نمط جديد لإدارة المدارس بدولة قطر في القرن الحادي والعشرين

د. إسماعيل المصلح

خلفية المشكلة :

شهد التعليم الحديث بدولة قطر - ومنذ أن بدأ عام ١٩٥٢م - الكثير من التعديلات، والتغييرات، والتوسعات، والإضافات، وذلك كنتيجة طبيعية للمتغيرات السكانية، والاقتصادية، والاجتماعية، وغيرها، والتي شهدها المجتمع منذ ذلك التاريخ، وحتى الآن. وقد زاد زخم هذه التغييرات - والتي أصبحت تعرف رسمياً بتطوير التعليم القطري - خلال العقود الثلاثة الأخيرة، على وجه الخصوص. وقد شمل هذا [التطوير] - وفقاً لما تذكره الوثائق الحكومية - جوانب عدة، من بينها: السياسة التعليمية، واستراتيجية التعليم، وأهدافه، والهيكل التنظيمي، والسلم التعليمي، والنظام الدراسي، والخطة الدراسية، والمناهج والكتب المدرسية، والإدارة، والتوجيه، والتنمية المهنية للعاملين، والضبط السلوكي للطلاب، والمكتبات المدرسية، والتقنيات التربوية، وإعداد وتدريب المعلمين، ونظم الامتحانات، وتعليم الكبار ومحو الأمية، وغير ذلك (١).

وتشدد الوثائق الرسمية على أن هذه الجهود استهدفت، وتستهدف - في المقام الأول - تحسين نوعية التعليم بقطر (٢). بل إن إحدى الوثائق تؤكد أن تلك الجهود قد حققت نوعية تعليمية مُطَمْئِنة، فتقول ما نصه : " وقد مرّ التعليم ... بقفزات من التطور تدعو إلى الاطمئنان على مستقبل تربوي لأبناء البلاد يؤمن استمرارية الوفاء باحتياجات خططها التنموية الطموحة من الكفايات المواطنة المؤهلة علمياً للنهوض بواجباتها بكفاية وقدرة، وغدت المدارس والكليات مراكز إشعاع في المجتمع القطري الحديث " (٣).

بيد أن الكثيرين لا يقرون ذلك. ويرون أن الجهود التي بذلت لتطوير التعليم بالبلاد لم تنجح بشكل كاف، وبخاصة في بعده النوعي. وأن جوانب الضعف، والخلل، والقصور في النظام التعليمي القطري كثيرة، ويعاني منها النظام بكامله، وبكل مستوى؛ العام والجامعي على السواء، وفي كل مجال تقريباً؛ بدءاً من السياسة التعليمية، ومروراً بالنهج الإداري المتبع، والأساليب التدريسية، ونظام التوجيه، وبرامج التدريب، والمناهج ، والتقويم، والحوافز، وغيرها (٤). لذلك، فليس مستغرباً أن يكون التعليم القطري، وعملياته، ومستواه، ونوعية أو جودة

مخرجاته، وبكافة مراحله، وعلى جميع مستوياته، في وضع حرج جداً (٥). وليس مستغرباً – في ظل هذا الوضع كذلك – أن يرى ٦٨% من عينة ضمت ١٠٠ شخصية من القيادات والكوادر الإدارية والفنية(٦) ، أن جامعة قطر لا تقدم فرصاً تعليمية كافية في مجال التأهيل (٧). وليس مستغربا أيضاً – في ظل هذا الوضع – أن لم تؤد جهود تطوير التعليم بالبلاد – حتى مع زيادة مستوياته للمرحلة الجامعية – إلى خلق اتجاهات إيجابية لدى الطلاب نحو أمور في غاية الحيوية بهذا العصر، كالحداثة، وإعداد الأفراد للحياة المعاصرة، وتزويدهم بالقيم الضرورية لها(٨). ويعزز مثل هذه النتيجة، تحفظاتنا فيما يخص الجدوى الفعلية لطائفة من التوجهات التعليمية في هذا البلد (٩)، ومن بينها التوجه الحماسي حالياً لفتح أبواب الدراسات العليا بجامعة قطر (١٠).

ويبدو أن تجاهل العناية بالبعد الإداري للتطوير بصورة ملائمة، يشكل أحد أهم الأسباب – إن لم يكن أهمها – والتي حالت – ولا تزال تحُول – دون تحقيق هذه الجهود لأهدافها، وبخاصة تلك التي تتعلق بالارتقاء بجودة التعليم الذي يقدم بمدارسنا(١١).

فالتعليم في دولة قطر شأن من شؤون الدولة، وهي المتحكمة فيه، والمسؤولة عنه، ويمول بشكل كامل من قبلها. وينهج نهجاً واحداً في جميع أجزاء البلاد. وتدار المنظومة التعليمية القطرية مركزياً من خلال وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي، حيث ترتبط المدارس بشكل مباشر بالإدارة المركزية، ما عدا المدارس التي تقع في القرى بشمال وغرب البلاد، فإنها تتواصل مع الإدارة المركزية، وتتواصل معها الإدارة المركزية عن طريق ثلاثة مكاتب إدارية، هي: مكتب منطقة الخور التعليمية، مكتب منطقة الشمال التعليمية، ومكتب منطقة دخان التعليمية. وتعين الوزارة مديري هذه المناطق أو المكاتب، وباقي إداريها، والذين لا يتجاوزون – في الغالب – أصابع اليد الواحدة، مثلما تقوم بتعيين جميع إداريي ومدرسي المنظومة التعليمية بالدولة، ما عدا إداريي المراكز العليا، وتحديداً الوزير، والوكيل، والوكلاء المساعدين، فإنهم يعينون بقرارات عليا على مستوى مجلس الوزراء فأعلى (١٢).

ولا تتمتع المدارس ولا المناطق إلاّ بقدر محدود جداً من الصلاحيات لاتخاذ القرار. وتقتصر هذه الصلاحيات – إضافة إلى محدوديتها – على الأمور التسييرية الروتينية اليومية الصرفة، وفي ضوء دليل تسييري مفصل صادر أيضاً عن الإدارة المركزية (١٣). ولا يسمح للمدارس بالتعاون ولا حتى الاتصال بمؤسسات الدولة المختلفة وقطاعات المجتمع الأخرى إلاّ من خلال النظم المحددة

من قبل الوزارة، وعن طريقها فقط. وعلى أية حال، فنادراً ما يحصل أيّ شكل من أشكال التعاون هذا. وعند حصوله، فإنه يقتصر على القيام بزيارات طلابية تعرفية على هذه المؤسسات، وبإذن مسبق من الوزارة (١٤). وإن بادرت هذه المؤسسات بدورها بشكل من أشكال الاتصال ، فإنه لا يتعدى التعريف ببعض من أنشطتها بالمدارس. ويتم الترتيب لكل ذلك أيضاً عن طريق الإدارة المركزية، وبتصريح خاص ومسبق منها أيضاً. فالاتصال واضح إذن أنه يأخذ شكلاً واحداً ألا وهو شكل القمة للقاعدة. كما ينظر البعض من إداريي النظام التعليمي القطري – كما تشير إحدى الدراسات – إلى عمليات الاتصال بمعزل عن باقي العمليات الإدارية الأخرى من تخطيط، وتنظيم، ورقابة، وغيرها. ويتعامل البعض منهم أيضاً مع شكل معين من أشكال الاتصال، وتحديداً الشكل (أحادي الاتجاه)، لأنه يقلل – في نظرهم – من المعارضة، وفيه خضوع أكثر للنظام. والموضوعات الخاصة بتعليمات الوزارة، وطلباتها، هي أكثر الموضوعات شيوعاً في الاتصالات (١٥).

ومن هنا، فالقرارات تتخذ من قبل الإدارة المركزية، وتحديداً من قبل فئة محدودة معدودة بقمة الهرم التنظيمي، وتحوّل للمستويات المختلفة في النظام التعليمي بمستوييه المركزي والمدرسي لتنفيذها، حتى فيما يتعلق بالقرارات التنفيذية الإجرائية (١٦). وبذا، فلا مجال فعلياً، ولا مناخ ملائماً للمبادأة والمبادرة والمجازفة والخلق والإبداع. وبالتالي، لا احتمال – في تقديرنا – لتحقيق تطوير حقيقي. وتتابع الإدارة المركزية تنفيذ الجميع لقراراتها وتعليماتها وبرامجها من خلال جهازين أولهما للتوجيه [التفتيش] الفني (١٧). وهو معني بمراقبة الشؤون التعليمية كالبرامج المدرسية، والتدريس، والامتحانات، وما إلى ذلك. وهذا الجهاز تابع لوكيل الوزارة المساعد للشؤون التعليمية. والثاني للتفتيش الإداري والمالي (١٨). ويتبع هذا الجهاز وكيل الوزارة مباشرة.

وباختصار شديد ، فإن مركزية عنيفة لا زالت تهيمن على النظام التعليمي وإدارته بدولة قطر، ومنذ بدء التعليم الرسمي في البلاد، وحتى الآن، وذلك بالرغم من الوعود المتكررة بإصلاح هذا الجانب من قبل كبار مسؤولي النظام، وبخاصة في السنوات الأخيرة (١٩). فملاحظة الواقع لا تظهر ما يشير إلى أن تلك الوعود قد تحققت. كما أنها لا تكشف عن علامات ملموسة في هذا الاتجاه. فلا يزال التشديد على التسلسل الهرمي وتعقيداته كما هو. واستئثار فئة محدودة معدودة بصلاحيات اتخاذ القرار، وتحكمهم في شؤون التعليم لم يتغير. ودور مديري المدارس والمدرسين في صناعة القرار شبه معدوم. بل حتى تنقلاتهم من مدرسة

لأخرى تتم دون إخطار مسبق أو استشارة، وبطريقة يراها البعض تعسفية (٢٠). والبيروقراطية المفرطة في الاتصال على حالها. وعدم انفتاح المؤسسة التعليمية بالبلاد بشكل حقيقي على المجتمع ، وقطاعاته المختلفة، بما فيهم أولياء الأمور لم يتبدل. وما قد يحصل نادراً – مما قد يراه البعض متعارضاً مع ما أوردناه هنا – ليس إلاّ أمراً صورياً، دعائياً لاغير (٢١).

وعلى ذلك، فإن جهود [التطوير] الرسمية المعلنة – والتي أشرنا إليها آنفاً – لم تزامنها أية مساع منظمية جادة لتطوير وتطبيق ممارسات إدارية تقتضيها – بالضرورة – جهود التطوير تلك، من أجل تمكين هذه الجهود من أن تؤتي أكلها، وتحقق أهدافها بشكل فعّال، رغم الدعوات بضرورة تطوير الإدارة التعليمية القطرية، وتبني أساليب أكثر علمية، وأنجع (٢٢). وعليه، فقد صار النظام – في تقديرنا – جزءاً من المشكلة، بدل أن يكون عاملاً مساعداً على حلها. وبالتالي، فإن من الصعب – إن لم يكن مستحيلاً – تحسين نوعية التعليم في ظل هذا الوضع غير المتجانس مع مستلزمات التحسين المقصود.

إن استمرار " قيادة التعليم [القطري] من خلال نهج إداري أوتوقراطي، واتخاذ القرارات بشكل مركزي " " هو تقليد خطر " ، وفق ما ينقله المصلح عن وايلهلم Wilhelm (٢٣). ونخشى – كما يحذر توني بوش Tony Bush – أن يكمن السبب في كون الساسة وكبار صانعي القرار غير راغبين أصلاً في أن يعلموا شيئاً عن فشل سياساتهم وقراراتهم، وأن يكونوا كارهين لنتائج الدراسات التي تقدم إجابات لا تروق لهم (٢٤) ، الأمر الذي يجعل النظام في حد ذاته العقبة الحقيقية المعيقة لأي تطوير ذي معنى. وفي هذا السياق، تشدد الآثار الأدبية ذات الصلة، على أن مشكلات التعليم، إنما تعزى لفشل النظام وإدارته، أكثر من كونها تؤول لعوامل أخرى (٢٥). ويصدق ذلك – في رأينا – على النظام التعليمي القطري تماماً، حيث يمارس بالنظام – كما أسلفنا – نهجاً إدارياً لا يتناغم مع مقتضيات التطوير النوعي للتعليم بمدارسه.

إن التوجهات العالمية الجديدة المتصلة بالتطوير النوعي للتعليم وتأثيراته – والتي ستفصل لاحقاً بهذه الدراسة – تتطلب منا إعادة التفكير – وبشكل جاد – في طبيعة التعليم الذي يقدم بمدارس الدولة. كما تتطلب منا النظر – وبشكل جدي أيضاً – في المركزية المهيمنة على الممارسات الإدارية بالتعليم في قطر. ونمعن النظر – في نفس الوقت – في الإمكانات التي تحملها الاستقلالية لتطوير التعليم بالبلاد، وبخاصة فيما يخص جانب الجودة منه. ونتساءل في ضوء ذلك – ألم يحن بعد أوان التفكير في التحول والتغيير الجذري في التعليم القطري وإدارته ؟

ومن هنا، جاءت هذه الدراسة، لتتعامل مع هذه المشكلة، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة المحددة في الجزئية التالية.

أسئلة الدراسة :

تتعامل الدراسة مع هذه المشكلة، من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية :

١- ما حقيقة النوعية أو الجودة في التعليم ؟ وما مسوغات العناية بها ؟

٢- وهل هناك علاقة بين بعض الأنماط الإدارية، وجودة التعليم ؟

٣- وهل النهج الإداري المتبع حالياً في النظام التعليمي القطري، يساهم في / أو يعوق التطوير النوعي للتعليم بالبلاد ؟

٤- وهل من نمط إداري، يمكن أن تقترحه الدراسة، ويرجح أن يساهم ــ بشكل أفضل ــ في ترقية جودة التعليم بدولة قطر ؟

٥- وما مبررات تبني ذاك النمط تحديداً لإدارة التعليم بالبلاد ؟

٦- وما هي إجراءات إنفاذه في التعليم القطري ؟

منهج الدراسة :

هذه دراسة نظرية، تقوم على المنهج التحليلي النقدي. وهو منهج معروف. وينحو هذا المنهج نحو الكشف عن الترابطات السببية و/ أو شبه السببية وراء الظاهرة (٢٦).

وإننا في هذه الدراسة، ومن خلال هذا المنهج، نحاول الإجابة عن الأسئلة السابقة، معتمدين على ما توفر لنا من معلومات، وبيانات، تضمنتها الوثائق الرسمية المحلية. وكذا، في ضوء ما أمكننا مراجعته من أدبيات المجال، والدراسات العلمية ذات الصلة، إضافة إلى خبرتنا وملاحظاتنا الشخصية، وذلك بهدف الوصول إلى نتائج واقعية مفيدة.

أهداف الدراسة :

تستهدف دراستنا ما يلي :

١- النظر في البيئة المتغيرة، والتي تعمل فيها التربية إجمالاً، بما في ذلك التربية القطرية، وذلك بهدف الخروج بتصور مفاهيمي للنوعية التعليمية التي تستلزمها هذه البيئة.

٢- النظر في الارتباط بين النمط الإداري الذي يحكم نظاماً تعليمياً ما، ونوعية التعليم الذي يقدمه هذا النظام.

٣- النظر في جوانب من أوضاع إدارة التعليم بقطر وإشكالاتها، وبخاصة تلك التي يبدو أنها تعوق التطوير النوعي للتعليم القطري.

٤- طرح مقترح استراتيجي لإدارة المدرسة القطرية - بشكل خاص - يحمل في ثناياه، إمكانات معقولة لحل تلك المشكلات من جهة، ويرجح أن يساهم - في نفس الوقت - في ترقية نوعية التعليم بها، في القرن الحادي والعشرين.

٥- الكشف عن المبررات التي تقف وراء طرحنا لهذا المقترح، من أجل تبنيه بالنظام التعليمي القطري.

٦- تقديم توجيهات عملية نحو إنفاذ النمط الجديد في التعليم القطري.

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية هذه الدراسة في الآتي :

١- حيث أن إداريي التعليم، يواجهون تحديات ضخمة بعالم اليوم المعقد والسريع والكثير التغير، فإنهم بحاجة ماسة إلى وعي بطبيعة هذه التغيرات، وتأثيرات ذلك على مدارس اليوم والغد، وما يقدم فيها لأبنائنا الطلبة. وستقدم هذه الدراسة إطاراً مرجعياً مناسباً، يمكن أن يساعدهم، ويساعدنا جميعاً، في فهم أفضل للبيئة التي نعمل بها.

٢- في ضوء ذلك، تشير الدراسة إلى أهمية وحتمية توجيه العناية للجودة في التعليم بدولة قطر، ونحن ندخل القرن الجديد. وبالتالي، فإن الدراسة تزود صانعي القرار بالمؤسسة التعليمية القطرية على وجه الخصوص، بأساس لإعادة التفكير جدياً في طبيعة التعليم الحالي بالبلاد.

٣- تؤطر الدراسة واقع الإدارة التعليمية بدولة قطر، وجوانب من إشكالاتها، وتبين أن الاعتبارات المتعلقة بكل من البيئة والظروف التي تعمل بها المدرسة القطرية، وكذا تلك المتصلة بالنوعية وقضاياها، يجب أن تكون هي العوامل الحاسمة والأساسية لتحديد، ومن ثم تبني النهج الأكثر مناسبة لإدارة التعليم بالبلاد. وبالتالي، فإن الدراسة يمكن أن تكون أيضاً إطاراً مرجعياً في هذا الخصوص، حيث تقترح - في ضوء هذه الاعتبارات - نمطاً إدارياً محدداً لإدارة المدرسة القطرية، يمكن أن يساعد في حل إشكالات إدارة التعليم الحالية، ويساهم - من ثم - في الارتقاء بنوعية التعليم المدرسي الذي يتلقاه أطفال قطر، وهم يلجون الألفية الثالثة.

٤- تزويد صانعي القرار في النظام التعليمي القطري - والذين ينشدون التبصر لقيادة هذا النظام في القرن الجديد بفاعلية وكفاءة - بمنظور قيادي استراتيجي يتمحور حول إدارة المدرسة القطرية ذاتياً، والتي تحظى حالياً بالكثير من الاهتمام في العديد من دول العالم.

٥- إضافة لما تقدم، فإن هذه من الدراسات القليلة جداً التي تتعرض لموضوعها المهم والحديث وبخاصة على المستوى العربي، وفيما يخص البيئة التعليمية القطرية بشكل أخص.

خطوات الدراسة :

للإجابة عن أسئلة الدراسة، وفي ضوء المنهج الذي ارتأيناه مناسباً للإجابة عن تلك الأسئلة ، ومن أجل تحقيق الأهداف المحددة، فإن هذه الدراسة – وبعد مقدمتها هذه – تقع في ثلاثة أقسام رئيسة. نتعرض في القسم الأول منها بالمناقشة لمفهوم جودة التعليم المدرسي، وأهميتها، مبرزين – في الوقت ذاته – مسوغات العناية بها في التعليم القطري. ثم نركز في القسم الثاني على تحليل ومناقشة جانب واحد من جوانب النوعية، ألا وهو إدارة النوعية بالمدرسة من منظور لامركزي، وتحديداً من خلال إدارتَها ذاتياً. ونعرض في هذا الصدد لمفهوم الإدارة الذاتية للمدارس، والافتراضات التي تقوم عليها، والتوقعات التي ترتجى من ورائها. كما نسلط الضوء في هذا القسم – وبإيجاز شديد جداً – على بعض من التوجهات العالمية لتغيير بُنى نظمها التعليمية، وإعادة تشييدها على أساس يعتمد على هذا النمط. ونستعرض هنا أيضاً، نتائج بعض الدراسات التي تناولت هذا التوجه الجديد. وفي القسم الأخير، نناقش نمط الإدارة الذاتية للمدرسة، كمقترح نراه مناسباً لحل إشكالات إدارة التعليم بقطر، وكذا لترقية نوعية التعليم بها، وذلك في ضوء الظروف التي يعمل بها التعليم عامة، والتعليم القطري بشكل خاص. مشددين – في نفس الوقت – على الأسس المنطقية التي نراها مسوغة لتبني هذا النمط في البلاد، وتوجيهات إجرائية لإنفاذه. ثم ننهي الدراسة بخلاصة وخاتمة.

