

新课程背景下素养立意的表现性评价设计:内涵、价值与路径*

■刘登琿,牛文琪

摘要:核心素养的有效培育呼唤素养立意的表现性评价设计。作为新课程标准境脉下课堂评价方式变革的路向,素养立意的表现性评价与核心素养内在特质相契合,具有一致性、发展性、参与性、真实性、结构性等特点,在促进素养目标持续进阶、实现学习持续增值、减负增效以及破解课堂变革“最后一公里”难题上有重要价值。素养立意的表现性评价设计可以通过明晰素养目标,制定表现标准;确立证据与完善标准,设计表现任务;制定评分规则,收集表现证据;研判表现证据,反馈结果信息来实现。素养立意的表现性评价弥散在学习的全过程,因而具有复杂性、易变性特质,教师只有持续提升评价素养、强化设计意识、超越线性思维,才能真正促进核心素养落地生根。

关键词:新课程;素养立意;表现性评价;学生评价;学习过程

引用格式:刘登琿,牛文琪.新课程背景下素养立意的表现性评价设计:内涵、价值与路径[J].教育理论与实践,2024(5):15-20.

中图分类号:G420

文献标识码:A

文章编号:1004-633X(2024)05-0015-06

充分发挥评价育人功能,以评价方式撬动课堂教学方式变革,已成为基础教育课程变革的抓手。传统的纸笔测验忽略了素养表现的整体性、实践性和个体性,弱化了评价持续改进学习的发展功能,对评价作为一种本体性学习素养以及多元对话协调的民主过程关照不足。如何克服传统评价积弊,重建教学良好生态,成为新课程变革的重要路向。为此,本研究立足课改境脉、扎根本土语境、关照核心问题,形成素养立意表现性评价内涵、价值与技术的再认识,为更全面理解、更科学地落实新课程、新课标提供助力。

一、素养立意的表现性评价的内涵解析

伴随着教育目标从“知识”转向为“素养”,从“学习结论”转向问题解决,教学评价方式也随之从“定性”转向“发展”,不仅关注学生学得好坏,更侧重学生怎样才能学得更好;不但关注结果,还要关注达成结果的过程、方式、方法,通过过程更好、更全面地理解结果,并

用结果改进过程。一般意义上,表现性评价被理解为让学生去完成一个产品或表现,它是对学生完成产品或表现的过程与结果进行的评价^[1],但在表现性评价的本土化以及实践运用当中也出现了一些问题。首先,评价者过于关注评价的形式,引喻失义,有表现而无评价。这样的评价是“形式评价”而不是“实质评价”^[2]。其次,评价游离于评价目标,没有有效评价学生综合运用知识的能力,反而进一步加重了学生和教师的负担。再次,表现性评价存在一定的主观性和随意性,缺乏结构性的设计以及对收集数据工具科学性和数据分析的程序合法性、有效性的关注,似乎走向了纸笔测验的另一端,对基于循证的教学决策缺乏应有支持。素养立意的表现性评价旨在克服传统纸笔测验的不足,它是运用多样化的工具收集学生在参与表现性任务时所获得的证据,进行科学分析、发现规律、得出结论,持续性改进学生学业,最终促进素养生成的过程,具有一致性、发

* 本文系教育部人文社科青年基金项目“‘双减’背景下中小学高质量课后服务的多元协同建设机制研究”(项目编号:22YJC880043)的研究成果之一。

作者简介:刘登琿(1986-),男,河南新乡人,江南大学教育学院副教授、教育学博士,主要从事课程与教学论研究;牛文琪(1999-),女,山东泰安人,江南大学教育学院硕士研究生,主要从事课程与教学论研究。

