

成果导向的高职教学质量评价改革探索与实践

□马国勤

摘要:针对高职教学质量评价存在问题,借鉴成果导向教育理念和第四代评价思想,提出成果导向、多元全程、赋能改进的高职教学质量评价模式。实践检验结果表明,该模式能精准监测教学过程质量,有效促进教师精准诊改,有力保障教学目标有效达成,具有科学性;质量评价指标具有较高的信度和效度,具备有效性。

关键词:成果导向;多元评价;教学诊断与改进;质量评价模式

作者简介:马国勤(1972—),女,湖北随州人,广东岭南职业技术学院质量监控中心主任,副教授,高级工程师,研究方向为计算机应用技术、高等职业技术教育教学研究。

基金项目:广东岭南职业技术学院教学成果奖培育项目“成果导向的质量评价和大数据诊断改进‘四精准’质量保证体系研究与实践”(编号:JXCG202005),主持人:马国勤。

中图分类号:G710

文献标志码:A

文章编号:1001-7518(2021)05-0062-08

随着我国经济由高速增长阶段转向高质量发展阶段,产业转型升级催生的新技术、新产业、新业态、新模式对技术技能人才有了新需求,加快人力资源供给侧改革、推进高等职业教育高质量发展是新阶段高职院校的新任务。2020年10月,中共中央、国务院印发的《深化新时代教育评价改革总体方案》强调,有什么样的评价指挥棒,就有什么样的办学导向;坚持科学有效,改进结果评价,强化过程评价,探索增值评价,健全综合评价;完善评价结果运用,综合发挥评价的导向、鉴定、诊断、调控和改进作用^[1]。

由此可见,高职教学质量评价改革是新时代高职教育高质量发展的重要抓手。科学有效的高职教学质量评价不仅能发挥评价的指挥棒作用,而且能发挥评价的助推器功能,从而保障评价赋能有效改进,推进高职教育高质量发展。

一、高职教学质量评价现状问题分析

(一)评价理念陈旧

一是以“教”为中心。当前,高职院校教学评价多数以“教”为中心,从“教”的角度,一方面通过学

生、督导、同行三方主体,共同对教师的教学态度、内容、方法、效果等开展评价;另一方面以教师为主体,对学生的课程学习进行量化评分和成绩鉴定。这种以“教”为本位开展教学评价,缺乏对“学”的过程、“学”的结果与目标契合度的关注,难以有效衡量教学质量,准确区分教师的教学水平。

二是过于强调评价鉴定作用。评价是评价主体根据某项工作或活动所期望达成的目标要求,对评价对象开展检测、鉴定、评判或考核的过程,以此判断评价对象的努力程度和结果与待达成目标的契合度,并根据评价结果进行相应决策调整的过程。评价具有导向、鉴定、诊断、调控和改进作用。当前,无论是评“教”还是评“学”,评价结果多数用于鉴定教师教学业绩和学生学习成绩,以此判断、比较不同教师、不同学生的教学绩效,具有一定的片面性,未能充分发挥教学评价的综合作用。

(二)评价主体不全面

常见的高职教学评价中,评“教”主体以学生、同行、督导为主,其中督导以退休时间不长的教育专家或教授居多,鲜有涉及与职业教育紧密合作的

企业方;评“学”主体以任课教师为主,很少将学生自评或互评纳入评价范围。只有教育利益相关方均参与教学评价,才能提高评价的可靠性和有效性。作为与经济社会发展紧密联系的高等职业教育,政府、行业、企业、学校、教师、学生、家长均是其利益相关方,高职教育高质量发展是他们共同的期待,教育评价需凝聚他们的共识和价值取向。

(三)评价要素不健全、标准不规范

大多数高职院校教学评价聚焦于教师的课堂教学。课堂教学是教学全过程中的教学实施环节,是教师的课程整体设计、单元教学设计的行动体现,能基本反映教师课前的付出成本、课中的努力程度和课堂教学执行力,但仅以课堂教学评价教师,不能全面科学反映出教师的教学能力、水平和质量。而且,大多数高职院校的课堂教学评价标准对学生、督导、同行等不同评价主体运用同一指标体系,未能区分不同评价主体的不同维度和不同观测点。

