

第七章 课程与教学的评价

1. [单选] 形成性评价与总结性评价是美国课程评价专家斯克里文于 1967 年 提出的两种评价类型。
2. [单选] 目标本位评价即以课程或教学计划的预定目标为依据而进行的评 价。
3. [单选] 斯克里文于 1967 年提出了目标游离评价。
4. [单选] 效果评价被称为“暗箱式评价”。
5. [单选] 量的评价力图把复杂的教育现象简化为数量，进而从数量的分析 与比较中，推断某一评价对象的成效。
6. [单选] 质的评价力图通过自然的调查，全面充分地揭示和描述评价对象 的各种特质，彰显其中的意义，促进理解。
7. [单选] 利维对教育评价的历史进行了大跨度的审视，将其划分为三个时 期：（1）古典的考试型时期（2）心理测量占统治地位的时期。（3）后现代时期。
8. [单选] 第一代评价盛行于 19 世纪末至 20 世纪 30 年代，这代评价认为， 评价在本质上是 以测验或测量的方式，测定学生对知识的记忆状况或某项特质。
9. [单选] 第四代评价的中心思想是，认为评价在本质上是一种通过协商而 形成的心理建构，坚持“价值多元性”的信念，反对“管理主义倾向”。
10. [单选] 第四代评价的基本特点是：把评价视为评价者和被评价者“协商” 进行的共同心理建构过程。
11. [单选] 我们可以把迄今为止纷繁复杂的课程与教学评价归纳为三种，即 “目标取向的评价”、“过程取向的评价”、“主体取向的评价”。
12. [单选] 目标取向的评价追求评价的“客观性”和“科学化”，它以“自然科学 范式”为其理论基础。因而这种评价取向的基本方法论就是“量的研究”方法。这 种评价取向对应于古巴、林肯所所谓的“第二代评价”以及利维所指的“心理测量 占统治地位的时期”。
13. [单选] 过程取向的评价在本质上是受“实践理性”所支配的。
14. [单选] 主体取向的评价反对量的评价方法，主张质的评价。这种评价取 向对应于利维的评价的“后现代时期”以及古巴、林肯的“第四代评价”。
15. [单选] 主体取向的评价在本质上是受“解放理性”所支配的，它倡导对评价情境的理解 而不是控制，它以人的自由与解放作为评价的根本目的。

16. [简答] 目标达成模式包括的七个步骤。目标达成模式即泰勒在“八年研究”基础上提出的评价模式, 它是以泰勒的课程理论为依据、围绕目标达成而建构起来的一种评价模式。它包括如下的七个步骤: (1) 建立目的和目标; (2) 把目标分成较细的类目; (3) 以行为名词表述目标, 这一步还包括要界定和修订使用的行为名词; (4) 确定能表现目标达成程度的具体场景; (5) 选择和发展评价所使用的测量技术; (6) 搜集学生表现的有关资料; (7) 将搜集到的资料与行为目标比较。

17. [单选] 差别模式是由普罗沃斯于 1969 年提出的。

18. [单选] 外貌模式是斯太克于 1967 年提出的一种评价模式。

19. [单选] 回应模式是斯太克首先于 1974 年提出, 后被古巴和林肯等人进一步发展而成的。

20. [简答] 回应模式是迄今为止所有评价模式中最全面、最有效的理由。其理由主要有二: 首先, 这种模式不再单纯从理论出发, 而是从关心评价结果的各听取人的需要出发。其次, 回应模式回答了所有其他模式希望回答的问题, 包括目标达成的程度、决策、判断等。

第八章 课程与教学研究的发展趋势

1. [单选] 课程研究的一般趋势可概括为两个方面: 从研究内容看, 正在超越“课程开发”研究, 走向“课程开发”研究与“课程理解”研究的整合; 从研究方法看, 正在超越“量的研究”, 走向“量的研究”与“质的研究”的整合。

2. [单选] 反思课程研究的发展历程, 一直把“怎样科学有效地开发课程”作为课程研究的主要问题。这种研究即探究“价值中立的”课程开发的理性化的程序, 这种研究取向有时被称为“程序主义”。这种倾向在 20 世纪 70 年代以前占主导地位。

3. [单选] 进入 20 世纪 70 年代以来, 课程研究内容的取向发生了重要转变, 开始由研究课程开发为主转向以研究“如何理解课程”为主。这种研究取向把课程视为“符号表征”, 课程研究的目的是“理解”课程“符号”所负载的价值观。

4. [简答] 课程开发与课程理解究竟是怎样的关系? 毫无疑问, 二者相辅相成。首先, 课程开发与课程理解是两种不同的课程事件。课程开发是研究、设计、实施、评价一种课程计划的过程, 这个过程着眼于使一项课程计划由无到有、由不完善到不断完善的具体操作程序。课程理解是对课程现象、课程“文本”、课程事件之意义的解读过程, 其着眼点不在于课程开发的具体程序, 而在于对种种课程与课程事件的历史、现状与未来之意义的理解。其次, 课程开发与课程理解又是内在统一的。课程开发过程总包含着对课程意义的某种理解并建立在这种理解的基础之上, 尽管课程开发者可能并未自觉意识到这一点。课程理解的最终目的是对课程与课程事件赋予新的意义, 而要真正使这种意义实现出来则需要通过课程开发过程, 所以课程理解不是文字游戏, 而是指向于课程与课程开发过程的根本转变。既然课程开发与课程理解存在内在的统一性, 那么课程研究内容的未来方向应当指向于“课程

