

The Study of The Strengths And Weaknesses of Descriptive Evaluation In Virtual Education From The Perspective of Elementary Teachers In Mazandaran Province

Razieh Babansab Ahmadkolaei¹, Mostafa Azizi Shamami^{*2}, Meimanat Abedini Baltork³

پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۱۰/۱۹

دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۰۳/۱۵

Accepted Date: 2024/01/09

Received Date: 2023/06/05

Abstract

The main goal of this research was to investigate the strengths and weaknesses of descriptive evaluation in virtual education from the perspective of elementary teachers in Mazandaran province. The most important process in any educational system is evaluation. Because it helps the teacher and the student to reach the educational goals with confidence, and by showing the strengths and weaknesses of the teaching and learning processes, it provides the tools for correcting and improving them in time. Descriptive type of evaluation is one of the important pillars of educational changes, because due to the importance of the elementary school, the need for a creativity-oriented evaluation system, which focuses on assignments and activities, seems mandatory, so that positive feedback can be provided to students. In the meantime, due to the restrictions caused by the Covid-19 pandemic, virtual education is proposed as one of the important applications of new information and communication technology in Iran and many countries of the world, especially in the primary period. Extensive activities were started in this field. Distance education (online education) has been one of the most prominent changes required by schools in this era. Because these critical conditions in the vital matters of education have required teachers and students to quickly adapt themselves to distance education, and in this way, changes in the type of teaching, the learning process, and especially the evaluation method were achieved (Bubb & Jones, 2020; Hassani, Gholam Azad & Naveedi, 2022; Kim & Asbury, 2020). Apart from the favorable points of the virtual education process in advancing the learning process, in the pandemic situation, voice messages in virtual groups, online surveys, discussion boards and chat boxes have become the main components of descriptive evaluation in the virtual classroom. However, the resulting

1. M.A Curriculum Studies, University of Mazandaran, Babolsar, Iran.

۲. Assistant Professor, Department of Education, University of Mazandaran, Babolsar, Iran.

* Corresponding Author:

Email: shomami85@gmail.com

3. Associate Professor, Department of Education, University of Mazandaran, Babolsar, Iran.

weaknesses are significant. Among the biggest problems of teaching and learning in virtual education, we can point out the lack of an efficient way for learners to measure their progress and the poor quality of this type of evaluation by teachers (Moss et al, 2020; Folkman, Josefsson & Fjetland, 2023). It seems that this plan is far from its ideal state and has not been able to achieve the specified goals and there is a lot of dissatisfaction among the implementers of this plan. For example, the objectives of the plan are not clear, the interpretation of information in the form of scales is difficult and tasteful. Confusion of students in entering higher grades and lack of evaluation and feedback from teachers during and at the end of the year. An example of the challenges and problems in this approach is descriptive-qualitative evaluation, especially in online and remote conditions. (Khazai, Golamhosseini Frieze Handi & Samadi, 2017).

Although there are different theories regarding the strengths and weaknesses of qualitative and descriptive evaluation in education, and of course, most of the literature is related to descriptive evaluation in face-to-face education. The experience of expert teachers in this field should be carefully examined.

In this regard, the present research intends to examine the following questions:

- 1- What are the strengths of descriptive evaluation in virtual education from the perspective of primary teachers?
- 2- From the point of view of elementary teachers, what are the weaknesses of descriptive evaluation in the course of virtual education?

The current research design is combined (exploratory-sequential) and two phenomenological and descriptive survey methods have been used. The participants of the qualitative part included descriptive evaluation teachers, leaders, heads of educational groups and primary teachers, data collection reached theoretical saturation through semi-structured interviews with 16 of them. The analysis method in the qualitative part was thematic analysis (comprehensive, organizing and basic). In the qualitative part, the results were identified and classified in the form of two comprehensive themes, 6 organizing themes and 44 basic themes. In the quantitative part, the statistical population included all the primary teachers of Mazandaran province in the number of 9464 people. The statistical sample was estimated to be 370 people using Morgan's table. The data collection tool was a researcher-made questionnaire and it was analyzed using exploratory factor analysis with the help of SPSS software. In the quantitative part, the strengths include: increasing psychological capital and collaboration (10 items) and improving the learning flow (7 items) and the weaknesses include: weak interaction (10 items), structural weakness (6 items), educational weakness (7 items), weak data collection and evaluation (4 items) were identified. Descriptive evaluation in the virtual environment has significant weaknesses in addition to its strengths. Neglecting them will cause serious damages in the primary education system.

The findings of this research show, on the one hand, that descriptive evaluation in virtual learning environments has facilities and capabilities that can be used to use effective methods and strategies to evaluate students' learning and this in Meanwhile,

the usability of these facilities and tools is very important for teachers and students, as well as the validity of the evaluation results. They mean the facilities that according to today's conditions in terms of speed, bandwidth, hardware facilities of students and teachers are compatible with them. But on the other hand, the inefficiency of the descriptive evaluation system in virtual education has occurred more than before in this research. It seems that descriptive evaluation in the virtual classroom has many weaknesses and cannot fully consider all aspects of the evaluation. The reason for the failure in collecting information, processing it, etc. has caused a dull atmosphere. It is clear that the successful implementation of the descriptive evaluation program in virtual education is dependent on the observance of various and numerous pre-requisites and facilities, the lack of attention to the observance of these pre-requisites will reduce its effectiveness and cause many damages to the primary education system. will be. According to the discovery of a reality related to the emergence of a wide range of mental and physical pressure on elementary teachers, it is necessary to conduct independent and comprehensive research on the manner, extent and process of the formation of this space in order to prevent the escalation of this problem and its subsequent consequences. on the teachers, and solutions should be considered to reduce this pressure and improve the conditions of the teachers. It is suggested that in order to carry out a better and more complete descriptive evaluation, the officials of the Iranian educational system should include integrated education (in-person-virtual education) in their agenda.

Keywords: Descriptive Evaluation, Strengths, Weaknesses, Virtual Education, Elementary Teachers

بررسی نقاط قوت و ضعف ارزشیابی توصیفی در آموزش مجازی از دیدگاه معلمان ابتدایی استان مازندران

راضیه باباناسب احمدکلایی^۱، مصطفی عزیزی شمامی^{۲*}، میمنت عابدینی بلترک^۳

چکیده:

هدف اصلی این پژوهش، بررسی نقاط قوت و ضعف ارزشیابی توصیفی در آموزش مجازی از دیدگاه معلمان ابتدایی استان مازندران بوده است. طرح پژوهش حاضر به صورت ترکیبی (اکتشافی-متوالی) و از دو روش پدیدارشناسی و توصیفی پیمایشی استفاده شده است. مشارکت کنندگان بخش کیفی شامل مدرسان ارزشیابی توصیفی، راهبران، سرگروه‌های آموزشی و معلمان ابتدایی بودند، جمع‌آوری داده‌ها به وسیله مصاحبه نیمه ساختاریافته با ۱۶ تن از آن‌ها به اشباع نظری رسید. روش تجزیه و تحلیل در بخش کیفی، تحلیل مضمون (فراگیر، سازمان دهنده و پایه) بود. در بخش کیفی نتایج در قالب دو مضمون فراگیر، ۶ مضمون سازمان دهنده و ۴۴ مضمون پایه شناسایی و دسته‌بندی گردید. در بخش کمی جامعه آماری شامل کلیه معلمان ابتدایی استان مازندران به تعداد ۹۴۶۴ نفر بود. نمونه آماری با استفاده از جدول مورگان ۳۷۰ نفر برآورد شد. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد و با بهره‌گیری از تحلیل عاملی اکتشافی به کمک نرم‌افزار SPSS تحلیل گردید. در بخش کمی، نقاط قوت شامل: افزایش سرمایه روان‌شناختی و تشریک‌مساعی (۱۰ گویه) و بهبود جریان یادگیری (۷ گویه) و نقاط ضعف شامل: ضعف تعامل (۱۰ گویه)، ضعف ساختاری (۶ گویه)، ضعف آموزشی (۷ گویه)، ضعف جمع‌آوری داده و ارزشیابی (۴ گویه) شناسایی گردید. نتایج نشان می‌دهد که، ارزشیابی توصیفی در محیط مجازی علاوه بر نقاط قوت، دارای ضعف‌های قابل توجهی می‌باشد. که غفلت از آن‌ها، موجب پیدایش آسیب‌های جدی در نظام آموزش ابتدایی خواهد شد.

واژه‌های کلیدی: ارزشیابی توصیفی، نقاط قوت، نقاط ضعف، آموزش مجازی، معلمان ابتدایی

۱. کارشناسی ارشد، رشته مطالعات برنامه‌درسی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه مازندران، بابلسر، ایران

۲. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه مازندران، بابلسر، ایران

* نویسنده مسئول:

Email: shomami85@gmail.com

۳. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه مازندران، بابلسر، ایران.

مقدمه

مهم‌ترین رکن هر نظام آموزشی، ارزشیابی است. زیرا به معلم و دانش‌آموز برای دسترسی مطمئن به اهداف آموزشی کمک می‌کند و با نشان دادن نقاط قوت و ضعف فرآیندهای یاددهی و یادگیری، وسایل اصلاح و بهبود به‌موقع آن‌ها را فراهم می‌نماید و به‌طور مداوم تدریس معلم را بهبود می‌بخشد (Mortazavi et al, 2022; Brown, 2018). نوع توصیفی ارزشیابی از ارکان مهم تغییرات آموزشی است (Akbaripour, 2020). زیرا به دلیل اهمیت دوره ابتدایی، احتیاج به سیستمی از ارزشیابی احساس می‌شود، که تکالیف و فعالیت‌هایی را محور قرار دهد که موجب ایجاد خلاقیت شود و بدین واسطه بازخوردی مثبت در اختیار دانش‌آموزان قرار دهد. در ارزشیابی توصیفی، دانش‌آموز ترغیب می‌شود تا بیاموزد که چگونه یاد بگیرد. الگوی ارزشیابی توصیفی، در دوره دبستان، از سال ۱۳۸۲ به‌صورت آزمایشی بر اساس مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش در بعضی از کلاس‌های پایه‌های اول تا سوم دوره دبستان در کشور به اجرا درآمده است (Hassani, 2013). بعد از آن، با جمع‌بندی نتایج اجرای آزمایشی و رفع مشکلات، در نهایت از سال تحصیلی ۱۳۸۹-۱۳۸۸، ارزشیابی توصیفی در تمام مدارس ابتدایی در سطح ملی، به اجرا گذاشته شد (Mortazavi et al, 2020). رویکرد این نوع ارزشیابی در خدمت یادگیری به‌صورت فرایند محور است. در این رویکرد تلاش می‌گردد تا جنبه‌های عاطفی، هیجانی و شناختی به‌صورت یکپارچه و با استفاده از روش‌ها، ابزارها، زمان‌ها و مکان‌های متعدد ارزشیابی شود (Seraji & Shakouri, 2020).

در این بین با توجه به محدودیت‌های پیش آمده به دلیل پاندمی کووید ۱۹، آموزش مجازی به‌عنوان یکی از کاربردهای مهم فن‌آوری جدید اطلاعات و ارتباطات در ایران و بسیاری از کشورهای جهان، به‌خصوص در دوره‌ی ابتدایی، مطرح و فعالیت‌های گسترده‌ای در این زمینه شروع شد. آموزش از راه دور (آموزش آنلاین) یکی از برجسته‌ترین تغییرات مورد نیاز مدارس در این دوران بوده است. زیرا این شرایط بحرانی در امور حیاتی آموزش، معلمان و دانش‌آموزان را ملزم کرده است که به‌سرعت خود را با آموزش از راه دور سازگار کنند و بدین شیوه تغییراتی در نوع تدریس، فرایند یادگیری و به‌ویژه شیوه ارزشیابی حاصل شد (Bubb & Jones, 2020; Hassani, Gholam Azad & Naveedi, 2022; kim & Asbury, 2020).

ارزشیابی از آموخته‌های یادگیرندگان یکی از مسائل مهم برنامه‌های درسی، در آموزش مجازی می‌باشد (Seraji, 2014). باید بیان نمود، جدای از نقاط مطلوب فرایند آموزش مجازی در پیشبرد فرایند یادگیری در شرایط بحرانی کرونا و عدم راکد ماندن این مهم با وجود عدم گرفتن امتحانات مداد و کاغذی، وجود سیگنال‌های دستی، نظرسنجی‌های آنلاین، بُردهای گفتگو و چت باکس‌ها که به مؤلفه‌های اصلی ارزشیابی توصیفی در کلاس مجازی تبدیل شده‌اند. باین‌حال نقاط ضعف حاصله قابل توجه است. از جمله بزرگ‌ترین مشکلات تدریس و یادگیری در آموزش مجازی می‌توان به نبود امکان سنجش کارآمد برای فراگیران از پیشرفت خود و نامرغوب بودن این نوع ارزشیابی توسط معلمان اشاره کرد و بسیاری از معلمان به‌ویژه نگران کودکان آسیب‌پذیری بودند که در مدرسه نیستند و تنها به شیوه مجازی با آن‌ها در ارتباط هستند.