展性、参与性、真实性和结构性的特点。

(一)一致性

素养立意的表现性评价的一致性主要指两个方面:一是评价系统与学习系统的一致性,主要表现为“教、学、评”一体化,它包括“评价助教学”“评价即教学”“评价助学习”“评价即学习”^[3]。首先,评价目标标准与教学目标、学习目标相匹配,这让实施课程的全过程不会偏离素养培育的目标和理念。教师在教学前进行评价与教学的整体设计,将素养分解为具体的表现任务,也利于教师深入分析解读课程标准、素养目标,同时借助评价来检验和修正学习目标,发挥评价的诊断、修正功能,让素养真正可教、可学、可评。其次,表现性评价任务一般贯穿于课堂教学中,驱动着教学与学习进程。与此同时,任务完成的整个过程也是促成学习目标、评估学习成果、衡量学习效果的过程^[3]。学生完成评价任务本身就经历了完整的学习历程,评价还让教师在关注学生应学会什么的同时,还要关注学生是否达到预期程度,帮助教师根据评价结果不断审视自己的教学,学生也能根据反馈自我监控调整,最终让评价起到促进学习的作用。二是一致性还指评价系统内部的一致性,它主要表现为评价任务设计、标准制定、目标设置以及反馈等具有一致性,所有步骤都紧紧围绕核心素养培育,它们共同作用,形成一个完整的学习闭环。

(二)发展性

素养立意的表现性评价是一种发展性评价。就评价任务来讲,任务具有选择性和生成性,它不存在固定流程,学生可以根据自身情况自行选择达成目标的途径,虽然教师会给予学生一定的支架,但最终还是强调学生的独立思考,需要学生在不断探索中主动建构。同时,任务还具有个体性,它根据不同学生的发展阶段及特点由低层向高层逐步过渡,并设置不同梯度的标准,帮助每个学生按自己的成长轨迹发展自身素养。就评价过程及环节来看,多样化的过程环节可以突破僵化的评价形式与内容,让评价者多视角、全方位地收集表现性证据,评价关注素养发展的各个方面,并且还关注非预期目标,帮助找寻学生成长过程中出现的问题,使评价更加有效,进而促进学生全面、个性地发展。就评价结果来讲,表现性评价强调评价的增值性,评价者诊断学生的起点、过程与结果,关注“进步”,在过程中收集存在的问题及良好经验,并持续性地给予学生清晰

的、描述性的、建设性并且个体性的反馈,助力于每个学生的学习增值。

(三)参与性

素养立意的表现性评价是一个多元协商对话的过程,它与传统的纸笔测验不同,学生真正以利益相关人的身份参与到评价过程中。表现性评价从标准规则的制定、任务的设计到最终结果的解释反馈都需要学生的主体参与,需要师生共同反思,最终协商一致。这样的评价真正“以学生为中心”,学生能够了解自己的学习状况,让评价引领学习。参与性还表现在素养立意的表现性评价可以强化学生的学习动机。由于表现性任务是在学生生活的实际情境中设计的具有复杂性与挑战性的任务,往往匹配学生的年龄和兴趣,并且任务也没有标准答案,需要学生主动调动认知结构、学习策略、创造思维等去解决问题,这样才能唤起学生主动学习的热情,并积极投入到问题解决过程中。同时,还可以进一步带动学生评价,增强学生的意识性和自觉性,从而促进学生元认知能力的发展。清晰的评价标准及规则有利于学生深度理解目标中蕴含的“素养”及其外化形式,在任务中主动寻找支撑,根据持续性反馈及时自评、反思、调整,最终发展其终身学习能力。

(四)真实性

素养立意的表现性评价还具有真实性。素养通过真实性的学科实践得以活化和实现。这里的“真实性”包含逻辑性真实、社会性真实两层内涵。逻辑性真实是指任务本身符合学科规律,表现为逻辑自洽。社会性真实是指任务符合社会生活规律,满足学生实际生活需要。它需要学生在真实情境或模拟真实情境下完成,以激发学生在真实情境中的反应。学生在做任务的过程中会亲自动手操作,这样就调动了学生的认知、思维、情感等要素,从而可以将自己所学迁移到生活情境中,这是对知识的进一步内化,将知识技能真正转化为自身素养的过程。学生完成开放式的任务也是在进行问题解决。任务没有明确的路径及最终答案,需要学生经历寻找问题、明确问题、设计解决方案的完整过程,而这也是培育核心素养的重要途径,可以帮助学生懂得如何在面对不确定的未知世界中解决实际问题^[4]。真实性还体现在评价本身具有可操作性,评价目标是通过培养目标、核心素养及学科素养的层层分解来制定的,设计的量化指标可以真实客观地反映出学生的素养表现。评价通过真实的任务收集学生的素养表现

