

高职高专教学参考丛书

高等职业教育课程 学习评价与案例

马 越 王文博 编著
韩志伟 主审



中国轻工业出版社

高等职业教育课程学习评价与案例

上架建议：教育

ISBN 978-7-5019-7063-6



9 787501 970636 >

定价：20.00元

高职高专教学参考丛书

高等职业教育课程学习 评价与案例

马 越 王文博 编著
韩志伟 主审

 中国轻工业出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

高等职业教育课程学习评价与案例/马越, 王文博编著. —北京:
中国轻工业出版社, 2010. 1
(高职高专教学参考丛书)
ISBN 978-7-5019-7063-6

I. 高… II. ①马…②王… III. 高等教育: 职业教育-课程-教学研究 IV. G718.5

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2009) 第 114471 号

内 容 简 介

本书系统地探讨了高等职业教育课程学习评价的问题。共分九章。主要内容有: 高职课程概述; 学习评价概述; 学习评价的原则、过程和方式; 高职教育课程学习评价现状与改革方向; 实行高职课程学习评价改革的基础; 课题任务式学习评价方法的总体设计和实施; 学习评价改革的配套措施; 课题任务考核管理与实施; 课题任务式学习评价案例。

本书适合高职高专教师、教学管理人员和相关领导阅读、参考, 也可供有关研究人员参考。

责任编辑: 杨晓洁 责任终审: 劳国强 封面设计: 锋尚设计
版式设计: 王超男 责任校对: 吴大鹏 责任监印: 张 可

出版发行: 中国轻工业出版社 (北京东长安街 6 号, 邮编: 100740)

印 刷: 三河市世纪兴源印刷有限公司

经 销: 各地新华书店

版 次: 2010 年 1 月第 1 版第 1 次印刷

开 本: 787 × 1092 1/16 印张: 8.75

字 数: 166 千字

书 号: ISBN 978-7-5019-7063-6 定价: 20.00 元

邮购电话: 010-65241695 传真: 65128352

发行电话: 010-85119835 85119793 传真: 85113293

网 址: <http://www.chlip.com.cn>

Email: club@chlip.com.cn

如发现图书残缺请直接与我社邮购联系调换

80640J2X101ZBW

前 言

高等职业教育已经从重视速度、规模的外延发展转入了注重质量、特色、内涵发展的轨道，教育教学质量决定了高等职业的发展前途。

教学质量受多方面因素的影响。作为师生直接参与的教学过程本身，是决定教学质量的主要因素。而在教学过程的多个环节中，必将涉及对学生学习成果的学习评价，即课程学习评价。这一学习评价不但对教学成果起表征作用，而且对整个课程教学过程起到导向、检验诊断、反馈调节等多重作用。从这个意义上说，课程的学习评价环节是整个教学过程的指挥棒。

课程教学过程的学习评价作为检查教学质量的重要环节，考核的内容涉及培养目标和课程教学目的，学习评价方法涉及教学方法、学生和教师在教学过程中的地位和作用。抓住课程学习评价的研究和改革，会对整个教学过程的研究和改革起到牵一发而动全身的作用。

