

浙江省高校青年教师资助计划项目
浙江教育学院学术著作出版资金资助出版

教育评价原理及应用

肖远军摇著

前摇摇言

自 20 世纪 70 年代教育评价在国外作为一种专业活动兴起以来,一直受到政府、社会 and 学校的普遍重视,许多国家把它作为完善教育政策方案、改革教育管理体制、核定教育机构办学效能、评定个人工作绩效、提高教育质量的重要手段。正如加德纳所言:“过去和现在我都相信评估对于教育是最有力的手段。”此间,教育评价研究也方兴未艾,新的教育评价理论和方法也相继问世。教育评价研究已成为当代教育科学研究的三大领域之一。在我国,具有现代意义的教育评价研究和实践肇始于 20 世纪 80 年代,经历了改造移植、活跃规范与创新发展的三个阶段,已基本形成了具有中国特色的教育评价体系。

近年来,随着素质教育的全面推进和中小学课程改革的不断深入,呼唤有智慧的教育、培养有特长的学生已成为时代教育改革和发展的主旋律。在此过程中,教育评价起着“指挥棒”的作用,评价机制的改革与创新也得到了社会各界的广泛关注,各地也进行了积极探索,取得了有益的经验。但是,现行中小学评价与考试制度与全面推进素质教育的要求还不相适应,突出反映在强调甄别与选拔功能,忽视改进与激励功能;注重学习成绩,忽视学生全面发展和个体差异;关注结果而忽视过程,评价方法单一;尚未形成健全的教师、学校评价制度等。因此,如何改革现有评价模式和方法,重塑崭新的教育评价机制,构建符合素质教育和新课程要求的评价体系已成为当前教育评价研究的重要课题。

《教育评价原理及应用》就是在这样的背景下问世的。全书总体上分为两部分:第一部分重点阐述教育评价的基本原理,主要包括:教育评价的基本内涵、类型、功能、原则与研究范畴,西方教育评价发展的历程与思想,

我国教育评价的现状与趋势,教育评价的程序与方案设计。第二部分重点探讨新一轮基础教育课程改革提出的评价问题,主要包括:新课程与学生评价、新课程与教师评价、新课程与学校发展评价以及教育政策评价等问题,通过对这些问题的研究,从而指导中小学教育评价改革。

本书以教育行政干部、督导人员、中小学校长和教师为主要读者对象。在编写过程中力求体现以下几个特点:第一,立意高。本书主要观点一般都放在当前社会发展与教育改革的宏观背景下进行论述,让读者了解教育评价发展的来龙去脉,激发读者进一步探讨教育评价问题的兴趣,力图克服目前一些书把教育评价纯粹看成技术学科,就事论事的缺陷。第二,内容新。本书力求反映国内外教育评价研究的最新成果,尤其是注意反映实施新课程过程中教育评价研究的新进展及其实际运用,从而使该书具有一定的时代性和先进性。第三,较实用。本书针对教育行政人员、中小学校长和教师培训时间紧、要求高的特点,有意删去了与他们工作联系不大的内容;在组织材料时,以教育行政人员、校长和教师在评价中所面临的实际问题为主线,为帮助他们解决实际问题献计献策;书中附有许多方案,可供他们借鉴和采纳。

在本书编写过程中,得到了我的导师华东师范大学金一鸣教授的悉心指导,如果没有他的鞭策和激励,本书是不可能问世的。南京师范大学张新平教授、浙江教育学院王建华教授、徐颂列教授、骆伯巍教授、李春玲副教授也给予了大力支持和帮助。在此,谨向他们表示衷心的感谢。同时,本书也参考、吸取了国内外有关专家学者的研究成果,其中直接引用的观点和材料,已在脚注中一一注明,谨此一并致谢。