证据,让内隐、复杂的素养可评。

(五)结构性

素养立意的表现性评价强调基于证据和理论驱动的评价决策,在构成要素、操作程序、评判标准、证据收集、结论解释等方面都有严格的要求,要求挖掘数据背后的结构性特质,关注每个儿童的动态成长轨迹并为其“画像”,为儿童学习进阶提供持续有力的反馈。表现性评价主要包含目标、表现性任务和评分规则三个要素,这三者的设计紧扣核心素养。评价目标是从课程标准出发,经过层层分解、具体化而成,这样可以保证评价不偏离教育目标。评价内容也具有结构性,它将课时内容、单元内容、大单元内容、学科大概念以及不同学科概念联系起来,形成完整的层次结构,不断促进学生深度理解。表现性任务要在近乎真实的情境中进行,在发挥一定的支架作用的同时,也要引发对学生的挑战,还要促使学生素养的外化表现。表现性评价的操作程序强调根据标准收集表现性证据,进一步描述解释、分析推论、发现规律,最后利用结果做出改进。

二、素养立意的表现性评价的价值阐释

(一)素养立意的表现性评价与核心素养的生成特质相契合

表现性评价与核心素养互为手段和目的,表现性评价在促进素养落地的同时本身也是素养目标之一,核心素养本身也在形塑着表现性评价。表现性评价不像纸笔测验一样检测简单的知识技能掌握情况,而是收集有关学生形成最终成果所要经历的所有过程及实践的信息,它不仅收集学习结果,还观察学生学习和解决问题的全部过程^[5]。学生解决问题需要调动自己的认知观点、沟通操作等多种技能以及创新精神、实践能力、情意态度等要素,并将这些要素融合成一个完整的统一体,而这是核心素养培育的重点,这也正是表现性评价关注的要点。发展素养首先要拥有构成素养的认知和非认知资源,这些资源可以通过知识的记忆以及实践操作等方式逐渐积累。但仅仅拥有这些资源完全不够,素养真正形成还需要将资源收集后进一步统整归纳、协调配合成一个有机整体,学生要在复杂真实的情境中通过思考、提取、推论、实践、创新、解决问题等一系列操作促使素养最终内化。此外,素养的个体性决定了每个人的素养生成过程及素养表现都有差别,所以,素养的生成需要个体在一定支持下主体参与,需要个体切身经历。素养要在真实、复杂情境中,通过个体

自主地收集多样化、全方面的证据推论获得,这些与表现性评价的作用机制具有内在一致性。并且核心素养不是教育最终的产品,也不是发展的终点,它始终作为一个过程出现,学生在发展素养过程中不断完善自己的同时也可以利用素养去促进接下来的学习及问题解决过程。素养立意的表现性评价也是一样,它既是目的也是手段,评价目的是为了利用结果改进教学,促进素养更好地发展。同时,进行表现性评价本身也符合素养的发生机制,它包含着在真实情境中获得证据、分析推论、归纳统整、实践创新、解决问题以及反思改进的全部流程,是一个系统完整的素养生成过程。

(二)素养立意的表现性评价有利于实现学习持续增值

“增值”一词最初来源于经济学,指一定投入下价值的增加,后来被引入教育领域,出现了“学习增值”,它指学生在接受教育之后的学习进步,致力于让学生在动力、学习方法、习得知能与获得意义四个方面实现增值^[6]。实现学习增值需要学生进行有效的学习,由于评价关注输出,同时又能改变输入的质量,所以确保有效学习的关键在于进行有效评价。素养立意的表现性评价有利于实现学习持续增值,首先,在于评价本身蕴含了多样化的学习机会。这体现在以下几个方面:学生主体参与了评价的全过程,包括参与规划、自我监控、自我调整等,评价者帮助学生建立元评价能力,提高其参与评价主动性与积极性;学生在完成任务时经历了理解、体验、归纳、交往、合作、抗逆、迁移运用等多样化学习历程,融合新旧知识、提升思维能力、形成情感态度,进行“有效学习”,将所学知识与技能增值。其次,表现性评价有利于实现学习增值,还体现在评价可以有效保障学习质量,可以很好地评价学生的批判性思维、沟通能力、创新能力等,并且教师还在表现性任务中给予学生过程性干预及支架,并对学生进行学业过程描述与持续性反馈,做出结果引导,这样可以推动学生实现学习的持续增值。

