

پیامدهای ارزشیابی تکوینی در کلاس‌های درس

فاطمه چنانی^۱، اکبر اسدی^۲، زهرا گشتیل^۳، کوثر گشتیل^۴

^۱دکترای زبان و ادبیات فارسی، مدرس دانشگاه‌های فرهنگیان استان خوزستان

^۲کارشناس ارشد مدیریت آموزشی

^۳کارشناس آموزش ابتدایی

^۴دانشجوی کارشناسی آموزش کودکان استثنایی دانشگاه فرهنگیان خدیجه کبری دزفول

چکیده

ارزشیابی یکی از مهمترین عناصر هر سیستم آموزشی است. ارزشیابی تکوینی نیز نوع مهمی از ارزشیابی است که نقش بسیار مهمی در شناسایی نقاط قوت و ضعف دانش‌آموزان و کمک به بهبود یادگیری در سیستم آموزش الکترونیکی دارد. هدف این پژوهش بررسی پیامدهای ارزشیابی تکوینی در مدارس است. مقاله تدوین شده به روش تحقیق کتابخانه‌ای تنظیم شده است، تحقیق کتابخانه‌ای بدان جهت دارای اعتبار است که می‌توان با اتکاء به یافته‌های قبلی دیگران، مطالب نو، تازه، آموزنده و بدیع ارائه داد. بنابراین با استفاده از منابعی درخور اهمیت، سعی در جمع‌آوری اطلاعات و سازمان‌دهی آنها در نیل به هدف موردنظر شده است. جمع‌آوری به روش تحقیق کتابخانه‌ای مستقیماً از متن کتاب، مجلات و نشریات به لحاظ اهمیت و ضرورت آنها در همبستگی اطلاعات صورت گرفته است. نتایج نشان داد که اجرای ارزشیابی تکوینی در مدارس نقاط قوت و نقطه ضعف‌هایی برای دانش‌آموزان و همچنین معلمان دارد که برای بهبود این نوع ارزشیابی، یادگیری دانش‌آموزان و وضعیت موجود، باید نقاط ضعف مورد توجه بیشتری قرار گیرد.

واژه‌های کلیدی: دانش‌آموز، ارزشیابی تکوینی، مدرسه، یادگیری، پیامد

مقدمه

امروزه اعتقاد بر این است که آموزش و ارزشیابی دو فرایند در هم تنیده‌اند. سنجش و ارزشیابی معتبر (Assessment and Evaluation)، دانش آموز را برمی‌انگیزاند تا بیاموزد که چگونه یاد بگیرد. در چنین رویکردی یادگیرنده، تبدیل به فردی فعال، ریسک‌پذیر و محقق می‌شود که به طور دائم از تدریس بهره می‌گیرد. به بیان دیگر توالی آموزش ارزشیابی - آموزش، مرتب تکرار می‌شود و در این فرایند شایستگی فرد رشد می‌کند و اعتماد به نفس او افزایش می‌یابد و فراگیر به خوبی یاد می‌گیرد که چگونه آموخته‌ها را در وضعیت‌های دشوار و ناآشنا به کار گیرد. این امر توان تصمیم‌گیری و تشخیص وضعیت را در فرد رشد می‌دهد که این هدف آموزش است. ارزشیابی جزء لاینفک چنین آموزشی به کار می‌رود و در جایگاه واقعی خود یعنی در خدمت آموزش قرار می‌گیرد (Rastegar, 2009).

ارزشیابی فرآیندی پویا، روزانه و عملی است که در زمینه آموزشی برای دانستن نیازهای اولویت دار که باید به آن توجه شود، استفاده می‌شود. این یک کار روزمره در کلاس است و همیشه برای هدایت فرآیند تدریس - یادگیری استفاده می‌شود، فرآیندی که باید به طور مداوم و شخصی انجام شود و معلم را ترغیب می‌کند تا یادگیری درون کلاسی کسب شده توسط دانش‌آموزان خود را برای بهبود کیفیت آموزشی در موسسه نشان دهد (Macías et al., 2018; Mahendra, 2016).

