



教育評鑑中Stufflebeam之CIPP模式 發展之探討

王友蘭／台灣首府大學高雄推廣中心主任

一、前言

面對新世代知識經濟的來臨，透過教育以求得知識與技能的功能越來越受重視（王如哲，2001），也因此學校經營的績效成為備受矚目的焦點。然而，學校在面對諸多外再考驗與檢視，同時又面臨環境的不確定性與日益增加的競爭性。面對劇烈變革的情境，學校應如何有效掌握領導的方向及重點，使得組織順利迎接挑戰或是能夠適時化解危機，並且使得組織能夠永續經營與發展，這些皆是須加以深思且有可能即將面臨的事實狀況。

教育實況已無法忽略成本的投入，而效率的追求與品質的管控的觀念早已被接受，故教育評鑑遂成為達成此一目的的重要方式。教育評鑑係針對某依特定的教育方案，有系統的蒐集方案特質及其相關影響因素，對方案的實際結果與預期結果間作價值的判斷，以便作為決定或是改進評鑑運作的一種歷程（康自立、李大偉、蕭錫錡，1989）。教育評鑑如果對組織或個人是公平的、具說服力、有一套穩固的評鑑標準，才足以供專家、行政人員及其他監督委員透析評鑑結果，發展完善改革策略，導正現存教育活動的缺失，使教育專業得以順利發展，並面對各界

對教育效益的質疑與挑戰（Perterson, 2000；Shinkfield & Stufflebeam, 1995）。

教育評鑑諸多模式中以Stufflebeam所提出的CIPP模式頗受教育評鑑學者的重視。該模式是以幫助行政人員作好決策為主，認為評鑑是一種歷程，將評鑑設計與教育計畫相連接，其內含四種評鑑可個別實施，亦可逐一進行，且前後又可相互提供修正、調整與回饋在教育評鑑模式中相當具有特色（江啟昱，1993）。此外，CIPP評鑑模式是目前我國應用最廣的教育評鑑模式，但對於該評鑑模式理念的發展、核心價值、執行的邏輯關係、運用的方法等等要項，較少加以關注，甚至基於現實考量，而未能落實該理念與理想（賴志峰，2009）。故本文先行探討CIPP模式發展期程之比較，進而瞭解其實施特點與限制，最後歸結提出CIPP評鑑模式實施的向度重點。

二、CIPP模式發展期程探討

Stufflebeam所發展之CIPP評鑑模式，是持續針對其要義加以補充與摘要詮釋，並接著發展該評鑑模式的檢核表，進而提出完整的論述與解讀（江啟昱，1993；曾淑惠，2005；黃德祥、薛秀儀，2004）。本文嘗試整理如圖1表示：

