



Pathology of Qualitative Descriptive Evaluation in Primary School Course of Study at Corona Virus Crisis Era

Hasan Rajabi¹, Mahboobeh Arefi², Abasalt Khorasani³

1. PhD Student in Curriculum Studies, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. E-mail: hasan.rajabi180@gmail.com

2. Associate Professor of Curriculum Studies, Faculty of Education and Psychology, Shahid Beheshti university, Tehran, Iran, (Corresponding Author), E-mail: Arefi6@gmail.com

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

Article Info

Article Type:
Research Article

Received: 2022.07.13

Received in revised
form: 2023.03.06

Accepted: 2023.03.12

Published

online: 2023.03.13

ABSTRACT

Objective: Studying lived experiences of teachers for identifying challenges and problems of qualitative description evaluation of Primary School Course of Study at Corona Virus Crisis Era.

Methods: This is a qualitative-descriptive & phenomenological study. In this research 16 male and female teachers of primary course of study who were teaching at Karaj County in the Educational Year 2021-2022 were interviewed by the semi-structured interview method. The respondents were selected purposefully. The data were analyzed via 7-Stage Strategy of Colaizzi.

Results: Analysis of the teachers' interviews resulted in 3 general implications: 1- Problems of Qualitative-Descriptive Evaluation, and related elements in the curriculums 2- Problems of Qualitative-Descriptive Evaluation and contradictory understanding of the beneficiaries 3- Problems of Qualitative-Descriptive Evaluation in Tools & Execution Phase.

Conclusion: Analysis of the interviews with the teachers showed that in the era of corona virus crisis and on-line education, they were facing variety of challenges in materialization of principles and objectives of the qualitative descriptive evaluation. The most important of which was reduction of quality of evaluation of the contents learned by the students due to limited possibility of receiving feedbacks and low literacy of the students in basic skills.

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

Cite this article: Rajabi, Hasan; Arefi, Mahboobeh; Khorasani, Abasalt (2022). Article Pathology of Qualitative Descriptive Evaluation in Primary School Course of Study at Corona Virus Crisis Era. *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 12 (40):45-65 pages.

DOI: 10.22034/emes.2023.555412.2391

© The Author(s).

Publisher: National Organization of Educational Testing (NOET)





آسیب شناسی ارزشیابی کیفی-توصیفی دوره ابتدایی در دوران بحران کرونا

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

۱. دانشجوی دکتری رشته برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. پست الکترونیک: hasan.rajabi180@gmail.com

۲. دانشیار برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران؛ (نویسنده مسئول)، پست الکترونیک: Arefi6@gmail.com

۳. دانشیار برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. پست الکترونیک: a-khorasani@sbu.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی	هدف: بررسی تجارب زیسته معلمان در خصوص چالش‌ها و آسیب‌های ارزشیابی کیفی-توصیفی دوره ابتدایی در دوره بحران کرونا.
دریافت: ۱۴۰۱/۰۴/۲۲	روش پژوهش: تحقیق حاضر از نوع کیفی و به روش پدیدارشناسی است. در این تحقیق با ۱۶ نفر از معلمان زن و مرد شهرستان کرج که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ در دوره دوم ابتدایی مشغول خدمت بودند به صورت نیمه ساختاریافته مصاحبه شد. انتخاب مشارکت‌کنندگان به روش هدفمند انجام شد. تحلیل داده‌ها براساس راهبرد هفت مرحله‌ای کلاسیکی صورت پذیرفت.
اصلاح: ۱۴۰۱/۱۲/۱۵	یافته‌ها: تحلیل مصاحبه معلمان منجر به شناسایی 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 شد.
پذیرش: ۱۴۰۱/۱۲/۲۱	نتیجه‌گیری: بررسی تجارب زیسته معلمان در این تحقیق نشان داد که در دوره بحران کرونا و آموزش غیر حضوری؛ معلمان در عملیاتی نمودن اهداف و اصول ارزشیابی کیفی-توصیفی با چالش‌های متعددی رو به رو 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 نمود.
انتشار: ۱۴۰۱/۱۲/۲۲	واژه‌های کلیدی: ارزشیابی کیفی-توصیفی، بحران کرونا، دوره ابتدایی، تجارب زیسته‌ی معلمان

استاد: رجبی، حسن؛ عارفی، محبوبه، خراسانی، اباصلت. (۱۴۰۱). آسیب‌شناسی ارزشیابی کیفی-توصیفی دوره‌ی ابتدایی در دوران بحران کرونا. *مطالعات اندازه‌گیری و*

ارزشیابی آموزشی، ۱۲ (شماره ۴۰)، ۴۵-۶۵ صفحه. DOI: ۱۰.۲۲۰۳۴/EMES.۲۰۲۳.۵۵۵۴۱۲.۲۳۹۱

حقوق مؤلف © نویسندگان.

ناشر: سازمان سنجش آموزش کشور



مقدمه

حیات ارزیابی نشده، ارزش زیستن ندارد (سقراط به نقل از رابرت فیشر^۱؛ مسعودصفایی مقدم و افسانه نجاریان، چاپ سوم، ۱۳۹۶:۲۶۵). در اوایل سال ۲۰۲۰، اکثر کشورها در سراسر جهان تصمیم گرفتند تا مدارس را بطور کامل یا جزئی تعطیل کنند تا ویروس کرونا^۲ مهار شود. در اوج تعطیلی مدارس در اواخر مارس ۲۰۲۰، بیش از ۱۶ 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 حوزه‌ی 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. (کاربه^۵، اوغورلو^۶ و همکاران، ۲۰۲۰) نکته‌ی حائز اهمیت این است که وقتی کشورهایی مانند کلمبیا که از طریق پلتفرم یادگیری دیجیتال^۷، منابع آموزشی متنوعی را برای «تداوم آموزش»^۸، از جمله قالب‌هایی مانند مقاله‌ها و روزنامه‌ها، «بازی‌های تعاملی سه بعدی»^۹، «کتاب‌های الکترونیکی»^{۱۰}، «کتابخانه‌های دیجیتال»^{۱۱}، دروس ویدئویی، «کتاب‌های صوتی»^{۱۲} و «بازار یادگیری مجازی»^{۱۳} در صدد جبران افزایش بیست درصدی فقر یادگیری حاصل از آموزش غیر حضوری هستند (اعضای گروه آموزشی بانک جهانی^{۱۴}؛ ساوادرا^{۱۵}، گروپلو^{۱۶} و همکاران، ۲۰۲۱). بر اساس مشاهده‌ی میدانی عملکرد نظام آموزشی ایران در مواجهه با چالش‌های برآمده از دوران کرونا نمی‌تواند نمره‌ی قابل قبولی کسب کند.

علی‌رغم آمادگی برخی مدارس اما این تغییر ناگهانی و گرایش به آموزش از راه دور چالش‌های بسیاری را برای سیستم‌های آموزشی ایجاد کرده و معلمان، دانش آموزان و والدین را تحت تأثیر قرار داد (کارترو^{۱۷}، ناپیرالا^{۱۸} و همکاران، ۲۰۲۱). بعضی اوقات فقدان «صلاحیت دیجیتال»^{۱۹} باعث شد، تلاش برخی از معلمان برای تهیه محتوای دیجیتال و ارائه کلاس‌های غیر حضوری 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 حرفه‌ی خود به شکل دور کاری، مسئول حمایت فعالانه فرزندان خود در فرآیند آموزش از راه دور شدند. این فضای حاکم بر جامعه خصوصاً بر «فرایند تربیتی»^{۲۰} در حوزه‌ی برنامه درسی نیز منتج به مباحثی از جمله پیدایش مفاهیم تاثیر گذار تحت عنوان «برنامه درسی پیش بینی نشده»^{۲۱} شد (محمدی پویا، ۱۴۰۰). اما به نظر می‌رسد عنصر ارزشیابی^{۲۲} بیش از سایر عناصر برنامه درسی از بحران کرونا متاثر شد. چرا که ارزشیابی نه تنها نقش مهمی در «فرایند یاددهی-یادگیری»^{۲۳} ایفا می‌کند و ابزاری قدرتمند برای تقویت پیشرفت دانش آموزان و تسهیل پیشرفت جامعه

¹Fisher.Robert

²COVID-19

³Learning opportunities

⁴Cognitive development

⁵Garbe

⁶Ogurlu

⁷Digital learning

⁸Continuity of training

⁹Three-dimensional interactive games

¹⁰E-books

¹¹Digital libraries

¹²audio books

¹³Virtual learning tools

¹⁴World BANK GROUP EDUCATION

¹⁵Saavedra

¹⁶Gropello

¹⁷Carretero

¹⁸Napierala

¹⁹Digital Capacity

²⁰Educative process

²¹Unpredictable Curriculum

²²Assessment

²³Teaching-learning process

است (بلک و برودفوت^۱، هوتیج^۲ ۲۰۱۴؛ به نقل از میشل و جیسون^۳، ۲۰۱۹). بلکه معلم با «ارزشیابی آموزشی»^۴، چرخه‌ی تحلیل^۵، طراحی^۶، اجرا^۷ و ارزشیابی را مورد باز بینی، اصلاح و بازنگری قرار می‌دهد (بیات، ۱۳۹۸، ۳۵۵).

