التقويم التكويني التشاركي لبرامج التدريب المهني للمعلمين
في ضوء الخبرات الدولية الحديثة

أ/ منال حزام القحطاني

باحثة دكتوراه بقسم السياسات التربوية – بكلية التربية جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية

أ.د/ هيفاء بنت فهد المبيريك

أستاذ بقسم السياسات التربوية بكلية التربية – جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية

العام الدراسي ١٤٤٤هـ/ ٢٠٢٣م

ملخص الدراسة

هدف البحث الحالي إلى التعرف على مستويات تطبيق عملية التقويم التكويني التشاركي لبرامج التدريب المهني للمعلمين وتقديم تصور مقترح مناسب لتعزيز التقويم التكويني التشاركي لبرامج التدريب المهني للمعلمين في ضوء التجارب الدولية الحديثة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المكتبي من خلال الاطلاع على الدراسات والأبحاث ذات الصلة لتحقيق اهداف الدراسة، وقد تناول الباحث نشأة التقويم التكويني التشاركي وأهميته وخصائصه، بالإضافة إلى أهمية التدريب المهني للمعلمين واستعرض العديد من التجارب الدولية في مجال التقويم التكويني التشاركي وصولا لوضع توصيات مناسبة من خلال تقديم تصور مقترح مناسب من وجهة نظر الباحث لتطبيق عملية التقويم التكويني التشاركي في التدريب المهني للمعلمين.

الكلمات المفتاحية – التقويم التكويني التشاركي – برامج التدريب المهني – خبرات دولية حديثة.

Abstract

The current study aimed to investigate the levels of collaborative formative assessment for teachers' professional training programs, and provide an appropriate suggested proposal to enhance collaborative formative assessment for teachers' professional training programs. The researcher used the descriptive documentary approach by reviewing relative studies and research to achieve the study objectives; The researcher dealt with the origins of collaborative formative assessment, and its significance and characteristics, in addition to the importance of professional training for teachers and reviewed many international experiences in the field of collaborative formative assessment in order to make appropriate recommendations by presenting a suggested proposal- appropriate according to the researcher's point of view-to apply formative assessment in teachers' professional training.

Key words: collaborative formative assessment – professional training programs – international experiences.

مقدمة:

شهد التعليم في القرن الحادي والعشرين تحولا جذريا في أساليب التدريس وأنماط التعليم ومجالاته وقد أتى هذا التطور استجابة لجملة من التحديات التي واجهته تمثلت في تطور تقنيات التعليم وزيادة الإقبال عليه والانفجار المعرفي الهائل، ومن هنا أصبح التعليم مطالبا أكثر من أي وقت مضى بالعمل على الاستثمار البشري بأقصى طاقة ممكنة، وذلك بتطوير مهارات المعلمين ليكونوا قادرين على التعامل مع كافة المستجدات والمتغيرات التي يشهدها العصر، لذا يعد هذا العصر عصر التحديات الكبرى التي لا سبيل لمواجهتها إلا بتكوين رأس مال بشري يمتلك المعارف والمهارات والاتجاهات التي تواكب متطلبات العصر ويمتلك القدرة على النمو والتقدم بصورة مستمر (عطا، ٢٠٢٠).

ولذا فقد اهتم واضعي السياسات التعليمية بالتنمية المهنية نظرا لأهميتها، وقد تعددت التوجهات التي تناولت تنمية أداء المعلمين مهنيا، واختلفت حسب الهدف منها وآلية وإجراءات التطبيق، فظهرت توجهات التنمية المهنية القائمة على تحديد الكفايات التعليمية، ثم ظهرت آليات التنمية المهنية القائمة على فكر المعايير التربوية، والاعتماد الأكاديمي للمعلم، وظهرت توجهات التنمية المهنية التي تعتمد على تطبيق مستحدثات التكنولوجيا في عملية التنمية المهنية، وتوجهات التنمية المهنية القائمة على التعلم الذاتي والتقويم التكويني التشاركي والممارسات التأملية للمعلم والإصلاح القائم على المدرسة (العازمي، ٢٠٢١).

وتدريب المعلمين يتطلب تطويرا لعمليات تصميم البرامج التدريبية وفق متغيرات العصر الحديث، والتي من شأنها تحسين معدلات أداء المعلمين وارتقائهم العلمي والمهني والسلوكي والأخلاقي، وصقل اتجاهاتهم وتعميق ولائهم للمؤسسة التربوية والتعليمية التي يعملون بها حيث يمثل تخطيط البرامج التدريبية عملية رئيسية وحيوية في مجال التدريب (قشطة؛ علي، ٢٠١٩).

ويلازم برامج التدريب المهني للمعلمين الكثير من أساليب التقييم، ومن ضمن تلك الأساليب التقييم التكويني التشاركي، وهو تقييم يلازم البرامج التدريبية المهنية للمعلمين منذ بدايتها وبصورة مستمرة ولعدد من المرات، ويكون هذا النوع من التقييم مصاحبا لكل خطوة من خطوات التدريس، كما يمكن أن يتم دوريا في فترات متقاربة بعد الانتهاء من فترة البرنامج التدريبي للتعرف على مستوى تحقيق المعلمين لأهداف تلك البرامج، وتشخيص أسباب القوة والضعف في تعلمهم، ثم وضع العلاج المناسب والحلول الهادفة إلى الانتقال لتوفير بيئة تعليمية أفضل (دانيال، ٢٠٢١).

يعد التقويم من المقومات المهمة للارتقاء بمستوى جودة وكفاءة العملية التعليمية؛ فالتقويم يتمحور حول جمع المعلومات من أجل معرفة مواطن القوة والخلل في العملية التعليمية؛ ولعل من أبرز أنماط التقويم ما يعرف بالتقويم التكويني التشاركي؛ ويتميز هذا النمط من التقويم بأنه ذو توجه علاجي، أي أنه

يهتم بمعالجة المشكلات والتطوير والتحسين وليس مجرد رصد لما تم وما لا يتم تحقيقه؛ لذلك فمن المهم استخدام هذا النمط من التقويم في تطوير مختلف جوانب العملية التعليمية، ولعل من أهم تلك الجوانب التدريب المهني للمعلمين.

ويلعب التقويم التكويني التشاركي دورًا بالغ الأهمية في دعم التنمية والتدريب المهني للمعلمين؛ فهذا النمط من التقويم هو "تقويم من أجل التعلم" وليس "تقويمًا للتعلم"، وهو مجموعة من الممارسات المتكاملة التي تستخدمها المعلمون بصورة منتظمة من أجل توجيه عملهم التدريسي (Heredia, 2020).

لذلك يلعب التقويم التكويني التشاركي دورًا بالغ الأهمية في التحسين من جودة وكفاءة الممارسات التدريسية؛ فهذا النمط من التقويم يتيح إمكانية تحديد الاحتياجات التعلمية للطلاب ثم تكييف الممارسات التدريسية في ضوء ذلك؛ وبالتالي فمن خلال تطبيق التقويم التكويني التشاركي يكون المعلم أكثر استعدادًا وجاهزية لتلبية احتياجات الطلاب المتنوعة، وذلك من خلال تطبيق التمايز والتكييف في التدريس من أجل الرفع من مستوى الدافعية للتعلم لدى الطلاب وتحقيق درجة أعلى من المساواة في مخرجات التعلم لدى الطلاب.

ويمكن من خلال التقويم التكويني التشاركي تطبيق العديد من الممارسات المتنوعة التي يمكن من خلالها تحقيق نتائج فعالة لتدريب المعلمين؛ فعبر المراحل المختلفة للتدريب يمكن تطبيق ممارسات مثل ممارسات التقويم الذاتي وتقويم أداء الطلاب وأيضًا التقويم التشاركي للأقران بين المعلمين؛ ومن خلال تطبيق تلك الأنشطة يمكن التحسين من نتائج التعلم لدى المعلمين وتمكينهم من تطوير ممارساتهم المهنية المستقبلية (Klimenko & Sleptsova, 2015,).

ومن هنا يمكن القول بأن التقويم التكويني التشاركي قد يكون ذا قيمة في تطوير وتعزيز كفاءة برامج التدريب المهني المقدمة للمعلمين؛ فالتقويم التكويني التشاركي ينطوي على قيام المعلمين بالتعاون معًا من أجل تطوير الممارسات التعليمية التي يطبقونها في عملهم اليومي؛ لذلك فيمكن القول بأن التقويم التكويني التشاركي قد يساهم في وضع برامج تدريبية للمعلمين تتسم بدرجة أعلى من الكفاءة والجودة نظرًا لاعتمادها على مدخلات متعددة المصادر وعلى التعاون الوثيق بين المعلمين وبعضهم البعض.

مشكلة الدراسة:

يعد التقويم التكويني التشاركي من الممارسات المهمة للارتقاء بمستويات جودة الممارسات التقويمية المطبقة في مختلف جوانب العمل التربوي، ومن أهمها ما يتعلق بالتدريب المهني للمعلمين؛ وعلى الرغم من أهمية التقويم التكويني التشاركي، لا يزال تطبيق هذا النمط من التقويم يتسم بالقصور لدى قطاع كبير من معلمي التعليم العام؛ ويمثل ذلك مشكلة جديرة بالاهتمام والانتباه.

وقد سلطت عدة دراسات الضوء على مشكلة ضعف تطبيق ممارسات التقويم التكويني التشاركي في سياقات العمل التربوي المعاصرة؛ فكما أشارت دراسة المزروع (٢٠١٤)، لدى العديد من المعلمين معرفة غير كافية حول أساليب التقويم المختلفة، ومنها التقويم التكويني التشاركي؛ وتتفق نتائج تلك الدراسة مع نتائج دراسة كوتون (Cotton, 2017)، والتي أشارت إلى أن تطبيق التقويم التكويني التشاركي لدى المعلمين يتسم بالضعف والمحدودية؛ وتدعم نتائج دراسة يان وتشينج (Yan & Cheng, 2015) هذا الاستنتاج، حيث أشارت الدراسة إلى تطبيق التقويم التكويني التشاركي في البيئات الصفية يتسم بالضعف والقصور.

وقد تناولت دراسة خليفة (٢٠١٨) العوامل المتسببة في ضعف تطبيق التقويم التكويني التشاركي لدى العديد من المعلمين؛ وكما أشارت الدراسة، تتضمن أبرز تلك العوامل كلًا من عدم كفاية الوقت المخصص للحصص الدراسية، وكثافة أعداد الطلاب في الصف الواحد.

ومن هنا تبرز المشكلة التي تسعى الدراسة الحالية إلى تناولها؛ فعلى الرغم من أهمية تطبيق التقويم التكويني من قبل المعلمين وغيرهم من المهنيين التربويين في مختلف السياقات، ولا سيما في سياق برامج تدريب المعلمين، لا يزال تطبيق هذا النمط من التقويم تكتنف تطبيقه العديد من المعوقات، والتي تنبع من عدة عوامل مثل عدم تمتع المعلمين بالتمكن الكافي لتطبيقه والعوامل الصفية المعيقة لتطبيق ممارسات التقويم التكويني التشاركي؛ وتسعى الدراسة الحالية إلى تقديم إضافة علمية للمساهمة في تناول هذه المشكلة وإبراز جوانبها واقتراح حلول لها في ضوء التجارب الدولية الحديثة.

مصطلحات الدراسة:

فيما يلي استعراض للمصطلحات الرئيسية التي تتناولها الدراسة؛ وتتضمن تلك المصطلحات كلًا من التقويم التكويني التشاركي والتدريب المهني للمعلمين.

- **التقويم التكويني التشاركي:**

إن التقويم التكويني التشاركي عبارة عن عملية تتسم بارتفاع درجة التعاون والتشارك بين الباحثين الخبراء وأفراد المنظمة محل الدراسة؛ ويركز التقويم التشاركي على إحداث التغيير والإشراك الفعال لجميع الأفراد في مجتمع مصغر في سبيل العمل نحو تحقيق التغيير (Akello & Timmerman, 2018, 5).

ويعرف التقويم التكويني التشاركي أيضًا على أنه القيمة الرقمية التي تمثل متوسط مجموع قيمة تقويم الطلاب المعلمين لأدائهم وتقويم المشرف الأكاديمي لهم خلال التدريب الميداني وذلك وفق معايير الجودة الشاملة لمهارات التدريس (زاهد، ٢٠١٦: ص٢٠٦).

ومن التعاريف الأخرى للتقويم التكويني التشاركي هي أنه جمع أعضاء المجتمع المدرسي البيانات حول أداء مدرستهم في وضعها الحالي خلال عملية التقييم، مستندين إلى معايير تربوية عالمية مقبولة

لديهم، تتجاوب مع حاجاتهم التطويرية، وتضمن لهم في نهاية المطاف جودة الأداء، ويهدف التقويم التشاركي إلى كشف مواطن الضعف ونقاط القوة في أداء المدرسة بغرض مراجعة مكوناتها لتعديلها وتحسينها، والتحقق من مدى تطبيق أهداف التقويم التطويرية (رزق الله، ٢٠١٥: ص١٠٧).