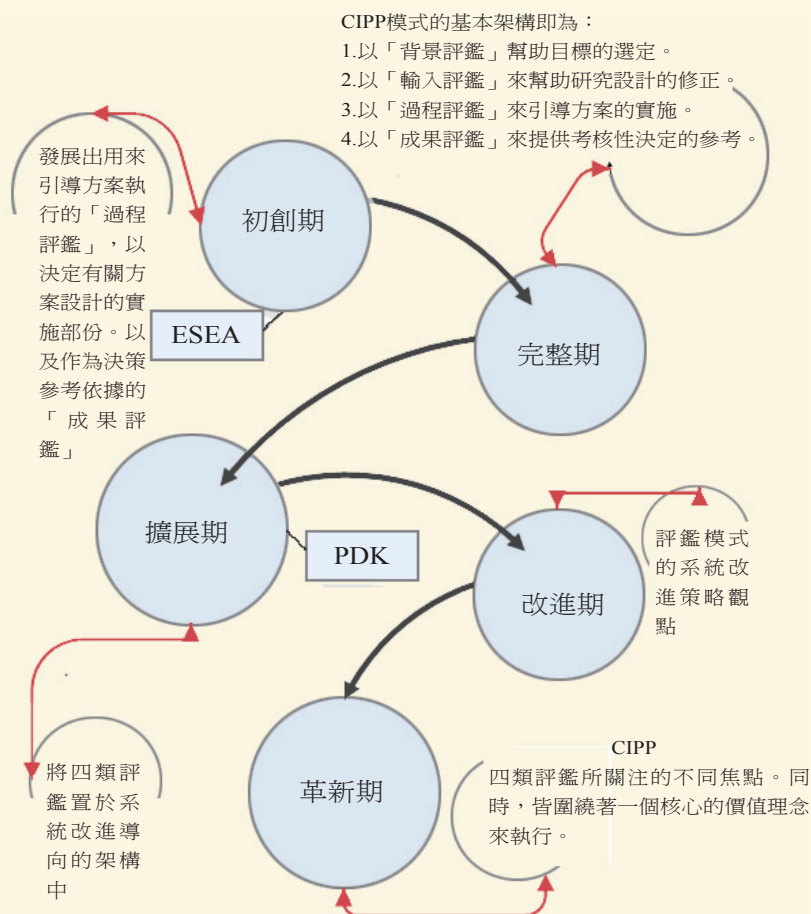


圖1 CIPP 評鑑模式發展階段

資料來源：本文整理

圖1中，表示出Stufflebeam 對於CIPP 評鑑模式發展，從協助教育人員申請ESEA（Elementary and Secondary Education Act）補助的各項教育評鑑計劃開始，共可分為五個時期（江啟昱，1993；曾淑惠，2005；黃德祥、薛秀儀，2004）：

（一）初創期

此時期的特色，乃是提出評鑑定義與發展出過程評鑑與成果評鑑。

Stufflebeam受命在俄亥俄州立大學組織和領導一個評鑑中心，從事評鑑理論和實務的改進工作。起初，他們擬用Tyler 的目標達成原理來進行評鑑。然而，就在嘗試應用這些方法時，發現這些方法並不適當，於是改變了原先擬用實驗和客觀測驗來做評鑑的想法，轉而去尋找更適切、可行的評鑑途徑。



該中心在此初步工作階段得到的結論是：

1.教育活動中所需的評鑑應是廣義的，不限於確定目標是否達成。

2.評鑑的最大目的，在於對學校行政人員、方案領導人員、及學校教師們提供資訊，以便在必要時對方案加以修正。

此階段將評鑑定義為：是一個提供有用資訊以供決策的過程，並獲得支持。故在此時期，分別發展出用來引導方案執行的「過程評鑑」，以及作為決策參考依據的「成果評鑑」。

（二）完整期

此時期的特色，乃是增列背景評鑑與輸入評鑑。Stufflebeam在俄亥俄州師生討論會上發表上述的評鑑新構想，與會者皆表贊同。但有與會者指出此一新的評鑑途徑，忽略了對目標的評估，因為目標的選擇足以顯示一項方案的希望和企圖，應該是一項主要的決定。所以加入了「背景評鑑」，以能夠提供計畫性決定資訊。另外，也建議加入構成性決定以考慮到應採取哪些方法，以達成既定目標和需要的決定。故採用可以確定和評估變通方案設計相對優點的「輸入評鑑」，來提供所需的資訊。至此，CIPP模式的基本架構即為：

1. 以「背景評鑑」(context evaluation)來幫助目標的選定。
2. 以「輸入評鑑」(input evaluation)來幫助研究設計的修正。
3. 以「過程評鑑」(process evaluation)來引導方案的實施。
4. 以「成果評鑑」(product evaluation)來提供考核性決定的參考。

