

Arabian Gulf Journal of Humanities and Social Studies

ISSN: 3080-4086

الإصدار السادس - العدد السادس عشر || تاريخ الإصدار 2026-07-20



الموازنة بين التقييم التكويني والتقييم الختامي من وجهات نظر معلمي ومعلمات المدارس الثانوية الحكومية في محافظة نابلس - فلسطين - (واقع وتطلعات)

Balancing Formative and Summative Assessment in Public Secondary Schools: Teachers' Perspectives in Nablus Governorate, Palestine—Current Practices and Future Aspirations

الدكتور غسان نايف ذوقان

Dr. Ghassan Nayef Thouqan

جامعة النجاح الوطنية - كلية العلوم الإنسانية والتربوية - قسم علم النفس والإرشاد

DOI: <https://doi.org/10.64355/agjhss6166>

مجلة خليج العرب للدراسات الإنسانية والاجتماعية || هذه المقالة مفتوحة المصدر موزعة بموجب شروط وأحكام ترخيص مؤسسة المشاع الإبداعي (CC BY-NC-SA)



الملخص:

هدفت الدراسة إلى استقصاء الموازنة بين الممارسات التقييمية التكوينية المتعلقة بالنشاطات والأسئلة الصفية والواجبات البيتية والأساليب غير الاختبارية، وبين الأساليب التقييمية الختامية المستخدمة من قبل المعلمين والمعلمات، في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة نابلس في فلسطين. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأجريت على معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة نابلس وبلغ حجم المجتمع (2601) معلماً ومعلمة، وتم اختيار عينة عشوائية طبقية بلغ حجمها (350) معلماً ومعلمة. واتضح من نتائج الدراسة أن واقع التوازن بين التقييم التكويني والتقييم الختامي الذي يمارسه المعلمون والمعلمات في المدارس الحكومية الثانوية كان مرتفعاً. وكذلك أشارت النتائج بأن التوازن المأمول بين التقييم التكويني والتقييم الختامي كان مرتفعاً أيضاً، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوازن بين الواقع والمأمول في التقييم التكويني والتقييم الختامي لصالح الإناث (المعلمات). كما أظهرت الدراسة أنه لا أثر لمتغير المؤهل العلمي والتخصص وسنوات الخبرة على الموازنة بين الواقع والمأمول بين كل من التقييم التكويني والتقييم الختامي. وعلى ضوء هذه النتائج فقد أوصت الدراسة بضرورة تبني سياسات تقييمية تدعم التكامل الحقيقي بين نوعي التقييم، إلى جانب تطوير برامج تدريبية تطبيقية تستهدف رفع كفاءة المعلمين في استخدام استراتيجيات التقييم التكويني. وضرورة التوسع في استخدام التقييم البديل والتقييم القائم على الأداء، وكذلك ضرورة تخفيف الأعباء التدريسية والإدارية عن المعلمين، وتفعيل دور الإشراف التربوي.

الكلمات المفتاحية: الموازنة، التقييم التكويني، التقييم الختامي، معلمو المرحلة الثانوية، المدارس الحكومية الثانوية.

Abstract:

This study aimed to examine the balance between formative and summative assessment practices used by teachers in public secondary schools in Nablus Governorate, Palestine. The descriptive-analytical approach was employed, and data were collected from a stratified random sample of 350 teachers selected from a total population of 2,601 teachers.

The findings indicated that the actual level of balance between formative and summative assessment practices was high. Likewise, teachers reported a high desired level of balance between both types of assessment. Statistically significant differences were found in the balance between actual and desired practices in favor of female teachers. However, no significant differences were found with respect to academic qualification, field of specialization, or years of teaching experience.

Based on these results, the study recommended recommends the adoption of assessment policies that promote the genuine integration of both formative and summative assessment. It also emphasizes the need to develop practical training programs aimed at enhancing teachers' competencies in employing formative assessment strategies. Furthermore, the study highlights the importance of expanding the use of alternative and performance-based assessment methods, reducing teachers' instructional and administrative workload, and strengthening the role of educational supervision.

Keywords: Balance, Formative assessment, Summative assessment, Secondary school teachers, public schools.

المقدمة

تسعى الدول والحكومات المختلفة في عصرنا هذا إلى بذل كل جهد مستطاع للاستثمار في الإنسان ومواصلة العمل الدؤوب لتنشئة المواطن الصالح من خلال تركيز جل اهتمامها على النظام التربوي والتعليمي. إذ أن نجاح الاستثمار في بناء الإنسان الصالح والمواطن الفعال المُنتج يعد أفضل أنواع الاستثمار لبناء الوطن. وفي فلسطين- ونظراً لأهمية التعليم عند الفلسطينيين- تعتبر مرحلة التعليم الثانوي، مرحلة غاية في الأهمية في حياة الطالب، ذلك لأنها -كما ينظر لها المجتمع الفلسطيني- تعتبر مرحلة مفصلية في حياة الطالب، وهي مرحلة تهتم بميول الطالب ورغباته، وتوجهاته المهنية مستقبلاً، لذلك يبذل المعلمون فيها جهوداً كبيرة لتقييم طلابهم، بل إن بعض المدارس تعتمد في الحكم على عمل المدرسين، وفقاً للدرجات

التي يتحصل عليها طلابهم في الاختبارات التحصيلية المتمثلة بامتحان الثانوية العامة، لكن السؤال الذي يطرح نفسه هل يقوم المعلمون بعملية التقييم وفق رؤية واضحة وحسب منهجية سليمة تستند إلى مبادئ القياس والتقييم للوصول إل أفضل درجة من درجات التقييم، والحصول بعد ذلك على أفضل المخرجات التعليمية والتربوية؟ سؤال يحتاج إلى إجابة!

ومن الجدير بالذكر أن عملية التقييم المدرسي تعد ركيزة أساسية ضمن منظومة التعليم في فلسطين. إذ لا تقتصر على قياس ما يحققه الطالب من قدرة معرفية، بل تمتد إلى توجيه عملية التعلم والتعليم، وتشكل مؤشراً لجودة الأداء لدى المعلمين والطلاب على حد سواء. وقد أشارت (المهياط، 2019) إلى ذلك فإن "التقويم التربوي يعد ركناً أساسياً من أركان العملية التعليمية، وجزء لا يتجزأ منها، فهو الوسيلة التي يمكن من خلالها معرفة مدى ما تم تحقيقه من أهداف، وإلى أي مدى تتفق النتائج مع الجهد المبذول من جانب الأفراد على اختلاف مستوياتهم، ومع الامكانيات المستخدمة، فمن خلال التقويم يمكن تحديد الجوانب الإيجابية والسلبية في العملية التعليمية، وتشخيص جوانب الضعف والقصور فيها، من أجل اتخاذ القرارات والاجراءات المناسبة".

وفي هذا السياق تبرز أهمية التمييز بين نوعين من التقييم، هما التقييم التكويني Formative Assessment والتقييم Summative Assessment اللذين يعدان وجهين مرتبطين لإدارة التعليم والتعلم. ويشير المعهد الوطني للتدريب التربوي (NIET) في فلسطين إلى أن المعلمين ما زالوا بحاجة إلى دعم أوسع في استراتيجيات التقييم التكويني ضمن الصفوف الثانوية. ويشير مركز إيرلي للتميز في التدريس والتعلم في Carnegie Mellon University إلى أن التقييم التكويني يُستخدم أثناء عملية التعلم لمتابعة تقدم الطلبة وتشخيص مستوى فهمهم واحتياجاتهم التعليمية، مما يتيح للمعلم تقديم تغذية راجعة مستمرة تساعد في تحسين عملية التدريس والتعلم. في المقابل يُستخدم التقييم الختامي للحكم على مستوى تعلم الطلبة في نهاية وحدة دراسية أو مقرر دراسي كامل من خلال مقارنته بمعايير أو محكات محددة لقياس مدى تحقق الأهداف التعليمية.

(Eberly Center for Teaching Excellence & Educational Innovation, n.d.).

ويرى (رفاعي، 2006) "أن التقويم هو أحد أهم مكونات المنظومة التربوية، فهو المسؤول عن كشف مواطن القوة ومواطن الضعف. وتحديد العوامل التي تواجه عملية التعلم، وتشخيص صعوبات التعلم، والتنبؤ بالتهديدات والمعوقات التي تواجه العملية التعليمية في كل أجزائها، وبالتالي اتخاذ القرارات بالإصلاح والتطوير". ونظراً لأهمية المرحلة الثانوية في التعليم، وعلاقتها بمستقبل الطالب في ظل نظام تربوي يعطي للدرجات والمعدلات النهائية وزناً كبيراً، فقد وجب البحث واللجوء إلى أساليب تقييم متنوعة ومتناسقة مع بعضها البعض، تحفز الطلبة على التحصيل الدراسي الأمثل، وتحقق الأهداف والغايات التعليمية والتربوية المنشودة. وعلى الرغم من أهمية التقييمات في التعليم اليوم، يتلقى القليل من المعلمين تدريباً رسمياً كافياً في تصميم التقييم أو التحليل .

من جانب آخر ترى (عبد الحي، 2017) "ضرورة تحويل التقويم إلى عملية ممتعة وعادلة وشمولية، تختبر ما يعرفه الطلاب فعلاً، كما تختبر كيفية أدائهم وتعمل على تنمية مهارات التعلم وتحقيق الذات، لكيلا تبقى تلك العملية المربكة (قلق الامتحانات) والتي كرس ممارسات سلبية مثل الدروس الخصوصية، وشراء المذكرات، والغش في الامتحانات، للخروج من مأزق علامات التقدير المنخفضة، التي تؤدي إلى المقارنة بالآخرين والحكم المطلق بالفشل.

ولا بد كذلك من تغيير النظرة إلى مفهوم التقويم، ليصبح وصفاً بدلاً من أن يكون قياساً، أداءً وليس اختباراً، ملف أعمال بدلاً من درجة، بنائي وتشخيصي بدلاً من مصدر أحكام، أداء تعاوني وتأمل وتقويم للذات بدلاً من التنافس وتقويم الآخرين. كما ينبغي إخراج التقويم عن مفهومه التقليدي، ونقل السلطة فيه من المعلم إلى الطالب. فبدلاً من الدور السلبي للطلاب في تقويم أعماله، وإصدار أحكام حول أدائه وتحصيله من الآخرين، أصبح من الضروري أن يساعد المعلم طلبته على تنمية قدرتهم في التفكير، وزيادة ثقتهم في قدرتهم على التعلم، وتقويم تعلمهم." (عبد الحي، 2017)

مشكلة الدراسة:

يحظى التعليم الثانوي في العالم العربي بشكل عام وفي فلسطين بشكل خاص بأهمية كب من جانب الحكومات وأولياء الأمور، لما له من أهمية عظيمة في تقرير مصير الطالب المستقبلي، وفق الثقافة السائدة في هذه المجتمعات. ونظراً لأن المعلم يعتبر من المداخل الهامة في العملية التعليمية، تظهر الحاجة الملحة لتطوير المعلم وإعداده إعداداً جيداً ليتمكن بدوره من إعداد طلابه للمستقبل الذي ينتظرهم، وذلك من خلال مهارات التقييم التربوي المختلفة لإنجاز الطلبة والتي تعتبر من أدق مهمات المعلم في إعداد طلبته، ولما يمثل ذلك من أهمية في تحقيق الأهداف والغايات التعليمية.

وتشير الأدبيات والتقارير الرسمية الفلسطينية إلى أن التقييم التكويني حاضر نظرياً في السياسات، لكنه يواجه فجوة تطبيقية لصالح التقييم الختامي/الامتحانات. ففي الإطار الوطني السياساتي للتقييم الصادر عن وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية يظهر تأكيد صريح على مركزية التقييم بنوعيه (التكويني والختامي) وعلى ضرورة توظيف نتائج التقييم في بناء تدخلات تعليمية فعالة، مع الإقرار بأن كثيراً من المعلمين—حتى بعد تلقيهم دورات—ما زالوا بحاجة إلى دعم أكبر لتنفيذ تقييمات الأداء وتوظيف نتائجها في تصميم التدخلات. كما يقر الإطار بأن "توقعات المنهاج الحازمة" قد تجعل بعض المعلمين غير مرتاحين لتكييف تعليمهم بناءً على نتائج التقييم التكويني، ويقترح حلولاً عملية مثل التوسع التدريجي

لبنك مصادر للتقييم التكويني يتضمن أمثلة لأفضل الممارسات ومهام أداء أصيلة يمكن استخدامها لتلبية احتياجات تعلم الطلبة، إلى جانب توجيه المعلمين للتركيز على المعارف والمهارات الأساسية .

وفي تقييم ميداني واسع أنجز بتكليف من المجلس الثقافي البريطاني وبالتعاون مع وزارة التربية والتعليم العالي (مايو 2025)، ظهر نقد مباشر لثقافة التقويم في المدارس؛ إذ كشفت النتائج أن مصطلح "assessment" في الممارسة يُساوى غالبًا بـ **الامتحانات (التقييم الختامي)**، وأن المعلمين لا يذكرون التقييم التكويني إلا بعد التوجيه، وغالبًا ما يفسرونه بشكل غير منظم عبر "المشاركة/السلوك" بدل استراتيجيات تكوينية منظمة . كما وثق التقرير **اعتمادًا مفرطًا على اختبارات التحصيل الختامية** وأن التغذية الراجعة على الاختبارات "غير متكررة"، مع الإشارة إلى فرصة كبيرة لجعل التقييم التكويني أكثر انتشارًا وتأثيرًا في دافعية الطلبة وتقديمهم . ويبرز التقرير أيضًا أثر "ثقافة التوجيهي" – امتحانات الثانوية العامة – بوصفها قوة دافعة للتدريس من أجل الاختبار، بما يقلل الاهتمام بالمهارات ويعمق التوجه الختامي على حساب التكويني في الصف .

وتدعم الدراسات المنشورة في مجلات دولية محكمة هذا التشخيص؛ فدراسة **Ayyoub, Bsharat, & Suleiman (2021)** حول التقويم الأصيل البديل في صفوف الرياضيات للصف الرابع في فلسطين تشير إلى مركزية الاختبارات النظامية على أجندة التعليم، إذ تُذكر صراحةً منظومة الاختبارات من الصف الخامس حتى الثاني عشر، ما يعكس ثقل التقييم الختامي على النظام . وفي السياق نفسه، تشير العديد من الدراسات في البيئة التعليمية في فلسطين إلى وجود عوائق مرتبطة بالمعلم والإدارة والطلبة وأولياء الأمور، وتقتصر حلولاً عملية مثل برامج توعية للمشرفين التربويين ضمن الدورات التدريبية وتوعية أولياء الأمور بقيمة التقويم البديل في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة .

ومن ملاحظات الباحث – كمحاضر جامعي – وتعامله مع الطلبة القادمين من المدارس الثانوية وشعوره بمحدودية معارفهم، وضعف مهاراتهم، بل والانتكاسات الأكاديمية التي تحدث للكثيرين منهم منذ الفصل الدراسي الأول في الجامعة، بالرغم من معدلات الثانوية العامة المرتفعة التي أهلتهم لدخول الجامعة. إضافة لملاحظاته لأساليب المعلمين في التقييم، وذلك أثناء زيارته الميدانية للمدارس ضمن مساقات التدريب العملي، وعليه فإن مشكلة الدراسة تتلخص في التعرف إلى فرص الموازنة بين التقييم التكويني والتقييم الختامي الذي يمارسه المعلمون والمعلمات في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة نابلس – فلسطين – وتتمثل في السؤال الرئيس للدراسة والذي نصه -

ما الواقع والمتوقع للتوازن بين التقييم التكويني والتقييم الختامي الذي يمارسه المعلمون والمعلمات في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة نابلس – فلسطين – من وجهات نظرهم؟

وينبثق عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما واقع الموازنة بين التقييم التكويني والتقييم الختامي الذي يمارسه المعلمون والمعلمات في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة نابلس؟

السؤال الثاني: ما المأمول في الموازنة بين التقييم التكويني والتقييم الختامي الذي يمارسه المعلمون والمعلمات في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة نابلس؟

السؤال الثالث: هل يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين كل من التقييم التكويني والتقييم الختامي الذي يمارسه المعلمون والمعلمات في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة نابلس في ضوء متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، التخصص)؟

فرضيات الدراسة: -

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات نحو الواقع والمأمول للموازنة بين التقييم التكويني والتقييم الختامي الذي يمارسه المعلمون والمعلمات في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة نابلس تعزى لمتغير الجنس.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات نحو الواقع والمأمول للموازنة بين التقييم التكويني والتقييم الختامي الذي يمارسه المعلمون والمعلمات في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة نابلس تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات نحو الواقع والمأمول للموازنة بين التقييم التكويني والتقييم الختامي الذي يمارسه المعلمون والمعلمات في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة نابلس-فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات نحو الواقع والمأمول للموازنة بين التقييم التكويني والتقييم الختامي الذي يمارسه المعلمون والمعلمات في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة نابلس تعزى لمتغير التخصص.

