

建构促进教与学的课堂学习评价

易 进

(北京师范大学 教育学部 课程与教学研究院, 北京 100875)

摘 要:课堂教学需要凭借对学生学习过程和结果的评价来判断教学的实际效果,调整教学设计,改进教学实施。目前教师进行课堂学习评价的实践还存在着诸多问题,很多教师没有将学习评价看作教学设计的组成部分,已有的课堂学习评价在评价方式和结果运用等方面尚需提高有效性。针对课堂学习评价的现实问题,结合教学实例,从两个方面提出改进对策:首先,要将符合教育评价基本规律的学习评价整合为教学设计和实施的一个环节。其次,在开展学习评价的情况下,对于评价结果的分析和运用要突出对教学目标和教学内容的追问与澄清。

关键词:学习评价;课堂评价;促进学习的评价;教学改进

中图分类号:G424.1 **文献标识码:**A **文章编号:**1673-1298(2013)05-0061-07

因为工作关系,笔者常常到小学听课并与教师交流。当我们谈及学生对某些内容没有掌握好时,会经常地听到教师说,这个内容我讲了,这东西我们教过。这些说法反映出教师的一种认识,即学生是否学到不及教师是否讲过或教过重要。仔细研讨之后才发觉,教学实践中之所以有这种重教轻学的现象,不完全是因为教师不重视或观念偏差,其部分原因是教师不知道如何判断学生对于预计教学内容的掌握情况;有的教师即使通过课前测试进行了学情调研,但对调研结果的运用只停留于判断学生会做什么和不会做什么,不能将对学生情况的了解与自己的教学设计和实施联系起来。也就是说,教师缺少相应的测量和评价知识,对于如何检测学生的学习情况并不是很清楚。这种教学缺乏评价支撑的现象仅仅是笔者的经验,还是有一定的普遍性?对于这样的问题有怎样的解决对策?带着这些问题,笔者对与此相关的研究文献展开分析;同时,结合在北京市海淀区进行的“变异教学理论的课堂实践”合作研究项目,力求将相关的理论探讨与课堂教学实践联系起来,探寻通过学习评价促进课堂教学的比较具体的措施。

一、学习评价对课堂教学的重要作用

学习评价,顾名思义,主要指对学生学习状况的

测量和评估,是教育评价的一种具体形式,还可以称为学习评价、学习评估等。其最普遍的表现形式是测验、考试,此外也包括依据学生的课堂表现及作业等对学生掌握知识、技能的程度及学习过程和方法进行评判。本文所探讨的学习评价与课堂教学关系比较密切,不太涉及阶段性的测验和考试,而比较侧重于教学前的诊断性评价以及教学中对学生学习状况的把握。与此相关的一个概念是教育心理学里的“课堂测评”。后者主要指教师在教学大纲或课程标准指导下,设计和采用各种方法收集、整理和分析有关课堂教学过程和结果的数据信息的一整套系统化的过程。依据测评结果可以对学生的学习状况和教师自身的授课情况进行判断、评价和决策,并制订出最适合学生发展的教学方案^{[1]462}。从某种意义上,本文所探讨的学习评价可以限定为课堂学习评价,即主要是围绕课堂教学中学生的学习过程和结果收集、整理和分析相关数据信息。其目的同课堂测评是一样的,要依据评价结果判断和评价学生学习状况及教师教学状况,设计和实施最适合学生发展的教学方案。

学者们普遍认为,课堂学习评价可以对学生的学习和教师的授课提供丰富的反馈信息,是教学过程中密不可分的一环。早在经典著作《课程与教学的基本原理》一书中,泰勒就指出一个事实说明教育

收稿日期:2013-08-20

作者简介:易进(1971—),女,四川人,北京师范大学教育学部课程与教学研究院副教授,博士,主要从事课程与教学研究。E-mail: yij@bnu.edu.cn

基金项目:本文系北京师范大学课程与教学研究院与北京市海淀区教育科学研究所合作研究项目“变异教学理论的课堂实践研究”的成果之一,并得到北京师范大学 985 工程资助。