ارزشیابی به طور ساده به تعیین ارزش هر چیزی یا «داوری ارزشی»^۸ کردن گفته می‌شود (سیف، ۱۳۹۸، ۳۸). علی‌رغم اینکه ارزشیابی مانند خون در تمام شریان‌های رسمی و غیر رسمی 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 وجود می‌آیند (گوین براون^۹، ۲۰۱۷). این پیامد ناگوار احتمالاً در هریک از نسبت‌های ارزشیابی به یادگیری که شامل الف: «ارزشیابی از یادگیری»^{۱۰} ب: «ارزشیابی به مثابه یادگیری»^{۱۱}. ج: «ارزشیابی برای یادگیری»^{۱۲} می‌باشد، رخ می‌دهد. ارزشیابی برای یادگیری شامل بخشی از تمرین روزمره دانش‌آموزان، معلمان و همسالان به دنبال تأمل، پاسخ به مسائل از طریق گفتگو، نمایش و مشاهده‌ی روش‌هایی است که یادگیری مداوم را تقویت می‌کند (کلنوسکی^{۱۳}، ۲۰۰۹، ۲۶۴).

«ارزشیابی کیفی-توصیفی»^{۱۴} نیز که یک سازوکار بازخورد^{۱۵} اساسی در آموزش است برآمده از همان نگاه «ارزشیابی برای یادگیری» است که اطلاعات لازم، معتبر و مستند برای شناخت دقیق و همه‌جانبه‌ی 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 براساس آن بازخوردهای توصیفی موردنیاز 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 رای شماره‌ی ۶۷۴ مورخ ۱۳۸۱/۲/۵ تصویب و با رای شماره‌ی ۶۷۹ مورخ ۱۳۸۱/۸/۳ برای مدت یک سال به صورت آزمایشی اجرا و با رای شماره ۷۱۰ مورخ ۱۳۸۳/۶/۳ برای مرحله دوم آزمایشی به مدت سه سال در تمام استان‌ها ولی در برخی مدارس اجرا و با رای شماره ۷۳۸ مورخ ۱۳۸۵/۷/۵ تا پایان سال تحصیلی ۱۳۸۷-۱۳۸۶ مرحله آزمایشی تمدید و نهایتاً اجرای قطعی و سراسری با رای شماره ۷۶۹ مورخ ۱۳۸۷/۴/۱۸ تصویب شد، تا زمینه‌ی اصلاح و بهبود کیفیت نظام ارزشیابی فراهم گردد. درعین پذیرفتن محاسن ارزشیابی کیفی-توصیفی که بر هیچ یک 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 ارائه‌ی بازخورد مداوم و به موقع، «مشاهده مستقیم»^{۱۶} رفتار دانش‌آموز توسط معلم، واقعه‌نگاری^{۱۷} و آزمون‌های عملکردی^{۱۸}، درهم تنیدگی ارزشیابی با فعالیت‌های یاددهی-یادگیری^{۱۹} البته نه آموزش‌های سنتی بلکه تأیید و تأکید بر فعالیت‌های نوین تدریس از جمله کاوشگری^{۲۰}، حل مسئله^{۲۱}، گردش علمی^{۲۲} و... اشاره نمود و مهم‌تر این که ارزیابی برای یادگیری مانند آنچه است که ما رو به روی دانش‌آموزان نگه می‌داریم تا به فراگیران نشان دهیم کجا ایستاده‌اند (جان چاپویس^{۲۳}، ۲۰۰۹). این بخشی از مشغولیت‌ها در اجرای ارزشیابی کیفی-توصیفی در آموزش حضوری است، حال اجرای این طرح در فضای مجازی، علی‌رغم صرفه جویی در زمان، نیروی انسانی و هزینه‌ها نسبت به ارزشیابی سنتی با چالش‌هایی مانند؛ ضعف فاوا^{۲۴} (مقدم، ۱۳۹۵) غیرعلمی و غیرمنصفانه بودن از نگاه بسیاری

¹Black & Broad foot

²Hodges

³Michelle & Jason

⁴Educational assessment

⁵Analysis

⁶Design

⁷Implementation

⁸Value judgement

⁹Gavin. T.L. Brown

¹⁰Assessment of Learning

¹¹Assessment as Learning

¹²Assessment for Learning

¹³Klenowski

¹⁴descriptive qualitative evaluation

¹⁵Feed back

¹⁶Direct observation

¹⁷Anecdotal record

¹⁸Performance assessment

¹⁹Learning activities

²⁰Inquiry

²¹Proplem solving

²²Instructional trip

²³Jan chappuis

²⁴Information and Communications Technology

از مردم (مرکز آموزشی ملی علوم چین، ۲۰۲۰) عدم فوریت در ارائه ی بازخورد، عدم توانایی نظارت بر عملکرد دانش آموز عدم اجرای خودسنجی و هم سال سنجی(کارترو، ناپیرالا و همکاران، ۲۰۲۱)، کاهش انگیزه(گاریه، اوغورلو و همکاران، ۲۰۲۰)، چالش های آموزشی، مدیریتی، فرهنگی، مالی(زارع خلیلی و فریدونی، ۱۳۹۹)، ضعف ارزشیابی به صورت عینی و کاربردی(انور حاجی زاده، قادر عزیزی و همکاران، ۱۳۹۹)، کمبود منابع انسانی و زیر ساخت ها(ساری و نی یر، ۲۰۲۰)، عدم اثر بخشی، عدم تسلط کافی دانش آموزان، والدین و معلمان با فضای مجازی (زارع خلیلی و فریدونی، ۱۳۹۹)، افزایش ۱۵ درصد فقر یادگیری (ساوادرا و همکاران، ۲۰۲۱) تشدید کم کاری دانش آموزان به دلیل اطمینان از ارتقاء به پایه بالاتر (بهائلو و گویا، ۱۳۹۸) کم سوادی دانش آموزان (فاتح نژاد و اندیشمند، ۱۳۹۸)، رو به رو بوده است. با توجه به ارتباط طولی محتوای کتاب ها در پایه های متعدّد پامد های نامطلوب این کم سوادی به دوره های ابتدایی و دبیرستان ختم نمی شود بلکه منجر به پایین آمدن سطح دانش، بینش و توان دانش آموختگان در آموزش عالی نیز می شود. لذا نمی توان به راحتی نگرانی دست اندرکارانی که به صورت میدانی درگیر بحث ارزشیابی کیفی-توصیفی هستند را نادیده گرفت. آنچه در پژوهش های فوق مشهود است فقدان شناخت عمیق و موثق نسبت به ادراک ذهنی معلمان از آسیب های ارزشیابی کیفی- توصیفی در دوران کرونا می باشد. بدین منظور سؤال اصلی اینست که معلمان مدارس ابتدایی، چه ادراکی نسبت به چالش های اجرای طرح ارزشیابی کیفی- توصیفی در دوران پاندمی کرونا دارند؟

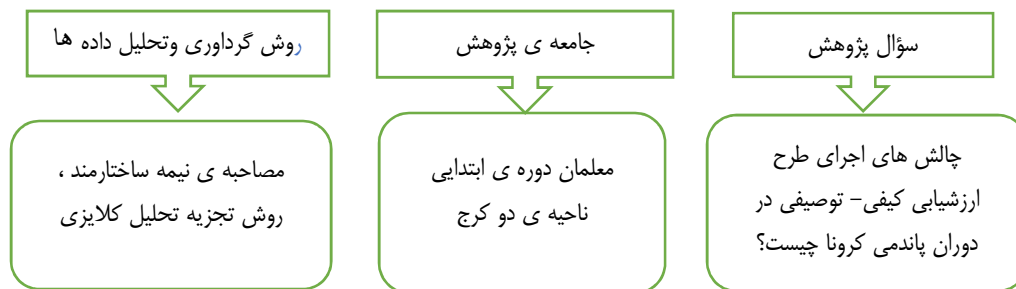
پژوهش های مختلفی با هدف شناسایی نقاط قوت و ضعف آموزش غیر حضوری و ارزشیابی کیفی در فضای مجازی انجام شده است و هر کدام به مواردی اشاره کرده اند. جدول (۱) خلاصه ای از آسیب ها و چالش ها را نشان می دهد.

