

初中地理教学评价

范志国 主编

东北师范大学出版社
长 春

图书在版编目 (CIP) 数据

初中地理教学评价/范志国主编. —长春: 东北师范大学出版社, 2005. 2
ISBN 7 - 5602 - 3994 - 3

I. 初... II. 范... III. 初中地理教学评价
IV. G633.552

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2005) 第 010891 号

责任编辑: 吴东范 封面设计: 李冰彬
 责任校对: 陈春花 责任印制: 张文霞

东北师范大学出版社出版发行
长春市人民大街 5268 号 (130024)
销售热线电话: 0431—5687213
传真: 0431—5691969
网址: <http://www.nenup.com>
电子函件: sdcbs@mail.jl.cn
东北师范大学出版社激光照排中心制版
长春市第九印刷厂印刷
2005 年 1 月第 1 版 2005 年 1 月第 1 次印刷
幅面尺寸: 148mm×210mm 印张: 7 字数: 198 千
印数: 0 001 — 5 000 册

定价: 9.50 元

前 言

长期以来，我们的课程评价总是试图把学生分成三六九等，对少数优秀学生倾注了更多的关注和偏爱，也习惯于把优异的成绩给予少数学生，其他学生仿佛是陪衬，只能获得较低或平平的成绩。评价无形之中变为一种甄别过程，在这一过程中，只有少数学生能够获得鼓励，体验到成功的乐趣，而大多数学生成了落魄失意者，甚至是失败者，变为这种评价制度的“殉葬品”。这种单纯以学科基础知识和技能的考核为重点的评价，片面地以一个刻板的甚至是僵化的标准来衡量具有丰富多彩的个性和特长的学生，其结果只能是片面地、简单机械地把学生分成了正面、一般和反面等几个大类，扼杀了学生健康成长的多方面需求，阻碍了学生的正常发展。在这种情况下，教育渐渐异化为标准化生产流水线上的加工机器，活生生的个体变成了教育生产线上的产品，教育不仅达不到促进学生发展的目的，反而成为限制学生充分健康发展的枷锁。

为了适应社会的需要，课程评价方面必须进行彻底的改革。时代的发展、社会的进步需要的是大批合格的社会公民，而非所谓的“考试机器”。新课程理念把评价看作促进学生发展的有效手段。评价不单是为了确定学生在群体中所处的位置，更是为了调动学生的学习积极性，使学生看到自己的进步，发展自己的学习能力。新的课程评价理念关注让学生学会更多的学习策略，关注学生的个性充分发展，给学生提供表现自己所知所能的种种机会，通过评价形成学生自我教育、自我进步的能力。

随着新一轮基础教育课程改革由义务教育阶段向高中教育阶段迅速推开，作为担负传授地理知识、提高地理素养、培养负责任的现代

社会公民重任的地理学科课程评价改革，变得越来越紧迫。但很多工作尚处于摸索之中，可资借鉴的经验和模式非常缺乏，课程评价方面的有效方法少之又少，一些评价措施在具体操作中也非常容易流于形式，甚至于走向另一个极端。

为促进地理课程改革的深入进行，按照课程改革中有关要求，本书尝试在总结、反思地理课程评价所走过曲折道路的基础上，结合实践经验，就地理课程评价的问题、地理课程评价改革理念和内容、地理课程评价改革的发展和举措等热点、难点问题，从学生、老师和教科书等不同侧面加以阐述。特别注意将先进的课程理念与地理课程评价的具体措施相结合，将先进的课程理念转化为地理学科具体的教育行动，力求在理论和实践之间架起一座紧密联系的桥梁。对于很多评价方法，既站在理论的高度加以分析，又从实践角度提出具体步骤，突出可操作性和实用性特点，力求对地理教学实践活动有所裨益。

本书由江苏省镇江市教育局教研室地理教研员范志国主编，李榆容、马忠翠任副主编。各章节执笔人员如下：第一章，贾荣；第二章，马忠翠；第三章第二、三、四节，潘丽玲；第三章第一、五节，范志国；第四章第二、四、五节，孙海洋；第四章第一、三节，范志国；第五章，李榆容；第六章，范志国。

