

新文科背景下以“过程性考核”促进学生深度学习

刘颖 许芷婷

摘要:大学的使命在于全面培养和发展学生的知识、技能和品格,过程性考核相较于传统考核方式,更强调以考促学,全面评价学生学习过程,有助于培养其人格修养、审美情操、社会责任感及跨学科能力,实现深度学习和综合发展。本研究以南方某综合性大学社会学专业“人类行为与社会环境”课程为例,构建了一套过程性考核方案。该考核方案特色鲜明,通过“线上+线下”双平台考核模式,实现了考核形式的多元化;采用“个人作业+小组合作”的双重考核模式,强调学生个体与团队协作能力的双重培养;引入“学生互评+教师评价”的多主体考核模式,形成以学生为中心的考核体系。基于前后测干预研究、访谈法以及对个人反思的文本分析发现,该过程性考核方案通过多主体评价、同伴互评以及阶段探索性项目式学习,有效激发了学生的学习主动性,促进了学生在小组作业中的公平参与和相互学习。同时,该方案显著提升了学生的专业知识水平、实践能力和道德素养,实现了深度学习的目标,为学生的综合发展奠定了坚实基础。本研究为其他课程的过程性考核改革提供了有益参考,也为大学课堂教学改革提供了新的思路。

关键词:过程性考核;深度学习;新文科

1 研究背景

大学的核心使命在于全面塑造学生的知识体系、技能体系以及品格修养。相较于传统考核方式,过程性考核更加注重以考试来推动学习,其针对学生的学习过程进行全面的评估和反馈,这有利于培养学生的个人素质、审美情趣、社会责任感和跨学科能力,进而实现深度学习与全面发展。2018年,教育部提出“新文科”建设的倡议体现了对培养学生人格修养、审美情趣和社会责任感的高度重视^[1]。新文科是在新的历史条件下,以尊重生命、人类尊

作者简介:刘颖,女,广州大学讲师,博士,主要研究方向为青年研究、社会福利、过程性考核,邮箱:yingliu@gzhu.edu.cn;许芷婷,女,研究助理,广州大学硕士在读,主要研究方向为青年研究、教育教学,邮箱:657541833@qq.com。

基金项目:本论文为广州大学2022年度校级教育教学研究项目“新文科背景下《人类行为与社会环境》课程‘过程性考核方式’研究”(项目编号:222040101-98)的研究成果。

严、权利平等和社会正义等人文核心价值为基础,重新审视“人”的概念,回应“人”的需求^[2]。在社会科学人才培养中,新文科强调培养学生的批判性思维,同时注重跨学科知识、技术和方法的整合,着力提高学生解决实际问题的技能和能力^{[3]22}。在新文科建设战略指导下,学者们展开了多种教学模式改革的探索,包括多教材、多内容的“融通”,国内外教师联合培养人才,线上线下混合式教学,学术与实践的“融通”^{[4],[5]94},以及循证实践教育^{[3]24}等。

同时,高等教育越来越注重跨学科知识和技术的融合,注重深度学习,培养学生解决实际问题的能力和科学人文素养。深度学习是学习者经他人指导,将从某一情境中学到的知识运用到另一种情境中去,培养学生理论联系实际的能力的一种学习过程与学习效果^[6]。美国学者布鲁姆将学习分为记忆、理解、应用、分析、评价及创造六个层次,记忆与理解属于学习中的浅层部分;后四种属于较高级别的学习,即深度学习^[7]。深度学习主要包括对知识的深度理解、对知识进行有效迁移以及协作探究三大主要过程^[8],通过对所学知识进行理解、掌握与加工,进而达到知识的结构化,让学生形成自己的知识体系,而后将所学知识融入和运用到特定情境里,利用结构化知识应对特定问题,最终达到提高个体综合能力的目的^{[9-10],[11]59}。教师在教学过程中,为了促进学生深度学习,为学生提供多种灵活的学习方式,同时注重对学生各种能力的培养,同时还强调学生的高投入学习状态^[12]。然而,由于个体对知识的认识与理解能力不同,不同个体的学习方式有所不同,加之不同学科有不同的特点,因此在进行促进学生深度学习的课程设计时,还需要考虑不同的因素^[13]。

探究式教学是在新文科课程建设中使用较广泛的教学模式之一。这种教学方法最早由美国课程理论家约瑟夫·J·施瓦布^[14,15]提出,主张课程要回归实践,要针对实践情境识别问题、分析问题、解决问题。探究式教学做到了真正以“学生为本”,是一种在教师的帮助和支持下,围绕一定的问题,学生“自主寻求或自主建构答案、意义、理解或信息的活动过程”,具有参与性、体验性、实践性的特点^[16]。探究式学习的特征是持续地吸引学生去观察、体验、反思、整合现有的可靠证据资源,并通过与其他参与者合作、互动,自主寻找答案的过程^[17]。探究式学习通过引导学生独立思考和进行小组讨论,促进学生运用发散性思维思考问题,锻造与提高学生创造性思维能力^[18]。探究式学习过程中所带来的乐趣能提升学生的学业成就^[19]。这种教学方法在思政理论课、医学、理工科、社会科学、人文学科已经有较广泛的实践探索^{[5]95,[20-23]}。

然而,目前采取了探究式学习的课程,大多还是沿用传统的期末考试为主的考核模式,这不利于学生实现深度学习。课程的总评成绩绝大部分为期末考试分数,会导致两个问题:其一,学生参与探究式学习的过程投入难以在课程成绩中得到充分体现,从而削弱了学生参与的积极性;其二,这种“一考定终身”的考核还是以知识记忆为主要导向,期末考试无法全面地反映学生综合能力的提升情况。传统考核模式比较适合于讲授式的教学,在这种教学中,教师为主导者,学生被动接受知识,授课过程重复“教师讲授—学生复述与记忆—复习与考试”的模式,不利于学生的自主思考,不能提高学生的自主学习能力与实践能力^[24,25]。过程性考核以“多元化—重过程—考能力”为特点,将考核贯穿于课程教学的全过程,促使学生

