

国内外课程实施质量评估模式的比较与启示

田 丹

广西师范大学教育学部，桂林

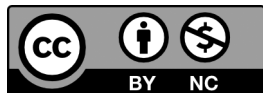
摘 要 | 教育全球化背景下，课程实施质量评估至关重要。国外美国、南非、新西兰的课程监测在评估体系、方法、主体参与及结果应用方面各有特色且经验丰富。我国在该领域存在以学业成绩为主、评估方法单一、主体参与度不均衡、结果应用局限等问题。通过对比研究，我国应构建综合评估体系，纳入核心素养等指标；创新评估方法，加强技术应用；拓展评估主体，提升参与能力；强化结果应用与反馈机制。未来需持续关注国际动态，结合国情深化改革，探索中国特色评估模式，以提升课程实施质量，促进教育公平与创新人才培养。

关键词 | 课程实施；质量评估；国内外比较

Copyright © 2025 by author (s) and SciScan Publishing Limited

This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>



1 引言

在教育全球化背景下，课程实施质量评估已成为衡量教育成效、推动教育发展的关键环节。随着课程改革的不断深入，各国都在积极探索适合本国国情的课程实施质量评估模式，旨在提高教育质量，培养适应时代需求的人才。

我国正处在新课程改革深入发展的当下，课程教学领域在快速发展变革，课程实施质量的提升意义重大。但当前我国课程实施质量评估在评估指标、评估方法、评估主体和评估结果上都存在不少问题。国外课程实施质量的评估监测起步较早，经验丰富、模式多样，如美国的“关注为本采纳模式”关注教师在课程实施过程中的理解与参与，“课程实施调查模式”注重课程与教学实践一致，CIPP模式构建系统评价体系，南非罗根的课程实施模型强调社会公平与文化遗产等。将国外评估模式与我国学者建构的“教师—学生—方案”互动模型

及国内中小学的教育质量检测实践和香港学校课程质量评估监测体系进行比较分析，能帮助教育工作者找到差距、借鉴经验，完善课程实施质量评估体系，为教育改革助力，推动教育质量提升，满足学生个性发展与社会对创新人才的需求，使教育更好地迈向现代化。

2 课程实施的概述

课程实施（Curriculum Implementation）研究的兴起，源于对课程变革过程的理解和评定需求^[1]，课程实施是课程改革的关键环节^[2]。二十世纪六十年代末七十年代初，美国“学科结构运动”失败，人们发现课程改革并未实现预期效果，原因是改革的理念与措施并没有在实践中得到落实。^[3]正如古德莱德（Goodlad）所说：“改革很多时候被认为失败，其实不然，因为它们从未得到过实施。”^[4]因此，“课程实施”正式成为了一门研究领域。

辛德等（Snyder）提出，课程实施有忠实、相互适

作者简介：田丹（1999-），女，广西师范大学教育学部硕士研究生，研究方向：课程与教学论。

文章引用：田丹. 国内外课程实施质量评估模式的比较与启示 [J]. 教育研讨, 2025, 7 (7): 772-777.

<https://doi.org/10.35534/es.0707147>

应和创生等三种研究取向。通过文献梳理发现,目前国内外学者对课程实施涵义的理解尚未统一,但仍与辛德等对课程实施取向的划分相契合,有以下三种代表性观点。第一种观点认为课程实施是忠实执行课程计划并付诸实践的过程。代表学者有辛德^[5]、古德莱德^[6]、施良方^[7]、顾明远^[8]等,此观点关注整体学校教育系统,关注课程方案在实际发生中的具体情况;第二种观点认为课程实施就是教学。代表学者有黄甫全^[9]、崔允漷^[10]等,这种理解强调课程与教学的统一性,弥合了课程与教学的二元分离;第三种观点认为,课程实施就是教师与课程互动的创生过程。代表学者有康乃利(Connelly)^[11]、奥恩斯坦(Ornstein)^[12]、钟启泉^[13]等。此观点的本质是强调课程实施中教师的情境性实践。

