نحو تمهين الإدارة التربوية بدولة قطر

د. إسماعيل المصلح
كلية التربية ـ جامعة قطر

مقدمة :

قد يعتقد البعض ممن يمارسون أعمالا مختلفة بأنهم يشغلون مهنا. إلا أن علماء الاجتماع يترددون في إطلاق مسمى " مهنة " على مجال ما من مجالات العمل هكذا جزافا. ويعني ذلك أنه ليس كل من يزاول صنعة فإنه يعمل بالضرورة في مهنة. بل أكثر من ذلك، فهناك جدل واسع بين أوساط المختصين حول ما إذا كانت مجالات عديدة جديرة بأن تعد من المهن (١).

ما هي المهنة إذن ؟ وما الخصائص التي تميز المهنة عما ليس بمهنة ؟ وهل الإدارة التربوية مجال مهني ؟ وما المكانة المهنية للإدارة التربوية بقطر ؟ وما السبيل للارتقاء بها ؟ هذه هي الأسئلة الرئيسة التي سنحاول الإجابة عنها من خلال هذه الدراسة، وذلك في ضوء ما توفر لنا من أدبيات هذا المجال، ونتائج الدراسات العلمية ذوات الصلة، والبيانات والإحصائيات والوثائق الرسمية المحلية، مستخدمين في ذلك من مناهج البحث العلمي كلا من المنهج التاريخي، والمنهج الوصفي، والمنهج التحليلي النقدي.

وإننا إذ نتعرض لموضوع " الإدارة التربوية كمهنة " بالدراسة، فإننا نعرض له لأربعة أسباب مهمة. الأول عام قد ينسحب على مجالات أخرى، وهو أن التطوير المهني للإدارة التربوية قضية حيوية جدا يساعد - وإلى حد بعيد - في تطوير المجال، وتحسين ممارسته، وتنمية ممارسيه، بل وفي تطوير التربية بمعناها الواسع. وكما يعتقد أحد أساتذة علم الاجتماع التربوي، فإن يكن ثمة من عامل يمكن بمفرده أن يعمل على تطوير التربية، فلن يكون سوى " التطوير المهني " (٢). ويؤكد آخرون على أنه لن يكون بمقدور الأفراد والمؤسسات على حد سواء استثمار طاقاتها الكامنة دون هيكلية مناسبة للتطوير المهني (٣). وحسبنا أن ندلل على ذلك بما وصل إليه الطب والأطباء من نضج وتقدم - لا يختلف عليه اثنان - نتيجة المكانة المهنية المرموقة لهذا الحقل على وجه الخصوص.

ويرتبط بالسبب الأول هذا، سبب ثان ... وهو أن قلة من الدراسات ناقشت بشكل دقيق موضوع المهنة عامة (٤)، وربما أقل منها بكثير تلك التي ناقشت مهنية الإدارة بشكل عام، ومهنية الإدارة التربوية بشكل خاص، فضلا عن أن مهنية المجال الأخير هذا مثل غيره من مجالات التربية كانت دوما ولا تزال مثيرة

للشكوك والنقاش (٥). هذا، وحسب علمنا لم يتعرض للإدارة التربوية كمهنة في الأدبيات العربية أحد، حيث أنني لم أقع على شيء منها، وهذا في حد ذاته يمكن أن يكون سبباً كافياً لتناول الموضوع في هذه الدراسة.

أما السبب الثالث فإنه أكثر التصاقاً بمجال التربية والإدارة التربوية في البيئة القطرية، وهو أنه في الوقت الذي يشغل موضوع التطوير المهني للمدرسين والإداريين التربويين [معاً] بال المهتمين في كثير من النظم التعليمية، فإن الهاجس الأعظم الذي يبدو أنه مستحوذ على توجهات وأفكار الكثيرين عندنا هو " المعلم ومهنته " . ففي الندوات واللقاءات العلمية التي تعقد في رحاب كلية التربية بجامعة قطر، يلاحظ – وبشكل ملفت للنظر – تركيز مواضيعها على قضايا وإشكالات المعلم وإعداده وتدريبه، والتدريس وما يتعلق به(٦)، وكأن التربية معلم فقط، ومشكلاتها بقطر تنحصر في هذا العنصر وحسب، ومن ثم فإن تطويرها يبدأ وينتهي عنده !!!

وربما يكون ما ذهب إليه الباحثان حسن البيلاوي وعبد الله الحمادي في دراسة لهما من هذا القبيل، حيث يريان " أن أية نهضة أو حركة للتجديد أو الإصلاح في أي مجتمع من المجتمعات سواء أكان هذا الإصلاح متجها أو مرسوما لتطوير النواحي الاجتماعية أو الاقتصادية أو التربوية أو السياسية، ينبغي أن يبدأ بالمعلم، لأن المعلم هو نقطة الانطلاق وحجر الزاوية في أي إصلاح أو تطوير. فالعناية بإعداد المعلم وتدريبه والعمل على حل مشكلاته والارتفاع بمكانته الاجتماعية هي الركائز الأساسية التي ينبغي أن يقوم عليها إصلاح النظام التعليمي. فأي إصلاح أو تغير تربوي لا يمكن أن يتم نهائيا إلا على يد المعلم"(٧).

ولا نقصد – طبعا – مما أوردناه آنفا، الانتقاص من هذه التوجهات أو حيوية مجالها، فالمعلم الجيد – وبدون أدنى شك – [أحد] أهم وأعرق الركائز البنيوية للتعليم. غير أننا نود أن نشير إلى أن إعداد وتطوير من يقود المعلمين ويدير المؤسسات التعليمية المختلفة بالبلاد والنظام التربوي القطري ككل – والذين يستحوذون على جل مصادر القوة والسلطة والتأثير(٨) – أمر يبدو – وكما سيظهر في صلب هذه الدراسة – أنه متجاهل كليا، مما لا يمكن معه تصور تطوير المدرس أو التدريس فضلا عن التربية.

هذا، ويظهر أن التجاهل لا يقتصر على أمر الإعداد فحسب. فبالاطلاع على البحوث التربوية التي أجريت بدولة قطر، لم نجد أن مهنية الإدارة التربوية قد حظيت بالدراسة، وذلك في مقابل أكثر من دراسة تناولت مهنة التدريس.

وربما كان تجاهل العناية بالبعد الإداري لتطوير التعليم القطري بشكل مناسب – كما يستشف مما أشرنا إليه آنفاً، والذي تعززه أيضاً، إشارات تضمنتها أكثر من دراسة (٩)، إضافة لما ستكشف عنه هذه الدراسة في هذا الصدد – وراء ما نزعمه من عدم حصول تطوير (١٠) يوازي الجهود التي يزعم أنها قد بذلت وتبذل في سبيله على مدى سنوات عديدة (١١)، والتي لا شك أنها استنفذت مبالغ طائلة. بل يزيد الطين بله – كما يقال – أن هناك استياء على كافة المستويات من تدني وضع التعليم ومستوى مخرجاته (١٢)، بالرغم من الجهود المزعومة!!!.

أما السبب الرابع، فيرتبط بما يفهم من دراسة حديثة جداً تناولت تطوير إدارة المدرسة القطرية، من أن هناك قصوراً في وعي صانعي القرار بالإدارة المركزية بالنظام التعليمي القطري فيما يخص التنمية المهنية للعاملين بالنظام (١٣)، الأمر الذي يستدعي إجراء مثل هذه الدراسة، خاصة وأن المكتبة العربية تفتقر لمثلها كما أسلفنا. ومن هنا، فإن هذه الدراسة تأتي أيضاً كاستجابة للدعوة التي وجهتها الدراسة المذكورة، لإجراء دراسات تتعلق بالتغييرات التي يستلزمها التطوير على مستوى إدارة النظام التعليمي بدولة قطر (١٤).

