مؤشرات جودة أداء تلاميذ المرحلة الأساسيَّة في مدارس ساحل العاج من وجهة نظر معلّميها

سيسي أحَانَدُو * عبد الحكيم عبد الله *

تاريخ تسلم البحث 2016/11/16 تاريخ قبوله 2017/3/16

ملخص: هدفت الدّراسة إلى تقصّي مؤشّرات جودة أداء تلاميذ المرحلة الأساسيّة في مدارس ساحل العاج من وجهة نظر معلّميها. تشكلت عينة الدّراسة من (195) معلّمًا، وبنسبة بلغت (10%) من مجتمع الدّراسة، تمّ اختيارهم بطريقة عَشوائيّةٍ بسيطةٍ، في الفصل الأوّل من العام الدّراسيّ 2015-2016. وتمّ تطوير الاستبانة بعد التّأكد من صدقها وثباتها، وقد احتوت (34) مؤشّرًا لجودة الأداء موزعة على ثلاثة مجالات. وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ المتوسطات الحسابيّة على فقرات مجال جودة البنيَة المعرفيَّة بين (3.98-4.44)؛ أي بين (موافق وموافق بشدّة). وانحصرت المتوسطات الحسابيّة على فقرات مجال جودة المهارات الأساسيّة بين (3.40 - 4.58)، أي بين (محايد وموافق بشدّة)، كما تعاقبت المتوسطات لفقرات محور جودة الاتّجاهات والقيم فيما بين (3.39 - 4.51)؛ أي بين (محايد وموافق بشدّة). وفي ضوء النّتائج، أوصت الدّراسة بإيجاد قائمة لمؤشّرات الجودة في منظومة مرحلة التّعليم الأساسيّ التي يمكن استخدامها للحكم على مستوى أداء التّلميذ من خلال ما اكتسبه في العمليّة التّعليميّة.

(الكلمات المفتاحية: جودة الأداء، تلاميذ المرحلة الأساسيّة، ساحل العاج).

مقدمة: أضحى تطبيق نظام الجودة في التّعليم ضرورة عصريّة، لتلائم التّحوّلات والتّغيُرات المصاحبة للانفجار المعرفيّ والتّكنولوجيّ الذي حدث في الميادين المجتمعيّة المتعدّدة؛ ممّا يتطلّب منظومةً تعليميّةً قادرة على إعداد أفرادها لمواجهة التّغيُرات، وتوجيهها لخدمة مجتمعاتهم. كما يعدُّ التّوجُّه نحو الجودة من الأمور التي تجعل المؤسسة التّعليميّة تحظى بثقة المؤسسات المجتمعيّة الأخرى (حافظ، 2012).

ويتنوّع نظام تحقيق الجودة في التّعليم ليشمل: استخدام الأسس والمبادئ التي يستند إليها التّحسين المستمرّ، من خلال الالتزام بمعايير الجودة ومؤشّراتها؛ ممّا يُحدّد الأولويّات، ويقيس عمليّات التّعليم والتّعلُّم، ويكرس المدرسة كمنظّمة تعليميّة تعنى بشؤون الطّلبة، وتسعى إلى تحسين مستوى أدائهم في ضوء معايير الجودة (الأمير والعواملة، 2011)؛ ممّا يعني أنّ معايير الجودة التّعليميّة ومؤشّراتها تعدُّ من الأدوات الأكثر فعاليّة في تقييم المنظومة التّعليميّة، التي تُؤدّي إلى إقرار السّياسات والبرامج الكفيلة بتطوير أداء المؤسسات التّعليميّة.

The Quality Indicators of Students' Educational Performance from Teachers' Viewpoint at Primary Schools in Côte D'Ivoire

Cissé Ahanadou and Abdulhakim Abdullah, *University Sultan Zainal Abi din, Malaysia.*

Abstract: This study has aimed to investigate quality indicators of students' performance at primary schools in Côte d'Ivoire based on teachers' viewpoint. The study included (195) of participating teachers, with a rate of (10%) of the study total population; they were selected based on a simple random sampling technique from data of 2015 to 2016. The questionnaire was developed and tested to ensure its content validity, which included (34) indicators distributed into three themes. The study results are illustrated as follows: the average range for the section of knowledge quality structure occurred between (3.98 - 4.44), which is between (strongly agree and agree). The average range of skills' quality section was between (3.40 - 4.58); it appeared between (strongly agree and neutrality). In addition, the average range of the trends and value qualities section was between (4.51) and (3.39); that appeared between (strongly agree and neutrality). Based on the results, the study recommends the creation of a list for the primary educational schools, which could be used to assess the level of student's performance through what he has obtained from the educational process.

(**Keywords**: Quality of Performance, Student's Basic Education, Côte d'Ivoire).

ومن أهمّ مؤشّرات الجودة في المؤسسات التّعليميّة، مؤشّرات جودة أداء التّلميذ؛ لكونها وليدة حركة الإصلاح التّعليميّ، وآلية لتشكيل الخطوط الإرشاديّة للعمليّة التّعليميّة، وتصميم التّعليم، وتحديد المستوى المعرفيّ والمهارات، التي يمتلكها المعلّمون والمتعلّمون والإداريون في العمليّة التّعليميّة (حافظ، 2012). ويعكس ذلك محاور الرُؤية المستقبليّة لمستوى الأداء المطلوب من التّلميذ تحقيقه، من خلال فهمه ما قد يحتاج إليه، وتوظيف ما تعلّمه في مواقف الحياة المختلفة (Alston, 2001). كما يساعد المنظومة التّعليميّة بأسس التّقويم، والمتابعة المستمرّة للعمليّة التّعليميّة، بهدف الحصول على مخرجات تُلبّي متطلّبات سوق العمل.

* قسم التّربية، جامعة السّلطان زين العابدين، ماليزيا.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

وهناك أسباب أساسيّة تدعو التّربويين إلى الأخذ بمعايير جودة أداء التّلميذ ومؤشّراتها، ومنها: ظهور ملامح الضّعف في المخرجات التّعليميّة، والحاجة إلى معايير عالميّة تسعى المؤسسة إلى تحقيقها في المنتج التّعليميّ، وغموض الأهداف لدى العاملين والقائمين بنظام الجودة حول ما هو المطلوب عمله؟ وما هي المتطلّبات التي يمكن تفعيلها؟ وما هو المنتج النّهائيّ الذي تعمل المدرسة على تحسينه؟ (طعيمة، 2006)، والبطالة المتزايدة في أعداد الخريجين لعدم مطابقة المخرجات لاحتياجات سوق العمل وخطّط التّنمية, إلى جانب ضعف قدراتها على مواكبة التّغيُرات التّكنولوجية والمعرفيّة (الصرايرة والعساف، 2008).

ونظرًا لأهميّة ذلك كلّه، ولما يُمثّله التّلميذ من دور مهمٍّ في بناء مستقبل الأمة، وتطوير المجتمع، تسعى المؤسسات التّعليميّة - وعلى رأسها مدارس التّعليم الأساسيّ - جاهدة إلى إعداد مواصفات قياسيّة للمنتج التّعليميّ الذي يتطلّبه المجتمع. وتُعرّف هذه المواصفات بمعايير جودة التّلميذ، التي تمثّل جميع ما ينبغي أن يعرفه التّلميذ من النّظريّات والمهارات والقيم، ويكون قادرًا على تطبيقها.

وتُعدُّ المرحلة الأساسيّة من أهمّ مراحل التّعليم العامّ التي تُلبّي الحدّ الأدنى من حاجات المتعلّم الأساسيّة من التّربية والتّعليم، بحيث يتقن استخدام أدوات التّعلُّم، ويكتسب قدرًا مناسبًا من المعرفة والمهارات والقيم والاتّجاهات التي يحتاج إليها في ميادين الحياة والعمل، ومواصلة التّعليم (الزامل، 2008). ممّا يعني أنّ جودة التّلميذ في هذه المرحلة يعدُّ هدفًا مركزيًّا لكافّة فعّاليّات التّربية، وتحقيق استمراريّة التّعلُّم.

وتعدُّ المرحلة الأساسيّة في نطاق السّياسات التّربويّة في ساحل العاج إحدى ركائز التّنمية، حيث تحتلُّ مكان الصّدارة في إبراز المواهب، والقدرات، والإمكانات البشريّة في المجتمع. وهي بمثابة الأداة التي تسهم في تكوين الفرد، وبلورة ملامحه في الحاضر والمستقبل معًا، وضمان طرق التّطوُّر السّليم للأُمّة في مسيرتها نحو تحقيق أهدافها في التّقدُّم والرُّقيّ. ويؤكّد بناتي (Binaté, 2012) أنّ التّعليم الأساسيّ في ساحل العاج يتكوّن من عدّة محكات، أهمّها: الإدارة الإستراتيجيّة التي تختص برسم السّياسات العامّة للمدارس، وتتضمّن رؤيتها ورسالتها وأهدافها، ومؤشّرات الأداء والأولويات. أما المحك الآخر فهو تطوير الموارد البشريّة الذي يتضمّن التّدريب والتّعليم المستمرّين للعاملين؛ ليكونوا قادرين على أداء مهامهم بفاعليّة، وأصالة المناهج ومدى ارتباطها بواقع حياة التّلميذ، وإكسابه أدوات المعرفة، ومساعدته على تنمية ذهنه، وذكائه العلميّ، وحسه الفنيّ. إضافة إلى تعزيز المهارات الأساسيّة كالقراءة، والكتابة، والرّياضيات، وتمكينه من توظيف قدراته الكامنة على أرض الواقع، وصقل مهاراته العلميّة، وإكسابه المهارات الحياتيّة الأخرى؛ كالتّفكير النّاقد والإبداعيّ، وحلّ المشكلات، وتحمُّل المسؤوليّة، وإدارة الذّات، وغيرها.

ولأهمّيّة المرحلة التّعليميّة الأساسيّة، وتحقيق جودة أداء التّلاميذ فيها، فقد نصّ المؤتمرُ العالميُّ حول التّربية للجميع، الذي عُقد في جومتيين بتايلند عام 1999 على تمكين كلّ شخص من الانتفاع بفرص تعليميّة مصمّمة، على نحو يُلبّي حاجاته الأساسيّة للتّعلُّم. وتشمل هذه الحاجات كلاً من وسائل التّعلُّم الأساسيّة، مثل: (القراءاة، والكتابة، والتّعبير الشّفهيّ، والحساب، وحلّ المسائل)، والمضامين الأساسيّة للتّعلُّم، مثل: (المعارف، والمهارات الحياتيّة، والقيم، والاتّجاهات)؛ ممّا يحتاجها البشر من أجل البقاء، ولتنمية كافّة قدراتهم، والعيش، والعمل بكرامة، والمشاركة بشكل كامل في عمليّة التّنمية، وتحسين نوعيّة حياتهم، واتّخاذ قرارات مستنيرة، ومواصلة التّعلُّم (المؤتمر العالميّ حول التّربية للجميع، 1990). كما نادى المنتدى العالميُّ للتّربية بداكار عام 2000 بضمان تلبية حاجات التّعلُّم الأساسيّة لكافّة الصّغار والرّاشدين من خلال الانتفاع المتكافئ ببرامج ملائمة للتّعلُّم، واكتساب المهارات الحياتيّة اللازمة (UNESCO, 2000). وفي السّياق ذاته، جاء إعلان منتدى التّعليم العالميّ بمدينة إنشيون في كوريا الجنوبيّة عام 2015، الذي ينصُّ على: " حركة التّعليم العالميّ للجميع " و" الهدف الإنمائيّ للألفية بشأن التّعليم". ويهدف ذلك إلى تعزيز التّعلُّم مدى الحياة، وتحقيق اكتساب جميع المتعلّمين المعارف والمهارات المناسبة، بما في ذلك المهارات التّقنيّة لدعم التّنمية الشّاملة (التّقرير العالميّ لرصد التّعليم للجميع، 2015، ص302). ولتحقيق هذه الأهداف لدى المتعلّم، فإنّه يتطلّب أن تمارس مدارس التّعليم الأساسيّ عمليّة المراجعة الذّاتيّة المساندة، وأن تسعى إلى تطوير فهمٍ لمعايير الأداء ومؤشّراته في إطار ضمان جودة المتعلّم.

