施。

（二）形成性评价

形成性评价又称“即时评价”或“过程评价”，是在教育教学活动过程中，为调节和完善教学活动、促进教学效果而对学生学习和发展状态进行的连续性评价。

形成性评价最初由斯克列汶(G. F. Screven)1967年在论述关于课程改进时提出，原意是在活动进行的过程中，为使活动效果更好而修正其本身轨道而进行的评价。这就是说，形成性评价的主要目的是为了明确活动进行中存在的问题及改进的方向，并及时修改或调整计划，以获得更加理想的效果，而不是为了判断优劣、评价成绩。

第一次将形成性评价运用于教学活动的是美国心理学家布鲁姆(B. S. Bloom)。他认为，形成性评价不仅是改进教学工作、提高学习效果的重要手段，而且是促进学生智能发展、充分挖掘学生学习潜能的重要手段。在布鲁姆看来，形成性评价的主要任务是：（1）调整学习活动。明确规定每个学习阶段的学习目标及评价项目，划分出学习单元和具体课时，并根据评价结果及时调整学习活动。（2）强化学生的学习。形成性测试能使学生明确是否已达到了阶段目标、存在的问题及今后的努力方向，从而调动他们的积极性，增强其自信心，以起到强化学习活动的作用。（3）发现存在的问题。通过分析测验发现的问题，可以找到产生错误的原因，为学生克服学习上的困难提供有效信息，同时为确定新单元的学习目标提供必要依据。（4）提供学习的矫正处方。根据对存在问题的分析，给学生及时的辅导和帮助，使他们自觉地改正错误，提高学业成绩。这不仅有利于学生全面地完成学习任务，而且有利于发展他们的认知能力。^①

与诊断性评价不同，形成性评价一般是在教育活动过程中开展，其主要功能有：（1）引导师生教学行为。形成性评价是以学生阶段性发展目标为依据开展的，评价结果不仅为学生学习行为指明了方向，也为教师教学行为指引了目标。（2）强化学生学

^① 教育部基础教育司、教育部师范教育司：《新课程与学生评价改革》，高等教育出版社2004年版，第35页。

习行为。形成性评价能够判断学生是否达到阶段性目标以及达到的程度,肯定学生已经取得的成果,增强学生的自信心,提高学生的学习兴趣,从而强化学生的学习行为。(3)矫正师生问题行为。形成性评价能够及时发现师生教学行为中存在的问题和不足,并根据教学目标,矫正自己的问题行为。

形成性评价的主要特点有:(1)重视评价过程。形成性评价注重学生的学习过程,而不仅仅是学生的学习结果。(2)重视学生在评价中的作用。在形成性评价中,学生不仅是评价的客体,而且是评价的主体。(3)重视评价的发展功能。形成性评价的结论主要是为学生发展提供服务,而不仅仅是为了区分学生的优劣。

(三) 终结性评价

终结性评价又称“事后评价”、“总结性评价”或“结果评价”,是在教育教学活动告一段落时,为了解学生发展结果而进行的评价。其目的是评价学生通过一段时间的学习之后,是否达到了预期目的或取得进步,以便对学生在某个时间段的发展水平得出总结性结论。如我们通常举行的期中、期末考试、毕业会考等都属于终结性评价。

与形成性评价相比,终结性评价注重的是结果,根据结果对评价对象进行全面鉴定,区分等级,并对整个教学活动效果作出评定。

终结性学生评价对教育教学活动具有多方面的作用:(1)鉴定学生发展水平。终结性评价考查的是学生在某一时间段内的整体发展状况,并对照既定目标,鉴定学生的发展程度。(2)为学生发展提供反馈。终结性评价可以为学生提供前一段发展情况的信息,使学生明确自己做得好的地方和存在的不足。(3)确定学生后继发展的起点。终结性学生评价不仅对学生某一时间段内的发展状况作出鉴定,同时为学生后续发展提供依据。

终结性评价的主要特点有:(1)概括水平一般较高。终结性评价是对学生某一时段的整体性评价,涉及的内容和范围较广,是一种综合性评价。(2)频率较低。终结性评价是对学生某一时段内发展状况作出的评价,进行的次数或频率不多,一般是一学期或一学年两三次。(3)费时费力。终结性评价涉及的人数较多、内容较广、要求较高,实施起来费时费力。