بناء على ما تقدم، فإننا نرى أنه ليس من السابق لأوانه أن نعرض لتمهين الإدارة التربوية بقطر بالدراسة، وذلك كخطوة ملحة لتطوير نظامها التعليمي.

وتقع الدراسة – بعد هذه المقدمة التي تتناول مشكلة الدراسة، وأسئلتها، ومنهجها، وأهميتها، وخطواتها – في أربعة أقسام وخاتمة. يعالج القسم الأول كنه مصطلحي المهنة والمكانة المهنية بغية تحديد أهم الخصائص التي تميز المهنة وترقى بمكانتها. ويعرض القسم الثاني لتلك الخصائص في مجال الإدارة التربوية لنتبين عمّا إذا كان هذا المجال قد استوفى معالم الحكم عليه كمهنة. ويناقش القسم الثالث – وفي ضوء القسمين السابقين – المكانة المهنية للإدارة التربوية بدولة قطر. ويرسم القسم الرابع والأخير مقترحاً يستهدف الارتقاء بهذه المكانة. ثم تأتي بعد ذلك خلاصة الدراسة والخاتمة. ونبدأ دراستنا بتوضيح مفهومي المهنة، والمكانة المهنية.

ماهية المهنة والمكانة المهنية

ورد مصطلح المهنة في المعاجم العربية ... ففي مختار الصحاح مثلاً، ورد ما نصه : "المَهْنة بالفتح الخدْمة، وحكى أبو زيد والكسائي : المِهْنة بالكسر، وأنكره الأصمعي" (١٥). أما في لسان العرب، فقد ورد ما يلي : المَهْنة والمِهْنة والمَهَنة والمَهِنَة كله : الحِذْق بالخدمة والعمل ونحوه (١٦). وفي المعجم الوسيط، مَهَنَ

الرجل مهنا، ومهنة، ومهنة : عمل في صنعته . وامتهن : اتخذ مهنة. والمهنة : العمل [الذي] يحتاج إلى خبرة ومهارة وحذق. وهو في مهنة أهله : في خدمتهم. وخرج في ثياب مهنته: في ثياب يلبسها في أشغاله وتصرفاته(١٧).

ولم أجد من ضمن مشتقات المادة في هذه المعاجم المرادفات العربية التي اعتمدت في قاموس التربية – الإنجليزي/العربي لبعض المدخلات الإنجليزية المرتبطة بمصطلح المهنة مثل " التمهين Professionalization : التحويل إلى مهنة. ويمهن ويمتهن Professionalize: يضفي صفة المهنة، أو يحترف ويصبح محترفا " (١٨)، وغيرها. ولا غرابة في ذلك، لأن المصطلحات المذكورة قد ارتبطت بدلالات علمية حديثة غربية المنشأ – سنعرض لها لاحقا – فكان طبيعيا ألا توجد لها مقابلات عربية أصيلة، الأمر الذي دفع المترجم لاستعمال مرادفات معربة.

أما المعاجم اللغوية الأجنبية (الإنجليزية) فقد تعرضت للمفهوم – كما سيتضح فيما بعد – بشكل علمي أكثر دقة. ففي أحدها – مثلا – تم تعريف المهنة Profession بأنها العمل أو الوظيفة التي تتطلب تدريبا في الفنون العقلية (الدراسات النظرية) أو العلمية، وكذا دراسة متقدمة (عالية) في مجال تخصصي (١٩). وبالمثل يعرف قاموس ويبستر Webster Dictionary المهنة بأنها الصنعة التي تحتاج لمعرفة تخصصية، وتتطلب في الغالب إعدادا أكاديميا طويلا ومكثفا(٢٠).

ووفقا لما ورد في أحد القواميس العلمية المتخصصة، فإن مصطلح مهنة يطلق على أي عمل ذو مكانة عالية، وموجه نحو خدمة المجتمع، ويتقاضى ممارسوه – الذين يكونون قد نالوا تدريبا أكاديميا طويلا يرتكز على معارف منظمة – مرتبات أو أجورا مرتفعة، ويواصلون أيضا متابعة تعلمهم وتطوير مجال عملهم أثناء الخدمة، ويتمتعون بمدى واسع من الحرية في اتخاذ القرارات اليومية المرتبطة بنشاطاتهم، وذلك في ضوء معايير أخلاقية محددة (٢١). وفي قاموس متخصص آخر، يرى مؤلفه أن مصطلح المهنة مرتبط باستقلالية صاحب صنعة في تطبيق معارف ومهارات مميزة لما فيه خير ومنفعة زبائنه (٢٢). وفي معجم ثالث، يشار إلى أن المهنة هي العمل الذي يتصف بأنه ذو توجه مجتمعي، وتعليم وتدريب رسمي تخصصي، ومكانة اجتماعية راقية، ودستور أخلاقي، وجمعية تضم ممارسيه (٢٣).

نستنبط مما تقدم أن المعاجم اللغوية العربية، وإن كانت لم تتضمن بشكل دقيق تحديدا للخصائص المميزة للمهنة عما ليس بمهنة كما تضمنتها القواميس

اللغوية الإنجليزية فضلا عن معاجمها العلمية المختصة، إلا أنها (أقصد العربية) تبدو وكأنها تلمح بشكل ضمني إلى بعض مما يمكنني أن أطلق عليه ولو تجاوزا خصائص مهنية، وذلك من قبيل خاصية التوجه الخدموي، والذي حدده كل من مختار الصحاح والمعجم الوسيط من خلال التشديد على معنى " خدمة "، وكذا خاصية الإعداد العالي متمثلا في مفردي " الحذق، والمهارة " والذي شدد عليهما في المعجم الوسيط ولسان العرب. خصوصا وأن هذه المعاجم لم تضمن هذين المعنيين (أعني، التوجه الخدموي والحذق) ضمن المعاني التي ساقتها لمفردات مثل "الشغل، والعمل " على سبيل المثال.

غير أن المعاجم الإنجليزية اللغوية منها والعلمية على حد سواء تركز في تعاريفها على تعيين عدد من الخصائص التي يمكن في ضوئها إضفاء مسمى " مهنة " على مجال ما. ورغم أن بعض تلك التعاريف، أكثر شمولا من غيرها ... ورغم – أيضا – عدم وجود اتفاق تام بين علماء الاجتماع حول تحديد هذه الخصائص (٢٤)... إلا أن الخصائص الرئيسة التي تربطها الآثار الأدبية ذوات الصلة في الغالب [بالشغل أو العمل] الذي يعتبر مهنة، هي (٢٥):

١-النسق النظري.
٢-التوجه الخدموي.
٣-الإعداد العالي.
٤-السلطة المهنية.
٥-الميثاق الأخلاقي.
٦-الاستقلالية المهنية.
٧-الجمعية أو الرابطة المهنية.

وعليه، فإن المكانة المهنية لأية مهنة إنما تتحدد في ضوء مدى توافر هذه الخصائص أو المعايير أو السمات أو المعالم بمجال عمل ما، وكذا بالأفراد الممارسين للمجال. بعبارة أخرى، فإن رقي أو تدني مكانة مهنة من المهن يرتبط بمقدار تحقق تلك المعايير بها وفي ممارسيها. أي أن مكانة مهنة ما تكون عالية أو رفيعة حينما تقترب – كما يوصف على الدوام في الأدبيات ذوات الصلة – من نموذج المهن (وأعني الطب)، حيث يظهر أن سمات المهنة كلها تنطبق على هذا المجال. وفي المقابل، فإن المكانة المهنية لمجال ما تكون متدنية حينما يتضاءل مدى تحقق معالم المهنة بها أو في شاغليها. وحينما لا يتوافر لنشاط ما هذه الخصائص، فعند ذاك – وكما سبق أن أوضحنا فيما تقدم – لا يعد المجال مهنة أصلا.