综上,关于课程实施的涵义,本研究认为,课程实施是指对预期课程在实际运用中的状况进行考察,旨在揭示课程从规划到实践的转化过程及相关因素的相互作用机制,从而为教育实践提供理论指导与优化策略,其核心在于探究如何将预设课程有效地转化为实际教学活动,以实现教育目标并满足学生发展需求。^[14]

3 国外课程实施质量评估模式剖析

3.1 美国课程实施质量评估研究

3.1.1 CIPP 模式

二十世纪五六十年代,斯塔弗尔比姆(Stufflebeam, D. L.)在对泰勒的目标评价模式进行改良和发展的基础上提出了CIPP评价模式。该模式是一种综合评价模式,重视评价的形成功能以适用于教学改革活动,它由背景评价、输入评价、过程评价和成果评价四个环节组成。^[15]

背景评价是在课程背景和教育目标的基础上进行判断,对教学目的和教育实施条件等的软硬件设施进行评估和分析。输入评价是根据背景评价结果,对课程计划的可行性进行评价,调整课程实施方案。过程评价是面向课程实施过程,对课程实施情况的不断检查,精准识别课程方案设计与实施进程中潜在的问题。成果评价是对课程取得的成效进行价值判断,相当于目标导向评价。

CIPP评价模式的实质是对取得的成效进行改进,更加注重把诊断结果作为不断改进和进步的依据,从而针对性地进行改进。^[16]该模式将发展性评价、诊断性评价、过程性评价、反馈性评价结合起来,体现出了评价的系统性和全面性,将它运用于现行课程实施过程评价可以使评价结果更加科学。

3.1.2 关注为本的采纳模式(CBAM)

二十世纪七十年代,美国霍尔和霍德提出“关注

为本采纳模式(简称CBAM)”用于衡量教师课程实施。^[17]该模式有三个维度:一是关注阶段,该阶段将教师对变革的情感认知从无关注到更新关注分为七个阶段,可用关注发展阶段问卷考察其对变革的态度等;二是使用水平,该阶段将教师运用变革方案程度分为八个水平,从“不实施”到“革新使用”,通过实地观察与焦点访谈,依据标志性行为确定其使用水平;三是革新形态,该阶段描述创新在实际中的应用方式,通过编制变革成分检核表,以访谈和观察绘制革新图,考察个体差异。

CBAM实用性强,能为管理者提供评估工具以诊断支持变革,重视个体差异和教师情感认知,可为不同阶段教师提供针对性帮助。然而,其复杂性高,含多维度和工具,实施需专业培训,资源和时间投入大且侧重个人层面,需结合其他理论。

3.1.3 课程实施调查模式

美国于二十世纪八十年代兴起基础教育标准化改革运动,安德鲁·波特等与州首席教育官员理事会合作,针对数学、英语和科学等学科,对美国6个州300多所学校展开课程实施调查研究,开发出“课程实施调查模式(简称SEC)”。SEC模式对课堂教学状况进行评估,其主要内容是教师课堂教学内容和行为,分为教学实践调查(涵盖教学活动、教师观念等六个维度)与教学内容调查(包括学科内容标准中的主题领域、认知要求两大维度),通过大规模数据分析来掌握中小学教师课堂教学的整体水平。

SEC模型的开发旨在对课程标准与内容、教学实践以及顺序认知发展之间的纵向一致性进行评估,它是一种能够在各类地区、学校、课程等项目中灵活运用的模型。^[18]该模型以布鲁姆学习目标理论为基础,成熟且适用范围广,已在美国多州和地区推广,可用于探究学业评价与课堂教学的一致性,也适用于中国课程实施评估。

3.2 南非罗根的课程实施模型

南非罗根科学课程实施评估模型的建构是为了评估学校的科学课程实施情况,其关注的核心问题是如何通过课程实施评估去改进和解决学校科学课程实施所存在的问题。^[19]该模型的提出,源于南非对课程实施评估研究的双重需要。

罗根(Rogan)和格瑞森(Grayson)认为课程实施包括实施简况(Profile of Implementation)、革新能力(Capacity to Innovate)和外部支持(Outside Support)三个维度^[20],这三个维度又包含着多个子维度,课程实施的评估是通过对子维度的水平等级评估实现的。其后续的研究中对该模式的应用性进行了验证,验证结果显示该模式具有较好的应用性。^[21]

