

the reality of value added to learning and performance stakes

واقع القيمة المضافة إلى التعليم كمؤشر على فعالية الأداء البيداغوجي

waq' alqayma almadaafa 'ilaa atta'leem kamu'shr 'alaa fa'alya al'adaa'
albaydaaghjee

فاطمة الزهراء سليمان

¹ جامعة مصطفى اسطمبولي معسكر (الجزائر)، slimani.fzohra@univ-mascara.dz

تاريخ الاستلام: 2023/3/4 تاريخ القبول: 2024/5/17 تاريخ النشر: 2024/6/..

Abstract : The study aimed to investigate the reality of added value to learning in the Algerian primary school. The descriptive approach was followed, the study sample included 07 primary schools in the state of Tiaret. Data was collected by calculating the differences in learners' performance on achievement tests as an indicator of the effectiveness of the outputs. It was concluded that the added value of learning is not fixed and the pedagogical permormance is more effectif in the case of preserving the added value of learning. A set of proposals were added as inclouding value added in the continuous evaluation.

Keywords: Added value of learning; effectiveness; Pedagogical performance

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى البحث في واقع القيمة المضافة إلى التعليم في المدرسة الابتدائية الجزائرية، اتبع المنهج الوصفي، وشملت عينة الدراسة 07 مدارس ابتدائية من ولاية تيارت. تم جمع البيانات من خلال احتساب الفروق في أداء المتعلمين على الاختبارات التحصيلية كمؤشر لفعالية المخرجات، وتم التوصل إلى أن القيمة المضافة إلى التعليم غير ثابتة، وأن الأداء البيداغوجي يكون أكثر فعالية في حالة الحفاظ عليها في الانتقال بالمتعلم من مرحلة تعليمية إلى أخرى؛ وقد تم الخروج بمجموعة من المقترحات والتوصيات من بينها إدراج القيمة المضافة إلى التعليم في التقويم المستمر للتعليمات، والحرص على بناء الاختبارات التحصيلية وفق جدول المواصفات حتى يكون احتساب القيمة المضافة إلى التعليم دقيقا.

الكلمات المفتاحية: القيمة المضافة إلى التعليم؛ فعالية؛ الأداء البيداغوجي.

المؤلف المرسل: فاطمة الزهراء سليمان

1. مقدمة:

يسعى النظام التربوي الجزائري كغيره من النظم العالمية إلى تحقيق مبدأ الجودة الكاملة في المخرجات بتحديد ملمح خروج مرتقب بعد كل مرحلة تعليمية، وبالتالي يخضع المتعلمون إلى تقويم للأداء من خلال اختبارات وامتحانات تبدأ بالتقويم التشخيصي في بداية كل مرحلة تعليمية، وتنتهي إلى اختبار تحصيلي في نهاية كل فصل دراسي. تعكس مخرجات النظام التربوي في أي مرحلة تعليمية فعالية التعليم ونجاعته، وتقاس هذه الأخيرة عادة بتقييم شامل لطبيعة المخرجات التي تعكس بدورها طبيعة الأداء البيداغوجي للمعلم وجميع مدخلات النظام التربوي بشرية كانت أو مادية؛ وهنا يمكن القول أن البحث في النجاعة المطلوبة يخضع المؤسسات التعليمية إلى مبدأ المساءلة، لأن التوجه الحديث ينتقل من مجرد تقويم التحصيل الدراسي إلى البحث في النمو التحصيلي عن طريق قياس القيمة المضافة إلى التعليم.

احتساب القيمة المضافة إلى التعليم بين مراحل من شأنه أن يقيس التطورات الحاصلة في أداء المتعلمين سواء كانت متسارعة أو بطيئة أو حتى منعدمة، وهذا ما سيضيف إلى العملية التعليمية نوع من الاحترافية في حصر للمكتسبات القاعدية للمتعلم، وتقييم لما تم تعلمه عبر مراحل، وبالتالي يستطيع المعلم أن يتحكم في النتائج من خلال مراقبتها وتقديم تغذية راجعة للتحسين منها وصولاً إلى التحكم المطلوب في الأداء وتحقيق ملمح الخروج من المرحلة الدراسية أو الطور الدراسي بأقل نسبة رسوب ممكنة. في الدراسة الحالية سيتم التطرق لواقع تطبيق هذا المدخل كآلية تقويم في مدارسنا من خلال عرض نظري لماهية القيمة المضافة إلى التعليم وطريقة احتسابها، وعرض تطبيقي يعكس واقع الممارسة في علاقتها مع الفعالية التعليمية، مع استشراف للنتائج المتوقعة إذا ما اعتمد المعلم على قيمة مضافة إلى التعليم ثابتة كانت أو متغيرة.

2. مشكلة الدراسة:

إسهام المعلم في التقدم المعرفي لمتعلميه لا يتعلق فقط بالفعالية التعليمية داخل غرفة الصف الدراسي، بل هي جملة من المدخلات التربوية الدالة على فعالية نظام تربوي بجميع مدخلاته المادية والبشرية كالمناهج والمناخ المدرسي والإشراف التربوي على غرار علاقة المدرسة بالأسرة والمحيط الخارجي.

قياس فعالية التعليم من القضايا التربوية التي تسعى إلى تحقيق مبدأ الجودة الشاملة سواء في مدخلات النظام التعليمي أو في مخرجاته، مما أدى إلى ضرورة تبني مداخل مختلفة وأساليب جديدة لقياس دقة التعلم والتقييم الموضوعي للمعلم والمؤسسة التربوية. ولعل التوجه الحديث لا يركز في تقييمه للأداء على طبيعة التحصيل فقط، بل يبحث في نمو هذا الأخير وتطوره التدريجي عبر الوقت وبالتالي تحقيق مبدأ الزيادة التي يدل عليها مفهوم التربية.

في ذات السياق، ورد نقلا عن دراسة لـ "مزيان" (2002) واستنادا إلى نتائج الدراسة التي قامت بها وزارة التربية الوطنية طبقا لمعايير اليونسكو، فإنه من بين 100 تلميذ مسجل في السنة أولى ابتدائي، 67 % فقط يصلون إلى السنة الثانية متوسط، أي بمعدل تسرب ورسوب يعادل 33%، هذه النسبة المخيفة تعتبر محكا تجريبيا لتقييم وضعية التعليم في بلادنا؛ ويفسر "مزيان" هذا التراجع بأن النظام التعليمي التربوي في بلادنا غير قادر على الوصول إلى الأهداف المسطرة، وتحقيق الغايات المرجوة بسبب نقص الأجهزة والبناءات المدرسية من جهة، ونقص الكفاءات التربوية والتأطير عددا ونوعا (مزيان، 2002:475).

