

课程目标达成度评价的 价值导向：从举证到赋能

蒋成香

(上海师范大学, 上海 200234)

摘要:课程目标达成度评价是产出导向的师范类人才培养内部评价体系的起点和重要内容,其贯穿师范类专业认证和人才培养全周期,需要从认证体系和人才培养两个视角探究其实质。将外部师范类专业认证要求内化为师范人才内部培养要求,将有助于实现从举证导向到赋能导向评价的价值转变。在赋能评价建构路径上,建立以师范生教师职业能力标准为核心的培养体系是赋能评价的基础,以师范生教师职业能力培养为导向设计课程教学评价任务、教师将评价融入教学研究从而提高自身专业水平、师范生将参与评价融入学习是实施赋能评价的切入点,以适切的评价取向实施赋能评价是其评价模式。

关键词:师范类专业认证;课程目标达成度评价;价值导向;举证;赋能

中图分类号:G642.3

文献标志码:A

文章编号:1003-2614(2025)02-0109-06

DOI:10.19903/j.cnki.cn23-1074/g.2025.02.004

课程目标达成度评价是遵循师范类专业认证产出导向理念而建立的内部评价机制的重要组成部分,是产出导向评价的起点,要求定期评价课程目标的达成度,根据评价结果持续改进,不断提高教学质量和人才培养质量^[1]。自2017年师范类专业认证工作正式启动以来,课程目标达成度评价一直是研究热点,但大多数是实践问题导向的研究,如指出课程目标达成度评价支撑的毕业要求分解指标点评价可测性不强^[2],或是关联具体课程实施课程目标达成度评价的案例研究^[3-5],而反思性研究较少^[6]。从我国认证实践来看,关于课程目标达成度评价的认识和实践普遍囿于认证体系内部,以举证为评价目的、以目标取向为评价模式,这是教育质量外部监督评价和传统课程教学评价思维下的产物,与课程教学评价的育人基本属性、课程评价革新理念不符,重新审视课程目标达成度评价及其价值导向有重要现实意义。文章反思认证实践中的课程目标达成度评价,分析内外部视角下课程目标达成度评价的本源及价值导向,探寻赋能导向下的建构逻辑,有利于将外部师范类专业认证要求内化为师范人才培养要求,有助于将课程目标达成度评价的目标取向转向为多元取向、实现从举证导向的评价到赋能导向的价值转变,进而探索从教育质量管理向教育治理的转变。

一、反思认证实践中的课程目标达成度评价

(一) 举证导向的评价错置了评价目的

师范类专业认证是专门性教育评估认证机构依照认证

标准对师范类专业人才培养质量状况实施的一种外部评价,旨在证明当前和可预见的一段时间内,专业能否达到既定的人才培养质量标准^[7],其本质是一种外部监督的教育管理评价。在认证实践中,师范类专业在外部监督评价和内部繁重任务直接压力下,课程目标达成度评价往往被简化为一种举证行为,即证明课程目标的达成以供认证专家核验。以举证为目的导致师范专业重外部认可,课程目标达成度评价结果需要向认证机构和认证专家进行报告,以证明课程目标达成度评价的实施严格遵循师范类专业认证理念和标准的要求,着重回应认证标准和认证专家的关切;此外,评价过于重视达成度评价结果,侧重通过各种评价方法和工具来收集、分析和解释学生的知识、技能和能力表现,其目标是证明申请认证的师范类专业的教学质量和学生的学习成果达到了预期的水平,与预设目标的比较是评价重点。

1. 举证导向的评价忽略人才培养内在要求

以举证为导向的评价强调了外部监督的认可,忽略了人才培养的内在要求。特别是举证导向的评价过于关注结果的验证,缺乏提供即时反馈和改进。评价的重点通常放在对学生阶段性学习成果的检验上,而非作为课程动态教学过程的一部分,这导致评价结果往往以静态证据的形式呈现,缺少对教学过程和教师实践的深入反思和指导。这种状况限制了师生对学习困难的及时捕获和有效指导,影响教学的动态改进。

2. 举证导向的评价引发评价结果真实性的质疑

当评价被用作获得外部监督认可的工具时,其真实性和

收稿日期:2024-07-15

作者简介:蒋成香,上海师范大学教务处讲师,理学博士,主要从事教师教育与计算数学研究。

可靠性受到质疑。在举证目的的驱动下,教师可能将认证的真正目的与功利性评价相混淆,导致评价焦点过度集中于证明课程目标的达成上。这种偏重于证明教学成效的倾向,使认证实践中几乎所有的课程目标达成度都显得偏高,引发对评价结果真实性的质疑。