本书系统地研究和阐述了高职教育课程学习评价理论和实践问题，既重视评价理论的阐述，更重视学习评价的实践探讨。书中列举了课程学习评价的实例，供参考。

在编著本书过程中，借鉴了参考文献中的理念和思路，值此拙著出版之际，向各位作者表示诚挚的谢意。

本书由马越、王文博编著。谢梅英、兰蓉、徐红勤老师提供了案例等资料，虞未章老师对本书的编写提出了宝贵意见，在此一并表示感谢。

编著本书是一次尝试，本书中难免有疏漏或谬误，衷心希望读者和专家批评、指正。

作者

于北京

2009 年 3 月

目 录

第一章 高职课程概述.....	1
第一节 课程的概念和结构.....	1
第二节 高职课程的类型.....	4
第二章 学习评价概述.....	9
第一节 学习评价及其结构.....	9
第二节 学习评价的分类	11
第三节 学习评价的功能	13
第四节 学习评价的历史渊源与进程	16
第五节 学习评价中的若干重要问题	19
第三章 学习评价的原则、过程和方式	23
第一节 学习评价的基本原则	23
第二节 学习评价的过程	23
第三节 测验、考试评价方式	25
第四节 真实性评估	31
第四章 高职教育课程学习评价现状与改革方向	39
第一节 我国高等职业教育课程学习评价的现状	39
第二节 发达国家职业教育学习评价方法的启示	43
第三节 实行真实性评价,是高职职业类课程学习评价的改革 方向	46
第五章 实行高职课程学习评价改革的基础	47
第一节 关于课程学习评价方法的理性思考	47
第二节 转变课程学习评价的观念	51
第三节 高职课程学习评价改革的指导思想与原则	53
第六章 课题任务式学习评价方法的总体设计和实施	56
第一节 课题任务式评价法总体设计	56
第二节 课题任务式评价法实施要点和操作规程	58
第三节 “课题任务”为主的学习评价方法实施效果及存在问题	75
第七章 课题任务式学习评价改革的配套措施	78
第一节 制定课程标准	78
第二节 课程内容的模块化与综合化	86

第三节 行为导向的教学活动方式	87
第四节 通用能力的发展领域	88
第八章 课题任务考核管理与实施	93
第一节 建立教学和考核工作管理系统	93
第二节 建立教学和考核工作流程	94
第三节 教师工作规范	96
第九章 课题任务式学习评价案例	99
第一节 《微生物检验技术》课程课题任务式学习评价案例	99
第二节 《生物制药技术》课程课题任务式学习评价案例	112
第三节 《动态网页制作》课程课题任务式学习评价案例	121
参考文献	134

第一章 | 高职课程概述

第一节 课程的概念和结构

一、课程的概念

“课程”一词在教育领域和学校生活中经常出现，人们在使用该词时并不感到困难，在认识和理解上也没有太多的分歧和误解，但是要为它下一个简明而科学的定义就不易了。从古代学者到现代课程论专家都颇费心思，从不同视角予以论述，至今仍是众说纷纭，难得共识。可以说，在教育领域里，“课程”是一个涵义极复杂、歧义最多的概念之一。要研究课程理论和实践，乃至对课程学习进行评价，都必须对课程这一概念的涵义有一个全面性的认识。

1. “课程”的词源分析

“课程”一词源远流长，在我国它源于唐代。唐代孔颖达在其《五经正义》中的一条注疏写道：“维护课程，必君子监之”，此即“课程”在中文文献中的最先出处。到了宋朝，教育家朱熹在其《朱子全书·论学》中频频论及课程，主张“宽着期限，紧着课程”，“小立课程，大作功夫”等。他论述的“课程”主要揭示“功课及其进程”，也正是今日课程论中最基本的含义。1985年出版的《中国大百科全书·教育》对“课程”的概念也是“课业及其进程”。显然，这个定义是从“学”的视角来说的。

在西方，英国著名的教育家斯宾塞在1859年所发表的一篇著名论文最早运用“curriculum”（课程）一词，意指“教学内容的系统组织”，该词源于拉丁语“currere”（跑），因此，西方最早对“课程”定义为“course of study”（学习的进程）。可见西方最早对“课程”一词的定义，也是从“学”的角度来形成的。可是，后来的许多课程论者往往偏离了这个视角，而从“教”的视角来论述“课程”这个概念，就变得越来越复杂了。

2. 国内外学者对“课程”概念的种种见解

有人粗略统计，关于“课程”的定义有百余多条，本书不想罗列，但可以稍加归纳，以观端倪。

（1）“学科”说。《辞海》（教育、心理分册）认为，课程“即教学的

科目。课业指一个教学科目,也可以指学校的或一个专业的全部教学科目,或指一组教学科目。”“学科”说,是从有了学科以后就开始了。这种观点显然不全面,不完整,它仅看到课程的表现,而没有看到比学科更宏观和更微观的层次,也没能将现代活动课程纳入进来,从而未能揭示课程的本质。

(2)“计划”说。认为课程是“学校的生活和计划”,“一种学习计划”或“育人方案”。这种观点,把课程看做是教学过程之前或教育情境之外的事物,把课程目标、计划与课程实施、手段等割裂开来,片面地突出前者,并忽略了学习者的现实经验。

