



Pathology of Descriptive Qualitative Evaluation of Elementary School During Corona Virus Epidemic

Hassan Rajabi¹, Mahboobeh Arefi², Abasalt Khorasani³

1. PhD Student in Curriculum Planning, Faculty of Psychology and Educational Sciences Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. Email: hasan.rajabi180@gmail.com

2. Associate Professor of Curriculum Planning, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Shahid Beheshti university, Tehran, Iran; (Corresponding Author), Email: Arefi6@gmail.com

3. Associate Professor of Higher Education Development Planning, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Shahid Beheshti university, Tehran, Iran. Email: a-khorasani@sbu.ac.ir

Article Info

ABSTRACT

Article Type:
Research Article

Received:
2022.06.30
Received in
revised form:
2022.10.05
Accepted:
2022.12.06
Published online:
2022.12.24

Objective: Examining experiences of teachers regarding the challenges and disadvantages of descriptive-qualitative evaluation of the elementary school during the Corona crisis was the aim of this research.

Methods: The current research is a qualitative and phenomenological one. In this research, 16 male and female teachers of Karaj city who were working in the elementary school in the academic year of 2021-2022 were interviewed in a semi-structured manner. Data analysis was done based on Collaizi's seven-step method.

Results: By analyzing the teachers' interviews, three general themes were identified, including: 1- Disadvantages of descriptive -qualitative evaluation and implications corresponding to curriculum elements 2- Disadvantages of descriptive- qualitative evaluation and conflicting understanding of beneficiaries 3- Descriptive-qualitative evaluation defects were identified in the tool and implementation.

Conclusion: Examining the experiences of teachers in this research showed that during the Corona crisis and non-attendance training; Teachers have faced many challenges in implementing the goals and principles of qualitative-descriptive evaluation, and the most important of them is the reduction in the quality of evaluation of students' learning due to limited possibilities in providing feedback and the reduction of students' literacy in basic skills.

Keywords: Qualitative-descriptive evaluation, Corona crisis, elementary school, teachers' experiences

Cite this article: Rajabi, Hasan; Arefi, Mahboobeh; Khorasani, Abasalt (2022). Pathology of Descriptive Qualitative Evaluation of Elementary School During Corona Virus Epidemic. *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 12 (40):63-92 pages. DOI: 10.22034/EMES.2023.555412.2391



© The Author(s).

Publisher: National Organization of Educational Testing (NOET)

آسیب‌شناسی ارزشیابی کیفی-توصیفی دوره ابتدایی در دوران بحران کرونا

حسن رجبی^۱، محبوبه عارفی^۲، اباصلت خراسانی^۳

۱. دانشجوی دکتری رشته برنامه درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. رایانامه: hasan.rajabi180@gmail.com
۲. دانشیار برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران؛ (نویسنده مسئول)، رایانامه: Arefi6@gmail.com
۳. دانشیار برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. رایانامه: a-khorasani@sbu.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی	هدف: هدف از اجرای این پژوهش، بررسی تجارب زیسته معلمان در خصوص چالش‌ها و آسیب‌های ارزشیابی کیفی-توصیفی دوره ابتدایی در دوره بحران کرونا بود. روش پژوهش: تحقیق حاضر از نوع کیفی و به روش پدیدارشناسی اجرا شده است. در این پژوهش با ۱۶ نفر از معلمان زن و مرد شهرستان کرج که در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ در دوره دوم ابتدایی مشغول خدمت بودند به‌صورت نیمه ساختاریافته مصاحبه شد. انتخاب مشارکت‌کنندگان به روش هدفمند انجام گرفت. تحلیل داده‌ها بر اساس راهبرد هفت‌مرحله‌ای کلایزی صورت پذیرفت. یافته‌ها: با تحلیل مصاحبه معلمان سه مضمون کلی: شامل ۱- آسیب‌های ارزشیابی کیفی-توصیفی و دلالت‌های متناظر با عناصر برنامه درسی؛ ۲- آسیب‌های ارزشیابی کیفی توصیفی و درک متعارض ذی‌نفعان؛ ۳- آسیب‌های ارزشیابی کیفی-توصیفی در ابزار و اجرا، شناسایی شد. نتیجه‌گیری: بررسی تجارب زیسته معلمان در این پژوهش نشان داد که در دوره بحران کرونا و آموزش غیرحضوری؛ معلمان در عملیاتی نمودن هدف‌ها و اصول ارزشیابی کیفی-توصیفی با چالش‌های متعددی روبه‌رو شده‌اند و از مهم‌ترین آنها می‌توان به کاهش کیفیت ارزشیابی از آموخته‌های یادگیرندگان به دلیل امکانات محدود در ارائه بازخوردها و کاهش سواد دانش‌آموزان در مهارت‌های اساسی اشاره کرد. واژه‌های کلیدی: ارزشیابی کیفی-توصیفی، بحران کرونا، دوره ابتدایی، تجارب زیسته معلمان

استناد: رجبی، حسن؛ عارفی، محبوبه؛ خراسانی، اباصلت (۱۴۰۱). آسیب‌شناسی ارزشیابی کیفی-توصیفی دوره ابتدایی در دوران بحران کرونا. مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۱۲ (شماره ۴۰)، ۶۳-۹۲ صفحه.

DOI:10.22034/EMES.2023.555412.2391

ناشر: سازمان سنجش آموزش کشور حق مؤلف © نویسندگان.



مقدمه

حیات ارزیابی نشده، ارزش زیستن ندارد (سقراط به نقل از رابرت فیشر^۱؛ صفایی مقدم و نجاریان، ۱۳۹۶، ص ۲۶۵). در اوایل سال ۲۰۲۰ بیشتر کشورها در سراسر جهان تصمیم گرفتند تا مدرسه‌ها را به طور کامل یا جزئی تعطیل کنند تا ویروس کرونا^۲ مهار شود. در اوج تعطیلی مدرسه‌ها در اواخر مارس ۲۰۲۰ بیش از ۱/۶ میلیارد دانش آموز در سراسر جهان تحت تأثیر این بحران قرار گرفتند و نتوانستند به طور کامل در مدرسه حضور یابند. با توجه به گستردگی حوزه درگیری و حجم دانش آموزان تحت شعاع پاندمی کرونا می‌توان به عمق ظهور پیامدهای شدید ناشی از فقدان «فرصت‌های یادگیری»^۳ و محرومیت از رشد اجتماعی-عاطفی و شناختی^۴ دانش آموزان پی برد (گارب و همکاران^۵، ۲۰۲۰). نکته حائز اهمیت این است که وقتی کشورهایمانند کلمبیا که از طریق پلتفرم یادگیری دیجیتالی^۶، منابع آموزشی متنوعی را برای «تداوم آموزش»^۷ از جمله قالب‌هایی مانند مقاله‌ها و روزنامه‌ها، «بازی‌های تعاملی سه‌بعدی»^۸، «کتاب‌های الکترونیکی»^۹، «کتابخانه‌های دیجیتالی»^{۱۰}، درس‌های ویدئویی، «کتاب‌های صوتی»^{۱۱} و «ابزار یادگیری مجازی»^{۱۲} در صدد جبران افزایش بیست درصدی فقر یادگیری حاصل از آموزش غیرحضوری هستند (اعضای گروه آموزشی بانک جهانی^{۱۳}؛ ساوادرا^{۱۴}، گروپولو و همکاران^{۱۵}، ۲۰۲۱). بر اساس مشاهده میدانی عملکرد نظام آموزشی ایران در مواجهه با چالش‌های برآمده از دوران کرونا نمی‌تواند نمره قابل قبولی کسب کند. علی‌رغم آمادگی برخی مدرسه‌ها اما این تغییر ناگهانی و گرایش به آموزش از راه دور چالش‌های بسیاری را برای نظام‌های آموزشی ایجاد کرده و معلمان، دانش آموزان و والدین را تحت تأثیر قرار داد (کارترو و همکاران^{۱۶}، ۲۰۲۱). بعضی اوقات فقدان «صلاحیت دیجیتالی»^{۱۷} باعث شد تلاش برخی از معلمان برای تهیه محتوای دیجیتالی و ارائه کلاس‌های غیرحضوری به ثمر نرسد. دانش آموزان نیز آمادگی لازم برای آموختن در محیط خانه را نداشتند، آنها تنها و بدون مشورت با دوستان خود تلاش می‌کردند در انجام تکالیف تمرکز کنند. والدین نیز در عین اجبار به انجام حرفه خود به شکل دورکاری، مسئول حمایت فعالانه فرزندان خود در فرایند

1. Robert Fisher
2. COVID-19
3. Learning opportunities
4. Cognitive development
5. Garbe et al
6. Digital learning
7. Continuity of training
8. Three-dimensional interactive games
9. E-books
10. Digital libraries
11. audio books
12. Virtual learning tools
13. World BANK GROUP EDUCATION
14. Saavedra
15. Gropello
16. Carretero et al
17. Digital Capacity

آموزش از راه دور شدند. این فضای حاکم بر جامعه خصوصاً بر «فرایند تربیتی»^۱ در حوزه برنامه درسی نیز منتج به مباحثی از جمله پیدایش مفاهیم تأثیرگذار با عنوان «برنامه درسی پیش‌بینی نشده»^۲ شد (محمدی پویا، ۱۴۰۰). اما به نظر می‌رسد عنصر ارزشیابی^۳ بیش از سایر عناصر برنامه درسی از بحران کرونا متأثر شد؛ چراکه ارزشیابی نه تنها نقش مهمی در «فرایند یاددهی-یادگیری»^۴ ایفا می‌کند و ابزاری قدرتمند برای تقویت پیشرفت دانش‌آموزان و تسهیل پیشرفت جامعه است (برودفوت و بلک^۵، ۲۰۰۴ و هوجز و همکاران^۶، ۲۰۱۴؛ به نقل از نیومن و همکاران^۷، ۲۰۱۹). بلکه معلم با «ارزشیابی آموزشی»^۸، چرخه تحلیل^۹، طراحی^{۱۰}، اجرا^{۱۱} و ارزشیابی را مورد بازبینی، اصلاح و بازنگری قرار می‌دهد (بیات، ۱۳۹۸، ص ۳۵۵). ارزشیابی به‌طور ساده به تعیین ارزش هر چیزی یا «داوری ارزشی»^{۱۲} کردن گفته می‌شود (سیف، ۱۳۹۸، ص ۳۸). علی‌رغم اینکه ارزشیابی مانند خون در تمام شریان‌های رسمی و غیررسمی سازمان‌ها، نهادها و غیره جریان دارد ولی با چالش‌های مداوم روبرو است. این چالش‌ها عمدتاً به دلیل خطاهای ذاتی که هنگام طراحی، اجرا، تحلیل و تفسیر ارزیابی‌ها ایجاد می‌کنیم به وجود می‌آیند (براون^{۱۳}، ۲۰۱۷). این پیامد ناگوار احتمالاً در هریک از نسبت‌های ارزشیابی به یادگیری رخ می‌دهد که شامل: الف- «ارزشیابی از یادگیری»^{۱۴}؛ ب- «ارزشیابی به‌مثابه یادگیری»^{۱۵}؛ ج- «ارزشیابی برای یادگیری»^{۱۶} است. ارزشیابی برای یادگیری شامل بخشی از تمرین روزمره دانش‌آموزان، معلمان و همسالان به دنبال تأمل، پاسخ به مسائل از طریق گفتگو، نمایش و مشاهده روش‌هایی است که یادگیری مداوم را تقویت می‌کند (کلنوسکی^{۱۷}، ۲۰۰۹، ص ۲۶۴). «ارزشیابی کیفی-توصیفی»^{۱۸} نیز که یک سازوکار بازخورد^{۱۹} اساسی در آموزش است برآمده از همان نگاه «ارزشیابی برای یادگیری» است که اطلاعات لازم، معتبر و مستند برای شناخت دقیق و همه‌جانبه فراگیران در ابعاد مختلف یادگیری، با استفاده از ابزارها و روش‌های مناسب مانند کارپوشه، آزمون‌ها (با تأکید بر آزمون‌های همه‌جانبه عملکردی) و مشاهدات در طول فرایند یاددهی-یادگیری به دست می‌آید؛ تا بر

