

الگوی ارزشیابی مشارکتی

تاریخ دریافت: ۱۳۹۳/۱۰/۰۵

تاریخ پذیرش و انتشار: ۱۳۹۴/۰۵/۱۲

دکتر محمد عسگری^۱

معرفی الگو، ارائه‌دهندگان و مدافعان

ارزشیابی مشارکتی^۲ الگویی به ارزشیابی برنامه درسی است که بر نیازهای مشارکت‌کنندگان در برنامه یعنی افرادی تأکید دارد که برنامه به خاطر وجود آن‌ها اجرا می‌شود. استیک^۳ و فریره^۴ از جمله نخستین صاحب‌نظرانی هستند که بر اهمیت این جهت‌گیری در ارزشیابی تأکید نموده‌اند (فیتزپاتریک، ساندرز و ورتن^۵، ۲۰۰۴؛ ۲۰۱۱). پاتون^۶، گابا^۷، لینکلن^۸، ریپی^۹، مک‌دونالد^{۱۰}، پارلت^{۱۱} و هامیلتون^{۱۲} از دیگر نظریه‌پردازانی هستند که در بسط و گسترش مفهوم‌پردازی در حوزه ارزشیابی مشارکتی نقش اساسی داشته‌اند. (فیتزپاتریک، ساندرز و ورتن، ۲۰۰۴). ارزشیابی مشارکتی هماهنگ با روش‌های ارزشیابی طبیعت‌گرا فرآیندی پویا است که با برنامه‌ریزی آغاز و با گردآوری داده‌ها و گزارش یافته‌ها ادامه یافته و در نهایت به بهبود برنامه‌ها منجر می‌شود (مارتز^{۱۳}، ۲۰۰۶). این الگوی ارزشیابی بر تجارب دست اول در موقعیت‌ها و فعالیت‌های برنامه درسی تأکید داشته و بر اهمیت شرکت‌کنندگان در این فرآیندها متمرکز است (هوگان^{۱۴}، ۲۰۰۷). به اعتقاد رووس، تیر، پداگت و لوگان^{۱۵} (۲۰۰۶)، ارزشیابی مشارکتی بر جلب همکاری ذی‌نفعان در ارزشیابی از آغاز تا پایان برنامه درسی تأکید دارد. در این الگو ذی‌نفعان ارزشیابی را تعریف و پارامترهای ارزشیابی را مشخص می‌کنند و در واقع ذی‌نفع به عنوان یک شرکت‌کننده در حل مسائل درگیر می‌شود (هوگان، ۲۰۰۷). بنابراین، ارزشیابی مشارکتی همان‌طور که از نامش پیداست، با مشارکت و همکاری متقابل افراد ذی‌نفع صورت می‌پذیرد و سرپرستان ارزشیابی نقش تسهیل‌کننده ایفا می‌کنند. آن‌ها با توسل به گفت‌و-شوند به شناسایی نیازهای ارزشیابی، ماهیت و نحوه جمع‌آوری اطلاعات و هنجارها و استانداردهای مورد استفاده برای تشخیص موفقیت یا شکست برنامه مبادرت می‌نمایند. از این رو، ارزشیابی مشارکتی ضمن وفاداری به مفروضه‌های ارزشیابی طبیعت‌گرا، واجد نوعی تعهد ارزشی نسبت به شرکت‌کنندگان نیز هست (بولوا^{۱۶}، ترجمه ایبلی، ۱۳۷۵). ویژگی‌های اختصاصی ارزشیابی‌های مشارکتی عبارت‌اند از:

1. drmasgari423@gmail.com

۱. دانشیار گروه روانشناسی دانشگاه ملایر

2. participant- oriented evaluation

3. Stake

4. Freire

5. Fitzpatrick, Sanders, & Worthen

6. Patton

7. Guba

8. Lincoln

9. Rippey

10. Macdonald

11. Parlett

12. Hamilton

13. Martz

14. Hogan

15. Royse, Thyer, Padgett & Logan

16. Bhola

۱. ارزشیابی وابسته به موقعیت و شرایط است. اگر افراد بخواهند در ارزشیابی تشریح مساعی نمایند، باید بدانند که سطح مشارکت آن‌ها به موقعیت و شرایط بستگی دارد؛ به خاطر اینکه هر چه مسائل بهتر درک و تحلیل شوند، ارزشیابی آسان‌تر می‌شود (ردریگز-کامپوز^۱، ۲۰۰۵).

