

# 引 论

## 多元评价的由来和发展

多元评价把促进和保障学生创新素质发展作为自己的基本价值取向和核心目标，随着创新教育实验与研究的发展而发展，是继承和创新的产物。它以多元智能理论为基础，继承了现代教育评价的优秀成果，特别是总结、借鉴、发展了目标教学和新课程改革中发展性评价的研究成果。多元评价从传统教育评价中推陈出新，绽放出创新的花朵。

多元评价研究作为创新教育研究与实验课题的一个重要分支，是从1999年开始的，随着创新教育的发展而不断成熟。经过五年多的努力，多元评价研究取得了丰硕成果，它不仅有了体现自身特征的概念体系和用先进教育观念支撑的框架，而且初步具有了一个比较科学合理的实践操作体系。

多元评价建立在多元化的教育评价价值观的基础上，以促进和保障教育创新为根本任务，以培养学生的创新精神为重点，面向学生的未来发展，把促进学生多元发展和创新素质的发展作为评价的核心目标。它是继承与创新的产物，继承了现代教育评价的优秀成果，特别是继承和创新了目标教学评价研究的优秀成果和发展性教育评价的优秀成果。多元评价以关注学生的个性和创新素质为特征，是现代教育评价，特别是发展性教育评价的发展和深化。

### 一 现代教育评价理论奠定了多元评价的基础

教育评价作为一门科学来研究是从 20 世纪 30 年代开始的。1934 年，美国进步主义教育协会邀请泰勒教授（W. R. TYLER）主持“八年研

究”的评价工作。以泰勒为首的评价委员会的“八年研究”成果集中体现在被称做“八年研究报告”的总结里。泰勒认为，教育目标是“在学生行为模式中产生的某种所期望的变化”，因此，“评价是一种确立行为实际变化的程度的过程”。也就是说，评价过程在本质上是确定课程和教学大纲在实际上实现教育目标的程度的过程。

从 20 世纪 30 年代到 60 年代，泰勒的评价模式得到了广泛的应用和发展。1956 年，布卢姆 (Bloom, B.) 的《教育目标分类：认知领域》出版，1964 年克拉斯沃尔 (Krathwohl, B.) 出版了《教育目标分类学情感领域》。两部著作的发表把泰勒的评价模式推向了一个新的层面，教育目标分类和目标表达技术的发展开创和开拓了泰勒评价模式应用的新天地。这一时期在教育观上发生了质的变化，这就是由选拔适合教育的儿童改变为创设适合儿童的教育。在这种先进的教育观支配下，教育评价的观念也发生了质的变化，其中最主要的：一是由重视对结果的评价转变为重视对过程的形成性评价，主张评价的主要功能不是甄别和选拔，而是反馈发生在过程中的信息，并在反馈的基础上矫正或调控过程、改善过程。二是进一步发展了泰勒的目标评价思想，认为教育成果的评价主要看学生通过教育所发生的身心变化，以及这些变化为他们未来的发展奠定了哪些基础。三是由重视相对评价转为重视绝对评价，通过对学生外部行为的测量和考查，评价学生达到目标的程度。四是认为教育评价是教育过程中不可缺少的部分，教育评价应当贯穿教育过程的始终，因而更加重视对常规教育、日常教育的评价。

20 世纪 60 年代中后期到 70 年代，随着人们价值观和对评价功能认识的变化，人们对教育评价的研究越来越重视评价过程的教育性。第二次世界大战后，随着社会的急剧变革，人们研究教育问题时，越来越重视人的需要和人与人的相互作用对教育的影响，因而不单纯强调评价的鉴别功能，而是开始关注评价对象的需求，开始着眼于评价对象的进步和发展。同时教育基础理论的发展也推动了教育评价理论的改进，美国布鲁纳和苏联赞可夫的教育理论都推动了教育评价的发展。泰勒的评价模式受到来自不同方面的挑战，评价理论得到较快的发展。60 年代初 克龙巴赫 (Cronbach) 提出教育评价不应仅仅是教育目标及其达到度，而应为

教育决策提供信息，教育评价是为教育决策提供信息的过程。1967年 斯克里芬 (M. SCRIVEN) 提出目标游离模式，认为评价要重视副效应。他还认为，必须区别诊断性评价、形成性评价和终结性评价。70年代 他提出教育评价是一种对事物优缺点或价值的估量，是一种价值判断活动。