紧跟课堂教学,非常适用于探究式教学的考核。因此,过程性考核日益成为课程考核改革的方向。

过程性考核是指一种以考核反馈促进学生学习的的方法。考核的途径包括课堂作业、小组任务、课堂演示、提问与反馈等,通过对学生学习过程及其结果进行考核,使考核贯穿课堂教学的全过程,使考核具有导向性和促进性。它能有效克服传统考核方式“一考定终身”的现象,也能改变学生“平时不学习,期末考突击”的学习习惯。过程性考核能激励学生紧跟课程进度,大大提升学生的学习主动性^{[26]98,[27]}。通过综合考查学生的学习过程,还能培养学生的实践能力、创新意识与水平^{[28]260},帮助教师根据学生特点与情况不断完善教学内容与改进教学方法,提高教学效果。无论对于学生还是教师来说,都是一种能够实现双赢的教学措施。过程性评价还有助于给予学生即时反馈,由教师、学生、同伴等多主体参与的评价有助于激励学生持续学习的动机和欲望,并更好地反思自己,实现深度学习^[29,30]。当前,过程性考核已在职业技术^[31]、护理^[32]、社会科学^{[26]97,[33]}、软件工程^[34]、市场营销^[35]等课程中有一些具体的尝试。但这些研究多以传统的讲授式教学方式为主,并未对探究式教学模式下的过程性评估进行深入研究。

本研究以南方某综合性大学社会学本科专业的“人类行为与社会环境”课程为例,构建一套能运用于新文科背景下、适合探究式教学模式的过程性考核方案,探究这一过程性考核方案是否能促进学生的深度学习以及改进策略。

2 研究设计

2.1 课程简介

“人类行为与社会环境”是社会学、社会工作专业的一门基础课程,它研究人类在人生的不同发展阶段(胎儿期、婴儿期、幼儿期、儿童期、青少年期、青年、中年和老年期)的生理、心理、社会发展的需要及其行为与社会环境之间的关系,课程具有较强的理论性、实践性与探究性。学生学习人类行为与社会环境的知识,有助于日后更好地作为社会工作者开展个案工作、小组工作和社区工作,推动中国社会福利制度的建设和完善^[36]。学习该课程有助于加深学生对个体成长需要的深刻理解,能让学生日后更好地为他人提供所需要的帮助,同时,还可以培养学生对生活的热爱。本研究将以“人类行为与社会环境”课程为例,研究在探究式教学模式中如何有效开展过程性考核。

2.2 研究方法

在“人类行为与社会环境”课程上开展过程性考核方式改革的实验,采用问卷法进行前测和后测,进而通过学生的个人反思报告及对部分学生进行的深度访谈,了解考核方式改革对学生的主动性、参与度是否有提升作用,并调查学生对考核方式改革的主观体验。

研究对象为修读“人类行为与社会环境”课程的49名2020级社会学专业的学生。在第一节课中,教师将说明本课程的具体教学以及过程性考核的安排,通过“雨课堂”发放问卷来了解学生对参与小组作业和对以往参与以往小组评价的意见,以及开展社会调查研究的基本能力水平。问卷采用利克特五点量表法设置选项,共包含五个题项,即“我乐意参与小组作业”“我满意以往小组作业的分工”“在以往的小组作业中,我会因小组任务分配不均而感到不愉快”“在以往的小组作业中,我满意教师对同学们的考核评分”“我对自己有能力开展实际调研以了解不同社群需要的信心”。课程结束后,授课教师发放后测问卷,同样采用利克特五点量表法设置选项,问卷的题目包括“如果未来课程的小组作业和这门课的考核方式相同,我将乐意参与”“我对本门课程的小组作业分工非常满意”“在这次课程中,我常因小组任务分配不均而感到不愉快”“你觉得本课程的过程性考核以及自评、互评是否让评价更公平”“这次课程后,我对自己有能力开展实际调研以了解不同社群需要的信心”5道客观题,以及“你对本课程的过程性考核方案有什么想法和建议”“关于这门课或这门课的考核,你有什么想说的”2道主观题。目的是了解学生对过程性考核的偏好、满意度、促进其主动参与课程全过程的作用,以及多主体评价的改革是否使小组作业的考核更公平。

此外,还收集和分析了49名学生的个人反思报告,并对16名学生进行了深度访谈,以了解学生学习这门课程的个体经验、过程性考核的成效以及给他们带来的影响。个人反思报告中有一个部分要求学生谈谈他们对过程性考核的体验,在访谈中对学生提出的问题则包括“你觉得理想的过程性考核是怎样的?”“你觉得教师在设计过程性考核时有哪些地方做得比较好,有哪些地方需要改进以及可以怎样改进?”“你是否认为过程性考核比只有终期考试的考核方式略显烦琐?如果是,你觉得教师可以怎样简化流程或让同学们减轻压力,以便让过程性考核更好接受?”“在小组作业评价方面,自评、互评的方式与写出贡献的方式,哪种更能促进同学们的参与?你还有其他建议可以推动同学们在小组作业中的参与并保障评价公平吗?”“过程性考核与教学设计可以怎样配合,以促进同学们的主动参与和主动反思?”等等。为了保证访谈的质量,访谈提纲由教师拟定,访谈则由聘请的研究生助理完成,这样学生更容易说出真实体验。

3 考核方案设计

3.1 过程性考核的改革思路

新文科建设“要服务国家应对当今错综复杂的国际国内形势,增强我国在国际社会的话语表达能力;服务我国经济社会领域的全面深化改革,解决与人们思想观念、精神价值等有关的重大的理论和实践问题”^[37]。基于新文科建设的背景,“人类行为与社会环境”这一课程将教会学生从理论层面去把控人生不同发展阶段的行为特征与发展需求,把所学的理论知识运用于实践中,引导学生走入社会,通过社会调查,多维度、多视角地看待我国当下的各类

社会现象,把握社会中不同社群的需求,进而更好地理解身边的人在不同生命阶段的需求与困难,以此来培养学生的自主探究能力,增强学生的人文关怀意识和社会责任感。在课程设计的过程中,如何有效进行过程性考核,激发学生的深度参与和学习积极性,促进学生深度学习,是本研究的重点。具体的过程性考核思路如图 1 所示。

