

“岗课赛证”融通视域下职业教育课程评价:范式转变与多元路径构建

□秦国锋 李国帅 杨雯铃 黄良永 糜沛纹

摘要:“岗课赛证”融通以系统论视角重新审视职业教育课程建设,是职业教育“三教”改革的重要组成部分。以第四代教育评价理念为思想引领,“岗课赛证”融通视域下的职业教育课程评价亟须进行四大范式转变,即评价价值指向学习者综合职业能力培养、评价权利面向多元利益相关者协同参与、评价内容依托学习证据全过程交融评价、评价方法基于多维评价理念的等融合。对此,借鉴德尔菲法打造“岗课赛证”多元领域主体共评的课程方案预评价模式,执行“赛领证评”的多元课堂过程实践评价,构建“岗课赛证”融通的 COMET 综合职业能力测评进行终结评价。

关键词:职业教育;岗课赛证;课程评价;行动导向;综合职业能力

作者简介:秦国锋(1990—),男,四川广安人,广西师范大学副教授,工学博士,研究方向为职业技术教育;李国帅(1997—),男,山东德州人,广西师范大学在读硕士研究生,研究方向为职业技术教育;杨雯铃(1997—),女,广东湛江人,广西师范大学在读硕士研究生,研究方向为职业技术教育;黄良永(1971—),男,广西合山人,广西科技师范学院教授,研究方向为职业技术教育;糜沛纹(1991—),女,湖南邵阳人,广西师范大学讲师,研究方向为职业技术教育。

基金项目:广西职业教育教学改革研究重点项目“职教师资专业能力的培养与 1+X 证书制度的课证融通改革研究与实践”(编号:GXGZJG2020A021),主持人:黄良永;广西职业教育教学改革研究项目“基于‘全过程进阶式项目中心课程模式’的新能源汽车工程职教师资课程改革与实践”(编号:GXGZJG2023B154),主持人:秦国锋;广西高等教育本科教学改革工程项目“新工科背景下汽车专业‘理—虚—实’立体化教学改革探索与实践”(编号:2022JGA134),主持人:秦国锋。

中图分类号:G712

文献标志码:A

文章编号:1001-7518(2023)11-0047-08

课程建设始终处于学校教育工作的核心地位,“就业与升学并重”的职业教育更加关注其专业课程建设工作。课程评价不仅是对课程效果的后阶段性阐释,更与课程建设过程休戚相关。近年来,“岗课赛证”融通育人为职业教育人才培养提供了新导向,相关部委多次发布相关文件,提出切实完善“岗课赛证”融通育人机制,将证书、竞赛所体现的先进元素及时融入课程^[1],同时倡导基于“岗课赛证”融通,进行多样化的课程评价工作。由此可见,从“学校与企业浑然一体”的产教融合,到“多元育人领域融通”的岗课赛证,职业教育课程改革迈入了更深的领域,成为行动导向课程建设的重要逻辑转轴。

一、“岗课赛证”融通与职业教育课程评价

(一)“岗课赛证”融通内涵

针对职业教育存在的“课岗疏离”“赛证脱节”

问题,“岗课赛证”融通衍生而出。陈子季指出“岗”是工作岗位,“课”是课程体系,“赛”是职业技能竞赛,“证”是职业技能等级证书。曾天山指出“岗课赛证”融通的着重点是人才培养的一体化方案建设,例如把企业岗位、技能竞赛、技能证书中的典型工作任务融入课程,并依次进行课程评价,由此实现育人领域之间的融通,使课程富有活力,形成德技并修、工学结合的有机特色课程^[2]。有部分学者对“岗课赛证”融通进行了界定,以多样化的组合逻辑对岗、课、赛、证进行融通,例如在融通数量方面,以二元、三元、四元的融通形式呈现;在融通方式方面,有以专业课程建设为核心,强调课与岗、赛、证之间的融通关系,或技能竞赛、技能证书为中心的,强调赛与课、岗、证与课、岗的融会贯通。

