

# Construction of Evaluation Mode for Outcome-Based Course: Based on CIPP Evaluation Model

Hui Tang

Zhaoqing University, Zhaoqing Guangdong  
Email: ht\_psy@zqu.edu.cn

Received: Sep. 5<sup>th</sup>, 2019; accepted: Sep. 20<sup>th</sup>, 2019; published: Sep. 27<sup>th</sup>, 2019

---

## Abstract

Eliminating “Shui-ke” and building “Golden Course” represent strong demand for high education for course quality. In the background of building “Golden Course”, leading on the core value of “student-centered, outcome-based and continuous improvement”, the present study proposes an evaluation mode for outcome-based course based on CIPP evaluation model, which includes such dimensions as background, input, process and output. The evaluation mode for outcome-based course based on CIPP evaluation model can support a structural tool for a complete understanding of the current situation of outcome-based course and a methodological tool for the scientific supervision and evaluation of outcome-based course.

## Keywords

CIPP Evaluation Model, Outcome-Based, Course Evaluation, Education Indicators

---

# 基于CIPP评价模式的产出导向课程 评估指标体系构建

唐 辉

肇庆学院, 广东 肇庆  
Email: ht\_psy@zqu.edu.cn

收稿日期: 2019年9月5日; 录用日期: 2019年9月20日; 发布日期: 2019年9月27日

## 摘要

“消灭水课、打造金课”体现了高等教育向课程要质量的强烈呼声。在“金课”建设背景下，本文基于“学生中心、产出导向、持续改进”核心价值，运用CIPP评价模式构建产出导向课程评估指标体系，涵盖背景、输入、过程和结果4个维度。构建的产出导向课程评估指标体系，为全面了解产出导向课程建设状况提供结构性工具支持，为科学开展产出导向课程评估提供方法性工具支持。

## 关键词

CIPP评价模型，产出导向，课程评估，教育指标

Copyright © 2019 by author(s) and Hans Publishers Inc.

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

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



Open Access

## 1. 引言

课程作为高校人才培养体系中的最基本单元，支撑着人才培养目标的达成，直接影响着人才培养的质量。“消灭水课、打造金课”已成为高等教育界的共识，体现了高等教育向课程要质量的强烈呼声。在第十一届“中国大学教学论坛”上，教育部高等教育司司长吴岩教授指出，课程是中国大学普遍存在的短板、瓶颈、软肋，建设中国“金课”，没有旁观者，都是建设者；建设“金课”要有政策保障、组织保障、机制保障、评价保障和经费保障[1]。有学者指出，除了政府层面的五大保障机制，高校作为“金课”建设的责任主体，也应制定科学的课程评估方案和评价指标体系，开展校内课程评估，淘汰“水课”，建设“金课”[2]。

课程评估是对课程开展和实施的结果进行“价值判断”，评估者所追求的课程价值观直接影响对课程的“价值判断”[3]。评估者所追求的课程价值观直接体现在课程评估指标体系中，依据什么样的课程价值观制定课程评估指标体系，将直接引导课程建设的方向，决定课程建设的结果。“学生中心、产出导向、持续改进”作为《普通高等学校本科专业类教学质量国家标准》所遵循的原则以及国际工程教育认证和普通高等学校师范类专业认证的理念，是课程评估指标体系制定应遵循的核心课程价值观。教育评价指标体系建构的理论框架也直接影响对课程的“价值判断”。目前，美国著名学者斯塔夫比姆[4]于20世纪60年代提出的立体化、动态性的CIPP评价模型广受学者们的认同[5]。该评价模型以核心价值为基础，通过背景评价、输入评价、过程评价、结果评价，有机结合结果评价与过程评价，重在持续改进。因此，本文基于“学生中心、产出导向、持续改进”核心价值，运用CIPP评价模式构建课程评估指标体系，引导教师明确学生在课程学习中的预期成果，以学生为中心，优化课程教学内容，改进课堂教学方法，健全课程考核评价方式，持续改进课程质量，提高人才培养质量。