-
1. Educative process
 2. Unpredictable Curriculum
 3. Assessment
 4. Teaching-learning process
 5. Broadfoot & Black
 6. Hodges et al
 7. Neumann et al
 8. Educational assessment
 9. Analysis
 10. Design
 11. Implementation
 12. Value judgement
 13. Brown
 14. Assessment of Learning
 15. Assessment as Learning
 16. Assessment for Learning
 17. Klenowski
 18. descriptive qualitative evaluation
 19. Feed back

اساس آن بازخوردهای توصیفی مورد نیاز برای کمک به یادگیری و یاددهی بهتر در فضای روانی و عاطفی مطلوب برای دانش‌آموز، معلم و اولیا حاصل آید. (راهنمای معلم ۱۴۰۱، ۱۴۰۰) این نوع ارزشیابی در ایران با رأی شماره ۶۷۴ مورخ ۱۳۸۱/۲/۵ تصویب و با رأی شماره ۶۷۹ مورخ ۱۳۸۱/۸/۳ برای مدت یک سال به صورت آزمایشی، اجرا و با رأی شماره ۷۱۰ مورخ ۱۳۸۳/۶/۳ برای مرحله دوم آزمایشی به مدت سه سال در تمام استان‌ها ولی در برخی مدارس اجرا و با رأی شماره ۷۳۸ مورخ ۱۳۸۵/۷/۵ تا پایان سال تحصیلی ۱۳۸۷-۱۳۸۶ مرحله آزمایشی، تمدید و نهایتاً اجرای قطعی و سراسری با رأی شماره ۷۶۹ مورخ ۱۳۸۷/۴/۱۸ تصویب شد تا زمینه اصلاح و بهبود کیفیت نظام ارزشیابی فراهم شود. در عین پذیرفتن محاسن ارزشیابی کیفی-توصیفی که بر هیچ‌یک از ذی‌نفعان امر تعلیم و تربیت پوشیده نیست باید این مهم نیز مغفول نماند که از روش‌ها و ابزارهای اصلی این نوع ارزشیابی می‌توان به مواردی همچون ارائه بازخورد مداوم و به موقع، «مشاهده مستقیم»^۱ رفتار دانش‌آموز توسط معلم، واقعه‌نگاری^۲ و آزمون‌های عملکردی^۳، درهم‌تنیدگی ارزشیابی با فعالیت‌های یاددهی-یادگیری^۴ البته نه آموزش‌های سنتی بلکه تأیید و تأکید بر فعالیت‌های نوین تدریس از جمله کاوشگری^۵، حل مسئله^۶، گردش علمی^۷ و ... اشاره نمود و مهم‌تر اینکه ارزیابی برای یادگیری مانند آینه‌ای است که ما روبه‌روی دانش‌آموزان نگه می‌داریم تا به فراگیران نشان دهیم کجا ایستاده‌اند (چاپویس و استیگینز^۸، ۲۰۰۹). این بخشی از مشغولیت‌ها در اجرای ارزشیابی کیفی-توصیفی در آموزش حضور است، حال اجرای این طرح در فضای مجازی، علی‌رغم صرفه‌جویی در زمان، نیروی انسانی و هزینه‌ها نسبت به ارزشیابی سنتی با چالش‌هایی مانند؛ ضعف فاوا^۹ (مقدم، ۱۳۹۵) غیرعلمی و غیرمنصفانه بودن از نگاه بسیاری از مردم (مرکز آموزشی ملی علوم چین، ۲۰۲۰)^{۱۰} عدم فوریت در ارائه بازخورد، عدم توانایی نظارت بر عملکرد دانش‌آموز عدم اجرای خودسنجی و هم‌سال سنجی (کارترو و همکاران، ۲۰۲۱)، کاهش انگیزه (گارب و همکاران، ۲۰۲۰)، چالش‌های آموزشی، مدیریتی، فرهنگی، مالی (زارع خلیلی و فریدونی، ۱۳۹۹)، ضعف ارزشیابی به صورت عینی و کاربردی (حاجی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۹)، کمبود منابع انسانی و زیرساخت‌ها (ساری و نی‌یر^{۱۱}، ۲۰۲۰)، عدم اثربخشی، عدم تسلط کافی دانش‌آموزان، والدین و معلمان با فضای مجازی (زارع خلیلی و فریدونی، ۱۳۹۹)، افزایش ۱۵ درصد فقر یادگیری (ساوادرا و همکاران، ۲۰۲۱) تشدید کم‌کاری دانش‌آموزان به دلیل اطمینان از ارتقا به

1. Direct observation
2. Anecdotal record
3. Performance assessment
4. Learning activities
5. Inquiry
6. Problem solving
7. Instructional trip
8. Chappuis & Stiggins
9. Information and Communications Technology
10. China National Institute of Education Sciences
11. Sari & Nayir

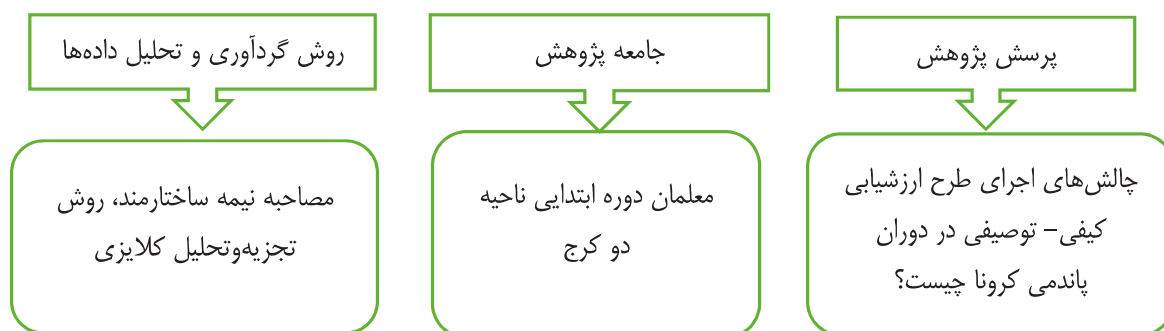
پایه بالاتر (بهائلو و گویا، ۱۳۹۸) کم‌سوادی دانش‌آموزان (فاتح‌نژاد و اندیشمند، ۱۳۹۸)، روبه‌رو بوده است. با توجه به ارتباط طولی محتوای کتاب‌ها در پایه‌های متعدد پیامدهای نامطلوب این کم‌سوادی به دوره‌های ابتدایی و دبیرستان ختم نمی‌شود بلکه به پایین آمدن سطح دانش، بینش و توان دانش‌آموختگان در آموزش عالی نیز منجر می‌شود. بنابراین نمی‌توان به راحتی نگرانی دست‌اندرکارانی که به صورت میدانی درگیر بحث ارزشیابی کیفی-توصیفی هستند را نادیده گرفت. آنچه در پژوهش‌های فوق مشهود است فقدان شناخت عمیق و موثق نسبت به ادراک ذهنی معلمان از آسیب‌های ارزشیابی کیفی-توصیفی در دوران کرونا است. بدین منظور پرسش اصلی این است که معلمان مدرسه‌های ابتدایی، چه ادراکی نسبت به چالش‌های اجرای طرح ارزشیابی کیفی-توصیفی در دوران پاندمی کرونا دارند؟ پژوهش‌های مختلفی با هدف شناسایی نقاط قوت و ضعف آموزش غیرحضور و ارزشیابی کیفی در فضای مجازی انجام گرفته است و هرکدام به مواردی اشاره کرده‌اند. جدول (۱) خلاصه‌ای از آسیب‌ها و چالش‌ها را نشان می‌دهد.

جدول (۱) خلاصه‌ای از یافته‌های پژوهشی در زمینه نقاط ضعف ارزشیابی کیفی در فضای مجازی

ردیف	نام پژوهشگر	سال ارائه	یافته‌ها
۱	کارترو و همکاران	۲۰۲۱	در پژوهشی با عنوان «از شیوه‌های تحصیل در ایام قرنطینه چه آموختیم» که با رویکرد کیفی و ۱۵۰ مصاحبه با ذی‌نفعان اصلی درگیر در آموزش ابتدایی در ۵ کشور اتحادیه اروپا انجام پذیرفت، عدم فوریت در ارائه بازخورد، عدم توانایی نظارت بر عملکرد دانش‌آموز عدم اجرای خودسنجی و هم‌سال سنجی را از چالش‌های ارزشیابی در فضای مجازی برشمردند.
۲	گارب و همکاران	۲۰۲۰	در پژوهشی با عنوان «کووید ۱۹ و آموزش از راه دور» که با هدف بررسی تجربیات والدین از چگونگی آموزش فرزندشان در هنگام تعطیلی مدرسه با ابزار پرسشنامه و ۱۲۲ مشارکت‌کننده انجام پذیرفت، بیان داشتند ارزشیابی و آموزش از راه دور باعث کاهش انگیزه دانش‌آموزان شده است.
۳	ساری و نی‌یر	۲۰۲۰	در پژوهشی با عنوان «چالش‌های آموزش از راه دور در طول دوره شیوع کووید ۱۹» با بررسی محتوا و یافته‌های گردآوری شده از مصاحبه با ۶۵ معلم دریافتند: کمبود منابع انسانی و فراهم نبودن زیرساخت‌ها از چالش‌های مهم آموزش و نظام ارزشیابی در دوران کرونا است.
۴	زارع خلیلی و فریدونی	۱۳۹۹	در پژوهش خود با عنوان «آسیب‌شناسی آموزش مجازی از دیدگاه معلمان دوره ابتدایی؛ مطالعه موردی کیفی» چالش‌های آموزشی، مدیریتی، فرهنگی، مالی را از جمله چالش‌های آموزش در دوران کرونا برشمردند.
۵	حاجی‌زاده و همکاران	۱۳۹۹	در پژوهش خود با عنوان «تحلیل فرصت‌ها و چالش‌های آموزش مجازی در دوران کرونا» که با رویکرد کیفی از نوع پدیدارشناسی و با استفاده از راهبرد اکتشافی در شهرستان مهاباد انجام پذیرفت، بیان داشتند: فضای مجازی باعث ضعف ارزشیابی به صورت عینی و کاربردی شده است. دشواری در برگزاری آزمون آنلاین جهت ارزشیابی، عدم تشخیص صحت یادگیری به دلیل فقدان ارزشیابی حضوری، عدم دریافت بازخورد سریع از دانش‌آموزان را شناسایی کردند.

هدف از اجرای پژوهش حاضر و ضرورت آن این بود که با واکاوی تجارب زیسته معلمان آسیب‌های ارزشیابی کیفی-توصیفی را در دوران رویارویی با پاندمی کرونا بررسی کند؛ چراکه به حق این دوران را

می‌توان یک تجربه خوب هم از لحاظ بهره‌مند شدن از مزایای فاوا و هم یک مانور برای روبه‌رو شدن با بلایایی از این قبیل خصوصاً در کشوری مانند ایران قلمداد کرد که با زمینه‌های اتلاف وقت و سرگردانی دانش‌آموزان به مناسبت‌های گوناگون، آلودگی‌ها و برودت زمستانی به شکل فراوان مواجه است؛ مشروط بر آنکه به درک و تجربه‌های روایت‌شده معلمانی که با تمام وجود در این دو سال نه‌تنها پاسخگوی عوامل فوق و همچنین دانش‌آموزان بودند بلکه تحت فشار و تحمیل برنامه‌های ناخواسته و متأثر از این دوران از سوی والدین نیز بودند توجه شود تا فرایند تعلیم و تربیت در حلقه دستورات عمل‌های یک‌سویه، تجویزی^۱ و صادره توسط یک عده که حتی یک روز کلاس درس را تجربه نکرده و از ظرایف و لطایف طرح در خط مقدم کاملاً بی‌اطلاع هستند، با چالش روبه‌رو نشود. بر این اساس، چهارچوب مفهومی که در شکل (۱) آمده است نقشه راه پژوهشگر در پژوهش حاضر است.



