

高职课程真实性评价研究的现状及进展

林雪媛, 陈 红, 李淼冰

(广州华南商贸职业学院, 广东 广州 510650)

摘要: 课程建设的改革一直都是教育研究的重点, 作为其重要环节的课程评价, 也成为倍受重视和关注的研究领域。我国高职课程评价目前仍然侧重于单一知识或技能的评价, 出现了形式化和机械化等问题。因此, 在对课程评价发展的历程进行梳理的基础上, 对国际新兴的真实性评价理论发展和应用进行梳理, 以总结目前高职课程评价发展现状, 以及真实性评价发展经验和趋势。

关键词: 课程评价; 真实性评价; 高职

1 概念的厘清

1.1 课程评价

在《现代汉语词典》中, “评价”的含义包括两层: 一层是指评定价值的高低, 用作动词; 一层是指评定的价值, 用作名词。在教育评价中, 其涵义又有“测量”(measurement) “评估”(evaluation) 和“评价”(assessment) 三种。其中, 测量(measurement) 一般是对所得数据的客观表现, 并无任何“价值”评判。评估(evaluation) 是由价值一词“valu”变化而来, 因此是对价值的判断。“assessment”是来自拉丁词根“assidere”, 意思为“随旁就坐”, 指教师在课堂上搜集信息、综合并分析所得信息以帮助做出决定。通过上述梳理, 不难看出, 评价与价值是相关联的。因此, 国内外学者从不同的价值角度出发, 对课程评价进行定义。泰勒认为: “评价过程本质上是一个确定课程与教学计划实际达到教育目标的程度的过程。”国内学者冯生尧提出: “课程评价属于一种特定的方案评价。”钟启泉指出, 课程评价不仅仅是衡量预期的教育目标、确定实际变化程度的过程, 它还是研究和判断课程价值的过程, 是对整个课程方案的前提假设、理论推演、实施效果以及困难问题等进行价值判断和全面深入研究的过程。综上所述, 课程评价就是对课程是否达到教育目标, 以及达到的程度进行价值判断的过程。也就是说, 课程评价是对学生知识、技能的掌握, 以及教学效果的检查和评价, 也就是对课程价值进行研究的過程。

1.2 真实性评价

真实性评价最早是在 1988 年由美国威斯康辛大学的 Archbald & Newman 提出。学者们对于真实性评价的定义, 也提出了不同的见解。国外学者哈特和托兰斯认为“真实评价(authentic assessment)”和“绩

效评价/表现性评价(performance assessment)”是同义词。赫林顿指出真实评价需要重点关注“任务和情境的现实价值”。里夫斯认为, 真实性评价强调任务的高度逼真, 而表现性评价并不那么关注任务的真实性。因此, “任务逼真程度”的不同以及“完成任务的条件”的不同则是真实性评价和表现性评价的关键差别。萨弗里和达菲提出, 评价的真实性指完成任务所需要的认知要求与实际情景下的认知要求之间的“相似程度”。也有学者提出, 真实性评价是指一种要求学生使用知识、技能和态度与实际职业标准相同的评价, 即考量学生是否掌握未来职业岗位所需的知识、技能与态度。换句话说, 在实际工作中如何做, 在教学中就如何学。通过这种方式, 教育和现实生活可以真正地联系起来。狭义上的真实性评价是课程考试的一种模式, 但广义上的真实性评价不单纯是课程考核, 它是一种新的教育评价理念, 是在建构主义理论的基础上提出, 更是影响整个课程的设计和建设。

2 课程评价的研究现状和趋势

2.1 国外研究现状

国外对于课程评价的研究, 20 世纪 70 年以前主要为传统课程评价理论。《第四代教育评价》是由美国教育评价专家林肯和古巴出版的专著。其中, 把教育评价分为 4 个阶段的研究。

阶段一是评价的“测量时代”(1900-1930 年)。20 世纪初, “教育测量之父”桑代克将心理测量的方法运用于教育, 并提出: “凡是存在的东西必然有其数量, 凡是有数量的东西必然能都度量”。这一阶段主要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, 并通过心理测量或测验对学生个体进行甄别。评价者更多的像是一名测量技术人员, 对需

要进行测验的工具进行选择,并组织测量,然后统计测量数据。因此,“测量”理论的形成和测验技术的使用便是第一阶段的主要标志。

阶段二是评价的“描述时代”(1931-1950),被称为“教育评价之父”的美国拉尔夫·泰勒(Ralph Tyler)为主要代表。这一阶段的评价主要是通过描述教育结果与目标一致的程度,进行教育评价。其中,特别强调的是需要确定清晰的、可操作的目标。在1933-1941年,由泰勒牵头的教育评价委员会进行了著名的“八年研究”,提出了泰勒评价理论及行为目标模式,即测验只是教育评价的手段,其本质是衡量实际活动达到教育目标的程度,更注重教育效果的价值观。因此这一阶段由教育测量过度到了教育评价,教育评价开始走向“科学化”。