الجودة في التعليم : طبيعتها ، وأهميتها

ماذا تعني الجودة ؟

يبدو أن الباحثين يجدون صعوبة بالغة في تعريف الجودة Quality بشكل دقيق وشامل (٢٧). وربما كان السبب وراء ذلك – كما يتبين لنا – أن مدار الجودة أو النوعية يدور – بصورة أو بأخرى – حول التكيف والانسجام مع مطالب الزبون أو العميل وحاجاته، لا أنها تنم – على الدوام، وبالضرورة – عن جودة أو إصلاح فعلي في المنتج أو الخدمة. فكروسبي Crosby – مثلاً – يرى النوعية على أنها تصرف وفقاً لمطالب الزبون (٢٨). كما أن ايفرارد وموريس Everard & Morris يقرران بأنه صار يُنظر إلى النوعية – ومنذ أواخر الثمانينات من هذا القرن – في إطار الوفاء بتوقعات الزبون (٢٩). ويعرفها بانكي Banki على أنها مجموع جميع السمات، والملامح، والمميزات المتعلقة بمنتج أو خدمة، والتي تؤثر

على قدرتها على الاستجابة لحاجة معينة أو الوفاء بمطلب محدد (٣٠). ومن هنا، فليس مستغرباً ألاّ نجد تحديداً قاطعاً ودقيقاً لهذا المصطلح، أو متفقاً عليه. فطالما كان المحك في النوعية هو الزبون أو العميل وطلباته وتوقعاته واحتياجاته، فإن تحديد هذا المفهوم، وتطبيقاته يختلفان من مجال لآخر، بل، ومن منظمة لأخرى حتى في المجال الواحد.

لذا، ولكي يكون للمصطلح معنى ومغزى، فإن الأمر يستلزم النظر إليه بلغة أخرى غير لغة التجريد. وربما كان ذلك من بين ما دفع آسبن وزملاءه Aspin et al إلى عدم الإنشغال – فيما قد يكون عديم الجدوى (٣١)، كما أشاروا – وأقصد البحث عن تعريف للنوعية. فاستعاضوا عن ذلك، بما يحتمل أن يكون أكثر نفعاً وفائدة، ألا وهو مناقشة استخداماتها، وأهميتها الحيوية في المجتمع التعليمي. لذا، فقد عنوا بتمييز ما أطلقوا عليه " القيم الأساسية " التي يمكن أن يقال بأنها تشكل نموذجاً للجودة بالمدرسة. ومن بين أهم القيم التي قاموا بتحديدها ما يلي:

١- على المدرسة أن تُؤمِّن للتلاميذ حرية، وفرص، ووسائل، اكتساب وممارسة وتطبيقٍ مجموعة المعارف، وأنواعها، والاتجاهات، والمهارات، والقدرات، والتي تعدهم للحياةٍ في مجتمع اليوم والغد المعقد.

٢- على المدرسة أن تُعنى بـ/ وتشجع قيم التميز وتعمل على الارتقاء بمستويات التحصيل، والطموح، والتصرف، وإلى مرتبة رفيعة، وذلك بالنسبة للأفراد والمؤسسة على السواء.

٣- على المدرسة أن تكون ديمقراطية، عادلة، وغير متحيزة.

٤- على المدرسة أن تخلع على الطلبة الصفة الإنسانية، وأن تتيح لهم الفرص لاكتساب القيم الحيوية لنموهم الشخصي، ونمو المجتمع على حد سواء.

٥- على المدرسة أن تطور بكل تلميذ روح الاستقلالية، وكذا الشعور بقيمته الشخصية كإنسان. وتعزز فيه ثقته بقدرته على المساهمة في المجتمع الذي ينتمي إليه اجتماعياً، وسياسياً ، وأخلاقياً ، وبأساليب مناسبة.

٦- على المدرسة أن تعدَّ مواطني المستقبل، بحيث يمارسون علاقاتهم مع بعضهم البعض، بصورة لا تشكل ضرراً على سلامة واستقرار المجتمع وأفراده.

٧- على المدرسة أن تطور في الطلبة، الاهتمام بإغناء مجتمعهم، ثقافياً، واقتصادياً، وفنياً، وعلمياً.

وبتأمل القيم السابقة، يتضح لنا أن آسبن وزملاءه، يشددون على خصائص للجودة أو النوعية في التعليم، تختلف عن تلك التي تشدد عليها بعض الدراسات التي عنيت بالمدخل الكمي للنوعية Quantitive Approach. وأعني الدراسات التي حاولت قياس مدى تأثير المدرسة على تحصيل التلاميذ، وتحديد العوامل التي تساهم في ذلك، وهي التي يطلق عليها دراسات فاعلية المدرسة School Effectiveness. ويركز النهج الكمي هذا على أهداف معرفية واضحة، مسبقة التحديد، وقابلة للقياس. كما يشدد على تدريس الحقائق، والمفاهيم، والمهارات التي ستقاس في الاختبارات، وبخطى وئيدة منتظمة. ويركز أيضاً على الاختبارات وتكرارها، وذلك لقياس مدى تحصيل المتعلم، وعلى دور المدرس، وتحكمه المباشر والحميم في المتعلم، وما يتعلمه،وأسلوب تعلمه، والاعتماد على إجراءات تعليمية محددة، وما شابه ذلك (٣٢).

إن أحد أهم إشكالات هذا المدخل – في نظرنا – يتمثل في تضييق وتبسيط الدور التربوي الذي يفترض أن تقوم به المدرسة. حيث يتمحور دور المدرسة والتربية التي تقدمها – من خلال هذا المدخل – في جانب تحصيلي معرفي مهاري بسيط، لا يبرر لوحده – كما نرى – وجود مدرسة مكلفة، أو نظام تعليمي مكلف معقد، في عصر مكلف، معقد، سريع التغير. فالتعامل مع الكثير من جوانب هذا الدور، وتحقيقه، يمكن أن يتم من خلال مؤسسات تعليمية متواضعة، أو ربما بدون مؤسسات مختصة مطلقاً. هذا من جهة. ومن جهة ثانية، فإن التشديد على المنظور الكمي، ينحدر بالتعليم في المدرسة إلى تدريب، ودعاية، بدل أن يرقى كخبرة تربوية. ويورث في المتعلم الاتكالية، والتبعية، والتوقف، بدل أن يسمو به نحو الكفاية الذاتية، والاستقلالية، والتوجه نحو النمو (٣٣).

وفي تقديرنا، أن قيم النوعية في التعليم عند آسبن وزملائه – والتي نوهنا عنها آنفاً، ومن خلال تركيزها على إنسانية المتعلمين،واستقلاليتهم،وتميزهم، وعلاقاتهم البينشخصية المتبادلة Mutual Interrelations مع غيرهم من أفراد المجتمع وقطاعاته الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، والثقافية، والفنية، وغيرها، بغرض إغنائها -تشدد- في الحقيقة-على مدخل آخر لجودة التعليم ألا وهو المدخل الكيفي Qualitative Approach (٣٤)، والذي يطلق عليه الدارسون مفهوم تحسين المدرسة School Improvement (٣٥). ومن هنا يظهر أنه قد أصبح الآن لكل من هذه المفاهيم معنى علمي خاص، خلافاً لما يتصوره بعض الباحثين (٣٦) أن مثل هذه المصطلحات، وغيرها كالتطوير، والتغيير، والإصلاح، والتجديد، والاستحداث، تبدو كمرادفات لحقيقة واحدة.

هذا، وإن المدخل الكيفي لجودة التعليم يسمو على المدخل الكمي في حفز وتشجيع الإبداع، والاستقلالية، والتعاون، وحب الاستطلاع، وتعزيز مفهوم الذات، إضافة إلى تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة والتعلم (٣٧). لكن، هل يعني ذلك أن المدخل الكيفي أفضل من المدخل الكمي ؟

إن القضية ليست قضية أي المدخلين أفضل، بقدر ما هي مسألة مرتبطة بأيّ المدخلين يناسب أي غرض (٣٨). وهذا يعني أن كلا الأسلوبين مفيدان، لكن حسب الموقف. ويتسق ذلك تماماً مع فحوى النظرية التوافقية في الإدارة (٣٩). أي، ليس هناك مدخل مناسب على الدوام، ومدخل غير ملائم باستمرار. وإنما نفع وفائدة كل مدخل يعتمد على الموقف ومقتضياته. وعليه، فلربما ناسب المدخل الكمي الذي يركز على التحصيل أكثر المستويات الدنيا بالسلم التعليمي، أو في المواد أو المقررات التمهيدية. وفيما عدا ذلك، ربما كان المدخل الكيفي هو الأكثر ملاءمة وجدوى. ومن هنا، فإن ما يفعله البعض عندنا في دراساتهم وندواتهم (٤٠)، والذي يصور – على الأرجح – ممارساتهم، من الربط بين نهج ما أو سلوكيات معينة، وتجويد التعليم بشكل عام، ومن ثم يحددون أسلوباً كأفضل الأساليب في التدريس، وتعقد حولها دورات تدريبية، ودروس تسمى بالنموذجية، فيه كثير من المغالطة واللامعقولية. إن الأمر يحتاج لكثير من الحرص والحذر. كما أنه يقتضي تحديد نوعية المخرج المطلوب، وبالتالي، تحديد أكثر الأساليب مناسبة لتحقيق تلك النوعية (٤١). وهذا يعني أن المدرسة الجيدة، هي تلك التي يعي إداريوها ومدرسوها هذه النتيجة حق الوعي. كما يستطيعون استخدام جميع المداخل والأساليب التعليمية حسب مستلزمات الموقف ومستجداته.

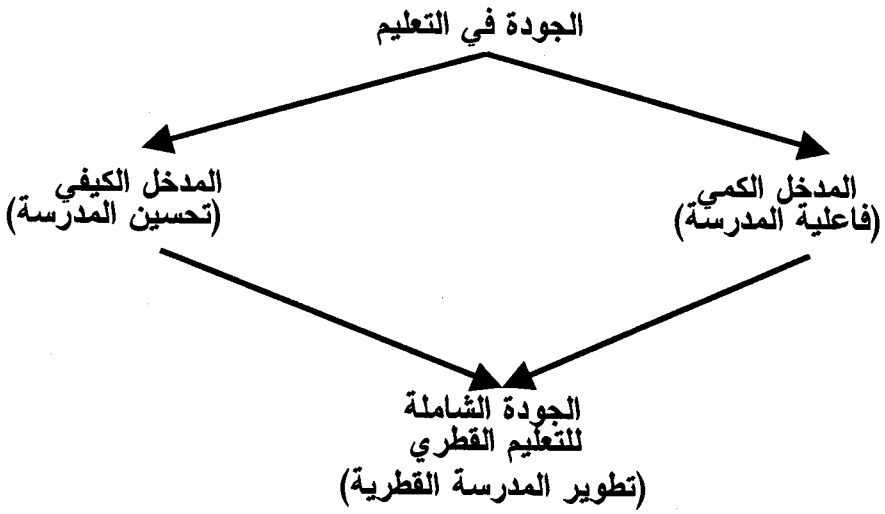
وفيما يخص التعليم القطري، فإنه لا يزال يولي كل اهتمامه تقريباً – وبجميع مستوياته بلا استثناء – للمدخل الكمي للنوعية. فالتركيز على التحصيل وما يتعلق به. والمدرس هو المحور في العملية التعليمية. والتدريس يشدد على التلقين والحفظ. والكتاب المقرر مرجع وحيد للمعرفة. والامتحان هو المعيار الوحيد تقريباً للتقويم. وما إلى ذلك. ولا يزال هذا الوضع محل نقد مرير من كافة قطاعات المجتمع تقريباً (٤٢)، رغم الدعوات المتعاقبة للعناية بالكيف في التعليم القطري (٤٣). ومما يستحق التنويه في هذا المقام – وبإعجاب – أن تأتي مثل هذه الدعوات من فئات مختلفة، بما فيهم الطلاب أنفسهم(٤٤). غير أنني أود أن أنبه إلى أن تجاهل عناية التعليم القطري للمدخل الكيفي للجودة لا يعني أن الوضع فيما يخص الجانب الكمي (المعلوماتي) بخير. للأسف، الأمر ليس كذلك ألبتة... حيث يغلب على مخرجات التعليم بقطر الضعف الشديد حتى في الجانب المعرفي

(المـــدخل الكمي للنوعية) الذي يقتصر عليـــه التعليـــم القطـــري كمـــا أوضحنـــا. والشكوى والاستياء من هذا الأمر أيضاً لا يزالان مستمرين وعلى كافة المســـتويات (٤٥).

لذا، فإن هذا الوضع يقتضي بالضرورة – وفق ما نقترحه فـــي النمـــوذج التالي – ترقية الجودة بالتعليم القطري بشـــكل شـــامل (الجـــودة الشـــاملة Total Quality) والتي نعنون لها هنـــا بمصطلح " تطوير المدرسة القطرية " ليتضمـــن بعدي الجودة الكمي والكيفي على حد سواء. كما أننا نشدد على أن تجويـــد التعليـــم في البلاد – وبالمعنى الذي نعرضه – يجب أن يوجه لجميع أبناء وبنـــات قطـــر، وليس لفئة محدودة منهم، كما تم مؤخراً في المدرستين العلميتين الجديدتيـــن للبنيـــن والبنات، والتي سنعرض لهما لاحقاً في مكان آخر من هذه الدراسة.

شكل رقم (١)

نموذج تطوير المدرسة القطرية



وفي تقديرنا أن قيم آسبن وزملائه – التي أشرنا إليها فيما تقدم – تشـــكل – بصفة عامة – أساساً مناسباً ومهماً للوظائف التي يتوجب الوفاء بها لترقية نوعيـــة التعليم في قطـــر. إلاّ أننا لا نزعم أن هذه هي كل قيم التمدرس التي يحتـــاج إليـــها الطفل القطري. فلا شك أن هناك– وفي ضوء ما عرضنا من واقع التعليم بـــالبلاد،

وكذا في ضوء خصائص وظـروف وطبيعة المجتمع القطـري المسـلم – قيمـاً أخرى. وعليه، فإننا نضيف على قائمـة آسبن وزملائه تلك، القيم الموضحة أدنـاه، والتي يتوجب أيضاً على المدرسة القطرية أن تضعها في الاعتبار، خـلال سـعيها نحو تحقيق نوعية تعليمية رفيعة للطفل القطري:

١- على المدرسة القطرية أن ترسخ في التلاميذ عقيدة الأمة الإسـلامية، وكـذا فكرهـا، ومبادئها، وقيمـها، ومثلـها، وأخلاقـها، ومفاهيمـها، ونظمـها، ومعارفها، ومسؤولياتهـا، وشخصيتها، وسلوكها، وذلك مـن خـلال نظـرة شمولية متكاملة للإنسان وحقوقه وواجباتـه وكرامتـه وحريتـه، والبشـرية وصلاحها وخيرها، والكونِ وسلامته، والحياة أمنها وازدهارها.

٢- على المدرسة القطرية أن تعد الطلبة لإقامة علاقات مع أفراد مجتمعه وبـاقي مجتمعات العالم على أساس من الندية والعدل والمساواة.

٣- على المدرسة القطرية أن تمكن التلاميذ من القدرة على التفكـير، والاعتمـاد على الـذات، وتحمل المسؤولية، وحل المشكلات بإبداعية، والمسـاهمة فـي إغناء الحضارة البشرية.

لمـاذا الجـودة ؟

ربما لا يختلف اثنان على أن قضايا الجودة أو النوعية، هي – بـالأحرى – أعظم ما يفترض أن يشغل اهتمام وقلق أية منظمة، ومهما كان مجالها. فمنظمـات اليوم تعيش عصراً تعقد فيه العالم بشكل يصعب على الكثيرين التعامل مـع العديـد من جوانبه... ولا يزال يتعقد أكثر. كما زادت في الخمسين سنة الأخـيرة وتـيرة التغير والتطور، وبدرجة لا أشك بأنها فاقت جميع صور التطور مجتمعـة، والتـي شهدتها البشريـة قبل ذلك، ومنذ أن وجدت على ظهر هـذه البسـيطة، وبمراحـل شاسعة (٤٦). إضافة إلى أن المنافسة الحامية في كافة المجالات، وبجميع أرجـاء المعمورة تقريباً على أشدها، ولا تحتاج إلى بسط شواهد وبراهين. وبالتـالي، فقـد يكون من الصعوبة بمكان – وفي هذا الجو التنافسي المحموم والمعقد والمتبـدل – للكثير من المنظمات الاستمرار والبقاء من خلال تقديم خدمة أو منتج أو مخـرج ذي نوعية هابطة، يفرضه أفراد ذووا كفاءات متواضعة، أو ربمـا ينتـج عـن اتبـاع أساليب عقيمة مهترئة، أو عن انتهاج سبل يتضح أنها لا تقود إلى مكان.

والحق أن المؤسسات الصناعية والتجارية – وبخاصـة العملاقـة منـها، وبالأخص في العالم المتقدم – قد انكبت منذ زمن على توجيه اهتمامها الواضح بكل ما يتعلق بالنوعية وقضاياها. وأصبحت هذه المؤسسات تعمل بمنظور يختلف كثـيراً عمّا كانت تفعلـه بالماضي. فالفوردية [نسبة للصناعي المشـهور هـنري فـورد

Henry Ford] المرتكزة على الإنتاج الكمي واسع النطاق، لم تعد – كما يقول موراي Murray (٤٧) – قادرة على المنافسة في الأسواق العالمية سريعة التغيير. ولم تعد – بالتالي – أمام هذه المؤسسات، سوى أن تلج أبواب النجاح بمفتاح " النوعية " ، بادئة – عقب انتهاء الحرب الكونية الثانية – عصر ما بعد "الفوردية"، وفي اليابان أولاً.

غير أن العناية بالنوعية وقضاياها بدول العالم المتحضر لم تقتصر على المؤسسات سالفة الذكر. بل الحقيقة أن الوعي بهذا الجانب في مجالات القطاع العلم بهذه الدول ومنها التربية آخذ – ومنذ الربع الأخير من هذا القرن تقريباً – في الازدياد وباضطراد (٤٨). فالتغيير الكوني المتسارع والهائل، والتقدم التقني الجبار، ونظم العولمة بمجالات عديدة، خلقت للتربية والمؤسسات التربوية وإداريها بيئة مغايرة لما عهدتها سنوات طويلة. ومن بين أهم معالم البيئة الجديدة وأكثرها تعقيداً حالة " اللايقين " التي تتسم بها، بسبب سرعة وكثرة تغير هذه البيئة (٤٩). وإن أضفنا إلى ذلك الأماني الكبيرة، والآمال العريضة، والتوقعات الكثيرة التي ينتظر المجتمع أن تحققها المدرسة، ويحققها النظام التعليمي، فإنه يمكننا أن نتصور المحيط المعقد والصعب الذي تعمل به التربية، والضغوط الهائلة التي تتعرض لها مؤسساتها، والأعباء الجسام الملقاة على أعتاق العاملين بها جميعاً، وعلى رأسهم إداريوها.

