

# 成果导向教学模式下的高职课程形成性评价研究

□殷明

**摘要:**为了进一步提升教育教学质量,高职院校在实施成果导向教学时,需要在课堂教学活动中为学生顺利达成学习成果提供更多的支架,并在此过程中提升学生的高阶思维技能与自主学习能力。为此,构建了成果导向形成性评价工作模型,侧重于促进学生“对新知识的意义建构”以及“对新知识与学习成果关联性的建构”。教学实践研究证明,形成性测验能够促进对学习成果所涉及知识点的巩固、理解与应用,且学生能够将在形成性测验中所获得的理解与思路迁移到学习成果评价任务中,对达成学习成果起到参考或支撑作用。

**关键词:**形成性评价;成果导向教学;建构性支架

**作者简介:**殷明(1973—),男,江苏泰州人,广州华南商贸职业学院新商务管理学院副教授,博士,研究方向为工商管理、职业教育课程与教学。

**基金项目:**广东省深化新时代教育评价改革试点项目(2021)“高职院校过程性考核与结果性考核相结合的学业考评制度”,主持人:王威。

中图分类号:G712

文献标志码:A

文章编号:1001-7518(2023)04-0052-08

## 一、问题的提出

2020年10月,中共中央、国务院印发了《深化新时代教育评价改革总体方案》,提出“改革学生评价,严格学业标准,完善过程性考核与结果性考核有机结合的学业考评制度”。近几年来,一批高职院校引入了成果导向(OBE)教学理念,在课程中采用表现性任务对学生学习成果进行评价。2020年3月,教育部发布了《关于做好职业教育国家学分银行建设相关工作的通知》,要求逐步探索开展各类学习成果的认定、积累和转换。这对高职课程的学生学习成果评价提出了更高的要求。在能力本位与工作过程的教育教学模式以及职业技能等级证书的复合要求下,高职课程学习成果不能停留在单一知识或技能,而应侧重在完整工作任务(过程)中所体现的知识、技能、态度的融合性能力。这就要求学生在完成(专业课程)学习成果时从解决有固定答案问题的能力转变为解决开放问题的能力<sup>[1]</sup>,能运用高阶思维来对所学知识进行综合应用与迁移。

随着高等教育的扩招,高职学生的整体生源质量有下滑趋势,重点体现在学生的基本素质(尤其

是高阶思维技能)与学习能力方面<sup>[2-3]</sup>。这一特点反映在成果导向教学中,就是学生觉得课程学习成果的评价任务难度过大。笔者曾面向成果导向课程的学生进行问卷调查,在105个有效样本中,51%认为学习成果评价任务比较难,15%认为很难;有44%的学生认为完成这些评价任务时必须超出自己平时的努力;在评价任务“难”的原因中,有58%的学生认为“作业任务是不熟悉的,而且也没有告知应用哪些知识来完成,而是要自己动脑挑选知识来完成”。针对这一问题,教师需要在课堂教学活动中为学生顺利达成预期学习成果提供更多的支架(scaffolds),并在此过程中对学生的自主学习给予指导。有学者认为,形成性评价作为一种非判断性的指导性测验,是可以用来影响学生获得高阶思维型学习成果的一种强有力工具<sup>[4]</sup>,但也有研究指出在课堂教学过程成功实施形成性评价的案例并不多<sup>[5]</sup>。因此,若能有效实施形成性评价,发挥其学习促进作用,将有助于提高学生的课程学习成果质量。本研究以高职《社会心理学》为例,在该课程实施成果导向教学的基础上,嵌入形成性评价进行教学实践。主要

探究两个问题:(1)基于 OBE 理念的课程形成性评价实施要点有哪些?(2)形成性评价在哪些方面有助于学生更好地达成课程学习成果?

