الجامعة العربية الأمريكية - جنين
كلية الدراسات العليا

تصور مقترح لتفعيل دور الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها مديرو المدارس والمعلمون في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين

إعداد
زيد حسن القيق

إشراف
د. غسان عبد العزيز سرحان

تم تقديم هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات درجة الدكتوراه
في تخصص الإدارة التربوية
آب / 2023م

© الجامعة العربية الأمريكية، جميع حقوق الطبع محفوظة

تصور مقترح لتفعيل دور الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها مديرو المدارس والمعلمون في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين

إعداد
زيد حسن القيق

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ: 2024/1/24 وأجيزت.

أعضاء لجنة المناقشة		التوقيع
1. د. غسان عبد العزيز سرحان	مشرفا ورئيسا	
2. د. محمد عمران صالحة	ممتحنا داخليا	
3. أ.د. أحمد محمد بطاح	ممتحنا خارجيا	
4. أ.د. مجدي علي الزامل	ممتحنا خارجيا	

الإقرار

أنا الموقع أدناه، مقدم الأطروحة التي تحمل عنوان:

تصور مقترح لتفعيل دور الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها مديرو المدارس والمعلمون في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنما هو نتاج جهدي الخالص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة كاملة وأي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل أي درجة علميّة أو لقب علمي، أو بحث لدى أي مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

اسم الطالب: زيد حسن القيق

التوقيع:

التاريخ: 2024/1/24

رقم الطالب الجامعي: 201912763

الإهداء

إلى أبي المهندس حسن القيق رحمه الله

إلى أمي حفظها الله

إلى زوجتي، وأبنائي أسامة وراية

الشكر والتقدير

أتوجه بالشكر والتقدير إلى أستاذي المشرف الدكتور غسان عبد العزيز سرحان على دعمه وما قدمه من نصح وتوجيهات أخرجت الأطروحة بشكلها النهائي.

وأشكر الأساتذة في برنامج الدكتوراه في الإدارة التربوية في الجامعة العربية الأمريكية- فلسطين على ما قدموه خلال سنوات الدراسة.

وأيضاً الأساتذة الذين شاركوا في قراءة الأطروحة ومناقشاتها.

والأساتذة الذين كان لهم دور في تحكيم الأدوات البحثية التي استخدمت في جمع البيانات، وكل من شارك في الجانب الميداني الذي نُفذ في سياق الأطروحة.

وأشكر من كان إلى جانبي طوال سنوات الدراسة، وأثناء العمل على الأطروحة، على كل كلمة شجعتني، أو موقف ساندني، أو دعاء ثبتني، وكان حضوره دعماً وتثبيتاً على الطريق.

الباحث
زيد حسن القيق

تصور مقترح لتفعيل دور الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها مديرو المدارس والمعلمون في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين

الملخص

هدفت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لتفعيل دور الثقافة التنظيمية السائدة لدى مديري المدراس الحكومية ومعلميها في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين. ولتحقيق أهداف الدراسة استُخدم المنهج الوصفي التحليلي من خلال توظيف الأسلوب الكمي والكيفي لجمع البيانات.

وتكون مُجتمع الدراسة الكمية من جميع مديري ومعلمي المدارس الحكومية في مديريّتيّ تربية وتعليم القدس وتربية وتعليم ضواحي القدس أي ما مجموعه (125) مديراً ومديرة، و(2317) معلماً ومعلمة وذلك خلال العام الدراسي (2021 – 2023). وجرى اختيار عينة بلغ عددها (516) معلماً ومعلمة و(82) مديراً ومديرة أي ما يمثل (24.4%) من مجتمع الدراسة. وتم التحقق من صدق الاستبانة من خلال اختبارات الصدق الآتية: صدق المحتوى، صدق الاتساق الداخلي (Internal Validity)، الصدق البنائي، وأشارت نتائج قياس ثبات الاستبانة باستخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ وثبات التجزئة النصفية أنه بدرجة مرتفعة ودال إحصائيًا لجميع المحاور والفقرات، بحيث لم ترفض أي فقرة. أما في الجانب الكيفي فقد تم استخدام أداة المقابلات الفردية، وأداة تحليل المحتوى في جمع البيانات الكيفية، حيث أجريت المقابلات مع (12) مديراً و(18) معلماً من مديريّتي القدس وضواحي القدس. وتم تحليل محتوى (3) وثائق متعلقة بسياسات وإجراءات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين.

وكشفت نتائج الاستبانة أن دور الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها مديرو المدارس في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين جاء بدرجة متوسطة، وتشابهت هذه النتيجة مع ما أشار له معلمو المدارس، حيث أشارت النتائج أن واقع الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها معلمو المدارس في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين جاءت بدرجة متوسطة، وفي الإجابة عن الفرضية الصفرية هل تختلف متوسطات درجة الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين باختلاف متغير الوظيفة (مدير / معلم)؟ بينت النتائج وجود فروق في الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية

في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين لصالح مديري المدارس، أي أن مديري المدارس يقدرون أن تنفيذ سياسات التقويم الأصيل في مدارسهم أعلى من تقدير المعلمين.

أما نتائج الدراسة الكيفية فقد أظهرت تدني وضوح تعريف التقويم الأصيل، وكذلك ضعف المعرفة بدلالة المصطلحات المرادفة للتقويم الأصيل وهي (التقويم الحقيقي والتقويم البديل)، وانخفاض المعرفة بمصطلح مؤشرات الأداء وملف الإنجاز وعلاقته بالتقويم الأصيل لدى مديري المدارس والمعلمين المشتركين بالدراسة. وبينت النتائج أيضاً وجود ثقافة لدى مديري المدارس والمعلمين تمثلت في الاعتقاد أن الوزارة أقرت التقويم الأصيل لمساعدة المعلم على رفع نسبة نجاح الطلبة وخفض نسبة الرسوب، وكذلك أظهرت النتائج أن هناك دوراً للكتب الرسمية التي تصدر عن الوزارة في تشكيل الثقافة التنظيمية المرتبطة بالتقويم الأصيل لدى مديري المدارس المشتركين بالدراسة ومعلميها، وكذلك أشارت النتائج إلى تدني وضوح الإجراءات المرتبطة بالتقويم الأصيل لدى الطالب وولي الأمر.

أما بخصوص تحليل محتوى الوثائق ذات العلاقة بالتقويم الأصيل والمعتمدة لدى وزارة التربية والتعليم فقد تمّ حصر الوثائق ذات العلاقة بسياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين - في حدود إطلاع الباحث - والتي تم تحليل محتواها في الوثائق الثلاث الآتية: الكتاب الرسمي " تعليمات تقويم التعلم والتعليم في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي للعام الأكاديمي 2022/2021"، ودليل المعلم، والخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم من العام 2017-2022، وأظهرت نتائج تحليل المحتوى الحاجة إلى وجود سياسات للتقويم الأصيل ضمن سياسات وزارة التربية والتعليم. وأوصت الدراسة بتضمين الخطة الإستراتيجية الجديدة بوصفها المرجعية التي تحدد سياسات وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ببندٍ خاص حول كيفية تطوير نظام التقويم وإصلاحه من خلال اعتماد التقويم الأصيل، واعتماد جزء من الامتحان الوزاري للصف الثاني عشر للتقويم الأصيل جنباً إلى نظام التقويم التقليدي القائم على الاختبارات الوزارية، وتنظيم دورات تدريبية لمديري المدارس ومعلميها حول موضوع بالتقويم الأصيل، استراتيجياته، أدواته، وأهميته في تطوير العملية التعليمية. وبناء على نتائج الدراسة تم تقديم تصور مقترح لتفعيل الثقافة التنظيمية اللازمة لتفعيل سياسات التقويم الأصيل.

الكلمات المفتاحية: الثقافة التنظيمية، التقويم الأصيل، سياسات التقويم الأصيل، تصور مقترح لتفعيل سياسات التقويم الأصيل.

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة
الإجازة	أ
الإقرار	ب
الإهداء	ج
الشكر والتقدير	د
الملخص باللغة العربية	هـ
قائمة الجداول	ط
قائمة الأشكال	ك
قائمة الملاحق	ل
1. الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها	1
– 1.1 المقدمة	2
– 2.1 مشكلة الدراسة	5
– 3.1 أسئلة الدراسة وفرضياتها	6
– 4.1 أهداف الدراسة	8
– 5.1 أهمية الدراسة	9
– 6.1 حدود الدراسة	9
– 7.1 المفاهيم النظرية والإجرائية	10
2. الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	13
▪ **1.2 الإطار النظري**	14
– 1.2.2 الثقافة التنظيمية	14
– 2.2.2 التقويم الأصيل	32
▪ **2.2 الدراسات السابقة**	49
– 1.2.2 الدراسات المتعلقة بالثقافة التنظيمية	49
– 2.2.2 الدراسات المتعلقة بتحليل السياسات التربوية	50
– 3.2.2 الدراسات المتعلقة بالتقويم الأصيل	53
– 4.2.2 الدراسات المتعلقة بالتصور المقترح لتفعيل التقويم الأصيل	63
▪ **3.2 التعقيب على الدراسات السابقة**	66
3. الفصل الثالث: منهجية الدراسة وإجراءاتها	72
1.3 القسم الأول/ منهجية وإجراءات الدراسة الكمية	73
▪ 1.1.3 المنهجية والأسلوب المتبع في الدراسة الكمية	73
▪ 2.1.3 مجتمع الدراسة	74
▪ 3.1.3 عينة الدراسة	74
▪ 4.1.3 أداة الدراسة الكمية (الاستبانة)	78
▪ 5.1.3 صدق الاستبانة	80
▪ 6.1.3 ثبات الاستبانة	86
2.3 القسم الثاني/ منهجية وإجراءات الدراسة الكيفية	87
▪ 1.2.3 منهجية وإجراءات المقابلة	87

▪ 2.2.3 منهجية وإجراءات تحليل محتوى الوثائق	95
4. الفصل الرابع: نتائج الدراسة	99
1.4 نتيجة السؤال الأول	100
▪ 1.1.4 نتيجة السؤال الأول كميا (نتيجة الاستبانة)	100
▪ 2.1.4 نتيجة السؤال الأول كيفيا (نتيجة المقابلات)	108
2.4 نتيجة السؤال الثاني	127
▪ 1.2.4 نتيجة السؤال الثاني كميا (نتيجة الاستبانة)	127
▪ 2.2.4 نتيجة السؤال الثاني كيفيا (نتيجة المقابلات)	135
3.4 نتيجة السؤال الثالث والفرضية المنبثقة عنه	149
4.4 نتيجة السؤال الرابع والفرضيات المنبثقة عنه	151
5.4 نتيجة السؤال الخامس والفرضيات المنبثقة عنه	136
6.4 نتيجة السؤال السادس	166
5. الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة وتوصياتها	171
1.5 مناقشة نتيجة السؤال الأول	172
▪ 1.1.5 مناقشة نتيجة السؤال الأول كميا (نتيجة الاستبانة)	172
▪ 2.1.5 مناقشة نتيجة السؤال الأول كيفيا (نتيجة المقابلات)	178
2.5 مناقشة نتيجة السؤال الثاني	195
▪ 1.2.5 مناقشة نتيجة السؤال الثاني كميا (نتيجة الاستبانة)	195
▪ 2.2.5 مناقشة نتيجة السؤال الثاني كيفيا (نتيجة المقابلات)	199
3.5 مناقشة نتيجة السؤال الثالث والفرضية المنبثقة عنه	211
4.5 مناقشة نتيجة السؤال الرابع والفرضيات المنبثقة عنه	213
5.5 مناقشة نتيجة السؤال الخامس والفرضيات المنبثقة عنه	218
6.5 مناقشة نتيجة السؤال السادس	225
7.5 مبررات الاختلاف في النتائج بين الأدوات الكمية والكيفية	238
8.5 التصور المقترح لتفعيل سياسات التقويم الأصيل في فلسطين	244
9.5 توصيات الدراسة	256
المراجع	260
الملاحق	269
Abstract	285

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
1.3	توزع عينة الدراسة حسب المتغيرات الديمغرافية	75
2.3	يوضح نتائج اختبار التوزيع الطبيعي	76
3.3	مفتاح تفسير درجة الثقافة التنظيمية اللازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل	79
4.3	الفقرات التي تم تعديلها بناء على توصية السادة المحكمين	82
5.3	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الأول والدرجة الكلية للمحور	84
6.3	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الثاني والدرجة الكلية للمحور	84
7.3	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الثالث والدرجة الكلية للمحور	85
8.3	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الرابع والدرجة الكلية للمحور	86
9.3	معامل الارتباط بين كل فقرة من اجمالي المحاور الأربعة والدرجة الكلية للمقياس	86
10.3	معاملات ثبات المقياس وفقًا لألفا كرونباخ والتجزئة النصفية	87
11.3	التعديلات التي أجريت على أسئلة المقابلة بناء على توصيات المحكمين	90
12.3	أسئلة المقابلة وما يقابلها من فقرات الإستبانة	91
1.4	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل محور من محاور الثقافة التنظيمية والمقياس ككل	101
2.4	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب والدرجة المحكية لكل فقرة من فقرات المحور الأول	102
3.4	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل فقرة من فقرات المحور الثاني	104
4.4	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل فقرة من فقرات المحور الثالث	105
5.4	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل فقرة من فقرات المحور الرابع	106
6.4	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل محور من محاور الثقافة التنظيمية والمقياس ككل	127
7.4	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب والدرجة المحكية لكل فقرة من فقرات المحور الأول	128
8.4	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل فقرة من فقرات المحور الثاني	130

9.4	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل فقرة من فقرات المحور الثالث	132
10.4	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل فقرة من فقرات المحور الرابع	133
11.4	نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على مقياس الثقافة التنظيمية وفقًا لمتغير الوظيفة	149
12.4	نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على مقياس الثقافة التنظيمية وفقًا لمتغير التخصص	151
13.4	نتائج اختبار كروسكال واليس لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على مقياس الثقافة التنظيمية وفقًا لمتغير المؤهل العلمي	153
14.4	نتائج اختبار كروسكال واليس لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على مقياس الثقافة التنظيمية وفقًا لمتغير سنوات الخدمة	154
15.4	نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على مقياس الثقافة التنظيمية وفقًا لمتغير المؤهل التربوي	155
16.4	نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على مقياس الثقافة التنظيمية وفقًا لمتغير التخصص	156
17.4	نتائج اختبار كروسكال واليس لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على مقياس الثقافة التنظيمية وفقًا لمتغير المؤهل العلمي	158
18.4	نتائج اختبار كروسكال واليس لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على مقياس الثقافة التنظيمية وفقًا لمتغير سنوات الخدمة	159
19.4	مقارنة الأزواج للمحور الأول وفقًا لمتغير سنوات الخدمة	160
20.4	مقارنة الأزواج للمحور الثالث وفقًا لمتغير سنوات الخدمة	161
21.4	مقارنة الأزواج للمحور الرابع وفقًا لمتغير سنوات الخدمة	162
22.4	مقارنة الأزواج للمقياس ككل وفقًا لمتغير سنوات الخدمة	163
23.4	نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على مقياس الثقافة التنظيمية وفقًا لمتغير المؤهل التربوي	164
24.4	المفاهيم والمصطلحات التي عُرفت في وثائق سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين	167
25.4	إجراءات تنفيذ سياسات التقويم الأصيل كما وردت في الوثائق	168
1.5	المفاهيم والمصطلحات الرئيسة لتعريف التقويم الأصيل	226

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	رقم الصفحة
1.3	التوزيع الطبيعي حسب تصنيف المعلم	76
2.3	التوزيع الطبيعي حسب تصنيف مدير/ة المدرسة	76
3.3	التوزيع الطبيعي حسب تصنيف سنوات الخدمة أقل من (5) سنوات	76
4.3	التوزيع الطبيعي حسب تصنيف سنوات الخدمة من (5) إلى (10) سنوات	76
5.3	التوزيع الطبيعي حسب تصنيف سنوات الخدمة (10) سنوات فأكثر	77
6.3	التوزيع الطبيعي حسب تصنيف حاصل على مؤهل تربوي	77
7.3	التوزيع الطبيعي حسب تصنيف غير حاصل على مؤهل تربوي	77
8.3	التوزيع الطبيعي حسب تصنيف الكليات العلمية	77
9.3	التوزيع الطبيعي حسب تصنيف الكليات الإنسانية	77
10.3	التوزيع الطبيعي حسب تصنيف المؤهل العلمي (أقل من بكالويوس)	77
11.3	التوزيع الطبيعي حسب تصنيف المؤهل العلمي (بكالوريوس)	77
1.4	توضيح مسار الفروق بين الأزواج في المحور الأول وفقًا لمتغير سنوات الخدمة	161
2.4	توضيح مسار الفروق بين الأزواج في المحور الثالث وفقًا لمتغير سنوات الخدمة	162
3.4	توضيح مسار الفروق بين الأزواج في المحور الرابع وفقًا لمتغير سنوات الخدمة	162
4.4	توضيح مسار الفروق بين الأزواج في المقياس ككل وفقًا لمتغير سنوات الخدمة	163

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	رقم الصفحة
1	ورقة تسهيل مهمة من عمادة الدراسات العليا/ الجامعة العربية الأمريكية	269
2	ورقة تسهيل مهمة / وزارة التربية والتعليم الفلسطينية	270
3	أسماء السادة المحكمين (الاستبانة)	271
4	أسماء السادة المحكمين (المقابلة)	272
5	أسئلة المقابلة التي وجهت إلى المشتركين في الدراسة	273
6	الاستبانة في شكلها الأولي قبل التحكيم	276
7	الاستبانة في شكلها النهائي بعد التحكيم من قبل السادة المحكمين	280
8	تعليمات تقويم التعلم والتعليم في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي 2022/2021	284

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

2.1 مشكلة الدراسة

3.1 أسئلة الدراسة وفرضياتها

4.1 أهداف الدراسة

5.1 أهمية الدراسة

6.1 حدود الدراسة

7.1 مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

تهتم المنظومة التعليمية بكافة مستوياتها، بعملية التقويم التربوي، لدوره وأهميته في قياس ما تحقق من الأهداف التعليمية، حيث تحرص الإدارات التربوية على التقييم المستمر للطلبة لمعرفة مدى تحقق الأهداف التربوية والتعليمية ومعرفة مستوى تقدم الطلبة في المهارات التعليمية والخبرات المكتسبة. ولا يقتصر دور التقويم على معرفة مدى تحقق الأهداف التربوية والتعليمية فحسب، بل للتقويم دور في تطوير عملية التعليم، بل إن تطوير عملية التعليم وتحسينها مرتبط بما يوفره التقويم من بيانات صادقة وعلمية، ولكي تصل الإدارات التربوية إلى قرارات صحيحة من شأنها أن تطور من عملية التعليم لا بد من استخدام أدوات وأساليب تقويم تكشف عن نقاط القوة والضعف الحقيقية.

لذلك ومع بداية عقد الثمانينات ظهرت توجّهات حديثة نحو تطوير أدوات وأساليب القياس والتقويم التربوي والنفسي من خلال الدمج بين التوجهين: الكمي والكيفي في تقويم المتعلّم بغرض الحصول على معلومات عن قدرة المتعلّم على توظيف ما تعلمه من معارف ومهارات وأنماط سلوك في حياته اليومية وفي مواقف جديدة ومتنوّعة، هذا التوجه في التقويم أطلق عليه العديد من المسمّيات التي تشير في مجملها إلى منظور جديد للتقويم يتخطّى المفهوم التقليدي في منهجيته وإجراءاته واستراتيجياته وأدواته (أبو شمالة، 2020). حيث أشار أبو عودة وأبو عودة (2020) أن استخدام هذا النوع من التقويم يرجع إلى العام (1983) في الولايات المتحدة الأمريكية بعد أن صدر كتاب أرشبالد ونيومان (Archbald and Newman) والذي حمل عنوان (الاختبارات المقننة) وأشارا فيه إلى أهمية التقويم الواقعي ذي المعنى المرتبط بالمشكلات الحقيقية، وفي العام 1989 قام جرانت ويجنز (Grant Wiggins) بالتوصية إلى خفض الاستخدام الواسع للاختبارات التقليدية والتحول نحو استخدام التقويم الأصيل أو التقويم الواقعي. أما في أوروبا فقد أشارت الدراسات أن استخدام التقويم الواقعي أو الأصيل قد أدى إلى تحسين عملية التعليم.

ومن هذا المنطلق بدأت المؤسسات التعليمية في الوطن العربي بالاهتمام بالتقويم الأصيل أو التقويم البديل أو التقويم النوعي الذي يركز على تقويم الأداء من خلال المهام والتكليفات المرتبطة بالعالم

الواقعي، إذ بدأ التحول نحو هذا النوع من التقويم يشق طريقه لكن بتواضع، حيث تشير وقائع العديد من المؤتمرات العربية أنّ نتائج التقويم بصورته الحالية في المواد الدراسية المختلفة لا يزال أضعف مكونات المنظومة التعليمية على الرغم من ظهور مفاهيم تربوية حديثة في التقويم منها التقويم الحقيقي (الأصيل) الذي يعتمد على الافتراض القائل بأنّ المعرفة يتمّ تكوينها وبناؤها بواسطة الطالب من خلال تطبيق التقويم الأصيل أو الحقيقي، وهو تقويم فعلي للأداء يكشف بصورة واقعية عمّا إذا كان الطلاب قادرين على استخدام ما تعلموه في مواقف حياتية وبعيداً عن التقويم التقليدي الذي يعتمد على اختبارات الورقة والقلم والذي ينتج عنه ضرر عند توظيف نتائجه في إصدار الأحكام، وأيضا هناك النتائج الاجتماعية المترتبة على رسوب الطلاب وفشلهم في اجتياز الاختبارات التي قد تؤدّي إلى سوء علاقاتهم بالآخرين أو ترسيبهم الدراسي أو تمرّدهم اجتماعياً، وكذلك الآثار النفسية للاختبارات على الطلاب كالإرهاق، والتوتر، والقلق، التي قد تمتدّ إلى أسرهم بصورة مستمرّة (يوسف، 2018).

أما فلسطينياً بدأت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية منذ سنوات بمحاولة تطبيق التقويم الأصيل في صفوف المرحلة الأساسية الدنيا من الصف الأول – الرابع بالتزامن مع تطوير المناهج، بدأ من العام الدراسي 2021/2020 حيث أقرت الوزارة وضمن الكتاب الرسمي والذي يصدر بداية كل عام ويحمل عنوان "تعليمات تقويم التعلم والتعليم في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي" اعتماد التقويم الأصيل وحددت له ما نسبته 30% من معدل الطالب العام وأبقت على 70% ضمن أسلوب التقويم التقليدي القائم على اختبارات الورقة والقلم.

ويعرف إبراهيم (2017) التقويم الأصيل بأنه التقويم الذي يعكس إنجازات المتعلم ويقيسها في مواقف حقيقية، ويجعل الطلبة ينغمسون في مهمّات ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم، فتبدو كنشاطات تعلم يمارس فيها الطلاب مهارات التفكير العليا. ويضيف المرحبي والحربي (2019) أن هذا النوع من التقويم يركز على تقويم الأداء (Performance- based Evaluation) وهو يشكل مدخلاً بديلاً؛ لتقويم الطلبة أكثر اتساعاً وديناميكية ممّا تتضمّنه الاختبارات التقليدية باعتبار أنّ المعرفة تكوينية بنائية، يشارك في اكتسابها الطالب مشاركة نشطة منتجة، وليست مجرد اختيار من متعدّد

تقاس بأسئلة محدودة تتطلب في معظمها الورقة والقلم ويطلق عليه أيضاً مسميات مرادفة مثل التقويم البديل (Alternative Evaluation)، والتقويم الواقعي (AuthenticEvaluation).

هذا التغيير في سياسات التقويم المعتمدة في فلسطين جاء بعد دعوات عديدة لإصلاح نظام التقويم وخاصة نظام امتحانات الثانوية العامة (التوجيهي)، لأن تطوير التعليم يكمن في تطوير سياسات التقويم التربوي، حيث تشير الخطة الإستراتيجية (2017-2022) أسفل بند سياسات تطوير أساليب وبيئة تعليم وتعلم متمحورة حول الطالب، إلى ضرورة إجراء إصلاحات شاملة وكاملة في مناهج التعليم العام وفي نظام القياس والتقويم لتزويد الطلبة بالمهارات المطلوبة في القرن الواحد والعشرين (وزارة التربية والتعليم، 2017)، وهذا التوجه يوضح ضرورته الخالدي (2014) نقلاً عن الرابطة الأمريكية لتقدم العلوم أن أي محاولة للإصلاح التربوي يجب أن تتضمن إصلاح تقويم الطلبة باعتباره هدفاً رئيساً.

على الجهة المقابلة يحتاج تطبيق الإجراءات والسياسات إلى ثقافة تنظيمية توجه مديري المدارس ومعلميها نحو تنفيذها وتحقيق الأهداف، وبما أن التقويم الأصيل من المفاهيم الجديدة التي طرحتها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية على الساحة التربوية خلال العامين الماضيين فإن تطبيقه يحتاج إلى ثقافة تنظيمية تدفع مديري المدارس لتوجيه المعلمين نحو تنفيذ الإجراءات والسياسات التي أقرتها الوزارة بهذا الخصوص. لذلك لا بد من توفر درجة مناسبة من وضوح معتقدات وأفكار ومعاني الثقافة التنظيمية المتربطة بالتقويم الأصيل وذلك لتنفيذ الإجراءات المتعلقة بتطبيقه،

ومن هذا المنطلق تتضح أهمية الثقافة التنظيمية ودورها في تطبيق سياسات التقويم الجديدة من قبل مديري المدارس ومعلميها، فالثقافة التنظيمية تؤثر على سلوك جميع العاملين في المدرسة، وبالتالي ستساعد على تطبيق سياسات التقويم الأصيل المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. وبناء على هذا بحثت هذه الدراسة في دور الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها مديرو المدارس والمعلمون في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين.

وبذلك بحثت هذه الدراسة في دور الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها مديرو المدارس والمعلمون في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين وذلك للخروج بتصور مقترح لتفعيل هذه الثقافة.

2.1 مشكلة الدراسة

منذ أن اعتمدت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في العام الدراسي 2021/2020 طرق تقويم بديلة للطرق التقليدية واستخدمت مصطلحات مثل (التعلم الذاتي) و(التقويم الأصيل) و(المهمات التعليمية) ظهرت العديد من الاستفسارات من قبل المعلمين عن ماهية هذا النوع من التقويم. ثم أقرت وزارة التربية والتعليم خلال العامين 2021/2020 اعتماد (30%) من المعدل العام أسفل مسمى التقويم الأصيل.

هذا التغيير في سياسات التقويم من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية دفع مديري المدارس والمعلمين إلى العديد من التساؤلات حول هذا القرار، مما لفت انتباه الباحث بحكم عمله مديراً لاحدى المدارس حول معرفة مديري المدارس ومعلميها بإجراءات التقويم الجديدة وكيفية تنفيذها، كذلك كان لتساؤل المعلمين عن كيفية تطبيق أدوات التقويم الأصيل الواردة في الكتاب الرسمي والذي يحمل عنوان "تعليمات تقويم التعلم والتعليم في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي" (ملحق 8) دور في زيادة اهتمام الباحث بهذه المشكلة.

وبالرجوع للأدب التربوي يتبين أن تطبيق التقويم الأصيل أو أي سياسة جديدة يتطلب توفر ثقافة تنظيمية ملائمة تعكس القيم والأفكار والمعاني والمعتقدات التي تسود لدى مديري المدارس والمعلمين وتؤثر على السلوك التنظيمي لديهم وتوجه سلوكهم وتؤثر على قراراتهم التي توجه المدرسة بأسرها نحو أداء العمل وتحقيق الأهداف حيث يشير القباطي والأعجم (2020) أن الثقافة التنظيمية هي أحد الأركان الرئيسية التي تستند إليها المؤسسة لتقديم الجديد، وهي المسؤولة عن سلوك العاملين داخل المؤسسة. حيث تشير العديد من الدراسات السابقة أن للثقافة التنظيمية السائدة في المدارس دوراً أساسياً في تطبيق السياسات التربوية وخاصة الجديد منها.

ومن هنا تتضح أهمية دور الثقافة السائدة في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل باعتبار الثقافة التنظيمية هي العامل الأساس في إحداث التغيير نحو تطبيق السياسات التربوية، وبناء على نتائج العديد من الدراسات التي كشفت عن وجود معيقات في تنفيذ التقويم الأصيل، ومنها نتائج دراسة دحلان (2018) والتي هدفت إلى دراسة معيقات تطبيق أدوات التقويم الحقيقي كما يراها معلمو اللغة العربية ومديرو مدارس المرحلة الأساسية الدنيا في قطاع غزة وكشفت أن كثرة أعباء المعلم الفنية والإدارية تقلل من الممارسات السليمة لاستراتيجيات التقويم الحقيقي، وكثرة عدد الطلبة يحول دون تطبيق ومتابعة المعلم لأنشطة التقويم الحقيقي، إضافة إلى عزوف أولياء الأمور عن متابعة أبنائهم

أثناء تنفيذهم للأنشطة التقويمية. وتشير أيضاً دراسة شحادة وأبو سلطان (2019) إلى عدم معرفة ولي الأمر بمثل هذا النوع من التقويم، وبينت دارسة السعدوني (2019) أن أهم معوقات تطبيق التقويم الأصيل هي المعوقات المرتبطة بالبيئة التعليمية، يتبعها المعوقات المرتبطة بأولياء الأمور، ثم في المعوقات المرتبطة بالمعلم، وأخيراً المعوقات المرتبطة بالإدارة المدرسية والإشراف التربوي.

ومن هذا الجانب يتضح أن للثقافة السائدة في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل دور باعتبار الثقافة التنظيمية هي العامل الأساس في إحداث التغيير نحو تطبيق السياسات التربوية، ولهذا تحددت مشكلة الدراسة **في بناء تصور مقترح لتفعيل دور الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها مديرو المدارس والمعلمون في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين.**

3.1 أسئلة الدراسة وفرضياتها

ينبثق عن مشكلة الدراسة الأسئلة والفرضيات الآتية:

السؤال الأول/ ما واقع الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها مديرو المدارس في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين؟

السؤال الثاني/ ما واقع الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها معلمو المدارس في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين؟

السؤال الثالث/ هل تختلف متوسطات واقع الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين باختلاف وظيفة المستجيب (مدير / معلم) ؟ **وينبثق عن السؤال الثالث الفرضية الصفرية الآتية:**

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الاستجابات لواقع الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين يعزى لمتغير الوظيفة.

السؤال الرابع/ هل تختلف متوسطات واقع الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها **مديرو المدارس** في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين باختلاف متغيرات الدراسة: مجال التخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والمؤهل التربوي؟ **وينبثق عن هذا السؤال الرابع الفرضيات الآتية:**

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الاستجابات لواقع الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها مديرو المدارس في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين يعزى لمتغير التخصص.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الاستجابات لواقع الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها مديرو المدارس في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين يعزى لمتغير المؤهل العلمي.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الاستجابات لواقع الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها مديرو المدارس في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين يعزى لمتغير سنوات الخدمة.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الاستجابات لواقع الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها مديرو المدارس في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين يعزى لمتغير المؤهل التربوي.

السؤال الخامس/ هل تختلف متوسطات واقع الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما **يتصورها المعلمون** في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين باختلاف متغيرات الدراسة: مجال التخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والمؤهل التربوي؟ **وينبثق عن السؤال الخامس الفرضيات الصفرية الآتية:**

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الاستجابات لواقع الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها المعلمون في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين يعزى لمتغير التخصص.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الاستجابات لواقع الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها

المعلمون في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين يعزى لمتغير المؤهل العلمي.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الاستجابات لواقع الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها المعلمون في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين يعزى لمتغير سنوات الخدمة.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الاستجابات لواقع الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها المعلمون في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين يعزى لمتغير المؤهل التربوي.

السؤال السادس/ ما سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين؟ وما التصور المقترح لتفعيل دور الثقافة التنظيمية السائدة لدى مديري المدارس لتطبيق سياسات التقويم الأصيل المعتمدة لدى وزارة التربية والتعليم الفلسطينية؟

3.1 أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الآتية:

1- تحليل سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين من خلال تحليل الوثائق ذات العلاقة بالتقويم الأصيل لدى وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

2- التعرف إلى واقع الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها مديرو المدارس والمعلمون في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين.

3- التعرف إلى الاختلاف في تصورات مديري المدارس والمعلمين حول واقع الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين باختلاف متغيرات الدراسة: مسمى الوظيفة، ومجال التخصص، والمؤهل العلمي وسنوات الخدمة، والمؤهل التربوي.

4- بناء تصور مقترح لتفعيل دور الثقافة التنظيمية السائدة لدى مديري المدارس لتطبيق سياسات التقويم الأصيل المعتمدة لدى وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

5.1 أهمية الدراسة

اكتسبت هذه الدراسة أهميتها من عدة جوانب، منها:

الأهمية التطبيقية: من المتوقع أن تستفيد وزارة التربية والتعليم الفلسطينية وجهات ذات العلاقة من نتائج هذه الدراسة، حيث ستقدم تصوراً مقترحاً لتفعيل الثقافة التنظيمية لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل في فلسطين، وكذلك من المتوقع أن يستفيد صناع السياسات وواضعو القرارات من النتائج المتعلقة بهذه الدراسة.

الأهمية النظرية: تبحث هذه الدراسة في جانب دور الثقافة التنظيمية في تفعيل تنفيذ سياسات التقويم الأصيل في فلسطين، وهي من الدراسات القليلة التي بحثت في هذا المجال على حد علم الباحث، وتمثل الدراسة قاعدة معرفية في مجال الثقافة التنظيمية وسياسات التقويم الأصيل.

الأهمية البحثية: قد يستفيد باحثون آخرون من المنهجية العلمية المستخدمة في هذه الدراسة، حيث تم التوصل للنتائج من خلال المزج بين المنهج الكمي والكيفي، وكذلك من المتوقع أن تكون هذه الدراسة من أوائل الدراسات التي ستقدم تصوراً مقترحاً لتفعيل دور الثقافة التنظيمية في تطبيق سياسات التقويم الأصيل في فلسطين.

6.1 حدود الدراسة

حدود نتائج الدراسة بالآتية:

- **المحدد المفاهيمي**: اقتصرت الدراسة على المفاهيم الواردة في مصطلحات الدراسة، وهي: التقويم الأصيل، سياسات التقويم الأصيل، وثائق سياسات التقويم الأصيل، الكتاب الرسمي "تعليمات تقويم التعلم والتعليم في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي للعام الدراسي (2022/2021)، الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية في تنفيذ سياسات التقويم، تصور مقترح لتفعيل دور الثقافة التنظيمية السائدة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل.
- **المحدد الزماني**: أجريت هذه الدراسة خلال الأعوام الدراسية من (2021-2023).
- **المحدد المكاني**: ستجرى هذه الدراسة في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية في المحافظات الشمالية، وتحديداً مديريّتي القدس وضواحي القدس.
- **المحدد البشري**: ستقتصر هذه الدراسة على مديري المدارس الحكومية ومعلميها.

- **المحدد الإجرائي**: تتحدد الدراسة إجرائياً في مجتمع الدراسة والذي يضم المحافظات الشمالية لفلسطين، والأدوات التي ستستخدم لجمع البيانات وهي: تحليل المحتوى، المقابلة، الاستبانة، وإجراءات التقويم الأصيل التي اعتمدت خلال العام الدراسي 2022/2021.

7.1 المفاهيم النظرية والإجرائية

التقويم الأصيل

وهو المسمى الذي اعتمدته وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في العام الدراسي 2022/2021 وخصصت له وزن 30% من المعدل العام للطالب، ويعرف أيضاً بالتقويم البديل (Alternative Evaluation) والتقويم الواقعي (Evaluation Authentic)، وهو التقويم الذي يعكس إنجازات المتعلم ويقيسها في مواقف حقيقية، ويجعل الطلبة ينغمسون في مهمات ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم فتبدو كنشاطات تعلم يمارس فيها الطلاب مهارات التفكير العليا، (إبراهيم، 2017، 74) ويركز على تقويم الأداء (Performance– based Evaluation) وهو يشكل مدخلاً بديلاً لتقويم الطلبة أكثر اتساعاً وديناميكية مما تتضمنه الاختبارات التقليدية باعتبار أن المعرفة تكوينية بنائية يشارك فيها اكتسابها الطالب مشاركة نشطة منتجة وليست مجرد اختيار من متعدد تقاس بأسئلة محدودة تتطلب في معظمها الورقة والقلم (المرحبي والحربي، 2019).

سياسات التقويم الأصيل

تعرف السياسات التربوية بأنها مجموعة من القرارات والقوانين والخطط الاستراتيجية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم، والناتجة عن تفكير منظم بناء على المعلومات المتوفرة حول الوضع الراهن في الدولة بحيث تتضمن الأهداف والمبادئ الخاصة بتنمية وتطوير العملية التعليمية على المستوى الإداري والفني، ومطلوب من العاملين في المؤسسات التربوية كافة اتباع هذه القرارات والقوتنين وفق خطة محددة (فنانة، 2019). و**تعرف سياسات التقويم الأصيل إجرائياً في هذه الدراسة** بأنها التوجهات العامة التي تنشر في الخطط الاستراتيجية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، وما ينبثق عنها من قراراتٍ وقوانينَ وإجراءاتٍ تُعَمَّمُ على المدارس بواسطة مديريات التربية والتعليم على شكل كتب رسمية، أو أدلة تشتمل على الخطوات والإجراءات التي تلزم المدارس في مختلف الشؤون التربوية والتعليمية والإدارية.

وثائق سياسات التقويم الأصيل

تعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنها الوثائق الرسمية الصادرة من وزارة التربية والتعليم ذات العلاقة بسياسات أو إجراءات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين، وتمّ تحديدها بناء على إجراءات الدراسة في الوثائق الآتية: كتيّب تعليمات تقويم التعلم والتعليم في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي، ودليل المعلم، والخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم من العام 2017-2022.

الكتاب الرسمي "تعليمات تقويم التعلم والتعليم في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي للعام الدراسي (2022/2021)

يُعرف في هذه الدراسة إجرائياً بأنه: الكتاب الرسمي الموجّه من وزارة التربية والتعليم إلى مديري المدارس، ويصدر بداية كل عام دراسي، ويشتمل على كيفية تقويم عملية التعلم والتعليم في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي، ويعدّ الدليل الإجرائي لمديري المدارس ومعلميها لكيفية توزيع علامات المباحث الدراسية، وتعليمات الرسوب والنجاح، والشهادات والجداول المدرسية -أنظر الملحق رقم (8).

الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية في تنفيذ سياسات التقويم

الثقافة التنظيمية هي مجموعة القيم المشتركة التي تحكم تفاعلات أفراد المؤسسة فيما بينها ومع الأطراف ذوي العلاقة خارج المؤسسة، ويمكن أن تكون نقطة قوة أو ضعف وفق تأثيرها على سلوكيات أفراد المؤسسة (الزهراني، 2019). وتعرف إجرائيا في هذه الدراسة بانها: مجموعة المعاني والأفكار والمعارف والقيم والمعتقدات المشتركة والتي توجه سلوك مديري المدارس الحكومية ومعلميها نحو تطبيق سياسات التقويم الأصيل المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ويقاس من خلال قياس المتوسط الحسابي لاستجابات المبحوثين على أداة الدراسة حول درجة توافر الثقافة التنظيمية في المدارس الحكومية في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل؛ وتكون الدرجة منخفضة أو متوسطة أو عالية وفقا للمفتاح المحدد في هذه الدراسة.

تصور مقترح لتفعيل دور الثقافة التنظيمية السائدة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل

يعرّف المقترح بأنه تخطيط مستقبلي لموضوع ما مبني على نتائج ميدانية جمعت بأدوات كمية ونوعية لبناء إطار فكري يتبناه التربيون (الطراونة، 2019، 383). **ويعرف في هذه الدراسة إجرائياً:** بأنه نموذج عملي يشتمل على الإجراءات والخطوات الكفيلة بتفعيل دور الثقافة التنظيمية السائدة لدى مديري المدارس ومعلميها لتطبيق سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

1.1.2 الثقافة التنظيمية

2.1.2 التقويم الأصيل

2.2 الدراسات السابقة وتقسم إلى:

1.2.2 الدراسات المتعلقة بالثقافة التنظيمية.

2.2.2 الدراسات المتعلقة بتحليل السياسات التربوية

2.2.2 الدراسات المتعلقة بالتقويم الأصيل

4.2.2 الدراسات المتعلقة بالتصور المقترح لتفعيل التقويم الأصيل.

3.2 التعقيب على الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

في هذا القسم سوف يتم عرض للإطار النظري للدراسة، ويشتمل على الثقافة التنظيمية، من حيث مفهومها، ومداخل قياسها، وأهميتها، وأنواعها، ومكوناتها، وخصائصها، وكيفية تغييرها وتطويرها، ودورها في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل لدى وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. ويشتمل الباب الثاني والذي يحمل عنوان التقويم الأصيل على الموضايع الآتي: مفهوم التقويم الأصيل، وأهمية التقويم الأصيل، خصائص التقويم الأصيل، ومراحل التقويم الأصيل، واستراتيجيات التقويم الأصيل، وأدوات التقويم الأصيل، وواقع تطبيق التقويم الأصيل في سياسات وإجراءات وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، وصعوبات تنفيذ التقويم الأصيل.

▪ 1.1.2 الثقافة التنظيمية

- **مفهوم الثقافة التنظيمية ومداخل قياسها**

تُعد الثقافة التنظيمية من المواضيع المهمة في المؤسسات بشكل عام والتعليمية بشكل خاص، إذ ساعد البحث فيها على زيادة فهم السلوك التنظيمي وبالتالي مكن أصحاب القرار وواضعو السياسات من وضع خطط تطويرية أو حل العديد من المشاكل. ويشير مسودي (2018) أن الاهتمام بالثقافة التنظيمية بدأ في التسعينيات من القرن الماضي باعتبارها عاملاً منتجاً لمناخ العمل مما يترك أثراً بالغاً على سلوك الأفراد ومستويات انتاجهم وابداعهم خاصة بعد ما حققته الإدارة اليابانية الناجحة في مجال استعمال القيم الثقافية في إدارة المؤسسات مثل اعتمادها على جماعية العمل، والمشاركة القائمة على الثقة، والاهتمام بالعاملين، وتنمية مهاراتهم وقدراتهم الابتكارية إضافة إلى جوّ المودة والتفاهم بين أعضاء المؤسسة.

وظهرت العديد من التعريفات التي وضعها العلماء والباحثون في محاولة لتعريف الثقافة التنظيمية والوقوف على عناصرها ومكوناتها، ومن خلال استعراض الدراسات السابقة والأدبيات حول هذا الموضوع نجد أن هناك تنوعاً كبيراً في التعريفات يضم نقاطاً متفق عليها، وأخرى كانت محل خلاف بين العلماء والباحثين، ويرد العوفي (2005) اختلاف العلماء في تحديد معنىَ محدد للثقافة

التنظيمية إلى كون الثقافة التنظيمية غير ظاهرة للعيان وإن كانت مدركة، فهي في تغير مستمر وحركة دائمة وإن كانت تتميز بالثبات النسبي، وعلى الرغم من عموميتها وكليتها إلا أنها تتميز بالتعدد وتنوع الثقافات الفرعية للمؤسسات الرسمية وغير الرسمية التي قد تكون متضادة أحياناً وغير موضوعية أحياناً أخرى مما يهدد المؤسسة، حيث طور العلماء العديد من التعاريف التي يغلب عليها التداخل وإن كان بعضها يكمل بعضاً، حيث استخدم مفهوم الثقافة التنظيمية كمظلة تأوي الكثير من المفاهيم الإنسانية مثل: القيم، والنماذج الاجتماعية، والمعلومات، والمعتقدات، والأخلاق، والقانون، والعرف، والتقاليد، والعادات، وجميع الخبرات الأخرى التي اكتسبها الإنسان بصفته عضواً في المجتمع.

وهذا ما يؤكده جلولي (2013) حيث أشار أن الثقافة التنظيمية هي أمور غير ملموسة ولا يمكن مشاهدتها بوضوح إلا حين استقرائها من داخل المؤسسة، ولها تأثير كبير على سلوك العاملين. فهي مجموعة من الاتجاهات النفسية السائدة في المؤسسة، ومعايير السلوك المتعارف عليها. فهي الجانب غير الرسمي في المؤسسات، وتضم القيم السائدة من اتجاهات، واعتقادات، وتوقعات، ونشاطات، وتفاعلات، وتقاليد، وانطباعات، ومشاعر، وأضاف أن العاملين في المؤسسات مع الوقت يشعرون ويتعاملون بثقافة وقيم وسلوكيات مؤسساتهم وليس ما اعتادوا عليه قبل أن يصبحوا أعضاء في المؤسسة. فهي منظومة متكاملة من السلوك الإنساني السائد في المؤسسة التعليمية والذي يعتمد أفرادها في التعامل بينهم وتشمل أيضاً الأفكار والأعراف، التي تعتمد على نقل المعرفة والمعلومات، ويعرفها بأنها مجموعة القيم والمعايير والسلوكيات والتصرفات وأساليب التعامل التي تصدر عن الموظفين ويراها ويلمسها المجتمع الذي تتواجد فيه المؤسسة. وهي النظام المطبق من خلال مجموعة المفاهيم المشتركة والأعراف والتقاليد التي تكون سائدة بين أعضاء المؤسسة والتي تميزها عن منظمات أخرى، وهي مجموعة السمات والخصائص والأبعاد المتمثلة بمنظومة من الأفكار والمعتقدات والتقاليد والقيم وأساليب التفكير والعمل وأنماط السلوك والتوقعات والمعايير التي يلتقي حولها أعضاء المؤسسة وتؤثر في سلوكهم وتشكل شخصياتهم وتتحكم في خبراتهم وتؤثر في إنتاجية المؤسسة وكفاءة قراراتها وبالتالي هي تشمل كل ما يدور داخل المؤسسة ويميزها عن غيرها المدارس.

ويضيف البحيصي (2017) أن الثقافة التنظيمية هي مزيج من القيم، والاعتقادات، والافتراضات، والمعاني والتوقعات التي تشترك فيها أفراد مؤسسة تعليمية معينة ويستخدمونها في توجيه سلوكهم

وحل المشكلات وتضم الأنماط السلوكية و أنماط التفكير الأخرى التي يجتمع عليها العاملون في مؤسسات وتؤثر على سلوكهم وتسقط شخصياتهم وهوية المؤسسة وبالتالي تؤثر في إنتاجية المؤسسة وقدرتها على التطور والتغيير.

وعن دور الثقافة التنظيمية في إيجاد لغة مشتركة بين العاملين داخل المؤسسة من جهة وخارجها من جهة أخرى يُبين البحيصي (2017) أن الثقافة التنظيمية وهي عبارة عن مجموعة الممارسات والمعاني والرموز التي يشترك بها العاملون في المؤسسات والتي تم جلبها من بيئاتهم الخارجية الى البيئة الداخلية للمؤسسات، فأصبحت تحكم سلوكهم وطريقة تفكيرهم وأدائهم لأعمالهم. ويتفق مع هذه الجزئية ما أشار له القباطي، ماجد والأعجم، علي (2020) من أن الثقافة التنظيمية هي مجموعة من المعاني المشتركة والتي تشمل القيم، والاتجاهات، والمشاعر، التي تحكم سلوك أفرادها فهي منظومة من المعاني والرموز والمعتقدات والطقوس والممارسات التي طورت مع الزمن وأصبحت سمة خاصة للمؤسسة بحيث توجد فهماً عاماً بين أعضاء المؤسسة حول ماهية السلوك المتوقع من الأعضاء فيه. ويضيف أن الثقافة التنظيمية تُمثل البرامج الفكرية والممارسات السلوكية التي تمثل لغة تواصل بين الأفراد العاملين في المؤسسة فيما بينهم ومع محيطهم، وتميزها عن غيرها من العاملين في المنظمات الأخرى، وهي مجموعة التفاهمات الموجهة التي يشارك بها أعضاء المؤسسة جميعهم كما يجب تعليمها للأعضاء الجدد بطريقة صحيحة تعكس سهولة التفكير فيها والشعور والتصرف، وأيضاً هي أنماط التفكير التي يجتمع عليها العاملون في المؤسسة وتؤثر في سلوكهم وتشكل وتصقل شخصياتهم وهوية المؤسسة وبالتالي تؤثر في القدرة على التطوير والتغيير.

ويتفق العاجز (2011) مع هذا التوجه حيث يشير إلى أن الثقافة التنظيمية تحدد مدى كفاءة أداء العاملين في المؤسسة ومدى انسجامهم وبالتالي يتوقف نجاح أو فشل المؤسسة على الثقافة التنظيمية، فنمط التفكير لدى العاملين وقيمهم ومعتقداتهم وأفكارهم تؤثر بشكل كبير على كفاءتهم. ويضيف عسكر (2012) أن للثقافة التنظيمية دور في تحديد أنماط القيادة التي تؤثر على طريقة الاتصال والتواصل وعلى طبيعة التفاعل الاجتماعي بين أعضاء المؤسسة وبالتالي تعمل الثقافة التنظيمية على إيجاد حاله من الإنسجام والتكيف في بيئه العمل.

وبعد استقراء التعاريف السابقة تستخلص الدراسة الحاضرة أن هناك مجموعة من المفاهيم والنقاط الرئيسة اتفقت معظم الدراسات والأدبيات التربوية عليها في تعريفها للثقافة التنظيمية، فيتضح أن تعريف الثقافة التنظيمية يشتمل على القيم، والمعتقدات، والمعاني، والرموز، والطقوس، والعادات

والتقاليد، والأعراف السائدة، والافتراضات، والاتصالات، والاتجاهات، والتي تؤثر على سير العمل في المؤسسات. وبذلك تُعرف الثقافة التنظيمية بأنها الافتراضات والقيم الأساسية التي يطورها أفراد جماعة معينة، من أجل التعامل مع المؤثرات بشكل عام والتي يتم الاتفاق عليها، وعلى ضرورة تعليمها للعاملين الجدد في المؤسسة، من أجل إدراك الأشياء، والتفكير بها بطريقة معينة تخدم الأهداف الرسمية (القريوتي، 2008).

وبناء على هذا يعرف الباحث الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية في تنفيذ سياسات التقويم إجرائياً بأنها مجموعة المعاني والأفكار والمعارف والقيم والمعتقدات المشتركة والتي توجه سلوك مديري المدارس الحكومية ومعلميها في المحافظات الشمالية نحو تطبيق سياسات التقويم الأصيل المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ويقاس من خلال قياس المتوسط الحسابي لاستجابات المبحوثين على أداة الدراسة حول درجة توافر الثقافة التنظيمية في المدارس الحكومية في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل؛ وتكون الدرجة منخفضة أو متوسطة أو عالية وفقا للمفتاح المحدد في هذه الدراسة.

- **مداخل قياس الثقافة التنظيمية**

يرى العطوي والشيباني (2010) أنه من أجل دراسة الثقافة التنظيمية وعلاقتها مع بعض المتغيرات التنظيمية فإن الباحثين سعوا لتحديد وقياس أنواع متنوعة منها لكن تبقى عملية قياس الثقافة التنظيمية عملية صعبة لأن الثقافة هي بناء معقد وغير ملموس، وعلى أي حال ففي الأدبيات هناك مدخلين أساسيان لقياس الثقافة التنظيمية:

- المدخل الأول/ المدخل النوعي لدراسة الثقافة التنظيمية: وهو المدخل الذي يعكس وجهه النظر الداخلية لاعضاء المؤسسة وينشغل الباحث هنا في الملاحظه المعمقة، ويعطي الباحث وجهه نظر ذات طبيعه داخليه متعلقه بالمنظمه ويكون خلالها الباحث فهم معمق للعمليات الفريده ضمن كل منظمه، ومن نقاط ضعف هذا الاسلوب ان الثقافه التنظيميه التي تحدد في الوسط الذي تم دراسته تكون خاصه وغير مرتبطه بسياق بيئه اخرى. اضافه الى هذا فان هذا المدخل قد يكون محدود في تعميم النتائج التي يحصل عليها ضمن منظمه معينة لمجموعه مختلفه من المنظمات، اضافه الى ما سبق فان الباحث يستهلك الكثير من الوقت والجهد والكلفه في معالجه وجمع وتحليل البيانات.

- المدخل الثاني/ المدخل الكمي لقياس الثقافة التنظيمية: وهو المدخل الذي يعتمد على تعبئة استمارة استبيان كأداة أساسية لتقييم أبعاد الثقافة التنظيمية المحددة، وهنالك العديد من الأدوات الكمية التي استخدمت لقياس الثقافة التنظيمية وطورت من قبل الباحثين، ومن عيوب هذا المدخل أنه يبتعد عن الفهم المعمق لفهم الثقافة التنظيمية ويفتقد لفرص تطوير نظريات جديدة.

- **أهمية الثقافة التنظيمية**

أوردت الدراسات العديد من النقاط حول أهمية الثقافة التنظيمية يمكن إجمالها بالآتي:

- تواجد الثقافة التنظيمية داخل المؤسسة يشكل دستورًا فريدًا يساعد على توليد دافع داخلي لدى العاملين، مما يحفزهم للتقدم والتفكير في تحقيق الإنجازات والأهداف، وكلما تماشى العاملون مع هذه الثقافة، قل استخدام القائد لمبدأ المراقبة وتوجيهات العمل، كما ان وجود الثقافة التنظيمية يعمل كإطار قيمي وسلوكي يوجه سلوك العاملين ويحدد توجهاتهم، ويعتبر هذا الإطار مصدرًا للتحفيز الداخلي، حيث يشجع العاملين على التفكير الإيجابي وتحقيق الأهداف الشخصية والمشتركة للمنظمة (سكارنة، 2011).

- عندما يتبنى العاملون هذه الثقافة التنظيمية، يتحول تفاعلهم مع المراقبة واستخدام قواعد التوجيه الخاصة بالعمل إلى أمر ضئيل. فالدافع الداخلي الذي ينشأ من الالتزام بالقيم والسلوكيات المشتركة يعمل على توجيههم نحو تحقيق الأداء العالي والتفوق، وبالتالي، يُعزز وجود الثقافة التنظيمية السليمة داخل المؤسسة العمل المشترك وتعاون الأفراد، مما يؤدي إلى تحقيق النجاح وتحسين المخرجات، حيث تمثل الثقافة التنظيمية دستورا للإدارة والعاملين على حد سواء، فهي تشكل السلوكيات الواجب اتباعها، والإطار الفكري للعاملين من خلال تنظم علاقاتهم، ومتابعة إنجازاتهم، كما وتعد مصدرا لتميز المؤسسة، كونها داعمة للابتكار، والريادة، وخلق روح المنافسة، وتعمل على تسهيل انجاز المهام وذلك من خلال وضوح الرؤية، والإجراءات (جاد الرب، 2009).

- اجمع الباحثون في السلوك التنظيمي أن الثقافة التنظيمية عامل مهم يقرر مدى التناسب بين الفرد والمؤسسة، وللثقافة التنظيمية دور في جذب العاملين فضلا عن تأثيرها في أسلوب أدائهم فهي تعكس القيم المشتركة التي توجه سلوك العاملين بوصفها قوة رئيسية تعمل على تعريف العاملين بالقيم المسموح بها في المؤسسة، فلكل مؤسسة تعليمية ثقافتها التنظيمية

الخاصة بها والتي تتشكلت من طبيعة عملها واجراءاتها الداخلية وسياسات الإدارات العليا فيها والتي تحولت مع الوقت إلى مجموعة من الممارسات وخبرات العامين فيها. وتشكيل الثقافة التنظيمية يعد من مسؤولية المؤسسات التعليمية بحيث يشتمل على قيم جوهرية وتصرفات تتلائم مع أهداف الإدارة ومصالح العاملين فيها ومصلحة المجتمع (البلوي، 2017).

- تكمن أهمية الثقافة التنظيمية من كونها تمثل القدرة على التكامل بين جميع الأنشطة اليومية للأفراد العاملين داخل المؤسسة من أجل بلوغ الأهداف المحددة لهم، كما تساعد المؤسسة على التكيف مع البيئة الخارجية على نحو جيد، بالإضافة إلى قدرتها على الاستجابة للتغيرات السريعة الحاصلة التي تعرض لها، فالثقافة التنظيمية هي أحد الأركان الرئيسية التي تسند إليها المؤسسة لتقديم الجديد والتكيف مع البيئة وتحديد خيار استراتيجي كونها تحقق التكامل من خلال دمج العاملين وتسهيل تواصلهم، والتكيف الخارجي مع الأحداث من خلال تنظيم الأهداف والتعامل مع ما يجري خارج المؤسسة.

كما وهي آلية للتماسك والاندماج الوظيفي والسلوكي لجميع العاملين في المؤسسة وبما يدفع باتجاهات بناء على كيان متكامل منسجم ذاتياً ومتجانس في جميع آليات تفاعلاته. وتنبع أهمية الثقافة التنظيمية من كونها الوعاء الذي يتم فيه صهر العوامل الداخلية والخارجية التي تؤثر على المؤسسة في قالب واحد لتشكيل الإطار الفكري والمرجعي لسلوك العاملين وتكون دليلاً إرشادياً للتفكير والتصرف بطريقة تنسجم مع الثقافة التنظيمية السائدة في المؤسسة مما يؤدي إلى وضوح رؤية المؤسسة وتميزها (القباطي والأعجم، 2020).

- ويشير جلولي (2013) إلى أن الثقافة التنظيمية قائمة في كل المنظمات اذ لا توجد منظمة

بدون ثقافة تنظيمية حيث تشكل المنظمات ثقافتها التنظيمية بناء على طبيعة عملها واجراءاتها الداخلية وسياسات الإدارة العليا فيها، وتتشكل الثقافة بدون وعي وإدراك وتخطيط مسبق حيث تتحول هذه الإجراءات والسياسات مع الوقت إلى مجموعة من الممارسات والخبرات يمارسها الموظفين تشكل تدريجياً ثقافة المؤسسة. ويرى أن للثقافة التنظيمية بدور هامٌ جداً في بقاء واستمرار ونجاح المؤسسات من خلال الوظائف الآتية:

1. الثقافة التنظيمية قوة دافعة ومحركة توحد الطاقات والامكانات نحو تحقيق الاهداف المشتركه وتوحد الجهود نحو التغيير والتجديد والابتكار

2. تعتبر الثقافة التنظيمية قاعدة ثابتة وقوية تقف عليها المنظمات لمواجهة التغيرات المتسارعة عالميا ومحليا في ظل تطور التكنولوجي والتكتلات العالمية والتجمعات الإقليمية واندماج المنظمات.
3. الثقافة التنظيمية تعمل على صهر الأهداف التنظيمية بأهداف المؤسسة العليا وتشكل القيمة المشتركة معادلة تفاعل هذا الانصهار ليصبح دقيق الفرد لذات بما تحققه المنظمة من اهداف ضمن منظومة القيم السائده في المجتمع.
4. الثقافة التنظيمية هي الاطار الذي يساهم في بناء مؤسسة تطورها وارتقائها لمواكبة التغيرات والتطورات وقد تسبب الثقافة السلبية انحصار وتراجع المؤسسة.

- أما البحيصي (2017) فيرى أن العديد من الدراسات تناولت الثقافة التنظيمية كعامل له دور في الانتاجية والالتزام الوظيفي والرضا الوظيفي والانتماء الوظيفي والإبداع وغير ذلك، وهذا كله يعكس أهمية الثقافة التنظيمية داخل المؤسسات. فهي توضح هوية المؤسسة وتسهل الالتزام الجماعي وتشكل السلوك العام داخل المؤسسة، وتنظيم الإطار الفكري الخاص لتوجيه أعضاء المؤسسة وتنظيم أعمالهم وإجازتهم، وتميّز ملامح المؤسسة عن غيرها من المؤسسات، وتيسر مهمة الادارة والمساعدة على تحقيق أهدافها، وتستقطب المعلمين المتميزين والمبدعين، وترفع قابلية المؤسسة للتغيير ورفع قدرتها على مواكبة التطورات الجارية من حولها.
- ويضيف العوفي (2005) إلى أهمية الثقافة التنظيمية أنها توجد شعوراً وإحساساً بالهوية بالنسبة لأعضاء التنظيم وهذا يساعد في إيجاد الإلتزام بين العاملين كمرشد للسلوك الملائم وتعزز الثقافة التنظيمية استقرار المؤسسة كنظام اجتماعي وتعمل كإطار مرجعي في تنفيذ أنشطة المؤسسة، وبهذا تكمن أهمية الثقافة التنظيمية في كونها بمثابة دليل للإدارة والعاملين وتبين لهم نماذج السلوك والعلاقات التي يجب اتباعها والاسترشاد بها، وتؤسس إطارا فكريا يوجه أعضاء المؤسسة الواحدة وينظم أعمالهم وعلاقاتهم وانجازاتهم، وتحدد السلوك الوظيفي المتوقع منهم وتحدد أنماط العلاقات فيما بينهم وبين البيئة المحيطة والجهات الأخرى التي يتعاملون معها.

- **أنواع الثقافة التنظيمية**

هنالك العديد من التصنيفات التي تناولت أنواع الثقافة التنظيمية، حيث أورد جلولي (2013)، والبحيصي (2017)، والبلوي (2017)، وعبد الرازق وآخرون (2019) العديد من تصنيفات الثقافة التنظيمية. فهناك التصنيف الذي وضعه (Harrison) ويقسم الثقافة إلى أربعة أنواع: النوع الأول هو ثقافة الفرد: ووفق هذه الثقافة يظهر تأثير الفرد الذي يطيعه الآخرون، وهي التي تركز على الفرد كمحور اهتمام ومحط أنظار تسعى المؤسسة من خلالها إلى إيجاد هالة حول شخص معين قائد أو خبير بحيث تشكل هذه الشخصية مركز جذب وأداة تأثير.

والنوع الثاني ثقافة القوة: ويقصد بها ثقافة المؤسسة التي يعمل فيها شخص أو مجموعة أفراد يمتلكون قوه وتأثير كبيرين، ويكون هذا النوع في المؤسسات صغيرة الحجم التي لا تمتلك قوانين عمل وإجراءات إدارية معقدة ويشبه الهيكل التنظيمي فيها نسيج العنكبوت حيث يقع هذا الشخص في المركز مثل العنكبوت في وسط الشبكة مما يجعل من المركز محوراً للرقابة والطاعة والقوة.

أما النوع الثالث فهو ثقافة الدور: وهي ثقافة تغرس قيم احترام أصحاب أدوار أو مراكز إدارية محددة في الهيكل التنظيمي حيث يشكل هنا الخبراء والمختصون مصدراً للقوة والشرعية.

وأخيراً ثقافة المهمة: وهي الثقافة التي تركز على تنفيذ المشروع بوصفه مهمة، وتتميز بالمرونة والقدرة على التكيف وتهتم بالمهارات وتمكين العاملين للقيام بالمهام على أكمل وجه، وتنتشر هذه الثقافة في المؤسسات التي تتصف بالإبداعية لانها تركز على المهارات اللازمة لتنفيذ المهام وليس على دور شخص معين.

وهنالك تصنيف آخر لأنواع الثقافة التنظيمية وفق الثقافة القوية والثقافة الضعيفة، فوفق هذا التصنيف تتميز الثقافة القوية بأن هنالك عنصر الشدة من حيث تمسك اعضاء المؤسسة بالقيم والمعتقدات والاجماع والمشاركة من قبل الأعضاء على القيم السائدة في المؤسسة، ويساعد على إيجاد هذه الثقافة وجود قائد أو مؤسس قوي ووجود بيئة داخلية تدفع باتجاه اتخاذ قرارات وصياغة الاستراتيجيات في ضوء المعايير الثقافية المتفق عليها. أما الثقافة الضعيفة فهي التي لا يتم اعتناقها بقوة من طرف أعضاء المؤسسة ولا تحظى بالقبول والثقة منهم وتفتقر المؤسسة إلى التمسك

المشترك بالقيم والمعتقدات وهنا سنجد أن هنالك صعوبة في التوافق والتوحد بين الأفراد مع المؤسسة أو مع أهدافها وقيمها.

وهناك من يرى أن الثقافة التنظيمية تقسم إلى نوعين حسب قدرتها على التكيف، ووفق هذا التصنيف هنالك الثقافة المرنة والثقافة الجامدة، إذ تتميز الثقافة المرنة بقدرتها على اتخاذ اجراءات تمنح المؤسسة القدرة على التكيف مع التغيرات البيئية فضلا عن تشجيع العاملين على ايجاد واغتنام الفرص الجديدة لتطوير كفاءة العاملين. أما الثقافة الجامدة فتتميز المؤسسات هنا بعجز القيادة عن اتخاذ اتجاه استراتيجي جديد وعدم القدرة على تطوير الهياكل التنظيمية واستخدام طرق تقليدية في إدارة العمل.

أما من حيث الشمولية فيمكن تقسيم الثقافة التنظيمية إلى الثقافة السائدة وهي الثقافة التي يشترك فيها معظم أعضاء المؤسسة وتوجه سلوكهم حيث يكون انتشارها بينهم على نطاق واسع، وهنالك الثقافه الجزئية وهي الثقافة التي تشترك فيها مجموعات صغيرة من العاملين قد تكون على مستوى دوائر المؤسسة وقد تكون على مستوى المجموعات المهنية وليس على مستوى جميع الأفراد والعاملين في المؤسسة.

وأورد العوفي (2005) التقسيم الآتي لأنواع الثقافة التنظيمية:

1. الثقافة البيروقراطية: وهي الثقافة التي تحدد فيها المسؤوليات والسلطات فالعمل يكون منظماً ويتم التنسيق بين الوحدات وتسلسل السلطة بشكل هرمي وتقوم على التحكم والالتزام.
2. الثقافة الإبداعية: تتميز بتوفير بيئه العمل التي تشجع وتساعد على الابداع ويتصف افرادها بالجرأة والمخاطرة في اتخاذ القرارات ومواجهة التحديات.
3. الثقافة المساندة: تتميز بيئة العمل في هذه الثقافة بالصداقة والمساعدة فيما بين العاملين فيسود جو الاسرة المتعاونة وتوفر المؤسسة الثقة والمساواة والتعاون ويكون التركيز على الجانب الإنساني فيها.
4. ثقافة العمليات: ينحصر اهتمام هذه الثقافة في طريقة إنجاز العمل وليس النتائج التي تتحقق فينتشر الحذر والحيطة بين الأفراد الذين يعملون على حماية أنفسهم والفرد الناجح هو الذي يكون أكثر دقة وتنظيم ويهتم بالتفاصيل في عمله.

5. ثقافة المهمة: وتركز هذه الثقافة على تحقيق الأهداف وإنجاز العمل، وتهتم في النتائج وتحاول استخدام الموارد بطريقة مثالية من أجل تحقيق أفضل النتائج بأقل التكاليف.
6. ثقافة الدور: وينصب تركيزها على نوع التخصص الوظيفي وبالتالي الأدوار الوصفية أكثر من الفرد وتهتم بالقواعد والأنظمة كما أنها توفر الأمن الوظيفي والاستمرارية وثبات الأداء.

- **مكونات الثقافة التنظيمية وعناصرها**

تتكون الثقافة التنظيمية من القيم المشتركة والمعتقدات والتوقعات وما ينتج عنها من أفكار واعتقادات مشتركة من قبل أعضاء المؤسسة توجه تصرفاتهم. وقد تلعب الحكايات والقصص في حفظ ونقل القيم الهامة والمعبرة إلى ذهن الأفراد، وأيضاً للشعائر والطقوس والتقاليد دور في تشكيل الممارسات اليومية رسمية أو غير رسمية كتعبير عن تفاعل الأفراد وعواطفهم وردود أفعالهم الوظيفية والشخصية التي تتناسب مع ما تضعه المؤسسة من ضوابط وأنظمة تشكل الإطار العام لحركة الأفراد وتفاعلهم، وكذلك للتربيات المادية دور في تشكيل الثقافة التنظيمية من ترتيب المكاتب، والتجهيزات، والأمكان المخصصة للجلوس وغيرها، وللهيكل التنظيمي وما يضمه من خطوط السلطة والمسؤولية والاتصال ونقل التقارير وتسلسل المستويات الإدارية والطرق التي تسلكها الأعمال من خلال المؤسسة دور في تشكيل الثقافة التنظيمية للمؤسسة (وهيبة، 2013).

حيث تقسم الثقافة التنظيمية إلى ثلاث مستويات تضم هذه المستويات عناصر صريحة وعناصر ضمنية، المستوى الأول يمثل الأشياء من صنع الإنسان ويظهر لها دور في تشكيل الثقافة التنظيمية، وهذا المستوى سهل بالملاحظة والإدراك لكنه صعب الكشف، فهو يتضمن الأشياء والأنماط المادية وغير المادية مثل: تكنولوجيا المؤسسة، والبيئة المحيطة الطبيعية، وعروض الشركة، والعمليات اليومية. أما المستوى الثاني فيمثل القيم المعتنقة والتي تمثل القيم والمعايير الظاهرة التي تكون مفضلة ومرغوبة من قبل المؤسسة، وهذه القيم تصبح استراتيجيات وأهداف وفلسفات تشكل هوية المؤسسة والرسالة الجوهرية للمجموعة.
ويمثل المستوى الثالث الافتراضات الأساسية التي تعني العقل الباطن، والاعتقادات، والتصورات، والأفكار، والمشاعر التي تمثل المستوى الأعمق للثقافة وتعتبر مصدر القيم والأفعال، وتمثل الافتراضات الأساسية الصور التفسيرية التي يستخدمها العاملين لإدراك الحالات والنشاطات

والعلاقات الإنسانية وتعكس هذه الافتراضات الاعتقادات العميقة جدا التي ترتبط من الناحية التاريخية لتأسيس المؤسسة وتتصف بصعوبة تغييرها (العطوي والشيباني، 2010).

بناء على ما تقدم وبعد مراجعة الأدبيات التربوية والدراسات السابقة يمكن إجمال مكونات الثقافة التنظيمية وعناصرها بناء على ما أشار له كل من العوفي (2005)، وجلولي (2013)، والبحيصي (2017)، والبلوي (2017) من أن الثقافة التنظيمية تتكون من مجموعة من العناصر المادية وغير المادية إضافة إلى الموروث الثقافي، ويمكن تفصيل هذه العناصر كالآتي:

أولا/ المكونات المادية للثقافة التنظيمية: وتتمثل في

1. العادات التنظيمية وتشتمل على الأنشطة التي يقوم بها الأفراد وتعكس القيم الأساسية في المؤسسة مثل طقوس التحاق موظف جديد أو ترقية مسؤول أو اجتماع غداء أسبوعي غير رسمي أو فترات استراحة لتناول القهوة، وهذا يؤدي إلى تعميق الترابط والتكامل بين العمال وأيضا طريقة تحضير وإدارة الاجتماعات وطريقة الكلام والكتابة وكيفية مقاطعة الحديث ومناداة الأفراد أو إجراء احتفال سنوي لتكريم أفضل موظف أو تكريم متقاعدين وبالتالي زيادة الشعور والانتماء إلى المؤسسة وهذا يعني تثبيت الثقافة التنظيمية.
2. الرموز: وهي الكلمات أو اللغة التي تكتسب معانيها من التقاليد والأعراف وهي عبارة عن أفعال أو أشياء أو أحداث تستخدم كوسيلة لنقل المعاني مثل الشعارات أو صور رمزية ممثلة للمنظمة أو نمط اللباس أو النمط المعماري.
3. الروتين: وهو الشكل الخارجي للثقافة ويتجسد في قيم المؤسسة واتجاهاتها وهو يتناول تنظيم حياة الأفراد اليومية داخل المؤسسة وفق نسق محدد.
4. أساليب الرقابة والتحكم: لكل منظمة معايير أداء خاصة بطبيعة عملها وكذلك نظام رقابة خاص لقياس أداء عامليها.
5. البناء التنظيمي: وهو الذي يعكس طبيعة العلاقات بين الوحدات والفعاليات.

ثانياً/ المكونات غير المادية للثقافة التنظيمية: وتتمثل في:

القيم هي الركيزة الرئيسية في أي ثقافة تنظيمية وهي جوهر فلسفة أي منظمة تسعى إلى تحقيق أهدافها بكفاءة وفعالية فهي تعكس شعور العاملين واتجاهاتهم نحو المؤسسة كما تحدد الخطوط العريضة لأنشطتهم اليومية لذا يعتقد أن نجاح المؤسسات يتوقف على كيفية إدراك منسوبيها لتلك القيم التنظيمية أوالعمل بموجبها وقد حدد الباحثين مكونات الثقافة التنظيمية في ألابع مكونات وهي كما يلي:

1. القيم التنظيمية: القيم هي عبارة عن اتفاقات مشتركة بين أعضاء التنظيم الاجتماعي الواحد حول ما هو مرغوب أو غير مرغوب، جيد أو غير جيد، مهم او غير مهم.... ألخ، فهي تمثل القيم في مكان أو بيئة العمل بحيث تعمل هذه القيم على توجيه سلوك العاملين ضمن الظروف التنظيمية المختلفة، ومن هذه القيم الاهتمام بإدارة الوقت والاهتمام بالأداء واحترام الآخرين والمساواة بين العاملين.
2. المعتقدات التنظيمية: وهي عبارة عن أفكار مشتركة حول طبيعة العمل والحياة الاجتماعية في بيئة العمل وكيفية إنجاز العمل والمهام التنظيمية، ومن هذه المعتقدات أهمية المشاركة في عملية صنع القرارات والمساهمة في العمل الجماعي وأثر ذلك في تحقيق الأهداف التنظيمية.
3. الأعراف التنظيمية: وهي عبارة عن معايير يلتزم بها العاملون في المؤسسة على اعتبار أنها معايير مفيدة للمنظمة، مثل عدم تعيين الأقارب من نفس المؤسسة وغالباً تكون هذه الأعراض غير مكتوبة وواجبة الاتباع.
4. التوقعات التنظيمية: وتتمثل بالتعاقد السيكولوجي غير المكتوب والذي يضم مجموعة من التوقعات يحددها أو يتوقعها الفرد أو المؤسسة كل من الآخر خلال فترة العمل وتشمل توقع الرؤساء من المرؤوسين والمرؤوسين من الرؤساء والزملاء من الزملاء الآخرين وتتمثل في التقدير والاحترام وتوفير بيئة تنظيمية ومناخ تنظيمي يساعد ويدعم احتياجات الفرد العامل النفسية والاقتصادية.

ثالثاً/ الموروث الثقافي للمؤسسة: وهي تلك الأحداث والمواقف التي مرت بها المؤسسة، منها ما هو إيجابي تحاول المؤسسة التركيز عليه، ومنها ما هو سلبي تحاول المؤسسة التغاضي عنه، ويشتمل الموروث الثقافي على الدور الذي لعبه المؤسسون في توطيد مجموعة القيم والمعتقدات التي تقوم عليها الثقافة التنظيمية. فثقافة المؤسسة ما هي إلا نتاج ثقافة المؤسسين الذين لهم الدور

الأساسي إالقواعد ووضعها، كما يحددون الأنظمه والأساليب التي تبقى سارية مده حياة المؤسسة. وأيضاً سلوك قادة المؤسسة يعتبر من أهم العوامل المؤثرة في تشكيل ثقافة المؤسسة فالموظفون مدركون تماماً أن الارتقاء الوظيفي مرهون بمحاكاة سلوك القادة ومن المؤكد أن العمال يتأثرون بأفعال القادة ومن حولهم، وبذلك يمكن القول ان ثقافة المؤسسة تتشكل من خلال أفعال وممارسات الإدارة العليا فالدور الذي تلعبه القيادة في تشكيل ثقافة المؤسسة يؤسس لثقافة منظمية مرتبطة مع شخصية القادة. وتبرز أهميتها في تعلم الفرد ما هو مهم للجماعة وكيفية التصرف في المواقف المشابهة، فمن خلال الأمثلة يتضح السلوك الصحيح من الخاطئ.

- **خصائص الثقافة التنظيمية**

تستمد الثقافة التنظيمية خصائصها من خصائص الثقافة العامة من ناحية ومن خصائص المؤسسات الإدارية من ناحية أخرى، وتتميز الثقافة التنظيمية بمشاركة جميع العاملين فيها، وبالرغم من تفاوت هذه الخصائص من مؤسسة لأخرى إلا أنه يمكن تحديد أبرز الخصائص بناء على ما يشير له جلولي (2013) بالآتي:

1- الثقافة عملية إنسانية: فالإنسان هو مصدر الثقافة وصانعها المتفاعل معها، فالثقافة تتصف بالإنسانية لأنها تتشكل من المعارف والعلوم والحقائق والقيم التي يأتي بها الأفراد إلى المؤسسة أو تلك التي تتكون لديهم خلال تفاعلهم داخلها.

2- الثقافة نظام مركب: حيث يتكون من مجموعة من المكونات أو الأجزاء الفرعية المتفاعلة فيما بينها في تكوين ثقافة المدرسة أو ثقافة المديرين وتشمل عناصر الآتية:

- الجانب المعنوي ويتمثل في النسق المتكامل من الأخلاق، والقيم، والمعتقدات، والأفكار التي يحملها الأفراد.
- الجانب السلوكي: يتمثل في عادات وتقاليد أفراد المجتمع والآداب والممارسات المختلفة.
- الجانب المادي: وهو كل ما ينتجه أفراد المجتمع من أشياء ملموسة كالمباني، والأدوات والمعدات ..... ألخ.

3- الثقافه نظام متكامل فهي تشكل كلاً متكاملاً بحيث تسعى إلى إيجاد انسجام بين مجموعة عناصرها وأي تغيير يطرأ على أي من العناصر ويؤثر في النمط الثقافي للمؤسسة.

4- الثقافة نظام تراكمي ومستمر: يتصف بالاتصال والاستمرار حيث يعمل كل جيل من أجيال المؤسسة على تسليمها إلى الأجيال اللاحقة ويتم تعلمها وتوريثها عبر الأجيال عن طريق التعلم والمحاكاة.

5- الثقافة التنظيمية نظام يكتسب ومتغير ومتطور: فالاستمارية لا تعني فقط تناقل الثقافة عبر الأجيال بل هي في تغير تدخل عليها ملامح جديدة بشكل مستمر.

6- خاصية التكيف: فالثقافة التنظيمية تتصف بالمرونة والقدرة على التكيف استجابة لمطالب الإنسان فهي تتلائم مع البيئة الجغرافية وتطور الثقافات المحيطة بالفرد من جانب واستجابة لخصائص فئة في المؤسسة وما حدث فيها من تغيير من الجانب الآخر.

7- الثقافة عملية مكتسبة: أي تكتسب من التفاعل بين الأفراد في بيئة معينة وعندما يكتسبها الفرد في المؤسسة تصبح جزء من سلوكه. ومن خلال الثقافة نستطيع أن نتنبأ بسلوك أفراد معتمدين على ثقافتهم.

8- الانتظام في السلوك والتقيد به: نتيجه التفاعل بين أفراد المؤسسة فإنهم يستخدمون لغة ومصطلحات وعبارات وطقوساً مشتركه ذات علاقة بالسلوك من حيث الاحترام والتصرف.

9- وضوح المعايير: الثقافه تؤدي إلى تحديد معايير سلوكية فيما يتعلق بحجم العمل الواجب انجازه، ويتوقع من كل عضو الالتزام بها مثل الجودة.

10- القواعد: وهي التعليمات التي تصدر عن المؤسسة وتختلف في شدتها من منظمة إلى أخرى.

11- الفلسفة: وهي طريقة المؤسسة في معاملة العاملين فيها والمستفيدين منها.

12- المناخ التنظيمي ويشير الى مجموعة الخصائص التي تميز المؤسسة وتفرق بينها وبين المؤسسات الأخرى من خلال مجموعة العوامل التي تؤثر على سلوك العاملين وغيرها من مؤثرات البيئة الداخلية والخارجية وتضمن: الهيكل التنظيمي والنمط القيادي والسياسات والاجراءات .. ألخ.

إضافة إلى ما سبق يضيف حرز الله (2019) النقاط الآتية إلى خصائص الثقافة التنظيمية:

- الهوية: تميز العاملين والمؤسسة عن غيرهم في المنظمات الأخرى، من خلال الالتزام بقيمها وأسلوب عملها.

- القيم الملزمة: وهى القيم التي تتبناها المؤسسة وتلتزم بها جميع أفرادها.

- القوانين الخاصة: والتي يحكم بها القادة في المؤسسة وتنظم نشاطهم أثناء ساعات العمل.

-التعليمات: الأوامر والتوجيهات التي يوجهها القادة لحل المشكلات التي تنشأ أثناء العمل.

- المناخ التنظيمي: البيئة الداخلية للمنظمة التي يعمل فيها الأفراد وتؤثر إيجابًا أو سلبًا على راحتهم وفاعليتهم وقدرتهم على العمل.

- المبادرة: المبادرة الفردية التي تنشأ من الفاعلية الشخصية للفرد وتؤثر إيجابًا على دافعيته للعمل، والمبادرة الجماعية التي تنشأ من البيئة الملهمة للعمل في المؤسسة.

–التكامل والدعم: انسجام قيادة المؤسسة مع مجتمع العاملين فيها وتوفير قنوات اتصال فاعلة ومباشرة، وانسجام العاملين فيما بينهم، مما يسهم في توفير بيئة عمل فعالة لتحقيق الأهداف.

- وضوح نظام المكافأة: توفير آليات واضحة للمكافآت والترقيات ووسائل الحصول عليها بشكل ثابت ومرن في نفس الوقت، وفقًا لنوعية الإنجاز.

- **تغيير الثقافة التنظيمية وتطويرها**

يشير العوفي (2005) إلى أن الثقافة التنظيمية عملية أساسية لكل من المؤسسة والعاملين وهنالك من يرى صعوبة كبرى في تغييرها اذ متى ما تم تأسيس المبادئ الأساسية للثقافة التنظيمية المتمثلة في أخلاقيات العمل والقيم التنظيمية والاتجاهات العامة والأنماط السلوكية وتوقعات أعضاء المؤسسة فإنه في هذه الحالة يصعب تغييرها إلا عند حدوث تغيرات وتحولات جوهرية في بيئة العمل الخارجية. لكن وبالرغم من ذلك فعندما يحاول المديرين تغيير ثقافة المؤسسة يجب عليهم تغيير الافتراضات والمعتقدات لدى الأفراد حول موضوع ما. وينقل عن (Steers & Porter) أربعة وسائل تسهم في تغيير ثقافة المؤسسة:

1. مشاركة العاملين المؤسسات التي توفر فرص لمشاركة العاملين هي فعليا توفر وسيلة حساسة لتطوير أو تغيير ثقافة المؤسسة من حيث التشجيع على الانغماس في العمل مما يعني الإحساس في المسؤولية تجاه نتيجة الأعمال، ويزيد إلتزام الفرد في الجانب النفسي فالمنظمات التي تهيئ مبدأ المشاركة تعمل على رفع الروح المعنوية للعاملين وتحفزهم على أداء أعمالهم وبالتالي تتبلور لديهم المسؤولية تجاه العمل وزيادة انتمائهم له.
2. الإدارة عمل رمزي: تعد الأفعال والممارسات الواضحة والمرئية التي تقوم بها الإدارة في سبيل دعم قيم ثقافية معينة إحدى أهم الوسائل لتطوير الثقافة، فأفعال الإدارة العليا التي تعزز أقوالها تجعل الأفراد يصدقون ويؤمنون بما تقوله.

3. المعلومات عن الآخرين: ان المعلومات المتبادلة بين الأفراد العاملين في المؤسسة والرسائل الثابتة المتوافق عليها بينهم تعتبر عنصرا هاما، إذ عندما يشعر الفرد أن الأفراد الآخرين يهتمون به من خلال تزويده بالمعلومات سيتولد لديه تكوين اجتماعي قوي للواقع من خلال تقليص التفسيرات المتباينة.
4. نظام العوائد والمكافات الشاملة: ولا يقصد فقط المال وإنما يتشمل على الاحترام والقبول والتقدير للفرد حتى يشعر بالولاء والانتماء للمؤسسة التي يعمل بها ورفع الروح المعنوية من خلال التركيز على الجوانب الذاتية مما سيولد شعورا بالانتماء للمنظمة.

وفي هذا السياق يرى البلوي (2017) أن كل منظمة تحاول تطوير ثقافتها الخاصة بها لأن لكل منظمة جوانب عديدة تميزها عن غيرها من المنظمات، مثل عمر المؤسسة أنماط اتصالاتها، ونظم العمل، والاجراءات فيها، وعملية ممارسة السلطة، وأسلوب القيادة، والقيم، والمعتقدات، ولكي تحافظ المؤسسة على ثقافتها فإنها تقوم بجذب قوى بشرية تتوافق مع قيمها وفلسفتها. ويضيف ان المؤسسات مثل الأفراد متشابهة ومختلفة في الوقت ذاته، فهي تتأثر بالثقافات السائدة في المجتمع، إذ تعمل في نفس البيئة ومع مرور الوقت يصبح لكل منظمة ثقافتها الخاصة بها والتي يدركها العامل والأفراد خارج المؤسسة.

والثقافة التنظيمية كثقافة المجتمع من حيث وجود ثقافة سائدة مهيمنة بمعنى وجود مجموعة قيم رئيسية يشترك فيها غالبية أفراد المؤسسة فضلا عن وجود ثقافات شرعية لمجموعات وظيفية أو وحدات تكونت لمساعدة مجموعة معينة من العاملين على مواجهة مشكلات يومية محددة، فتغيير ثقافة المؤسسة ليس بالعمل السهل فهو يحتاج إلى الصبر والجرأة في العمل حتى يحظى بالقبول من الآخرين. فالثقافة ليست في الأمر سهل الاكتساب والتغيير لأن القيم التي اكتسبها الفرد خلال سنوات طويلة تحتاج سنوات طويلة أيضا من أجل تغييرها، فالثقافة التنظيمية تتجذر في الأفراد من خلال تمسكهم بالقيم ألا أنه قد تحتاج المؤسسة إلى تغيير الثقافة في الحالات الآتية: وجود أزمة قوية قد تهدد وجود المؤسسة، أو وجود ثقافة ضعيفة وغير قابلة للتغيير والتطوير مقارنة بالمؤسسات المحيطة.

وإيجاد الثقافة التنظيمية عملية شبيهة بالتنشئة الاجتماعية للطفل، فهي قيم يتم تعليمها وتلقينها للعاملين منذ البداية، ففي البيت يتعلمها الأطفال من خلال الممارسات اليومية للوالدين وكلما كانت القيم مغروسة مبكرا كلما كانت آمن وأقوى، وكذلك الأمر في المؤسسات فإن المؤسسين يلعبون دورا

مهماً في إيجاد العادات والتقاليد وطرق العمل وخاصة في فترات التشكيل الأولى للمؤسسة، حيث تلعب الرؤية والفلسفة التي يؤمنون بها دوراً كبيراً في تنمية القيم الثقافية باعتبارهم مؤسسين. ويضيف أن يتم ايجاد الثقافة التنظيمية بثلاث طرق هي:

1. توظيف معلمين أو موظفين يفكرون بنفس طريقة المؤسسة ويعملون على الاحتفاظ بهم في المؤسسة.
2. من خلال متابعة المعلمين أو الموظفين للسلوك الشخصي للمؤسسين وهذا يشجعهم على التوحد معهم من خلال مشاركتهم معتقداتهم في المؤسسة.

- **دور الثقافة التنظيمية في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل لدى وزارة التربية والتعليم الفلسطينية**

من خلال العرض السابق لمفهوم الثقافة التنظيمية، وخصائصها ومكوناتها وأهميتها وأنواعها، بات من الواضح تأثيرها على بيئة العمل، وما يخصنا في هدا الجانب البيئة التعليمية والمدرسة بالتحديد، فالثقافة التنظيمية تظهر جلياً في السلوكيات العامة وقواعد السلوك التي يتبعها العاملون في المدرسة، حيث تشتمل هذه الثقافة على ممارسات ترسخت مع مرور الوقت، وتشكل أساليب التفكير وطرق تنفيذ العمل واتخاذ القرارات وغيرها، لذلك، تكمن أهمية الثقافة التنظيمية في منح المدرسة هويتها وشخصيتها، فضلاً عن تحديد قواعد السلوك المرغوبة وتعزيز الشعور بالولاء والانتماء، ورصد الأداء ومعاقبة السلوكيات غير مقبولة.

فاشتراك المعلمين نفس القيم والمعايير ينمى لديهم الترابط، ويصقل هوية للمدرسة واضحة المعالم، تشجع المعلمين على العطاء والعمل على تحقيق الأهداف وتنمي لديهم الاهتمام الحرص على الالتزام بالقواعد الأساسية للعمل، مما ينعكس ايجاباً على استقرار المدرسة، والتعاون بين جميع الأطراف، ومن هذا المنطلق

ووزارة التربية والتعليم الفلسطينية وما تضمه من مديريات ومدارس تعد منظمة لها ثقافتها الخاصة بها، هذه الثقافة يرى عبد الهادي (2019) أنها نتجت من خلال التفاعل الاجتماعي بين الأعضاء ومع مرور الزمن تطورت وتحولت إلى سمة مميزة لها، ويضيف قباطي وأعجم (2020) أنها هذه الثقافة تضم القيم والمعاني والأفكار والمعتقدات والأنماط السلوكية التي يجتمع عليها العاملون وتؤثر في سلوكهم.

وبناء على ما تقدم نجد أن الثقافة التنظيمية تتمحور حول القيم والمعتقدات والأفكار والمعاني المشتركة التي تعمل على توجيه سلوك العاملين نحو تنفيذ الإجراءات، وبالتالي يمكن القول أن تطبيق الإجراءات والسياسات يحتاج إلى ثقافة تنظيمية توجه مديري المدارس ومعلميها نحو تنفيذها وتحقيق الأهداف، وبما أن التقويم الأصيل من المفاهيم الجديدة التي طرحتها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية على الساحة التربوية خلال العامين الماضيين فإن تطبيقه يحتاج إلى ثقافة تنظيمية تدفع مديري المدارس لتوجيه المعلمين نحو تنفيذ الإجراءات والسياسات التي أقرتها الوزارة بهذا الخصوص.

لذلك لا بد من توفر درجة مناسبة من وضوح معتقدات وأفكار ومعاني الثقافة التنظيمية المتربطة بالتقويم الأصيل وذلك لتنفيذ الإجراءات المتعلقة بتطبيقه، ويؤكد هذا ما يشير له جلولي (2013) من أن عملية إيجاد ثقافة تنظيمية أمر شبيه بالتنشئة الاجتماعية للطفل، فهي قيم يتم تعليمها وتلقينها للأفراد منذ البداية، فكما يتعلمها الطفل من خلال الممارسات اليومية للوالدين كذلك الأمر في المنظمات فإن المسؤولين يلعبون دوراً مهماً في خلق العادات والتقاليد وطرق العمل وخاصة في فترات التشكيل الأولى للمنظمة إذ أن الثقافة تنشأ بفعل التفاعلات والممارسات التي يمر بها العاملون والتي يرو أنها سلوكيات يتم مكافأتها فتُعزز باعتبارها طريقة لاكتساب مزيد من المزايا والمنافع.

▪ 2.1.2 التقويم الأصيل

التقويم التربوي عملية تجمع وتحليل المعلومات لتحديد مدى تحقيق الأهداف التربوية، واتخاذ قرارات لمعالجة نقاط الضعف، ويتم تنظيم هذه العملية بشكل منهجي، فالتقويم التربوي أداة المربين للانتقال بالعملية التعليمية مما هو قائم، إلى ما ينبغي أن يكون. (حامد،2011).

