

姜荣华◎著

# 课程实施程度的 评量模式研究

KECHENG SHISHI CHENGDU DE  
PINGLIANG MOSHI YANJIU



九州出版社  
JIUZHOU PRESS

本书系教育部人文社会科学青年基金项目“课程实施程度的评量模式研究(12YJC880033)”项目的结题成果

# 课程实施程度的评量模式研究

姜荣华 著



九州出版社  
JIUZHOU PRESS

图书在版编目(CIP)数据

课程实施程度的评量模式研究 / 姜荣华著.  
—北京:九州出版社, 2017. 7  
ISBN 978 - 7 - 5108 - 5846 - 8

I. ①课… II. ①姜… III. ①课程评估—研究  
IV. ①G423. 04

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2017)第 237495 号

课程实施程度的评量模式研究

---

作 者 姜荣华 著  
出版发行 九州出版社  
地 址 北京市西城区阜外大街甲 35 号(100037)  
发行电话 (0101)68992190/3/5/6  
网 址 www. jiuzhoupress. com  
电子信箱 jiuzhou@ jiuzhoupress. com  
印 刷 北京兴星伟业印刷有限公司  
开 本 710 毫米×1000 毫米 16 开  
印 张 10. 5  
字 数 200 千字  
版 次 2017 年 8 月第 1 版  
印 次 2017 年 8 月第 1 次印刷  
书 号 ISBN 978 - 7 - 5108 - 5846 - 8  
定 价 32. 00 元

---

★版权所有 侵权必究★

## 序 言

新一轮基础教育课程改革自 2001 年开始实施以来,人们越来越关心课程改革的实施问题。一项改革的成功与否,不仅看改革的设计是否科学合理,更重要的是看改革的理念与目标是否能够得到落实,实施的过程和结果是人们更为关心的问题。长期以来,在课程研究领域对实施问题关注不够,对实施程度的评价与测量更是一个盲点。没有一个恰当的方法来判定课程改革实施状况,也没有科学的工具测量课程改革实施的状况。

国际上对课程实施的研究由来已久,特别是对课程实施的程度的测量有许多研究的成果和测量的工具。这些研究成果和测量工具是否适合中国基础教育课程改革的状况,是否可以用于测量中国的基础教育课程实施,这需要科学的检验和中国本土化的改造。

正是在这样的背景下,姜荣华博士对基础教育课程改革实施程度的测量工具的开发进行了系统的研究。用较为系统和科学的方法形成了一套测量课程实施程度的工具,用以对课程实施程度进行测量。《课程实施程度的评量模式研究》一书是姜荣华在其博士论文的基础上修改而成。

本书所展示的研究是在霍尔等进行的“关注为本采纳模式”的课程实施程度测量工具的基础上,结合中国基础教育课程改革的实际进行的拓展与本土化。作者在分析现有的国内外课程实施测量工具和评价方法的基础上,分析不同取向和模式的测量工具的特征,结合中国基础教育课程改革的现实需求,以及课程实施程度测量的不同取向,对霍尔等人的关注为本采纳模式课程实施程度测量工具进行修订和拓展。一方面将现有的测量工具中的项目进行中国的本土化改造,另一方面结合中国基础教育课程改革的现实需求,对相关的课程实施测量的工具进行了拓展。经过较为科学的项目设定和检验,建立了一套比较科学完整的测量基础教育课程改革实施程度的工具。

作者运用这套工具对数学和语文两个学科课程改革实施的程度进行验证,以确定测量工具的科学性和准确性。在这两个学科课程实施程度测量的过程中,不仅验证了测量工具的科学性和可行性,也对两个学科课程实施程度,以及影响课程实施的因素进行了判定。有助于人们认识课程实施的基本状况,以及如何推进有效课程实施的策略。

本书所展示的基础教育课程改革实施程度测量工具的开发和应用具有一定的开拓性。对我国基础教育课程改革实施测量的研究,特别测量工具的开发与运用具有重要价值。

相信本书出版为课程研究者,以及中小学教师和管理者用科学的方法认识课程实施状况提供一个实用的工作。本书展示的测量工具的开发过程,以及测量工具的应用,也为推动我国基础教育课程改革,特别是对课程改革实施程度的测量与评价的研究发挥重要的作用。

