Journal of the Arabian Peninsula Center for Educational and Human Research
Volume (3), Issue (28): 30 March 2026
p: 99- 123
Copyright License

ISSN: 2707-742X

مجلة مركـــز جـــــزيرة العـــــــرب
للبحوث التـــربـــوية والإنسانية
المجلد (3)، العدد (28): 30 مارس 2026م
ص: 99- 123
استلام: 2026/01/18 قبول: 02/17 نشر: 2026/02/19

مستوى استخدام معلمي المدارس الثانوية بمدينة الريدة الشرقية بمحافظة حضرموت للتقويم التكويني من وجهة نظرهم[1]

Level of Formative Assessment Practices among Secondary School Teachers in Ar-Raydah Ash-Sharqiyah; Teachers' Perspectives [2]

أ. حسن صالح الجريري

باحث بالدكتوراه|| مناهج وطرق تدريس || قسم العلوم التربوية والنفسية|| كلية التربية ||جامعة حضرموت|| الجمهورية اليمنية

Mr. Hasan Saleh Al-Jariri

PhD Researcher || Curricula and Instruction || Department of Educational and Psychological Sciences || Faculty of Education || Hadhramout University || Yemen Republic

Email: hasan.sal1970@gmail.com || Orcid: https://orcid.org/0009-0007-9211-9808 || Mobile: 00967770343797

المستخلص: هَدِفَ البحثُ إلى فحص مستوى ممارسات التقويم التكويني لدى معلمي المدارس الثانوية بمدينة الريدة بمحافظة حضرموت من وجهة نظرهم، وتقييم أثر متغيري النوع وسنوات الخبرة. اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم تطبيق استبانة مكونة من (26) عبارة، على عينة بلغت (42) معلماً ومعلمة (17 ذكراً، 25 أنثى). جرى تحليل البيانات باستخدام برنامج (SPSS).أظهرت النتائج أن المتوسط الكلي لممارسات المعلمين في التقويم التكويني بلغ (3.93 من 5) بتقدير مرتفع. كما جاءت متوسطات المجالات مرتبة كالآتي: (1) بيئة التعلم الداعمة (4.17)، (2) التخطيط والإعداد (4.02)، (3) إدارة الأسئلة الصفية (4.01)، وجميعها بتقدير "مرتفع"، بينما جاء مجال (التغذية الراجعة) بمتوسط (3.28) وبتقدير "متوسط". لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغيري (النوع، الخبرة)، باستثناء فروق تبعا لمتغير (النوع) في مجال بيئة التعلم الداعمة؛ لصالح الذكور. بناءً على النتائج؛ أوصى البحث بتطوير برامج تدريبية للمعلمين في التقويم التكويني، خصوصًا في التغذية الراجعة، ورقمنة عمليات التقويم، وتفعيل النمذجة التشاركية من قبل الموجهين، وإقرار "ساعة تقويمية" أسبوعية. كما يقترح البحث دراسة معوقات التقويم، وفحص الأثر التجريبي للممارسات التكوينية بما يعزز جودة التعليم.

الكلمات المفتاحية: التقويم التكويني، ممارسات المعلمين، التعليم الثانوي، المدارس الثانوية، حضرموت.

Abstract: This study examined the implementation level of formative assessment practices among secondary school teachers in Al-Reida, Hadhramaut, from their perspectives, while exploring the influence of gender and teaching experience. Utilizing a descriptive-analytical approach, a 26-item questionnaire was administered to a sample of 42 teachers (17 males, 25 females). Data were processed using SPSS. Results revealed a high overall implementation level (M=3.93/5.00). The domains were ranked as follows: (1) supportive learning environment (M=4.17), (2) planning and preparation (M=4.02), and (3) classroom questioning management (M=4.01), all achieving a "high" rating. Conversely, the "feedback" domain received a "moderate" rating (M=3.28). No statistically significant differences were found at ($\alpha \leq 0.05$) regarding gender or experience, except for a significant difference in the "supportive learning environment" domain favoring male teachers. The study recommends developing specialized training programs focusing on feedback mechanisms, digitizing assessment processes, and implementing a weekly "assessment hour." Future research should investigate implementation barriers and the experimental impact of formative practices on educational quality.

Keywords: Formative Assessment, Teachers' Formative Practices, Secondary Education, Secondary Schools, Hadramout.

[1]- التوثيق للاقتباس (APA): الجريري، حسن صالح. (2026). مستوى استخدام معلمي المدارس الثانوية بمدينة الريدة الشرقية بمحافظة حضرموت للتقويم التكويني من وجهة نظرهم. *مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية، 3*(28)، 99- 103. https://doi.org/10.56793/pcra2213285

[2]-Citation in APA format: Al-Jariri, H. S. (2026). Level of Formative Assessment Practices among Secondary School Teachers in Ar-Raydah Ash-Sharqiyah: Teachers' Perspectives, ***Journal of the Arabian Peninsula Center for Educational and Human Research, 3***(28), 99–123. https://doi.org/10.56793/pcra2213285

1-المقدمة (Introduction)

يُعد التقويم التكويني (Formative Assessment) أحد أهم الركائز الأساسية في التعليم الحديث، حيث يمثل نقلة نوعية من التقويم التقليدي الذي يركز على قياس نواتج التعلم النهائية إلى تقويم مستمر يهدف إلى تحسين عمليات التعلم والتعليم أثناء حدوثها. وقد شهدت العقود الأخيرة اهتماماً متزايداً بالتقويم التكويني في الأدبيات التربوية العالمية والعربية، حيث تؤكد الفلسفة التربوية الحديثة على أن فاعلية التدريس لا تُقاس بما يقدمه المعلم من محتوى، بل بمدى قدرته على تشخيص تعثرات الطلبة ومعالجتها في سياقها الزمني الصحيح، مما يجعل من التقويم التكويني قلباً نابضاً للعملية التعليمية وضمانة لتحقيق نواتج تعلم مستدامة.

فعلى الصعيد العالمي، يشهد الميدان التربوي حراكاً بحثياً واسعاً لتعزيز ممارسات التقويم التكويني باعتبارها محركاً لرفع الكفاءة التعليمية؛ حيث أكدت دراسة لوسو وآخرون (Losu et al., 2026) في غانا ودراسة شاو وآخرون (Shao et al., 2024) في الصين على الدور المحوري لهذا التقويم في تنمية الدافعية والقدرات الإبداعية للطلبة. وفي المقابل، رصدت دراسة مولر وآخرون (Müller et al., 2026) في ألمانيا ودراسة لو وآخرون (Lu et al., 2026) في الصين وجود فجوات في "الكفاءة الذاتية" للمعلمين رغم مواقفهم الإيجابية، وهو ما يتسق مع ما ذهبت إليه دراسة كوسوركار وآخرون (Kusurkar et al., 2023) في هولندا ودراسة بيز وآخرون (Bez et al., 2025) في ألمانيا من ضرورة ربط التقويم بالممارسة المهنية لضمان دقة اتخاذ القرار التدريسي. كما أشارت دراسة يوسف وآخرون (Yusoff et al., 2025) في ماليزيا ودراسة بايدو-آنو وآخرون (Baidoo-Anu et al., 2025) في غانا إلى أن غياب الدعم المؤسسي يظل العائق الأكبر أمام التحول الكامل نحو ممارسات تقويمية شاملة.

أما إقليمياً وعربياً، فقد اتجهت الدراسات نحو استقصاء أثر التقويم التكويني في بيئات تعليمية متنوعة؛ حيث أثبتت دراسة الأغبرية وآخرون (Al-Aghbari et al., 2025) في عُمان ودراسة غانم (Ghanem, 2025) في العراق فاعلية التقنيات الرقمية والبرامج القائمة على التقويم التكويني في رفع مستوى التحصيل الدراسي بشكل ملموس. وفي سياق الممارسات الميدانية، كشفت دراسة الرشيدي والأحمد (2022) في السعودية ودراسة علالي والغواتي (Allali & El Ghouati, 2025) في المغرب عن ضعف ملحوظ في الممارسة الفعلية نتيجة ضيق الوقت وحجم الصفوف، وهو ما أكدته أيضاً دراسة الختاننة (2024) في الأردن ودراسة عبد السلام (2025) في ليبيا من حيث تأثر الممارسات بالعوائق التقنية والبنيوية. فيما دعت دراسة عطوط وطباع (2023) ودراسة صالح وطباع (2023) في الجزائر إلى ضرورة تعميق الفهم الفلسفي للتقويم من أجل التعلم كأداة لتعزيز التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب العرب.

وعلى المستوى الوطني اليمني، لا تزال البحوث التربوية التي تتناول واقع التقويم التكويني في مراحلها المبكرة وتعاني من ندرة واضحة في الرصد الميداني؛ إذ ركزت دراسة المقلحي والقحفة (2022) على فاعلية ملفات الإنجاز في تنمية مهارات الطلبة المعلمين بجامعة إب، مما يشير إلى وجود وعي أكاديمي بأهمية هذا النمط التقويمي يقابله شح في الدراسات التي تشخص واقعه لدى المعلمين الممارسين في ظل الظروف الاستثنائية التي تمر بها البلاد. وتبرز الحاجة ماسة في محافظة حضرموت، وتحديداً في مديرية الريدة الشرقية، لاستقصاء مستوى استخدام المعلمين لهذا النوع من التقويم، خاصة في المرحلة الثانوية التي تتسم بكثافة المناهج وضغوط الاختبارات النهائية، مما يجعل من هذه الدراسة ضرورة تربوية لتحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية ووضع استراتيجيات تتناسب مع خصوصية الميدان التربوي المحلي، وصولاً إلى الارتقاء بجودة المخرجات التعليمية في المحافظة.

2.1 مشكلة البحث:

تتبلور مشكلة البحث في وجود انفصام حاد بين الغايات التربوية للتقويم التكويني وبين واقع الممارسة الصفية في المدارس الثانوية، حيث تشير الأدبيات التربوية في الدول ذات السياقات المشابهة لليمن كإثيوبيا في دراسة (Demekash et al., 2024) ورواندا في دراسة (Kazinyirako et al., 2024) إلى تدني مستويات استخدام المعلمين لتقنيات التقويم من أجل التعلم وفشلهم في تحويل البيانات الصفية إلى تغذية راجعة منتظمة. وبالقياس المنطقي، فإن التحديات التي رصدتها دراسة (عبد السلام، 2025) في ليبيا ودراسة (Tahir et al., 2023) في السودان مثل- كثافة المناهج، وضعف المهارات الرقمية، وضغوط الاختبارات القومية- تُعد واقعاً يومياً مضاعفاً في البيئة اليمنية، مما يرجح تفاقم مشكلة الانكفاء على التقويمات الختامية التقليدية. وتؤكد دراسة (Alafaleq, 2018) أن مجرد امتلاك المعلمين للمعرفة النظرية لا يضمن بالضرورة ممارستهم للتقويم البديل، مما يضع علامة استفهام كبرى حول "مستوى الاستخدام" الفعلي في ظل غياب برامج التنمية المهنية المتخصصة.

ومن خلال عمل الباحث في ميدان التربية والتعليم كموجه ومدرب، واطلاعه عن قرب على الواقع التدريسي للمعلمين في مرحلة التعليم الثانوي بمحافظة حضرموت، شعر بوجود قصور كبير لدى المعلمين في استخدام استراتيجيات التقويم التكويني؛ حيث يغلب على الأداء التدريسي النمط الإلقائي وتأجيل التقويم إلى نهاية الحصة أو الفصل الدراسي. وبالاستنباط من خصوصية مديرية "الريدة الشرقية" كمنطقة تعاني من تحديات جغرافية وبعدٍ عن مراكز التدريب المركزية، فإن مشكلة ضعف التفاعل التقويمي الصفي تبرز كعائق أساسي أمام جودة المخرجات. وتتفق هذه المشاهدات مع ما كشفت عنه دراسة (الرشيدي والأحمد، 2022) من ضعف ممارسة معلمات العلوم في بيئة عربية مجاورة، مما يعزز الحاجة الماسة لإجراء هذه الدراسة لتشخيص مستوى استخدام المعلمين للتقويم التكويني في المديرية، والوقوف على طبيعة الممارسات القائمة فعلياً للبحث في سبل تطويرها.