ومن هنا يمكن تعريف التقويم التكويني التشاركي على أنه عملية تقويمية تقوم على العمل التعاوني والتشاركي ويكون الهدف منها هو معالجة أوجه الخلل والقصور من أجل تحقيق التحسين والتطوير.

- **التدريب المهني للمعلمين:**

من التعاريف الموضوعة للتدريب المهني للمعلمين هي أنه عملية التدريب المهني قبل الخدمة والتي تستهدف المعلمين الطلاب وتتضمن مكوناتها كلًا من المعرفة المهنية والجودة المهنية والمهارات المهنية (Qin & Zhou, 2021, 320).

وبرامج التدريب المهني هي البرامج التي تسلك ضربا من ضروب التعلم المنظم، والهادف إلى إحداث تغيير إيجابي في سلوك الأفراد وإكسابهم اتجاهات جديدة تساعدهم في متابعة أعمالهم وتحسين أدائهم بصورة عامة، والتدريب المهني عملية مهمة وفعالة ومنظمة ومخططة، تهدف إلى تنمية مهارات وقدرات الأفراد وزيادة معلوماتهم وتحسين سلوكياتهم واتجاهاتهم على النحو الذي يمكنهم من أداء وظيفتهم بكفاءة عالية، ما يضمن لهم تحقيق أكبر قدر ممكن من التكيف والتأقلم مع الوظيفة (بلهي، ٢٠١٧: ص١١٦).

كما تعرف برامج التدريب المهني بأنها: برامج معدة من قبل هيئات (مركز التدريب التابع للقوى العاملة) يتوخى من خلالها وجود خطة عمل لإعداد المعلمين للحصول على مهنة مناسبو في حالة انتهاء البرنامج، ويجب ألا تقل مدة البرنامج عن ثلاثة شهور معتمدة من قبل المؤسسة، كما أنها برامج تعد لرفع كفاءة المتدرب في المهنة التي يمارسها (أحمد، ٢٠٢٠: ص١٣٣).

كما تعرف برامج التدريب المهني بأنها: البرامج التي تنطلق من الأهداف الوظيفية التي تعمل إدارات التدريب على تحقيقها، كما تتنوع هذه البرامج تبعا لتنوع الأهداف التي وضعت من أجلها، وتتحدد المدة الزمنية المخصصة لها حسب أهمية الأهداف وشموليتها، وقد يكون الهدف من برامج التدريب المهني أثناء الخدمة للمعلمين، استجابة لما يستجد ويحدث من تطورات في ميدان العلوم والمعارف المختلفة، أو نتيجة للتغيرات التي تطرأ على المناهج الدراسية من إضافات أو حذف، أو لتنمية الكفاءة التدريسية، أو استكمالا للخبرات والمهارات التي يلقاها المعلمون أثناء الإعداد والتكوين (نور الدين، ٢٠١٤: ص١٩٢).

ويمكن أيضًا تعريف التدريب المهني للمعلمين على أنه عملية تنمي المعلمين مهنيًا وشخصيًا، وذلك من خلال إكسابهم المعرفة والمهارات والمواقف (Panagiotopoulos et al., 2018, 34).

ومن هنا يمكن تعريف التدريب المهني للمعلمين على أنه عملية منظمة وممنهجة يتمثل الهدف منها في إكساب المعلمين المعرفة والمهارات الضرورية لممارسة مهنة التدريس وأيضًا تنمية تلك المعرفة والمهارات لديهم.

- **التجارب الدولية الحديثة:**

اصطلاحاً عرفها عبود المذكور في (المعمري،٢٠٠٨: ص١١) على أنها "مجموعة من الأفكار والمبادئ التي تتناول ميدانياً من ميادين النشاط الإنساني بصورة متكاملة، وتكون ذات دلالة علمية لوسائل العمل ومتطلباته واتجاهاته ومساراته بقصد إحداث تغيرات فيه".

ويقصد بها إجرائياً على انها مجموعة الخبرات والممارسات العملية في تطبيق آليات التقويم التكويني التشاركي لبرامج التدريب داخل المؤسسات التعليمية، والتي تتضمن تجربة كل من الولايات الامريكية المتحدة، وأستراليا، وهولندا، وفنلندا، والصين، واليابان، وماليزيا، بهدف استعراضها والإفادة منها في التوصل إلى تصور مقترح.

نشأة التقويم التكويني التشاركي:

نشأة التقويم التكويني تعود إلى مايكل سكرايفن، والذي قام في عام ١٩٦٧ بوصف كيفية استخدام التقويم لإحداث التغيير في البرامج الجاري تنفيذها فعليًا، وأطلق هذا النوع من التقويم "التقويم التكويني"؛ وقد اقترح سكرايفن التقويم التكويني كبديل للتقويم النهائي، والذي يتم فيه تحديد مدى نجاح أو فشل البرنامج بعد الانتهاء من تنفيذه (Cotton, 2017).

وقد شهد التقويم التكويني التشاركي طفرة كبيرة مع حلول نهايات تسعينات القرن الماضي؛ حيث قام الباحثان البريطانيان في مجال التقويم، وهما بول بلاك وديلان ويليامز، بتقديم استنتاجاتهم البحثية حول تطبيق التقويم لدعم التعلم؛ وقد توصل الباحثان إلى أن تطبيق التقويم على نحو تكويني يمثل أداة فعالة لدعم عمليات التعلم لدى الطلاب (Håkansson & Schomacker, 2021).

ومن خلال ما تم تناوله، يمكن القول بأن نشأة وتطور التقويم التكويني التشاركي قد نبعت من الإدراك لضرورة توظيف الممارسات التقويمية للتحسين والتطوير بدلًا من مجرد الوقوف على أوجه النجاح والإخفاق؛ كما نشأت أيضًا الحاجة إلى تعزيز التشاركية والتفاعلية في الممارسات التقويمية من أجل تحسين عملية الربط بين النظرية والتطبيق؛ وبذلك يمكن القول بأن التقويم التكويني التشاركي يعد من الأنماط الملائمة لتلبية الاحتياجات التقويمية في السياقات التربوية المعاصرة.

خصائص التقويم التكويني التشاركي:

يعد التقويم التكويني التشاركي من الوسائل المهمة للارتقاء بمستوى جودة العملية التعليمية؛ ومن أجل التعرف على ما يميز هذا النمط من التقويم، من المهم للغاية استعراض أبرز الخصائص التي تميزه؛ وفيما يلي استعراض موجز للبعض من أبرز تلك الخصائص.

يختص التقويم التشاركي بأنه عملية منفتحة: حيث ينفتح فيها المعلمون على زملائهم في المدارس، والنقابات، وفي المجتمع المدني، ويقيمون معهم حوارا بشأن تحسين التدريس، والتعلم، لأن تلك الفئة هي المحركة لعمليتي: التطوير والتحسين، فإما أن تكون إيجابية مساعدة، أو سلبية، بسبب سيادة الثقافة المؤسسية السلبية، والنزعة البيروقراطية (علي، ٢٠١٧).

ونظرًا لالتزامه بأسس البحث الإجرائي التشاركي، يتسم التقويم التكويني التشاركي بتجنب تطبيق الأساليب البحثية التقليدية والتي تقوم على الاستعانة بخبير خارجي ينضم إلى السياق المستهدف ويقوم بتمثيل ما يحدث فيه؛ وبدلًا من ذلك، فإن البحث التقويم التكويني التشاركي يتسم بالسمات الآتية (Kemmis et al., 2014):

١- الاعتراف بقدرة الأفراد الذين يعيشون ويعملون في السياقات المحددة على المشاركة الفعالة في جميع جوانب العملية البحثية.

٢- يتم توجيه البحث المجرى بواسطة المشاركين نحو تحقيق التحسينات في الممارسات وفي السياق، وذلك بواسطة المشاركين أنفسهم.

ومن الخصائص المميزة الأخرى للتقويم التكويني التشاركي أنه يركز على تحسين نتائج التعلم لدى الطلاب وذلك بدلًا من مجرد التقييم من أجل معرفة ما تمكنوا من تعلمه؛ لذلك فإن التقويم التكويني التشاركي يشار إليه عادةً بمصطلح "التقييم للتعلم" وهو بذلك يختلف عن التقييم التلخيصي أو "تقييم التعلم"؛ كما أن التقويم التكويني التشاركي يخرج عن حدود التقويم التقليدي، فهو يشرك المعلمين وأيضًا الطلاب في عملية التقويم، ويكون لنتائج عملية التقويم تأثير مباشر على الخطوات التالية المتخذة في العملية التعليمية (Box, 2019).

وتنقسم خصائص التقويم التشاركي إلى العديد من الخصائص منها (سليمان، ٢٠١٤):

١- التعاون والمشاركة: حيث يستلزم إجراء التقويم التشاركي تعاون ومشاركة العدد من المعنيين بالعملية التعليمية مثل (المعلمين، الأخصائيين، أولياء الأمور، الإداريين، الطلاب..).

٢- الوعي والتأمل: حيث يتطلب التقويم التشاركي الوعي الكافي بالممارسات الصفية وأبعادها المختلفة، وتأملها في إطار الواقع المهني والسياق المؤسسي، وربط هذه الممارسات بالعوامل المؤثرة فيها، والعمل على تطويرها في ضوء معطيات الواقع وطبيعة النواتج المستهدفة.

٣- الدافعية الذاتية: يتم التقويم التشاركي في إطار من الدوافع الذاتية الداخلية لدى المعلمين، نتيجة إحساسهم بالمسئولية تجاه ممارساتهم المهنية داخل مؤسساتهم التعليمية ورغبتهم في تطوير هذه الممارسات.

٤- المنهجية العلمية المرنة: حيث يتطلب إجراء التقويم التشاركي اتباع عدة خطوات إجرائية محددة وفق منهج علمي محدد قائم على الاستقصاء الدقيق والمرونة في التنفيذ، وبما يتوافق مع المشكلات المهنية والتربوية المتنوعة والإمكانات المتاحة.

٥- الارتباط بالممارسات المهنية الواقعية: حيث ينطلق التقويم التشاركي من تأمل الممارسات المهنية القائمة بالفعل والرغبة في تحسينها، وتنتهي بتعديل هذه الممارسات أو تطويرها في ضوء الأهداف المرجوة، ومن ثم المساهمة في تطوير العملية التعليمية من خلال تطوير الممارسات المهنية السائدة بالمؤسسة.

٦- خصوصية النتائج: حيث يستهدف التقويم التشاركي حل المشكلات المهنية الواقعية والمحددة بعينها، في ضوء سياقها المؤسسي، وبالتالي فإن التقويم التشاركي يتم في بيئات تعليمية متنوعة لكل منها طبيعتها الخاصة، وسياقها المتفرد.

كذلك من الخصائص التي يتسم بها برامج التدريب المهني (صلاح الدين؛ المسكرية، ٢٠١٧):

١- تستند برامج التدريب المهني على النقد البنّاء أكثر من استناده على النقل الموجه، ونتيجة لذلك فإن المعلم يعامل كمتعلم نشط وفعّال، فهو يلتزم بواجباته واهتماماته التدريسية، كالملاحظة والتقييم والتفكير التأملي.

٢- برامج التدريب المهني مرتبطة ارتباط وثيق بعمليات التجديد في التعليم، فعملية التدريب المهني تسعى إلى بناء ثقافة داخل المدرسة، وتكون هذه الثقافة مؤثرة في برامج المدرسة.

٣- برامج التدريب المهني تسعى لأن يكون المعلم ممارس متأمل، فالمعلم الذي يباشر عمله في المهنة لديه كم من المعارف التي يستند عليها، ولكنه كذلك بحاجة لأن يبني عليها معلومات ومعارف ومهارات جديدة، وتجارب حديثة.

٤- برامج التدريب المهني متنوعة ومتغيرة من مكان لآخر، فليس لها نمط أو صورة واحدة، وقد تتغير صورتها في المدرسة الواحدة، فلا بد للمدرسة والتربويين من تقدير وتحديد احتياجاتهم، وتوضيح الممارسة والثقافة التي يتبنونها ويعتمدون عليها بصورة منتظمة، لتقرير أي النماذج أكثر فعالية وملاءمة لوضعهم وظروفهم واحتياجاتهم.

وبالنظر إلى ما سبق، يتبين بأن التقويم التكويني التشاركي يتسم بتركيزه على عدد من الجوانب الرئيسية؛ فهذا النمط من التقويم يقوم على التعاون والتشارك في تطبيق الممارسات التقويمية، وذلك من

منطلق أن تعدد وجهات النظر والمساهمات متطلب مهم من متطلبات التوصل إلى نتائج موثوقة لعملية التقويم؛ بالإضافة إلى ذلك، فهذا النمط من التقويم يهتم بتحقيق التحسينات والتطويرات، فهو لا تنطوي على مجرد جمع المعلومات من أجل تحديد مدى نجاح العملية التعليمية في تحقيق أهدافها، ولكنه يسعى بدلًا من ذلك إلى استخدام المعلومات التي يتم جمعها من أجل الاستجابة بصورة فورية لاحتياجات العملية التعليمية من خلال الإجراءات والممارسات المناسبة لذلك.

