

职业教育实践课评价标准的国内外经验启示

陈秀秀

(江苏财经职业技术学院, 江苏 淮安 223003)

摘要:职业院校人才培养要求课程体系中注重实践课的设置, 实践课评价一直是现代职业教育相关研究的重要课题之一, 也是职业教育实践领域的基本问题。传统实践课评价无法满足学习者实践性与质性价值衡量。因此, 文章将着力剖析国内职业教育实践课评价现状, 借鉴德国、澳大利亚、英国在职业教育评价方面的成熟经验, 提炼出评价主体的能力胜任与多元组合、评价内容体现工作过程关注工作能力、评价标准反映要素组合注重综合评定、评价方法的灵活多样与有机统一等能够被人们借鉴的经验启示。

关键词: 职业教育; 实践课; 课程评价; 经验启示

1 核心概念及其界定

1.1 实践课界定

职业教育实践课以理实一体化的综合实践课为主要形式, 其开发要依托现实经济社会环境, 在模拟仿真实的工作情境中, 精心设计完整的教学活动、教学内容, 以项目为驱动引导学生将理论知识应用到实践情境中, 在解决问题完成项目任务的过程中, 感悟和反思, 拉近理论知识与实践技能的距离, 培养学生的情感态度, 塑造学生的价值观。实践课最重要的立足点是为学生营造一个真实的职业场景, 这也是职业教育实践课最重要的特征。

1.2 实践课评价实质

课程评价是通过收集相关信息材料做出价值判断的过程, 主要针对课程的可能性、有效性、教育价值3个方面的衡量。实践课评价的实质即为一种价值判断, 价值观在评价中起到着关键性作用。实践课评价一般为过程性评价, 实践课评价的真实性、客观性需由评价手段、评价主体、评价方法等因素保证, 评价反映了实践课的课程标准与课程项目实施的目标。

2 我国职业教育实践课评价现状

2.1 评价主体权利缺失与错位

职业教育实践课评价完整性需要来自不同阶层, 参与教学事项的不同利益相关方开展不同的价值判断。与具体的教学活动有关的有教师、学生, 与教学管理有关的有教学专家、教学管理者, 与教学成果应用有关的主要为用人单位, 企业专家。现阶段, 在职业教育实践课评价中, 利益相关诉求方并未完全被关注, 评价主体单一, 未形成多主体协同参与的评价系

统, 评价主体的评价权利不完整。

首先, 学生的评价主体职能错位。学生应该既是教学的接受人又是教学评价的受益人, 但在现实课程评价实践中, 学生往往只被组织以书面或网络方式对授课教师进行评价, 但并未以主体身份真正参与课程本身的评价, 没有权利也没有机会针对自己学习的对象、内容进行评判。学生的课程评价主体意识没有被看到, 学生的个体价值没有被重视。其次, 教师的评价主体权利不完整。教师作为教学的具体执行者, 但其主体意识不够强, 主体评价能力还有待提高。在具体的教学实施过程中, 教师更多的是对学生的学习成果进行评价, 结果性、定量考核更加普遍, 但对课程本身的课程内容、课程标准、课程教学环节、教学活动等并没有更多的评价, 原因主要是教师无权针对具体课程进行评价, 评价权利缺失; 教师自身并不具备相关的课程评价能力, 缺乏对评价方法、评价手段、评价技术等知识的储备; 大多数教师缺乏丰富的企业实践经历, 对真实社会经济运营并不熟悉, 故而对跨专业性质的综合实践课缺乏具像化的感知。最后, 企业行业专家评价主体缺失。尽管在很多职业院校人才培养方案制定的过程都有引入企业行业专家的参与, 但他们对某个课程的具体开发、实施、评价、反馈却很少, 企业行业专家对于职业办学热情并不高涨, 职业院校也不太欢迎企业的参与, 往往仅仅是为了迎合相关政府部门对人才培养的考核, 而临时强行寻找企业专家的参与。