(四)评价方式简单、不够科学合理

在评“教”方面,主要采取组织学生、督导、同行三方对教师课堂教学评分形式,少有兼用相关检查、访谈、回访等形式,每学期主要以三方一次性评分衡量教师的教学质量,注重结果性量化评价,忽略过程性质化评语的诊断功能。在评“学”方面,多数课程以学期末的一份试卷一考定音,少数课程虽有教学过程中的形成性考核评价,但仍以笔试从认知领域测验学生对知识点记忆、理解情况的居多,较少从情感领域、动作技能领域评价学生的学习过程体验感受、能力形成等。而且,课程考核评价标准能否有效检验课程教学目标的达成,在当今教学实践中未能引起足够的重视。

(五)评价工具落后

工欲善其事,必先利其器。随着新一代信息技术的蓬勃发展,信息技术逐步融入教育教学的各个环节。当前,多数高职院校尚未建立专门的教学评价与诊断分析系统,教学评价工作仍是人工操作OFFICEL办公软件来采集、分析、处理数据,在评

价数据的累积、存储和纵向、横向对比分析方面较为欠缺,这大大阻碍了高职院校科学系统的教学评价体系建立和教学评价、诊断分析、反馈改进工作的开展。建立教学评价和诊断分析信息化系统,创新教学评价工具刻不容缓。

(六)评价结果运用不力

当前,多数高职院校未能完全重视教学评价结果的运用,有的虽在教师绩效考核、职称评审等相关指标中有所体现,但权重较小,影响不大,未能引起教师的足够重视,没有发挥教学评价应有的激励发展价值,也没有发挥评价的导向、鉴定、诊断、调控和改进作用。

二、成果导向、多元全程、赋能改进的高职教学质量评价模式提出

(一)理论依据

1.成果导向教育理念。成果导向教育(Outcome Based Education,简称 OBE)由美国 Spady 于 1981 年提出,亦称能力导向教育、目标导向教育或需求导向教育^[2],强调教学质量以学生受教育后的产出成果(Outcome)来衡量,成果不是学生的课程分数,而是学生受教育后真正拥有的能力,即学习成果代表了一种能力结构,这种能力主要通过课程教学来实现。相比传统教育,成果导向教育强调从学科导向向目标导向转变、从教师中心向学生中心转变、从质量监控向持续改进转变^[3]。

成果导向教育遵循反向设计原则^[4],以学生受教育后最终要达成的教育利益相关方(政府、学校、用人单位、家长、教师、学生)的要求与期望为出发点,按照“教育利益相关方需求→人才培养目标→毕业要求(专业学习成果)→课程体系”路线,建立专业学习成果(能力结构)与课程体系结构之间的映射关系,从而确立专业教学目标和标准;通过“课程体系→课程目标→单元教学”路线,建立课程体系结构与课程学习成果、单元教学之间的目标逐层分解和反向支撑关系,从而确立课程教学目标和标准。

成果导向教育按照正向实施过程,教师在每门

课程、每个单元教学的组织实施中,以学生为中心,重点指导帮助学生取得学习成果、评价学生是否达成学习成果、改进优化教学,保障学生取得顶峰成果;以学习成果达成为焦点,教学评价强调达成性评价而不是比较性评价,注重学生达成学习成果的内涵和个人的学习进步,不强调学生之间的比较。通过教学评价对学生学习状态、学习体验、目标达成的明确掌握,持续改进教学活动,以保障课程教学能有效支撑专业学习成果达成,即始终与毕业要求相符合⁵。同时,根据经济社会发展需求、学生全面发展需求和用人单位反馈意见,持续改进培养目标,以保障其始终与内、外部需求相符合;并持续改进毕业要求,以保障其始终与培养目标相符合(见图1)。

