



## طراحی و اعتباریابی میدانی الگوی اجرای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در دوره ابتدایی

### Design and Field Validation of the Model for Implementing Evaluation of Academic Achievement at Elementary School

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۰۱/۱۴؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۰۷/۲۶

[DOR: 20.1001.1.17354986.1400.16.62.4.9](https://doi.org/10.17354/986.1400.16.62.4.9)

N. beigi

H. R. Bahadoran (Ph.D)

A. Khosravi Babadi (Ph.D)

K. Pooshne (Ph.D)

**Abstract:** The purpose of this study is to provide a model for evaluating the academic achievement of elementary school. Accordingly, exploratory mixed research was used for developing this model. In the qualitative and quantitative phases, semi-structured interviews were conducted with 18 individuals and 30 experts completed the researcher-made questionnaire. The opinions of 500 teachers were collected. The open coding method was used to analyze the qualitative part information and the multi-criteria decision making method was used to analyze the quantitative part data using the AHP electrotechnical model in Expert Choice software. As the finding indicated, the implementation of elementary school evaluation is related to human, organizational and infrastructural components. The human component with a score of 2 is the most important in relation to the implementation of the elementary school evaluation model. Among the 13 components, the facility had the highest weight with a score of 0.524.

**Keywords:** descriptive evaluation, education and training, model of educational evaluation.

نقیسه بیگی<sup>۱</sup>

حمیدرضا رضازاده بهادران<sup>۲</sup>

علی اکبر خسروی بابادی<sup>۳</sup>

کامبیز پوشنه<sup>۴</sup>

چکیده: هدف مقاله حاضر، ارائه الگوی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دوره ابتدایی است. برای تدوین این الگو از پژوهش آمیخته اکتشافی استفاده شد. داده‌های مورد نیاز از متخصصان حوزه ارزشیابی با مصاحبه و پرسشنامه گردآوری گردید. در بخش کیفی و کمی با هجده نفر مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته شد و پرسشنامه محقق‌ساخته را سی نفر از متخصصان تکمیل کردند. نظرات پانصد نفر از معلمان جمع‌آوری شد. برای تحلیل اطلاعات بخش کیفی از روش کدگذاری باز و برای تجزیه و تحلیل داده‌های بخش کمی از روش تصمیم‌گیری چندمعیاره با استفاده از مدل الکتروتکنیک AHP در نرم‌افزار expert choice استفاده شد. مشخص شد اجرای ارزشیابی دوره ابتدایی با مؤلفه‌های انسانی، سازمانی و زیرساختی ارتباط دارد. مؤلفه «انسانی» با امتیاز ۲، بیشترین اهمیت را در ارتباط با اجرای الگوی ارزشیابی تحصیلی دوره ابتدایی دارد و در بین ۱۳ بُعد، امکانات با امتیاز ۰.۵۲۴، بالاترین وزن را داشت.

**کلیدواژه‌ها:** ارزشیابی توصیفی، آموزش و پرورش، الگوی اجرای

۱. دانشجو مقطع دکتری گروه تربیت مشاوره، واحد تهران مرکزی - دانشگاه آزاد اسلامی - تهران - ایران m.Beygi615yahoo.Com
۲. استادیار گروه تربیت مشاوره، واحد تهران مرکزی - دانشگاه آزاد اسلامی - تهران - ایران (مسئول مکاتبات) rezade1390@gamil.com
۳. دانشیار گروه تربیت مشاوره، واحد تهران مرکزی - دانشگاه آزاد اسلامی - تهران - ایران kohsravied@gmail.com
۴. استادیار گروه تربیت مشاوره، واحد تهران مرکزی - دانشگاه آزاد اسلامی - تهران - ایران poushan@Hotmail.Com

فصلنامه مطالعات برنامه درسی، شماره ۶۲، سال شانزدهم، پاییز ۱۴۰۰

ارزشیابی تحصیلی.



از آنجاکه تحول هر جامعه بر تحول نظام آموزشی آن مبتنی است، آموزش و پرورش به عنوان یکی از ارکان توسعه اقتصادی<sup>۱</sup>، اجتماعی<sup>۲</sup> و فرهنگی<sup>۳</sup> می تواند در خدمت و کمک به توسعه یافتگی جامعه قرار گیرد. در این راستا سیاست گذاران و برنامه ریزان هر جامعه می توانند به کمک آینده نگری تحلیلی و نظری، روندهای مهم و اساسی آینده را شناسایی نموده و در گام بعدی با توسل به آموزش و پرورش به عنوان نهادی که در تربیت نیروی انسانی مورد نیاز، بیشترین توانایی و کارایی را دارد، جامعه را در مسیر توسعه همه جانبه قرار دهند (بل<sup>۴</sup>، ۲۰۱۷). به زعم جاکولا و ورمنس<sup>۵</sup> (۲۰۱۷)، یکی از مؤلفه های مهم آموزش و پرورش، ارزشیابی تحصیلی دانش آموزان است که از گذشته تا به حال با چالش ها و آسیب های متعددی درگیر بوده است. به باور متخصصان سنجش آموزش، هدف اساسی نظام سنجش آموخته ها، هدایت و غنی سازی فرایند یاددهی-یادگیری است (پاوری<sup>۶</sup>، ۲۰۱۲؛ سیندلر<sup>۷</sup>، ۲۰۱۱؛ شرمیز و دی وستا<sup>۸</sup>، ۲۰۱۱؛ لی<sup>۹</sup>، ۲۰۱۰؛ گیتومر<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۹؛ نومان<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۷). در واقع ارزشیابی به عنوان عامل تعیین کننده کیفیت اثربخش یک برنامه و یا فرآیند آموزشی است و بی تردید ارزشیابی از موثرترین روش ها برای تضمین کیفیت و شرط اساسی ارتقاء کیفیت مستمر در سیستم آموزشی است (سبحانی نژاد و اسفندآبادی، ۱۳۹۶). الگوی مناسب سنجش آموخته ها، ضمن تمرکز بر تفاوت های فردی دانش آموزان و تأکید بر رویکرد فرایندی و مستمر سنجش فعالیت های یاددهی-یادگیری، سعی دارد تا ضمن سنجش میزان آموخته ها و ایفای نقش سازنده در سراسر چرخه طراحی تا اجرای آموزش، شرایط مناسبی را برای بهبود سطح و عمق یادگیری و عملکرد فراگیران فراهم نماید، به گونه ای که ضمن ایجاد بستر مناسب برای یادگیری معنادار،

- 
1. Economical
  2. Social
  3. Cultural
  4. Ball
  5. Jaakkola & Veermans
  6. Pavri
  7. Sindelar
  8. Shermis & Di Vesta
  9. Lee
  10. Gitomer
  11. Neuman

لذت یادگیری را در ذائقه دانش‌آموزان ایجاد نماید و احساس نیاز به یادگیری مادام‌العمر را در آنان نهادینه کند.

به‌زعم عزیزی و حیدری (۱۳۹۱)، مهم‌ترین نشانگر بازده آموزش، علم و برجسته‌ترین نشانگر کاری که یک نظام آموزشی باید انجام دهد، پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان است؛ از این رو موفقیت هر نظام آموزشی بستگی به این دارد که آن نظام چگونه به ارزشیابی از یادگیری اقدام می‌کند. به بیان دیگر کیفیت نظام ارزشیابی تحصیلی، از مهم‌ترین ویژگی‌هایی است که در تعالی یا تباهی فرد و جامعه تأثیرگذار می‌باشد.

به اعتقاد لی (۲۰۱۰)، و نومان (۲۰۰۷)، بهره‌مندی از رویکردهای نوین سنجش آموخته‌ها، در همه مقاطع آموزشی ضرورت و اهمیت بسیاری دارد، اما این ضرورت در مقطع ابتدایی به دلیل حساسیت و جایگاه ویژه آن در کسب مهارت‌های پایه، دوچندان است. نظام سنجش آموخته‌ها در دوره آموزش ابتدایی باید به‌گونه‌ای طراحی و اجرا گردد تا دانش‌آموزان ضمن کسب مهارت‌های پایه و فراهم‌سازی فرصت لازم برای پرورش ابعاد چندگانه وجودی‌شان، لذت یادگیری را احساس کنند.

بدین علت، روش‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی طی سال‌های گذشته در ایران هم دچار دگرگونی شده است و از جلوه‌های بارز آن می‌توان به تغییر ارزشیابی کمی و نتیجه‌مدار مبتنی بر دیدگاه رفتارگرایی در دوره ابتدایی به ارزشیابی کیفی، مستمر، توصیفی و فرایندمدار مبتنی بر دیدگاه ساختگرایی<sup>۱</sup> (سازنده‌گرایی) اشاره کرد.

تغییر رویکرد ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در ایران، ضمن آنکه متأثر از دیدگاه‌های علمی مربوط به رویکردهای جدید روان‌شناسی یاددهی-یادگیری (شناخت‌گرایی و سازنده‌گرایی) و زاینده‌شویه‌های فلسفی و تفکر پس از اثبات‌گرایی و همسو با گرایش جهانی به اصلاحات آموزشی است، در عین حال به کاستی‌های واقعی نظام ارزشیابی آموزش ابتدایی نیز ربط دارد. مساله «رغبت تحصیلی» (حسینی، ۱۳۹۰) و «افت تحصیلی» دانش‌آموزان دوره ابتدایی در دهه هفتاد به‌طورجدی سیاست‌گذاران آموزشی را متأثر کرد و در این شرایط بود که شورای عالی آموزش و پرورش در سال ۱۳۸۱ به تصویب نظام ارزشیابی کیفی-توصیفی اقدام نمود.

طراحی و اعتباریابی میدانی الگوی اجرای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی ...  
نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی به طور خاص در پی آن بود تا با ارتقاء بهره‌وری و بهبود اثربخشی نظام تعلیم و تربیت، منجر به هدایت و تسهیل یادگیری و بهبود محیط یادگیری شود. با وجود این، تحقیقات انجام شده حکایت از آن دارد که چنین توفیقی حاصل نشده است و اگر در برخی پژوهش‌ها به شرح مواردی از توفیق اقدام شده، موارد متعدد دیگری از مشکلات نیز آشکار گردیده است.

