

· 高教纵横 ·

国外课程评价探微与启示

赵 锐

(西安邮电大学教务处 陕西西安 710121)

摘要: 综述国外课程评价理论, 分析美国、英国、澳大利亚三国课程评价特点, 研究国外课程评价的趋势。我国高校课程评价应注意构建关注学生成长过程的评价指标体系、关注慕课课程的评价指标体系、关注课程评价之后的反馈体系。

关键词: 课程评价; 趋势; 启示

Foreign Course Evaluation and Its Enlightenment

Zhao Rui

(Dean of Xi'an University of Posts and Telecommunications, Xi'an 710121, China)

Abstract: This paper reviews the theory of curriculum evaluation abroad, analyzes the characteristics of curriculum evaluation in the United States, Britain and Australia, and studies the trend of curriculum evaluation abroad. In the course evaluation of Chinese colleges and universities, we should pay attention to the construction of the evaluation index system of the students' growth process, the evaluation index system of the curriculum, and the feedback system after the curriculum evaluation.

Key words: Curriculum evaluation; Trends; enlightenment

一、引言

课程作为教育的载体, 是大学教学最基本的单元。课程的目的在于教育人, 帮助他们形成健全的人格, 做好就业前的准备, 更好地融入社会, 以及学习使用语言和礼仪^[1]。课程评价, 是保障高等教育质量的有效措施, 课程质量直接影响人才培养质量的提升。课程评价是对学校课程进行的价值判断, 是指根据人才培养目标对课程设计、课程条件、课程实施过程、课程实施结果进行定量测量和定性描述, 进而做出的价值判断, 并寻求改进课程途径的一种活动。国外高等学校的课程评价开展的各有特色, 梳理、比较、研究课程评价理论和趋势, 对我国更好地开展课程评价具有重要意义。

作者简介: 赵锐, 教育学硕士, 高级工程师, 研究方向: 高等教育管理、课程与教学论、选课算法设计等。

二、国外课程评价理论

课程评价理论产生于美国。先后经历了评价“测量时代”(1900 ~ 1930 年,特点是:评价就是测量,评价者主要职责就是选择测量工具、组织测量、提供测量数据)、评价“描述时代”(1931-1950 年,特点是:评价过程是将教育结果与预定教育目标相对照的过程,是根据预定教育目标对教育结果进行客观描述的过程,评价不等于考试和测验)、评价“判断时代”(1951-1970 年,特点是:把评价视为价值判断的过程,评价不只是根据预定目标对结果的描述,预定目标本身也需要进行价值判断)、评价“建构时代”(1970 年 - 至今。特点是:它把评价所涉及的方方面面的各种要求,作为评价的出发点,通过协商的方式形成共同的心理建构。突出了过去作为被评价者的学生在评价过程中的参与者身份,从而使评价中出现了被评价者的声音。它本身并不完全排斥其他评价模式,而应该视具体的评价任务,与其他的评价模式相互补充)。

三、美国、英国、澳大利亚课程评价现状

1、美国

美国高校课程评价的评价标准以学生为中心,指标从细微处反映课堂教学质量。美国高校课程质量评价指标体系不仅包括对教师授课的客观评价,也包括对课程设置与相应配置内容的评价。课程评价从多角度进行,学生、同行、教师本人,以及院长、校友都是评价主体。评价方式主要存在三种,第一种是常见的学业成绩评价。这种评价关注学生在特定的时间段里完成学业的情况,对其进行分析和判断,学生升学毕业大多是依据此评价进行。第二种是项目评价,学生运用自己的知识付诸于实践之中,完成既定的目标,教师根据完成度和完成过程中的不同情况而评定。最后一种为档案袋评价,档案袋是指“针对某生从事的学习活动,旨在用于其评价、信息与表彰以及回顾学习过程而收集的‘收集物’。”以此来评价学生在能力发展过程中的进步情况^[2]。