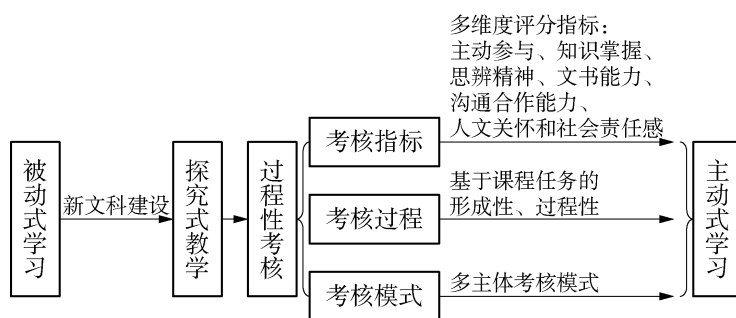


图 1 过程性考核改革思路

3.2 过程性考核的具体步骤与实施措施

考核的项目主要包含出勤、课堂表现、课堂汇报、调查报告、自评与互评及个人反思环节。主要针对学生的学习主动性与积极性、理论知识掌握、团队协作能力、人文关怀与社会责任感等方面进行综合考查。具体的考核过程与评分标准如表 1 所示。

表 1 过程性考核具体方案

评分维度	考核项目	具体项目评分标准
主动参与	出勤(10%)	“雨课堂”签到,请假、旷课扣分
	课堂表现(10%)	课堂线下回答、线上互动加分
核心知识掌握		基于“雨课堂”的课堂小测
核心知识掌握 实操知识运用 思辨精神 通用文书能力	课堂汇报(20%)	评分观察点:①选题意义,②文献相关且丰富,③调研认真,资料翔实,④有独到思考与见解,⑤汇报有条理,PPT精美
	调研报告(30%)	评分观察点:①选题的学术价值和应用价值,②文献相关且丰富,③资料翔实,④有独到思考与见解,⑤报告结构合理、条理清晰
人际沟通能力 团队合作能力	自评(5%)互评(5%)	评分观察点:①主动参与,②合作沟通,③对小组的贡献
理论运用能力 人文关怀意识 社会责任感	个人反思报告(20%)	评分观察点:①理论知识提升,②解决实际问题的能力提升,③人文关怀与社会责任感提升

3.2.1 “线上+线下”双平台考核、多场景学习参与促进深度学习

将线上与线下结合起来考核学生的综合能力,有助于推动学生主动地融入教学过程中。传统讲授式的教学模式主要以向学生传递理论知识为主,学生被动地接受知识与信息,即使有教师提问,也只有少部分学生会回答问题,学生课堂参与的主动性、积极性不高^{[28][259]}。随着网络信息技术的发展与应用,互联网教学平台成为高校课堂的得力助手,不仅可以让更多学生参与互动,还可以让课堂变得更加活跃,让教学设计变得更加灵活。“人类行为与社会环境”课程采用“雨课堂”辅助进行过程性考核评价(见图2)。通过考查学生的出勤情况完成对学生课堂组织纪律的考核;通过线上、线下发言或匿名发表观点的方式,鼓励学生积极参与课堂讨论,大胆发表个人意见与看法;通过每节重点知识的小测,考核学生对核心知识点的掌握情况;通过微信群发布课程相关论文,供学生课后思考与学习;通过定期线上考查知识掌握情况与线下拓展知识点,帮助学生深化对知识的理解与把握,建构学生自己的知识体系。同时,将“雨课堂”的考核模式与小组课堂汇报、调研报告等考核环节相结合,形成全面的“线上+线下”的教学与考核模式(见图3),进而根据每次的考核结果,以及学生的学习情况和学习兴趣,及时查缺补漏,弹性调整授课内容,满足学生的学习需求,帮助学生拓宽知识面,深入思考专业问题。

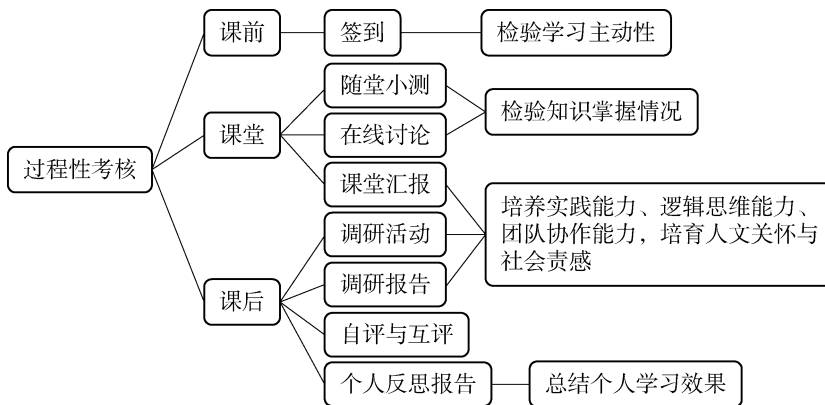


图2 过程性考核模式



图3 “线上+线下”双平台考核模式

3.2.2 “个人作业+小组合作”的双重任务考核,使团队合作与个人成长相促进

“个人作业+小组合作”双重任务的目的是培养学生的团队合作能力,激发学生的创造力和独立思考能力。通过设置小组调研报告与课堂汇报环节(见图4),帮助学生对所学知识进行有效迁移,在实践中应用和检验所习得的理论和方法,进而培养和检验学生的批判性思维能力、解决问题的能力、团队协作能力、沟通表达能力以及写作能力。在小组汇报过程中,学生通过倾听其他小组的汇报,了解其他人对相同问题的不同看法,有助于开阔学生的眼界与见识,加深学生对理论知识的理解与掌握。学生的个人反思报告不仅能反映他们在课堂上的所思、所想,还能看到他们在理论知识的掌握、解决问题的能力、人文关怀意识和社会责任感等方面的提升情况。让学生撰写反思报告本身也能促进学生反思能力的提高。