آموزش از راه دور برای معلمان وقت گیر است، زیرا تدریس در قالب تولید محتوای آنلاین، نیاز به برنامه ریزی از پیش تعیین شده و بررسی محتوا قبل از اجرا در محیط کلاس درس دارد، و در زمینه ارزشیابی به دلیل عدم حضور فیزیکی فراگیر نابرابری در یادگیری افزایش می یابد (Roshni Ali Bena see, Fathi Vajargah, Khorasani, 2017; Moss et al, 2020; Folkman, Josefsson & Fjetland, 2023). ادبیات موجود حاکی از آن است که طرح ارزشیابی توصیفی-کیفی در تحقق برخی از غایات پیش بینی شده از سوی شورای عالی آموزش و پرورش موفق بوده و در برخی از موارد نیز ناموفق، اهدافی همانند بهبود سطح بهداشت روانی از طریق اصلاح محیط یاددهی-یادگیری، فراهم آوردن زمینه تأکید و کاهش تأکید بر نتایج آموزش و پرورش تا حد نسبتاً قابل قبولی تحقق یافته شد و در دیگر موارد نتایج نشان می دهد که برخی اهداف پیش بینی شده مهم نیز تحقق نیافته اند. برای نمونه: بهبود نگرش دانش آموزان نسبت به یادگیری، افزایش ماندگاری ذهنی (پایداری یادگیری)، توجه به اهداف سطوح بالا حیطه شناختی، تعمیق یادگیری، افزایش فرصت یادگیری از طریق مشارکت والدین در امر یاددهی و یادگیری و ابزارهای متفاوت سنجش توصیفی از جمله این موارد هستند؛ از چالش های موجود دیگر نیز می توان به کمبود زمان برای تدریس، بالا بودن حجم مطالب کتاب های درسی، محدودیت زمانی برای اجرای صحیح ارزشیابی کیفی-توصیفی و تهیه ابزارهای ارزشیابی، خستگی و فرسودگی به دلیل فشار کاری، نداشتن تمایل و رغبت کافی برای اجرای ارزشیابی کیفی-توصیفی توسط آموزگاران با سابقه کاری بالا اشاره نمود (Javaheri, 2020; Carretero et al, 2021). با گذشت بیش از یک دهه از اجرای طرح ارزشیابی توصیفی، به نظر می رسد که این طرح با وضعیت ایده آل خود فاصله دارد و در رسیدن به اهداف مشخص شده، نتوانسته است موفق باشد و در بین مجریان این طرح نارضایتی بسیاری وجود دارد. برای نمونه اهداف طرح روشن نیست، تفسیر اطلاعات در قالب مقیاس های سلیقه ای و مشکل است. سردرگم ماندن دانش آموزان در ورود به مقاطع بالاتر و عدم ارزیابی و گرفتن بازخورد در طول و پایان سال از معلمان. از نمونه چالش های موجود در این رویکرد از ارزشیابی است (Khazai, Golamhosseini Frieze Handi & Samadi, 2017).

علی رغم شناسایی نقاط قوت و ضعف عنوان شده برای طرح ارزشیابی توصیفی، مطالعات انجام شده، مبتنی بر اجرای این طرح در آموزش های حضوری بوده است. ارزشیابی توصیفی در آموزش مجازی یکی از نوآوری های آموزشی است که در اثر تعطیلی اجباری مدارس به خاطر ویروس کشنده ی کووید ۱۹ مورد تغییرات به وجود آمده. عنایت سیاست گذاران نظام آموزشی و مدیران و معلمان دوره دبستان قرار گرفت. در رویکرد ارزشیابی از کمی به کیفی تحت تأثیر دگرگونی هایی در نظریات روان شناسی و برخی دیدگاه های فلسفی معاصر است. یکی از رویکردهای جدید در دانش جدید روان شناسی یادگیری رویکرد سازنده گرایی^۱ (طرح سازنده گرایی به عنوان یک نظریه ی یادگیری برای نخستین بار در 2002 (Vnschytل) به زعم می باشد

¹ Constructivism

در کنفرانس آموزش ریاضیات مونترال عرضه گشت و از آن Ernst von Glasersfeld سال ۱۹۸۳ از طرف پس سازنده‌گرایی به‌عنوان نظریه‌ای بسیار قابل توجه در سطح بین‌المللی معروف شد. سازنده‌گرایی ریشه‌های چندگانه‌ای در روانشناسی و فلسفه‌ی قرن بیستم دارد در این دیدگاه هدف از یادگیری به دست‌آوردن دانش از بیرون نیست. بلکه ساختن و بازسازی همیشگی دستگاه شناختی و عاطفی و سرانجام (این نظریه، تأثیرات عمیقی بر رویکردهای یادگیری و تدریس نهاد 2003 (Saif) عمل می‌باشد به عقیده‌ی و چشم‌انداز و نوع نگاه به حقیقت یادگیری و پیرو آن آموزش، تدریس، فراگیر، محتوی، نقش معلم و محیط و بدیهی است که بر مبنای این اندیشه، مقوله‌ی یادگیری و پیرو آن (Entehayi Arani et al, 2014; Salehi Omran, & Abedini Baltork, 2016; Zajda, 2018) یادگیری را از بن دچار دگرگونی نمود . مفاهیم مرتبط با آموزش و تعلیم و تربیت نیز دچار تغییر و تحول و باز تعریف در چارچوب‌های مفهومی مفروضه اصلی رویکرد سازنده‌گرایی این است که ابزارها . تازه‌ای می‌شوند که ارزشیابی از آن جمله است و روش‌های سنجش در این رویکرد باید به گونه‌ای طراحی شوند که بتوانند یادگیری‌های پیچیده (تفکر، حل مسأله، خلاقیت و ...) را به جای دانش و مهارت‌های ساده و پایه، مانند؛ درک و فهم، حل مسأله، استدلال، تفکر و کاربرد آموخته‌ها در شرایط واقعی بسنجند. به‌طور کلی مقصود ارزشیابی در این رویکرد، عرضه بازخوردهای پیاپی به دانش‌آموز و آموزگار برای شناسایی نقاط ضعف و قوت خویش و انجام اقدامات جبرانی، مشخص کردن و میزان دستیابی به انتظارات برنامه می‌باشد (Sarabi & Ahmadi, 2017) .

با توجه به بررسی ادبیات موجود در زمینه نقاط قوت و ضعف ارزشیابی توصیفی در آموزش آنلاین (مجازی) می‌توان به نظریات (Kaveh Noushabadi & Lotfi Mofard Niasri, 2021) اشاره کرد که در پژوهش خویش عنوان می‌کنند آموزش آنلاین، یک فرایند ارزشیابی آنلاین و مجازی مناسب را طلب می‌کند. شیوه‌های ارزشیابی مرسوم برای آموزش حضوری طراحی شده است لذا پاسخگویی مناسبی برای ارزیابی آنلاین نیستند. بزرگ‌ترین دغدغه مؤسسات آموزشی در شرایط کرونا مسئله اخلاق و تعهد به پاسخگویی توسط خود فراگیر و مسئله اعتبار پاسخگویی است. با وجود اینکه شیوه‌هایی برای ارزشیابی آنلاین ارائه می‌شود، اما اکثر قریب به اتفاق آن‌ها از عدم اعتبار در پاسخگویی رنج می‌برند و با آن‌ها نمی‌توان ارزشیابی واقعی از آموخته‌های دانش‌آموزان را انجام داد. چه بسا اگر رویکرد و نگاه خود و ارزشیابی آموزشی را تغییر دهیم و از سنجش از آموزش به سمت ارزشیابی در خدمت و برای آموزش حرکت کنیم و در سطح گسترده برنامه‌ریزی درسی و نیز توسط گروه‌های آموزشی روش‌های جایگزین اثربخشی را برای ارزشیابی ارائه شود و به جای تمرکز تنها بر یک آزمون پایانی راهکارهای دیگری نیز بیان شود فرایند آموزشی غایات خود نزدیک خواهد شد و در این راستا می‌توان با استفاده از خلاقیت روش‌های دیگری را به کار بست. (Romadhon, Sukarmin, & Budiawanti, 2021) در پژوهش خویش نشان می‌دهند با توجه به همه‌گیری بیماری کوید ۱۹ و گسترش آموزش‌های الکترونیکی، جنبه‌هایی از ارزشیابی تحت تأثیر قرار گرفته است.

بنابراین ارزشیابی آموزش الکترونیکی زمانی اثربخش خواهد بود که رشد شایستگی‌های دانش‌آموزان را تشویق کند، دانش‌آموزان را برای حل مشکلات پیچیده آماده و به آن‌ها انگیزه مداوم دهد. (Rahmi, & Oktova, 2021) در پژوهش خود تأکید دارند، اجرای ارزیابی توصیفی می‌تواند به دانش‌آموزان کمک نماید، بدین‌صورت که علاوه بر داشتن بازخورد عملکرد، یک تابع تشخیصی از نقاط ضعف دانش‌آموزان را نیز به وجود می‌آورد. (Ghanbari et al, 2019) در نتایج پژوهش خویش عنوان می‌کنند، ارزشیابی یک عنصر مهم در فرایند یاددهی-یادگیری به حساب می‌آید و می‌تواند در آموزش مؤثر باشد. (Ghanbari et al, 2019) در یافته کار خود، ارزشیابی کیفی را یک عنصر مهم در فرایند یاددهی-یادگیری به حساب می‌آورند، و معتقدند این نوع سنجش می‌تواند در تدریس و آموزش مؤثر باشد. (Mircheva, Prokopov & Legurska, 2020) نشان دادند که؛ کار هدفمند برای دستیابی به اهداف آموزشی ایجاد و نگهداری نمونه کار دانش‌آموز به‌عنوان ابزاری مناسب برای ارزیابی است. اثربخشی استفاده از نمونه کارها مطابق با ایده سازنده‌گرایی است. هر سندی در نمونه کارها باید با داده‌هایی همراه باشد اطلاعات در مورد هدف، نتیجه و بیشتر از همه پیشرفت واقعی آموزش است. این نوع ارزشیابی دانش‌آموز را به سطح بالاتری از عزت‌نفس، برای توسعه خلاقیت و مثبت بودن در مدرسه نزدیک می‌کند. در جهت چالش‌های این رویکرد ارزیابی می‌توان به نظریات (Carretero et al, 2021) اشاره نمود که در پژوهش خویش با هدف بررسی آموخته‌ها از شیوه‌های تحصیل در ایام قرنطینه کوید ۱۹ نشان داده‌اند، عدم سرعت در ارائه بازخورد مناسب و اثربخش، عدم توانایی بررسی بر عملکرد فراگیران، عدم اجرای خود ارزیابی و همسال سنجی از چالش‌ها و مشکلات ارزشیابی در فضای آنلاین است. (Garbe et al, 2020) در نتایج یافته‌های خویش با هدف ارزیابی تجربیات والدین از نحوه یادگیری فرزندانشان در هنگام تعطیلی مدارس بیان داشتند، ارزشیابی و آموزش به‌صورت آنلاین و از راه دور موجب کاهش رغبت فراگیران شده است. (Andersson, 2020) ارزیابی را کیفی به‌عنوان یک ارزشیابی مفید به‌منظور بالا بردن کیفیت آموزش و یادگیری عنوان کرده است. اما علاوه بر این، چالش‌ها در استفاده از ارزیابی و سنجش کیفی-توصیفی، پیچیدگی‌های آن در مشارکت و تعامل دانش‌آموزان و احساس امنیت در کلاس به‌عنوان یک مسأله و نیاز جدی جهت بررسی مطرح می‌گردد. (Rajabi, Arefi & khorasani, 2022) در پژوهش خویش با هدف بررسی تجارب زیسته معلمان در خصوص چالش‌ها و آسیب‌های ارزشیابی کیفی-توصیفی دوره ابتدایی، در دوره بحران کرونا، نشان داده‌اند که 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. (Hajizadeh, Aziz & kayhan, 2021) در پژوهش خویش با هدف تحلیل فرصت‌ها و چالش‌های آموزش مجازی در دوران کرونا و رهیافت توسعه آموزش مجازی در پساکرونا، نشان داده‌اند آموزش آنلاین باعث ضعف ارزشیابی به‌صورت عینی و کاربردی شده است. و همچنین یافته‌های این پژوهش نشان داده است که برگزاری این نوع آزمون‌ها

جهت ارزشیابی، عدم تشخیص صحت فراگیری و یادگیری را به دلیل عدم ارزشیابی و سنجش حضوری و عدم دریافت بازخورد سریع از فراگیران را در پی دارد. (Abbasi kasani et al, 2019) در پژوهش خویش عنوان می‌کنند با توجه به این که در سال تحصیلی؛ ۱۴۰۰-۱۳۹۹ تقریباً تمام کلاس‌های درس در سطح کشور تحت پوشش این نوع ارزشیابی قرار گرفته‌اند؛ بررسی نظر معلمان ابتدایی به‌عنوان مهم‌ترین عنصر تأثیرگذار در هدایت فرایند یاددهی-یادگیری، ضروری به نظر می‌رسد. از این رو مسأله اساسی در این پژوهش، نبود اطلاعات کافی در مورد نگرش معلمان نسبت به نقاط ضعف و قوت ناشی از اجرای برنامه ارزشیابی توصیفی در آموزش مجازی بوده است. (Mohebi Amin & saberi, 2019) در یافته‌های پژوهش خویش نشان داده‌اند که طرح ارزشیابی توصیفی دارای ضعف‌هایی از جمله؛ عوامل مربوط به دانش‌آموزان (راحت‌طلب شدن آن‌ها، کم شدن استرس، کاهش سواد، مشخص نشدن توانایی واقعی، سردرگمی، کاهش انگیزه تحصیلی، کاهش رقابت سازنده، جمعیت زیاد)، عوامل مربوط به معلم (وقت‌گیر بودن، سلیقه‌ای عمل کردن، نبود امکان مقایسه دانش‌آموز با خودش، ایجاد فرصت برای آموزگاران کم انگیزه، دخالت مدیران در ارزشیابی) و عوامل مربوط به والدین، رضایت نداشتن و آگاهی والدین نسبت به این رویکرد ارزشیابی است. (Seraje & Shakouri, 2020) نیز به این نتیجه رسیدند که؛ موانع زیادی در مسیر مشارکت اولیا وجود دارد که برخی از آن‌ها فقط به ارزشیابی توصیفی مربوط می‌شود. (Mortazavi et al, 2020) در یافته‌های کار خود نشان داده‌اند، ارزشیابی توصیفی در اجرا با چالش‌های شناسایی شده در چهار مقوله اصلی؛ چالش‌های سیاست‌گذاری، چالش‌های اجرایی- آموزشی، چالش‌های مفهومی و چالش‌های فرهنگی- اجتماعی برچسب‌گذاری شده است.

با اینکه در رابطه با نقاط قوت و ضعف ارزشیابی کیفی و توصیفی در آموزش نظریات متفاوتی وجود دارد و البته بیشتر ادبیات در رابطه با ارزشیابی توصیفی در آموزش حضوری است این پژوهش درصدد است تا این رویکرد ارزشیابی را در آموزش از راه دور و آنلاین با توجه به تجربه معلمان متخصص در این حوزه به دقت مورد بررسی قرار دهد.