开发”研究与“课程理解”研究的整合。

5. [单选] “质的研究”包括行动研究、人种志研究、理论研究等。

6. [单选] 在 20 世纪 70 年代以前, 课程研究领域占主导地位的方法论是“量 的研究”, 这种研究是运用自然科学的研究方法、运用数理统计的手段, 从大量 个别情境中归纳出课程开发的规律与程序, 认为这种规律与程序具有普遍性, 可 广泛运用于一切情境。该方法论是建立在实证主义哲学对“客观性”的信奉的基础 上的。

7. [单选] 平等与高质量的内在统一即是教育民主化与教育公平理念的基本 内涵。

8. [单选] 人们观念中那种“提高质量、兼顾平等”的思想看来已不适合时代 要求, 应当由“平等与高质量能够兼得, 必须兼得”的理念取而代之。

9. [单选] “唯科学主义”成为支配 20 世纪课程改革的主导价值观。

10. [单选] 科学世界是建立在数理—逻辑结构的基础上、由概念原理和规律 规则所构成的世界。

11. [单选] “国家课程”是政府为保证国民的基础学力、基本素质而开发的课 程。

12. [单选] “校本课程”是基于每一所学校及学校所在社区的特殊需要而开发 的课程。

13. [单选] 该时期的“样本课程开发”是追求“解放理性”的。

14. [单选] 自 80 年代以来许多国家的课程改革都重视“课程实施”的研究, 把课程实施视为课程变革过程的有机构成。

15. [单选] 为保证课程改革的科学性, 许多国家(如日本、美国)都有相应 的课程改革的专家咨询机构。该机构的职能是: (1) 研究并把握国际课程教材改 革的发展动向; (2) 研究并把握本国课程教材改革的历史经验与现实问题; (3) 对所形成的课程改革方案展开比较研究与实证实验研究; (4) 开展课程评议与课 程评价。

16. [单选] 建构主义则认为知识是人的心灵在与外界客体相互作用的过程中 从内部生成的, 人的心灵具有自觉能动性, 学习过程是主动建构过程, 是对事物 和现象不断解释和理解的过程, 是对既有的知识体系不断进行再创造、再加工以 获得新的意义、新的理解的过程。

17. [单选] 建构主义则使教学成为人的解放的过程。在这个过程中, 学生是 知识建构的主体, 通过知识建构过程而不断提升自身的意义和价值。

18. [单选] 信息社会是一种“网络化社会”, “网络化社会”的基本交往方式可 以称为“计算机为媒体的交往”。

19. [单选] 教学设计者将越来越指向于发展“学习者中心的”教学技术观, 而 不是“仪器中心

的”教学技术观。“仪器中心的”教学技术观是极狭隘的，是早期的“计算机辅助教学”的基本特征。

20. [论述] 建构主义教学观的基本内涵。(1) 学习在本质上是学习者主动建构心理表征的过程，这种心理表征既包括结构性的知识，也包括非结构性的知识和经验。(2) 教师和学生分别以自己的方式建构对世界(人、社会、自然、文化)的理解，对世界的理解因而是多元的，教学过程即是教师和学生世界的意义进行合作性建构的过程。(3) 建构主义学习环境由情境、协作、会话和意义建构四个要素构成；建构主义的教学策略是以学习者为中心的。建构主义学习环境是开放的、充满着意义解释和建构的环境，如果对该学习环境进行静态分析，可以发现它由情境、协作、会话和意义建构四个要素构成。其中情境是意义建构的基本条件，教师与学生之间、学生与学生之间的协作和会话是意义建构的具体过程，而意义建构则是建构主义学习的目的

21. [单选] 建构主义者非常强调“合作学习”。

22. [单选] 情境教学不需要独立于问题解决过程(教学过程)的测验，而是采用与教学过程、与教学情境融为一体的评估——“场合驱动评价”。

23. [简答] 情境教学的特征。情境教学的第一个特征是“学习者中心”。情境教学的第二个特征是“情境中心”。情境教学的第三个特征是“问题中心”。

24. [单选] “随机访问教学”是另一种建构主义教学模式，该教学模式是基于建构主义学习理论的一个新兴分支“认知弹性理论”而发展起来的。

25. [单选] 随机访问教学正是为了克服这种教学的客观主义倾向和简单化倾向，寻求适合于高级学习的教学途径。

26. [单选] 随机访问教学是指对同一教学内容要在不同时间、不同情境、基于不同目的、着眼于不同方面、用不同方式多次加以呈现，以使学习者对同一内容或问题进行多方面理解、获得多种意义的建构。

27. [单选] 随机访问教学的基本特征是在不同情境、从不同角度建构知识的意义和理解，由此获得可广泛而灵活迁移的、高级的、非结构性的知识。

28. [单选] 儿童的“实际发展水平”与“潜在发展水平”之间的这个区域被称为“最近发展区”。

29. [单选] 支架式教学是通过提供一套恰当的概念框架而帮助学习者理解特定知识、建构知识意义的教学模式，借助于该概念框架学习者能够独立探索并解决问题、独立建构意义。