(二)目标取向的评价模式忽视了评价的复杂性

在师范类专业认证体系内,课程目标达成度评价作为衡量课程教学成效的关键要素,本应体现其在产出导向评价机制中的核心地位。认证实践中的评价往往仅停留在对字面意义的浅显理解,未能深入挖掘其潜在的教育价值。这主要是受到传统教学模式中以学科知识传授为主的影响,导致评价过程简化为对课程与教学是否达到既定课程目标的机械判断,认为课程目标达成度评价如其字面意思,“评价过程实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”^[8]。在认证实践中,评价过程普遍采用目标取向的课程模式,即“确定目标-创设评价情境-选择和编制评价工具-判定评价结果”^[9]。尽管目标取向的评价通过设定目标,为学生提供了清晰的学习方向和预期成果,有其积极意义,但目标取向的课程教学评价注重比较差距忽视了教学过程本身价值,更忽视了师范人才培养的特殊性。

1. 目标取向的评价忽视了师范人才培养的全面性和差异性

传统课程教学影响下的目标取向的课程评价过于注重学科知识、专业技能和行为改变等明确、具体、可测量的目标,而忽略了学生在师德、教育情怀以及创造力、批判性思维和问题解决等非量化的能力素养的发展。偏重于标准化评价方法的倾向,导致某些难以用数字或指标衡量的能力得不到全面评价,从而限制了学生综合能力的发展;每个学生都具备独特的学习动因、兴趣爱好和能力水平,因而在课程目标达成方面也会有差异。目标取向的课程目标达成度评价往往止步于证明预设目标的达成,无法提供针对个体差异的详细评价和个性化指导,使师范生的个体发展和潜力无法得到充分关注。

2. 目标取向的评价忽视了课程实施过程的价值

目标取向的评价重点关注实际教学效果与预设目标之间的差距及契合程度,却简化了教育教学情境的复杂性和学习体验的过程性。在认证实践中,目标取向的课程目标达成度评价呈现出形式化、工具化表象,即设计复杂的计算方法、收集繁复的评价数据、关注目标的达成度值,进而与预设目标对比。学生在课程教学过程中主动思考、提出问题、探索解决方案时对问题进行深入理解和分析,其所展现出的创造力及生成性成果不是事先的课程目标所能预设的,也湮没在繁复的评价数据中。

3. 目标取向的评价忽视了课程实施环节的关联

目标取向的课程目标达成度评价在实施过程贯穿严格

的线性排序^[10],评价通常作为相对独立的环节在阶段性课程教学结束后进行,甚至在举证的目的下成为纯粹的评价任务。在此情境中,评价通常以独立于目标的方式存在,且评价结果不会对预设目标的适切性有判断或质疑,评价与课程目标设置、课程教学实施、课程考核等环节之间的关联变得不再重要,评价失去了逻辑支撑。

(三)教师主宰评价过程不能有效促进师范生学习

在举证导向评价体系中,教师是评价过程的主宰者,而师范生则作为被动的考核对象,以接受考核的身份参与其中,这种做法与师范类专业认证所倡导的“学生中心”理念不符。师范生评价主体地位的缺失不利于其学习成长。

1. 教师主宰评价影响师范生自主学习

师范生群体被动参与评价,评价主体地位缺失,意味着对自己的学习过程、学习成果以及个人自主发展缺乏足够认识和掌控,影响师范生自我反思、自我监控和自我调节能力等自主学习能力的发展。当评价过程完全由教师控制时,评价的焦点过度置于证明教学目标达成的成就上,评价的标准、方法和结果倾向于反映教师的价值观和期望,师范生群体很少有机会参与,参与度不足既限制师范生在学习过程中的主动性和创造性,也影响其对评价结果的接受和认同。

2. 教师主宰评价影响师范生评价素养培养

作为未来教育的实施者,师范生需要具备良好的评价素养,包括理解评价原理、掌握评价方法、进行有效反馈等评价能力。在教师主宰的评价体系下,师范生没有机会参与评价,缺少在学习过程中自主学习监控、自主学习评估、习得评价技能、养成自主评价意识的机会,在一定程度上影响了他们自我评价能力的形成以及未来作为教师对职业对象进行有效评价和指导的能力的形成。