(二) 职业教育课程评价趋势

课程评价属教育评价的子领域,是现代职业教育课程理论教学与实践指导效果的集成化呈现,是课程建设工作中的关键环节。其主旨在于服务教育目的实现和促进教育的发展,在教育过程中具有强烈的工具性色彩^[3]。根据评价重心的不同将教育评价研究划分为四个时代:以测量理论的形成和测验技术运用为标志的“测量时代”、描述教育结果与教育目标一致性程度的“描述时代”、对评价结果进行价值判断的“判断时代”、回应和尊重多元价值诉求与差异的“建构时代”。对应四个评价理念,国内学者肖凤翔根据价值取向的不同,将课程评价研究归为三大类,分别为对应“测量时代”、“描述时代”的基于“技术理性”的目标取向、对应“判断时代”的基于“实践理性”的过程取向、对应“建构时代”的基于“解放理性”的主体取向^[4]。第四代评价理论的提出抛弃了前三代评价模式的一元价值取向的科学主义范式,转而采用“回应、尊重的多元价值诉求与差异”建构主义的评价范式,要求评价者从控制者转变为合作者,以“回应多元价值主体诉求”为出发点,以“协商”为途径,以“共同构建”为评价本质^[5],重视不同利益相关者的价值判断,强调各方评价关系平等,以“回应性聚集法”获取评价信息,以“建构性探究法”形成评价结果并使用,共同摒弃评价中的“管理主义”弊端。因此,与现代多元价值观契合的第四代评价理论逐渐成为国际公共领域评估理念的典型代表。在此背景下,职业教育课程评价理念开始关注多元价值的协商与融合,并通过多元路径不断扩充职业教育课程评价的深度与广度。

关于职业教育课程评价的深度。作为类型教育,职业教育的课程评价必然不同于普通教育,其具备基于“工作世界”的职业性、多元主体的开放性、技术发展的动态性三大特性^[3],而“岗课赛证”融通能够实现三大特性,并且岗位需求、课程教学、职业技能证书和技能竞赛的内在逻辑具有增值递进性^[6],符合技能人才综合职业能力的深度评价需求。例如秦国锋^[7]、毛少华^[8]等对1+X证书背景下的职业教育课程评价进行分析,认为对于职业教育课程而言,应更加关注情境视域下工作任务的完成情

况,以实现课程实施过程的深度评价。可见,多领域交融性深入评价是职业教育课程评价的发展方向之一。

关于职业教育课程评价的广度。本研究从大课程论的角度出发,即课程是由教学等部分构成,课程评价则包含对教学的评价。肖凤翔认为职业教育课程评价是由多元评价主体运用一定的方法和手段,依据特定的原则和标准,对影响专业实践课程质量的诸要素作出价值判断的过程^[9],因此,可将“岗课赛证”融通视域下的课程评价实施广度划分为四大模块:一是评价价值,即专业课程价值标准的理解问题;二是评价权利,即专业课程参与主体的规划问题;三是评价内容,即专业课程教学过程的统筹问题;四是评价方法,即专业课程评价得以实现的方法和手段问题。

二、“岗课赛证”融通视域下职业教育课程评价的范式转变

(一) 评价价值之变:指向学习者综合职业能力培养

面对技术革新迅速的岗位工作环境,综合职业能力是评判高素质技术技能人才的重要标准和综合职业素质的外显,具体表现包括个体可执行职业活动或可应对职业活动中的特殊情况、并且可自主调控并受学习动机影响^[10]以及主动胜任复杂劳动活动。回顾前工业时代,受社会生产方式、人才成长水平等因素影响,教师所教、学生所学、岗位所需均呈现技能操作绝对化、理论知识虚无化的实然样态,职业院校的毕业生仅靠简单重复的单技能操作便能胜任其岗位^[11]。部分职业院校的专业课程设置以传统学科体系的方式展开,例如学生先进行一定课时的理论知识学习,然后统一进行实操,易导致理论与知识的严重脱节。从建构主义的角度来看,其课程的设置是无逻辑化的,学生脑海里的理论知识和技能实操无法相辅相成,无法实现职业能力螺旋上升的成长导向,最终致使学生所学为单技能化的操作。随着生产方式的不断改革,岗位需求对学习者的综合职业能力提出了新要求,学习者不仅要面对整体性的复杂任务并了解基本专业理论知识,同时还需要剖析、归纳理论知识与实践技能之间的

联系,以及可持续学习能力与迁移能力。然而,这种将工作情境进行人为划分、对自然知识进行解构、重组的课程矛盾突出,课程建设与评价的价值得不到体现,造成学习者面对真实工作环境时会感到畏惧,毕业后能胜任企业岗位的学习者人数寥寥无几,显然这种培养模式并不能够支持学习者综合职业能力的培养。

