فاعلية تدخل إجرائي قائم على استراتيجيات التقويم التكويني في تحسين نواتج التعلم المعرفية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مادة اللغة الإنجليزية

Effectiveness of an Action Research Intervention Based on Formative Assessment Strategies in Improving Cognitive Learning Outcomes among Female Students in the Third Year of Intermediate School

أ. **ندى قبلان سعدون المقاطي:** بكالوريوس في اللغة الإنجليزية، معلمة لغة إنجليزية، المتوسطة الثالثة والثانوية الأولى بالجموم، إدارة التعليم بمكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

***Ms. Nada Qablan Saadoun Al-Muqati**: Bachelor's degree in English; English language teacher at the Third Intermediate School and First Secondary School in Al-Jumum, Makkah Education Department, Saudi Arabia.*

Email: nooraldonia135@hotmail.com

DOI https://doi.org/10.56989/benkj.v6i11.2218

تاريخ الاستلام: 2026-10-02 تاريخ القبول: 2026-10-17 تاريخ النشر 2026-11-01

المستخلص:

هدف البحث إلى الكشف عن فاعلية تدخل إجرائي قائم على استراتيجيات التقويم التكويني في تحسين نواتج التعلم المعرفية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مادة اللغة الإنجليزية، وتتبع تطور استجابات الطالبات منخفضات الاستجابة خلال تنفيذ التدخل. اعتمد البحث المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة ذات القياسين القبلي والبعدي، وتكونت العينة الأساسية من (38) طالبة. واستخدمت الباحثة اختبارًا تحصيليًا مكونًا من (30) فقرة لقياس المعرفة بالمفردات والقواعد والفهم القرائي، وبطاقة ملاحظة لرصد الاستجابات السلوكية لدى خمس طالبات في ثلاث مراحل. ونُفذ التدخل خلال أسبوعين دراسيين، باستخدام الاختبارات القصيرة، وبطاقات الخروج، والتغذية الراجعة التصحيحية، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران. أظهرت النتائج انخفاض التحصيل القبلي بمتوسط (14.32) درجة، ثم ارتفاعه في التطبيق البعدي إلى (25.89) درجة، بفارق دال إحصائيًا (ت = 7.822، $p < 0.001$)، وحجم أثر كبير ($dz = 1.27$). كما ارتفع متوسط الاستجابات السلوكية من (23.40%) إلى (83.70%)، وأظهر اختبار فريدمان فروقًا دالة بين القياسات الثلاثة ($p = 0.007$). وخلص البحث إلى أن تنفيذ التدخل ارتبط بتحسن التحصيل المعرفي والاستجابات السلوكية، وأوصى بتفعيل التقويم التكويني بصورة منتظمة، وتوظيف نتائجه في معالجة التعثر التعليمي، ومتابعة الطالبات منخفضات الاستجابة، وتطوير كفايات المعلمات التقويمية بما يدعم تحسين جودة التعلم.

الكلمات المفتاحية: التقويم التكويني، التدخل الإجرائي، نواتج التعلم المعرفية، اللغة الإنجليزية، المرحلة المتوسطة.

Abstract:

This study aimed to examine the effectiveness of an action research intervention based on formative assessment strategies in improving cognitive learning outcomes among third-grade intermediate female students in English and tracking changes in low-responsive students' behavioral responses. A quasi-experimental, one-group pretest–posttest design was employed with 38 students. Data were collected using a 30-item achievement test assessing vocabulary, grammar, and reading comprehension, alongside an observation checklist administered to five low-responsive students at three intervention stages. The two-week intervention incorporated short quizzes, exit tickets, corrective feedback, self-assessment, and peer assessment. Results revealed an increase in mean achievement scores from 14.32 on the pretest to 25.89 on the posttest, with a statistically significant difference ($t = 7.822$, $p < .001$) and a large effect size (Cohen's $dz = 1.27$). Behavioral response rates increased from 23.40% at baseline to 83.70% at the final stage. Friedman's test indicated statistically significant differences across the three observations ($p = .007$). The findings suggest that implementing formative assessment strategies was associated with improved cognitive achievement and behavioral engagement. The study recommends systematically integrating formative assessment into English instruction, using assessment evidence to address learning difficulties, monitoring low-responsive students, and strengthening teachers' assessment competencies.

Keywords: formative assessment, action research intervention, cognitive learning outcomes, English language, intermediate school.

الإطار العام للدراسة:

المقدمة:

يشهد التعليم المعاصر تحولًا متسارعًا نحو تحسين جودة التعلم وقياس نواتجه، فلم تعد كفاءة النظم التعليمية تُقاس بإتاحة فرص التعليم واستكمال المقررات فحسب، بل بمدى تحقق المعارف والمهارات المستهدفة لدى المتعلمين.

وفي هذا السياق، أكد البنك الدولي (World Bank, 2024) أهمية الكشف عن فجوات التعلم، فيما أبرزت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD, 2025) دور التقويم والتغذية الراجعة في توجيه التدريس وتحسين جودته. كما أكدت اليونسكو (UNESCO, 2024) أهمية توظيف أدلة التقويم الصفي في اتخاذ القرارات التعليمية، وأشارت اليونسكو واليونيسف (UNESCO & UNICEF, 2024) إلى ضرورة مراعاة التنوع اللغوي واحتياجات المتعلمين في الممارسات التقويمية. وانسجامًا مع هذه التوجهات، أولت المملكة العربية السعودية تحسين نواتج التعلم اهتمامًا متزايدًا، تجلّى في جهود هيئة تقويم التعليم والتدريب لتطبيق الاختبارات الوطنية «نافس» وإصدار بطاقات الأداء المدرسي (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2024، 2025)، إلى جانب ما أكده تقرير البنك الدولي الخاص بالمملكة (World Bank, 2024) بشأن أهمية تعزيز التعلم الأساسي وقياس مستوياته.

وتبرز أهمية هذه التوجهات في تعليم اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة؛ إذ يتطلب تحقيق نواتج التعلم المعرفية اكتساب المفردات، وفهم القواعد، واستيعاب النصوص القرائية، وتوظيف المعرفة اللغوية في سياقات متنوعة. ويستدعي ذلك ممارسات تقويمية تتجاوز قياس التحصيل النهائي إلى تشخيص التعثر أثناء التعلم وتوجيه الدعم التعليمي وفق احتياجات الطالبات. ويُعد التقويم التكويني من المداخل التي تحقق هذا التوجه؛ لاعتماده على جمع أدلة التعلم وتفسيرها وتوظيفها في تعديل التدريس. وقد أكد بلاك وويليام (Black & Wiliam, 1998) دوره في تحسين التعلم، فيما حدد ويليام وطومسون (Wiliam & Thompson, 2007) مرتكزاته في توضيح أهداف التعلم ومعايير النجاح، واستثارة أدلة التعلم، وتقديم التغذية الراجعة، وإشراك المتعلمين في تقويم أدائهم.

وقد تناولت دراسات سابقة توظيف التقويم التكويني في سياقات تعليمية متنوعة؛ إذ كشفت دراسة الخثعمي (2022) عن تفاوت تضمين استراتيجيات التقويم البديل في مقرر اللغة الإنجليزية للصف الأول المتوسط، بينما أظهرت دراسة عمر وأمين (2021) أثرًا إيجابيًا للتقويم التكويني في أداء متعلمي اللغة الإنجليزية للأغراض الخاصة بجامعة أم القرى. كما دعمت دراسة آل إبراهيم والحسن (2024) أهمية التقويم التكويني الإلكتروني في تحسين التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة

الثانوية. وعلى مستوى الدراسات التجميعية، أبرزت المراجعة المنهجية التي أجراها Zhang et al. (2024)تنوع ممارسات التقويم التكويني وأهميتها في تعليم اللغة الإنجليزية لغةً أجنبية بالمراحل المدرسية، فيما أشارت مراجعة Li et al. (2025) إلى إمكانات التقويم التكويني القائم على التلعيب في دعم التحصيل والدافعية والانخراط في التعلم. كذلك أظهر التحليل البعدي الذي أجراه Yao et al. (2024)، وشمل (118) دراسة و(258) حجم أثر، أثرًا إيجابيًا للتقويم التكويني بلغ متوسطه (0.25) وفق معامل هيدجز، مع تفاوت النتائج باختلاف السياقات التعليمية وخصائص التدخلات، مما يؤكد أهمية دراسة فاعليته في مواقف صفية محددة.

