

基于CIPP的综合实践活动课程评价指标体系构建

于 然

清新区第五小学, 广东 清远

收稿日期: 2025年3月2日; 录用日期: 2025年3月24日; 发布日期: 2025年3月31日

摘 要

将CIPP模型引入综合实践活动课程评价研究, 在厘清综合实践活动课程性质和CIPP教育内涵基础上, 以决策导向、形成性评价、改良功能为连接点, 阐释CIPP评价模型和综合实践活动之间的適切性。由“背景-输入-过程-成果”评价为理论框架, 构建一个包含“需求分析”“方案设计”“课程实施”“成效影响”4个一级指标、11个二级指标、44个三级指标的综合实践活动课程评价指标体系, 诊断性评价、可行性评价、形成性评价、终结性评价贯穿于课程实践中, 形成调试实施和良性循环的运行机制, 为综合实践活动课程评价和督导提供参考。

关键词

CIPP评价模型, 综合实践活动, 课程评价, 指标体系

Construction of Evaluation Index System for Comprehensive Practical Activity Curriculum Based on CIPP

Ran Yu

Qingxin No.5 Primary School, Qingyuan Guangdong

Received: Mar. 2nd, 2025; accepted: Mar. 24th, 2025; published: Mar. 31st, 2025

Abstract

The CIPP model has been introduced to the evaluation research on Comprehensive Practical Activity Curriculum. After clarifying CIPP model's connotations and advantages, this paper explains CIPP model's applications to the Comprehensive Practical Activity Curriculum from the perspectives of

decision orientation, process orientation and function improvement. The evaluation system has the theoretical framework of Context-Input-Process-Product and four stages of requirements analysis, curriculum design, curriculum implementation and effectiveness evaluation, and contains four first-level indicators, eleven secondary indexes and forty-four third-level indicators. With this evaluation system, diagnostic evaluation, feasibility evaluation, formative evaluation and summative evaluation are involved during the curriculum implementation, hence it has formed an adjustable and renewable operating mechanism. Therefore, it can provide reference for objectively measuring and educationally supervising the quality of Comprehensive Practical Activity Curriculum.

Keywords

CIPP Evaluation Model, Comprehensive Practical Activity, Curriculum Evaluation, Index System

Copyright © 2025 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

国外近现代课程评价伴随着教育测量学的诞生而产生与发展[1]，国内课程评价缘起于20世纪80年代初期[2]，是深化基础教育课程改革的必然产物。针对“课程评价”的定义与内涵，目前学界尚未形成统一意见。有研究指出，“课程”被视为教育理论界含义最为混乱的术语之一；“评价”也是社会科学领域颇具争议的概念；“课程评价”其复杂和多义就在所难免[3]。有研究认为，课程评价是指研究课程价值的过程，是由判断课程在改进学生学习方面的价值的哪些活动构成的[4]。有研究认为，课程评价是以具体的课程为对象，以判断课程的价值及其功能为目的的实践活动[5]。还有研究总结出课程评价在不同时期的概念：等同于教育测量和测验；对教育目标达成程度的评估；搜集与提供信息以利于做出决策的过程；一种进行价值判断的过程；一种政治活动[6]。本研究认为课程评价是对课程进行价值判断的过程，属于方案评价的范畴。

随着教育强国建设的需要及基础教育课程改革的不断深化，课程评价的实践研究与理论研究也都逐渐深入。课程评价模式是指一套具体实施评价的方式，是为人们提供进行具体课程评价时可以效仿的范例[5]。它是在一定的评价理论、价值观念的指导下，对课程评价的各个要素所作出的整体性的说明和规定，从而指导课程评价实践[7]。目前主要的课程评价模式有目标达成评价模式、目标游离评价模式、CIPP评价模式、应答模式、鉴赏评价模式等[6]。鉴于综合实践活动的课程性质，本文基于CIPP模式对综合实践活动的课程评价指标体系进行探析。