۲. شرکت‌کنندگان افرادی واجد ویژگی‌های منحصر به فرد هستند که با ارزشیاب (ها) به منظور دستیابی به بینش‌ها و رهنمودهای عملی در ارزشیابی تشریح مساعی می‌نمایند. این افراد می‌بایست به دقت و با مهارت‌ها و توانمندی‌های متفاوت انتخاب شوند تا تعامل بین آن‌ها در ارزشیابی تسهیل شود (ردریگز-کامپوز، ۲۰۰۵؛ به نقل ماتز، ۲۰۰۶). اینکه چه کسانی، چه نقشی داشته و در چه مواردی پاسخ‌گو باشند؛ می‌بایست به دقت معین شده و در طول زمان ارزشیابی حفظ شود. در مجموع باید تعادل توان و قدرت به گونه‌ای ایجاد شود که هر فردی احساس کند که زمینه حضور شایسته و منصفانه او فراهم شده است (ردریگز-کامپوز، به نقل از ماتز، ۲۰۰۶).

۳. ارزشیاب فردی است که پاسخگوی کل ارزشیابی و نتایج آن است و ابزارهای قابل دفاع برای قضاوت ارزشی درباره موفقیت یا عدم موفقیت برنامه درسی را به خدمت می‌گیرد. بنابراین، ارزشیاب برنامه درسی هم باید نقش یک مدیر موفق را ایفا نماید و هم نقش یک رهبر اثربخش. مهمترین تکلیف ارزشیاب تعیین بهترین ترکیب اعضا و نقش هر یک از آنها بسته به نیازهای خاص موقعیت است که از یک ارزشیابی به ارزشیابی دیگر تغییر می‌کند (ردریگز-کامپوز، به نقل از ماتز، ۲۰۰۶).

مبانی و مفروضه‌های اساسی

الگوی ارزشیابی مشارکتی برخاسته از رویکرد طبیعت‌گرایانه و بر دیدگاه فلسفی پسامدرن^۲ مبتنی است که بر مشارکت همه ذی‌نفعان و بهره‌گیری از مطالعات کیفی و مبتنی بر مشاهده در بافت طبیعی تاکید می‌کند (روای^۳، ۲۰۰۳). مدافعان این الگو، با انتقاد از تأکید زیاد الگوهای سنتی ارزشیابی بر اهداف رفتاری و توسل به روش‌های ماشینی و غیرانسانی، بر بازنمایی تجارب دست اول شرکت‌کنندگان در موقعیت‌ها و فعالیت‌های واقعی تاکید می‌ورزند. به همین خاطر، روش‌های پژوهش مبتنی بر مشاهده طبیعی و متمرکز بر درگیری فعال افراد سهیم را به روش‌های دقیق و کنترل شده آزمایشی ترجیح می‌دهند. شرکت‌کنندگان در طراحی و اجرای برنامه درسی (همه افراد ذی‌ربط، ذی‌نفع و ذی‌علاقه) به‌طور فعال در امر ارزشیابی نیز سهیم بوده و در فرآیند قضاوت نسبت به برنامه درسی مداخله می‌کنند. فرض اساسی این است که نظام آموزشی و برنامه درسی از دیدگان یاران آموزشی بهتر درک شده و شرایط بهبود آن جهت دستیابی به وضعیت آرمانی فراهم می‌شود (بارزگان، ۱۳۸۰؛ سیف، ۱۳۸۳؛ خورشیدی و ملک‌شاهی‌زاده، ۱۳۸۵).

ارزشیابی مشارکتی دارای سه وجه اساسی است: مشارکت دمکراتیک، گفت و شنود با همه ذی‌نفعان و انعکاس دیدگاه‌های مختلف درباره ارزش و شایستگی برنامه درسی. این سه وجه ارزشیابی مشارکتی شرایط یک ارزشیابی جامع و متمرکز بر تمامی جنبه‌های آن را فراهم می‌سازد. وجه دمکراتیک، زمینه مشارکت فعال و برابر همه ذی‌نفعان علاقمند در کل فرآیند ارزشیابی را تضمین می‌کند. به عبارت دیگر، صدای همه افراد باید شنیده شود و عدم تعامل در فرایند نیروهای اثرگذار در ارزشیابی قابل پذیرش نیست. با توسل به گفت و شنود، همه ذی‌نفعان به همکاری در گردآوری داده‌های مقدماتی ترغیب می‌شوند. سرانجام، یافته‌های حاصل از ارزشیابی نیز با حضور فعال مشارکت‌کنندگان تفسیر می‌شوند تا اطمینان حاصل شود که دیدگاه‌های افراد

