

基于CIPP模式的项目依托区域国别课程评价体系建设现状及对策研究

温敏丹, 李火秀, 陈 露

江西理工大学外国语学院, 江西 赣州

收稿日期: 2025年10月20日; 录用日期: 2025年12月10日; 发布日期: 2025年12月22日

摘 要

构建可持续发展的课程评价体系是优化区域国别课程水平的重要手段。在基于CIPP课程评价理论的基础上, 研究探讨高校区域国别课程评价体系, 其中背景评价、输入评价、过程评价和结果评价能为目前区域国别课程提供有益启发和借鉴。研究采用混合研究方法, 引入AHP层次分析方法, 构建一级指标、二级指标的评价指标体系, 动态反映高校区域国别课程情况, 从而找准课程建设的突破方向。

关键词

区域国别课程, CIPP评价模式, 课程评价

Research on the Current Situation and Countermeasures of the Construction of Regional and Country-Specific Curriculum Evaluation System Based on the CIPP Model Project

Mindan Wen, Huoxiu Li, Lu Chen

School of Foreign Languages, Jiangxi University of Science and Technology, Ganzhou Jiangxi

Received: October 20, 2025; accepted: December 10, 2025; published: December 22, 2025

Abstract

Building a sustainable curriculum evaluation system is an important means of optimizing the level

文章引用: 温敏丹, 李火秀, 陈露. 基于 CIPP 模式的项目依托区域国别课程评价体系建设现状及对策研究[J]. 社会科学前沿, 2025, 14(12): 525-532. DOI: 10.12677/ass.2025.14121121

of regional and country-specific curriculum. Based on the CIPP curriculum evaluation theory, this study explores the evaluation system for regional and country-specific curriculum in higher education, where context evaluation, input evaluation, process evaluation, and product evaluation can provide valuable insights and reference for current regional and country-specific curriculum. This study adopts a mixed research method, introduces the AHP hierarchical analysis method, and constructs an evaluation index system consisting of primary and secondary indicators, dynamically reflecting the situation of regional and country-specific curriculum in universities, thereby identifying breakthrough directions for curriculum development.

Keywords

Regional and Country-Specific Curriculum, CIPP Evaluation Model, Curriculum Evaluation

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

随着国家外交影响力持续增强，国家对具备全球视野、通晓国际规则人才的需求日益迫切。作为全球化进程中的重要参与者，中国正通过深化国际合作，推动构建人类命运共同体，并在区域经济合作中发挥建设性作用。在此背景下，我国的区域国别研究依托学科优势，着力培养熟悉对象国国情、掌握跨文化沟通能力、具备扎实语言基础的专业人才，为深化国际合作提供智力支持。

课程评价具有引导、诊断、激励等多种功能，建构科学合理的课程评价系统是课程走向常态化实施、可持续发展的关键一环。本研究采用混合研究的方式，引入 CIPP 课程评价模式，对项目依托教学式的区域国别课程进行评价，基于现状问题提出改进建议，以期为区域国别课程献言建策。

2. 项目依托教学

项目依托教学(PBL)源自建构主义，维果斯基(Lev Vygotsky)、布鲁纳(Jerome S. Bruner)、皮亚杰(Jean Piaget)以及杜威(John Dewey)等均对其理论的发展做出贡献。教育心理学中的建构主义认为，学习基于原有知识经验生成新的概念或观点的过程是一个心理建构过程，它秉承着“在做中学”的原则，激励学习者积极体验新鲜事物，进而研究新项目，由此建构学习者的新知识体系[1]。

在 CNKI 数据库中检索发现，对于项目教学法的研究，我国最早开始于 20 世纪 90 年代末[2]。目前我国关于项目教学法的研究相对来说比较多。顾佩娅和朱敏华通过报告苏州大学与美国南方理工佐治亚州立大学之间 1999 年秋开展的网上合作教学项目，着重探讨了中国学生的表现特点以及项目教学法在活动中的核心作用[3]。赵金川以实际教学为基础，探究英语听说项目教学法的应用，对改革大学英语听说教学、提高学生自主学习能力和促进学生英语应用能力的全面提高具有现实意义[4]。王鹏和郝春雷(2015)从大学英语教学的实际情况出发，探索性地构建了“依托项目的大学英语教学模式”，深入讨论了“项目”的概念、实施、课堂教学的结合及其评价方式[5]。区穗玲就项目教学法的价值作用提出企业项目与专业教学相结合、创新开展项目大赛活动、优化项目式教学评价体系等应用策略，以更好地培养出应用型、综合型的环境艺术设计人才[6]。