评价与教学的联系,即如果教育目标未得到足够清晰的界定,不能使人们明确一个教育活动所要追求怎样的行为,那么就不可能有效地开展教育评价。泰勒进一步提出,这个事实“意味着:如果在课程设计过程中,教育目标还没有得到澄清的话,那么,评价是澄清教育目标的一种有力的手段”^{[2]99}。在教学实践中,教师在设计课堂学习评价工具的时候,必须明确教学的目标和重点,因此,教师参与课堂学习评价的设计与数据分析是很有必要的。国外一些研究者还提出了专门为了将评价整合进教学设计的倒退设计法^{[1]465}。这是指教学设计时,教师先考虑评价,然后再决定教法和教学活动。也就是在确立教学目标以后,教师先制订详细的评价计划,如学生怎样展示所掌握的知识和技能,用什么测量工具和手段搜集学生学习状况的事实证据等。

当前,我国研究者也越来越关注课堂学习评价的重要性。一些学者根据国外研究成果,提出了“促进学习的评价(assessment for learning)”^{[3]24}。他们指出,促进学习的评价是通过课堂评价来实现的。这种评价的关键策略有四个方面:有清晰的目标;在课堂层面持续实施;有学生的主动参与;教师有高度的评价素养^{[4]14-15}。另有研究指出,在维护教学专业性和追求课堂教学效率的背景下,教师越来越想了解课堂学习目标是否达成,学生对教师所教内容掌握和理解得如何。由此,评价活动从重点关注对教学结果进行检验,逐渐转移到监控教学过程^[5]。课堂评价的基本目的在于搜集各种教学过程信息,依据这些信息调整教学过程,使教学活动更加适应学生的当前状态和未来需要。同时,课堂评价还可以帮助教师通过学生学习情况对自己的教学实践进行总结和反思,为他们提升教学专业素养提供有效的反馈信息。有效的课堂评价可以与教学活动形成一种互动关系,为教师改进教学和促进学生学习提供有效支持。

有关教师专业素养的心理学研究也很强调学习评价。研究者指出,教师的教学能力,即教师开展各式各样教学活动所涉及的能力可以归为三种,教学监控能力、教学认知能力、教学操作能力^[6]。这三种能力中都有涉及评价的内容。教学监控表现为教师将教学活动本身作为意识的对象,不断的对其进行积极主动的计划、检查、评价、反馈、控制和调节。教学认知主要指教师对教学目标、教学任务、学习者特

点、教学方法与策略以及教学情境的分析判断,其中一个重要层面是对学生学习准备性与个性特点的了解和判断,这就涉及对学生学习起点的评价。教学操作主要指教师要在实现教学目标过程中解决各种教学问题,其中一项活动内容是编制学习评价工具,及时获取反馈信息。还有研究指出,教学监控能力在教师的教育观念与教学行为之间发挥着中介性的作用,教师内在的、深层次的观念要通过教学监控能力转化为外显的教学行为^[7]。作为教师课堂教学能力核心成分的教学监控力包括四种成分:反馈与调节、组织与管理、反省与评价、计划与实施^[8]。其中第二和第三种成分很明显是与课堂的教学评价有关。

二、学习评价在促进课堂教学方面存在的问题

首先,课堂教学过程中缺少相应的学习评价设计。依据笔者的观课经验,最近几年教学实践领域对于课堂学习的评价越来越关注。一些赛课或交流活动的教学设计模板里,已经有对课堂学习评价的专门要求,如要求教师进行“学习效果评估设计”。但就笔者所观察的情况看,很多教师在“学习效果评估设计”栏目所写的内容并未反映出他们对于课堂学习的评价方式,大多是依据“试教”的上课情况,写下对教学过程的总结和反思。部分教师虽然设计了针对学生学习的评估任务,但将这些评估活动安排在授课结束之后。