در این راستا، پژوهش حاضر در نظر دارد پرسش‌های زیر را مورد بررسی و آزمون قرار دهد:

- ۱- نقاط قوت ارزشیابی توصیفی در دوره‌ی آموزش مجازی از منظر معلمان ابتدایی کدامند؟
- ۲- نقاط ضعف ارزشیابی توصیفی در دوره‌ی آموزش مجازی از منظر معلمان ابتدایی کدامند؟

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر بر اساس طرح پژوهش ترکیبی (اکتشافی- متوالی) و با استفاده از دو روش پدیدارشناسی و پیمایشی انجام گرفت که از لحاظ هدف کاربردی است. مشارکت‌کنندگان بخش کیفی شامل مدرسان ارزشیابی توصیفی، راهبران آموزشی، سرگروه‌های آموزشی و معلمان ابتدایی در استان مازندران می‌باشند. ابزار گردآوری اطلاعات در بخش کیفی، مصاحبه نیمه‌ساختارمند بود، که براساس نمونه‌گیری هدفمند ۱۶ نفر به‌عنوان نمونه تا معیار اشباع داده‌ها و تکرار اطلاعات انتخاب شدند. مشخصات مشارکت‌کنندگان در

پژوهش در جدول شماره (۱) آورده شده است. اعتبار و روایی ابزار پژوهش بر اساس اعتبار، انتقال پذیری، قابلیت اطمینان و قابلیت تأیید بررسی و تأیید گردید. روش تجزیه و تحلیل، تحلیل مضمون (فراگیر، سازمان دهنده و پایه) بود.

در مرحله کمی با توجه به هدف و ماهیت پژوهش از روش پیمایشی استفاده شد. جامعه آماری در بخش کمی کلیه معلمان ابتدایی استان مازندران در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ به تعداد ۹۴۶۴ نفر می باشد. که از این تعداد ۶۹۵۶ نفر زن و ۲۵۰۸ نفر مرد بودند. جهت نمونه گیری با توجه به گستردگی استان مازندران و به علت پراکندگی و گسترده بودن جامعه مورد نظر، از روش نمونه گیری خوشه ای استفاده شد بدین صورت که از مناطق شرق، مرکز و غرب استان دو شهرستان انتخاب و از هر شهرستان نمونه ها به صورت تصادفی انتخاب شدند، با توجه به تعداد کل معلمان ابتدایی استان تعداد نمونه ای آن با کمک جدول نمونه گیری کرجسی و مورگان (۱۹۷۰)، ۳۷۰ نفر برآورد شده است. برای گردآوری اطلاعات مورد نیاز پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد، که بر اساس داده های بخش کیفی در ۶ طیف و ۴۴ گویه طراحی گردید که بر مبنای مقیاس لیکرت تنظیم شد. روایی صوری و محتوایی پرسشنامه از سوی صاحب نظران و متخصصان CVI تأیید شد. پایایی ابزار پژوهش با استفاده از ضریب آلفای کرانباخ، بررسی و مقدار آن ۰/۹۳۷ محاسبه شد. و برای تحلیل داده های کمی نیز از روش های آماری تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد.

جدول ۱. مشخصات مشارکت کنندگان

پست سازمانی	میزان تحصیلات	سابقه تدریس به سال	جنسیت		شرکت کننده	پست سازمانی	میزان تحصیلات	سابقه تدریس به سال	جنسیت		شرکت کننده
			مرد	زن					مرد	زن	
آموزگار سوم	ارشد	۱۴		*	۹	مدرس ارزشیابی	لیسانس	۲۹		*	۱
آموزگار سوم	لیسانس	۲۲		*	۱۰	راهبر آموزشی	ارشد	۱۴		*	۲
آموزگار دوم	لیسانس	۳		*	۱۱	راهبر آموزشی	ارشد	۲۸		*	۳
آموزگار دوم	لیسانس	۹		*	۱۲	سرگروه سوم	لیسانس	۹		*	۴
آموزگار ششم	لیسانس	۵		*	۱۳	سرگروه پنجم	ارشد	۱۵		*	۵
آموزگار دوم	ارشد	۵		*	۱۴	آموزگار اول	لیسانس	۴		*	۶
آموزگار چند پایه	لیسانس	۲		*	۱۵	آموزگار چهارم	لیسانس	۳		*	۷
آموزگار ششم	لیسانس	۴		*	۱۶	آموزگار پنجم	لیسانس	۵		*	۸

در این جدول مشخصات مشارکت‌کنندگان، به تفکیک جنس، سابقه تدریس، میزان تحصیلات و پست سازمانی آورده شده است.

یافته‌های پژوهش

سؤال (اول) پژوهش: نقاط قوت ارزشیابی توصیفی در آموزش مجازی کدامند؟

یافته‌های بخش کیفی: یافته‌های پژوهشی مربوط به سؤال اول در جدول (۲) ارائه شده است.

جدول ۲. دسته‌بندی مضامین شناسایی شده در قالب مضمون‌های مربوط به نقاط قوت

مضمون فرآگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه
نقاط قوت ارزشیابی توصیفی در آموزش مجازی	افزایش سرمایه روان‌شناختی و تشریک‌مساعی	دانش‌آموز محوری کشف توانایی‌ها افزایش دوستی و رفاقت افزایش عزت‌نفس دانش‌آموزان افزایش روحیه خودباوری کسب مهارت تفکر انتقادی فرصتی برای تبادل تجارب ایجاد جو کلاسی پر نشاط ایجاد جو تفاهم و تشریک‌مساعی افزایش مشارکت
	بهبود جریان یادگیری	تنوع محتوی تسهیلگری معلم ماندگاری فایل‌های تدریس آگاهی والدین از جریان آموزشی امکان مشاهده‌ی مجدد فعالیت‌ها آموزش به افراد دارای مشکلات جسمی دسترسی آسان پوشه کار

همان‌طور که در جدول (۲) مشاهده می‌شود در ارتباط با سؤال اول پژوهش عوامل مختلفی شناسایی شد. بنابراین در ادامه‌ی پاسخگویی به سؤال اول پژوهش و با استفاده از نتایج مصاحبه‌های نیمه‌ساختار یافته، با الهام از ادبیات نظری و تجربی موضوع، مضامین شناسایی شده به یک مضمون فرآگیر نقاط قوت ارزشیابی توصیفی در آموزش مجازی و دو مضمون سازمان دهنده افزایش سرمایه روان‌شناختی و تشریک‌مساعی و بهبود جریان یادگیری و ۱۷ مضمون پایه دانش‌آموز محوری، کشف توانایی‌ها، افزایش دوستی و رفاقت، افزایش عزت‌نفس دانش‌آموزان، افزایش روحیه خودباوری، کسب مهارت تفکر انتقادی، فرصتی برای تبادل تجارب، ایجاد جو کلاسی پر نشاط، ایجاد جو تفاهم و تشریک‌مساعی، افزایش مشارکت، تنوع محتوی، تسهیلگری معلم، ماندگاری فایل‌های تدریس، آگاهی والدین از جریان آموزشی، امکان مشاهده‌ی مجدد فعالیت‌ها، آموزش به افراد دارای مشکلات جسمی و دسترسی آسان پوشه کار دسته‌بندی شد.

جدول ۳. نمونه مصاحبه انجام شده در مورد نقاط قوت ارزشیابی توصیفی در آموزش مجازی

نقاط قوت ارزشیابی توصیفی در آموزش مجازی	
مضامین	گزاره‌های کلامی
تنوع محتوی	قبلاً تدریس معلم فقط در کلاس ارائه می‌شد، اما الان محتوای درس در قالب‌های متفاوت در اختیار بچه‌ها قرار می‌گیرد، مانند، فایل صوتی، متنی، ویدئویی، پاورپوینت و... در اختیار بچه‌ها قرار می‌گیرد، متقابلاً تکالیف آن‌ها هم به همین صورت برای معلم ارسال میشه (مشارکت‌کننده ۲ و ۱۰).
تسهیلگری معلم	سعی کردم، به‌عنوان معلم تسهیلگر فقط دانش‌آموزان را رهبری نکنم و به دنبال سرگرم کردن آن‌ها نباشم یا تلاش نکردم که دانش‌آموزان را به سمت خاصی هدایت کنم. به دانش‌آموزان کمک کردم که با انتخاب بهترین راه در کمترین زمان، بیشترین مشارکت ممکن را داشته باشن، و اونها رو به یادگیری، گفتگو و تلاش بیشتر در این مسیر دعوت کردم، اونها رو به برقراری ارتباط، خودسنجی و خودارزیابی تشویق کردم (مشارکت‌کننده ۷ و ۱۳).
دانش‌آموز محوری	ارزشیابی توصیفی به‌صورت مجازی مسؤلیت بچه‌ها رو بیشتر می‌کنه، بیشتر از دانش‌آموز فعالیت می‌خواد، حتی بعضی از بچه‌ها قسمتی از کتاب رو به دلخواه تدریس می‌کردند و یا محتوایی رو تولید می‌کردند، کلاس دانش‌آموز محور بود، بچه‌ها رو به‌صورت عملی مورد سنجش قرار می‌دادیم که از نقطه قوتش هست (مشارکت‌کننده ۱۴ و ۱۲ و ۱۵).
امکان مشاهده‌ی مجدد فعالیت‌ها	دیگه اینکه محتوایی یا تدریسی که در فضای مجازی بارگذاری شده، دانش‌آموز میتونه چندین بار اون رو ببینه تا براش رفع اشکال بشه، حتی از تدریس کلاس‌های دیگه که در فضای مجازی بارگزاری شده استفاده کنه، در صورتی که امکان تکرار تدریس در آموزش حضوری به دلیل زمان محدود وجود نداشت (مشارکت‌کننده ۱۰ و ۱).
دسترسی آسان پوشه کار	پوشه کار مجازی شده و همیشه قابل دسترسی هست، پوشه الکترونیکی از نقاط قوت طرح هست، نمایشی از زمانی که ضعف داشته و تا زمانیکه پیشرفت کرده به آسونی در دسترس هست، دسترسی به پوشه کار مجازی برای معلم تمام مدت شبانه روز و هم اینکه از اولین نمونه کار تا آخرین فعالیت در این پوشه کار وجود داره، از نقاط قوتش به حساب میاد (مشارکت‌کننده ۴، ۵ و ۸).
افزایش روحیه خودباوری	یکی دیگه از نقاط قوت ارزشیابی توصیفی در فضای مجازی اینکه به دانش‌آموز روحیه خودباوری داده چون اینجا مجبوره یاد بگیره چون ممکن هست معلم فردا ازش بپرسه و همه کار منو می‌بینن، وقتی بچه‌ها فعالیتی می‌فرستادن قبلش خیلی تمرین می‌کردن که عیب کمتری داشته باشه، در واقع کارشون رو ارزیابی می‌کردن، و مطمئن بودن که میتونن (مشارکت‌کننده ۱۴ و ۶).
فرصتی برای تبادل تجارب	در این بین گروه‌های کلاسی زیادی در بین معلمان سراسر کشور فعال شد که در آن تمامی معلمان به انتقال تجارب، ایده‌های و اشتراک گذاری تولیدات آموزشی خود اقدام کردن، همچنین تو مدرسه جلسات توجیهی نحوه‌ی کار تو فضای مجازی برای همکاران برگزار شد که ما هم برای خانواده‌ها این نوع جلسات رو برگزار کردیم (مشارکت‌کننده ۹ و ۴).
ایجاد جو کلاسی پرنشاط	برای درست کردن محتوای درسی سعی کردم لباس جدید و عکس‌های جدید بزارم تا برای دانش‌آموز تازگی داشته باشه و اونها رو جذب کنه، استفاده از آهنگ‌های شاد با تصاویر زیبا، همراه با انیمیشن‌های جذاب برای ایجاد انگیزه‌ی دانش‌آموزان استفاده می‌کردم چون برای دانش‌آموزان جذابیت داره (مشارکت‌کننده ۱۰ و ۱۴).

همان‌طور که در جدول فوق مشاهده می‌کنید، نمونه‌هایی از مصاحبه‌های انجام‌شده در مورد سؤال اول پژوهش آورده شده است.

سؤال (دوم) پژوهش: نقاط ضعف ارزشیابی توصیفی در آموزش مجازی کدامند؟

یافته‌های پژوهشی در بخش کیفی مربوط به این سؤال در جدول (۴) ارائه شده است.

جدول ۴. دسته‌بندی مضمون‌های شناسایی شده در قالب مضامین مربوط به نقاط ضعف

مضمون فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه
نقاط ضعف ارزشیابی توصیفی در آموزش مجازی	ضعف تعامل	مختل شدن فعالیت‌های گروهی عدم اطمینان به ابزارها کاهش علاقه به یادگیری آسیب روحی عدم امکان تدریس چهره به چهره سختی برقراری ارتباط عاطفی کاهش توجه به تفاوت‌های فردی ارتباط یک‌طرفه در کلاس‌ها ایجاد مشکلات تربیتی تضعیف مهارت‌های ارتباطی
	ضعف ساختاری	تعداد زیاد دانش‌آموز زیرساخت الکترونیکی ضعیف وجود بخشنامه‌های دست و پا گیر ضعف در توجیه نحوه‌ی اجرای صحیح نابرابری ساختار مالی مدارس عدم وجود معیارهای دقیق ارزشیابی
	ضعف آموزشی	کاهش تعیین سطح واقعی یادگیری کاهش زمان مفید آموزشی کاهش تلاش یادگیری دانش‌آموز افزایش دخالت‌های والدین اختلال در بازخورد مشکلات جلب توجه مشکلات اجرای روش‌های تدریس متفاوت
	ضعف جمع‌آوری داده و ارزشیابی	افزایش کار معلم مقاومت در برابر تغییرات عدم امکان مشاهده‌ی مستقیم اختلال در واقع‌نگاری

همان‌طور که در جدول (۴) مشاهده می‌شود در ارتباط با سؤال دوم پژوهش عوامل مختلفی شناسایی شد. بنابراین در ادامه‌ی پاسخگویی به سؤال دوم پژوهش و با استفاده از نتایج مصاحبه‌های نیمه‌ساختار یافته، با الهام از ادبیات نظری و تجربی موضوع، مضامین شناسایی شده به یک مضمون فراگیر نقاط ضعف ارزشیابی توصیفی در آموزش مجازی و ۴ مضمون سازمان دهنده ضعف تعامل، ضعف ساختاری، ضعف آموزشی، ضعف در جمع‌آوری داده و ارزشیابی و ۲۷ مضمون پایه مختل شدن فعالیت‌های گروهی، عدم

اطمینان به ابزارها، کاهش علاقه به یادگیری، آسیب روحی، عدم امکان تدریس چهره به چهره، سختی برقراری ارتباط عاطفی، کاهش توجه به تفاوت‌های فردی، ارتباط یک‌طرفه در کلاس‌ها، ایجاد مشکلات تربیتی، تضعیف مهارت‌های ارتباطی، تعداد زیاد دانش‌آموز، زیرساخت الکترونیکی ضعیف، وجود بخشنامه‌های دست و پا گیر، ضعف در توجیه نحوه‌ی اجرای صحیح، نابرابری ساختار مالی مدارس، عدم وجود معیارهای دقیق ارزشیابی، کاهش تعیین سطح واقعی یادگیری، کاهش زمان مفید آموزشی، کاهش تلاش یادگیری دانش‌آموز، افزایش دخالت‌های والدین، اختلال در بازخورد، مشکلات جلب توجه افزایش کار معلم، مقاومت در برابر تغییرات، عدم امکان مشاهده‌ی مستقیم، اختلال در واقع‌نگاری و مشکلات اجرای روش‌های تدریس متفاوت دسته‌بندی شد.