PBL 有以下几点优势。首先，项目依托式教学为学生提供了发展信心和独立性的机会(Fried-Booth, 2002)。其次，自尊和积极的学习态度可以提高学生的自主性、人际沟通和合作能力。第三，它可以掌握

语言技能(Levine, 2004)。参与真实的活动,学生可以在自然环境下有目的地进行交流。第四,项目的选择是由兴趣驱动的,这提高了学生的动机、参与度和享受。根据 Dornyei (2001: 100-101),项目依托式可以培养群体凝聚力,提高对目标语言成功的期望,实现“罕见的学术和社会目标的综合”,减少焦虑,增加努力相对于能力的重要性,并促进基于努力的归因[7]。

3. CIPP 评价理论

3.1. CIPP 评价模式的内涵解析

CIPP 评价模式是由美国著名的评价专家斯塔弗尔比姆(Stufflebeam)提出来的。此模式包括四个评价阶段,其中“C”表示背景评价(context-evaluation),“I”表示输入评价(input-evaluation),第一个“p”表示过程评价(process-evaluation),第二个“p”表示输出评价(product-evaluation) [8]。

背景评价,即要明确项目实施机构的背景、实际需要、需要的条件,探讨出需要急切解决的基本问题,判断已定目标是否已包含满足这些需求。输入评价,主要是助力决策者选择实现目标的最佳方式和手段,而对可供筛选的方案进行评价。输入评价通过检查行动方案并做出需要的改变,通过寻找和批判性地检查潜在相关的方法。过程评价,主要是通过项目实施来确定或提前预测项目本身或实施过程中会出现的问题,从而为决策者提供如何更正项目计划的方案。输出评价主要评价的是预期的和非预期的产出、积极和消极的产出,应该特别关注副作用[9]。

3.2. 国内关于 CIPP 模式的研究

我国自八十年代引入了教育评价,就得到了各界学者和学术领域的广泛研究和实际应用,极大地助推了我国教育科学的创新发展和教育事业的进步。现有理论进展主要对于高校课程评价的适应性改造方面,如吴飞 CIPP 评价模式在应用于高校课程评价之时,需要结合理论和实践的具体情况,进行全面的改造和完善工作,以反映课程本身的特殊性和独特性[10]。其次在课程的实践探索上,彭川和朱文忠将 CIPP 评价模式与现有的课程体系结合进行评价,认为在英语基本能力基础上,应加大对商务实战能力的培养,多种教学法相结合,多倾听学生的需求[11]。在教学评价的指标体系构建上,张殿尉和刘佳杰从评价方法、评价主体和评价目的入手阐释 CIPP 模型与高校实践教学评价的适切性,建立基于 CIPP 模型的高校实践教学评价指标体系,促进现代实践教育改革背景下的实践教学评价的顺利开展[11]。以及课程思政评价的全景化尝试上,张筠深入分析高职院校课程思政评价工作的特征与价值诉求,指向课程思政评价的三效与三需求,构建起高职院校课程思政评价指标体系,将高职院校课程思政 CIPP 评价体系由理论层面转化为实践程序,展开对课程思政建设的全景评价[12]。

现有研究多以单一课程为案例,缺乏跨学科、跨区域的实证分析,本研究基于 CIPP 理论构建的“背景-输入-过程-结果”四维框架,将评价贯穿区域国别课程全生命周期,CIPP 模型通过系统性、动态化的四维评价框架,与 PBL 教学法形成逻辑闭环,可有效解决 PBL 课程评价中目标适配性、资源可行性、过程可控性及成果可衡量性等核心问题,是评价此类课程的科学工具,推动课程从“规模扩张”转向“质量提升”发展。