1. Rodriguez- Compos

2. Postmodernism

3. Rovai



لحاظ شده است. ارزشیاب باید صادقانه همه یافته‌ها را گزارش و با مشارکت مشارکت‌کنندگان درباره ارزش و شایستگی برنامه قضاوت کند (استافل‌بیم^۱، ۲۰۰۳).

سیر تحول تاریخی الگو

اولین فردی که درباره‌ی ارزشیابی مشارکتی، الگوی پیشنهادی عرضه کرده، فریره^۲ است (بولا، ترجمه بازرگان، ۱۳۶۲). کسانی همچون استیک (۱۹۷۵)، و پس از آن پاتون (۱۹۹۴ و ۱۹۹۷)، گابا و لینگن (۱۹۸۱)، ریپی (۱۹۷۳)، مک‌دونالد، پارلت، و هامیلتون (۱۹۷۷) هم در گسترش مبانی نظری این الگو سهم شایسته‌ای داشته‌اند. تحولات این الگو به پیدایش چندین الگوی خاص مبتنی بر ارزشیابی مشارکتی منجر شده است که برخی از آنها عبارتند از: الگوی ارزشیابی سیمایی؛ الگوی ارزشیابی دموکراتیک شورایی^۳ و الگوی ارزشیابی روشنگر^۴ (ملکی، ۱۳۸۸).

الگوی ارزشیابی سیمایی یکی از معروف‌ترین الگوهای ارزشیابی برخاسته از رویکرد طبیعت‌گرایانه و مبتنی بر مشارکت-کنندگان است که توسط استیک (۱۹۹۱) معرفی شد. در این الگو، توصیف و داوری به عنوان دو اقدام اساسی ارزشیابی محسوب می‌شوند. در واقع، این دو اقدام دو سیما یا دو وجه ارزشیابی به حساب می‌آیند که در سه مرحله پیش‌آیندها، مبادله‌ها و بازده‌ها یا پس‌آیندها و اغلب با اتکالی به داده‌های کیفی صورت می‌پذیرند (فیتزپاتریک، ساندرز و ورتن^۵، ۲۰۰۴؛ سیف، ۱۳۸۳، بازرگان، ۱۳۸۰).

ارزشیابی دموکراتیک شورایی الگوی دیگری است که توسط هاوس^۶ و هو^۷ (۲۰۰۰a؛ ۱۹۸۸؛ ۲۰۰۰b) تدوین و معرفی شده است. ارزشیابی برنامه درسی در این الگو بر مشارکت دموکراتیک همه افراد مشارکت‌کننده و آزادی آنان در بیان ادعاهای معتبر و قابل اطمینان مبتنی است که به هدف دسیتایی به یک سنجش قابل دفاع از برنامه درسی صورت می‌گیرد. اگر چه همه پرسش‌های ارزشیابی در همه مراحل آن (ضرورت، طراحی، اجرا، تحلیل، ترکیب، نگارش، ارائه و نتیجه‌گیری) توسط متخصص ارزشیابی تعیین و بیان می‌شوند، اما این اقدام در نتیجه گفت و گو و تعامل مداوم پیوسته با افراد ذی‌نفع از طریق بحث و تبادل ایده، پیمایش نظرات و گفت و گو حاصل می‌شود.

الگوی ارزشیابی روشنگر بر مطالعه نوآوری، تغییر و اصلاح برنامه درسی از طریق مشارکت فعال طراحان و مجریان برنامه درسی تاکید می‌کند (پارلت و هامیلتون^۸، ۱۹۸۸؛ به‌نقل رنسبورگ^۹، ۲۰۰۷). بنیان الگو پارلت و هامیلتون (۱۹۹۸) معتقدند که جنبه پویایی نظام‌های تربیتی ضرورت ارتباط تنگاتنگ میان طراحان و مجریان و استقبال از مشارکت فعال آنان در فرایند ارزشیابی برنامه درسی به هدف شفاف‌سازی و روشنگری را موجه می‌سازد. این روشنگری با بهره‌گیری از رویکرد کیفی و با استفاده از روش‌هایی همچون مشاهده، مصاحبه، پرسشنامه، تحلیل اسناد و اطلاعات پایه حاصل می‌شود (استاوروپولو^{۱۰} و استروبوکی^{۱۱}، ۲۰۱۴).

