

师范类专业认证背景下课程目标制定的问题分析及对策研究

毛丽婷

上海师范大学教务处, 上海

收稿日期: 2025年12月29日; 录用日期: 2026年1月26日; 发布日期: 2026年2月5日

摘要

课程目标是专业教育教学理念在课程层面的体现, 是教师进行教学设计、开展教学的基本依据, 在师范类专业认证背景下, 课程目标更是实施课程考核和目标达成度评价的“靶标”。当下, 课程目标制定存在定位模糊、内容缺少层次、不利于教学与考核、不能有效支撑毕业要求等问题, 其原因在于教师对课程目标制定要求的认识不足, 系统化的研究设计和支撑毕业要求的有效论证缺乏, 持续改进机制不健全。基于此, 课程目标制定应当锚定认证导向, 提升课程目标定位的精准性; 对标认证标准, 强化课程目标制定的规范性; 梳理逻辑脉络, 构建课程目标体系的系统性。

关键词

课程目标, 师范类专业认证, 认证标准

A Study on Problems and Countermeasures in Curriculum Objective Setting under the Background of Normal Professional Certification

Liting Mao

Academic Affairs Office, Shanghai Normal University, Shanghai

Received: December 29, 2025; accepted: January 26, 2026; published: February 5, 2026

Abstract

Curriculum objectives are the embodiment of professional educational and teaching philosophy at

the curriculum level, and serve as the fundamental basis for teachers to design and implement teaching activities. Under the background of normal professional certification, they further function as the “target” for conducting curriculum assessments and evaluating the achievement degree of objectives. At present, there exist several problems in curriculum objective setting, such as ambiguous orientation, lack of hierarchical content, inconvenience for teaching and assessment, and insufficient support for graduation requirements. These problems stem from teachers’ inadequate understanding of the requirements for curriculum objective setting, the absence of systematic research design and effective demonstration to support graduation requirements, and the imperfection of the continuous improvement mechanism. Based on this, curriculum objective setting should be anchored in certification orientation to enhance the accuracy of their positioning, aligned with certification standards to strengthen the standardization of their formulation, and sorted out in logical context to construct the systematicness of the curriculum objective system.

Keywords

Curriculum Objectives, Normal Professional Certification, Certification Standards

Copyright © 2026 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

为规范引导师范类专业建设,建立健全教师教育质量保障体系,不断提高教师培养质量,2017年,教育部印发《普通高等学校师范类专业认证实施办法(暂行)》《普通高等学校师范类专业认证标准》(此后简称“标准”)[1],出台《师范类专业认证工作指南(试行)》(此后简称“指南”)。在师范类专业认证专业自评自建工作中,课程评价是基础也是重要的内容之一,其中课程目标达成度评价又是课程评价的重要组成部分,而课程目标达成度评价的首要问题就是课程目标的科学、合理制定。课程目标是学生学习课程应达到水准的规定,是贯穿“课程支撑毕业要求和毕业要求支撑培养目标”的逻辑起点,亦是师范类专业认证中专家针对课程与教学板块考查的核心要点之一,由此可见,课程目标制定的重要性。在师范类专业认证的背景下,深入剖析课程目标制定存在的问题及其内在成因,提出有效的解决对策,都是亟须研究的重要课题。

2. 师范类专业认证对课程目标制定的核心要求与逻辑遵循

2.1. 认证理念的要求

师范类专业认证从“学生中心、产出导向、持续改进”认证理念落实到课程目标层面,在课程目标制定中体现“学生中心”,课程目标内容以学生课程学习应达到的结果及其程度要求为主,使用行为动词描述学习变化,学生是行为动词的主语。其次,专业和教师应围绕“我们想让学生取得的学习成果是什么、我们为什么要让学生取得这样的学习成果”等“产出导向”核心问题,制定课程目标,并建立“持续改进”的机制和实施方案。

2.2. 认证逻辑的要求

“标准”和“指南”则从认证逻辑对课程目标提出明确要求,以中学学段二级认证标准为例,认证指标中二级指标项“课程设置”要求“课程设置能够支撑毕业要求达成”,“课程实施”要求“依据毕

