درجة استخدام قادة مدارس محافظة النماص لمدخل القيمة المضافة في تقييم أداء المعلمين

إعداد
سلطان عبد الله صالح الشهري
إدارة التعليم بمحافظة النماص

د.محمد عبدالكريم علي عطية
أستاذ تخطيط التعليم واقتصادياته وادارته بقسم الإدارة والتخطيط التربوي بكلية التربية بجامعة الباحة

الملخص:

هدفت هذه الدراسة تعرف درجة استخدام قادة مدارس محافظة النماص لمدخل القيمة المضافة في تقييم أداء المعلمين من وجهة نظرهم، وقد استُخدم المنهج الوصفي المسحي، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مدارس محافظة النماص البالغ عددهم (١٢٥٣) معلماً، وقد تكونت عينة الدراسة من (310) معلمين، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة مكونة من أربعة محاور(مجال إدارة الموارد المالية_ مجال الأنشطة المدرسية _ مجال إستراتيجيات التدريس_ مجال المتابعة والتقييم)، وعدد (٣٩) فقرة لجمع بيانات الدراسة. وأظهرت النتائج أن درجة استخدام قادة مدارس محافظة النماص لمدخل القيمة المضافة في تقييم أداء المعلمين جاءت بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٦٣). كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية لصالح المرحلة المتوسطة، ولمتغير سنوات الخبرة لصالح فئة(١٠) سنوات فأكثر، ولمتغير المؤهل العلمي لصالح فئة الدراسات العليا، ولمتغير عدد التلاميذ لصالح(١٠٠) طالب فأكثر، وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بعدد من التوصيات منها: إعداد مواد تدريبية لقادة المدارس تتضمن مفاهيم القيمة المضافة لتمكينهم منها، وتنويع الأنشطة في المدرسة وتوفير أنشطة ترفيهية في المدرسة تزيد من إقبال الطلاب على المدرسة واستمتاعهم بالوقت المدرسي بشكل أكثر.

كلمات مفتاحية: القيمة المضافة، الأداء، تقييم الأداء، قادة المدارس، محافظة النماص.

Abstract

The degree of using the school principals in Al-Namas governorate added -value approach of evaluating teacher's performance.

by: Sultan Abdullah Saleh Al -Shehri

Mohammed Abdul Karim Attia

This study aimed to identify the degree of using the school leaders of Al-Namas governorate added-value approach to evaluate teacher performance from their point of view. The descriptive approach was used The study population consisted of(1253) teachers, and the sample of the study was (310) teachers. a questionnaire consisted (39) items distributed for four domains: (financial resources management , school activities, teaching strategies& monitoring and evaluation) was used to collect data from the study sample, The results showed that The degree of using added -value approach to evaluate teacher performance medium with mean of (2.63) also the results indicated that there were statistically significant differences at the level of ($\alpha \leq 0.05$) in the responses of the sample study due to the variable of level of education in favor of the intermediate level ,and the variable of experience in favor of the 10 years and above, also the variable of number of students 100 student and above, the study recommends a number of recommendations, including: the preparation of training materials for school leaders, including the concepts of value added to enable them, the diversification of activities in the school and the provision of recreational activities in the school more students to attend school and enjoy more school time

key word: value-added, Performance, Performance Evaluating, School principals**,** Al-Namas governorate

مقدمة:

تعطي عملية تقييم أداء العاملين بالمدرسة فهماً جيداً حول مدى كفاءة الأداء، كما تساعد هذه العملية على التطور اللازم من أجل تحسين إنجازات وتحصيل الطلبة، ومدى نجاح وتحقق الأهداف الإستراتيجية في مستويات الدراسة المختلفة، كما تتيح هذه العملية فرصة المشاركة لجميع العاملين في المدارس من مدراء ومعلمين حيث تساعدهم في تحديد المجالات التي تحتاج إلى قدر من الاهتمام الخاص والتطوير المهني المتقدم.

وتعد عملية التقييم من الموضوعات التي تأخذ اهتمام كبير في السياسات التعليمية وفي مجال البحوث والدراسات التربوية على المستوى العالمي والمحلي، والاهتمام بها ليس شيئاً حديثاً وإنما يرتبط بنشأة النظام التعليمي الذي ينشغل المهتمون فيه بمطالب التقييم والتقدير الذي يركز على تعلم وتحصيل التلاميذ ودراسة العوامل المرتبطة بهذا التحصيل، وتجاوز هذا الاهتمام نطاق المدرسة ليصبح قضية سياسية بالدرجة الأولى، وامتد من التلاميذ والمدرسين ليشمل المدرسة والسياسة التعليمية ككل من منظور شمولي، ومن ثم أصبح تقييم المدارس في كثير من الدول جزء من عملية الإصلاح الشامل الذي يتيح للمدرسة مزيدا من الاستقلالية (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2000).

وتبدأ جودة المدرسة من جودة أساليب تقييم نمو أداء المتعلمين التعليمي ومتابعتهم وتقييم فعالية المؤسسة التعليمية نفسها من حيث ما قدمته للمتعلمين، ولذلك فقضية قياس نمو تحصيل المتعلمين والفاعلية التعليمية لأداء المؤسسة التعليمية والمعلم من القضايا التربوية الرئيسة التي تهتم بها الدول المتقدمة والنامية على حد سواء من أجل زيادة فاعلية المؤسسات التعليمية، وتحسين جودة التعليم الذي تقدمه، لذا بدأت العديد من الدول حديثا في تطوير واستخدام أساليب تقييم تعكس نتائجها التحصيل والنمو الفعلي للمتعلمين بدرجة أفضل، بالإضافة إلى أنها تعكس مستوى المتعلم مقارنة بمستويات أداء مرجعية محددة بدال من مقارنة درجات المتعلمين بعضهم بالبعض الآخر(شحاتة، 2012: 153).

ونتيجة لذلك ظهرت العديد من مقاييس الأداء التي تركز على ابتكار القيمة، وإدارة وتقييم وقياس الأنشطة والعمليات التي تحققها، ومن هذه المقاييس مدخل القيمة المضافة وهو أحد الأنماط الإدارية الحديثة التي تركز على العمليات التي تنتج عنها القيمة، حيث إنها ترتكز على فلسفة أن الأداء وإدارته الفاعلة لا بد لها أن تقود عملية ابتكار القيمة التي تلبي احتياجات أصحاب المصالح في المنظمة (الغالبي وإدريس،٢٠٠٧: ٤٥).

اتجهت العديد من الدول إلى البحث عن استراتيجيات ونماذج للتقييم تتغلب على تلك المشاكل في تقييم البرامج التربوية، وتقدم إسهامات ذات أهمية في تقييم الأداء وتحسين المحاسبية، ويعد تقييم القيمة المضافة Value-Added Assessment من الأساليب المهمة والحديثة التي جاءت لقياس أداء وفعالية المؤسسات والبرامج(Ayoub , 2013, 24).

وهذه الأهمية جعلت العديد من الدول مثل أمريكا وبريطانيا وأستراليا وغيرها من الدول تتبناه لتقييم مؤسساتها وبرامجها ومحاسبتها، ويتمثل الاهتمام الرئيس في هذا النوع من التقييم في قضايا، مثل: فاعلية البرنامج، والمساءلة، كما أن له جوانب استرجاعية، وأخرى استشرافية مستقبلية، فهو استرجاعي عندما يحاول تحديد إذا كان البرنامج فاعلا، و استشرافي في أنه يستخدم وبشكل متكرر في اتخاذ قرارات رئيسة حول مستقبل البرنامج، مثل استمرار في البرنامج أو إنهائه، وزيادة التمويل أو خفضه (Borland, 2003,294).

وأضافت نورة الغتم (2012) أن القيمة المضافة مدخلاً دقيقاً لفاعلية المدرسة فهي لا تنحصر في تحديد مستويات إنجاز المدراء فحسب، بل تتجاوز ذلك إلى الاهتمام بالعوامل ذات الصلة بمستويات الإنجاز وما يرتبط بها من جودة الأداء وأسلوب الإدارة والقيم السائدة في المؤسسة وبالإضافة إلى ذلك فهي تجمع أكثر ما يمكن من البيانات المتعلقة بكل عامل من تلك العوامل.

وتعبر القيمة المضافة عن مدى مساهمة المدرسة في توفير فرص التعلم لتنمية طلابها، كما تسعى إلى تحديد قيمة المكاسب في التحصيل الدراسي من خلال مقارنة نتائج اختبارات الطلاب في سنة واحدة مع اختبارات السنوات اللاحقة، فالقيمة المضافة مرتبطة بمقدار الفرق بين مدى جودة أداء الطلاب في المدرسة ومدى جودة أدائهم المتوقعة في ضوء انجازهم السابق(عيد، 23: 2010).

ومن ثم تُعد القيمة المضافة من أكثر الأدوات استخدامًا في الدول المتقدمة، كمقياس لنظم تقويم الأداء؛ ذلك لأنها من أكثر المؤشرات دقة في الوقت الحاضر لتعرف فعالية الجامعة وأدائها نحو طلابها والمستوى الذي يحققه هؤلاء عامًا بعد عام.

وبناء على ما تقدم فإن تقييم الأداء يعد أحد الركائز الأساسية التي يمكن اعتمادها في تطوير و تحسين الجوانب النوعية لعمل المدرسة ككل وبما يؤدي إلى تحقيق العملية التربوية بكفاءة وفاعلية، ومن أجل النهوض بأداء المدارس وتطويرها لمسايرة الاتجاهات الإدارية الحديثة ككل ومعالجة المشكلات المدرسية التي تؤثر على العملية التعليمية، وحتى تتمكن المدرسة من إحداث انطلاقة في عملية التطوير لا بد من فلسفة إدارية حديثة لتقييم تلك المدارس، هذه الفلسفة تقوم على تبني مدخل القيمة المضافة في المدارس لتجويد أدائها، وما يجري بداخلها من عمليات وما ينتج عنها من مخرجات وخدمات.

لذلك وبناءً على ما تقدم تبرز أهمية تبني خطة إدارية تربوية لزيادة القيمة المضافة في مدارس المملكة لتجويد ما يجري بداخلها من عمليات وما ينتج عنها من مخرجات وخدمات، ومنها مدارس التعليم العام بمحافظة النماص، وتمتلك هذه المدارس إمكانيات وموارد مادية وبشرية تسهل تطبيق مدخل القيمة المضافة في تقييم أداء المعلمين والطلاب التربوية التي تمثل ركيزة أساسية في ارتقاء ونهوض، وهذا ما دفع الباحث لتناول مدخل القيمة المضافة لتقييم أداء المعلمين في مدارس محافظة النماص.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن المدارس بحاجة إلى قيادة مدرسية قادرة على مواجهة التحديات والعمل على تجويد التعليم وزيادة كفاءة مخرجاته وتطوير الموارد البشرية مما يستدعي تطوير الممارسات التربوية والإدارية بتبني استراتيجيات تقييم لزيادة القيمة المضافة في تقييم الأداء في المدارس، إضافة إلى قلة الدراسات التي تناولت مدخل القيمة المضافة في تقييم أداء المدارس والمعلمين والطلاب في - حدود- معرفة الباحث وعليه فإن مشكلة الدراسة تتلخص في سعيها إلى الكشف عن درجة استخدام قادة المدارس في محافظة النماص لمدخل القيمة المضافة في تقييم أداء المعلمين من وجهة نظرهم خلال العام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٩ هـ.

وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة منال، والكيلاني(2012)، ودراسة عاشور(2010) والتي أشارت إلى ضرورة تبني نماذج لاستخدام القيمة المضافة في التقييم، ودراسة أبو العلا(2006) والتي أظهرت عدم وضوح القيمة المضافة وقياساتها لفاعلية المدرسة عند كل من المشرفين ومديري ومديرات المدارس، كما أظهرت أن تقييم الجانب المهاري والقيمي والسلوكي ليس بأهمية تقييم الجانب المعرفي.

وبناءً على ذلك اتضح أن هناك حاجة للكشف عن درجة استخدام قادة المدارس للقيمة المضافة في تقييم أداء المعلمين بمدارس التعليم العام بمحافظة النماص وأكثر تحديداً تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة الآتية:

س١/ ما درجة استخدام قادة مدارس محافظة النماص لمدخل القيمة المضافة في تقييم أداء المعلمين من وجهة نظرهم؟

س٢/ هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\propto \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام قادة مدارس محافظة النماص لمدخل القيمة المضافة في تقييم أداء المعلمين من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات الدراسة (المرحلة التعليمية، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، عدد التلاميذ بالمدرسة)؟

أهداف الدراسة:

الكشف عن درجة استخدام قادة مدارس محافظة النماص لمدخل القيمة المضافة في تقييم أداء المعلمين من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية هذه الدراسة في الآتي:

الأهمية النظرية :

- من المؤمل أن تفتح هذه الدراسة آفاقاً بحثية أمام الباحثين فيما يخص تقييم المعلمين في المدارس.
- تعد هذه الدراسة – على حد اطلاع الباحث - من الدراسات القليلة جدا في المملكة العربية السعودية، والدراسة الأولى في محافظة النماص التي تتناول استخدام القيمة المضافة في تقييم أداء المعلمين.
- من المؤمل إثراء المكتبة العربية بأدب نظري ودراسة ميدانية تمكن الباحثين من الإفادة منها.
- أهمية تقييم الأداء بصفة عامة وتقييم أداء المدرسة بصفة خاصة في تطوير العملية التعليمية.
- أهمية القيمة المضافة باعتبارها أحد المداخل المهمة في تقييم الأداء.

الأهمية التطبيقية:

من المؤمل أن تسهم نتائج هذه الدراسة في:

- - تزويد المسئولين في وزارة التعليم بمعلومات لإعداد برامج تدريبية للمعلمين حول مدخل القيمة المضافة واستخداماتها في مجال تقييم الأداء وتحسين جودة التعليم.
- - تزويد مديري إدارات التعليم بمعلومات للوقوف على درجة الممارسة لمدخل القيمة المضافة في مدارس النماص، وتعزيز استخدامها وتحفيز الإدارات المدرسية في الارتقاء بأدوات التقييم وعدم الاعتماد على الأساليب التقليدية في الممارسة.
- - تزويد قادة المدارس بمعلومات من خلال تقديم تغذية راجعه لهم عن مستوى ممارساتهم للوقوف على نقاط القوة في البيئة الداخلية للمدرسة ونقاط الضعف لمعالجتها والتخلص منها وصولاً إلى التميز في الأداء.
- - تزويد مشرفي القيادة المدرسية بمعلومات لتطوير معلوماتهم حول تقييم الأداء باستخدام مدخل القيمة المضافة أثناء متابعاتهم الإشرافية الميدانية للمدارس.

مصطلحات الدراسة:

تناولت الدراسة المصطلحات الآتية:

القيمة المضافة(Value-added): هي" المقدرة على إحداث إضافة تتمثل في التأثير والتطوير المستمر من خلال الخبرات التربوية الهادفة، بمعنى ما يتم إضافته من تحسين و تطوير في المجال الذي يقدم الخبرة التربوية أو البرنامج التربوي" (أبو العلا، 2013: 195).

تقييم الأداء(Performance Evaluation): هو" العملية الإدارية والفنية التي يتم من خلالها جمع البيانات واستنباط المعلومات الوصفية والكمية التي تدل على مستويات الأداء المتحقق فعلاً للعاملين لمقارنته بأدائهم السابق وبأداء أقرانهم أو بالمعدلات والمعايير التي توضح ما ينبغي أن يتحقق"(الكبيسي،189 :2005).

ويقصد بمدخل القيمة المضافة في تقييم أداء المعلمين في هذه الدراسة بأنه: إستراتيجية تحسن مستمر للأداء على كافة مستويات النظام من خلال جميع أفراده، وفي كل مجالات المعرفة والبحث التي تشتمل عليها النظم التربوية، والتي يخضع نوعية الأداء فيها لمدى استعداد مدخلاتها البشرية للتفاني في متطلبات أدوارها، وتقاس درجة استخدام قادة المدارس لهذا المدخل في تقييم أداء المعلمين بمحافظة النماص بالدرجة الكلية التي سجلها المستجيبون على أداة الدراسة التي أعدها الباحث لهذه الغاية. **لماذا**

حدود الدراسة:

اشتملت الدراسة الحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: درجة استخدام قادة مدارس محافظة النماص لمدخل القيمة المضافة في تقييم أداء المعلمين من وجهة نظرهم.

الحدود البشرية: تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مدارس محافظة النماص.

الحدود المكانية: طبقت الدراسة على المدارس الحكومية في مراحلها الثلاث(الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية) بمحافظة النماص.

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٨هـ/١٤٣٩هـ.

الأدب النظري والدراسات السابقة

أولاً: الأدب النظري:

إن القياس الصحيح للأداء يتطلب وجود نظام للمؤشرات على مستوى المدخلات والعمليات والمخرجات يساعد في تحديد القيمة المضافة Value-added للمؤسسة التعليمية، والتي يمكن الاعتماد عليها في مقارنة الأداء على مستوى هذه المؤسسات، فالأنظمة الحديثة للمحاسبية التعليمية والتي تتميز بالقوة والتماسك زودت بتحليلات القيمة المضافة كوسائل موضوعية لتقييم فعالية المؤسسة التعليمية بكل مكوناتها من معلمين وطلاب، وبرامج جديدة للتعليم والمناهج، وتطوير قاعات الدرس، وتنظيم وإعداد الخطط الخاصة بالتطوير والنمو المهني والقيادة التعليمية(عيد،١: ٢٠١٠).

