

■ 学前教育前沿

基于CIPP评价模型学前教育专业实践教学评价指标体系研究

窦全能

(石河子大学师范学院,新疆石河子 832000)

摘要:实践教学评价是保障和提升学前教育专业教学质量的重要措施,构建科学合理的评价指标体系则是进行实践教学评价的基础。当前我国各级培养机构的学前教育专业实践教学评价指标体系尚不成熟。本研究基于CIPP评价模式,运用德尔菲专家咨询法、层次分析法、问卷法等方法,探索构建了具有4个一级维度、11个二级维度以及32个观测点的学前教育专业实践教学评价指标体系,并将其应用于实践,初步验证了该指标体系的可操作性和有效性。

关键词:CIPP评价模型;学前教育专业实践教学;评价指标体系

中图分类号: G612

文献标识码: A

文章编号: 2095-770X(2021)11-0023-07

PDF获取: <http://sxxqsfxy.ijournal.cn/ch/index.aspx>

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2021.11.004

A Study of the Evaluation Index System of Practical Teaching Evaluation of Preschool Education Major Based on CIPP Evaluation Model

DOU Quan-neng

(Normal Education College, Shihezi University, Shihezi 832000, China)

Abstract: The evaluation of practical teaching quality is an important measure to guarantee and improve the teaching quality of pre-school education, and the construction of a scientific and reasonable evaluation index system is the basis for practical teaching evaluation. At present, the evaluation index system of practice teaching of preschool education major in training institutions at all levels is immature. Based on CIPP evaluation model, this study used the Delphi expert consultation method, analytic hierarchy process, method of questionnaire, explored and constructed with four primary dimensions, 11 secondary dimension and 32 observation point of pre-school education professional practice teaching evaluation index system, and applied it to practice, initially verified the feasibility and effectiveness of the index system.

Key words: CIPP evaluation model; practice teaching of preschool education major; evaluation system

实践教学是学前教育专业人才培养的核心环节之一,其质量直接影响着专业人才质量培养的高低。但在《教育部关于加强师范生教育实践的意见》中指出:“我国教师教育改革持续推进,师范生教育实践不断加强,但是还存在……管理评价和组织保障相对薄弱等问题”^[1]。我国的学

前教育测评研究尚处于起步阶段,目前对学前教育专业实践教学研究大部分集中于实践教学存在的问题、对策、课程评价等方面,对学前教育专业实践教学质量监控体系或者评价指标体系建构的研究鲜有涉及。教育测评是针对某一教育现象,依据一定规则及标准对教育活动进行质量

收稿日期:2021-10-10;修回日期:2021-10-19

基金项目:石河子大学教育教学改革项目(JGY2020-27)

作者简介:窦全能,女,青海西宁人,石河子大学师范学院副教授,主要研究方向:学前教育基本理论,儿童认知与发展。

判断的过程^{[2][17]},对教育发展具有诊断、导向和激励等功能^[3]。学前教育指标体系是引领和评价学前教育事业发展的基础性工具^[4],然而我国学前教育专业实践教学测评体系尚未建立,其测评机制、指标、模式等亟待研究。

由于学前教育专业实践教学内涵丰富、形式多样,因此在构建有效的评价体系之前,首先必须得厘清一个基本问题,即所构建的评级指标体系是否适用于所有实践教学环节的评价。

一、厘清评价体系适用范围

学前教育专业的实践教学一般包括教学实训、课堂观摩、专业技能训练、集中实习或顶岗支教、社会调查等多个环节。各级培养机构根据自身人才培养需求,形成了自己的实践教学体系,有包括课程内实践教学(教学实训、课堂观摩等)和阶段性实践教学(专业技能训练、见习、实习等)的实践教学体系^[5];有基于OBE理念构建的包括课内实践及教育见习、五大领域专项实习、综合实习间的实践教学体系^[6]等。在教育部颁发的《普通高等学校本科专业类教学质量国家标准》中则指出,教育学类的实践课程体系应包括教育见习、教育实训、教育实习、教育考察和教育调查^{[7]69-72}。《教育部关于加强师范生教育实践的意见》中指出“在师范生培养方案中设置足量的教育实践课程,以教育见习、实习和研习为主要模块”^[1],而在《学前教育专业认证标准》中指出,学前教育专业实践教学体系应包括“教育见习、教育实习、教育研习贯通,……并与其他教育环节有机衔接”^[8]。由此,我们可以看出,第一,实践教学是一个内容丰富、环节众多的教学体系;第二,教育实习、见习与研习是实践教学的核心和主要模块。