شکل (۱) چهارچوب مفهومی پژوهش

گزاره‌های پژوهش

- درک معلمان از چالش‌های اجرای ارزشیابی کیفی-توصیفی در ارتباط با دیگر عناصر برنامه درسی در فضای مجازی چیست؟
- درک معلمان از چالش‌های اجرای ارزشیابی کیفی-توصیفی در ارتباط با سطح مشارکت والدین در فضای مجازی چیست؟
- درک معلمان از چالش‌های اجرای ارزشیابی کیفی-توصیفی در ارتباط با روش و ابزار ارزشیابی کیفی-توصیفی در فضای مجازی چیست؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر به لحاظ رویکرد در دسته پژوهش‌های کیفی قرار دارد. از میان روش‌های کیفی روش مناسب برای دستیابی به معنا و فهم درک بی‌واسطه مشارکت‌کنندگان از پدیده به لحاظ ماهیت روش

1. Prescriptive

«پدیدارشناسی»^۱ انتخاب شد. در این مطالعه، چیستی آسیب‌های ارزشیابی کیفی-توصیفی در مواجهه با بحران کرونا بررسی شده است. افراد جامعه پژوهش را ۱۳۴۰ معلم دوره ابتدایی ناحیه دو کرج تشکیل می‌دهند. تعداد و نحوه انتخاب مشارکت‌کنندگان در مطالعات به روش کیفی مانند روش‌های کمی از پیش تعیین شده نیست و به روند پژوهش و مقوله‌های در حال تکوین بستگی دارد. محقق تلاش کرده با رویکرد هدفمند و با معیار اشباع نظری که مبنای داوری درباره زمان توقف نمونه‌گیری (گلیزر و اشتراوس^۲ به نقل از فلیک^۳، ۲۰۰۶؛ ترجمه جلیلی، ۱۳۹۴، ص ۱۴۰-۱۳۹) است، درک و تجربه تعداد ۱۶ نفر از معلمان دوره ابتدایی که اطلاع و آشنایی مناسب و لازم از پدیده مورد تحقیق داشته و در ناحیه دو کرج البته در مدرسه‌های با دامنه متفاوت و نابرابر از جنبه برخورداری فرهنگی و اقتصادی در سال ۱۴۰۱-۱۴۰۰ مشغول خدمت هستند را به‌عنوان مشارکت‌کننده این پژوهش مورد بررسی قرار دهد. از ابزار مصاحبه نیمه ساختاریافته برای گردآوری داده‌ها بهره گرفته شد. به این ترتیب که پژوهشگر پس از انجام هماهنگی‌های لازم، به‌صورت حضوری، تلفنی و یا از طریق نرم‌افزارهای پیام‌رسان در فضای مجازی با ایشان مصاحبه و با طرح سؤال‌های باز، نظرات آنها را دریافت کرد تا جایی که پس از شانزده مورد مصاحبه دیگر اطلاعات جدید اضافه نشد و کفایت داده‌ها و اطلاعات محرز شد.

تحلیل داده‌ها بر اساس راهبرد هفت مرحله‌ای گلازی^۴ صورت گرفت. پس از پیاده‌سازی مصاحبه‌ها، پژوهشگر برای تحلیل منظم و منطقی داده‌ها، آنها را با استفاده از رویه کدگذاری نظری، کدگذاری کرد تا با بررسی و مقایسه این کدها و موضوعات آنها باهم و تشخیص تفاوت‌ها و شباهت‌های آنها طبقات توصیفی (همان زمینه‌های اصلی) ابتدایی خود از پدیده را شکل دهد. با در ذهن داشتن این طبقات ابتدایی، پژوهشگر دوباره رونویس مصاحبه‌ها را بررسی کرد تا دریابد که آیا طبقات استخراج شده توان توصیف‌کنندگی و دلالت کافی بر داده‌ها دارند؟ و این فرایند اصلاح و بازنگری تا جایی ادامه یافت که به نظر رسد طبقات اصلاح شده سازگار با داده‌های مصاحبه هستند. سپس گزاره‌ها در اختیار مشارکت‌کنندگان قرار گرفت و پس از تعدیل و تحلیل، مضمون‌ها تعیین شد.

توصیه‌هایی که جهت اعتبار و روایی پژوهش کیفی توسط پژوهشگران کیفی ارائه شده و در پژوهش حاضر نیز به آن رهنمودها توجه شده است عبارت‌اند از: شرح حاصل از گذراندن مدت طولانی در میدان مطالعه، نزدیکی پژوهشگر به مشارکت‌کنندگان پژوهش، توجه به نظرت منفی، همسوسازی^۵، بررسی توسط اعضا^۶، مذاکره با همکاران، بررسی کل پروژه توسط یک ممیزه^۷، اطمینان از اشتباه نکردن در پیاده‌سازی داده‌ها،

1. Phenomenology
2. Glaser & Strauss
3. Flick
4. Colaizzi
5. triangulate
6. Member checking
7. External auditor

تغییر ندادن رمزها، کنترل و مقایسه با نتایج سایر پژوهش‌ها (گیبس^۱، ۲۰۰۷؛ کرسول و میلر^۲، ۲۰۰۰). به نقل از (کرسول، ۲۰۰۹؛ ترجمه کیامنش و دانای طوس، ۱۳۹۸، ص ۳۲۸-۳۲۳) به ترتیب برای افزایش صحت «روایی کیفی»^۳ و «پایایی کیفی»^۴ مورد توجه قرار گرفت.

جدول (۲) ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان بر اساس مدرک تحصیلی معلمان، سابقه تدریس و دارا بودن تعداد دانش‌آموز

		مدرک تحصیلی						سابقه تدریس						تراکم دانش‌آموز			
		فوق لیسانس		لیسانس		۱۰-۵		۲۰-۱۰		۳۰-۲۰		۲۵-۱۵		۳۵-۲۵		۴۵-۳۵	
		درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی
معلم		۲۵٪	۴	۷۵٪	۱۲	۲۵٪	۴	۵۰٪	۸	۲۵٪	۴	۱۲/۵٪	۲	۳۱/۲۵٪	۵	۵۰٪	۸

آمار دانش‌آموزان در مدرسه‌های غیرانتفاعی ۲۶،۲۵ نفر در مدرسه‌هایی که در مناطق نیمه برخوردار واقع شده بودند ۳۰ تا ۳۵ نفر و در مدرسه‌های مناطق محروم بین ۳۵ الی ۴۵ نفر بود که این نشان از عدم تناسب بین ساختار فیزیکی مدرسه‌ها با آمار دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در مدرسه‌ها با تفاوت‌های اقتصادی است.

یافته‌ها

پس از انجام مصاحبه‌ها و پیاده‌سازی، کدگذاری و تحلیل داده‌ها پژوهشگر دریافت که آسیب‌های رخ داده شده با عناصر برنامه درسی، ذی‌نفعان و ابزار و منابع که جزء لاینفک و اصولی ارزشیابی کیفی-توصیفی است، مرتبط هستند. بنابراین یافته‌های پژوهش به سه مقوله عمده طبقه‌بندی شد:

الف- آسیب‌های ناشی از ارزشیابی کیفی-توصیفی و عناصر برنامه درسی در دوران کرونا

ب- آسیب‌های ارزشیابی کیفی-توصیفی ناشی از درک متعارض ذی‌نفعان در بحران کرونا

ج- آسیب‌های ارزشیابی کیفی-توصیفی و شیوه اجرا و ابزار در اپیدمی کرونا

یافته‌های به دست آمده از مصاحبه‌ها و کدگذاری اولیه و ثانویه در جدول (۳) دسته‌بندی شده است.

1. Gibbs
2. Creswel.& Miller
3. Qualitative validity
4. Qualitative reliability

جدول (۳) کدگذاری تجارب زیسته معلمان ابتدایی از آموزش مجازی در دوران کرونا

کدگذاری ثانویه	کدگذاری اولیه
اثرات روانی	اختلال خواب بی‌انگیزگی معلم استرس، اضطراب و درگیری ذهنی کسالت و خستگی پر خاشگری و عصبانیت کاهش یادگیری کاهش نشاط افسردگی آرامش در تدریس و پاسخگویی مدیریت خشم و واکنش معلم افزایش اعتماد به نفس دانش‌آموزان آرامش در خانه ماندن
اثرات جسمانی	ناتوانی بینایی آسیب‌های ستون فقرات سردرد ضعف جسمانی کاهش تمرکز و فراموشی معهده درد گوش درد بهبود گفتار دانش‌آموزان
روابط خانوادگی	کمبود وقت برای رسیدگی به خانواده معلم کاهش روابط و تعامل بین اعضای خانواده معلم ناراحتی و شکایت و انتقاد از خانواده معلم سکوت و وقفه در اجرای کار بستگان معلم ایجاد شور و نشاط و انگیزه در خانواده دانش‌آموزان افزایش ارتباط و درک متقابل بین اعضای خانواده دانش‌آموزان همکاری و رفاقت بیشتر خانواده‌ها با دانش‌آموزان تعارض و تنش بین خانواده‌ها و دانش‌آموزان گوش ندادن دانش‌آموزان به حرف والدین لجبازی دانش‌آموزان
عوامل مؤثر بر یادگیری	دیدگاه و رفتار والدین و سواد تفاوت در روش معلم و والدین اختصاص زمان و فرصت به دانش‌آموز استقلال، اراده، تلاش و علاقه دانش‌آموز ظرفیت و توانایی دانش‌آموز مطالب خوب و الهام‌بخش دسترسی به ابزار و تلفن

کدگذاری ثانویه	کدگذاری اولیه
عوامل مؤثر در ارتباط و تعامل	رفتار معلم زمان خواسته‌های والدین و شرایط آنها وجود ابزارهای ارتباطی اینترنت و سرعت آن اعتمادبه‌نفس دانش‌آموزان تفسیرهای مختلف از محتوا
معضلات ارتباط و تعامل	فاصله دانش‌آموز از معلم ارتباط یک‌طرفه و ضعیف فقدان زبان بدن در ارتباطات
کدگذاری ثانویه	کدگذاری اولیه
راهبردهای تدریس	بیان نکات اصلی استفاده از ویدیوهای مختلف استفاده از بازی عملکرد کودکان پرسش و پاسخ کلاسیک آنلاین استفاده از ابزار و دست‌کاری کمک گرفتن از دانش‌آموزان قوی به اشتراک گذاشتن تکالیف آموزش مجازی دانش‌آموزان آموزش معکوس بحث و تبادل نظر استفاده از معما، شعر و داستان استفاده از لینک تورهای مجازی گروه‌بندی دانش‌آموزان برای املا و آزمون‌ها املاي خلاقانه
تکالیف و فعالیت‌ها	همکاری و مشارکت و نظارت خانواده علاقه و تمایل دانش‌آموز ظهور خلاقیت در انجام کارها و فعالیت‌ها طبقه‌بندی وظایف در دانش‌آموزان
معضلات ارزشیابی	دخالت والدین عدم اطمینان در مورد ارزیابی
راهبردها و شیوه‌های ارزشیابی	استفاده از ویدیو و ارتباط زنده پرسش و پاسخ از طریق صدا تست عملکردی کمک گرفتن از والدین تست نوشتن