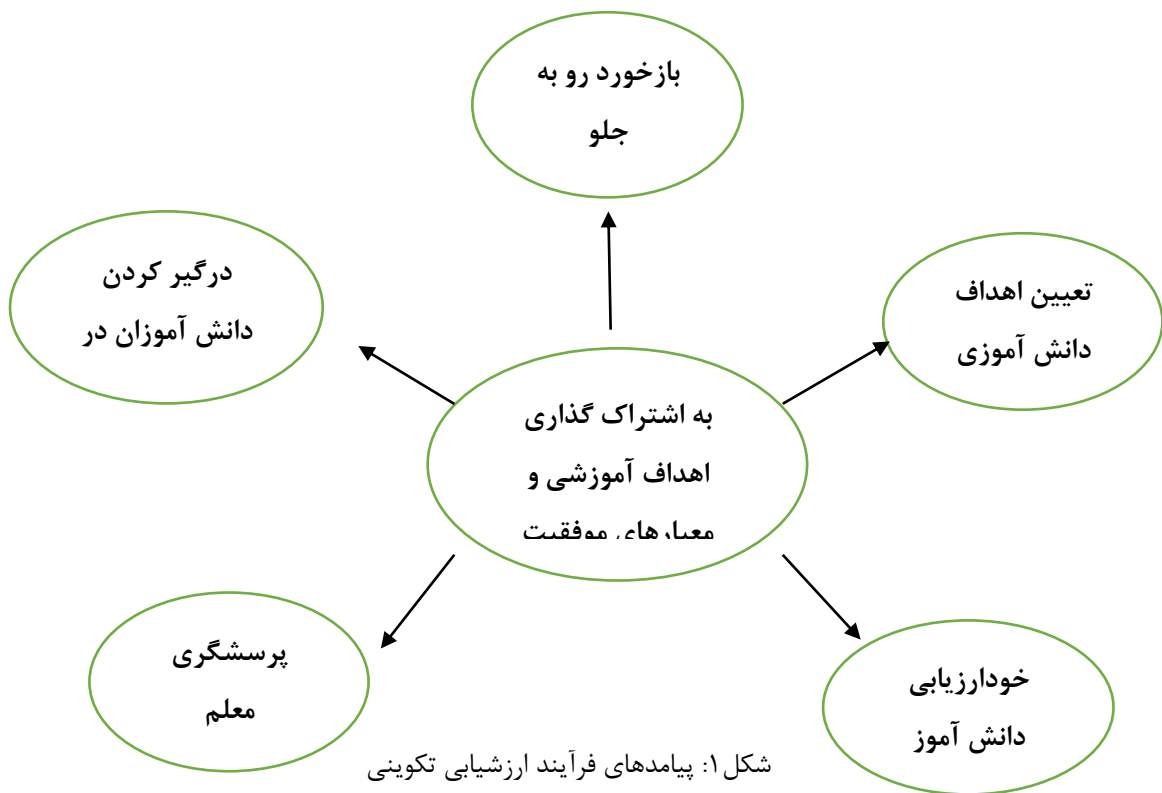
ارزشیابی تکوینی چیست؟

در سال ۲۰۰۶، FAST SCASS پس از بررسی ادبیات، مطالعه و بحث، تعریف زیر را از ارزشیابی تکوینی پذیرفت: ارزشیابی تکوینی فرآیندی است که توسط معلمان و دانش‌آموزان در طول آموزش استفاده می‌شود و بازخوردی را برای تنظیم آموزش و یادگیری مداوم برای بهبود دستاوردهای دانش‌آموزان از نتایج آموزشی مورد نظر ارائه می‌دهد. ارزشیابی تکوینی یک فرآیند است. ارزشیابی تکوینی زمانی اتفاق می‌افتد که دانش‌آموزان و معلمان شواهدی از تفکر دانش‌آموز (با روش‌های مختلف) را به دست می‌آورند و از آن شواهد برای یادگیری بیشتر دانش‌آموز استفاده می‌کنند. این بدان معناست که ارزشیابی تکوینی دارای مزایای انگیزشی و همچنین مزایای شناختی (یادگیری) است. این فرآیند با دادن چشم انداز روشن به دانش‌آموزان (یا ایجاد مشترک) از آنچه دانش‌آموزان در تلاش برای یادگیری هستند آغاز می‌شود. یادگیری در مدارس مطمئناً توسط معلمان مدیریت می‌شود، اما این دانش‌آموزان هستند که یادگیری را انجام می‌دهند و ارزشیابی تکوینی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا شواهدی را در فرآیند یادگیری تولید و استفاده کنند. طبق تعریف ما، اگر دانش‌آموزان در این فرآیند مشارکت نداشته باشند، ارزشیابی تکوینی نیست.