大多数教师将学习评价视为教学之外的一个环节,没有把学习评价看作是教学的一个组成部分。有一次,笔者听一位一年级语文教师上识字课。下课时,我们询问教师,你认为学生们对今天上课要求会认的生字掌握得怎样?这位教师只能对上课发过言的若干学生的掌握情况作出判断。在问及能否就全班的学习情况作出判断时,这位教师说,她需要利用自习课时间对学生进行测试,之后才能回答。可以想象,如果我们没有提出询问,那么这位教师并没有即时对学生识字学习结果进行测试的打算。长此以往,教师又如何能够准确把握每位学生的学习情况,更谈不上给以有针对性的指导了。

很不幸,笔者在实践中发现的问题被其他一些研究者所证实。有研究者提出,“当前的现实是,我们的课堂层面的评价实践相当薄弱,甚至相当糟

糕”^{[4]15}。一项调查发现,教师们的课堂评价理念模糊,对如何组织课堂上的评价活动没有明确的计划与目的。教案中没有专门设计一些评价活动^[9]。课堂教学中如果缺少了相应的评价活动,那么一方面教师缺乏有效的手段考察教学目标达成情况,难以对课堂教学的效果和质量做出客观判断;另一方面教师不能及时了解学生对学习内容的掌握程度,因而无从根据学生的学习进度对自己的教学活动作出相应的调整。

其次,现有的课堂学习评价的设计与实施尚需改进。有研究者基于课堂实录案例指出^[5],大多数教师在课堂上往往是凭借经验在进行一些随意性很强的评价活动,其课堂评价普遍存在着问题。首先是不会设计与教学目标一致的评价任务,其次是评价方法运用不合理,例如考察学生对词语理解情况只会问“理解了吗”。再次是评价结果反馈缺乏有效性。反馈往往过于简单、模糊,方式单一,内容抽象,缺乏应有的针对性和指导性;对学生表现大多简单地判断对错,停留在学生回答的表层意义,很少针对学生的答案提出追问、解释和强化,无法从本质上把握学生的知识结构,了解学生的认知缺陷和冲突,失去了促进学生深层次理解,帮助学生通过解决认知冲突而改善知识结构的教学时机。

另有调查发现,即使教师想通过课堂提问来了解学生对学习内容的掌握情况,其提出问题后分配给学生思考的时间短,使提问流于形式,没有进一步启发学生与促进其思维的发展^[9]。很多教师对学生在具体任务情境中的表现不知道如何进行分析 and 解释,不清楚怎样反馈才能对学生有所帮助和激励,因此,在对课堂练习、作业及测验进行反馈时,教师常常局限于等级和分数,课堂评语常表现为一些笼统或模糊的评价,如“很好”、“非常棒”等,不能明确地指出学生的收获和不足,难以给学生改进学习提供具体而有针对性的信息^[10]。

最后,由于对学习评价结果的分析不够深入,评价对于教学的促进作用不够明显。国内外均有研究表明,教师非常欠缺对学生学习状况的知觉能力,难以判断学生对其讲授内容的理解程度,教师通常将班级作为一个整体来感知,从整体上判断学生表现好不好,是否存在问题,因而教学内容往往不能充分照顾每个学生的知识背景和理解能力^[11]。有调查发现,某地区数百名中小学教师对所教学生学习状

态的估计是,超过三分之一的学生在学习态度和学习习惯方面存在着各种各样的问题。具体表现为:有的学生不理解、死记硬背、学习很困难;有的学生只能够部分地理解消化,但难于跟上正常进度;还有的学生用心时能够较快理解,但学习不主动,兴趣不在学习上。教师们普遍认为,学生在学习态度、学习习惯方面存在的问题是当前影响课堂教学质量的根本因素。而教师在估计学生学习状态时存在的这些与事实相悖、言行矛盾的现象已成为影响教师教学行为的一种隐性因素^[12]。