با توجه به نظرات متخصصانی از جمله زوج<sup>۱</sup> (۲۰۱۷)، و وانگ، دنگ و دوما<sup>۲</sup> (۲۰۱۷)، توجه به ارزشیابی توصیفی در نظام‌های آموزشی این واقعیت را آشکار می‌سازد که سیاست اشاعه و استقرار رویکرد جدید ارزشیابی، امر مهمی است که مسئولان و رهبران آموزشی گاهی اوقات به دقت به آن توجه نمی‌کنند.

گرچه چنین تبیینی می‌تواند همچنان مدیران را در مواجهه با مشکلات ارزشیابی توصیفی به این نظریه متمایل کند که با تغییر مدیریت (شاید هم مدیران!) وضعیت بهبود می‌یابد، اما چنین باوری تقلیل دادن واقعیت یک مساله اساسی به سطحی نازل است. «الگوهای عمل دارای قابلیت بنیادی عملکردی نیازمند آن هستند که شرایط اجرایی آن‌ها تحقق یابد تا آن‌ها بتوانند آثار خود را آشکار کنند» (موسی‌پور، ۱۳۹۶). تدارک شرایط اجرایی، موضوعی متفاوت از قابلیت‌های یک الگوست. همین ایده سبب شد تا این پرسش مطرح گردد که اقتضائات و شرایط اجرای ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی ایران کدام است؟ درعین حال، اعتقاد بر آن است که این موضوع فراتر از الگوی ارزشیابی توصیفی جاری در کشور قابل طرح است و پرسش اساسی‌تر آن است که چگونه می‌توان به اجرای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در دوره ابتدایی اقدام کرد؟

ارزشیابی پیشرفت تحصیلی با رویکرد توصیفی با چالش‌هایی هم مواجه بوده است که از آن جمله می‌توان به کمبود معلمان با کیفیت و توانمند در کلاس درس، تعداد بالای دانش‌آموزان در کلاس درس، عدم آمادگی کامل مدارس برای رویارویی با این نوع شیوه ارزشیابی (صالحی و همکاران، ۱۳۹۴)؛ عدم برنامه صحیح معلمان و مسئولین برای ایجاد رقابت سالم بین دانش‌آموزان، نگرش منفی معلمان دوره ابتدایی، عدم توجه به خلاقیت دانش‌آموزان با این نوع

---

1. Zoch

2. Wanga, Dengb & Dua

ارزشیابی، احتمال کم سواد بارآمدن دانش‌آموزان، نامشخص بودن نتایج ارزشیابی برای دانش‌آموان و والدین، صرف زمان زیاد برای ارزشیابی (انگلیش، ۲۰۱۷)؛ اشاره کرد. بنابراین از یکسو، با توجه به اهمیت والای نظام سنجش آموخته‌ها و تأثیرات آن بر کیفیت یادگیری دانش‌آموزان و فرآیند یاددهی و یادگیری و همچنین گذشت بیش از یک دهه از زمان اجرای طرح ارزشیابی توصیفی، بررسی پیامدهای ناشی از جاری‌سازی این رویه در نظام آموزش ابتدایی و شناسایی آسیب‌های احتمالی آن، می‌تواند در افزایش شناخت و ارتقای کارآمدی، نقش اساسی داشته باشد.

اهمیت پرداختن به این مسئله ضرورت ارائه الگوی اجرای ارزشیابی تحصیلی از آن جهت می‌باشد که تغییر در نظام آموزشی دوره ابتدایی، یکی از مهم‌ترین راهبردهای اصلاح نظام آموزشی است (ریدر و همکاران، ۲۰۱۷). هرچند کاربرد ارزشیابی توصیفی به فرایندهای آموزشی و ارائه مکانیزمی برای سنجش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان محدود نمی‌گردد و در تحلیل مسائل رفتاری کودکان بسیار پرکاربرد است، اما آنچه در این میان قابل تأمل می‌باشد این است که اغلب روش‌های مورد استفاده در ارزشیابی توصیفی به روشنی تبیین نمی‌گردند (مورفی، ۲۰۰۷)؛ نتایج پژوهش‌ها مبین آن است که بیشتر تلاش‌ها برای بهبود ارزشیابی‌ها و استفاده از رویکردهای توصیفی در ارزشیابی، بر بازبینی اشکال موجود این حوزه، متمرکز هستند.

همچنین ضرورت انجام تحقیق حاضر از آنجا نشأت می‌گیرد که عدم موفقیت تغییر برنامه‌ها، فرایندها یا رویکردها در نظام آموزشی بدون درک اصول و عملکردهای تغییر پیشنهادی توسط معلمان و بدون آموزش مجریان است. به عبارت دیگر، اجرای برنامه‌های تحول‌آفرین حوزه تعلیم و تربیت در صورتی که با پذیرش، همراهی و همیاری معلمان مواجه نگردد، با مشکل روبه‌رو خواهد شد (زمانی فرد و همکاران، ۱۳۸۹). همچنین کاستی‌ها و ناکامی‌های موجود، آسیب‌های واردشده متعدد به ارزشیابی تحصیلی و نیز برخی شکست‌ها و کم‌توفیقی‌های الگوی کنونی ارزشیابی توصیفی دوره ابتدایی موجب گردیده تا پرداختن به موضوع ارائه الگوی اجرایی ارزشیابی تحصیلی در دوره ابتدایی مورد نظر قرار گیرد.

### پیشینه پژوهش

مطالعات متعددی در ایران و خارج از ایران نشان می‌دهد ارزشیابی توصیفی با مساله‌هایی در اجرا مواجه است (جدول ۱). تمرکز این پژوهش‌ها بر موضوع «پیامد» اجرای الگوی ارزشیابی توصیفی بوده است. البته آگاهی از پیامدهای اجرای یک الگو می‌تواند به ایجاد تعلق یا کاهش آن کمک کند، اما نمی‌تواند در خدمت بهسازی و بهبود آن باشد. آنچه ضروری‌تر از شناخت پیامدهاست، شناخت علت تحقق آن دستاوردها می‌باشد. در این مقاله به بحث چگونگی اجرا پرداخته شده است و این عمل نوعی ورود به موضوع علت‌ها از منظری دیگر است. این ورود از آن جهت که هم امکانی برای مقایسه و راهی برای خروج از مشکل ارائه می‌کند، شاید تا حدی بتواند در میان دست‌اندرکاران و مدیران حوزه مربوطه که سرشار از بدبینی نسبت به پژوهش هستند، مفیدتر باشد.

جدول ۱: خلاصه پژوهش‌های مربوط و نتایج آن‌ها

پژوهشگر و سال انجام	موضوع مورد بررسی	نتایج اصلی پژوهش
کیم <sup>۱</sup> ۲۰۲۰	کیفیت فعالیت نومعلمان و استفاده آنان از ارزشیابی توصیفی	نتایج پژوهش نشان داد که ارزشیابی کیفی در نومعلمان منجر به افزایش مسئولیت‌پذیری، کیفیت فعالیت‌ها و جدیت آنان شده است. وی همچنین نشان داد که نومعلمان از همه ابعاد و جنبه‌های ارزشیابی توصیفی آگاه نبودند و این ممکن است عمل آنان را دچار مشکل کند.
گو و وارن <sup>۲</sup> ۲۰۱۹	نقاط قوت ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی	در پژوهشی به ارزشیابی توصیفی در مقطع ابتدایی پرداختند و نشان دادند که این نوع ارزشیابی دارای نقاط قوت متعددی است؛ از جمله آنکه استرس دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد و دانش‌آموزان و معلم را باهم دوست و همکار می‌کند و دانش‌آموزان به دلیل امتحان و نمره از معلم نمی‌ترسند.
کیم و همکاران <sup>۳</sup> ۲۰۱۸	استفاده از روش ارزشیابی توصیفی در درس ریاضی	آنان نشان دادند که معلمان ریاضی استفاده از ارزشیابی توصیفی را برای بررسی فرآیند تفکر و فرآیند حل مسئله توسط دانش‌آموزان مناسب می‌دانند؛ اما باور دارند که در مدارس ابتدایی موضوعات کافی برای ارزشیابی توصیفی موجود نیست. آنان نشان دادند که معلمان

1. Kim

2. Gu. Y. & Warren

3. Kim & Et Al

پژوهشگر و سال انجام	موضوع مورد بررسی	نتایج اصلی پژوهش
وانگا، دنگ و دوما <sup>۱</sup> ۲۰۱۷	مزایا و معایب ارزشیابی توصیفی	ابتدایی حدود ۴ تا ۷ بار در ماه در کلاس‌های خود از روش ارزشیابی توصیفی استفاده می‌کنند. بیش از ۹۰٪ معلمان از این روش ارزشیابی برای بهبود خلاقیت و تفکر ریاضی دانش‌آموزان استفاده می‌کردند.
بل <sup>۲</sup> ۲۰۱۷	مزایا و معایب ارزشیابی توصیفی	ارزشیابی توصیفی دوره ابتدایی می‌تواند در شناسایی و پرورش استعدادها و توانایی‌ها و علایق دانش‌آموزان، اصلاح، بهبود و ارتقاء فرایند یاددهی-یادگیری، آگاه ساختن دانش‌آموزان و والدین از فرایند پیشرفت تحصیلی-تربیتی و جلب مشارکت آنان برای بهبود عملکرد، ایجاد زمینه مناسب به منظور تقویت انگیزه یادگیری و تصمیم‌گیری در خصوص ارتقاء دانش‌آموزان به پایه بالاتر مفید باشد. باوجوداین، ارزشیابی توصیفی به سبب زمان‌بر بودن آن به طور کامل توسط معلمان اجرا نمی‌شود و به توصیف دقیق وضعیت دقیق تحصیلی دانش‌آموزان منجر نمی‌شود و انگیزه لازم را در دانش‌آموزان ایجاد نمی‌کند.
وان اسپچندل، آیزنبرگ، والته و اسپینراد <sup>۳</sup> ۲۰۱۵	مزایا و معایب ارزشیابی توصیفی	این پژوهش نشان داد دانش‌آموزان دارای روحیه احساسی بالا، در ارزشیابی توصیفی عملکرد بهتری دارند. گرچه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط معناداری با جنسیت نشان نداد، اما دانش‌آموزان نسبت به مشارکت در ارزشیابی خود، ابراز رضایت کردند. نتایج نشان داد ارزشیابی توصیفی توانسته اعتمادبه‌نفس بالایی در دانش‌آموزان ایجاد نماید، اما در افزایش همکاری بین دانش‌آموزان و والدین آن‌ها و تقویت سیستم‌های مشارکتی، مؤثر نبوده است.