ارزشیابی تکوینی باعث بهبود پیشرفت دانش‌آموز از نتایج آموزشی مورد نظر می‌شود. در حالی که برخی از افراد ارزشیابی تکوینی را در حین یادگیری به حساب می‌آورند، خواه از آن استفاده شود یا نه، تعریف FAST SCASS نشان می‌دهد که اطلاعات ارزشیابی تکوینی برای بهبود یادگیری در نظر گرفته شده است. اطلاعات باید با هدف بهبود یادگیری مورد استفاده قرار گیرد (Black & Wiliam, 1998). دانش‌آموزانی که فرآیند ارزشیابی تکوینی را تجربه می‌کنند، تلاش می‌کنند به سه سؤال پاسخ دهند (Hattie & Timperley, 2007): به کجا می‌روم؟ (سعی می‌کنم چه چیزی یاد بگیرم؟) الان کجا هستم؟ (چه پیشرفتی در جهت هدف یادگیری خود داشته‌ام؟) در مرحله بعد چه کاری باید انجام دهم؟ (چه قدم‌های بعدی مرا به هدف یادگیری خود نزدیک می‌کند؟) آنها این کار را با تولید و ارزیابی شواهدی از یادگیری خود انجام می‌دهند.

ارزشیابی تکوینی یک فرایند یادگیری فعال و عمدی است که معلم و دانش‌آموزان را برای جمع‌آوری مداوم و منظم شواهد یادگیری با هدف صریح بهبود پیشرفت دانش‌آموز شریک می‌کند. یادگیری هدفمند به فرآیندهای شناختی اطلاق می‌شود که یادگیری را به عنوان یک هدف و نه یک پیامد اتفاقی دارند (Bereiter & Scardamalia, 1989).

عناصر فرآیند ارزشیابی تکوینی باید همراه با کیفیت، سازگاری و دقت عمل کنند تا تأثیر مثبتی بر پیشرفت دانش‌آموز و انگیزه یادگیری داشته باشند. اگرچه می‌توان با شروع هر یک از عناصر، ارزشیابی تکوینی را در سرتاسر مدرسه انجام داد، کار مستمر ما با مدیران و مدارس، ما را متقاعد می‌کند که اهداف یادگیری مشترک و معیارهای موفقیت، مرکز عناصر اصلی این فرآیند است (شکل ۱ را ببینید) و به همین دلیل، ما آن را به عنوان اولین عنصر معرفی و عنصری که روی آن تمرکز می‌کنیم، پیشنهاد می‌کنیم.



بدون درک روشنی از اینکه به کجا می‌رویم (سعی می‌کنم چه چیزی یاد بگیرم؟)، تأثیرات سایر عناصر کاهش می‌یابد. به عنوان مثال، برای اینکه بازخورد واقعاً پیش به جلو برود، باید با اهداف یادگیری مرتبط باشد. حتی بازخورد توصیفی و به موقع که یک استراتژی یادگیری را پیشنهاد می‌کند، اگر یک هدف یادگیری مشترک آن بازخورد را ثابت نکند، تأثیر کمی خواهد داشت. همین امر در مورد خودارزیابی دانش‌آموزان نیز صدق می‌کند. هدف یادگیری بر تخمین دانش‌آموز از فاصله بین جایی که دانش‌آموز است و جایی که دانش‌آموز باید باشد متمرکز می‌شود. در واقع، درک هدف یادگیری و استفاده از آن به عنوان یک ستاره به دانش‌آموزان کمک می‌کند برنامه خود را ترسیم کنند و پیشرفت خود را نظارت کنند. دانش‌آموزان نمی‌توانند اهداف موثری را بدون اینکه بدانند به کجا می‌روند تعیین کنند. ما می‌توانیم به آن‌ها یاد بدهیم که چگونه سؤال بپرسند،

اما مگر اینکه پرس و جو را راهی برای پیشرفت به سمت هدف یادگیری ببینند، سؤالات آنها کمک چندانی به درک، اعتماد و شایستگی آنها نخواهد کرد.