أهداف النظام التعليمي يجب أن تركز على تجنب الهدر المدرسي بقدر تركيزها على طبيعة المخرجات؛ فمدة إنهاء التلميذ للتعليم الابتدائي يجب أن تساوي مدة الطور، لأن كثرة الرسوب والسنوات الضائعة تشكل هدرا للموارد العمومية، فكل سنة يقضيها التلميذ في المدرسة يدفع المجتمع فيها قيمة وتكلفة تعليمية، وبالتالي فبقدر ما تكون نسبة هذا الضياع، تكون فاعلية المنظومة التربوية؛ كما أن تطوير أداء المتعلمين لا يتعلق فقط بفعالية المخرجات والنجاح في الامتحانات الرسمية، وإنما يجب أن نتساءل عن مدى مساهمة المعلم في الانتقال بهذا المتعلم من مستوى تعلم إلى آخر وبالتالي الفعالية الداخلية التي تظهر في قيمة الإضافة التعليمية.

في ذات السياق، بينت دراسة سليمان (2022) على عدم وجود علاقة ارتباطية بين فعالية المدرسة من حيث مدخلاتها وكفايات مدرسيها، وبين أداء المتعلمين في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، وبالتالي فالأداء لا يقاس فقط بفعالية المدخلات، كما أن فعالية

طبيعة المخرجات لا تقيس جودة الأداء، لذا وجب علينا إذن ألا نركز على قيمة التحصيل بل على نموه، على تلك القيمة التي أضيفت إلى التعليم بين مرحلتين زمنيتين. وقد سبق للشخبيي وأحمد (2017) أن ذكروا تجربة بعض الدول في احتساب القيمة المضافة إلى التعليم في عملية التقويم على غرار الولايات المتحدة الأمريكية التي ربطت ذلك بمجموعة من القوانين أهمها قانون "لا يترك طفل في الخلف" (No child left behind) سنة 2001، حيث نظام المحاسبية في هذا القانون يطالب الولايات المتحدة أن تبرهن من خلال تقرير سنوي لمدارسها التقدم السنوي في تحصيل طلابها (الشخبيي وأحمد، 2017:47).

أما في المملكة المتحدة، فقد تم الإعلان عن تقرير هيئة المناهج الدراسية والتقييم سنة 1994 بعنوان "مؤشرات تقييم القيمة المضافة في المدارس"، حيث اعتمدت سنة 2002 مجموعة إجراءات لتقنين استخدام مدخل القيمة المضافة منها إدراج بياناتها (القيمة المضافة) في جداول الأداء المدرسي وفي تقارير المفتشين. كما تم لاحقا سنة 2003 زيادة فعاليات قياسات القيمة المضافة لعزل دور المؤسسة التعليمية عن باقي العوامل التي تؤثر في التحصيل المدرسي كصعوبات التعلم والمستوى التعليمي للوالدين ودخل الأسرة. (الشخبيي، أحمد، 2017: 49). من خلال هذا الطرح تم تناول موضوع القيمة المضافة إلى التعليم في المدرسة الابتدائية الجزائرية للإجابة على التساؤلين التاليين:

- 1) هل القيمة المضافة في التعليم ثابتة بين مراحل التعليم في المدرسة الابتدائية الجزائرية؟
- 2) ما مستوى فعالية الأداء البيداغوجي باحتساب القيمة المضافة إلى التعليم في المدرسة الابتدائية الجزائرية؟

3. أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:

- 1.3 التعرف على مدى ثبات القيمة المضافة في التعليم بين مراحل التعليم على مدار سنة دراسية، شملت في هذه الدراسة مرحلة التقويم التشخيصي، نتائج الامتحانات الفصلية، وكذا امتحان نهاية الطور الابتدائي لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.
- 2.3 رصد واقع فعالية الأداء البيداغوجي باعتماد القيمة المضافة في التعليم كمؤشر دال عليها والنظر في إمكانيته للتنبؤ بفعالية الأداء المستقبلي.

4. أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من خلال موضوعها وحداثة تناولها بتبيان الجوانب التالية:

1.4 في المجال النظري: الأهمية النظرية لهذه الدراسة تكمن في التعرف على:

- فعالية الأداء المدرسي ومؤثراته.
- التعرف على القيمة المضافة إلى التعليم ومعايير احتسابها.

2.4 في المجال التطبيقي:

تساعد الدراسة الحالية في رصد واقع فاعلية التعليم الابتدائي من حيث الحفاظ على القيمة المضافة إلى التعليم كسبيل لتقويم فعال قصد الوقوف على نقاط القوة وتعزيزها ونقاط الضعف وعلاجها. تساهم هذه الدراسة أيضاً في:

- التخطيط من جديد قصد رفع فاعلية التعليم.
- تقويم مخرجات التعلم من خلال احتساب القيمة المضافة للتعلم، والنتائج المتوقعة إذا ما تم الاحتفاظ بثباتها.

5. المفاهيم الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

1.5 القيمة المضافة في التعليم: هي القيمة العددية التي تحدد مدى نمو وتطور مستوى المتعلمين بعد عملية التعليم بين فترتين زمنيةتين، وتم احتسابها في الدراسة الحالية من خلال الفارق في الأداء بين كل تقويمين متتاليين لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بدءاً بالتقويم التشخيصي والاختبارات التحصيلية، وصولاً إلى اختبار نهاية مرحلة التعليم الابتدائي.

2.5 فعالية: هي النجاح في تحقيق الأهداف المرجوة للمدرسة من خلال استثمار أمثل للمدخلات (الفعالية الداخلية) بغرض تحسين المخرجات أي الفعالية الخارجية ويستدل عليها في هذه الدراسة من خلال حساب القيمة المضافة للتعلمات المدرسية الأساسية بين مراحل التعلم، ومقارنتها بنتائج امتحان نهاية الطور الابتدائي.

3.5 الأداء البيداغوجي: هو مجموعة الأدوار المسندة للأستاذ والمتمثلة في إعداد الدروس وتنفيذها وتقويمها وإدارة الصف وفق بيداغوجيا الكفاءات.

6. الإطار النظري للدراسة:

لم يبرز مفهوم الفعالية إلا بعد إسهامات "شستر برنارد" (1882-1961) في كتابه "وظائف المدير 1938" والذي فرق فيه بين الكفاية والفعالية. ثم طور "بيتر

داركر" (Peter F . Darker) الأب المؤسس لنظرية الإدارة الحديثة هذا المفهوم، حيث خلص أن فعالية هي عمل الأشياء صحيحة.

جاءت بعد ذلك إسهامات "ليكرت" (Rensis Likert 1967) الذي حدد بدوره العوامل المؤثرة في استمرارية الفعالية وهي المتغيرات المسببة المتعلقة بالقيادة والمهارات والقرارات، وهيكّل المنظمة والمتغيرات المتداخلة من حيث التحفيز، الروح المعنوية للعاملين، طبيعة الاتصالات داخل المنظمة، أسلوب حل المشكلات والصراع. وأخيرا متغيرات النتيجة النهائية المتعلقة بالإنجازات. (العنزي، سعد وآخرون، 2009: 16).