“路漫漫其修远兮,吾将上下而求索。”尽管在编写过程中作了不懈努力,但由于教育评价问题的复杂性,加之笔者学识、能力所限,书中疏漏之处在所难免,恳请同仁批评指正。

作者

二〇〇九年 圆月于杭州

目 录

第一章 教育评价概述.....	1
第一节 教育评价的基本内涵.....	1
第二节 教育评价的类型与功能.....	2
第三节 教育评价的原则与研究范畴	3
第二章 教育评价发展的历史概观	4
第一节 教育评价的由来	4
第二节 西方现代教育评价的发展	5
第三节 我国教育评价发展的现状与趋势	6
第三章 教育评价的程序与方案设计	7
第一节 教育评价的程序	7
第二节 评价方案设计	8
第四章 收集评价信息的基本方法	9
第一节 测验法	9
第二节 观察法与调查法	10
第三节 表现性评定法.....	11
第五章 评价结果的分析与处理技术.....	12
第一节 整合评价结果的方法.....	12
第二节 检验评价结果的方法.....	13
第三节 解释与反馈评价结论的方法.....	14
第六章 学生评价.....	15
第一节 新课程与学生评价观.....	15

第二节 学生评价目标	员猿
第三节 学生综合评价	员圆
第七章 学生评价方法的创新	员圆
第一节 代表性品德行为整体评价法与激励性评语法	员圆
第二节 学生成长记录袋法	员愿
第三节 当事人中心评价法	圆员
第八章 教师评价	圆愿
第一节 新课程与教师评价观	圆愿
第二节 教师素质评价	圆原
第三节 教学行为评价	圆猿
第四节 发展性教师评价的实施	圆圆
第九章 学校评价	圆猿
第一节 新课程与学校评价观	圆猿
第二节 学校评价的标准	圆怨
第三节 发展性学校评价制度的建立	圆苑
第十章 教育政策评价	圆圆
第一节 教育政策评价概述	圆圆
第二节 教育政策评价的类型与标准	猿圆
第三节 教育政策评价的方法	猿圆
附录	
教育部关于积极推进中小学评价与考试制度改革的通知	猿原
主要参考文献	猿员

第一章 教育评价概述

教育评价问题虽然早已存在,但具有现代意义的研究发轫于 20 世纪 50 年代。发展至今,已成为教育科学三大研究领域中的一个重要方面。教育评价不仅受到教育理论界的高度重视,而且也受到教育实践界的广泛关注。正如加德纳所言:“过去和现在我都相信评估对于教育是最有力的手段。”^①那么,什么是教育评价?它的性质、特点、功能和类型有哪些?教育评价的研究范畴是什么?本章作为全书的入门,将围绕上述问题作简要论述。

第一节 教育评价的基本内涵

一、教育评价的含义

(一) 价值与教育价值

1. 价值

什么是价值?目前学术界仍是众说纷纭,还未形成一致的看法。在日常生活中,“价值”泛指事物或人的功能和作用。在哲学上,有关价值的定义主要有:意义说、满足需要说、兴趣说、情感说、欲望说、先验性质说、情境说、功能说、有用说和结果内在说等。^②马克思指出:“价值这个普遍的概念

① [美]加德纳著 沈致隆译 多元智能 北京:新华出版社 1999 年版

② 王玉梁撰 价值本质与价值标准 学术研究 1999(1) 页

是从人们对待满足他们需要的外界物的关系中产生的”^① ;他还说 ,价值“是
人们所利用的并表现了对人的需要的关系的物的属性”^② ;“表示物的对人
有用或使人愉快等等的属性” ;“实际上是表示物为人而存在”^③。根据马克
思的科学论断 ,我国哲学界一般认为 ,价值是“现实的人同满足其某种需要
的客体的属性之间的一种关系。价值同人的需要有关 ,但它不是由人的需
要决定的 ,价值有其客观基础。这种客观基础就是各种物质的、精神的现象
所固有的属性 ,但价值不单纯是这种属性的反映 ,而是标志着这种属性对于
个人、阶级和社会的一定积极意义 ,即满足人们对某种属性的需要 ,成为人
们的兴趣、目的所追求的对象”^④。由此可见 ,价值与人的需要有关 ,反映的
是主体与客体之间的一种关系 ,即客体满足主体需要的关系。