2.第四代评价思想。从质量监控向持续改进转变是成果导向教育相比传统教育的三大转变之一。如何发挥评价在持续改进中的激励和诊断作用?评价利益相关各方多元价值取向和价值判断的一致性是关键核心要素,这也是第四代评价思想的核心要义。

第四代评价是美国著名评价专家顾巴(Egon G.Guba)和林肯(Yvonna S.Lincoln)于20世纪80年代末,在分析前三代评价缺陷的基础上提出的。第四代评价提出评价的出发点是对利益相关各方评价要求的“回应”,评价的本质是利益相关各方通过“协商”增进了解、加强沟通、达成共识、形成“共

同的心理建构”的过程⁶。如评价主体之间通过相互沟通协商,消除对评价结果的分歧,共同形成一致的评价意见;又如评价主体与评价对象之间通过反馈沟通协商,对评价内容的价值判断形成统一观点。

基于回应、协商和共同建构,第四代评价尊重评价利益相关各方的多元价值需求,主张利益相关各方的多元主体参与评价,共同建构评价的价值取向,实现价值判断的一致性;强调评价在利益相关各方的往返重复沟通协商中共同建构、达成共识,更好发挥反馈、引导、激励、改进作用,从而促进评价对象不断提升。

(二)内涵意义

借鉴成果导向教育理念,以学习成果表达职业能力,构建“专业→课程→教·学单元”学习成果链,以学习成果的累积达成监测学生职业能力的逐步形成来评价教学质量,提出基于学习成果链评价教学质量的新理念,解决了高职教学质量评价理念陈旧的问题。聚焦学习成果逐级达成,研制“专业-课程-教师-教学-学生”全链条质量评价标准,形成专业评价、课程评价、教师教·学全程质量综合评价、学生教·学单元成果评价、学生课程学习成果评价、学生专业学习成果评价等教学全过程质量评价链。

借鉴第四代评价思想,聚焦学生学习成果达成,建立校企专家、校企督导、同行教师、企业教师、

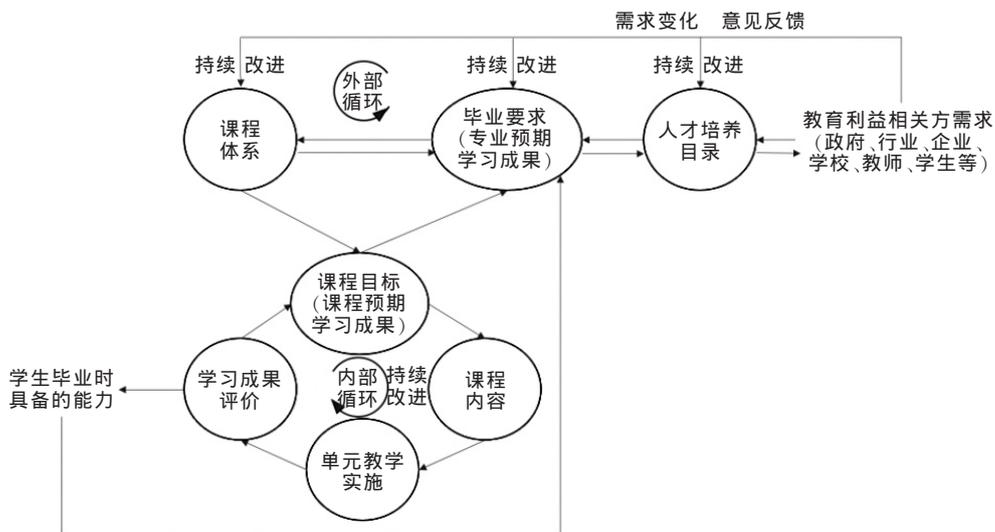


图1 成果导向教育理念内涵示意图

教师和学生等共同组成的多元评价主体,对教·学单元、课程、专业学习成果开展达成性评价、质量调查、专项评估、复核回访等,形成多元化、全过程质量评价数据链,解决了高职教学评价主体和形式单一的问题。建立教学质量综合测评系统,基于成果链的评价数据系统分析,将评价、诊断、改进落实到每门课程、每位教师、每个学生、每个教·学单元,实现以数据驱动精准诊断。建立评价反馈、“教学→课程→专业”递进诊改和评价考核等评价结果运用机制,强化评价的改进提升功能,保障评价赋能有效改进。