马云鹏

2017年夏于东北师范大学

# 目 录

|                                |    |
|--------------------------------|----|
| 序 言 .....                      | 1  |
| 第一章 关注为本采纳模式的本体与拓展 .....       | 1  |
| 一、关注为本采纳模式的源起 .....            | 1  |
| 二、关注为本采纳模式的本体 .....            | 2  |
| 三、关注为本采纳模式的拓展 .....            | 6  |
| (一)使用关注为本采纳模式作为测量和促进工具的 .....  | 6  |
| (二)对关注为本采纳模式进行检验、修订的研究 .....   | 9  |
| 第二章 关心发展阶段及其测试问卷的检验 .....      | 15 |
| 一、关心发展阶段问卷的第一轮修订 .....         | 15 |
| (一)关心发展阶段问卷修订的根据 .....         | 15 |
| (二)研究对象的选择 .....               | 16 |
| (三)研究采用的方法 .....               | 18 |
| (四)第一轮检验修订的结果 .....            | 19 |
| 二、关心发展阶段问卷的第二轮修订 .....         | 29 |
| (一)关心发展阶段问卷修订的根据 .....         | 29 |
| (二)关心发展阶段问卷修订的维度 .....         | 31 |
| (三)关心发展阶段问卷的测量过程 .....         | 33 |
| 三、关心发展阶段及其测试问卷内涵的本土化补充解释 ..... | 39 |
| 第三章 教师课程实施水平工具的检验 .....        | 43 |
| 一、教师课程实施水平的使用层级 .....          | 43 |
| (一)被试的选择及测量过程 .....            | 43 |

|                                  |     |
|----------------------------------|-----|
| (二) 工具的信度和效度 .....               | 43  |
| (三) 测量结果: 教师课程实施水平及行为分类 .....    | 44  |
| 二、学科教师课程实施水平测量 .....             | 49  |
| (一) 小学语文教师课程实施水平测量 .....         | 49  |
| (二) 小学数学教师课程实施水平测量 .....         | 55  |
| 三、评定的方法论与方法: 对 LoU 适合程度的检验 ..... | 79  |
| 参考文献 .....                       | 87  |
| 附 录 .....                        | 101 |
| 致 谢 .....                        | 160 |

## 第一章 关注为本采纳模式的本体与拓展

### 一、关注为本采纳模式的源起

“关注为本采纳模式”(Concerns - Based Adoption Model)起源于20世纪60年代末美国心理学家福勒(Frances Fuller)教师职业发展的四阶段理论:教师由入职前的准教师发展成为有经验的教师一般都要经历“无关关注(unrelated concerns)”“自我关注(self concerns)”“任务关注(task concerns)”和“影响关注(impact concerns)”这四个阶段的过程。不同的教师在不同的发展阶段关注的焦点、关注的时间以及关注的强度可能不同,但总体上都经历这样一个顺序流程,并被研究支持。

“福勒相信早期的关注没有解决,后期的关注不会产生。福勒以1359位教师为对象,其结果支持这个信念。”<sup>①</sup>她同时指出“关注是透过一系列的唤起与解决的过程需要改变的。有些关注会自动产生,有些唤起必须被催化。他认为关注是由情意方面的经验唤起,而关注的解决则需要认知层面的经验,关注解决后,将会引导更成熟的关注产生,其中教师从情意激起到关注的解决的过程,有赖适当的变革推动作为导引。”<sup>②</sup>霍尔指出关注“在发展上也非全部都是单向的顺序,配合着唤起和解决的步骤,教师关注的历程可能会产生进步、停滞或退步的情形。”<sup>③</sup>此外,福勒认为“教师关注虽然划分成三个阶段:自我关注→工作关注→影响关注,但却不是截然分开的,三者

①何雅玲、曾美华. 教师教学关注的相关理论研究[J]. 士林高商学报第二期. p. 83 - 94.

②王振鸿. “国小”教师对九年一贯课程之变革关注及其影响因素研究[D]:[博士学位论文]. 台湾:政治大学,2000.