二、课程目标达成度评价及其价值导向的重新审视

以举证为导向、目标为取向、教师主宰的课程目标达成度评价实践,是对认证理念和标准的曲解,是深受传统课程教学与评价束缚的写照,是将认证置于外部监督而未服务于师范人才内部培养的狭隘实践,因而有必要从师范类专业认证理念和师范人才培养两个视角来审视课程目标达成度评价并探究其实质,得到客观、全面的认识。

(一)内外部视角下课程目标达成度评价的实质

1. 外部认证要求转化为人才培养内在要求的质量追求

常态化的课程目标达成度评价不仅是师范类专业认证的要求,更是师范人才培养要求。《普通高等学校师范类专业认证实施办法(暂行)》明确规定认证有效期为六年^[11],六年有效期过后进入下一个认证周期。在认证周期中,无论是在认证自评自建阶段,还是在认证整改阶段,课程目标达成度评价都是证明认证专业面向产出开展了评价活动和评

价机制改进的重要内容。课程目标达成度评价不应是仅服务于专业举证和认证专家查证等特定要求,也不应是自评自建阶段的一时之需,而是应该贯穿于师范类专业认证全周期,且周而复始。师范类专业认证周期和师范人才培养周期是重叠的,课程目标达成度评价不仅是认证体系的关键节点,其已深入到人才培养内部最基层、最小的培养单元即课程与教学层面。作为外部认证体系和内部人才培养体系的交叉点,仅从认证外部监督评价的视角开展课程目标达成度评价实践显然不符合人才培养内部需求,需要高师院校、认证专业和教师深入学习和掌握认证理念和标准,并长期内化将其转化为人才培养的理念和标准,课程目标达成度评价才能发挥其应有价值。

2. 学生学习结果评价是课程目标达成度评价的实质

从师范类专业认证的角度,课程目标达成度评价回答了“OBE”认证理念的五个核心问题中“如何知道学生已经取得了这样的学习成果”^[12]。从人才培养的角度,相较于课程教学目标主要侧重关注教师的教学实施和预期,学习结果评价更侧重反映学生端的学习获得,相对更具体、可观测。课程目标达成度评价以学生的学习结果为评价实质,既是课程与教学层面体现“学生中心、产出导向”的认证理念,也是人才培养理念的重要标志。所谓学生学习结果评价是指在课程实施过程中,通过系统的方法和工具,对学生在学习活动中所获得的知识、技能、态度、价值观以及综合能力等方面所开展的证据收集、结果解释和价值判断的过程。学生学习结果评价旨在全面了解学生的学习成效,反映教育活动对学生发展的影响,并为教育决策、教学改进和学生个性化发展提供依据。不同于源自美国高等教育质量评价的“学生学习成果评估”^[13],学生学习结果评价侧重课程教学层面,是人才培养内部评价,且“学习结果”是学生在课程教学过程中所有表现,强调客观中性。学习结果评价关注的是学生在教学过程中的全部表现,既包括终结性结果,也包括学习结果的形成过程,因此它既不同于仅关注结果的终结性评价,也与侧重过程的形成性评价有所区别。综合认证体系和人才培养两个视角,课程目标达成度评价是因认证需要而产生的一种特定形式的课程教学评价,评价课程目标的达成仅是其外在表现形式,学生学习结果评价是其实质,具有以下特征。

其一,着眼于师范生全面发展是基本属性。教育的根本目的是培养全面发展的人,包含知识技能的掌握、情感态度的形成、价值观的塑造等。课程是育人的载体,学生学习结果评价的内容不仅是学科知识的传授,还包含“理想信念、职业认同、自身修养、反思改进”等教师专业品质以及“教学设计、班级管理、沟通技能”等教师专业能力,为师范生成为教师提供全面支撑。

其二,过程和结果评价的兼顾。学生学习结果评价关注课程目标的达成结果,因其是认证体系中产出导向内部评价

体系的起点。学生学习结果评价更强调结果的形成过程,师生在评价中了解学习进展,既有助于及时发现学生的学习困难和需求,为教师提供调整教学策略的依据,也帮助学生更好地理解 and 掌握学习内容。