## 2. CIPP模式与产出导向课程评估的契合性

“学生中心、产出导向、持续改进”理念贯彻到课程教学层面，要求以培养目标为导向，立足毕业要求达成，以学习者为中心，构建能够支撑达成毕业要求的课程教学模式和体系。具体到某门课程，在明确本课程对专业人才培养目标、毕业要求达成的支撑度和贡献度的前提下，找准课程定位与教学目标，

围绕“学生如何学”进行教学策略与方案设计，规划与建设教学条件与资源，执行教学策略与方案，评价课程目标的达成度，并建立闭环运行的课程教学质量持续改进机制，以支撑培养目标和毕业要求达成[6]。由于课程质量形成于课程的设计与实施过程中[7]，这就要求课程评估不仅要评价课程实施的结果，还要对课程设计与实施过程进行评价。

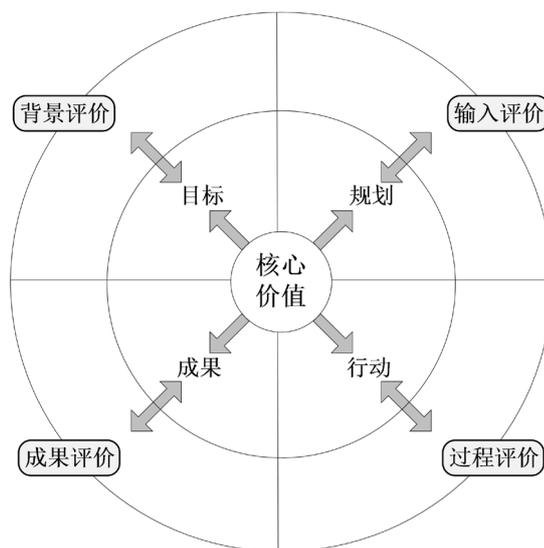


Figure 1. The theoretical framework for CIPP evaluation model

图 1. CIPP 评价模式框架图

图 1 呈现了斯塔夫比姆提出的 CIPP 评价模型。内圈为评估提供基础的核心价值，围绕在核心价值之外的中圈是目标、计划、行动和结果等四个评估关注点，外圈则是为四个评估关注点服务的背景评价、输入评价、过程评价和结果评价[4]。CIPP 评价模式一方面重视评价的形成性功能，以决策为中心，重视评价反馈，为决策提供必要的信息，持续改进教育活动；另一方面也不忽视诊断性评价和终结性评价，将需要、问题、目标、条件、计划、实施、结果以及结果等影响教育活动过程的所有阶段都置于教育评价的监视之下，发挥教育评价的全部功能[8]。

综上所述，从评估的功能上来说，CIPP 评价模式在教育活动的整个过程中发挥教育评价的功能，融合了诊断性评价、形成性评价和终结性评价，重视评价的持续改进功能，与产出导向课程评估要求目标达成评价和过程评价相契合。从评价关注点和评价要素上来说，背景评价对课程教学定位与目标的确认加以监督，输入评价对教学策略与方案的选择、教学条件与资源建设、质量保障体系建设加以评判，过程评价对教学策略与方案实施加以指导，结果评价对教学目标的达成度进行判断，CIPP 评价模式与产出导向课程评估同样非常契合。

### 3. 基于 CIPP 评价模式的高校产出导向课程评估指标内容

#### 3.1. 背景评价

在背景评价中，主要通过查阅人才培养方案、课程标准确定课程的定位、课程目标的明确性以及课程目标与课程所支撑毕业要求之间的对应关系，以确定为什么要开设这门课程，课程能让学生取得什么样的学习成果。

查阅人才培养方案，一是关注课程对毕业要求达成的支撑矩阵图，了解课程所要支撑的毕业要求及

其支撑强度；二是关注课程开设性质以及课程的学分与学时，以了解课程的定位。查阅课程标准则主要关注课程标准的两个方面，一是关注课程目标是否能够明确对应专业人才培养目标和毕业要求的具体指标点以及具体化、可操作化和可测量；二是关注是否培养学生的高阶思维能力和解决复杂问题的能力。