1. Wanga, Dengb & Dua
2. Ball
3. Vanschyndel, Eisenberg, Valiente & Spinrad



پژوهشگر و سال انجام	موضوع مورد بررسی	نتایج اصلی پژوهش
بیگلری ۲۰۱۱	بررسی ارزشیابی توصیفی در سیستم آموزش و پرورش ایران	در پژوهشی به ارزشیابی توصیفی در سیستم آموزش و پرورش ایران پرداخت. در این پژوهش دیدگاه ۴۰ معلم، مورد بررسی قرار گرفت. نتایج پژوهش نشان داد اصلی‌ترین چالش ارزشیابی توصیفی عبارت است از: عدم آماده‌سازی زیرساخت‌هایی از قبیل آموزش مناسب، امکانات و تجهیزات و انگیزه اجرای این ارزشیابی.
ادیب منش ۱۳۹۸	مزایا و معایب ارزشیابی توصیفی	در این پژوهش آشکار شد که ارزشیابی توصیفی دارای پیامدهای مثبت و منفی بوده است. پیامدهای مثبت آن شامل شش مورد بدین شرح بوده‌اند «پویا شدن فرآیند ارزشیابی، کاهش استرس و افزایش اعتمادبه‌نفس، مطابقت با معیارهای سنجش اصیل، حل مشکل مردودی، رشد مهارت قضاوت، تقویت روحیه همکاری» و پیامدهای منفی آن شامل هفت مورد با عناوین «کاهش انگیزه دانش‌آموزان مستعد، مشکل زمان (زمان‌بر بودن)، نامشخص بودن مفهوم و نتایج ارزشیابی، مشکلات متعدد در اجرای ارزشیابی به دلیل افزایش حجم فعالیت‌ها، عدم ارائه اطلاعات دقیق از وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان، عدم امکانات کافی برای ارزشیابی و کاهش یادگیری عمیق و معنادار» بوده است.
فانح نژاد و اندیشمند ۱۳۹۸	پیامدهای مثبت استفاده از روش ارزشیابی توصیفی	این پژوهش نشان داد ارزشیابی توصیفی دارای شش مورد پیامد منفی بوده است: «کاهش میزان و کیفیت تلاش دانش‌آموزان ضعیف، افت شدید انگیزه در دانش‌آموزان مستعد، نامفهوم بودن گزاره‌های ارزشیابی و نیاز به توضیح مجدد برای والدین و یا دانش‌آموزان، دشواری تعیین سطح دانش‌آموزان، کم‌سوادی دانش‌آموزان با توجه به نوع ارزشیابی و مشکلات ارزشیابی آخر ترم و جمع‌بندی آن».
صالحی، بازرگان، صادقی و شکوهی یکتا ۱۳۹۴	پیامدهای مثبت استفاده از روش ارزشیابی توصیفی	در این پژوهش آشکار شده است که نقاط ضعف ارزشیابی توصیفی در شش دسته کاهش شوق، حساسیت و انگیزه تلاش دانش‌آموزان نسبت به یادگیری و تحصیل، افزایش افت یادگیری و دامن زدن به کم‌سوادی دانش‌آموزان، کاهش عدالت در سنجش دانش‌آموزان و تبعات آن، کاهش افراطی استرس دانش‌آموزان و تبعات ناشی از آن، افزایش فشار روانی و جسمی پر دامنه بر معلمان و عدم تناسب بین امکانات موجود و الزامات خواسته شده در ارزشیابی توصیفی قرار

نتایج اصلی پژوهش	موضوع مورد بررسی و سال انجام پژوهشگر
<p>دادند و همچنین نقاط قوت ارزشیابی توصیفی در هشت دسته شامل حذف زحمت معلمان برای نگارش فهرست اسامی دانش‌آموزان، امکان استفاده از روش‌های متعدد در ارزیابی دانش‌آموزان، کاهش استرس دانش‌آموزان، فرآیندی بودن سنجش دانش‌آموزان، کاهش دردهای معلمان در خصوص پاسخگویی به والدین، کاهش پدیده مطالعه شب امتحان، حل مسئله مردودی دانش‌آموزان به خاطر ضعف در یک درس، انعطاف‌پذیری بیشتر ارزشیابی توصیفی و عرصه عمل وسیع‌تر معلم می‌باشد.</p>	
<p>نتایج پژوهش نشان داد معلمان نسبت به اهداف، شیوه اجرا، کارکرد، تجویز و تعمیم این برنامه، نقدها و گلايه‌های فراوانی دارند که مایل‌اند شنیده شود. تدارک سازوکارهای منسجم و با ضمانت اجرایی بالا و پیگیری، پاسخگویی به نقدها و نگرانی‌های آنان در این خصوص و همچنین ارتقای شرایط موجود، می‌تواند به بهبود کیفیت نظام ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی کمک شایانی کند.</p>	<p>کمک به بهبود کیفیت نظام ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی</p> <p>خصالی، صالحی و بهرامی ۱۳۹۴</p>
<p>در تحقیقی به بررسی نگرش و تجارب معلمان در خصوص تحقق اهداف ارزشیابی توصیفی در دوره دوم ابتدایی پرداخت. نتایج به‌دست‌آمده از ابزار پژوهش (مصاحبه و پرسشنامه) نشان‌دهنده آن بود که به‌طورکلی از دیدگاه معلمان ابتدایی ارزشیابی توصیفی در تحقق اهداف، بهبود کیفیت یادگیری دانش‌آموزان، تأکید بر اهداف آموزش و پرورش به‌جای تأکید بر محتوای کتاب‌ها، فراهم نمودن زمینه مناسب برای حذف حاکمیت مطلق امتحانات پایانی و افزایش بهداشت روانی محیط یاددهی-یادگیری تأثیر مطلوبی داشته است و تنها هدف حذف فرهنگ بیست‌گرای دانش‌آموزان در حد نامطلوب ارزیابی شد.</p>	<p>نگرش و تجارب معلمان از ارزشیابی</p> <p>تونی ۱۳۹۴</p>

طراحی و اعتباریابی میدانی الگوی اجرای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی ...  
 در این پژوهش، روش تحقیق آمیخته (ترکیبی)<sup>۱</sup> مورد استفاده قرار گرفت و طرح «اول کیفی بعد کمی» مبنای عمل بود.

**مرحله کیفی:** در مرحله کیفی، جامعه اطلاع‌رسان را کلیه متخصصان حوزه ارزشیابی تحصیلی (به‌ویژه ارزشیابی تحصیلی مقطع ابتدایی) تشکیل دادند و ملاک انتخاب آنان درگیری مستقیم با ارزشیابی توصیفی و تجربه بالای آنان بود. مشارکت‌کنندگان به شیوه نمونه‌گیری گروه بارز<sup>۲</sup>، انتخاب شدند و حجم نمونه به شیوه «اشباع نظری» تعیین گردید. در فرایند مصاحبه، از نفر پانزدهم، تکرار آغاز و تا نفر هجدهم جمع‌آوری اطلاعات استمرار یافت. دلیل انتخاب و تمرکز بر متخصصان ارزشیابی تحصیلی مقطع ابتدایی، درگیری مستقیم این افراد با ارزشیابی دانش‌آموزان و آگاهی کامل نسبت به موضوع پژوهش بود. معیار «بارز بودن» این اشخاص برای ورود به مصاحبه شامل موارد زیر بود:

- تجربه کافی در عرصه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی
- داشتن مقاله علمی و یا کتاب در خصوص مباحث مربوط به ارزشیابی تحصیلی در محافل و نشست‌های علمی

- مشارکت مستقیم و مستمر در امر ارزشیابی دانش‌آموزان (جدول ۲).

جدول ۲: ویژگی‌های اساسی گروه اطلاع‌رسان

ردیف	سابقه خدمت	سابقه تدریس	مدرك تحصیلی	ردیف	سابقه خدمت	سابقه تدریس	مدرك تحصیلی
۱	۲۲ سال	۱۲ سال	دکتری	۱۰	۲۴ سال	۲۰ سال	دکتری
۲	۲۸ سال	۲۰ سال	دکتری	۱۱	۲۲ سال	۱۹ سال	دکتری
۳	۲۵ سال	۱۵ سال	دکتری	۱۲	۱۹ سال	۱۶ سال	دکتری
۴	۱۲ سال	۱۰ سال	دکتری	۱۳	۲۶ سال	۲۳ سال	دکتری
۵	۱۸ سال	۱۵ سال	دکتری	۱۴	۲۹ سال	۲۵ سال	دکتری
۶	۱۹ سال	۱۷ سال	دکتری	۱۵	۲۳ سال	۲۰ سال	دکتری
۷	۱۸ سال	۱۴ سال	دکتری	۱۶	۲۸ سال	۲۴ سال	دکتری
۸	۱۶ سال	۱۳ سال	دکتری	۱۷	۲۹ سال	۲۵ سال	دکتری

1. Mixed Method

2. Intensity Sampling Method

ردیف	سابقه خدمت	سابقه تدریس	مدرک تحصیلی	ردیف	سابقه خدمت	سابقه تدریس	مدرک تحصیلی
۹	۱۴ سال	۱۲ سال	دکتری	۱۸	۲۶ سال	۲۱ سال	دکتری

برای گردآوری اطلاعات از مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته استفاده شد. سؤالات مصاحبه با کمک و الهام از مبانی نظری و پیشینه پژوهشی شناسایی و تنظیم گردید و در گفتگوهای عمیق و گاه مکرر، اطلاعات جمع‌آوری شد.