کدگذاری ثانویه	کدگذاری اولیه
موارد همکاری خانواده‌ها	نظارت بر وظیفه همکاری در فعالیت‌های عملی تهیه ابزار و تجهیزات تسهیل‌کننده آموزشی مدیریت کلاس درس مجازی
علاقه خانواده عوامل مؤثر بر همکاری خانواده‌ها	سطح سواد، فرهنگ و آگاهی توانایی و ثروت خانواده
معضلات همکاری خانواده‌ها	توقع بیش از حد از دانش‌آموز حمایت ناکافی و بیش از حد دانش‌آموزان بهانه آوردن و انجام ندادن کافی قطع ارتباط با معلم
معضلات تولید محتوا	اتلاف وقت نیاز به ابزار محیطی آرام و ساکت حجم زیاد محتوا و عدم ارسال درگیری مداوم چشم با سیستم
کدگذاری ثانویه	کدگذاری اولیه
محاسن تولید محتوا	یادگیری بهتر دانش‌آموزان با محتوای معلم ارتقای سواد فناوری و مجازی معلمان استفاده از محتوای تولیدی توسط همکاران
عملکرد مسئولان	ساخت یک نمایش شاد کلاس درس در شاد تشکیل گروه‌ها و کانال‌ها در شاد تور مجازی گروه‌های کلاس
معضلات عملکرد مسئولان	فشار بیش از حد به معلم ارتباط ناموفق بی‌توجهی به معلم
محاسن و فرصت‌ها	داشتن ایمنی در خانه تماشا کردن فیلم‌های آموزشی برای چندین بار شکوفایی خلاقیت و استعداد افزایش اعتماد به نفس دانش‌آموزان پخش چند کلیپ خوب به‌روزرسانی و افزایش سواد فناوری و رسانه‌ای آشنایی با روش‌های مختلف تدریس و ایده گرفتن افزایش تبادل نظر و استفاده از تجربیات همکاران به اشتراک‌گذاری تولیدات معلمان بهبود گفتار و زبان دانش‌آموزان وجود روش‌ها و منابع آموزشی فراوان مشارکت مستقیم خانواده‌ها با آموزش نظارت اصلی بر گروه‌های کلاس

کدگذاری ثانویه	کدگذاری اولیه
مسائل و موانع	<p>استفاده از تلفن شخصی معلم برای تدریس بی حوصلگی والدین نبود گوشی و ابزار برای شرکت در کلاس تداخل کلاس (خانواده با چند دانش‌آموز) فقدان تسهیلگر آموزشی در خانواده عدم فرهنگ‌سازی در دانش‌آموزان مشکلات اینترنت و دسترسی عدم دقت ارزیابی‌ها ضعف تعامل و عدم اطلاع دانش‌آموز عدم همکاری و توجه و آگاهی والدین فشار کاری زیاد و سختی کار معلم عدم حفظ ارزش و احترام معلم محدودیت‌های ارسال محتوا درگیری زیاد با گوشی کندی و مشکلات برنامه شاد</p>
راهکارها و پیشنهادها	<p>کاهش حجم کتاب‌ها توجه و آگاهی والدین و دانش‌آموزان تخصیص نرم‌افزار قدرتمند برای آموزش مجازی و بهبود برنامه شاد حمایت مسئولان مدرسه از معلم ارائه خدمات و امکانات گذراندن دوره‌های تولید محتوای مناسب ایجاد قوانین، هنجارها و استانداردها تهیه ابزار و تجهیزات برای معلمان و دانش‌آموزان افزایش سرعت و دسترسی به اینترنت</p>

همان‌طور که در جدول (۳) دیده می‌شود کدگذاری اولیه و ثانویه مربوط به مصاحبه از پاسخگویان ارائه شده است. در کدگذاری اولیه جملات و سخنان کلیدی مصاحبه‌شوندگان ارائه شده است و در کدگذاری ثانویه این جملات به کدهای علمی و مقوله‌های علمی ترجمه شده است و در واقع این کدهای اولیه دسته‌بندی و در قالب یک فاکتور ارائه شده است همان‌طور که دیده می‌شود ۲۰ کد ثانویه (مقوله) از مصاحبه استخراج شده است که در مرحله بعدی (جدول ۴) این کدها در سه دسته مضامین فراگیر، مضامین سازمان‌دهنده، مضامین پایه دسته‌بندی شده‌اند.

جدول (۴) مضامین پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر از دیدگاه معلمان

مضمون فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه
آسیب‌شناسی ارزشیابی کیفی توصیفی در فضای مجازی	ارزشیابی کیفی - توصیفی و عناصر برنامه درسی در دوران کرونا	تناسب نداشتن حجم محتوا با عنصر زمان، تناسب نداشتن راهبردهای تدریس مانند گردش علمی با فضای مجازی، محدودیت در منابع آزمایشگاهی و کتابخانه‌ای، بروز بی‌نظمی و ایجاد موانع برای کار گروهی
	ارزشیابی کیفی - توصیفی و درک متعارض ذی‌نفعان در بحران کرونا	خداشه‌دار شدن مرجعیت معلم، نبود تعامل مثبت بین معلم و فراگیر و ایجاد استرس برای دانش‌آموزان، عدم امکان خودسنجی، عدم امکان همسال‌سنجی
	ارزشیابی کیفی - توصیفی و شیوه اجرا و ابزار در اپیدمی کرونا	عدم تناسب انجام سنجش مشاهده‌ای با فضای مجازی، عدم تناسب اجرای آزمون عملکردی با فضای مجازی، دریافت نکردن بازخورد به‌موقع، عدم اعتبار ارزشیابی، بروز موانع در تشکیل پوشه کار، بروز اشکالات زیرساختی و ایجاد فرصت برای توجیه کم‌کاری دانش‌آموزان ضعیف و تضییع حق دانش‌آموزان پرتلاش.

تجزیه و تحلیل و بررسی نظرات مشارکت‌کنندگان

الف- ارزشیابی کیفی-توصیفی و عناصر برنامه درسی:

همچنان که اشاره شد ارزشیابی کیفی-توصیفی که از سال ۱۳۸۷ در ایران به‌طور رسمی اعلام و با هدف ارزشیابی برای یادگیری، بهداشت روانی فراگیران و بهبود کیفیت یادگیری اجرایی شد، یکی از عناصر برنامه درسی است که در ذیل به تحلیل و بررسی سایر عناصر با توجه به تجارب زیسته معلمان پرداخته می‌شود:

• محتوا:

محتوا شامل دانش (حقایق، تبیین‌ها، اصول، تعاریف) مهارت‌ها و فرایندها (کنجکاوی، مشاهده، تفسیر یافته‌ها، طراحی تحقیق، اجرای آزمایش، ایجاد ارتباط و...) و ارزش‌ها (اعتقاد، به‌خوب‌و‌بد، درست و غلط و علاقه به علم و...) است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۵، ص ۱۷۵).

اما وقتی دانش آموز و اولیا تحت فشار عوامل بیرونی خصوصاً استرس و اضطراب برآمده از ویروس کرونا هستند نه‌تنها با انجام بخشی از فرایند که به مهارت‌ها و ارزش‌ها مرتبط هستند و در ادامه بدان اشاره خواهد شد مسئله دارند، بلکه در سطح دانش و ارائه آن نیز مسائلی از قبیل حجم کتاب‌ها به‌عنوان مانع مهم برای یادگیری (محمدی باغملایی، ۱۴۰۰، ص ۱۴۸) بروز می‌یابد. به دلیل آنکه بیان تمام تجارب در این مقاله نمی‌گنجد به ذکر دو نمونه اکتفا می‌شود.

«محتوای کتاب‌ها خصوصاً حجم مطالب کتاب ریاضی چهارم خیلی سنگینه (طبق نظر صد درصد مشارکت‌کنندگان پایه چهارم) اگه قراره ما فقط یک چیزی رو فوروارده کنیم حالا بچه یاد گرفت، گرفت،

نگرفت هم نگرفت خوب این جوری میشه کتاب رو تموم کرد اما اگه بخوام کاری کنم که باروش‌های جدید و از طریق برنامه شاد همه درس‌ها و موضوعات رو خوب کار کنم اصلاً نمیشه» (مشارکت‌کننده شماره ۱۶). «یک خطر این است که معلم برای اینکه بخواد کتاب‌ها رو تموم کنه حق مطلب رو نتونه ادا کنه یا فرصت برای اینکه بچه خوب فکر کنه نده و این دلیل اصلیش حجم کتابه که خیلی زیاده» (مشارکت‌کننده شماره ۱۰).

• روش‌های یاددهی یادگیری:

در حالی که در روش‌های یاددهی یادگیری، مواردی چون نحوه ارائه دانش، تغییر نگرش و آموزش مهارت‌های مورد نظر توسط معلم به دانش‌آموز، چگونگی ارتباط معلم با یادگیرنده، نحوه استفاده از امکانات و تجهیزات در فرایند آموزش، نحوه و میزان مشارکت یادگیرنده در امر یادگیری، چگونگی ارتباط یادگیرندگان با یکدیگر، با محیط، مواد و با وسایل و امکانات آموزشی مورد توجه قرار می‌گیرد، حال در فضای مجازی که ما تجربه کردیم که حتی برای ارسال یک کلیپ ساده مشکل وجود داشت چگونه می‌شد از روش‌های نوین مانند گردش علمی، کاوشگری، حل مسئله و... که فقط در آنها می‌توان به‌طور عملی درهم تنیدگی آموزش و ارزشیابی را تجربه کرد، بهره جست؟ چهارده نفر بر عدم همسویی فضای مجازی با فعالیت‌های نوین تأیید داشتند. به بیان سه نمونه مختصر اکتفا می‌شود:

«من می‌پذیرم که روش‌های نوین بهتر جواب میده خود معلم نیز لذت می‌بره وقتی می‌بینی بچه‌ها چقدر از کنجکاوی و بازی و یادگیری خوششان میاد ولی حیف که الان نمیشه یا اینکه خوب اگه مشکل کرونا نبود دور هم جمع می‌شدن یه نمایشی چیزی ولی نمایش که یک نفره نمیشه» (مشارکت‌کننده شماره ۷). «انصافاً فضای مجازی، فضای حل مسئله نیست حل مسئله مراحل داره که امکان و زمان لازم برای این کار در فضای شاد نیست» (مشارکت‌کننده شماره ۱). «اگه خواسته باشیم کار توصیفی کنیم کاوشگریمون کمه حل مسئله مون بسیار کمه صد درصد مشکله با این وضع کرونا توصیفی هیچ جواب و بازدهی نداره» (مشارکت‌کننده شماره ۴).

• زمان آموزش:

در نهاد آموزش و پرورش نیز مؤلفه زمان از جایگاه خاصی برخوردار بوده و زمان در تاروپود فعالیت‌های آن نقش اساسی دارد. برنامه از لحاظ زمانی، باید به‌گونه‌ای ارائه شود که به‌طور مؤثر شناخت و یادگیری مطلوب را در فراگیر ایجاد کند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۴، ص ۱۳۵).

هر چند فناوری می‌تواند زمان معلم و زمان دانش‌آموز را بهینه‌تر کند (هنسون^۱، ۲۰۱۰؛ ترجمه شعبانی و همکاران، ۱۳۹۶، ص ۵۱۲). اما یکی از چالش‌های اساسی در زمان‌آپیدمی اختصاص زمان بود چراکه آماده شدن دانش‌آموزی که در بستر خوابیده و برای آمدن حضوری به مدرسه جبری حس نمی‌کند التماس

1. Henson

و درخواست معلم و اولیا راه به جایی نمی‌برد یا زمان حضور در فضای مجازی بستگی دارد به حضور عضوی از خانواده که گوشی در اختیار دارد اینجاست که هر زمان تعیین شده با چالش روبه‌رو می‌شود و یا هنگام حضور و شروع جلسه مدتی از زمان تلف می‌شود که این اتلاف‌ها در طول سال فاجعه به بار می‌آورد. مشارکت‌کنندگان عنصر زمان را برای اجرای ارزشیابی کیفی در فضای مجازی را مناسب تشخیص ندادند که به ذکر دو نمونه اکتفا می‌شود:

«بچه‌ها هر موقع دلشون می‌خواد تکالیف رو می‌فرستند خوب من کی باز خورد بدم ساعت تعیین می‌کنم میگن معلم سخت میگیره، تعیین نمی‌کنم بهانه نت و نداشتن گوشی می‌گیرند. تازه اون یکی میاد میگه این دروغ میگه اومده از من جواب خواسته و من بهش گفتم معلوم نیست کی راست میگه کی نه، میگم صبح بفرستید عصر می‌فرستند میگم عصر، صبح می‌فرستند فردا رو پس فردا و پس فردا رو هفته دیگه حالا میگن ارزشیابی کیفی همین رو می‌خواد که مشکلات بچه‌ها رو درک کنید» (مشارکت‌کننده شماره ۱۵). «مثلاً بچه خوب‌ها که مسئولیت سرشون میشه میان از خودشون و کارشون دفاع می‌کنند یه عده هم که بی خیال هر یکی دوهفته دلش بخواد چیزی بفرسته یا نفرسته بیان مدرسه میگن اجبار نکنید اتفاقی بیفته پای همه گیره اجبار نکنیم پس چیکار بکنیم» (مشارکت‌کننده شماره ۶).