“岗课赛证”融通视域下的课程评价有助于实现“首岗适应”“多岗迁移”。职业院校的技能证书获取和技能竞赛评比的评价方式重点关注技能层次,其实质是对学习者学习成果的终结性评价,其重点关注解决该职业在具体的实践问题过程中应达到的知识和技能水平。在保证学习任务真实化、完整化等必备要素前提下,对重点任务进行分解,形成分解式的层次化技能,重在考察在生产系统过程中能够进行整合并协调与任务相关的各类资源的复杂性技能,因此学习评价需从分领域、分学科等模式中解放出来^[12],围绕 1+X 证书、技能竞赛所覆盖的行业典型任务,结合多层次评价主体价值判断,以培养学生综合职业能力为目标,构建适合实践技能考核的评价内容与评价方式。

(二)评价权利之变:面向多元利益相关者协同参与

以技术技能型人才培养为目标的职业教育,不能独立于行业企业之外,学校专业课程的设置必定是以“产教融合”为依托。但同样具备人才培养资格的利益相关主体,例如行业组织协会、技能竞赛组织、证书考评组织、第三方评价机构等仍游离于职业教育之外^[13]。具体来看,当前大多数职业院校课程标准是自行设定的、课程内容是直接购买套用或教师们搜集补充的,在课程考核评价中,学习者始终处于弱势地位^[14]。正是由于这种缘故,部分学习者的学习情绪、状态乃至考核评价,均需根据施教者意愿,致使学习过程受单方评价行动限制,师生矛盾升级的背景下学习效果并不理想。这种相对矛盾最终导致“固化式的课程评价目的、单一化的课程评价目标、独立化的课程改革评价理念”。

“岗课赛证”融通促进多元利益相关者协同参与。通过在育人实践中渗透“岗课赛证”多个生态元

素,并以专业课程改革为实践载体和着力点,回应各方利益相关者的要求,使以上育人主体通过沟通协商共同参与人才培养全过程,为技术技能型人才的评价取得了新突破。其一,通过证书获取与竞赛获奖证明自身技能水平,拓展了评价主体,有效减少仅以学校自评为标准的弊端,为行业领域用人企业的评价提供参考。“职教 20 条”中提出的学分银行,要求将 1+X 证书纳入学分银行,以学分银行为平台载体,实现学分的积累与转化,打破了证书与学校、学校与学校之间的育人界线,实现了隔阂的消除,以学生为中心的权威性得以保障。其二,技能证书和竞赛为学习者提供了选择多种学习机会,提升了其在评价过程中的主体地位。例如 1+X 证书制度实质是一种借助市场机制实现学习者发展路径的选择机制^[12],学习者可主动选择借助短期培训获取证书或利用学习成果认证获取学分,此过程需充分考虑学习者的需求,提升育人质量并吸引学习者,为“岗课赛证”融通视域下的课程建设提供契机。其三,在区域产教融合的背景下,用人单位基于对竞赛和证书的认可,以评价主体的角色参与到学生学习过程中。然而,传统的校企合作模式难以吸引企业真正参与到课程开发与建设中去,致使人才培养的质量受到影响。因此,基于技能竞赛和 1+X 证书相关的培训评价组织建立起来的标准,实现了职业教育教学与评价逐步贴近行业市场需求的转变,以及评价结果趋近学习者需求。

(三)评价内容之变:依托学习证据全过程交融评价

专业课程内容的深度与广度不足、师资实践教学能力薄弱、学生综合实践能力欠缺是我国职业教育长期存在的问题。技能竞赛与 1+X 证书为解决以上问题带来了转机,能够弥补职业教育短板。以“岗课赛证”融通进行人才培养,是改变传统的课程体系和重构课程内容的新契机,其以岗位能力需求重组课程内容,以职业技能大赛标准为引领,以职业资格证书等级标准为突破口,大幅度深化综合职业能力培养过程中的实践任务,全面提升学生技能水平和综合素质,为专业课程提供了多维度的学习、评价内容,助力行动导向课程的学习过程。