جدول (۱) خلاصه ای از یافته های پژوهشی در زمینه ی نقاط ضعف ارزشیابی کیفی در فضای مجازی

ردیف	نام پژوهشگر	سال ارائه	یافته ها
۱	کارترو، ناپیرالا و همکاران	۲۰۲۱	در پژوهشی با عنوان «از شیوه های تحصیل در ایام قرنطینه چه آموختیم» که با رویکرد کیفی و ۱۵۰ مصاحبه با ذینفعان اصلی درگیر در آموزش ابتدایی در ۵ کشور اتحادیه ی اروپا انجام پذیرفت، عدم فوریت در ارائه ی بازخورد، عدم توانایی نظارت بر عملکرد دانش آموز عدم اجرای خودسنجی و هم سال سنجی را از چالش های ارزشیابی در فضای مجازی برشمردند.
۲	گاریه ، اوغورلو و همکاران	۲۰۲۰	در پژوهشی با عنوان «کویده ۱۹ آموزش از راه دور» که با هدف بررسی تجربیات والدین از چگونگی آموزش فرزندشان در هنگام تعطیلی مدرسه با ابزار پرسشنامه و ۱۲۲ مشارکت کننده انجام پذیرفت، بیان داشتند ارزشیابی و آموزش از راه دور باعث کاهش انگیزه دانش آموزان شده است.
۳	ساری و نی یر	۲۰۲۰	در پژوهشی با عنوان « چالش های آموزش از راه دور در طول دوره شیوع کویده ۱۹» با بررسی محتوا و یافته های گرد آوری شده از مصاحبه با ۶۵ معلم دریافتند: کمبود منابع انسانی و فراهم نبودن زیر ساخت ها از چالش های مهم آموزش و نظام ارزشیابی در دوران کرونا است.
۴	زارع خلیلی و فریدونی	۱۳۹۹	در پژوهش خود با عنوان « آسیب شناسی آموزش مجازی از دیدگاه معلمان دوره ابتدایی؛ مطالعه موردی کیفی» انجام پذیرفت، چالش های آموزشی، مدیریتی، فرهنگی، مالی را از جمله چالش های آموزش در دوران کرونا برشمردند.
۵	حاجی زاده، عزیزی 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 دانش آموزان را شناسایی نمودند.

هدف از پژوهش حاضر و ضرورت آن این است که با واکاوی تجارب زیسته ی معلمان آسیب های ارزشیابی کیفی- توصیفی را در دوران مواجهه با پاندمی کرونا مورد بررسی قرار دهد چرا که به حق این دوران را می توان یک تجربه خوب هم از لحاظ بهره مند شدن از مزایای فاوا و هم یک مانور جهت روبه رو شدن با بلایایی از این قبیل خصوصا در کشوری مانند ایران که با زمینه های اتلاف وقت و سرگردانی دانش آموزان به مناسبت های

گوناگون، آلودگی‌ها و برودت زمستانی به شکل فراوان مواجه است، قلمداد کرد مشروط بر آن که به درک و تجربه‌های روایت شده معلمانی که با تمام وجود در این دو سال نه تنها پاسخگوی عوامل فوق و همچنین دانش‌آموزان بودند بلکه تحت فشار و تحمیل برنامه‌های ناخواسته و متاثر از این دوران از سوی والدین نیز بودند توجه شود. تا فرایند تعلیم و تربیت در حلقه‌ی دست‌ورعمل‌های یک‌سویه، تجویزی^۱ و صادره توسط یک عده که حتی یک روز کلاس درس را تجربه نکرده و از ظرائف و لطائف طرح در خط مقدم کاملاً بی‌اطلاع هستند، با چالش روبه‌رو نگردد. لذا چهارچوب مفهومی که در شکل (۱) آمده است نقشه‌ی راه پژوهشگر در پژوهش حاضر می‌باشد.



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 جهت دستیابی به معنا و فهم درک بلاواسطه‌ی مشارکت کنندگان از پدیده به لحاظ ماهیت روش «پدیدارشناسی»^۲ انتخاب گردید. در این مطالعه، چستی آسیب‌های ارزشیابی کیفی - توصیفی در مواجهه با بحران کرونا مورد بررسی قرار گرفته است. افراد جامعه‌ی پژوهش را ۱۳۴۰ معلم دوره‌ی ابتدایی ناحیه‌ی دو کرج تشکیل می‌دهند. تعداد و نحوه‌ی انتخاب مشارکت کنندگان 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 درباره‌ی زمان توقف نمونه‌گیری (گلیزر و اشراوس^۳ به نقل از فلیک^۴، ۲۰۰۶؛ ترجمه‌ی، جلیلی، ۱۳۹۴، ۱۴۰-۱۳۹) است. درک و تجربه‌ی تعداد ۱۶ نفر از معلمان دوره‌ی ابتدایی که اطلاع و آشنایی مناسب و لازم از پدیده‌ی مورد تحقیق داشته و در ناحیه‌ی دو کرج البته در مدارس با دامنه‌ی متفاوت و نابرابر از جنبه‌ی برخورداری فرهنگی و اقتصادی در سال ۱۴۰۱-۱۴۰۰ مشغول خدمت هستند را به عنوان مشارکت‌کننده‌ی این پژوهش مورد بررسی قرار دهد. از ابزار مصاحبه‌ی نیمه ساختار یافته برای جمع‌آوری داده‌ها بهره‌برده شد. به این ترتیب که محقق پس از انجام هماهنگی‌های لازم، به صورت حضوری، تلفنی و یا از طریق نرم‌افزارهای پیام‌رسان در فضای مجازی با ایشان مصاحبه و با طرح سوالات 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 گردید.

¹ Prescriptive

²Phenomenology

³Glaser & Strauss

⁴Flick

تحلیل داده‌ها براساس راهبرد هفت مرحله‌ای کلایزی^۱ 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 (با همان زمینه‌های اصلی) ابتدایی خود از پدیده را شکل دهد. با در ذهن داشتن این طبقات ابتدایی، پژوهشگر دوباره رونویس مصاحبه‌ها را بررسی نمود تا دریابد که آیا طبقات استخراج شده توان توصیف کنندگی و دلالت کافی بر داده‌ها دارند؟ و این فرآیند اصلاح و بازنگری تا جایی ادامه یافت که به نظر رسد طبقات اصلاح شده سازگار با داده‌های مصاحبه هستند. سپس گزاره‌ها در اختیار مشارکت کنندگان قرار گرفت و پس از تعدیل و تحلیل، مضمون‌ها تعیین شد.

توصیه‌هایی که جهت اعتبار و روایی پژوهش کیفی توسط پژوهشگران کیفی ارائه شده است 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 مشارکت کنندگان پژوهش، توجه به نظرت منفی، همسوسازی^۲، بررسی توسط اعضا^۳، مذاکره با همکاران، بررسی کل پروژه توسط یک ممیزه^۴ اطمینان از عدم اشتباه در پیاده سازی داده‌ها، عدم تغییر رمزها، کنترل و مقایسه با نتایج سایر تحقیقات (گیبس^۵، ۲۰۰۷؛ کرس ول و میلر^۶، ۲۰۰۰). به نقل از (کرس ول، ۲۰۰۹؛ ترجمه کیامنش و دانای طوس، چاپ نهم، ۱۳۹۸، ۳۲۸-۳۲۳) به ترتیب جهت افزایش صحت «روایی کیفی»^۷ و «پایایی کیفی»^۸ مورد توجه قرار گرفت.

جدول ۲- ویژگی‌های جمعیت شناختی مشارکت کنندگان بر اساس مدرک تحصیلی معلمان، سابقه‌ی تدریس و دارا بودن تعداد دانش آموز

مدرک تحصیلی		سابقه تدریس						تراکم دانش آموز			
		۲۰-۳۰		۱۵-۲۵		۱۰-۲۰		۳۵-۴۵		۲۵-۳۵	
فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
۱۲	۷۵%	۴	۲۵%	۲	۱۲.۵%	۵	۳۱.۲۵%	۸	۵۰%	۵	۳۱.۲۵%

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

یافته‌ها

پس از انجام مصاحبه‌ها و پیاده‌سازی، کدگذاری و تحلیل داده‌ها محقق دریافت کرد که آسیب‌های رخ داده شده با عناصر برنامه درسی، ذینفعان و ابزار و منابع که جز لاینفک و اصولی ارزشیابی کیفی-توصیفی می‌باشد، مرتبط هستند. لذا یافته‌های پژوهش به طبقه‌بندی سه مقوله‌ی عمده منتهی 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 شیوه‌ی اجرا و ابزار در اپیدمی کرونا

یافته‌های حاصل از مصاحبه‌ها و کدگذاری اولیه و ثانویه در جدول شماره (۳) دسته بندی شده است.