2、英国

英国的高等教育质量保障署是独立于政府和高等院校之外的第三方评价机构。评价结果为教育界、学生家长、社会以及政府所广泛认可。英国现行的课程评价方式比较多元,主要有三个评价体系:学生自我评价、教师实施的评价和国家考试评价。课程部分的检查和审核是学科评价内容中非常重要的一部分。评价人员要进行听课审查,对教师和学生进行关于课程质量和标准等方面的座谈,收集往届毕业生、雇佣机构和相关代表人士对课程的意见。最后评价小组形成该校学术水准和学习机会质量情况的评价报告。“学术水准”报告内容包括课程内容和设置是否有效地促进了预期学习效果的获得,是否符合学科各阶

段和授予学位等级的要求,有关学生考核的设计是否适合检测预期学习效果的达标情况。“学习机会质量情况”报告内容涉及教和学的成效,学生的进步情况。

3、澳大利亚

澳大利亚议会 2011 年 3 月通过建立第三级教育质量和标准局的立法,要求成立高等教育标准专家组,专家组独立工作,并直接向相关的联邦部长提供建议。澳大利亚高校以学生需求为风向标,持续关注学生不断变化的学习需求,适时安排和调整课程内容,使其凸显灵活实用的设置特点。总体来说,对于课程设置进行评价主要依赖对三种信息的及时收集、处理和分析:一是学生需求指数,主要通过对不同课程申报人数的收集和分析来获得。二是就业市场指数,主要通过汇集学生就业人数和市场职位需求情况来判断。三是院系的知识结构、科研实力以及教师的研究兴趣。在完成前期数据分析后,院系统一对课程做出调整,引进一些发展前景广阔的全新课程,同时对于那些没有市场需求的课程则予以取消,以优化课程的设置。^{[3][4]}

四、国外课程评价发展趋势

1. 质性评价与量化评价相结合。从根本上讲,质性评价包含了量化评价,质性评价能够更逼真地反映教育现象。质性评价并不排斥量化评价,而是把它有机地融入自身的评价过程中,在适当的评价内容和场景下,有效地使用量化的方式进行评价是十分有意义的。

2. 评价主体的多元化。价值取向的多元性决定了在评价中需要充分听取不同方面的意见,为此,课程评价主体在国家原有主管机构的基础上逐步发展形成了一个以领导、教师、学生、家长、中介机构、专业组织、社会团体、行业协会等各方参与的多元化评价主体体系。它强调在评价中由评价者不断协调各种价值标准间的分歧、缩短不同意见间的距离、最后形成公认的一致评价结果。

3. 强调课程评价的真实性和情境性。现代认知心理学的研究表明,学生对学习内容的认知和学习,与其所发生的情景有着密切的联系。因此,当代课程评价越来越强调学习的真实性、情景性,评价问题的设计要求更具有真实性、情景性,以便学生形成对现实生活的领悟能力、解释能力和创造能力。

4. 评价类型从终结性评价转向形成性评价、过程性评价。形成性评价倾向于量化的评价工具,强调客观性试题和标准化测验。过程性评价既支持从外部对学习成果进行“量化”的测量,同时倡导而且更加重视“质性”的方法,强调内部的、开放的评价过程,将评价“嵌入”到教学的过程中,贯穿于教学过程的始终,包含了多样的方法和策略。在评价的功能上,形成性评价注重评价的诊断作用。过程性评价则全面重视评价的功能,包括确认学习质量、

进行诊断导向和学会评价等三个方面。

五、对我国的几点启示

1. 关注学生成长过程的评价指标体系

目前我国高校课程评价指标体系更多关注的是讲授知识点的内容是否得到学生认可，问答式较多，激发潜能学习性、关注个体成长差异性的指标点较少。课程评价指标体系应该逐步将侧重点放在挖掘学生生命潜能、尊重每个学生兴趣和个性差异、鼓励学生重拾探索、激发和引导学生投入所学专业的内在主动性。设计的指标体系要能体现评价对人的内心的感召，通过评价获得进一步成长的可能，拓展进一步发展的空间。只有将人的发展和成长作为课程评价的内在逻辑，打通学生发展过程中的障碍，在主体性成长的道路上，不断找到自身生命成长的存在感和意义感，这样才能有效达到评价是为了促进教学的目的。