وفي الآونة الأخيرة زادت الدعوات من أصحاب النظريات التربوية الحديثة، بأهمية تبني توجهات جديدة تركز على التحقق من مستوى الطلاب ونتائج العملية التعليمية، وبناءً على ذلك، توجهت الدراسات التربوية نحو البحث عن أساليب تقويم بديلة ومتنوعة. (الشريف، 2019)، فالتقويم بصورته الحالية لم يلق قبولاً لدى التربويين؛ لأنه لا يسهم في توظيف المهارات المكتسبة في مواقف حياتية ذات معنى للمتعلم. (مساعد، 2012)

من بين هذه الأساليب التقويمية المتنوعة، يبرز التقويم الأصيل كتوجه حديث في الفكر التربوي، حيث أصبح جزءًا أساسيًا من العملية التعليمية، يسهم في تقدمها وقياس أدائها، ويمتد ليشمل قياس قدرة المتعلم على تطبيق المعرفة والمهارات المكتسبة في مواقف حياتية جديدة تحاكي الواقع (Bagnatom, *et al*,2010).

▪ مفهوم التقويم الأصيل

تعتبر فكرة التقويم الأصيل أو ما يُعرف بالواقعية الحقيقية مفهومًا حديثًا في مجال التقويم التربوي، ويشير إلى العملية التي يتم فيها جمع الأدلة والشواهد المتعلقة بتعلم الطالب وتطوره في سياق حقيقي، وتوثيق تلك الأدلة. (أبو دقة، 2016)، حيث يعكس التقويم الأصيل خبرات المتعلم، ويزيد من درجة شعوره ووعيه بعملية تعلمه، ثم يأتي بعد ذلك تقييمه لتعلمه، وهو ما يتطلب رفع درجة الوعي عنده بما يؤديه أثناء التعلم (حجازي ومحمود، 2006).

ونظرًا لحداثة مفهوم التقويم الأصيل، فقد ظهرت عدة من المسميات والمصطلحات والمفاهيم المرادفة لمفهوم التقويم الأصيل في الأدبيات التربوية وهي: التقويم الواقعي، التقويم المعتمد على الأداء، والتقويم البنائي، والتقويم الوثائقي، والتقويم الكيفي (النوعي)، والتقويم المتوازن، والتقويم الطبيعي، والتقويم البديل (أبو شمالة، 2020)، ويرى الخالدي (2014) أن كل هذه المفاهيم

والمصطلحات تحمل في مضامينها فلسفة جديدة للتقويم تتجاوز أساليب التقويم التقليدي وأدواته. ومن خلال مراجعة العدد من الدراسات تم التعبير عن مفهوم التقويم الأصيل بعدة أشكال ومنها:

- نمط من أنماط التقويم يجعل الطالب ينغمس في مهام وأنشطة مختلفة ذات معنى له، ويرتبط بحياته اليومية، ومسؤولياته في العالم الواقعي (عبد السميع، 2007).
- نوع من التقويم الذي لا يقارن أداء الطالب بمتوسط أداء أقرانه في الصف كما هو الحال في التقويم معياري المرجع ولا يقيس أداءه وفقاً لمحك أداء مسبق كما هو الحال في التقويم المحكي المرجع إنما يهتم بقياس جوانب عدة عقلية ومعرفية ومهارية تكون في مواقف حياتية حقيقية (الشمراني، 2012).
- الحكم على أداء الطلبة من خلال مواقف متعددة واقعية أو شبه واقعية (محاكاة للواقع) ومجموعة من الأنشطة التعليمية التي تهدف إلى توظيف المعرفة واختبارها على فترات منتظمة ليكون بذلك أكثر شمولية، وهو عملية التقويم التي تركز على تقييم أداء الطالب في مهمات تقييم حقيقية وفي سياق واقعي بدلا من الاعتماد على الأساليب التقليدية للتقييم (التركي والشمراني، 2017).
- التقويم الذي يعكس أداء الطالب ويقيسه في مواقف حقيقية بحيث تجعل الطلبة ينغمسون في مهمات ذات معنى بالنسبة لهم فيبدو كنشاطات تعلم وليس كاختبارات (الحروب، 2018).
- صورة من صور التقويم يطلب فيها من الطالب أداء وإنجاز مهام حياتية واقعية تظهر بوضوح مدى تطبيقه للمعارف والمهارات الاساسية التي اكتسبها وتعلمها وذلك بهدف تقويم الطالب في سياق واقعي أقرب الحياه اليومية (أبو عودة وأبو عودة، 2020).
- مجموعة الاستراتيجيات والأدوات التي تشمل مهام أدائية أصيلة أو واقعية، وملفات أعمال، وعروض شفهية وتقويم ذاتي وتقويم أقران ونحوها (الرويلي، 2021).

من هنا يتبين أن عملية التقويم الأصيل تهتم بأداء المتعلم واستخدام المعرفة وتنمية المهارات، مع التركيز على تحقيق الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية، ولا يتم التركيز فقط على تقدير الدرجة المحصلة بل يتم التركيز على الجوانب الأساسية لعملية التقويم دون الإنغماس في الشكل الخارجي لها.

والتقويم الأصيل هو المسمى الذي اعتمدته وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في العام الدراسي 2022/2021، ويعرف أيضاً بالتقويم البديل (Alternative Evaluation) والتقويم الواقعي (Evaluation Authentic)، وهو التقويم الذي يعكس إنجازات المتعلم ويقيسها في مواقف حقيقية، ويجعل الطلبة ينغمسون في مهمات ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم فتبدو كنشاطات تعلم يمارس فيها الطلاب مهارات التفكير العليا (إبراهيم، 2017). كما ويركز على تقويم الأداء (Performance–based Evaluation) ويشكل مدخلاً بديلاً لتقويم الطلبة، أكثر اتساعاً وديناميكية مما تتضمنه الاختبارات التقليدية، باعتبار أن المعرفة تكوينية بنائية يشارك في اكتسابها الطالب مشاركة نشطة منتجة وليست مجرد اختيار من متعدد تقاس بأسئلة محدودة تتطلب في معظمها الورقة والقلم (المرحبي والحربي، 2019).

ويشير الخوالدة (2017) إلى أن التقويم الأصيل يُعد توجهاً حديثاً في الفكر التربوي، وبالرغم من حداثته إلا أنه يمتلك العديد من الفوائد منها: متابعة التطورات الحادثة في مستوى المتعلمين بشكل فوري، وتحديد مدى تقدمهم وتحقيقهم للأهداف التعليمية المرجوة، ويتيح للمعلم الكشف الحقيقي عن مستويات المتعلمين وقدراتهم في التحصيل، ويقدم صورة شاملة ومتكاملة عن المتعلم عند انتقاله من مرحلة تعليمية إلى مرحلة أعلى، ويأخذ في الاعتبار أنماط التعلم ويساهم في تطوير الاتجاهات الإيجابية للمتعلم، مع ربط المهام التعليمية بحياته اليومية، ويشجع الآباء على المشاركة الفعَّالة، حيث يوفر التقويم الأصيل صورة واضحة لتقدم أبنائهم وإمكاناتهم الفعلية، كما ويناسب التقويم الأصيل تقييم المهارات التي يصعب قياسها باستخدام التقويم التقليدي، ويوفر فرصة مناسبة للمعلم للكشف عن صعوبات التعلم الأكاديمية وتشخيصها، ويساعده في وضع الخطط العلاجية المناسبة لتلك الصعوبات.

ويتميز التقويم الأصيل بالعديد من الخصائص ينفرد بها عن التقويم التقليدي، وقد أشار كلاً من عبد العزيز (2008) وعفيفي (2011) لها، حيث يتم تنفيذ التقويم الأصيل جنبًا إلى جنب مع عملية التدريس، ويصاحب كل نشاط يقوم به المتعلم أو يشارك فيه، ويتطلب منه إنجاز مهام ذات معنى، مع التركيز على الكيفية والنوعية التي يتم بها تنفيذ العملية التعليمية، بدلاً من التركيز الحصري على التقديرات الكمية، كما يؤخذ في الاعتبار التقويم الأصيل قدرات وأساليب تعلم المتعلمين المتنوعة

وخلفياتهم المختلفة، مراعياً الجوانب التشخيصية والعلاجية معًا، مما يشجع المتعلمين على التواصل مع أنشطة التعلم والتأمل الذاتي، وتتجلى هذه الخصائص في قدرة التقويم الأصيل على حل العديد من المشكلات الاجتماعية والنفسية التي تنشأ عن التقويم التقليدي، حيث يتم تقييم الدرجات وفقًا لمعايير واضحة ومحددة، كما يتميز التقويم الأصيل بالتتابع والاستمرارية، ويسهل عمل المعلم وجهوده في استخدام أساليب تقويمية متنوعة تأخذ في الاعتبار أنماط التعلم المختلفة للمتعلمين.

ولخص مومني (2017) خصائص التقويم الأصيل، في مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، تحفيزهم وزيادة دافعية الإنجاز لديهم، وخفض من قلق وتوتر الاختبارات، وتنمية مهارات التفكير العليا لهم.

- **مراحل التقويم الأصيل**

عملية التقويم الأصيل، عملية ممنهجة تسير وفق خطوات علمية مدروسة، حيث تمر بالعديد من المراحل، أشار لها حسن (2016) والتي تبدأ من تحديد الاهداف ونواتج التعلم، ومن ثم إعداد الأدوات والاختبارات والمقاييس المناسبة وفقًا للمجال المراد تقويمه، وتتنوع المقاييس بطرق تناسب الأهداف التي ترغب في قياسها، ثم مرحلة تنفيذ التقويم، ويتم فيها التواصل مع الجهات المعنية لتفهم أهداف التقويم الأصيل ومعاييره، وفي المرحلة الأخيرة يتم جمع البيانات وتصنيفها بطريقة علمية تساعد على تحليلها واستخلاص النتائج منها، ثم يتم تعديل التقويم وفقًا لنتائجه، ويشير الخالدي (2014) وزهرة (2020) أن التقويم الأصيل يتكون من ثلاثة مراحل متتالية، هي:

1- التخطيط للتقويم الأصيل: في هذه المرحله يتم تقديم تصور منهجي مسبق بمختلف مراحل التقويم الأصيل وترتيباته وآلية استخدام أدواته، فالتخطيط يحدد مسار التقويم وتوجهه وكيفية تصميم أساليب تنفيذه من أجل التوصل لنتائج صادقة ومتسقة يستفيد منها المعلم لتحسين أداء الطلاب.

2- استخدام استراتيجيات وأدوات التقويوم الأصيل: تستند هذه المرحله بشكل رئيسي على المرحلة السابقة (التخطيط) وتهدف إلى الاختيار المناسب من قبل المعلم للأدوات بالطريقه الصحيحة.

3- متابعة التقويم الأصيل: في هذه المرحلة تتم متابعه أثر عملية التقويم البديل ومعالجة نقاط الضعف وتعزيز نقاط القوة وتقديم التغذية الراجعه لعملية التقويم وهي تساعد المعلم لمراجعة وتحسين أداء عمليه التقويم وتفعيله بالصوره الصحيحة.

- **استراتيجيات التقويم الأصيل**

يتميز التقويم الأصيل باستخدامه استراتيجيات وأدوات متعددة ومتنوعة وهذا التنوع يؤكد على مرونة هذا التقويم ونظرته التكاملية والشمولية وقد أشار الأدب التربوي أن هناك خمس استراتيجيات للتقويم الأصيل وهي: استراتيجية التقويم بالورقة والقلم، واستراتيجيه الملاحظة، واستراتيجية التقويم بالتواصل، واستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، واستراتيجية مراجعة الذات (أبو عودة وأبو عودة، 2020)، ويعرف إبراهيم (2017) استراتيجيات التقويم الأصيل بـأنها الاستراتيجيات التي تراعي توجهات التقويم الحديثة وتتكامل مع عملية التدريس، فتعكس أداء الطالب وتقيسه في مواقف حقيقيه وهي خمس استراتيجيات: استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، واستراتيجية الورقه والقلم، واستراتيجية الملاحظة، واستراتيجية التواصل، واستراتيجية مراجعة الذات، هذه الاستراتيجيات يوضحها علاونة (2014) والحروب (2018) كالآتي:

1- استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء: تتمثل هذه الاستراتيجيه في قيام الطالب بإظهار ما تعلمه عن طريق تقديم عدد من المؤشرات التي تدل على حدوث التعلم وتوظيف المهارة التي تعلمها في مواقف حياتية واقعية أو محاكاه المواقف الحقيقية أو القيام بعروض تظهر مدى اتقان المتعلم للمهارة التي اكتسبها وفقا لنتاجات التعلم المراد انجازها.
2- استراتيجية الورقة والقلم: تعتبر من أهم استراتيجيات التقويم الأصيل لأها تستخدم الورقة والقلم وفق اختبارات تقيس تحصيل الطلبة الدراسي، فمن خلالها يظهر الطالب مهاراته عن طريق إكمال جدول أو الرسم.... ألخ وبناء على هذه الاستراتيجية يمكن أن تظهر هناك حاجة للقيام باختبار آخر لاعادة التعليم ويمكن للطالب أن يُظهر مهارة لم يتقنها من قبل.
3- استراتيجية الملاحظة: يعتمد التقويم الأصيل على مشاهدة الطلبة وتدوين المعلومات بهدف استخدامها في مرحلة لاحقة من عملية التعليم والتعلم وتعتمد هذه الاستراتيجية على عدد من الأدوات مثل قوائم الرصد وسلالم التقدير والدفاتر اليومية. وتقسم استراتيجية الملاحظة إلى الملاحظة التلقائية والهادفة إلى مشاهدة سلوك المتعلم في المواقف الحياتية، والملاحظة المنظمة والمتمثلة في مشاهدة سلوك المتعلم وأفعاله بشكل مخطط له مسبقاً مع مراعاة الزمان والمكان والمعايير الخاصة بكل ملاحظة.
4- استراتيجية التواصل: وتتمثل في اللقاء بين المعلم والمتعلم، بهدف التعرف على مدى تقدمه في مشروع معين، ضمن فترة زمنية محددة.

5- استراتيجية مراجعة الذات "التقويم الذاتي": تتيح هذه الاستراتيجية للمتعلم فرصه تطوير المهارات المعرفية لديه وتفكيره الناقد ومهاراته في حل المشكلات بالاضافة إلى مساعدته في تشخيص جوانب القوة والضعف وتحديد حاجاته، وتكمن فوائد هذه الاستراتيجية في تعزيز قدرة الطالب على تحمل مسؤولية تعلمه وتعزيز مهارات التفكير العليا ومهارات التفكير الناقد، بالاضافة إلى تعزيز ثقته بنفسه وتنميه مهارات حل المشكلات لديه.

- **أدوات التقويم الأصيل**

يبين إبراهيم (2017) أن المقصود بأدوات التقويم الأصيل هي الأدوات التي يستخدمها المعلم لتقويم مدى تحقق نواتج التعلم لدى المعلمين وتستند في تصميمها على منهجية واضحة في ذهن المعلم تبعاً لاستراتيجيات التقويم البديل التي يستخدمها وتشمل: سلالم التقدير، وقوائم الشطب، وسجلات وصف سير تعلم الطلاب، والسجل القصصي، ويوضح إبراهيم (2017) والثبيتي (2020) هذه الأدوات كالآتي:

1- قائمه الرصد والشطب: هي عباره عن عدد من الفقرات تصف بمجموعها السمة أو الشيء المراد قياسه، من خلال تحديد قائمة الأفعال أو السلوكيات التي يرصدها المعلم أو المتعلم لدى قيامه بتنفيذ مهمة أو مهارة تعليمية، وتقدر درجه الرضا عن السلوك من خلال رصد الاستجابات على فقراتها باختيار أحد التقديرين من الأزواج التالية: (صواب أو خطا)، (نعم أو لا)، (موافق أو غير موافق) وتعد من الأدوات المناسبة لقياس مدى تحقق النتاجات التعليمية.

2- سلم التقدير: تقوم هذه الأداة على تجزئة المهمة أو المهارة التعليمية المراد قياسها إلى مجموعة من المهام أو المهارات الجزئية المكونة للمهارة المطلوبة بشكل يظهر مدى امتلاك الطلاب لها وفق تدرج من أربعة أو خمسة مستويات يمثل أحد طرفي إنعدام أو ندرة وجود المهارة في حين يمثل الطرف الآخر تمام وجودها، حيث تبين درجه اتقان الطالب لمهارات معينه وفق سلم رقمي تدريجي مثل (1،2،3،4،5) أو (1،2،3).

3- سلم التقدير اللفظي: تحتوي هذه الاداة على مجموعه من الاوصاف المختصرة لوصف مستوى أداء الطالب، وتتيح هذه الأداة للمعلم أن يدرج مستويات المهارة المراد قياسها لفظياً إلى عدد من المستويات بشكل أكثر تفصيلاً من سلالم للتقدير حيث يتم تحديد وصف دقيق

لمستوى أداء الطلاب مما يوفر تقويماً تكوينياً لأدائهم ويمّكن المعلم من تزويد الطلاب التغذية الراجعة التي يحتاجونها.

4- سجل وصف سير التعلم: وهو تنظيم ورقي يسجل فيه المتعلم عبر الوقت ملاحظاته في أثناء دراسته بشكل منظم من خلال تعبير الطالب كتابياً حول اشياء قرأها أو شاهدها أو تعلمها مما يتيح للمعلم فرصة الاطلاع على آراء الطلاب واستجاباتهم من خلال سجل يصف سير تعلمهم وكيفية ربط ما تعلموه مع خبراتهم السابقة، لذا يعتمد نجاح تطبيق هذا الأداء على وجود معلم قادر على إيجاد بيئة تربوية آمنة تُشجع الطلاب على التعبير عمّا يشعرون به دون خوف أو رهبة من التأثير السلبي لما يكتبون على درجة تحصيلهم مما يتيح للطالب التعبير بحريه عن آرائه الخاصه واستجاباته حول ما تعلمه.

5- ملف الانجاز مجموعه منظمه لما انجزه الطالب من اعمال ويتم تقديمه امام أقران الطالب واسرته ويستخدم للتقويم الذاتي للمتعلم والمعلم

6- السجل القصصي: وهو سرد قصير لما يفعله الطالب في مواقف تعليميه تعلمية محدده، حيث يقدم السجل القصصي بوصفه أداة من أدوات التقييم البديل صوة واضحة عن جوانب النمو الشامل للمتعلم من خلال تدوين وصف مستمر لما تم ملاحظته عل أدائه، مما يقدم للمعلم مؤشراً صادقاً يمكنه من التعرف إلى شخصية المتعلم ومهاراته واهتماماته وتوظيفه لاغراض تنبؤيه أو ارشادية أو توجيهيهة أو علاجية.

7- مشاريع الطلاب: وهي بناء منظم يساعد في قياس قدره الطلاب على الابداع في عامل ما وقدرتهم على التخطيط من خلال اعطاء الطالب مشروعا مصمما لقياس مجموعه من المهارات.

ويشير الأدب التربوي أن أدوات التقويم الأصيل يتم توظيفها حسب أهداف التقويم وطبيعة النتاجات المراد تقييمها ومدى ملائمتها للفئة المستهدفة، وبشكل أكثر تفصيلاً. وقد صنفت الزهراني (2017) أدوات التقويم الأصيل حسب كل استراتيجية مستخدمة كما يأتي:

أولا/ أدوات التقويم الأصيل حسب الاستراتيجية المعتمدة على الأداء

1-المشروع : استقصاء يقوم به الطالب بمفرده أو بمشاركة زملائه بهدف الإجابة عن سؤال أو القيام بتجربة أو حل مشكلة.

2- التقارير: وصف الموقف تعليمي أو حدث كحضور تجربة أو مشاهدة فيلم تعليمي أو تقرير عن رحلة علمية أو حل آخر المسألة .

3- العرض يتطلب من الطالب عرض ما تعلمه داخل الغرفة الصفية بهدف إظهار قدرته على مواجهة التحديات.

4- المحادثة : تعبير شفوي يؤديه الطالب خلال فترة زمنية محددة

5- المناظرة القاء بين متناظرين فرادى أو مجموعات حول موضوع معين يبدي فيه كل طرف قدرته على الإقناع والتواصل والاستماع واحترام رأى الآخر

6- لعب الأدوار: ممارسة الطالب لحركات أو ادوار للكشف عن مهارات الطالب المعرفية والأدائية.

ثانياً / أدوات التقويم الأصيل حسب الاستراتيجية المعتمدة على الملاحظة

1- قائمة الرصد الشطب : قائمة وصف لفظية تتضمن اجابتين لوصف السلوك مثل موافق / غير موافق أو متقن / غير متقن....

2- سلالم التقدير: هي أدوات تقديرية لوصف كمية ومقدار ونوعية قيام الفرد بسلوك معين، ومنها سلالم التقدير العددية، وسلالم التقدير اللفظية وسلالم التقدير اللفظية العددية، وتكون ضمن تدريج ثلاثي فأكثر.

3- سجل وصف سير التعلم : وصف حرو علمي من قبل المتعلم للخبرات التعليمية والاحداث التعليمية التي يمر بها خارج الغرفة الصفية ويتضمن الرصد والتأمل لما يتم رصده

ثالثاً / أدوات التقويم الأصيل حسب الاستراتيجية المعتمدة على التواصل

1- المقابلة: لقاء بين المعلم والطالب محدد مسبقا حيث يمنح المعلم فرصة الحصول على معلومات تتعلق بأفكار الطالب واتجاهاته نحو موضوع معين.

2- الأسئلة والأجوبة: أسئلة مباشرة من المدرس إلى الطالب أو العكس حول التعلم حيث تساعد المدرس على رصد مدى تقدم تعلم الطالب، وجمع معلومات عن طبيعة تفكيره، وأسلوبه في حل المشكلات.

3- المؤتمر: لقاء مبرمج يعقد بين المدرس والطالب لتقويم مدى تقدم الطالب في انجاز مشروع معين إلى تاريخ معين من خلال النقاش .

رابعاً/ أدوات التقويم الأصيل حسب الاستراتيجية المعتمدة على مراجعة الذات

1- تقويم الذات قدرة المتعلم على التحليل والاستبصار والحكم على أدائه ضمن معايير واضحة ومحددة.

2- يوميات الطالب: ما يكتبه المتعلم من أفكار وخواطر لما قرأه أو شاهده أو سمعه.

3-ملف الطالب: ملف يتضمن نماذج من الأعمال والمهام والواجبات التعليمية التي ينجزها الطالب بحيث يتم انتقاؤها بعناية لتوضح درجة تقدم عملية التعليم والتعلم لدى الطلبة.

- **دواعي اهتمام وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بالتقويم الأصيل**

خطت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية العديد من الخطوات سعياً لتطوير منظومة التعليم، ومن أبرز هذه الخطوات إدخال التقويم الأصيل والبدء باعتماده من ضمن التقويم العام للطلبة وذلك لأهمية جانب التقويم ودوره في تجويد العملية التعليمية، ويؤيد هذا التوجه ما أشار له الخالدي (2014) من أن إصلاح عملية التعليم يجب أن يتضمن إصلاح عملية تقويم المتعلمين باعتباره هدفا رئيسياً، فلم يعد المعلم ملقناً للمعلومات بل ميسراً ومصمما لمواقف وأنشطة التعلم.

فبات التوجه الحديث لكثير من الأنظمة التعليمية العالمية يقتضي تحول جذري في عملية تقويم نتائج تعلم الطلاب وتعليمهم، فعملية تخزين المعلومات في ذهن المتعلم لم تعد تتلائم مع متطلبات هذا العصر بما يتميز من انفجار معرفي وتكنولوجي، لذا بات المعلم وفقاً لهذا التوجه الجديد مطالبا باستخدام استراتيجيات وأدوات جديدة في تقويم نتائج تعلم وتعليم الطلاب تركز على ما يجري داخل عقل المتعلم من عمليات معرفية وعمليات التفكير العليا (إبراهيم، 2017) خاصة مع التطور في الفكر التربوي والتحول من النظرية السلوكية إلى النظرية البنائية وما نتج عن هذا التحول من تغييرات أدت إلى إحداث تطوير المناهج الدراسية فترتب على هذا تحولات عديدة في أساليب التقويم بعد أن وجهت انتقادات لأساليب التقويم التقليدية سواء كانت مرجعية المحك أو مرجعية المعيار، ومن هنا فقد ظهر توجه جديد في عملية التقويم يحقق التكامل بين عملية التعليم والتعلم والتقويم لكي تصبح عملية التقويم مكملاً لعملية التعليم والتعلم وليست نهائية كما في السابق (الصلوي، 2017).

وبذلك يعد التقويم الأصيل توجها جديداً في الفكر التربوي للنظرية البنائية وتحولاً جوهرياً في الممارسات التقليدية السائدة في قياس وتقويم تحصيل المتعلمين وأدائهم في المراحل التعليمية المختلفة ويُعد هذا النمط الجديد من التقويم جزءا لا يتجزا من حركات اصلاح التعليم وما يتعلق به من قضايا تربوية في كثير من دول العالم في وقتنا الحاضر (عودة، 2015).

ومن هذا المنطلق بدأت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية خطوات نحو تطوير نظام التقويم من خلال البدء بتطبيق التقويم الأصيل في المدارس، إذ خصصت له ما نسبته (30%) من معدل الطالب العام للتقويم الأصيل وأبقت على (70%) للاختبارات التقليدية التي تقيس تحصيل الطالب. وفي العام الدراسي 2023/2022 اعتمدت وزارة التربية والتعليم مسمى مرادفاً بدلاً من التقويم الأصيل وهو التقويم النوعي.

إن التغيير في نظام التقويم له العديد من الدواعي يمكن إبرازها بالنقاط الآتية:

- ما أشار له المجلس القومي للمستويات التربوية والعمليات الاخبارية في أمريكا في العام 2000 أن التركيز على الكفايات أو المهارات الأساسية من خلال تقويم التعلم أدى إلى افتقار الطلبة إلى المهارات العقلية العليا وأن اختبارات الحد الأدنى للكفايات والاقتصار على الورقة والقلم كان له آثار سلبية مما شجع على التعلم السطحي فكانت هناك ردة فعل قوية دعت التربويين إلى السعي بتغيير ثقافة التقويم السائدة ونادى هذا المجلس بضرورة التحول من تقويم التعلم إلى التقويم من أجل التعلم باستخدام أساليب بديلة متنوعة أطلق عليها مسميات عديدة مثل التقويم الحقيقي أو التقويم المستند إلى الأداء أو التقويم البديل وغيرها (التركي والشمراني، 2017).

- ومن أهم دواعي التحول إلى التقويم الأصيل التحول من المدرسة السلوكية التي تؤكد على ضروره أن يكون لكل درس أهداف محددة بدقة في صورة سلوكية قابلة للملاحظة والقياس إلى المدرسة المعرفية التي تركز على ما يجري بعقل المتعلم من عمليات تؤثر في سلوكه والاهتمام بعمليات التفكير العليا كاتخاذ القرارات وحل المشكلات باعتبارها مهارات عقلية لا غنى عنها وتنمية أنماط التفكير أكثر من تحصيله المعرفة نفسها، ولهذا فقدت الأهداف السلوكية بريقها الذي استمر طيلة عقد الستينات من القرن الماضي وحل محلها ما يسمى بمنتجات التعلم والتي تكون في شكل أداءات يستطيع المتعلم أن يقوّم نفسه فيها ذاتيا ثم يقارن

ما أنجزه بالأداءات المطلوبة والتقويم البديل من الأساليب التي تراعي هذه التوجهات (الثبيتي، 2020).

- يلاحظ في كثير من الأنظمة التعليمية أن عملية التقييم ليست جزء من عملية التعلم والتعليم بل منفصلة عنها، ويأتي في الغالب بعد عملية التعليم ولا يؤثر فيها، ويُختزل في الاختبارات كوسيلة رئيسية وحيدة لتقييم التحصيل. فمفهوم التقويم عند الغالبية من الناس تنحصر في الاختبارات التي في الغالب تركز على استرجاع الحقائق والمعرفة، إضافة إلى أن الطالب لا يعلم نتيجة أدائه إلا بعد انتهاء عملية التعليم وبالتالي لا يكون بمقدوره إعادة تعلم الكفاية التي دلت نتائج التقويم على عدم اتقانها. هذا عدا عن أن هذه الاختبارات غالباً ما تكون مصدر ضغط نفسي ولا تعمل على تطوير معايير الطلبة وتتعامل بنظام الدرجات الذي لا يعكس حقيقة معرفة الطالب (الزعبي، 2013).

- التقويم التقليدي يستخدم الاختبارات في تحديد المعرفة التي اكتسبها الطلبة عن طريق تذكر الحقائق والتعريفات وبالتالي لا تستطيع تحديد فيما إذا كانت لديه من مقدرة على توظيف ما تعلموه في حياتهم الواقعية في حين أن التقويم الأصيل يسأل الطلبة كيف يحللون وكيف يركبون وكيف يوظفون ما تعلموه بطريقة منظمة لانتاج شيء جديد كما يسألون عن مبررات الحلول ومنطق الاجراءات وكيفية تنظيمها. حيث يتم تصميم الاختبارات من قبل المعلم وما على الطالب إلا استدعاء المعلومات، واستيعابه يكون منصباً على أشياء محددة في الاختبار بينما في التقويم الأصيل يكون للطالب الحرية في اختيار المهمات وكيفية إظهار الدليل على كفاءته من خلال عدة أنماط. فالطالب اذا ما استجاب الطالب بطريقة تختلف عما يقصده المعلم ورغم صحتها إلأ أن المعلم يعتبره غير متقن لمضمون السؤال. بينما في التقويم الأصيل قد يعطي الطالب إجابة أو حلاً بطريقة تختلف عن الطريقة التي يراها المعلم وهذا ما يهدف إليه التقويم الأصيل (السعودني، 2019)

- يرافق التقويم الاصيل عمليتي التعلم والتعليم ويقدم تغذيه راجعة فيما يتيح فرص متعددة للطالب لتحسين الأداء في المستقبل ولا يقتصر على قياس المعرفة فقط بل يشمل جوانب أخرى كالقيم والمهارات التي تتبلور في انجازات الطلبة، وهو محكي المرجع يستند على محكاة ومؤشرات لتقدير الأداء بما يحقق الصدق في نتاجات التعلم ويقضي على المقارنات ويشجع التعلم التعاوني، ويسمح للطالب المشاركة في تقييم ذاته ليدرك ما يحققه من تقدم

أثناء تعلمه ويركز على المهام التي تستثير عمليات التفكير العليا بأنشطة تتناسب مع مستوى نمو الطالب (المالكي والحريري، 2021).

- يركز التقويم الأصيل على عمليات التعلم فهو ليس مجرد اختبار يعتمد على الاختيار المتعدد أو اختبار مقنن معد سلفاً بل يوفر التقويم الأصيل تغذية راجعة تساعد الطلاب على مراجعة أدائهم والوقوف على نقاط ضعفهم وقوتهم في الأعمال والمهام والمشروعات التي ينفذونها فالغرض من التقويم الأصيل هو تحسين عمليتيّ التعلم والتعليم وليس مجرد الاكتفاء بقياسهما وهذا هو جوهر التقويم الفعلي، ويهتم التقويم الأصيل بالجوانب الوجدانية والاجتماعية مثل مهارات التعاون والتواصل مع الآخرين في حين يركز التقويم التقليدي على قياس الجانب المعرفي فقط، ويُعنى التقويم الأصيل بكيفية توظيف الطالب للعمليات والإجراءات والاستراتيجيات لحل المواقف والمشكلات في حين يركز التقويم التقليدي على النتائج دون مراعاة الأمور السابقة، ويهتم التقويم الأصيل بتوثيق نمو المعارف والمهارات باستمرار في حين يقارن التقويم التقليدي نتائج الطلاب بعضهم مع بعض في وقت محددت من نهاية العام الدراسي (الشمراني، 2012).

- في الأنظمة التعليمية التي يقتصر التقويم فيها على الاختبارات التحصيلية كوسيلة رئيسة أو وحيدة لتقويم التحصيل وتكون في نهاية عملية التدريس سينتج عنها نتائج لا تأثير لها على التعلم اللاحق ولا يستفيد منها الطالب لتحسين تعلمه أو علاج مواطن الضعف التي لم يتقنها، وهذا يعني أن التقويم في هذه الحالة هو عملية منفصلة وليس جزء من العملية التعليمية، ومن هنا تبرز أهمية التقويم بشكل مستمر وبنائي لتحسين عملية التعليم، لكي يقدم حكما شاملا على جوانب شخصية المتعلم وفقاً لمعايير ومحكات محدده. فاقتصار التقويم التقليدي على استخدام الاختبارات كوسيلة للتقويم لا تقتصر أضراره فقط في عدم قدرته على قياس قدرات المتعلم وامكانياته بشكل تكاملي بحيث يشمل جوانب شخصيته جميعها ومستوياته الفكرية وإنما يؤدي إلى سير كل من المعلم والمتعلم في اتجاه بعيد عن التعلم الحقيقي الذي يؤهل المتعلم للعيش في عالمه وتحقيق احتياجاته ومواجهة العقبات والمشكلات التي تواجهه، والتفاعل بشكل إيجابي مع متغيرات الحياة والمجتمع والتكنولوجيا (أبو عودة، وأبو عودة، 2020).

واقع تطبيق التقويم الأصيل في سياسات وإجراءات وزارة التربية والتعليم الفلسطينية

بالنظر إلى واقع نظام التقويم في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية نجد أن هناك تحول نحو استخدام التقويم الأصيل لكن ليس بالمستوى المطلوب، إذ أن الاختبارات التحصيلية التقليدية ما زالت هي السائدة بالرغم من تعديلات أسس النجاح والإكمال والرسوب وإدخال التقويم النوعي والأصيل، ومن الجدير بالذكر أن معظم الوسائل المستخدمة لتقويم الطلبة في معظم المدارس تتم من خلال وسيلة تقليدية واحدة ألا وهي الامتحانات التحصيلية التي باتت تثير الرعب والخوف والقلق في نفوس كثير من الطلبة ترتب على هذا توتر العديد منهم أثناء التقدم للاختبارات نتيجة قلقهم لا نتيجة تدني اهتمامهم أو ضعف دراستهم واعدادهم للامتحانات.

وبالنظر في الكتاب الرسمي الذي يحمل عنوان: " تعليمات تقويم التعلم والتعليم في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي – ملحق (8) " نجد أن واقع تطبيق التقويم الأصيل في سياسات وإجراءات وزارة التربية والتعليم الفلسطينية يتم وفق الآتي:

- **واقع تنفيذ التقويم الأصيل في المرحلة الأساسية الدنيا (الصفوف من الأول – الرابع)**

في المرحلة الأساسية الدنيا (الصفوف من الأول – الرابع) نجد أن الوزارة أشارت للتقويم الأصيل يحتفظ المعلم بسجل خاص (لقوائم الرصد) لتدوين ملاحظاته حول أداء الطلبة ومتابعة نشاطاتهم وأعمالهم الكتابية والشفوية، ومشاركتهم المختلفة، ومدى اتقانهم للمهارات الأساسية الخاصة بالمرحلة ليستعين بها لوضع التقديرات المناسبة لهم نهاية كل فترة.

1- ترصد تقديرات في الجداول والشهادات للصفوف من الأول – الرابع تعكس مستوى أداء الطلبة في كل مبحث وفق التقديرات الآتية (غير مرض – ممتاز).

وهنا يتبيّن أنه لم تتم الإشارة إلى التقويم الأصيل بشكل واضح بل تمت الإشارة إلى أداة من أدواته فقط ألا وهي (قوائم الرصد) دون الإشارة إلى العلاقة بينهم.

- **واقع تنفيذ التقويم الأصيل في المرحلة الأساسية العليا**

أسفل بند تقويم الصفوف الخامس – الحادي عشر نجد إجراءات تقويم جديدة تمثلت بتخصيص ما مجموعه (30%) من المعدل العام للطالب للتقويم الأصيل، وأبقت على (70%) يتم احتسابها ضمن أسلوب التقويم التقليدي القائم على اختبارات الورقة والقلم. ضمن هذا الكتاب عرفت الوزارة التقويم الأصيل بأنه "مهمّات عمل، وحوار ومناقشة، ومشاريع، وقراءات وتعبير...."

- **واقع تنفيذ التقويم الأصيل في الصف الثاني عشر**

بخصوص الصف الثاني عشر تمت الإشارة بناء على إلى أن التقويم الأصيل خصص له نسبة 5% في كل فترة تعليمية، وتترك للمعلم حريد تحديد الآلية المناسبة لذلك مع تنفيذ تقييمات أداء بنائية متدرجة وجاهياً وعن بعد بأنماط فردي وزوجي ومجموعات، وتتضمن أنشطة إجرائية وأنشطة تمكن معرفي ومهمات بيتية، وواجبات مدرسية وأراق عمل ومشاريع....، ويمنح الطلبة فرصاً إختيارية لمزيد من أوجه التعلم الإضافي بحيث يزَّودون بقائمة أنشطة تعلمية تعليمية إضافية. لكن هذه الإجراءات اقتصرت على التقويم ضمن الشهادة المدرسية وليس ضمن الشهادة الوزارية التي تكون بناء على النتائج التي حصل عليها الطالب بعد تقدمه لاختبارات الثانوية العامة (التوجيهي).

- **واقع تمثل التقويم الأصيل في دليل المعلم**

عرفت وزارة التربية والتعليم العالي (2018) التقويم الأصيل ضمن دليل المعلم تعريفاً علمياً مما تسبب بحدوث فجوة بين التعريف الذي جاء في الكتاب الرسمي "تعليمات تقويم التعلم والتعليم في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي" وبين التعريف الوارد في دليل المعلم. حيث وردت الإشارة إلى التقويم الأصيل في دليل المعلم في المواضع الآتية:

- يقيس التقويم الأصيل أداء الطلبة في مواقف حقيقية قريبة بقدر الإمكان من الواقع حيث يقوم الطلبة بأداء مهام وتكليفات مشابهة للمهام الحياتية خارج المدرسة، فالتقويم الأصيل يهيىء الطلبة للحياة فهو واقعي لأنه يتطلب منهم إنجاز مهمات لها معنى ويحتاجونها في حياتهم الواقعية كما يتضمن حل مشكلات حياتية.
- يعرف التقويم الحقيقي بأنه تقويم بنائي يعكس إنجازات الطالبة في مواقف حياتية واقعية وهو نشاط يرافق عملية التعايم والتعلم يمارس فيه الطلبة مهارات التفكير العليا مثل حل المشكلات

واتخاذ القرارات في مواقف حياتية وهو عملية إنتاجية تفاوضية تتيح للطلبة التقييم الذاتي وفق محكات أداء معروفة:

- يقيس المهارات بشكل واضح، ويدمج بين التقويم الكتابي والأدائي
- يرصد تعلم الطلبة على مدار الزمن
- يوجه المنهاج ويتوافق مع أنشطة التعليم ونتاجاته.
- يشجع العمل الريادي القائم على التحليل والمبادة والعمل التعاوني.

- **واقع تمثل التقويم الأصيل في المناهج والمقررات الدراسية**

وصفت الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم (2017-2022) لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية المناهج الفلسطينية بناء على واقع تمثل التقويم الأصيل فيها بالقول: "أن نوعية المنهاج الفلسطيني بحاجة إلى مزيد من الجهود" بناء على ما أشارت له النتائج من واقع تمثل التقويم الأصيل في المناهج الفلسطينية إذ كانت نسبة تمثل التقويم الأصيل (وزارة التربية والتعليم، 2017):

❖ **الصف الرابع الأساسي:**

- واقع تمثل التقويم الأصيل في منهاج اللغة العربية (26.3%).
- واقع تمثل التقويم الأصيل في منهاج العلوم (55.9%)
- واقع تمثل التقويم الأصيل في منهاج الرياضيات (51.2%)

❖ **الصف العاشر**

- تمثل التقويم الأصيل في اللغة العربية (المطالعة - 37%)، (العلوم اللغوية- 47.6%).
- واقع تمثل التقويم الأصيل في منهاج الرياضيات (38.1%)
- واقع تمثل التقويم الأصيل في منهاج الفيزياء (30%)،
- واقع تمثل التقويم الأصيل في منهاج الكيمياء (33%).
- واقع تمثل التقويم الأصيل في منهاج العلوم الحياتية (31%).

- **صعوبات تطبيق التقويم الأصيل**

يشير الأدب التربوي إلى وجود مجموعة من الصعوبات المحتملة لتطبيق التقويم الأصيل صنفها الشمراني (2012) إلى ثلاثة أقسام هي: صعوبات من وجهة نظر أولياء الأمور، وأخرى من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، وثالثة من وجهه نظر المعلمين. فأولياء الأمور ينظرون إلى التقويم الأصيل على أنه زيادة للأعباء المالية على الأسرة بسبب كثرة الأنشطة الصفية أو غير الصفية التي يطلبها المعلمون مثل البحوث والتقارير إذ يلجأ بعض أولياء الأمور إلى جهات أخرى لتنفيذ تلك الأنشطة بدلاً من الطالب مقابل أجر مادي وهذا يدفعهم إلى الاعتقاد بعدم تكافؤ الفرص التعليمية بين الطلبة الأغنياء والفقراء، اذ سينجز الطلبة الأغنياء المهام والأنشطة المطلوبة منهم بغض النظر عن اعدادها بأنفسهم أو بمساعدة غيرهم بخلاف الطلاب الفقراء، وكذلك يتخوف ولي الأمر من قدره المعلم على تقييم أداء بعض الطلبة ضمن التقويم الأصيل. أما الطلبة فقد يهملون جانب استذكار المواد الدراسية بسبب اهتمامهم بالأنشطة والمهام والتكاليف المصاحبة للمقررات الدراسية. حيث يستغرق إنجازها وقتاً كبيراً. أما من وجهة نظر المعلمين فقد يستصعب المعلمون تطبيق التقويم الأصيل بسبب ضيق الوقت وكثرة الموضوعات التي تحتويها المقررات الدراسية، بالإضافة إلى الأعباء الإدارية التي قد يكلف بها المعلم، إلى جانب التدريس، وقلة خبرتهم وعدم إعدادهم وتدريبهم. وأيضاً عدم الثقة في أداء بعض الطلبة حيث أنهم قد يحصلون على مساعدة خارجية لتنفيذ بعض الأنشطة المطلوبة منهم، وعدم توفر مصادر المعرفة في المدارس من أجهزة وغيرها.

وفي هذا السياق يرى السعدوني (2019) أن أهم معوقات تطبيق التقويم الأصيل هي:

1. عدم توفر الوقت الكافي للمعلم لتأدية التقويم الأصيل بالطريقة الصحيحة، وارتفاع أنصبة المعلمين.
2. تركيز المعلمين على جانب المعرفة وعلى مهارات الحد الادنى.
3. ضعف قدرة المعلم على استخدام التقويم التشخيصي والتكويني بسبب طول المقررات الدراسية.
4. نقص تدريب المعلمين على مهارات التقويم الأصيل، وتدني خبرتهم في إعداد أدوات قياس دقيقة مما سينتج عنه ضعف تحديد النتائج واصدار الأحكام.
5. طول المحتوى الدراسي وتركيزه على الجوانب المعرفية وقلة التركيز على المهارات.

6. وجود العديد من العوامل الثقافية التي قد يكون لها دور في تنفيذ المعلمين للتقويم الأصيل، فبسبب اختلاف القناعات والثقافة بين المعلمين قد يؤدي هذا إلى اختلاف معايير التقويم، وأيضاً هنالك معوقات مرتبطة بوعي المعلم معرفياً بالتقويم الأصيل.
7. استراتيجيات التقويم الأصيل بحاجه إلى وقت كافي لتنفيذها.
8. عدم فهم أولياء الأمور لطبيعة هذا التقويم وعدم وضوح النماذج والأدوات المستخدمة فيه.
9. قله الاهتمام بإعداد المعلم في الكليات التربوية وتأهيله في جانب التقويم الأصيل.
10. ضعف إلمام المعلم بأساليب التقويم الأصيل وأدواته كذلك ضعف قدرات المعلم بتوثيق وتسجيل الملاحظات المتعلقة بأداء الطالب في سجلات المتابعة.
11. قلة دراية مديري مدارس في الدور المنوط بهم في متابعة تنفيذ المعلم للتقويم الأصيل.
12. تدني اهتمام مديري المدارس بنشر ثقافة التقويم الأصيل لأولياء الأمور والمجتمع المحلي.
13. ضعف الارشادات التي يقدمها المشرفون التربويون للمعلم حول التقويم الأصيل.
14. ضعف الحوافز الذي يقدمها مديري مدارس للمعلمين الذين يطبقون التقويم الاصيل.
15. عدم مناسبة الغرف الصفيه لتطبيق التقويم الأصيل وكثرة أعداد الطلبة والحصص المسندة إلى المعلم.
16. قله الامكانات المادية والأدوات والوسائل والمعامل اللازمة لتطبيق التقويم الاصيل.
17. عدم ألفة الطلبة لهذا النوع من التقويم.

2.2 الدراسات السابقة

هناك العديد من الدراسات السابقة التي تطرقت لموضوع الثقافة التنظيمية، والسياسات التعليمية، والتقويم الأصيل، والتصور المقترح لتفعيله، وتناولت هذه المواضيع من زوايا مختلفة، في هذا الباب تم عرض هذه الدراسات التي تم الاستفادة منها مع الإشارة إلى أبرز ملامحها، ثم تم التعليق عليها وعرض جوانب الاتفاق والاختلاف وبيان الفجوة العلمية التي تعالجها هذه الدراسات، وتم عرض الدراسات السابقة بناء على موضوع الدراسة، مرتبة بناء على التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث.

1.2.2 الدراسات المتعلقة بالثقافة التنظيمية

يتناول هذا الجزء عرضاً لعدد من الدراسات المتعلقة بالثقافة التنظيمية، مرتبة حسب تسلسلها التاريخي من الأحدث إلى الأقدم.

هدفت دراسة عبد الهادي (2019) التعرف إلى مدى ملائمة الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية بمديرية التربية والتعليم عمان الأولى لتطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر مديريها، وتحقيقا لأهداف الدراسة استخدم الباحث استبانة وزعن على عينة الدراسة التي تكونت من (54) مديراً ومديرة من مديري المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم عمان الأولى. وأشارت النتائج أن مدى ملائمة الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية بمديرية التربية والتعليم عمان الأولى لتطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة جاء بدرجة كبيرة من وجهة نظر مديري المدارس.

وهدفت دراسة حويحي (2015) إلى البحث في العلاقة بين الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالابداع الإداري في الجامعات الفلسطينية في محافظات غزة ولتحقيق هدف الدراسة تم تصميم استبانة وزعت على عينة من (283) من الموظفين والاداريين والأكاديميين بوظائف إدارية في الجامعات، وأشارت أبرز النتائج إلى وجود درجة مرتفعة من مواقفة أفراد عينة الدراسة على مجال الثقافة التنظيمية ووجود علاقة بين أبعاد الثقافة التنظيمية والإبداع الإداري في الجامعات الفلسطينية.

بينما هدفت دراسة عليان (2012) إلى التعرف إلى درجة توفر الثقافة التنظيمية والممارسات الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظتي القدس ورام الله والبيرة والعلاقة بينهما من وجهة نظر المعلمين. ولتحقيق هذا الهدف صممت استبانة وزعت على عينة من (457) معلما ومعلمة. وأشارت أبرز النتائج إلى وجود درجة عالية لتوفر الثقافة التنظيمية والممارسات الإدارية لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين.

وهدفت دراسة أحمد (2012) التعرف إلى فاعلية الثقافة التنظيمية في مهارة حل المشكلات المدرسية التي تواجه مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات الضفة الغربية من وجهات نظرهم. ولتحقيق هذا الهدف صممت استبانة وزعت على عينة من (230) مديرا. وأشارت أبرز النتائج إلى وجود درجة عالية لتوفر الثقافة التنظيمية ومهارة حل المشكلات لدى مديري المدارس الحكومية من وجهة نظر المديرين أنفسهم.

2.2.2 الدراسات المتعلقة بتحليل السياسات التربوية

يتناول هذا الجزء عرضاً لعدد من الدراسات المتعلقة بتحليل السياسات التربوية، مرتبة حسب تسلسلها التاريخي من الأحدث إلى الأقدم.

هدفت دراسة فنانة (2019) إلى تقييم السياسات التربوية لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية في الفترة 2007-2018م من وجهة نظر القادة التربويين، ووضع مقترحات لتحسين صياغة وتطبيق السياسات التربوية الفلسطينية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة استبانة لتقييم السياسات التربوية، ومقابلة (10) من القادة التربويين الين لهم باع طويل وخبرات متعددة في القطاع التربوي. وتكون عينة الدراسة من (159) فرداً، وأشارت النتائج أن تقييم أفراد العينة للسياسات التربوية جاء بدرجة كبيرة نسبياً.

وسعت دراسة الإيداء (2019) إلى تحليل وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية ومحتوى بعض المقررات الدراسية لتحديد ثقافة التسامح والسلام على ضوء المواثيق الدولية، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة بطاقة تحليل محتوى لجمع البيانات المطلوبة، وتكون مجتمع الدراسة من تحليل المواثيق الدولية الصادرة عن منظمة الأمم المتحدة والمنظمات التابعة لها كاليونسكو، ووثيقة السياسات التعليمية في المملكة العربية السعودية، ومقررات التعليم العام السعودية لجميع المراحل بجزأيه الأول والثاني بواقع كتابين لكل صف. وبعد أن قامت الباحثة بتحديد المعايير المكونة لبطاقة تحليل المحتوى والتي تم استنتاجها من المواثيق الدولية الصادرة عن منظمة الأمم المتحدة والمنظمات التابعة لها وهي: (تقدير حقوق الإنسان، التعايش السلمي، نبذ العنف، احترام الحياة) قامت بتحليل المحتوى كمياً من خلال إيجاد معدل تكرار وحدات التسجيل (الكلمة) وعدد ورودها بالنسبة لوحدات القياس لكل من عناصر ثقافة التسامح والسلام، وكيفياً من خلال مقارنة المعايير التي تم استنتاجها مع ما ورد في الوثائق التي اعتمدت.
وكشفت نتائج التحليل الكمي أن غالبية النصوص في وثيقة سياسة التعليم تم عرضها بصورة إيجابية حيث بلغت أعلى من نصف التكرارات العامة، بالإضافة إلى عرضها بطريقة محايدة خالية من أي شحنات وجدانية أو مناهضة للتسامح والسلام

وهدفت دراسة الدوسري (2019) إلى الكشف عن مدى تضمين القيم الاقتصادية المتعلقة بالادخار والاعتدال في الانفاق والعمل والإنتاج والتنمية الاقتصادية في وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة تحليل المحتوى النوعي، وتكون مجتمع الدراسة من محتوى وثيقة سياسات التعليم في المملكة العربية السعودية، وكانت أبرز النتائج أن وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية تناولت العديد من القيم الاقتصادية صراحة أو ضمناً.

أما دراسة دياب (2018) فقد هدفت إلى تقديم إجراءات مقترحة في ضوء الاستفادة من أفضل الممارسات العالمية وذلك لتطوير السياسة التعليمية لمعلم القرن الحادي والعشرين في مصر، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم المنهج الوصفي، حيث تناولت الدراسة مجموعة من المارسات العالمية الجديدة والتي ركزت على قضايا تتعلق بالسياسة التعليمية للمعلم والعديد من الدراسات والتقارير العالمية وذلك لرصد أفضل الممارسات، وكلك تم إبراز التدابير المصرية في تطوير السياسة التعليمية لمعلم القرن الحادي والعشرين، ثم قام الباحث بتحديد الإجراءات المقترحة لتطوير

السياسة التعليمية لمعلم القرن الحادي والعشرين في مصر من خلال مقارنتها بأفضل الممارسات العالمية.

في حين هدفت دراسة ريشا (2014) إلى تسليط الضوء على أهمية التربية المدرسية ودورها في بناء هوية المتعلمين اللبنانيين الوطنية في لبنان، وبلورة عناصر الهوية اللبنانية ومختزناتها التاريخية الكامنة والظاهرة في السياسة التربوية والمنهج الرسمي وتتبع مسارها في مختلف أبعاد المنهج الرسمي الفعلي والخفي، وتكون مجتمع الدراسة من مادتي اللغة العربية وآدابها والتربية الوطنية والتنشئة المدنية خلال الحلقة الأولى والثانية من التعليم الدراسي. ولتحقيق هدف الدراسة تم تحليل مضمون (محتوى) مادتي اللغة العربية وآدابها والتربية الوطنية والتنشئة المدنية، إضافة المقابلة، واستمارة الأسئلة أي استخدمت منهجية تحليل مختلطة (كمي وكيفي). وأظهرت نتائج تحليل المحتوى أن المنهج الرسمي بصياغته الفضفاضة قصر في مهمة رسم الهوية الوطنية التي أوصت بها السياسة التربوية، وفشل المنهاج الفعلي في تحويل صورة الهوية الوطنية التي أنتجها المنهج الرسمي إلى عناصر مميزة فجاءت فاعليته ضعيفة.

بينما هدفت دراسة الشهوان (2012) إلى معرفة آراء المشرفين التربويين في بنود وثيقة التعليم في المملكة العربية السعودية، إضافة إلى معرفة مدى اختلاف وجهات نظرهم في الاستجابة على محاور أداة الدراسة باختلاف متغيرات الدراسة. ولتحقيق هدف الدراسة تم تصميم استبانة طبقت على (85) من المشرفين التربويين، وأشارت أبرز النتائج إلى أن انطباع عينة الدراسة نحو عرض وثيقة التعليم في المملكة العربية السعودية لما جاء فيها من بنود كان بشكل كبير.

وهدفت دراسة المنقاش (2006) إلى تحليل سياسات التعليم في المملكة العربية السعودية كما جاءت في وثيقة سياسة التعليم الصادرة عن اللجنة العليا لسياسة التعليم 1970م، والهدف من التحليل هو معرفة مدى توافق هذه السياسة مع أهم المعايير الدولية والتوجهات العامة للسياسات التعليمية ومعرفة مدى دقة صياغتها وتنفيذها على أرض الواقع ومن ثم اقتراح التعديلات اللازمة عليها. وذلك من خلال جمع وتلخيص وتصنيف أهم المعايير الدولية والتوجهات العامة للسياسات التعليمية التي يفترض أن تتضمنها وتسعى إليها أي سياسة تعليمية ومن ثم مقارنتها ببنود وثيقة سياسة التعليم في المملكة لمعرفة مدى تضمينها، كما تم مراجعة أدبيات الدراسة المتعلقة بصياغة وتنفيذ السياسة

التعليمية لمعرفة مدى دقة صياغتها وتنفيذ بنودها. وقد توصلت الدراسة إلى أن وثيقة سياسة التعليم في المملكة وضعت قبل أكثر من (34) عاماً ولم يجر عليها أي تعديل أو تطوير لتلبي التغيرات والتحديات التي طرأت على المجتمع السعودي وعلى العالم أجمع خاصة في مجال التعليم، وهناك بعض المشاكل في بنية النص من ناحية صياغة السياسة التعليمية، ومن حيث المضمون لم تتوافق سياسة التعليم السعودية مع المعايير الدولية والتوجهات العامة للسياسات التعليمية، ومن ناحية التطبيق لم يتم تطبيق بعض البنود.

3.2.2 الدراسات المتعلقة بالتقويم الأصيل

يتناول هذا الجزء عرضاً لعدد من الدراسات المتعلقة بالتقويم الأصيل، مرتبة حسب تسلسلها التاريخي من الأحدث إلى الأقدم:

هدفت دراسة تمساح (2021) التعرف إلى أثر برنامج تدريبي قائم على الاستراتيجيات وأدوات التقويم البديل لتنمية مهارات التقويم والمتابعة لدى معلمي العلوم الجدد، وتكونت عينة البحث من (25) معلماً ومعلمة من معلمي العلوم الجدد، وتكونت أدوات البحث من البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات وأدوات التقويم البديل، قائمة بمهارات التقويم والمتابعة، اختبار معرفي في المادة التدريبية، وبطاقة ملاحظة لمهارات التقويم والتابعة، وتم تطبيق أدوات البحث قبلياً ثم تطبيق البرنامج لمجموعة البحث، ثم تطبيق أدوات البحث بعدياً. وأظهرت النتائج وجود فروق بين متوسطات درجات معلمي العلوم الجدد في التطبيقين القبلي والبعدي في الاختبار المعرفي للمادة التدريبية، وبطاقة ملاحظة المهارات لصالح التطبيق البعدي. وأشارت الباحثة أن البرنامج قد نجح في أهدافه.

أما دراسة جمعة وآخرون (2021) فقد هدفت الدراسة للكشف عن معرفة واستعمال معلمي المرحلة الأساسية لأدوات التقويم البديل بمدارس محافظات غزة- فلسطين. ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام استبانة وزعت على عينة من (134) معلماً ومعلمة. وأشارت النتائج أن درجة معرفة المعلمين بأدوات التقويم البديل جاءت بدرجة مرتفعة..

وفي دراسة الزهراني (2021) فقد هدفت الدراسة إلى تشخيص الوضع الراهن لتطبيق المعلمين في التعليم العام لاستراتيجيات التقويم البديل وفنياته قام الباحث بعمل استفتاء إلكتروني تم توزيعه بشكل إلكتروني على معلمي التعليم العام في محافظة القنفذة. وكانت أبرز النتائج سيطرة الاختبارات الكتابية في تقويم تعلم الطلاب، وتطبيق المعلمين لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، واستراتيجية الملاحظة والتواصل ومراجعة الذات كانت بدرجة متوسطة.

وهدفت دراسة جيوسي (2020) إلى الدراسة التعرف إلى العلاقة بين اتجاهات المعلمين نحو استخدام ملف الإنجاز كأداة تقييم بديل في مدارس جنوب نابلس. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث استبانة، وتكونت عينة الدراسة من (523) معلماً ومعلمة من مديرية جنوب نابلس. وأشارت النتائج أنه تجاهات المعلمين نحو استخدام ملف الإنجاز جاءت بدرجة مرتفعة. وكانت أبرز توصيات الدراسة ضرورة الانتقال من التقييم التقليدي إلى ملف الإنجاز كأداة من أدوات التقييم البديل.

وهدفت دراسة الراضي وآخرون (2020) إلى تحديد مدى تفعيل استراتيجيات التقويم الواقعي بمرحلة التعليم الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية. والتعرف إلى الفروق في درجة ممارسة المعلمين لـ لتقويم الواقعي تبعاً لمتغيرات (الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والدرات التدريبية). ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدم استبانة، وتكونت العينة (350) معلماً ومعلمة من معلمي الصف العاشر والثامن من مرحلة التعليم الأساسية في مديرية التربية والتعليم لقصبة إربد الأولى في الأردن. وأشارت النتائج أن درجة ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي جاءت بدرجة متوسطة وكانت أبرز توصيات الدراسة تغير النظرة العامة للمعلم من مجرد ناقل للمعلومات إلى كونه موجهاً وميسراً لبيئة التعلم، وزيادة وعي صناع القرار بأهمية استراتيجيات التقويم الواقعي وتضمينها بالمقررات الدراسي.

وهدفت دراسة الثبيتي (2020) إلى معرفة وممارسة المعلمين والمعلمات باستراتيجيات وأدوات التقويم البديل في تقيوم الطلاب في بعض مدارس محافظات الرياض. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث استبانة طبقت على عينة من المعلمين والمعلمات بلغ عددها (264). وأشارت نتائج

الدراسة أن المعلمين والمعلمات يرون أهمية عالية لاستراتيجيات التقويم البديل في تقويم الطلاب، لكن درجة تطبيق استراتيجيات التقويم البديل كانت بدرجة متوسطة من التطبيق والاستخدام، وتبين أن مدى معرفة وممارسة أدوات التقويم البديل لدى عينة البحث كانت في مستوى منخفض من المعرفة والممارسة، وأشارت النتائج أيضا أن معيقات تطبيق استراتيجيات التقويم البديل في العملية التعليمية كانت بدجة مرتفعة.

في حين هدفت دراسة أبو عودة وأبو عودة (2020) إلى التعرف على انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية في غزة. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث استبانة، وتكونت عينة الدراسة من (110) معلماً ومعلمة من المرحلة الأساسية في غزة، وأشارت النتائج أن مستوى تقدير عينة الدراسة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية في غزة جاءت بدرجة مرتفعة، وكانت أبرز توصيات الدراسة بدعم برنامج التقويم الواقعي في المرحلة الأساسية.

وهدفت دراسة زهرة (2020) إلى درجة ممارسة مهارات التقويم البديل تخطيطاً واستخداماً لادواته ومتابعة لنتائجه في مدارس المرحلة الثانوية في مدينة اللاذقية. ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت استبانة وزعت على عينة بلغ مجموعها (86) معلماً ومعلمة، ومن أبرز النتائج ضعف درجة ممارسة معلمي العلوم لمهارات التخطيط والتقويم البديل، وضعف درجة مهارتهم في استخدام أدوات التقويم البديل، وكذلك ضعف درجة متابعتهم لنتائج التقويم البديل. ومن أبرز توصيات الدراسة تنفيذ دورات تدريبية على استخدام مهارات واستراتيجيات التقويم البديل، والاهتمام بالتأهيل الأكاديمي والمهني للمعلمين ليتمكنوا من استخدام أدوات التقويم البديل.

بينما هدفت دراسة المرحبي والحربي (2019) التعرف إلى أدوات التقويم البديل المستخدمة لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة ودرجة ممارستهم لها، والكشف عما إذا ما كانت تختلف درجة الممارسة لأدوات التقويم البديل باختلاف متغيرات: الخيرة في التدريس، والدورات التدريبية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت بطاقة ملاحظة مكونة من (36) فقرة موزعة

على (4) محاور كأداة للدراسة. وبلغ عدد أفراد العينة (30) معلماً ومعلمة بواقع (5) معلمين من (6) مكاتب للتربية والتعليم في محافظة القنفذة. وكان من أبرز نتائج البحث أن درجة ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة لأدوات التقويم البديل كانت بتقدير ضعيف، وكان من أبرز التوصيات تضمين التقويم البديل في برامج إعداد وتأهيل المعلمين في الكليات التربوية، وتوفير الإمكانيات الضرورية التي يتطلبها التقويم البديل، وتوعية الطلبة وأولياء الأمور بأهمية نفعيل التقويم البديل.

وسعت دراسة شحادة وأبو سلطان (2019) إلى التعرف على معيقات تطبيق أدوات التقويم الواقعي من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا بمدارس وكالة الغوث الدولية وتحديد سبل التغلب عليها. ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت استبانة، وتكونت عينة الدراسة من (108) معلماً ومعلمة للمرحلة الأساسية بمحافظة شمال غزة، وأشارت النتائج أن أبرز المعيقات كانت المعيقات المتعلقة بكثرة أعداد الطلبة داخل الصف، والمعيقات المتعلقة بعدم معرفة ولي الأمر بمثل هذا النوع من التقويم.

في دراسة المدهون وآخرون (Almadhoun, & other, 2019) فقد هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر التقويم البديل على التحصيل الدراسي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الابتدائية في غزة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة مكونة من 21 فقرة، وتكون مجتمع الدراسة من 120 معلماً. وعينة الدراسة من 92 معلماً. أظهرت أبرز نتائج الدراسة أن تصورات أفراد عينة الدراسة للتقييم البديل جاءت بدرجة عالية، والتحصيل الأكاديمي للمعلمين في المدارس الأساسية في قطاع غزة جاء على المستوى الكلي بدرجة عالية، في ضوء النتائج أوصت الدراسة أن تهتم مديرية التربية والتعليم في قطاع غزة باعتماد أساليب التقويم البديلة في المدارس التابعة لها، وذلك لأهمية التقييم البديل في تحسين المستوى الأكاديمي.

وهدفت دراسة أبو رزق ومصطفى (Abu Rezeq and Mustafa, 2018) إلى استقصاء درجة استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات التقويم البديل في المرحلة الإعدادية في المدارس الحكومية في غزة. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث استبانة، وتكونت عينة الدراسة من (90) معلماً ومعلمة من مدرسي اللغة الإنجليزية للمرحلة الإعدادية. وكذلك استخدمت المقابلة مع (25) من معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية لنفس المرحلة. وأشارت النتائج أن درجة استخدام استراتيجيات التقويم البديل كانت متوسطاً. وكانت أبرز التوصيات أن تقوم الوزارة بعقد دروات لمدرسي اللغة الإنجليزية من أجل تدريبهم على استخدام استراتيجيات التقويم البديل.

وسعت دراسة الحروب (2018) والتي حملت عنوان إلى معرفة واقع استخدام التقويم الواقعي وعلاقته بالتطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث استبانة، وتم اختيار عينة من (158) من معلمي ومعلمات من مديرية تربية وتعليم جنين، ومديرية تربية وتعليم قباطية وأشارت النتائج أن درجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا جاءت بدرجة كبيرة، وأشارت النتائج أيضاً أن استخدام أدوات التقويم الواقعي يؤدي إلى وجود مستوى مرتفع من التطور المهني الذاتي لدى المعلمين. وأشارت أبرز توصيات الدراسة إلى إجراء المزيد من الدورات التدريبية المتخصصة للمعلمين من أجل تطوير استخدام استراتيجيات التقويم لديهم وتنمية قدراتهم المهنية الذاتية.

في دراسة دحلان (2018) فقد هدفت الدراسة إلى معرفة أهم معيقات تطبيق التقويم الحقيقي كما يراها معلمو اللغة العربية ومديرو مدارس الأساسية الدنيا في قطاع غزة، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة استبانة مكونة من (23) فقرة ومقاس اتجاه مكون من 17 فقرة طبقت على عينة طبقية مكونة (99) معلماً و(60) مديراً. وأشارت النتائج أن معيقات تطبيق التقويم الحقيقي جاءت بدرجة متوسطة، وكانت أهم المعيقات عزوف أولياء الأمور عن متابعة أبنائهم أثناء تنفيذهم للأنشطة التقويمية، واعتماد الطلبة على الوالدين أو جهات أخرى في إنجاز أنشطة التقويم البيتية. ومن أهم المعيقات المتعلقة بالمعلم كثرة عدد الطلبة الذي يحول جدون تطبيق ومتابعة المعلم لأنشطة التقويم الحقيقي، وكثرة أعباء المعلم الفنية والإدارية والتي تقلل من الممارسات السليمة لاستراتيجيات التقويم

الحقيقي. وأيضاً كثرة الأنشطة التقويمية لمهارات اللغة العربية بحيث لا تسمح للطالب بأدائها على النحو المقبول.

أما دراسة الأغا (2018) فقد هدفت الدراسة التعرف إلى تصورات معلمي المدارس في محافظات (قطاع غزة) حول متطلبات تطبيق استراتيجيات السياسة التعليمية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق هدف الدراسة تم تصميم استبانة وزعت على عينة عشوائية بسيطة قوامها (504) من مجتمع حجمه (10075) من المعلمين والمعلمات في العام الدراسي (2018/2017)، وأظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) حول تصورات معلمي المدارس بمحافظات (قطاع غزة) حول متطلبات تطبيق استراتيجيات السياسة التعليمية تعزى لمتغير الجنس. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) حول تصورات معلمي المدارس بمحافظات (قطاع غزة) حول متطلبات تطبيق استراتيجيات السياسة التعليمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح الحاصلين على شهادات الدراسات العليا، ولمتغير سنوات الخدمة لصالح ذوي الخبرة الأكثر من (10) سنوات، ولمتغير المحافظة لصالح محافظة (غزة).

وأشارت دراسة النجار (2018) أنها تهدف إلى معرفة مدى توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في تقويم طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في منطقة الزرقاء الأولى – الأردن. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث استبانة وزعت على عينة الدراسة التي تكونت من (100) معلماً ومعلمة من مختلف التخصصات. وأشارت أبرز النتائج أن درجة اعتماد المعلمين على استراتيجيات التعليم الواقعي المعتمد على (الأسئلة والأجوبة) والملاحظة التلقائية، والورقة والقلم والاختيار من متعدد والتقويم الذاتي كانت الأعلى توظيفا لدى المعلمين. وكان من توصيات الدراسة عقد دورات تدريبية للمعلمين حول استرتيجيات التقويم الواقعي.

وهدفت دراسة يوسف (2018) إلى تحديد المعيقات التي تواجه تطبيق التقويم الحقيقي في تعليم وتعلم مقررات التربية الإسلامية بمدارس منطقة تبوك التعليمية. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث استبانة، وتكونت عينة الدراسة من (109) من معلمي ومشرفي التربية الإسلامية من مدارس منطقة تبوك. وتكونت الاستبانة من (4) محاور هي: وعي المعلم معرفياً بالتقويم الحقيقي، ومهارات المعلم في توظيف التقويم الحقيقي داخل الصف، والإدارة المدرسية وبيئتها التعليمية والإشراف التربوي، وممارسات الطلاب، وأظهرت النتائج وجود معيقات بدرجة كبيرة في المحاور الأربعة. ومن أبرز توصيات الدراسة ضرورة بناء دورات تدريبية حول التقويم الحقيقي واستراتيجياته وأدواته.

في دراسة هس وماتجسك (Hus & Matjasic, 2017) فقد هدفت الدراسة التعرف إلى أدوات التقويم البديل التي يستخدمها معلموا مقرر علم الاجتماع في التقويم، من خلال استخدام المنهج التجريبي والمنهج الوصفي. حيث تم استخدام الأستبانة وتم توزيعها بشكل إلكتروني على عينة قصدية من (288) من المعلمين الذين درسوا مادة علم الاجتماع في المدارس الأساسية في سلوفينيا. وأشارت النتائج أن المعلمين يستخدمون التقويم التكويني، ونماذج التقويم الآتية: البحث، والمحاكاة، والعروض التقديمية، والتجربة، والمقابلة، وملفات الإنجاز، والتقويم المستمر، وأظهرت أيضاً أن هناك فروقاً تعزى إلى الخبرة والمسمى الوظيفي، وأشارت النتائج أيضا أن هناك مجموعة من الأهداف يجب على المعلمين العمل عليها مجتمعة لكي يتمكنوا من تقويم أداء الطلاب ومن هذه الأهداف ملاحظة تطور الطلاب وتزويدهم بتغذية راجعة ذات جودة.

وهدفت دراسة خزعل (2017) إلى معرفة مدى استخدام معلمي الرياضيات في المدارس الابتدائية في العراق لاستراتيجيات التقويم البديل، والتعرف على المعيقات التي تحول دون استخدامهم لهذه الاستراتيجيات. ولتحقيق أهداف الدراسة صممت الباحثة استبانة طبقت على عينة بلغت (100) معلماً ومعلمة رياضيات في المدارس الابتدائية في العراق. وأشارت أبرز النتائج أن المعلمين أشاروا إلى وجود معيقات تعرقل استخدامهم لاستراتيجيات التقويم البديل منها قصور معرفتهم لمفهوم التقويم

البديل قبل الخدمة وأثنائها، وكثافة المنهج الدراسي، وأشاروا أن آفاق التطوير تتمثل في اخضاع معلمي الرياضيات لدورات تدريبية وزيادة وقت الحصة الدراسية.

وهدفت دراسة التركي والشمراني (2017) إلى استقصاء تصور معلمات العلوم في مدينة المجمعة حول التقويم البديل من حيث معرفتهن به وممارستهن له واتجاهاتهن نحو ممارسته، حيث تكون مجتمع الدراسة من (108) معلمة، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة استبانة بمحورين لجمع البيانات الكمية حول ممارسة المعلمات لأساليب التقويم البديل وأدواته واتجاهاتهن نحو ممارسته، والمقابلة شبه المقننة والتي طبقت على (10) معلمات لجمع البيانات النوعية . وأظهرت نتائج الاستبانة أن مستوى ممارسة المعلمات لأساليب التقويم البديل وأدواته كان بدرجة عالية، وأن اتجاهاتهن نحو ممارسة التقويم البديل كانت إيجابية متوسطة. في حين أشارت نتائج تحليل البيانات النوعية التي جمعت بواسطة المقابلة أن (6) معلمات لم يسمعن بمصطلح التقويم الحقيقي، مقابل (4) معلمات أجبن أنهن سمعن به. وأشارت النتائج أن (8) معلمات لا يعرفن مصطلح "سلم التقدير" ويطلقن عليه مسمى استبيان. وبذلك وأظهرت نتائج المقابلات قصوراً في معرفة المعلمات بالتقويم البديل وسلم التقدير كمصطلحين، وأشارت النتائج أيضاً أن المعلمات يمارسن التقويم البديل أكثر من معرفتهن به.

وفي دراسة إبراهيم (2017) فقد هدفت الدراسة إلى استقصاء درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث ببناء استبانة وزعت على عينة تكونت من (324) معلماً ومعلمة. وأظهرت النتائج أن درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الورقة والقلم جاءت مرتفعة، في حين كان استخدامهم لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء واستراتيجية الملاحظة واستراتيجية التواصل متوسطة، واستخدامهم لاستراتيجية مراجعة الذات واستخدام أدوات التقويم البديل بدرجة منخفضة.

أما دراسة الصلوي (2017) فقد هدفت الدراسة إلى معرفة واقع ممارسة معلمي العلوم بمحافظة العارضة لأساليب التقويم البديل. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الأستبانة كأداة، حيث طبقت

الاستبانة على عينة تكونت من (120) معلماً. وأشارت أبرز النتائج أن الدرجة الكلية لممارسة معلمي العلوم لأساليب التقويم البديل جاءت بدرجة متوسطة. ومن أبرز توصيات الدراسة تصميم وتنفيذ المزيد من الدورات التدريبية وورش العمل لمعلمي العلوم في مجال التقويم البديل، وإعداد دليل إرشادي لمعلمي العلوم يتضمن توصيفاً كاملاً لأساليب التقويم البديل وكيفية تطبيقها، وتوفير المتطلبات الإدارية والتنظيمية لتطبيق التقويم البديل في الصفوف الدراسية.

أما دراسة أبوت (Abbott, 2016) فقد بحثت في موضع التقويم البديل والمسائلة دراسة حالة لإصلاح السياسات وممارسات المعلمين في إحدى مقاطاعات ولاية فرجينيا. وهدفت الدراسة إلى تطوير (Descriptive account) لتطبيق التقويم البديل في مقاطعة مدرسة فرجينيا وذلك لتعزيز عملية التعلم والتعليم. وتكون المجتمع من معلمي الصف السادس والسابع والقادة التربويين في مدرسة مقاطعة فيرجينيا. ولتحقيق الهدف تم استخدام المقابلات من خلال المجموعات البؤرية، والملاحظات الصفية، وتحليل محتوى الوثائق ذات العلاقة. وأشارت أبرز النتائج أن المشتركين عاصروا تجربة الانتقال من نظام التقويم التقليدي إلى النظام الجديد. وكذلك تم تأسيس أرضية مشتركة بين القادة التربويين والمعلمين من خلال التطوير المهني للمعلمين، وتطوير التعليم التفاعلي المرتبط بممارسات التقويم البديل.

وهدفت دراسة الخروصي وآخرون (2016) إلى تحديد درجة استخدام المعلمين لطرق التقويم البديل، ومعرفة الفروق في درجة الاستخدام وفقاً لمتغيرات (الجنس، المادة الدراسية، الصف الدراسي، سنوات الخدمة، والعبء الدراسي). ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث استبانة لمعرفة ممارسة المعلمين للتقويم الأصيل، ومقياس بيئة التقويم الصفية من إعداد خروصي (2016) تم تطبيقه على الطلبة، وتكونت عينة الدراسة من (208) معلماً ومعلمة. وأشارت النتائج أن الاختبارات الشفهية من أكثر طرق التقويم البديل استخداما من قبل المعلمين، في حين أن الاختبارات العملية المعتمدة في تقييم الأداء أقل الطرق استخداماً، وكانت أبرز توصيات الدراسة تدريب المعلمين على استخدام طرق التقويم البديل وخاصة معلمي العلوم والرياضيات، وتذليل الصعوبات التي تواجه المعلمين في استخدام طرق التقويم البديل.

وهدفت دراسة عودة (2015) إلى استقصاء أثر استخدام التقويم البديل على تحصيل طلبة الصف التاسع واتجاهاتهم نحو العلوم في مدارس محافظة نابلس. ولتحقيق هدف الدراسة تم تصميم اختبار تحصيلي واستخدم المنهج التجريبي وتم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية التي طبق عليها أسلوب التقويم البديل والأخرى ضابطة وطبق عليها أسلوب التقويم التقليدي، وكذلك استخدمت سلالم التقدير اللفظية، والاستبانة كأداة لجمع المعلومات. وتكون مجتمع الدراسة من (4781) طالباً وطالبة، وتكونت العينة من (102) طالباً وطالبة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية.

في دراسة علاونة (2014) هدفت الدراسة التعرف إلى الاحتياجات التدريبية في استراتيجيات التقويم البديل وأدواته عند معلمي الرياضيات في مديرية التربية والتعليم في مدينة نابلس. كما هدفت إلى تحديد أكثر محاور الدراسة تأثيراً في الاحتياجات التدريبية في استراتيجيات التقويم البديل وأدواته. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث استبانة، وتكونت عينة الدراسة من (171) معلماً ومعلمة. وأشارت النتائج أن الاحتياجات التدريبية في استراتيجيات التقويم البديل كانت بدرجة متوسطة.

وأشارت دراسة دراسة ستيفن (Stevens, 2013 أن هدفها معرفة كيف يمكن تعزيز تعلم الطلبة من خلال التعرف إلى الأساليب التي من خلالها يجمع المعلمون بين التقويم (الموحد/ العام) وبين أساليب التقويم البديل من أجل تحسين عملية تعلم الطلبة، واستخدم المنهج الكيفي من خلال المقابلات، والملاحظة، وتحليل محتوى الوثائق. وأشارت أبرز النتائج إلى أهمية تطبيق التقويم الواقعي في التعليم.

بينما عرضت دراسة نرفارديلا وآخرون (Nurfaradilla, et al, 2010) إلى استخدام حكومة سلطنة بروناي العديد من أساليب التقييم لقياس الإنجاز الأكاديمي. ومن هنا هدفت الدراسة التعرف إلى وجهة نظر المعلمين حول استخدام التقييم البديل. تكونت العينة من (50) معلماً من معلمي المدارس الثانوية في بروناي وتم جمع تصوراتهم باستخدام استبانة صممت لتحقيق هدف الدراسة.

تظهر النتائج أن المعلمين لديهم تصورات إيجابية حول التقييم البديل لكنهم أشاروا أن استخدام التقويم البديل سيزيد من العمل على الأعمال الورقية ويتطلب المزيد من الوقت.

وهدفت دراسة فنك ومنك (Phing & Ming, 2008) للتأكيد على دور التقويم البديل كأداة ذات قيمة وفاعلة للتعلم وكذلك لتطوير تطبيق واستخدام التقويم البديل. اشتملت عينة الدراسة على 24 طالبا من صفين على مدار 4 أسابيع، واستخدمت المنهج شبه التجريبي في قياس أثر التقويم الأصيل في تدريس أحد مواضيع الفيزياء. أظهرت المجموعة التجريبية التي طبقت عليها أساليب التقويم البديل تحسناً في أداء الطلبة ... بينما المجموعة العلاجية لم تظهر أي تحسن واضح.

هدفت دراسة وكستروم (Wikstrom, 2007) إلى تحديد أنماط التقويم البديل التي تطبق في المدارس الحكومية ضمن البرنامج الدولي لمعرفة اتجاهات المعلمين أثناء توظيف التقويم البديل من قبل المعلمين جنبا إلى جنب مع الاختبارات الموحدة (العامة). تكون المجتمع من معلمي طلبة المدرسة الأساسية من عمر (6-11) عام. ولتحقيق هدف الدراسة تم تحليل ممارسات التقويم البديل من ملفات الإنجاز، وتقويم الأداء، والعروض التقديمية، والتقييم الذاتي. وأشارت أبرز النتائج أن توظيف أنواع مختلفة من التقويم البديل من أجل تقويم أداءات الطلبة، بالإضافة إلى أن التقويم البديل له دور إيجابي في تلبية احتياجات الطلاب الفردية ودعم العملية التعليمية.

4.2.2 الدراسات المتعلقة بالتصور المقترح لتفعيل التقويم الأصيل

يتناول هذا الجزء عرضاً لعدد من الدراسات المتعلقة بالتصور المقترح لتفعيل التقويم الأصيل، مرتبة حسب تسلسلها التاريخي من الأقدم إلى الأحدث.

جاءت أهداف دراسة أبو شمالة (2020) إلى متطلبات تطبيق التقويم الواقعي في مدارس المرحلة الأساسية الحكومية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين وسبل تفعيله، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج البنائي، واستخدمت ثلاث أدوات للدراسة وهي: المقابلة، والاستبانة، والمجنوعة البؤرية. وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري مدارس المرحلة الأساسية

من (1-4) في قطاع غزة البالغ عددهم (182) مديراً ومديرة، وكانت العينة هي جميع مديري المدارس. وقد وضعت الباحثة تصوراً مقترحاً لتفعيل التقويم الواقعي في مدارس المرحلة الأساسية بالمحافظات الجنوبية في فلسطين. وأشارت أبرز النتائج إلى أن درجة توافر متطلبات التقويم الواقعي كانت متوسطة.

في حين هدفت دراسة ثابت (2020) إلى بناء برنامج مقترح قائم على التقويم البديل في تدريس اللغة العربية لتنمية المهارات الحياتية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي في غزة من خلال تدريس مبحث اللغة العربية، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج الوصفي (الكمي والنوعي) والمنهج البنائي، حيث قامت ببناء قائمة بالمهارات الحياتية ثم عرضها على عدد من المحكمين والمختصين وهذه المهارات هي: حل المشكلات، والاتصال والتواصل، والوعي الذاتي بناء الخصائص النمائية لطلبة الصف الرابع، كما أعدت الباحثة أداة لقياس مدى توفر كل مهارة من المهارات السابقة تمثلت في اختبار حل المشكلات القائم على مواقف حياتية واقعية، وبطاقة ملاحظة لمعرفة مدى توافر مهارات الاتصال والتواصل، واستبانة لمعرفة مدى توافر مهارة الوعي الذاتي لدى الطالبات. وتم تطبيق الأدوات السابقة على عينة قصدية بلغ عددها (150 طالبة)، وبعدها تم بناء البرنامج القائم على استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تدريس اللغة العربية لتنمية هذه المهارات. وأشارت النتائج إلى انخفاض مستوى الطالبات في مهارتي حل المشكلات والاتصال والتواصل، بينما توافرت مهارة الوعي الذاتي بدرجة كبيرة لدى الطالبات.

وهدفت دراسة الوحيدي (2020) التعرف إلى دور مديري المدارس الأساسية الدنيا بمحافظات غزة في توفير متطلبات التقويم الواقعي واقتراح سبل تطويره، تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا بمنطقة غرب غزة والبلغ عددهم (2280) نعلماً معلمة، وبلغت العينة العشوائية (200) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة. ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق هدف الدراسة صممت استبانة لمعرفة دور مديري المدارس الأساسية الدنيا بمحافظات غزة في توفير متطلبات التقويم الواقعي، والمقابلة مع (8) من المختصين التربويين لاقتراح سبل تطوير التقويم الواقعي. وأشارت النتائج أن متطلبات التقويم الواقعي حصلت

على درجة كبيرة، وخاصة مجال المتطلبات المادية، ومجال المتطلبات المعنوية، والمتطلبات الاجتماعية.

وهدفت دراسة عطا الله (2020) إلى إعداد رؤية مقترحة حول جدية التعامل مع التقويم البديل بمدارس التعليم العام بفلسطين. حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال دراسة النظرية لهذا البحث متبعاً بعض أساليب التحليل بغرض الوصول إلى رؤية مقترحة، ومن أبرز النقاط التي خلص إليها الباحث حول جدية التعامل مع التقويم البديل: تنفيذ دورات تدريبية وورشات عمل خاصة بالمعلمين حول كيفية التعامل مع كافة أنشطة التقويم البديل عند تقويم الطلبة بالشكل العلمي السليم. والاستعامة بخبراء التقويم من خلال التنسيق المستمر بين الوزارة والجامعات الفلسطينية للاستفادة من الخبرات النظرية في هذا المجال

بينما دراسة السعدوني (2019) فقد هدفت الدراسة التعرف على معوقات تطبيق التقويم الواقعي في المرحلة الأساسية في المحافظات الجنوبية في فلسطين، وتقديم تصور مقترح لتطويره، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة استبانة للتعرف على معيقات تطبيق التقويم الواقعي، والأخرى مجوعة بؤرية لبناء التصور المقترح لتطوير التقويم الواقعي. وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الأساسية في مدارس الحكومة والبالغ عددهم (3000) معلم ومعلمة، وتكونت العينة من (210) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية. وأظهرت نتائج الدراسة أن أهم معوقات تطبيق التقويم الواقعي هي المعوقات المرتبطة بالبيئة التعليمية والطلاب، يتبعها في المرتبة الثانية المعوقات المرتبطة بأولياء الأمور، ثم في المرتبة الثالثة المعوقات المرتبطة بالمعلم، وأخيراً المعوقات المرتبطة بالإدارة المدرسية والإشراف التربوي، وفي ضوء نتائج الدراسة قدمت الباحثة تصوراً مقترحاً لتطوير التقويم الواقعي.

دراسة مصطفى (2016) هدفت التعرف إلى واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم البديل وسبل تطويرها في المرحلة الأساسية الدنيا بغزة، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق استبانة قام الباحث بتطبيقه على عينة الدراسة التي تكونت من جميع المجتمع البالغ (115) معلماً ومعلمة من مديرية تربية وتعليم المافظات الوسطى وأشارت

أبرز النتائج إلى أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم البديل جاءت بدرجة كبيرة. وعقدت مجموعة بؤرية من خبراء في التربية ضمت (3) من المشرفين التربويين ومدير قسم الإسراف ومدير قسم التدريب و(12) معلماً ومعلمة على لقائين بهدف الخروج بتصور مقترح يسهم في تطوير ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية لأساليب التقويم البديل.

3.2 التعقيب على الدراسات السابقة

يتناول هذا الجزء تعقيباً على الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، حيث تم عرض الدراسات بناء على موضوع الدراسة، والتعقيب عليها جميعاً من حيث هدف الدارسة، المنهجية، والأدوات، والنتائج، والتوصيات، ثم الإشارة إلى الإضافة العلمية التي قد تضيقها هذه الدراسة.

- **من حيث الدراسات المتعلقة بالتقويم الأصيل**

لاحظ الباحث أن الهدف الأكثر انتشاراً بين الدراسات السابقة هو تحديد درجة معرفة وممارسة المعلمين للتقويم الأصيل، وهو من الأهداف التي تسعى هذه الدراسة إلى تحقيقها، لكن الدراسات السابقة درست موضوع التقويم الأصيل بعيداً عن سياسات التقويم، أما هذه الدراسة ستبحث في واقع معرفة المعلمين وممارستهم التقويم الأصيل وأدواته في إطار سياسات التقويم التي أقرت حديثاً من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، وبذلك قد تكون من أوائل الدراسات التي تهدف إلى تحليل سياسات التقويم التربوي في فلسطين، إضافة إلى ما سبق قد يميز هذه الدراسة أنها ستوظف نتائج الأدوات التي تبحث في درجة معرفة وممارسة المعلمين للتقويم الأصيل من أجل بناء تصور مقترح حول (تفعيل سياسات التقويم الأصيل أو اعتمادها).

- **من حيث الدراسات المتعلقة بسياسات التقويم الأصيل**

لاحظ الباحث قلة عدد الدراسات ضمن الواقع الفلسطيني -في حدود إطلاع الباحث- والتي تناولت تحليل السياسات التربوية بشكل عام وسياسات التقويم التربوي بشكل خاص، ففي حدود إطلاع الباحث هدفت دراسة الأغا (2018) إلى التعرف إلى تصورات معلمي المدارس في محافظات (قطاع غزة) حول متطلبات تطبيق استراتيجيات السياسة التعليمية. وهدفت دراسة فنانة (2019) إلى تقييم السياسات التربوية في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية من غير أن تتطرق إلى سياسات

التقويم، هذا الأمر قد يمنح هذه الدراسة ميزة كونها من أوائل الدراسات التي ستبحث في تحليل سياسات التقويم في فلسطين.

وعلى صعيد الدراسات العربية هدفت دراسة مراد (2001) إلى الكشف عن أساليب التقويم الأكثر استخداماً لدى معلمي ومعلمات التعليم الابتدائي في ظل نظام التقويم التربوي (الحقيقي) في دولة البحرين. وهدفت دراسة (المنقاش، 2006) إلى تحليل سياسات التعليم في المملكة العربية السعودية كما جاءت في وثيقة سياسة التعليم الصادرة عن اللجنة العليا لسياسة التعليم 1970م. وهدفت دراسة شهوان (2012) إلى معرفة آراء المشرفين التربويين في بنود وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية.

وبناء على ما تقدم وبخصوص أهداف الدراسات السابقة المتعلقة بسياسات التقويم الأصيل، نلاحظ أن معظم الدراسات السابقة ركزت أهدافها نحو موضوع السياسات التعليمية بشكل عام وتدني الاهتمام بالبحث في سياسات التقويم أو سياسات التقويم الأصيل، بينما تهدف هذه الدراسة إلى البحث في سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين مما يشكل ميزة على الدراسات السابقة.
وقد ساعدت الدراسات السابقة الباحث في التعرف على منهجية تحليل سياسات التقويم الأصيل، إذ اعتمدت دراسة كل من الإيداء (2019)، ودراسة الدوسري (2019)، ودراسة دياب (2018)، ودراسة المنقاش (2006)، ودراسة ريشا (2014)، على تحليل السياسات من خلال أداة تحليل المحتوى، التي تقوم على الأسلوب الاستقرائي للوثائق من خلال إيجاد مواطن الاختلاف والتشابه فيما بينها.

- **من حيث الدراسات المتعلقة بالتصور المقترح**

هدفت العديد من الدراسات إلى تقديم (تصور مقترح) حول تفعيل سياسات التقويم الأصيل ضمن الواقع الفسطيني، ففي حدود إطلاع الباحث هدفت دراسة عطا الله (2020) إلى وضع تصور مقترح حول التعامل مع التقويم الأصيل في مدارس التعليم العام في فلسطين دون ربطها بسياسات التقويم المعتمدة أو في درجة معرفة وممارسة المعلمين لسياسة التقويم الأصيل وهو ما ستهدف له هذه

الدراسة. وهدفت دراسة ثابت (2019) إلى بناء برنامج مقترح قائم على التقويم البديل في تدريس اللغة العربية لتنمية المهارات الحياتية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي في مدينة غزة في فلسطين، واقتصر المقترح فيها على تقديم تصور للتقويم البديل على مستوى مقرر اللغة العربية، وفي هذه الدراسة سنقوم ببناء تصور مقترح لتفعيل التقويم الإصيل على مستوى سياسات التقويم، وهذا قد يكسب هذه الدراسة ميزة إضافية.

وهدفت دراسة السعدوني (2019) التعرف على معوقات تطبيق التقويم الواقعي في المرحلة الأساسية في المحافظات الجنوبية في فلسطين، وتقديم تصور مقترح لتطويره في ضوء نتائج الدراسة، وهذا الأسلوب يتشابه مع ما ستقوم به هذه الدراسة من منهجية بناء المقترح بناء على نتائج الدراسة، لكن الاختلاف أن دراسة السعدوني (2019) تم بناء المقترح فيها بناء على توصلت له من نتائج حول معيقات تطبيق التقويم الواقعي، وفي دراستنا هذه تم بناء المقترح بناء على ما تم التوصل له من نتائج حول درجة معرفة وممارسة المعلمين لتقويم الأصيل.