3.3 新西兰课程实施的监测

新西兰高度重视学前教育的发展,并设立新西兰教

育评估办公室 (Education Review Office, 简称ERO) 对中小学以及学前教育机构展开教育质量评估工作。在教育质量评估上, ERO主要依据《幼儿教育质量指标: 什么最重要》并结合《质量评估判断量规》判断机构在促进公平和追求卓越方面的表现。其评估指标包含结构性质量领域、过程性质量领域和结果性质量领域三个领域。

新西兰教育评估体系坚持“责任追溯”与“改进优化”并重的导向, 以动态化指标体系为依托, 在教育公平与卓越发展之间构建协同机制。这种模式为我国学前教育质量评估提供了有益的参考范例, 启发教育工作者从多维度思考和完善自身的评估体系, 以推动学前教育质量的提升与发展, 探索出符合我国国情且行之有效的教育质量评估路径。

4 国内课程实施质量评估监测理论探索

4.1 “教师—学生—方案”互动模型

互动理论模型是崔允漷在特里·安德森 (Terry Anderson) 混合学习互动模型和安德烈·汉姆克 (Andreas Helmke) 课堂学习互动模型的基础上提出的学校课程实施过程的理论模型, 它强调了教师、方案与学生三要素之间的互动关系。^[22]该模型着重阐释教师、课程与学生在校本课程实施进程中的相互作用机制, 具体而言, 此框架聚焦三个核心维度: 一是学生在学校场域中实际获得的教育机会构成; 二是这些教育机会通过何种互动模式被学生接受; 三是教育机会在实施过程中所呈现的质量效能水平。通过对上述维度的逻辑串联, 模型清晰展现教育要素间的动态关联及其对学生发展的影响路径。通过解析三者间的双向互动关系, 为理解学校如何通过课程实施促进学生发展提供了理论工具, 既具国际视野又贴合本土教育实践, 对优化校本课程设计、提升教育机会质量具有指导价值。

4.2 中小学课程实施质量的监测

中小学课程实施过程的监测研究, 国内学者的研究可以归为两类: 一是对已有工具的引进与应用, 二是进行符合本土的框架架构探索。例如邵朝友^[23]建构了忠实取向视野下教师课程实施程度的测量框架, 包括教师的课程知识等四维度测量框架, 并论述维度间关系。史丽晶等^[24]从课程改革纲要目标出发提出12个关键点, 通过问卷调查了解教师对课程实施程度的看法。郑开义等提出课程实施监测指标体系的维度。^[25]王洋构建出上海市中小学课程实施监测的整体框架, 回应课程实施监测“为何监测”“谁来监测”“监测谁”“监测什么”“怎样监测”“监测结果如何运用”等问题。^[26]此外, 高中阶段的课程实施监测指标体系研制也是重点, 目前有上海市、南京市和成都市的市级课程实施质量监测, 站在市级的角度自上而下进行监测, 这种监测是一

种结果性的质量评估。

4.3 香港学校表现指标

香港于2008年修订形成《香港学校表现指标》体系, 旨在全面准确地评估学校教育各维度的实施成效。以最新的2022版《香港学校表现指标2022》为参考^[27], 表现指标分“管理与组织”“学与教”“校风及学生支持”和“学生表现”四个范畴, 每个范畴下细分八个范围, 共23个表现指标。每个三级表现指标设置五条具体要点条目, 并提供“优异”与“尚可”两个等级的表现范例。课程实施过程质量的评估主要体现在对“学与教”范畴。

香港学校表现指标的优势在于融合国际评估经验与本土教育实际, 指标设计兼具系统性与操作性, 且因与内地文化体制相近, 其“过程性评估与质量标杆导向”对大陆学校质量监测体系优化具有直接借鉴价值, 助力教育质量的精细化提升。

5 国内外课程实施质量评估的比较分析

5.1 评估体系与指标的比较

国外的课程实施质量评估体系较为多元化, 涵盖多个维度。以美国的CIPP模式为例, 其包括背景、输入、过程和成果评价四个部分, 从课程实施的前期准备、资源投入、实施过程到最终成果都进行了全面系统的评估。不仅关注学生的学业成绩, 还涉及学生的学习过程、技能提升、情感态度发展等多方面。评估指标还具有较强的个性化和弹性, 能够根据不同地区、学校以及学科的特点进行灵活调整。