2.2 评价标准缺乏对实践课基本特征的反映

职业院校实践课表现为课程内容仿真工作过程注重技能提升、课程目标反映专业导向、课程实施注重

活动环节的设计、课程教学效果关注实践能力与综合职业素养的发展。目前的职业院校课程评价缺乏对这些基本特征的反映。

首先,在课程内容的评价上,狭义角度是现实工作内容的模拟仿真,没有针对完整工作过程的具体任务细节制定目标、计划、实施、控制和评价。课程内容的设置和安排是否能够反映学生的成长规律,是否考虑了学生的可持续发展与身心健康发展都值得思考。其次,在课程目标上,没有具体的课程目标评价标准。课程目标设置上只关注具体的专业知识培养和专业技能提升,在职业精神、职业文化认同、职业人格方面的目标较缺乏。再次,在课程实施过程中,其评价也仅仅是项目驱动式的行动推进,关注“行动”的目的性、主体自主性和项目活动连续性,没有认识到“行动”和“素养”的完整统一。最后,在课程教学效果上仅注重对理论知识的考核和实践能力的考核,缺乏综合职业素养发展方面的有效评价标准。素养方面的评价具有多样性、复杂性和不可量化性等特性,因此在评价标准上很难明确界定,现有的评价标准也更多地强调共性素养评价,评价缺乏灵活性,只反应一般普遍趋势,忽略学生个体性差异,不利于学生个体化发展。结果性考核分数仍作为定量考核的主要依据,定性考核缺乏。

2.3 评价方法缺乏有机统一

目前评价方法形式单一,定量未与定性相统一,指标化、分数式考核仍然多见。为了提高评价的弹性,为考核指标进行加权赋值也较常见。但指标本身未能反应职业教育实践课的基本特征,加权赋值就更谈不上科学。评价维度上能注重理论知识评价与实践技能评价,但理论知识与实践技能在内容上未实现有机统一,彼此孤立。两者的评价均以标准化考试、客观化定量评分来进行。不可否认标准化考试的公平性,但也不能忽视标准化考试的片面性,标准化的评价给予学生探索发现的空间较小。评价未实现过程性评价与终结性评价的有机统一,评价是为了反馈,不是为了选拔和甄别,过程性评价应该是终结性评价的依据。评价活动本身未与学生的学习活动有机统一,学生在每个学习阶段的学习表现并未成为评价活动的对象,学生在学习活动中展现自身的情感态度,而现阶段职业教育实践课并未在促进学生全面发展上发挥有效的功效。

3 国外职业教育实践课评价标准经验

3.1 德国职业教育实践课评价标准经验

职业教育在德国的发展一直走在世界前列,这与德国从国家层面对职业教育的重视密不可分。首先,在实践课评价方面,行业协会与企业专家成为评价的

主体,对于基于工作过程的综合实践课评价上,他们有更发言权,由于他们相比教师具有更丰富的实践经验,能保持对新兴产业行业的了解,其评价结果也更客观。其次,政府参与职业教育课程相关内容的规范。政府参与职业教育,从源头规范和指导课程的开发与设置,能够保证课程的目标、内容与考核符合国家对人才质量的要求。再次,开展主题为“学习领域”的课程改革,将课程内容与实际工作过程对接,将培养学生隐性职业能力纳入课程培养目标,打破学科壁垒,以工作逻辑作为课程的设计依据,保证了职业教育人才的全面培养。最后,评价内容细分为整体工作任务、变量任务、系统设计3个部分,更加细分的评价突破了理论知识考核与实践技能考核的界限,能够实现理实一体化融合。

3.2 澳大利亚职业教育实践课评价标准经验

澳大利亚在职业教育实践课评价中,首先,采用内外结合的多元评价主体。有教学活动直接接触的教师、学生,有教育的管理政府部门,有教育的执行部门职业技术教育学院,多数职业技术教育学院均设置行业咨询组织,其成员多为行业、企业专家。其次,实践课评价采用标准参照性目标,主要评价学生是否具备相应的专业知识、实践技能与职业素养。评价过程中还关注学生的学习能力与最终的学生择业就业情况的考核。在专业知识方面的评价主要采取卷面考试、演讲汇报、案例分析与论文写作等,不通过者需要重修再考,仍未通过,将通过面试方式重新衡量考核标准是否超出学生综合能力范围,对学生具体的实践能力考核不容松动,考核学生完成具体任务的综合能力。最后,在评价方法上,能够注重能力推测的合理性与有效性。根据不同的实践课特征,制定不同的评价标准与评价方法。

3.3 英国职业教育实践课评价标准经验

英国对职业教育十分重视,首先,政府就业部制定行业技能标准,从源头上制定职业资格制度,保证人才培养的质量。制度中规范了专业知识水平与实践技能为核心的五级国家职业资格(NVQ)体系。该体系基于学员工作,国家培训组织机构制定职业标准,涵盖全国九成以上的职业范畴与16个以上的职业领域。其次,对评价能力内容进行标准化细分。将能力细分为具体的能力单元,每一个能力要素与具体的操作标准相对接。学习者通过某一层级的学习获得该级别的职业资格。最后,评价贯彻以证为据的理念,注重以成果物为标准。所有成果物均按照能力要素、操作标准进行细化,这样保证了整个评价的具体性,也容易把握,具有很好的可操作性,增加评价工作的科学性。在对实践课评价方法上,也积极采用形式多样的方法,有问答法、报告法、观察法等。