وظهر مفهوم مؤشّرات الجودة كنتاج لمجموعةٍ من العوامل والمتغيّرات العالميّة الجديدة التي تُشكّل في مجموعها معالم العصر الحديث، ومن أبرز هذه العوامل: التّكنولوجيا المتقدّمة والمعلوماتيّة، ما فرض على التّعليم مواكبة هذه التّغيُرات، باعتبار أنّ التّعليم أداة لتنمية الموارد البشريّة المبدعة التي تستطيع أن تحدث التّغيير، وتقوده بفعّاليّة وابتكار (طعيمة، 2006).

وقد تعدّدت المؤشّرات التي يتمُّ استخدامها في جودة أداء التّلميذ في المرحلة الأساسيّة. ويمكن توزيعها على المجالات الآتية: مُؤشّرات جودة المعارف والمهارات الأساسيّة (كمهارات التّفكير النّاقد، والإبداع والابتكار)، وجودة الاتّجاهات والقيم للمتعلّم من مثل: قبول الآخر، واحترام حقوقه، والالتزام الخلقيّ، والتّعلُّم مدى الحياة (السنيدي، 2012).

وتجدر الإشارة إلى عدم وجود نموذجٍ واحدٍ دون غيره، يُنصح الالتزام به في مجال قياس جودة أداء التلميذ. وتؤكّد اليونسكو (2002) عدم وجود معيار أو مؤشّر مطلق متّفق عليه لدى الجميع حول جودة أداء التّلاميذ، وأنّ لكلّ ميزاته وعيوبه. ويرجع اختياره وإقراره إلى الوضع الرّاهن للمنظومة التّعليميّة والأنسب لتطويرها وجودتها.

ويعرّف مؤشّر جودة أداء التّلميذ بأنّه: ما يقدّمه التّلميذ من معارف ومهارات أدائيّة لتحقيق العلامات الدّالة على المستويات المعياريّة. ويصف ما يقوم به من مهارات ومعلومات لتحقيق هذه المهمّة المطلوبة (Kansas State Board of Education, 2000).

بينما يرى محمود (2007) أنّ مؤشّرات الجودة لأداء التّلميذ، هي: عبارات تُحدّد مخرجات التّعليم والتّعلُّم للعمل المدرسيّ، متمثّلة فيما ينبغي أن يقوم به التّلميذ من أداءات، وما يصل إليه من معارف ومهارات وقيم واتّجاهات في نهاية المرحلة الدّراسيّة. فيما يحدّد فضل وعبد ربه (2008) المؤشّر الأساسيّ لجودة التّلميذ في المدرسة، في قدرته على تحمُّل المسؤوليّة، والمشاركة الاجتماعيّة، وامتلاكه لمهارات التّفكير النّاقد، والتّعلُّم مدى الحياة، والتّحلي بالقيم الاجتماعيّة.

وتنظر الدّراسة الحالية إلى مؤشّرات أداء تلاميذ المرحلة الأساسيّة في مدارس ساحل العاج باعتبارها مجموعة المعارف والمهارات الأساسيّة والاتّجاهات والقيم التي ينبغي أن تتوافر في التّلميذ نتيجة للعمليّة التّعليميّة والتّعلُّميّة، التي تعِدّ التّلميذ في التّعليم الأساسيّ لمواصلة تعليمه الثّانويّ والجامعيّ، وتهيئته لحياة أفضل.

ومن خلال الاطّلاع المتأني للدّراسات المتعلّقة بجودة أداء التّلميذ ومؤشّراتها، وأهمّيّة تطبيقها في منظومة التّعليم العامّ، وبالأخصّ التّعليم الأساسيّ، تبيّن أنّ هناك العديد من الدّراسات العربيّة والأجنبيّة ذات العلاقة بالدّراسة الحالية: فقد هدفت دراسة لاكويرين (Lukhwareni, 2003) إلى فحص مدى تحقُّق المعايير التّعليميّة التي استحدثتها منظومة التّعليم بجنوب إفريقيا منذ عام 1994 في ميدان تحسين أداء المدارس، وبالأخصّ جودة مستوى أداء المتعلّمين. استخدمت الدّراسة المنهج الوصفيّ المسحيّ من خلال استبانة وزّعت على عينة عشوائيّة مكوّنة من الإدارات المدرسيّة والمدرسين في مدارس جنوب إفريقيا. وتوصلت نتائج الدّراسة إلى أنّ التّغيُّرات التي تمّ إحداثها، قد أسفرت عن تحسينات في الجودة التّعليميّة، والتي من أهمّها: جودة مستوى التّحصيل العلميّ للمتعلّمين. كما أنّ المدارس التي طبقت معايير الجودة الشّاملة أصبحت من المدارس التي تتميّز بنوعيّة التّعليم وفاعليّته، ما يعمل على التّحوُّل من ثقافة الذاكرة إلى ثقافة الإبداع، التي ترتكز على إنتاج المتعلّم للمعارف والمعلومات والمهارات الحياتيّة اللازمة.

وسعت دراسة موسيس ودافيد واستفين (Moses, David & Stephen, 2006) إلى التّعرُّف على مدى تطبيق المدارس الثّانويّة في كينيا لإدارة الجودة الشّاملة. وتمّ استخدام المنهج الوصفيّ المسحيّ عن طريق الاستبانة. وتكوّنت عينة الدّراسة من (300) معلّم، وأظهرت الدّراسة نتائج عدّة، من أهمّها: أنّ مديري المدارس الثّانويّة لا يتمتعون بمهارات القيادة اللازمة لتعزيز تطبيق إدارة الجودة الشّاملة الضّروريّة، وما يحقّق التّحسين المستمرّ والجودة في أداء الطّلبة. وأنّ غالبية المدارس غير ملتزمة بالتّخطيط الاستراتيجيّ الجيّد، ومعايير الجودة التّعليميّة، التي يمكن أن تعزّز تنمية المعارف والمهارات الأساسيّة، والمهارات المهنيّة والتّقنيّة لدى الطّلبة.

وأجرى دَاردِين (Darden, 2007) دراسة هدفت إلى معرفة المعايير الوطنيّة وفاعليّتها في جودة أداء التّلاميذ في نيويورك. تمّ توظيف المنهج التّحليليّ، من خلال التّقارير والوثائق المتعلّقة بالمعايير الوطنيّة لجودة التّعليم. وتوصلت نتائج الدّراسة إلى أنّ وَضْعَ مستويات معياريّة ومؤشّراتها لمعرفة أداء التّلاميذ في المدرسة، يُحسّن من الإنجاز التّعليميّ لهم، من حيث استخدامها كأداة أساسيّة لملاحظة مستوى تقدُّمهم. كما يعمل على تعزيز نقاط القُوّة، وكبت نقاط الضّعف في منظومة التّعليم المعمول بها في المدرسة، ما يؤدّي إلى اكتساب التّلاميذ المهارات الحياتيّة اللازمة المتمثّلة في مهارات التّفكير النّاقد والإبداعيّ، والتّعلُّم الذّاتيّ.

وقام الشناوي وعيد (2010) بدراسة سعت إلى التّعرُّف على واقع تطبيق الجودة في مؤسسات التّعليم ما قبل الجامعيّ بمصر، وتحديد أهمّ المعايير والمقترحات للتّطوير، وتكوّنت عينة المقابلة من (300) فرد، بينما تكوّنت عينة الاستبانة من (500) فرد، وتمّ توظيف المنهج الوصفيّ من خلال الأدوات الآتية: (المقابلة المفتوحة وتحليل المحتوى والاستبانة) وكشفت النّتائج أنّ أهمّ المعايير لضمان الجودة في مؤسسات التّعليم ما قبل الجامعيّ ترتبط بمعايير جودة أداء المتعلّمين المتمثّلة بالقيم الأخلاقيّة، كالالتزام بالقوانين المدرسيّة ولوائحها، واحترام الآخرين، وحبّ للعمل الجماعيّ والتّطوعيّ.

وسعت دراسة بناتي (Binaté, 2012) إلى تقصّي معوّقات تحقيق جودة التّعليم العامّ بالمدارس الإسلاميّة في ساحل العاج، وتقديم مقترحات لضمان جودتها. وتمّ توظيف المنهج التّاريخيّ والتّحليليّ من خلال تحليل الوثائق والدّراسات والبحوث التي تناولت مشكلات التّعليم العامّ في ساحل العاج. وأظهرت الدّراسة نتائج عدّة، من أهمّها: ضعف معايير الجودة في المنظومة التّعليميّة، ما أثّر على أداء المنتج التّعليميّ (التّلاميذ)، وضعف اكتسابهم للمهارات الحياتيّة، كالتّفكير النّاقد والإبداعيّ، والتّعلُّم الذّاتيّ المستمرّ، وتحمُّل المسؤوليّة، وحلّ المشكلات.

وأجرى حافظ (2012) دراسةً هدفت إلى تحديد مُؤشّرات جودة أداء متعلّم التّعليم الثّانويّ في ضوء المعايير التّعليميّة في مصر. وتمّ توظيف المنهج الوصفيّ المسحيّ من خلال الاستبانة. وتكوّنت عينة الدّراسة من معلّمي التّعليم الثّانويّ. وأسفرت الدّراسة عن نتائج عدّة، من أهمّها: أنّ تحديد المستويات المعياريّة والمؤشّرات لجودة أداء التّلميذ يساعد على توجيه العمليّة التّعليميّة نحو الأفضل كونها: الأساس لوضع الخطّط الدّراسيّة المناسبة، والهدف للمناهج الدّراسيّة الملائمة لحاجات التّلاميذ وميولهم، والمرشِد للمواد التّعليميّة، والمتحكّم في أساليب التّعليم

والتَّعلُّم، والمحدَّد لأساليب التَّقييم. كما بيّنت نتائج الدّراسة أنَّ الهدف الأساسيَّ من وضع المؤشِّرات لأداء التّلميذ يتمثّل في امتلاكه الكفايات والمهارات التي تُؤهِّله للتّعايش مع المجتمع، وتُمكِّنه من الحصول على وظيفة، وممارسة مهنة، ما يعمل على تلبية احتياجات سوق العمل من الموارد المؤهَّلة والمدرَّبة.

أما دراسة السّيد (2012)، فقد سعت إلى تحديد أهمّ مجالات الإصلاح المؤسسي، والكشف عن مدى تحقّق مؤشّرات الأداء المؤسسيّ بمدارس الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ في محافظة القليوبية بمصر. وتمَّ استخدام المنهج الوصفيّ المسحيّ من خلال الاستبانة التي وزِّعت على عينة الدّراسة المكوّنة من الهيئة الإداريَّة والمعلّمين. وقد أسفرت الدّراسة عن مجموعة من النّتائج، من أهمّها: أنَّ بعض مؤشّرات الأداء تحقّقت بدرجة مرتفعة في المدارس، وذلك يدلُّ على أنَّ واقع مؤشّرات الأداء المؤسسيّ لمدارس الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ به بعض جوانب القوّة يمكن تدعيمها، وخاصّة ما يتعلّق بمؤشّرات أداء المتعلّمين التي ترتبط بالقيم الأخلاقيّة والاجتماعيّة.

