

---

**图书在版编目 (CIP) 数据**

初中生物教学评价/卢文祥主编. —长春: 东北师范大学出版社, 2005. 2  
ISBN 7 - 5602 - 4002 - X

I. 中... II. 卢... III. 生物课—教育评议—初中  
IV. G633.912

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2005) 第 010892 号

---

责任编辑: 尹 辉   封面设计: 李冰彬  
责任校对: 曲 颖   责任印制: 张允豪

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](mailto:sdcbs@mail.jl.cn)

东北师范大学出版社激光照排中心制版  
印装

2005 年 2 月第 1 版 2005 年 2 月第 1 次印刷

幅面尺寸: 148mm×210mm 印张: 8.25 字数: 232 千

印数: 0 001 — 5 000 册

---

定价: 10.80 元

## 编者的话

新一轮的课程改革在课程理念、课程内容、课程结构、教学方法、课程管理和评价等方面都比原课程有了重大的创新和突破，因此教学评价改革也与每位教育工作者密切相关。

教师是教学的主体，直接参与课程的实施，学科内容的选择及实施状况直接取决于教师对该课程的理解和态度。教师要想在教学评价中真正发挥作用，保证评价的有效性，教师本人必须具备参与评价所应有的基本素质和知识，对评价对象进行价值判断，贯彻评价方案，分析评价结果，使用评价术语，依据客观情况重新设计和使用评价方法，正确认识教育评价的功能，掌握教育评价的内容，有效地运用教育评价的方式和方法。只有这样，才能真正促进教师自身发展，促进学生发展，深化课程改革。

《初中生物教学评价》一书试图从新一轮课程改革所倡导的“立足过程，促进发展”的评价理念出发，探讨符合素质教育要求的学习观、教学观和评价观，并重点就怎样科学地评价课堂教学与学生学习成效进行了方法论的探讨。

《初中生物教学评价》一书所针对的对象主要是在职的中学教师，也适合于对中学课堂教学和学习质量评价感兴趣的研究人员、教育行政部门、督导人员、教研人员等阅读和参考。

《初中生物教学评价》一书共分六章，分别从生物课程评价的时代背景，生物课程的目标和功能，生物课程评价的功能和原则，生物课程评价的基本理念与技能以及如何对学生进行有效评价等几个方面进行阐述，以使读者对生物教学评价改革有一个全面的了解。如何对学生进行有效的评价在许多论著中已经提到，但对生物教学评价中应用哪些策略的论述较少，为了给中学生物教师和生物教育研究工作者

开展生物教学评价活动以及进行有关研究提供有益的信息，本书从学生的表现性评价、成长记录袋的运用、教学评价记录卡以及课堂教学中即时评价法等生物教学评价中的应用进行了较为系统的说明。本书的最后一章对在评价改革过程中值得关注的问题进行了较为全面的分析，如教师怎样改变自己的教学观、评价观，怎样处理评价主体之间的关系，怎样对学生进行全面评价，怎样处理好表扬与批评、奖励与惩罚之间的关系等。只有明确了这些问题，才能使新的课程评价理念落实到具体的教师教学行为中。倡导评价主体的多元化是本次评价改革的亮点之一，同时也对评价的主体——教师、家长、学生提出了更高的要求。公正、客观的评价结果要求每一个评价主体在实施评价的过程中要具有实事求是的态度，诚信机制的建立是保障三位一体的评价机制正常运转的前提条件，对于如何建立诚信机制，本书也有所涉及。

我们希望本书能在改进生物教学评价，促进基础教育课程改革中起到积极的作用，能帮助教师澄清一些认识，掌握一些评价的方法和手段。如果教师在读了本书后，能自觉地反思和改进自己的教学方式和评价方式，本书的目的就基本上达到了。

本书主编为卢文祥；副主编为李明霞、黄桂秋、郑世忠。参加本书编写的有（按姓名笔画排序）：卢文祥、叶春茂、龙志杰、刘淑芳、刘惠荣、刘影、张利、李明霞、李勤姬、郑世忠、侯智君、姜德成、柳淑霞、顾尔金、娇艳春、黄桂秋、程俊峰、董艺。全书由卢文祥统稿。