(3)“经验”说。即把课程看做是学生在教师指导下或自身努力取得的“一切经验”或“体验”。这种观点,从理论上看起来是很好的,但在实践上是不可能的。但从有了教育以来,人类的学习就不再是事事都直接依赖经验,而是大量地接受间接经验,即前人积累的丰富的真理性知识。

(4)“教学内容”说。即把课程仅仅看做是“教学内容”或“教学内容和进程的总和”。这种观点,仅从教学角度观察和理解课程,描述课程,既不全面,也未真正揭示课程的本质。

(5)“教育内容”说。认为课程是“为实现学校教育目标而选择的教育内容的总和”,这种观点比“教学内容”说有所拓宽,有所进步,但忽略了课程的目标以及学习方式、学习时空等课程要素,仍不够全面、不够准确。

(6)“总和”说。即认为“课程可以理解为实现各级学校的教育目标而规定的学科科目及其目的、内容、范围、分量和进程的总和。”这种观点,可视作“学科”说和“学科内容”说的综合。也没有准确而简明地概括课程的本质属性。

(7)“活动”说。有的学者认为课程是“计划形态的学习活动”。但这位学者也认为其见解需要一系列诠释或说明。

(8)“课业进程”说。有的著作认为课程既是“课业及其进程”。其中的课业易被误解为“课程的作业”。所以,也不够准确。

3. “课程”概念、定义的新见解

当然,还可以归纳、列举一些见解、观点,这里不再赘述。纵观上述种种观点、见解,虽都有其合理的因素,但都未能确切而科学地揭示课程的本质属性。究其原因,是陷进了就“课程”而论课程的圈子里。我们认为,应当把“课程”这个概念置于整个教育这个大范畴、大系统、大视野里来观察、抽象和概括。教育是什么?它是育人的大事业,是引导每个人从“自然人”变为“社会人”的大事业。每个人在这个历程中,都要完成一定的学业,从而达到就业或创业的需要。而学业则是一系列称之为“课”的“学习领域”构成的。

所以,我们认为“课程”应定义为“学习领域及其历程”。这个定义可以涵盖上述各种观点和见解,并非常简明地揭示出理解的本质属性,而且也回归到“课程”概念的最初视角,即从“学”的角度来定义“课程”。

4. 课程内涵的发展趋势

从20世纪70年代以来,课程内涵发生了很多变化,归纳起来,出现了如下趋势:

(1) 从强调学科内容到强调学习者的经验和体验。教育界越来越清醒地认识到强调学科内容,往往会使课程成为控制学习者的工具,不利于调动学习者的主体性、积极性和创造性。为了切实保障和促进学习者的发展,必须把学习者的发展置于课程的核心,越来越重视学习者的活生生的亲历经验和体验。这种趋势在职业教育中就更加明显。高等职业教育,作为培养高技能型人才的教育,其课程理念更应当关注课程内涵发展的这个趋势。

(2) 从强调课程目标、计划到关注课程的价值。只强调课程设定的目标、计划,必然会把课程实施过程本身的非预期性因素和教育价值排斥于课程之外。人的最本质属性是创造性。只有充分关注,并利用随机出现的创造性的、非预期性的因素的教育价值,才能最充分地实现课程的育人价值。因此,应该把目标、计划整合到教育情景中,才能促进学习者主体性和教师主导性的创造性的发挥。

(3) 从强调教材这个单一因素到重视学生、教师、材料、媒体(特别是现代媒体)、环境因素的整合。从片面地强调材料的功能,到关注学习者的经验,重视课程教育教学过程本身的价值,必然会导致将课程视为师生、教材、媒体、环境五因素持续交互作用的动态的情景,从而使课程形成一种动态的“生态系统”,更有利于学生的发展。

(4) 从只重视显性课程到显隐性课程并重。显性课程是指学校教育中有计划、有组织地实施的课程。而“隐性课程”则指学生在学习环境(校园环境,社会环境和文化体系)中获得的非预期的或非计划的知识、智慧、价值观念、情意和态度等。隐性课程是影响人的发展的重要因素。为了培养新型的职业人才,必须谋求这两类课程的和谐统一,充分发挥隐性课程的积极作用,并尽可能减少其负面影响。