本书在编写过程中，学习借鉴了许多专家学者的专著和资料，吸收和听取了一些教师的经验和意见。江苏镇江丹徒区教科所所长、特级教师束鹏芳老师也对本书的编写提出了指导意见。在此我们一并表示感谢！

由于新课程改革所经历的时间较短，加之编写人员的理论水平和实践经验与能力的限制，本书难免会有许多谬误和疏漏之处，敬请批评指正。

编者

2004年11月30日

目 录

第一章 地理课程评价改革的必要性·····	1
第一节 课程评价的主要问题和弊端·····	2
第二节 世界地理课程评价改革趋势·····	7
第三节 我国地理课程评价的主要差距·····	13
第四节 评价改革的困惑与思考·····	18
第二章 地理课程评价改革的理念和内容·····	23
第一节 地理课程评价的实质·····	23
第二节 地理课程评价观·····	26
第三节 地理课程评价的内容·····	46
第三章 学习评价的新发展·····	66
第一节 成长记录袋评价·····	66
第二节 学习日记·····	77
第三节 情境测验评价法·····	86
第四节 行为摘录法·····	94
第五节 评定量表法等评价方法·····	102
第四章 教学评价的实战技术·····	111
第一节 课堂教学即时评价策略·····	111
第二节 作业评价·····	120
第三节 考试命题评价·····	125

第四节	学习积极性激发评价策略·····	137
第五节	后进生激励评价·····	143
第五章	教师专业成长评价·····	149
第一节	地理教师的专业结构与发展性 评价原则·····	149
第二节	地理教师评价的主要内容 和标准·····	153
第三节	地理教师教学评价策略·····	160
第四节	教师对待评价的心理调控·····	178
第六章	教科书特点分析与评价·····	186
第一节	教科书与课程标准·····	187
第二节	教科书与教师、学生·····	192
参考文献	·····	218

第一章 地理课程评价改革的必要性

《基础教育课程改革纲要》指出，评价改革的目标是“改革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”。这一目标体现了新世纪对教育评价的新要求。一方面，知识经济的发展，冲破了以往以工农业为主的经济对人的束缚，个人的才能被赋予更大的价值，教育在开发人力资源上担负起更大的使命。另一方面，社会的发展带来了人才观的变化。在社会主义市场经济体制上，市场选择代替了计划分配的旧模式，每个人随时都可能面临新的机遇和挑战，教育应培养能够适应变化、富于创造性的人才。为此，社会对教育评价提出了新的要求，即评价不只是发挥鉴别和选拔的功能，更应实现其教育和促进发展的功能。认识到这种变革，由衷地接受发展性评价观，是促使参与者积极投身评价改革实践的前提。参与者在广泛了解国内外评价改革的发展历史和发展趋势的基础上，初步领会新课程改革所倡导的评价理念，充分理解实施评价改革的必要性和迫切性，为后继学习提供必要的知识背景和观念准备。

评价是教育过程中教师、教育管理人员经常进行的一种活动，如教师对学生学习和发展进展情况的评价，校长对教师教育教学质量的评价，教育行政部门对学校办学水平的评价，课程评价专家对教科书的评价等。评价过程总是包括着鉴别计划的长处和甜美处。这有助于检核已组织和已编制的教学计划的基本假设的效度；同时也检核了特定的手段，也就是师生用于实施教学计划的其他条件的有效性。评价的结果能够使人们注意到课程的哪些方面是有效的，哪些方面是有待改进的。

如果发现某种评价手段缺乏客观性或信度，就须要改进，同时还要根据初步试行中发现的其他各种问题修改，比如，消除使用说明中模棱两可的地方，删除评价手段中从学生那里得不到任何有意义反应的那些部分。因此，一般说来，经由这些程序而得到的结果，仍是一种不断完善的评价手段，凭借这个手段，有助于获得学生达到特定教育目标的程度的证据。