1-3-أسئلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث في السؤالين الآتيين:

1. ما مستوى استخدام المعلمين في مدارس التعليم الثانوي بمدينة الريدة الشرقية بمحافظة حضرموت للتقويم التكويني من وجهة نظرهم؟
2. ما مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين وجهات نظر العينة بخصوص مستوى استخدام المعلمين للتقويم التكويني تعزى إلى متغيري (النوع، الخبرة)؟

1-4-أهداف البحث:

يهدف البحث إلى الآتي:

1. التعرف على مستوى استخدام المعلمين في مدارس التعليم الثانوي بمدينة الريدة الشرقية بمحافظة حضرموت للتقويم التكويني من وجهة نظرهم.
2. فحص مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين وجهات نظر العينة بخصوص مستوى استخدام المعلمين للتقويم التكويني تعزى إلى متغيري (النوع، الخبرة).

1-5-أهمية البحث

تبرز أهمية البحث من أهمية موضوعه، وندرة الدراسات اليمنية فيه- حسب علم الباحث- ويتوقع أن يفيد كالآتي:

- **الأهمية النظرية:**
  - ردم الفجوة المعرفية حول التقويم التكويني وتأصيله نظرياً ضمن البيئة التعليمية اليمنية.
  - توفير قاعدة بيانات موثقة لصناع القرار والباحثين لبناء دراسات استشرافية وتجريبية مستقبلاً.
  - إثراء الأدبيات التربوية بنماذج نظرية حديثة توائم بين المعايير العالمية والظروف المحلية.
- **الأهمية التطبيقية:** يتوقع الباحث أن تفيد نتائج البحث مختلف الجهات ذات العلاقة؛ وكالآتي:
  - **وزارة التربية:** رسم سياسات تعليمية قائمة على الأدلة لتطوير أنظمة التقويم الشاملة والمستدامة.
  - **الموجهين والمدربين:** تقديم أداة قياس محكمة ونماذج إشرافية عملية لتجويد الأداء المهني للمعلمين.
  - **الإدارات المدرسية:** توفير مسارات تطبيقية لبناء مجتمعات تعلم مهنية تدعم التحسين المستمر للتعليم.
  - **المعلمين:** تمكين الممارسين من استراتيجيات تقويمية ابتكارية ترفع كفاءة التعلم الصفي ونواتجه النوعية.
  - **مطوري المناهج:** تزويد واضعي الأدلة التعليمية بمعايير دقيقة لتضمين أنشطة التقويم التكويني في المناهج.
  - **جودة التعليم:** تعزيز مخرجات التعلم من خلال تفعيل التغذية الراجعة والتقييم المتمركز حول الطالب.

1-6-حدود البحث

يقتصر تعميم نتائج البحث على الحدود الآتية:

- الحد الموضوعي: مستوى استخدام التقويم التكويني في أربعة مجالات: (التخطيط والإعداد، إدارة الأسئلة الصفية، التغذية الراجعة، والتعامل مع الطلبة).
- الحد البشري: المعلمون والمعلمات بمدارس التعليم الثانوي.
- الحد المكاني: مدينة الريدة الشرقية، محافظة حضرموت، الجمهورية اليمنية.
- الحد الزماني: الفصل الأول من العام الدراسي 2025-2026م.

1-7-تعريف المصطلحات

- **التقويم التكويني(Formative Assessment) :** يُعرّف التقويم التكويني بأنه: "عملية منظمة ومستمرة لجمع وتحليل المعلومات حول تعلم الطلبة أثناء عملية التدريس، بهدف تقديم تغذية راجعة فورية تساعد المعلم على تعديل استراتيجياته التدريسية والطالب على تحسين أدائه" (Al-Subhi & Al-Shangeeti., 2023,108) .
  - التعريف الإجرائي: "هو التقويم الذي يقوم به المعلم أثناء الحصة الدراسية ويتمثل في توجيه مجموعة من الأسئلة الشفهية أو الاختبارات القصيرة بهدف التأكد من استيعاب الطلبة للدرس وتحقق أهدافه في المدارس المستهدفة بالدراسة، ويُقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على استبانة الدراسة".
- **الريده الشرقية:** وفقا لـ(المركز الوطني للمعلومات، 2026، https://web.archive.org/web/20191030204014/http://yemen-nic.info/)"هي إحدى مدن الجمهورية

اليمنية. وهي مدينة تقع إلى الشرق من المكلا، على ساحل البحر العربي وتتبع جغرافيًا لمحافظة حضرموت. وإداريًا لمديرية الريدة وقصيعر. يبلغ تعداد سكانها 7346 نسمة حسب الإحصاء الذي جرى عام 2004".

- **التعليم الثانوي:(Secondary Education)**تعرفه وزارة التربية والتعليم (2025، https://moe.gov.ye/Strategic.aspx) بأنه:" التعليم الذي يتيح للتلاميذ الذين حصلوا على شهادة المرحلة الأساسية متابعة تنمية معارفهم ومهاراتهم العلمية والأدبية، وتستغرق مرحلة الثانوية بقسميها العلمي والأدبي ثلاث سنوات"
  - التعريف الإجرائي: "هو المرحلة الأخيرة من التعليم العام حسب السلم التعليمي المعتمد في الجمهورية اليمنية، وتأتي بعد مرحلة التعليم الأساسي ومدته ثلاث سنوات (الصفوف 10- 12) لأعمار 16-18 عاماً".

2-الإطار النظري والدراسات السابقة

2-1-الإطار النظري.

2-1-1-التقويم التكويني ونشأته:

تطور مفهوم التقويم التكويني من التمييز التقليدي بين التقويم البنائي والختامي وصولاً إلى اعتباره استراتيجية محورية لتحقيق 'التعلم للإتقان'. وتؤكد الدراسات الحديثة (Parmigiani et al., 2025) أن التقويم التكويني يتجاوز كونه اختبارات دورية ليكون عملية تقويمية شاملة ترتكز على استخلاص أدلة التعلم وتقديم التغذية الراجعة النوعية. وفي رؤية معاصرة طرحتها دراسة (Al-Hadhrami & Smith, 2026)، يُعرَّف التقويم التكويني بأنه آلية ديناميكية لتقليص الفجوة بين الأداء الحالي والمعايير المستهدفة عبر تعديل التدريس القائم على الأدلة. ويتسق هذا مع إطار (Qi et al., 2024; Kazinyirako et al., 2024) الذي يحدد ملامحه في خمسة عناصر جوهرية: وضوح نوايا التعلم، جمع الأدلة اللحظية، التغذية الراجعة الداعمة، تعديل الممارسات التدريسية، وتفعيل دور الطالب كشريك أصيل في تقييم نموه المعرفي.

2-1-2-أهمية التقويم التكويني في التعليم الثانوي:

تتعدد الأسباب التي تجعل التقويم التكويني ذا أهمية خاصة في التعليم العام، ويتجلى أثره في التعليم الثانوي عبر تحسين التحصيل، وتعزيز الدافعية، وتنمية التفكير، وتطوير التدريس، والتهيئة للتقويم الختامي، استنادًا إلى شواهد بحثية حديثة، وكما يبينها الجدول(1)

الجدول (1) أهمية التقويم التكويني في التعليم العام والثانوي بشكل خاص

م	محور الأهمية	التفصيلات الفرعية والأدلة المرجعية	المؤشرات التعليمية
1	تحسين التحصيل الأكاديمي	يرفع نتائج الطلبة بوضوح مقارنة بالتقويم التقليدي، مع فروق لصالح الطالبات (Al-Khataneh, 2024 ؛Alashwal, 2020)	تحسن ملموس في الأداء الأكاديمي
2	تعزيز دافعية التعلم	تغذية راجعة مستمرة وتفعيل التقييم الذاتي وتقييم الأقران يعززان المسؤولية والملكية (Qi et al., 2024 ؛Junyanti & Septiana, 2024)	دافعية أعلى واستقلالية في التعلم
3	تطوير مهارات التفكير العليا	أسئلة تكوينية تتطلب التحليل والتركيب والتقويم وتنمّي التفكير النقدي (Pinto et al., 2025)	تنمية التفكير النقدي والتأملي
4	تحسين ممارسات التدريس	بيانات فورية عن فهم الطلبة تمكّن من تعديل الاستراتيجيات والتأمل المهني (Vattoy et al., 2024 ؛Ndlovu, 2025)	تدريس متكيف وتحسين مهني مستمر
5	الاستعداد للتقويم النهائي	فرص ممارسة متكررة مع تغذية راجعة قبل الامتحان تعزز الجاهزية (Alahmadi et al., 2019)	جاهزية أفضل للتقويم الختامي

يتبين من الجدول إجماع الأدلة أن التقويم التكويني يمثل إطاراً تحسينياً شاملاً يؤثر في الطالب والمعلم معًا، عبر رفع التحصيل وبناء الدافعية وتنمية التفكير. كما يدعم اتخاذ قرارات تدريسية تكيفية قائمة على بيانات فورية. وتبرز حداثة الدراسات تنوع السياقات وقابلية التطبيق. لذا يُعد تبنيه مدخلًا عمليًا لتحسين جودة التعلم قبل التقويم الختامي.

2-1-3-العناصر الأربعة للتقويم التكويني

تتضمن ممارسات التقويم التكويني الفعّال أربعة عناصر رئيسية، وهي المجالات المعتمدة بهذه الدراسة، وكما يبينها الشكل (1) الآتي:

الشكل (1) العناصر الأربعة للتقويم التكويني. المرجع: إعداد الباحث نقلا عن مراجع متعددة

يتضح من الشكل (1) أن العناصر الأربعة للتقويم التكويني تمثل سلسلة مترابطة تبدأ بالتخطيط المنهجي، ثم تُترجم إلى ممارسات صفية عبر الأسئلة، وتتعمق أثرًا من خلال تغذية راجعة ذات جودة، وتُستدام عبر تفاعل إنساني داعم. وتُعد هذه الأبعاد مؤشرات سلوكية قابلة للقياس تعكس مستوى الاستخدام الحقيقي لدى معلمي المدارس الثانوية بمدينة الريدة الشرقية. كما تبرز الأدلة وجود فجوات تطبيقية في بعض السياقات، ما يعزز أهمية قياس هذه المحاور ميدانيًا للكشف عن واقع الممارسة الفعلية. وللتوضيح أكثر تعرض المصفوفة الآتية المجالات الأربعة للتقويم التكويني في صورة تكاملية (التخطيط والإعداد، الأسئلة الصفية، التغذية الراجعة، البيئة الداعمة)، وكما يبينها الجدول (2).

الجدول (2) المجالات الأربعة للتقويم التكويني و أبعادها الفرعية ومؤشراتها وشروط ممارستها وتطبيقاتها العملية

م	المجالات	الأبعاد الفرعية	المؤشرات والشروط والأدلة المرجعية	التطبيق العملي
1	التخطيط والإعداد	تحديد أهداف التعلم بوضوح	أهداف مفهومة ومعلنة للطلبة شرط لنجاح التعلم (Parmigiani et al., 2025)	أهمية وضوح الأهداف التي يضعها المعلم ويعلنها للطلبة
2		تصميم معايير النجاح	Rubrics/قوائم تدقيق/نماذج أداء قبل التعلم (Qi et al., 2024)	استخدام معايير محددة للحكم على الأداء
3		اختيار استراتيجيات مناسبة	تنويع الأدوات: شفوي، قصير، ملاحظة، مشاريع، ذاتي و أقران (Yusoff et al., 2025)	تنويع الأدوات التكوينية التي يوظفها المعلم فعليًا
4		التخطيط للتغذية الراجعة	تحديد الكيف والوقت والشكل لتحسين التعلم (García-Huidobro et al., 2025)	وجود خطة مسبقة لتقديم تغذية راجعة فعالة
5	إدارة الأسئلة الصفية	تنويع مستويات الأسئلة	وفق بلوم من التذكر إلى التقويم لكشف عمق الفهم (Pinto et al., 2025)	تنويع المعلم لمستويات التفكير في أسئلته
6		عدالة التوزيع ووقت الانتظار	توزيع عادل وWait Time للتفكير (Sardar et al., 2024)	عدالة المشاركة الصفية و إتاحة التفكير للجميع
7		الاستماع الفعّال للإجابات	تحليل الإجابات لاكتشاف الفهم والخطأ المفاهيمي (Rana et al., 2025)	توظيف الإجابات كمصدر بيانات تكوينية
8		تنويع أساليب الاستجابة	بطاقات، أصابع، سبورات صغيرة، تطبيقات رقمية (Shannaq, 2024)	تنويع أدوات إشراك جميع الطلبة فورياً
9	التغذية الراجعة	خصائص فعالة	محددة، وصفية، مرتبطة بالمعايير، قابلة للتنفيذ، وفي الوقت المناسب (García-Huidobro et al.,	يجب التزام المعلم بخصائص التغذية الراجعة المؤثرة فعليًا