（三）擴展期

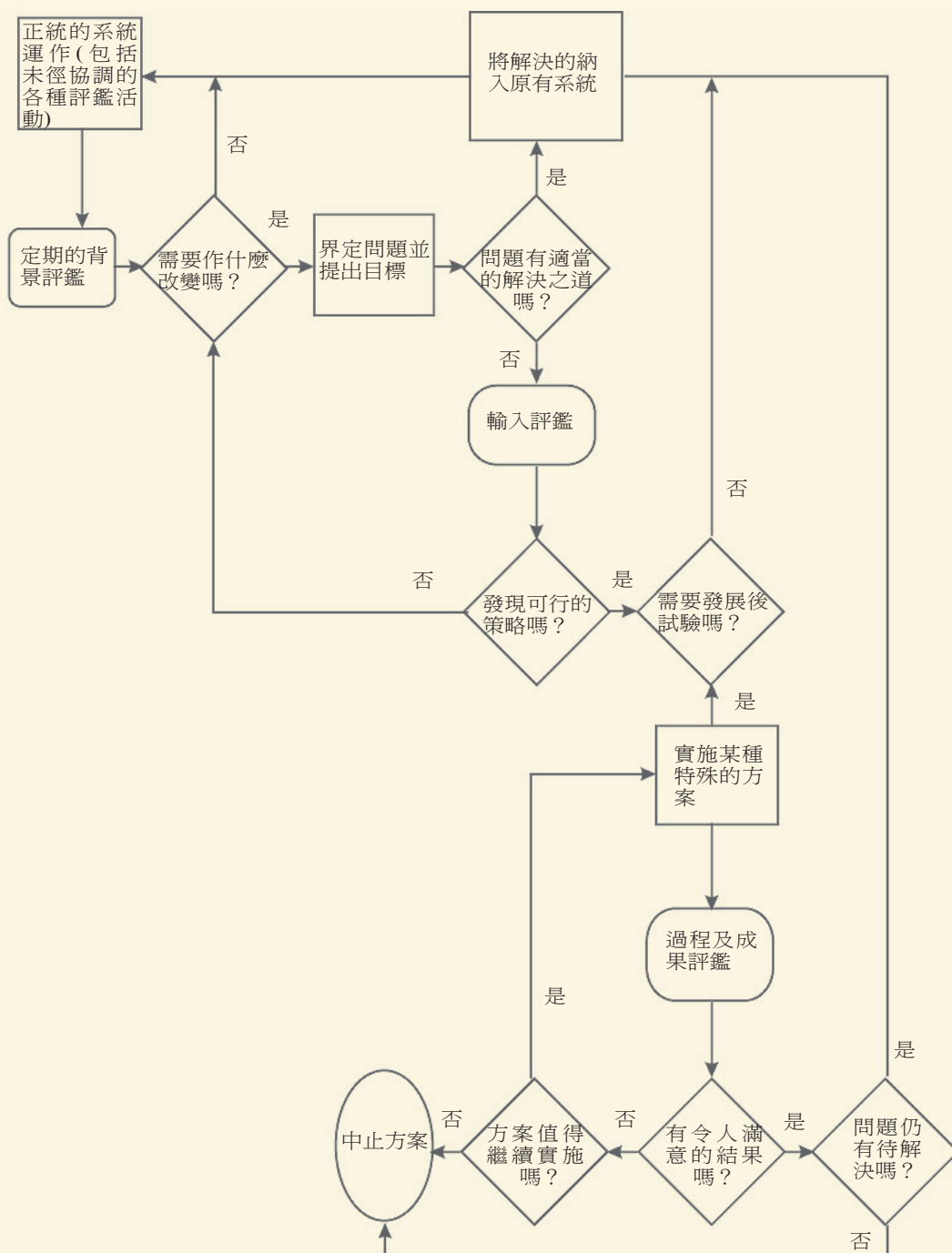
此時期的特色，乃是提出四種決策類型和相對應評鑑類型關係。Phib Delta Kappa (PDK)成立了「全國評鑑研究委員會」。邀請Stufflebeam擔任會議主席，評估教育評鑑中更佳的方法，並提供實施健全評鑑的原則性建議。其分析認為造成評鑑問題的原因有五種因素，可以作為改進評鑑工作的概念基礎：定義的問題、作決定的問題、價值和規準的問題、行政層次的問題、研究模式的問題。此外，也提出並擴展CIPP評鑑模式，對評鑑提出正式定義：評鑑是一種劃定、獲取、及提供敘述性與判斷性資訊的歷程（曾淑惠，2005）。探討哪些資訊涉及研究對象之目標、設計、實施、及影響的價值與優點，以便指導如何做決定，符合績效需求，並增進對研究現象的瞭解。

PDK提出四種決策類型和相對應評鑑類型關係：

- 1.以背景評鑑作為計畫性決定協助確定目標。
- 2.以輸入評鑑作為結構性決定時，協助確定計畫設計。
- 3.以過程評鑑作為實施性決定時，控制計畫運作。
- 4.以成果評鑑作為裁決性決定時，判斷反應計畫的成果。

（四）改進期

此時期的特色，乃是提出評鑑最重要的目的不在證明，而在改進。Nevo（1995）認為評鑑應符合關聯性、精確性、可行性和適當性。而此時期對於評鑑的理念觀點，可藉由圖2加以理解：