(三)素养立意的表现性评价促进学生评价素养的发展

评价素养是学生持续发展的关键要素,也是促进其元认知能力提升和终身发展的内在要求,有效的评价需要帮助学生发展评价素养。学生评价素养大致包括评价知识、评价态度、评价方法三个层面,指学生要理解评价的目的规则,以客观端正的态度接受对待评

价,并且掌握评价方法,最终能够有效利用结果,对学习做出自我反馈和自我调节。素养立意的表现性评价把自我评价意识和技能渗透到评价的全过程,从制定目标、设置标准到最后的成果阐述都是教师和学生共同协商的过程,保障了学生在评价中的主体地位,也营造了和谐、开放、轻松的评价气氛。学生明确评价目标及参考标准,可以在任务前规划方向,对自己所学加以归纳整理分析,并不断矫正。在完成学习任务过程中,随时嵌入教师、同伴以及自我反馈,帮助学生进行自我监控和持续调节,优化行动路径。任务结束后,教师与学生一起讨论、解释、分析评价结果,学生将教师的建议与自我反思相结合,制定下一步决策。这样,学生可以不断激发自己学习的内在动机,主动利用评价来完善、提升自己,并能有目标、有计划地规划未来发展,这样,学生的评价素养也就得到了提升。表现性任务本身的复杂性、个体性和多变性要求学习者具有较强的自我监控意识并能够做出自主调节。

(四)素养立意的表现性评价呼应“双减”,有助于减负提质

“减负”一直是教育领域的热点话题,评价作为教育工作的“指挥棒”,是减负过程的关键。建立一套与“减负”相适应的评价体系,做到减负不减质,是“减负”政策落地的重要环节。素养立意的表现性评价是为改变传统评价“内容单调”“主体单一”“注重结果”“面面俱到”等评价应试化取向而提出的,评价任务直奔学习本质,将知识、技能、思维、情态等通过真实情境中的任务进行整合,一个任务检测了学生的多个表现,并且任务与学科相结合,紧紧围绕学科核心素养,提高了评价的效率。表现性评价还给予了学生融洽和谐的评价环境,评价者可以与学生一起沟通、协商。“减负”的另一个重点是提质,“提质增效才是解决学业负担过重的关键举措”^[7]。表现性评价重视认知、情感态度、价值观等的全面培养,发展学生在真实情境中解决复杂问题的能力,这也能够逆向指引教育教学方向。并且,评价任务作为学习活动,在完成评价任务过程中进一步强化学生素养发展。

三、素养立意表现性评价的实施路径

为了让表现性评价更有效,它的目标制定、评价标准、评分规则、任务的设计以及最后的结果解释与结果利用都应具有一定的规范,需紧扣素养目标,紧密相连,环环相扣,最终致力于形成一个促进学生素养发展