وفي الجزئية التالية من هذه الدراسة، نستعرض بشيء من التفصيل هذه الخصائص في مجال الإدارة التربوية، محاولين في الوقت نفسه تبيان ما إذا كان هذا المجال قد استوفى معالم الحكم عليه كمهنة.

المعالم المهنية للإدارة التربوية

١- النسق النظري :

يقصد بالنسق النظري مجموعة المعارف المنظمة (بفتح الظاء) المرتبطة بمجال ما. وعلى ذلك، فالمهنة تقوم على مجموعة متكاملة متسقة ومنظمة من المعارف التي أفرزتها النظريات ذوات الصلة. وما لا يقوم على أساس نظري فليس بمهنة. وطبقا لما يراه أحد المهتمين، فإن المهارات المميزة لمهنة ما تنبع من/ وتتعزز بمجموعة من المعارف التي تشكل فيما بينها نظاما متسقا (غير متضارب) في ذاته (أي داخليا) (٢٦). ومن هنا يأتي التأكيد على ضرورة تضمين برامج الإعداد الرسمية لممارسي مهنة ما وتطويرهم، الجوانب النظرية المتعلقة بها، والتي يتوجب دراستها على المستوى الجامعي على الأقل، وذلك لإكسابهم المعرفة والمهارة الإدراكية العقلية الضرورية لإنجاز المهام ذوات الصلة، بفاعلية وكفاءة من جهة. وتمكينهم من التعامل مع المشكلات الميدانية تحليلا وتفسيرا وتصحيحا في إطار منهجي علمي بعيد عن المظان العشوائية الاعتباطية الشخصية الصرفة من جهة أخرى.

وقد شهد مجال الإدارة – بشكل عام – خلال السنوات المائة الماضية أو أكثر بقليل، محاولات لرسم إطار نظري متكامل يربط هذه الظاهرة ويحدد مفاهيمها ومبادئها وأساليبها. أما قبل ذلك، فقد كانت الإدارة موجودة بلا شك، لكن كممارسة لا كعلم (٢٧). وتتمثل أهم محاولات تنظير الإدارة في " إدارة تيلر Taylor العلمية، ومبادىء ووظائف الإدارة لفايول Fayol، وبيروقراطية ماكس ويبر Max Weber بالمدرسة التقليدية "، و"أفكار ماري باركر فوليت Mary Parker Folett، وتجارب إلتون مايو Elton Mayo، ونظرية الحاجات لابراهلم ماسلو Abraham Maslow بالمدرسة الإنسانية"، و " مساهمات جستر برنارد Chester Barnard، وكريس أرجيرس Chris Argyris بالمدرسة السلوكية " و"مدخل النظم"، و "الإدارة الموقفية"، و " النظرية التوافقية "، والاتجاهات التي أعقبت ذلك (٢٨).

أما فيما يتعلق بالإدارة التربوية (٢٩)، فقد ظلت – وحتى منتصف هذا القرن تقريبا – مفتقرة إلى بحوث منظمة، وهياكل نظرية محكمة، وأساس علمي

مميز (٣٠)، حيث تأثرت قليلا جدا بتطور الفكر الإداري كحقل من حقول الدراسة والبحوث المتعلقة بالإدارة وتنظيرها. فقد كانت مثل هذه الدراسات تجرى في القطاعات الصناعية على وجه الخصوص. وقد كانت الإدارة التربوية تعتمد بشكل كلي على الاقتباس الحرفي والمباشر من تلك التطورات. أما الدراسات والبحوث التي كانت تجرى في ميدان الإدارة التربوية وقتها، فقد كانت تدور في معظمها حول الوضع أو الحالة في المؤسسات التربوية، وجمع الآراء (٣١)، بالإضافة إلى وصف التطبيقات والأساليب الإدارية الشخصية (٣٢)، والتي لم تكن قائمة على أساس البحوث التجريبية الاختبارية المعتمدة على الملاحظة والقياس والاختبار (٣٣). وندر وجود أبحاث اختبرت من خلالها قضايا ومقدمات تنظيرية (٣٤). وعليه، فإن هذا الاتجاه لم يساعد في الحقيقة على تطوير الإدارة التربوية كعلم (٣٥) خلال تلك الفترة. فقد كانت متحيزة – كما يتبين مما سقناه آنفا – للجانب العملي إلى حد كبير (٣٦). ولهذا السبب، تبدو الإدارة التربوية اليوم أقل تطورا من مثيلاتها في مجالي الصناعة وإدارة الأعمال على وجه الخصوص.

مع بداية الخمسينات تقريبا، بدأت الإدارة التربوية – وفي الولايات المتحدة الأمريكية بصفة خاصة – تنتهج مسارا جديدا يهدف إلى وضع نظرية خاصة بها (٣٧)، وبدىء من يومها النظر لهذا المجال – ولأول مرة – كميدان من ميادين العلوم الاجتماعية التطبيقية (٣٨). وقد ساعدت الكتابات، وعقد المؤتمرات، وتأسيس الجمعيات المهنية المتخصصة ذوات الصلة، والتي انتعشت في تلك الفترة على هذا التوجه الجديد. وقد أبرزت هذه التطورات عدم رضا عن أسلوب دراسة الإدارة التربوية الذي كان متبعا آنذاك، ودعت لمرحلة التحرك التنظيري للإدارة التربوية (٣٩). وقد نتج عن ذلك ظهور عدد من الكتابات والنظريات المحفزة في ميدان الإدارة التربوية وعلى رأسها كتاب كامبل وجريج Campbell & Gregg (٤٠) حول السلوك الإداري في التربية، والذي كان له دور هام في وضع الإدارة التربوية على طريق المهنية. ومن المساهمات الأخرى المهمة ؛ نظرية الإدارة كعملية اجتماعية لجيتزل وجوبا Getzels & Guba، والتي عدلت أكثر من مرة. وتبعتها نظريات ومفاهيم ومداخل مهمة لدراسة وفهم الإدارة التربوية، من بينها نظرية النظام الاجتماعي التقني لأوينز واستاينهف Owens & Steinhoff، ومساهمات كارل ويك Carl Wick، وكوهن ومارك وأولسن Cohen, March & Olsen، وغيرهم (٤١).

هذا، وقد أحدثت محاولات تنظير الإدارة التربوية ثورة حقيقية في الفكر الإداري التربوي. كما حظيت باهتمام واسع من قبل طلبة وأساتذة وممارسي

الإدارة التربوية بالعالم المتقدم بدءا من الولايات المتحدة. وبدىء في استعمال المفاهيم التي انبثقت عن هذه النظرية في تحليل المشكلات القائمة في النظم التربوية. وانعكست تأثيرات هذه النظرية على برامج إعداد وتدريب الإداريين التربويين في مجالات القيادة، والدوافع، واتخاذ القرار وغيرها (٤٢).

