

CIPP 模式在高等职业教育课程评价中的应用

杨 辰 杨 帆

摘 要

课程是高职教育人才培养环节的基本载体,归纳了高职教育课程评价方案确定的原则,介绍了多种评价模式的特点,总结了 CIPP 模式背景、输入、过程、结果四个评价环节适用于高职课程评价的原因,能够满足高职教育课程评价多元性、动态性和可操作性的原则。

关键词

高职教育;课程评价;CIPP 模式

中图分类号: G717.38

文献标识码: A

DOI: 10.19694/j.cnki.issn2095-2457.2020.20.04

Abstract

Course is a basic carrier of higher vocational education personnel training links, sums up the principle of the scheme in the higher vocational education curriculum evaluation, this paper introduces the features of various evaluation modes, summarizes the CIPP model background, input, process, evaluation of the results of four link is suitable for the cause of the higher vocational curriculum evaluation, to meet the higher vocational education curriculum evaluation principle of diversity, dynamic and operability.

Key words

Higher vocational education; Course evaluation; CIPP model

杨 辰

湖北交通职业技术学院助教,湖北交通职业技术学院。

杨 帆

湖北交通职业技术学院讲师,湖北交通职业技术学院。

高职院校提供的是以社会需求为导向的技能教育,其特点是培养专业技术性人才,具有注重实践的特点。随着课程在高职教育领域地位不断提升,众多理论专家和教育学者都把研究重点都放到了课程评价这一高职教育的重要环节上。对于高职院校而言,课程评价为课程的开发、实践、改革等过程指引了道路,同时也是提升课程质量的重要保障。

虽然目前众多高校都已意识到课程的重要性并尝试运用课程评价体系来提升课程质量,但由于目前各种评价模式具有多样性和复杂性,选择合适的课程评价模式具有一定困难。本文希望对目前普遍使用的几种课程评价模式加以介绍,探讨适合高职课程的评价模式,并简要分析其特点。

1 高职教育课程评价方案确定的原则

1.1 课程评价的多元性原则

既要做到评价主体多元,又要做到评价标准的多元。在评价主体上来讲,要尽量从各类人员当中,选取对高职院校课程评价有帮助人参与到评价中来,比如把毕业生、用人单位和第三方主体纳入评价主体,实现评价主体的多元化。在评价内容上来讲,要采取定性和定量相结合的方式,如课程定

位、课程实施理念等指标适合定性评价,课程实训条件、课程师资队伍情况等指标适合定量评价。在评价方法方面,要综合运用自我评价、学生互评、教师点评和用人单位评价等方法来丰富评价形式。评价标准方面,评价不再采用一元化的标准,更要关注学生的素质、情感和能力等全方位发展。

1.2 课程评价的动态性原则

课程的发展具有过程性,高职课程由于与社会需求紧密联系,更需要为了满足社会对学生专业素质的需求而不断变化,这也就决定了课程的评价模式不是一成不变的。通过评价能对之前的教育情况加以总结,对目前的教育实践进行判断,对未来的教育趋势产生预测。可以说,高职的课程评价为课程紧紧抓住社会对毕业生的需求变化提供了有效手段。

同时,高职的课程开发不是一蹴而就的,有一个逐渐完善的过程,这就需要针对课程发展进行多次评价,每一次评价都为下一次评价提供经验和资料,使得课程的建设质量呈现螺旋式动态上升的趋势。

1.3 课程评价的可操作性原则

高职课程由于面向广大高职学生,所以教学内容中实践教学占的比重较大,其评价目标也不能仅学生满足理论上潜在能力的设想,而应该考虑到课程实施的具体情况,制订具有可操作性的评价方案。

高职课程的可操作性主要包括简明和可测两个方面。课程评价的简明性要求在指标设置过程中注意数量上的精简和准确,同时评价指标要紧密围绕评价的目的而设定,放弃对整个评价体系构建作用不大的评价指标。高职课程的类型具有多样性,更需要化繁为简,严格遵守简明性原则,保证最终的各级评价指标具有清晰明确。课程评价的可测性要求对于评价指标中的定性指标的判定标准要尽量使用客观精准的描述,避免在进行定性指标分析时由于内容的不可测而导致评价结果含混模糊,使定性和定量指标共同有效地为课程评价服务。

2 高职教育课程评价方案的选择

课程评价的研究最早由国外开始,至今已逐渐形成了独立的研究领域并仍在不断完善。20世纪30年代,美国进行了教育评价的八年研究,对教育评价的基本模式进行不断探索,各种课程评价理论和模式不断涌现。我国于20世纪80年代初以来,逐渐引入了国外教育评价理论与方法,并在课程评价领域上得到了深入的研究和广泛的应用,促进了我国课程评价水平的不断提高。

由于各种评价模式发展的历史阶段及评价理念、手段和功能均不尽相同,在此需对常见的评价模式的特

点加以介绍。

2.1 目标评价模式

美国教育家拉尔夫·泰勒(R.W.Tyler)在美国“目标运动”的基础上提出了目标评价模式。这种评价模式实质是将课程的完成情况与预先设定的目标进行比照,以明确目标的达成情况,强调评价的客观性^[1],同时评价手段由传统的纸笔测试发展为以访谈、问卷调查、活动记录、行为观察为主的全面评价。这种评价模式更多地注重对评价结果的分析,能够利用评价结果对之后的课程改进起到一定效果,但是该模式将预先设定的目标作为单一标准,同时很多目标又难以量化评估,导致整个评价过程具有封闭的属性,形成性功能不足,缺乏对整个实施过程的全面诊断和激励。