وأجرى نيانغ (Niang, 2014) دراسة حول معرفة مدى تحقيق المنظومة التّعليميّة في المدرسة الابتدائيّة في السِنغال لمؤشّرات جودة أداء التّلاميذ، وضمان التّعليم للجميع. وتكوّنت عينة الدّراسة من (143) شخصًا في ثلاث مناطق هي: داكار، وديوربيل وتامباكوندا (Dakar, Diourbel & Tambacounda). وتمَّ استخدام المنهج الوصفيّ من خلال أداة المقابلة، والرُجوع إلى الأدبيات العلميّة والتّربويّة والدّراسات الاستقصائيّة، والتّقارير المنشورة من السُلطات الإداريّة في السّنغال. وأبرزت الدّراسة نتائج عدّة، من أهمّها: أنَّ هناك تقدّمًا كبيرًا في الالتحاق بالتّعليم الابتدائيّ، والذي ارتفع معدّله من (54%) عام 1995 إلى (93.9%) عام 2011. وعلى الرّغم من هذا التّقدُّم في الالتحاق بالمدارس الابتدائيّة، إلاّ أنَّ المنظومة التّعليميّة ما تزال تعاني من ضعف تحقيق الجودة في أداء التّلاميذ. ويعزى ذلك إلى قلّة الاهتمام بالمعايير الوطنيّة والدّوليّة لجودة التّعليم، والتي تؤدّي إلى إكساب التّلاميذ المعارف والمهارات اللازمة، والقيم الأخلاقيّة؛ ممّا يمكّنهم من التّكيُّف مع متطلّبات العصر، وتحقيق التّنمية الشّاملة في المجتمع وتقدُّمة.

وقام إبينزير وآخرون (Ebenezer et al, 2015) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين جودة أداء المعلّمين ومؤشّرات جودة التّحصيل العلميّ لدى التّلاميذ في المدارس الإعداديّة في المناطق الغربيّة بدولة غانا. وتمَّ استخدام المنهج الوصفيّ المسحيّ عن طريق الاستبانة التي وزِّعت على عينة الدّراسة المكوّنة من (500) فرد من المعلّمين والمديرين في المدارس بطريقة العينة العشوائيّة. وتوصلت نتائج الدّراسة إلى أنَّ جودة أداء المعلّمين لها علاقة وثيقة في تحسين أداء التّلاميذ، وإكسابهم المهارات والمعارف، وتعزيز التّعلُّم الذّاتيّ لديهم، وتنمية قدراتهم الذهنيّة في التّعامل مع المتغيِّرات المحليّة والعالميّة المتسارعة، ومواجهة تحدّياتها، والمساهمة في تنمية المجتمع المحليّ.

وهدفت دراسة عبد المعطي (2015) إلى معرفة أثر الجودة والاعتماد على تطوير أداء المتعلّم وتحسينه بالمؤسسات التّعليميّة في العالم العربيّ. وتمَّ توظيف المنهج الوصفيّ التّحليليّ عن طريق الأدبيات والدّراسات والبحوث التي تناولت موضوع الجودة والاعتماد في التّعليم. وأبرزت الدّراسة نتائج عدّة، من أهمّها: أنَّ هناك إقبالاً واسعًا من المؤسسات التّعليميّة - بما فيها المدارس – على ضمان الجودة النّوعيّة في سعيها إلى استقطاب التّلاميذ، وجعل مخرجاتها أكثر إعدادًا وتميُّزًا، وأنَّ ضمان الجودة وتحقيق مؤشّراتها عمليّة مستمرّة، ما يؤدّي إلى إعداد تلميذٍ مؤهَّل ومُسلَّح بكافّة الكفايات اللازمة في الحياة العمليّة، وقادر على مواكبة تحدّيات العصر ومتطلّباته، وحلّ مشكلاته اليوميّة، وتحمُّل المسؤوليّة.

وأجرت السّيد (2016) دراسة سعت إلى تحديد أهمّ مُؤشّرات تقويم أداء المؤسسات التّعليميّة، والتّعرُّف على أهمّ استخدامات المؤشّرات التّعليميّة. وتمَّ توظيف المنهج الوصفيّ المعتمد على تحليل محتوى الأدبيات والدّراسات في المجال. وكان من أبرز النّتائج: أنَّ المؤسسات التّعليميّة في كافّة مراحلها التّعليميّة - سواء كانت مدارس أو جامعات - مسوؤلة عن تقديم نوعيّة جيِّدة من التّعليم للمتعلّمين، ويتطلّب ذلك استخدام مجموعة من المعايير والمؤشّرات للحكم على فعّالية أداء هذه المدارس، بغية الوصول إلى مستوى الجودة المطلوبة في أداء المتعلّمين، وبما يتناسب مع التّوجُهات الحديثة للنُظم التّربويّة والتّعليميّة، التي تسعى إلى إكساب المتعلّمين المعارف والمهارات، والقيم والاتّجاهات الإيجابيّة نحو التّعلُّم المستمرّ.

يتّضح من خلال استعراض الدّراسات السّابقة وجود علاقة بينها وبين الدّراسة الحالية، حيث أكّدت نتائجها أهمّيّة معايير الجودة التّعليميّة، التي تؤدّي إلى تحقيق أعلى مؤشّرات في أداء المنتج التّعليميّ (التّلميذ). وتميّزت الدّراسة الحالية عن الدّراسات السّابقة في أنّها تناولت مُؤشّرات جودة أداء تلاميذ المرحلة الأساسيّة من وجهة نظر المعلّمين، كونهم أقرب إلى التّلاميذ، وأدرى بخصائصهم ومستوياتهم الدّراسيّة، وميولهم وحاجاتهم.

كما يتبيَّن ممّا سبق، أنّ موضوع المستويات المعياريّة ومؤشّراتها لجودة أداء التّلميذ، ذو أهمّيّة واضحة في تحقيق جودة أداء منظومة التّعليم العامّ - تحديدًا التّعليم الأساسيّ - حيث تصف معايير الجودة ومؤشّراتها مستوى الأداء المتوقّع من التّلاميذ، الذي يساعدهم على مواكبة تحدّيات العصر، والتّكيُّف مع متغيِّراته، ويسهم أيضًا في بناء الاستراتيجيّات التّعليميّة والتّقويميّة التي يمكن استخدامها مع التّلميذ في المرحلة الأساسيّة، ويحتاج إلى دراسةٍ في المرحلة الأساسيّة في ساحل العاج، وذلك للعديد من المبرّرات، ومنها: مواكبة التّطوُرات العالميّة، التي تؤكّد الاهتمام بالجودة التّعليميّة ومؤشّراتها في المراحل التّعليميّة المختلفة، وتحدّيات

العصر التي باتت تُؤثّر على منظومة التّعليم العامّ - بالأخص التّعليم الأساسيّ - في ساحل العاج، وجودة مخرجاته.

مشكلة الدّراسة وأسئلتها

تهتم العديد من مؤسسات التّعليم العامّ - التّعليم الأساسيّ على وجه الخصوص- بإعداد التّلميذ القادر على التّعايش مع تغيُرات العصر، ومواكبة تحدّياته، من خلال ما تُقدّم من معارف ومهارات يمكن الرّبط بينها وبين تطبيقاتها في حياة التّلميذ اليوميّة. ويتطلّب هذا التّوجُه استحداث استراتيجيّات الإصلاح التّعليميّ، وتطبيق نظام مؤشّرات الجودة في التّعليم، لتقويم مستوى التّحصيل العلميّ لدى التّلاميذ.

وعلى الرّغم من أهميّة الأخذ بنظام مؤشّرات الجودة في العمليّة التّعليميّة لقياس أداء التّلاميذ، إلاّ أنّ واقع منظومة التّعليم في المرحلة الأساسيّة في مدارس ساحل العاج، يشير إلى غياب صيغة المعايير التّعليميّة، وضعف مؤشّرات الجودة في مخرجات المرحلة الأساسيّة؛ إذ أسفرت دراسة كُواديُو (Kouadio, 2007) عن ظهور ملامح النّقص في مخرجات المرحلة الأساسيّة في ساحل العاج، وضعف تأهليها لمرحلة التّعليم الثّانويّ التّقنيّ والمهنيّ. بالإضافة إلى عدم قدرتها على مواكبة التّغيُرات التّقنيّة والمعرفيّة، ما يستدعي تصميم معايير تعليميّة فعّالة، تسعى المدارس إلى تحقيقها في أداء التّلاميذ. كما توصلت دراسة دَالْميدا (D'Almeida, 2012) إلى أنّ منظومة التّعليم في مدارس ساحل العاج تعاني من ضعف المعايير التّعليميّة، ممّا أدّى إلى ضعف تنمية مهارات الابتكار والإبداع والنّقد، وتحمُّل المسؤوليّة، وحلّ المشكلات لدى التّلاميذ. وأظهرت دراسة سيسي (2016) ضعف الاهتمام بمعايير الجودة التّعليميّة ومؤشّراتها في المؤسسات التّعليميّة في ساحل العاج؛ ممّا أدّى إلى ظهور سلبيّات عديدة في مرحلة التّعليم الأساسيّ، وشكّل خطورة كبيرة على منظومة التّعليم الثّانويّ والجامعيّ ومستقبلهما. إذ تمثّل مخرجات المرحلة الأساسيّة المدخلات الأساسيّة في التّعليم الثّانويّ والعالي، والتي تؤثّر في تدنّي مستوى نوعيّة التّعليم فيهما. وهذا بدوره يشكّل خطورة على المجتمع بشكل عامّ، وعلى قدرته في النُموّ والتّطوُر، ومواجهة التّحدّيات والصّعاب.

من خلال ما تمّ سرده، تتّضح أهمّيّة إصلاح منظومة المرحلة التّعليميّة الأساسيّة، وتحسين نوعيّة أدائها، من خلال تفعيل أسس ومعايير وطنيّة وعالميّة، ومؤشّرات جودة أداء، قابلة للتّعديل والقياس في ضوء المعارف والمهارات والقيم والاتّجاهات التي يمكن أن يكتسبها التّلميذ في المرحلة الأساسيّة، وتُمكّنه من مواصلة تعليمه الثّانويّ والجامعيّ، والتّكيُف مع مقتضيات العصر وتحدّياته. وبناء على ذلك يمكن أن تنحصر مشكلة الدّراسة في محاولة الإجابة عن السّؤال الرئيس الآتي: ما مؤشّرات جودة أداء تلاميذ المرحلة الأساسيّة في مدارس ساحل العاج من وجهة نظر معلّميها؟

ويتفرع من السّؤال الرئيس الأسئلة الفرعيّة الآتية:

1) ما مُؤشّرات جودة البنيَة المعرفيّة لدى التّلاميذ في المرحلة الأساسيّة في مدارس ساحل العاج؟
2) ما مُؤشّرات جودة المهارات الأساسيّة لدى التّلاميذ في المرحلة الأساسيّة في مدارس ساحل العاج؟
3) ما مُؤشّرات جودة الاتّجاهات والقيم لدى التّلاميذ في المرحلة الأساسيّة في مدارس ساحل العاج؟

أهداف الدّراسة

سعت الدّراسة الحالية إلى التّعرُف على مُؤشّرات جودة البنيَة المعرفيّة لدى التّلاميذ في المرحلة الأساسيّة في مدارس ساحل العاج، وتحديد مُؤشّرات جودة المهارات الأساسيّة لدى التّلاميذ في المرحلة الأساسيّة في مدارس ساحل العاج، ورصد مُؤشّرات جودة الاتّجاهات والقيم لدى التّلاميذ في المرحلة الأساسيّة في مدارس ساحل العاج.

أهمّيّة الدّراسة

تكتسب الدّراسة أهميّتها من خلال حداثة موضوع المستويات المعياريّة، ومؤشّرات الجودة في منظومة التّعليم كمدخل من المداخل المهمّة لقياس جودة أداء التّلميذ، وآلية لتوجيه التّطوير الشّامل في العمليّة التّعليميّة؛ التي من خلالها يمكن أن تسعى مدارس التّعليم الأساسيّ في ساحل العاج إلى معالجة المعوّقات التي تحول دون تحقيق جودة أداء التّلاميذ. كما تسهم نتائج الدّراسة في مساعدة المهتمين بجودة المراحل الأساسيّة، وصانعي السّياسات التّعليميّة، وأصحاب القرار، والقيادات التّربويّة في ساحل العاج، من خلال ما تقدّم من نتائج وتوصيات. وقد تلفت نتائج الدّراسة أنظار الباحثين والمهتمين بأدبيات الجودة إلى دراسة تطويريّة لواقع جودة أداء التّلاميذ في المراحل التّعليميّة الأخرى في ساحل العاج. وتكشف الدّراسة عن الواقع التّعلميّ في مجال الجودة الشّاملة للقائمين على التّطوير في الجهات الرّسميّة، من أجل اتّخاذ التّدابير والإجراءات الكفيلة لتفعيل معايير الجودة التّعليميّة المحليّة والدّوليّة؛ ممّا يضمن تطوير أداء التّلاميذ في المراحل الأساسيّة في ساحل العاج.