¹Colaizzi

²triangulate

³Member checking

⁴External auditor

⁵Gibbs

⁶Creswel.& Miller

⁷Qualitative validity

⁸Qualitative reliability

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

کدگذاری ثانویه	کدگذاری اولیه
اثرات روانی	اختلال خواب فقدان انگیزه معلم استرس، اضطراب و درگیری ذهنی. کسالت و خستگی پر خاشگیری و عصبانیت کاهش یادگیری کاهش نشاط افسردگی آرامش در تدریس و پاسخگویی مدیریت خشم و واکنش معلم افزایش اعتماد به نفس دانش آموزان آرامش در خانه ماندن
اثرات جسمانی	ناتوانی بینایی آسیب های ستون فقرات سردرد ضعف جسمانی کاهش تمرکز و فراموشی. معه درد گوش درد بهبود گفتار دانش آموزان
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 دانش آموزان افزایش ارتباط و درک متقابل بین اعضای خانواده دانش آموزان. همکاری و رفاقت بیشتر خانواده ها با دانش آموزان تعارض و تنش بین خانواده ها و دانش آموزان عدم گوش دهی دانش آموزان به حرف والدین لججازی دانش آموزی
عوامل موثر بر یادگیری	دیدگاه و رفتار والدین و سواد تفاوت در روش معلم و والدین اختصاص زمان و فرصت به دانش آموز استقلال، اراده، تلاش و علاقه دانش آموز ظرفیت و توانایی دانش آموز مطالب خوب و الهام بخش دسترسی به ابزار و تلفن
عوامل موثر در ارتباط و تعامل	رفتار معلم زمان خواسته های والدین و شرایط آنها وجود ابزارهای ارتباطی اینترنت و سرعت آن اعتماد به نفس دانش آموزان تفسیرهای مختلف از محتوا
معضلات ارتباط و تعامل	فاصله دانش آموز از معلم ارتباط یک طرفه و ضعی فقدان زبان بدن در ارتباطات

کدگذاری اولیه	کدگذاری ثانویه
<p>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 دانش آموزان قوی به اشتراک گذاشتن تکالیف آموزش مجازی دانش آموزان آموزش معکوس بحث و تبادل نظر استفاده از معما و شعر و داستان استفاده از لینک تورهای مجازی گروه بندی دانش آموزان برای املا و آزمون ها املاي خلاقانه</p>	<p>راهبردهای تدریس</p>
<p>همکاری و مشارکت و نظارت خانواده علاقه و تمایل دانشجوی ظهور خلاقیت در انجام کارها و فعالیت ها طبقه بندی وظایف در دانش آموزان</p>	<p>تکالیف و فعالیت ها</p>
<p>دخالت والدین عدم اطمینان در مورد ارزیابی</p>	<p>معضلات ارزشیابی</p>
<p>استفاده از ویدئو و ارتباط زنده پرسش و پاسخ از طریق صدا تست عملکردی کمک گرفتن از والدین تست نوشتن</p>	<p>راهبردها و شیوه های ارزشیابی</p>
<p>نظارت بر وظیفه همکاری در فعالیت های عملی تهیه ابزار و تجهیزات تسهیل کننده آموزشی مدیریت کلاس درس مجازی</p>	<p>موارد همکاری خانواده ها</p>
<p>سطح سواد، فرهنگ و آگاهی توانایی و ثروت خانواده.</p>	<p>علاقه خانواده عوامل موثر بر همکاری خانواده ها</p>
<p>توقع بیش از حد از دانش آموز حمایت ناکافی و بیش از حد دانش آموزان پهانه آوردن و انجام ندادن کافی قطع ارتباط با معلم</p>	<p>معضلات همکاری خانواده ها</p>
<p>اتلاف وقت نیاز به ابزار محیطی آرام و ساکت حجم زیاد محتوا و عدم ارسال درگیری مداوم چشم با سیستم</p>	<p>معضلات تولید محتوا</p>

کدگذاری اولیه	کدگذاری ثانویه
یادگیری بهتر دانش آموزان با محتوای معلم ارتقای سواد فناوری و مجازی معلمان استفاده از محتوای تولیدی توسط همکاران	محاسن تولید محتوا
ساخت یک نمایش شاد کلاس درس در شاد تشکیل گروه ها و کانال ها در شاد تور مجازی گروه های کلاس	عملکرد مسئولان
فشار بیش از حد به معلم ارتباط ناموفق عدم توجه به معلم	معضلات عملکرد مسئولان
داشتن ایمنی در خانه تماشا کردن فیلم های آموزشی برای چندین بار شکوفایی خلاقیت و استعداد افزایش اعتماد به نفس دانش آموزان پخش چند کلیپ خوب به روز رسانی و افزایش سواد فناوری و رسانه ای آشنایی با روش های مختلف تدریس و ایده گرفتن افزایش تبادل نظر و استفاده از تجربیات همکاران به اشتراک گذاری تولیدات معلمان بهبود گفتار و زبان دانش آموزان وجود روش ها و منابع آموزشی فراوان مشارکت مستقیم خانواده ها با آموزش نظارت اصلی بر گروه های کلاس	محاسن و فرصت ها
استفاده از تلفن شخصی معلم برای تدریس بی حوصلگی والدین نبود گوشی و ابزار برای شرکت در کلاس تداخل کلاس (خانواده با چند دانش آموز) فقدان تسهیلگر آموزشی در خانواده عدم فرهنگ سازی در دانش آموزان مشکلات اینترنت و دسترسی عدم دقت ارزیابی ها ضعف تعامل و عدم اطلاع دانش آموز عدم همکاری و توجه و آگاهی والدین فشار کاری زیاد و سختی کار معلم عدم حفظ ارزش و احترام معلم محدودیت های ارسال محتوا درگیری زیاد با گوشی کندی و مشکلات برنامه شاد	مسائل و موانع
کاهش حجم کتاب ها توجه و آگاهی والدین و دانش آموزان تخصیص نرم افزار قدرتمند برای آموزش مجازی و بهبود برنامه شاد حمایت مسئولان مدرسه از معلم ارائه خدمات و امکانات گذراندن دوره های تولید محتوای مناسب ایجاد قوانین، هنجارها و استانداردها تهیه ابزار و تجهیزات برای معلمان و دانش آموزان. افزایش سرعت و دسترسی به اینترنت	راهکارها و پیشنهادات

همان طور که در جدول (۳) مشاهده می شود کدگذاری اولیه و ثانویه مربوط به مصاحبه از پاسخگویان ارائه شده است. در کد گذاری اولیه جملات و سخنان کلیدی مصاحبه شوندگان ارائه شده است و در کد گذاری ثانویه این جملات به کدهای علمی و مقوله های علمی ترجمه شده است و در واقع این کدهای اولیه دسته بندی و در قالب یک فاکتور ارائه شده است همانطور که مشاهده می شود ۲۰ کد ثانویه (مقوله) از مصاحبه استخراج شده است که در مرحله بعدی (جدول ۴) این کدها در سه دسته مضامین فراگیر، مضامین سازمان دهنده، مضامین پایه دسته بندی شده اند.

جدول (۴). مضامین پایه، سازمان دهنده و فراگیر از دیدگاه معلمان

مضمون فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه
آسیب شناسی ارزشیابی کیفی توصیفی در فضای مجازی	ارزشیابی کیفی- توصیفی و عناصر برنامه درسی در دوران کرونا	عدم تناسب حجم محتوا با عنصر زمان، عدم تناسب راهبردهای تدریس مانند گردش علمی با فضای مجازی، محدودیت در منابع آزمایشگاهی و کتابخانه ای، بروز بی نظمی و ایجاد موانع جهت کار گروهی
	ارزشیابی کیفی-توصیفی و درک متعارض ذینفعان در بحران کرونا	خدشه دار شدن مرجعیت معلم، عدم تعامل مثبت بین معلم و فراگیر و ایجاد استرس برای دانش آموزان، عدم امکان خود سنجی، عدم امکان همسال سنجی
	ارزشیابی کیفی-توصیفی و شیوه ی اجرا و ابزار در اپیدمی کرونا	عدم تناسب انجام سنجش مشاهده ای با فضای مجازی، عدم تناسب اجرای آزمون عملکردی با فضای مجازی، عدم دریافت بازخورد به موقع، عدم اعتبار ارزشیابی، بروز موانع در تشکیل پوشه کار، بروز اشکالات زیر ساختی و ایجاد فرصت برای توجیه کم کاری دانش آموزان ضعیف و تضييع حق دانش آموزان پر تلاش.

تجزیه و تحلیل و بررسی نظرات مشارکت کنندگان

الف: ارزشیابی کیفی-توصیفی و عناصر برنامه درسی:

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

• محتوا:

محتوا شامل دانش (حقایق، تبیین ها، اصول، تعاریف) مهارت ها و فرایندها (کنجکاوی، مشاهده، تفسیر یافته ها، طراحی تحقیق، اجرای آزمایش، ایجاد ارتباط و...) و ارزش ها (اعتقاد، به خوب و بد، صحیح و غلط و علاقه به علم و...) است (فتحی و اجارگاه، ویرایش جدید، ۱۳۹۵، ۱۷۵). اما وقتی دانش آموز و اولیا تحت فشار عوامل بیرونی خصوصا استرس و اضطراب برآمده از ویروس کرونا هستند نه تنها با انجام بخشی از فرایند که به مهارت ها و ارزش ها مرتبط هستند و در ادامه بدان پرداخته خواهد شد مسئله دارند، بلکه در سطح دانش و ارائه ی آن نیز مسائلی از قبیل حجم کتب به عنوان مانع مهم برای یادگیری (محمدی باغملایی، ۱۴۰۰، ۱۴۸). بروز می یابد. به دلیل آنکه بیان تمام تجارب در این مقاله نمی گنجد به ذکر دو نمونه اکتفا می شود.