基于实践教学体系内涵的丰富性,各个不同的实践环节具有不同的实践场域和实践特点,那么我们在建构评价指标体系时,就要考虑根据不同环节进行有针对性的评价,笼统的实践教学评价体系在实际应用中很难发现有针对性的问题。本研究正是基于这样的考虑,并本着专业认证标准中“对(实践教学)重点环节实施质量监

控”^[8]的要求,因此所构建的实践教学评价体系仅适用于“基于校外”的教育实习、教育见习和教育研习环节,而对校内实训、教育调查等实践教学环节并不适用。

二、构建评价体系框架与指标

(一)拟定评价体系框架

CIPP评价模型由斯塔夫比姆(Stufflebeam, D.)于1960年提出,由四个综合性变量组成的系统评价模型,包括背景评价(Context evaluation)、输入评价(Input evaluation)、过程评价(Process evaluation)与成果评价(Product evaluation)。该理论倡导教育评价不应以佐证教育目标的达成为其最终导向,而应通过教育评价提升教育的总体质量,同时进一步改进教育方法和方式。

目前CIPP评价模型已经成为国际学前教育质量监控评价指标体系建构所采用的主要模式。如经济合作与发展组织(OECD)基于CIPP评价模型建构了自己的评价维度和指标体系;联合国教科文组织(UNESCO)发布的《世界教育报告》(World Education Report)中的世界教育指标系统同样遵循CIPP模式的四个基本指标维度^[4]。美国、英国、法国、澳大利亚、日本、印度等国家,也都已率先基于CIPP评价模型的价值取向并参考其结构逻辑,形成了各国各具特色的教育评价指标体系。我国2019年由北师大霍力岩教授主持的中国学前教育质量评价指标体系建构中,也采用了CIPP评价模型作为指标体系建构的理论框架^[9]。

本研究以CIPP模型为指导,将学前教育专业实践教学评价指标分化为实践计划、实践投入、实践过程、实践效果四个一级评价指标维度,分别对应CIPP评价模式的背景、输入、过程和结果评价维度。实践计划评价主要是对实践教学的培养目标和实践计划的精确性、合理性、可行性等方面进行评价和判断;实践投入评价,主要是对支撑实践教学方案的实践基地质量与数量、实践经费投入、指导教师数量等方面的评定;实践过程评价,主要是对实践教学内容、教学方式、教学管理与教学评价等方面进行评价;实践效果评

价,主要是对实践教学的社会反响和学生发展方面进行评价。基于CIPP模型的学前教育专业实践教学评价贯穿于实践教学的全过程,将诊断性评价、过程性评价与终结性评价相结合,其中实践计划是基础和开端,实践投入是保障,实践过程是关键,实践结果是核心,此四个维度共同构成了实践教学的循环改进系统。

在此基础上,本研究通过对实践教学评价相关文献的参考以及与学前教育专业实践教学实际相结合,从实践计划、实践投入、实践过程、实践效果四个维度的测评要点设计了访谈提纲。选取了10位学前教育专业高校教师、3位高校教学管理人员、3名园长、4名幼儿园教师和20名专业学生进行了一对一深度访谈或小组焦点访谈,对访谈结果进行编码分析,归类提炼出各维度的测评要点。在借鉴相关文献和参考专家访谈结果的基础上,初步拟定了包含4个一级维度、14个二级维度以及38个观测点的测评指标体系,如表1所示(观测点略)。