وتتعدد استراتيجيات التقويم التكويني المناسبة لتعليم اللغة الإنجليزية، ومنها الاختبارات القصيرة، وبطاقات الخروج، والتغذية الراجعة التصحيحية، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران؛ إذ تتيح الكشف المستمر عن مستوى التعلم وتوجيه إجراءات التحسين. وفي هذا الإطار، أظهرت دراسة السويلم والعثيم (2024) تحسن التحصيل المعرفي لقواعد اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بعد استخدام التغذية الراجعة، دون فروق دالة بين نمطيها التصحيحي والتعزيزي في التطبيق البعدي. كما توصلت دراسة علي (2024) إلى نتائج إيجابية للتغذية الراجعة في اكتساب المفردات الإنجليزية، مع تفوق التغذية التصحيحية على الإيجابية. وتشير هذه النتائج إلى أهمية التغذية الراجعة في معالجة جوانب محددة من التعلم اللغوي، مع ضرورة النظر إلى كيفية استجابة المتعلمين لها، وليس الاكتفاء بتقديمها.

وفي هذا السياق، أوضح Hattie and Timperley (2007) أن قيمة التغذية الراجعة ترتبط بقدرتها على تحديد الفجوة بين الأداء الحالي والمستهدف وتوجيه خطوات التحسين. وأظهرت دراسة الغنيم (2024) تحسن انخراط متعلمي اللغة الإنجليزية في بيئة الفصل المعكوس بعد توظيف نمطين من التغذية الراجعة، دون فروق دالة بينهما، بينما كشفت دراسة Alharthi (2024) عن تفاوت استجابات متعلمي اللغة الإنجليزية السعوديين للتغذية الراجعة التصحيحية من حيث كميتها وجودتها أثناء مراجعة الكتابة. كما أظهرت دراسة Alshahrani and Storch (2025) تحسن الدقة الكتابية باستخدام التغذية الراجعة التصحيحية المتدرجة وغير المتدرجة، دون تفوق دال لأحد النمطين. وفي الاتجاه نفسه، توصلت دراسة Saeed and Alharbi (2025) إلى ارتفاع الاستجابة الناجحة للتغذية الراجعة السمعية البصرية المتزامنة مقارنة بغير المتزامنة، دون فروق دالة إحصائيًا بينهما، فيما أوضحت دراسة Alsahil et al. (2024) أن انخراط متعلمي اللغة الإنجليزية السعوديين مع التغذية الراجعة يتخذ أبعادًا معرفية وسلوكية وانفعالية تتأثر بخصائص المتعلم وطبيعة التغذية الراجعة. كذلك أظهرت دراسة Xiaomeng and Ravindran (2024) نتائج إيجابية لتقديم تغذية الأقران الراجعة وتلقيها في تطوير الكتابة لدى متعلمي اللغة الإنجليزية منخفضي الكفاءة. ورغم اختلاف

انخفاض الكفاءة اللغوية عن انخفاض الاستجابة للأنشطة التقويمية، فإن هذه الدراسات تؤكد أهمية تتبع سلوك المتعلم في مراجعة الإجابات وتصحيح الأخطاء والاستفادة من التغذية الراجعة.

ويتضح من استعراض الأدبيات السابقة أن التقويم التكويني يرتبط بتحسين التحصيل اللغوي وتعزيز الانخراط في التعلم، غير أن الدراسات تناولت هذه الجوانب غالبًا في سياقات ومهارات واستراتيجيات متباينة. ومن ثم، تبرز الحاجة إلى دراسات إجرائية في البيئة المدرسية السعودية تجمع بين توظيف استراتيجيات تقويم تكويني متكاملة، وقياس التحسن في نواتج التعلم المعرفية، وتتبع الاستجابات السلوكية للطالبات منخفضات الاستجابة أثناء التنفيذ. وانطلاقًا من ذلك، يسعى البحث الحالي إلى تقصي فاعلية تدخل إجرائي قائم على استراتيجيات التقويم التكويني في تحسين نواتج التعلم المعرفية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مادة اللغة الإنجليزية، من خلال اختبار تحصيلي قبلي وبعدي، وبطاقة ملاحظة مقننة؛ بما يقدم شواهد تطبيقية يمكن الإفادة منها في تطوير الممارسات التقويمية وتحسين التعلم اللغوي.

مشكلة البحث:

على الرغم من الجهود المبذولة لتحسين نواتج تعلم اللغة الإنجليزية، فإن تحقيق الإتقان المعرفي في المفردات والقواعد والفهم القرائي يستلزم ممارسات تقويمية قادرة على تشخيص التعثر ومعالجته أثناء التعلم. فقد كشفت دراسة الخثعمي (2022) عن تفاوت تضمين استراتيجيات التقويم البديل في مقرر اللغة الإنجليزية للمرحلة المتوسطة، فيما أكد تقرير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD, 2025)أهمية توظيف أدلة التقويم التكويني والتغذية الراجعة في تعديل التدريس. كما عكست جهود هيئة تقويم التعليم والتدريب (2024، 2025)، من خلال الاختبارات الوطنية «نافس» وبطاقات الأداء المدرسي، التوجه نحو تشخيص نواتج التعلم وتحسينها، وأكد Schwantner and Maghnouj (2023)أهمية تمكين المعلمين من استخدام نتائج التقويم الصفي لتوجيه التعلم، مع الإشارة إلى أن اختبارات «نافس» لا تقيس تحصيل اللغة الإنجليزية مباشرة.

وأظهرت مراجعة الدراسات السابقة تنوع الاهتمام بالتقويم التكويني؛ إذ تناولت دراسة عمر وأمين (2021) أثره في أداء متعلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الجامعية، وركزت دراسة السويلم والعثيم (2024) على أنماط التغذية الراجعة والتحصيل المعرفي للقواعد، ودراسة علي (2024) على اكتساب المفردات، بينما بحثت دراستا الغنيم (2025) و Alharthi (2025)الانخراط في التعلم والاستجابة للتغذية الراجعة. وعلى الرغم من أهمية هذه الدراسات، فإن اختلاف سياقاتها ومتغيراتها يبرز الحاجة إلى دراسة صفية تجمع بين استراتيجيات التقويم التكويني، وقياس نواتج التعلم المعرفية ككل وفي مجالاتها الفرعية، ومتابعة استجابات الطالبات منخفضات الاستجابة أثناء التدخل.

وتعززت هذه الحاجة من خلال ملاحظات الباحثة، بصفتها معلمة للغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة، وجود تفاوت في إتقان الطالبات للمفردات والقواعد والفهم القرائي، واختلاف استجابتهن للأنشطة التقويمية ومدى استفادتهن من التغذية الراجعة في تصحيح الأخطاء. وتمثل هذه الملاحظات مؤشرات أولية تستدعي التحقق منها بالاختبار التحصيلي القبلي، وتحديد الطالبات منخفضات الاستجابة وفق معايير سلوكية واضحة.

وتأسيسًا على ما سبق، تتحدد مشكلة البحث الحالي في الحاجة إلى تحسين نواتج التعلم المعرفية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مادة اللغة الإنجليزية، والتحقق من فاعلية تدخل إجرائي قائم على استراتيجيات التقويم التكويني، من خلال قياس التحسن في التحصيل الكلي ومجالاته الثلاثة قبليًا وبعديًا، وتتبع تطور استجابات عينة قصدية من الطالبات منخفضات الاستجابة باستخدام بطاقة ملاحظة مقننة أثناء تنفيذ التدخل.