业要求制定课程目标”，“课程评价”要求“定期评价课程体系的合理性”。在专业认证自评自建实践中落实这三项要求，就需要专业建立课程体系与毕业要求分解指标点之间的“二维矩阵”，建立课程目标内容与毕业要求指标点之间严谨的支撑关系，做到支撑内容的逻辑性和全覆盖性，来实现课程对毕业要求达成的支撑。

此外，“标准”中毕业要求部分明确提出师范类毕业生毕业时应达到“一践行、三学会”(践行师德、学会教学、学会发展、学会反思)，“一践行、三学会”从广度和深度上规定了师范生毕业时应掌握的专业知识、专业技能和专业品质[2]。毕业要求的达成需要课程教学的支撑，而课程目标是承接毕业要求的首要 and 主要载体，因此专业的所有课程目标应能从广度和深度两个维度上支撑毕业要求中学科知识和实践技能、能力素养和师德品质等方面的达成，做到支撑关系的全覆盖。

2.3. 课程教学和考核评价的要求

“标准”中“教学内容、教学方法、考核内容与方式应支持课程目标的实现”与“指南”中关于课程教学和考核评价的要求相似——“课程目标与教学内容、教学方法相关联，与考核内容、考核方式、评分标准的关系明确”。课程目标是确定教学内容、教学方法和考核方式的基础和指南，而从课程实施的角度来讲，教学内容、教学方法和考核方式是要围绕课程目标来展开，课程目标制定就是“可教、可考、可评价”的。

此外，“标准”中在“课程评价”指标项中的要求是“定期评价课程体系的合理性和课程目标的达成度”。其中，课程目标达成度评价是衡量学生课程学习后应达到的结果和达成程度的评价，具体达成度计算方法分别为课程成绩分析法、评分表分析法和问卷调查法。既然是课程目标达成程度的评价，就需要专业教师在课程目标中对“学生学习所要达到的程度和结果”作出明确要求，做到“可考、可测、可评价”。

3. 专业认证背景下课程目标制定的问题表征

3.1. 课程目标定位模糊

课程目标定位模糊体现在与专业培养目标或课堂教学目标相混淆，导致某些课程目标内容过于宏观，越过课程层面，上升到毕业要求层面，抑或过于微观，下沉到课堂教学层面。本研究分析了数十个专业的课程目标制定情况，研究发现如某师范大学小学教育专业《初等教育学》课程目标中的表述作为该门课程的分目标之一，已不是一门课程能达到的目标，而应该是专业毕业要求层面的内容；又如某师范大学数学与应用数学专业《数学分析》的课程目标表述过于细致，应该是某节课的教学目标，而非课程目标(见表 1)。

Table 1. Formulation of course objectives and classification of questions
表 1. 课程目标表述及问题分类

编号	课程名称	课程目标(之一)表述	存在问题分类
例 1	某师范大学小学教育专业《初等教育学》	理解和掌握初等教育学的基础知识和基本理论，树立正确的小学教育观念	定位模糊，过于宏观；难以考核评价
例 2	某师范大学数学与应用数学专业《数学分析》	……会计算数列与函数极限，会判断数列的敛散性和函数极限的存在性等	定位模糊，过于微观
例 3	某师范大学英语专业《外国文学》	培养学生的阅读兴趣，使文学阅读成为一种习惯，自主阅读，终身阅读	没有体现学生中心，行为主体倒置