به همان اندازه مهم، اهداف یادگیری مشترک، برنامه‌ریزی آموزشی را هدایت می‌کنند. نوآورانه‌ترین طرح درس اگر عمداً به دانش‌آموزان در شناخت و درک مفاهیم و مهارت‌های مهمی که هدف یادگیری را تشکیل می‌دهند، کمک نکند، کوتاهی می‌کند. در همین راستا، اگر این سؤالات توجه دانش‌آموز را بر جنبه‌های مهم مفاهیم و مهارت‌های ضروری برای تسلط بر هدف یادگیری متمرکز نکنند، سؤالات معلم استراتژیک نیستند.

در نهایت، اهداف یادگیری مشترک برای رهبران آموزشی که قصد دارند ارزشیابی تکوینی را در سراسر مدرسه انجام دهند، ضروری است. معلمان باید بدانند که به کجا می‌روند. آنها به زمان نیاز دارند تا آن اهداف مشترک را بررسی کنند تا بتوانند شکاف بین جایی که هستند و جایی که باید باشند را ارزشیابی کنند تا استراتژی‌هایی برای رسیدن به آنجا ایجاد کنند. به این دلایل و بسیاری موارد دیگر، اهداف یادگیری مشترک که واضح، مشخص و مرتبط با نمونه‌های برتری هستند، احتمال موفقیت را برای مربیان و دانش‌آموزان آنها افزایش می‌دهد. یک برنامه استراتژیک و واحد برای ارزشیابی تکوینی در سراسر مدرسه با اهداف و معیارهای موفقیت به وضوح بیان شده، آغاز می‌شود و ادامه می‌یابد. ارزشیابی تکوینی بخشی از یادگیری است. هنگامی که ارزشیابی تکوینی به طور منظم در کلاس استفاده می‌شود، خطوط بین آموزش، ارزیابی و یادگیری محو می‌شود (Hayward, 2015).

ارزشیابی‌های تکوینی ممکن است اضطراب امتحان دانش‌آموز را که معمولاً در پایان درس رخ می‌دهد کاهش دهد. اگر معلمان به درستی آموزش ببینند، می‌توانند از این ارزیابی‌ها برای هدایت تسلط نهایی استفاده کنند. معلمان باید مراقب باشند که در ازای داشتن زمان برای پوشش کامل دروس، زمان اختصاص داده شده را با انجام ارزشیابی‌های تکوینی بیش از حد تمام نکنند. بنابراین، زمان استفاده از ارزشیابی تکوینی به میزان آشنایی معلم با دانش دانش‌آموز از یک موضوع بستگی دارد.

ارزشیابی تکوینی به معلمان این امکان را می‌دهد که به جای اینکه تا پایان درس برای ارزیابی یادگیری دانش‌آموزان منتظر بمانند، درک را در طول درس بررسی کنند. جودیت دوج، نویسنده «ارزشیابی‌های تکوینی چیست و چرا باید از آنها استفاده کنیم؟»، می‌گوید که ارزشیابی‌های تکوینی از یادگیری در طول فرآیند یادگیری حمایت می‌کنند و درک را در طول درس بررسی می‌کنند. برخی از معلمان از دانش‌آموزان می‌خواهند که از اعمال بدنی استفاده کنند، مانند اینکه دانش‌آموزان یک «شست بالا» یا «شست پایین» را به عنوان راهی برای نشان دادن درک آنها از مفاهیم درس نشان دهند. ارزشیابی‌های تکوینی شامل تکنیک‌های خلاصه‌سازی است که در آن معلمان می‌توانند دانش‌آموزان را از طریق الگوهای فکری خود راهنمایی کنند. سازمان‌دهنده‌های گرافیکی نیز برای کمک به دانش‌آموزان در سازماندهی کار خود برای تسلط بر دروس استفاده می‌شوند. فعالیت‌های یادگیری مشارکتی به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد تا با توسعه و نشان دادن درک خود از مفاهیم، در گروه‌ها با هم کار کنند. هدف ارزشیابی تکوینی سنجش میزان یادگیری دانش‌آموزان و انطباق مطالب بر اساس آن است. از آنجایی که این "مخاطرات کم" است، ارزشیابی‌های تکوینی باید برای نظارت کیفی یادگیری دانش‌آموزان به جای بررسی کمی آن (مثلاً امتحان نهایی) استفاده شود.