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى: -

1. الكشف عن واقع الموازنة بين التقييم التكويني والتقييم الختامي في ممارسات التقييم لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية الثانوية من وجهات نظر المعلمين والمعلمات في محافظة نابلس.

2. الكشف عن المأمول من الموازنة بين التقييم التكويني والتقييم الختامي في المدارس الحكومية الثانوية من وجهات نظر المعلمين والمعلمات في محافظة نابلس

3. الكشف عن العلاقة ما بين الواقع والمأمول بين كل من التقييم التكويني والتقييم الختامي من وجهات نظر المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة نابلس.

4. التعرف إلى دور متغيرات الدراسة المتمثلة في (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، التخصص العلمي) في واقع الموازنة بين التقييم التكويني والتقييم الختامي في المدارس الحكومية الثانوية من وجهات نظر المعلمين والمعلمات في محافظة نابلس.

أهمية الدراسة:

تتبع أهمية الدراسة الحالية من الأهمية المتزايدة التي يحظى بها التقييم التربوي في تطوير العملية التعليمية وتحسين مخرجاتها، حيث لم يعد التقييم يقتصر على قياس نواتج التعلم في نهاية العملية التعليمية، بل أصبح جزءاً أساسياً من عملية التعلم نفسها يساهم في توجيه التدريس وتحسين تعلم الطلبة بصورة مستمرة. وعلى الرغم من تنامي الاهتمام بالتقييم التكويني في الأدبيات التربوية الحديثة، فإن العديد من الدراسات السابقة أشارت إلى وجود فجوة بين التصور النظري للتقييم التكويني وتطبيقه الفعلي في الممارسات الصفية، إضافة إلى استمرار هيمنة التقييم الختامي بوصفه الأداة الرئيسة للحكم على مستوى تحصيل الطلبة. كما بينت بعض الدراسات وجود خلط مفاهيمي لدى المعلمين بين التقييم التكويني والتقييم الختامي، وضعف في فهم آليات دمجها داخل العملية التعليمية.

ومن هذا المنطلق، تأتي أهمية الدراسة الحالية في سعيها إلى تقديم فهم أعمق لطبيعة العلاقة بين التقييم التكويني والتقييم الختامي داخل البيئة التعليمية، والكشف عن مدى توظيفها في دعم تعلم الطلبة وتحسين مخرجات العملية التعليمية. كما تساهم هذه الدراسة في إثراء الأدبيات التربوية من خلال تقديم تحليل علمي لواقع الممارسات التقييمية في السياق التعليمي، إضافة إلى تقديم مجموعة من التوصيات التي قد تساهم في تطوير سياسات التقييم التربوي وتحسين ممارسات المعلمين في استخدام استراتيجيات التقييم المختلفة بما يعزز من جودة التعليم. كما ويؤمل الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في برامج تدريب المعلمين والمديرين على أساليب الموازنة بين التقييم التكويني والتقييم الختامي

حدود الدراسة: اقتصر إجراء الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

1-**الحد الموضوعي:** اقتصرت الدراسة على الواقع والمتوقع للتوازن بين التقييم التكويني والتقييم الختامي.

2-**الحد البشري:** معلمو ومعلمات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة نابلس - فلسطين.

3-**الحد المكاني:** اقتصرت الدراسة على المدارس الحكومية الثانوية في محافظة نابلس - فلسطين -

4-**الحد الزمني:** طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2024-2025

5-**الحد الإجرائي:** اقتصر على أداة الدراسة المستخدمة في جمع البيانات، وطبيعة التحليل الإحصائي المستخدم في معالجة البيانات في ضوء المصطلحات الإجرائية للبحث.

6-**الحد المفاهيمي:** اقتصر على التعريفات الإجرائية الواردة في الدراسة.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

التقييم التكويني: يقصد به ذلك التقييم الذي يركز على تقديم تغذية راجعة مستمرة تساعد الطلبة على فهم مستوى أدائهم وتحديد الخطوات اللازمة لتحسين تعلمهم أثناء سير العملية التعليمية، وليس فقط في نهايتها. (Brookhart, 2013)

ويعرف إجرائياً: بالدرجة التي يتم الحصول عليها من خلال استجابة أفراد عينة الدراسة على الاستبانة المعدة لهذه الدراسة.

التقييم الختامي (Summative Assessment) يعرف بأنه أن التقييم الذي يركز على إصدار حكم نهائي حول مستوى تعلم الطلبة في نهاية الوحدة أو الفصل أو المقرر الدراسي، وغالباً ما يتم من خلال الاختبارات النهائية أو المشاريع أو المهام الختامية التي تعكس مستوى التحصيل الأكاديمي للطلبة. (Brookhart, 2013)

ويعرف إجرائياً: بالدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة من خلال استجاباتهم على الاستبانة المعدة خصيصاً لهذه الدراسة.

الموازنة في التقييم: يعرفها الباحث إجرائياً بأنها قيام المعلم بالربط بين أساليب ونشاطات التقييم التكويني وبين نشاطات وأساليب التقييم الختامي، بحيث يؤسس التقييم التكويني للتقييم الختامي، وكذلك تعتمد نشاطات وأساليب التقييم الختامي على مخرجات التقييم التكويني لتحقيق أهداف وغايات التعلم بأعلى درجة من الجودة.

المدارس الحكومية الثانوية: هي المدارس التي يتعلم فيها الطلبة من الصف العاشر الأساسي حتى الثاني عشر وتدار من قبل وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية.

الإطار النظري:

تشهد الأوساط التربوية في العقود الأخيرة اهتماماً متزايداً بموضوع التقييم التربوي لإنجازات الطلبة بكافة أشكاله وأنماطه وأساليبه، نظراً لما يمثله من أهمية كبيرة في التأثير على جودة التعليم وتحسين التدريس. وحسب (فارس، 2017) "يساعد التقييم في الحكم على أولويات التعليم، فعمليات التقييم ذات أهمية، ليس فقط لتقييم مخرجات التعلم، بل هي أيضاً عاملاً محفزاً للطلاب الذين لديهم الرغبة في الارتقاء بمستوى أدائهم"

والمتمتع لحركة التطوير التربوي يرى أن عملية إصلاح التعليم ليست جديدة، بل بدأ الاهتمام بها وبشكل كبير، منذ بداية الثمانينات من القرن الماضي، وشملت العديد من جوانب العملية التعليمية منها: البرامج التعليمية، والمناهج، وأنماط التقييم المختلفة، وشملت كذلك الإدارة المدرسية. ويشار إلى "أنه من أهم الدوافع الرئيسية لحركة إصلاح التعليم تلك، تدني مستوى أداء الطلبة وتحصيلهم الدراسي في المدرسة، في مختلف المراحل الدراسية في التعليم العام، وخاصة في المرحلتين الإعدادية والثانوية، وكذلك مستوى معارفهم ومهاراتهم، وعدم قدرتهم على تطبيق ما تعلموه في المدرسة في مواقف الحياة العملية الواقعية" (الدوسري، راشد، 2003)

ويشير (Stiggins, 2001) إلى أن اهتمام القيادات التربوية والكثير من الباحثين في الوقت الراهن منصب على التقييم الصفي الذي يتبنى أساليب وطرق تتطلب عمليات عقلية معقدة من جانب المتعلم، وكذلك توافر الكفايات الأساسية لدى المعلم في التقييم الصفي الذي يتكامل مع تلك الأساليب" (الدوسري، راشد، 2003).

ويؤكد العديد من التربويين أن الطلاب في المراحل المتوسطة والثانوية، يعتبرون عمليات التقييم – وخاصة الختامية- ليست أكثر من ألعاب تخمينية، يتوقف النجاح فيها على قدرة الطالب في تخمين ما سوف يسأل عنه المعلم، أو ما سيطالبه منهم في التقييمات المختلفة ومنها الاختبارات "حتى أن بعض المعلمين يفخرون بقدرتهم على التفوق على الطلاب ويطرحون أسئلة حول المفاهيم المعزولة، أو الفهم الغامض فقط، لمعرفة ما إذا كان الطلاب يقرؤون بعناية. (Stiggins, R. J. 2001).

ومع أن المعلمين يستخدمون العديد من الأنماط والأساليب التقييمية الصفية، وفي مقدمتها التكوينية والختامية، إلا أن السؤال الذي يطرح نفسه؟ إلى أي مدى يوازن المعلمون بين التقييم التكويني والتقييم الختامي في سبيل الحصول في نهاية العام الدراسي، أو بعد نهاية كل وحدة دراسية. على تقييم سليم وتقدير حقيقي لإنجاز الطلبة؟؟ إن خبرة المعلم، وجنسه، ومستواه المعرفي، وتخصصه العلمي، قد تكون عوامل تلعب دوراً هاماً في نوعية وجدوى تقييمه.

ولعل أبرز أنواع التقييم التي يلجأ المعلمون لاستخدامها في التقييم الصفي هي ما أشرنا إليها مسبقاً-التكويني والختامي-ويجري "التقييم التكويني أثناء تنفيذ الدرس على فترات زمنية يحدد مناسبها المعلم، وبفيد هذا النوع من التقييم في تقديم تغذية راجعة، تفيد في تعديل طريقة التدريس وزيادة فاعليتها" (عبد الحي، 2017).

ويرى (أبو فودة، 2015) "أن الإصلاحات الحديثة في مجال التقييم التربوي جاءت نتيجة للانتقادات الكثيرة التي وجهت للتقييم التقليدي، حيث يقدم التقييم التقليدي صورة ضيقة عن تعلم الطلبة. فهو لا يبين ما يستطيع أن يقوم به الطلبة في الحياة العملية ... ويتابع أبو فودة القول "إن مضمون التقييم التقليدي يتركز في قياس قدرة المتعلمين على التذكر والاستيعاب وقليل ما يهتم بقياس مهارات التفكير العليا كالتفكير والتحليل، والتقييم وحل المشكلات"

التقييم التكويني: ويطلق على هذا النوع من التقييم أيضاً مصطلح التقييم البنائي. وهذا التقييم حسب (بن عزوزي، 2020) "يتم من خلال الملاحظة المستمرة لنشاط المتعلم وتعلمه عن طريق الاختبارات القصيرة، والتمرينات والمناقشة الصفية، والواجبات المنزلية ومتابعتها"

وقد توصلت (Organization for economic Co-OPERATION and Development OECD 2005) من خلال الدراسات التي أجرتها حول التقييم التكويني بأنه يعد من أهم العوامل المؤثرة في زيادة مستوى تحصيل الطلاب للمعلومات والمهارات، كما ارتبط استخدامه بتحسين بقاء أثر التعلم، وفي الأعمال التي يقدمها الطلاب، كما أسهم في تنمية مهارات التعلم المستمر نظراً لما يقدمه من أدوات فاعلة للتعلم.

" ويرى (عابد، 2008) أن التقييم التكويني يعد شكلاً من أشكال التقييم الذي له وظائف عديدة فمن خلاله تحدد سبلات العملية التعليمية وإيجابياتها، ومن ثم اصلاح نواحي القصور وتعزيز جوانب النجاح فيها، وتوجيه العملية التعليمية، وتزويد المعلم بمعلومات عن حالات التعلم، ومدى تحصيل المتعلمين وفعالية الطريقة التدريسية المتبعة".

وحسب قطامي (2008) فإن التقييم التكويني أو البنائي هو "ذلك التقييم الذي (يتم أثناء عملية التدريس، وذلك للكشف عن مدى التقدم الذي يحرزه التلاميذ، مما يسمح للمعلم بوضع خطط علاجية، أو قد يغير من أساليب تدريسه، حتى تتلاءم مع قدرات التلاميذ، فيما إذا كان هناك قصوراً في نمو التلاميذ، أما إذا كان هناك تقدماً، فإن ذلك يدعو المعلم الى تأكيد اساليبه السابقة، وهكذا فإن التقييم يقدم تغذية راجعة، ومن أدوات التقييم التكويني الأسئلة التي يطرحها المعلم أثناء الحصة، والاختبارات القصيرة، والتمارين الصفية، والواجبات البيتية والتطبيقات الشهرية وغيرها".

وفيما يتعلق **بالتقييم الختامي** فقد لاحظ العديد من الباحثين في دراساتهم ان التقييم الأكثر معرفة وممارسة عند المعلمين والمتعلمين في آن واحد، هو التقييم الختامي، حيث يلجأ إليه المعلمون في تقييم طلبتهم بعد انتهاء كل فصل، أو وحدة دراسية، أو فترة زمنية محددة. وذلك بهدف تحديد درجة معينة للطلبة ومستوياتهم الدراسية " وهذا النوع من التقييم يحدد له موعد اجرائي، وتعيين القائمين به، والمشاركين في المراقبة، ومراعاة الدقة في التصحيح، وسرية الاسئلة، ووضع الاجابات النموذجية لها، وحيث ان نتائج التقييم النهائي او الختامي مصيرية للعديد من الطلاب، فإن هذه الاختبارات يجب ان تتسم بصفات الصدق، والثبات، والموضوعية، وغيرها من السمات التي يجب ان يتحلى بها التقييم الختامي، ذلك لأن نتائج التقييم النهائي أو الختامي تعتبر مصيرية للطلبة. " (لحري، 2007)

كما يرى (بيرز 2014) تشكيل نشاطات متنوعة للارتقاء بمهارات القرن الواحد والعشرين من خلال التأمل في كيفية مساعدة الطلاب على تطوير التآات الاربع (التجديد، التفكير، التواصل، التشارك) لتعلم مهارات القرن الواحد والعشرين. واستمجا التكنولوجيا. وكذلك مساعدة الطلاب على فهم مهارات التفكير، والمعالجة الكامنة في استخدام أدوات ومهارات القرن الواحد والعشرين.

ونخلص إلى القول فيما يتعلق **بالتقييم الختامي (Summative Assessment)** إلى أنه يعد أحد الأنماط الأساسية في التقييم التربوي، حيث يهدف إلى قياس مستوى تعلم الطلبة في نهاية فترة تعليمية محددة وإصدار حكم على مدى تحقق الأهداف التعليمية. ويشير (Marzano, 2006) إلى أن التقييم الختامي يستخدم للحكم على مستوى تحصيل الطلبة بعد انتهاء وحدة دراسية أو مقرر كامل من خلال مقارنته بمعايير أو محكات محددة كما يوضح كل من (Black & Wiliam, 1998) أن هذا النوع من التقييم يُجرى عادة في نهاية عملية التعلم بهدف قياس مستوى التحصيل النهائي للطلبة وتحديد مدى تحقيقهم للأهداف التعليمية المقررة وفي السياق ذاته، ترى (Brookhart, 2013) أن التقييم الختامي يركز على إصدار حكم نهائي حول مستوى تعلم الطلبة في نهاية الوحدة أو الفصل أو المقرر الدراسي، وغالباً ما يتم من خلال الاختبارات النهائية أو المشاريع أو المهام الختامية التي تعكس مستوى التحصيل الأكاديمي للطلبة).

ويشير الأدب التربوي إلى اختلاف **التقييم التكويني عن التقييم الختامي** من حيث الهدف والتوقيت وطبيعة استخدام نتائجه في العملية التعليمية. فالتقييم التكويني يُستخدم أثناء عملية التعلم بهدف متابعة تقدم الطلبة وتقديم تغذية راجعة تساعد في تحسين تعلمهم وتطوير استراتيجيات التدريس، بينما يُستخدم التقييم الختامي في نهاية فترة تعليمية محددة للحكم على مستوى تحصيل الطلبة ومدى تحقق الأهداف التعليمية. وقد أشار كل من (Black & Wiliam, 1998) إلى أن التقييم التكويني يركز على دعم التعلم وتحسينه من خلال التغذية الراجعة المستمرة، في حين يهدف التقييم الختامي إلى قياس نتائج التعلم النهائية ومقارنتها بمعايير محددة كما يوضح (Marzano, 2006) أن التقييم التكويني يُعد أداة لتحسين عملية التعلم أثناء حدوثها، بينما يركز التقييم الختامي على إصدار حكم نهائي حول مستوى تعلم الطلبة بعد انتهاء الوحدة أو المقرر الدراسي. وفي السياق نفسه تؤكد (Brookhart, 2013) أن التقييم التكويني يعتمد على تقديم تغذية راجعة تساعد الطلبة على تحسين أدائهم، بينما يستخدم التقييم الختامي لتوثيق مستوى التحصيل النهائي لأغراض التقييم وإصدار الدرجات > والجدول الآتي يبين أوجه الاختلاف بينهما.