حدود الدّراسة

اقتصرت الدّراسة الحالية على تحديد مُؤشّرات جودة أداء التّلاميذ في مرحلة التّعليم الأساسيّ (الابتدائيّ والمتوسط) بالمدارس الإسلاميّة والنّموذجيّة في ساحل العاج من وجهة نظر المعلّمين. وتتمثّل جودة الأداء في: البنْيَة المعرفيّة، والمهارات الأساسيّة، والاتّجاهات والقيم الاجتماعيّة التي يكتسبها التّلميذ خلالَ التّعليميّة والتّعلُميّة. وتمّ إجراء الدّراسة في الفصل الأوّل من العام الدّراسيّ: 2015-2016.

التّعريفات الإجرائيّة

تضمّنت الدّراسة الحالية عددًا من المصطلحات التي يمكن تعريفها على النّحو الآتي:

الجودة: يعرّف ابن منظور (2003) كلمة الجودة بأنّ أصلها "جوَد" والجيّد نقيض الرّدئ، وجاد الشّيء جوده، أي صار جيّدًا، وأجاد أي أتى بالجيّد من القول والفعل، ويرى الفيروز آبادي (2005) أنّ كلمة الجودة من جادَ، يَجُودُ، جُودَةً: أي صار جَيِّدًا، وأجَادَه، وأجْوَدَهُ: أتَى بالجَيِّدِ، فهو مِجْوادٌ.

وتتحدّد الجودة في الدّراسة الحالية بعبارة تعبّر عن درجة الالتزام بالمعايير العالميّة، والإجراءات التي تؤدّي إلى مخرجات وخدمات تُحقّق متطلّبات الأداء الجيّد والنّوعيّ.

مؤشّرات الجودة: هي السّلوك أو الحال، أو المستويات المقننة التي يمكن قياسها لمعرفة مدى الأداء المتوقّع كميًا وكيفيًا وإجرائيًا، كما يدلُّ أيضًا على توافر وضع معيّن، وبلوغ هدف تعليميّ محدّد من خلال السّلوك الذي يمارسه التّلميذ (أبو زيد، 2007).

وتتحدّد مؤشّرات جودة أداء التّلاميذ في الدّراسة الحالية بمجموعة من المعارف، والنّظريّات، والمهارات الحياتيّة الأساسيّة، والاتّجاهات والقيم الاجتماعيّة التي ينبغي أن تتوافر في التّلميذ كنتيجة للعمليّةِ التّعليميّةِ والتّعلُّميّةِ التي تعِدّ التّلميذ في المرحلة الأساسيّة لمواصلة تعليمه الثّانويّ والجامعيّ، وتهيئته لحياة أفضل، إلى جانب قدرته في التّعامل مع المتغيّرات المحليّة والعالميّة.

المرحلة الأساسيّة في ساحل العاج: هي حلقتا التّعليم الابتدائيّ والتّعليم المتوسط بالمدارس الإسلاميّة والنّموذجيّة في ساحل العاج، وتهدف هاتان الحلقتان إلى تلبية الحدّ الأدنى من الحاجات التّعليميّة الأساسيّة من معارف ومهارات أساسيّة وحياتيّة، واتّجاهات تُمكّن التّلميذ من مواصلة تعليمه، والمشاركة بفعّاليّة في مجتمعه، ومواكبة التّغيُرات الحالية والمستقبليّة.

كُوت ديفوار(Côte d'Ivoire): باللّغة الفرنسيّة، وساحل العاج باللّغة العربيّة، وهي إحدى دول غرب أفريقيا، تحيطها ست دول، وهي مالي وبوركينا فاسو شمالاً، والمحيط الأطلسي جنوبًا، وغانا شرقًا، وليبيريا وغينيا كوناكري غربًا.

الطّريقة

منهج الدّراسة

إنّ طبيعة المشكلة المطروحة تحتم على الباحثيْن تَبَنِّي منهج معيّن دون غيره، تبعًا للأهداف التي تسعى الدّراسة إلى تحقيقها. ولما كانت الدّراسة تقصد إلى تحديد مؤشّرات جودة أداء تلاميذ المرحلة الأساسيّة في مدارس ساحل العاج من وجهة نظر معلّميها، فقد تمّ تطبيق المنهج الوصفيّ المسحيّ عن طريق الاستبانة تَمّ توزيعها على أفراد عينة الدّراسة "بهدف الحصول على معلومات وافية ودقيقة حول موضوع الدّراسة، والخروج بنتائج ومقترحات وتوصيات يمكن أن يسترشد بها في التّطوير أو الإصلاح" (قنديلجي، 2008، ص99).

مجتمع الدّراسة

تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع معلّمي مرحلة التّعليم الأساسيّ (الابتدائيّ والمتوسط) بالمدارس الإسلاميّة والنّموذجيّة في ساحل العاج خلال الفصل الأوّل من العام الدّراسيّ: 2015-2016، والبالغ عددهم (1950) معلّمًا.

عينة الدّراسة

تكوّنت عينة الدّراسة من (195) معلّمًا، أي بواقع (10%) من مجتمع الدّراسة، تمّ اختيارهم بطريقة عَشوائيّةٍ بسيطةٍ. ويوضّح عباس وآخرون (2012، ص221) أنّ "العينةَ العشوائيّةَ البسيطَةَ: هي العينة التي يتمُّ اختيارها بطريقة يكون فيها لكل فردٍ في المجتمع فرصة الاختيار نفسها، دون ارتباط ذلك الاختيار باختيار فردٍ آخر من المجتمع، ويشترط أن يكون جميع أفراد المجتمع معروفين ومحددين، كما يجب أن يكون هناك تجانس بين جميع أفراد المجتمع". ويبيّن الجدول رقم (3) خصائص عينة الدّراسة وفقًا لمتغيري المؤهّل العلميّ ومدّة الخبرة في مجال مهنة التّعليم.

أداة الدّراسة

لتحقيق أهداف الدّراسة، قام الباحثان بتطوير استبانة لجمع المعلومات، وذلك بالرّجوع إلى الأدبيات التّربويّة والدّراسات السّابقة في مجال معايير الجودة الشّاملة ومؤشّراتها. ومن هذه الأدبيات والدّراسات: محمود (2005)، وأبو عبده (2011)، وحافظ (2012)، والتّقرير العالميّ لرصد التّعليم للجميع (2015). وقد تضمّنت الاستبانة ثلاثة مجالات، هي:

المجال الأول: مُؤشّرات جودة البنْيَة المعرفيّة لدى تلاميذ المرحلة الأساسيّة، وهي (10) مُؤشّرات.

المجال الثّاني: مُؤشّرات جودة المهارات الأساسيّة لدى تلاميذ المرحلة الأساسيّة، وهي (11) مُؤشّرًا.

المجال الثّالث: مُؤشّرات جودة الاتّجاهات والقيم لدى تلاميذ المرحلة الأساسيّة، وهي (13) مُؤشّرًا.

وتمّ إعطاء كلّ مؤشّر من مؤشّرات المجال في الاستبانة وزنًا متدرجًا وفقًا لسلم ليكرت الخماسيّ (موافق بشدّة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدّة). وتمثّلت الاستجابات رقميًا (5، 4، 3، 2،1). ويوضّح الجدول (1) سلم إجابات الاستبانة ووصف البدائل.

الجدول (1): يبيّن توزيع للبدائل وفق التّدرج المستخدم في أداة الدّراسة

سلم بدائل	5	4	3	2	1
الوصف	موافق بشدّة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدّة
المتوسطات	4.21- 5.00	3.41- 4.20	2.61- 3.40	1.81- 2.60	1.00 -1.80

صدق الأداة

للتّحقُّق من الصّدق الظّاهريّ لأداة الدّراسة (الاستبانة)، تمّ عرضها على (12) اثني عشر محكّمًا من أعضاء هيئة التّدريس ذوي الخبرة الأكاديمية والتّربويّة. وطلب الباحثان إليهم إبداء الرّأي حول فقرات الاستبانة من حيث مدى مناسبة الفقرة (المؤشّر) للمجال الذي تندرج تحته، ووضوح الفقرة، وسلامة الصّياغة اللّغويّة، والتّعديل والحذف والإضافة. وقد تمّ العمل بجميع ملحوظات المحكّمين والاستفادة منها لتصميم الاستبانة، فأضحت مكوّنة من (34) مؤشّرًا في شكلها النّهائيّ.

ثبات الأداة

للتّأكّد من ثبات أداة الدّراسة، تمّ استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronboch's Alpha)، وذلك بتطبيقها على عينة استطلاعيّة مكوّنة من (18) مُعلمًا، بقصد التّأكّد من صلاحيتها للتّطبيق على العينة نفسها، ويُبيّن الجدول (2) معامل كرونباخ ألفا لكلّ مجال من مجالات أداة الدّراسة.

الجدول (2): يوضّح قيمة معامل كرونباخ ألفا لكلّ مجال من مجالات أداة الدّراسة

م	مجالات الاستبانة	عدد الفقرات	معامل كرونباخ ألفا
1	مُؤشّرات جودة البنيّة المعرفيّة لدى تلاميذ المرحلة الأساسيّة	10	.656
2	مُؤشّرات جودة المهارات الأساسيّة لدى تلاميذ المرحلة الأساسيّة	11	.527
3	مُؤشّرات جودة الاتّجاهات والقيم لدى تلاميذ المرحلة الأساسيّة	13	.603
	الثبات العامّ لأداة الدّراسة	**34**	**.661**

بالنّظر إلى الجدول (2)، يتبيّن أنّ معامل ثبات مجالات أداة الدّراسة، حيث تتراوح بين (656.) -(527.). وقد بلغ معامل الثّبات للاستبانة ككل (661.)؛ ممّا يَدُلُّ على أنّ أداة الدّراسة تتمتّع بدرجة مقبولة من الثّبات في مجالاتها.

متغيّرات الدّراسة

تتضمّن الدّراسة متغيّرًا تابعًا واحدًا موزعًا إلى ثلاثة مجالات، وتشمل: جودة البنية المعرفيّة، وجودة المهارات الأساسيّة، وجودة الاتّجاهات والقيم، ومتغيّرين تصنيفيين هما: المؤهّل العلميّ، وله ثلاثة مستويات، وهي (ثانويّة، وبكالوريوس، ومؤهّلات أخرى، ومدّة الخبرة، ولها ثلاثة مستويات أيضًا، وهي (أقل من (5) سنوات، وأقل من (10) سنوات، وأكثر من (10) سنوات).