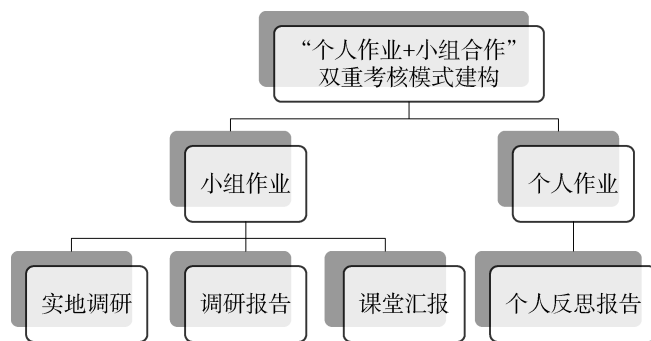


图4 “个人作业+小组合作”的双重任务考核模式

3.2.3 “学生互评+教师评价”多主体考核,提升学生深度学习的成效

“学生互评+教师评价”多主体考核,能更加客观全面地评价学生的学习成果和学习过程。在传统以期末考试为主的总结性评价中,学生课程成绩在很大程度上取决于教师的打分,对于很多人文社科类的试卷,这种评价方式难以避免教师的主观性^[38]。而且,对于大班课程而言,教师无法深入了解每一位学生,仅靠最终作业或试卷来评价学生,难以做到真正客观准确地评价学生。“学生互评+教师评价”的多主体考核模式(见图5)结合学生的个人反思、小组自评与互评综合形成课程考核成绩,不仅有助于教师掌握学生在课程学习过程中所呈现出来的变化与进步,使教师更好地了解学生,做出更客观、更公平的评价,也有利于学生对自身学习过程进行反思,培养反思习惯。

在自我评价中,因每个人的评价标准和反思能力不同,又或者学生担忧自己的最终得分过低,可能存在学生对自己的评价不够客观的情况。因此,设置小组成员对同组组员进行评价的环节,这样结合个人在小组内承担的任务,就能比较客观、合理地评价学生。而且组员之间的互评促进了学生在完成小组任务时的投入度,增加了学习者之间的互动,同时也能为教师进行评价时提供一定的参考,使学生的最终成绩更加真实有效地反映学生的实际情况。通过多主体的考核评价,帮助学生回顾自身表现,提供经验教训,促使他们在日后的学习生活中更好地展现自我,最终达成提升个体综合能力的目的。

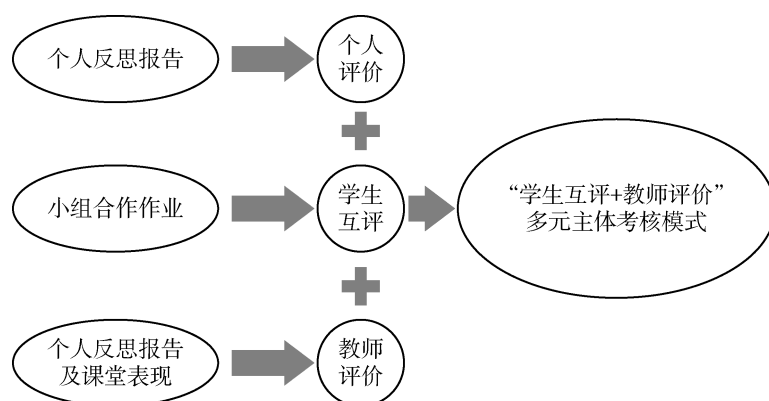


图5 “学生互评+教师评价”多主体考核

4 研究发现

经过一个学期的实践和检验,根据前后测数据、访谈资料及学生个人反思报告显示,过程性考核方式取得了显著的成效。其具体体现为三个方面:①“明确分工+组员间互评”的双重考核,通过公平的评价来推动小组合作;②多主体评价模式提升了评价的满意度,促进了学生之间的学习与交流;③分阶段的探索性项目式学习考察,提高了学生将理论运用于实际问题的能力。这些成效最终有效提高了学生的知识水平与综合能力,实现了深度学习。

4.1 “明确分工+组员间互评”,推动小组合作

小组合作是由几个学生共同组成一个任务完成小组,由教师布置现实生活中所遇到的任务、困难以及问题作为小组任务,通过组员之间的共同协商讨论,寻找问题解决办法,最终达到实现目标、完成小组任务、实现合作共赢的目的^[39]。近些年在大学教学中采用小组合作模式进行教学设计的课堂越来越多了,这一做法在促进学生的深度学习过程中取得了一定成效,但也带来了一些问题。比如,有的学生存在“搭便车”的问题,这就引发了部分学生对小组合作考核方式的不满^[40,41]。在没有明确任务贡献度的情况下,教师给予同组学生最终相同的考核分数,这容易使学生产生惰性心理或敷衍了事,因为即使自己不努力或者能力较弱,也能跟着小组的步伐获得相应的分数。但对于责任心较强或能力较强的学生来说,则增加了他们完成小组任务的负担,最终的考核结果与贡献程度往往不对等,使他们有不公平感^[42],甚至有的能力较强的学生因为小组其他成员拖后腿,反而得到了一个较低等分数。这使部分学生对小组合作的学习方式持不乐观的态度。为此,本研究对小组合作的方式予以了改革,加入了明确的分工和组员之间的互评,要求学生在小组任务完成和汇报过程中,要明确并展示小组成员的具体分工情况,且将此作为考核评分的参考。同时,在课程结束后,要求小组同学进行“自评+互评”,学生要对小组成员在小组合作中的表现、对任务的贡献度以及对其他小组的表现进行匿名评价。这就能较好地解决“搭便车”以及能力强的人被

拖后腿的问题。学生的前后测调查结果显示,这样的改革促使学生对小组作业的评价更加满意,提升了小组成员的参与程度(见表2)。

表2 对小组作业参与满意度的前后测数据结果($n=49$)

题目内容	选项	百分比	
		前测	后测
前测:我乐意参与小组作业	非常乐意	6.12%	10.00%
后测:如果未来课程的小组作业如这次的考核方式,我会乐意参与小组作业	乐意	34.69%	48.00%
	不确定	40.82%	34.00%
	不乐意	16.33%	6.00%
	非常不乐意	2.04%	2.00%
	非常满意	8.16%	18.00%
前测:我满意以往小组作业的分工	非常满意	8.16%	18.00%
后测:我满意这次小组作业的分工	满意	42.86%	60.00%
	不确定	38.78%	14.00%
	不满意	8.16%	6.00%
	非常不满意	2.04%	2.00%
	非常不愉快	2.04%	2.04%
前测:在以往的小组作业中,我会因小组任务分配不均而感到不愉快	不愉快	26.53%	8.16%
	非常不愉快	2.04%	2.04%
后测:这次课程中,我因小组任务分配不均而感到不愉快	不确定	42.86%	18.37%
	愉快	24.49%	55.10%
	非常愉快	4.08%	16.33%