2. 关注慕课课程的评价指标体系

2018 年 1 月 15 日，教育部召开 2018 年首场新闻发布会，介绍首批 490 门“国家精品在线开放课程”的有关情况。目前，我国上线慕课数量已达 5000 门，高校学生和社会学习者选学人数突破 7000 万人次，逾 1100 万人次大学生获得慕课学分，中国慕课发展已位居世界前列。可以预见，传统的课堂讲授模式正逐步转变为新型教学模式，但是随之而来的是缺乏有效的课程质量评价标准及指标体系、学习效果与教学质量难以保证等问题也日益显现。因此，改变传统课程评价指标体系，不断融入慕课课程的评价指标点，充分考虑受众的学习特点，才能有效提升评价的准确性和实际效果。

3. 关注课程评价之后的反馈体系

课程评价的结果反馈非常重要，若没有建立合理的反馈体系，评价结果就起不到促进教学质量提升的作用。在具体实施过程当中，高校要建立相关制度，明确责任主体，由专业人员进行数据的核实、甄别、比较，对存在的问题，责任到人，有责必纠，形成良好的反馈体系，有力地促进教学质量的提升。

参考文献

- [1] 吴凡. 我国研究型大学课程目标与课程评价问题研究 — 基于“985 工程”高校大学生学习经验调查 [J]. 中国高教研究, 2017 (10) :98-98.
- [2] 江珊. 哈佛大学教学质量保障体系建设探析 — 基于学生评教的视角 [J]. 高校教育管理, 2016 (3) :86-87
- [3] 李作章, 郭研. 澳大利亚大学教学标准研制: 过程、维度与取向 — 基于《澳大利

亚大学教学规范与标准框架》的解读 [J]. 教育探索, 2017 (4) : 122-123

[4] 理查德·詹姆斯. 澳大利亚高等教育和国家教学标准 [J]. 清华大学教育研究, 2014 (6) :86-87

基金项目: 2017 年度陕西高等教育教学改革研究项目“多元化课程评价指标体系的研究与实践”, 项目编号 17BY064。

中共中央国务院印发《中国教育现代化 2035》

《中国教育现代化 2035》分为五个部分: 一、战略背景; 二、总体思想; 三、战略任务; 四、实施路径; 五、保障措施。

《中国教育现代化 2035》提出推进教育现代化的指导思想是: 以习近平新时代中国特色社会主义思想为指导, 全面贯彻党的十九大和十九届二中、三中全会精神, 坚定实施科教兴国战略、人才强国战略, 紧紧围绕统筹推进“五位一体”总体布局和协调推进“四个全面”战略布局, 坚定“四个自信”, 在党的坚强领导下, 全面贯彻党的教育方针, 坚持马克思主义指导地位, 坚持中国特色社会主义教育发展道路, 坚持社会主义办学方向, 培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人, 加快推进教育现代化、建设教育强国、办好人民满意的教育。将服务中华民族伟大复兴作为教育的重要使命, 为决胜全面建成小康社会、实现新时代中国特色社会主义发展的奋斗目标提供有力支撑。

《中国教育现代化 2035》提出了推进教育现代化的八项基本理念。《中国教育现代化 2035》提出了推进教育现代化的总体目标。

《中国教育现代化 2035》聚焦教育发展的突出问题和薄弱环节, 立足当前, 着眼长远, 重点部署了面向教育现代化的十大战略任务: 一是学习习近平新时代中国特色社会主义思想。二是发展中国特色世界先进水平的优质教育。三是推动各级教育高水平高质量普及。四是实现基本公共教育服务均等化。五是构建服务全民的终身学习体系。六是提升一流人才培养与创新能力。七是建设高素质专业化创新型教师队伍。八是加快信息化时代教育变革。九是开创教育对外开放新格局。十是推进教育治理体系和治理能力现代化。

《中国教育现代化 2035》明确了实现教育现代化的实施路径: 一是总体规划, 分区推进。二是细化目标, 分步推进。三是精准施策, 统筹推进。四是改革先行, 系统推进。

为确保教育现代化目标任务的实现, 《中国教育现代化 2035》明确了三个方面的保障措施: 一是加强党对教育工作的全面指导。二是完善教育现代化投入支撑体制。三是完善落实机制。

摘自《中国教育报》2.24