新一论课程改革倡导“立足过程，促进发展”的课程评价，这不仅是评价体系的变革，更重要的是评价理念、评价方法与手段以及评价实施过程的转变。新课程强调建立学生全面发展，教师不断提高和课程不断发展的评价体系，在综合评价的基础上，更关注个体的进步和多方面的发展潜能。新课程成长记录袋、学习日记、情境测验等质性的评价方法，强调建立多元主体共同参与的评价制度，重视评价的激励与改进功能。

地理课程标准指出：“地理学习的评价，既要关注学习结果，也要关注学习过程，以及情感、态度、行为的变化。实现评价目标多元化、评价手段多样化，形成性评价和终结性评价并举，定性评价和定量评价相结合，创设一种‘发现闪光点’‘鼓励自信心’的激励性评价机制。”上述这段话告诉我们：必须从多方面改进传统的教学评价方式，并在各个维度建立适应素质教育要求的新评价机制。

第一节 课程评价的主要问题和弊端

自 20 世纪 80 年代中期以来，我国基础教育在教育评价方面进行了一系列的改革和尝试，例如：关注学生发展的过程，提出形成性评价；关注学生综合素质的发展，提出综合学力考查、质量综合评定等；并尝试进行了小学考试取消百分数，实行等级制的探索，部分地区还试行分项、分类考试，加入口试、面试等超越于简单的纸笔考试的改革措施；有些地区还尝试开展了教师自评和学生评教师的探索等。这些有益的探索与尝试取得了一些有价值的成果，对于促进我国基础教育评价的发展起到了积极的作用。但是这些探索大多是浅层

的、微观的和零散的尝试，没有对我国基础教育评价中存在的主要问题产生根本性的改变。

一、评价对象窄化

我国课程评价对象在实际操作中“由于片面追求升学率”和“片面追求合格率”的影响已窄化为学生的学业成绩，学生学业成绩方面，又以各阶段的会考和高考成绩为课程评价最重要乃至唯一的对象。虽说造成这一课程评价的误区原因是多方面的，但从社会学角度分析主要有以下两点：

第一，自1978年我国恢复高考以来，升学率便成为普通教育各级学校的指挥棒，同样会考中的“合格率”也是各类学校追求的中心。就整个教育行政部门而言，每年或每隔几年就有一次学校等级或合格率的评定，而评定的指标又是单调、机械的。他们往往以升学率的多少，参加竞赛获奖情况，四、六级英语考试合格率的状况等，去鉴定一所学校办学的水平和质量，从而分出重点与非重点学校，谁能进入“211工程”，谁能晋升为本科院校，谁又是拆并的对象等等。更为严重的是，他们经常根据评定的结果去决定学校投资的规模，据此，适者生存，学校不得不去片面地追求升学率与合格率了，否则，就会有被淘汰的危险。这也是我国的素质教育至今仍旧是“纸上谈兵”的原因之一。

第二，当代工业社会占主导的“效率主义”的意识形态在教育领域里的渗透，已然形成“重智、轻德、弱体、无美、缺劳”的偏差。教育不是社会化大生产，其结果也不应是批量的模式化“产品”，因此“效率”不应是衡量、评价教育（课程）的主要依据。

二、评价主体单一

长期以来，形成性评价基本上是由教学内部人员为评价主体，而对于总结性评价的评价主体则主要以教育专家等教学外部人员组成，这样致使课程评价的主体由上而下依次是政府评价学校，学校评价教师，教师评价学生。

我国目前的教育体制仍呈集权化的特点，各级各类学校在办学方面没有多大主动权，因此课程评价的大权主要掌握在国家及省市等各级各类教育行政部门的手中，而课程评价主体面的分布与量的多少正好反映了现实社会这一权力分配情势，故此造成了我国当前课程评价主体单一的特征。