ولنا أن نتصور أكثر مدى تعقد وعسر ما يواجهه التعليم ومؤسساته، وما يستلزمه من أجل تجويده – وبالذات في دولة قطر، في ضوء وضعه الحالي الحرج، كما بينا – إن وعينا أن الجودة التي يتطلبها التعليم بالبلاد – والتي أوضحناها آنفاً – تعني – في الحقيقة – أكثر بكثير من مجرد التعامل الجزئي مع بعض إشكالات عملاء التعليم القطري المباشرين في مستوى معين (الجامعة مثلاً)، والذي يبدو أن البعض يعتقده (٥٠)، وأكثر أيضاً من الاستجابة لاحتياجات طائفة معينة من هؤلاء العملاء (دروس التقوية للطلاب الضعاف على سبيل المثال (٥١)، أو المدرستان الجديدتان للطلاب والطالبات الذين أنهوا بنجاح الدراسة بالصف الأول الثانوي/القسم العلمي وبمعدلات مرتفعة، والتي سنتطرق لهما لاحقاً).

الجودة الشاملة في حقيقتها تتعلق بالتميز، والإبداع، والنمو، والعمل الجماعي، والممارسات الخلاقة لا الميكانيكية الآلية، والمبادأة والمجازفة لا بالقرارات الحذرة الخجلة، والعلاقات البينشخصية الفعّالة، وبتنمية القدرات الكامنة الكاملة لكافة عملائها ورضاهم لا لفئة محدودة منهم، وبضبط نوعية مخرجات النظام بكامله. إنها – وبتركيز شديد – طريقة حياة تشدد وبقوة على تحسين النوعية

في كل شيء وفي كل جانب، لا أنها تقنية خاصة، أو أسلوب محـــدد، أو ممارســة معينة، أو أداة معقدة (٥٢).

إن الضغوط التي تتعرض لها المؤسسات التربوية لا تقل – إن لـــم تـــزد – عن تلك التـــي تواجهها المؤسسات اللاتربوية. ومدارس اليوم تواجه منافسة لا تقـل عن تلك التي تواجهها المؤسسات الصناعية والتجارية على سبيل المثال. وبالتـــالي، فقد دخلت مثلها حلبـــة الصراع من أجل البقاء (٥٣) خصوصـــاً وأن الكـــل ربمـــا صار يرغب في أن ينال الطلبة جميعاً درجات أعلى في الاختبارات ممـــا ينالونـــه الآن. والجميع يريد تخريج طلبة أكثر وعياً من خريجي الأمـــس. وكـــل شـــخص يتمنى أن يكون خريجو الغد أمهر، وأقدر على مواجهة تحديات عصر مضطـــرب سريع التغير وحاد المنافسة ، والمساهمة بفاعلية وكفاءة في تحقيق أهداف وغايـــات طموحة بمؤسسات أسواق العمل المختلفة.

ومن هنا، فإن المدارس اليوم – وأكثر من أي وقت مضى – واقعة تحـــت ضغوط حقيقية من أجل ترقية نوعية التعليم بها. وبالتالي، فإن إدارات التعليم تواجـه تحديات جديدة فيما يتعلق بتصريف شؤون التعليم في عالم اليوم. وقد برزت – فـــي السنوات القليلة الماضية – الإدارة الذاتية للمدارس، كواحدة مـــن أهـــم التطـــورات الإدارية، التي يمكن للإداريين التربويين من خلالـــها، مواجهـــة تلـــك التحديـــات. والجزء التالي من هذه الدراسة يناقش هذا الموضوع بإسهاب.

الإدارة الذاتية للمدارس :
المفهوم، والقناعات، والتوجهات، والاحتمالات، والنتائج

يجب أن نقر – ومنذ البداية – أن تجويد التعليم – وبالمعنى الـــذي رســـمناه فيما تقدم – سهل قوله، لكنه صعب – بل وربما صعب جداً – فعله أو تحقيقه. فـــهو – من جهة – أمـــر في غاية التعقيد. وتتنازعه وتؤثر فيه – مـــن جهـــة أخـــرى – عوامل ومتغيرات عديدة. وقد يتطلب منا – بالتالي – إعادة التفكير جدياً في أمـــور كثيرة تخص التعليم بشكل عام – طبيعة، وفلسفة، وأهدافاً، ومنـــهاجاً، وممارســـة، وغيرها. غير أن دراستنا هذه تقتصر على تناول عامل واحد فقط، ألا وهو العـــامل الإداري، ومن منظور محدد أيضاً، وهو إدارة المدرسة ذاتياً. ويرتكز هذا المنظـــور – في رأينا، واستناداً على مراجعات للكثير جداً من أدبيـــات الإدارة عامـــة، ومـــا يتصل منها بهذا الموضوع بشكل خاص – على عدد من القناعات أو الافتراضـــات المنطقية المهمة، والتي من أبرزها ما يلي :

١- المشكلات التربوية، إنما تعزى لفشل النظام، أكثر مما تعزى لعوامل أخـــرى (٥٤).

٢- وجود طبقات بيروقراطية متسلسلة التصاعد في نظام ما ، أمـــر يحـــول دون فاعلية اتخاذ القرار (٥٥).
٣- الخطط التي تتخذ قراراتها في قمة النظام، ثم تطالب المستويات الدنيا بتنفيذهـا دون تنسيق بين المستويين قبل وأثناء وضع هذه الخطط، مآلـــها الفشـــل بـــلا ريب (٥٦).
٤- العاملون بالميدان، أقرب لزبائن أو عملاء المنظمة، وبالتالي، فإنهم أقدر مـــن أولئك الذين بالقمة على تحديد احتياجات هؤلاء الزبائن. كما أنهم أفضل ممـــن هم في القمة في تحديد ما يجب عمله، وكذا في توجيه الموارد المتاحة لتلبيـــة تلك الاحتياجات(٥٧).
٥- المهنيون في المدارس، أرجح في أن يستطيعوا تقديم برامج ذات نوعية راقيـــة لتلبيـــة الاحتياجات الخاصة بالتلاميذ، من الساسة والمسؤولين الذين يمســـكون بزمام الأمور في وزارات التربية أو المقاطعات والمناطق التعليمية (٥٨).
٦- التفويض للمستويات الدنيا، أكثر فاعلية من رسم وصفات جاهزة بالمســـتويات العليا وتمريرها إليهم من أجل تنفيذها (٥٩).
٧- القرارات يجب أن تتخذ من قبل أولئك الذين يفهمون بشكل أفضل احتياجـــات التلاميذ والمجتمع (٦٠).
٨- الحق في صناعة القرار بنظام ما، يجب أن يكون في الميـــدان القريـــب مـــن المشكلة(٦١).

ما هي الإدارة الذاتية للمدرسة ؟

تطلق الآثار الأدبية ذات الصلة مسميات أو نعوتـــاً مختلفـــة علـــى مفـــهوم الإدارة الذاتية للمدرسة Self-Managemet of School ، مـــن أبرزهـــا؛ الإدارة المتمركزة حول المدرســـة School-Based Management، الإدارة المحـــليـــة للمدارس Local Management of Schools، مـــدارس الحكـــم الذاتـــي Self-Governing Schools، مدارس مدارة ذاتياً Self-Managing Schools. ومن هنا، جاءت – كما يبدو – تعاريف بعض هذه النعوت أشمل من بعض. وعلـــى ســـبيل المثال، فإن أولدرويد وآخرين Oldroyd et al (٦٢) يعرفون المدرسة ذات الحكـــم الذاتي بأنها تلك " المدرسة ..... التي تكون هيئة حكمها غير مقيدة بأية قيود مـــن السلطة التربوية المحلية ". ويعرفون المدرسة المدارة ذاتياً بأنـــها "المدرســـة التـــي تكون فيها الهيئة العاملة بها ... مسؤولة عن إدارة ميزانياتها، [واتخـــاذ] قراراتـــها، والتي كانت في الأساس مدارة من قبل السلطات التربوية المحلية [أو المركزيـــة]". ويرى مالن وآخرون Malen et al (٦٣) أنـــه يمكـــن النظـــر مفاهيميـــاً لـــلإدارة

المتمركزة حول المدرسة كتغيير رئيس في بنية حكم المدرسة، معتمد على تبني اللامركزية، والتي تعتبر المدرسة من خلالها الوحدة الأولى المسؤولة عن التحسين والتطوير، وترتكز – في نفس الوقت أيضاً – على إعادة توزيع صلاحيات اتخاذ القرار كمدخل أساس يمكن من خلاله إثارة وتنشيط وتعزيز ودعم تحسين التعليم بالمدرسة. ويعّرف كالدويل واسبنكس (٦٤) المدرسة المدارة ذاتياً على أنها " مدرسة بنظام تربوي [تتمتع] بلامركزية ثابتة ذات شأن، وذلك فيما يخص صلاحية اتخاذ القرارات المتعلقة بتحديد الموارد [وصرفها] ".

يظهر مما تقدم أن الإدارة الذاتية للمدرسة – وبغض النظر عن النعوت أو المسميات المختلفة لها، والتي صورت بطرق مختلفة – تتسم بسمات أو خصائص مميزة. ويمكننا – في ضوء التعاريف السابقة، وبخاصة تعريف مالن، حيث أنه أكثرها شمولية – تحديد تلك السمات في الآتي :

١- نقل السلطة من الإدارة المركزية إلى المدرسة، وتخويل المدرسة صلاحيات أوسع، ونفوذاً أعظم، وتحكماً أكبر لإدارة شؤونها.

٢- إعادة توزيع الصلاحيات على مستوى المدرسة نفسها أيضاً، بحيث تتخذ القرارات فيها بالمشاركة، ويكون للمدرسين، وأولياء الأمور، وأفراد المجتمع، والطلاب، تأثير في ذلك.

٣- استراتيجية التطوير ترتكز على انتهاج أسلوب التغيير من القاعدة للقمة.

وبتركيز شديد، فإن حقيقة الإدارة الذاتية للمدارس تتمثل في إطلاق يد المدرسة في إدارة شؤونها بشكل كبير، لا أنها مجرد تفويض إداري لصلاحيات اتخاذ القرار من قبل الإدارة المركزية إليها.

التوجه نحو إدارة المدارس ذاتياً :

انشغلت السلطات التعليمية بالعديد من دول العالم في العقدين الماضيين – على وجه الخصوص – بمراجعة وتجديد وتغيير بنى التعليم لديها، وذلك في سعي حثيث لتطوير نوعية التعليم بها. وقد شكلت اللامركزية – والتي أسفرت عن زيادة في استقلالية المدرسة، وذلك من خلال تبني الإدارة الذاتية للمدارس – إحدى أهم معالم هذه التغييرات في مجال إدارة المنظومات التعليمية. وحظيت إدارة المدارس ذاتياً – بالكثير جداً من الاهتمام من قبل الباحثين والمهتمين وصانعي القرار، وبخاصة في الولايات المتحدة، وكندا، وبريطانيا، وهولندا، واستراليا، ونيوزيلندة، وهونج كونج، وجمهورية التشيك، وهنغاريا، وبلغاريا، وبولندا، وغيرها (٦٥).

لكن، ورغم أن النزعة واضحة في هذه الدول جميعاً نحو تبني اللامركزية في نظمها التعليمية، إلاّ أن هناك اختلافاً بيناً فيما بينها في درجة اللامركزية هذه.

فتتمتع المدارس الأمريكية - على سبيل المثال - بقدر واسع منها. تليها المدارس بكل من بريطانيا وهولندا، حيث استقلالية المدرسة قد وصلت حداً، تكون المدرسة معها، وكأنها قد نزعت بشكل تام تقريباً عن التنظيم. بعبارة أخرى، فإن الخروج عن التنظيم Deregulation (مصطلح يصور درجة عالية من اللامركزية)، هو المهيمن على هذه المدارس. وبالتالي، فإنها تعيش استقلالية حقيقية. بينما حدة اللامركزية بمدارس دول كبولندا، والتشيك - مثلاً - أقل. وبالتالي، فليس بالضرورة أن تكون مدارسها مستقلة حقيقة. وربما كان ذلك عائداً لحداثة انعتاق هذه الدول من الستار الحديدي الذي كان يلفها حينما كانت جزءاً من المعسكر السوفياتي البائد، وبالتالي ، حداثة وعدم اكتمال التجديدات التربوية القائمة على نهج ديمقراطي بهذه الدول. ومن هنا يظهر أن الاستقلالية ليست مرادفة على الدوام للامركزية. وربما كان ذلك هو الذي دفع هينتشك ودفيز Hentschke & Davies (٦٦) للتفريق بين لامركزية الاستقلالية في اتخاذ القرار، والمرتبطة بمنح المدرسة استقلالية حقيقية فيما يخص اتخاذ قراراتها الحيوية، وبين لامركزية الإدارة، والتي تنتقل من خلالها أعباء الإدارة والمساءلة الإدارية فقط للمستويات الدنيا.

هذا ، وإن التوجه نحو توسيع مدى استقلالية المدارس لم ينبع - كما قد يُتَوَهم - من دافع مثالي. وإنما الحق أن هذا الدافع يتمحور حول أمور منها؛ الحاجة للحرية والمسؤولية التربويتين، وعدم ملاءمة استراتيجية القمة/للقاعدة في التغيير والتطوير (٦٧). إضافة إلى إمكانات اللامركزية المدركة في تقديم تحسينات متنوعة بالتعليم ومؤسساته، بفضل تركيزها على منح المدرسة استقلالية حقيقية فيما يخص اتخاذ قراراتها الحيوية. وكما يرى تاونسيند Townsend (٦٨)، فإنه وبممارسة اللامركزية يمكن تحسين فاعلية القرارات المتعلقة بالسياسات التربوية على مستوى المدرسة والنظام على حد سواء، وتطوير الإدارة المدرسية والقيادة التربوية، وترقية نوعية التدريس، واستخدام أكثر كفاءة للموارد، وتطوير مناهج أكثر ملاءمة لكل من مستقبل القوى العاملة، والمطالب والاحتياجات المجتمعية. كما يمكنها تحسين حصيلة ونتائج التلاميذ. كالدويل وسبنكس Caldwell & Spinks (٦٩) يؤكدان أيضاً أن إدارة المدرسة ذاتياً تشجع التوجه نحو تحديد أولويات المدرسة، والعمل لتحقيقها بفاعلية وكفاءة اعتماداً على التصاق هذا النمط الإداري بعملاء المدرسة، والذي يتيح - بالتالي - وعي مختلف احتياجاتهم، مما يسهل تنظيم وتنسيق أنشطة المدرسة، نحو تحقيق احتياجات عملائها. وبالمثل، فإن كالوس وويرنجن Calous & Wieringen (٧٠) يريان أنه يمكن تحسين النوعية بشكل أفضل على المستوى المدرسي، حيث المدارس

أقرب لعملائها من تلاميذ وأولياء أمور وأفراد المجتمع. إضافة إلى أنه بالنظم الأكثر استقلالية يمكن تقليص الميزانيات التعليمية بشكل أسهل. كما أن أودن Odden (٧١) يجادل بأن ممارسة الديمقراطية ، وإتاحة الفرصة لأفراد المجتمع بالتأثير في قرارات المنظمة – من خلال إدارتها ذاتياً – تشعر الجميع بملكية حقيقية للمؤسسات العامة. كما تولد الثقة في العاملين بها. وتعمل أيضاً على تحديد أفضل للمسؤولية المنظمية.

تلكم هي التوقعات التي ترتجي، أو الاحتمالات المتوقعة من وراء تطبيق أسلوب الإدارة الذاتية بالمدارس. لكن، ما مدى النجاح الذي حققه هذا النمط بشكل فعليّ؟ هذا ما سنعالجه في الجزئية التالية.

هل حققت الإدارة الذاتية للمدارس ما تنبىء لها ؟

لقد أحدث التوجه الجديد المرتكز على إدارة المدرسة ذاتياً تحولاً كبيراً في البيئات التي يعمل بها التربويون. فوجدت المدارس مدى واسعاً لتحديد سياساتها الخاصة للتعامل مع احتياجات طلابها، ضمن الأطر القومية العامة بالطبع. وقد أسفر التوجه عن تحقيق فعليّ للعديد من توقعات وافتراضات وتنبؤات المتحمسين له.

فقد وجد ماير وزوكر Myer & Zucher (٧٢) أن المنظمات المدارة من منظور " الجودة الشاملة " تتسم بسمات رئيسة خمس هي : تفويض السلطات، والتوجه نحو الزبون، والرؤية المشتركة، والتواصل الجماعي، وأهداف تتسم بالتحدي.

وفي مشروع بحثي آخر، تتبع مورتيمور وآخرون Mortimore et al (٧٣) حوالي ٢٠٠٠ من الطلبة، وعلى مدى ٤ سنوات، في ٥٠ مدرسة ابتدائية بلندن، وذلك للكشف عن العوامل التي تجعل بعض المدارس أكثر فاعلية من غيرها في تعزيز تعلم التلاميذ وتطورهم. وقد خلص البحث إلى تحديد ١٢ عاملاً رئيساً تميز المدارس الفعّالة عن غيرها. ومن بين تلك العوامل، والمتعلقة منها بموضوع هذه الدراسة بشكل خاص ما يلي:

١- مديرو المدارس الفعّالة واعون لاحتياجات مدارسهم، ومنهمكون في العمل المدرسي، لكن بدون ممارسة تحكم كلي لباقي أفراد الهيئة العاملة بالمدرسة.
٢- لوكلاء هذه المدارس أدوار مهمة جداً في رسم السياسات، وتحمل المسؤوليات، لدرجة أن غيابهم الطويل لسبب أو لآخر، أو تغييرهم، كان لهما تأثيرات سلبية على تقدم التلاميذ وتطورهم.

٤- اتجه أولياءالأمور نحو الوثوق أكثر بالمدرسة، لأنهم صاروا أكثر وعياً بما كان يجري بها.
٥- نظراً لزيادة مسؤولية المدرسة عن قراراتها المتعلقة بالأمور المالية، والتوظيف، والمواظبة، والمحتوى، والتنظيم، فإنها قد نزعت نحو التركيز أكثر على فعل ما هو أفضل في جميع المجالات من أجل تعلم التلاميذ.
٦- ساهمت الإدارة الذاتية للمدرسة – ومن خلال تركيزها على تشاركية عملية اتخاذ القرار – في تمهين عام للقوة العاملة بالمدرسة.
٧- معظم العاملين بالمدرسة صاروا يشعرون بقيمتهم أكثر، حيث وجدوا أن لآرائهم وأصواتهم أصداء مسموعة.
٨- من خلال نظام الإدارة الذاتية بالمدرسة، فإن المسؤولية عن تحصيل التلاميذ، ارتكزت بالكامل على المدرسة.
٩- بدأ المجتمع يفهم العوائق المالية التي تواجهها المدرسة. كما أصبح أولياء الأمور، والمدرسون، وباقي الهيئة العاملة بالمدرسة أكثر وعياً بتكاليف البرامج، وكذا بالوضع المالي للمدرسة، وإمكانات الصرف لديها.
١٠- تحسنت درجات التلاميذ في القراءة والرياضيات في اختبارات (SAT).
١١- نسب الطلاب الذين تحصلوا على تقادير منخفضة (د = مقبول) + (ر = راسب)، انخفضت ما بين ٤٠% إلى ٢٥%.
١٢- تقلصت نسبة الغياب بلا عذر مقبول بنسبة ٥٠% مقارنة بما قبل بدء البرنامج الإصلاحي.

وقد ناقشت دراسة أخرى لسترينجفيلد Stringfield (٧٥) الخصائص التي تتسم بها المدارس الابتدائية عالية الموثوقية أو الثبات بالولايات المتحدة أيضاً High Reliability Schools، وهي المدارس ذات معدلات النجاح الفريدة. وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن من بين أهم خصائص هذه المدارس ما يلي :

١- يعي أولياء الأمور، وأفراد المجتمع، والهيئة العاملة بهذه المدارس تماماً، أن فشل المدرسة في تحقيق أهدافها الجوهرية سيكون بمثابة كارثة حقيقية.
٢- جميع هذه المدارس يقظة على الدوام للتعامل مع الإشكالات الصغيرة، والزلات والهفوات ، والتي قد تؤول إلى فشل خطير، من خلال ما يمكننا أن نطلق عليه مبدأ " إن النار من مستصغر الشرر ".
٣- القرارات تتخذ بالمشاركة في هذه المدارس، وبعد تحليل جماعي ومنطقي، مع إقرار الجميع للمديرين بالشرعية.