تواصلت بعد ذلك دراسات كل من "لاستر" (Laster 1968) و"ريشارد سكوت" (Richard Scott) و"فريمان" (Freeman 1977) الذين فسروا الفعالية من خلال مدخل الأهداف المحققة، ثم مدخل موارد النظام الذي قدم بفضل إسهامات "ليكرت" (1967)، فمدخل الموارد الداخلية وهو مدخل يركز على فاعلية المنظمة في استخدام مواردها. وأخيرا وفي سنة 1995 قدم سكوت (Scott) مدخلا تقاس على أساسه الفعالية وهو تقدير أصحاب المصالح لها. (العنزي، سعد وآخرون، 2009: 16).

قياسا على هذا المدخل في المجال التربوي، يمكن أن تقاس الفعالية بجودة العمليات المحققة لجودة المخرجات التي تلائم متطلبات التطور العلمي والتكنولوجي والمتغيرات الحاصلة في سوق العمل.

تعرف الفعالية من الناحية اللغوية بأنها مقدرة الشيء على التأثير، وتعني كذلك نجاح وفعال ومؤثر؛ وتعرف أيضا بأنها فاعلية، تأثير ونفوذ، ويقال أيضا أنها تعني تحقيق النتائج المرجوة (قطامي، 2004: 475).

كما يعرفها "فينيشر" (Fincher) على أنها: " مفاهيميا هي تقويم العملية التي أنتجت المخرجات أو النتائج التي يمكن ملاحظتها، أما إجرائيا فهي مقارنة قابلة للقياس بين المخرجات المتوقعة والمستهدفة والنتائج والملاحظة (أخوار، 2016: 75).

كذلك يمكن قياسها من خلال المقارنة بين المخرجات المتوقعة والمخرجات الفعلية.

وينظر البعض إلى الفاعلية على أنها القدرة على تحقيق الأهداف.

من خلال ما سبق يتبين أن الوصول إلى الفعالية يتطلب ما يلي:

- ضمان جودة مدخلات العملية التعليمية (فاعلية داخلية)

- تقويم مستمر للأداء التربوي والبيداغوجي على وجه الخصوص (فعالية العمليات)
- تحقيق الأهداف المرجوة (فعالية المخرجات).

يمكن الحديث إذن عن المدرسة الفعالة التي تضمن تحصيلًا عاليًا لطلبتها وقدرة على تجديد ذاتها وحل مشكلاتها الداخلية، باحثة عن تطوير مهارات الدراسة الذاتية لدى أفرادها. وهي كذلك تلك المدرسة جميلة المظهر، إدارتها واعية، تنظيمها محكم، لها رسالة واضحة تحدد من خلالها الصلاحيات لدى أفراد مجتمعها من طلبة ومعلمين وعاملين وإدارة، تراجع خططها باستمرار وتواكب مستجدات العصر وتعمل على توفير جو مريح من الاتصال والتواصل بين أفرادها، كما تستفيد من الخبرات المتاحة لتحقيق نسبة عالية من الخريجين ذوي التحصيل العالي والمرتفع، وتضمن لهم فرصا للعمل أو إكمال الدراسة من خلال تطبيق ناجح للمنهاج الدراسي. (دياب، 2006:06).

ومن بين مداخل الفعالية في التعليم الابتدائي التقويم الفعال، الذي أخذ مفهومًا جديدًا إثر المقاربة بالكفاءات التي تبنتها المنظومة التربوية الجزائرية سنة 2003/2004، حيث لم يعد التقويم مجرد تقييم للمعارف وإنما تعداه إلى تقويم للكفاءات المكتسبة، ومدى قدرة المتعلم على دمج مكتسباته لحل وضعية جديدة ومعقدة، لذا فهو عملية تكوينية يندمج ضمن العملية التعليمية. (خميري وكنازة، 2018:78).

ومن بين أهداف التقويم ضمن المقاربة الجديدة هو صياغة الأهداف السلوكية وتعديلها باستمرارها بما يتناسب مع مستويات المتعلمين، الوقوف على مدى التقدم الحاصل في التعلم، وكذا انتقاء المتعلمين وتصنيفهم ونقلهم بين الصفوف والمراحل الدراسية المختلفة. (خميري وكنازة، 2018:78).

في مقاربة الجيل الثاني سنة 2016 التي تلت المقاربة بالكفاءات -باعتبارها الجيل الأول- تم الانتقال من تقويم الكفاءات إلى شبكات التقويم بالمعايير، حيث المعيار الأول يتعلق بالتحكم بالموارد المعرفية، ثم المعيار الثاني الخاص بتوظيف الموارد المعرفية والكفاءات العرضية، السلوك والقيم، أما المعيار الثالث فيتضمن جوهر العملية التقييمية المتعلقة بتقويم مدى نمو واكتساب القيم والسلوك باعتبار هذا الأخير هو نتاج للتعلم. (سليمانى وبلقوميدي، 2018:06).

عملية التقويم إذن تبحث في مدى الزيادة بعد تحديد المستوى القاعدي للمتعلم، وهي عملية ثلاثية تبدأ بالتشخيص (التقويم التشخيصي) بغرض تثبيت ما سبق تعلمه، وتتخلل جميع مراحل العمليات التكوينية (التقويم التكويني)، وتنتهي بتقديم الحكم النهائي بغرض الإصلاح وهو ما يسمى بالتقويم التحصيلي.

وهو ما أكدته (دعمس، 2008) حيث عرف التقويم على أنه: "عملية منظمة لجمع المعلومات حول ظاهرة ما، وتصنيفها وتحليلها وتفسيرها لمعرفة مدى بلوغ أهداف التعلم، وذلك للوصول إلى أحكام عامة بهدف اتخاذ قرارات ملائمة". (دعمس، 2008: 13).

إن فعل التقويم إذن يستدعي حتما وجود معطين: ما نقيمه والمؤشرات التي نبني عليها هذا التقويم أي المرجعية المعيارية، فإذا كان الأول مرتبط بالواقع، فإن الثاني مرتبط بأقصى درجات الفعالية في الأداء، والموازنة بين الاثنين تجعلنا نتخذ حكما بخصوص قيمة ما نقومه، قياس ما نقومه، وقياس الزيادة والإضافة الحاصلة في مادة التقويم والتي تعتبر مدخلا آخر من مداخل الفعالية بناء على ما يسمى بالقيمة المضافة إلى التعليم التي تستند إلى فلسفة مؤداها أن المؤسسات التعليمية ينبغي أن تضيف قيمة في تحصيل وأداء كل متعلم خلال العام الدراسي، وأن من حق كل متعلم أن ينمو بمعدل مكافئ على الأقل لمعدل نموه السابق، والمؤسسة التعليمية الفعالة هي التي يفوق معدل نمو متعلميها ما هو متوقع (مهني، 2013: 03).