برای تحلیل اطلاعات، ابتدا مصاحبه هر اطلاع‌رسان تدوین گردید و بعد با استفاده از روش کدگذاری باز، محوری و منتخب تحلیل آن‌ها انجام گرفت. تحلیل اطلاعات کیفی، طی چند مرحله به انجام رسید: (۱) مرور داده‌ها؛ (۲) سازمان‌دهی داده‌ها؛ (۳) کدگذاری داده‌ها؛ (۴) طبقه‌بندی داده‌ها؛ (۵) ایجاد مقولات فرعی؛ (۶) ایجاد مقولات اصلی یا محورهای عمده؛ (۷) تدوین گزارش.

**مرحله کمی:** در مرحله کمی دو گروه مشارکت داشتند: گروه اول شامل متخصصانی بود که همانند بخش کیفی، شناسایی و انتخاب شدند و تعداد آن‌ها ۳۰ نفر بود. این گروه انتخاب شدند تا به اعلام نظر درباره مؤلفه‌ها، ابعاد و شاخص‌های الگوی اجرای ارزشیابی تحصیلی اقدام کنند. گروه دوم شامل معلمان مدارس ابتدایی بود و جمعیت آن‌ها شامل ۵۰۰ معلم بوده است. این گروه برای «اعتباریابی میدانی» الگوی اجرای ارزشیابی تحصیلی انتخاب شدند. نظرات آنان، به‌عنوان کسانی که در عرصه عمل فعالیت داشتند، به‌عنوان ارزیاب موقعیت مورد نظر بوده است.

ابزار کسب اطلاعات در هر دو گروه متخصصان و معلمان، پرسشنامه بود. پرسشنامه متخصصان برای سنجش اولویت (اهمیت) هر یک از مؤلفه‌ها، ابعاد و شاخص‌ها با درجه‌بندی ۵-۱ تشکیل شده بود. این پرسشنامه را همه گروه ۳۰ نفره متخصصان پاسخ دادند. پرسشنامه دوم مربوط به معلمان بود و ۴۴۱ نفر از معلمان آن را تکمیل و عودت دادند. محتوای این پرسشنامه نیز همانند پرسشنامه متخصصان بود.

برای بررسی وضعیت پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ بهره گرفته شد که مقدار آلفای کرونباخ ابعاد ۰,۸۷۹ و شاخص‌ها ۰,۹۲۵ به دست آمد. با توجه به نتایج حاصله از

طراحی و اعتباریابی میدانی الگوی اجرای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی ...  
 آزمون آلفای کرونباخ، پایایی ابعاد و شاخص‌های تحقیق بالاتر از ۰,۷ حاصل شده که  
 تأییدکننده پایایی قابل قبول است.

برای تحلیل داده‌های بخش کمی مربوط به متخصصان، از مدل «الکتر» و از تکنیک  
 اولویت‌بندی شاخص‌ها (APA) استفاده گردید. همچنین برای تحلیل داده‌های بخش کمی  
 مربوط به معلمان به‌عنوان اعتباریابی میدانی الگوی اجرای ارزشیابی تحصیلی، از تحلیل عاملی  
 اکتشافی و تأییدی استفاده شد.

### یافته‌های پژوهش

**یافته‌های بخش کیفی:** در پاسخ به این پرسش که «الگوی اجرای ارزشیابی تحصیلی دوره  
 ابتدایی شامل چه ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌هایی است؟» تحلیل اطلاعات نشان داد که  
 متخصصان حوزه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی بر سه مؤلفه «زیرساختی»، «سازمانی» و «انسانی»  
 به‌عنوان مؤلفه‌های اساسی اجرای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی تأکید نهاده‌اند. مؤلفه زیرساختی  
 که متمرکز بر پدیده‌های بنیادین عمل آموزش است، دارای دو بعد اساسی قلمداد شده است:  
 امکانات و منابع مالی. برای مؤلفه سازمانی، پنج بعد اعلام شده است که عبارتند از: «آموزش و  
 آگاهی»، «عملکرد و کارایی»، «نظارت»، «امور اجرایی»، «امور محتوایی» و مؤلفه انسانی متشکل  
 از شش بعد قلمداد شده است: «شناختی»، «انعطاف‌پذیری»، «رشد اجتماعی»، «شخصیتی-روانی  
 دانش‌آموز»، «تحصیلی-یادگیری» و «اولیا و معلمان». برای فهم و تشخیص هر یک از این ابعاد،  
 شاخص‌هایی معرفی شده است که شمار آنها در اینجا، نود و شش مورد تعیین گردید (جدول  
 ۳).

جدول ۳: مؤلفه‌ها، ابعاد و شاخص‌های اجرای ارزشیابی تحصیلی

مؤلفه‌ها	ابعاد	شاخص‌ها
زیرساختی	امکانات	زیرساخت‌های موردنیاز برای اجرای طرح، امکانات مدرسه، امکانات آموزش و پرورش
	مالی	بودجه اجرای دقیق طرح، هزینه انجام طرح
سازمانی	آموزش و آگاهی	منابع و برنامه آموزشی، مدل‌سازی ارزشیابی توصیفی، آموزش ضمن خدمت، آموزش و آگاهی معلمان از ارزشیابی توصیفی، آموزش و آگاهی مدیران مدرسه از ارزشیابی توصیفی، آموزش و آگاهی والدین دانش‌آموزان از ارزشیابی توصیفی، آموزش و آگاهی دانش‌آموزان از ارزشیابی توصیفی،

مؤلفه‌ها	ابعاد	شاخص‌ها
		اعتماد به نظام آموزشی
	عملکرد و کارایی	بهبود یادگیری دانش‌آموزان، بهبود کیفیت پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، میزان بازدهی ارزشیابی توصیفی در سنجش دانش‌آموزان، تشخیص کامل نتایج کار دانش‌آموزان، سنجش دانش‌آموز با توانایی‌هایش، آزمون‌های عملکردی، سنجش عملکرد معلمان و مدارس، برداشته شدن جو خشک و مصنوعی کلاس، بازخورد مثبت از ارزشیابی، سنجش عملکرد دانش‌آموز در کل سال تحصیلی
	نظارتی	نظارت بر اجرای صحیح ارزشیابی، نظارت روزانه معلمان بر دانش‌آموزان، نظارت والدین بر دانش‌آموزان، گزارش عمیق پیشرفت دانش‌آموز
	اجرائی	به‌کارگیری ارزشیابی توصیفی در عمل، پایه علمی ارزشیابی توصیفی در عمل، کیفیت انجام ارزشیابی توصیفی، اجرای صحیح ارزشیابی توصیفی، مدت‌زمان انجام ارزشیابی توصیفی، حجم آزمون‌های ارزشیابی توصیفی، شفافیت دستورالعمل‌های اجرایی، شفافیت ارزشیابی، دشواری تعیین سطح دانش‌آموزان، همپوشانی فرم‌ها، تنوع ابزارها
	محتوایی	حاکم شدن روح ارزشیابی توصیفی به‌جای ارزشیابی سنتی، متناسب بودن کیفیت و کمیت محتوای ارزشیابی، فرهنگ‌سازی ارزشیابی توصیفی - کیفی برای معلمان، مدیران و والدین؛ توجه فلسفه ارزشیابی توصیفی، تناسب با دوره ابتدایی، هماهنگی بین مقاطع تحصیلی، تناسب ضوابط با به‌کارگیری ارزشیابی، تطابق محتوای دروس با رویکرد ارزشیابی توصیفی
انسانی	شناختی	شناخت قابلیت‌ها و مهارت دانش‌آموزان، شناخت دانش‌آموزان شایسته و توانمند، شناخت نقاط قوت و ضعف دانش‌آموزان، رفتارسنجی دانش‌آموزان (سنجش رفتاری دانش‌آموزان)، قضاوت صحیح و منصفانه معلم از دانش‌آموزان، شناخت والدین از وضعیت درسی دانش‌آموزان
	انعطاف‌پذیری	میزان نوآوری ارزشیابی توصیفی، پویایی ارزشیابی توصیفی، مستمر بودن ارزشیابی توصیفی، هماهنگی برنامه درسی با اهداف ارزشیابی توصیفی، هماهنگی ابزارهای آموزشی با اهداف ارزشیابی توصیفی
	رشد اجتماعی	نظم و انضباط دانش‌آموزان، تقویت روحیه همکاری و کارگروهی بین دانش‌آموزان، افزایش مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان، افزایش تعامل بین دانش‌آموزان و معلمان، افزایش تعامل (درسی) دانش‌آموزان با والدین
	(مهارت اجتماعی)	

مؤلفه‌ها	ابعاد	شاخص‌ها
شخصیتی - روانی دانش‌آموز		بهبود انگیزه و علاقه‌مندی، افزایش اعتمادبه‌نفس، رقابت سالم، آرامش روحی دانش‌آموز، کاهش استرس و اضطراب (ناشی از امتحانات)، سطح مطلوب استرس (استرس مفید)، افزایش خلاقیت و نوآوری، حس تبعیض در بین دانش‌آموزان پرتلاش، نادیده گرفتن شدن توانایی دانش‌آموزان پرتلاش، حرف‌شنوی از معلمان، پیوند عاطفی معلم و دانش‌آموز، افزایش فعالیت دانش‌آموزان خجالتی، افزایش حساسیت دانش‌آموزان در انجام تکالیف، افزایش حس کنجکاوی دانش‌آموز، افزایش تحرکات ذهنی دانش‌آموز، توجه همه‌جانبه به تمامی جنبه‌های رشد دانش‌آموزان، مقایسه دانش‌آموز با خود نه با دیگران
تحصیلی - یادگیری		آموزش تفسیر و تحلیل، ماندگاری آموزشی، یادگیری بر اساس تجربه (در مقابل حفظ دروس)، تعمیق یادگیری، یادگیری عملکردی، یادگیری کاربردی، کیفیت درسی دانش‌آموزان، یادگیری تفکر نقادی و نقدپذیری دانش‌آموز، جلوگیری از افت تحصیلی دانش‌آموز
اولیا و معلمان		افزایش توقعات (اولیا و دانش‌آموزان) به پیشرفت تحصیلی، تغییر نگرش خانواده‌ها، کاهش حساسیت اولیا به نمره‌گیری (نمره بیست)، آرامش روحی معلم، انگیزه یا سرخوردگی معلمان و مدیران در اجرا، حجم زیاد کار برای معلمان، حفظ شأن معلم، به‌عنوان ارزیاب، افزایش اختیارات معلم