三、评价方法单调

由于受评价对象窄化的影响，加之传统考试的束缚，致使人们常常将课程评价与考试画上等号。考试成为万能钥匙，似乎唯有考试，才能客观，科学，才能甄别学生，才能提供课程调控的信息。其实考试只是检查学习效果的一种方法，决不能迷信于考试。

案例：杨振宁教授眼中的中国学生

1995年初，杨振宁教授回国讲学，有记者问：“您在国外教书多年，您看中国留学生与外国的留学生有何不同？”杨教授回答：“在国外，中国留学生无论在普通大学还是一流大学，学习成绩都是非常出色的。同样一类题目，中国留学生在中学已经做过成百上千题了，不少外国留学生才知道一些皮毛。但中国留学生胆子小，教师没讲过的不敢想，教师没做过的不敢做。”

课程评价是社会控制的重要工具，是维持社会现状，强化社会制度、准则、价值体系的强有力的机制，因而隐含着社会特定的意识形态。与特定的政治、经济密切相关。作为课程评价的主要手段——考试同样反映了统治阶级的意识形态。就连我国封建社会的科举考试也具有社会思想控制、培养筛选封建官吏、维护封建专制统治的功能，反映了封建统治阶级的意识形态。

在当代追求民主平等的社会中，人们普遍认为，提供给每个人平等的教育机会的合理合法的主要手段应为考试。考试能提供社会正义及促进社会流动，通过考试，每个人都可以进入与其自身能力相符的学校及社会岗位，从而真正显示了考试的公开、公正与公平。殊不

知，表面上看似科学、合理、合法的考试，实际上并不是真正的科学、合理、合法，它在很大程度上体现了“胜者为王，败者为寇”的观念，同时也在一定程度上表现了“适者生存，优胜劣汰”的意识形态。由于考试同样反映了统治阶级的意识形态，作为课程评价的主要手段，考试同样也是社会控制的工具，它是建立在“社会控制”的基础之上的。考试在很大程度上依赖于熟悉的认知背景的运用，而认知背景主要由测验编制者的社会阶级立场决定，因此，一些“文化贫乏”团体由于缺乏熟悉的认知背景，其考试是很难获得成功的。真正在考试中获利的人绝大多数来自社会的中上层，考试内容被权力所控制，渗透了权力阶层的一元化的价值观念。由此看来，考试的合理性与合法性及科学性是值得商榷的。

四、评价标准呆板

在一般课程评价过程中，人们往往只注重相对标准的评价，而忽视绝对标准及自我标准的评价。所谓相对标准即评价者认定的同一层次上的参照标准，绝对标准是指预先界定的合格标准，而自我标准是以被评价者自身前、后不同阶段表现为评价指标的。

相对标准的评价可以调动评价对象力争上游，调动他人的主动性与积极性，在很大程度上能普遍提高被评者的整体水平，故经常被采用。然而，相对标准的评价容易加深被评者之间的内部矛盾，尤其是不同地区、不同学校的情况又有很大差别，即使是同一学校内的不同班级也存在着不同程度的差异，显示出相对标准的局限性，故不宜经常使用相对标准进行评价。

五、评价目标过于量化

前已述及，由于评价对象窄化为学生学业成绩的评定，致使评价者往往以为评价目标只有量化才能比较客观、公正地评定出学生的等级。

造成评价目标过于量化的原因主要有两点：第一，当代科技对社会进步作出了巨大贡献，导致科技理性的胜利，正因为科技意识形态

的泛化效应，教育领域里才达成了评价目标量化的共识；第二，由于现代信息技术的日新月异，尤其是电子计算机等现代工具的普及，更加速了评价目标过于量化的情形。

六、过分注重总结性评价

以往的评价者，大多只注重总结性评价，他们更多地看重考试的分数。评定学生的学业成绩不能只局限于分数上面，正如著名学者斯达顿所说：“一个人的考试分数除了用于记在记分册上外，没有其他作用，对人的未来没有任何预测作用。”因此不能过分看重考试的分数。