4. 基于 CIPP 模式的高校区域国别课程评价实证研究

4.1. 指标有效性检验

本研究采用两种方式进行验证,第一先对相关文献梳理整理指标体系,再对 6 位江西理工大学研究区域国别方向的教师进行采访,探讨本研究指标评价体系的合理性,最后对访谈结果与指标相对比,采

用两两对比的形式对高校区域国别课程评价指标进行重要性调查,分别对其重要性程度的判定数据录入 Yaahp 层次分析软件进行分析得到权重结果。第二是问卷调查法,问卷采用李克特五点量表形式,量表中的评价等级分别用 1~5 分表示为“很同意、同意、一般、不同意、很不同意”,对二级指标维度进行现状调查,分数越高表示区域国别课程在该指标上的实施情况越好,结合两种方式确保指标选取的科学性和合理性。

4.2. 数据收集

根据指标有效性检验结果修订问卷,形成 18 个二级指标的教师问卷和 12 个二级指标的学生问卷,通过微信群、互联网方式投放问卷,投放对象为语言类专业的在校大学生及课任教师,调查时间集中于 2023 年 10 月下旬到 11 月上旬,其中,问卷共计 69 份,学生问卷共计 123 份,去除漏项问卷、选项完全雷同的不合格问卷 12 份,保留 61 份教师有效问卷和 119 份学生有效问卷。据 SPSSAU 分析其信度与效度,区域国别研究课程教师问卷调查 Cronbach 系数为 0.941, KMO 值为 0.862;区域国别研究课程学生问卷调查 Cronbach 系数为 0.946, KMO 值为 0.915,均符合 Cronbach 系数、KMO 值大于 0.7 的因子分析标准。

4.3. 评价指标赋权

为了使指标体系具有更强的操作性,需进行指标赋值计算权重,层次分析法(Alytic Hierarchy Process, 简称 AHP)是由美国运筹学家 Saaty 教授在 20 世纪 70 年代提出的,是一种多目标决策方法,按照思维及心理规律将决策过程层次化及具体化,具有将经验判断定量化、决策准确性等优势[8]。在本次研究中,笔者采用了层次分析法 AHP 来赋予指标权重。通过调查与访谈,笔者获得了 6 位江西理工大学研究区域国别方向的教师对指标的重要性程度判断,而后将其输入到 Yaahp 层次软件中,分析得出权重排序结果。

4.3.1. AHP 区域国别课程教师视角判断矩阵

考虑到主客观因素,在此采用 AHP 层次分析法设置一级指标集 $A = \{X_1, X_2, X_3, X_4\}$ 的权重分析过程供参考。二级指标也参考此类分析设计,展现出指标设计的动态性和发展性。根据 AHP1-9 标度法构造判断矩阵,一级指标判断矩阵,记为矩阵 A ,见表 1。

Table 1. Judgment data of primary indicator matrix from the teacher's perspective
表 1. 教师视角下的一级指标矩阵判断数据

X	X_1 (环境基础能力)	X_2 (资源配置能力)	X_3 (过程行动能力)	X_4 (成果绩效能力)
X_1 (环境基础能力)	1	3	1/4	5
X_2 (资源配置能力)	1/3	1	1/4	3
X_3 (过程行动能力)	4	4	1	7
X_4 (成果绩效能力)	1/5	1/3	1/7	1

利用求和法计算各指标权重,对判断矩阵 A 的元素按列归一化得:

$$\bar{A} = \overline{a_{ij}}, \left(\overline{a_{ij}}\right) = \frac{a_{ij}}{\sum_{k=0}^n a_{ik}} (i, j = 1, 2, 3, \cdots, n)$$

将 \bar{A} 按行相加并归一化处理后得特征向量 W ,从而得出各级指标相应元素层次单排序权重值:特征向量 $W(X_1 \rightarrow X_4)$ 分别为: 0.2513, 0.1300, 0.5623, 0.0564。