جدول ۵. نمونه مصاحبه انجام شده در مورد نقاط ضعف ارزشیابی توصیفی در آموزش مجازی

نقاط ضعف ارزشیابی توصیفی در آموزش مجازی	
کاهش تعیین سطح واقعی یادگیری	ممکنه خانواده تو کار برگزاری امتحان یا انجام فعالیت‌های دانش‌آموز دخالت بکنه، مثلاً راهنمایی بکنه، تصحیح بکنه و... معلم متوجه نمی‌شه که چی یادگرفته؟ و یا چی یاد نگرفته؟ در واقع سطح یادگیری نا مشخص هست (مشارکت‌کننده ۳). با وجود تمام فعالیت‌های جانبی مثل فرستادن فیلم از نحوه‌ی انجام کارشون یا فایل صوتی یا گرفتن ارتباط زنده، باز هم برای تعیین سطح واقعی یادگیری دچار مشکل هستیم، دانش‌آموزان تقریباً در یک سطح قرار می‌گیرن (مشارکت‌کننده ۵ و ۱۱).
کاهش تلاش یادگیری	با دخالت خانواده تلاش دانش‌آموز کم شده، عده‌ای از دانش‌آموزان انگیزه‌ی یادگیری خوبی دارند ولی عده‌ای نه و ارتباط کم تو آموزش مجازی راه فرار رو برای دانش‌آموزان بی‌انگیزه بیشتر کرده و چون بین معلم و دانش‌آموز فاصله هست ممکنه برای دانش‌آموز با انگیزه هم مشکلاتی به وجود بیاد و تلاششون برای یادگیری کم بشه (مشارکت‌کننده ۹ و ۱۴).
اختلال در بازخورد	در ارزشیابی مجازی امکان بازخورد فوری از معلم در بیشتر وقت‌ها گرفته می‌شه، ممکن بعد چند ساعت به یه تکلیفی بازخورد بدم، بعد معلوم هم نیست که دانش‌آموز همون لحظه بازخورد رو دریافت بکنه یا نه؟ (مشارکت‌کننده ۲). در این نوع آموزش چون داده‌های رسیده از طرف والدین و دانش‌آموزان غیر واقعی بوده پس اون راهکار و بازخوردی هم که داده میشه غیر واقعی هست (مشارکت‌کننده ۸).
افزایش کار معلم	کار معلم افزایش پیدا کرده، در واقع کارش روز و شب نمی‌شناخت، این تولید محتواهای گوناگون، تدریس، بررسی تکالیف، بازخورددهی که به تک‌تک دانش‌آموزان داده می‌شد و... زمان زیادی از معلم می‌گرفت (مشارکت‌کننده ۴). عیب دیگه اینکه تو آموزش مجازی برای معلم حریم خصوصی وجود نداره و وقت و بی وقت پیام میدن یا تماس میگیرن و انتظار پاسخدهی دارن، زمان زیادی برای تولید محتوا، کلیپ و تدریس و... لازم داره (مشارکت‌کننده ۵).
عدم امکان مشاهده‌ی مستقیم	ولی تو فضای مجازی امکان مشاهده‌ی مستقیم وجود نداره، یا با توجه به امکانات بسیار سخته، من نمی‌تونم ببینم که دانش‌آموز چطور می‌نویسه؟ توانایی دانش‌آموزان رو بررسی کنم (مشارکت‌کننده ۲). از معایب اون تو آموزش مجازی اینکه امکان مشاهده و تعامل مستقیم وجود نداره، چون تدریس رو فرایند عاطفی و فرایند سرشار از ارتباط انسانی می‌بینیم وقتی امکان مشاهده و تعامل مستقیم رو از دست می‌دیم، انگار مثل پزشک هستیم که قدرت تشخیص و تجویزمون کاهش پیدا کرده (مشارکت‌کننده ۸).

<p>در کلاس‌های حضوری گروه‌بندی می‌کردیم تا بتوانیم مهارت‌هایی رو به بچه‌ها یاد دادیم در این نوع آموزش این امکان وجود نداره (مشارکت‌کننده ۱۳ و ۱۰). دقیق نمیشه مشخص کرد که آیا تمامی اعضای گروه فعال بودن یا نه؟ (مشارکت‌کننده ۱).</p>	<p>مختل شدن فعالیت‌های گروهی</p>
<p>تعداد زیاد دانش‌آموز و حجم زیاد کتاب روی عملکرد و نحوه‌ی بازخورد دادن معلم تاثیر میزاره، با توجه به وقت کمی که معلم در اختیار داره و با توجه به اینکه همه‌ی دانش‌آموزان هم احتیاج به توجه دارن که اگه این اتفاق نیفته ممکن عواقب بدی داشته باشه و بچه‌ها از لحاظ روحی آسیب ببینن (مشارکت‌کننده ۹). بچه‌ها خسته شده بودند، گاهی استرس قطعی یا کندی اینترنت بهشون فشار می‌آورد و حتی به خاطرش گریه می‌کردن (مشارکت‌کننده ۱۳ و ۱۵).</p>	<p>آسیب روحی</p>
<p>عدم ارتباط چهره به چهره با دانش‌آموزان و مشاهده‌ی نزدیک اون‌ها و رفع اشکالات احتمالی اون‌ها (مشارکت‌کننده ۱ و ۷). دیگه اینکه برای مربی و متربی باید امکان برقراری ارتباط چهره به چهره فراهم بشه، زبان بدن بسیار مهمه، چون خود نگاه، لبخند، اخم معلم و... برای دانش‌آموز درس بود در صورتی که شبکه‌ی شاد حتی امکان لایو تو لایو رو هم نمی‌داد (مشارکت‌کننده ۱۰).</p>	<p>عدم امکان تدریس چهره به چهره</p>
<p>به روز بودن معلم‌ها در صورتی امکان‌پذیر هست که تمام بسترها آماده باشه، مثلاً دانش‌آموزی داریم که تبلت یا موبایل نداره، سرعت اینترنت بسیار پایینه و قطعی گاه و بیگاه برق، ممکن وسط تدریس برق قطع بشه و بچه بره بازی کنه و بعد دوباره بخواد در کلاس حاضر بشه، این وقفه باعث میشه تأثیر بدی بر یادگیری داشته باشه و یا موقع امتحان باعث اضطراب دانش‌آموز بشه (مشارکت‌کننده ۱).</p>	<p>زیر ساخت الکترونیکی ضعیف</p>
<p>وجود بخشنامه‌ها دست و پای معلم رو بسته و معلم رو تو مگنه قرار میده، مثلاً از نرم افزار خارجی استفاده نشه در صورتی که شبکه‌های اجتماعی دیگه ممکن هست قوی‌تر باشه و امکاناتی به ما بده که راحتتر و بهتر بتونیم مؤلفه‌های ارزشیابی توصیفی رو در اون به اجرا بزاریم (مشارکت‌کننده ۱۰).</p>	<p>وجود بخشنامه‌های دست و پا گیر</p>
<p>در بعضی از برنامه‌ها میشه سطح یادگیری دانش‌آموزان رو بررسی کرد، همه‌ی مدارس این امکان براشون فراهم نبود، ما چون در مدرسه‌ای هستیم که از توان مالی خوبی برخوردارن تونستیم نرم افزاری راه اندازی بکنیم که بچه‌ها رو همزمان روی صفحه بیاریم پرسش و پاسخ کنیم یا تکالیفش رو انجام بده و ما مشاهده کنیم، همچنین دانش‌آموز می‌تونست تو اون تایم با دوستش هم در ارتباط باشه (مشارکت‌کننده ۱۲).</p>	<p>نابرابری ساختار مالی در مدارس</p>
<p>اگه معیارهای دقیقی برای ارزشیابی توصیفی در آموزش مجازی وجود داشت و طبق اون چهارچوب حرکت می‌کردیم هم برای خانواده و هم برای معلم و دانش‌آموز بسیار راحتتر بود و معلمان هم در جمع-بندی پایان ترم سلیقه‌ای عمل نمی‌کردن، که این ضعف بزرگی در ارزشیابی هست (مشارکت‌کننده ۷ و ۱۳).</p>	<p>عدم وجود معیارهای دقیق ارزشیابی</p>

همان‌طور که در جدول (۵) مشاهده می‌کنید، نمونه‌هایی از مصاحبه‌های انجام‌شده در مورد سؤال دوم پژوهش آورده شده است.

یافته‌های بخش کمی:

آزمون سؤال اول: نقاط قوت ارزشیابی توصیفی در آموزش مجازی کدامند؟

به‌منظور پی بردن به اینکه آیا داده‌ها قابل تقلیل و یا خلاصه‌سازی به چندین عامل می‌باشد از مون بارتلت و KMO استفاده شده است، تا کفایت داده‌ها برای ورود به تحلیل عاملی تأیید شود. نتایج این آزمون‌ها در جدول زیر نشان داده شده است.

جدول ۶. آزمون کفایت نمونه بارتلت و KMO

۰/۹۳۶	اندازه کفایت نمونه KMO	
۴۰۵۷/۵۳۲	کای اسکوتر تقریبی	آزمون کروییت بارتلت
۱۳۶	درجه آزادی	
۰/۰۰۰	سطح معنی داری	

همان طور که جدول (۸) نشان می دهد آزمون کفایت نمونه KMO با مقدار ۰/۹۳۶ نشان می دهد، این مقدار بالاتر ۰/۷ است. بنابراین انجام تحلیل عاملی برای این داده ها امکان پذیر است. همچنین نتیجه آزمون بارتلت در سطح خطای کوچک تر از ۰/۰۵ معنی دار بوده و نشان می دهد که ماتریس همبستگی بین گویه ها همانی و واحد نیست. از این رو تحلیل عاملی برای کشف ساختار جدید از داده ها (ساختار عاملی) مناسب است.

جدول ۷. عوامل استخراج شده همراه با مقدار ویژه، درصد واریانس و درصد تجمعی واریانس (نقاط قوت ارزشیابی توصیفی در

دوره ی آموزش مجازی)

عامل	مقادیر اولیه			مقادیر ویژه و درصد واریانس تبیین شده بدون چرخش			مقادیر ویژه و درصد واریانس تبیین شده بعد از چرخش		
	کل	درصد واریانس	درصد تجمعی	کل	درصد واریانس	درصد تجمعی	کل	درصد واریانس	درصد تجمعی
۱	۸/۴۴۱	۴۹/۶۵۴	۴۹/۶۵۴	۸/۴۴۱	۴۹/۶۵۴	۴۹/۶۵۴	۶/۲۷۶	۳۶/۹۱۵	۳۶/۹۱۵
۲	۱/۶۶۲	۹/۷۷۶	۵۹/۴۳۰	۱/۶۶۲	۹/۷۷۶	۵۹/۴۳۰	۳/۸۲۸	۲۲/۵۱۵	۵۹/۴۳۰
۳	۰/۹۶۶	۵/۶۸۰	۶۵/۱۱۰						
۴	۰/۸۳۶	۴/۹۲۰	۷۰/۰۳۰						
۵	۰/۷۱۵	۴/۲۰۵	۷۴/۲۳۶						
۶	۰/۶۶۰	۳/۸۸۰	۷۸/۱۱۵						
۷	۰/۵۹۶	۳/۵۰۴	۸۱/۶۱۹						
۸	۰/۴۹۶	۲/۹۱۷	۸۴/۵۳۶						
۹	۰/۴۷۱	۲/۷۶۹	۸۷/۳۰۵						
۱۰	۰/۴۱۰	۲/۴۱۳	۸۹/۷۱۸						
۱۱	۰/۳۴۶	۲/۰۳۸	۹۱/۷۵۶						
۱۲	۰/۳۲۲	۱/۸۹۷	۹۳/۶۵۲						
۱۳	۰/۲۷۹	۱/۶۴۰	۹۵/۲۹۲						
۱۴	۰/۲۶۳	۱/۵۴۴	۹۶/۸۳۶						
۱۵	۰/۲۲۰	۱/۲۹۳	۹۸/۱۲۹						
۱۶	۰/۱۷۱	۱/۰۰۳	۹۹/۱۳۳						
۱۷	۰/۱۴۷	۰/۸۶۷	۱۰۰/۰۰۰						

با توجه به نتایج جدول فوق در خصوص تعیین تعداد عامل‌های استخراج شده تصمیم‌گیری می‌شود. همچنین درصد واریانس کل متغیرهای پژوهش که توسط هر عامل تبیین می‌شود نیز مشخص شده است. به‌منظور تعیین تعداد عامل‌ها به مقدار ویژه توجه می‌شود. حداقل مقدار ویژه برای انتخاب عامل‌های نهایی مقدار ۱ است و عامل‌هایی که مقدار ویژه بیشتر از ۱ داشته باشند، جزء عامل‌های نهایی محسوب می‌شوند. در این راستا نتایج جدول فوق نشان می‌دهد که دو عامل مقدار ویژه بیشتر از ۱ دارند و تعداد عامل‌های استخراج شده ۲ دسته از عوامل هستند. درصد واریانس تبیین شده توسط هر عامل نشان می‌دهد که عامل اول توانسته است ۴۹/۶۵ درصد از واریانس ۱۷ متغیر پژوهش را تبیین کند. این مقدار برای عامل دوم ۹/۷۷ درصد است. در مجموع دو عامل استخراج شده نهایی توانسته‌اند ۵۹/۴۳ درصد از واریانس تمامی متغیرهای پژوهش را تبیین کنند. از آن جایی برخی از صاحب‌نظران حداقل مقدار واریانس تبیین شده جمعی را ۰/۵۰ پیشنهاد کرده‌اند، با توجه به مقدار حاصل شده برای دو عامل که بالاتر از این مقدار است در زمینه نقاط قوت ارزشیابی توصیفی در دوره‌ی آموزش مجازی از دیدگاه معلمان ابتدایی، دو دسته از عوامل به‌عنوان عوامل نهایی در نظر گرفته شده‌اند.