يسعى البحث الحالي إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى نواتج التعلم المعرفية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مادة اللغة الإنجليزية قبل تنفيذ التدخل الإجرائي القائم على استراتيجيات التقويم التكويني؟
2. كيف تتطور استجابات الطالبات منخفضات الاستجابة لاستراتيجيات التقويم التكويني أثناء تنفيذ التدخل الإجرائي في مادة اللغة الإنجليزية؟
3. ما مقدار التحسن في نواتج التعلم المعرفية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مادة اللغة الإنجليزية بين التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

1. تحديد مستوى نواتج التعلم المعرفية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مادة اللغة الإنجليزية قبل تنفيذ التدخل الإجرائي القائم على استراتيجيات التقويم التكويني.
2. رصد تطور استجابات الطالبات منخفضات الاستجابة لاستراتيجيات التقويم التكويني أثناء تنفيذ التدخل الإجرائي في مادة اللغة الإنجليزية.
3. قياس مقدار التحسن في نواتج التعلم المعرفية ككل لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مادة اللغة الإنجليزية بين التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث الحالي فيما يأتي:

1. الإسهام في إثراء الأدبيات التربوية المتعلقة بالتقويم التكويني وتحسين نواتج التعلم المعرفية في مادة اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة المتوسطة، من خلال تقديم شواهد بحثية من البيئة التعليمية السعودية.
2. تقديم نموذج تطبيقي يوظف استراتيجيات التقويم التكويني في تشخيص جوانب التعثر المعرفي ومعالجتها، بما يساعد معلمات اللغة الإنجليزية على تحسين الممارسات التدريسية والتقويمية.
3. إبراز أهمية متابعة استجابات الطالبات منخفضات الاستجابة للأنشطة التقويمية والتغذية الراجعة، بما يسهم في توجيه الدعم التعليمي وفق احتياجاتهن وتعزيز مشاركتهن في تحسين أدائهن.
4. توفير نتائج وأدوات بحثية يمكن أن تستفيد منها القيادات المدرسية والمشرفات التربويات والباحثات في تطوير الممارسات التقويمية، وتصميم التدخلات التعليمية الهادفة إلى تحسين نواتج التعلم.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

1. **الحدود الموضوعية:** نواتج التعلم المعرفية في مجالات المفردات والقواعد والفهم القرائي المقررة في الوحدة الثالثة (Unit 3: When Are You Travelling?) من منهج اللغة الإنجليزية للصف الثالث المتوسط.
2. **الحدود البشرية:** (38) طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط، الفصل (4/3)، من أصل (150) طالبة في الصف الدراسي، مع اختيار عينة قصدية فرعية من الطالبات منخفضات الاستجابة لتطبيق بطاقة الملاحظة.
3. **الحدود المكانية:** المتوسطة الثالثة والثانوية الأولى بالجموم، التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
4. **الحدود الزمانية:** أسبوعان دراسيان خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1448هـ/2026م.

مصطلحات البحث:

- **التدخل الإجرائي:**

يعرف بأنه مجموعة من الإجراءات التعليمية المخططة التي تستهدف تحسين بيئة التعليم والتعلم، من خلال إدخال تعديلات على المحتوى التعليمي أو طرائق التدريس أو تنظيم الأنشطة التعليمية، بما يسهم في تحسين نواتج التعلم لدى المتعلمين (Snilstveit et al., 2016).

ويُعرَّف التدخل الإجرائي في البحث الحالي بأنه مجموعة من الإجراءات التدريسية والتقويمية المنظمة التي تنفذها الباحثة خلال أسبوعين دراسيين، لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بالفصل (4/3) في المتوسطة الثالثة والثانوية الأولى بالجموم، أثناء تدريس الوحدة الثالثة (Unit 3: When Are You Travelling?) من مادة اللغة الإنجليزية، من خلال توظيف الاختبارات القصيرة، وبطاقات الخروج، والتغذية الراجعة التصحيحية، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران، واستخدام نتائجها في تعديل التدريس ومعالجة جوانب التعثر؛ بهدف تحسين نواتج التعلم المعرفية.

- **استراتيجيات التقويم التكويني:**

يُعرّف بلاك وويليام (Black & Wiliam, 2009) التقويم التكويني بأنه ممارسة تعليمية تقوم على استثارة الأدلة المتعلقة بتعلم الطلاب وتفسيرها واستخدامها من قبل المعلم أو المتعلم أو أقرانه، لاتخاذ قرارات بشأن الخطوات التالية في التدريس والتعلم، تكون أكثر ملاءمة مما كان يمكن اتخاذه في غياب تلك الأدلة.

وتُعرَّف استراتيجيات التقويم التكويني في البحث الحالي بأنها مجموعة من الممارسات التقويمية المخططة التي توظفها الباحثة أثناء تدريس الوحدة الثالثة من مادة اللغة الإنجليزية لطالبات الصف الثالث المتوسط، وتشمل الاختبارات القصيرة، وبطاقات الخروج، والتغذية الراجعة التصحيحية، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران؛ بهدف الكشف عن مستوى اكتساب المفردات وفهم القواعد والاستيعاب القرائي، وتحديد الأخطاء، وتقديم الدعم المناسب، وتعديل التدريس استنادًا إلى نتائج التقويم.

- **نواتج التعلم المعرفية:**

يشير أندرسون وكراثوول (Anderson & Krathwohl, 2001) إلى أن المجال المعرفي للتعلم يتضمن بعدين مترابطين، هما: بُعد المعرفة، وبُعد العمليات المعرفية، التي تشمل التذكر والفهم والتطبيق، والتحليل والتقويم والإبداع.

وتُعرَّف نواتج التعلم المعرفية في البحث الحالي بأنها المعارف والقدرات اللغوية المستهدفة في الوحدة الثالثة (Unit 3: When Are You Travelling?) من مادة اللغة الإنجليزية للصف الثالث

المتوسط، والمتمثلة في معرفة المفردات الإنجليزية وفهم معانيها، وفهم القواعد النحوية وتطبيقها، واستيعاب النصوص القرائية واستخلاص المعلومات والمعاني منها. وتُقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في الاختبار التحصيلي الذي تعده الباحثة، سواء في الدرجة الكلية أو الدرجات الفرعية لمجالات المفردات والقواعد والفهم القرائي، في التطبيقين القبلي والبعدي.

منهجية البحث وإجراءاته:

أولًا: منهج البحث

اعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي؛ لملاءمته لطبيعة البحث الإجرائي الذي يهدف إلى تحسين نواتج التعلم المعرفية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مادة اللغة الإنجليزية، من خلال تدخل تعليمي قائم على استراتيجيات التقويم التكويني، وقياس التغير في مستوى التحصيل المعرفي قبل التدخل وبعده.

ثانيًا: تصميم البحث

استخدم البحث تصميم المجموعة الواحدة ذات القياسين القبلي والبعدي، حيث يُطبق الاختبار التحصيلي قبليًا، ثم يُنفذ التدخل الإجرائي، ويعقبه التطبيق البعدي للاختبار نفسه. كما تُستخدم بطاقة الملاحظة لرصد تطور استجابات الطالبات منخفضات الاستجابة خلال ثلاث مراحل من التدخل: البداية، والمنتصف، والنهاية.

ثالثًا: مجتمع البحث وعينته

تكوّن مجتمع البحث من جميع طالبات الصف الثالث المتوسط في المتوسطة الثالثة والثانوية الأولى بالجموم، والبالغ عددهن (150) طالبة.

وتكونت عينة البحث الأساسية من (38) طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط بالشعبة (4/3)، واختيرت بطريقة قصدية؛ لملاءمتها لطبيعة البحث الإجرائي وإمكانية تنفيذ التدخل داخل البيئة الصفية.

كما استُخدمت عينتان استطلاعيتان من خارج العينة الأساسية؛ الأولى مكونة من (30) طالبة للتحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار التحصيلي، والثانية مكونة من (10) طالبات للتحقق من خصائص بطاقة الملاحظة وثبات تقديراتها.