المحور الأول: القيمة المضافة(Value-added):

١. مفهوم القيمة المضافة

يشير مصطلح القيمة المضافة**(**Value-added**)** إلى " المستوى أو الخاصية أو المبدأ الذي يعتبر مرغوبا فيه والذي يساعد على تحديد ما إذا كانت بعض الموضوعات جيدة أم سيئة، صحيحة أم خاطئة، هامة أم عديمة الأهمية، وتلك الموضوعات تكون أفكاراً أو قرارات أو أشخاص، أو أعمالاً أو أشياء "(احمد، 1996: 200).

ويعرفها توماس(٩٨: ١٩٩٨) بأنها" التقدم النسبي الذي يحققه التلاميذ في المدرسة خلال مدة زمنية معينة والتعرف على ما تضيفه المدرسة لخبرة كل طالب من طلبتها، وذلك بتتبع تقدمه، وما اكتسبه من المنهاج خلال فترة زمنية معينة ".

ويعرفها عابدين (2000: 216) بأنها: " الفرق في المستوى التعليمي للطالب أو مجموعة الطلاب قبل العملية التعليمية وبعدها".

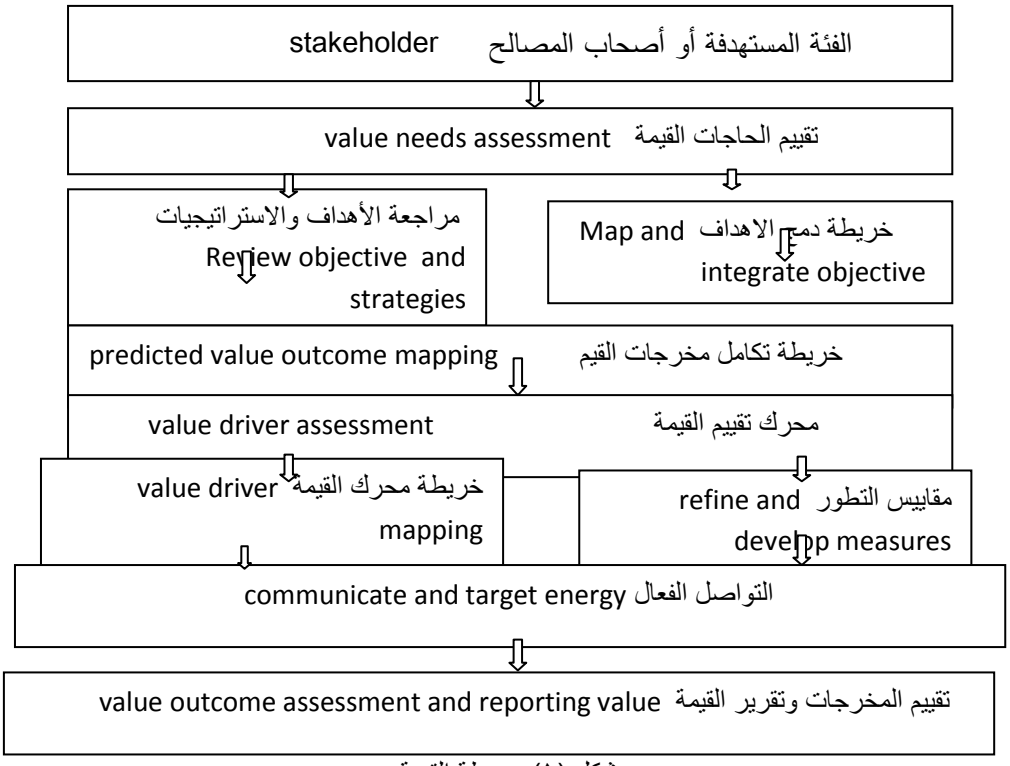
وتعرفها هارفي(Harvey, 2004,6) بأنها "مقياس للجودة يقيس إلى أي درجة تعزز تجربة تعليمية معرفة وقدرات ومهارات الطلبة حتى يصبحوا متعلمين، وطلاب معرفة مدى الحياة" .

وتعرفها نوره الغتم(2010: ٢) بأنها" التحسن الكمي المسجل لدى جميع الطلاب أكاديمياً ومهارياً وسلوكيا، والذي حققته المدرسة خلال الانتقال من فصل دراسي إلى آخر، أو من سنة إلى أخرى تحت تأثير عدة عوامل منها ما يعود للمدرسة، والمعلم، والأسرة، والمجتمع".

ويلاحظ مما سبق من تعريفات للقيمة المضافة أن تقييم أداء المدارس والمعلمين على أساس الاختبارات ونتائجها غير عادل، وأنه من الأفضل استخدام معايير ومؤشرات القيمة المضافة في عملية التقييم حيث تأخذ هذه المعايير التفاوت في الفروق بين المعلمين.

٢. أنماط القيمة المضافة:

ظهرت العديد من الأنماط والمداخل الإدارية الحديثة التي ركزت على التخطيط لابتكار القيمة بأنواعها المختلفة وإدارتها في المنظمات، كما ظهر العديد من مقاييس الأداء التي تركز على ابتكار القيمة وإدارة وتقييم وقياس الأنشطة والعمليات التي تحققها، ومن هذه المقاييس مدخل سلسلة القيمة Value Chain Approach وهو أحد الأنماط الإدارية الحديثة التي تركز على العمليات التي تنتج عنها القيمة، وقد طور هذا الأسلوب بورتر(Porter) المشار إليه في (الغالبي، وادريس، 2007: ٤٨٩) ، كما أشار مخطط القيمة لجاك(Jack, 2001) إلى أن قياس الأداء يرتكز على فلسفة أن الأداء وإدارته الفاعلة لا بد لها أن تقود إلى عملية ابتكار القيمة التي تلبي احتياجات أصحاب المصالح في المنظمة، والشكل(١) الآتي يوضح مخطط جاك للأداء:



شكل (١) خريطة القيمة

Jack Value Mapping Management (2001)

ويركز الشكل(١) على تقييم الاحتياجات لأصحاب المصلحة والمؤسسة، وذلك من خلال مراجعة الأهداف والاستراتيجيات والنتائج المرجوة من القيمة، ورسم الخرائط والتدابير الخاصة بتحقيق النتائج المتوقعة، كما يركز هذا الشكل على التدابير التي تعتبر مفيدة في خلق القيمة بالإضافة إلى ذلك، وكما هو الحال في الخرائط الجغرافية فان خرائط القيمة يمكن أن تصف جميع مستويات التفاصيل في المنظمة، ويمكن أن تتكامل عبر وحدات الأعمال والإدارات والوظائف في

المؤسسة، ويركز كذلك على تطوير استراتيجية متكاملة النهج قائمة على التواصل الفعال للأنشطة لخلق القيمة، ودوافع القيمة، وتدابير أدائها.

أما الأنموذج المهم الآخر الذي يستخدم بصورة متزايدة فهو أنموذج القيمة المضافة الذي يستند إلى أن لكل منظمة مفهومها الخاص بها للقيمة التي تسعى لإضافتها لتصبح قادرة على المواكبة والمنافسة في ظل أجواء التغير والتجديد الذي فرضها التقدم التكنولوجي والمعرفي، والذي أصبحت فيه قوة المعرفة هي المورد الأكثر أهمية في ظل ثورة المعلومات وعصر المعلوماتية، إذ أصبحت المعرفة أكثر أهمية من مورد رأس المال وقوة العمل، كما أصبحت المعرفة أداة لإيجاد القيمة المضافة، وتكمن أهميتها في كونها المورد الوحيد الذي لا يخضع لقانون التناقص ولا يعاني من مشكلة الندرة، وهي المورد الوحيد الوافر الذي يبنى بالتراكم ولا يتناقص بالاستخدام (العلي، وقنديلجي، والعمري، 2006: ١٣٢).

ونتيجة لارتباط القيمة المضافة بالمعرفة سعت النظم التربوية لتجويد وتحسين مخرجاتها وخدماتها التربوية، من خلال مجمل أنشطتها وعملياتها التي تعمل على ابتكار شبكة قيمة تشمل جميع مستويات الآداء تظهر بصورة نهائية في هذه المخرجات والخدمات، لا سيما وأن النظم التربوية تأثرت كغيرها من النظم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية بظاهرة العولمة، وما نتج عنها من تطورات معرفية وتكنولوجية هائلة شكلت تحدياً أمام هذه النظم تتمثل في الكيفية التي ستعد وتؤهل بها مخرجاتها التربوية لتكون قادرة على المنافسة والمواكبة في ظل عالم سريع التغير، إذ أضحى التعليم معياراً هاماً للتقدم والتطور في مختلف المجتمعات وركيزة أساسية في تحديد مصير هذه المجتمعات (ياسين، ٢٠٠٧: ٤٣).

ويلاحظ مما سبق أن تقييم القيمة المضافة يستند على فلسفة مفادها أن البرنامج ينبغي أن يضيف قيمة في أداء كل فرد خلال فترة تنفيذ البرنامج، وأن من حق كل مشارك أن ينمو بمعدل مكافئ على الأقل لمعدل نموه السابق، وهو بالتالي مفهوم اقتصادي قائم على الربح والخسارة، وتحديد مراكز الربحية، ومراكز التكلفة بدون جدوى، سواء في إدارة العمليات التعليمية، أو في تقييم تلك العمليات ومساءلتها، فالبرنامج الذي قبل متعلمين مستواهم متدن، واستطاع رفع مستواهم إلى المتوسط فهو – وفقاً لفلسفة القيمة المضافة – برنامج أفضل من البرنامج الذي قبل أفراداً مستواهم عال منذ البداية، واستمر ذلك المستوى دون ارتفاع.

٣. أهمية استخدام القيمة المضافة لتقييم فعالية المدرسة:

تتمثل أهمية استخدام القيمة المضافة في أن القيمة المضافة «value – added» أحد المؤشرات الأساسية والأكثر دقة في تحديد فعالية المدرسة وتصنيفها والوثوق بمصداقية نتائج تقييم الأداء فيها على أساس أن أكثر المدارس فعالية هي تلك التي تتجاوز نتائج طلابها التوقعات، كما أنها ذات فاعلية في قيادة عمليات الإصلاح وتطوير التعليم، كما تعد القيمة المضافة من أكثر الأدوات استخداما في الدول المتقدمة، كمقياس لنظم تقييم الأداء، ذلك أنها من أكثر المؤشرات دقة في الوقت الحاضر لتعرف فعالية المدرسة وأدائها نحو طلابها والمستوى الذي يحققه هؤلاء عاما بعد عام (الغتم 2012: ٤).

وكذلك يعد مدخل القيمة المضافة مؤشراً دقيقاً لفعالية المدرسة، حيث تهتم بتحديد مستويات إنجاز الطلاب، وإتقان التعلم وما يرتبط به من جودة أداء المعلم، وأسلوب الإدارة المدرسية، والقيم السائدة في المدرسة، فقد ثبت من خلال عدة بحوث أجريت بالبلاد المتقدمة أن المعلمين الذين يمتلكون بالإضافة إلى المؤهلات العلمية والخبرة الكافية ميولاً نحو مادة تدريسهم، يحققون نتائج عالية لطلابهم تساعدهم في الحصول على درجات عالية في الاختبارات، ساعد تقييم القيمة المضافة في التغلب على جوانب القصور في عمليات تقييم فعالية البرامج التي تأخذ في الحسبان المعرفة السابقة للطالب ومستواه(أيوب، ٢٠١٥: ٣١٥).

وأشارت ليلى أبو العلاء (2006 : 40) إلى أن استخدام القيمة المضافة لمعرفة تأثير المدرسة في أداء التلاميذ يحقق العديد من الأمور منها أنها تقدم منهجاً أكثر عدلاً لعرض نتائج امتحانات المدرسة، وتوفر معطيات تفصيلية يمكن أن تقوم المدرسة بتحليلها كجزء من تقييمها الذاتي، وكذلك توفر قياسات أداء يمكن مضاهاتها بأنماط أخرى من المعطيات المتاحة في المدارس مثل: قياس محصلة التلاميذ العاطفية والمهنية، ويوفر معلومات عن وجهات نظر الجماعات المهمة التي يمكن الحصول عليها باستخدام استبيانات المدرس وولي الأمر والتلميذ، بالإضافة إلى توفر أداة جديدة للمساعدة في تقييم جميع الطلبة والمعلمين بعدالة، وتساهم في حل المشكلات الرئيسة المتعلقة بإنجازات الطلبة في المدارس الابتدائية والثانوية، ويعد أداة جديدة لتقييم أفضل لفعالية سياسة التعليم المدرسي وبرامجه، وتعطي درجة تبين تقدم كل طالب من الطلبة على اختلاف ذكاء اتهم.

ويلاحظ مما سبق أهمية استخدام وتوظيف القيمة المضافة في عمليات تقييم الأداء للمؤسسات، وأنها مؤشر دقيق لتحديد فاعلية المدرسة، وأن استخدام القيمة المضافة في عمليات التقييم يسهم في تنمية التقييم الذاتي لدى المعلمين والمتعلمين، ويوفر معلومات أكثر دقة من التقييم التقليدي.

٤. أهداف القيمة المضافة

أشارت صفاء شحاتة (2012: ١٥٨) إلى أن هناك مجموعة من الأهداف يمكن للمؤسسة تحقيقها من خلال استخدام القيمة المضافة في المؤسسات التعليمية منها استخدام معلومات وبيانات القيمة المضافة الدقيقة والواقعية في تمييز المؤسسات والمعلمين والبرامج التي أضافت قيمة للمتعلمين، وتحديد المجالات التي هي بحاجة إلى تحسين، وكذلك تحديد احتمالات أداء المؤسسة في المستقبل والتي يمكن أن تساعد في التخطيط، وتوظيف الإمكانات، واتخاذ القرارات، وهذه الاحتمالات يمكن أن تحدد المخرجات المستقبلية للمؤسسة التعليمية والنظام التعليمي، وتتبع نمو المتعلمين من خلال القياسات المتعددة، مثل قدرات للمتعلمين السابقة، وتأثير الزملاء، والمستوى التعليمي للآباء، ومستوى دخل الأسرة، ومكان المعيشة، والدروس الخصوصية، وبناء على هذه المعلومات يمكن اتخاذ القرارات الصحيحة في تحسين الأداء، و تفعيل نظم المحاسبية لما تقدمه من معلومات تساعد جميع الأطراف المعنية في تفسير نتائجها وتحديد الأطراف ذات القيمة المضافة العليا وتعزيزهم أو العكس وتقديم تغذية راجعه للمعلمين، وقياس فعاليتهم ثم الاعتماد عليها في اتخاذ القرارات بشأن الترقية والتوظيف، ولأولياء الأمور لمتابعة نمو أداء أبنائهم داخل المؤسسة التعليمية، وتقديم معلومات للمتعلمين لرفع مستوى أدائهم في المواد الدراسية من عام دراسي لآخر، بالإضافة إلى المقارنات بين المؤسسات التعليمية وترتيبها وفقا لدرجات القيمة المضافة.

وترى هناء إبراهيم(٥٧٤: ٢٠١٦) أن المؤسسات التعليمية تهتم بقياس القيمة المضافة لتحقيق أربعة أهداف رئيسية هي :

- قياس القيمة المضافة لأغراض الرقابة وتقييم الأداء.
- قياس القيمة المضافة التعليمية بهدف تقييم الطلاب.
- قياس القيمة المضافة لأغراض التخطيط والمحاسبية.
- قياس القيمة المضافة لأغراض اتخاذ قرار.

ويلاحظ مما سبق من أهداف أن الغاية من توظيف القيمة المضافة في عمليات تقييم أداء المؤسسة هو تحديد الأداء المناسب وأدوات قياس هذا الأداء، وأن الهدف من ذلك هو تحسين أداء المعلمين والمؤسسات التعليمية لتحقيق أداء متميز ذو جودة وفاعلية.

٥. المبادئ والأسس التي تقوم عليها إدارة القيمة المضافة:

أشار الطويل (119 :2005) إلى مجموعة من الأسس والدعائم التي تقوم عليها إدارة القيمة المضافة منها أنها عملية تركز على دينامية التغيير، وشموليته لجميع مكونات النظام، وتركز على

البعد البشري للنظام سواء تمثل هذا البعد في مدخلات النظام البشرية أم المكونات البشرية التي يتفاعل معها من خارجه مراعياً الاهتمام بالبعد النفسي لكليهما، وتركز على أن تتم صناعة القرار واتخاذه على أسس من المبادئ والمعلومات والحقائق بدلاً من اعتمادها اللحظية والهوى والذاتية، وتركز على التغذية الراجعة سعيا نحو ضمان دينامية واستمرارية النمو والتطور.

وأضافت ليلى أبو العلا(٣٠: ٢٠٠٦) عدداً من المبادئ التي تقوم عليها إدارة القيمة المضافة منها وجود قيادة مهنية تحقق إجماعاً ووحدة في الهدف، وتنطلق من عمل الفريق، ووجود بيئة تعليمية تعلمية منضبطة وجاذبة تستند إلى مرام ومقاصد ملائمة، وتوقعات عالية تستند إلى رؤى وقيم وديناميـة في التوجه، ومتابعة التقدم، وترشيد لعمليات الإدارة، واهتمام بالنتائج، والاهتمام بحقوق المتعلمين وبمسؤولياتهم وبديمومة الحرص على نمائهم، والاهتمام بان تكون النظم التربوية نظم دائمة التعلم مهنية باستثمار فاعل لإمكانات أفرادها ومدخلاتها كافة.

وأطلق سيرجوفاني (Sergiuovanni,1990,5)مصطلح جامبير(Gambare) للقيمة المضافة، والذي يشير إلى القيمة المضافة للقائد التربوي، والتي تعني أن يكون القائد مثابراً، ويبذل أقصى الممكن، والانتقال من مستوى القناعة بأن ما هو مناسب اليوم قد لا يكون مناسباً في الغد، والعمل على تجويد نوعية الأداء، وزيادة رضا العاملين في النظم مما يؤدي إلى زيادة التزامهم بأداء متطلبات أدوارهم.