## 二、成果导向教学中的形成性评价

### (一)成果导向形成性评价相关研究

Scriven(1967)首次提出了“形成性(formative)评价”的概念,针对教育方案或课程开发,在其编制过程中和试验期间,通过形成性评价获得反馈信息,继而修改、完善教育方案或课程<sup>[6]</sup>。Bloom(1968)将形成性评价的对象从针对课程本身迁移到针对课程的教学,即在学生学习的形成阶段,通过评价课程教学中所存在的问题,为正在进行的教育活动提供反馈信息,以提高课程教学的质量或成效<sup>[7]</sup>。Black & William(1985)认为形成性评价是指教师、学生主动侦测当前学习进展状况,对相关证据进行解释和使用,并对教与学策略及时作出调整,以更好地朝着学习目标前行<sup>[8]</sup>。此后,形成性评价更多地集中在课程教学过程中对学生的评价,并提供反馈以调节教学和学习,提高学生成绩<sup>[9]</sup>。可见,与总结性(summative)评价不同,形成性评价的主旨并非检查学生最终学习成效(assessment of learning),而是旨在指导教学与促进学习(assessment for learning)。有大量证据表明,形成性评价确实能促进学生的学习,其理论依据是社会互动的教学和社会建构理论的结合<sup>[10]</sup>,有利于学生的深度学习与自主学习<sup>[11]</sup>,且根据 Black & William(1998)的研究,形成性评价在现有改善学生学习效果的手段中应该是最有效的<sup>[12]</sup>。

但对于形成性评价的具体实施及其效果则存在一些质疑。学校在实践中往往缺乏高质量的形成性评价<sup>[13]</sup>。这可能由于形成性评价在课堂实施中有三方面的问题:一是操作上的难度,良好的形成性评价依赖于对学生学习过程的观察与证据收集,这种观察可能是困难的<sup>[14]</sup>,证据收集也是需要繁重的工作量<sup>[15]</sup>;二是在形成性评价目标上缺乏导向性<sup>[16]</sup>,即形成性评价目标未能与学习目标或预期学习成果相匹配而导致其效用不高;三是一些教师将形成性评价误解为另一种类型的测验或评价<sup>[9]</sup>,或者误把分散在过程中的总结性评价当作形成性评价<sup>[16]</sup>,或

者单纯地把课程考勤、平时作业等过程性评价等同于形成性评价,从而导致形成性评价未能充分发挥出促进学习的功能。

针对上述制约因素,在形成性评价中引入学习进程(learning progression)被视为一项重要的改良举措<sup>[17]</sup>。William & Thompson(2008)将形成性评价应用于教学与评价的整合,提出形成性评价实施过程的三个要素:明确学习者的目标;明确学习者的现状;明确学习者如何达成目标<sup>[18]</sup>。在这三要素中,形成性评价的核心工作就是对照学习目标与成果标准,在教学进程中通过一些活动、任务、提问、测试等,引出学生当前的学习状态证据,并加以分析与反馈,以便及时改善教与学,促进学习者达成目标。这一模型与成果导向教学理念中的建构性一致(constructive alignment)有较高的吻合度。建构性一致强调与学习目标相一致且需要学生自行建构的评价任务,同时强调教与学活动也应与学生完成评价任务相对齐。形成性评价是在教与学活动的各个阶段,对焦学习目标(以及评价任务)实施自我调校的一个过程。由此可以将形成性评价视为“建构性一致”的一个嵌入式工具。

Osmundson(2012)提出的形成性评价工作模型(working model),可以视为上述基于学习成果的形成性评价的具体描述——在学习进程中收集学习证据,对证据进行解释而诊断出与学习目标及成果标准的差距,这些信息被反馈给教师与学生,有针对性地进行教与学活动的调整优化,为新知识的学习搭建支架,推动学生沿着他们的学习轨迹趋向最终学习成果<sup>[19]</sup>。该模型的另一特色是不再局限于对已学知识掌握状态的诊断与弥补,而且前瞻性地考虑形成性评价对新知识学习建构的支架作用。在建构主义学习理论中,支架是指为学生独立完成学习任务所提供的支持,这种支持一般与学习任务高度关联,或者提供了概念性框架,或者提供了使能技能,以支撑学生向最终目标前进。在国内英语教学领域,已开始有研究聚焦于基于支架建构的形成性评价,发现运用形成性评价于支架式阅读教学能够提升学生的英语阅读理解能力<sup>[20]</sup>,形成性评价可以成为学生建构语言知识和写作能力的支架<sup>[21]</sup>。