٤- تشجع هذه المدارس المبادأة لتغيير ما يثبت أنه غير مناسب. فما كان ملائماً في وقت قد لا يكون كذلك في وقت آخر. لذا فالمدارس لا تتوقف إطلاقاً عن بحثها عن أفكار أفضل. والجميع منفتح للإصغاء إلى آراء ومقترحات الجميع؛ مديراً كان، أو مدرساً، أو سكرتيراً، أو طباخاً، أو بواباً.

٥- الاستقلالية والثقة بهذه المدارس عاليتان، تصاحبهما رقابة مشتركة تبادلية.

كما كشف والاس ووينـدلنج Wallace & Weindling (٧٦) في مراجعتهما للمشاريع البحثية ذات العلاقة بإدارة المدارس، والتي مولها مجلس الأبحاث الاقتصادية والاجتماعية في بريطانيا فيما بين عامي ١٩٩٠ و١٩٩٥، عن عدة أمور مهمة، من بينها:

١- زيادة سلطات مديري المدارس لإدارة مدارسهم ، تجعلهم يتحملون مسؤوليات فريدة فيما يخص إحداث التغييرات التي يستلزمها إصلاح التعليم، والحصول على دعم الهيئة العاملة لذلك، ومن ثم تنفيذ ما يتم التخطيط له.

٢- بدخول عناصر جديدة في أمر إدارة المدرسة من أولياء أمور، وأفراد المجتمع، تغيرت موازين النفوذ بين أفراد الهيئة العاملة بالمدرسة. وعليه فقد صيغت أساليب جديدة للعمل مع مختلف الشركاء بداخل المدرسة، وفيما بين المدارس، وبين المدرسة وجهات خارجها. وتطلب ذلك درجة كبيرة من المشاركة في اتخاذ القرار وتنفيذه.

٣- البيئة المدرسية والمحلية كانتا لهما تأثير دال على إدارة المدرسة وتحسين أنشطتها.

٤- ظهر أن إدارة التغيير عملية صعبة، وطويلة، ولا يمكن التنبؤ بها.

٥- برز أن التدريب مهم جداً بالنسبة للعناصر الجديدة التي صار لها دور في إدارة المدرسة.

٦- وجه الإداريون اهتمامهم لتحسين الإدارة، والتعليم، والتعلم، في نفس الوقت.

ووجد هالينجر وهيك Hallinger & Heck (٧٧)، وهيك وهالينجر Heck & Hallinger (٧٨) ومن مراجعات قاما بها للدراسات التجريبية التي تناولت تأثيرات مديري المدارس في ١١ دولة، وذلك فيما بين عامي ١٩٨٠و ١٩٩٨، أن هناك علاقة سببية بين نمط القيادة المدرسية، وكل من جودة المدرسة، ومستوى تحصيل التلاميذ بها.

مورفي وهالينجر Murphy & Hallinger (٧٩) يؤكدان مثل ذلك، حيث يشيران إلى أن استراتيجية القاعدة نحو القمة في اتخاذ القرار وحل المشكلات -

حيث تكون المدرسة هي نقطة الانطلاق – تقود لنتائج مرضية أكثر من تلك التي تسلك نهج القمة نحو القاعدة.

وقبل هذه الدراسات، أكدت نتائج دراسات أخرى، على رأسها دراسات بيترز وأستن الشهيرة Peters & Austin (٨٠) على أن المنظمات اللامركزية استطاعت أن تتخذ قرارات أسرع وأفضل من القرارات التي اتخذتها المنظمات التي تنهج نهجاً مركزياً. كما وجدت هذه الدراسات، أن المنظمات اللامركزية خرجت بآراء جديدة مبتكرة على خلاف المنظمات المركزية.

وهناك شواهد عديدة، ومن منظمات مختلفة، تثبت للامركزية مثل هذه النتائج الإيجابية وغيرها أيضاً؛ كزيادة دافعية الأفراد، والخلق والإبداع، والإحساس بالملكية، وتحسين الإنتاجية، والتخلص من الخوف (٨١).

كما يظهر من دراسات Peters & Waterman (٨٢)، وأخرى للولر Lawler (٨٣) أن تشجيع الاستقلالية، والتوجه نحو العاملين، والدنو من الزبائن، ما فتئت من السمات التي تتسم بها المنظمات المتميزة.

واستخلص توماس ومارتن Thomas & Martin (٨٤) من دراسات أجريت بعدد من الدول ما يشير إلى أن زيادة استقلالية المدارس تؤدي إلى ما يلي:

١- زيادة فاعلية المدرسة من خلال مرونة أكبر، واستخدام أفضل للموارد.
٢- قرارات مالية أفضل.
٣- زيادة اطلاع ودراية المدرسين وأولياء الأمور.
٤- تخطيط وتنفيذ أفضل لمجموعة الأولويات بالمدرسة، اعتماداً على البيانات المتعلقة بالتلاميذ واحتياجاتهم.

ويقرر فِن Finn (٨٥) أيضاً، أن نتائج الدراسات ذات الصلة بفاعلية المدارس تشير إلى أن استقلالية المدارس تسهل كثيراً تحسين الممارسات التربوية بها.

ويؤكد تقرير كريساب Cresap (٨٦) أن النظام التعليمي في تاسمانيا Tasmania الاسترالية، أصبح أحد أكثر النظم التعليمية تطوراً في استراليا، وذلك من خلال تقليص سطوة المكتب المركزي للنظام بشكل كبير، وإلغاء الهيكل التنظيمي التعليمي بالمقاطعة، وإعطاء المدارس قدراً واسعاً جداً من الاستقلالية لإدارة شؤونها.

يتضح من الدراسات السابقة وبجلاء، أن نمط الإدارة الذاتية، يحمل في طياته إمكانات معقولة لتطوير نوعية التعليم المدرسي، ونوعية إدارته.

إدارة المدرسة القطرية ذاتياً
أساس لترقية نوعية التعليم بقطر في القرن الجديد

لا أظن أن أحداً يشك في أن إداريي أي نظام تعليمي – بما في ذلك النظام التعليمي القطري بالطبع – معنيون بتقدم المدرسة، وتحسينها، وبخاصة فيما يتعلق بغرضها الأهم، وأقصد ترقية نوعية التعليم الذي يقدم بها. كما، أنني على يقين من أنه لا يوجد من يعترض على هذا أو يمانعه. بل الكل يأمله ويتمناه.

لكن – وكما سبق أن أشرت فيما تقدم – فإن ذلك سهل قوله، صعب تحقيقه. خصوصاً في ظل المركزية الشديدة التي تسود إدارة التعليم بالبلاد، والتي أبرزنا فيما سبق صورها، والأدلة عليها. فكما أوضحنا أيضاً، فإن هذه المركزية ساهمت في الحيلولة دون تحقيق المدرسة القطرية لمثل تلك الأماني والآمال، حتى وإن بدا أن السلطات المركزية كانت – ولا تزال – تطرح مشاريع ومقترحات نحو تحقيق هذا الغرض. فليس بالضرورة أن تجد هذه الأفكار والبرامج طريقها للتنفيذ والتحقيق الفعلي بداخل المدرسة، حتى وإن فرضت معها الإدارة المركزية قوائم للسلوكيات التي يتوجب على إداريي ومدرسي المدرسة الالتزام بها، كما هي الحال في النظام التعليمي القطري (٨٧). وكما يقول سير جيوفاني وستارات Sergiovanni & Starratt (٨٨) فإن الإدارة المركزية ليس بوسعها التأكد من أن تلك السلوكيات قد أصبحت جزءاً من أدوار إداريي المدرسة ومدرسيها اليومية حقاً. كما أنه ليس بوسعها معرفة ما إذا كان إداريو ومدرسو المدرسة على استعداد للتنفيذ بشكل فعليّ، أم أن ما يقومون به لا يعدو كونه استعراضاً مسرحياً ليس إلاّ.

إن تحسين نوعية التعليم المدرسي في دولة قطر، يتطلب إعادة التفكير – وبشكل جديّ – في أمور عديدة تخص التعليم القطري، من بينها – بل وعلى رأسها – إدارة التعليم بهذا البلد. وعليه – وفي ضوء ما تقدم من الدراسة ، وبخاصة ما يتعلق منها بمشكلتها، وكذا الجزئية المتعلقة بكل من؛ جودة التعليم، ونمط الإدارة الذاتية للمدارس، وعلاقة هذا النمط بتجويد التعليم – فإننا نرى أن هذا النمط، يحمل في ثناياه إمكانات معقولة، يمكن أن يساعد في تطوير إدارة التعليم بقطر، ونتوقع أن يساهم أيضاً في تحسين نوعية التعليم بمدارس الدولة.

الأسس المنطقية المسوغة لتبني نمط الإدارة الذاتية بالمدارس القطرية :

كما سبق أن أوضحنا فيما مضى من الدراسة، فلقد أصبحت الإدارة الذاتية إحدى العلامات البارزة في مجال تطوير المؤسسات التربوية في العديد من دول العالم. وكما سبق أن بيناً أيضاً، فإن هذا النمط قد ساعد على تحقيق عدد من الافتراضات التي استند عليها بشكل معقول بتلك الدول.

بيد أننا لا نفترض بذلك ألبتة، أن ما حقق نجاحاً في الولايات المتحـــدة، أو بريطانيا، أو نيوزيلندة، أو بلغاريا، أو في أيّ مكان آخر، سيكون مناسباً للتبني فـــي قطر، وسيحقق نجاحاً مماثلاً... إن افتراض ذلك – في رأينا – تعوزه الحكمة، بـــل ربما يكون افتراضاً أحمقـــاً. لكننا نرى ، بأن التعليـــم القطـــري – وكمـــا شـــرحنا مفصلاً – تسيطر عليه مركزية شديدة. وقد عانى – ولا زال يعاني – من هذا النهج الإداري، والذي يستعصي معه – كما رأينا فيما تقدم، وكمـــا ســـنرى أكـــثر فـــي الصفحات التالية – كل مسعى للتطوير الحقيقي للتعليم. إضافـــة إلـــى جملـــة مـــن المسوغات التي نراها منطقية لتبني هذا النمط في إدارة المدارس القطرية.

فما كشفت عنه دراسة المسند – مثلاً – من أن اتجاهات الطلبة فـــي قطـــر قليلة الحداثة فيما يتعلق بالانتماء، والهوية، والكرامة، والالتزام بالعمل، وبما يشـــير إلى أن انتماء حتى الأجيال الجديدة، للعشيرة والأسرة، والقبيلة، أقوى من انتمائـــها للوطن ومصالحه (٨٩)... مـــرده – كما يظهر لنا – أن المتعلم القطري لا يشـــعر – مع هيمنة فئة معدودة محدودة على مقدرات الأمة وقراراتها حتى فيمـــا يخـــص التعليم – أن ما يردد في المدارس من شعارات المواطنة، والإيمان بها، والانتمـــاء للوطن، والسعي لتحقيق غاياته ومصالحه، وما شابه ذلك ، هي أمور مقصودة حقاً.

وفي تقديرنا أن تبني نمط الإدارة الذاتية للمدارس القطرية – ومـــن خـــلال إفساح هذا النمط للمتعلم بالمشاركة الحقة في صناعة القرار – سيشـــعره بأهميتـــه، وكرامته، وسيعزز – على الأرجح – انتماءه للمؤسسة ومفهومها، وسيساعد بالتـــالي – في تعزيز التزامه الجاد بمطالبها، وكذا بمقتضيات المواطنة.

وما أظهرته نتيجة دراسة أخـــرى، مـــن تـــدن لتقديـــر قيمـــة المخـــاطرة (المجازفة) لدى الأفراد بجامعة قطر – إداريين وأكاديميين – مقارنة بتقديرهم لقيـــم أخرى كالنظام، والرقابة (٩٠) ... نراه أساساً لمسوغ آخر. ففـــي رأينـــا أن هـــذه النتيجة تؤكد ما أوردناه فيما تقدم من هذه الدراسة بأن المناخ الصحي – متمثلاً هنـــا في السماح بالمجازفة وتشجيعها من أجل الخلق والإبـــداع، كدعـــامتين أساســـيتين للتطوير في كل مجال وبكل وقت – غير متوفر حتى في أعلى مســـتويات النظـــام التعليمي القطري (الجامعة) ، فـــ " الأفراد بمختلف مستوياتهم الإدارية والأكاديميـــة " – كما تقول الدراسة – " [متقيـــدون بـــالقرارات الحـــذرة] و ... مرتبطـــون أو يفضلون الوضع الراهن، ولا يحبون التغيير " " ويفضلـــون العمـــل فـــي وظـــائف وأعمال واضحة ومحددة " (٩١).

إن من بين أخطر الإشكالات التي يمكننا إثارتها – في ضوء نتيجة الدراسة المشار إليها – صعوبة – إن لم يكن استحالة – بروز أيّ خلق أو إبداع ذي معنـــى

يقتضيه تطوير التعليم بقطر. حيث لا يمكن تصور الإبداع دون مبادأة أو مبـــادرة ، والتي تستلزم بدورها المجازفة. ولا مجازفة قطعاً دون استعداد الإدارة لتقبل الخطـأ من جانب الأفراد، والذي قد ينتج عن مبادراتهم ومجازفاتهم (٩٢). هذا من جهـــة. ومن جهة ثانية، فإن تفضيـــل حتى الأكاديميين بالجامعة – كما أشـــارت الدراســـة المذكورة – لأعمال واضحة محددة، يعوق – في نظرنا – تطوير التعليـــم بصفـــة عامة، خصوصاً إن أدركنا أن جل أهداف التربية – إن لم تكـــن جميعـــها ، كمـــا يصور كوهن وآخرون Cohen et al غامضة، وتقنياتها غير واضحة ولا مفهومـــة، وتتسم نظمها – كما يشير ويك Weick – بروابط هشة ضعيفة (٩٣). إضافة إلـــى أن العلم ذا الصلة، لم يثبت حتى الآن عن وجود طرق مثلى في التعلـــم أو التعليـــم (٩٤). كما أنه ليست هناك أساليب فريدة في مجال الإدارة (٩٥). وإنمـــا الأمـــر لا يزال يتمحور حول مفهوم " يعتمد ".

فإن كان هذا هو الوضع حتى بالنسبة للأكاديميين بجامعـــة قطـــر، والـــذي يفترض أن يكون تقديرهم لقيمة المجازفة – عالياً جداً ، وذلك فـــي ضـــوء مبـــدأ [استقلالية الأستاذ الجامعي]، فإن الأمر لا يستبعد أن يكون معدوماً تماماً في التعليـــم العام، حيث الاستقلالية لاوجود لها في قاموس القائمين عليه. ولا شك أن التشـــديد العنيف على المركزية بالنظام التعليمي القطري برمته قد أوجد هذا الوضع، أو أنـــه قد ساهم في ترسيخه على الأقل.

وعليه ، فإن ما سبق يشكل ثاني مسوغ منطقي نبرر به تبني نمـــط الإدارة الذاتية بالمدارس القطرية. حيث إنه قد يكون مستحيلاً، أن تدار مدرسة عن بُعد بـــ " ريموت كنترول "، وتحقق تلك المدرسة أهدافاً سامية (٩٦)، على غرار ما أُلمـــح إلى بعض منها بعاليه، كتقدير قيم المبادأة والمجازفة، وتعزيز الاتجاهات الإيجابيـــة نحو الانتماء، والكرامة، والوطن، ومؤسساته، ومصالحه. وكما يقرر – وبحـــزم – باورينج كار وويست برنهام Bowring-Carr & West Burnham (٩٧) فـــإن " الجودة لا يمكن فرضها من الخارج؛ [لا] من خارج المؤسسة، [ولا مـــن] خـــارج الفريق، [بل ولا من] خارج الفرد ".

غير أن إشكالية التعليم القطري، لا تقتصر على عدم عنايتـــه بمثـــل تلـــك الأهداف السامية الرفيعة، أو عدم تحقيقها لنتائج فـــذة فحســـب. فالشـــكوك حـــول المستوى التعليمي بالبلاد، بل والاستياء منه، ومن مستويات مخرجاته – كمـــا بيَّنـــا من قبل – واسعان، ومن كافة المستويات، حتـــى فيمـــا يخـــص أبســـط الجوانـــب المعرفية. وقد لا يكون في ذلك ما يثير الاستغراب أو الدهشة، إن أدركنا – وكمـــا ينقل المصلح (٩٨) عن دراسات عدة أجريت في البيئـــة التعليميـــة القطريـــة – أن

القرارات التي تتخذها الإدارة المركزية لا صلة لها بالحاجات الحقيقية للمدارس، في الوقت الذي يجد مديروها ومديراتها أنفسهم عاجزين عن حل المشكلات التي تواجه مدارسهم، بسبب تقييد صلاحياتهم، والناجم عن الطبيعة المركزية الأوتوقراطية، التي تصطبغ بها الإدارة التربوية القطرية.

إن فهم احتياجات المدرسة، والعاملين بها، وعملائها – طلبة، وأولياء أمور، والمجتمع على اتساعه – أمر في غاية الحيوية لاتخاذ أيّ قرار، إذا ما أريد حقاً تطوير المدرسة، والعاملين بها، وبرامجها (٩٩). ويشكل هذا الجانب أهمية بالغة بالنسبة للتعليم القطري، في ضوء الاستياء البالغ الذي كثيراً ما يعبر عنه عملاء مدارسها، تجاه الكثير من القرارات التي تتخذها الإدارة المركزية، والتي ترى أنها تقتل الإبداع، وتخمد شعلة الحماس في نفوس العاملين بالمدارس، والتي لم تسلم منها حتى المدارس الأهلية الخاصة(١٠٠)، بسبب تجاهل آراء الآخرين، أفراداً كانوا أو جماعات.

وفي تقديرنا، أن تبني نمط الإدارة الذاتية بالمدارس القطرية، سيتيح المجال لهذه المدارس تحديد وتحليل تلك الاحتياجات، ومن ثم التعامل معها، ووضعها في الاعتبار عند اتخاذ أي قرار. وبالتالي، فإن من الأرجح، أن تكون القرارات التي تتخذ فيها، أكثر تناغماً وانسجاماً مع احتياجاتها، خصوصاً وأن النمط يشدد على إشراك عملاء المدرسة في الداخل والخارج في صناعة قراراتها. ولا شك أن العاملين بمدرسة ما وعملائها، هم أعلم باحتياجاتهم الشخصية، واحتياجات مدرستهم... من أولئك الذين يقبعون في مكاتبهم بالإدارة المركزية، ويديرون المدرسة عن بُعد، ولو كان ذلك بمسافة لا تزيد – على حد تعبير أحدهم – عن ذراع (١٠١). إضافة إلى ذلك، فإن المدارس تختلف مشكلاتها، وتؤثر فيها بدرجة كبيرة ظروف كل مدرسة، والتي تختلف أيضاً من مدرسة لأخرى. وفي هذا الخصوص أيضاً، فإن الإدارة الذاتية، تتيح الفرصة للتكيف مع الظروف والملابسات والإشكالات الخاصة بكل مدرسة. فأهل مكة – كما يقولون – أدرى بشعابها. وهذا هو مسوغنا الثالث.

ويتعزز – في نظرنا – هذا المسوغ كثيراً، بمسوغ آخر، وهو ما صار يردده كبار مسؤولي التربية القطريين، من أن " التربية قضية مجتمعية " و " مسؤوليتها تقع على الجميع " (١٠٢). إلاّ أننا، وإن كنا نقر – إلى حد ما – بأنه قد يصعب على المدرسة بمفردها أن تحقق كل ما يتوقع منها، وبالتالي، فالتربية قد تكون قضية كل المجتمع، وربما يتحمل الجميع مسؤوليتها، لكن ذلك فقط عندما يتاح لهذا المجتمع أن يلعب فعلاً الدور الذي ينتظر منه تربويا.