在本书编写过程中，我们参考和引用了众多学者的论著、文章以及一线教师的研究成果，在此一并表示感谢。

由于编写时间仓促，我们的水平所限，书中疏漏和商榷之处在所难免，我们热忱欢迎读者不吝批评指正。

编者

2004年12月

---

<b>第一章 生物课程评价的时代背景</b> .....	1
第一节 国外课程评价改革概述.....	1
第二节 我国课程评价的发展历程 .....	22
第三节 课程评价观念的转变及发展方向 .....	30
<b>第二章 生物课程的目标与功能</b> .....	39
第一节 义务教育阶段生物课程的目标 .....	39
第二节 义务教育阶段生物课程的功能 .....	49
第三节 课程目标的实现途径 .....	57
<b>第三章 生物课程评价的功能、原则及意义</b> .....	71
第一节 生物课程评价的功能 .....	71
第二节 生物课程评价的原则 .....	81
第三节 生物教学评价的意义 .....	89
<b>第四章 生物新课程教学评价</b> .....	127
第一节 生物新课程教学评价依据 的主要理论.....	127
第二节 新课程教学评价倡导的理念.....	136
第三节 生物教学中知识与技能的评价.....	137
第四节 生物教学中情感、态度、价值观 评价.....	164
第五节 发展性学生评价.....	167
第六节 发展性教师评价.....	174
第七节 新课程考试评价的方式变革.....	185
<b>第五章 有效的学生评价</b> .....	192
第一节 表现性评价策略.....	192
第二节 学生成长记录袋的运用策略.....	201

第三节	教学评价记录卡的运用策略·····	212
第四节	课堂教学中即时评价法的运用 策略·····	217
<b>第六章</b>	<b>评价改革中值得思考的问题·····</b>	<b>224</b>
第一节	教师的自我反思·····	224
第二节	如何处理好评价主体之间的 关系·····	231
第三节	如何在有效的时间内实施全面 评价·····	234
第四节	如何处理好表扬和批评、奖励和 惩罚之间的关系·····	241
第五节	如何建立诚信机制·····	247
第六节	如何评价教学改革·····	250
<b>参考文献</b> ·····		<b>256</b>

# 第一章 生物课程评价的时代背景

## 第一节 国外课程评价改革概述

评价是教育过程中教师和教育管理人员经常进行的一种活动，比如教师对于学生学习和发展进展情况的评价，校长对于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等等。自有教育活动以来就有课程评价的问题，早期的课程评价主要是口头形式，即对每一名学生进行口头的测试，后来，因为学生数量的增多，无法实现对每一名学生的逐一测试，于是采用笔试的方法进行测试。直到20世纪，随着世界各国对教育的重视程度不断提高和课程改革的进行，课程评价才经历了产生、发展、繁荣、专业化等不同的历史时期，人们对它的认识和理解也在不断加深，课程评价在理论上得到完善并在实践中获得了长足的发展。

### 一、课程评价的含义

#### （一）课程评价的概念

要想对课程评价形成一个完整而全面的认识，须要从源头上认识评价。评价作为一种活动，渗透于人类生活的各个方面，在人类社会的历史长河中，人们时时都在对自然、社会、他人和自己进行着评价，同时也被他人评价着。评价在社会活动和日常生活中普遍存在。

“评价”一词，首先从字面上可以理解为“评定其价值”。《现代汉语词典》中解释为“衡量人或事物的价值”。在英语中“evaluate

(评价)”一词是从“value (价值)”这一词根变化而来，只是加上了前缀 e-，具有“出”、“引出”、“出自”的意思。因此，从评价的中文及英文解释来看，评价与价值是密不可分的。

课程评价有广义和狭义两种不同的含义。狭义的课程评价是指对课程计划、课程标准和教材在改进学生学习方面的价值作出判断的活动和过程，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；狭义课程评价的实施一般由受过专门培训的评价人员借助于专门的评价方法和技术来进行。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，对教育教学活动中受教育者的发展变化以及构成其变化的各种因素满足社会与个体发展需要的程度作出判断，并且对被评价者的自我完善和有关部门的科学决策提供依据的活动。