القيمة المضافة إلى التعليم بناء على ما سبق ذكره هي تحديد ما أضيف أو تحسن من إمكانات المتعلمين أو معارفهم نتيجة لتعلمهم في مؤسسة تعليمية معينة.

ويتطلب قياس القيمة المضافة قياس مستوى نمو المعلمين بين نقطتين زمنيتين، أي أن القيمة المضافة هي الفرق الذي تحدثه المؤسسة في تعليم المتعلم من عام إلى آخر أو من مرحلة تعليمية إلى أخرى. (شحاته، 2012: 157).

احتساب القيمة المضافة إلى التعليم في تقويم الأداء البيداغوجي للمعلم، والنمو التحصيلي للمتعلم لا يشير إلى اختبار دراسي واحد بعينه بقدر ما يقصد به أحد المؤشرات والنماذج التي تفسر درجات الاختبار بطريقة تقوم النمو والتقدم في التحصيل عبر السنوات الدراسية، وبالتالي هو نوع من التقويم الطولي التتبعي لتحصيل المتعلمين. (الشخبي وأحمد، 2017: 42).

تركز القيمة المضافة إلى التعليم إذن على احتساب المقدار التراكمي الذي حققه المتعلم على مدار فترات زمنية معينة في عملية تقويم أدائه من جهة، وتقويم الفعالية التعليمية القائمة على الأداء البيداغوجي من جهة أخرى.

هذا الطرح يفعل لا محالة مبدأ المساءلة ومهام المراقبة والمرافقة التي توكل إلى القيادة المدرسية والإشراف التربوي بغرض تحقيق أهداف المنظومة التعليمية ككل التي تظهر جلية في طبيعة المخرجات والتطورات المرحلية للأداء.

يختلف مدخل القيمة المضافة إلى التعليم عن التقويم التقليدي من حيث عدة مؤشرات يوضحها الجدول أدناه:

جدول رقم 01: الفرق بين مدخل القيمة المضافة والمداخل التقليدية الأخرى:

تقويم المعتمد على القيمة المضافة	التقويم التقليدي
تعتمد على تقويم نمو تحصيل كل متعلم وفقا لنقطة بدايته الخاصة به.	يعتمد على تقويم مستوى تحصيل المتعلم مقارنة بحد أدنى وحد أقصى.
وحدة التحليل فيها هو المتعلم. فأداء كل متعلم يعد نقطة بداية تستخدم في مقارنة أدائه فيما بعد	وحدة التحليل فيها هي الصفوف الدراسية
يمكن التنبؤ بنمو تعلم المتعلمين اعتمادا على نمو تعلمهم في الأعوام السابقة.	لا يمكننا التنبؤ بنمو تعلم المتعلمين كل على حدى. وإنما يمكن التنبؤ بالمتوسط الحسابي للمجموعات أو النسبة المئوية للنجاح.
يتيح الفرصة لمتخذي القرار للتعرف على جوانب الضعف في المقررات والمناهج أو في أداء المعلم.	لا تستطيع تحديد مجالات الضعف والقصور بدقة.
يعطي فرصة حقيقية لصانعي السياسات لتقييم جميع عناصر منظومة المدرسة من خلال ما يقدمه كل عنصر في التعليم.	التقويم قد لا يكون شاملا.

المصدر: شحاته، 2012، 160

من نماذج وأساليب تقييم القيمة المضافة متعددة نذكر منها ما ورد عن (شحاته، 2012: 161):

أ- نموذج الفرق بين درجتين (Gain Score):

يعتمد على طرح درجة سابقة لكل متعلم في اختبار مادة دراسية من درجة حالية حصل عليها في اختبار آخر لنفس المادة للحصول على درجة الكسب. ثم يجمع متوسط الكسب للصف المدرسي بجمع درجات الكسب لجميع المتعلمين وقسمتها

على عددهم. ثم يحسب متوسط الكسب للمدرسة بجمع درجات الكسب لجميع الصفوف وقسمتها على عدد الصفوف.

ب- نموذج تحليل التباين باستخدام درجات سابقة متعددة (ANCOVA): تقارن درجات المتعلمين الحالية في الاختبار بدرجاتهم في اختبار سابق، وللتغلب على خطأ القياس، تؤخذ الدرجات الثلاث السابقة.

ج- نموذج التقويم التربوي للقيمة المضافة (EVAAS): تحليل التباين باستخدام درجات اختبار سابقة متعددة كمنبئات ويستخدم بيانات كل متعلم لديه ثلاث درجات سابقة على الأقل. ولتجنب فقدان بعض الدرجات لبعض المتعلمين يتم تصنيفهم إلى مجموعات، كل حسب عدد البيانات المتوفرة.

مهما اختلفت طريقة احتساب القيمة المضافة إلى التعليم، يبقى هدفها واحد وهو إحداث تغيير وتطور في التعليم بين نقطتين زمنيتين، بمعدل تراكمي يتزايد مع الوقت وصولاً إلى تحقيق تعليم فعال يتحكم في طبيعة مخرجاته.

لكن إلى أي مدى يمكن أن تكون القيمة المضافة إلى التعليم مؤشراً لفعالية الأداء البيداغوجي؟ فمخرجات النظام التعليمي لا تعتمد فقط على عملياته وإنما تعتمد أيضاً على طبيعة المدخلات المادية والبشرية بما في ذلك المنهاج، كل هذا له تأثيره على تحقيق الجودة المطلوبة، وهو ما أشار إليه (Gorard, 2008) في دراسة قارن فيها القيمة المضافة إلى التعليم في جميع المدارس الابتدائية التابعة لثلاث مقاطعات تعليمية متجاورة في إنجلترا، حيث تبين أن المدارس التي تضيف قيمة كبيرة للتعليم تميل إلى الحصول على درجات عالية في نتائج الامتحانات، كما تبين أن العلاقة بين القيمة المضافة إلى التعليم ودرجات التلاميذ الأولية هي نفس حجم العلاقة بين درجات القبول والدرجات الأولية، بمعنى أن التلاميذ تابعوا تطوّرهم التعليمي بنفس الوتيرة؛ وهذا يفترض أمرين، أولاً أن المدرسة حافظت على نفس طبيعة العمليات التي تقوم بها، أي أن بيئة التعلم ظلت ثابتة بجميع مكوناتها، وأن التلاميذ وظروفهم المحيطة لم تتغير هي الأخرى؛ أما الافتراض الثاني هو أن القيمة المضافة إلى التعليم ليست مقياساً مثالياً قادراً على تلخيص أداء المدرسة بشكل مثالي في ظل تداخل عدة عوامل يصعب عزلها؛ ثم إن Gorard أشار إلى أنه لا يمكن للوالدين الاعتماد على مدخل القيمة