教育价值

教育价值是指教育作为社会系统中的一种客体 ,对社会主体和个体主
体的发展需要的一定满足(适合、一致、促进等)^⑤。首先 ,教育价值体系中的
主体可以分为社会主体和个体主体两大类 ,社会主体主要是指社会系统
中的政治、经济、文化、科学等子系统 ,而个体主体是指从事学习的受教育
者。教育对社会主体和个体主体发展需要的一定满足是教育价值的基本表
现方式。其次 ,就教育价值体系中的客体而言 ,教育活动有别于其他社会实
践活动 ,体现在活动的对象是人而不是物 ,它是一种培养人的活动。培养人
的过程一方面表现为增长人的知识、经验 ,挖掘人的智慧、潜能 ,提升人的精
神、品格 ,这就是教育的内在价值或本体价值 ,即教育的最基本的价值 ;另一
方面表现在受教育者的素质可以转化为生产力 ,成为生产力的一个要素 ,或
转换为改造世界、改造社会的一种物质力量 ,则就体现其外在价值或社会价
值。两者的关系十分复杂 ,但从根本上说 ,教育的本体价值是基础 ,教育的
社会价值是教育的本体价值的社会表现或外化 ;教育的本体价值是“源” ,
教育的社会价值是“流”。根据马克思主义的观点 ,只有到了共产主义社
会 ,这两种价值才能实现高度而完美的和谐统一。再次 ,教育价值体系中的
主体和客体都处于不断的发展变化之中 ,因而教育价值具有动态性。教育

① 马克思恩格斯全集(第 4 卷) 北京 :人民出版社 1955 年版

② 马克思恩格斯全集(第 4 卷 II) 北京 :人民出版社 1955 年版

③ 马克思恩格斯全集(第 4 卷 II) 北京 :人民出版社 1955 年版

④ 中国大百科全书·哲学卷(第 4 卷) 北京 :中国大百科全书出版社 1984 年版

⑤ 王卫东关于教育价值问题的讨论 教育研究 1982(1)

价值不仅表现在教育满足主体在现实条件下的需要,而且还表现在满足主体在未来发展方面的需要。这样,就产生了教育的现实价值与理想价值之分。

(二)评价与教育评价

员评价

“评价”一词,英文 *evaluation* 在词源上的含义为引出和阐发价值;《朗曼当代英语词典》解释为:计算价值或程度(*calculate the value or degree of sth.*)。按照马克思主义的观点,评价是一种认识与反映的过程。评价“实际上是价值,即客体与主体需要的关系在意识中的反映,是对价值的主观判断、情感体验和意志保证及其综合”^①。“是主体对客体属性与主体需要之间价值关系的反映活动,是主体对自身以外的客观事物的属性满足主体需要的程度的认识活动”^②。近年来,我国哲学界有人把人的认识过程分成“知识性认识”和“评价性认识”两种类型。知识性认识以反映客体本身的规律和尺度为主导内容,其目的在于弄清事物“是什么”,即揭示客体本身的属性和规律,解决的是“实有”的问题。它是用事实判断来表达的,它的最终结果在于达到对客体“真”的把握,不包含情感、态度等因素。评价性认识则是以反映主体本身的需要和尺度为主导内容,它们是主体性认识的过程和结果。其目的则是在弄清事物“是什么”的基础上,把握事物“应如何”,解决的是“应有”的问题,必然通过价值判断表达人们的态度和情感。“评价,特别是自觉的、有意识的评价,总是包含着对一定价值关系可能后果的预见、判断”^③。因此,评价即是评价主体在对价值客体属性、本质、规律等知识性认识的基础上,对价值客体能否满足并在何种程度上满足价值主体需要作出判断的活动。