• محیط یادگیری:

محیط یادگیری؛ مکان فیزیکی، جو و فضای روانی و همچنین محیط مجازی را نیز در برمی‌گیرد. در این خصوص می‌توان به محیط فیزیکی مناسب، تعداد ساختمان‌های آموزشی، تعداد کلاس‌های درس، آزمایشگاه، محیط کتابخانه و کارگاه اشاره کرد که وسعت و کیفیت آنها تأثیر مهمی بر عملکرد نظام آموزشی می‌گذارد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۵، ص ۱۳۵). اما در دوران بحران، مشارکت‌کنندگان فضای مجازی را قابل قیاس با فضاهای فیزیکی مناسب برای ارزشیابی کیفی ندانستند. به دو نمونه تجربه در این زمینه اشاره می‌شود.

«این فضا کجا و اون فضای حضوری کجا، تفاوت از زمین تا ریاست. بچه تو مدرسه باز دوستش رو میبینه تحریک میشه کار گروهی انجام میده اگه مدرسه کتابخونه داشته باشه از کتاب‌های گوناگون، نمیدونم قصه و این چیزها به نظر من در فضای مجازی نمیشه بیشتر میرن سراغ چیزهایی که خودشون می‌خوان، تحقیق هم که بدهی فوراً چند تا مطلب به هم می‌چسبونند می‌فرستند» (مشارکت‌کننده شماره ۱۶). «فضای مجازی خیلی خیلی مشکل داره در این برنامه شاد اصلاً نمیشه برنامه ارزشیابی رو درست اجرا کرد» (مشارکت‌کننده شماره ۱۰).

• فعالیت‌های گروهی:

بی‌تردید علاقه به فعالیت‌های جمعی و گروهی، گرایش به گروه همسالان، از مهم‌ترین ویژگی‌های

دانش‌آموزان است و فرایند یاددهی-یادگیری می‌بایست متناسب با این نیازها و رغبت‌ها هدایت شود (سیجر، ۲۰۰۰ به نقل از مظفری، ۱۳۹۱، ص ۶) اعتقاد دارد که تا زمانی که مجبور نباشید چیزی را به کسی یاد بدهید آن را یاد نخواهید گرفت.

در فرایند اجرایی «ارزشیابی گروهی»^۱ نیز به‌عنوان یک فعالیت گروهی، گروه به‌عنوان یک کل در نظر گرفته شده (نه به‌عنوان فرد فرد) و یک نمره مشترک به همه اعضای گروه داده می‌شود و این امر باعث افزایش مسئولیت‌پذیری می‌شود. در حالی که برنامه‌ریزی و همکاری با هم از سوی دانش‌آموزان، نه تنها از نظر رشد اجتماعی به آنها کمک می‌کند، بلکه از جنبه رشد شناختی نیز باعث رشد شکوفایی می‌شود و اصولاً پذیرفته شدن فرد از جانب گروه، و رشد خودباوری او، عامل مهمی به حساب می‌آید (جوانا اسکات؛ ترجمه امینی و مرعشی، ۱۳۹۰، ص ۱۵). اما در اجرای ارزشیابی کیفی به شکل غیر حضوری مشارکت‌کنندگان فضای مجازی را برای به اشتراک گذاشتن نظرات و انجام کار گروهی مناسب ندانستند چراکه در برنامه شاد کنترل و رهبری معلم ضعیف و بی‌نظمی ایجاد می‌شود. دو روایت ذیل بر اساس تجربه مشارکت‌کنندگان تصریح می‌کند که:

«به نظر من در فضای مجازی کار گروهی سخته آگه خودشون تشکیل دهند به دلیل اینکه کسی نظارت نمی‌کنه سر از جاهایی در میارند که فقط خودشون می‌دانند فقط بهانه خوبیه میگن داریم کار گروهی می‌کنیم ولی یه دفعه یکی شون میگه خانم بیاین ببینین اینها تو گروه چه چیزها میگن خوب ما و پدر و مادر هم که همیشه یک سره بالا سرشون باشیم» (مشارکت‌کننده شماره ۱۴). «خوب ببینید وقتی یک نمره به کل گروه بدیم بعضی می‌پذیرند بعضی سر صدانشون در میاد که آقا چرا به همه یک نمره دادید باز تو حضوری میشه توجیه کرد اما توی فضای مجازی فرصت برای توجیه نیست و این شاید باعث به قول خودشون حق کشی بشه» (مشارکت‌کننده شماره ۳).

ب- آسیب‌های ارزشیابی کیفی-توصیفی ناشی از درک متعارض ذی‌نفعان در بحران کرونا

به‌طور قطع می‌توان اظهار نمود کار تعلیم‌و تربیت به‌تنهایی و با اراده یک نفر یا یک سازمان اجرایی نمی‌شود خصوصاً امر ارزشیابی کیفی-توصیفی که شالوده و ماهیت آن بر مشارکت و هم‌فکری بنا شده است. در ادامه به فرایند بررسی به آسیب‌هایی که به امر مشارکت وابسته است اشاره می‌شود.

۱- رابطه معلم با اولیا

هر چند مشارکت والدین و مسئولیت متقابل بین اولیا و مدارس تأثیر شگرفی بر تعلیم فراگیر دارد (بونيجوا و جوریسی^۲، ۲۰۱۷). همچنین والدین استقبال خوبی از مشارکت در ارزشیابی فرزندشان دارند (بیربیلی

1. Group Evaluation
2. Bunijeve & Durisic

و تزیوگا^۱، ۲۰۱۴، ص ۳۲-۲۵) و این تعامل، عامل مهمی برای پیشرفت دانش‌آموزان در مدرسه‌ها به شکل حضوری است (بورپت^۲، ۲۰۱۴؛ فنگ و کاوانو^۳، ۲۰۱۱؛ لی و فیگوروا^۴، ۲۰۱۲؛ ماکرون^۵، ۲۰۱۹ و وافتتر^۶، ۲۰۱۹ به نقل از گاربه، ۲۰۲۰، ص ۶۵-۴۵). اما از آنجاکه احساسات والدین نسبت به یادگیری از راه دور و به تبع آن از ارزشیابی متفاوت است شاهد آسیب‌هایی از جمله خدشه‌دار شدن جایگاه و شأن معلم هستیم (زارع و فریدونی، ۱۳۹۹، ص ۵۳-۴۳). نمونه‌هایی از نگرانی مشارکت‌کنندگان به شرح ذیل است.

«والدین انگار دارند خودشون رقابت می‌کنند اصلاً نمی‌پذیرند که بچه‌های آنها در فضای مجازی عملکرد خوبی نداشته باشه. اولیا میاد میگه آقا بچه ما خیلی ضعیفه بعد که من سؤال می‌پرسم می‌بینم نه اون جور که او میگه نیست. حال شاید یه لحظه هول شده یا نه ولی بچه‌اش رو با سایرین مقایسه میکنه و نمی‌خواد کم بیاره خصوصاً نمی‌خواد این وضعی که به نظرش میاد تو فضای مجازی بچرخه» (مشارکت‌کننده شماره ۹).

۹). «واقعاً اولیا سطح درست و میزان حق دخالت خودشون رو نمی‌دونند» (مشارکت‌کننده شماره ۱)

*تأکید بر حیطة شناختی به جای حیطة‌های مختلف یادگیری

والدین هنوز به دلیل آگاهی نداشتن بر حفظ مجموعه‌ای از دانستنی‌ها اصرار دارند درحالی‌که ارزشیابی کیفی-توصیفی نگاه چندجانبه و بر تمام حیطة‌ها تکیه دارد. ذکر دو نمونه در این رابطه:

«اگر درس بود زمان ما و پدر ما بود ما این قدر شعر یاد داشتیم نه بچه‌های الان که از رو نمی‌تونن بخوندن پدر من پنج کلاس سواد داشت بهترین نامه و شکایت‌ها و سندها رو می‌نوشت ولی بچه‌های حال از رو نمی‌تونن بخوندن و بنویسند» (مشارکت‌کننده شماره ۸). «صد درصد اولیا نقش دارند اگه اونها بدونند به روشی کار می‌کنند نه دانش آموز اذیت بشه نه والدین ولی الان نود و نه درصد فقط یک درصد اون هم اونها که اولیاشون آموزش و پرورش هستنند می‌دونن چیکار کنند اونها که نمی‌دونن اکثر تکالیف رو اولیا مداخله داشتند حتی آزمونی هم که می‌گرفتم نمی‌تونیم بگیریم پنجاه درصد دانش آموز خودش نقش داشته» (مشارکت‌کننده شماره ۱۱).

۲- مرجعیت معلم یا دستورالعمل‌ها:

درحالی‌که در سند برنامه درسی ملی در توصیف اعتبار نقش مرجعیت معلم یادآور می‌شود: برنامه‌های درسی و تربیتی باید به نقش مرجعیت معلم در هدایت تربیتی برای تقدم تزکیه بر تعلیم، غنی‌سازی محیط تربیتی و یادگیری، فعال‌سازی دانش‌آموزان در فرایند یادگیری و تربیت‌پذیری و ترغیب آنان نسبت به یادگیری مستمر توجه نماید (سند برنامه درسی ۱۳۹۱، ص ۹).

1. Birbili & Tzioga
2. Borupet
3. Feng & Cavanaugh
4. Lee & Figueroa
5. Makroni
6. woofter

لیکن بر اساس دو نمونه روایت‌های ذیل این مرجعیت خدشه‌دار شده است:

«به ما میگن هر چه صلاح می‌دونید و نمره واقعی بدید ولی نهایتاً یا به خاطر قبولی در تیزهوشان که باید همه نمره‌ها خیلی خوب باشه یا تراز مدرسه نمیدونم آخرش استقلال کامل نداریم کم‌وکاستی‌های فضای مجازی و نداشتن گوشی همه در درصد قبولی مؤثر هست ولی انگار فقط معلم باید همه رو جبران کند» (مشارکت‌کننده شماره ۲). «مکرر گفته میشه برنامه امتحان ندید آخه با این مشکل برنامه شاد چه جوری ما متوجه بشیم وضعیت درس بچه چه جوره» (مشارکت‌کننده شماره ۱۳).