③徐毅颖. “国中”生活科技教师对九年一贯课程关注之研究[D]:[硕士学位论文]. 台湾:高雄师范大学,2002, p. 31.

有所重叠,而且各阶段也可能相互合并。”<sup>①</sup>

“关注为本采纳模式”沿用福勒的假设,更细化了其可能的状态。研究者认为“教师的关注在类型与强度上互不相同,在任何特定时间,教师可能同时间关注许多事物,但是,某些关注的强度要高于其他的关注。教师逐渐执行课程实施的过程中,其关注的焦点也不断地在七个阶段中转移变动。”<sup>②</sup>张善培也指出“教师对变革过程的关注由低到高具有发展性,教师可以同时关注几个阶段,但每个阶段的强度不同,在后来的关注增强之前,更早的关注在强度上较低”。<sup>③</sup>

## 二、关注为本采纳模式的本体

“关注为本采纳模式(Concerns - Based Adoption Model,简称CBAM)”,产生于西方课程变革的时期。心理学家福勒使教学关注概念化、模式化,称之为“教师关注”,教师关注有三个发展阶段:自我关注、教学工作关注、影响关注。后经霍尔等在教师关注发展阶段研究基础之上并依据教育专业化之论说加以延伸、拓展,提出“关注为本采纳模式”。

表1 霍尔等的关心发展阶段<sup>④</sup>

| 关注类型                           | 关注阶段                | 内 涵                    |
|--------------------------------|---------------------|------------------------|
| 不相关<br>(Unrelated<br>Concerns) | 0 意识<br>(Awareness) | 对变革本身,或参与变革几乎一点也不表示出关心 |

①徐毅颖.“国中”生活科技教师对九年一贯课程关注之研究[D]:[硕士学位论文].台湾:高雄师范大学,2002,p.31.

②黄光雄,蔡清田.课程设计——理论与实际[M].南京:南京师范大学出版社,2005.10,175.

③Cheung, D., Hattie, J., & Ng, D. (2001). Reexamining the stages of concern questionnaire: A test of alternative models[J]. Journal of Educational Research, 94(4), 226 - 236.

④(美)霍尔等著,吴晓玲译.实施变革:模式、原则与困境[M].杭州:浙江教育出版社,2004:12.

续表

|                              |                         |                                                                                                                                         |
|------------------------------|-------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 自我关注<br>(Self<br>Concerns)   | 1 信息<br>(Informational) | 表现为对变革的总体认识,并且有兴趣了解更多有关变革的信息。个体似乎并不担心自己与变革之间的联系。他/她对变革中具有实质意义的重要方面颇感兴趣,比如变革的重要特征、影响和实施要求,而且他们的这种兴趣并不是个人化,以自我为中心的                        |
|                              | 2 个人化<br>(Personal)     | 个体对变革的要求,距离这些要求还应做些什么,以及自己在变革中的作用都不太明确。因此,个体往往会对自己在组织的奖励机制中,以及决策中的角色作用进行分析,并对变革与当前组织结构、个人努力之间存在的潜在矛盾进行思考。此外,还可能会对个人和同事的方案在经济或地位上的含义进行反思 |
| 任务关注<br>(Task<br>Concerns)   | 3 管理<br>(Management)    | 个体把注意力放在实施变革的过程和具体任务,以及信息、资源的充分利用上。其中对与变革实施的效率、组织、管理、日程安排和所需时间等相关问题最为重视                                                                 |
| 影响关注<br>(Impact<br>Concerns) | 4 后果<br>(Consequence)   | 个体把注意力放在变革对其当事人(在影响他/她最直接的范围之内)产生的影响上;非常关注变革对当事人的适切性,并重视对变革结果的评价。评价内容包括变革的完成情况和所发挥的效力,以及为提高当事人的成就还需要对其做哪里些修改                            |
|                              | 5 合作<br>(Collaboration) | 个体关心的焦点是怎样与其他人共同合作实施变革                                                                                                                  |
|                              | 6 再聚焦<br>(Refocusing)   | 个体注重对变革所能带来的更为广泛的益处进行探索,这包括重大改变的可能性;或者是用一个更强有力的方案来代替目前的方案。个体对用来代替被提议的或当前正在被实施的变革的新方案持有明确的观点                                             |