جدول ۸. یافته‌های حاصل از تحلیل عاملی اکتشافی دوران یافته برای نقاط قوت ارزشیابی توصیفی در دوره‌ی آموزش مجازی

ترتیب عوامل	عامل‌ها	ردیف	گویه‌ها	بار عاملی
۱	افزایش سرمایه‌ی روان - شناختی و تشریک‌مساعی	۱	دانش آموز محوری	۰/۵۰۳
		۲	کشف توانایی‌ها	۰/۶۷۵
		۳	افزایش دوستی و رفاقت	۰/۷۹۰
		۴	افزایش عزت‌نفس دانش‌آموزان	۰/۷۷۸
		۵	افزایش روحیه خودباوری	۰/۸۰۵
		۶	کسب مهارت تفکر انتقادی	۰/۷۴۴
		۷	فرصتی برای تبادل تجارب	۰/۷۰۲
		۸	ایجاد جو کلاسی پر نشاط	۰/۸۸۳
		۹	ایجاد جو تفاهم و تشریک‌مساعی	۰/۸۳۲
		۱۰	افزایش مشارکت	۰/۸۱۵
۲	بهبود جریان یادگیری	۱۱	تنوع محتوا	۰/۴۲۴
		۱۲	تسهیل‌گری معلم	۰/۴۲۶
		۱۳	ماندگاری فایل‌های تدریس	۰/۷۵۸
		۱۴	آگاهی والدین از جریان آموزشی	۰/۶۶۲
		۱۵	امکان مشاهده‌ی مجدد فعالیت‌ها	۰/۸۳۹
		۱۶	آموزش به افراد دارای مشکلات جسمی	۰/۶۵۷
		۱۷	دسترسی آسان به پوشه کار	۰/۶۸۳

جدول فوق مربوط به بارهای عاملی بعد از چرخش (از نوع واریماکس) است. این جدول که از آن به جدول عناصر چرخش یافته تعبیر می‌شود، جدول اصلی در رابطه با متغیرهای متعلق به هر عامل هست.

میزان بار عاملی هر متغیر که مبنای اصلی تصمیم‌گیری در خصوص حفظ متغیرها است نیز گزارش شده است. با در نظر گرفتن مقدار بار عاملی قابل قبول $0/4$ برای متغیرها، نتایج نشان می‌دهد که در عامل اول 10 متغیر و در عامل دوم نیز 7 متغیر قرار گرفته‌اند. متغیرهای دانش‌آموز محوری، کشف توانایی‌ها، افزایش دوستی و رفاقت، افزایش عزت‌نفس دانش‌آموزان، افزایش روحیه خودباوری، کسب مهارت تفکر انتقادی، فرصتی برای تبادل تجارب، ایجاد جو کلاسی پرنشاط، ایجاد جو تفاهم و تشریک‌مساعی و افزایش مشارکت در عامل اول قرار گرفته‌اند که با توجه به محتوا و معنای متغیرها، عامل اول تحت عنوان افزایش سرمایه‌ی روان‌شناختی و تشریک‌مساعی نام‌گذاری شده است. همین‌طور متغیرهای تنوع محتوا، تسهیلگری معلم، ماندگاری فایل‌های تدریس، آگاهی والدین از جریان آموزشی، امکان مشاهده‌ی مجدد فعالیت‌ها، آموزش به افراد دارای مشکلات جسمی و دسترسی آسان به پوشه کار در عامل دوم قرار گرفته‌اند و تحت عنوان بهبود جریان یادگیری نام‌گذاری شده‌اند. در مجموع دو عامل افزایش سرمایه‌ی روان‌شناختی و تشریک‌مساعی و بهبود جریان یادگیری و متغیرهای در نظر گرفته شده برای هر یک از آن‌ها به‌عنوان مهم‌ترین نقاط قوت ارزشیابی توصیفی در دوره‌ی آموزش مجازی از دیدگاه معلمان ابتدایی شناخته شده‌اند.

آزمون سؤال دوم: نقاط ضعف ارزشیابی توصیفی در آموزش مجازی کدامند؟

جدول ۹. آزمون کفایت نمونه بارتلت و KMO

اندازه کفایت نمونه KMO		
۰/۹۴۶	کای اسکوتر تقریبی	آزمون کروییت بارتلت
۵۰۸۱/۲۸۵	درجه آزادی	
۳۵۱	سطح معنی‌داری	
۰/۰۰۰		

همان‌طور که در جدول فوق مشاهده می‌شود، آزمون کفایت نمونه KMO با مقدار $0/946$ حاصل شده است، این مقدار بالاتر $0/7$ است. بنابراین انجام تحلیل عاملی برای این داده‌ها امکان‌پذیر است. همچنین نتیجه آزمون بارتلت در سطح خطای کوچک‌تر از $0/05$ معنی‌دار بوده و نشان می‌دهد که ماتریس همبستگی بین گویه‌ها همبستگی و واحد نیست. از این رو تحلیل عاملی برای کشف ساختار جدید از داده‌ها مناسب است.

جدول ۱۰. عوامل استخراج شده همراه با مقدار ویژه، درصد واریانس و درصد تجمعی واریانس (نقاط ضعف ارزشیابی توصیفی)

مقادیر ویژه و درصد واریانس تبیین شده بعد از چرخش			مقادیر ویژه و درصد واریانس تبیین شده بدون چرخش			مقادیر اولیه			عامل
درصد تجمعی	درصد واریانس	کل	درصد تجمعی	درصد واریانس	کل	درصد تجمعی	درصد واریانس	کل	
۲۱/۹۵۹	۲۱/۹۵۹	۵/۹۲۹	۳۹/۷۹۴	۳۹/۷۹۴	۱۰/۷۴۴	۳۹/۷۹۴	۳۹/۷۹۴	۱۰/۷۴۴	۱
۳۵/۵۵۲	۱۳/۵۹۳	۳/۶۷۰	۴۶/۸۲۹	۷/۰۳۴	۱/۸۹۹	۴۹/۸۲۹	۷/۰۳۴	۱/۸۹۹	۲
۴۸/۶۷۷	۱۳/۱۲۵	۳/۵۴۴	۵۲/۸۸۶	۶/۰۵۸	۱/۶۳۶	۵۲/۸۸۶	۶/۰۵۸	۱/۶۳۶	۳
۵۷/۴۴۸	۸/۷۷۱	۲/۳۶۸	۵۷/۴۴۸	۴/۵۶۲	۱/۲۳۲	۵۷/۴۴۸	۴/۵۶۲	۱/۲۳۲	۴
						۶۱/۰۹۱	۳/۶۴۳	۰/۹۸۴	۵
						۶۴/۴۵۲	۳/۳۶۰	۰/۹۰۷	۶
						۶۷/۴۹۶	۳/۰۴۴	۰/۸۲۲	۷
						۷۰/۱۵۸	۲/۶۶۲	۰/۷۱۹	۸
						۷۲/۷۴۷	۲/۵۸۹	۰/۶۹۹	۹
						۷۴/۹۹۳	۲/۳۴۶	۰/۶۰۷	۱۰
						۷۷/۱۲۰	۲/۱۲۷	۰/۵۷۴	۱۱
						۷۹/۱۴۷	۲/۰۲۸	۰/۵۴۷	۱۲
						۸۱/۰۹۶	۱/۹۴۹	۰/۵۲۶	۱۳
						۸۲/۹۹۴	۱/۸۹۸	۰/۵۱۲	۱۴
						۸۴/۸۲۲	۱/۸۲۸	۰/۴۹۴	۱۵
						۸۶/۵۰۱	۱/۶۷۸	۰/۴۵۳	۱۶
						۸۸/۱۳۲	۱/۶۳۱	۰/۴۴۰	۱۷
						۸۹/۷۲۷	۱/۵۹۵	۰/۴۳۱	۱۸
						۹۱/۱۹۳	۱/۴۶۵	۰/۳۹۶	۱۹
						۹۲/۵۳۴	۱/۳۴۱	۰/۳۶۲	۲۰
						۹۳/۸۶۵	۱/۳۳۱	۰/۳۵۹	۲۱
						۹۵/۰۶۱	۱/۱۹۶	۰/۳۲۳	۲۲
						۹۶/۲۱۹	۱/۱۵۸	۰/۳۱۳	۲۳
						۹۷/۲۹۰	۱/۰۷۱	۰/۲۸۹	۲۴
						۹۸/۲۳۳	۰/۹۴۳	۰/۲۵۵	۲۵
						۹۹/۱۶۷	۰/۹۳۴	۰/۲۵۲	۲۶
						۱۰۰/۰۰۰	۰/۸۳۳	۰/۲۲۵	۲۷

نتایج جدول فوق در خصوص تعیین تعداد عامل‌های استخراج شده به‌عنوان نقاط ضعف ارزشیابی توصیفی در دوره‌ی آموزش مجازی نشان می‌دهد که چهار عامل مقدار ویژه بیشتر از ۱ دارند و تعداد عامل‌های استخراج شده ۴ دسته از عوامل هستند. درصد واریانس تبیین شده توسط هر عامل نشان می‌دهد که عامل اول توانسته است ۳۹/۷۹ درصد از واریانس ۲۷ متغیر پژوهش، عامل دوم ۷/۰۳ درصد، عامل سوم ۶/۰۵ درصد و عامل چهارم نیز توانسته است ۴/۵۶ درصد از واریانس تمامی متغیرها را تبیین کند. در مجموع چهار عامل استخراج شده نهایی توانسته‌اند ۵۷/۴۴ درصد از واریانس تمامی متغیرهای پژوهش را تبیین کنند. از آنجایی برخی از صاحب‌نظران حداقل مقدار واریانس تبیین شده تجمعی را ۰/۵۰ پیشنهاد

کرده‌اند، با توجه به مقدار حاصل شده برای چهار عامل که بالاتر از این مقدار است در زمینه نقاط ضعف ارزشیابی توصیفی چهار دسته از عوامل به‌عنوان عوامل نهایی در نظر گرفته شده‌اند.

جدول ۱۱. یافته‌های حاصل از تحلیل عاملی اکتشافی دوران یافته برای نقاط ضعف ارزشیابی توصیفی در آموزش

مجازی

ترتیب عوامل	عامل‌ها	ردیف	گویه‌ها	بار عاملی		
۱	ضعف تعامل	۱۸	مختل شدن فعالیت‌های گروهی	۰/۶۶۳		
		۱۹	عدم اطمینان به ابزارها	۰/۵۲۳		
		۲۰	کاهش علاقه به یادگیری	۰/۶۳۵		
		۲۱	آسیب روحی	۰/۷۳۱		
		۲۲	عدم امکان تدریس چهره به چهره	۰/۷۴۹		
		۲۳	سختی برقراری ارتباط عاطفی	۰/۷۶۷		
		۲۴	کاهش توجه به تفاوت‌های فردی	۰/۷۰۵		
		۲۵	ارتباط یک‌طرفه در کلاس‌ها	۰/۷۱۳		
		۲۶	ایجاد مشکلات تربیتی	۰/۵۷۵		
		۲۷	تضعیف مهارت‌های ارتباطی	۰/۶۵۶		
۲	ضعف ساختاری	۲۸	تعداد زیاد دانش‌آموز	۰/۵۰۸		
		۲۹	زیرساخت الکترونیکی ضعیف	۰/۴۰۱		
		۳۰	وجود بخشنامه‌های دست و پا گیر	۰/۷۸۶		
		۳۱	ضعف در توجه نحوه اجرای صحیح	۰/۶۶۹		
		۳۲	نابرابری ساختار مالی مدارس	۰/۷۶۰		
		۳۳	عدم وجود معیارهای دقیق ارزشیابی	۰/۶۲۳		
		۳۴	کاهش تعیین سطح واقعی یادگیری	۰/۵۸۱		
		۳۵	کاهش زمان مفید آموزشی	۰/۷۲۹		
		۳۶	کاهش تلاش یادگیری دانش‌آموز	۰/۷۳۲		
		۳۷	افزایش دخالت‌های والدین	۰/۴۱۲		
۳	ضعف آموزشی	۳۸	اختلال در بازخورد	۰/۶۰۵		
		۳۹	مشکلات جلب توجه	۰/۶۵۳		
		۴۰	مشکلات اجرای روش‌های تدریس متفاوت	۰/۴۴۲		
		۴۱	افزایش کار معلم	۰/۷۶۴		
		۴۲	مقاومت در برابر تغییرات	۰/۵۲۹		
		۴۳	عدم امکان مشاهده مستقیم	۰/۵۱۶		
		۴۴	اختلال در واقع‌نگاری	۰/۵۳۲		
		۴	ضعف جمع‌آوری داده و ارزشیابی			

جدول فوق مربوط به بارهای عاملی بعد از چرخش (از نوع واریماکس) است. با در نظر گرفتن مقدار بار عاملی قابل قبول ۰/۴ برای متغیرها، که در عامل اول ۱۰ متغیر، در عامل دوم ۶ متغیر، در عامل سوم ۷ متغیر و در عامل چهارم نیز ۴ متغیر قرار گرفته‌اند.