的综合性表现性评价体系^[1]。

(一)明晰素养目标,制定表现标准

素养目标是学业评价标准的“导航系统”,规定评价活动预期实现的目标和达到的要求,体现国家教育方针政策和课程目标,引导学生学业评价的方向^[8]。明确的素养目标可以引导表现性评价的整个过程紧扣焦点,从零散走向整体、无序走向有序。它是统合学生认知、情感态度、思维能力等各方面的综合体,居于课程核心,需要学生持久理解^[9]。具体来讲,具有以下特征:一是复杂性。目标不仅仅涵盖单一知识和技能,更关注学生在特定情境中调动多样化心理社会资源、满足复杂活动需要的能力。二是整合性。各部分基本概念技能是构成素养蓝图的构件,目标的设定经历了渗透、凝练与概括,一个目标的达成可能融合多学科、多领域,聚焦大概念和关键技能。三是生成性。素养目标更关注后天在学校、家庭、社会等复杂场域中习得的表现。具体来讲,表现性评价中的素养目标包含三个维度,即表现投入目标、表现过程目标和表现结果目标。表现投入目标是关注与表现相关的积极的精神状态,包含参与表现的坚持、逃避、专注、兴趣等;表现过程目标关注学生的整个学习表现历程,包含同伴合作、课堂参与、自我学习中的知情意行;表现结果目标关注阶段表现后获得的全部经验,包含学生理解、信念、最终成果等。

在目标确定好以后,要进一步根据目标维度细化生成表现性评价标准,即学生表现应该达到的规范要求 and 参考基准,它是衡量表现的尺度。具体来看:“内容标准”是“对学生应该掌握的知识和应该做的事情的说明”;“表现标准”是以内容标准作为载体,对掌握到什么程度以及表现到什么程度才算好作出具体的分解和刻画说明。表现性评价标准较传统的评价标准有所差异,一是在制定方式上,表现性评价标准是师生协商所得,且它是分层级的“个体内参照标准”,对不同学生使用标准时会因人而异。二是从功能上讲,标准的制定过程帮助教师在设计学习活动之前对学习表现应该达成什么程度进行设想,以终为始,提升教育教学的目的性和效率。标准对学生的重要功能是“指导”,它作为本体性学习工具,应在活动前被学生清晰理解,为学生提供行动的方向,帮助学生对自己的学习负责^[10]。当然,表现性标准也有“量规”功能,但多围绕标准进行质性的比对,旨在规避质性评价的“模糊性”弊端。三是在结构上,具有横向结构和纵向结构。横向结构是指对核心维

度的具体化分解,纵向结构是指标准围绕素养发展规律的螺旋式上升,例如,陈述表达能力从“内容表达的全面”到“语言清晰、洪亮,语调生动”再到“表达思维缜密,逻辑结构完整”,层层递进,逐步实现进阶。

(二) 界定证据类型,设计表现任务

“证据是质性评价的关键,系统的、结构化证据和严谨的证据推理是提升质性评价科学性和公信力的必经之路^[11]。在表现性评价的设计中,首先要界定证据,然后开发可以引出证据的评价任务。证据要聚焦评价目标,紧扣素养,并且可以鉴定学生的素养表现;证据应兼顾过程与结果,既有完成任务过程中的证据,例如,学生是否会运用某种方法,还要有最终完成产品或表现的证据。证据是可收集的,评价者可以通过观察、对话等方式记录。根据不同的分类方式可以将证据分为多种类型,如根据学业类型将证据划分为学科知识掌握证据、学科能力形成证据、学科核心价值观发展证据以及学生学习品质养成证据^[11]。根据表现成果分为书面的证据,包括论文、实验报告等;口头的证据,包括课堂讨论、交流对话、口头报告等;视觉的证据,例如思维导图、幻灯片、结构模型、图画等。教师需在深入分析素养目标和标准的基础上确定证据类型,如关于学生的言语表达,教师可能收集陈述、对话的口头证据,以及资料展示、论说、框架图等书面证据等。

接下来要设计能够引发证据产生的表现性任务。表现性任务是在一定真实情境下由主题或者驱动性问题牵引,完成任务需要学生理解所学概念,重新组织建构,迁移应用,探究创新等。素养立意的表现性任务有两个作用。一方面,它作为评价任务可以引出证据,检测学生达到目标的程度;另一方面,评价任务常常被分解为循序渐进的子任务,聚焦知识、技能和能力,作为学习活动镶嵌在学习过程中,经历完成任务的过程可以提升学生的素养^[4]。任务主要包含两个要素,分别是“任务的刺激情境以及对应答的规定”^[11],具体来看,包含情境、角色、受众、产品、任务支架等。在任务设计中需注意:任务的情境不仅仅是为了导入问题,它需要伴随学生任务的始终,契合任务特点,围绕学习目标,还要来源于生活,符合学生的认知阶段,引起学生兴趣;任务要有一定的深度,它需要涉及学生的多种表现,设计时要重视学生的思维探究、情感态度以及元认知等一系列问题解决所需要素;任务还要具有开放性和挑战性,需要学生思考尝试,同时,教师还要给予相应的启发性支架作为任务支撑,包括材料支持、资源支