(二)成果导向形成性评价工作模型

结合 Rahman(2001)的观点“形成性评价作为一种指导性测验,可以用来影响学生在更高层次上达成相关的学习成果”<sup>[4]</sup>以及上述基于支架建构的形成性评价研究,本研究对 Osmundson(2012)的模型进一步拓展,在成果导向教学中将形成性评价应用为学生达成最终学习成果的支架(见图1)。首先,在成果导向教学中,学生需要了解他们需要实现的是什么(即预期学习成果),形成性评价应促进学生对预期学习成果的承诺,以及对学习成果评价任务要求的共同理解。其次,学生一般要在课堂所学内容基础上进行综合性建构,才能完成评价任务,达成预期学习成果。这很大程度上取决于学生随着课程教学的进展能针对所学新知建构自己的理解并与学习成果评价任务建立关联。由此,形成性评价在这两方面将发挥作用,即形成性评价对于学习证据的收集侧重于学生“对新知识的意义建构”与“新知识与学习成果关联性的建构”。再次,通过对上述两方面所建构的证据进行解释,诊断出学生学习状况与预期或标准之间的差距,及时反馈至教师与学生,对后续的教与学活动进行调整优化,推动学生朝着学习成果一步一步迈进。该模型同时明确区分了作为学习成果评价任务的总结性评价与为学习成果评价任务提供建构性支架的形成性评价,避免了当前高职实践中存在的“将形成性评价视为分阶段测试或过程评价的错误性理解”<sup>[2]</sup>。

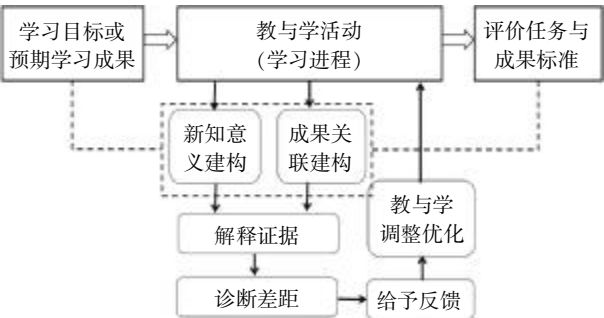


图1 成果导向教学中的形成性评价工作模型

(基于 Osmundson(2012)的形成性评价工作模型改编)

三、成果导向形成性评价的实践案例

(一)案例课程的成果导向教学设计

以《社会心理学》课程为例进行实践研究。该课程是人力资源管理专业的一门专业基础课,课

程总体目标为“学生能尝试应用社会心理学的相关理论分析一些典型的人力资源管理问题”。课程设置了三个预期学习成果 (Course Learning Outcomes, CLO)(见表1),并参照姜大源教授的工作过程系统化模型建立了课程结构。课程分为三个模块,其中模块一为社会认知,与 CLO1、CLO2 和 CLO3 均映射;模块二为社会态度,与 CLO1、CLO2 均映射;模块三涉及人际关系、社会行为与社会影响,与 CLO3 映射(见图2)。课程采用了殷明(2017)提出的围绕预期学习成果的 5A3R 课程教学实施模式<sup>[23]</sup>。

表1 《社会心理学》课程预期学习成果

成果编号	预期学习成果表述
CLO1	学生能够应用社会认知及归因过程中的主要偏差,举例分析人力资源面试、考核过程中的问题及对策
CLO2	学生能够应用“社会认知、态度形成、态度改变、说服等理论”尝试改变他人的某种职业态度
CLO3	学生能够结合自我认知、社会态度、社会印象、人际交往、社会行为、社会影响等理论,举例分析某一职场人际关系问题及对策

(二)成果导向形成性评价过程

基于图1设计课程的形成性评价。首先,考虑到在课堂教学过程中形成性评价(如提问、互动活动等)证据采集的困难<sup>[4]</sup>,采择 Bloom(1986)在华东师范大学讲学的观点“形成性评价是在完成适当的学习单元后实施的形成性测验”<sup>[24]</sup>,将形成性评价方式定为每次课(2小节)后的小测验(采用课堂派平台在线发布)。在线评价的优点在于在时间与地域上的灵活性与反馈的及时性(学生完成测验后即刻知道参考答案及预设的难点解析)。之所以不采用随堂的小测验,是因为测验题目需要学生花一定时间进行思考与建构,可能影响到课堂效率。其次,