رابعًا: أدوات البحث

استخدم البحث أداتين رئيسيتين لجمع البيانات، هما الاختبار التحصيلي لقياس نواتج التعلم المعرفية، وبطاقة الملاحظة المقننة لرصد استجابات الطالبات منخفضات الاستجابة لاستراتيجيات التقويم التكويني. وفيما يلي عرض لإجراءات التحقق من صدق الأداتين وثباتهما.

أولًا: صدق وثبات الاختبار التحصيلي

أُعد الاختبار التحصيلي في ضوء نواتج تعلم الوحدة الثالثة (When Are You Traveling?) من مقرر (Super Goal 3)، وتكون من (30) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، موزعة على ثلاث مجالات: المفردات (10 فقرات)، والقواعد (12 فقرة)، والفهم القرائي (8 فقرات).

أ- صدق المحكمين

عُرض الاختبار التحصيلي على خمسة محكمين متخصصين في المناهج وطرق التدريس والقياس والتقويم التربوي؛ للتحقق من مدى ملاءمة فقراته لنواتج التعلم المستهدفة، ووضوح صياغتها، وسلامة بدائل الإجابة. وأظهرت نتائج التحكيم أن نسبة القبول المبدئي لفقرات الاختبار بلغت (100%)، وذلك باحتساب تقديرات «ملائم» و«يحتاج تعديلًا» ضمن القبول المبدئي. وفي ضوء ملاحظات المحكمين، أُجريت التعديلات اللازمة على بعض الفقرات، وأُعد الاختبار بصورته النهائية.

ب- صدق الاتساق الداخلي

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي، طُبق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبة من خارج العينة الأساسية، وحُسب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مجال ومجموع درجات المجالين الآخرين، لتجنب تضخم الارتباط الناتج عن إدخال درجة المجال ضمن الدرجة الكلية.

جدول (1): معاملات صدق الاتساق الداخلي لمجالات الاختبار التحصيلي

المجال	عدد الفقرات	معامل الارتباط المصحح	الدلالة الإحصائية
المفردات	10	0.827	أقل من 0.001
القواعد	12	0.832	أقل من 0.001
الفهم القرائي	8	0.676	أقل من 0.001

يتضح من الجدول أن معاملات الارتباط تراوحت بين (0.676–0.832)، وجميعها دالة إحصائيًا، مما يدعم اتساق المجالات المعرفية مع البناء العام للاختبار.

ج- ثبات الاختبار التحصيلي

حُسب معامل ثبات الاختبار باستخدام معادلة كودر-ريتشاردسون(KR-20) ، المناسبة للاختبارات ذات التصحيح الثنائي.

جدول (2): معامل ثبات الاختبار التحصيلي

معامل KR-20	عدد الفقرات	عدد الطالبات
0.875	30	30

تشير النتيجة إلى تمتع الاختبار بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

د- معاملات الصعوبة والتمييز

حُسب معامل الصعوبة لكل فقرة باعتباره نسبة الإجابات غير الصحيحة، بينما حُسب معامل التمييز باستخدام الفرق بين نسب الإجابات الصحيحة لدى المجموعتين العليا والدنيا، بواقع ثماني طالبات في كل مجموعة.

وتراوحت معاملات الصعوبة بين (0.200–0.567)، بينما تراوحت معاملات التمييز بين (0.000–1.000). وأظهرت معظم الفقرات قدرة إيجابية على التمييز، في حين تستلزم الفقرة (25) مراجعة خاصة؛ إذ بلغ معامل تمييزها صفرًا، إلى جانب مراجعة الفقرات ذات معاملات التمييز المنخفضة قبل اعتماد الصورة النهائية للاختبار.

ثانيًا: صدق وثبات بطاقة الملاحظة

أُعدت بطاقة الملاحظة لرصد استجابات الطالبات منخفضات الاستجابة لاستراتيجيات التقويم التكويني، وتكونت من (10) مؤشرات سلوكية، وفق سلم تقدير رباعي يتراوح بين.(0–3)

أ- صدق المحكمين

عُرضت بطاقة الملاحظة على خمسة محكمين متخصصين في المناهج وطرق التدريس والقياس والتقويم التربوي؛ للتحقق من وضوح مؤشراتها السلوكية، وقابليتها للملاحظة والقياس، ومدى ارتباطها باستراتيجيات التقويم التكويني، وملاءمة سلم التقدير المستخدم. وأظهرت نتائج التحكيم أن نسبة القبول المبدئي لمؤشرات البطاقة بلغت(96%) ، وذلك باحتساب تقديرات «ملائم» و«يحتاج تعديلًا» ضمن القبول المبدئي. وفي ضوء ملاحظات المحكمين، عُدلت صياغة بعض المؤشرات وضُبط سلم التقدير، وصولًا إلى الصورة النهائية للبطاقة.

ب- صدق الاتساق الداخلي

طُبقت البطاقة على عينة استطلاعية مكونة من (10) طالبات، وحُسب معامل ارتباط سبيرمان بين درجة كل مؤشر ومجموع درجات المؤشرات الأخرى، باستخدام تقديرات المعلمة الأولى، مع استبعاد التقديرات غير المتاحة للملاحظة.

جدول (3): معاملات صدق الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة

المؤشر	معامل ارتباط سبيرمان المصحح
الأول	0.530
الثاني	0.037
الثالث	0.822
الرابع	0.304
الخامس	0.455
السادس	0.822
السابع	0.685
الثامن	0.822
التاسع	0.650
العاشر	0.479

تراوحت معاملات الارتباط بين (0.037–0.822)، وأظهرت معظم المؤشرات ارتباطات موجبة بالدرجة الكلية المصححة. غير أن المؤشر الثاني سجل ارتباطًا ضعيفًا جدًا، مما يستدعي مراجعة صياغته وطريقة تقديره. وتُفسر هذه النتائج بحذر نظرًا لصغر حجم العينة الاستطلاعية.

ج- ثبات بطاقة الملاحظة

للتحقق من ثبات تقديرات البطاقة، استخدمت طريقة الاتفاق بين الملاحظتين، حيث طبقتها معلمتان بصورة مستقلة على الطالبات العشر أنفسهن.

جدول (4): نتائج ثبات بطاقة الملاحظة

المؤشر الإحصائي	القيمة
عدد الطالبات	10
عدد المؤشرات	10
عدد المقارنات الصالحة	97
نسبة الاتفاق التام	94.85%
معامل كابا الموزون خطيًا	0.911
معامل كابا الموزون تربيعيًا	0.927

تشير النتائج إلى ارتفاع مستوى الاتفاق بين الملاحظتين؛ إذ بلغت نسبة الاتفاق التام (94.85%)، وبلغ معامل كابا الموزون تربيعيًا (0.927)، مما يدعم ثبات تقديرات البطاقة في ظروف التطبيق الاستطلاعي.

خامسًا: التدخل الإجرائي القائم على استراتيجيات التقويم التكويني

- **الهدف العام للتدخل:**

تحسين نواتج التعلم المعرفية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مادة اللغة الإنجليزية، من خلال توظيف استراتيجيات التقويم التكويني بصورة منظمة أثناء تدريس الوحدة الثالثة (When Are You Traveling) من مقرر (Super Goal 3).

- **الأهداف التفصيلية للتدخل:**

سعى التدخل الإجرائي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. تحسين إتقان الطالبات للمفردات اللغوية المستهدفة .
2. تنمية قدرتهن على توظيف القواعد اللغوية في سياقات مناسبة .
3. تحسين مهارات الفهم القرائي واستخلاص المعلومات من النصوص .
4. تعزيز استجابة الطالبات للأنشطة التقويمية الصفية .
5. تنمية قدرتهن على تحديد الأخطاء وتصحيحها والاستفادة من التغذية الراجعة .
6. تعزيز ممارسات التقويم الذاتي وتقويم الأقران .

- **محتوى التدخل وتنظيمه:**

نُظم التدخل في صورة ممارسات تعليمية وتقويمية متكاملة، تُنفذ أثناء تدريس الوحدة الثالثة من مقرر اللغة الإنجليزية، مع مراعاة التسلسل المنطقي لموضوعاتها والفروق الفردية بين الطالبات.