其三,学生群体和个体的兼顾。学生学习结果评价中的“学生”既指向学生群体也指向学生个体;指向学生群体是激发师范生的学习效能,促成课程目标中共性内容的达成;指向学生个体是基于个体差异的事实,因为认证体系中课程目标的达成,不是师范生群体关于课程目标达成的平均值,而是该群体中达成最低的个体是否达到课程目标设定的阈值。关注个体的评价为教师实施个性化教学提供依据,通过对学生学习结果的细致分析,教师可以更好地理解每个师范生的优势和不足,从而设计出更加符合师范生需求的教学计划和活动,也能更好激发师范生学习效能。

(二) 价值导向转变的哲学逻辑和赋能价值导向内涵

1. 课程目标达成度评价价值导向转变的哲学逻辑

在价值哲学领域,价值存在于主客体之间,要创造价值就有两种形式:第一种是通过对象化活动,改变自然物的形态、性质;第二种是通过对象化活动,改造人的能力,提高人的主体性^[14]。在课程教学评价的舞台上,教师和学生既是评价的主体,积极实施学习成果的评判,其教学表现、教学质量和学习成绩也成为评价的客体。从“通过对象化活动,改造人的能力,提高人的主体性”这一视角审视课程目标达成度评价的价值,应当关注评价活动如何成为师生自我提升和自我实现的媒介,即在评价实施过程中,师生既是评价的参与者,更是在不断地反思与实践积累经验、提升能力,从而增强自主性和创造性,实现评价主体价值,师生不再是传统课程教学评价任务的被动接受者,而是主动参与者,并从评价过程中获益。因此,基于价值哲学的考量,课程目标达成度评价应当重视评价主体的价值,即通过评价活动激发教师和学生主体性,促进教师的专业成长和学生的个性化学习,可以更全面地收集评价信息,更有效地促进师范生学习和教师教学的改进,从而发挥教学过程的内在价值。

2. 赋能价值导向的课程目标达成度评价的内涵

赋能理论,也称赋权理论或激发权能理论,最早出现在社会工作领域,由西方著名学者巴巴拉·所罗门于20世纪60—70年代提出^[15],该理论主张赋予个体、组织或社区相应的能力,以便他们能够掌握和控制环境,实现特定目标^[16]。目前,该理论已经延伸至管理学、教育学、心理学等领域。在教学评价中,赋能除了赋予相关主体充分的评价权利,更为重要的是通过评价激发评价主体的自身能力,这和价值哲学视域下的课程目标达成度评价主张实现评价主体价值不谋而合,即评价重心由服务于举证和查证转变为促进教师和学生等评价主体的发展。所谓课程目标达成度评价的赋能价值导向是指评价过程不仅仅是对学生学习结果的衡量过程,

更重要的是通过评价激发学生的自主学习动机、实现学生学习能力和潜力发展和提升的过程,也是加强教师教学反思和研究进而实现教师专业水平提高的过程。评价的赋能价值导向强调赋予师生各自充分发展的权利,评价目的跳出单纯评价课程教学效果好坏的窠臼,将促进学生全面而有个性发展作为衡量评价理论与方法的道德尺度。

三、指向赋能导向的课程目标达成度评价的建构路径

在具体实施赋能评价方面,建立以师范生教师职业能力标准为核心的培养体系是赋能评价的前提,以师范生教师职业能力培养为导向设计课程教学评价任务、教师将评价融入教学研究从而提高自身专业水平、师范生将参与评价融入学习过程、适切的评价取向实施赋能评价是具体的建构路径。

(一) 聚焦师范生教师职业能力培养是实施赋能评价的基础

脱离客体的评价是不存在的。对于师范类专业认证和师范人才培养而言,脱离评价内容单纯讨论课程目标达成度评价本身也是不切实际的。从赋能价值导向的角度来看,不以师范生能力培养为导向的培养及评价实现不了赋能。

1. 落实师范生教师职业能力培养的必要性

2021年4月,教育部印发《中学教育专业师范生教师职业能力标准(试行)》等五个文件,涉及中学教育、小学教育、学前教育、中等职业教育和特殊教育专业,明确了师范生应掌握“师德践行能力、教学实践能力、综合育人能力和自主发展能力”等教师职业能力,是新时代师范生培养的指导性文件。纵观目前国内高等院校师范类专业人才培养方案设置,普遍强调学科知识的系统性、完备性,“并没有因为‘师范’的需要而改变其主要专业课程的基本架构和门类,而是依然延续了本学科的知识逻辑框架和学术传承惯习”^[17]。在此现实背景下,培养适应未来教育需求的师范生,促进师范生必备的专业能力、专业品质则无从谈起。因此,建立以师范生教师职业能力标准培养为核心的师范人才培养体系,以师范生教师职业能力标准为纲来组织实施课程教学与评价,是实施师范生赋能评价的前提。