“岗课赛证”融通中的技能竞赛和 1+X 证书的考核题目设计是源自职业的“典型工作任务”,因为职业领域中具有代表性的典型工作任务一般属行业中频率高、关键性强的任务,代表着职业的专业化水平。例如,将大赛评价方式引入课程内容,将技能大赛训练实践中的安全规范化、操作标准化、功能实现流程化引入课程实训环节;将技能大赛训练题库引入课程教学;将技能大赛评分标准引入课程评价考核。而职业技能训练项目通常以小组合作的方式完成,个体在完成真实性任务的过程中,必有生生互动、小组协助,此过程学生通过合作学习讨论项目、完成方案设计、项目难点,以及经验交流及分享等。因此在教学评价中需要突出学习证据全过程交融评价,根据评价标准和评价量表开展自评、他评、师评的多元价值主体评价并合理分配评价比重,进而完成基本素养、专业能力、职业素养的过程性评价。

(四)评价方法之变:基于多维评价理念的等列融合

在教育评价中,最基本的评价方法有观察、调查、测验、鉴定,但在传统学科课程评价观中认为“课程评价即考试”,该观点最大的误区在于并未真正关注学生学习过程。在建构性评价中需要在自然环境下进行“回应、协商、建构”过程,本质上是一个质性分析的过程,而职业教育的课程实施过程更注重理论知识应用与技能操作,更推崇学生能动性、参与度高的课堂,其学习环境大多处于“工作场”,针对此类观察性较强评价,除了需要结合客观的量化评价,还要确保“质性分析”的准确性,即依靠多元评价主体的感官、思维器官对课程进行研究和评判。当前职业院校的专业课程按课程来源可分为两类:一是采取稳步就班模式,即选购教材或课程,以求课程内容、实施、评价等环节的普适性,评价方法基本只有测验一种,不可否认这种模式的稳固,但其忽略地域特征,容易造成课程评价方法的绝对理性化问题。二是以校企合作为基础自行开发课程,该模式弥补了选购课程存在的理性绝对化问题,但该模式对课程建设团队的要求较高,难以把控,存在惯性片面化问题。

“岗课赛证”融通破解了课程评价方法的理性绝对化问题。从表面看,“岗课赛证”融通是将工作岗位、1+X 证书制度、职业技能竞赛等育人要素进行融会贯通,以解决技术技能型人才培养质量不足的难题。但从本质看,实则是职业教育人才培养模式的改革,“即通过作为基础的核心内容与可选择的单项技能结合的学习模式”^[15],通过“赛”“证”的延伸和拓展实现融合创新,故应将学习者整体特质作为学习评价的起点,不应以竞赛获奖率、证书通过率作为唯一条件来评判“岗课赛证”融通视域下的课程效果。

“岗课赛证”融通破解了课程评价方法的惯性片面化问题。首先,以培养高素质技术技能型人才为教育目的的职业教育,采用“纸笔考核”此类评价方式,绝对化地默认学习者的核心素养是可以脱离技术技能本身而孤立存在的,认为“学习成效”与“知识的正确”无异^[12],这无疑是将学习评价局限于职业技能某一标准的知识范畴中。其次,用价值多元论引领评价的宽口径。为改变评价的技能化倾向,促进学习者养成完善的人格,学习评价必须是多元化与多样化结合,需要将评价作为挖掘学习者积极力量和优良品质的出发点,分析学习者在智能、技能等方面的差距并针对性作出评价以实现评价的促进作用。最后,要通过评价方式激发学习者参与复杂性技能实践的动力。“岗课赛证”融通倡导的是与生命体验紧密联系的学习观,“学习不是纯粹的知识学习,而是与实践融合的复杂技能学习”^[16],需要在评价实践过程中引导学习者完成整个学习任务,使其在实践技能的阶段性跃升的过程中收获技能习得成就感。

三、“岗课赛证”融通视域下职业教育课程方案预评价及实施路径

“岗课赛证”融通作为综合育人模式,应打破传统课程,重新构建以课程标准、课程结构、课程内容等为维度的评判方式。课程方案预评价可借鉴德尔菲法的思路,即在课程开发完成后,邀请专家为本研究的可行性、可操作性展开论证,拟定课程方案预评价主体,明确课程方案预评价指标。基于过程性评价和终结性评价,诊断师生学习过程中的优缺