لكن، ورغم هذه المحاولات، والتي نتج عنها تطور كبير للإدارة لتربوية، والذي أحدث بدوره تأثيرات مهمة في مؤسسات التعليم، وبالذات في الغرب، وبصفة خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية ... إلا أنه لم يتوصل بعد إلى إيجاد نظرية متكاملة وناضحة تفسر لنا هذا الميدان وتؤطر معالمه. بل الحقيقة أن مثل هذه النظرية لم تظهر حتى في مجالات الإدارة الأخرى الأقدم نسبيا، والأكثر نضجا. ويبدو أن تشكيل مثل هذه النظرية لا يزال بعيد المنال. بل أن هناك شكوكا حول ما إذا كانت النظريات التي تم تطويرها في مجال الإدارة التربوية تشكل نظاما متسقا من المعرفة العقلية. إضافة إلى أن هناك علامات استفهام مثارة حول نفع وفائدة هذه النظريات أو كثير منها. كما أن هناك اختلافات شاسعة فيما بين برامج إعداد الإداريين التربويين فيما يتعلق بالمعرفة المفاهيمية التي يتم تناولها وتدريسها، وكيفية ربطها بالممارسة (٤٣). وربما كانت هذه من نقاط الضعف البارزة فيما يتعلق بمهنية الإدارة التربوية، بل وربما الإدارة على إطلاقها. إلا أن الزمن – في نظرنا، ومن خلال البحث العلمي الجاد والمتواصل، والذي يجري حاليا، وفي الغرب خاصة – سيتكفل حتما بمعالجة كثير منها – إن لم يكن جميعها – عاجلا كان ذلك أم آجلا.

٢- التوجه الخدموي :

التركيز على خدمة الآخرين أو تقديم النصح لهم – لا من أجل المنفعة المادية البحتة – من المعايير الرئيسة التي تحكم المهن. ومن هنا جاء تعليقنا – فيما تقدم – بأن المعاجم اللغوية العربية – والقديمة منها على وجه الخصوص – كأنها – ومن خلال المعنى الخدموي هذا – تشير إلى المهنة بما يميزها عما ليس بمهنة. ويتناغم ذلك مع واحد من المعطيات المعاصرة لمصطلح مهنة على الأقل. والتوجه الخدموي للمهنة لا يعني – بالطبع – ألا يتقاضى المهني أجرا مقابل خدماته. وإنما المقصود أن الهدف الأصلي الذي يحكم ممارسة المهنة وممارسيها ليس هو الربح المادي، كما هو واضح في البيع والشراء مثلا، بل العناية والاهتمام بالشخص هو القصد أو الغرض كالطب على سبيل المثال.

وعند تحليل المدخل الإنجليزي لمصطلح " الإدارة Administration " تظهر لنا جليا حقيقة التوجه الخدموي الذي يحكم المجال. وهذا المصطلح – وفقا لما ورد في قاموس ويبستر الدولي الجديد الثالث Webster's Third New International Dictionary – مشتق من الأصل اللاتيني Administratus، والمكون من جزئين هما : " ad " بمعنى نحو، و "ministratus" والذي يعني خدمة (٤٤). وبذلك تتجلى الإدارة – بشكل عام – كإحدى المهن الخدموية.

والإدارة التربوية هي إحدى أكثر مجالات الإدارة تحقيقا للتوجه الخدموي كمعيار مهني. فمن المعلوم أن النظم التربوية لا تسعى إلى تحقيق أرباح، وإنما هدفها تقديم خدمات ذوات صلة بعمليتي التعليم والتعلم في المقام الأول. وتتعدى في تقديم خدماتها هذه عملائها المباشرين (الطلاب) لتصل للمجتمع الواسع في أحيان كثيرة. وهذا على خلاف النظم الصناعية والتجارية – مثلا – والتي ترتكز غلتها على صنع بضائع أو تداولها قصد الربح. بينما يتلخص نتاج التربية في فعل أشياء للناس (تعليم) أو فعل أشياء بهم (تغيير في سلوكهم). أي أن الإدارة التربوية تتعامل مباشرة وبشكل حميم مع البشر، بل ومع أنفس شيء لدى البشر (وأقصد عقولهم). وعلى ذلك فالمؤسسات التعليمية – في نظرنا – أكثر مهنية من المؤسسات الصناعية أو التجارية، في هذا الجانب على الأقل.

غير أن هذه العلاقة الحميمة مع البشر في المؤسسات التعليمية تخلق بدورها توترا بهذه المؤسسات. خصوصا عندما لا يكون للتلاميذ أي خيار في الالتحاق بالمدارس، وبالذات مع إلزامية التعليم. ومنشأ هذا التوتر أيضا يأتي – ضمن أمور أخرى – من أن على الإداريين التربويين أن يشركوا أولياء أمور التلاميذ – وربما أناسا آخرين من المجتمع – لما يتمتعون به – وخاصة أولياء الأمور – من سلطات على التلاميذ. وغالبا ما يكون لدى أولياء الأمور ومن في حكمهم آراء أخرى مخالفة لما يراه التربويون حول السياسات التي يجب تبنيها، والقرارات التي يتوجب اتخاذها، والتصرفات التي يفترض إنتهاجها. وبالتالي، فإن مهنية الإدارة التربوية في الجانب الخدموي هذا وما ينجم عنه، تقابله إشكاليات تتعلق بأبعاد مهنية أخرى – سنناقشها في موضعها – ولاسيما فيما يتعلق ببعدي السلطة المهنية، والاستقلالية المهنية.

على أية حال، فإنه يمكن تبين التوجه الخدموي للإدارة التربوية عبر قيامها بأداء أدوار عديدة ومهمة تنوولت في الكثير جدا من الأدبيات ذوات الصلة، وتساعد في جملتها على تحقيق النظم التربوية لأهدافها الخدموية. ومن بين هذه الأدوار مجموعة العمليات الإدارية الهامة كالتخطيط للمستقبل، ورسم السياسات

والخطط البرامج، وتنسيق الجهود والممارسات لتنفيذها، والاستخدام الأمثل للموارد مادية كانت أم بشرية، ورفع كفاءة العناصر البشرية وإنتاجيتها، ومتابعة تحقيق غايات ومطالب المجتمع، والمساعدة على مواجهة التحديات التي تعترض صالح التعليم ونجاحه وتميزه وتعزيزه ... والحقيقة أن هذه الأدوار بحاجة إلى مستوى عال جدا من الإعداد المهني الجيد والتأهيل والتدريب الراقيين. وتشكل هذه الحاجة معلما آخر من المعالم المهنية للإدارة التربوية، وذلك كما يتضح في الجزئية التالية.

٣- الإعداد المهني :

لم يتعرض أي من معالم الإدارة التربوية المهنية للاهتمام بالقدر الذي حظي ولا يزال يحظى به إعداد وتدريب ممارسي هذه المهنة. ويتجلى هذا الاهتمام في صور عديدة مثل : الانتشار الواسع لفكرة الحاجة والرغبة لشكل من أشكال الإعداد والتدريب في العالم حاليا، والبدء فعلا في إعداد وتنفيذ برامج إعداد وتدريب ذوات صلة في الدول التي لم تعرف مثل ذلك من قبل، بالإضافة إلى التوسع في هذه البرامج وتطويرها في الدول التي عرفتها منذ زمن، وزيادة أعداد الملتحقين بها في هذه الدول (٤٥).

وليس من العسير تبرير كل هذا الاهتمام. فلا شك بأن نجاح وفاعلية أي إداري بأية مؤسسة، ومنها المؤسسة التربوية، يعتمد على اعتبارات وعوامل عديدة، ربما أتى الإعداد المهني على رأسها. فإن لم يكن الإداري التربوي مؤهلا ومعدا بشكل جيد، فلا يمكن له إدراك مسؤولياته المرتبطة بتطوير المؤسسة والمهنة على حد سواء. كما لا يمكن له وعي مهام الإدارة التربوية وعيا يمكنه في إدارته أو مدرسته أو منظمته إدراك قدراتها الكامنة وتحقيق أهدافها بفاعلية وكفاءة، وإن توفر لها باقي متطلبات هذا الإدراك وذاك التحقيق من مبنى مناسب، وخامات وأدوات كافية، وأموال لازمة، بل ربما وبشر يعملون في الميدان (مدرسين وفنيين). ولا أرى في ذلك كثير مبالغة، فأي عمل (التعليم مثلا) يعتمد في نجاحه وتفوقه على كفاءة العمل الإداري أو [يتحطم على صخرة] الممارسات الإدارية. والإداري التربوي إما أن يكون معدا يستطيع قهر الموانع التي تعترض تحقيق أهداف مدرسته أو إدارته أو منظمته، أو لا يكون كذلك، ويصير هو أحد المعوقات في ذاته. وعليه، فإن إعداد الإداريين التربويين ليس بالأمر الذي يمكن تجاهله أو الاستغناء عنه البتة. فطالما جاء تطور المنظمات نتيجة البصمات التي طبعها قادتها عليها، وطالما أخفقت منظمات، بل واختفت كليا بسبب إدارتها (٤٦).