واستند تنظيم التدخل إلى تحديد نواتج التعلم، والكشف عن المعرفة السابقة، وتقديم المحتوى، وتنفيذ أنشطة تقويمية قصيرة، وتحليل استجابات الطالبات، وتقديم التغذية الراجعة، ثم إتاحة فرص لتحسين الأداء وإعادة المحاولة.

- **استراتيجيات التقويم التكويني المستخدمة**

اعتمد التدخل على خمس استراتيجيات رئيسية، هي:

جدول (5): استراتيجيات التقويم التكويني المستخدمة

الاستراتيجية	آلية التوظيف
الاختبارات القصيرة (Short Quizzes)	قياس فهم المفردات والقواعد والنصوص بصورة مستمرة.
بطاقات الخروج (Exit Tickets)	التحقق من تحقق نواتج التعلم في نهاية الحصة.
التغذية الراجعة التصحيحية (Corrective Feedback)	توضيح الأخطاء وتوجيه الطالبات إلى تصحيحها.
التقويم الذاتي (Self-Assessment)	تمكين الطالبة من تقييم أدائها وفق محكات محددة.
تقويم الأقران (Peer Assessment)	تبادل التغذية الراجعة بين الطالبات لتحسين الأداء.

- **أساليب التقويم في التدخل**

تضمنت إجراءات التدخل تقويمًا قبليًا للكشف عن مستوى الطالبات قبل التنفيذ، وتقويمًا تكوينيًا مستمرًا أثناء الحصص باستخدام الأنشطة والأسئلة القصيرة وبطاقات الخروج والتغذية الراجعة، وتقويمًا بعديًا لقياس مقدار التحسن في نواتج التعلم المعرفية.

كما استُخدمت بطاقة الملاحظة في بداية التدخل ووسطه ونهايته لتتبع تطور استجابات الطالبات منخفضات الاستجابة.

- **دور المعلمة**

تمثل دور المعلمة في تخطيط الأنشطة التعليمية والتقويمية، وتحديد نواتج التعلم ومحكات النجاح، وتنويع الاستراتيجيات، وتحليل استجابات الطالبات، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة، وتعديل الممارسات التدريسية وفق الاحتياجات التعليمية التي تكشف عنها نتائج التقويم.

- **دور الطالبة**

تمثل دور الطالبة في المشاركة الفاعلة في الأنشطة التقويمية، والإجابة عن الأسئلة، وإنجاز المهام، ومراجعة أدائها، وتحديد أخطائها وتصحيحها، وتبادل التغذية الراجعة مع زميلاتها، والاستفادة منها في تحسين تعلمها.

- **التحقق من صلاحية التدخل الإجرائي**

للتحقق من صلاحية التدخل الإجرائي، يُعرض دليل التدخل وخطته التنفيذية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية؛ للتحقق من مناسبة أهدافه ومحتواه واستراتيجياته وأنشطته وأساليب تقويمه للفئة المستهدفة، ومدى اتساقها مع أسئلة البحث

ونواتج التعلم المراد تحسينها. وتُجرى التعديلات اللازمة في ضوء ملاحظاتهم قبل اعتماد التدخل للتطبيق الأساسي.

عرض نتائج البحث وتحليلها ومناقشتها:

أولًا: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها

نص السؤال الأول: ما مستوى نواتج التعلم المعرفية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مادة اللغة الإنجليزية قبل تنفيذ التدخل الإجرائي القائم على استراتيجيات التقويم التكويني؟

للإجابة عن هذا السؤال، حُسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ونسبة التحصيل في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي، كما استُخدم اختبار (ت) لعينة واحدة (One-Sample t-test) للكشف عن دلالة الفرق بين متوسط درجات الطالبات ومستوى الإتقان المرجعي البالغ (80%) من الدرجة العظمى للاختبار، أي ما يعادل (24) درجة من أصل (30) درجة.

جدول (6): نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة للكشف عن دلالة الفرق بين متوسط التحصيل المعرفي القبلي ومستوى الإتقان المرجعي

عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة التحصيل	المتوسط المرجعي	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
38	14.32	5.94	47.72%	24	−10.04	37	p < 0.001

يتضح من الجدول (6) انخفاض مستوى نواتج التعلم المعرفية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط قبل تنفيذ التدخل الإجرائي؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي (14.32) درجة من أصل (30) درجة، بنسبة تحصيل بلغت (47.72%)، وهي أقل من مستوى الإتقان المرجعي المحدد بنسبة (80%). وأكد اختبار (ت) لعينة واحدة دلالة هذا الفرق إحصائيًا، حيث بلغت قيمته (−10.04) عند مستوى دلالة أقل من (0.001)، وبفارق مقداره (9.68) درجات لصالح المتوسط المرجعي. وتشير هذه النتيجة إلى وجود فجوة معرفية تستدعي تدخلًا تعليميًا يستهدف تحسين نواتج التعلم، مع مراعاة التفاوت بين مستويات الطالبات الذي يعكسه الانحراف المعياري البالغ (5.94).

وتتسق هذه النتيجة مع ما أكده البنك الدولي (World Bank, 2024) ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD, 2025) بشأن أهمية تشخيص فجوات التعلم وتوظيف نتائج التقويم في تحديد الاحتياجات التعليمية وتوجيه التدريس. كما تتقاطع مع ما أظهرته دراسة الخثعمي (2022) من تفاوت في تضمين استراتيجيات التقويم البديل في مقرر اللغة الإنجليزية للمرحلة المتوسطة؛ إذ تبرز الحالتان أهمية الاهتمام بالممارسات التقويمية، مع اختلاف موضوع القياس بين الدراستين،

حيث تناولت دراسة الخثعمي تضمين الاستراتيجيات في المقرر، بينما كشف البحث الحالي عن مستوى التحصيل المعرفي الفعلي لدى الطالبات.

ويمكن تفسير انخفاض التحصيل القبلي في ضوء حاجة الطالبات إلى تعزيز تمكنهن من المفردات والقواعد والفهم القرائي، دون أن تسمح الدرجة الكلية بتحديد المجال الأكثر ضعفًا. وفي هذا السياق، تتضح أهمية ما أكده بلاك وويليام (Black & Wiliam, 1998) وويليام وطومسون (Wiliam & Thompson, 2007) بشأن توظيف أدلة التقويم التكويني للكشف عن جوانب التعثر وتعديل التدريس وتقديم التغذية الراجعة المناسبة. كما تدعم دراستا السويلم والعثيم (2024) وعلي (2024) أهمية التغذية الراجعة في تحسين جوانب محددة من التعلم اللغوي، شملت القواعد والمفردات، مما يوفر أساسًا تربويًا لتوظيفها ضمن التدخل الإجرائي الحالي.

وعليه، تكشف نتائج السؤال الأول عن حاجة تعليمية فعلية إلى تحسين نواتج التعلم المعرفية لدى الطالبات، وتوفر أساسًا تشخيصيًا لتبرير التدخل الإجرائي القائم على استراتيجيات التقويم التكويني، وقياس مقدار التحسن في التحصيل المعرفي بعد تنفيذه.

ثانيًا: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها

نص السؤال الثاني: كيف تتطور استجابات الطالبات منخفضات الاستجابة لاستراتيجيات التقويم التكويني أثناء تنفيذ التدخل الإجرائي في مادة اللغة الإنجليزية؟

للإجابة عن هذا السؤال، استخدمت الباحثة بطاقة الملاحظة المقننة لرصد تطور الاستجابات السلوكية لدى الطالبات منخفضات الاستجابة خلال تنفيذ التدخل الإجرائي القائم على استراتيجيات التقويم التكويني في مادة اللغة الإنجليزية.

واشتملت البطاقة على عشرة مؤشرات سلوكية موزعة على خمسة أبعاد رئيسة، هي: المشاركة في التقويم، والتغذية الراجعة، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران، ونقل أثر التصحيح والمبادرة والمتابعة.