"محتوای کتاب ها خصوصا حجم مطالب کتاب ریاضی چهارم خیلی سنگینه (طبق نظر صد درصد مشارکت کنندگان پایه ی چهارم) اگه قرار ما فقط یک چیزی رو فوروارد کنیم حالا بچه یاد گرفت گرفت نگرقت هم نگرقت خوب اینجوری میشه کتاب رو تموم کرد اما اگه بخوام کاری کنم که با روش های جدید و از طریق برنامه ی شاد همه ی درس ها و موضوعات رو خوب کار کنم اصلا نمیشه" (مشارکت کننده شماره ۱۶). "یک خطر این است که معلم برای این که بخواد کتاب هارو تموم کنه حق مطلب رو نتونه ادا کنه یا فرصت برای اینکه بچه خوب فکر کنه نده و این دلیل اصلیش حجم کتبه که خیلی زیاد" (مشارکت کننده شماره ۱۰).

• روش های یاددهی یادگیری:

درحالی که در روش های یاددهی یادگیری، مواردی چون نحوه ارائه دانش، تغییر نگرش و آموزش مهارت های مورد نظر توسط معلم به دانش آموز، 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 به طور 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 نمونه‌ی مختصر اکتفا می‌شود:

"من می‌پذیرم که روش‌های نوین بهتر جواب می‌دهد خود معلم نیز لذت می‌برد وقتی می‌بینی بچه‌ها چقدر از کنجکاوی و بازی و یادگیری خوششان می‌آید ولی حیف که الان همیشه یا اینکه خوب آگه مشکل کرونا نبود دور هم جمع می‌شدن به نمایشی چیزی ولی نمایش که یک نفره همیشه" (مشارکت‌کننده شماره ۷). "انصافاً فضای مجازی فضای حل مسئله نیست حل مسئله مرحله‌ی داره که امکان و زمان لازم برای این کار در فضای شاد نیست" (مشارکت‌کننده شماره ۱). "آگه خواسته باشیم کار توصیفی کنیم کاوشگریمون که حل مسئله‌مون بسیار بسیار کمه صدصد مشکله با این وضع کرونا توصیفی هیچ جواب و بازدهی ندار" (مشارکت‌کننده شماره ۴)

• زمان آموزش:

در نهاد آموزش و پرورش نیز مولفه زمان از جایگاه خاصی برخوردار بوده و زمان در تاروپود فعالیت‌های آن نقش اساسی دارد. برنامه از لحاظ زمانی، بایستی به گونه‌ای ارائه گردد که به طور موثر شناخت و یادگیری مطلوب را در فراگیر ایجاد نماید (فتوحی و اجارگاه، ۱۳۹۴، ۱۳۵). هرچند فناوری می‌تواند زمان معلم و زمان دانش‌آموز را بهینه‌تر کند (هنسون تی کنت^۱، ۲۰۱۰؛ ترجمه‌ی شعبانی و دیگران، چاپ دوم، ۱۳۹۶، ۵۱۲). اما یکی از چالش‌های اساسی در زمان آیدمی اختصاص زمان بود چرا که آماده شدن دانش‌آموزی که در بستر خوابیده و برای آمدن حضوری به مدرسه جبری حس نمی‌کند التماس و درخواست معلم و اولیا ره به جایی نمی‌برد یا زمان حضور در فضای مجازی بستگی به حضور عضوی از خانواده که گوشی در اختیار دارد باشد 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 جهت اجرای ارزشیابی کیفی در فضای مجازی را مناسب تشخیص ندادند. که به ذکر دو نمونه اکتفا می‌شود:

"بچه‌ها هر موقع دلشون می‌خواد تکالیفو می‌فرستند خوب من کی بازخورد بدم ساعت تعیین می‌کنم می‌گند معلم سخت می‌گره تعیین نمی‌کنم بهانه‌ی 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 فردارو پس فردا پس فردارو هفته‌ی دیگه حالا می‌گند ارزشیابی کیفی همین‌رو می‌خواد که مشکلات بچه‌ها رو درک کنید" (مشارکت‌کننده شماره ۱۵). "مثلاً بچه خوب‌ها که مسئولیت سرشون همیشه می‌اند از خودشون و کارشون دفاع می‌کنند یه عده هم که بی‌خیال هر یکی دوهفته دلش بخواد چیزی بفرسته یا نفرسته بیاند 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 بر می‌گیرد. در این خصوص می‌توان به محیط فیزیکی مناسب، تعداد ساختمان‌های آموزشی، تعداد کلاس‌های درس، آزمایشگاه، محیط کتابخانه و کارگاه اشاره نمود که وسعت و کیفیت آن‌ها تأثیر مهمی بر عملکرد نظام آموزشی می‌گذارد. (فتوحی و اجارگاه، ۱۳۹۵، ۱۳۵). اما در دوران بحران مشارکت‌کنندگان فضای مجازی را قابل قیاس با فضاهای فیزیکی مناسب برای ارزشیابی کیفی ندانستند. دو نمونه تجربه در این زمینه ذکر می‌گردد.

"این فضا کجا و اون فضای حضوری کجا تفاوت از زمین تا ثریاست بچه تو مدرسه باز دوستش رو می‌بینه تحریک میشه کار گروهی انجام می‌ده آگه مدرسه کتابخونه داشته باشه از کتاب‌های گوناگون، نمیدونم قصه و این چیزها به نظر من در فضای مجازی همیشه بیشتر میرن سراغ چیزهایی که خودشون می‌خواند تحقیق هم که بدهی فوراً چندتا مطلب به هم می‌چسبونند می‌فرستند" (مشارکت‌کننده شماره ۱۶). "فضای مجازی خیلی خیلی مشکل داره در این برنامه‌ی شاد اصلاً همیشه 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 (سیجز، ۲۰۰۰ به نقل از مظفری، ۱۳۹۱، ۶) اعتقاد دارد که تا زمانی که مجبور نباشید چیزی را به کسی یاد بدهید آن را یاد نخواهید گرفت.

¹ Henson Kenneth

در فرایند اجرایی «ارزشیابی گروهی» نیز به عنوان یک فعالیت گروهی، گروه به عنوان یک کل در نظر گرفته شده (نه به عنوان فرد فرد) و یک نمره مشترک به همه اعضای گروه داده می شود و این امر باعث افزایش مسئولیت پذیری می شود. در حالی که برنامه ریزی و همکاری با هم از سوی دانش آموزان، نه تنها از نظر رشد اجتماعی به آن ها کمک می کند، بلکه از جنبه رشد شناختی نیز باعث رشد شکوفایی می شود و اصولاً پذیرفته شدن فرد از جانب گروه، و رشد خود باوری او، عامل مهمی به حساب می آید (جوانا اسکات، مترجمان، امینی و مرعشی، چاپ ششم، ۱۳۹۰: ۱۵). اما در اجرای ارزشیابی کیفی به شکل غیر حضوری مشارکت کنندگان فضای مجازی را مناسب جهت به اشتراک گذاشتن نظرات و انجام کار گروهی ندانستند چرا که در برنامه شاد کنترل و رهبری معلم ضعیف و بی نظمی ایجاد می شود. دو روایت ذیل براساس تجربه مشارکت کنندگان تصریح می کند که:

"به نظر من در فضای مجازی کار گروهی سخته اگه خودشون تشکیل دهند به دلیل اینکه کسی نظارت نمی کنه سر از جاهایی در میارند که فقط خودشون می دانند فقط بهانه های خوبیه می گند داریم کار گروهی می کنیم ولی به دفعه یکی شون میگه خانم بیاین ببینین این ها تو گروه چه چیزها می گند خوب ما و پدر و مادر هم که همیشه یک سره بالا سرشون باشیم" (مشارکت کننده شماره ۱۴). "خوب ببینید وقتی یک نمره به کل گروه بدیم بعضی می پذیرند بعضی سر صداشون در میاد که آقا چرا به همه یک نمره دادید باز توحضوری میشه توجیه کرد اما توی فضای مجازی فرصت برای توجیه نیست و این شاید باعث به قول خودشون حق کشی بشه" (مشارکت کننده شماره ۳).

ب: آسیب های ارزشیابی کیفی-توصیفی ناشی از درک متعارض ذینفعان در بحران کرونا

به طور قطع می توان اظهار نمود کار تعلیم و تربیت به تنهایی و با اراده ی یک نفر یا یک سازمان اجرایی نمی شود خصوصاً امر ارزشیابی کیفی-توصیفی که شالوده و ماهیت آن بر مشارکت و هم فکری بنا شده است. در ادامه ی فرایند بررسی به آسیب هایی که به امر مشارکت وابسته است پرداخته می شود.

۱- رابطه ی معلم با اولیا

هر چند مشارکت والدین و مسئولیت متقابل بین اولیا و مدارس تاثیر شگرفی بر تعلیم فراگیر دارد (جوریسی^۲ و بونیچوا^۳، ۲۰۱۷). همچنین والدین استقبال خوبی از مشارکت در ارزشیابی فرزندشان دارند (بیربیلی و تزیوگا^۴، ۲۰۱۴: ۲۵-۳۲) و این تعامل، عامل مهمی برای پیشرفت دانش آموزان در مدارس به شکل حضوری می باشد (بورپت^۵، ۲۰۱۴؛ فنگ و کوانو^۶، ۲۰۱۱؛ لی و فیگوروا^۷، ۲۰۱۲؛ ماکرون^۸، ۲۰۱۹ و ووفتر^۹، ۲۰۱۹ به نقل از گاربه، ۲۰۲۰: ۶۵-۴۵). اما از آن جا که احساسات والدین نسبت به یادگیری از راه دور و به تبع آن از ارزشیابی متفاوت است شاهد آسیب هایی از جمله خدشه دار شدن جایگاه و شان معلم هستیم. (زارع، فریدونی، ۱۳۹۹، ۵۳-۴۳). نمونه هایی از نگرانی مشارکت کنندگان به شرح ذیل می باشد.