2. 产出导向的培养体系是实施师范生教师职业能力培养的保障

产出导向的培养体系是“由培养目标到毕业要求到课程体系再到课程教学与评价,包含多个闭环反馈和改进环节的整体性、结构化、动态化体系,是内容和机制的有机统一”^[18]。将师范生教师职业能力标准内化为专业自己可执行的毕业要求及其分解指标点;以毕业要求及其分解指标点为纲建立课程体系,确保每个能力点都有高支撑课程支持其实现;以课程目标为具体承接点,支撑“毕业要求指标点”能力素养的实现;以恰当的课程教学和考核方式方法支持教学

目标的实现。这一产出导向的培养实施路径将师范生教师职业能力培养落实到人才培养最基层、最细小的课程单元以及课程教学和考核评价中,在实施路径上确保了师范生具备未来教师必备的“专业知识、专业能力、专业品质”。

3. 契合性的教学和评价任务是师范生教师职业能力培养的关键

师范生教师职业能力涵盖“师德践行能力、教学实践能力、综合育人能力和自主发展能力”等方面,贯穿在师范生大学培养全周期中,师生在民主协商中设计教学和评价任务应遵循以下原则。一是师范生主体性原则。教学和评价应体现师范生主体性和自我反思性:如“师德践行能力、自主发展能力”等能力具有个体隐蔽性,往往师范生个体对自身相关能力的现状更有切实体悟,因而在关联这些能力的教学和评价时,除了教师实施的表现性评价,还应兼顾师范生个体自我评价;如“教学实践能力”的培养不是一蹴而就的,需要贯穿师范生培养全周期,通过结构化、渐进式教学和评价持续性提升该项能力,在这一过程中,反思性任务对具体的教学实践能力的提升尤为重要。因此教学和评价除了体现结构化、渐进式,还应引导和促进自我反思实践的发生。二是发展性原则。教学和评价应着眼于师范生的发展潜力并关注个体差异,鼓励师范生根据自身特点和需求进行自我提升。评价不应仅限于某一特定时间点,而应贯穿于师范生整个大学生涯,如“师德践行能力、教学实践能力、自主发展能力”等方面应体现成长性,将评价结果应用于指导师范生制订个人发展计划,为其提供及时的反馈和指导,激发其自我成长的动力。三是目标和过程导向原则。教学和评价应明确对师范生各项职业能力培养要求,确保结果与预期相一致。评价伴随着课程教学的进行而发生,挖掘课程实施的过程价值和师范生在课程学习中的生成价值。如“师德践行能力、教学实践能力”,除了确保师范生达到预设目标,因个体差异,这些能力形成的过程往往是复杂的,发展结果也可能不尽相同,因而教学和评价应关注师范生的生成性学习成果,促进师范生能力发展的全面性和多样化。

(二) 评价与教学研究和学习相融合是实施赋能评价的切入点

1. 评价与教学研究融合——教师在评价中提升自身专业水平

在以知识传授为主的教育教学模式,教学评价就是考查学生对知识的复刻,教学评价不被当作专门的能力而提及,只是教师教学工作的附带,甚至被视为教师工作的负担。随着人本主义教育思想的深入,教学评价作为促进学生学习及教师自我发展的一个关键环节,其重要性日益凸显。评价与教学研究并行强调的是二者的有机结合,具体途径如下。一是整合教学设计与评价。在教学设计阶段,师生共商学习目标,以师范生易于接受的方式表述,这是师范生学习主体