۳- رابطه معلم با دانش‌آموز:

یکی از مؤثرترین عوامل در تأثیرگذاری بر تمام جنبه‌های شخصیتی دانش‌آموز ایجاد یک تعامل مثبت بین معلم و دانش‌آموز است. عدم تماس مستقیم نیز از آسیب‌های ارزشیابی کیفی-توصیفی در دوران بحران کرونا بود. همچنان که در دو نمونه تجربه اظهار می‌شود:

«اگر سر کلاس حضوری می‌بود به هر نحوی تمرکز بچه‌ها رو جمع می‌کردیم با یه نگاه به دانش‌آموز می‌فهمیدیم داره گیج می‌زنه یا بچه خجالتی یا مشکل دار رو بهتر شناسایی می‌کردیم و درموش می‌کردیم. مهم‌تر اینکه در صورت نیاز یک دستی بر سر دانش‌آموز می‌کشیدیم و کلاً از همه وجودمون برای درک و تشویق بچه‌ها استفاده می‌کردیم ولی حالا نمیشه و همه این چیزها مهمه که از دست دادیم» (شرکت‌کننده شماره ۱۲). «کیفی توصیفی یعنی یک جواری ارتباط مستقیم داشتن، یه رابطه عاطفی بین معلم و دانش‌آموز برقرار شدن تا بتونه نتیجه بده در حالی که الان عکس نتیجه گرفتیم وقتی معلم می‌بینه ویس و جواب قطع میشه بچه از اولیا یا کتاب جواب می‌گیرن صد درصد در رابطه معلم شاگرد تأثیر منفی داره» (مشارکت‌کننده شماره ۱۴).

۴- عدم تعامل با دوستان و همسال سنجی دانش‌آموزان

از عناصر و ابزار مهم اجرای ارزشیابی کیفی-توصیفی خودسنجی و همسال سنجی است تا به رشد عزت نفس و مهارت رابطه صحیح اجتماعی انجامد. ولی بر اساس دو تجربه ذیل در فضای مجازی کار سخت است: «در فضای مجازی خیلی کم اتفاق می‌افته یعنی نمیشه خیلی زود روبه‌روی هم گارد می‌گیرند احساس شون بر واقعیت می‌چربه فکر می‌کنن جلو دوستاشون ضایع میشند» (مشارکت‌کننده شماره ۵). «پای اولیا وسط میاد یکی به خاطر دوستش اشتباهش رو نمیکه اون یکی خیلی غلو میکنه واقعاً نمیشه اگه بگم اصلاً که شاید درست نباشه لااقل من نتونستم» (مشارکت‌کننده شماره ۱۳).

ج: آسیب‌های ارزشیابی کیفی-توصیفی و شیوه اجرا و ابزار در اپیدمی کرونا

از دیگر آسیب‌ها که می‌توان از آنها به‌عنوان مهم‌ترین و چالشی‌ترین مباحث ارزشیابی کیفی-توصیفی در فضای مجازی یاد کرد، مباحث مربوط به ابزار گردآوری اطلاعات و داده‌ها در طول فرایند یک ساله و

گزارش به دانش‌آموزان است که در ذیل شاهد عدم اجرای صحیح به دلایل ساختاری هستیم:
سنجش مشاهده‌ای^۱:

در نظام آموزشی، معلم برای آنکه درک و شناخت درستی از شاگرد داشته باشد، رفتار او را در موقعیت‌های مختلف آموزشی، در برخورد با هم‌کلاسی‌ها و با استفاده از فنون و شیوه‌های مختلف از جمله با استفاده از فن مشاهده، مطابق با انتظارات و هدف‌های آموزشی مشخص، و با صرف نظر از خوب یا بد، بهنجار یا نابهنجار، مثبت یا منفی بودن رفتار دانش‌آموز به‌طور منظم یادداشت و با استفاده از اطلاعات گردآوری شده درباره رفتار دانش‌آموزان و میزان دسترسی آنها به هدف‌ها و انتظارات، قضاوت کرده و در صورت لزوم، رهنمودها، توصیه‌ها و راهنمایی‌های لازم را ارائه می‌دهد (سیف، ۱۳۹۸). در گردآوری اطلاعات از طریق مشاهده خصوصاً در حیطه‌های «عاطفی»^۲ و «روانی- حرکتی»^۳ ابزارها کاربرد دارند.

ابزارها: چک‌لیست^۴، مقیاس درجه‌بندی^۵ همچنین واقع‌نگاری، در گردآوری و ثبت مشاهدات استفاده می‌شود. مشارکت‌کنندگان بهره‌گیری از ابزارهای فوق را در دوران بحران سخت توصیف کردند، همچنین فضای مجازی را برای عملیاتی نمودن این روش‌ها مناسب تشخیص ندادند. به ذکر دو نمونه اکتفا می‌شود: «در زمینه واقع‌نگاری و سنجش مشاهده‌ای خوب این دو تاروش برای مشاهده مستقیم دانش‌آموز هست که ما بتونیم یک ارزشیابی درست از رفتار دانش‌آموز داشته باشیم و هر دوی اینها در محیط کلاس و ارتباط دوسویه بین معلم و دانش‌آموز شکل می‌گیرد اما در فضای مجازی چون امکان مشاهده مستقیم رفتار دانش‌آموز نیست و اگه هم باشه در حد یه ویدئو چنددقیقه‌ای هست که اون هم رفتار درستی از دانش‌آموز رو نمی‌تونیم ما برداشت کنیم یا سنجش درست داشته باشیم ما در این زمان بر اساس توصیفات اولیا بسنده می‌کنیم و الان همیشه از این روش‌ها برای رفتار دانش‌آموزان استفاده کرد چون تعامل عاطفی خیلی برقرار نمیشه اگه هست خیلی کمه پس معلم نمی‌تونه بر مستنداتش تکیه کنه و مجبوریم از همین اطلاعاتی که از اولیا گرفتیم استفاده کنیم» (مشارکت‌کننده شماره ۷). «واقعاً واقع‌نگاری و این چیزها مون خیلی کم هستش نه که نخواهیم بلکه شدن نیست» (مشارکت‌کننده شماره ۱۶).

آزمون‌های عملکردی:

آزمون‌های عملکردی به آن دسته از آزمون‌هایی گفته می‌شود که فرایند و نتایج یادگیری دانش‌آموزان را به‌طور مستقیم مورد سنجش قرار می‌دهد و دانش‌آموز می‌خواهد تا یادگیری خود را با انجام تکالیف یا تولید محصول که معلم آن را مشاهده می‌کند، بسنجد، نشان دهد (محمدی باغملایی، ۱۴۰۰، ص ۳۷۸) که عبارت‌اند از:

1. Observational Assessment
2. Affective domain
3. Psychomotor domain
4. Check List
5. Rating scale

آزمون کتبی عملکردی^۱، آزمون شناسایی^۲، انجام عملکرد در موقعیت‌های شبیه‌سازی شده^۳ و نمونه کار^۴ اکثر مشارکت‌کنندگان انجام این نمونه‌آزمون‌ها را سخت توصیف کردند اما به بیان دو نمونه اکتفا می‌شود: «به نظر بنده امکان‌های خیلی خیلی ضعیفه در واقع ما باید از نزدیک فعالیت‌های خاص درست، رفتار اجتماعی، رفتار عاطفی، فعالیت‌های بهداشتی و غیره رو ببینیم تا بتونیم نکات مثبت و منفی رو ثبت کنیم فضای مجازی تا خود اولیا مطلبی رو نفرستند ما نمی‌تونیم بفهمیم آیا دانش‌آموز این رفتار رو دارد یا خیر مثلاً سال قبل دانش‌آموز من با اینکه فردی درس خوان و فردی فوق‌العاده بود من هیچ‌وقت استرس داشتن آن یا فرار کردن از برقرار کردن با دوستانش رو نمی‌دونستم چون از نزدیک ندیدمش تا آنکه خود اولیا با من تماس گرفتند و گفتند فرزند ما این مشکل رو داره» (مشارکت‌کننده شماره ۱). «حضور کرونا در آموزش و پرورش باعث شد به قول معروف یک ماده خامی رو دریافت کنند و نتونند چیزهایی که یادگرفتن کاربردش رو در زندگی و در قسمت‌های مختلف آموزش به قول معروف یه جورایی ترکیب بکنند» (مشارکت‌کننده شماره ۴).

بازخورد:

هر چند بازخورد به دانش‌آموز کمک می‌کند تا به مهارت خودتنظیمی دست یابد، گام بعدی فرایند آموزشی خود را مشخص نموده، روش رسیدن به آن را طراحی کند و بالاخره کار را انجام دهد اما بر اساس دو روایت ذیل مشارکت‌کنندگان برنامه شاد را فضای مناسب جهت ارائه بازخورد سودمند که از ابزار مهم ارزشیابی کیفی-توصیفی است، ندانستند.

«این باعث شد دانش‌آموز هم چیزی از معلم دریافت نکنه به ندرت تنها حالا با استیکر یا با نوشته خوب بود، عالی بود یا هر چیز دیگه یا حتی یه شعر به خصوص برا ابتدایی برا دانش‌آموز حرف حیاتی میزنه کرونا باعث شد دانش‌آموز اینها رو کمتر لمس بکنه بازخوردها هم یه جور مصنوعی بوده طبیعی نبوده» (مشارکت‌کننده شماره ۴). «خوب ما تویی وی می‌فرستیم که این ابزار درستی برای راهنمایی نیست هست!» (مشارکت‌کننده شماره ۵).

پوشه کار:

پوشه کار مجموعه‌ای از نمونه کارهای دانش‌آموزان است که همچون آلبومی، تصاویر گوناگون و در مسیر رشد دانستن، توانستن و به کار بستن دانش‌آموزان را در مراحل مختلف فرایند یاددهی یادگیری به والدین و عوامل برنامه‌ریز دیگر اطلاعات ارزشمندی را ارائه می‌دهد تا بر اساس آن تلاش‌ها، اقدامات و کوشش‌های خود را پیگیری کنند (شیبانی و توکلی، ۱۳۹۷، ص ۴۰). طبق روایت‌ها مشارکت‌کنندگان فضای مجازی را

1. Paper-and-pencil performance test
2. Identification test
3. Simulated performance
4. Work sample

مناسب تشکیل پوشه کار ندانستند. نظر دو مشارکت‌کننده در این زمینه: «به نظرم حتی در کار حضوری همه دنبال ارائه یک چیز شکیل برای بازدیدکننده‌اند و لا غیر» (مشارکت‌کننده شماره ۲). «خوب پوشه کار در حد همین پی‌وی هست که گوشی‌ها نیز هنگ می‌کنه و از نظر زمانی نیز خیلی نمی‌مونه فقط باز اینجایی وی خود بچه‌ها هست که به او هم همیشه خوب دسترسی داشت یا درستی اون رو همیشه تأیید کرد» (مشارکت‌کننده شماره ۱۱) گزارش پیشرفت تحصیلی:

در ارزشیابی توصیفی، گزارش نسبتاً مشروحی از چگونگی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز ارائه می‌شود. در این گزارش، هدف‌های آموزشی - تربیتی از ابعاد مختلف مورد عنایت قرار گرفته است تا معلم به رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان توجه کند (راهنمای معلم، ۱۴۰۱-۱۴۰۰، ص ۲۳). در دو زمینه پیشرفت تحصیلی و گزارش به دانش‌آموز، مشارکت‌کنندگان فضای مجازی را کانال مناسبی برای ارائه گزارش ندانستند.

*پیشرفت تحصیلی و معیار

آموزگار می‌بایست در طول سال شواهد کافی برای داوری در خصوص چگونگی تحقق انتظارات گردآوری کند و درنهایت، داوری خود را به همراه توصیه‌ای برای اقدامات بعدی در گزارش منعکس کند (همان). بر اساس دو روایت ذیل فضای مجازی برای تعریف معیارهای واضح و دقیق مناسب نیست: «اصلاً توان مالی اولیا در حدی نیست که دانش‌آموز دنبال تحقیق باشه تا ما بر اون اساس ارزشیابی کنیم» (مشارکت‌کننده شماره ۷). «ما معمولاً به حضورشون اینکه به موقع تکلیف بفرستند، بیشتر تکالیف نوشتاری و آزمون‌ها قلم کاغذی خوب می‌بینیم کارهای دیگه یا شدنی نیست یا خیلی کم میشه و خیلی‌هاش نیاز به اطلاعات اون دستیار و همراه دانش‌آموز تو خونه داره برا همین باز بیشتر مجبور شدیم از همین آزمون‌های سنتی استفاده کنیم» (مشارکت‌کننده شماره ۱۵).