"والدین انگار دارند خودشون رقابت می کنند اصلاً نمی پذیرند که بچه های آنها در فضای مجازی عملکرد خوبی نداشته باشه. اولیا میاد میگه آقا بچه ی ما خیلی ضعیفه بعد که من سوال می پرسم می بینم نه اون جور که او میگه نیست. حال شاید به لحظه هول شده یا نه ولی بچه اش رو با سایرین مقایسه میکنه و نمی خواد کم بیاره خصوصاً نمی خواد این ضعفی که به نظرش میاد تو فضای مجازی بچرخه (مشارکت کننده شماره ۹). "واقعا اولیا سطح درست و میزان حق دخالت خودشون رو نمی دونند" (مشارکت کننده شماره ۱)

*تأکید بر حیطة شناختی به جای حیطة های مختلف یادگیری

والدین هنوز به دلیل عدم آگاهی بر حفظ مجموعه ای از دانستنی ها اصرار دارند در حالی که ارزشیابی کیفی-توصیفی نگاه چند جانبه و بر تمام حیطة ها تکیه دارد. ذکر دو نمونه در این رابطه:

"اگر درس بود زمان ما و پدر ما بود ما اینقدر شعر یاد داشتیم نه بچه های الان که از رو نمی تونند بخوند پدر من پنج کلاس سواد داشت بهترین نامه و شکایت ها و سندهارو می نوشت ولی بچه های حال از رو نمی تونند بخوند و بنویسند" (مشارکت کننده شماره ۸). "صد درصد اولیا نقش دارند اگه اونها بدونند به روشی کار می کنند نه دانش آموز اذیت بشه نه والدین ولی الان نود و نه درصد فقط یک درصد اون هم اونها که

¹Group Evaluation

²Durisc

³Bunijeva

⁴Birbili & Tzioga

⁵Borupet

⁶Feng & Cavanaugh

⁷Lee & Figueroa

⁸Makroni

⁹woofiter

اولیاشون آموزش پرورشی هستند می‌دونند چیکار کنند اونا که نمی‌دونند اکثر تکالیف رو اولیا مداخله داشتند حتی آزمون هم که می‌گرفتیم نمی‌تونیم بگیم پنجاه درصد دانش‌آموز خودش نقش داشته" (مشارکت‌کننده شماره ۱۱)

۲- مرجعیت معلم یا دستورالعمل‌ها:

در حالی که درسند 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 فرآیند یادگیری و تربیت‌پذیری و ترغیب آنان نسبت به یادگیری مستمر توجه نماید. سند برنامه درسی (۱۳۹۱، ۹).

لیکن براساس دو نمونه روایت‌های ذیل این مرجعیت خدشه‌دار شده است:

" ما می‌گند هرچه صلاح می‌دونید و نمره‌ی واقعی بدید ولی نهایتا یا به خاطر قبولی در تیزهوشان که باید همه‌ی نمره‌ها خیلی خوب باشه یا تراز مدرسه نمیدونم آخرش استقلال کامل نداریم کم و کاستی‌های فضای مجازی و نداشتن گوشی همه در درصد قبولی موثر هست ولی انگار فقط معلم باید همه‌رو جبران کند" (مشارکت‌کننده شماره ۲). "مکرر گفته میشه برنامه امتحان ندید آخه با این مشکل برنامه‌ی شاد چه‌جوری ما متوجه بشیم وضعیت درس بچه چه‌جوره" (مشارکت‌کننده شماره ۱۳).

۳- رابطه‌ی معلم با دانش‌آموز:

یکی از موثرترین عوامل در تاثیرگذاری بر تمام جنبه‌های شخصیتی دانش‌آموز ایجاد یک تعامل مثبت بین معلم و دانش‌آموز می‌باشد. 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 بچه‌هارو جمع می‌کردیم با یه نگاه به دانش‌آموز می‌فهمیدیم داره گیج می‌زنه یا بچه‌ی خجالتی یا مشکل‌داررو بهتر شناسایی می‌کردیم و درمونش می‌کردیم. مهم‌تر این که در صورت نیاز یک دستی بر سر دانش‌آموز می‌کشیدیم و کلا از همه‌ی وجودمون برای درک و تشویق بچه‌ها استفاده می‌کردیم ولی حالا نمیشه و همه‌ی این چیزها مهمه که از دست دادیم" (شرکت‌کننده شماره ۱۲). "کیفی توصیفی یعنی یک جورایی ارتباط مستقیم داشتن، یه رابطه‌ی 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 در صد در رابطه‌ی معلم شاگرد تاثیر 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 همسال‌سنجی می‌باشد تا به رشد عزت‌نفس و مهارت رابطه‌ی صحیح اجتماعی انجامد. ولی براساس دو تجربه‌ی ذیل در فضای مجازی کار سخت می‌باشد:

"در فضای مجازی خیلی کم اتفاق می‌افته یعنی نمیشه خیلی زود رو به روی 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 نمی‌گه اون یکی خیلی غلو میکنه واقعا نمیشه اگه بگم اصلا که شاید درست نباشه لاقول من نتونستم" (مشارکت‌کننده شماره ۱۳).

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

از دیگر آسیب‌ها که می‌توان از آن‌ها به عنوان مهم‌ترین و چالشی‌ترین مباحث ارزشیابی کیفی-توصیفی در فضای مجازی یاد کرد، مباحث مربوط به ابزار جمع‌آوری اطلاعات و داده‌ها در طول فرآیند یک ساله و گزارش به دانش‌آموزان می‌باشد 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، پهنجار یا ناپهنجار، مثبت یا منفی بودن رفتار دانش‌آموز به طور منظم یادداشت و با استفاده از اطلاعات گردآوری شده

^۱Obiectvaational Assessment

درباره‌ی رفتار دانش‌آموزان و میزان دسترسی آنها به اهداف و انتظارات، قضاوت کرده و در صورت لزوم، رهنمودها، توصیه‌ها و راهنمایی‌های لازم را ارائه می‌دهد. (سیف، ۱۳۹۸). در جمع‌آوری اطلاعات از طریق مشاهده خصوصاً «حیطه‌ها عاطفی»^۱ و «روانی- حرکتی»^۲ ابزارها کاربرد دارند. ابزارها: چک لیست^۳، مقیاس درجه‌بندی^۴ همچنین واقعه‌نگاری، درگردآوری 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 زمینه‌ی واقعه‌نگاری و سنجش مشاهده‌ای خوب اینا دوتا روش برای مشاهده‌ی 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 مشاهده‌ی مستقیم رفتار دانش‌آموز نیست و اگه هم باشه در حد یه ویدئو چند دقیقه‌ای هست که اون هم رفتار درستی از دانش‌آموز رو نمی‌تونیم ما برداشت کنیم یا سنجش درست داشته باشیم ما در این زمان براساس 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). "واقعا واقعه‌نگاری و این چیزها مون خیلی کم هستش. نه که نخواهیم بلکه شدنی نیست" (مشارکت‌کننده شماره ۱۶).

آزمون‌های عملکردی:

آزمون‌های عملکردی به آن دسته از آزمون‌هایی گفته می‌شود که فرایند و نتایج یادگیری دانش‌آموزان را به طور 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، چاپ دوم، ۱۴۰۰، ۳۷۸) که عبارت‌اند از:

آزمون کتبی عملکردی^۵، آزمون شناسایی^۶، انجام عملکرد در موقعیت‌های شبیه‌سازی شده^۷ و نمونه‌کار^۸

اکثر مشارکت‌کنندگان انجام این نمونه آزمون‌ها را سخت توصیف نمودند. اما به بیان دونمونه اکتفا می‌شود:

"به نظر بنده امکان‌های 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 این که فردی درس‌خوان و فردی فوق‌العاده بود من هیچ وقت استرس داشتن آن یا فرار کردن از برقرار کردن با دوستانش رو نمی‌دونستم چون از نزدیک ندیدمش تا آن که 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 ماده‌ی خامی رو دریافت کنند و نتوانند چیزهایی که یاد گرفتن 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 می‌نماید تا به مهارت خود تنظیمی دست یابد، گام بعدی فرایند آموزشی خود را مشخص نموده، روش رسیدن به آن را طراحی کند و بالاخره کار را انجام دهد اما براساس دو روایت ذیل مشارکت‌کنندگان برنامه‌ی شاد را فضای مناسب جهت ارائه‌ی بازخورد سودمند که از ابزار مهم ارزشیابی کیفی-توصیفی می‌باشد، ندانستند.