4.3.2. 一致性效验

由公式 $AW = \lambda_{\max}W$ ，求得 $\lambda_{\max} = 4.1897$ ，计算一致性指标 CI：

$$CI = \frac{\lambda_{\max} - n}{n - 1}$$

得 $CI = 0.0711$ ，根据 CI 值，得出 $CR = CI/RI$ ，其中 RI 是判断矩阵的平均随机一致性指标，是可修正指标。一般认为，当 $CR < 0.1$ 时，判断矩阵则通过一致性检验。当， $CR > 0.1$ 时，则需要对判断矩阵进行修订以及调整。

4.3.3. 评价指标体系权重及其分析(表 2)

Table 2. Evaluation indicator system data from the teacher’s perspective
表 2. 教师视角下的评价指标体系数据

一级指标	CR	λ_{\max}	权重	二级指标	CR	λ_{\max}	权重
环境基础能力	0.0711	4.1897	0.2513	教育政策	0.0668	5.2993	0.1612
				社会环境			0.2839
				人才培养定位			0.0738
				教育目标			0.4355
				课程基础			0.0456
资源配置能力			0.1300	课程体系	0.0389	5.1742	0.2798
				师资投入			0.4707
				经费投入			0.0469
				场地设施			0.1373
				组织保障			0.0652
过程行动能力			0.5623	劳动素养提升	0.0421	4.1125	0.3141
				课程建设			0.1392
				教材专著			0.0676
				项目研究			0.4790
成果绩效能力			0.0564	教学获奖	0.0237	4.0634	0.1497
				质量保障			0.5614
				支撑条件			0.0672
				教学评估			0.2218

4.3.4. AHP 区域国别课程学生视角判断矩阵

考虑到主客观因素，在此采用 AHP 层次分析法设置一级指标集 $B = \{X_5, X_6, X_7, X_8\}$ 的权重分析过程供参考。二级指标也参考此类分析设计，由此展现出指标设计的动态性和发展性。根据 AHP1-9 标度法构造判断矩阵。一级指标判断矩阵，记为矩阵 B ，见表 3。

利用求和法计算各指标权重，对判断矩阵 B 的元素按列归一化得：

$$\bar{B} = \overline{a_{ij}}, \left(\overline{a_{ij}}\right) = \frac{a_{ij}}{\sum_{k=0}^n a_{ik}} (i, j = 1, 2, 3, \cdots, n)$$

将 \bar{B} 按行相加并归一化处理后得特征向量 Y , 从而得出各级指标相应元素层次单排序权重值: 特征向量 $Y(X_5 \rightarrow X_8)$ 分别为: 0.0729, 0.1572, 0.2759, 0.4941。

Table 3. Judgement data of primary indicators from the students' perspective
表 3. 学生视角下的一级指标矩阵判断数据

X	X_5 (课程开发)	X_6 (课程方案)	X_7 (课程实施)	X_8 (课程结果)
X_5 (课程开发)	1	1/3	1/4	1/5
X_6 (课程方案)	3	1	1/2	1/4
X_7 (课程实施)	4	2	1	1/2
X_8 (课程结果)	5	4	2	1

4.3.5. 一致性效验

由公式 $AW = \lambda_{\max} Y$, 求得 $\lambda_{\max} = 4.0735$, 计算一致性指标 CI :

$$CI = \frac{\lambda_{\max} - n}{n - 1}$$

得 $CI = 0.0275$ 。根据 CI 值, 得出 $CR = CI/RI$, 其中 RI 是判断矩阵的平均随机一致性指标, 是可修正指标。一般认为, 当 $CR < 0.1$ 时, 判断矩阵则通过一致性检验。当, $CR > 0.1$ 时, 则需要对判断矩阵进行修订以及调整。

4.3.6. 评价指标体系及其权重(表 4)

Table 4. Data of the evaluation index system from the students' perspective
表 4. 学生视角下的评价指标体系数据

一级指标	CR	λ_{\max}	权重	二级指标	CR	λ_{\max}	权重
课程开发	0.0275	4.0735	0.0729	课程定位	0.0036	3.0037	0.3092
				课程目标			0.5813
				课程基础			0.1096
课程方案			0.1572	课程内容	0.0372	3.0387	0.6333
				课程结构			0.2605
				课程资源			0.1062
课程实施			0.2759	学生参与过程	0	2.0000	0.7500
				教师指导过程			0.2500
课程结果			0.4941	课程素养	0.0128	4.0342	0.0722
				课程技能			0.2926
				课程知识			0.5204
				整体效果			0.1148