在依学定教,顺学而导教学理念的影响下,越来越多的地区和学校已经开始关注学习评价,提出了学情调研的要求。有些学校明确要求教师在教学之前要针对教学目标和内容开展学情诊断。而日常教学中也有很多机会和资料可供教师对学生的学进行评估。但仍有很多教师对于学情调研的结果和其他评价资料不知道该怎样分析。比如作业,目前有很多教师依赖教科书的配套练习资料,很少自己设计作业题。而对于学生完成现成习题的结果,教师大多根据对错划个符号,结合典型题目做一些讲解,再请学生自行修改。教师可能很清楚学生在哪些题目上容易出错,但是对于他们为什么会有这样或那样的错误,却较少能够作出深入和准确的分析和判断,难以根据评价结果所显示的学习难点开展有针对性的教学。

例如,一位教师在教六年级数学《图形的变换》时,先进行了前测,让学生用不同的方法将方格图中的一个直接三角形变换出一个风车图案。结果全班同学都想到了旋转的方法,有一半左右想到了轴对称的方法,只有少部分同学想到了平移与旋转的组合方法。根据这一测试结果,教学的重心可以放在引导学生不太自发使用的简单的图形变换方法,如平移、轴对称等,以及引导学生将多种方法组合使用。但是,即便了解了这样的评价结果,这位教师的教学重点仍然仅仅停留于让学生在动手操作中体会方法的多样性。用大量时间让学生针对一种问题情境尝试使用多种图形变换方法;在学生交流时,简单讨论各种方法,没有有意识地引导学生对比不同方法的异同和是否简便。可以想象,这样的教学结果,学生的确可以通过同学之间的交流认识到图形变换有多种方法,但当他们面对图形变换问题时,很可能沿用自己熟悉的方法,而不能根据问题情境的具体

情况,选择更有效的图形变换方法。

课堂学习评价的问题与教师缺乏必要的评价素养密切相关。在以往的教师入职条件要求及教师专业素养结构中不太注重评价素养方面的要求,在教师教育课程体系里,有关教育教学评价的内容往往偏重测量或评价的理论基础与技术层面,不太关注评价的设计、实施、结果利用等实践层面。大多数教师在课堂评价设计、实施、结果解释等方面缺乏系统科学的训练,更缺乏必要的理论和技术检验课堂评价的质量^[10]。绝大多数教师甚至缺乏正确解释考试结果的能力^[13]。教师比较倾向于将考试结果视为学生个体学习状况甚至智力水平的反映,较少依据考试结果对自己曾经采取的教学行为进行反思。在向学生提供反馈时通常只呈现等级、分数、正确答案,对于学生在试卷反应中表现出的学习收获、优势或弱点较少关注,对于学生学习困难或问题出现的原因则更少追究。

三、将学习评价作为课堂教学的一个组成部分

面对上述挑战,为了充分发挥学习评价对于促进课堂教学的积极作用,现有的课堂学习评价实践亟待改进。从操作流程看,课堂学习评价通常可以分为设计、实施、反馈等环节。反馈环节通常是在完成评价资料的收集之后进行。因此,关于如何建构促进教学的学习评价,下面将分两部分展开讨论。第一部分集中讨论如何设计和实施评价,第二部分讨论如何利用评价资料分析教学需求和进行教学反思。

关于学习评价的设计原则和程序,泰勒的《课程与教学的基本原理》一书已有很细致的讨论。其中很多观点对于今天探讨改善课堂学习评价仍有启示。与前述有关促进学习的评价的理念也有很多不谋而合之处。

首先要明确评价的目的和时机。包括学习评价在内的教育评价旨在查明教学的效果。评价时要判断教学过程为学生提供的学习经验是否使学生越来越接近教学目标所指向的预期结果,还要鉴别教学设计和实施的优势和局限,包括教学设计的基本理念是否现实,以及教学手段和方法是否有效。

为此,评价特别关注的是学生的行为变化程度。这决定了学习评价的时机,即教学中的学习评价至少有两次:一次是在教学之初,另一次是教学将要结

束的时候。通过两次评价结果的对比才能揭示教学期间,学生发生的变化。不知道学生从什么地方起步,就无法了解他们通过教学发生了怎样的变化。有时候,学生在教学发生之前就已经达到了教学目标所指向的发展水平;而另一些时候,学生在教学之前的发展水平与教学目标的要求有很大差距,在教学结束的时候则有明显的变化。而平常大家比较熟悉的单元测验或考试,其目的在于“对学习的持久性作某种估计”^{[2]86},通常在教学完成以后过一段时间再进行评价。