如表2所示,在前测中仅有40.81%的学生喜欢小组合作的学习模式,51.02%的学生对以往小组作业的分工表示满意,但仅有28.57%的学生对以往的小组作业任务分配感到愉快,也有28.57%的学生对以往的小组作业任务分配不均感到不愉快。经过一学期的小组合作,后测结果显示,58%的学生表示喜欢在未来继续采用小组合作的学习模式,78%的学生对本次课程的小组作业分工情况感到满意,71.43%的学生对本课程的小组任务分配感到愉快。前后测的比较发现,学生对于小组合作学习的态度有了较为明显的改善。

在访谈和个人反思报告中,也反映出过程性考核的方式促进了小组合作。

明确并呈现小组分工情况让每个人所做贡献分别呈现在同学和教师眼前,写出自己的贡献再公布出来,推动大家互相监督,能够让同学们更加积极参与到共同的小组作业中。

——学生K(访谈)

在准备这门课的小组作业时,我有幸加入我认为较好的小组。在以前的课程作业里,我为求方便与同宿舍或隔壁宿舍的人一起进行小组作业,不考虑小组成员的积极性等问题,导致了我以往的大多数小组作业变成“小组作孽”,作业拖到最后几天才匆匆开始讨论;原本一组人的作业,我却要独自完成。而这次的小组作业,我和组员们通过积极的沟通分配好任务,各司其职。

——学生Z(个人反思报告)

在这次小组报告中,我们小组集中在一起决定了选题,然后在搜集资料、制作PPT、撰写调研报告、课堂展示几部分进行分工,确保每一位组员都有任务,并且在讨论结论时每个人都有参与进来,发表自己的看法。我认为这次小组任务分工令人较为满意。

——学生 F(个人反思报告)

在个人反思报告中,学生也反映考核方式改革后的小组作业更多地推动了学生之间的合作、协调与沟通,使得学习小组之间的沟通交流贯穿课程全过程。

教师精心设计了小组展示和小组互评环节,提供详尽的评分标准。教师用心的课前准备为我们带来了良好的小组体验。在以往的课程中,小组的作用仅仅短暂地体现在完成作业时的分工合作方面,但这门课程的小组串联了课堂与课后,充分发挥出小组的联结作用,让小组成员之间的关系变得更加紧密了。

——学生 T(个人反思报告)

4.2 多主体评价提升了评价满意度,激发了学生之间的学习与交流

“人类行为与社会环境”课程采用的“多主体评价”模式体现在两个部分:第一,小组作业由学生互评与教师评价相结合,各占50%;第二,在课程结束后,教师通过线上问卷收集同学对小组成员参与合作情况的评价。这种在以教师为主的评价机制上引入学生同伴互评的方式,是以学生为主体的一种评价方式,由学生之间对彼此的学业表现、学习态度与学业成果做出评价,大大激发了学生参与课堂活动的积极性;学生之间基于彼此在小组内的真实表现相互打分,提高了学生的课堂活跃度与课堂表现力,促进了学生的自主学习意愿的提升和学习动机的增强^[43-45]。虽然有部分研究者认为学生个人所掌握的知识有限,不具备评价他人的资格与能力,学生评分非但无法体现个人能力,甚至无法正确如实反映个人学习成果,分数的可信度有待考察^{[46],[47]298}。此外,还可能存在学生之间基于情感等因素打“感情分”的情况。因此,在这种情况下,教师的评价就成了很好的补充。多主体参与的评价起到了相辅相成的作用,促进了评价的合理性,提高了学生对评价的满意度,激发了学生之间的学习与交流。前后测的问卷调查结果证实了这一点(见表3)。

表3 对小组作业考核评分满意度的前后测数据结果(n=49)

题目内容	选项	百分比	
		前测	后测
前测:在以往的小组作业中,我满意教师对同学们的考核评分	非常符合	6.12%	20.00%
	符合	55.10%	60.00%
后测:你觉得本课程的过程性考核以及自评互评的实施是否让评价更公平	不确定	32.65%	20.00%
	不符合	6.12%	0%
	非常不符合	0%	0%

由表3可见,课程开始前,61.22%的同学对以往小组作业中教师对同学的考核评分表

示满意;而后测中,有80%的同学赞同本课程的过程性考核及自评互评的实施使得评价更公平。以多主体参与评估来代替教师单一主体的评估,有效解决了以往同学们经常反映的小组作业分工不明确、沟通不顺畅、部分同学“搭便车”等现象。

在访谈与个人反思报告中,学生也表示过程性考核的方式促进了评价公平,激发了学生之间的学习与交流。

包括教师评价,同学评价,甚至有同学内部的评价,既公正又有效率。而且,组内互评实际上对于整个反馈来说是比较好的,大家会觉得我的努力没有白费。

——学生 G(访谈)

不仅仅有教师评价,也有同学评价以及小组内的互评,给出的分数是比较合理的,让我觉得这门课程最终的分数是比较公正的。

——学生 H(访谈)

自评和互评更能促进同学们参与,自评可以让同学们对自己的表现进行反思,增加他们对小组作业的责任感和主动性;互评可以让同学对其他组员的表现进行评价,促进相互之间的交流,更加能够促进同学们参与。

——学生 I(访谈)

本次课程中的小组合作作业,我觉得是我们做得比较舒服、认真的一次。小组成员之间的互评和自评很好地调动大家参与作业的积极性,能够感受到在小组沟通合作中大家都有发表自己的意见,共同寻找小组作业的方向、具体思路,互相促进改进,有一个很好的合作体验,最后呈现的成果也还算满意。

——学生 J(个人反思报告)

过程性考核强调教师与学生之间的互动性,是教师与学生之间的双向沟通和学习,也是对教师视角和学生视角的知识进行整合的过程,从而形成共同的学习成果,而非教师单方面的知识输出。在小组展示环节引入同伴互评与教师评价的方式,使得学生在课堂反馈中接收到来自同学与教师的双向评价与建议,吸收来自不同视角的信息反馈,丰富经验与见识,促使学生在合作互助的良好学习氛围中深入思考问题,不断进行自我修正、自我改进^{[47]300}。