در نهایت، همانطور که ضرب المثل قدیمی می‌گوید: «دانش قدرت است». شواهد یادگیری که دانش‌آموزان و معلمان در طول ارزشیابی تکوینی به دست می‌آورند، اجباری برای انجام کاری در مورد آن ایجاد می‌کند و در عین حال اطلاعاتی را به دست می‌دهد که به یادگیری کمک می‌کند. معلمانی که از ارزشیابی تکوینی استفاده می‌کنند، نیاز به تمایز آموزش به روشی که قبلاً نداشتند را احساس می‌کنند (Brookhart, Moss, & Long, 2010). دانش‌آموزانی که از ارزشیابی تکوینی استفاده می‌کنند و بنابراین می‌دانند که در مرحله بعدی چه کاری باید انجام دهند، با عباراتی که قابل درک و قابل انجام به نظر می‌رسند، بیشتر بر یادگیری خود کنترل دارند و احساس شایستگی می‌کنند. (Butler & Schnellert, 2015). این احساس کنترل، انگیزه‌دهنده است. خود کارآمدی برای یادگیری و خودتنظیمی، فرآیند یادگیری را تقویت می‌کند.

برای اینکه یادگیری مؤثر باشد، آموزش برای ارزشیابی تکوینی که به روشی مستمر و منسجم به دانش‌آموز ارائه می‌شود، مورد نیاز است که به صورت تئوری یا عملی برای شناخت دشواری‌های موضوع مورد بررسی، دانش کسب‌شده و موفقیت‌های دانش‌آموزان اعمال شود. این نوع ارزشیابی بر یادگیری صحیح دانش‌آموزان، اصلاح شیوه تدریس و اجرای راهبردها، روش-شناسی‌ها و منابع مناسب در کلاس درس تمرکز دارد (Talanquer, 2015).

معلمی که ارزشیابی تکوینی را همیشه در کلاس به کار می‌برد، نقاط قوت، ضعف‌ها و ویژگی‌های دانش‌آموزانش را نشان می‌دهد، ارزش‌هایی مانند احترام، همبستگی و مسئولیت‌پذیری را ترویج می‌کند و به او اجازه می‌دهد تا شیوه‌های تدریس و ارزشیابی خود را تغییر دهد و کلاس درس را متحول کند. ورود به کلاسی که در آن همکاری و مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌ها به صورت گروهی است و احساس غرور، رضایت و دامنه اهداف و پیش‌بینی‌های مورد نظر را در آنها ایجاد می‌کند. ارزشیابی تکوینی به عنوان یک فعالیت انتقادی یادگیری مستلزم فرض مفهوم دیگری از دانش و یادگیری است، در غیر این صورت مقاومت شدیدی در برابر از دست دادن کنترل و ترس از هدف نبودن وجود دارد.

برخی شیوه‌های ارزشیابی مانند درک ارزشیابی به عنوان یک اندازه‌گیری به جای یک فرصت یادگیری، تمرکز معلم بر یادگیری تکراری به جای یادگیری جامع، درک ارزشیابی مستمر به عنوان پراکندگی، نگرانی در مورد عینیت به جای مراقبت از غیر خودسرانگی، محدود کردن امکان مشارکت دانش‌آموزان یا تمرکز بحث بر ابزارها به جای اهداف ارزیابی که در برخی از تناقضات موجود در بسیاری از فرآیندهای ارزشیابی توسعه‌یافته از تصورات معلمان در کلاس درس به وجود می‌آیند، همه اینها ما را از مسیر رسیدن به یک ارزشیابی واقعی دور می‌کند (Canabal, 2011). دو نیاز اساسی که ارزشیابی باید به آنها پاسخ دهد باید متمایز شود: اول، ارزشیابی به عنوان درک فرآیند یادگیری در گروه که هدف اصلی آن ارتقای تأمل و مشارکت در تجزیه و تحلیل و دوم، اعتبار، که مربوط به الزامات سازمانی برای صدور گواهینامه در صورت کسب دانشی است که در اهداف مشخص شده است، به عنوان ابزار مفیدی برای بهبود کیفیت آموزشی قرار گرفته است، زیرا اطلاعاتی را ارائه می‌دهد که نقاط قوت و ضعف را نشان می‌دهد که طراحی برنامه‌های بهبود توسط بازیگران آموزش را هدایت می‌کند. همچنین منبع مهمی برای تحقیقات و نوآوری‌های آموزشی است به طوری که کیفیت آموزش با شروع از فرآیند یاددهی-یادگیری، با استفاده از تحولاتی که هدف مورد نظر را فراهم می‌کند، در نتایج به دست آمده منعکس می‌شود (Horbath & Gracia, 2014).