غير أن ما يثير الدهشة والاستغراب، ويصور - بنفس الوقت - تناقضاً ظاهرياً واضحاً، أن تردد مثل هذه المقولة، في الوقت الذي يكون فيه المجتمع بقطاعاته المختلفة من أولياء أمور، وبيت، وأسرة، وغير ذلك، مبعدين تماماً عن صناعة القرار التربوي. إن النظام التعليمي القطري - وكما أوضحنا فيما سلف - يدار بقرارات فردية أو شبه فردية، والتأثير الحقيقي في قراراته، ليس إلاّ لفئة محدودة معدودة في قمة الهرم التنظيمي التعليمي. فهي التي تخطط، وترسم، وتقرر لوحدها كل صغيرة وكبيرة، بما في ذلك إجراءات التنفيذ، وتفصيلاته. الحق أننا نرى - وفي ظل هذا الوضع - أنه لا مجال لتلك المقولة ألبتة. وعليه، فإن على النظام التعليمي - أو بالأحرى، على المستأثرين بصناعة القرار فيه - أن يتحملوا بأنفسهم فقط، مسؤولية التربية وتبعتها. فالغرم بالغنم، كما هو مقرر في الفقه الإسلامي. وعلم الإدارة يؤكد هذا المعنى أيضاً، حيث يشدد على أن التفويض لا يعني التنصل من المسؤولية (١٠٣). فإن كان التنصل مرفوضاً - من منظور علمي - مع التفويض، فكيف به بدونه، كما هو الحال عندنا ؟! لكن استغرابنا - على أية حال - حول هذا الأمر ليس عظيماً. فمن يخفق في أداء مهمة، كثيراً ما يحاول أن يلقي تبعة ذلك على الظروف، أو الآخرين. وكما يقال في الأمثال الإنجليزية " الصانع الرديء يتشاجر مع أدواته A bad workman blames his tools ". وليس ببعيد كثيراً عن ذلك، ما نردده من أمثالنا العربية " الغريق يتعلق بحبال الهواء أو بقشة ".

لذا، ولكي تكون التربية القطرية قضية المجتمع بكامله حقاً، وبالتالي، لا يطول عتبنا على المجتمع أو الظروف، كما يحذر الحكيم العربي أكثم بن صيفي " من عتب على الدهر، طالت معتبته "، فإن الأمر يستلزم بالضرورة إشراك المجتمع بكافة فئاته وقطاعاته في صناعة قراراتها بشكل حقيقي. والإدارة الذاتية للمدارس نمط مناسب لتحقيق هذا الجانب، حيث أنها ترتكز في الأساس على مفهوم تشاركية اتخاذ القرار من قبل جميع القائمين على التعليم، والمساهمين فيه، وكل عملائه داخل المدرسة وخارجها.

والحق أن التربية يجب أن تكون قضية مجتمعية، وتتاح من ثم الفرصة للجميع - وبشكل حقيقي - المساهمة في رسم معالمها، والتعامل مع شؤونها وشجونها. ولا نرى - وهذا هو مسوغنا الخامس - مبرراً منطقياً لاستئثار فئة - أيّاً كانت - بصناعة القرار التربوي، خصوصاً وأننا نعلم جميعاً أن عمل التعليم هو المستقبل، وللمستقبل. بمعنى أن الطفل الذي سيدخل المدرسة عام ٢٠٠٠ - مثلاً - ، فإنه لن ينهي دراسته الثانوية قبل سنة ٢٠١٢، ولن يكون تخرجه من الجامعة

قبل عام ٢٠١٦، على أقل تقدير. ونزعم نحن التربويين، أننا في المدرسة - ومن خلال التعليم - نعد هذا الطفل لذاك المستقبل. لذا، فإنني أتساءل، ما الذي تعرفه فئة قمة الهرم التنظيمي للتعليم القطري - والتي تستأثر بصناعة القرار التربوي بالبلاد - عن عام ٢٠١٦، أو حتى عن عام ٢٠١٢، أكثر من غيرهم في مستويات النظام المختلفة، من مدير مدرسة أو مدرس - على سبيل المثال - لكي تسوغ لنفسها الاستئثار بهذا الحق ؟ بل، ما الذي يعرفه أولئك عن المستقبل بعد ١٦ سنة، أو حتى بعد ١٠ سنوات، أكثر من باقي أفراد المجتمع، وقطاعاته المختلفة، لكي يُحرم هؤلاء من المشاركة [الحقه] في اتخاذ القرارات المتعلقة بتعليم أبناء هذا المجتمع لذلك المستقبل ؟ وإلى أيّ مدى يستطيع الذين يستأثرون بحق صناعة القرار التربوي بقطر، أن يبرروا لاستئثارهم هذا بالزعم - أكثر من غيرهم بداخل النظام أو خارجه - أن ما يقررونه بشأن تعليم أطفال هذا البلد في يومهم هذا، هو الذي سيمكنهم حتماً من التعامل مع مقتضيات، وإشكالات، وتعقيدات عصر ما بعد ١٦ سنة، أو حتى أقل من ذلك؟ وهل يحتمل أن يكون أولئك الذين يستأثرون بصناعة قرارات التعليم القطري، حريصين على مستقبل ومصلحة تلاميذ مدارسنا، أكثر من غيرهم من عملاء هذه المدارس، وبخاصة آباء وأمهات أو أولياء أمور التلاميذ، لكي لا يكون لهؤلاء وغيرهم دور في ذلك؟

إن ما نخشاه كثيراً، هو ألاّ يكون هذا الاستئثار غير نتاج هيمنة قد تكون مسيطرة على أذهان بعض منا، ليس إلاّ. وقد ساهم في زيادة خشيتنا هذه، ما ألفناه - ولا يزال - من قصر الدعوة لمناقشة قضايانا المصيرية - التي تؤثر على كل فرد من أبناء هذا الوطن - على [النخب الفكرية] (١٠٤). حتى وإن قبلنا جدلاً هذا التمييز بين أبناء هذا الوطن - عند النظر فيما يخصهم جميعاً، فإن دعوة [النخب] لمناقشة بعض قضايا التعليم أحياناً، لا تعني أن الأمر جاد، وأن ما يطرحه [النخب] يكون موضع اعتبار، فالقرارات - وربما على الدوام - تتخذ سلفاً، وندوات أو جلسات المناقشة هذه، ليست إلاّ أمراً صورياً مسرحياً دعائياً فحسب (١٠٥).

ويترسخ هذا المسوغ - كما يتجلى لنا بوضوح - بمسوغ سادس، وهو توجه القيادة الجديدة بالبلاد نحو بناء دولة المؤسسات، بركيزة ديمقراطية، ومشاركة شعبية في اتخاذ القرار (١٠٦). وقد تمخضت أولى ثمرات هذا التوجه عن انتخاب مجلس بلدي مركزي بالاقتراع الشعبي الحر المباشر في شهر مارس من هذا العام ١٩٩٩. إضافة إلى تشكيل لجنة لإعداد أول دستور للبلاد ،سيتيح للقطريين - ولأول مرة - المشاركة في صناعة القرار عبر مجلس برلماني منتخب

بالاقتراع الحر المباشر أيضاً (١٠٧). وكما يشدد سمو أمير البلاد، فإن الإنسان القطري حريص على تحمل المسؤولية، وقد بلغ مستوى من النضج، يبرران معه إتاحة الفرصة له في صناعة قرارات بلده (١٠٨). وبدورنا، فإننا نرى أن ذلك ينطبق عليهم أيضاً، فيما يخص إمكانياتهم بالمساهمة في صناعة القرار التربوي. بل أن هناك ما يشير إلى رغبتهم في المساهمة، فيما إذا شعروا أن الأمر جاد (١٠٩). وفي نظرنا، أنه وبتبني نهج الإدارة الذاتية في المدارس القطرية، فإن ذلك سيتيح لأفراد هذا المجتمع وضعاً ملائماً لكي يساهموا بفاعلية في التعليم القطري، ومن ثم تحمل مسؤولياته.

تبني الإدارة الذاتية للمدارس القطرية، يقتضيه مسوغ سابع. ويتمحور هذا المسوغ حول ما أشرنا إليه فيما سبق، من أن مما يتسم به عالم اليوم، السرعة المذهلة في التغير والتطور والتبدل. لقد فرضت هذه السمة على المنظمات واقعاً جديداً، لم تتأخر المنظمات التي يقودها قادة ذووا رؤى ثابتة - ومنذ انتهاء الحرب الكونية الأخيرة - في أن تتخذ حياله بما يستلزمه. ومن بين ذلك، تبني أساليب إدارية تستطيع هذه المنظمات - من خلالها - استيعاب هذه السمة، والتعامل مع الواقع الذي فرضته. لذا، فإن مثل هذه المنظمات تسجل اليوم نجاحات فذة.

فشركة تويوتا اليابانية - على سبيل المثال ، والتي تعد اليوم واحدة من أفضل الشركات المصنعة للسيارات التي يمكن الوثوق بها والاعتماد عليها في العالم - تتعامل مع التغيير من منظور فريد. حيث تجدُّ - على الدوام - في طلب مقترحات من جميع موظفيها بلا استثناء. وينقل سترينجفيلد Stringfield (١١٠)، أن الشركة تتلقى وتدرس بعناية فائقة أكثر من مليونيّ اقتراح تطويري في العام الواحد. وتنفذ الشركة في ضوء نتائج دراستها وتقويمها لهذه المقترحات بعضاً منها. وقد ساهمت هذه المقترحات في السمعة الكبيرة التي تتمتع بها سياراتها اليوم. كما أفضى الكثير من هذه المقترحات إلى منح حوافز مادية أو معنوية للعديد من موظفي الشركة، حراساً، وعاملين على خطوط الإنتاج، ومديرين تنفيذيين.

وفيما يتعلق بطفل المؤسسة التعليمية القطرية، فإنه - واعتماداً على ملاحظتنا للواقع - يعيش في مجتمع، التقانة فيه متطورة ومتجددة ومتغيرة أكثر بكثير من التكنولوجيا التي في مدرسته. بل - وكما وافقني جميع من تحدثت إليهم بكل من مركز تكنولوجيا التعليم بجامعة قطر، وقسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية في الجامعة، ومركز الحاسب الآلي بوزارة التربية والتعليم والتعليم العالي - فإن الكثير من أطفال قطر يتعاملون - وفي سنين مبكرة ببيوتهم أو في مؤسسات التدريب الخاصة ذات الصلة - مع جوانب من هذه التكنولوجيا (كمبيوتر

وإنترنت مثلاً) بمستوى يفوق كثيراً، مستوى ما يقدم له بالمدرسة من خلال مواد مثل الحاسب الآلي (١١١) مثلاً. وكما يظهر لنا، فإن الإدارة الذاتية للمدارس، تحمل إمكانات جيدة للتعامل مع سمة سرعة التغير في العصر، واحتياجات كل طفل على حدة في ضوء ذلك.

ومن مسوغات تبني هذا النمط لإدارة المدارس القطرية أيضاً، أن هذا البلد لم يعد كما كان. فحياة الوفرة التي كان ينعم بها أصبحت تاريخاً. والظروف الاقتصادية الصعبة التي مرّ بها في السنوات الأخيرة جعلت ميزانياته تشهد ضغوطاً وتقلصاً وعجزاً. والدخل القومي يعاني من عجز كذلك بعد أن كان يسجل فوائض عالية. والدولة أصبحت مدينة بعد أن كانت دائنة. والخدمات المجانية أو شبه المجانية التي كان ينعم بها كل السكان تقريباً (مواطنين ومقيمين) ، أصبحت في كثير منها برسوم. أو تضاعفت رسوم بعضها ولقرابة عشرة أضعاف. رغم ذلك، فإن العمالة الأجنبية، لا زالت تحول من هذا البلد لبلدانها مئات الملايين من الدولارات سنوياً.

ولاشك بأن هذا الوضع يشكل واحداً من أضخم - وربما من أعقد - التحديات التي يواجهها البلد، في الوقت الذي لا يجد العديد من المواطنين وظائف، بما فيهم خريجو الجامعات. والشكوى من ذلك يتردد يومياً تقريباً عبر وسائل الإعلام المختلفة (١١٢). وإن كان لذلك من تفسير، فإن مرده - كما يظهر - رخص الأيدي العاملة الأجنبية من جهة. ونوعية المهارات التي تستلزمها أسواق العمل القطرية، والتي يتضح أن التعليم القطري ومخرجاته لا يستجيب لها، من جهة أخرى.

ويبدو لنا، استحالة أو - على الأقل - صعوبة تنافس القطريين مع الأيدي العاملة الأجنبية الرخيصة المعتمدة على مهارات دنيا، لعاملين اثنين. أولهما، المستوى المعيشي الرفيع الذي يعيشه القطريون مقارنة بهذه النوعية من العمالة. ويظهر - من خلال ملاحظة الواقع - أن القطريين يرجون أن يستمروا على هذا المستوى. بل ربما يأملون أن يرتفع أكثر، في ضوء بدء الدولة - والتي تملك احتياطات غاز هائلة - في تصدير الغاز القطري للأسواق العالمية مؤخراً. وثانيهما، الحاجة الملحة لوضع الكفاءة Efficiency (١١٣) بالاعتبار في إدارة المؤسسات المختلفة، عامة كانت أو خاصة. وفي ضوء هذا المفهوم، فإننا نعتقد بأنه ليس من الحكمة، توجيه قطاعات العمل المختلفة في البلاد إلى إحلال القطريين محل العمالة غير القطرية الرخيصة من ذوي المهارات الدنيا، وبمرتبات أعلى وميزات أكثر، كحل - يبدو أنه يرتئيه، بل ويطبقه البعض - لما شرحناه

بعاليه، عند حديثنا عن العامل الأول (١١٤). وعلى أية حال، فإن مثل هذا التوجه لم يساعد في تحقيق خطط بعض المؤسسات لزيادة نسبة العمالة الوطنية من هذه الفئة لديها (١١٥).

وفي ضوء ما تقدم، فإننا نتساءل عن مدى ملاءمة بعض من أنواع التعليم في قطر، وبخاصة تلك التي تعنى بشكل أساس بالمهارات الدنيا، كالتدريب المهني (١١٦)، ومدرسة الصناعة الثانوية (١١٧)، ومدرسة التجارة الثانوية (١١٨). غير أننا نشدد على ضرورة ألاّ يفهم من أن شكوكنا حول مناسبة برامج التعليم بقطر تقتصر على الأنواع التي حددناها هنا فحسب. فقد سبق أن أشرنا إلى أن علامات استفهام كبرى تحيط بمجمل التعليم القطري، ونوعية برامجه، ومستويات مخرجاته.

وإن أضفنا – إلى الشكوك التي سقناها حول جدوى وإمكانية منافسة القطريين للعمالة الأجنبية الرخيصة، من خلال المهارات الدونية – سمات عصرنا الحالي – والتي ألمحنا إليها فيما تقدم من الدراسة، بما فيها ما يتعلق منها بضغوط العولمة التي لن ترحم – فإن في اعتقادنا، أن المنافسة الحقة التي تنتظر القطريين، والتي يجب أن يضعوها نصب أعينهم، بل ويتوجب عليهم أن يلجوها، إذا ما أرادوا أن يضمنوا البقاء في النظام العالمي الجديد، هي المنافسة النوعية المتقدمة، والتي تستلزمها مهارات عالية.

ومن أجل أن يلج القطريون هذه المنافسة، فإن الأمر يستلزم بالضرورة – وبشكل عاجل – إعادة التفكير – وبصورة جدية – في التعليم القطري، وفلسفته، وأهدافه، وأنواعه، وبرامجه، ومستوياته، ومستواه. وإن البديل – في نظرنا – يتمثل في تبني خط تربوي ركيزته الجودة الشاملة، التي عرضنا نموذجها فيما مرّ من هذه الدراسة. فلقد أصبحت الجودة أو النوعية الشاملة الرفيعة للمخرجات مفتاحاً للبقاء في أسواق عصر العولمة حاد المنافسة، بل أنها صارت صرعة هذا العصر، وإحدى سماتها الرئيسة (١١٩). ومن هنا، فلا غرابة مطلقاً في التوجه المتزايد من جانب المؤسسات العملاقة في العالم نحو هذا النمط من الجودة، وإدارتها Total Quality & Total Quality Management (١٢٠).

وإننا إذ نشدد – من خلال دراستنا هذه – على نهج النوعية الشاملة، فإننا نود أن نوجه العناية – في نفس الوقت – إلى ضرورة ألاّ يقتصر ذلك على طائفة من أبناء هذا الوطن، كما حصل في المدرستين الجديدتين " الثانوية العلمية " للبنين والبنات (١٢١)، والتي انتقت لهما وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي، ما سمح به استيعاب هاتين المدرستين من أعلى الطلاب والطالبات القطريين معدلات

من بين فصول الصف الأول الثانوي بمدارس الدولة. وإنما يتوجب تجويد التعليم الذي يتلقاه كل طفل قطري وطفلة قطرية، وبجميع مدارس البلاد، وذلك لأسباب عدة، من بينها ما يلي :

١- الإنسان القطري هو أعظم مورد في هذا البلد، وهو هدف التنمية وغايتها، وأساس تقدمها. يقر بذلك الكثيرون، وعلى كافة المستويات بما في ذلك رأس الدولة. وحول ذلك يقرر سمو أمير البلاد : " لا يكتمل الحديث عن التنمية دون التعرض لأهم مقوماتها وهي التنمية البشرية التي نضعها في المقام الأول من أولوياتنا " (١٢٢). وفي موضع آخر يؤكد سموه إيمانه بأن تنمية الثروة البشرية هي أساس تقدم البلد ورفعته (١٢٣). ولاشك بأن رأس مال الإنسان ومصدر قوته يتمثلان في معارفه، ومهاراته، ودافعيته، وقدرته على التفكير المنطقي، وحل المشكلات. وحيث أنه ينظر للتربية على أنها تلعب دوراً حيوياً في تكوين وترسيخ وتعزيز كل ذلك، فإن في تقديرنا، أن المؤسسات الرسمية التي أسست عن قصد لتقديم التربية في هذا المجتمع معنية بتحقيق ذلك في كل طفل قطري، لا نخبة منهم.

٢- ندرة السكان بدولة قطر، وبخاصة القطريون (١٢٤)، تستلزم – في نظرنا – الاستثمار في ترقية تعليم كل تلميذ قطري، وبكل مدرسة، وفي كل مستوى. كما تستدعي – في تقديرنا – أن يكون التعليم النوعي حقاً لكل طفل قطري، لا لفئة من القطريين.

٣- التنمية المجتمعية الشاملة،والتي تمر بها البلاد، تحتاج جهود كل مواطن ومواطنة. وبالتالي يتوجب إعداد كل قطري وقطرية إعداداًنوعياً راقياً، لا بضع عشرات منهم.

٤- تعقد العالم، وتغيره الهائل، والتنافس المحموم في أسواقه، وضغوط عصر العولمة، ستجعل المجتمع القطري عاجزاً عن الوفاء بمطالبها، إن لم يتح لكل أطفاله تعليم نوعي راق. وبالتالي، فإن المدرسة القطرية تتحمل مسؤولية الوفاء بهذه الحاجة بالنسبة لكل طفل، وليس لنخبة منهم فقط.

٥- ضغوط العصر تثير شكوكاً وتساؤلات حول مناسبة وجدوى استمرار تلقي الطفل القطري للنوعية التعليمية التي تقدم له حالياً.

٦- أيّ طالب قطري ينهي تعليمه العام (ثالث ثانوي) سيقف حتماً – إن عاجلاً أو آجلاً – أمام مفترق طرق ذي شعبتين لا ثالث لهما؛ أسواق عمل أو جامعات صارت كلاهما تشددان على النوعية أكثر فأكثر. وبالتالي، فإن من الصعب تصور قبول وضع أقل من الجودة الشاملة في تعليم كل طفل قطري.