过程性考核让学生在有限的时空里实现了多角度的学习,这是一个既向教师学习,又向同学学习的过程。在个人反思报告中,学生们也表示过程性考核的方式有助于促进学生之间的交流学习,推动学生们彼此学习和借鉴同伴的表现。

通过其他小组的分享,我学习到了其他同学的思考方式和研究方式,通过与自己以及小组成员比较,不断改进不足之处,同时学习新的思维角度。通过聆听其他同学对问题的思考以及对自身经验的分享,我了解了不同人对相同问题的看法,开阔了我的见识,使我能更加辩证地思考问题。

——学生 X(个人反思报告)

多主体的评价模式使学生的分数来源于教师、学生自评、同组/他组同学的互评,这种

考核方式更多元、过程更具公平性,也更能反映学生在小组作业中的实际参与和表现,是对同伴互评模式的补充,能有效应对“熟人”打分的问题,让小组作业的分数更能反映个体差异,有助于学生和教师调整学习计划。

4.3 分阶段探索性项目式学习能有效提升学生将理论应用于实践的能力

“培养什么样的人”和“如何培养人”是教育改革中的重要话题。人文社科类课程不仅要重视学生的理论知识掌握情况,更要培养学生关注社会、国家,关注社情民意的家国情怀,帮助学生走出“书斋”,将理论知识应用于实践调研中,深入开展真实的社会调研工作,而非“纸上谈兵”^[48]。在实地走访的过程中,学生亲眼去观察、亲身去感受,不仅能调动他们发现问题、解决问题等的主观能动性,还能达到真正的深度学习、提升自我的目的。学生前后测问卷调查结果的对比证实了这一点(见表4)。

表4 学生对开展实际调研能力的信心程度前后测数据结果(n=49)

题目内容	选项	百分比	
		前测	后测
前测:我对有能力开展实际调研了解不同社群需要的信心	非常有信心	4.08%	8.00%
	有信心	32.65%	58.00%
后测:在这次课程后,我对有能力开展实际调研了解不同社群需要的信心	不确定	40.82%	30.00%
	没有信心	20.41%	4.00%
	非常没有信心	2.04%	0%

由表4可知,课程开始前,仅有36.73%的学生对自己开展实际调研、深入了解不同社群需要的能力有信心。在课程结束后,数据上升到了66%。这时有66%的学生对自己开展实际调研了解不同社群需要的能力有充分的信心,说明在课程学习的过程中,学生不仅提高了沟通、协作能力,熟练运用专业知识的自信心也大幅增加,深度学习的目标达成了。

过程性考核注重考查学生的综合知识、能力与素养^[49],多元化的评价模式使学生成为教学的主体,从被动接受知识转向主动学习知识,通过参与课堂讨论、打造翻转课堂等形式,调动学生课堂参与的积极性,培养与提升学生的辩证思维能力、沟通协作能力、分析问题、解决问题的能力,达到了高效的学习效果^[50]。在“人类行为与社会环境”课程中,学生通过参加实地调研,对理论应用于实践的可行性予以检验,一方面加深了对知识的理解,另一方面也赋予了理论指导实践的现实意义,促进学生全面发展,正应了“纸上得来终觉浅,绝知此事要躬行”这句话。

在个人反思报告中,学生表示课程学习与实践调研的小组任务使他们开始真切地关注现实生活,使他们的理论联系实践的能力得到提高。

在对不同年龄群体与社会环境的章节进行系统学习后,我逐渐对各类有关的社会问题有了更多且更为深入的思考,例如青少年网络成瘾问题、家庭暴力问题、老年人失能问题等,

由原来简单地看到现象问题,变成更深入和有针对性地思考为什么。特别是参与了社会调查之后,我了解到这些不同年龄群体的行为动机和造成这些行为的社会环境问题,使我形成了更加理性全面地看待问题和研究问题的态度。

——学生 X(个人反思报告)

之前一直有听说过要“科学育儿”,但我从来没有思考过怎样才叫“科学”。学习这门课程后,我了解到不同成长阶段的孩子会有不同的情绪和表现,不同的家庭教育方式和家庭结构也会对孩子的成长造成不同的影响。我有一个正处在儿童期的妹妹,在学习的时候我会把她的行为与我所学到的理论知识进行“匹配”,这也使得我在学习的过程中能够更好地理解不同阶段的人类行为。

——学生 Y(个人反思报告)

阶段性的小组任务还帮助学生进行自我监控,在过程性考核时记录和反思自己的学习过程和结果,促进了他们更好地进行自我反思与评估。在个人反思报告中,学生表示过程性考核促进了他们对自身成长和学习经历的反思,帮助他们不断优化自己的学习方法,提高理论结合实践的能力,更好地促进了个人能力的发展。

对于认识个体及其行为,以后我可能会更多采取包容的态度、不偏见不批判的视角去看待,因为个人的行为都与其成长背景及面对的社会事实有着密切的联系。我也会尝试把学习的理论运用到自身,进一步剖析自己的行为,认识自己的行为原因,做到更好地完善自身。

——学生 H(个人反思报告)

婴幼儿的行为也有他们自己的行为逻辑,可能以前的我也是如此,想到这些就更能理解曾经无法理解的行为,也更感谢父母曾忍受这些,耐心地养育我。

——学生 J(个人反思报告)

过程性考核不仅要求学生学以致用,更强调能够实现学以致用和学以致用新^{[11]60}。课程对学生的培养不应仅停留在了解和掌握知识的层面,而更应注重实践能力与道德素质的培育。高校的教学应始终坚持努力去实现知识取向、实践取向与价值取向三者的统一,帮助学生不断建构与完善自身的知识体系,培养学生带着社会学和心理学的眼光去观察与剖析身边的细微之处,善于发现生活中特殊人群的特殊问题,从而培育学生的人文关怀与社会责任感。

5 讨论与反思

“人类行为与社会环境”课程的“多元化—重过程—考能力”过程性考核模式,有效地达到了“以考促学”的目的。发挥线上与线下的双平台作用,实施个人作业与小组合作相结合的双重任务,采用学生自评、学生互评与教师评价的多主体评价模式,有效解决了传统考核方式单一性所带来的局限。既达到了检验学生学习效果的目的,又重视学习过程,有效解决了“上课低头族”、考前“临时抱佛脚”等问题^{[51]54},增强了课堂交流与反馈等效果,大大提高了学生课堂参与的主动性与积极性。学生全程参与实践调研活动,切身感受不同群体的生