資料來源：出自黃光雄編譯（1989：200）。



圖1的流程大多為美國及其他國家所採用的後設評鑑標準，透過這套標準的應用，有助於確保最後評鑑報告是**有用、可行、適當且有效性**。此時期的評鑑發展理念，乃是強調：「評鑑最重要的目的不在證明，而在改進」的進一步觀點，強調決策也重視績效責任與增進對教育現象的了解。揭示每一類評鑑的階段性任務，以及前後階段的互相銜接性與決策依據。同時，說明了從方案開始，評鑑的歷程即已展開。

（五）革新期

此時期的特色，乃是修正評鑑定義以及確立核心價值的重要性。Stufflebeam與Kellaghan（2003）將評鑑之定義修正為：是一種描述、獲取、報告，並應用有關受評對象優點、價值、正直、重要性等描述性與判斷性資訊，以指引決策、支持績效責任、增進對研究對象的了解。而Stufflebeam與Kellaghan 提出的評鑑模式圖，如圖3所示：

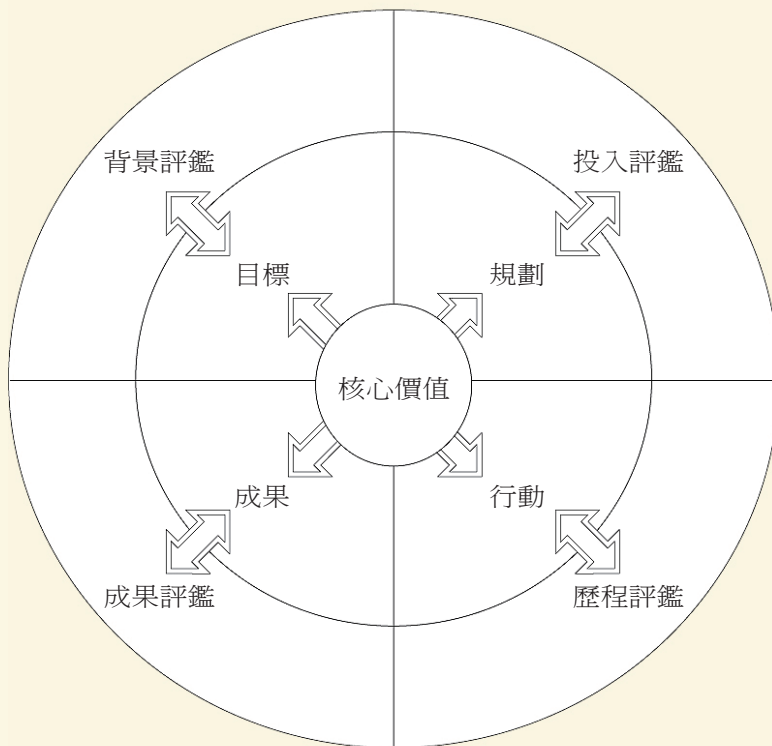


圖3 CIPP 評鑑模式圖

資料來源：Stufflebeam, D. L., & Kellaghan, T. (Eds) . (2003: 33) .



