

课堂中的传统评价

在约耳 (Joel) 的化学课中, 他仅仅接受一种类型的评价, 一次测试或者单元结束后的一份报告。例如, 在他的班级学习“化学键”时, 他阅读指定的章节、听取讲解、观看相关录像、回答问题、进行实验室实验, 所有的一切都是为了准备考试。鉴于测试不可能涵盖所有的内容, 提出的问题只能反映他的部分知识, 然而, 为了应对有可能出现在测试中的问题, 约耳必须学习或者记忆所有的内容。不幸的是, 尽管约耳的老师期望改善学生的高级思维技能, 但这可能只占到测试比例的10%不到, 这种测验“将只能测量学生在简单回忆层面的表现” (Beyer, 1987, p.218)。

约耳班上的同学对这个主题的经验各不相同。有些学生已经对该材料有了很深的了解并且为更深入地学习做好了准备, 有些学生则先前对这个主题一无所知, 并且在单元学习的绝大部分时间里拼命地想要跟上进度。然而, 除了某些表面上与教师之间的互动, 每个学生都接受同样的教学。

该班的学生对即将到来的测验持有多种观点。有些学生擅长于参加测验, 或者拥有很好的记忆, 他们知道几乎不要为测验做什么准备, 其它的学生则被测验之前严重的焦虑所困扰, 即便他们已经彻底理解了相关材料。约耳通常学得相当努力, 但他仍然有些焦虑, 并希望能在考试中表现很好。

在考试的当天, 测试是保密性的, 有专人监管。学生们在一种绝对的安静环境中填写答案, 老师在仔细监考, 以确保没有学生偷看他们的笔记或者向同伴求助。

考试结束几天后, 当全班进入到“物质的守恒”的学习当中时——

它取决于对前一个主题的理解之上, 约耳拿回了他的试卷, 上面有对他的答案“错”或“对”的批阅, 有对他所写的短文的评估, 还有他所得到的等级。约耳看到他得到了一个B+, 长出了一口气, 并把试卷夹到他的笔记本的最后, 一眼也没有多看。有几个学生在和老师讨论争议的问题。约耳的同学中没有一个人将这次考试视作一次反映他们学习情况的机会, 去寻找理解上的差距, 或者为以后的学习设立目标, 即便是在该老师已经足够仔细到每张试卷上给出了建设性批语的情况下。此外, 约耳的老师也没有系统地检查测验的结果以便为将来的教学收集信息, 因为她现在正忙于当前单元的教学当中。

这种常见的评价方法是有效率的, 并为绝大多数的学生、教师、家长和教育管理人员所熟悉。然而, 它不能够为老师或学生提供加深学科理解所需的信息。

假设, 在另一种情况下, 学生所经历的是这样一种课堂——

在这种课堂中, 评价频繁出现, 并用于多种目的。

课堂中的形成性评价

当玛撒 (Martha) 进入到化学课堂中时, 她的老师组织了一次有关“化学键”的大型班级讨论活动, 以确定她的学生对这个主题的了解程度。然后她布置了一项实验室调查活动, 并观察学生们在做实验时的表现, 记下他们的问题与讨论。老师注意到, 很多学生在从实验中得出结论时没有运用分析和概括的高级思维技能, 因此她计划组织一堂直接讲授这些技能的课程。在教学完成后, 她观察学生之间的互动情况, 以确定学生是否理解了这些技能并能够有效地加以运用。

当同学们在每天结束之后写下他们的日志后, 该老师通读这些日志, 以找出那些学生们普遍理解和没有理解的内容, 以及那些被证明对个别同学或某些同学特别难以理解的概念, 她利用这些发现来计划活动, 从而满足所有学生的需求。

随着学生们单元学习的不断进行, 该教师不断地给予学生们思考他们的学习与提问的机会, 她设计了一项表现性任务 (Performance

Task), 它要求学生们展示出对单元中概念的理解程度。通过小组学习, 玛撒将要建立一个三维电脑模型, 用图形来演示化学键, 该教师为小组提供一张清单, 以帮助他们把握时间。她还特地做了一些观察笔记, 用以记录学生们的合作技能。玛撒和她的小组用量规描述她们小组对最终方案的期望, 用以监控她们作品的质量。当得到对项目的最终评价和等级时, 她们对所学到的东西进行反思, 并运用这些信息为后续的学习设立目标。

在该课堂中, 评价与教学和学习整合在一起, 在老师评价学生的同时, 学生们也相互评价和自我评价。课堂关注的不是取得什么样的等级——尽管也会评判等级, 而是学习和改善思维。