مما سبق يلاحظ أن هناك حاجة للالتزام بأبعاد القيمة المضافة، لما لها من دور في تحقيق مستوى متقدم من التميز، والحماس في الأداء والالتزام بالعمل، وتحقيقاً إلى الأهداف المرجوة.

٦. نماذج وأساليب تقييم القيمة المضافة

تستهدف نماذج وأساليب تقييم القيمة المضافة الإحصائية عزل إسهام المؤسسة في نمو المتعلم عن العوامل الأخرى التي قد يرتبط تعلمه بها، وتعتمد هذه النماذج على درجات المتعلمين في الاختبارات التحصيلية المقننة، وتتباين هذه النماذج بين التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي ومنها:

١-نموذج الفرق بين درجتين:

نموذج الكسب أو الفرق بين درجتين يعتمد على طرح درجة سابقة لكل متعلم في اختبار مادة دراسية معينة من درجة حالية حصل عليها في اختبار آخر في نفس المادة الدراسية للحصول على درجة الكسب، ثم يحسب متوسط الكسب للصف المدرسي بجمع درجات الكسب لجميع المتعلمين وقسمتها على عددهم، ثم يحسب متوسط الكسب للمدرسة بجمع درجات الكسب لجميع المتعلمين وقسمتها على عددهم (Wright, White, and Sanders, 2010,24).

٢- **تحليل التغاير باستخدام درجات سابقة متعددة**: ANCOVA

يتم في هذا النموذج مقارنة درجات المتعلمين الحالية في الاختبار بدرجاتهم التي حصلوا عليها في اختبار سابق، وللتغلب على مشكلة أخطاء القياس في درجات الاختبارات بحيث لا يكون لها تأثير في تقييم القيمة المضافة يتم استخدام ثلاث درجات سابقة على الأقل لكل متعلم لتعرف تطور النمو (شحاته، 2012: 163).

٣- نموذج التقييم التربوي للقيمة المضافة:

يطلق على هذا النموذج نظام التقييم التربوي للقيمة، يستخدم تحليل التغاير باستخدام درجات اختبارات سابقة متعددة كمنبئات، ويستخدم بيانات كل متعلم لديه ثلاث درجات سابقة على الأقل، ومن أجل التغلب على مشكلة فقدان بعض الدرجات لبعض المتعلمين لعدة أسباب فيتم حل تلك المشكلة الإحصائية بتصنيف المتعلمين في مجموعات فمثلاً يتم وضع المتعلمون الذين تكون بعض درجاتهم مفقودة في مجموعة، والذين تغيبوا عن الاختبار في عام مضى في مجموعة ثانية، وهكذا وبذلك يمكن تقدير تأثيرات الفرقة الدراسية دون استبعاد هؤلاء المتعلمين الذين يكون بعض درجاتهم السابقة مفقودة، ومعظم برامج الحاسوب المتوافرة لديها إمكانيات إجراء هذا التحليل،

ويعتبر هذا النموذج أن كل متعلم ضابط لنفسه، مما يستبعد الحاجة إلى عزل تأثير المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية(Beardsley,2008,67).

4-نموذج الاستجابة متعدد المتغيرات:

نموذج خطي متعدد المتغيرات، ويعتمد على بيانات طولية، لذلك فإنه يستخدم بالضرورة أساليب تحليل التباين متعدد المتغيرات بقياسات متكررة، ويتم في هذا النموذج إجراء ومطابقة للمجموعة الكاملة من البيانات (درجات الاختبارات) لكل متعلم في آن واحد، ويفضل هذا النموذج عندما تحول الدرجات الخام في الاختبارات إلى درجات معيارية قابلة للمقارنة، ويتم التقييم عبر مؤسسات تعليمية كثيرة، ويتميز هذا النموذج متعدد المتغيرات عن غيره من النماذج بأنه يستخدم في عملية التقدير جميع الدرجات لكل متعلم بغض النظر عن فقدان بعضها، أو عدم اكتمالها، ويقلل من تأثير أخطاء القياس لتعدد درجات كل متعلم، واستخدام درجات فرق دراسية متعددة، وبذلك نعزل تأثير المتغيرات الدخيلة في تقييم تقدم المتعلم، وعزو التأثير إلى عملية التعليم داخل الصف المدرسي(شحاته، 2012: ١٦٤).

ويلاحظ مما سبق أن توظيف قادة المدارس لهذه الأساليب في عمليات التقييم يتيح لهم الفرصة لتقييم جميع عناصر منظومة المدرسة من خلال ما يقدمه كل عنصر في التعليم، كما يتيح الفرصة لصانعي القرار في التعرف على جوانب القوة والضعف في المقررات الدراسية، واستراتيجيات التدريس، ويتيح الفرصة للمعلمين لتحديد جوانب الضعف والقوة في أدائهم التدريسي.

أسس تقييم القيمة المضافة:

ترى ناهد الموسى(٢٠١٣: ٤٣) أن من الأسس التي تقوم عليها عملية تقييم الأداء ما يلي:

١-تطوير آليات المحاسبية التعليمية: ويهدف ذلك إلى مساعدة قادة المدارس على إدارة أداء المعلمين بفاعلية وكفاءة، والتركيز على عمليات التطوير والتحسين وتنمية الإبداع والابتكار في العمل.

٢-بناء معايير ومؤشرات واضحة للتقييم، بحيث يتضمن كل معيار مؤشرات تستخدم كمحك لمقارنة الأداء الحالي بهذه المؤشرات.

٣-إعداد قواعد بيانات ومعلومات متطورة تشمل المعلومات الكمية والمعلومات النوعية.

٤-القيام بعمليات التحسين والتطوير للمدرس وتحديد أولويته، فالمدرسة لا تستطيع القيام بعمليات التحسين والتطوير للمدرس دون تقييم ذاتي منظم لسياسات وبرامج المدرسة وأحيانا العائق في عمليات الإصلاح والتحسين هو قلة المعلومات حول ما تم فعله وما لم يتم فعله.

٥- إعداد التقارير للأداء المدرسي يتضمن معلومات عامه عن المدرسة، ووصف للبيئة التي توجد فيها المدرسة والموقع الجغرافي لها ومشاركة المجتمع المحلي والأباء والخدمات المدرسية فيها.

ويلاحظ الباحث مما سبق أن جودة الأداء لا تتحقق إلا من خلال التحسين المستمر وفحص المخرجات للنظام التعليمي، وتوظيف التقييم بشكل مستمر في تحسين العملية التعليمية بكافة عناصرها كالمنهج، وطرائق التدريس، والوسائل التعليمية وغيرها، وهذا لا يتم إلا من خلال وجود أسس علمية يتبعها قادة المدارس في تقييم أداء العاملين.

المحور الثاني: تقييم الأداء (Performance Evaluation)

يعتبر المعلم من أهم العناصر التي تمتلكها المدرسة، وتعتبر كفاءته وأدائه من أهم المجالات التي تسهم في تحقيق أهداف المدرسة، ولكي تتم الاستفادة من كفاءته وأدائه يحتاج أن تجرى له عملية تقييم دوريه ومستمرة.

مفهوم الأداء(performance):

الأداء(performance) لغة:

أدى الشيء: أوصله إليه، والاسم الأداء، وهو (أدى) للأمانة منه بمد الهمزة، والعامة لهجوا بالخطأ فقالوا: فلان(أدى) الأمانة بتشديد الدال، ووجه الكلام أن يقال، فلان أحسن أداء الأمانة، وأدى من تأدية: أي قضاه، والاسم الأداء، ويقال، أدى فلان ما عليه أداءً وتأدية (ابن منظور، 2000: 48)، وعرف في قاموس Good (1973: 414) بأنه: الإنجاز الفعلي كما يصنف من القابلة أو الطاقة أو القدرة الكامنة وخلق فرص التعلم التي تمكن من اكتساب المعرفة والمهارة .

الأداء(performance) اصطلاحا:

عرفه الجرادين(2004: 11) بأنه " قيام الفرد بالعمل الصحيح، وبالطريقة الصحيحة مراعياً الفاعلية والكفاية والسلامة العامة في العمل والاحترام وتوفير المصادر والوقت". وأشار الجويعدي(2007: 11) إلى أن الأداء عبارة عن " تنفيذ الموظف لأعماله ومسؤولياته التي تكلفه بها المؤسسة، أو الجهود التي ترتبط وظيفته بها، ويعني النتائج التي يحققها الموظف في المنظمة". وعرفه الدباغ (١٢٦: ٢٠١٢) بأنه "حجم ونوع العمل والخدمات التي ينجزها الفرد بوعي خلال وحدة الزمن نتيجة استخدامه للوسائل والموارد للمؤسسة".

ويلاحظ مما سبق من تعريفات أن الأداء هو نتاج جهد معين قام ببذله فرد أو مجموعة من الأفراد لإنجاز عمل معين.

مفهوم تقييم الأداء

يعتبر تقييم الأداء (Performance evaluation) أحد العوامل التي تساعد على التطوير والتحسين للمؤسسات عامة والمؤسسات التعليمية بصفة خاصة، وقد تعددت التعريفات الخاصة بمفهوم تقييم الأداء بتعدد الباحثين والمنظرين في هذا المجال، فقد عرفه بسيوني (2005: 34) بأنه " الطريقة المستخدمة للحكم على أداء المؤسسة، وأداء الموارد البشرية لديها".

أما سكر، والخزندار (2005: 126) فيعرفانه بأنه "الحكم على مستوى امتلاك المعلمين لبعض كفايات الأداء بهدف رفع ذلك المستوى من خلال تجاوز أسباب وعوامل ضعف أدائهم وتعزيز أسباب وعوامل قوتهم".

وعرفه الصيرفي(٨٤: ٢٠٠٨) بأنه"محاولة لتحليل أداء الفرد ولكل ما يتعلق به من صفات نفسية أو بدنية أو مهارات فنية، وسلوكية وذلك بهدف تحديد نقاط القوة والضعف، ومحاولة تعزيز الأولى ومواجهة الثانية، وذلك كضمان أساسي لتحقيق فعالية المنظمة حالياً وفي المستقبل".

كما عرفته نوال نصر(2010: 65) بأنه " جهد منظم لتشخيص أعمال المؤسسة التعليمية بأرقام لتحديد مدي نجاحها في تحقيق أهدافها، وحسن استخدام مواردها لإنتاج ما هو مطلوب منها بالمواصفات التي يتوقعها منها أصحاب المصلحة".

كما يعرف بأنه "عملية إصدار حكم على النشاطات التي تتم ممارستها من طرف الموظف في زمن محدد في زمن محدد في المؤسسة، ويعد ذلك حكم مثالي لاعتماده على مقاييس أداء واضحة ومعايير مستخرجة بطريقة تسمح للرئيس بتكوين رأي شامل وموضوعي وغير متحيز عن أداء الموظف (رجم، 2012: 58).

ويرى الباحث من خلال ما سبق من تعريفات لتقييم الأداء أنه عملية تتم بصفة دورية، أي أن عملية التقييم هي عملية مستمرة، وأن أداء الفرد العامل يقيم من خلال معايير موضوعة مسبقاً وفي هذا أيضاً إشارة واضحة لضرورة الاستناد إلى أسس تمثل إطاراً مرجعياً لإصدار الأحكام عند تقييم أداء المعلم.

أهداف تقييم أداء المعلمين:

التقييم هو عملية تشكيل حكم يقوم على حقائق ومشاهدات تتعلق بنوعية وفاعلية النظام، بمعنى أن المسؤول التربوي بحاجة إلى أن يتعرف على مدى ملائمة مصادره المادية وأبنيته وتجهيزاته ووسائلة المختلفة، ومدى ملائمة وكفاءة العاملين معه وإلى مستوى ونوعية البرامج التي تقدمها المدرسة والمعلمين للطلاب، ويرى وهبي (2002 :15) أن أهداف تقييم أداء المعلمين تتمثل في الآتي :

- تحسين نوعية التعليم المقدم للتلاميذ باعتباره أحد مكونات العملية التعليمية، وذلك من خلال تحديد نوعية التغيرات المطلوبة من المعلم لإمكانية التطوير، أو التحسين المدرسي سواء كانت في طريقة التدريس، أو في بيئة التعلم، أو في مصادر التعليم.
- تشخيص الاحتياجات الفردية للمعلمين من خلال تحديد جوانب القوة، والضعف في الأداء المدرسي، وتوفير التغذية الراجعة لكيفية توجيه التلاميذ نحو التعليم الفاعل، وهو ما يمكن اعتباره تقييماً مرحليًا، وغالبًا ما يتسم بالوصف أكثر منه حكمًا، أو تقييمًا للأداء المدرسي.
- توفير معلومات يمكن أن تؤدى إلى تعديل، أو تطوير مسئوليات المعلم، أو وضعه فيوظيفة أخرى، أو إنهاء خدمته.
- توفير معلومات أو بيانات تساهم في مكافأة الأداء المتميز أو الترقية لوظائف قيادية أو مهام تدريبية أو بعثات خارجية.
- تنمية مهارات ومعلومات المعلم المهنية لإمكان مساهمته بفاعلية في عمليات التطوير.

وقد أشار الدوسري (١٤٥: ٢٠٠٤) إلى أن العمل على تحقيق الأهداف السابقة يتم من خلال نوعين من التقييم هما:

1-التقييم التكويني أو المرحلي: حيث يُعنى هذا النوع من التقييم بملاحظة أداء المعلم على فترات منتظمة أثناء العام الدراسي، ومن خلاله أيضا يتم تشخيص جوانب القوة والضعف للمعلم، وتوفير التغذية الراجعة، والطريقة المناسبة لتوجيه التلاميذ.

٢ -التقييم الختامي، أو التجميعي: ويُعنى هذا النوع من التقييم بإصدار حكم، وتقدير كمي عن مستوى أداء المعلم، حيث يتم تقييم أداء المعلم في نهاية العام الدراسي، ومن خلاله يتم معرفة التحسن الملاحظ في أداء المعلم، ومدى اكتسابه للمهارات التدريسية اللازمة، ومدى استفادته من التغذية الراجعة التي قدمت له.

ويلاحظ مما سبق أن نظام تقييم الأداء الفاعل يجب أن يهدف إلى اتخاذ قرار بشأن الموظف مثل زيادة الراتب، الترفع إلى منصب أعلى، إعادة تعيين في موقع آخر، الانتهاء من فترة تجريب الموظف و توظيفه بشكل نهائي، الترشيح لمنح جوائز، تحديد مستوى الأداء ونوعيته في كل درجة، وأن عملية تقييم الأداء عملية مستمرة بهدف تحسين أداء الموظف وتجويده.

معايير تقييم أداء العاملين:

أشار هلال (1999: 100) إلى عدد من المعايير لتقييم الأداء منها:

١-الجودة: وتعني الحكم على جودة الأداء من حيث درجة الإتقان وجودة المنتج، لذلك يجب أن يتناسب مستوى الجودة مع الإمكانيات المتاحة، وهذا يستدعي وجود معيار لدى الرؤساء والمرؤوسين للرجوع إليه إذا دعت الضرورة، فضلاً عن الاتفاق على مستوى الجودة المطلوب في أداء العمل في ضوء التصميمات السابقة للإنتاج، والأهداف والتوقعات.

٢-الكمية: هي حجم العمل المنجز في ضوء قدرات وإمكانات الأفراد ولا يتعداها، فلا يكلف الله نفساً إلا وسعها، وفي الوقت ذاته لا يقل عن قدراتهم وإمكاناتهم، لأن ذلك يعني بطء الأداء مما يصيب العاملين بالتراخي واللامبالاة، لذلك يفضل الاتفاق على حجم وكمية العمل المنجز كدافع لتحقيق معدل مقبول من النمو في معدل الأداء بما يتناسب مع ما يكتسبه الفرد نم خبرات، تدريب، وتسهيلات.

٣-الوقت: يعتبر الوقت مورد غير قابل للتجديد أو التعويض، فهو رأس مال وليس دخل، مما يحتم أهمية استغلاله الاستغلال الأمثل في كل لحظة، والوقت الذي يعد أهم المؤشرات التي يستند عليها في أداء العمل، فهو بيان توقعي يحدد متى يتم تنفيذ مسؤوليات العمل، لذلك يراعى الاتفاق على الوقت المناسب لإنجاز العمل على أن يراعى: كمية العمل المطلوب القيام به، وعدد العمال اللازمين لإنجاز العمل.

٤-الإجراءات: وهي خطوات مرتبة للتطبيق العملي للمهارات الواجب القيام بها لذلك يجب الاتفاق على الطرق والأساليب المسموح بها، والمصرح باستخدامها لتحقيق الأهداف، فبالرغم من كون الإجراءات والخطوات المتبعة في إنجاز العمل متوقعة ومدونة في مستندات المنظمة وفق قواعد وقوانين ونظم وتعليمات، إلا أنه يفضل الاتفاق بين الرؤساء والمرؤوسين على الإجراءات المتبعة في إنجاز العمل سواء ما يتعلق بإنجاز المعاملات أو تسلمها أو تسليمها حتى تكون الصورة واضحة لجميع الأطراف، وحتى لا يتأثر الأداء بغياب أحد العاملين، وهنا لا يعني قتل عمليات الابتكار والإبداع لدى العاملين، ولكن الاتفاق والتفاهم على ما يريد المرؤوس تنفيذه مع رئيسه قبل اعتماده كأسلوب مفضل في إنجاز العمل، ولضمان اتفاقه وعدم مخلفته للنظام والتعليمات واللوائح والقوانين.

ويلاحظ مما سبق من معايير أنه من خلال وجود هذه المعايير يستطيع المقيم أن يتعرف على جوانب التقدم التي حصلت في الأداء، ومقارنة ما هو موجود مع ما كان من قبل، إضافة إلى أن وجود معايير تقييم للسلوك والجودة وإدارة الوقت يحقق الموضوعية ويبعد المقيم عن الذاتية والتحيز وعدم الموضوعية.