جدول رقم (1) المقارنة بين التقييم التكويني والتقييم الختامي:

وجه المقارنة	التقييم التكويني	التقييم الختامي
الهدف	تحسين تعلم الطلبة أثناء عملية التعلم وتقديم تغذية راجعة مستمرة	إصدار حكم على مستوى تحصيل الطلبة بعد انتهاء عملية التعلم
التوقيت	يتم أثناء عملية التدريس وخلال تنفيذ الدروس أو الوحدات التعليمية	يتم في نهاية الوحدة الدراسية أو الفصل أو المقرر الدراسي
الوظيفة الأساسية	دعم التعلم وتوجيه التدريس وتعديل الاستراتيجيات التعليمية	قياس نواتج التعلم النهائية وتحديد مستوى التحصيل
طبيعة النتائج	تستخدم لتحسين التعلم وتطوير أداء الطلبة بشكل مستمر	تستخدم للحكم النهائي وإعطاء الدرجات أو اتخاذ قرارات تعليمية
الأدوات المستخدمة	الأسئلة الصفية، الملاحظات، الواجبات القصيرة، المناقشات، ملفات الإنجاز	الاختبارات النهائية، المشاريع الختامية، الاختبارات المعيارية
دور المعلم	تقديم تغذية راجعة مستمرة وتعديل أساليب التدريس	تقويم مستوى التحصيل النهائي للطلبة

الدراسات السابقة: قام الباحث بمسح للدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة وقد جاءت على النحو الآتي:

أولاً: الدراسات العربية

دراسة الصاعدي (2025) هدفت إلى قياس أثر خطط تعليمية مبنية على تصنيف دقيق لمستويات المتعلمات باستخدام مجموعة من أدوات التقويم المتنوعة (التشخيصي، والتحليلي، وتقويم المتابعة) في تحسين الأداء الأكاديمي. وقد تكون مجتمع الدراسة من طالبات الصف الثالث الابتدائي في إحدى المدارس بالمملكة العربية السعودية، في حين بلغت عينة الدراسة (41) طالبة. واعتمدت الدراسة منهجاً إيجابياً تطبيقياً، مستخدمة أدوات متعددة تمثلت في الاختبارات القبلية والبعدية، والملاحظات الصفية، وسجلات التحصيل. وأظهرت نتائج الدراسة أن دقة تحليل مستويات المتعلمات مع تنوع أدوات التقويم عبر فترات زمنية متعددة يسهم في تحسين تصميم الخطط العلاجية والإثرائية وتعميق فهم احتياجات المتعلمات، وهو ما ينعكس إيجاباً على التحصيل الدراسي مقارنة بالاعتماد على الاختبار الختامي فقط. كما أوصت الدراسة باعتماد ملف تقويمي زمني لكل طالبة يمر بمراحل التقويم التشخيصي ثم التكويني وصولاً إلى التقويم الختامي. وتبرز قوة هذه الدراسة في اعتمادها أدوات تقويم متعددة تسمح برصد تطور تعلم الطالبات بصورة مستمرة، كما أنها قدمت تصوراً عملياً لتكامل أنواع التقويم داخل العملية التعليمية. ومع ذلك، يلاحظ أن محدودية حجم العينة واقتصارها على مدرسة واحدة قد يحد من إمكانية تعميم نتائجها على سياقات تعليمية أوسع.

أما دراسة ناجي وعقل (2023) والتي أجريت في البيئة الفلسطينية فقد هدفت إلى قياس فاعلية بيئة تعلم قائمة على التلعيب في تنمية مهارات التعلم العميق لدى الطالبات، مع توظيف التقويم التكويني أثناء عملية التعلم والتقويم الختامي بعد انتهاء التجربة التعليمية. واعتمد الباحثان المنهج التجريبي من خلال تصميم مجموعتين (ضابطة وتجريبية)، إلى جانب استخدام المنهج الوصفي التحليلي لتحليل المحتوى التعليمي. وتكون مجتمع الدراسة من (203) طالبات من طالبات قطاع غزة، في حين بلغت عينة الدراسة (93) طالبة، توزعت إلى (47) طالبة في المجموعة الضابطة و(46) طالبة في المجموعة التجريبية. وقد كشفت نتائج الدراسة أن الدمج المنظم بين التقويم التكويني المتمثل في الأنشطة والتكليفات وتتبع الأداء، والتقويم الختامي المتمثل في الاختبار البعدي، أدى إلى ظهور فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في مهارات التعلم العميق، حيث أسهم هذا الدمج في جعل التحفيز والتغذية الراجعة جزءاً أصيلاً من عملية التعلم. وأوصت الدراسة باعتماد نموذج يجمع بين التقويم التكويني المستمر والتقويم الختامي المنظم خاصة في المقررات التطبيقية ومهارات القرن الحادي والعشرين. وتتمثل قوة الدراسة في اعتمادها التصميم التجريبي الذي يعزز من القدرة على تفسير العلاقة السببية بين المتغيرات، كما أن حجم العينة يعد مناسباً نسبياً. إلا أن تركيزها على بيئة تعلم محددة قائمة على التلعيب قد يحد من تعميم نتائجها على جميع البيئات التعليمية.

في حين سعت **دراسة الرشيد والأحمد (2022)** إلى الكشف عن ممارسات المعلمين الصفية في مجال التقويم التكويني، وذلك في سياق بيئات التعلم القائمة على التلعيب التي تجمع بين التقويم التكويني أثناء التعلم والتقويم الختامي بعده. واعتمدت الدراسة المنهج الكيفي باستخدام بطاقة ملاحظة للكشف عن الممارسات الصفية الفعلية للمعلمين في مجال التقويم. وتكون مجتمع الدراسة من (91) معلمة، في حين اقتصرَت العينة على

(6) معلمات من معلمات العلوم الطبيعية في المدارس الحكومية السعودية بمنطقة الخرج. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تطبيق التقويم التكويني الفعال يتطلب استخدام أدوات صفيّة سلوكية متنوعة مثل الملاحظة الصفية، والأسئلة التشخيصية، والتغذية الراجعة الفورية، إلا أن أبرز التحديات التي تواجه تطبيقه تتمثل في ضيق الوقت وكثافة الصفوف الدراسية، الأمر الذي يفسر استمرار هيمنة التقويم الختامي في كثير من الممارسات التعليمية. وأوصت الدراسة بضرورة تصميم أدوات تقويم تكويني سريعة التطبيق داخل الحصّة الدراسية لا تستغرق أكثر من (3-5) دقائق، إلى جانب تقليل الاعتماد على الاختبارات النهائية كمؤشر وحيد للحكم على مستوى تحصيل الطلبة. وتكمن قوة الدراسة في اعتمادها المنهج الكيفي الذي يتيح فهماً أعمق للممارسات الصفية الواقعية، غير أن صغر حجم العينة قد يحد من إمكانية تعميم النتائج.

أما دراسة الحارثي (2022) في البيئة السعودية أيضاً، فقد هدفت إلى التعرف إلى آراء معلمي اللغة العربية حول استخدامهم لأساليب القياس التكويني في الصفوف الابتدائية التي تضم طلبة ذوي صعوبات التعلم في محافظة جدة، إضافة إلى الكشف عن الفروق في تلك الآراء تبعاً لمتغيرات الجنس وعدد الدورات التدريبية في مجال القياس والتقويم، والصف الدراسي. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، حيث صممت استبانة مكونة من (15) فقرة لجمع البيانات. وتكونت عينة الدراسة من (107) فرداً من معلمي اللغة العربية في المدارس الابتدائية الملحق بها برامج صعوبات التعلم بمحافظة جدة، تم اختيارهم بطريقة قصدية. وأظهرت النتائج أن درجة استخدام أساليب القياس التكويني جاءت بدرجة مرتفعة من وجهة نظر المعلمين، بمتوسط حسابي بلغ (3.178). كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية في القياس والتقويم لصالح المعلمين الذين حصلوا على (7) دورات تدريبية فأكثر، في حين لم تظهر فروق دالة تعزى لمتغيري الجنس والصف الدراسي. وتبرز قوة الدراسة في حجم العينة المناسب وتناولها فئة مهمة من الطلبة وهم ذوو صعوبات التعلم، إلا أن اعتمادها على الاستبانة فقط قد يجعل النتائج مرتبطة بتصورات المعلمين الذاتية دون التحقق من الممارسات الفعلية داخل الصف.

وفي مرحلة التعليم الأساسي أيضاً هدفت **دراسة السعيد والشدي (2022)** إلى التعرف إلى مستوى توظيف معلمي الرياضيات والعلوم لتقنيات التقويم من أجل التعلم داخل الصفوف الدراسية، إضافة إلى الكشف عن الفروق في هذا التوظيف تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الكمي باستخدام استبانة مكونة من (29) عبارة. وتكون مجتمع الدراسة من معلمي الرياضيات والعلوم في مرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق لصالح معلمي العلوم في استخدام تقنيات التقويم من أجل التعلم مقارنة بمعلمي الرياضيات. وأوصت الدراسة بضرورة توفير برامج تدريبية موجهة لمعلمي الرياضيات في تصميم أنشطة تقويم تكويني قصيرة وغنية بالمعلومات، إضافة إلى إدراج مؤشرات التقويم من أجل التعلم ضمن معايير متابعة المشرفين التربويين وعدم الاقتصار على الاختبارات النهائية. وتتمثل قوة الدراسة في تناولها لمفهوم التقويم من أجل التعلم الذي يمثل أحد الاتجاهات المعاصرة في التقويم التربوي، إلا أن اعتمادها على المنهج الوصفي والاستبانة فقط قد لا يعكس بدقة مستوى التطبيق الفعلي داخل الصفوف الدراسية.

في حين هدفت **دراسة الزغبية وجبر (2021)** في البيئة الفلسطينية إلى قياس أثر التقويم التكويني في تحسين التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالتعلم لدى طالبات الصف العاشر في مادة التكنولوجيا. واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي باستخدام مجموعتين تجريبية وضابطة مع تطبيق اختبار قبلّي وآخر بعدي. وتكون مجتمع الدراسة من (30) طالبة من طالبات الصف العاشر في مدرسة عبد الله بن الحسين للبنات في القدس، تم تقسيمهن إلى مجموعتين بواقع (15) طالبة لكل مجموعة. وأظهرت نتائج الدراسة أن استخدام التقويم التكويني أسهم في تحسين مستوى التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالتعلم، نتيجة ما يوفره من تغذية راجعة مستمرة وتصحيح لمسار التعلم، مقارنة بالتقويم الختامي الذي يقتصر غالباً على قياس النتائج النهائية للتعلم. وأوصت الدراسة بضرورة تضمين كل وحدة دراسية مجموعة من التقويمات القصيرة المتدرجة المصحوبة بتغذية راجعة مباشرة قبل الانتقال إلى وحدة دراسية جديدة. وتتمثل قوة الدراسة في اعتمادها التصميم شبه التجريبي الذي يسمح بقياس أثر المتغير المستقل بصورة مباشرة، إلا أن صغر حجم العينة قد يحد من إمكانية تعميم النتائج.

وفي البيئة التعليمية الفلسطينية أيضاً جاءت **دراسة البدوي وآخرين (2021)** والتي هدفت إلى توصيف واقع توظيف التقويم التكويني في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي باستخدام الاستبانة أداة لجمع البيانات. وتكون مجتمع وعينة الدراسة من (48) معلماً ومعلمة في مدرسة الطور الشاملة في القدس. وأظهرت نتائج الدراسة أن تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين مثل التواصل والتعاون وحل المشكلات تتطلب توظيف التقويم التكويني بصورة متكررة من خلال الأسئلة الصفية والتغذية الراجعة والتقويم الذاتي وتقويم الأقران، وذلك لأن هذه المهارات لا يمكن قياسها بشكل كافٍ من خلال اختبار ختامي واحد. وأوصت الدراسة بتحويل جزء من الدرجات النهائية إلى درجات أداء تكوينية مرتبطة بمهارات القرن الحادي والعشرين، إضافة إلى تدريب المعلمين على أدوات قياس الأداء. وتكمن قوة الدراسة في ربطها بين التقويم التكويني وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، إلا أن محدودية العينة واقتصارها على مدرسة واحدة يمثل أحد جوانب القصور.

أما في الشمال الإفريقي فقد تناولت **دراسة بن عزوزي وبن عودة (2020)** واقع التقويم التربوي في العملية التعليمية في الجزائر، وسعت إلى الإجابة عن سؤال رئيس يتمثل في تحديد أهم الاتجاهات المعاصرة في التقويم التربوي التي تعتمدها الجهات المسؤولة لتطوير العملية التعليمية. وقد ركزت الدراسة على تحليل واقع الممارسات التقويمية في النظام التعليمي الجزائري ومقارنتها بما هو مأمول في ضوء الاتجاهات الحديثة في التقويم التربوي. وتوصلت الدراسة إلى أن التقويم التربوي يمثل مكوناً أساسياً في العملية التعليمية، وأن نظام التغذية الراجعة يشكل أداة مهمة في

اتخاذ القرارات التربوية المتعلقة بالأفراد والجماعات بهدف تحسين الأداء التعليمي. كما اقترحت الدراسة مجموعة من التوصيات لتطوير التقويم التربوي، من أبرزها تعزيز العلاقة بين التقويم والتدريس من خلال استخدام نتائج التقويم في توجيه التعلم، وتوسيع نطاق التقويم ليشمل المهارات والاتجاهات إضافة إلى التحصيل المعرفي. وتكمن قوة الدراسة في تناولها للتقويم التربوي من منظور إصلاحي شامل على مستوى النظام التعليمي، غير أن طابعها التحليلي العام قد يفتقر إلى بيانات ميدانية كمية أو تجريبية تدعم نتائجها.

وحول تحسين ممارسات التقويم من أجل التعلم جاءت **دراسة العبد الكريم وحج عمر (2019)** بهدف اختبار أثر برنامج تدريبي في تحسين ممارسات التقويم من أجل التعلم لدى معلمات المرحلة الابتدائية. وتكون مجتمع الدراسة من (171) معلمة شاركن في البرنامج التدريبي، إضافة إلى (56) معلمة قمن ببيانات نوعية من خلال استبانة مفتوحة لتعزيز تفسير النتائج. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي، كما كشفت النتائج النوعية عن مؤشرات تربوية مهمة مثل تعزيز بيئة التعلم الآمنة، وتحويل التفاعل الصفّي من التنافس إلى التعاون، وتنمية التفكير والتعلم المنظم ذاتياً لدى الطالبات. وأوصت الدراسة بضرورة إدراج التدريب على استراتيجيات التقويم من أجل التعلم ضمن برامج التطوير المهني الإلزامي للمعلمين، إضافة إلى دمج هذه الاستراتيجيات في أدوات الإشراف التربوي. وتكمن قوة الدراسة في الجمع بين البيانات الكمية والنوعية، مما يعزز من عمق تفسير النتائج، إلا أن الدراسة ركزت على فئة المعلمات فقط دون التوسع في فئات تعليمية أخرى.

أما **دراسة المهبط (2019)** فقد هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التقويم التربوي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر أساليب التقويم استخداماً من قبل المعلمين تمثلت في الاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية، وأن هذه الأساليب كانت مستخدمة بدرجة مرتفعة في تقويم تحصيل الطلبة. كما أظهرت النتائج أن المعلمين يولون اهتماماً كبيراً بصياغة الأسئلة التي تقيس قدرات الطلبة. وتشير هذه النتائج إلى استمرار الاعتماد الكبير على الاختبارات التقليدية في تقويم التحصيل الدراسي. وتبرز قوة الدراسة في تسليطها الضوء على واقع الممارسات التقييمية في المرحلة الثانوية، إلا أن اعتمادها على آراء المعلمين فقط قد لا يعكس بصورة كاملة واقع الممارسات الفعلية داخل الصفوف الدراسية.

في حين هدفت **دراسة البرصان وآخرين (2015)** إلى استقصاء وتحليل الممارسات التكوينية والختمية المستخدمة من قبل معلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة، إضافة إلى الكشف عن معوقات استخدام الأساليب التقييمية. وتكونت عينة الدراسة من (203) معلماً ومعلمة، واستخدم الباحثون الاستبانة أداة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج وجود ممارسات تقييمية تكوينية شائعة تتعلق بالواجبات البيتية والأسئلة الصفية والأساليب غير الاختبارية. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في استخدام الممارسات التكوينية تعزى لمتغيري الجنس وحجم الصف، في حين لم تظهر فروقاً تعزى لمتغير الدورات التدريبية. وأوصت الدراسة بتدريب المعلمين على استخدام أساليب التقويم التكويني والتقويم الواقعي، إضافة إلى إدارة الصفوف ذات الأعداد الكبيرة.