4 职业教育实践课评价启示

4.1 评价主体的能力胜任与多元组合

采用多元组合评价主体的根源在于多重利益均衡促使评价公平。德国与澳大利亚职业教育实践课评价主体能够实现多元主体组合参与。第一层是政策层,国家相关政府部门不仅是政策的制定者,也是评价主体之一;第二层是第三方评估主体,主要是由国家质量委员会组成;第三层是执行层,主要是职业教育学院等课程实施管理机构;第四层是用入层,主要为企业行业专家组成的评价主体。所有参与评价的主体,均需要接受国家关于评价方面的培训,当他们具有符合国家要求的评价能力时才能真正参与到实践课评价活动中,如企业行业专家,他们除了具备企业一线的实践能力,还需要了解职业教育的教育标准与评价标准。

4.2 评价内容体现工作过程关注工作能力

德国、澳大利亚与英国均认为只有真实的工作情景才能更好地达到提升能力的目的,德国起源的基于典型工作任务“知识+技能”的二元职业教育培养模式在全世界很多国家都得到应用。在实际的情景中,学生的任务计划能力、任务处理能力、应激处理能力和角色处理能力会得到全面锻炼。职业能力的评价上,注重个体的特殊性,观察个体行动、语言、态度等表层下面的深层内涵,提炼每一个个体的群体共性。真实工作场景的专业能力训练往往具有很多不确定性和随机性。随着经济社会的不断发展,企业的职业情景、工作内容也在不断变化,对职业能力也在提出新的要求,这就更难以保证评价内容的稳定性,所以需要依据工作过程建立系统性可调节的评价体系来反映学员的工作能力。

4.3 评价标准要反映要素组合注重综合评定

评价标准体现要素组合、综合评定的根源在于职业能力受多要素影响。职业实践课的评价主要特征是关注工作过程的要素组合,不管是德国、澳大利亚还是英国,他们在实践课评价中均将各种场景的业务内容进行综合搭配,将能力评价指标细分到每一个场景任务中。实践课既然基于工作过程,则其课程内容更加综合化,评价内容要与课程内容相对应,所以评价

也需要综合、多维度去衡量。随着技术进步、产业不断升级,劳动形式也在不断改变,职业工作岗位与具体的专业对接越来越模糊,工作任务的完成也要随着不同的工作情景不断调整,职业活动更加多样化,对从业者的职业素养也有新的要求,职业能力的评价也需要综合弹性评价。

4.4 评价方法的灵活多样与有机统一

无论是德国、澳大利亚还是英国,其职业教育实践课评价方法都注重多种评价方法的有机统一。基本的方法有定性评价与定量评价的有机统一、过程性评价与终结性评价有机统一,个体差异化评价与整体共性评价有机统一。在选择这些方法上,要关注评价方法的合理性与有效性,注重评价方法与评价内容的匹配性。由于职业能力的综合性,评价方法需要灵活组合,单一的评价方法难以保证评价效果,评价方法与能力指标也并非一一对应。由于基于工作过程的实践课是非程序性、非陈述性的知识传输,因此,基于不同的学习过程与实践流程,相应的评价方法也不尽相同。

作者简介: 陈秀秀(1987-),女,籍贯:江苏淮安,学历:硕士研究生,职称:讲师,研究方向:职业教育实践教学。

基金项目: 2021年校级课题:高职院校实践课评价体系设计与应用研究——以智慧商科综合实训为例。

参考文献:

- [1] 李彩霞,曾辉新.提高综合实践课有效性的策略刍探[J].成才之路,2021(31):125-126.
- [2] 袁可.德国“双元制”职业教育模式对我国高职教育的启示[J].职教通讯,2021(09):122-127.
- [3] 任梦,蔡晓棠,槐福乐.澳大利亚TAFE发展历程、特点及启示[J].职教通讯,2021(01):122-127.
- [4] 钮丽.英国现代学徒能力体系建构对我国的启示[J].天津中德应用技术大学学报,2021(04):50-55.
- [5] 祝凤荣,张德明,张向阳,等.实践教学多元化考核与评价的研究实践[J].实验室研究与探索,2009,28(06):237-242,287.