أهمية التقويم التكويني التشاركي:

أضحى التقويم التكويني التشاركي من الممارسات السائدة في مجال العمل التربوي، ولا سيما فيما يتعلق بالتدريب المهني للمعلمين؛ وهنا يجدر التساؤل حول ما يُكسب التقويم التكويني التشاركي تلك الأهمية؛ ويتم أدناه تناول أسباب ومظاهر هذا النمط من التقويم ذا أهمية كبيرة في مجال العمل التربوي اليوم.

وفي مجال العمل التربوي، تكمن أهمية التقويم التكويني التشاركي في أنه يساهم في تحسين الممارسات التدريسية وتعزيز مهارات اتخاذ القرار لدى المعلمين حيال الممارسات التدريسية والتحسين في ظروف عملهم؛ ومن خلال المشاركة في التدريب المهني القائم على التقويم التكويني التشاركي، يمكن للمعلمين تحقيق أقصى درجة من التعلم من زملائهم، كما يمكن تحسين مهارات حل المشكلات والإبداع لديهم (Akello & Timmerman, 2018).

كما تكمن أهمية التقويم التكويني التشاركي في إيجاد الحلول المناسبة للمشكلات الواقعية والكائنة بالفعل في جنبات حياة المعلمين المهنية، حيث يتم هذا التقويم تبعا لمواقف حقيقية وليس لمواقف مفتعلة أو افتراضية، ومن ثم فإن التقويم التشاركي يعمل على معالجة المشكلات الفعلية الملموسة التي يعاني منها المعلمين وتؤثر سلبا على ممارساتهم المهنية، وبالتالي فإن حلها يسهم في تحسين ممارساتهم المهنية بصورة منهجية، وذلك لأن المعلمون الذين يخضعون لبرامج التدريب المهني يكونون أكثر استعدادا لإعادة النظر في ممارساتهم المهنية والرغبة في تحسينها (سليمان، ٢٠١٤).

كما يسهم التقويم التكويني التشاركي في التأثير بشكل مباشر في الممارسات الموجودة في المدرسة، وزيادة فرص التفكر والتقييم الذاتي للمعلمين، وتوفير مناخ مدرسي أكثر إيجابية حول المشكلات الخاصة بالتدريس، والتعلم، والتي ينبغي أن يكون لها الأولوية، وضرورة السعي نحو معالجتها، والتعامل معها بإيجابية، ودعم وتعزيز عمليات اتخاذ القرارات وصنعها (علي، ٢٠١٧).

ويُنظر إلى التقويم التكويني التشاركي على أنه أسلوب يتسم بالإنتاجية في تحسين الممارسات التدريسية بطرق تساهم في دعم التعلم لدى الطلاب؛ كما أن هذا النمط من التقويم من الممارسات ذات

الفاعلية المثبتة في التحسين من مستويات التحصيل الدراسي لدى الطلاب والتقليل من الفجوة في التعليم لدى الطلاب (Yan & Cheng, 2015).

وبالاستخدام الملائم للتقييم التكويني التشاركي، يصبح التعلم جزءًا من عمل المعلم ويكون في صورة دورة مستمرة من جمع ومعالجة المعرفة؛ وهذا النمط من التقييم يدفع بالمعلم نحو طرح الأسئلة المناسبة في التوقيت المناسب وتوقع الإخفاقات المفاهيمية وإعداد مجموعة من المهام التدريسية من أجل مساعدة الطلاب على اتخاذ الخطوات التالية التي تتطلب امتلاك الفهم المتعمق لمحتوى المادة الدراسية (Brink & Bartz, 2017).

ومن خلال ما تم استعراضه، يمكن القول بأن التقويم التكويني التشاركي يمثل وسيلة للتحسين والتطوير في الممارسات المتبعة والمطبقة في مجال العمل التربوي؛ لذلك فإنه يكتسب أهمية خاصة في مجال التدريب المهني للمعلمين؛ فمن المهم أن تكون ممارسات تدريب المعلمين قائمة على ما يتم رصده من احتياجات ومشكلات بمجرد نشوئها؛ ويعني ذلك بأن التطبيق الفعال للتقويم التكويني التشاركي يساهم في تصميم وتبني الممارسات المثلى والأكثر ملاءمة لتلبية احتياجات المعلمين في مجال التدريب والتطوير والتنمية المهنية.

أهمية التدريب المهني للمعلمين:

بالنسبة لبرامج التدريب المهني فتكمن أهميتها في (القحطاني؛ زاهد، ٢٠٢٠):

١- تطوير أداء المعلمين مهنيا.

٢- تزويد المعلمين بأحدث المعلومات.

٣- تدريب المعلمين على تطوير قدراتهم على التعلم الذاتي.

٤- تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى المعلمين.

٥- تساعد البرامج التدريبية المهنية للمعلمين على تبادل الخبرات بشكل يحقق الفائدة للمؤسسة التعليمية.

كما تكمن أهمية برامج التدريب المهني للمعلمين فيما يلي (الجراح؛ أبو عاشور، ٢٠٢١):

١- يعكس المعلم احترامه للطلبة في تعامله معهم ضمن البرامج التدريبية التي تلقاها.

٢- يشجع المعلم الانضباط الذاتي للطلبة من خلال ما تدرب عليه.

٣- يستخدم المعلم وسائل اتصال مستفادة من البرامج التدريبية تسمح بالتفاعل بينه وبين الطلبة.

٤- يوزع المعلم وقت الحصة على الفعاليات بشكل مناسب.

٥- ينظم المعلم ملفات الطلبة وأعمالهم اليدوية باستمرار.

٦- يلتزم المعلم وطلابه بالقوانين الصفية المتفق عليها.

٧- يستطيع المعلم إدارة وقت التدريس الصفي إدارة فاعلة.

وبذلك فإن التدريب المهني للمعلمين يستطيع التغلب على أوجه القصور التي يعاني منها واقع إعداد وتدريب المعلمين، ويضمن لهم الحصول على برامج التدريب المتجددة والمتطورة- لتنمية كفاياتهم المهنية- دون التقيد بظروفهم الاجتماعية أو الاقتصادية أو المكانية ودون تعطيل مسار العملية التعليمية، ومن هنا ينبغي خفض التكاليف الضخمة الناجمة عن توفير الموارد المالية المخصصة لنقل المدربين ومكافآتهم وتجهيز المباني، ومعدات تشغيل برامج التدريب التي تدعم الأخذ بأسلوب التدريب المهني المتطور للمعلمين (الحبشي، ٢٠١٣).

ومن خلال ما تم تناوله، يمكن القول بأن التدريب المهني للمعلمين من المقومات المهمة للارتقاء بمستوى أداء المعلمين ومعالجة ما لديهم من أوجه قصور؛ فمن خلال برامج التدريب المهني يمكن التركيز على أوجه القوة ومعالجة أوجه القصور لدى المعلمين؛ ومن المهم أن يتم تنفيذ تلك البرامج باستمرار من أجل ضمان تحديث ما لدى المعلمين من مهارات وكفايات بما يتوافق مع التطورات الحاصلة في واقع العمل التربوي.

فلسفة التقويم التكويني التشاركي:

يتميز التقويم التكويني التشاركي بتبنيه لمنظور مختلف عن العديد من أساليب التقويم الأخرى من حيث الهدف وأوجه الاهتمام والتركيز؛ وهنا يجدر التساؤل حول الفلسفة التي يتبناها ويتسم بها هذا النوع من التقويم؛ فمن خلال ذلك يمكن إبراز الجوانب الرئيسية التي يركز عليها التقويم التكويني التشاركي في مجال العمل التربوي.

وتتضح أهمية فلسفة التقويم التكويني التشاركي في برامج التدريب المهني للمعلمين بصفة عامة في أنها: تعمل على توجيه تعلم (الطلبة) المعلمين في الاتجاه المرغوب، وتحديد جوانب القوة والضعف لديهم، وذلك لمعالجة جوانب الضعف، وتعزيز جوانب القوة، وتعريف المعلمين بنتائج تعلمهم، وإعطائهم فكرة واضحة عن أدائهم، وإثارة دافعيتهم للتعلم والاستمرار فيه، والتركيز على المعرفة المفاهيمية بهدف تسهيل انتقال أثر التعلم (العزيزي، ٢٠١٨).

كما تعمل فلسفة التقويم التكويني التشاركي على تنمية مهارات التفكير الناقد، حيث تعمل هذه الاستراتيجية على تنمية مهارة النقد في التعليم، والمشاركة الجماعية في اتخاذ القرار، وتضمن نشاطين رئيسيين هما الملاحظة والتواصل، فمن خلال الملاحظة يتعرف المتعلم على دوره وتزيد قدرته في استخدامات معايير الملاحظة، ومن خلال التواصل يعبر عن رأيه في الحكم على زميله، ويستقبل الأحكام من زميله، وتستخدم استراتيجية التقويم التكويني التشاركي لتخفيف عبء التقييم على المدرسين، ولإعطاء

المتعلمين فرصة لتطوير مهارات التفكير النقدي لديهم، بشكل يؤدي إلى تطور مخرجات العملية التعليمية، والتي تتمثل في تنفيذ مهمة/ نشاط، أو نتاج معين (محمد، وآخرون، ٢٠١٤).

ولكي تصبح آليات التقويم التشاركي لبرامج التدريب المهني للمعلمين أكثر فاعلية ينبغي إعداد البرامج التدريبية على ضوء الاحتياجات التدريبية الفعلية Assessment Needs، خاصة وأنه يوجد تفاوت وتنوع بين مستويات المعلمين وتخصصاتهم، وطبيعة دورهم وأعمالهم وخبراتهم، وأيضا قدراتهم واستعداداتهم، كما ينبغي أيضا الاهتمام بالجوانب التطبيقية والعملية في البرنامج التدريبي وعدم الاقتصار على الجوانب النظرية فقط، الأمر الذي يستوجب الإكثار من ورش العمل، والعمل في مجموعات تعتمد على الكفايات أو المهارات الأدائية التي تدار بالفعل في الجوانب المختلفة لمهنة التعليم سواء الفصل أو المدرسة (العازمي، ٢٠٢١).

وتختلف فلسفة التقويم التكويني التشاركي بصورة جذرية عن فلسفة التقويم التلخيصي في أن الأخير يركز على تحديد ما إذا تحقق النجاح أو الفشل، أما الأول فهو يركز على التطوير والتحسين من خلال اكتشاف الفرص وتحديد أوجه الضعف من أجل تحديد الجوانب التي تتطلب المعالجة والدعم (Rauf et al., 2014).

ويستهدف التقويم التكويني التشاركي تعزيز التعلم، وذلك من خلال الآتي (Victoria State University, 2021):

١. تزويد المعلمين بالتغذية الراجعة حول كيف وأين يجب التعديل في البرامج التعليمية من أجل تلبية احتياجات الطلاب.
٢. توليد التغذية الراجعة من أجل تحديد وتوصيف الحالات التي تمثل تحقيقًا لمعايير جودة العمل التربوي.
٣. توليد التغذية الراجعة التشخيصية من أجل تصميم البرامج التعليمية بما يتوافق مع الاحتياجات التعلمية (أو ما يعرف بالتخطيط إلى الخلف).

ويؤكد التقويم التكويني التشاركي على أهمية العمل الجماعي والتعاون الفعال، حيث يقوم الباحثون والمشاركون بالعمل معًا من أجل تحليل الموقف الإشكالي وتوليد الحلول التطبيقية لحل المشكلة (Akello & Timmerman, 2018).

ومن خلال ما تم استعراضه، يتبين بأن فلسفة التقويم التكويني التشاركي تركز على عدد من الجوانب الرئيسية؛ ويأتي على رأس تلك الجوانب السعي إلى التحسين والتطوير المستمر؛ فهذا النمط من التقويم يسعى إلى رصد أوجه القوة من أجل العمل استغلالها وتنميتها وأيضًا رصد أوجه الخلل والقصور من أجل العمل على معالجتها؛ فالتقويم التكويني التشاركي يسعى إلى الارتقاء بمستوى جودة وفاعلية

وكفاءة الممارسات الخاضعة للتقويم؛ ومن الأسس الأخرى المهمة للتقويم التكويني التشاركي التأكيد على أهمية التشارك والتعاون؛ فالتقويم في تلك الحالة لا يكون قائمة على وجهة نظرًا فرد واحد ولكنه يعتمد على جهود عدة أفراد ويولي القيمة لوجهات النظر المتعددة؛ ومن هنا يمكن القول بأن فلسفة التقويم التكويني التشاركي تهتم بضمان موضوعية نتائج عملية التقويم من أجل التوصل إلى استنتاجات موثوقة يمكن من خلالها تحقيق التحسينات المرجوة في مستوى كفاءة الأداء والممارسات.

