

CIPP 模式在高校文化素质教育课程评价中的应用

王 盈^{1,2}, 李 平¹

(1. 哈尔滨工程大学 外语系, 黑龙江 哈尔滨 150001; 2. 北京外国语大学 俄语学院, 北京 100089)

摘要: 作为一种决策导向的新型课程评价模式, CIPP (Context, Input, Process, Product) 模式由背景评价、输入评价、过程评价、成果评价等四类评价组成, 具有其独特的功能, 适合高校文化素质教育课程评价的需要。文章研究了 CIPP 应用于高校文化素质教育课程评价的模式和流程。

关键词: CIPP 模式; 文化素质教育; 课程评价

中图分类号: G642.3 **文献标识码:** A **文章编号:** 1008 - 0627 (2009) 03 - 0001 - 06

我国从 1995 年开始加强大学文化素质教育, 至今已有 13 年。现如今, 在大学开展文化素质教育已经达成共识, 国内部分高校建设了一批国家级大学生文化素质教育基地, 以更好地开展文化素质教育活动。要使文化素质教育在大学内生根发展, 核心在于建立课程体系。随着我国高校文化素质教育的深入开展, 对现有文化素质教育课程进行科学评价和改进已经被提上议事日程, 并显得越来越重要和紧迫。

通过查阅中国知网 (CNKI) 中文期刊数据库, 采用“文化素质教育、课程评价”等关键词搜索, 发现相关研究文献非常有限。部分文章仅仅对我国高校文化素质教育评价做了初步探索, 对文化素质教育课程的评价还很缺乏。^[1-3]

关于课程评价的理论研究, 国内外教育界开展得较为普遍。我国的评价工作较多定位在泰勒的目标导向评价模式 (也称泰勒模式或目标模式) 上, 而对在“泰勒时代”之后发展起来的评价模式介绍的不多, 应用的则更少, 如 CIPP 评价模式、目标游离评价模式、应答评价模式等。在这些新模式中, 理论和步骤较完整的、影响较大的是 CIPP 评价模式。本文重点探讨在高校文化素质教育课程评价中如何使用 CIPP 评价模式。

一、CIPP 模式的基本内容

CIPP 课程评价模式是由美国著名教育评价专家斯塔弗毕姆 (Daniel L. Stufflebeam) 1965 年提出的。CIPP 亦称决策导向或改良导向评价模式, 它认为评价就是为管理者做决策提供信息服务的过程, 评价者通过为决策者、政策制定者、学校董事会、教师和其他需要评价信息的人服务, 从而更好地为教育服务。CIPP 是对评价方案从形成、实施到结果的全面评价, 由背景评价 (Context)、输入评价 (Input)、过程评价 (Process)、成果评价 (Product) 等四类评价组成, 以四种评价方式的第一个英文字母命名。^[4]从理论上说, CIPP 模式属于一般方案评价的范畴, 考虑了目标的选定及其合理性问题, 克服了目标评价模式的不足, 适用于高校课程评价。CIPP 模式的基本内容如下:

1. 背景评价 (Context Evaluation)。对方案目标的合理性进行评价和判断, 为计划决策服务。在特定的环境下评定其需要、问题、资源和机会。“需要”主要包括那些为实现目的所必须的、有用的事物; “问题”是指在满足需要时必须克服的障碍; “资源”是指在本地可以得到的专家和提供的服务; “机会”主要指满足需要和解决相关问题的时机。

收稿日期: 2008 - 12 - 10

基金项目: 2009 年黑龙江省高等学校教学改革工程项目 (黑教高函[2009]7 号)。

第一作者简介: 王 盈 (1973-), 女, 辽宁大连人, 哈尔滨工程大学外语系副教授, 北京外国语大学博士研究生。

背景评价的基本取向在于确认方案目标与方案的实际影响之间的差距,本质上属于诊断性评价。背景评价的主要目的在于:描述所需服务的背景情况;界定预期的受益人并评定其需要;弄清满足需要所存在的问题和障碍;界定本地资源和资助时机;评定方案、教学和其他服务目标的清晰度和适切性。