المضافة إلى التعليم في الحكم على مدى فعالية المعلمين أو الإدارات والمسؤولين، ولا يمكن الاعتماد عليهم في اتخاذ القرارات بجودة التعليم المقدم، لظهور عدة اعتبارات تتعلق أولاً بالمستوى الأولي للتلميذ، حجم المدارس وعدد متعلميها. (Gorard, 2008: 06). نفس التوجه ذهب إليه (Tahir & al, 2011) بعد دراسة تمت على بعض المدارس الباكستانية، حيث أشارت التقديرات المتحصل عليها أن المدارس الخاصة تزيد متوسط التحصيل بمقدار 0.25 انحراف معياري كل عام، وفي المقابل فإن نماذج القيمة المضافة التي تفترض المثابة الكاملة تستقر عن تقديرات تنازلية بشدة لتأثير المدارس الخاصة (Tahir & al, 2011: 01).

وبالتالي فهذا يدعم توجه Gorard من حيث تأثر القيمة المضافة إلى التعليم ببيئة التعلم. وعليه، يصعب الفصل بين إسهامات المعلم وإسهامات الأسرة في القيمة المضافة إلى التعليم، هذا بغض النظر عن الموضوعية المتبعة في احتسابها.

تأسيساً على هذا العرض النظري تبين أن مدخل القيمة المضافة إلى التعليم ليس مجرد تقييم للأداء البيداغوجي للمعلم، وإنما هو عملية تقييمية تقويمية للتطور والنمو المعرفي للمتعلم أيضاً، يندرج ضمن التقويم المستمر لعملية التعليم والتعلم معاً، أو بالأحرى للنظام التربوي ككل بجميع مدخلاته وعملياته، للقيام بتغذية راجعة فورية متى تراجعت النتائج وسجلت نقائص وعثرات.

مدخل القيمة المضافة إلى التعليم هو مؤشر من بين مؤشرات أخرى تعمل مترابطة لتحقيق فعالية في الأداء، ولا يمكن بأي حال عزله عن باقي مدخلات النظام التعليمي بما في ذلك المرجعية والخلفية الاجتماعية والاقتصادية للتلميذ.

والمعلم الناجح هو الذي ينتقل بمستوى متعلميه من مرحلة دراسية إلى أخرى محافظاً على التطور الذي أحدثه لديهم، متحكما إلى حد ما في جميع تلك المتغيرات، فمن غير الممكن أن نتحدث عن فعالية الأداء البيداغوجي دون الحفاظ على مستوى النمو المعرفي للمتعلم، وبالتالي تحقيق ملمح الخروج المطلوب من المستوى الدراسي أو الطور.

ثانيا: الجانب الميداني:

1. منهج الدراسة:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي، من خلال تقصي الظاهرة ووصفها كما هي في الواقع بناء على نتائج المتعلمين في الامتحانات الرسمية.

2. أدوات الدراسة:

تم حساب القيمة المضافة في التعليم انطلاقا من تحليل نتائج المتعلمين في امتحان التقويم التشخيصي، الاختبارات الفصلية واختبار نهاية الطور من خلال احتساب الفارق في الأداء بين المراحل التعليمية كسبيل إلى قياس القيمة المضافة إلى التعليم، وكذلك توقع نتائج التلاميذ في نهاية الطور الابتدائي باحتساب القيمة المضافة في التعليم ومن دونها.

3. عينة الدراسة الأساسية :

اتخذت هذه الدراسة كمجال جغرافي ولاية تيارت، حيث شملت العينة 07 مدارس ابتدائية اختيرت بناء على التسهيلات المقدمة لنا.

4. الأساليب الإحصائية:

تم احتساب القيمة المضافة إلى التعليم بالاعتماد على نموذج الفرق بين درجتين (Gain Score) من خلال حساب الفارق في الأداء بين كل نقطتين زمنيتين متتاليتين، بمعنى احتساب الفرق في الأداء بين كل امتحانين متتاليين لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بدء بالتقويم التشخيصي ووصولاً إلى امتحان نهاية مرحلة التعليم في المواد الأساسية اللغة العربية، الرياضيات والفرنسية، متوسط القيم المضافة للتلاميذ في كل مادة يمثل القيمة المضافة للمادة، أما القيمة المضافة لكل مدرسة تحسب عن طريق المتوسط الحسابي لمجموع القيم المضافة في التعليم للمواد الثلاث:

$$VA = \sum_{i=0}^j \left(\frac{y - \bar{y}}{n} \right) \text{ حيث :}$$

Va = القيمة المضافة إلى التعليم

Y = نتائج التعلم اللاحق

$\bar{Y}$ = نتائج التعلم السابق

n = عدد أفراد العينة

j = المدرسة

i = التلميذ

(Valentin & al, 2022 :04)

أما توقعات الأداء باحتساب القيمة المضافة فقد تم حسابه بجمع هذه الأخيرة مع نسبة نجاح المتعلم في كل مرحلة تعليمية، حيث تم اختيار مواد التعلم الأساسية المتعلقة باللغة العربية، الرياضيات واللغة الفرنسية.

5. عرض و مناقشة نتائج الدراسة:

1.5 الإجابة على التساؤل الأول: هل القيمة المضافة إلى التعليم ثابتة بين مراحل التعلم؟ سنقوم بعرض نتائج المتعلمين (تلاميذ السنة الخامسة) من خلال احتساب القيمة المضافة إلى التعليم، ومن دونها في نتائج امتحانات 07 مدارس والتي تخص نسب النجاح في نهاية كل مرحلة تعليمية، حسب ما يوضحه الجدول أدناه (النتائج بالنسبة المئوية):

جدول 02: القيمة المضافة إلى التعلم:

المدارس	المادة	التقييم الشخصي	الفصل 01	القيمة المضافة	الفصل 02	القيمة المضافة	الفصل 03	القيمة المضافة	إمتحان نهاية الطور
01	رياضيات	47	64.28	17.28	72.75	7.87	90.15	17.4	100
	لغة عربية	53	70.37	17.37	73.1	2.78	89.75	16.6	100
02	فرنسية	36%	62.96	26.96	65.15	2.19	71.14	5.99%	50%
	رياضيات	60.43	56.25	4.18-	56.25	00	100	43.75	100%
	لغة عربية	70.25	75	05.2	93.75	18.7	100	6.25	100
	فرنسية	51.45	56.25	4.80	75	18.7	50	25-%	68.75
03	لغة عربية		84.84		96.96	12.12	100	03.04	96.96
	رياضيات		87.87		96.96	09.09	100	03.04	96.96
	فرنسية		36.36		45.45	09.09	51.51	06.06	42.42
04	رياضيات		82.92		90.24	7.32%	100	09.76	100%
	لغة عربية		73,17		80.48	7.31%	100	19.58	95.52
	فرنسية		68.29		70.73	2.44%	78.04	7.31%	97.56
05	رياضيات	35.91	76.47	40.56	84.31	7.84%	90.28	5.97%	88.24
	لغة عربية	41.56	64.71	23.15	96.07	31.36	96.48	0.41%	88.24
	فرنسية	72.69	57.81	14.88-	74.51	16.7%	60.25	14.26-	31.37
06	لغة عربية	96.15 %	100%	3.85%	100%	00%	100%	00%	100%
	رياضيات	92.30 %	96.30 %	4%	96.30 %	00%	100%	3.7%	100%
	فرنسية	76.92 %	76.92 %	00%	80.76 %	3.84%	80.76 %	00%	76.92 %
07	لغة عربية	70%	71.42 %	01.42 %	89.28 %	17.76 %	100%	10.72%	86.54 %

96.15 %	17.89 %	98.24 %	5.35 %	80.35 %	15 %	75 %	60 %	رياضيات
27.18 %	12.71 %	87.71 %	26.79 %	75 %	18.21 %	48.21 %	30 %	فرنسية

المصدر: من إعداد الباحثة

بينت النتائج المدونة في الجدول أعلاه القيم المضافة إلى التعليم. أخذنا مستوى السنة الخامسة أنموذجاً لملاحظة التطور أو التراجع الحاصلين في مستوى التعلم، باعتماد حساب القيمة المضافة التي تساوي الفرق بين آخر اختبار والاختبار التحصيلي الذي قبله مباشرة.

ومنه وإثر تتبع تطور العملية التعليمية التعلمية، يلاحظ تذبذب واضح في التدرج في مستويات التعلم من فصل إلى آخر، وصولاً إلى امتحان شهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، وهذا ما يفسر الارتجالية في تخطيط وتقويم الاختبارات التحصيلية، وبالتالي المتابعة، سواء تلك الخاصة بالمعلم من خلال تحليله للاختبارات الكتابية تحليلاً علمياً يضع من خلاله ضوابط وأهداف يصل إليها وجوباً، وتحدد معياراً ثابتاً للتطور والتحسين لا يقبل دونه؛ أو تلك الخاصة بمدير المدرسة من خلال وضع خطة مشروع مؤسسة مدروس رفقة الفريق التربوي، لتحديد عقد نجاعة يصلون إليه وجوباً من خلال احتساب الفرق في القيمة المضافة بين تعلمين متتاليين بفارق زمني محدد. لنفرض الآن أنه تم تحديد القيمة المضافة إلى التعليم في بداية كل سنة دراسية باحتساب الفارق بين امتحانين تفصل بينها مدة تعلم، ولنفرض أن المدير رفقة الفريق التربوي أعدوا على هذا الأساس مشروع المؤسسة، وبالتالي التنبؤ بنتائج المتعلمين في وجود قيمة مضافة كان لا محالة سيكون ثابتاً.

على عكس ما تم التوصل إليه في دراستنا، أكدت دراسة كل من "توماس وزملائه" (Thomas & al, 2007) في المدارس الإنجليزية الثانوية استقرار القيمة المضافة إلى التعليم على مدى 10 سنوات، وأن مدرسة واحدة من أصل 16 مدرسة لديها مستوى منخفض، تمكنت من رفع درجة القيمة المضافة إلى التعليم (VA) بشكل ملموس. في المقابل أكد كل من فالونتين، جيسكا، روني وأنطوان (Valentin, Jessica, Ronny & Antoine, 2022) عكس ذلك، حيث قاموا بفحص استقرار درجات القيمة المضافة للتعليم (VA) مع مرور الوقت لمادتي الرياضيات واللغة العربية لمجموع اختبارات

التحصيل الموحدة في لوكسمبورغ لعدد مقدراه 17016 طالبا في 151 مدرسة، وأوضحت النتائج أن ما بين 34% و 38% من المدارس أظهرت درجات مستقرة مع ارتباطات معتدلة لدرجات القيمة المضافة للتعليم (VA) من سنة 2017 إلى سنة 2019.

هذا ما يدعو إلى التفكير في المتغيرات الوسيطة التي تربط بين أداء المعلم البيداغوجي والتحصيل الدراسي، والتي تؤثر بدورها على مدى استقرار القيمة المضافة للتعليم، فتطور التحصيل الدراسي لا يتعلق فقط بكفاية الأداء، وإنما هو نتيجة محصلة عدة عوامل منها ما يتعلق بالنظام التربوي بجميع مدخلاته، ومنها ما يتعلق بالمتعلم وقدراته العقلية وصحته الجسمية والنفسية، ومنها ما له علاقة ببيئته الأسرية.

2.5 الإجابة على السؤال الثاني: ما مستوى فعالية الأداء البيداغوجي باحتساب القيمة المضافة للتعليم؟

تم الإجابة على هذا التساؤل من خلال إضافة القيم المضافة في التعليم إلى نتائج امتحان نهاية الطور الابتدائي حيث تم حسابها من خلال متوسط مجموع القيم المضافة في التعليم لكل مادة تعليمية على مدار السنة الدراسية لكل مدرسة، ثم احتساب متوسط القيمة المضافة إلى التعليم لمجموع المواد الأساسية: اللغة العربية، الرياضيات واللغة الفرنسية لكل مدرسة.

جدول 03 : نتائج الأداء باحتساب القيمة المضافة للتعلم ومن دون احتسابها :

المدرسة	المتوسط الحسابي للقيمة المضافة في التعليم لكل مدرسة	نتائج امتحان نهاية الطور الابتدائي
		بدون احتساب القيمة مضافة النتائج المتوقعة باحتساب قيمة مضافة
مدرسة 01	05.69%	97.69%
مدرسة 02	9.5%	89.58%
مدرسة 03	10.1%	78.78%
مدرسة 04	10.17%	97.69%
مدرسة 05	18.63%	69.28%
مدرسة 06	1.29%	92.30%
مدرسة 07	16.67%	69.65%
		86.17%

المصدر: من إعداد الباحثة

من خلال الجدول تتضح القيم المفروض الوصول إليها في نهاية السنة باتباع مخطط منظم، ومحاولة عزل كل ما من شأنه التأثير على العملية التعليمية من متغيرات دخيلة.