### 3.2. 输入评价

输入评价主要考察教学策略与方案设计、教学条件与资源以及课程质量保障系统能否支撑课程目标的达成。

教学策略与方案设计主要从教学内容、教学方法和教学评价三个方面进行考察。课程教学内容首先应关注课程内容是否能支撑课程目标的达成，即关注每个课程目标(细化的子目标)是否设置了对应的教学内容，是否涵盖该课程所代表的学科知识体系、社会实际需求和学生职业发展需求。其次关注课程内容的高阶性、创新性和挑战度，即将知识传递与能力素质提升有机融合，内容具有前沿性、时代性，具有一定的难度，要跳一跳才能完成。第三要关注学生中心，即应考虑学生个性化需要，选择不同深度、广度的教学内容适应不同学生的需要。教学方法应首先关注教学方法、手段的针对性，即应结合学生学习特点以及教学内容，设计支撑课程目标达成所依托的教学环节，以及各环节拟采用的教学策略与形式、方法与手段。其次关注教学方法是否能激发学习动机，能否充分发挥学生的主动性和积极性，让学生参与到教学活动中来。课程评价一是要关注能否支撑课程目标达成的评价，即针对每个课程目标(细化的子目标)制定详细的考核方式、内容、时间点和评分标准；二是关注过程性评价与终结性评价相结合，即过程性评价跟踪学生阶段性学习产出与学习状态，终结性评价判断学生达成课程教学目标所期望的学习成果情况；三是关注是否运用多元的考核方式，综合考核学生的知识、能力和素质。教学策略和方案设计主要通过查阅课程大纲以及访谈教师的方式进行考察。

教学条件与资源应着重关注教学团队、教材与学习资源以及场地、设备、经费支持是否能满足课程教学的需要。高水平的课程教学团队是教学质量的有力保证，教学团队应首先关注体现在教学经验和教学成果等方面的整体教学水平；其次关注教师学历、教学、科研和行业工作经历与所授课程的关联程度；其次关注团队成员人数以及实验教学教师、具有行业背景教师是否符合教学需要。教材作为教学内容和教学方法的知识载体[9]，应重点关注是否根据教材管理和选用相关制度选用新近优秀教材，提供参考书目、实验指导书、习题集、案例库、学习网站等，为学生自主学习和研究性学习提供有效的资料清单。场地、设备、经费支持除了关注数量、功能是否能满足课程教学的需要，还需关注是否构建满足学生个性化学习需要的开放式、立体化的学习空间，例如线上线下、课内课外学习平台或空间。

课程质量保障主要考察质量保障体系的系统性，应首先关注质量标准建设，即是否制定教学大纲/标准、教材、备课、讲课、答疑、实验、课程评价等环节的质量标准；其次关注建立课程大纲/标准审查制度；第三关注课程教学过程监督检查机制，即校、院两级教学质量评价机构和学生信息员对教学过程进行监督和反馈情况；第四是课程目标达成度审查制度；第五则是课程持续改进机制。

### 3.3. 过程评价

过程评价主要从教学实施、教学投入、学习参与和教学过程质量监控等方面考察课程大纲/课程标准、教学策略与方案的执行情况。

教学实施主要关注是否按照课程标准/大纲执行课程进度、教学环节，特别要关注是否执行过程性考核，了解学生学习的状态与阶段性产出，也要考察教师是否依据学生的学习特征、学习需求以及过程性评价结果柔性执行课程大纲。教学过程质量监控运行情况则主要考察校、院两级教学质量评价机构对教师教学过程的督察情况和学生信息员制度的执行情况，并关注监控信息是否真正反馈于教学持续改进。

教学投入、学习参与是保障学生学习成果产出的关键因素。教学投入主要由专家/督导、同行、学生通过问卷调查的形式对教师日常教学情况进行全面评价,可以从教学热情、教学组织、师生互动、师生关系、教学广度、考核与评价、作业与阅读材料、功课量与难度等方面进行评价[10]。学习参与则由专家/督导、同行通过听课、访谈学生、问卷调查等方式进行考察,主要关注学生课堂参与和创新、同伴合作与互动、学业学习习惯、与教师的互动及研讨以及学习时长等方面[11][12]。