النظريات الداعمة للتقويم التكويني التشاركي:

يتسم التقويم التكويني التشاركي باتخاذ ممارسات ذات أهداف وممارسات واضحة ومحددة؛ ويرجع ذلك بدرجة كبيرة إلى أن هذا النمط من التقويم مستند إلى مجموعة من النظريات التي توجه كيفية تطبيقه في مختلف السياقات، وبشكل خاص في السياقات التعليمية؛ ويتم أدناه تناول أبرز النظريات الداعمة لتطبيق التقويم التعاوني التشاركي في مجال العمل التربوي المعاصر.

من أهم النظريات الداعمة للتقويم التكويني التشاركي نظرية التقويم التكويني لمايكل سكرايفن؛ وتؤكد تلك النظرية على أهمية قيام المعلمين بتشخيص وتقييم التعلم لدى الطلاب في الصف؛ كما يجب تطبيق المزيد من التشخيصات والتقييمات خارج إطار الممارسة المهنية وذلك من خلال المحادثات مع الزملاء وممارسات التعلم التأملي؛ ووفقًا للنظرية، ينبغي أن تركز المحادثات بين المعلمين على إبراز كيفية تأثير الممارسات المهنية للمعلمين على المستوى الكلي على مخرجات التعلم لدى الطلاب، وينبغي قياس هذا الأثر بصورة مستمرة عن طريق جمع البيانات المفيدة والاستجابة وفقًا لها (Thacker, 2016).

ومن النظريات الداعمة للتقويم التكويني التشاركي النظرية البنائية، والتي تتمثل في: نظرية النمو الاجتماعي لفيجوتسي: حيث يرى فيجوتسي أن الوظائف العقلية العليا تتطور بالمشاركة في الأنشطة الاجتماعية، لذلك فالسياق الاجتماعي مهم جدا لعملية التعلم، وتتحقق مبادئ نظرية النمو الاجتماعي في تقويم الأقران، حيث يحتاج المتعلمين لتقييم أقرانهم عن طريق امتلاكهم لمهارات التفكير العليا كعمليات: (التحليل- التنظيم- التفكير النقدي)، كما يسهم تقويم الأقران في تقييم الذات من خلال اطلاع المتعلم على مشروعات زملاؤه، والتعرف على وجهات نظر أخرى، وأيضا تلقّي التغذية الراجعة من أقرانه يسهم في بناء تعلمه وتحقيق النمو الاجتماعي (أحمد؛ وآخرون، ٢٠٢٢: ص٤٦٩).

وتعد النظرية البنائية من أهم النظريات التي تمثل أساسًا لتطبيق ممارسات التقويم التكويني التشاركي، وذلك من منطلق أن هذا النمط من التقويم يهدف في نهاية المطاف إلى تعزيز التعلم لدى الطلاب؛ فالتقويم التكويني التشاركي يركز على تعزيز التعلم المفاهيمي، وتنمية القدرة على تطبيق المهارات المكتسبة وفقًا لأسس علمية (Ahmedi, 2019).

ومن النظريات المتفرعة من الفكر البنائي والتي تناول التقويم التكويني التشاركي نظرية البنائية الاجتماعية؛ ووفقًا لمنظور البنائية الاجتماعية، فإن التقويم عبارة عن صورة من صور المعلومات، لذلك فيجب على المعلم عند تطبيق التقويم أن يحرص على خلو ممارساته من أي شكل من أشكال المشاعر، سواء أكانت إيجابية أم سلبية؛ حيث أن السماح للمشاعر بالتأثير على عملية التقويم من شأنه أن يؤدي إلى مخرجات سلبية تؤثر بدورها في نهاية المطاف سلبًا على التعلم لدى الطلاب (Kazragytė & Kudinovienė, 2018).

وفي ضوء ما سبق، يتضح بأن التقويم التكويني التشاركي مستند إلى عدة نظريات؛ ولعل فكرة النظرية البنائية هو الفكر الأبرز والأكثر تأثيرًا على ممارسات التقويم التكويني التشاركي المعاصرة؛ فتلك النظرية تؤكد على أهمية أن تؤدي ممارسات التقويم لأداء المعلمين في نهاية المطاف إلى التحسين من مخرجات التعلم لدى الطلاب؛ ومن هذا المنطلق، ليس من المجدي الاعتماد على الممارسات التقويمية التقليدية أو التلخيصية، بل ينبغي بدلًا من ذلك تطبيق الممارسات التكوينية، ولا سيما التشاركية منها، وذلك لأنها تقوم على التعاون الوثيق والمستمر بين المعلمين من أجل العمل على التطوير في الممارسات التدريسية بصورة فورية وذلك في ضوء ما تتم ملاحظته من أوجه نجاح وإخفاق في الممارسات التدريسية المطبقة.

آليات التقويم التكويني:

تؤثر آليات التقويم التكويني في تعلم المعلمين بشكل مباشر، وتبرز التحولات الجوهرية في الفكر التربوي فيما يتعلق بالنظرة التقليدية لعملية التقويم التي ارتبطت في الأذهان بأنها عملية إصدار الأحكام من جانب الرؤساء الذين يمارسون سلطتهم المعتادة، فجاءت أساليب التقويم التكويني لتبرز كيفية انتقال السلطة إلى المتعلمين أنفسهم، فبدلا من الدور السلبي للمتعلم في تقويم أعماله، وإصدار أحكام حول أدائه وتحصيله، أصبح من الضروري أن يعاون المعلم المتعلمين في تنمية قدراتهم الفكرية بأنفسهم، وزيادة ثقتهم في قدراتهم العلمية، وتقويم تعلمهم واستمراريته (محمد؛ وآخرون، ٢٠١٤).

ولا يتم عادةً عند تطبيق التقويم التكويني الاكتفاء بنوع محدد من الممارسات، فالتقويم التكويني الفعال قائم على تطبيق عدة آليات متعددة لجمع وفحص البيانات والمعلومات؛ وتكمن أهمية ذلك في ضرورة تبني أساليب شاملة ومتكاملة للحصول على المعلومات الضرورية من أجل اتخاذ القرارات المناسبة حول تقويم الممارسات التدريسية على النحو الملائم للتحسين في جودة وكفاءة تلك الممارسات بما يتلاءم مع متطلبات تلبية احتياجات الطلاب التعلمية ومعالجة أوجه القصور لديهم؛ وفيما يلي استعراض لأبرز الآليات المطبقة في التقويم التكويني؛ وتتضمن تلك الآليات كلًا من تقارير الأداء والتقويم الذاتي وتقويم الأقران وجلسات النقاش والتشارك البحثي وتبادل الخبرات.

- **تقارير الأداء:**

من الآليات التي يمكن استخدامها في إطار التقويم التكويني استخدام تقارير الأداء؛ ويختلف استخدام تقارير الأداء عن الأساليب التقويمية التقليدية؛ ففي الأساليب التقليدية يكون موضع الاهتمام هو مجرد الإفصاح عن نتائج التحصيل الدراسي لدى الطلاب، أما في فحص تقارير الأداء فيتم توجيه الانتباه إلى عدة جوانب مختلفة، والتي تتضمن إلى جانب التحصيل الدراسي للطلاب كلًا من ملفًا شخصيًا للطالب ومدى حدوث التنمية والتطوير لديه وأيضًا مشاركته وتفاعله في الأنشطة التعليمية (Dalail et al., 2016, 316).

وتهدف تقارير الأداء لبرامج التدريب المهني للمعلمين إلى (السعايدة؛ العبادي، ٢٠٢٢):

١- تقويم السلوك الوظيفي للمعلم.

٢- تحديد مستوى كفاءة المعلمين طبقا لمعايير محددة مسبقا.

٣- تقييم جهود ونشاط المعلمين بشكل دوري.

٤- معرفة نقاط القوة في تلك البرامج ونقاط الخلل فيها.

وتمثل تقارير تقويم الأداء القياس الدوري لأداء المعلمين للواجبات والمهام المكلفين بها، ولمهاراتهم الوظيفية، ولقدرتهم على الاضطلاع بمهام وظائف أخرى، ويمكن النظر إلى أهمية تقارير الأداء من وجهتين مختلفتين: الأولى أهميتها بالنسبة للمعلم، والثانية أهميتها بالنسبة إلى: الإدارة المدرسية، وتتمثل تلك الأهمية في: تحقيق المساواة بين المعلمين، وتحقيق الاطمئنان والاستقرار الوظيفي، حيث يكون كل معلم على بينة من أمره، فلا ينشغل بفرص أو مزايا ليست له، كما تهدف تقارير الأداء إلى تنمية الذات والتطور المستمر، حيث أن قراءة المعلم لتقويم أدائه ليس مجرد مطالعة لنتيجة اختبار، بل هو تبصير للمعلم بنقاط الضعف في أدائه لمعالجتها، ونقاط القوة لتنميتها (أحمد، ٢٠١٨).

- **التقويم الذاتي:**

من أهم أساليب التقويم الذاتي المطبقة في التقويم التكويني ما يعرف بالمحادثات التقويمية؛ ويقوم المعلم بتطبيق المحادثات التقويمية لتوجيه القرارات التدريسية أثناء العمل في الصف؛ وتنطوي المحادثات التقويمية على جمع وتفسير والعمل في ضوء المعلومات التي يتم جمعها عن التعلم لدى الطلاب وذلك من أجل تحسينه؛ وتقوم المحادثات التقييمية على فكرة إجراء المحادثات مع الطلاب في إطار الممارسات التدريسية، وذلك من أجل دمج عملية التقويم تلك الممارسات والتي تتسم بأنها تحدث بصورة اعتيادية يوميًا (Schultz & Slater, 2020).

ولا يمكن تحقيق معايير الجودة العالية إلا من خلال التقويم الصادق للأداء والأعمال التي يتم التخطيط لها وتنفيذها داخل المؤسسات التعليمية، وتماشيا مع هذا التوجه، فإن ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي للمؤسسات التعليمية في المملكة العربية السعودية مبني على مبدأ التقويم الذاتي الذي تقوم به المؤسسة التعليمية ووحداتها المختلفة، حيث أن التقويم الذاتي يرتبط بمعايير الممارسات الجيدة المتفق عليها بصورة عامة، من خلال التحقق المستقل الذي يتم أثناء عملية التقويم الخارجي (هيئة التحرير، ٢٠٢٠).

والتقويم الذاتي في أبسط صوره هو تقويم الإنسان لنفسه بنفسه فيحدد نقاط القوة ويطورها، ويحدد نقاط الضعف ويسعى لعلاجها، ويتدرج التقويم الذاتي من تقويم الفرد لنفسه إلى تقويم الجماعة لنفسها إلى تقويم المؤسسة لنفسها، وهو ما يسمى بالتقويم الذاتي للمؤسسة أو التقويم الداخلي، وينطلق التقويم الذاتي من أن الإنسان بطبعه يميل إلى تجويد عمله والبعد عن الأخطاء، كما يؤكد التقويم الذاتي على ثقة الفرد في نفسه حيث يراجع عمله بنفسه فيتفادى أخطاءه ويطور أداءه، ما يبعث لديه الاطمئنان فيعترف بأخطائه ويسعى لعلاجها، ويعد التقويم الذاتي أكثر الوسائل صدقا لأن الفرد أدرى بنفسه من غيره (محمد، ٢٠١٥).

ويهدف التقويم الذاتي لبرامج التدريب المهني للمعلمين إلى: تحليل الوضع الراهن للأداء المؤسسي، والكشف عن جوانب القوة في أداء المؤسسة التعليمية وتدعيمها، والكشف عن جوانب القصور وتشخيص المشكلات التي تعوق عمل البرنامج والعمل على علاجها، واتخاذ الإجراءات اللازمة لوضع خطط لتحسين البرامج التدريبية، والاستفادة من التغذية الراجعة المرتدة للعمل على تحسين الأداء وتنميته بما يحقق أهداف البرنامج، ويعتمد التقويم الذاتي على عدة أدوات لجمع البيانات عن سير البرنامج وأداء العاملين به ومنها: الاستبيانات والمقابلات، والملاحظة، وملفات الإنجاز للمعلم والمتعلم، والاختبارات (عبد الستار، ٢٠١٤).

ويعد التعلم الذاتي من أهم وسائل التنمية المهنية المستمرة، لأنه الوسيلة التي يمكن بواسطتها مواجهة الانفجار المعرفي والتغيرات السريعة المتلاحقة، وهو أحد أساليب التعلم التي يقوم فيها المتعلم (المعلم) بالدور الأكبر للحصول على المعرفة، فالمتعلم هو محور العملية التعليمية في التعلم الذاتي، ويقوم بتعليم نفسه بنفسه من خلال البرامج التعليمية المصممة لهذا الغرض، وله حرية اختيار الساحة المكانية والزمانية للعملية التعليمية، وهو المسؤول الأول عن نتائج تعلمه، من خلال عمليات التقييم والتقويم الذاتي (التركي، ٢٠١٥).