点及其成因,并反馈给教师调整教学方法,使得所开发的课程趋于完善。

(一)拟定课程方案预评价主体

“岗课赛证”融通视域下的职业教育专业课程方案预评价是主体多元的开放体系,应推崇多元价值主体共同建构的评价观。多元主体全面参与的课程评价过程是交互式主体性对话过程,是不同主体视角的互动融合过程。这种多重视角的互动、对话、协商和融合过程,是评价,更是学习与发展。实现评价、学习、发展的“三位一体”,是专业课程评价达到境界的应然状态^[17]。各评价主体在评价活动中彼此沟通与理解,促进了个别评价者从边缘参与者到核心成员的转变。由此,共同建构的评价共同体引领评价开展、导引课程建设。

课程评价主体的结构组成是“岗课赛证”融通视域下课程方案预评价数据是否可信的关键,主要包括人员类别与数量两部分。关于人员类别,肖凤翔^[9]、马良军^[3]认为职业教育专业实践课程评价的主体构成,应由职业教育研究所研究人员、任课教师、教学管理者、行业企业专家、在校生与毕业生等5大单元构成;张慧青^[18]认为应落实“岗课赛证”多维度评价体系,建立由“岗—课—赛—证”所代表的竞赛组委会、技能证书机构、学校课程专家、企业专家等组成的多元评价共同体。关于人员数量,一方面可参考技能竞赛与1+X证书考核队伍的人数,另一方面可根据学者们的研究建议,例如马良军^[3]认为,为保障评价的合理性,各单元人员数量应至少为两位。综上,以“岗课赛证”融通视域下的新能源汽车专业课程评价为例,评价队伍建议至少由17人组成,具体包括:职业教育研究人员2人作为课程专家代表,担任新能源汽车专业实践课程的任课教师3人,职业技能等级证书(1+X)考评员2人,职业院校技能竞赛裁判2人,教学管理者2人,受聘于新能源汽车专业企业(行业)专家3人,新能源汽车专业在校生1人、毕业生2人。其中在校生是指基本完成专业课程学习、正处于顶岗实习或毕业设计阶段的三年级学生;毕业生是指工作1年到3年的毕业生。

(二)明确课程方案预评价指标

“岗课赛证”融通组成要素看似复杂,实则是一个评价体系。曾天山指出“岗课赛证”在实践中并非四味俱全,也并非一一对应^[2],王亚盛^[19]、张更庆^[20]等认为1+X证书制度下的课程建设方式多样,在实践过程中要择优化处理。显然“岗课赛证”融通视域下的专业课程评价并非按模块划分,而是融合为一体,例如以岗位为主导,将竞赛、证书视为桥梁,将其“有品、有质”的育人要素有序且合理地渗透到“课”,促使岗课对接的课程开发模式是“岗课赛证”融通视域下的单门课程开发的最优化选择^[21]。

课程方案预评价实质是对已开发完的课程,从开发目的、思路、过程、成效等方面进行全方位评述。依据相关理论,结合对精品课程负责人、教学管理者的访谈,借鉴第四代评估理念中的共同建构评价模式,构建职业教育专业课程评价指标体系(如表1所示),其范畴主要包括:课程设计与标准、课程结构与内容、课程实施与考核3个一级指标,14个二级指标及观测点。其中“岗课赛证”育人要素相互协调、相互渗透、相互融合。多元评价主体对专业实践课程实施评价,可以在以下两个方面取得成效:一是使评价数据来源具备丰富性,评价结果具备普遍性与真实性,推动课程愈发完善;二是利于被评价者对自身专业水平、自我发展能力的认知更清晰。

(三)多种措施开展过程性评价

过程性评价是一种在课程实施过程中对学生的评价进行评价的方式^[22],通常具有较长的周期性。当前职业教育正处于行动导向课程的变革期,专业课程应本着理论知识够用即可的原则,将“岗赛证”育人要素渗透于课程,强调职业技能的迁移,所以无论是“课证”融通、“课赛”融通,还是“岗课赛证”融通的课程都应以学习情境完成度为过程性考核内容的评价依据,通常包括教师评价单、学生自评单、小组互评单、课堂实时表现、工单填写表现、任务测验表现等学习证据,具体的评价路径与评价频率如表2所示。