这一时期在评价历史上称为判断时期，其特征可归纳为以下几方面：一是关注教育评价的实效，重视教育评价的效用性和可操作性，提出效用评价的原则。如美国教育评价标准联合委员会提出了四条评价准则：效用性、可行性、恰当性和准确性，并且建立了一个以效用为中心的评价体系。二是教育评价向着理论与实践结合的方向发展，更加重视评价的实际应用。如日本各地的教育委员会相继开展了运用到达成度评价来改革学生成绩考核的研究，并形成了改革运动。三是教育评价的研究深入到各个学科教育领域，向具体化方向发展。如英国自 1974 年起通过成绩评价组织 (APU) 实行国家对教育质量的监控。美国全国教育评议处 (NAEP) 从十门课程领域确定评价目标，并以目标为依据对学生进行评价。四是评价进入国家及其教育行政机关，他们把教育评价作为对教育实施管理和监控的重要手段。五是教育评价出现了前所未有的研究热潮，研究组织纷纷成立。如国际教育成就评价协会 (IEA), 1961 年成立时仅有 12 个国家参加 到 1978 年增加了 16 个国家 中国是 1984 年参加的该组织。IEA 于 1971 年举办了一个国际研讨班，对来自 23 个国家的人员进行了培训。1981—1982 年间提出了五个大型研究项目，其中关于数学的研究有 26 个国家参加。

20 世纪 80 年代以后，基于人格和谐发展的价值取向，教育评价的发展进入了一个崭新的时代。美国印第安纳大学教育学院教授顾巴 (Egon Guba) 和林肯 (Yvonnas Lincohn) 认为，过去的评价可分为三代 (第一代以测量为标志，第二代以描述为标志，第三代以判断为标志)，尽管每一代评价理论都力图克服前一代评价理论的不足，做到与时俱进，但其存在的管理主义倾向、忽视价值的多元化、过分依赖学科范式等弊端都不利于被评价者的人格发展。他们提出了评价是一种心理建构过程的理论，提倡评价价值多元化，评价者和被评价者全面参与和共同建构，主张评价的民主化。

20 世纪 90 年代以后，教育评价进入它的快速发展时期。这一时期受人本主义教育思潮的支配，教育评价观不断完善和发展。主要观点有以下几方面：一是从关注评价对象的外部行为变化到关注人的心理建构过程，重视对学生认知过程和情感过程的评价。二是从关注教育行为的改进和改善到关注人的和谐发展，把促进人的全面发展和个性发展作为评价的主要功能。三是从强调评价主体的价值判断到强调被评价者对结果的认同，认为只有取得被评价者对评价结果的认同，才能发挥评价的最大效能，因而主张评价者与被评价者应相互尊重、相互理解，并加强沟通和合作，把评价对象的自我反思作为评价的重要方式。四是强调评价的多元化。评价内容多元化，不仅包括认知、情感、技能，还关注学习的经历、经验、方法、习惯、生活世界（日常行为和待人处事）和社会行为（人际交往）；评价主体多元，不仅有教育管理人员、教师、学生，还有家长、社会人员等，并且力求让被评价者也成为评价主体；评价方式多元，不仅用纸笔测验，还有口头检测、行为展示、成果展现，不仅有量表衡量，还有轶事记录、档案袋评价和日常行为观察等；评价过程多元，不仅有前置性评价、诊断性评价、形成性评价、终结性评价，还强调过程中的即时评价和过程之后的延时评价和预测评价；评价结果多元，不仅有分数制、等级制、评语制，还有档案袋等。

我国的教育评价理论研究起步较晚，但发展很快。改革开放以后，我国的一些学者开始介绍国外的一些教育评价理论的研究成果。20 世纪 80 年代以后，教育评价研究开始蓬勃发展起来，特别是 1986 年开始兴起的目标教学研究和改革，把教育评价研究推向了蓬勃发展的崭新局面。目标教学借鉴现代教育评价理论，特别是借鉴了布鲁姆的掌握学习的策略，从我国实际出发，融会百家之长为我所用，以其特有的强大生命力，迅速传播到全国二十多个省市自治区。目标教学经过十年的研究和改革，对改善中小学的教学过程，大面积提高教学质量产生了巨大功效，其教学评价的理论和实践对丰富和发展我国的教育评价理论和实践产生了深刻的影响。其后随着素质教育的实施和推进，目标教学逐步深化，日臻完善，特别是它把目标分为认知、情感、操作技能三个领域的思想，目标导向和激励原理、及时反馈矫正原理、自主学习原理、尊重学生差异、相信 95%