需要说明的是,诊断性评价、形成性评价和终结性评价的划分只是相对的,三者之间并非完全割裂、互不相干。相反,三者共存于教育教学过程中,各有侧重地发挥不同

的功能,三者之间密切相联、相互交融、相互提供信息和依据。如诊断性评价可以为形成性评价和终结性评价指引方向,形成性评价可以为终结性评价提供依据和参照,同时终结性评价又赋予形成性评价更深的意义,并为诊断性评价提供参考。

三、学生评价应遵循的原则

学生评价原则即学生评价的基本要求或准则,遵循评价原则是保证学生评价效果的基本前提。一般来说,进行学生评价,应遵循如下基本原则。

(一) 发展性原则

斯塔费尔比姆强调:“评价最重要的意图不是为了证明,而是为了改进。”这就要求我们在对学生进行评价时,首先必须坚持发展性原则,注重评价的发展性功能,发挥评价的发展性作用。不但要通过评价促进学生在原有水平上的提高,达到基础教育培养目标的要求,更要发现学生的潜能,发挥学生的特长,了解学生发展中的需求,帮助学生认识自我,建立自信,以达到不断促进学生发展的目的。

(二) 全面性原则

学生是整体的人,其发展表现在方方面面,同时,学生的发展水平不仅以静态的结果表现,而且表现在动态的过程中。这就要求我们在进行学生评价时,必须坚持全面性原则。其一要实现评价内容全面化。不仅要评价学生的知识和能力,而且要评价学生的态度、情感、价值观,以促进学生全面、和谐发展;其二,评价信息要全面。不仅要对学生学习结果进行评价,而且还要关注学生在学习过程中的表现。这就要求评价者要广泛地、充分地、全面地占有评价信息,在占有充分、全面评价信息的基础上,对学生作出全面、客观、公正的评价。

(三) 差异性原则

世界上没有完全相同的两片树叶,同样,世界上也没有完全相同的两个人。根据美国心理学家加德纳的多元智能理论,人的智能可以分为语言、逻辑数学、空间、身体运动、音乐、人际关系、内省(自我意识)、自然观察等8种智能。他认为,每个人都有多种智能,这些智能会以不同的方式进行组合和运用,以完成不同的任务,解决不同的问题,并且在不同的领域上发展。不同的人在这8种智能上的表现是不同的,每个人都有自己最擅长的智能领域,每个人都有可资发展的潜力,只是表现的领域不同而已。这就要求在进行学生评价时,必须坚持差异性原则,而不能以统一标准要求学生。

【案例】^①

2002年5月23日《南方都市报》发表了一篇题为《学生写春天不好竟被批评》的报道。文章的内容是说武汉新洲区某小学六年级(一)班的学生,4月底,学校组织春游,语文老师布置了一篇以“春天”为题的作文。全班同学交了作文。61名学生中大多以“春天好”为题,赞美春天和风细雨,花红柳绿。唯有一个学生的作文与众不同,认为春天并不好:春天细菌繁殖旺盛,夏季蚊虫都在这时孳生;春天易流行感冒;春天雨水淅淅沥沥下个不停,很烦人,像个爱哭的小姑娘总也止不住,冷热不均,忽冷忽热。在作文点评课上,这名同学因在文中指出“春天并不好”受到了老师的严厉批评,说有同学不停地在作文中写春天不好,是不听老师讲解,胡思乱想,跑了题的结果。

写作文的主要目的无非就是培养学生观察生活、发现生活、感受生活的兴趣和能力以及锻炼学生的思维和逻辑能力,包括语言组织能力和驾驭能力。案例中大多数学生对春天的赞美值得肯定,而那位“与众不同”的学生对春天实事求是的“批评”更值得鼓励。教师对该生“与众不同”作文的否定无疑是在用统一标准来评价学生。这样做的后果不仅打击了该生的写作积极性,而且抹杀了该生的创新思维。这与学生评价的

^① 肖旭平:《浅析中学课堂中评价语言存在的问题》,http://www.fyedu.net/info/72915-49.htm,2013-08-01。