(四)基于COMET模型开展终结性评价

终结评价是指在教育方案、计划和教育活动完

表 2 课程实践评价标准参照

评价类型	评价实施者	评价路径	评价频率
过程性评价 70%	学生	学生自评单	每个典型工作环节
	学生	小组互评单	每个典型工作环节
	当前任课教师	教师评价单	每个典型工作环节
	该专业的教师	课堂实时表现	每个课时
	该专业的教师	工单填写表现	每个学习任务
	该专业的教师	任务测验表现	每个学习任务
终结性评价 30%	教师、企业、竞赛、证书专家	COMET 综合能力测评	每个学期末

成后,或进行到一个阶段时进行的评价^[23]。新修订的《职业教育法》特别指出,培养高素质技术技能型人才才是职业教育的目标,其要求受教育者具备从事某种职业或者实现职业发展所需要的职业综合素质和行动能力;曾天山指出,“岗课赛证”融通的基本理念就是培养学生的综合职业能力^[2];燕珊珊提出“岗课赛证”融通的高技能人才培养推进路径就是依托职业院校职业技能竞赛为载体,全面提升学生综合职业能力^[24]。研究表明,职业能力必须以真实的、完整的、具体的工作活动为载体,所以,开发职业能力导向的专业课程至关重要。尤其让学习者

表 1 课程开发方案的预评价指标(新能源汽车专业案例)

评价维度		
一级指标	二级指标	主要观测点
课程设计与标准	开发策略	该课程认为“岗课赛证”融通视域下的职业教育课程应以岗位为主导,将竞赛、证书视为桥梁,将其“有品、有质”的育人要素有序且合理地渗透到“课”,促使岗课对接,强化综合职业能力在行动导向课程中的培养。
	开发路径	该课程按照行动导向课程的开发过程设计路径,在岗位典型工作任务中进行融通;融通次序为先竞赛、后证书;主要融通元素为竞赛的代表性工作任务的职业技能标准;融通手段为免修、补修、替换三种。
	课程目标	该课程的课程目标以区域岗位和国家课程标准要求为主,技能竞赛、技能证书为辅,并进行了融通化处理。课程目标的描述为工作任务实际达到的动态效果。
	课时安排	该课程类型为理实一体化,总计 48 课时,平均每个学习任务 5 课时。
课程结构与内容	学习情境划分	该课程依托工作过程系统化的课程开发范式,以学习任务难度为划分参照系,将动力电池及管理系统划分为动力电池本体的基本检修、动力电池充电系统的检修、动力电池管理系统的检修 3 个学习情境。
	典型工作过程	该课程的每项学习任务都要经过执行工作准备、检视系统部件、检测系统部件、检修系统部件、复检验收车辆 5 个典型工作过程。
	工单页结构	该课程的任务工单参照工作过程系统化的工单体例进行设计,将项目教学 6 步法嵌套到典型工作过程中。
	信息页结构	该课程的信息页会在每个学习情境开端,设置“岗课赛证”工作任务、技能标准等的融通过程,并且采用活页式教材的体例进行编排,每项工作任务包含任务描述、任务目标、任务分析、任务知识链接、任务能力链接、任务素养养成 6 个方面。
	课件结构	该课程的课件迎合任务工单设计,按照典型工作过程的顺序展开,既包含理论知识,又支持实训实操。
	视频结构	该课程的配套视频分为 5 种,即课程导入、难点讲解、知识链接、拓展知识、技能演示。
课程实施与考核	教学方法	该课程采用项目教学法、翻转课堂、案例教学、头脑风暴、角色扮演法、情景模拟等方法,学习任务前置,小组合作探究,引导学生独立思考。
	教学条件	该课程教学车型为国赛指定车型和相关设备,目前大部分院校已购置。
	教学考核	该课程教学基于项目教学 6 步法展开,每个典型工作过程均设置评价环节,以实现课程教学的全过程性评价。
	课程考核	为实现课程考核与竞赛赛项、证书鉴定的衔接融通,本研究将竞赛、证书的考核项目转化修改为课程的考核项目,参考竞赛、证书的考核形式和细则来设计课程的考核细则。

基于岗位、竞赛、证书中的典型工作任务,通过团队协作的方式,像专家和“师傅”一样分工协作解决问题,尽管学界目前对综合职业能力存在多种定义,但能力为本的“项目课程”“工作过程系统化课程”等愈发受到关注。