以上的学生都能学好的学生观等，都为我国 20 世纪 90 年代以后教育评价的发展，奠定了良好的基础。

20 世纪 90 年代以后 特别是 90 年代中期以后，世界科学技术迅猛发展，知识经济加速到来，国际竞争日趋激烈。国际间的竞争说到底还是人才素质的竞争，这就给我国的教育改革特别是基础教育改革提出了严峻的挑战。面临新的挑战，1999 年召开第三次全国教育工作会议，国务院批转了教育部《面向 21 世纪教育振兴行动计划》，加快了全面推进素质教育的步伐，并且提出素质教育的重点是培养学生的创新精神和实践能力。在这样的背景下，2001 年，国务院做出了《关于基础教育改革和发展的决定》，召开了全国基础教育工作会议，进一步明确了基础教育改革的方向和任务。根据《决定》和会议精神，教育部启动了基础教育课程改革实验，在全国分期分批地推进新一轮基础教育课程改革。

在全国推进的素质教育和基础教育课程改革为教育评价的快速发展提供了条件和机遇。20 世纪 90 年代中期以后，我国的教育评价研究出现了百花齐放、百家争鸣的崭新局面。以马克思主义的全面发展学说为理论基础，以人本主义思想作指导的发展性教育评价成为我国这一时期教育评价发展的主流。在学生方面，档案袋和成长记录卡评价作为课程评价的重要方式得到提倡和全面应用，由过去片面地关注学生成绩转变为更加关注学生的平日表现，在平日表现中关注学生人格的健全、个性的彰显和创新精神与实践能力的培养。在教师方面，发展性评价正在逐步取代传统的以区分和奖惩为特征的评价方式。

综上所述，素质教育和新课程改革大大推进了我国教育评价的发展，多元评价正是在这一肥沃土壤和优良的环境条件下得以催生和快速发展的。

## 二 多元评价发展的历程

多元评价是创新教育评价研究的成果，由创新教育实验研究催生并伴随着创新教育实验研究的发展而发展。从 1999 年开始到 2000 年底，是多元评价研究的起步阶段。这一阶段，在批判传统评价（以分等和奖惩

为特征)弊端的同时,以目标教学评价研究的成果为基础,探索多元评价目标和内容的改革。

这一阶段的评价研究,对传统评价形成了一个基本认识,这就是,传统评价与素质教育的基本理念相背离,阻碍学生的个性发展,扼杀学生的创新人格,使评价功能彻底异化:教师为考试而教,学生为考试而学,“考试”成为引领学校生存和发展的“指挥棒”;分数“成为学生、学校生活的主要追求”,发展“这个概念在学校生活中被日益“边缘化”;名次“成为一根刺激学校、学生和家长的敏感神经”,“考试成绩排队”成为不少校长治理学校的“法宝”<sup>①</sup>。这一阶段,在批判传统评价弊端的同时,借鉴目标教学评价研究的方法和成果,以促进学生多元发展和创新发展为基本价值取向提出了新的评价目标和评价内容。特别值得推崇的是,把学生的创新素质目标类分为创新意识、创新精神、创新个性、创新思维品质和创新能力五个方面,又把创新人格目标类分为主体意识、批判精神、冒险精神、负责态度和创造力五个方面。1999年底,《中学数学杂志》第5、6两期连载文章《中学数学教学中学生思维品质的评价》就是研究成果之一。

第二阶段从2001年到2002年,把多元智能理论应用于创新教育的实践,使创新教育的评价研究从根本上走上了多元评价的道路,提出了多元评价的基本概念体系和操作框架。2001年10月,山东省创新教育课题组张志勇组长撰文指出:“创新教育评价观的基础是:人的发展就其智慧类型而言,是各具特色、丰富多彩的,教育者没有权力去干预学生智慧和才能发展的方向。”“创新教育评价的本质是:促进学校学生不断超越自我,过去的评价是不断鼓励学生超越别人,进而获得第一的评价。这种评价给学生的发展带来了极大的压力,不利于学生的健康发展。”<sup>②</sup>在这一思想指导下,创新教育评价研究进入多元发展时期。如:以不断超越自我为价值取向,潘永庆、黄文蓉著文《创新教育发展性教学评价研究的回顾和思考》<sup>③</sup>;以评价标准多元化为价值取向,齐健著文《关于创新教育课堂教

<sup>①</sup> 张志勇.创新教育——中国教育范式的转型[M].济南:山东教育出版社,2004.7,383—384.