- **تقويم الأقران:**

يعرف تقويم الأقران Peer Evaluation بأنه مجموعة من الإجراءات والأنشطة التعليمية التي يتدرب فيها المتعلمين قبليا، وتستهدف الحكم على أعمال وأداء القرين وفق أسس وقواعد واضحة وضعت بموافقتهم، وكذلك وضع خطط لتحسين وتطوير تلك الأعمال بالتعاون المتبادل بين المعلمين والمتعلمين، وبين المتعلمين بعضهم البعض، من خلال بيئة تعلم تشاركية، ويصنف أسلوب تقويم الأقرانPeer Evaluation Style إلى: تصنيف تقويم الأقران وفق القائم بإجراءات وأنشطة التقويم، حيث يتم الأسلوب الفردي Individual من خلال تقويم طالب واحد لمنتج/ عمل مجموعة من الطلاب، بينما يتم الأسلوب الجماعيCollective من خلال تقويم مجموعة من الطلاب بشكل تشاركي لمنتج/ عمل جماعة أخرى من الطلاب، ببيئة التعلم التشاركي (الشيخ، ٢٠١٤).

يعد تقويم الأقران من أهم الأساليب المتبعة في التقويم التكويني التشاركي في مدارس التعليم العام؛ ويتم ذلك بصورة رئيسية عن طريق ما يعرف بملاحظة الأقران؛ وتتميز ملاحظة الأقران بأنها تساعد المعلمين على بناء القدرات الفردية وأيضًا تكوين الفهم المشترك للممارسات التربوية الفعالة؛ وعادةً ما يتم تطبيق ملاحظة الأقران في صورة دورة للتعلم، كما أنه يكون قائمًا على مجموعة من المعايير الواضحة والصريحة (Victoria State University, 2021).

ويتضمن تقويم الأقران قيام كل معلم بتقويم أعمال أقرانه، إذ يمكن للمتعلمين مثلا أن يتبادلا التعيينات أو المهام أو الأعمال التي أداها كل منهما، ويقوم كل منهما بتقويم جودة، أو دقة، أو ملاءمة عمل الآخر، غير أن هذا يتطلب تنظيما وإعدادا، لكي يكون تقويم الأقران متسقا، والأحكام الناتجة عنه صائبة، وتتعدد مسميات تقويم الأقران حيث يسمى أيضا بتقويم الأنداد، وتقويم الزملاء، وتقويم الرفاق، وتقويم الآخرين، أو تقويم النظراء Assessment Peer (محمد؛ وآخرون، ٢٠١٤).

وتتطلب طريقة تقويم الأقران قدرا عاليا من تحمل المسئولية، ويمكن من خلالها أن يساعد المعلمين بعضهم البعض في تشخيص وعلاج مشاكل التعلم وإعطاء قيمة لها أيضا، حيث أن طريقة تقويم الأقران تبنى على أساس أن التعلم موجه ومتمركز حول المتعلم، مع الأخذ في الاعتبار بيئة التعلم الفعالة، التي تركز على اندماج المتعلمين بشكل كامل في عملية التعلم التعاوني التشاركي، والتي يمكن من خلالها أن يتعلم المتعلمين من بعضهم البعض تحت إشراف عضو هيئة التدريس (الموزان، ٢٠٢٠).

- **جلسات النقاش:**

من الآليات المهمة الأخرى للتقويم التكويني التشاركي الجلسات النقاشية؛ ويتم تنظيم تلك الجلسات في صورة مجموعات للمناقشة؛ وتتم في تلك المجموعات مناقشة عدة موضوعات مثل معنى وأهمية التقويم التكويني التشاركي، كما يقوم المعلمون في تلك المجموعات بمساعدة بعضهم البعض في

التخطيط للأنشطة الجديدة التي سيقومون بتجربتها واختبارها في الصف بين في الفترات بين الجلسات النقاشية؛ كما تتضمن تلك الجلسات تقييم نتائج تطبيق الأنشطة الجديدة وتشارك المعلومات جوانب نجاحها وإخفاقها؛ بالإضافة إلى ذلك، يقوم المعلمون في تلك الجلسات بمساعدة بعضهم البعض على التغلب على ما يواجهونه من عقبات ومعوقات وأيضًا التعديلات والتطوير في كيفية استخدامهم للممارسات التدريسية الجديدة في عملهم (Boström & Palm, 2020).

وتساعد جلسات النقاش التي يتم عقدها لغرض التقويم التشاركي بين المعلمين على(الجراح؛ أبو عاشور، ٢٠٢١):

١- مساعدة المعلمين على العمل بدقة وموضوعية.

٢- إعداد المعلمين تربويا ومهنيا.

٣- تعزيز الانتماء المهني للمعلمين الجدد.

٤- تنمية مهارات المعلمين السلوكية والاجتماعية والمهنية.

٥- تسهيل عمل الجماعة بتوزيع المهام وإيجاد التفاعل المنتج.

٦- تعزيز العلاقات الإيجابية بين المعلمين، وتهيئة أجواء ودية بينهم.

٧- تقوية التواصل بين المعلمين والإدارة المدرسية، وتحقيق بيئة تتسم بالراحة النفسية لهم.

كما يتم اعتبار جلسات النقاش مصدرا جيدا للتقييم من قبل الزملاء ولمعرفة ردود فعلهم الناتجة عن البرامج التدريبية التي يجتمعون لتعلمها، حيث أن جلسات النقاش تعمل على تحفيز المعلمين على التعلم الجيد، وتشجيعهم على فهم هذا التعلم، بالإضافة إلى تطوير قدراتهم على تقييم عملهم الخاص وعمل الآخرين، فحين يصبح المعلمون مسؤولون عن عملية تقييمهم يكتسبون إحساسا أفضل بأنفسهم، ويكون لديهم دوافع ذاتية نحو التعلم، كما يشجعون بعضهم البعض على التعلم (دانيال، ٢٠٢١).

- **التشارك البحثي وتبادل الخبرات:**

يعتمد التطبيق الفعال للتقويم التكويني التشاركي على قيام المعلمين بتشارك خبراتهم ونتائج أبحاثهم؛ ويتم ذلك عادةً من خلال مجتمعات الممارسة أو حلقات تعلم المعلمين؛ وتمثل تلك المجتمعات مساحات يمكن للمعلمين في ظلها تشارك خبراتهم حول استخدام وتكييف ممارسات التقييم التكويني ومناقشة كيفية استخدام المعلومات التي يحصلون عليها للتخطيط للتطبيق الممارسات التدريسية الجديدة؛ فعلى سبيل المثال، يمكن للمعلمين القيام بصورة تشاركية مناقشة عدة خيارات لتطبيق التقويم التكويني في الصف، ثم اختيار أحد هذه الخيارات لكي يطبقوها في الصف ثم يقوموا لاحقًا بتشارك خبراتهم وتجاربهم حول تطبيق هذا الخيار (Ralaingita et al., 2022).

ويهدف التشارك البحثي بين المعلمين إلى: الارتقاء بمستوى أدائهم وتنمية مهاراتهم وقدراتهم، كما أن التشارك البحثي يساهم في معالجة الكثير من القضايا المتعلقة بمجتمعات التعلم المهنية، وتسعى البحوث التشاركية إلى الانتقال بالمعلم من الممارسات التأملية في التدريس، ومن المعلم التقليدي إلى المعلم الباحث الذي يعمل على تحليل المشكلات والبحث عن حلول غير تقليدية لهذه المشكلات؟، وذلك بهدف تحسين العملية التعليمية والارتقاء بمستوى الطلاب (السويطي، ٢٠١٩: ص٥- ص١٦).

كما تهدف الأبحاث التشاركية إلى (الحارثية؛ وآخرون، ٢٠٢١):

١- تأمل المدرسين في ممارساتهم التدريسية.

٢- تكييف طرق التدريس بما يتوافق مع استجابات الطلبة.

٣- جمع المزيد من المعلومات للتحقق من التغذية الراجعة التي يقدمها المعلمين (الطلاب).

٤- تعديل طرق التدريس بناء على التغذية الراجعة من الزملاء.

٥- تحليل أسباب الفشل أو النجاح في التدريس.

وفي ضوء ما تم تناوله، يتبين بأن التقويم التكويني التشاركي يعتمد على تطبيق عدة آليات متنوعة؛ وتتنوع تلك الآليات من حيث متطلبات تطبيقها ومدى الحاجة إلى عنصر التعاون والتشارك فيها؛ وقد أبرزت المناقشة السابقة بأن التشارك الفعال عنصر أساسي يجب توافره من أجل تطبيق معظم آليات التقويم التكويني على نحو فعال؛ فالتوصل إلى نتائج جديدة وفي التوقيت المناسب يمكن من خلالها التحسين من جودة الممارسات التدريس بصورة فعالة ومواتية، من المهم أن يتعاون المعلمون فيما بينهم بصورة وثيقة ومستمرة؛ فمن خلال ذلك يمكن للمعلمين الاستفادة من تجارب بعضهم البعض في التطوير من أدائهم المهني على نحو لا يمكن تحقيقه في حال عمل معلم على التطوير في أدائه المهني الشخصي بصورة منفردة ومنعزلة؛ حيث أن التشارك يُكسب المعلم المزيد من وجهات النظر والرؤى المتنوعة التي تساعد في النظر من زوايا مختلفة إلى متطلبات تعزيز جودة تجارب التعلم المقدمة للطلاب.

تجارب الدول المتميزة في مجال التقويم التكويني التشاركي:

خطي مفهوم التقويم التكويني التشاركي باهتمام العديد من دول العالم؛ وقد انعكس ذلك من خلال زيادة تطبيق هذا المفهوم في سبيل الارتقاء بمستويات كفاءة وجودة أداء المعلمين وبالتالي جودة مخرجات التعلم لدى الطلاب؛ وفيما يلي استعراض موجز لعدد من الأمثلة لدول قامت بتطبيق التقويم التكويني التشاركي لديها بنجاح.

- **تجربة الولايات المتحدة الأمريكية:**

تعد الولايات المتحدة الأمريكية من الدول العظمى في العالم، التي تتجه أنظار الجميع إليها لمتابعة كل ما يحدث في نظامها التعليمي لمعرفة كل جديد لديها، لكنه من الصعب التحدث عن نظام

التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية بالمعنى الحرفي لأن التعليم من مسؤوليات الولايات المختلفة والبالغ عددها خمسون ولاية تقريبا، ويعتمد نظام التعليم في أمريكا على النظام "اللامركزي"، ولهذا السبب فإن القوانين التي تحكم هيكل ومضمون برامج التعليم تتنوع بدرجة كبيرة ما بين ولاية وأخرى، ومع ذلك تبدو هذه البرامج متشابهة بشكل ملحوظ بسبب العوامل المشتركة بين هذه الولايات كالحاجات الاجتماعية والاقتصادية والتنقل المتكرر للطلاب والمعلمين من ولاية إلى أخرى، ومن ثم فإن التجريب والتنوع في كل ولاية لا يعوق دون ظهور شكل عام لبرامج التعليم في أمريكا (عبد الجليل، ٢٠١٨).

وقد حظي التقويم التكويني التشاركي بقدر كبير ومتزايد من الاهتمام من قبل المؤسسات التربوية بالولايات المتحدة؛ فعلى سبيل المثال، يؤكد مجلس الأبحاث الوطني بالولايات المتحدة على أهمية التقويم التكويني كخاصة أساسية من خصائص بيئات التعلم المتمركز حول المتعلم كما أنه يشجع على استخدامه لدعم التعلم؛ وينادي المجلس بأن يقوم المعلمون ومديرو المدارس والنظم المدرسية بتطبيق التقييمات جيدة التصميم نظرًا لدورها في تحقيق تأثير كبير على التعلم لدى الطلاب، وخاصةً إذا تم تطبيقها بصورة منتظمة، وذلك لأنها مرتبطة بإحداث التغييرات في الممارسات التدريسية؛ ومن المؤسسات الأخرى الداعمة لتطبيق التقويم التكويني التشاركي الجمعية الوطنية لمعلمي العلوم، والتي تؤكد على أهمية تطبيق التقويم التكويني عندما توجد معايير واضحة لتقييم نتائج التعلم، وذلك من أجل توليد التغذية الراجعة لتحسين عمليات التعلم وأيضًا تحديد ما إذا كان الطلاب يحققون الأهداف المرجوة من العملية التعليمية (Box, 2019).

- **تجربة أستراليا:**

يعد التقويم التكويني من الممارسات المهمة في نظام التعليم العام الأسترالي؛ وقد تم الاعتماد على التقويم التكويني التشاركي على نحو متوسع في الإصلاحات في المناهج الدراسية؛ فخلال العقود الأخيرة من القرن الماضي تم وضع أطر المناهج الدراسية الجديدة، والتي سعت إلى تعزيز تطبيق التقويم المستمر لتوجيه وإرشاد الممارسات التدريسية وتعزيز التعلم لدى الطلاب؛ كما هدفت تلك الأطر إلى تمكين المعلمين من تطبيق ممارسات التقويم التكويني وذلك من أجل مساعدة المعلمين والطلاب على حد السواء على معرفة وفهم ما تم تعلمه وأيضًا الخطوات التالية الواجب اتخاذها من أجل تعزيز التقدم في التعلم لدى الطلاب (Van der Kleij et al., 2018).