وهدفت دراسة الوحيدي (2020) إلى التعرف إلى دور مديري مدارس المرحلة الأساسية الدنيا في محافظات غزة في توفير متطلبات التقويم الواقعي واقتراح بعض السبل لتطويره، وهنا تم بناء المقترح بناء على متطلبات توفير التقويم الواقعي. وتشابهت مع هذا دراسة أبو شمالة (2020) والتي هدفت التعرف إلى متطلبات تطبيق التقويم الواقعي في مدارس المرحلة الأساسية الحكومية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين وسبل تفعيله.

ويلاحظ تشابهٌ في أهداف الدراستين في وضعها للمقترح، لكن تختلف أهدافهما مع أهداف هذه الدراسة والتي تم بناء المقترح فيها بناء على ما ستتوصل له أدوات الدراسة من نتائج بخصوص درجة معرفة وممارسة المعلمين للتقويم الأصيل.

- **من حيث الدراسات المتعلقة بالثقافة التنظيمية وعلاقتها بسياسات التقويم**

في حدود الدراسات التي اطلع عليها الباحث هدفت معظم الدرسات إلى دراسة علاقة الثقافة التنظيمية بالقيادة وأنواعها وأنماطها، أو بالرضا الوظيفي، أو الممارسات الإدارية، أو حل المشكلات، وما قد يميز هذه الدراسة هو بحثها في دور الثقافة التنظيمية في تطبيق السياسات المتعلقة بالتقويم الأصيل في وزارة التربية والتعليم.

- **من حيث منهجية الدراسة وأدواتها ونتائجها:**

في حدود الدراسات التي اطلع عليها الباحث استخدمت معظم الدرسات لتحقيق الأهداف التي حددتها الأسلوب الكمي في جمع البيانات، فمثلاً هناك الدراسات التي بحثت في معيقات تطبيق التقويم الأصيل واستخدمت الاستبانة لتحقيق هذا الهدف، مثل دراسة شحادة وأبو سلطان (2019) والتي أشارت نتائجها أن معيقات تطبيق التقويم الواقعي في مدارس وكالة الغوث في غزة جاء بدرجة كبيرة، وأشارت أيضاً نتائج دراسة خزعل (2017) أن هناك معيقات تعرقل استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم الأصيل، وأشارت دراسة يوسف (2018) أن المعيقات التي تواجه تطبيق التقويم الحقيقي جاءت بدرجة مرتفعة. وبينت دراسة دحلان (2018) أن معيقات تطبيق التقويم الحقيقي جاءت بدرجة متوسطة.

وهناك أيضاً الدراسات التي هدفت إلى تحديد واقع معرفة وممارسة المعلمين للتقويم الأصيل مستخدمة المنهج الكمي، فأشارت دراسة أبو شقير (2016) أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس غزة للتقويم الأصيل جاء بدرجة مرتفعة، وتشابهت مع هذه النتائج دراسة الحروب (2018) والتي أشارت أن واقع استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين جاء بدرجة مرتفعة. وكذلك دراسة جمعة وآخرون (2021) والتي أشارت نتائجها إلى أن واقع معرفة واستخدام معلمي المرحلة الأساسية لأدوات التقويم البديل بمدارس محافظات غزة جاء بدرجة مرتفعة.

بينما أشارت دراسات أخرى تشترك مع ما سبق من دراسات في الهدف مثل دراسة الصلوي (2017) أن الدرجة الكلية لممارسة المعلمين للتقويم البديل جاء بدرجة متوسطة. وكذلك أشارت نتائج الراضي محمد وآخرون (2020) أن واقع استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي جاءت بدرجة متوسطة، وأيضاً أشارت دراسة الثبيتي (2020) أن درجة تطبيق استراتيجيات التقويم البديل كانت بدرجة متوسطة.

وأشارت دراسة زهرة (2020) إلى انخفاض درجة ممارسة معلمي العلوم لمهارات التقويم البديل، وتشابهت مع هذه النتيجة دراسة إبراهيم (2017) التي أشارت أن درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم المعتمدة على الورقة والقلم جاءت مرتفعة. ودراسة الزهراني (2021) التي أشارت إلى سيطرة الاختبارات الكتابية في تقويم الطلبة، وتطبيق استراتيجيات تقويم الأداء جاء بدرجة متوسطة.

وبخصوص استخدام المنهج الكيفي، لاحظ الباحث تدني الاعتماد عليه في معظم الدراسات التي بحثت في موضوع التقويم الأصيل – في حدود اطلاع الباحث- ويُلاحظ أن الدراسات التي استخدمت المنهج الكيفي في جمع البيانات كانت نتائجها متقاربة على عكس المنهج الكمي، حيث أشارت دراسة التركي والشمراني (2017) أن (6) معلمات لم يسمعن بمصطلح التقويم الحقيقي، مقابل (4) معلمات أجبن أنهن سمعن به. وأشارت النتائج أن (8) معلمات لا يعرفن مصطلح "سلم التقدير" ويطلقن عليه مسمى استبيان. وأكدت هذه النتيجة دراسة المرحبي والحربي (2019) التي استخدمت بطاقات الملاحظة كأداة وأشارت نتائجها أن استخدام معلمي الرياضيات لأدوات التقويم البديل جاء بتقدير ضعيف. واقتربت منها نتائج دراسة أبو رزق ومصطفى (AbuRezeq and Mustafa, 2018) التي استخدمت المقابلة كأداة وأشارت نتائجها أن درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في غزة للتقويم الأصيل جاء بدرجة متوسطة.

ويظهر في الدراسات التي استخدمت البحث الكمي وجود اختلاف كبير في نتائجها واشتراكها جميعها في توصية رئيسية وهي الحاجة إلى تدريب المعلمين على مهارات التقويم الأصيل! ويرى الباحث أن هذا الأمر قد يكون مرده إلى استخدام المنهج الكمي، لأن الاستبانة تقيس الاستجابات (كماً) بناء على تقديرات رقمية تعطى للقيم، ويرى الباحث أن المستجيبين في الدراسات السابقة ربما كانوا يميلون لاختيار الخيارات التي يرغبون أن تتوافر فيهم، أو كانت العاطفة المبنية على مواقف شخصية معينة حدثت مع المعلم هي الدافع وراء الاجابة عن ممارسة التقويم الأصيل، مما أدى إلى تضارب أو تطرف في نتائج الدراسات اتجاه المعرفة أو الممارسة. أو أن المستجيبين كانوا يضعون نفس القيمة لجميع الفقرات أسفل المحاور التي تقيس المعرفة بالتقويم الأصيل. ويرى الباحث أيضاً أن هذه النتائج التي سبق عرضها تدفع للتفكير ملياً حول جدوى الاعتماد على استخدام الاستبانات والأسلوب الكمي فقط في مثل هذا النوع من الأبحاث. ومن هذا المنطلق ستتميز هذه الدراسة

باستخدام الأسلوب الكمي (استبانة لتحديد درجة معرفة وممارسة المعلمين للتقويم الأصيل) مجتمعاً مع الأسلوب الكيفي للتوصل إلى نتائج أكثر مصداقية، حيث سيتخدم الباحث المقابلات وتحليل محتوى لسياسات التقويم الجديدة في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، وكذلك ستُستخدم المجموعات البؤرية، والتي قل استخدامها في الدراسات السابقة.

وبناء على ما تم التوصل له من نتائج من خلال الأدوات السابقة تم بناء مقترح لتفعيل أو اعتماد التقويم الأصيل. وبذلك سيعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الكيفي بشكل أكبر من اعتماده على المنهج الكمي، وهذا ما ذهبت له منهجية دراسة كل من أبو شمالة (2020) ودراسة السعدوني (2019)، إذ تم الاعتماد في كليهما على المنهج (المزيج) والذي يجمع بين الكمي والكيفي، حيث تكونت الأدوات البحثية فيهما من المقابلات، والمجموعات البؤرية إضافة إلى توظيف الاستبانة. وكذلك الحال في الدراسات الأجنبية التي تم عرضها مثل دراسة Wikstrom (2007)، ودراسة Stevens (2013)، ودراسة Abbott (2016)، ودراسة Hus & Matjasic (2017) إذ استخدمت المنهج المزيج في التوصل للنتائج، حيث استخدمت أدوات البحث الكيفي وخاصة تحليل المحتوى، والمجموعات البؤرية، والمقابلات، وهو ما ستذهب له هذه الدراسة في تحليلها لسياسات التقويم المعتمدة في فلسطين.

- **من حيث توصيات الدراسات السابقة:**

من خلال مراجعة الدراسات السابقة، تبين أن جميع الدراسات على اختلاف الدول قد أوصت بضرورة تدريب المعلمين على مهارات التقويم الأصيل على اختلاف المدة الزمنية التي أجريت فيها الدراسات، هذه التوصيات تأخذها الدراسة على محمل الجد، ومن هذا المنطلق توجهت الدراسة في أهدافها إلى دراسة معرفة المعلمين بماهية التقويم الأصيل وأدواته وممارستهم له، لتقدم بناء على ذلك توصيات حول سياسات التقويم الأصيل الجديدة التي اعتمدتها وزراة التربية والتعليم الفلسطينية .. ومقترح تفعيلها.

الفصل الثالث

منهجية الدراسة وإجراءاتها

1.3 تمهيد

2.3 القسم الأول / منهجية وإجراءات الدراسة الكمية

- **1.2.3 تمهيد**
- **2.2.3 منهجية الدراسة وأسلوبها**
- **3.2.3 مجتمع الدراسة**
- **4.2.3 عينة الدراسة**

  - 1.4.2.3 وصف عينة الدراسة.
  - 2.4.2.3 تحديد المعالجات الإحصائية المناسبة لاختبار العينة

- **5.2.3 وصف أداة الدراسة " الاستبانة "**
- **6.2.3 خطوات بناء الاستبانة**
- **7.2.3 صدق الأداة**

  - 1.7.2.3 صدق المحتوى
  - 2.7.2.3 صدق الاتساق الداخلي (**Internal Validity**)
  - 3.7.2.3 الصدق البنائي

- **8.2.3 ثبات الأداة**

3.3 القسم الثاني / منهجية وإجراءات الدراسة الكيفية

1.3.3 تمهيد

2.3.3 منهجية وإجراءات " المقابلة"

3.3.3 منهجية وإجراءات تحليل محتوى الوثائق ذات العلاقة بالتقويم الأصيل

الفصل الثالث

منهجية الدراسة وإجراءاتها

لتحقيق أهداف الدارسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي التطويري من خلال توظيف الأسلوب الكمي والكيفي لجمع البيانات. حيث سيعرض القسم الأول من الفصل الثالث لمنهجية وإجراءات الدراسة الكمية من خلال تطبيق (الإستبانة) أداة لجمع البيانات الكمية حول واقع الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها مديرو المدارس والمعلمون في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين.

وأما القسم الثاني فسيعرض لإجراءات تنفيذ الأسلوب الكيفي الذي استخدم هذه الدراسة من خلال توظيف الأدوات الكيفية الآتية: تحليل المحتوى للوثائق المتربطة بسياسات التقويم الأصيل، والمقابلات التي أجريت مع (12) مديراً ومديرة، و(18) معلماً معلمة من المشتركين بالدراسة من مديريّتي القدس وضواحي القدس، والمجموعة البؤرية التي عُقدت لبناء تصور مقترح لتفعيل دور الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية لدى مديري المدارس ومعلميها في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة لدى وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

1.3 القسم الأول: منهجية وإجراءات الدراسة الكمية

يستعرض القسم الحالي منهجية وإجراءات الدراسة الكمية، إذ يتناول عرضا لمنهج الدراسة، ومجتمعها، وعينتها، وكذلك أداة الدراسة المستخدمة " الاستبانة"، وكيفية تصميمها وضبطها من حيث الصدق والثبات، وأخيرًا الأساليب الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات والتحقق من صحة الفروض واستخلاص النتائج، وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات.

1.1.3 المنهجية والأسلوب المتبع في الدراسة الكمية

سعيًا لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها والتحقق من فروضها المختلفة، قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي الذي يصف الظاهرة قيد الدراسة، وينظم ويحلل بياناتها بعد جمعها من عينة الدراسة، ويكشف عن طبيعة دور متغيراتها المختلفة، وصولا للكشف عن الآثار المترتبة عليها، حيث سَيُستخدم الأسلوب الكمي في الإجابة عن الأسئلة من الأول وحتى السؤال الخامس.

2.1.3 مجتمع الدراسة

تكون مُجتمع الدراسة من جميع مديري ومعلمي المدارس الحكومية في مديريّتيّ تربية وتعليم القدس وتربية وتعليم ضواحي القدس. حيث بلغ عدد مديري المدارس في مديرية القدس (51) مديراً، وفي مديرية ضواحي القدس (74) مديراً. وعدد المعلمين والمعلمات في مديرية القدس (1005) معلم ومعلمة، وعدد المعلمين والمعلمات في مديرية ضواحي القدس (1312) معلماً ومعلمة وذلك بناء على كشوفات قسم التخطيط في كلا المديريّتين، والكتاب الإحصائي التربوي السنوي للعام الدراسي 2021/2020 (2021). وبذلك تكوّن مجتمع الدراسة من (125) مديراً ومديرة، و(2317) معلماً ومعلمة.

3.1.3 عينة الدراسة

وفق خطة البحث كان يُفترض أن تكون العينة عشوائية عنقودية، لكن وفق إجراءات وزارة التربية والتعليم الفلسطينية وبعد استخراج الباحث لورقة (تسهيل المهمة) تم توزيع الاستبانة بشكل إلكتروني من قبل الوزارة، حيث قامت بإرسال رابط الاستبانة الإلكتروني إلى مديري التربية والتعليم في كلا المديريتين، ومن ثم تم إرسال الرابط من خلال مجموعات التواصل الإلكتروني إلى المعلمين، وبذلك اعتمدت العينة الميسرة عينة للدارسة الحاضرة. وفيما يلي توضيح لعينة الدراسة من حيث نوعها، وصدقها، وكيفية توزيعها، وتحديد المعالجات الإحصائية المناسبة لاختبار بيانات عينة الدراسة عن طريق اختبار التوزيع الطبيعي للعينة.

- **وصف عينة الدراسة**

بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (516) معلماً ومعلمة و(82) مديراً ومديرة، من العاملين في مدارس مديريّتي القدس وضواحي القدس. ويبين الجدول (1.3) الآتي توزيع عينة الدراسة:

جدول (1.3): توزع عينة الدراسة حسب المتغيرات الديمغرافية

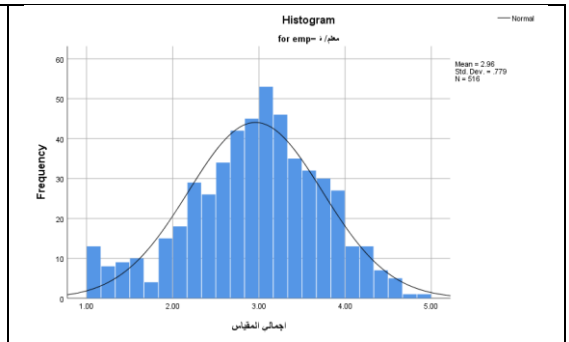
المتغير	التصنيف	التكرار	الوزن النسبي
الوظيفة	معلم/ ة	516	86.3
	مدير/ة مدرسة	82	13.7
	الإجمالي	598	100.0
سنوات الخدمة	أقل من (5) سنوات	89	14.9
	من (5) إلى أقل من (10) سنوات	115	19.2
	سنوات فأكثر (10)	394	65.9
	الإجمالي	598	100.0
المؤهل التربوي	حاصل على مؤهل تربوي	483	80.8
	غير حاصل على مؤهل تربوي	115	19.2
	الإجمالي	598	100.0
التخصص الجامعي	الكليات العلمية	221	37.0
	الكليات الانسانية	377	63.0
	الإجمالي	598	100.0
المؤهل العلمي	أقل من بكالوريوس	45	7.5
	بكالوريوس	450	75.3
	دراسات عليا	103	17.2
	الإجمالي	598	100.0

- **اختبار التوزيع الطبيعي للعينة لتحديد المعالجات الإحصائية**

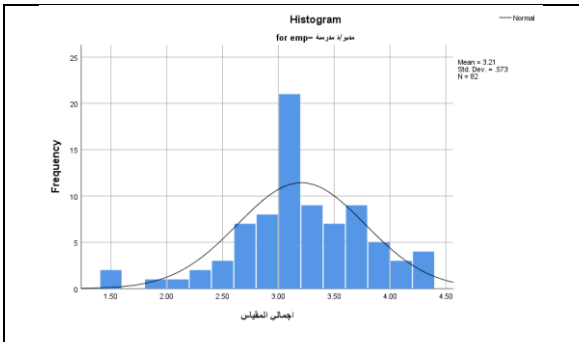
بعد الانتهاء من جمع البيانات تم تحليلها إحصائياً بواسطة برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). ولتحديد المعالجات الإحصائية المناسبة لاختبار بيانات عينة الدراسة لا بد بداية من اختبار التوزيع الطبيعي للعينة **(**Normality Distribution Test**)**، إذ تم باستخدام اختبار كولمجوروف-سمرنوف **(**Kolmogorov-Smirnov Test**)** اختبار ما إذا كانت البيانات تتبع التوزيع الطبيعي من عدمه، ويبين جدول (2.3) أن القيمة الاحتمالية (Sig.) جاءت في بعض المتغيرات أقل من مستوى الدلالة 0.05 وبذلك فإن توزيع البيانات لا يتبع التوزيع الطبيعي كما يؤكد ذلك الرسوم الخاصة بمعامل الالتواء (الأشكال 1.3 – 11.3)، وبالتالي تم استخدام (**الاختبارات اللامعملية**) لتحليل البيانات واختبار فرضيات الدراسة.

جدول (2.3): يوضح نتائج اختبار التوزيع الطبيعي

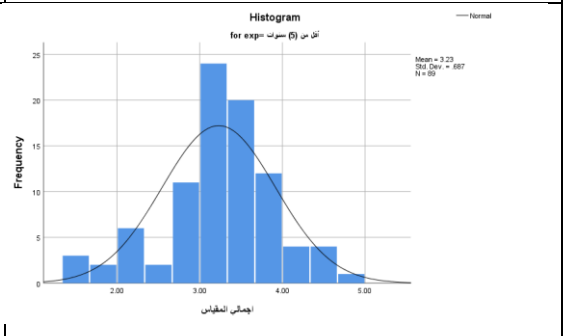
المتغير		قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (Sig.)
الوظيفة	معلم	0.047	0.008
	مدير	0.078	0.2
سنوات الخدمة	أقل من (5) سنوات	0.099	0.03
	من (5) إلى أقل من (10) سنوات	0.096	0.011
	سنوات فأكثر (10)	0.049	0.026
المؤهل التربوي	حاصل على مؤهل تربوي	0.056	0.001
	غير حاصل على مؤهل تربوي	0.07	0.2
التخصص الجامعي	الكليات العلمية	0.06	0.053
	الكليات الإنسانية	0.057	0.005
المؤهل الجامعي	أقل من بكالوريوس	0.146	0.017
	بكالوريوس	0.047	0.018
	دراسات عليا	0.065	0.2



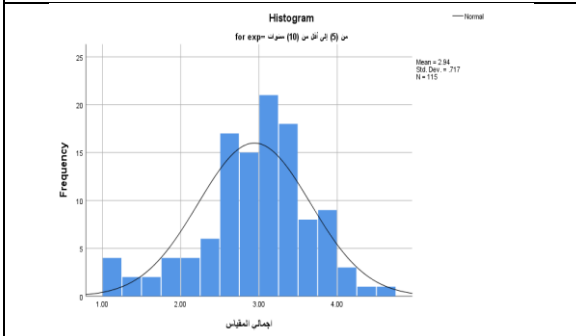
الشكل (1.3): التوزيع الطبيعي حسب تصنيف المعلم



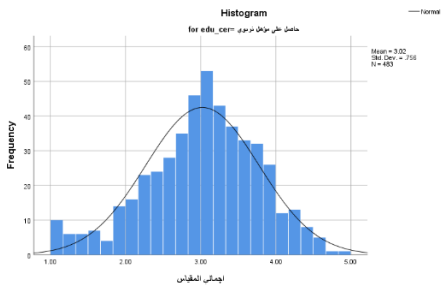
الشكل (2.3): التوزيع الطبيعي حسب تصنيف مدير/ة المدرسة



الشكل (3.3): التوزيع الطبيعي حسب تصنيف سنوات الخدمة أقل من (5) سنوات

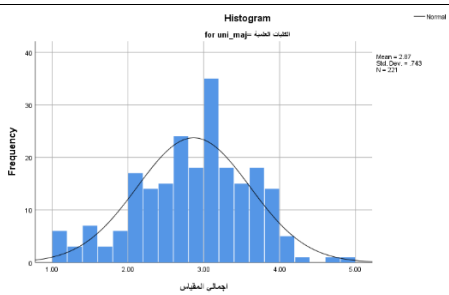


الشكل (4.3): التوزيع الطبيعي حسب تصنيف سنوات الخدمة من (5) إلى (10) سنوات



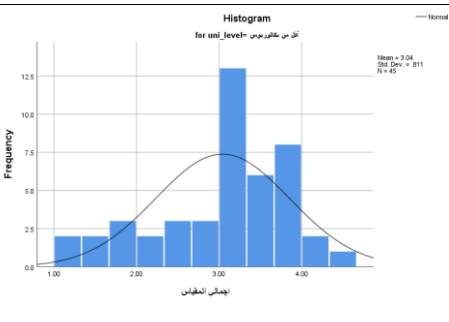
الشكل (5.3): التوزيع الطبيعي حسب تصنيف سنوات الخدمة (10) سنوات فأكثر

الشكل (6.3): التوزيع الطبيعي حسب تصنيف حاصل على مؤهل تربوي



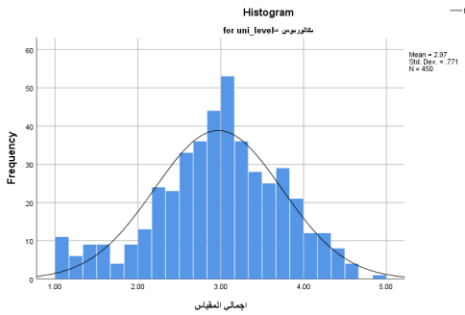
الشكل (7.3): التوزيع الطبيعي حسب تصنيف غير حاصل على مؤهل تربوي

الشكل (8.3): التوزيع الطبيعي حسب تصنيف الكليات العلمية



الشكل (9.3): التوزيع الطبيعي حسب تصنيف الكليات الإنسانية

الشكل (10.3): التوزيع الطبيعي حسب تصنيف المؤهل العلمي (أقل من بكالويوس)



الشكل (11.3): التوزيع الطبيعي حسب تصنيف المؤهل العلمي (بكالوريوس)

وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

1. النسب المئوية والتكرارات :(Frequencies & Percentages) لوصف عينة الدراسة.
2. المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري.
3. اختبار التوزيع الطبيعي (Normality Distribution Test)
4. اختبار ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة.
5. اختبار كولمجوروف – سمرنوف (Kolmogorov–Smirnov Test) لاختبار ما إذا كانت البيانات تتبع التوزيع الطبيعي من عدمه.
6. معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لقياس درجة الارتباط: يقوم هذا الاختبار على دراسة العلاقة بين متغيرين. وقد استخدمه الباحث لحساب الاتساق الداخلي والصدق البنائي للاستبانة، وكذلك لدراسة العلاقة بين المجالات.
7. اختبار مان ويتني لمعرفة ما إذا كان هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين مجموعتين من البيانات المستقلة.
8. اختبار كروسكال واليس لمعرفة ما إذا كان هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين ثلاث مجموعات أو أكثر من البيانات.

4.1.3 أداة الدراسة الكمية " الاستبانة "

للكشف عن دور الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها مديرو المدارس والمعلمون في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين، اطلع الباحث على الأدب والدراسات السابقة مثل دراسة عليان (2012) ودراسة عبد الهادي (2019) ودراسة التركي والشمراني (2017) ودراسة المرحبي والحربي (2019) في الثقافة التنظيمية والتقويم الأصيل.

وبناء على هذا وجد الباحث أن الاستبانة في الدراسة الحاضرة يجب أن تُصمم بحيث يُمثِل كل محور منها بعداً من أبعاد الثقافة التنظيمية، أما الفقرات فتعكس سياسات التقويم الأصيل المتربطة في كل مجال، وبذلك صُممت الاستبانة بحيث تكونت من قسمين، هما:

القسم الأول: ويضم البيانات الديمغرافية الخاصة بأفراد عينة الدراسة وهي: (التخصص، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي، المؤهل التربوي).

القسم الثاني: تضمن القسم الثاني من الاستبانة (41) فقرة حول الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها مديرو المدارس والمعلمون في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين، وصيغت بعبارات إيجابية، موزعة على (4) محاور، يستجيب لها أفراد عينة الدراسة وفق تدرج ليكرت الخماسي بحيث يقيس تحقق أو توفر كل فقرة مقابل درجات المقياس، وهي: كبيرة جداً ولها (5) علامات، كبيرة ولها (4) علامات، متوسطة ولها (3) علامات، قليلة ولها (علامتان)، قليلة جداً ولها (علامة واحدة). واعتمد المفتاح الآتي لتحديد درجة الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها مديرو المدارس والمعلمون في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل

جدول (3.3): مفتاح تفسير درجة الثقافة التنظيمية اللازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل

طول الخلية	الوزن النسبي المقابل له	درجة الموافقة
من 1 – 1.80	من 20%-36%	قليلة جدا
أكبر من 1.80 – 2.60	أكبر من 36% -52%	قليلة
أكبر من 2.60 – 3.40	أكبر من52% -68%	متوسطة
أكبر من 3.40-4.20	أكبر من 68% -84%	كبيرة
أكبر من 4.20 - 5	أكبر من 84%- 100 %	كبيرة جدا

وتوزعت الفقرات على المحاور الأربع الآتية:

- المحور الأول- وضوح معتقدات وأفكار ومعاني الثقافة التنظيمية اللازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل، ويتضمن (10) فقرات.
- المحور الثاني–الثقافة التنظيمية السائدة لتخطيط سياسات التقويم الأصيل، ويتضمن (11) فقرة.
- المحور الثالث– الثقافة التنظيمية السائدة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل، ويتضمن (10) فقرات.
- المحور الرابع– الثقافة التنظيمية السائدة لتطوير سياسات التقويم الأصيل، ويتضمن (10) فقرات.

5.1.3 صدق الأداة (الاستبانة)

تم التحقق من صدق الاستبانة من خلال اختبارات الصدق الآتية:

- **صدق المحتوى**

بداية لا بد من الإشارة إلى أن بناء الاستبانة كان من الصعوبات التي واجهت الباحث وذلك لأهمية إيجاد رابط منطقي بين عنوان المجال الذي يمثل الثقافة التنظيمية والفقرات المكونة له والتي تمثل دور الثقافة التنظيمية في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل. ولأجل التغلب على هذه الصعوبة قام الباحث بتحكيم الاستبانة وتمريرها على السادة المحكمين أكثر من مرة بحيث ساهم التحكيم في تحسين وتطوير الترابط بين المجالات وفقراتها، إذ عُرضت الاستبانة على (10) من السادة المحكمين من ذوي الاختصاص كما يبين الملحق رقم (3)، وتم إدخال ما أشاروا به من حذف لبعض الفقرات وتعديل لفقرات أخرى، وإضافة لفقرات جديدة وصولاً للاستبانة في صورتها النهاية كما يبين الملحق رقم (7).

حيث اشتمل التصميم الأولي للاستبانة (الملحق رقم 6) على قسمين، الأول يحتوي على البيانات العامة حول عينة الدراسة وتتمثل في المتغيرات المستقلة الآتية: (التخصص الجامعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والمؤهل التربوي). أما القسم الثاني فاشتمل على (46) عبارة موزعة على المجالين الآتيين: المجال الأول: وضوح المعتقدات والأفكار والمعاني اللازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل. والمجال الثاني: السلوكيات والممارسات المنفذة لسياسات التقويم الأصيل. وفي هذه المرحلة من تحكيم الاستبانة أشار السادة المحكمون إلى تطوير مجالات الاستبانة بحيث تشتمل على (4) محاور بدلاً من محورين، وبذلك تكون القسم الثاني من الاستبانة في شكله النهائي من المحاور الأربعة الآتية: المحور الأول لقياس درجة وضوح معتقدات وأفكار ومعاني الثقافة التنظيمية اللازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل، والمحور الثاني لتحديد درجة الثقافة التنظيمية السائدة للتخطيط لسياسات التقويم الأصيل، والمحور الثالث لتحديد درجة الثقافة التنظيمية السائدة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل، والمحور الرابع والأخير لتحديد الثقافة التنظيمية السائدة لتطوير سياسات التقويم الأصيل. وبذلك كانت أهم النقاط التي أشار لها السادة المحكمون كالآتي:

- **أولا/ الفقرات التي تم حذفها:** أشار السادة المحكمون إلى حذف الفقرات الآتية وذلك لعدم ملاءمتها للهدف المراد قياسه من الاستبانة، وهذه الفقرات هي:

- يتضح ليّ ما هو المتوقع من سياسات التقويم الأصيل.
- يتضح لديّ آلية توظيف أدوات التقويم الأصيل الواردة في السياسات مثل سلم الأداء، وملف الإنجاز..إلخ
- وفرت الوزارة الإمكانيات البشرية اللازمة عند تخطيط سياسات التقويم الأصيل.
- اهتمت الوزارة بقدرات المعلم في مجال (القياس والتقويم) عند تخطيط سياسات التقويم الأصيل.
- يتوفر لدى معلمي المدارس المعرفة الكافية بتنفيذ سياسات التقويم الأصيل.
- يستطيع المعلم توظيف أدوات التقويم الأصيل عند تنفيذ سياسات التقويم الأصيل.
- لدى المعلم القدرة على تكليف الطالب (بمهام تعليمية) مختلفة.
- وفرت وزارة التربية والتعليم آليات (لمتابعة وتقييم) سياسات تنفيذ التقويم الأصيل.
- يحفز مدير المدرسة المعلمين والطلبة على تنفيذ سياسات التقويم الأصيل.
- يتواجد الشعور بفهم سياسات التقويم الأصيل من قبل مديري المدارس ومعلميها.
- أسهمت سياسات التقويم الأصيل في تغيير أسلوب الحفظ والتلقين إلى قياس مهارات الطالب.
- ساعدت ساسات التقويم الأصيل في خفض الضغوطات النفسية الناتجة عن الحفظ والتلقين.
- سياسات التقويم الأصيل الحالية قادرة على مساعدة الطالب على التعلم الذاتي.
- سياسات التقويم الأصيل الحالية قادرة على قياس إنجازات الطلبة في مواقف حقيقية واقعية.
- يعرف المعلم كيفية تنفيذ المشاريع عند تنفيذ سياسات التقويم.
- يَعّرف المعلم كيفية تنفيذ مهمات العمل عند تنفيذ سياسات التقويم الأصيل
- في حال رسوب الطالب في 3 مباحث أو أقل يعرف المعلم كيف يكلف الطالب بمهمة.
- تتوافق سياسات التقويم الأصيل مع السياسات التربوية والأهداف العامة للعملية التعليمية
- أوضحت الوزارة الهدف من تنفيذ سياسات التقويم الأصيل.
- أوضحت الوزارة خطة اعتماد التقويم الأصيل ضمن سياسات تقويم عملية التعلم والتعليم.
- تخصيص نسبة 30% من المعدل العام للتقويم الأصيل كاف لتحقيق السياسات لأهدافها.
- تُنفذ سياسات التقويم الأصيل في ظروف البيئة الصفية الحالية من حيث (الأثاث والمتسع).
- سياسات التقويم الأصيل قادرة على مساعدة الطالب على تحديد (ميوله واهتماماته).
- تُوضح سياسات التقويم الأصيل المصطلحات المرتبطة فيها مثل: ملف الإنجاز، سلم الأداء.

- **ثانياً/ الفقرات التي تمت إضافتها:** تم الأخذ بتوصية السادة المحكمين بإضافة الفقرات الآتية:
  - المعرفة في سياسات التقويم الأصيل أسهمت في تنفيذ إجراءاتها بسهولة.
  - راعت وزارة التربية والتعليم مرحلة ما قبل المدرسة عند تخطيطها لسياسات التقويم الأصيل.
  - يمتلك المشرف القدرة على إرشاد المعلم إلى كيفية تنفيذ سياسات التقويم الأصيل.
  - يستطيع المعلم توظيف استراتيجيات التقويم الأصيل مثل: استراتيجية مراجعة الذات، استراتيجية التقويم بالورقة والقلم، استراتيجية الملاحظة.
  - يستطيع المعلم توظيف أدوات التقويم الأصيل الواردة في السياسات مثل سلم الأداء، السجل القصصي، وقوائم الرصد وملف الإنجاز.إلخ
  - سياسات التقويم الأصيل مرتبطة فيما قبلها من سياسات ومهيئة لما بعدها.
  - سياسات التقويم الأصيل الموضوعة قادرة على التكيف حال حدوث أزمات ومخاطر.

- **ثالثاً/ الفقرات التي تم تعديلها:** بعد مراجعة فقرات الاستبانة من قبل السادة المحكمين تمت الإشارة إلى تعديل الفقرات الآتية:

جدول رقم (4.3): الفقرات التي تم تعديلها بناء على توصية السادة المحكمين

الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
سياسات التقويم الأصيل واضحة بالنسبة ليّ	هناك سهولة في فهم المعلومات المتعلقة في سياسات التقويم الأصيل
يتضح ليّ الفرق بين سياسات التقويم الأصيل والأنشطة التعليمية	أسهم وضوح الفرق بين أدوات التقويم الأصيل والأنشطة اللاصفية في نجاح تنفيذ سياسات التقويم الأصيل
أميّز بين المصطلحات الآتية: التقويم الأصيل، التقويم البديل، التقويم الحقيقي	وضوح الفرق بين المصطلحات: التقويم الأصيل، والتقويم البديل، والتقويم الحقيقي أسهم في زيادة المعرفة في سياسات التقويم الأصيل
أجد أن سياسات التقويم الأصيل تتوافق مع الأهداف التعليمية للحصة الصفية	تتوافق سياسات التقويم الأصيل مع الأهداف التعليمية للحصة الصفية
أجد أن سياسات التقويم الأصيل منسجمة مع دليل المعلم	تنسجم سياسات التقويم الأصيل مع محتوى دليل المعلم
يتضح ليّ الفرق بين استراتيجيات التقويم الأصيل وأدواته	معرفة الفرق بين إستراتيجيات التقويم الأصيل وأدوات التقويم الأصيل ساعد على سهولة تطبيق سياسات التقويم الأصيل
تتضح ليّ آلية توظيف مؤشرات الأداء في تقويم الطلبة	ساعدت المعرفة في تصميم مؤشرات الأداء على سهولة تنفيذ سياسات التقويم الأصيل
أجد أن سياسات التقويم الأصيل تتوافق مع شخصيات الطلاب المختلفة	تتوافق سياسات التقويم الأصيل مع شخصيات الطلاب المختلفة

المصطلحات المرتبطة بسياسات التقويم الأصيل مثل: السجل القصصي، وقوائم الرصد واضحة لدي	ساعدت المعرفة في أدوات التقويم الأصيل مثل: السجل القصصي، وقوائم الرصد، ملف الإنجاز على استخدامها
بينت الوزارة أن سياسات التقويم الأصيل تهدف لإصلاح نظام التقويم بشكل عام	تتلاءم سياسات التقويم الأصيل مع الحاجات التعليمية الهادفة إلى تطوير آلية (تقويم نتائج) الطلبة في المدارس الحكومية
عقدت الوزارة دورات تدريبية حول مهارات تنفيذ سياسات التقويم الأصيل	اهتمت وزارة التربية والتعليم بتنظيم دورات تدريبية حول مهارات تنفيذ سياسات التقويم الأصيل
نُظمت لقاءات لأولياء الأمور لتعريفهم بسياسات التقويم الأصيل	حرصت وزارة التربية والتعليم على تعريف أولياء الأمور في سياسات التقويم الأصيل
قدمت الوزارة شروحات إلى الطلبة حول ماهية التقويم الأصيل	اهتمت وزارة التربية والتعليم في توضيح سياسات التقويم الأصيل للطلبة
راعت الوزارة توافق مناهج التعليم مع سياسات التقويم الأصيل عند التخطيط	راعت وزارة التربية والتعليم التوافق بين مناهج التعليم الحالية والقدرة على تنفيذ التقويم الأصيل عند تخطيطها لسياسات التقويم الأصيل
راعت الوزارة الموارد (المالية والمادية) المتاحة عند تخطيط سياسات التقويم الأصيل	راعت وزارة التربية والتعليم موارد المدارس الحكومية (المالية والمادية) المتاحة عند تخطيط سياسات التقويم الأصيل
وضعت الوزارة في أولياتها ذوي الاحتياجات الخاصة عند تخطيط سياسات التقويم الأصيل	راعت وزارة التربية والتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة عند تخطيطها لسياسات التقويم الأصيل
يضع المعلم بداية العام خطة لتنفيذ مهام ومشاريع التقويم الأصيل المتوقع من الطالب إنجازها	يحرص المعلم بداية العام الدراسي على التخطيط لتنفيذ التقويم الأصيل
ترصد المهمات والمشاريع التي قام الطالب بإنتاجها في ملف الإنجاز	يحرص المعلم على توثيق إنجازات الطلبة التي نُفِذت خلال العام الدراسي في ملف الإنجاز
تتسم سياسات التقويم الأصيل بالاستمرارية	السياسات التربوية مصوغة لتكون مستمرة غير متوقفة عند مرحلة معينة
يعي مدير المدرسة ومعلموها أهمية التدريب على تنفيذ سياسات التقويم الأصيل	ساعد اهتمام مدير المدرسة في تطوير مهارات المعلمين في التقويم الأصيل على نجاح تطبيق السياسات
يتابع مدير المدرسة ومعلموها كل ما هو جديد بخصوص سياسات التقويم الأصيل	يحرص معلمو المدرسة على متابعة كل ما هو جديد بخصوص سياسات التقويم الأصيل
حصلت الوزارة على تغذية راجعة من مديري المدارس والمعلمين حول تنفيذ سياسات التقويم الإصيل	ساهمت التغذية الراجعة التي حصلت عليها الوزارة من المدارس حول تنفيذ سياسات التقويم الإصيل في تطوير السياسات

- **صدق الاتساق الداخلي (Internal Validity)**

يقصد بصدق الاتساق الداخلي مدى اتساق كل فقرة من فقرات الاستبانة مع المحور الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، وكذلك اتساق المحور الكلي مع الدرجة الكلية للمقياس، وقد قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات محاور المقياس والدرجة الكلية للمحور نفسه، وبين الدرجة الكلية للمحور نفسه مع الدرجة الكلية للمقياس، وقد تم ذلك على العينة الاستطلاعية المكونة من (30) معلمًا ومعلمة من خارج عينة الدراسة. وتبين الجداول الآتية نتائج صدق الاتساق الداخلي لكل محور من المحاور الأربعة:

أولا/ نتائج الاتساق الداخلي للمحور الأول

يوضح جدول (5.3) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الأول والدرجة الكلية للمحور، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية $\alpha \leq 0.01$ وبذلك يعتبر المحور صادقاً لما وضع لقياسه.

جدول (5.3): معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الأول والدرجة الكلية للمحور

الفقرات	معامل بيرسون	الدلالة
هناك سهولة في فهم المعلومات المتعلقة في سياسات التقويم الأصيل	.721**	0.000
المعرفة في سياسات التقويم الأصيل ساهمت على تنفيذ إجراءاتها بسهولة	.861**	0.000
تتوافق سياسات التقويم الأصيل مع الأهداف التعليمية للحصة الصفية	.932**	0.000
تنسجم سياسات التقويم الأصيل مع محتوى دليل المعلم	.887**	0.000
تتوافق سياسات التقويم الأصيل مع شخصيات الطلاب المختلفة	.889**	0.000
وضوح الفرق بين المصطلحات: التقويم الأصيل، والتقويم البديل، والتقويم الحقيقي أسهم في زيادة المعرفة في سياسات التقويم الأصيل	.942**	0.000
معرفة الفرق بين إستراتيجيات التقويم الأصيل وأدوات التقويم الأصيل ساعد على سهولة تطبيق سياسات التقويم الأصيل	.940**	0.000
ساعدت المعرفة في أدوات التقويم الأصيل مثل: السجل القصصي، وقوائم الرصد، ملف الإنجاز على استخدامها	.923**	0.000
ساعدت المعرفة في تصميم مؤشرات الأداء على سهولة تنفيذ سياسات التقويم الأصيل	.936**	0.000
ساهم وضوح الفرق بين أدوات التقويم الأصيل والأنشطة اللاصفية على نجاح تنفيذ سياسات التقويم الأصيل	.880**	0.000
معامل الارتباط دال عند مستوى 0.01 .**		

ثانيا/ نتائج الاتساق الداخلي للمحور الثاني

يوضح جدول (6.3) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الثاني والدرجة الكلية للمحور، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية $\alpha \leq 0.01$ وبذلك يعتبر المحور صادقاً لما وضع لقياسه.

جدول (6.3): معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الثاني والدرجة الكلية للمحور

الفقرات	معامل بيرسون	الدلالة
أوضحت الوزارة الغايات من تنفيذ سياسات التقويم الأصيل	.833**	0.000
اهتمت وزارة التربية والتعليم بتنظيم دورات تدريبية حول مهارات تنفيذ سياسات التقويم الأصيل	.907**	0.000
حرصت وزارة التربية والتعليم على تعريف أولياء الأمور في سياسات التقويم الأصيل	.906**	0.000
اهتمت وزارة التربية والتعليم في توضيح سياسات التقويم الأصيل للطلبة	.965**	0.000
أخذت الوزارة بعين الاعتبار نصاب الحصص لكل مبحث عند تخطيط سياسات التقويم الأصيل	.865**	0.000
تتلاءم سياسات التقويم الأصيل مع الحاجات التعليمية الهادفة إلى تطوير آلية (تقويم نتائج) الطلبة في المدارس الحكومية	.918**	0.000

راعت وزارة التربية والتعليم التوافق بين مناهج التعليم الحالية والقدرة على تنفيذ التقويم الأصيل عند تخطيطها لسياسات التقويم الأصيل	.869**	0.000
أخذت الوزارة بعين الاعتبار إمكانيات البيئة الصفية عند تخطيط سياسات التقويم الأصيل	.882**	0.000
راعت وزارة التربية والتعليم موارد المدارس الحكومية (المالية والمادية) المتاحة عند تخطيط سياسات التقويم الأصيل	.950**	0.000
راعت وزارة التربية والتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة عند تخطيطها لسياسات التقويم الأصيل	.909**	0.000
راعت وزارة التربية والتعليم مرحلة ما قبل المدرسة عند تخطيطها لسياسات التقويم الأصيل	.860**	0.000
.**معامل الارتباط دال عند مستوى 0.01		

ثالثا/ نتائج الاتساق الداخلي للمحور الثالث

يوضح جدول (7.3) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الثالث والدرجة الكلية للمحور، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية $\alpha \leq 0.01$ وبذلك يعتبر المحور صادقاً لما وضع لقياسه.

جدول (7.3): معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الثالث والدرجة الكلية للمحور

الفقرات	معامل بيرسون	الدلالة
يمتلك المدير القدرة على إرشاد المعلم إلى كيفية تنفيذ سياسات التقويم الأصيل	.814**	0.000
يمتلك المشرف القدرة على إرشاد المعلم إلى كيفية تنفيذ سياسات التقويم الأصيل	.823**	0.000
ثقافة أولياء الأمور اتجاه هذا النوع من التقويم تساعد على تنفيذه	.682**	0.000
تساعد ظروف البيئة الصفية المتاحة على تنفيذ سياسات التقويم الأصيل	.823**	0.000
يساعد (دليل المعلم) على تنفيذ سياسات التقويم الأصيل	.806**	0.000
يحرص المعلم بداية العام الدراسي على التخطيط لتنفيذ التقويم الأصيل	.746**	0.000
يستطيع المعلم توظيف استراتيجيات التقويم الأصيل مثل: استراتيجية مراجعة الذات، استراتيجية التقويم بالورقة والقلم، استراتيجية الملاحظة	.772**	0.000
يستطيع المعلم توظيف أدوات التقويم الأصيل الواردة في السياسات مثل سلم الأداء، السجل القصصي، وقوائم الرصد وملف الإنجاز..إلخ	.895**	0.000
يحرص المعلم على توثيق إنجازات الطلبة التي نُفذت خلال العام الدراسي في ملف الإنجاز	.759**	0.000
يحرص المعلم على التواصل مع ولي الأمر للحديث حول نتاجات الطلبة المختلفة	.868**	0.000
.**معامل الارتباط دال عند مستوى 0.01		

رابعا/ نتائج الاتساق الداخلي للمحور الرابع

يوضح جدول (8.3) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الرابع والدرجة الكلية للمحور، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية $\alpha \leq 0.01$ وبذلك يُعدّ المحور صادقاً لما وضع لقياسه.

جدول (8.3): معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الرابع والدرجة الكلية للمحور

الفقرات	معامل بيرسون	الدلالة
السياسات التربوية مصوغة لتكون مستمرة غير متوقفة عند مرحلة معينة	.909**	0.000
سياسات التقويم الأصيل مرتبطة فيما قبلها من سياسات ومهيئة لما بعدها	.898**	0.000
سياسات التقويم الأصيل الموضوعة قادرة على التكيف حال حدوث أزمات ومخاطر	.821**	0.000
يمكن البناء على سياسات التقويم الأصيل الحالية وتطويرها	.857**	0.000
بينت وزارة التربية والتعليم كيفية متابعة أداء المعلم في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل	.906**	0.000
التغذية الراجعة التي حصلت عليها الوزارة من المدارس حول تنفيذ سياسات التقويم الإصيل ساهم في تطوير السياسات	.837**	0.000
اهتمام مدير المدرسة في تطوير مهارات المعلمين بالتقويم الأصيل ساعد على سهولة التنفيذ	.904**	0.000
يحرص معلمو المدرسة على متابعة كل ما هو جديد بخصوص سياسات التقويم الأصيل	.738**	0.000
اتباع أساليب تدريس حديثة ترتكز على المهارات يطور من سياسة التقويم الأصيل	.890**	0.000
تهتم المدرسة بتحفيز الطلبة تشجيعاً لهم لأداء المهمات والمشاريع المرتبطة في التقويم الأصيل	.832**	0.000
.**معامل الارتباط دال عند مستوى 0.01		

- **الصدق البنائي**

وهو الاتساق الداخلي للمحاور الأربعة مع المقياس ككل، حيث يوضح جدول (9.3) معامل الارتباط بين كل محور من محاور المقياس والدرجة الكلية للمقياس، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية $\alpha \leq 0.01$ وبذلك يُعدَّ المقياس صادقاً لما وضع لقياسه.

جدول (9.3): معامل الارتباط بين كل فقرة من اجمالي المحاور الأربعة والدرجة الكلية للمقياس

المحور	معامل بيرسون	الدلالة	المحور	معامل بيرسون	الدلالة
المحور الاول	.909**	0.000	المحور الثالث	.921**	0.000
المحور الثاني	.941**	0.000	المحور الرابع	.943**	0.000
.**معامل الارتباط دال عند مستوى 0.01					

6.1.3 ثبات الأداة - الاستبانة (Reliability)

تم التحقق من ثبات استبانة الدراسة باستخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ وثبات التجزئة النصفية، ويبين الجدول (10.3) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ مرتفعة لكل محور حيث تتراوح بين (0.96،0.975)، بينما بلغت لجميع فقرات الاستبانة (0.978)، وهذا يعنى أن الثبات مرتفع ودال إحصائيًا. ويُبين الجدول (10.3) أيضاً أن قيم التجزئة النصفية مرتفعة لكل محور حيث تتراوح بين

(0.992،0.987)، بينما بلغت لجميع فقرات الاستبانة (0.993)، وهذا يعنى أن الثبات مرتفع ودال إحصائيًا لجميع المحاور والفقرات بحيث لم ترفض أي فقرة.

جدول (10.3): معاملات ثبات المقياس وفقًا لألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

المحور	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
		قبل التعديل	بعد التعديل
المحور الاول	0.971	0.981	0.990
المحور الثاني	0.975	0.985	0.992
المحور الثالث	0.937	0.974	0.987
المحور الرابع	0.96	0.978	0.989

2.3 القسم الثاني/ منهجية وإجراءات الدراسة الكيفية

يستعرض القسم الحالي منهجية وإجراءات الدراسة الكيفية، من خلال توضيح المنهجية الخاصة بالأدوات التي تم استخدامها في جمع البيانات الكيفية كل على حدة. حيث تم جمع البيانات الكيفية من خلال المقابلات الفردية وتم تحليل نتائجها عن طريق استخدام منهجية تحليل البيانات النوعية القائمة على تجميع الفئات المتشابهة في مواضيع، ثم تجميع المواضيع المتشابهة في محاور تتقابل مع محاور الاستبانة.

وللإجابة عن السؤال السادس تم استخدام تحليل المحتوى، إذ تم بداية عرض إجراءات تحليل الوثائق ذات العلاقة بسياسات التقويم الأصيل وفق منهجية تحليل البيانات النوعية، وأخيرا تم توضيح الإجراءات التي اتبعت لبناء التصور مقترح بعنوان: تصور مقترح لتفعيل الثقافة التنظيمية اللازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل في المدارس الحكومية في فلسطين.

1.2.3 منهجية وإجراءات " المقابلة"

بعد أن تمت الإجابة عن السؤال الأول والثاني من الدراسة والذي نصه: " ما واقع الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها مديرو المدارس ومعلموها في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين؟ " كمياً في القسم الأول من الدراسة، ستتم الإجابة عنه كيّفياً في القسم الثاني من الدراسة من خلال تحليل البيانات التي تم جمعها عن طريق المقابلات التي أجريت مع

(12) مديراً و(18) معلماً من مديريّتي القدس وضواحي القدس، ولتحقيق هذا قام الباحث باتباع الخطوات والإجراءات الآتية:

أولاً/ الإجراءات المتعلقة ببناء أسئلة المقابلة

نظراً لضرورة أن تكون الأسئلة معدة قبل وقت المقابلة لكي يُعطى المستجيب فرصة لشرح قضية البحث من خلال الأسئلة المفتوحة، فقد تم اعتماد المقابلات شبه المنظمة (Semi-structured interviews) في تصميم أسئلة المقابلة وذلك لملاءمتها لأغراض هذا البحث، وهذا النوع من الأسئلة يستخدم عندما يكون الباحث على علم بالأسئلة التي يريد الحصول على إجابة عنها، لكن لا يرغب في تقنينها حتى لا يضعف من التفاعل مع المشتركين في المجموعة البؤرية (الجامعة الأمريكية بالقاهرة، 2023). ويضيف الرشيدي (2019) أن وفق هذا النوع من المقابلات يقوم الباحث بتحديد مجموعة من الأسئلة بغرض طرحها على المبحوث، ويحتفظ بحقه في طرح الأسئلة من حين لآخر ليضمن عدم خروج المبحوث عن الموضوع. ويتم بناء الأسئلة المفتوحة بحيث لا تحتمل خياراً واحداً من الإجابة، بل تهدف إلى الحصول على شرح حول الموضوع أو القضية البحثية بمزيد من التفصيل. **وبناء على ما تقدم اتبع الباحث الخطوات والإجراءات الآتية لبناء أسئلة المقابلة:**

1- وضع المقترح الأولي لأسئلة المقابلة

وَضَعَ الباحث مقترح أولي لأسئلة المقابلة متضمناً فقرات الاستبانة ذات النتائج المهمة، ثم رُتبت هذهِ الأسئلة في محاور وفق ترتيب مجالات الاستبانة الأربعة وهي: وضوح معتقدات وأفكار ومعاني الثقافة التنظيمية اللازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل، ومجال الثقافة التنظيمية السائدة لتخطيط سياسات التقويم الأصيل، ومجال الثقافة التنظيمية السائدة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل، ومجال الثقافة التنظيمية السائدة لتطوير سياسات التقويم الأصيل، وسوف تكون هذه المجالات الأربعة هي المحاور التي تم تصنيف مواضيع وفئات البيانات التي تم جمعها من المقابلة أسفلها.

2- تحكيم أسئلة المقابلة

بعد وضع التصور الأولي لأسئلة المقابلة، تم عقد مجموعة بؤرية (ملحق رقم 4) من داخل عينة الدراسة تكونت من 6 من الخبراء هم: مسؤول دائرة الإدارات المدرسية في مديرية تربية وتعليم

ضواحي القدس، ومديرتين وثلاث معلمات يعملون في المدارس الحكومية في مديرية ضواحي القدس، وطُلب منهم إجابة أسئلة المقابلة وإبداء الرأي فيها، وبناء على ما قدموه من توصيات تم إدخال التعديلات التي اقترحوها على أسئلة المقابلة، وبذلك تكونت أسئلة المقابلة في شكلها النهائي (ملحق رقم 5) من أربعة محاور، يضم المحور الأول (4) أسئلة، ويضم كل من المحور الثاني والثالث والرابع (3) أسئلة لكل منهم. ويُظهر الجدول رقم (11.3) التعديلات التي أجريت على أسئلة المقابلة بناء على توصيات المحكمين:

الجدول رقم (11.3): التعديلات التي أجريت على أسئلة المقابلة بناء على توصيات المحكمين

المحور الأول/ وضوح معتقدات وأفكار ومعاني الثقافة التنظيمية اللازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل		
السؤال في صيغته الأولية	**بعد تعديلات المجموعة البؤرية**	**ملاحظات المجموعة البؤرية**
في حال طلب منك زميلك توضيح ما المقصود بالتقويم الأصيل في محاولة لفهم المعاني والأفكار المترابطة بسياسات التقويم الأصيل المقرة من قبل الوزارة، كيف توضح له ذلك؟	في حال طلب منك المعلم / زميلك توضيح ما هو التقويم الأصيل.. كيف توضح له ذلك؟	إضافة السؤال الآتي إلى هذا المحور: قدمت الوزارة من خلال الكتاب الرسمي تعليمات تقويم عملية التعلم والتعليم معلومات حول التقويم الأصيل ... كيف ترى وضوح هذه المعلومات التي قدمتها الوزارة حول سياسات التقويم الأصيل؟
استخدم دليل المعلم مصطلحات مثل التقويم الأصيل، والتقويم الحقيقي، والتقويم البديل. إلى أي مدى يمكن للمعلم فهم دلالات هذه المصطلحات والعلاقة بينها؟	إضافة إلى التقويم الأصيل، استخدم دليل المعلم مصطلح التقويم الحقيقي، والتقويم البديل ... كيف تنظر إلى تعدد استخدام هذه المصطلحات داخل دليل المعلم؟	
أشار دليل المعلم إلى إستراتيجيات التقويم الأصيل وأدواته، إلى أي مدى كان الدليل مساعداً للمدير والمعلم في فهم الفرق بين إستراتجيات التقويم الأصيل وأدواته؟		يُحذف هذا السؤال ... لتكرار محتواه في إجابات لاحقة
تمت الإشارة إلى العديد من أدوات التقويم الأصيل مثل قوائم الرصد أو سلالم التقدير .. كيف يمكنك توضيح ما هي هذه الأدوات؟		يُحذف هذا السؤال ... لتكرار محتواه في إجابات لاحقة
تمثل مؤشرات الأداء القاعدة الأساسية لعمليات التقويم الأصيل، من وجهة نظرك ما أهمية مؤشرات الأداء في معرفة مستويات أداء الطلبة؟	تمثل مؤشرات الأداء (معايير) القاعدة الرئيسية لتصميم أدوات التقويم الأصيل .. كيف يتم توظيف مؤشرات الأداء في مادتك لتنفيذ التقويم الأصيل ؟؟	

..

المحور الثاني/ الثقافة التنظيمية السائدة لتخطيط سياسات التقويم الأصيل		
السؤال في صيغته الأولية	**بعد تعديلات المجموعة البؤرية**	**ملاحظات المجموعة البؤرية**
إلى أي مدى أوضحت الوزارة سياسات التقويم الأصيل للجهات ذات العلاقة (مدير المدرسة، المعلم، الطالب، ولي الأمر)؟	برأيك كيف كانت الإجراءات التوضيحية التي قامت بها الوزراة لتوضيح ماهية التقويم الأصيل للجهات ذات العلاقة (مدير المدرسة، المعلم، الطالب، ولي الأمر) ؟	
من وجهة نظرك هل تجد أن الوزارة راعت واقع العملية التعليمية عند إقرار سياسات التقويم الأصيل، مثل أنصبة	كيف تنظر إلى مراعاة الوزارة أنصبة الحصص لكل مادة، وإمكانيات البيئة الصفية، والموارد المالية عند إقرار التقويم الأصيل؟	

الحصص لكل مادة، إمكانيات البيئة الصفية، والموارد المالية؟		
من وجهة نظرك هل هناك توافق وملائمة بين المناهج التعليمية بشكلها الحالي وإجراءات التقويم الأصيل؟	كيف ترى دور المنهاج التعليمي في مساعدة المعلم على تطبيق التقويم الأصيل؟	

..

المحور الثالث/الثقافة التنظيمية السائدة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل		
السؤال في صيغته الأولية	**بعد تعديلات المجموعة البؤرية**	**ملاحظات المجموعة البؤروية**
ما مدى قدرة مدير المدرسة أو المشرف التربوي على توضيح آلية تطبيق إجراءات وسياسات التقويم الأصيل للمعلم؟	كيف تجد فاعلية دور مدير المدرسة أو المشرف التربوي في توضيح آلية تطبيق التقويم الأصيل للمعلم؟	
ما مدى معرفة ولي الأمر بسياسات وإجراءات التقويم البديل وهل يمكن له أن يفرق بينه وبين الأنشطة التعليمية أو الوسائل التعليمية؟		يُحذف هذا السؤال ... لتكرار محتواه في إجابات لاحقة
تمت الإشارة إلى العديد من أدوات التقويم الأصيل مثل قوائم الرصد أو سلالم التقدير .. كيف توظف في تقويم الطلبة؟	كمدير للمدرسة كيف يطبق المعلمون التقويم الأصيل مع الطلبة؟ كمعلم ... وبناء على المادة التي تدرسها، كيف تطبق التقويم الأصيل مع الطلبة؟	
طبق خلال السنوات الماضية ما أطلق عليه "ملف الإنجاز" ثم أوقفت الوزارة العمل في هذا النظام وبعدها أقر التقويم الأصيل، هل تجد أن هناك توافقا بين النظامين؟	طبق خلال السنوات الماضية ما أطلق عليه "ملف الإنجاز" ثم أوقفت الوزارة العمل به، وبعدها أقر التقويم الأصيل .. كيف تقرأ العلاقة بين الأسلوبين؟	

..

المحور الرابع/ الثقافة التنظيمية السائدة لتطوير سياسات التقويم الأصيل		
السؤال في صيغته الأولية	**بعد تعديلات المجموعة البؤرية**	**ملاحظات المجموعة البؤروية**
قبل أعوام اضطرت المدارس للتعامل مع جائحة كورونا، وخلال الجائحة أقرت الوزارة لأول مرة أن يتم تقويم الطلبة من خلال ما أطلق عليه التقويم الأصيل، إلى أي مدى يمكن للتقويم الأصيل أن يساعد في تقويم عملية التعلم والتعليم خلال أوقات الطوارئ والأزمات من وجهة نظرك؟	قبل أعوام اضطرت المدارس للتعامل مع جائحة كورونا، وخلال الجائحة أقرت الوزارة لأول مرة أن يتم تقويم الطلبة من خلال التقويم الأصيل، كيف ترى ملاءمة التقويم الأصيل لتقويم الطلبة خلال أوقات الطوارئ والأزمات مثل جائحة كورونا؟	
هل كان التعاون بين الوزارة وبين إدارات المدارس ومعلميها كافياً لتطوير التقويم الأصيل، مثل اهتمام الوزارة بالحصول على تغذية راجعة من مديري المدارس والمعلمين؟	إلى أي مدى تجد أن الوزارة حرصت على الحصول على تغذية راجعة حول تنفيذ سياسات التقويم الأصيل من إدارات المدارس والمعلمين	
من وجهة نظرك هل منحت إدارات المدارس التقويم الأصيل القدر الكافي من الاهتمام .. هل هناك مثال لتوضيح ذلك؟	كيف تقيم اهتمام إدارات المدارس بتطبيق التقويم الأصيل؟	

3- تضمين أبرز نتائج الإستبانة في أسئلة المقابلة للتأكد من مصداقيتها

بعد تحليل الاستبانة إحصائياً، قام الباحث بقراءة نتائج الفقرات التي تم التوصل إليها، بعد ذلك تم تحديد أهم هذه النتائج وذلك لتضمينها في أسئلة المقابلة للتأكد من صدق الإجابات، ويوضح الجدول

الآتي رقم (12.3) أسئلة المقابلة (في شكلها النهائي بعد تحكيمها) وما يقابلها من فقرات الإستبانة التي تم قياس صدق إجاباتها.

الجدول رقم (12.3): أسئلة المقابلة وما يقابلها من فقرات في الإستبانة.

المجال الأول/ وضوح معتقدات وأفكار ومعاني الثقافة التنظيمية اللازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل		
أسئلة المقابلة	الفقرات المقابلة لها في الاستبانة	
	رقم الفقرة	نص الفقرة
قدمت الوزارة من خلال الكتاب الرسمي " تعليمات تقويم عملية التعلم والتعليم" معلومات حول التقويم الأصيل ... كيف ترى وضوح هذه المعلومات التي قدمتها الوزارة حول سياسات التقويم الأصيل؟	1	هناك سهولة في فهم المعلومات المتعلقة في سياسات التقويم الأصيل.
	2	المعرفة في سياسات التقويم الأصيل ساهمت على تنفيذ إجراءاتها بسهولة.
في حال طلب منك المعلم / زميلك توضيح ما هو التقويم الأصيل.. كيف توضح له ذلك؟	7	معرفة الفرق بين إستراتيجيات التقويم الأصيل وأدوات التقويم الأصيل ساعد على سهولة تطبيق سياسات التقويم الأصيل.
	8	ساعدت المعرفة في أدوات التقويم الأصيل مثل: السجل القصصي، وقوائم الرصد، ملف الإنجاز على استخدامها.
إضافة إلى التقويم الأصيل، استخدم دليل المعلم مصطلح التقويم الحقيقي، والتقويم البديل ... كيف تنظر إلى تعدد استخدام هذه المصطلحات داخل دليل المعلم؟	6	وضوح الفرق بين المصطلحات: التقويم الأصيل، والتقويم البديل، والتقويم الحقيقي ساهم في زيادة المعرفة في سياسات التقويم الأصيل.
تمثل مؤشرات الأداء (معايير الأداء) القاعدة الرئيسية لتصميم أدوات التقويم الأصيل .. كيف يتم توظيف مؤشرات الأداء لتنفيذ التقويم الأصيل ؟؟	9	ساعدت المعرفة في تصميم مؤشرات الأداء على سهولة تنفيذ سياسات التقويم الأصيل

المجال الثاني/ الثقافة التنظيمية السائدة لتخطيط سياسات التقويم الأصيل		
أسئلة المقابلة	الفقرات المقابلة لها في الاستبانة	
	رقم الفقرة	نص الفقرة
برأيك كيف كانت الإجراءات التوضيحية التي قامت بها الوزراة لتوضيح ماهية التقويم الأصيل للجهات ذات العلاقة (مدير المدرسة، المعلم، الطالب، ولي الأمر) ؟	1	أوضحت الوزارة الغايات من تنفيذ سياسات التقويم الأصيل.
	2	اهتمت وزارة التربية والتعليم بتنظيم دورات تدريبية حول مهارات تنفيذ سياسات التقويم الأصيل.
	3	حرصت وزارة التربية والتعليم على تعريف أولياء الأمور في سياسات التقويم الأصيل.
	4	اهتمت وزارة التربية والتعليم في توضيح سياسات التقويم الأصيل للطلبة.
كيف تنظر إلى مراعاة الوزارة أنصبة الحصص لكل مادة، وإمكانيات البيئة الصفية، والموارد المالية عند إقرار التقويم الأصيل؟	5	أخذت الوزارة بعين الاعتبار نصاب الحصص لكل مبحث عند تخطيط سياسات التقويم الأصيل.
	8	أخذت الوزارة بعين الاعتبار إمكانيات البيئة الصفية عند تخطيط سياسات التقويم الأصيل
	9	راعت وزارة التربية والتعليم موارد المدارس الحكومية (المالية والمادية) المتاحة عند تخطيط سياسات التقويم الأصيل
كيف ترى دور المنهاج التعليمي في مساعدة المعلم على تطبيق التقويم الأصيل؟	7	راعت وزارة التربية والتعليم التوافق بين مناهج التعليم الحالية والقدرة على تنفيذ التقويم الأصيل عند تخطيطها لسياسات التقويم الأصيل.

..

المجال الثالث/ الثقافة التنظيمية السائدة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل		
أسئلة المقابلة	الفقرات المقابلة لها في الاستبانة	
	رقم الفقرة	نص الفقرة
كيف تجد فاعلية دور مدير المدرسة أو المشرف التربوي في توضيح آلية تطبيق التقويم الأصيل للمعلم؟	1	يمتلك المدير القدرة على إرشاد المعلم إلى كيفية تنفيذ سياسات التقويم الأصيل
	2	يمتلك المشرف القدرة على إرشاد المعلم إلى كيفية تنفيذ سياسات التقويم الأصيل
كمدير للمدرسة كيف يطبق المعلمون التقويم الأصيل مع الطلبة؟ كمعلم ... وبناء على المادة التي تدرسها، كيف تطبق التقويم الأصيل مع الطلبة؟	6	يحرص المعلم بداية العام الدراسي على التخطيط لتنفيذ التقويم الأصيل
	7	يستطيع المعلم توظيف استراتيجيات التقويم الأصيل مثل: استراتيجية مراجعة الذات، استراتيجية التقويم بالورقة والقلم، استراتيجية الملاحظة
	8	يستطيع المعلم توظيف أدوات التقويم الأصيل الواردة في السياسات مثل سلم الأداء، السجل القصصي، وقوائم الرصد وملف الإنجاز..إلخ
طبق خلال السنوات الماضية ما أطلق عليه "ملف الإنجاز" ثم أوقفت الوزارة العمل به، وبعدها أقر التقويم الأصيل .. كيف تقرأ العلاقة بين الأسلوبين؟	9	يحرص المعلم على توثيق إنجازات الطلبة التي نُفِذت خلال العام الدراسي في ملف الإنجاز
	10	يحرص المعلم على التواصل مع ولي الأمر للحديث حول نتاجات الطلبة المختلفة

المجال الرابع/ الثقافة التنظيمية السائدة لتطوير سياسات التقويم الأصيل		
أسئلة المقابلة	الفقرات المقابلة لها في الاستبانة	
	رقم الفقرة	نص الفقرة
قبل أعوام اضطرت المدارس للتعامل مع جائحة كورونا، وخلال الجائحة أقرت الوزارة لأول مرة أن يتم تقويم الطلبة من خلال التقويم الأصيل، كيف ترى ملاءمة التقويم الأصيل لتقويم الطلبة خلال أوقات الطوارئ والأزمات مثل جائحة كورونا؟	3	سياسات التقويم الأصيل الموضوعة قادرة على التكيف حال حدوث أزمات ومخاطر مثل جائحة كورونا
إلى أي مدى تجد أن الوزارة حرصت على الحصول على تغذية راجعة حول تنفيذ سياسات التقويم الأصيل من إدارات المدارس والمعلمين	5	بينت وزارة التربية والتعليم كيفية متابعة أداء المعلم في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل
	6	التغذية الراجعة التي حصلت عليها الوزارة من المدارس حول تنفيذ سياسات التقويم الإصيل ساهم في تطوير السياسات
	8	يحرص معلمو المدرسة على متابعة كل ما هو جديد بخصوص سياسات التقويم الأصيل
كيف تقيم اهتمام إدارات المدارس بتطبيق التقويم الأصيل؟	10	تهتم المدرسة بتحفيز الطلبة تشجيعاً لهم لأداء المهمات والمشاريع المرتبطة في التقويم الأصيل

ثانياً/ الإجراءات المتعلقة بجمع البيانات وتحليل نتائج المقابلات:

اتبع الباحث الخطوات والإجراءات الآتية لإجراء المقابلات وتحليل النتائج:

1- اختيار العينة (المشتركون في الدراسة): بناء على ما أشار له الرشيدي (2019) من أنواع العينات في البحوث النوعية وجد الباحث أن (العينة الهادفة) هي الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف الدراسة، والتي يتم اختيار أفرادها وفق طريقة العينة الطبقية في البحوث النوعية، حيث يحدد الباحث عينة من كل طبقة من طبقات المجتمع ويجري عليها دراسته، وفي دراستنا هذه تم اختيار مجموعتين متجانستين بشكل عشوائي، المجموعة الأولى من مديري ومعلمي مديرية

القدس، والثانية من مديري ومعلمي مديرية ضواحي القدس. حيث قام الباحث بالتواصل مع (6) من مديري المدارس الحكومية في مديرية القدس ومثلهم من مديري المدارس الحكومية في مديرية ضواحي القدس، و (9) من معلمي المدارس الحكومية في مديرية القدس، ومثلهم من معلمي المدارس الحكومية في مديرية ضواحي القدس. وبهذا تكونت عينة البحث الكيفي في هذه الدراسة من (30) مشتركاً، هم (12) مديراً ومديرة، و(18) معلماً ومعلمة من مديريّتي القدس وضواحي القدس.

2- **تنفيذ المقابلات**: بعد أخذ مواعيد مسبقة تم إجراء المقابلة مع (27) مديراً ومعلماً من خلال اللقاء الوجاهي في المدرسة وأثناء وقت الدوام. وبعد تعذر اللقاء الوجاهي مع (3) من مديري المدارس تم إجراء المقابلات معهم من خلال الاتصال الهاتفي.

3- **تسجيل المقابلات**: تم تسجيل المقابلات التي أجريت من خلال تطبيق (Recorder) على الهاتف المحمول.

4- **تفريغ المقابلات**: بعد إجراء المقابلات تم تفريغ الإجابات وترتيبها بناء على محاور الاستبانة الأربعة وذلك للبدء في المرحلة الأخيرة وهي تحليل البيانات والتوصل إلى النتائج.

5- **تحليل البيانات والتوصل إلى النتائج**: استناداً إلى أسلوب تحليل البيانات النوعية الذي وضعه العالمان أ.د آنسليم ستراوس ود. جولييت كوربين حول كيفية التحليل النوعي للبيانات باستخدام الأسلوب استقرائي عن طريق عملية الترميز المفتوح، ثم تجميع الفئات إلى آخر هذه الإجراءات، قام الباحث بمراجعة الدراسات السابقة التي استخدمت هذا الأسلوب، وبعد الاطلاع عليها ودراسة الإجراءات التي اتبعتها سوف يتم تحليل البيانات التي تم جمعها من خلال مقابلة (30) مديراً ومعلماً وفق أسلوب "تحليل البيانات النوعية" وذلك من خلال الخطوات الآتية:

الخطوة الأولى/ ترتيب نتائج المقابلات: بعد أن تم تفريغ المقابلات تم في هذه الخطوة ترتيبها في أبواب وذلك تمهيداً لمرحلة تحليل النتائج وفق منهجية تحليل البيانات النوعية.

الخطوة الثانية/ تحليل البيانات: في هذه الخطوة تم تحليل البيانات وفق منهجية " تحليل البيانات النوعية" وتحديداً من خلال أسلوب "تحليل الموضوعات" الذي أشارَ له بوترعة (2018) نقلاً عن

(Braun, V, & Clarke, V, 2006). حيث تعد هذه المنهجية إحدى طرق تحليل البيانات النوعية من خلال تنظيم ووضع البيانات في موضوعات أو فئات محددة، ثم يقوم الباحث بشرحها وتفسيرها تحليلياً للتوصل إلى إجابة السؤال البحثي، وتشتمل عملية التحليل على مراحل عدة، أهمها مرحلة توليد الرموز، ومرحلة البحث عن المواضيع، ومرحلة تسمية الموضوعات. حيث يتم في مرحلة الترميز توليد علامات واضحة للسمات الهامة للبيانات ذات الصلة بمسألة البحث، مع تجميع البيانات ذات الصلة بكل رمز. وفي مرحلة البحث عن المواضيع يتم تجميع الرموز في مواضيع محتملة من خلال جمع البيانات ذات الصلة بكل موضوع محتمل، فالموضوع هو نمط متماسك وذو مغزى في البيانات ذات الصلة بمسألة البحث. وفي مرحلة تسمية الموضوعات يتطلب من الباحث إجراء وكتابة تحليل مفصل لكل موضوع وتحديد جوهر كل موضوع وبناء اسم مختصر ومثري لكل موضوع.

الخطوة الثالثة/ مناقشة النتائج وتفسيرها: يشير الفقيه (2017) إلى أن عملية تفسير البيانات تتم من خلال البحث عن أوجه التشابه، والاختلاف، والعلاقات، والارتباطات بين وجهات نظر المشاركين بخصوص مشكلة الدراسة، وربط هذا التفسير بالرموز والموضوعات التي حُدِدَت. وبناء على هذا سوف يتم في هذه الخطوة مناقشة النتائج وتفسيرها من خلال الربط بين وجهات نظر المشاركين بخصوص مشكلة الدراسة وتبيان نقاط التشابه والاختلاف. إذ تم اعتماد نسبة (100%) للعدد الكلي للمشتركين في الدراسة، وسوف تكون نسبة الاختلاف أو التشابه في الإجابات بناء على مجموع المشتركين في نفس الإجابة من النسبة الكلية لعدد المشتركين في البحث النوعي.

6- **إجراءات التحقق من الثبات:** للتأكد من دقة البيانات التي تم التوصل إليها من خلال المقابلات، تم إعادة تحليل نتائج المقابلات التي أجريت مع (12) مديراً و(18) معلماً من مديريّتي القدس وضواحي القدس بعد أسبوعين من انتهاء عملية التحليل، وقد أشارت النتائج إلى تقارب كبير في تحليل البيانات.

▪ 2.2.3 منهجية وإجراءات تحليل محتوى الوثائق ذات العلاقة بالتقويم الأصيل

للإجابة عن السؤال السادس والذي نصه: " ما سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين؟" تم تحليل محتوى الوثائق ذات العلاقة بالتقويم الأصيل في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية من خلال الإجراءات الآتية:

أولاً/ تحديد الوثائق (مجتمع الدراسة)

من أجل تحديد الوثائق ذات العلاقة بسياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين تمّ الاسترشاد بمجموعة من المعايير التي أشار لها الرُشيدي (2015) نقلا عن (scott, 1990) بحيث تجعل من الوثائق قابلة للاستخدام لغرض البحث، ومنها أن تكون الوثيقة حقيقية، ومن مصدر موثوق المصداقية العلمية، وأن تكون ممثلة وتحتوي جميع المعلومات المتعلقة بالموضوع، وأن تكون الأدلة الواردة في هذه الوثيقة واضحة وشاملة. وبناء على هذه المعايير اعتُمدت الإجراءات الآتية في تحديد الوثائق التي تم تحليل محتواها:

– زيارة دائرة الامتحانات، ودائرة القياس والتقويم ودائرة البحث والتطوير في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في رام الله/ فلسطين، ومقابلة مسؤولي هذه الدوائر، والتعرف على الوثائق المتعلقة بموضوع التقويم الأصيل.

– زيارة معهد التدريب الوطني في رام الله/ فلسطين، وهو المقر المختص بتدريب وتأهيل المعلمين في مختلف المجالات التربوية ومنها القياس والتقويم، ومن هناك تمّ تزويد الباحث بمحرّك بحث للاطلاع على الوثائق المتوفرة.

– البحث في محركات البحث عبر شبكة الإنترنت، وموقع وزارة التربية والتعليم الفلسطينية على شبكة الإنترنت.

وبذلك تكوّن مجتمع الدراسة من (3) وثائق هي: الكتاب الرسمي "تعليمات تقويم التعلم والتعليم في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي 2022/2021"، ودليل المعلم، والخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم من العام 2017-2022. وبناء على ما تقدّم من إجراءات يجدر التأكيد على أنّ الوثائق المستخدمة في هذه الدراسة تنطبق عليها المعايير التي تمّت الإشارة إليها، حيث أنّها صادرة من وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ودائرة القياس والتقويم التابعة للوزارة. وبذلك تمّ حصر الوثائق

ذات العلاقة بسياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين - في حدود إطلاع الباحث - والتي تم تحليل محتواها في الوثائق الثلاث الآتية:

1- الكتاب الرسمي " تعليمات تقويم التعلم والتعليم في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي للعام الأكاديمي 2022/2021"

يُعرف في هذه الدراسة إجرائياً بأنه: الكتاب الرسمي الموجّه من وزارة التربية والتعليم الذي يحمل عنوان "تعليمات تقويم التعلم والتعليم في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي 2022/2021" ويصدر بداية كل عام دراسي، ويشتمل على نظام تقويم عملية التعلم والتعليم في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي، ويعدّ الدليل الإجرائي لمديري المدارس ومعلميها لكيفية توزيع علامات المباحث الدراسية، وتعليمات الرسوب والنجاح، والشهادات والجداول المدرسية (ملحق رقم 8).

2- دليل المعلم

يُعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: الكتاب المُعَّد من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية والموجّه لمعلمي المباحث في الصفوف من الأول وحتى الحادي عشر لمساعدتهم في التعرّف على الأهداف التعليمية للمقرّر الدراسي، والمهارات المتوقع من الطلبة اكتسابها، والمفاهيم الخاطئة المتوقع حدوثها عند الطلبة، وآليات التقويم، والتهيئة، والعرض.

3- الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم من العام 2017-2022

تُعرف في هذه الدراسة إجرائيا بأنها: الخطة العامة لقطاع التعليم في دولة فلسطين والتي أشرف على وضعها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بالتعاون مع الجهات ذات العلاقة، وتضم الأهداف الاستراتيجية المراد تحقيقها، والسياسات، والبرامج، وخطة العمل في قطاع التعليم.

ثانياً/ تحديد منهجية التحليل: بعد قراءة الوثائق قراءة متأنية، قام الباحث بمراجعة الدراسات السابقة والمراجع ذات العلاقة بموضوع تحليل المحتوى بشكل عام، والبحث النوعي وتحليل المحتوى النوعي بشكل خاص. وبناء على هذا تمّ تحليل محتوى الوثائق من خلال استخدام المنهج الوصفي التحليلي وذلك لمناسبته لهدف الدراسة وهو تحليل سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين، واستُخدم أسلوب تحليل المحتوى الوصفي للوثائق المتعلقة بسياسات التقويم الأصيل، واعتمدت (وحدة العبارة) كوحدة لتحليل محتوى الوثائق ذات العلاقة بسياسات التقويم الأصيل، وهو تحليل المحتوى الذي يحلل في في كلمة أو مجموعة كلمات تأخذ شكل متكامل حول موضوع التقويم الأصيل وجميع المعاني المرتبطة في هذا السياق.

ثالثاً/ تحديد أداة تحليل المحتوى

استخدم الباحث تحليل المحتوى بوصفها الأداة البحثية التي تتناسب مع تحقيق أهداف الدارسة. إذ يشير الرشيدي (2015) إلى أنّ أداة تحليل المحتوى يكثر استخدامها في العديد من المجالات فضلاً عن أنها تتضمّن أساليب كمية وكيفية، وقد كشف استخدامها في البحث التربوي على أنها توازي في كفايتها وجودتها طرائق البحث الأخرى المستخدمة كالاستبانة أو المقابلة إن لم تتفوّق عليها. ويعرفها نقلاً عن Bowen (2009) على أنها طريقة نظامية لمراجعة الوثائق أو تقييمها، سواء أكانت مواد ورقية أو إلكترونية، وهي طريقة بحثية تُعنى باسكشاف مدلولات المحتوى الذي تتضمّنه الوثائق ومحاولة الوصول إلى معرفة الدلالات من وراء هذا المحتوى، وبالتالي يكتسب تحليل المحتوى أهميته من خلال تحويل هذه الوثائق المجرّدة إلى دلالات ومعان يستفيد منها المعنيون بهذا الأمر. وتقوم من خلال عملية التحليل والتفكيك لمحتويات النصوص والوثائق إلى محتويات وموضوعات أصغر تؤدي في المحصّلة النهائية إلى تخفيض عدد القضايا المراد التركيز عليها، وبعد ذلك يعاد تركيبها وتجميعها على هيئة قضايا وأنماط كلية تعطي القضية المراد تناولها معنى وتصوراً شمولياً من خلال تصنيف النصوص، وترميزها، وتحديد الموضوعات (Themes) والأنماط (Patterns) بطريقة منهجية تمتاز بالعمق والتعقيد أحياناً (الرشيدي، 2021).

ولتحليل الوثائق المتعلقة بموضوع الدراسة استعان الباحث بنموذج .Ary et al (2010) الذي أشار له الفقيه (2017)؛ لتحليل محتوى البيانات، ويتكوّن من ثلاث مراحل هي: التنظيم، الترميز، التفسير. حيث تهدف مرحلة التنظيم إلى ترتيب البيانات التي جُمعت من خلال قراءتها وتنظيمها وتجهيزها للمرحلة الثانية وهي مرحلة الترميز، وفي هذه المرحلة التي تُمثل صميم تحليل البيانات النوعية يتمّ ترميز البيانات التي تمّ ترتيبها وتنظيمها في المرحلة السابقة، ثمّ تقليصها لغاية الفهم المعمّق للمضامين المختلفة في المشكلة. وبعد انتهاء عملية الترميز ننتقل إلى مرحلة تجميع الرموز المتشابهة في موضوعات (Themes) وهذه الموضوعات تمثل أفكاراً محورية ورئيسة من البيانات. وفي المرحلة الثالثة والأخيرة تم تفسير البيانات لغايات فهم أبعاد المشكلة من خلال تحديد جوانب التوافق والاختلاف في الوثائق ذات العلاقة بالتقويم الأصيل في الجوانب الآتية:

الأول- التوافق والاختلاف في المعاني والأفكار المرتبطة بالتقويم الأصيل.

الثاني- التوافق والاختلاف في كيفية تنفيذ إجراءات التقويم الأصيل.

الثالث- ملخص سياسات التقويم الأصيل المعتمدة لدى وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

وبناء على ما تقدم .. اتبع الباحث الخطوات الآتية للتوصل إلى النتائج:

الخطوة الأولى/ ترتيب البيانات: بعد قراءة الوثائق المتعلقة بسياسات التقويم الأصيل تمّ خلالها تظليل المتشابه منها بلون واحد.

الخطوة الثانية/ الترميز: خلال هذه المرحلة، تمّ تجميع البيانات المتشابهة ثم ترمزيها، ثم تجميع الرموز المتشابهة في موضوعات، بحيث أصبح الشكل النهائي للبيانات بعد ترميزها وتجميعها في موضوعات كالآتي:

- **الموضوع الأول: التوافق والاختلاف في المعاني والأفكار المرتبطة بالتقويم الأصيل.**
  - مفهوم التقويم الأصيل.
  - مفاهيم ومصطلحات سياسة التقويم الأصيل.
  - المصطلحات المرادفة للتقويم الأصيل.
- **الموضوع الثاني: التوافق والاختلاف في كيفية تنفيذ إجراءات التقويم الأصيل، ويضم العناوين الآتية:**
- وزن التقويم الأصيل.
- استراتيجيات وأدوات التقويم الأصيل.
- التقويم الأصيل للصف الثاني عشر.
- إصلاح نظام التقويم.
- **الموضوع الثالث: ملخص سياسات التقويم الأصيل المعتمدة لدى وزارة التربية والتعليم الفلسطينية**

الخطوة الثالثة/ التفسير: خلال هذه الخطوة قام الباحث بتفسير النتائج من خلال تبيان أوجه الاتفاق والاختلاف بين الموضوعات في الوثائق المتعلقة بسياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

1.4 نتيجة السؤال الأول

- 1.1.4 الإجابة عن السؤال الأول كمياً (نتيجة الاستبانة)
- 2.1.4 الإجابة عن السؤال الأول كيفياً (نتيجة المقابلات)

2.4 نتيجة السؤال الثاني

- 1.2.4 الإجابة عن السؤال الثاني كمياً (نتيجة الاستبانة)
- 2.2.4 الإجابة عن السؤال الثاني كيفياً (نتيجة المقابلات)

3.4 نتيجة السؤال الثالث والفرضية المنبثقة عنه

4.4 نتيجة السؤال الرابع والفرضيات المنبثقة عنه

5.4 نتيجة السؤال الخامس والفرضيات المنبثقة عنه

6.4 نتيجة السؤال السادس

الفصل الرابع
نتائج الدراسة

يستعرض الفصل الحالي النتائج التي تم التوصل إليها من خلال توظيف الأدوات البحثية التي تم استخدامها في جمع المعلومات للإجابة عن أسئلة الدراسة من الأول إلى السؤال السادس والفرضيات المنبثقة عنها.

وبخصوص نتائج السؤال الأول والذي نصه: "ما واقع الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها مديرو المدارس في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين؟" والسؤال الثاني والذي نصه: "ما واقع الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها معلمو المدارس في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين؟" تم عرض نتائج هذين السؤالين في قسمين، الأول يضم النتائج الكمية التي تم التوصل إليها بعد إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات التي تم جمعها من خلال "الاستبانة" التي طبقت على عينة الدراسة.

والقسم الثاني يعرض للنتائج التي تم جمعها من خلال "المقابلات" التي أجريت مع مديري المدارس الحكومية ومعلميها.

1.4 نتيجة السؤال الأول والذي نصه: "ما واقع الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها مديرو المدارس في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين؟"

▪ 1.1.4 الإجابة عن السؤال الأول كمياً (نتيجة الاستبانة)

للإجابة عن هذا السؤال الأول والذي نصه: **"ما واقع الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها مديرو المدارس في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين؟"** استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والترتيب والدرجة المحكية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن واقع الثقافة التنظيمية السائدة في

المدارس الحكومية كما يتصورها مديرو المدارس في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين، وكانت النتائج كالآتي:

جدول (1.4): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل محور من محاور الثقافة التنظيمية والمقياس ككل

م	المحاور	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الدرجة المحكية	الترتيب
1	المحور الاول	82	3.49	0.68	69.80%	كبيرة	1
2	المحور الثاني	82	2.80	0.71	56.05%	متوسطة	4
3	المحور الثالث	82	3.24	0.62	64.73%	متوسطة	3
4	المحور الرابع	82	3.29	0.66	65.83%	متوسطة	2
#	**اجمالي المقياس**	**82**	**3.21**	**0.57**	**64.10%**	**متوسطة**	

يلاحظ من الجدول (1.4) والذي يعبر المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة من مديري المدارس على واقع الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين **أن جميع المتوسطات الحسابية للمحاور والدرجة الكلية جاءت بدرجة متوسطة باستثناء المحور الأول جاء بدرجة كبيرة.**

فمن حيث الترتيب حصل المحور الأول والذي حمل عنوان وضوح معتقدات وأفكار ومعاني الثقافة التنظيمية اللازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل على أعلى متوسط حسابي ومقداره (3.49)، يليه المحور الرابع والذي حمل عنوان "الثقافة التنظيمية السائدة لتطوير سياسات التقويم الأصيل" بمتوسط حسابي (3.29)، ومن ثم المحور الثالث " الثقافة التنظيمية السائدة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل" بمتوسط حسابي (3.24)، ومن ثم المحور الثاني " الثقافة التنظيمية اللازمة لتخطيط إجراءات وسياسات تنفيذ التقويم الأصيل" بمتوسط حسابي (2.8).

نتائج محاور الاستبانة ذات العلاقة بالسؤال الأول

- **نتائج فقرات المحور الأول / وضوح معتقدات وأفكار ومعاني الثقافة التنظيمية اللازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل لدى مديري المدارس الحكومية**

يلاحظ من الجدول (2.4) الآتي والذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور: "وضوح معتقدات وأفكار ومعاني الثقافة التنظيمية اللازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل لدى مديري المدارس الحكومية" أن الدرجة الكلية للمحور الأول تساوي (3.49) وبوزن نسبي (69.8%) وهذا يعني أن المتوسط الحسابي للمحور الأول جاء بدرجة كبيرة.

جدول (2.4): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب والدرجة المحكية لكل فقرة من فقرات المحور الأول

م	الفقرات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة المحكية
1	هناك سهولة في فهم المعلومات المتعلقة في سياسات التقويم الأصيل	82	3.63	0.95	72.68%	2	كبيرة
2	المعرفة في سياسات التقويم الأصيل ساهمت على تنفيذ إجراءاتها بسهولة	82	3.59	0.93	71.71%	3	كبيرة
3	تتوافق سياسات التقويم الأصيل مع الأهداف التعليمية للحصة الصفية	82	3.67	0.96	73.41%	1	كبيرة
4	تنسجم سياسات التقويم الأصيل مع محتوى دليل المعلم	82	3.37	0.79	67.32%	9	متوسطة
5	تتوافق سياسات التقويم الأصيل مع شخصيات الطلاب المختلفة	82	3.52	0.89	70.49%	5	كبيرة
6	وضوح الفرق بين المصطلحات: التقويم الأصيل، والتقويم البديل، والتقويم الحقيقي أسهم في زيادة المعرفة في سياسات التقويم الأصيل	82	3.22	0.90	64.39%	10	متوسطة
7	معرفة الفرق بين إستراتيجيات التقويم الأصيل وأدوات التقويم الأصيل ساعد على سهولة تطبيق سياسات التقويم الأصيل	82	3.38	0.92	67.56%	8	متوسطة
8	ساعدت المعرفة في أدوات التقويم الأصيل مثل: السجل القصصي، وقوائم الرصد، ملف الإنجاز على استخدامها	82	3.49	0.86	69.76%	6	كبيرة
9	ساعدت المعرفة في تصميم مؤشرات الأداء على سهولة تنفيذ سياسات التقويم الأصيل	82	3.55	0.88	70.98%	4	كبيرة
10	ساهم وضوح الفرق بين أدوات التقويم الأصيل والأنشطة اللاصفية على نجاح تنفيذ سياسات التقويم الأصيل	82	3.49	0.84	69.76%	7	كبيرة
#	**الإجمالي**	**82**	**3.49**	**0.68**	**69.80%**		**كبيرة**

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (2.4) أن جميع المتوسطات الحسابية لهذا المحور جاءت بدرجات محكية كبيرة ما عدا الفقرات رقم (4) و(6) و(7) حيث جاءت بدرجات متوسطة. حيث حصلت الفقرات (3) و(1) و(2) و (9) على أعلى المتوسطات الحاسبية، إذ جاءت الفقرة (3) والتي نصها: "تتوافق سياسات التقويم الأصيل مع الأهداف التعليمية للحصة الصفية" في الترتيب الأول بدرجة كبيرة، تلاها الفقرة (1) والتي نصها: "هناك سهولة في فهم المعلومات المتعلقة في سياسات التقويم الأصيل" حصلت على الترتيب الثاني بدرجة كبيرة. ثم الفقرة (2) والتي نصها: "المعرفة بسياسات التقويم الأصيل ساهمت في تنفيذ إجراءاتها بسهولة" على التريب الثالث بدرجة كبيرة. تلاها الفقرة رقم (9) والتي نصها: " ساعدت المعرفة في تصميم مؤشرات الأداء على سهولة تنفيذ سياسات التقويم الأصيل" على التريب الرابع بدرجة كبيرة.