随着关心发展阶段的产生,霍尔等发现对实施进行评价时其实隐含了一个假设,即有了新课程材料、教学方法及教师培训等,就意味着教师已经实施了,而事实并非这样。<sup>①</sup> 而且实施与不实施变革的人,都具有许多不同

<sup>①</sup>(美)霍尔等著,吴晓玲译. 实施变革:模式、原则与困境[M]. 杭州:浙江教育出版社,2004: 12, 99.

的行为模式,为此他们发展了另一工具:课程实施水平(Level of Use,简称LoU)。LoU 是通过测量和描述实施者行为,判断实施者处于实施过程中的位置,作为评判和促进的依据。它也是一个具有诊断维度的工具,它包括八个水平(见表2),七个类别,即每个水平以这七个分类作为观察点,它们是知识、获取信息、分享、评估、计划、观点陈述、执行状况,根据实施水平不同,它们的内容及技术熟练程度不同。

表2 课程实施水平决策点<sup>①</sup>

|     |              |                                                                                                                                          |
|-----|--------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 实施者 | 层次Ⅵ<br>更新    | 在这个层次中,实施者重新评价变革实施的质量,并努力做重大调整或采取另一种方法来实施变革,希望能对当事人产生更大的影响,研究该领域的最新发展状况,为自己和整个系统探索新的发展目标                                                 |
|     | 决策点 F        | 开始探究正在被实施的变革的替代方案或对其做重大调整                                                                                                                |
|     | 层次Ⅴ<br>整合    | 在这个层次中,实施者把自己实施变革的努力与同事的相关活动结合起来,争取在他们力所能及的范围内对当事人产生一种集体的影响                                                                              |
|     | 决策点 E        | 为了当事人的利益,根据在与同事的合作中所获得的新信息,来改变变革的实施状况                                                                                                    |
|     | 层次ⅣB<br>精制加工 | 在这种状态中,实施者不断对变革的实施进行调整,希望能在短期内迅速加大对当事人的影响。此时,实施者已把调整建立在他们对变革短期和长期效果认识的基础之上                                                               |
|     | 决策点 D-2      | 根据正式或非正式评估的结论,对变革实施状况进行调整,以提高当事人的成就                                                                                                      |
|     | 层次ⅣA<br>常规化  | 把变革的实施稳定化、常规化。几乎很少对实施进行任何改变或调整。很少准备或思考如何提高变革的实施效果                                                                                        |
|     | 决策点 D-1      | 形成了实施变革的稳定模式                                                                                                                             |
|     | 层次Ⅲ<br>机械实施  | 在这个层次中,实施者把大部分的精力都放在短期、日常的变革实施上,几乎不花时间进行反思。在实施过程中所做的调整更多地是根据实施者自己的需要而不是当事人的需要来进行的。实施者首先是想逐步地完成要求他们实施的革新任务,而这又通常会导致在实施过程中出现实施脱节和肤浅、表面化的现象 |
|     | 决策点 C        | 在实施变革中所做的改变是为了实施者的利益,因此是实施者取向的                                                                                                           |

<sup>①</sup>(美)霍尔等著,吴晓玲译:《实施变革:模式、原则与困境》[M].杭州:浙江教育出版社,2004:12.108.

续表

|                  |             |                                                                                   |
|------------------|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| 非<br>实<br>施<br>者 | 层次Ⅱ<br>准备   | 这种状态下的非实施者已经在着手准备开始实施变革                                                           |
|                  | 决策点 B       | 决定实施变革,并确定了开始实施的时间                                                                |
|                  | 层次Ⅰ<br>定位   | 在这种层次中,非实施者已经收集到或正在收集有关变革的信息,并且(或者)已研究了或正在研究变革的价值取向,还研究了变革对实施者和非实施者所在的整个系统有着怎样的要求 |
|                  | 决策点 A       | 采取措施来了解更多关于变革的详细信息                                                                |
|                  | 层次 0<br>不实施 | 这个层次的非实施者几乎或根本就不了解变革,因而没有参与变革,而且也不打算参与到变革中来                                       |