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به نتایج حاصل از مصاحبه نیمه ساختارمند، عواملی که نقاط قوت ارزشیابی توصیفی در آموزش مجازی پژوهش حاضر را به دنبال داشت در قالب ۲ مضمون سازمان‌دهنده و ۱۷ مضمون پایه استخراج گردید. در پژوهش حاضر مضامین سازمان‌دهنده و اصلی افزایش سرمایه روان‌شناختی و تشریک‌مسابی و بهبود جریان یادگیری استخراج گردید. مشارکت‌کنندگان عقیده دارند که یکی از مهم‌ترین نقطه‌ی قوت ارزشیابی توصیفی در آموزش مجازی افزایش سرمایه روان‌شناختی و تشریک‌مسابی بوده است. که در قالب مضامین دانش‌آموز محوری، کشف توانایی‌ها، افزایش عزت‌نفس دانش‌آموزان، افزایش روحیه خودباوری، کسب مهارت تفکر انتقادی، فرصتی برای تبادل تجارب، ایجاد جو کلاسی پرنشاط، ایجاد جو تفاهم و تشریک‌مسابی و افزایش مشارکت شناخته می‌شود. یافته‌های حاصل از تحلیل عاملی اکتشافی برای نقاط قوت ارزشیابی توصیفی مجازی، نیز نشان داده است که، ۱۰ متغیر، در عامل اول قرار گرفته‌اند که با توجه به محتوا و معنای متغیرها، عامل اول تحت عنوان افزایش سرمایه‌ی روان‌شناختی و تشریک‌مسابی نام‌گذاری شده است.

در راستای پژوهش حاضر یافته‌های حاصله از مطالعات (Adib, 2019) نیز نشان می‌دهد تحلیل عمیق روایت‌های معلمان و نتایج حاصل از آن، موجب شناسایی و دسته‌بندی شش مزیت نظیر پویا شدن فرایند ارزشیابی، کاهش منطقی استرس، افزایش اعتماد به نفس، مطابقت با معیارهای سنجش اصیل، حل مشکل مردودی، رشد مهارت قضاوت و تقویت روحیه‌ی همکاری شده است. همچنین (Naveedi, 2018) بیان می‌کند ارزشیابی توصیفی بر کاهش اضطراب دانش‌آموزان تأثیر دارد. (Rahmi & oktova, 2021) در پژوهش خویش تأکید می‌کنند ارزشیابی توصیفی در آموزش و فراگیری دانش‌آموزان کمک کننده است. از دیگر پژوهش‌های همخوان و هم جهت با پژوهش حاضر می‌توان به مطالعات و نتایج بررسی‌های (Alaei & Mohammadpour, 2019)، (Ahmadpuri & Sheikhzadeh Takabi, 2017)، اشاره کرد.

اما در یافته‌های پژوهش (Kafshgar, 2019) اجرای طرح ارزشیابی توصیفی از دیدگاه معلمان کارشناسان آموزش و والدین موجب تغییر در رفتار دانش‌آموزان کاهش استرس در امتحانات و اصلاح روابط دانش‌آموز، معلم و والدین نشده است و همچنین کارشناسان آموزش و معلمان در حد متوسط و والدین در حد کمی با تداوم طرح موافق هستند در تداوم همین بیان در پژوهش (Rajabi, Arefi & khorasani, 2022) با توجه به بررسی تجارب زیسته معلمان در خصوص چالش‌ها و آسیب‌های ارزشیابی کیفی در دوره بحران کرونا، این یافته حاصل شد که معلمان در عملیاتی نمودن اهداف و اصول این ارزشیابی با چالش‌های متعددی رو به رو شده‌اند و از مهم‌ترین آن‌ها می‌توان به کاهش کیفیت ارزشیابی از آموخته‌های یادگیرندگان به دلیل امکانات محدود در ارائه‌ی بازخوردها و کاهش سواد دانش‌آموزان در مهارت‌های اساسی اشاره نمود. در نتایج یافته‌های (Bahalu & Goya, 2019) یکی از عمده مشکلات معلمان در رابطه با ارزشیابی توصیفی عدم آشنایی آنان با مبانی فلسفی آن و تقاضاهای بی برنامه از آنان در تغییرات مداوم

در چگونگی اجرای ارزشیابی توصیفی بیان شده است. اصرار جامعه به خصوص والدین و بخش‌های اداری مؤسسات آموزشی، به تبدیل کیفیت یادگیری دانش‌آموزان به کمیت و عدد است، که این امر متخصصان آموزشی را سردرگم کرده و در دور باطل انداخته است. همچنین بیشتر معلمان نگران کم‌کاری دانش‌آموزان به دلیل اطمینان از ارتقا به پایه بعدی هستند.

یکی از یافته‌ها دانش‌آموز محوری (یادگیرنده محوری) است. در تبیین این مورد باید گفت، دانش‌آموز بر طبق نیاز و شرایط ویژه‌ای که در آن قرار دارند به دنبال مطالب آموزشی است. در این شرایط معلم از طریق رسانه در دسترس است و دانش‌آموزان نمی‌توانند همیشه سؤالات خود را از او بپرسند. آن‌ها باید با توجه به فایل‌ها و فیلم‌های ارسالی معلم، مطالب را دنبال کنند تا بتوانند به مسائل کتاب پاسخ دهند. به همین خاطر دائم به تلاش و مطالعه برای یادگیری می‌پردازند. این نوع یادگیری بسیار عمیق‌تر و ماندگارتر از یادگیری‌ای است که در کلاس‌های حضوری از طریق سخنوری معلم شکل می‌گیرد. همچنین به نظر می‌رسد مضامین مطرح شده به نوعی به مساله ارتباط و نقش مؤثر آن در تغییر رفتار یادگیرندگان مورد توجه بوده است بطوریکه در ارتباط مؤثر از طریق رسانه‌ها، محیط یادگیری به سمت یادگیرنده محور حرکت می‌کند و پاسخگوی نیازها و مقتضیات خاص مخاطبان خواهد بود. همچنین به نظر می‌رسد ترکیب آموزش با رسانه و روش‌های جدید فناورانه موجب می‌شود دانش‌آموزان و معلمان خواسته یا ناخواسته به سمت کشف مهارت‌ها و توانمند شدن در عرصه فناوری حرکت نمایند، یکی از پیامدهای مثبت دوره کرونا، افزایش دانش، مهارت و توانمندی‌های معلمان و دانش‌آموزان و همچنین بهبود نگرش بسیاری از معلمان نسبت به آموزش‌های مجازی است.

یکی دیگر از مضامین استخراج شده، بهبود جریان یادگیری می‌باشد. بهبود یادگیری خود در قالب مضامین تنوع محتوی، تسهیلگری معلم، ماندگاری فایل‌های تدریس، آگاهی والدین از جریان آموزشی، امکان مشاهده‌ی مجدد فعالیت‌ها، آموزش به افراد دارای مشکلات جسمی و دسترسی آسان پوشه کار شناخته می‌شود. یافته‌های حاصل از تحلیل عاملی اکتشافی نیز نشان داده است که، در عامل دوم ۷ متغیر قرار گرفته است. که تحت عنوان بهبود جریان یادگیری نام‌گذاری شده‌اند. که این نتایج با نتایج به‌دست‌آمده از داده‌های بخش کیفی همسو می‌باشد. پژوهش (Ahmadpuri & Sheikhzadeh Takabi, 2017) حاکی بر این است که ارزشیابی توصیفی با ویژگی‌هایی همچون: پویایی، بازخورد، کیفی بودن، تنوع بخشیدن به ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات، تغییر کارنامه یا گزارش پیشرفت تحصیلی، تغییر مقیاس فاصله‌ای به مقیاس رتبه‌ای، فرایندی و همه جانبه گرایی همراه است و چنانچه به نحو مطلوب اجرا گردد، نتایجی همچون بهبود جریان یادگیری، افزایش بهداشت روانی کلاس درس، افزایش اعتماد به نفس، افزایش روحیه‌ی تفکر انتقادی و... در دانش‌آموزان را در پی خواهد داشت. (Kim & Asbury, 2020) نیز در پژوهش خویش به این مسئله اشاره می‌کنند. در پژوهش (Salehi et al, 2015) ارزشیابی توصیفی، ابزاری برای امکان استفاده از روش‌های متعدد در ارزیابی اثربخش دانش‌آموزان شناسایی شده است. (Rahmi &

(oktova, 2021) در یافته‌های خویش به مؤلفه‌های بهبود جریان یادگیری در قالب ارزشیابی توصیفی اشاره می‌کند. همچنین (Sevari, 2015) از پیامدهای طرح ارزشیابی توصیفی به تثبیت یادگیری، امکان ارزشیابی آموزشی همزمان از چند نفر و کاهش اضطراب امتحان در تسریع جریان یادگیری نام برده است. اما (Hajizadeh, Aziz & kayhan, 2021) با تحلیل فرصت‌ها و چالش‌های آموزش مجازی در دوران کرونا و رهیافت توسعه آموزش مجازی در پسا کرونا، در کار خود نشان داده‌اند که آموزش آنلاین و از راه دور باعث ضعف ارزشیابی به صورت عینی و کاربردی شده است. این مسئله جریان یادگیری را برای فراگیران با خطر مواجه می‌کند. این یافته در نتایج پژوهش (Carretero et al, 2021) نیز نشان داده شده است.

در این رابطه به نظر می‌رسد بر خلاف آموزش‌های حضوری مواد و محتوای آموزش در ترکیب با فناوری ارائه می‌شود از این رو معلم نقش تسهیل‌گر را دارد و دانش‌آموز روش‌ها و مواد یادگیری را انتخاب می‌کند، (محتوایی که متنوع است و جذابیت دارد) معلم به پرسش‌های دانش‌آموزان پاسخ می‌دهد و همچنین پیشنهادهایی بر اساس تجربه دانش‌آموزان به آن‌ها ارائه می‌دهد تا همه دانش‌آموزان بتوانند بر اساس شرایط خاص خودشان قابلیت‌های تعیین شده را کسب نمایند. در این رابطه اصل یادگیری در حد تسلط شکل خواهد گرفت. در خصوص تنوع محتوا نیز به نظر می‌رسد، هر دانش‌آموزی دارای یک روش یادگیری متفاوت است، بعضی از آن‌ها یادگیرنده بصری هستند، درحالی‌که برخی دوست دارند از طریق صدا یاد بگیرند. در شرایط یکسان، بعضی از آن‌ها در کلاس درس پیشرفت می‌کنند و برخی دیگر انفرادی هستند که در جمع حواسشان پرت می‌شود. یادگیری آنلاین، با طیف وسیعی از گزینه‌ها و منابع، می‌تواند به روش‌های متفاوتی شخصی‌سازی شود. این بهترین راه برای ایجاد یک محیط یادگیری متناسب با نیازهای هر دانش‌آموز است. استفاده از تنوع تدریس و محتوا با توجه به عدم محدودیت زمانی حضور معلم و دانش‌آموز در آموزش فرصت بیشتری در اختیار دانش‌آموز برای انجام فعالیت‌ها قرار می‌دهد.

در پاسخ و تبیین سؤال دوم پژوهش حاضر با توجه به نتایج حاصل از مصاحبه نیمه‌ساختارمند، عواملی که نقاط ضعف ارزشیابی توصیفی در آموزش مجازی پژوهش حاضر را به دنبال داشت در قالب ۴ مضمون سازمان‌دهنده و ۲۷ مضمون پایه استخراج گردید. در پژوهش حاضر مضامین سازمان‌دهنده و اصلی ضعف تعامل، ضعف ساختاری، ضعف آموزشی و ضعف جمع‌آوری داده و ارزشیابی، استخراج گردید. مشارکت-کنندگان عقیده دارند که یکی از مهم‌ترین نقطه ضعف ارزشیابی توصیفی در آموزش مجازی ضعف تعامل می‌باشد. که در قالب مضامین، مختل شدن فعالیت‌های گروهی، عدم اطمینان به ابزارها، کاهش علاقه به یادگیری، آسیب روحی، عدم امکان تدریس چهره به چهره، سختی برقراری ارتباط عاطفی، کاهش توجه به تفاوت‌های فردی، ارتباط یک‌طرفه در کلاس‌ها، ایجاد مشکلات تربیتی و تضعیف مهارت‌های ارتباطی شناخته می‌شود. یافته‌های حاصل از تحلیل عاملی اکتشافی برای نقاط ضعف ارزشیابی توصیفی در دوره‌ی آموزش مجازی، نشان داده است که ۱۰ متغیر در عامل اول قرار گرفته‌اند که با توجه به محتوا و معنای متغیرها، عامل اول تحت عنوان ضعف تعامل نام‌گذاری شده است. که یافته‌های این بخش نیز با