وفي مجال تشخيص مواقع القوة والضعف في المنظومة التعليمية وتحليل الواقع التربوي **فقد أظهرت دراسة رفاعي (2006)** أن من أبرز التحديات التي تواجه التقويم التربوي هي الثقافة المجتمعية التي تركز على الحصول على الدرجات المرتفعة بغض النظر عن طبيعة المهارات التي يقيسها الاختبار، إضافة إلى هيمنة التقويم المعرفي التقليدي وإهمال التقويم الشامل الذي يقيس المهارات والاتجاهات. كما بينت الدراسة أن الاعتماد الطويل على أساليب التدريس القائمة على الحفظ والتلقين انعكس على طبيعة الاختبارات التي تركز على قياس هذه القدرات. وأوصت الدراسة بضرورة اعتماد التقويم المتمركز حول المتعلم وإنجازاته، وتطبيق معايير علمية واضحة لتقويم المدخلات والعمليات والنواتج التعليمية.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

هدفت **دراسة (Parmigiani. Et al 2025)** إلى استقصاء تصورات المعلمين حول دمج التقييم التكويني والتقييم الختامي في المدارس الثانوية في إيطاليا. وتكون مجتمع الدراسة من معلمي المرحلة الثانوية، حيث بلغ حجم العينة (716) معلماً. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي باستخدام الاستبانة أداة لجمع البيانات. وأظهرت نتائج الدراسة وجود خلط مفاهيمي لدى المعلمين بين التقييم التكويني والتقييم الختامي، إضافة إلى ضعف الفهم التطبيقي للتقييم التكويني في الممارسات الصفية. كما أشارت النتائج إلى أن كثيراً من المعلمين يطبقون أنشطة تقييمية دون إدراك واضح للفروق الوظيفية بين النوعين من التقييم. وأوصت الدراسة بضرورة إعادة تأهيل المعلمين في مجال التقييم التربوي، وتطوير سياسات تعليمية واضحة تساهم في تنظيم العلاقة بين التقييم التكويني والختامي داخل المؤسسات التعليمية. وتبرز قوة هذه الدراسة في حجم العينة الكبير الذي يعزز موثوقية النتائج، إضافة إلى تناولها قضية معاصرة تتعلق بدمج أنواع التقييم داخل الممارسات الصفية. إلا أن اعتمادها على الاستبانة فقط قد يحد من قدرتها على الكشف عن الممارسات الصفية الفعلية.

أما دراسة **(Ramaila & Mngomezulu. 2025)** في السياق الإفريقي فقد هدفت إلى فحص أثر التقييم التكويني في إتقان المفاهيم التعليمية لدى طلبة الصف العاشر في خمس مدارس ثانوية في مقاطعة uMkhanyakude في جنوب أفريقيا. وتكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف العاشر في تلك المدارس، في حين بلغت العينة (175) طالباً. واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي باستخدام اختبار قبلي وآخر بعدي لقياس أثر التقييم التكويني. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي، مما يدل على فاعلية التقييم التكويني

في تعزيز فهم المفاهيم العلمية. وأوصت الدراسة بضرورة تضمين التقييم التكويني في تدريس العلوم، مع اعتماد الاختبارات البعيدة كمؤشر تحصيلي ختامي. وتتمثل قوة الدراسة في اعتمادها التصميم شبه التجريبي الذي يسمح بقياس أثر المتغير المستقل بصورة واضحة، إلا أن محدودية حجم العينة وعدد المدارس قد يحد من تعميم النتائج.

وفيما يتعلق باستراتيجيات التقييم التكويني في بيئة التعليم الإيطالية، فقد هدفت دراسة (Parmigiani et al 2025) إلى تحليل أثر استراتيجيات التقييم التكويني المتمثلة في التقييم الذاتي وتقييم الأقران في تحسين الاستعداد للاختبارات الختامية لدى طلبة المرحلة الثانوية العليا في المدارس الإيطالية. وقد تكون مجتمع الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية العليا، في حين بلغت العينة (581) طالباً موزعين على (37) فصلاً دراسياً. واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي لدراسة أثر تلك الاستراتيجيات في الأداء الأكاديمي. وأظهرت النتائج تحسناً ملحوظاً في استعداد الطلبة للاختبارات الختامية وفي أدائهم في الاختبارات المتوسطة والنهائية، حيث ساهمت استراتيجيات التقييم الذاتي وتقييم الأقران في تعزيز وعي الطلبة بمستوى أدائهم وتوجيه جهودهم الدراسية. وأوصت الدراسة بضرورة توسيع استخدام استراتيجيات التقييم التكويني وربط نتائجها مباشرة بالتغذية الراجعة الصفية. وتكمن قوة الدراسة في تناولها لاستراتيجيات تقييم حديثة تسهم في إشراك الطلبة في عملية التقييم، إلا أن اعتمادها على سياق تعليمي محدد قد يحد من إمكانية تعميم نتائجها.

بينما هدفت دراسة (Schils & Heeneman & Goertzen. 2025) قياس فاعلية برنامج موحد للتقييم التكويني في تحسين التحصيل الرياضي لدى طلبة المرحلة الابتدائية في هولندا. وتكون مجتمع الدراسة من تلاميذ الصفين الخامس والسادس في المدارس الابتدائية، في حين بلغت العينة (976) تلميذاً. واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي متعدد المستويات لقياس أثر البرنامج في نتائج اختبار معياري ختامي. وأظهرت النتائج أن العوامل المدرسية والسياقية كان لها تأثير واضح في النتائج، الأمر الذي أدى إلى عدم ظهور تفوق دال إحصائياً للمجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة. وأوصت الدراسة بضرورة تقليل الاعتماد الحصري على الاختبارات الختامية، إضافة إلى تكيف برامج التقييم التكويني وفق الخصائص السياقية لكل مدرسة. وتبرز قوة الدراسة في حجم العينة الكبير واستخدام التحليل متعدد المستويات الذي يسمح بفهم تأثير العوامل المدرسية المختلفة، إلا أن النتائج تشير إلى تعقيد تطبيق برامج التقييم التكويني بصورة موحدة في البيئات التعليمية المختلفة.

أما دراس (Akbas.2024) والتي أجريت في تركيا فقد هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام التقييم التكويني في التحصيل الدراسي والاتجاهات نحو مادة الرياضيات لدى طلبة الصف الخامس الابتدائي في إحدى المدارس الحكومية في ولاية أرضروم التركية. واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي باستخدام تصميم قبلي-بعدي، حيث شملت العينة فصلين دراسيين تم تقسيمهما إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في مستوى التحصيل الدراسي، وهو ما يشير إلى وجود تحديات في تطبيق التقييم التكويني في الواقع المدرسي. وأوصت الدراسة بضرورة إعداد المعلمين وتأهيلهم قبل تطبيق استراتيجيات التقييم التكويني، إضافة إلى مواءمة أدوات التقييم مع طبيعة المنهج والاختبارات الختامية. وتكمن قوة الدراسة في تطبيقها في سياق مدرسي واقعي، إلا أن محدودية العينة وقصر مدة التطبيق قد يكونان من العوامل المؤثرة في النتائج.

وفي دولة السويد فقد أجريت دراسة (Palm & Boström. 2023) والتي هدفت إلى قياس أثر تطبيق ممارسات التقييم التكويني في نتائج اختبار تحصيلي ختامي لدى طلبة الصف السابع في مادة الرياضيات في المدارس الإعدادية السويدية. وتكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف السابع ومعلمي الرياضيات، في حين بلغت العينة حوالي (566) طالباً و(29) معلماً. واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي باستخدام مجموعتين تجريبية وضابطة مع اختبار قبلي وآخر بعدي. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في الاختبار البعدي، مما يشير إلى أن زيادة أنشطة التقييم التكويني لا تكفي وحدها لتحسين التحصيل إذا لم تترافق مع تغذية راجعة عالية الجودة. وأوصت الدراسة بضرورة التركيز على جودة التغذية الراجعة بدلاً من التركيز على عدد أنشطة التقييم التكويني. وتبرز قوة الدراسة في حجم العينة المناسب واعتمادها التصميم شبه التجريبي، إلا أن النتائج تكشف عن تعقيد العلاقة بين التقييم التكويني والتحصيل الدراسي.

وعودة إلى السياق الإفريقي فقد هدفت دراسة (Combrinck & Van Staden & Moyo. 2022) إلى معرفة أثر تدخلات التقييم التكويني في تنمية مهارات التفكير العليا والتحصيل في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في جنوب بوتسوانا. وقد أجريت الدراسة في تسع مدارس ابتدائية، وتكون مجتمع الدراسة من تلاميذ الصف الرابع ومعلميهم، في حين بلغت العينة (272) تلميذاً و(9) معلمين. واعتمدت الدراسة منهجاً مختلطاً يجمع بين الأساليب الكمية والنوعية باستخدام تصميم قبلي-بعدي، إضافة إلى برنامج تدريب مهني للمعلمين. وأظهرت النتائج تحسناً دالاً في نتائج الاختبار البعدي لدى الطلبة، إضافة إلى تغير إيجابي في ممارسات المعلمين نحو استخدام التقييم التكويني. وأوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على استراتيجيات التقييم التكويني ودمج نتائجها في القرارات التقييمية الختامية. وتتمثل قوة الدراسة في استخدام المنهج المختلط الذي يتيح فهماً أعمق للنتائج، إلا أن عدد المدارس المشاركة في الدراسة قد يحد من تعميم النتائج.

وفي بيئة التعليم الجامعية فقد هدفت دراسة (Perez & Pena. 2012) الكشف عن أثر التقييم المستمر في تحسين مستويات تحصيل الطلبة ورضاهم عن التعلم في مقرر علم النفس. واعتمد الباحثان المنهج التجريبي من خلال تصميم مجموعتين تجريبية وضابطة؛ حيث خضعت المجموعة التجريبية للتقييم المستمر بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر إيجابي واضح للتقييم المستمر في

رفع مستوى تحصيل الطلبة، كما أظهر الطلبة درجة أعلى من الرضا عن عملية التعلم، حيث نظروا إلى التقييم المستمر بوصفه أداة تساهم في تحقيق تعلم أكثر عمقاً. وتبرز قوة الدراسة في اعتمادها التصميم التجريبي، إلا أن تطبيقها في مقرر جامعي محدد قد يحد من إمكانية تعميم نتائجها. من جانب آخر فقد هدفت دراسة (Stiggins, 2001) إلى التعرف إلى الممارسات السائدة لدى المعلمين في التقييم الصفّي. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي باستخدام الاستبانة التي طبقت على عينة كبيرة بلغت (2293) معلماً ومعلمة. وأظهرت النتائج أن الممارسة الأكثر شيوعاً في التقييم الصفّي تتمثل في قياس التحصيل الدراسي للطلبة من خلال الاختبارات. ومع ذلك، أشارت النتائج إلى أن المعلمين يأخذون أيضاً في الاعتبار جهد الطالب ومشاركته الصفية وتقدمه في المقرر عند تقييم مستوى تحصيله. كما أوضح الباحث أن نحو ثلثي أفراد العينة يرون أن جهد الطالب وقدرته العقلية وتقدمه في المقرر يجب أن تكون جزءاً من عملية تقييم التحصيل الدراسي. وتتمثل قوة الدراسة في حجم العينة الكبير الذي يعزز موثوقية النتائج، إلا أن اعتمادها على الاستبانة قد لا يعكس بصورة كاملة الممارسات الصفية الفعلية.

• التعقيب على الدراسات السابقة

يتضح من استعراض الدراسات السابقة العربية والأجنبية أن موضوع التقييم التكويني والتقييم الختامي حظي باهتمام واسع في الأدبيات التربوية، حيث تناولت الدراسات هذا الموضوع من زوايا متعددة شملت أثر التقييم التكويني في التحصيل الدراسي، ودوره في تنمية مهارات التفكير العليا والتعلم العميق، إضافة إلى دراسة ممارسات المعلمين واتجاهاتهم نحو استخدام أساليب التقييم المختلفة. فقد ركزت بعض الدراسات على قياس أثر التقييم التكويني في التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة، مثل دراسة الزغبيني وجبر (2021)، ودراسة (Van & Combrinck & Moyo, 2022) ودراسة (Staden & Ramaila, 2025) حيث أظهرت نتائجها وجود أثر إيجابي للتقييم التكويني في تحسين التحصيل وتنمية مهارات التفكير العليا. كما تناولت دراسات أخرى أثر التقييم التكويني في تحسين الممارسات التدريسية وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، مثل دراسة البدوي وآخرين (2021) ودراسة العبد الكريم (2019). وفي المقابل، فيما ركزت بعض الدراسات على تصورات المعلمين وممارساتهم التقييمية داخل الصف، مثل دراسة الحارثي (2022)، ودراسة السعيد والشبيدي (2022)، ودراسة Parmigiani وآخرين (2025)، والتي كشفت عن وجود تحديات مفاهيمية وتطبيقية في فهم المعلمين لممارسات التقييم التكويني ودمجه مع التقييم الختامي.

كما أظهرت بعض الدراسات نتائج متباينة فيما يتعلق بفاعلية التقييم التكويني في تحسين التحصيل الدراسي، إذ بينت دراسات مثل دراسة (Boström & Palm, 2024) ودراسة (Akbas, 2024) عدم وجود فروق دالة إحصائية في التحصيل بين المجموعات التجريبية والضابطة، مما يشير إلى أن فاعلية التقييم التكويني لا تعتمد فقط على تطبيقه، بل تتأثر أيضاً بجودة التغذية الراجعة، وكفاءة المعلمين في توظيفه، والظروف الصفية والتنظيمية التي تحيط بعملية التعليم. وفي هذا السياق، أكدت بعض الدراسات مثل دراسة (Schils & Goertzen, 2025) ودراسة (Heeneman & ... 2025) أن العوامل السياقية والمدرسية قد تؤثر في نتائج تطبيق برامج التقييم التكويني.

وبمقارنة الدراسات العربية والأجنبية يتضح وجود قدر كبير من الاتفاق بينها في التأكيد على أهمية التقييم التكويني بوصفه أداة داعمة للتعلم وليس مجرد وسيلة لقياس نتائجه، كما اتفقت معظم الدراسات على ضرورة تدريب المعلمين على استراتيجيات التقييم التكويني، ودمجه مع التقييم الختامي بصورة متوازنة داخل العملية التعليمية. ومع ذلك، تختلف الدراسات في طبيعة مناهجها البحثية وسياقاتها التعليمية؛ إذ اعتمدت بعض الدراسات المنهج التجريبي أو شبه التجريبي لقياس أثر التقييم التكويني في التحصيل، في حين اعتمدت دراسات أخرى المنهج الوصفي أو الكيفي لدراسة ممارسات المعلمين واتجاهاتهم نحو التقييم.

وعلى الرغم من تعدد الدراسات التي تناولت موضوع التقييم التكويني والتقييم الختامي، إلا أن هناك فجوة بحثية تتمثل في قلة الدراسات التي تناولت التكامل بين النوعين من التقييم بصورة شمولية داخل الممارسات الصفية، إضافة إلى محدودية الدراسات التي تناولت هذا الموضوع في السياق التعليمي العربي والفلسطيني على وجه الخصوص. كما أن كثيراً من الدراسات ركزت على قياس أثر أحد نوعي التقييم بشكل منفصل، دون تحليل العلاقة التفاعلية بين التقييم التكويني والتقييم الختامي في تحسين تعلم الطلبة واتخاذ القرارات التقييمية. ومن هنا تنبع أهمية الدراسة الحالية في سعيها إلى تحليل واقع استخدام التقييم التكويني والتقييم الختامي داخل العملية التعليمية، والكشف عن طبيعة العلاقة بينهما في دعم تعلم الطلبة وتحسين مخرجات العملية التعليمية.

الطريقة والإجراءات: قام الباحث بتحديد مجتمع الدراسة وعينتها، وبناء وتطوير أداة الدراسة، وخطوات التحقق من صدق الأداة وثباتها، إضافة إلى وصف متغيرات الدراسة والطرق الإحصائية المتبعة في تحليل البيانات، حيث تعد هذه الدراسة دراسة استكشافية تصنيفية.

منهجية الدراسة: استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، لكونه المنهج الأنسب لإجراء مثل هذه الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة: تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة نابلس، حيث قام الباحث باختيار عينة عشوائية طبقية بلغ حجمها (350) معلماً ومعلمة، والجدول (1) يبين وصف عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها المستقلة:

رقم (2) توزيع عينة الدراسة بحسب متغيرات الدراسة

المتغير المستقل	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	172	49.1
	أنثى	178	50.9
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	69	19.7
	5-10 سنوات	42	12.0
	أكثر من 10 سنوات	239	68.3
المؤهل العلمي	بكالوريوس	171	48.9
	ماجستير فأعلى	179	51.1
التخصص	علمي	273	78.0
	ادبي	77	22.0
	المجموع	350	100.0

أداة الدراسة:

طور الباحث أداة الدراسة وهي الاستبانة، بعد مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة والتي تناولت التقييم التكويني والتقييم الختامي الذي يمارسه المعلمون والمعلمات في العملية التعليمية. وقد تكونت أداة الدراسة من قسمين هما:

القسم الأول: البيانات الديمغرافية

القسم الثاني: واشتمل على (38) فقرة، وتمت الاستجابة عن فقراتها من خلال مقياس ليكرت الخماسي، ويبدأ بالدرجة الكبيرة جداً وتُعطى (5) درجات، ثم الكبيرة وتُعطى (4) درجات، ثم المتوسطة وتُعطى (3) درجات، ثم القليلة وتُعطى درجتين، وينتهي بالقليلة جداً وتُعطى درجة واحدة فقط.

وعند التحليل الإحصائي تم تحليل الفقرات التي تقيس الواقع أولاً ثم بعد ذلك تم تحليل إجابات العينة على المأمول من الموازنة بين التقييم التكويني والتقييم الختامي. لذلك تم التعامل مع الواقع من 1 إلى 38. ومن 39 إلى 76 للمأمول.