وتقع مسؤولية تفعيل ممارسات التقويم التكويني التشاركي في نظام التعليم العام الأسترالي على السلطات التربوية الولائية والمحلية؛ حيث تحدد السلطات التربوية للمعلمين وفي بعض الأحيان يتم تزويد المعلمين بتوجيهات تفصيلية حول كيفية تطبيق تلك المبادئ، مثل الشرح التفصيلي الإضافة للمبادئ،

وطرح التساؤلات التأملية لتوجيه المعلمين أثناء ممارسة التقويم التكويني التشاركي، ونماذج التطوير المهني للمعلمين (Cumming et al., 2019).

- **تجربة هولندا:**

سعت هولندا، شأنها شأن العديد من الدول الغربية الأخرى، إلى تعزيز ودعم ممارسة التقويم التكويني التشاركي لدى المعلمين؛ وفي هذا الصدد، أطلق الحكومة الهولندية مبادرة لدعم تطبيق نموذج للتقويم التكويني يعرف بنموذج "اتخاذ القرار المدفوع بالبيانات"؛ وفي ضوء هذا النموذج، يقوم المعلمون بتحليل بيانات الطلاب، والتي يتم جمعها من خلال اختيار موحد نص سنوي، وذلك من أجل تحديد الأهداف التعليمية للمجموعات الفرعية للطلاب في الصف (مثل الطلاب ذوي الأداء المرتفع وأولئك ذوي الأداء المنخفض) ووضع خطط تعليمية مختلفة لخدمة كل من تلك المجموعات (Van den Berg et al., 2016).

كما تهتم مؤسسات تربية المعلم في هولندا بتقديم المناهج التي يستطيع من خلالها المعلم اكتساب مهارات إجراء البحوث، واستخدام نتائج البحوث الأخرى، ومؤخرا ظهرت العديد من الكتيبات الهولندية حول بحوث المعلم، والتي تركز بشكل أساسي على تحسين المهارات البحثية للمعلمين، وزيادة دافعيتهم وتوجهاتهم نحو إجراء البحوث، واستخدامها في الممارسة، كما تقدم هولندا من خلال مدارس التنمية المهنية بيئات مساندة للمعلمين الباحثين، لتوفير بيئات للتعلم تسمح بالدمج بين النظرية والتطبيق في سياق منظم لدعم الطلاب والمعلمين، وكذلك تمكين المعلمين ذوي الخبرة من تجديد نموهم المهني (محمد، ٢٠١٥: ص١٤).

- **تجربة فنلندا:**

تتميز تجربة فنلندا في تطبيق التقويم التكويني التشاركي بالتأكيد على أهمية التعاون والتشارك بين المعلمين وأيضًا النظر إلى المنهج الدراسي كأساس لوضع وتطبيق ممارسات التقويم التكويني؛ فمن خلال ذلك، يمكن بناء أساس متين للتقويمات التكوينية الفعالة والثقافات التربوية المنتجة، حيث أن ذلك يوفر إمكانية التعبير عن الأفكار الجديدة بصورة أفضل وتحسين تطبيق الممارسات وتعزيز الأعراف الثقافية التربوية الملائمة والتأثير بالإيجاب على الممارسات التدريسية المطبقة بواسطة المعلمين (Ahmed, 2015).

- **تجربة اليابان:**

بدأ إدخال مفهوم التقويم التكويني التشاركي إلى نظام التعليم الياباني خلال سبعينات القرن الماضي؛ فقد تم تقديم مفهوم التقويم التكويني ضمن مكونات برامج تدريب المعلمين آنذاك، وذلك بالتوافق مع أفكار رواد نظريات التقويم التكويني، مثل بلوم وماداوس وهاستينغ؛ ولا يزال يتم تحديث التوجيهات

والمفاهيم المتعلقة بالتقويم التكويني في برامج تدريب المعلمين وذلك من أجل تنمية قيم وممارسات التقويم التكويني لدى المعلمين (Topal, 2022).

وقد حدثت طفرة في الاهتمام بتطبيق التقويم التكويني التشاركي في نظام التعليم العام الياباني مع صدور الترجمة اليابانية لتوجيهات منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية حول التقويم التكويني في عام ٢٠٠٨؛ وقد أدى ذلك إلى زيادة الاهتمام بتطبيق التقويم التكويني لدى صانعي السياسات والممارسين وقد قامت وزارة التعليم والثقافة والرياضة والعلوم والتكنولوجيا بإعداد وثيقة خاصة بالتقويم التكويني؛ كما تحول الاهتمام في تطبيق التقويم التكويني التشاركي من التمركز حول المعلم إلى منهج تعاوني أكثر شمولًا وتمركزًا حول الطالب (Topal & Arima, 2021).

- **تجربة الصين:**

اهتمت وزارة التعليم الصينية بتطبيق التقويم التكويني التشاركي في نظام التعليم الوطني؛ ومن الملاحظ بأن التقويم التكويني في نظام التعليم الصيني يتخذ عدة أنماط؛ فقد يكون التقويم التكويني ذاتيًا أو بين الأقران ومن قبل طرف آخر؛ وعادةً ما يقوم بعمليات التقويم المعلمون أو مديرو المدارس؛ ويتمثل الهدف من التقويم التكويني في ملاحظة وتقييم ومراقبة العمليات التعليمية من أجل تعزيز التعلم الفعال لدى الطلاب (Poole, 2016).

وقد بدأ وزارة التعليم الصينية بإدخال مفهوم التقويم التكويني التشاركي إلى ممارسات العمل التربوي بصورة متوسعة مع حلول بدايات القرن الحالي، وذلك من أجل دعم الممارسات التقويمية المتعلقة بعدة مواد دراسية؛ ولعل مادة اللغة الإنجليزية من أكثر المواد الدراسية التي يتم تطبيق التقويم التكويني لدعم تعليمها، وذلك عبر جميع مراحل التعليم الأساسي؛ وتتمثل أهداف تطبيق التقويم التكويني التشاركي في المدارس الصينية في الارتقاء بمستوى جودة عمليات التعليم والتعلم وأيضًا تحسين تطبيق المناهج الدراسية (Chen & Li, 2021).

- **تجربة ماليزيا:**

اهتمت ماليزيا بدمج التقويم التكويني التشاركي كجزء أساسي من ممارسات التطوير في قطاع التعليم العام لديها؛ فهذا النمط من التقويم يعد من الخصائص الرئيسية التي يتميز بها نظام تقويم الأداء القائم على المعايير والمتبع في البلاد؛ ويتم دمج ممارسات التقويم التكويني في العملية التعليمية؛ والهدف من تطبيق التقويم التكويني التشاركي في المدارس الماليزية هو تعزيز مخرجات التعلم الإيجابية لدى كل من المعلمين والطلاب على حد السواء (Dalail et al., 2016).

وفي ماليزيا فقد وضع فريق من المهنيين من معهد أمين الدين باكي للقيادة والإدارة التربوية مجموعة من المجالات التي يجب أن مراعاتها عند القيام بعملية التقويم التكويني التشاركي لأداء قادة

المدارس في ماليزيا، حيث تشمل هذه المجالات الجوانب المختلفة لتقويم قادة المدارس، ويتكون كل مجال من مجموعة من المعايير، وهذه المجالات هي الإدارة التنظيمية والقيادة، المناهج والقيادة التعليمية، مجال إدارة الطلاب، الإدارة المالية وإدارة الأصول، القيادة الإدارية، إدارة بيئة التعلم والمرافق المادية، شؤون الموظفين والتطوير المهني، العلاقات الخارجية وتنمية الشراكة (الغامدي، ٢٠٢٠).

وفي ضوء ما تم استعراض من تجارب، يمكن القول بأن التقويم التكويني التشاركي قد حظي بقدر كبير من الاهتمام على المستوى العالمي؛ ومن الملاحظ بأن هذا النمط من التقويم بدأ يصبح أكثر جذبًا للاهتمام مقارنة بالتقويم النهائي التقليدي، والذي يهدف إلى تحديد مدى نجاح العملية التعليمية في تحقيق الأهداف المنشودة؛ وبدلًا من ذلك، فإن التقويم التكويني التشاركي يركز على التحسين في مخرجات العملية التعليمية من خلال رصد احتياجات المعلمين والعمل على تلبيتها؛ وفي التجارب السالف استعراضها، من الملاحظ بأن التقويم التكويني التشاركي يُستخدم كأداة لإحداث التغيير المستمر من أجل تكييف العملية التعليمية بصورة مستمرة ومواتية مع متطلبات الارتقاء بمستويات التحصيل الدراسي لدى الطلاب.

تصور مقترح لتطبيق التقويم التكويني التشاركي في برامج التدريب المهني للمعلمين في ضوء التجارب الدولية الحديثة:

في ضوء ما تم تقديمه سابقًا، يقدم البحث الحالي تصورًا مقترحًا حول تطبيق التقويم التكويني التشاركي في برامج التدريب المهني للمعلمين؛ وفيما يلي استعراض للمكونات الرئيسية لهذا التصور المقترح:

- **منطلقات التصور المقترح:**
  - أهمية توفير التدريب المهني عالي الجودة للمعلمين.
  - الحاجة إلى تطبيق الأساليب العلاجية في التنمية المهنية للمعلمين بدلًا من الاعتماد على الأساليب التشخيصية التقليدية والتي تقتصر على مجرد رصد أوجه الإخفاق والخلل.
  - ما أظهرته الأدبيات من كون الأساليب التقويمية التكوينية التشاركية أكثر فاعلية في تحقيق النتائج المرجوة في العملية التعليمية.
  - التجارب الدولية الحديثة في ممارسة التقويم التكويني التشاركي للبرامج التدريبية للمعلمين، والاستفادة من أفضل هذه الممارسات من أجل تحقيق العولمة ومواكبة التطورات الحديثة.
- **أسس التصور المقترح:**
  - تنفيذ السياسات التعليمية القائمة والتي تؤكد على أهمية التطوير المستمر لمستويات كفاءة المعلمين لكي تتوافق مع احتياجات العملية التعليمية المعاصرة.

- يعد المعلم نفسه من أهم العوامل المساعدة على التقويم الفعال لبرامج تدريب المعلمين، وذلك نظرًا لكونه المستفيد المباشر من تلك البرامج وقيمة تصوراته في التحسين من الممارسات المطبقة في تلك البرامج.

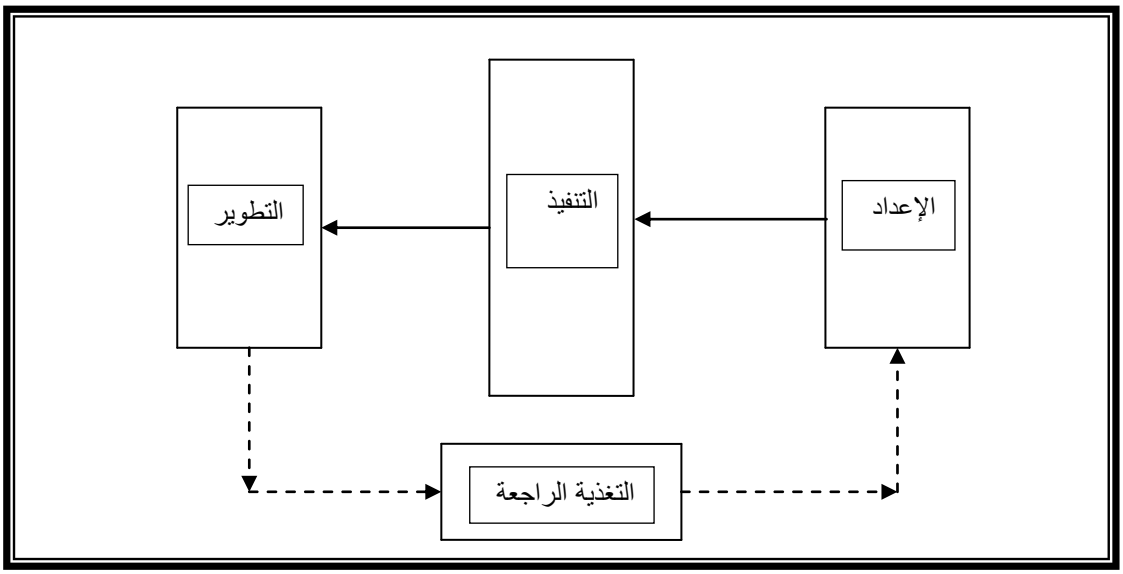
- **أهداف التصور المقترح:**

- نشر ثقافة التقويم التكويني التشاركي في مجال التعليم العام، وتحديدًا فيما يتعلق بالتدريب المهني للمعلمين.
- تعميم تطبيق الممارسات التقويمية التكوينية التشاركية وإحلالها مكان الممارسات النهائية.
- دعم التطبيق المستمر لأنشطة وممارسات التدريب المهني للمعلمين بدلًا من اقتصارها على البرامج التدريبية قصيرة المدى.