持、交往支持等。设计任务的关键是撰写任务指导语,旨在发布任务前为学生呈现情境、目标、可参考的最高标准、任务要求以及任务提示等,帮助学生在任务中制定计划、自我监控和调整,培养学生的自主学习能力。

(三) 制定评分规则,收集表现证据

评分规则是表现性任务全过程的学生表现的质量规格,是表现性评价标准结合具体任务的落实,一般是将不同级别的表现附上等级或者分数,它是连接目标要求与学生现实表现的桥梁^[1]。通常来说,评分规则包括下述要素:表现维度、指标、表现等级、表现描述以及表现样例^[4]。表现维度主要指需要评价的具体维度,与评价标准维度在任务中的具体表达^[6]。指标设置的关键是教师对于素养的专业理解,参照新课程标准的学业质量标准,将素养分解为外显的具体表现,指标不能太多,要抓住素养核心,聚焦核心目标。表现等级主要说明表现的区分度。在表现性评价中,设置等级的目的并非将学生划分为三六九等,而是分析学生当下的表现阶段,为表现进阶寻求方向与路径。表现描述是用具体清晰的语言对指标表现进行文字描述。表现样例是附加具体例子描述规则中动词、名词、形容词呈现在活动中的具体反映,可帮助教师和学生更好地理解和应用规则,学生参照榜样行为。同时,案例通常类型多样且具有开放特征,避免削弱学生的自主创造力。根据评分规则,一般有两种评分方式:一种是整体评分,将学生的整体表现综合评价,能较为快速地辨别学生的整体发展情况;二是分项评分,按表现维度的具体特征进行评分,它更加费时,但能提供具体的信息,也利于后续对结果的分析解释^[12]。评分规则在设计时要注意与学生的互动,规则的设定也是与学生共同协商建构的结果,并且规则设定是伴随表现性评价全程的反复持续过程。制定好评分规则后要创建任务书,包含对任务和情境介绍的指导语、任务要求、最高表现标准、部分任务支架等,帮助学生明确任务方向。

进入实施表现任务的过程,教师需在全程持续收集证据,兼顾过程与结果。证据的收集让评价过程更加公开透明,可以保证评价有章可循,也是评价者最终做出结果决策的前提。观察、访谈、对话等形式是日常课堂表现中收集证据的常用途径,在收集证据时可借助核查表、评价量表等工具,随时勾选,及时记录,还可借助录音录像设备以及电子手段保存证据。在周期较长的表现性评价中,评价者多利用成长记录袋整理、记录保存证据,并将证据进行编码,便于日后总结成长记录报告,

比对学生前后表现,鉴别进步程度。在收集思维品质、学习投入等内隐素养证据时,教师应结合自己的专业素养,在与学生的交流对话中识别有效证据。收集证据不是一次完成的,同一类型的证据需要在多次任务、持续观察中反复考量,重点不是一时表现,而是长久变化。

(四)研判表现证据,反馈结果信息

研判表现证据是对学生表现的过程和结果中的信息进行整理、分析和解释的过程。具体来讲,整理包括描述、比较和综合的过程。描述是对学生真实表现的完整刻画,通过梳理证据以及与利益相关者的真实沟通,描绘学生的真实发展画像;比较是就收集到的证据信息与目标要求及最高表现标准进行比较,找出学生存在的差距;综合是对学生前后相似表现的综合思考,纵向梳理学生的进步轨迹。分析是在整理证据之后再次与学生交流协商,在教师经验和专业分析框架的共同指导下挖掘证据背后的原因、规律,厘清学生表现所处的阶段和水平、表现无法进阶的原因以及表现未来改进的方向等。例如,就学生解决数学问题,按照 SOLO 阶段分析出当前的水平,再就不同水平的描述分析产生问题的原因,是无法理解问题情境还是无法迁移,是存在思维定势还是未找到解决策略。这样,在研判的基础上更易确定适应每个学生发展的针对性决策。解释是用学生容易理解的话语清晰地表述现状、差距、原因和发展方向。表述要客观并具有建设性意义,在帮助学生接受的同时留给学生自我思考的空间。