وطُبقت البطاقة بصورة فردية في ثلاث مراحل زمنية: بداية التدخل، ومنتصفه، ونهايته؛ بهدف تتبع التغير في مستوى استجابة كل طالبة للممارسات التقويمية خلال فترة التنفيذ.

واستخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لوصف الاستجابات في كل مرحلة، واختبار فريدمان (Friedman Test) للكشف عن دلالة الفروق بين القياسات الثلاثة المرتبطة، نظرًا إلى صغر حجم العينة وطبيعة بيانات الملاحظة. كما استخدمت اختبار ويلكوكسون للرتب الموقعة (Wilcoxon Signed-Rank Test) لإجراء المقارنات الثنائية بين مراحل التدخل.

1. النتائج الوصفية لاستجابات الطالبات خلال مراحل التدخل

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنسب استجابات الطالبات منخفضات الاستجابة خلال مراحل تنفيذ التدخل الإجرائي

مرحلة الملاحظة	المتوسط الحسابي لنسبة الأداء	الانحراف المعياري	مستوى الاستجابة
بداية التدخل	23.40%	6.59	منخفض
منتصف التدخل	53.04%	4.76	متوسط
نهاية التدخل	83.70%	6.29	مرتفع

يتضح من الجدول (7) وجود تحسن تدريجي في مستوى استجابات الطالبات منخفضات الاستجابة خلال مراحل تنفيذ التدخل الإجرائي؛ إذ ارتفع متوسط نسبة الأداء من (23.40%) في بداية التدخل إلى (53.04%) في منتصفه، ثم بلغ (83.70%) في نهايته.

وبلغ مقدار التحسن بين بداية التدخل ومنتصفه نحو (29.64) نقطة مئوية، وبين منتصف التدخل ونهايته (30.66) نقطة مئوية، ليصل إجمالي التحسن إلى (60.30) نقطة مئوية.

وتشير هذه النتائج إلى انتقال متوسط الاستجابات السلوكية من المستوى المنخفض في بداية التدخل إلى المستوى المتوسط في منتصفه، ثم إلى المستوى المرتفع في نهايته، بما يعكس اتجاهًا تصاعديًا في استجابة الطالبات للممارسات التقويمية.

كما تشير الانحرافات المعيارية إلى وجود تفاوت محدود نسبيًا بين نسب استجابات الطالبات في كل مرحلة، مع استمرار الاتجاه العام نحو التحسن.

2. تطور استجابات الطالبات بصورة فردية

للتعرف إلى طبيعة التطور لدى كل طالبة، حُسبت نسب الأداء في القياسات الثلاثة، ومقدار التحسن بين بداية التدخل ونهايته، كما يوضح الجدول (8).

جدول (8): تطور نسب استجابات الطالبات منخفضات الاستجابة خلال مراحل تنفيذ التدخل الإجرائي

الطالبة	بداية التدخل	منتصف التدخل	نهاية التدخل	مقدار التحسن بالنقاط المئوية
1	22.22%	53.33%	83.33%	61.11
2	23.33%	53.33%	86.67%	63.34
3	23.33%	60.00%	85.19%	61.86
4	33.33%	51.85%	90.00%	56.67

5	14.81%	46.67%	73.33%	58.52
المتوسط العام	23.40%	53.04%	83.70%	60.30

يتضح من الجدول (8) أن الطالبات الخمس أظهرن تحسنًا متدرجًا في نسب الاستجابة خلال مراحل التدخل؛ إذ ارتفعت نسبة الأداء لدى كل طالبة من القياس الأول إلى الثاني، ثم واصلت الارتفاع في القياس الثالث.

وتراوحت مقادير التحسن الفردية بين (56.67) و(63.34) نقطة مئوية، مما يشير إلى أن الاتجاه الإيجابي لم يقتصر على طالبة بعينها، وإنما ظهر لدى الحالات الخمس بدرجات متفاوتة.

وقد حققت الطالبة الثانية أكبر مقدار للتحسن، بلغ (63.34) نقطة مئوية، في حين حققت الطالبة الرابعة أعلى نسبة أداء في نهاية التدخل، بلغت (90.00%). أما الطالبة الخامسة، فعلى الرغم من تسجيلها أدنى نسبة أداء نهائية (73.33%)، فقد أظهرت تحسنًا واضحًا مقارنة بمستواها في بداية التدخل.

وتشير هذه النتائج إلى أن اختلاف مستويات الاستجابة الأولية لم يمنع ظهور تحسن تدريجي لدى الطالبات، مع استمرار وجود فروق فردية في مستويات الأداء النهائية.

3. نتائج اختبار فريدمان للكشف عن دلالة الفروق بين القياسات الثلاثة

للتحقق من الدلالة الإحصائية للفروق بين مستويات استجابة الطالبات في المراحل الثلاث، استُخدم اختبار فريدمان للقياسات المرتبطة.

جدول (9): يوضح نتائج اختبار فريدمان للكشف عن دلالة الفروق بين القياسات الثلاثة لاستجابات الطالبات منخفضات الاستجابة

عدد الطالبات	عدد القياسات	قيمة فريدمان χ^2	درجات الحرية	مستوى الدلالة التقريبي	معامل كندال W	النتيجة
5	3	10.000	2	0.007	1.000	دال إحصائيًا

يتضح من الجدول (9) وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياسات الثلاثة لاستجابات الطالبات منخفضات الاستجابة؛ إذ بلغت قيمة اختبار فريدمان ($\chi^2 = 10.000$)، بدرجتي حرية (2)، ومستوى دلالة تقريبي بلغ (0.007).

وتشير هذه النتيجة إلى اختلاف مستويات الاستجابة عبر مراحل التدخل الإجرائي، وتوضح النتائج الوصفية أن اتجاه هذا الاختلاف كان لصالح القياسات اللاحقة.

كما بلغ معامل كندال (W = 1.000)، وهو ما يشير إلى اتساق كامل في ترتيب مراحل الاستجابة لدى الطالبات الخمس؛ حيث جاءت استجابة كل طالبة في نهاية التدخل أعلى من استجابتها في منتصفه، وفي منتصفه أعلى من بدايته.

وتعكس هذه النتيجة انتظام الاتجاه التصاعدي للاستجابات خلال مراحل التدخل، مع ضرورة مراعاة صغر حجم العينة عند تفسير الدلالة الإحصائية وحجم الأثر.

4. نتائج المقارنات الثنائية بين مراحل التدخل

للتعرف إلى دلالة الفروق بين كل مرحلتين على حدة، استُخدم اختبار ويلكوكسون للرتب الموقعة، كما يوضح الجدول (10).

جدول (10): يوضح نتائج اختبار ويلكوكسون للمقارنات الثنائية بين مراحل تنفيذ التدخل الإجرائي

المقارنة	إحصاء ويلكوكسون W	مستوى الدلالة الدقيق (ثنائي الطرف)	النتيجة
بداية التدخل – منتصف التدخل	0.000	0.0625	غير دال
منتصف التدخل – نهاية التدخل	0.000	0.0625	غير دال
بداية التدخل – نهاية التدخل	0.000	0.0625	غير دال

يتضح من الجدول (10) أن جميع المقارنات الثنائية أظهرت اتجاهًا لصالح القياس اللاحق، إلا أن مستويات الدلالة الدقيقة لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية المعتمد (0.05).

ويمكن تفسير ذلك في ضوء صغر حجم العينة؛ إذ إن عدد الطالبات في التحليل خمس فقط، مما يحد من القدرة الإحصائية للاختبارات الثنائية على الكشف عن الفروق، رغم وضوح التحسن في البيانات الوصفية.

5. مناقشة نتائج السؤال الثاني في ضوء الدراسات السابقة

أظهرت النتائج تطورًا تدريجيًا في استجابات الطالبات منخفضات الاستجابة لاستراتيجيات التقويم التكويني خلال تنفيذ التدخل الإجرائي؛ إذ ارتفع متوسط نسبة الأداء من (23.40%) في بداية التدخل إلى (83.70%) في نهايته، بفارق بلغ (60.30) نقطة مئوية. كما أظهر اختبار فريدمان وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياسات الثلاثة، في حين لم تصل المقارنات الثنائية إلى مستوى الدلالة الإحصائية، وهو ما يستدعي تفسير النتائج في حدود حجم العينة الصغيرة.