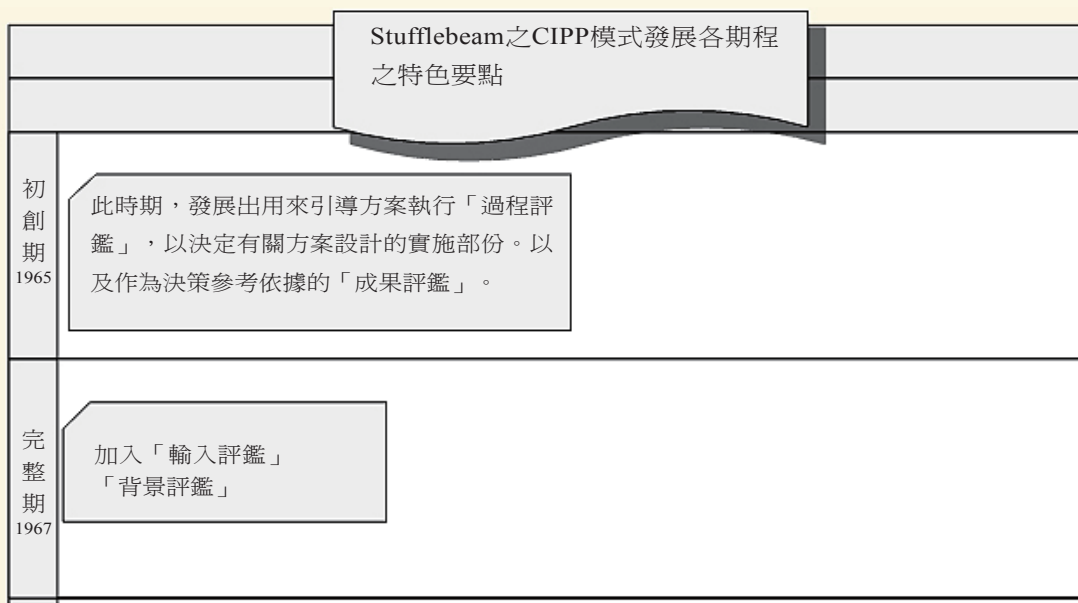
圖3中呈現CIPP的主要元素，代表CIPP四類評鑑所關注的不同焦點。同時，四個向度皆圍繞著一個核心的價值理念來執行，是評鑑和相關規定的評估。其中，核心價值是如單向箭號表示的向外延伸，影響著目標，計畫，行動和結果。至於目標，計畫，行動、結果與背景評鑑、輸入評鑑、過程評鑑和成果評鑑之間，則是如雙向箭號表示的相互影響。此時期為協助確定方案的長期成效，故突顯了成果評鑑的後續使用。此一時期提示了十項組成要素，但大致上仍以CIPP四項評鑑類型為主。Stufflebeam以十六點註釋，說明這些主要元素與方案之間的關係，包括（曾淑惠，2005；Stufflebeam & Kellaghan, 2003）：

1. 包含四類評鑑即背景、輸入、過程、成果。
2. 將成果評鑑的要素加以分離。
3. 改進成為焦點。
4. 預期未來以及回顧性成為CIPP評鑑模

式的應用。

5. 方案評鑑的核心為價值因素。
6. 對於評鑑定義的修正。
7. 要求遵循評鑑標準。
8. 評鑑相關人員的參與。
9. 關注到增權賦能的面向。
10. 具有客觀導向。
11. 多種方法的使用。
12. 契約的簽訂。
13. 評鑑的關係人被加入、強調綜合計畫以相關人之問題為關鍵的設計要素、方法矩陣的運用。
14. 提出期中報告。
15. 總結報告與對於評鑑的發現。
16. 進行後設評鑑。

綜結上述對於Stufflebeam 所提出之CIPP模式的演變各階段時期，可以窺見其對於評鑑的投入心力的專注性與維持更新的持續性。本研究將其各階段之發展與特色要點，以圖4表示：





擴展期 1969	PDK委員會提出四種決策類型與相對應評鑑類型的關係： 1.以背景評鑑作為計劃性決定協助確定目標。 2.以輸入評鑑作為結構性決定時，協助確定計畫設計。 3.以過程評鑑作為實施性決定時，控制計畫運作。 4.以成果評鑑作為裁決性決定時，判斷並反應計畫的成果。
改進期 1985	此時期CIPP模式呈現出對於形成性評鑑與總結性評鑑的特點，另一方面對於前一時期所提出的決策觀點，也進一步重視績效責任與增進了解相關教育現象，強調評鑑最重要目的不是在證明，而是改進。
革新期 2002	2002年： 對於評鑑實施中。成果評鑑結果的持續進行，對於所執行的方案能夠確認其成效。包含的要素為：1.棄約同意。2.背景評鑑。3.投入評鑑。4.過程評鑑。5.影響評鑑。6.效能評鑑。7.穩定度評鑑。8.可轉移評鑑。9.後設評鑑。10.評鑑報告。 2003年： Stufflebeam（2003）將評鑑之定義修正為：是一種描述、獲取、報告，並應用有關售平對象優點、價值、正直、重要性等描述性與判斷性資訊，以指引決策、支持績效責任、增進對研究對象的了解。模式圖呈現CIPP四類評鑑所關注的不同焦點。同時，皆圍繞著一個核心的價值理念來執行。