国内的评估体系受传统教育观念和考试制度的影响, 长期以来较为侧重学生对知识的掌握程度, 通常以考试成绩作为主要的评价依据。在课程实施过程中, 对于教学方法的创新性、课程资源的利用效率和师生互动的有效性等过程性指标的重视程度相对较低, 整体评估体系的连贯性和系统性有待进一步加强, 导致难以全面、准确地反映课程实施的整体质量。

5.2 评估方法的比较

国外课程实施质量评估采用多种方法相结合的方式, 如问卷调查、课堂观察、访谈、项目评估和表现性评估等, 以获取更全面、客观的评估数据。例如, 在SEC模式中, 通过详细的课堂观察和教师、学生的问卷调查, 来分析课程内容与教学实践的一致性程度。借助先进的信息技术手段, 如大数据、人工智能等, 实现对教育数据的高效收集、分析和处理。

国内课程实施质量评估方法仍以传统的考试为主, 虽然近年来也逐渐引入了一些新的评估方法, 如课堂观察、成长记录袋等, 但在实际应用中所占比例较小, 尚

未形成系统的、多元化的评估方法体系。部分地区在教育技术的应用方面相对滞后,数据收集手段有限,分析方法不够科学深入,难以充分发挥信息技术在评估中的优势,无法像国外那样实现对课程实施过程的实时、全面、精准监测与评估。

5.3 评估主体的比较

国外强调政府、学校、教师、学生、家长以及社区等多元主体共同参与课程实施质量评估,各主体之间权利义务明确,形成紧密合作、相互监督的关系。例如新西兰的课程监测中,家长和学生能够通过多种渠道积极反馈意见,参与到课程的调整与优化过程中。不同主体在评估中发挥着各自独特的作用。政府负责制定评估政策和标准,提供宏观指导;学校作为实施主体,积极组织和推动评估工作;教师和学生则直接参与到教学过程中,能够提供最真实、具体的反馈;家长和社区从社会需求和教育期望的角度出发,为评估提供更广泛的视角。

国内课程实施质量评估主体主要是政府和学校,家长和社会参与的深度与制度化程度仍有较大提升空间,且参与形式较为单一、表面化。家长往往只是通过家长会等有限的方式了解学生的学习情况,参与度不高;社会力量参与教育评估的渠道也不够畅通,导致评估视角不够全面。教师和学生评估过程中的主动性和话语权不足,往往处于被动接受评估结果的状态,缺乏有效的参与机制来保障其深度参与评估过程。

5.4 评估结果应用与反馈比较

国外课程实施质量评估结果能够得到即时、有效的应用,直接作用于教育政策调整、教师专业发展规划、学校改进措施制定以及学生个性化学习支持等多个层面。美国根据CBAM模式的评估结果为教师量身定制专业发展课程,帮助教师提升教学能力,进而改进课程实施效果。注重评估结果的反馈机制建设,形成了一个从评估到反馈、再到改进的有效闭环。通过及时将评估结果反馈给相关主体,促使他们根据结果进行反思和调整,确保评估结果能够真正转化为课程实施质量的提升动力。

国内评估结果主要用于学校的绩效考核和宏观教育质量监控,在精准指导教师教学改进和学生个体发展方面存在明显不足,未能充分发挥评估结果对教育教学实践的指导作用。反馈机制不够完善,缺乏对结果应用的跟踪与持续改进措施,导致评估结果与教育教学实践之间的联系不够紧密,难以形成有效的良性循环,无法充分利用评估结果来推动课程实施质量的持续提升。

6 启示与借鉴

6.1 完善评估体系与指标构建

一是要构建综合评估体系。借鉴国外经验,我国应

构建一个综合全面且具弹性的课程实施质量评估体系,打破单一以知识考核为主的格局,将学生的核心素养发展纳入评估体系的核心指标,如批判性思维、创新能力和社会责任感等,同时关注学生的身心健康和艺术素养等方面的发展。二是细化过程性指标。进一步细化课程实施过程中的各项指标,包括教学活动设计的合理性、师生互动的有效性、课程资源整合与利用程度等,使评估体系能够更精准地反映课程实施的全过程和全方位质量。此外,评估指标应根据不同地区、学校和学科的特点进行适度调整,以增强其适应性和针对性。