یافته‌های حاصل از داده‌ها بخش کیفی هماهنگ می‌باشد. از این منظر می‌توان به نتایج پژوهش‌هایی نظیر (Alaei & Mohammadpour, 2019) که مهم‌ترین ضعف اجرای ارزشیابی توصیفی را تعداد بالای دانش‌آموزان در کلاس، عدم تعامل درست دانش‌آموزان و معلم و عدم اعتقاد اغلب والدین به ارزشیابی توصیفی می‌باشند، نام برد. همچنین مهم‌ترین تهدیدهای ارزشیابی توصیفی در این تحقیق عدم امکان مقایسه دقیق بین دانش‌آموزان از نظر میزان یادگیری و پیشرفت تحصیلی است. (Fatehnejad, and Andishmand, 2019) در رابطه با کاربرد ارزشیابی توصیفی به افت شدید انگیزه در دانش‌آموزان تیزهوش، نامفهوم بودن اظهارات ارزشیابی و نیاز به توضیح مجدد والدین یا دانش‌آموزان، دشواری تعیین سطح دانش در دانش‌آموزان، عدم سواد دانش‌آموزان به دلیل نوع ارزشیابی، مشکلات ارزشیابی ترم پایانی و جمع‌بندی آن در کار خود اشاره می‌کنند. شباهت و همسویی با پژوهش حاضر در قالب یافته‌های این مؤلفه مورد بررسی در نتایج کار (Mohebi Amin, saberi, 2019) هم آمده است. همچنین در مطالعه‌ی (Shahidi & Zarif Sanaee, 2013) بحث تعامل در محیط آموزش مجازی، بسیار پیچیده‌تر از آموزش سنتی است. این در حالی است که برخلاف یافته‌های پژوهش حاضر، در کار (Wu et al, 2021) مشخص شد که میانگین نمرات آزمون تکوینی دانش‌آموزانی که آزمون ارزشیابی را به‌صورت الکترونیکی گذرانده‌اند بالاتر از نمره کسانی است که در کلاس درس قبول شده‌اند. همین نکته کافی است تا متخصصان آموزش را وا دارد تا بیشتر از پیش به مسأله تعامل در این محیط بیندیشند. اکنون که ما در عصر اطلاعات و ارتباطات به سر می‌بریم و مدارس ما ناگزیر از تغییر یافتن به شیوه‌های نوین است، باید تعامل در محیط الکترونیکی بسیار دقیق و اندیشمندانه طراحی شود تا به هدف آموزش که همان انتقال صحیح و کامل مطالب به فراگیر می‌باشد، دسترسی پیدا کنیم. تعامل بیشتر درصدد است تا دانش‌آموزان را با یکدیگر، معلمان و اشکال غیرانسانی محتوا درگیر کند. یکی از یافته‌ها مختل شدن فعالیت‌های گروهی بود در تبیین این مورد باید گفت، عدم امکان فعالیت گروهی در فضای مجازی، یکی دیگر از ضعف‌های موجود در این فضا می‌باشد. یکی از آیتم‌های مهم ارزشیابی توصیفی در ایجاد یادگیری مطلوب و عمیق، فعالیت کردن به شکل گروهی است. در آموزش حضوری آموزگار به‌راحتی دانش‌آموزان را گروه‌بندی کرده و میزان و نحوه فعالیت همه‌ی افراد گروه را زیر نظر دارد. در صورتی‌که در فضای مجازی چنین امکانی وجود ندارد. او می‌تواند دانش‌آموزان خود را گروه‌بندی کند اما از میزان و چگونگی فعالیت آن‌ها اطلاعی ندارد. به همین دلیل در آموزش مجازی آموزگار پروژه‌ای را به گروهی از بچه‌ها واگذار می‌نماید، اما تنها چند نفر آن را انجام می‌دهند و سایر افراد گروه پشت عملکرد دیگران مخفی می‌مانند.

یکی دیگر از مضامین استخراج شده ضعف ساختاری بوده است. که در قالب مضامین تعداد زیاد دانش‌آموز، زیرساخت الکترونیکی ضعیف، وجود بخشنامه‌های دست و پا گیر، ضعف در توجیه نحوه‌ی اجرای صحیح، نابرابری ساختار مالی مدارس و عدم وجود معیارهای دقیق ارزشیابی شناخته می‌شود. یافته‌های حاصل از تحلیل عاملی اکتشافی نشان داده است که ۱۰ متغیر در عامل دوم قرار گرفته‌اند و

تحت عنوان ضعف ساختاری نام‌گذاری شده‌اند، که یافته‌های این بخش نیز با یافته‌های حاصل از داده‌های بخش کیفی همسو می‌باشد. نتایج پژوهش حاضر با پژوهش‌های (Mortazavi et al, 2020)، (Fatehnejad, Andishmand, 2019)، (Goran, Salehi, & Javadipour, 2019)، (Mohebi Amin, saberi, 2019)، (Azad Disfani, & Sanei Adib, 2019) (Tahmasabzadeh Sheikhlar, Abbasi & Esmi, 2018) (Sewari & Nisi, Hassani, 2014)، (Salehi et al, 2015)، (Izadi Bidani et al, 2016) Mehr, 2016) (2014) همسو می‌باشد زیرا در تمام پژوهش‌های ذکر شده نشان داده شده است که معلمان به‌درستی، از ظرفیت واقعی ارزشیابی توصیفی جهت سنجش کارآمدی دانش‌آموزان استفاده نمی‌کنند، یکی از علت‌های اصلی آن، طراحی نامناسب و به‌تبع آن، ناکارآمدی دوره‌های آموزشی برای آن است. برای بسیاری از معلمان دوره ابتدایی، چرایی و چگونگی استفاده از ابزارهای ارزشیابی توصیفی برای ارزیابی مهارت‌های شناختی مانند تفکر انتقادی، استدلال، مدل‌سازی، درک مفهومی و حل مسأله روشن نیست. همچنین، طراحی ابزارهای ارزشیابی نظیر چک‌لیست‌ها و تکلیف‌های غنی، برایشان مشکل است. این ضعف‌ها که ناشی از عدم درک صحیح مبانی، ماهیت، روش و ابزارهای ارزشیابی توصیفی است، برای معلمان به‌عنوان یک مسأله اساسی و دارای اولویت محسوب می‌شود. آثار این ضعف‌ها در طرح ارزشیابی توصیفی، منجر به سلیقه‌های شدن اجرا یا رویگردانی از آن و تمایل به رویکردهای سنتی ارزشیابی شده است (Mortazavi et al, 2020). از دیگر یافته‌های پژوهش، نابرابری ساختار مالی مدارس است که، در تبیین این مورد باید گفت، عدم وجود امکانات لازم و کافی در بسیاری از مدارس جهت به‌کارگیری سرورهای قوی و تولید محتوای آموزشی مناسب سبب شده که با کیفیت پایین برخی محتواها که معلمان با گوشی‌های شخصی خود تهیه می‌نمایند، روبه‌رو شویم. عدالت‌خواهی همیشه خواسته‌ی اصلی معلمان می‌باشد، البته عدالت آموزشی چنان در سیستم آموزشی مخدوش شده است که تلاش شبانه‌روزی را می‌طلبد تا بتوان کمی از این اختلافات پنهان و آشکار را جبران نمود. به نظر می‌رسد امروزه کسی که هزینه‌ی بیشتری در زمینه آموزشی متقبل شود می‌تواند بیشتر باسواد شود. همین مسأله باعث افزایش فاصله طبقات آموزشی شده است. در این بین اگر محتوای آموزشی (الکترونیک) یکسانی به دست دانش‌آموزان نرسد این تفاوت‌ها واضح‌تر خواهد شد. یکی از گفتگوهای راهبردی جهان، گفتگو در مورد عدالت اجتماعی می‌باشد. سند تحول نیز یکی از راهبردهای اصلی را بسط و گسترش عدالت آموزشی قرار داده است.

از دیگر مضامین استخراج شده، ضعف آموزشی می‌باشد. ضعف آموزشی خود در قالب مضامین کاهش تعیین سطح واقعی یادگیری، کاهش زمان مفید آموزشی، کاهش تلاش یادگیری دانش‌آموز، افزایش دخالت‌های والدین، اختلال در بازخورد، مشکلات جلب توجه و مشکلات اجرای روش‌های تدریس متفاوت شناخته می‌شود. یافته‌های حاصل از تحلیل عاملی اکتشافی دوران یافته نشان داده است که ۷ متغیر در عامل سوم قرار گرفته‌اند و تحت عنوان ضعف آموزشی نام‌گذاری شده‌اند. که یافته‌های این بخش نیز با یافته‌های حاصل از داده‌های بخش کیفی هماهنگ می‌باشد. پژوهش‌های ذکر شده نظیر بررسی (Alaei & Mohammadpour, Adib, 2019) (Mohebi Amin, saberi, 2019) (Mortazavi et al, 2020) (2019) (Hassanzadeh Pelkoui, & Salehi, 2017) (Azad Disfani, & Sanei Mehr, 2016)

(Salehi et al, 2015) (Birami, et al, 2016) (Sewari & Nisi, 2014) (Zahmatkesh et al, 2016). با همین یافته است. این مطالعات در نتایج پژوهش خویش نشان داده‌اند که؛ ارزشیابی توصیفی فضایی را ایجاد کرده است که معلمان نمی‌توانند توانایی واقعی دانش‌آموزان را تخمین بزنند، به علت نبود ملاک‌های درجه‌بندی و سازوکار دقیق در ارزشیابی میزان یادگیری دانش‌آموزان، توانمندی‌های دانش‌آموزان برآورد دقیق نمی‌شود، بنابراین نمی‌توان به توانایی و سطح واقعی وضعیت دانش‌آموز پی برد و در نهایت فرصت مناسب برای ارتقای یادگیری و کاهش افت تحصیلی فراهم نمی‌آید. اما در تبیین با این نظرات و یافته‌های پژوهش حاضر (Mircheva, Prokopov & Legurska, 2020) در پژوهش خویش معتقد است این نوع ارزشیابی دانش‌آموز را به سطح بالاتری از عزت‌نفس، برای توسعه خلاقیت و مثبت بودن در مدرسه نزدیک می‌کند. با این حال با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر باید متذکر شد که بروز و تعدد ضعف‌های مربوط به افزایش افت یادگیری و دامن زدن به کم‌سوادی دانش‌آموزان، زنگ خطری را برای نظام آموزشی به صدا درآورده است. از یافته‌های دیگر اختلال در بازخورد است که، در تبیین این مورد باید گفت، بازخورد یکی از مؤلفه‌های اصلی ارزشیابی توصیفی است که نقش جدی و حیاتی به‌ویژه برای درگیرسازی و اصلاح جریان یادگیری در این الگو دارد. بازخورد، به یادگیرندگان کمک می‌کند تا مهارت‌های یادگیری خود را بهبود بخشیده و دانش عملی مورد نیاز در آینده را نیز توسعه دهند. همچنین باعث می‌شود یادگیرنده از نقطه ضعف‌های عملکرد خود آگاه شود و درصدد اصلاح آن‌ها باشد. در فضای حضوری معلم می‌تواند به خوبی به دانش‌آموزانش بازخورد بدهد و سریع‌تر کلاس را به هدف مشخص درس برساند. اما در فضای مجازی امکان چنین ارزشیابی با کیفیتی وجود ندارد. مشکل مهم در زمینه بازخورد این است که چون موقعیت‌های یاددهی-یادگیری مجازی عموماً در بین معلمان و دانش‌آموزان فاصله مکانی و حتی بعضاً زمانی ایجاد می‌کند، بازخوردهای اصیل زنده و تعاملات رودررو (زنده) با محدودیت‌هایی روبرو است.

یکی دیگر از مضامین استخراج شده ضعف جمع‌آوری داده و ارزشیابی بوده است. که در قالب مضامین، افزایش کار معلم، مقاومت در برابر تغییرات، عدم امکان مشاهده مستقیم و اختلال در واقع‌نگاری شناخته می‌شود. یافته‌های حاصل از تحلیل عاملی اکتشافی دوران یافته نشان داده است که ۴ متغیر در عامل چهارم قرار گرفته‌اند و تحت عنوان ضعف ارزشیابی نام‌گذاری شده‌اند. که یافته‌های این بخش نیز با یافته‌های حاصل از داده‌ها بخش کیفی همسو می‌باشد. (Khasali, Salehi, & Bahrami, 2015) نشان دادند که؛ طرح ارزشیابی توصیفی در حالی مطرح و اجرایی شده است که اغلب کلاس‌های ابتدایی با حدود ۳۵ تا ۴۰ دانش‌آموز برگزار می‌شود. در سال‌های اخیر ارزشیابی توصیفی، زحمات بسیاری را بر دوش معلمان تحمیل کرده است و نتایج نامطلوب حاصل از این نوع ارزشیابی به‌مثابه سرخوردگی برای آن دسته از معلمانی است که می‌خواهند به همه دانش‌آموزان با توجه به همه تفاوت‌های آن‌ها نگاه کنند. اما باید پذیرفت معلم هر قدر هم توانمند باشد این حجم کار برای تعداد زیاد دانش‌آموز، وی را خسته و فرسوده خواهد کرد. عدم امکان مشاهده مستقیم یکی از یافته‌هاست که، در تبیین این مورد باید گفت، یک

عامل بسیار تأثیرگذار در ارزشیابی توصیفی مشاهده‌ی مستقیم می‌باشد. در جلسات یا کلاس‌های حضوری، تمام شرکت‌کنندگان به‌طور مستقیم مورد مشاهده قرار می‌گیرند و به‌راحتی با آن‌ها تماس چشمی برقرار می‌شود. در حالی که جلسات آنلاین این‌گونه نیست. با وجود تکنولوژی‌های بسیار پیشرفته، باز هم در این جلسات، امکان مشاهده افراد با تمام جزئیات وجود ندارد. از دیگر پژوهش‌های همسو و هم‌جهت می‌توان به پژوهش‌های (Adib, 2019)، (Mohebi Amin, saberi, 2019)، (Fatehnejad, and Andishmand, 2019)، (Goran & Javadipour, 2019)، اشاره نمود.