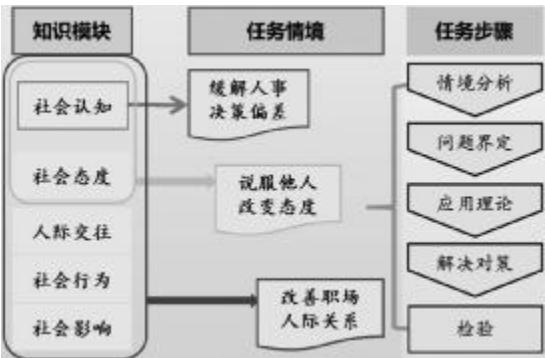


图2 社会心理学课程结构

形成性测验的目的包括两类,一类是评价学生对所学新知的深入理解,结合生活或职场情境的知识应用,另一类是评价学生对所学新知与预期学习成果之间的关联意义的建构,题型包括建构性选择题与建构性简答题(题目示例见表2)。再次,为激励学生取得好的测验成绩的成就感而自主性地深入学习,该课程的形成性测验设置了评分,但同时参照众多学者的观点——形成性评价侧重于促进学习而非鉴定甄别<sup>[25-26]</sup>,评分仅供学生自己参考,并不计入课程总分。最后,在反馈、指导与调整方面,除了提供在线的及时性参考答案及预设的难点解析,还鼓励学生对仍然不明白的地方进行在线提问,先同学讨论,后教师解答;另外对于较多学生出现的共性问题,教师将在下一节课堂面授时作重点讲解,并在此类知识点讲授时提供更多的举例与研讨。

### (三)成果导向形成性评价的成效分析

1.课程形成性测验成绩对学习成果成绩的促进作用。通过学生在形成性评价成绩与课程学习成果成绩之间的相关性来分析形成性评价在多大程度上有助于学生更好地达成课程学习成果。

形成性评价方式为每次课(2小节)后的小测

验。按照图2所示的课程结构将各次小测验的成绩分三个知识模块进行汇总取平均值(标记为FA1、FA2、FA3)。同时每个课程学习成果有一个独立的成绩(标记为CLO1、CLO2、CLO3),各成绩的相关性(SPSS22.0)(见表3)。可见,FA1成绩与CLO1、CLO3显著相关,FA2成绩与CLO2、CLO3显著相关,FA3成绩与CLO3显著相关,基本上与图2课程结构中的映射关系相吻合(除了FA1对CLO2的映射)。以CLO成绩为因变量,FA成绩为自变量,进行线性回归分析(见表4),从成绩结果来看,课程每一知识模块的形成性测验对该模块所直接支撑的课程学习成果(FA1支撑CLO1、FA2支撑CLO2、FA3支撑CLO3)具有显著的影响,但每一知识模块的形成性测验对该模块所间接支撑的课程学习成果并不具有显著的影响。分析其原因,主要是间接支撑(如模块一社会认知对CLO2态度说服与CLO3改善关系的支撑)更多的是知识体系上理解性的支撑,而非知识应用性的支撑,即学生完成CLO评价任务时,较少直接应用到间接支撑的知识。这一问题可以后续在教学设计(包括评价任务设计)中加以改善,其方法是基于CLO评价任务进行任务分析(Task

表2 《社会心理学》课程形成性测验题目及目的(示例)

对应的课程学习成果(CLO)	CLO2:学生能够应用“社会认知、态度形成、态度改变、说服等理论”尝试改变他人的某种职业态度	
对应的学习进程	(1)应用态度ABC理论对态度的现状进行分析 (2)分析态度形成的原因、历程与影响因素 (3)理解态度改变的机理 (4)制订说服过程策略并识别其中的影响因素	
形成性测验题目(示例)	形成性测验目的	
	对所学新知的深入理解与应用	对所学新知与CLO之间的关联意义的建构
行政部的苏珊不愿意调岗到市场部做销售员的原因是“她觉得自己不适合去市场部,做不好销售工作”,你判断这属于态度ABC理论中的( )成分并据此针对性地设计说服策略。A.认知成分 B.情感成分 C.行为倾向成分 D.应用成分	诊断学生对态度ABC理论的情境性理解(主导性目的)	引导学生将态度ABC理论与说服策略进行关联(辅助性目的)
HR小薇和销售部文员娜娜是好朋友,现在小薇要说服销售部文员娜娜调岗到行政部,利用海德(Heider)的平衡理论中P-O-X模型进行分析,以下说法正确的有( ) A.娜娜可能给小薇面子,同意调岗 B.娜娜如果不同意调岗,则小薇与娜娜的关系可能会恶化 C.娜娜可能说服小薇,其不愿意调岗是合理的,由此并不影响她两人的关系 D.娜娜如果不同意调岗,也不会影响她两人的关系	诊断学生对海德平衡理论的情境性理解(主导性目的)	引导学生将海德平衡理论与说服结果及其影响因素进行关联(辅助性目的)
请写出你从本节课所学知识中启发得到的说服他人改变态度的策略方向(请采用“知识点——策略方向”的表述格式)	诊断学生对海德平衡理论的应用性理解(辅助性目的)	引导学生将所学知识 with 说服策略之间建构关联(主导性目的)