COMET 综合职业能力测评就是以行动导向课程为依托,以典型工作任务为载体对学生职业能力进行评价的方式。其测评模型由三方面构成,即综合职业能力维度、职业内容维度和职业行动维度^[25]。依据“岗课赛证”融通视域下专业课程依旧以岗位为主导,关注“证、赛”元素在课程中渗透的理念,重构评价模型(如图1所示),综合职业能力维度以“岗”为引领,包括设计性能力、过程性能力、功能性能力,其下划分为8大评价指标,40项具体评分指标。职业内容维度则以“证、赛”为引领,测评题项来自全国职业院校技能竞赛题库,具体测试标准则综合岗位实际,并参考课程专家意见进行设置;职业行动维度则按照行动导向课程中所要求的完整工作过程展开,按照6步法进行测试,考生从获取资讯、描述计划、作出决策、工作实施、检查论证以及多元评价6个方面完成工作过程。该测评模式疏通了“岗课赛证”,系统考察了学生逻辑体系,引导学生的学习向工作世界回归。

在评价实施者选取方面,应同“岗课赛证”融通视域下课程方案预评价保持一致,即由各层次教师、企业、竞赛、证书专家等构成。在专业命题方面,

测评试题应来自全国职业院校技能大赛的真实工作任务,测评标准综合课程教学中体现的岗位职业标准、竞赛和证书标准,并且符合国家职业资格标准要求,需验证测评试题中的各测试环节内容的衔接关系。在完成测评任务的过程中,学生可现场查阅前期课程中使用过的信息知识页、实施工单页、车辆使用手册、车辆维修手册等资料,收集信息完成方案的编写和任务实施、进行质量监控与评价反馈,与企业实际的工作过程、工作要求完全一致;同时测评要求学生理解自己的职业行动并对自己的行动负责。

参考文献:

- [1]中共中央办公厅 国务院办公厅印发《关于推动现代职业教育高质量发展的意见》[J]. 中华人民共和国国务院公报, 2021(30): 41-45.
- [2]曾天山. 试论“岗课赛证”综合育人[J]. 教育研究, 2022,43(5): 98-107.
- [3]马良军. 高等职业教育专业实践课程评价研究[D]. 天津: 天津大学, 2014.
- [4]肖凤翔, 马良军. 课程评价的三种取向及对我国高职课程评价的启示[J]. 江苏高教, 2013(2): 130-132.
- [5]冯晖. 第四代教育评估理论及其应用效应: 以上海高校高峰高原学科建设方案论证为例[J]. 上海教育评估研究, 2015,4(5): 29-34.
- [6]李铭, 杨雯铃, 秦国锋, 等. 职业教育实践教学评价的问题审视与对策分析[J]. 职业技术教育, 2023,44(2): 68-73.
- [7]秦国锋, 黄春阳, 糜沛纹, 等. “课证融通”视野下职业教育课程开发路径[J]. 职业技术教育, 2021,42(23): 39-44.
- [8]毛少华, 李治. 1+X 证书制度下高职院校课证融通面临的问题及对策[J]. 职教论坛, 2021,37(12): 47-51.
- [9]肖凤翔, 马良军. 高等职业院校实践性课程评价[J]. 高等工程教育研