1. Stufflebeam

2. Freire

3. Deliberative Democratic Evaluation

4. Illuminative Evaluation

5. Fitzpatrick, Worthen & Sanders

6. House

7. Howe

8. Parlett & Hamilton

9. Rensburg

10. Stavropoulou

11. Stroubouki



گستره کاربرد الگو

ردریگز-کامپوز با ترکیب تجارب واقعی و جنبه‌های مختلف الگوهای مختلف ارزشیابی مشارکتی، چارچوبی مفهومی برای اجرای ارزشیابی برنامه درسی توصیه نموده‌اند (کونسیس^۱، ۲۰۰۶؛ مارتز، ۲۰۰۶). این چارچوب بر شش مؤلفه مفهومی مهم در اجرای ارزشیابی مشارکتی مبتنی است. این مؤلفه‌ها عبارتند از: (۱). توصیف موقعیت ارزشیابی، (۲). روشن‌سازی انتظارات، (۳). ترغیب مسئولیت‌پذیری جمعی، (۴). تضمین و تسهیل شرایط تعامل گسترده، (۵). کاربست بهترین فعالیت‌ها، و (۶) رعایت استانداردهای ارزشیابی. از ویژگی‌های این چارچوب پیشنهادی بیان مراحل دقیق ارزشیابی است که در الگوهای دیگر به آن توجه کمتری شده است. ردریگز-کامپوز معتقدند که اگر چه توجه به هر کدام از مؤلفه‌های ششگانه به‌تنهایی، بینش خاصی را در اختیار ارزشیاب برنامه درسی قرار می‌دهد، اما توجه همزمان و تعاملی به همه این مؤلفه‌ها است که اجرای موفق ارزشیابی مشارکتی را تضمین می‌کند (مارتز، ۲۰۰۶).

بر اساس چارچوب مفهومی فوق، مؤلفه نخست ارزشیابی مشارکتی برای توصیف موقعیت ارزشیابی بکار گرفته می‌شود. این توضیح مشتمل بر است: شناسایی یاران آموزشی و نیازهای ویژه‌ی آنان، درک و شناخت عناصر منطقی الگوی ارزشیابی، تعریف و تعیین قلمرو ارزشیابی و تعریف فعالیت‌های اساسی ارزشیابی. ردریگز-کامپوز، روش SWOT (شناسایی قوت‌ها، ضعف‌ها، فرصت‌ها و تهدیدها)^۲ را روشی مناسب برای فهم بهتر نقاط قوت، ضعف، محدودیت‌ها و فرصت‌های بالقوه پیشنهاد می‌کنند. روشن‌سازی انتظارات به عنوان دومین مؤلفه ارزشیابی مشارکتی، رهنمودهای عملی برای تعیین ملاک‌ها و استانداردهای مورد استفاده در تعیین شایستگی، ارزش و سودمندی ارزشیابی عرضه می‌نماید. معرفی فنون جمع‌آوری اطلاعات، گزارش‌نویسی و بودجه‌بندی و اهمیت آن‌ها با اتکالی به مؤلفه روشن‌سازی انتظارات صورت می‌گیرد (مارتز، ۲۰۰۶). سومین و چهارمین مؤلفه‌های الگوی ارزشیابی مشارکتی، جنبه‌های رفتاری افراد در حین مشارکت را معرفی می‌کنند. از این طریق، رفتارهای گروهی و راهبردهای ارتباطی با تأکید بر درگیری فعال اعضای مشارکت، تشریح مساعی و ارائه بازخورد سازنده، مسائل مرتبط با تعارض تصمیم‌گیری، نظام‌های پاداش، رفتار مثبت و مدیریت تغییر تعیین می‌شود. این مفاهیم مشارکتی در ترکیب با سایر مؤلفه‌ها، آن را به الگویی پویا و تعاملی برای هدایت ارزشیابی مبدل می‌نماید (مارتز، ۲۰۰۶). پنجمین مؤلفه ارزشیابی مشارکتی، یعنی بکارگیری بهترین فعالیت‌ها زمینه ارتقای کیفیت ارزشیابی و اطمینان از اثربخشی فرآیند آن را فراهم می‌سازد. برخی از این بهترین فعالیت‌ها عبارتند از: تحریک و ترغیب فعالیت اعضای مشارکت از طریق احترام به تفاوت‌های فردی آنان و اشاعه انصاف و صمیمیت. بهره‌گیری از آخرین مؤلفه ارزشیابی مشارکتی زمینه ارائه رهنمودهای اختصاصی برای به خدمت گرفتن نقاط قوت فرآیندها و پیامدهای ارزشیابی مشارکتی را تسهیل می‌نماید. اتکالی به رهنمودهایی همچون اصول و استانداردهای ارزشیابی (انجمن ارزشیابان آمریکا^۳، ۲۰۰۴)، اسنادهای تولید برنامه درسی و مسولیت‌های برنامه‌ریزان درسی (کمیته استانداردهای مشترک^۴، ۱۹۸۸، ۱۹۹۴، ۲۰۰۲) و اصول راهنمای ارزشیابی مشارکتی ردریگز-کامپوز توصیه شده است (استافل‌بیم^۵، ۲۰۰۴).