			Qi et al., 2024؛ Pinto et al., 2025؛ 2025 (Al-Khataneh, 2024؛ Rana et al., 2025)	
10		أنواع التغذية الراجعة	شفوية، كتابية، أقران، ذاتية (Pinto et al., 2025؛ Junyanti & ؛García-Huidobro et al., 2025 (Qi et al., 2024؛ Septiana, 2024)	يلزم المعلم تنويع قنوات تقديم التغذية الراجعة
11		تحديات التطبيق	ضعف الممارسة (M=2.33) وتركيز سطحي على التصحيح (Kazinyirako et al., 2024؛ García-Huidobro et al., 2025)	أهمية كشف فجوة الممارسة محليًا
12	بيئة التعلم الداعمة	بيئة صفية آمنة	الخطأ فرصة تعلم دون سخرية أو عقاب (Ndlovu, 2025)	الأمان النفسي الذي يتيحه المعلم أثناء التقويم
13		شمولية المشاركة	دمج الخجولين وضعاف التحصيل باستراتيجيات داعمة (Sardar et al., 2024)	يجب شمولية المشاركة في مو اقف التقويم
14		إشراك الطلبة كشركاء	التقييم الذاتي والأقران واستخدام التغذية الراجعة (Qi et al., 2024)	أهمية تمكين الطلبة في عملية التقويم
15		مراعاة التنوع	دعم متمايزوفق نتائج التقويم (Parmigiani et al., 2025)	يلزم توظيف نتائج التقويم في الاستجابة للفروق الفردية

يتبين من الجدول (2) أن تكامل عناصر التقويم التكويني الأربعة وترابطها بنيوياً يحدد جودة ممارسة التقييم؛ ففي محور 'التخطيط'، كشفت الدراسات عن فجوة تطبيقية عالمية، حيث سجلت دراسة (Kazinyirako et al., 2024) متوسطاً منخفضاً (2.41)، وهو ما يتسق مع رصد (Alafaleq, 2018) للفجوة بين المعرفة النظرية والتطبيق. أما في 'إدارة الأسئلة الصفية'، فيبرز التحدي في التحول من الاستجواب السطحي الشائع بنسبة (82.3%) في دراسة (Pinto et al., 2025) إلى الأسئلة المحفزة للتفكير الناقد وفق (Robert et al., 2024). وتظل 'التغذية الراجعة' المكون الأضعف ممارسةً بمتوسط (2.33) لدى (Kazinyirako et al., 2024)، مع ميل المعلمين للتعليقات التصحيحية السطحية بدل الميتامعرفية (García-Huidobro et al., 2025). وأخيراً، يشكل 'التعامل الإنساني، وجعل البيئة داعمة، محركاً لملكية الطالب للتعلم (Qi et al., 2024). وتخلص المراجعة إلى أن هذه الأبعاد تشكل مؤشرات سلوكية مترابطة تقيس بدقة واقع الاستخدام الفعلي للتقويم التكويني، وتكشف عن مواطن القوة والخلل في الأداء المهني للمعلمين.

2-1-3-معايير قياس مستوى استخدام التقويم التكويني:

لقياس مستوى استخدام المعلمين للتقويم التكويني، طورت الدراسات المختلفة معايير ومؤشرات متنوعة:

- **المؤشرات الكمية**: استخدمت دراسة Kazinyirako et al. (2024) مقياساً خماسياً لتقييم تكرار ممارسات التقويم التكويني، حيث اعتبرت أن المتوسطات حول 2.3-2.8 تشير إلى مستوى منخفض إلى متوسط من الاستخدام. كما استخدمت دراسة (Pinto et al., 2025) نسب تكرار الاستراتيجيات المختلفة لتحديد الممارسات، حيث وجدت أن التغذية الراجعة الشفوية كانت الأكثر ممارسة (87.5%) بينما كان التقييم الذاتي والتقييم بين الأقران محدودين.
- **المؤشرات النوعية**: بالإضافة إلى المؤشرات الكمية، استخدمت دراسات أخرى مؤشرات نوعية لتقييم جودة ممارسات التقويم التكويني. فقد حللت دراسة García-Huidobro et al. (2025) نوعية التعليقات التي يقدمها المعلمون على أعمال الطلبة، ووجدت أن معظمها كان تصحيحياً وسطحياً. كما استخدمت دراسة Qi et al. (2024) إطار Thompson و Wiliam (2007) الخماسي لتقييم شمولية ممارسات التقويم التكويني.

2-2-الدراسات السابقة

2-2-1-دراسات يمنية وعربية:

2-2-1-1-دراسات تناولت ممارسات التقويم التكويني ومستوى الاستخدام الميداني:

تعد دراسة المقلحي والقحفة (2022) حجر الزاوية في السياق المحلي اليمني، حيث أثبتت فاعلية "البورتفوليو" في تنمية مهارات التدريس، داعيةً إلى نقل هذه الممارسة من إعداد المعلم إلى الميدان التربوي. وبالانتقال إلى السياق الإقليمي، رصدت دراسات عديدة فجوة بين التنظير والممارسة؛ إذ كشفت دراسة الرشيدي والأحمد، Al-Rashidi & Al-Ahmad., 2022) في السعودية، ودراسة الياسيدي، 2023) في المغرب، ودراسة كريري وآخرون، Kariri et al., 2022) عن "مستوى ممارسة ضعيف" أو "محدود" للتقويم التكويني لدى معلمي العلوم واللغة الإنجليزية، وهو ما أيدته دراسة الفالق Alafaleq (2018) التي وجدت تفضيلاً للتقييم التقليدي رغم توفر المعرفة النظرية. وفي المقابل، أظهرت دراسات أخرى استثناءات إيجابية، مثل دراسة (الصبحي والشنقيطي Al-Subhi & Al-Shangeeti., 2023) التي سجلت أداءً متوسطاً في التقويم لدى معلمات اللغة العربية، ودراسة (جواد، Jawad, 2020) في العراق التي وجدت مواقف إيجابية واستعداداً عالياً للتطبيق رغم ضعف الارتباط بالسلوك الفعلي، بينما أشارت دراسة (سويعي والغازو، Swaie & Algazo., 2023) في الأردن إلى أن ممارسات المعلمين تظل رهينة لضغوط الامتحانات القومية (التوجيهي).

2-2-1-2-دراسات تناولت أثر التقويم التكويني على التحصيل والدافعية والبيئة الصفية:

أجمعت الدراسات العربية على الأثر التحويلي للتقويم التكويني عند تطبيقه بفاعلية؛ فقد أثبتت دراسة غانم (Ghanem., 2025) في العراق، ودراسة الأشول (Alashwal., 2020) أثراً كبيراً في تحسين تحصيل الطلبة، خاصة الإناث. وفيما يتعلق بالمتغيرات النفسية، أكدت دراسة سلامة وميعاري (Salama & Mi'ari., 2026) في فلسطين دور التقويم المستمر في تعزيز الدافعية وتقليل قلق الاختبارات، وهو ما سعت دراسة الديحاني (Aldihani., 2025) في الكويت لتبنيه كإطار استراتيجي لدعم الصحة النفسية للطلاب. كما قدمت الدراسات التحليلية لكل من محمد (2024) وعطوط وطباع (Atout & Tabba., 2023)وصالح وطباع (Saleh & Tabba., 2023) في الجزائر تأصيلاً سوسيو-تربوياً وبنائياً يربط بين التقويم التكويني وتطوير الكفاءة الذاتية والتعلم المنظم، مؤكدة على ضرورة الانتقال من مركزية المعلم إلى مركزية المتعلم في التفاعل الصفي.

2-2-1-3-دراسات تناولت التحول الرقمي والتغذية الراجعة في التقويم التكويني:

شهدت الدراسات العربية الحديثة توجهاً تقنياً ملحوظاً؛ حيث برزت دراسة شنق (2024) Shannaq في عُمان، ودراسة الأغبرية وآخرون (Al-Aghbari et al., 2025) كنموذجين لاستخدام "Moodle" والذكاء الاصطناعي في رفع نسب النجاح وتحسين التصورات نحو بيئة التقويم. كما دعمت دراسة محمودة وأخريات (2025) .Mahmuwdah et al استخدام منصة "Quizizz" كأداة تفاعلية تزيد من فهم الطلاب للمواد الصعبة كعلم النحو. وفي مضمار التغذية الراجعة، أكدت دراسة الختاننة (2024) Al-Khataneh في الأردن، ودراسة الأحمدي وآخرون (2019) .Alahmadi et al في السعودية أن التغذية الراجعة المنظمة هي المحرك الأساسي لتحسين الأداء الشفوي والكتابي، بينما حذرت دراسة أحمد وتردودي (2018) Ahmed & Troudiفي مصر من غياب الشفافية في معايير التقييم وأثره السلبي على جودة مخرجات التعلم.

2-2-1-4-دراسات تناولت المعوقات والتحديات المؤسسية والثقافية:

شخصت مجموعة من الدراسات التحديات التي تعيق الاستخدام الأمثل للتقويم التكويني؛ حيث وجدت دراسة عبد السلام (2025) Abdelsalam في ليبيا أن العوائق التقنية (كالكهرباء) وكثافة المناهج هي العائق الأكبر. وفي السياق

المهني والطبي، كشفت دراسة الوصية وآخرون (Al-Wassia et al., 2015) في السعودية، ودراسة طاهر وآخرون Tahir et al. (2023) في السودان عن وجود "سوء فهم" مؤسسي وعوائق ثقافية تمنع تطبيق التقويم التكويني بوضوح. كما نبهت دراسة عمر Umer (2015) ودراسة شنق وآخرون Shannaq et al. (2016) من خلال تحليل بيانات (TIMSS) إلى أن السلوكيات التنفيذية الخاطئة والتركيز على الحفظ يؤديان إلى نتائج عكسية، بينما رأت دراسة المصطفى Almustafa (2024)أن التقييم الداخلي المنظم يظل هو المخرج لتطوير مهارات التفاعل الصفي، وأكدت دراسة علالي والغواتي Allali & El Ghouati (2025) في المغرب أن ضيق زمن الحصة وحجم الصفوف يمثلان عائقين تقليديين أمام التقويم البديل.

2-2-2-دراسات سابقة عالمية بالإنجليزية (Global Studies)

تقدم الدراسات العالمية أبعاداً تقنية وفلسفية وميدانية متقدمة، مكملة لما تم طرحه في السياق العربي، ويمكن تصنيفها وفقاً للمجالات والممارسات التالية:

2-2-2-1-دراسات تناولت كفاءة المعلمين، الجاهزية، والوعي بالتقويم التكويني:

كشفت الدراسات العالمية عن تباين ملحوظ في مستوى وعي المعلمين وكفاءتهم الذاتية؛ ففي ألمانيا، وجدت دراسة مولر وآخرون (Müller et al., 2026) أن المعلمين يمتلكون مواقف إيجابية ومعرفة جيدة، إلا أن "كفاءتهم الذاتية" في تطبيق التقويم التكويني لا تزال منخفضة. وفي السياق الصيني، أكدت دراسة لو وآخرون Lu et al. (2026) أن "العقلية البحثية" للمعلم تتنبأ بشكل إيجابي بممارساته التقويمية الصفيّة. أما في الدول الأفريقية، فقد رصدت دراسة ديميكاش وآخرون Demekash et al. (2024) في إثيوبيا، ودراسة ندوموندو Ndomondo (2024) في تنزانيا، ودراسة كازينبيراكو وآخرون Kazinyirako et al. (2024) في رواندا وجود "وعي محدود" وفجوة كبيرة بين النظرية والتطبيق، حيث نادراً ما يتم التخطيط للتقويم التكويني أو تقديم تغذية راجعة فعالة، وهو ما يتسق مع نتائج دراسة يوسف وآخرون Yusoff et al. (2025) في ماليزيا التي وجدت فجوة بين السياسات التعليمية والممارسات الفعلية.

2-2-2-2-دراسات تناولت الممارسات الصفية واستراتيجيات التغذية الراجعة

تنوعت ممارسات التقويم التكويني عالمياً بين التقليدية والحديثة؛ ففي إيطاليا، أكدت دراسة بارميجياني وآخرون Parmigiani et al. (2025) على أهمية إشراك الطلبة كشركاء في التعلم. بينما في الإكوادور، أظهرت دراسة بينتو وآخرون Pinto et al. (2025) هيمنة التغذية الراجعة الشفوية والاستجواب مقابل محدودية التقويم بالاقران. وفيما يخص جودة التغذية الراجعة، انتقدت دراسة غارسيا-ويدوبرو وآخرون García-Huidobro et al. (2025) في تشيلي ميل المعلمين للتعليقات السطحية بدلاً من تعزيز العمليات الميتامعرفية. وفي المقابل، أظهرت دراسة رانا وآخرون Rana et al., 2025) أهمية التغذية الراجعة المحددة في دعم تعلم اللغات، كما رصدت كي وآخرون Qi et al. (2024) في ماكاو تطبيقاً ناجحاً لخمس استراتيجيات تقويمية لدى معلمي الموسيقى، مما يشير إلى أثر التخصص في شكل الممارسة.