2. 输入评价(Input Evaluation)。输入评价是在背景评价的基础上,对达到目标所需的条件、资源以及各备选方案的相对优点所做的评价,其实质是对方案的可行性和效用性进行判断。输入评价所要回答的问题是:采用何种计划、程序和预算来满足这些需要,其实现目标的可能性有多大;考虑过哪些备择方案;为什么选择此方案而不选择其他方案;所选方案的合理性、合法性、道德性程度有多大;它潜在的成功程度如何;预算资金能在多大程度上满足评定的需要;各种人员的利用以及对外界资源的需要等。

输入评价的全部用意在于帮助委托人在需求与环境允许的前提下,考虑各种可能的方案策略,发展一些适用的方案,形成一个最佳方案。同时,输入评价也在于帮助委托人避免将时间、金钱浪费在一个注定会失败或浪费资源的方案上。

3. 过程评价(Process Evaluation)。过程评价是对方案实施过程中作连续不断地监督、检查和反馈。其目的:一是为方案制定者、管理人员、执行人员提供反馈信息,以便了解方案实施的进度,是否依原计划实施,以及是否有效地利用可用的资源;二是由于一个方案不可能在事先设计时面面俱到、十分周全,因此,过程评价用于发现方案实施过程中的潜在问题,为修正方案提供指导;三是为定期评价方案的参与人员的工作情况提供有效信息;四是真正付诸实施的方案提供详尽的记录,包括实施的方案与原订方案的比较、在实施中所花费的账目以及观察者与参与者对方案品质的整体评判等。过程评价在于调整和改进实施过程,本质上属于形成性评价。过程评价要回答的问题是:方案实施的程序如何;方案本身及实施过程要不要调整或修改,如何修改;过程评价还要求对实施过程进行全面记录,以获得文字资料信息。

4. 成果评价(Product Evaluation)。成果评价是对目标达到程度所做的评价,包括:测量、判断、解释方案的成就,确证人们的需要满足程度等。成果评价本质上属于终结性评价。成果评价所要回答的问题是:观察到了何种结果(肯定的和否定的、预期的和非预期的);各类资助人怎样看待这些结果的价值和优点;获得的结果满足方案预期对象需要的程度如何。

上述四种评价,其目的、方法与功效各不相同,现将其比较如表1所示。^[5]

表1 CIPP模式四种评价的比较分析

类型	背景评价	输入评价	过程评价	成果评价
目标	界定背景;确认对象及其需求的可能方式;诊断需求所显示的困难;评判目标是否能满足已知需求	评价和确认:系统的各种能力、多种可替代的方案,实施上的缺点;记录及判断实施策略的设计、预算及进度	确认或预测程序设计或实施上的各种事件及活动	搜集对结果的描述及判断;将其与目标以及背景、输入、及过程之信息相互联系;解释其价值及意义
方法等	使用系统分析、调查、文献探究、访谈、诊断测验	将现有的人力及物质资源、决策策略及程序设计列出	追踪活动中可能发生的障碍,并对非预期中的障碍保持警觉,描述真正的过程;与方案执行人员不断交往,并观察他们的活动	细化可操作性的结果标准,并加以测量;搜集与方案有关的各类人员对结果的评断;从质与量两个角度分析
在变革中与作用的关系	用于决定方案实施的场所、目标与方针;提供判断决定的基础	用于选择:支持的来源、决策策略以及程序设计;提供评价方案实施状况的基础	用于实施并改善方案的设计及程序;提供一份真正过程的记录,以便日后用以解释结果	用于决定继续、中止、修正某项变革活动,或调整其重点;呈现一份清楚的效果记录(包括正面与负面、预期的与非预期的效果)

二、CIPP 模式的评价功能与特点

(一) CIPP 模式的评价功能

什么是评价？斯塔弗毕姆等人认为：“评价是一种划定、获取和提供叙述性和判断性信息的过程。”他还说，“评价最主要的意图不是为了证明，而是为了改进(The most important purpose of program evaluation is not to prove but to improve).”^[6]美国教育评价标准委员会曾对“评价”给出一个简明的定义：“评价是对某些现象的价值如优缺点的系统调查，为教育决策提供依据的过程。”