综上所述,借鉴成果导向教育理念和第四代评

价思想,提出成果导向、多元全程、赋能改进的高职教学质量评价模式,解决了高职教学质量评价理念陈旧、主体和形式单一、结果运用不力等问题(见图2)。

(三)构建路径

1.精准对接教育利益相关方需求,构建“专业→课程→教·学单元”学习成果链。精准对接区域经济社会发展需求和学生全面发展需求,按照“教育利益相关方需求→专业人才培养目标→毕业要求(专业学习成果)→课程体系”成果导向反向设计原则,确定专业学习成果,构建专业课程体系。运用二维

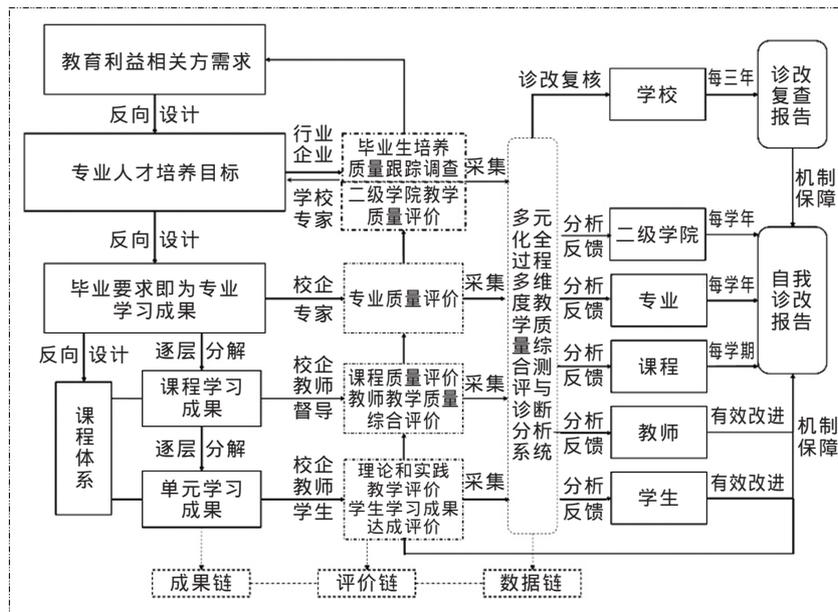


图2 成果导向、多元全程、赋能改进的质量评价模式示意图

表1 由专业预期学习成果到课程预期学习成果的分解示意表

专业预期学习成果		专业成果 1	专业成果 2	专业成果 3	专业成果 4	专业成果 5	专业成果 6	专业成果 7	专业成果 8
课程 1	课程成果 1	√		√	√				√
	课程成果 2		√		√		√		
	课程成果 3		√			√			
课程 2	课程成果 1	√	√	√					
	课程成果 2	√	√		√				
	课程成果 3				√	√	√		
	课程成果 4							√	√
...									
课程 n									

矩阵法,逐层分解专业学习成果(见表1),形成逐层分解且反向支撑的“专业→课程→教·学单元”学习成果链,将工作领域的职业能力需求转换为学习领域的学习成果要求,以学习成果表达职业能力。运用 BLOOM 教育目标分类法,精准刻画学习成果目标,将职业能力转换为具体化、可衡量的学习成果,通过评价成果链的累积达成,监测学生职业能力的逐步形成,实现基于学生学习成果评价教学质量,强调以“学”为中心,加强对“学”的过程、“学”的结果与目标契合度的关注,实现基于成果链的质量