正确理解广义的课程评价概念，应该从以下两个方面入手。

1. 课程评价是一种价值判断活动，因此，评价结论要受到评价者教育价值观的影响

人类对一种事物或活动的判断大致可以分为两大类：事实判断和价值判断。事实判断是对事物进行量（或质）的记述，是对事物的现状、属性及规律的客观描述。其基本要求是真实地反映事物的本来面目，即具有客观性。价值判断则是在事实描述的基础上，根据评价者的需要和愿望，对客观事物作出的判断。它不仅受到事物客观属性的制约，还要受到评价者价值观念的制约。不同的评价主体由于其需要不同或者对于需要的理解不同，对同一事物或活动就可能产生不同的判断。教育评价是在客观描述教育活动的基础上，对教育活动满足人们需要的程度作出判断，显然属于一种价值判断活动，其结论既受制于教育活动本身的情况，又与评价者对教育活动“应该怎样”的认识有关，反映了评价者对教育应有价值的理解与追求。因此，树立正确的价值观成为有效开展教育评价，使教育评价对教育实践发挥正确的导向作用必备的前提。

所谓教育价值，是指作为客体的教育现象的属性与主体需要的关系，是教育活动对于主体的效用。其中主体需要包括个体需要和社会

需要，因此，教育价值包括个体价值和社会价值两个方面。教育的个体价值，是指教育满足个人需要的关系，是教育满足个人自身发展需要的效用。教育的社会价值，则是指教育满足社会需要的关系，是由于教育所培养的个体人实现社会化而产生的对社会的效用。教育价值观，是主体（个体或者群体）对教育价值关系的概括性的认识。

在中外的教育史上，都存在着两类基本的教育价值观：本体教育价值观和工具教育价值观。本体教育价值观认为教育的价值在于促进个人的发展，在于满足个体人自身完善和发展的需要。工具教育价值观则认为教育的价值是为了促进社会和国家的发展，是满足群体、社会、阶级和国家发展的需要。其实，这两种价值观都存在着片面性，正确的教育价值观应是二者的统一，即把教育的个体发展价值与社会发展价值统一起来，因为教育是一种培养人的社会活动，它不仅要适应人的发展，满足个体人对自身发展的需要，而且，要适应社会的发展，通过教育所培养的人来满足社会发展的需要。在实现教育的个体价值和社会价值的过程中，二者可能产生冲突，但从根本上来说，二者还具有内在的统一性。因此，衡量教育的价值，要看教育活动是否同时满足了个体需要和社会需要，要看教育活动满足这两种需要的程度。

## 2. 课程评价的对象是受教育者的发展变化即构成其变化的诸种因素

对课程评价可以从两个方面来理解：第一，课程评价的重点对象是学生，即所说的“受教育者的发展变化”。把学生作为评价的重点，是因为培养学生的数量和质量是衡量一所学校办学水平高低的根本标准，也是评价教师教育教学水平高低的一项重要指标。第二，与培养学生相关联的各种条件都是现代课程评价的对象，即所说的“构成其变化的诸种因素”。课程评价对象的范围很广，涉及教育的各个方面。不仅包括对参与教育活动的教育者、受教育者、教育管理人员和教辅人员等具有各种职能的人的评价，也包括对教育的各种活动场所和设施设备、各种教育工具和辅助工具等的评价，还包括对教育制度、教育方针政策、教育规划、教育目标、教育管理机制、教育投入、教育

内容、教育措施等方面的评价。

## （二）课程评价的基本类型

按照不同的标准，课程评价可分为以下类型：

根据评价对象的不同，可以把广义的课程评价分为学生评价、教师评价、学校评价、狭义的课程评价等。

根据评价主体的不同，可以把课程评价分为自我评价和外来评价。

根据评价目的的不同，可以把课程评价分为诊断性评价、形成性评价和总结性评价。

根据评价的参照标准或评价反馈策略的不同，可以把课程评价分为绝对评价、相对评价和个体内差异评价。

根据评价手段的不同，可以把课程评价分为量化评价和质性评价。

## 二、课程评价的发展历程

课程评价是一个既古老又年轻的领域。说其古老，是因为其渊源可追溯到我国隋代就已经出现的科举考试，距今已有 1400 多年的历史；说其年轻，是因为从教育自身发展着眼的系统评价活动，是在 19 世纪末才出现在美国，至今正值 100 多年。1897—1898 年，美国学者莱斯曾对 3 万多名小学生进行拼字测验，用以检验拼字教学时间对于学习效果的影响，评价界一般以此作为评价研究的开端。在短短 100 年的时间内，课程评价的理念几经变换，评价思想不断更新。对此，不同的学者根据各自的标准进行了不同的划分，提出了不同的见解。