表1 基于CIPP模型的学前教育专业实践教学评价指标体系初拟

指标分类	一级维度	二级维度
背景	实践计划	培养目标、培养计划、培养理念、社会需求
输入	实践投入	设施设备、经费投入、师资力量
过程	实践过程	教学内容、教学方式、教学管理、教学考核
结果	实践效果	单位评价、学生自评、专业教师评价

(二)筛选评价体系指标

在指标评价体系初步确立的基础上,本研

表3 基于CIPP模型的学前教育专业实践教学评价指标体系

指标分类	一级维度	二级维度	观测点
背景评价	实践计划	培养目标	实践教学有明确的教学目标
			实践教学目标理念先进,具有科学性
		教学计划	实践教学目标符合专业人才培养要求,具有合理
			专业制定的实践教学计划科学合理
投入评价	实践投入	基地数量与质量	学生、实践单位明确了解专业制定的实践教学计划
			专业制定的实践教学计划能顺利全面实施
		经费投入	专业有充足数量的实践教学基地
			实践教学基地经过严格遴选,质量有保障
			实践教学经费充裕,落实到位
			实践教学有专门的经费使用管理制度

究制定了《学前教育专业实践教学评价指标适用性专家咨询问卷》,问卷包括对指标是否适用(合理、增减、更正)的意见征询和对指标适用程度的判断(采用1-5分表示从“完全不合理”到“完全合理”),对各级一级指标、二级指标和对各观测点的合理程度进行调查。选取了15名领域专家(5名学前教育专任教师、5名学校管理人员和5名幼儿园园长与教师),共进行了三轮意见征询。

表2 学前教育专业实践教学评价指标适用性咨询专家人员构成情况

类别	基本情况	人数	构成比
职业/领域	学校教学管理人员	5	33%
	学前教育领域教师	5	33%
	幼儿园园长与教师	5	33%
职称	正高级	4	27%
	副高级	5	33%
	中级	6	40%

根据专家意见,合并、增减、修改相关指标,如将“培养理念”与“培养目标”合并,将“学生自评”与“专业教师评价”合并为“学生发展”维度,删除了“社会需求”维度,将“设施设备”更改为“基地数量与质量”,将“教学方式”更改为“实践指导”维度,将“单位评价”更改为“社会反响”等。

(三)确立评价指标体系

在专家咨询意见基础上,最终形成了包含4个一级维度、11个二级维度以及32个观测点的学前教育专业实践教学评价指标体系,详见表3。

续表3

过程评价	实践过程	师资力量	专业带队教师与指导学生的师生比合理 专业带队教师实践教学指导经验丰富 实践基地指导教师数量充足,能达到一对一指导 实践基地指导教师具有丰富的教学和指导经验
		教学内容	教学内容梯度递进,由易到难 教学内容安排丰富饱满 能通过组织比赛、观摩等多种方式实施教学内容
		教学指导	专业带队教师能进行小组阶段性总结和指导 专业带队教师能进行多次个别指导 实践基地指导教师态度认真,积极进行教学指导 实践基地指导教师能进行有质量有效的指导
		教学管理	实践教学基地对学生实践学习有完善的管理制度 实践基地制定的管理办法科学合理 实践基地的管理办法能有效的实施
		教学考核	专业有合理健全的实践教学考核制度 实践基地对学生实践学习有合理健全的考核制度
		社会反响	实践基地指导教师对学生实践学习的评价 实践基地家长对学生的评价
成果评价	实践效果	学生发展	专业带队教师对学生实践学习的评价 学生对专业认同度的提升 学生对通过实践自身专业能力提升的评价 学生对未来工作和职业的向往

三、评价指标体系权重赋值

(一)建立实践教学评价指标层次结构模型

依据确立的实践教学评价指标体系,建立基于CIPP模型学前教育专业实践教学评价指标体系的层次结构模型。其中4个一级指标用A1,A2,A3,A4表示,11个二级指标分别在一级指标维度下加“-n”表示(如A1-1,A1-2,A1-3,A2-1等),32个观测点分别在二级指标维度下加“-n”表示(如A1-1-1,A1-1-2等)。