(5) 从只重视学校课程到关注校内外课程的整合。信息社会的到来,社会变革速度空前加快。在这种背景下,课程的变革再也不能固守学校的“围墙”之内,应着力谋求校内外课程的整合、互补。高职课程尤其要重视这种整合。

应当清醒地认知课程内涵的这些变化的趋势,把握课程变革的方向,才能搞好课程变革、课程开发、课程设计和课程实施,充分发挥课程的功能。从而,与时俱进地改善课程的学习评价。

二、课程的结构

从系统论观点来分析,课程也是一个复杂的系统,由许多结构要素组成。

1. 学习目标

也有人称为课程目标。即课程所要达到的促进学习身心发展的预期结果。既包括课程的总体目标(包括认知目标、能力目标和情意目标),还包括一系列具体的学习目标。

2. 学习内容

也有人称为课程内容。它是从相应的学习领域经过选择和组织的文化、科技内容。学科性课程的内容,系从其学科的主要领域中产生;职业性课程的内容则从职业领域的工作任务和过程选择、归纳和整合来确定。这些选择与组织的学习内容,将通过课程标准,各种形式的教材和课程指导而体现出来。

3. 学习方式

即课程的学习活动方式。它是指如何进行学习的问题,是由学习活动的类型、方式方法及课程运行的时间、空间和程序等构成的总和。

4. 学习媒介

也称为课程媒体。包括传统媒体(如板书、实物、模型等)和现代媒体(如影视、计算机及其课件、多媒体等)也包括引导学生学习的教师。

5. 学习评价

即对学生的学习过程,情态和结果作出评价。学习评价不同于课程评价。学习评价是对学生的学习进行评价;而课程评价则是对课程本身的价值进行评估。学习评价,可通过反馈渠道对前述4个结构要素进行调控和改善,并使课程整体效果达到最优。由此可见,学习评价在整个课程结构系统中占有极其重要的位置。

第二节 高职课程的类型

高等职业教育课程类型与普通高校课程类型相比,既有共性,又有个性。普通高校课程多属于学科性课程,而高职教育课程则多属于职业性、应用性课程。因此,课程学习评价也就不同。同时,高职课程的类型也有多种,学习评价也有各自的特点。所以,分清课程类型,对正确进行学习评价非常重要,例如,对部分学科性课程可以采用传统的测验、考试类方式进行学习评价(当然,也需要改革),而对于职业性、应用性课程,则应采用真实性评估或评价。本节将概要介绍高职教育课程的类型。

一、学科课程与经验课程

1. 学科课程

它是以文化知识（科学、道德、艺术）为基础，按照一定的价值标准，从不同的学术或知识领域选择一定的内容，根据认知的逻辑体系组织的学科。学科课程是历史最悠久、使用范围最广泛的课程类型。可分为科目本位课程、学术中心课程、综合学科课程。

（1）科目本位课程。是由各自具有独立体系，彼此缺乏联系的科目所组成的课程。如我国古代的“六艺”（礼、乐、射、御、书、数）；古希腊、古罗马的“七艺”（文法、修辞、逻辑、算术、几何、天文、音乐）等。

（2）学术中心课程。是指为专门学术领域而开发的课程，它是课程内容现代化的产物。其基本特点是学术性、结构性、专门性，不仅尊重学术逻辑，而且注重发展人的问题解决能力和探究精神。

（3）综合学科课程。是把两门或多门以上的学科整合起来，形成一门新的学科课程，如物理化学、艺术哲学、技术美学等。

学科课程的显著特点是：有助于系统传承人类文化遗产；有助于学习者获得系统的文化科技知识；有助于组织教学与评价，有助于提高教学效率。但也有许多欠缺之处，如容易忽视或轻视学习者的需要、经验和生活；忽略火热的当代社会生活的现实需要；导致单调的教学组织和划一的讲解式教学方法，不利于课程变革。

2. 经验课程

经验课程又称活动课程或生活课程。它是以学习者的主体性、活动的经验为中心组织课程。经验课程以开发与培训学习主体内在的、潜在的价值为目标，以培养具有丰富个性的人才。学习者的需要、兴趣、经验是经验课程的主导内容。