2-2-2-3-دراسات تناولت أثر التقويم التكويني على التحصيل، الإبداع، والدافعية:

أثبتت الدراسات العالمية جدوى التقويم التكويني في تحسين المخرجات؛ ففي غانا، سجلت دراسة لوسو وآخرون (Losu et al., 2026) تحسناً ملحوظاً في أداء طلاب الأحياء وتكافؤاً بين الجنسين. وفي الصين، كشفت دراسة شاو وآخرون (Shao et al., 2024) أن التقويم التكويني في الواجبات المنزلية يعزز "كفاءة الإبداع" من خلال وسيطي الثقة والدافعية. كما أكدت دراسة أكبر (Akbar, 2025) في إندونيسيا ودراسة مريما وآخرون (Mrema et al. , 2024) في تنزانيا على فاعلية هذه الممارسات في تطوير محو الأمية العددية والتحصيل العلمي العام. ومن منظور فلسفي، قدمت دراسة كوسوركار

وآخرون (Kusurkar et al. , 2023) في هولندا برهاناً على أن التقويمات المرتبطة بالممارسة المهنية تحفز "الدافعية الذاتية المستقلة" بعيداً عن التعلم السطحي.

2-2-2-4-دراسات تناولت التقويم التكويني الرقمي والذكاء الاصطناعي

اقتحم التطور التقني ممارسات التقويم التكويني؛ حيث استعرضت دراسة فاتوي وآخرون Vattoy et al. (2024) في النرويج إمكانات التكنولوجيا في التطوير المهني. وفي ألمانيا، استخدمت دراسة بيز وآخرون Bez et al. (2025) تقنيات التنقيب في العمليات لفهم كيفية معالجة المعلمين للنتائج الرقمية. وفيما يخص التحديات التقنية، كشفت دراسة مالكي Maleki (2026) في إيران عن وجود معوقات أخلاقية وتشغيلية وبنيوية تواجه دمج الذكاء الاصطناعي في التقويم، كما أشارت دراسة جونيانتي وسبتيانا Junyanti & Septiana (2024) في إندونيسيا إلى مشكلات التكيف التكنولوجي رغم نجاح التجربة في تعزيز مهارات الكتابة.

2-2-2-5-دراسات تناولت التطوير المهني، المعوقات، والتحديات المؤسسية

شخصت الدراسات العالمية معوقات جوهرية تحول دون التطبيق الأمثل؛ حيث أكدت دراسة شافعي وبيرجر Shafii & Berger (2025) في تنزانيا أن كثافة الفصول والاختبارات الوطنية عالية المخاطر تقيد ممارسات المعلمين. وهو ما أيدته دراسة بايدو-آنو وآخرون Baidoo-Anu et al. (2025) في غانا، ودراسة بوسيبتاساري وآخرون Puspitasari et al. (2024) في إندونيسيا، ودراسة سيباندا وآخرون Sibanda et al. (2024) في جنوب أفريقيا، ودراسة سردار وآخرون Sardar et al. (2024) في باكستان، حيث أجمعت على تحديات (نقص الوقت، ضغط المناهج، حجم الصفوف، وضعف التدريب). وللمعالجة، قدمت دراسة لي وجو Li & Gu (2026) في الصين، ودراسة فون هاجن وآخرون von Hagen et al. (2025) في ألمانيا وأوروغواي، ودراسة ندلوفو Ndlovu (2025) في جنوب أفريقيا رؤى حول ضرورة تصميم برامج تطوير مهني مستمرة تعتمد على الأنشطة العملية والتخصص الدقيق لضمان تحسين الممارسة الميدانية.

2-2-3-التعقيب على الدراسات السابقة

بعد الاستعراض التحليلي لـ (60) دراسة عربية وعالمية، يقدّم الباحث رؤية نقدية تركيبية تبرز موقع الدراسة الحالية في خارطة البحث التربوي، وذلك وفق الأبعاد الآتية:

2-2-3-1-أوجه الاتفاق والاختلاف (Critical Synthesis)

1. أوجه الاتفاق: أجمعت الدراسات السابقة على الدور المحوري للتقويم التكويني كـ "محرك تربوي" لتحسين التحصيل والدافعية، كما أكدت دراسة غانم (Ghanem, 2025) ودراسة لوسو وآخرون (Losu et al., 2026). وبرز اتفاق قطعي على وجود "فجوة الممارسة" (Practice Gap)، حيث سجلت دراسة الرشيدي والأحمد (2022) ودراسة كازينبيراكو وآخرون (2024) ودراسة (Müller et al., 2026) تناقضاً بين المعرفة النظرية والتطبيق الفعلي. كما اتفقت الدراسات في بيئات متباينة كليبيا في دراسة عبد السلام (2025) وجنوب أفريقيا (Sibanda, 2024) وباكستان في (Sardar, 2024) على أن "ضيق الوقت وكثافة المناهج" هما العائقان الكونيان أمام هذا النوع من التقويم. كما رصد الباحث اتفاقاً على أن "التغذية الراجعة" تظل الحلقة الأضعف، وهو ما وثقته دراسة أحمد وترودي (2018) ودراسة غارسيا-ويدوبرو (2025).

2. أوجه الاختلاف: تفاوتت الدراسات في "مستوى الممارسة" تبعاً للسياق الجغرافي؛ فبينما سجلت دراسات في بيئات رقمية متطورة كدراسة شنق (2024) ودراسة فاتوي (2024) مستويات متقدمة من الاستخدام، كشفت دراسات في بيئات نامية كدراسة ديميكاش (2024) ودراسة ندوموندو (2024) عن وعي محدود وتدريب متدني. كما اختلف التركيز المنهجي؛ فمنها

ما اتجه للعمق النوعي كدراسة سلامة وميعاري (2026)، ومنها ما اتجه للنمذجة الهيكلية الواسعة كدراسة شاو وآخرون (Shao et al., 2024)، مما أوجد ثراءً في النتائج يقابلها صعوبة في تعميم المقارنات المباشرة.

2-2-3-2-الفجوة البحثية (The Research Gap)

من خلال التحليل الدقيق، وجد الباحث فجوة بحثية مثلثة الأبعاد:

- **فجوة مكانية**: ندرة الدراسات اليمنية؛ إذ اقتصرت على دراسة المقلحي والقحفة (2022) التي ركزت على "الطلبة المعلمين" لا المعلمين الممارسين، مع غياب تام لأي دراسة تناولت بقية المحافظات وحضرموت على وجه الخصوص.
- **فجوة تخصصية**: اتجهت معظم الدراسات العربية مثل (كريري، 2022، الفالق، 2018) نحو تخصصات العلوم والرياضيات واللغات، بينما تقدم الحالية صورة "بانورامية" تشمل معلمي كافة التخصصات في المرحلة الثانوية.
- **فجوة المعالجة**: ركزت الدراسات العالمية الحديثة كدراسة بيز (2025) ودراسة الأغبرية (2025) على التقويم الرقمي والذكاء الاصطناعي، متجاوزةً فحص "الأساسيات التشخيصية" للممارسات في البيئات التي تعاني من نقص الموارد كاليمن، وهو ما ستعالجه الدراسة الحالية.

2-2-3-3-ما يميز الدراسة الحالية (Study Uniqueness)

تستمد الدراسة الحالية قيمتها المضافة من عدة مرتكزات:

1. **الأصالة السياقية**: تُعد الدراسة الأولى-في حدود علم الباحث- التي تشخص التقويم التكويني في مديرية نائية (الريدة الشرقية)، مما يمنح نتائجها خصوصية عالية في فهم أثر "الجغرافيا والظروف الراهنة" على الممارسة التربوية.
2. **الشمولية الهيكلية**: بخلاف دراسة بينتو (2025) التي ركزت على التغذية الراجعة، تتناول الحالية أربعة مجالات (التخطيط، التنفيذ، التغذية الراجعة، إشراك الطلبة) بشكل متكامل، مما يوفر أداة بمعايير جودة عالمية.
3. **القيمة التنبؤية**: تذهب الدراسة أبعد من مجرد الوصف؛ ببحثها في متغيري (النوع والخبرة) لتقديم "خارطة طريق" للموجهين التربويين في حضرموت، مستفيدة من التوصيات المهنية لدراسات رصينة كدراسة لي وجو (Li & Gu, 2026) ودراسة الصبحي والشنقيطي (2023).
4. **التجسير بين النظرية والواقع**: تسعى هذه الدراسة لتحويل المفاهيم الفلسفية التي طرحتها دراسة عطوط وطباع (2023) إلى مؤشرات إجرائية يمكن قياسها وتطويرها في الميدان اليمني الصعب.

3.منهجية البحث وإجراءاته

3-1-منهج البحث:

اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كونه المنهج الأنسب لطبيعة البحث وأهدافه.

3-2-مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع معلمي ومعلمات التعليم الثانوي العاملين في مدارس مدينة الريدة الشرقية بمحافظة حضرموت خلال العام الدراسي 2025-2026 ويشمل المجتمع معلمي جميع التخصصات الدراسية (العلوم، الرياضيات، اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، الدراسات الاجتماعية، التربية الإسلامية، وعددهم (150).

3-3-عينة البحث:

نظراً للظروف الميدانية وضعف الاستقرار الأمني اقتصر البحث على (42) معلماً ويمثلون (28%) من مجتمع الدراسة وتم اختيارهم بطريقة العينة المتاحة(Convenience Sampling) . وتوزعت العينة كالآتي:

الجدول (3) التكرار والنسب المئوية لعينة البحث تبعاً لمتغيري (النوع، سنوات الخبرة)

المتغير	الفئة	العدد	النسبة%	المتغير	الفئة	العدد	النسبة%
النوع	ذكور	17	40.5%	سنوات الخبرة	5سنوات فأقل	12	28.6%
	إناث	25	59.5%		6- 10 سنوات	15	35.7%
	المجموع	42	100%		11 سنة فأكثر	15	35.7%
					المجموع	42	100%

تظهر بيانات العينة في الجدول (3) توازناً ديموغرافياً وموثوقية عالية؛ حيث يعكس تقارب النسب في متغير الخبرة (6-10 سنوات و11 سنة فأكثر بنسبة 35.7% لكل منهما) نضجاً مهنياً يضمن عمق الاستجابات، كما يعزز التواجد الجيد للنوعين (ذكور 40.5%، إناث 59.5%) شمولية النتائج وعدم انحيازها، مما يمنح البيانات صدقاً تمثيلياً يعكس واقع الميدان التربوي بمدينة الريدة الشرقية.

3-4-أداة البحث:

3-4-1-بناء الأداة:

لتحقيق أهداف البحث، قام الباحث بتطوير استبانة بالاستفادة من الأدبيات النظرية والدراسات السابقة المتعلقة وتكونت بصورتها الأولية من (28) عبارة موزعة على أربعة مجالات (التخطيط والإعداد، إدارة الأسئلة، التغذية الراجعة، البيئة الداعمة)، وقد تم التأكد من صدقها وبباتها وفقا للخطوات الآتية:

3-4-2-صدق الأداة

تم التحقق من صدق الأداة بطريقتين:

أ. **الصدق الظاهري :(Face Validity)** عُرضت الاستبانة على عدد (8) محكمين تخصص مناهج وطرق تدريس وقياس وتقويم، بجامعتي حضرموت والمهرة، وطُلب منهم تقييم مدى (وضوح العبارات، انتمائها للمجالات، ملاءمتها لقياس ما وُضعت له). وتم تنقيح العبارات وفقا لما أجمع عليه 80% من المحكمين، وبذلك تم حذف (2) عبارتين، وتعديل عدد (8) عبارات، وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (26) عبارة، موزعة على (4) مجالات.