وحصلت الفقرة (6) والتي نصها: وضوح الفرق بين المصطلحات: التقويم الأصيل، والتقويم البديل، والتقويم الحقيقي ساهم في زيادة المعرفة في سياسات التقويم الأصيل على أقل متوسط حسابي (3.22)، تليها الفقرة (4) والتي نصها: "تنسجم سياسات التقويم الأصيل مع محتوى دليل المعلم" على متوسط حسابي (3.37)، تليها الفقرة رقم (7) والتي نصها: "معرفة الفرق بين إستراتيجيات التقويم الأصيل وأدوات التقويم الأصيل ساعد على سهولة تطبيق سياسات التقويم الأصيل" على متوسط حسابي (3.38).

- **نتائج فقرات المحور الثاني / الثقافة التنظيمية السائدة لتخطيط سياسات التقويم الأصيل لدى مديري المدارس الحكومية**

يلاحظ من الجدول (3.4) الآتي والذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المحور الثاني: "الثقافة التنظيمية اللازمة لتخطيط سياسات التقويم الأصيل لدى مديري المدارس الحكومية" أن الدرجة الكلية للمحور الثاني تساوي (2.8) وبوزن نسبي (56.05%) وهذا يعني أن المتوسط الحسابي للمحور الثاني جاء بدرجة متوسطة.

جدول (3.4): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل فقرة من فقرات المحور الثاني

م	الفقرات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة المحكية
1	أوضحت الوزارة الغايات من تنفيذ سياسات التقويم الأصيل	82	3.18	0.85	63.66%	1	متوسطة
2	اهتمت وزارة التربية والتعليم بتنظيم دورات تدريبية حول مهارات تنفيذ سياسات التقويم الأصيل	82	2.87	0.97	57.32%	3	متوسطة
3	حرصت وزارة التربية والتعليم على تعريف أولياء الأمور في سياسات التقويم الأصيل	82	2.43	0.93	48.54%	11	قليلة
4	اهتمت وزارة التربية والتعليم في توضيح سياسات التقويم الأصيل للطلبة	82	2.74	0.95	54.88%	7	متوسطة
5	أخذت الوزارة بعين الاعتبار نصاب الحصص لكل مبحث عند تخطيط سياسات التقويم الأصيل	82	2.71	1.04	54.15%	8	متوسطة
6	تتلاءم سياسات التقويم الأصيل مع الحاجات التعليمية الهادفة إلى تطوير آلية (تقويم نتائج) الطلبة في المدارس الحكومية	82	3.18	0.88	63.66%	2	متوسطة
7	راعت وزارة التربية والتعليم التوافق بين مناهج التعليم الحالية والقدرة على تنفيذ التقويم الأصيل عند تخطيطها لسياسات التقويم الأصيل	82	2.85	0.82	57.07%	4	متوسطة
8	أخذت الوزارة بعين الاعتبار إمكانيات البيئة الصفية عند تخطيط سياسات التقويم الأصيل	82	2.66	0.93	53.17%	9	متوسطة
9	راعت وزارة التربية والتعليم موارد المدارس الحكومية (المالية والمادية) المتاحة عند تخطيط سياسات التقويم الأصيل	82	2.59	0.90	51.71%	10	قليلة
10	راعت وزارة التربية والتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة عند تخطيطها لسياسات التقويم الأصيل	82	2.83	1.02	56.59%	5	متوسطة
11	راعت وزارة التربية والتعليم مرحلة ما قبل المدرسة عند تخطيطها لسياسات التقويم الأصيل	82	2.79	1.00	55.85%	6	متوسطة
#	**الإجمالي**	**82**	**2.80**	**0.71**	**56.05%**		**متوسطة**

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (3.4) أن جميع المتوسطات الحسابية لهذا المحور جاءت بدرجات محكية متوسطة باستثناء الفقرة (3) والفقرة (9) جاءت بدرجة قليلة. حيث حصلت الفقرة (1) والتي نصها: "أوضحت الوزارة الغايات من تنفيذ سياسات التقويم الأصيل على الترتيب الأول"، تلاها الفقرة (6) والتي نصها: "تتلاءم سياسات التقويم الأصيل مع الحاجات التعليمية الهادفة إلى تطوير آلية (تقويم نتائج) الطلبة في المدارس الحكومية" على التريب الثاني، تلاها الفقرة رقم (2) والتي نصها: "اهتمت وزارة التربية والتعليم بتنظيم دورات تدريبية حول مهارات تنفيذ سياسات التقويم الأصيل" على الترييب الثالث.

أما الفقرات التي حصلت على درجة قليلة، منها الفقرة 3 والتي نصها: "حرصت وزارة التربية والتعليم على تعريف أولياء الأمور في سياسات التقويم الأصيل" حصلت على أقل متوسط حسابي (2.43)، تليها الفقرة (9) والتي نصها: "راعت وزارة التربية والتعليم موارد المدارس الحكومية

(المالية والمادية) المتاحة عند تخطيط سياسات التقويم الأصيل " حصلت على متوسط حسابي (2.59).

- **نتائج فقرات المحور الثالث/ الثقافة التنظيمية السائدة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل لدى مديري المدارس الحكومية**

يلاحظ من الجدول (4.4) الآتي والذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور: "الثقافة التنظيمية السائدة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل لدى مديري المدارس الحكومية" أن الدرجة الكلية للمحور الثالث تساوي (3.24) وبوزن نسبي (64.73%) وهذا يعني أن المتوسط الحسابي للمحور الثالث جاء بدرجة متوسطة.

جدول (4.4): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل فقرة من فقرات المحور الثالث

م	الفقرات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة المحكية
1	يمتلك المدير القدرة على إرشاد المعلم إلى كيفية تنفيذ سياسات التقويم الأصيل	82	3.76	0.82	75.12 %	2	كبيرة
2	يمتلك المشرف القدرة على إرشاد المعلم إلى كيفية تنفيذ سياسات التقويم الأصيل	82	3.87	0.70	77.32 %	1	كبيرة
3	ثقافة أولياء الأمور اتجاه هذا النوع من التقويم تساعد على تنفيذه	82	2.89	1.05	57.80 %	10	متوسطة
4	تساعد ظروف البيئة الصفية المتوفرة على تنفيذ سياسات التقويم الأصيل	82	2.99	0.95	59.76 %	9	متوسطة
5	يساعد (دليل المعلم) على تنفيذ سياسات التقويم الأصيل	82	3.13	0.80	62.68 %	6	متوسطة
6	يحرص المعلم بداية العام الدراسي على التخطيط لتنفيذ التقويم الأصيل	82	3.09	0.92	61.71 %	7	متوسطة
7	يستطيع المعلم توظيف استراتيجيات التقويم الأصيل مثل: استراتيجية مراجعة الذات، استراتيجية التقويم بالورقة والقلم، استراتيجية الملاحظة	82	3.13	0.84	62.68 %	5	متوسطة
8	يستطيع المعلم توظيف أدوات التقويم الأصيل الواردة في السياسات مثل سلم الأداء، السجل القصصي، وقوائم الرصد وملف الإنجاز..إلخ	82	3.22	0.88	64.39 %	4	متوسطة
9	يحرص المعلم على توثيق إنجازات الطلبة التي نُفذت خلال العام الدراسي في ملف الإنجاز	82	3.23	0.81	64.63 %	3	متوسطة
10	يحرص المعلم على التواصل مع ولي الأمر للحديث حول نتاجات الطلبة المختلفة	82	3.06	0.87	61.22 %	8	متوسطة
#	**الإجمالي**	**82**	**3.24**	**0.62**	**64.73 %**		**متوسطة**

كما وتشير النتائج أن جميع المتوسطات الحسابية لهذا المحور جاءت بدرجات محكية متوسطة، باستثناء الفقرة (2) والفقرة (1) جاءتا بدرجات كبيرة، حيث حصلت الفقرة (2) والتي نصها: "يمتلك المشرف القدرة على إرشاد المعلم إلى كيفية تنفيذ سياسات التقويم الأصيل" على التريب الأول، تلاها الفقرة (1) والتي نصها "يمتلك المدير القدرة على إرشاد المعلم إلى كيفية تنفيذ سياسات التقويم الأصيل" حصلت على الترتيب الثاني.

أما الفقرات التي حصلت على أقل الدرجات فقد حصلت الفقرة (3) والتي نصها: "ثقافة أولياء الأمور تجاه هذا النوع من التقويم تساعد على تنفيذه" على أقل متوسط حسابي (2.89) أي درجة متوسطة، تليها الفقرة (4) والتي نصها: "تُساعد ظروف البيئة الصفية المتوافرة على تنفيذ سياسات التقويم الأصيل" حصلت على متوسط حسابي (2.99) أي درجة متوسطة.

- **نتائج فقرات المحور الرابع/ الثقافة التنظيمية السائدة لتطوير سياسات التقويم الأصيل لدى مديري المدارس الحكومية**

يلاحظ من الجدول (5.4) الآتي والذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور: "الثقافة التنظيمية السائدة لتطوير سياسات التقويم الأصيل لدى مديري المدارس الحكومية" أن الدرجة الكلية للمحور الرابع تساوي (3.29) وبوزن نسبي (65.83%)، وهذا يعني أن المتوسط الحسابي للمحور الرابع جاء بدرجة متوسطة.

جدول (5.4): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل فقرة من فقرات المحور الرابع

م	الفقرات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة المحكية
1	السياسات التربوية مصوغة لتكون مستمرة غير متوقفة عند مرحلة معينة	82	3.20	0.84	63.90%	5	متوسطة
2	سياسات التقويم الأصيل مرتبطة فيما قبلها من سياسات ومهيئة لما بعدها	82	3.20	0.82	63.90%	6	متوسطة
3	سياسات التقويم الأصيل الموضوعة قادرة على التكيف حال حدوث أزمات ومخاطر	82	3.15	0.85	62.93%	7	متوسطة
4	يمكن البناء على سياسات التقويم الأصيل الحالية وتطويرها	82	3.54	0.85	70.73%	4	كبيرة

5	بينت وزارة التربية والتعليم كيفية متابعة أداء المعلم في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل	82	3.05	0.95	60.98%	9	متوسطة
6	التغذية الراجعة التي حصلت عليها الوزارة من المدارس حول تنفيذ سياسات التقويم الإصيل ساهم في تطوير السياسات	82	2.87	0.83	57.32%	10	متوسطة
7	اهتمام مدير المدرسة في تطوير مهارات المعلمين بالتقويم الأصيل ساعد على سهولة التنفيذ	82	3.55	0.82	70.98%	3	كبيرة
8	يحرص معلمو المدرسة على متابعة كل ما هو جديد بخصوص سياسات التقويم الأصيل	82	3.09	0.82	61.71%	8	متوسطة
9	اتباع أساليب تدريس حديثة ترتكز على المهارات يطور من سياسة التقويم الأصيل	82	3.59	0.92	71.71%	2	كبيرة
10	تهتم المدرسة بتحفيز الطلبة تشجيعاً لهم لأداء المهمات والمشاريع المرتبطة في التقويم الأصيل	82	3.71	0.87	74.15%	1	كبيرة
#	**الإجمالي**	**82**	**3.29**	**0.66**	**65.83%**		**متوسطة**

كما وتشير النتائج أن جميع المتوسطات الحسابية لهذا المحور جاءت بدرجات محكية بين المتوسطة والكبيرة. إذ حصلت الفقرات (10، 9، 7، 4) على درجة كبيرة، وحصلت الفقرات (1، 2، 3، 8، 5، 6) على درجة متوسطة.

وكما بينت النتائج: حصلت الفقرة رقم (10) والتي نصها "تهتم المدرسة بتحفيز الطلبة تشجيعاً لهم لأداء المهمات والمشاريع المرتبطة في التقويم الأصيل" على الترتيب الأول. تلاها الفقرة (9) والتي نصها: "اتباع أساليب تدريس حديثة ترتكز على المهارات يطور من سياسة التقويم الأصيل" على التريب الثاني، تلاها الفقرة (7) والتي نصها: "اهتمام مدير المدرسة في تطوير مهارات المعلمين بالتقويم الأصيل ساعد على سهولة التنفيذ" على الترتيب الثالث، تلاها الفقرة (4) والتي نصها: "يمكن البناء على سياسات التقويم الأصيل الحالية وتطويرها" على التريب الرابع.

أما الفقرات التي حصلت على أقل الدرجات فقد حصلت الفقرة (6) والتي نصها: "التغذية الراجعة التي حصلت عليها الوزارة من المدارس حول تنفيذ سياسات التقويم الإصيل ساهم في تطوير السياسات" على أقل متوسط حسابي (2.87) أي درجة متوسطة، تليها الفقرة (5) والتي نصها:

"بينت وزارة التربية والتعليم كيفية متابعة أداء المعلم في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل" حصلت على متوسط حسابي (3.05) أي درجة متوسطة.

- **2.1.4 الإجابة عن السؤال الأول كيفيا (نتائج المقابلات)**

تمت الإجابة عن السؤال الأول والذي نصه: **" ما واقع الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها مديرو المدارس في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين؟"** كيفياً من خلال أسلوب تحليل البيانات النوعية لإجابات مديري المدارس المشتركين في المقابلات ، حيث اعتمدت نسبة (100%) للعدد الكلي للمشتركين في المقابلة، وبذلك ستكون نسبة الاختلاف أو التشابه في الإجابات بناء على نسبة المشتركين في نفس الإجابة. وبناء على هذا كانت نتائج إجابات مديري المدارس عن السؤال الأول كيفياً كالآتي:

- **نتائج المحور الأول/ وضوح معتقدات وأفكار ومعاني الثقافة التنظيمية اللازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل لدى مديري المدارس**

للكشف عن وضوح معتقدات وأفكار ومعاني الثقافة التنظيمية اللازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل تم سؤال مديري المدارس الأسئلة الآتية:

- كيف توضح ما هو التقويم الأصيل على ضوء علاقته بالتقويم الحقيقي والتقويم البديل؟
- كيف يتم توظيف معايير الأداء في تطبيق التقويم الأصيل؟
- كيف تنظر إلى وضوح المعلومات التي قدمتها الوزارة حول سياسات التقويم الأصيل؟

بعد تفريغ إجابات مديري المدارس المشتركين بالمقابلات، تم تحليلها من خلال تصنيفها في الموضوعات الآتية والتي يستدل منها على وضوح معتقدات وأفكار ومعاني الثقافة التنظيمية اللازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل لدى مديري المدارس الحكومية في مديريتيّ القدس وضواحي القدس. وأظهرت النتائج أن إجابات مديري المدارس المشتركين في المقابلة تمحورت حول المواضيع الآتية:

1- وضوح تعريف التقويم الأصيل:

أشارت النتائج أن إثنين من مديري مدارس مديرية القدس المشتركين بالدراسة يروّن أن التقويم الأصيل ما هو إلا (مسمى جديد) لما كان يطلق عليه قديماً (علامة المشاركة أو النشاط)، وتشتمل علامة التقويم الأصيل من وجهة نظرهما على المشاركة الصفية، وما ينفذه الطالب من أنشطة، وما يقدمه من أبحاث، والواجبات والمهمات، حيث يشير أحدهم أن التقويم الأصيل هو ما يسمى بعلامة المشاركة، وهو يعتمد على نشاطات يقوم بها الطالب سواء نشاطات منهجية أو لا منهجية، وسلوكه داخل الصف أيضاً. ويشترك مدير آخر معهما في نفس وجهة النظر دون أن يشترك معهم في تسمية التقويم الأصيل (علامة المشاركة) إذ يشير أن التقويم الأصيل هو أي عمل أو فعالية أو مهمة يتم تكليف الطالب فيها من قبل المعلم، سواء المهمات الأكاديمية أو اللامنهجية، وهي مفتوحة الخيارات أمام المعلم، مثل عمل تقرير، أو بحث، أو ورقة عمل، أو فعالية داخل الصف، أو تقديم عرض حول موضوع معين، أو تحضير درس سواء بشكل جماعي أو فردي. هذه الثقافة مثلت ما نسبته 50% من آراء مديري مدارس مديرية القدس المشتركين بالدراسة.

وأشار مديران اثنان -أي ما نسبته 33.4% من مديري مدارس مديرية القدس المشتركين بالدراسة- أن التقويم الأصيل هو ما يكلف به الطالب من مهمات وأنشطة لكن أسفل مسمى التقويم النوعي وليس التقويم الأصيل، حيث أشار أحد مديري المدارس أن التقويم الأصيل هو ما كان يطلق عليه التقويم النوعي، وأضاف المدير الثاني أن التقويم الأصيل نوع من أنواع التقويم النوعي ويعتمد على المشاركة الصفية وحضور الطالب ونشاطاته والمهمات التي يقوم بها الطالب والأبحاث وتنفيذ الواجبات البيتية.

وأشار مدير واحد أي ما نسبته 16.6% من مديري مدارس مديرية القدس المشتركين في الدراسة أن هناك فرقاً بين التقويم الأصيل بناء على المرحلة التعليمية، فالتقويم الأصيل للمرحلة الأساسية العليا هو الاختبارات التقليدية، بينما التقويم الأصيل للمرحلة الأساسية الدنيا من الصف (الأول – الرابع) هو قوائم الرصد التي يتم بوساطتها تقويم الطلبة، وترصد للمهارات وليس لما يتعلمه الطالب من الكتاب.

أما مديرو مدارس ضواحي القدس فقد أشارت النتائج أن مديريّن إثنين أي ما نسبته 33.4% من مديري مدارس مديرية ضواحي القدس المشتركين بالدراسة يروّن أن التقويم الأصيل هو عبارة عن اختبار كتابي، حيث أشار أحدهم أن التقويم الأصيل يتم من خلاله اختبار لقدرات الطلاب الأكاديمية والعلمية وأساسيات المادة، وأضاف المدير الثاني أن التقويم الأصيل هو اختبار بناء على الوزن

المحدد له في كل فترة، ففي الفترة الأولى والثالثة 10%، أما الفترة الثانية والرابعة 15%، ويتم وضع هذه العلامات من خلال أكثر من اختبار، وتسجل هذه العلامات على دفتر جانبي، ويحتسب مجموع العلامات بعد القسمة على عددها.

وأشار اثنان من مديري المدارس -أي ما نسبته 33.4% - في مديرية ضواحي القدس المشتركين بالدراسة أن التقويم الأصيل امتداد لما كان يطلق عليه قديماً بعلامة (المشاركة أو النشاط) حيث أشار أحد مديري المدارس أن التقويم الأصيل هو علامة المشاركة وأصبح يطلق عليه مسمى التقويم الأصيل، أي أن ما حدث فقط هو تغير المسمى في السجلات، وأعطي وزناً أكبر، ويشتمل على المشاركة الصفية، والأبحاث، والمشاريع التي يقوم بها الطلاب، وحضور وغياب الطالب، إذ بات حضور الطالب في الصف إنجازاً يستحق الطالب عليه علامات، وأيضاً مشاركة الطالب في المشاريع الفردية والجماعية، وكذلك المشاريع التكنولوجية، وإنتاج وسائل تعليمية، كل هذا يندرج في التقويم الأصيل. ويضيف مدير آخر أن التقويم الأصيل بناء على ما أوضحته الوزارة (من خلال أربع أو خمس كلمات) هو ما يقيس مهارات معينة لدى الطالب لا يمكن قياسها من خلال اختبارات أو ورقة الامتحان، مثل النشاط، والمشاركة، والمشاريع، والعروض، واستخدام مهارات إبداعية مثل الرسم والرياضة من خلال مصفوفة معينة تصممها معلمة كل مادة .. وأضاف أننا بصفتنا تربويين قد نفهم هذه اللغة، لكن ليس الجميع قادراً على فهمها خاصة إذا كان معلماً جديداً لم يسبق له التعامل مع مواد التربية.

وبينت النتائج أن مديراً واحداً فقط- أي ما نسبته 16.6% - من مديري مدارس مديرية ضواحي القدس عرّف التقويم الأصيل تعريفاً علمياً، وعزّى هذه المعرفة إلى الدراسات العليا في الجامعة، وأضاف أن الهيئة التدريسية لا تعرف ما هو التقويم الأصيل، ولم يسمعوا به إلا عندما أقر من قبل الوزارة وأصبح لا بد للمعلم من إدخال علامته في المكان مخصص له في برنامج العلامات المدرسية (E-school)، وأضاف أن للتعليم الجامعي دوراً في المعرفة بالتقويم الأصيل ،لكن أي معلم لم يدرسه ضمن مساقات جامعية لن يعرف ماهيته حتى وإن شارك في دورات تدريبية حول التقويم الأصيل؛ لأن الدورات تكسب المعلم مهارات التطبيق الميداني دون الجانب المعرفي؛ فمثلاً قد تستخدم المعلمة أدوات مثل قوائم الرصد وغيرها دون أن تعرف أنها من أدوات التقويم الأصيل.

وأشار مدير واحد من مديري مدارس ضواحي القدس- أي ما نسبته 16.6%- أنه لا يعرف ما هو التقويم الأصيل، ولم يفهم ما هو السؤال.

2- تطبيق التقويم الأصيل من خلال استبدال وزنه بالاختبارات الكتابية

ينظر 3 من 6 أي ما نسبته 25% من مديري مدارس مديرية القدس وضواحي القدس المشتركين في الدراسة إلى التقويم الأصيل أنه اختبارات كتابية.

3- وضوح المسميات المرادفة للتقويم الأصيل (تقويم بديل، تقويم حقيقي)

أشارت النتائج المتعلقة بإجابات **مديري مدارس مديرية القدس** إلى ضعف المعرفة بدلالات المصطلحات المرادفة لمصطلح التقويم الأصيل التي استخدمتها الوزارة في الوثائق المتعلقة بسياسات التقويم الأصيل، وقد تم تحليل محتواها في هذا البحث وهي: الكتاب الرسمي تعليمات تقويم التعلم والتعليم في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي الأكاديمي 2022/2021، ودليل المعلم، والخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم من العام 2017-2022.

وقد اتفقت آراء جميع مديري مدارس مديرية القدس المشتركين في الدراسة إلى ضعف المعرفة بهذه المصطلحات، وقال إثنان من مديري المدارس في الحديث حول المصطلحات (التقويم الحقيقي والتقويم البديل) أنها لم تكن واضحة. وأشار 3 من مديري المدارس أن هذه المصطلحات تتغير بين الفترة والأخرى بناء على ما تراه الوزارة في إجابة يُفهم منها ضعف المعرفة بدلالة هذه المصطلحات، وأشار أحد مديري المدارس أن هذه المسميات تختلف بين فترة وأخرى، وكلها تعني علامة النشاط، وأشار مدير آخر إلى تغيير المصطلحات بين الحين والآخر من قبل الوزارة ،وخلط وأضاف أنه هناك العديد من المصطلحات التي تستخدمها الوزارة مثل قوائم الرصد والشطب، وسلالم التقدير وهذا يدل على ضعف معرفة المدير بالتقويم الأصيل أو أدوات التقويم الأصيل، وأضاف مدير ثالث أن هذه المسميات هي اجتهادات من الوزارة ولم يرد فيها كتاب رسمي. وأشار أحد مديري المدارس إلى انخفاض أهمية دلالة هذه المصطلحات لكن المصطلح الأصح هو التقويم النوعي، وثقافة ضعف المعرفة بدلالة المصطلحات المرادفة للتقويم الأصيل والتي استخدمتها الوزارة في أكثر من موضع في الوثائق ذات العلاقة بالتقويم الأصيل مثلت ما نسبته 100% من مديري مدارس مديرية القدس المشتركين في الدراسة.

أما مديرو مدارس ضواحي القدس فقد كانت النتائج مشابهة إلى نتائج مديري مدارس مديرية القدس المشتركين في الدراسة من حيث ضعف المعرفة بدلالة المصطلحات المرادفة للتقويم الأصيل، إذ تبيّن تدني معرفة جميع مشتركي الدراسة من مديري مدارس مديرية ضواحي القدس بدلالة هذه

المصطلحات، حيث أشار إثنان من مديري المدارس أن هذه المصطلحات غير معروفة لدى المعلمين، وأشار أحد المديرين أن هذه المصطلحات لا يوجد لها تأثير على أرض الواقع، وأضاف آخر أن تعدد هذه المصطلحات يتسبب في ضياع المعلم، وأوضح مدير آخر دلالة استخدام هذه المصطلحات بالإشارة إلى أن التقويم الأصيل أكبر من التقويم الحقيقي والبديل، وهذا يعكس ضعف المعرفة بهذا الجانب لدى المدير، وأشارت مديرة مدرسة أساسية دنيا (الصفوف من الأول – الرابع) أن التقويم الأصيل لا يستخدم في المرحلة الأساسية الدنيا، ولا يتناسب معها لأنه لا يخدم هذه الفئة العمرية، وظهر هذا التوجه بشكل واضح عند مديري ومعلمي مدارس هذه المرحلة ممن اشترك في الدراسة.وبناء على ما سبق أن ضعف المعرفة بالمصطلحات المرادفة للتقويم الأصيل (التقويم الحقيقي والتقويم البديل) والتي استخدمتها الوزارة في مواضع مختلفة، شكلت ما نسبته 100% من مديري مدارس مديرية ضواحي القدس المشتركين في الدراسة.

4- وضوح كيفية توظيف مؤشرات الأداء في التقويم الأصيل:

يستند التقويم الأصيل إلى محكات ومؤشرات لتقدير الأداء بما يحقق الصدق في نتاجات التعلم، لذلك لا بد من توفر درجة معقولة من المعرفة بمؤشرات الأداء لدى مديري المدارس يستدل منها على معرفتهم بكيفية توظيف مؤشرات الأداء في أدوات التقويم الأصيل، وبالتالي تطبيق التقويم الأصيل. وبعد تحليل **إجابات مديري مدارس مديرية القدس** المتعلقة بهذا الجانب تبين ضعف المعرفة بماهية مؤشرات الأداء ودورها في بناء أدوات التقويم الأصيل، حيث كانت الإجابات كالآتي:

- لم يتم تزويدنا بنشرة حول ماهية مؤشرات الأداءأو المعايير التي يسير عليها المعلم .. فالطالب يحل الوظيفة ولا يصححها المعلم بناء على معايير.
- مؤشرات الأداء توضع من خلال المشاركة في مسابقة المديرية والأنشطة، وكان له دور في وضع علامة التقويم الأصيل (المدير لم يعرف ما هي مؤشرات الأداء وتحدث عن شيء آخر).
- مؤشرات الأداء هي التي توظف من قبل المشرف التربوي في تقييم مدير المدرسة أو المعلم، أرى أن هذه المصطلحات وزعت في الميدان التربوي دون شرح أو توضيح أو دليل لمساعدة المعلمين. ومهمة كل مدير هي الاجتهاد لتوضيحها.

وأشارت إحدى الإجابات إلى أن هذا من مهمة قسم الإشراف، حيث بين مدير المدرسة أن الإشراف أوضح للمعلم ما هي المعايير التي يتم بناء عليها عمل التقويم النوعي حتى لا يتم ظلم الطالب دون

الإشارة إلى معرفته بها. وأشارت إجابتان من ضمن الإجابات أن مؤشرات الأداء تصلحان لفئة دون الأخرى، حيث أشار أحد مديري المدارس أن مؤشرات الأداء خاصة بمعلمات المرحلة الأساسية الدنيا، وأشار آخر أن مؤشرات الأداء تستخدم في صفوف التعليم المهني، لكن في الصفوف الأكاديمية تُستخدم فقط في التكنولوجيا والرياضة.

أما مديرو **مدارس ضواحي القدس** فقد كانت النتائج مشابهة إلى نتائج مديري مدارس مديرية القدس المشتركين في الدراسة حيث كانت إجابات 83.4% من مديري مدارس مديرية ضواحي القدس المشتركين بالدراسة تشير إلى ضعف المعرفة بمصطلح مؤشرات الأداء، وكانت الإجابات كالآتي:

- مؤشرات الأداء هي لمساعدة المعلمة في وضع العلامة النهائية للطالبات.
- قلة من المعلمات يستطعن التعامل مع مؤشرات الأداء.
- مؤشرات الأداء لم أسمع ، بها لكن التقويم بشكل عام ومصطلحاته أمر غير مشجع للمعلمين.
- مؤشرات الأداء تتم من خلال الاختبارات.
- مؤشرات الأداء لا توظف في المرحلة الأساسية الدنيا.

وأشارت مديرة واحدة فقط -أي ما نسبته 16.6%- من مديري مدارس مديرية ضواحي القدس المشتركين بالدراسة إلى المعرفة بمؤشرات الأداء، ونوهت خلال إجابتها أن المعلمات لا يعرفن توظيف مؤشرات الأداء، حيث تستخدم المعلمات أدوات التقويم الأصيل دون المعرفة بالسميات، وعزت المديرة معرفتها بمؤشرات الأداء نتيجة لدراستها لموضوع التقويم الأصيل ضمن أحد المساقات الجامعية في الدراسات العليا.

5- وضوح دور ملف الإنجاز كأداة من أدوات التقويم الأصيل

ملف الإنجاز هو أحد أدوات التقويم الأصيل، ويستخدم لتجميع عينات منتقاة من من أعمال الطلبة يختارونها تحت إشراف المعلم، ويتم تقويمها وفق معايير محددة (وزارة التربية والتعليم العالي، 2018) وتضم نسخ من أعمال (منتجات) الطالب مرتبة ترتيباً منطقياً بغرض إثبات تعلمه لعدد من المهارات أو الكفايات. ويساعد ملف الإنجاز على تحقيق أهداف تعليمية متنوعة مثل: دعم المهارات المهنية، والتوثيق، وتقييم وعرض الأعمال الشخصية من قبل الطالب، ويهدف إلى تجميع المنتجات والمنجزات التي يمكن جمعها في المنزل والمدرسة أو كليهما معاً من أجل إظهار مجموعة محددة من خصائص الطالب (جيوسي، 2020).

وملف الإنجاز من الأدوات التي تمت الإشارة إليها في دليل المعلم أسفل باب (التقويم البديل)، وتم اعتماده كأداة لتقويم طلبة الثانوية العامة خلال الأعوام الدراسية 2017/2016 وحتى 2020/2019 في فلسطين، وبناء على هذا تم سؤال مديري المدارس والمعلمين عن ملف الإنجاز لنستدل على معرفتهم به بشكل خاص وغيره من أدوات التقويم الأصيل بشكل عام. حيث أشارت النتائج إلى تدني معرفة مديري مدارس مديرية القدس (بملف الإنجاز) كأداة من أدوات التقويم الأصيل، إذ كانت إجابات 100% من مديري مدارس مديرية القدس المشتركين بالدراسة تدل على ضعف المعرفة بمصطلح بملف الإنجاز وعلاقته في التقويم الأصيل، وكانت الإجابات كالآتي:

- التقويم النوعي أقرب للواقع من ملف الإنجاز.
- لا توجد علاقة بين التقويم الأصيل وملف الإنجاز نهائياً.
- ملف الإنجاز أوسع من التقويم الأصيل ... التقويم الأصيل جزء من ملف الإنجاز.
- أنا كمديرة مع ربط الإنجاز بالتقويم الأصيل لأنه يفعل الطلبة.

وربط مديران إثنان من مديري مدارس مديرية القدس المشتركين بالدراسة بين العبء في العمل وملف الإنجاز، حيث أشارا إلى أن التقويم الأصيل طريقة جديدة لتخفيف العبء عن المعلم، وقالا أن التقويم الأصيل وسيلة لتخفيف العبء، وذكر أحدهم أن في ملف الإنجاز يجب على الطالب إحضار العديد من الأوراق التي لا يستفيد منها، لكن في التقويم الأصيل تم تحفيف الضغط عن المعلم والطالب من خلال تنفيذ المهمات بعيداً عن الأوراق .. وأشار آخر في نفس السياق أن التقويم الأصيل هو تخفيف لضغط العمل من خلال إلغاء ملف الإنجاز وإعطاء هامش أكبر للمعلم للعمل ضمن إمكانيات الواقع.

أما مديرو مدارس مديرية ضواحي القدس، فقد تشابهت النتائج حول معرفتهم بملف الإنجاز مع نظرائهم في مديرية القدس، إذ بينت الإجابات أن ما نسبته 100% من مديري مدارس مديرية ضواحي القدس المشتركين في الدراسة لديهم معرفة منخفضة بموضوع ملف الإنجاز وعلاقته بالتقويم الأصيل، و كانت الإجابات كالآتي:

- لا علاقة بين التقويم الأصيل وملف الإنجاز ملف الإنجاز يتم تطبيقه في الثانوية.
- ملف الإنجاز يشتمل فقط على أعمال الطلاب، أما في التقويم الأصيل فيضعن المعلمات تقديرات للطالبات.

- ملف الإنجاز كان محاولة لتغيير نظام التوجيهي وكان مركزاً للصف الثاني عشر، في التقويم الأصيل حولت الوزارة نحو نظام قياس مهارات الطالب غير الأكاديمية لتحسين من توجهاته نحو التعلم وتحديد أي فرع يريد: علمي، أدبي، تجاري.
- ملف الإنجاز وغيره من المشاريع يتم تطبيقها على الطلاب، قبل أعوام كان هناك ملف الإنجاز هذا العام يوجد التقويم الأصيل هكذا.
- ملف الإنجاز لا فائدة منه، ولا علاقة بينه وبين التقويم الأصيل.

6- التقويم الأصيل وسيلة لخفض نسبة الرسوب ورفع نسبة النجاح لدى الطلبة

تحليل البيانات الكيفية عملية مستمرة خلال جميع مراحل التحليل بدءاً من مرحلة جمع البيانات، مروراً بتنظيمها، حتى تحليلها وصولاً إلى النتائج ... لاحظ الباحث أثناء عمله على تنظيم البيانات وجود ثقافة لدى 6 من 12 مديراً أي -ما نسبته 50%- من مديري مديريتيّ القدس وضواحي القدس المشتركين بالدراسة تمثلت في الاعتقاد أن الوزارة أقرت التقويم الأصيل لمساعدة المعلم على رفع نسبة نجاح الطلبة وخفض نسبة الرسوب في كل صف، ومرد هذه الثقافة ما أشار له مديرو المدارس المشتركون بالدراسة من أن وزن التقويم الأصيل أعلى من وزن الأختبارات القصيرة، حيث كانت وجهة نظرهم في هذا الخصوص كالآتي:

- الطالب ينظر إلى التقويم الأصيل وسيلة لرفع معدله، فالتركيز يكون على الواجبات بدل الاختبارات ليتمكن الطالب من رفع معدله... بحيث تصل المفاهيم للطلاب من خلال المهمات وأوراق العمل. وبذلك يُعطى الطالب ضعيف التحصيل فرصة من خلال تنفيذ المهمات لرفع معدله .. فمثلا طالب رسب في اختبار نعطيه مهمة أو واجباً أو بحثاً حول مادة الاختبار الذي رسب فيه، وهكذا يتم تطبيق التقويم الأصيل.
- تم استحداث هذا النوع من التقويم لأن هناك ظلماً في احتساب علامة المشاركة، لأن الوزارة شعرت أن كل معلم يضع هذه العلامة دون معايير، فاستحدثت هذا التقويم حسب كل مادة، فمثلا في الاجتماعيات التقويم النوعي يكون بالأبحاث، وفي اللغة العربية يكون في كتابة الشعر والنثر، وتحتسب من التقويم النوعي، لأن علامة المشاركة ظلم للطالب.
- ما فهمناه من الوزراة أن التقويم الأصيل ليس فقط الاعتماد على الاختبارات التحصيلية، فهناك طلاب قد يكون تحصيله منخفضاً، لكن عنده إبداع في نشاطات أخرى... فالتقويم الأصيل

يعوض الطالب الضعيف في العلامات .. فمثلا خلال السنوات الماضية كان وزنه فقط 15% هذا العام 30% وهذا سيساعد الطالب على الحصول على علامات لرفع معدله.

- منذ سنتين يستطيع الطالب ضعيف التحصيل النجاح من خلال تنفيذ الأنشطة، حيث يترفع الطالب الضعيف أكاديمياً لأن علامة التقويم النوعي التي تضم الأنشطة أعلى من علامة الاختبارات اليومية، وبالتالي ينجح الطالب من خلال علامات التقويم الأصيل في نهاية كل فصل، وهذا دفع الأهل إلى الاهتمام بالنشاط لأنه يرفع من علامة الطالب.
- هو فرصة للطالب الضعيف أو الطالب الذي عنده مشكلة في الاختبارات الكتابية، فعندما يؤدي المهمات سيترفع معدله لأن وزن التقويم الأصيل أكثر من وزن الاختبارات اليومية.
- الطالبات متدنيات التحصيل سعدن برفع وزن علامة التقويم الأصيل؛ لأنه يساعد على نجاح الطالب بالمادة، لذلك اهتم به ولي الأمر .. حيث تتعامل معه الطالبات على أنه وسيلة لرفع المعدل حيث أعطي وزن أكثر من الامتحانات اليومية.

7- المصادر المكونة لجانب الثقافة التنظيمية المرتبطة بوضوح تعريف التقويم الأصيل

وجد الباحث أثناء تحليل البيانات أن هناك أكثر من مصدر كان له دور في تشكيل الثقافة التنظيمية المرتبطة بوضوح تعريف التقويم الأصيل لدى مديري المدارس. حيث وجدت الدراسة أثناء العمل على تحليل البيانات الكيفية أن هناك (3) مصادر تكونت منها الثقافة المرتبطة بتعريف التقويم الأصيل لدى مديري المدارس المشتركين في الدراسة ويمكن إجمالها الآتية:

- **المصدر الأول: الكتب الرسمية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ودورها في تشكيل الثقافة الثقافة التنظيمية اتجاه التقويم الأصيل**

وجدت الدراسة أن للكتب الرسمية التي تصدر عن الوزارة دور في تشكيل الثقافة التنظيمية المرتبطة بوضوح المعاني والأفكار المكونة للتقويم الأصيل لدى مديري المدارس المشتركين بالدراسة، حيث وجدت الدراسة أن الكتاب الرسمي الذي يصدر بداية كل عام دراسي عن وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ويحمل عنوان: (تعليمات تقويم عملية التعلم والتعليم للعام الدراسي 2022/2021) عرّف التقويم الأصيل بـأنه "مهمات عمل، وحوار ومناقشة، ومشاريع، وقراءات وتعبير ....ألخ ". وهنا نجد أن تعريف الوزارة للتقويم الأصيل بهذا الشكل كوّن ثقافة لدى (7) من المدارس - أي ما نسبته

58.4% -من مديري مدارس مديريتيّ القدس وضواحي القدس المشتركين في الدراسة مماثلة لما ورد في التعريف الوارد في الكتاب الرسمي، حيث أشار 5 من مديري المدارس أن التقويم الأصيل امتداد لما كان يطلق عليه سابقاً بعلامة النشاط أو علامة المشاركة، وأنه تم تغيير المسمى إلى تقويم أصيل، وأصبح يشمل مشاركة الطالب الصفية وما يكلف به الطالب من أبحاث، وواجبات ومهمات، وعمل تقرير، أو ورقة عمل، أو فعالية داخل الصف، أو تقديم عرض حول موضوع معين، أو تحضير درس سواء بشكل جماعي أو فردي، والمشاريع التكنولوجية، وإنتاج وسائل تعليمية.

ويشترك في هذه الثقافة من حيث المحتوى مع اختلاف المسمى ما أشار له أيضاً 2 من مديري مدارس مديريتيّ القدس وضواحي القدس المشتركين في الدراسة من حيث أن التقويم الأصيل هو التقويم النوعي، ويعتمد على المشاركة الصفية وحضور الطالب ونشاطاته والمهمات التي يقوم بها الطالب والأبحاث وتنفيذ الواجبات البيتية. ويعرف الباحث التقويم النوعي بأنه جزء من المعدل العام للطالب، كان معتمداً قبل إقرار التقويم الأصيل أي قبل العام الدراسي 2019/ 2020 وكانت قيمته 15% من المعدل العام للطالب.

أما المصدر الثاني لتشكيل المعرفة بالتقويم الأصيل لدى مديري المدارس تكونت من التعليم الجامعي وتحديداً مرحلة الدرسات العليا: حيث وجد الباحث أن مديراً واحداً فقط من مجموع مديري المدارس المشتركين بالدراسة أشار إلى تعريف القويم الأصيل وفق التعريف الاصطلاحي.

أما المصدر الثالث فتمثل في الاجتهادات الشخصية لمديري المدارس: ففي تفسير مديري المدارس المشتركين بالدراسة لكيفية تنفيذ التقويم الأصيل، حيث أشار 3 من مديري مدارس مديريتيّ القدس وضواحي القدس المشتركين في الدراسة أن التقويم الأصيل هو اختبارات قائمة على الورقة والقلم. وأشار مدير واحد أنه لا يعرف ما هو التقويم الأصيل.

- **نتائج المحور الثاني/ وضوح الثقافة التنظيمية اللازمة لتخطيط إجراءات وسياسات تنفيذ التقويم الأصيل لدى مديري المدارس الحكومية في مديريتيَ القدس وضواحي القدس**

التخطيط من العمليات الأدارية التي تحدد الخطوات وتنظم سير الإجراءات، لذلك لا بد من توفر درجة معقولة من وضوح آلية التنفيذ لجميع الأطراف ذات العلاقة، وبما أن العملية التعليمية عملية تتداخل في تحقيق أهدافها ومُخرجاتها العديد من الأطراف فلا بد من التأكد من وضوح إجراءات التنفيذ لديها جميعاً، لذلك في هذا المحور تم سؤال المشتركين في الدراسة من مديري ومعلمي المدارس الحكومية في مديريّتي القدس وضواحي القدس الأسئلة الآتية للاستدلال عن وضوح إجراءات تنفيذ التقويم الأصيل لمعلمي المدارس، ووضوحها للطلبة وأولياء الأمور، ومدى ملاءمة الإمكانيات الحالية لتنفيذ إجراءات وسياسات التقويم الأصيل، ومدى ملائمة المنهاج لتطبيق التقويم الأصيل:

- كيف كانت الإجراءات التوضيحية التي قامت الوزارة بتقديمها لتوضيح ماهية التقويم الأصيل للجهات ذات العلاقة (مدير المدرسة، المعلم، الطالب، ولي الأمر)؟
- كيف تنظر إلى مراعاة الوزارة أنصبة الحصص لكل مادة، وإمكانيات البيئة الصفية، والموارد المالية عند إقرار التقويم الأصيل؟
- كيف ترى دور المنهاج التعليمي في مساعدة المعلم على تطبيق التقويم الأصيل؟

وبعد أن تمّ تفريغ الإجابات المتعلقة بالثقافة التنظيمية اللازمة لتخطيط إجراءات وسياسات التقويم الأصيل لدى مديري ومعلمي المدارس الحكومية في مديرية القدس ومديرية ضواحي القدس، تم في هذه الخطوة تحليل البيانات من خلال تصنيفها في مواضيع يستدل منها على توافر الثقافة التنظيمية اللازمة لتخطيط سياسات التقويم الأصيل لدى مديري ومعلمي المدارس الحكومية في مديريّتي القدس وضواحي القدس وفق الآتي:

1- وضوح إجراءات التقويم الأصيل للمعلم

أشارت النتائج أن جميع مديري المدارس -أي ما نسبته 100% - من مديري مدارس مديرية القدس ومديرية ضواحي القدس المشتركين بالدراسة يرون انخفاض وضوح إجراءات تنفيذ التقويم الأصيل للمعلمين، وبالتالي يمكن القول إن إجراءات تطبيق التقويم الأصيل لم تكن واضحة بدرجة كافية لمعلمين.

2- وضوح إجراءات التقويم الأصيل للطالب وولي الأمر

أشارت النتائج أن جميع مديري المدارس -أي ما نسبته 100% - من مديري مدارس مديرية القدس ومديرية ضواحي القدس المشتركين بالدراسة يرون إنخفاض وضوح إجراءات التقويم الأصيل للطالب وولي الأمر.

حيث بين أحد مديري مدارس مديرية القدس أنه لم توجه أي تعليمات أو توضيحات إلى ولي الأمر، وأن المعلومات لم تكن كافية، وأضاف مدير آخر أن المعلومات المقدمة لولي الأمر لم تكن كافية لا إعلامياً ولا ورقياً ولا من خلال وسائل الاتصال الرسمي وغير الرسمي ولا حتى من خلال المدرسة. ووبين مدير آخر أن المعلومات يأخذها الطالب وولي الأمر من المعلم، فإذا كانت غير كافية وواضحة لدى المعلم فكيف سيتم إيصالها بشكل واضح للطالب! أما بخصوص دور الكتب الرسمية فقد أشار أحد مديري المدارس أن الإجراءات لم تكن واضحة لولي الأمر أو الطالب، لأن الإعلان اقتصر فقط على كتاب رسمي من المديرية إلى المدارس دون وجود (دليل إرشادات) مشابه لذلك الذي وزع قبل أربع سنوات عندما أقر التقويم النوعي وطلب من مديري المدارس تدريب المعلمين بناء على ما جاء في الدليل.

واتفق مع ما سبق مديرو مدارس مديرية ضواحي القدس، إذ أشارت النتائج أن ما نسبته 100% من مديري مدارس مديرية ضواحي القدس المشتركين في الدراسة يروّن تدني وضوح الإجراءات المقدمة من الوزارة حول التقويم الأصيل إلى الطالب وولي الأمر، فكان هناك إجماع أن المعلومات المقدمة للطالب وولي الأمر لم تكن كافية أو واضحة، وأضاف أحد مديري المدارس أن التواصل مع ولي الأمر يتم من خلال المعلم أو المدير، ولم يتم توجيه مديري المدارس نحو هذا الخصوص. وأضافت مديرة واحدة فقط أنها اجتمعت مع أمهات الطالبات لتوضيح إجراءات التقويم الأصيل لكي لا يحدث اعتراض من طرفهن، ولكي يعرف كيف تم تقسيم العلامات.

3- وجود بيئة داعمة لتطبيق التقويم الأصيل

أشارت النتائج أن جميع مديري مدارس مديرية القدس المشتركين بالدراسة أي ما نسبته 100% يروّن أن هناك فجوة بين إجراءات التقويم الأصيل والإمكانيات الصفية المتاحة، وذكر غالبية مديري المدارس المشتركين بالدراسة من مديرية القدس أنه لم تتم مراعاة إمكانيات البيئة الصفية والمدرسية عند إقرار إجراءات التقويم الأصيل، ومن هذا أن أنصبة الحصص لا تخدم تطبيق التقويم الأصيل، فمثلاً قراءة الأبحاث والمشاريع تأخذ من المعلم وقتاً على حساب الشرح، وهذا لا يتناسب مع عدد

الحصص وأنصبتها. ويرى مدير آخر أن إجراءات التقويم الأصيل زادت من المهمات الثانوية على المعلم دون إنقاص من المهمات الأساسية.

واتفق مع ما سبق مديرو مدارس مديرية ضواحي القدس، حيث أشارت النتائج أن ما نسبته 100% من مديري مدارس مديرية ضواحي القدس المشتركين في الدراسة يروّن أن هناك فجوة بين الإمكانيات الصفية المتاحة وإمكانية تطبيق التقويم الأصيل، ومن ذلك ما أشار له أحد مديري المدارس أن التفاوت في الإمكانيات بين المدارس، ووجود مدارس ذات إمكانيات محدودة والاختلاف بين بيئاتها، واختلاف خصائص الطلاب والأهالي يحول دون تطبيق إجراءات التقويم الأصيل، وأشار مدير آخر إلى جانب أنصبة الحصص وأن هذا الجانب يعوق تطبيق التقويم الأصيل من حيث ضيق وقت المعلم للإشراف على المهمات والمشاريع والأبحاث، لما يتطلبه من جهد خاصة في ظل ارتفاع أعداد الطلبة داخل الصف، فإذا أراد المعلم تطبيق مصفوفة فلن يجد الوقت الكافي لتطبيقها على الطلبة جميعهم.

4- دور المنهاج في تطبيق التقويم الأصيل

وبخصوص المناهج وملاءمتها لتطبيق التقويم الأصيل، فقد أشارت النتائج أن جميع مديري مدارس مديرية القدس المشتركين بالدراسة أي ما نسبته 100% يروّن أن هناك فجوة في المناهج تحول دون تطبيق التقويم الأصيل، حيث أشار إثنان من مديري المدارس أنهم لا يعرفون ما العلاقة بين التقويم الأصيل والمناهج، وأشار المتبقون إلى وجود فجوة بين المنهاج تضعف من تطبيق التقويم الأصيل، وأضافوا أن الوزارة أقرت هذا النوع من التقويم لكي ترفع علامة الطالب وتخفض من نسبة الرسوب من خلال مهمات بعيداً عن الاختبارات التقليدية. وأشار (3) من مديري مدارس مديرية القدس المشتركين بالدراسة إلى الأنشطة داخل المناهج، وبين أحدهم أنه وبالرغم من أن المنهاج قائم على الأنشطة لكنه لا يساعد المعلم على التنفيذ لضيق الوقت، وأضاف آخر أن المناهج مبنية على الأنشطة لكن نشعر أن هناك مشكلة في كيفية التنفيذ، وأشار مدير آخر أن هناك أنشطة يمكن توظيفها في التقويم الأصيل في مواد مثل العلوم والتكنولوجيا، أما المواد الأخرى مثل اللغة العربية وغيرها فتعتمد على اجتهاد المعلمين. واتفق مع هذه النتيجة مديري مدارس مديرية ضواحي القدس، حيث أشارت النتائج أن 100% من مديري مدارس مديرية ضواحي القدس المشتركين بالدراسة يروّن أن هناك فجوة بين المنهاج وتنفيذ التقويم الأصيل تحول دون تنفيذه، حيث أشار أحد مديري المدارس إلى موضوع الأنشطة الذي أشار له (3) من من مديري مدارس مديرية القدس من

أن تطبيق التقويم الأصيل من خلال الأنشطة التي يضعها المقرر الدراسي، وأشار المتبقون إلى إجابات تدل على تدني موافقتهم على ملاءمة المناهج لتطبيق التقويم الأصيل، وأشار أحد مديري المدارس إلى ضعف التناغم مع المنهاج، لإن المنهاج موضوع قبل إقرار التقويم الأصيل ولم تحدث عملية تغيير خاصة بالتقويم الأصيل. وأشار آخر أنه يتعامل مع التقويم الأصيل كعلامة رقمية لذلك لا يرى أي علاقة تربط بين بالمنهاج وتطبيق التقويم الأصيل.

5- دور قسم الإشراف في مديرية القدس في توضيح أجراءات التقويم الأصيل

سبق وأشرنا أن تحليل البيانات الكيفية عملية مستمرة تستمر خلال جميع مراحل التحليل بدءاً من مرحلة جميع البيانات، مروراً بتنظيمها، حتى تحليلها وصولاً إلى النتائج. وفي هذا المحور لاحظ الباحث أثناء عمله على تنظيم البيانات وجود ثقافة لدى 4 من 6 مديرين- أي ما نسبته (66.6%)- من مديري مدارس مديرية القدس المشتركين بالدراسة دون وجودها لدى أي من مديري مدارس مديرية ضواحي القدس تمثلت في اهتمامهم بدور قسم اشراف في توضيح الإجراءات المرتبطة بالتقويم الأصيل، حيث أشار أحد مديري المدارس أن قسم الإشراف لم يقم بتوضيح أي من الإجراءات المرتبطة بالتقويم الأصيل، وذهب مدير آخر إلى أن توضيح إجراءات التقويم الأصيل ليست من مهمات المدير بل هذه من مهمات قسم الإشراف. وأشار مدير آخر أن قسم الإشراف هو من يتولى مسؤولية تحديد المعايير لكي يبني المعلم التقويم النوعي عليها حتى لا يتم ظلم الطالب. وذكر مدير آخر أن تدريب المعلمين الجدد على تطبيق التقويم الأصيل مسؤولية قسم الإشراف، وأضاف أن هناك جانباً مهماً يتمثل بعلاقة المدير مع قسم الإشراف، وهو من يقوم بطلب تدريب المعلمين.

- **نتائج المحور الثالث/ الثقافة التنظيمية السائدة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل**

للكشف عن وضوح الثقافة التنظيمية السائدة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل تم سؤال مديري المدارس والمعلمين الأسئلة الآتية:

- كيف تجد فاعلية دور مدير المدرسة أو المشرف التربوي في توضيح آلية تطبيق التقويم الأصيل للمعلم؟
- كيف يطبق التقويم الأصيل مع الطلبة؟
- طبق خلال السنوات الماضية ما أطلق عليه "ملف الإنجاز" ثم أوقفت الوزارة العمل به، وبعدها أقرت التقويم الأصيل .. كيف تقرأ العلاقة بين الأسلوبين؟

وبعد أن تم تفريغ الإجابات تم تصنيها في موضوعات يستدل منها على الثقافة التنظيمية اللازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل لدى مديري ومعلمي المدارس الحكومية في مديريّتي القدس وضواحي القدس وفق الآتي:

1- تطبيق التقويم الأصيل باعتباره امتدادا للتقسيم السابق الذي حمل مسمى "علامة المشاركة"

خلال تحليل البيانات وُجدَ أن مسمى (علامة المشاركة أو علامة النشاط) ما زال حاضراً لدى مديري المدارس. علامة المشاركة أو علامة النشاط هي أحدى التقسيمات القديمة لعلامات الطالب، وتشتمل على ما يحصل عليها الطالب من علامات بعيداً عن الاختبارات التقليدية. فوفق هذا الأسلوب كان وزن الاختبارات الكتابية يساوي 90% موزعة بين اختبارات يومية واختبار نصف الفصل ونهاية الفصل، و10% توضع من قبل المعلم أسفل مسمى (علامة المشاركة أو علامة النشاط) بناء على تقديره الخاص نهاية كل فصل الدراسي، وأحياناً بناء على معايير معينة مثل: سلوك الطالب العام، الالتزام بحل الواجبات، المشاركة الصفية ...إلخ، لكن بعد إقرار الوزارة للتقويم النوعي والتقويم الأصيل ، وبسبب انخفاض معرفة المعلمين في التقويم المتعلق بالأداءات بشكل عام وكيفية تطبيقه، بقي الأسلوب القديم (علامة المشاركة) حاضراً، وبات يتعامل المعلم مع أي أسلوب تقويم غير مبني على الورقة والقلم على أنه علامة مشاركة بغض النظر عن اختلاف وزنها ونسبتها من المعدل العام.

حيث وجدت الدراسة أن 4 من 12 مديراً أي ما نسبته 33.3% من مديري مدارس مديريّتي القدس وضواحي القدس يروّن أن التقويم الأصيل ما هو إلا مسمى جديد وامتداد لما كان يطلق عليه سابقاً

(بعلامة المشاركة). حيث أشار أحد مديري مدارس مديرية القدس المشتركين بالدراسة أنّ تطبيق التقويم الأصيل لا يختلف عمّا كان يطلق عليه سابقاً (علامة المشاركة) ولا توجد معايير محددة لوضع العلامة بل يترك للمعلم وضع هذه العلامة من خلال ما يراه مناسباً، ويتفق المدير الثاني مع هذا التوجه ويضيف عليه أنه أخبر المعلمين بداية العام الدراسي أن التقويم الأصيل (وما يمثله من علامة المشاركة) تم رفع وزنه في المعدل العام للطالب، مقابل خفض وزن علامة الاختبارات اليومية، ويتوجب على المعلم تقسيم هذه العلامة على دفتر علامات جانبي من أنشطة ومهام وواجبات. ويتفق مع هذه وجهة النظر هذه مُديريّن آخرين من مديرية ضواحي القدس المشتركين بالدراسة، إذ يروّن أن تطبيق التقويم الأصيل مشابه لكيفية احتساب ما كان يسمى بعلامة المشاركة، حيث أشار أحد مديري المدارس أنه في بداية العام الدراسي وضح للمعلمين كيفية تقسيم علامات التقويم الأصيل على دفتر جانبي، وهذه العلامة تشمل: المشاركة الفاعلة، العمل الجماعي، تنفيذ الأنشطة، تصميم وسائل العمل الجماعي، التقارير البحثية. وأضافت مديرة أخرى أنّ تطبيق التقويم الأصيل مشابه لاحتساب علامة المشاركة ،فهو مجموعة من (المهمات، الواجبات، الوسائل) يوثقها المعلم على دفتر جانبي، بحيث توضح علامة كل مهمة على حدة.

2- الاختبارات اليومية بديلاً عن علامة التقويم الأصيل

أما الثقافة الثانية ويمثلها ما نسبته 33.3%، أي (4 من 12) من مديري مدارس مديريّتي القدس وضواحي القدس المشتركين بالدراسة إذ يروّن أن تطبيق التقويم الأصيل يتم من خلال الاختبارات اليومية. حيث أشار مدير مدير واحد -أي ما نسبته 16.6% -من مديري مدارس مديرية القدس المشتركين بالدراسة أن تطبيق التقويم الأصيل يكون من خلال الاختبارات وأوراق العمل. ويتفق مع وجهة النظر هذه 3 من 6 أي ما نسبته 50% من مديري مدارس مديرية ضواحي القدس المشتركين بالدراسة، حيث أشار أحدهم أنه وجه المعلمين نحو وضع علامة اختبار في الجزء المخصص لعلامة التقويم الأصيل، وتضيف مديرة أخرى أن المعلمات في مدرستها يَعْفلنَ عن تطبيق التقويم الأصيل ويَضَعْنَ علامة امتحان في المكان المخصص لعلامة التقويم الأصيل. ويرى المدير الثالث ضرورة تدريب المعلمين على هذا النوع من التقويم لكي يعرف كيف التعامل معه، حيث يتعامل معه كقيمة (علامات) ولا يعرف إن كان هذا هو التطبيق الصحيح.

3- تطبيق التقويم الأصيل بناء على تعريف كتاب الوزارة الرسمي

وفق هذه الثقافة يرى (4 من 12) -أي ما نسبته 33.3% - من مديري مدارس مديريّتي القدس وضواحي القدس المشتركين بالدراسة أن تنفيذ التقويم الأصيل يتم بناء على ما جاء في الكتاب الرسمي والذي حمل عنوان (تعليمات تقويم عملية التعلم والتعليم للعام الدراسي 2022/2021)، وتم تعريف التقويم الأصيل فيه أنه "مهمات عمل، وحوار ومناقشة، ومشاريع، وقراءات وتعبير....ألخ ".

حيث أشارت النتائج أن (3 من 6) أي ما نسبته 50% من مديري مدارس مديرية القدس المشتركين بالدراسة يروّن أن تنفيذ التقويم الأصيل يكون من خلال مهام يكلف بها الطالب وترصد العلامة بشكل منفصل على دفتر جانبي، مثل تصميم الطالب لوسيلة تعليمية، تنفيذ مشروع، كتابة قصة، كتابة نثر. ويتفق مع وجهة النظر هذه مدير آخر أي ما نسبته 16.6% من مديري المدارس ضواحي القدس المشتركين بالدراسة أن تطبيق التقويم الأصيل في مدرسته من خلال تكليف الطلبة بمهام، أو انتاج وسائل تعليمية، وتشمل إحضار الكتب إلى المدرسة وتجنب نسيانها، وتسليم الواجبات، ويضيف أن التقويم الأصيل من وجهة نظره هو أمور عامة من غير التحصيل أو الاختبارات.

4- تطبيق التقويم الأصيل في مدارس المرحلة الأساسية الدنيا

أما بخصوص تطبيق التقويم الأصيل في المرحلة الأساسية الدنيا (الصفوف من الأول – الرابع) فقد أشارت مديرتان- أي ما نسبته 33.3% من مديري مدارس مديرية ضواحي القدس المشتركين بالدراسة- حول التقويم الأصيل، أنه لا توجد إجراءات خاصة بتطبيق التقويم الأصيل للمرحلة الأساسية الدنيا، فأشارت إحدى المديرات أنه وبناء على تعليمات الوزارة لا يوظف التقويم الأصيل في الصفوف من الأول – الرابع، ويكون تقويم الطلبة من خلال (تقدير) من (مرضي – ممتاز)، وأشارت المديرة الثانية أن التقويم الأصيل لا يوظف في المرحلة الأساسية الدنيا ويتم تقييم الطلبة من خلال (تقدير من مرضي – ممتاز).

- **نتائج المحور الرابع/ الثقافة التنظيمية السائدة لتطوير سياسات التقويم الأصيل لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية القدس ومديرية ضواحي القدس**

للكشف عن وضوح الثقافة التنظيمية السائدة لتطوير سياسات التقويم الأصيل من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الحكومية في مديريّتي القدس وضواحي القدس تم سؤال مديري المدارس والمعلمين الأسئلة الآتية:

1- قبل أعوام اضطرت المدارس للتعامل مع جائحة كورونا، وخلال الجائحة أقرت الوزارة لأول مرة أن يتم تقويم الطلبة من خلال التقويم الأصيل، كيف ترى ملائمة التقويم الأصيل لتقويم الطلبة خلال أوقات الطوارئ والأزمات مثل جائحة كورونا؟
2- كيف تقيم حرص الوزارة في الحصول على تغذية راجعة حول تنفيذ سياسات التقويم الأصيل من إدارات المدارس والمعلمين؟
3- كيف تقيم اهتمام إدارات المدارس بتطبيق التقويم الأصيل؟

وفيما يأتي عرض لنتائج تحليل المقابلات التي أجريت مع مديري مدارس مديريتيّ القدس وضواحي القدس المشتركين بالدراسة، حيث تم تحليل البيانات من خلال تصنيفها في موضوعات يستدل منها على توفر بيئة مناسبة لتطوير سياسات التقويم الأصيل من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في مديريتيّ القدس وضواحي القدس. وبذلك تمحورت إجابات مديري المدارس المشتركين في المقابلة حول المحاور الآتية:

1- صلاحية تطبيق التقويم الأصيل خلال أوقات الأزمات والطوارئ

في مديرية القدس أشارت النتائج أن 2 من مديري المدارس -أي 33.3% -من مديري مدارس مديرية القدس المشتركين بالدراسة يروّن أن التقويم الأصيل يمكن تطبيقه خلال أوقات الأزمات والطوارئ، حيث أشار المدير الأول أن التقويم الأصيل هو البديل للاختبارات التقليدية في حال لم ينتظم التعليم الوجاهي في المدرسة، وأشار المدير الثاني أن الطالب مجبر على التعلم من خلال التقويم الأصيل، لكن هذا ليس منطقياً؛ لأن ولي الأمر من سيحل المهمات والواجبات. ومن جهة أخرى ورفض 4 مديرين- أي ما نسبته 66.6%- من مديري مدارس مديرية القدس المشتركين بالدراسة فكرة أن التقويم الأصيل يصلح للتطبيق أثناء أوقات الأزمات والطوارئ، أو يكون بديلاً للتقويم التقليدي في حال انقطاع الطالب عن الحضور للمدرسة. ويتفق مع هذا التوجه جميع مديري

مدارس مديرية ضواحي القدس، حيث أشارت النتائج أن 100% من مديري مدارس مديرية ضواحي القدس المشتركين بالدراسة يروّن أن التقويم الأصيل لا يتناسب وتقويم الطلبة في أثناء أوقات الأزمات والطوارئ.

2- اهتمام الوزارة بالتغذية الراجعة حول تنفيذ التقويم الأصيل

عند سؤال مديري مدارس مديريّتي القدس وضواحي القدس عن اهتمام وزارة التربية والتعليم أو المديريات بأخذ تغذية راجعة حول وضوح التقويم الأصيل لدى مديري المدارس ومعلميها، أو وضوح كيفية تطبيق التقويم الأصيل، أجمع ما نسبته 100% من مديري مدارس مديريّتي القدس وضواحي القدس المشتركين بالدراسة على ضعف تواصل الوزارة معهم في موضوع التقويم الأصيل، وتدني اهتمام الوزارة بالحصول على تغذية راجعة حول كيفية تطبيقهم للتقويم الأصيل في مدارسهم.

2.4 نتيجة السؤال الثاني والذي نصه: " ما واقع الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها معلمو المدارس في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين؟"

▪ 1.2.4 نتيجة السؤال الثاني كمياً (نتيجة الاستبانة)

للإجابة عن هذا السؤال الثاني والذي نصه: **" ما واقع الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها معلمو المدارس في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين؟"** استخدِمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والترتيب والدرجة المحكية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن واقع الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها معلمو المدارس في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين، وكانت النتائج كالآتي:

جدول (6.4): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل محور من محاور الثقافة التنظيمية والمقياس ككل

م	المحاور	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الدرجة المحكية	الترتيب
1	المحور الاول	516	3.16	0.86	63.15%	متوسطة	1
2	المحور الثاني	516	2.51	0.91	50.16%	قليلة	4
3	المحور الثالث	516	3.14	0.86	62.85%	متوسطة	2
4	المحور الرابع	516	3.03	3.03	60.57%	متوسطة	3
#	**اجمالي المقياس**	**516**	**2.96**	**0.78**	**59.18%**	**متوسطة**	

يلاحظ من الجدول رقم (6.4) الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة من معلمي المدارس على واقع الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين، أن جميع المتوسطات الحسابية للمحاور والدرجة الكلية جاءت بدرجة متوسطة باستثناء المحور الثاني جاء بدرجة قليلة.

ومن حيث الترتيب، فقد حصل المحور الأول والذي حمل عنوان وضوح معتقدات وأفكار ومعاني الثقافة التنظيمية اللازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل على أعلى متوسط حسابي ومقداره (3.16) بدرجة متوسطة، ومن ثم المحور الثالث " الثقافة التنظيمية السائدة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل" بمتوسط حسابي (3.14) بدرجة متوسطة، يليه المحور الرابع والذي حمل عنوان "الثقافة التنظيمية السائدة لتطوير سياسات التقويم الأصيل" بمتوسط حسابي (3.03) بدرجة متوسطة، ومن ثم المحور

الثاني " الثقافة التنظيمية اللازمة لتخطيط إجراءات وسياسات تنفيذ التقويم الأصيل" بمتوسط حسابي (2.51) بدرجة قليلة.

تشير النتائج أن تقدير عينة الدراسة من معلمي المدارس لواقع الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية في تنفيذ إجراءات التقويم الأصيل جاءت بدرجة متوسطة (2.96) أقرب منها إلى المنخفضة، إذ قدرت عينة الدراسة من المعلمين نتائج جميع المجالات بدرجة متوسطة ما عدا المحور الثاني قدرت نتيجته بدرجة قليلة، هذه النتيجة مشابهة إلى حد كبير للنتيجة الكلية لمديري المدارس، حيث قدَّرَ مديرو المدارس نتيجة المحور الأول بدرجة كبيرة، والمحورين الثالث والرابع بدرجة متوسطة أقرب منها إلى الكبيرة ما عدا المحور الثاني جاء بدرجة متوسطة أقرب منها إلى المنخفضة.

نتائج فقرات المحور الأول / وضوح معتقدات وأفكار ومعاني الثقافة التنظيمية اللازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل لدى معلمي المدارس الحكومية

يلاحظ من الجدول (7.4) الآتي والذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور: " وضوح معتقدات وأفكار ومعاني الثقافة التنظيمية اللازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل لدى معلمي المدارس الحكومية " أن الدرجة الكلية للمحور الأول تساوي (3.16) وبوزن نسبي (63.15%) وهذا يعني أن المتوسط الحسابي للمحور الأول جاء بدرجة متوسطة.

جدول (7.4): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب والدرجة المحكية لكل فقرة من فقرات المحور الأول

م	الفقرات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة المحكية
1	هناك سهولة في فهم المعلومات المتعلقة بسياسات التقويم الأصيل	516	3.18	1.05	63.53%	3	متوسطة
2	المعرفة في سياسات التقويم الأصيل أسهمت في تنفيذ إجراءاتها بسهولة	516	3.27	1.02	65.43%	2	متوسطة
3	تتوافق سياسات التقويم الأصيل مع الأهداف التعليمية للحصة الصفية	516	3.29	1.07	65.89%	1	متوسطة
4	تنسجم سياسات التقويم الأصيل مع محتوى دليل المعلم	516	3.17	1.07	63.49%	4	متوسطة
5	تتوافق سياسات التقويم الأصيل مع شخصيات الطلاب المختلفة	516	3.14	1.05	62.83%	6	متوسطة
6	وضوح الفرق بين المصطلحات: التقويم الأصيل، والتقويم البديل، والتقويم الحقيقي أسهم في زيادة المعرفة في سياسات التقويم الأصيل	516	3.00	1.10	60.08%	10	متوسطة

7	معرفة الفرق بين إستراتيجيات التقويم الأصيل وأدوات التقويم الأصيل ساعد على سهولة تطبيق سياسات التقويم الأصيل	516	3.12	1.01	62.36%	8	متوسطة
8	ساعدت المعرفة في أدوات التقويم الأصيل مثل: السجل القصصي، وقوائم الرصد، ملف الإنجاز على استخدامها	516	3.12	1.11	62.48%	7	متوسطة
9	ساعدت المعرفة في تصميم مؤشرات الأداء على سهولة تنفيذ سياسات التقويم الأصيل	516	3.11	1.06	62.25%	9	متوسطة
10	أسهم وضوح الفرق بين أدوات التقويم الأصيل والأنشطة اللاصفية على نجاح تنفيذ سياسات التقويم الأصيل	516	3.16	1.02	63.18%	5	متوسطة
#	**الإجمالي**	**516**	**3.16**	**0.86**	**63.15%**		**متوسطة**

كما وتشير النتائج أن جميع المتوسطات الحسابية لهذا المحور جاءت بدرجات محكية متوسطة، حيث حصلت الفقرة (3) والتي نصها: "تتوافق سياسات التقويم الأصيل مع الأهداف التعليمية للحصة الصفية" على الترتيب الأول، تلاها الفقرة (2) والتي نصها "المعرفة في سياسات التقويم الأصيل ساهمت على تنفيذ إجراءاتها بسهولة" على الترتيب الثاني، ومن ثم جاءت الفقرة رقم (1) والتي نصها"هناك سهولة في فهم المعلومات المتعلقة في سياسات التقويم الأصيل" في الترتيب الثالث.

أما الفقرات التي حصلت على أقل الدرجات فقد حصلت الفقرة (6) على أقل متوسط حسابي (3.00) أي درجة متوسطة ونصها: "وضوح الفرق بين المصطلحات: التقويم الأصيل، والتقويم البديل، والتقويم الحقيقي أسهم في زيادة المعرفة في سياسات التقويم الأصيل"، تليها الفقرة (9) والتي نصها: "ساعدت المعرفة في تصميم مؤشرات الأداء على سهولة تنفيذ سياسات التقويم الأصيل" وحصلت على متوسط حسابي (3.11) أي درجة متوسطة، تلاها الفقرة (7) والتي نصها: "معرفة الفرق بين إستراتيجيات التقويم الأصيل وأدوات التقويم الأصيل ساعد على سهولة تطبيق سياسات التقويم الأصيل" وحصلت على متوسط حسابي (3.12) أي درجة متوسطة أيضاً، وتتشابه هذه النتيجة إلى حد ما مع دراسة الثبيتي (2020) التي هدفت إلى الكشف عن مدى معرفة المعلمين بأدوات التقويم البديل، وأظهرت النتائج أن المعرفة بأدوات التقويم البديل كانت في مستوى منخفض من المعرفة.

نتائج فقرات المحور الثاني / الثقافة التنظيمية السائدة لتخطيط سياسات التقويم الأصيل اللازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل لدى معلمي المدارس الحكومية

يلاحظ من الجدول (8.4) الآتي والذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور: " الثقافة التنظيمية السائدة لتخطيط سياسات التقويم الأصيل لدى معلمي المدارس الحكومية " أن الدرجة الكلية للمحور الثاني تساوي (2.51) وبوزن نسبي (50.16%) وهذا يعني أن المتوسط الحسابي للمحور الثاني جاء بدرجة قليلة.

جدول (8.4): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل فقرة من فقرات المحور الثاني

م	الفقرات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة المحكية
1	أوضحت الوزارة الغايات من تنفيذ سياسات التقويم الأصيل	516	2.83	1.13	56.63%	1	متوسطة
2	اهتمت وزارة التربية والتعليم بتنظيم دورات تدريبية حول مهارات تنفيذ سياسات التقويم الأصيل	516	2.59	1.12	51.74%	3	قليلة
3	حرصت وزارة التربية والتعليم على تعريف أولياء الأمور في سياسات التقويم الأصيل	516	2.34	1.12	46.78%	11	قليلة
4	اهتمت وزارة التربية والتعليم في توضيح سياسات التقويم الأصيل للطلبة	516	2.49	1.11	49.84%	5	قليلة
5	أخذت الوزارة بعين الاعتبار نصاب الحصص لكل مبحث عند تخطيط سياسات التقويم الأصيل	516	2.37	1.11	47.44%	10	قليلة
6	تتلاءم سياسات التقويم الأصيل مع الحاجات التعليمية الهادفة إلى تطوير آلية (تقويم نتائج) الطلبة في المدارس الحكومية	516	2.71	1.06	54.11%	2	متوسطة
7	راعت وزارة التربية والتعليم التوافق بين مناهج التعليم الحالية والقدرة على تنفيذ التقويم الأصيل عند تخطيطها لسياسات التقويم الأصيل	516	2.55	1.00	51.01%	4	قليلة
8	أخذت الوزارة بعين الاعتبار إمكانيات البيئة الصفية عند تخطيط سياسات التقويم الأصيل	516	2.42	1.05	48.49%	8	قليلة
9	راعت وزارة التربية والتعليم موارد المدارس الحكومية (المالية والمادية) المتاحة عند تخطيط سياسات التقويم الأصيل	516	2.40	1.04	48.02%	9	قليلة
10	راعت وزارة التربية والتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة عند تخطيطها لسياسات التقويم الأصيل	516	2.45	1.06	48.95%	6	قليلة
11	راعت وزارة التربية والتعليم مرحلة ما قبل المدرسة عند تخطيطها لسياسات التقويم الأصيل	516	2.43	1.06	48.68%	7	قليلة
#	**الإجمالي**	**516**	**2.51**	**0.91**	**50.16%**		**قليلة**

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (8.4) أن جميع المتوسطات الحسابية لهذا المحور جاءت بدرجات محكية قليلة باستثناء الفقرة (1) والفقرة (6) جاءتا بدرجات متوسطة.

حيث حصلت الفقرات (1) و(6) على أعلى المتوسطات الحاسبية، إذ جاءت الفقرة (1) والتي نصها: "أوضحت الوزارة الغايات من تنفيذ سياسات التقويم الأصيل" على الترتيب الأول، تلاها الفقرة (6) والتي نصها "تتلاءم سياسات التقويم الأصيل مع الحاجات التعليمية الهادفة إلى تطوير آلية (تقويم نتائج) الطلبة في المدارس الحكومية" على الترتيب الثاني.

وحصلت الفقرة (3) والتي نصها: "حرصت وزارة التربية والتعليم على تعريف أولياء الأمور في سياسات التقويم الأصيل" على أقل متوسط حسابي (2.34)، تليها الفقرة (5) والتي نصها: "أخذت الوزارة بعين الاعتبار نصاب الحصص لكل مبحث عند تخطيط سياسات التقويم الأصيل" على متوسط حسابي (2.37)، تليها الفقرة رقم (9) والتي نصها: "راعت وزارة التربية والتعليم موارد المدارس الحكومية (المالية والمادية) المتاحة عند تخطيط سياسات التقويم الأصيل" على متوسط حسابي (2.40).

نتائج فقرات المحور الثالث / الثقافة التنظيمية السائدة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل اللازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل لدى معلمي المدارس الحكومية

يلاحظ من الجدول (9.4) الآتي الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور: " الثقافة التنظيمية السائدة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل لدى معلمي المدارس الحكومية " أن الدرجة الكلية للمحور الثالث تساوي (3.14) وبوزن نسبي (62.85%) وهذا يعني أن المتوسط الحسابي للمحور الثالث جاء بدرجة متوسطة.

جدول (9.4): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل فقرة من فقرات المحور الثالث

م	الفقرات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة المحكية
1	يمتلك المدير القدرة على إرشاد المعلم إلى كيفية تنفيذ سياسات التقويم الأصيل	516	3.12	1.15	62.40%	7	متوسطة
2	يمتلك المشرف القدرة على إرشاد المعلم إلى كيفية تنفيذ سياسات التقويم الأصيل	516	3.25	1.05	65.08%	6	متوسطة
3	ثقافة أولياء الأمور اتجاه هذا النوع من التقويم تساعد على تنفيذه	516	2.73	1.15	54.61%	10	متوسطة
4	تُساعد ظروف البيئة الصفية المتوافرة على تنفيذ سياسات التقويم الأصيل	516	2.79	1.12	55.78%	9	متوسطة
5	يساعد (دليل المعلم) على تنفيذ سياسات التقويم الأصيل	516	2.82	1.11	56.36%	8	متوسطة
6	يحرص المعلم بداية العام الدراسي على التخطيط لتنفيذ التقويم الأصيل	516	3.33	1.11	66.51%	4	متوسطة
7	يستطيع المعلم توظيف استراتيجيات التقويم الأصيل مثل: استراتيجية مراجعة الذات، استراتيجية التقويم بالورقة والقلم، الملاحظة	516	3.33	1.07	66.67%	3	متوسطة
8	يستطيع المعلم توظيف أدوات التقويم الأصيل الواردة في السياسات مثل سلم الأداء، السجل القصصي، وقوائم الرصد وملف الإنجاز..إلخ	516	3.32	1.08	66.40%	5	متوسطة
9	يحرص المعلم على توثيق إنجازات الطلبة التي نُفِذت في ملف الإنجاز	516	3.39	1.09	67.87%	1	متوسطة
10	يحرص المعلم على التواصل مع ولي الأمر للحديث حول نتاجات الطلبة المختلفة	516	3.34	1.13	66.86%	2	متوسطة
#	الإجمالي	516	3.14	0.86	62.85%		متوسطة

وتشير النتائج أن جميع المتوسطات الحسابية لهذا المحور جاءت بدرجات محكية متوسطة، فحصلت الفقرة (9) والتي نصها: "يحرص المعلم على توثيق إنجازات الطلبة التي نُفِذت خلال العام الدراسي في ملف الإنجاز" على الترتيب الأول، وفي هذا السياق تشير جيوسي (2020) "أن اتجاهات معلمي مدارس جنوب نابلس (فلسطين) نحو استخدام ملف الإنجاز كأداة تقييم بديل جاءت بدرجة مرتفعة". تلاها الفقرة (10) والتي نصها "يحرص المعلم على التواصل مع ولي الأمر للحديث حول نتاجات الطلبة المختلفة" على الترتيب الثاني، ومن ثم جاءت الفقرة رقم (7) والتي نصها "يستطيع المعلم توظيف استراتيجيات التقويم الأصيل مثل: استراتيجية مراجعة الذات، استراتيجية التقويم بالورقة والقلم، استراتيجية الملاحظة" على الترتيب الثالث، وتتشابه نتيجة هذه الفقرة مع نتيجة ما أشارت له دراسة دراسة الثبيتي (2020) التي هدفت إلى الكشف عن مدى ممارسة استراتيجيات التقويم البديل، وأظهرت النتائج أن درجة تطبيق استراتيجيات التقويم البديل كانت في مستوى متوسط من التطبيق والاستخدام، وكذلك أشارت دارسة الزهراني (2020) والتي هدفت إلى معرفة واقع

تطبيق المعلمين في التعليم العام لاستراتيجيات التقويم البديل وفنياته، أن ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء كانت متوسطة.

أما الفقرات التي حصلت على أقل الدرجات فقد حصلت الفقرة (3) على أقل متوسط حسابي (2.73) أي درجة متوسطة ونصها: "ثقافة أولياء الأمور تجاه هذا النوع من التقويم تساعد على تنفيذه"، تليها الفقرة (4) والتي نصها: " تُساعد ظروف البيئة الصفية المتوفرة على تنفيذ سياسات التقويم الأصيل" وحصلت على متوسط حسابي (2.79) أي درجة متوسطة، تلاها الفقرة (5) والتي نصها: "يساعد (دليل المعلم) على تنفيذ سياسات التقويم الأصيل" وحصلت على متوسط حسابي (2.82) أي درجة متوسطة أيضاً.

نتائج فقرات المحور الرابع / الثقافة التنظيمية السائدة لتطوير سياسات التقويم الأصيل اللازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل لدى معلمي المدارس الحكومية

يلاحظ من الجدول (10.4) الآتي والذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور: " الثقافة التنظيمية السائدة لتطوير سياسات التقويم الأصيل لدى معلمي المدارس الحكومية " أن الدرجة الكلية للمحور الرابع (3.03) وبوزن نسبي (60.57%) وهذا يعني أن المتوسط الحسابي للمحور الرابع جاء بدرجة متوسطة.

جدول (10.4): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل فقرة من فقرات المحور الرابع

م	الفقرات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة المحكية
1	السياسات التربوية مصوغة لتكون مستمرة غير متوقفة عند مرحلة معينة	516	2.95	1.02	59.03%	6	متوسطة
2	سياسات التقويم الأصيل مرتبطة فيما قبلها من سياسات ومهيئة لما بعدها	516	2.88	1.02	57.56%	7	متوسطة
3	سياسات التقويم الأصيل الموضوعة قادرة على التكيف حال حدوث أزمات ومخاطر	516	2.81	0.99	56.24%	9	متوسطة
4	يمكن البناء على سياسات التقويم الأصيل الحالية وتطويرها	516	3.09	1.05	61.90%	4	متوسطة
5	بينت وزارة التربية والتعليم كيفية متابعة أداء المعلم في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل	516	2.87	1.05	57.48%	8	متوسطة
6	التغذية الراجعة التي حصلت عليها الوزارة من المدارس حول تنفيذ سياسات التقويم الإصيل ساهم في تطوير السياسات	516	2.77	1.04	55.47%	10	متوسطة
7	اهتمام مدير المدرسة في تطوير مهارات المعلمين بالتقويم الأصيل ساعد على سهولة التنفيذ	516	3.05	1.08	60.93%	5	متوسطة

8	يحرص معلمو المدرسة على متابعة كل ما هو جديد بخصوص سياسات التقويم الأصيل	516	3.21	1.07	64.15%	3	متوسطة
9	اتباع أساليب تدريس حديثة ترتكز على المهارات يطور من سياسة التقويم الأصيل	516	3.32	1.06	66.36%	2	متوسطة
10	تهتم المدرسة بتحفيز الطلبة تشجيعاً لهم لأداء المهمات والمشاريع المرتبطة بالتقويم الأصيل	516	3.33	1.06	66.63%	1	متوسطة
#	**الإجمالي**	**516**	**3.03**	**0.87**	**60.57%**		**متوسطة**

كما وتشير النتائج أن جميع المتوسطات الحسابية لهذا المحور جاءت بدرجات محكية متوسطة، حيث حصلت الفقرة (10) والتي نصها: "تهتم المدرسة بتحفيز الطلبة تشجيعاً لهم لأداء المهمات والمشاريع المرتبطة في التقويم الأصيل" على الترتيب الأول، تلاها الفقرة (9) والتي نصها "اتباع أساليب تدريس حديثة ترتكز على المهارات يطور من سياسة التقويم الأصيل" على الترتيب الثاني، ومن ثم جاءت الفقرة رقم (8) والتي نصها "يحرص معلمو المدرسة على متابعة كل ما هو جديد بخصوص سياسات التقويم الأصيل" على الترتيب الثالث.

أما الفقرات التي حصلت على أقل الدرجات فقد حصلت الفقرة (6) على أقل متوسط حسابي (2.77) أي درجة متوسطة ونصها: "التغذية الراجعة التي حصلت عليها الوزارة من المدارس حول تنفيذ سياسات التقويم الإصيل ساهم في تطوير السياسات"، تليها الفقرة (3) والتي نصها: " سياسات التقويم الأصيل الموضوعة قادرة على التكيف حال حدوث أزمات ومخاطر" وحصلت على متوسط حسابي (2.87) أي درجة متوسطة، تلاها الفقرة (5) والتي نصها: "بينت وزارة التربية والتعليم كيفية متابعة أداء المعلم في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل" وحصلت على متوسط حسابي (2.88) أي درجة متوسطة أيضاً.

- **2.2.4 نتيجة السؤال الثاني كيفياً (نتيجة المقابلات)**

تمت الإجابة عن السؤال الثاني والذي نصه: **" ما واقع الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها معلمو المدارس في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين؟"** كيفياً من خلال أسلوب تحليل البيانات النوعية لإجابات معلمي المدارس المشتركين في المقابلات، حيث اعتمدت نسبة (100%) للعدد الكلي للمشتركين في المقابلة، وبذلك ستكون نسبة الاختلاف أو التشابه في الإجابات بناء على نسبة المشتركين في نفس الإجابة. وبناء على هذا كانت نتائج إجابات معلمي المدارس عن السؤال الثاني كيفياً كالآتي:

- **نتائج المحور الأول/ وضوح معتقدات وأفكار ومعاني الثقافة التنظيمية اللازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل لدى معلمي المدارس الحكومية في مديرية القدس ومديرية ضواحي القدس**

للكشف عن وضوح معتقدات وأفكار ومعاني الثقافة التنظيمية اللازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل تم سؤال معلمي المدارس الأسئلة الآتية:

- كيف توضح ما هو التقويم الأصيل على ضوء علاقته بالتقويم الحقيقي والتقويم البديل؟
- كيف يتم توظيف معايير الأداء في تطبيق التقويم الأصيل؟
- كيف تنظر إلى وضوح المعلومات التي قدمتها الوزارة حول سياسات التقويم الأصيل؟

وبعد تفريغ إجابات معلمي المدارس المشتركين بالمقابلات، تم تحليلها من خلال تصنيفها في الموضوعات الآتية والتي يستدل منها على وضوح معتقدات وأفكار ومعاني الثقافة التنظيمية اللازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل لدى معلمي المدارس الحكومية في مديريتيّ القدس وضواحي القدس. وأظهرت النتائج أن إجابات معلمي المدارس المشتركين في المقابلة تمحورت حول المواضيع الآتية:

1- وضوح تعريف التقويم الأصيل

كشفت النتائج انخفاض معرفة معلمي المدارس بالتقويم الأصيل بشكل عام، حيث أشارت النتائج أن 8 من 9 معلمين -أي ما نسبته 88.8% - من معلمي مدارس مديرية القدس المشتركين في الدراسة لديهم معرفة منخفضة بماهية التقويم الأصيل، وأشارت النتائج إلى وجود أكثر من ثقافة خائطة حول

التقويم الأصيل وتعريفه، فبين 4 معلمين أي- ما نسبته 44.4%- من معلمي مديرية القدس المشتركين بالدراسة أنه لم يسبق لهم أن سمعوا بمصطلح التقويم الأصيل، ونتج عن هذا تدني وضوح تعريفهم له، وسألوا إن كان يقصد به علامة المشاركة أو التقويم النوعي، وكانت الإجابات كالآتي:

- لم أسمع عن التقويم الأصيل، أعتقد هذا من عمل مربي الصف، إذا كان المقصود فيها المشاركة، فأنا اعتمد سلوك الطالب والمشاركة أثناء الحصة.
- لا يوجد فرق واضح بين التقويم العادي والتقويم الأصيل.
- لم أسمع عن التقويم الأصيل، يعني هو التقويم بناء على الفترات، يطبق في المدرسة من خلال اختبار مراجعة في أساسيات المادة قبل البدء بشرح مادة جديدة .. أو من خلال الأنشطة وأوراق العمل.
- لا أعلم لم أسمع عنه .. لا أعرف ما هو التقويم الأصيل إلا إذا كان قصدك التعليم النوعي، التقويم النوعي هو الذي يعتمد على مشاركة الطالب وتفاعله في الصف.

وذكر معلمان إثنان- أي ما نسبته 22.3%- من معلمي مدارس مديرية القدس المشتركين بالدراسة أن التقويم الأصيل هو ما كان يطلق عليه سابقاً بعلامة (المشاركة) لكن تم زيادة وزنها، و أشار أحدهم أن التقويم الأصيل هو علامة المشاركة الصفية أو النشاط. وأشار الآخر إلى أن التقويم الأصيل ما كان يطلق عليه قديماً علامة المشاركة، وأضاف أن الاختبارات لا يمكن أن تقيم الطالب بشكل كامل، لذلك تم استحداث التقويم الأصيل، فتم رفع العلامات شيئاً فشيئاً حتى بات وزن التقويم الأصيل (المشاركة) أعلى من وزن الاختبارات القصيرة، وهذا إيجابي للطالب متدني التحصيل.

وأشار معلم واحد -أي ما نسبته 11.2%- من معلمي مدارس مديرية القدس المشتركين بالدراسة أن التقويم الأصيل هو مجموع الاختبارات اليومية التي يتقدم إليها الطالب. وأشار معلم آخر -أي ما نسبته 11.2% -من المعلمين أن التقويم الأصيل هو التقويم الذي يقوم على الأنشطة التي ينفذها الطالب والواجبات التي يكلف بها، مثل المشاركة في المسابقات.

وأظهرت النتائج أن معلماً واحداً فقط -أي ما نسبته 11.2%- من معلمي مدارس مديرية القدس المشتركين بالدراسة أشار بشكل صحيح وواضح إلى التقويم الأصيل، حيث بين أن التقويم الأصيل هو التقويم الذي يقيس مهارات الطالب بعيداً عن المعرفة العلمية، ويقيس الجوانب المهارية والوجدانية مثل مهارة الاستماع التي لا تقاس من خلال الورقة والقلم، بل هناك مهارات تقاس من

خلال معايير تضعها المعلمة، وعلى ضوء ذلك يتم قياس المهارة، ومرد معرفة المعلم كان إلى مساق حول التقويم الأصيل خلال الدراسات العليا.

أما معلمي مديرية ضواحي القدس فقد كانت النتائج متشابهة لنظرائهم في مديرية القدس، حيث أشارت النتيجة الكلية إلى إنخفاض معرفة المعلمين في مديرية ضواحي القدس المشتركين بالدراسة بالتقويم الأصيل وتعريفه، حيث أشارت إحدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا (الأول – الرابع)- أي ما نسبته 11.2% -من معلمي مدارس مديرية ضواحي القدس المشتركون بالدراسة أنها لا تعرف ما هو المقصود بالتقويم الأصيل، وأن هذا النوع من التقويم لا ينفذ ضمن المرحلة التعليمية الأسياسية الدنيا، وأضافت أن التقويم الأصيل لهذه المرحلة يكون ضمن التقديرات من (ممتاز إلى مقبول) ضمن الكتاب الرسمي المرسل من الوزارة. وأشار معلم آخر أن التقويم الأصيل هو الأسئلة الشفوية أو الكتابية التي تطرح للنقاش مع الطلبة، وهذه الثقافة مثلت ما نسبته 11.2%. وأشار معلم آخر بما نسبته أيضاً 11.2% إلى أن التقويم الأصيل هو ينفذه الطالب من نشاطات خارج نطاق الاختبارات، مثل الوسائل التعليمية التي يصممها الطالب، والأبحاث. أما 66.6% من معلمي مدارس مديرية ضواحي القدس المشتركين بالدراسة أي 6 معلمين من أصل 9 معلمين أشاروا أن التقويم الأصيل هو ما يحصل عليه الطالب من علامة الاختبار أو أي علامة حل أوراق عمل، وتظهر إجابات المعلمين تدني وضوح مصطلح التقويم الأصيل لديهم، إضافة إلى خلطهم بين عدة مصطلحات مثل التقويم النوعي، وعلامة النشاط. وأشار غالبيتهم أنهم توصلوا إلى هذه النتيجة من خلال الاجتهاد الشخصي، أو من خلال سؤال زملائهم في المدرسة، وكانت الإجابات الممثلة لهذه الثقافة كالآتي:

- التقويم الأصيل عبارة عن مجموع الطالب في الامتحانات اليومية، أو علامة الطالب بعد حل أوراق العمل، ومشاركة الطالب في الصف، يعني ليس فقط الاختبارات الكتابية، لأن هناك ضعفاً عند الطلاب فيتم تقييمه على أمور بعيداً عن الكتابة.
- التقويم الأصيل هو اختبار يومي يتم خلال بداية الفصل ويغطي مادة قليلة لا تتجاوز وحدة أو وحدة ونصف.
- التقويم الأصيل هو الاختبارات ما قبل الاختبار النهائي، يعني التقويم الذي يقوم به المعلم من خلال اختبارات يومية عدة، لكي يدرس الطالب أولا بأول وليس نهاية الفترة، ومجموع الاختبارات هي مجموع علامة التقويم الأصيل.