与经验课程相应的教学是发现式的、尝试性的。这种教学建立在人的“好奇”、“发现”天性的基础上，其基本构成因素是兴趣与新奇的方法，而基本表现形式是以感知觉为先导的活动教学与实操教学。

当代人本主义经验课程论认为，课程的根本目的是促进学习者开发其潜能，实现其人生价值。最终导致“自我实现”的境界。这种经验课程也可称为“自我实现”课程。这种经验课程倡导“合成教育”，其实质是将情意领域（情绪、情感、意向、态度、价值观）和认知领域（知识、智能和能力）加以整合。实现情感与理智、个人与社会、教材与学生生活诸方面的整合。

经验课程的基本特征：第一，它是以学习者时下活生生的直接经验为课程开发的核心，课程目标的基本来源是学习者的经验及其成长、发展的需要。学

习者通过与其学习情境的交互作用,在解决所面临的各种问题的过程中建构经验,内化为素质,发展其人格。学科知识以及社会生活经验的学习当然很重要,但是这种学习只有以学习者直接经验为基础,并满足其需要和兴趣,才能成为经验课程的组成部分。第二,在经验课程中,学习者直接参与学习活动的构想、设计、实施和评价,能更多、更好地发挥其主体性。第三,在经验课程中,学习者是整体性存在。学习者全人格参与学习过程,是知情意的统一,是思维与行动的统一。因此,在这种课程中,学习者的需要、兴趣、动机的发展与其智能的发展,以及其思维能力(问题解决能力)的发展与其操作能力(行动能力)的发展是同等重要、相辅相成的。第四,经验课程承认并关注学习者个性的差异,并在尊重个性差异的基础上开发、构建和实施课程。

经验课程的特点是显而易见的。但它也不是毫无缺陷的。首先,它容易忽略系统知识的学习,实施者沉醉于学习者当前的偶发性冲动,往往会忽略系统知识的教育价值。其次,经验课程容易导致“活动主义”,忽略学习者知识、技能的内化,从而忽略学习者深层次的心理品质的发展。最后,经验课程的组织、实施,需要教师具有相当高的教育艺术,实施起来要有一段艰难的历程。

综上所述可见,随着高职课程全面、深化改革的到来,高职课程尤其是职业类课程必然向经验课程迈进;而传统的学科课程将变为应用性学科课程,并在一定程度上吸取经验课程的某些特点。

二、分科课程与综合课程

这是两类不同的课程。分科课程是一种单一学科性的课程组织模式,它强调不同学科门类之间相对独立性的一门学科体系的完整性;综合课程之间的关联性,可统一性和内在联系。现代学科发展呈现高度分化和高度综合并驾齐驱的趋势。因此,分科课程与综合课程共存是必然的。

综合课程是有意识地运用多种学科(或课程)的知识观和方法论来考察和探究一个中心主题或问题。该中心主题或问题源于学科知识,则这种综合课程即为“学科本位综合课程”;中心问题源于社会生活现实,则课程即为“社会本位综合课程”;中心问题源于学习者本身的需要、兴趣、动机、经验等,则课程即为“经验本位综合课程”。一般来说,从学习评价角度,综合课程要比分科课程更难,更需要精心设计、精心实施。

三、必修课程与选修课程

所谓“必修课程”,是指同一时期的所有学生都必须修习的课程,也是保证所有学生的基本学力而开设的课程;而“选修课程”是学生根据自身的需要、兴趣、特点而选修的课程,也是为适应学生个性差异而开设的课程。对于

高等职业教育，两种课程都是必要的，不可忽视的。

从课程价值观来看，两种课程之间的关系，可以归结到“公平发展”与“个性发展”的关系的层面。“公平发展”的理念是指所有学习者都有接受实质上公平教育的机会，这是必修课程的直接的价值支撑；而“个性发展”理念则是指每个人都有适合其能力发展和个性特点的机会，这是选修课程开设的直接价值支撑。因此，这两种课程在教育价值观上具有内在的一致性。