ويمكن تفسير هذا التطور في ضوء ما أكده ويليام وطومسون (Wiliam & Thompson, 2007) بشأن أهمية إشراك المتعلمين في تقويم أدائهم وتوظيف أدلة التعلم في توجيه خطوات

التحسين. فقد أتاحت الاختبارات القصيرة وبطاقات الخروج والتقويم الذاتي وتقويم الأقران فرصًا متكررة للمشاركة في الأنشطة التقويمية ومراجعة الإجابات وتصحيح الأخطاء، بما قد يكون أسهم في انتقال الطالبات تدريجيًا من الاستجابة المحدودة إلى مستويات أعلى من المشاركة والاستقلالية.

وتتسق هذه النتيجة من حيث الاتجاه العام مع ما أظهرته دراسة الغنيم (2024) من تحسن انخراط متعلمي اللغة الإنجليزية بعد توظيف التغذية الراجعة، كما تتقاطع مع نتائج دراسة Alsahil et al. (2024) التي أوضحت أن استجابة المتعلمين للتغذية الراجعة تتضمن أبعادًا سلوكية ومعرفية وانفعالية، وتتأثر بطبيعة الممارسات التقويمية وخصائص المتعلمين. وتبرز أهمية هذه المقارنة في أن البحث الحالي تتبع الاستجابات السلوكية بصورة متكررة أثناء التدخل، بدلًا من الاكتفاء بقياس التحصيل في نهايته.

كما يمكن تفسير التحسن في ضوء ما أوضحه Hattie and Timperley (2007) بشأن دور التغذية الراجعة في تحديد الفجوة بين الأداء الحالي والمستهدف وتوجيه إجراءات التحسين. ويتقاطع ذلك مع نتائج دراسة Alharthi (2024) التي كشفت عن تفاوت استجابات متعلمي اللغة الإنجليزية السعوديين للتغذية الراجعة التصحيحية، ودراسة Xiaomeng and Ravindran (2024) التي أظهرت نتائج إيجابية لتقديم تغذية الأقران الراجعة وتلقيها لدى متعلمي اللغة الإنجليزية منخفضي الكفاءة. ورغم اختلاف الفئات المستهدفة والمهارات المقاسة، فإن هذه الدراسات تدعم أهمية متابعة استجابة المتعلمين للتغذية الراجعة ومدى توظيفها في تحسين أدائهم.

ويمكن أن يكون التكرار المنظم للممارسات التقويمية خلال الحصص قد ساعد الطالبات على اكتساب قدر أكبر من الألفة مع الأنشطة، والانتقال تدريجيًا من الاستجابة التي تتطلب مساعدة مباشرة إلى الاستجابة بمساعدة محدودة أو بصورة مستقلة. ومع ذلك، فإن بيانات الملاحظة لا تسمح بعزل أثر كل استراتيجية تقويمية على حدة، وإنما تعكس التطور المصاحب للتدخل بوصفه مجموعة متكاملة من الممارسات.

ثالثاً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها

نص السؤال الثالث: ما مقدار التحسن في نواتج التعلم المعرفية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مادة اللغة الإنجليزية بين التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي؟

للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي، ثم استُخدم اختبار (ت) للعينات المرتبطة (Paired Samples t–test) للكشف عن دلالة الفروق بين التطبيقين، باعتبار أن الاختبار طُبق على الطالبات أنفسهن قبل تنفيذ التدخل الإجرائي وبعده.

كما حُسب حجم الأثر باستخدام معامل كوهين للعينات المرتبطة(Cohen's dz) ؛ لتحديد الأهمية العملية للفروق، وعدم الاكتفاء بالدلالة الإحصائية وحدها.

1. النتائج الوصفية للاختبار التحصيلي

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسب التحصيل في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي

التطبيق	عدد الطالبات	الدرجة العظمى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة التحصيل
القبلي	38	30	14.32	5.94	47.72%
البعدي	38	30	25.89	6.11	86.32%

يتضح من الجدول (11) ارتفاع مستوى نواتج التعلم المعرفية لدى الطالبات بعد تنفيذ التدخل الإجرائي؛ إذ ارتفع المتوسط الحسابي من (14.32) درجة في التطبيق القبلي إلى (25.89) درجة في التطبيق البعدي، كما ارتفعت نسبة التحصيل من (47.72%) إلى (86.32%)، بزيادة بلغت (38.60) نقطة مئوية. ويشير هذا الارتفاع إلى تحسن واضح في الأداء التحصيلي للطالبات خلال فترة تنفيذ التدخل، مع استمرار وجود تفاوت بين درجاتهن، كما يعكسه الانحراف المعياري في التطبيق البعدي البالغ (6.11).

2. نتائج اختبار (ت) للعينات المرتبطة وحجم الأثر

3. جدول (12): نتائج اختبار (ت) للعينات المرتبطة وحجم الأثر للفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي

المقارنة	البعدي – القبلي
متوسط الفرق	11.58
الانحراف المعياري للفروق	9.13
قيمة ت	7.822
درجات الحرية	37
مستوى الدلالة	< 0.001
حجم الأثر (dz)	1.27
فاصل الثقة 95% لمتوسط الفرق	8.58–14.58

يتضح من الجدول (12) وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي؛ إذ بلغت قيمة اختبار (ت) (7.822)، عند مستوى دلالة أقل من (0.001)، وبمتوسط فرق بلغ (11.58) درجة. كما بلغ حجم الأثر باستخدام معامل كوهين

للعينات المرتبطة (1.27)، وهو حجم أثر كبير وفق المعايير التفسيرية الشائعة، مما يشير إلى أن التحسن لم يقتصر على الدلالة الإحصائية، بل اتسم أيضًا بأهمية عملية واضحة. ويدعم ذلك فاصل الثقة البالغ (8.58–14.58) درجة، الذي يشير إلى اتجاه إيجابي للفرق لصالح التطبيق البعدي.

أظهرت نتائج السؤال الثالث تحسنًا كبيرًا ودالًا إحصائيًا في نواتج التعلم المعرفية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بعد تنفيذ التدخل الإجرائي القائم على استراتيجيات التقويم التكويني. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة التدخل الذي اعتمد على توظيف الاختبارات القصيرة، وبطاقات الخروج، والتغذية الراجعة التصحيحية، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران بصورة منتظمة؛ مما أتاح فرصًا متكررة للكشف عن أخطاء الطالبات، وتحديد احتياجاتهن التعليمية، وتقديم الدعم المناسب أثناء التعلم.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة عمر وأمين (2021) من أثر إيجابي للتقويم التكويني في أداء متعلمي اللغة الإنجليزية، كما تتسق مع نتائج دراسة آل إبراهيم والحسن (2024) التي دعمت أهمية التقويم التكويني الإلكتروني في تحسين التحصيل الدراسي، رغم اختلاف المرحلة التعليمية والمجال الدراسي. وتدعم هذه النتائج أهمية توظيف التقويم التكويني بوصفه عملية مستمرة لتحسين التعلم، وليس مجرد وسيلة لقياس مستوى التحصيل.

كما تتسق النتيجة مع ما أظهره التحليل البعدي الذي أجراه Yao et al. (2024) من أثر إيجابي للتقويم التكويني في تعلم الطلاب بمراحل التعليم العام، ومع ما أبرزته المراجعة المنهجية التي أجراها Zhang et al. (2024) بشأن أهمية تنويع ممارسات التقويم التكويني في تعليم اللغة الإنجليزية لغةً أجنبية. وتبرز أهمية هذه المقارنة في أن البحث الحالي قدم شواهد تطبيقية على التحسن داخل بيئة صفية سعودية محددة، مع مراعاة اختلاف تصميم الدراسات وحجم عيناتها وأدواتها.