ارزشیابی تکوینی در سطح مدرسه هم برای معلمان و هم برای دانش‌آموزان مهم است. اگر معلمان به تنهایی این کار را انجام ندهند، کمتر احساس انزوا و حمایت بیشتری در ارزشیابی تکوینی خود خواهند کرد. و اگر ارزشیابی تکوینی در بین معلمان مدرسه رایج باشد، دانش‌آموزان ثبات را تجربه خواهند کرد. پیامدها به ویژه برای انگیزه دانش‌آموزان مهم هستند. اگر در یک

کلاس، دانش‌آموزان تمرین‌هایی را تجربه کنند که به آن‌ها کمک می‌کند اهداف یادگیری خود را به وضوح ببینند و در کلاس دیگر احساس کنند درس‌ها «آنچه معلم تصمیم گرفت امروز انجام دهد» است، فرصت‌های نابرابر برای توسعه مهارت‌های خودتنظیمی خواهند داشت.

اکثر مطالعاتی که نتیجه‌گیری‌های معروف بلک و ویلیام (۱۹۹۸) در مورد مزایای ارزشیابی تکوینی مبتنی بر آن‌ها است، پروژه‌های تحقیقاتی بودند که در آنها مفاهیم مورد مطالعه راه‌هایی برای کسب اطلاعات به دانش‌آموزان بود. شواهد تحقیقاتی گسترده‌ای در مورد اینکه چگونه ارزشیابی تکوینی با شناسایی نقاط ضعف و قوت یادگیری، تقویت انگیزه یادگیری و فراشناخت، حمایت از یادگیری خودتنظیمی، و ارائه بازخورد آموزنده از یادگیری حمایت می‌کند، جمع‌آوری شده است (Wiliam et al., 2004; Black and Wiliam, 2009; Yan et al., 2021). به منظور تقویت اعتماد به نفس، تثبیت اموخته‌های دانش‌آموزان، آگاهی معلم از نقاط قوت و ضعف درسی و نحوه عملکرد دانش‌آموز در فرایند یاددهی-یادگیری و پرورش روحیه تلاش، پرسشگری، فعالیت‌های گروهی ارزشیابی تکوینی انجام می‌گیرد. طراحی و اجرای ارزشیابی تکوینی را می‌توان با ادغام ابزارهای یادگیری الکترونیکی، با ایجاد وظایف ارزیابی برای رفع نیازهای فردی دانش‌آموزان، جمع‌آوری پاسخ‌های دانش‌آموزان، ارائه بازخورد فوری و ارتقای تعامل بین دانش‌آموزان تسهیل کرد (Pachler et al., 2010; Llamas-Nistal et al., 2013).

Kasani و همکاران (۲۰۲۰) نقاط ضعف ارزشیابی تکوینی در سیستم مدیریت آموزش الکترونیکی ایران شناسایی کردند. مطابق با یافته‌های آنان، ارزشیابی تکوینی در سیستم مدیریت آموزشی از یازده نقطه ضعف اساسی رنج می‌برد که این موارد عبارتند از: ضعف در منابع زیرساخت فناوری، استفاده نکردن از سایر ابزارهای ارزشیابی تکوینی، ضعف در ارائه و دریافت بازخورد، ناتوانی در احراز هویت، ضعف در ارائه کلاس، ضعف در تمرین‌ها و پروژه‌ها، ضعف در آزمون‌های آنلاین، ضعف در بحث، بی‌توجهی به ارزشیابی تکوینی، محدودیت در بارگذاری تکالیف و فعالیت‌ها و رعایت نسبت معلم به دانش‌آموز.