生成过程精准监测。

2.基于成果导向教学目标,研制“专业-课程-教师-教学-学生”质量评价标准,形成成果导向的教学全过程质量评价链。基于成果导向教学目标,以学生为中心,以成果为导向,以逐级评价学习成果的达成监测教学质量生成过程为主线,研制“专业-课程-教师-教学-学生”教学全链条质量评价标准,形成教学全过程质量评价链。质量评价链既对学生的教学单元学习成果、课程学习成果、专业学习成果进行评价,也对教师的教学设计、教学实

表2 学生过程性评教表

一级指标	二级指标	具体内容	配分				
			优秀	良好	一般	合格	不合格
教材资源	适用度 (5分)	教材内容适用、与时代同步,对学生课前、课中、课后学习很有帮助					
	立体化 (10分)	教材资源丰富、线上线下形式多样(如活页式、影音式、智库题库式),是学生有力的学习工具					
教学内容	处理技巧 (10分)	教师授课内容充实,重点突出,难点处理得当,易于学生理解、掌握					
方法手段	方法灵活 (10分)	教师以学生为中心,灵活运用不同教学方法引导学生消化吸收学习内容					
	手段合理 (10分)	教师根据授课内容,合理运用信息技术改进传统教学,恰当运用数字资源化解难点,激发学生学习兴趣					
学习体验	学习体验 (10分)	课程学习氛围轻松愉快,教学互动性强,学生学习兴致高					
教学检测	教学检测 (10分)	教师注重学生学习成果检测,并给学生反馈检测结果,让学生清楚自己的学习情况					
学习指导	作业讲评 (10分)	教师注重学习成果检测后的讲评,引导学生对知识技能学懂弄通、学以致用					
	改进指导 (10分)	教师关注学生的学习体验和学习成果质量,并针对性地进行指导,帮助学生不断改进提高					
	答疑辅导 (5分)	教师愿意花课余时间辅导学生,认真耐心解答学生的疑难问题					
优势特色	优势特色 (10分)	与其他任课教师相比,该教师专业学识、教学能力、业务水平有明显优势,课程教学有特色、有创新					
总分							
请从如下方面给老师留言,以便老师改进教学,提高质量。 1.你认为本课程的教学有哪些优点? 2.你认为本课程的教学还有哪些方面需要改进? 3.在本课程的学习中,你还希望老师提供哪些学习支持? 你对本课程的教学还有哪些建议?							

表3 校级督导专家听课评教表

一级指标	二级指标	具体内容	配分				
			优秀	良好	一般	合格	不合格
师德修养	师德表现 (5分)	立德树人,严守课堂教学政治纪律,注重培养学生正确的价值观					
	素养表现 (5分)	教书育人,为人师表,关心学生,注重培养学生良好的学习习惯					
教学目标	具体可行 (5分)	教学目标明确、具体,支撑课程预期学习成果,可操作性强,符合学生认知水平					
	要素完整 (5分)	教学目标完整,包括知识、技能、职业素养等目标要求					
教学内容	内容组织 (10分)	教学内容围绕教学目标展开,重点难点突出,层次分明,科学、准确					
	内容质量 (10分)	教学内容饱满,融入思政元素,有效信息量大,体现专业前沿知识和成果					
方法手段	教学方法 (10分)	以学生为本,教学方法运用得当,因材施教,体现“做中学、做中教”					
	教学手段 (10分)	围绕学生学习成果达成主线,教学资源选取科学、合理,多媒体运用适时、适度、适量、高效					
教学组织	过程组织 (10分)	以学生为中心,教学活动创设合理、开展有序,能针对学习反馈及时调整教学					
	时间安排 (5分)	教学时间安排合理,教学环节完整、紧凑					
教学效果	学生状态 (10分)	通过目测学生学习状态、互动应答情况做出评价					
特色创新	改革创新 (10分)	课程教学理念先进,模式创新,方法独特					
	推广价值 (5分)	彰显课程特色或提升成效,有借鉴和推广价值					
总分							
主要优点							
存在问题							
问题改进建议							
评价信息反馈方式		口头反馈() 书面反馈() OA 邮件反馈() 无反馈意见() 其他方式: _____					
问题改进跟进或教师改进成效		问题改进跟进方式:再次听课() 获取学生的反映() 了解学生学习成果达成情况() 其他: _____ 教师改进成效: _____					