ويرتكز معظم الاهتمام بإعداد وتدريب الإداريين التربويين في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد طرحت جامعة هارفارد الشهيرة أول برنامج لهذا الغرض في أواخر القرن التاسع عشر وذلك لمديري المقاطعات التعليمية School District Superintendents في أمريكا. غير أن هذا البرنامج بدأ في الاضمحلال مع بدايات العقد الثاني من القرن العشرين حينما أخذت إدارة الجامعة بالتشكيك في إمكانية تمهين الإدارة التربوية. لكن سرعان ما عادت هذه البرامج التخصصية في عدد من الجامعات الأمريكية في أواخر نفس العقد بعد أن بدىء في تطبيق إدارة تيلر العلمية في التعليم (٤٧). واليوم، تعد الجامعات الأمريكية التي تقدم برامج إعداد وتأهيل للراغبين في تولي المراكز الإدارية في المؤسسات التربوية بالمئات.

ويلاحظ أن جميع برامج إعداد وتأهيل الإداريين التربويين بالولايات المتحدة تقدم للمستويات بعد الجامعية. وربما ساعد على هذا التوجه اقتناع المهتمين بأن أولئك الذين سيساهمون في قيادة النظم التربوية ومؤسساتها المختلفة، والإشراف على المدارس والمدرسين، يجب أن يعدوا بشكل أفضل، ويدربوا تدريبا أعلى مما يناله المدرسون. وحيث أن المؤهل الجامعي التربوي – حاليا – هو أدنى متطلبات التأهيل لشغل الوظائف التدريسية، فإن طرح برامج إعداد وتأهيل الإداريين التربويين على مستوى الدراسات العليا أمر معقول.

وقد تبعت دول أخرى الولايات المتحدة في هذا الاتجاه بدءا من أواخر الخمسينات من هذا القرن. ونجد اليوم أن أوروبا الصناعية، وكندا، واستراليا، ودولا أخرى لديها برامج جامعية عليا لإعداد الإداريين التربويين، بالإضافة إلى برامج تدريبية مستمرة للراغبين منهم في تطوير مهاراتهم وإطلاعهم على كل جديد في المجال أثناء الخدمة. وهناك العديد من هذه الدول تشترط فيمن ينوي شغل المراكز التربوية العليا – كمديري المدارس والمراكز التي تعلوها في السلم الهرمي التنظيمي لنظمها التربوية – الحصول على تراخيص حكومية تشترط لها دراسات فوق جامعية متخصصة واختبارات معينة (٤٨).

وليس لدى الباحث معلومات عن اشتراط الحصول على مؤهل تخصصي في مجال الإدارة التربوية لشغل أية وظيفة إدارية بالمؤسسات التربوية بالعالم العربي. إلا أن هناك عددا من الجامعات العربية التي تقدم برامج دراسات عليا في هذا المجال تتركز على إجراء أبحاث في صور رسائل ماجستير أو دكتوراه. وقلما تتضمن هذه البرامج دراسة مقررات تخصصية ذوات صلة بالإدارة التربوية.

وقد طرأ تطور جذري على فحوى برامج إعداد الإداريين التربويين في الدول المتقدمة – وخاصة بالولايات المتحدة الأمريكية – خلال مسيرتها التي زادت على قرن بقليل. ولسنا هنا بصدد استعراض جميع هذه التطورات. إلا أنه من المفيد أن نشير إلى أنه ولسنوات طويلة (حتى منتصف القرن العشرين)، كانت وجهة الإدارة التربوية – كميدان دراسة وممارسة، وكما سبق أن أوضحنا – تطبيقية (٤٩). ولم يكن محتوى الإدارة التربوية يزيد على مجرد المأثورات الشعبية، وأقوال الإداريين الناجحين، وبعض مظان أساتذة الجامعات. وكانت مقررات الإدارة التربوية تتكون من وصف للتطبيقات والأساليب الإدارية، وتحتوي على نوادر وقصص للنجاحات الشخصية (٥٠). وكان إكساب واكتساب المهارات التقنية المتصلة بجملة من المسؤوليات الأساسية التي يتحملها الإداري في مجال التربية مثل ؛ تصميم الجدول الدراسي، وتوزيع الطلبة على الفصول، ومتابعة الحضور والغياب على مستوى المدرسة، وإعداد الميزانيات، ومتابعة الإجازات، وتوزيع المدرسين على المدارس، وما شابه ذلك، هو المهم والمهم جدا آنذاك. ولا يعني ذلك – بالطبع – أن مثل هذه المسؤوليات واكتساب مثل هذه المهارات غير مهمة الآن، فهي لا زالت مهمة بالتأكيد. لكن المسألة أو المشكلة تكمن – من جهة، وفق تقدير أحدهم – في قصر المعارف في حدود هذا الإطار، وعدم سبر أغوار قضايا أخرى مثل : " لماذا نجح، أو ينجح أسلوب معين، تحت وضع معين .. ولا ينجح في حالات أخرى " (٥١). كما تكمن – من جهة أخرى، بتقديرنا – في عدم توجيه العناية المناسبة لمهارات أكثر أهمية وصعوبة – في نفس الوقت – في عالم الإدارة، وعلى رأسها المهارتين الإنسانية والعقلية المفاهيمية.

وباختصار شديد، كانت الإدارة التربوية قائمة في دراستها وتدريسها على أساس "مفهومي شخصي" ، ولم تكن قائمة على أساس البحوث التجريبية التي تعتمد على الملاحظة والقياس والاختبار والتنظير.

مع بداية الخمسينات من القرن الحالي، بدأ المختصون في إدراك أن الإجابات الجاهزة والقابلة للتطبيق في كل الظروف والأحوال قليلة جدا إن وجدت. فالمجتمعات في تغير مستمر، والمنظمات التربوية تختلف في أنظمتها وسياساتها، كما تضم بشرا مختلفين في خصائصهم واتجاهاتهم، إضافة إلى أن هذه المنظمات تدار بأساليب مختلفة. لذا، بدأت دراسة الإدارة التربوية تسلك مسارا جديدا، مبتعدة عن أسلوب " كيف أعمل هذا ؟ " التقليدي. وقد أخذ الاتجاه الجديد شكلا علميا تحليليا أطلق عليه مرحلة التنظير في الإدارة التربوية، والتي عالجناها مفصلا من قبل. وبدأت من ثم برامج إعداد الإداريين التربويين بالجامعات تعكس هذا التوجه

الجديد بغرض تمكين هؤلاء الإداريين من فهم السلوك التنظيمي بالمنظمات على أساس حركية العلاقات المتبادلة بين البنية التنظيمية وخواصها وأدوارها من جهة، والبشر العاملين فيها وخصائصهم ونزعاتهم واحتياجاتهم من جهة أخرى (٥٢)، وذلك من أجل تحقيق أعلى مستوى من الفاعلية والكفاءة في الأداء. وبدأ أساتذة الجامعات، والمختصون، والكتاب في مجال الإدارة التربوية في استخدام مفاهيم هذا الاتجاه لتحليل المشكلات الواقعية في النظم التعليمية. وتم - في ضوء ذلك - تطوير محتوى برامج الإعداد والتدريب في ميدان الإدارة التربوية مبرزة معالم المسار الجديد وتطبيقاته في مجالات القيادة، والدوافع والحوافز، واتخاذ القرارات، والمناخ التنظيمي، وإدارة الصراع، والتغيير، وغيرها (٥٣).