در مجموع، اجرای موفق ارزشیابی مشارکتی نیازمند توجه جدی و نظام‌مند به چهار عامل برجسته، یعنی نیازها، انگیزه‌ها، انتظارات، و دغدغه‌های کلیدی همه ذی‌نفعان در برنامه درسی است که از آنان به عنوان «یاران آموزشی» یاد می‌شود. توجه به این عناصر در طرح ارزشیابی، حمایت از فعالیت‌های ارزشیابی را تقویت و به شکل بالقوه سودمندی یافته‌های ارزشیابی را

¹ Cousins

² SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities, and Threats)

³ American Evaluation Association

⁴ Joint Committee On Standards For Educational Evaluation

⁵ Stufflebeam

افزایش می‌دهد. در ارزشیابی مشارکتی، متخصصان تربیتی فرآیند ارزشیابی مشارکتی را بکار می‌گیرند تا اطلاعات سودمندی بدست‌آورند که بتوانند با همکاران خود در بهبود برنامه درسی باهم تشریح مساعی نمایند و شرایط بهبود برنامه درسی را تسهیل نمایند (مارتز، ۲۰۰۶). این الگو اغلب برای آزمون و تحلیل نوآوری‌ها یا تغییراتی بکار گرفته می‌شود که در باره آن‌ها اطلاعات کافی موجود نیست (فتیزپاتریک، ساندرز و ورتن، ۲۰۰۴). اگر چه، در ارزشیابی از برنامه‌های درسی و مواد آموزشی اغلب به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به عنوان عمده‌ترین ملاک توجه می‌شود، اما با استفاده از روش‌های ارزشیابی مشارکتی می‌توان در سنجش ملاک‌های دیگر همچون نگرش معلمان و یادگیرندگان و نحوه تعامل و واکنش آنان به برنامه طراحی شده و اجرا شده نیز بهره‌گرفت (فتیزپاتریک، ساندرز و ورتن، ۲۰۰۴).

نمونه‌ها و مثال‌های برنامه درسی

نمونه‌هایی از بکارگیری الگوی ارزشیابی مشارکتی را می‌توان در مطالعات ولکات^۱ (۱۹۸۶)، ولف و تیمیتز^۲ (۱۹۷۷)، گابا و لینکلن^۳ (۱۹۸۱)، اسپیندلر^۴ (۱۹۸۲)، ویلیامز^۵ (۱۹۸۶)، پاتون (۱۹۹۴ و ۱۹۹۷)، فیتزپاتریک (۱۹۹۲)، استیک (۱۹۹۲) و ۱۹۹۴، کوسینس و ایرل^۶ (۱۹۹۵)، اسپنوس، مورفی-برمان و چامبرز^۷ (۲۰۰۰) و فترمن^۸ (۲۰۰۱) مشاهده کرد (مراجعه شود به فتیزپاتریک، ساندرز و ورتن، ۲۰۰۴). علاوه بر اینها، الگوی مشارکتی ریپی (۱۹۷۳) به توصیف چگونگی مفهوم انتقال ارزشیابی به منظور فرآیند تغییر در انواع مختلف سازمان‌ها مورد استفاده قرار گرفته است. پارلت و دیردن^۹ (۱۹۷۷) نمونه‌ای را گزارش نموده‌اند که از ارزشیابی روشنگر برای ارزشیابی برنامه‌های درسی آموزش عالی به هدف روشن‌سازی علایق بلاواسطه مشارکت‌کنندگان استفاده کرده‌اند. کینگ^{۱۰} (۱۹۹۸) نیز ارزشیابی مشارکتی را برای ارزشیابی برنامه‌های خدمات اجتماعی، مدارس متوسطه، و برنامه‌های توسعه مدیریت بکار گرفته است.