### یافته‌های بخش کمی:

در تحلیل کمی اطلاعات، این پرسش مورد نظر بود که «ابعاد؛ مولفه‌ها و شاخص‌های ارزشیابی تحصیلی دوره ابتدایی از چه اولیاتی برخوردار هستند؟» تحلیل داده‌های حاصل از نظرخواهی از متخصصان نشان داد که در قضاوت آنان، مؤلفه زیرساختی برای اجرای الگوی ارزشیابی تحصیلی دوره ابتدایی دارای نقش تعیین‌کننده نمی‌باشد؛ اما امکانات کافی لازمه اجرای موفقیت‌آمیز ارزشیابی تحصیلی است. همچنین، در ارزیابی گروه متخصصان، مؤلفه سازمانی نیز از اهمیت بالایی در اجرای ارزشیابی تحصیلی برخوردار نیست. آنچه برای اجرای ارزشیابی تحصیلی از نگاه این گروه دارای ارزش اساسی است، «مؤلفه انسانی» است. از نظر آنان، «آموزش و آگاهی» دست‌اندرکاران و ذینفعان ارزشیابی تحصیلی می‌تواند ضامن موفقیت آن باشد و این موضوع نوعی آگاهی محسوب می‌شود. برای آنان نوع قضاوت معلمان، مسئولین و

اولیا دانش‌آموزان نسبت به ارزشیابی تحصیلی، مهم است و آنان باور دارند که این موضوع مربوط به «آگاهی و آموزش» آنهاست. البته شرح مولفه انسانی، گسترده است و جنبه‌های مختلف حیات انسانی از دانش و باور و نگرش تا اهداف و اعمال دست‌اندرکاران و ذی‌نفعان را شامل می‌شود (جدول ۴).

جدول ۴: ماتریس اولیه مدل الکترون در رتبه‌بندی مؤلفه‌های ارزشیابی تحصیلی دوره ابتدایی

مؤلفه	مؤلفه	مؤلفه	پاسخ	مؤلفه	مؤلفه	مؤلفه	پاسخ
انسانی	سازمانی	زیرساختی	دهندگان	انسانی	سازمانی	زیرساختی	دهندگان
۲.۸۱	۲.۵۸	۲.۵	متخصص ۱۶	۲.۸۱	۲.۶۱	۲.۲۴	متخصص ۱
۲.۸۲	۲.۴۳	۲.۳۴	متخصص ۱۷	۲.۵۷	۲.۴۶	۲.۳۷	متخصص ۲
۲.۴۹	۲.۴۷	۲.۵۳	متخصص ۱۸	۲.۷۵	۲.۷	۲.۴۱	متخصص ۳
۲.۶۶	۲.۶۳	۲.۳۷	متخصص ۱۹	۲.۵۳	۲.۴۹	۲.۲۲	متخصص ۴
۲.۶۷	۲.۷۸	۲.۳۶	متخصص ۲۰	۲.۷۷	۲.۷۴	۲.۳	متخصص ۵
۲.۷۳	۲.۶۹	۲.۲۲	متخصص ۲۱	۲.۸۶	۲.۶۱	۲.۷۴	متخصص ۶
۲.۷۲	۲.۷	۲.۳	متخصص ۲۲	۲.۶۲	۲.۵۴	۲.۶۱	متخصص ۷
۲.۷۹	۲.۷۵	۲.۵۲	متخصص ۲۳	۲.۴۵	۲.۳۹	۲.۱۷	متخصص ۸
۲.۶۶	۲.۶۹	۲.۶۴	متخصص ۲۴	۲.۶۴	۲.۳۱	۲.۳۴	متخصص ۹
۲.۵۳	۲.۶۸	۲.۴۶	متخصص ۲۵	۲.۱	۲.۷۴	۲.۴۲	متخصص ۱۰
۲.۷۷	۲.۵۷	۲.۵۱	متخصص ۲۶	۲.۷۳	۲.۶۴	۲.۳۳	متخصص ۱۱
۲.۶۴	۲.۷۳	۲.۳۷	متخصص ۲۷	۲.۶۱	۲.۸۴	۲.۲	متخصص ۱۲
۲.۶۲	۲.۶۶	۲.۳۴	متخصص ۲۸	۲.۶۸	۲.۶	۲.۴۱	متخصص ۱۳
۲.۶۳	۲.۵۷	۲.۴۴	متخصص ۲۹	۲.۶۴	۲.۵۸	۲.۲۹	متخصص ۱۴
۲.۶۸	۲.۷۳	۲.۲۹	متخصص ۳۰	۲.۵۷	۲.۴۹	۲.۷۵	متخصص ۱۵

همچنین در این مرحله با ترکیب ماتریس هماهنگ مؤثر و ماتریس ناهماهنگ مؤثر، ماتریس نهایی ایجاد شد که در آن با مشخص کردن تعداد بُردها و باخت‌ها برای مؤلفه‌ها، اولویت و اهمیت مؤلفه‌ها در مقایسه با یکدیگر (به صورت نسبی) بر اساس نظرات متخصصین و خبرگان به دست آمد. این ترتیب نشان داد که مؤلفه «انسانی» با امتیاز (۲)، بیشترین اهمیت و اولویت را در ارتباط با اجرای ارزشیابی تحصیلی دوره ابتدایی دارد. ابعاد این مؤلفه شامل



طراحی و اعتباریابی میدانی الگوی اجرای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی ... عوامل شناختی، انعطاف‌پذیری، رشد اجتماعی (مهارت اجتماعی)، شخصیتی-روانی دانش‌آموز، تحصیلی-یادگیری و اولیا و معلمان است. مؤلفه «سازمانی» با امتیاز (۰) در رتبه دوم اهمیت قرار دارد. این مؤلفه شامل ابعاد آموزش و آگاهی، عملکرد و کارایی، نظارتی، اجرایی و محتوایی است. در انتها نیز مؤلفه «زیرساختی» با امتیاز (۲-) به‌عنوان سومین اولویت در ارزشیابی تحصیلی دوره ابتدایی، حائز اهمیت است. این مؤلفه نیز شامل ابعاد امکانات و مالی است. جدول ۵، ماتریس نهایی را نشان می‌دهد.

جدول ۵: ماتریس اولویت‌بندی مؤلفه‌های اجرایی ارزشیابی تحصیلی

مؤلفه	مؤلفه	مؤلفه	برد	باخت	امتیاز نهایی <sup>۱</sup>
زیرساختی	سازمانی	انسانی			
مؤلفه زیرساختی	۰	۰	۰	۲	-۲
مؤلفه سازمانی	۱	۰	۱	۱	۰
مؤلفه انسانی	۱	۱	۲	۰	۲

به‌منظور مشخص کردن اولویت یا درجه اهمیت هریک از ابعاد و شاخص‌های ارزشیابی تحصیلی دوره ابتدایی از نظرات متخصصان و خبرگان، از روش AHP در نرم‌افزار Expert Choice بهره گرفته شد. بدین منظور ابتدا درجه اهمیت ابعاد تحقیق مورد سنجش (مقایسه دودویی) قرار گرفته است، سپس به مقایسه دودویی هریک از شاخص‌های تحقیق به‌صورت درون مؤلفه‌ای پرداخته شده و درجه اهمیت هر شاخص با توجه به تأثیرگذاری وزن هر بُعد و وزن خود شاخص به دست آمده است (جدول ۶).

۱. عدد منفی به دست آمده برای مؤلفه سازمانی به معنی اهمیت پایین آن نیست. بلکه مقادیر به دست آمده برای هر مؤلفه به‌صورت نسبی بوده و در مقایسه‌ای که نسبت به سایر مؤلفه‌ها انجام شده، به دست آمده است.

جدول ۶: درجه اهمیت و وزن هر یک از شاخص‌ها و ابعاد الگوی ارزشیابی تحصیلی دوره ابتدایی

مؤلفه						
زیرساختی						
مجموع وزن‌ها	مالی	امکانات				
۱	۰,۴۷۶	۰,۵۲۴				
مؤلفه						
سازمانی						
مجموع وزن‌ها	محتوایی	اجرایی	نظارتی	عملکرد و کارایی	آموزش و آگاهی	بعد
۱	۰,۱۹۲	۰,۱۱۶	۰,۱۵۷	۰,۲۳۸	۰,۲۹۶	وزن
مؤلفه						
انسانی						
مجموع وزن‌ها	اولیا و معلمان	تحصیلی - یادگیری	شخصیتی - روانی دانش-آموز	رشد اجتماعی	انعطاف پذیری	شناختی
۱	۰,۰۸۱	۰,۲۸۰	۰,۱۲۶	۰,۲۴۴	۰,۱۶۴	۰,۱۰۶
						وزن

جدول بالا، وزن هریک از ابعاد مؤلفه‌های سه‌گانه را نشان می‌دهد. نکته مهم در ارتباط با وزن‌های به دست آمده این است که این وزندهی از طریق مقایسات درون‌مؤلفه‌ای حاصل شده است. بدین معنی که ابعاد هر مؤلفه فقط با ابعاد همان مؤلفه مورد مقایسه قرار گرفته است، نه در مقایسه با ابعاد سایر مؤلفه‌ها. همچنین از آنجایی که مجموع اوزان ابعاد هر مؤلفه باید برابر با عدد یک شود، در نتیجه مؤلفه‌ای که ابعاد بیشتری دارد، امتیازات تقسیم شده بین ابعاد نیز رقم کمتری خواهد بود و نباید به مقایسه امتیاز یک بُعد از یک مؤلفه با امتیاز بُعدی دیگر در مؤلفه‌ای دیگر پرداخت.