上述八水平由低到高,形成一个发展的层级,其中 0 - II 水平属于非实施者的行为,III - VI 水平属于实施者的行为。霍尔等认为,教师的水平只有达到常规化(层次ⅣA)时,革新方案才算被有意识地实施了。

课程实施水平概括了教师在课程实施中的行为,形成了一个通用的框架,但在具体的实施中,教师仍会产生“个人版”的实施。因为设计者计划与实施者行为总是存在着差距,何况即使实施者本人头脑中的革新与实施中的革新也是不同的。怎样判断每个不同的实施者的实施水平又变得十分困难,霍尔等为此又增加了第三个工具:革新构造(Innovation Configuration,简称 IC)。革新构造是对某一具体的实施变革的各种可能的情况进行描绘,并对此描述进行深入开发和应用。它一般包含 8 - 15 个成分,每个成分又由一些变量组成(一般 2 - 6 个)。成分的数量取决于变革的复杂程度和描绘它所需的细节数量,在成分的数量与描绘细节需求量之间存在着一种动态平衡。革新构造也隐含着—个假设,即“几乎所有情况下,不同实施者操作的革新都会沿着一个连续体而发生变化。”<sup>①</sup>它的一端代表实施的最理想结果,接近于设计者意图,另一端代表糟糕的实施结果。根据亥克(Heck)、斯蒂格鲍尔(Stiegelbauer)、霍尔(Hall)和洛克斯(Loucks)的分析,“如果应用革新构造去测量课程实施的话,研究员首先必须找出某新课程的成分”<sup>②</sup>,并“设法

①(美)霍尔等著,吴晓玲译.实施变革:模式、原则与困境[M].杭州:浙江教育出版社,2004:12.49.

②张善陪.课程实施程度的测量[J].教育学报,1998,26(1):149-170.

找出每种成分的度向及不同的变异形式”。<sup>①</sup>

以三个工具共同构成关注为本采纳模式。此外,关注为本采纳模式发展了变革促进者团队概念与干预理论,为促进变革过程提供了另外两个关键的概念。

### 三、关注为本采纳模式的拓展

关注为本采纳模式从它产生以来,就受到学界关注,引起广泛的使用,它为指导人们工作打开了一个入口,以此为指导能够了解实施者的深层次的心理,无论变革还是不变革,促进教师专业发展都是一个永恒的主题,这是它备受青睐的原因,这使得关注为本采纳模式被持续地关注与发展。1997年安德逊(Anderson)在其综述尾提出这样的话:“在过去的几十年中,无数政策和项目被激励,目的是改善公立学校的教育质量。在教育研究圈里有一个倾向,就是被不同的政策驱使去发明新的教育改革模式,而不是停下来扩展过去已经有的结果。在教育实践者圈中也有一个倾向,就是不严格地应用基于研究的模式。我写此文的意图就是重新访问最重要和最被广泛应用的教育改革模式之一——‘关注为本采纳模式’去得出有关教育革新采纳和实施的结果”。<sup>②</sup>

#### (一) 使用关注为本采纳模式作为测量和促进工具的

##### 1. 介绍关注为本采纳模式及其“关注”理论的

2004年以来这方面的研究逐渐增加,有:班扎的“刚果(民)教育中信息技术理论与策略研究”;尹弘飏的“课程改革中教师关注阶段理论的研究述评”;2005年的研究有:李子健的“课程实施研究的障碍与契机”;汪琼的“迎接数字化校园的挑战——教育变革模型及其应用”;2006年的研究有:林正范、徐丽华“对教师行为研究的认识”;祁德新“在课堂实践中体味课程的后现代意蕴”;陈芬萍的“教师自我专业发展策略研究”;张释元的“农村新课程实施的影响因素及策略”。其中尹弘飏对关注为本采纳模式的关心发

<sup>①</sup>张善陪. 课程实施程度的测量[J]. 教育学报, 1998, 26(1): 149-170.