2. 综合实践活动的课程性质

受近代科学理性主义的影响，学校的课程充斥着知识本位、分科为主、追求效率等现象，一些与知识学习无关的实践活动被排除在学校教育之外。这些课程远离学生的直接生活、脱离社会现实。学生通过这样课程的学习，记住了零碎的知识片段，却没有形成完整的人格，甚至不会生活[8]。自第八次基础教育课程改革以来，《基础教育课程改革纲要(试行)》明确规定：从小学至高中设置综合实践活动并作为必修课程，内容包括：信息技术教育、研究性学习、社区服务和社会实践以及劳动与技术教育[9]。2017年教育部印发《中小学综合实践活动课程指导纲要》，对综合实践活动的课程性质与基本理念、课程目标、课程内容与活动方式、学校对综合实践活动课程的规划与实施、课程管理与保障等方面，进行了全

面规划与部署,充分突出课程在学校育人体系的重要地位。2022年教育部制定《义务教育课程方案》,在课程设置方面,强调综合实践活动侧重跨学科研究性学习、社会实践。2025年教育部印发《中小学科学教育工作指南》,鼓励在中小学综合实践活动课程中强化科学探究实践活动。综合实践活动作为一种与学科课程不同的课程类型,主要有以下一些特点:淡化学科界限,宣导跨学科学习;加强课程与学生直接生活经验的联系;正确对待分科与综合的关系;以学生的直接经验、社会生活和多学科知识为基础,整体设计课程教学。

综上所述,综合实践活动与传统学科课程性质截然不同,因而用学科课程的评价方法、模式、标准衡量其价值,显然不符合这门课程的目标要求与育人理念。已有的研究表明,在综合实践活动课程评价中,对课程概念、性质的理解存在偏差、课程开设不规范[10]、课程价值偏向、存在严重的技术主义倾向等[11]。鉴于此,构建科学、可操作的课程评价指标体系,对进一步促进综合实践活动的有效实施意义重大。

综合实践活动具有整体性、实践性、开放性、生成性、自主性[12]、整合性和连续性[13],这些特点决定其课程评价要具有整体观、多元化和过程性等评价原则。

2.1. 整体观

综合实践活动课程评价的整体观要求在评价中把课程、教学和评价进行统整,使其融合为一个有机整体,并贯彻到课程活动中[12]。课程从理念到实施、评价的过程具有内在统一性,学习任务、活动、结果具有整体性才能激发学生新旧知识、经验的融合发展[14]。作为一种相对独立的课程组织形态,综合实践活动课程超越了传统单一学科的界限而按照水平组织的原则,将人类社会的综合性课题、多学科知识和学生感兴趣的问题,以主题单元活动的形式进行统整,通过学生主体、创造性地解决问题的学习过程,将跨学科知识整合起来,最大限度地促进学生身心和谐统一发展[15]。鉴于此,综合实践活动课程的评价要将课程需求分析、方案设计、课程实施、成果评价等多种因素统整起来,融为一体加以关照,并贯穿到课程评价的全过程中。

2.2. 多元化

《中小学综合实践活动课程指导纲要》主张课程评价要综合考察和进行多元评价,提倡多采用质性评价方式,避免将评价简化为分数或等级。多元化包括评价方式多样,档案袋式评价和协商研讨式评价是非常有效的评价方式,汇报、成果与作品展示、研究报告与答辩、演示、展示、表演、竞赛、观察、评语等也是比较好的评价方法[16]。同时,评价的多元化还包括评价主体的多元化,可以教师评价,更鼓励学生自我评价与同伴间的合作交流和经验分享[13],提倡学生主动参与到课程评价之中。在综合实践活动课程的评价中要特别重视学生的声音,因为评价是教师与学生通过合作而进行意义建构的过程[17]。在世界文化日趋多元化的社会背景下,学校的课程评价要从目标、内容、方式和主体等方面作出相应调整,基于CIPP的综合实践活动课程评价正是在这样的文化背景中产生的。

2.3. 过程性

课程的过程属性决定了课程评价的过程品性[14]。以往的课程评价注重用量化的手段测试符合预期目标的程度,抽离了课程本身的丰富内涵。综合实践活动课程基于学生的直接经验,密切联系学生的生活实际和社会现实生活[13],主张以学习体验为核心,超越仅对学习结果的关注,因此基于CIPP的综合实践活动课程评价要回归“评价以促进人的发展”目标,重视学生学习的体验性、情境性、发展性、情感性等因素。其课程设计的根本出发点是学生内在发展需要,根本价值在于促进学生的发展[18]。因此,综合实践活动课程的评价要遵循过程性原则,对课程实施过程做出监督、检查、反馈,提供详尽的实施记录与修正意见、改进措施等信息。