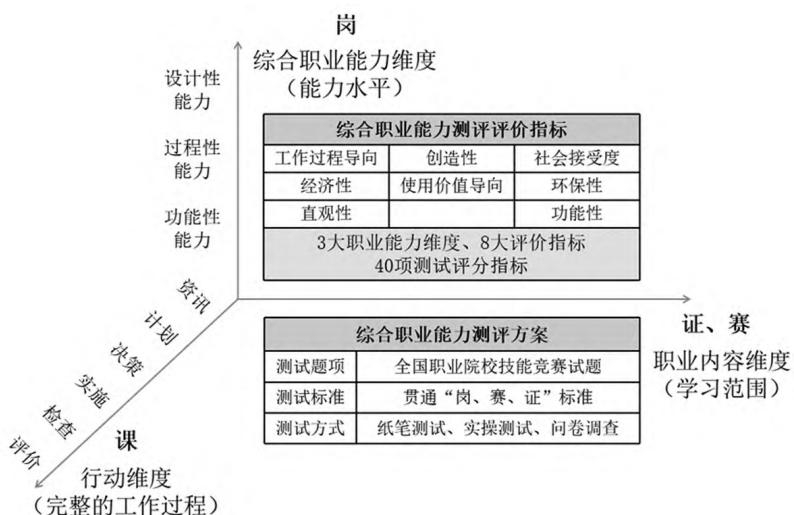


图1 基于“岗课赛证”融通的 COMET 综合职业能力测评

- 究, 2013(1): 159-164.
- [10]蒋乃平.对综合职业能力内涵的思考[J]. 职业技术教育, 2001,22(10): 18-20.
- [11]杜炜, 廖锐, 唐松林. 混沌理论视域下的大学课程变革[J]. 高等教育研究, 2016,37(7): 54-60.
- [12]冉灵, 徐丛兵, 王堂祥, 等. 1+X 证书制度下学习评价变革的理念、特征与实现途径[J]. 中国职业技术教育, 2021(4): 18-24.
- [13]燕珊珊. 岗课赛证融通的高技能人才培养的功能价值、实现机制与推进路径[J]. 教育与职业, 2022(10): 34-41.
- [14]刘志军, 徐彬. 教育评价: 应然性与实然性的博弈及超越[J]. 教育研究, 2019,40(5): 10-17.
- [15]徐国庆, 伏梦瑶. “1+X”是智能化时代职业教育人才培养模式的重要创新 [J]. 教育发展研究, 2019,39(7): 21-26.
- [16]唐以志. 1+X 证书制度: 新时代职业教育制度设计的创新[J]. 中国职业技术教育, 2019(16): 5-11.
- [17]李雁冰. 论综合素质评价的本质[J]. 教育发展研究, 2011,33(24): 58-64.
- [18]张慧青, 王海英, 刘晓. 高职院校“岗课赛证”融合育人模式的现实问题与实践路径[J]. 教育与职业, 2021(21): 27-34.
- [19]王亚盛, 童红兵, 孙志. 1+X 书证融通方法在专业群建设与新型教材开发中的应用[J]. 中国职业技术教育, 2021(29): 91-96.
- [20]张更庆, 王萌. 1+X 证书制度下“三教”改革: 意蕴、困境与突破[J]. 成人教育, 2022,42(1): 80-86.
- [21]秦国锋, 李国帅, 糜沛纹, 等. “岗课赛证”融通视域下职业教育课程开发: 要义、策略与路径[J]. 职业技术教育, 2022,43(32): 42-48.
- [22]高凌飏. 过程性评价的理念和功能[J]. 华南师范大学学报(社会科学版), 2004(6): 102-106.
- [23]林崇德, 李春生. 中国成人教育百科全书. 心理·教育[M]. 海口: 南海出版公司, 1994: 349.
- [24]燕珊珊. 岗课赛证融通的高技能人才培养的功能价值、实现机制与推进路径[J]. 教育与职业, 2022(10): 34-41.
- [25] 赵志群, 菲利克斯·劳耐尔. COMET 职业能力测评方法手册[M]. 高等教育出版社, 2018.

责任编辑 秦红梅

Evaluation of Vocational Education Curriculum from the Perspective of Post-Course-Competition-Certificate: Paradigm Shift and Multi-path Construction

Qin Guofeng¹, Li Guoshuai¹, Yang Wenling¹, Huang Liangyong², Mi Peiwen¹

(1. Guangxi Normal University; 2. Guangxi Science & Technology Normal University)

Abstract: The integration of post-course-competition-certificate re-examines the construction of vocational education curriculum from the perspective of system theory, which is an important part of the reform of teachers, teaching materials and teaching methods of vocational education. Guided by the fourth-generation educational evaluation concept, the paradigm change of vocational education course evaluation from the perspective of post-course-competition-certificate integration requires four paradigm shifts. The first is a shift in evaluation value towards comprehensive development of learners' vocational abilities. The second is a shift in evaluation rights towards collaborative participation of diverse stakeholders. The third is a shift in evaluation content towards the integration of learning evidence throughout the entire process. The fourth is a shift in evaluation methods towards the fusion of multidimensional evaluation concepts. To achieve this, we propose a curriculum pre-evaluation model using the Delphi method, which incorporates the evaluation of multiple field subjects in the post-course-competition-certificate framework. Additionally, we recommend implementing a diversified classroom process evaluation based on this approach, and ultimately constructing a comprehensive occupational competency assessment using the COMET model within this context.

Keywords: vocational education; post-course-competition-certificate; course evaluation; action-oriented; comprehensive vocational competence