施、教学检测、教学诊改、教学效果进行评价;既针对不同评价主体的同一评价对象设置不同的评价指标,也针对同一评价对象的不同评价指标设置不同的量化权重和质化反馈,例如校级教学督导和学生在评价教师的教学质量时,由于维度不同,则评价指标设置的角度也不相同(见表2、表3所示)。

3. 聚焦学生学习成果达成,建立校企多元评价主体和教学质量综合测评系统,形成多元化、全过程评价数据链。聚焦学生学习成果达成,基于质量评价链,建立校企专家、校企督导、同行教师、企业教师、教师和学生等共同组成的多元评价主体,既评价学生的教·学单元、课程、专业学习成果,也评价教师的教学设计、教学实施、教学检测、教学诊改、教学效果,既采取听课、检查、调查、访谈等形式开展过程评价,也运用专项评价、回访复核等形式开展结果评价,实现教育利益相关方全过程监测“学”的过程、结果与目标的符合度。建立教学质量综合测评系统,及时采集、分析、挖掘、反馈校级、院级、专业、课程、教师、学生等各级学习成果的多元主体质量评价数据,形成数据链。基于数据链的系统分析,及时查找“学”的过程和结果与目标的偏差,及时改进完善,实现“评价-分析-反馈-改进”有效互动,将基于成果链的评价、诊断、改进落实到每门课程、每个教·学单元、每位教师、每个学生,实现基于数据链的质量精准诊改。

4. 建立多重质量评价结果运用机制,保障质量评价赋能有效改进。建立评价反馈、“教·学单元→课程→专业”递进诊改和评价考核机制,激发教师动态改进教·学活动,确保教·学单元和课程学习成果的达成度,保障课程教学有效支撑专业学习成果的达成,形成内部质量保证诊断与改进控制循环。同时,基于需求变化,动态改进人才培养目标和毕业要求,保障人才培养目标始终与经济社会发展需求和学生全面发展需求相符合、毕业要求始终与人才培养目标相符合,从而形成内外循环相互促进的动态改进机制,实现基于评价链的精准育人。

三、成果导向、多元全程、赋能改进的高职教学质量评价模式实践检验

该质量评价模式在广东岭南职业技术学院经过多年的实践检验,形成了规范的操作程序和管理制度,能有效地监测教学过程质量,促进教师精准诊改,对提高教育质量、实现培养目标产生显著成效。

(一)操作程序

1. 公开评价标准、操作程序、结果认定与运用办法。在学校层面,通过颁发《广东岭南职业技术学院教学质量综合评价办法》制度,将教学质量评价标准、操作程序、结果认定和运用办法等内容公开,让全体师生事前知晓、凝聚共识。在二级学院层面,结合专业特点和课程教学改革实际,细化评价标准,制定评分细则,明确操作程序,形成二级学院教学综合评价工作方案,在本院进行事前公示。在学生层面,通过召开学生评教大会,宣贯评教的意义、作用和操作程序,让学生事前明确其重要性、维护其严肃性,做到公平公正、坚守诚信。通过事前公开评价标准、操作程序、结果认定和运用办法,充分回应各方评价要求。

2. 实施多元全程评价、及时反馈并引导改进。每学期组织学生开展评教至少3次,注重过程性评价和结果性评价相结合、量化评分和质化评语相结合,从“学”的角度反馈“教”的效果,让“教”与“学”在评价的互动交流中同频共振,持续改进,共同建构课程学习成果,实现学生学习成果质量、教师教学能力水平同步提升。