2.2 差距模式

普罗沃斯(M.M.Provus)在对泰勒的目标模式存在的问题进行反思后,提出了课程评价的差距模式(Discrepancy Evaluation Model),确立了“方案评价”的概念。这种评价模式的本质是将课程标准与学生表现相对照,从中获取相应的差距信息,并通过分析差距信息决定课程是否需要改进或停止开发。差距模式从本质上说是目标评价模式的一种改进,有助于对评价差距进行总结,并对差距形成的原因进行归纳,从而有效地调整课程开发进度及花费。但是其没有摆脱目标评价模式的弊端,把教育评价的标准仅局限于目标完成的差距上,而忽略了学习主体的自主意愿和学习者的个体差异,容易导致评价结果的失真。

2.3 目标游离模式

美国教育家斯克里文(M.Scriven)针对目标评价模式所存在的不足提出了目标游离(goal-free)评价模式。由于目标评价模式预设的目标难以根据不断变化的实现过程加以调整,目标预期效果和实际效果通常有较大差距,目标游离模式在其基础上加以改进,让评价者不受预定目标的影响,根据教学实践的自我感受得出更贴近实际的评价结论^[2]。这种模式对参与者的认知水平有较高要求,评价结果容易受到参与者主观情感的影响,从而影响评价的科学性。

美国教育家斯塔弗尔比姆(D.L.Stufflebeam)及其同事于1967年提出了CIPP评价模式,该模式在泰勒的目标评价模式的基础上加以改进,是以背景评价(Context Evaluation)、输入评价(Input Evaluation)、过程评价(Process Evaluation)和结果评价(Product Evaluation)组合而成的一种评价模式^[3]。这种模式强调评价的过程,涉及教学的事前、事中和事后等多个环节,认为目标本身是否合理也需要进行判断,在教学过程中对目标也需要不断修改和完善。CIPP评价模式与课程决策密切相关

关,考虑了目标设置合理性的问题,是一种改良取向的模式,评价过程不再受评价标准的束缚,而更加关注学习主体本身。这种模式既克服了目标评价模式中评价环节的封闭和评价标准的单一,又克服了目标游离模式对评价者素质的依赖,是一种更具广泛性和适用性的评价模式。

3 CIPP 评价模式适用于高职课程的评价

3.1 为高职课程开发确立了基础

背景评价是课程开发的源头工作,是对课程自身的诊断性评价,它强调首先确定评价对象需要,然后根据评价对象的需要对课程目标本身的一致性进行判断。背景评价运用文献评论、德尔菲法、系统分析、座谈测验等方法解决了如下问题:高职课程开发总目标是什么,具体目标是什么,高职课程开发的必要性如何等。背景评价决定是否需要开发一种课程,为高职课程的开发决定提供了依据。

3.2 为高职课程发展完成了准备

输入评价是对课程方案的可行性评价,对各项备选方案在背景目标吻合度、财政预算、工作日程安排、资源配置情况等方面进行评价,加以整合,形成一个满足目标达成要求的方案。输入评价运用文献研究、访谈调研、对比分析等方法解决了如下问题:高职课程内容的设置与课程目标是否匹配,课程结构是否符合高职教学特点及要求,课程资源和预算是否充足等。输入评价为高职课程的实施完成了准备,是高职课程评价能够顺利进行的必要条件。

3.3 为高职课程实施提供了保障

过程评价是一种跟踪式的动态评价,是对课程方案实施过程中连续不断地监督、检查和记录,其目的是为了反馈在课程实践中存在的问题与不足,为课程方案后续的修改和完善提供依据。过程评价运用跟踪听课、

现场观察、座谈等方法解决了如下问题:高职课程教师教学组织是否完善,教学方法是否适用,学生的课堂学习表现是否积极等。这一评价过程,需要与方案的受益人密切配合获取相关资料,它进行的是课程教学过程的实际状况评价,是高职课程评价的核心工作。

3.4 为高职课程质量形成了反馈

结果评价是对目标达到程度所做的评价。结果评价运用学生自评、同学互评、教师评价、社会评价等方法解决了如下问题:高职课程学生知识获取和职业能力提升是否明显,课程是否具有可持续性和可推广性,毕业生就业品质是否提高等。结果评价是整个评价过程的最后一个环节,考察的是高职课程的受益人的需求是否得到有效满足,为下一步高职课程开发的决策指明了方向。

4 结束语

综上所述,CIPP 模式的评价不是为了将学生水平进行等级划分,而是从促进学生学习效果的实际出发,不断完善和改进课程实施的各个方面,满足高职课程需要。关注课前、课中和课后的需要,同时也和高职课程强调教师与学生的实践互动的核心思想高度吻合。相比于其他评价模式,CIPP 评价模式更能满足高职课程评价多元性、动态性和可操作性的特点,更适用于高职课程的多维度的全过程评价。

参考文献

-
- [1] Tyler R. W. Basic Principles of Curriculum and Instruction [M]. The University of Chicago Press, 1949: 105-106.
 - [2] 施良方. 课程理论——课程的基础、原理与问题 [M]. 北京: 教育科学出版社, 1996: 156-157.
 - [3] 袁琴. CIPP 评价模式在高职项目课程评价中的应用 [J]. 中国职业技术教育, 2013 (35): 53-57.