analysis)以与所涉及的知识点进行细致关联<sup>[27]</sup>,以及更多地采用以证据为中心 (Evidence centered Design)的形成性评价设计<sup>[28]</sup>。

表 3 形成性测验与课程学习成果成绩的 Pearson 相关系数 (N=112)

项目	FA1	FA2	FA3	CLO1	CLO2	CLO3
FA1	1	.611**	.518**	.424**	.183	.231*
FA2	.611**	1	.513**	.179	.401**	.201*
FA3	.542**	.520**	1	.137	.175	.338**
CLO1	.424**	.179	.137	1	.304**	.292**
CLO2	.183	.401**	.175	.304**	1	.577**
CLO3	.231*	.201*	.338**	.292**	.577**	1

注:\*\*.相关性在 0.01 层上显著 (双尾);\*.相关性在 0.05 层上显著 (双尾)。

表 4 形成性测验与课程学习成果成绩的影响作用 (N=112)

自变量 因变量	FA1		FA2		FA3	
	Beta	P	Beta	P	Beta	P
CLO1	0.276	0.000	——	——	——	——
CLO2	-0.077	0.368	0.410	0.000	——	——
CLO3	0.040	0.531	0.001	0.985	0.175	0.008

注:“——”表示根据图 2 的映射结构,该变量未参与回归

2.课程形成性测验对学生达成学习成果的促进作用。采用学生自我陈述性问卷调查,以更充分地了解形成性评价的作用。问卷的设计以图 1 为基础,同时参考了 Joan L. Herman 等(2010)基于学生视角的形成性评价核心要素<sup>[13]</sup>,以及 Noor L. Adnan 等(2019)对本科课程形成性评价所做的学生态度调查问卷与访谈<sup>[29]</sup>,从辅助学习、促教、促学以及学习效果这四个方面展开,其相互关系的结构假设见图 3,在以学生为中心的视角下,教师实施有效的形成性评价,可以诊断学生对所学内容的是否巩