بيد أن برامج الإعداد الجامعي هذه - ورغم مستوياتها المتقدمة، وسعيها باستمرار نحو مزيد من النضج، وتزايد الجامعات التي تقدمها حول العالم - إلا أن هناك اختلافات بينة في المستوى النوعي لها، إضافة لفروق شاسعة بين هذه البرامج. وهذه بدورها أيضا تضعف مهنية المجال بلا شك.

٤- السلطة المهنية :

تختلف المهنة عن غيرها أيضا بفرق يرتبط بمحل تركز السلطة فيها (٥٤). فالزبائن Customers في الوظائف اللامهنية هم السلطة فيما يتعلق بالخدمات التي تقدم لهم، وشعورهم بالأمان مرتبط بذلك. في الوقت الذي يكون فيه المهني بالمجالات التي تعد كمهن هو السلطة فيما يتعلق بعلاقته مع [العميل Client] فيما يخص احتياجات الأخير المرتبطة بمجال التخصص للمهني. وبالتالي، فالعميل يشتق إحساسه بالأمان من كون المهني هو السلطة في هذا الأمر. ويتجلى ذلك بوضوح في الثقة التي يضعها العملاء في الأطباء على سبيل المثال.

غير أن هذا الأمر (أعني تركيز السلطة في أيدي المهنيين التربويين) يثير تساؤلات حول الأمن الذي سيتوفر [لعملاء] المؤسسات التعليمية وبخاصة التلاميذ. وهل حاجيات هؤلاء العملاء الفعلية ستكون ملباة بشكل مناسب ؟ وإلى أي مدى يمكن [للعملاء] خاصة، والمجتمع عامة الوثوق بالاقتراحات والتوصيات المهنية لمهنيي المؤسسات التعليمية والأخذ بها ؟ وإلى أي مدى يمكن أيضا الوثوق بالمهنيين التربويين فيما يتعلق بالوصول للمعلومات الشخصية الخاصة بعملائهم، وبخاصة تلك المعلومات التي قد تشكل خطرا على العملاء ؟

إضافة لذلك، فإن تركيز السلطة بأيدي المهنيين في المؤسسات التعليمية يتعارض مع التوجهات نحو إشراك [العملاء] مشاركة ديمقراطية في رسم السياسات، ووضع الأهداف، تطوير البرامج المتعلقة بالخدمات التي تقدمها هذه المؤسسات. كما يتناقض مع ما يشدد عليه من ضرورة أن يكون للمجتمع دور بارز في متابعة ما يقدم بهذه المؤسسات، ومتابعة القائمين على ذلك.

وربما شكلت هذه التساؤلات نقاط ضعف أخرى فيما يخص مهنية الإدارة التربوية. إلا أن الميثاق الأخلاقي لهذه المهنة – والذي سنناقشه تاليا – قد يساعد على التخفيف من هذه الاشكالات.

٥- الميثاق الأخلاقي :

صياغة أخلاق مهنة ما، علامة أخرى من علامات نضجها. ونقصد بالأخلاق المعايير الخيرة أو الشريرة التي تحكم جوانب السلوك البشري. وبناء على ذلك، فإن أخلاق مهنة ما – والتي تصدر في شكل ميثاق (دستور) مكتوب – هي مجموعة مبادىء خيرة توجه وتنظم وتضبط سلوك أصحابها في ممارسة مسؤوليات مهنتهم، وعلاقاتهم تجاه بعضهم البعض، وتجاه الآخرين خارج المهنة، فضلا عن علاقاتهم تجاه عملائهم.

غير أن الدساتير الأخلاقية لا تقتصر – في الحقيقية – على الوظائف المهنية. فالعديد من المجالات اللامهنية وأشباه المهن تصدر مواثيق أخلاقية خاصة بها أيضا. لكن يتميز الدستور الأخلاقي للوظائف المهنية عن غير المهنية بمجموعة من الميزات أهمها ما يلي (٥٥):

١- الدستور الأخلاقي للوظائف المهنية أكثر وضوحا وتحديدا.
٢- الدستور الأخلاقي للوظائف المهنية أكثر تنظيما.
٣- الدستور الأخلاقي للوظائف المهنية أكثر إلزاما.
٤- نغمة الدستور الأخلاقي للوظائف المهنية أكثر تأكيدا على حب الغير.
٥- الدستور الأخلاقي لهذه الوظائف أكثر توجها لخدمة الجمهور.

والقسم الخاص بمهنة الطب – مثلا – أحد أفضل الأمثلة للدساتير الأخلاقية للوظائف المهنية التي تتضح فيها الميزات السابقة.

وغالبا ما يتناول الدستور الأخلاقي لمهنة ما بعضا من الأعراف والتقاليد والمثل والواجبات الرئيسة لشاغليها، وجوانب من علاقات الارتباط بينهم، بغية تجنيبهم الوقوع في الزلل. ورغم أنه لا يفترض – بل ويستحيل – أن يكون الدستور الأخلاقي لمهنة ما بيانا شاملا مفصلا لكل التصرفات السلوكية المتوقعة،

إلا أن الدساتير الأخلاقية للوظائف المهنية تذهب أبعد كثيرا من تضمينها المعالم أو الجوانب الرسمية المتعلقة بالمهنة، والتي يركز عليها كتابة. فهناك أيضا أعراف وأخلاقيات غير مدونة بهذه الدساتير وتضبط وتنظم سلوكيات من في المهنة. وعلى سبيل المثال، نجد ببعض المهن أن هناك عددا من الأمور المرعية والتي تنظم المهنة دون أن تؤكد عليها كتابة، مثل ما يتعلق بفرض الرسوم مقابل الخدمات التي تؤدى (٥٦).

وربما يقول قائل بأنه ليس من الصعوبة بمكان تقرير ما إذا كان تصرف ما صحيحا أم خطأ، خصوصا وأن الأديان والأعراف والتقاليد تحدد الكثير من المبادىء التي تساعد على ذلك، وعليه فهل ثمة من حاجة لبيان سلوكيات المهن ؟ الحق أن بالمقولة السابقة الكثير من الصحة، فلا يوجد عاقل يستسيغ سرقة أموال الغير أو ممتلكاتهم، أو انتهاك حرمات منازلهم، أو الاعتداء عليهم بأي شكل. إلا أن هناك حالات لا يدري الشخص عما يجب عليه فعله أو تركه (٥٧). ومن هنا تظهر أهمية وضع دساتير لآداب مهنة من المهن.

ولا توجد اليوم مهنة راقية ولا حتى شبه مهنة – وخاصة في العالم الصناعي – بلا دستور أخلاقي، حيث أن السعي نحو صياغة وتطوير المواثيق الأخلاقية للعديد من الأعمال كان حثيثا خلال السنوات الأولى من القرن العشرين (٥٨). غير أنه من المعلوم أن دساتير العمل الأخلاقية ليست من إفرازات الثورة الصناعية، فقد عرفت منذ سنين بعيدة، وأقدمها "يمين أبقراط" التي يقسمها الأطباء، والتي ظهرت في القرن الرابع قبل الميلاد.