ب. **صدق الاتساق الداخلي :(Internal Consistency)** تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وكانت النتائج كما يبينها الجدول(4)

الجدول (4) نتائج معاملات الارتباط بيرسون للعبارات بالمجالات والمجالات بالدرجة الكلية للاستبانة

رقم العبارة	التخطيط والإعداد	إدارة الأسئلة	التغذية الراجعة	بيئة التعلم الداعمة		
1	.404**	.440**	.706**	.501**	رقم العبارة	الارتباط
2	.607**	.384*	.778**	.325*	6	.317*
3	.419**	.473**	.809**	.501**	7	.556**
4	.616**	.413**	.498**	.818**	8	.315*
5		.348*	.679**	.637**	9	.394**
6		.548**			10	.589**
7		.383*				
المجال بالكلية	.434**	.534**	.798**	ارتباط المجال بالكلى		.528**

** معاملات الارتباط دالة عند(α≥0.000)

تؤكد قيم معاملات الارتباط بالجدول (4) اتساع الصدق البنائي وتماسك الأداة إحصائياً؛ حيث جاءت جميع الارتباطات دالة عند ($\alpha \leq 0.000$)، مما يشير إلى وحدة قياس المفاهيم الفرعية ضمن الإطار الكلي للتقويم التكويني، كما تعكس قوة ارتباط مجال "التغذية الراجعة" (0.798) ومجال "بيئة التعلم" (0.528) بالدرجة الكلية حساسية عالية للأداة في رصد المتغيرات الجوهرية للدراسة، مما يضمن مصداقية تعميم النتائج.

3-4-3-ثبات الأداة

تم التحقق من ثبات الأداة باستخدام معامل ألفا كرونباخ .(Cronbach's Alpha) وقد بلغت قيم معامل الثبات للمجالات الأربعة والاستبانة ككل كما يلي:

الجدول (5) معاملات ثبات ألفا كرونباخ((Cronbach's Alpha للمجالات والكلي للاستبانة

م	المجالات	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
1	التخطيط والإعداد	4	0.88
2	إدارة الأسئلة الصفية	7	0.86
3	التغذية الراجعة	5	0.90
4	بيئة التعلم الداعمة	10	0.85
5	الاستبانة ككل	26	0.94

تُظهر قيم معامل "ألفا كرونباخ" ثباتاً يتجاوز المحكات المتعارف عليها (0.70)، بقيمة كلية (0.94)، مما يؤكد الاتساق الداخلي العالي للأداة وقدرتها على استخلاص نتائج مستقرة وغير متناقضة، وخاصة "التغذية الراجعة" (0.90)، وهو ما يعكس دقة صياغة العبارات وشموليتها في رصد مستوى ممارسات التقويم التكويني بفعالية ومصداقية.

3-5-الوزن المعياري للإجابات:

استخدم الباحث مقياس ليكرت الخماسي، حيث تتراوح الاستجابات من (1) "لا أستخدم أبداً" إلى (5) "أستخدم دائماً" وتم تحديد المدى وفقا للمعادلة (أكبر قيمة- أصغر قيمة÷ عدد الفئات (5-1=4÷5=0.80). وكما يبينها الجدول(6)

الجدول (6) مديات المتوسطات الحسابية لاستجابات العينة والتقديرات اللفظية لكل منها

البيانات عند الإدخال	مديات المتوسطات الحسابية	التقدير اللفظي لدرجة الاستخدام
1	1.80 -1.00	لا أستخدم أبداً (منخفض جداً)
2	2.60 -1.81	أستخدم نادراً (منخفض)
3	3.40 -2.61	أستخدم أحياناً (متوسط)
4	4.20 -3.41	أستخدم غالبا (عالٍ)
5	5.00 -4.21	أستخدم دائماً (عالٍ جداً)

3-6-الأساليب الإحصائية

لتحليل البيانات، تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS) ، وطبقت الأساليب الآتية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية: لوصف مستوى استخدام التقويم التكويني للعبارات والمجالات.
- اختبار "ت" للعينات المستقلة :(Independent Samples t-test) لفحص الفروق تبعاً لمتغير النوع (ذكور/إناث).
- معاملات الارتباط :(Correlation Coefficients) للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للأداة.
- معامل ألفا كرونباخ :(Cronbach's Alpha) للتحقق من ثبات الأداة.
- تحليل التباين الأحادي :(One-Way ANOVA) لفحص الفروق تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

4. نتائج البحث

4-1-النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما مستوى استخدام المعلمين بالمدارس الثانوية بمدينة الريدة الشرقية بمحافظة حضرموت للتقويم التكويني من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على عبارات الاستبانة في كل مجال من المجالات الأربعة، وكذلك للاستبانة ككل. ويوضح الجدول التالي النتائج:

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة على مجالات استخدام التقويم التكويني والكلي للاستبانة

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
4	بيئة التعلم الداعمة وتفريد التقويم	4.17	0.52	1	عالٍ
1	التخطيط والإعداد للتقويم التكويني	4.02	0.58	2	عالٍ
2	إدارة الأسئلة الصفية	4.01	0.55	3	عالٍ
3	التغذية الراجعة التصحيحية والتحفيزية	3.28	0.71	4	متوسط
	المتوسط الكلي للاستبانة	3.93	0.48	عالٍ	

يتضح من الجدول (7) أن مستوى الاستخدام "عالٍ" بمتوسط كلي (3.93)، مما يعكس نضجاً مهنياً لدى معلمي الريدة الشرقية في توظيف استراتيجيات التقويم؛ وقد تصدر مجال "بيئة التعلم" بمتوسط مرتفع (4.17) وانحراف معياري منخفض (0.52) مؤكداً اتساق الممارسات الإيجابية. ويرى الباحث أن هذا التباين بين تصدر "بيئة التعلم" وتراجع "التغذية الراجعة" للمستوى "المتوسط" (3.28) يكشف عن نزعة المعلمين نحو الجوانب التنظيمية والوجدانية على حساب الممارسات التقنية العميقة؛ حيث تبدو التغذية الراجعة عبئاً إجرائياً يستنزف وقتاً يتجاوز المخطط له، مما يستوجب إعادة النظر في ثقافة الدعم المباشر مقابل الأداء الشكلي، ويرجع ذلك غالباً لعوائق لوجستية ككثافة المناهج والأعداد الصفية؛ مما يستوجب توجيه التطوير المهني نحو مهارات "تصحيح المسار" لا مجرد "إدارة الحوار". أما على مستوى العبارات بالمجالات الأربعة، فجاءت النتائج كما يبينها الجدول (8):

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة على عبارات التقويم التكويني في المجالات الأربعة

م	المجال	العبارات	المتوسط	الانحراف	الرتبة	المستوى
1	التخطيط والإعداد	أخطط لإجراء عملية التقويم التكويني.	4.43	0.80	1	عال جدا
2		أحدد الأسئلة الخاصة بالتقويم التكويني	4.43	0.80	2	عال جدا
3		أخصص وقتاً للتقويم التكويني من إجمالي الحصة	4.14	0.95	3	عال
4		أحدد الوسائل التعليمية لإجراء التقويم التكويني	3.10	1.34	4	متوسط
5	إدارة الأسئلة الصفية	أربط الأسئلة المقدمة بأهداف الدرس.	4.67	0.65	1	عال جدا
6		اعيد صياغة الأسئلة كي يفهمها الطلبة.	4.26	1.17	2	عال جدا
7		أوزع الأسئلة على خطوات الدرس بشكل متوازن	4.24	0.79	3	عال جدا
8		أقدم أسئلة واضحة وخالية من الغموض.	4.17	0.79	4	عال
9		أجري تقويماً تكوينياً عند الانتهاء من كل خطوة بالدرس.	3.98	1.24	5	عال
10		أقدم أسئلة تستثير التفكير	3.50	1.06	6	عال
11		أنوع صيغ أسئلة التقويم التكويني (تحريرية، شفوية)	3.29	1.09	7	متوسط
12	التغذية الراجعة	أقدم تغذية راجعة لجميع طلبة الصف	3.55	1.38	1	عال
13		أقدم تغذية راجعة عن مواطن التميز في الأداء	3.50	1.15	2	عال
14		أقدم تغذية راجعة عن مواطن الضعف في الأداء	3.19	1.23	3	متوسط

15	التصحيحية	أقدم تغذية راجعة لمجموعة من الطلبة	3.14	1.22	4	متوسط
16	والتحفيزية	أقدم تغذية راجعة للأفراد.	3.00	1.23	5	متوسط
17	بيئة التعلم الداعمة وتفريد التقويم	أحسن الاستماع إلى إجابات الطلبة.	4.76	0.53	1	عال جدا
18		اعزز إجابات الطلبة	4.50	0.55	2	عال جدا
19		أعطي الطلبة وقتاً كافياً للإجابة على الأسئلة	4.36	0.76	3	عال جدا
20		أشجع الطلبة الخجولين وغير المتفاعلين على المشاركة	4.36	0.69	4	عال جدا
21		أوفر مناخاً صفياً آمناً ومحفزاً	4.14	0.84	5	عال
22		أتجنب ظهور طلبة على حساب آخرين أثناء الإجابات	4.12	1.31	6	عال
23		اعزز الثقة لدى الطلبة أثناء إجراء التقويم التكويني	4.10	1.12	7	عال
24		أعطي فرصة للإجابة عن السؤال قبل البدء بسؤال آخر	3.95	1.03	8	عال
25		أشجع الطلبة على التعاون أثناء عملية التقويم التكويني	3.90	1.16	9	عال
26		أتجنب استخدام نتائج التقويم للتمييز بين الطلبة	3.52	1.27	10	عال

تُظهر القراءة التحليلية لفقرات المجالات الأربعة وجود "نموذج تدريسي تفاعلي" يرتكز على أولوية البعد الإنساني و"أمننة" البيئة الصفية، حيث تصدّر "حسن الاستماع" (4.76) ممارسات المعلمين؛ ويرى الباحث أن هذا الارتفاع يعكس استثماراً ناجحاً للقيم الاجتماعية الحضرمية في "أنسنة التقويم"، إلا أنه يخشى من تحوله إلى "تعزيز عاطفي" يفتقر إلى النقد العلمي الدقيق. كما يكشف التباين بين قوة "التخطيط المنهجي" (4.43) وضعف "تنويع الوسائل والصيغ" (3.10) عن سيطرة "اللفظية" والاكتفاء بالنمط الإلقائي التقليدي نتيجة ضعف الإمكانيات التقنية. وتظل "معضلة التغذية الراجعة" (3.28) هي الحلقة المفقودة التي تحول دون اكتمال دورة التعلم، حيث يحلل الباحث هذا القصور بوصفه نتاجاً لضغط المقررات وكثافة الفصول، مما يجعل المعلم "يحتوي" الطالب عاطفياً في المرتبة الأولى، لكنه "يتعثر" في إسعافه معرفياً في المرتبة الأخيرة، ليصبح واقع التقويم بالريدة الشرقية "ناضجاً في الإجراء، قاصراً في الأثر".

وتضع هذه النتائج صانع القرار التربوي أمام ضرورة الانتقال من تدريب المعلمين على "كيف نسأل؟" إلى تدريبهم على "ماذا نفعل بإجابات الطلاب؟". إن الفجوة بين التفاعل العالي (المرتبة الأولى) والتغذية الراجعة المتدنية (المرتبة الأخيرة) تشير إلى أن المعلم "يحتوي" الطالب عاطفياً، لكنه قد لا "يسعفه" معرفياً بالقدر الكافي لتجاوز عثرات التعلم.

4-2-النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "ما مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى استخدام المعلمين للتقويم التكويني تعزى إلى متغيري (النوع، سنوات الخبرة)؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام الاختبار المناسب لكل متغير وكالآتي:

4-2-1-فحص أثر متغير النوع (ذكور، إناث):

لفحص أثر متغير النوع، تم استخدام الاختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Samples t-test) لفحص الفروق بين متوسطات استجابات الذكور والإناث على المجالات والاستبانة ككل، والنتائج كما يبينها الجدول (9):

الجدول (9) نتائج اختبار "ت" لفحص الفروق بين تقديرات العينة لمستوى استخدام التقويم التكويني تبعاً لمتغير النوع

المجال	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة
التخطيط والإعداد	ذكور	17	4.08	0.55	0.62	40	.54
	إناث	25	3.98	0.60			
إدارة الأسئلة الصفية	ذكور	17	4.10	0.52	0.98	40	.33
	إناث	25	3.95	0.57			

التغذية الراجعة	ذكور	17	3.35	0.68	0.58	40	.56
	إناث	25	3.23	0.73			
بيئة التعلم الداعمة	ذكور	17	4.38	0.45	2.45	40	.02*
	إناث	25	4.03	0.53			
الاستبانة ككل	ذكور	17	4.01	0.45	1.02	40	.31
	إناث	25	3.87	0.50			

*دالة إحصائياً عند مستوى($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من الجدول (9) كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً في المستوى الكلي لاستخدام التقويم التكويني تُعزى لمتغير النوع، مما يشير إلى تماثل في الممارسات التدريسية بين الفئتين. إلا أن بروز فرق دال وحيد لصالح الذكور في مجال " بيئة التعلم الداعمة " بمستوى دلالة (.02) يمثل نقطة تشد الانتباه؛ ويرى الباحث أن هذا التفوق قد لا يعكس مهارة تربوية مجردة بقدر ما يعكس طبيعة السياق الاجتماعي المدرسي في مدارس البنين، الذي قد يتسم بمرونة أكبر في التواصل غير الرسمي أو "الأخوي" لضبط الصف وتحفيز الطلبة مقارنة ببيئة مدارس البنات التي قد تسودها ضوابط إجرائية أكثر صرامة، مما يمنح الذكور أفضلية نسبية في "أنسنة" بيئة التقويم كما رصدتها الدراسة.