- **آليات تطبيق التصور المقترح:**

تنقسم آليات تطبيق التصور المقترح إلى ثلاث مراحل، وهي مراحل الإعداد والتنفيذ والتطوير؛ وينبغي أن يتم تطبيق آليات التصور المقترح على نحو دوري ومستمر كما هو موضح بالشكل ١.

الشكل ١: دورة تطبيق آليات التصور المقترح



من إعداد الباحثه

ويوضح الجدول ١ آليات تطبيق التصور المقترح.

الجدول ١: آليات تطبيق التصور المقترح في الدراسة الحالية

آلية التطبيق	الوصف
الإعداد	• تعريف المعلمين بالجوانب النظرية لمفهوم التقويم التكويني التشاركي. • تكوين لجنة من المشرفين والباحثين التربويين من أجل تحديد واختيار الآليات التي سيتم تطبيقها في أنشطة التقويم التكويني التشاركي في

	المدرسة. • إعداد جدول عمل لتنظيم مواعيد اجتماعات المعلمين من أجل المناقشة الجماعية حول طبيعة ونتائج ممارساتهم التدريسية في الصف.
التنفيذ	• قيام إدارة المدرسة بعرض حوافز مادية و/أو معنوية من أجل تشجيع المعلمين على تبني التقويم التكويني التشاركي ضمن ممارسات عملهم. • تطبيق آليات التقويم التكويني التشاركي في ضوء جدول العمل الذي تم وضعه في مرحلة الإعداد. • قيام إدارة المدرسة بتوفير الرقابة والتوجيه عن كثب لأنشطة التقويم المطبقة من قبل المعلمين.
التطوير التغذية الراجعة	• قياس مستويات التحصيل الدراسي لدى الطلاب بصورة منتظمة من خلال الأنشطة الصفية اليومية، وليس فقط من خلال الاختبارات الدورية. • قيام إدارة المدرسة بإجراء استطلاعات دورية من أجل معرفة مستوى رضا المعلمين عن تطبيق التقويم التكويني التشاركي وأيضًا تسجيل شكاواهم ومقترحاتهم حول الكيفية التي يمكن بها التحسين في كيفية تطبيق هذا النوع من التقويم. • قيام إدارة المدرسة بإثابة المعلمين الذين يتمكنون من تحقيق تحسينات في مستويات التحصيل الدراسي لدى الطلاب كنتيجة لمشاركتهم الفعالة في تطبيق التقويم التكويني التشاركي. • قيام إدارة المدرسة بالمتابعة والحرص علي تقديم تغذية راجعة بالشكل المطلوب والمستمر.

- **القائمون على تنفيذ التصور المقترح (المعلمون والخبراء التربويون):**

تتمثل أدوار القائمين على تنفيذ التصور المقترح في الآتي:

- قياس العائد من النتائج المتولدة من تطبيق برامج تدريب المعلمين، وذلك من خلال قياس نسب التحسن في مستويات التحصيل الدراسي لدى الطلاب.
- تطبيق ممارسات التقويم التكويني التشاركي من أجل الوقوف على أوجه القوة والضعف في برامج تدريب المعلمين المطبقة.
- وضع مقترحات من أجل التحسين من جودة وكفاءة الممارسات المطبقة في برامج تدريب المعلمين.

متطلبات تنفيذ التصور المقترح:

- وضع المدرسة لجدول زمني واضح لتنفيذ التصور المقترح، وذلك مع مراعاة عدم تعارضه مع الالتزامات المهنية اليومية للمشاركين فيه.
- وضع المدرسة لميزانية مالية كافية لتنفيذ التصور المقترح خلال الفترة المحددة في الجدول الزمني؛ يجب أن يتضمن ذلك تخصيص الحوافز المادية والمعنوية للتشجيع على المشاركة في تطبيق ممارسات التصور المقترح.
- إشراك المعلمين وغيرهم من الخبراء التربويين بصورة فعالة في عمليات التخطيط ووضع الخطط لكيفية تطبيق ممارسات وإجراءات التصور المقترح.

- **التحديات التي قد تواجه تطبيق التصور المقترح:**

- قيود الوقت التي قد تواجه المشاركين في تنفيذ التصور المقترح؛ وقد تكون تلك القيود نابعة إما من عوامل مهنية متعلقة بالعمل اليومي وإما من عوامل شخصية متعلقة بالحياة الشخصية والأسرية.
- افتقار المشاركين إلى المعرفة والمهارات الضرورية لتطبيق ممارسات وإجراءات التصور المقترح، وذلك إلى جانب مشكلة ضعف الاهتمام نظرًا للاعتقاد بأن تطبيق التقويم التكويني التشاركي في برامج تدريب المعلمين أمر غير ذي جدوى.
- صعوبة ضمان استمرارية مشاركة الأفراد في تطبيق ممارسات التصور المقترح.

- **آليات التغلب على تحديات تطبيق التصور المقترح:**

- التنسيق المستمر بين إدارة المدرسة والقيادات التربوية المعنية من أجل ضمان استمرار تنفيذ التصور المقترح على النحو المنشود.
- تنظيم ورش العمل التدريبية من أجل تحديث مهارات تطبيق ممارسات التقويم التكويني التشاركي لدى المشاركين في تنفيذ التصور المقترح.
- إجراء الاستطلاعات الدورية لآراء المعلمين المشاركين وغير المشاركين في تنفيذ التصور المقترح من أجل التعرف على العوامل المساعدة والمعيقة للمشاركة في تنفيذ التصور المقترح، ثم التعديل في تصميم وتنفيذ التصور المقترح وفقًا لذلك.

قائمة المراجع

أولًا: المراجع العربية:

إبراهيم، فاطمة أحمد زكي إبراهيم (٢٠٢١). تحسين ممارسات المعلمين الصفية بمدارس التعليم العام في محافظة القليوبية باستخدام مدخل بحوث الفعل، *مجلة كلية التربية ببنها*، ٢ (١٢٨): ص١- ٩٠.

أحمد، إلهام خليفة سليمان (٢٠٢٠). برامج التدريب المهني كآلية لتمكين الشباب الخريجين، *المجلة العلمية للخدمة الاجتماعية*- دراسات وبحوث تطبيقية، جامعة أسيوط- كلية الخدمة الاجتماعية، ١ (١٢): ص١٢٦- ص١٤٣.

أحمد، محمد خيري محمد؛ السيد، سحر محمد؛ صالح، إيمان صلاح الدين محمد؛ أبو المجد، أحمد حلمي محمد (٢٠٢٢). أثر تقويم الأقران ببيئة تعلم إلكترونية في تنمية التفكير الكمبيوتري لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، جامعة المنيا- كلية التربية النوعية، (٤٠): ص٤٥٥- ص٤٩٤.

احمد، محمد عبد المنعم (٢٠١٨). تقارير تقويم الأداء في الوظيفة العامة، *مجلة مصر المعاصرة*، ١٠٩ (٥٣١- ٥٣٢): ص٣١٧- ص٣٥٣.

بلهي، حسينة (٢٠١٧). التدريب المهني: مدخل لتنمية الموارد البشرية في المنظمات، *مجلة التواصل في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، جامعة عنابة، (٥٠): ص١١٣- ص١٣١.

التركي، خالد محمد (٢٠١٥). استخدام التعلم الذاتي في تطوير الأداء المهني للمعلمين، *مجلة العلوم الإنسانية*، جامعة المرقب- كلية الآداب بالخمس، (١٠): ص٦٧- ص٨٦.

الجراح، ولاء محمد ماجد؛ أبو عاشور، خليفة مصطفى الحسن (٢٠٢١). دور فاعلية البرامج التدريبية للمعلمين الجدد في تحسين أدائهم من وجهة نظر المشرفين المديرين والمعلمين في مدارس محافظة إربد، *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، ٩ (٢): ص٤٢٤- ص٤٤٥.

الحارثية، خالصة بنت سالم بن حمد؛ المهدي، ياسر فتحي الهنداوي؛ الفهدي، راشد بن سليمان بن حمدان؛ حماد، وحيد شاه بور (٢٠٢١). *مجلة العلوم التربوية*، جامعة قطر- كلية التربية، (١٨): ص٢٦- ص٥٣.

الحبشي، مجدي علي حسين (٢٠١٣). التدريب الإلكتروني للمعلمين أثناء الخدمة في ضوء نموذج المدارس الذكية كأحد نماذج التجديد التربوي في التعليم قبل الجامعي: دراسة مستقبلية، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٤ (٣٤): ص٨٥- ص١٥٤.

خليفة، عائشة محمد (٢٠١٨). معتقدات معلمات الرياضيات في مدينة الرياض حول التقويم التكويني، *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، ٤ (١): ص٤٢- ص٥٦.

دانيال، ماريهام هاني (٢٠٢١). مصادر التقييم في بيئة التعلم التشاركي وعلاقتها بدافعية الإنجاز، *مجلة كلية التربية*، جامعة حلوان، ٢٧ (يناير ج٢): ص٩٧- ص١٣٦.

رزق الله، دلال سمير (٢٠١٥). تطوير معايير التقييم الذاتي التشاركي وإجراءاته بحسب مبادئ "مجتمع التعلم المهني": نموذج يجذّر التجربة في واقع المدرسة اللبنانية، *رسالة دكتوراه غير منشورة*، المعهد العالي للدكتوراه في الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، الجامعة اللبنانية، لبنان.

زاهد، منال عبدالله (٢٠١٦). فعالية التقويم التشاركي على أداء الطالبات المعلمات خلال التدريب الميداني في ضوء معايير الجودة الشاملة وأثره على اتجاهاتهن نحو تدريس الاقتصاد المنزلي، *مجلة بحوث في العلوم والفنون النوعية*، جامعة الإسكندرية- كلية التربية النوعية، (٦): ص٢٠٠- ص٢٤١.

السعايدة، حمزة عبد الهادي؛ العبادي، مؤمن (٢٠٢٢). الرقابة على تقارير تقييم الأداء الوظيفي، *مجلة جامعة عمان العربية للبحوث*- سلسلة البحوث القانونية، جامعة عمان العربية، ٤ (١): ص١٠٨- ص١٢٩.

سليمان، علي محمد حسين (٢٠١٤). برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات بحوث العمل التشاركية والاتجاه نحو المهنة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية: دراسة تجريبية، *مجلة قطاع الدراسات التربوية*، جامعة الأزهر، (٤): ص٢- ص٥٤.

السويطي، سهير سليمان محمد (٢٠١٩). ممارسة معلمي المرحلة الأساسية (١-٤) للبحث الإجرائي التشاركي وعلاقته بمجتمعات التعلم المهنية في مديرية تربية جنوب الخليل، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية العلوم التربوية، عمادة الدراسات العليا، جامعة القدس.

الشيخ، هاني محمد عبده (٢٠١٤). مدى مصداقية تقويم الأقران أثر التفاعل بين أسلوب تقويم الأقران ونمط هويتهم في بيئة التعلم التشاركي الإلكتروني على الأداء المعرفي والمهاري وجودة المنتج التعليمي، *تكنولوجيا التعليم*، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ٢٤ (٤): ص٢١١- ص٢٩٠.

الصانع، نورة عمر أحمد (٢٠٢١). التقويم التكويني كمنبئ للتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طالبات الماجستير بمقرر "قراءات باللغة الإنجليزية في تقنيات التعليم"، *مجلة كلية التربية*، جامعة بني سويف، ٢ (إبريل): ص٣٨٠- ص٤٠٨.

صبيح، أماني ضرار (٢٠١٤). مقارنة بين طريقتي التقويم التكويني والاعتيادي في التحصيل والاتجاهات في مساق الإحصاء لدى طلبة الدبلوم المتوسط في كلية الزرقاء الجامعية، *مجلة الطفولة والتربية*، جامعة الإسكندرية، ٦ (٢٠): ص١٨١- ص٢٠٧.

صلاح الدين، نسرين صالح محمد؛ المسكرية، تهاني بنت حمود بن جابر (٢٠١٧). تطوير برامج الإنماء المهني للمعلمين بسلطنة عمان في ضوء متطلبات التنمية المستدامة، *مجلة التربية*، جامعة الأزهر- كلية التربية، ١ (١٧٤): ص٥٥٨- ص٦٣٤.

العازمي، أماني راشد حمدان علي (٢٠٢١). الاتجاهات العالمية المعاصرة في التنمية المهنية للمعلمين، الثقافة والتنمية، ٢٠ (١٦٤): ص٧٧- ص١٠٦.

عبد الجليل، رباح رمزي (٢٠١٨). تصور مقترح لدور الإشراف التربوي المتنوع في تطوير أداء المعلم في ضوء خبرات بعض الدول، *المجلة التربوية*، كلية التربية- جامعة أسيوط، (٥١): ص٢٤٤- ص٣٢٠.

عبد الستار، رضا (٢٠١٤). التقويم الذاتي وخطط التحسين لبرامج محو الأمية، *بحث مقدم إلى مؤتمر بعنوان "تقويم تجارب تعليم الكبار في الوطن العربي"*، (إبريل)، جامعة عين شمس، القاهرة.