续表

例 4	某师范大学小学教育专业《中国古代文学》	通过学习,初步掌握中国古代文学产生、发展、成熟、演变的基本轮廓,基本规律。提高学生分析、鉴赏、研究中国古代文学的能力,使之能够独立撰写关于古典文学作品的一般性鉴赏文章	没有体现学生中心,行为主体飘忽不定
例 5	某师范大学汉语言文学专业《现代语言学专题》	了解语言学的学科性质和基本研究方法、了解语言的分支学科及其发展情况、了解语言学在本专业中的作用	缺少层次,过于集中于较低层级的认知目标
例 6	某师范大学小学教育专业《小学生心理学》	增强自我了解,意识到自己是否真正有意愿从事小教工作,意识到自己以及小学生人格成长的重要性	难以考核评价
例 7	某师范大学地理科学专业《地理教学技能》	结合案例分析和实践操作,体会教师践行职业道德规范精神	难以考核评价

3.2. 课程目标没有体现学生中心理念

“以学生为中心”的教育教学理念早已被熟知,体现在课程目标上,就是目标的行为主体应该是学生,内容上以阐明学生通过课程学习应达到的结果及其程度为主。然而在实际中,仍有较大比例的课程目标的行为主体是教师。如某师范大学英语专业《外国文学》课程目标从教师教学的角度撰写,并未从学生学习的角度出发,目标行为主体倒置。此外,部分课程目标存在目标行为主体“飘忽不定”的问题,如某师范大学小学教育专业《中国古代文学》课程目标中前一部分的行为主体是学生,而课程目标后一段的行为主体就转换为教师,同一个课程目标,行为主体“突变”,造成该课程目标不规范、不严谨,没有体现学生中心理念(见表 1)。

3.3. 课程目标内容缺少层次

课程目标内容缺少层次,表现在课程目标设定过于集中于认知层面的目标,即使是认知层面的目标,也较为单一地集中在较低层级。如某师范大学汉语言文学专业《现代语言学专题》课程目标的三项子目标行为动词都使用“了解”,借鉴美国教育心理学家洛林·安德森(Lorin W. Anderson)认知目标分类学划分:“记忆、理解、运用、分析、评价、创造”[3],该门课程的认知性学习要求仅停留在“记忆”层面,缺失更深层次的认知性学习,对学生深度学习能力的提升贡献度较低(见表 1)。

3.4. 课程目标不利于教学与考核

课程目标制定不利于课程教学与考核评价表现在课程目标制定越过课程层面,上升到专业的毕业要求层面,如某师范大学小学教育专业《初等教育学》的课程目标(见表 1);此外也表现在课程目标中使用较为模糊的心理层面动词来表述目标行为,如“把握、体会、领悟、意识到”等动词,导致课程目标评价难以进行有效和准确的评价,这一情形在我国高校专业课程目标中极为普遍,如某师范大学小学教育专业《小学生心理学》、地理科学专业《地理教学技能》的课程目标。学生通过什么样的内容、怎样的学习方式才能“意识到/体会……”,教师通过怎样的考核内容和方式才能考核学生是否“意识到/体会……”,在评价中又以怎样的标准衡量学生是否“意识到/体会……”,这些问题都很不明确。显而易见,此类课程目标的表述方式,在教学落地、考核实施、质量评价与教学优化等方面均造成了较大困扰(见表 1)。

3.5. 课程目标不能有效支撑毕业要求

课程目标不能对毕业要求形成有效支撑,表现在课程目标内容与毕业要求分解指标点内容两者之

间“缺少逻辑关系”和“缺少有效覆盖关系”。如某师范大学数学与应用数学专业《毕业论文》的课程目标，与“学会反思”指标点1中“……具有终身学习和专业发展意识，能通过不断学习和改进养成自主学习的习惯”、指标点3中“了解国内外数学教改动态，了解专业发展的核心内容和发展路径……”并无直接关联，专业所宣称的对“学会反思”形成“高”支撑的逻辑关系自然就不能成立(见表2)。

在课程目标对毕业要求分解指标点“缺少有效覆盖关系”方面，部分专业宣称的“高”支撑性课程往往并不能对所支撑的毕业要求指标点形成内容上的“有效”覆盖。如某师范大学数学与应用数学专业《班主任工作艺术》作为“高”支撑课程，而课程目标三项子目标却没有对中学二级认证标准“班级指导”指标点中“参与德育和心理健康教育等教育活动的组织与指导”的“心理健康教育”形成直接支撑关系(见表3)。