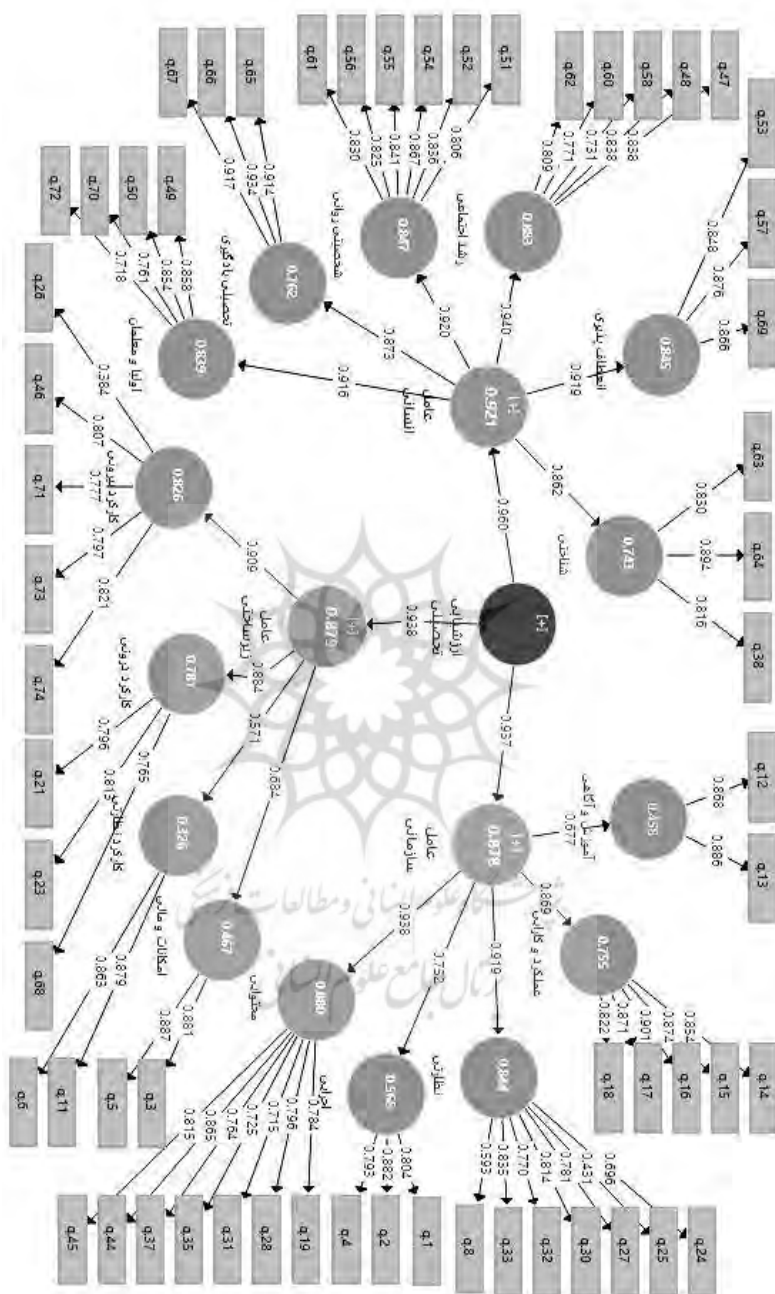
بر اساس تحلیل داده‌ها و اطلاعات، الگوی نهایی اجرای ارزشیابی تحصیلی دوره ابتدایی به شرح شکل ۱ حاصل شده است. در این الگو آشکار است که برای اجرای ارزشیابی تحصیلی در دوره ابتدایی بر اساس سه مؤلفه، ۱۳ بعد اساسی مطرح است و این ابعاد مشتمل بر ۹۶ شاخص اجرایی دارای اهمیت هستند (شکل ۱).

در بررسی اعتبار الگوی اجرای ارزشیابی تحصیلی (اعتباریابی/ اعتبارسنجی) آشکار گردید که مؤلفه‌ها، ابعاد و شاخص‌های حاصل از نظرات متخصصان، مورد تأیید معلمان قرار دارد.

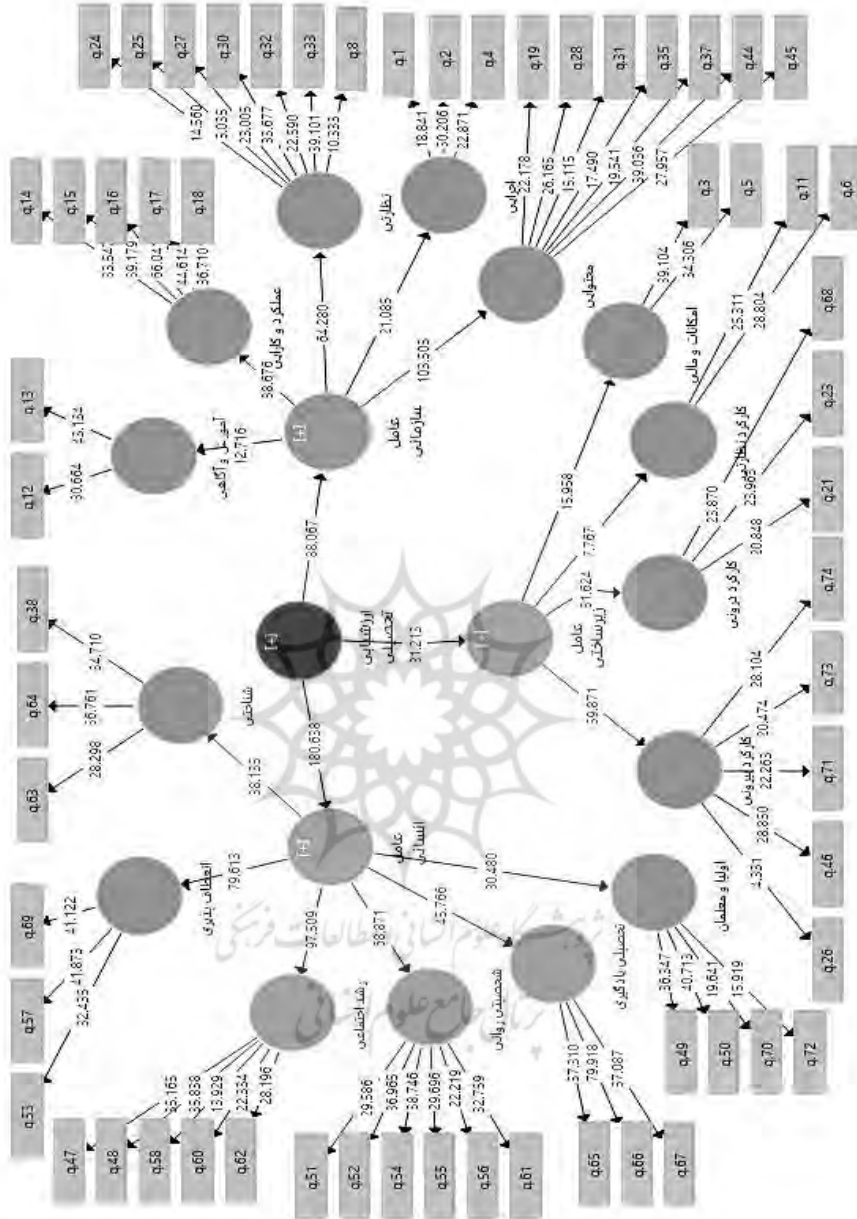
طراحی و اعتباریابی میدانی الگوی اجرای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی ...  
این بدان معناست که آنان به عنوان آگاهان عرصه واقعی عمل، توفیق اجرای ارزشیابی توصیفی را مربوط به سه مؤلفه «زیرساختی، سازمانی و انسانی» می‌دانند (شکل ۲).



شکل ۱: الگوی اجرای ارزشیابی تحصیلی دوره ابتدایی



شکل ۲: مدل اندازه‌گیری متغیرهای مستقل در حالت ضرایب استاندارد (بار عاملی)



شکل ۳: مدل اندازه‌گیری متغیرهای مستقل در حالت مقدار تی (معنی‌داری)

تحلیل داده‌ها نشان داد مقدار بارهای عاملی به دست آمده که بیشتر از ۰/۴۰ است و در سطح معنی‌داری کمتر از ۰/۰۵ ( $p < ۰/۰۵$ ) قرار دارند (تمامی مقادیر  $t$  بزرگ‌تر از ۱/۹۶ شده

است). براین اساس، می توان گفت که اعتبار سازه تمامی موارد مورد بررسی تأیید می شود. تمامی موارد بار عاملی بیشتر از  $0/40$  دارند که اعتبار تمامی آن ها را تأیید می کند. در این مرحله تنها یک مؤلفه یعنی شاخص شماره ۳۰ به دلیل بار عاملی ضعیف، غیرقابل قبول (کمتر از  $0/30$ ) تشخیص داده شد و از تحلیل حذف شد.

مقدار پایایی ترکیبی از حداقل  $0/83$  برای مؤلفه کارکرد درونی تا حداکثر  $0/94$  برای مؤلفه عملکرد و کارایی به دست آمده است که این مقادیر پایایی ترکیبی بیشتر از مقدار  $0/70$  است. این مقادیر پایایی، مقدار مورد تأییدی است و گویای این است که پایایی مقیاس متغیرهای مستقل آن از نظر آماری تأیید می شود. همچنین مقادیر آلفای کرونباخ تمامی موارد بیشتر از  $0/70$  است و نشان می دهد پایایی به روش همسازی درونی هم مورد تأیید است.