从某种角度,评价与教学不是彼此分离,而是不可分割的整体。有研究者提出,要“追求一种将评价活动整合到教学过程之中的动态的连续性评价模式”^{[14]45}。这样,教师可以随时了解学生的经验、兴趣、长处、需求,把握学生的学习基础,在学习过程中遇到的困难,学习的进展,并据此对授课内容和方式进行选择和调整,为学生提供有针对性的有效教学指导。

其次,学习评价的设计程序包括七个步骤。一是确定教学的目标;二是通过学生预期的行为来具体阐释每一目标;三是明确能让学生表现出目标行为的情境;四是设计情境的呈现方式;五是设计在评价情境中观察和记录学生行为的方式方法;六是确定对学生行为做出评分的标准和计分方法;七是设计具体的测试材料,如用什么样的阅读材料,提怎样的问题,等等。

美国课程研究者查特斯曾提出,“编制课程的目的是要克服达到目标时所遇到的困难,而不是要达到目标”,学生在学习中所犯的 error 和所遇到的困难,“在决定课程与教学的重点应放在哪里时起重要作用”^{[2]9}。从这个角度,适宜的评价任务和情境应当使学生暴露出在教学目标所指向的认知或行为方面的困难和问题,以便教师针对这些困难和问题组织有针对性的教学。例如,一位小学数学教师在执教低年级数学课《观察物体》前,给学生出示一道连线题:三个孩子分别从不同角度观察一个茶壶,请学生找出每个方位看到的茶壶的二维图像。教师对学生的错误进行分析后,发现学生的认知存在两方面局限:一是“观察的时候没有方法,往往看到哪说到哪,不会按一定的顺序进行观察,从而导致观察结果的不全面”;二是“从左面和右面进行观察时,学生只关注了组成上的相同和不同,没有意识到从相反的

方向观察时,观察到的结果也是相反的这一本质区别”^[15]。于是,教学中,教师特别注意引导学生从不同方向看一个物体时,除表面图案、形状等线索外,还要注意到物体正面所朝的方向是相反的。这样的引导比较有针对性,更容易突出学生容易忽略的特征。促进其已有经验的扩展与深化。

为了准确把握学生的学习需要和教学需求,教师有时候需要将多次评价的资料联系起来进行分析。例如,数学特级教师吴正宪曾经讲述过一个很有意思的例子^[16]。一位学生做计算题时,有时对,有时错,吴老师将这位同学的错题都记录下来,结果发现,他在计算时把“三八二十四”的口诀记错了。凡是遇到包含着这个乘法计算的题目他都错了。针对这个问题症结,吴老师专门找这位同学进行了一次谈话,问他三乘以八等于多少,他脱口而出“三八二十六”。吴老师请他再说一遍,仍然是“三八二十六”,这时候,吴老师请他把三个八相加,结果,他一拍脑袋,真的是恍然大悟地说:“哎呀,我一直记得三八二十六!我记错了!”如果吴老师没有连续记录这位同学的计算错题,并进行仔细分析,那么很可能会将学生的计算错误归因为粗心大意,而忽略了学生在基本知识方面的疏漏。

最后,评价的方式方法是多样的。因为任何一门课程通常都要达到若干不同方面的教育目标,因此,单凭一个测验分数往往不能客观反映教学的效果。教师对学生的学习成效进行测量的各种手段都是课堂评价,包括小测验、作文、周记、问卷、观察,等等。评价手段的多样化可以保证收集到有关学生学习和发展的不同方面的信息^{[14]45}。在评价方式上,除了传统的纸笔测验外,还可以观察学生的课堂表现,对学生的作业或其他学习成果进行分析。根据评价所对应的教学目标和内容的不同,具体评价任务或问题也要呈现多样化,可以是侧重记忆和理解的封闭式问题,也可以是侧重想象和创造的开放性情境;可以是需要通过口头或书面语言来表达的任务要求,也可以是通过动手操作来完成的评价任务。