*گزارش به دانش‌آموز: درواقع معلمان، مدیران و سرپرستان، گاه با احساس ناامنی، نتایج ارزیابی‌ها را به سیاستمداران و والدین گزارش می‌دهند (گوین براون، ۲۰۱۷). چنانکه فاتح‌نژاد و اندیشمند (۱۳۹۸، ص ۶۲-۵۳). نیز نامفهوم بودن گزاره‌های ارزشیابی و نیاز به توضیح مجدد برای والدین و یا دانش‌آموزان را از مشکلات ارزشیابی برمی‌شمارد. بر اساس دو روایت ذیل ارائه گزارش نیز در این ایام دردرساز بود: «اولیا صبر نمی‌کنند کمی اوضاع مشخص و تثبیت بشه ما به دانش‌آموز گزارش میدیم اولیا ناجور برداشت و مداخله می‌کنند. می‌بینیم اون سخت‌گیری اولیا و نگاه منفیشون درست نبوده و بی‌جهت ما و بچه رو اذیت کردند یا برداشت‌های مختلف از عبارات توصیفی می‌کنند. میان سؤال می‌کنن الان بچه ما با این نمرات قبوله یا نه؟ به نظر می‌رسه عبارات خوب واضح و روشن نیست دانش‌آموز نیز سردرگم می‌مونه

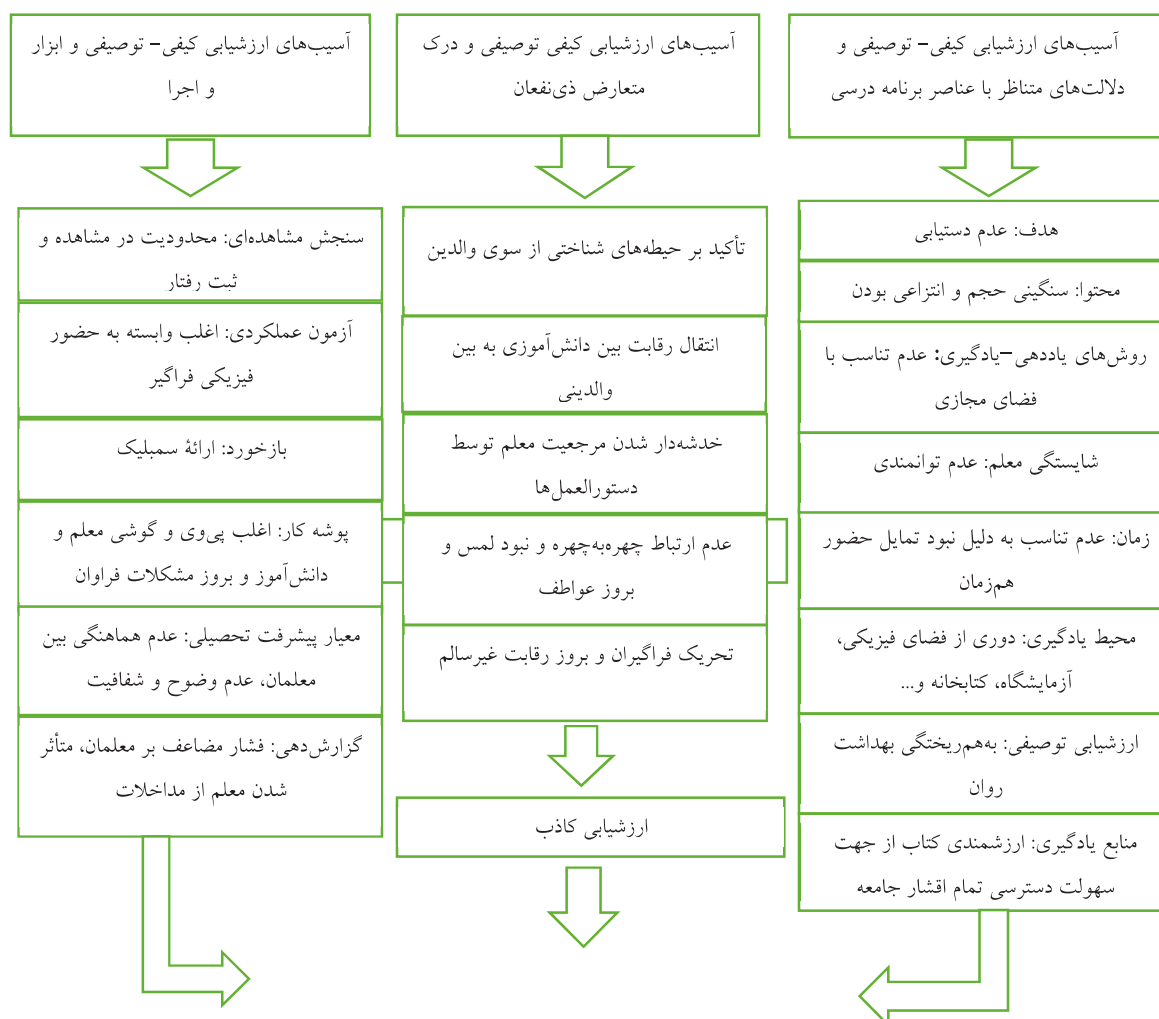
وضعیتش چه جوریه؟ این مسائل در فضای مجازی کار رو خیلی سخت تر کرد» (مشارکت کننده شماره ۱۳). «به نظر اگر تعداد گزاره‌ها بیشتر باشد کمتر ابهام ایجاد میشه چراکه فضای مجازی خودش ابهام‌زاست» (مشارکت کننده شماره ۱۶).

نتیجه‌گیری

فناوری اطلاعات و ارتباطات در حوزه‌های گوناگون تهدیدهایی را برای انسان و جوامع انسانی به وجود می‌آورد که مهم‌ترین آنها عبارت‌اند از: تبدیل شدن فناوری به الهه جدید، افزایش خطر انزوای اجتماعی، افزایش خطر شکل‌گیری هویت‌های ناهنجار (مهرمحمدی، ۱۳۹۲، ص ۸۴). این تهدیدها و نگرانی‌های حاصل از بروز آن در دوران بحران کرونا دوصد چندان بغرنج‌تر شد چراکه نه تنها خود فضای مجازی عامل انزوای اجتماعی می‌شود بلکه هراس از بیماری و منزل‌نشینی مزید بر علت شد. اگر «یادگیری نحوه زندگی کردن است»^۱ و «یادگیری فعال»^۲ از اصول لاینفک آموزش و ارزشیابی است، اگر مردم در جایی که استدلال می‌کنند، چگونه درک کردن و از همه مستقل فکر کردن را هم فرامی‌گیرند (رابرت فیشر، ترجمه صفایی و نجاریان، ۱۳۹۶، ص ۳۱۴). باید اذعان داشت فضای مجازی، فضای مناسب برای رشد استدلال و اجرای روش مباحثه‌ای نیست اگر ایجاد استراتژی متفاوت تمرینی و «فرصت یادگیری»^۳ برای کمک به دانش‌آموزان منحصربه‌فرد و لحاظ شدن مرجعیت معلم از اصول ارزشیابی کیفی-توصیفی است، اگر سنجش مشاهده‌ای، آزمون‌های عملکردی، پوشه‌کار و بازخورد به‌موقع که باید از پیوستگی و سودمندی برخوردار باشد، همگی از ابزار مهم اجرای ارزشیابی کیفی-توصیفی است. اگر آگاهی دانش‌آموز از معیارهای کار ارزشیابی کیفی توصیفی و مشارکت آنان نیز ملاک است. اگر خودارزیابی و همسال‌سنجی مهم هستند، بر اساس تحقیق (کارتر و همکاران، ۲۰۲۱) این اصول و روش‌ها در آموزش و ارزشیابی غیرحضوری با چالش و موانع روبه‌رو می‌شوند. اگر تمام عناصر برنامه درسی در جای خود ارزشمند هستند، اگر در اسناد بالادستی در جهت موفقیت برنامه‌ها از جمله ارزشیابی کیفی-توصیفی بر مشارکت تمام ذی‌نفعان از جمله مدیر، معاونان، معلمان، اولیا و دانش‌آموزان تأکید ورزیده شده است، شاهدیم که این مشارکت‌کنندگان اذعان داشتند که مداخلات نیز در سطح قابل قبول و در جای خود به‌درستی اعمال نمی‌شود و هم‌افزایی به هم‌افزایی مبدل شده است. همچنان که در شکل (۲) از برآیند یافته‌ها و روایات تحقیق درمی‌یابیم، اغلب این‌ها و اگرها در فرایند عملیاتی شدن طرح ارزشیابی کیفی-توصیفی خصوصاً در بستر برنامه شاد به ارزشیابی کاذب منتهی می‌شود که این نتیجه با یافته‌های پژوهش (قربانخانی و

1. Learning how to earn a living learning how to live
2. Active learning
3. Learning opportunity

همکاران، ۱۳۹۸، ص ۶۹) همسو است. به نظر می‌رسد برای کاسته شدن پیامدهای خسارت‌بار این نتیجه که نمایانگر فاصله برنامه درسی قصدشده تا اجراشده در سطح مدرسه است، باید یک «رهیافت جبرانی یا ترمیمی»^۱ طراحی نمود.



شکل (۲) آسیب‌های ارزشیابی کیفی - توصیفی در دوران کرونا

هر طرح و برنامه‌ای به دنبال تغییر، اصلاح و نهایتاً بهره‌مند از فواید ارزشمند است. بروز چالش‌ها نیز هر چند روند اجرا را با اختلال روبه‌رو می‌کند اما تا حدودی طبیعی به نظر می‌رسد. اما برنامه ارزشیابی کیفی - توصیفی که خود هنوز در حد مطلوب مورد اقبال ذی‌نفعان قرار نگرفته است وقتی با ابرچالشی دیگر به نام بحران کرونا قرین شد نگرانی مشارکت‌کنندگان از آسیب‌های محتمل مضاعف گردید. همچنان

1. Remedial approach

که در شکل (۱) ملاحظه شد، آسیب‌ها در سه مضمون اصلی الف- آسیب‌های ارزشیابی کیفی-توصیفی و دلالت‌های متناظر با عناصر برنامه درسی؛ ب- آسیب‌های ارزشیابی کیفی توصیفی و درک متعارض ذی‌نفعان؛ ج- آسیب‌های ارزشیابی کیفی-توصیفی و ابزار و اجرا، نمایان شد. لازم به ذکر است از میان پژوهش‌هایی که با هدف شناسایی و بررسی آسیب‌های آموزش و ارزشیابی در دوران کرونا انجام گرفته است پژوهشی مرتبط با مؤلفه آسیب‌های ارزشیابی کیفی و توصیفی و دلالت‌های متناظر با برنامه درسی انجام نگرفته بود؛ لیکن نتایج پژوهش‌های بهائلو و گویا (۱۳۹۸)، سازمان آموزش ملی علوم چین (۲۰۲۰)، کارتر و همکاران (۲۰۲۱)، فاتح‌نژاد و اندیشمند (۱۳۹۸) مؤلفه آسیب‌های ارزشیابی کیفی توصیفی و درک متعارض ذی‌نفعان را شناسایی نمود و از این جهت با پژوهش حاضر همسو است. همچنین نتایج پژوهش‌های ساوادرا و همکاران (۲۰۲۱)، زارع خلیلی و فریدونی (۱۳۹۹)، حاجی‌زاده، عزیزی و همکاران (۱۳۹۹) بروز آسیب‌های ناشی از چگونگی اجرای ارزشیابی کیفی و توصیفی در دوران کرونا را متذکر شدند که از این جهت با یافته‌های پژوهش حاضر همسو است. هر چند این آسیب‌ها در اجرای طرح ارزشیابی کیفی-توصیفی با برنامه حضوری نیز خودنمایی می‌کند اما پیامد و ضرر برخی از آسیب‌ها بیشتر محصول عدم تطابق ابزار ارزشیابی کیفی-توصیفی با فضای مجازی است از جمله مشاهده رفتار و شایستگی‌های اخلاقی، آزمون‌های عملکردی، پوشه کار و باز خورد که اجرای این موارد در فضای مجازی خصوصاً در مناطق محروم یا غیرممکن یا نزدیک به غیرممکن به نظر می‌رسد و محقق که خود در میدان، حضور دائمی داشت نگرانی بیشتر مشارکت‌کنندگان از بروز ارزشیابی کاذب و ارتقای خودبه‌خودی را درک می‌کرد.