活方式和生活状态,丰富其实践经验的同时锻炼了他们的个人综合能力和素质。过程性考核关注学生在整体学习过程中的收获,对学生的知识掌握情况、小组合作过程、综合实践能力与道德素质等进行全方位的考察,帮助学生消除惰性心理,促进了学生的主动学习、合作学习。同时,过程性考核方案通过设置明确的考核指标与考核标准,监督与监测学生课前、课中、课后的学习动态,有效应对了以往有些过程性考核课程出现的“虎头蛇尾”问题^{[51]54},使得整个考核过程有头有尾。

过程性考核还是一种双向反馈模式^[52],它不仅帮助教师督促学生的学习,跟进学生的学习进度,也有助于引导教师根据教学实际情况与学生特点,实时更新与完善教学计划。学生根据教师反馈和同伴反馈提高学习质量,教师根据学生的表现和反馈提高教学质量。

课程设计与考核模式相互促进也是实现过程性考核,最终达成“学生为本,以考促学”的重要途径。“人类行为与社会环境”课程包含专业知识讲解与知识小测、调研实践活动、课堂小组汇报、个人反思任务等,既关注学生知识与技能的掌握,又关注学生在实践方面的人文关怀与社会责任培养,重视学生知识、情感与能力的培养与考核,弥补了以往过程性考核所存在的不足^[53]。

然而,本课程的过程性考核形式仍有提升的空间,例如,不断完善过程性考核的教学内容与教学方式,促进教学内容与考核内容更紧密地衔接和匹配;根据不同学生的特点设计考核过程与提供相应的支持,促进学生的个性化发展;增设对小组课堂汇报后问答环节中提问和回答质量的考核指标,这也是未来需要改进的方向。

6 结论

通过结合课程培养目标与特点设计过程性考核方案,使得学生在教师的指导下,构建自身专业知识结构体系的同时,学会在实践调研中发现问题、解决问题,促进了课程高阶目标的实现。通过一个学期的学习,学生能主动吸取专业知识,在实践调研中学会关注身边事,学会运用专业的眼光思考问题,发挥团队协作的力量解决问题以帮助不同的人群,提高了学生的批判思维能力和问题解决能力,促进他们之间的有效沟通与团队协作能力,从而提升综合素质与创造精神,达到深度学习的效果。

大学教育肩负着为国家培养人才的重任,大学的课程改革仍是高等教育的重点问题之一。未来,大学课堂的过程性考核改革还有很长的路要走,任课教师需要根据课程特点与学生情况动态地去调整考核方案,以适应教学需求,促进学生综合发展,全面提高教育质量。

参考文献

- [1] 吴岩. 新使命大格局新文科大外语[J]. 外语教育研究前沿, 2019, 2(2): 3-7, 90.
- [2] 陶东风. 新文科新在何处[J]. 探索与争鸣, 2020(1): 8-10.

- [3] 李筱,何雪松. 新文科建设、循证实践教育与社会工作的专业化发展[J]. 社会工作, 2021(1):20-30, 105-106.
- [4] 高迎爽,王涛. 新文科建设视域下社会工作专业硕士培养路径探析[J]. 研究生教育研究, 2020(4):72-76.
- [5] 顾永红,王心雨. 新文科背景下的“以本为本”专业课程教学模式探索:基于《家庭社会工作》课程分析[J]. 社会工作, 2020(4):87-96+112.
- [6] 汤文华. 大学“深度学习”翻转课堂教学模式探究[J]. 教育教学论坛, 2021(24):169-172.
- [7] 洛林·W. 安德森. 布鲁姆教育目标分类学(修订版)[M]. 北京:外语教学与研究出版社, 2018:112-130.
- [8] 颜晓程. 深度学习视域下的教学情境反思与建构[J]. 当代教育科学, 2022(11):48-54.
- [9] 张浩,吴秀娟. 深度学习的内涵及认知理论基础探析[J]. 中国电化教育, 2012(10):7-13.
- [10] 卜彩丽,冯晓晓,张宝辉. 深度学习的概念、策略、效果及其启示:美国深度学习项目(SDL)的解读与分析[J]. 远程教育杂志, 2016,(5):75-82.
- [11] 李洋洋. 知识视角下的深度学习:意涵阐释、现实阻隔与进阶之路[J]. 中国远程教育, 2022(11):58-64.
- [12] 陈玲玉. “深度学习”视角下高校翻转课堂教学模式研究[J]. 黑龙江教师发展学院学报, 2023,42(4):48-50.
- [13] 田果萍,高向斌. “深度学习”研究需要夯实的四个问题[J]. 教育导刊, 2022(11):20-24.
- [14] Schwab J J. The practical: A language for curriculum [J]. The School Review, 1969,78:1-23.
- [15] Schwab J J. The practical 4: Something for curriculum professors to do [J]. Curriculum Inquiry, 1983,13:239-265.
- [16] 杨柳. “探究式—团队联合—行动学习”教学模式实践研究:以社会工作专业为例[J]. 现代教育科学, 2016(4):57-61.
- [17] 李娜娜. 探究式学习在初中地理教学中的应用策略研究[J]. 天天爱科学(教育前沿), 2023(3):69-71.
- [18] 安洋,万方,赵伟伟. 基于创造性思维能力培养的探究式学习研究[J]. 天津职业院校联合学报, 2017,19(4):39-43.
- [19] 李芳,谢学娟,王艳波,等. 基于雨课堂和微信群的探究式学习在外科护理学教学中的应用研究[J]. 中医教育, 2022,41(5):81-84.
- [20] 申宁,张洪雷,张宗明. 新时代研究生思想政治理论课探究式教学的探索与实践[J]. 江苏高教, 2021,(12):100-103.
- [21] 苟志琳. 探究式学习在历史课堂教学中的应用研究[D]. 阜阳:阜阳师范大学, 2022.
- [22] Vedi N, Dulloo P, Singh P. Digital technology for facilitating inquiry-based learning during the COVID pandemic for human anatomy course [J]. Journal of Education and Health Promotion, 2022,(11):344.
- [23] Olson H, Matthias G, Mason K. The biology of evaluating skin-care products; inquiry-based learning in anatomy & physiology [J]. The American Biology Teacher, 2021,83(8):532-536.
- [24] 黄梅. 应用型本科院校传统音乐专业教学模式的弊端研究:以安徽省为例[J]. 皖西学院学报, 2017,33(1):18-21.
- [25] 李俊峰. 高职“会计信息系统应用”课程在传统教学模式下存在的弊端和原因分析[J]. 中国管理信息化, 2020,23(17):83-84.
- [26] 李霞. 过程性评价中的考核方式探析:以《社会工作研究方法》课程为例[J]. 阴山学刊, 2015,28(3):96-98.
- [27] 刘玲. 探究式学习在高中英语教学中的运用[D]. 武汉:华中师范大学, 2008.
- [28] 邹燕飞. 培养学生自主学习能力的过程性考核探索[J]. 产业与科技论坛, 2022,21(9):259-260.