مراحل عملية تقييم الأداء:

أشار نصرالله (75 :2009) و عبد الرحمن (2004: 126) إلى أن عملية تقييم أداء العاملين تمر بعدة مراحل ضمن أسس وخطوات متسلسلة تسلسلاً منطقياً من أجل تحقيق الأهداف المرجوة منها ومن هذه المراحل:

١- وضع معايير الأداء

٢- مراقبة التقدم في الأداء

٣- تقييم الأداء

٤- التغذية الراجعة

٥- اتخاذ القرارات الإدارية

٦- وضع خطة تطوير تقييم الأداء

أساليب تقييم أداء المعلمين:

أشارت الدراسات إلى أنه يمكن تصنيف أساليب تقييم أداء المعلمين إلى الآتية (علام، 2000: 314) و(يوسف، 2009: 73) و(Adams,2008: 383) :

- التقييم الذاتي: المعلم الناجح هو الذي يستطيع تقييم عمله ذاتيا، وفهم سلوكه مع المعلمين والزملاء وفي المجتمع المدرسي بصفة عامه.
- تقييم المعلم من قبل المشرف التربوي: حيث يتم تقييم المعلم في كثير من الدول من قبل المشرف التربوي من خلال الزيارات الصفية التي يقوم بها للمعلمين أثناء قيامهم الفعلي بمهام التدريس مع التلاميذ.
- تقييم المعلم من قبل مدير المدرسة: يعتبر مدير المدرسة مشرف تربوي مقيم، ويستطيع تقيم أداء المعلم من خلال الزيارات الصفية، وتحديد نقاط القوة والضعف في أداء المعلم، بالإضافة إلى تقييم أنشطة المعلم وعلاقاته ومهاراته.

- تقييم المعلم اعتماداً على آراء الطلبة: يعتبر الطالب هو محور العملية التعليمية التعلمية، لذا يعتبر تقييم الطلبة للمعلمين أمراً مهما، وذلك بسبب الدور الذي يلعبه تقييم الطلبة للمعلمين ليس لتحسين الأداء فقط وإنما لاتخاذ قرارات إدارية أخرى، تتعلق بالترقيات والعلاوات.
- تقييم المعلم اعتماداً على معايير ومهام أدائه: إن التقييم الواقعي يسهم في إحداث تغيرات في أسلوب التعلم، وكيفية تنفيذ برامج إعداد المعلمين، إذ لم يعد كافياً أن يقدم للطلبة مجموعة من المقررات، وتقييم مدى تذكرهم لمحتوياتها، وإعطائهم درجة كلية أو تقدير عام يستند إليه في ممارستهم لمهنة التدريس.

ويلاحظ مما سبق أن هناك أكثر من جهة يمكن أن تمارس عملية تقييم أداء المعلمين وذلك من خلال الزيارة الصفية أو الإطلاع على سجلات المعلمين وإنجازاتهم خلال العام الدراسي، ومن خلال سجل الأداء الذي يرصد فيه أداء المعلم خلال العام الدراسي.

الدراسات السابقة:

أجريت عدة دراسات عربية وأجنبية حول القيمة المضافة وتقييم أداء المعلمين تم تناولها في هذه الدراسة حسب تسلسلها التاريخي من الأحدث إلى الأقدم على النحو التالي:

أجرت منال حسن، والكيلاني (2011) دراسة هدفت إلى اقتراح إستراتيجية إدارية تربوية لزيادة القيمة المضافة باستخدام إدارة المعرفة في المدارس الخاصة في مدينة عمان. تكون مجتمع الدراسة من جميع المديرين والمشرفين التربويين والمعلمين العاملين في المدارس الخاصة التابعة لمديرية التعليم الخاص في مدينة عمان والبالغ عددهم(12579)، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية، وقد بلغ عددها (688) فردا، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء استبانة للكشف عن درجة إدراك كل من المديرين والمشرفين التربويين والمعلمين لمفهوم إدارة المعرفة واستخدامه بالمدارس، وواقع إدارة المعرفة في المدارس الخاصة في مدينة عمان من وجهة نظر كل من المديرين والمشرفين والمعلمين، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة إدراك إدارة المعرفة في المدارس الخاصة في مدينة عمان كانت متوسطة على جميع المجالات، كما جاءت درجة ممارسة إدارة المعرفة في المدارس الخاصة في مدينة عمان بدرجة متوسطة في جميع المجالات، وقد تم تطوير مصفوفة لنوع القيمة المضافة المراد زيادتها باستخدام إستراتيجية لإدارة المعرفة في المدارس الخاصة في مدينة عمان، كما تم اقتراح إستراتيجية إدارية تربوية لزيادة القيمة المضافة باستخدام إدارة المعرفة في المدارس الخاصة في مدينة عمان، وأوصت الدراسة بتبني الإستراتيجية المقترحة لزيادة القيمة المضافة باستخدام إدارة المعرفة في المدارس الخاصة في مدينة عمان.

دراسة مها اليمني(2011) التي هدفت إلى تحديد مستوى الأداء التدريسي لمعلمات التربية الفنية للمرحلة المتوسطة في ضوء معايير الجودة الشاملة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وأعدت أداة تحليل محتوى تضم معياراً واحداً، وأداة مقابلة تضم معيارين، وبطاقة ملاحظة تضم (7) معايير جودة شاملة لأداء معلمة التربية الفنية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) معلمة، وأظهرت النتائج أن مستوى تقييم أداء معلمات التربية الفنية للمرحلة المتوسطة جاء بدرجة مرتفعة، وأوصت الدراسة بضرورة اهتمام معلمات التربية الفنية بالتحسين والتطوير المستمر لأداء تدريسي يضمن تحقيق الجودة والتميز عن أدائهن، وعقد ورش تعليمية لتحديث المعرفة في التعلم الصفي وطرق التدريس الحديثة.

وأجرى ليو (liu,2011) دراسة هدفت إلى تقديم طريقة لحساب مدخل القيمة المضافة الذي يستخدم في تقييم فاعلية مؤسسات التعليم العالي والمقارنة بينها ووضع نظام للمحاسبة في ضوء ذلك، وقدمت هذه الدراسة طريقة بديلة القيمة المضافة تجمع بين مميزات النماذج متعددة المستويات والمتغيرات ذات العلاقة بالمؤسسات التعليمية، ووجدت أن ترتيب القيمة المضافة المؤسسية يختلف اختلافا ذات دلالة لبعض المؤسسات(على سبيل المثال كون هذه المؤسسات تقع

في ترتيب أدنى)، وهذا يؤدي تتابعات وتأثيرات على الأداء اللاحق لها ومن ثم على أغراض المحاسبية.

دراسة عاشور(2010) التي هدفت إلى تحديد مؤشرات القيمة المضافة التعليمية ودورها في تطوير أداء المدرسة الابتدائية، ووضع نموذج لقياس القيمة المضافة التعليمية على مستوى المدرسة الابتدائية باستخدام مؤشراتها، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التشخيصي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المدارس الابتدائية بمحافظة القليوبية وعددها(589) مدرسة، وتوصلت الدراسة إلى بناء تصور مقترح لمدخل القيمة المضافة، وان نظام التعليم الابتدائي هو نظام شامل تتفاعل أجزاءه مع بعضها البعض، من مدخلات، وأهداف، ومحتويات ومخرجات، وأساليب، وأدوات، وطرق تقييم، ورقابة، ومعلمين، ومتعلمين مما يساهم في تحقيق نقلة نوعية في القيمة المضافة في هذا النوع من التعليم.

دراسة آل الشيخ(2010) التي هدفت تعرف دور التقييم الشامل للمدرسة في تحسين أداء مديري المدارس الابتدائية في المجالين الفني والإداري بمنطقة عسير التعليمية، وتكونت عينة الدراسة من (137) فرداً، كما استخدم المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة لجمع المعلومات، وأظهرت النتائج أن دور التقييم الشامل للمدرسة في تحسين الأداء الفني لمدير المدرسة يأتي بدرجة كبيرة ووجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$٠.٠٥) في دور التقييم الشامل في تحسين أداء مديري المدارس الفني والإداري في منطقة عسير التعليمية وفقاً لمتغير طبيعة العمل والدورات التدريبية.، وقد أوصت الدراسة على إسناد تقييم أداء المدارس في التعليم العام إلى هيئة مستقلة محايدة يؤدي إلى الموضوعية والشمولية في الحكم على أدائها.

كما أجرت أبو العلا (2006) دراسة هدفت إلى التخطيط لاستخدام قياسات القيمة المضافة لتقييم فاعلية مدارس وكالة الغوث استنادا إلى الأدب النظري والواقع التقييمي الحالي لفاعلية هذه المدارس، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات ومشرفي مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن والبالغ عددهم ((65مديراً ومشرفاً، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وضوح القيمة المضافة وقياساتها لفاعلية المدرسة عند كل من المشرفين ومديري ومديرات المدارس، كما أظهرت أن تقييم الجانب المهاري والقيمي والسلوكي ليس بأهمية تقييم الجانب المعرفي، وقد أوصت الدراسة بإجراء الباحثين والمختصين المزيد من الدراسات عن القيمة المضافة، ووضع معادلات خاصة تلائم البيئة الأردنية لتقييم فعالية المدرسة.

كما أجرى جونزالس(Gonzales, 2006) دراسة هدفت إلى استطلاع أراء المعلمين عن الإجراءات اللازمة لتفعيل نظام تينسي المهني لتقييم القيمة المضافة ليصبح أداة فعالة، وقد تناولت عينة الدراسة(٤) صفوف(٨) معلمين في مدارس في ولاية تينسي الأمريكية، وقد تم استخدام أسلوب مقارنة ثابت لتحليل بيانات كمية ووصفية تم جمعها من خلال استبانه، أظهرت نتائجها أن غياب نظام لقياس فعالية نظام تينسي لتقييم القيمة المضافة يقف عائقاً أمام فعالية البرنامج، ويفضل المعلمون تطبيق النظام على شكل مجموعات صغيرة أو فرق على مستوى الصف أو المدرسة.

وأجرى يو ووايت (2002) دراسة هدفت إلى قياس تأثير القيمة المضافة للمدرسة بالتعليم العام بالقطاع الشمالي الغربي لأمريكا من خلال استخدام النموذج ثنائي المستوى، ويتكون النموذج من متغيرين لمستوى الطلاب هما التحصيل السابق، استحقاق التغذية المجانية الحكومية أو ذات الكلفة القليلة وثلاث متغيرات مدرسية(نسبة الطلاب المستحقين لتغذية المجانية أو ذات الكلفة القليلة نسبة المعلمين الحاصلين على درجة الماجستير، نسبة الطلاب المحرومين)، ومقياس المخرجات هو درجات مكونة من نتائج امتحان ولاية أوهايو للكفاية في خمسة مجالات هي: الكتابة، القراءة، المواطنة، الرياضيات والعلوم، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت العينة من(1915) طالباً بالصف السادس ب(44) مدرسة ابتدائية، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها أن

المدارس أحدثت فروقا في الإنجاز الأكاديمي للطالب إلا أن تأثيرات المدرسة على الطلاب ذوي الفروق في التحصيل الدراسي السابق ليست معروفة، وتتحدد القيمة المضافة كمقياس لتأثيرات المدرسة بعد ضبط التحصيل السابق وسمات الطالب.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الباحث للدراسات السابقة يلاحظ أنها أكدت على أهمية تقييم الأداء للمعلمين لما له من انعكاس على جودة العملية التعليمية ومخرجاتها، وكذلك أهمية استخدام القيمة المضافة في التقييم للتقليل من التركيز على الجوانب الكمية إلى الاهتمام بالنوعية في الأداء، وفيما يلي عرض لأوجه الشبه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة وأوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

أولا : أوجه الشبه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة

اتفقت هذه الدراسة مع العديد من الدراسات منها دراسة منال حسن، والكيلاني (٢٠١١)، ودراسة آل الشيخ (٢٠١٠)، ودراسة أبو العلا(٢٠٠٦)، ودراسة يو ووايت (٢٠٠٢) حيث استخدمت هذه الدراسات المنهج الوصفي التحليلي، كما اتفقت مع دراسة كلاً من دراسة جونزالس (2006)، ودراسة آل الشيخ(٢٠١٠)، حيث استخدمت هذه الدراسات الاستبانه لجمع البيانات، كما اتفقت هذه الدراسة مع دراسة كلاً من دراسة آل الشيخ (٢٠١٠)، ودراسة منال حسن، والكيلاني (٢٠١١) في اعتمادها على المعلمين كمجتمع وعينة للدراسة.

ثانياً: أوجه الاختلاف مع الدراسات السابقة:

اختلفت هذه الدراسة مع العديد من الدراسات السابقة فقد استخدمت نماذج قياس للقيمة المضافة في دراسة عاشور (٢٠١٠)، ودراسة جونزاليس(٢٠٠٦) كأداة لجمع البيانات، كما اختلفت هذه الدراسة مع عدد من الدراسات من حيث الفئة المستهدفة في الدراسة فبعض الدراسات تناولت مديري ومديرات المدارس والمشرفين التربويين ودراسة منال والكيلاني (٢٠١١)، وبعضها تناول مدارس ابتدائية مثل عاشور (2010)، وبعضها اعتمد الطلاب مثل دراسة جونزاليس (2006).

ثالثا : أوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

لقد استفاد الباحث من أدبيات الدارسات السابقة في:

- إثراء وتأصيل الأدب النظري للدراسة.
- تحديد مفاهيم الدراسة.
- الاستفادة من الأدوات الواردة في الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة الحالية.
- الاستفادة من الأساليب الإحصائية الواردة في الدراسات السابقة

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدم المنهج الوصفي بصورته المسحية وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مدارس محافظة النماص والبالغ عددهم (1253) معلما، حسب إحصائيات إدارة التعليم بمحافظة النماص للعام الدراسي ١٤٣٨ه، والجدول (١) يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المرحلة التعليمية.

جدول (١) توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغير المرحلة التعليمية

الرقم	المرحلة التعليمية	العدد	النسبة
١	الابتدائية	٥٦٧	%٤٥.٣
٢	المتوسطة	٣٦١	%٢٨.٨
٣	الثانوية	٣٢٥	%٢٥.٩
المجموع		١٢٥٣	%١٠٠

يلاحظ من خلال الجدول (١) أن عدد معلمي المرحلة الابتدائية بلغ(٥٦٧) وبنسبة (٤٥.٣%)، وأن عدد معلمي المرحلة المتوسطة بلغ(٣٦١)، وبنسبة (٢٨.٨%)، وعدد معلمي المرحلة الثانوية بلغ (٣٢٥) معلما، وبنسبة (٢٥.٩%)، ويلاحظ أن أعلى نسبة كانت لمعلمي المرحلة الابتدائية.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة طبقية عشوائية من أفراد مجتمع الدراسة حسب المرحلة التعليمية بواقع (٣١٠) معلمين، وبنسبة ٢٤.٧% من مجتمع الدراسة، استنادا إلى المعادلات الإحصائية، النجار والزعبي(٢٠١٣، ١٠٥)، والجدول (٢) يبين توزيع أفراد العينة حسب متغيراتها المستقلة:

جدول (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغيراتها المستقلة (المرحلة التعليمية، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، عدد التلاميذ في المدرسة)

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية
المرحلة التعليمية	ابتدائي	١٤٠	٤٥.٢%
	متوسط	٩٠	٢٩%
	ثانوي	٨٠	٢٥.٨%
	المجموع	٣١٠	١٠٠%
سنوات الخبرة	اقل من ٥ سنوات	٣٥	١١.٣%
	٥- اقل من ١٠سنوات	١٠٩	٣٥.٢%
	١٠ سنوات فأكثر	١٦٦	٤٣.٥%
	المجموع	٣١٠	١٠٠%
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٢٥٧	٨٢.٩%
	دراسات عليا	٥٣	١٧.١%
	المجموع	٣١٠	١٠٠%
عدد التلاميذ في المدرسة	اقل من ١٠٠ طالب	٢٥٤	٨١.٩%
	١٠٠ فأكثر	٥٦	١٨.١%
	المجموع	٣١٠	١٠٠%

متغيرات الدراسة :

تناولت الدراسة المتغيرات الآتية:

أولا: المتغيرات التصنيفية: المرحلة التعليمية و لها ثلاث مستويات: (ابتدائي، متوسط، ثانوي).

سنوات الخبرة: ولها ثلاثة مستويات: (أقل من ٥ سنوات، ٥ – ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات).

المؤهل العلمي: ولها مستويان: (بكالوريوس ، دراسات عليا).

عدد التلاميذ في المدرسة : وله مستويان: (اقل من ١٠٠، ١٠٠ فأكثر)

ثانيا: المتغير التابع: تقييم أداء المعلمين

ثالثاً: المتغير المستقل: استخدام قادة المدارس في محافظة النماص لمدخل القيمة المضافة.

أداة الدراسة :

بالاعتماد على الأدب النظري والدراسات السابقة مثل: دراسة منال والكيلاني (2011) ودراسة أبو العلا(2006)، قام الباحث ببناء أداة الدراسة التي ستحقق أهدافها، وهي عبارة عن استبيان اشتمل على جزئين: الأول تناول المتغيرات الديموغرافية (المرحلة التعليمية، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، وعدد التلاميذ في المدرسة)، والجزء الثاني تناول الفقرات المتعلقة بدرجة استخدام قادة مدارس محافظة النماص لمدخل القيمة المضافة في تقييم أداء المعلمين، وقد تم

تدريج أداة الدراسة تدريجاً خماسياً حسب مقياس ليكرت الخماسي وعلى النحو الآتي(كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جدا).