٧- تتحمل المدرسة القطرية مسؤولية أخلاقية فيما يتعلق بتهيئة جميع السبل والفرص أمام كل طالبة وطالب قطري - لا نخبة منهم - وذلك لتنمية كامل قدراته الكامنة.

وفي نظرنا ، أن تبني نمط الإدارة الذاتية للمدارس القطرية، تضع هذه المدارس في وضع يساعدها على إعادة التفكير في مثل هذه القضايا الحيوية التي أثرناها ضمن مناقشتنا لهذا المسوغ، حيث تهيىء لها مناخاً صحياً ملائماً يمكنها من إعادة النظر جذرياً فيما تقدمه المدرسة، وبما يتناسب مع مطالب البيئة التي تعمل بها المدرسة القطرية، والتي رسمنا بعض ملامحها هنا أيضاً، وذلك لارتكاز هذا النمط على مبدأ مشاركة عملاء المدرسة بالداخل والخارج على السواء في صناعة القرار التربوي، وفي نفس ميدان المشكلة.

توجيهات نحو إنفاذ النمط في التعليم القطري (١٢٥) :

لعله اتضح - وفي ضوء ما تقدم عرضه - أن تبني الإدارة الذاتية للمدرسة القطرية يعني - في الحقيقة - الابتعاد وبشكل كلي تقريباً عن الدور التاريخي للإدارة المركزية وتحكمها بكل صغيرة وكبيرة في التعليم بالبلاد، لتؤول صلاحيات ومسؤوليات ذلك للمدرسة وعملائها (زبائنها) بالداخل والخارج (إداريين، مدرسين، طلبة، أولياء أمور، قطاعات المجتمع المختلفة). بعبارة أخرى، فإن قرارات التعليم حتى المحورية منها، والتي طالما كانت تتخذ من قبل إداريي الإدارة المركزية أو فئة منهم، يتوجب أن تكون ضمن أدوار المدرسة الأساسية. أي أن المدرسة هي التي ستكون مسؤولة عما يجب تحقيقه، وكيف؟

وعلى ذلك، فإن أهداف المدرسة - على سبيل المثال - يجب أن تنبثق من داخل المدرسة، وذلك في ضوء احتياجات البيئة المحيطة بها. كما أن توظيف العاملين (إداريين ومدرسين)، وتحديد أدوارهم، ومتابعة تنميتهم مهنياً، يجب أن تكون جميعها ضمن صلاحيات المدرسة. والمناهج وتطويرها، والتدريس وأساليب تحسينه، يجب أن تتخذ قراراتها بالمدرسة كذلك، وفي ضوء أطر أو خطوط عامة تحددها الإدارة المركزية لكن ليس بنفسها فقط، وإنما أيضاً مع المدرسة وعملائها. وللمدرسة الحق أيضاً في تحديد هيكلها التنظيمي الملائم، أو بنيتها التنظيمية المناسبة، والتي يراد من خلالها تحقيق المدرسة لأهدافها. والاعتمادات المالية يجب تخصيصها للمدرسة مباشرة، وفي صورة مبالغ إجمالية. ويكون للمدرسة كامل الصلاحية في تحديد الأنسب فيما يخص بنود صرفها (مرتبات، إعانات، كتب، برامج، وسائل وأدوات تعليمية ... إلخ)، وكذا فيما يتعلق بالتصرف بالفائض من هذه الاعتمادات، والتي لم يتم صرفها.

وحيث أن لكل مدرسة - وكما أوضحنا فيما مضى - ظروفها، واحتياجاتها الخاصة، وقد تختلف فيما بينها في نوعية اهتمامات طلابها، وغيرهم من عملائها، فإننا نعمد إلى تجنب التعرض - في هذه الدراسة - لتفصيلات إجراءات تنصيب هذا النمط في المدرسة القطرية، وذلك فيما يتعلق ببنيتها، ومجالسها، وكيفية تشكيلها، وإجراءات المراقبة والتقويم فيها ... إلخ. إن مثل هذه الإجراءات يجب أن تنبثق من المدرسة كذلك، وإلا فقد النمط مغزاه، خصوصاً وأن الأمر يستلزم - كما أوضحنا - أن يوضع في الاعتبار ظروف واحتياجات كل مدرسة على حدة. هذا من ناحية. ومن ناحية أخرى، فإن ضمان تحديد إجراءات ملائمة لتنصيب النمط بالتعليم القطري، يستلزم فحصاً دقيقاً، وربما دراسات متعمقة لحالة كل مدرسة على حدة، ومن الداخل. كما أن الإدارة الذاتية تشدد في جوهرها على تشجيع وتعزيز الاختلاف بين المدارس، والذي يظهر أنه مكمن قوتها، وسر نجاحها... ومن هنا، فالتطرق للجوانب التفصيلية لتنصيب النمط يتناقض - من ناحية ثالثة - مع هذا المضمون. أضف إلى ذلك، أن هذا النمط يختلف في جوهره أيضاً - وفقاً لما يشدد عليه بعض الباحثين (١٢٦) - عن غيره من نماذج ومحاولات إصلاح إدارة التعليم - والتي ظهرت حتى بداية التسعينات تقريباً - في كونه يرتكز على الاستكشاف والفحص والتحري. ويصوَّر ذلك باستكشاف منطقة مجهولة دون خارطة. وعلى ذلك، فالجميع يتعلم بالتجريب.

لقد آن الأوان - في تقديرنا - لتقبل حقيقة مهمة، ألا وهي أن مدارسنا القطرية يجب أن تكون مختلفة، ونبتعد - بالتالي - عن الاستمرار في الإصرار على جعلها متشابهة، والذي طال أمده من خلال إدارتها مركزياً، وإعداد وصفاتها من قبل الآخرين، وعن بُعد. ولا يخفي أن ذلك أقرب - من ناحية خامسة - إلى الحكمة الإلهية من خلقه سبحانه وتعالى إيانا أصلاً مختلفين. إن تحقيق الأهداف يبقى أبداً هو المهم. وليكن ذلك بطرق مختلفة، وأساليب متعددة، ونماذج متباينة، وإجراءات متنوعة.

ونظراً لتغير ظروف التربية، ومحور اهتمامها، والتوقعات المنتظرة من المدرسة - وفق ما فصلنا في ثنايا هذه الدراسة - فإن دور مدير المدرسة القطرية - ومن خلال نمط الإدارة الذاتية - يجب أن يتغير أيضاً - بحيث يتحرر المدير من التركيز على إدارة المدرسة تسييراً، ويعنى بقيادتها تطويراً. وقد سبق أن عالجنا هذا الجانب مفصلاً بدراسة أخرى (١٢٧). وكما يتجلى بالدراسة المشار إليها، فإن هذا التحول في دور المدير يستلزم منه جعل صناعة القرار بالمدرسة تشاركية

يساهم فيها وبشكل حقيقي جميع عملاء المدرسة بالداخل والخارج، وذلك لضمان عدم انتقال علل المركزية من الإدارة المركزية إلى المدرسة.

ويعرض النمط تغييراً جوهرياً أيضاً في أدوار باقي أعضاء الهيئة الإدارية، وكذا أدوار المدرسين بالمدرسة القطرية. فهؤلاء جميعاً يتحملون مسؤوليات جديدة، وبالتالي، يُتوقع أن يُعطَوا جميعاً الحق للمشاركة في اتخاذ القرار وممارسة التأثير فيه. ومن ذلك ما يرتبط بتطوير نموذج لإدارة المدرسة، وهيكلها التنظيمي، إضافة إلى ما يتعلق بأهداف المدرسة، ومناهجها، وبرامجها، وكذا ما يخص اختيار وتعيين وتقويم وترقية موظفيها (مدرسين وإداريين بما فيهم المدير نفسه)، وغير ذلك.

ولا يفوتنا أن نؤكد على ضرورة فتح قنوات ـ من خلال النمط ـ لإشراك باقي عملاء المدرسة القطرية (طلبة، أولياء أمور، قطاعات المجتمع) في العمليات المدرسية المختلفة، وصناعة القرار؛ كتحديد وتطوير وتفسير أهداف المدرسة، وتقويم مستمر للبرامج التعليمية وغيرها من فعاليات، وتطوير بدائل لتحسينها، وخلق بيئة تعليمية محفزة وممتعة لكل تلميذ، وتطوير خطط تقويم وتحسين ومتابعة تقدم التلاميذ نحو تحقيق أهداف المدرسة، وتطوير وتنفيذ نظام للمساءلة التربوية فيما يتعلق بتحقيق تلك الأهداف ... إلخ. (١٢٨).

والسؤال الذي يطرح نفسه الآن هو : هل أن ذلك يعني نهاية كلية للإدارة المركزية ودورها في التعليم القطري ؟

إن الأمر ليس كذلك بالضبط. وإنما الحق أن النمط يعرض تغييراً أساسياً في دور الإدارة المركزية أيضاً، لكن في اتجاه مختلف عن دورها التاريخي، ليتمحور دورها الجديد حول ما يلي :

١- توعية المجتمع وبشتى السبل بكل من ؛ الرؤية الجديدة لتعليم أبناء البلاد والمتمركزة على الجودة الشاملة، والتي فصلناها في القسم الأول من دراستنا هذه، وكذا بالنمط الجديد لإدارة هذا التعليم المعتمد على إدارة المدرسة ذاتياً، والذي تمحورت حوله هذه الدراسة في أقسامها الأخرى.

٢- العمل مع المدرسة، وجميع عملائها بالداخل والخارج لتطوير قائمة بالتوقعات المنتظرة من المدرسة ومن عملائها نحو تحقيق أهداف المدرسة في ضوء الرؤيتين الجديدتين للتعليم وإدارته.

٣- مساعدة المدرسة، وتسهيل وتلبية احتياجاتها، خلال سعيها نحو تحقيق غاياتها.

٤- مساندة المدرسة، ودعمها، وتعزيز صلاحياتها، وصلاحيات جميع عملائها، وتشجيعهم على التحري والاستكشاف والتجريب والمجازفة.
٥- العمل مع المدرسة وجميع عملائها لتطوير، ومن ثم تطبيق نظام للتأكد من تحقيق المدرسة لقائمة التوقعات المنتظرة منها، ومن عملائها، وكذا تلك التي يتوجب تحقيقها في المتعلمين، دون التدخل في تفصيلات تنفيذها.
٦- العمل نحو التأكد من أن جميع عملاء المدرسة بالداخل والخارج واعون تماماً لمسؤولياتهم عن تحقيق المدرسة، وكذا التوقعات المنتظرة منهم.
٧- متابعة ما تحرزه المدرسة من تقدم، وتقويم نتائج الجهود التي تبذل، لا مراقبة الجهود ذاتها.
٨- العمل مع المدرسة وكل عملائها لتطوير وتنفيذ نظام للمساءلة التربوية في ضوء التوقعات المنتظرة من المدرسة وعملائها على السواء.

وبذا يظهر أن على الإدارة المركزية أن تعنى بما نطلق عليه " إدارة التباين أو الاختلاف " عوضاً عن اهتماماتها الحالية المنصبة على " إدارة التشابه ". وفي ضوء ذلك، فإن عليها أن تعيد تنظيم وهيكلة نفسها، لتوائم دورها الجديد هذا. ونقترح لذلك أن يعاد تنظيمها بحيث تتشكل من عدد من المراكز الخدمية، وذلك لتقديم خدمات للمدرسة في المجالات التي أشير إليها آنفاً. وأهم المراكز التي نقترحها هي :

١- مركز للتوعية والإعلام.
٢- مركز للخدمات الاستشارية المهنية.
٣- مركز للخدمات التقنية (التكنولوجية).
٤- مركز للتقويم والمتابعة.

هذا، ونظراً لتغير دور الإدارة المركزية - كما بينا بعاليه - فإنه لا يستبعد أن يؤدي هذا التغيير إلى تصغير في حجم الإدارة المركزية. وبالتالي، فإن اعتمادات الصرف على ما سيلغى من إدارات وأقسام وموظفيها يجب أن تحول إلى المدارس من أجل تعزيز مشاريع تجويد التعليم بها. كما يمكن للمدارس النظر في توظيف الفائض من موظفي الإدارة المركزية، إن احتاجت إليهم، ورأت - في نفس الوقت - إمكانية الاستفادة منهم.

خلاصة وخاتمة وبداية

بالرغم من محاولات التغيير والتجديد وجهود [التطوير] ، التي تؤكد الوثائق الرسمية أنها قد بذلت لتحسين نوعية التعليم بدولة قطر، بل وتؤكد بعضها، أنها قد حققت غايتها هذه ... إلاّ أن التعليم بالبلاد - وكما يقر الكثيرون - يشوبه

الكثير من جوانب الخلل والضعف والقصور. ولا يبدو أن هناك أية علامات بارزة تومىء إلى أن تلك المحاولات والجهود التي بذلت حتى الآن، قد آتت أكلها فيما يتعلق بتجويد نوعية التعليم على وجه الخصوص. كما لا يظهر أن هناك أية إشارات واضحة تنم عن أن اتجاهات [التطوير] الحالية ستحقق واقعاً أفضل.

ويظهر أن غياب العناية الحقة والعلمية بالجانب الإداري للتطوير، يقف كعقبة كأداء تعوق – بشكل قاطع وملموس – تحقيق الخطوات التطويرية في الجوانب الأخرى لمراميها وأغراضها، وبخاصة فيما يرتبط بالارتقاء بالنوعية التعليمية بالمدارس القطرية، رغم أن لدولة قطر – وفقاً لتأكيدات خبراء من اليونسكو (١٢٩) – ظروفاً فريدة يمكن من خلالها تحقيق تعليم نموذجي ومتميز على مستوى العالم العربي. وتبرز المركزية الشديدة التي لا زالت تهيمن على إدارة التعليم بقطر كواحدة من أخطر الإشكالات التي تحول دون تحقيق تعليم قطري نوعي على وجه الخصوص.

وقد أدركت السلطات التربوية في العديد من دول العالم – وبخاصة في العقدين الأخيرين – أن من الصعب جداً – إن لم يكن مستحيلاً – تحسين نوعية التعليم في عالم اليوم الكثيرة تعقيداته، والسريعة تغيراته وتبدلاته، والشديدة منافساته – دون منح المدرسة استقلالية حقيقية لاتخاذ القرارات المتعلقة بشؤونها، وعلى أساس تشاركي، تتاح من خلاله الفرصة لعملاء المدرسة المساهمة فيه. يؤكد بيير وآخرون Beare et al مثل هذا المعنى عندما يشيرون إلى أن استقلالية المدرسة شرط مسبق لإنجاح أي تغيير أو تطوير في المنظومات التعليمية (١٣٠).

وتشير قناعات ودراسات عالمية إلى أن " الإدارة الذاتية للمدرسة " ، تحمل في ثناياها إمكانات للإرتقاء بنوعية التعليم، وبما يتناسب مع سمات عالم اليوم، ومقتضيات العصر (عصر العولمة). يؤيد ذلك كالدويل وسبنكس Caldwell & Spinks حينما ينوه عن أنه ، ومع نهاية القرن الحالي، فإن إعادة بناء نظم التعليم على أساس تقليص البيروقراطية المركزية، وتفويض المدارس لإدارة شؤونها، سيجعلها أكثر فاعلية وكفاءة، وبخاصة فيما يتعلق بالاستجابة لاحتياجات عملاء النظم التعليمية من ناحية، وأولويات توزيع الموارد في ظل العوائق الاقتصادية، والأزمات المرتبطة بالميزانيات، من ناحية ثانية (١٣١).

وبناء على ذلك، لا يمكن لإدارة التعليم في قطر أن تبقى على ما هي عليه، وبخاصة، وأنه يظهر – في ضوء ما عرضناه بهذه الدراسة – أن نهجها الإداري المركزي المتبع حالياً ، لا يتناغم مع مقتضيات التطوير، وبالأخص في بعده النوعي. هذا من جانب. ومن جانب آخر، فإنه يبدو ، أن الأسلوب الممارس،

يرتبط بشكل أو بآخر – بما يظهر أنه – فشل في جهود تحسين التعليم القطري، وفق ما دللنا على ذلك بصلب الدراسة. وبالتالي، لم يعد أمام النظام التعليمي القطري – كما نعتقد – سوى أن تطرح جانباً نهجها الإداري هذا.

وفي تقديرنا، أن نمط الإدارة الذاتية للمدارس، تتضمن كوامن جيدة، يمكن من خلالها، القضاء على الإشكالات التي خلقتها المركزية في التعليم القطري. كما نتوقع أن يساهم تبني هذا النمط بقطر، في تحسين نوعية التعليم بمدارسها.

ولا تقوم افتراضاتنا هذه فقط على القناعات النظرية التي يحملها التربويون هنا أو هناك تجاه هذا النمط الإداري الجديد. ولا حتى على النجاحات التي كشفت عنها نتائج الدراسات التي أجريت عليه بدول أخرى فحسب. حيث أننا على يقين بأن ما ناسب مجتمعاً، قد لا يكون ملائماً لمجتمع آخر. بل، وأن ما حقق نجاحاً بمدرسة ما في مجتمع ما، قد لا يحقق النجاح بمدرسة أخرى، حتى في نفس ذاك المجتمع.

وإنما نرى – وكما فصلت هذه الدراسة – أن هناك العديد من الأسس المنطقية المبررة لتبني هذا النمط بالمدارس القطرية. وما أوردناه في الفقرة السابقة، يشكل في حد ذاته مسوغاً آخر نضيفه للمسوغات التي مرت بنا، ونبرر به أيضاً ما ندعو إليه هنا. فلكل مدرسة – حتى في المجتمع القطري الصغير – ظروفها، وملابساتها، واحتياجاتها الخاصة. وتختلف عن غيرها أيضاً في نوعية واهتمامات طلابها، وأولياء أمورهم، ومدرسيها، وإداريها، إلى غير ذلك.

هذا، وقد عرضت الدراسة في آخرها توجيهات عملية لإنفاذ النمط في تعليم دولة قطر. وتتمحور هذه التوجيهات حول منح المدارس في قطر استقلالية تمكنها من اتخاذ قرارات التعليم التي طالما كانت تتخذ بعيداً عنها. وفي ضوء ذلك، فقد صاغت الدراسة أدواراً جديدة لعملاء المدرسة القطرية، وكذا للإدارة المركزية.

غير أننا نشدد – أخيراً وليس آخراً – بأننا لا نزعم أن الإدارة الذاتية للمدرسة القطرية ستكون وحدها العصا السحرية لحل جميع إشكالات التعليم القطري، والقضاء على كل معوقاته. كما لا ندعي أنها ستكون الترياق الناجع لكافة علله وأمراضه. لأن من الواضح أن تبني هذا النمط الراديكالي في التعليم القطري التقليدي جداً، يحتاج إلى إعادة هندسة ثورية جذرية لكثير من – إن لم يكن جميع – الأوضاع القائمة بالنظام التعليمي في هذا البلد. كما أن الحاجة ماسة للكثير جداً من المستلزمات والمتطلبات السابقة، وفي جوانب مختلفة من جوانب التعليم وإدارته في هذا البلد. وقد سبق لنا بحمد الله تعالى التعامل مع بعضها

(١٣٢)، وهناك حاجة لدراسات أخرى بلا شك، والتي نرجو الله جلت قدرته أن يوفقنا إلى تناول بعضها بالدراسة قريباً.