نلاحظ أيضا أن النتيجة الأولى من الجدول محصلة النجاح باحتساب القيمة المضافة أقل من القيمة الواقعية، وفي حقيقة الأمر فالنسبة المحسوبة باحتساب القيمة المضافة هي الواقعية، لأنه من غير المعقول أن يتحصل المتعلم على نسبة 83.68% في الفصل الثالث لتقفز بعد أقل من شهر ومع انخفاض في نسبة النجاح في اللغة الفرنسية إلى 100%، وهذا يثير التساؤل حول مدى مطابقة امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي إلى معايير بناء الاختبار، أو قد يتعلق الأمر بمتغيرات أخرى ذات علاقة، كالحراسة مثلا أثناء الامتحان أو عملية التصحيح أو غيرها من المواضيع التي قد تقترح لتكون دراسات مستقبلية.

وبالتالي فإن الأداء البيداغوجي للمعلم ليس المسئول لوحده بإحداث ذلك الفارق الإيجابي بين تعلم لاحق وتعلم سابق، وإنما هناك عوامل أخرى تؤثر في القيمة المضافة للتعليم، منها يتعلق بالمنهاج الدراسي، ومنها ما يتعلق بالوسائط البيداغوجية المستعملة، طبيعة التخطيط للدرس وكا طبيعة تقويمه، ومنها ما يتعلق بطبيعة المتعلم في حد ذاته وبيئته. في هذا الصدد بينت دراسة (الشدادي، 2009) أن إجراءات التشخيص والأساليب الوظيفية وإعداد الخطة التربوية وتنفيذها، وتفعيل البرامج الإلكترونية لها دور فعال في تحسين الأداء الوظيفي للمتعلم.

كما أن لطبيعة إعداد المعلم وتكوينه المستمر ومدى اطلاعه على المستجدات يمكن أن يحدث الفارق مهما سجل قصور في بعض مدخلات النظام التربوي، وهذا ما أكدته دراسة (الدهشان، 2015) التي هدفت إلى استخدام القيمة المضافة في تقييم أداء المؤسسات التعليمية بالمدينة المنورة، حيث توضح من النتائج أن تطبيق القيمة المضافة كآلية لتقويم التطور الحاصل في التعلم يواجه الكثير من المعوقات منها قلة وعي المعلمين والعاملين بالمؤسسات التعليمية وأولياء الأمور بأهمية استخدام هذا المدخل، وكذا صعوبات الحصول على الدرجات السابقة للطلاب الجديد في المؤسسات

التعليمية، ولو أن هذه الأخيرة مقننة على مستوى مؤسساتنا التعليمية، فنتائج المتعلم ترافقه من طور دراسي إلى آخر.

بناء على ما سبق، تم التطرق إلى استشراف فعالية المدرسة من خلال فعالية التقويم واحتساب القيمة المضافة إلى التعلم، في علاقتها بالفعالية الخارجية التي خصصنا بها مخرجات الطور، من خلال عرض نتائج امتحان شهادة التعليم الابتدائي للمدارس محل الدراسة.

البيانات التالية تحدد فعالية المدرسة من خلال احتساب نسبة التسرب والرسوب في ذات المدارس موضوع الدراسة:

الجدول 04 : نسبة كل من الرسوب و التسرب

المدرسة	نسبة الرسوب	نسبة التسرب 01
01	5.32	
02	37.22	01.61
03	4.76	
04	11.99	
05	10.25	
06	14.70	
07	15.08	

المصدر: من إعداد الباحثة

يتبين من خلال الجدول النسبة العالية للرسوب المدرسي، والتي تعتبر هي الأخرى شكل من أشكال الهدر المدرسي والاقتصادي، فإذا ما حسبنا تكلفة كل تلميذ التي تنفقها الدولة سنويا على الكتب المدرسية والإطعام والنقل المدرسي والتجهيزات وغيرها، ثم تنفق الدولة ضعفها وضعفها وثلاثة أضعافها بسبب الرسوب المستمر والمتكرر كل سنة، ومن ثم التسرب المدرسي، هنا نستطيع التحدث عن اقتصاديات التعليم التي تكون في خسارة مستمرة إذا ما احتسبنا الفعالية المدرسية بنسبة المدخلات إلى المخرجات. في هذا الصدد أكدت نتائج دراسة سليمان (2022) على عينة من مدارس ولاية تيارت أن الفعالية الداخلية للتعليم الابتدائي متوسطة يتصدرها مجال الإشراف التربوي بأعلى نسبة فعالية، في حين تبقى المشاركة المجتمعية منخفضة لدرجة التفكير الملح في إيجاد بدائل أو حلول لتجاوز عزلة المدرسة التي من المفروض أن تشكل دور الوسيط بين الأسرة والمجتمع الكبير.

الفعالية التعليمية تبقى نتائجها متوسطة بسبب عدم استعمال البعض للوسائط التعليمية بشكل دائم، عدم الاهتمام بمواد الإيقاظ التي من شأنها أن تدعم التعلم وتعالجه. لذا فتقويم فعالية الأداء البيداغوجي لا يقتصر فقط على جانب من المدخلات، والتقويم عن طريق القيمة المضافة إلى التعليم عليه أن يأخذ بعين الاعتبار نسبة المدخلات إلى المخرجات، مما يفتح المجال واسعا للحد من الرسوب والتسرب المدرسي واستثمار أكبر في المتعلم.

6. استنتاج عام:

تعد المرحلة الابتدائية هي الأساس الذي تبنى عليه المراحل التعليمية التالية، حيث تمثل قاعدة الهرم التعليمي، وبقدر ما تحققه من تنمية في شخصية تلاميذها، ترتقي عمليتا التعليم والتعلم في مراحل الأخرى .

إن تطوير أداء المدرسة الابتدائية لا يتحقق بمجرد توفر الإرادة، ذلك لأنها نظام شامل تتفاعل أجزاؤه بعضها مع بعض، وتتكامل في وحدة تامة؛ يصدق ذلك على مدخلاتها، عملياتها ومخرجاتها، وعلى أهدافها ومحتوياتها ووسائلها وعملية تقويمها؛ وعلى المتعلمين والمعلمين والقائمين على إدارتها، والعمل على تفاعل هذا كله مع المحيط الخارجي والشريك الاجتماعي الذي يجب أن يكون شريكا حقيقيا وفعالا يحقق نقلة نوعية للتعليم والتعلم.

الدراسة الحالية عكست واقع ممارسة عملية التقويم القائمة على احتساب القيمة المضافة إلى التعليم بين كل مرحلة تعليمية لاحقة وسابقة، والتي أثبتت فعاليتها في تحسين أداء المتعلم لو تم اعتمادها بشكل نظامي في تقويم التعلّيمات، غير أن نتائج الدراسة بينت تذبذبها صعودا وهبوطا بين مراحل التعلم، مما يشير إلى عدم العمل على زيادتها أو على الأقل المحافظة عليها ثابتة، وهذا دليل على الارتجالية في التقويم والتخطيط .