（一）以色列著名的教育学家、课程论专家利维对教育评价的历史划分为三个时期

### 1. 古典的考试型时期

教师主要以口头提问的形式，检查学生是否已经理解所学知识，并且记住一些重要的部分。比如，在西方中世纪时期的宗教教育以及我国传统的私塾教学中，使用的大多是这种考试方式。

## 2. 心理测量占统治地位的时期

始于第一次世界大战后的 20 年代，是科学管理效率测量工具在学校成绩测验中的应用，形式大多是多项选择的纸笔测验，这种测验形式直至 20 世纪 80 年代末，仍在学业成就评价中发挥着极大的作用。

## 3. 后现代时期

兴起于 20 世纪 80 年代以后，其最大特征是：一是相对于教育外部人员承担的“专业评价”而言，增加了教师在评价领域中的权威；二是对某些心理测量原则的适切性质疑，并以开放性的结论以及“评定”这一概念代替以前的“评价”。评定是 20 世纪 80 年代以来流行于评价领域的术语，它暗含着这样的意义：评价者由教师来担当，但他的行为不仅是评价者，而且是为了学生的利益并且支持着学生。

(二) 美国评价专家古巴和林肯把前面的课程评价分为测验和测量时期、描述时期和判断时期三个阶段，并提出了“第四代评价”思想——建构时期

这里试以他们的划分为线索，对于国际课程评价的发展与变化作一个简单的回顾。

### 1. 测验和测量时期

测验和测量是第一代评价时期，是在 19 世纪末至 20 世纪 30 年代盛行的。评价的最初形式是以测验或测量的方式测量学生对知识的记忆状况。20 世纪初，随着自然科学的发展，各种统计、测量技术得到长足发展，很多教育、心理学家开始把这些技术运用于教育领域，如英国遗传学家、心理学家高尔顿的《英国科学家：他们的禀赋与教养》、法国的“比纳—西蒙智力量表”、德国冯特的实验心理研究成果和美国桑代克的《心理及社会测量理论》都相继问世，各种有关智力的、学业成就的、人格的测验工具也随之涌现出来，这一切都为评价的正规化、系统化创造了条件。同时，工商业的“科学管理运动”也对学校教育发生了深刻的影响：“学校被称做工厂”、“学生被称做原料和产品”、“教师成为加工者”。通过测量可以检验学生产品是否符合需要、教师教学有何成效、学校教育是否成功等，这显然为

评价的发展提供了客观的社会需要，评价由此而得以兴盛起来。

第一代评价的基本特点是：认为评价就是测量，评价者的工作就是测量技术员的工作——选择测量的工具、组织测量、提供测量的数据，被评价者就自然成了产品，成了等待“检验”的对象。目前，我国教育中也普遍存在着这样的问题，学生（甚至老师）只有接受评价而不能对评价提出任何意见或建议，即使老师或学生提出看法或意见，也不会产生任何影响，不会被评价者所接受。

在这个时期，美国学校使用的标准化测验，强调测验常模及相对评价，强调内容的可测性和标准化的题型，这样就给学校教育观念及应用造成一定的偏差，比如，为了得到奖励，学校会不择手段地为考而教，学生则为了争取好名次为考而学，缺乏整体的教育目标和协作精神，测验得出的高分数与高成就、高能力、高素质之间没有必然的联系，因而引起美国社会对标准化测验的忧虑和批评。人们逐渐认识到，教学经验尽管能使考试客观化、标准化，并把人的能力换算成数字，对人的能力差异程度加以量化，然而，它毕竟不能测出人的全部，难免流于形式而机械化，比如学生的兴趣、创造力、鉴赏力等是十分复杂的，很难全部量化，而这些又是教学过程的重要方面。当然，这个时期被批评的不仅是学校标准化测验，美国整个社会对于心理测验的滥用、泛用也遭到了有关人士的尖锐批评，促使人们对教育、心理测验进行了深刻的反思，也使美国乃至整个世界的教育与心理测验进入了理性思考与稳步发展阶段。

## 2. 描述时期

第二代评价是 20 世纪 30 年代随“八年研究”而兴起的，一直持续到 20 世纪 50 年代。最早倡导从教学测验转向教学评价的是美国的教学评价和课程管理专家泰勒。这代评价认为，评价从本质上说是“描述”——描述教育结果与教学目标相一致的程度。20 世纪 30 年代，美国完成初等教育的人数激增，经济大萧条又使大批的青年由于找不到工作而回到高级中学课堂注册学习，高中教育因此急剧膨胀，原有的高中教育目标、课程和评价标准都受到前所未有的挑战，由于当时的美国高中课程内容狭窄，教学与考试教科书主义倾向严重，高