لكننا نؤكد – في نفس الوقت أيضاً – أنه ليس هناك وقت للكثير من الانتظار. فوضع تعليم أطفالنا حرج للغاية، والممارسات الإدارية الحالية بنظامنا التعليمي قد بليت، وثبت عجزها وفشلها. وبالتالي ، – وفي ضوء النظام العالمي الجديد ، وما فرضه حتى الآن، وما سيفرضه حتماً في المستقبل حتى القريب ، من ضغوط هائلة في كافة المجالات السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والأخلاقية، وغيرها – إن لم يتم تدارك أمر التعليم وإدارته في هذا الوطن، لكي يجاريا متغيرات اليوم والغد على الأقل – إن لم يكن بإمكانهما المساهمة في توجيه دفتها – فإنني أخشى ألا يتمكن أبناؤنا حتى من البقاء. فنصف العلم – كما يقال – أخطر من الجهل.

والله خير حافظاً، وهو أرحم الراحمين ،،،

المصادر والمراجع والهوامش

١- للاستزادة حول نشأة التعليم الحديث بقطر، وما شهده من تغيـيرات ...انظـر على سبيل المثال :

- Al-Musleh, I. (1988). Involvement of schod principals in educational decision making in the State of Qatar. Unpublished doctoral dissertation. University of Southern California, L.A.: CA. Pp. 40-64.

وانظر كذلك :

- وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع اللجنـة الوطنيـة القطريـة للتربيـة والثقافة والعلوم (١٩٩٤). تقرير حول آفاق التربية مـن أجـل التفـاهم الدولي في دولة قطر. مقدم لمؤتمـر التربيـة الدولـي، الـدورة ٤٤، جنيف، أكتوبر.
- وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع اللجنـة الوطنيـة القطريـة للتربيـة والثقافة والعلوم (١٩٩٦). التقرير الوطني لدولـة قطـر حـول تطـور التربية والتعليم. مقدم لمؤتمر التربيـة الدولـي، الـدورة ٤٥، جنيـف، سبتمبر.
- وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي (١٩٩٨). التقرير السـنوي للعـام الدراسي ١٩٩٧/٩٦.

٢- انظر مثلا :

- وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي (١٩٩٨). مرجع سـابق. ص ص ٣٥-٣٩.
- كلمة وزير التربية والتعليم والتعليم العالي في الدورة الثلاثيـن للمؤتمـر العام لمنظمة اليونسكو. باريس، أكتوبر ١٩٩٩.

٣- وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع اللجنة الوطنية للتربيـة والثقافـة والعلـوم (١٩٩٦). مرجع سابق، ص ٨.

٤- راجع مثلا :

- وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية فـي البلاد العربية (١٩٩٠). تقويم النظام التعليمي في دولة قطر وتطويره.
- اللجنة العليا لمتابعة السياسة التعليمية بدولة قطر (أ/١٩٩٦). نظام التعليم في دولة قطر: الواقع ورؤية التطوير.
- اللجنة العليا لمتابعة السياسة التعليمية بدولـة قطـر (ب/١٩٩٦). واقـع التعليم في دولة قطر، وتوصيات لتطوير التعليم. جزءان.
- عبد الموجود، محمد عزت (١٩٩٧). التعليم في قطر بين الكم والكيـف: دراسة تحليليـة تقويمية، الدوحة: المجلس الأعلى للتخطيط.
- الكبيسي، عبد الله جمعه (١٩٩٩). دروس مستوحاة من دراسة السـكان في دولة قطر وتحديات التخطيط للمستقبل من منظور تربوي. في مجلـد دراسات وأبحاث " ندوة تطوير التعليم العام بدولة قطر "، والتي عقـدت في الفترة من ٧-٨ أكتوبر ١٩٩٧. كلية التربية - جامعة قطر.

٥- انظر :

- عبد الموجود، محمد عزت (١٩٩٥). تنويع التعليـم الثـانوي: الـرأي والرأي الآخر. مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطـر، (٨)، ١٢١-١٦٠.
- الدرهم، عبد الرحمن حسن (١٩٩٦). دور الإدارة المدرسية فـي تنميـة قدرات الابتكار لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية. دراسة قدمت في " نـدوة

المدرسة والأسرة والمجتمع في تنمية الابتكار " بكلية التربيـــة: جامعـة قطر في الفترة من ٢٥-٢٨ مارس ١٩٩٦.
- المصلح، إسماعيل (١٩٩٧). فاعلية التدريس: رؤيـة نقديـة، وتجربـة ذاتية. ندوة علمية قدمت بكليـة التربيـة فـي جامعـة قطـر بتـاريخ ١٣/١١/١٩٩٧. (شريط تسجيل رقم ت/٧٤٧ - مركز تكنولوجيا التعليم بالجامعة).
- المصلح، إسماعيل (أ/١٩٩٩). نحو تمهين الإدارة بدولة قطـر. دراسـة مقبولة للنشر بالعدد القادم (١٦) من حولية كلية التربية - جامعة قطر.
- وارجع أيضا - على سبيل المثال - إلى تعليقات ومداخلات وتحفظـات أعضاء هيئة التدريس بجامعة قطر - والتي تؤكد هذا المعنـى أيضـا - وذلك في الندوة العلمية التي قدمها د. عبد العزيز عبـد الرحمـن كمـال بعنوان " تقييم المقررات الدراسـية "، بتـاريخ ٢٣/٥/١٩٩٩ (شـريط تسجيل رقم ت/ ٨١٥) - مركز تكنولوجيا التعليم بالجامعة.

٦- جريدة الشرق القطرية. العدد (٤١١١). تـاريخ ١٨/٩/١٩٩٩. ص ص. ١، ٢٢-٢٣.

٧- يظهر أن مدير الجامعة د. عبد الله الخليفي لا يقر ذلك، حيـث يـرى - كمـا تقول الصحيفة ذاتها - وبنفس الموضوع أن " جامعة قطر تلعب دورا كبـيرا في مجال التدريس والتأهيل من خلال البرامج الأكاديمية والدورات التدريبيـة المختلفة ".

٨- المسند، شيخة عبد الله (١٩٩٨). دور جامعة قطر في تنمية اتجاهات الحداثـة عند طلبتها في ضوء بعض المتغيرات. مجلة مركز البحوث التربوية بجامعـة قطر، (٣)١، ١٣-٤٩.

٩- راجع مثلا مداخلاتنا في الندوات العلمية التالية :
- " الإنترنت والتبادل الإلكتروني للمعلومات التربوية ". د. إبراهيم الفـار. ٧/٣/١٩٩٦. شريط تسجيل رقم ت/٦٤٦ - مركز تكنولوجيـا التعليـم بجامعة قطر.
- " المؤتمر الخـاص بعـرض البرنـامج التأسيسـي لجامعـة قطـر ". ٧/٣/١٩٩٨ و ١٢/٤/١٩٩٨. شريط تسجيل رقـم ت/٧٥٨ و ت/٧٦٦ - مركز تكنولوجيا التعليم بالجامعة.
- " ندوة مناقشة مشروع تنويع التعليم الثانوي في مدارس دولـة قطـر ". ١٣/٣/١٩٩٢. شريط تسجيل رقم ت/٣٩٤ - مركز تكنولوجيا التعليـم بجامعة قطر.

وراجع أيضا :
- المذكرة التحفظية التي قدمها الباحث لرئيسة قسم أصول التربية بجامعـة قطر حول مقترح برنامج للماجستير في الإدارة التعليمية، وذلك بتـاريخ ٢٠/٣/١٩٩٧.
- عبد الخالق، ناصف والمصلح، إسماعيل (١٩٩١). بعـض الاتجاهـات الحديثة في الإدارة الأكاديمية. ندوة علمية قدمت بتـاريخ ١٢/١٢/١٩٩١. شريط تسجيل رقم أ/٤٣١ - مركز تكنولوجيا التعليم بالجامعة.

١٠- راجع :
- المصلح (أ/١٩٩٩). مرجع سابق.

١١- انظر :
- المصلح (أ/١٩٩٩). مرجع سابق.
- المصلح، إسماعيل (ب/١٩٩٩). إدارة المدرسة القطرية من التسيير إلـى

التطوير. دراسة قدمت بالمؤتمر الدولي الأول حول " الإدارة التربوية والمتطلبات المستقبلية " بكلية التربية في جامعة الكويت بالفترة من ٧-٩ مارس ١٩٩٩.

١٢- المصلح (أ/١٩٩٩). مرجع سابق.

١٣- المصلح (ب/١٩٩٩). مرجع سابق.

١٤- انظر :

- وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي. تعميم رقم (٢٠٩) بخصوص القواعد التنظيمية للزيارات العلمية والبيئية وبرنامج الزيارات للعام الدراسي ١٩٩٩/٢٠٠٠. صادر عن وكيلة وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي. تاريخ ١٩٩٩/١٠/١٢.
- وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي. تعميم رقم (٢١٥) بخصوص خطة وبرنامج وقواعد تنظيم الرحلات المدرسية للعام الدراسي ١٩٩٩/٢٠٠٠. صادر عن وكيلة وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي. تاريخ ١٩٩٩/١٠/٢٣.

١٥- سلام، عبد الحميد (١٩٨٨). طبيعة شبكة الاتصالات بين مديرات مدارس مراحل التعليم العام بالدوحة. مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، المجلد السادس عشر، ١٠-١١٩.

١٦- المصلح (ب/١٩٩٩). مرجع سابق.

١٧- انظر مخطط الهيكل التنظيمي لوزارة التربية والتعليم في : (المصلح، أ/١٩٩٩).

١٨- انظر مخطط الهيكل التنظيمي لوزارة التربية والتعليم في : (المصلح، أ/١٩٩٩).

١٩- انظر اللقاء الصحفي الذي أجرى مع وزير التربية والتعليم والثقافة، بجريدة الوطن القطرية، بتاريخ ١٩٩٦/١١١/٢٣. العدد ٤٤٧.
وانظر أيضا :

- حديث وزير التربية والتعليم والثقافة حول السياسة التعليمية بقطر في معرض الدوحة الدولي الحادي عشر للكتاب، وذلك بتاريخ ١٩٩٦/١٢/٢٦.
- كلمة وزير التربية والتعليم والثقافة في افتتاح الدورة التدريبية لمديري الإدارات بالوزارة، وذلك بتاريخ ١٩٩٧/٥/١٨.

٢٠- جريدة الشرق القطرية. العدد (٤٢١٩). تاريخ ١٩٩٩/٩/٢٦. ص٤.

٢١- راجع تعليقات ومداخلات المشاركين بكل من :

- الندوة العلمية التي قدمت بكلية التربية/ جامعة قطر، بعنوان " ملاحظات ميدانية على أداء خريجي كلية التربية بجامعة قطر في التدريس " والتي قدمها : علي المناعي وشيخة المحمود، بتاريخ ١٩٩٤/٤/٧. شريط تسجيل رقم (ت/٦٢٢) - مركز تكنولوجيا التعليم بالجامعة.
- الحلقة الإذاعية من برنامج " قضايا وآراء " ، بإذاعة قطر، حول : " قضية التعليم والرؤى المستقبلية للقرن الحادي والعشرين " بتاريخ ١٩٩٩/١١/٤.

٢٢- انظر على سبيل المثال :

- Al-Musleh (1988). Op. Cit.

وانظر أيضاً :

- المصلح، إسماعيل (١٩٩٣). مدارس الفكر الإداري وانعكاساتها

التربوية: دراسة تحليلية نقدية. حولية كلية التربية، جامعة قطـر، (١٠)، ١٨٧-٢٤٠.
- السبيعي، نوره خليفة تركي (١٩٩٨). بعض قيم العمل لدى الأكـاديميين والإداريين بجامعة قطر. مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطـــر، (١٣)، ٢٤٥-٢٧٦.
- المصلح (ب/١٩٩٩). مرجع سابق.
23-Al-Musleh (1998). Op. Cit., p. 131.
24-Bush, T. (1999). Introduction: Setting the scene. In T.Bush; L.Bell; R.Bolam; R. Glatter & P. Ribbins. Educational management: Redefining theory, policy & practice. London: P.C.P., pp. 1 – 12.
25-Murphy, J. & Hallinger, P. (1993). Restructuring schooling: Learning from ongoing efforts. Newbury Park, CA.: Crowin.
٢٦- البيلاوي، حسن (١٩٨٦). طيبولوجي مقترح لتصنيف نظريات علم اجتمـاع التربية المعاصر. دراسات تربوية، القاهرة: رابطة التربيـــة الحديثـــة، (٤)، ص ص ١٩٤-٢٣١.
27-Pfeffer, N. & Coote, A. (1991). Is quality good for you? A critical review of quality assurance in the welfare services. London: Institute of Public Policy Research.
28-Crosby, P.B. (1979). Quality is free. Singapore: McGraw Hill Book Co.
29-Everard, K.B. & Morris, G. (1996). Effective school management. (3rd. ed.) London: Poul Chapman Publishing Ltd.
30-Banki, I.S. (1986). Distionary of administration & management. L.A., CA.: Systems Research Inst.
31- Aspin, D.N.; Chapman, J.D. & Wilkinson, V. (1994). Quality schooling: A pragmatic approach to some current problems, trends and issues. London: Cassell.

٣٢- انظر مثلاً :

Jencks, C. (1971). Inequality. London: Allen Lane.
Fisher, C.W.; Filby, R.M.; Cahan, L.S.; Dishaw, M.M. & Berliner, D.C. (1978). Teacher behavior, academic learning time and student achievement. Final report of phase III-B. Beginning teacher evaluation study technical report series. San Francisco: Far West Laboratory.
Squires, D.A.; Huitt, W.G.; Segars, J.K. (1981). Improving classrooms and schools: What's improtant. Educational Leadership, 39, (3), 174-179.
Rosenshine, B.V. (1986). Synthesis of research on explicit teaching. Educational Leadership. 43, (6), 60 – 69.

٣٣- لمزيد من التفاصيل حول المدخل الكمي للجودة، وللتوسع فيما يخـــص أهـــم إشكالاته في نظرنا، راجع :
- المصلح، (١٩٩٧).
- المصلح، (ب/١٩٩٩).

٣٤- للاستزادة حول هذا المدخل أيضاً، راجع التعليق الهامشي السابق.

٣٥- انظر مثلاً :

Valzen, W. (1985). Making school improvement work.. Leuven, Belgium: ACCO.

Hopkins, D. (ed.). (1987). Improving the quality of schooling. Lewes: Falmer Press.

٣٦- راجع على سبيل المثال :

- قمبر، محمود مصطفى (١٩٩٧). تطوير التعليم في قطر: استراتيجيات وآليات. دراسة مقدمة بندوة تطوير التعليم العام بدولة قطر، والتي عقدت بكلية التربية: جامعة قطر في الفترة من ٧-٨ أكتوبر ١٩٩٧.

٣٧- للتوسع فيما يخص هذه الإيجابيات، وصلتها بالمدخل الكيفي لجودة التعليم، انظر مثلاً :

Walberg, H.J.; Schiller, D. & Haertel, G.D. (1979). The quiet evolution in educational research. Phi. Delta Kappan, 161, (3), 179-183.

Costa, A.L. (1982). Supervision for intelligent teaching. Orangevale, CA.: Search Models Unlimited.

Costa, A.L. (1985). Developing minds: A resource book for teaching thinking. Alexandria, Va.: Association for supervision & Curriculum Development.

38- Sergiovanni, T.J. & Starratt, R.J. (1988). Supervision: Human perspectives. (4th.ed.) New ;York: McGraw-Hill Book company.

٣٩- لمزيد من التفاصيل حول هذه النظرية وتطبيقاتها التربوية، انظر :

- المصلح، ١٩٩٣، ص ص ٢١٨ - ٢٢٩.

٤٠- راجع مثلاً :

- النعيمي، نجاح محمد (١٩٩٦). مدى توفر الوسائل التعليمية واستخدامها في مدارس التعليم العام بدولة قطر. ندوة علمية قدمت بكلية التربية في جامعة قطر بتاريخ ٢٤/١٠/١٩٩٦. (شريط تسجيل رقم ت/٧٠١ - مركز تكنولوجيا التعليم بالجامعة).
- العمادي، أمينة عباس كمال (١٩٩٩). التربية العملية في برنامج إعداد المعلم بكلية التربية. ندوة علمية قدمت بكلية التربية في جامعة قطر بتاريخ ٨/١١/١٩٩٩. (لم يتم ترقيم شريط التسجيل بعد - مركز تكنولوجيا التعليم بالجامعة).

41-Sergiovanni & Starat (1988). Op. Cit.

٤٢- انظر على سبيل المثال :

- جريدة الوطن القطرية.ملحق الوطن والمواطن،العدد(٥٢).تاريخ ٦/١١/١٩٩٩ص٢.
- جريدة الشرق القطرية. العدد (٤١٤٣). تاريخ ٢٠/١٠/١٩٩٩. ص٤. عمود "محطات صريحة".

وانظر كذلك :

- المصلح (١٩٩٧). مرجع سابق.

٤٣- انظر مثلاً :

- وزارة التربية والتعليم مع مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية (١٩٩٠). مرجع سابق.
- اللجنة العليا لمتابعة السياسة التعليمية بدولة قطر (أ/١٩٩٦). مرجع سابق.

- اللجنة العليا لمتابعة السياسة التعليمية بدولة قطر (ب/١٩٩٦). مرجع سابق.
- المصلح (١٩٩٧). مرجع سابق.

٤٤- انظر مثلا :
- جريدة الراية القطرية. العدد (٦٣٤٩). تاريخ ١٩٩٩/٩/٢٥. ص٥.
- جريدة الراية القطرية. العدد (٦٣٦٦). تاريخ ١٩٩٩/١٠/١٢.ص٦.

٤٥- انظر على سبيل المثال :
- قمبر (١٩٩٧). مرجع سابق.
- المصلح (١٩٩٧). مرجع سابق.
- الكبيسي (١٩٩٩). مرجع سابق.
- المصلح (أ/١٩٩٩). مرجع سابق.
- المصلح (ب/١٩٩٩). مرجع سابق.

وراجع أيضا:
- التعليق الهامشي في رقم (٥).

٤٦- يظهر بجلاء استئثار دول معدودة بزمام التطور والتطوير في عالم اليوم، والغالبية الساحقة من الدول لا دور لها، بل لا حول ولا قوة. وفي تقديرنا. فإن اهتمام تلك الدول - والتي أطلق عليها شخصيا الدول الناضجة - بالجودة وقضاياها في كل مضمار تقريباً، مكنها مما هي عليه اليوم.

47- Murray, R. (1991). Fordism & Post-Fordism. In G. Esland (ed.). Education, training and employment. Volum 1: Educaiton Labour-the changing basis of industrial demand. Wokingham: Addison Wesley.

٤٨- للاستزادة، راجع مثلاً :

Bush, T. & West-Burnham, J. (eds.). (1994). The principles of educational management. London: Pitman Publishing.

Tomlinson, H., Gunter, H. & Smith, P. (eds.). (1999). Living headship: Voices, values & vision. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

٤٩- للتوسع حول مفهوم " اللايقين " ومقابله مصطلح " اليقين " وتأثيراتهما على المنظمات وإدارتها، راجع :

- المصلح، ١٩٩٣، ص ص ٢٢٠ - ٢٢١.

٥٠- راجع فحوى البرنامج التأسيسي لجامعة قطر، والذي عرض بمؤتمره الخاص يومي ٣/٧ و ١٢/٤/١٩٩٨. وكذا مداخلات بعض ممن حضر هذا المؤتمر، وتعليقاتنا على بعضها (شريط تسجيل رقم ت/٧٥٨ ن ت/٧٦٦ - مركز تكنولوجيا التعليم بالجامعة).

٥١- دروس إضافية تقدم بالمدارس الحكومية في الفترة المسائية مقابل رسوم رمزية يدفعها الطلبة الراغبون في الالتحاق بها. وتستهدف هذه الدروس تقوية ضعاف الطلاب في المواد التي يرغبون دراستها. وقد جاءت فكرة هذه الدروس - والتي بدأت مع بدايات الثمانينات تقريبا - ضمن محاولات وزارة التربية والتعليم لمحاربة ظاهرة الدروس الخصوصية. وليس لدى الباحث أية معلومات حول مدى فاعلية هذه الدروس أو مدى الإقبال عليها.