والتأكيد على أهمية الجانب الخلقي في الإدارة ليس بالأمر الجديد. فالفلسفة الإغريقية – كما ينقل عنها بعض المهتمين – كانت تعتبر المعرفة، والإتقان، ونبل الغاية أمورا لا يمكن الاستغناء عنها في الممارسات الإنسانية المسؤولة (٥٩). وفي عصور لاحقة شدد الإسلام كثيرا على أخلاقيات التعامل مع البشر. فحث – مثلا – على الاستعانة بآراء الغير منعا للتفرد بالرأي في القضايا التي تمس الآخرين " وشاورهم في الأمر ". وحذر من أن يبخس الإنسان في عمله وكفاءته " ولا تبخسوا الناس أشياءهم ". وعني بالجدية وإتقان العمل والإخلاص فيه " إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه ". وأقر وطبق مبدأ المساواة " والله لو أن فاطمة بنت محمد سرقت لقطعت يدها "، و " متى استبعدتم الناس وقد ولدتهم أمهاتهم أحرارا ". وأمر بتوخي العدل " ولا يجر منكم شنآن قوم على ألا تعدلوا، اعدلوا هو أقرب للتقوى ". وبالغ في التخويف من الظلم " الظلم ظلمات يوم القيامة". ورفع من قدر من يتصدى للجور والجائرين " سيد الشهداء حمزة، ورجل قام إلى إمام جائر

فأمره ونهاه، فقتله ". وحقر بالمقابل من شأن المتخاذلين عن نصرة الحق " الساكت عن الحق شيطان أخرس ". ومن أوائل الذين ركزوا على القيمة الخلقية في الإدارة بالقرن العشرين ماري باركر فوليت Mary Parker Follett رائدة مدرسة العلاقات الإنسانية في الفكر الإداري (٦٠).

وفي مجال الإدارة التربوية، هناك حاجة ملحة لوجود قواعد سلوكية متماسكة يسترشد بها ممارسو المهنة ودارسوها وأساتذتها وكتابها على السواء، وذلك للأسباب الآتية (٦١) :

١- القواعد الأخلاقية أساس لفهم النظريات الإدارية الحالية والمستقبلية، وإمكانية الاستفادة منها في الحياة الإدارية، خصوصا في مجتمعاتنا. حيث أن هذه النظريات قد ولدت وتولد في ثقافات تختلف عن ثقافتنا، وبالتالي، فهي لا تخلو من أسس قيمية ترتبط بالمجتمعات التي ظهرت وتظهر بها، وزمن بروزها، فضلا عن قيم منظرييها. وعليه، فإنه يتوجب علينا توخي الكثير من الحيطة والحذر – لاسيما من منظور أخلاقي – عند الاقتباس أو الاستفادة من هذه النظريات في إدارة مؤسساتنا.

٢- القيم الأخلاقية عنصر حيوي في عمليات اتخاذ القرارات الإدارية. ويمكن في ضوئها تقييم البدائل والخيارات المتاحة عند صناعة قرار ما. ونظرا لتنوع عملاء الإدارة التربوية (طلبة، مدرسين، أولياء أمور، المجتمع، الدولة)، فإن الدساتير الأخلاقية تساعد في تحديد من يجب أن يكون له الحق في اتخاذ القرار، وحدود صلاحيته في اتخاذ القرار الأخير.

٣- يستحوذ الإداريون وبالأخص إداريو القمة في المؤسسات التعليمية – كما هي الحال بقطر – على العديد من مصادر القوة – وبالتالي – على الكثير من النفوذ على إداريي المستويات الوسطى والدنيا والمدرسين وغيرهم من العاملين بالسلم التنظيمي. والميثاق الأخلاقي أحد أهم السبل القليلة التي يجدها هؤلاء (أعني العاملين من مدرسين وغيرهم) لحماية أنفسهم. ومن جهة أخرى، فإن مستوى نفوذ الإداريين على الطلبة محدود مقارنة بمستوى نفوذ أولياء أمورهم عليهم. وتعمل المواثيق الأخلاقية على تحديد مسؤولية التربية والإداريين التربويين وذلك بإيجاد نوع من الموالمة بين مسؤولية التربية والتربويين نحو تنمية الطفل ككل، ومحدودية نفوذهم عليه.

وفي نظرنا، فإن محدودية نفوذ التربويين عامة وإداريي التربية بشكل خاص على التلاميذ ببعض المجتمعات كالمجتمع القطري، بحاجة ماسة للمراجعة والدراسة والمناقشة كإحدى الأولويات، وذلك لاعتبارات مهمة من

بينها ؛ إرتفاع نسبة الأمية بين أولياء الأمور في هذا المجتمع، والذي يحول دون تمكنهم من المساهمة في مساعدة المدرسة – كما تتوقعها (أي المدرسة) – فيما يخص التنمية الشمولية للطفل القطري المتعلم. وربما عملت على زيادة الحاجة هذه الحاجة، نتيجة إحدى الدراسات التي كشفت عن أن عدم متابعة واهتمام أولياء الأمور القطريين لأبنائهم في دراستهم، يأتي على رأس الإشكالات التي يواجهها المدرسون بالمدارس القطرية (٦٢).

٤- بلوغ التميز في التربية مرتبط بممارسات إدارية أخلاقية. فالإداري التربوي غير الجاد أو الكسول أو اللامبالي أو المنشغل البال بأعماله الحرة أو المهتم بمصالحة الشخصية، لا يستثمر – بالطبع – جهده ووقته لأداء عمله بالمؤسسة التعليمية كما يجب. مثل هذا السلوك الأخلاقي يؤدي إلى ألا ينال أطفال مثل هذه المؤسسة أفضل تربية ممكنة. وعليه، فإن " الأخلاق " أو " الآداب " تتضمن أكثر بكثير مما يتبادر إلى أذهان الكثيرين عند سماعهم بهذه المصطلحات من أنها ترتبط بمجموعة من المواقف والممارسات اللاقانونية أو الصفات أو السلوكيات الشاذة الممقوتة.

٥- تساعد المواثيق الأخلاقية الإداريين التربويين على التصرف، خصوصا وأن لبعض القيم أهمية وخطورة أكثر من غيرها. فقد يمكن – على سبيل المثال – الغض عن خرق بسيط لبعض آداب التشريفات من جانب أحد الإداريين التربويين – عند اتخاذ قرار لترقيته – بينما لا يتوقع التسامح مع تصرفات أكثر خطورة كالاختلاس أو عدم معاملة عملاء المؤسسة التعليمية من طلبة ومدرسين وأولياء الأمور وغيرهم على أساس من المساواة والعدل. ولا نعني هنا أن المخالفات البسيطة غير ذوات اعتبار في الترقيات للمراكز العليا، وإنما ما نود أن نقوله هو أن الجزاءات للمخالفات ترتبط بنوع المخالفة ومدى مخالفتها للتوقعات السلوكية الأخلاقية. فقد تستلزم بعضها الفصل، بينما لا تستدعي بعضها أكثر من مجرد تنبيه شفهي.

٦- هذا، ويمكننا إضافة سبب آخر مهم ألا وهو أن الميثاق الأخلاقي يساعد – وكما اتضح من النقاط السابقة – على التخفيف من إشكاليتين أثيرتا بالمعلم الثالث من معالم المهنة (أقصد السلطة المهنية) وهما ؛ إشكالية الثقة بالإداريين التربويين كمهنيين، وإشكالية اشتقاق الحس بالأمان من جانب عملاء المؤسسات التعليمية مع تركيز السلطة بأيدي المهنيين في هذه المؤسسات.