صدق أداة الدراسة:

لجا الباحث لاستخدام صدق المحكمين، وذلك بعرض المقياس على محكمين من ذوي الاختصاص في التربية والقياس والتقويم، بهدف التأكد من مناسبة المقياس لما أُعد من أجله، وسلامة صياغة الفقرات، وأجمع جميع المحكمين على صلاحية الفقرات مع القيام ببعض التعديلات اللغوية، حيث تم حذف فقرتين فقط، وهذا يُشير إلى أن المقياس يتمتع بصدق منطقي مقبول.

جدول رقم (3) معامل ثبات مقياس الواقع والمأمول للتوازن بين التقييم التكويني والتقييم الختامي الذي يمارسه المعلمون والمعلمات في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة نابلس-فلسطين.- وفق كرونباخ ألفا.

المجالات	الفقرات	كرونباخ ألفا
المجال الأول: واقع التقييم التكويني والتقييم الختامي	38-1	0.94
المجال الثاني: المتوقع من التقييم التكويني والتقييم الختامي	76-39	0.96

يتضح من الجدول (2) أن الدرجة الكلية لمجالات الاستبانة كانت ذات قيمة عالية أكثر من 80%، ونفي بأغراض الدراسة الحالية.

المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن تساؤلات الدراسة، استخدم الباحث برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وتم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

- التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.

- صدق الاختبار باستخدام معاملات ارتباط "بيرسون".

- ثبات الاختبار باستخدام معادلة "كرونباخ ألفا" (Cronbach's Alpha) وطريقة التجزئة النصفية.

- اختبار فحص دلالة الفرق بين متوسطين حسابيين لمجموعتين مستقلتين (Two Samples T-test) لفحص تأثير كل من متغيرات الجنس والتخصص "علمي/ أدبي" على متغيرات الدراسة التابعة

- اختبار بيرسون لمعامل الارتباط للكشف عن اتجاه وقوة العلاقة بين متغيرات الدراسة التابعة

متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة:

1. الجنس: ذكر، أنثى.

2. سنوات الخبرة: أقل من 5 سنوات، 5_ أقل من 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات.

3. المؤهل العلمي: بكالوريوس، ماجستير فأعلى.

4. التخصص: علمي، أدبي

المتغيرات التابعة: وتتمثل في درجات مقياس الدراسة المتمثلة في الموازنة بين الواقع والمأمول للتوازن في التقييم التكويني والتقييم الختامي الذي يمارسه المعلمون والمعلمات في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة نابلس-فلسطين-. وفقا لاستجابات أفراد العينة.

نتائج الدراسة

نتناول هنا عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة وفقاً لترتيب أسئلتها وفرضياتها. وفيما يلي نتائج الدراسة تبعاً لتسلسل الأسئلة:

أولاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول: والذي ينص على: " ما واقع التوازن بين التقييم التكويني والتقييم الختامي الذي يمارسه المعلمون والمعلمات في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة نابلس-فلسطين؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لفقرات الأداة ومن ثم ترتيبها تنازلياً وفق المتوسط الحسابي.

جدول رقم (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقدير للدرجة الكلية والفقرات والمجالات لمقياس واقع التوازن بين التقييم التكويني والتقييم الختامي الذي يمارسه المعلمون والمعلمات في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة نابلس-فلسطين.

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة %	التقدير
1	21	أنوع أشكال الأسئلة في اختباراتي النهائية لفحص ثبات التعلم	4.25	0.79	84.97	مرتفعة جداً

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة %	التقدير
2	2	أعدل المفاهيم الخاطئة بناء على الأسئلة الصفية، لترسيخها بصورة صحيحة ختامياً.	4.21	0.76	84.11	مرتفعة جداً
3	35	أقوم بصياغة أسئلة الاختبارات بشكل يقيس الفروق الفردية على ضوء الممارسات التكوينية.	4.17	0.67	83.31	مرتفعة جداً
4	36	أعد أسئلة اختبارات محصورة بالمادة والأهداف التي تم تدريسها على ضوء التخطيط للاختبارات التكوينية.	4.13	0.63	82.57	مرتفعة جداً
5	4	أطرح مسائل تراعي مستويات التفكير المختلفة للحفاظ على مخرجات التعلم النهائية.	4.06	0.75	81.26	مرتفعة جداً
6	11	أقدم تغذية راجعة على استجابات الطلاب عن الأسئلة لتعقب التعلم اللاحق.	4.06	0.71	81.14	مرتفعة جداً
7	34	أعتمد في تحديد الدرجات النهائية على معايير واضحة ومعلنة للطلبة والتي استُثِمِرَت تكوينياً.	4.04	0.77	80.80	مرتفعة جداً
8	1	أطرح أسئلة عن الموضوع السابق في بداية الحصة للتخطيط للتعلم الختامي اللاحق.	4.03	0.76	80.51	مرتفعة جداً
9	31	أطرح في الاختبارات الختامية أسئلة تشمل الأهداف والغايات التعليمية التي تضمنها التقييم التكويني.	4.00	0.69	80.00	مرتفعة جداً
10	32	أبني أسئلة الاختبارات النهائية على مهارات التفكير المختلفة التي تم تقييمها تكوينياً.	3.99	0.74	79.89	مرتفعة جداً
11	13	أستخدم التقييم التكويني في جميع مراحل الموقف التعليمي للتأكد من ثبات التعلم.	3.96	0.75	79.14	مرتفعة
12	12	أنوع أساليب التقييم أثناء العملية التعليمية للتأكد من مصداقية مخرجات التعلم النهائية.	3.94	0.73	78.74	مرتفعة
13	3	أتابع حل الوظائف الصفية لتكون تراكماً للتقييم الختامي.	3.90	0.79	78.00	مرتفعة
14	7	أكلف الطلبة بحل واجبات صفية مرتبطة بمخرجات التعلم النهائية.	3.90	0.83	78.06	مرتفعة
15	30	أتابع نتائج التقييم الختامي كتغذية راجعة لي في السنوات القادمة.	3.90	0.85	78.06	مرتفعة
16	10	أستخدم العصف الذهني في عملية التقييم للمواقف التعليمية، لمعرفة طبيعة العمليات التجميعية التشعبية عند الطلاب، واستخدامها في التقييم النهائي.	3.89	0.75	77.83	مرتفعة
17	29	أقدم تعليمات واضحة على ورقة الأسئلة لترشيد مناهج التفكير للمخرجات المتوقعة.	3.85	0.85	76.97	مرتفعة

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة %	التقدير
18	33	أطلع الطلبة على المهارات المطلوبة في الامتحانات العملية على ضوء المهارات التكوينية.	3.84	0.83	76.74	مرتفعة
19	5	أطرح أسئلة مفتوحة للنقاش الجماعي في الحصة لتحسين مستويات التفكير العليا.	3.81	0.81	76.11	مرتفعة
20	14	يتم استخدام التقييم التكويني طيلة أيام الفصل الدراسي للتأكد من ثبات مخرجات التعلم النهائية.	3.81	0.82	76.29	مرتفعة
21	37	أستخدم التقييم القائم على الأداء في التقييم الختامي للمساعدة في تقييم مهارات التفكير العليا.	3.80	0.70	76.06	مرتفعة
22	24	أقوم ببناء اختبراتي بناءً على جدول مواصفات ليتواءم مع مستويات التفكير المختلفة التي أظهرها التقييم التكويني.	3.71	0.85	74.23	مرتفعة
23	16	أقوم بتصحيح الواجبات البيتية كجزء من التقييم التكويني لتكون تراكمًا للتقييم الختامي.	3.69	0.80	73.71	مرتفعة
24	26	أحضر نماذج مختلفة من الاختبار لترسيخ مخرجات التعلم النهائي.	3.68	0.90	73.60	مرتفعة
25	8	أستخدم سجل التقويم اليومي لمتابعة تحسن تعلم الطلبة من أجل رفع مستوى الأداء النهائي لمخرجات التعلم.	3.65	0.90	73.09	مرتفعة
26	9	أقوم بتقييم المهمات الفرعية المطلوب من الطلبة إتقانها لتعزيز التراكم الكيفي الكمي للتعلم النهائي.	3.64	0.74	72.86	مرتفعة
27	18	علامة الطالب المرصودة من خلال التقييم التكويني يمكن تغييرها بعد إتقان الطالب للمهمة التعليمية لتحقيق غايات التعلم النهائية.	3.63	0.86	72.51	مرتفعة
28	19	أطلب من الطلبة التأمل في تعلمهم الذي تم خلال الحصة الدراسية لتعقب التعلم اللاحق الختامي.	3.61	0.77	72.29	مرتفعة
29	20	أعتمد الاختبارات التكوينية كمقدمة للتقييم الختامي.	3.60	0.84	72.06	مرتفعة
30	22	أستخدم طرق تقييم بديلة عن الاختبارات الكتابية كما فُعلت تكوينياً.	3.59	0.80	71.89	مرتفعة
31	38	أستخدم استراتيجيات التقييم البديل في التقييم الختامي لاستثمارها بشكل أصيل على ضوء جودة التقييم الختامي.	3.57	0.76	71.49	مرتفعة
32	23	نسبة الاختبار العملي من الاختبار النهائي معلومة للطلبة لتحديد مستوى الأداء النهائي.	3.55	0.96	71.09	مرتفعة
33	15	أخصص نهاية كل حصة لمناقشة المشكلات التي كشفها التقييم التكويني لتجنبها في التقييم الختامي.	3.54	0.78	70.80	مرتفعة

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة %	التقدير
34	28	أقوم بحساب مؤشرات الفقرة (الصعوبة والتميز) قبل تطبيق الاختبار، للتأكد من مناسبة الاختبار لمستويات التفكير المختلفة.	3.45	0.95	69.03	متوسطة
35	17	أشرك الطلبة بتصحيح واجباتهم ذاتياً بهدف تعقب مخرجات التعلم.	3.43	0.92	68.57	متوسطة
36	27	أقوم بتحكيم فقرات الاختبار مع زملائي قبل تطبيقه، للتأكد من مصداقية فحص الاختبار لمسيرة التعلم طوال العام.	3.32	0.98	66.34	متوسطة
37	6	أحرص على إشراك الطلاب في تقييم أعمال بعضهم البعض من أجل تعقب مخرجات التعلم.	3.30	0.87	66.06	متوسطة
38	25	أتواصل مع الإشراف التربوي لمناقشة نتائج الطلبة من أجل تشخيص نقاط الضعف والقوة للتخطيط اللاحق.	3.29	1.00	65.77	متوسطة
		المجال الأول: واقع التوازن بين التقييم التكويني والتقييم الختامي	3.86	.40	77.23	مرتفعة

يتضح من الجدول رقم (4) الذي يعرض واقع التوازن بين التقييم التكويني والتقييم الختامي لدى المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة نابلس ما يأتي:

أن المتوسط الحسابي الكلي للمجال (3.86) بنسبة (77.23%) وبدرجة تقدير **مرتفعة**، مما يدل على أن مستوى ممارسة المعلمين للتوازن بين التقييم التكويني والتقييم الختامي جاء جيداً بشكل عام، ويعكس وعياً تربوياً مقبولاً بأهمية التكامل بين نوعي التقييم. وقد جاءت معظم الفقرات بدرجة تقدير **مرتفعة** و**مرتفعة جداً**، حيث تصدرت الفقرة "أنوع أشكال الأسئلة في اختباراتي النهائية لفحص ثبات التعلم" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.25)، تلتها فقرة "أعدل المفاهيم الخاطئة بناء على الأسئلة الصفية" بمتوسط (4.21)، مما يشير إلى اهتمام واضح لدى المعلمين بتنويع أساليب التقييم، ومعالجة الأخطاء التعليمية، وربط التقييم التكويني بالختامي بشكل فعال.

في حين تعكس الفقرات ذات التقدير المرتفع جداً تركيز المعلمين على ممارسات نوعية مثل: بناء الاختبارات وفق مستويات التفكير، تقديم التغذية الراجعة، مراعاة الفروق الفردية، وربط محتوى الاختبارات الختامية بما تم تدريسه وتقييمه تكوينياً، وهو ما يعزز جودة مخرجات التعلم.

في المقابل، ظهرت بعض الفقرات بدرجة تقدير **متوسطة**، مثل: التواصل مع الإشراف التربوي، إشراك الطلبة في تقييم بعضهم البعض، وتحكيم فقرات الاختبار مع الزملاء، حيث تراوحت متوسطاتها بين (3.29-3.45)، مما يدل على أن الجوانب المرتبطة بالتعاون المهني والتشاركية في عملية التقييم لا تزال أقل ممارسة مقارنة بالممارسات الصفية الفردية.

ويلاحظ وجود تباين نسبي بين الفقرات، حيث تركزت القيم الأعلى في الممارسات المرتبطة بالتخطيط والتنفيذ داخل الصف، بينما انخفضت في الممارسات المرتبطة بالتقويم التشاركي والتحليل الإحصائي للاختبارات (مثل حساب معامل الصعوبة والتميز)، مما يشير إلى حاجة المعلمين إلى دعم أكبر في هذه الجوانب الفنية والتعاونية.

وبناءً على ذلك، يمكن الاستنتاج أن المعلمين يمارسون التوازن بين التقييم التكويني والختامي بدرجة جيدة، مع قوة واضحة في الممارسات الصفية المباشرة، مقابل حاجة إلى تعزيز الممارسات المهنية المتقدمة مثل التحليل الإحصائي والتعاون التربوي.

ثانياً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني

نصّ هذا السؤال على: "ما المأمول في الموازنة بين التقييم التكويني والتقييم الختامي الذي يمارسه المعلمون والمعلمات في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة نابلس-فلسطين؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لفقرات الأداة ومن ثم ترتيبها تنازلياً وفق المتوسط الحسابي.

جدول رقم (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقييمات للمأمول في التوازن بين التقييم التكويني والتقييم الختامي الذي يمارسه المعلمون والمعلمات في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة نابلس-فلسطين

الرقم	ترتيبها في الأداة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة %	التقدير
1	21	أنوع أشكال الأسئلة في اختبراتي النهائية لفحص ثبات التعلم	4.25	.83	84.90	مرتفعة جداً
2	35	أقوم بصياغة أسئلة الاختبارات بشكل يقيس الفروق الفردية على ضوء الممارسات التكوينية	4.25	.74	84.90	مرتفعة جداً
3	2	أعدل المفاهيم الخاطئة بناء على الأسئلة الصفية، لترسيخها بصورة صحيحة ختامياً.	4.21	.72	84.26	مرتفعة جداً
4	4	أطرح مسائل تراعي مستويات التفكير المختلفة للحفاظ على مخرجات التعلم النهائية	4.18	.68	83.61	مرتفعة جداً
5	36	أعد أسئلة اختبارات محصورة بالمادة والأهداف التي تم تدريسها على ضوء التخطيط للاختبارات التكوينية	4.18	.73	83.61	مرتفعة جداً
6	11	أقدم تغذية راجعة على استجابات الطلاب عن الأسئلة لتعقب التعلم اللاحق.	4.17	.75	83.48	مرتفعة جداً
7	3	أتابع حل الوظائف الصفية لتكون تراكماً للتقييم الختامي	4.16	.81	83.23	مرتفعة جداً
8	34	أعتمد في تحديد الدرجات النهائية على معايير واضحة ومعلنة للطلبة والتي استثمرت تكوينياً	4.15	.80	82.97	مرتفعة جداً
9	12	أنوع أساليب التقييم أثناء العملية التعليمية للتأكد من مصداقية مخرجات التعلم النهائية.	4.11	.77	82.19	مرتفعة جداً
10	13	أستخدم التقييم التكويني في جميع مراحل الموقف التعليمي للتأكد من ثبات التعلم	4.08	.69	81.68	مرتفعة جداً
11	32	أبني أسئلة الاختبارات النهائية على مهارات التفكير المختلفة التي تم تقييمها تكوينياً	4.08	.79	81.55	مرتفعة جداً
12	31	أطرح في الاختبارات الختامية أسئلة تشمل الأهداف والغايات التعليمية التي تضمنها التقييم التكويني	4.07	.76	81.42	مرتفعة جداً