<sup>②</sup>Anderson, S. E. (1997). Understanding teacher change: Revisiting the concerns based adoption model[J]. Curriculum Inquiry, 27(3), 331-367.

展阶段理论做了详细综述,汪琼介绍了作为五个主要的变革模式之一的关注为本采纳模式。其余只在文中提到。此外,香港和台湾学者早在上世纪90年代初期就逐渐开始了对CBAM的介绍研究,如1993-1995年高熏芳、1995年胡俊豪、1996年李子建、黄显华、1999年黄光雄、蔡清田等学者都分别在其文章或著作中提及介绍关注为本采纳模式或翻译介绍关注阶段量表。

## 2. 使用关注为本采纳模式的

2003年尹弘飏在其论文“基础教育新课程实施的个案研究”中使用关注为本采纳模式,这是我国大陆最早使用关注为本采纳模式的研究,作者使用认同感问卷并辅以关注为本采纳模式的关心发展阶段理论和课程实施水平两个工具测量教师认同感、关注阶段和实施水平,并分析了影响新课程实施的因素<sup>①</sup>;同年靳玉乐,尹弘飏通过个案分析了新课程实施中教师的关注阶段与使用水平<sup>②</sup>;2004年冯生尧、谢瑶妮使用课程实施水平测量教育改革中教师的行为发展,并将课程实施水平的发展阶段与辛普森的人类动作技能发展的7个阶段做了对比,指出两个阶段的一致性<sup>③</sup>;2005年尹弘飏再次使用关注阶段理论研究教师的心理变化<sup>④</sup>;瑶琴在对“中学环境教育中可持续发展教育的初步研究——EIC模式的理论与实践”的研究中使用SEER与12个成员国的教育部门基于关注为本采纳模式发展的一个评估体系,它包括三个组成部分:自我评估的等级(Self-evaluation rubrics),调查表的事务考察范围(The Stages of Concern, SoC)与新方法配置手段(Innovation Configuration instrument, IC)<sup>⑤</sup>;袁志芬对粤北农村新课程实施进行个案研究<sup>⑥</sup>;2006年付天贵借鉴尹弘飏等的认同感问卷,并在访谈中辅以课程实施水平分析研究小学数学教师对新课程的适应性<sup>⑦</sup>;费蕾英以关注为本采纳模式中的变

①尹弘飏. 基础教育新课程实施的个案研究[D]:[硕士学位论文]. 重庆:西南师范大学,2003.

②靳玉乐,尹弘飏. 教师与新课程实施:基于CBAM的个案分析[J]. 课程·教材·教法,2003(11):51-58.

③冯生尧、谢瑶妮. 教育改革中教师的行为发展[J]. 华南师范大学学报,2004(1):121-127.

④尹弘飏. 课程实施中的教师心理变化[J]. 河南师范大学学报(社会科学版),2005(4):151-154.

⑤程瑶琴. 中学环境教育中可持续发展教育的初步研究——EIC模式的理论与实践[D]:[硕士学位论文]. 南京:南京师范大学,2005.

⑥袁志芬. 粤北农村新课程实施个案研究[D]:[硕士学位论文]. 广东:华南师范大学,2005.

⑦付天贵. 小学数学教师对新课程的适应性[D]:[硕士学位论文]. 重庆:西南大学,2006.

革促进者团队和干预理论对上海学校组织变革进程中校长干预行为进行研究<sup>①</sup>;唐庆研究了中学英语教师对新课程学习策略的认同感<sup>②</sup>;2007年陆宏钢对桂西南中小学新课程实施个案研究等<sup>③</sup>。这些研究开始尝试将关注为本采纳模式理论和工具应用于不同的教育环境或学科背景。