中教育由于不能满足社会需要而不能引起年轻人的兴趣，于是，中学课程现状与失业青年需要之间产生了尖锐的矛盾，许多人要求重新修订高中课程方案和教学大纲，以满足社会的需要，面对这些挑战，美国进步教育协会在1934—1942年间主持了长达八年之久的中学课程改革运动，这就是美国教育史上著名的“八年研究”。

“八年研究”主要回答了如下的问题：中学除了学术性的课程，是否还应增加其他课程以适应那些完成了中等教育之后不打算进一步接受高等教育的学生的需要；增加了其他课程是否会降低教育质量，进而影响高等教育的质量等等。作为一项课程实验，“八年研究”无疑是成功的，此外，它还特别推动了课程评价领域的发展。“八年研究”对传统的教育测验提出了一些批评，认为：传统的测验是片断的，不能全部了解知识的过程和人格的发展；测验是否关注客观的信度，不足以说明其质的妥当性；测验内容关注的是教材中记忆性的知识，是片面的，不能反映学生的全面发展；对于测量或考试的过分依赖必然养成个人主义及被动的学习态度等等。泰勒提出：评价应该是一个过程，而不仅仅是一两个测验，评价过程中不仅要报告学生的成绩，更要描述教育结果与教育目标的一致程度，从而发现问题，改进课程教材和教育教学方案方法。

应当指出美国的“八年研究”虽然对于传统教育测验的局限性作出了批评，但并没有全盘否认和摒弃传统的教育测验。实际上，他们从人的全面发展和多元的教育目标的需要出发，进行了课程、教学、评价的三位一体的教育改革。为了衡量教育目标实现的程度，他们建议教育人员应当采用一切可行的手段来客观全面地评价新课程实施的效果和学生的发展进步，除了采用传统的教育测验外，还可以采用问卷、观察、交谈、轶事记录、作品分析、表演、操作、写作等量化的和非量化的方法对课程的效果和学生的行为进行测量与评价。

泰勒的成就和观点影响了整整一代人，在评价领域产生了巨大的影响，形成了一个以“描述”为标志的评价时代。泰勒提出的“八年研究”报告被后人称为“划时代的教学评价宣言”，第一次系统提出了评价的基本思想和方法，第一次提出了“教育评价”的概念，从而

奠定了现代教育评价的基础。这个时期的教育评价在美国教育史上称做“泰勒时期”。

在泰勒的影响下，一时间英、美等国出现了许多针对评价而设计的教育目标体系，其中，以泰勒亲自参与并指导的布鲁姆的教育目标分类学影响最为深广。布鲁姆等人明确提出，制定教育目标是为了便于进行客观地评价，而不是表述理想的愿望。事实上，只有具体的、外显的行为目标才是可测量的。泰勒原理与布鲁姆的教育目标分类学一起广为传播，成为一项国际性的普及项目。

布鲁姆把认知领域的目标分为六个层次，按照由低级到高级的难易程度形成一种递进的等级关系。

识记，是指能够回忆或认知具体的事实、规则或概念。

理解，是指理解事实和概念的能力，即对事实的知识能理解。

应用，能够利用事实和概念去解决新问题。

分析，能够辨别整体中的各个局部，并认识其相互关系。

结合，是指具有判断、比较不同的方法、结果的能力。即指用所学的术语和事实，通过新的形式加以表现和说明。

评价，能够判断、比较不同的方法和结果。指具有把所学的法则和原理应用于新的状况和课题中，并对此作出解释的能力。

在情感领域，布鲁姆与克拉斯沃尔也提出了接受、反应、价值评价、组织和由价值或价值复合体组成的性格化五个类别的目标。

自布鲁姆 1986 年应邀来华讲学之后，目标教学改革在我国的各个省市得以传播。2000 年版《全日制义务教育生物教学大纲》和《全日制义务教育生物课程标准（实验稿）》中也吸取了其科学合理的成分，对教学目标提出了具体层次的水平要求，并使用相应的行为动词使之外显化，以便在教学内容中得到进一步落实。例如，“课程标准”中关于“绿色开花植物的一生”的内容要求学生达到：“描述种子萌发的条件和过程”、“描述芽的发育和根的生长过程”、“概述开花和结果的过程”、“体验一种常见植物的栽培过程”，具有很强的针对性和可操作性。