ويمكن تفسير التحسن أيضًا في ضوء دور التغذية الراجعة التصحيحية في معالجة الأخطاء اللغوية؛ إذ أظهرت دراسة السويلم والعثيم (2024) تحسن التحصيل المعرفي لقواعد اللغة الإنجليزية بعد توظيف التغذية الراجعة، بينما توصلت دراسة علي (2024) إلى نتائج إيجابية لاستراتيجيات التغذية الراجعة في اكتساب المفردات الإنجليزية. وتتقاطع هذه النتائج مع ما أكده Hattie and Timperley (2007) بشأن أهمية التغذية الراجعة في تحديد الفجوة بين الأداء الحالي والمستهدف وتوجيه المتعلم نحو تحسين أدائه.

وفي ضوء ذلك، يُحتمل أن يكون التحسن في البحث الحالي مرتبطًا بتكامل الاستراتيجيات التقويمية المستخدمة؛ إذ أتاحت الاختبارات القصيرة وبطاقات الخروج الكشف المستمر عن مستوى التعلم، بينما ساعدت التغذية الراجعة والتقويم الذاتي وتقويم الأقران على إتاحة فرص لمراجعة الإجابات

وتصحيح الأخطاء. ويتسق هذا التفسير مع ما أكده Black and Wiliam (1998) و Wiliam and Thompson (2007) بشأن أهمية جمع أدلة التعلم وتوظيفها في تعديل التدريس وإشراك المتعلمين في تحسين أدائهم.

الخاتمة:

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث، توصي الباحثة بما يأتي:

1. توظيف استراتيجيات التقويم التكويني بانتظام في تدريس اللغة الإنجليزية لتحسين نواتج التعلم المعرفية.
2. الاستفادة من نتائج التقويم التشخيصي في تحديد جوانب التعثر وتقديم الدعم التعليمي المناسب.
3. متابعة استجابات الطالبات منخفضات المشاركة باستخدام بطاقات ملاحظة دورية وتغذية راجعة موجهة.
4. تدريب معلمات اللغة الإنجليزية على تصميم أدوات التقويم التكويني وتوظيف نتائجها في تحسين التدريس.

المقترحات:

في ضوء نتائج البحث، توصي الباحثة بما يأتي:

1. توظيف استراتيجيات التقويم التكويني بانتظام في تدريس اللغة الإنجليزية لتحسين نواتج التعلم المعرفية.
2. الاستفادة من نتائج التقويم التشخيصي في تحديد جوانب التعثر وتقديم الدعم التعليمي المناسب.
3. متابعة استجابات الطالبات منخفضات المشاركة باستخدام بطاقات ملاحظة دورية وتغذية راجعة موجهة.
4. تدريب معلمات اللغة الإنجليزية على تصميم أدوات التقويم التكويني وتوظيف نتائجها في تحسين التدريس.

قائمة المصادر والمراجع:

أولًا: المراجع العربية

- آل إبراهيم، شيبان إبراهيم، والحسن، رياض عبد الرحمن. (2024). أثر استراتيجية التقويم التكويني الإلكتروني في تدريس مادة الحاسب في تنمية التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 13(4)، 675–693.
- الخثعمي، فوزية خفير عبد الله. (2022). تصور مقترح لتضمين استراتيجيات التقويم البديل في مقرر اللغة الإنجليزية للصف الأول المتوسط. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (142)، 231–264. https://doi.org/10.21608/saep.2022.237064
- السويلم، محمد حمد، والعثيم، أروى علي. (2024). تصميم فيديو تفاعلي قائم على نمطي التغذية الراجعة (التصحيحية–التعزيزية) وأثره في تنمية التحصيل المعرفي لقواعد اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة المتوسطة. المجلة العربية للنشر العلمي، (68)، 406–433.
- الغنيم، حمد بن صالح بن عبد العزيز. (2025). اختلاف أسلوب تقديم التغذية الراجعة التصحيحية في بيئة تعلم الفصل المعكوس وأثرها على تنمية الانخراط في تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلبة المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، (43)، 285–318. https://doi.org/10.55074/hesj.vi43.1239
- علي، بسمة فيصل. (2024). فاعلية استراتيجيتين للتغذية الراجعة في تدريس المفردات لدى طلاب اللغة الإنجليزية لغة أجنبية. مجلة بحوث اللغات، 8(10)، 184–202. https://doi.org/10.25130/Lang.8.10.10
- عمر، عبد المجيد الطيب، وأمين، عبد الرحمن عبد الملك. (2021). أثر التقويم التكويني على أداء الطلاب في اللغة الإنجليزية للأغراض الخاصة: دراسة حالة لطلاب السنة التحضيرية بجامعة أم القرى بمكة. مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها، (27)، 307–376. https://doi.org/10.54940/ll96609190
- هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2024). دليل تطبيق الاختبارات الوطنية «نافس» 2024.
- هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2025). دليل ولي الأمر للاختبارات الوطنية «نافس» 2025.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

- Alharthi, S. M. (2025). Examining EFL learners' quantity and quality of uptake of teacher corrective feedback on writing across three different

editing settings. Assessing Writing, 63, Article 100911. https://doi.org/10.1016/j.asw.2024.100911

- Alshahrani, A., & Storch, N. (2025). Investigating the effectiveness of scaffolded feedback on EFL Saudi students' writing accuracy: A longitudinal classroom-based study. Assessing Writing, 63, Article 100910. https://doi.org/10.1016/j.asw.2024.100910
- Alsahil, A., Abdel Latif, M. M. M., & Alsuhaibani, Z. (2026). Exploring EFL learner engagement with different teacher feedback modes. Computer Assisted Language Learning, 39(1–2), 336–363. https://doi.org/10.1080/09588221.2024.2374785
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Longman.
- Benson, C. (2024). Guidance for the classroom-based assessment of multilingual learners: Assessing languages, literacies and learning across the curriculum. UNESCO & UNICEF Regional Office for East Asia and the Pacific.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5(1), 7–74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21(1), 5–31. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487
- Li, C., Fryer, L. K., & Chu, S. K. W. (2025). Utilising gamified formative assessment to support English language learning in schools: A scoping review. Innovation in Language Learning and Teaching, 19(2), 188–204. https://doi.org/10.1080/17501229.2024.2352789
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2025). Unlocking high-quality teaching. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/f5b82176-en
- Saeed, M. A., & Alharbi, M. A. (2025). Show and talk or show and let's talk? Enhancing formative assessment and students' uptake through

asynchronous and synchronous screencast technologies. Innovations in Education and Teaching International, 62(3), 925–940. https://doi.org/10.1080/14703297.2024.2359469

- Schwantner, U., & Maghnouj, S. (Eds.). (2023). Supporting schools' and teachers' use of assessment to inform all students of learning. UNESCO & Australian Council for Educational Research. https://doi.org/10.37517/978-1-74286-731-1
- Snilstveit, B., Stevenson, J., Menon, R., Phillips, D., Gallagher, E., Geleen, M., Jobse, H., Schmidt, T., & Jimenez, E. (2016). The impact of education programmes on learning and school participation in low- and middle-income countries: A systematic review summary report. International Initiative for Impact Evaluation (3ie).
- Wiliam, D., & Thompson, M. (2007). Integrating assessment with instruction: What will it take to make it work? In C. A. Dwyer (Ed.), The future of assessment: Shaping teaching and learning (pp. 53–82). Lawrence Erlbaum Associates.
- World Bank. (2024). Saudi Arabia learning poverty brief (April 2024, Version 2).
- Yao, Y., Amos, M., Snider, K., & Brown, T. (2024). The impact of formative assessment on K–12 learning: A meta-analysis. Educational Research and Evaluation, 29(7–8), 452–475. https://doi.org/10.1080/13803611.2024.2363831
- Zeng, X., & Ravindran, L. (2024). The effects of peer feedback provision and reception on lower-proficiency EFL learners' writing development. Studies in Educational Evaluation, 83, Article 101422. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101422
- Zhang, H., Ge, S., & Mohd Saad, M. R. B. M. (2024). Formative assessment in K–12 English as a foreign language education: A systematic review. Heliyon, 10(10), Article e31367. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e31367