- [29] 卜彩丽,胡富珍,苏晨,等. 为深度学习而教:优质教学的内涵、框架与策略[J]. 现代教育技术,2021,31(7):21-29.
- [30] 吴秀娟,张浩,倪厂清. 基于反思的深度学习:内涵与过程[J]. 电化教育研究,2014,35(12):23-28+33.
- [31] 李妍. 高职院校学生职业技能鉴定“过程性”考核模式探索[J]. 教育与职业,2013,(24):169-171.
- [32] 杨新丽,边芳,赵娟. 甘肃省某本科院校本科护生护理研究学习积极性的影响因素分析[J]. 循证护理,2021,7(11):1513-1516.
- [33] 周润苗. 应用型大学视域下基于CDIO的探究式学习的教学研究:以“WEB编程实践课程”为例[J]. 电脑迷,2018,(11):267-269.
- [34] 郝爱语,密海英,孙伟,等. 软件工程混合式教学中过程性考核评价指标的优化与实践[J]. 电脑知识与技术,2021,17(32):189-193.
- [35] 李冬艳. 市场营销专业《市场调查与统计》过程性考核方法研究[J]. 经济师,2021(1):179-180.
- [36] 彭华民,黄君. 福利国家社会政策发展:资本、劳工与国家集中化互动逻辑[J]. 学术研究,2016(9):54-60.
- [37] 葛红兵. 新文科视角下的创意写作学科发展[N]. 中国社会科学报,2021-2-22.
- [38] 丛玺梦. 在线作业同伴互评与教师评分一致性的影响因素研究[D]. 沈阳:沈阳师范大学,2020.
- [39] 张紫屏. 论协作式问题解决[J]. 教育发展研究,2016,36(2):28-34.
- [40] 冯浩文. 大学课外小组合作学习的博弈论分析[J]. 教育教学论坛,2013,118(37):2-3.
- [41] 徐玲丽,何景伟. 高校小组作业中的社会惰性行为研究[J]. 特区经济,2016,334(11):174-176.
- [42] Aggarwal P, O'Brien C L. Social loafing on group projects: Structural antecedents and effect on student satisfaction [J]. Journal of Marketing Education, 2008,30(3):255-264.
- [43] Mendonça C O, Johnson K E. Peer review negotiations: Revision activities in ESL writing instruction [J]. TESOL Quaterly, 1994,28(4):745-769.
- [44] 莫俊华. 同伴互评:提高大学生写作自主性[J]. 解放军外国语学院学报,2007,150(3):35-39.
- [45] 龚晓斌. 英语写作教学:优化的同伴反馈[J]. 国外外语教学,2007,119(3):47-51,57.
- [46] Freeman M. Peer assessment by groups of group work [J]. Assessment & Evaluation in Higher Education, 1995,20(3):289-230.
- [47] 杨苗. 中国英语写作课教师反馈和同侪反馈对比研究[J]. 现代外语,2006,29(3):293-301.
- [48] 张俊宗. 新文科:四个维度的解读[J]. 西北师大学报(社会科学版),2019,56(5):13-17.
- [49] 程铭莉,杨晓宁. 地方高校人文社科类研究生多元化培养路径探索[J]. 通化师范学院学报,2021,42(9):120-126.
- [50] 王娟. 基于过程性考核的对分课堂教学模式的探索与实践:以高等数学课程为例[J]. 上海理工大学学报(社会科学版),2018,40(3):278-282.
- [51] 李珊. 基于应用能力培养的过程性考核实践及思考[J]. 才智,2020(8):54-55.
- [52] 孙忠梅,陈晔,林铿. 基于“过程性考核”的本科教学改革创新与实践——以深圳大学为例[J]. 黑龙江教育学院学报,2012,31(11):53-55.
- [53] 黄丽莉,师伟. “线上与线下,课内与课外”双轨并行的过程性考核机制的实践与创新[J]. 科技与创新,2020(19):118-119.

Promoting deep learning among students through the reform of “process assessment” in the context of the New Liberal Arts

Liu Ying, Xu Zhiting

Abstract: The new liberal arts education focuses on cultivating students' personality, aesthetic sentiments, and social responsibility. It emphasizes the integration of interdisciplinary knowledge, technology, and methods, and aims to develop students' skills and abilities to solve practical problems. This paper explores the establishment of a “process assessment” scheme that can be applied to the inquiry teaching course, using the example of the “Human Behavior and Social Environment” course in the sociology undergraduate program at a comprehensive university in South China. Through the construction of a “online + offline” dual platform assessment mode, an “individual work + group cooperation” dual assessment mode, and a “student mutual assessment + teacher evaluation” multi-subject assessment mode, we aim to explore a student-centered process assessment mode that promotes learning through examination and encourages deep learning. The research shows that this process assessment scheme effectively promotes students' active participation in learning through multi-subject evaluation, peer evaluation, and exploratory project-based learning. It also ensures fairness in group work assessment and promotes students' mutual learning through evaluation. Ultimately, this scheme improves students' professional knowledge, practical abilities, and moral literacy, facilitating deep learning and promoting comprehensive development.

Key words: process assessment; deep learning; new liberal Arts