الرقم	ترتيبها في الأداة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة %	التقدير
13	1	أطرح أسئلة عن الموضوع السابق في بداية الحصة للتخطيط للتعليم الختامي اللاحق	4.06	.72	81.29	مرتفعة جدا
14	14	يتم استخدام التقييم التكويني طيلة أيام الفصل الدراسي للتأكد من ثبات مخرجات التعلم النهائية.	4.06	.79	81.29	مرتفعة جدا
15	24	أقوم ببناء اختبراتي بناءً على جدول مواصفات ليتلاءم مع مستويات التفكير المختلفة التي أظهرها التقييم التكويني	4.06	.72	81.16	مرتفعة جدا
16	30	أتابع نتائج التقييم الختامي كتغذية راجعة لي في السنوات القادمة	4.06	.79	81.16	مرتفعة جدا
17	5	أطرح أسئلة مفتوحة للنقاش الجماعي في الحصة لتحسين مستويات التفكير العليا.	4.05	.72	81.03	مرتفعة جدا
18	7	أكلف الطلبة بحل واجبات صفية مرتبطة بمخرجات التعلم النهائية	4.05	.85	80.90	مرتفعة جدا
19	37	أستخدم التقييم القائم على الأداء في التقييم الختامي للمساعدة في تقييم مهارات التفكير العليا	4.02	.71	80.39	مرتفعة جدا
20	8	أستخدم سجل التقويم اليومي لمتابعة تحسن تعلم الطلبة من أجل رفع مستوى الأداء النهائي لمخرجات التعلم	4.01	.77	80.26	مرتفعة جدا
21	10	أستخدم العصف الذهني في عملية التقييم للمواقف التعليمية، لمعرفة طبيعة العمليات التجميعية التشعبية عند الطلاب، واستخدامها في التقييم النهائي.	4.01	.79	80.13	مرتفعة جدا
22	33	أطلع الطلبة على المهارات المطلوبة في الامتحانات العملية على ضوء المهارات التكوينية	3.99	.79	79.87	مرتفعة
23	16	أقوم بتصحيح الواجبات البيئية كجزء من التقييم التكويني لتكون تراكماً للتقييم الختامي	3.97	.78	79.48	مرتفعة
24	29	أقدم تعليمات واضحة على ورقة الأسئلة لترشيد مناهج التفكير للمخرجات المتوقعة.	3.97	.76	79.48	مرتفعة
25	19	أطلب من الطلبة التأمل في تعلمهم الذي تم خلال الحصة الدراسية لتعقب التعلم اللاحق الختامي	3.90	.75	77.94	مرتفعة
26	26	أحضر نماذج مختلفة من الاختبار لترسيخ مخرجات التعلم النهائي	3.86	.81	77.29	مرتفعة
27	38	أستخدم استراتيجيات التقييم البديل في التقييم الختامي لاستثمارها بشكل أصيل على ضوء جودة التقييم الختامي	3.86	.69	77.29	مرتفعة

الرقم	ترتيبها في الأداة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة %	التقدير
28	18	علامة الطالب المرصودة من خلال التقييم التكويني يمكن تغييرها بعد إتقان الطالب للمهمة التعليمية لتحقيق غايات التعلم النهائية	3.85	.75	77.03	مرتفعة
29	22	أستخدم طرق تقييم بديلة عن الاختبارات الكتابية كما فعلتُ تكوينياً	3.85	.87	77.03	مرتفعة
30	9	أقوم بتقييم المهمات الفرعية المطلوب من الطلبة إتقانها لتعزيز التراكم الكيفي الكمي للتعلم النهائي	3.83	.83	76.52	مرتفعة
31	20	أعتمد الاختبارات التكوينية كمقدمة للتقييم الختامي.	3.83	.78	76.65	مرتفعة
32	23	نسبة الاختبار العملي من الاختبار النهائي معلومة للطلبة لتحديد مستوى الأداء النهائي	3.79	.86	75.74	مرتفعة
33	15	أخصص نهاية كل حصة لمناقشة المشكلات التي كشفها التقييم التكويني لتجنبها في التقييم الختامي	3.77	.80	75.35	مرتفعة
34	28	أقوم بحساب مؤشرات الفقرة (الصعوبة والتمييز) قبل تطبيق الاختبار، للتأكد من مناسبة الاختبار لمستويات التفكير المختلفة	3.76	.82	75.23	مرتفعة
35	6	أحرص على إشراك الطلاب في تقييم أعمال بعضهم البعض من أجل تعقب مخرجات التعلم.	3.74	.75	74.71	مرتفعة
36	17	أشرك الطلبة بتصحيح واجباتهم ذاتياً بهدف تعقب مخرجات التعلم	3.73	.82	74.58	مرتفعة
37	25	أتواصل مع الإشراف التربوي لمناقشة نتائج الطلبة من أجل تشخيص نقاط الضعف والقوة للتخطيط اللاحق	3.68	.89	73.55	مرتفعة
38	27	أقوم بتحكيم فقرات الاختبار مع زملائي قبل تطبيقه، للتأكد من مصداقية فحص الاختبار لمسيرة التعلم طوال العام.	3.67	.87	73.42	مرتفعة
		المجال الثاني: المأمول من التوازن بين التقييم التكويني والتقييم الختامي	3.98	0.50	79.65	مرتفعة

ينضح من نتائج الجدول (5) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة تقدير مرتفعة ومرتفعة جداً، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.67) – (4.25)، مما يدل على أن أفراد العينة لديهم مستوى عالٍ من الممارسات المرتبطة بتحقيق التوازن بين التقييم التكويني والتقييم الختامي. وقد حصلت الفقرتان "أنواع الأسئلة في اختباراتي النهائية لفحص ثبات التعلم" و"أقوم بصياغة أسئلة الاختبارات بشكل يقيس الفروق الفردية على ضوء الممارسات التكوينية" على أعلى متوسط حسابي (4.25)، وبدرجة تقدير مرتفعة جداً، مما يشير إلى اهتمام كبير لدى المعلمين بمراعاة الفروق الفردية وتنويع أنماط الأسئلة في التقييم الختامي، بما يعكس مخرجات التقييم التكويني. في حين أظهرت الفقرات ذات المتوسطات المرتفعة جداً (أعلى من 4.00) تركيزاً واضحاً على ممارسات مثل: تقديم التغذية الراجعة، تعديل المفاهيم الخاطئة، تنويع أساليب التقييم، وبناء الاختبارات وفق مستويات التفكير المختلفة؛ وهذا يعكس وعياً عميقاً بأهمية توظيف نتائج التقييم التكويني في تحسين جودة التقييم الختامي. ورغم أن جميع الفقرات جاءت بدرجة مرتفعة، إلا أن أقلها متوسطاً كانت الفقرة "أقوم بتحكيم فقرات الاختبار مع زملائي قبل تطبيقه...". بمتوسط (3.67)، تليها فقرة التواصل مع الإشراف التربوي (3.68)، مما قد يشير إلى أن ممارسات العمل التعاوني والتنسيق المهني في بناء أدوات التقييم لا تزال أقل تفعيلاً مقارنة بالممارسات الصفية المباشرة.

وقد بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمجال (3.98) بانحراف معياري (0.50) وبدرجة تقدير مرتفعة، مما يؤكد أن المعلمين يطبقون بشكل عام ممارسات فعالة تسهم في تحقيق التوازن المنشود بين التقييم التكويني والتقييم الختامي، وإن كان هناك مجال لتعزيز بعض الجوانب، خاصة المتعلقة

بالتخطيط التشاركي وتحكيم أدوات التقييم. ولذلك يمكن القول إن نتائج هذا المجال تعكس مستوى جيداً من التكامل بين نوعي التقييم، مع وجود فرص تطوير في بعض الممارسات المهنية التعاونية.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث:

نصّ هذا السؤال على: "هل يوجد فرق دالة إحصائية ما بين الواقع والمأمول بين كل من التقييم التكويني والتقييم الختامي الذي يمارسه المعلمون والمعلمات في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة نابلس-فلسطين؟؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تمّ استخدام اختبار المقارنة بين متوسّطين لعينتين مستقلّتين (Independent Samples T-Test) عند الدرجة الكلية ومجالات مقياس الواقع والمأمول للتوازن بين التقييم التكويني والتقييم الختامي الذي يمارسه المعلمون والمعلمات في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة نابلس-فلسطين، والجدول الآتي يوضّح هذه النتائج.

جدول رقم (6) نتائج اختبار المقارنة بين متوسّطين لعينتين مستقلّتين (Independent Samples T-Test) لفحص دلالة الفروق عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات التوازن بين التقييم التكويني والتقييم الختامي الذي يمارسه المعلمون والمعلمات في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة نابلس-فلسطين تبعاً للواقع الحالي والمأمول.

المجالات	الواقع = 350		المأمول = 350		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التوازن بين التقييم التكويني والتقييم الختامي	3.86	.40	3.98	0.50	-6.013751	0.000

يتضح من نتائج الجدول (6) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات التوازن بين التقييم التكويني والتقييم الختامي الذي يمارسه المعلمون والمعلمات في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة نابلس-فلسطين تبعاً للواقع والمأمول، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (-6.013751) وهي أعلى من قيمة (ت) الجدولية (1.96)، كما أن مستوى الدلالة كان أقل من (0.05) حيث كانت الفروق لصالح المأمول من التوازن بين التقييم التكويني والتقييم الختامي

النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة:

النتائج المتعلقة بفرضية الدراسة الأولى:

نصّت الفرضية الأولى على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الواقع والمأمول للتوازن بين التقييم التكويني والتقييم الختامي الذي يمارسه المعلمون والمعلمات في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة نابلس-فلسطين تعزى لمتغير الجنس"

ولاختبار هذه الفرضية تمّ استخدام اختبار المقارنة بين متوسّطين لعينتين مستقلّتين (Independent Samples T-Test) عند الدرجة الكلية للواقع والمأمول للتوازن بين التقييم التكويني والتقييم الختامي الذي يمارسه المعلمون والمعلمات في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة نابلس-فلسطين. تبعاً لمتغير الجنس، والجدول التالي يوضّح هذه النتائج.

جدول رقم (7) نتائج اختبار المقارنة بين متوسّطين لعينتين مستقلّتين (Independent Samples T-Test) لفحص دلالة الفروق عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الواقع والمأمول للتوازن بين التقييم التكويني والتقييم الختامي الذي يمارسه المعلمون والمعلمات في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة نابلس-فلسطين. تعزى لمتغير الجنس.

المجالات	ذكر = 172		أنثى = 178		قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
واقع التوازن بين التقييم التكويني والتقييم الختامي	3.77	.44	3.94	.34	4.01	348	0.00
المأمول من التوازن بين التقييم التكويني والتقييم الختامي	3.82	.54	4.09	.45	5.02	348	0.00

يتضح من نتائج الجدول (7) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة نحو واقع التوازن بين التقييم التكويني والتقييم الختامي الذي يمارسه المعلمون والمعلمات في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة نابلس-فلسطين. تعزى لمتغير الجنس، حيث كانت الفروق لصالح الإناث.

النتائج المتعلقة بفرضية الدراسة الثانية:

نصّت الفرضية الثانية على: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الواقع والمأمول للتوازن بين التقييم التكويني والتقييم الختامي الذي يمارسه المعلمون والمعلمات في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة نابلس-فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ولاختبار هذه الفرضية تمّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE Way ANOVA) عند الدرجة الكلية ومجالات مقياس الواقع والمأمول للتوازن بين التقييم التكويني والتقييم الختامي الذي يمارسه المعلمون والمعلمات في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة نابلس-فلسطين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، والجدول الآتي يوضح هذه النتائج.

جدول رقم (8) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE Way ANOVA) لفحص دلالة الفروق عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الواقع والمأمول للتوازن بين التقييم التكويني والتقييم الختامي الذي يمارسه المعلمون والمعلمات في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة نابلس-فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
واقع التوازن بين التقييم التكويني والتقييم الختامي	بين المجموعات	.058	1	.05	.35	.55
	خلال المجموعات	56.91	348	.16		
	المجموع	56.96	349			
المأمول في التوازن بين التقييم التكويني والتقييم الختامي	بين المجموعات	1.53	1	1.53	5.73	.17
	خلال المجموعات	92.91	348	.26		
	المجموع	94.44	349			

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتضح من الجدول (8) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الواقع والمأمول للتوازن بين التقييم التكويني والتقييم الختامي الذي يمارسه المعلمون والمعلمات في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة نابلس-فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

النتائج المتعلقة بفرضية الدراسة الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة على: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الواقع والمأمول للتوازن بين التقييم التكويني والتقييم الختامي الذي يمارسه المعلمون والمعلمات في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة نابلس-فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي"

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار المقارنة بين متوسطين لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-Test) عند الدرجة الكلية للواقع والمأمول للتوازن بين التقييم التكويني والتقييم الختامي الذي يمارسه المعلمون والمعلمات في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة نابلس-فلسطين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، والجدول التالي يوضح هذه النتائج.

جدول رقم (9) نتائج اختبار المقارنة بين متوسطين لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-Test) لفحص دلالة الفروق عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الواقع والمأمول للتوازن بين التقييم التكويني والتقييم الختامي الذي يمارسه المعلمون والمعلمات في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة نابلس-فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

المجالات	بكالوريوس = 171	الانحراف المتوسط الحسابي	ماجستير = 179		قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة
			الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي			
واقع التوازن بين التقييم التكويني والتقييم الختامي	3.81	0.46	3.71	0.44	1.15	153	0.24
المأمول من التوازن بين التقييم التكويني والتقييم الختامي	3.95	0.50	4.08	0.49	1.32	153	0.18

يتضح من نتائج الجدول (9) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات نحو الواقع والمأمول للتوازن بين التقييم التكويني والتقييم الختامي الذي يمارسه المعلمون والمعلمات في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة نابلس-فلسطين. تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

النتائج المتعلقة بفرضية الدراسة الرابعة:

نصت الفرضية الثالثة على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الواقع والمأمول للتوازن بين التقييم التكويني والتقييم الختامي الذي يمارسه المعلمون والمعلمات في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة نابلس-فلسطين تعزى لمتغير التخصص".

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار المقارنة بين متوسطين لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-Test) عند الدرجة الكلية للواقع والمأمول للتوازن بين التقييم التكويني والتقييم الختامي الذي يمارسه المعلمون والمعلمات في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة نابلس-فلسطين. تبعاً لمتغير التخصص، والجدول الآتي يوضح هذه النتائج.

جدول رقم (10) نتائج اختبار المقارنة بين متوسطين لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-Test) لفحص دلالة الفروق عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الواقع والمأمول للتوازن بين التقييم التكويني والتقييم الختامي الذي يمارسه المعلمون والمعلمات في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة نابلس-فلسطين تعزى لمتغير التخصص.

المجالات	علمي = 273	الانحراف المتوسط الحسابي	ادبي = 77		قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة
			الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي			
واقع التوازن بين التقييم التكويني والتقييم الختامي	3.82	.49	3.77	.44	0.57	153	0.56
المأمول من التوازن بين التقييم التكويني والتقييم الختامي	3.95	.50	4.01	.51	0.81	135	0.41

يتضح من نتائج الجدول (10) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الواقع والمأمول للتوازن بين التقييم التكويني والتقييم الختامي الذي يمارسه المعلمون والمعلمات في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة نابلس-فلسطين تعزى لمتغير التخصص.

- مناقشة نتائج الدراسة
- أولاً: مناقشة نتائج السؤال الأول ونصه:
- ما واقع التوازن بين التقييم التكويني والتقييم الختامي الذي يمارسه المعلمون والمعلمات في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة نابلس-فلسطين؟

أظهرت نتائج الدراسة أن واقع التوازن بين التقييم التكويني والتقييم الختامي الذي يمارسه المعلمون والمعلمات في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة نابلس جاء مرتفعاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.86) بانحراف معياري (0.40). وتدل هذه النتيجة على أن المعلمين والمعلمات يمارسون قدرًا جيدًا من التكامل بين التقييم التكويني والتقييم الختامي، وأنهم لا ينظرون إلى التقييم الختامي باعتباره إجراءً منفصلاً عن مجريات التعلم، بل يُوظفون عددًا من الممارسات التكوينية أثناء العملية التعليمية بما يساهم في تحسين جودة المخرجات النهائية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن طبيعة العمل التربوي في المرحلة الثانوية تفرض على المعلم قدرًا من الربط بين التقييم أثناء التعلم والتقييم في نهايته، خاصة في ظل الحاجة إلى متابعة فهم الطلبة للمفاهيم أولاً بأول، وتصحيح أخطائهم، ثم بناء الاختبارات النهائية في ضوء ما تكشفه الممارسات الصفية اليومية. ويؤكد ذلك ارتفاع الفقرات المرتبطة بتعديل المفاهيم الخاطئة بناءً على الأسئلة الصفية، وتنوع أشكال الأسئلة في الاختبارات النهائية، وصياغة أسئلة الاختبارات بما يراعي الفروق الفردية ويستند إلى الممارسات التكوينية السابقة. وهذا يعكس وعيًا مهنيًا لدى أفراد العينة بأهمية أن يكون التقييم الختامي امتدادًا منطقيًا للتقييم التكويني، لا مجرد أداة منفصلة لقياس التحصيل في نهاية الفصل أو العام الدراسي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الصاعدي (2025) التي أكدت أن تنوع أدوات التقويم بين التشخيصي والتحليلي والمتابعة يساهم في تحسين الخطط العلاجية والإثرائية، ويعطي صورة أدق عن مستويات المتعلمات مقارنة بالاعتماد على الاختبار النهائي فقط. كما تتفق مع دراسة ناجي وعقل (2023) التي بينت أن الدمج المنظم بين التقويم التكويني والتقويم الختامي أدى إلى تحسين مهارات التعلم العميق لدى الطالبات، لأن هذا الدمج جعل التغذية الراجعة جزءًا أصيلًا من عملية التعلم. كذلك تتسجم هذه النتيجة مع دراسة الزغبوي وجبر (2021) التي أظهرت أن التقويم التكويني أسهم في تحسين التحصيل والاحتفاظ بالتعلم لدى طالبات الصف العاشر في مادة التكنولوجيا، بسبب ما يتيح من متابعة مستمرة وتصحيح لمسار التعلم قبل الوصول إلى التقييم النهائي.

كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة البدوي وآخرين (2021) التي أشارت إلى أن تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين تتطلب تقويمًا تكوينيًا متكررًا، لأن المهارات المركبة مثل التواصل والتعاون وحل المشكلات لا يمكن الحكم عليها باختبار ختامي واحد. وتتوافق أيضًا مع دراسة العبد الكريم (2019) التي بينت أن التقويم من أجل التعلم يساهم في رفع التحصيل الدراسي من خلال دورة تحسين مستمرة تشمل تحديد الأهداف، وجمع أدلة التعلم، وتقديم التغذية الراجعة، وتعديل التدريس قبل الوصول إلى الاختبار الختامي.

وعلى المستوى الأجنبي، تتفق هذه النتيجة مع دراسة (Mngomezulu & Ramaila. 2025) التي أثبتت فاعلية التقييم التكويني في إتقان المفاهيم التعليمية لدى طلبة الصف العاشر، ومع دراسة (Van Staden & Combrinck & Moyo. 2022) التي أظهرت تحسنًا دالًا في نتائج الطلبة وفي ممارسات المعلمين بعد توظيف تدخلات قائمة على التقييم التكويني، وكذلك مع دراسة (Perez & Pena. 2012) التي أكدت الأثر الإيجابي للتقويم المستمر في رفع تحصيل الطلبة وتعميق تعلمهم.

ومع ذلك، فإن النتائج كشفت في الوقت ذاته عن انخفاض نسبي في بعض الفقرات المرتبطة بالممارسات الأكثر عمقًا ومأسسة في التقييم، مثل التواصل مع الإشراف التربوي لمناقشة النتائج، وإشراك الطلبة في تقييم أعمال بعضهم بعضًا، وإشراكهم في التصحيح الذاتي، وتحكيم فقرات الاختبار مع الزملاء قبل تطبيقه، وحساب مؤشرات الفقرة مثل الصعوبة والتمييز. وتشير هذه النتيجة إلى أن التوازن القائم بين التقييمين، رغم ارتفاعه، ما يزال أقوى في الممارسات العامة والمباشرة، وأضعف في الممارسات المهنية المتقدمة التي تتطلب تعاونًا مؤسسيًا، أو خبرة فنية أعمق، أو وقتًا إضافيًا، أو تدريبًا متخصصًا.

ويتفق هذا التفسير مع دراسة الرشدي والأحمد (2022) التي أوضحت أن فعالية التقويم التكويني تتطلب استخدام أدوات صفية متنوعة، إلا أن ضيق الوقت وكثافة الصفوف يمثلان عائقًا أمام تطبيقه بصورة مثالية، وهو ما يؤدي إلى استمرار هيمنة التقييم الختامي في كثير من البيئات التعليمية. كما يتفق مع دراسة الحارثي (2022) التي أظهرت أن استخدام أساليب القياس التكويني يرتفع لدى المعلمين الذين حصلوا على عدد أكبر من الدورات التدريبية في مجال القياس والتقويم، مما يشير إلى أن الممارسة المتقدمة للتقييم التكويني لا تتوقف فقط على القناعة بأهميته، وإنما تحتاج إلى تدريب منهجي. وتدعم هذا الاتجاه دراسة Parmigiani وآخرين (2025) التي كشفت عن وجود خلط مفاهيمي وضعف في الفهم التطبيقي للتقييم التكويني لدى بعض المعلمين، الأمر الذي يحد من قدرتهم على دمجهم بصورة دقيقة مع التقييم الختامي.

ومن ثم، يمكن القول إن ارتفاع واقع التوازن في الدراسة الحالية يعكس وجود وعي وممارسة إيجابية لدى المعلمين والمعلمات تجاه أهمية الربط بين التقييم أثناء التعلم والتقييم في نهايته، إلا أن هذا التوازن ما يزال بحاجة إلى تعميق نوعي في الجوانب المتعلقة بالتقييم الذاتي، وتقييم الأقران، والتحليل الفني للاختبارات، والعمل التشاركي بين المعلمين والإشراف التربوي.

• ثانياً: مناقشة نتائج السؤال الثاني

ونصه: بما المأمول في الموازنة بين التقييم التكويني والتقييم الختامي الذي يمارسه المعلمون والمعلمات في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة نابلس-فلسطين؟

أظهرت نتائج الدراسة أن المأمول من التوازن بين التقييم التكويني والتقييم الختامي جاء مرتفعاً أيضاً، بمتوسط حسابي بلغ (3.98) وانحراف معياري (0.50)، وهو متوسط أعلى من متوسط الواقع الفعلي. وتدل هذه النتيجة على أن أفراد العينة يمتلكون تصوراً مهنيًا متقدماً نسبياً لطبيعة الموازنة التي ينبغي أن تتحقق بين التقييمين، وأن لديهم رغبة واضحة في الوصول إلى مستوى أعلى من التكامل بين ما يُمارس أثناء التعلم وما يُعتمد عليه في التقييم النهائي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المعلمين والمعلمات باتوا أكثر إدراكاً لحقيقة أن التقييم الفعال لا يقوم على الاختبارات الختامية وحدها، بل يستلزم ممارسات تكوينية مستمرة تساعد في تتبع التعلم، واكتشاف جوانب الضعف، وتوجيه التدريس، وتحسين جاهزية الطلبة قبل الوصول إلى التقييم النهائي. كما قد تعكس هذه النتيجة تأثير المعلمين بالخطاب التربوي الحديث الذي بات يؤكد على مفاهيم مثل: التقويم من أجل التعلم، والتغذية الراجعة، والتقييم البديل، والتقييم القائم على الأداء، وبناء الاختبارات وفق جدول مواصفات ومعايير واضحة.

وتتسجم هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة **بن عزوزي وبن عودة (2020)** من أن الاتجاهات الحديثة في التقويم التربوي تدعو إلى توثيق العلاقة بين التقييم والتدريس، واستثمار نتائج التقييم في توجيه التعلم وتطويره، وتوسيع نطاق التقييم ليشمل المهارات والاتجاهات إلى جانب التحصيل المعرفي. كما تتفق مع دراسة **رفاعي (2006)** التي أكدت ضرورة الانتقال من هيمنة الامتحانات التقليدية إلى تقويم متركز حول المتعلم وإنجازاته، قائم على معايير علمية، ويراعي شمولية النمو لدى المتعلم.

كذلك تدعم هذه النتيجة دراسة **البدوي وآخرين (2021)** التي أوصت بتحويل جزء من الدرجات النهائية إلى درجات أداء تكوينية مرتبطة بمهارات القرن الحادي والعشرين، ودراسة **العبد الكريم وحج عمر (2019)** التي أظهرت أن التدريب على استراتيجيات التقويم من أجل التعلم يحسن من ممارسات المعلمات ويعزز بيئة التعلم الآمنة والتعاون والتفكير المنظم ذاتياً. كما تتفق مع دراسة **السعيد والشبيدي (2022)** التي دعت إلى تدريب معلمي الرياضيات على تصميم أنشطة تقويم تكويني قصيرة وعالية المعلومة، وعدم الاقتصار على الاختبارات النهائية.

وفي السياق الأجنبي، تتفق هذه النتيجة مع دراسة **Parmigiani وآخرين (2025)** الخاصة بالتقييم الذاتي وتقييم الأقران، والتي أظهرت أن الاستراتيجيات التكوينية الحديثة تعزز الاستعداد للاختبارات الختامية وتحسن الأداء فيها. كما تتفق مع دراسة **Goertzen.2025** التي شددت على أهمية تكيف برامج التقييم التكويني وفق خصائص المدرسة وعدم الاكتفاء بالاعتماد على الاختبارات المعيارية الختامية. كذلك تتسجم مع دراسة **(Palm & Boström. 2023)** التي أوضحت أن جودة التقييم التكويني، لا مجرد كثافته، هي التي تُحدث الفرق في النتائج التعليمية.

ومع ذلك، فإن استمرار الفقرات المرتبطة بتحكيم الاختبارات، والتواصل مع الإشراف، وإشراك الطلبة في التقييم الذاتي وتقييم الأقران ضمن أدنى الفقرات في المأمول، يدل على أن هذه الممارسات ما زالت تمثل **مجالات تطوير نوعية** لم تصل بعد إلى مستوى الترسخ الكامل في الوعي والممارسة. أي أن المعلمين وإن كانوا يرغبون في تعزيزها، إلا أنها لا تزال مرتبطة لديهم بدرجة من الصعوبة أو تحتاج إلى دعم تنظيمي وتدريب أكبر.

وعليه، فإن ارتفاع المأمول يعكس وجود رغبة مهنية صادقة لدى المعلمين والمعلمات في تطوير ممارساتهم التقييمية، إلا أن هذه الرغبة تصطدم في الواقع بعدد من القيود العملية التي تمنع تحققها بالصورة المثلى.

• ثالثاً: مناقشة نتائج السؤال الثالث ونصه:

هل يوجد فرق دال إحصائياً بين الواقع والمأمول في التوازن بين التقييم التكويني والتقييم الختامي الذي يمارسه المعلمون والمعلمات في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة نابلس-فلسطين؟

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الواقع والمأمول في التوازن بين التقييم التكويني والتقييم الختامي، وكانت الفروق لصالح المأمول، حيث بلغ متوسط الواقع (3.86) ومتوسط المأمول (3.98). وتدل هذه النتيجة على وجود فجوة بين مستوى الممارسة الفعلية للتوازن بين التقييمين، وبين المستوى الذي يتطلع إليه المعلمون والمعلمات ويرونه أكثر ملائمة للعملية التعليمية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المعلمين يدركون أهمية وجود توازن أعمق وأشمل بين التقييم التكويني والتقييم الختامي، إلا أن هذا التوازن لا يتحقق فعليًا بالمستوى المطلوب بسبب مجموعة من العوامل الميدانية، من أبرزها ضيق الوقت، وكثافة الأعباء التدريسية والإدارية، وضغط المنهاج، وتركيز الثقافة المدرسية والمجتمعية على درجات الاختبارات النهائية أكثر من تركيزها على التقييم أثناء التعلم. ومن ثم، فإن المأمول يعكس مستوى من الوعي المهني والتطلع التطويري، في حين يعكس الواقع حدود التطبيق ضمن الشروط التنظيمية القائمة. ومن هنا تبرز أهمية التركيز على إحداث توازن أكبر بين التقييم التكويني والتقييم الختامي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الرشيدى والأحمد (2022) التي فسرت ضعف تطبيق بعض ممارسات التقييم التكويني بضيق الوقت وكثافة الصفوف الدراسية، ومع دراسة الحارثي (2022) التي أظهرت أن الدورات التدريبية في القياس والتقييم ترتبط بارتفاع استخدام المعلمين لأساليب القياس التكويني، مما يعني أن الفجوة بين الواقع والمأمول يمكن أن تضيق من خلال التدريب المهني. كما تنسجم مع دراسة العبد الكريم وحج عمر (2019) التي أثبتت أن البرامج التدريبية تحدث فرقًا دالًا في ممارسات التقييم من أجل التعلم.

كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة Parmigiani وآخرين (2025) التي كشفت عن وجود خلط بين التقييم التكويني والختامي وضعف في الفهم التطبيقي، بما يؤدي إلى فجوة بين ما ينبغي أن يكون عليه التقييم وبين ما يمارس فعلاً. كذلك تتقاطع مع نتائج دراستي (Akbas 2024) و (Palm & Boström. 2023) اللتين أوضحنا أن فاعلية التقييم التكويني لا تتحقق تلقائيًا بمجرد تطبيقه، وإنما تعتمد على جودة التغذية الراجعة، وكفاءة المعلم، ومواءمة الأدوات مع طبيعة المنهاج والاختبارات الختامية.

وعليه، فإن الفروق الدالة بين الواقع والمأمول تؤكد أن التحدي الحقيقي لا يكمن في غياب القناعة بأهمية التوازن بين التقييم التكويني والختامي، وإنما في تحويل هذه القناعة إلى ممارسات مؤسسية منظمة ومستمرة داخل البيئة المدرسية.

• مناقشة نتائج فرضيات الدراسة

• أولاً: مناقشة نتائج الفرضية الأولى

ونصها: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الواقع والمأمول للتوازن بين التقييم التكويني والتقييم الختامي تعزى لمتغير الجنس.**

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في كل من واقع التوازن والمأمول منه، وكانت الفروق لصالح الإناث. وتشير هذه النتيجة إلى أن المعلمات أظهرن تقديرًا أعلى من المعلمين لكل من مستوى الممارسة الفعلية للتوازن بين التقييم التكويني والتقييم الختامي، وكذلك للمستوى الذي ينبغي أن يكون عليه هذا التوازن.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المعلمات قد يكن أكثر اهتمامًا بالتفاصيل المرتبطة بمتابعة تعلم الطلبة، وأكثر ميلًا إلى التدرج في التقييم، وتقديم التغذية الراجعة، ومتابعة الأداء اليومي، وهي ممارسات ترتبط بالتقييم التكويني بصورة مباشرة. كما يمكن أن تعكس هذه النتيجة طبيعة التفاعل الصفي لدى المعلمات، أو ارتفاع حساسيتهن التربوية لمؤشرات التعلم المستمر، أو اختلاف الثقافة الصفية بين المدارس التي يعمل بها الذكور وتلك التي تعمل بها الإناث.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة البرصان وآخرين (2015) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الممارسات التكوينية تعزى لمتغير الجنس. غير أنها تختلف مع دراسة الحارثي (2022) التي لم تجد فروقًا دالة تعزى للجنس في استخدام أساليب القياس التكويني. ويمكن تفسير هذا الاختلاف باختلاف المرحلة الدراسية، والسياق التعليمي، وأداة الدراسة، وطبيعة المقياس المستخدم، فضلاً عن اختلاف البيئة الفلسطينية عن البيئة السعودية.

وبناء على ذلك، يمكن القول إن أثر متغير الجنس في الدراسة الحالية يشير إلى أن الممارسات التقييمية ليست محكومة فقط بالأطر الرسمية والسياسات العامة، بل قد تتأثر أيضًا بأنماط العمل الصفي والثقافة المهنية السائدة لدى كل من المعلمين والمعلمات.

• ثانياً: مناقشة نتائج الفرضية الثانية

ونصها: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الواقع والمأمول للتوازن بين التقييم التكويني والتقييم الختامي تعزى لمتغير سنوات الخبرة.**

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الواقع والمأمول للتوازن بين التقييم التكويني والتقييم الختامي تعزى لمتغير سنوات الخبرة. وتدل هذه النتيجة على أن فهم المعلمين والمعلمات للتوازن بين التقييمين، وممارستهم له، لا يرتبطان ارتباطاً مباشراً بطول مدة الخدمة، وإنما قد يرتبطان بدرجة أكبر بمتغيرات أخرى مثل التدريب المتخصص، والإشراف التربوي، والثقافة المدرسية، ومتطلبات المناهج.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الخبرة الزمنية وحدها لا تضمن تطوير الممارسات التقييمية إذا لم تكن مصحوبة بتدريب مهني مستمر يواكب الاتجاهات الحديثة في التقييم. فقد يمارس المعلم ذو الخبرة الطويلة أنماطاً تقييمية تقليدية إذا لم يتعرض لتطوير نوعي، في حين قد يكون المعلم الأقل خبرة أكثر التصاقاً بالمفاهيم الحديثة إذا تلقى إعداداً أو تدريباً أفضل.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة الحارثي (2022) بصورة غير مباشرة، حين أظهرت أن عدد الدورات التدريبية كان العامل الأكثر تأثيراً في استخدام القياس التكويني. كما تتسجم مع دراسة العبد الكريم وحج عمر (2019) التي أكدت أن التدريب المنظم على استراتيجيات التقييم من أجل التعلم يؤدي إلى تحسن واضح في الممارسات التقييمية، بغض النظر عن الخلفية الزمنية للمعلم. وكذلك تتفق مع دراسة (Moyo, 2022) التي أوضحت أن تدريب المعلمين كان له أثر إيجابي في ممارساتهم، الأمر الذي يعزز فكرة أن التطوير المهني أكثر تأثيراً من سنوات الخبرة المجردة.

ومن ثم، فإن عدم وجود فروق تعزى للخبرة يشير إلى أن تحسين التوازن بين التقييم التكويني والختامي يحتاج إلى تدخلات تدريبية مؤسسية أكثر من حاجته إلى مجرد تراكم الخبرة الزمنية.