此外,台湾学者使用关注为本采纳模式进行了很好的研究,在已发的文献中有1991年简茂发、1995年王令宜<sup>④</sup>、1997年王静如、1998年谢文豪、2000年王振鸿、2001年洪瑛璘、2002年姜礼能、徐毅颖、林煌凯、李復惠、2005年阮光勋等皆使用关注阶段量表或关心发展阶段概念测量不同类型教师的革新关注等。1999年阮光勋、2002年邱慧玲、2003年陈枚秀还使用课程实施水平和关心发展阶段,分别探讨桃源县“国小”教师乡土教学活动实施的情况;苗栗县“国小”教师对九年一贯课程的关注阶段与使用层次<sup>⑤</sup>;以及“国小”低年级教师实施生活课程的关注阶段、使用层次;其中邱慧玲还通过对“国”小教师对九年一贯课程关注状态与实施情况的研究探究了关心发展阶段与课程实施水平的关系,她指出:“最高关注阶段为‘再注意’的教师,在‘资源应用’层面的使用层次,显著高于最高关注阶段为‘个人关注’的教师;高关注强度之教师在各层面及整体的使用层次,显著高于低关注强度之教师。”“国小”教师关注强度与使用层次之间达显著正相关,但相关程度低,两者之间相互解释力不高。”<sup>⑥</sup>2005年张怡雯在其文中对台北幼稚园阅读教学的推广进行了研究;2006年罗清水与林坤灿对融合教育“关注为本采用模式”理论进行建构与研究试探。<sup>⑦</sup>

①费蕾英. 学校组织变革进程中校长干预行为的研究——以上海市一所小学为个案[D]:[硕士学位论文]. 上海:华东师范大学,2006.

②唐庆. 中学英语教师对新课程学习策略的认同感研究[D]:[硕士学位论文]. 重庆:西南大学,2006.

③陆宏钢. 桂西南农村小学新课程实施个案研究[D]:[硕士学位论文]. 桂林:广西师范大学,2007.

④王令宜,高熏芳. 关切阶层量表在教学科技创新推广上的运用[J]. 视听教育双月刊,1995,37:5-13.

⑤陈玫秀. “国民小学”低年级教师实施生活课程的关注阶段、使用层次及其影响因素之研究[D]:[硕士学位论文]. 台湾:屏东师范学院,2003.

⑥邱慧玲. “国民小学”教师对九年一贯课程的关注阶段与使用层次之研究[D]:[硕士学位论文]. 台湾:台中师范学院,2002.

⑦罗清水,林坤灿. 融合教育“关注本位采用模式”理论建构及其试探研究[J]. 东台湾特殊教育学报,2006,8:1-19.

## (二)对关注为本采纳模式进行检验、修订的研究

### 1. 对关心发展阶段问卷的修订

在关注为本采纳模式的三个诊断维度之中,关心发展阶段及其测试问卷的应用最广,主要原因一是关心发展阶段关注的是实施者的心理行为,实施者在发出行为之前,头脑中会先有一个建构,了解这个比只看实际行为更重要;二是使用关心发展阶段问卷在程序上比较方便。但根据以往的文献分析,大部分使用这一工具的研究者都只是使用,并没严格分析它的信、效度。原始霍尔等的关心发展阶段问卷共 35 题,每 5 题构成一个子项共 7 个子项,对应关心发展阶段的 7 个阶段,1977 年霍尔等人报告了关心发展阶段问卷的(7 因子)信度为 0.64 到 0.83,(验证/再验证)效度为 0.65 到 0.86<sup>①</sup>,但没有提供或显示出单个子项的可信度信息及结构效度分析<sup>②③</sup>。1980 年豪威(Hollway)、艾若斯(Eros)等人测试关心发展阶段问卷“发现某些问项的负荷量在其他因素比在预期的因素还显著”<sup>④⑤</sup>;1989 年奥苏莉文(O'Sullivan & Zielinski)等检测关心发展阶段问卷时发现“这份研究工具有其限制,在其他研究中,使用它为资料收集工具之前,应先说明。有一些问卷中关注阶段潜在构念的指标,对于师范生,可能是有问题的。”<sup>⑥⑦</sup>1992 年贝莉(Bailey)和帕莎(Palsha)在对学前不利儿童及其家庭早期干预计划的研究中,通过因素分析,得出原始关心发展阶段问卷低度相关以及“意识”与“再聚焦”阶段低的可信度估计,他们利用探索性因素分析形成了贝莉和帕莎版的 35 题 5 阶段和缩短版 15 题 5 阶段,这个被重组的五阶段是:意识、个人化、管

①(美)霍尔等著,吴晓玲译. 实施变革:模式、原则与困境[M]. 杭州:浙江教育出版社, 2004. 12, 83.