(二)专家咨询与权重赋值

制定《学前教育专业实践教学评价指标权重赋值专家评定表》,选取了15名相关领域专家(5名学前教育专任教师、5名学校管理人员和5名幼儿园园长与教师),对4个一级维度、11个二级维度以及32个观测点分别进行权重赋值。其中4个一级指标总赋值分为1,每个一级指标下的所有二级指标总赋值分为1,每个二级指标下的所

有观测点指标总赋值分为1。

(三)指标权重判断矩阵与一致性检验

根据层次分析法的基本步骤,对各级指标下专家赋值权重进行分析,建立判断矩阵,并进行一致性检验,得出较为科学合理的重要程度判断矩阵表。表4呈现了一级指标判断矩阵,表5呈现了部分二级指标的判断矩阵,由于篇幅所限其他指标判断矩阵在此不做一一呈现。

表4 评价体系一级指标的判断矩阵

	实践计划	实践投入	实践过程	实践效果	Wi
实践计划	1.0000	0.5000	0.2000	0.3333	0.0837
实践投入	2.0000	1.0000	0.2500	0.5000	0.1385
实践过程	5.0000	4.0000	1.0000	3.0000	0.5450
实践效果	3.0000	2.0000	0.3333	1.0000	0.2329

$\lambda_{\max}=4.0511$ $CI=0.0170$ $RI=0.90$ $CR=0.0188$ 因为 $CR < 0.1$,故通过一致性检验。

表5 “实践过程评价”一级指标下4个
二级指标的判断矩阵

	教学内容	教学指导	教学管理	教学考核	Wi
教学内容	1.0000	5.0000	6.0000	5.0000	0.6315
教学指导	0.2000	1.0000	2.0000	1.0000	0.1435
教学管理	0.1667	0.5000	1.0000	0.5000	0.0815
教学考核	0.2000	1.0000	2.0000	1.0000	0.1435

$\lambda_{\max}=4.0327$ $CI=0.0109$ $RI=0.90$ $CR=0.0121$ 因为 $CR < 0.1$,故通过一致性检验。

(四)层次总排序

利用层次分析法在对15名专家所做权重赋值计算的基础上,得到最终权重结果,如表6所示(观测点权重略)。

表6 基于CIPP模型的学前教育专业
实践教学评价指标权重

指标分类	一级维度(权重)	二级维度(权重)
背景	实践计划(0.0837)	培养目标(0.3749)
		培养计划(0.6251)
输入	实践投入(0.1385)	基地数量与质量(0.2970)
		经费投入(0.1634)
		师资力量(0.5396)
过程	实践过程(0.5449)	教学内容(0.6315)
		教学方式(0.1435)
		教学管理(0.0815)
		教学考核(0.1435)
结果	实践效果(0.2329)	社会反响(0.3630)
		学生发展(0.6370)

(五)评价体系指标权重分析

本研究基于CIPP评价模型构建的学前教育专业实践教学评价体系,四个一级维度权重由大到小排序为:实践过程(0.5449)>实践效果(0.2329)>实践投入(0.1385)>实践计划(0.0837)。由此可以看出,第一,四个一级评价维度分别所占的权重相差较大,其中所占权重最大的实践过程维度,与所占权重最小的实践计划维度,相差达到45%,这也能从侧面说明该评价指标体系在四个一级指标维度上具有较好的区分性。第二,四个一级评价维度中实践过程评价维度所占权重最大,其次是实践结果评价维度。这既体现了实践教学对结果导向的重

视,又体现了实践的结果基于过程的实现,唯有实践过程有效实施、完成,才能达到较好的实践效果。

在二级指标体系的权重上,在“实践计划”中“培养计划”的权重较高,即培养计划的有效性和可实施性;在“实践投入”中“师资力量的投入”所占权重最高,包括专业带队教师的指导力量和实践基地指导教师的水平与力量;在“实践过程”中“实践内容”权重最高,包括教学内容的梯度性、饱满性以及内容组织形式的丰富性;在“实践效果”中,“学生发展”所占权重较高,即专业教师和学生对实践能力的提升的评价、专业认同提升以及未来职业向往的提升等。

