

<<布卢姆教育目标分类学>>

图书基本信息

书名：<<布卢姆教育目标分类学>>

13位ISBN编号：9787560091105

10位ISBN编号：7560091105

出版时间：2009-11

出版时间：外语教研

作者：(美)洛林·W.安德森|译者:蒋小平//张琴美//罗晶晶

页数：266

版权说明：本站所提供下载的PDF图书仅提供预览和简介，请支持正版图书。

更多资源请访问：<http://www.tushu007.com>

<<布卢姆教育目标分类学>>

前言

虽然本分类体系——实际上是一种分类观——也许为许多读者所初见，但它却是一个使用了近半个世纪的分类框架的修订版。

本前言为那些不熟悉《手册》的读者提供一些关于原版编写以及本书修订过程的背景情况。

1948年，一群高校的考试负责人出席了在波士顿举行的一次非正式会议，他们认为，一个将预期的学生学习结果分类的标准框架可以促进测验试题、测验步骤以及测验理念的交流。

这些考试负责人分别负责为自己学校本科各课程的综合考试出题、施测、评分和报告结果。

由于开发好的选择题十分耗时，因此，这些考试负责人希望通过推动试题交流来大大节省试题开发的劳动。

他们提议确定标准术语，以清楚地表明试题的测验意图。

这些标准化术语的含义来源于一套严格定义的类别及其亚类别。

任何教育目标，任何测验试题都可以归纳到这些类别和亚类别中，因此任何测验题都可以被归类。

起初，这一分类框架仅限于将主要的教学、认知目标分类。

原版编写小组始终认为该分类框架是一项正在进行的工作，它既不完美，也不是最终结果。

实际上，最初只有认知领域的框架被开发出来，情感领域的框架则是后来才开发的（Krathwohl, Bloom, and Masia, 1964）。

尽管辛普森（Simpson, 1966）和哈罗（Harrow, 1972）提出过动作技能领域的框架，原版编写小组却从来没有提出过。

此外，原版编写小组成员普遍担心分类体系会导致思想僵化，窒息新框架的发展。

《手册》出版以来，大量相异分类框架的出现表明他们的担心是多余的。

本书完整版中的第十五章汇集了19种这些相异框架。

大约在1971年，布卢姆在一张备忘便条中写道：“理想情况下，每门主修科目的领域都应该有符合该领域语言的目标分类系统——它更详细，更接近于该领域专家的独特语言和思维，恰当地反映该领域的教育分支和水平，在合适的情况下，它可以具有新的类别及类别的合并与删除。

” [一张布卢姆手写的便条指引读者去查阅由布卢姆、黑斯廷斯和马达斯撰写的著作（Bloom, Hastings, and Madam, 1971），该著作说明分类体系为什么具有如此的适应性。

] 长期以来，人们一直期望，至今仍然期望，当教育发展了，当不同领域的教育者使用分类体系时，当新知识为修订分类体系提供了基础时，就应当对分类体系作相应的修订。

从这个意义上来说，我们的修订版是迟到的，但也是预期之中的。

<<布卢姆教育目标分类学>>

内容概要

《布卢姆教育目标分类学手册》被认为是20世纪教育领域影响最大的4本著作之一。

《布卢姆教育目标分类学修订版》对教学目标、教学过程中的教学活动和教学评估按24个目标单元进行分类，构成了72种分类结果。

《布卢姆教育目标分类学修订版》的完成，表明知识分类学习论思想已被课程、教学和评估专家接受，是科学心理学与教学相结合进入新阶段的标志性成果之一。

<<布卢姆教育目标分类学>>

书籍目录

第一部分 分类学：教育的目标与学生的学习 第一章 引论 第二章 目标的结构、具体性及相关问题
第二部分 修订版分类体系的结构 第三章 分类表 第四章 知识维度 第五章 认知过程维度
第三部分 分类学的应用 第六章 使用分类表 第七章 教学案例引言 第八章 《营养》教学案例 第九章 《麦克白》教学案例 第十章 《加法事实》教学案例 第十一章 《国会法案》教学案例 第十二章 《火山?在这里?》教学案例 第十三章 《报告写作》教学案例 第十四章 论述课堂教学中长期存在的问题
第四部分 分类学展望 第十五章 相异分类框架 第十六章 关于原版分类体系结构的实证研究 第十七章 有待解决的问题
附录 附录A 对原版框架所作修订的总结 附录B 原版《教育目标分类学：认知领域》之纲要 附录C 用于第十六章元分析的数据参考文献其他引用文献

<<布卢姆教育目标分类学>>

章节摘录

产生涉及学习者表征问题并提出满足特定准则的假设或解决方案。问题最初的表征方式经常暗示可能的解决方案；另一方面，重新定义或表征问题也许提示不同的问题解决方案。

当产生超越先前知识和现有理论的范围或约束时，产生就涉及发散思维并且构成所谓的创造性思维的核心。

产生这一术语在本章中的使用是狭义的。

理解也要求产生的过程，如在解释，举例，总结，推断、比较和说明认知过程中都包含产生的过程。然而，理解的目的大多是收敛的（即为了获得单一意义）；相反，属于创造类别的产生其目的则是发散的（即为了获得各种可能的解决方案）。

产生的同义词是假设。

目标实例及其测评题在产生这一认知过程中，学生必须针对给定的问题提出各种解决方案。

例如，在社会课中，目标可能是学会提出解决社会问题的多种实用方案，与之对应的测评题是“提出尽可能多的，确保人人都有适当医疗保险的方案”。

为了测评学生的回答，教师应该建立一套与学生共同使用的准则，这些准则也许包括备选方案的数目，各种方案的合理性、实用性等等。

在科学课中，目标可能是学会提出解释观察现象的假设，与之对应的测评要求学生写出尽可能多的假设，用以解释草莓长得特别大这一现象。

同样地，为了判断学生回答的质量，教师应该建立起明确定义的准则，并把这些准则交给学生使用。

最后，在数学课中，目标可能是能够产生出获得某个结果的各种方法，与之对应的测评题为“你可以使用哪些方法找出那些乘积为60的整数？”

”上述每一项测评都需要明确的、师生共同使用的评分准则。

测评题型测评产生通常采用构答题，题中要求学生生成备选方案或假设。

构答题的两种传统方式分别是结果试题（consequencetasks）和用途试题（usestasks）。

在结果试题中，学生必须列举某一事件的所有可能结果，例如“如果个人收入税率是固定单一的而不是累进的，结果会怎样？”

”在用途试题中，学生必须列举某一对象的所有可能用途，例如，“互联网有哪些可能的用途？”

”选择题型几乎不可能用于产生认知过程的测评。

<<布卢姆教育目标分类学>>

版权说明

本站所提供下载的PDF图书仅提供预览和简介，请支持正版图书。

更多资源请访问:<http://www.tushu007.com>