圆教育评价

何谓教育评价,目前学术界仍未达成一致的看法。早在 20 世纪 50 年代,泰勒(*Thorndike*)提出:“教育评价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。”^④后来有人进一步把它界定为:教育

① 李连科:《世界的意义——价值论》,北京:人民出版社,1985年。

② 郝立忠:《价值——实践评价的唯一尺度》,《东岳论丛》,1992(1)。

③ 李德顺:《价值论》,北京:中国人民大学出版社,1985年。

④ 陈玉琨、赵永年:《教育学文集·教育评价》,北京:人民教育出版社,1989年。

评价就是系统地、有步骤地从数量上测量或从性质上描述儿童学习过程和结果,据此判定是否达到了所期望的教育目标的一种手段。这种观点认为教育评价就是以教育目标为依据,评判学生学习结果达到教育目标的程度。

到了20世纪20年代,克龙巴赫(Cronbach)于1930年在《通过评价改进课程》一文中提出,教育评价是“一个收集和报告对课程研制有指导意义的信息过程”^①。斯塔弗宾(Stavert)于1950年在对泰勒评价理论提出异议的前提下,认为:“评价的目的不在于证明(验证),而在于改进(完善)。评价是一种为决策者提供信息的过程。”^②日本学者辰野千寿也认为:“教育评价是依据教育目标和指导计划,使用一定的指导方法,教育那些具备输入条件(能力、适性、兴趣、学习态度等)的学生,并且参照最初的教育目标对教育成果(输出)予以评价,把借此而获得的信息反馈给作为指导者的教师和作为学习者的学生,从而调整指导方法和学习方法,以便更有效地达到教育目标。”^③这一观点突破了行为目标模式的功能、范围,从更广义的角度对评价进行了创造性的解释。

20世纪40年代,斯克里文(Scribner)和豪斯(Haus)把教育评价定义为:“评价是一种对优缺点和价值的评估,是一种既有描述又有判断的活动。”^④这种观点认为教育评价的着眼点在于教育现象的价值,也就是评价应当着重判断教育的效果,看其是否具有价值。这里的关键主要是价值判断。

进入20世纪50年代,布卢姆(Bloom)提出:“据我们看来,评价乃是系统收集证据用以确定学习者实际上是否发生了某些变化,确定学生个体变化的数量或程度。”^⑤这一观点明确提出教育评价是确定学习者是否发生变化的过程。1956年,美国教育评价标准委员会对教育评价的综合界定是:“教育评价是对教育目标和它的优缺点与价值判断的系统调查,为教育决策提供依据的过程。”^⑥之后,库巴(Kuba)和林肯(Lincoln)又提出了他们

① 陈玉琨,赵永年编《教育学文集·教育评价》北京:人民教育出版社,1989,106页

② 陈玉琨,赵永年编《教育学文集·教育评价》北京:人民教育出版社,1989,107页

③ 王汉澜编《教育评价学》开封:河南大学出版社,1988,107页

④ 北京教育行政学院编《学校管理的技术与手段》北京:文化艺术出版社,1989,106页

⑤ [美]布卢姆著,邱渊等译《教育评价》上海:华东师范大学出版社,1989,106页

⑥ 钱在森,等著《普通教育评价原理与方法》沈阳:辽宁大学出版社,1989,106页

的观点,认为^①:评价描述的并不是事物真正的、客观的状态,而是参与评价的人或团体关于评价对象的一种主观性认识;评价结果就是这些人基于这种认识整合而成的一种共同的、公认的主观看法。

1955年,斯塔弗宾在其再版的《评价模式》一书中提出^②:评价意味着设计一个研究(方案)并引导评价听取人评定(评价)对象的优点和价值。并强调这一定义已得到广泛认可。在这里,作者用的“评价”一词,来自拉丁词根“旁音”,意为“旁边就坐”,可理解为教师紧扣教学目标,并为学生创造机会展示自己进步与能力的具体行为。