Table 2. Alignment of decomposed graduation requirement indicators with course objectives and classification of questions
表 2. 毕业要求分解指标点与课程目标对照及问题分类

编号	课程名称	“学会反思”分解指标点	课程目标表述	存在问题分类
例 8	某师范大学数学与应用数学专业《毕业论文》	1. 具有主动学习新知识、掌握新技能的兴趣和意识，具有终身学习和专业发展意识，能通过不断学习和改进养成自主学习的习惯，并能进行职业生涯规划。 2. 具有反思意识，初步掌握反思的方法与技能和教育科学研究的常用方法，形成良好的反思和批判性思维。 3. 了解国内外数学教改动态，了解专业发展的核心内容和发展路径，具有分析和解决中学数学教育教学问题的初步能力，具有一定的创新意识和研究能力。	1. 通过毕业论文(设计)的基本训练，培养学生综合运用所学的基础理论、专业知识和基本技能，进一步提高独立分析和解决实际问题的能力。 2. 通过毕业论文(设计)的基本训练，使学生的文字表达、科技信息查询、文献检索、实验研究、数据处理、工程制图、计算机应用、工具书使用等基本技能进一步提高。 3. 通过毕业论文(设计)的基本训练，使学生树立具有符合国情和生产实际的正确设计思想和观点；树立严谨、负责、实事求是、刻苦钻研、勇于探索、具有创新意识、善于与他人合作的工作作风。	课程目标与毕业要求指标点缺少逻辑关系

Table 3. Alignment of graduation requirement indicators with course objectives and classification of questions
表 3. 毕业要求指标点与课程目标对照及问题分类

编号	课程名称	“班级指导”指标点	课程目标表述	存在问题分类
例 9	某师范大学数学与应用数学专业《班主任工作艺术》	树立德育为先理念，了解中学德育原理与方法。掌握班级组织与建设的工作规律和基本方法。能够在班主任工作中，参与德育和心理健康教育等教育活动的组织与指导，获得积极体验。	课程目标 1：理解班主任工作的意义和作用，了解班主任工作的特点，明确班主任工作的目的、任务、内容和原则，掌握正确的班主任工作的方法和艺术，以及开展班主任工作的策略，为今后从事教育教学和班主任工作做好准备。 课程目标 2：通过活动设计和操作，优化班主任工作的技能技巧，学会与人沟通交流。懂得如何培养和管理班集体；如何做各类学生的教育工作；如何开展青春期教育；如何协调各方面教育力量；如何制订班主任工作计划、进行班主任总结和对学生进行评定。 课程目标 3：加深对班主任工作的全面认识，深刻理解学生德育工作和班级工作的重要性；树立正确的班主任教育思想、科学的师生观念，积极提升自身素养，开拓视野，探索班主任工作的新思路。	课程目标与毕业要求指标点缺少逻辑关系

4. 专业认证背景下课程目标制定存在问题的原因剖析

4.1. 教师对课程目标制定要求的认识不足

近四十年来,我国高等教育进行了多轮本科教学评估,先后有2004年开始的“水平评估”、2011年开始的“合格评估”、2013年开始的“审核评估”。“水平评估”、“合格评估”和“审核评估”着眼于学校整体办学水平和办学质量,而2017年颁布的《普通高等学校师范类专业认证实施办法(暂行)》则有所不同,其认证理念和认证标准均深入细致到专业办学层面,尤其是要求专业建立“毕业要求支撑培养目标、课程体系支撑毕业要求、课程教学支撑课程目标”的层级关系,这是对师范类专业办学提出的新要求。

在课程目标层面,历次的院校评估关注课程与课堂教学,但并未如师范类专业认证对课程目标形成如此清晰的逻辑主线要求,因而专业也往往忽视制定科学、严谨的课程目标。也正因为课程目标科学制定的新要求,教师对此认识有限,导致了课程目标制定一直是“重要之处”,但也一直是“失守之处”。