<sup>②</sup> 张志勇.《关于创新教育的理论构想》[J].创新教育,2001(4).

<sup>③</sup> 潘永庆 黄文蓉.创新教育发展性教学评价研究的回顾和思考[J].创新教育,2002(5).

学评价问题的探讨》<sup>①</sup>以评价主体多元化为价值取向 周英等著文《小学生自主设计和自主评价学科作业的探索》<sup>②</sup>。在这一阶段，在多元评价理论指导下的评价实践探索取得突破性进展，如潍坊市坊子区实验学校的教师发展性评价实验，宁阳县在小学阶段试行的自主选择考试，临沂市罗庄区的历史、政治学科开放性考试，沂南三中的语文分项考试等改革都取得卓有成效的进展。

第三阶段是在 2003 年以来，多元评价与新课程改革同步发展，深入到学科领域和考试领域，使评价技术和策略逐步完善。多元评价的思想和理论在实践中得到长足发展。这一阶段，课堂教学评价进一步向着人本化、多元化的方向发展，评价标准进一步改革，为适应反思性评价和定性评价的需要，分别从教师课堂表现和学生课堂表现两个方面设计指标体系。《创新教育》2003 年第 4、5 两期先后发表两篇文章总结了这一研究成果。在操作层面上，强调用定性评价去统整和取代量化评价，或者以定性评价为主，量化评价作为补充；强调教师个人反思基础上的同伴互助和专业引领。在教师评价方面，把评价作为校本研究和校本培训的一个重要环节进行推进，强调以案例为载体，以问题为依托的研究过程中的反思评价，探索以教师自定目标、自我设计、自我调控为特征的教师自我评价模式；在学生方面，在探索成长档案袋评价的可操作性和有效性的同时，重视课堂上学生表现和平日表现评价，探索了评价指标体系和评价方式方法；在学科评价方面，宁阳实验小学的自主选择考试、沂南三中的分项考试等项改革进一步发展和完善，进一步体现和反映素质教育和新课程改革的需要，特别使过程方法目标和情感态度目标进入考试。沂水第一实验小学进行的试卷情感化改革使考试贴近学生、贴近学生生活，学生不再视考试为畏途 而是喜欢考试 主动迎接考试。

在初中毕业和高中招生考试改革方面，潍坊市用初中学业水平考试代替原来的毕业考试和选拔性中考，考试成绩用等级表达在一定程度上改变了学生在考试成绩上分分必争的精神状态，而且为高中招生录取改革奠定了良好的基础。在高中招生录取方面，根据综合考虑学生的整体

齐 健. 关于创新教育课堂教学评价问题的探讨 [ J ]. 创新教育, 2002(5).

周 英 等. 小学生自主设计和自主评价学科作业的探索 [ J ]. 创新教育, 2002(5).

素质和个性差异的原则，以学生初中学业水平考试的等级和学生的综合素质评定作为录取的主要依据，不再用升学考试科目的分数简单相加作为录取的惟一依据。《中国教育报》于 2003 年 2 月 23 日整版报道潍坊市的新课程背景下的中考改革方案，集中反映了这一改革成果。

### 三 多元评价研究的主要成果

多元评价的理论和实践成果可概括为以下三方面。

#### （一）提出了多元评价的基本理念

多元评价的本质是鼓励评价对象不断超越自我。以分等和奖惩为特征的评价本质是鼓励评价对象通过横向比较和竞争，不断超越别人，直到取得第一的地位，以激励进步和提升，但结果恰恰相反，多数参与竞争者的命运是失败、挫折、沮丧、矢志、自暴自弃。相比于分等和奖惩评价，布卢姆主张的形成性评价关注工作的改进，通过信息的收集、反馈改进工作，它的意义在于有效避免了以分等和奖惩为特征的评价的诸多弊端，有效地改进了工作，但评价中见物不见人，缺乏对评价对象的人文情怀，难以最大限度地调动评价对象内在的积极性。多元评价以人的发展为本，着眼点在人的情感和态度，通过鼓励评价对象自我纵向比较，获得积极的内心体验，从而产生极大的促动，因而多元评价是充满人文关怀的评价。