我国学者对教育评价的基本内涵也进行了研究。台湾学者李聪明认为:“教育评价是利用所有可行的评价技术评量教育所期的一切效果。”^③华东师大陈玉琨教授认为:“教育评价是对教育活动满足社会和个体需要的程度作出判断的活动,是对教育活动现实的(已经取得的)或潜在的(还未取得,但有可能取得的)价值作出判断,以期达到教育价值增值的过程。”^④

上述定义或界说,都在一定意义上揭示了教育评价的本质,对于我们认识教育评价的本质具有很大的启发和借鉴作用。尽管各国学者在教育观、方法论上存在着差异,但他们对教育评价的认识确有某些共同之处。表现在:其一,教育评价必须依据一定的评价标准;其二,教育评价是一个系统分析的过程,即必须作出事实判断;其三,教育评价的本质是作出价值判断。根据评价的哲学含义以及以往教育评价专家的界定,我们把教育评价界定为:教育评价是指评价者按照一定的评价标准,在对教育活动及其相关因素进行系统分析的基础上,就教育活动满足社会和个体需要的程度作出判断的特殊认识活动。

二、教育评价的特征

(一)教育评价必须依据一定的评价标准

所谓评价标准,是指评价主体衡量价值客体有无价值及价值大小的尺

① 周朝森《教育评价理论的新探索》,《教育研究》,1990(10)。

② 斯塔弗宾《评价模式》,北京:人民教育出版社,1983年。另见斯塔弗宾《评价模式》,北京:人民教育出版社,1983年。

③ 李聪明《教育评价的理论与方法》,台北:台湾幼狮书店,1985年。

④ 陈玉琨《教育评价学》,北京:人民教育出版社,1993年。

度或依据,而这个尺度或依据就是价值主体的需要。^①在评价活动中,进行评价的个人或组织称为评价主体,而价值客体与价值主体形成的价值关系则称为评价客体。教育评价的评价主体是多元的,它既可以是教育系统内的政府官员、学校领导、教师、学生,也可以是教育系统外的专家、学者或家长、群众。需要注意的是,评价主体与价值主体并不总是一致的。对于需要评价的某个特定的价值关系而言,价值主体是既定的、不变的,但评价主体却是可以变化的,这个评价者可以是价值主体自己,也可以是其他个人或团体。例如,在教育评价活动中,评价主体可以是学生,这时评价主体就是价值主体;也可以是教师、校长或专家,这时的评价主体与价值主体就不一致了。评价客体与价值客体这两个概念也是不同的。评价客体是评价的对象,这个对象是指一种价值关系,而非某个具体事物。价值客体则是指某个特定事物,是指能够满足人的需要而与人形成了价值关系的那个事物。

建立教育评价标准实质上是阐明教育价值主体对于教育活动的需要。为了确保评价标准的正确性,还应注意以下几个问题:

员正确把握教育价值主体的需要

首先,学生与社会都是价值主体,它们的需要是一种对立统一的关系,教育评价的标准要同时体现学生发展的需要和社会发展的需要。同时,就学生发展的需要而言,既有学生群体的需要,也有学生个体的需要。因此,教育评价的标准既要反映学生群体的普遍性、共同性的需要,又要体现每个学生的多样性和特殊性的需要。其次,当评价主体与价值主体不一致时,作为评价标准的主体需要只能通过评价主体的意识起作用,即只有那些为评价主体意识到的、理解到的主体需要才能成为评价标准的基础。因此,评价者对价值主体的认识、理解是评价成功与否的关键因素。再次,当评价主体与价值主体一致时,主体的需要严格地说有两种含义,一种是真实的需要(现实)是主体客观存在的状况;另一种是愿望(虚拟),是主体认为需要满足的自身需要。主体的愿望和主体的真实需要是有差距的,主体的愿望有可能是主体真实的需要,也有可能主体所愿望的并非主体真正需要的。以“愿望”为基础的价值标准可称为主观的价值标准,以“需要”为基础的价值标准可称为客观的价值标准,主体的主观价值标准应该反映并符合主体的客观价值标准。当评价主体就是价值主体时,评价者必须清醒地认识自