4.2. 系统化的研究与设计缺乏

高校教师长期习惯于教学科研的“单打独斗”,在课程建设和教学实践中也往往处于“各自为阵”的状态。教学团队缺失或流于形式,导致课程教学与建设在很大程度上成为教师个人主导的领域。在这一模式下,课程目标的制定多由教师独自决定,缺乏与专业及教学团队的充分交流研讨,也难以进行层次化、系统化的目标设计。教师普遍对情感目标、生成性和表现性目标的落实束手无策,亦鲜少从专业课程体系的整体角度出发,审视单门课程的地位和作用。这种缺乏系统设计的课程建设方式,客观上制约了高校课程教学改革的深入推进。

4.3. 课程目标有效支撑毕业要求的论证匮乏

在实践操作中,课程与毕业要求指标点间的强弱支撑关系论证不足,一方面,教师往往依据教材内容或教学经验设定目标,而非以认证要求的“产出导向”为起点进行反向设计,未系统分析该课程在整体培养方案中应承担的能力和 responsibility;另一方面,未意识到需要建立课程目标内容和毕业要求指标点之间的承接关系,没有从课程目标对毕业要求指标点的“逻辑支撑”和“内容全覆盖”角度考虑,因而往往导致课程对毕业要求指标点的“高、中、低”等级的支撑形同虚设。

4.4. 课程目标“持续改进”机制不健全

目前,教师在参加师范类专业认证自评自建过程中逐步掌握“标准”、贯彻认证理念,然而距离树立“持续改进”的理念还有较长的路要走,既缺少思想认识上的统一,又缺少必要的实践办法。就课程目标而言,教师缺少系统考虑为什么修订课程目标、课程目标后续的反馈和改进等等,目标、教学、评价之间脱节。如果建立了关于课程目标的“持续改进”机制,就能根据课程教学、考核和评价中出现的问题,从源头上思考课程目标制定是否科学、合理,可以通过课程评价反馈去发现如何修改课程目标。

5. 师范类专业认证背景下课程目标制定的对策与建议

5.1. 锚定认证导向,提升课程目标定位的精准性

解决课程目标定位不清的问题,首先要弄清楚课程目标的定义,国内学者从不同的视角进行了界定,如靳玉乐认为“课程目标是指特定阶段的学校课程所要达到的预期结果”[4],廖哲勋认为“课程目标是一定学段的学校课程力图最终达到的标准”[5]。学者们站在不同的角度,对课程目标的表述有差异,但

共同点是认为课程目标是“学生学习所要达到的结果”。在师范类专业认证的背景下,本研究更倾向于黄政杰的观点,课程目标是“课程设计的方向或指导原则,是预见的教育结果,是学生经历教育方案的各种教育活动后必须达到的表现”[6]。目标内容以学生课程学习应达到的结果及其程度要求为表达内容,关注学生学习活动结束后行为变化。

课程目标层级定位方面,在师范类专业认证中提及的课程目标,不是指国家、社会对学生成长发展在课程上的总要求,也不是指课程改革的具体目标,或者学校、专业层面提出的课程发展总目标,而是指在专业培养方案具体课程中确立的目标,是毕业要求在课程层面的细化。此外,教学目标是课程目标在课程章节、课堂教学上的具体化。因而,这些概念之间存在不同层次间线性递进关系,即培养目标-毕业要求-课程目标-教学目标。

提升定位准确性,关键在于建立毕业要求对课程目标的刚性牵引机制。首先,课程负责人需明确识别该课程应支撑的1~2个毕业要求二级指标点,并在课程大纲中清晰呈现支撑关系及贡献权重。其次,目标表述需直接呼应指标点能力内涵,例如若毕业要求包含“根据学情设计教学目标”,则对应课程目标应具体化为“分析区域中学生认知特点,设计符合差异化学情的教学目标”。