6.2 创新评估方法与技术应用

一是引入多样化评估方法。积极引入多样化的评估方法,如表现性评估、真实性评估、档案袋评估等,根据不同学科和学习阶段的特点灵活组合运用,充分发挥各种评估方法的优势,弥补传统考试的局限性,更加全面、客观地评价学生的学习成果和课程实施质量。二是加强教育技术应用。大力加强教育技术在评估中的应用,搭建智能化评估平台,利用大数据、人工智能等技术实现对学生学习过程的实时跟踪、数据采集与深度分析。通过对学生在线学习行为数据、作业完成情况和课堂表现等多维度数据的分析,精准洞察学生的学习困难点和兴趣点,为教师教学调整和学生个性化学习提供及时有效的支持,提升评估的科学性、精准性和时效性。

6.3 拓展评估主体与加强参与度

一是建立多元参与机制。建立健全多元主体参与课程实施质量评估的机制,明确各主体的职责、权利和参与方式,鼓励政府、学校、教师、学生、家长以及社会各界积极参与到评估过程中来。例如,可以通过设立家长委员会、社区教育咨询小组等形式,拓宽家长和社会参与评估的渠道。二是提升主体参与能力。加强对教师和学生评估能力的培训,提升他们在评估中的主体意识和参与能力。教师应积极参与课程设计与评估标准制定,能够根据评估结果反思和改进教学;学生要学会自我评价和同伴互评,增强对学习过程的自我管理和监督能力,从而在多方协同参与下使评估结果更能反映课程实施的真实情况。

6.4 强化评估结果应用与反馈机制

一是紧密挂钩教育教学。构建完善的评估结果应用与反馈体系,将评估结果与教育教学的各个环节紧密挂钩,使其能够直接为教育决策、教师教学改进、学校管理优化以及学生学习发展提供有力支持。根据评估结果为教师提供个性化的专业发展建议和培训机会,帮助教师提升教学水平;为学校制定针对性的改进策略,指导学校合理配置教育资源、完善课程管理。二是建立跟踪改进机制。建立评估结果跟踪与持续改进机制,定期对改进效果进行监测与评估,形成评估结果应用的闭环管理。通过持续跟踪和反馈,确保评估结果能够真正转化

为课程实施质量的实际提升,推动教育教学质量的不断提高。

7 结语

通过对国内外课程实施质量评估的深入比较研究,可以看出,国外在课程实施质量评估方面具有诸多先进经验和成熟模式,在评估体系、方法、主体和结果等方面都值得我国学习和借鉴。相比之下,我国在课程实施质量评估领域虽取得了一定进展,但仍存在评估体系不够完善、评估方法技术相对滞后、评估主体参与度不均衡以及评估结果应用不充分等问题。

展望未来,我们应持续关注国际教育评估的前沿动态,结合本国教育实际情况,进一步深化课程实施质量评估改革。不断优化评估体系与指标,创新评估方法与技术应用,拓展评估主体参与度,强化评估结果应用与反馈机制,以提升课程实施质量,促进教育公平与质量提升,培养适应新时代需求的创新型人才。