4-2-2-فحص أثر متغير سنوات الخبرة:

ولفحص أثر متغير الخبرة؛ تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لفحص الفروق بين متوسطات استجابات المعلمين ذوي مستويات الخبرة المختلفة، والنتائج كما يبينها الجدول (10):

الجدول (10) نتائج تحليل التباين الأحادي لفحص الفروق في مستوى استخدام التقويم التكويني تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
التخطيط والإعداد	بين المجموعات	0.42	2	0.21	0.62	.54
	داخل المجموعات	13.18	39	0.34		
	المجموع	13.60	41			
إدارة الأسئلة الصفية	بين المجموعات	0.38	2	0.19	0.61	.55
	داخل المجموعات	12.15	39	0.31		
	المجموع	12.53	41			
التغذية الراجعة	بين المجموعات	0.85	2	0.43	0.84	.44
	داخل المجموعات	19.82	39	0.51		
	المجموع	20.67	41			
بيئة التعلم الداعمة	بين المجموعات	0.52	2	0.26	0.96	.39
	داخل المجموعات	10.58	39	0.27		
	المجموع	11.10	41			
الاستبانة ككل	بين المجموعات	0.28	2	0.14	0.60	.55
	داخل المجموعات	9.12	39	0.23		
	المجموع	9.40	41			

يتضح من الجدول (10) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى استخدام التقويم التكويني تُعزى لسنوات الخبرة، مما يعكس استقراراً في الأداء التدريسي وتجانساً في الكفايات التقويمية بين المعلمين الجدد وذوي الخبرة الطويلة بالريدة الشرقية. ويرى الباحث أن غياب أثر الخبرة يشير إلى أن ممارسات التقويم التكويني تحولت إلى "نمط تدريسي عام" يكتسبه المعلم عبر الممارسة الميدانية المباشرة أو برامج التوجيه التربوي الموحدة، بحيث تلاشت الفجوة بين حماس

المعلمين الجدد وخبرة القدامى؛ وهذا التماثل الإحصائي بقدر ما يؤكد ثبات المعايير المهنية، إلا أنه قد ينبئ عن "جمود" في الابتكار التقويمي، حيث يكتفي الجميع بالحد الأدنى من الممارسات التقييمية بغض النظر عن طول مدة الخدمة.

5-مناقشة النتائج.

أظهرت نتائج الدراسة أن المستوى الكلي لاستخدام معلمي التعليم الثانوي بالريدة الشرقية للتقويم التكويني جاء بدرجة ممارسة (كبيرة) بمتوسط حسابي (3.93). تعكس هذه النتيجة وعياً مهنياً متقدماً لدى المعلمين في حضرموت بضرورة الانتقال من التقويم الختامي إلى التقويم من أجل التعلم، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة جواد (Jawad, 2020) ودراسة مولر وآخرون (Müller et al., 2026) من وجود مواقف إيجابية واستعداد عالٍ لدى المعلمين نحو تبني هذا النمط التقويمي. وعلى الرغم من الظروف الاستثنائية التي يعيشها اليمن، إلا أن هذه النتيجة تُظهر صموداً تربوياً يتسق مع النتائج الإيجابية في دراسة الأغبرية وآخرون (Al-Aghbari et al., 2025) ودراسة شنق (Shannaq, 2024) في سلطنة عمان. وفي المقابل، تختلف هذه النتيجة مع دراسة الرشيدي والأحمد (2022) ودراسة كازينبيراكو وآخرون (Kazinyirako et al., 2024) ودراسة ديميكاش وآخرون (Demekash et al., 2024) التي سجلت مستويات ممارسة ضعيفة أو محدودة، مما يشير إلى أن المعلم في الريدة الشرقية يمتلك دافعية ذاتية لتجاوز نقص الموارد التي أشارت إليها دراسة عبد السلام (2025) ودراسة طاهر وآخرون (Tahir et al., 2023).

وفيما يخص مجال (التخطيط والإعداد) ومجال (إدارة الأسئلة الصفية)، فقد نالا تقدير ممارسة (كبيرة)، وهو ما يعزو الباحث سببه إلى تركيز برامج إعداد المعلم والتدريب أثناء الخدمة في اليمن على مهارات صياغة الأهداف والأسئلة الصفية. تتوافق هذه النتيجة مع دراسة الصبحي والشنقيطي (2023) التي أظهرت أداءً عالياً في التخطيط، ودراسة المقلحي والقحفة (2022) التي أثبتت تمكن المعلم اليمني من مهارات التصميم التعليمي. كما تدعم هذه النتيجة ما ذهبت إليه دراسة كي وآخرون (Qi et al., 2024) ودراسة جونيانتي وسبتيانا (Junyanti & Septiana, 2024) من أن وضوح أهداف التعلم ومعايير النجاح يمثلان الركن الأساسي في ممارسات المعلمين الناجحة. ومع ذلك، يبرز التباين مع دراسة نيبيزي وكازينبيراكو (Niyibizi & Kazinyirako, 2026) ودراسة ندوموندو (Ndomondo, 2024) اللتين وجدتا ضعفاً في كفاءة التخطيط الاستراتيجي للتقويم، مما يمنح دراستنا الحالية تميزاً في إثبات قدرة المعلم المحلي على التنظيم الإجرائي.

أما النتيجة الأكثر حرجاً فتمثلت في مجال (التغذية الراجعة) التي جاءت بتقدير (متوسطة) وهي المرتبة الأخيرة، مما يكشف عن "عقب أخيل" في الممارسة التقويمية بالريدة الشرقية. يفسر الباحث ذلك بضيق زمن الحصة وكثافة المناهج التي تحول دون تقديم تغذية راجعة نوعية لكل طالب، وهو ما يتطابق تماماً مع "الفجوة العالمية" التي رصدتها دراسة كوسوركار وآخرون (Kusurkar et al., 2023) ودراسة غارسيا-ويدوبرو وآخرون (García-Huidobro et al., 2025) ودراسة علالي والغواتي (Allali & El Ghouati, 2025). كما تتقاطع هذه النتيجة مع دراسة أحمد وترودي (Ahmed & Troudi, 2018) ودراسة بينتو وآخرون (Pinto et al., 2025) في كون المعلمين يميلون للتغذية الراجعة السطحية أو الشفوية العامة. وتؤكد دراسة فون هاجن وآخرون (von Hagen et al., 2025) ودراسة الختاننة (2024) أن تقديم التغذية الراجعة يتطلب مهارات فنية عالية وتفرغاً زمنياً يفتقر إليه المعلم في ظل التحديات التي ناقشتها دراسة شافعي وبيرجر (Shafii & Berger, 2025) ودراسة بوسبيتاساري وآخرون (Puspitasari et al., 2024).

وفي سياق فحص الفروق، في سياق فحص الفروق، كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغيري (النوع والخبرة) كلياً، مما يشير لتماثل الظروف المهنية التي يعيشها معلمو حضرموت، ويتسق مع دراستي (Baidoo-Anu et al., 2025) و(Sardar et al., 2024). ومع ذلك، برز اختلاف في مجال (التعامل مع الطلبة) لصالح الذكور،

وهو ما قد يفسره الباحث بطبيعة التفاعل الاجتماعي المحلي، بخلاف دراسة الأشول (2020) التي وجدت تفوقاً للإناث، ودراسة (Losu et al., 2026) المؤكدة لتكافؤ الممارسات. إن هذا الفرق يدعو لإعادة النظر في أساليب التفاعل بمدارس البنات، استرشاداً بتوصيات المصطفى (2024) و(Lu et al., 2026) حول تطوير مهارات الذكاء العاطفي في التقويم.

وقد تُعزى فاعلية هذه الممارسات المحققة-رغم تحديات اليمن الجيوسياسية والاقتصادية- إلى 'المرونة المهنية' للمعلمين، وإن ظل الامتثال مقيداً بالثقافة التقليدية التي تغلب 'الدرجات' على العمليات التكوينية. وبناءً على رؤية (Al-Hadhrami & Smith, 2026)، فإن هذه النتائج تعكس وعياً تربوياً يتجاوز المعوقات الهيكلية؛ مما يستوجب تحويل هذه الجهود الفردية إلى ممارسات مؤسسية مدعومة ببرامج تدريبية تسد الفجوة بين المتاح والمأمول في السياق المحلي.

6. الاستنتاجات

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث، يمكن استخلاص الاستنتاجات التالية:

1- تُجمع الدراسات على أن التغذية الراجعة هي المكوّن الأكثر تعقيداً والأقل ممارسة بفعالية في العملية التقويمية.
2- توجد فجوة هيكلية عالمية ومحلية بين امتلاك المعرفة النظرية بالتقويم التكويني وتطبيقها إجرائياً داخل الصف.
3- تظل كثافة المناهج الدراسية وضيق زمن الحصة العائق الأول لمحاولات التحول نحو التقويم من أجل التعلم.
4- يؤدي التركيز على الاختبارات الوطنية نهاية المرحلة إلى تهميش التقويم التكويني لصالح الحفظ والتعلم السطحي.
5- لا تشكل متغيرات الخبرة أو النوع فروقاً جوهرية في مستوى الممارسة بقدر ما يشكلها الإعداد المهني المتخصص.
6- يعتمد نجاح التقويم التكويني على "العقلية البحثية" للمعلم وقدرته على تحليل أخطاء الطلبة بدلاً من مجرد رصدها.
7- يمنح المعلمون أنفسهم تقديرات مرتفعة في التقييم الذاتي في التخطيط والتعامل الصفي مقارنة بالتنفيذ الفعلي.
8- يمثل الدمج الرقمي وأدوات الذكاء الاصطناعي الرهان الأقوى لتجاوز رتابة التقويم التقليدي وزيادة دافعية المتعلمين.
9- يتطلب تحسين ممارسات التقويم التكويني في المناطق النائية برامج تدريب مستمرة لا تعتمد على ورش عمل عابرة.
10- يعزز التقويم التكويني المنهجي العدالة التعليمية ويقلص فجوة التحصيل بين الطلبة بغض النظر عن تفاوت قدراتهم.

7-التوصيات والمقترحات

بناء على النتائج والاستنتاجات التي تم التوصل إليها، يوصي الباحث ويقترح الآتي:

1. **لمكتبي التربية بالمحافظة والمديرية:** إطلاق مبادرة "دقيقة التغذية الراجعة"، عبر إعادة تصميم "سجل المتابعة الصفي" ليتضمن حيزاً إلزامياً لتدوين ملحوظات علاجية فردية بدلاً من مجرد رصد الدرجات الرقمية.
2. **توصيات للمعلمين والمعلمات:**

- على المعلمين تطوير مهاراتهم في تقديم تغذية راجعة؛ ترتبط بمعايير النجاح، وقابلة للتنفيذ وقت الحصة.
- تنويع استراتيجيات التقويم التكويني، (تقييم ذاتي، تقييم أقران، ملاحظة، مشاريع، اختبارات قصيرة).
- إشراك الطلبة في التقويم وتعليمهم مهارات التقييم (الذاتي، الأقران، التغذية الراجعة) لتحسين أدائهم.
- ينبغي على المعلمين التأمل بشكل منتظم في ممارساتهم التقويمية وتقييم فاعليتها في تحسين تعلم الطلبة.

3. **توصيات للموجهين التربويين:**

- استخدام الاستبانة في هذا البحث لتقييم ممارسات المعلمين في التقويم التكويني وتحديد احتياجاتهم التدريبية.
- التركيز بشكل خاص على تطوير مهارات المعلمين في تقديم تغذية راجعة فعالة أثناء الزيارات الإشرافية.

- تنظيم ورش عمل ولقاءات لتبادل الخبرات والممارسات الجيدة في التقويم التكويني بين المعلمين.
- أن يكونوا نماذج في استخدام التقويم التكويني عند تقييم أداء المعلمين؛ بتقديم تغذية راجعة بناءة ومحددة.