每学期组织校级专职督导通过全覆盖随堂听课、日常教学巡查、教学资料抽查、关键教学环节专项检查、重点难点堵点问题专题调查等多种形式开展过程评价,通过教学诊改复查回访、专业评价等形式开展结果评价,做到定量与定性分析相结合、静态与动态分析相结合、评价监测和诊断改进相结合,及时给教师反馈优点、不足并指导改进,坚持与教师沟通协商达成共识,实现“评价-分析-反馈-改进”有效互动。

每学期组织二级学院开展教学评价,充分发挥校企兼职督导在教学质量、教师发展、课程建设、专业建设中的推动作用,通过企业督导引导教师在职业分析、专业教学标准建设、课程建设、教学实施、问题诊改全过程中紧贴技术进步和生产实际,将企业生产要素融入专业人才培养全过程,形成校企兼职督导协同赋能效应。

(二)实践成效

该质量评价模式在广东岭南职业技术学院实践应用以来,20000多名学生受益,每学期近1000门课程开展教学评价与诊改,每学年近50个招生专业开展专业评价与诊改,至今形成评价分析和诊改报告16册;应届毕业生初次就业率均在90%以上(2020年受疫情影响为81%),初次就业对口率均在88%以上(2020年受疫情影响为71%),雇主满意度均在95%以上;学生专业学习成果达成度由2017届(2014级起开始实践应用)88.56%跃升至2020届95.70%。实践数据表明,成果导向、多元全程、赋能改进的高职教学质量评价模式,能精准监测教学过程质量,有效促进教师精准诊改,有力保障教学目标有效达成,具有科学性。

(三)指标分析

以广东岭南职业技术学院某学期226名教师教学质量综合评价数据为样本,对学生、校级教学督导、二级学院校企督导和教师质量评价指标的信度、效度进行分析。

以教师综合评价得分和学生评分、校级教学督导评分、二级学院校企督导和教师评分为考察点,利用SPSS工具分别进行克隆巴赫 α 系数分析(见表4)。

表4 克隆巴赫系数分析结果

	综合评价得分	学生评分	教学督导评分	二级学院评分
克隆巴赫 α 系数	0.830	0.860	0.886	0.881

克隆巴赫 α 系数数据表明,应用该质量评价模式开展教学质量综合评价具有较高的可信度,同

时学生评教、校级教学督导评教、二级学院校企督导和教师评教指标也具有较高的可信度。

运用因子分析检验评价指标的效度。利用SPSS工具,经KMO和巴特利特球形度检验,KMO值为0.530,大于0.5,表明学生评教、校级教学督导评教、二级学院校企督导和教师评教指标之间的关系能够得到很好地解释,说明评价指标的结构效度较好。

成果导向作为国际先进的教育理念,为构建精准对接区域经济社会发展需求和学生全面发展需求的教学目标和质量标准提供了科学依据,为精准监测教学全过程质量提供了行动准绳。基于回应、协商、共同构建的第四代评价思想,为多元评价主体从多个维度协商共建教学全过程质量评价,强化评价的改进提升功能提供了有效路径。集聚二者之优势,探索与实践成果导向、多元全程、赋能改进的高职教学质量评价改革,能够实现科学评价、精准诊断、有效改进,能够充分发挥评价的导向、鉴定、诊断、调控和改进作用。

参考文献:

- [1]中共中央、国务院印发《深化新时代教育评价改革总体方案》[EB/OL].(2020-10-13).http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/202010/t20201013_494381.html.
- [2]李志义.解析工程教育专业认证的成果导向理念[J].中国高等教育,2014(17):7-10.
- [3]李志义,朱泓,刘志军,等.用成果导向教育理念引导高等工程教育教学改革[J].高等工程教育研究,2014(2):29-34.
- [4]李志义.成果导向的教学设计[J].中国大学教学,2015(3):32-39.
- [5]马国勤.基于OBE理念的高职课程教学模式研究与实践[J].职教论坛,2020(5):63-68.
- [6]李吉楨.第四代教育评价理论的中国化研究[D].天津:天津师范大学,2019:16-21.

责任编辑 殷新红