自古以来，“胜者为王，败者为寇”的观念在人们的头脑中根深蒂固，使得人们只对最终的结果感兴趣而不愿去关心比赛或考试的过程及预先的准备过程，以至很多“胸怀大志”的人（此处专指学生）“一失足成千古恨”。更有甚者，不堪忍受失败的打击而自暴自弃，从而给个人及社会带来潜在的危害。

七、评价过程中的“独白”化

现实中的课程评价一般都是评价主体对评价对象进行评价，而评价对象总处于被动的地位，虽然时常强调要有一定程度上的教师自评、学生自评及学校自评，但评价结果的依据却几乎全部以评价主体对客体的把握为定论。这种“独白”浅化的课程评价，会在很大程度上挫伤评价客体的积极性，而且评价结果有时会出现“一叶障目”的情况，导致评价的合理性与真实性受到一定程度的影响。

从社会学角度分析，我们的教育有根深蒂固的奴化意识，有严重的人治观念。受封建专制的“天、地、国、亲、师”传统观念及我国计划经济模式的影响，长期以来，“师道尊严”、“惟我独尊”已经作为一种固有的文化形态在学生心目中及相应的“下级”心目中形成了一道坚实的“堡垒”，从而导致下级绝对服从上级，学生绝对服从老师的“规则”已然牢不可破，“奴颜媚骨”的意识形态占据了课程评价的领域。这样一来，很难使评价成为心灵的对话，灵魂的撞击，甚至使评价失去了真正的意义。

第二节 世界地理课程评价改革趋势

目前许多国家在进行学科考试或考查的同时，注重过程性评价。例如，美国 20 世纪 80 年代以来，就开始试验用成长记录袋的方式评价学生，并在不少州广泛地应用与推广。这种评价制度的主要特点是收集在学生身上发生过的有典型意义的行为和事实来真实地描绘学生发展的过程“图景”，弥补传统评价的不足。韩国在这方面则采用了“综合生活记录簿”，其中主要记载了学生的思想品德的总体情况，学生的成绩、名次，学习能力、兴趣，出勤情况、课外活动情况，集体活动、服务活动和资格证书的获取情况，以及学科竞赛的成绩与获奖情况等。日本在对学生评价时还采取一种名为“学生指导要录”的过程性评价方式。“学生指导要录”是简要记录学生的学籍、指导过程和指导结果的原本。“教课审”制定的“高中学生指导要录”（参考格式）共有两份，一份是学籍记录，另一份是指导记录。对学生进行学籍记录和指导记录的目的是有利于学生今后的学习指导和向外界提供有关证明。

学籍记录的记载事项包括：①学生的姓名、性别、出生年月日和现住址；②家长的姓名和现住址；③入学前的履历；④入学和插班入学；⑤转校和入学；⑥转学，退学；⑦留学；⑧毕业；⑨升学学校、就职单位等；⑩学校名及所在地、课程名、学科名；⑪校长姓名、课外学习室的教师的姓名；⑫各学科、科目等所修学分的记录。

指导记录的记载事项包括：

①各学科、科目等的学习记录。包括评定、所修学分数、综合学习时间、留学、其他等项目。其中，“评定”是对各学科、科目的学习情况分五个等级（即 5、4、3、2、1）进行记录；“所修学分数”记载各学科、科目等被认定为修得的学分；“留学”是将外国学校的学习成果认定为本校的修得的学分；“其他”记载学习上的特殊情况，如用专门教育学科、科目代替必修学科、科目和在校际协作、校外学习中所修得的学分。

② 综合学习时间的记录。包括学习活动和评价两个项目，前者记载在综合学习时间中所进行的学习活动，后者记载学生在各学习活动中的显著特征。

③ 特别活动的记录。记载学生在特别活动中的主要事实和教师的观察。

④ 综合所见和指导上的参考事项。主要记载如下项目：在各学科、科目和综合学习时间上的所见；关于行为上的所见；关于出路指导的情况；资格取得情况；学生就职时的场所；指导上的参考事项，如学生的特征、特殊技能、校内外的志愿服务活动、受表彰的行为及活动、关于标准检查的记录等；关于学生成长状况的综合所见。