总之，第二代评价的基本特点是：认为评价过程是将教育结果与

预定的教育目标相对照的过程，是根据预定教育目标对教育结果进行客观描述的过程；评价的关键在于确定清晰的、具体的、可操作的行为目标；尽管“考试”和“测验”可以成为评价的一部分，但评价不等于“考试”和“测验”。与第一代评价相比，第二代评价使评价走上了科学化的历程。但是，由于泰勒的目标模式特别强调行为目标，目标是评价的起点也是评价的标准，因而使课程陷入一种预测模式之中，而在预测之外的有价值的东西，以及目标之外的结果却被忽略了。

### 3. 判断时期

判断时期属于第三代评价，它萌生于1957年以后。1957年，苏联发射的第一颗人造卫星震惊了美国朝野，美国上下一致认为，美国的科技之所以落后于苏联，教育落后是重要的原因。于是，1958年美国联邦议会通过了国防教育法，增加教育投资，由此而产生了投资效益的问题。这场由苏联卫星上天而发动的教育改革，持续到20世纪70年代。这代评价认为，评价在本质上是“判断”。在这一时期，评价人员开始关心一个问题，即对已经确定的目标，是否需要评价、是否需要价值判断。由此深入到判断是否应成为评价的一项基本活动？判断是否需要标准？如果需要标准，能否建立科学、客观的“价值中立”的标准？人们开始审视占统治地位的第二代评价的理论与方法，认为课程目标作为评价活动的依据不是唯一的，目标本身存在的科学性、合理性、可行性也应该进行检查。人们还意识到，教育是一个个人自我实现的过程，人是自己生活的创造者，因此，用统一的目标模式去评估每个人的自由发展，评估教学效果，是不可接受的。在这种情况下，以课程目标为中心的评价方式受到强烈的冲击，各种评价理论和方法应运而生，许多新的评价理念如“CIPP模式”、“形成性评价”、“目标游离评价”、“内在评价”等都是在这一阶段产生。下面主要介绍其中的几种评价模式。

#### (1) CIPP模式

该模式由美国著名的教育评估权威斯塔费尔比姆创立，“CIPP”是四个评估阶段的英文缩写：背景评价（Context），输入评价（In-

put), 过程评价 (Process), 结果评价 (Product)。CIPP 模式是针对行为目标模式的缺陷而提出的, 它认为评价是一种过程, “评价不应局限于确定目标的达到程度, 而应成为为决策提供信息的过程”。这是一个以决策为中心的评价模式, 每一个阶段都同教育活动计划或实施中不同的决策相联系, 以便及时有效地提供反馈信息, 纠正决策偏差。该模式的基本内容和步骤如下:

#### 第一步, 背景评价。

就是根据社会需要, 对教育目标、教育计划本身进行价值判断。背景评价本质上说是诊断性的, 首先要评价教育目标和重点是否符合社会的需要, 是否与学生的实际需要相协调, 从而依此对教育目标本身作出价值判断。背景评价要解决的问题除了要鉴定“需要”的确切性与合理性之外, 还要指出解决这个需要的项目及其目的。无疑, 背景评价突破了泰勒的框架, 把评价从范围与内容上加以拓宽, 表明了人们对评价认识的深化。

#### 第二步, 输入评价。

就是在阐明决策目标以后, 对目标、方案、计划实现的条件和可行性进行评价, 为决策提供信息。待某个特定的“需要”确定后, 主要对解决这个需要即完成某个教育项目, 达到某个目标所需的资源和方法进行判断, 以帮助决策者对资源和方法作出最佳选择。它涉及的问题包括: 实行目标的可能性, 各种方案的潜在成本, 它的优势与劣势, 它的合法性与道德性, 各种人员的利用, 以及对外界资源的需要等等。

#### 第三步, 过程评价。

就是发现实施方案、计划目标过程中所出现的问题, 为执行者提供反馈信息。在某个教育项目开始执行后, 对该项目进行中的各种变化要及时掌握情况, 迅速采取措施以解决活动中产生的问题并纠正偏差, 帮助决策者随时修订原计划, 改变资源的分配方向及方法。它的主要用途是获得反馈, 用以帮助工作人员按计划实施方案和进行修改, 帮助外部人员了解该方案实施过程的全部。