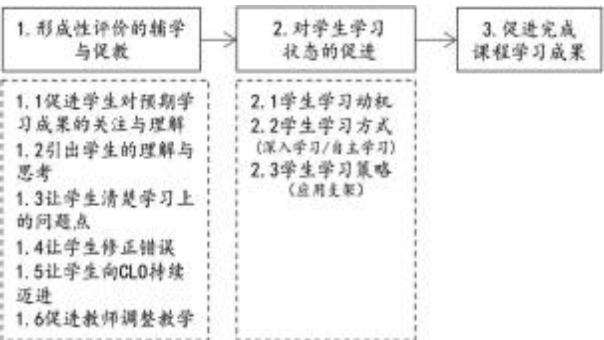


图 3 成果导向教学中形成性评价作用机制的结构假设

固,增强学生的学习动机,促进学生的深入学习与自主学习,并采取应用支架的学习策略,从而有效达成学习目标。

问卷题目分为四个部分,第一部分是学生对形成性评价的辅学与促教作用的想法,题项参考图 3 (1.1-1.6)进行设置;第二部分是学生对形成性评价促进其学习状态的评价,包括学习动机、学习方式与学习策略;第三部分是学生对形成性评价对于其完成课程学习成果总体促进作用的评价。这三个部分合计形成 12 个问卷题项(11 个单项促进与 1 个总体促进),以正向陈述句方式表述(如形成性测验能够让我更清晰地理解预期学习成果、形成性测验能够对我完成 CLO 起到支撑作用),要求学生采用李克特 5 级量表 (1-不符合、2-比较不符合、3-一般、4-比较符合、5-符合)对陈述进行主观评价。问卷第四部分为开放题“这门课的课后小测试,在哪些方面体现了对你学习的促进作用?”。调查问卷于课程结束前采用“问卷星”向修习该课程的 112 名学生发放,学生匿名填写,以减弱社会赞许性的影响。共收回 112 份问卷,有效回收率 100%。使用 SPSS22.0 对问卷进行信度、效度(探索性因子分析)以及共同方法偏差 (Harman 单因素分析)检验,结果显示问卷具有可接受的内部一致性信度 (Cronbach' Alpha 系数为 0.813)与结构效度,且不存在较严重的同源方法偏差 (提取特征根值大于 1 的主成分因子 3 个,对总变异量的解释累积为 57.372%,第一公因子的方差解释百分比为 34.6%)。

针对形成性评价的 11 个促进作用单项,学生认为比较符合与符合的合计占比最低为 57%,最高为 89%,整体而言对学习的促进作用相对明显。具体反映在下列五个方面:

第一,学生认同度最高的是“形成性测试能够促进他们对知识点的理解以及对预期学习成果的理解”,这主要是因为本课程所设计的形成性测试题并非简单、去情境化的知识点记忆或再现<sup>[30]</sup>,而是将知识点融入到生活或职场情境中,以案例的方式促进学生对所学理论的理解。同时课程学习成果评价任务也设计为举例应用或举例实操的题型,在主题内容与认知技能层次上与形成性测试题目较

为一致。因此学生在经历过形成性测试后,能够更清晰地理解课程学习成果的要求。

第二,形成性测试有助于诊断学生学习的薄弱点(均值 4.02),但在促进学生修正完善方面的作用力相对弱一些(均值 3.49)。这可能是由于本次实践在完成形成性测试后,学生尽管可以查看正确答案或得到教师批阅反馈,但是否能够完全领会与掌握,后续并没有对学生的修正情况进行跟踪测试。在真正的“为了学习的评价”中,学生应该得到关于如何改进的建设性指导,并为学生提供改进的机会<sup>[31]</sup>。

第三,形成性测试对于学生的学习状态(如学习动机、自主学习、深度学习)起到一定的促进作用,这与已有的一些研究结论相一致(苏文秀,2012<sup>[32]</sup>; Baleni Z G, 2015<sup>[33]</sup>; 张泽乐, 2021<sup>[34]</sup>),但其成效相对而言低于对学习内容理解的促进。本研究中分别有 58%和 65%的学生认为形成性测试有助于激发学习动机和自主学习,这与张泽乐(2021)在新疆医科大学的研究结果(71%)相比低了一些。分析其原因,并不能简单地归结于高职学生与本科学生的差异。本研究中尽管在形成性评价的测验题目设计上有意地偏向于职场或生活情境的应用(不能直接从教学材料或互联网上找到答案),也对测评成绩进行评分,以激发学生的学习动机并采用深度学习和自主学习方法,但只是局限于测验本身的驱动力作用以及学生的自行发展,而较少考虑教师在形成性评价的全过程中对学生的学习状态进行有目的的监测与引导。实际上英国评价改革小组(Assessment Reform Group)早在 2002 年提出的形成性评价实践 10 项原则中,就包括有“关注学生的学习方式”“考虑学习者动机的重要性”“培养学习者的自我评估能力”这三项<sup>[32]</sup>。因此,如何将学生的学习状态也纳入图 1 的形成性评价工作模型,值得进一步探究。

第四,形成性测试对学生达成课程学习成果有一定的支架作用,与陈晶晶(2018)、陈雨田(2021)的研究结论相一致,其中参考作用(均值 3.99)略强于支架作用(均值 3.72)。由于学生在课程初始就已经知道课程预期学习成果的要求,当面对并思考每次形成性测试题时,是更容易将测试题与课程学习成果关联起来。同时,在后续完成学习成果评价

任务时,也能够回过头来“参考”形成性测试题,这里所谓的“参考”并不是简单地照搬,而是基于情境或思路之上一定程度的迁移。可能由于学生并不了解“支架”这个教育学术语而造成该题项得分较低。