نقد الگو

انعکاس واقعیت‌های چندگانه، استفاده از استدلال استقرایی، اکتشاف و تأکید بر تجارب دست اول از ویژگی‌های شاخص الگوی ارزشیابی مشارکتی است (فتیزپاتریک، ساندرز و ورتن، ۲۰۰۴). علاوه بر این، تلاش برای یک ارزشیابی منصفانه، مشارکت افراد ذی‌نفع در تمامی مراحل ارزشیابی، ترکیب دیدگاه‌های همه افراد علاقه‌مند، مشارکت واقعی و معنی‌دار، تمرکز ارزشیابی بر مسائل موردعلاقه شرکت‌کنندگان و استفاده از یافته‌های ارزشیابی برای بهبود آن، از دیگر امتیازات الگوی مشارکتی است. این رویکرد از گفت و شنود برای آزمون و تأیید برداشت‌های افراد ذی‌نفع استفاده می‌کند. اما مزیت کلیدی دیگر این الگو آن است که ارزشیاب در مقابل تمامی دیدگاه‌های افراد ذی‌نفع باز عمل می‌کند، با دقت به آن‌ها رسیدگی کرده و در پایان قضاوتی مطمئن و تا حد امکان قابل دفاع از برنامه ارائه می‌دهد. به طور خلاصه، تأکید بر توصیف و داوری، استفاده از استدلال استقرایی، استفاده از اطلاعات بدست آمده از منابع مختلف، علاقه‌مند به بافت و زمینه و دیدگاه باز نسبت به طرح ارزشیابی از محاسن این الگو است (فتیزپاتریک، ساندرز و ورتن، ۲۰۰۴).

1. Walcott
2. Wolf & Tymitz
3. Guba & Lincoln
4. Spindler
5. Williams
6. Counins & Earl
7. Schnoes, Murphy-Berman & Chambers
8. Fetterman
9. Dearden
10. King

منتقدین الگوی مشارکتی ادعا می‌کنند که این الگو با همه امتیازات فوق، شعارگونه عمل می‌کند و گاهی نمی‌توان آن را در بوته اجرا قرار داد؛ چرا که تحقق مشارکت دمکراتیک اصیل و انجام ارزشیابی بر این اساس کاری دشوار است. از طرف دیگر، هرچند الگوی ارزشیابی مشارکتی بر تحقق هدف‌های بلند پروازانه اصرار می‌ورزد، ولی ارزشیابان به ندرت حاضر به استفاده از آن هستند و آن را غیر قابل اجرا تصور می‌کنند (استافل‌بیم^۱، ۲۰۰۳). به طور خلاصه، فقدان رویه‌ها و روش‌های مشخص، بی-توجهی به رخدادهای غیر معمول و تخصیص زمان و هزینه بالا از محدودیت‌های این الگو است (فتیزپاتریک، ساندرز و ورتن، ۲۰۰۴). بعلاوه این الگو به خاطر تأکید زیاد بر مشاهده طبیعی و دیدگاه افراد، کم رنگ جلوه دادن نقش ابزارهای دقیق ارزشیابی، امکان بروز و گسترش تضاد و تعارض میان مشارکت‌کنندگان و نادیده گرفتن امکان دستکاری و تغییر وضعیت و زمان ارزشیابی توسط مشارکت‌کنندگان موردانتقاد قرار گرفته است (هوغان، ۲۰۰۷). و سرانجام، مهمترین محدودیت بالقوه این الگو به اعتقاد روای (۲۰۰۳) این است که هر ذی‌نفعی می‌تواند معیارهای ارزشی مختلفی برای تعیین ارزش و اثربخشی برنامه عرضه نماید و از این طریق امکان ارائه یک قضاوت ارزشی جامع و دقیق دشوار می‌گردد.