^① 秦越存:《教育评价是一种特殊的认识活动》,《教育研究》(远)

身的需要,尽量使“愿望”与“需要”一致,使主观价值标准与客观价值标准一致。

要把教育价值主体的目前需要与长远需要结合起来

为了正确地选择评价标准,只认清各类价值主体的需要还是不够的。由于价值主体的需要是多维度的,不断发展变化的,有时对某一价值客体的评价,以价值主体的目前需要为标准来衡量是有价值的,而以价值主体的长远需要来衡量则是无价值的。有时情况正好相反,为了满足价值主体的长远需要,甚至可以牺牲其目前的需要,而有时则只有满足了目前需要,才能谈得上对长远需要的满足。因此,评价主体在选择评价标准时,必须把价值主体的目前需要与长远需要有机地结合起来,权衡利弊,择优选取,才能准确地确定评价标准。

要从价值主体的多种需要中选出优势需要

所谓优势需要,是指价值主体全部需要结构中最重要、最强烈的需要。主体的一切行为首先是由其优势需要引发,并朝着满足这种优势需要的目标前进的。因此,认识优势需要是正确选择评价标准的切入点。但是,主体的优势需要不是固定不变的,随着主体当前优势需要的满足,其强度自然减弱,而其他需要就可能成为优势需要。况且,随着社会的不断发展,价值主体还会产生许多新的需要,这些新的需要也可能会成为主体的优势需要。所以,要正确选择评价标准必须从价值主体的各种需要中准确找出优势需要。

(二)教育评价必须建立在事实判断的基础之上

教育评价在作出价值判断之前必须首先对教育价值关系中的客体及其相关因素进行系统描述和分析,作出事实判断。教育评价者获取有关教育价值客体的信息,既包括客体属性、结构、功能、过程等客体自身的信息,也包括客体外部环境、背景等方面的信息。如在课程评价过程中,教育价值关系中的客体即是课程。有关课程的信息,既包括课程自身的信息,也包括课程的背景信息。课程自身的信息,指该课程的理论取向、课程目标、课程内容、学习活动方式、课程教材的实施过程、学生成就、课程取得的预期与非预期的效果等。课程的背景信息,指教师因素、学校因素、行政管理因素以及这些因素之间的交互作用和这些因素与课程之间的交互作用等。教师因素包括对课程的接纳程度、实施课程的忠实程度、教育教学能力和水平等;学校因素包括教学资源(如经费、人员、设备、媒体)的完备程度、对课程实验

的组织协调、对教师的激励等；行政因素包括课程实施的监控、给予学校和教师的自由度、课程实验过程中的信息沟通、课程决策采取的方式等。

教育评价还须通过科学的评价方法收集准确、可靠的评价信息，去粗取精，去伪存真，由此及彼，由表及里，不断筛选、归纳有用信息，最后才可能得出准确的评价结论。收集教育评价的信息，目前主要有两大方法体系，即定性评价（或称质性评价）方法与量化评价（或称量化评价）方法。所谓定性评价方法，是指在特定背景下，通过现场观察甚至亲自参与，或者是与有关人员进行深入交谈，以及查阅有关书面材料等方式，对评价对象的属性在概念或程度上作质的规定，然后进行分析评定，以说明评价对象的性质和程度。定性评价除了采用传统的个案研究、参与性观察、书面材料分析方法外，还常用历史学方法、语言学方法、人类学方法、现象学方法等。所谓量化评价方法，是指将评价对象进行数量化的分析和计算，从而判断出它的价值的评价方法。定性评价与量化评价各有利弊，因此，应该将定性评价与量化评价结合起来使用。