- التقويم الأصيل هو عبارة عن اختبار قصير يهدف إلى قياس مهارة معينة شرحت خلال الحصة، ويمكن أن أختبر الطالب في أكثر من مهارة وأكثر من اختبار، واحتسب أعلى علامة للمحافظة على المستوى العام للطالبات. هناك معلمات يضعن اختبار واحد مكان التقويم الأصيل، أنا أضع أكثر من اختبار وأختار أفضل علامة.
- التقويم الأصيل هو تقويم أداء الطالب من خلال العلامة.
- التقويم الأصيل وهو عبارة عن الاختبارات الشفهية أو العملية من مشاريع، عروض... وأشارت أن التقويم النوعي جزء من التقويم الأصيل، فالتقويم الأصيل يركز على الاختبارات والامتحانات .. أما التقويم النوعي يركز على الأنشطة.

2- وضوح المسميات المرادفة للتقويم الأصيل (تقويم بديل، تقويم حقيقي)

أشارت فقط معلمة واحدة -أي ما نسبته 11.2%- من معلمي مدارس مديرية القدس المشتركين بالدراسة إلى المعرفة بماهية مؤشرات الأداء وبينت أن التعليم الجامعي في مرحلة الدراسات العليا مكنها من التعرف على هذا الجانب، حيث بينت أن التقويم الأصيل والتقويم الحقيقي والتقويم البديل هي المسميات نفسها تقريباً، وأضافت أن زملاءها المعلمين لا يعرفون ما هو التقويم الأصيل؛ لأنهم لم يتعلموه في الجامعات والدورات لا تكفي. أما ما نسبته 88.8% من معلمي مدارس مديرية القدس المشتركين بالدراسة أي 8 معلمين ومعلمات تبين أن لديهم معرفة منخفضة بماهية مؤشرات الأداء وكيفية توظيفها في التقويم الأصيل، وتعددت الإجابات التي تدل على إنخفاض المعرفة، وكان أبرزها:

- لم أسمع بهذه المسميات، وهي غير واضحة، أنا معلم منذ فترة طويلة بالتعليم وأجهل هذه المصطلحات.
- التسمية ليست إشكالاً.
- تعدد المصطلحات يخدم المنهاج (الجواب يدل على انخفاض المعرفة)
- أنا أعرف أن اسمه تقويم نوعي.
- نحن مع الإشراف نعتمد مسمى تقويم نوعي.

أما معلمو مدارس مديرية ضواحي القدس، فقط أشارت النتائج أن ما نسبته 100% من المعلمين المشتركين بالدراسة توجد لديهم معرفة منخفضة بماهية مؤشرات الأداء وكيفية توظيفها في التقويم الأصيل: وتعددت الإجابات التي تدل على انخفاض المعرفة باللآتية:

- لا أعرف ما هو الفرق بين المصطلحات التقويم الأصيل والتقويم الحقيقي والتقويم البديل.
- لم أسمع عن وجود مصطلحات أما التقويم البديل فمثلاً إذا الطالبة لم تحصل على علامة جيدة في الاختبار الكتابي يتم احتساب علامة اختبار عملي مكان الكتابي.
- لا أعرف .. أعرف فقط التقويم الأصيل كاختبار بداية الفترة، والتقويم النوعي.
- نحن معتادون على طريقة معينة للتقويم من خلال الكتابة على السبورة، طرح الأسئلة، أوراق العمل.
- لم أسمع إلا بالتقويم الأصيل وهو اختبارات يومية.
- نعم هناك اختلاف بينها .. التقويم النوعي والحقيقي قائم على الأنشطة، أما التقويم الأصيل فهو التقويم القديم القائم على الاختبارات.

وبشكل عام، تشير النتائج أن معلماً واحداً فقط من 18 معلماً وضح ما هي العلاقة بين المسميات (التقويم الأصيل والتقويم الحقيقي والتقويم البديل)، أي ما نسبته 11.2% من معلمي مديريتي القدس وضواحي القدس المشتركين بالدراسة، وأن 17 معلماً -أي ما نسبته 94.4% -من معلمي مديريتي القدس وضواحي القدس المشتركين بالدراسة لديهم معرفة منخفضة بماهية الفرق بين المصطلحات: التقويم الأصيل، والتقويم الحقيقي، والتقويم البديل.

3- وضوح كيفية توظيف مؤشرات الأداء في التقويم الأصيل

يستند التقويم الأصيل إلى محكات ومؤشرات لتقدير الأداء بما يحقق الصدق في نتاجات التعلم، لذلك لا بد من توفر درجة معقولة من المعرفة بمؤشرات الأداء لدى مديري المدارس يستدل منها على معرفتهم بكيفية توظيف مؤشرات الأداء في أدوات التقويم الأصيل، وبالتالي تطبيق التقويم الأصيل.

وبعد تحليل إجابات معلمي مدارس مديرية القدس المتعلقة بهذا الجانب تبين ضعف المعرفة بدور مؤشرات الأداء وكيفية توظيفها في أدوات التقويم الأصيل، وهذا يشير إلى ضعف توظيف أدوات التقويم الأصيل بشكل عام وتدني المعرفة بماهية مؤشرات الأداء بشكل خاص، حيث إشارت إجابات

7 من 9 من المعلمين إلى ضعف المعرفة بمصطلح مؤشرات الأداء، أي أن ما نسبته 77.7% من معلمي مدارس مديرية القدس المشتركين في الدراسة أشارت إجاباتهم إلى إنخفاض المعرفة بمصطلح مؤشرات الأداء، وأشارت الإجابات إلى معرفة معلم معلمين إثنين من بين التسعة معلمين المشتركين بالدراسة إلى ما هو المقصود بمصطلح مؤشرات الأداء وهذا يمثل ما نسبته 22.3% من مجموع معلمي مدارس مديرية القدس المشتركين في الدراسة، وأشار المعلم الأول "أنه يوظف مؤشرات الأداء حسب المهارة التي يريد قياسها فلكل مهارة لها مؤشرات محددة أستخدمها مع الطلبة"، وبين أن معرفته بهذا الجانب تعود إلى الدورات التدريبية لكن دون الإشارة إلى المعرفة بعلاقتها بالتقويم الأصيل، وأشار المعلم الثاني أن "هناك مهارات معينة مثل القراءة لا بد من وضع معايير لقياسها، مثلا قراءة معبرة، جهرية، سليمة، ومن خلال هذه المعايير وما يقابلها من درجات أضع علامة الطالب"، وبين أن معرفته في هذا الجانب تعود إلى الدراسات العليا.

أما معلمو مدارس مديرية ضواحي القدس فقد كانت النتائج مشابهة تقريباً لنتائج معلمي مديرية القدس، حيث أشارت النتائج أن جميع المعلمين -أي ما نسبته 100%- من معلمي مديرية ضواحي القدس المشتركين بالدراسة لم يقدموا إجابة تدل على المعرفة بمصطلح مؤشرات الأداء، وكانت الإجابات جميعها تدل على تدني المعرفة بهذا المصطلح، وهي على النحو الآتي:

- لا أعرف ما هي مؤشرات الأداء.
- مؤشرات للأداء هي المعايير التي نضعها ليعرف ولي الأمر كيفية تقسيم العلامات للطالب.
- مؤشرات الأداء: أنا كمعلمة مرحلة أساسية دنيا استخدم التقديرات من (مرضي، جيد، ممتاز)
- مؤشرات الأداء: هو مراعاة الفروق الفردية عند وضع الاختبار.

وبشكل عام، تشير النتائج أن معلمَين إثنين فقط من 18 معلماً تمكنا من التعرف على المقصود بمصطلح مؤئات الأداء، أي ما نسبته 11.2% من معلمي مديريتي القدس وضواحي القدس المشتركون بالدراسة، وأن (16) معلماً أي -ما نسبته 88.8%- من معلمي مديريتي القدس وضواحي القدس المشتركون بالدراسة لديهم معرفة منخفضة بما هو المقصود بمؤشرات الأداء.

4- وضوح دور ملف الإنجاز كأداة من أدوات التقويم الأصيل

أشارت النتائج أن جميع المعلمين التسعة -أي ما نسبته 100%- من معلمي مدارس مديرية القدس المشتركين بالدراسة لديهم معرفة منخفضة بالعلاقة بين ملف الإتجاز والتقويم الأصيل، فملف الإنجاز هو إحدى أدوات التقويم الأصيل، وهذا يدل على تدني المعرفة بأدوات التقويم الأصيل بشكل عام، إذ كانت أبرز الإجابات:

- ملف الإنجاز لا علاقة له مع التقويم الأصيل
- ملف الإنجاز إجباري لوضع العلامة أما التقويم الأصيل فهو اختياري.
- ملف الإنجاز: لم ينجح ملف الإنجاز، لا أعرف العلاقة.

أما معلمو مدارس مديرية ضواحي القدس فقد كانت النتائج مشابهة تقريباً لنتائج معلمي مديرية القدس، حيث أشارت النتائج أن جميع المعلمين -أي ما نسبته 100%- من معلمي مديرية ضواحي القدس المشتركين بالدراسة لديهم أيضاً معرفة منخفضة بالعلاقة بين ملف الإتجاز والتقويم الأصيل إذ كانت أبرز الإجابات:

- ملف الإنجاز للصفوف الثانوية لا علاقة له بالتقويم الأصيل.
- ملف الإنجاز أفضل من التقويم الأصيل، فملف الإنجاز يركز على الأوراق، أما التقويم الأصيل يركز على العلامات لتحديد مستوى الطالب الأكاديمي.
- التقويم الأصيل مبني على العلامات، أما ملف الإنجاز تجميع أوراق.
- ملف الإنجاز والتقويم الأصيل مسميات يأتي بها كل وزير لتطبيق أفكار جديدة.

5- التقويم الأصيل وسيلة لخفض نسبة الرسوب ورفع نسبة النجاح لدى الطلبة

لاحظ الباحث أثناء عمله على تنظيم البيانات وجود ثقافة لدى 7 من 18 -أي ما نسبته 38.8% - من معلمي مديرتيّ القدس وضواحي القدس المشتركون بالدراسة تمثلت في نظرهم أن وزارة التربية والتعليم أقرت التقويم الأصيل لخفض نسبة الرسوب ورفع نسبة النجاح لدى الطلبة.

6- دور التعليم الجامعي في وضوح معتقدات وأفكار ومعاني الثقافة التنظيمية اللازمة لتطبيق التقويم الأصيل

أشارت النتائج إلى وجود دور واضح للتعليم الجامعي بمعرفة المعلمين بالتقويم الأصيل، وأدواته، وكيفية توظيفه. حيث أشارت معلمة واحدة فقط إلى معرفتها بالتقويم الأصيل، والأدوات، وكيفية تطبيقه.

- **نتائج المحور الثاني/ الثقافة التنظيمية السائدة لتخطيط سياسات التقويم الأصيل لدى معلمي المدارس الحكومية في مديرية القدس ومديرية ضواحي القدس**

فيما يلي عرض لنتائج تحليل المقابلات التي أجريت مع معلمي مدارس مديريتيّ القدس وضواحي القدس المشتركين بالدراسة، حيث تم تحليل البيانات من خلال تصنيفها في الموضوعات الآتية، والتي يستدل منها على الثقافة التنظيمية اللازمة لتخطيط سياسات التقويم الأصيل لدى معلمي المدارس الحكومية في مديريتيّ القدس وضواحي القدس. . وبذلك تمحورت إجابات معلمي المدارس المشتركين في المقابلة حول الموضوعات الآتية:

1- وضوح إجراءات التقويم الأصيل للمعلم

أشارت النتائج أن 7 من 9 معلمين- أي ما نسبته 77.7% -من معلمي مدارس مديرية القدس المشتركين بالدراسة أشاروا إلى انخفاض وضوح الإجراءات المتعلقة بالتقويم الأصيل، فبين أحد المعلمين أن المعلومات المقدمة حول التقويم الأصيل غير واضحة، وأن إدارة المدرسة أشارت أنها ما كان يطلق عليه قديماً بعلامة المشاركة. وأضاف آخر أن المعلومات حول التقويم الأصيل لم تكن واضحة، وكان هناك غموض في كيفية التعامل مع وزن التقويم الأصيل من حيث قيمة العلامة، وهناك العديد من التساؤلات عند المعلمين حول كيفية تطبيق التقويم الأصيل، وبين آخر أن مدير المدرسة يجهل المعلومة وبالتالي سيجهلها المعلم، وأشار أحد مديري المدارس أن المعلومات حول التقويم الأصيل لم تكن كافية. وأشار أحد مديري المدارس أن قسم الإشراف عرض لموضوع التقويم بشكل عام دون الإشارة إلى التقويم الأصيل، وأنه لم يقرأ أي تعليمات حول هذا الموضوع. وبين آخر أنه بسبب انخفاض وضوح التعليمات بات تقدير العلامات أمام الاجتهاد الشخصي للمعلم.

أما ما نسبته 22.3% من معلمي مدارس مديرية القدس المشتركين بالدراسة -أي 2 من 9 من المعلمين - أشاروا أن التعليمات كانت واضحة، ورد المعلم الأول السبب إلى دورة قد نظمتها المديرية حول التقويم الأصيل فهموا من خلالها كيفية تنفيذ الإجراءات، واشترك المعلم الثاني مع هذا الطرح أن وضوح الإجراءات مرده إلى دورة نُظمت للمعلمين حول موضوع التقويم الأصيل،

لكن نوه إلى دور التعليم الجامعي وتحديداً مرحلة الدراسات العليا في المعرفة بالتقويم الأصيل وما تبعه لاحقاً من تدريب من قسم الإشراف ساعد على التطبيق الميداني داخل الغرفة الصفية.

أما معلمو مدارس مديرية ضواحي القدس فقد أشارت النتائج أن 100% من المعلمين المشتركين بالدراسة يروّن أن إجراءات تنفيذ التقويم الأصيل لم تكن واضحة، حيث أشار 7 من بين 9 من المعلمين المشتركين بالدراسة أن الإجراءات لم تكن واضحة، ولم توضح الوزارة لهم كيفية تنفيذ التقويم الأصيل. وأشار 4 منهم أنهم استدنوا إلى كيفية تنفيذ إجراءات التقويم الأصيل بناء على اجتهاداته الشخصية أو اجتهادات الزملاء في تفسير هذه الإجراءات، فثلاً أشارت إحدى المعلمات أنها لم تسمع عن أي تعليمات .. لكن فهمت من زميلاتها كيفية تطبيق التقويم الأصيل، وبين معلم آخر أنه لم يسمع عن التقويم الأصيل لكن استند إلى خبرته الشخصية في معرفة كيفية تطبيق إجراءاته. وأضاف آخر أن الإجراءات التوضيحية لم تكن كافية لذلك اضطر إلى سؤال زملائه المعلمين عن التقويم الأصيل. وهناك من استند إلى تفسير المدير الخاطىء في كيفية تطبيق التقويم الأصيل، حيث أشار أحد المعلمين أن مدير المدرسة أشار أن تنفيذ التقويم الأصيل يكون خلال توزيع العلامات مثل علامة امتحان أو ورقة عمل أو مشاركة الطلاب. وبين معلم آخر أنه لم يسمع عن التقويم الأصيل إلا من خلال تطبيق إدخال العلامات الإلكتروني (E-school)، وعند سؤال الإدارة عن هذا الجزء من العلامات وكيف يتم احتسابه أخبر من طرف المدير أن التقويم الأصيل يركز على الأنشطة، وعليه تسجيل العلامات على دفتر جانبي يرصد جميع الأمور التي نفذها المعلم من اختبارات، عروض .. وغيرها.

2- وضوح إجراءات التقويم الأصيل للطلبة وأولياء الأمور

وبخصوص وضوح إجراءات التقويم الأصيل للطلبة وأولياء الأمور أشار جميع المعلمين أي ما نسبته 100% من معلمي مديرية القدس المشتركين بالدراسة أن هناك تدني في وضوح إجراءات التقويم الأصيل للطلبة وأولياء الأمور، حيث أجمع المعلمون أن المعلومات التي قمت للطلبة وأولياء الأمور لم تكن كافية، وأضاف أحد المعلمين أن المعلومات لم تكن كافية للمعلم وبالتالي لن تكون كافية لولي الأمر لأن المعلم هو مصدر المعلومة للطلبة، وبين معلم آخر أن تدني وضوح إجراءات التقويم الأصيل ترتب عليه ظلم للطالب المجتهد، انخفاض معرفة المعلم بتوظيف المعايير في وضع علامة التقويم الأصيل ساوى بين للطالب المجد والطالب غير المهتم، مما يشكل ظلماً للطالب المجتهد.

واتفق مع هذه النتيجة أيضاً معلمو مدارس مديرية ضواحي القدس، حيث أشارت النتائج أن 100% من معلمي مدارس مديرية القدس المشتركين بالدراسة يرّون أن هناك تدنياً في وضوح المعلومات المقدمة للطلبة وأولياء الأمور حول التقويم الأصيل. حيث أجمع المعلمون أنه لم يتم تعريف الطلبة أو أولياء الأمور بإجراءات التقويم الأصيل، وأكد أحد المعلمين أن معظم الطلبة لا يعرفون ما هو التقويم الأصيل، وأضاف آخر بضرورة توعية أولياء الأمور في هذا الجانب.

3- وجود بيئة داعمة لتطبيق التقويم الأصيل

في هذا القسم تم سؤال المعلمين عن دور البيئة المدرسية والصفية والإمكانيات المتاحة وأنصبة الحصص في تسهيل تنفيذ إجراءات التقويم الأصيل، فأشارت النتائج أن ما نسبته 66.6% من معلمي مدارس مديرية القدس المشتركين بالدراسة لا يرون وجود دور لإمكانيات البيئة الصفية وتطبيق التقويم الأصيل، في دلالة إلى تدني معرفة المعلمين بالعلاقة بين واقع البيئة الصفية وأساليب التعليم الأصيل وأنصبة الحصص بالتقويم الأصيل. حيث أجمع 6 من 9 معلمين أن الإمكانيات المدرسية لا علاقة لها بالتقويم الأصيل. بينما أشار 2 من المعلمين -أي ما نسبته 22.2% -من معلمي مدارس مديرية القدس المشتركين بالدراسة إلى دور الأنصبة التعليمية في تسهيل تطبيق التقويم الأصيل، فمثلاً تمت الإشارة أن المواد ذات الأنصبة المنخفضة لا يتوفر فيها وقت كاف لتطبيق أدوات التقويم الأصيل مع الطلبة. وأضاف آخر أن الوزارة حددت وزن التقويم الأصيل بشكل متساوٍ في جميع المواد مع أن أنصبة المواد مختلفة. وأشار معلم -أي ما نسبته 11.2%- من معلمي مدارس مديرية القدس المشتركين بالدراسة أن للإمكانيات المادية دوراً كبيراً في تيسير تطبيق التقويم الأصيل، فمثلاً هناك طلبة لا يوجد عندهم حاسوب، وهناك طلبة لا يسمح لهم ولي الأمر بوجود خط (إنترنيت) في البيت، وهذا من شأنه أن يحد من إمكانية تنفيذ الطلبة للعديد من المهات الإلكترونية.

أما معلمو مدارس ضواحي القدس، فقد أشارت النتائج أن 7 من 9 من المعلمين -أي ما نسبته 88.8% -من معلمي مدارس مديرية ضواحي القدس المشتركين بالدراسة لم يقرروا أهمية دور البيئة والإمكانيات الصفية في تسهيل تطبيق التقويم الأصيل في إشارة إلى تدني معرفتهم بهذا الجانب، وأشار معلمان إثنان -أي ما نسبته 22.2% -من المعلمين المشتركين أن الإمكانيات الصفية تعوق

تطبيق التقويم الأصيل، فأشار أحدهم أن الإمكانيات والبيئة الصفية لا تخدم تطبيق التقويم الأصيل، بل أن البيئة الصفية تعوق هذا الجانب، ويرى المعلم الثاني أن الوزارة تضع الخطط بناء على مدرسة نموذجية، ولم يشعر أن هناك مراعاة للإمكانيات، ويرى أيضاً صعوبة تطبيق التقويم الأصيل في المواد جميعها وبخاصة الإنسانية.

4- دور المنهاج في تطبيق التقويم الأصيل

بخصوص دور المنهاج المدرسي في تطبيق التقويم الأصيل، أشارت النتائج أن معلماً واحداً -أي ما نسبته 11.1% من معلمي مديرية القدس المشتركين في الدراسة يرى أن التقويم الأصيل لا يظهر في المنهاج بشكل واضح. ولم يُشِر (3 من 9) معلمين -أي ما نسبته 44.4%- من معلمي مدارس مديرية القدس المشتركين إلى دور المنهاج في تطبيق التقويم الأصيل، في إشارة إلى تدني معرفتهم بدور المنهاج في تطبيق التقويم الأصيل. وبينت النتائج وجود ثقافة لدى (5 من 9) من المعلمين ربطت بين التقويم الأصيل والأنشطة المقرة في المناهج التعليمية.

أما معلمو مدارس مديرية ضواحي القدس، فقد أشارت النتائج أن ما نسبته 100% من المعلمين المشتركين بالدراسة لم يقرروا طبيعة دور المنهاج في تطبيق التقويم الأصيل، في إشارة إلى تدني معرفتهم بأهمية هذا الدور، حيث أشارت النتائج في مجملها إلى تدني وضوح معرفة دور المنهاج بتطبيق التقويم الأصيل في عملية تقويم الطلبة.

نتائج المحور الثالث/ الثقافة التنظيمية السائدة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل لدى معلمي المدارس الحكومية في مديرية القدس ومديرية ضواحي القدس

خلال تحليل البيانات المتعلقة بكيفية تنفيذ التقويم الأصيل من قبل معلمي المدارس، كان واضحاً دور مديري المدارس في توجيه المعلمين نحو آليات التنفيذ، حيث انعكست وجهة نظر مديري المدارس على ممارسات المعلمين في هذا الجانب. وهذه النتيجة تباعاً لما أشرنا له سابقاً من انعكاس لنتائج المحور الأول التي أشارت إلى تدني في وضوح معاني وأفكار الثقافة التنظيمية السائدة لتنفيذ التقويم الأصيل، وأشارت نتائج المحور الثاني إلى تدني وضوح الثقافة التنظيمية السائدة لتخطيط التقويم الأصيل وتدني وضوح إجراءات تنفيذ التقويم الأصيل. وبهذا تم تصنيف إجابات معلمي المدارس المشتركين في الدراسة في المواضيع الآتية، بحيث يمثل كل موضوع منها ثقافة تعكس كيف يرى معلمو مدارس مديريّتي القدس وضواحي القدس تنفيذ التقويم الأصيل:

1- تطبيق التقويم الأصيل باعتباره امتدادا للتقسيم السابق الذي حمل مسمى "علامة المشاركة"

أشارت النتائج أن 5 معلمين -أي ما نسبته 55.5%- من معلمي مدارس مديرية القدس المشتركين بالدراسة يروّن أن تطبيق التقويم الأصيل مشابه لاحتساب ما كان يطلق عليه سابقاً (بعلامة المشاركة)، أي أن المعلمين ينظرون إلى تطبيق التقويم الأصيل على أساس أنه علامة المشاركة أو علامة النشاط! ويتم احتساب هذه العلامة من وجهة نظرهم بأكثر من طريقة، فمنهم من أشار أن العلامة تترك لاجتهاد المعلم، وأشار آخر أن مدير المدرسة أشار أن علامة التقويم الأصيل تُحتسب مثل علامة المشاركة والأنشطة لكن أكد على ضرورة وجود تقسيم واضح على دفتر جانبي لكيفية تم وضع هذه العلامة.

2- علامة الاختبارات اليومية بديلاً عن علامة التقويم الأصيل

يرى 2 من المعلمين -أي ما نسبته 22.2%- من معلمي مدارس مديرية القدس المشتركين بالدراسة، وأيضاً 6 معلمين -أي ما نسبته 66.6% -من معلمي مدارس مديرية ضواحي القدس المشتركين بالدراسة أن تطبيق التقويم الأصيل يتم من خلال الاختبارات اليومية. حيث أشار أحد معلمي مدارس مديرية القدس المشتركين بالدراسة أنه يطبق التقويم الأصيل من خلال رصد علامات علامات للاختبارات اليومية على دفتر جانبي، وأشار آخر أن قسم الإشراف قد حدد تنفيذ مراجعة خلال الأسبوع الأول من الفصل الدراسي، ثم يخصص في نهاية فترة المراجعة اختبار قصير يُعد بمثابة التقويم الأصيل من علامة الطالب! أما معلمو مدارس مديرية ضواحي القدس، فقد اجمع 6 من المعلمين ما نسبته 66.6% من المشتركين بالدراسة أنهم يضعون علامة اختبار يومي مساوية لوزن التقويم الأصيل في المكان المخصص له من معدل الطالب العام، وأضاف بعضهم أن مدير المدرسة يهتم لقط بوجود دفتر جانبي يوضح تقسيم علامات الطالب وكيف احتسب المعدل العام، ويجب أن يكون هناك علامة في المكان المخصص للتقويم الأصيل. وأضاف آخر أنه يقدم للطلبة أكثر من اختبار ويحتسب أفضلها مكان التقويم الأصيل، وأشار آخر أن ينفذ العديد من الاختبارات ويضع متوسطها مكان علامة التقويم الأصيل.

3- تنفيذ إجراءات التقويم الأصيل بناء على تعريف الوزارة للتقويم الأصيل

أما بخصوص الثقافة التي تركها الكتاب الرسمي والذي حمل عنوان (تعليمات تقويم عملية التعلم والتعليم للعام الدراسي 2022/2021) والذي تم تعريف التقويم الأصيل فيه أنه "مهمات عمل، وحوار ومناقشة، ومشاريع، وقراءات وتعبير ...." فقد وافق تطبيق التقويم الأصيل وفق هذا التعريف معلم واحد، أي ما نسبته 11.1% من معلمي مديرية القدس المشتركين بالدراسة، إذ أشار أنه يطبق التقويم الأصيل من خلال تنفيذ مهمات بحثية. ويتفق مع هذه الثقافة 3 معلمين أي ما نسبته 33.3% من معلمي مدارس مديرية ضواحي القدس المشتركين بالدراسة، حيث يروّن أن تنفيذ التقويم الأصيل من خلال الأنشطة اللاصفية، مثل: تصميم لوحات حائط، أنشطة الكتاب، علامة التعبير وغيرها من الأعمال.

4- دور التعليم الجامعي في تنفيذ إجراءات التقويم الأصيل

أشارت معلمة واحدة أي ما نسبته -11.1%- من معلمي مدارس مديرية القدس أنها تنفذ التقويم الأصيل في تقويم مهارتي القراءة والاستماع، إذ بينت أنها تضع معايير لتقويم المهارات وتوظف أداة سلم التقدير العددي، وأضافت أن المهارات لا يمكن تقييمها من خلال قيمة عددية فلا بد من التقويم الأصل لتقويم المهارات، فمثلاً مهارة القراءة يوضع لها معايير، منها: أن تكون القراءة سليمة، جهرية، معبرة، وتضع لكل معيار منها درجة، مثلا :تمكن بشدة، لم يتمكن، ومقياس من نعم، لا...إلخ.

- **نتائج المحور الرابع/ الثقافة التنظيمية السائدة لتطوير سياسات التقويم الأصيل لدى معلمي المدارس الحكومية في مديرية القدس ومديرية ضواحي القدس**

فيما يلي عرض لنتائج تحليل المقابلات التي أجريت مع معلمي مدارس مديريتيّ القدس وضواحي القدس المشتركين بالدراسة، حيث تم تحليل البيانات من خلال تصنيفها في موضوعات يستدل منها على توفر بيئة مناسبة لتطوير سياسات التقويم الأصيل من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية في مديريتيّ القدس وضواحي القدس. وبذلك تمحورت إجابات معلمي المدارس المشتركين في المقابلة حول الموضوعات الآتية:

1- صلاحية تطبيق التقويم الأصيل خلال أوقات الأزمات والطوارئ

اتفق جميع معلمي مديرية القدس المشتركين بالدراسة، أي ما نسبته 100% أن تطبيق التقويم الأصيل لا يصلح أثناء الأزمات والطوارئ، فأشارت الإجابات أن المعلمين يروّن أن تطبيق التقويم الأصيل لا يصلح للتعليم عن بعد بسبب حالات الطوارئ، ولا يمكن تطبيقه. أما معلمو مديرية ضواحي القدس فقد وافقوا هذا التوجه، إذ أشارت النتائج أن 100% من معلمي مديرية ضواحي القدس المشتركين بالدراسة يروّن أن تطبيق التقويم الأصيل لا يصلح أثناء الأزمات والطوارئ.

2- اهتمام الوزارة بالتغذية الراجعة حول تنفيذ التقويم الأصيل

عند سؤال معلمي مدارس مديريّتي القدس وضواحي القدس عن اهتمام وزارة التربية والتعليم أو المديريات بأخذ تغذية راجعة حول وضوح التقويم الأصيل لدى معلمي المدارس، أو وضوح كيفية تطبيق التقويم الأصيل، أجمع ما نسبته 100% من معلمي مدارس مديريّتي القدس وضواحي القدس المشتركين بالدراسة على ضعف تواصل الوزارة معهم في موضوع التقويم الأصيل، وتدني اهتمام الوزارة بالحصول على تغذية راجعة حول كيفية تطبيقهم للتقويم الأصيل في مدارسهم.

- **3.4 نتيجة السؤال الثالث والذي نصه:** "هل تختلف متوسطات درجة الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين باختلاف متغير الوظيفة (مدير / معلم)؟" **وتمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال اختبار الفرضية الصفرية الآتية:**

  - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الاستجابات لواقع الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها المستجيبين (مديري المدارس ومعلميها) في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين بحسب متغير الوظيفة.

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار "مان ويتني" ويبين الجدول رقم (11.4) النتائج الآتية:

جدول (11.4): نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على مقياس الثقافة التنظيمية وفقًا لمتغير الوظيفة

المحور	الوظيفة	العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	Sig	الدلالة
المحور الاول	معلم/ ة	516	289.24	149250.00	15864	3.645	0.0005	دالة
	مدير/ة مدرسة	82	364.04	29851.00				
	الإجمالي	598						
المحور الثاني	معلم/ ة	516	290.99	150153.00	16767	3.022	0.003	دالة
	مدير/ة مدرسة	82	353.02	28948.00				
	الإجمالي	598						
المحور الثالث	معلم/ ة	516	297.71	153616.00	20230	0.638	0.524	غير دالة
	مدير/ة مدرسة	82	310.79	25485.00				
	الإجمالي	598						
المحور الرابع	معلم/ ة	516	292.21	150779.00	17393	2.594	0.009	دالة
	مدير/ة مدرسة	82	345.39	28322.00				
	الإجمالي	598						
جمالي المقياس	معلم/ ة	516	291.79	150563.00	17177	2.738	0.006	دالة
	مدير/ة مدرسة	82	348.02	28538.00				
	الإجمالي	598						

يُبين الجدول رقم (11.4) النتائج الآتية:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الاستجابات لدرجة المقياس ككل في المدارس الحكومية كما يتصورها المستجيبون في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين يعزى لمتغير الوظيفة، حيث أن القيمة الاحتمالية (Sig.) المقابلة لاختبار"مان ويتني" أقل من مستوى الدلالة (0.05)، ولصالح المديرين.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الاستجابات لدرجة المحاور الأول والثاني والرابع في المدارس الحكومية كما يتصورها المستجيبون في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين يعزى لمتغير الوظيفة، حيث أن القيمة الاحتمالية (Sig.) المقابلة لاختبار"مان ويتني" أقل من مستوى الدلالة (0.05)، ولصالح المديرين.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الاستجابات لدرجة المحور الثالث في المدارس الحكومية كما يتصورها المستجيبون في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين يعزى لمتغير الوظيفة، حيث أن القيمة الاحتمالية (Sig.) المقابلة لاختبار"مان ويتني" أكبر من مستوى الدلالة (0.05).

- **4.4 نتيجة السؤال الرابع والذي نصه: "هل تختلف متوسطات درجة الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها مديرو المدارس في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين باختلاف متغيرات الدراسة: مجال التخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والمؤهل التربوي؟" وتمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال الإجابة عن الفرضيات الآتية:**

- **الفرضية الأولى/ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الاستجابات لواقع الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها مديرو المدارس في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين يعزى لمتغير التخصص.**

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار "مان ويتني" كما يوضح الجدول رقم (12.4):

جدول (12.4): نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على مقياس الثقافة التنظيمية وفقًا لمتغير التخصص

المحور	التخصص الجامعي	العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	Sig	الدلالة
المحور الاول	الكليات العلمية	30	34.30	1029.00	564	2.083	0.037	دالة
	الكليات الانسانية	52	45.65	2374.00				
	الإجمالي	82						
المحور الثاني	الكليات العلمية	30	35.17	1055.00	590	1.833	0.067	غير دالة
	الكليات الانسانية	52	45.15	2348.00				
	الإجمالي	82						
المحور الثالث	الكليات العلمية	30	29.47	884.00	419	3.487	0.0005	دالة
	الكليات الانسانية	52	48.44	2519.00				
	الإجمالي	82						
المحور الرابع	الكليات العلمية	30	29.77	893.00	428	3.4	0.001	دالة
	الكليات الانسانية	52	48.27	2510.00				
	الإجمالي	82						
إجمالي المقياس	الكليات العلمية	30	30.25	907.50	442	3.249	0.001	دالة
	الكليات الانسانية	52	47.99	2495.50				
	الإجمالي	82						

كشفت النتائج الموضحة في الجدول رقم (12.4) النتائج الآتية:

1. **لا توجد فروق** ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الاستجابات **لدرجة المحور الثاني** في المدارس الحكومية **كما يتصورها مديرو المدارس** في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين **يعزى لمتغير التخصص**، حيث أن القيمة الاحتمالية (Sig.) المقابلة لاختبار"مان ويتني" أكبر من مستوى الدلالة (0.05).

2. **توجد فروق** ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الاستجابات **لدرجة المحاور الأول والثالث والرابع** في المدارس الحكومية كما يتصورها **مديرو المدارس** في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين **يعزى لمتغير التخصص**، حيث أن القيمة الاحتمالية (Sig.) المقابلة لاختبار"مان ويتني" أقل من مستوى الدلالة (0.05) **ولصالح الكليات الإنسانية**.

3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الاستجابات لواقع الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها مديرو المدارس في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين يعزى لمتغير التخصص، حيث أن القيمة الاحتمالية (Sig.) المقابلة لاختبار"مان ويتني" أقل من مستوى الدلالة (0.05) **ولصالح الكليات الإنسانية**.

- **الفرضية الثانية/ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الاستجابات لواقع الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها مديرو المدارس في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين يعزى لمتغير المؤهل العلمي.**

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار "كوروسكال واليس" كما يوضح الجدول رقم (13.4):

جدول (13.4): نتائج اختبار كروسكال واليس لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على مقياس الثقافة التنظيمية وفقًا لمتغير المؤهل العلمي

المحور	المؤهل العلمي	العينة	متوسط الرتب	درجة الحرية	قيمة H	Sig	الدلالة
المحور الأول	أقل من بكالوريوس	2	37.75	2	2.619	0.27	غير دالة
	بكالوريوس	51	38.38				
	دراسات عليا	29	47.24				
	الإجمالي	82					
المحور الثاني	أقل من بكالوريوس	2	60.75	2	2.59	0.274	غير دالة
	بكالوريوس	51	38.78				
	دراسات عليا	29	44.95				
	الإجمالي	82					
المحور الثالث	أقل من بكالوريوس	2	44.75	2	1.785	0.41	غير دالة
	بكالوريوس	51	38.77				
	دراسات عليا	29	46.07				
	الإجمالي	82					
المحور الرابع	أقل من بكالوريوس	2	44.50	2	0.902	0.637	غير دالة
	بكالوريوس	51	39.56				
	دراسات عليا	29	44.71				
	الإجمالي	82					
اجمالي المقياس	أقل من بكالوريوس	2	48.75	2	1.987	0.37	غير دالة
	بكالوريوس	51	38.63				
	دراسات عليا	29	46.05				
	الإجمالي	82					

ثبين النتائج الموضحة في الجدول رقم (13.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الاستجابات لواقع الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها مديرو المدارس في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين يعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث أن القيمة الاحتمالية (Sig.) المقابلة لاختبار"كروسكال واليس" أكبر من مستوى الدلالة (0.05).

- **الفرضية الثالثة/ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الاستجابات لواقع الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها مديرو المدارس في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين يعزى لمتغير سنوات الخدمة.**

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار "كوروسكال واليس" كما يوضح الجدول رقم (14.4):

جدول (14.4): نتائج اختبار كروسكال واليس لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على مقياس الثقافة التنظيمية وفقًا لمتغير سنوات الخدمة

المحور	سنوات الخدمة	العينة	متوسط الرتب	درجة الحرية	قيمة H	Sig	الدلالة
المحور الاول	أقل من (5) سنوات	11	45.95	2	1.396	0.498	غير دالة
	من (5) إلى أقل من (10) سنوات	13	46.62				
	(10) سنوات فأكثر	58	39.51				
	الإجمالي	82					
المحور الثاني	أقل من (5) سنوات	11	43.50	2	0.093	0.955	غير دالة
	من (5) إلى أقل من (10) سنوات	13	41.50				
	(10)سنوات فأكثر	58	41.12				
	الإجمالي	82					
المحور الثالث	أقل من (5) سنوات	11	48.14	2	1.572	0.456	غير دالة
	من (5) إلى أقل من (10) سنوات	13	45.00				
	(10) سنوات فأكثر	58	39.46				
	الإجمالي	82					
المحور الرابع	أقل من (5) سنوات	11	53.68	2	3.477	0.176	غير دالة
	من (5) إلى أقل من (10) سنوات	13	37.46				
	(10) سنوات فأكثر	58	40.09				
	الإجمالي	82					
اجمالي المقياس	أقل من (5) سنوات	11	48.86	2	1.416	0.493	غير دالة
	من (5) إلى أقل من (10) سنوات	13	43.04				
	(10) سنوات فأكثر	58	39.76				
	الإجمالي	82					

وكما تبين النتائج الموضحة في الجدول رقم (14.4) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الاستجابات لواقع الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية

كما يتصورها مديرو المدارس في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين يعزى لمتغير سنوات الخدمة، حيث أن القيمة الاحتمالية (Sig.) المقابلة لاختبار"كروسكال واليس" أكبر من مستوى الدلالة (0.05).

- **الفرضية الرابعة/ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الاستجابات لواقع الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها مديرو المدارس في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين يعزى لمتغير المؤهل التربوي.**

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار "مان ويتني" كما يوضح الجدول (15.4)

جدول (15.4): نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على مقياس الثقافة التنظيمية وفقا لمتغير المؤهل التربوي

المحور	المؤهل التربوي	العينة	متوسط الراب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	Sig	الدلالة
المحور الاول	حاصل على مؤهل تربوي	60	42.73	2563.50	586.5	0.771	0.441	غير دالة
	غير حاصل على مؤهل تربوي	22	38.16	839.50				
	الإجمالي	82						
المحور الثاني	حاصل على مؤهل تربوي	60	42.25	2535.00	615	0.472	0.637	غير دالة
	غير حاصل على مؤهل تربوي	22	39.45	868.00				
	الإجمالي	82						
المحور الثالث	حاصل على مؤهل تربوي	60	40.60	2436.00	606	0.567	0.571	غير دالة
	غير حاصل على مؤهل تربوي	22	43.95	967.00				
	الإجمالي	82						
المحور الرابع	حاصل على مؤهل تربوي	60	41.07	2464.00	634	0.273	0.785	غير دالة
	غير حاصل على مؤهل تربوي	22	42.68	939.00				
	الإجمالي	82						
اجمالي المقياس	**حاصل على مؤهل تربوي**	**60**	**41.53**	**2492.00**	**658**	**0.021**	**0.983**	**غير دالة**
	غير حاصل على مؤهل تربوي	**22**	**41.41**	**911.00**				
	الإجمالي	**82**						

كشفت النتائج الموضحة في الجدول رقم (15.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الاستجابات لواقع الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها مديرو المدارس في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين تُعزى لمتغير

المؤهل التربوي، حيث أن القيمة الاحتمالية (Sig.) المقابلة لاختبار"مان ويتني" أكبر من مستوى الدلالة (0.05).

- **5.4 نتيجة السؤال الخامس والذي نصه: "هل تختلف متوسطات درجة الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها المعلمين في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين باختلاف متغيرات الدراسة: مجال التخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والمؤهل التربوي؟" وتمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال الإجابة عن الفرضيات الآتية:**
  - **الفرضية الأولى/ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الاستجابات لواقع الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها المعلمين في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين يعزى لمتغير التخصص.**

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار "مان ويتني" كما يوضح الجدول رقم (16.4):

جدول (16.4): نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على مقياس الثقافة التنظيمية وفقًا لمتغير التخصص

المحور	التخصص الجامعي	العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	Sig	الدلالة
المحور الاول	الكليات العلمية	191	248.22	47410.50	29074.5	1.202	0.23	غير دالة
	الكليات الانسانية	325	264.54	85975.50				
	الإجمالي	516						
المحور الثاني	الكليات العلمية	191	232.24	44358.00	26022	3.069	0.002	دالة
	الكليات الانسانية	325	273.93	89028.00				
	الإجمالي	516						
المحور الثالث	الكليات العلمية	191	240.96	46024.00	27688	2.05	0.04	دالة
	الكليات الانسانية	325	268.81	87362.00				
	الإجمالي	516						
المحور الرابع	الكليات العلمية	191	244.02	46608.50	28272.5	1.693	0.09	غير دالة
	الكليات الانسانية	325	267.01	86777.50				
	الإجمالي	516						
اجمالي المقياس	الكليات العلمية	191	238.48	45550.50	27214.5	2.338	0.019	دالة
	الكليات الانسانية	325	270.26	87835.50				
	الإجمالي	516						

كشفت النتائج الموضحة في الجدول رقم (16.4) النتائج الآتية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الاستجابات لدرجة المحور الأول والمحور الرابع في المدارس الحكومية كما يتصورها المعلمون في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين يعزى لمتغير التخصص، حيث أن القيمة الاحتمالية (Sig.) المقابلة لاختبار"مان ويتني" أكبر من مستوى الدلالة (0.05).
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الاستجابات لدرجة المحور الثاني والمحور الثالث في المدارس الحكومية كما يتصورها المعلمين في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين يعزى لمتغير التخصص حيث أن القيمة الاحتمالية (Sig.) المقابلة لاختبار"مان ويتني" أقل من مستوى الدلالة (0.05). ولصالح الكليات الإنسانية.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الاستجابات لواقع الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها المعلمون في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين يعزى لمتغير التخصص، حيث أن القيمة الاحتمالية (Sig.) المقابلة لاختبار"مان ويتني" أقل من مستوى الدلالة (0.05). ولصالح الكليات الإنسانية.

- **الفرضية الثانية/ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الاستجابات لواقع الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها المعلمون في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين يعزى لمتغير المؤهل العلمي.**

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار كروسكال واليس كما يوضح الجدول رقم (17.4)

جدول (17.4): نتائج اختبار كروسكال واليس لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على مقياس الثقافة التنظيمية وفقًا لمتغير المؤهل العلمي

المحور	المؤهل العلمي	العينة	متوسط الرتب	درجة الحرية	قيمة H	Sig	الدلالة
المحور الاول	أقل من بكالوريوس	43	249.20	2	4.307	0.116	غير دالة
	بكالوريوس	399	253.36				
	دراسات عليا	74	291.64				
	الإجمالي	516					
المحور الثاني	أقل من بكالوريوس	43	285.71	2	1.788	0.409	غير دالة
	بكالوريوس	399	257.42				
	دراسات عليا	74	248.51				
	الإجمالي	516					
المحور الثالث	أقل من بكالوريوس	43	287.84	2	1.825	0.401	غير دالة
	بكالوريوس	399	256.06				
	دراسات عليا	74	254.59				
	الإجمالي	516					
المحور الرابع	أقل من بكالوريوس	43	284.21	2	1.47	0.48	غير دالة
	بكالوريوس	399	256.95				
	دراسات عليا	74	251.94				
	الإجمالي	516					
اجمالي المقياس	**أقل من بكالوريوس**	**43**	**281.03**	**2**	**1.118**	**0.572**	**غير دالة**
	بكالوريوس	**399**	**255.81**				
	دراسات عليا	**74**	**259.89**				
	الإجمالي	**516**					

كشفت النتائج الموضحة في الجدول (17.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الاستجابات لواقع الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها المعلمون في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين يعزى لمتغير المؤهل

العلمي، حيث أن القيمة الاحتمالية (Sig.) المقابلة لاختبار"كروسكال واليس" أكبر من مستوى الدلالة (0.05).

- **الفرضية الثالثة/ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات الاستجابات لواقع الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها المعلمون في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين يعزى لمتغير سنوات الخدمة ... ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار "كوروسكال واليس" كما يوضح الجدول رقم (18.4)**

جدول (18.4): نتائج اختبار كروسكال واليس لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على مقياس الثقافة التنظيمية وفقًا لمتغير سنوات الخدمة

المحور	سنوات الخدمة	العينة	متوسط الرتب	درجة الحرية	قيمة H	Sig	الدلالة
المحور الاول	أقل من (5) سنوات	78	309.03	2	10.604	0.005	دالة
	من (5) إلى أقل من (10) سنوات	102	247.31				
	(10) سنوات فأكثر	336	250.17				
	الإجمالي	516					
المحور الثاني	أقل من (5) سنوات	78	293.95	2	5.318	0.07	غير دالة
	من (5) إلى أقل من (10) سنوات	102	247.77				
	(10) سنوات فأكثر	336	253.53				
	الإجمالي	516					
المحور الثالث	أقل من (5) سنوات	78	307.83	2	10.1	0.006	دالة
	من (5) إلى أقل من (10) سنوات	102	251.67				
	(10) سنوات فأكثر	336	249.12				
	الإجمالي	516					
المحور الرابع	أقل من (5) سنوات	78	296.87	2	6.108	0.047	دالة
	من (5) إلى أقل من (10) سنوات	102	252.28				
	(10) سنوات فأكثر	336	251.48				
	الإجمالي	516					
اجمالي المقياس	أقل من (5) سنوات	78	309.31	2	10.697	0.005	دالة
	من (5) إلى أقل من (10) سنوات	102	247.43				
	(10) سنوات فأكثر	336	250.06				
	الإجمالي	516					

كشف اختبار "كوروسكال واليس" كما يُظهر الجدول رقم (18.4) النتائج الآتية:

1- **لا توجد فروق** ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الاستجابات **لدرجة المحور الثاني** في المدارس الحكومية كما يتصورها المعلمون في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين **يعزى لمتغير سنوات الخدمة**، حيث أن القيمة الاحتمالية (Sig.) المقابلة لاختبار"كروسكال واليس" أكبر من مستوى الدلالة (0.05).

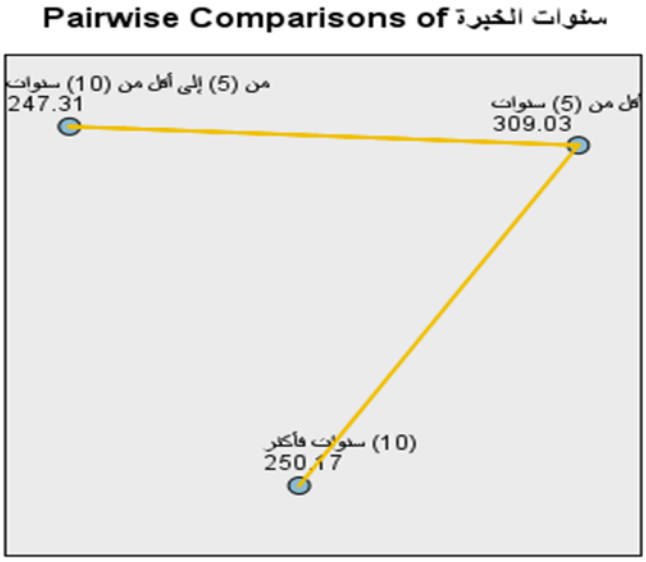
2- **توجد فروق** ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الاستجابات لدرجة المحاور **الأول والثالث والرابع** في المدارس الحكومية كما يتصورها المعلمون في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين يعزى لمتغير سنوات الخدمة، حيث أن القيمة الاحتمالية (Sig.) المقابلة لاختبار"كروسكال واليس" أقل من مستوى الدلالة (0.05).

ولتحديد اتجاه الفروق استخدم الباحث اختبار (مقارنة الأزواج لكروسكال واليس)، وأظهر الاختبار النتائج الآتية:

- **المحور الأول/** بناء على النتائج الموضحة في الجدول (19.4) والشكل (1.4) تبين أن الفروق جاءت بين (أقل من 5 سنوات) و من (5 إلى أقل من 10 سنوات) لصالح (أقل من 5 سنوات)، وبين (اقل من 5 سنوات) و(10 سنوات فأكثر) لصالح (أقل من 5 سنوات).

جدول (19.4).مقارنة الأزواج للمحور الأول وفقًا لمتغير سنوات الخدمة

الأزواج	القيمة الإحصائية	Sig	Sig adj	الدلالة
أقل من (5) سنوات	61.718	0.006	0.018	دالة
من (5) إلى أقل من (10) سنوات				
أقل من (5) سنوات	58.867	0.002	0.005	دالة
(10) سنوات فأكثر				
من (5) إلى أقل من (10) سنوات	2.851	0.866	1	غير دالة
(10) سنوات فأكثر				

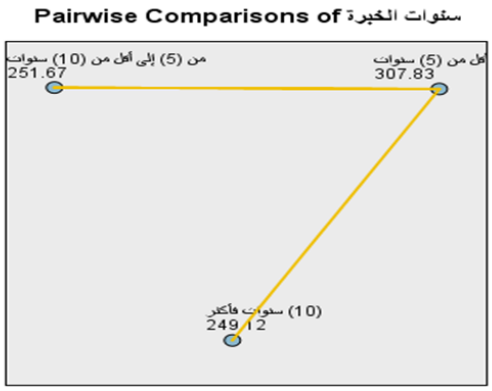


شكل (1.4) توضيح مسار الفروق بين الأزواج في المحور الأول وفقًا لمتغير سنوات الخدمة

- **المحور الثالث/** بناء على النتائج الموضحة في الجدول (20.4) والشكل (2.4) تبين أن الفروق جاءت بين أقل من 5 سنوات و من (5) إلى أقل من (10) سنوات ولصالح أقل من 5 سنوات، وبين اقل من 5 سنوات و(10) سنوات فأكثر ولصالح (أقل من 5 سنوات).

جدول (20.4) مقارنة الأزواج للمحور الثالث وفقًا لمتغير سنوات الخدمة

الأزواج	القيمة الإحصائية	Sig	Sig adj	الدلالة
أقل من (5) سنوات	56.167	0.012	0.037	دالة
من (5) إلى أقل من (10) سنوات				
أقل من (5) سنوات	58.711	0.002	0.005	دالة
سنوات فأكثر (10)				
من (5) إلى أقل من (10) سنوات	2.545	0.88	1	غير دالة
سنوات فأكثر (10)				

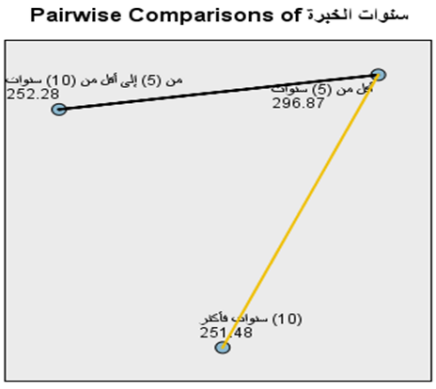


شكل (2.4) توضيح مسار الفروق بين الأزواج في المحور الثالث وفقا لمتغير سنوات الخدمة

- **المحور الرابع**: بناء على النتائج الموضحة في الجدول (21.4) والشكل (3.4) تبين أن الفروق جاءت بين اقل من (5 سنوات و10 سنوات فأكثر) ولصالح (أقل من 5 سنوات)

جدول (21.4).مقارنة الأزواج للمحور الرابع وفقا لمتغير سنوات الخدمة

الأزواج	القيمة الإحصائية	Sig	Sig adj	الدلالة
أقل من (5) سنوات	44.587	0.046	0.139	غير دالة
من (5) إلى أقل من (10) سنوات				
أقل من (5) سنوات	45.393	0.015	0.046	دالة
سنوات فأكثر (10)				
من (5) إلى أقل من (10) سنوات	0.805	0.962	1	غير دالة
سنوات فأكثر (10)				



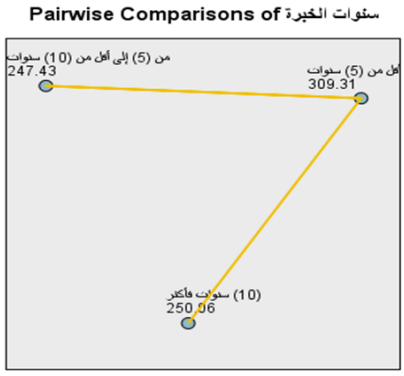
شكل (3.4) توضيح مسار الفروق بين الأزواج في المحور الرابع وفقا لمتغير سنوات الخدمة

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الاستجابات لدرجة المقياس ككل في المدارس الحكومية كما يتصورها المعلمون في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين يعزى لمتغير سنوات الخدمة، حيث أن القيمة الاحتمالية (Sig.) المقابلة لاختبار"كروسكال واليس" أقل من مستوى الدلالة (0.05).

ولتحديد اتجاه الفروق بين متوسطات الاستجابات لدرجة المقياس ككل؛ استخدم الباحث اختبار (مقارنة الأزواج لكروسكال واليس) بناء على النتائج الموضحة في الجدول (22.4) والشكل (4.4) وتبين أن الفروق جاءت بين (أقل من 5 سنوات) و من (5 إلى أقل من 10 سنوات) لصالح (أقل من 5 سنوات)، وبين (أقل من 5 سنوات) و(10 سنوات فأكثر) لصالح (أقل من 5 سنوات).

جدول (22.4).مقارنة الأزواج للمقياس ككل وفقًا لمتغير سنوات الخدمة

الأزواج	القيمة الإحصائية	Sig	Sig adj	الدلالة
أقل من (5) سنوات	61.883	0.006	0.017	دالة
من (5) إلى أقل من (10) سنوات				
أقل من (5) سنوات	59.25	0.002	0.05	دالة
سنوات فأكثر (10)				
من (5) إلى أقل من (10) سنوات	2.633	0.876	1	غير دالة
سنوات فأكثر (10)				



شكل (4.4) توضيح مسار الفروق بين الأزواج في المقياس ككل وفقًا لمتغير سنوات الخدمة

- **الفرضية الرابعة/ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الاستجابات لواقع الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها المعلمون في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين يعزى لمتغير المؤهل التربوي.**

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار ""مان ويتني" ويُبين الجدول رقم (23.4) النتائج الآتية:

جدول (23.4): نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على مقياس الثقافة التنظيمية وفقًا لمتغير المؤهل التربوي

المحور	المؤهل التربوي	العينة	متوسط الراب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	Sig	الدلالة
المحور الاول	حاصل على مؤهل تربوي	423	267.97	113350.50	15664.5	3.079	0.002	دالة
	غير حاصل على مؤهل تربوي	93	215.44	20035.50				
	الإجمالي	516						
المحور الثاني	حاصل على مؤهل تربوي	423	262.96	111234.00	17781	1.452	0.147	غير دالة
	غير حاصل على مؤهل تربوي	93	238.19	22152.00				
	الإجمالي	516						
المحور الثالث	حاصل على مؤهل تربوي	423	264.11	111716.50	17298.5	1.823	0.068	غير دالة
	غير حاصل على مؤهل تربوي	93	233.01	21669.50				
	الإجمالي	516						
المحور الرابع	حاصل على مؤهل تربوي	423	262.94	111225.50	17789.5	1.446	0.148	غير دالة
	غير حاصل على مؤهل تربوي	93	238.28	22160.50				
	الإجمالي	516						
اجمالي المقياس	حاصل على مؤهل تربوي	423	265.38	112255.50	16759.5	2.235	0.025	دالة
	غير حاصل على مؤهل تربوي	93	227.21	21130.50				
	الإجمالي	516						

كشف اختبار ""مان ويتني" كما يُظهر الجدول رقم (23.4) النتائج الآتية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الاستجابات لدرجة المحاور الثاني والثالث والرابع في المدارس الحكومية كما يتصورها

المعلمون في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين يعزى لمتغير المؤهل التربوي، حيث أن القيمة الاحتمالية (Sig.) المقابلة لاختبار"مان ويتني" أكبر من مستوى الدلالة (0.05).

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات الاستجابات لدرجة المحور الأول في المدارس الحكومية كما يتصورها المعلمون في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين يعزى لمتغير المؤهل التربوي، حيث أن القيمة الاحتمالية (Sig.) المقابلة لاختبار"مان ويتني" أقل من مستوى الدلالة (0.05)، ولصالح الحاصل على مؤهل تربوي.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات الاستجابات لدرجة المقياس ككل في المدارس الحكومية كما يتصورها المعلمون في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين يعزى لمتغير المؤهل التربوي، فالقيمة الاحتمالية (Sig.) المقابلة لاختبار"مان ويتني" أقل من مستوى الدلالة (0.05)، ولصالح الحاصل على مؤهل تربوي.

- **6.4 نتيجة السؤال السادس والذي نصه: ما سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين؟ وما التصور المقترح لتفعيل دور الثقافة التنظيمية السائدة لدى مديري المدارس لتطبيق سياسات التقويم الأصيل المعتمدة لدى وزارة التربية والتعليم الفلسطينية؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل محتوى الوثائق ذات العلاقة بالتقويم الأصيل لدى وزارة التربية والتعليم الفلسطينية والتي سبق وتمت الإشارة لها في الفصل الثالث وهي: الكتاب الرسمي "تعليمات تقويم التعلم والتعليم في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي (2022/2021)"، ودليل المعلم، والخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم من العام 2017-2022. وذلك من خلال منهجية تحليل محتوى البيانات النوعية. إذ تمت عملية التحليل من خلال تحديد جوانب التوافق والاختلاف في الوثائق ذات العلاقة بالتقويم الأصيل في الجوانب الآتية:

الأول- التوافق والاختلاف في المعاني والأفكار المرتبطة بالتقويم الأصيل.

الثاني- التوافق والاختلاف في كيفية تنفيذ إجراءات التقويم الأصيل.

الثالث- ملخص سياسات التقويم الأصيل المعتمدة لدى وزارة التربية والتعليم الفلسطينية

وتم تحليل الوثائق المتعلقة بموضوع الدراسة من خلال الخطوات الآتية:

الخطوة الأولى/ ترتيب البيانات: بعد قراءة الوثائق المتعلقة بسياسات التقويم الأصيل تمّ خلالها تظليل المتشابه منها بلون واحد.

الخطوة الثانية/ الترميز:خلال هذه المرحلة، تمّ تجميع البيانات المتشابهة ثم ترمزيها، ثم تجميع الرموز المتشابهة في موضوعات، بحيث أصبح الشكل النهائي للبيانات بعد ترميزها وتجميعها في موضوعات كالآتي:

الخطوة الثالثة/ التفسير: خلال هذه الخطوة قام الباحث بتفسير النتائج من خلال تبيان أوجه التوافق والاختلاف بين الموضوعات في الوثائق المتعلقة بالتقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين.

وفيما يلي عرض لنتائج تحليل محتوى وثائق " التقويم الأصيل" المعتمدة في فلسطين من خلال التحليل النوعي للوثائق:

أولاً/ التوافق والاختلاف في المعاني والأفكار المرتبطة بالتقويم الأصيل

أشارت وثائق التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين إلى عدة تعاريف تشتمل على العديد من المفاهيم والمصطلحات حول موضوع التقويم الأصيل، ويتضمّن الجدول رقم (24.4) عرضاً لهذه المفاهيم

جدول رقم (24.4): المفاهيم والمصطلحات التي عُرفت في وثائق سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين

المفاهيم والمصطلحات	المصدر
تم تعريف التقويم الأصيل وفق الكتاب الرسمي "تعليمات تقويم التعلم والتعليم" بأنه: "مهمات عمل، وحوار ومناقشة، ومشاريع، وقراءات وتعبير ...."	الكتاب الرسمي تعليمات تقويم التعلم والتعليم (2021)
في دليل المعلم تمّ تعريف ثلاثة مصطلحات هي: التقويم الأصيل، والتقويم الحقيقي، والتقويم البديل. حيث عرّف التقويم الأصيل: أنه التقويم الذي يقوم على الافتراض القائل أن المعرفة يتمّ تكوينها وبناؤها بواسطة المتعلم ،وهي تختلف من سياق لآخر، ويقيس التقويم الأصيل أداء الطلبة في مواقف حقيقية قريبة بقدر الإمكان من الواقع، حيث يقوم الطلبة بأداء مهام وتكليفات مشابهة للمهام الحياتية خارج المدرسة، فالتقويم الأصيل يهيىء الطالب للحياة فهو واقعي لأنه يتطلب من الطلبة إنجاز مهمات لها معنى، ويحتاجونها في حياتهم الواقعية، كما يتضمن حل للمشكلات الحياتية (وزارة التربية والتعليم العالي، 2018). وعَرَّفَ التقويم الحقيقي بأنه تقويم بنائي يعكس إنجازات الطلبة في مواقف حقيقية واقعية وهو نشاط يرافق عملية التعليم والتعلم يمارس فيه الطلبة مهارات التفكير العليا مثل: حل المشكلات واتخاذ القرارات في مواقف حياتية، وهو عملية إنتاجية تفاوضية تتيح للطلبة التقييم الذاتي وفق محكات أداء معروفة: – يقيس المهارات بشكل مباشر، ويدمج بين التقويم الكتابي والأدائي. – يرصد تعلم الطلبة على مدار الزمن. – يوجه المنهاج، ويتوافق مع أنشطة التعليم ونتاجاته. – يشجّع التفكير التباعدي والتشعّبي – يشجع العمل الريادي القائم على التحليل والمبادرة والعمل التعاوني أما التقويم البديل فلم يُعرّف في دليل المعلم بل تمّت الإشارة له ضمن نقاط مقارنة بينه وبين التقويم التقليدي، وهذه النقاط هي: – يأخذ التقويم التقليدي شكل مهام حقيقية مطلوب من الطلبة إنجازها. – يتطلب تعريف المعارف والمهارات ودمجها لإنجاز المهمّة. – يوظف الطلبة مهارات التفكير العليا لأداء هذه المهمات. – يستغرق إنجاز المهمة وقتاً طويلا يمتدّ لساعات أو أيام عدة. – يمكن أن يتعاون مجموعة من الطلبة في إنجاز المهمّة. – يتم تقدير أداء الطلبة في المهام اعتماداً على قواعد (موازين تقدير) – يتم تقييم الطلبة بأساليب عدة اختبارات الأداء، وحقائب الإنجاز، ومشاريع الطلبة ... ألخ.	دليل المعلم
لم يرد أي تعريف للتقويم الأصيل في الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم	الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم

ثانياً/ التوافق والاختلاف في كيفية تنفيذ إجراءات التقويم الأصيل

أشارت وثائق التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين إلى مجموعة من الإجراءات، ويتضمّن الجدول رقم (25.4) عرضاً لإجراءات تنفيذ سياسات التقويم الأصيل كما وردت في الوثائق الثلاث.

جدول رقم (25.4): إجراءات تنفيذ سياسات التقويم الأصيل كما وردت في الوثائق

استراتيجيات وأدوات وإجراءات تنفيذ سياسات التقويم الأصيل	المصدر
أشار الكتاب الرسمي الذي حمل عنوان تعليمات تقويم التعلم والتعليم إلى إجراءات تنفيذ سياسات التقويم الأصيل من خلال توضيح توزيع علامة كل فترة دراسية للمبحث الواحد للصفوف من (الخامس – الحادي عشر) – الفترة الدراسية الأولى: 20% امتحانات قصيرة، وامتحان نهاية الفترة + 5% التقويم الأصيل – الفترة الدراسية الثانية: 15% امتحانات قصيرة، وامتحان نهاية الفترة + 10% التقويم الأصيل – الفترة الدراسية الثالثة: 20% امتحانات قصيرة، وامتحان نهاية الفترة + 5% التقويم الأصيل – الفترة الدراسية الرابعة: 15% امتحانات قصيرة وامتحان نهاية الفترة + 10% التقويم الأصيل – أسفل الجداول المدرسية يكتب في حال حصل الطالب على نتيجة أقل من (50%) في ثلاثة مباحث أو أقل، ترصد نتيجة هذه المباحث كما هي دون تغيير ويكتب (يكلف بمهمة).	الكتاب الرسمي تعليمات تقويم التعلم والتعليم
في دليل المعلم وأسفل عنوان استراتجيات التقويم الأصيل تمّت الإشارة إلى (5) استراتيجيات لتنفيذ التقويم الأصيل هي: 1- استراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء: وضّحها دليل المعلم بأنّها استراتيجية تتيح الفرص أمام الطلبة لتوظيف المهارات التي تعلموها في مواقف حياتية جديدة بمحاكاة الواقع، وتظهر مدى اتقانهم لما تعلموه في ضوء النتاجات التعليمية المراد إنجازها .... ويندرج أسفل هذه الاستراتيجية أمثلة عديدة: كالعرض التقديمي، والقراءة التحليلية، وعقد المقارنات، الربط بين المعطيات، والخروج باستنتاجات، وإجراء تجارب ورصد ملاحظات، والربط بين المتغيرات، وجمع بيانات (أرقام، صور) وممارسة دور الصحفي، غقد الورش، وندوات ومحاضرات، وتنفيذ زيارات، وحوارات، ومناظرات (مهمات الحوار، التفاوض، الخطابة، والاقناع)، تصميم لوحات، مطويات، بوسترات، بناء نماذج، رسومات، إجراء مقابلات، كتابة تقارير، التمثيل، توجيه النقد، وغيرها والتي تمنح الطالب فرصة استخدام مواد حسية مثل الحاسوب والأدوات المخبرية لإظهار مهاراتهم وأفكارهم. 2- استراتيجية مراجعة الذات: وضحها دليل المعلم بأنها استراتيجية تقوم على تأمّل الخبرات السابقة وتقويمها وتحديد مواطن القوة والضعف؛ لتعزيزها وتحسينها، فالتأمّل هو مراجعة ناقدة لإجراء سابق، وتخطيط واع لإجراء لاحق. 3- استراتيجية التقويم بالورقة والقلم: لم يتم توضيحها في دليل المعلم. 4- استراتيجية الملاحظة: لم يتم توضيحها في دليل المعلم. 5- استراتيجية التقويم بالتواصل: لم يتم توضيحها في دليل المعلم. وتمّت الإشارة في دليل المعلم إلى (8) من أدوات التقويم الأصيل هي: 1- قوائم الرصد أو الشطب: قائمة الأفعال والسلوكيات التي يرصدها المعلم أو المتعلم لدى قيامه بتنفيذ مهارة ما، وذلك برصد الاستجابة على فقراتها باختيار أحد تقريرين من الأزواج الآتية: صح أو خطأ، وتعدّ من الأدوات المناسبة لقياس مخرجات التعلم. 2- سلالم التقدير الرقمية واللفظية: التي تقوم على تجزئة المهمة أو المهارة التعليمية إلى مجموعة من المهام الجزئية بشكل يُظهر مدى امتلاك الطلبة لها وفق تدريج من أربعة أو خمسة مستويات.	دليل المعلم

	3- سجل وصف سير التعلم: من خلال اطلاع المعلم على كتابات الطلبة وتعبيراتهم بحيث يتم ربط ما تعلموه مع خبراتهم السابقة، ومواقف الحياة، وهذا يتطلب بيئة آمنة تشجع الطلبة على التعبير بحرية عمّا يشعرون به دون خوف. 4- السجل القصصي: يقدم السجل صورة عن جوانب النمو الشامل للمتعلم، من خلال تدوين وصف مستمر لما تمّت ملاحظته على أدائه. 5- ملف الإنجاز: لتجميع عيّنات منتقاة من أعمال الطلبة يختارونها أسفل إشراف المعلم، ويتمّ تقويمها وفق معايير محدّدة. 6- مشروعات الطلبة: عمل نشاط يختاره الطالب بتوجيه المعلم ذي العلاقة بموضوع الدراسة، ويتمّ إنجازه داخل المدرسة وخارجها وله مراحل عدة، ويستغرق عدّة أيام أو عدّة شهور.	
الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم	أشارت الخطة الاستراتيجية إلى التقويم بشكل عام، والتقويم الأصيل بشكل خاص في المواضع الآتية: – أسفل الهدف الثاني من الأهداف الاستراتيجية لسياسات قطاع التعليم، وهو تطوير أساليب وبيئة تعليم وتعلم متمحورة حول الطالب صفحة (46): إجراء إصلاحات شاملة وكاملة في مناهج التعليم العام، وفي نظام القياس والتقويم، لتزويد الطلاب بالمهارات المطلوبة في القرن الواحد والعشرين. – أسفل الهدف الثالث من الأهداف الاستراتيجية لسياسات قطاع التعليم وهو تعزيز المساءلة والقيادة المبنية على النتائج والحوكمة والإدارة صفحة (48): تحسين المسائلة في نظام التعليم من خلال مأسسة إجراءات القياس والتقويم بما يتناسب والخطة الاستراتيجية على جميع نواحي العمل ومستوياته. – أسفل الفصل الرابع (تحليل الوضع)/ (ثانياً/ قطاع التعليم الأساسي) صفحة (62): تقع عملية تحويل نظام التعليم العام من أسلوب الحفظ والتلقين الموجه بالاختبارات إلى نموذج طرائق تدريس تتمحور حول الطالب في مراكز الاستراتيجية الحالية، ويتطلب هذا التحوّل الجذري نهجاً متكاملاً وممنهجاً من الإصلاحات في المنهاج والتقييم والإشراف وتدريب المعلمين. – أسفل بند مقترحات ممكن العمل عليها لتجاوز المعوقات والنهوض بواقع التعليم صفحة (78) وضع سياسة جديدة للتقويم التربوي الذي يجعل التقويم جزءاً من عملية التعليم والتعلم للتخلص من ضغوطات التقويم المدرسي القائم على الحفظ والتلقين البعيد عن التقويم الأصيل. – أسفل عنوان: المقترحات الممكن العمل عليها لتجاوز المعيقات سالفة الذكر والنهوض بواقع قطاع التعليم الأساسي صفحة (79): سياسة جديدة للتقويم التربوي الذي يجعل التقويم جزء من عملية التعليم والتعلم، للتخلص من ضغوطات التقويم المدرسي القائم على الحفظ والتلقين البعيد عن التقويم الأصيل. – بالحديث عن رفع مؤشرات التعليم الثانوي صفحة (86) لا بدّ من العمل على ..... مأسسة نظام التقويم (التقويم الأصيل) ومأسسة المبادرات، وتقويم المنهاج أولا بأول.	

ثالثاً/ واقع سياسات التقويم الأصيل المعتمدة لدى وزارة التربية والتعليم الفلسطينية

بناء على ما تقدم من عرض لنتائج تحليل محتوى الوثائق المرتبطة بسياسات التقويم الأصيل وهي: الكتاب الرسمي "تعليمات تقويم التعلم والتعليم في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي (2022/2021)"، ودليل المعلم، والخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم من العام 2017-2022 تبين الآتي:

أولا/ اقتصر الكتاب الرسمي والذي حمل عنوان تعليمات تقويم التعلم والتعليم في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي (2022/2021) على عرض كيفية احتساب علامة التقويم الأصيل من المعدل العام للطالب، ولم يعرض إلى أي من سياسات التقويم الأصيل.

ثانيا/ دليل المعلم: اقتصر دليل المعلم على عرض الجانب المعرفي للتقويم الأصيل، وأمثلة مختلفة على مهمات ومشاريع توضح كيفية تنفيذ المعلمين للتقويم الأصيل، ولم يعرض لأي من سياسات التقويم الأصيل.

ثالثا/ الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم من العام 2017-2022: اشتملت الخطة الإستراتيجية لقطاع التعليم الفلسطيني على إشارة متواضعة للتقويم الأصيل فقط دون إقرار أي من السياسات.

وفي الفصل الخامس يعرض التصور المقترح.

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة وتوصياتها

1.5 مناقشة نتيجة السؤال الأول

- 1.1.5 مناقشة نتيجة السؤال الأول كمياً (نتيجة الاستبانة)
- 2.1.5 مناقشة نتيجة السؤال الأول كيفياً (نتيجة المقابلات)

2.5 مناقشة نتيجة السؤال الثاني

- 1.2.5 مناقشة نتيجة السؤال الثاني كمياً (نتيجة الاستبانة)
- 2.2.5 مناقشة نتيجة السؤال الثاني كيفياً (نتيجة المقابلات)

3.5 مناقشة نتيجة السؤال الثالث والفرضية المنبثقة عنه

4.5 مناقشة نتيجة السؤال الرابع والفرضيات المنبثقة عنه

5.5 مناقشة نتيجة السؤال الخامس والفرضيات المنبثقة عنه

6.5 مناقشة نتيجة السؤال السادس

7.5 مبررات الاختلاف في النتائج بين الأدوات الكمية والكيفية

8.5 التصور المقترح لتفعيل سياسات التقويم الأصيل في فلسطين

9.5 توصيات الدراسة

مناقشة نتائج الدراسة

1.5 مناقشة نتيجة السؤال الأول والذي نصه: " ما واقع الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها مديرو المدارس في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين؟"

▪ 1.1.5 مناقشة نتيجة السؤال الأول كمياً (نتيجة الاستبانة)

يتبين من نتيجة الجدول رقم (1.4) أنّ عينة الدراسة من مديري المدارس يقدرون أن الدرجة الكلية للثقافة التنظيمية السائدة في تنفيذ إجراءات التقويم الأصيل في مدارسهم جاءت بدرجة متوسطة، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى استحضار مديري المدارس للمسؤولية المستمدة من دورهم القيادي، وما يُملي عليهم مركزُهم الإداري من ضرورة توجيه المعلمين نحو كيفية تنفيذ الإجراءات الصادرة عن الوزارة بشكل عام وإجراءات تنفيذ التقويم الأصيل بشكل خاص، هذا الأمر وَلّدَ عندهم شعوراً بضرورة توفر درجة مقبولة من المعرفة بالإجراءات؛ فقدروا على أساسه أن الثقافة التنظيمية السائدة لديهم في تنفيذ إجراءات التقويم الأصيل كان بدرجة متوسطة أقرب إلى المرتفعة منها إلى المنخفضة، حيث حصلت على متوسط حسابي (3.21).

ومصدر هذه المعرفة قد يكون من الكتاب الرسمي الموجه إليهم والذي يصدر بداية كل عام دراسي عن وزارة التربية والتعليم ويحمل عنوان: (تعليمات تقويم عملية التعلم والتعليم للعام الدراسي 2022/2021) وهنا عُرّف التقويم الأصيل بأنه "مهمات عمل، وحوار ومناقشة، ومشاريع، وقراءات وتعبير". ويؤكد هذا التوجه ما جاء في نتيجة الفقرة الأولى من المحور الثالث والتي نصها: "يمتلك المدير القدرة على إرشاد المعلم إلى كيفية تنفيذ سياسات التقويم الأصيل" إذ قدر مديرو المدارس قدرتهم على إرشاد المعلمين نحو تنفيذ سياسات التقويم الأصيل (بدرجة كبيرة)، وأيضاً الفقرة الأولى من المحور الأول والتي نصها "هناك سهولة في فهم المعلومات المتعلقة في سياسات التقويم الأصيل" والفقرة الثانية من نفس المحور والتي نصها " المعرفة في سياسات التقويم الأصيل أسهمت على تنفيذ إجراءاتها بسهولة " حيث حصلت كلاهما على درجة كبيرة.

هذا الشعور (المعرفة بالإجراءات) انعكس على تقدير مديري المدارس للمحور الأول والذي يحمل عنوان وضوح معتقدات وأفكار ومعاني الثقافة التنظيمية اللازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل لدى

مديري المدارس إذ حصل على تقدير (درجة كبيرة)، أما بقية المحاور فقط جاءت بدرجة متوسطة لتنقل الدرجة الكلية من الدرجة المرتفعة إلى درجة متوسطة أقرب منها إلى المرتفعة. ومَرَدُ هذا قد يكون بسبب شعور مديري المدارس بوجود معوقات في تطبيق التقويم الأصيل حالت دون تقديرهم أن درجة الثقافة التنظيمية السائدة لديهم في تنفيذ التقويم الأصيل تصل إلى الدرجة المرتفعة، ويؤكد هذا التوجه نتائج العديد من فقرات المحور الثاني والتي يستدل منها أنّ مديري المدارس يروّن وجود معوّقات في تنفيذ إجراءات التقويم الأصيل، فحصلت الفقرة الثانية من المحور الثاني والتي نصها "اهتمت وزارة التربية والتعليم بتنظيم دورات تدريبية حول مهارات تنفيذ سياسات التقويم الأصيل"، والفقرة الثالثة والتي نصها "حرصت وزارة التربية والتعليم على تعريف أولياء الأمور في سياسات التقويم الأصيل"، والفقرة الخامسة والتي نصها " أخذت الوزارة بعين الاعتبار نصاب الحصص لكل مبحث عند تخطيط سياسات التقويم الأصيل" والفقرة الثامنة والتي نصها " أخذت الوزارة بعين الاعتبار إمكانيات البيئة الصفية عند تخطيط سياسات التقويم الأصيل" على درجة متوسطة أقرب منها إلى المنخفضة، بينما حصلت الفقرة التاسعة من نفس المحور والتي نصها "راعت وزارة التربية والتعليم موارد المدارس الحكومية (المالية والمادية) المتاحة عند تخطيط سياسات التقويم الأصيل" على تقدير درجة قليلة. هذه المعوقات يرى الباحث أنها دفعت مديري المدارس إلى خفض تقديراتهم حول الدرجة الكلية للثقافة التنظيمية السائدة لديهم في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل بدرجة متوسطة لا تصل إلى الدرجة المرتفعة.

وقد يكون للتعليم الجامعي دورٌ في خفض تقديرات مديري المدارس لواقع الثقافة التنظيمية السائدة لديهم في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل إلى درجة متوسطة لا تصل إلى الدرجة المرتفعة، إذ تشير نتائج مسح عينة الدراسة أن (29) مديرا فقط حاصل على الدراسات العليا مقابل (51) مديرا حاصل على البكالوريوس، ومديريّن فقط على الدبلوم، ومتعارف عليه أن موضوع التقويم الأصيل يدرس في الجامعات الفلسطينية في مرحلة الدراسات العليا، وهذا يعني أن ما يقارب 65% من عينة الدراسة من مديري المدارس لم تتلق مساقات حول التقويم الأصيل في الجامعات؛ كونهم أشاروا في النتائج أنهم درسوا فقط المرحلة الجامعية الأولى، ويرى الباحث أن هذا الجانب قد يكون له دور في شعورهم بتدني وضوح الإجراءات لأنهم ينفذوا ما لم يتعلموا، وبالتالي كان له أثر في خفض تقدير درجة المعرفة من مرتفعة إلى متوسطة.

مناقشة نتائج محاور الاستبانة ذات العلاقة بالسؤال الأول

- **مناقشة نتائج فقرات المحور الأول / وضوح معتقدات وأفكار ومعاني الثقافة التنظيمية اللازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل لدى مديري المدارس الحكومية**

أشارت نتائج الجدول رقم (2.4) والذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور: "وضوح معتقدات وأفكار ومعاني الثقافة التنظيمية اللازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل لدى مديري المدارس الحكومية" أن الدرجة الكلية للمحور الأول تساوي (3.49) وبوزن نسبي (69.8%) وهذا يعني أن المتوسط الحسابي للمحور الأول جاء بدرجة كبيرة.

ومرد هذا الشعور قد يعود إلى ما لديهم من معلومات حصلوا عليها من الكتاب الرسمي الذي يصدر بداية كل عام دراسي من وزارة التربية والتعليم والموجه إلى مديري المدارس حول التقويم الأصيل ويحمل عنوان: (تعليمات تقويم عملية التعلم والتعليم للعام الدراسي 2022/2021) حيث تم تعريف التقويم الأصيل في هذا الكتاب بـأنه "مهمات عمل، وحوار ومناقشة، ومشاريع، وقراءات وتعبير ...." هذا التعريف قد يكون منح مديري المدارس شعورا بالمعرفة بإجراءات التقويم الأصيل عبروا عنها بتقديرهم لنتيجة المحور الأول حول وضوح معتقدات وأفكار ومعاني الثقافة التنظيمية اللازمة لديهم لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل بدرجة مرتفعة، كونهم في مركز قيادي يجب عليهم بموجبه إرشاد المعلمين نحو كيفية تطبيق إجراءات التقويم الأصيل، وبذلك يتوجب أن يتوفر لديهم قدر جيد من المعرفة بالإجراءات. هذا الشعور قد يكون هو الدافع وراء تقدير مديري المدارس درجة معرفتهم بإجراءات التقويم الأصيل بدرجة مرتفعة. وعبروا عن هذه المعرفة بتقدير (6) فقرات من (9) بدرجة كبيرة، فكانت الفقرة (3) "تتوافق سياسات التقويم الأصيل مع الأهداف التعليمية للحصة الصفية"، والفقرة (1) "هناك سهولة في فهم المعلومات المتعلقة في سياسات التقويم الأصيل"، والفقرة (2) "المعرفة في سياسات التقويم الأصيل أسهمت في تنفيذ إجراءاتها بسهولة"، حيث حصلت جميعها على درجة مرتفعة في إشارة إلى تقدير مديري المدارس إلى وضوح معتقدات وأفكار ومعاني الثقافة التنظيمية اللازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل لدى مديري المدارس الحكومية بدرجة مرتفعة.

- **مناقشة نتائج فقرات المحور الثاني / الثقافة التنظيمية السائدة لتخطيط سياسات التقويم الأصيل لدى مديري المدارس الحكومية**

أشارت نتيجة الجدول رقم (3.4) والذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المحور الثاني: "الثقافة التنظيمية اللازمة لتخطيط سياسات التقويم الأصيل لدى مديري المدارس الحكومية" أن الدرجة الكلية للمحور الثاني تساوي (2.8) وبوزن نسبي (56.05%) وهذا يعني أن المتوسط الحسابي للمحور الثاني جاء بدرجة متوسطة.

وبناء على ما تقدم من نتائج، نجد أن عينة الدراسة من مديري المدارس في هذا المحور قدروا أن الثقافة التنظيمية السائدة لتخطيط سياسات التقويم الأصيل لدى مديري المدارس الحكومية بدرجة متوسطة (2.80)، لكن أقرب منها إلى المنخفضة على عكس المحور الأول الذي يصف وضوح معاني وأفكار ومعتقدات التقويم الأصيل لديهم بدرجة كبيرة.

وقد يُعزى هذا إلى أن فقرات المحور الأول تصف واقع وضوح المعاني والأفكار لدى مديري المدارس أنفسهم، أما المحور الثاني فيضم فقرات تصف في مجملها الإجراءات التي تعكس التخطيط لتنفيذ التقويم الأصيل وغالبية فقرات هذا المحور مصدرها البيئة الخارجية للمدرسة؛ وبالتالي سيكون دور مديري المدارس في السيطرة عليها محدوداً. فمثلاً وضوح الغايات من وراء أقرار التقويم الأصيل، واهتمام الوزارة بتدريب المعلمين على التقويم الأصيل، وملاءمة أنصبة الحصص والبيئة الصفية لتنفيذ التقويم الأصيل، وملاءمة إجراءات التقويم الأصيل مع المناهج التعليمية، وواقع تعريف الوزارة أولياء الأمور والطلبة بماهيّة التقويم الأصيل، وتوفر الإمكانيات المادية، والمالية ... هذه الفقرات تصف ما يراه مديرو المدارس أنه معوّقات من البيئة الخارجية لا دور لهم في تهذيبها، والدور الأبرز فيها لوزارة التربية والتعليم، وبالتالي سَيَنظُرُ مديرو المدارس إلى فقرات هذا المحور على أنها معوقات ستضعف من تنفيذ التقويم الأصيل، ولهذا كان تقديرهم لواقع الثقافة التنظيمية السائدة لتخطيط سياسات التقويم الأصيل بدرجة متوسطة (2.80) أقرب منها إلى المنخفضة. وهذا انعكس على تقدير جميع فقرات هذا المحور حيث حصلت على متوسط حسابي بدرجة متوسطة أقرب منها إلى القليلة، ما دعا فقرتين هما الفقرة (9) "راعت وزارة التربية والتعليم موارد المدارس الحكومية (المالية والمادية) المتاحة عند تخطيط سياسات التقويم الأصيل"، والفقرة (3) "حرصت

وزارة التربية والتعليم على تعريف أولياء الأمور في سياسات التقويم الأصيل" وقد حصلتا على تقدير بدرجة قليلة، ويؤكد هذا التوجه أيضاً حصول الفقرتين الآتيتين من المحور الثالث واللتين حصلتا على درجة (متوسطة أقرب إلى القليلة)، وهذا التقدير مشابه لما حصلت عليه الفقرات السابقة من المحور الثاني والتي نحمل نفس المعنى، حيث حصلت الفقرة رقم (3) " ثقافة أولياء الأمور اتجاه هذا النوع من التقويم تساعد على تنفيذه" على متوسط حسابي (2.89) والفقرة رقم (4) " تساعد ظروف البيئة الصفية المتوافرة على تنفيذ سياسات التقويم الأصيل "على متوسط حسابي (2.99).

- **مناقشة نتائج فقرات المحور الثالث/ الثقافة التنظيمية السائدة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل لدى مديري المدارس الحكومية**

بينت نتيجة الجدول رقم (4.4) والذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور: "الثقافة التنظيمية السائدة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل لدى مديري المدارس الحكومية" أن الدرجة الكلية للمحور الثالث تساوي (3.24) وبوزن نسبي (64.73%) وهذا يعني أن المتوسط الحسابي للمحور الثالث جاء بدرجة متوسطة.

بناء على ما تقدم نجد أن عينة الدراسة في هذا المحور من مديري المدارس قدرت أن درجة الثقافة التنظيمية السائدة لتنفيذ سياسات التقويم درجة متوسطة أقرب منها إلى المرتفعة (3.24)، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى ما أشرنا له سابقاً، فالمدير هو المشرف والموجه للمعلم حول كيفية تنفيذ إجراءات التقويم الأصيل، وبالتالي يتوجب توفر درجة مقبولة من المعرفة لديه في كيفية تنفيذ الإجراءات، هذا الشعور انعكس على تقدير مديري المدارس لدرجة معرفتهم في كيفية تنفيذ إجراءات التقويم الأصيل بدرجة متوسطة أقرب منها إلى المرتفعة، ويؤكد هذا ما ذهب إليه المديرون في تقدير نتيجة الفقرة رقم (1) والتي نصها "يمتلك المدير القدرة على إرشاد المعلم إلى كيفية تنفيذ سياسات التقويم الأصيل": وقدرت من قبل مديري المدارس بمتوسط حسابي (3.76) وهي درجة كبيرة.

- **مناقشة نتائج فقرات المحور الرابع/ الثقافة التنظيمية السائدة لتطوير سياسات التقويم الأصيل لدى مديري المدارس الحكومية**

كشفت نتيجة الجدول رقم (5.4) والذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور: "الثقافة التنظيمية السائدة لتطوير سياسات التقويم الأصيل لدى مديري المدارس الحكومية" أن الدرجة الكلية للمحور الرابع تساوي (3.29) وبوزن نسبي (65.83%)، وهذا يعني أن المتوسط الحسابي للمحور الرابع جاء بدرجة متوسطة.

ونجد في هذه النتائج ان عينة الدراسة من مديري المدارس قدرت أن متوسط الثقافة التنظيمية السائدة لتطوير سياسات التقويم الأصيل لدى مديري المدارس الحكومية حصل على (3.29)، وهذه درجة متوسطة أقرب منها إلى المرتفعة، وقد تُعزى هذه الدرجة إلى شعور مديري المدارس أن هناك جهوداً تبذل لتطوير إجراءات التقويم الأصيل، ويعكس هذا التوجه نتيجة الفقرة رقم (4) والتي نصها "يمكن البناء على سياسات التقويم الأصيل الحالية وتطويرها" وحصلت على درجة كبيرة، أي أن إجابات مديري المدارس عن هذا المحور تعكس نظرتهم إلى الجهود التي تبذل في محاولات الوزارة تطوير إجراءات التقويم بشكل عام وإجراءات التقويم الأصيل شكل خاص. ويؤكد هذا ما أشارت له الخطة الاستراتيجية (2017-2022) بخصوص درجة تمثل التقويم الأصيل في المناهج الفلسطينية، ففي منهاج اللغة العربية للصف الرابع الأساسي كان تمثل التقويم الأصيل (26.3%)، ومنهاج العلوم (55.9%)، ومنهاج الرياضيات (51.2%). أمّا (المطالعة والنصوص) للصف العاشر فكانت درجة تمثل آليات التقويم الأصيل في (37.5%)، والعلوم اللغوية (47.6%)، ومنهاج الرياضيات للصف العاشر (38.1%)، والفيزياء (30%)، والكيمياء (33%)، والعلوم الحياتية (31%)، هذه الدرجات تصفها الوزارة بالقول إن نوعية المنهاج الفلسطيني بحاجة إلى مزيد من الجهود. (وزارة التربية والتعليم العالي، 2017).