斯塔弗毕姆将评价的性质分为两类：一类是用于做决定的评价，属于形成性评价；另一类用于绩效方面的评价，属于总结性评价。表2的内容说明了CIPP模式的背景、输入、过程和成果评价均可以用来指导如何做决定，以及提供评定绩效的资料。据此，评价人员的责任就是设计及实施评价，以协助方案工作人员规划并实施他们的方案。^[6]

表2 CIPP模式四种评价与斯塔弗毕姆两类性质评价的关系

评价类型	做决定(形成性取向)	绩效(总结性取向)
背景评价	指导目标的选择，并分辨优先顺序	记录目标以及选择的依据，并记录需求、可能机会与困难
输入评价	指导方案策略的选择，提供程序设计的明细项目	记录所选择的策略及设计，以及作如此选择的理由
过程评价	指导方案的实施	记录实际的过程
成果评价	指导方案的终止、继续、修正或采用	记录所达成的结果以及重新开始评价的决定

(二) CIPP 模式的评价特点

CIPP模式是对处于主导地位的泰勒模式(行为目标模式)的改进。当前我国流行使用的泰勒模式是以教育目标为导向，把教育目标转化为可测量的学生的行为目标，并根据这些行为目标编制课程、教材或教学方案，开展教学活动，然后依据行为目标对教学活动的效果进行评价，判断实际教学活动的效果达到预期教育目标的程度。由于它以目标为依据，检查实际活动达到的目标程度，根据反馈信息修改活动方案，具有较强的操作性，所以在教育领域中被广泛应用。而泰勒模式缺点是其预设的目标自身的科学性缺少评价，重结果而忽视过程，目标的确定以至评价的实施都是自上而下的，使评价对象处于被动地位等。CIPP模式正是以对泰勒模式的改进而生，这一评价模式具有以决策为导向，重视评价的改进功能，并且将诊断性、形成性以及总结性评价进行了完整、有机的结合，具有实施灵活等特点。^[6]

1. CIPP模式以决策为导向。斯塔弗毕姆认为，“教育评价不应限于确定目标的达到程度，而应是为教育决策提供有用信息的过程”。他首先分析了人们在计划和执行过程中一般会碰到的教育决策类型，它们主要是计划决策、组织决策、实施决策和再循环决策四类，而教育评价主要是为决策提供信息，因此也就相应地有背景评价、输入评价、过程评价和成果评价。四类评价与教育决策有内在联系：背景评价是在了解评价对象的整个状况、并考虑方案使用者需要的基础上，提出需要改进的问题，是为计划决策服务；输入评价是分析方案实施的环境、条件和方案将满足的需要，以及可资利用的人、财、物等资料，为组织决策服务；过程评价是对方案实施情况不断加以检查、向实施者不断提出反馈信息，是为实施决策服务；成果评价是利用搜集到的各方面资料，通过定性和定量分析来衡量方案的效果，是为再循环决策服务。从这一评价模式与教育决策的联系可以看出，教育评价不是以教学目标为导向，而是以教育决策为导向，为决策者改进教学服务。这是CIPP评价模式不同于其它评价模式的特点之一。

2. CIPP模式重视评价的改进功能。教育评价的传统观念认为，教育评价的主要目的在于证明，主要任务是以测验为手段，评价的重点放在活动结果上。CIPP评价模式不仅未忽视评价的终结性和诊断性功能，而且它还重视评价的形成性功能。斯塔弗毕姆把评价看作一种工具，不仅仅用来诊断问题，更主要的是用来改进教育。CIPP模式“象目标模式突出成果一样的突出过程”，通过过程评价这一独立的步骤，对方案的实施连续不断地检查、及时反馈信息，从而能达到有效的控制。此外，

背景评价指导目标的选择和重点的明确,输入评价指导方案的选择,这两类评价也起着重要的改进作用。成果评价在这里也不仅是终点报告,它还要求在方案实施的每一阶段提出阶段性报告,利用阶段性成果信息服务于方案的实施。强调教育评价的形成性功能符合教育改革和发展对教育评价提出的要求,也是对教育评价认识深化的结果。这是 CIPP 评价模式的又一重要特点。