多元评价的价值观是鼓励人的多元化发展。多元评价认为，就学生的发展而言，没有“优生”和“差生”之分，所谓“优生”和“差生”是通过纸笔考试得出的结论，而纸笔考试考查的仅仅是语言智能和数学逻辑智能。学生的其他智能，如空间智能、人际智能、自省智能等，虽然对一个人的成才是至关重要的，然而却得不到辨认和展示，从而抑制和扼杀了这些智能。事实上，人的智能类型和能力发展方向是各具特色和丰富多彩的，每一个学生都是独特的优秀的。多元评价就是要能辨认和激发那些在传统教育中不被承认和没有被发现的智能，使每一个学生在他天赋所及的一切方面得到最充分的发展。一个人可能在任何一种智能上都没有特殊的天赋，但所拥有的各种智能的优化组合可以表现出优秀的才能。多元评

价从上述观点出发强调评价目标多元，不仅关注纸笔考试所能测评的语言智能和数学逻辑智能，还要关注空间智能等其他智能，目的是促进和保障学生的全面发展和多样性发展；强调评价内容差异，对不同的评价对象应该有不同评价内容和不同的评价要求，从而体现评价的个体差异性；强调评价方式多样，因为不同的智能组合有不同的表现方式，因而要用不同的评价方式，语言智能和逻辑智能能够用纸笔表达，因而可用纸笔考试方法评价，而空间智能、人际关系智能等只能在活动中表现，在活动中评价。

多元评价在方法上强调评价的情境性和真实性。人的智能只有在人的社会活动中才能体现出来，“智能在很大程度上存在于人的身体之外”。因此，“每一种特定智能（或智能组合）的评估，应该侧重该种智能所要解决的问题”，“看被评估者解决问题或创造产品的能力”。“评估必须在评估者有选择余地的时候，确定其最愿意使用的智能。做到这一点的一种方法，就是使被评估者置身于相当复杂的环境中，而这环境能够激发他们拥有的多种智能”<sup>①</sup>。这一理论对于教育评价的意义，就在于它从根本上打破了传统观念把评价同被评价者的活动过程分离开来的禁锢，要求把评价建立在“真实世界活动基础上”，倡导构建情境化的评价，旨在“通过情境化评价激发智能”。以此为基础，创新教育的教师评价主张评价者参与教师的教学活动，在收集有关评价对象教学活动大量信息的基础上，通过同评价对象的面谈、反思等帮助评价对象认识自我、鞭策自我、发展自我；创新教育的学生评价在改革纸笔评价内容和形式，使纸笔考试最大限度地情境化的同时，努力拓宽评价渠道，采取多样化的评价方式，并且重视过程评价和活动中评价，实行笔试、口试、写实性考试、实践考试、情境考试等多种方式相结合的综合评价。

多元评价以学生的发展为本，强调评价的民主性、个别化、人文化和教育性。评价的民主性要求评价建立在师生民主、合作的现代教育思想基础之上，尊重评价对象在评价中的主体地位和作用，重视评价对象的自我评价、自我反思，把评价主体多元化作为评价原则；评价的个别化要求

<sup>①</sup> [美] 霍华德·加德纳著 沈致隆译，多元智能 [M].北京 新华出版社，1999，34—35.

教育教学评价不仅关注评价对象专业上或学业上的个别差异，更要关注评价对象的个性差异和心理差异，从评价对象的差异和需求出发采用不同的评价方式；评价的人文化认为，教育教学评价不仅是师生之间的一种纯粹的认知活动，而且是一种非常复杂的情感活动，重视评价的激励作用和对评价对象的人文关怀。评价的教育性是指从根本上改变传统评价以分等奖惩为主的特征，把评价功能转到主要促进和激励评价对象的发展上来。

## （二）搭建了多元评价体系的基本框架

这个基本框架包括从多元评价的价值观出发的多元化的评价目标体系、基本的评价原则体系、多种多样的评价类型体系、统一性和差异性相结合的指标体系和多样化的方法体系。

多元化的评价目标体系包括学生目标、教师目标和学校目标。对学生而言，评价目标多元化表现于从智能目标扩展到过程方法目标和情感态度价值观目标，从学科目标评价扩展到全面素质和个性品质评价，作为学生的综合素质目标，从道德品质、公民素养、学习能力、交流与合作能力、运动与健康、审美与表现六个方面设制目标体系。对教师而言，评价目标定位于教师的创新素质方面，概括了从职业道德、个人修养到专业发展、创新能力、个性特长多个方面，特别强调以促进教师自主发展的个性化目标评价；对学校而言，评价目标以促进学校的自主创新发展为主体，特别关注学校的个性化发展目标、从实际需求出发的目标和办学效益目标。