3. CIPP 评价模式与综合实践活动课程之间的适切性

3.1. CIPP 评价模式及其教育内涵

CIPP 评价模式由斯塔佛尔比姆及其同事于 20 世纪 60 年代末、70 年代初提出[19]，该理论强调决策导向、过程导向和改进功能，又称决策导向或改良导向评价模式[20]。它最初由背景(context)评价、输入(input)评价、过程(process)评价和成果(product)评价四个步骤组成，后来斯塔佛尔比姆在反思评价实践的过程中，对其进行了补充和完善，把成果(product)评价又分解为影响(impact)评价、成效(effectiveness)评价、可持续性(sustainability)评价和可应用性(transportability)评价四个阶段[21]。因此，CIPP 评价模式是由背景、输入、过程、影响、成效、可持续性和可应用性七个步骤组成。这种模式能够提供整体、全面的信息以帮助方案目标的确定、研究计划的修订、方案的实施以及方案实施结果的考核，这就形成了背景 - 输入 - 过程 - 成果这样一个系统评价模式[22]。CIPP 评价模式的发展历程表明，它在不断发展与完善自身，另一方面该模式既注重诊断性评价与结果性评价，又关注过程性评价[23]。

3.2. CIPP 模式和综合实践活动课程之间的适切性

综合实践活动课程具有整体性、实践性、自主性、生成性和连续性等特点[13]，本文基于 CIPP 模式展开对综合实践活动的评价研究，主要有以下三方面的考虑。

第一，该模式的决策导向适合综合实践活动课程目标的多样性。综合实践活动课程的总目标：学生能从个体生活、社会生活及与大自然的接触中获得丰富的实践经验，形成并逐步提升对自然、社会和自我之内在联系的整体认识，具有价值体认、责任担当、问题解决、创意物化等方面的意识和能力[13]。针对小学、初中和高中不同学段又设置具体的学段目标。因此，综合实践活动课程不仅表现在纵向维度从具体到抽象的连续性，也表现出在横向维度从价值体认到创意物化等多样性。而 CIPP 评价模式不仅重视结果性评价，更加强调过程性评价，强调多种因素共同影响课程决策。因此，CIPP 的决策导向适合综合实践活动课程目标的多样性。

第二，CIPP 模式的形成性评价适合综合实践活动课程的过程性特点。当前的评价太过关注学生记忆离散知识的能力，未能充分关注学生复杂思维与问题解决的过程；尽管学校教育有大量的标准化测试数据，但这些数据无助于教师做出改进日常教学的决策，也未能关注和评测到学生的成长过程[8]。相反，综合实践活动的课程目标是以培养学生的综合素质为导向的，课程实施注重学生主动实践和开放生成。而 CIPP 评价模式认为课程评价的根本旨趣并不在于评定目标的达成程度，尤为重要的是为课程决策者提供有效的信息反馈，进而努力去寻求如何促进课程方案的修正与改进。因此，CIPP 评价模式的过程导向、形成性评价和综合实践活动课程的过程性特点相适应。

第三，CIPP 模式的改良功能适合综合实践活动课程的发展。当代教育评价理论强调评价对改进教育和提高教育成效的价值[24]。从评价性质来看，综合实践活动课程的评价主要是形成性评价，评价重点不在于成果的形式与水平，而在于学生在活动过程中在情感态度、探究欲望、创新能力、合作能力等方面的进步[17]。课程评价的目的不是甄别、选拔，而是发现问题进而改进。由于 CIPP 评价模式从比较学习结果与预定目标转向了如何为课程的决策者提供有效信息，这在一定程度上削弱了评价中对预定目标的过分依赖，能够较为全面地重视课程环境和实施过程的多种影响，揭示出课程实施中存在的问题与不足，为课程方案的改进并走向良性循环提供可能与条件。综合实践活动课程在实施中不断生成新的学习内容和学习体验，是处于不断发展的状态。因此，CIPP 模式的改良功能和综合实践活动的发展相契合。

4. 基于 CIPP 的综合实践活动课程的评价理论模型

本研究中基于 CIPP 的综合实践活动课程评价是以 CIPP 模型为参照，背景评价、输入评价、过程评

价和成果评价为评价步骤，从需求分析、方案设计、课程实施、成效影响四个维度对综合实践活动课程进行全面、整体的评价，从而为学生、教师和学校提供反馈信息，促进课程更好地发展，提高课程育人实效。如图 1 所示：