4. توصيات لصناع القرار التربوي

- ينبغي على وزارة التربية والتعليم تصميم برامج تدريبية متخصصة ومستمرة للمعلمين حول التقويم التكويني.
- تخفيف الأعباء التدريسية على المعلمين لتوفير وقت كاف لتطبيق ممارسات التقويم التكويني بشكل فعال.
- توفير مختلف الموارد اللازمة لدعم ممارسات التقويم التكويني، بما فيها الأدوات الرقمية والمواد التعليمية.
- إعادة النظر في سياسات التقويم؛ بتقليل التركيز على الامتحانات النهائية لصالح التقويم التكويني المستمر.
- تطوير ثقافة تقويمية في المدارس تنظر إلى التقويم كأداة للتعلم والتحسين وليس مجرد أداة للقياس والحكم.
- دعم البحوث والدراسات حول التقويم التكويني في السياق اليمني لتطوير السياسات والممارسات.

5. توصيات لكليات التربية:

- تضمين مقررات تتضمن التقويم التكويني في برامج إعداد المعلمين، مع التركيز على الجوانب العملية والتطبيقية.
- توفير فرص كافية للطلبة المعلمين لممارسة التقويم التكويني أثناء التدريب الميداني تحت إشراف متخصصين.
- تشجيع أعضاء هيئة التدريس والطلبة على إجراء بحوث حول التقويم التكويني في السياق اليمني.

6. المقترحات: بناءً على ما تبين من وجود فجوة بحثية، يقترح الباحث إجراء دراسات مستقبلية وكالآتي:

- دراسة تقويمية لمدى فاعلية برامج التدريب الحالية في تطوير مهارات المعلمين في التقويم التكويني.
- دراسة تجريبية لقياس أثر ممارسات التقويم التكويني على تحصيل طلبة الثانوية في مواد مختلفة.
- تحديات تطبيق التقويم التكويني من وجهة نظر المعلمين، باستخدام المقابلات المتعمقة والملاحظة الصفية.
- دراسة مقارنة لممارسات التقويم التكويني في محافظات مختلفة (حضر/ريف) لفهم تأثير السياق المحلي.
- متطلبات استخدام التكنولوجيا والأدوات الرقمية في تعزيز ممارسات التقويم التكويني في المدارس اليمنية.
- تصورات الطلبة لممارسات المعلمين للتقويم التكويني وكيف تؤثر على دافعيتهم وتعلمهم.

قائمة المراجع

أولاً-المراجع بالعربية:

1. الأغبرية، نسيبة.، الخروصي، حسين.، والفزارية، منال. (2025). التقويم التكويني المعتمد على الذكاء الاصطناعي وأثره على التحصيل الدراسي والتصورات حول بيئة التقويم الصفي. ***مجلة جامعة النجاح للأبحاث- ب (العلوم الإنسانية)، 39***(11)، 893-906. https://doi.org/10.35552/0247.39.11.2484
2. الجهوري، سالم سليمان .(2023) فاعلية تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين بمدارس محافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. ***مجلة العلوم التربوية والنفسية***، 7(3)، 45-68. https://doi.org/10.26389/ajsrp.a020423
3. الرشيدي، نوره سماح.، والأحمد، نضال شعبان. (2022). درجة ممارسة معلمات العلوم في المرحلة الثانوية لأساليب التقويم 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
4. سلامة، سلوى فوزي، وميعاري، ساجدة صبحي. (2026). التقييم في تعليم الرياضيات ودوره في تعزيز دافعية طلبة المرحلة الابتدائية. ***مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، 7***(1)، 1048-1076. https://doi.org/10.53796/hnsj71/63

5. العايب، صالح.، وطباع، فاروق. (2023). تأثير التقويم التكويني كاستراتيجية لتحسين الفعاليّة الذاتيّة الأكاديميّة واستراتيجيّات التعلّم المنظم ذاتياً لدى التلاميذ: دراسة تحليليّة. ***مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية، 6***(1)، 308-324. https://asjp.cerist.dz/en/article/227091

6. عبد السلام، ثريا مخزوم. (2025). رؤية مستقبلية عن التقويم التكويني في مدارسنا. ***مجلة القرطاس للعلوم التربوية والإنسانية، 2***(23). 92-111 https://alqurtas.alandalus-libya.org.ly/ojs/index.php/qjhar/article/view/782

7. العزيزي، عيسى فرج .(2018) فاعلية استخدام التقويم التكويني في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لمقرر مهارات التفكير والبحث العلمي لدى طلاب كلية إدارة الأعمال بجامعة شقراء. ***مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية***، (41)، 695-678 . https://doi.org/10.12816/EDUSOHAG.2019.31180

8. عطوط، آسيا.، وطباع، فاروق. (2023). قراءة تحليلية لمفهومي التقويم من أجل التعلم والتقويم التكويني. ***مجلة البحوث التربوية والتعليمية، 12***(1)، 721-738. https://asjp.cerist.dz/en/article/225380

9. غانم، شيماء رضا. (2025). أثر استخدام برنامج تعليمي قائم على أساليب التقويم التكويني في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة العلوم. ***مجلة جامعة سومر للعلوم الإنسانية، 3***(2). 283-303. https://sujhus.com/sujhus/index.php/hu/article/view/504/338

10. محمد، بلعيد. (2024). التقويم التكويني ودوره في تطوير كفاءة المتعلم (قراءة سوسيو-تربوية). ***مجلة مجتمع تربية عمل، 9***(1)، 140-155. https://asjp.cerist.dz/en/article/250368

11. المعولي، سعيد سليمان.، البلوشي، سليمان محمد، والمقبالي، فاطمة خلفان .(2024) أثر تطبيق أسلوب التغذية الراجعة 360 درجة في فاعلية الأداء الوظيفي لمعلمي التربية الإسلامية في سلطنة عُمان: العدالة التنظيمية بوصفه متغيراً وسيطاً. ***مجلة الآداب، 12***(3)، 89-118 https://doi.org/10.35696/arts.v12i3.2087

12. المقلحي، ياسين علي.، والقحفة، أحمد عبدالله. (2022). فاعلية استخدام ملفات التقييم بالإنجاز (البورتفوليو) على تنمية مهارات التدريس لدى طلبة معلم حاسوب بكلية العلوم التطبيقية والتربوية بالنادرة-جامعة إب، ***مجلة جامعة البيضاء، 4***(2)، 1-28. https://doi.org/10.56807/buj.v4i2.286

13. منيع، محمودة.، نونيك، زهرية.، وحنيفنشة، نور. (2025).***تطبيق وسيلة كويزيز(Quizizz) كأداة التقويم التكويني في تعليم علم النحو في جامعة الياسيني الإسلامية***. أعمال المؤتمر الدولي لطلاب الدراسات العليا في تعليم اللغة العربية وآدابها واللغويات (ICON-POSTALL)، جامعة مالانج الحكومية، 3(1). https://proceeding.arab-um.com/index.php/ICON-POSTALL/article/view/143/122

14. وزارة التربية والتعليم (2025). ***الاستراتيجية الوطنية للتعليم الثانوي العام 2006-2015***، موقع الوزارة الإلكتروني، الرابط: https://moe.gov.ye/Strategic.aspx

ثانياً-المراجع بالإنجليزية/ References in English:

15. Ahmed, A., & Troudi, S. (2018). Exploring EFL writing assessment in an Egyptian university context: Teachers and students' perspectives. ***Journal of Language Teaching and Research, 9***(6), 1243-1252. https://doi.org/10.17507/JLTR.0906.12

16. Akbar, M. (2025). The role of formative assessment in enhancing students' numeracy literacy: A qualitative evaluation. ***Jurnal Penelitian Pendidikan IPA (JPPIPA), 11***(7), 5678-5689. https://doi.org/10.29303/jppipa.v11i7.11905

17. Alafaleq, M. (2018***). Mathematics teachers' knowledge and practices of classroom assessment in Saudi Arabian primary schools.*** [Doctoral dissertation]. University of Southampton. https://drepo.sdl.edu.sa/items/a6d4c541-a749-4521-a811-2ec4068d5607

18. Al-Aghbari, N., Al-Kharusi, H., & Al-Fazari, M. (2025). AI-based formative assessment and its impact on academic achievement and perceptions of the classroom assessment environment (In Arabic). ***An-Najah University Journal for Research - B (Humanities), 39***(11), 893–906. https://doi.org/10.35552/0247.39.11.2484
19. Alahmadi, N., Alrahaili, M., & Alshraideh, D. S. (2019). The impact of the formative assessment in speaking test on Saudi students' performance. ***Arab World English Journal, 10***(1), 259-270. https://doi.org/10.24093/AWEJ/VOL10NO1.22
20. Alashwal, M. (2020). Effect of formative classroom assessment in Saudi Arabian elementary schools. ***Journal of Education and Practice, 4***(1), 18–27. https://doi.org/10.47941/jep.373
21. Al-Azizi, I. F. (2018). The effectiveness of using formative assessment in improving the academic achievement level of the thinking skills and scientific research course among students of the College of Business Administration at Shaqra University (In Arabic). ***Journal of the Faculty of Basic Education for Educational and Humanitarian Sciences***, (41), 678–695. https://doi.org/10.12816/EDUSOHAG.2019.31180
22. Aldihani, B. M. (2025). Reforming assessment practices for a supportive learning environment in Kuwait: Reducing psychological stress through global insights. ***International Journal of Science and Research, 14***(1), 1234-1245. https://doi.org/10.21275/mr25922143355
23. Al-Jahwari, S. S. (2023). The effectiveness of job performance evaluation for teachers in North Al Batinah schools in the Sultanate of Oman from the teachers' own perspective (In Arabic). ***Journal of Educational and Psychological Sciences, 7***(3), 45–68. https://doi.org/10.26389/ajsrp.a020423
24. Al-Khataneh, O. K. D. (2024). Evaluating the role of teachers' feedback in secondary school students' academic achievement: An empirical evidence from Jordan. ***The Arab Journal for Quality Assurance in Higher Education, 17***(61), 131–146. https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i61.2501
25. Allali, S., & El Ghouati, A. (2025). Formative assessment in Moroccan EFL classrooms: Teachers' perceptions and practices. ***Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics, 7***(4), 1-18. https://doi.org/10.32996/jeltal.2025.7.4.1
26. Al-Maawali, S. S., Al-Balooshi, S. M., & Al-Maqbali, F. K. (2024). The impact of applying the 360-degree feedback method on the job performance effectiveness of Islamic education teachers in the Sultanate of Oman: Organizational justice as a mediating variable (In Arabic). ***Journal of Arts, 12***(3), 89–118. https://doi.org/10.35696/arts.v12i3.2087
27. Almalki, S. (2024). S***audi Arabia teachers' use of formative assessment in 8th grade mathematics and its impact on female students' attitudes*** [Doctoral dissertation]. University of North Texas. https://doi.org/10.12794/metadc2332545
28. Al-Maqlahi, Y. A., & Al-Qahfa, A. A. (2022). The effectiveness of using electronic portfolios on developing teaching skills among computer teacher students at the College of Applied and Educational Sciences in Al-Nadirah, Ibb University (In Arabic). ***Baydaa University Journal, 4***(2), 1–28. https://doi.org/10.56807/buj.v4i2.286
29. Almustafa, S. S. (2024). Analysis of the impact of internal evaluation on improving teaching methods for Sharia science teachers at the secondary stage in the Kingdom of Saudi Arabia. ***KUEY Journal, 30***(5), 4443-4458. https://doi.org/10.53555/kuey.v30i5.4443
30. Al-Rashidi, N. S., & Al-Ahmad, N. S. (2022). The degree of secondary school science teachers' practice of formative assessment methods in science teaching from the teachers' own perspective (In Arabic). ***Journal of Educational and Psychological Sciences, 6***(10), 78–108. https://doi.org/10.26389/AJSRP.N020921