"این باعث شد دانش‌آموز هم چیزی از معلم دریافت نکنه به ندرت تنها با حالا با استیکر یا با نوشته‌ی خوب بود عالی بود یا هر چیز دیگه یا حتی یه شعر بخصوص برا ابتدایی برا دانش‌آموز حرف حیاتی میزنه کرونا باعث شد دانش‌آموز اینهارو کمتر لمس بکنه بازخوردها هم یه جور مصنوعی بوده طبیعی نبوده." (مشارکت‌کننده شماره ۴). "خوب ما تو پی‌وی می‌فرستیم که این ابزار درستی برای راهنمایی نیست هست!" (مشارکت‌کننده شماره ۵).

¹Affective domain

² Psychomotor domain

³Check List

⁴Rating scale

⁵Paper-and-pencil performance test

⁶Identification test

⁷Simulated performance

⁸Work sample

پوشه کار:

پوشه کار مجموعه‌ای از نمونه کارهای دانش‌آموزان است که همچون آلبومی، تصاویر گوناگون و در مسیر رشد دانستن، توانستن و بکار 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، ۴۰). طبق روایت‌ها مشارکت‌کنندگان فضای مجازی را مناسب تشکیل پوشه کار ندانستند. نظر دو مشارکت‌کننده در این زمینه:

"به نظرم حتی در کار حضوری همه دنبال ارائه یک چیز شکیل برای بازدید کننده‌اند و لاغیر" (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 این جا پی‌وی خود بچه‌ها هست که به او هم همیشه خوب دسترسی داشت یا درستی اون رو همیشه تایید کرد" (مشارکت‌کننده شماره ۱۱)

گزارش پیشرفت تحصیلی:

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

***پیشرفت تحصیلی و معیار**

آموزگار می‌بایست در طول سال شواهد کافی برای داوری درخصوص چگونگی تحقق انتظارات جمع‌آوری نماید و در نهایت، داوری خود را به همراه توصیه‌ای برای اقدامات بعدی در گزارش منعکس کند. (همان) براساس دو روایت ذیل فضای مجازی جهت 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: ذوق معلم، مدیران و سرپرستان، گاه با احساس ناامنی، نتایج ارزیابی‌ها را به سیاستمداران و والدین گزارش می‌دهند (گوین براون، ۲۰۱۷). چنانکه فاتح نژاد و اندیشمند (۱۳۹۸، ۶۲-۵۳). نیز نامفهوم بودن گزاره‌های ارزشیابی و نیاز به توضیح مجدد برای والدین و یا دانش‌آموزان را از مشکلات ارزشیابی بر می‌شمارد. براساس دو روایت ذیل ارائه گزارش نیز در این ایام دردسر ساز 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 نبود بی‌جهت ما و بچه رو اذیت کردند یا برداشت‌های مختلف از عبارات توصیفی می‌کنند. میان سوال می‌کنن الان بچه‌ی 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 کاررو خیلی سخت‌تر کرد" (مشارکت‌کننده شماره ۱۳). "به نظر اگر تعداد گزاره‌ها بیشتر باشد کمتر ابهام ایجاد میشه چرا که فضای مجازی خودش ابهام زاست" (مشارکت‌کننده شماره ۱۶).

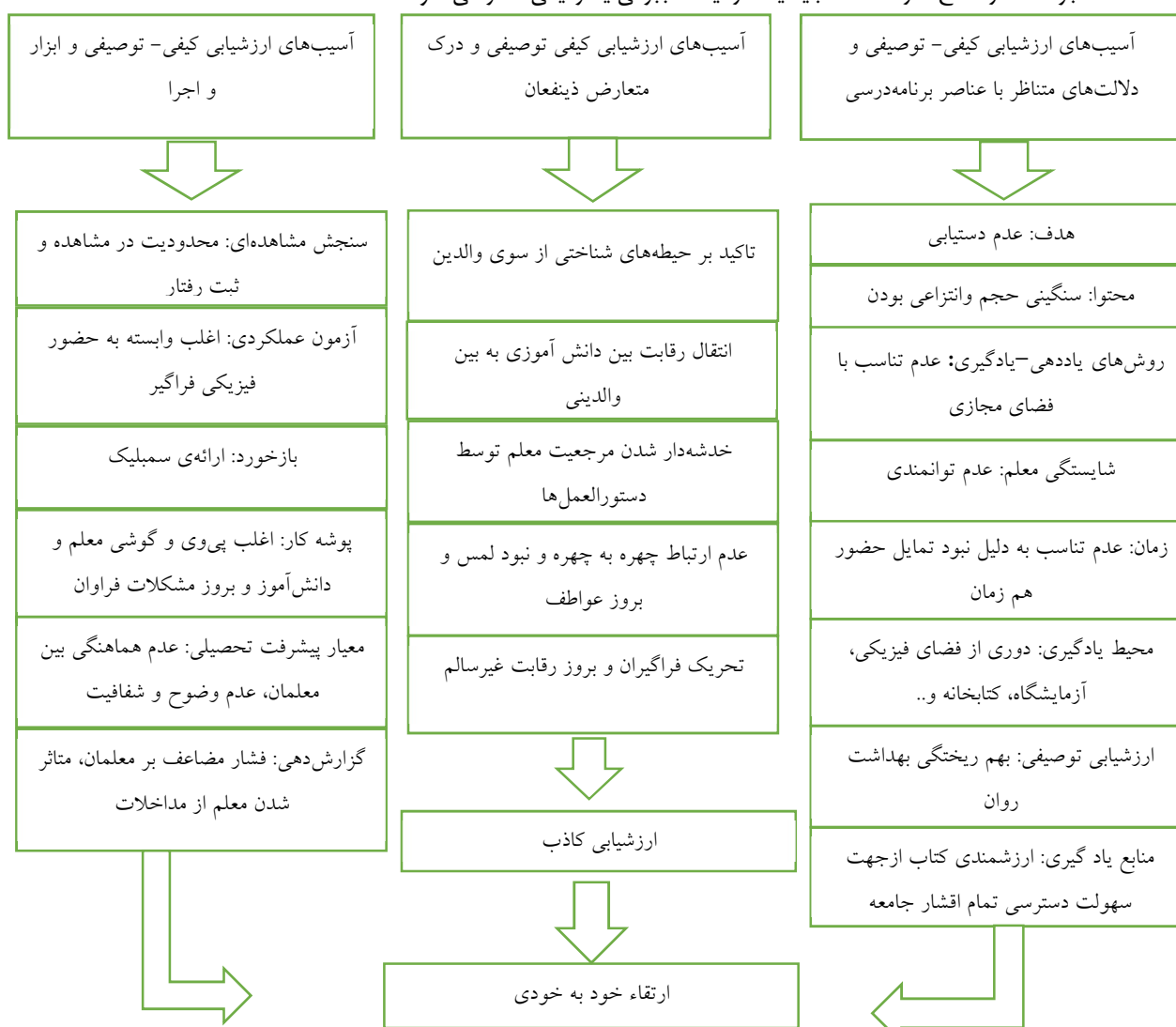
نتیجه‌گیری

فناوری اطلاعات و ارتباطات در حوزه‌های گوناگون تهدیداتی 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: ۸۴). این تهدیدها و نگرانی‌های حاصل از بروز آن در دوران بحران کرونا دو صد چندان بغرنج‌تر شد چرا که نه تنها خود فضای مجازی عامل انزوای اجتماعی می‌شود بلکه هراس از بیماری و منزل نشینی مزید بر علت شد. اگر «یادگیری نحوه‌ی زندگی کردن است»^۱ و «یادگیری فعال»^۲ از اصول لاینفک آموزش و ارزشیابی است، اگر مردم درجایی که استدلال می‌کنند، چگونه درک کردن و از همه مستقل فکر کردن را هم فرا می‌گیرند (رابرت فیشر، ترجمه‌ی مسعود صفایی و افسانه نجاریان، ۱۳۹۶، ۳۱۴). باید اذعان داشت فضای مجازی فضای مناسب برای رشد استدلال و اجرای روش

^۱ Learning how to earn a living learning how to live

^۲ Active learning

مباحثه‌ای نیست اگر ایجاد استراتژی متفاوت تمرینی و «فرصت یادگیری»^۱ برای کمک به دانش‌آموزان منحصر به فرد و لحاظ شدن مرجعیت معلم از اصول ارزشیابی کیفی-توصیفی است، اگر سنجش مشاهده‌ای، آزمون‌های عملکردی، پوشه کار و بازخورد به موقع 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 همسال سنجی مهم هستند، بر اساس تحقیق (کارترو و همکاران، ۲۰۲۱) این اصول و روش‌ها در آموزش و ارزشیابی غیر حضوری با چالش و موانع رو به رو می‌شوند. اگر تمام عناصر برنامه درسی در جای خود ارزشمند هستند. اگر در اسناد بالا دستی جهت موفقیت برنامه‌ها از جمله ارزشیابی کیفی-توصیفی بر مشارکت تمام ذینفعان از جمله مدیر، معاونین، 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 به درستی اعمال نمی‌شود و هم افزایی به هم افزایی مبدل شده است. هم چنانکه در شکل (۲) از برآیند یافته‌ها و روایات تحقیق در می‌یابیم، اغلب این اما و اگرها در فرایند عملیاتی شدن طرح ارزشیابی کیفی-توصیفی خصوصاً در بستر برنامه‌ی شاد به ارزشیابی کاذب منتهی می‌شود، که این نتیجه با تحقق (قربانخانی و دیگران، ۱۳۹۸، ۶۹) همسو می‌باشد. به نظر می‌رسد جهت کاسته شدن پیامدهای خسارت بار این نتیجه که نمایانگر فاصله‌ی برنامه درسی قصد شده تا اجرا شده در سطح مدرسه است، باید یک «رهیافت جبرانی یا ترمیمی»^۲ طراحی نمود.