四、基于学习评价澄清教学目标和内容

无论是在专门设计的学习评价任务和活动中获取资料,或者是在教学过程中收集能反映学生学习状况的信息资料,都还需要经由教师的分析和判断,才能明确地展现学生的学习需求,为设计和改进教学提供依据。

教师对教学之初学习评价结果的分析不能仅停留于学生已经会什么,有哪些不会,还有必要结合评价结果对教学目标和内容进行追问。对于从什么角度来追问和分析,目前有很多教师还不是很清楚。在开展“变异教学理论的课堂实践”合作研究过程中,我们发现,瑞典哥德堡大学马飞龙(Ference Marton)教授提出的变异学习理论(variation theory of learning)可以为进行这种分析提供理论指导^[17]。首先,对于教学目标和内容的分析有两个方面,一是让学生学习哪些具体的知识、技能、价值观,二是使学生学会凭借这些具体内容做什么事。前者可以称为具体的、直接的学习,后者则是一般性的、间接的学习。其次,教学活动中对学生学习的分析至少有三个层次:一是教师预计的学习,或者说教师期望学生在教学过程中学到什么;二是教师为学生呈现的学习内容,包括教师提供的学习材料及教师的讲解、举例、提问、反馈等,这决定了学生在教学过程中可以学什么;三是学生实际经验到的学习内容,也就是学生真正学到了什么。无论哪个层次的学习分析都要兼顾具体内容和一般内容两个方面。

结合我国小学教育的实际情况,教师们一般比较关注第二个层次的学习,而且大多是根据教科书的具体内容来考虑让学生学什么,教学设计往往侧重具体的直接的学习内容。从这个角度,当然首先是在学习评价内容上兼顾对具体学习内容和一般能力发展的考查。在已进行较全面的学习评价基础上,教师需要侧重从一般性的间接学习的角度深入分析教科书的教學意图,澄清自己的预期教学目标。具体说来,教师需要追问:对于我所教的学生,教科书的这部分内容除了让学生能够感知、记忆、理解之外,还需要使学生通过学习在概念理解、问题解决、策略应用、价值选择等方面有怎样的变化?找到这个问题的答案,才能真正将上述三个层次的学习整合起来,使教师在明确目标的指引下,合理组织教学资源 and 教学进程,引导学生通过对具体教学内容的学习获得一般性的发展。

例如,一位数学教师在教一年级下册“认识人民币”时,先通过一些试题考察学生是否认识不同面值的人民币,其结果显示多数学生已经认识人民币和元角分之间的关系。这时候,很多教师可能会作出一个简单判断,即学生已经掌握了要学的内容,这部分教学内容很简单,没什么难度,教学也可以简单一些。但是,这位教师没有停留于此,她对学生课前测

试中出现的错误进行了深入分析,其结论是,学生“知道元角分之间的进率,但是不会应用”;“学生缺乏实际购物经验,他们所掌握的货币单位的大小及其关系只是停留在机械记忆(和表面认识)上,并不能深刻理解、灵活应用”。基于这样的判断,教师又对照教科书中与本课有关的其他内容,对教学目标和内容进行了深入的探讨,她发现,这是学生“第二次接触带有单位的计算,他们对这种计算存在困难。说明学生只熟悉和关注数与数的计算,忽略了单位对于数量大小的影响”。正是基于这样细致和深入的分析,教师将本课的主要教学目标定位于使学生感悟货币单位产生及统一的必要性,体验十进制在生活中的应用;同时提升学生辨析及发现的意识和能力,体验创造的乐趣,获得成功的体验。教学过程中,“整整 40 分钟,学生没有辨认人民币的各种面值,而是不断创造大小颜色不同的小圆片;没有进行圆角分的兑换,而是用大小颜色以及面值不同的小圆片购物”^[18]。教师针对学生对带单位计算不熟悉的现实基础,设计了更加有深度的教学目标,让学生通过模拟活动体验不同面值货币产生的必要性,理解不同面值货币之间的相互关系。在这堂课中,人民币仅仅作为一种具体的例子,而学生收获的是关于货币出现的必要性、货币单位、统一标准、十进位等数学知识。