地位的体现。教师在与学生协商学习目标的过程中,关联与目标相匹配的教学方法、考核方式和评价标准,能够更深入地理解课程目标、教学内容和教学方法之间的内在联系,有助于教师在实施教学活动时更加精准地把握教学方向和重点,从而提高教学质量。二是实施形成性评价。形成性评价关注“学习者去哪里”“学习者在哪里”“如何到达那里”等三个关键过程性问题^[19],其本身是“教、学、评”一体化的过程。在此情境下,教师以学生的学习如何发生、学生的学习困难和努力方向为焦点来组织教学,这既是持续性的教学问题产生、发现、解决的过程,也是实施嵌入式评价、即时性反馈和给出学生指导的过程。在此过程中,教师会接触到多种评价理论和方法,涉及教育心理学、教育测量学、统计学等多个领域的知识,从而拓展教师个人的专业知识。三是开展教师教学反思。教师教学反思不仅包括课程全周期完成后的反思和改进,还包括在课程教学过程中,无数个细化的教学目标完成后的反思和改进,不仅涵盖自身教学和评价方式方法的反思,还涵盖对学生学习方式和即时性指导有效性的反思。这种基于评价上的反思有助于识别教学中存在的问题和不足,进而调整和优化教学策略,实现教学的持续改进,有助于教师根据具体的教学情境和学生特点,选择或创新适合的评价工具和方法,增强教师的专业自主性和创新能力,乃至形成具有鲜明个人特色的教育智慧。

2. 评价与学习融合——师范生在评价中促进自身学习

作为高等教育的接受者,师范生相较于基础教育阶段的学生,具备更为成熟的思维能力和更为精准的判断与评价技巧。以学生学习结果为实质的课程目标达成度评价,凸显了师范生的评价主体地位,师范生实施学习评价不是背负任务,而是课程学习的组成部分。评价与学习并行具体融合途径如下。一是参与制定学习目标和计划。师生协商学习目标和计划的过程,既是明确自身学习努力方向和学习要达到的程度或标准的过程,更是彰显师范生主体地位的过程。在这一过程中,师范生在能认识到评价是自我学习过程的一部分时,则会投入更多的热情与精力,提升学习效能。二是主动承担评价任务。形成性评价不仅是教师实施的评价,也是师范生作为评价主体实施的评价。师范生在教学实施过程中开展自我评价,通过设定个人学习目标、自主监控学习进度、自主评估学习成效,实施全流程评价。这会促进师范生自主学习能力的提升,从而培养自我管理与自己调节的能力。通过深入的自我评价,师范生能够更深刻地理解学习材料,反思并优化自己的学习方法和策略,增强学习的深度,提升学习效率。三是在学习中反思。在自我评价和教师评价反馈的基础上,师范生反思学习方法、学习投入,批判性地审视自己的学习表现,总结优点、发现不足,进而调整下一步学习策略,能在极大地促进掌握知识和技能的基础上形成个人能力。自我反思的过程是定期且持续的过程,强调高度的个

人自觉性,尤其有利于“师德践行能力、自主发展能力”等个体特征鲜明的师范生教师职业能力的形成与提高。

(三)多元评价取向是实施赋能评价的模式

1. 课程教学评价取向的发展趋势

从课程评价的价值取向分类上来看,可分为源自“技术理性”的目标取向、源自“实践理性”的过程取向和源自“解放理性”的主体取向,体现出价值取向由关注结果和过程向关注人转变,将人的发展作为根本目的。目标取向的评价通过设定具体、可量化的学习目标,有助于学生集中精力达成特定的学习任务,强调最终成果,有助于学生建立目标意识和成就感。过程取向的课程评价将人在课程开发、实施及教育活动中的具体表现作为评价主要内容,强调课程评价目的是对课程实践予以理解。主体取向的课程评价认为评价是评价者和被评价者“协商”进行共同心理建构过程,评价受多元主义价值观所支配,评价是一种民主协商、主体参与的过程,而非评价者对被评价者的控制过程^[20]。

2. 根据师范生教师职业能力的特点选择适切的评价模式

在具体的评价实践中,这三种价值取向是相互杂糅的,选择某种取向的评价并不意味着对其他取向的全面摒弃。实际上,以学生学习结果为实质的课程目标达成度评价实践中具体选择哪种取向的评价,与师范生的学习内容直接相关。目标取向评价相对客观,评价应依据“学生身上所发生的行为变化”而生成,在评价知识和技能等认知性学习结果方面能够帮助学生和教师明确设定具体、可量化的学习目标,为学生提供了清晰的学习方向、明确的评价标准和预期成果,因而在评价“掌握专业知识、学会教学设计”等师范生教师职业能力的二级指标方面可以为师范生形成相关能力而必备的学科知识和教师教育知识赋能;过程取向的评价关注师范生在教师职业能力发展过程中的学习经历、实践经验和成长变化,评价强调师范生在教育教学实践中的参与度、反思能力和持续改进的意愿,契合于师范生“实施课程教学、开展班级指导”等能力的培养,以及他们通过反思和交流来提升自己的教育教学能力;主体取向的评价关注师范生作为教育实践主体的主动性、创造性和自我发展能力,强调评价师范生的内在动机、个人特质和自我实现的潜力,契合师范生“职业认同、自我修养、育人实践和反思改进”等方面能力的发展,以及他们在教育教学中展现的创新精神和个性化教学策略。评价倡导学生、教师和管理者等多方参与评价过程,通过民主协商形成评价结果,激发师范生教育热情和创造潜能,培养师范生成为具有独立思考 and 自主发展能力的优秀教师。