评价原则体系包括面向未来、面向发展的原则，以个性和创新素质为重点，坚持评价对象主体化，重视评价对象主动积极性原则，重视质性评价，用质性评价统整量化评价原则，重视评价结论，更重视评价过程原则和坚持评价情境性、促进评价方式多样化原则。

多元评价涉及的范围广、类型多。按照评价的功能分有发展性评价和奖惩性评价；按照评价的性质分有诊断性评价、形成性评价和终结性评价；按照评价对象分有教师评价、学生评价和学校评价，而学生评价又可分为学科评价和综合素质评价等等。

多元评价的指标体系和标准体系从多元评价的价值观出发，是统一性和差异性相结合的产物，既体现了对评价对象的共性的规范性要求，又体现评价对象内在的个体差异，目的是促进和激励评价对象自主发展和差异发展。

多元评价从发展学生多元智能的需要出发，坚持在过程中评价，在活动中评价，在真实情境中评价，因而不同的评价目的和评价内容采用不同的评价方式。比如用开卷考试、分项考试（口语考试、演讲展示、实验操作等）、情意化考试、学生自主选择考试代替内容封闭、形式单一的纸笔考试；用学生的自主评价、反思性评价改造以教师为主的学生综合素质评价等等。

### （三）建立了多元评价的基本模式

以多元评价的基本理念和基本原则作指导，创新教育探索了科学可行的操作模式，这就是教师面谈评价模式、反思评价模式和学生的自我实现模式、档案袋模式等。

#### 一、关于教师评价的基本模式

##### 1. 以面谈为主要方法的评价模式

一般的做法是，学校成立由教学管理人员、教研组长、骨干教师代表组成的评价者小组，负责对教师德、能、勤、绩的评价。在评价中强调以促进评价对象的自我完善和发展为基本出发点和根本宗旨，强调评价对象的人格、需求和个性差异。

评价按以下程序进行：(1) 前期准备 宣传多元评价的意义、作用、实施步骤和策略，确定评价组织、评价者和评价对象。(2) 初次面谈：评价者和评价对象进行以沟通感情为主的平等对话，谈话目的主要是进一步解放思想，打消顾虑，商定评价步骤、方法，包括收集信息的方法。(3) 收集信息：其途径主要有：① 教师自我评价；② 课堂听课（两次或更多次数）；③ 学生对教师的评价（座谈会或问卷）；④ 召开教师座谈会；⑤ 查阅有关档案；⑥ 向学生家长了解；⑦ 倾听学校管理者的意见。(4) 正式面谈 强调谈心式的平等交流，善于倾听评价对象的解释，谈话内容除了总结成绩、找出问题、明确改进方向外，要注意情感态度、人生观、价值观方面的

正确导向，要倾听评价对象对学校管理方面的意见，共同商定评价报告的内容、格式，包括制定近期的和长远的发展目标。(5) 复查面谈 复查面谈在评价对象根据正式面谈内容进行了一段时间的努力之后，当评价对象认为必要时进行。面谈内容主要是肯定评价对象近期的成绩，使评价对象进一步明确发展的方向。

对于评价对象在评价过程中取得成绩和进步要形成报告上报表扬，并作为其他评价的依据。

评价的基本要求：(1) 坚持全员评价和全面评价。(2) 坚持评价者和评价对象共同发展。(3) 坚持保密性。正式面谈形成的材料、报告要专档保管，不经评价对象同意，他人不得借阅、调用和作为奖惩性评价的依据。学校管理人员只能接触和参阅评价报告中的发展目标部分。(4) 坚持民主性。评价在民主、平等、和谐的气氛中进行。(5) 坚持定性和定量相结合。(6) 使评价对象的发展和进步在奖惩性评价中得到充分认可。

## 2. 反思性教学研究的模式

反思教学研究实质上是教师自我评价，是教师运用现代教育理论和专业知识审视教育实践，发现、分析、研究、解决问题的过程，也是一个实践（行动）——反馈——调整——再实践（行动）的循环往复过程。它不同于一般的个人经验总结积累，也不同于一般的“理论—实践”模式，前者往往带有盲目性，而后者往往缺乏运用理论解决问题的针对性。而反思教学是理论指导下的行动研究。教师通过不断反思教学实践，积极研究、探索解决实践中的问题，在提升教育实践合理性的同时，使自己逐步成长为专家型教师。