⑤ 出勤、缺勤记录。主要记载：授课目数；停课目数；留学期间的授课目数；缺勤日数；出勤日数；其他，包括有关出勤和缺勤的特别事项、转学时在转出校的出勤缺勤情况等。

在美国《国家科学课程标准》中提供的评价方法除了纸笔测试以外，还包括平时的课堂行为记录、项目调查、书面报告、作业等开放性的方法。须要指出的是，质性评价从本质上并不排斥量化评价，它常常与量化的评价结果整合起来应用，从而实现评价方法的多元化。现在我们熟悉的“指标量化”模式，仅仅是泰勒模式的一种形式。由于人的行为的复杂性，许多方面是不能用单一的模式去评价的，必须发展和运用多样化评价模式。近年来国外发展起了许多新的方法，如表现性评定法、代表作选集法、成长记录袋法、小组协议评定法、激励性评定法、学习日记法、情境测验法等，只有综合运用这些方法，才能全面、客观、公正地评价学生的发展，更清晰、更准确地描述学生的现状和进步。

在英、美等国家，学生和家长可参与评价体系或指标的建立，学生还可就教师对自己作出的评价结果发表不同的意见，进行申诉等。这样，将评价活动变成了学生主动参与、自我反思、自我教育、自我发展的过程，同时在相互沟通协商中，增进了双方的了解和理解，易于形成积极、友好、平等和民主的评价关系，这将有助于教师在评价过程中有效地对学生的发展进行监控和指导，帮助学生接纳和认同评价结果，共同承担促进不断改进、获得发展的职责。

以上基本上是当前世界几个典型国家普通高中课程改革的共同趋势。但这并不是这些国家高中课程改革的全部。各国都根据各国特有的国情在高中课程改革方面有自己的特殊要求和特殊目标，并根据自己的特殊需要制定了有别于其他国家的改革措施。这几个国家普通高中课程改革中有些特殊改革措施，或者说改革特色，是非常具有启发性的，是值得我们借鉴的。因此，我们除了研究各国普通高中课程改革的共同点外，有必要进一步深入研究个别国家的普通高中课程改革实际，以从中获得更多启示。

欧美国家一般实行教育和课程管理分权，这促进了对课程评价的深入研究和积极实践。因为课程管理权放到地方和学校，而不集中在中央，国家或地方教育行政机构为了保证教育质量，就必须研究并采取措施对各学校课程目标、课程结构、教材质量等进行督导和评估，这种课程管理体制的需要，促进了课程评价理论的产生和发展，以及在实践中的应用和调整。

一、从理论到实践的全面转变

（一）价值取向的转变——从目标取向转变为主体取向

课程评价的价值取向是指每一种课程评价模式所依据的特定的价值观，这种价值观支配或决定着评价的具体方法和手段。迄今为止，评价的价值取向大致可分为三种：目标取向的评价、过程取向的评价、主体取向的评价。世界课程评价的价值取向正在向主体取向转变。

1. 目标价值取向。目标取向的评价就是把预设的课程教学目标作为评价的唯一标准，追求评价的客观性和科学化。这种评价的基本方法是量化方法。为了使评价结果“客观”而“准确”，它往往将预定的课程目标以行为目标的方式来陈述。其评价的目的，是获得被评价的课程计划或教学结果是否“达标”的数据。

这种评价推动了课程评价的科学化，其长处是简便易行，操作性强，因而长期在实践中居于支配地位。但其缺陷是忽略了人的行为的主体性、创造性和不可预测性，忽略了过程本身的价值，难以对人的高级心理过程作出合适的评价。简言之，其最大的缺陷是把人客体

化、机械化了。

2. 过程取向的评价。强调把教师与学生从课程开发到实施、教学运行的全部过程的全部情况都纳入评价的范围，强调评价者与具体评价情境的交互作用，主张凡是具有教育价值的结果，不论是否符合预定目标，都应当受到评价者的支持与肯定。在方法论上，它既倡导量化方法，又重视质性方法。