صدق الأداة:

تم التحقق من صدق الأداة وفق الآتي:

أولا: الصدق الظاهري(صدق المحكمين):

تم التحقق من الصدق الظاهري للأداة بعرضها على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الإدارة التربوية، والقياس والتقييم في الجامعات السعودية والعربية، والخبراء في ميدان التربية وعددهم(١٤) محكما، وتم الأخذ بآرائهم وملاحظاتهم، حيث تم تعديل الصياغة في بعض الفقرات، وإضافة متغير حجم المدرسة، وقد أصبحت الأداة بصورتها النهائية مكونة من (٣٩) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: مجال إدارة الموارد المادية وله(٨) فقرات، ومجال الأنشطة المدرسية وله (١٢) فقرة، ومجال استراتيجيات التدريس وله (٩) فقرات، ومجال استراتيجيات التقييم وله (١٠) فقرات.

ثانيا: صدق البناء الداخلي:

تم التأكد من صدق البناء الداخلي للأداة (معامل ارتباط بيرسون) عن طريق توزيع الأداة على عينة استطلاعية من المعلمين مكونة من (٣٠) معلما ، وتم استبعادهم لاحقاً من العينة الأصلية، ومن ثم حساب معاملات الارتباط للفقرات مع الدرجة الكلية للأداة كما في الجدول (٣) الآتي:

جدول(٣) معاملات ارتباط الفقرة مع أداة الدراسة

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.724**	١١	0.745**	٢١	0.747**	٣١	0.839**
٢	0.730**	١٢	0.700**	٢٢	0.780**	٣٢	0.690**
٣	0.701**	١٣	0.761**	٢٣	0.777**	٣٣	0.816**
٤	0.760**	١٤	0.731**	٢٤	0.804**	٣٤	0.752**
٥	0.637**	١٥	0.744**	٢٥	0.790**	٣٥	0.784**
٦	0.746**	١٦	0.721**	٢٦	0.816**	٣٦	0.812**
٧	0.789**	١٧	0.683**	٢٧	0.687**	٣٧	0.816**
٨	0.755**	١٨	0.737**	٢٨	0.649**	٣٨	0.791**
٩	0.765**	١٩	0.699**	٢٩	0.728**	٣٩	0.817**
١٠	0.729**	٢٠	0.747**	٣٠	0.821**		

** دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠.٠١

تشير النتائج في جدول (3) أن جميع معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لأداة الدراسة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) وقد تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية بين (٠.٨٣٩-٠.٦٣٧)، وهذه النتيجة تشير إلى تمتع أداة الدراسة بصدق مقبول يسمح بإجراء الدراسة، كما تم حساب معاملات ارتباط كل فقرة بالمجال الذي تنتمي إليه كما في الجدول (٤) الآتي:

جدول (٤) معامل ارتباط الفقرة مع المجال الذي تنتمي إليه الفقرة

إدارة الموارد المادية		الأنشطة المدرسية		إستراتيجيات التدريس		المتابعة والتقييم	
١	٠.780**	٩	0.847**	٢١	٠.690**	٣٠	٠.843**
٢	٠.781**	١٠	0.876**	٢٢	٠.627**	٣١	٠.870**
٣	٠.763**	١١	0.879**	٢٣	٠.672**	٣٢	٠.758**
٤	٠.840**	١٢	0.853**	٢٤	٠.703**	٣٣	٠.857**

٥	٠.748**	١٣	0.872**	٢٥	٠.685**	٣٤	٠.802**
٦	٠.821**	١٤	0.763**	٢٦	٠.697**	٣٥	٠.851**
٧	٠.817**	١٥	0.726**	٢٧	٠.556**	٣٦	٠.855**
٨	٠.775**	١٦	0.697**	٢٨	٠.510**	٣٧	٠.859**
		١٧	0.666**	٢٩	٠.586**	٣٨	٠.817**
		١٨	0.657*			٣٩	٠.852**
		١٩	0.573**				
		٢٠	0.640**				

**مستوى الدلالة (٠.٠١)

تشير النتائج الواردة في جدول (٤) أن جميع الفقرات التي ترتبط بمجالات أداة الدراسة والدرجة الكلية لكل مجال دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) وقد تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لمجال إدارة الموارد المادية بين (٠.٨٤٠-٠.٧٦٣) في حين تراوحت لمجال الأنشطة المدرسية بين (٠.٨٧٩ -٠.٥٧٣)، ولمجال استراتيجيات التدريس بين (٠.٧٠٣-٠.٥١٠)، ولمجال المتابعة والتقييم بين (٠.٨٧٠-0.758)، وهذه النتيجة تشير إلى تمتع أداة الدراسة بصدق مقبول يسمح بإجراء الدراسة.

كما تم حساب معاملات ارتباط المجالات مع الدرجة الكلية للأداة كما في الجدول (٥) الآتي:

جدول (٥) مصفوفة معاملات الارتباط لمجالات أداة الدراسة

المجالات	إدارة الموارد المادية	الأنشطة المدرسية	استراتيجيات التدريس	المتابعة والتقييم	الدرجة الكلية
إدارة الموارد المادية	-	0.924**	0.916**	0.943**	0.949**
الأنشطة المدرسية	-	-	0.858**	0.795**	0.896**
استراتيجيات التدريس	-	-	-	0.852**	0.796**
المتابعة والتقييم	-	-	-	-	٠.780**

** دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠.٠١

تشير النتائج في جدول (٥) أن جميع معاملات الارتباط للمجالات مع الدرجة الكلية للأداة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.916-0.949) وكان أعلى معامل ارتباط بالدرجة الكلية للأداة لمجال المتابعة والتقييم(٠.٩٤٣)، وهذه النتيجة تشير إلى تمتع أداة الدراسة بصدق مقبول يسمح بإجراء الدراسة.

ثبات الأداة :

تم التحقق من ثبات الاستبانة باستخدام طريقة ثبات التجانس الداخلي معامل ثبات كرونباخ الفا، حيث تم تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية، وتم حساب ثبات التجانس الداخلي بتطبيق صيغة معامل الثبات (كرونباخ الفا) للتجانس الداخلي،كما تم استخراج معامل الثبات بطريقة ثبات التجزئة النصفية، حيث تم تجزئة فقرات الأداة إلى جزئين الفقرات ذات الأرقام الفردية، والفقرات ذات الأرقام الزوجية، ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات الفقرات الفردية، ودرجات الفقرات الزوجية وبعد ذلك تم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان براون: (Spearman Brown)

معامل الارتباط المعدل = 2r/ 1+r

حيث R معامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفردية ودرجات الأسئلة الزوجية، والجدول (٦) الآتي يوضح ذلك:

جدول (٦): معاملات ثبات أداة الدراسة

المجالات	عدد الفقرات	معامل كرونباخ الفا	التجزئة النصفية
إدارة الموارد المادية	٨	٠.٩١٣	**٠.٩٤٣
الأنشطة المدرسية	١٢	٠.٩٤٧	**٠.٩٦٢
استراتيجيات التدريس	٩	٠.٩٣٤	**٠.٩٣٧
استراتيجيات التقييم	١٠	٠.٩٥٢	**٠.٩٥٩
الدرجة الكلية	٣٩	٠.٩٨٠	**٠.٩٨٧

يتبين من جدول (٦) أن جميع معاملات الثبات لمجالات أداة الدراسة مقبولة لأغراض الدراسة الحالية، حيث بلغ معامل الثبات للاستبانة وفق معادلة كرونباخ ألفا (٠.٩٨٠) وتراوحت قيم الثبات وفقا للمعادلة من (٠.٩١٣-٠.٩٥٢)، ووفق معامل التجزئة النصفية (٠.٩٨٧) وتراوحت قيم الثبات بطريقة التجزئة النصفية من (٠.٩٤٣-٠.٩٦٢).

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدم الباحثان مجموعة من الأساليب الإحصائية لطبيعة البحث من خلال برامج الإحصاء (SPSS)، وهي كالتالي:

- معامل ألفا كرونباخ و معامل ارتباط سبيرمان للتأكد من ثبات الاستبانة وصدقها.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة على السؤال الأول.
- اختبار ت للإجابة على السؤال الثاني والمتعلق بمتغير المؤهل العلمي، والتخصص، وعدد التلاميذ في المدرسة.
- تحليل التباين الأحادي للإجابة على السؤال الثاني تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية، سنوات الخبرة واختبار شيفية في حالة وجود مقارنات بعدية.

وللحكم على درجة الاستخدام تم استخدام المعيار الآتي:

تم تحديد قيم المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً للمعادلة الآتية :

- مدى الاستجابة= أعلى درجة-أقل درجة/عدد فئات الاستجابة
- مدى الاستجابة=5-1/5=4/5=0.80

وأصبحت القيم على النحو الآتي:

- من 1 إلى أقل من1.80بدرجة قليلة جدا
- من 1.80 إلى أقل من2.60 بدرجة قليلة
- من 2.60 إلى أقل من 3.40 بدرجة متوسطة
- من 3.40 إلى أقل من 4.20 بدرجة كبيرة
- 4.20 - 5 بدرجة كبيرة جدا

النتائج: مناقشتها وتفسيرها

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول مناقشتها وتفسيرها:

والذي ينص على: "ما درجة استخدام قادة المدارس في محافظة النماص لمدخل القيمة المضافة في تقييم أداء المعلمين من وجهة نظرهم؟ للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات كل مجال من مجالات أداة الدراسة وللمجالات ككل وفقاً للعرض الآتي:

أ- **النتائج المتعلقة بفقرات مجال إدارة الموارد المادية**: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال كما في الجدول(٧):

جدول(٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال إدارة الموارد المادية مرتبة تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية

م	الفقرات يستخدم قائد مدرستي مدخل القيمة المضافة في تقييم أداء المعلمين في مجال إدارة الموارد المالية من خلال:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الاستخدام
٨	حرص المعلم على ممتلكات المدرسة العامة من مبنى ومعدات وأثاث لتلبي حاجات المجتمع المدرسي	2.87	0.96	١	متوسطة
١	إعداد المعلم قواعد بيانات ومعلومات شاملة بالطلاب الذين يدرسهم	2.77	0.76	٢	متوسطة
٣	توظف المعلم التكنولوجيا في العمليات المتعلقة بالتدريس والتقييم	2.75	0.87	٣	متوسطة
٤	استغلال المعلم المعامل والأجهزة المخبرية لخدمة العملية التعليمية	2.71	0.91	٤	متوسطة
٢	تحديث المعلم الملفات الخاصة بالطلاب داخل المدرسة بصفة دورية	2.67	0.84	٥	متوسطة
٦	توظيف مخرجات البرامج التدريبية للمعلمين في تطوير مهارات الطلاب.	2.62	0.79	٦	متوسطة
٧	استغلال المعلم للساحات المتوفرة داخل المبنى المدرسي لخدمة العملية التعليمية والطلاب	2.59	0.87	٧	قليلة
٥	تقديم تقارير عن الأجزاء التي تحتاج إلى صيانة في المدرسة	2.55	0.84	٨	قليلة
	الدرجة الكلية	٢.٦٩	٠.٦٧	-	متوسطة

يلاحظ من الجدول (٧) أن مجال إدارة الموارد المادية جاء بمتوسط حسابي بلغ (٢.٦٩)، وانحراف معياري قدره (٠.٦٧)، وبدرجة تقدير متوسطة، كما يلاحظ أن(٦) فقرات جاء تقديرها بدرجة متوسطة، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢.٨٧- ٢.٦٢)، وأن فقرتان جاءتا بدرجة قليلة حيث تراوحت متوسطاتهما الحسابية بين(٢.٥٩_٢.٥٥)، كما يلاحظ أن الانحرافات المعيارية لجميع الفقرات جاءت أقل من واحد صحيح وهذا يشير إلى انسجام استجابات أفراد عينة الدراسة.

وقد جاءت الفقرة (٨) والتي نصت على "حرص المعلم على ممتلكات المدرسة العامة من مبنى ومعدات وأثاث لتلبي حاجات المجتمع المدرسي" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٢.٨٧) وانحراف معياري قدره (٠.٩٦)، ودرجة استخدام متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى أن اهتمام المعلمين منصب على النواحي التعليمية، وتقديم المادة العلمية للطلاب، دون التفات إلى المبنى ومحتوياته على اعتبار أن هذا الجانب مناط بقائد المدرسة، كما جاءت في المرتبة الثانية الفقرة (١) والتي نصت على " إعداد المعلم قواعد بيانات ومعلومات شاملة بالطلاب الذين يدرسهم " وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٧٧) وانحراف معياري قدره (٠.٧٦)، وهذا يشير إلى اكتفاء المعلين بتدوين أسماء الطلاب في سجل الدرجات المدرسي لغايات الاختبارات، ولا يهتم بتعبئة ودراسة سجل الطالب وما يحويه من معلومات عن السيرة الدراسية، وما يتعلق بصحة الطلاب وقدراتهم وميوله واتجاهاتهم، ومعرفة خصائصهم النمائية والعقلية، لوضع استراتيجيات تقييم وتوظيف القيمة المضافة في التدريس والتقييم، كما جاءت في المرتبة الثالثة الفقرة (٣) والتي نصت على " توظيف المعلم التكنولوجيا في العمليات المتعلقة بالتدريس والتقييم " وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٧٥) وانحراف معياري قدره (٠.٨٧)، وقد يعزى ذلك إلى عزوف المعلمين عن توظيف التكنولوجيا في عمليات التدريس والتقييم إما لقلة خبرة المعلم في آليات توظيف التكنولوجيا في استراتيجيات التدريس، أو لعدم وجود بيئة مدرسية داعمة لتوظيف التكنولوجيا من حيث عدد الأجهزة المتوفرة

ونوعيتها، كما أن توظيف التكنولوجيا وخاصة الانترنت يحتاج إلى كلفة تشغيلية والمدارس في الغالب لا تغطي هذه الكلفة، وقد يعود إلى أن توظيف المعلم للتكنولوجيا يحتاج جهد ووقت في عمليات الإعداد والإخراج لذلك يعزف البعض عن توظيفها.

أما أقل فقرات فقد جاءت الفقرة (٧) والتي نصت على" استغلال المعلم للساحات المتوفرة داخل المبنى المدرسي لخدمة العملية التعليمية والطلاب " وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٥٩)، وانحراف معياري قدره (٠.٨٧)، وبدرجة استخدام قليلة، وقد يعزى ذلك إلى عدم توفر الغرف التكميلية بالمبنى المدرسي (غرفة التربية الفنية – غرفة الصالة الرياضية – الصالة متعددة الأغراض – الورش والمشاغل –ساحات اللعب والحدائق)، وقد يعزى إلى انخفاض درجة الحرارة في المنطقة مما يقلل من الاستفادة من الساحات المدرسية في تنفيذ بعض الأنشطة التعليمية، وقد يعزى إلى وجود بعض المباني المدرسية المستأجرة غير مناسبة من حيث الموقع والتصميم والمساحة.، كما جاءت الفقرة (٥) والتي نصت على" تقديم تقارير عن الأجزاء التي تحتاج إلى صيانة في المدرسة" وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٥٥)، وانحراف معياري قدره (٠.٨٧)، ودرجة استخدام قليلة، وهذا يعزى إلى عدم اهتمام المعلم بهذه الجوانب، واقتصار اهتمامه على البعد المعرفي دون الالتفات إلى بقية عناصر النظام المدرسي، وقد يعزى إلى اهتمام المعلمين بالأمور التي لها علاقة بتقييم أدائهم من قبل قائد المدرسة، واعتقادهم بأن أعمال الصيانة هي من اهتمامات قائد المدرسة والطاقم الإداري.

ب- **النتائج المتعلقة بمجال الأنشطة المدرسية: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما في الجدول (٨) الآتي:**

جدول(٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال الأنشطة المدرسية مرتبة تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية

م	الفقرات يستخدم قائد مدرستي مدخل القيمة المضافة في تقييم أداء المعلمين في مجال الأنشطة المدرسية من خلال:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الاستخدام
١٨	عمل المعلم بروح الفريق مع المعلمين في تنفيذ الأنشطة الطلابية في المدرسة.	2.67	٠.97	١	متوسطة
٢٠	تكريم أصحاب العلاقة في المنجزات التي تحققها المدرسة في مجال الأنشطة	2.65	٠.86	٢	متوسطة
٩	تحديد المعلم الأنشطة الطلابية التي تناسب حاجات الطلاب	2.65	٠.83	٢	متوسطة
١٠	تنويع المعلم مصادر المعرفة التي تخدم الأنشطة الطلابية داخل المدرسة	2.65	٠.82	٢	متوسطة
١٦	استفادة المعلم من التغذية الراجعة عن أداء الأنشطة في اتخاذ القرارات.	2.59	٠.85	٥	قليلة
١٣	توجيه المعلم الأنشطة الطلابية في المدرسة لتنمية جميع جوانب شخصية الطالب	2.59	٠.77	٥	قليلة
١١	متابعة المعلم تنفيذ الأنشطة التي تساعد في تحقيق تقدم حقيقي في جوهر العملية التعليمية	2.58	٠.79	٧	قليلة
١٥	إجراء المعلم تقييم مناسب عن أداء الطلاب في الأنشطة المدرسية المختلفة.	2.55	٠.84	٨	قليلة
١٩	تواصل المعلم مع أولياء الأمور من خلال وسائل التواصل الاجتماعي لتحديد ما يحتاجونه من معلومات عن أبنائهم.	2.52	٠.87	٩	قليلة

١٤	توفير المعلم الوقت التعليمي الكافي لإشباع حاجات الطلاب من الأنشطة المختلفة في المدرسة.	2.49	٠.82	١٠	قليلة
١٢	تصمم المعلم أنشطة اثرائية لتحقيق أهداف العملية التعليمية	2.48	٠.78	١١	قليلة
١٧	توفير المعلم مصادر متعددة من الأنشطة الترفيهية في المدرسة	2.46	٠.82	١٢	قليلة
الدرجة الكلية للمجال		٢.٥٦	٠.٦٢	-	قليلة

يلاحظ من الجدول (٨) أن مجال الأنشطة المدرسية جاء بمتوسط حسابي بلغ (٢.٥٦)، وانحراف معياري قدره (٠.٦٢)، وبدرجة تقدير قليلة، كما يلاحظ أن(٤) فقرات جاء تقديرها بدرجة متوسطة، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢.٦٧- ٢.٦٥)، وأن(٨) فقرات جاء تقديرها بدرجة قليلة، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين(٢.٥٩- ٢.٤٦).كما يلاحظ أن الانحرافات المعيارية لجميع الفقرات جاءت أقل من واحد صحيح، وهذا يشير إلى انسجام استجابات أفراد عينة الدراسة.