阶段三是评价的“判断时代”(1951-1970),其主要的代表有斯塔弗尔比姆、斯克瑞文、斯塔克。这一阶段对于评价的理解就是“判断”(judgment),不只是根据预定目标对结果的描述,而是确认了价值判断是评价的本质,对目标本身也要做出价值判断,以及确认了评价的过程性。“CIPP教育评价模式”“目标游离评价模式(Goal Free)”“全貌评价”“应答式评价(Responsive evaluation)”“形成性评价”“内在评价”等许多新的评价理念都是在这一阶段产生。

阶段四就是常提到的第四代评价理论,是由古巴和林肯为代表的“建构时代”(1970年以来)。其本质是指通过“协商”来形成“心理建构”。也就是说,评价应坚持“价值多元性”,反对“管理主义倾向”。第四代评价(fourth generation evaluation)核心是指,评价的过程应该是评价人与被评价人共同参与、协商的过程,评价结果也是评价人与被评价人相互协商所得。第四代评价(fourth generation evaluation)强调价值判断的问题,打破了长期以来“科学性”和“客观性”的主导地位,在评价思想上实现了质的飞跃。这一阶段的评价思想也在评价实践中得到了广泛的应用。

到了21世纪,由于传统课程评价理论太过注重目标达成度,却没有考虑到人的情感、主体性、创造性和不可预测性。课程评价也因此逐渐发展为当代课程评价理论,即应当强调课程的情境性和具体性,不应当以某种普遍性的理论或方法研制课程。课程评价的研究则开始往以下几方面发展:评价主体实现多元化、在注重学生个性化发展的同时强调学生学会合作、强调课程评价的真实性和情境性、不仅重视学生解决问题的结论,更重视得出结论的过程。

2.2 国内研究现状

我国对于课程评价的研究始于20世纪80年代初期,随着西方经典课程评价理论的流入与影响,分别为借鉴理论、经验阶段(1978-1998年)、多维度研

究思路阶段(1999-2000年)、单一量化过渡质性评价阶段(2001-2007年)、研究内容深化阶段(2008年至今)。在这发展脉络中,我国高等职业教育对于课程评价的研究也一直跟随大趋势,进行了理论经验的探索,到逐渐细化主题,结合各种实际问题而进行的本土化研究,大致也分为了四个阶段。

阶段一:以纸笔期末考试为主的标准化。此阶段国内学者们主要在课程评价概念、课程评价模式上进行梳理,以及对国外课程评价经验进行借鉴。同时我国课程体系还是沿用苏联的“大教学”体系,课程由国家统一设置,还处于应试教育,对学生学习的评价是采用课程标准或教学标准。张红基于加德纳的多元智能理论指出,我国的课程评价一直存在一个问题,便是过于强调通过评价进行学生的甄别与选拔,评价的过程中并没有注重对评价结果的反馈和认同,这样的课程评价无法体现评价的改进、激励、发展等功能。

阶段二:开始融合过程性评价。但在实操上偏重于考勤、课堂表现、课后作业。此阶段课程评价的研究由单一量化评价向质性评价过渡并融合交叉。“质性课程评价研究”“形成性评价与过程性评价研究”“发展性课程评价研究”等质性研究主题开始出现。国内学者开始针对高职的学科特点,将多种评价方式与某一门课程结合,来建构其独特的评价体系,但是在具体的实践过程中,还是存在问题。例如课程评价引入平时成绩督促学生学习,本意是使学生更积极地参与平时的教学活动,但是实际上平时成绩基本上属于“送分”。在职业教育领域,特别注重学生实操性知识的学习,平时成绩不仅没有关注到学生实操性知识的学习程度、技能掌握情况,反而降低了课程考试的难度。因此,现有的“平时成绩+期末考核”的课程评价方式并没有起到过程性评价的应有效果。

阶段三:随着能力本位和基于工作过程的推进,开始实施表现性评价。但其中表现性任务偏向于模拟、仿真,而不是真实世界的任务。我国高等职业教育历经了基于工作过程、能力为主的改革与发展,教育的目标已经从要求学生知识提取到考量学生能力与行动表现的转变。因此课程评价也开始通过引入工作项目的方式,让学生在完成不同的任务中体现知识与能力的提升。但实际课程中的项目缺乏“真实性”,评价内容仍然侧重于单一知识或技能的评价,评价主体仍然是教师,行业企业并没有及时参与,造成评价任务因脱离真实世界的情境而缺乏其本身的价值。对实践性内容如技术操作、综合职业能力的考查则出现了形式化和机械化,无法考查学生的创新能力和思维能力。

阶段四:真实性评价。随着课程评价中存在的任务缺乏“真实性”的问题,以及真实性评价理念的兴起,国内开始有学者对真实性评价进行研究,并将真实性评价与高职课程进行结合,展开了相关性的研究。