四、评价指标体系的运用

为了验证所构建的学前教育专业实践教学评价体系的可操作性、有效性及可靠性,依据指标体系编制了《A高校学前教育本科生(毕业生)实习/支教状况调查问卷》,问卷主体采用李克特五点量表形式,量表中的评价等级“完全不符合、比较不符合、一般、比较符合、完全符合”分别用1-5分表示,对32个观测点进行了调查。问卷对A高校学前教育专业的在校本科生和往届毕业生进行了追踪调查,共发放问卷290份,回收有效问卷282份,有效回收率为97.5%。有效的调查对象具体包括A高校学前教育专业的在校本科生107人(2017级61人、2018级46人),A高校学前教育专业已毕业的本科生175人(2011级23人、2012级31人、2013级33人、2014级33人、2015级22人、2016级33人)。运用SPSS20.0软件,对问卷进行信度检验,Cronbach α 系数值为0.974,说明构建的学前教育专业实践教学评价体系各指标内部一致性较好,评价结果具有较高可信度。

依据 $Y=0.0837 \times \text{实践计划}+0.1385 \times \text{实践投入}+0.5449 \times \text{实践过程}+0.2329 \times \text{实践效果}$,用权重系数乘各维度均值得到加权均值 $Y_{\text{均}}$, $Y_{\text{均}}$ 用来衡量A高校学前教育本科毕业生实习/支教的整体状况。

表7 各级学生对实习/支教评价体系下
一级指标的评价状况

本科入学 年份	背景评 价(M)	投入评 价(M)	过程评 价(M)	成果评 价(M)	加权均 值 $\bar{Y}_{\text{均}}$
2011年	4.0725	3.7681	3.6398	3.9952	3.7912
2012年	4.1075	4.1774	4.0829	4.1577	4.1154
2013年	4.3535	4.3737	4.3506	4.3434	4.3524
2014年	4.1094	4.1563	4.0000	4.0625	4.0454
2015年	3.9621	3.8712	3.8442	4.1717	3.9341
2016年	3.2980	3.3889	3.2511	3.5758	3.3497
2017年	3.9098	3.8279	3.8407	4.0018	3.8821
2018年	2.4858	2.4965	2.4559	3.0686	2.6067
总计	3.7145	3.6927	3.6292	3.8731	3.7019

调查结果(表7)表明,A高校学前教育专业本科生实习/支教整体效果较好,但2011级-2018级学生对实习/支教的整体评价呈现出了一定的年级差异,且呈现出了逐渐下滑的趋势,如图1所示。

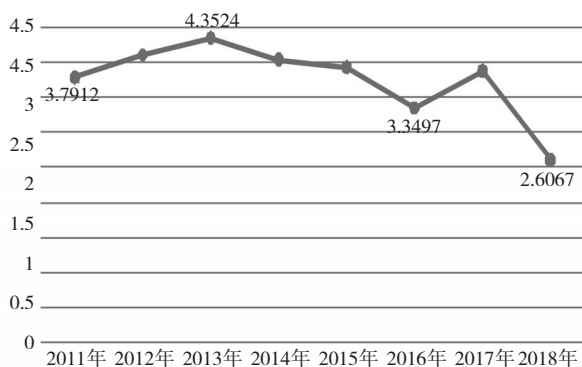


图1 各年级学生对实习/支教的整体评价折线图

由图1可以看出,学生对实习/支教的整体评价从2015级以后逐渐开始下滑,2017级有所反弹上升,但2018级学生对实习/支教的整体评价又呈现急剧下降趋势。根据后续研究发现,出现这种趋势的原因是复杂的,原因之一与学生教育实习的场域不同有所关联。

2011级-2014级学生是在专业实践教育基地园完成为期一学期的教育实习的,2015,2016,2018级是在以顶岗支教的形式完成一学期的教育实习,而2017级由于疫情背景在本专业的非实践基地园进行了为期一个月的教育实习。基于