فهرست منابع

- بازرگان، عباس. (۱۳۸۰). *ارزشیابی آموزشی: مفاهیم، الگوها و فرآیند عملیاتی*. تهران: انتشارات سمت.
- بولا، اچ. اس. (بدون تاریخ). *ارزشیابی طرح‌ها و برنامه‌های آموزشی برای توسعه*. (ترجمه خدایار ابیلی، ۱۳۷۵). تهران: موسسه بین‌المللی روش‌های آموزشی بزرگسالان.
- بولا، اچ. اس. (۱۹۷۹). *ارزشیابی آموزشی و کاربرد آن در سوادآموزی تابعی*. (ترجمه عباس بازرگان، ۱۳۶۲). تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- خورشیدی، عباس: ملک‌شاهی‌راد، محمدرضا. (۱۳۸۵). *ارزشیابی*. تهران: نشر بسطرون.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۸۳). *اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی*. ویرایش سوم. تهران: نشر دوران.
- ملکی، حسن. (۱۳۸۸). *الگوهای ارزشیابی*. *مجله دانشکده پیراپزشکی ارتش جمهوری اسلامی ایران*، ۲(۷)، ۳۰-۳۷.

- American Evaluation Association. (2004). *Guiding principles for evaluators* [Brochure]. Fairhaven, MA: Author
- Cousins, J. B. (2006). Collaborative evaluation: A step-by-step model for the evaluator [Review of the book Collaborative evaluation: A step-by-step model]. *Journal of Multi-Disciplinary Evaluation*, 5, 113-119.
- Hogan, R. L. (2007). The historical development of program evaluation: Exploring the past present. *Online Journal of Workforce Education and Development*, 2(4), 1-14.
- House, E. R. (1989). *New directions in educational evaluation*. London & Philadelphia: Flame Press.
- House, E. R., Howe, K. R. (1998). *Deliberative democratic evaluation in practice*. Boulder: University of Colorado.
- House, E. R., Howe, K. R. (2000a). Deliberative democratic evaluation in practice. *New Direction for Evaluation*, 82, 3-12.
- House, E. R., Howe, K. R. (2000b). Deliberative democratic evaluation in practice. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus, M., & Kellaghan, G. (Eds.). *Evaluation Models*. Boston: Kluwer.
- Martz, w. (2006). Book Review [the book of Collaborative evaluation: A step-by-step model]. *Journal of Multi-Disciplinary Evaluation*, 6, 72-79. Available in: <http://evaluation.wmich.edu/jmde/>
- Fitzpatrick, J; sanders, J. worthen, B. (2004 & 2011). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. Boston: Allyn Bacon press.

¹ Stufflebeam

- Rensbury و E.V. (2007). *An illuminative evaluation of the work place learning component of unisa s diploma in animal health*. Research report, University of the Witwatersrand.
- Rodriguez-compos, L. (2005). *Collaborative evaluations: A step by-step model for the evaluator*. Tamarac, FL: Lumina press.
- Royse, D., Thyer, B.A., Padgett, D.K., & Logan, T.K. (2006). *Program evaluation: An introduction* (4th Ed.). Belmont, CA: Brooks-Cole.
- Rovai, A. P. (2003). A practical framework for evaluating online distance education programs. *Internet and Higher Education*, 6, 109–124.
- Stavropoulou, A. Stroubouki, T. (2014). Evaluation of educational Programs: The contribution of history to modern evaluation thinking. *Health Science Journal*, 8 (2), 93-204.
- Stufflebeam, D. L. (2004). A note on the purposes, development, and applicability of the Joint Committee Evaluation Standards. *American Journal of Evaluation*, 25(1), 99-102.
- stufflebeam, D. L. (2003). *Evaluation models new directions for evaluation* (No.89). Massey- ass: John Wiley & sons, Inc.
- The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (2002). *the student evaluation standards: How to improve evaluations of students*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Patton, M.Q. (1997). *Utilization –focused evaluation: The new century text*. Thousand oaks, CA: Sage publications.