یافته‌های این پژوهش از یک سو نشان می‌دهد که، ارزشیابی توصیفی در محیط‌های یادگیری مجازی امکانات و قابلیت‌هایی دارد که می‌توان با استفاده از آن‌ها، شیوه‌ها و راهبردهای مؤثری را برای ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان به کار گرفت و این در حالی است که، قابل استفاده بودن این امکانات و ابزارها برای معلم و دانش‌آموزان و نیز اعتبار نتایج ارزشیابی بسیار مهم می‌باشد. منظور امکاناتی هستند که با توجه به شرایط امروز از جهت سرعت، پهنای باند، امکانات سخت‌افزاری دانش‌آموزان و آموزگار با آن‌ها هم‌خوانی داشته باشند. اما از سوی دیگر ناکارآمدی نظام ارزشیابی توصیفی در آموزش مجازی در این پژوهش بیش از پیش رخ نموده است. به نظر می‌رسد که ارزشیابی توصیفی در کلاس درس مجازی دارای نقاط ضعف بسیاری می‌باشد و نمی‌تواند همه‌ی جنبه‌های ارزیابی را کاملاً مورد توجه قرار دهد، چنانچه ملاحظه شد روش ارزشیابی توصیفی در شرایط آموزش مجازی، به علت نقص در جمع‌آوری اطلاعات، پردازش آن و ... موجب به وجود آمدن جوی کسالت‌بار شده است. با تأملی در انبوه مشکلات معلمان در اجرای فرایندهای کلاسی و به‌ویژه ارزشیابی دانش‌آموزان که با انتظاراتی مانند ارزیابی مستمر هم همراه می‌باشد، می‌توان به ناهم‌سویی شرایط مدارس با الزامات فراهم شده در ارزشیابی توصیفی پی برد. روشن است که اجرای موفقیت‌آمیز برنامه ارزشیابی توصیفی در آموزش مجازی، به رعایت پیش‌نیازها و امکانات متنوع و متعددی وابسته است، کم‌توجهی به رعایت این پیش‌نیازها، موجب کاهش اثربخشی آن و پیدایش آسیب‌های بسیاری برای نظام آموزش ابتدایی خواهد بود. با توجه به کشف واقعیتی با موضوعیت بروز نوعی فشار روانی و جسمی پر دامنه بر معلمان ابتدایی، ضرورت دارد تا به‌منظور جلوگیری از تشدید این مسأله و تبعات بعدی آن، پژوهش‌های مستقل و جامعی بر نحوه، میزان و فرایند شکل‌گیری این فضا بر معلمان، انجام پذیرفته و راهکارهایی برای کاهش این فشار و بهبود شرایط معلمان در نظر گرفته شود. در مراکز، باید یک سرور قوی به دلیل ارتباط و تعامل دو یا چند طرفه، انتقال بهتر و سریع‌تر اطلاعات وجود داشته باشد، تا بتواند محیطی جذاب و مطابق با نیازهای مخاطبان و کاربران، فراهم نماید. فرهنگ‌سازی و توجیه والدین از طریق انجمن اولیا و مربیان و رسانه‌ها و به‌خصوص صداوسیما، به‌منظور حمایت از معلمان مجری طرح ارزشیابی توصیفی مجازی، در خصوص ویژگی‌ها و مزایای ارزشیابی توصیفی مجازی انجام گیرد. پیشنهاد می‌شود به‌منظور اجرای بهتر و کامل‌تر ارزشیابی توصیفی، مسئولان نظام آموزشی آموزش تلفیقی (آموزش حضوری-مجازی) را در دستور کار خود قرار دهند.

References

- Abbasi Kasani, H., Shams Mourkani, GH., Seraji, F., & Rezaeezadeh, M. (2019). Learners assessment tools in e-learning. *Roshd -e- Fanavari*, 16(61), 23-33. [In Persian].
- Adib, A. (2019). Phenomenology of Elementary Teachers' Experiences From the Full Implementation of Qualitative-Descriptive Evaluation Plan. *Institute of Education Psychological and Social Research*, 6(38), 60-85. [In Persian].
- Ahmadpuri, Y., & Sheikhzadeh Takabi, R. (2017). Comparison and Criticism of Quantitative and Qualitative assessment and Evaluation. *Studies in Psychology and Educational Sciences*, 3(3), 59-73. [In Persian].
- Akbaripour, S. (2020). The Role of Descriptive Evaluation in Primary School Students' Learning, *The First National Conference of Applied Studies in Educational Processes*, Bandar Abbas. Iran. [In Persian].
- Alaei, T., & Mohammadpour, E. (2019). Investigating the Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats of Descriptive Evaluation in Mathematics. *Teacher professional development*, 3(3), 69-53. [In Persian].
- Andersson, C. (2020). Formative assessment—from the view of special education teachers in mathematics. *Nordisk matematikdidaktikk, NOMAD:[Nordic Studies in Mathematics Education]*. 25(3-4): 73-93.
- Azad Disfani, Z., & Sanei Mehr, Z. (2016). Challenges of Qualitative Evaluation in the Field of Emplementation and Education. *Pouyesh Journal in Teaching Educational Sciences and Counseling*, 2(3), 61-80. [In Persian].
- Bahalu, M., & Goya, Z. (2019). Descriptive Assessment in the Real Classroom. *The Growth of Mathematics Education*, 36(3), 22-27. [In Persian].
- Birami, M., Hassan Abadi, H.R., & Kavossian, J. (2016). Ways and obstacles of giving teachers feedback to students in the descriptive evaluation program (case study: Alborz province primary schools). *Journal of Measurement & Educational Evaluation Studies*, 6(16), 7-42. [In Persian].
- Brown, Gavint. (2018). Assessment of student Achievement. New York.
- Bubb, S., & Jones, M. A. (2020). Learning from the COVID-19 Home-Schooling Experience: Listening to Pupils, Parents/Carers and Teachers. *Improving Schools*, 23(3), 209-222.
- Carretero Gomez, S., Napierala, J., Bessios, A., Mägi, E., Pugacewicz, A., Ranieri, M., Triquet, K., Lombaerts, K., Robledo Bottcher, N., Montanari, M., & Gonzalez Vazquez, I. (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.
- Entehayi Arani, A., Hassani, M., & Shekari, A. (2014). The Study of the Feedback of the Teachers Administrating that Descriptive_ Quantitative Evaluation. *Research in Curriculum Planning*, 11(16), 119-131. [In Persian].

Fatehnejad, K., & Andishmand, V. (2019). The Effect of Staff Training on Productivity of Education Organization. *Journal of New Research Approaches in Management and Accounting*, 3(21), 53-62. [In Persian].

Folkman, A. K., Josefsson, K. A., & Fjetland, K. J. (2023). Norwegian Teachers' Experiences with Distance Teaching and Online Schooling During the Covid-19 Pandemic. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(3), 447-462.

Garbe, 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.

Ghanbari, S., Rezghishirsavar, H., Ziyaei, M.S., & Mosleh, M. (2019). Presentation of an E-Learning Assessment Model - Islamic Azad University E-Campus. *Journal of Educational Administration Research Quarterly*, 11(1), 75-100. [In Persian].

Goran, S., Salehi, K., & Javadipour, M. (2019). A Phenomenological Study to Explore the Teachers Reactions Toward the Change of Evaluation System of Educational Achievement Primary Education. *Research in Curriculum Planning*, 16(36), 1-20. [In Persian].

Hajizadeh, A., Azizi, Gh., & keyhan, J. (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), 174-204. [In Persian].

Hassani, M. (2013). Comparative Study of Qualitative-Descriptive Evaluation with Child Rights System in Iran. *Journal of Education*, 30(118), 31-62. [In Persian].

Hassani, M., Gholam Azad, S., & Naveedi, A. (2022). Iranian Teachers' Lived Experience of Virtual Teaching in the Early Days of the Coronavirus Epidemic. *Journal of Information and Communication Technology in Educational Sciences*, 12(45), 87-107. [In Persian].

Hassani, R. (2014). Elementary School Teachers' Experiences of Emplementing Descriptive Evaluation Plan. *Journal of Measurement & Educational Evaluation Studies*, 4(7), 33-60 [In Persian].

Hassanzadeh Pelkoui, Sh., & Salehi, Kivan. (2017). Phenomenological analysis of the challenges caused by the drop in productive academic stress in the descriptive-qualitative evaluation system. *Journal of Measurement and Educational Evaluation Studies*, 7(20), 155-190. [In Persian].

Izadi Bidani, M., Abbaspour Apoorvari, M.H., & Esmaili, A. (2016). The challenges Facing Primary School Teachers of Kuhbanan in the Implementation of Descriptive Evaluation Plan. *Theory and Practice in Teacher Education*, 2(2), 73-88. [In Persian].

Javaheri, F. (2020). Examining the leading obstacles to the implementation of qualitative-descriptive evaluation. *Research in Arts and Humanities*, 29(5), 47-52. [In Persian].

Kafshgar, F. (2019). *Investigating teachers' and administrators' views on the implementation of descriptive (qualitative) evaluation plan and its effect on elementary school students' learning*. Master's thesis. Department of Educational Sciences. Faculty of Humanities and Social Sciences. Amol: non-profit institution of higher education. [In Persian].

Kaveh Noushabadi, A., & Lotfi Mofard Niasri, F. (2021). Virtual Evaluation in Arabic Language Teaching During the Covid-19; Challenges and Opportunities. *Journal of Research in Teaching Arabic Language and Literature*, 2(3), 209-22. [In Persian].

Khasali, A., Salehi, K., & Bahrami, M. (2015). Analysis of Primary Teachers' Perception and Lived Experience of the Reasons for the Ineffectiveness of the Descriptive-Qualitative Evaluation Program: a Phenomenological Study. *Journal of Educational Measurement and Evaluation Studies*, 5(12), 121-152. [In Persian].

Khazai, L., Golamhosseini Frieze Handi, A., & Samadi, P. (2017). Identifying Pathology of Conducting the Plan of Descriptive Qualitative Evaluation in Primary Schools. *Quarterly of Preschool and Elementary School Studies*, 2(7), 79-120. [In Persian].

Kim, L. E., & Asbury, K. (2020). 'Like a rug had been pulled from under you': The impact of COVID 19 on teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown. *British Journal of Educational Psychology*, 90(4), 1062-1083.

Mircheva, V., Prokopov, I., & Legurska, M. (2020). THE PORTFOLIO-A MODERN METHOD FOR FORMATIVE EVALUATION. *Trakia Journal of Sciences*. 18(1), 308-314.

Mohebi Amin, A., & Saberi, R. (2019). Elementary Teachers' Narrative of the Emplementation of the Descriptive Evaluation: A Qualitative Research. *Educational Management and Evaluation Studies*, 9(27), 75-102. [In Persian].

Mortazavi, J., Hoseini Khah, A., Gerami Pour, M., & Izanlo, B. (2022). Representation of Qualitative-Descriptive Evaluation Experience in Primary Schools. *School Administration*, 10(1), 44-62. [In Persian].

Mortazavi, M., Goya, Z., Maleki, H., & Gholam Azad, S. (2020). The Challenges of Emplementing Descriptive Evaluation for Mathematics of the Elementary School from Teachers Perspective. *Journal of Theory and Practice in Curriculum*, 8(15), 193-228. [In Persian].

Moss, G., Allen, R., Bradbury, A., Duncan, S., Harmey, S., & Levy, R. (2020). *Primary teachers' experience of the COVID-19 lockdown—Eight key messages for policymakers going forward*. UCL Institute of Education.

Naveedi, A. (2018). Cumulative Effect of Experiencing Descriptive (qualitative) Evaluation on Test anxiety and Self-efficacy of Students in the fifth grade. *Journal of New Thought on Education*, 14(3), 237-267. [In Persian].

Rahmi, L., & Oktova, R. (2021). The Effect of Formative Assessment With the Ilearn Method on the Improvement of Student Learning Outcomes. In *The 3rd International Conference on Educational Development and Quality Assurance (ICED-QA 2020)*: 466-473.

Rajabi, H., Arefi, M., & Khorasani, A. (2022). Pathology of Qualitative Descriptive Evaluation in Primary School Course of Study at Corona Virus Crisis Era. *Educational Measurements and Evaluation Studies*, 12(40), 45-65. [In Persian].

Romadhon, U., Sukarmin, S., & Budiawanti, S. (2021). Physics Teachers' Perspectives on The Availability of The Integration of E-Formative Assessment in E-Learning based on Website (EFA in ELboW) during Covid-19 Pandemic. *Journal of Education Research and Evaluation*, 5(1), 76-86.

Roshni Ali Bena See, H., Fathi Vajargah, K., & Khorasani, A. (2017). The Challenges of The Quality Evaluation of Virtual Education Curriculum: The Case of Shahid Beheshti University. *Educational Measurements and Evaluation Studies*, 7(18), 29-52. [In Persian].

Salehi Omran, E., & Abedini Baltork, M. (2016). Application of Constructionist Curriculum Elements in Higher Education: A Mixed Method Study (Shiraz University Case Study). *Higher Eeducation Curriculum Study*, 7(14), 7-22. [In Persian].

Salehi, K., Bazargan, A., Sadeghi, N., & Shkahi Yekta, M. (2015). Phenomenological Analysis of the Perception and Experience of Elementary School Teachers' Lives of the Weaknesses and Strengths of the Appraisal-Descriptive Program. *Journal of Research in Educational Science*, 9 (31), 25-65. [In Persian].

Salehi, K., Bazargan, A., Sadeghi, N., & Shkahi Yekta, m. (2015). Representing the teachers' perceptions and lived experiences of the possible damages for implementing the descriptive evaluation scheme in primary schools. *Educational measurements and evaluation studies*, 5(9), 59-99. [In Persian].

Sarabi, M., & Ahmadi, P. (2017). evaluation basic based on constructivism Theory. *Journal of New thoughts on Education*, 13(4), 95-120. [In Persian].

Seraji, F, & Shakouri, N. (2020). Barriers of Parents' Involvements in Qualitative Evaluation: A Qualitative Research. *Journal of Educational Measurement and Evaluation Studies*, 10(29): 229-260. [In Persian].

Seraji, F. (2014). Evaluation in virtual space. Iranian encyclopedia of curriculum. Axis (17). *Curriculum and Enformation and Communication Technology*. [In Persian].

Sewari, K. (2015). Examining the Strong Points of the Descriptive Evaluation System. *Educational psychology*, 11(36), 191-211. [In Persian].

Sewari, K., & Nisi, A. (2014). Recognizing of Weak Points of Descriptive Evaluation Plan. *Educational Science*, 21(2), 139-156. [In Persian].

Shahidi, F., & Zarif Sanaee, N. (2013). Interaction in E-learning. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 4(3), 48-55. [In Persian].

Tahmasabzadeh Sheikhlari, D., Abbasi, R., & Esmi, K. (2018). Evaluation of the Effectiveness of Portfolio in a Descriptive Evaluation System from the Viewpoint of Teachers in Elementary Schools of Tabriz. *Journal of Teacher's Professional Development*, 3(4), 15-32. [In Persian].

Wu, W., Berestova, A., Lobuteva, A., & Stroiteleva, N. (2021). An intelligent computer system for assessing student performance. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 16(2), 31-45.

Zahmatkesh, T., Yaridehnavi, M., & Ebrahimi Shahabadi, F. (2016). Investigating Consequences of the Qualitative-Descriptive Evaluation Based on View Points of Elementary School Teachers of kerman with Emphasis on Moral Effects. *Theory and Practice in Teacher Education*, 2(2), 101-118. [In Persian].

Zajda, J. (2018). Effective constructivist pedagogy for quality learning in schools. *Educational Practice and Theory*, 40(1), 67-80.