5.2. 对标认证标准, 强化课程目标制定的规范性

课程目标体现“学生中心”的认证理念,课堂教学组织、考核和评价都围绕着“学生学习”展开,课程目标的行为主体必须是学生。在行为动词的规范性方面,学者们从不同的课程目标分类的角度,阐述了课程目标规范性的结构要素。如,安德森等人主张从知识(包括事实性知识、概念性知识、程序性知识、元认知知识)和认知过程(包括记忆、理解、运用、分析、评价、创造)两个维度来构成认知型的课程目标[3]。又如,邢思珍[7]从教师教育课程的视角给出了生成性和表现性课程目标的具体案例和建议。

规范课程目标需聚焦表述科学性与层级进阶性。其一,强制采用“学生为主体+行为动词+认知对象+表现标准”的四要素结构,例如:“学生能运用布鲁纳发现学习理论,独立设计一份初中数学探究式教案”。其二,依据课程性质匹配分层行为动词库。通识基础课侧重“记忆/理解”层,如“复述、解释”;专业核心课强化“应用/分析”层,如“比较、论证”;实践类课程聚焦“评价/创造”层,如“批判、设计”。其三,对情意类目标进行行为转化,如将“具备教育情怀”拆解为“识别班级中的文化多样性现象,设计包容性教学活动,反思自身教育公平实践”。

5.3. 梳理逻辑脉络, 构建课程目标体系的系统性

课程目标对毕业要求分解指标点“支撑内容的逻辑性”和“支撑关系的全覆盖”要求正是解决“课程不能支撑毕业要求”这一问题的钥匙。在“支撑内容的逻辑性”方面,课程作为落实毕业要求分解指标点的载体,课程目标的行为动词和目标内容这两个方面都要能形成有效的逻辑支撑关系,行为动词要能体现相关毕业要求分解指标点的学习深度,目标内容要能支撑毕业要求分解指标点的学习广度。在“支撑关系的全覆盖”方面,从两个角度分别予以解读,第一个“全”是从课程体系角度来讲,所有课程目标必须对所有毕业要求指标点内容形成全覆盖。第二个“全”是从“高”支撑性课程角度来讲,若某门课对某条毕业要求分解指标点形成“高”支撑,其课程目标绝大部分的内容必须对该毕业要求分解指标点的内容形成“高”相关。

强化课程目标制定的逻辑性需构建“目标引领-教学支撑-评价验证-动态优化”的闭环系统。目标设计阶段即预设匹配的教学方法与考核任务。若课程目标包含“诊断学情”,则需设计案例分析法训练数据解读能力,并设置“学情诊断报告”作为考核任务。考核设计必须直指目标,采用多元方式,如选择题测知识记忆,教案设计评应用能力,模拟授课察实践素养,反思日记观师德意识。达成度评价需突

破唯分数论，整合课堂表现、作业迭代记录等过程性数据与终结性评价。最关键的是建立基于证据的改进机制，若存在目标达成度未达标，需分析是目标过高、训练不足还是评价失准，进而针对性调整或分解目标降低台阶，形成“评价－归因－修正”的迭代循环。

参考文献

- [1] 中华人民共和国教育部. 教育部关于印发《普通高等学校师范类专业认证实施办法(暂行)》的通知[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/201711/t20171106_318535.html, 2017-10-26.
- [2] 周文叶, 崔允灏. 何为教师之专业: 教师专业标准比较的视角[J]. 全球教育展望, 2012, 41(4): 31-37.
- [3] 王小明. 布卢姆认知目标分类学(修订版)的国外应用研究[J]. 全球教育展望, 2017, 46(8): 33-42.
- [4] 靳玉乐. 现代课程论[M]. 重庆: 西南师范大学出版社, 1995: 155.
- [5] 廖哲勋. 课程学[M]. 武汉: 华中师范大学出版社, 1991: 84.
- [6] 黄政杰. 课程设计[M]. 台北: 台湾东华书局, 1991: 186.
- [7] 邢思珍. 教师教育类课程课堂教学目标的设计与表述——基于卓越教师培养的视角[J]. 信阳师范学院学报(哲学社会科学版), 2018, 38(3): 45-49.