此,根据三种不同教育实习场域,对学生实习/支教的整体评价进行了单因素方差分析,结果发现顶岗支教生实习评价与在基地幼儿园实习生评价之间存在显著性差异。

表8 不同教育实习场域下学生实践评价的均值

实习场域	N	M $\pm$ SD	F	p
基地实习	115	4.12 $\pm$ 0.79		
支教实习	106	3.23 $\pm$ 0.91	35.05	0.00***
非基地实习	61	3.90 $\pm$ 0.68		

注:* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ *** $p < 0.001$

从表8我们可以看出,在专业实践基地实习学生的实践评价均值最高,而顶岗支教的学生实践评价均值最低,说明不同实习场域下学生实践学习主观评价存在显著差异。

由此可见,不同实习场域下学生的实践主观评价是不一样的,而对A高校学前教育专业而言,如何在实习支教(顶岗支教)背景下,进一步提升学生在顶岗支教过程中的主观获得感,如何解决学生实习支教过程中遇到的问题;进一步提升实践教学质量是专业实践教学目前遇到的核心问题之一。只有关注了这一实际问题与学生的实际实践获得感,专业的实践教学质量才能得到改善。

通过对该评价体系的实际运用,既能反映S高校实践教学效果的整体面貌,又能发现和诊断实践教学中的问题所在,从而达到通过教育评价提升教育总体质量的目的,进一步验证了本研究构建的学前教育专业实践教学评价指标体系的有效性与可行性。

当然,学前教育专业实践教学是个系统工程,实践教学评价涉及的主体也应是多元的,与实践教学评价具有密切联系的专业教师、学生、实践基地指导教师都应是评价主体。但鉴于个人研究的局限性,本研究构建的评价指标体系的评价主体以实践教学中的学习者——学生为评价主体,以期基于学生的视角对学前教育专业实践教学质量进行评价与问题诊断,但局限于学生单一主体的评价也是本研究的不足之处。

本研究基于CIPP模型,结合实践教学评价的

相关研究,参考专家意见,初步构建了学前教育专业实践教学评价指标体系,并运用德尔菲专家咨询法、层次分析法等对指标体系进行修正、优化及权重赋值,最终形成了包括4个一级指标、11个二级指标以及32个观测点的测评指标体系,其表达式为: $Y=0.0837 \times \text{实践计划}+0.1385 \times \text{实践投入}+0.5449 \times \text{实践过程}+0.2329 \times \text{实践效果}$ 。通过该评价指标体系在实践中的运用,初步验证了指标体系的可操作性、可靠性及有效性。本研究构建的评价指标体系期望能对学前教育专业实践教学评价提供一定的参考。然而,鉴于个人研究的局限性,适用于更广泛的实践教学环节的评价体系及适用于多元主体评价的指标体系构建,尚需进一步研究与验证。

[参考文献]

- [1] 中华人民共和国教育部.关于加强师范生教育实践的意见[EB/OL].http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/201604/t20160407_237042.html.
- [2] 殷伯明,吴海红,叶苗瑛.教育过程系统评测方法与实践[M].珠海:珠海出版社,2005.
- [3] 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.
- [4] 陈雅川,孙蕾蕾.基于CIPP评价模型的学前教育指标体系研究[J].比较教育研究,2019,41(5):98-105.
- [5] 金兰.高等学校学前教育专业实践教学的现实困境与破解策略——基于吉林省六所高校学前教育专业的调查[J].白城师范学院学报,2016,30(9):31-37.
- [6] 党爱娣,李兰芳,王晓丽,等.基于OBE理念的学前教育专业实践教学体系构建与实施[J].陕西学前师范学院学报,2020,36(2):17-22.
- [7] 中华人民共和国教育部高等学校教学指导委员会.普通高等学校本科专业类教学质量国家标准[M].北京:高等教育出版社,2018.
- [8] 中华人民共和国教育部.学前教育专业认证标准[EB/OL].<http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/201711/W020171107554716181634.docx>.
- [9] 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.

[责任编辑 任丽平]