第五,针对开放性填空题“这门课的课后小测试,在哪些方面体现了对你学习的促进作用?”有 70%的学生提及了形成性测验能够促进对知识点的巩固、理解与应用,其促进的机理在于测验题中的情境举例或模拟以及测验反馈中的题目解析。有 53%的学生明确提及了形成性测验对课程学习成果的支架作用,其促进的机理在于测验题中的情境与分析思路可以在完成学习成果评价任务时迁移应用。学生提及发现学习中的不足与修正、学习动机促进、自主学习与深度学习的频次较低,这与前述选项型问卷调查的结果比较一致,也为后续对形成性评价工作模型进一步修订完善提供了参考。比较遗憾的是,在开放性调查中,没有一个学生提及“教师调整教学”的影响。也许这可以从学生在回答问卷时更多地是考虑自身的学习,或者教师在调整教学时并没有刻意地告知学生等方面来解释,但从其成效发挥角度考虑,这的确向形成性评价工作模型提出了一个不容忽视的要求。

#### 四、结语

基于 OBE 理念,围绕学生的学习成果来组织课程的教学设计、实施与评价可以作为职业教育高质量发展的一个重要抓手。但这并不意味着“唯学习成果”观。形成性评价在教与学过程中可以提供诊断、反馈与改进,有助于改善学生学习效果。在成果导向教学中实施形成性评价还有助于促进学生对预期学习成果及其要求的理解,并将形成性测验作为完成课程学习成果的建构性支架。在实施过程中,需要注意几个方面:一是形成性测验的题目不应是简单的知识回忆或再现,而应该聚焦于促进学生发展深入理解与高阶思维,且与课程学习成果紧密关联;二是对于在形成性测验中诊断出的问题与不足,除了予以反馈外,还需为学生提供进行改正的机会(甚至视为一项要求);三是对于学生的学习状态,诸如学习动机、学习方式、学习策略等,不应将之视为形成性评价自发的产物,而应在教学与评

价工作中有意识、有目的地加以引导。后续的研究将集中在形成性评价对学生达成学习成果促进作用的深层内部机理以及影响因素。

#### 参考文献:

- [1]张宏.基于学生成果导向的课程评价改革思考[J].湖北函授大学学报,2015(5):106-107.
- [2]田荣梅,王伟.高职生源质量拖累了就业质量吗:来自西部36所院校的数据[J].重庆文理学院学报(自然科学版),2019,7(4):30-39.
- [3]李锐.基于高职招生模式的高职学生特点的再分析:以江苏建筑职业技术学院为例[J].智库时代,2020(2):99-100.
- [4]RAHMAN, S A. Promoting learning outcomes in paediatrics through formative assessment[J]. Medical teacher, 2001,23(5):467-470.
- [5]何克抗.关于形成性评估与隐性性评估:美国《教育传播与技术研究手册(第四版)》让我们深受启发的亮点之三[J].中国电化教育,2017(6):24-29.
- [6]SCRIVEN M. The methodology of evaluation[M]// TYLER R W, GAGNE R M, SCRIVEN M, Perspectives of curriculum evaluation. Chicago: Rand McNally. 1967:39-83.
- [7]BLOOM B S. Some theoretical issues relating to education evaluation [J]. Teachers college record, 1969,70(10):26-50.
- [8]BLACK P, William D. Assessment and classroom learning [J]. Assessment in education: principles, policy & practice, 1998,5(1):7-74.
- [9]CIZEK G J. An introduction to formative assessment: history, characteristics, and challenges[M]// ANDRADE H, CIZEK G. Handbook of formative assessment. New York: Taylor and Francis, 2010: 3-17.
- [10]BENNETT R E. Formative assessment: a critical review [J]. Assessment in education: principles, policy & practice, 2011,18(1):5-25.
- [11]IAN CLARK. Formative assessment: assessment is for self-regulated learning [J]. Educational psychology review, 2012,24(2):205-249.
- [12]BLACK P, WILLIAM D. Inside the black box: raising standards through classroom assessment. [J]. Phi delta kappan, 1998,80(2):139-148.
- [13]JOAN L. HERMAN, ELLEN OSMUNDSON, CARLOS AYALA, STEPHEN SCHNEIDER, MIKE TIMMS, 杜承达. 形成性评价(Formative Assessment)的本质及其对教与学的影响[J].考试研究,2010,6(1):4-21.
- [14]NYLAND, R., A review of tools and techniques for data-enabled formative assessment[J]. Intervention in school and clinic, 2018,53(5):505-526.
- [15]印媛君,来平凡,杜月光,等.基于 Rubrics 构建快捷有效的形成性评价体系:以医学机能实验学课程为例[J].中国高等医学教育,2017(11):49-51.
- [16]王荣.教师对课堂形成性评价的理解与应用研究[D].上海:华东师范大学,2014:24.
- [17]邵朝友.基于学习进程的形成性评价:难为与可为[J].教育发展研究,2013,33(20):41-45.
- [18]WILIAM D, THOMPSON M. Integrating assessment with instruction: What will it take to make it work? [J]. Future of assessment: shaping teaching and learning, 2008,1(1):53-82.
- [19]ELLEN OSMUNDSON. 理解课堂中的形成性评价[J].何珊云,王小平,译.全球教育展望,2012(4):3-6+20.
- [20]陈晶晶.高中英语写作教学中作为支架构建的形成性评价研究[D].南京:南京师范大学,2018:41-43.
- [21]陈雨田.基于支架构建的形成性评价在初中英语阅读课堂中的应用研究[D].舟山:浙江海洋大学,2021:45-47.
- [22]姜海军.高职课程形成性评价存在的误区及应对措施探究[J].兰州教育学院学报,2015,31(12):97-98.
- [23]殷明.基于成果导向教育(OBE)的高职课程教学实施理念与步骤:以《社会心理研究》课程为例[J].广东水利电力职业技术学院学报,2017,15(2):55-59.