（三）教育评价的本质是作出价值判断

所谓“价值判断”，就是在事实判断的基础上，根据主体的需要和愿望对教育活动有无价值、有什么价值、有多大价值作出评判。主要看是否有利于国家和社会的发展，是否有利于学生身心的全面发展。形成价值判断就是得出评价结果，这是评价过程的最后环节，是评价成果的集中体现。如果评价活动最终没有形成正确的、合理的价值判断，那么评价活动将失去其全部意义。评价结果作出后，评价主体还须围绕评价目的对这些结果所包含的信息进行解释和说明，这样的评价才是完整的。

三、教育评价与相关概念的区别

（一）教育评价与教育统计

教育统计是将数理统计的理论和方法运用于教育领域，从数量的角度研究教育现象的数量特征及其关系。它通过数据的分析和处理，准确地掌握教育的状况、规律，为教育改革和发展提供科学依据。教育统计为教育评价提供数据处理的工具，是手段与目的的关系。两者的区别也是比较明显的，统计只是评价的一种工具，除此之外，教育评价还有其他工具和方法，如定性分析的方法等。

(二)教育评价与教育测量

教育测量是根据一定的法则用数字对教育效果或过程加以确定的过程,具有间接性、多元性和随机性。^①教育评价是对教育活动所作的价值判断,这一判断是以对评价对象的定性和定量分析为前提的。因此,教育测量是教育评价的基础,是评价获取定量信息的渠道和来源。但两者也是有区别的。例如,某学生数学得了89分,这是一个测量的结果,那么这个89分是属好的成绩还是差的成绩呢?不把它放在一定的标准下进行比较判断,只凭这一数据无法说明被评者的好与差。因此,测量是对教育现象事实的认识,具有客观性,而评价是对教育现象价值关系的认识,是主观见之于客观的活动。在实践中,只有事实认识转化为价值认识,才能成为人们活动的指导思想和行为准则,也才能对以后的活动提供指导作用。同时,任何事物或现象都有质和量的规定性,评价不仅需要量化的信息,而且更需要质性的信息,需要把量化信息和质性信息结合起来使用。

(三)教育评价与教育督导

教育督导是指行使督导职权的机构和人员,对下级政府或教育行政机关以及学校的教育行为,进行监督、检查、指导、评价和反馈的教育行政管理活动。教育评价与督导具有密切联系,评价是督导的重要环节和手段,督导必须以评价的结论为依据。但两者也是有区别的。评价只是督导工作内容的一部分,只构成督导工作的前提和基础,而不是全部。督导工作中所使用的评价即督导评价是一种自上而下的他人评价,只是教育评价的一种形式,而不是全部。

第二节摇摇教育评价的类型与功能

一、教育评价的类型

划分教育评价的类型,可以更好地把握和运用评价的理论和方法,更好地为教育实践服务。由于评价活动涉及的范围广、内容多,根据不同的划分标准可以划分为不同的评价类型。根据评价运行的过程可划分为安置性评价、形成性评价、诊断性评价与终结性评价;根据评价主体可划分为自我评

^① 张敏强撰《教育测量学》北京:人民教育出版社,1998年。

价与他人评价 根据评价价值标准可划分为相对评价、绝对评价和个体内差异评价 根据评价的方法可分为质性评价和量化评价。

(一)安置性评价、形成性评价、诊断性评价与终结性评价

1. 安置性评价

安置性评价(安置性评价)是指在特定教育教学活动开始之前,为了了解评价对象的基础、条件等背景材料,使教育方案更有效地实施而进行的预测性评价。安置性评价所要解决的问题如:学生是否具有开始学习目前的教材所需要的知识和技能;学生已经掌握了多少预期的教学目标;选择何种教学模式更适合学生的学习兴趣、学习习惯和个性特征。安置性评价的目的是为了了解评价对象的现状,探明评价对象的特殊要求,以便确定教学模式,选择教学方法,使学生收到更大的效益。