31. Al-Sobhi , A. I. N.& Al-Shanqeeti , A. M. (2023). Evaluating the Teaching Performance of the Fifth Grade Female Teachers in Light of the Professional Standards of the Islamic Education Female Teachers. ***International Journal of Educational and Psychological Studies, 12*** (1), 106-131, https://doi.org/10.31559/EPS2023.12.1.7
32. Al-Wassia, R., Hamed, O., Al-Wassia, H., Alafari, R., & Jamjoom, R. A. (2015). Cultural challenges to implementation of formative assessment in Saudi Arabia: An exploratory study. ***Medical Teacher, 37***(12), 1125-1129. https://doi.org/10.3109/0142159X.2015.1006601
33. Baidoo-Anu, D., DeLuca, C., Cooper, A., & Chahine, S. (2025). Understanding the diverse ways teachers approach classroom assessment in an examination-oriented educational system. ***International Journal of Educational Development, 117***, 103336. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2025.103336
34. Bez, S., Burkart, F., Tomasik, M. J., & Merk, S. (2025). How do teachers process technology-based formative assessment results in their daily practice? Results from process mining of think-aloud data. ***Learning and Instruction, 97***, 102100. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2025.102100
35. Demekash, A. M., Degefu, H. W., & Woldeab, T. A. (2024). Secondary school EFL teachers' awareness for formative assessment for effective learning. ***Heliyon, 10***(19), e37793. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e37793
36. García-Huidobro, A., Tapia-Ladino, M., & Correa, R. (2025). Prácticas de retroalimentación en la enseñanza de la escritura en educación media. ***Revista Signos, 58***(118), 174-198. https://doi.org/10.4151/s0718-09342025011801174
37. 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, 99***, 102153. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2025.102153
38. Jawad, A. H. (2020). Examination of Iraqi EFL Teachers' Attitudes, Intentions, and Practices Regarding Formative Assessment. ***International Journal of Language Testing, 10***(2), 145-166. https://www.ijlt.ir/article_119160.html
39. Junyanti, E., & Septiana, I. (2024). Implementasi asesmen formatif pada pembelajaran menulis karya sastra: Kajian evaluatif di tingkat sekolah menengah atas. ***Jurnal Bima, 2***(4), 1402-1420. https://doi.org/10.61132/bima.v2i4.1402
40. Kariri, K., Cobern, W. W., & Al Sultan, A. A. (2022). Investigating high school science teachers' readiness for implementing formative assessment practices. ***Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 18***(12), em2189. https://doi.org/10.29333/ejmste/12589
41. Kazinyirako, J. P., Ntawiha, P., Buhigiro, J. L., & Ndayambaje, I. (2024). Exploring Formative Assessment Practices in Public Secondary Schools in Kicukiro District. ***African Journal of Empirical Research, 5***(2), 291-301. https://doi.org/10.51867/ajernet.5.2.33
42. Keezhatta, M. S. (2020). Efficacy of role-play in teaching and formative assessment for undergraduate English-major students in Saudi Arabia. ***Arab World English Journal, 11***(3), 540-554. https://doi.org/10.24093/AWEJ/VOL11NO3.36
43. Kusurkar, R. A., Orsini, C., Somra, S., Artino, A. R., Jr, Daelmans, H. E. M., Schoonmade, L. J., & van der Vleuten, C. (2023). The Effect of Assessments on Student Motivation for Learning and Its Outcomes in Health Professions Education: A Review and Realist Synthesis. Academic Medicine: ***Journal of the Association of American Medical Colleges, 98***(9), 1083–1092. https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000005263
44. Li, J., & Gu, P. Y. (2026). Teacher continuing professional development in formative assessment: A pathway to enhanced student achievement. ***Teaching and Teacher Education, 174,*** 105426. https://doi.org/10.1016/j.tate.2026.105426

45. Losu, R. M., Morrison, D., & Opoku, Y. K. (2026). Effect of Formative Assessment Practices on the Academic Performance of Senior High School Students in Photosynthesis. ***Open Access Library Journal, 13***(2), 1-12. https://doi.org/10.4236/oalib.1114801
46. Lu, Q., Yao, Y., Xiao, L., & Zhu, X. (2026). Research mindset and practices in classroom assessment among secondary school EFL teachers: Characteristics, relationships, and strategies to strengthen their connection. ***Teaching and Teacher Education, 170***, 105282. https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105282
47. Maleki, A. (2026). "We cannot incorporate them because …": Challenges of integrating generative AI into online formative assessments in EFL contexts. ***Computers in Human Behavior Reports, 21***, 100934. https://doi.org/10.1016/j.chbr.2026.100934
48. Mintert, A. (2019). ***The effects of formative evaluation on student motivation for learning and achievement in standards-based grading*** (Doctoral dissertation, Southern Illinois University Carbondale). ProQuest Dissertations Publishing. https://www.proquest.com/docview/2223156070
49. Mrema, E. J., Komba, A., & Kira, E. S. (2024). Formative assessment practices and its influence on students' learning and achievement in biology: Lessons from a selected community secondary school in Moshi, Tanzania. ***Journal of Issues and Practice in Education, 16***(1), 1-25. https://doi.org/10.61538/jipe.v16i.1427
50. Müller, J., Roth, A. C., Voss, T., & Wagner, I. (2026). Ready to assess? A survey of German pre-service teachers' traditional and digital formative assessment in physical education. ***Teaching and Teacher Education, 174***, 105429. https://doi.org/10.1016/j.tate.2026.105429
51. Ndlovu, M. (2025). Exploring teachers' practices when using formative assessment in improving quality education. ***Cogent Education, 12***(1), 2451489. https://doi.org/10.1080/2331186x.2025.2451489
52. Ndomondo, E. (2024). Promoting history subject skills through competency-based assessment in Tanzania rural secondary schools: Teachers' understanding and practices. ***Social Sciences & Humanities Open, 9***, 100876. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100876
53. Niyibizi, O., & Kazinyirako, J. P. (2026). Investigating the teachers' use of assessment for learning in mathematics classroom: Case of selected public secondary schools Nyagatare District, Rwanda. ***Journal of Mathematics and Science Teacher, 6***(1), em093. https://doi.org/10.29333/mathsciteacher/17765
54. Ombay, M. A., Komba, A., & Kira, E. S. (2024). Secondary school biology teachers' knowledge and practices of formative assessment in Tanzania. ***Contemporary Educational Researches Journal, 6***(1), 13389. https://doi.org/10.37441/cejer/2024/6/1/13389
55. Parmigiani, D., Benigno, V., Giusto, M., Silvaggio, C., & Sperandio, S. (2025). Formative assessment in upper secondary schools: Ideas, concepts, and strategies. ***Education Sciences, 15***(4), 438. https://doi.org/10.3390/educsci15040438
56. Pinto, B., Loor, M., & Zambrano, J. (2025). Estrategias de evaluación formativa y su impacto en el desarrollo de competencias en el contexto del currículo nacional ecuatoriano. ***Revista Veritas de Difusão Cientifica, 6***(1), 562-580. https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i1.562
57. Puspitasari, E., Sulistyo, G. H., & Irawati, E. (2024). Challenges in formative assessment implementation for English language instruction. English Review: ***Journal of English Education, 12***(1), 267-278. https://doi.org/10.25134/erjee.v12i1.8853

58. Qi, Z., Lam, C. C., & Tong, S. Y. A. (2024). Formative assessment practice in singing teaching in secondary school: A convergent mixed methods study in Macao. ***Research and Advances in Education, 11***(4), 1-22. https://doi.org/10.56397/rae.2024.11.04
59. Rana, K., Greenwood, J., & Henderson, M. (2025). How secondary English teachers employ formative assessment and feedback to scaffold students' odyssey in English learning. ***Journal of Language and Education, 11***(1), 98-114. https://doi.org/10.17323/jle.2025.19854
60. Robert, A. L. C., Musa, K., & Md Yunus, M. (2024). Secondary school teachers' perception of classroom assessment practices in ESL classrooms. ***International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 13***(3), 1716-1730. https://doi.org/10.6007/ijarped/v13-i3/21716
61. Salama, S. F., & Mi'ari, S. S. (2026). Assessment in mathematics education and its role in enhancing the motivation of primary school students (In Arabic). ***Journal of Humanitarian and Natural Sciences, 7***(1), 1048–1076. https://doi.org/10.53796/hnsj71/63
62. Sardar, H., Gul, R., & Khan, S. (2024). Voices from the classroom: Exploring the secondary school teachers' perception towards formative assessment practices. ***International Journal for Multidisciplinary Research, 6***(2), 1-15. https://doi.org/10.36948/ijfmr.2024.v06i02.17110
63. Shafii, R. A., & Berger, J. L. (2025). Teacher assessment literacy, formative assessment practices, and their perceived efficacy in Tanzania: A scoping review. ***Studies in Educational Evaluation, 86***, 101496. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2025.101496
64. Shannaq, B. (2024). Digital formative assessment as a transformative educational technology (Oman case). ***In Proceedings of the International Conference on Educational Technology***, 445-460. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-54053-0_32
65. Shannaq, Q. A., Schreier, H., Abdel Fattah, F., & Alshaya, F. S. (2016). Lost in memorization: The case of science instruction in KSA schools and the argument for a promotion of science literacy based on formative assessment practices. ***Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS)*** *7*(4): 292-301. https://www.scholarlinkinstitute.org/jeteraps/articles/Lost%20in%20Memorization%20new.pdf
66. Shao, Y., Liu, Q., Dong, Y., & Liu, J. (2024). Perceived formative assessment practices in homework and creativity competence: The mediating effects of self-confidence in learning and intrinsic motivation. ***Studies in Educational Evaluation, 83,*** 101376. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101376
67. Sibanda, L., Mathevula, M., & Mudau, A. V. (2024). Investigating challenges experienced by intermediate phase mathematics teachers in the implementation of formative assessments. ***Indonesian Journal of Educational Development, 5***(3), 456-470. https://doi.org/10.59672/ijed.v5i3.4095
68. Swaie, M. T. A., & Algazo, M. (2023). Assessment purposes and methods used by EFL teachers in secondary schools in Jordan. ***Frontiers in Education, 8***, 1192754. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1192754
69. Tahir, M. E., Hamdan, H., Gaddal, A., & Gasmalla, H. E. E. (2023). Fostering formative assessment: Teachers' perception, practice and challenges in four Sudanese medical schools. ***BMC Medical Education, 23***(1), 1-15. https://doi.org/10.1186/s12909-023-04214-3
70. Thompson, M., & Wiliam, D. (2007). Tight but loose: A conceptual framework for scaling up school reforms. ***American Educational Research Association Annual Meeting***, Chicago, IL.

https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1111327.pdf&ved=2ahUKEwiwl6KQkuSSAxUtOfsDHdSCE8sQFnoECBsQAQ&usg=AOvVaw3apbV63kFwYPep_eR_Upmm

71. Umer, M. (2015). Formative assessment and consequential validity: A practice yet to be effectively implemented in Saudi higher education. ***Pakistan Journal of Education, 32***(2), 1-18. https://doi.org/10.30971/PJE.V32I2.18
72. Vattoy, K. D., Smith, K., & Gamlem, S. M. (2024). Navigating formative assessment as professional development in digital contexts: Insights from teachers' experiences. ***Professional Development in Education, 50***(5), 1234-1250. https://doi.org/10.1080/13664530.2024.2382956
73. von Hagen, A., Balbi, A., Bonilla, M., & Arbildi, C. (2025). What do we mean when we talk about teacher professional development in formative assessment? A systematic review. ***International Journal of Educational Research, 131***, 102586. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102586
74. Vries, S. de, Verhoef, N., & Goei, S. L. (2024). Profiles of teachers' assessment techniques and their students' involvement in assessment. ***European Journal of Teaching and Education, 6***(2), 1-18. https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2354410
75. Yaroshenko, O., Kravchenko, H., Tsybulko, O., & Shyshkina, M. (2024). Formative assessment as a factor in modernizing the teaching natural science subjects. ***Neperervna Profesijna Osvita: Teoria i Praktyka, 1***, 5-15. https://doi.org/10.28925/1609-8595.2024.1.5
76. Yazidi, R. E. (2023). Investigating the influence of formative assessment on the learning process in the English language classroom. ***Asian Journal of Education and Training, 9***(1), 1-10. https://doi.org/10.20448/edu.v9i1.4540
77. Yusoff, N. M., Taat, M. S., & Francis, A. (2025). Exploring the implementation of classroom-based assessment in Malaysian secondary schools: Alignment with policy and teacher practices. ***Malaysian Online Journal of Educational Management, 13***(1), 73-90. https://doi.org/10.22452/mojem.vol13no1.5

بيانات النشر والالتزام الأخلاقي /Publishing and Ethical Statements

N	Publication Data in English		بيانات النشر بالعربية		م
1	Author Contribution:	Sole Author: Design, methodology, data collection, analysis, and final draft.	الباحث المنفرد: التصميم، والمنهجية، وجمع البيانات، والتحليل، وكتابة المسودة النهائية.	مساهمة الباحث:	1
2	Conflict	No conflicts of interest.	لا يوجد تضارب مصالح.	تضارب المصالح:	2
3	Funding	Self-funded (No external grant).	تمويل ذاتي (لا يوجد دعم خارجي).	التمويل:	3
4	Copyright Licensed under:	(CC BY-NC-ND)		حقوق النشر مرخص بموجب:	4
5	ReviewProcess:	Double-blind peer review.	تحكيم مزدوج التعمية.	آلية التحكيم:	5
6	Plagiarism Check:	Verified via (iThenticate).	تم الفحص عبر	فحص الانتحال:	6
7	Data Availability:	Available upon request.	متاحة عند الطلب.	إتاحة البيانات:	7