بحث و نتیجه‌گیری

ارزشیابی تکوینی طیفی از آزمون‌های تشخیصی غیررسمی را پوشش می‌دهد که معلم می‌تواند برای کمک به فرآیند یادگیری دانش‌آموزانش از آن استفاده کند. بازخورد تجویزی، اما درجه‌بندی نشده دانش‌آموزان را قادر می‌سازد در مورد آنچه که می‌آموزند و چرا فکر کنند. هدف بهبود عملکرد و دستیابی به نتایج موفق است. اما با وجود مزایای آن، ارزشیابی تکوینی می‌تواند زمان بر باشد و مشوق‌ها در سیستم مدرسه به نفع ارزیابی‌های عینی‌تر است. پیامدهای مثبت و منفی حاصل از این نوع ارزشیابی را گردآوری کرده ایم:

یک مزیت بزرگ ارزشیابی تکوینی برای یادگیری این است که مستمر است. این به بازخورد افزایشی اجازه می‌دهد تا مشکلات را در مراحل اولیه شناسایی کند. به عنوان مثال، یک دانش‌آموز می‌تواند قبل از انجام کار بر روی یک مقاله ترم، اشتباهات مفهومی را تصحیح کند. همانطور که دانش‌آموز روی مقاله ترم کار می‌کند، ورودی معلم می‌تواند هر مرحله از فرآیند نوشتن را اطلاع‌رسانی، راهنمایی و اعتبار سنجی کند.

ارزشیابی‌های تکوینی درجه‌بندی نمی‌شوند، که اضطراب را از دانش‌آموزان دور می‌کند. همچنین این تفکر را از بین می‌برد که آنها باید همه چیز را درست انجام دهند. در عوض، آنها به عنوان تمرینی برای دانش‌آموزان عمل می‌کنند تا در طول مسیر

قبل از امتحانات نهایی از کمک بگیرند. معلمان معمولاً در صورتی که دانش آموزان در طول درس با مشکل مواجه شوند، درک خود را بررسی می‌کنند. معلمان به جای منتظر ماندن تا پایان واحد برای ارزیابی، زودتر به این مسائل می‌پردازند. معلمان در پایان باید کمتر آموزش مجدد انجام دهند؛ زیرا بسیاری از مشکلات تسلط قبل از آزمون‌های نهایی برطرف می‌شود.

تقلب و سرقت ادبی همچنان مشکلات مهمی در محیط‌های دانشگاهی است. مطالعه‌ای در مورد عدم صداقت دانشگاهی که در مجله الکترونیکی جامعه شناسی در سال ۲۰۰۳ منتشر شد، نشان داد که ۸۳ درصد از دانش آموزان مورد بررسی بیش از یک بار به تقلب اعتراف کرده‌اند. در مقایسه با ارزشیابی‌های جمعی درجه بندی شده مانند امتحانات پایان ترم، ارزشیابی‌های تکوینی بدون نمره و سوسه تقلب را کاهش می‌دهد. این به دانش آموزان اجازه می‌دهد تا به جای نمرات بر یادگیری تمرکز کنند.

با وجود ارائه مزایای بسیاری، ارزشیابی تکوینی موثر می‌تواند در مقیاس دشوار باشد. ممکن است از نظر لجستیکی ارائه بازخورد توصیفی دقیق برای هر دانش‌آموز در یک کلاس بزرگ غیرممکن باشد. حتی با تعداد کمتری از دانش‌آموزان، ارزشیابی تکوینی زمان‌بر است، زیرا مستلزم تعهد و تلاش مداوم و قابل توجه معلم برای حفظ آن است. این امر به ویژه زمانی صادق است که با ارزشیابی‌های جمعی که معلمان ملزم به تکمیل آن هستند ترکیب شود. برخی از معلمان از صرف وقت برای ارزشیابی در طول درس شکایت دارند و می‌ترسند که حتی درس را تمام نکنند. سپس معلمان احساس می‌کنند که باید با عجله از یک سری واحدها عبور کنند، که باعث می‌شود دانش آموزان پس از ارزیابی در پایان واحد تسلط نداشته باشند. معلمان ممکن است در مورد نحوه استفاده موفقیت آمیز از ارزشیابی‌های تکوینی آموزش یا توسعه حرفه‌ای نداشته باشند زیرا از نظر تاریخی، ارزشیابی‌ها در پایان تکمیل می‌شوند. ارزشیابی تکوینی ممکن است فاقد همان وزن - ارزش کم یا بدون امتیاز - به عنوان ارزشیابی جمعی باشد، و دانش‌آموزان ممکن است ارزشیابی‌ها را جدی نگیرند، که ممکن است باعث شود معلمان بازخورد دانش آموزان را اشتباه بخوانند.