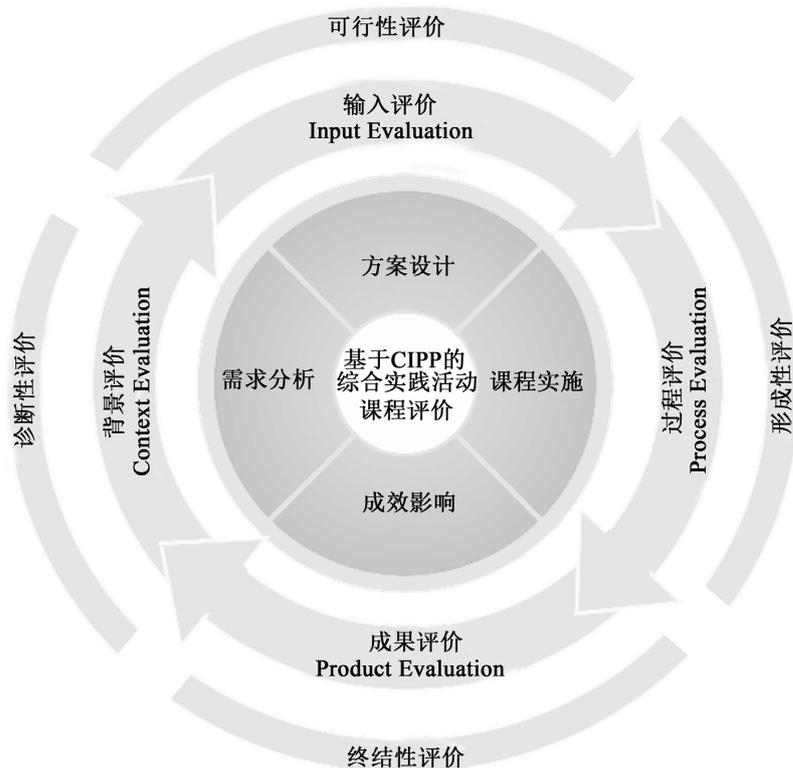


Figure 1. The theoretical evaluation model for comprehensive practical activity curriculum based on CIPP
图 1. 基于 CIPP 的综合实践活动课程的评价理论模型

基于 CIPP 的综合实践活动课程评价包括两个层次，内层是需求分析、方案设计、课程实施和成效影响，外层对应是背景评价、输入评价、过程评价和成果评价。该模型的总体框架和各评价步骤之间的关系：通过背景评价的需求分析，对课程环境、课程资源和课程问题进行诊断性评价，以确定课程目标本身的价值与科学性；通过对输入评价的方案设计，对课程方案和财政预算等方面进行可行性评价；以过程评价为核心，对课程实施中学生参与、教师教学和其它重要因素进行形成性评价，发现存在的问题并提出改进措施；通过成果评价对课程的影响与成效、可持续性、可应用性进行终结性评价。该模型中四个评价步骤形成良性循环，不断促进综合实践活动课程的发展。

5. 基于 CIPP 的综合实践活动课程评价指标体系的建构理路

基于 CIPP 的综合实践活动课程评价是教育评价改革的重要组成部分，其评价指标体系的科学建构对于课程的持续、有效开展具有重要意义，也影响教育评价改革的深化与发展。

5.1. 评价指标体系构建的原则与方法

5.1.1. 坚持立德树人为导向

评价指标体系的建构要有明确的方向，同时这也是建构原则的重要体现。首先要以育人导向为核心，关注立德树人教育目标的实现；其次要遵循一些基本的运作层面的原则。有研究提出构建评价指标的原

则主要有：科学性、适宜性、实用性、完备性原则[25]；科学性、可行性、客观性、公平性、方向性原则等[26]。据此，本研究基于 CIPP 模型的综合实践活动课程评价指标体系的构建应坚持科学性、适宜性、实用性、可行性、客观性、公平性、完备性、方向性等原则。立德树人导向为基于 CIPP 的综合实践活动课程评价指标体系的建构提供原则性的指导。