میانگین واریانس استخراج شده که اعتبار همگرا را می سنجد از حداقل  $0/52$  برای مؤلفه نظارتی تا حداکثر  $0/82$  برای مؤلفه تحصیلی یادگیری به دست آمده است. مقادیر به دست آمده نشان می دهد که اعتبار همگرای تمامی عوامل مقدار مناسب و مورد تأیید است چون بالاتر از مقدار  $0/50$  به دست آمده است.

### بحث و نتیجه گیری

هدف این پژوهش طراحی الگوی اجرای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در دوره ابتدایی بود. در مطالعه حاضر به منظور درک عمیق و طراحی اجرای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی سعی شد تا با روش شناسی کیفی و ورود به نظام معنایی متخصصان و خبرگان، سطح و عمق ادراک و تفسیری آنان نسبت به موضوع، مورد بررسی، شناسایی و بازنمایی گردد. در همین راستا متخصصان حوزه ارزشیابی آموزشی به معرفی مؤلفه ها، ابعاد و شاخص های الگوی اجرای ارزشیابی تحصیلی به شیوه ارزشیابی توصیفی مدارس ابتدایی اقدام کرده اند و تحلیل اطلاعات حاصل نشان داد که از نگاه آنان، مؤلفه ها را می توان در سه دسته «انسانی»، «سازمانی» و «زیرساختی»، معرفی کرد. این مؤلفه ها دارای ابعاد و شاخص هایی هستند که با عنایت به آن ها به طور دقیق تر می توان به فهمی از الگوی اجرایی ارزشیابی تحصیلی دست یافت.

ابعاد مؤلفه ها را می توان در ۱۳ عنوان «امکانات»، «منابع مالی»، «آموزش و آگاهی»، «عملکرد و کارایی»، «نظارتی»، «اجرایی»، «محتوایی»، «شناختی»، «انعطاف پذیری»، «رشد

طراحی و اعتباریابی میدانی الگوی اجرای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی ... اجتماعی»، «شخصیتی-روانی دانش‌آموز»، «تحصیلی-یادگیری» و «اولیا و معلمان» و شاخص‌های این ابعاد را در ۹۶ عنوان معرفی کرد. اعتباریابی میدانی این الگو بر اساس نظرات یک گروه ۵۰۰ نفره از معلمان مدارس ابتدایی نشان داد که آنان نیز همین دیدگاه را دارند.

این یافته‌ها نشان می‌دهد که اجرای مناسب یک الگوی ارزشیابی تحصیلی و آن‌هم از نوع توصیفی، بیش از هر چیز نیازمند توجه به مؤلفه «انسانی» است. این مؤلفه شامل شش زیرمؤلفه یا بُعد است که عبارت‌اند از: عوامل شناختی، انعطاف‌پذیری، رشد اجتماعی (مهارت اجتماعی)، شخصیتی-روانی دانش‌آموز، تحصیلی-یادگیری و اولیا و معلمان. همچنین مهم‌ترین بُعد مؤلفه انسانی، بُعد «تحصیلی-یادگیری» با وزن ۰,۲۸۰ می‌باشد. شاخص‌های اساسی و مهم مؤلفه انسانی بر اساس تحلیل‌های آماری عبارت‌اند از:

- ارتقاء یادگیری دانش‌آموز و جلوگیری از افت تحصیلی؛
  - تقویت تعامل، روحیه کار گروهی و رشد اجتماعی دانش‌آموز؛
  - افزایش نظم انضباط دانش‌آموز؛
  - افزایش پویایی و انعطاف‌پذیری ارزشیابی توصیفی با اهداف مدنظر؛
  - رشد شخصیتی و روانی دانش‌آموز؛
  - افزایش شناخت معلمان نسبت به دانش‌آموزان؛
  - افزایش شناخت والدین نسبت به وضعیت درسی دانش‌آموز؛
  - تغییر نگرش والدین و مربیان (معلمان) و دانش‌آموزان نسبت به ارزشیابی توصیفی.
- در خصوص اجرای ارزشیابی توصیفی در نظام‌های آموزشی و توفیق نه‌چندان زیاد این نوع ارزشیابی می‌توان به عواملی نظیر اطلاع ناکافی معلمان از ماهیت ارزشیابی توصیفی (ادیب منش، ۱۳۹۸)؛ نگرش منفی برخی از معلمان به این نوع ارزشیابی (الکافافی، ۲۰۱۲)؛ توجیه ناکافی معلمان و والدین در خصوص اهمیت این نوع ارزشیابی (ملکی زاده، ۱۳۹۶)؛ اجرای نادرست ارزشیابی در کلاس درس (الهربی، ۲۰۱۵)؛ بکارگیری این ارزشیابی برای کلاس‌های پرجمعیت (وانگ، دنگ و دوما، ۲۰۱۷) اشاره کرد؛ که همه این موارد در ذیل مؤلفه انسانی قرار دارند. به عبارت دیگر، هم گزارش‌های پژوهشی حکایت از این دارد که مؤلفه انسانی بر ارزشیابی تحصیلی تأثیر جدی داشته است و هم نتایج این بررسی.

به‌زعم کیم و همکاران (۲۰۱۸)؛ ادیب منش (۱۳۹۸) و قلتاش، اوجی نژاد و دهقان منگابادی (۱۳۹۴)، اگر بتوان آسیب‌های وارده بر ارزشیابی توصیفی را درست شناسایی و کنترل کرد، می‌توان اذعان نمود این نوع ارزشیابی یکی از بهترین و بی‌نقص‌ترین ارزشیابی‌های تحصیلی خواهد بود. چراکه در این ارزشیابی به دانش، مهارت و نگرش دانش‌آموزان توجه می‌شود. دانش‌آموزان در حین فعالیت‌ها ارزشیابی می‌شوند. همچنین آن‌ها در گروه نیز ارزشیابی می‌شوند و در فهم مسئله تا رسیدن به پاسخ، ارزشیابی می‌شوند. در این سیستم، سنجش و ارزشیابی بخش جدایی‌ناپذیر و مهم‌ترین عنصر فرآیند آموزش است. همچنین در این سیستم، ارزشیابی آخرین حلقه فرآیند آموزش-یادگیری به شمار نمی‌رود، بلکه جزئی از فرآیند آموزش است. وسیله‌ای برای تحریک و تشویق دانش‌آموزان به یادگیری بیشتر و با کیفیت‌تر است. در این سیستم ارزشیابی یادگیرنده تبدیل به فردی فعال، ریسک‌پذیر و محقق می‌شود که به‌طور دائم از تدریس بهره می‌برد.

در مقام دوم، مؤلفه «سازمانی» قرار گرفته است که شامل زیرمؤلفه‌ها یا ابعادی بدین شرح است: آموزش و آگاهی، عملکرد و کارایی، نظارتی، اجرایی و محتوایی. همچنین مهم‌ترین بُعد مؤلفه سازمانی، بُعد «آموزش و آگاهی» با وزن ۰,۲۹۶ می‌باشد. شاخص‌های اساسی و مهم مؤلفه «سازمانی» بر اساس تحلیل‌های آماری عبارت‌اند از:

- ارتقاء آموزش و آگاه معلم، دانش‌آموزان، مدیران و والدین از ارزشیابی توصیفی؛
- سنجش عملکرد معلمان و دانش‌آموزان؛
- بهبود عملکرد و کارایی دانش‌آموزان؛
- شناخت محتوایی ارزشیابی توصیفی؛
- افزایش تناسب و تطابق ارزشیابی توصیفی با محتوای دروس در مقاطع مختلف؛
- بهبود نظارت معلمان و والدین بر دانش‌آموز؛
- نظارت بر اجرای صحیح ارزشیابی؛
- اجرای صحیح ارزشیابی توصیفی.

مؤلفه «زیرساختی» در این پژوهش در جایگاه سوم قرار گرفته است. این مؤلفه دارای دو بُعد است: امکانات مدرسه و تأمین بودجه. همچنین مهم‌ترین بُعد مؤلفه زیرساختی، بُعد



طراحی و اعتباریابی میدانی الگوی اجرای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی ...  
«امکانات» با وزن ۰,۵۲۴ می‌باشد. شاخص‌های این مؤلفه بر اساس تحلیل‌های آماری  
عبارت‌اند از:

- تلاش بر بهبود امکانات مدرسه، آموزش و پرورش و زیرساخت‌های موردنیاز؛
  - تلاش برای تأمین بودجه و هزینه انجام ارزشیابی توصیفی.
- ادیب منش (۱۳۹۸)، و الهربی (۲۰۱۵)؛ معتقدند امکانات کافی لازمه اجرای موفقیت آمیز  
ارزشیابی توصیفی است. همچنین کتاب‌های درسی یکی از اجزا و عناصر مهم هر نظام  
آموزشی می‌باشد. به‌طورکلی در هر تحولی باید عناصر مختلف یک نظام با همدیگر هماهنگ و  
همراه باشند. این مقوله خرد از مسائل جدی و حساس در چگونگی اجرا و موفقیت ارزشیابی  
توصیفی است. هماهنگی و همراهی و تناسب رویکرد حاکم بر کتاب درسی با ماهیت  
ارزشیابی توصیفی از ملزومات مهم اجرای درست و مدیریت ارزشیابی توصیفی است. برخی  
یافته‌های این بررسی به این ضعف جدی اشاره داشته است. به نظر می‌رسد حداقل امکانات  
فیزیکی، پوشه کار و کم‌دی برای نگهداری آن باشد که دانش‌آموزان را از حمل روزانه  
پوشه‌های کار معاف دارد. شاید یکی از مهم‌ترین امکانات فیزیکی در اجرای ارزشیابی توصیفی  
به چگونگی چینش کلاس برمی‌گردد. به دلیل تأکید بر فعالیت‌های گروهی چینش صندلی‌ها  
به‌صورت گروهی و یا حلقه‌ای، وجود فضای مناسب را طلب می‌کند.