②Cheung, D., Hattie, J., & Ng, D. (2001). Reexamining the stages of concern questionnaire: A test of alternative models[J]. Journal of Educational Research, 94(4), 226-236.

③周勇.“国小”教师对课程变革关注之研究[D]:[硕士学位论文]. 台湾:淡江大学,2003.

④Cheung, D., Hattie, J., & Ng, D. (2001). Reexamining the stages of concern questionnaire: A test of alternative models[J]. Journal of Educational Research, 94(4), 226-236.

⑤周勇.“国小”教师对课程变革关注之研究[D]:[硕士学位论文]. 台湾:淡江大学,2003.

⑥Cheung, D., Hattie, J., & Ng, D. (2001). Reexamining the stages of concern questionnaire: A test of alternative models[J]. Journal of Educational Research, 94(4), 226-236.

⑦周勇.“国小”教师对课程变革关注之研究[D]:[硕士学位论文]. 台湾:淡江大学,2003.

理、影响和合作<sup>①</sup>；1996年尚茨伯格(Shotsberger)和克劳弗(Crawford)在贝莉和帕莎工作的基础上，又向前发展了一步，他们通过先后两组数学教师的培训，使用验证性因素分析(此前使用的是探索性因素分析)对通过问卷收集到的数据进行了处理，形成了27题5阶段的关心发展阶段问卷，尚茨伯格和克劳弗版的关心发展阶段问卷对因素的项目分配更接近原始的关心发展阶段问卷，对具有低信度的题目进行了变形处理，并且支持贝莉和帕莎的结论，尚茨伯格和克劳弗指出“团体发展者使用关心发展阶段问卷应该当心解释由问卷产生的数据的项目评估的潜藏的困难和使用为更好呈现教师关注修改训练的可能的陷阱”<sup>②</sup>，并提出“开放式问题的使用和历程记录可以使团体发展合作者丰富来自如关心发展阶段问卷定量资源的意义并获得有效的信息”<sup>③</sup>。最广泛的第二代研究是1983年范登伯格(Vandenberghe)和1993年伯格(Van den berg)等的研究，他们将原始的关心发展阶段问卷翻译成比利时-荷兰版，又将7阶段做了些改动，它们是：0意识，1个人/信息，2对学生的后果，3管理，4合作，5根据学生经历再聚焦，6再聚焦。并使用探索性因素分析对数据进行了处理，但他没有给出结构效度。与原始关心发展阶段问卷的区别是他在自我关注中合并了“个人”和“信息”阶段；增加了“对学生的后果”；在影响关注中用“基于学生经验的再关注”代替了“后果”，并将题目由原始的35题发展到52题<sup>④</sup>。我国香港学者张善培(Cheung)、哈迪(Hattie)和恩(Ng)2001年在香港目标本位课程的研究中使用结构方程模型分别检验了上述除范登伯格以外的几个版本，但都没有呈现出令人满意的适合，张善培等利用探索性因素分析，在以往研究的基础上，形成了22题5阶段关心发展阶段问卷，张善培版包括：0意识，1信息/个人，2管理，3后果/

①Bailey, D. B & Palsha, S. A. (1992). Qualities of the stages of concern questionnaire and implications for educational innovations[J]. *Journal of Educational Research*, 85(4), 226-232.

②Shotsberger, P. G. & Crawford, A. R. (1999). On the Elusive Nature of Measuring Teacher Change: An Examination of the Stages of Concern Questionnaire[J]. *Evaluation and Research in Education*, 13(1), 3-17.

③Shotsberger, P. G. & Crawford, A. R. (1999). On the Elusive Nature of Measuring Teacher Change: An Examination of the Stages of Concern Questionnaire[J]. *Evaluation and Research in Education*, 13(1), 3-17.

④Cheung, D., Hattie, J., & Ng, D. (2001). Reexamining the stages of concern questionnaire: A test of alternative models[J]. *Journal of Educational Research*, 94(4), 226-236.