5.1.2. 文献法、问卷调查法、访谈法与德尔菲法

课程评价指标体系的建构要有严谨的研究方法和科学规范的研究过程，本文主要采用文献法、问卷法、访谈法、德尔菲法等方法。具体来讲，用文献法搜集 CIPP 评价模型、综合实践活动课程及课程评价指标体系的基本资料；基于问卷调查法、访谈法将所有符合条件的评价指标纳入评价体系；运用德尔菲法筛选、修正评价指标并最终形成完整的评价指标体系。

在德尔菲法中，选择咨询专家，本研究选择长期从事课程与教学研究的 15 名专家，具体包括 8 名大学教师、4 名中小学教师和 3 名教研员，其教龄都在十年以上。专家对问题的熟悉程度分为五个等级：从“非常熟悉”到“非常不熟悉”，赋值区间 0.9~0.1，间隔值为 0.2。经过对问题的熟悉程度统计，专家对问题的熟悉度为 0.89，这说明所调查的大部分专家对调查问题比较熟悉或接近非常熟悉。具体做法是每次均发放 15 份问卷，共三次。三次回收率分别为 100%，100%，93.33%，说明大部分专家对这项调查都比较关注。经过三轮德尔菲法，经过对评价指标的删选、提炼、收敛与发散，基于 CIPP 的综合实践活动课程评价指标体系逐渐成型，同时保证指标选取的科学性。

5.1.3. 需要说明的问题

关于评价指标体系的结构和描述。为了便于操作，本研究选取三级指标对综合实践活动课程进行评价。三级指标对评价把控得更加细致和具体，具有较强的可操作性。

关于评价指标的权重。《中小学综合实践活动课程指导纲要》明确指出：课程评价主张多元评价和综合考察，避免将评价简化为分数或等级。通过查阅 CIPP 评价模式的相关文献以及对专家的调查分析，本研究对各个环节的评价指标均不作权重分配。但支持对背景、输入、过程、成果评价分阶段进行，即四个评价阶段可同时进行，也可以分步骤展开。本研究最终确立了 4 个一级指标，11 个二级指标，44 个三级指标。如表 1 所示：

Table 1. The evaluation system for comprehensive practical activity curriculum based on CIPP

表 1. 基于 CIPP 的综合实践活动课程评价指标体系

一级指标	二级指标	三级指标
背景评价	课程环境	1) 学生的发展需求与学习兴趣 2) 教师的需求与看法 3) 家长的需求与建议 4) 地区的需求与要求
	课程资源	1) 学校可利用、可开发资源 2) 家庭的支持资源 3) 社会的支持资源
	课程问题	1) 课程目标的适切性 2) 课程的数量 3) 课程的质量 4) 课程的特色化

续表

输入评价	课程方案	<ol style="list-style-type: none"> 1) 可供选择方案的适用性 2) 课程方案的可行性 3) 课程方案的继承性 4) 课程方案的优点
	财政预算	<ol style="list-style-type: none"> 1) 预算计划 2) 预算过程 3) 预算结果
过程评价	学生参与	<ol style="list-style-type: none"> 1) 课程学习兴趣 2) 课程参与度 3) 对课程主旨、课程任务的理解 4) 运用不同学习策略支配学习过程 5) 唤起已有生活经验、知识，创造性地解决问题 6) 与同伴交流、合作 7) 向教师寻求帮助 8) 课程体验
	教师教学	<ol style="list-style-type: none"> 1) 明确课程目标与要求 2) 创造适宜课程环境，引导学生主体性发展 3) 指导方法灵活多样 4) 善于观察、分析，及时发现问题并改进 5) 课程组织多样 6) 课程价值认同感强
	重要因素	<ol style="list-style-type: none"> 1) 校长 2) 督导员 3) 当地政府 4) 社会力量
成果评价	课程影响与成效	<ol style="list-style-type: none"> 1) 学生的核心素养发展 2) 教师的教育综合素质提升 3) 学校的育人效果彰显 4) 家、校、社评价一致
	课程可持续性	<ol style="list-style-type: none"> 1) 课程方案的可持续性 2) 课程方案的可适用性
	课程可应用性	<ol style="list-style-type: none"> 1) 课程方案的可迁移性 2) 课程方案的可借鉴性