#### 第四步, 结果评价。

就是指对目标达到程度的评价，即为了确定方案执行或活动结果达到预定项目目的程度的判断，其评价重点也在于目标的达到程度上。结果评价的目的是要测量和判断方案的成就，评价的结论能够帮助决策者对该项目的下一轮如何进行作出决定。

CIPP 模式是第一个摆脱传统目标局限性的评价模型，它重视对目标的合理性与可行性的评价，也注重对过程的评价，既重视结果，又重视过程，对评价过程的各个方面都进行了比较全面系统的考虑，因此在实践中较受欢迎。

### (2) 目标游离模式

目标游离模式是由斯克里芬首先提出的。斯克里芬考察了教育活动的实际效果，提出评估一个教育现象应该着重考察其实际产生的效果，而不是原来预期的目标或意图被达到的程度。因为在很多情况下，某些教育活动虽然未能达到预期的目标，却在一些原来未曾被考虑到的目标范围内的一些方面取得了具有重要意义的收获，从而使活动得以顺利完成。而某些教育活动虽然能够准确地遵循目标要求进行，却由于一些具有相反作用的“副效应”而使活动中止。因此，将活动计划制定者实现确定活动的目标或应产生的效应作为评价的依据是没有意义的，评价的标准应该是活动的参与者或有关方面的反映。为此，在评价过程中，不能把方案制定者对教育活动的预定目的告诉评价人员，以利于评价人员全面搜集有关方案的各种结果信息，这种不受预定活动目标影响的评价就是目标游离模式。目标游离模式与行为目标模式、CIPP 模式最大的区别就是：它作出评价结论的依据不是方案制定者预定的目标，而是充分尊重了活动参与者、执行者的意愿。因此，这种评价具有较强的民主性，在西方国家很受欢迎。

### (3) 应答模式

该种评价模式是由斯塔克首先提出的，由他人进一步发展而成。该模式认为，要使评价结果能真正产生效用，评价人必须要关心活动的决策者与实施者所关心的问题。评价必须从关心这一活动的所有人的需要出发，通过信息反馈，使活动的结果能够满足大多数人的需要。具体地说，就是通过评价者与同教育活动有关的各种人员的接

触，了解他们的愿望，然后，把它同实际活动进行比较，对教育决策或方案作出修改，对大多数人的愿望作出应答，从而使教育能够满足各种人的需要。与泰勒模式相比，应答模式强调了价值观念的发散性，而且，在方法上，注重了自然主义的方法，强调了非正式的观察、交往及描述性的定性分析方法。由于应答评价与整个西方社会的意识形态相吻合，因此，一经提出，就受到了很多人的重视。

第三代评价的基本特点是：把评价视为价值判断的过程；评价不仅是根据预定目标对结果的描述，预定目标本身也需要进行价值判断，既然目标不是评价固定不变的标准，那么，评价就应当走出预定目标的限制，过程本身也应当是评价的有机构成部分。因此，第三代评价走出了第二代评价“价值中立性”的误区，确认了价值判断是评价的本质，确认了评价的过程性，是对第二代评价的重要超越。

#### 4. 建构时期

建构时期的到来，是与质性评价范式的应用联系在一起的。20世纪60年代末至70年代初，随着人们对课程改革的反思，传统的评价方式也受到强烈的冲击，人们渴望发展评价的新理论和新范式。1972年11月，在英国剑桥大学，14位学者汇聚一堂就评价理论和范式的创新问题进行了讨论。会议认为，传统的评价范式使用范围狭窄，不能解决评价中遇到的复杂的问题。会议建议采用新的、文化人类学的研究范式取代旧有范式，质性研究范式由此推广开来，并开创了一代新的评价理念，这就是古巴和林肯所谓的第四代评价。

古巴和林肯认真地考察了前三代评价，认为尽管每一代评价理论都力图克服上一代的缺陷，并使之更加符合时代对评价的新的要求，但总的看来，它们都存在着缺陷和不足：一是管理主义倾向。在上述三代评价活动和评价理论中，教育管理者与评价者之间的关系很少受到挑战，管理者总是通过提供资助控制着评价，决定着评价的范围和任务、决定着评价对象。这种关系常会造成管理者无过失、管理者与评价者的关系不公平，最终的决策权掌握在管理者手中，而评价对象及其他与评价有利益关系的人无法在评价中维护自己的利益、阐述自己的见解，也无法按评价建议采取有效的改进行动，评价者与评价对