وقد جاءت الفقرة (١٨) والتي نصت على " عمل المعلم بروح الفريق مع المعلمين في تنفيذ الأنشطة الطلابية في المدرسة." بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٢.٦٧)، وانحراف معياري قدره (٠.٩٧)، ودرجة استخدام متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى غياب العمل الجماعي، وسيطرة الفردية على المعلمين في تنفيذ الأنشطة، حيث توزع الأنشطة في المدارس في الغالب على المعلمين ضمن تخصصاتهم؛ فالنشاط العلمي يناط بمعلمي المواد الطبيعية، والنشاط الثقافي بمعلمي اللغات، والديني بمعلمي الإسلامية، والرياضي بمعلم التربية البدنية وهكذا، وتشير النتيجة إلى غياب التخطيط المشترك في تنفيذ هذه الأنشطة، وإلى الروتين في التنفيذ، من خلال توزيع الطلاب على المعلمين وفي الغالب دون اخذ رغباتهم فتكون المتابعة شكلية من قبل مشرفي النشاط، كما جاء في المرتبة الثانية الفقرة (٢٠) والتي نصت على " تكريم أصحاب العلاقة في المنجزات التي تحققها المدرسة في مجال الأنشطة " وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٦٥)، وانحراف معياري قدره (٠.٨٦)، ودرجة استخدام متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى قلة الإمكانات المالية للمدرسة، ووجود نظام يحكم المكافآت، ومؤشر على قلة احتفال قادة المدارس بالنجاحات التي يحققها أعضاء المدرسة، وإظهار هذه النجاحات من خلال الإعلام التربوي في المدرسة، كما جاءت في المرتبة الثالثة الفقرة (٩) والتي نصت على" تحديد المعلم الأنشطة الطلابية التي تناسب حاجات الطلاب "وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٦٥)، وانحراف معياري قدره (٠.٨٣)، وقد يعزى ذلك إلى أن الطلاب في الغالب يوزعوا على النشاط دون اخذ ميوله ورغباتهم بعين الاعتبار، بالإضافة إلى عدم وجود أدوات لدى قادة المدارس والمعلمين في تحديد حاجات الطلاب من الأنشطة كالاستبانة والوثائق الخاصة بالطالب، وملاحظة أداء الطلاب، وإنما يتم التوزيع بطريقة عشوائية حيث يتبع كل معلم مجموعة من الطلاب يتم الإشراف عليهم بشكل روتيني.

أما أقل فقرات فقد جاءت الفقرة (١٤) والتي نصت على" توفير المعلم الوقت التعليمي الكافي لإشباع حاجات الطلاب من الأنشطة المختلفة في المدرسة." وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٤٩)، وانحراف معياري قدره (٠.٨٢)، وبدرجة استخدام قليلة، وقد يعزى ذلك إلى أن الوقت المخصص للنشاط التعليمي (زمن الحصة الدراسية) لا يستخدم كاملا في عمليات التعليم، حيث يقضي المعلم أوقاتاً متباينة في إعطاء الطلاب تعليمات معينة، أو عقابهم، أو ربما مناقشة قضايا لا تتعلق بالنشاطات التعليمية التعلمية، وكذلك قضاء وقت في ممارسة أنشطة لا تخدم أهداف عملية التعلم، كالمشاجرات الطلابية، والخروج إلى دورات المياه، أو انشغال الطلاب في إعداد موادهم، أو تأخر المعلم في الدخول إلى الحصة الصفية، والخروج قبل نهايتها، كما جاءت الفقرة (١٢) والتي نصت على " تصميم المعلم أنشطة اثرائية لتحقيق أهداف العملية التعليمية " وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٤٨)، وانحراف معياري قدره (٠.٧٨)، ودرجة استخدام قليلة، وقد يعزى ذلك إلى تقيد المعلم

بتنفيذ الأنشطة الموجودة في المقرر الدراسي، أو لغياب الإمكانات المادية من كتب وأجهزة وتقنيات في المدرسة تعين المعلمين في إعداد وتنفيذ أنشطة اثرائية للطلبة الموهوبين وبطيء التعلم، وقد يعزى إلى أن إعداد أنشطة مناسبة لرفع أداء الطلبة الضعاف، وأخرى اثرائيه للطلبة المتميزين يحتاج إلى جهد كبير من المعلم مما يؤدي إلى عزوف المعلمين عن هذا الأسلوب، كما أن هذا الجانب لا يتم التأكيد عليه أثناء تقييم قادة المدارس لأداء المعلمين التدريس، كما جاءت الفقرة (١٧) والتي نصت على" يوفر المعلم مصادر متعددة من الأنشطة الترفيهية في المدرسة ". وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٤٦)، وانحراف معياري قدره (٠.٨٢)، ودرجة استخدام قليلة، وقد يعزى ذلك إلى قلة أو عدم توفر الإمكانيات الضرورية (المالية – المادية – البشرية) لممارسة النشاط بفاعلية أو عدم توفر المشرف المتخصص في النشاط المدرسي، وإذا توفر فإن العبء التدريسي لا يسمح له بالإشراف على النشاط كما ينبغي أو عدم تسهيل مهمة المعلمين للإشراف على النشاط وريادته، فجداولهم المثقلة بنصاب كامل من الحصص لا يساعدهم على الإعداد الجيد لحصة النشاط، وقد تكون نظرة المعلمين للنشاط نظرة دونية تقلل من قيمته وذلك لاعتباره عبئاً إضافياً، أو عدم جدية قادة المدارس بالنشاط المدرسي وحصصه، أوعدم المتابعة والتوجيه، أوعدم وضوح أهداف النشاط للمعلمين وللطلاب، وعدم إدراج حصة النشاط والإشراف عليه أو لكثرة نصاب المعلم، وعدم وضع النشاط المدرسي ضمن عناصر تقييم المعلمين والتلاميذ مما يقلل من اهتمامهم به.

ج- مجال استراتيجيات التدريس: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما في الجدول(٩) الآتي:

جدول(٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال استراتيجيات التدريس مرتبة تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية

م	الفقرات يستخدم قائد مدرستي مدخل القيمة المضافة في تقييم أداء المعلمين في مجال إستراتيجيات التدريس من خلال:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الاستخدام
٢٦	توظف المعلم استراتيجيات التعلم النشط داخل القاعات التدريسية بفاعلية	2.70	0.83	١	متوسطة
٢١	تهيئة المعلم القاعات التدريسية لتناسب حاجات التلاميذ وتدعم أدائهم المتميز.	2.66	0.83	٢	متوسطة
٢٢	تدريب المعلم التلاميذ على إتقان أساسيات التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.	2.65	0.82	٣	متوسطة
٢٥	حث المعلمين على تحقيق التكامل بين فروع المعرفة أثناء التدريس.	2.64	0.76	٤	متوسطة
٢٣	تصميم المعلم عدد من الاختبارات المتنوعة لكل مقرر لقياس المعارف والمهارات العليا المكتسبة	2.64	0.83	٤	متوسطة
٢٧	تنفيذ المعلم دروس تطبيقية نموذجية مع المعلمين المتميزين داخل المدرسة.	2.63	0.73	٦	متوسطة
٢٤	توفير المعلم الدعم اللازم للتلاميذ بطيء التعلم لتنمية مهاراتهم ومعالجة ضعفهم.	2.63	0.81	٦	متوسطة
٢٩	تنفيذ المعلم مشاريع تربوية مرتبطة بالمقررات الدراسية داخل المدرسة.	2.55	0.79	٨	قليلة
٢٨	تنفيذ المعلم برنامج لتبادل الزيارات بين المعلمين داخل المدرسة	2.50	0.82	٩	قليلة
الدرجة الكلية للمجال		2.62	0.67	-	متوسطة

يلاحظ من الجدول (٩) أن مجال استراتيجيات التدريس جاء بمتوسط حسابي بلغ(٢.٦٢)، وانحراف معياري قدره (٠.٦٧)، وبدرجة تقدير متوسطة، كما يلاحظ أن(٧) فقرات جاء تقديرها بدرجة متوسطة حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢.٧٠- ٢.٦٣)، وأن فقرتان جاء تقديرهما بدرجة قليلة وهما الفقرتان (٢٩، ٣٨) حيث تراوحت متوسطاتها بين(٢.٥٥- ٢.٥٠)، كما يلاحظ أن الانحرافات المعيارية لجميع الفقرات جاءت أقل من واحد صحيح وهذا يشير إلى انسجام استجابات أفراد عينة الدراسة.

وقد جاءت الفقرة (٢٦) والتي نصت على " توظيف المعلم استراتيجيات التعلم النشط داخل القاعات التدريسية بفاعلية " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٢.٧٠)، وانحراف معياري قدره (٠.٨٣)، ودرجة استخدام متوسطة، وهذا يشير إلى قلة توظيف المعلمين لاستراتيجيات التدريس الحديثة في الموقف التعليمي، تلك الاستراتيجيات التي تتمثل في التعلم من خلال العمل، ولعب الأدوار، والحوار والمناقشة، وكرة الثلج، والتعلم من خلال النشاط، واكتفائه بالطرق التقليدية بعيداً عن توظيف القيمة المضافة في أساليب التعلم النشط والتي تجعل من المتعلم محوراً للعملية التعليمية، وتنمي لديه مهارة التعلم الذاتي، ومهارة الاستقصاء والبحث، والشعور بالمتعة بالتعلم، وتنمية الجوانب القيادية لدى المتعلمين، كما جاءت الفقرة (٢١) والتي نصت على " يهيئ المعلم القاعات التدريسية لتناسب حاجات التلاميذ وتدعم أدائهم المتميز. " بالمرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٦٦)، وانحراف معياري قدره (٠.٨٣)، وقد يعزى ذلك إلى اتباع معظم المعلمين لنمط واحد في جلوس الطلاب في الغرفة الصفية، وعدم الاهتمام بطريقة جلوس الطلاب، وأيضا مؤشر على أن المعلمين قد يستخدموا في الغالب طريقة الإلقاء في الحصة والتي لا تحتاج إلى إعادة ترتيب للقاعة التدريسية، أوقد يعود إلى أن عدد الطلاب في القاعة التدريسية كبير مما لا يمكن المعلم من تنظيم القاعة التدريسية بطريقة تدعم أداء الطلاب المتميزين، وتجعل المعلمين يميلون نحو التعليم التعاوني، كما جاء ت الفقرة (٢٢) والتي نصت على " تدريب المعلم التلاميذ على إتقان أساسيات التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات " بالمرتبة الثالثة، وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٦٥)، وانحراف معياري قدره (٠.٨٢)، ودرجة تقدير متوسطة، وهذا يشير إلى قلة توظيف المعلمين للتقنيات التربوية في عمليات التعليم، واقتصار تعليم الطلاب الأساسيات على معلم الحاسوب في المدرسة وعلى المقرر الدراسي للحاسوب، وقد يعزى إلى قلة امتلاك المعلمين للمهارات الأساسية للتعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وقلة الأجهزة الحاسوبية المتوفرة في المدارس، وكثرة الأعباء الملقاة على المعلم، وأحيانا كثرة عدد الطلاب في الصف الواحد.

أما أقل فقرات فقد جاءت الفقرة رقم (٢٤) والتي نصت على" توفير المعلم الدعم اللازم للتلاميذ بطيء التعلم لتنمية مهاراتهم ومعالجة ضعفهم" بمتوسط حسابي بلغ (٢.٦٣)، وانحراف معياري قدره (٠.٨١)، وهذا مؤشر على قلة مراعاة المعلمين للفروق الفردية بين الطلاب، وقلة توفير أنشطة إثرائية تدعم تعلم الطلاب بطيء التعلم، ومؤشر على عدم مراعاة المعلمين لسرعة تعلم الطلاب وقدراتهم العقلية، وقد يعزى إلى أن المدارس لا تمتلك برامج وآليات للتعامل مع الطلبة بطئ التعلم فضلاً عن عدم تأهيل المعلمين للتعامل مع هذه الفئة من الطلبة، وغياب أدوات التقييم قبل الانتقال من صف دراسي إلى آخر،كما جاءت الفقرة (٢٩) والتي نصت على" تنفيذ المعلم مشاريع تربوية مرتبطة بالمقررات الدراسية داخل المدرسة." وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٥٥)، وانحراف معياري قدره (٠.٧٦)، ودرجة استخدام قليلة، وقد يعزى ذلك إلى ضعف توظيف استراتيجيات التعلم من خلال المشاريع التربوية، وتقسيم الطلاب إلى فرق عمل كل فرقة تنجز جزء من المشروع، وقد يعزى ذلك إلى ضعف امتلاك المعلمين لمهارة تنفيذ المشاريع كإستراتيجية تدريس، أو لغياب الامكانات المادية اللازمة لتنفيذ بعض المشاريع، أو لميل المعلمين إلى ممارسة الأساليب التقليدية لسهولة تنفيذها وعدم حاجتها إلى جهد ووقت، كما جاءت الفقرة

(٢٨) والتي نصت على" تنفيذ المعلم برنامج لتبادل الزيارات بين المعلمين داخل المدرسة." وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٥٠)، وانحراف معياري قدره (٠.٨٢)، ودرجة استخدام قليلة، وقد يعزى ذلك إلى عزوف المعلمين عن ممارسة هذا الأسلوب الإشرافي بين الأقران تجنبا للإحراج، أو رغبة المعلم من الاستفادة من وقت فراغه لإنجاز بعض مهامه الشخصية، أو لعدم تقبل بعض المعلمين لفكرة تبادل الزيارات بين المعلمين، وقد يعزى إلى ازدحام جداول المعلمين بالحصص الدراسية، أوعدم ملائمة الجدول الدراسي لتنفيذ برنامج تبادل الزيارات بين الأقران داخل المدرسة ضمن التخصص الواحد، أو ضمن المجال.

د- **مجال المتابعة التقييم**: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما في الجدول(١٠) الآتية:

جدول(١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال المتابعة والتقييم مرتبة تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية

م	الفقرات يستخدم قائد مدرستي مدخل القيمة المضافة في تقييم أداء المعلمين في مجال المتابعة والتقييم من خلال:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الاستخدام
٣٨	تقييم المعلم أداء الطلاب بموضوعية وإنصاف.	2.90	0.94	١	متوسطة
٣٧	تحفيز المعلم الطلاب لتحقيق أفضل النتائج.	2.85	0.91	٢	متوسطة
٣٩	تقديم المعلم معلومات تشخيصية للطلاب عن انجازهم لرفع مستوى أدائهم في المواد الدراسية	2.81	0.88	٣	متوسطة
٣٥	اعتماد المعلم نتائج تقييم الطلاب في اتخاذ القرارات التصحيحية في المدرسة.	2.66	0.82	٤	متوسطة
٣٣	تقييم المعلم مستوى نمو مهارات التلاميذ المختلفة بالمقارنة مع ما هو مخطط له	2.64	0.81	٥	متوسطة
٣٤	إعداد المعلم تقارير دورية عن تقييم الطلاب خلال العام الدراسي	2.64	0.81	٦	متوسطة
٣٦	تقدير المعلم تقدم الطلاب في المقررات الدراسية بصفة دورية	2.62	0.81	٧	متوسطة
٣٠	إستخدام المعلم أساليب متنوعة في تقييم أداء الطلاب في المدرسة.	2.62	0.81	٧	متوسطة
٣١	تصميم المعلم خطة لعمليات التقييم بطريقة واضحة	2.56	0.84	٩	قليلة
٣٢	تمكين المعلم أولياء أمور الطلاب من فهم عمليات تقييم المنهج.	2.45	0.83	١٠	قليلة
	الدرجة الكلية للمجال	٢.٦٧	٠.٧١	-	متوسط

يلاحظ من الجدول (١٠) أن مجال المتابعة والتقييم جاء بمتوسط حسابي بلغ (٢.٦٧)، وانحراف معياري قدره (٠.٧١)، وبدرجة تقدير متوسطة، كما يلاحظ أن(٨) فقرات جاء تقديرها بدرجة متوسطة حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢.٦٢ - ٢.٦٢)، وأن فقرتان جاءتا تقديرها بدرجة قليلة، وهما الفقرتان (٣١ و ٣٢)، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين(٢.٥٦ _ ٢.٤٥)،كما يلاحظ أن الانحرافات المعيارية لجميع الفقرات جاءت أكثر من واحد صحيح وهذا يشير إلى انسجام استجابات أفراد عينة الدراسة.