3. CIPP 模式把诊断性评价、形成性评价、终结性评价完整地结合起来。CIPP 评价模式重视形成性评价,但它并未忽视诊断性评价和终结性评价,而是试图把三种评价综合体现在四类评价之中,在整个评价过程的不同阶段根据需要利用评价的不同作用。CIPP 评价模式之所以能把评价的三种职能概括在一个评价模式里,主要是因为它所评价的内容全面。这一模式评价的内容,从对教育需要的调查开始,包括需要、问题、目标、条件、计划、实施、结果以及结果的影响等教育过程的所有阶段。对教育过程不同阶段、不同方面的评价,需要评价发挥不同的功能,对上述全部内容的评价也就把评价的全部功能充分地展露出来。

4. 实施灵活。在运用 CIPP 模式时,评价者可根据需要采用不同的评价策略,各种评价既可以在方案实施前使用,也可以在方案实施中使用;可以实施一种评价,也可以实施几种评价,因此是一种非常灵活的模式。

三、CIPP 模式在高校文化素质教育课程评价中的应用

(一) CIPP 模式适用于高校文化素质教育课程评价

1. 高校文化素质教育课程的设置尚无成熟的经验,需要通过评价来进行决策。虽然在高校开设文化素质教育课程已经很多年,但是,一所高校究竟应该开设哪些课,不开哪些课,尚未有定论。从加强大学生文化素质教育的本意来看,主要是加强通识教育和素质教育,提升学生文化素质。但课程设置并不是多多益善,也不能毫无选择。如何确定一门文化素质教育课程适合开设,就需要对其进行全面的评价,包括课程设置的目的是、内容、体系,授课教师的选择,课程时间安排等等,以此作为决策的依据。为决策服务是 CIPP 的重要功能。

2. 高校文化素质教育课程的教学效果难以短时间显现,其评价更应重视对实施过程的理性评价,而不是对结果的认定。高校文化素质教育课程的实施本身是一个过程,对学生素质的培养不可能立竿见影,只能在经过多种课程的教育中潜移默化地养成。所以,对于高校文化素质教育课程的评价不能采用唯目的和唯结果的评价手段。也就是说,以教育目标为导向的泰勒评价模式不太适合用来评价高校文化素质教育课程。相反,应该对课程设置方案与其实施过程的有效性进行阶段性评价,通过评价使教育的主客体更好地认识所设置课程的有效性以及实施所达到的目的。过程而非结果正是 CIPP 评价模式的重要意图所在。

3. 高校文化素质教育课程内容的非可比性要求通过评价来进行改进和更新。从我国高校实施文化素质教育的现状分析,各校开设的文化素质教育课各具特色,形式多种多样,内容丰富多彩,正因为如此,也使得各校的课程内容缺乏可比性,很少有可参照的对象。如何对文化素质教育课程设置的方案本身的科学性和有效性进行评价,成为所有高校面临的一项重要而困难的工作。CIPP 评价模式的诊断、改进等功能可以很好地满足上述需要。

(二) 高校文化素质教育课程的 CIPP 评价模式及流程

上述分析说明,CIPP 模式适用于高校文化素质教育课程评价。不过,在应用于我国高校文化素质教育课程评价之时,需要结合理论和实践的具体情况,进行具体的改造和完善工作,以反映文化素质教育课程本身的特殊性和独特性。下面借鉴 CIPP 四类评价理论模式,^[7]对其评价模式和基本流程进行本土化改进,以适应高校文化素质教育课程评价的需要。

1. 高校文化素质教育课程的 CIPP 评价模式

(1) 背景评价。是高校文化素质教育课程评价的基础,因为它决定是否开设这门课程,以及开设的目的和目标。高校文化素质教育课程背景评价的典型问题项包括:是否需要开设该课程;该课

程适用于那些学生;该课程在整个课程体系中处于什么位置,前(后)续课程是什么;该课程的主要内容是什么;该课程的总体目的是什么;该课程的具体目标是什么;该课程开设的已有基础怎样,等等。