الجدول (3): يبيّن توزيع أفراد عينة الدّراسة وفقًا لمتغيّري المؤهّل العلميّ ومدّة الخبرة في مهنة التّعليم

م	المؤهّل العلميّ	التّكرار	النّسبة المئويّة	مدّة الخبرة في مهنة التّعليم	التّكرار	النّسبة المئويّة
1	ثانويّة	106	54.4	أقل من (5) سنوات	49	25.1
2	بكالوريوس	81	41.5	أقل من (10) سنوات	87	44.6
3	مؤهّلات أخرى	8	4.1	أكثر من (10) سنوات	59	30.3
	المجموع	**195**	**100**		**195**	**100**

يلاحظ من خلال استقراء الجدول (3) أنّ غالبية أفراد عينة الدّراسة هم من حملة مؤهّلات ثانويّة بنسبة بلغت (54.4%)، يليهم حملة مؤهّلات بكالوريوس بنسبة بلغت (41.5%)، ثمّ مؤهّلات أخرى بنسبة بلغت (4.1%). كما يظهر من الجدول أنّ مدّة الخبرة في مجال مهنة التّعليم لغالبية أفراد عينة الدّراسة كانت (أقل من 10 سنوات)، بنسبة بلغت (44.6%)، ثمّ خِبرة (أكثر من 10 سنوات) بنسبة بلغت (30.3%)، في حين جاءت خِبرة (أقل من 5 سنوات) بنسبة بلغت (25.1). وقد يعود ذلك إلى أنّ معظم معلّمي المرحلة الأساسيّة (الابتدائيّة والمتوسطة) في ساحل العاج لديهم خبرة طويلة في مهنة التّعليم، ممّا يَدْعَم وجهة نظرهم حول مؤشّرات جودة أداء التّلاميذ في المرحلة الأساسيّة.

الأساليب الإحصائيّة

لتحقيق أهداف الدّراسة، استخدمت الأساليب الإحصائيّة الآتية: المتوسطات الحسابيّة، والأوزان النّسبيّة لتحديد استجابات أفراد العينة، والانحرافات المعياريّة لمعرفة مدى انحراف استجابات

أفراد العينة لكلّ فقرة، ومعادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لحساب الثّبات، وذلك عن طريق برنامج الرّزم الإحصائيّة الخاصة بالعلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة (SPSS).

نتائج الدّراسة ومناقشتها

سعت الدّراسة إلى تحديد مؤشّرات جودة أداء تلاميذ المرحلة الأساسيّة في مدارس ساحل العاج من خلال استجابات المعلّمين عن فقرات أداة الدّراسة (الاستبانة) التي صمّمت لأجلها. وفيما يأتي عرض النّتائج التي توصلت إليها الدّراسة الحالية:

النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الأوّل: ما مؤشّرات جودة البنيَة المعرفيّة لدى تلاميذ المرحلة الأساسيّة في مدارس ساحل العاج؟

للإجابة عن هذا السّؤال استُخرجت المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة، والأوزان النّسبيّة، والرُتب للفقرات. ويبيّن الجدول رقم (4) ترتيب فقرات المجال حسب المتوسطات الحسابيّة لكل فقرة.

الجدول (4): المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والأوزان النسبيّة ورُتب فقرات مجال مؤشّرات جودة البنيَة المعرفيّة لدى تلاميذ المرحلة الأساسيّة في مدارس ساحل العاج

رقم الفقرة	المؤشّرات	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الوزن النّسبيّ	الرّتبة	وصف المقياس
5	اكتساب التّلميذ المعارف التي تُؤهّله لمواصلة تعليمه في المرحلة الدّراسيّة التّالية	4.44	.618	%88.8	1	موافق بشدّة
7	تمكُّن التّلميذ من بناء تراكيب معرفيّة جديدة	4.39	.636	%87.8	2	موافق بشدّة
1	إتقان التّلميذ الحقائق والنّظريّات المتضمّنة في المواد الدّراسيّة	4.38	.666	%87.6	3	موافق بشدّة
4	قدرة التّلميذ على تفسير المعلومات وربطها بما لدية من معرفة سابقة	4.36	.777	%87.2	4	موافق بشدّة
9	تمكُّن التّلميذ من التّعبير عن فكرته بوضوح وفاعليّة	4.36	.677	%87.2	5	موافق بشدّة
6	توظيف التّلميذ المفاهيم والنّظريّات المكتسبة من المواد الدّراسيّة في المواقف الحياتيّة المختلفة	4.28	.638	%85.6	6	موافق بشدّة
2	قدرة التّلميذ على التّذكر والاستدعاء ممّا تعلّمها من المواد الدّراسيّة عند الحاجة إليها	4.27	.774	%85.4	7	موافق بشدّة
10	وعي التّلميذ بأساسيّات التّاريخ الوطنيّ والبيئة الجغرافية لمجتمعه	4.14	.861	%82.8	8	موافق
8	إجادة التّلميذ التّعلُّم الذّاتيّ من خلال مصادر المعلومات المتاحة داخل المدرسة وخارجها	4.02	.818	%80.4	9	موافق
3	امتلاك التّلميذ القابليّة في الحكم على نوع المعرفة بصورة نقديّة	3.98	.809	%79.6	10	موافق

يظهر الجدول (4) أنّ المتوسطات الحسابيّة لفقرات مجال مؤشّرات جودة البنيَة المعرفيّة لدى تلاميذ المرحلة الأساسيّة تراوحت بين (3.98-4.44)، أي بين (موافق وموافق بشدّة). وكانت أهمّ أربعة مؤشّرات من وِجهة نظر المعلّمين مرتبةً من الأعلى إلى الأدنى كما يأتي:

1) "اكتساب التّلميذ المعارف التي تُؤهّله لمواصلة تعليمه في المرحلة الدّراسيّة التّالية"، حيث حصل هذا المؤشّر على أعلى متوسط حسابيٍّ بلغ (4.44)، وبوزن نسبيّ بلغ (88.8%) بمقياس الإجابة (موافق بشدّة)، وتتّفق هذه النّتيجة ما مع نصّ عليه التّقرير العالميّ لرصد التّعليم للجميع (2008) على أنّ تحقيق التّعليم للجميع يرتهن بالتّقدُّم المحرز في التّعليم الثّانويّ والجامعيّ، حيث يشكّلان جزءاً مهمًا من أهداف التّعليم للجميع، والأهداف الإنمائيّة للألفية فيما يتعلّق بتكافؤ الفرص والمساواة بين الجنسين. ويتمثّل هذا في اكتساب التّلاميذ التّدريب التّقنيّ والمهنيّ، والمهارات والمعارف الأساسيّة التي تمكّنهم من مواصلة تعليمهم الثّانويّ أو الجامعيّ؛ ممّا يمكن تفسيره بأنّ جودة أداء تلاميذ المرحلة الأساسيّة في مدارس ساحل العاج تتمحور حول تلبية الحدّ الأدنى من حاجاته الأساسيّة من التّربية والتّعليم، بحيث يكسب قدرًا مناسبًا من الاتّجاهات والمعارف التي يحتاج إليها لمواصلة التّعليم الثّانويّ.

2) "تمكُّن التّلميذ من بناء تراكيب معرفيّة جديدة"، حيث حصل هذا المؤشّر على متوسط حسابيٍّ (4.39)، وبوزن نسبيّ بلغ (87.8%) بمقياس الإجابة (موافق بشدّة). ويمكن عزو هذه النّتيجة إلى أنّ مجال الارتكاز في النّظريّة البنائيّة يتمثّل في استخدام الأفكار التي تستحوذ على لبّ التّلميذ لتكوين خبرات جديدة، والتّوصُّل إلى معارف جديدة، ويؤكّد الوهر (2002) أنّ النّظريّة البنائيّة للمعرفة تنظر إلى التّعليم بأنّه عمليّة بناء

مستمرّة وغرضيّة، تقوم على اختراع التّلميذ لتراكيب معرفيّة جديدة، أو إعادة بناء تراكيبه، أو منظومته المعرفيّة اعتمادًا على خبرته السّابقة. فالتعليم ليس عمليّة تراكميّة للمعرفة فحسب، بل عمليّة إبداع تحدث تغييرات جديدة في التّراكيب المعرفيّة لدى التّلميذ.

ويرى الجندي (2003) أنّ أهمّ ما تَتّسم به النّظريّة البنائيّة في التّعليم إعادة بناء التّلميذ لمعرفته، من خلال تفاوض اجتماعيٍّ مع الآخرين. ويعدُّ التّأكيد على دور المعرفة المسبقة أحد الدّعائم التي يرتكز عليها الفكر البنائيّ بهدف بناء تعلُّم ذي معنى، فعمليّة التّعليم ناتجة عن إعادة بناء للمعاني الموجودة لدى التّلميذ بدلاً من كونه اكتساب معلومات، ما يعني باختصار أنّ التّعليم يتحدّد في ضوء ما يحصل عليه التّلميذ من نتائج منسوبة لدرجة الفهم العلميّ. فكلّما تَمكّن التّلميذ من اختراع تراكيب معرفيّة جديدة، أو إضافة تراكيب إلى بنيته المعرفيّة، أو إعادة تنظيم الأفكار الموجودة في تلك البنية، كان ذلك مؤشِرًا من مؤشّرات جودة أدائه.

3) "إتقان التّلميذ الحقائق والنّظريّات المتضمّنة في المواد الدّراسيّة"، حيث أحرز هذا المؤشّر متوسطًا حسابيًا قدره (4.38)، وبوزن نسبيّ بلغ (87.6%) بمقياس الإجابة (موافق بشدّة). وينسجم هذا المؤشّر مع المؤشّر السّابق الذّكر الذي مغزاه "اكتساب التّلميذ المعارف التي تؤهّله لمواصلة تعليمه في المرحلة الدّراسيّة التّالية"، إذ إنّ إلمام التّلميذ بالمعارف والحقائق والنّظريّات المتضمّنة في المواد الدّراسيّة يُعَدُّ الحلقة الأساسيّة للتّرشيح في التّعليم الثّانويّ، ذلك أنّ أساليب التّقويم في التّعليم العامّ غالبًا ما تركّز على الجانب النّظريّ والمفاهيميّ لدى التّلميذ. الأمر الذي يستلزم منه في المرحلة الأساسيّة عديدًا من المفاهيم والنّظريّات التي تتعلّق بالاستدعاء والاسترجاع، بهدف ترشيحه في المرحلة الدّراسيّة التّالية.

كما يساعد إتقان التّلميذ للمفاهيم والنّظريّات على تعامله مع المتغيّرات المعاصرة والمستقبليّة، التي تتطلّب أفرادًا قادرين على البحث والاستقصاء، والوصول إلى المعلومات والمفاهيم الجديدة بأنفسهم (حجي، 2008). ويعمل توافر الممارسات الخاصّة بمؤشّرات امتلاك التّلميذ بنية معرفيّة مناسبة على تكوين الأبعاد المختلفة لشخصيّته، وتمكينه من تطبيق المفاهيم والنّظريّات المكتسبة في المواقف الحياتيّة المتنوّعة، التي قد يواجهها التّلميذ داخل المدارسة وخارجها (حافظ، 2012).

4) "قدرة التّلميذ على تفسير المعلومات وربطها بما لديه من معرفة سابقة"، وقد حظي هذا المؤشّر بمتوسط حسابيٍّ بلغ (4.36)، وبوزن نسبيّ قدره (87.2%) بمقياس الإجابة (موافق بشدّة). ويمكن تفسير هذه النّتيجة على أساس أنّ التّعلُّم لا يحدث نتيجة تراكم المعلومات الجديدة، وإضافتها إلى المعلومات التي سبق تعلُّمها. ولكنّه يحدث عندما يتمكّن التّلميذ من تفسير مضمونها ومغزاها، إلى جانب ربطها بالمفاهيم والنّظريّات الموجودة في بنيته المعرفيّة.

وجاء مؤشّر "إجادة التّلميذ التّعلُّم الذّاتيّ من خلال مصادر المعلومات المتاحة داخل المدرسة وخارجها" في المرتبة قبل الأخيرة، بمتوسط حسابيٍّ (4.02)، وبوزن نسبي بلغ (80.4%) بمقياس الإجابة (موافق)، ومؤشّر "امتلاك التّلميذ القابليّة في الحكم على نوع المعرفة بصورة نقديّة" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابيٍّ (3.98)، وبوزن نسبيٍّ (79.6%) بمقياس الإجابة (موافق)، وتتّفق هذه النّتائج مع نتائج دراسة داردين (Darden, 2007)، ودراسة بناتي (Binaté, 2012)، ودراسة إبينزير وآخرين (Ebenezer et al; 2016) التي توصلت إلى أنّ بناء مؤشّرات الجودة لمعرفة أداء التّلاميذ في المدرسة، يعمل على إكسابهم المهارات الحياتيّة اللازمة المتمثّلة في مهارات التّفكير النّقديّ والإبداعيّ، والتّعلُّم الذّاتيّ المستمرّ، وتحمُّل المسؤوليّة.

النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّاني: ما مؤشّرات جودة المهارات الأساسيّة لدى تلاميذ المرحلة الأساسيّة في مدارس ساحل العاج؟

للإجابة عن هذا السّؤال استُخرِجت المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرُّتب للفقرات، ويبيّن الجدول رقم (5) ترتيب فقرات المجال حسب المتوسطات الحسابيّة لكل فقرة.

الجدول (5): المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والأوزان النّسبيّة ورُتب فقرات مجال مؤشّرات جودة المهارات الأساسيّة لدى تلاميذ المرحلة الأساسيّة في مدارس ساحل العاج

رقم الفقرة	المؤشّرات	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الوزن النّسبيّ	الرّتبة	وصف المقياس
1	إجادة التّلميذ مهارات القراءة والكتابة والرّياضيات	4.58	.525	%91.6	1	موافق بشدّة
10	اكتساب التّلميذ مهارة المحافظة على الصّحة والوقاية من الأمراض والمخاطر	4.45	.619	%89	2	موافق بشدّة
9	تمكُّن التّلميذ من مهارة تحمُّل المسؤوليّة	4.44	.732	%88.8	3	موافق بشدّة
5	ممارسة التّلميذ لمهارات التّفكير النّاقد وحلّ المشكلات	4.43	.649	%88.6	4	موافق بشدّة
7	اكتساب التّلميذ مهارة التّواصل اللّفظيّ وغير اللّفظيّ	4.42	.624	%88.4	5	موافق بشدّة
4	امتلاك التّلميذ مهارة الابتكار والإبداع	4.26	.855	%85.2	6	موافق بشدّة

رقم الفقرة	المؤشّرات	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الوزن النّسبيّ	الرّتبة	وصف المقياس
3	تمكُّن التّلميذ من مهارات التّعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات	4.24	.717	%84.8	7	موافق بشدّة
8	إتقان التّلميذ مهارات إدارة الذّات وصناع القرار	4.17	.716	%83.4	8	موافق
2	قدرة التّلميذ على مهارة تنظيم المعلومات التي اكتسبها في المواد الدّراسيّة	3.99	.815	%79.8	9	موافق
6	إلمام التّلميذ بمهارة العصف الذّهنيّ	3.98	1.050	%79.6	10	موافق
11	قدرة التّلميذ على مهارة التّعامل مع البيئة المحيطة بشكل فعّال	3.40	1.037	%68	11	محايد

يتبيّن من الجدول (5) أنّ المتوسطات الحسابيّة لفقرات مجال مؤشّرات جودة المهارات الأساسيّة لدى تلاميذ المرحلة الأساسيّة انحصرت بين (3.40-4.58)، أي بين (محايد وموافق بشدّة). وكانت أهمّ خمسة مؤشّرات من وِجهة نظر المعلّمين مرتبةً من الأعلى إلى الأدنى كما يأتي:

1) " إجادة التّلميذ مهارات القراءة والكتابة والرّياضيات " بمتوسط حسابيٍّ (4.58)، وبوزن نسبيٍّ بلغ (91.6%)، بمقياس الإجابة (موافق بشدّة). والدّافع إلى إحراز هذا المؤشّر المرتبة الأولى، هو أنّ الجانبَ العمليّ في مناهج التّعليم الأساسيّ يبدأ تعلُّمه بعد اكتساب الطّفل المهارات الأساسيّة (القراءة والكتابة والحساب) وإجادتها. وهذا يشير إلى أهمّيّة هذه المهارات التي تُعَدُّ النّافذة إلى الفكر الإنسانيّ، وتنمية القدرات العقليّة واللّغويّة، والموصلة إلى أنواع المعرفة المتنوّعة، والعكس كذلك، فأي ضعف في مهارات القراءة والكتابة والحساب، ستؤدّي نتيجته إلى الضّعف التّحصيليّ لدى التّلميذ في كافّة المواد النّظريّة والعلميّة.

وجديرٌ بالتّوضيح أنّ اتّفاق وجهة نظر معظم المعلّمين في هذا المؤشّر لم يكن مجرد اتّفاق في رؤى، بل يتناغم مع ما أوصى به مؤتمر جومتين عام 1990 حول التّربية للجميع، وتأمين حاجات التّعلُّم الأساسيّة. وتشمل هذه الحاجات كلاً من وسائل التّعلُّم الأساسيّة، مثل: القراءة والكتابة، والرّياضيات، وحلّ المسائل؛ ممّا يحتاجها الفرد من أجل تنمية كافّة قدراته، وتحسين نوعيّة حياته، ومواصلة التّعلُّم (المؤتمر العالميّ حول التّربية للجميع، 1990). وينسجم مع ما أقرّه منتدى داكار عام 2000 بضمان تلبية حاجات التّعلُّم لكافّة الصّغار والرّاشدين من خلال الانتفاع المتكافئ ببرامج ملائمة للتّعلُّم، واكتساب المهارات الحياتيّة الأساسيّة، والتي تتألف من مهارات القراءة والكتابة والحساب اللازمة للحصول على وظيفة تُدَر أجرًا لتلبية الحاجات اليوميّة (UNESCO, 2000). كما يؤيِّده كذلك إعلان منتدى التّعليم العالميّ بمدينة إنشيون عام 2015، الذي قصد ضمان التّعليم الجيّد والمنصف والشّامل، والتّعلُّم مدى الحياة، مع التّركيز على المهارات الأساسيّة المتمثّلة بالقراءة والرّياضيات والكتابة، وحلّ المشكلات بحلول عام 2030 (التّقرير العالميّ لرصد التّعليم للجميع، 2015).

2) "اكتساب التّلميذ مهارة المحافظة على الصّحة والوقاية من الأمراض والمخاطر"، حيث بلغ المتوسط الحسابيّ لهذا المؤشّر (4.45)، ووزنه النّسبيّ بلغ (89%)، بمقياس الإجابة (موافق بشدّة). ويمكن تفسير هذه النّتيجة بأنّ الإنسان يُعدُّ مسؤولاً عن صحته، وعن الوقاية من الأمراض، ولأهمّيّة ذلك، فإنّ النّاشِئَ في المرحلة الأساسيّة في مدارس ساحل العاج، أجدر بإكسابه بعض المهارات التي تعينه على التّعامل مع الحياة وبيئتها الصّحيّة. وكلّما تمكّن النّاشِئ من معرفة أهمّيّة المحافظة على سلامة الجسم بالتّعرُّف على المخاطر التي تتهدّده، ومهارة الوقاية منها، وآليات تطبيق ذلك في واقعه المعيش، كان ذلك دليلاً ومؤشّرًا على تحسين أدائه.

3) "تمكُّن التّلميذ من مهارة تحمُّل المسؤوليّة" بمتوسط حسابيٍّ (4.44)، وبوزن نسبيٍّ (88.8%)، بمقياس الإجابة (موافق بشدّة). وتتّفق هذه النّتيجة مع دراسة فضل وعبد ربه (2008) التي أبرزت أنّ المؤشّرَ الأساسيَّ لجودة التّلميذ في المدرسة، يتحدّد في قدرته على تحمُّل المسؤوليّة، والمشاركة الاجتماعيّة، ودراسة عبد المعطي (2015) التي أظهرت نتائجها أنّ ضمان الجودة وتحقيق مؤشّراتها عمليّة مستمرّة، وتؤدّي إلى إيجاد تلميذ مؤهّل ومُسلّح بكافّة الكفايات اللازمة في الحياة العمليّة، وقادر على حلّ مشكلاته اليوميّة، وتحمُّل المسؤوليّة. ويمكن تفسير هذه النّتيجة بأنّ من أهمّ أهداف تعليم المستقبل، تعويدُ التّلاميذ على تحمُّل مسؤوليّاتهم، وذلك يُعزِّز وِجهة نظر المعلّمين في المؤشّر.

4) "ممارسة التّلميذ مهارات التّفكير النّاقد وحلّ المشكلات". نال هذا المؤشّر متوسطًا حسابيًا قدره (4.43)، ووزنًا نسبيًا بلغ (88.6%)، ومقياس الإجابة عليه (موافق بشدّة). ويعود ذلك إلى أهمّيّة امتلاك التّلميذ لمهارات التّفكير العليا باعتبارها إحدى المهارات الأساسيّة التي تمكّنه من مواجهة تحدّيات العصر التّقنيّ والمعلوماتيّ، وتتّفق هذه النّتيجة مع دراسة مصطفى (2005) التي أظهرت أنّ من أبرز المهارات التي ينبغي على التّلاميذ اكتسابها في القرن الحادي والعشرين، هي مهارات التّفكير المناسبة لمستوى نضجهم وقدراتهم، حيث يقوم التّفكير على معالجة القضايا العلميّة والفكريّة، وعندما يمتلك التّلميذ هذه المهارات، فإنّه يمتلك أساليب النّقد

والتّحليل، والاستدلال التي تستند على البرهان"، ممّا يحقّق أكبر قدرٍ من عمليّة التّعلّم لحلّ جميع المشكلات التي قد يواجهها، وتتّفق هذه النّتيجة أيضًا مع نتائج دراسة لاكويرين (Lukhwareni, 2003) التي أظهرت أنّ المدارس التي طبقت معايير الجودة الشّاملة أصبحت من المدارس التي تتميّز بنوعيّة التّعليم وفاعليّته، ما يعمل على التّحوّل من ثقافة الذاكرة إلى ثقافة الإبداع، والنّقد، وحلّ المشكلات، وإثراء الخبرات، التي ترتكز على إنتاج المتعلّم للمعارف والمعلومات والمهارات وممارستها. ويؤكّد شقير (2006) أنّ ممارسة التّلميذ لمهارات التّفكير النّاقد وحلّ المشكلات، تُنمي لديه الالتزام بالعمل والمثابرة، والرّغبة في اقتحام الأشياء واستكشافها، والثّقة بالنّفس، والانفتاح على الجديد، وحبّ التّجريب، والرّغبة في ممارسة المهمة الصّعبة، وتوليد سريع للأفكار.

5) "اكتساب التّلميذ مهارة التّواصل اللّفظيّ وغير اللّفظيّ"، حظي بمتوسط حسابيٍّ (4.42)، وبوزن نسبيّ قدره (88.4%)، بمقياس الإجابة (موافق بشدّة)، ويمكن عزو ذلك إلى أنّ مهارات التّواصل تُحقّق للفرد وعيًا بذاته وبالآخرين، وتمكّنه من الاندماج في الحياة الاجتماعيّة. الأمر الذي يساعده على التّأثير في المجتمع والتّأثّر به، حيث يتبادل الفرد مع أفراد المجتمع الأفكار، والمشاعر، والاتّجاهات لفظيًا وغير لفظيٍّ بدرجة تؤدّي إلى الفهم العميق المتبادل، والتّيقن من أهميّة مهارة التّواصل اللّفظيّ وغير اللّفظيّ، وما يتمتّع به التّلميذ من إيجابيّة تجاه ذاته وتجاه الآخرين؛ لذا فإنّ اكتسابها لديه مؤشّرٌ من أهمّ مؤشّرات جودة أدائه.

وأتى المؤشّر الذي فقرته "قدرة التّلميذ على مهارة التّعامل مع البيئة المحيطة بشكل فعّال" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابيٍّ (3.40)، وبوزن نسبي بلغ (68%) بمقياس الإجابة (محايد)، ولعلّ تفسير ذلك يكمن في تدني أهمّيّة هذا المؤشّر من وجهة نظر المعلّمين على الرّغم من تناغمه وانسجامه مع بعض المؤشّرات السّابقة الذّكر، ومنها: اكتساب التّلميذ مهارة المحافظة على الصّحة والوقاية من الأمراض والمخاطر، ومهارات تحمّل المسؤوليّة وحلّ المشكلات.

النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّالث: ما مؤشّرات جودة الاتّجاهات والقيم لدى تلاميذ المرحلة الأساسيّة في مدارس ساحل العاج؟

للإجابة عن هذا السّؤال، استُخرجت المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والأوزان النّسبيّة والرُتب للفقرات، ويبيّن الجدول رقم (6) ترتيب فقرات المجال حسب المتوسطات الحسابيّة لكل فقرة.

الجدول (6): المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والأوزان النّسبيّة ورتب فقرات مجال مؤشّرات جودة الاتّجاهات والقيم لدى تلاميذ المرحلة الأساسيّة في مدارس ساحل العاج

رقم الفقرة	المؤشّرات	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الوزن النّسبيّ	الرّتبة	وصف المقياس
10	التزام التّلميذ بسلوكيّات تتناسب مع القيم الإسلاميّة النّبيلة	4.51	.578	%90.2	1	موافق بشدّة
11	ممارسة التّلميذ قيم التّسامح والسّلام وقبول الآخر	4.38	.697	%87.6	2	موافق بشدّة
5	حرص التّلميذ على استثمار وقت فراغه	4.37	.716	%87.4	3	موافق بشدّة
4	وجود دافعيّة لدى التّلميذ في التّعلّم مدى الحياة	4.37	.656	%87.4	4	موافق بشدّة
1	اعتزاز التّلميذ بقيم المواطنة والانتماء إليها	4.14	.859	%82.8	5	موافق
9	قدرة التّلميذ على العمل الجماعيّ والعمل بروح الفريق	4.11	.808	%82.2	6	موافق
13	قدرة التّلميذ على محافظة البيئة ومقاومة تلوّثها	4.09	.874	%81.8	7	موافق
3	توفّر جوانب تقدير الذّات والثّقة بالنّفس لدى التّلميذ	3.88	.862	%77.6	8	موافق
12	اكتساب التّلميذ أخلاقيّات التّعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات	3.85	.923	%77	9	موافق
8	احترام التّلميذ للوائح والأنظمة المدرسيّة	3.47	.668	%69.4	10	موافق
2	مشاركة التّلميذ في القضايا القوميّة والمجتمعيّة المتنوّعة	3.40	1.168	%68	11	محايد
7	إظهار الوعي لدى التّلميذ بحقوقه وواجباته في المجتمع المدرسيّ	3.40	1.012	%68	12	محايد
6	مشاركة التّلميذ بإيجابيّة في الأنشطة المدرسيّة	3.39	1.211	%67.8	13	محايد

يتّضح من الجدول (6) أنّ المتوسطات الحسابيّة لفقرات مجال مؤشّرات جودة الاتّجاهات والقيم لدى تلاميذ المرحلة الأساسيّة تراوحت بين (3.39-4.51)؛ أي بين (محايد موافق بشدّة). وكانت أهمّ خمسة مؤشّرات من وجهة نظر المعلّمين مرتبةً من الأعلى إلى الأدنى كما يأتي:

1) "التزام التّلميذ بسلوكيّات تتناسب مع القيم الإسلاميّة النّبيلة"، بمتوسط حسابيٍّ (4.51)، وبوزن نسبيٍّ (90.2%) بمقياس الإجابة (موافق بشدّة). ولعل ذلك يعود إلى أنّ جوهر رسالة التّربية والتّعليم هو توجيهُ أخلاقيُّ بالدّرجة الأولى، والبحث عن الكيفية التي يتمُّ بها غرس القيم الأخلاقيّة في نفوس التّلاميذ، وأبرزت دراسة حافظ (2012) أنّ تحلي التّلميذ بالقيم الأخلاقيّة يسهم في تكوين شخصيّته، ويُنمي لديه الدّافعيّة والتّفاعل في العمليّة التّعليميّة التّعلُميّة، ويُوفّر قدرًا مناسبًا من المناخ التّربويّ الآمن الذي يساعده في تحسين مستوى أدائه. كما استنتجت دراسة الشناوي وعيد (2010)، ودراسة السّيد (2012)، ودراسة نِيَانغ (Niang, 2014) أنّ أهمّ المعايير لضمان الجودة في مؤسسات التّعليم العامّ ترتبط بمعايير جودة أداء المتعلّمين المتمثّلة بالقيم الأخلاقيّة. ويُوضّح سيسي وعبد الله (2015) أنّ جودة التّربية في المدارس تحتوي على تشكيل شخصيّات النّاشئين، وتزويدهم بالقيم الأخلاقيّة النّبيلة، والمثل العليا والمبادئ الدّينيّة؛ ممّا يُوجّه عقولهم ونفوسهم توجيهًا صالحًا نحو المستقبل الزّاهر، والنّهوض بالمجتمع والرّقي به إلى سلم المجد والمعرفة والوعي.

2) "ممارسة التّلميذ قيم التّسامح والسّلام وقبول الآخر"، حصل هذا المؤشّر على متوسط حسابيٍّ بلغ (4.38)، وبوزن نسبيّ (87.6%) بمقياس الإجابة (موافق بشدّة). ومن الممكن أن تقود هذه النّتيجة إلى القول بأنّ تحقيق قيم التّسامح والسّلام هدفٌ إنسانيٌّ، وغاية نبيلة تسعى الإنسانيّة لتحقيقها على امتداد تاريخها. ويكون الدّورُ الأساسيُّ للتّعليم مساعدةَ الأفراد على فهم الآخر، واحترام حقوقه، وتعزيز التّسامح والسّلام اللذين يمثلان أساسًا للتّعايش السّلميِّ، والاستقرار الأمنيِّ. ويضطلع التّعليم كذلك بدور حيويٍّ فيما يخصُّ درء الصّراعات والنّزاعات. فمن الأهمّيّة غرس هذه القيم في نفوس النّاشئين من أجل تحقيق السّلام والتّسامح، وفهم حقوق الآخرين.

3) "حرص التّلميذ على استثمار وقت فراغه"، أحرز هذا المؤشّر متوسطًا حسابيًا (4.37)، ووزنًا نسبيًا (87.4%)، ومقياس الإجابة (موافق بشدّة)، ولعلّ تفسير ذلك من وجهة نظر أفراد العينة، يكمن في أنّ التّربية السّليمة يجب أن تساهم فى تحديد كيفية استغلال وقت الفراغ استغلالاً ممتعًا ومفيدًا، وتنمية القدرات والمهارات الكامنة داخل التّلميذ، وتطويرها ليصبح فردًا فعّالاً في دفع عجلة التّقدُّم في المجتمع وتنميته.

4) "وجود دافعيّة لدى التّلميذ في التّعلُّم مدى الحياة"، حظي هذا المؤشّر بمتوسط حسابيٍّ بلغ (4.37)، وبوزن نسبيٍّ (87.4%) بمقياس الإجابة (موافق بشدّة). وتتّفق هذه النّتيجة مع دراسة السّيد (2016) التي أظهرت أنّ إيجاد معايير ومؤشّرات لأداء التّلميذ، يُمثّل أساس الإصلاحات المطلوبة لتأسيس بيئة تعليميّة تُحفّز التّلميذ على التّعلُّمِ المستمرِّ مدى الحياة، وتُعزّز لديه البحث والاستقصاء والوصول إلى المعلومات والمعارف بنفسه، ومن إيجابيّات هذا الاتّجاه لدى التّلميذ أنّه عمليّة ديناميكية مستمرّة منفتحة على المبادرات والجهود الذّاتيّة في سبيل تحقيق أكبر قدر ممكن من التّكيُّف في جميع الأماكن والأوقات، والإفادة من الفرص المتاحة للتّعلُّم، والتّزوُّد بأهمِّ ما وصل إليه العلم من معارف لمتابعة التّطوُّرات في المجال العلميِّ والتّكنولوجيِ.

5) "اعتزاز التّلميذ بقيم المواطنة والانتماء إليها"، وقد حصل على متوسط حسابيٍّ (4.14)، ووزن نسبيٍّ (82.8%) بمقياس الإجابة (موافق). ويمكن عزو هذه النّتيجة إلى أهمّيّة تربية المواطن، حيث تتطلّب ضرورة العمل على تلبية احتياجات الفرد ومتطلّباته النّفسيّة على حدٍّ سواء، وتوفير كافّة الإمكانات الماديّة والبشريّة اللازمة لتحقيق الكفاءة والفاعليّة من جانب المواطنين، ويذكر فرج (2004): أنّ ممارسة المواطنة تثير اهتمام التّلميذ، ووعيه الاجتماعيّ والسّياسيّ بطبيعة العلاقة التّبادليّة بين الفرد والمجتمع، وتدعم شعوره بأهمّيّة الفرد للوطن، والوطن للفرد من خلال إكسابه قاعدة عريضة من المعارف والقيم والاتّجاهات التي تساعده على فهم العالم المحيط به. ويذكر الشبول والخوالده (2014) أنّ قيم المواطنة تعَدُّ جانبًا مهمًّا في حياة الفرد، لكونها عمليّة متواصلة لتعميق الحس بالواجب تجاه المجتمع، وتنمية الشّعور بالانتماء للوطن والاعتزاز به، وغرس حبّ النّظام والاتّجاهات الوطنيّة، والأخوة والتّفاهم والتّعاون بين المواطنين، واحترام النُظم والتّعليمات، والتّعليم يعدُّ أفضل الوسائل لتنمية الشّعور بالمواطنة. لذا فقد عملت الكثير من المؤسسات التّعليميّة على تطوير مناهجها الدّراسيّة؛ بهدف إعداد التّلميذ المزوّد بقيم المواطنة والاتّجاهات الإيجابيّة نحو الوطن الذي يعيش فيه. ويمثّل ذلك الهدف الأساسيّ من منظومتها التّعليميّة (Wing, 2004). ومن نافلة القول: إنّ ممارسة الظّواهر والسّلوكيّات الدّالة على المواطنة بما تتضمّنه من شعورٍ بالولاء وانتماءٍ للوطن، واعتزازٍ بقيمها النّبيلة مؤشّرٌ إيجابيٌّ من مؤشّرات نواتج عمليّة تربية المواطنة.

وحصلت المؤشّرات الآتية على المراتب الثّلاث الأخيرة بمقياس الإجابة على كلٍ منها (محايد)، وهي: "مشاركة التّلميذ في القضايا القوميّة والمجتمعيّة المتنوّعة" بمتوسط حسابيٍّ بلغ (3.40)، وبوزن نسبيّ قدره (68%)، و"إظهار الوعي لدى التّلميذ بحقوقه وواجباته في المجتمع المدرسيّ" بمتوسط حسابيٍّ (3.40)، وبوزن نسبيٍّ (68%)، و"مشاركة التّلميذ بإيجابيّة في الأنشطة المدرسيّة" بمتوسط حسابيٍّ قدره (3.39)، وبوزن نسبيّ بلغ (67.8%). ولعلّ هذه النّتائج تعزى إلى عدم قناعة المعلّمين بتأثير

هذه المؤشّرات على جودة أداء تلاميذ المرحلة الأساسيّة في مدارس ساحل العاج.

التّوصيات

في ضوء النّتائج التي كشفت عنها الدّراسة، أوصت بما يأتي:

1) تثقيف القائمين على الجهات الرّسميّة (وزارة التّربية الوطنيّة) والمدارس بأهمّيّة تطبيق معايير الجودة ومُؤشّراتها في منظومة التّعليم بالمرحلة الأساسيّة.

2) تبنّي المدارس قائمة لمؤشّرات الجودة في منظومة المرحلة الأساسيّة التي يمكن استخدامها للحكم على مستوى أداء التّلاميذ في ضوء ما أسفرت عنه الدّراسة الحالية.