وقد جاءت الفقرة (٣٨) والتي نصت على " تقييم المعلم أداء الطلاب بموضوعية وإنصاف. " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٢.٩٠)، وانحراف معياري قدره (٠.٨٧)، ودرجة استخدام متوسطة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى وجود بعض الممارسات التقييمية لدى المعلمين غير مبنية على معايير واضحة، أو اختبارات ورقية، حيث يلجأ بعض المعلمين إلى تقدير درجات

الطلاب دون وجود أدوات تقييم فتؤثر فيها بعض العوامل والظروف مثل حفظ المعلم لأسماء بعض الطلاب دون غيرهم، أو يأخذ بالاعتبار البعد الاجتماعي في عمليات التقييم كالقرابة والمنطقة وغيرها من العوامل، كما جاءت الفقرة (٣٧) والتي نصت على " تحفيز المعلم للطلاب لتحقيق أفضل النتائج". بمتوسط حسابي بلغ (٢.٨٥)، وانحراف معياري قدره(٠.٩٣) بالمرتبة الثانية، وقد يعزى ذلك إلى قلة معرفة المعلم بأساليب التعزيز، أو اقتصار التعزيز على الجانب المعنوي مثل الشكر والمديح دون أن يكون هناك تعزيز مادي لعدم توفر الإمكانات مع المعلمين لتقديم جوائز تشجيعية للطلاب المتميزين، وقد تعزى إلى عدم تعرف المعلم على أسماء الطلاب، وهواياتهم وإنجازاتهم، وما يحبه الطلاب وما يكرهوه مما يؤثر سلباً على سلوكياتهم داخل الفصل و بالتالي على عملية تعلمهم، وقد تعزى هذه النتيجة إلى عدم شعور الطلاب بالأمان في القاعة التدريسية، فالخوف من الإخفاق و عواقب الرسوب قد يؤدي إلى تعثرات لا تحمد عقباها على المدى البعيد، وضعف ثقة المعلمين بقدرات الطلاب على تجاوز الصعوبات و إعادة المحاولة عند الفشل مع دعمهم نفسيا و اجتماعيا إذا اقتضى الحال، كما جاءت الفقرة (٣٩) والتي نصت على " تقديم المعلم معلومات تشخيصية للطلاب عن انجازهم لرفع مستوى أدائهم في المواد الدراسية " بالمرتبة الثالثة، وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٨١) وانحراف معياري قدره (٠.٨٨)، وبدرجة تقدير متوسطة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى غياب تحليل نتائج الطلاب في الاختبارات وتقييم أدائهم، وتحديد جوانب القوة والضعف في الأداء، والاكتفاء بالممارسات التقليدية والمتمثلة في إجراء الاختبارات الورقية، ورصد الدرجات وتصنيف الطلاب بناء على هذه النتائج دون تشخيص للواقع وتحديد الواقع والحاجات وبناء استراتيجيات تدريس بناء على الواقع الدراسي للطلاب.

أما أقل فقرات فقد جاءت الفقرة رقم (٣٠) والتي نصت على" استخدام المعلم أساليب متنوعة في تقييم أداء الطلاب في المدرسة." وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٦١) وانحراف معياري قدره(٠.٨٨)، وبدرجة استخدام متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى أن كثير من المعلمين ما زال يستخدم طريقة الورقة والقلم في تقييم أداء الطلاب، ولم يفعل ملف الانجاز للطالب والذي يعتمد على أداء الطالب وقدرته على البحث والاستقصاء، وجمع البيانات وتفسيرها والتعلم الذاتي لدى الطالب، كما جاءت الفقرة (٣١) التي نصت على أن " تصميم المعلم خطة لعمليات التقييم بطريقة واضحة ". وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٥٥)، وانحراف معياري قدره (٠.٨٧)، ودرجة استخدام قليلة، وهذه النتيجة تشير إلى اكتفاء المعلمين بتنفيذ تعليمات الاختبارات المدرسية من حيث تحديد مواعيد لإجراء هذه الاختبارات، وقد تعزى إلى عزوف المعلمين عن التعرف على أساليب وأدوات التقييم المتعددة في تقييم نواتج التعلم بمجالاتها المعرفية والمهارية والوجدانية (الاختبارات التحريرية والشفوية – الملاحظة – ملف الانجاز)، وعدم استخدامهم لأساليب وأدوات التقييم في ضوء معرفته لمزايا وعيوب كل أداه، وقد تعزى إلى عدم إتقان المعلم لكيفية تصميم واستخدام أدوات التقييم (تحليل محتوي المقرر – إعداد جدول مواصفات – صياغة الأسئلة – تصميم ورقة الاختبار – توزيع درجة الامتحان علي ورقة الاختبار، واستخدام التقييم الذاتي أو تقييم الأقران (المعلم للمعلم)، كما جاءت الفقرة (٣١) التي نصت على " تمكين المعلم أولياء أمور الطلاب من فهم عمليات تقييم المنهج." وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٤٥) وانحراف معياري قدره (٠.٨٣)، ودرجة استخدام قليلة، وهذه النتيجة قد تعزى إلى غياب التعاون بين البيت والمدرسة، واكتفاء المدرسة بتزويد ولي الأمر بنتائج أبنائه بعد كل اختبار ورقي بنموذج يحمل الدرجة التي حصل الطالب.

د- النتائج المتعلقة بالمجالات ككل: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما في الجدول(١١) الآتي:

جدول(١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة مرتبة تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
١	إدارة الموارد المادية	2.69	0.67	١	متوسطة
٤	المتابعة والتقييم	2.67	0.71	٢	متوسطة
٣	استراتيجيات التدريس	2.62	0.65	٣	متوسطة
٢	الأنشطة المدرسية	2.57	0.67	٤	قليلة
	الدرجة الكلية	2.63	0.63	-	متوسطة

يلاحظ من الجدول (١١) أن مجالات أداة الدراسة جاء بمتوسط حسابي بلغ(٢.٦٣)، وانحراف معياري قدره(٠.٦٣)، وبدرجة تقدير متوسطة، كما يلاحظ أن ثلاثة مجالات جاء تقديرها بدرجة متوسطة حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢.٦٩- ٢.٦٢)، ومجال واحد جاء بدرجة تقدير قليلة وهو مجال الأنشطة المدرسية، وبمتوسط حسابي بلغ(٢.٥٦).كما يلاحظ أن الانحرافات المعيارية لجميع المجالات أقل من واحد صحيح، وهذا يشير إلى انسجام استجابات أفراد عينة الدراسة.وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن قادة المدارس يميلون إلى البقاء على الأساليب القائمة في عمليات التقييم، ويديروها بأساليب وأنماط الأداء التقليدية، وهي مؤشر على أن قادة المدارس لا يقوموا بمتطلبات أدوارهم في عصر الانفجار المعرفي والثورة التكنولوجية، وذلك بإنتاج أفكار جديدة في عمليات تقييم أداء المعلمين وزيادة القيمة المضافة في المدارس، وهي مؤشر على ضعف استغلال الطاقات والموارد المادية والبشرية والمهارات المعرفية لدى المعلمين في المدارس استغلالا فاعلا باتجاه القيمة المضافة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة منال والكيلاني(2011)، ودراسة ريم العلي(2010) والتي جاءت بدرجة متوسطة، وتختلف مع نتائج دراسة مها (2011) والتي جاءت بدرجة مرتفعه، ودراسة آل الشيخ(2010) والتي جاءت بدرجة كبيرة، ودراسة عيسى ومحسن(2010) والتي جاءت بدرجة متدنية ونتائج دراسة الشريف (2007) والتي جاءت بدرجة متدنية وأشارت إلى أن طريقة التقييم لأداء المعلمين ما زالت تقليدية.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام قادة المدارس في محافظة النماص لمدخل القيمة المضافة في تقييم أداء المعلمين من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات الدراسة (المرحلة التعليمية، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، عدد التلاميذ قي المدرسة).

وللإجابة على هذا السؤال وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة، تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمعرفة الفروق في المتوسطات الحسابية للمجالات وذلك على النحو الآتي:

أولاً: الفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية:

للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير المرحلة التعليمية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة الفروق في المتوسطات الحسابية كما في الجدول (12) الآتي:

جدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة وفقاً لمتغير المرحلة التعليمية

المجالات	إدارة الموارد المادية		الأنشطة المدرسية		استراتيجيات التدريس		المتابعة والتقييم		كلي (ن= 310)	
الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ابتدائي (ن= 140)	2.64	0.68	2.49	0.65	2.55	0.62	2.63	0.68	2.57	0.62
متوسط (ن= 90)	2.88	0.62	2.70	0.65	2.77	0.67	2.81	0.73	2.78	0.61
ثانوي (ن = 80)	2.56	0.69	2.55	0.69	2.57	0.65	2.58	0.71	2.56	0.64
الكلي (ن= 311)	2.69	0.67	2.57	0.67	2.62	0.65	2.67	0.71	2.63	0.63

يتبين من الجدول (12) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية في جميع المجالات تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية، حيث حصلت فئة المرحلة المتوسطة على أعلى متوسط حسابي بلغ (٢.٧٨) تلاها فئة المرحلة الابتدائية بمتوسط حسابي بلغ (٢.٥٧)، والمرحلة الثانوية بمتوسط حسابي بلغ (2.56) ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0,05) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي، وجاءت نتائجه كما في الجدول (13) الآتي:

جدول (13): تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
إدارة الموارد المادية	بين المجموعات	4.859	2	2.430	5.414	*.005
	داخل المجموعات	137.785	307	.449		
	الكلي	142.644	309	-		
الأنشطة المدرسية	بين المجموعات	2.466	2	1.233	2.778	٠.064
	داخل المجموعات	136.293	307	.444		
	الكلي	138.759	309	-		
استراتيجيات التدريس	بين المجموعات	2.940	2	1.470	3.516	*.031
	داخل المجموعات	128.331	307	.418		
	الكلي	131.271	309	-		
المتابعة والتقييم	بين المجموعات	2.514	2	1.257	2.511	٠.083
	داخل المجموعات	153.649	307	.500		
	الكلي	156.162	309	--		
الكلي	بين المجموعات	2.879	2	1.440	3.659	*.027
	داخل المجموعات	120.781	307	.393		
	الكلي	123.660	309	-		

تشير النتائج في الجدول (13) أعلاه إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام قادة المدارس في محافظة النماص لمدخل القيمة المضافة في تقييم أداء المعلمين من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية على مجالي الأنشطة المدرسية، والمتابعة، في حين ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية على مجالات إدارة الموارد المادية، حيث بلغت قيمة ف (5.414)، ومستوى دلالة (0,005)،

وعلى مجال استراتيجيات التدريس حيث بلغت قيمة ف (3.516)، ومستوى دلالة (0,031)، وعلى الدرجة الكلية للمجالات حيث بلغت قيمة ف (٣.٦٥٩)، ومستوى دلالة (0.027)، ولبيان الفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة (شيفيه Scheffe) كما في الجدول (14) الآتي :

جدول (14): اختبار شيفيه للمقارنات تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية

المجال	الفئات	ابتدائي	متوسط	ثانوي
إدارة الموارد المادية	ابتدائي (٢.٦٤)	-	٠.٣٢	-
	متوسط (2,88)	_	-	٠.٠١٠
	ثانوي (2.56)	-	-	-
استراتجيات التدريس	ابتدائي (2.55)	--	٠.٤٢	-
	متوسط (2,77)	-	-	-
	ثانوي (2,57)	-	-	-
الدرجة الكلية	ابتدائي (2.57)	--	٠.٠٤٩	----
	متوسط (2,78)	--	--	--
	ثانوي (2,56)	--	--	--

يتبين من النتائج في الجدول (14) أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين فئة المرحلة المتوسطة وفئة المرحلة الابتدائية على مجال إدارة الموارد المادية، حيث كان مستوى الدلالة (0,032) وكانت الفروق لصالح فئة المرحلة المتوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٨٨)، في حين كان متوسط المرحلة الابتدائية (2,64)، وبين فئة المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية حيث كان مستوى الدلالة (٠.٠١) وكانت الفروق لصالح المرحلة المتوسطة بمتوسط حسابي بلغ (٢.٨٨) في حين كان متوسط المرحلة الثانوية(٢.٥٦). وهذه النتيجة مؤشر على اهتمام معلمي المرحلة المتوسطة بالموارد المادية للمدرسة من مبنى وأثاث وصيانة ومتابعه وقد يعزى ذلك إلى طبيعة هذه المرحلة وهي بداية المراهقة، لذلك لا بد من مراقبة سلوك الطلاب، وتوفير بيئة مدرسية آمنه لهم، وتعديل سلوكهم فيما يتعلق بالتعامل مع الموارد المادية في المدرسة.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين فئة المرحلة الابتدائية، وفئة المرحلة المتوسطة على مجال استراتيجيات التدريس حيث كان مستوى الدلالة (0,042)، وكانت الفروق لصالح فئة المرحلة المتوسطة،وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٧٧)، في حين كان متوسط المرحلة الابتدائية(٢.٥٥)، وقد تعزى هذه النتيجة إلى تركيز قادة المدارس المتوسطة على النواحي الفنية في ممارساتهم، وحث المعلين على نقل اثر التدريب في مجال استراتيجيات التدريس إلى البيئة المدرسية، كما أن طلبة المرحلة المتوسطة يدخلوا ضمن المنافسات المحلية والإقليمية في بعض الموضوعات مثل الامتحان الدولي للعلوم والرياضيات مما يتطلب ممارسة استراتيجيات تركز على القيمة المضافة في استراتيجيات التدريس بعيدا عن الحفظ والتلقين وتدعوا إلى التأمل والتفكير والتعلم من خلال النشاط والتعلم التعاوني.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين فئة المرحلة الابتدائية، وفئة المرحلة المتوسطة على الدرجة الكلية للمجالات حيث كان مستوى الدلالة (0,049)، وكانت الفروق لصالح فئة المرحلة المتوسطة،وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٧٨)، في حين كان متوسط المرحلة الابتدائية(٢.٥٧). وهذه النتيجة قد تعود إلى أن معظم البرامج التدريبية والتطويرية توجه لمعلمي المرحلة المتوسطة، وكذلك الملتحقين من المعلمين بهذه المرحلة من حملة المؤهل التربوي ولديهم معرفة بمفاهيم القيمة المضافة وتطبيقاتها في أدائهم، وقد تفردت هذه الدراسة بهذا المتغير حيث لم يتم تناوله في الدراسات السابقة التي استعرضها الباحث في دراسته الحالية.

ب- **الفروق تبعا لمتغير سنوات الخبرة :**

للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير سنوات الخبرة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وذلك على النحو الآتي:

جدول (١٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

المجالات / الفئات	إدارة الموارد المادية		الأنشطة المدرسية		استراتيجيات التدريس		المتابعة والتقييم		كلي (ن= 310)	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
اقل من ٥ (ن=٣٥)	2.39	0.37	2.33	0.57	2.39	0.34	2.40	0.45	2.37	0.39
٥- اقل من ١٠ (ن= ١٠٩)	2.73	0.68	2.58	0.64	2.65	0.67	2.69	0.72	2.65	0.63
١٠ فأكثر (ن = ١٦٦)	2.72	0.71	2.61	0.69	2.64	0.67	2.71	0.73	2.67	0.66
الكلي (ن= ٣١٠)	2.69	0.67	2.57	0.67	2.62	0.65	2.67	0.71	2.63	0.63

يتبين من الجدول (١٥) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية في جميع المجالات تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية، حيث حصلت فئة الخبرة ١٠ سنوات فأكثر على أعلى متوسط حسابي (٢.٦٧) تلاها فئة الخبرة من ٥- اقل من ١٠ سنوات بمتوسط حسابي (٢.٦٥)، وأخيرا فئة اقل من ٥ سنوات، بمتوسط حسابي بلغ (2.37) ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي، وجاءت نتائجه كما في الجدول (١٦) الآتي:

جدول (١٦): تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
إدارة الموارد المادية	بين المجموعات	3.530	2	1.765	3.895	*0.021
	داخل المجموعات	139.114	307	.453		
	الكلي	142.644	309			
الأنشطة المدرسية	بين المجموعات	2.402	2	1.201	2.704	0.069
	داخل المجموعات	136.357	307	.444		
	الكلي	138.759	309			
استراتيجيات التدريس	بين المجموعات	1.987	2	.993	2.359	0.096
	داخل المجموعات	129.285	307	.421		
	الكلي	131.271	309			
المتابعة والتقييم	بين المجموعات	2.843	2	1.421	2.846	0.060
	داخل المجموعات	153.320	307	.499		
	الكلي	156.162	309			
الكلي	بين المجموعات	2.593	2	1.296	3.287	*0.039

	داخل المجموعات	121.067	307	.394		
	الكلي	123.660	309			

تشير النتائج في الجدول (16) أعلاه إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام قادة المدارس في محافظة النماص لمدخل القيمة المضافة في تقييم أداء المعلمين من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة على مجالات الأنشطة المدرسية، واستراتيجيات التدريس، والمتابعة والتقييم، في حين ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية على مجال إدارة الموارد المادية، حيث بلغت قيمة ف (3.895)، ومستوى دلالة (0,021)، وعلى الدرجة الكلية للمجالات حيث بلغت قيمة ف (٣.٢٨٧)، ومستوى دلالة (0.039)، ولبيان الفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة (شيفيه Scheffe) كما في الجدول (١٧) الآتي :

جدول (١٧): اختبار شيفيه للمقارنات البعدية تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

المجال	الفئات	ابتدائي	متوسط	ثانوي
إدارة الموارد المادية	اقل من ٥ (٢.٣٩)	-		٠.٠٣٣
	٥- اقل من ١٠ (2,73)	_	-	-
	10فأكثر (2.72)	-	-	-
الدرجة الكلية	اقل من ٥ (٢.٦٥)	--	-	٠.٠٤٤
	٥- اقل من ١٠ (2,65)	--	--	--
	10فأكثر (2.67)	--	--	--

يتبين من النتائج في الجدول (١٧) أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين فئة اقل من ٥ سنوات وفئة ١٠ سنوات فأكثر على مجال إدارة الموارد المادية حيث كان مستوى الدلالة (0,032) وكانت الفروق لصالح فئة ١٠ سنوات فأكثر، وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٧٢)، في حين كان متوسط الخبرة اقل من ٥ سنوات (2,39)، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين فئة اقل من ٥ سنوات، وفئة ١٠ سنوات فأكثر على الدرجة الكلية للمجالات، حيث كان مستوى الدلالة (0.041)، وكانت الفروق لصالح فئة (١٠) سنوات فأكثر، وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٦٧)، في حين كان متوسط اقل من ٥ سنوات(٢.٦٥).