5.2. 评价指标体系的解析

5.2.1. 背景评价：综合实践活动的需求分析

综合实践活动的需求分析指向背景评价环节，它是对课程目标本身作出的价值判断，是课程评价的源头。在 CIPP 模型中，背景评价属于诊断性评价，是对所在环境的需求、资源和问题的评价[7]。背景评价的主要目的是根据需求分析评判综合实践活动课程开设的必要性，并进而诊断需求目标。因此，基于决策导向的综合实践活动课程的背景评价可界定为指向课程目标设定的诊断性评价。本研究中背景评价的主要内容包括课程环境、课程资源和课程问题三个方面，由 3 个二级指标，11 个三级指标组成。更具

体的讲，课程环境包括学生的身心发展需要和学习兴趣需要、教师的教育观念和实现教育理想的需要、家长对学校教育的期望与建议及本地区社会经济发展对学校培养人才的质量规格要求；课程资源包括学校可开发资源的多少与潜力、家庭支持资源的程度和社会资源的补给度；课程问题包括课程目标的适切性、课程的数量保障、课程的质量保障以及课程的特色化程度。

5.2.2. 输入评价：综合实践活动的方案设计

输入评价是对其他可供选择的方案、本方案的设计和工作计划、本方案的财政预算等进行评价[7]。输入评价的重点在于进行方案设计，通过对活动的实际可行性评价，帮助课程决策者在方案设计上做出更加客观的决定。评价范围涉及方案设计的适用性、可行性、继承性、优点及财政预算合理性、预算过程的科学性和预算结果的公开性，评价的另一个目的是为课程的实施做好准备。本研究中输入评价包括2个二级指标，7个三级指标。其中，可供选择方案的适用性包括鉴别和调查已有的方案，并把它们作为新方案的对照；课程方案的可行性包括与背景需求的吻合度以及本方案的可行程度，包括已有的安排是否充足、技术上是否可行和政治上是否可行等；课程方案的继承性主要考察它与已有研究和文献结论的吻合程度；在和其他课程方案相比，它的优点有哪些；财政预算考虑的主要是能否为顺利完成工作提供足够的财政保障。

5.2.3. 过程评价：综合实践活动的课程实施

过程评价指向综合实践活动的课程实施，是对方案的实施过程作连续不断的监督、检查和反馈[20]，属于形成性评价。通常采用的研究方法有现场观察、个案研究、成长记录袋、视像记录、调查等。本研究中过程评价包括学生参与、教师教学和其他重要因素3个二级指标。其中，学生参与涉及学生对课程的兴趣、课程参与度、对课程主旨的理解、对课程任务的领悟、用不同的学习策略支配学习过程、同伴交流意识、学习资源管理策略以及积极的课程体验。综合实践活动课程鼓励学生主动参与并亲身经历实践过程，体验并践行价值信念。过程评价的另外一个二级指标是教师的教学，主要包括教师对课程内容与课程要求、课程环境、课程指导方法、课程组织及课程价值认同感等方面的理解、掌握和调控。过程评价的第三个二级指标是重要因素，涉及校长、督导员、当地政府和和其他社会力量，这些“重要他人”对课程实施过程及课程育人目标的实现有着重要影响，是过程评价不可或缺的部分。

5.2.4. 成果评价：综合实践活动的影响成效

综合实践活动的影响成效指向成果评价。它包括对方案影响受众(target audience)的程度、结果的品质和重要性、课程的可持续性等的的评价[7]。成果评价目的是判断方案设计是否落实或有效，评判、解释课程的育人效果，提供清晰的课程实施反馈、改进与完善信息，属于终结性评价。另外，CIPP模型本身处在不断发展与完善之中，由原来的单一评价发展为四个方面的评价——影响、成效、可持续性和可应用性评价，说明成果评价关照成果影响。因此，基于改良导向的综合实践活动课程评价可界定为关照成果影响的终结性评价。基于CIPP的综合实践活动课程的成果评价，需要良好的课程影响、显著的课程成效、课程的可持续性、课程的可应用性等。具体而言，课程影响与成效包括学生的核心素养发展、教师的教育综合素质提升、学校的育人效果彰显和家校社评价一致。综合实践活动的方案设计需要在不断的实践中进行检验，以辨别和判断其方案设计的可持续性和可应用性，包括课程方案的可持续性、可适用性、可迁移性、可借鉴性等。

6. 总结与展望

本研究通过CIPP模式的背景、输入、过程、成果四个评价步骤与综合实践活动课程的适切性，梳理课程评价的内涵和综合实践活动的课程性质，构建综合实践活动课程评价的指标体系。基于CIPP模式的