3) إعادة النّظر في مناهج التّعليم الأساسيّ، وبالأخصّ المناهج الدّراسيّة للحلقة الثّانية منه، والتّركيز على اكتساب التّلاميذ البنية المعرفيّة، والمهارات الأساسيّة، والاهتمام بالقيم الأخلاقيّة والاجتماعيّة.

4) التّركيز على إجادة التّلاميذ التّعلُّم الذّاتيّ من خلال مصادر المعلومات المتاحة داخل المدرسة وخارجها، وامتلاكهم للقابليّة في الحكم على نوع المعرفة بصورة نقديّة.

5) إجراء المزيد من الدّراسات لتحديد مؤشّرات جودة أداء المتعلّمين في المرحلة الدّراسية الأخرى، وبخاصّة تلك المؤشّرات ذات الصّلة بجودة المهارات الحياتيّة.

المراجع

ابن منظور. (2003). *لسان العرب*. القاهرة: دار الحديث للطّباعة والنّشر.

أبو زيد، لمياء. (2007). *مدى تحقيق الجودة في برنامج التّربية الميدانيّة القائم وانعكاس ذلك على الأداء التّدريسيّ والاتّجاه نحو المهنة لدى الطّالبات المعلّمات بمنطقة القصيم*، الجمعية المصريّة للمناهج وطرق التّدريس، ورقة مقدّمة في المؤتمر العلميّ السّابع عشر لتطوير مناهج التّعليم في ضوء معايير الجودة. جامعة عين شمس. (4)، في الفترة: 25-26 يوليو 2007.

أبو عبده، فاطمة. (2011). *درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلّيّة الدّراسات العليا. جامعة النّجاح الوطنيّة.

الأمير، محمود والعوامله، عبد الله. (2011). درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنيّة من وجهة نظر المشرفين التّربويين. *المجلة الأردنية في العلوم التّربوية*. 7(1)، 59-76.

التّقرير العالميّ لرصد التّعليم للجميع. (2008). *التّعليم للجميع بحلول عام 2015، هل سنحقّق هذا الهدف؟* فرنسا: منظّمة الأمم المتحدة للتّربية والعلم والثّقافة (اليونسكو).

التّقرير العالميّ لرصد التّعليم للجميع. (2015). *التّعليم للجميع 2000-2015: الإنجازات والتّحدّيات*. فرنسا: منظّمة الأمم المتحدة للتّربية والعلم والثّقافة (اليونسكو).

الجندي، أمنية. (2003). أثر استخدام نموذج ويتلي في تنمية التّحصيل ومهارات عمليّات التّعليم الأساسيّة والتفكير العلميّ لتلاميذ الصّف الخامس الابتدائيّ. *مجلة التّربية العلمية*، الجمعية المصريّة للتّربية العلميّة، جامعة عين شمس، 6(1)، 3-25.

حجي، أحمد. (2008). *تطوير التّعليم الثّانويّ وسياسات القبول بالتّعليم العالي*. ورقة مقدّمة في المؤتمر القوميّ لتطوير التّعليم الثّانويّ وسياسات القبول بالتّعليم العالي. وزارتا التّربية والتّعليم والتّعليم العالي والبحث العلميّ. جمهورية مصر العربيّة. في الفترة: 12-10 مايو 2008.

حافظ، محمود. (2012). *مؤشّرات جودة التّعليم في ضوء المعايير التّعليمية*. دسوق: دار العلم والإيمان.

الزامل، محمد. (2008). *تصوُّر مقترح لمواجهة مشكلات المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في المملكة العربية السّعودية في ضوء صيغة التّعليم الأساسيّ "دراسة مستقبلية"*. رسالة دكتوراة غير منشورة. كلّيّة التّربية. جامعة الملك سعود.

سيسي، أحاندو وعبد الله، عبد الحكيم. (2015). *نحو رؤية تربوية في مواجهة تحدّيات العولمة الثّقافية وتعزيز الحضارة الإسلامية*. ورقة مقدّمة في المؤتمر العالميّ لتعزيز الحضارة الإسلاميّة في القرن الحادي والعشرين. جامعة السّلطان زين العابدين بماليزيا. في الفترة:6 -7 سبتمبر 2015.

سيسي، أحاندو. (2016). قراءةٌ تحليليّة لإسهام القطاع الحكوميّ في إصلاح التّعليم العربيّ الإسلاميّ النّظاميّ في كُوتْ دِيفُوار. *مجلة دراسات لجامعة عمار ثليجي بالأغواط*. (44)، 16- 36.

السنيدي، عمر. (2012). *معوقات تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الإدارة المدرسية للمرحلة الابتدائية في مدارس التّعليم العامّ الحكوميّ للبنين بمدينة الرّياض*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعيّة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة.

السّيد، هناء. (2012). *إصلاح مرحلة التّعليم الأساسيّ في ضوء مؤشّرات الأداء المؤسسيّ مع التّطبيق على محافظة القليوبية*. رسالة دكتوراة غير منشورة. كلّيّة التّربية، جامعة بنها.

السِّيد، هناء. (2016). *دور المؤشّرات التّعليمية في تقويم أداء المؤسسات التّعليمية*. ورقة مقدّمة في المؤتمر العربيّ الدّولي السّادس لضمان جودة التّعليم العالي. في الفترة: 9-11 فبراير 2016، جامعة السّودان للعلوم والتّكنولوجيا - السّودان.

الشبول، هيام والخوالده، محمد. (2014). دور مديرات ومعلّمات المرحلة الأساسيّة في تعزيز مفاهيم المواطنة لدى الطّالبات في مدارس إقليم الشّمال. *المجلة الدّولية التّربوية المتخصّصة*. 3(5)، 59- 88.

شقير، زنيب. (2006). *الاكتشاف المبكر والرّعاية المتكاملة للتّفوّق والموهبة والإبداع*. القاهرة: الأنجلو المصريّة.

الشناوي، أحمد وعيد، هالة فوزي. (2010). تحقيق الجودة بمؤسسات التّعليم ما قبل الجامعي بمصر (تصور مقترح). *مجلة كلّيّة التّربية بالزقازيق*. (67)، 207-282.

طعيمة، رشدي. (2006). *الجودة الشاملة في التّعليم بين مؤشّرات التّميُّز ومعايير الاعتماد: الأسس والتّطبيقات*. عمان: دار المسيرة للصّحافة والطّباعة والنّشر.

عبد المعطي، هشام. (2015). *أثر الجودة والاعتماد على تطوير وتحسين المؤسسات التّعليمية*. ورقة مقدّمة في المؤتمر السّنويّ السّابع لأثر الجودة والاعتماد في التّعليم. دار البيضاء – المغرب. في الفترة: 8-9 ديسمبر 2015.

عباس، محمد ونوفل، محمد والعبسي، محمد وأبو عواد، فريال. (2012). *مدخل إلى مناهج البحث في التّربية وعلم النّفس*. عمان: دار المسيرة.

العساف، ليلى؛ والصرايرة، أحمد. (2011). أنموذج مقترح لتطوير إدارة المؤسسة التّعليميّة في الأردن في ضوء فلسفة إدارة الجودة الشّاملة. *مجلة جامعة دمشق*. 27(3-4). 589- 645.

فرج، هاني. (2004). التّربية والمواطنة - دراسة تحليليّة -. *مجلة مستقبل التّربية العربية*. المركز العربيّ للتّعليم والتّنمية. 35(10). 9-19.

فضل، نبيل وعبد ربه، عزة. (2008). *نموذج التّعلُّم المتكامل والكفايات المهنية لمعلّمي التّعليم الثّانويّ*. ورقة مقدمة في المؤتمر القوميّ لتطوير التّعليم الثّانويّ وسياسات القبول بالتّعليم العالي. وزارتا التّربية والتّعليم والتّعليم العالي والبحث العلميّ. جمهورية مصر العربيّة. في الفترة: 10-12 مايو 2008.

الفيروز آبادي، محمد. (2005). *القاموس المحيط*، تحقيق مؤسسة الرّسالة. بيروت: مؤسسة الرّسالة.

قنديلجي، عامر. (2008). *البحث واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والإلكترونية*. عمان: دار المسيرة للنّشر والطّباعة.

المؤتمر العالميّ حول التّربية للجميع. (1990). *الإعلان العالميّ حول التّربية للجميع وهيكلة العمل لتأمين حاجات التّعلّم الأساسية*. باريس: منظمة اليونسكو.

محمود، حسين. (2005). *حول المستويات المعيارية القومية للمنهج ونواتج التّعليم*. ورقة مقدّمة في المؤتمر السّنويّ السّابع عشر للمناهج والمستويات المعياريّة القوميّة للتّعليم. الجمعية المصريّة للمناهج وطرق التّدريس. جامعة عين شمس، في الفترة:26 -27 يوليو 2005.

محمود، حسين. (2007). *حول المستويات المعيارية والاعتماد المهنيّ*. ورقة مقدّمة في المؤتمر السّنويّ التّاسع عشر لتطوير مناهج التّعليم في معايير الجودة. الجمعية المصريّة للمناهج وطرق التّدريس. جامعة عين شمس. في الفترة:25 -26 يوليو 2007.

مصطفى، فهيم. (2005). *الطّفل وأساسيات التفكير العلميّ*. القاهرة: دار الفكر العربيّ.

اليونسكو. (2002). *إحصاءات ومؤشّرات التّربية 1999- 2000*. بيروت: التّقرير الإقليميّ.

الوهر، محمود. (2002). درجة معرفة معلّمي العلوم النّظريّة البنائيّة وأثر تأهيلهم الأكاديميّ والتّربويّ وجنسهم عليها، *مجلة مركز البحوث التّربوية*، جامعة قطر. 11(22)، 93- 126.

Alston, K. (2001). *Re/Thinking critical thinking: The seduction of everyday life*. Studies in Philosophy and Education, Netherlands: Kluwer Academic.

Binaté, I. (2012). L'enseignement Islamique en Côte d'Ivoire: Debats et Evolutions. *Les Lignes de Bouaké-La-Neuve*. (3), 213-239.

D'Alameida, E. (2014). *Technologie: La Côte d'Ivoire à l'École de l'innovation*. Consulté le 12\02\2017. URL : (http://www.jeuneafrique.com/7587/economie/technologie-la-c-te-d-ivoire-l-cole-de-l-innovation/).

Darden, E. (2007). *The National Learning Standards. Help or Hindrance to Improving Student Achievement?*. New York State School Boards Association. Forecast 6, Issue 2, and June. From: (www.nyssba.org). Accessed 20 December 2016.

Ebenezer, A; Daniel, F; Amoah, S; Micah, C; & Margaret, B. (2015). The Relationship between the Quality of Teachers and Pupils Academic Performance in the STMA Junior High Schools of the Western Region of Ghana. *Journal of Education and Practice*. 6(24). 139-150.

Kansas State Board of Education. (2000). *Curricular standards for foreign language, Available on line*: from: (http://www.ksde.org). Accessed 23 December 2016.

Niang, F. (2014). *L'école primaire au Sénégal : éducation pour tous, qualité pour certains*. Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs [En ligne], 13 | 2014, mis en ligne le 02 juin 2014, consulté le 13 février 2017. URL : http://cres.revues.org/2665.

UNESCO. (2000). *The Dakar framework for action: Education for all- meeting our collective commitments*. Dakar: World Education Forum.

Wing, W. (2004). Globalization & Citizenship Education in Hong Kong. *Comparative Education Review*, 48(3). 4-15.

Kouadio A. (2007). L'enseignement général et l'enseignement technique et professionnel en Côte d'Ivoire : quelle articulation pour quels enjeux ?. *Carrefours de l'éducation*, 2/2007 (24), 217-232.

Lukhwareni, M. (2003). *Total quality management as a response to educational in school management.* Doctoral Dissertation,University of Pretoria, South Africa.

Moses, N; David, W; & Stephen, O. (2006). Total quality management in secondary schools in Kenya :Extent of practice, *Quality Assurance in Education*, 4(14). 339-362.