العزيزي، عيسى بن فرج (٢٠١٨). فاعلية استخدام التقويم التكويني في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لمقرر مهارات التفكير والبحث العلمي لدى طلاب كلية إدارة الأعمال بجامعة الشقراء، *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، جامعة بابل، (٤١): ص٦٧٨- ص٧١١.

عطا، رجب أحمد (٢٠٢١). برامج التنمية المهنية للمعلمين في جمهورية الصين الشعبية وإمكانية الإفادة منها في مصر، *مجلة كلية التربية*، جامعة بني سويف، ١٨ (١٠٧): ص١٣١- ص٢٣٣.

علي، هيام عبد الرحيم أحمد (٢٠١٧). البحوث الإجرائية مدخل للتنمية المهنية المستدامة لمعلمي التعليم قبل الجامعي "دراسة ميدانية"، مجلة تطوير الأداء الجامعي، ٥ (٢): ص٢٣- ص٦٦.

عمر، عبد المجيد الطيب؛ أمين، عبدالرحمن عبد الملك (٢٠٢١). أثر التقويم التكويني على أداء الطلاب في اللغة الإنجليزية للأغراض الخاصة "دراسة حالة لطلاب السنة التحضيرية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة"، *مجلة علوم اللغات وآدابها*، (٢٧): ص٣٠٩- ص٣٧٥.

عوض، أمل شاكر محمد؛ الكسجي، سمر محمد (٢٠٢١). أثر توظيف التقييم التكويني في تحسين فهم المفاهيم العلمية ورفع مستوى الدافعية نحو تعلم العلوم لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، جامعة القدس المفتوحة، ١٢ (٣٣): ص١٣٢- ص١٤٥.

الغامدي، عبدالله بن محمد بن صالح (٢٠٢٠). تطوير أداء القيادات المدرسية باستخدام التقويم التكويني، *رسالة دكتوراه غير منشورة*، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

القحطاني، مليحة بنت محمد؛ زاهد، منال عبدالله (٢٠٢٠). استراتيجيات تنمية مهارات اللغة العربية للمعلمين غير المتخصصين فيها، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٤ (٤٦): ص١٠٠- ص١١٦.

قشطة، هيثم محمد أحمد؛ علي، أميرة دسوقي إبراهيم (٢٠١٩). تخطيط البرنامج التدريبي ومراحل تقويمه في ضوء الاحتياجات التدريبية للمعلمين، *المجلة العربية لبحوث التدريب والتطوير*، جامعة بنها، ٢ (٤): ص١٩٧- ص٢٢٦.

الكندري، يوسف محمد حسن (٢٠١٧). أثر استخدام أساليب التقويم التكويني على التحصيل وتقدير الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، *مجلة القراءة والمعرفة*، جامعة عين شمس، كلية التربية، (١٨٤): ص٥٣- ص٨٥.

الكندري، يوسف محمد حسن؛ شريف، نادية محمود؛ إبراهيم، أماني سعيدة سيد (٢٠١٦). أثر استخدام أساليب التقويم التكويني على التحصيل والاتجاه نحو التعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، *مجلة القراءة والمعرفة*، جامعة عين شمس، كلية التربية، (١٧٣): ص١٤٩- ص١٨١.

محمد، أمل عبد الفتاح محمد (٢٠١٥). البحوث التعاونية بين المعلمين والباحثين: دراسة مقارنة لخبرتي هولندا والصين والإفادة منها في مصر، *مجلة التربية المقارنة والدولية*، ١ (١): ص١٣- ص١٩.

محمد، محمد حمد النيل (٢٠١٥). التقويم الذاتي للأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس، *مجلة جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية*، (٣١): ص١- ص٣٩.

محمد، مصطفى عبد السميع؛ أبو رية، وليد أحمد عبده؛ أحمد، رانيا إبراهيم؛ سويدان، أمل عبد الفتاح أحمد (٢٠١٤). أثر استراتيجية تقويم الأقران القائمة على بيئات التعلم الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب معهد الدراسات التربوية، *تكنولوجيا التربية- دراسات وبحوث*، ص٢-٥- ص٢٣٣.

محمد، مصطفى عبد السميع؛ أبو رية، وليد أحمد عبده؛ أحمد، رانيا إبراهيم؛ سويدان، أمل عبد الفتاح أحمد (٢٠١٤). نظام تقويم الأقران في بيئة نظام مودل، *تكنولوجيا التربية- دراسات وبحوث*، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، ص١٤٧- ص١٦٦.

المزروع هيا بنت محمد (٢٠١٤). اعتقادات وممارسات التقويم التكويني لدى معلمات العلوم، *العلوم التربوية*، جامعة القاهرة، ٢٢ (٢): ص٢٧٩- ص٣١٥.

الموزان، أمل بنت علي بن سعد (٢٠٢٠). توظيف استراتيجية الرحلات المعرفية في تعزيز مهارات مجتمعات التعلم المهنية والتوجهات الإيجابية نحو توظيف التقويم بالأقران لدى الطالبات الجامعيات، *المجلة التربوية*، جامعة سوهاج- كلية التربية، ٧٣: ص١١- ص٦٧.

نور الدين، أحمد عبد الحميد (٢٠١٤). ليبيا: برامج التدريب المهني وعلاقتها بتنمية الكفاءة التدريسية، *مجلة رواق المعرفة*، جامعة طرابلس- كلية التربية بجنزور، (١-٢): ص١٨٧- ص٢١٦.

هيئة التحرير (٢٠٢٠). مقاييس التقويم الذاتي لمؤسسات التعليم العالي، *المجلة الدولية للبحوث النوعية المتخصصة*، الأكاديمية العربية للعلوم الإنسانية والتطبيقية، (٢٤): ص٣٤- ص٩١.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Ahmed, S. (2015). *Formative assessment and productive pedagogy in Finnish Classroom assessment in the lens of curriculum materials* [Unpublished master's thesis]. University of Oslo.

Ahmedi, V. (2019). Teachers' attitudes and practices towards formative assessment in primary schools. *Journal of Social Studies Education Research*, *10*(3), 161-175.

Akello, L. D., & Timmerman, M. G. (2018). Formative assessment: the role of participatory action research in blending policy and practice in Uganda. *Educational Action Research*, *26*(5), 1-19. https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1405831

Barana, A., Fissore, C., & Marchisio, M. (2020). From Standardized Assessment to Automatic Formative Assessment for Adaptive Teaching. In H. C.

Lane, S. Zvacek, & J. Uhomoibhi (eds.), *Proceedings of the 12th International Conference on Computer Supported Education - (Volume 1)* (pp. 285-296). Science and Technology Publications, Lda.

Boström, E., & Palm, T. (2020). Expectancy-value theory as an explanatory theory for the effect of professional development programmes in formative assessment on teacher practice. *Teacher Development*, *24*(4), 539-558. https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1782975

Box, C. (2019). *Formative Assessment in United States Classrooms: Changing the Landscape of Teaching and Learning*. Palgrave Macmillan.

Brink, M., & Bartz, D. E. (2017). Effective use of formative assessment by high school teachers. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, *22*(8), 1-10.

Chen, Q., & Li, H. (2021). Formative Assessment in China and Its Effects on EFL Learners' Learning Achievement: A Meta-Analysis from Policy Transfer Perspective. *The Educational Review, USA*, *5*(9), 355-366. https://doi.org/10.26855/er.2021.09.005

Cotton, D. (2017). Teachers' Use of Formative Assessment. *The Delta Kappa Gamma Bulletin: International Journal for Professional Educators*, *83*(3), 39-51.

Cumming, J. J., Van Der Kleij, F. M., & Adie, L. (2019). Contesting educational assessment policies in Australia. *Journal of Education Policy*, *34*(6), 1-22. https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1608375

Dalail, R., Chan, Y. F., & Sidhu, G. K. (2016). Standard-Based Performance Assessment's Scoring Practice in Primary Schools. In S. F. Tang, & L. Logonnathan (eds.), *Assessment for Learning within and Beyond the Classroom* (pp. 315-325). Springer.

Gardner, C. C., & Halpern, R. (2016). At Odds with Assessment Being a Critical Educator within the Academy. In K. McElroy, & N. Pagowsky (eds.), *Critical Library Pedagogy Handbook, Volume One: Essays and Workbook Activities* (pp. 41-51). Association of College and Research Libraries.

Håkansson, L., & Schomacker, A. (2021). *The use of formative assessment in geoscience courses at UiT, UiB, and UNIS in 2021*. UiT The Arctic University of Norway.

Heredia, S. C. (2020). Exploring the role of coherence in science teachers' sensemaking of science‐specific formative assessment in professional development. *Science Education*, *104*(3), 581-604. https://doi.org/10.1002/sce.21561

Kazragytė, V., & Kudinovienė, J. (2018). Formative assessment in arts education lessons: episodic or integrated with effective teaching?. *Pedagogika*, *131*(3), 217-232. http://dx.doi.org/10.15823/p.2018.43

Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*. Springer Science+Business Media Singapore.

Klimenko, M. V., & Sleptsova, L. A. (2015). Formative Assessment as a Component of the Future English Teacher Training. *International Education Studies*, *8*(8), 157-165. http://dx.doi.org/10.5539/ies.v8n8p157

Merrell, C. (2017). Understanding Monitoring in the United Kingdom Context. In V. Scherman, R. J. Bosker, & S. J. Howie (eds.), *Monitoring the Quality of Education in Schools* (pp. 1-15). SensePublishers.

Nortvedt, G., Santos, L., & Pinto, J. (2016). Assessment for learning in primary school mathematics teaching: The case of Norway and Portugal. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *23*(3), 1-40. https://doi.org/10.1080/0969594X.2015.1108900

Panagiotopoulos, G., Giantsiou, C., & Karanikola, Z. (2018). Incentives and obstacles: Participation in training programs for human resources in education. *Global Journal of Human Resource Management*, *6*(4), 33-43.

Poole, A. (2016). 'Complex teaching realities' and 'deep rooted cultural traditions': Barriers to the implementation and internalisation of formative assessment in China. *Cogent Education*, 3(1), 1-14. http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2016.1156242

Qin, L., & Zhou, B. (2021). Analysis on the Professional Ability Training of Normal University Students in New Industrial Age. *CONVERTER MAGAZINE, 4*, 320-325.

Ralaingita, W., Jordan, R., Long, E., Piper, B., & Fesmire, M. (2022). *Assessment-Informed Instruction: Classroom Level*. RTI International.

Rauf, A., Shamim, M. S., Aly, S. M., Chundrigar, T., & Alam, S. N. (2014). Formative assessment in undergraduate medical education: concept, implementation and hurdles. *Journal of Pakistan Medical Association, 64*(64), 1-5.

Saliu-Abdulahi, D., Hellekjær, G. O., & Hertzberg, F. (2017). Teachers'(formative) feedback practices in EFL writing classes in Norway. *Journal of Response to Writing*, *3*(1), 33-55.

Schultz, S. K., & Slater, T. F. (2021). Use of Formative Assessment-Based Active Learning By Astronomy Educators Teaching In Live Planetarium Learning Environments. *Journal of Astronomy & Earth Sciences Education (JAESE), 8*(1), 27-38.

Spagnolo, C., Giglio, R., Tiralongo, S., & Bolondi, G. (2021). Formative Assessment in LDL: A Teacher-training Experiment. In B. Csapó, & J. Uhomoibhi (eds.), *Proceedings of the 13th International Conference on Computer Supported Education - (Volume 1)* (pp. 657-664). Science and Technology Publications, Lda.

Thacker, D. W. (2016). *A Phenomenological Study of Middle School Teachers' Implementation of Formative Assessment Practices in a Semi-Rural Northwest Georgia District* [Unpublished Doctoral dissertation]. Liberty University.

Topal, A. E. M. (2022). *Teachers' Formative Assessment Perceptions, Values, and Practices in Japanese Senior High School Foreign Language Instruction* [Unpublished master's thesis]. University of Tsukuba.

Topal, S. E., & Arima, M. (2021). Formative Assessment in International Baccalaureate Education A Preliminary Literature Review for Practices at Japanese Article 1 Schools. *The Journal of Research into IB Education, 5*, 109-122.

Van den Berg, M., Harskamp, E. G., & Suhre, C. J. M. (2016). Developing classroom formative assessment in Dutch primary mathematics education. *Educational Studies*, *42*(4), 305-322. http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2016.1193475

Van der Kleij, F. M., Cumming, J. J., & Looney, A. (2018). Policy expectations and support for teacher formative assessment in Australian education reform. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *25*(6), 1-18. http://dx.doi.org/10.1080/0969594X.2017.137492

Victoria State University. (2021). *Professional Practice Note 6: Formative Assessment*. Victoria State University.

Yan, Z., & Cheng, E. C. K. (2015). Primary teachers' attitudes, intentions and practices regarding formative assessment. *Teaching and Teacher Education, 45,* 128-136. http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.10.002