شکل ۲- آسیب‌ها ارزشیابی کیفی - توصیفی در دوران کرونا

¹ Learning opportunity

² Remedial approach

هر طرح و برنامه‌ای به دنبال تغییر، اصلاح و نهایتاً بهره‌مند از فوائد ارزشمند می‌باشد. بروز چالش‌ها نیز هرچند روند اجرا را با اختلال روبه‌رو می‌کند اما تاحدودی طبیعی به نظر می‌رسد. اما برنامه‌ی ارزشیابی کیفی- توصیفی که خود هنوز در حد مطلوب مورد اقبال ذینفعان قرار نگرفته است وقتی با ایرچالشی دیگر به نام بحران کرونا قرین شد نگرانی مشارکت‌کنندگان از آسیب‌های محتمل مضائق گردید. همچنان که در شکل شماره‌ی 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 اجراء، نمایان شد. لازم به ذکر است از میان پژوهش‌هایی که با هدف شناسایی و بررسی آسیب‌های آموزش و ارزشیابی در دوران کرونا انجام پذیرفته است پژوهشی مرتبط با مولفه آسیب‌های ارزشیابی کیفی و توصیفی و دلالت‌های متناظر با برنامه درسی انجام پذیرفته بود لیکن نتایج پژوهش‌های بهائلو و گویا (۱۳۹۸)، سازمان آموزش ملی علوم چین (۲۰۲۰)، کارترو و همکاران (۲۰۲۱)، فاتح نژاد و اندیشمند (۱۳۹۸) مولفه‌ی آسیب‌های ارزشیابی کیفی توصیفی و درک متعارض ذینفعان را شناسایی نمود و از این جهت با تحقیق حاضر همسو می‌باشد همچنین پژوهش‌های (ساوادرا و همکاران ۲۰۲۱) زارع خلیلی و فریدونی (۱۳۹۹)، حاجی زاده، 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 می‌باشد. هرچند این آسیب‌ها در اجرای طرح ارزشیابی کیفی-توصیفی با برنامه‌ی حضوری نیز خودنمایی می‌کند اما پیامد و ضرر برخی از آسیب‌ها بیشتر محصول عدم تطابق ابزار ارزشیابی کیفی-توصیفی با فضای مجازی می‌باشد از جمله مشاهده‌ی رفتار و شایستگی‌های اخلاقی، آزمون‌های عملکردی، پوشه کار و بازخورد، که اجرای این موارد در فضای مجازی خصوصاً در مناطق محروم یا غیر ممکن یا نزدیک به غیرممکن به نظر می‌رسد و محقق که خود در میدان، حضور دائمی داشت نگرانی بیشتر مشارکت‌کنندگان از بروز ارزشیابی کاذب و ارتقاء خود بخودی 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 توجه و آموزش والدین و دانش‌آموزان. فقدان 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، منجر به ایجاد اثرات منفی و مشکلاتی در آموزش دانش‌آموزان و حتی سلامت و بهداشت روانی معلمان، والدین و دانش‌آموزان شده است. با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر برای ارتقای اثربخشی این آموزش و رفع موانع آن، لازم است علاوه بر انجام اقدامات موثری 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 جهت کاهش آسیب‌ها مورد توجه قرار گیرد.

۱- از آن‌جا که 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 چرا که شاهد بودیم مشارکت‌کنندگان شماره‌ی یک، هشت، نه، یازده، سیزده و شانزده تاکید داشتند اولیا سطح دخالت و کیفیت چگونگی اعمال نظر را رعایت نمی‌کردند. و این باعث ایجاد خلل در اجرای ارزشیابی کیفی-توصیفی می‌گردد و شائبه‌ی ارتقاء خود به خودی و عبور دانش‌آموز بی‌سواد از دروازه‌های پایه‌های تحصیلی ظهور می‌یابد. لذا باید در این راستا آگاهی بخشی لازم در رسانه‌ی ملی و شبکه‌های متعدد آن صورت پذیرد.

۲- هرچند با کمک ارزشیابی کیفی-توصیفی می‌توان کیفیت یادگیری را ارتقاء 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 جهت رفع این نگرانی‌های به حق پیدا نمود.

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

۴- جهت جبران نواقص و نارسایی‌ها که برآمده از اجرای ارزشیابی کیفی-توصیفی در بحران‌ها و فضای مجازی می‌باشد پیشنهاد می‌شود پس از اتمام دوران بحران جهت نزدیک نمودن سطح دانستنی‌ها و تجارب فراگیران دوره‌های مروری و آزمون‌هایی برگزار گردد 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 خلاء یادگیری را ترمیم کند لذا پیشنهاد می‌شود از این فضا به عنوان 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 تحقیق تشکر و قدردانی می‌شود.

References

- Bayat, M. (2019). *Educational design practice guide in the classroom*. Tehran: Avae Noor.
- Birbili.M.,& Tzioga.k.(2014). Involving parents in children's assessment: lessons from the Greek context. *Early Years An International Journal of Research and Development*, 34(2)
- 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., Nanierala.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.(2016).*Seven Strategies of Assessment for Learning* (Assessment Training Institute, Inc.) 2nd Edition, 3 (2). 123-125.
- Creswell.i. (2009). *Research design of aualitative. auantitative and Mixed Methods approaches*. Translated by Alireza Kiamanesh and Maryam Danaye. Ninth edition. 2019. Tehran: University Jihad.
- Fatehneiad.k : Andishmand. V. (2019).Teachers' lived experence of the effectiveness of descriptive evaluation in primary school with an approach Phenomenologv. *Quarterly Journal of New Research Approaches in Management and Accounting* . Third year, (21). autumn 2019, fifth volume.
- Fathivajargah,K. (2014). *principles and concepts of curriculum planning*. Tehran:Elm ostadan
- Flick. U. (2006). *An Introduction to Oualitative Research to Qualitative Research*. Translated by Hadi Jalili, eighth edition, 2015. Tehran: Ney.
- Fisher, R; Safaei-Moghaddam, M, et al (2017). *Teaching children to think*. Ahwaz: Gavazn.
- 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* ,Vol. 4 No. 3, pp. 45-65<https://doi.org/10.29333/ajqr/8471>.1400/7/10
- Ghorbankhani. M: Salehi. K: Moghadamzadeh. A. (2019). Identifvng effective factors in shaping the culture of false evaluation in Primary schools. *Educational measurement and evaluation studies*. Volume 9, Number (26), 29-69.
- Hajizadeh.A., Aziz.Gh & el.(2021). Analysis of the opportunities and challenges of virtual education in the Corona era: the approach of education developmentVirtual in post-crown, *Journal of Research in Teachin*, Vol 9, No 1, Spring 2021.
- Henson T. K. (2010). *Curriculum plnning. integration of multiculturalism. constructionism and education reform* . Translated by Morteza Shabani and others. , Second Edition .2016. Tehran: Avaye Noor.
- 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 and Practice*, Vol. 39, No. 3, pp. 37-40.1400/12/8
- Klenowski. V. (2009). Assessment for learning revisited: An Asia-Pacific perspective. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 16(3), 263-268.1399/8/12
- Maleki, H. (2018). *The principles of curriculum development in secondary education*. Tehran: Samt.

- Mehrmohammadi, M. (2014). *speculative essays in education*. Tehran: Tarbiat Modares.
- Michelle M. Neumann & Jason L. Anthonv.(2019) Assessment and Technology: Mapping Future Directions in the Early Childhood Classroom. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00116>
- Moghaddam. A. (2015). Evaluation of ICT-based educational processes. A defective quadrilateral. *Journal of Educational and Learning Studies*. Eighth volume, second issue, autumn-winter.2015.37-67
- Mohammadi Baghmalai. H. (2021). *Design, teaching for learning, strategies-teaching methods and techniques*. Tehran: Rashd
- Mohammadi Pouva. S: Safaei Movahhed. S. (2021) .Unpredictable Curriculum: As a Consequence of the Corona and Post-Corona Eras. *Bi-Quarterly Journal of Theory and Practice in Curriculum*. Ninth Year, No(17), 119-154.
- Mozaffari, A, A; Fathinejad, F. (2012). *Group Evaluation .A new look at learning*. Tehran: School .
- 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.& Navir.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 setting started group*. Translated by Mohammad Amini and Mansour Marashi. Tehran: School publications.
- Seif, A, A. (2019). *Educational measurement, assessment and evaluation*. Tehran :Doran Publishing.
- Sheibanifar, R. (2019). *Evaluation in the service of learning*. Tehran: Top researcher.
- 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*, First Year, No (2). Winter2020, consecutive, 2. 43-53