2. 形成性评价

形成性评价(形成性评价)是指在教育教学活动过程中对活动过程和效果进行的评价。其目的是为了了解目标达成的情况,以便及时调控教育教学活动,保证教育目标的实现。如在教学过程中,当讲完一个课题或某一单元之后,为了了解学生对该课题或单元知识的掌握程度和教师教学中存在的问题,要及时进行评价,反馈信息,以便辅导学生的学习,弥补教学中之不足,使学生更好地掌握教材。美国教育评价专家布卢姆非常重视形成性评价,他认为形成性评价的开发与应用,实现了教育评价价值观的转轨,即从重视教育的挑选功能转到了重视教育的发展功能。他倡导的“掌握学习”理论,最重要的措施就是在教学过程中增加了形成性评价。实践证明,形成性评价最重要的价值在于,当学生学习每个学习单元时能及时得到帮助,为学生的学习确定恰当的步调,对那些已达到或接近达到某一学习单元要求的学生,可起到有效的奖励或强化作用;并且为教师改进教学提供良好的反馈信息。

3. 诊断性评价

诊断性评价(诊断性评价)是指对学生长期存在的和周期性出现的学习困难进行诊断分析、探究其原因的评价活动。如同医生看病一样,形成性评价对简单的学习困难提供了紧急处理,而诊断性评价则是寻找出现这些问题的原因,并进行全面和详细的处理。诊断性评价的目的在于对学生学习中屡犯错误的深层原因进行调查分析,并提出补救措施。

4. 总结性评价

总结性评价(~~终结性评价~~)是指在某项活动告一段落时,对最终结果作出的价值判断。其目的在于对被评对象进行分等、鉴定,或对课程方案、学习程序及教育计划的效力进行研究。其评价结论主要提供给各级决策人员,以便在选拔学生或核定教师教学效能时作为参考。总结性评价的优点在于简便易行,也较为客观,易于服人,因而受到普遍的重视。但它具有事后检验的性质,对评价对象本身的改进和完善,无能为力;而且只看最终结果,不问这个结果是如何形成的,也无法体现某些不可比因素,容易出现虚假现象。另外,终结性评价的客观标准是预先设定的目标,如果目标不够实事求是或难以检测,就会影响总结性评价的可靠性。

(二)内部评价与外部评价

员部评价

内部评价(~~内部评价~~)亦称自我评价,是指评价对象(集体或个人)根据一定的标准,对自己的工作、学习、品德等方面的表现,进行自己对自己的评价。集体自评可在本系统内对自身作纵向比较,也可在各系统间作横向比较,既可进行综合评价,也可进行单项评价。个人自评一般指教师、学生、行政人员对自己的教学、学习、工作所做的自我检核。内部评价是中小学比较常用的评价方式,它有助于自我认识、自我教育、自我提高和自我完善。具体说来,它有利于教职工与学生内化评价标准,实现自我行为控制;有利于激发学校人员的内在动因,产生前进的动力;有利于形成自我反馈调节机制,强化积极行为。但内部评价由于缺少外界参照系,不易进行横向比较,主观性大,容易发生偏差,一般不宜作为终结性评价。

外部评价

外部评价(~~外部评价~~)亦称他评,是指被评对象以外的组织或个人依据评价标准对被评者进行的评价活动。包括领导评价、专家评价、同行评价、社会评价等。领导评价,即由上级对下级的评价,是指导与被指导的关系,权威性高,因此必须精心组织,确保评价公正、合理、科学。同行评价是同事与同事之间、同行与同行之间的评价。它是同事与同行之间相互评议、相互学习的过程,有助于了解他人优点,借鉴他人经验,从而改进自己的工作。但必须注意克服走过场、敷衍塞责、蓄意夸大成绩或不足的不良倾向。社会评价是社会组织和个人对学校人员的评价。它有助于了解社会对教育的反映,检验教育的社会效益,为政府的教育决策提供信息。社会评价对学校不具有行政意义上的强制力和约束力。外部评价一般与鉴定有关,