▪ 2.1.5 مناقشة نتيجة السؤال الأول كيفياً (نتيجة المقابلات)

بعد أن تم في الفصل الرابع عرض نتائج المقابلات التي أجريت مع مديري المدارس وفق الإجراءات التي تمت الإشارة إليها في الفصل الثالث من الدراسة، تم في الفصل الخامس تفسير هذه النتائج ومناقشتها من خلال توظيف الأسلوب الإستقرائي لتحليل البيانات النوعية، والأسلوب الإستقرائي هو عملية مستمرة تبدأ مع جمع البيانات مروراً بمرحلة تنظيمها وترتيبها، ثم مرحلة التحليل وصولاً إلى مرحلة تفسير النتائج ومناقشتها وذلك من خلال تبيان نقاط التشابه والاختلاف والربط بين وجهات نظر المشتركين بخصوص مشكلة الدراسة حول الثقافة التنظيمية اللازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل لدى مديري المدارس ومعلميها في كل من المديريات التي شملتها الدراسة. حيث تم في مرحلة مناقشة النتائج تحليل البيانات من خلال تحديد الموضوعات المتشابهة في كل محور من المحاور الأربعة (المماثلة لمحاور الاستبانة)، ثم ترتيب الفئات المتشابهة أسفل كل موضوع منها. وبناء على هذا كانت مناقشة نتائج إجابات مديري المدارس عن السؤال الأول كيفياً كالآتي:

- **مناقشة نتائج المحور الأول/ وضوح معتقدات وأفكار ومعاني الثقافة التنظيمية اللازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل لدى مديري المدارس ومعلميها**

وبعد أن تم عرض النتائج في الفصل الرابع عن طريق تصنيف البيانات التي تم التوصل إليها في موضوعات يستدل منها على وضوح معتقدات وأفكار ومعاني الثقافة التنظيمية اللازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل لدى مديري المدارس الحكومية في مديريّتي القدس وضواحي القد، تم في هذه الخطوة مناقشة هذه النتائج وفق التصنيف المقابل له في الفصل الرابع.

1- وضوح تعريف التقويم الأصيل:

وبناء على ما أشارت له النتائج المتعلقة بموضوع (**وضوح تعريف التقويم الأصيل**) والتي تمت الإشارة لها في الفصل الرابع تبين تدني وضوح تعريف التقويم الأصيل لدى مديري المدارس المشتركين بالدراسة بشكل عام، ويُمكن إجمال النتيجة الكلية للثقافة التنظيمية المرتبطة بماهية التقويم الأصيل لدى مديري المدارس بالآتي:

- (5 من 12) من مديري مدارس -أي ما نسبته 41.6% - مديرية القدس وضواحي القدس المشتركين في الدراسة يروّن أن التقويم الأصيل امتداد لما كان يطلق عليه سابقاً بعلامة المشاركة أو علامة النشاط، حيث تم تعريف التقويم الأصيل من قبلهم بأنه علامة (النشاط أو علامة المشاركة) وتوضع بناء على ما يقوم به الطالب من أبحاث، ومشاركة الطالب

الصفية، وواجبات ومهمات، وعمل تقرير، أو ورقة عمل، أو فعالية داخل الصف، أو تقديم عرض حول موضوع معين، أو تحضير درس سواء بشكل جماعي أو فردي، والمشاريع التكنولوجية، وإنتاج وسائل تعليمية.

- (3 من 12) من مديري المدارس -أي ما نسبته 25%- مديرية القدس وضواحي القدس المشتركين في الدراسة ينظرون إلى التقويم الأصيل بأنه الاختبارات القائمة على الورقة والقلم.
- (2) من مديري مدارس-أي ما نسبته 16.6%- مدارس مديريتيّ القدس وضواحي القدس المشتركين في الدراسة يروّن أن التقويم الأصيل هو تسمية جديدة لما كان يطلق عليه سابقاً بالتقويم النوعي ويعتمد على المشاركة الصفية وحضور الطالب ونشاطاته والمهام التي يقوم بها الطالب والأبحاث وتنفيذ الواجبات البيتية.
- (1) من مديري المدارس -أي ما نسبته 8.3% -من مديري مدارس مديريتيّ القدس وضواحي القدس المشتركين في الدراسة تمكن من تعريف التقويم الأصيل، وأشار أن معرفته بهذا الموضوع تُعزى إلى ما تعلمه في المساقات الجامعية في مرحلة الدراسات العليا.
- (1) من مديري المدارس -أي ما نسبته 8.3%- من مديري مدارس مديريتيّ القدس وضواحي القدس المشتركين في الدراسة أشار أنه لا يعرف ما هو التقويم الأصيل ولم يفهم السؤال.

وبناء على ما تقدم، تكشف النتائج إنخفاض وضوح ماهية التقويم الأصيل لدى مديري المدارس المشتركين بالدراسة بشكل عام، وبالتالي انخفاض وضوح الثقافة التنظيمية السائدة لدى مديري المدارس حول ماهية التقويم الأصيل. وقد يكون مرد هذا إلى عدة جوانب، الأول أن مسمى (التقويم الأصيل) أقر من قبل الوزارة لأول مرة خلال العام الدراسي 2021/2022 ولم يكن قد استخدم قبل هذا العام، بل كان يسمى (بالتقويم النوعي) وبالتالي لم يتعرف المعلمين على المسمى الجديد. أما الجانب الثاني فيرد إلى التدريب التربوي إذ لم يتلق المعلمين دورات في هذا الموضوع قبل اعتماده من قبل الوزارة. والجانب الثالث قد يُعزى إلى التعليم الجامعي، فالتقويم الأصيل يدرس في الجامعات الفلسطينية ضمن مرحلة الدراسات العليا وتحديداً ضمن برنامج (الماجستير في أساليب التدريس)، أي أن المعلمين الذين توقفوا عند مرحلة البكالوريوس أو المعلمين الذين استكملوا دراسة الماجستير ضمن (برنامج الإدارة التربوية) لم يتلقوا أي مساق حول التقويم الأصيل.

هذه النتيجة تتشابه مع نتائج دراسة التركي والشمراني (2017) التي حملت عنوان: تصورات معلمات العلوم في مدينة المجمعة حول التقويم البديل، واستخدمت المقابلة أداة لجمع المعلومات وأشارت نتائجها أن 6 معلمات لم يسمعن بمصطلح التقويم الحقيقي، مقابل 4 معلمات أجبن أنهن سمعن به. وأشارت النتائج أيضاً أن 8 معلمات لا يعرفن مصطلح "سلم التقدير" ويطلقن عليه مسمى استبيان. وبذلك أظهرت النتائج قصوراً في معرفة المعلمات بالتقويم البديل وسلم التقدير كمصطلحين، وتختلف مع نتائج دراسة الحروب (2018) التي حملت عنوان "واقع استخدام التقويم الواقعي وعلاقته بالتطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين" والتي أشارت نتائجها أن درجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا جاءت بدرجة كبيرة، وأيضاً تختلف مع نتائج دراسة المدهون وآخرون (madhoun et al., 2019) والتي حملت عنوان: دور التقويم البديل في إنجاز الطلبة من وجهة نظر معلمي المدارس الابتدائية في غزة، وأشارت نتائجها أن تصورات أفراد عينة الدراسة للتقييم البديل جاءت بدرجة عالية.

2- تطبيق التقويم الأصيل من خلال استبدال وزنه بالاختبارات الكتابية

بناء على ما أشارت له النتائج في الفصل الرابع من ما نسبته (25%) من مديري مدارس مديرية القدس وضواحي القدس المشتركين في الدراسة أي أن (3 من 6) ينظرون إلى التقويم الأصيل أنه اختبارات كتابية يرى الباحث أن هذه الثقافة مردها أن طرق التقويم التقليدية هي الأقوى حضوراً في ثقافة تقويم الطلبة، ويؤكد هذا ما أشارت له نتائج دراسة الزهراني (2021) التي حملت عنوان: "واقع التقويم البديل في التعليم العام بمحافظة القنفذة من وجهة نظر المعلمين"، وكانت أبرز نتائجها سيطرة الاختبارات الكتابية في تقويم تعلم الطلاب، وكذلك ما أشارت له نتائج دراسة الخروصي وآخرون (2016) التي حملت عنوان: "العلاقة بين استخدام المعلمين لطرق التقويم البديل وتصورات الطلبة لبيئة التقويم الصفية وفاعلية الذات الأكاديمية: وقد أشارت نتائجها أن الاختبارات العملية المعتمدة في تقييم الأداء أقل الطرق استخداماً، وكذلك أشارت دراسة خالد (2017) أن استخدام المعلمين لاستراتيجية التقويم المعتمدة على الورقة والقلم مرتفعة، بينما كان استخدام المعلمين أدوات التقويم البديل ضعيفة، وبينت دراسة إبراهيم (2017) التي حملت عنوان: "درجة

استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته (معلمو محافظة سوهاج نموذجاً) أن درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الورقة والقلم جاءت مرتفعة، في حين كان استخدامهم لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء واستراتيجية الملاحظة واستراتيجية التواصل متوسطة، واستخدامهم لاستراتيجية مراجعة الذات واستخدام أدوات التقويم البديل بدرجة منخفضة

3- وضوح المسميات المرادفة للتقويم الأصيل (تقويم بديل، تقويم حقيقي)

بناء على ما أشارت له النتائج المتعلقة بإجابات مديري مدارس مديرية القدس ومديري مدارس ضواحي القدس المشتركين بالدراسة من ضعف المعرفة بدلالات المصطلحات المرادفة لمصطلح التقويم الأصيل التي استخدمتها الوزارة في الوثائق المتعلقة بسياسات التقويم الأصيل، يرى الباحث أن مرد الضعف بالمعرفة بدلالة المصطلحات المرادفة للتقويم الأصيل وهي (التقويم الحقيقي والتقويم البديل) والتي وردت في أكثر من موضع في الوثائق ذات العلاقة بسياسات التقويم الأصيل وهي: الكتاب الرسمي والذي حمل عنوان: "تعليمات تقويم التعلم والتعليم في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي الأكاديمي 2021/ 2022، ودليل المعلم، والخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم من العام 2017-2022 إلى ضعف التدريب والمعرفة بموضوع التقويم الأصيل.

ويرى الباحث أن ضعف المعرفة بالتقويم الأصيل أو المسميات المرادفة له تشابهت مع نتائج دراسة كل من التركي والشمراني (2017) التي حملت عنوان: "تصورات معلمات العلوم في مدينة المجمعة حول التقويم البديل"، واستخدمت المقابلة أداة لجمع المعلومات، حيث أشارت نتائجها أن 6 معلمات لم يسمعن بمصطلح التقويم الحقيقي، مقابل 4 معلمات أجبن أنهن سمعن به.

4- وضوح كيفية توظيف مؤشرات الأداء في التقويم الأصيل:

بناء على ما أشارت له النتائج في الفصل الرابع من ضعف معرفة مديري مدارس مديرية القدس وضواحي القدس بماهية مؤشرات الأداء ودورها في بناء أدوات التقويم الأصيل يعزو الباحث هذه النتئجة إلى وجود ضعف لدى مديري مدارس مديرية القدس ومديرية ضواحي القدس المشتركين بالدراسة في المعرفة بمصطلح مؤشرات الأداء، حيث أشارت 91.6% من الإجابات إلى تدني المعرفة بهذا الموضوع أو كيفية توظيفها في أدوات التقويم الأصيل. وهذا يشير إلى انخفاض الثقافة

المرتبطة بالمعرفة بعنصر أساسي في عملية التقويم الأصيل، وبالتالي يمكن القول أنإن إنخفاض المعرفة بهذا الجانب يعني تدني وضوح معتقدات وأفكار ومعاني الثقافة التنظيمية اللازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل. ويعكس هذا ضعف الثقافة التنظيمية المتربطة بوضوح مؤشرات الأداء اللازمة لتنفيذ التقويم الأصيل. وتشير نتائج دراسة المرحبي والحربي (2019) التي حملت عنوان "درجة ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة لأدوات التقويم البديل" أن درجة ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة لأدوات التقويم البديل كانت بتقدير ضعيف.

5- وضوح دور ملف الإنجاز كأداة من أدوات التقويم الأصيل

أشارت النتائج إلى تدني معرفة مديري مدارس مديرية القدس (بملف الإنجاز) كأداة من أدوات التقويم الأصيل، إذ كانت إجابات 100% من مديري مدارس مديرية القدس المشتركين بالدراسة تدل على ضعف المعرفة بمصطلح بملف الإنجاز وعلاقته في التقويم الأصيل، وبناء على هذه النتيجة يتضح ضعف المعرفة لدى مديري مدارس مديرية القدس ومديري مديرية ضواحي القدس المشتركين بالدراسة بجانب ملف الإنجاز وعلاقته بالتقويم الأصيل، حيث كانت 100% من الإجابات تشير إلى تدني المعرفة بملف الإنجاز أو غيره من الأدوات، وكيفية توظيفها في التقويم الأصيل. وهذا يشير إلى انخفاض الثقافة المرتبطة بالمعرفة بأداة أساسية من أدوات التقويم الأصيل، وبالتالي يمكن القول إن إنخفاض المعرفة بهذا الجانب يعني انخفاض وضوح معتقدات وأفكار ومعاني الثقافة التنظيمية اللازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل، وتأكيداً لما سبق أشارت نتائج دراسة الجيوسي (2020) التي حملت عنوان: "اتجاهات المعلمين نحو استخدام ملف الإنجاز كأداة تقييم بديل في مدارس جنوب نابلس" أن تصميم ملف الإنجاز من الخبرات الجديدة على المعلم.

6- التقويم الأصيل وسيلة لخفض نسبة الرسوب ورفع نسبة النجاح لدى الطلبة

بناء على النتائج والتي أشارت إلى وجود ثقافة لدى (6 من 12) مديراً أي -ما نسبته 50%- من مديري مديريتيّ القدس وضواحي القدس المشتركين بالدراسة تمثلت في الاعتقاد أن الوزارة أقرت التقويم الأصيل لمساعدة المعلم على رفع نسبة نجاح الطلبة وخفض نسبة الرسوب في كل صف. ويستنتج الباحث أنه وبناء على النتائج التي تمت الإشارة إليها سابقاً والتي بينت أن هناك ضعفاً لدى مديري المدارس في الجانب المعرفي بالتقويم الأصيل والمصطلحات المرادفة له وأدواته، يرى أن

هذا الواقع دفع مديري المدارس نحو الاجتهاد الشخصي في محاولة لفهم ماهية التقويم الأصيل والمعاني والأفكار المترطبة فيه، مما أنشأ ثقافة جديدة غير مخطط لها ترى أن التقويم الأصيل وسيلة لرفع معدل الطالب تماشياً مع قوانين الوزارة اتجاه ترسيب الطلبة.

7- المصادر المكونة لجانب الثقافة التنظيمية المرتبطة بوضوح تعريف التقويم الأصيل

بناء على ما أشارت له النتائج من وجود (3) مصادر تكونت منها الثقافة المرتبطة بتعريف التقويم الأصيل لدى مديري المدارس المشتركين في الدراسة، يرى الباحث أن سبب تكون كل ثقافة منها إلى الآتية:

- **المصدر الأول: الكتب الرسمية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ودورها في تشكيل الثقافة الثقافة التنظيمية اتجاه التقويم الأصيل**

وبناء على ما النتائج نجد أن هذه الثقافة هي الأكثر انتشاراً حيث شكلت أكثر من نصف الثقافة التنظيمية السائدة لدى مديري مدارس مديريتيّ القدس وضواحي القدس حول وضوح معتقدات وأفكار ومعاني الثقاقة التنظيمية اللازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل.

ويرى الباحث في هذا السياق أهمية التعليمات التي يتلقاها المدير من الكتب الرسمية الصادرة عن الوزارة، وبالتالي يُستنتج أهمية دور الكتب الرسمية الصادرة عن الوزارة في بناء الثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس حول التقويم الأصيل أو غيره من الموضوعات. ويؤكد هذا ما أشارت له نتائج مقابلات 2 من مديرات مدارس المرحلة الأساسية الدنيا (الصف من الأول – الرابع) من أن التقويم الأصيل لا يمكن تطبيقه في هذه المرحلة، وأن التقويم الأصيل لا يتناسب مع الفئة العمرية من الصف (الأول-الرابع)، وعند سؤال الباحث المديريتن حول السبب تبين أن هذه الثقافة مردّها اعتماد المدير على ما جاء في نفس الكتاب الرسمي والذي حَمل عنوان "تعليمات تقويم عملية التعلم والتعليم للعام الدراسي 2022/2021" والذي أشار إلى أن تقويم المرحلة الأساسية الدنيا يتم وفق الآتي:

1- يحتفظ المعلم بسجل خاص (لقوائم الرصد) لتدوين ملحوظاته حول أداء الطلبة ومتابعة نشاطاتهم وأعمالهم الكتابية والشفوية، ومشاركتهم المختلفة، ومدى اتقانهم للمهارات الأساسية الخاصو بالمرحلة ليستعين بها لوضع التقديرات المناسبة لهم نهاية كل فترة.
2- ترصد تقديرات في الجداول والشهادات للصفوف من الأول – الرابع تعكس مستوى أداء الطلبة في كل مبحث وفق التقديرات الآتية (غير مرض – ممتاز).

هذا التوصيف حول كيفية تقويم الطلبة في المرحلة الأساسية الدنيا والذي ورد في "تعليمات تقويم التعلم والتعليم في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي (2022/2021)" وأشار إلى أن تقويم الطلبة في هذه المرحلة يتم من خلال الاعتماد على قوائم الرصد في تقويم المهارات، ووضع تقديرات حول أداء الطلبة دون الإشارة إلى دور التقويم الأصيل في تقويم الطلبة في المرحلة الأساسية الدنيا شكل ثقافة لدى مديري مدارس المرحلة الأساسية الدنيا تتمثل بأن التقويم الأصيل لا يُطبق في الصفوف من الأول – الرابع. هذه الثقافة وجدت أيضاً عند إحدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا (الأول – الرابع) - والتي تم عرض نتائج إجابتها في النتائج اللاحقة – حيث أشارت أنها لا تعرف ما هو المقصود بالتقويم الأصيل، وأضافت أن هذا النوع من التقويم لا ينفذ ضمن المرحلة التعليمية الأسياسية الدنيا، وأن التقويم الأصيل لهذه المرحلة يكون ضمن التقديرات من (ممتاز إلى مقبول) بناء على ما ورد في الكتاب الرسمي المرسل من الوزارة. وهذا يؤكد ما ذهب إليه الباحث حول دور الكتب الرسمية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم في تشكيل ثقافة تنظيمية لدى مديري المدارس ومعلميها.

إذاً يلحظ أن الكتب الرسمية كونت مرجعية قوية جعلت مديري المدارس يستندون إليها، حيث اعتمدوا على التعريف الذي ورد في الكتاب الرسمي الذي حَمَلَ عنوان (تعليمات تقويم عملية التعلم والتعليم للعام الدراسي 2022/2021) من أن التقويم الأصيل هو "مهمات عمل، وحوار ومناقشة، ومشاريع، وقراءات وتعبير ...." ولم يعتمدوا التعريف الذي جاء في دليل المعلم أو التعريف العلمي للتقويم الأصيل. وبالتالي يُستنتج أنّ أكثر المرجعيات الرسمية تأثيراً في تشكيل الثقافة التنظيمية هي الكتب الرسمية الصادرة عن الوزارة وتحديداً كتاب (تعليمات تقويم عملية التعلم والتعليم للعام الدراسي 2022/2021) مع أن التعريف الذي جاء فيه يتعارض مع التعريف العلمي للتقويم الأصيل والتعريف الوارد في دليل المعلم. وهذا يدل على قوة دور الكتب الرسمية في بناء الثقافة التنظيمية ويتوافق مع هذا ما أكده أبو هين (2010) من أن نمط الاتصال وكذلك طرق تدفق المعلومات من وإلى الإدارة يعدان من العوامل المحددة للثقافة التنظيمية، وأيضاً دراسة جلجولي (2013) التي أكدت نتائجها أن الاتصالات وما يتم خلالها من نقل للمعلومات وتبادلها يعدان من مكونات الثقافة التنظيمية.

ومن جهة أخرى يُلاحظ أن وجود العديد من التعاريف المختلفة في أكثر من مرجعية صادرة عن الوزارة لتعريف التقويم الأصيل شكل تدنياً في وضوح معتقدات وأفكار ومعاني الثقافة التنظيمية

اللازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل، إذ بات هناك أكثر من تعريف للتقويم الأصيل من أكثر من مرجعية رسمية أكثرها انتشاراً هو التعريف المستمد من الكتب الرسمية، رغم معارضته التعريف العلمي للتقويم الأصيل والتعريف الوارد في دليل المعلم.

- **أما المصدر الثاني لتشكيل المعرفة بالتقويم الأصيل لدى مديري المدارس تكونت من التعليم الجامعي وتحديداً مرحلة الدرسات العليا**: حيث وجد الباحث أن مديراً واحداً فقط من مجموع مديري المدارس المشتركين بالدراسة أشار إلى تعريف القويم الأصيل وفق التعريف الاصطلاحي، وبين أن مصدر معرفته بهذا التعريف كان الدراسة الجامعية. وهذه الثقافة كانت ضعيفة جداً حيث مثلت ما نسبته 8.3% من الثقافة التنظيمية السائدة حول المعرفة بماهية التقويم الأصيل لدى مديري مدارس مديرية القدس وضواحي القدس.

- **أما المصدر الثالث فتمثل في الاجتهادات الشخصية لمديري المدارس** في تفسير مديري المدارس المشتركين بالدراسة لكيفية تنفيذ التقويم الأصيل، ومعظم هذه التفسيرات عكست تدني المعرفة بشكل عام بأي تعريف للتقويم الأصيل، سواء من حيث التعريف العلمي الاصطلاحي، أو التعريف الخاص بوزارة التربية والتعليم الفلسطينية والذي جاء في الكتاب الرسمي "تعليمات تقويم التعلم والتعليم في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي (2022/2021)"، أو التعريف الذي جاء في دليل المعلم، حيث أشار 3 من مديري مدارس مديريتيّ القدس وضواحي القدس المشتركين في الدراسة أن التقويم الأصيل هو اختبارات قائمة على الورقة والقلم. وأشار مدير واحد أنه لا يعرف ما هو التقويم الأصيل. ونجد أن تدني المعرفة بماهية التقويم الأصيل هذه مثلت ما نسبته 25% لدى مديري مدارس مديرية القدس وضواحي القدس.

- **مناقشة نتائج المحور الثاني/ وضوح الثقافة التنظيمية اللازمة لتخطيط إجراءات وسياسات تنفيذ التقويم الأصيل**

فيما يلي عرض لمناقشة نتائج المقابلات التي أجريت مع مديري مدارس مديريتيّ القدس وضواحي القدس المشتركين بالدراسة، حيث تم مناقشة النتائج وفق التصنيف المقابل لها في الفصل الرابع والتي يستدل منها على الثقافة التنظيمية اللازمة لتخطيط سياسات التقويم الأصيل لدى مديري المدارس الحكومية في مديريتيّ القدس وضواحي القدس. وبذلك تمحورت إجابات مديري المدارس المشتركين في المقابلة حول المواضيع الآتية:

1- وضوح إجراءات التقويم الأصيل للمعلم

بناء على ما أشارت له النتائج من أن جميع مديري المدارس -أي ما نسبته 100% - من مديري مدارس مديرية القدس ومديرية ضواحي القدس المشتركين بالدراسة يرون انخفاض وضوح إجراءات تنفيذ التقويم الأصيل للمعلمين.

ويرى الباحث أن هذا مرده إلى ضعف إجراءات الوزارة بتوضيح ماهيّة لتقويم الأصيل وكيفية تطبيقه من قبل المعلم، يحث كشفت إجابات مديري مدارس مديرية القدس أن المعلومات بشكل عام لم تكن كافية، ولا توجد إجراءات توضيحية من الوزراة إلى مدير المدرسة أو المعلم حول كيفية تنفيذ التقويم الأصيل. وبينت مديرة من المشتركين بالدراسة أنها تشعر بالضياع ولا تعرف كيف يتم احتساب تقييم عليه 15 علامة. وعزّى آخر السبب إلى النقص في وجود دليل للتعامل مع التقويم الأصيل كما حدث عندما أقرت الوزارة التقويم النوعي قبل سنوات، وأضاف أن النقص في وجود أي دليل يوضح إرشادات من شأنه خفض الوضوح في الإجراءات .. وأشار مدير آخر إلى تدني وضوح المعلومات التي قدمت حول التقويم الأصيل لمدير المدرسة مروراً بالمعلم وصولاً إلى الطالب، وأضاف أنه لا يوجد هناك توضيح لكيفية توظيف التقويم الأصيل واكتفت الوزارة بالتوضيح من خلال الأمثلة وعلى المدير الاجتهاد ووضع الخيارات للمعلم حول التقويم الأصيل في إشارة إلى تعريف التقويم الأصيل الذي جاء في الكتاب الرسمي (تعليمات تقويم عملية التعلم والتعليم للعام الدراسي 2022/2021) حيث تم تعريف التقويم الأصيل في هذا الكتاب بـأنه "مهمات عمل، وحوار ومناقشة، ومشاريع، وقراءات وتعبير ...."

أما مديرو مدارس مديرية ضواحي القدس فقد اتفقوا مع نظرائهم في مديرية القدس، إذ أشارت النتائج أن ما نسبته 100% من مديري مدارس مديرية ضواحي القدس المشتركين في الدراسة

يشيرون إلى تدني وضوح الإجراءات المقدمة من الوزارة حول كيفية تنفيذ التقويم الأصيل، وتنوعت الإجابات التي تشير في مجملها إلى انخفاض وضوح الإجراءات، فمثلاً أشار أحد مديري المدارس أن المعلومات حول التقويم الأصيل لم تكن واضحة وكافية لم تقدم معلومات واضحة للمعلمين.

وكان لافتاً في مديرية ضواحي القدس ما أشرنا له سابقاً من دور الكتب الرسمية في بناء ثقافة لدى مديري المدارس حيث عزى (4) من مديري مدارس مديرية ضواحي القدس انخفاض المعرفة بالإجراءات إلى تدني الوضوح في الكتب الرسمية، فأشارت إحدى المديرات أن الوزارة بداية كل عام دراسي ترسل كتاباً رسمياً، هذه الكتاب تتم مناقشته في الاجتماع مع الهيئة التدريسية، ثم يوضع على اللوحة في غرفة المعلمات، لكن المعلم غالباً لا يهتم بهذه المعلومات لأنه يعتمد على تعليمات المدير، وبالتالي تبقى إجراءات التقويم الأصيل غير واضحة للمعلمين، وأكدت على أهمية توضيح هذه الإجراءات للمعلم قبل البدء بالتعليم. أما بخصوص الدورات التدريبية فقد أشارت أن الوزارة حاولت التوضيح من خلال بعض الدورات عن كيفية تطبيق التقويم الأصيل لكن المعلم لا يستطيع توظيف ما تعلمه توظيفاً صحيحاً؛ وعزت ذلك إلى التعليم الجامعي حيث أن توظيف المعلم لإجراءات التقويم الأصيل بشكل صحيح يتأتى لمن تلقى مساقات تعليمية في الجامعة، أما الدورات فتجعل المعلم يمارس دون مسميات واضحة. وأضافت مديرة أخرى أن المعلومات التي وصلت إلى المعلم ضعيفة وغير واضحة وقليلة، وعزت هذا إلى أهمية دور الكتب الرسمية في وضوح الإجراءات، فبينت أن الكتاب المُرسل من الوزارة يوجه إلى المدير ويُطلب من المدير أن يتصرف ويجيب عن استفسارات المعلمين، وغالباً يعود المدير للمديرية بهذه الاستفسارات ليحصل على إجابة عنها، والأصل أن يتم تفسيره وتوضيح هذه المعلومات بشكل أكثر وضوحاً، فمثلاً كانت أبرز أسئلة المعلمين حول التقويم الأصيل بسبب الاختلاف بين المواد، فمثلاً مادة اللغة الإنجليزية هناك العديد من التفاصيل مثل الاستماع، القراءة، الكتابة ... حددت الوزارة للتقويم الأصيل من 30% - 50% من معدل الطالب دون توضيح كيف يحتسبها المعلم.

وأضاف المدير الثالث أن الكتب الرسمية لم توضح ما هو التقويم الأصيل، وبالتالي لم تكن الإجراءات التوضيحية كافية، حيث فهم غالبية المعلمين التقيوم الأصيل من الكتاب الرسمي أنه مشاريع خاصة أقرت من قبل الوزارة بعد جائحة كورونا (Covid-19)، وأن على المعلم تقسيم علامة التقويم الأصيل حسب خبرته. ويؤكد أهمية دور الكتب الرسمية ما أشار له المدير الرابع أن إجراءات تنفيذ التقويم الأصيل واضحة، وهي تتمثل بالمشاركة الصفية، والأبحاث، والمشاريع التي يقوم بها الطلاب، والحضور والغياب، والمشاريع الفردية والجماعية، وإنتاج وسائل تعليمية! وهذا بناء على

ما جاء في الكتاب الرسمي (تعليمات تقويم عملية التعلم والتعليم للعام الدراسي 2022/2021) من أن التقويم الأصيل هو "مهمات عمل، وحوار ومناقشة، ومشاريع، وقراءات وتعبير ...."

وأشارت مديرة إحدى مدارس المرحلة الأساسية الدنيا (من الصف الأول – الرابع) أن المدرسة لا تستخدم التقويم الأصيل لضعف مناسبته للمرحلة الأساسية الدنيا! وفي هذا إشارة إلى تدني وضوح إجراءات التقويم الأصيل، وعزت ذلك إلى الكتاب الرسمي الذي حَمل عنوان "تعليمات تقويم التعلم والتعليم في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي (2022/2021)" أنه لم يشر إلى تطبيق التقويم الأصيل في هذه المرحلة، وبعد مراجعة الكتاب من قبل الباحث تبين أن الإشارة فيه للتقويم الأصيل ضمن للمرحلة الأساسية الدنيا وفق الآتي:

- يحتفظ المعلم بسجل خاص (لقوائم الرصد) لتدوين ملاحظاته حول أداء الطلبة ومتابعة نشاطاتهم وأعمالهم الكتابية والشفوية، ومشاركتهم المختلفة، ومدى اتقانهم للمهارات الأساسية الخاصو بالمرحلة ليستعين بها لوضع التقديرات المناسبة لهم نهاية كل فترة.
- ترصد تقديرات في الجداول والشهادات للصفوف من الأول – الرابع تعكس مستوى أداء الطلبة في كل مبحث وفق التقديرات الآتية (غير مرض – ممتاز).

هذا التوصيف بهذا الشكل فُسر من قبل مديري مدارس المرحلة الأساسية الدنيا أن التقويم الأصيل لا يتناسب وهذه المرحلة. ومن جهة أخرى هذا يؤكد ما ذهب إليه الباحث من أهمية دور الكتب الرسمية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم في تشكيل ثقافة تنظيمية لدى مديري المدارس ومعلميها.

2- وضوح إجراءات التقويم الأصيل للطالب وولي الأمر

بناء على ما أشارت له النتائج من أن ما نسبته 100% من مديري مدارس مديرية القدس ومديرية ضواحي القدس المشتركين بالدراسة يرون إنخفاض وضوح إجراءات التقويم الأصيل للطالب وولي الأمر، إذ أجمعوا أنه لم توجه أي تعليمات أو توضيحات إلى ولي الأمر، وأن المعلومات لم تكن كافية، ويرد الباحث هذا إلى ضعف تقدير وزارة التربية والتعليم الفلسطينية أهمية بناء ثقافة تنظيمية تدعم معرفة الطالب وولي الأمر بماهية التقويم الأصيل، إذ يبدو أن الوزارة اعتبرت أن المدير أو المعلم قادر على سد هذاا الفراغ، لكن لم تقدر أن هناك ضعفاً لدى مديري المدارس والمعلمين في

التعامل مع التقويم الأصيل مما أدى إلى انتقال هذا الضعف في المعرفة والتطبيق إلى الطالب وولي أمره.

3- وجود بيئة داعمة لتطبيق التقويم الأصيل

أشارت النتائج أن جميع مديري مدارس مديرية القدس المشتركين بالدراسة أي ما نسبته 100% يروّن أن هناك فجوة بين إجراءات التقويم الأصيل والإمكانيات الصفية المتاحة، وقد يكون مرد هذا أن الوزارة تأمل أن إحداث تطوير في عمالية التقويم من خلال إدخال التقويم الأصيل بغض النظر عن عدم توفر بيئة داعمة كافية لهذه النقلة، فنتج عن هذا شعور مديري المدارس بفجوة بين تطبيق التقويم الأصيل والإمكانيات المتاحة لتطبيقه. ويؤكد هذا ما أشارت له دراسة دحلان (2018) التي هدفت إلى معرفة أهم معوقات تطبيق التقويم الحقيقي، وأشارت أن من أهم معوقات تنفيذ التقويم الحقيقي هو كبر عدد الطلاب الذي يحول دون تطبيق التقويم الحقيقي ويُصَّعب من متابعة المعلم للتنفيذ، وأيضا ما أشارت له نتائج دراسة شحادة وأبو سلطان (2019) التي هدفت إلى التعرف إلى معوقات تطبيق أدوات التقويم الواقعي من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس وكالة الغوث في غزة، وأشارت النتائج أن من أكثر المعوقات هي كثرة أعداد الطلبة في الشعبة الواحدة ويؤيد هذا دراسة أبو شمالة (2020) من أن الكثافة الصفية تعيق تطبيق إجراءات التقويم الواقعي، وفي نفس السياق أضاف مدير آخر أن الوزارة عنما أقرت التقويم الأصيل لم تراع الإمكانيات الحالية وخاصة أنصبة الحصص، فمثلاً قد يطلب المدير من معلم التربية الإسلامية تدريس مادة التاريخ لإكمال نصابه، فأين التقويم الأصيل في ظل نقص وجود أي تخصص لمعلم المادة! وأشارت أيضاً إلى نصاب المعلمين وتأثيره على فاعلية تطبيق إجراءات التقويم الواقعي، لأن زيادة الحصص ستؤثر سلباً على عملية التقويم التي تتطلب جهداً إضافياً في إعداد الأدوات وتطبيقها بشكل مستمر.

4- دور المنهاج في تطبيق التقويم الأصيل

كشفت النتائج أن ما نسبته 100% يروّن أن هناك فجوة في المناهج تحول دون تطبيق التقويم الأصيل، هذه النتيجة تتفق ما مع أشارت له الخطة الاستراتيجية حول درجة تمثل التقويم الأصيل في المناهج الفلسطينية، ففي منهاج اللغة العربية للصف الرابع الأساسي كان تمثل التقويم الأصيل (26.3%)، ومنهاج العلوم (55.9%)، ومنهاج الرياضيات (51.2%). أمّا في الصف العاشر

فكانت درجة تمثل لآليات التقويم الأصيل في منهاج اللغة العربية (المطالعة والنصوص) للصف العاشر (37.5%)، والعلوم اللغوية (47.6%)، ومنهاج الرياضيات للصف العاشر (38.1%)، والفيزياء (30%)، والكيمياء (33%)، والعلوم الحياتية (31%)، وهذه الدرجات تصفها الوزارة بالقول إن نوعية المنهاج الفلسطيني بحاجة إلى مزيد من الجهود (وزارة التربية والتعليم العالي، 2017). ويؤكد هذه النتيجة نتائج دراسة الزعبي (2013) التي أشارت أن أكثر معوقات تطبيق التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين كانت في استنفادها الوقت والجهد وكثرة الأعباء الملقاة عليهم وزخم المنهاج، وأيضاً يؤكد هذا ما أشار له دراسة دحلان (2018) التي هدفت إلى إلى معرفة أهم معوقات تطبيق التقويم الحقيقي، وأشارت النتائج أن من أهم المعوقات كثرة أعباء المعلم الإدارية والفنية التي تقلل من ممارسته لإستراتيجيات التقويم البديل.

5- دور قسم الإشراف في مديرية القدس في توضيح أجراءات التقويم الأصيل

بناء على ما كشفته النتائج من وجود ثقافة لدى 4 من 6 مديرين- أي ما نسبته (66.6%)- من مديري مدارس مديرية القدس المشتركين بالدراسة دون وجودها لدى أي من مديري مدارس مديرية ضواحي القدس تمثلت في اهتمامهم بدور قسم اشراف في توضيح الإجراءات المرتبطة بالتقويم الأصيل، حيث أشار أحد مديري المدارس أن قسم الإشراف لم يقم بتوضيح أي من الإجراءات المرتبطة بالتقويم الأصيل، وذهب مدير آخر إلى أن توضيح إجراءات التقويم الأصيل ليست من مهمات المدير بل هذه من مهمات قسم الإشراف. وأشار مدير آخر أن قسم الإشراف هو من يتولى مسؤولية تحديد المعايير لكي يبني المعلم التقويم النوعي عليها حتى لا يتم ظلم الطالب. وذكر مدير آخر أن تدريب المعلمين الجدد على تطبيق التقويم الأصيل مسؤولية قسم الإشراف، وأضاف أن هناك جاذباً مهماً يتمثل بعلاقة المدير مع قسم الإشراف، وهو من يقوم بطلب تدريب المعلمين.

ويرى الباحث أن هناك دوراً مهماً لقسم الإشراف في مديريات التربية والتعليم بمتابعة مديري المدارس والمعلمين حول كيفية تنفيذ التقويم الأصيل، هذا الدور كان له حضور في مديرية القدس على العكس من مديرية القدس، وقد يكون مرد هذا إلى قوة حضور أهمية دور قسم الإشراف في ذهن مديري المدارس والمعلمين.

- **مناقشة نتائج المحور الثالث/ الثقافة التنظيمية السائدة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية القدس ومديرية ضواحي القدس**

في هذا المحور تم مناقشة إجابات مديري المدارس المتعلقة بالثقافة التنظيمية السائدة لتنفيذ التقويم الأصيل، إذ تبين خلال عملية التحليل الارتباط الواضح بين نتائج المحورين السابقين ونتائج هذا المحور. فنتائج المحور الأول أشارت إلى تدني في وضوح معاني وأفكار الثقافة التنظيمية السائدة لتنفيذ التقويم الأصيل، وأشارت نتائج المحور الثاني إلى تدني وضوح الثقافة التنظيمية السائدة لتخطيط التقويم الأصيل وتدني وضوح إجراءات تنفيذ التقويم الأصيل، هذه النتائج انعكست بشكل واضح على نتائج المحور الثالث المتعلقة بالثقافة التنظيمية السائدة حول تنفيذ سياسات التقويم الأصيل، إذ بينت نتائج المحور الثالث تدني وضوح الثقافة التنظيمية السائدة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل لدى مديري المدارس في مديريّتي القدس وضواحي القدس.

ويرى الباحث أن هذا الواقع قد دفع مديري المدارس نحو الاجتهاد الشخصي في تفسير كيفية تنفيذ إجراءات التقويم الأصيل، وذلك محاولة منهم لتوجيه المعلمين نحو تنفيذ إجراءات التقويم الأصيل، وقد نتج عن هذا ثلاث ثقافات متساوية في الوزن وجّهت سلوك مديري المدارس حول كيفية تنفيذ التقويم الأصيل، أي أنّ كل أربعة مديرين من الإثني عشرة مديراً من مديري مدارس مديريّتي القدس وضواحي القدس المشتركين في الدراسة حملوا نفس الثقافة التنظيمية حول كيفية تنفيذ التقويم الأصيل، وبهذا تم تصنيف إجابات مديري المدارس المشتركين في الدراسة في المحاور الآتية، حيث تم مناقشة النتائج وفق التصنيف المقابل لها في الفصل الرابع والتي يستدل منها على وجهة نظر مديري مدارس مديريّتي القدس وضواحي القدس في كيفية تنفيذ التقويم الأصيل:

1- تطبيق التقويم الأصيل باعتباره امتدادا للتقسيم السابق الذي حمل مسمى "علامة المشاركة"

بناء على ما أشارت له النتائج من أن مسمى (علامة المشاركة أو علامة النشاط) ما زال حاضراً لدى مديري المدارس، حيث يرى (4 من 12) مديراً أي ما نسبته (33.3%) من مديري مدارس مديريّتي القدس وضواحي القدس أن التقويم الأصيل ما هو إلا مسمى جديد وامتداد لما كان يطلق عليه سابقاً (بعلامة المشاركة). وأنّ تطبيق التقويم الأصيل مشابه لاحتساب علامة المشاركة فهو مجموعة من (المهمات، الواجبات، الوسائل) يوثقها المعلم على دفتر جانبي، بحيث توضح علامة كل مهمة على حدة.

وقد يكون مرد هذه الثقافة هو تدني وجود ثقافة قوية تدعم تطبيق التقويم الأصيل مما ترك المجال أمام الاجتهادات الشخصية لمديري المدارس حول كيفية تنفيذ التقويم الأصيل.

2- الاختبارات اليومية بديلاً عن علامة التقويم الأصيل

أما الثقافة الثانية ويمثلها ما نسبته 33.3%، أي (4 من 12) من مديري مدارس مديريّتي القدس وضواحي القدس المشتركين بالدراسة إذ يروّن أن تطبيق التقويم الأصيل يتم من خلال الاختبارات اليومية. وأيضاً يمكن تفسير هذه النتيجة بما يتفق مع النتيجة السابقة، من أن تدني وجود ثقافة قوية حول كيفية تنفيذ التقويم الأصيل ترك المجال لاجتهادات مديري المدارس في محاولة لتوفير بديل يضعه المعلم في العلامة المخصصة للتقويم الأصيل. وتتشابه هذه النتيجة مع دراسة السعدوني (2019) التي أشارت إلى أن المعلم ما زال يعتمد على الاختبارات في عمليات التقويم نظراً لضعف كفايته المعرفية في بيناء واستخدام أدوات التقويم البديل.

3- تطبيق التقويم الأصيل بناء على تعريف كتاب الوزارة الرسمي

وفق هذه الثقافة يرى (4 من 12) -أي ما نسبته 33.3% - من مديري مدارس مديريّتي القدس وضواحي القدس المشتركين بالدراسة أن تنفيذ التقويم الأصيل يتم بناء على ما جاء في الكتاب الرسمي والذي حمل عنوان (تعليمات تقويم عملية التعلم والتعليم للعام الدراسي 2022/2021)، وتم تعريف التقويم الأصيل فيه أنه "مهمات عمل، وحوار ومناقشة، ومشاريع، وقراءات وتعبير ...."

ويرى الباحث أن هذه الثقافة تشكلت بناء على ما جاء في الكتاب الرسمي الذي حمل عنوان (تعليمات تقويم عملية التعلم والتعليم للعام الدراسي 2022/2021)، وهذا يشير – كما سبق وأشرنا- إلى أهمية دور الكتب الرسمية الصادرة عن الوزارة في بناء الثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس حول التقويم الأصيل أو غيره من المحاور، بناء على ما أكده أبو هين (2010) من أن نمط الاتصال وكذلك طرق تدفق المعلومات من وإلى الإدارة يعد من العوامل المحددة للثقافة التنظيمية، وكذلك ما أشار له جلجولي (2013) في دراسته التي أشارت أن الاتصالات وما يتم خلالها من نقل للمعلومات

وتبادلها يعد من مكونات الثقافة التنظيمية، وهذا يؤكد على أهمية التعليمات التي يتلقاها المدير من مديريه من الكتب الرسمية الصادرة عن الوزارة.

4- تطبيق التقويم الأصيل في مدارس المرحلة الأساسية الدنيا

أشارت النتائج أن مديرتين- أي ما نسبته (33.3%) من مديري مدارس مديرية ضواحي القدس المشتركين بالدراسة- حول التقويم الأصيل، أنه لا توجد إجراءات خاصة بتطبيق التقويم الأصيل للمرحلة الأساسية الدنيا. هذه الثقافة قد يكون مردّها كما سبق وأشرنا اعتماد المدير على ما جاء في الكتاب الرسمي نفسه والذي حَمل عنوان "تعليمات تقويم التعلم والتعليم في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي (2022/2021)" والذي أشار إلى أن تقويم المرحلة الأساسية الدنيا يتم وفق الآتي:

1- يحتفظ المعلم بسجل خاص (لقوائم الرصد) لتدوين ملاحظاته حول أداء الطلبة ومتابعة نشاطاتهم وأعمالهم الكتابية والشفوية، ومشاركتهم المختلفة، ومدى اتقانهم للمهارات الأساسية الخاصو بالمرحلة ليستعين بها لوضع التقديرات المناسبة لهم نهاية كل فترة.
2- ترصد تقديرات في الجداول والشهادات للصفوف من الأول – الرابع تعكس مستوى أداء الطلبة في كل مبحث وفق التقديرات الآتية (غير مرض – ممتاز).

هذا التوصيف حول كيفية تقويم الطلبة في المرحلة الأساسية الدنيا والذي ورد في الكتاب الرسمي "تعليمات تقويم التعلم والتعليم في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي (2022/2021)" وأشار أن تقويم الطلبة في هذه المرحلة يتم من خلال الاعتماد على قوائم الرصد في تقويم المهارات، ووضع تقديرات حول أداء الطلبة دون الإشارة إلى دور التقويم الأصيل في تقويم الطلبة في المرحلة الأساسية الدنيا شكل ثقافة لدى مديري مدارس المرحلة الأساسية الدنيا أن التقويم الأصيل لا يُطبق في الصفوف من الأول – الرابع بسبب تجنب الإشارة له في الكتاب الرسمي بكشل واضح.

وهذه الثقافة تتعارض مع جوهر التقويم الأصيل ومدى ملائمته للصفوف الدنيا، ويؤيد هذا ما أشار له أبو عودة وأبو عودة (2020) من أن التقويم يركز في الصفوف الدنيا بصورة أكثر على عملية التعلم معتمدا على طرق الملاحظة والتسجيل بمراحل نمو الطفل في بيئة التعليم الطبيعية وهو بذلك يعطي معلومات عن كيفية تقدم المتعلم بالنسبة لمعايير النمو المتعلقة بطبيعة التعلم.

- **مناقشة نتائج المحور الرابع/ الثقافة التنظيمية السائدة لتطوير سياسات التقويم الأصيل لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية القدس ومديرية ضواحي القدس**

بعد أن تم تفريغ الإجابات تم في هذه الخطوة تحليل البيانات من خلال تصنيفها في موضوعات يستدل منها على الثقافة التنظيمية السائدة لتطوير سياسات التقويم الأصيل من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الحكومية في مديريّتي القدس وضواحي القدس، حيث تم مناقشة النتائج وفق التصنيف المقابل لها في الفصل الرابع والتي يستدل منها على وجهة نظر مديري مدارس مديريّتي القدس وضواحي القدس حول كيفية تطوير سياسات التقويم الأصيل:

1- صلاحية تطبيق التقويم الأصيل خلال أوقات الأزمات والطوارئ

رفض 4 مديرين- أي ما نسبته 66.6%- من مديري مدارس مديرية القدس المشتركين بالدراسة فكرة أن التقويم الأصيل يصلح للتطبيق أثناء أوقات الأزمات والطوارئ. واتفق مع هذا التوجه جميع مديري مدارس مديرية ضواحي القدس حيث أشارت النتائج أن (100%) من مديري مدارس مديرية ضواحي القدس المشتركين بالدراسة يروّن أن التقويم الأصيل لا يتناسب وتقويم الطلبة في أثناء أوقات الأزمات والطوارئ. ويرى الباحث أن ضعف الثقافة التنظيمية المرتبطة بكيفية تطبيق التقويم الأصيل كان لها دور بارز في عدم تقدير مديري المدارس لأهمية التقويم الأصيل في التعليم أثناء الأزمات. وتؤكد وجهة هذه النظر نتائج دراسة دحلان (2018) التي هدفت إلى معرفة أهم معوقات تطبيق التقويم الحقيقي، وأشارت النتائج أن من أهم المعوقات اعتماد الطلبة على الوالدين في إنجاز أنشطة التقويم البيتية.

2- اهتمام الوزارة بالتغذية الراجعة حول تنفيذ التقويم الأصيل

أجمع ما نسبته 100% من مديري مدارس مديريّتي القدس وضواحي القدس المشتركين بالدراسة على ضعف تواصل الوزارة معهم في موضوع التقويم الأصيل، وتدني اهتمام الوزارة بالحصول على تغذية راجعة حول كيفية تطبيقهم للتقويم الأصيل في مدارسهم. وقد يكون مرد هذا إلى وجود مديري المدارس في الميدان وملاحظتهم لانخفاض متابعة واهتمام الوزارة بجانب بناء ثقافة تنظيمية لازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل.

2.5 مناقشة نتيجة السؤال الثاني والذي نصه: " ما واقع الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها معلمو المدارس في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين؟"

▪ 1.2.5 مناقشة نتيجة السؤال الثاني كمياً (نتيجة الاستبانة)

تشير نتيجة الجدول رقم (6.4) والذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة من معلمي المدارس على واقع الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين، أن جميع المتوسطات الحسابية للمحاور والدرجة الكلية جاءت بدرجة متوسطة باستثناء المحور الثاني جاء بدرجة قليلة.

بناء على ما تقدم نجد تقارب في تقدير عينة الدراسة من مديري المدارس لواقع الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل لتقدير عينة الدراسة من المعلمين، وقد يُعزى هذا إلى شعور المعلمين أنهم ينفذون إجراءات التقويم الأصيل تبعاً لتوجيهات مديري المدارس وبالتالي قدَرَ معلمو المدارس واقع الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل من وجهة نظرهم بدرجة متوسطة بشكل مشابه إلى حد ما لتقدير مديري المدارس.

مناقشة نتائج محاور الاستبانة ذات العلاقة بالسؤال الأول

▪ مناقشة نتائج فقرات المحور الأول/ وضوح معتقدات وأفكار ومعاني الثقافة التنظيمية اللازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل لدى معلمي المدارس الحكومية

تشير نتيجة الجدول رقم (7.4) إلى أن جميع المتوسطات الحسابية لهذا المحور جاءت بدرجات محكية متوسطة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن عينة الدراسة من معلمي المدارس قدرت أن درجة المحور الأول والذي يحمل عنوان " وضوح معتقدات وأفكار ومعاني الثقافة التنظيمية اللازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل " بدرجة متوسطة أقرب منها إلى المرتفعة، وهذا يعني أن عينة الدراسة من المعلمين يقدرون أن لديهم معرفة بالتقويم الأصيل وكيفية تنفيذ إجراءاته، وقد يكون مرد

هذا الشعور أن المعلم يتلقى التوجيهات من مدير المدرسة، فقدر العلمون أن تنفيذهم لتعليمات مدير المدرسة بمثابة تنفيذ لإجراءت التقويم الأصيل.

ويؤكد هذا التوجه نتيجة الفقرة الأولى من المحور الثالث والتي نصها "يمتلك المدير القدرة على إرشاد المعلم إلى كيفية تنفيذ سياسات التقويم الأصيل" حيث حصلت على درجة متوسطة أقرب منها إلى الكبيرة، وبالتالي حصلت الفقرة الأولى والثانية من المحور الأول: "هناك سهولة في فهم المعلومات المتعلقة في سياسات التقويم الأصيل" والفقرة الثانية: "المعرفة في سياسات التقويم الأصيل أسهمت في تنفيذ إجراءاتها بسهولة" حصلتا على درجة متوسطة أقرب منها إلى الكبيرة، ويُستنتج من هذا أن المعلم فهم أن هناك سهولة في فهم وتنفيذ إجراءات التقويم الأصيل بناء على ما يتلقاه من توجيهات وإرشادات من مدير المدرسة حول ذلك، ومن هذا المنطلق قد تكون عينة الدراسة من المعلمين قد قدرت أن درجة (المحور الأول) "وضوح معتقدات وأفكار ومعاني الثقافة التنظيمية اللازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل" قد جاءت متوسطة أقرب منها إلى المرتفعة. وقد يكون عدم حصول هذه الدرجة على درجة كبيرة وبقاؤها في مدى الدرجة المتوسطة بسبب شعور المعلمين بتدني وضوح الإجراءات ووجود عدد من المعّوقات عبر عنها بشكل واضح في نتيجة المحور الثاني الذي حصل على درجة قليلة.

- **مناقشة نتائج فقرات المحور الثاني/ الثقافة التنظيمية السائدة لتخطيط سياسات التقويم الأصيل اللازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل لدى معلمي المدارس الحكومية**

بينت نتاج الجدول رقم (8.4) أن المتوسط الحسابي للمحور الثاني " الثقافة التنظيمية السائدة لتخطيط سياسات التقويم الأصيل " كان (2.51) أي بدرجة قليلة، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى شعور المعلمين بوجود مجوعة من العوامل شكلت معوقًا أمام تنفيذ إجراءات التقويم الأصيل، حيث أشارت النتائج أن (7) فقرات من (11) فقرة في المحور الثاني حصلت على تقدير (درجة قليلة)، وهي: اهتمت وزارة التربية والتعليم بتنظيم دورات تدريبية، التوافق بين مناهج التعليم الحالية والقدرة على تنفيذ التقويم الأصيل، وضوح سياسات التقويم الأصيل للطلبة وأولياء الأمور، إمكانيات البيئة الصفية، موارد المدارس الحكومية (المالية والمادية) المتاحة، ونصاب الحصص لكل مبحث. هذه الأمور ربما عكست ما تراه عينة الدراسة من المعلمين أنه من المعوّقات التي تحول دون تنفيذ إجراءات التقويم الأصيل، وبناء على هذا كان تقدير عينة الدراسة من المعلمين للثقافة التنظيمية

السائدة لتخطيط سياسات التقويم الأصيل بدرجة قليلة. وفي هذا السياق أشارت دراسة دراسة الخالدي (2014) والتي هدفت إلى التعرف إلى درجة ممارسة معلمي العلوم لتطبيق مهارات التقويم البديل تخطيطاً واستخداماً لأدواته ومتابعة نتائجه إلى ضعف ممارسة المعلمين لمهارات تخطيط التقويم البديل.

- **مناقشة نتائج فقرات المحور الثالث/ الثقافة التنظيمية السائدة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل اللازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل لدى معلمي المدارس الحكومية**

أشارت نتيجة الجدول رقم (9.4) أن الثقافة التنظيمية السائدة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل لدى المعلمين جاءت بدرجة متوسطة (3.14)، هذه النتيجة تتوافق مع تقدير مديري المدارس حول كيفية تنفيذ إجراءات التقويم الأصيل في مدارسهم، فلقد أشارت النتائج أن مديري المدارس يقدرون الثقافة التنظيمية السائدة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل في مدارسهم بدرجة متوسطة (3.24)، وهذه الدرجة تتوافق تقريباً مع تقدير معلمي المدارس لدرجة تنفيذ إجراءات التقويم الأصيل. ومَرَدُ هذا قد يكون إلى اعتماد المعلمين على توجيهات مديري المدارس وتوصياتهم في كيفية تنفيذ إجراءات التقويم الأصيل، وهذا يفسر التوافق بين كلا النتيجتين. أما بقاء النتيجة في مدى الدرجة المتوسطة الأقرب إلى المرتفعة وعدم وصولها إلى الدرجة المرتفعة قد يكون بسبب المعوّقات التي تمت الإشارة إليها في المحور الثاني والذي كشفت فقراته أن هناك مجموعة من الأمور قد تكون أضعفت من تنفيذ إجراءات التقويم الأصيل من وجهة نظر المعلمين وبالتالي خفضت تقدير عينة الدراسة من المعلمين للمحور الثالث حول كيفية تنفيذ إجراءات التقويم الأصيل، وتتشابه هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي بحثت في تطبيق التقويم الواقعي، حيث أشارت دراسة الصلوي (2017) التي هدفت إلى معرفة واقع ممارسة معلمي العلوم لأساليب التقويم البديل أن درجة ممارسة معلمي العلوم لأساليب التقويم البديل متوسطة، وأشارت أيضاً دراسة الزهراني (2021) التي هدفت إلى معرفة واقع تطبيق المعلمين في التعليم العام لاستراتيجيات التقويم البديل وفنياته، وقد أشارت النتائج إلى أن ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء كانت متوسطة. بينما أشارت دراسة خالد (2017) أن استخدام المعلمين لاستراتيجية التقويم المعتمدة على الورقة والقلم مرتفعة، بينما كان استخدام المعلمين أدوات التقويم البديل ضعيفة. وأضافت دراسة الثبيتي (2020) التي هدفت إلى

الكشف عن مدى ممارسة المعلمين لأدوات التقويم البديل أن ممارسة أدوات التقويم البديل كانت في مستوى منخفض من الممارسة. وبينت دراسة الخالدي (2014) التي هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي العلوم لتطبيق مهارات التقويم البديل تخطيطاً واستخداماً لأدواته ومتابعة نتائجه، بينت ضعف ممارسة المعلمين لمهارات استخدام أدوات التقويم البديل.

- **مناقشة نتائج فقرات المحور الرابع/ الثقافة التنظيمية السائدة لتطوير سياسات التقويم الأصيل اللازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل لدى معلمي المدارس الحكومية**

كشفت نتائج الجدول رقم (10.4) أنّ الثقافة التنظيمية السائدة لتطوير سياسات التقويم الأصيل لدى معلمي المدارس الحكومية جاءت بدرجة متوسطة (3.03)، هذه النتيجة قد تعكس أن عينة الدراسة من المعلمين يروّن أنّ هناك حاجة لتطوير سياسات التقويم الأصيل، ويؤكد هذا التوجه نتائج الفقرتين الخامسة والسادسة. حيث تشير نتيجة الفقرة رقم (5) والتي نصها " بينت وزارة التربية والتعليم كيفية متابعة أداء المعلم في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل " أن تقدير المعلمين لهذه الفقرة جاء بدرجة متوسطة أقرب منها إلى المنخفضة، أي أن المعلمين يرّون أن هناك قلة اهتمام من قبل الوزارة بمتابعة كيفية تنفيذ إجراءات التقويم الأصيل، وتشير نتائج الفقرة (6) وهي الفقرة التي حصلت على أقل متوسط حسابي (2.77) بين جميع فقرات المحور أي درجة متوسطة أقرب منها إلى المنخفضة ونصها: "التغذية الراجعة التي حصلت عليها الوزارة من المدارس حول تنفيذ سياسات التقويم الإصيل ساهم في تطوير السياسات"، وبناء على هذه النتيجة نستنتج أنه قد تشكلت قناعة لدى المعلمين أن التطوير مرتبط في أذهانهم باهتمام الوزارة بمتابعة المعلمين من خلال أقسام الإشراف حول كيفية تنفيذ إجراءات التقويم الأصيل من جهة وحصولها على تغذية راجعة من المعلمين لتطوير هذه السياسات والإجراءات من جهة أخرى، وبما أنّ المعلمين يروّن في نتيجة الفقرة رقم (5) ورقم (6) أن الوزراة لم تهتم بالقدر الكافي للحصول على تغذية راجعة من المعلمين حول كيفية تنفيذ إجراءات التقويم الأصيل، قدرت عينة الدراسة من المعلمين أن درجة الثقافة التنظيمية السائدة لتطوير سياسات التقويم الأصيل لدى معلمي المدارس الحكومية جاءت بدرجة متوسطة أقرب منها إلى المنخفضة. وفي هذا السياق بحثت بعض الدراسات –في حدود إطلاع الباحث- في جانب متابعة تنفيذ إجراءات التقويم الأصيل لكن من طرف المعلمين، فمثلا أشارت دراسة الخالدي (2014) التي

هدفت إلى التعرف إلى درجة ممارسة معلمي العلوم لتطبيق مهارات التقويم البديل تخطيطاً واستخداماً لأدواته ومتابعة نتائجه، أشارت إلى ضعف ممارسة المعلمين لمهارات متابعة نتائج التقويم البديل، وكذلك أشارت نتائج دراسة زهرة (2020) إلى ضعف مهارات المعلمين في استخدام أدوات التقويم البديل وضعف درجة متابعتهم لنتائج التقويم البديل.

- **2.2.5 مناقشة نتيجة السؤال الثاني كيفياً (نتيجة المقابلات)**

فيما يأتي عرض لمناقشة نتائج تحليل المقابلات التي أجريت مع معلمي مدارس مديريتيّ القدس وضواحي القدس المشتركين بالدراسة، حيث تم تحليل البيانات من خلال تصنيفها في الموضوعات الآتية والتي يستدل منها على وضوح معتقدات وأفكار ومعاني الثقافة التنظيمية اللازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل لدى معلمي المدارس الحكومية في مديريتيّ القدس وضواحي القدس. وبذلك تمحورت إجابات معلمي المدارس المشتركين في المقابلة حول الموضوعات الآتية:

- **مناقشة نتائج المحور الأول/ وضوح معتقدات وأفكار ومعاني الثقافة التنظيمية اللازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل لدى معلمي المدارس**

وبعد أن تم عرض النتائج في الفصل الرابع عن طريق تصنيف البيانات التي تم التوصل إليها في موضوعات يستدل منها على وضوح معتقدات وأفكار ومعاني الثقافة التنظيمية اللازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل لدى معلمي المدارس الحكومية في مديريّتي القدس وضواحي القدس، تم في هذه الخطوة مناقشة هذه النتائج وفق التصنيف الآتي المقابل له في الفصل الرابع:

1- وضوح تعريف التقويم الأصيل

كشفت النتائج المتعلقة بموضوع (**وضوح تعريف التقويم الأصيل**) والتي تمت الإشارة لها في الفصل الرابع أن غالبية معلمي مديرية القدس المشتركون في الدراسة لديهم معرفة منخفضة بالتقويم الأصيل وتعريفه، وتنوعت الإجابات التي تشير في مجملها إلى هذا الواقع، حيث أشارت النتائج أن ما نسبته 44.4% من معلمي مديرية القدس المتشركين في الدراسة لا يعرفون ما هو التقويم الأصيل، يلي ذلك اعتقاد 22.3% أن التقويم الأصيل هو امتداد لما كان يطلق عليه سابقاً بعلامة المشاركة، ثم 11.2% من معلمي مدارس مديرية القدس المشتركين بالدراسة يرون أن أن التقويم الأصيل هو

الاختبارات اليومية، وما نسبته 11.2% من المعلمين يرون أن التقويم الأصيل هو ما ينفذه الطالب من الأنشطة والواجبات التي يكلف بها. وتمكن فقط 11.2% من المعلمين أي معلم واحد من المعلمين التسعة المشتركين بالدراسة من معرفة التعريف العلمي للتقويم الأصيل. وهذه الإجابات في مجملها تشير إلى تدني المعرفة بالتقويم الأصيل وتعريفه.

وكشفت النتائج أن جميع معلمي مديرية ضواحي القدس المشتركون في الدراسة لديهم معرفة منخفضة بالتقويم الأصيل وتعريفه، وتنوعت الإجابات التي تشير في مجملها إلى هذا الواقع، حيث أشارت النتائج أن ما نسبته 66.6% من معلمي مدارس مديرية ضواحي القدس المشتركين بالدراسة يرون أن التقويم الأصيل هو علامة الاختبار أو أي علامة أخرى مثل علامات أوراق عمل. وما نسبته 11.2% يرون أن التقويم الأصيل لا ينفذ ضمن المرحلة التعليمية الأساسية الدنيا. وأشار معلم آخر أن التقويم الأصيل هو الأسئلة الشفهية أو الكتابية التي يطحها للنقاش مع الطلبة، وهذه الثقافة مثلت ما نسبته 11.2%. وأشار معلم آخر بما نسبته أيضاً 11.2% إلى أن التقويم الأصيل ما ينفذه الطالب من نشاطات خارج نطاق الاختبارات، وهذه الإجابات في مجملها تشير إلى تدني المعرفة بالتقويم الأصيل وتعريفه، ويؤكد هذه النتيجة ما أشارت له دراسة خروصي وآخرون (2016) والتي هدفت إلى تحديد درجة استخدام المعلمين لطرق التقويم البديل، وأظهرت نتائجها أن الاختبارات الشفهية أكثر طرق التقويم البديل استخداماً من قبل المعلمين، بينما أظهرت النتائج أن اختبارات تقييم الأداء المعتمدة على معايير مسبقة أقل طرق التقويم البديل استخداماً من المعلمين، في دليل إلى أن المعلمين يستخدمون الاختبارات الشفهية دون ربطها بالتقويم البديل كما أشارت نتائج الدراسة الحاضرة.

بناء على ما تقدم، أظهرت النتائج الكلية تدني معرفة المعلمين بالتقويم الأصيل وتعريفه في كلا المديريتين، حيث أشارت النتائج أن 17 من 18 معلماً -أي ما نسبته 94.5%- من معلمي مديريَتي القدس وضواحي القدس المشتركين بالدراسة لم يتكمنوا من تعريف التقويم الأصيل، ومعلماً واحداً من بين 18 معلماً من المشتركين في الدراسة قد أوضح ما هو التقويم الأصيل، وتُعزي هذه المعرفة إلى الدراسات العليا. وهذا يدل على انخفاض الثقافة المرتبطة بجانب المعرفة بمعاني وأفكار التقويم الأصيل، إذ تنوعت الإجابات التي تعكس ثقافة تدني هذه المعرفة، فكانت النتيجة الأكثر انتشارا بين معلمي مديرتي القدس وضواحي القدس أن التقويم الأصيل هو علامة الاختبارات اليومية أو أي

علامة توضع على ما يقم به الطالب من أوراق عمل وغيرها وهذه الثقافة تمثلت عند 7 من 18 معلماً أي ما نسبته 38.8% من معلمي مديرتي القدس وضواحي القدس المشتركين بالدراسة. تليها ما أشار له 4 معلمين من 18 معلماً من أنهم لم يسبق لهم أن سمعوا بالتقويم الأصيل وثقافة إنخفاض المعرفة هذه تمثلت عند 22.2% من مجموع معلمي مديرتي القدس وضواحي القدس المشتركون بالدراسة، والثقافة التي تليها تمثلت عند معلميّن إثنين من 18 معلم وهي أن التقويم الأصيل امتداد لما كان يطلق عليه سابقاً بعلامة المشاركة. تلا ذلك الثقافات الآتية والتي عبر عنها معلمين بشكل منفرد:

- التقويم الأصيل هو ما ينفذه الطالب من الأنشطة والواجبات التي يكلف بها.
- يرون أن التقويم الأصيل لا ينفذ ضمن المرحلة التعليمية الأساسية الدنيا.
- التقويم الأصيل هو الأسئلة الشفوية أو الكتابية التي يطرحها للنقاش مع الطلبة.
- نسبته أن التقويم الأصيل ما ينفذه الطالب من نشاطات خارج نطاق الاختبارات.

هذه النتائج تتشابه مع نتائج دراسة الثبيتي (2020) التي هدفت إلى الكشف عن مدى معرفة المعلمين بأدوات التقويم البديل، وأظهرت أن المعرفة بأدوات التقويم البديل كانت في مستوى منخفض من المعرفة، وكذلك كشفت دراسة الزعبي (2013) التي هدفت إلى الكشف عن درجة معرفة معلمي الرياضيات وممارستهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته أن درجة استخدام التقويم الواقعي ما زالت أدنى من المأمول، وأشارت دراسة التركي، والشمراني (2017) التي هدفت إلى الكشف عن معرفة وممارسة المعلمات للتقويم البديل أن المعلمات يمارسن أدوات التقويم البديل دون معرفتهن به.

2- وضوح المسميات المرادفة للتقويم الأصيل (تقويم بديل، تقويم حقيقي)

أظهرت النتائج أن معلمة واحدة -أي ما نسبته 11.2%- من معلمي مدارس مديرية القدس المشتركين بالدراسة إلى المعرفة بماهية مؤشرات الأداء وبينت أن التعليم الجامعي في مرحلة الدراسات العليا مكنها من التعرف على هذا الجانب، أما معلمو مدارس مديرية ضواحي القدس، فقط أشارت النتائج أن ما نسبته 100% من المعلمين المشتركين بالدراسة توجد لديهم معرفة

منخفضة بماهية مؤشرات الأداء وكيفية توظيفها في التقويم الأصيل. هذه النتيجة تتشابه مع نتائج دراسة التركي، والشمراني (2017) التي هدفت إلى الكشف عن معرفة وممارسة المعلمات للتقويم البديل ، حيثأظهرت نتائج المقابلة قصوراً في معرفة المعلمات للتقويم البديل وسلم التقدير كمصطلحات، وأظهرت النتائج أيضاً أن المعلمات يمارسن أدوات التقويم البديل دون معرفتهن به.

3- وضوح كيفية توظيف مؤشرات الأداء في التقويم الأصيل

أظهرت النتائج حيث إشارت إجابات 7 من 9 من المعلمين إلى ضعف المعرفة بمصطلح مؤشرات الأداء، أي أن ما نسبته 77.7% من معلمي مدارس مديرية القدس المشتركين في الدراسة أشارت إجاباتهم إلى إنخفاض المعرفة بمصطلح مؤشرات الأداء، أما معلمي مدارس مديرية ضواحي القدس فقد كانت النتائج مشابهة تقريباً لنتائج معلمي مديرية القدس، حيث أشارت النتائج أن جميع المعلمين -أي ما نسبته 100%- من معلمي مديرية ضواحي القدس المشتركين بالدراسة لم يقدموا إجابة تدل على المعرفة بمصطلح مؤشرات الأداء. وهذا يشير إلى ضعف المعرفة بجوهر التقويم الأصيل وكيفية استخدام أدوات واستراتيجيات التقويم.

4- وضوح دور ملف الإنجاز كأداة من أدوات التقويم الأصيل

أشارت النتائج أن جميع المعلمين التسعة -أي ما نسبته 100%- من معلمي مدارس مديرية القدس المشتركين بالدراسة لديهم معرفة منخفضة بالعلاقة بين ملف الإتجاز والتقويم الأصيل، وكذلك معلمو مدارس مديرية ضواحي القدس فقد كانت النتائج مشابهة تقريباً لنتائج معلمي مديرية القدس، حيث أشارت النتائج أن جميع المعلمين -أي ما نسبته 100%- من معلمي مديرية ضواحي القدس المشتركين بالدراسة لديهم أيضاً معرفة منخفضة بالعلاقة بين ملف الإتجاز والتقويم الأصيل. وهذا يعني أن ما نسبته 100% من معلمي مديريّتي القدس وضواحي القدس المشتركين بالدراسة وعددهم 18 معلماً ومعلمة لديهم معرفة منخفضة بماهية ملف الإنجاز وعلاقته بالتقويم الأصيل، يؤكد هذه النتيجة ما أشارت له دراسة جيوسي (2020) التي هدفت إلى التعرف إلى اتجاهات المعلمين نحو

استخدام ملف الإنجاز كأداة تقييم بديل في مدارس جنوب نابلس، وأشارت نتائجها أن ملف الإنجاز هو من الخبرات الجديدة على المعلم.

5- التقويم الأصيل وسيلة لخفض نسبة الرسوب ورفع نسبة النجاح لدى الطلبة

لاحظ الباحث أثناء عمله على تنظيم البيانات وجود ثقافة لدى 7 من 18 -أي ما نسبته 38.8% - من معلمي مديرتيّ القدس وضواحي القدس المشتركون بالدراسة تمثلت في نظرهم أن وزارة التربية والتعليم أقرت التقويم الأصيل لخفض نسبة الرسوب ورفع نسبة النجاح لدى الطلبة.

ومرد هذه الثقافة ما أشار له غالبية المعلمين من أن وزن التقويم الأصيل أعلى من وزن الأختبارات القصيرة، وكانت وجهة نظرهم في هذا الخصوص كالآتي:

- أصبح هامش تنجيح الطالب أكبر، وهذا سيمنح فرصة للطالب منخفض التحصيل نحو النجاح للوصول إلى الثانوية.
- التقويم الأصيل فيه ظلم لأنه وزنه أكبر من الاختبارات القصيرة ... الطالب ذو التحصيل المنخفض طلب منه أبحاث لرفع علاماتهم من خلال وضعها في التقويم الأصيل.
- نظمت المديرية دورة لقياس مستوى الطالب الضعيف لكي لا يتم ظلم أي طالب، مثلا يطلب من الطالب متدني التحصيل عمل لوحات فنية وغيرها لكي يرتفع معدله لأنه لا يستطيع تحصيل علامات من خلال الاختبارات العادية.
- هناك العديد من الطلاب عندهم مشكلة في الحفظ لكن عندهم مهارات أخرى من خلال هذه العلامة يستطيع الطالب رفع معدله.
- هناك طلبة لديهم ضعف في التحصيل الأكاديمي، لكن يكون فعالا في الصف ويشارك، فيظلم الطالب إذا قيم فقط من خلال العلامات والاختبارات، فيتم تقييمه من خلال أمور أخرى مثل الأبحاث، وتصميم وسائل تعليمية.
- هناك طلبة يشاركون بفعالية داخل الغرفة الصفية لكن تحصيلهم ضعيف، فإذا اعتمدنا فقط على الاختبارات سيظلم، لذلك خلال الأنشطة الأخرى من تصميم وسائل تعليمية، أو تقديم عروض، أو أبحاث، سيرتفع معدل الطالب.
- هناك أنشطة في الكتاب تقيم من خلال التقويم الأصيل .. الطالب متدني التحصيل ينفذها لكي يحصل على علامات، حيث يمنع ترسيب الطالب فكان لا بد من إجراءات إضافية لرفع تحصيل الطالب وخفض الرسوب.

6- دور التعليم الجامعي في وضوح معتقدات وأفكار ومعاني الثقافة التنظيمية اللازمة لتطبيق التقويم الأصيل

أشارت النتائج إلى وجود دور واضح للتعليم الجامعي بمعرفة المعلمين بالتقويم الأصيل، وأدواته، وكيفية توظيفه، ومرد هذا إلى دور الدراسات العليا وتحديداً تخصص أساليب التدريس في معرفتها بالقويم الأصيل، وأضافت أن دور الدورات التدريبية محدود أمام دور التعليم الجامعي بمعرفة المعلم بالتقويم الأصيل. وهذه النتيجة تتطابق مع ما أشارت له إحدى المديرات المشتركات بالدراسة من مديرية ضواحي القدس حيث بينت أن معرفتها بالتقويم الأصيل كان من خلال الدراسة الجامعية. وهنا يستنتج الباحث في هذا الجانب الأمور الآتية:

- للتعليم الجامعي دور أساسي في تعريف مديري ومعلمي المدارس بالتقويم الأصيل.
- دور التدريب الذي تلقاه العديد من المعلمين محدود أمام دور التعليم الجامعي.
- دور الجامعات بالتعريف بأدوات التقويم الأصيل من خلال التعليم الجامعي أكبر من دور الدورات التدريبية بتعريف المعلمين بأدوات التقويم الأصيل.

- **مناقشة نتائج المحور الثاني/ الثقافة التنظيمية السائدة لتخطيط سياسات التقويم الأصيل لدى معلمي المدارس الحكومية في مديرية القدس ومديرية ضواحي القدس**

بعد أن تم عرض النتائج في الفصل الرابع عن طريق تصنيف البيانات التي تم التوصل إليها في موضوعات يستدل منها على الثقافة التنظيمية السائدة لتخطيط سياسات التقويم الأصيل لدى معلمي المدارس الحكومية في مديرية القدس ومديرية ضواحي القدس، تم في هذه الخطوة مناقشة هذه النتائج وفق التصنيف الآتي المقابل له في الفصل الرابع:

1- وضوح إجراءات التقويم الأصيل للمعلم

أشارت النتائج أن 7 من 9 معلمين- أي ما نسبته 77.7% -من معلمي مدارس مديرية القدس المشتركين بالدراسة أشاروا إلى انخفاض وضوح الإجراءات المتعلقة بالتقويم الأصيل.

وبناء على ما تقدم من نتائج نستنتج أن المعرفة بإجراءات التقويم الأصيل نعود إلى الأسباب الآتي:

- التعليم الجامعي: أشارت النتائج إلى أهمية دور التعليم الجامعي في التعريف بالتقويم الأصيل وإجراءات تنفيذه، حيث أشاروا أنّ المساقات التي تناولت مووضع التقويم الأصيل خلال

مرحلة الدراسات العليا كان لها الدور في تعزيز المعرفة لديهم. وبناء على هذا تؤكد الدراسة على ضرورة أن تشتمل المرحلة الجامعة الأولى (البكالوريوس) على مساقات حول التقويم الأصيل وليس فقط مرحلة الدراسات العليا؛ لما تبين من أهمية دور التعليم الجامعي في تعريف مديري المدارس والمعلمين بالتقويم الأصيل.

- التدريب التربوي: للتدريب التربوي دور مهم في تعريف مديري المدارس والمعلمين بالتقويم الأصيل وإجراءاته، لكن تركز الدراسة على جانب مهم أشارت له النتائج من أن التدريب التربوي يُمكِن المتدرب من الجانب المهاري دون الجانب المعرفي، وبالتالي سينفذ المعلم إجراءات دون المعرفة بالجانب المعرفي أو البعد التربوي للتقويم الأصيل الذي أشار المعلمون أنهم اكتسبوه من خلال التعليم الجامعي، وهذا يؤكد أهمية دور التعليم الجامعي في معرفة المعلمين بالتقويم الأصيل.

أما معلمو مدارس مديرية ضواحي القدس فقد أشارت النتائج أن 100% من المعلمين المشتركين بالدراسة يروّن أن إجراءات تنفيذ التقويم الأصيل لم تكن واضحة، ونستنتج من هذا إنخفاض وضوح إجراءات تطبيق التقويم الأصيل من قبل المعلمين، وأنهم استدنوا إلى اجتهادات شخصية، أو سؤال الزملاء، أو مديري المدارس، وكانت معظم التوصيات كما أشارت النتائج السابقة بعيدة عن الفهم التربوي لموضوع التقويم الأصيل.

2- وضوح إجراءات التقويم الأصيل للطلبة وأولياء الأمور

وبخصوص وضوح إجراءات التقويم الأصيل للطلبة وأولياء الأمور أشار جميع المعلمين أي ما نسبته 100% من معلمي مديرية القدس المشتركين بالدراسة أن هناك تدني في وضوح إجراءات التقويم الأصيل للطلبة وأولياء الأمور، واتفق مع هذه النتيجة أيضاً معلمو مدارس مديرية ضواحي القدس، حيث أشارت النتائج أن 100% من معلمي مدارس مديرية القدس المشتركين بالدراسة يرّون أن هناك تدنياً في وضوح المعلومات المقدمة للطلبة وأولياء الأمور حول التقويم الأصيل. ويتفق مع ما سبق ما أشار له السعدوني (2019) في دراسته التي هدفت إلى إلى التعرف على معوقات تطبيق التقويم الواقعي في المرحلة الأساسية، وأشارت النتائج أن أهم معوقات تطبيق التقويم الواقعي هي النتائج المرتبطة بأولياء أمور الطلبة، ويؤكد هذا ما أشار له شحادة وأبو سلطان (2019) في دراستهم التي هدفت إلى التعرف إلى معوقات تطبيق أدوات التقويم الواقعي من وجهة نظر

معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس وكالة الغوث في غزة، وأشارت النتائج أن من أكثر المعوقات هي انخفاض معرفة أولياء الأمر بالتقويم الواقعي، ويضيف دحلان في دراسته التي هدفت إلى معرفة أهم معوقات تطبيق التقويم الحقيقي: أن من اهم المعوقات عزوف أولياء الأمور عن متابعة أبنائهم أثناء تنفيذ الأنشطة التقويمية، اعتماد الطلبة على الوالدين في إنجاز أنشطة التقويم البيتية.

3- وجود بيئة داعمة لتطبيق التقويم الأصيل

أشارت النتائج أن ما نسبته 66.6% من معلمي مدارس مديرية القدس المشتركين بالدراسة لا يرون وجود دور لإمكانيات البيئة الصفية وتطبيق التقويم الأصيل، في دلالة إلى تدني معرفة المعلمين بالعلاقة بين واقع البيئة الصفية وأساليب التعليم الأصيل وأنصبة الحصص بالتقويم الأصيل. حيث أجمع 6 من 9 معلمين أن الإمكانيات المدرسية لا علاقة لها بالتقويم الأصيل، أما معلمو مدارس ضواحي القدس، فقد أشارت النتائج أن 7 من 9 من المعلمين -أي ما نسبته 88.8% -من معلمي مدارس مديرية ضواحي القدس المشتركين بالدراسة لم يقرروا أهمية دور البيئة والإمكانيات الصفية في تسهيل تطبيق التقويم الأصيل. هذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة الزعبي (2013) والتي أشارت أن أكثر معوقات تطبيق التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين كانت في استنفادها الوقت والجهد، وكثرة الأعباء الملقاة عليهم، وزخم المنهاج. وكذلك دراسة السعدوني (2019) والتي كشفت أن قلة استخدام المعلمين لأدوات التقويم الأصيل لأنها تتطلب الكثير من الوقت والجهد.

4- دور المنهاج في تطبيق التقويم الأصيل

بناء على ما أشارت له النتائج من أن معلماً واحداً -أي ما نسبته 11.1% من معلمي مديرية القدس المشتركين في الدراسة يرى أن التقويم الأصيل لا يظهر في المنهاج بشكل واضح. ولم يُشِر (3 من 9) معلمين -أي ما نسبته 44.4%- من معلمي مدارس مديرية القدس المشتركين إلى دور المنهاج في تطبيق التقويم الأصيل، في إشارة إلى تدني معرفتهم بدور المنهاج في تطبيق التقويم الأصيل. وبينت النتائج وجود ثقافة لدى (5 من 9) من المعلمين ربطت بين التقويم الأصيل والأنشطة المقرة

في المناهج التعليمية. أما معلمو مدارس مديرية ضواحي القدس، فقد أشارت النتائج أن ما نسبته 100% من المعلمين المشتركين بالدراسة لم يقرروا طبيعة دور المنهاج في تطبيق التقويم الأصيل.

وهذا يؤكد ما ذهبنا له سابقاً أن المعلم اعتمد في تعريف التقويم الأصيل على ما جاء في الكتاب الرسمي (تعليمات تقويم عملية التعلم والتعليم للعام الدراسي 2022/2021) حيث تم تعريف التقويم الأصيل في هذا الكتاب بـأنه "مهمات عمل، وحوار ومناقشة، ومشاريع، وقراءات وتعبير...." فذهبت هذه المجموعة إلى الربط بين النشاط التعليمي المقر في الكتاب المدرسي وبين التقويم الأصيل، حيث أشارت النتائج أن المعلمين يروّن أن تطبيق التقويم الأصيل يكون من خلال الأنشطة المقرة في المنهاج المدرسي. حيث أشار أحد المعلمين أنه يوظف الأنشطة في نهاية كل وحدة في التقويم الأصيل، وأضاف آخر أن هذه الأنشطة تساعد الطالب الذي يريد البحث فقط، وفي الفكرة نفسها أضاف معلم آخر بأن الأنشطة موجودة في المناهج، لكن إذا لم يتعاون الطالب فلا فائدة من توظيفها، وأضاف معلم آخر أن بسبب الاختلاف في الأنشطة لا يصلح تطبيق التقويم الأصيل في المواد كلها! وأضافت إحدى المعلمات المشتركات بالدراسة أن المنهاج لم يتغير عندما أقر التقويم الأصيل، وبالتالي لم يتغير الضغط الناتج عن العمل، وأضافت أن تطبيق التقويم الأصيل صعب لأنه يحتاج وقتاً وجهداً من المعلم لمتابعة أعمال الطلبة، إضافة إلى اعتماد المنهاج على اجتهاد المعلم في تطوير الأنشطة، ويؤكد هذا ما أشارت له دراسة دحلان (2018) التي هدفت إلى معرفة أهم معوقات تطبيق التقويم الحقيقي، وأشارت أن من أهم المعيقات كثرة أعباء المعلم الإدارية والفنية التي تقلل من ممارسته لإستراتيجيات التقويم البديل.

- **مناقشة نتائج المحور الثالث/ الثقافة التنظيمية السائدة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل لدى معلمي المدارس الحكومية في مديرية القدس ومديرية ضواحي القدس**

بعد أن تم عرض النتائج في الفصل الرابع عن طريق تصنيف البيانات التي تم التوصل إليها في موضوعات يستدل منها على وضوح الثقافة التنظيمية السائدة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل لدى معلمي المدارس الحكومية في مديرية القدس ومديرية ضواحي القدس، تم في هذه الخطوة مناقشتة هذه النتائج وفق التصنيف الآتي المقابل له في الفصل الرابع:

1- تطبيق التقويم الأصيل باعتباره امتدادا للتقسيم السابق الذي حمل مسمى "علامة المشاركة"

أشارت النتائج أن 5 معلمين -أي ما نسبته 55.5%- من معلمي مدارس مديرية القدس المشتركين بالدراسة يروّن أن تطبيق التقويم الأصيل مشابه لاحتساب ما كان يطلق عليه سابقاً (بعلامة المشاركة)

الاجتهاد في تقدير علامة التقويم الأصيل من قبل المعلمين دون وجود معايير واضحة شكل قناعة لدى 2 من المعلمين المشتركين بالدراسة أن وزارة التربية والتعليم قد أقرت التقويم الأصيل بهدف رفع معدل الطالب وبالتالي رفع نسبة النجاح وخفض نسبة الرسوب! ويعزو الباحث هذا إلى اعتقاد المعلمين أن (الاجتهاد) في احتساب علامة التقويم الأصيل يؤدي إلى رفع معدل الطالب؛ لأن وزن التقويم الأصيل أعلى من وزن الاختبارات القصيرة، وأعلى من وزن علامة المشاركة وبالتالي سيرتفع معدل الطالب؛ لأن الاجتهاد في تقدير العلامة سيعطيه علامات أكثر من الاختبارات. فذهب المعلمون للتحليل أن الوزارة أقرت هذا النوع من التقويم لرفع علامات الطالب، وبالتالي رفع نسبة النجاح وخفض نسبة الرسوب، إذ أشار أحدهم أن تطبيق التقويم الأصيل يكون من خلال وضع العلامات بالشكل التقليدي كعلامة المشاركة، والهدف من هذا رفع علامة الطالب، وأشار آخر أن غالبية المعلمين يحتسبون علامة التقويم الأصيل على أساس أنها علامة مشاركة، وهذا فيه ظلم لأنها تخمين لعلامة الطالب.

هذه النتيجة تتشابه مع ما أشرنا له سابقاً في المحور الأول والذي حمل عنوان: وضوح معتقدات وأفكار ومعاني الثقافة التنظيمية اللازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل، حيث كشفت النتائج وجود ثقافة لدى 7 من 18 أي ما نسبته 38.8% من معلمي مديرتيّ القدس وضواحي القدس المشتركون بالدراسة تمثلت في اعتبارهم أن وزارة التربية والتعليم أقرت التقويم الأصيل لخفض نسبة الرسوب ورفع نسبة النجاح لدى الطلبة ومرد هذه الثقافة ما أشار له غالبية المعلمين أن وزن التقويم الأصيل أعلى من وزن الأختبارات القصيرة.

2- علامة الاختبارات اليومية بديلاً عن علامة التقويم الأصيل

يرى 2 من المعلمين -أي ما نسبته 22.2%- من معلمي مدارس مديرية القدس المشتركين بالدراسة، وأيضاً 6 معلمين -أي ما نسبته 66.6% - من معلمي مدارس مديرية ضواحي القدس المشتركين بالدراسة أن تطبيق التقويم الأصيل يتم من خلال الاختبارات اليومية. وقد يُعزى هذا إلى تدني المعرفةة بالتقويم الأصيل من جهة وإلى إنخفاض دور الإرشاد التربوي في توجيه المعلمين نحو احتساب العلامات المتعلقة بوزن التقويم الأصيل ضمن المعدل العام للطالب.

3- تنفيذ إجراءات التقويم الأصيل بناء على تعريف الوزارة للتقويم الأصيل

أشارت النتائج أن (4) من معلمي مدارس مديريّتي القدس وضواحي القدس يروّن أن تنفيذ التقويم الأصيل من خلال الأنشطة اللاصفية، مثل: تصميم لوحات حائط، أنشطة الكتاب، علامة التعبير وغيرها من الأعمال. وهذا يتوافق مع تعريف التقويم الأصيل وفق الكتاب الرسمي والذي حمل عنوان (تعليمات تقويم عملية التعلم والتعليم للعام الدراسي 2022/2021). ويرى الباحث أهمية الكتب الرسمية في بناء الثقافة التنظيمية المرتبطة بالتقويم الأصيل.

4- دور التعليم الجامعي في تنفيذ إجراءات التقويم الأصيل

أشارت معلمة واحدة أي ما نسبته -11.1%- من معلمي مدارس مديرية القدس أنها تنفذ التقويم الأصيل في تقويم مهارتي القراءة والاستماع، وتعزى معرفة المعلمة حول كيفية تطبيق التقويم الأصيل إلى التعليم الجامعي، وهذا يقود إلى أهمية التعليم الجامعي في معرفة ما هو التقويم الأصيل وكيفية تطبيقه. ويرى الباحث ضرورة الإشارة أنه أثناء تحليل البيانات أشار العديد من مديري المدارس والمعلمين إلى تلقيهم العديد من الدورات في مجال التقويم بشكل عام والتقويم الأصيل، لكن يبقى الدور الحقيقي للتنفيذ يعزى إلى التعليم الجامعي، وهذا يؤكد أهمية التعليم الجامعي في تعريف المعلمين بالتقويم الأصيل وتنفيذه.

بناء على ما سبق، يتضح أن هناك تدنياً في الثقافة التنظيمية اللازمة لمعرفة كيفية تطبيق إجراءات التقويم الأصيل لدى غالبية معلمي مديريتيّ القدس وضواحي القدس المشتركون بالدراسة. حيث أظهرت النتائج أن هناك ضعفاً في معرفة معلمي المدارس في كيفة تنفيذ إجراءات التقويم الأصيل،

هذا الواقع يتشابه مع ما أشارت له نتائج دراسة التركي والشمراني (2017) التي هدفت إلى الكشف عن معرفة وممارسة المعلمات للتقويم البديل، حيث أظهرت نتائج المقابلات التي أجري مع المعلمات قصوراً في معرفة المعلمات للتقويم البديل وسلم التقدير كمصطلحات، وأظهرت النتائج أيضاً أن المعلمات يمارسن أدوات التقويم البديل دون معرفتهن به، وأيضاً يتشابه مع ما أشارت له نتيجة دراسة الثبيتي (2020) التي هدفت إلى الكشف عن مدى ممارسة المعلمين لأدوات التقويم البديل، وأظهرت النتائج أن ممارسة أدوات التقويم البديل كانت في مستوى منخفض من الممارسة. ودراسة الخالدي (2014) التي هدفت إلى التعرف إلى درجة ممارسة معلمي العلوم لتطبيق مهارات التقويم البديل تخطيطاً استخداماً لأدواته ومتابعة نتائجه، وأشارت النتائج إلى ضعف ممارسة المعلمين لمهارات استخدام أدوات التقويم البديل.

- **مناقشة نتائج المحور الرابع/ الثقافة التنظيمية السائدة لتطوير سياسات التقويم الأصيل لدى معلمي المدارس الحكومية في مديرية القدس ومديرية ضواحي القدس**

بعد أن تم عرض النتائج في الفصل الرابع عن طريق تصنيف البيانات التي تم التوصل إليها في موضوعات يستدل منها على وضوح الثقافة التنظيمية السائدة لتطوير سياسات التقويم الأصيل لدى معلمي المدارس الحكومية في مديرية القدس ومديرية ضواحي القدس، تم في هذه الخطوة مناقشة هذه النتائج وفق التصنيف الآتي المقابل له في الفصل الرابع:

1- صلاحية تطبيق التقويم الأصيل خلال أوقات الأزمات والطوارئ

اتفق جميع معلمي مديريّتي القدس وضواحي القدس المشتركين بالدراسة، أي ما نسبته 100% أن تطبيق التقويم الأصيل لا يصلح أثناء الأزمات والطوارئ، وعزى بعضهم هذا إلى جانبين: الأول أن التقويم الأصيل هو اختبارات قصيرة، فكيف سيتم تنظيم الاختبارات القصيرة في أوقات الأزمات والطوارئ التي تحول دون وصول الطالب إلى المدرسة وانتظام التعليم الوجاهي! أما الجانب الآخر فيرى المعلمون في مديرية ضواحي القدس أنه لن تكون هناك مصداقية في هذا النوع من التقويم؛ لأن الطالب خارج رقابة المعلم.