根据 CIPP 理论,背景评价的主要方法和手段可以采用访谈法,通过访谈课程管理者和授课教师,访谈选课学生,了解相关问题的答案;还可以采用文献法,通过查阅相关理论文献资料和其他高校相关课程开设情况的调研报告等,了解相关背景资料;也可以召开座谈会,就相关问题进行讨论,以明晰课程的目标和目的。总之,背景评价需要对所开设课程的背景、环境、基础、资源条件、存在的问题和可能的解决方案等进行初步评价,形成背景资料汇编和评估报告。

(2) 输入评价。集中于确定课程资源和实施方案,促使选择最好的教师、资料、设备等资源,并进行良好的课程组织,为课程实施做好充足的准备。高校文化素质教育课程输入评价的典型问题项包括:开设课程的条件是否具备(设备、教具、教材等);课程教学方案是否完成(教案、计划、课件、资料、学时安排、考核方式、备选方案等);授课教师是否合适;是否有候补授课教师;学时安排是否合理;教室座位数与选课学生数是否匹配;财政预算是否可行等。

输入评价是在背景评价的基础上,对可供选择的方案及优点进行评价,其实质是对方案的可行性和效用性进行判断,目的是形成一个最佳方案。采用的方法以文档研究和对比分析为主要手段,附加访谈法和文献研究法。通过全面地对比分析,发现课程方案的优点和长处,找出不足,并提出具体的改善措施,呈交课程负责人或相关的管理者。

(3) 过程评价。是对课程教学实施过程的方方面面进行评价。高校文化素质教育课程过程评价的典型问题项包括:教学方案是否得到正确的贯彻执行;学生在课程学习中的出勤情况;学生学习积极性如何;学生的课堂参与情况;教师的表现是否受到欢迎;教师的积极性和主观能动性怎样;是否增加了授课成本;课程实施受到哪些因素影响,意外因素是什么;课堂考核情况如何;经费使用情况;教学条件满足教学情况等。

过程评价是对课程实施过程的监督、检查和反馈,目的在于对下一轮教学过程进行调整和改进。评价者需要对实施过程进行比较全面的观察、记录,以准确反映整个实施过程。采用的方法主要有:访谈法,通过定期访问授课教师、学生等相关人员,获取有关方案实施资料,并及时更新档案库中的草案报告;观察法,通过现场观察课堂教学,记录课程教学过程中发生的事件、问题、费用以及资源分配情况。过程评价需要评价者与课程授课教师和学生的紧密合作,共同完成整个过程中的评价报告。

(4) 成果评价。在斯塔弗毕姆后期的研究中,将成果评价分解为影响(impact)、成效(effectiveness)、可持续性(sustainability)和推广性(transportability)4个阶段。^[8]因此,高校文化素质教育课程成果评价的典型问题项由这四个方面组成:该课程对学生产生什么影响,学生的收获是什么;是否有负面影响,是什么;产生了什么意想不到的效果;学生课程学习的通过率;授课教师的收获是什么;该课程是否需要继续开设;该课程成功开设的经验是什么;该课程的不足之处是什么;其他文化素质课应该吸收什么经验和教训;该课程受到什么表彰等。

成果评价是 CIPP 模式的最后一个环节,也为下一个评价过程做了准备。采用的方法以访谈法、调查法为主,通过访问选课学生、授课教师、相关管理人员,调查学生成绩,并通过学生网上评教等方法,了解课程实施的成效,最后形成相对完整的综合评价报告,内容包括该课程的教学影响、课程实施成效、可持续性评价和推广性意见等,供决策者和授课教师参考。

2. 高校文化素质教育课程的 CIPP 评价流程

为了更好地实施 CIPP 评价,斯塔弗毕姆设计了有关 CIPP 评价的大纲,包括评价任务的检查、获取信息的计划、报告结果的计划和管理评价的计划等内容。同时,斯塔弗毕姆还给出了 CIPP 模式中评价者为决策者提供信息服务的操作流程。本文在该操作流程的基础上,结合我国文化素质教育