زنجیره پاسخگویی لایه‌ای در آموزش - دانش آموز به معلم، معلم به مدرسه، مدرسه به منطقه و غیره - فشار سیستمی را برای عملکرد دانش آموزان ایجاد می‌کند تا به طور عینی و نسبتاً قابل اندازه‌گیری در هر سطح باشد. ارزشیابی تکوینی، بنا به تعریف، چنین پاسخگویی را به راحتی فراهم نمی‌کند. این توضیح می‌دهد که چرا، اگرچه مزایای ارزشیابی تکوینی از زمانی که برای اولین بار در سال ۱۹۶۷ تمایز بین آن و ارزشیابی جمعی ایجاد شد، بارها بیان شده است، مطالعات تجربی همچنان نشان می‌دهد که تعداد بسیار کمی از معلمان به طور مداوم از آن در عمل واقعی استفاده می‌کنند.

منابع و مأخذ

1. Abbasi Kasani., H., Shams Mourkani, G., Seraji, F., and Abedi, H. (2020). Identifying the Weaknesses of Formative Assessment in the E-Learning Management System. *J. Med. Edu* 19, e108533.
2. Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1989). Intentional learning as a goal of instruction. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 361-392). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

3. Black, P., and Wiliam, D. (2009). Developing the Theory of Formative Assessment. *Educ. Asse Eval. Acc.* 21, 5-31.
4. Brookhart, S. M. (2006). Formative assessment strategies for every classroom: An ASCD action tool. Alexandria, VA: ASCD.
5. Brookhart, S. M., Moss, C. M., & Long, B. A. (2010). Teacher inquiry into formative assessment practices in remedial reading classrooms. *Assessment in Education*, 17(1), 41-58.
6. Butler, D. L., & Schnellert, L. (2015). Success for students with learning disabilities: What does self-regulation have to do with it? In T. Cleary (Ed.), *Self-regulated learning interventions with at-risk youth: Enhancing adaptability, performance, and wellbeing* (pp. 89-111). Washington DC: APA Press.
7. Canabal, C. (2011). *Paradoxes and dilemmas in the assessment of competition*. Madrid: Dykinson.
8. Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
9. Hayward, L. (2015). Assessment is learning: The preposition vanishes. *Assessment in Education*, 22(1), 27-43.
10. Horbath, J., & Gracia, M. (2014). The Educational Assessment in Mexico. *Journal of International Relations, Strategies and Security*, 9(1), 59-85.
11. Llamas-Nistal, M., Fernández-Iglesias, M. J., González-Tato, J., and Mikic-Fonte, F. A. (2013). Blended E-Assessment: Migrating Classical Exams to the Digital World. *Comput. Educ.* 62, 72-87.
12. Macías, E. I. P., Cedeño, H. A. C., & Chávez, G. M. R. (2018). Importance of Improving Resilience in Teaching Learning Process of Students with Disabilities. *International Research Journal of Management, IT and Social Sciences*, 5(2), 120-128.
13. Mahendra, I. W. E. (2016). Contextual learning approach and performance assessment in mathematics learning. *International Research Journal of Management, IT and Social Sciences*, 3(3), 7-15.
14. Pachler, N., Daly, C., Mor, Y., and Mellar, H. (2010). Formative E-Assessment: Practitioner Cases. *Comput. Educ.* 54, 715-721.
15. Rastegar, Tahereh. (2009). *Evaluation of in - service training*. The ninth edition. Tehran: Ministry of Education, Institute Culture of mouthpiece training.
16. Talanquer, V. (2015). La importancia de la evaluación formativa. *Educación química*, 26(3), 177-179.
17. Wiliam, D., Lee, C., Harrison, C., and Black, P. (2004). Teachers Developing Assessment for Learning: Impact on Student Achievement. *Assess. Educ. Principles, Pol. Pract.* 11, 49-65.
18. Yan Z, Xiao Y, Sin K-F, Yang L and Guo W-Y (2021) Formative Assessment Practices in Special School Classrooms With the Support of E-Books: A Case Study. *Front. Educ.* 6:674869.