2- اهتمام الوزارة بالتغذية الراجعة حول تنفيذ التقويم الأصيل

أجمع ما نسبته 100% من معلمي مدارس مديريّتي القدس وضواحي القدس المشتركين بالدراسة على ضعف تواصل الوزارة معهم في موضوع التقويم الأصيل، بناء على ما أشارت له النتائج السابقة يظهر تدني اهتمام الوزارة بمتابعة كيفية تنفيذ مديري المدارس والمعلمين لتنفيذ إجراءات التقويم الأصيل، هذه النتيجة تتفق ضمنياً مع نتائج دراسة الخالدي (2014) التي هدفت إلى التعرف إلى درجة ممارسة معلمي العلوم لتطبيق مهارات التقويم البديل تخطيطاً واستخداماً لأدواته ومتابعة نتائجه، والتي أشارت إلى ضعف ممارسة المعلمين لمهارات متابعة نتائج التقويم البديل، وكذلك أشارت نتائج دراسة زهرة (2020) إلى ضعف مهارات المعلمين في استخدام أدوات التقويم البديل وضعف درجة متابعتهم لنتائج التقويم البديل.

3.5 مناقشة نتيجة السؤال الثالث والفرضية المنبثقة عنه

في هذا القسم تم مناقشة نتيجة السؤال الثالث والذي نصه "هل تختلف متوسطات درجة الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين باختلاف متغير الوظيفة (مدير / معلم)؟" **ووتمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال اختبار الفرضية الصفرية الآتية:**

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الاستجابات لواقع الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها المستجيبين (مديري المدارس ومعلميها) في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين بحسب متغير الوظيفة.

وبناء على ما أظهره الجدول رقم (11.4) بينت النتائج وجود فروق في الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين لصالح مديري المدارس، أي أن مديري المدارس يقدرون أن تنفيذ سياسات التقويم الأصيل في مدارسهم أعلى من تقدير المعلمين، خاصة في المحور الأول والذي حمل عنوان: "وضوح معتقدات وأفكار ومعاني الثقافة التنظيمية اللازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل لدى مديري المدارس الحكومية"، وقد يُعزى هذا إلى أنّ مديري المدارس يستندون في معرفتهم بالتقويم الأصيل إلى جانبين، الأول هو الكتاب الرسمي الموجه إليهم بداية كل عام دراسي والصادر من وزارة التربية والتعليم ويحمل عنوان: (تعليمات تقويم عملية التعلم والتعليم للعام الدراسي 2022/2021) حيث تم تعريف التقويم الأصيل في هذا

الكتاب بأنه "مهمات عمل، وحوار ومناقشة، ومشاريع، وقراءات وتعبير". أما الجانب الثاني فقد يعود إلى استشعار مديري المدارس لدورهم القيادي في توجيه المعلمين وتعريفهم بالتقويم الأصيل وإجراءاته، وبذلك قدر مديرو المدارس أن معرفتهم في التقويم الأصيل وفي كيفة تنفيذ الإجراءات بدرجة أعلى من المعلمين كونهم المرجعية في المعلومات والجهة الإدارية التي تتحمل مسؤولية توجيه المعلمين نحو كيفية تنفيذ الإجراءات الصادرة عن الوزارة بشكل عام وإجراءات تنفيذ التقويم الأصيل بشكل خاص، وبذلك كانت الفروق في الدرجة الكلية وفي المحور الأول لصالح مديري المدارس.

أما بخصوص المحور الثاني والذي حمل عنوان: " الثقافة التنظيمية السائدة لتخطيط سياسات التقويم الأصيل لدى مديري المدارس الحكومية" فكما سبق وأشرنا تشير فقرات هذا المحور إلى مجموعة من العوامل المتربطة بالبيئة الخارجية للمدرسة وتحديداً الوزارة، ويبدو أن مديري المدارس قدروا المعوقات التي أشارت لها فقرات هذا المحور مثل اهتمام وزارة التربية والتعليم بتنظيم دورات تدريبية حول التقويم الأصيل، والتوافق بين مناهج التعليم الحالية وقدرتها على تنفيذ التقويم الأصيل، ووضوح سياسات التقويم الأصيل للطلبة وأولياء الأمور، وإمكانيات البيئة الصفية، وموارد المدارس الحكومية (المالية والمادية) المتاحة، ونصاب الحصص لكل مبحث بدرجة أقل من تقدير المعلمين لها، كوّن المعلمون هم الأقرب إلى الطلبة وهم المتواجدون في الميدان التعليمي داخل الغرف الصفية بشكل أكثر من مديري المدارس وبالتالي كان شعور المعلمين بالمعوّقات أعلى من شعور مديري المدارس، وبناء على هذا كانت الفروق في هذا المحور لصالح مديري المدارس. ويؤكد هذا نتائج دراسة السعدوني (2019) التي هدفت إلى التعرف على معوقات تطبيق التقويم الواقعي في المرحلة الأساسية، وكانت أهم معوقات تطبيق التقويم الواقعي هي النتائج المرتبطة بالبيئة التعليمية والطلاب، ثم معوقات مرتبطة بأولياء أمور الطلبة ثم المعوقات المرتبطة بالمعلم، ثم المعوقات المرتبطة بالإدارة والإشراف المدرسي.

أما بخصوص المحور الرابع والذي حمل عنوان :" الثقافة التنظيمية السائدة لتطوير سياسات التقويم الأصيل لدى مديري المدارس الحكومية" فقد كشفت النتائج أنّ مديري المدارس يرون توفر ثقافة لتطوير سياسات التقويم الأصيل بدرجة أكبر من المعلمين، ومرد هذا قد يكون إلى قرب مديري المدارس من مديرية التربية والتعليم ومن الوزارة بشكل أكبر من المعلمين، وبالتالي هناك اطلاع من مديري المدارس على القرارات وخاصة القرارات المرتبطة بالتطوير فكان تقدير مديري

المدارس بتوفر الثقافة التنظيمية لتطوير سياسات التقويم الأصيل أعلى من المعلمين، وكانت الفروق لصالحهم.

وبخصوص المحور الثالث والذي حمل عنوان: "الثقافة التنظيمية السائدة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل لدى مديري المدارس الحكومية" فقط أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين متوسطات استجابات مديري المدارس ومعلميها لدرجة المحور الثالث، أي أن مديري المدارس والمعلمين اتفقوا في الثقافة التنظيمية السائدة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل، وقد يُعزى هذا إلى أن المعلمين ينفذون تعلمات مديري المدارس في كيفية نتفيذ إجراءات التقويم الأصيل كون المدير هو المرجعية الإدارية للمعلم، وهو المشرف المقيم، وهو الذي تقع عليه المسؤولية في تنفيذ الإجراءات الصادرة عن الوزارة، وهو الجهة الأولى التي ستحاسب المعلم، وبالتالي سيلتزم المعلم بتوجيهات المدير حول كيفية تنفيذ إجراءات التقويم الأصيل، وبذلك كان هناك اتفاق على كيفية التنفيذ بين مديري المدارس ومعلميها، فكانت النتيجة عدم وجود فروق بين متوسطات استجابات مديري المدارس ومعلميها لدرجة المحور الثالث.

- **4.5 مناقشة نتيجة السؤال الرابع والذي نصه: "هل تختلف متوسطات درجة الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها مديرو المدارس في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين باختلاف متغيرات الدراسة: مجال التخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والمؤهل التربوي؟" ووتمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال الإجابة عن الفرضيات الآتية:**

  - **مناقشة نتيجة الفرضية الأولى/ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الاستجابات لواقع الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها مديرو المدارس في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين يعزى لمتغير التخصص.**

كشف الجدول رقم (12.4) وجود فروق بين متوسطات استجابات مديري المدارس لواقع الثقافة التنظيمية تُعزى لمتغير التخصص ولصالح "الكليات الإنسانية"، أي أنّ مديري المدارس من خريجي الكليات الإنسانية يقدرون وجود ثقافة تنظيمية لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل بدرجة أعلى من خريجي

الكليات العلمية، وقد يُعزى هذا كون كليات التربية من الكليات الإنسانية، وبالتالي قد يكون مدير المدرسة قد تلقى دروساً حول التقويم الأصيل خاصة في مرحلة الدراسات العليا، إذ أشارت عينة الدراسة أنّ (29) مديراً من المستجيبين حاصلون على شهادة في الدراسات العليا.

وإضافة إلى ما سبق مديرو المدارس (من طلبة كليات التربية) على احتكاك أكثر من غيرهم مع أساتذة الجامعات الذين ينادون بضرورة تطوير آلية تقويم، هذا الأمر قد يكون منح مديري المدارس خريجي الكليات الإنسانية شعوراً بضرورة تنفيذ إجراءات التقويم الأصيل، فكان تقدير عينة الدراسة من مديري المدارس خريجي الكليات الإنسانية أعلى من تقدير غيرهم من خريجي الكليات العلمية خاصة في المحاور الأول الذي بحث في الأفكار والمعاني المرتبطة بإجراءات التقويم الأصيل، والثالث الذي بحث في تنفيذ إجراءات التقويم الأصيل، والرابع الذي بحث في تطوير إجراءات التقويم الأصيل، أما المحور الثاني الذي بحث في تخطيط إجراءات التقويم الأصيل، فأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين متوسطات الاستجابات لدرجة المحور الثاني في المدارس الحكومية كما يتصورها مديرو المدارس في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة، وقد يُعزى هذا إلى محتوى المحور الثاني من حيث الفقرات التي تدرس الجوانب المرتبطة بالتخطيط من حيث وضوح إجراءات التقويم الأصيل للطلبة وأولياء الأمور، وإمكانيات البيئة الصفية، وموارد المدارس الحكومية (المالية والمادية) المتاحة، ونصاب الحصص لكل مبحث، فعدم وجود فروق قد يشير إلى تدني معرفة مديري المدارس بهذا الجانب المرتبط البيئة الخارجية للمدرسة وتحديداً الوزارة. ووتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أبو عودة وأبو عودة (2020) التي أشارت إلى وجود فروق تُعزى إلى تخصص المعلم لصالح معلمي المرحلة الأساسية المختصين.

- **مناقشة نتيجة الفرضية الثانية/ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الاستجابات لواقع الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها مديرو المدارس في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين يعزى لمتغير المؤهل العلمي.**

أظهر الجدول رقم (13.4) إلى عدم وجود فروق في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، أي أن تعلم التقويم الأصيل في أي مرحلة من المراحل التعليمية لم يكن له دور في

تشكيل ثقافة تنظيمية لتنفيذ إجراءات التقويم الأصيل، وكما سبق وأشرنا فإن موضوع التقويم الأصيل يدرس كمساق في مرحلة الدراسات العليا وتحديداً في تخصص "أساليب التدريس"، فتعلم مديري المدارس لأي مساق جامعي حول التقويم الأصيل لم يكن له دور في الثقافة التنظيمية اللازمة لتنفيذ إجراءات التقويم الأصيل، وهذا يدفعنا إلى السؤال: ما هي الجوانب التي قد تصنع فرقاً لدى مديري المدارس في تنفيذ إجراءات التقويم الأصيل؟ يرى الباحث أن تعلم التقويم الأصيل في الجامعات قد لا يشكل فرقاً إذا لم يقابل بوجود سياسات وإجراءات تنفيذية من قبل وزراة التربية والتعليم لتنفيذ ما تم تعلمه، فالإجراءات الحالية وضعت التقويم الأصيل في دائرة ضيقة محيطها العوامل الآتية:

أ- تعريف التقويم الأصيل في الكتاب الرسمي الموجه إلى مديري المدارس والذي يصدر بداية كل عام دراسي عن وزارة التربية والتعليم ويحمل عنوان: (تعليمات تقويم عملية التعلم والتعليم للعام الدراسي 2022/2021) بأنه "مهمات عمل، وحوار ومناقشة، ومشاريع، وقراءات وتعبير"، هذا التعريف يضع التقويم الأصيل في أضيق تطبيقاته، وبالتالي لن يستطيع المدير أو المعلم الذي تعلم مساقات حول التقويم الأصيل من تطبيقه؛ لأن التعريف الإجرائي السابق وضعه في نطاق تنفيذ ضيق يُشعر ولي الأمر والطالب بأنه نشاط صفي وليس أسلوب تقويم تربوي مما سيحد من تنفيذه من قبل المعلم، ويؤكد هذا ما أشارت له نتائج دراسة دحلان (2018) والتي هدفت إلى دراسة أهم معوقات تطبيق التقويم الحقيقي، وأشارت نتائجها إلى أن من أهم المعوقات عزوف أولياء الأمور عن متابعة أبنائهم أثناء تنفيذ الأنشطة التقويمية.

ب- المناهج والمقررات التعليمية: التقويم الأصيل يجب أن يقابل بتعليم وفق أسس التعليم الحديثة، فكيف سيطبق نظام تقويم يتعمد على تقويم المهارات وما زال الاعتماد بغالبه على اختبارات الورقة والقلم!

ج- النقص في إجراءات التقويم الأصيل لطلبة الصف الثاني عشر " التوجيهي": فمعلمو المرحلة الإعدادية والثانوية لن يهتموا بإجراءات التقويم الأصيل؛ لأنه لا يدخل في معدل الطالب العام في الثانوية العامة ولا في القبول للجامعات.

د- الإمكانيات الصفية المحدودة: وخاصة الجانب المتعلق بنصاب الحصص، حيث تم إقرار إجراءات التقويم الأصيل الحالية في نطاقها الضيق مع إبقاء واقع البيئة الصفية وإمكانياتها، وأنصبة الحصص على حاله.

هـ- تأهيل المعلمين وتدريبهم: المعلم هو ميسر عملية التعليم، فكيف سيقوم بهذا الدور ويطبق التقويم الأصيل مع طلبته إذا لم يتم تأهيله سواء من خلال الدورات أو التعليم الجامعي إضافة إلى وجود إجراءات تنفيذية توازي ما تم تعلمه في الجامعات.

وبناء على ما سبق، يرى الباحث أن المؤهل العلمي لمديري المدارس لم يشكل فرقاً في الثقافة التنظيمية اللازمة لتنفيذ إجراءات التقويم الأصيل؛ لأنه لم يقابل بإجراءات مقرة من قبل الوزارة تدعم ما تعلمه المدير أو الأستاذ في الجامعة. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة الوحيدي (2020) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في درجة دور مديري المدارس الأساسية في محافظة غزة في توفير متطلبات التقويم الواقعي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

- **مناقشة نتيجة الفرضية الثالثة/ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الاستجابات لواقع الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها مديرو المدارس في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين يعزى لمتغير سنوات الخدمة.**

بين الجدول رقم (14.4) أن متغير سنوات الخدمة لم يشكل فرقاً في درجة الثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل، وهذا يشير أن الخدمة غير كافية لاكتساب الجانب المعرفي حول التقويم الأصيل ومهاراته وكيفية تنفيذه؛ وبالتالي لم تشكل فرقاً في الثقافة التنظيمية السائدة لدى مديري المدارس لتنفيذ إجراءات التقويم الأصيل المعتمدة، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة خروصي وآخرون (2016) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في درجة استخدام المعلمين للتقويم البديل وفقاً لمتغير الخدمة التدريسية، وأيضاً أشارت دراسة الحروب (2018) إلى عدم وجود فروق في درجة استخدام التقويم الواقعي تعزى لمتغير سنوات الخدمة، وبينت دراسة الثبيتي (2020) عدم وجود فروق في معرفة وممارسة إسترتيجيات التقويم البديل تعزى إلى الخدمة في التعليم. وكشفت دراسة الزعبي (2013) عدم وجود فروق في درجة معرفة معلمي الرياضيات وممارستهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته لمتغير الخدمة، وأظهرت دراسة المالكي والحريري (2020) عدم وجود فروق في درجة تطبيق التقويم الواقعي تُعزى إلى سنوات الخدمة، وكشفت دراسة

الصلوي (2017) عدم وجود فروق لاستخدام معلمي العلوم لأساليب التقويم البديل تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

ويرى الباحث أن هناك عوامل أخرى قد يكون لها دور في تشكيل فرق اتجاه درجة الثقافة التنظيمية السائدة لتنفيذ إجراءات التقويم الأصيل ولعل أبرزها من وجهة نظر الباحث:

أ- التعليم الجامعي: لا بد من وجود قاعدة معرفية يستند لها المدير أو المعلم لتساعده على تنفيذ التقويم الأصيل، وهذا الجانب يتأتى من خلال التعليم الجامعي الذي يوفر للمدير أو المعلم المعرفة اللازمة بالتقويم الأصيل.

ب- التدريب التربوي: لتهذيب الجانب المعرفي الذي تم تعلمه في الجامعات لا بد من تنظيم برامج تدريبية تعمل على إيجاد توافق بين ما تعلمه المدير في الجامعة وما يتناسب مع واقع البيئة الصفية وظروف التطبيق الحالية، وتبرز الدراسات السابقة أهمية دور التدريب في تأهيل المعلمين وإيجاد ثقافة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل، ومن ذلك ما أشارت له دراسة المرحبي والحربي (2019) إلى وجود فروق في درجة ممارسة معلمي الرياضيات لأدوات التقويم البديل تعزى لمتغيرات الدورات التدريبية ولصالح المعلمين الذين خضعوا لبرامج تدريبية. وكشفت دراسة السعدوني (2019) وجود فروق في درجة معوقات تطبيق التقويم الواقعي في المرحلة الأساسية تُعزى للدورات التدريبية، وبينت دراسة الزهراني (2021) وجود فروق في درجة معرفة واقع تطبيق المعلمين في التعليم العام لاستراتيجيات التقويم البديل وفنياته تعزى لمتغير الدورات التدريبية ولصالح الدورات التدريبية الأكثر.

ج- إقرار اجراءات قبل الوزارة تُقنن تنفيذ التقويم الأصيل: لا بد من إقرار إجراءات من قبل الوزارة تتناسب مع ما سبق من (تعليم جامعي وتدريب) وذلك لتنفيذ إجراءات التقويم الأصيل وتحقيق الهدف التربوي المرتبط بها.

- **مناقشة نتيجة الفرضية الرابعة/ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الاستجابات لواقع الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها مديرو المدارس في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين يعزى لمتغير المؤهل التربوي.**

كشف الجدول رقم (15.4) أن متغير التأهيل التربوي لم يكن له دور في تشكيل ثقافة تنظيمية اتجاه تنفيذ إجراءات التقويم الأصيل، وهذه النتيجة تتقاطع مع نتيجة الفرضية الثانية التي فحصت دور متغير "الموهل العلمي" في تشكيل ثقافة تنظيمية اتجاه تنفيذ إجراءات التقويم الأصيل، وهذه تتلاقى مع دراسة زهرة (2020) والتي بينت عدم وجود فروق في درجة ممارسة معلمي العلوم لمهارات التقويم البديل تخطيطاً واستخداماً لأدواته ومتابعة لنتائجه تعزى لمتغير التأهيل التربوي.

فمتغير التأهيل التربوي هو امتداد لمتغير المؤهل العلمي، حيث يُمنح المشارك في هذه البرامج درجة دبلوم في التربية أو ما يطلق عليه التأهيل التربوي. فكما سبق وأشرنا بناء على نتيجة الفرضية الثانية فإن الجامعات وعلى اختلاف الدرجات الأكاديمية (المؤهل العلمي) التي تمنحها لم يكن لها دور في تشكيل ثقافة تنظيمية اتجاه تنفيذ إجراءات التقويم الأصيل ما لم تقابل بإجراءات مقرة من قبل الوزارة تدعم ما تعلمه المدير أو الأستاذ في الجامعة.

- **5.5 مناقشة نتيجة السؤال الخامس والذي نصه: "هل تختلف متوسطات درجة الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها المعلمين في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين باختلاف متغيرات الدراسة: مجال التخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والمؤهل التربوي؟" وسيتم الإجابة عن هذا السؤال من خلال الإجابة عن الفرضيات الآتية:**

- **مناقشة نتيجة الفرضية الأولى/ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الاستجابات لواقع الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها المعلمين في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين يعزى لمتغير التخصص.**

كشف الجدول رقم (16.4) أن متغير التخصص شكل فرقاً في الثقافة التنظيمية السائدة لتنفيذ إجراءات التقويم الأصيل لدى عينة الدراسة من المعلمين، وهذه النتيجة تتشابه مع ما أشارت له النتائج لدى مديري المدارس، إذ أشارت النتيجة الكلية إلى وجود فروق بين متوسطات استجابات معلمي المدارس لواقع الثقافة التنظيمية تُعزى لمتغير التخصص ولصالح "الكليات الإنسانية"، أي أنّ عينة الدراسة من المعلمين خريجي الكليات الإنسانية يقدرون وجود ثقافة تنظيمية لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل بدرجة أعلى من خريجي الكليات العلمية، وقد يُعزى هذا إلى ما أشارت له نتائج مسح العينة في الجدول (16.4) من أن عدد المعلمين من خريجي الكليات الإنسانية (325) معلماً مقابل (191) معلماً هم خريجو الكليات العلمية، وبالتالي قد يكون معلمو المدارس من خريجي الكليات الإنسانية قد درسوا في كليات التربية؛ وهذا يمنحهم شعوراً بأهمية تنفيذ إجراءات التقويم الأصيل بدرجة أعلى من زملائهم خريجي الكليات العلمية، وبها تظهر النتائج أن للتخصص فرقاً في تقدير عينة الدراسة من معلمي المدارس خريجي الكليات الإنسانية اتجاه الثقافة التنظيمية السائدة لتنفيذ التقويم الأصيل بشكل أعلى من تقدير زملائهم خريجي الكليات العلمية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو عودة وأبو عودة (2020) التي أشارت إلى وجود فروق تُعزى إلى تخصص المعلم لصالح معلمي المرحلة الأساسية المختصين، وتختلف مع نتائج دراسة الحروب (2018) والتي كشفت عن عدم وجود فروق في درجة استخدام التقويم الواقعي تُعزى لمتغير التخصص، وكذلك دراسة الثبيتي (2020) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في معرفة وممارسة إستراتيجيات التقويم البديل تعزى إلى التخصص.

وأشارت النتائج أيضاً أن المحور الأول الذي حمل عنوان " وضوح معتقدات وأفكار ومعاني الثقافة التنظيمية اللازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل " والمحور الرابع الذي حمل عنوان "الثقافة التنظيمية السائدة لتطوير سياسات التقويم الأصيل" لم يشكلا فرقاً لدى معلمي المدارس في كيفية تنفيذ إجراءات التقويم الأصيل، وقد يكون مرد هذا أن التقويم الأصيل من المواضيع التي تدرس في الجامعات الفلسطينية وتحديداً في مرحلة الدراسات العليا، حيث تشير نتائج مسح عينة الدراسة في الجدول رقم (17.4) أن المعلمين الحاصلين على مؤهل علمي في الدراسات العليا من عينة الدراسة بلغ (74) معلماً فقط مقابل (442) معلماً لم يلتحقوا ببرامج الدراسات العليا، (399) معلماً منهم حاصل على بكالوريس، و(43) معلماً حاصل على دبلوم فقط.

وأيضاً لم يشكل متغير التخصص فرقاً في وجهة نظر المعلمين من عينة الدراسة اتجاه المحور الرابع والذي حمل عنوان "الثقافة التنظيمية السائدة لتطوير سياسات التقويم الأصيل" كون متغير التخصص قد لا يكون له دور في تقدير عينة الدراسة من المعلمين لأهمية تطوير إجراءات تنفيذ التقويم الأصيل.

أما بخصوص المحور الثاني والثالث. فقد أشارت النتائج أن المحور الثاني والذي حمل عنوان " الثقافة التنظيمية اللازمة لتخطيط إجراءات التقويم الأصيل" والمحور الثالث والذي حمل عنوان " الثقافة التنظيمية السائدة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل" فقد أشارت النتائج أن تخصص المعلم قد شكل فرقاً اتجاه هاذين المحورين، وقد يُعزى هذا إلى أن فقرات المحور الثاني تقيس مجموعة من الأمور مرتبطة بالبيئة الخارجية للمدرسة من حيث وضوح إجراءات التقويم الأصيل للطلبة وأولياء الأمور، وإمكانيات البيئة الصفية، وموارد المدارس الحكومية (المالية والمادية) المتاحة، ونصاب الحصص لكل مبحث، فهذه العوامل قد يرى المعلمين أنها معوّقات في تنفيذ إجراءات التقويم الأصيل، وبالتالي استشعر المعلمون من خريجي الكليات الإنسانية هذه المعوقات بشكل أكثر من غيرهم فشكل متغير التخصص فرقاً تجاه وجهة نظر المعلمين بالمحور الثاني.
وأما بخصوص المحور الثالث والذي حمل عنوان " الثقافة التنظيمية السائدة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل" فيرى الباحث أن فقرات هذا المحور تُعنى بقياس كيفية تنفيذ المعلم لإجراءات التقويم الأصيل، وبالتالي قدر المعلمون من خريجي الكليات الإنسانية من عينة الدراسة أنهم ينفذون إجراءات التقويم الأصيل بشكل أعلى من المعلمين خريجي الكليات العلمية، وقد يعود هذا إلى ممارسة معلمي اللغات ومعلمي الدراسات الاجتماعية (كليات إنسانية) طرق تقويم غير الاختبار الكتابي في تقويم الطلبة، مثل تقويم المعلم لقراءة الطالب، والكتابة، وهذه مهارات لا يمكن تقويمها عن طريق الاختبارات الكتابية بل لا بد من طرق تقويم مهارية، وأيضاً هناك العروض التقديمية التي يستخدمها معلمو المواد الاجتماعية.. هذه الطرق قد يكون كان لها دور في تقدير عينة الدراسة من المعلمين خريجي الكليات الإنسانية أنهم ينفذون إجراءات التقويم الأصيل بشكل أكبر من المعلمين خريجي الكليات العلمية.

- **مناقشة نتيجة الفرضية الثانية/ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الاستجابات لواقع الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها المعلمون في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين يعزى لمتغير المؤهل العلمي.**

أظهر الجدول رقم (17.4) أن متغير المؤهل العلمي لم يكن له دور في تشكيل ثقافة تنظيمية لتنفيذ إجراءات التقويم الأصيل لدى المعلمين، وهذه النتيجة تتشابه مع ما أشارت له نتيجة مديري المدارس، أي أن كلا الجانبين (مديري المدارس ومعلميها) يتفقان على أن التأهيل الجامعي لم يشكل فرقاً في تشكيل ثقافة تنظيمية لتنفيذ إجراءات التقويم الأصيل، ويعزى هذا إلى شعور مديري المدارس ومعلميها أن متغير المؤهل العلمي والتعليم الجامعي لا دور له في تشكيل ثقافة تنظيمية إذا لم يقابل بإجراءات مقرة من قبل الوزارة تدعم ما تعلمه المدير أو الأستاذ في الجامعة. وبالتالي فإن التعليم الجامعي لموضوع التقويم الأصيل لن يغير من الثقافة المرتبطة به ما دامت إجراءات تنفيذه محدودة كما سبق وأشرنا في تفسير نتائج الفرضية الثانية من السؤال الرابع، وهذه النتيجة تتشابه مع نتائج دراسة الزعبي (2013) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في درجة معرفة معلمي الرياضيات وممارستهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته لمتغير المؤهل العلمي، ومع دراسة أبو شمالة (2020) التي كشفت عن عدم وجود فروق في درجة توافر متطلبات التقويم الواقعي في مدارس المرحلة الأساسية في محافظات غزة تعزى المؤهل العلمي، وتختلف مع دراسة الصلوي (2017) التي كشفت عن وجود فروق لاستخدام معلمي العلوم لأساليب التقويم البديل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي ولصالح الدراسات العليا.

- **مناقشة نتيجة الفرضية الثالثة/ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الاستجابات لواقع الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها المعلمون في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين يعزى لمتغير سنوات الخدمة ... ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار "كوروسكال واليس"**

بناء على نتائج الجدول رقم (18.4)أظهرت النتائج وجود فروق بين متوسطات استجابات المعلمين لدجة تنفيذ إجراءات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين يعزى لمتغير سنوات الخدمة ولصالح المعلمين ذوي الخدمة (أقل من 5 سنوات).

وعلى صعيد المحاور تُشير النتائج أنّ متغير سنوات الخدمة قد شكل فرقاً لدى المعلمين اتجاه درجة المحور الأول والذي حمل عنوان "وضوح معتقدات وأفكار ومعاني الثقافة التنظيمية اللازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل"، والمحور الثالث والذي حمل عنوان " الثقافة التنظيمية السائدة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل"، والمحور الرابع والذي حمل عنوان "الثقافة التنظيمية السائدة لتطوير سياسات التقويم الأصيل" ولصالح المعلمين ذوي الخدمة (أقل من 5 سنوات)، فبالرغم من أن هذا المتغير لم يشكل فرقاً لدى مديري المدارس - بناء على نتائج الفرضية الثالثة من السؤال الرابع- والتي أشارت أن مديري المدارس يقدرون أن الخدمة غير كافية لاكتساب الجانب المعرفي حول التقويم الأصيل ومهاراته وكيفية تنفيذه وبالتالي لم تشكل فرقاً في الثقافة التنظيمية السائدة لدى مديري المدارس لتنفيذ إجراءات التقويم الأصيل المعتمدة، إلا أنها شكلت فرقاً لدى المعلمين ذوي الخدمة (أقل من 5 سنوات)، وقد يُعزى هذا إلى اعتماد المعلمين ذوي الخدمة المنخفضة على زملائهم المعلمين الأكثر خبرة منهم أو مديري المدارس في الحصول على معلومات حول المعاني والأفكار والمعتقدات المرتبطة بالتقويم الأصيل، فشعروا أن المعلومات التي يأخذونها من زملائهم ذوي الخدمة الأعلى ومن مديري المدارس تَمُدُهم بجانب معرفي وإجرائي، وبالتالي قدروا أنّ متغير الخدمة قد شكل فرقاً لديهم اتجاه درجة تنفيذ إجراءات التقويم الأصيل.

لكن مديري المدارس وزملائهم من ذوي الخدمة الأعلى كانوا أقدر على معرفة أن هناك أموراً أخرى لها دور في تشكيل فرق اتجاه الثقافة التنظيمية السائدة في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل – أشرنا لها في نتائج الفرضية الثالثة من السؤال الرابع - وبالتالي لم يكن لمتغير الخدمة دور في تشكيل فرق في الدرجات تجاه الثقافة التنظيمية السائدة لتنفيذ إجراءات التقويم الأصيل لدى مديري المدارس والمعلمين ذوي الخدمة (أكثر من 5 سنوات). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة المرحبي والحربي (2019) التي أشارت إلى وجود فروق في درجة ممارسة معلمي الرياضيات لأدوات التقويم البديل تعزى لمتغير الخدمة لصالح عشر سنوات فأكثر، وبينت دراسة السعدوني (2019) وجود فروق في درجة معوقات تطبيق التقويم الواقعي في المرحلة الأساسية تُعزى إلى متغير

الخدمة. وأظهرت دراسة الوحيدي (2020) وجود فروق في درجة دور مديري المدارس الأساسية في محافظة غزة في توفير متطلبات التقويم الواقعي تعزى لمتغير سنوات الخدمة، وأظهرت دراسة الزهراني (2021) وجود فروق في درجة معرفة واقع تطبيق المعلمين في التعليم العام لاستراتيجيات التقويم البديل وفنياته تعزى لمتغير اخبرة ولصالح الخدمة الأعلى.

أما المحور الثاني، فتشير النتائج أن متغير سنوات الخدمة لم يشكل فرقاً في نتائج المحور الثاني الذي يحمل عنوان "الثقافة التنظيمية اللازمة لتخطيط إجراءات وسياسات تنفيذ التقويم الأصيل"، وقد يُعزى هذا إلى طبيعة ما تقيسه فقرات المحور الثاني مثل: درجة وضوح إجراءات التقويم الأصيل للطلبة وأولياء الأمور، وإمكانيات البيئة الصفية، وموارد المدارس الحكومية (المالية والمادية) المتاحة، ونصاب الحصص لكل مبحث، فهذه الفقرات قدرها المعلمون بدرجة منخفضة، أي أنهم يرونها معوّقات أمام تنفيذ إجراءات التقويم الأصيل، وبذلك يرى المعلمون من عينة الدراسة على اختلاف سنوات خبراتهم على أن متغير (سنوات الخدمة) لم يشكل فرقاً في درجة المحور الثاني، وتتشابه هذه النتيجة مع نتيجة أبو شمالة (2020) والتي بحثت في درجة توافر متطلبات التقويم الواقعي وأشارت نتيجتها إلى عدم وجود فروق في درجة توافر متطلبات التقويم الواقعي في مدارس المرحلة الأساسية في محافظات غزة تعزى لمتغير الخدمة.

- **مناقشة نتيجة الفرضية الرابعة/ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الاستجابات لواقع الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها المعلمون في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين يعزى لمتغير المؤهل التربوي.**

بناء على نتائج الجدول رقم (23.4) أشارت نتائج الفرضية الرابعة والمتعلقة باستجابات معلمي المدارس بحسب متغير المؤهل التربوي إلى وجود فروق في درجة الثقافة التنظيمية السائدة في تنفيذ إجراءات التقويم الأصيل لدى معلمي المدارس تُعزى لمتغير المؤهل التربوي. وهذه النتيجة تتعارض مع دراسة زهرة (2020) التي بينت عدم وجود فروق في درجة ممارسة معلمي العلوم لمهارات التقويم البديل تخطيطاً واستخداماً لأدواته ومتابعة لنتائجه تعزى لمتغير التأهيل التربوي. ويرى الباحث أن هذه النتيجة قد يكون لها علاقة بمديري المدارس، فبناء على تفسير نتائج الفرضية

الرابعة من السؤال الرابع يرى الباحث أن مديري المدارس يعتمدون في مرجعيتهم بتنفيذ إجراءات التقويم الأصيل على الكتاب الرسمي الذي يحمل عنوان: (تعليمات تقويم عملية التعلم والتعليم للعام الدراسي)، ويبدو أن هذا الكتاب قد شكل مرجعية معرفية حول ماهية التقويم الأصيل وكيفية تنفيذ إجراءاته لدى مديري المدارس، مما مكنهم من تحديد مصدر معرفتهم بإجراءات التقويم الأصيل وهو الكتاب الصادر عن الوزارة وليس التأهيل التربوي، فقدروا أن التأهيل التربوي لا دور له في تشكيل فروق اتجاه الثقافة التنظيمية السائدة في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل.

لكن في الفرضية الحاضرة بخصوص المعلمين، تشير النتائج أن المعلمين يقدرون وجود فروق في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل تُعزى لمتغير المؤهل التربوي ولصالح المعلمين الحاصلين على مؤهل تربوي، وكانت الفروق تحديداً لدرجة المحور الأول الذي يحمل عنوان: "وضوح معاني وأفكار ومعتقدات الثقافة التنظيمية لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل"، بينما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق لدرجة المحاور الثاني والثالث والرابع.

يرى الباحث أن وجود فروق بين متوسطات استجابة المعلمين لدرجة المحور الأول تُعزى لمتغير المؤهل التربوي ولصالح الحاصل المعلمين الحاصلين على مؤهل تربوي يعود إلى خصوصية محتوى فقرات المحور الأول الذي يحمل عنوان: "وضوح معاني وأفكار ومعتقدات الثقافة التنظيمية لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل" ؛إذ أن معظم الفقرات تقيس الجانب المعرفي للتقويم الأصيل من حيث وضوح المعاني والأفكار والمعتقدات.

ففي حين لم يشكل متغير (المؤهل التربوي) فرقاً في درجة الثقافة التنظيمية السائدة في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل لدى مديري المدارس، وذلك كما سبق وأشرنا في تفسير نتائج الفرضية الرابعة من السؤال الرابع بسبب اعتماد مديري المدارس على الكتاب الرسمي الذي يحمل عنوان: (تعليمات تقويم عملية التعلم والتعليم للعام الدراسي)، مما مكنهم من تحديد مصدر معرفتهم بإجراءات التقويم الأصيل وهو الكتاب الصادر عن الوزارة وليس التأهيل التربوي .... نجد أن المعلمين اعتمدوا في الحصول على الجانب المعرفي حول التقويم الأصيل من خبرتهم واجتهاداتهم الشخصية، وليس من الكتب الرسمية وما يأتي فيها من القرارات والتعليمات، هذا الأمر قد يكون دفعهم إلى التقدير أن الجانب المعرفي حول موضوع التقويم الأصيل قد تشكل لديهم من التأهيل التربوي وبالتالي شكل متغير التأهيل التربوي فرقاً اتجاه الثقافة التنظيمية السائدة في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل وتحديداً

المحور الأول لارتباطه بالجانب المعرفي، إضافة إلى هذا قد يكون لتواجد المعلمين بالقرب من الطلبة في الغرف الصفية دورٌ إضافيٌ في اعتقاد المعلمين أن للتأهيل التربوي دوراً في تشكيل فرق تجاه الثقافة التنظيمية السائدة في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل؛ وذلك لشعور المعلم أنه يطبق داخل الغرفة الصفية أسسا التقويم التي تلقاها ضمن مساقات التأهيل التربوي.

- **6.5 مناقشة نتيجة السؤال السادس والذي نصه: "ما سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين؟"**

فيما يلي عرض لمناقشة نتائج تحليل محتوى وثائق " التقويم الأصيل" المعتمدة في فلسطين من خلال تحليل محتوى الوثائق:

أولاً/ التوافق والاختلاف في المعاني والأفكار المرتبطة بالتقويم الأصيل

بناء على ما أشار له الجدول رقم (24.4) والذي حمل عنوان: المفاهيم والمصطلحات التي عُرفت في وثائق سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين، وبعد عرض التعريفات في الجدول رقم (24.4) وما تضمّنته من مفاهيم ومصطلحات، يمكن تحديد نقاط التوافق أو الاختلاف في المعاني والأفكار المرتبطة بالتقويم الأصيل في الوثائق ذات العلاقة في الجوانب الآتية:

1- مفهوم التقويم الأصيل

اقتصر تعريف التقويم الأصيل في الكتاب الرسمي "تعليمات تقويم التعلم والتعليم في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي (2022/2021)" فقط من خلال الإشارة إلى أدوات التقويم الأصيل، إذ عَرّف التقويم الأصيل بأنه: "مهمّات عمل، وحوار ومناقشة، ومشاريع، وقراءات وتعبير .... " (أنظر ملحق رقم: 8) ويرى الباحث أنّ اختصار التعريف وحصره في أدوات التقويم الأصيل، قد يُشكل صورة ذهنية عند مديري المدارس ومعلميها تَختزل التقويم الأصيل بمجموعة أنشطة بدلاً من التعامل معه كنظام تقويم ولذلك نوصي بإضافة تعريف إجرائي للتقويم الأصيل في الكتاب الرسمي والذي يحمل عنوان تعليمات تقويم التعلم والتعليم بحيث يقدّم للمعلم صورة متكاملة عن هذا النوع من التقويم، وليس تعريفاً مختصراً في عدد من الأدوات. ويقترح الباحث عدّة محاور يرى ضرورة أن

يشتمل عليها أي تعريف للتقويم الأصيل، وتمّ ترتيبها في الجدول رقم (25.4) بناء على مراجعة الدراسات السابقة

جدول رقم (1.5): المفاهيم والمصطلحات الرئيسة لتعريف التقويم الأصيل

المحور	العبارة	المصدر
ربط مصطلح التقويم الأصيل بمرادفاته من مصطلحات أخرى	نظرا لحداثة مصطلح التقويم البديل فقد تعدّدت المصطلحات المرادفة لهذا المفهوم كالتقويم الأصيل، والواقعي، وتقويم الأداء، والتقويم البنائي، والتقويم الوثائقي، والتقويم السياقي، والتقويم الكيفي. كل هذه المفاهيم والمصطلحات المتعددة تحمل في مضامينها فلسفة جديدة للتقويم تتجاوز أساليب التقويم التقليدي وأدواته. ولعل أكثر هذه المفاهيم شيوعا التقويم البديل، والقويم الأصيل أو الواقعي وتقويم الأداء.	(الخالدي، 2014)
قياس الأداء من خلال مهام حقيقية	– العملية التي تعتمد على قياس الأداء في المهام الحقيقية باستعمال عدة أساليب ومقاييس – يركز هذا النوع من التقويم على الطالب من خلال أدائه لمهام واقعية – أحد أشكال التقويم الذي ينغمس فيه الطالب في مهام وأنشطة مرتبطة بحياته اليومية ومسؤولياته. – هو التقويم الذي يعكس أداء الطالب ويقيسه في مواقف حياتية – هو التقويم الذي يركز على خبرات مرتبطة بواقع المتعلم	(الثبيتي، 2020)، (الخالدي، 2014)، (الرباع، 2019)، (الزعبي، 2013)، (السعدوني، 2019)
أدوات قياس التقويم الأصيل	– الملاحظة والاختبارات والتقويم الذاتي وتقويم الأقران والحقائب التعليمية وملفات الأعمال واستخدام أدوات غير تقليدية مثل: سلم التقدير اللفظي وقوائم رصد الملاحظات الصفية لرصد تحصيل الطلبة. – العملية التي تعتمد على قياس الأداء في المهام الحقيقية باستخدام عدّة أساليب ومقاييس مثل: الملاحظة والاختبارات والتقويم الذاتي وتقويم الأقران والحقائب التعليمية وملفات الأعمال وغيرها.	(الثبيتي، 2020)، (السعدوني، 2019)
فعالية سياسة التعليم	جمع المعلومات من خلال أدوات قياس التقويم الأصيل للتأكد من فعالية العملية التعليمية، وصلاحية المنهج وفعالية سياسة التقويم.	(الثبيتي، 2020)

أما دليل المعلم فقد عرّف التقويم الأصيل بأنّه: التقويم الذي يقوم على الافتراض القائل أنّ المعرفة يتمّ تكوينها وبناؤها بواسطة المتعلّم، وهي تختلف من سياق لآخر، ويقيس التقويم الأصيل أداء الطلبة في مواقف حقيقية قريبة بقدر الإمكان من الواقع، حيث يقوم الطلبة بأداء مهام وتكليفات مشابهة للمهام الحياتية خارج المدرسة، فالتقويم الأصيل يهيء الطالب للحياة، فهو واقعي؛ لأنه يتطلب من الطلبة إنجاز مهمات لها معنى، ويحتاجونها في حياتهم الواقعية، كما يتضمن حل للمشكلات الحياتية (وزارة التربية والتعليم العالي، 2018).

وهنا نجد أنّ هناك فرقاً في تعريف التقويم الأصيل بين الكتاب الرسمي الذي يحمل عنوان: تعليمات تقويم التعلم والتعليم في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي، وبين دليل المعلم، وهذا قد يضع المعلم في حالة من تدني الفهم والإرباك، حيث يفترض بالكتاب الرسمي "تعليمات تقويم التعلم والتعليم" أن يكون بمثابة (دليل إجرائي) للجانب العلمي الذي تمّ عرضه في دليل المعلم، لكن اختصار التعريف الذي جاء في الكتاب الرسمي "تعليمات تقويم التعلم والتعليم في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي (2022/2021)" بالأدوات الآتية فقط: "مهمّات عمل، وحوار ومناقشة، ومشاريع، وقراءات وتعبير" دون توضيح كيفية تنفيذ كلّ منها في دليل المعلم سيؤدّي بالمعلم إلى إنخفاض المعرفة في كيفية تنفيذ ما جاء في الكتاب الرسمي "تعليمات تقويم التعلم والتعليم في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي (2022/2021)" لأنّ دليل المعلم لم يوضّح هذه الأدوات، وسيترك التنفيذ للاجتهاد الشخصي لكلّ معلم.

وبناء على ما تقدّم لا بدّ من إعادة بناء تعريف التقويم الأصيل الذي ورد في الكتاب الرسمي "تعليمات تقويم التعلم والتعليم في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي (2022/2021)" بحيث ينسجم مع التعريف الوارد في دليل المعلم من جهة، ويوفر للمعلم مرجعية معرفية واضحة تمكنه من فهم ماهية هذا النوع من التقويم في حال لم يسبق له تعلمه في مرحلة التعليم الجامعي أو التأهيل التربوي.

أمّا الخطة الاستراتيجية فلم تورد أي تعريّف للتقويم الأصيل، وكذلك لم تتطرّق إلى توضيح كيف سيتم تنفيذ السياسات المتعلقة به، واكتفت بالإشارة إلى إصلاح نظام التقويم الحالي من خلال اعتماد سياسات التقويم الأصيل. وهنا يرى الباحث أنّ إشارة الخطة الاستراتيجية إلى دور التقويم الأصيل في إصلاح منظومة التقويم والتعليم غير كاف، إذ لا بدّ من تخصيص وزن في الخطة الاستراتيجية للتقويم الأصيل يشعر المشرف التربوي ومدير المدرسة والمعلم بأهمية هذا النوع من التقويم.

2- مفاهيم ومصطلحات مرتبطة بالتقويم الأصيل

ضمن تعريف التقويم الأصيل في الكتاب الرسمي "تعليمات تقويم التعلم والتعليم في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي (2022/2021)" وردت مفاهيم قد تكون بحاجة إلى توضيح، حيث يرى الباحث أنّ مصطلحي (مهمّات عمل، ومشاريع، وقراءات) مصطلحات عامة قد يفهمها المعلمون على أكثر من وجه، وهذا من شأنه أن يضيف غموضاً إلى تعريف التقويم الأصيل، وماهية هذا النوع من التقويم وسينتج عنه ممارسات غير مرتبطة بأهداف التقويم الأصيل. ويؤكد هذا ما أشارت له نتائج

دراسة التركي والشمراني (2017) والتي حملت عنوان: تصوّرات معلمات العلوم في مدينة المجمعة حول التقويم البديل، وتمّ جمع البيانات النوعية حول معرفة المعلمات بالتقويم البديل باستخدام المقابلة شبه المقننة التي طبّقت على (10) معلمات، حيث أشارت نتائج تحليل البيانات النوعية إلى أنّ (6) معلمات لم يسمعن بمصطلح التقويم الحقيقي أو التقويم الأصيل، مقابل (4) معلمات أجبن أنهن سمعن به. وأشارت النتائج إلى أنّ (8) معلمات لا يعرفن مصطلح "سلم التقدير" ويطلقن عليه مسمى استبيان. وبذلك وأظهرت النتائج قصوراً في معرفة المعلمات بالتقويم البديل، وسلم التقدير كمصطلحين، وأشارت النتائج أيضاً إلى أنّ المعلمات يمارسن التقويم البديل أكثر من معرفتهن به. وفي السياق نفسه أشارت نتائج دراسة القيق (2022) التي حملت عنوان: انعكاسات السياسات والقرارات التربوية على العملية التعلمية التعليمية خلال جائحة كورونا (Covid-19) إلى أنّ المعلمين واجهوا مشكلة في تطبيق بعض المصطلحات المتعلقة بالتقويم الأصيل،وردت في سياسة التعليم المدمج التي فرضت أثناء جائحة كورونا (Covid-19) مثل: المهمّات التعليمية، والتعليم الذاتي.

وأيضاً استخدم دليل المعلم مصطلحات قد يصعب على المعلم فهمها، فمن النقاط التي تمّ من خلالها تفسير الفرق بين التقويم البديل والتقويم التقليدي: أنّ التقويم البديل يشجّع التفكير التباعدي والتشعبي، ويرى الباحث أنّ مثل هذه المصطلحات (التفكير التباعدي والتشعبي) بحاجة إلى توضيح إذ قد يجد بعض المعلمين صعوبة في فهمها.

3- المصطلحات المرادفة للتقويم الأصيل

هناك استخدام لأكثر من مصطلح يحمل دلالة التقويم الأصيل، إذ استُخدم في دليل المعلم مصطلحان إلى جانب التقويم الأصيل هما: التقويم الحقيقي، والتقويم البديل، بينما تمّت الإشارة في الكتاب الرسمي "تعليمات تقويم التعلم والتعليم في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي (2022/2021)" وفي الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم فقط إلى مصطلح واحد هو التقويم الأصيل.

وبالرغم من انخفاض أهمية أي فروق بين المصطلحات الثلاثة، لكن يرى الباحث أنّ هذا التنوّع في استخدام المصطلحات دون الإشارة إلى أنها ذات نفس الدلالة قد يثير لدى المعلمين ممن لم يتلق دورات تدريبية أو مساقات جامعية في هذا الخصوص العديد من التساؤلات عن الفرق فيما بينها،

وخاصة أنّ الخطة الاستراتيجية والكتاب الرسمي "تعليمات تقويم التعلم والتعليم في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي (2022/2021)" اعتمدا مصطلحاً واحداً وهو التقويم الأصيل، ويرى الباحث ضرورة الإشارة في دليل المعلم إلى أنّ المصطلحات وبالرغم من تعدّدها فهي ذات دلالة واحدة، وإن تجنب الإشارة إلى ذلك قد يضع المعلم في حيرة وتردد.

وبخصوص دلالات المصطلحات، يبيّن السعدوني (2019) أنّ هناك الكثير من المصطلحات المرادفة لمفهوم التقويم الواقعي في أدبيات القياس والتقويم منها: التقويم البديل، والتقويم الأصيل، والتقويم القائم على الأداء، والتقويم البنائي، والتقويم المستمر، وتقويم الكفاءة، وإنّ هذه المفاهيم يكمل بعضها بعضاً؛ لأن الاختبارات التقليدية لا تستطيع قياس جميع المهارات المعرفية والأدائية والسلوكية للطلبة، وفي نفس السياق يوضّح الخالدي (2014) نقلاً عن علام (2004) أنه نظراً لحداثة مصطلح التقويم البديل (Alternative Assessment) فقد تعدّدت المصطلحات المرادفة لهذا المفهوم كالتقويم الأصيل أو الواقعي (Authentic Assessment) وتقويم الأداء (Performance Assessment) والتقويم الكيفي (Qualitative Evaluation)، وإنّ كل هذه المفاهيم والمصطلحات المتعدّدة تحمل في مضامينها فلسفة جديدة للتقويم تتجاوز أساليب التقويم التقليدي وأدواته، ولعلّ أكثرها شيوعاً التقويم البديل، والتقويم الأصيل أو الواقعي وتقويم الأداء كونها تجتمع في مضامينها المفاهيم الأخرى.

هذا التوضيح غير موجود في دليل المعلم؛ وبذلك يُخشى أن استخدام أكثر من مصطلح وتعدّد المفاهيم سيُشكل اعتقاداً لدى المعلم أن هناك فرقاً بينها، ويؤكد هذا ما يشير له يوسف (2018) من وجود إشكاليات في الأدبيات التربوية حول مفهوم التقويم الحقيقي من حيث تتنوع المصطلحات ومنها: التقويم الحقيقي، والتقويم الواقعي، والتقويم الأصيل، ففي حين أن هناك من يرى أنّ هذه المفاهيم مترادفة، وترجمة لذات المصطلح باللغة الإنجليزية (Authentic Assessment) يفرّق آخرون بينها، ويرى أنه وبغض النظر عن الفوارق إلا أنّها تشير إلى أساليب التقويم الحديثة البعيدة عن الأساليب التقليدية، ويؤكد ضرورة هذا التوجه الخالدي (2014) من خلال الآلية التي بدأ فيها بتعريف التقويم الأصيل، إذ أشار في مقدمة التعريف إلى أنه ونظراً لحداثة مصطلح التقويم البديل، فقد تعدّدت المصطلحات المرادفة لهذا المفهوم كالتقويم الأصيل، والواقعي، وتقويم الأداء، والتقويم البنائي، والتقويم الوثائقي، والتقويم السياقي، والتقويم الكيفي. فكلّ هذه المفاهيم والمصطلحات

المتعّددة تحمل في مضامينها فلسفة جديدة للتقويم تتجاوز أساليب التقويم التقليدي، وأدواته ولعلّ أكثر هذه المفاهيم شيوعاً التقويم البديل، والقويم الأصيل، أو الواقعي، وتقويم الأداء، إلا أنّ التقويم البديل يعدّ أكثرها عمومية.

وبناء على ما تقدم يوصي الباحث بتوحيد المصطلحات الواردة في دليل المعلم بمصطلح (التقويم الأصيل، وهو المصطلح المعتمد لدى وزارة التربية والتعليم الفلسطينية واستخدم في الكتاب الرسمي "تعليمات تقويم التعلّم والتعليم في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي (2022/2021)" وأيضاً في الخطة الاستراتيجية، وكذلك لا بدّ من أنّ يوضح في دليل المعلم دلالة هذه المصطلحات وإنّها مترادفة بالرغم من وجود فروق طفيفة بينها إلا إنّها تدلّ على نفس المعنى.

ثانياً/ التوافق والاختلاف في كيفية تنفيذ إجراءات التقويم الأصيل

بناء على الإجراءات التي تمت الأشارة لها في وثائق التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين والتي تم تفصيلها في الجدول رقم (25.4) الذي تضمن عرضاً لإجراءات تنفيذ سياسات التقويم الأصيل كما وردت في الوثائق الثلاث.

ومن خلال البيانات في الجدول (25.4) التي تصف استراتيجيات، وأدوات وإجراءات تنفيذ سياسات التقويم الأصيل، يمكن تحديد نقاط التوافق أو الاختلاف في إجراءات تنفيذ سياسات التقويم الأصيل الواردة في وثائق السياسات في الجوانب الآتية:

1- وزن التقويم الأصيل

المقصود هنا هو: نسبة التقويم الأصيل من المعدل العام للطالب، حيث نجد أن وزن التقويم الأصيل وفق الكتاب الرسمي تعليمات تقويم التعلّم والتعليم في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي الأكاديمي 2022/2021= 30% من المعدّل العام فقط، وخُصّص وزن 70% لنظام التقويم التقليدي القائم على الورقة والقلم، أي أنّ تطبيق التقويم الأصيل محدود فقط في 30% من معدّل الطالب، ويرى الباحث أنّ هذا الحصر بنسبة لا تتعدّى 30% قد يحدّ من الأهداف التربوية التي يسعى التقويم الأصيل إلى تحقيقها، ومردّ ذلك قد يرجع إلى أنّ مناهج التعليم الفلسطينية ما زالت في دائرة التعليم التقليدي، ولم تنتقل إلى استراتيجيات التعليم الواقعي. تشير السعدوني (2019) نقلاً عن الحريري

(2008) إلى أنّ التقويم الواقعي هو: التقويم المرتبط بالواقع، ويتزامن مع التعلّم الواقعي، وهو التعلّم الذي يركز على خبرات مرتبطة مباشرة بواقع المتعلّم وحياته اليومية، وما يلاقيه من مشكلات ومعوّقات، ويركز أيضاً على الفهم العميق، والاستقصاء الدقيق، وقدرة المتعلّم على بناء معنى لما يتعلّمه وعلى بناء المعرفة بنفسه، وعلى تطبيق ما يتعلّمه ميدانياً على أرض الواقع؛ لحلّ المشكلات، واتخاذ القرارات المناسبة، فحين يتعلّم الطلاب تعلّماً حقيقياً واقعياً يرمي إلى تنمية مهارات معرفية، ووجدانية، واجتماعية، وحياتية، لا بدّ من استخدام تقويم حقيقي واقعي، يصلح لقياس ذلك التعلّم الواقعي.

وبناء على ما سبق، يستنتج الباحث أنّ التقويم الأصيل (الواقعي) يجب أن يقابل بأساليب تعليم حديثة، لذلك على وزارة التربية والتعليم إذا ما ارتأت توظيف التقويم الأصيل بنسبة أعلى من 30% من المعدّل العام أن تعيد بناء مناهج جديدة تراعي هذا الجانب، ويؤكد هذا ما أشارت له الخطة الاستراتيجية حول درجة تمثل التقويم الأصيل في المناهج الفلسطينية، ففي منهاج اللغة العربية للصف الرابع الأساسي كان تمثل التقويم الأصيل (26.3%)، ومنهاج العلوم (55.9%)، ومنهاج الرياضيات (51.2%). أمّا في الصف العاشر فكانت درجة تمثل لآليات التقويم الأصيل في منهاج اللغة العربية (المطالعة والنصوص) للصف العاشر (37.5%)، والعلوم اللغوية (47.6%)، ومنهاج الرياضيات للصف العاشر (38.1%)، والفيزياء (30%)، والكيمياء (33%)، والعلوم الحياتية (31%)، وهذه الدرجات تصفها الوزارة بالقول إن نوعية المنهاج الفلسطيني بحاجة إلى مزيد من الجهود (وزارة التربية والتعليم العالي، 2017).

بناء على ما تقدّم، وفي ضوء الواقع الحالي للمناهج، وحصر التقويم الأصيل في وزن لا يتجاوز 30% من المعدّل العام لمجموع المباحث الدراسية، وتخصيص نسبة 70% للتقويم التقليدي القائم على اختبارات الورقة والقلم. يرى الباحث أنّ هذا الواقع سيدفع المعلّم للتعامل مع التقويم الأصيل بالنظر إليه أنشطة صفية أو بيتية وفعاليات، وليس بالنظر إليه (نظام تقويم)، خاصة أنّ تعريفه في الكتاب الرسمي الكتاب الرسمي تعليمات تقويم التعلّم والتعليم في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي الأكاديمي 2022/2021 اقتصر فقط على: "مهمّات عمل، وحوار ومناقشة، ومشاريع، وقراءات وتعبير" وهذا ليس الهدف المرجو من التقويم الأصيل.

أيضاً أشار الكتاب الرسمي "تعليمات تقويم التعلم والتعليم في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي (2022/2021)" إلى اختلاف وزن التقويم الأصيل في كل فترة تعليمية، ففي الفترة الأولى والثالثة وزن التقويم الأصيل 5%، أمّا في الفترتين الثانية والرابعة الوزن يساوي 10%، ويرى الباحث أنّ الاختلاف في وزن التقويم الأصيل في كل فترة تعليمية من شأنه أن يقلل من اهتمام المعلمين به؛ نظراً لانخفاض وزنه في كل فترة. ويوصي الباحث أن تتمّ زيادة وزن التقويم الأصيل لكي يتحوّل إلى نظام تقويم، وليس حصره في نسبة 30%من مجموع معدّل الطالب، وإبقاء 70% للتقييم وفق الأسلوب التقليدي الذي يعتمد على اختبارات الورقة والقلم.

2- استراتيجيات وأدوات التقويم الأصيل

كما سبق وأشرنا، اقتصرت الإشارة في الكتاب الرسمي "تعليمات تقويم التعلم والتعليم في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي (2022/2021)" إلى أدوات التقويم الأصيل "بمهمات عمل، وحوار ومناقشة، ومشاريع، وقراءات وتعبير" فقط، ولم يتمّ تعريف أيّ من هذه الأدوات في دليل المعلم بل عُرّفت استراتجيات وأدوات جديدة مختلفة، إذ أشير في دليل المعلم إلى (5) أن استراتيجيات للتقويم الأصيل هي: استراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، استراتيجية مراجعة الذات، استراتيجية التقويم بالورقة والقلم، استراتيجية الملاحظة، استراتيجية التقويم بالتواصل، وتمّ توضيح أول استراتجيتين منها فقط ولم يتم تعريف الاستراتيجيات الثلاث الأخيرة. وتمّ تعداد وتعريف (8) من أدوات التقويم الأصيل هي: قوائم الرصد أو الشطب، سلالم التقدير الرقمية واللفظية، سجل وصف سير التعلم، السجل القصصي، ملف الإنجاز، مشروعات الطلبة، العروض، صحائف الطلبة، ولم يتمّ توضيح الأدوات التي أشار لها الكتاب الرسمي "تعليمات تقويم التعلم والتعليم في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي (2022/2021)" وهي "مهمات عمل، وحوار ومناقشة، ومشاريع، وقراءات وتعبير" في دليل المعلم. وبذلك نجد أنّ هناك ضعف في التوافق بين تعريف وأدوات التقويم الأصيل التي تمّت الإشارة إليها في الكتاب الرسمي "تعليمات تقويم التعلم والتعليم في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي (2022/2021)" مع دليل المعلم.

وبالرغم من أنّ دليل المعلم عرض في كل درس –تندرج أسفل عنوان التقويم- عدداً من مؤشّرات الأداء موظفاً إياها ضمن مثال تطبيقي على أدوات التقويم الأصيل التي تمّ عرضها مذيلاً إياها بعبارة

(للمعلم إضافة معايير أخرى يراها مناسبة أو استبدالها بمعايير أخرى) .. إلا أن هذا يبقى محصوراً في ما جاء في دليل المعلم ولا يوجد ما يربطه مع الكتاب الرسمي "تعليمات تقويم التعلم والتعليم في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي (2022/2021)".

وفي هذا السياق، يوصي الباحث بتوحيد استراتيجيات التقويم الأصيل وأدواته بين الكتاب الرسمي "تعليمات تقويم التعلم والتعليم في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي (2022/2021)" ودليل المعلم، وأن يكون هناك رابط بينها ويتم توضيحه من خلال الإشارة في الكتاب الرسمي "تعليمات تقويم التعلم والتعليم في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي" إلى صفحات محدّدة في دليل المعلم توضح كيفية تطبيق هذه الأدوات واستخدامها.

ويرى الباحث أيضاً، أنّه كان لا بدّ لدليل المعلم من توضيح الفرق بين استراتيجيات وأدوات التقويم الأصيل، حيث يوضّح إبراهيم (2017) هذا الأمر من خلال تعريف كلّ منها، فالاستراتيجيات هي الأساليب التي تراعي توجهات التقويم الحديثة، وتتكامل مع عملية التدريس، فتعكس أداء الطلبة وتقيسه في مواقف حقيقية، وهي خمس استراتيجيات: استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، استراتيجية الورقة والقلم، استراتيجية الملاحظة، استراتيجية التواصل، واستراتيجية مراجعة الذات. أمّا أدوات التقويم الأصيل، فهي الأدوات التي يستخدمها المعلم لتقويم مدى تحقق نواتج التعلم، وتستند في تصميمها على منهجية واضحة في ذهن المعلم تبعاً لاستراتيجيات التقويم الأصيل وتشمل: سلالم التقدير، قوائم الرصد/ الشطب، سجلات وصف سير تعلم الطلاب، والسجل القصصي.

3- الصف الثاني عشر (التوجيهي)

يذكر الكتاب الرسمي الذي يحمل عنوان "تعليمات تقويم التعلم والتعليم في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي" بخصوص التقويم الأصيل: تُحتسب نسبة 5% للتقويم أصيل في كل فترة تعليمية تراكمية من بداية الفترة الأولى وحتى الثالثة، وتترك الحرية للمعلم في تحديد الآلية المناسبة لذلك مع تنفيذ تقييمات أداء بنائية متدرجة وجاهياً وعن بعد بأنماط فردي وزوجي ومجموعات، تتضمن أنشطة إجرائية وأنشطة تمكن معرفي ومهمات بيتية، وواجبات مدرسية وأراق عمل ومشاريع....، ويمنح الطلبة فرصاً اختيارية لمزيد من أوجه التعلم الإضافي بحيث يزَّودون بقائمة أنشطة تعلمية تعليمية إضافية.

وبناء على ما سبق نجد أنه قد خُصص في الصف الثاني عشر (التوجيهي) ما نسبته (15%) من معدل الطالب العام للتقويم الأصيل تُحتسب من علامة العام الدراسي للمبحث الواحد في الشهادة المدرسية للصف الثاني عشر لكن لم تدخل هذه النسبة في امتحانات الثانوية العامة (التوجيهي) التي تتم من خلال اختبارات (الورقة والقلم) وبالتالي لن تحتسب في شهادة الثانوية العامة. وكذلك لم تصدر وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (دليل معلم) لأيّ من مباحث الصف الثاني عشر - ما عدا مقرّر اللغة الإنجليزية- يبين إجراءات التقويم الأصيل كما في الصفوف الأخرى. ويرى الباحث أن تدني الاهتمام بتطبيق التقويم الأصيل ضمن امتحانات الثانوية العامة (التوجيهي) سيقلل من اهتمام مديري المدراس ومعلميها وطلبتها بالتقويم الأصيل في الصفوف الأدنى، إذ أنّ أسلوب التقويم الذي يتوقف عليه القبول الجامعي للطالب يتمّ من خلال اختبارات الثانوية العامة التي تشرف عليها وزارة التربية والتعليم، والتي تستند إلى الورقة والقلم، ولا تشتمل على التقويم الأصيل، وبالتالي يرى الباحث أن هذه السياسة ستدفع المعلمين والطلبة تلقائيا للتركيز على اختبارات الورقة والقلم، وتدني الاهتمام بأدوات التقويم الأصيل، وبالتالي سيتحوّل التقويم الأصيل- وكما سبق وأشرنا- في النقاط السابقة إلى نشاط تعلمي أو سيتم استبدال وزنه باختبارات كتابية وذلك لاستثناء الاختبارات العامة (الوزارية) من التقويم الأصيل.

4- إصلاح نظام التقويم

يُستنتج بناء على البيانات التي وردت في الجدول رقم (3) أنّ التوجّه العام للخطة الاستراتيجية للأعوام 2017-2022 نحو تطوير سياسات التقويم التربوي من خلال إجراء إصلاحات في المجالات الآتية:

- أولا/ إجراء إصلاحات مناهج التعليم العام
- ثانيا/ إجراء إصلاحات في الإشراف التربوي
- ثالثا/ إجراء إصلاحات في تدريب المعلمين
- رابعا/ إجراء إصلاحات في نظام القياس والتقويم، من حيث التحوّل من أسلوب الحفظ والتلقين الموجه بالاختبارات إلى أنموذج طرائق تدريس تتمحور حول الطالب، والتخلص من ضغوطات التقويم المدرسي القائم على الحفظ والتلقين البعيد عن التقويم الأصيل، تحسين المساءلة في نظام التعليم من خلال مأسسة إجراءات القياس والتقويم.

وبناء على ما ورد في النقطة الرابعة، يُستنتج أن توجه وزارة التربية والتعليم نحو إصلاح نظام التقويم يتمثل في تطبيق التقويم الأصيل، وذلك بتقليل الاعتماد على الاختبارات التقليدية، واعتماد الاختبارات المستندة على اختبارات الأداء، وهذا هو جوهر التقويم الأصيل، وهذا التوجه نحو التحوّل إلى التقويم الأصيل يتفق مع ما يشير له يوسف (2018) من أنّ نتائج الدراسات والبحوث، ووقائع المؤتمرات العربية أكدت أن نتائج التقويم بصورته الحالية في المواد الدراسية المختلفة لا يزال أضعف مكونات المنظومة التعليمية على الرغم من ظهور مفاهيم تربوية حديثة منها التقويم الحقيقي (الأصيل)، حيث يقتصر التقويم الحالي على تقويم التحصيل باستخدام الاختبارات الشفوية والتحريرية، وهذه الامتحانات بصورها المختلفة تتعرض لانتقادات كثيرة من أهما: التركيز على الحفظ وإهمال الجوانب التي تتعلق بالمستويات العليا من التنظيم المعرفي، وأصبحت الامتحانات بمرور الوقت غاية في ذاتها، وإنها ليست محكاً عادلاً لتقويم الطالب إذ لا تكشف عن قدراته ومهاراته، مما ينتج عنه ضرر عند توظيف نتائجها في إصدار الأحكام. وأيضا هناك النتائج الاجتماعية المترتبة على رسوب الطلاب وفشلهم في اجتياز الاختبارات، التي قد تؤدي إلى سوء علاقاتهم بالآخرين أو ترسيبهم الدراسي أو تمرّدهم اجتماعياً، وكذلك الآثار النفسية للاختبارات على الطلاب كالإرهاق، والتوتر، والقلق، والتي قد تمتدّ إلى أسرهم بصورة مستمرة. لذلك دعت التوجهات الحديثة في مجال التقويم التربوي إلى التقويم الحقيقي والذي يعتمد على الافتراض القائل: بأن المعرفة يتمّ تكوينها وبناؤها بوساطة الطالب مع إمكانية تكوين صورة متكاملة عن الطالب في ضوء مجموعة من البدائل والتقويم الأصيل أو الحقيقي، وهو تقويم فعلي للأداء يكشف بصورة واقعية عمّا إذا كان الطلاب قادرين على استخدام ما تعلموه في مواقف حياتية.

لكن حضور هذا التوجه نحو إصلاح نظام التقويم نجده فقط في نقطتين تمت الإشارة لهما في الخطة الإستراتيجية أسفل عنوان المقترحات الممكن العمل عليها لتجاوز المعيقات سالفة الذكر والنهوض بواقع قطاع التعليم الأساسي وهما:

- صفحة (79): سياسة جديدة للتقويم التربوي الذي يجعل التقويم جزءا من عملية التعليم والتعلم، للتخلص من ضغوطات التقويم المدرسي القائم على الحفظ والتلقين البعيد عن التقويم الأصيل.
- بالحديث عن رفع مؤشرات التعليم الثانوي صفحة (86) لا بدّ من العمل على ..... ومأسسة نظام التقويم (التقويم الأصيل) ومأسسة المبادرات، وتقويم المنهاج أولا بأول.

ومن خلال ما سبق، نجد حضور التقويم الأصيل متواضعاً في نقطتين فقط، ولم تتم الإشارة بشكل واضح إلى كيفية التحوّل نحو التقويم الأصيل كنظام وليس إجراءات فقط، وبالتالي يطرح التساؤل عن كيف ستتم مأسسة نظام التقويم، ومأسسة المبادرات ما دام تطبيق التقويم الأصيل محصورا في نسبة لا تتجاوز 30% !! ويؤكد هذا نقص الاهتمام في وجود (دليل معلم) لجميع مقررات الصف الثاني عشر (ما عدا اللغة الإنجليزية)، أي أنّ الصف الثاني عشر مُستثنى ولا يشارك في أي من استراتيجيات أو أدوات التقويم الأصيل التي وردت في دليل المعلم، وبالتالي سيكون هناك تجاهل كامل من المعلمين لإجراءات التقويم الأصيل في الصف الثاني عشر، والاهتمام باختبارات الثانوية العامّة المستندة على الورقة والقلم بشكل كامل كنظام معتمد لإنهاء الصف الثاني عشر، والقبول في الجامعات الفلسطينية والدولية، وهذا الإجراء سيقلل من اهتمام مديري المدارس ومعلميها وطلبتها بالتقويم الأصيل في الصفوف الأدنى.

أما عن نقاط الاتفاق بين الخطة الاستراتيجية ودليل المعلم فنجد أنّ إصلاح نظام التقويم الذي تسعى وزارة التربية والتعليم الفلسطينية إلى تحقيقه من خلال التحوّل نحو التقويم الأصيل، يتوافق نسبياً مع الإجراءات التي جاءت في محتوى دليل المعلم حيث تمّت الإشارة إلى الجانب العلمي والأهمية التربوية في التحوّل من التقويم التقليدي إلى التقويم الأصيل والتقويم البنائي الذي يعكس إنجازات الطلبة، وضرورة تشجيع التفكير الإبداعي في النقاط الآتية:

- التحول من سياسة الاختبارات إلى التقويم المتعدّد، واستثمار نقاط القوّه للطلبة في المجالات جميعها، وتوظيفها في المواقف التعليمية- التعلمية
- التحوّل من اختبارات القدرات المعرفية إلى القدرات الإدراكية.
- التحوّلّ من تقويم منفصل إلى تقويم متكامل.

لكن هذا التوافق لا نجده في الكتاب الرسمي "تعليمات تقويم التعلم والتعليم في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي (2022/2021)" الذي يعد بمثابة الدليل الإجرائي لتنفيذ ما جاء في دليل المعلم، وفي الخطة الاستراتيجية، ويتضح هذا من خلال الآتي:

1- النقص في آليات واضحة لرفع نسبة التقويم الأصيل إلى أكثر من 30%، وكيفية التحوّل إلى نظام تقويم معتمد.

2- لم تتم الإشارة في كل من دليل المعلم وفي الكتاب الرسمي "تعليمات تقويم التعلم والتعليم في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي (2022/2021)" إلى الآلية التي يمكن للمعلم من خلالها

خفض الضغوطات الناتجة عن التقويم المدرسي القائم على الحفظ والتلقين، ولم تتم الإشارة إلى دور التقويم الأصيل في تحقيق ذلك.

3- لم تتم الإشارة في كل من دليل المعلم، وفي الكتاب الرسمي تعليمات تقويم التعلم والتعليم في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي الأكاديمي 2022/2021 إلى كيفية مأسسة إجراءات القياس والتقويم.

ثالثاً/ واقع سياسات التقويم الأصيل المعتمدة لدى وزارة التربية والتعليم الفلسطينية

بناء على ما تقدم من عرض لنتائج تحليل محتوى الوثائق المرتبطة بسياسات التقويم الأصيل وهي: الكتاب الرسمي "تعليمات تقويم التعلم والتعليم في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي (2022/2021)"، ودليل المعلم، والخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم من العام 2017-2022 تبين الآتي:

أولاً/ اقتصر الكتاب الرسمي والذي حمل عنوان تعليمات تقويم التعلم والتعليم في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي (2022/2021) على عرض كيفية احتساب علامة التقويم الأصيل من المعدل العام للطالب، ولم يعرض إلى أي من سياسات التقويم الأصيل.

ثانياً/ دليل المعلم: اقتصر دليل المعلم على عرض الجانب المعرفي للتقويم الأصيل، وأمثلة مختلفة على مهمات ومشاريع توضح كيفية تنفيذ المعلمين للتقويم الأصيل، ولم يعرض لأي من سياسات التقويم الأصيل.

ثالثاً/ الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم من العام 2017-2022: اشتملت الخطة الإستراتيجية لقطاع التعليم الفلسطيني على إشارة متواضعة للتقويم الأصيل فقط دون إقرار أي من السياسات.

وبناء على ما تقدم توصلت الدراسة إلى النقص في السياسات الخاصة بالتقويم الأصيل ضمن السياسات التعليمية والتربوية المتعلقة بتقويم عملية التعلم والتعليم، وبذلك اقتصر التقويم الأصيل في الوثائق ذات العلاقة والتي تم تحليل محتواها على جانب مفاهيمي وإجرائي دون وجود أي من السياسات.

7.5 مبررات الاختلاف في النتائج بين الأدوات الكمية والكيفية

كشفت الدراسة عن وجود فرق بين نتائج الأدوات الكمية (الاستبانة) ونتائج الأدوات الكيفية (المقابلات ، وتحليل محتوى الوثائق ذات العلاقة بسياسات التقويم الأصيل لدى وزارة التربية والتعليم الفلسطينية). في هذا القسم سوف يتم عرض أبرز الفروق بين نتائج الأدوات الكمية والكيفية، والأسباب المحتملة رواء هذا الاختلاف.

- **الفروق في نتائج المحور الأول بعنوان: "وضوح معتقدات وأفكار ومعاني الثقافة التنظيمية اللازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل لدى مديري المدارس الحكومية ومعلميها"**

أشارت نتائج الاستبانة أن مديري المدارس يقدرون وضوح معتقدات وأفكار ومعاني الثقافة التنظيمية اللازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل بدرجة كبيرة، بينما أشارت نتائج تحليل المقابلات التي أجريت مع (12) مديراً من مديريّتي القدس وضواحي القدس المشتركين بالدراسة أن 5 من 12 من مديري مدارس مديرية القدس وضواحي القدس المشتركين في الدراسة يروّن أن التقويم الأصيل امتداد لما كان يطلق عليه سابقاً بعلامة المشاركة أو علامة النشاط، وينظر 3 من 12 من مديري المدارس إلى التقويم الأصيل أنه اختبارات قائمة على الورقة والقلم، ويرى 2 من مديري المدارس أن التقويم الأصيل هو تسمية جديدة لما كان يطلق عليه سابقاً بالتقويم النوعي، وأشار مدير أنه لا يعرف ما هو التقويم الأصيل ولم يفهم السؤال، وتمكن فقط مدير واحد من تعريف التقويم الأصيل وأشار أن معرفته بهذا الموضوع تُعزى إلى ما تعلمه في المساقات الجامعية في مرحلة الدراسات العليا. أما بخصوص معرفتهم بمؤشرات الأداء، وملف الإنجاز، فقد كشفت النتائج عن تدني معرفة معظم مديري المدارس المشتركين بالدراسة بهذه المصطلحات وكيفية توظيفها.

وبخصوص المعلمين فقد أشارت نتائج الاستبانة أن معلمي المدارس من عينة الدراسة يقدرون درجة المحور الأول بالمتوسطة، أي أن المعلمين يقدرون وضوح معتقدات وأفكار ومعاني الثقافة التنظيمية اللازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل بدرجة متوسطة. بينما أظهرت نتائج تحليل المقابلات تدني معرفة المعلمين بالتقويم الأصيل وتعريفه في كلا المديريتين، حيث أشارت النتائج أن معلماً واحداً من بين 18 معلماً المشتركين في الدراسة قد وضح ما هو التقويم الأصيل، ويعزو هذه المعرفة إلى الدراسات العليا، بينما أشار النائج إلى أن 17 من 18 معلماً من معلمي مديرتي القدس وضواحي

القدس المشتركين بالدراسة لم يتكمنوا من تعريف التقويم الأصيل، وهذا يدل على انخفاض المعرفة بمعاني وأفكار التقويم الأصيل.

وبخصوص المعرفة بمصطلحات مؤشرات الأداء وملف الإنجاز كأداة من أدوات التقويم الأصيل أشارت نتائج فقرات الإستبانة: "ساعدت المعرفة في تصميم مؤشرات الأداء على سهولة تنفيذ سياسات التقويم الأصيل"، والفقرة: "ساعدت المعرفة في أدوات التقويم الأصيل مثل: السجل القصصي، وقوائم الرصد، ملف الإنجاز على استخدامها" على درجة كبيرة. بينما أشارت نتائج المقابلة أن جميع المعلمين المشتركين بالدراسة لم يقدموا إجابة تدل على المعرفة بمصطلح مؤشرات الأداء، وكانت جميع الإجابات تدل على تدني المعرفة بهذا المصطلح. وأيضا أشارت النتائج أن المعلمين المشتركين بالدراسة لديهم معرفة منخفضة بماهية ملف الإنجاز وعلاقته بالتقويم الأصيل.

وكان لافتاً تقدير مديري المدارس من عينة الدراسة للفقرة : ": هناك سهولة في فهم المعلومات المتعلقة في سياسات التقويم الأصيل" على درجة مرتفعة، بينما تشير نتائج تحليل الوثائق ذات العلاقة بسياسات التقويم الأصيل لدى وزارة التربية والتعليم الفلسطينية أنّ هناك فرقاً في تعريف التقويم الأصيل بين الكتاب الرسمي الذي يحمل عنوان: تعليمات تقويم التعلم والتعليم في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي، وبين دليل المعلم، وهذا قد يضع المعلم في حالة من تدني الفهم والإرباك، حيث يفترض بالكتاب الرسمي "تعليمات تقويم التعلم والتعليم" أن يكون بمثابة (دليل إجرائي) للجانب العلمي الذي تمّ عرضه في دليل المعلم، لكن اختصار التعريف الذي جاء في الكتاب الرسمي "تعليمات تقويم التعلم والتعليم في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي (2022/2021)" بالأدوات الآتية فقط: "مهمّات عمل، وحوار ومناقشة، ومشاريع، وقراءات وتعبير" دون توضيح كيفية تنفيذ كلّ منها في دليل المعلم سيؤدّي بالمعلم إلى إنخفاض المعرفة في كيفية تنفيذ ما جاء في الكتاب الرسمي "تعليمات تقويم التعلم والتعليم في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي (2022/2021)" لأنّ دليل المعلم لم يوضّح هذه الأدوات، وسيترك التنفيذ للاجتهاد الشخصي لكلّ معلم.

وبخصوص الفقرة: "وضوح الفرق بين المصطلحات: التقويم الأصيل، والتقويم البديل، والتقويم الحقيقي ساهم في زيادة المعرفة في سياسات التقويم الأصيل" قدر مديرو المدارس ومعلموها درجة هذه الفرة بدرجة متوسطة، بينما أشارت نتائج تحليل محتوى الوثائق ذات العلاقة بسياسات التقويم الأصيل أنّ هناك استخدام لأكثر من مصطلح يحمل دلالة التقويم الأصيل، حيث استُخدم في دليل المعلم مصطلحان إلى جانب التقويم الأصيل هما: التقويم الحقيقي، والتقويم البديل، بينما تمّت الإشارة في الكتاب الرسمي "تعليمات تقويم التعلم والتعليم في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي

(2022/2021)" وفي الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم فقط إلى مصطلح واحد هو التقويم الأصيل. وأشارت نتائج المقابلات إلى ضعف معرفة مديري مدارس ومعلميها بدلالة المصطلحات المرادفة للتقويم الأصيل وهي (التقويم الحقيقي والتقويم البديل) والتي وردت في أكثر من موضع في الوثائق ذات العلاقة بسياسات التقويم الأصيل وهي: الكتاب الرسمي والذي حمل عنوان: "تعليمات تقويم التعلم والتعليم في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي الأكاديمي 2021/"2022، ودليل المعلم، والخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم من العام 2017-2022.

- **الاختلاف في نتائج المحور الثاني بعنوان: "الثقافة التنظيمية السائدة لتخطيط سياسات التقويم الأصيل لدى مديري المدارس الحكومية ومعلميها"**

أشارت نتائج الاستبانة أن مديري المدارس يقدرون الثقافة التنظيمية السائدة لتخطيط سياسات التقويم الأصيل بدرجة متوسطة، بينما كان تقدير معلمي المدارس من عينة الدراسة درجة المحور نفسه بالقليلة، هذه النتائج تتشابه نسبياً مع ما أشارت له نتائج المقابلات.

حيث حصلت الفقرات: اهتمت وزارة التربية والتعليم بتنظيم دورات تدريبية حول مهارات تنفيذ سياسات التقويم الأصيل، وحرصت وزارة التربية والتعليم على تعريف أولياء الأمور في سياسات التقويم الأصيل، واهتمت وزارة التربية والتعليم في توضيح سياسات التقويم الأصيل للطلبة، وأخذت الوزارة بالنظر نصاب الحصص لكل مبحث عند تخطيط سياسات التقويم الأصيل والتعليم الحالية، والقدرة على تنفيذ التقويم الأصيل عند تخطيطها لسياسات التقويم الأصيل، وأخذت الوزارة بالنظر إمكانيات البيئة الصفية عند تخطيط سياسات التقويم الأصيل، وراعت وزارة التربية والتعليم موارد المدارس، والحكومية (المالية والمادية) المتاحة عند تخطيط سياسات التقويم الأصيل على تقدير مديري المدارس لها بالدرجة المتوسطة، وقدر المعلمون الفقرات نفسها بالدرجة القليلة.

بينما كشفت نتائج المقابلات أن معظم مديري المدارس المشتركين في المقابلات ومعلميها يرون تدني وضوح إجراءات تنفيذ التقويم الأصيل المقدمة للمعلمين، خاصة المعلومات المقدمة لمديري مدارس المرحلة الأساسية الدنيا، حيث أشارت إحدى مدارس المرحلة الأساسية الدنيا (من الصف الأول – الرابع) إلى تدني وضوح الإجراءات، مشيرة أن المدرسة لا تستخدم التقويم الأصيل لضعف مناسبته للمرحلة الأساسية الدنيا! وهذا يشير على قلة المعلومات حول التقويم الأصيل. وكذلك أشارت النتائج أن غالبية مديري المدارس المشتركين في المقابلات ومعلميها يروّن إنخفاض وضوح إجراءات التقويم الأصيل الموجهة إلى الطالب وولي الأمر.

وبخصوص ملاءمة الإمكانيات الصفية المتاحة لتطبيق التقويم الأصيل، اتفق معظم مديري المدارس المشتركين في المقابلات ومعلميها أنه لم تتم مراعاة إمكانيات البيئة الصفية والمدرسية عند إقرار إجراءات التقويم الأصيل، فمثلا أنصبة الحصص لا تخدم تطبيق التقويم الأصيل، والمهمات والأبحاث والمشاريع تأخذ من المعلم وقتاً على حساب الشرح، وهذا لا يتناسب مع عدد الحصص وأنصبتها. وبخصوص المناهج وملاءمتها لتطبيق التقويم الأصيل، فقد أشارت النتائج أن معظم مديري مديري المدارس المشتركين في المقابلات ومعلميها يروّن أن هناك فجوة بين المناهج تحول دون تطبيق التقويم الأصيل. وفي هذا السياق ترى الوحيدي (2020) أن المبنى المدرسي والمرافق المدرسية، والتجهيزات المدرسية، جزء أساسي من المدرسة ولها أثر كبير على العملية التعليمية، لذلك فإن أي تطوير تربوي لا بد أن يأخذ بعين الاعتبار أهمية هذا الجانب.

- **الاختلاف في نتائج المحور الثالث بعنوان: "الثقافة التنظيمية السائدة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل لدى مديري المدارس الحكومية ومعلميها"**

أشارت نتائج الاستبانة أن مديري المدارس ومعلميها يشتركون في وجهات النظر في تقدير الثقافة التنظيمية السائدة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل بدرجة متوسطة.

وكانت أبرز فقرات الاستبانة التي أجاب عنها مديرو المدارس والتي حصلت على درجة كبيرة في محور الثقافة التنظيمية السائدة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل فقرة: " يمتلك المدير القدرة على إرشاد المعلم إلى كيفية تنفيذ سياسات التقويم الأصيل ".

أما الفقرات الآتية فقد حصلت على درجة متوسطة من قبل مديري المدارس المشتركين بالدراسة ومعلميها وهي: فقرة " يحرص المعلم على توثيق إنجازات الطلبة التي نُفِذَت خلال العام الدراسي في ملف الإنجاز "، وفقرة " يستطيع المعلم توظيف أدوات التقويم الأصيل الواردة في السياسات مثل سلم الأداء، السجل القصصي، وقوائم الرصد وملف الإنجاز..ألخ "، وفقرة: " يستطيع المعلم توظيف استراتيجيات التقويم الأصيل مثل: استراتيجية مراجعة الذات، استراتيجية التقويم بالورقة والقلم، استراتيجية الملاحظة "

بينما كشفت نتائج المقابلات أن أن هناك ضعفاً في جانب تنفيذ إجراءات التقويم الأصيل من قبل مديري المدارس ومعلميها، إذ تبين أنهم يروّن تنفيذ التقويم الأصيل ضمن 3 ثقافات مختلفة بعيدة عن حقيقة التقويم الأصيل وكيفية تنفيذه، حيث انحصرت وجهة نظر مديري المدارس وعلميها في كيفية تنفيذ التقويم الأصيل في واحدة من الثقافات الآتية: الأولى تطبيق التقويم الأصيل بالنظر إليه امتدادا للتقسيم السابق الذي حمل مسمى "علامة المشاركة "، والثانية تطبيق التقويم الأصيل بالنظر

إليه ضمن الاختبارات اليومية، والثالثة تطبيق التقويم الأصيل بناء على تعريف الوزارة للتقويم الأصيل المتحدد في تعريف التقويم الأصيل فيه أنه "مهمات عمل، وحوار ومناقشة، ومشاريع، وقراءات وتعبير ....".

- **الاختلاف في نتائج المحور الرابع بعنوان: "الثقافة التنظيمية السائدة لتطوير سياسات التقويم الأصيل لدى مديري المدارس الحكومية ومعلميها"**

أشارت نتائج الاستبانة أن مديري المدارس ومعلميها يشتركون في وجهات النظر نفسها في تقدير الثقافة التنظيمية السائدة لتطوير سياسات التقويم الأصيل، وتتشابه وجهات النظر هذه ضمنياً مع ما أشارت له نتائج المقابلات، حيث حصلت الفقرة: "التغذية الراجعة التي حصلت عليها الوزارة من المدارس حول تنفيذ سياسات التقويم الإصيل أسهمت في تطوير السياسات" ضمن فقرات المحور الرابع على اتفاق مديري المدارس ومعلميها؛ حيث حصلت على درجة متوسطة وكانت أقل فقرة من حيث الترتيب من وجهة نظر الطرفين، وكشفت نتائج المقابلات اجماع مديري المدارس المشتركين بالدراسة ومعلميها على ضعف تواصل الوزارة معهم في موضوع التقويم الأصيل، وتدني اهتمام الوزارة بالحصول على تغذية راجعة حول كيفية تطبيقهم للتقويم الأصيل في مدارسهم.

- **مبررات الاختلاف في النتائج بين الأدوات الكمية والكيفية بشكل عام**

يعزو الباحث الفرق بين نتائج الأدوات الكمية (الاستبانة) ونتائج الأدوات الكيفية (المقابلات، وتحليل محتوى الوثائق ذات العلاقة بالتقويم الأصيل لدى وزارة التربية والتعليم الفلسطينية) إلى طبيعة الاستبانات بشكل عام كأداة بحثية تدرس موضوع البحث ضمن عبارات محددة، وتحول الاستجابات عن هذه العبارات إلى أرقام يستدل منها على الظاهرة (مشكلة الدراسة)، على عكس أداة المقابلة التي تمنح المستجيبين حرية الإجابة عن مشكلة الدراسة وأسئلتها دون تقييدها بعبارات محددة.

ففي هذه الدراسة نجد أن الاستبانة حددت للمستجيبين اختيار وجهة نظرهم ضمن محاور وعبارات وفقرات محددة، تُعطي للمدير أو للمعلم حرية القرار باختيار الإجابة عنها، هذه الحرية قد تجعلهم يختارون الإجابات التي يرغبون أن تتوفر في مدرستهم، أو كانت العاطفة المبنية على مواقف شخصية معينة حدثت مع المدير أو المعلم هي الدافع وراء الإجابة. وهذا الأمر لا يتوفر في المقابلات، فالحرية التي تُعطى في المقابلات تزيد من مصداقية الإجابة؛ لأن المستجيب يعبر بانطلاق وحرية عما يظن أنه إجابة السؤال، فيرفع من مصداقية النتائج على عكس الاستبانة. ويؤكد هذا ما يشير له قواسمة وآخرون (2008) من أن من عيوب الاستبانة أنها تسمح للمفحوصين بالإجابة عن

الأسئلة كيفما أرادوا، مما ينعكس سلباً على صدق الإجابة. ويشير نوح (2004) إلى أمر آخر بخصوص الاستبانات أن هناك احتمال بتأثر إجابات بعض المبحوثين بطريقة وضع الأسئلة، ولا سيما إذا كانت تعطي إيحاء بالإجابة.

إضافة إلى ما سبق، يرى الباحث أن لطريقة تحليل البيانات الكيفية الذي استخدم في تحليل إجابات المشتركين بالدراسة عن أسئلة المقابلة وأيضاً في تحليل محتوى الوثائق ذات العلاقة بسياسات التقويم الأصيل لدى وزارة التربية والتعليم الفلسطينية دوراً في وجود اختلاف في النتائج بين الأدوات الكمية والكيفية، ومَرَدُ هذا أن الاستبانة -كما سبق وأشرنا- تحدد إجابات المستجيبين في فقرات معينة، بينما تسمح المقابلات للمشتركين بحرية الإجابة، فيحصل الباحث على نوعية جديدة من الإجابات بعد أن يتم ترتيبها في مواضيع وفئات أثناء تحليل البيانات النوعية.