圖4 Stufflebeam 之CIPP 模式發展期程摘要表

資料來源：本文整理

Stufflebeam所發展之CIPP評鑑模式，其在每個階段之發展，皆有其獨特之時空背景，以及對於當時期模式的詮釋與運用重點。透過圖4之呈現，可以提供我們對於該模式各階段時期發展之概覽與差異之比較。

三、CIPP 評鑑模式實施特點與限制

CIPP模式是由背景（Context）評鑑、輸入（Input）評鑑、過程（Process）評鑑

和成果（Product）評鑑這四種評鑑組成的一種綜合評鑑模式。它以決策為中心，為決策的不同方面提供訊息。背景評鑑形成計畫決策，輸入評鑑為組織決策服務，過程評鑑指導實施決策，成果評鑑為再循環評鑑效力。CIPP模式的主要特點是把背景、輸入、過程和結果綜合加以評判，凸顯出了評鑑的改進功能。故本研究歸納其相關特點與限制，以表1加以呈現說明（蘇錦麗譯，2005；Stufflebeam & Shinkfield, 2007）：



表1 CIPP 評鑑模式特點

面向	特點	限制
認知層面	一、評鑑定義：強調評鑑的目的是在『改良』而在『證明』。 二、評鑑功能：以改良為導向，強調協助做決定的事前評鑑，幫助確認績效的事後評鑑。有系統地診斷受評對象優缺點。 三、價值與標準：以內在的、非工具的、非時利的、普遍的價值為主，但仍考慮到政治經濟可行性等外在工具性價值。 四、後設評鑑：其探討範圍包括對評鑑工作再予評鑑的標準、過程與技術。	一、價值觀：實用主義的相對價值觀，強調知識功用與工具價值，使真理淪為實用、工具的真理。 二、價值中立：價值與事時的二分，使得評鑑工作只重實然層面，忽略了應然層面，形成價值中立的評鑑。
人員層面	一、評鑑對象：對象是廣泛的，避免Scriven所言，只評鑑事物而評鑑人員的『價值恐懼症』。 二、服務對象：以有權威、有責任的作決定者為主要對象。 三、評鑑人員：是內部一專業的評鑑者，或是外部一專業的評鑑者。	服務對象：評鑑者和決定者可能共同製造機會，使評鑑結果產生偏差，且忽略了其他相關但無權決定的人員。
事務層面	評鑑資訊：蒐集的評鑑資訊是廣泛的，是有系統的。	全程評鑑是相當費時、費力、和昂貴的工作，可行性受到質疑。
方法層面	一、評鑑過程：兼具邏輯順序和循環特性。 二、評鑑方法：採用多種質與量的研究方進行評鑑工作，以使評鑑符合有效、可行、適當和精確的標準。	決定和理性：行政決定的合理性將受到「知識零碎不全」的限制想要做出周全完美的變通方案是不可能的。

資料來源：本文整理



本研究認為評鑑的採用與實施，首先應該對於其意涵作用有所理解明瞭，而在以人為實施重要角色的基礎下，同時對於評鑑方法進行與注意事務，也應該有所梳理確認，因此在表1中，經由以認知、人員、事務、以及方法等四個層面的區分，對於CIPP評鑑模式特點與限制加以釐清敘明，可以更進一步正視合宜採行該模式的時機與用途。由於世界上並沒有絕對有效，可以適用任何情境的理論，故CIPP 雖然具有諸多優點，使得教育評鑑工作具有更詳實與深入的檢驗及改進。但是，唯有確切了解其特點與限制，方能妥適運用於實際活動中，成為適切且是最佳的協助工具。

四、CIPP評鑑模式實施向度重點

教育評鑑一方面可以了解教育的成效，一方面也可以幫助教育缺失的改進（吳清山，2000）。依據對於CIPP評鑑模式發展演繹脈絡與不同時期訴求要點的探討，可以歸結出下列採用的實施向度重點說明：

（一）評鑑功能

CIPP評鑑模式的功能，分別是以背景評鑑形成計畫性決定，以輸入評鑑做成結構性決定，以過程評鑑達成實施性決定，以結果評鑑作成循環性決定（黃光雄，1989）。CIPP評鑑模式所主張的功能包含形成性與總結性，而對於以評鑑來進行特別活動與強烈動機的行政人員、提高公共關係的心理或社會政治功能、上級評鑑下級團體行政功能等用途則並不主張。