综合实践活动课程评价能够给教育决策者提供评价建议,从课程的需求分析、方案设计、课程实施、成效影响进行多元评价,实现多个评价主体参与、多种评价方式相结合、多个评价过程的良性循环,为改进课程的育人实效提供条件和保障。

然而,该评价指标体系只是对综合素质课程评价提供思路和方法,课程育人效果的充分发挥,仍需要更多的课程实践与修正,如评价指标体系中仍可进一步细化与具体等。因此,CIPP模型的综合实践活动课程评价处于不断发展中,在持续发展中不断完善。

参考文献

- [1] 董兴. 国外课程评价理论发展趋势研究[J]. 教育与职业, 2008(32): 32-34.
- [2] 张俊列. 中国课程评价研究 40 年: 历程、主题与展望[J]. 课程·教材·教法, 2018, 38(10): 59-66.
- [3] 冯生尧. 课程评价含义辨析[J]. 课程·教材·教法, 2007, 27(12): 3-8.
- [4] 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: 149.
- [5] 林智中, 马云鹏. 课程评价模式及对课程改革的启示[J]. 教育研究 1997(9): 31-36.
- [6] 靳玉乐. 课程论[M]. 北京: 人民教育出版社, 2015: 346-348.
- [7] 钟启泉. 课程论[M]. 北京: 教育科学出版社, 2007: 307-316.
- [8] 李树培. 综合实践活动课程核心素养与评价探析[J]. 全球教育展望, 2016, 45(7): 14-23.
- [9] 中华人民共和国教育部. 基础教育课程改革纲要(试行)[Z]. 2001.
- [10] 冯新瑞. 综合实践活动课程实施十年: 成就与问题[J]. 基础教育课程, 2012(12): 33-37.
- [11] 刘丹凤. 综合实践活动课程的现实困境及其破解[J]. 教学与管理, 2020(3): 85-87.
- [12] 张华. 论“综合实践活动”课程的本质[J]. 全球教育展望, 2001, 30(8): 10-18.
- [13] 中华人民共和国教育部. 中小学综合实践活动课程指导纲要[Z]. 2017.
- [14] 谢翌, 曾瑶, 丁福军. 过程性课程评价论刍议[J]. 教育研究, 2022, 43(7): 54-64.
- [15] 熊梅. 当代综合实践活动课程开发的理论基础[J]. 教育研究, 2001, 22(3): 40-46.
- [16] 陈秋红, 汪明春. 综合实践活动课程实施中的问题与对策[J]. 教育研究与实验, 2003(1): 69-71.
- [17] 张华. 综合实践活动课程: 理念与框架[J]. 教育发展研究, 2001(1): 44-47.
- [18] 马玲玲. 基于 CIPP 模型构建综合实践活动课程评价指标体系[J]. 教学与管理, 2020(9): 115-118.
- [19] Stufflebeam, D.L. (1969) Evaluation as Enlightenment for Decision-Making. In: Walcott, H.B., Ed., *Improving Educational Assessment and an Inventory of Measures of Affective Behavior*. Association for Supervision and Curriculum Development and National Education Association, 41-73.
- [20] 肖远军. CIPP 教育评价模式探析[J]. 教育科学, 2003, 19(3): 42-45.
- [21] Stufflebeam, D.L. (2003) The CIPP Model for Evaluation. In: Kellaghan, T. and Stufflebeam, D.L., Eds., *International Handbook of Educational Evaluation*, Springer, 31-62. https://doi.org/10.1007/978-94-010-0309-4_4
- [22] 李雁冰. 课程评价论[M]. 上海: 上海教育出版社, 2002: 84.
- [23] 钟佳容. 基于改进导向的学校课程质量评价指标体系建构[J]. 课程·教材·教法, 2024, 44(5): 13-21.
- [24] 谢娟, 张婷, 程凤农. 基于 CIPP 的翻转课堂教学评价体系构建[J]. 现代远程教育研究, 2017, 29(5): 95-103.
- [25] 钟启泉, 李雁冰. 课程设计基础[M]. 济南: 山东教育出版社, 2003: 431-437.
- [26] 胡中锋. 现代教育学[M]. 广州: 广东高等教育出版社, 2006: 310-321.