这种评价的进步性在于开始承认评价是一种价值判断的过程，把人在课程开发、实施及教学运行过程中的具体表现作为评价的主要内容，对人的主体性、创造性给予了一定程度上的尊重。但是，它对人的主体性的肯定还不够彻底，仍未完全走出目标取向评价的樊篱。

3. 主体取向的评价。把课程评价视为评价者与被评价者，教师与学生共同建构意义的过程。评价是一种价值判断的过程，这种价值是多元的。无论是评价者还是被评价者都是评价的主体，教师和学生并不是被动地供外部人员评价的对象，他们在评价中参与了意义的建构。这种评价反对量化评价法，主张质性评价。

这种评价的特点是尊重多元价值，尊重差异。它以人的自由与解放作为评价的根本目的，也就是说评价不是一种外部的督促和控制，而是每一个人对自身行为的反省。评价的过程是评价者和被评价者民主参与、协商和交往的过程。

应该说，主体取向的评价体现了课程评价的时代精神。

(二) 评价方法的转变——从量化评价到质性评价

量化评价方法被认为具有客观性、科学性，而长期在世界范围内盛行。无可置疑，量化方法确实具有精确性的特点，可以减少人的主观推论，而且能够用现代科学技术所提供的统计工具加以处理。标准化测验和常模测验就是量化评价所开发的评价工具和手段。但是，这种评价方法把复杂的教育现象、丰富的学生个性简单化了，从而忽略了教育中最有意义、最本质的内容。因而，20世纪60年代后期，人们开始对它展开了反思和批判。20世纪70年代相继出现了诸如“回应性评价、解释性评价、教育鉴赏与教育评论”等质性评价模式，并于20世纪80年代逐渐影响教育实践。

质性评价的目的是为了更逼真地反映教育现象，它不是对量化评价的简单否定，而是统整了量化方法。档案袋评定法和苏格拉底式研讨评定法是质性评价的两个典范。

1. 档案袋评定法。通过将每个学生学习过程中各个阶段的作品、作业、收集的资料包括多次修改的草稿，即能够反映其学习情况的所有材料汇集于个人档案袋之中，来展示学生学习和进步的状况。由于学生是选择档案袋内容的主要决策者，他就拥有了判断自己学习质量和进步的机会，因此在这种评定中，学生成了评价的主体。

2. 苏格拉底式研讨评定法。把学生在班级参与和课堂讨论中的表现作为学生学业成绩评定的一个部分。它要求学生在班级参与和课堂讨论中学会更有成效地思考，并为自己的见解提出证据。它所关注的是：在问题讨论中学生间的互动情况、学生的批判性思维和公众演说技能方面的进步情况。

（三）评价功能的转变——从侧重甄别到侧重发展

传统的评价是为了筛选出少数学习优秀的学生，使他们能继续接受更好的教育。因此，接受评价的大部分学生都成为学业上的失败者。而新的评价却被作为教学过程的一环，作为促进学生发展的有效手段。因此，新的评价又被称为发展性课程评价，其目的不是对学生进行优劣排位，而是通过发现学生的差异性和发展可能性，改进教学策略，从而更有效地促进学生的发展。其具体的功能表现为反馈调节的功能、展示激励的功能、反思总结的功能、记录成长的功能、积极引导的功能。伴随评价功能的这种转变，评价的方式和评价指标趋向多元化和开放性，即在发展性评价模式中，学生能够充分表现个性和不同的问题解决方式，甚至不同的解题答案。

（四）测评题目的转变——从虚假性转向真实性和情境性

传统的评价中出现的测验题目追求难、偏，以考倒学生，缺乏与真实生活的相似性。在这种测验题目中长大的学生往往会解地理测验题，却无法运用学过的地理方法解决生活中的问题。而新的评价模式却注重设计具有真实性、情境性的问题，以培养学生解决现实生活中的现实问题的能力。