• ثالثاً: مناقشة نتائج الفرضية الثالثة

ونصها: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الواقع والمأمول للتوازن بين التقييم التكويني والتقييم الختامي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.**

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في كل من الواقع والمأمول. وتدل هذه النتيجة على أن حصول المعلم على درجة البكالوريوس أو الماجستير لم يكن عاملاً حاسماً في إحداث اختلاف جوهري في نظريته إلى التوازن بين التقييم التكويني والتقييم الختامي أو في مستوى ممارسته له.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المؤهل العلمي، رغم أهميته الأكاديمية، لا يعني بالضرورة حصول المعلم على تدريب عملي كافٍ في مجال التقييم التربوي، خاصة إذا كانت برامج الإعداد الجامعي تركز بدرجة أكبر على الجوانب المعرفية والتخصصية، أكثر من تركيزها على التطبيق العملي لاستراتيجيات التقييم الحديثة. كما أن المعلمين، مهما اختلفت مؤهلاتهم، يعملون ضمن منظومة مدرسية واحدة تخضع لسياسات وتقويمات مركزية وإجراءات مقاربة، ما قد يحد من أثر المؤهل العلمي بوصفه متغيراً فارقاً.

وتتسجم هذه النتيجة مع كثير من الدراسات التي أبرزت أهمية **التدريب المهني المتخصص** أكثر من المؤهل العلمي المجرد، مثل دراسة السعيد والشدي (2022)، ودراسة العبد الكريم وحج عمر (2019)، ودراسة (Van Staden & Combrinck & Moyo, 2022) كما تتفق مع نتائج الدراسة الحالية نفسها التي توحى بأن الفجوة بين الواقع والمأمول مرتبطة بعوامل تنظيمية ومهنية أكثر من ارتباطها بمستوى الشهادة الأكاديمية.

وعليه، فإن هذه النتيجة تؤكد أن تحسين التوازن بين التقييم التكويني والتقييم الختامي لا يتحقق فقط من خلال رفع المؤهل العلمي، وإنما من خلال **التطوير المهني المستمر** وتوفير خبرات تدريبية عملية في مجال التقييم.

• رابعاً: مناقشة نتائج الفرضية الرابعة

ونصها: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الواقع والمأمول للتوازن بين التقييم التكويني والتقييم الختامي تعزى لمتغير التخصص.**

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الواقع والمأمول للتوازن بين التقييم التكويني والتقييم الختامي تعزى لمتغير التخصص (علمي/أدبي). وتشير هذه النتيجة إلى أن قضية التوازن بين التقييمين تُعد قضية تربوية عامة لا ترتبط بطبيعة التخصص ارتباطاً جوهرياً، وأن المعلمين والمعلمات، سواء كانوا من التخصصات العلمية أم الأدبية، يواجهون إلى حد كبير متطلبات وتقنيات وضغوطاً مقاربة في مجال التقييم المدرسي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التقييم التكويني والتقييم الختامي يمثلان جزءًا من الثقافة المدرسية العامة ومن الممارسات التربوية المشتركة التي تُفرض على جميع المعلمين، بغض النظر عن تخصصاتهم. كما أن المرحلة الثانوية، بما تتسم به من اهتمام بالاختبارات الرسمية والتحصيل النهائي، قد تجعل أنماط التقييم متشابهة نسبيًا بين مختلف التخصصات.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة السعيد والشدي (2022) التي أظهرت فروقًا لصالح معلمي العلوم مقارنة بمعلمي الرياضيات في استخدام تقنيات التقييم من أجل التعلم. إلا أن هذا الاختلاف يمكن تفسيره باختلاف السياق؛ إذ إن الدراسة العمانية تناولت مرحلة التعليم الأساسي وركزت على تخصصين محددين وعلى مفهوم التقييم من أجل التعلم، في حين أن الدراسة الحالية تناولت التوازن الكلي بين التقييم التكويني والختامي في المرحلة الثانوية داخل سياق فلسطيني أوسع.

كما تتفق هذه النتيجة مع الاتجاه العام في بعض الدراسات الأجنبية التي تشير إلى أن فاعلية التقييم التكويني لا تتحدد فقط بطبيعة المادة الدراسية، بل بجودة التطبيق والتدريب والسياق المدرسي، كما يظهر في دراسات Akbas (2024) (Palm & Boström. 2023) و (Heeneman & Schils & Goertzen. 2025).

ومن ثم، فإن عدم وجود فروق تبعًا للتخصص يدل على أن تحسين التوازن بين التقييم التكويني والختامي ينبغي أن يُنظر إليه بوصفه أولوية تربوية عامة تشمل جميع المعلمين، لا قضية خاصة بتخصص دون آخر.

• خلاصة مناقشة النتائج

في ضوء ما سبق، يمكن القول إن نتائج الدراسة أظهرت أن واقع التوازن بين التقييم التكويني والتقييم الختامي لدى المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة نابلس جاء مرتفعًا، كما أن المستوى المأمول لهذا التوازن جاء مرتفعًا أيضًا وبدرجة أعلى من الواقع، مما يشير إلى وجود فجوة بين الممارسة الفعلية والتطلع المهني. كما بينت النتائج أن بعض الممارسات المرتبطة بالتقييم التكويني المتقدم، مثل التقييم الذاتي، وتقييم الأقران، وتحكيم الاختبارات، والتواصل مع الإشراف، ما تزال أقل حضورًا مقارنة بالممارسات الأخرى، وهو ما يكشف عن الحاجة إلى دعم تدريبي ومؤسسي أكبر.

كذلك أوضحت النتائج أن متغير الجنس كان له أثر دال لصالح الإناث، في حين لم تظهر فروق تعزى لمتغيرات سنوات الخبرة أو المؤهل العلمي أو التخصص. وتؤكد هذه النتائج، عند ربطها بالدراسات السابقة العربية والأجنبية، أن نجاح الموازنة بين التقييم التكويني والتقييم الختامي لا يتوقف على الاعتراف النظري بأهميتها، بل يعتمد على جودة التطبيق، والتدريب المهني، والدعم الإشرافي، وتخفيف الضغوط التي تدفع نحو تغليب التقييم الختامي بوصفه الخيار الأسرع والأكثر شيوعًا.

وبذلك، تسهم الدراسة الحالية في تقديم فهم أعمق لواقع الموازنة بين التقييم التكويني والتقييم الختامي في السياق الفلسطيني، وتبرز الحاجة إلى تطوير سياسات وممارسات تقويمية تجعل التقييم التكويني جزءًا مؤسسيًا أصيلًا من العملية التعليمية، لا مجرد إجراء مساعد يسبق الاختبار النهائي.

التوصيات:

وفي ضوء نتائج الدراسة التي أظهرت ارتفاع مستوى واقع التوازن بين التقييم التكويني والتقييم الختامي لدى المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة نابلس، إلى جانب وجود فجوة ذات دلالة إحصائية بين الواقع والمأمول لصالح المأمول، تبرز الحاجة إلى تعزيز هذا التوازن بصورة أكثر تنظيمًا وعمقًا داخل الممارسات التربوية. وعليه، توصي الدراسة بضرورة تبني سياسات تقويمية تدعم التكامل الحقيقي بين نوعي التقييم، إلى جانب تطوير برامج تدريبية تطبيقية تستهدف رفع كفاءة المعلمين في استخدام استراتيجيات التقييم التكويني، خاصة في ضوء انخفاض بعض الممارسات المتقدمة مثل التقييم الذاتي وتقييم الأقران وتحكيم فقرات الاختبارات. كما تشير النتائج إلى أهمية التوسع في استخدام التقييم البديل والتقييم القائم على الأداء، مستندة إلى ارتفاع مؤشرات تنويع أساليب التقييم، بما يعزز من قياس مهارات التفكير العليا. وفي سياق تفسير الفجوة بين الواقع والمأمول، تبرز ضرورة تخفيف الأعباء التدريسية والإدارية عن المعلمين، وتفعيل دور الإشراف التربوي، لا سيما في ظل انخفاض مستوى التواصل في هذا الجانب. كذلك توصي الدراسة بنشر ثقافة التقييم من أجل التعلم داخل البيئة المدرسية، في ضوء الارتفاع الملحوظ في مستوى المأمول، وتعزيز تبادل الخبرات بين المعلمين والمعلمات، خاصة مع وجود فروق دالة لصالح الإناث. وأخيرًا، تؤكد النتائج أهمية إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين، نظرًا لعدم وجود فروق تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، بما يعكس الحاجة إلى تطوير نوعي في التأهيل التربوي المرتبط بالممارسات التقييمية.

• مقترحات الدراسات المستقبلية (مختصرة)

1. إجراء دراسات حول التوازن بين التقييم التكويني والختامي في مراحل تعليمية مختلفة.
2. دراسة أثر التدريب المهني في تحسين ممارسات التقييم التكويني لدى المعلمين.

3. دراسة معوقات تطبيق التقييم التكويني في البيئة التعليمية الفلسطينية.

4. إجراء دراسات مقارنة بين المدارس الحكومية والخاصة في ممارسات التقييم.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

- أبو حويج، مروان. (2000). المناهج التربوية المعاصرة (ط. 1). عمان، الأردن: الدار العلمية الدولية؛ دار الثقافة.
- أبو فودة، باسل خميس سالم. (2015). درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن لأنواع وطرق التقييم من وجهة نظر الطالبات والمفضلة لديهن. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 4(7)، 151-167.
- البديوي، دولت إبراهيم، زعترة، نرمين، وعمران، محمد. (2021). واقع استخدام استراتيجيات التقييم التكويني في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين في مدرسة الطور الشاملة أنموذجاً. المجلة العربية للنشر العلمي، (33).
- البرصان، إسماعيل. (2015). الممارسات التقييمية التكوينية والختامية لمعلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 16(2)، 93-122.
- بن عزوزي، إيمان، وبن عودة، عطاطفة. (د.ت.). التقييم التربوي في العملية التعليمية من الواقع إلى المأمول. مجلة لغة. كلام، 6(3)، 213-226.
- بصفر، خديجة عبد الله علي، وخليل، عزة عبد النبي إبراهيم. (2010). التقييم التربوي بين الواقع والمأمول في مؤسسات التعليم العالي النوعي. في الاتجاهات الحديثة في تطوير الأداء المؤسسي والأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي (مج. 1، ص ص. 116-135).
- توق، محيي الدين، وآخرون. (2001). أسس علم النفس التربوي (ط. 1). عمان، الأردن: دار الفكر.
- الخياط، ماجدة. (2010). أساسيات القياس والتقييم في التربية. عمان، الأردن: دار الراية.
- الدوسري، راشد حماد. (2000). مبادئ تقييم الأداء الصفي. مجلة كلية التربية - جامعة طنطا، (23)، 215-230.
- الدوسري، راشد حماد. (2003). الكشف عن ممارسات المعلمين في التقييم الصفي في المرحلة الإعدادية. مجلة العلوم التربوية، (3)، 89-116.
- الدوسري، راشد حماد. (2004). الكشف عن ممارسات المعلمين في التقييم الصفي في المرحلة الثانوية. رسالة الخليج العربي، 24(90)، 57-89.
- الربيع، حنان ونيس عمير. (2018). دور التقييم التكويني في تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين لدى طالبات المرحلة الثانوية. مجلة البحث العلمي في التربية، (19)، 135-151.
- الرسيدى، نورة بنت سماح بن لافي، والأحمد، نضال بنت شعبان. (2022). درجة ممارسة معلمات العلوم في المرحلة الثانوية لأساليب التقييم التكويني وأساليبه في تدريس العلوم من وجهة نظر المعلمات أنفسهن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6(10)، 78-108. <https://doi.org/10.26389/AJSRP.N020921>
- الزبيدي، روان بنت عبد الله، والبديوي، سلطان بن عبد العزيز. (2023). برنامج تدريسي مقترح قائم على التقييم البنائي وفاعليته في تنمية الطلاقة القرائية لدى طالبات اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية. مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، 8(2).
- زغبني، رفيف مروان طاهر، وجبر، رشا عبد الله بغداد. (2021). أثر التقييم التكويني في تدريس مقرر التكنولوجيا على التحصيل والاحتفاظ بالتعلم. مجلة رماح للبحوث والدراسات، (56)، 256-296.

- السعيد، حميد مسلم، والشيد، خالد جمعة. (2022). درجة استخدام معلمي الرياضيات والعلوم لتقنيات التقويم من أجل التعلم في الموقف الصفّي بمدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان. مجلة المنهجية وطرائق التدريس، 1(11)، 25-42. <https://doi.org/10.26389/AJSRP.E240422>
- صبيح، أماني ضرار. (2014). مقارنة بين طريقتي التقويم التكويني والاعتيادي في التحصيل والاتجاهات في مساق الإحصاء. مجلة الطفولة والتربية، 6(20)، 181-207.
- الصاعدي، أميرة عيد. (2025). تحليل مستويات الطالبات: مدخل إلى تحسين الأداء الأكاديمي. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، 11(3)، 54-55. <https://doi.org/10.26389/AJSRP.A06072569>
- الصيداوي، جعفر. (2011). القياس والتقويم في التربية والتعليم. الكويت: دار الكتاب الحديث.
- عبد الوهاب، محمد محمود محمد. (2014). ممارسات تقويم المعلم في جامعة المنيا بين الواقع والمأمول. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4(4)، 305-342.
- العبدالكريم، إيمان بنت عمر. (2019). أثر أنموذج مقترح للتقويم من أجل التعلم في تحصيل طالبات الصف السادس الابتدائي. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 16(1)، 87-115.
- العبدالكريم، إيمان بنت عمر، وحج عمر، سوزان بنت حسين. (2019). فاعلية برنامج تدريبي في التقويم من أجل التعلم في تحسين ممارسة معلمات المرحلة الابتدائية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 13(2)، 368-387.
- العزيمي، عيسى بن فرج. (2018). فاعلية استخدام التقويم التكويني في تحسين مستوى التحصيل الدراسي. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، 41(41).
- فارس، نجلاء محمد. (2017). التفاعل بين نمط التقييم التكويني وأثره على تنمية مهارات التفكير الناقد. دراسات تربوية واجتماعية، 23(3)، 249-312.
- فهمي، فاروق، وعبد الصبور، منى. (2011). المدخل المنظومي في مواجهة التحديات التربوية المعاصرة. القاهرة: دار المعارف.
- المحاسن، إبراهيم، ومهيدات، عبد الحكيم. (2009). القياس والتقويم الصفّي (ط. 1). عمان، الأردن: دار جرير.
- مسلم، حسن علي حسن. (2002). واقع التقويم التربوي ومشكلاته كما يدركه المتدربون بكلية التربية. في اللقاء السنوي العاشر للقياس والتقويم التربوي والنفسية (ص ص. 148-207).
- المهياط، نجا محمد ميلاد. (د.ت.). أساليب التقويم التربوي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة القلعة - جامعة المرقب، 12(12)، 402-426.
- ناجي، انتصار محمود، وعقل، مجدي سعيد. (2023). فاعلية بيئة تعليمية قائمة على التلعيب في تنمية مهارات التعلم العميق. دراسات: العلوم التربوية، 50(2)، 155-173.

المراجع الأجنبية

- Akbaş, Ç., & Ozan, C. (2024). The effects of formative assessment on student achievement and attitudes in math. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 18(2), 351-374. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.1512149>
- Boström, E., & Palm, T. (2023). The effect of a formative assessment practice on student achievement in mathematics. *Frontiers in Education*, 8, 1101192. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1101192>
- Carrillo-de-la-Peña, M. T., & Pérez, J. (2012). Continuous assessment improved academic achievement and satisfaction of psychology students in Spain. *Teaching of Psychology*, 39(1), 45-47.

Eberly Center for Teaching Excellence & Educational Innovation. (n.d.). *Formative vs. summative assessment*. Carnegie Mellon University. <https://www.cmu.edu/teaching/assessment/basics/formative-summative.htm>

Goertzen, L., Heeneman, S., & Schils, T. (2025). The impact of formative assessment on pupil academic achievement: An empirical study of the effects of a formative assessment practices program that was co-designed in a teacher community. *Learning and Instruction*, Article 102153. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2025.102153>

Moyo, S. E., Combrinck, C., & Van Staden, S. (2022). Evaluating the impact of formative assessment intervention and experiences of the Standard 4 teachers in teaching higher-order thinking skills in mathematics. *Frontiers in Education*, 7, 771437. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.771437>

Parmigiani, D., Nicchia, E., Pario, M., Murgia, E., Silvaggio, C., Ambrosini, A., Pedevilla, A., Sardi, I., & Ingersoll, M. (2025). Formative assessment in upper secondary schools: Ideas, concepts, and strategies. *Education Sciences*, 15(4), 438. <https://doi.org/10.3390/educsci15040438>

Parmigiani, D., et al. (2025). Self- and peer-assessment in upper secondary schools: A quasi-experimental study to investigate the educational effectiveness of formative assessment. *British Educational Research Journal*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1002/berj.70056>

Ramaila, S., & Mngomezulu, H. (2025). Assessing concept mastery in physical sciences: Implementing formative assessment interventions for teaching and learning electricity and magnetism. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 24(4), 250–276. <https://doi.org/10.26803/ijlter.24.4.12>

Stiggins, R. J. (2001). *Practices of classroom assessment among teachers: A descriptive survey study* (Unpublished manuscript).

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2005). *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms*. OECD Publishing.