（二）評鑑規準

CIPP模式的評鑑規準，除了主要包含符合當事人不同的期望、服務的優點或卓越程度、滿足需求的程度、可行

性、公平性等五個向度之外，同時也包括了基本社會價值、價值和優點、CIPP準則、機構價值、專門標準、人員職責及準則。CIPP評鑑規準基本上是在於重視解決問題的優點、不同當事者的需求、目標的達成，此外也強調社會規範與價值、公平性和可行性、多元價值觀等。

（三）評鑑過程

CIPP模式的評鑑是以系統改良為主，兼具形成性與總結性的評鑑特色，透過事前與事後的回饋系統，提供週而復始的循環性評鑑過程。而其過程則是資訊的描繪、取得與提供應用的流程，

（四）評鑑與服務對象

CIPP模式的評鑑依據整體評鑑的需求、目的確認有關對象，可包含人與事，可為一個機構、一個方案、一個母群體，或是一群人，是具有廣泛與多元的，

此外，CIPP模式對於具有需求或決定者，都視為服務對象。目的是在提供評鑑所得的資訊，以滿足各種不同的需求。其中，可以包含決策人員、實際的工作者、個人，和團體的需求等。

（五）評鑑類型

Stufflebeam認為評鑑負有傳遞與提昇社會價值的責任，教育評鑑者應完全符應評鑑領域的標準，並應承擔評鑑實施成敗的責任。因此，CIPP 模式的評鑑者應該由專業人員，或受過專業訓練者來擔任，前者主要為外部評鑑者；後者則多為內部評鑑人員。內部人員和外部人員都能納入體系之中，透過民主化的團體歷程、溝通、討論、決定，進行評鑑工作。這兩種評鑑都需要高水準的技術，無論評鑑的理論或方法論都需要經過特別的訓練（Stufflebeam & Shinkfield, 2007）。



五、結語

教育評鑑的內涵，隨著時代的潮流，逐漸將評鑑視為行政運作的一部分，在心態上也能建立較積極的態度，而如此教育評鑑的功能也才能充分發揮。也才能自教育目標的選擇、決定、至教育活動進 時會用到的資源、實際進行狀況及最後的成效等每部分加以評鑑。透過本研究對於CIPP評鑑模式發展

的脈絡探討，可以理解教育評鑑在不同期程的實施重心，同時也能夠明確正視該模式實施的適用方法與用途。更重要的，則是經由研究探討結果歸納出該模式實施的向度重點，以求提供進一步考量評估教育評鑑技術的正用與否，為教育評鑑理論與實用的整合目標，獲得更具有更高效益的發展途徑。

參考文獻

- 王如哲（2001）。知識經濟與學校領導。北縣成教，20，5-9。
- 江啟昱（1993）。CIPP評鑑模式之研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版。台北市。
- 吳清山（2000）。全面品質管理在教育評鑑上的應用。北縣教育，35，27-31。
- 康自立、李大偉、蕭錫錡（1989）。專科學校教師教學評量手冊。教育部。
- 黃光雄（1989）。教育評鑑的模式。臺北市：師大書苑。
- 黃德祥、薛秀儀（2004）。教師評鑑的模式與發展趨勢。教育研究月刊，127，18-32。
- 曾淑惠（2005）。教育評鑑模式。台北：心理。
- 賴志峰（2009）。教育評鑑專業化及評鑑模式的省思。研習資訊，26（1），79-84。
- 蘇錦麗（譯）（2005）。C. F. Madaus & D. L. Stufflebeam著。方案評鑑：歷史的回顧。載於蘇錦麗（主編），評鑑模式：教育及人力服務的評鑑觀點（Evaluation Models：Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation）（頁1 -22）。台北市：高等教育。
- Nevo, D. (1995). Evaluation in education: A general perspective. In D. Nevo (ED.), *School-based evaluation: a dialogue for school improvement* (pp.7-31), London: Pergamon.
- Shinkfield, A. J., & Stufflebeam, D. L. (1995). *Teacher evaluation: Guide to effective practice*. New York: Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebeam, D. L., & Kellaghan, T. (Eds.). (2003). *International handbook of educational evaluation*. Dordrecht, OR: Kluwer Academic.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models & applications*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Perterson, K. D. (2000). *Teacher evaluation*. New York: Corwin Press, Inc.