### پیشنهاد‌های کاربردی

- بر اساس شاخص‌ها، ابعاد و مؤلفه‌های به‌دست‌آمده از مصاحبه‌ها، پیشنهاد‌های کاربردی زیر  
ارائه می‌شود:
- به دلیل عمر نه چندان زیاد ارزشیابی توصیفی در ایران و همچنین عدم آشنایی کافی معلمان  
و مسئولان از ماهیت این نوع ارزشیابی، پیشنهاد می‌شود کارگاه‌هایی در زمینه اهمیت و نحوه  
کاربرد صحیح ارزشیابی توصیفی در مدارس دوره ابتدایی برگزار شود.
  - با توجه به اختلاف نظرهای موجود در بین معلمان و مسئولان در حوزه به‌کارگیری ارزشیابی  
توصیفی، پیشنهاد می‌شود در هر مدرسه یک شخص مسلط به حوزه ارزشیابی توصیفی هم  
به‌عنوان مرجع و هم ناظر فعالیت نماید.

- پیشنهاد می‌شود از رویکرد تلفیقی در ارزشیابی استفاده شود، به نحوی که درس‌های مثل علوم و ریاضی به شکل کمی و بقیه دروس به شکل توصیفی ارزشیابی شوند و این رویکرد در مقطه متوسطه هم دنبال شود. همچنین پیشنهاد می‌شود برخی از دروس مقطع متوسطه هم با ارزشیابی توصیفی ارزیابی شوند.

- پیشنهاد می‌شود قبل از استخدام معلمان دوره ابتدایی، یکسری دوره‌های مربوط به آشنایی تخصصی با ارزشیابی توصیفی برای معلمان به صورت کاملاً کاربردی اجرا و آن‌ها را در موقعیت واقعی انجام ارزشیابی توصیفی از دانش‌آموزان قرار داد.

- پیشنهاد می‌شود طراحان و مجریان ارزشیابی توصیفی، با تشکیل کارگروه‌های آموزشی-تخصصی نسبت به تهیه لیستی از آسیب‌های جدی وارد شده بر این نوع ارزشیابی اقدام شود. پیشنهاد می‌شود انگیزه و تعهد لازم در معلمان برای اجرای درست ارزشیابی توصیفی در مدارس از طریق تشویق و نظارت و بازدید از دفتر ثبت فعالیت‌ها و گزارشات معلمان ایجاد شود.

- پیشنهاد می‌شود در جهت آشنایی بیشتر والدین با ارزشیابی توصیفی، برنامه‌هایی با هدف آشنایی و درگیر نمودن آن‌ها در این نوع ارزشیابی، اجرا گردد.

- پیشنهاد می‌شود صدا و سیما با اجرای برنامه‌های مربوط به آشنایی معلمان، مسئولین و والدین نسبت به ارزشیابی توصیفی، دیدگاه ایشان را نسبت به این نوع ارزشیابی تغییر دهد. پیشنهاد می‌شود شورای عالی آموزش و پرورش برای ارتقاء کیفیت برنامه‌های آموزش و پرورش از طریق مداخلات ارزشیابی، نظارت بیشتری بر طرح ارزشیابی توصیفی داشته باشد.

## منابع

ادیب منش، افشین (۱۳۹۸). پدیدارشناسی تجارب معلمان ابتدایی از اجرای کامل طرح ارزشیابی کیفی-توصیفی. پژوهش‌های تربیتی، شماره ۳۸، صص ۸۵-۶۰.

تونی، مینا (۱۳۹۴). بررسی نگرش و تجارب معلمان در خصوص تحقق اهداف ارزشیابی توصیفی در دوره دوم ابتدایی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.

حسینی، فهیمه السادات (1390). بررسی نگرش معلمان و والدین در خصوص کاربردی ارزشیابی کیفی توصیفی در بهبود فرآیند یاددهی-یادگیری و سلامت روحی روانی دانش‌آموزان مدارس

طراحی و اعتباریابی میدانی الگوی اجرای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی ...  
ابتدایی پایه اول شهر تهران در سال تحصیلی ۹۰-۸۹. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.

خصالی، آزاده، صالحی، کیوان، بهرامی، مسعود (۱۳۹۴). تحلیل ادراک و تجربه زیسته معلمان ابتدایی از دلایل ناکارآمدی برنامه ارزشیابی توصیفی-کیفی: مطالعه به روش پدیدارشناسی. فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، دوره ۵، شماره ۱۲، صص ۱۲۱-۱۵۲.

زمانی فرد، فاطمه، کشتی آرای، نرگس و میرشاه جعفری، سید ابراهیم (۱۳۸۹). تجارب معلمان ابتدایی از اهداف طرح ارزشیابی توصیفی. برنامه‌ریزی درسی دانش و پژوهش در علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان اصفهان، شماره بیست و پنجم، صص ۳۵-۵۲.

سبحانی نژاد، مهدی، سربازیان اسفندآبادی، رقیه (۱۳۹۷). ارزشیابی وضعیت یاددهی-یادگیری معلمان دوره ابتدایی شهر ید بر اساس مدل اشور و ویژگی‌های جمعیت شناختی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، سال سیزدهم، شماره ۴۸، صص ۸۴-۶۳.

صالحی، کیوان، بازرگان، عباس، صادقی، ناهید و شکوهی یکتا، محسن (۱۳۹۴). بازنمایی ادراکات و تجارب زیسته معلمان از آسیب‌های احتمالی ناشی از اجرای برنامه ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی. مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۵ (۹)، صص ۹۹-۵۹.

عزیزی، نعمت‌الله، حیدری، شهریار (۱۳۹۱). نگرش معلمان ابتدایی شهر سهند نسبت به ارزشیابی توصیفی. مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره ششم، شماره ۲، صص ۲۰۸-۱۸۹.

فاتح نژاد، کوروش، اندیشمند، ویدا (۱۳۹۸). تجربه زیسته معلمان از اثربخشی ارزشیابی توصیفی در مقطع ابتدایی با رویکرد پدیدارشناسی. فصلنامه رویکردهای پژوهشی نوین در مدیریت و حسابداری، سال سوم، شماره ۲۱، جلد پنجم، صص ۶۲-۵۳.

قلتاش عباس، اوجی نژاد، احمد رضا، دهقان منگابادی، علیرضا (۱۳۹۴). آسیب‌شناسی الگوی ارزشیابی توصیفی به منظور ارائه الگوی مناسب در دوره ابتدایی. فصلنامه علمی-پژوهشی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، سال سوم، شماره ۱۰، صص ۱۶-۷.

ملکی زاده، علی اصغر (۱۳۹۶). آسیب‌شناسی ارزشیابی کیفی-توصیفی در مدارس ابتدایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.

موسی‌پور، نعمت‌الله (۱۳۹۶). برنامه‌ریزی آموزش متوسطه. چاپ ششم، مشهد، به نشر.

Alharbi, A. (2015). A descriptive-evaluative study of a Saudi EFL textbook series. *Journal Cogent Education*, 2: 107994  
<http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2015.1079946>.

- Ball, S. (2017). Evaluating Educational Programs. *Methodology of Educational Measurement and Assessment*, pp 341-362.
- El-Kafafi, S. (2012). Assessment: the road to quality learning, *World Journal of Science, Technology and Sustainable Development*, Vol. 2 Iss: 2, pp.22 – 117.
- English, Lyn D. (2017). *Advancing Elementary and Middle School STEM Education*. Ministry of Science and Technology, DOI 10.1007/s10763-017-9802-x, pp 25-45.
- Gitomer, D. H. (2009). *Measurement issues and Assessment for Teaching Quality*. Los
- Gu. Y. & Warren. J. (2019). *Descriptive evaluation: Challenges and solutions*.
- Jaakkola, T. Veermans, K. (2017). Exploring the effects of concreteness fading across grades in elementary school science education. *Springer Science+Business Media*, pp 1-23.
- Kim, M. (2020). Primary school size and learning achievement Senegal: Testing the quantity-quality trade off. *International Journal of Educational Development*, v (77), pp 78-92.
- Kim, M., Kwon, J., Nooh, S., Joo, Y., You, H. (2018). A Survey of the Teachers Perception and the Status about the Descriptive Evaluation in Elementary School Mathematics. *The Journal of Mathematical behavior*, V(51), pp 118-128.
- Lee, G. (2010). *Holistic Assessment (HA) in Primary Schools*. Report of the Primary Education Review and Implementation Committee (PERI), CPDD MOE.
- Murphy, M. (2007). *Teacher evaluation. Student self Oevaluation & learner performce*. Dissertation Abstract, in international section, vol, 2, pp.35-45.
- Neuman, L. (2007). *Basics of Social Research: Qualitative and Quantitative Approaches*, Second Edition, Allyn & Bacon.
- Pavri, S. (2012). *Effective Assessment of Students; Determining Responsiveness to Instruction*. New Jersey Upper Saddle River, Pearson Education, Inc.
- Rider. W., Foley, Leanna M., Archambault, Annie E., Hale, Hsiang-Kai Dong. (2017). Learning Outcomes in Sustainability Education Among Future Elementary School Teachers. *Journal of Education for Sustainable Development* 11:1 (2017): pp 33–51.
- Shermis, M. D., & Di Vesta, F. (2011). *Classroom Assessment in Action*. Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Sindelar, N. W. (2011). *Assessment-powered teaching*, Corwin, a Sage Company.

طراحی و اعتباریابی میدانی الگوی اجرای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی ...

- VanSchyndel, S.K., Eisenberg, N., Valiente, C & Spinrad, T.L (2015). Relations from temperamental approach reactivity and effortful control to academic achievement and peer relations in early elementary school. *Journal of Research in Personality*, pp 1-14.
- Wanga, M., Dengb, X., & Dua, X. (2017). Harsh parenting and academic achievement in Chinese adolescents: Potential mediating roles of effortful control and classroom engagement. *Journal of School Psychology*, 5 (2). pp 1-15.
- Zoch, M. (2017). A School Divided: One Elementary School's Response to Education Policy. *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 48, Issue 1, pp. 23-41.