当教师对课堂教学效果感到“不令人满意”时,往往就是需要对学生课堂表现进行深入分析和评估的时候。教师不能停留于笼统地判断说“教学效果不好”或“学生反应不好”,而要结合学生的具体表现深入分析哪些教学环节存在问题,需要调整。这也是教师发挥教学监控能力的表现。下面是一位小学高年级英语教师对一次课例研究的反思和总结^[19]。

在第一次热身阶段的设计中,我只是将其设定为达到激活旧知和导入新知的目的。我借助课件展示一张被服装图片覆盖住的服装词汇表。服装图片包括本故事中已出现的服装词汇。随着全班猜出的服装单词,我使用“Can I wear the ……?”对学生进行提问,试图让学生关注到课件中呈现的服装与教师服装的差异。从而让学生对本课故事有一个初步的认识。但当教学进行到最后时,我试图让学生说出本课的故事主旨,学生却哑口无言。这使我陷入了深思。

本课在故事主题方面的教学目标到底是什么?应该是自己的服装和乌鸦的服装之间的对比。那么,从哪个切入点入手才能联系学生的实际生活从

而让他们积极参与学习呢?

在这个案例中,教师预设的教学目标是使学生在英语阅读中领会英语文章的主旨,结合所学的这一篇英语短文,教师试图使学生理解适合自己的服饰才是最好的。通过分析学生回答问题的情况,教师得出的评价结果是,学生没有按照教师预期的角度来思考。对于学生学习结果的这一判断促使教师重新考虑教学设计。在接下来另一个班的教学中,教师的设计是:

让学生绘制出自己最喜欢的服装,并通过学生呈现的服装图片达到对服装词汇进行复习的目的。同时,就男女生、不同颜色和学生与教师的服装不同进行比较,通过学生的“太大!”“太小!”“不适合男孩穿。”等一系列回答,使学生初步感知出“穿着是要因人而异”的道理。

通过教师对这一次教学情境的描述可以看出,经过改进的教学环节使学生将关注点从服饰本身的特点转向服饰与其穿戴者之间的关系,因而成功地实现了教师的预定目标,即引导学生关注短文主题,联系自身经验来理解短文的寓意。

这一次,学生在相互间和与教师之间对自己最喜爱的服装进行对比时,他们很快就理解了故事中表达出的主题。在故事学习后的深化故事主题环节,我让学生与其他学生或其他人的服装进行比较,并将比较的感受迁移到对乌鸦换衣服的故事中。通过在本课中所渗透的这种情感体会,有的学生说出了:“其实乌鸦本来是黑色的,它应该喜欢自己的黑色,黑色才适合它。”

学习评价结果除了用于教师分析教学需求和教学改进切入点外,还可以通过反馈环节对学生的学习进行直接指导。研究表明,经常性的评价反馈可以帮助有学习困难的学生改善其学习状况^[3]。课堂评价的有效性不仅受课堂评价设计水平和评价结果质量的影响,也取决于结果反馈的质量和具体方式^{[14]45}。无论是作业或是测验,相对于简单地给学生一个分数或等级,给学生一些详细的、含有改进建议的评语会更有效。要使评价结果发挥促进学生学习的作用,教师依据评价提出的评语和反馈需要能引导学生重新思考自己在学习和解决问题过程中出现的错误。教师可以结合学生完成评价任务或作业中的具体表现,详细地指出错误的具体表现及解题策略方面的不足,并提供相应的改进建议。教师也需要引导学生全面了解自己已经取得的学习成就,

给学生以鼓励。教师结合具体评价数据向学生描述和解释其学习过程和结果,这也是在向学生展示客观评价的方式及其与学习改善的联系。这不仅有助于引导学生自我学习,而且为学生尝试学习自评和互评提供了范例。^[20]