ومادما أشرنا إلى دور الشريك الاجتماعي الذي هو الأسرة في دعم عملية التعليم ومرافقة أبنائهم المتعلمين، فإنه من الضروري التأكيد أنه لا يمكن الحصول على قيمة مضافة للتعليم صافية من أثر مساهمة الأولياء أو عوامل خارجية في ذلك، بمعنى أن أي تطور في تعلم المتعلمين في المدرسة لا يعود بشكل مطلق للمعلم،

وإنما هو نتاج تضافر جهود مختلفة قد تجمع بين المعلم في المدرسة، الأسرة في البيت، ويمكن أيضا جهود المعلم المسئول عن دروس الدعم.

لكن هذا لا ينفي وجود علاقات تفاعلية بين التحصيل الدراسي وأداء المعلم، أداء المدارس والعمليات التعليمية التي تجري فيها والتي يجب أن تكون مدروسة وفق تخطيط محكم لا يغفل الحفاظ على ثبات القيمة المضافة إلى التعليم كاستراتيجية دقيقة لتقييم التطور الحاصل من مرحلة تعليمية إلى أخرى، وبالتالي تفعيل التقويم والتغذية الراجعة بغية تحقيق أمثل لمعايير الجودة المطلوبة في المخرجات.

7. توصيات الدراسة:

بناء علم ما تم التوصل إليه من نتائج تم اقتراح ما يلي:

- تطبيق القيمة المضافة إلى التعليم كمدخل أساسي في تقويم التعلمات وبالتالي تقويم الأداء البيداغوجي للمعلم، في المراحل الانتقالية من مرحلة تعليمية إلى أخرى سواء تعلق الأمر بالفصل أو السنة أو الطور التعليمي، لكن لا بد من عزلها عن جميع المتغيرات والعوامل التي قد تؤثر على التحصيل الدراسي للمتعلم كصعوبات التعلم وأي متغير متعلق بالأسرة.

- مراقبة بناء الاختبارات التحصيلية وتقنينها وفق الأهداف السلوكية وشروط التمييز في الفروقات الفردية حتى يكون التقويم صحيحا.

- إنشاء نظام إلكتروني لتطبيق نموذج القيمة المضافة يحتوي على معلومات المعلم وكذا معلومات المتعلم الشخصية والتحصيلية.

- القيام بدراسات مستقبلية تتعلق باحتساب القيمة المضافة بين الأطوار التعليمية الثلاث: ابتدائي، متوسط وثانوي.

- الانتقال من دراسة القيمة المضافة إلى نمذجتها بمعنى بناء نموذج افتراضي يضم شبكة علاقات بين مختلف المتغيرات التي تؤثر على القيمة المضافة للتعليم كالخلفية الاجتماعية للتلميذ، والمستوى الاقتصادي والتعليمي للأسر، وطبيعة بيئة التعلم، والبحث في مدى محاكاة هذا النموذج للواقع، وطبيعة العلاقة القائمة بين متغيراته.

كما يمكن البحث في مدى استخدام قادة المدارس الجزائرية بمختلف أطوارها لمدخل القيمة المضافة إلى التعليم في تقييم أداء المعلمين وكذا القيادة الإدارية والتربوية، ويمكن إضافة دراسة مقارنة بين المدارس العمومية والمدارس الخاصة.

8. قائمة المراجع:

- الدeshان، علي، (2015)، القيمة المضافة مدخلا لتقييم أداء المؤسسات التعليمية، مؤتمر قياس الأداء وتطبيق نظام المؤشرات الرئيسية لتعزيز الجودة الشاملة في جامعات الوطن العربي، جامعة طيبة، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.
- الشداوي، محمد بن طليحان، (2009)، دور إدارة الموارد البشرية في تحسين الأداء الوظيفي بإدارة تعليم المدينة المنورة من وجهة نظر الموظفين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- الشخبيبي ربهام علي السيد، (2017)، القيمة المضافة مدخل لتقويم أداء المؤسسات التعليمية في ضوء خبرات بعض الدول، مجلة البحث العلمي في التربية، 04(18)، 27-46.
- العنزي سعد، يعرب عدنان، والنوري أحمد نزار، (2009)، فاعلية المنظمة في فلسفة أبرز منظري الفكر الإداري، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، 15(53)، 20-32.
- دياب، سهيلة رزق، (2006)، المدرسة الفاعلة، مفهوما، معاييرها، مؤشرات، جامعة القدس المفتوحة، غزة.
- سليمان فاطمة الزهراء، (2022)، المدرسة الابتدائية بين كفايات المعلم وفعالية التعليم، واقع وآفاق، دراسة ميدانية على 18 مدرسة ابتدائية بولاية تيارت، مجلة جامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، 07(01)، 970-1003.
- شحاتة صفاء أحمد، (2012)، أسس تقييم أداء المتعلم وقياس فعالية المؤسسة التربوية، مدخل لتقييم القيمة المضافة، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، 31(31)، 152-180.
- قطامي، نايفة، (2004)، مهارات التدريس الفعال، دار الفكر، المملكة العربية السعودية.
- مزيان، محمد وتلوين، حبيب، (2002)، التربية في خدمة التنمية في الوطن العربي ومواجهة التحديات، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران.
- مهني محمد، (2013)، القيمة المضافة للتعلم، مفهومها وأهميتها وأساليب قياسها، ورقة بحثية مقدمة إلى مؤتمر التميز في الأداء الجامعي فلسفته، آلياته، معايير، 10-11 فبراير 2013، كلية التربية، جامعة المنصورة، 01-09.
- دعس، مصطفى نمر، (2008)، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث و أدواته، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان.
- أخوار خلف، عالية، (2016)، المساءلة والفعالية في الإدارة التربوية، الكويت، المركز العربي للبحوث التربوية.
- سليمان فاطمة الزهراء و بلقوميديعباس، (2018)، مناهج الجيل الثاني والأسرة الجزائرية، أي واقع؟؟؟ مجلة التنمية البشرية، 10(10)، 01-21.

خميري سارة وكنازة محمد فوزي، (2018)، التقويم في إطار بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، مجلة العلوم الإنسانية، 30(02)، 77-89.

Gorard, S. (2008). The value added of primary school : what is reality measuring? *Educational review*, 60(02), 179-185.

Tahir, A & Jishnu, D & Asim, L & Tristan, Z. (2011). Do value added estimates add value? Accounting for learning dynamics. *American economic journal*, 3(3), 29-54.

Thomas S, Peny WJ, Gray I, (2007), Modelling patterns of improvement over time: value added trends in English secondary school performance across ten cohorts, *Oxf Rev Educ*, 33, 261-295.

Valentin E, Jessica L, Ronny S, Antoine F, (2022), Value added scores show limited stability over time in primary school, *PLOS ONE*, 1-24.