反思教学的基本环节是：(1) 反思性教学设计：教师在反思教学实践找出存在问题、研究解决方法的基础上制定教学方案。(2) 反思性教学操作：教师按照反思性教学设计授课，在授课中及时把握课堂动态生成资源，积极有效地调整教学策略。(3) 反思性教学评价：运用现代教育观念和理论，对教学实践进行自我反思、自我审视判断，从而分析、研究、解决存在的问题 并且通过总结、概括、抽象、升华为新的教育思想和教育理论。

反思教学的基本要求是：(1) 反思教学的出发点是探究解决教育实践中的问题，努力提升教育实践的合理性，其直接目的是改进教学，提高教

育质量，促进学生的学习和发展。（2）反思教学采用的基本方法是行动研究法，是教师对自身的教育实践进行反思研究，从而改进自身教育实践的一项研究，它带有研究的性质而不是一般的经验总结。（3）反思教学是教师自身学习和主动发展的过程，它使教师由单纯的教学者成长为研究型、专家型教师。

## 二、学生评价的基本模式

学生评价的基本模式大致可归纳为四类：一是自我反思型；二是自评和他评相结合型；三是档案袋评价；四是考试评价。

### 1. 自我反思型

即由学生自定目标、自我计划、自我实践开始到自我反思，同伴和老师帮助反思结束。

### 2. 自评和他评相结合型

一般用于对基础性发展目标的评价。先由学生依据评价标准自评，评定等级并写出自评报告，然后参加小组互评。互评时通过评价者和被评价者交流、沟通达到相互理解、共同提高的目的。

### 3. 档案袋评价

档案袋评价，是通过汇集学生作品的样本、展示学生取得的成果、记录学生发展的历程和自身的反思而展开评价活动的。档案袋内容的选择或提交由学生和教师共同决定。档案袋制作的进程，涵盖了一项任务从开始到完成的整个跨度。

档案袋评价的指导思想是把评价贯彻到课程活动中去，实现课程、教学同评价的整合，即将评价“嵌入课程”。档案袋评价主要意义是为学生自身提供了一个自我学习的机会，使学生能够学会自己判断自己的进步。档案袋评价是对学生成就的评判、认可和肯定，是对其进步的连续考查，因此它对学生的激励和促进是积极的和显著的。

档案袋评价的类型依其分类标准不同有不同的分类。按档案袋评价的功能分类，可分为理想型、展示型、文件型、评价型及课堂型，其中最具有代表性的是理想型档案袋评价，它主要由三部分构成，即作品产生过程的说明、系列作品及学生的反思记录或报告。

档案袋评价的标准和办法由教师和学生共同制定，这有利于发挥评

价促进发展的功能。

#### 4. 考试评价

改革单元形成性评价。考试内容以知识和技能为主逐步改变为以考查知识、技能为载体考查学生的能力、过程、方法目标的实现情况，增强试题的层次性和选择性。一种方法是试题分为必做题和选做题，必做题占 70% 选做题占 30%；必做题是每个学生都必须达标的基本要求，选做题要求学生从中选择自己最喜欢的几道题目去做。另一种方法是试卷从易到难分为 A、B、C 三套，让每个学生根据自己的学习水平自己选择其中的一套去做，做每套试卷都能得满分。另外，还要求强化考试结果的反馈矫正，对学未达标的学生实行成功教学，对学有余力的学生实行延拓教学。

改革期中、期末和学年考试。综合山东省宁阳县实验小学、沂南三中和临沂市罗庄区的经验有三种做法：一是开卷考试。对初中政治、历史等部分学科实行开卷考试，有效地改变了学生死记硬背、机械训练的弊端。二是考试形式多样化。除笔试外，可用笔试和口试相结合的方法，其他考试形式有实验操作、实践操作、论文答辩、成果报告、成果展示等。三是分项分次考试。如语文分为阅读、写作、口语交际、古诗朗读等项目，每个项目单独进行。四是一式多卷、一考多试、自主选择。所谓“一试多卷”指一次考试为学生提供多套试卷，让学生从自己的实际水平出发自主选择其中的一套试卷去解答。所谓“一考多试”是指一种考试给学生两次以上参加考试的机会，由完成学业的学生自由报名参加，如果学生对自己的考试成绩不满意可以申请再次参加，直到获得满意分数为止。所谓自主选择是指在试卷类型、考试时间、考试题目等方面给学生自主选择的权利，从而使学生由厌恶、害怕考试变为喜欢考试，由被动应付考试到主动参与考试，把考试变为学生学习和发展的过程。