课程评价的需要,设计了高校文化素质教育课程的 CIPP 评价流程。如图 1 所示。

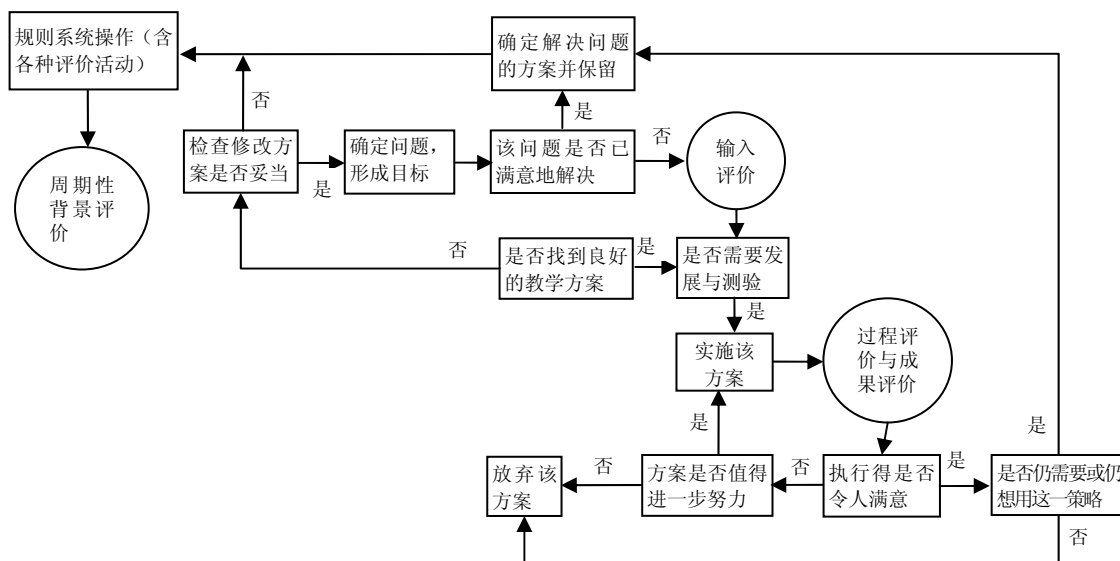


图 1 高校文化素质教育课程 CIPP 模式评价流程图

参考文献

- [1] 由长延, 陈灵犀, 谢桂红. 对大学生文化素质教育评估的几点思考[J]. 教育与现代化, 1999(3): 63~66.
- [2] 江志斌, 俞宁. 论高校素质教育评估体系的构建[J]. 重庆工学院学报, 2000(6): 47~49.
- [3] 金海燕, 林伟连. 研究生素质教育评估指标体系探析[J]. 中国高教研究, 2004(4): 45~47.
- [4] 肖远军. CIPP 教育评价模式探析[J]. 教育科学, 2003(3): 42~45.
- [5] 蒋国勇. 基于 CIPP 的高等教育评价的理论与实践[J]. 中国高教研究, 2007(8): 10~12.
- [6] Stufflebeam D L. The CIPP model for program evaluation[C]// Madaus G F, Scriven M S, Stufflebeam D L. (Eds). Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing, 1983: 125.
- [7] 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(2): 53~55, 69.
- [8] STUFFLEBEAM D L. The CIPP model for evaluation[C]//KELLAGHAN T, STUFFLEBEAM D L. International handbook of educational evaluation. Dordrecht: Kluwer Academic, 2003: 31~62.

CIPP Model and its Application to Evaluate College Curriculum for Cultural Quality Education

WANG Ying^{1,2}, LI Ping¹

(1. Foreign Languages Dept., Harbin Engineering University, Harbin 150001, China; 2. Russian School, Beijing Foreign Studies University, Beijing 100089, China)

Abstract: As a decision-making-oriented model of course evaluation, CIPP model, composed of context, input, process and product evaluation, plays a vital role in evaluating cultural quality educational curriculum in higher learning institutions. The paper tries to study the model and relevant processes of its application to evaluate college curriculum for cultural quality education.

Key words: CIPP model; cultural quality education; course evaluation

(责任编辑 赵蔚)