参考文献:

[1][7][11] 中华人民共和国教育部. 普通高等学校师范类

- 专业认证实施办法(暂行)[EB/OL].(2017-10-26)[2024-07-25].http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/201711/t20171106_318535.html.
- [2]路书红,黎芳媛.专业认证视角下的师范专业发展探析[J].教育发展研究,2017(22):65-69.
- [3]向福,王锋,项俊.师范类专业认证背景下课程目标达成度评价及持续改进策略[J].中国大学教学,2021(7):74-79.
- [4]刘学锋,陆小锋,朱晓强,等.基于Borich需求评估模型的课程目标达成度评价[J].大学教育,2022(9):278-280.
- [5]谢凡,张汇,宋馨,等.基于OBE模式的《食品机械与设备》课程目标达成度评价方法[J].食品工业科技,2023(14):406-410.
- [6]徐祖胜,杨兆山.我国高校师范类专业认证的实践反思[J].教师教育研究,2021(6):72-77.
- [8]TYLER, R. W. Basic Principles of Curriculum and Instruction[M]. Chicago: The University of Chicago Press, 1949: 105-106.
- [9][10]雷晓云.泰勒的课程评价模式述评[J].课程·教材·教法,1989(4):27-30.
- [12]李志义,赵卫兵.我国工程教育认证的最新进展[J].高等工程教育研究,2021(5):39-43.
- [13]黄海涛.美国“学生学习成果评估”研究评析[J].清华大学教育研究,2011(2):119-124.
- [14]袁贵仁.人的主体性和价值的哲学本质[J].人文杂志,1988(2):10-14+18.
- [15]SOLOMAN B B. Empowerment; social work in oppressed communities[J]. Journal of Social Work Practice, 1987(4): 79-91.
- [16]韩飞,郭广帅.职业教育赋能新质生产力:理论逻辑、实践堵点与创新路径[J].职教论坛,2024(3):5-14.
- [17]陈勇,何彦秋.“实践取向”视域下的高师学科专业课程检视与改造[J].黑龙江高教研究,2022(2):86-91.
- [18]王永泉,胡改玲,段玉岗,等.产出导向的课程教学:设计、实施与评价[J].高等工程教育研究,2019(3):62-68+75.
- [19]WILLIAM D, THOMPSON M. Integrating Assessment with Instruction: What Will It Take to Make It Work? [M]. NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2008: 53-82.
- [20]李雁冰.课程评价论[M].上海:上海教育出版社,2002: 48-58.

The Value Orientation of Curriculum Objectives Achievement Evaluation: From Proof to Empowerment

JIANG Cheng - xiang

(Shanghai Normal University, Shanghai 200234, China)

Abstract: The evaluation of curriculum objectives achievement is the starting point and an important component of the internal assessment system for teacher education talent cultivation in China, which is oriented towards outcomes - based education. It runs through the entire cycle of teacher education accreditation and teacher education talent cultivation, and it needs to be explored from the dual perspectives of the accreditation system and talent cultivation. The article points out that internalizing the external requirements of teacher education accreditation into the internal cultivation requirements for teacher education talents will help achieve the value transformation from an evaluation positioned on proof to an empowerment evaluation. On the path to constructing an empowerment evaluation, establishing a cultivation system centered on the professional competency standards of students forms the basis of empowerment evaluation. Designing curriculum and instructional evaluation tasks oriented towards the development of students' professional competencies, transforming evaluation into a vehicle for pedagogical research by teachers to enhance their professional level, and involving students in the evaluation process as a learning task are key entry points for implementing empowerment evaluation. Implementing empowerment evaluation with an appropriate evaluative orientation constitutes the evaluation model.

Key words: teacher education accreditation; curriculum objectives achievement evaluation; value orientation; proof; empowerment