هذه الأسباب قد تكون الدافع وراء الاختلاف بين نتائج إجابات المستجيبين عن فقرات الإستبانة وبين إجاباتهم عن أسئلة المقابلة، وهذا يتشابه مع نتائج العديد من الدراسات التي استخدمت الأسلوب الكمي والكيفي لدراسة نفس المشكلة، فعلى سبيل المثال تشير نتئاج دراسة التركي والشمراني (2017) التي إلى استقصاء تصور معلمات العلوم في مدينة المجمعة حول التقويم البديل من حيث معرفتهن به وممارستهن له واتجاهاتهن نحو ممارسته، واستخدمت أداتين، الأولى استبانة بمحورين لجمع البيانات الكمية حول ممارسة المعلمات لأساليب التقويم البديل وأدواته واتجاهاتهن نحو ممارسته. والثانية المقابلة شبه المقننة التي طبقت على (10) معلمات. وأشارت نتائج الاستبانة أن مستوى ممارسة المعلمات لأساليب التقويم البديل وأدواته كان بدرجة مرتفعة، وأشارت نتائج الاستبانة أيضاً إلى وجود علاقة ارتباطية متوسطو بين اتجاهات المعلمات نحو ممارسة التقويم البديل وممارستهن التدريسية. في حين كشف تحليل البيانات النوعية (المقابلة) أن (6) معلمات لم يسمعن بمصطلح التقويم الحقيقي، مقابل (4) معلمات أجبن أنهن سمعن به. وأشارت النتائج أن (8) معلمات لا يعرفن مصطلح "سلم التقدير" ويطلقن عليه مسمى استبيان. وبذلك وأظهرت النتائج قصوراً في معرفة المعلمات بالتقويم البديل وسلم التقدير كمصطلحين، وأشارت النتائج أيضاً أن المعلمات يمارسن التقويم البديل أكثر من معرفتهن به.

8.5 التصور المقترح

في هذا القسم سوف يتم تقديم تصور مقترح لتفعيل الثقافة التنظيمية اللازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل لدى وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

- **إشكالية التصور المقترح**

أشارت الخطة الإستراتيجية لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية للاعوام (2017-2022) أن التوجّه العام نحو تطوير سياسات التقويم التربوي يكون من خلال إجراء إصلاحات في المجالات الآتية: مناهج التعليم العام، والإشراف التربوي، وفي إجراءات تدريب المعلمين، وأخيراً إجراء إصلاحات في نظام القياس والتقويم من حيث التحوّل من أسلوب الحفظ والتلقين الموجه بالاختبارات إلى نموذج طرائق تدريس تتمحور حول الطالب، والتخلص من ضغوطات التقويم المدرسي القائم على الحفظ والتلقين البعيد عن التقويم الأصيل، وتحسين المساءلة في نظام التعليم من خلال مأسسة إجراءات القياس والتقويم.

لتحقيق هذا التطوير يتوجب وجود ثقافة تنظيمية تدعم تنفيذ القرارات والإجراءات اللازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل، وبناء على نتائج هذه الدراسة وتحديداً نتائج البيانات الكيفية التي تم جمعها من خلال مقابلة مديري المدارس ومعلميها والتي كشفت عن انخفاض المعرفة بمعاني وأفكار ومعتقدات الثقافة التنظيمية اللازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل، وكذلك ضعف الثقافة التنظيمية اللازمة لتخطيط وتنفيذ وتطوير سياسات التقويم الأصيل، وأيضاً ما أشارت له نتائج تحليل محتوى الوثائق ذات العلاقة بالتقويم الأصيل لدى وزارة التربية والتعليم الفلسطينية من نقص في السياسات التربوية المتعلقة بالتقويم الأصيل، خَلُصت الدراسة إلى ضرورة وجود تصور مقترح يهدف لتفعيل دور الثقافة التنظيمية اللازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين لدى مديري المدارس الحكومية ومعلميها، ولتحقيق هذا قام الباحث بوضع مسودة أولية للتصور المقترح، ثم قام بعرضها على مجموعة بؤرية تضم مجموعة من الخبراء والمختصين في مجاليّ السياسات التربوية والتقويم الأصيل.

- **مبررات التصور المقترح**

1- تقديم تصور مقترح لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية والجهات ذات العلاقة لبناء وتأسيس ثقافة تنظيمية تدعم تنفيذ السياسات والقرارات المرتبطة بالتقويم الأصيل.

2- التوصيات التربوية الصادرة عن العديد من الدراسات والمؤتمرات والتي تؤكد على ضرورة اعتماد التقويم الأصيل وتقويم الأداء جزءاً أصيلاً من عملية التقويم بشكل عام.

3- ما أشارت له الدراسات والمؤتمرات التربوية من أن تطوير عملية التعليم مرتبط بتطوير أساليب التقويم التربوي، لذلك توصي باعتماد التقويم الأصيل لاحداث التطوير في العملية التعليمية التعلمية.

- **أهداف التصور المقترح**

1- تقديم تصور مقترح لتفعيل دور الثقافة التنظيمية اللازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل لدى مديري المدارس الحكومية ومعلميها في فلسطين.

2- تقديم تصور مقترح حول أهم الجوانب التي يجب أن تراعيها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في أي ورقة سياسات حول موضوع التقويم الأصيل، لتكون مرجعية تربوية تساعد وزارة التربية والتعليم وأصحاب القرار وصناع السياسات في تطوير عملية تقويم واعتماد التقويم الأصيل.

- **ركائز بناء التصور المقترح**

من خلال استعراض نتائج الدراسة الحاضرة، وتوصيات ونتائج الدراسات السابقة التي هدفت إلى تصميم تصور مقترح لتفعيل التقويم الأصيل في فلسطين، يَسْتَنِتج الباحث الركائز الآتية، والتي يجب أن تراعيها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية لتفعيل دور الثقافة التنظيمية اللازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل لدى مديري المدارس ومعلميها:

❖ **الركائز المستنتجة من الدراسة الحاضرة**

أولا/ الركائز المستنتجة من أداة تحليل محتوى الوثائق ذات العلاقة بسياسات التقويم الأصيل

- اقتصر تعريف التقويم الأصيل في الكتاب الرسمي "تعليمات تقويم التعلم والتعليم في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي (2022/2021)" فقط من خلال الإشارة إلى أدوات التقويم الأصيل، إذ عَرّف التقويم الأصيل بأنّه: "مهمّات عمل، وحوار ومناقشة، ومشاريع، وقراءات وتعبير ....".
- هناك فرق في تعريف التقويم الأصيل بين الكتاب الرسمي الذي يحمل عنوان: تعليمات تقويم التعلم والتعليم في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي، وبين تعريف دليل المعلم.
- هناك استخدام لأكثر من مصطلح يحمل دلالة التقويم الأصيل، إذ استُخدم في دليل المعلم مصطلحان إلى جانب التقويم الأصيل هما: التقويم الحقيقي، والتقويم البديل، بينما تمّت الإشارة في الكتاب الرسمي "تعليمات تقويم التعلم والتعليم في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي (2022/2021)" وفي الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم فقط إلى مصطلح واحد هو التقويم الأصيل.
- حصر التقويم الأصيل في وزن لا يتجاوز 30% من المعدّل العام لمجموع المباحث الدراسية، وتخصيص نسبة 70% للتقويم التقليدي القائم على اختبارات الورقة والقلم.
- اقتصرت الإشارة في الكتاب الرسمي "تعليمات تقويم التعلم والتعليم في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي (2022/2021)" إلى أدوات التقويم الأصيل "بمهمات عمل، وحوار ومناقشة، ومشاريع، وقراءات وتعبير" فقط، ولم يتمّ تعريف أيّ من هذه الأدوات في دليل المعلم بل عُرّفت استراتجيات وأدوات جديدة مختلفة.
- خُصص في الصف الثاني عشر (التوجيهي) ما نسبته (15%) من معدل الطالب العام للتقويم الأصيل تُحتسب من علامة العام الدراسي للمبحث الواحد في الشهادة المدرسية للصف الثاني عشر، لكن لم تدخل هذه النسبة في امتحانات الثانوية العامة (التوجيهي) التي تتم من خلال اختبارات (الورقة والقلم)، وبالتالي لن تحتسب في شهادة الثانوية العامة.

ثانياً/ الركائز المستنتجة من نتائج المقابلات التي أجريت مع مديري ومعلمي مدارس مديريّتي القدس وضواحي القدس المشتركين بالدراسة

- تدني في وضوح ماهية التقويم الأصيل، حيث ينظر إليه البعض أنه (مسمى جديد) لما كان يطلق عليه قديماً (علامة المشاركة أو النشاط) أو اختبارات قصيرة وفق النظام التقليدي (الورقة والقلم).
- ضعف توظيف أدوات التقويم الأصيل بشكل عام، وتدني المعرفة بماهية مؤشرات الأداء.
- تدني معرفة مديري المدارس ومعلميها (بملف الإنجاز) كأداة من أدوات التقويم الأصيل
- رأيهم أن الوزارة أقرت التقويم الأصيل لمساعدة المعلم على رفع نسبة نجاح الطلبة وخفض نسبة الرسوب في كل صف.
- أهمية دور الكتاب الرسمي (تعليمات تقويم عملية التعلم والتعليم للعام الدراسي 2022/2021) الصادر عن الوزارة في تشكيل الثقافة التنظيمية المرتبطة بوضوح المعاني والأفكار المكونة للتقويم الأصيل.
- الثقافة السائدة لدى مديري ومعلمي المرحلة الأساسية الدنيا المتمثل بأن التقويم الأصيل لا يمكن تطبيقه في هذه المرحلة، وأن التقويم الأصيل لا يتناسب مع الفئة العمرية من الصف (الأول-الرابع).
- أهمية التعليم الجامعي في بناء المعرفة اللازمة بالتقويم الأصيل وتنفيذه.
- قلة المعلومات المتعلقة بكيفية تنفيذ التقويم الأصيل.
- إنخفاض وضوح إجراءات التقويم الأصيل للطالب وولي الأمر
- الفجوة بين المناهج الحالية وتطبيق التقويم الأصيل.
- ضعف ملاءمة واقع البيئة الصفية من أنصبة الحصص، زخم المنهاج، مدة الحصة لتطبيق التقويم الأصيل.
- دور قسم اشراف في توضيح الإجراءات المرتبطة بالتقويم الأصيل.
- صلاحية تطبيق التقويم الأصيل خلال أوقات الأزمات والطوارئ.

❖ **الركائز المستنتجة من الدراسات السابقة**

أشارت دراسة السعدوني (2019) والتي هدفت إلى التعرف إلى معوقات تطبيق التقويم الواقعي في المرحلة الأساسية في المحافظات الجنوبية في فلسطين وتقديم تصور مقترح لتطوير التقويم الأصيل إلى الركائز الآتية:

1- المشاركون في عملية التقويم هم: المعلم، المشرف التربوي، أولياء أمور الطلبة.
2- توثيق عملية التقويم يتم من خلال استخدام ملف تقويم الطلبة ومحتوياته وسجلات التقويم.
3- إطلاع ولي الأمر على نتائج التقويم بشكل مستمر.
4- ضرورة إعطاء دورات تدريبية للمعلمين من قبل مُختصين في حول موضوع التقويم الأصيل
5- ضرورة إعطاء دورات تدريبية لمديري المدارس والمشرفين من قبل مُختصين في حول موضوع التقويم الأصيل.
6- متابعة المشرف للمعلم والاطلاع على إنجازات الطلبة للاطلاع على كيفية توظيف العلم للتقويم الأصيل.

أما دراسة الوحيدي (2020) التي هدفت إلى التعرف إلى دور مديري المدارس الأساسية الدنيا في توفير متطلبات التقويم الواقعي في المحافظات الجنوبية في فلسطين واقتراح بعض السبل لتطويره، فقد أشارت إلى المرتكزات الآتية:

1- تطوير البيئة المادية في الغرف الصفية لتشجيع مشاركة حميع فئات الطلبة.
2- تطوير مهارات المعلمين في أساليب التعليم الحديثة من التعلم النشط، تنويع طرائق التدريس.
3- الاستماع إلى مقترحات أولياء الأمور وفعيل دورهم في مجال تطبيق التقويم الأصيل.

وكشفت دراسة مصطفى (2016) والتي هدفت إلى التعرف على واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم البديل وسبل تطويره في المرحلة الأساسية الدنيا في غزة عن المرتكزات الآتية:

1- تنظيم دورة تدريبية للمعلمين في المواضيع الآتية: مفهوم التقويم التربوي، أهمية التقويم التربوي، أنواع التقويم التربوي، مفهوم التقويم الأصيل والحاجة إليه، أسس التقويم البديل، مبررات التقويم البديل، أساليب التقويم البديل، توظيف ملفات الأعمال في تقويم التحصيل، التقويم الذاتي، تقويم الأداء، التقويم بالاختبارات الكتابية.

2- تأهيل المعلمين من خلال مديرية التربية والتعليم ونشر ثقافة استخدام أساليب التقويم البديل لدى جميع المعلمين.

3- وضع حوافز للمعلمين المطبقين لأساليب التقويم البديل.

4- تهيئة مديري المدارس على كيفية استخدام التقويم البديل.

5- تزويد مديري المداس والمعلمين بدليل إجرائي يوضح كيفية تطبيق التقويم البديل.

وبينت دراسة أبو شمالة (2020) والتي هدفت إلى التعرف على متطلبات تطبيق التقويم الواقعي ودرجة توافرها في مدارس المرحلة الأساسية الحكومية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين عن المرتكزات الآتية:

1- تطوير وتنتمية معارف المعلمين حول التقويم الواقعي (مفهومه وكيفية تنفيذه)

2- تطوير عمليات متابعة تنفيذ المعلمين لاستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي.

3- تحسين وتوفير الشروط والمناخات والعوامل اللازمة لتنفيذ التقويم الواقعي على الوجه المناسب.

4- تكييف محتوى المقررات الدراسية والخطط الزمنية ومواءمتها مع متطلبات تنفيذ التقويم الواقعي.

5- تغيير نظرة أولياء الأمور والمجتمع المحلي نحو التقويم الواقعي.

6- توفير دليل إرشادي حول التقويم الواقعي.

7- نشر ثقافة التقويم الواقعي بين خريجي الجامعات وتدريب الطلاب والمعلمين عليها ضمن برامج التربية العملية.

8- وضع مساق جامعي يتضمن تدريس التقويم الواقعي وآليات تنفيذه، مع تدريب الطلبة على كيفية وآليات تنفيذه.

9- وضع استراتيجية تعاون وتنسيق بين وزارة التربية والتعليم وكليات التربية في الجامعات الفلسطينية.

10- تفعيل دور الإدارة المدرسية في تذليل الصعوبات والمعوقات الخاصة بالتقويم الواقعي.

11- تحسين الجوانب المادية من: تهيئة المختبرات والساحات، توفير الأدوات اللازمة للنشاطات المختلفة، تسهيل عملية إدخال التقديرات التقييمية على برامج التقييم الإلكتروني.

12- تقليص عدد الطلاب في الصفوف المزدحمة.

13- إجراء تعديلات على المقررات الدراسية.

14- تغيير نظرة أولياء الأمور والمجتمع المحلي نحو التقويم الواقعي.

أما دراسة عطا الله (2020) التي هدفت إلى إعداد رؤية مقترحة حول جدية التعامل مع التقويم البديل في مدارس التعليم العام في فلسطين، فقط أشارت إلى المرتكزات الآتية:

1- تجهيز غرف خاصة بالأعمال الإبداعية العملية يقوم الطالب بتنفيذها من خلال المعلم المؤهل.

2- التخفيف من عبء المادة العلمية النظرية المعطاة للطالب والاهتمام بالجانب العملي التطبيقي للمادة العلمية.

3- إعداد فريق وزاري لمتابعة ما يقوم به المعلمون في كيفية تنفيذ التقويم البديل.

4- توعية الطلبة وأولياء أمورهم على التفاعل المستمر مع عملية التقويم البديل.

- **التصور المقترح لتفعيل دور الثقافة التنظيمية اللازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل لدى مديري المدارس الحكومية ومعلميها في فلسطين**

بناء على ما أشارت له نتائج الأدوات الكيفية في الدراسة الحاضرة من تدني الثقافة التنظيمية اللازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل وخاصة المرتبطة بمحاور الدراسة، وما أشارت له نتائج تحليل محتوى الوثائق ذات العلاقة بالتقويم الأصيل لدى وزارة التربية والتعليم الفلسطينية من نقص في السياسات التربوية المتعلقة بالتقويم الأصيل يقترح الباحث النقاط الآتية، والتي يجب أن تراعيها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية لتفعيل دور الثقافة التنظيمية اللازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل:

أولاً/ أهمية وضع تصور لورقة سياسات تسهم في إيجاد الثقافة التنظيمية اللازمة لتنفيذ التقويم الأصيل

كشفت نتيجة تحليل محتوى الوثائق ذات العلاقة بالتقويم الأصيل لدى وزارة التربية والتعليم الفلسطينية وجود نقص في السياسات التربوية المتعلقة بالتقويم الأصيل، هذا من شأنه أن يضعف من الثقافة التنظيمية اللازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل كون السياسات والقوانين من العوامل

المشكلة للقيم المكونة للثقافة التنظيمية، حيث يشير أبو الهين (2010) أن القوانين تنظم تصرفات الأفراد وتوفر قواعد أساسية للسلوك المقبول، بل وتمارس المنظمات نفوذاً كبيراً على سلوك موظفيها من خلال القوانين، لذلك تؤدي القوانين دوراً مهماً في تشكيل الثقافة التنظيمية. ومن هذا المنطلق لا بد من اعتماد وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ورقة سياسات تختص بالتقويم الأصيل لكي توفر مرجعية يُستند إليها في توجيه الجهات ذات العلاقة نحو تطبيق هذه السياسات، وبالتالي إيجاد ثقافة تنظيمية داعمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل. وبناء على ذلك نوصي بالنقاط الآتية والتي يجب أن تراعيها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية عند بناء ورقة سياسات خاصة بالتقويم الأصيل:

1. وضوح تعريف التقويم الأصيل، وأدواته واستراتيجياته

- نجد أن تعريف التقويم الأصيل في الكتاب الرسمي "تعليمات تقويم التعلم والتعليم في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي (2022/2021)" اقتصر فقط من خلال الإشارة إلى أدوات التقويم الأصيل، حيث عَرّف التقويم الأصيل بأنه: "مهمّات عمل، وحوار ومناقشة، ومشاريع، وقراءات وتعبير .... " فقط، ولم يتمّ تعريف أيّ من هذه الأدوات في دليل المعلم بل عُرّفت استراتجيات وأدوات جديدة مختلفة، لذلك لا بد من تعريف التقويم الأصيل بما يتناسب مع التعريف العلمي ما يتناسب مع ما يتوجب على المعلم تنفيذه لتقويم الطلبة من خلال استراتيجيات وأدوات التقويم الأصيل.
- نجد أن هناك فرقاً في تعريف التقويم الأصيل بين الكتاب الرسمي الذي يحمل عنوان: تعليمات تقويم التعلم والتعليم في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي، وبين تعريف دليل المعلم، وبذلك يجب على الوزارة توحيد المرجعيات والأطر النظرية التي تعرف التقويم الأصيل لكي لا يحدث تشويش لدى المعلمين والمشرفين ومديري المدارس.
- هناك استخدام لأكثر من مصطلح يحمل دلالة التقويم الأصيل، إذ استُخدم في دليل المعلم مصطلحان إلى جانب التقويم الأصيل هما: التقويم الحقيقي، والتقويم البديل، بينما تمّت الإشارة في الكتاب الرسمي "تعليمات تقويم التعلم والتعليم في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي (2022/2021)" وفي الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم فقط إلى مصطلح واحد هو التقويم الأصيل، وهنا يجب توحيد المسميات في الكتب الرسمية، والأدلة الإجرائية، ودليل المعلم.

2. وضوح إجراءات تنفيذ التقويم الأصيل

- اعتماد دليل إجرائي يكون ورقة مرجعية للمعلمين والمشرفين ومديري المدارس حول ماهية التقويم الأصيل وكيفية تطبيقه، وتوضيح كيفية تطبيق التقويم الأصيل خلال أوقات الأزمات والطوارئ.
- توضيح كيفية توثيق عملية التقويم يتم من خلال استخدام ملف تقويم الطلبة ومحتوياته وسجلات التقويم.
- إطلاع ولي الأمر على نتائج التقويم بشكل مستمر.

3. وزن التقويم الأصيل

- نجد أن التقويم الأصيل حُصر وزنه بحيث لا يتجاوز 30% من المعدّل العام لمجموع المباحث الدراسية، وتخصيص نسبة 70% للتقويم التقليدي القائم على اختبارات الورقة والقلم .. هذا الواقع يوحي للمعلم بناء على ما أشارت له نتائج الدراسة أن التقويم الأصيل لا يختلف عن ما كان يطلق عليه سابقاً بعلامة المشاركة، لذلك يجب ألغاء نظام العلامات المخصصة للتقويم الأصيل والتوجه نحو آلية تقويم بناء على المخرجات التي أنتجها الطالب وليس التحصيل من خلال العلامات.
- حُصص في الصف الثاني عشر (التوجيهي) ما نسبته (15%) من معدل الطالب العام للتقويم الأصيل تُحتسب من علامة العام الدراسي للمبحث الواحد في الشهادة المدرسية للصف الثاني عشر .. يلحظ هنا أن اقتصار علامة الثانوية العامة (التوجيهي) على نتيجة الامتحانات التقليدية التي تتم من خلال اختبارات (الورقة والقلم) فقط بعيداً عن التقويم الأصيل يضعف من دافعية المعلمين نحو تطبيق التقويم الأصيل.

ثانياً/ دور تدريس التقويم الأصيل في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية في بناء الثقافة التنظيمية اللازمة لتنفيذ التقويم الأصيل

- يجب وضع استراتيجية تعاون وتنسيق بين وزارة التربية والتعليم وكليات التربية في الجامعات الفلسطينية لأقرار تدريس التقويم الأصيل في الجامعات على مستوى البكالوريس.

- وضع مساق جامعي يتضمن تدريس التقويم الواقعي وآليات تنفيذه مع تدريب الطلبة على كيفية وآليات تنفيذه

ثالثاً/ دور إعداد وتدريب المعلمين في بناء الثقافة التنظيمية اللازمة لتنفيذ التقويم الأصيل

للتغلب على ضعف المعلمين في تطبيق التقويم الأصيل وتدني قدراتهم على توظيف أدوات التقويم الأصيل بشكل عام، وتدني المعرفة بماهية مؤشرات الأداء، وتدني معرفة مديري المدارس ومعلميها (بملف الإنجاز) كأداة من أدوات التقويم الأصيل يجب إقرار نطام تدريب يوفر المتطلبات الآتية:

- ضرورة تقديم دورات تدريبية للمعلمين من قبل مُختصين في حول موضوع التقويم الأصيل
- ضرورة تقديم دورات تدريبية لمديري المدارس والمشرفين من قبل مُختصين في حول موضوع التقويم الأصيل.
- تطوير وتنتمية معارف المعلمين حول التقويم الواقعي (مفهومه وكيفية تنفيذه).
- تطوير مهارات المعلمين في أساليب التعليم الحديثة من التعلم النشط، تنويع طرائق التدريس.
- تنظيم دورة تدريبية للمعلمين في المواضيع الآتية: مفهوم التقويم التربوي، أهمية التقويم التربوي، أنواع التقويم التربوي، مفهوم التقويم الأصيل والحاجة إليه، أسس التقويم البديل، مبررات التقويم البديل، أساليب التقويم البديل، توظيف ملفات الأعمال في تقويم التحصيل، التقويم الذاتي، تقويم الأداء، التقويم بالاختبارات الكتابية.
- تأهيل المعلمين من خلال مديرية التربية والتعليم، ونشر ثقافة استخدام أساليب التقويم البديل لدى جميع المعلمين.
- وضع حوافز للمعلمين المطبقين لأساليب التقويم البديل.

رابعاً/ دور الإشراف التربوي في بناء الثقافة التنظيمية اللازمة لتنفيذ التقويم الأصيل

- تفعيل دور قسم اشراف في توضيح الإجراءات المرتبطة بالتقويم الأصيل.
- متابعة المشرف للمعلم والاطلاع على إنجازات الطلبة للاطلاع على كيفية توظيف العلم للتقويم الأصيل.
- تطوير عمليات متابعة تنفيذ المعلمين لاستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي.

- إعداد فريق وزاري لمتابعة المشرفين وتوصياتهم وأخذ التغذية الراجعة اللازمة لتطوير التقويم الأصيل.

خامساً/ أهمية الجانب المادي للبيئة المدرسية والصفية في بناء الثقافة التنظيمية اللازمة لتنفيذ التقويم الأصيل

بناء على ما أشارت له النتائج من ضعف ملاءمة واقع البيئة الصفية من أنصبة الحصص، زخم المنهاج، مدة الحصة لتطبيق التقويم الأصيل ... نوصي بالنقاط الآتية:

- تطوير البيئة المادية في الغرف الصفية لتشجيع مشاركة جميع فئات الطلبة.
- تحسين وتوفير الشروط والمناخات والعوامل اللازمة لتنفيذ التقويم الواقعي على الوجه المناسب.
- تحسين الجوانب المادية من: تهيئة المختبرات والساحات، توفير الأدوات اللازمة للنشاطات المختلفة، تسهيل عملية إدخال التقديرات التقييمية على بامج التقييم الإلكتروني.
- تقليص عدد الطلاب في الصفوف المزدحمة.
- تجهيز غرف خاصة بالأعمال الإبداعية العملية يقوم الطالب بتنفيذها من خلال المعلم المؤهل.
- التخفيف من عبء المادة العلمية النظرية المعطاة للطالب والاهتمام بالجانب العملي التطبيقي للمادة العلمية.

سادساً/ أهمية تأهيل مدير المدرسة (بوصفه مشرفاً مقيماً) في بناء الثقافة التنظيمية اللازمة لتنفيذ التقويم الأصيل

- تهيئة مديري المدارس على كيفية استخدام التقويم البديل.
- تزويد مديري المداس والمعلمين بدليل إجرائي يوضح كيفية تطبيق التقويم البديل.
- تفعيل دور الإدارة المدرسية في تذليل الصعوبات والمعوقات الخاصة بالتقويم الواقعي.

سابعاً/ دور المناهج التعليمية في بناء الثقافة التنظيمية اللازمة لتنفيذ التقويم الأصيل

- إجراء تعديلات على المقررات الدراسية.
- خفض الفجوة بين المناهج الحالية وتطبيق التقويم الأصيل.
- تكييف محتوى المقررات الدراسية والخطط الزمنية ومواءمتها مع متطلبات تنفيذ التقويم الواقعي.

ثامناً/ إجراءات لبناء الثقافة التنظيمية اللازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل لدى الهيئات الإدارية والتدريسية وأولياء الأمور

- تغيير نظرة أولياء الأمور والمجتمع المحلي نحو التقويم الواقعي من خلال توعيتهم بماهية التقويم الأصيل.
- حث الطلبة وأولياء أمورهم على التفاعل المستمر مع عملية التقويم الأصيل.
- إيضاح إجراءات التقويم الأصيل للطالب وولي الأمر.
- الاستماع إلى مقترحات أولياء الأمور وفعيل دورهم في مجال تطبيق التقويم الأصيل.
- نشر ثقافة التقويم الأصيل بين خريجي الجامعات.
- تغيير الثقافة الحالية والتي توصلت إليها نتائج الدراسة حول وجهات النظر الآتية:

1- أن التقويم الأصيل (مسمى جديد) لما كان يطلق عليه قديماً (علامة المشاركة أو النشاط)، أو اختبارات قصيرة وفق النظام التقليدي (الورقة والقلم).

2- رأي المعلمين أن الوزارة أقرت التقويم الأصيل لمساعدة المعلم في رفع نسبة نجاح الطلبة وخفض نسبة الرسوب في كل صف.

3- أهمية دور الكتاب الرسمي (تعليمات تقويم عملية التعلم والتعليم للعام الدراسي 2022/2021) الصادر عن الوزارة في تشكيل الثقافة التنظيمية المرتبطة بوضوح المعاني والأفكار المكونة للتقويم الأصيل.

4- الثقافة السائدة لدى مديري ومعلمي المرحلة الأساسية الدنيا أن التقويم الأصيل لا يمكن تطبيقه في هذه المرحلة، وأن التقويم الأصيل لا يتناسب مع الفئة العمرية من الصف (الأول-الرابع).

9.5 توصيات الدراسة

التوصيات على ضوء نتائج الدراسة:

- **أولا/ التوصيات المرتبطة بالسؤال الأول من الدراسة والذي نصه: ما واقع الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها مديرو المدارس في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين؟** وبناء على النتائج توصي الدراسة بالآتية:

1- توجيه نشرات أو دليل مساعد أو ملحقات توضيحية مرفقة مع الكتب الرسمية توجد ثقافة تنظيمية جديدة بحيث توضح لمديري المدارس ماهية التقويم الأصيل، والفرق بين التقويم الأصيل وما كان يطلق عليه سابقاً بعلامة المشاركة، وأيضاً توضح أن التقويم الأصيل أسلوب تقويم يُعنى بالمهارات وليس التحصيل.

2- تنظيم دورات تدريبية لمديري المدارس تُعنى بجانبين، الأول مختص بالتقويم الأصيل، استراتيجياته، أدواته، وأهميته في تطوير العملية التعليمية، والثاني متعلق بالجانب الإشرافي بحيث تُمكن الدورة مدير المدرسة من الإشراف التربوي على كيفية تنفيذ المعلم للتقويم الأصيل.

3- اعتماد الالتحاق بالبرنامج التدريبي الذي تمت الإشارة له في النقطة رقم (2) شرطاً للمعلمين المترشحين لوظيفة مدير مدرسة سواء في المدارس الحكومية أو الخاصة.

4- اعتماد التقويم الأصيل جزء من أي برنامج قادم لتدريب المعلمين من قبل وزارة التربية والتعليم.

5- بناء ثقافة لدى مديري المدارس سواء من خلال الاجتماعات الرسمية، أو الدورات التدريبية، أو الكتب الرسمية بأهمية التقويم الأصيل في تقويم مهارات الطالب، وأنه نظام ليتعرف الطالب على مهاراته وليس لخفض نسبة الرسوب.

6- أهمية توعية أولياء الأمور من قبل مديري المدارس بالتقويم الأصيل وأنه نظام تقويم يركز على المهارات وليس أنشطة لا صفية.

7- تنفيذ حصص إرشادية توجه الطلبة تعرفهم بالتقويم الأصيل، وأنه ليس نشاط صفي لرفع معدلهم في حال لم يتمكن الطالب من النجاح.

- **ثانياً/ التوصيات المرتبطة بالسؤال الثاني من الدراسة والذي نصه: ما واقع الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها معلمو المدارس في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين؟** وبناء على النتائج توصي الدراسة بالآتية:

1- تنظيم دورات تدريبية لمعلمي المدارس حول موضوع التقويم الأصيل، استراتيجياته، أدواته، وكيفية تنفيذه مع الطلبة.

2- اعتماد مساق كامل لطلبة البكالوريوس حول موضوع التقويم الأصيل في كليات التربية وليس جزء من مساق القياس والتقويم.

3- بناء ثقافة لدى معلمي المدارس سواء من خلال الاجتماعات الرسمية، أو الدورات التدريبية، أو الكتب الرسمية تغير من ثقافة المعلمين في الجوانب الآتية:

- أهمية التقويم الأصيل في تقويم مهارات الطالب.
- التقويم الأصيل أسلوب ليتعرف الطالب على مهاراته وليس لخفض نسبة الرسوب بين الطلبة.
- التقويم الأصيل نظام تقويم وليس أنشطة لا صفية تنفذ في الصف أو البيت لرفع معدل الطالب.
- التقويم الأصيل نظام تقويم له أسس علمية يُرصد بواستطها مدى اكتساب الطالب للمهارات وليس علامة مشاركة يترك للمعلم حرية وضعها بناء على معرفته الشخصية بالطلبة أو في نهاية العام الدراسي دون ضوابط أو مؤشرات أداء.
- التقويم الأصيل نظام تقويم يتناسب مع جميع المراحل التعليمية، وليس حكراً على المرحلة التعليمية من الصف (الخامس – الثاني عشر).

- **ثالثاً/ التوصيات المرتبطة بالسؤال الثالث من الدراسة والذي نصه: هل تختلف متوسطات درجة الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين باختلاف وظيفة المستجيب (مدير / معلم)؟**

- أشارت نتيجة الدراسة أن مديري المدارس يقدرون أن تنفيذ إجراءات التقويم الأصيل من قبل المعلمين في مدارسهم أعلى من تقدير المعلمين، لكن أشارت نتائج الدراسة الكيفية أن مديري المدارس ومعلميها يشتركون في تدني معرفتهم بإجراءات التقويم الأصيل، وبناء على هذا توصي الدراسة أن تُنظم لمديري المدارس برامج تدريبية توضح ماهية التقويم

الأصيل من جهة، وتمكنهم الإشراف التربوي على كيفية تنفيذ المعلم للتقويم الأصيل من جهة أخرى.

- **رابعاً/ التوصيات المرتبطة بالسؤال الرابع من الدراسة والذي نصه: هل تختلف متوسطات درجة الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها مديرو المدارس في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين باختلاف متغيرات الدراسة: مجال التخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والمؤهل التربوي؟**

- توصي الدراسة بتعزيز معلمي التخصصات العلمية بدورات تدريبية حول موضوع التقويم الأصيل، وتضمين التخصصات العلمية التي يتوجه الملتحقون فيها نحو تخصص (فرعي تربية) مساقات بالتقويم الأصيل.
- تضمين تعليم التقويم الأصيل في جميع المستويات الجامعية ضمن كليات العلوم التربوية، لأهمية دور التعليم الجامعي في اكساب مديري المدارس والمعلمين ثقافة تنظيمية لتنفيذ التقويم الأصيل.
- تضمين تعليم التقويم الأصيل في التعليم الجامعي ليتمكن المدير من بناء خبرة معرفية وإشرافية عليها.
- تضمين مساقات حول التقويم الأصيل ضمن مساقات التأهيل التربوي.

- **خامساً/ التوصيات المرتبطة بالسؤال الخامس من الدراسة والذي نصه: هل تختلف متوسطات درجة الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها معلمو المدارس في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين باختلاف متغيرات الدراسة: مجال التخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والمؤهل التربوي؟**

- توصي الدراسة بتنظيم برامج تدريبية للمعلمين من كلا التخصصات (العلمية والإنسانية) حول مووضع التقويم الأصيل وكيفية تنفيذه.
- الاهتمام بتضمين مساقات حول التقويم الأصيل في جميع المستويات التعليمية الجامعية (البكالوريوس والدراسات العليا).

- تضمين تعليم التقويم الأصيل في التعليم الجامعي ليتمكن المعلمين من بناء خبرة معرفية تتطور مع سنوات العمل وتزيد من قدراته على تطبيق التقويم الأصيل وتنفيذ الإجراءات المتعلقة به.
- تسهيل التحاق المعلمين في برامج التأهيل التربوي وتضمين هذه البرامج بمساقات مخصصة لموضوع التقويم الأصيل.

- **سادساً/ التوصيات المرتبطة بالسؤال السادس من الدراسة والذي نصه: ما سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين؟**

1- حث الوزارة على تبني التصور المقترح الذي تم تظويره في هذه الدراسة.

2- تضمين الخطة الإستراتيجية الجديدة بوصفها المرجعية التي تحدد سياسات وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ببندٍ خاص حول كيفية تطوير نظام التقويم وإصلاحه من خلال اعتماد التقويم الأصيل، يشتمل على رؤية الوزارة بهذا الخصوص، وأهدافها، وخطتها الإجرائية.

3- اعتماد سياسات خاصة بالتقويم بشكل عام والتقويم الأصيل بشكل خاص من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

4- اعتماد جزء من الامتحان الوزاري للصف الثاني عشر للتقويم الأصيل جنباً إلى نظام التقويم التقليدي القائم على الاختبارات الوزارية، لكي يُصبح للتقويم الأصيل أهمية في الصفوف ما دون الصف الثاني عشر.

5- توحيد المرجعية الرسمية (دليل المعلم، الخطة الاستراتيجية، الكتب الرسمية) الموجهة إلى مديري المدارس ومعلميها بحيث تشترك جميعها في نفس الهدف، واللغة، والرؤية، والإجراءات اللازمة لتنفيذ التقويم الأصيل.

6- إعادة النظر في وزن التقويم الأصيل المعتمد، بحيث لا ينحصر فقط في نسبة 30%.

7- توفير الوزارة بيئة تعليمية تتناسب مع متطلبات تنفيذ التقويم الأصيل.

8- إعادة بناء المناهج بحيث تتناسب مع متطلبات تنفيذ التقويم الأصيل.

9- تأهيل المشرفين التربويين لتوجيه المعلمين نحو كيفية تنفيذ التقويم الأصيل.

10- أهمية دور التعليم الجامعي في بناء ثقافة تنظيمية تساعد على تنفيذ التقويم الأصيل.

11- بناء ثقافة تنظيمية لدى الأسرة التربوية باختلاف اطيافها حول ملائمة التقويم الأصيل لظروف التعليم أثناء الطوارئ والأزمات.

قائمة المصادر والمراجع

إبراهيم، خالد. (2017): درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته (معلمو محافظة سوهاج نموذجا). **مجلة كلية التربية**، جامعة الإسكندرية، **27**(1)، 71-90.

أبو دقة، سناء (2016): **استراتيجيات حديثة في التقويم التربوي، الجامعة الإسلامية** - غزة.

أبو شقير، محمد. (2016): **واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم البديل وسبل تطويرها في المرحلة الأساسية الدنيا في غزة**. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

أبو شمالة، **هبة. (2020): متطلبات تطبيق التقويم الواقعي في مدارس المرحلة الأساسية الحكومية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين وسبل تفعيله.** رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

أبو عودة، محمد وأبو عودة، عبد الرحمن. (2020): انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية في غزة. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 12** (33)، 54-65.

أبو هين، وداد (2010). **الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالإبدع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين**، (رسالة ماجستير)، جامعة الأزهر، فلسطين.

أحمد، ياسمين. (2012)**: فاعلية الثقافة التنظيمية في مهارة حل المشكلات المدرسية التي تواجه مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات الضفة الغربية من وجهات نظرهم.** رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

الإدارة العامة للتخطيط التربوي. (2021): الكتاب الإحصائي التربوي السنوي للعام الدراسي 2021/2020. قسم الإحصاء، وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. دولة فلسطين.

الأغا، ناصر. (2018): تصورات معلمي المدارس بمحافظات قطاع غزة حول متطلبات تطبيق استراتيجيات السياسة التعليمية. **مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، (8)**3، 56-103.

الإيداء، سارة (2019): ثقافة التسامح والسلام في التعليم السعودي- دراسة تحليلية لوثيقة سياسات التعليم في المملكة ومحتوى بعض المقررات الدراسية في ضوء المواثيق الدولية. **مجلة البحث العلمي في التربية**، العدد 20، 575-633.

بوترعة، بلال. (2018): التحليل الموضوعي للمقابلات البحثية في العلوم الاجتماعية. **مجلة البحوث والدراسات الإنسانية**. العدد 16. 217-238.

التركي، خلود. الشمراني، سعيد. (2017): تصورات معلمات العلوم في مدينة المجمعة حول التقويم البديل. **مجلة كلية التربية ببنها، 2** (111)، 340-374.

المنقاش، سارة. (2006): دراسة تحليلية لسياسة التعليم في المملكة العربة السعودية ومقترحات لتطويرها. **مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية، (19).** 381-440.

تمساح، ابتسام. (2021): برنامج تدريبي لمعلمي العلوم الجدد قائم على استراتيجيات وأدوات التقويم البديل لتنمية مهارات التقويم والتابعة. **المجلة التربوية**، جامعة سوهاج كلية التربية، (89)، 1223 -1265.

ثابت، أسماء. (2020): **برنامج مقترح قائم على التقويم البديل في تدريس اللغة العربية لتنمية المهارات الحياتية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي.** رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الثبيتي، عمر. (2020): مدى معرفة وممارسة المعلمين والمعلمات باستراتيجيات وأدوات التقويم البديل في تقيوم الطلاب في بعض مدارس محافظات الرياض. **مجلة كلية التربية ببنها، 124** (1)، 166-214.

جاد الرب، سيد (2009): **موضوعات إدارية متقدمة وتطبيقاتها في منظمات الأعمال الدولية"**، دار الكتب المصرية، الإسماعيلية مصر.

الجامعة الأمريكية بالقاهرة (2021). "دليل مرجعي للباحثين الكيفيين". مركز البحوث الاجتماعية، الجامعة الأمريكية بالقاهرة. تم الاسترجاع بتاريخ 2021/8/30 من: http://www1.aucegypt.edu/academic/qualitativeresearch/introduction.html

جلجولي، أسماء (2013). **أثر الثقافة التنظيمية على الإبداع الإداري لدى العاملين في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة محمد خيضر، الجزائر.

جمعة، أمجد، وآخرون. (2021): درجة معرفة واستعمال معلمي المرحلة الأساسية لأدوات التقويم البديل في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة كلية التربية للبنات**، جامعة بغداد، العراق، **3**(23)، 86-98.

جيوسي، مجدي. (2020): اتجاهات المعلمين نحو استخدام ملف الإنجاز كأداة تقييم بديل في مدارس جنوب نابلس. **مجلة دراسات العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية، **47**(4)، 60-86.

حامد، محمد أبو الفتوح (2011) : **التقويم التربوي بين الواقع والمأمول، الرياض،** مكتبة الشقرى للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية.

حجازي، رضا ، محمود ، السيد (2006) : فاعلية مهام التقويم الأصيل، المؤتمر الثالث عشر : الجامعات العربية في القرن الحادي والعشرين، مركز تطوير التعليم الجامعي، **مجلة كلية التربية جامعة** عين شمس، العدد (2)، ص ص710-775.

حرز الله توفيق سفيان (2019): **أثر الثقافة التنظيمية في دعم إدارة المعرفة في الشركات التجارية** دراسة حالة شركة بشير السكسك وشركاه رسالة ماجستير، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية الجامعة الإسلامية غزة - فلسطين.

الحروب، محمد. (2018): **واقع استخدام التقويم الواقعي وعلاقته بالتطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين**. رسالة ماجستير، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

حسب الله، عبد العزيز. (2019): تقويم ممارسات التقويم لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنيا في ضوء استراتيجيات التقويم البديل. **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، مصر، 519-596.

حسن، زينب محمد (2016): **ملفات الإنجاز الإلكتروني وتحسين العملية التعليمية،** دراسات في التعليم الجامعي، ع (32) ، ص ص 401-421 .

حويحي، إسماعيل. (2015)**: الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالابداع الإداري.** رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

الخالدي، عادي. (2014): درجة ممارسة معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة لمهارات التقويم البديل. **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، مصر، 415-163.

الخروصي وآخرون. (2016): العلاقة بين استخدام المعلمين لطرق التقويم البديل وتصورات الطلبة لبيئة التقويم الصفية وفاعلية الذات الأكاديمية. **المجلة المصرية للدراسات النفسية، 26** (90)، 453-482.

خزعل، تحرير. (2017): مدى استخدام معلمي الرياضيات في المدارس الابتدائية في العراق لاستراتيجيات التقويم البديل. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية، (129)، 462-506.

الخوالدة، ناصر أحمد (2017): أثر التقويم الحقيقي في اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي للمفاهيم الشرعية ، **مجلة العلوم التربوية، 44**(2)، 31-44.

دحلان، عمر. (2018): معيقات تطبيق أدوات التقويم الحقيقي كما يراها معلمو اللغة العربية ومديرة مدارس المرحلة الأساسية الدنيا في قطاع غزة واتجاهاتهم نحوه. **مجلة البحث العلمي في التربية، (3)**، 354-377.

الدوسري، راشد (2019): القيم الاقتصادية في سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية- دراسة تحليلية. **درسات العلوم التربوية، 46(3)**، 586-603.

دياب، إكرام (2018): تطوير السياسة التعليمية لمعلم القرن الحادي والعشرين في مصر في ضوء أفضل الممارسات العالمية. **مجلة الإدارة التربوية**، العدد 17، 341-416.

الراضي، محمد. والبصري، حسن. وزين الدين، نور. (2020): مدى تفعيل استراتيجيات التقويم الواقعي بمرحلة التعليم الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 33**(11)، 1779-1808.

الرشيدي، غازي. (2015): دراسة مقارنة لنتائج مخرجات أنظمة التعليم الثانوي العام الثلاثة (الفصلين- المقررات- الموحد) في اختبار القدرات الأكاديمية بجامعة الكويت. **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، 30(119). 13-52.

الرشيدي، غازي. (2019): **المقابلات في البحوث النوعية.** كلية التربية، جامعة الكويت. الطبعة الأولى.

الرشيدي، غازي. (2021): أسلوب تحليل المحتوى النوعي: رؤية تحليلية. **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، 45(1). 79- 114.

الرويلي، منوه مخيلف عباس. (2021). واقع توظيف المشرفين التربويين لتطبيق الحوسبة وملفات الإنجاز الإلكترونية ودوره في توعية المعلمين بعمليات التقويم الأصيل . **المجلة العربية للتربية النوعية**. مج. 5، ع. 17، أبريل 2021 .ص ص. 285-308

ريشا، ليليان. (2014): **الهوية الوطنية من خلال السياسة التربوية في مناهج التعليم في لبنان التربية الوطنية والتنشئة المدنية واللغة العربية وآدابها نموذجاً**. أطروحة دكتوارة في التربية، المعد العالي للدكتواره في الآداب والعلوم الإنسانية، كلية التربية، الجامعة اللبنانية، بيروت، لبنان.

الزعبي، آمال (2013): درجة معرفة وممارسة معلمي الرياضيات لاستراتيجيات التقويم الواقعي ولأدواته. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 21(3)**، 165-197.

الزهراني، عزة صالح (2017)."درجة ممارسة استراتيجيات التقويم الأصيل لدى معلمات الأحياء في مكة المكرمة". **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ع(88)، جزء(2)، 77-96.

الزهراني، عيد. (2019): الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالفاعلية الإدارية لدى قادة المدارس بمحافظة القرى من وجهة نظر المعلمين. **مجلة كلية التربية بالمنصورة 106** (4)، 292-340.

الزهراني، محمد. (2021): واقع التقويم البديل في التعليم العام بمحافظة القنفذة من وجهة نظر المعلمين. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)**، (137)، 139-162.

زهرة، نورا. (2020): درجة ممارسة مهارات التقويم البديل دراسة على عينة من معلمي العلوم في المرحلة الثانوية في مدينة اللاذقية. **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، الآداب والعلوم الإنسانية، 42** (4)، 807-823.

السعدوني، هية. (2019): **معوقات تطبيق التقويم الواقعي في المرحلة الأساسية (1-4) في فلسطين ومقترح لتطويره.** رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

السكارنة، بلال خلف (2010): **القيادة الإدارية الفعالة**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن.

شحادة، توفيق. أبو سلطان، عبد النبي. (2019): معيقات تطبيق أدوات التقويم الواقعي من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا بمدارس وكالة الغوث الدولية وتحديد سبل التغلب عليها. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، 616-641.

الشريف، خالد. (2019): فاعلية بعض أساليب التقويم البديل في قياس التحصيل الدراسي بمقرر مهارات التعلم والتفكير لدى عينة من طلاب كليتي التربية والآداب في جامعة الملك فيصل (دراسة مقارنة مع التقويم التقليدي). **رفاد للدرسات والأبحاث، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 5**(2)، 79-96.

الشمراني، حسن (2012): التحول من التقويم التقليدي إلى التقويم البديل في برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. **المجلة التربوية**، جامعة الملك سعود، 31، 1-42.

الشهوان، عبد العزيز. (2012): وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية من جهة نظر المشرفيين التربويين. **مجلة العلوم التربوية والنفسية، 13**(3). 405-440.

الصلوي، محمد. (2017): واقع ممارسة معلمي العلوم بمحافظة العارضة لأساليب التقويم البديل. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، رابطة التربويين العرب. (88)، 403-422.

الطراونة، صبري. (2019): تصور مقترح لتقويم الاختبارات التي يعدها أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة. **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، (183) الجزء الأول، 376- 400.

العاجز، إيهاب فاروق (2011) : **دور الثقافة التنظيمية في تفعيل تطبيق الإدارة الإلكترونية، دراسة تطبيقية على وزارة التربية والتعليم العالي**، محافظة غزة"، رسالة ماجستير، قسم إدارة الأعمال كلية التجارة، الجامعة الإسلامية، غزة فلسطين.

عبد السميع ، عزة محمد (2007) : فاع**لية برنامج مقترح في تنمية فهم واستخدام بعض أساليب التقـــــويم الواقعي**، المؤتمر العلمي السابع. مج(2). 172-137.

عبد العزيز، حمدي (2008) : أثر استخدام أساليب التقويم الصفي البديل على تنمية المفاهيم الاقتصادية وتحسين فعالية الذات لدى طلاب المدارس الثانوية، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، ع (141) 120-161 .

عبد الهادي، ليلى (2019). ملائمة الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية بمديرية التربية والتعليم عمان الأولى لتطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر مديريها. **مجلة دراسات العلوم التربوية**، 2 (2)، 65- 88.

عبد الهادي، ليلى. (2019): ملائمة الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية بمديرية التربية والتعليم عمان الأولى لتطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر مديريها. **مجلة دراسات العلوم التربوية. 2**(2). 65- 88.

عطا الله، أحمد. (2020): رؤية مقترحة حول جدية التعامل مع التقويم البديل بمدارس التعليم العام بفلسطين. **مجلة الدراسات المستدامة**، السنة الثانية، 2(4)، 1-29.

عطا الله، عبد الحكيم (2018): **"دور إدارة المعرفة في تشكيل الثقافة التنظيمية لدى العاملين في شركات المقاولات الفلسطينية"**، رسالة ماجستير، أكاديمية الإدارة والسياسة، جامعة الأقصى، غزة فلسطين.

عفيفي، وليد كمال (2011) : **التقويم والقياس النفسي والتربوي الاسكندرية**، المكتب الجامعي.

علاونة، جميل. (2014): الاحتياجات التدريبية في استراتيجيات التقويم البديل وأدواته عند معلمي الرياضيات في مديرية التربية والتعليم في مدينة نابلس. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، **28**(11)، 2587-2618.

عليان، ديمة. (2012): **الثقافة التنظيمية والممارسات الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية والعلاقة بينهما من وجهة نظر المعلمين في محافظتي القدس ورام الله والبيرة.** رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

عودة، خالد. (2015): **أثر استخدام التقويم البديل على تحصيل طلبة الصف التاسع واتجاهاتهم نحو العلوم في مدارس محافظة نابلس**. رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

الفقيه، أحمد. (2017): تصميم البحث النوعي في المجال التربوي مع التركيز على بحوث تعليم اللغة العربية. **المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية**. 2(3). 354-368.

فنانة، هبة. (2019): **تقييم السياسات التربوية لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية في الفترة بين 2007-2018.** رسالة ماجستير، كلية التربية، قسم أصول التربية والإدارة التربوية، جامعة الأقصى، فلسطين.

القباطي، ماجد، والأعجم، صالح. (2020): دور الثقافة التنظيمية في تطبيق الإدارة الإلكترونية- دراسة ميدانية في البنوك العاملة بمدينة الحديدة. **مجلة الدراسات الاجتماعية، جامعة العلوم والتكنولوجيا**، 26(**3**)، 57-88.

القريوتي، محمد قاسم (2008): "السلوك التنظيمي: **دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات الإدارية"**، ط 2 ، المكتبة الوطنية، عمان الأردن.

قواسمة، رشدي، وآخرون. (2008): **"مناهج البحث العلمي"**. جامعة القدس المفتوحة، القدس، فلسطين.

المالكي، جوهرة، وحريري، رندة (2021): معوقات تطبيق التقويم الواقعي في مواد التربية الإسلامية للمرحلة الإبتدائية بالمدارس الحكومية بجدة من وجهة نظر المعلمات. **المجلة العربية للعلوم التربوية**، 5**(19)**، 117-156.

محمد، آمال (2016): **القيادة التحويلية وعلاقتها بالثقافة التنظيمية لدى المشرفين التربويين في المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهات نظر المشرفين أنفسهم**. رسالة ماجستير، جامعة النجاح، فلسطين.

المرحبي، أحمد. الحربي، إبراهيم. (2019): درجة ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة لأدوات التقويم البديل. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)**، (112)، 428-450.

مساعد، حسن محمد (2012): التحول من التقويم التقليدي إلى التقويم البديل في برنامج تعليم الغة العربية لغير الناطقين بها، **المجلة التربوية**، العدد (31)، ص 1-42.

مصطفى، أشرف. (2016): **واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم البديل وسبل تطويرها في المرحلة الأساسية الدنيا** بغزة. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

المنقاش، سارة. (2006): دراسة تحليلية لسياسات التعليم في المملكة العربية السعودية ومقترحات لتطويرها. **مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية، 1(19)**، 381-440.

مومني، محمد أحمد (2017) مدى فعالية استخدام أدوات التقويم الأصيل في المرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**. المجلد (1)، ص 30 - 45 .

النجار، يسرى. (2018): توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في تقويم طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في منطقة الزرقاء الأولى – الأردن. **مجلة العلوم التربوية والنفسية (AJSRP)، 2**(2)، 1-19.

نوح، إسماعيل. (2004): **"مبادئ البحث التربوي"**. الرياض، المملكة العربية السعودية.

الوحيدي، ميّ. (2020): **دور مديري المدارس الأساسية الدنيا بمحافظة غزة في توفير متطلبات التقويم الواقعي وسبل تطويره.** رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

وزارة التربية والتعلم العالي. (2017): **الخطة الإستراتيجية لقطاع التعليم (2017-2022)**. رام الله، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي. (2018): **دليل المعلم.** رام الله، فلسطين

وهيبة، عيساوي (2012): **أثر الثقافة التنظيمية على الرضا الوظيفي**. رسالة ماجستير، جامعة أبو بكر قايد، الجزائر.

يوسف، يحيى. (2018): المعيقات التي تواجه تطبيق التقويم الحقيقي في تعليم وتعلم مقررات التربية الإسلامية بمدارس منطقة تبوك التعليمية. **المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية (ريفاد)، 3**(2)، 292-316.

Abbott, A. (2016): **Alternative Assessment and Accountability: A case study of policy Reform and teachers practice at the District level.** Thesis, Old Dominion University, Teaching & Learning Theses & Dissertations.

AbuRezeq, K. and Taha, M. (2018): The level of using Alternative Assessment strategies in the preparatory stage in governmental schools in Gaza. **Journal of Al-Quds Open University for education and psychological research & studies**. No. 24, 1-18.

Almadhoun, M. Norsuhaily, A. and Abdul Hakim, A. (2019): The Issue of Alternative assessment on Students' Achievement from the viewpoints of teachers' at Elementary schools in Gaza. **International Journal of Recent Technology and Engineering (IJRTE), 8** (2S3). 414 – 418.

Bagnato. S.; Neisworth, J. & Pretti-Frontczak, K. (2010). Linking Authentic Assessment and Early Childhood Intervention: Best Measures for Best Practices. Second Edition. USA. Paul Brookes Publishing Co.

Hus, V. and Matjasic, J. (2017): Evaluation and Assessment in Early Social Science. **Universal Journal of Education Research 5(4), 664-670**

Nurfaradilla, N. et al. (2010): Teachers Perception on Alternative Assessment. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, 7 (c).

Phing, L. and Ming, Y. (2008): Use of Alternative Assessment to Rectify Common Students Misconceptions: A case study of mini-project in GCE "A" Level physics in a Singapore School. **J Korea Assoc. Sci. Edu, 28 (7). 730-748.**

Stevens, P. (2013): **An Examination of a Teachers Use of Authentic Assessment in an Urban Middle school setting**. Dissertation, The Patton College of Education.

Wikstrom, N. (2007): **Alternative Assessment in Primary years of international Baccalaureate Education**. Thesis, The Stockholm Institute of Education.

الملاحق

ملحق رقم (1): ورقة تسهيل مهمة من عمادة الدراسات العليا في الجامعة العربية الأمريكية

Arab American University
Faculty of Graduate Studies

الجامعة العربية الأمريكية
كلية الدراسات العليا

2022-3-22

الى من يهمه الامر،

تسهيل مهمة بحثية

تحية طيبة وبعد،

تهديكم كلية الدراسات العليا في الجامعة العربية الأمريكية أطيب التحيات، وبالإشارة الى الموضوع أعلاه، تشهد كلية الدراسات العليا في الجامعة أن الطالب **زيد حسن سليمان الفيق** والذي يحمل الرقم الجامعي 201912763 هو طالب دكتوراه في الجامعة العربية الأمريكية في برنامج الإدارة التربوية، ويعمل على إعداد أطروحة الدكتوراه بعنوان:

" تصور مقترح لتفعيل دور الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها مديرو المدارس والمعلمون في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين" تحت إشراف الدكتور غسان سرحان، نأمل من حضرتكم الإيعاز لمن يلزم لمساعدته للحصول على المعلومات اللازمة للدراسة، علماً ان المعلومات ستستخدم لغاية البحث فقط وسيتم التعامل معها بسرية تامة، وقد أعطي هذه الرسالة بناءً على طلبه.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

عميد كلية الدراسات العليا

د.نوار قطب

كلية الدراسات العليا
FACULTY OF GRADUATE STUDIES

Jenin Tel: +970-4-2418888 Ext.:1471,1472 Fax: +970-4-2510810 P.O. Box:240
Ramallah Tel: +970-2-2941999 Fax: +970-2-2941979 Abu Qash - Near Alrehan
E-mail: FGS@aaup.edu ; PGS@aaup.edu Website: www.aaup.edu

ملحق رقم (2): ورقة تسهيل مهمة من مركز البحث والتطوير / وزارة التربية والتعليم الفلسطينية

State of Palestine
Ministry of Education
Center for Educational Research and Development

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
مركز البحث والتطوير التربوي

الرقم: و ت / ٢٠٢٢/١/٤٦٦
التاريخ:02 /08/ 2022م

لمن يهمه الأمر

" تسهيل مهمة بحثية "

يهديكم مركز البحث والتطوير التربوي أطيب تحياته، ويرجو منكم التكرم بتسهيل مهمة الباحث:

" زيد حسن القيق"

من **الجامعة العربية الأمريكية** للحصول على المعلومات اللازمة لإعداد دراسة بعنوان:

" تصور مقترح لتفعيل دور الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها مديرو المدارس والمعلمون في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين"

ملاحظات:

- تتضمن الدراسة تطبيق استبانة على عينة عشوائية من مديري ومعلمي المدارس الحكومية في مديريات (القدس، ضواحي القدس).
- الاستجابة على الأدوات البحثية من قبل عينة المبحوثين طوعية.
- يتم تطبيق أدوات البحث عبر النماذج المحوسبة دون تواصل وجاهي مع المبحوثين.
- نرفق لكم اطار مدارس مديريات العينة للتواصل عبر الايميل مع مدراء المدارس برابط الأداة البحثية المحوسب.

مع الاحترام،،

د. محمد مطر
مدير عام مركز البحث والتطوير التربوي

نسخة:
عطوفة وكيل الوزارة المحترم.
عطوفة الوكلاء المساعدين المحترمين.
السادة مدراء عامين التربية والتعليم في مديريات (القدس، ضواحي القدس) المحترمين.
د. غسان سرحان/ المحترم/ المشرف على الدراسة- بريد الكتروني sirhangh@gmail.com

Tel (+ 970-562-501092) E-mail (nceerd@moe.edu.ps)

ملحق رقم (3): أسماء السادة المحكمين (الاستبانة)

الرقم	المحكم	التخصص	المؤسسة
1	د. ثائر علي أبو خليل	إدارة تربوية	قسم الإدارات المدرسية/ مديرية ضواحي القدس
2	د. إيناس عارف ناصر	مناهج وطرق تدريس	جامعة القدس
3	د. إيناس عبد الرحمن عبّاد العيسى	إدارة تربوية	جامعة النجاح الوطنية
4	د. زاهي كامل ياسين	القيادة التعليمية	الجامعة العربية الأمريكية
5	د. عفيف حفظ زيدان	مناهج وطرق تدريس	جامعة القدس
6	د. محمد عمران صالحة	إدارة تربوية	الجامعة العربية الأمريكية
7	د. محمد عوض شعيبات	أصول التربية	جامعة القدس
8	د. وفاء حسني الأشهب	إدارة تربوية	مديرية تربية وتعليم القدس
9	د. يوسف فهمي حرفوش	إدارة تربوية	جامعة القدس
10	مركز البحث والتطوير التربوي		وزارة التربية والتعليم الفلسطينية

ملحق رقم (4): أسماء السادة المحكمين (المقابلة)

الرقم	المحكم	المؤسسة / المدرسة
1	د. ثائر علي أبو خليل	رئيس قسم الإدارات المدرسية مديرية ضواحي القدس
2	أ. رندة أبو زياد	مديرة مدرسة بنات العيزرية الثانوية
3	أ. سيرين فرعون	مديرة مدرسة بنات العيزرية الأساسية
4	أ. نيفين جفال	معلمة في مدرسة بنات العيزرية الثانوية
5	أ. كوثر عليان	معلمة في مدرسة بنات العيزرية الأساسية
6	أ. سماهر فرعون	معلمة اللغة الإنجليزية في مدرسة الإيمان

ملحق رقم (5): أسئلة المقابلة التي وجهت إلى المشتركين في الدراسة

حضرة مديري المدارس الحكومية المحترمون
حضرة معلمي المدارس الحكومية المحترمون
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الموضوع: مقابلة لبحث علمي "أطروحة دكتواه"

هذه المقابلة تهدف إلى دراسة " **واقع دور الثقافة التنظيمية في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين"** وهو جزء من أطروحة دكتوراه تحمل عنوان " **تصور مقترح لتفعيل دور الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها مديرو المدارس والمعلمون في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين .. ونؤكد على التزام الباحث بأخلاقيات البحث العلمي، حيث** لن تتم الإشارة إلى أسماء المشتركين في المقابلة .. وسوف تعامل جميع الإجابات بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

أسئلة المقابلة

تمهيد: منذ العام الدراسي 2022/2021 أقرت وزارة التربية والتعليم ما نسبته 30% من المعدل العام للطالب من خلال التقويم الأصيل وأبقت على 70% للتقويم التقليدي. هذا التغيير في إجراءات التقويم بدأ منذ العام الدراسي 2022/2021 ومستمر حتى العام الدراسي 2023/2022. في هذه المقابلات سوف يتم سؤال المشتركين في الدراسة ضمن 4 محاور هي: وضوح معتقدات وأفكار ومعاني الثقافة التنظيمية اللازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل، ومحور الثقافة التنظيمية السائدة لتخطيط سياسات التقويم الأصيل، ومحور الثقافة التنظيمية السائدة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل، ومحور الثقافة التنظيمية السائدة لتطوير سياسات التقويم الأصيل وذلك للإجابة عن أحد أسئلة الدراسة وهو: **ما واقع الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها مديرو المدارس والمعلمين في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين.**

وتعرف سياسات التقويم الأصيل إجرائيا بأنها أسلوب التقويم الذي اعتمد من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية منذ العام الدراسي 2022/2021، ويتمثل في الإجراءات التي تشتمل على طرق التقويم غير التقليدية التي حددتها الوزارة في الوثائق التعلقة بسياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين، وتم تحديدها في الوثائق الآتية: كتيب تعليمات تقويم التعلم والتعليم في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي (2021)، ودليل المعلم، والخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم من العام 2017-2022.

المحور الأول/ وضوح معتقدات وأفكار ومعاني الثقافة التنظيمية اللازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل

تمهيد: عند محاولتك فهم المعاني والأفكار المرتبطة بسياسات التقويم الأصيل المقرة من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

1- في حال طلب منك المعلم / زميلك توضيح ما هو التقويم الأصيل.. كيف توضح له ذلك؟
2- قدمت الوزارة من خلال كتاب أسس تقويم عملية التعلم والتعليم معلومات حول التقويم الأصيل ... كيف ترى وضوح هذه المعلومات التي قدمتها الوزارة حول سياسات التقويم الأصيل؟
3- إضافة إلى التقويم الأصيل، استخدم دليل المعلم التقويم الحقيقي، والتقويم البديل ... كيف تنظر إلى تعدد استخدام هذه المصطلحات داخل دليل المعلم؟
4- للمعلم: تمثل مؤشرات الأداء (معايير الأداء) القاعدة الرئيسية لتصميم أدوات التقويم الأصيل .. كيف يتم توظيف مؤشرات الأداء في مادتك لتنفيذ التقويم الأصيل ؟؟
- للمدير: تمثل مؤشرات الأداء (معايير الأداء) القاعدة الرئيسية لتصميم أدوات التقويم الأصيل .. كيف يوظف المعلمون مؤشرات الأداء في تنفيذ التقويم الأصيل ؟؟

المحور الثاني/ الثقافة التنظيمية السائدة لتخطيط سياسات التقويم الأصيل

تمهيد: لا بد من وجود إجراءات تمت من قبل الوزارة للتخطيط لاعتماد التقويم الأصيل ثم تنفيذه وذلك لتكوين ثقافة تنظيمية معينة لدى مديري المدارس والمعلمين.

1- برأيك كيف كانت الإجراءات التوضيحية التي قامت بها الوزارة لتوضيح ماهية التقويم الأصيل للجهات ذات العلاقة (مدير المدرسة، المعلم، الطالب، ولي الأمر) ؟
2- كيف تنظر إلى مراعاة الوزارة أنصبة الحصص لكل مادة، وإمكانيات البيئة الصفية، والموارد المالية عند إقرار التقويم الأصيل؟
3- كيف ترى دور المنهاج التعليمي في مساعدة المعلم على تطبيق التقويم الأصيل؟

المحور الثالث/ الثقافة التنظيمية السائدة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل

تمهيد: نحو تنفيذ سياسات التقويم الأصيل لا بد من توفر الثقافة التنظيمية التي تدفع باتجاه السلوك وممارسة التقويم الأصيل من قبل المعلم بناء على مستوى معرفي معين.

1- للمعلم: كيف تجد فاعلية دور مدير المدرسة أو المشرف التربوي في توضيح آلية تطبيق التقويم الأصيل للمعلم؟
2- للمدبر: كمدير للمدرسة كيف يطبق المعلمون التقويم الأصيل مع الطلبة؟
- كمعلم ... وبناء على المادة التي تدرسها، كيف تطبق التقويم الأصيل مع الطلبة؟
3- طبق خلال السنوات الماضية ما أطلق عليه "ملف الإنجاز" ثم أوقفت الوزارة العمل به، وبعدها أقرت التقويم الأصيل .. كيف تقرأ العلاقة بين الأسلوبين؟

المحور الرابع/ الثقافة التنظيمية السائدة لتطوير سياسات التقويم الأصيل

تمهيد: في سبيل تطوير سياسات وإجراءات التقويم الأصيل التي أقرت من قبل الوزرة لا بد من الحصول على التغذية الراجعة من الميدان التربوي بهدف تطوير هذه السياسات.

4- قبل أعوام اضطرت المدارس للتعامل مع جائحة كورونا، وخلال الجائحة أقرت الوزارة لأول مرة أن يتم تقويم الطلبة من خلال التقويم الأصيل، كيف ترى ملائمة التقويم الأصيل لتقويم الطلبة خلال أوقات الطوارئ والأزمات مثل جائحة كورونا؟

5- كيف تقيم حرص الوزارة في الحصول على تغذية راجعة حول تنفيذ سياسات التقويم الأصيل من إدارات المدارس والمعلمين؟

6- كيف تقيم اهتمام إدارات المدارس بتطبيق التقويم الأصيل؟

انتهت المقابلة ... شكرا لكم ،،

الباحث/ زيد حسن القيق

ملحق رقم (6): الاستبانة في شكلها الأولي قبل التحكيم

الجامعة العربية الأمريكية
كلية الدراسات العليا
برنامج الدكتوراة في الإدارة التربوية

حضرة الدكتور .....
المحترم
الرتبة العلمية ومكان العمل: .....
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الموضوع: تحكيم استبانة

ضمن التوجه نحو استخدام التقويم النوعي في تقويم عملية التعلم أقرت وزارة التربية والتعليم بدء من العام الدراسي 2021/2020 توزيع علامات المبحث الواحد بحيث تشكل الاختبارات الكتابية من المعدل العام ما نسبته 70% والتقويم الأصيل 30%.

وبناء على هذا يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان: **"تصور مقترح لتفعيل دور الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها مديرو المدارس والمعلمون في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين"** وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإدا رة التربوية. حيث تعرف سياسات التقويم الأصيل إجرائياً بأنها أسلوب التقويم الذي اعتمد من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية منذ العام الدراسي 2022/2021، ويتمثل في الإجراءات التي تشتمل على طرق التقويم غير التقليدية وهي: مهمات العمل، والحوار والمناقشة، والمشاريع، والقراءات والتعبير وحدد له 30% من مجموع المعدل العام.

ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء استبانة موجهة لمديري المدارس الحكومية ومعلميها وذلك لتحديد الثقافة التنظيمية السائدة اتجاه تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين.

يأمل الباحث من حضرتكم إبداء آرائكم وملاحظاتكم في فقرات الاستبانة وفي مدى توافقها مع الأبعاد المذكورة في الجزء المخصص لهذا، وسيكون لتوجيهاتكم الأثر الكبير في تطوير الاستبانة وإخراجها بصورة مناسبة.

شكرا لكم

الباحث – زيد حسن القيق

القسم الأول – المتغيرات الديمغرافية

الوظيفــة
- ☐ مدير/ة مدرسة
- ☐ معلم/ـة

التخصص الجامعي
- ☐ الكليات الإنسانية
- ☐ الكليات العلمية

سنوات الخدمة
- ☐ أقل من (5) سنوات
- ☐ من (5) إلى أقل من (10) سنوات
- ☐ من (10) سنوات فأكثر

المؤهل العلمي
- ☐ أقل من بكالوريس
- ☐ بكالوريوس
- ☐ دراسات عليا

المؤهل التربوي
- ☐ حاصل على مؤهل تربوي
- ☐ غير حاصل على مؤهل تربوي

❖ **القسم الثاني – دور الثقافة التنظيمية السائدة في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل**

الرقم	المجال الأول – وضوح المعتقدات والأفكار والمعاني اللازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل	الدرجة				
	الفقرة	منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جداً
1	يمكن فهم سياسات التقويم الأصيل دون لبس أو غموض					
2	هناك سهولة في إيصال المعلومات عند تفسير سياسات التقويم الأصيل					
3	تتوافق سياسات التقويم الأصيل مع الأهداف العامة للعملية التعليمية					
4	تتوافق سياسات التقويم الأصيل مع السياسات التربوية لقطاع التعليم					
5	تتوافق سياسات التقويم الأصيل مع ثقافة أولياء الأمور اتجاه هذا النوع من التقويم					
6	تتوافق سياسات التقويم الأصيل مع مناهج التعليم الفلسطينية					
7	تتوافق سياسات التقويم الأصيل مع محتوى دليل المعلم					
8	تتوافق إجراءات إصلاح نظام التقويم مع سياسات التقويم الأصيل المقرة					
9	تتوافق سياسات التقويم الأصيل مع برامج إعداد وتأهيل المعلمين					
10	تتوافق سياسات التقويم الأصيل مع إمكانيات البيئة الصفية في المدارس					
11	تتوافق سياسات التقويم الأصيل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة					
12	تتوافق سياسات التقويم الأصيل مع إمكانيات وقدرات المعلم في مجال القياس والتقويم					
13	تتوافق سياسات التقويم الأصيل مع إمكانيات كافة المراحل التعليمية					
14	تتوافق سياسات التقويم الأصيل مع شخصيات الطلاب المختلفة					
15	سياسات التقويم الأصيل توضح الفرق بين التقويم الأصيل، التقويم البديل، التقويم الحقيقي					
16	توضح سياسات التقويم الأصيل المصطلحات المرتبطة بتنفيذ السياسات					
17	توضح سياسات التقويم الأصيل كيفية توظيف المحكات أو مؤشرات الأداء في تقويم الطلبة					

18	توضح السياسات كيفية توظيف أدوات التقويم الأصيل مثل سلم الأداء، وملف الإنجاز ... ألخ					
19	يتضح الفرق بين استراتيجيات وأدوات التقويم الأصيل المنفذة للسياسات					
20	يتضح بشكل جيد الفرق بين سياسات التقويم الأصيل وخطة الأنشطة التعليمية					
21	سياسات التقويم الأصيل ستحقق المسائلة في نظام التعليم					
22	ستساهم سياسات التقويم الأصيل في تحول نظام التعليم من أسلوب الحفظ والتلقين الموجه بالاختبارات إلى نموذج طرائق تدريس تتمحور حول الطالب					
23	سياسات التقويم الأصيل قادرة على خفض الضغوطات النفسية الناتجة عن الحفظ والتلقين					

.....

الرقم	المجال الثاني – السلوكيات والممارسات المنفذة لسياسات التقويم الأصيل	الدرجة				
	الفقرة	منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جداً
1	يتوفر لدى مديري المدارس ومعلميها الاهتمام الكافي لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل					
2	يمكن تنفيذ سياسات التقويم الأصيل الواردة في دليل المعلم بشكل سهل					
3	يستطيع المعلم توظيف أدوات التقويم الأصيل عند تنفيذ سياسات التقويم الأصيل					
4	يعرف المعلم كيفية تنفيذ مهمات العمل عند تنفيذ سياسات التقويم الأصيل					
5	يعرف المعلم كيفية تنفيذ المشاريع عند تنفيذ سياسات التقويم الأصيل					
6	في حال رسوب الطالب في 3 مباحث أو أقل يعرف المعلم كيف يكلف "الطالب بمهمة"					
7	يُتيح نصاب الحصص لكل مبحث تنفيذ سياسات التقويم الأصيل					
8	تخصيص نسبة 30% من المعدل العام للتقويم الأصيل كاف لتحقيق السياسات لأهدافها					
9	سياسات التقويم الأصيل قادرة على قياس إنجازات الطلبة في مواقف حقيقية واقعية					
10	سياسات التقويم الأصيل قادرة على مساعدة الطالب على تحديد ميوله واهتماماته					
11	سياسات التقويم الأصيل قادرة على مساعدة الطالب على التعلم الذاتي					
12	تستطيع سياسات التقويم الأصيل تزويد الطلاب بمهارات القرن الواحد والعشرين					
13	يستطيع ولي الأمر التعامل مع سياسات التقويم الأصيل					
14	شاركت في دورات تدريبية / ورش عمل حول تنفيذ سياسات التقويم الأصيل					
15	يمتلك المدير أو المشرف القدرة على إرشاد المعلم إلى كيفية تنفيذ سياسات التقويم الأصيل					
16	عقدت لقاءات لتعريف أولياء الأمور بسياسات التقويم الأصيل					
17	عقدت لقاءات لتعريف الطلبة بسياسات التقويم الأصيل					

18	يتواصل المشرف مع المدير والمعلم موضحاً إجراءات تنفيذ سياسات التقويم الأصيل					
19	سياسات التقويم الأصيل تراعي ضعف الموارد المالية والمادية والبشرية					
20	توفر الوزارة الإمكانيات المادية اللازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل					
21	توفر وزارة التربية والتعليم آليات لمتابعة وتقييم سياسات تنفيذ التقويم الأصيل					
22	يمكن تنفيذ سياسات التقويم الأصيل في ظروف البيئة الصفية الحالية من حيث الأثاث والمتسع					
23	تتميز سياسات التقويم الأصيل بالاستمرارية وعدم التغيير					

ملحق رقم (7): الاستبانة في شكلها النهائي بعد التحكيم من قبل السادة المحكمين

الجامعة العربية الأمريكية
كلية الدراسات العليا
برنامج الدكتوراة في الإدارة التربوية

حضرة مديري المدارس الحكومية المحترمون
حضرة معلمي المدارس الحكومية المحترمون
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الموضوع: تعبئة استبانة

وفق تعليمات تقويم التعلم والتعليم للعام الدراسي 2022/2021 أقرت الوزارة أن تحتسب نسبة 30% من المعدل العام للطالب للتقويم الأصيل وأبقت نسبة 70% للاختبارات الكتابية (الاختبارات القصيرة واختبارات نهاية الفترة).

هذه الإستبانة تهدف إلى دراسة " **واقع دور الثقافة التنظيمية في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين"** وهو جزء من أطروحة دكتوراه تحمل عنوان " **تصور مقترح لتفعيل دور الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية كما يتصورها مديرو المدارس والمعلمون في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل المعتمدة في فلسطين.**

حيث يعرف **التقويم الأصيل** إجرائياً في هذه الدراسة: أنه أسلوب التقويم الذي اعتمد من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية منذ العام الدراسي 2022/2021، ويتمثل في الإجراءات التي تشتمل على طرق التقويم غير التقليدية التي حددتها الوزارة في الوثائق المتعلقة بسياسات التقويم الأصيل مثل: مهمات العمل، والحوار والمناقشة، والمشاريع، والقراءات والتعبير.**أما الثقافة التنظيمية** يعرفها الزهراني (2019) بأنها مجموعة القيم المشتركة التي تحكم تفاعلات أفراد المؤسسة فيما بينها ومع الأطراف ذوي العلاقة خارج المؤسسة، ويمكن أن تكون نقطة قوة أو ضعف وفق تأثيرها على سلوكيات أفراد المؤسسة، وتعرف في هذه الدراسة إجرائياً بأنها مجموعة المعارف والقيم والمعتقدات المشتركة والتي توجه سلوك مديري المدارس الحكومية والمعلمين في المحافظات الشمالية نحو تطبيق سياسات التقويم الأصيل المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

وبناء على ما تقدم ... يرجو الباحث من حضرتكم التكرم بالإجابة على فقرات الإستبانة وذلك بوضع إشارة (×) في المكان الذي يعبر عن الإجابة من وجهة نظركم، علماً أن إجاباتكم ستعامل بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

شكرا لكم

الباحث – زيد حسن القيق

القسم الأول – المتغيرات الديمغرافية

الوظيفـــة

- ☐ مدير/ة مدرسة
- ☐ معلم/ـة

التخصص الجامعي

- ☐ الكليات الإنسانية
- ☐ الكليات العلمية

سنوات الخدمة

- ☐ أقل من (5) سنوات
- ☐ من (5) إلى أقل من (10) سنوات
- ☐ من (10) سنوات فأكثر

المؤهل العلمي

- ☐ أقل من بكالوريس
- ☐ بكالوريوس
- ☐ دراسات عليا

المؤهل التربوي

- ☐ حاصل على مؤهل تربوي
- ☐ غير حاصل على مؤهل تربوي

القسم الثاني – دور الثقافة التنظيمية في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل

يتضح واقع دور الثقافة التنظيمية السائدة كما يتصورها مديرو المدارس والمعلمون في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل في المدارس الحكومية وفق المحاور الآتية:

الرقم	المحور الأول – وضوح معتقدات وأفكار ومعاني الثقافة التنظيمية اللازمة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل	الدرجة				
	الفقرة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
1	هناك سهولة في فهم المعلومات المتعلقة في سياسات التقويم الأصيل					
2	المعرفة في سياسات التقويم الأصيل ساهمت على تنفيذ إجراءاتها بسهولة					
3	تتوافق سياسات التقويم الأصيل مع الأهداف التعليمية للحصة الصفية					
4	تنسجم سياسات التقويم الأصيل مع محتوى دليل المعلم					
5	تتوافق سياسات التقويم الأصيل مع شخصيات الطلاب المختلفة					
6	وضوح الفرق بين المصطلحات: التقويم الأصيل، والتقويم البديل، والتقويم الحقيقي ساهم في زيادة المعرفة في سياسات التقويم الأصيل					
7	معرفة الفرق بين إستراتيجيات التقويم الأصيل وأدوات التقويم الأصيل ساعد على سهولة تطبيق سياسات التقويم الأصيل					
8	ساعدت المعرفة في أدوات التقويم الأصيل مثل: السجل القصصي، وقوائم الرصد، ملف الإنجاز على استخدامها					

9	ساعدت المعرفة في تصميم مؤشرات الأداء على سهولة تنفيذ سياسات التقويم الأصيل					
10	ساهم وضوح الفرق بين أدوات التقويم الأصيل والأنشطة اللاصفية على نجاح تنفيذ سياسات التقويم الأصيل					

..

الرقم	المحور الثاني – الثقافة التنظيمية السائدة لتخطيط سياسات التقويم الأصيل	الدرجة				
	الفقرة	كبيرة	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
1	أوضحت الوزارة الغايات من تنفيذ سياسات التقويم الأصيل					
2	اهتمت وزارة التربية والتعليم بتنظيم دورات تدريبية حول مهارات تنفيذ سياسات التقويم الأصيل					
3	حرصت وزارة التربية والتعليم على تعريف أولياء الأمور في سياسات التقويم الأصيل					
4	اهتمت وزارة التربية والتعليم في توضيح سياسات التقويم الأصيل للطلبة					
5	أخذت الوزارة بعين الاعتبار نصاب الحصص لكل مبحث عند تخطيط سياسات التقويم الأصيل					
6	تتلائم سياسات التقويم الأصيل مع الحاجات التعليمية الهادفة إلى تطوير آلية (تقويم نتائج) الطلبة في المدارس الحكومية					
7	راعت وزارة التربية والتعليم التوافق بين مناهج التعليم الحالية والقدرة على تنفيذ التقويم الأصيل عند تخطيطها لسياسات التقويم الأصيل					
8	أخذت الوزارة بعين الاعتبار إمكانيات البيئة الصفية عند تخطيط سياسات التقويم الأصيل					
9	راعت وزارة التربية والتعليم موارد المدارس الحكومية (المالية والمادية) المتاحة عند تخطيط سياسات التقويم الأصيل					
10	راعت وزارة التربية والتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة عند تخطيطها لسياسات التقويم الأصيل					
11	راعت وزارة التربية والتعليم مرحلة ما قبل المدرسة عند تخطيطها لسياسات التقويم الأصيل					

..

الرقم	المحور الثالث – الثقافة التنظيمية السائدة لتنفيذ سياسات التقويم الأصيل	الدرجة				
	الفقرة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
1	يمتلك المدير القدرة على إرشاد المعلم إلى كيفية تنفيذ سياسات التقويم الأصيل					
2	يمتلك المشرف القدرة على إرشاد المعلم إلى كيفية تنفيذ سياسات التقويم الأصيل					
3	ثقافة أولياء الأمور اتجاه هذا النوع من التقويم تساعد على تنفيذه					
4	تساعد ظروف البيئة الصفية المتوافرة على تنفيذ سياسات التقويم الأصيل					
5	يساعد (دليل المعلم) على تنفيذ سياسات التقويم الأصيل					

6	يحرص المعلم بداية العام الدراسي على التخطيط لتنفيذ التقويم الأصيل					
7	يستطيع المعلم توظيف استراتيجيات التقويم الأصيل مثل: استراتيجية مراجعة الذات، استراتيجية التقويم بالورقة والقلم، استراتيجية الملاحظة					
8	يستطيع المعلم توظيف أدوات التقويم الأصيل الواردة في السياسات مثل سلم الأداء، السجل القصصي، وقوائم الرصد وملف الإنجاز..ألخ					
9	يحرص المعلم على توثيق إنجازات الطلبة التي نُفِذت خلال العام الدراسي في ملف الإنجاز					
10	يحرص المعلم على التواصل مع ولي الأمر للحديث حول نتاجات الطلبة المختلفة					

...

الرقم	المحور الرابع – الثقافة التنظيمية السائدة لتطوير سياسات التقويم الأصيل	الدرجة				
	الفقرة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
1	السياسات التربوية مصاغة لتكون مستمرة غير متوقفة عند مرحلة معينة					
2	سياسات التقويم الأصيل مرتبطة فيما قبلها من سياسات ومهيئة لما بعدها					
3	سياسات التقويم الأصيل الموضوعة قادرة على التكيف حال حدوث أزمات ومخاطر					
4	يمكن البناء على سياسات التقويم الأصيل الحالية وتطويرها					
5	بينت وزارة التربية والتعليم كيفية متابعة أداء المعلم في تنفيذ سياسات التقويم الأصيل					
6	التغذية الراجعة التي حصلت عليها الوزارة من المدارس حول تنفيذ سياسات التقويم الإصيل ساهم في تطوير السياسات					
7	اهتمام مدير المدرسة في تطوير مهارات المعلمين بالتقويم الأصيل ساعد على سهولة التنفيذ					
8	يحرص معلمو المدرسة على متابعة كل ما هو جديد بخصوص سياسات التقويم الأصيل					
9	اتباع أساليب تدريس حديثة ترتكز على المهارات يطور من سياسة التقويم الأصيل					
10	تهتم المدرسة بتحفيز الطلبة تشجيعاً لهم لأداء المهمات والمشاريع المرتبطة في التقويم الأصيل					

ملحق رقم (8): تعليمات تقويم التعلم والتعليم في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي 2022/2021

State of Palestine
Ministry of Education
Assistant Deputy Minister for
Educational Affairs

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
الوكيل المساعد للشؤون التعليمية

تعليمات تقويم التعلّم والتّعليم في مرحلتَي التّعليم الأساسي والثانوي الأكاديمي للعام الدراسي 2021/ 2022م

المادة (1): التسمية، والمفهوم:

التسمية: تُسمّى هذه الأسس (أسس تقويم التعلّم والتعليم في مرحلتَي التعليم الأساسي والثانوي الأكاديمي)، ويُعمَل بها من بداية العام الدراسي **2021/ 2022م**.

المفهوم: تقويم بنائي مستمر، يُرافق عملية التعلّم والتعليم، ويعكس إنجازات الطلبة في مواقف تعلّمية تعليمية حقيقية وواقعية مرتبطة بأهداف ونتاجات تعلّم محدّدة، يُمارِس فيها الطلبة مهارات التفكير النقدي، منها حلّ المشكلات، واتّخاذ القرار، وتتيح للطلبة فرصة التقويم الذاتي وَفق محكّات أداء معروفة لديهم.

الفترات الدراسية: يتكوّن العام الدراسي من أربع فترات دراسية منفصلة للصفوف (1-11) وثلاث فترات دراسية للصف (12)، مع مراعاة معالجة ضعف الطلبة في كلّ فترة من خلال خطّة علاجية تُنفَّذ في الفترة التالية لها.

المادة (2): تقييم الأداء:

أولاً- الصفوف الأساسية (1-4):

1- يتكوّن التقدير النهائي لأداء الطالب/ة في الفترة الدراسية الواحدة للمبحث الواحد من تقييم الأداء التراكمي لخبراته في تلك الفترة، دون عقد اختبارات، مع مراعاة أسس التعليم المرفقة.

2- تُرصَد على الجداول والشهادات تقديراتٌ تعكس مستوى أداء الطلبة في كلّ مبحثٍ وَفق التقديرات الواردة في البند الأول من المادة (4)، حيث يراعي المعلم فيها مستويات الطلبة وَفق حاجاتهم، ورغباتهم، وميولهم.

3- يُعطى طلبة الصف الرّابع الأساسي اختبارات في المباحث الرئيسة؛ لأغراض التدريب، والانتقال السلس للمرحلة اللاحقة (5-9/ التمكين)، بدءاً من الفترة الدراسية الثالثة، ولا تُحتسَب ضمن تقييم أداء الطلبة.

ثانياً- الصفوف (5-11):

تُوزَّع علامة كلّ فترة دراسية للمبحث الواحد في هذه الصفوف وَفق الآتي:

الفترة الدراسية الأولى %25		الفترة الدراسية الثانية %25		الفترة الدراسية الثالثة %25		الفترة الدراسية الرابعة %25	
امتحانات قصيرة وامتحان نهاية الفترة وتقويم الغائد التعليمي %20	التقويم الأصيل* %5	امتحانات قصيرة وامتحان نهاية الفترة %15	التقويم الأصيل %10	امتحانات قصيرة وامتحان نهاية الفترة %20	التقويم الأصيل %5	امتحانات قصيرة وامتحان نهاية الفترة %15	التقويم الأصيل %10

* التقويم الأصيل: مَهمّات عمل، وحوار ومناقشة، ومشاريع، وقراءات وتعبير....

Ramallah P.O. Box(719). رام الله ص.ب. Fax (00970 2 969 343) فاكس

A proposed vision for activating the role of the prevailing organizational culture in govermental schools, as perceived by school principals and teachers, in implementing the authentic assessment policies adopted in Palestine

Abstract

The study aimed to come up with a proposal to activate the role of the prevailing organizational culture at government schools principals and teachers in implementing the adopted authentic assessment policies in Palestine.

To achieve the study's objectives, a descriptive-analytical methodology was employed, utilizing both quantitative and qualitative approaches for data collection.

The quantitative study involved all principals and teachers of government schools in the Jerusalem and its suburbs directorates, that is, a total of (125) male and female principals, and (2317) male and female teachers during the academic years 2021/2022 and 2022/2023. The sample consisted of (516) teachers and (82) principals, this represents (24.4%) of the study population. The validity of the questionnaire was verified through the following validity tests: content validity, internal consistency validity, structural validity, and the stability of the study questionnaire was verified using the Cronbach's alpha reliability coefficient and split-half reliability. The results of the reliability measurement indicated that it was of a high degree and statistically significant. For all axes and paragraphs so that no paragraph is rejected.

As for the qualitative aspect of the study, individual interviews and content analysis were used to collect qualitative data. Interviews were conducted with (12) principals and (18) teachers from the Jerusalem and its suburbs directorates. Additionally, content analysis was applied to (3) documents related to the authentic assessment policies and procedures adopted in Palestine.

The questionnaire results revealed that the prevailing organizational culture in government schools, as perceived by school principals and teachers in implementing the authentic assessment policies adopted in Palestine, was of moderate degree. This result was similar to what school teachers indicated, as the results indicated that the reality of the prevailing organizational culture in public schools, as perceived by school teachers in implementing the authentic assessment policies adopted in Palestine, was of a moderate degree. In answering the null hypothesis, do the average degrees of the prevailing organizational culture differ in Government schools implement authentic assessment policies adopted in Palestine depending on the job variable (principal/teacher)? The results showed that there are differences in the prevailing organizational culture in government schools in implementing the authentic assessment policies adopted in Palestine for the benefit of school principals, meaning that school principals estimate that the implementation of authentic assessment policies in their schools is higher than the teachers' appreciation.

As for the qualitative study, the results showed a lack of clarity in defining authentic assessment and a weak understanding of the synonymous terms for authentic assessment, such as "real assessment" and "alternative assessment." The knowledge of performance

indicators and the achievement portfolio and their relation to authentic assessment among the participating school principals and teachers was also found to be weak. The results also indicated the existence of a culture among school principals and teachers that believed the Ministry of Education approved authentic assessment to help teachers increase student success rates and reduce failure rates. The results further revealed the influence of official textbooks issued by the Ministry of Education in shaping the organizational culture related to authentic assessment among the participating school principals and teachers. Additionally, the results highlighted a lack of clarity in the procedures associated with authentic assessment from the perspective of students and parents.

Regarding the analysis of documents related to authentic assessment adopted by the Ministry of Education, the documents related to authentic assessment policies approved in Palestine were limited - within the scope of the researcher's knowledge - and their content will be analyzed in the following three documents: The official book "Instructions for Evaluating Learning and Teaching in the Two Stages of Education" Primary and secondary schools for the academic year 2021/2022", the teacher's guide, and the strategic plan for the education sector from the year 2017-2022, the content analysis results indicated the need for policies on authentic assessment to be incorporated within the Ministry of Education's overall policies.

The study recommended incorporating the new strategic plan as a reference to define the policies of the Palestinian Ministry of Education in a specific section on how to develop and reform the assessment system by adopting authentic assessment. It also suggested including a portion of the twelfth-grade ministry exam as an authentic assessment alongside the traditional assessment system based on ministry exams. Moreover, organizing training workshops for school principals and teachers on the topic of authentic assessment, its strategies, tools, and its significance in enhancing the educational process. Based on the results of the study, a proposed vision was presented to activate the organizational culture necessary to activate the original evaluation policies.

Keywords: organizational culture, authentic assessment, authentic assessment policies, a proposed vision for activating assessment evaluation policies.