در تبیین یافته‌ها می‌توان بیان کرد آموزش مجازی که به دلیل شرایط اضطراری ناشی از شیوع اپیدمی کرونا وارد عرصه آموزشی کشور شده است به دلایلی از جمله عدم توجیه و آموزش والدین و دانش‌آموزان. نبود زیرساخت‌های کافی در زمینه ابزار و امکانات اینترنتی، عدم آموزش کافی معلمان در زمینه آموزش مجازی و تولید محتوا و همچنین فشارهای کاری که مسئولان بر معلمان وارد می‌کنند، به ایجاد اثرات منفی و مشکلاتی در آموزش دانش‌آموزان و حتی سلامت و بهداشت روانی معلمان، والدین و دانش‌آموزان منجر شده است. با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر برای ارتقای اثربخشی این آموزش و رفع موانع آن، لازم است علاوه بر انجام اقدامات مؤثری در زمینه‌های توجیهی، تربیتی و فرهنگی معلمان، اولیا و دانش‌آموزان. فرورفتگی‌ها، بهبود زیرساخت‌ها و امکانات، تعیین ضوابط و معیارها و توجه به انگیزه معلمان، کاهش حجم کتاب‌های درسی و چند روز تعطیلی برای بازسازی معلمان و خانواده‌ها، پیشنهادهای ذیل نیز برای کاهش آسیب‌ها مورد توجه قرار گیرد.

۱- از آنجاکه در اجرای هر طرح مهارت و سواد از ملزومات اساسی است پس نه تنها معلمان بلکه تمام

ذی‌نفعان خصوصاً اولیا نیز باید در استفاده از فرصت فضای مجازی و رعایت اصول اخلاقی تبحر داشته و متعهدانه عمل کنند چراکه شاهد بودیم مشارکت‌کنندگان (شماره یک، هشت، نه، یازده، سیزده و شانزده) تأکید داشتند اولیا سطح دخالت و کیفیت چگونگی اعمال نظر را رعایت نمی‌کردند و این باعث ایجاد خلل در اجرای ارزشیابی کیفی-توصیفی می‌شود و شائبه ارتقای خودبه‌خودی و عبور دانش‌آموز بی‌سواد از دروازه‌های پایه‌های تحصیلی ظهور می‌یابد. لذا باید در این راستا آگاهی‌بخشی لازم در رسانه ملی و شبکه‌های متعدد آن صورت پذیرد.

۲- هرچند با کمک ارزشیابی کیفی-توصیفی می‌توان کیفیت یادگیری را ارتقا بخشید ولی ارزشیابی عنصری برای تصمیم‌گیری نیز محسوب می‌شود مشارکت‌کنندگان (شماره‌های یک، چهار، هفت، سیزده و شانزده) به ضعف این ظرفیت ارزشیابی در فضای مجازی، اشاره و اعتبار انجام کار توسط دانش‌آموزان را مورد تردید قرار دادند؛ لذا باید راهکارهای مناسب برای رفع این نگرانی‌های به‌حق پیدا کرد.

۳- اجرای یک طرح باید با زمان، مکان و شیوه‌های اجرا تناسب داشته باشد ولی همچنان که مشارکت‌کنندگان (یک، دو، چهار، پنج، شش، هفت، ده، یازده، پانزده و شانزده) اشاره نمودند عنصر زمان و ابزار گردآوری اطلاعات مانند سنجش مشاهده‌ای و آزمون‌های عملکردی را مناسب فضای مجازی ندانستند. همچنین مشارکت‌کنندگان (شماره‌های ده و شانزده) بر مشکل حجم سنگین محتوا تأکید داشتند. پس باید هم ابزار جایگزین برای این شرایط تدارک دید و هم حجم کتاب‌ها مورد ارزیابی قرار گیرد. تا طرح ارزشیابی کیفی-توصیفی خصوصاً در ایام تعطیلات و در فضای مجازی بهتر عملیاتی شود.

۴- برای جبران نواقص و نارسایی‌ها که برآمده از اجرای ارزشیابی کیفی-توصیفی در بحران‌ها و فضای مجازی است، پیشنهاد می‌شود پس از پایان دوران بحران برای نزدیک کردن سطح دانستنی‌ها و تجارب فراگیران، دوره‌های مروری و آزمون‌هایی برگزار شود تا از فاصله‌های علمی بین دانش‌آموزی که می‌تواند فرایند بعدی آموزش را دچار مشکل کند جلوگیری شود.

۵- با توجه به تعطیلات مکرر در نظام آموزشی ایران و صدمه دیدن ارزشیابی کیفی-توصیفی به دلیل ضیق وقت، طبق نظر تمام مشارکت‌کنندگان فضای مجازی می‌تواند تا حدودی خلأ یادگیری را ترمیم کند بنابراین پیشنهاد می‌شود از این فضا به‌عنوان ابزار مکمل در کنار آموزش حضوری بهره گرفته شود.

تقدیر و تشکر

بدین‌وسیله از معاونت محترم تحقیقات و فناوری دانشگاه بهشتی به خاطر حمایت معنوی / همکاری در اجرای پژوهش حاضر سپاسگزاری می‌شود. همچنین از آقای دکتر اباصلت خراسانی / خانم دکتر محبوبه عارفی جهت همکاری در این پژوهش تشکر و قدردانی می‌شود.

References

- Bayat, M. (2019). *Educational design practice guide in the classroom*. Tehran: Avaye Noor. [Persian]
- Birbili, M., & Tzioga, K. (2014). Involving parents in children's assessment: lessons from the Greek context. *Early Years An International Journal of Research & Development*, 34(2).
- Broadfoot, P., & Black, P. (2004). Redefining assessment? The first ten years of Assessment in Education. *Assess. Educ.* 11, 7–26. doi: 10.1080/0969594042000208976
- Brown, G.T. L. (2017). *The future of Assessment as a Human and Social Endeavor*. Frontiers in Education publishes. <https://www.researchgate.net/publication/313687888.1399/6/24>
- Bunijevac, M., & Durisic, M. (2017). Parental Involvement as an Important Factor for Successful Education. *CEPS Journal*, 7(3, S.), 137-153- urn:nbn:de:0111-pedocs-149186 <https://doi.org/10.25656/01:14918.1399/7/14>
- Carretero, S., Napierala, J., Bessios, A., et al. (2021). *What did we learn from schooling practices during the COVID-19 lockdown?* EUR 30559 EN, Publications Office of the European Union Luxembourg, ISBN 978-92-76-28418-5, doi:10.2760/135208, JRC123654.1400/8/29
- Chappuis, J., & Stiggins, R. (2016). *Seven Strategies of Assessment for Learning* (Assessment Training Institute, Inc.) 2nd Edition.
- Creswell, J. (2009). *Research design of qualitative, quantitative and Mixed Methods approaches*. Translated by Alireza Kiamanesh and Maryam Danaye. Ninth edition. 2019. Tehran: University Jihad. [Persian]
- Fatehnejad, K., Andishmand, V. (2019). Teachers' lived experience of the effectiveness of descriptive evaluation in primary school with an approach Phenomenology. *Quarterly Journal of New Research Approaches in Management & Accounting*, 3(21). [Persian]
- Fathivajargah, K. (2014). *principles and concepts of curriculum planning*. Tehran: Elm ostadan. [Persian]
- Flick, U. (2006). *An Introduction to Qualitative Research to Qualitative Research*. Translated by Hadi Jalili, eighth edition, 2015. Tehran: Ney. [Persian]
- Fisher, R., Safaei-Moghaddam, M., et al (2017). *Teaching children to think*. Ahwaz: Gavazn. [Persian]
- Garb, A., Ogurlu, U., Logan, N., & Cook, P. (2020). COVID-19 and Remote Learning: Experiences of Parents with Children during the Pandemic. *American Journal of Qualitative*

- Research*, 4(3), 45-65 <https://doi.org/10.29333/ajqr/8471.1400/7/10>
- Ghorbankhani, M., Salehi, K., & Moghadamzadeh, A. (2019). Identifying effective factors in shaping the culture of false evaluation in Primary schools. *Educational Measurement & Evaluation Studies*, 9(26), 29-69. [Persian]
- Hajizadeh, A., Aziz, Gh., & et al. (2021). Analysis of the opportunities and challenges of virtual education in the Corona era: the approach of education development Virtual in post-crown. *Journal of Research in Teachin*, 9(1).
- Henson, T. K. (2010). *Curriculum planning, integration of multiculturalism, constructionism and education reform*. Translated by Morteza Shabani et al, Second Edition, 2016. Tehran: Avaye Noor. [Persian]
- Hodges, D., Eames, C., & Coll, R. K. (2014). Theoretical perspectives on assessment in cooperative education placements. *Asia Pac. J. Cooperat. Educ.* 15, 189–207. Available online at: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1113725>
- Hong Su Chin a National Institute of Education Sciences (2020). Educational Assessment of the Post-Pandemic Age: Chinese Experiences and Trends Based on Large-Scale Online Learning. *Educational Measurement: Issues & Practice*, 39(3), 37–40.
- Klenowski, V. (2009). Assessment for learning revisited: An Asia-Pacific perspective. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(3), 263–268.
- Maleki, H. (2018). *The principles of curriculum development in secondary education*. Tehran: Samt. [Persian]
- Mehrmohammadi, M. (2014). *speculative essays in education*. Tehran: Tarbiat Modares. [Persian]
- Moghaddam, A. (2015). Evaluation of ICT-based educational processes. A defective quadrilateral. *Journal of Educational & Learning Studies*, 8(2), 37-67. [Persian]
- Mohammadi Baghmalai, H. (2021). *Design, teaching for learning, strategies-teaching methods and techniques*. Tehran: Roshd. [Persian]
- Mohammadi Pouya, S., & Safaei Movahhed, S. (2021). Unpredictable Curriculum; As a Consequence of the Corona and Post-Corona Eras. *Bi-Quarterly Journal of Theory & Practice in Curriculum*, 9(17), 119-154. [Persian]
- Mozaffari, A. A., & Fathinejad, F. (2012). *Group Evaluation. A new look at learning*. Tehran: School. [Persian]
- Neumann, M. M., & Anthony, J. L., Erazo, N. A., & Neumann, D. L. (2019) Assessment and

- Technology: Mapping Future Directions in the Early Childhood Classroom. *Sec. Assessment, Testing & Applied Measurement*, 4. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00116>
- Saavedra, J., & Benveniste, L. (2021). Acting now to protect the human capital of our children. *World Bank*. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/35276> License: CC BY 3.0 IGO.1400/9/16
- Sari, T., & Nayir, F. (2020). Challenges in Distance Education During the (Covid-19) Pandemic Period. *Qualitative Research in Education*, 9(3), 328-360. doi:10.17583/qre.2020.5872.
- Scott, J. (2011). *The getting started group*. Translated by Mohammad Amini and Mansour Marashi. Tehran: School publications. [Persian]
- Seif, A. A. (2019). *Educational measurement, assessment and evaluation*. Tehran: Doran Publishing. [Persian]
- Sheibanifar, R. (2019). *Evaluation in the service of learning*. Tehran: Top researcher. [Persian]
- Zare, M., & Fereidooni, F. (2020). Pathology of e-learning from the perspective of primary school teachers; Qualitative case study. *Quarterly Journal of New Developments in Educational Management*, 1(2), 43-53. [Persian]