研判证据之后是结果的反馈。有效的反馈是表现性评价最后也是最关键的一步,是教育教学与学习的调节器^[13]。素养立意表现性评价反馈的最主要功能是促进学习,让学生认识到努力带来的进步,激发学生学习积极性;提供个性化分析和建议,促使学生持续改进;帮助学生了解自我、自我反思并制定个体学习目标和计划,朝向“终身学习者”努力。反馈过程要注意,一是反馈不是单向言说,而是多方互动、达成一致的过程,从而保证反馈的接受度;二是反馈要及时,在学习的持久过程中起到学习支架的作用;三是反馈分为非正式反馈和正式反馈,既可进行口语化交流,又可以通过表现报告的形式告知学生,还可在一段时间后召开交流讨论会,尤其是交流讨论会的召开,可以倾听包括教师、家长、学生以及学校其他管理者等多利益相关者的看法和建议,如此,在多渠道多视角商榷发展路径的同时,还能营造多主体共同助力学生成长的氛围,明确

一致的目标,形成育人共同体。

综上所述,教师完成有效的评价需要教师将知、能、意进行整合,具有关于评价理念、知识与技能的综合体,最后能够设计合适的评价方案并有能力监督整个实施过程^[14]。素养立意的表现性评价往往嵌含在学习过程之中,具有复杂性、易变性特质,这就需要教师在提升评价素养、强化设计意识、超越线性思维过程中不断优化表现性评价设计。根据学校特点共同研发评价工具、评分规则,开展教师培训,最终形成一个良好的、助力于教师进行表现性评价的评价体系。

参考文献:

- [1]周文叶.中小学表现性评价的理论与技术[M].上海:华东师范大学出版社,2014:53-58.
- [2]叶赋桂.教育评价的浮华与贫困[J].清华大学教育研究,2019,40(1):18-21.
- [3]肖龙海,管颐.新课堂:表现性学习与评估一体化[J].课程·教材·教法,2017(3):18-23.
- [4]周文叶,毛玮洁.表现性评价:促进素养养成[J].全球教育展望,2022,51(5):94-105.
- [5]周文叶,陈铭洲.指向深度学习的表现性评价:访斯坦福大学评价、学习与公平中心主任 Ray Pecheone 教授[J].全球教育展望,2017(7):3-9.
- [6]崔允漭.促进学习的课堂评价:一种增值的尝试[J].人民教育,2012(3):41.
- [7]柯政.学生评价改革的难为、应为、须为[J].教育发展研究,2021(18):29-37.
- [8]沈南山.学业评价标准研究:内涵、范式与策略[J].课程·教材·教法,2011(11):18-22.
- [9]张欣亮,童玲红.课堂教学表现性评价的行动审思:澳大利亚师范生从教能力测评的特色透析[J].教育发展研究,2021(9):44-45.
- [10]崔允漭.促进学习:学业评价的新范式[J].教育科学研究,2010(3):11-15.
- [11]王慧君,赵紫薇,李宇婷.基于证据的学业评价:观点、框架与实践路径[J].中国考试,2022(2):64-72.
- [12]孙宏志,解月光,张于.核心素养指向下高阶思维发展的表现性评价设计[J].电化教育研究,2021,42(9):91-98.
- [13]陈娟,冯生尧.促进学生学习的表现性评价[J].当代教育科学,2011(11):21-23.
- [14]盛雅琦,张辉蓉.新时代教师评价素养的内涵解构、价值意蕴及测评框架[J].课程·教材·教法,2022,42(5):146-152.

作者单位:江南大学教育学院,江苏 无锡 邮编 214122