参考文献

- [1] 张华. 论课程实施的涵义与基本取向[J]. 外国教育资料, 1999, (2): 28-33.
- [2] 张庆霞. 我国课程实施研究的文献分析-1990-2010[D]. 长春: 东北师范大学, 2012.
- [3] 马云鹏. 课程与教学论(第二版)[M]. 北京: 中央广播电视大学出版社, 2005: 155.
- [4] Jackson P W. Handbook of Research on Curriculum [M]. New York: Macmillan Publishing Company, 1992: 403.
- [5] Snyder J, Bolin F, Zumwalt K. Curriculum Implementation [M]. Philip W. Jackson (ed), 1992.
- [6] Goodlad J I et al. Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice [M]. New York: Mc Graw-Hill, 1979: 58-64.
- [7] 施良方. 课程理论——课程的基础、原理与问题[M]. 北京: 教育科学出版社, 1996: 128.
- [8] 顾明远. 教育大辞典. 增订合编本(上)[M]. 上海: 上海教育出版社, 1998: 2118.
- [9] 黄甫全. 大课程论初探——兼论课程(论)与教学(论)的关系[J]. 课程·教材·教法, 2000(5): 1-7.
- [10] 崔允漷. 课程实施的新取向: 基于课程标准的教学[J]. 教育研究, 2009(1): 74-79, 110.
- [11] Connolly F M. The Function of Curriculum Development [J]. Interchange, 1972(2/3): 164.
- [12] Ornstein A C, Hunkins F P. Curriculum: Foundations, Principles, and Issues [M]. Boston: Allyn and Bacon, 1998(3): 2.
- [13] 钟启泉. 现代课程论(新版)[M]. 上海: 上海教育出版社, 2015: 498.
- [14] 谢羿, 马云鹏. 关于课程实施几个问题的思考[J]. 全球教育展望, 2004(4): 32-36.
- [15] Stufflebeam D L, Shinkfield A J. Evaluation Theory, Models & Applications [M]. USA: Josseybass, 2007.
- [16] 肖倩. 重庆中职旅游校本课程CIPP评价模式应用研究[D]. 重庆: 重庆师范大学, 2023.
- [17] Hall G E, Hord S M. Implementing change: Patterns, principles, and potholes [M]. Boston: Allyn and Bacon, 2001.
- [18] Morgan S Polikoff, et al. Flexibly Using the Surveys of Enacted Curriculum to Study Alignment [J]. Educational Measurement: Issues and Practice, 2020, 39(2).
- [19] 邵朝友. 南非科学课程实施评估模型的考察与借鉴[J]. 教育视界, 2015(23): 77-79.
- [20] Rogan J, Grayson D. Towards a theory of curriculum implementation with particular reference to science education in developing countries [J]. International Journal of Science Education, 2003(10): 1171-1204.
- [21] Rogan J M. An uncertain harvest: a case study of implementation of innovation [J]. Journal of Curriculum Studies, 2007(1): 97-121.
- [22] 夏雪梅, 崔允漷. 学校课程实施过程互动理论模型的建构[J]. 教育发展研究, 2013, 33(24): 1-5, 10.
- [23] 邵朝友. 忠实取向视野下教师课程实施程度的测量框架[J]. 现代基础教育研究, 2013(9): 105-109.
- [24] 史丽晶, 马云鹏. 基础教育课程改革目标实施程度调查: 基于教师的视角[J]. 教育发展研究, 2016(4): 57-63.
- [25] 郑开义, 段启章. 中小学课程实施监测的认识与思考[J]. 教育, 2017(22): 46-47.
- [26] 王洋. 中小学课程实施监测的框架、指标与支持系统[J]. 课程·教材·教法, 2024, 44(7): 42-47.
- [27] 香港教育局. 香港学校表现指标[EB/OL]. (2022-11-11) [2025-04-08]. <https://www.edb.gov.hk/sc/sch-admin/sch-quality-assurance/performance-indicators/index.html>.

Comparison and Insights of Domestic and International Models for Assessing the Quality of Curriculum Implementation

Tian Dan

Faculty of Education, Guangxi Normal University, Guilin

Abstract: In the context of the globalization of education, the assessment of the quality of curriculum implementation is of paramount importance. Curriculum monitoring in the United States, South Africa and New Zealand has its own characteristics and rich experience in terms of assessment systems, methods, subject participation and application of results. In China, there are problems in this field, such as focusing on academic performance, single assessment method, uneven participation of subjects and limited application of results. Through comparative studies, China should build a comprehensive assessment system and include indicators such as core literacy; innovate assessment methods and strengthen the application of technology; expand assessment subjects and improve their participation; and strengthen the application of results and feedback mechanisms. In the future, it is necessary to pay close attention to international developments, deepen the reform in the light of national conditions, and explore the assessment model with Chinese characteristics, so as to improve the quality of curriculum implementation and promote educational equity and the cultivation of innovative talents.

Key words: Curriculum implementation; Quality assessment; Domestic and international comparisons