وهذه النتيجة قد تعود إلى أن أصحاب الخبرة الطويلة هم أكثر إدراكا لمفاهيم القيمة المضافة واليات تطبيقها في المدارس سوى ما تعلق منها بالموارد المادية للمدرسة من مبنى وأثاث وصيانة وكيفية توظيفه توظيفا عمليا لخدمة العملية التعليمة، واستغلال المبنى المدرسي ومحتوياته في زيادة الفاعلية التدريسية في المدرسة، من خلال إعادة ترتيب الغرف الصفية وطريقة جلوس الطلاب و، وتوظيف التقنيات التربوية، واستغلال الساحات المدرسية في تنفيذ الأنشطة، وكذلك الخروج من استراتيجيات التقييم التقليدية القائمة على القلم والورقة، إلى استراتيجيات أكثر حداثة تقوم على الاستقصاء، وقياس التعلم الذاتي لدى الطالب، وتفعيل ملف الانجاز، والانتقال من المستويات المعرفية الدنيا إلى المستويات المعرفة العليا. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة ريم العلي(2007) والتي أشارت إلى وجود فروق لصالح فئة الخبرة المتوسطة.

ج- **الفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي:**

للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام قادة المدارس في محافظة النماص لمدخل القيمة المضافة في تقييم أداء المعلمين من وجهة نظرهم والتي تُعزى إلى اختلاف متغير المؤهل العلمي، فقد تم استخدام اختبار (ت) (t.test) للمقارنة بين متوسطين مستقلين كما يبين الجدول (١٨) الآتي:

جدول (١٨): اختبار (ت) لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام القيمة المضافة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجالات	بكالوريوس(٢٥٧)		دراسات عليا(٥٣)		اختبار ليفين		اختبار ت	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة	قيمة ت	مستوى الدلالة
إدارة الموارد المادية	2.67	٠.69	2.79	٠.62	1.572	0.211	1.193	٠.234
الأنشطة المدرسية	2.53	٠.65	2.74	٠.72	0.023	0.881	2.027	*٠.044
استراتيجيات التدريس	2.59	٠.64	2.74	٠.66	0.038	0.846	1.565	٠.119
المتابعة والتقييم	2.65	٠.70	2.76	٠.75	0.010	0.922	.999	٠.319
الكلي	2.60	٠.62	2.75	٠.63	0.185	0.668	1.583	٠.114

تشير النتائج في الجدول (١٨) أعلاه إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة (α =0.05) في درجة تقدير أفراد عينة لدرجة استخدام قادة المدارس في محافظة النماص لمدخل القيمة المضافة في تقييم أداء المعلمين من وجهة نظرهم تبعا لمتغير المؤهل العلمي على جميع المجالات ما عدا مجال الأنشطة المدرسية، وقد جاءت الفروق لصالح فئة الدراسات العليا، وقد يعزى ذلك إلى إدراك فئة الدراسات العليا لمفهوم القيمة المضافة في التقييم واليات تطبيقه أكثر من فئة البكالوريوس بحكم الدراسة والاطلاع على الدراسات الميدانية في هذا الجانب.

الفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغير عدد التلاميذ في المدرسة:

للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق المساءلة الإدارية لدى إدارة التعليم في منطقة الباحة من وجهة نظر قادة المدارس، والتي تُعزى إلى اختلاف متغير عدد التلاميذ في المدرسة، فقد تم استخدام اختبار (ت) (t.test) للمقارنة بين متوسطين مستقلين كما يبين الجدول(١٩) الآتي:

جدول (٢٠): اختبار (ت) لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام القيمة المضافة تبعاً لمتغير عدد التلاميذ في المدرسة.

المجالات	اقل من ١٠٠(254)		١٠٠ فأكثر(٥٦)		اختبار ليفين		اختبار ت	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة	قيمة ت	مستوى الدلالة
إدارة الموارد المادية	2.64	٠.64	2.91	٠.79	3.239	0.073	2.727	*٠.007
الأنشطة المدرسية	2.53	٠.65	2.75	0.72	.297	0.586	2.233	*٠.026
استراتيجيات التدريس	2.56	٠.60	2.86	٠.78	1.700	0. 180	3.138	*٠.002
المتابعة والتقييم	2.63	٠.68	2.87	٠.80	1.748	0.187	2.393	*٠.017
الكلي	2.58	٠.60	2.84	٠.69	1.226	0.269	2.766	*٠.006

تشير النتائج في الجدول (١٩) أعلاه إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة (α =0.05) في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام قادة المدارس في محافظة النماص لمدخل القيمة المضافة في تقييم أداء المعلمين من وجهة نظرهم تبعا لمتغير عدد التلاميذ في المدرسة ولصالح فئة (١٠٠) طالب فأكثر، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المدارس التي يقل طلابها عن (١٠٠) طالب هي المدارس النائية والبعيدة عن مركز إدارة التعليم، وبالتالي تمتاز بعدم توفر الإمكانات فيها سوى المادية أو البشرية، وعدم استقرار المعلمين فيها بسب النقل أو ترك العمل، وقلة المتابعة أحيانا من إدارة التعليم مما يجعل الممارسات التقليدية في التدريس والتقييم والأنشطة هي السائدة، كما أن البناء المدرسي في الغالب يكون مستأجر،وقد تفردت هذه الدراسة بهذا المتغير حيث لم يجد الباحثان أي دراسة من الدراسات السابقة قد تناولت هذا المتغير.

ملخص النتائج:

١. أن درجة استخدام قادة المدارس في محافظة النماص لمدخل القيمة المضافة في تقييم أداء المعلمين من وجهة نظرهم جاءت بدرجة تقدير متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٦٣)، وانحراف معياري مقداره (٠.٦٣)، وجاءت المجالات مرتبه تنازليا على النحو الآتي:

- مجال إدارة الموارد المادية بدرجة تقدير متوسطة، بمتوسط حسابي بلغ (٢.٦٩) وانحراف معياري مقداره (٠.٦٧).
- مجال المتابعة والتقييم بدرجة تقدير متوسطة، بمتوسط حسابي بلغ (٢.٦٧) وانحراف معياري مقداره (٠.٧١).
- مجال استراتيجيات التدريس بدرجة تقدير متوسطة، بمتوسط حسابي بلغ (٢.٦٢) وانحراف معياري مقداره (٠.٦٥).
- مجال الأنشطة المدرسية بدرجة تقدير متوسطة، بمتوسط حسابي بلغ (٢.٥٧) وانحراف معياري مقداره (٠.٦٧).

٢. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة درجة استخدام قادة المدارس في محافظة النماص لمدخل القيمة المضافة في تقييم أداء المعلمين من وجهة نظرهم تبعا لمتغير المرحلة التعليمية على مجالات إدارة الموارد المادية، واستراتيجيات التدريس، والدرجة الكلية لصالح المرحلة.

٣. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام قادة المدارس في محافظة النماص لمدخل القيمة المضافة في تقييم أداء المعلمين من وجهة نظرهم تبعا لمتغير سنوات الخبرة على مجال إدارة الموارد المادية، والدرجة الكلية فئة ١٠ سنوات فأكثر.

٤. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠.٠٥$) في درجة استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام قادة المدارس في محافظة النماص لمدخل القيمة المضافة في تقييم أداء المعلمين من وجهة نظرهم تبعا لمتغير المؤهل العلمي على مجال الأنشطة المدرسية لصالح فئة الدراسات العليا.

٥. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠.٠٥$) في درجة استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام قادة المدارس في محافظة النماص لمدخل القيمة المضافة في تقييم أداء المعلمين من وجهة نظرهم تبعا لمتغير عدد التلاميذ في المدرسة وعلى جميع مجالات الأداة والدرجة الكلية لصالح ١٠٠ طالب فأكثر.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإن الباحثان يوصيان بما يلي:

- أن يستغل المعلم الساحات المتوفرة داخل المبنى المدرسي لخدمة العملية التعليمية والطلاب وربط الجانب النظري بالعملي من خلال تدريب الطلاب عملياً على ما تعلموه نظرياً.
- المتابعة الدورية وتقديم تقارير عن الأجزاء التي تحتاج إلى صيانة في المدرسة من أجهزة وأدوات تخدم العملية التعليمية.
- توجيه قادة المدارس المعلمين لتنفيذ مشاريع تربوية مرتبطة بالمقررات الدراسية داخل المدرسة عن طريق وضع برامج وخطط زمنية لهذه المشاريع.
- أن ينظم قادة المدارس برامج لتبادل الزيارات بين المعلمين داخل المدرسة.
- توجيه المعلمين للاستفادة من التغذية الراجعة عن أداء الأنشطة في اتخاذ القرارات.
- توجيه المعلمين الأنشطة الطلابية في المدرسة لتنمية جميع جوانب شخصية الطالب الاجتماعية والجسمية والعقلية والروحية.

- يتابع قادة المدارس تنفيذ المعلمين للأنشطة التي تساعد في تحقيق تقدم حقيقي في جوهر العملية التعليمية.
- أن يتابع قادة المدارس عمليات تقييم أداء الطلاب في الأنشطة المدرسية المختلفة من قبل المعلمين.

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية

إبراهيم، هناء شحات (٢٠١٦). دور المؤشرات التعليمية في تقييم أداء المؤسسات التعليمية. **ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي.** جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.٩- ١١ فبراير.

أيوب، علاء الدين (٢٠١٥). تقييم القيمة المضافة للبرامج الاثرائية الصيفية على أداء الطلاب بالمرحلة الابتدائية. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**،٨٧(٢٥)،٣١٠- ٣٨٠.

بسيوني محمد (٢٠٠٥). **تنمية مهارات تخطيط الموارد البشرية (دليل عملي) ربط تخطيط الموارد البشرية بالتخطيط الاستراتيجي للمنظمة**. القاهرة: ايتراك للنشر والتوزيع.

الدوسري، راشد حماد (٢٠٠٤). **القياس والتقييم التربوي الحديث**. عمان: دار الفكر.

شحاته، صفاء احمد(٢٠١٢). أسس تقييم أداء المتعلم وقياس فعالية المؤسسة التعليمية (مدخل تقييم القيمة المضافة). **المجلة الدولية للأبحاث التربوية**. جامعة الإمارات العربية المتحدة، (٣١)، ١٥٢- ١٨٠.

آل الشيخ، علي بن عبدالله بن علي (٢٠١٠). **دور التقييم الشامل للمدرسة في تحسين أداء مديري المدارس الابتدائية في المجالين الفني والإداري بمنطقة عسير التعليمية**. (رسالة ماجستير)، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.

سكر، ناجي رجب، الخزندار، نائلة نجيب (٢٠٠٥). تقييم أداء الطلبة المعلمين في كليات التربية بجامعة الأقصى في ضوء الكفايات اللازمة لمعلم المستقبل – **مجلة التربية العلمية تصدرها الجمعية المصرية للتربية العلمية**، كلية التربية جامعة عين شمس، ٨ (٤).

الصيرفي، محمد(٢٠٠٨). **قياس وتقييم أداء العاملين. الإسكندرية:** حورس للنشر والتوزيع.

الجرادين، نجاح (٢٠٠٤). **الأداء الوظيفي لمديري المدارس الثانوية في الأردن وعلاقته بمستوى التوتر واستخدام مهارات التعامل معها**.(أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

حسن، منال صبحي ؛ الكيلاني، انمار مصطفى (٢٠١١). إستراتيجية إدارية تربوية مقترحة لزيادة القيمة المضافة باستخدام إدارة المعرفة في المدارس الخاصة في مدينة عمان. **مجلة دراسات العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية، عمان، ٤ (٣٨)، ١٢٤٠- ١٢٥٩.

خالد، رجم (٢٠١٢). **أثر نظام معلومات الموارد البشرية على أداء العاملين**.(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة ورقلة، الجزائر.

https: //www.ut.edu.sa/documents ٢٠/ ٣/ ٢٠١٧

عيد، عاشور إبراهيم الدسوقي (٢٠١٠). **التخطيط لتطوير أداء المدرسة الابتدائية في ضوء مؤشرات القيمة المضافة**. (رسالة ماجستير غير منشورة)،كلية التربية، جامعة بنها.

أبو العلا، ليلى محمد حسني (٢٠٠٦). **التخطيط لاستخدام قياسات القيمة المضافة لتقييم فعالية مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن**. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

أبو العلا، ليلى محمد حسني (٢٠١٣). **مفاهيم رؤى في الإدارة و القيادة التربوية بين الأصالة و الحداثة**. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

العلي، عبد الستار وقنديلجي، عامر، والعمري، غسان (٢٠٠٦). **المدخل إلى إدارة المعرفة**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

علام، صلاح الدين محمود(٢٠٠٠). **القياس والتقييم التربوي والنفسي، أساسياته، وتطبيقه، وتوجهاته المعاصرة**. القاهرة: دار الفكر العربي.
عبد القادر، صالحي(٢٠١٣). **تقييم أداء العاملين باستخدام بطاقة الأداء المتوازن**. (رسالة ماجستير غير منشورة)،جامعة قاصدي مرباح ورقله، الجزائر.
الغتم، نورة أحمد عبد الله (٢٠١٢).القيمة المضافة مؤشر الأداء الفعال في تقييم المدارس. **جريدة الأيام** العدد **(7573)**،**http: //www.alayam.com/alayam/local/** بتاريخ ١٢/ ٩/ ٢٠١٦.
الغالبي، طاهر، ووائل، إدريس (٢٠٠٧).**الإدارة الإستراتيجية منظور منهجي متكامل**. عمان: دار وائل للنشر.
ابن منظور، محمد بن مكرم بن على (٢٠١٠). **لسان العرب**. بيروت: دار صادر.
الموسى، ناهد(٢٠١٣).تقييم أداء المدارس الأهلية بالمملكة العربية السعودية.**مجلة الأحياء**، المغرب، (١٥)، ٣٦- ٥٩.
ياسين، سعد(٢٠٠٧). **إدارة المعرفة المفاهيم النظم التقنيات**. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
يوسف، حديد(٢٠٠٩). **تقييم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية**، (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة منتوري- قسنطينه، الجزائر.
اليمني،مها عبد الرحمن (٢٠١١). **تقييم أداء معلمات التربية الفنية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض في ضوء معايير الجودة الشاملة**.(رسالة ماجستير غير منشورة)،جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض.
نصر ، نوال (٢٠١٠). التجارب الأجنبية في تحسين الأداء المؤسسي لمؤسسات التعليم العالي. **المؤتمر العلمي السنوي العربي الخامس، الدولي الثاني: "الاتجاهات الحديثة في تطوير الأداء المؤسسي والأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي**، كلية التربية النوعية بالمنصورة، جامعة المنصورة، ١٤-١٥ أبريل.
نصر الله، حنا(٢٠٠٩). **إدارة الموارد البشرية**. عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.
هلال، محمد عبد الغني (١٩٩٩). **مهارات إدارة الأداء**.(ط٢)، القاهرة: مركز تطوير الأداء والتنمية.
وهبي، السيد إسماعيل(٢٠٠٢). اتجاهات معاصرة في تقييم أداء المعلم – **المؤتمر العلمي الرابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس** (مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء)- جامعة عين شمس القاهرة – ٢٤ـــ ٢٥ يوليو.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Ayoub, A. (2013). Performance Evaluation from the Perspective of Value-added and Six Sigma. The First Six Sigma Forum: Excellence in Process and Performance, 25 -26 September, 2013, Al-Manama, Bahrain.

Adams, P. (2008). The Social Construction of Teacher Activity and Pupil Learning as Performance. Cambridge Journal of Educations**.** 38(3): 375-392.

Beardsley, A. (2008). Methodological Concerns about the Education Value-Added Assessment System. Educational Researcher, 37 (2), 65–75

Gonzales, M. (2006). Exploring Teachers Perceptions of Tennessee Value-Added Assessment System Professional Development, Tennessee State University, Reverted from from http: //digitalscholarship.tnstate.edu/dissertations/AAI3211922/ at 15/9/2016.

Liu , l. (2011).value added assessment in higher comparison of two methods. higher education journal , 61, (4),445- 461.

Jack, A. (2001). Value Mapping – A second Generation Performance Measurement Solution, Business Excellence International Ltd. Reverted by

https: //www.slideshare.net/swati18/articles-jack-value-mapping-second-generation-performance-management-132 22/11/ 2017

Yu, l;& White, D. (2002). Measuring Value Added School Effects on Ohio Six-Grade Proficiency Test Results Using Two-Level Hierarchical Linear Modeling. Paper pressed at annual meeting of the American educational research association, New Orleans, LA

Sanders, w. (2006). Comparisons among Various Educational Assessments Value-Added Models. Paper Presented at The Power of Two-National Value-Added Conference, Battelle for Kids, Columbus, Ohio.

Hughes, H. (2004). Oxford Dictionary of English. (2nd edition), London: Oxford University Press.

Harvey, L.(2004). Analytic Quality Glossary. Quality research International. http: //www.qualityresearchinterna tiona.com.glossary.

Herman, L., Joan, A., Pamela R., and Winters, l.(1992) A practical Guide to Alternative Assessment. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development

Douglas N. Harris (2007). The "Policy Validity" of Value-Added and Other Teacher Quality Measures. University of Wisconsin at Madison: Educational Testing Service

Wright, S, White, J., and Sanders, L., (2010). Statistical Models. Cary, U.S.A.SAS Institute Inc. World Headquarters.