- [24]孙立坤.提升高中数学教师形成性评价教学技能的设计研究[D].上海:华东师范大学,2014:14.
- [25]詹姆斯·波帕姆.教师课堂教学评价指南[M].王本陆,赵靖,译.重庆:重庆大学出版社,2010:270-272.
- [26]EACHEMPATI PRASHANTI1, KOMATTIL RAMNARAYAN. Ten maxims of formative assessment [J]. *Advances in physiology education*, 2019(43): 99-102.
- [27]殷明.基于大概念与任务分析技术的高职课程学习成果整合设计:以“人力资源统计”课程为例[J].广东水利电力职业技术学院学报,2020,18(2):71-76.
- [28]段斌,杨宇佳,印峰.以证据为中心的课程学习形成性评价设计[J].电气电子教学学报,2019,41(1):79-83.
- [29]NOOR LIZA ADNAN, et al. Is current formative assessment still relevant in turning students into deep learners? [J]. *TEM journal*, 2019,8(1): 298-304.
- [30]郑宇.测试型形成性评价在高中英语教学中的诊断功能研究[D].长春:东北师范大学,2008:19.
- [31]BROADFOOT P, DAUGHERTY R, GARDNER J, et al. *Assessment for Learning: 10 Principles*[M]. Cambridge: Assessment Reform Group, 2002:1.
- [32]苏文秀.实施形成性评价过程中的问题及对策[J].中国成人教育,2012(3):99-101.
- [33]BALENI Z G. Online formative assessment in higher education: its pros and cons[J]. *Electronic journal of e-Learning*, 2015,13(4):228-236.
- [34]张泽乐,韩荣,王巧,等.形成性评价反馈模式对预防医学专业学习效果的研究[J].江苏科技信息,2021,38(32):77-80.

责任编辑 殷新红

## Research on Formative Evaluation of Vocational College Curriculum under Outcome-oriented Teaching Mode

Yin Ming

(Guangzhou Huanan Business College)

**Abstract:** In order to further improve the quality of education and teaching, vocational colleges need to provide more support for students to achieve learning outcomes in classroom teaching activities, and enhance students' higher-order thinking skills and self-learning ability in the process of implementing outcome-oriented teaching. Therefore, this study constructs a formative evaluation work model based on outcome-oriented teaching. The model focuses on promoting students' construction to the meaning of new knowledge and construction to the relationship between new knowledge and learning outcomes. It has proved that formative tests can promote the consolidation, understanding, and application of knowledge involved in learning outcomes. In addition, students can transfer the understanding and ideas obtained in formative tests to learning outcome evaluation tasks, playing a reference or support role in achieving learning outcomes.

**Keywords:** formative evaluation; outcome-oriented teaching; constructive scaffolding