## ▶ 第一章

# 基本理念： 多元评价的基石

人的发展就其智慧类型而言,是各具特色和丰富多彩的,教育评价的意义就在于帮助学生发现和辨认他们多方面的智能,特别是辨认那些在传统教育中不被承认和没有被发现的智能,并且激发其优势智能,促进其弱势智能。纸笔考试只能评价学生的语言智能和数学逻辑智能,却很少能评价其他智能。因此,“尺子”不要单一化,要用多把“尺子”衡量学生,多一把评价的“尺子”就多一批有个性和创新性的人才。

—— 题记

多元评价以多元智能理论为基础，强调以人的发展为本的价值取向，关注人的多元智能和创新素质的发展，保障教育实现向生命本体的回归，它的突出特征是以人的创新素质为评价重点，坚持评价主体多元、目标多元、标准多元和方法多样，特别关注动态生成因素评价、情境评价、个体内差异评价和质性评价，是从传统评价中创新的最具时代特征的评价。

## 多元评价的内涵和特征

多元评价的内涵

多元评价的特征

多元评价的意义

### 一 多元评价的内涵

教育评价是从一定的教育价值观出发，依据一定的价值标准，对评价对象的发展变化及构成变化的诸因素进行价值判断，以促进评价对象的发展和工作的改进的过程。教育价值决定着价值标准，也就决定着价值判断的过程和结果，并指导和制约着评价对象的发展方向和工作的改进方向。因此，有什么样的教育价值观，就有什么样的教育评价，创新教育的价值观决定着多元评价的内涵。多元评价是以创新教育的价值观作为价值基础，以开发学生和教师的潜能、促进学生和教师的创新素质发展为根本任务，以激励学生和教师不断超越自我为本质，以目标多元、标准多元、方式多样为标志的教育评价。

### 二 多元评价的特征

评价的价值取向，更加强调以人的发展为本，特别是以人的多元智能和创新素质的发展为本。创新教育的价值观强调教育向人的生命本体的回归，把教育的目的、过程和结果同教师和学生的生命发展联系起来，而

人的多元智能和创新素质发展是人区别于其他生命发展的重要特征。整个人类历史，就是一个不断创新、不断发展的历程。没有创新，就没有时代的进步，就没有人类的未来。创新是人的生命的本质。因此，创新教育强调教育对于人的生命发展的意义，从本质上讲就是强调教育对于人的创新素质发展的意义。从这一价值观出发，多元评价着力于人的内在兴趣、动机、情感、意志、态度的激发、智力的开掘、创新精神和创新能力的培养；在评价过程中，强调对评价对象人格的尊重和评价对象主体作用的发挥；在评价内容上，更加重视作为人的生命形态的人格建树和智慧生成。

在评价方向上，主张面向评价对象的未来发展，着力于促进评价对象的未来发展。奖惩性评价面向评价对象的过去和现实的表现，着力于对评价对象进行分等和区分；形成性评价面向工作和学习的改进和完善，着力于搜集有利于改进和完善工作、学习的信息和证据，而很少顾及人作为评价对象的发展和完美。多元评价着力于作为评价对象的人的未来发展，其评价目标、评价模式、评价技术和策略、评价结果的解释和运用都必须有利于人的个性和创新素质的发展，并通过人的发展和完美实现工作和学习的改进和完善。

在评价主体上，主张使更多的人成为评价主体，特别强调评价对象成为评价主体。重视评价对象的自我反思、自我反馈、自我调控、自我完善。比如对教师的评价，评价主体不仅有学校管理人员、同行教师、家长、社会成员代表和学生等，还有作为评价对象的教师本人，而教师本人是最重要的评价主体。评价方式不仅重视他人评价，更重视教师自我反思性评价。

在评价内容上，更重视评价得出结论的过程。人的个性和创新素质，人的生命发展的诸多要素是在工作和学习的过程中才得以表现和反映出来的。离开了对过程的评价，是很难发挥评价对于促进和保障作为评价对象的人的生命发展的作用的。因此，多元评价更加关注教育的过程，关注教育过程中反映出来的有利于促进评价对象未来发展的信息和证据。

在评价性质上，坚持科学评价和人文评价的统一。科学评价坚持用科学标准进行客观评价，而人文评价把事实判断和价值判断融为一体，即评价不仅依赖客观事实，而且允许评价者或被评价者的主观因素（师德修养、价值观等）融入其中。因为更多地关注人文评价，必然有利于诱发评