3 真实性评价的理论发展及应用

1980年代末,美国当时的课程评价还是传统的成就测验,这对于教学的促进没有帮助,因此,一种替代性评价被提出,即真实性评价。最早提出的概念并不直接是“真实性评价”,而是评价学生的“真实学术成就”(authentic academic achievement),这是美国威斯康辛大学的 Archbald & Newman 在 1988 年提出的。随后的 1989 年,“真实性评价”(authentic assessment)这个概念才被正式提出。是由时任美国国家教育与经济中心高级顾问的 Grant Wiggins 提出。Gumming & Maxwell (1999) 指出真实性评价中“复杂情境”的重要性,即评价任务的价值性。Gulikrs 等 (2004) 定义真实性评价为将职业工作情境中所需的标准用于评价学生,借以考量学生是否掌握未来职业情景中所需能力、知识。这一观点全面的考虑到学校教学情境与职业现实情境的差异性,更多地将真实性评价贴近教学实践,强调了学生应表现出符合实际职业标准的能力,避免了任务情境的“真实性”过低而导致评价“失真”。

之后的三十多年,真实性评价都是众多学者研究探讨的教育评价热点,在高等教育领域也不例外 (Lincoln, 2018)。近来在欧美部分高校中,一些课程已经开始实施真实性评价,比如职业导向的课程,评价已趋向于让学生通过以职业标准的要求完成职场任务,来体现学生的能力,进而评价 (Samrat, 2016)。国外也有学者提出,真实性评价促进了学生工作场所所需的能力,因此其是一种可以提高学生就业能力的评价模式。(Veronica, 2018)。

国内有学者针对真实性评价与高职课程评价的耦合性进行了理论性的分析与探讨,指出工作导向性以培养学生能力为主的高职课程是非常适合采用真实性评价进行课程评价的 (李海宗, 2010)。因此真实性评价迎合了当代高职教育的改革和发展的需要 (杨海存, 2012)。上海电子信息职业技术学院在课程考核中便采用了真实性评价,其课程实施过程中所进行的任务是学院将企业、社会以及教育部门所期望的教学内容和教学要求进行汇总分析,然后将企业现有的工作任务进行匹配和选择,从当中提炼出实际教学中所需的任务。这样的过程充分地体现了真实性评价中所要求的任务的“真实性” (戴正阳, 2017)。对于真实性评价的实践研究,通过查阅相关文献,也能看到国内很多学者结合具体的学科特点,对其进行了不同方面的研究。韩学芹将真实性评价通现代学徒制结合展开学业评价的探讨。邢敏、贾迅等在高校思想政治理论课中结合真实性评价模型,进行了实践研究,提到碍于传统模式的影响,评价条件的制约,实施真实性评价的效果也受到制约。从这些实践研究中,可以

发现学者们对于真实性评价的实践研究更多的还是停留在理论层面,真实而具体化的实践研究还所有缺乏。

4 结语

通过以上梳理与分析,可以看出,学者们对于高职课程评价的发展进行了众多的研究,国内外学者对于真实性评价也是做出了积极的探索,证明了真实性评价的积极意义。但对于真实性评价在实践应用的研究较少,特别是在高职课程中的应用更少。现有的少量应用研究更多的还是停留在规范性层面,一方面是目前对于真实性评价的研究都是停留在理论层面,还没有一个相对通用的课程真实性评价体系,以此给一线教师在教学实践的操作性上提供参考与指引,另一方面也缺乏对于课程真实性评价的效果的实证研究。其原因在于传统课程体系中开展真实性评价容易受条件限制,评价主体仍然是教师,行业企业并没有及时参与,很难做到“真实性”。目前,高等职业教育的发展需要进一步推动产教融合与校企协同育人,这正好为进行真实性评价应用研究,提供了有利条件。因此,在新一轮课程改革的推进过程中,职业教育应当根据高职课程特点,结合真实性评价理念,让学生、企业参与进来,新制定评价的方式、方法,让课程评价更加人性化,并在实践性方面进行更多的探究,推动高职课程建设与改革,以便更有效地促进高素质技术技能人才的培养。

作者简介:林雪媛 (1994-),女,籍贯:重庆,学历:硕士研究生,职称:助教,研究方向:电子商务、教育技术。

基金项目:广东省普通高校青年创新人才类项目--以粤港澳大湾区企业需求为基准的高职电子商务人才培养模式的研究与实践 (2020WQNCX234)。

参考文献:

- [1] 中国社会科学院语言研究所词典室. 现代汉语词典:2002 年增补本. 3 版 [M]. 上海:商务印书馆,2002.
- [2] 鲁茜, 季浏, 沈丽群. 当前国际课堂评价现状及发展趋势研究 [J]. 当代体育科技, 2017(07):220-222.
- [3] 拉尔夫·泰勒. 课程与教学的基本原理 [M]. 施良方译. 北京:人民教育出版社,1994.
- [4] 冯生尧. 课程评价含义辨析 [J]. 课程·教材·教法, 2007(12):3-8.
- [5] 钟启泉. 现代课程论 (新版) [M]. 上海:上海教育出版社,2003.
- [6] Judith T.M. Gulikers, Theo J. Bastiaens, Paul A. Kirschner, 钟志贤, 刘春燕, 范志忠. 真实评价设计的五维框架 [J]. 远程教育杂志, 2009, 17(04):62-66.