这两种课程还具有等价性，即二者拥有同等的价值，不存在主辅关系。同时，这两种课程相互渗透，相互作用，形成有机的统一。因此，也都要进行学习评价。

四、核心课程和边缘课程

所谓“核心课程”是每个学生必修的以社会或生活领域为核心的课程。高等职业教育的核心课程，即为培养高职生核心职业能力的必修课程。随着社会经济、科技、文化的高速发展，新的学科、职业不断涌现，其支持者不断要求将其纳入学校的课程体系中。但是由于学习者在校学习时间和资源等方面的限制，这些要求不可能都获得实现，于是，必然会提出学习者都应该学习哪些共同的“核心的学习领域”，即“核心课程”；同时，根据学习者之间的差异，环境条件的差异以及教育目标的差异，还可以开设哪些针对性的课程，即“边缘课程”。

核心课程是课程体系中居于核心位置的具有生成力的那部分课程，它与边缘课程形成有机的、内在的联系。

按照核心课程价值观，可分为社会取向的核心课程、经验取向的核心课程、学科取向的核心课程，以及综合取向的核心课程。高职教育核心课程，主要有社会取向、经验取向以及综合取向三类核心课程。

五、显性课程与隐性课程

一般来说，显性课程是学校教育中有计划、有组织地实施的“正式”课程；隐性课程则是学生在学习环境（包括物质环境、社会环境和文化体系）中所修炼到的非预期或非计划的知识、价值观念、行为规范、情意、态度、个性品质，具有“潜在性”。两种课程共同构成课程的全貌。

要充分了解和重视隐性课程的特点。首先，隐性课程的影响具有弥散性和普遍性。即隐性课程的影响无处不在。在同一学习环境中，每一个学习者都是主体，每一个主体的心灵特性都是独特的，不同的主题会解读出不同的意义，往往会超出教育者预测之外；其次，隐性课程的影响又具有持久性。很多隐性课程都是通过心理的无意识层面对学生产生影响。如对情感、态度、价值

观等方面的影响，都是潜移默化的、持久的；第三，隐性课程的影响既可能是正面的，积极的，也有可能是负面的，消极的，学校应努力发挥积极影响，减少消极影响；最后，隐性课程的内容既可能是学术性的或职业性的（如学术观点，职业技能和职业技巧等），也可能是非学术性的（如做人的品格品位、行为规范、道德准则、人际交往方式等）。

第二章 | 学习评价概述

第一节 学习评价及其结构

一、学习评价的概念

1. 评价的概念

所谓“评价”，原指对货物的评质论价。其后，就广泛用做对各种事物乃至对人类各种价值的判断。辩证唯物论认为，人的思维和认识具有反映、认知、评价和创造的特性。人类认知活动在本质上是反映、评价和创造的辩证统一。因此，人类在如实地反映客观事物，把握其本质的基础上能对事物存在的价值、功能和意义作出判断。

2. 学习评价的概念

所谓学习评价，即是对学习者的学习所进行的评判。它是通过系统地收集有关的信息，对学习者的学习过程的知情意的发展和结果的价值进行评价，以判断其学习的成败、优劣、得失，从而为学习者改进学习和教师改善教学，以及管理部门改善其管理，提供尽可能准确的依据。如前节所述，学习评价是课程结构的重要组成要素，它也是整个教育评价的一个领域。学习评价与教育评价的其他领域的区别就在于评价对象（评价客体）的不同，它是直接评价学习者的学习的，高职课程学习评价，就是针对高职生的学习状态和学习成果的，现在高职教育中对高职生的传统形式的考试与测验，和在教学过程中实施的各类真实性评估，都是针对高职生学习的评价形式。

3. 课程评价

必须严格区分学习评价和课程评价。高职课程学习评价是对高职生学习活动过程和结果的评价，是课程结构的一个重要组成部分，例如评判某高职生学得不好或好，好在何处，不好又在何处，应当肯定什么，否定什么，有什么经验和教训，以便使他明确前进方向；而课程评价是课程运作的一个环节。其次，还要区分学习评价和教学评价。后者，即教学评价有两层含义，一层含义是指对教师或教师群体的教学工作过程和成果进行评估，并作出价值判断，以改进教学工作；另一层含义，则指对教与学两个方面进行评测，这种评价则包括学习评价，但它是一个比学习评价更大的评价范畴。本书只讨论课程的学习