٥٢- لمزيد من التفاصيل، انظر على سبيل المثال :

Burke, W.W. (1982). Organization development: Principles & practice. Boston: Little, Brown.

Capper, C.A. & Jamison, M.T. (1993). Let the buyre beware: Total quality management and educational research and educational research and practice. Educational Researcher, 22, (8), 25 – 30.

Aspin et al. (1994). Op. Cit.

Davies, B. & West – Burnham, J. (1997). Reengineering and total quality in schools. London: Pitman Publishing.

53- Bowring-Carr, C. (1997). The Anachionistic school: Headlines. The Journal of the Secondary Heads Association, 21, 29 – 31.

54- Murphy & Hallinger (1993). Op. Cit.

55- Campbell,R.F.; Bridges,E.M.; Corbally, J.E., Jr.; Nystrand, R.O. & Ramseyer, J.A. (1971). Introduction to educational administration. (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

56- Follett, M.P. (1924). Creative experience. London: Longmans & Green.

57- Thomas,H.(1987).Efficiency and opportunity in school finance autonomy. In H.Thomas & T. Simkins (eds.) Economics and the management of education: Emerging themes. London: Falmer.

58- Wieringen, A. (1996). Educational policy in the Netherlands. Alphen aan den Rijin. Samson HD Tjeenk Wilink.

59- Huber, G.P. (1980). Managerial decision making. Glenview, III.: Scott, Foresman.

60- West-Burnham, J. (1997). Managing quality in schools. (2nd. ed.). London: Pitman Publishing.
61- Campbell et al. (1971). Op. Cit.
62- Oldroyd, D.; Elsner, D. & Poster, C. (1996). Educational management today: A concise dictionary and guide. London: Paul Chapman Publishing Ltd. p. 62.
63- Malen, B; Ogawa, R.T. & Kranz, J. (1989). What do we know about school based management? A case study of the literature – a call for research. Paper presented at the conference on choice and control in American education. Madison: University of Wisconsin – Madison, May.
64- Caldwell, B. & Spinks, J. (1992). Leading the self-managing school. London: Falmer Press. p. 4.

٦٥- للتوسع، انظر مثلاً :

Cresap Ltd. (1990). Cresap's final report: Review of the Department of Education and the Arts. Hobart, Tasmania: Cresap.

Wyatt, T.J. & Ruby, A. (eds.) (1990). Education indicators for quality accountablity and better practice. Papers from the 2nd. national conference on indicators & quality in education. Sydney: Australian Conference of Directors General of Education.

Caldwell & Spinks (1992). Op. Cit.

Beare, H. & Boyd, W.L. (eds.). (1993). Restructuring schools: An international perspective on the movement to transform the control and performance of schools. London: Falmer Press.

Bolam, R. & Wieringen, F. (eds.). (1993). Educational management across Europe. De Lier: Academic Book Center.

Hamalainen, K. & Wieringen, F. (eds.). (1994). Reforming educational management in Europe. De Lier: Academic Book Center.

Lavacic, R. (1995). Local management of schools: Analysis and practice. Buckingham: Open University Press.

66- Hentschke, G. & Davies, B. (1997). Reconceptualising the nature of self-managing schools. In B. Davies & L. Ellison (eds.). School Leadership for the 21 century: A competence and knowledge approach. New York: Routhedge.
67- Skilbeck, M. (1989). The school and curriculum decisions. In R. Glatter; M. Preedy; C. Riches & M. Masterton (eds.). Understanding school management. Milton Keynes: Open University Press.
68- Townsend, T. (1996). School effectiveness and decentralization of Australia's schools. Melbourne: National Industry Education Forum.

69- Caldwell, B. & Spinks, J. (1988). The self-managing school. London: Falmer Press.
70- Calous, J. & Wieringen, F. (eds.). (1996). Improving educational management. De Lier: Academic Book Center.
71- Odden, A. (1995). Educational leadership for America's schools. New York: McGrew Hill Inc.
72- Myer, M. & Zucher, L.G. (1989). Premanently failing organization. Beverley Hills, CA.: Sage.
73- Mortimore, P.; Sammons, P.; Stoll, L.; Lewis, D. & Ecob, R. (1989). Key factors for effective junior schooling. In R. Glatter; M. Preedy; C. Riches; & M. Masterton (eds.). Understanding school management. Milton Keynes: Open University Press.
74- Codding, J. & Tucker, M. (1996). Organizing for results. Washington D.C.: National center on Education and the Economy.
75- Stringfield, S. (1995). Attempts to enhanse students' learning: A search for valid programs and highly reliable implementation techniques. School Effectiveness and School Improvement, 6, (1), 67 – 96.
76- Wallace. M. & Weindling, D. (1997). Managing schools in the post-reform era: Messages of recent research. Cardiff: Cardiff University for the Economic & Social Research Council.
77- Hallinger, P. & Heck, R. (1996). Reassuring the principals role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. Educational Administration Quaaarterly, 32, (1), 5 – 44.
78- Heck, R. & Hallinger, P. (1999). Conceptual models, methodology, and methods to study school leadership. In J. Murphy & K.S. Louis (eds.). The second handbook of research on educational administration. New York: Longmen.
79- Murphy & Hallinger (1993). Op. Cit.
80- Peters, T. & Austin, N. (1985). A passion for excellence: The leadership difference. New York: Random House.
81- Deming, W.E. (1982). Out of the crisis. Mass., Mit.: Cambridge University Press.
82- Peters, T.J. & Waterman, R.H. Jr. (1982). In search of excellence: Lessons from American best-run companies. New York: Warmer Book.
83- Lawler, E. (1986). High-involvement management: Strategies for improved organizational performance. San Francisco: Jossey-Bass.
84- Thomas, H. & Martin, J. (1996). Managing resources for school improvement. London: Routledge.
85- Finn, C. E. (1984). Towards strategic independence: Nine commandments for enhancing school effectiveness. Phi Delta

Kappan. Feb. 518 – 524.

86- Cresap (1990). Op. Cit.

٨٧- المصلح (ب/١٩٩٩). مرجع سابق.

88- Sergiovanni & Starrratt (1988). Op. Cit.

٨٩- المسند (١٩٩٨). مرجع سابق.

٩٠- السبيعي (١٩٩٨). مرجع سابق.

٩١- المرجع السابق. ص ص ٢٧١ و ٢٧٢.

٩٢- للاستزادة حول العلاقة بين الإبداع والمبادأة والمجازفة من منظور قيادي، راجع :
- المصلح، ١٩٩٣، ص ص ٢٢٢ – ٢٢٧.

٩٣- لمزيد من التفاصيل حول غموض أهداف التربية، وتقنياتها، وهشاشة الترابط بنظمها، انظر :
- المصلح، ١٩٩٣، ص ص ٢٢٢ – ٢٢٧.

٩٤- المصلح (١٩٩٧). مرجع سابق.

٩٥- المصلح (١٩٩٣). مرجع سابق.

٩٦- للاستزادة حول هذه النوعية من الأهداف، وما يقابلها من أهداف متدنية، راجع :
- المصلح ، ١٩٩٧.
- المصلح، ب/١٩٩٩، ص ص ٣ – ١٣.

97- Bowring-Carr, C. & West-Brunham, J. (1994). Managing quality in schools: Workbook. Harlow: Longman. P. 75.

٩٨- المصلح (١٩٩٣). مرجع سابق.

99- Oldroyd, D. & Hall, V. (1991). Managing staff development: A handbook for secondary schools. London: Paul Chapman.

١٠٠- راجع على سبيل المثال :
- جريدة الشرق القطرية. تاريخ ١٩٩٩/١٠/٢٧. عمود : أطياف.
- جريدة الراية القطرية. تاريخ ١٩٩٩/١٠/٢٧.

101- Wieringen (1996). Op. Cit.

١٠٢- انظر مثلاً :
- المقابلة الصحفية التي أجريت مع مساعد وكيل وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي لشؤون التخطيط والمناهج، ومدير المكتب الفني للتطوير بالوزارة وذلك بجريدة الشرق القطرية، بتاريخ ١٩٩٩/١١/٧. العدد (٤١٦١). ص٦.

وراجع أيضا :
- ما ذكره المسؤول نفسه بالحلقة الإذاعية من برنامج " قضايا وآراء " بإذاعة قطر حول : " قضية التعليم والرؤى المستقبلية للقرن الحادي والعشرين " بتاريخ ١٩٩٩/١٠/٢٧.

103- Webber, R.A.; Morgan, M.A. & Browne, P.C. (1985). Management: Basic elements of managing organizations. (3rd. ed.). Homewood, Ill.: Richard D. Irwin, Inc.

١٠٤- راجع – على سبيل المثال – ما ذكره مساعد وكيل وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي لشؤون التخطيط والمناهج، ومدير المكتب الفني للتطوير

بالوزارة، في كل من ؛ الحلقة الإذاعية، واللقاء الصحفي المشار إليهما في التعليق الهامشي رقم (١٠٢).

١٠٥- راجع مثلا :
- التعليق الهامشي رقم (٢١).
- تحفظات وتوصيات المشاركين، ثم تعقيبات وزير التربية والتعليم، في " الحوار المفتوح لمناقشة مشروع السياسة التربوية لدولة قطر " وذلك بتاريخ ٢٠، ١٩٩٨/٦/٢١. (شريط تسجيل رقم ت/٧٩٢ – مركز تكنولوجيا التعليم بجامعة قطر).

١٠٦- راجع :
- خطاب سمو أمير البلاد في افتتاح الدور العادي السادس والعشرين لمجلس الشورى، بتاريخ ١٩٩٧/١٢/٣٠.
- خطاب سموه في افتتاح الدور العادي السابع والعشرين للمجلس المذكور، بتاريخ ١٩٩٨/١٢/١٦.

١٠٧- راجع خطاب سمو الأمير في افتتاح الدور العادي الثامن والعشرين لمجلس الشورى، بتاريخ ١٩٩٩/١١/٩.

١٠٨- خطاب سمو أمير البلاد في افتتاح الدور العادي الثامن والعشرين لمجلس الشورى، بتاريخ ١٩٩٩/١١/٩.

١٠٩- راجع تسجيلات الحلقات الإذاعية من البرنامج الإذاعي الحواري الجاد والمباشر "قضايا وآراء" بإذاعة قطر، والتي تعرضت للتعليم القطري، وشؤونه وشجونه، وبخاصة تلك التي قدمت في ١٩٩٤/١٢/٢٩، ١٩٩٥/١٢/٢٨، ١٩٩٦/١/٤، ١٩٩٦/١/١١، ١٩٩٧/١٠/٩، ١٩٩٩/١٠/٢٧، و ١٩٩٩/١١/٤.

110- Stringfield (1995). Op. Cit.

١١١- يبدأ تدريس الحاسب الآلي بالتعليم القطري من الصف الأول الثاني (الصف العاشر).

١١٢- تكاد لا تخلو أية حلقة من حلقات البرنامج الإذاعي المحلي اليومي " وطني الحبيب، صباح الخير " في إذاعة قطر، من شكاو في هذا الإطار.
وانظر أيضا على سبيل المثال بالإعلام المكتوب :
- جريدة الراية القطرية. العدد (٦٤٠٩). تاريخ ١٩٩٩/١١/٢٤. ص. ٢٣.
هذا مع ملاحظة أن عدد القطريين المتعطلين (١٥ سنة فأكثر) عام ١٩٩٧ كان ٣٠٧٥ نسمة.
المصدر: دولة قطر: مجلس التخطيط (١٩٩٩). التعداد العام للسكان والمساكن/ مارس ١٩٩٧. مطبوعة حكومية.

١١٣- الكفاءة: مفهوم في غاية الأهمية بعالم الإدارة المعاصرة. ويرتبط هذا المفهوم بتحقيق مؤسسة ما لأهدافها بأقل الجهود والموارد. ولمزيد من التفاصيل حول بعض من المعاني التطبيقية لهذا المصطلح في إدارة المؤسسات التعليمية، والقطرية منها على وجه الخصوص، انظر :
– المصلح، ب/١٩٩٩، ص ص ٧ – ٩.

١١٤- المصلح، (ب/١٩٩٩). مرجع سابق.

١١٥- المنصوري، ناصر محمد (١٩٩٩). تجربة شركة قطر للحديد والصلب في تطوير وتنمية العمالة الوطنية مع استعراض المشاكل والمعوقات وإيجابيات التوطين من واقع التجربة العملية من عام ١٩٧٤ إلى ١٩٩٩.

ورقة عمل قدمت بمؤتمر الصناعيين السابع لدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية بالدوحة في الفترة من ١٩ – ١٩٩٩/١٠/٢٠.

١١٦- التدريب المهني: أنشئت إدارة التدريب والتطوير المهني عام ١٩٦٢. يقبل بها المتدربون (بنون فقط) الذين شطبوا من المدارس، والذين لا تقل أعمارهم عن ١٦ سنة، ولا تزيد عن ٢٥ سنة. ومن بين أهداف الإدارة، تكوين فئة من المهنيين ذوي الخبرة المتوسطة في قطاعات مثل التمديدات الصحية، واللحام، والنجارة والديكور، والخراطة والتسوية، وميكانيكا السيارات، والتمديدات الكهربائية، وتوليد الطاقة. ومدة الدراسة بالإدارة سنتان.

المصدر: مطوية " دليل الإدارة ". بدون تاريخ.

١١٧- مدرسة الصناعة الثانوية : أنشئت هذه المدرسة عام ١٩٥٦. وقد كان يقبل بها الطلاب (بنون فقط) الذين أنهوا بنجاح الدراسة بالصف السادس الابتدائي أو ما يعادله، ليدرس بها الطالب ٦ سنوات، ٣ منها بمرحلتها الإعدادية ثم ٣ أخرى في مرحلتها الثانوية. يمنح الناجحون بعد ذلك الشهادة الثانوية الصناعية. أما الآن فتقتصر الدراسة فيها على المرحلة الثانوية، حيث يقبل بها الطلاب الحاصلون على الشهادة الإعدادية العامة أو ما يعادلها. ومن بين أهدافها تخريج فنيين في مجالات نجارة الأثاث، تركيب وصيانة أجهزة التكييف والتبريد، الخراطة والبرادة، ميكانيكا الآليات والمركبات، صيانة أجهزة الإرسال والاستقبال كالراديو والتلفزيون.

المصدر: وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي (١٩٩٨) + مطوية مدرسة الصناعة الثانوية والصادرة عن إدارة المدرسة (١٩٩٥).

١١٨- مدرسة التجارة الثانوية : أنشئت عام ١٩٦٧. ويقبل بها الطلاب (بنون فقط) الذين أنهوا بنجاح الدراسة بالصف الثالث الإعدادي أو ما يعادله. ومدة الدراسة بها ٣ سنوات يمنح الناجحون بعدها دبلوم الدراسة الثانوية التجارية. ومن أهدافها إعداد الملتحقين للعمل إما في التجارة (الجملة والتجزئة، الاستيراد والتصدير ... إلخ)، أو في الدوائر الحكومية والمؤسسات والهيئات المختلفة في مجالات مثل (المحفوظات، التوريدات، المخازن، الطباعة، السكرتارية ...).

المصدر: وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي (١٩٩٨) + مطوية " دليلك إلى مدرسة التجارة الثانوية " الصادرة عن إدارة المدرسة. بدون تاريخ.

١١٩- انظر :

Walton, M. (1990). The demming management method at work. New York: Perigree.

Hodgetts, R. M. (1993). Blueprints for continuous improvement: Lessons from the Baldridge winners. New York: AMACOM.

Davies & West – Burnham (1997). Op. Cit.

١٢٠- انظر :

Webb, I. (1991). Quest for quality. London: The Industrial Society.

Boyett, J.H.; Schwartz, S.; Osterwise, L. & Baure, R. (1993). The quality journey: How winning the Baldridge sparked the remaking of IBM. New York: Dutton.

١٢١- المدرسة الثانوية العلمية : أنشئت مع بداية العام الدراسي الحالي ١٩٩٩/٢٠٠٠. مدرستان بهذا المسمى، إحداهما للبنين، والأخرى للبنات، وانتقت وزارة التربية والتعليم العالي – وبمعرفتها المباشرة – ما سمح به استيعاب هاتين المدرستين من أعلى الطلاب والطالبات القطريين معدلات من بين الناجحين في الصف الأول الثانوي بمدارس الدولة، لتبدأ المدرستين بهم الدراسة بالصف الثاني الثانوي العلمي هذا العام. ومن بين ما تهدف إليه المدرسة " إعداد وتأهيل الطلبة تأهيلا علمياً وأكاديمياً بما يتناسب مع معايير الدخول إلى الجامعات النوعية ".
المصدر: نشرة " المدرسة الثانوية العلمية ". بدون تاريخ + الندوة العلمية التي قدمها د. عبد العزيز الحر حول هذه المدرسة، وذلك بكلية التربية بجامعة قطر، ١٩٩٩/١٠/٢٥. (لم يتم ترقيم شريط التسجيل بعد – مركز تكنولوجيا التعليم بالجامعة).

١٢٢- خطاب سمو أمير البلاد في افتتاح الدور العادي الخامس والعشرين لمجلس الشورى، بتاريخ ١٩٩٦/١١/١٨. ص٦.

١٢٣- خطاب سمو أمير البلاد في حفل تخريج الدفعة العشرين من طلبة جامعة قطر بتاريخ ١٩٩٩/١١/٢٢.

١٢٤- بلغ عدد سكان قطر وفق آخر تعداد عام أجرى في مارس ١٩٩٧ (٥٢٢٠٢٣ نسمة).
المصدر: مجلس التخطيط (١٩٩٩). التعداد العام للسكان والمساكن / مارس ١٩٩٧. مطبوعة حكومية.
ملحوظة : لا يتوفر لدى الباحث إحصائية رسمية لعدد السكان القطريين، إلا أنه يقدرهم في حدود ١٤٥٠٠٠ نسمة، وذلك في ضوء توزيعات متعددة للإحصاءات التي تضمنها المصدر السالف الذكر، والتقدير السنوي للعام الدراسي ١٩٩٧/٩٦ الصادر عن وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي.
أما عدد الطلاب والطالبات بجميع مدارس التعليم العام، فقد بلغ ٦٩,٨٨٣ طالباً وطالبة، منهم ٤٢,٥٨٣ قطرياً وقطرية.
المصدر: وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي (١٩٩٩). تعميم رقم (١٣٠)، والخاص بالإحصائية الفصلية الثالثة بتوزيع الطلاب بمختلف مراحل التعليم، كما كانت عليه يوم ١٩٩٩/٥/١٣.

١٢٥- اعتمد الباحث في إعداد هذا الجزء من الدراسة – إضافة إلى رؤيته الشخصية في ضوء مجمل ما احتوت عليه هذه الدراسة – على :
Murphy, J. (1997). Restructuring through school – based management: Insights for improving tomorrow's schools. In T. Townsend (ed.). Restructuring and quality. Issues for tomorrow's schools. New York: Routledge. Pp. 35 – 36.

١٢٦- نقلاً عن :
- Ibid. p. 44.

١٢٧- الدراسة المشار إليها هي :
- المصلح (ب/١٩٩٩). مرجع سابق.

١٢٨- المرجع السابق، ص ص. ٢١ – ٢٢.

١٢٩- وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية (١٩٩٠). مرجع سابق.

130- Beare, H.; Caldwell, B. & Millikan, R. (1992). A model for managing an excellent school. In N. Bennett; M. Crawford & C. Riches (eds.) Managing change in education. London: Paul Chapman.
131- Caldwell & Spinks (1992). Op. Cit.

١٣٢- راجع :
- المصلح (أ/ ١٩٩٩). مرجع سابق.
- المصلح (ب/ ١٩٩٩). مرجع سابق.