参考文献:

- [1] 陈琦,刘儒德. 教育心理学[M]. 北京:高等教育出版社,2005.
- [2] 拉尔夫·泰勒. 课程与教学的基本原理[M]. 施良方,译. 北京:人民教育出版社,1994.
- [3] 刘辉. 追求卓越的课堂评价之路——论指向促进学习的课堂评价[J]. 当代教育科学,2009(24):26.
- [4] 崔允漷. 促进学习——学业评价的新范式[J]. 教育科学研究,2010(3).
- [5] 叶盛楠,郑东辉. 教师缘何需要课堂评价知识[J]. 当代教育科学,2012(2):16.
- [6] 申继亮,王凯荣. 论教师的教学能力[J]. 北京师范大学学报:人文社科版,2000(1):69.
- [7] 张景焕,刘翠翠,等. 小学教师的创造力培养观与创造性教学行为的关系:教学监控能力的中介作用[J]. 心理发展与教育,2010(1):54.
- [8] 张学民,申继亮,林崇德. 小学教师课堂教学能力构成的研究[J]. 心理发展与教育,2003(3):71.
- [9] 郑海燕,詹茂荣. 对小学教师课堂评价的观察与思考[J]. 现代教育论丛,2009(8):92.
- [10] 杨向东. 促进学习的课堂评价设计与使用[J]. 基础教育课程,2010(6):64.
- [11] 张学民,林崇德,申继亮. 国外教师认知能力发展研究述评[J]. 比较教育研究,2004(5):2.
- [12] 裴娣娜. 论我国课堂教学质量评价观的重要转换[J]. 教育研究,2008(1):22.
- [13] 王少非. 我国教师评价素养现状及归因分析[J]. 当代教育科学,2008(12):4.
- [14] 杨向东. 谈课堂评价的地位和重建[J]. 全球教育展望,2009(9).
- [15] 裴亚军. 低年级《观察物体》教学的思考与实践[R]. 北京市海淀区教育科学研究所与北京师范大学课程与教学研究院“变异教学理论的课堂实践研究”合作研究项目内部资料,2011.
- [16] 鱼霞,夏仕武. 吴正宪人文数学教育思想探究[M]. 北京:教育科学出版社,2009:26.
- [17] 植佩敏,马飞龙. 如何促进学生学习——变易理论与中国式教学[J]. 人民教育,2009(8):34-35.
- [18] 刘文静. 研究产生别样的课堂[R]. 北京市海淀区教育科学研究所与北京师范大学课程与教学研究院“变异教学理论的课堂实践研究”合作研究项目内部资料,2011.
- [19] 蒋东伟. 运用变易理论进行小学英语故事教学的案例研究[R]. 北京市海淀区教育科学研究所与北京师范大学课程与教学研究院“变异教学理论的课堂实践研究”合作研究项目内部资料,2011.
- [20] 易进. 教师与新课程评价改革——谈教师作为发展性评价主体的作用[J]. 教育科学研究,2004(9):22-26.

Construction of Classroom Learning Assessment to Improve Teaching and Learning

YI Jin

(Faculty of Education, Beijing Normal University, Beijing 100875, China)

Abstract: Assessment of students' learning process and outcome is very important for classroom teaching in judging the actual effect of teaching, adjusting teaching design and improving teaching practice. There are many problems in the present classroom learning assessment. Many teachers do not view learning assessment as part of teaching design and the effectiveness of current classroom learning assessment needs improving in the aspects of assessment methods and application of outcome. Targeting these problems in classroom learning assessment, this article gave examples in teaching practices and proposed countermeasure for improvement in two aspects. First, learning assessment conforming to the basic laws of education assessment should be integrated as one of the links in teaching design and practice. When learning assessment is implemented, the analysis and application of assessment should focus on clarifying learning objective and content.

Key words: assessment for learning; classroom assessment; assessment to improve learning; teaching improvement

(责任编辑 郭 华 唐 英)