5. 结果与分析

5.1. 区域国别课程讨论

在背景评价中, 权重占比依次是课程目标、社会环境、教育政策、人才培养定位和课程基础。根据

问卷反馈,约46%的教师反馈该课程仍然缺乏较先进、可利用的信息化教育教学资源和平台。可见,政策贯彻也离不开校方物质基础的建设,先进的教学资源 and 平台能够促进教师教学的顺利实施以及学生相关技能训练。在输入评价中,师资投入和课程体系是较为重要的,学校是否为区域国别课程配有专任教师、教师是否具备资质是需要关注的。区域国别课程具有国别性、综合性,因此对对象国的研究程度以及课程设置是教师以及学校需要思考的。少数教师反馈校方应该关注教师资源的配置,一定程度上会影响到课程建设以及项目研究,甚至会影响到学生最为关注的课程内容。

第三,在过程评价中,劳动素质提升以及项目研究权重居前两位,素养提升是区域国别课程的总目标,也是高校区域国别课程能力的重要体现。项目研究能够为区域国别课程添砖加瓦,将课程和研究并行,深化课程研究程度。并且课程研究一定程度会影响教师的课程设计,将其研究话题或资源带入课堂中,加深学生对该课程的理解。而在学生调查中,95%则看重区域国别课程的课程知识,因此教师在课程中不仅仅是传授课程知识,如何促进核心素养的提升是教师应该思考的问题。

第四是结果评价,质量保障是评价区域国别课程重要的绩效指标,是否具备完整的评价体系以及是否监督体系是提升区域国别课程关键步骤。针对性的反馈才能更好的完善建设课程。91%的教师反馈有较为完整的师生监督体系、互评体系,但是仅仅师生互评监督课程是不够的,评价体系还不够专业,因此进行专家的课程评估同样也很重要。45%的教师反馈除了师生互评之外,并没有其他的评估方式,因此一定程度上缺乏专业性的评估,评价方式还是不太成熟。

而在上述学生问卷的指标体系权重可以看出,首先在课程开发阶段,清晰的课程目标有助于学生更加明确学习的目的和意义。即使大部分的学生之前都未有过类似的区域国别的实践经验,但课程定位以及其目标可以让学生更快融入课程计划中,了解自己对于该课程的未来规划。而学生对课程定位与目标认识模糊,则可能导致对课本、课程、教师教学设计不理解甚至是误解,容易出现上课不配合、学习消极的情况,更易影响学生学习效果。

在课程方案中,学生最为关心课程内容。区域国别研究课程主要是交叉性的探索性知识课程,课程包含了对象国的经济、政治等方面的板块,而学生则表示如果是枯燥的书本内容,会降低学习热情和积极性。78%的学生对了解他国文化具有极高热情,但课程内容应该与时俱进,更为关注当代中国与对象国的关系,所提出的内容问题应具有启发性,能够带动学生们思考,进行小组讨论。当然教师的课堂热情也会带动学生们上课的积极性。

第三是课程实施,由于课程是研究驱动的探索性课程,所以是以学生为中心。75%的同学则倾向于小组合作学习,而25%同学则倾向于独立学习。因此项目依托教学引入到区域国别课程是有意义的,但需要改进合作方式。67%的学生课堂表现积极,小组讨论协商解决问题,37%则属于被动型参与内容,除此之外,部分学生则表示教师的教学活动应再多样化,除了课堂固有的小组自行讨论,在特定的课堂主题应加入其它课堂活动,以此来创新形式,更高效地参与课程全过程。

最后是课程结果,学生们是否学到了知识、是否掌握到了该有核心素养是他们最为关注的。学完一学期课程后,95%的同学都表示跨文化知识、核心素养等都有了一定的提升,93%的同学则表示对对象国的认识和了解也更为深刻。同学们的学习结果也同时能够监督区域国别课程质量,为教师提升课程作为实时依据。

5.2. 对区域国别课程的建议

对上述区域国别课程的现状,笔者提出如下几点建议:

首先,明确课程定位与目标,将“培养跨文化素养”等宏观目标拆解为可测量的子目标(如“学生能分析对象国政策对中企投资的影响”),并通过课程大纲、教学计划明确传递给学生,减少认知模糊。同

时加大投入力度,校方应设立专项基金,采购或开发区域国别数据库、虚拟仿真平台(如对象国政治生态模拟系统),并建立资源共享机制。

其次,强化师资队伍专业化,构建跨学科课程体系。针对“教师资质不足”问题,制定严格的准入标准(如要求教师具备对象国留学或研究经历),设立教师研究基金,鼓励教师开展对象国深度研究(如撰写国别报告),并将研究成果转化为课程内容,提升课程学术深度。设计课程内容板块化,模块化设计:将课程拆解为“经济-政治-文化”等模块,允许学生根据兴趣选择方向(如“东南亚经济合作”或“中东文化冲突”),避免内容泛泛而谈。

再者,创新教学模式,激发学习主动性。通过真实项目驱动,要求学生分组完成调研、分析、汇报全流程,提升劳动素质与问题解决能力。针对75%学生倾向小组合作的需求,引入“角色扮演法”(如学生分别扮演政府、企业、NGO角色),增强讨论深度;对25%倾向独立学习者,提供个性化研究选题(如“对象国宗教对消费行为的影响”)。

最后,构建多元评价体系,强化质量反馈。利用学习分析技术(如课堂互动频率、在线资源访问量)监测课程实施效果,为教师调整教学策略提供依据。将评价结果(如学生核心素养提升率)反馈至背景评价环节,驱动课程目标迭代;将资源利用问题反馈至输入评价环节,优化资源配置,形成“评价-改进-再评价”的良性循环。

基于上述结论,本文也存在如下不足,首先是样本数据的代表性局限,应收集涵盖不同地区、不同专业的教师与学生对课程的理解。其次数据结果的检验性,止步于目前横向研究结果,由于课程的发展性与动态性,应深入挖掘纵向研究现状与动态轨迹。最后是研究视角的局限,应结合最新数据智能时代的设备下调查分析当前课程建设情况。希望本文研究能提供参考性的建议并抛砖引玉,继续深入研究区域国别课程。

基金项目

2024年江西理工大学研究生创新专项资金项目“智慧教育视角下国际中文教学平台的资源建设研究”(项目编号:XY2024-S024)。

参考文献

- [1] 常俊跃,刘扬.基于CIPP评价模式的项目依托区域国别研究课程评价研究[J].外语研究,2020,37(3):52-59+112.
- [2] 谢韬,陈岳,戴长征,等.构建中国特色的区域国别学:学科定位、基本内涵与发展路径[J].国际论坛,2022,24(3):3-35+155.
- [3] 顾佩娅,朱敏华.网上英语写作与项目教学法研究[J].外语电化教学,2002(6):3-7.
- [4] 赵金川.大学英语听说项目教学法的探索与实践[J].山西财经大学学报,2010,32(S1):251.
- [5] 王鹏,郝春雷.依托项目的大学英语教学模式探索[J].中国成人教育,2015(10):144-146.
- [6] 区穗玲,杨净静,谢梓红.项目教学法在高校环境艺术设计教学中的应用[J].山西财经大学学报,2023,45(S1):181-183.
- [7] 刘扬.项目依托区域国别研究课程CIPP模式评价研究[D]:[硕士学位论文].大连:大连外国语大学,2019.
- [8] 王晓杰,宋乃庆,张菲倚.小学劳动教育测评指标体系研究——基于CIPP评价模型的探索[J].教育研究与实验,2020(6):61-68.
- [9] 张春萍,孙培军.基于CIPP模式的思政课评价指标构建[J].江苏高教,2021(10):81-84.
- [10] 吴飞.CIPP模式在高校课程评价中的运用[J].中国高等教育评估,2007,23(10):53-60.
- [11] 彭川,朱文忠.商务英语专业课程体系建设CIPP评价模式研究[J].中国外语,2011,8(2):69-74.
- [12] 张筠.基于CIPP评价的高职院校课程思政评价体系研究[D]:[硕士学位论文].重庆:西南大学,2023.