### 3.4. 结果评价

结果评价除了通过课程目标达成度以了解教学效果,还应关注课程持续改进机制的运行情况。课程目标达成度一方面要关注课程达成度评价依据的合理性,主要通过课程教学过程中的考试、作业、实验报告等教学评价记录文档进行检查和判断。另一方面还要关注基于课程目标达成矩阵图和对不同年级在校生、毕业校友进行问卷调查、访谈,详细了解学生在每个教学目标上的达成情况。持续改进机制一方面关注教师是否从教学实施、教学资源与条件建设、教学策略与方案制定等方面分析教学质量与目标达成存在的问题与原因,持续改进教学。另一方面关注学院层面的教学质量保障机构是否定期对课程达成度进行审查以及对课程进行全方位的评估,将达成度审查结果和课程评估结果用于下一阶段课程的持续改进。

## 4. 实施建议

首先,课程评估工作可以实行“分步实施,有序推进”原则,首先在师范类专业及开展其他专业认证的专业试行。其次,教学单位作为教学质量保障的责任主体,四年内完成本教学单位所有课程的评估工作。评估专家组可以由教学指导委员会成员、系主任、精品课程或教学成果奖第一责任人、教学名师、教学督导组、行业专家、用人单位负责人组成。第三,学校定期组织专家对各教学单位达到评优条件的课程进行再评估,以确定是否评定为优质课程,同时对其他自评合格的课程进行审查。建议学校对评定为优质的课程给予表彰,给予一定金额的课程建设费或奖励,优先推荐为校级或省级精品课程建设项目。对被评定为优质课程的负责人,在评优评先及评聘专业技术职称方面给予优先推荐。课程被评为不合格的,取消课程团队当年年度考核优秀及其他先进个人的资格,并取消课程团队当年晋升专业技术职称资格。

## 基金项目

本文是肇庆学院科研基金资助项目的阶段性研究成果。

## 参考文献

- [1] 吴岩. 建设中国“金课”[J]. 中国大学教学, 2018(12): 4-9.
- [2] 蔡映辉. 评估与“金课”建设[J]. 中国大学教学, 2019(5): 49-54.
- [3] 王根顺, 郝路军. 高等学校课程评估的原则与理论依据[J]. 高等理科教育, 2006(3): 15-18.
- [4] Kellaghan, T. and Stufflebeam, D.L. (2003) *International Handbook of Educational Evaluation*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, 31-35. <https://doi.org/10.1007/978-94-010-0309-4>
- [5] 霍力岩, 孙蕾蕾, 胡恒波. 中国学前教育指标体系的理论构想与适用性考察[J]. 教育研究, 2019, 40(2): 50-61.
- [6] 施晓秋. 遵循专业认证 OBE 理念的课程教学设计与实施[J]. 高等工程教育研究, 2018(5): 154-160.
- [7] 刘卫东. 基于目标-过程结构关系的课程质量评价模型及其实证研究[J]. 国家教育行政学院学报, 2019(7): 43-51.
- [8] 肖远军. CIPP 教育评价模式探析[J]. 教育科学, 2003, 19(3): 42-45.
- [9] 杜瑞军, 李芒. 我国高等学校教材管理的基本逻辑[J]. 教育研究, 2019, 40(6): 116-127.

- 
- [10] 赵群, 葛幸平, 曹亦薇. 深港大学教学效果评价比较研究与启示[J]. 深圳大学学报(人文社会科学版), 2001, 18(1): 116-121.
- [11] 吕林海. 大学生学习参与的理论缘起、概念延展及测量方法争议[J]. 教育发展研究, 2016, 36(21): 70-77.
- [12] 刘珊珊, 吕林海. 本科生学习参与对其能力发展的影响的实证研究——基于南京大学 SERU 问卷调查[J]. 教学研究, 2015, 38(5): 1-5.