والحق أنه كلما ارتقى الفرد أعلى في السلم الوظيفي، كلما أصبحت سماته الخلقية أكثر أهمية وحساسية. ويمكن - وفقا لما يصوره بعضهم - للمنظمة أن تبقى عندما ينحصر الفساد والتدهور في المستويات الإدارية الدنيا. أما عندما يفسد أهل القمة من صناع القرار، فإنهم - وبسرعة مذهلة - قد يفسدون المنظومة بأكملها، وربما المهنة بكاملها. ويحدث ذلك من وجوه منها (٦٣) :

الأول : سيكون هناك اتجاه لدى اللاأخلاقيين لاختيار أشخاص على شاكلتهم لشغل المراكز الشاغرة. واختيار هؤلاء الأصحاب المشبوهين خلقيا وتوزيعهم في المنظمة سيقود إلى تدهورها وفسادها عندما يحين الوقت.

الثاني : يفقد إداريو المستويات الدنيا - ممن يفضلون أن يؤدوا واجباتهم بخلق - ولاءهم للمنظمة، واحترامهم لأعمالهم، الأمر الذي يؤدي إلى اضطرارهم لترك المنظمة. وتخسر المنظمة - بالتالي - أعضاء أكفاء. أو أنهم - في تقديرنا - قد يصابون - على الأقل - بالإحباط وخيبة الأمل، وبالتالي، يضعف مستوى دافعيتهم، وينحسر من ثم أداؤهم إلى الحد الأدنى الذي لا يفقدون وظائفهم فحسب، دون أن تستفيد المنظمة من إمكاناتهم في التطوير، والذي يمثل في رأينا جوهر الإدارة ولبها.

الثالث : حيث أن الإداريين التربويين يتحملون مسؤوليات أخلاقية تجاه مجتمعهم مثلما يتحملون من الواجبات الأخلاقية تجاه مهنتهم، فإن تصرفاتهم وسلوكياتهم تؤثر على كيفية إدراك الناس للوضع الأخلاقي للمهنة ككل.

هذا، وبالرغم من أن قبول الإداري التربوي لممارسة مهام مهنته يعني قبوله بأخلاقياتها في أعماله وأفعاله، لكن ونظرا لأن الدساتير الأخلاقية يستحيل أن تكون شاملة - كما أسلفنا -، فإنه تبقى هناك مشكلة واحدة. وتكمن هذه المشكلة فيما إذا كان الإداري يتجنب حقيقة ما يعرف أنه خطأ، ويفعل كل ما يعلم عنه بأنه صحيح، وبخاصة بالنسبة لما هو غير مسطر بالميثاق أو الدستور الأخلاقي. إن مثل هذه المشكلة لا تحل إذن بمجرد تسطير الميثاق الأخلاقي للمهنة، ولا حتى بحفظه أو صمه. بل إن الأمر بحاجة إلى ضمير واع يقظ. وربما كانت المنظمات

التربوية بحاجة ملحة إلى ما أطلق عليه أحدهم "الإدارة بالضمير" قياسا على " الإدارة بالأهداف " أكثر من / أو إضافة إلى حاجتها لطباعة دساتير أخلاقية.

٦- الاستقلالية المهنية :

لردح طويل من الزمن – وربما في العالم كله – كانت المؤسسات التعليمية تدار من خلال لجان تتشكل من نخبة منتقاة من أفراد المجتمع. وينطبق هذا تماما أيضا – وكما سيتم تفصيله لاحقا – على المؤسسات التعليمية القطرية. وهذا يعني أن إدارة التعليم لم تكن نشاطا تخصصيا مستقلا، ولم يكن إداريوها أناسا متخصصين ومستقلين. ولا غرابة في ذلك، فلم يكن التعليم ومؤسساته وتجهيزاتها آنذاك بالتنوع، والتعدد، والتعقد، والضخامة التي عليه الآن. وبالتالي، فلم يكن التعليم بحاجة إلى إدارة بالمعنى الذي نعنيه اليوم.

وفي البدء، ظهرت المدرسة ذات المعلم الواحد. فقد كان معلم فرد يدرس تلاميذ مدرسة بكاملها في وقت واحد. وكان يباشر إضافة إلى ذلك أمور الحضور والانتظام، وحاجيات المدرسة من أدوات، وكتب، وقرطاسية، وغيرها. وكانت اللجنة الإشرافية غير المتفرغة – التي أشير عليها آنفا – تعنى بعملية توظيف مدرسي المدرسة، وتوفير احتياجاتها المالية.

مع زيادة أعداد الملتحقين بالمدارس، وتعدد المستويات الدراسية، وزيادة أعباء المدرسين، برزت الحاجة ماسة لتوظيف إداريين شبه متفرغين، ثم متفرغين تماما لمباشرة المهام الإدارية غير التدريسية. وبهذا الاستقلال عن التدريس كليا، حققت الإدارة التربوية معلما آخر من معالم المهنية منذ زمن ليس بالقصير، وبالأخص مع ارتفاع أصوات الأكاديميين بضرورة إدارة النشاطات التربوية من قبل أناس معدين مهنيا لهذا الغرض.

إضافة إلى ذلك، فإن إداريي التربية – ولاسيما في النظم التربوية المتقدمة أو الناضجة – يتمتعون بمدى واسع من الحرية في اتخاذ القرارات اليومية المرتبطة بنشاطاتهم، بما في ذلك إداريي المدارس وعلى رأسهم مديريها. كما يلاحظ أن للإداريين التربويين نفوذا كبيرا فيما يخص وضع السياسات والقواعد والقوانين المتعلقة بالأعمال التي يمارسونها، بل والأعمال التي يمارسها غيرهم، وذلك من خلال مجالات حيوية كالمناهج وطرق التدريس، وتقويم البرامج والعمليات، وإدارة التغيير، والتمويل، وشؤون العاملين، وغير ذلك.

٧- الجمعية المهنية :

من الخطوات الأساسية لبروز مهنة، تأسيس جمعية مهنية لها وذلك بغرض تعزيز المجال كمهنة، ورعايتها، والتحكم بها، وغربلة الأفراد الراغبين بممارستها من أجل إبعاد غير المؤهلين للمهنة، وذلك من خلال معايير العضوية التي تحددها، وإصدار تراخيص أو أذونات ممارسة المهنة، وحماية الأعضاء المنضوين تحتها، وإتاحة الفرصة للنمو المهني لهم بشكل مستمر.

وفيما يتعلق بمجال الإدارة التربوية، فقد تحققت هذه الخطوة لها أيضا في العديد من الدول. ففي الولايات المتحدة الأمريكية - على سبيل المثال - هناك العديد من الجمعيات المهنية الإدارية على مستوى الولايات وعلى مستوى القطر. ومن أهم هذه الجمعيات على المستوى القطري الجمعية الأمريكية لإداريي المدارس American Association of School Administrators (AASA) والتي كانت تعنى أصلا بمهنة إدارة المقاطعات التعليمية School District Superintendency، والجمعية الوطنية لمديري المدارس الثانوية National Association of Secondary School Principals (NASSP)، وجمعية مديري المدارس الابتدائية الوطنية National Elementary Principals Association (NEPA).

وتعقد هذه الجمعيات التي تضم عشرات الآلاف من الأعضاء - بعضهم من خارج الولايات المتحدة - مؤتمرات سنوية عامة كبيرة، وتصدر دوريات علمية متخصصة، وتنشر مطبوعات ودراسات وأبحاث ذوات صلة بالمهنة وممارسيها وتطويرهما باستمرار. كما تقدم خدمات استشارية في المجال، وغالبا ما تصوغ هذه الجمعيات المواثيق الأخلاقية للمهن أيضا.

وقد كانت ولا تزال لهذه الجمعيات مساهمات مهمة نحو تعزيز مهنة الإدارة التربوية. وعلى سبيل المثال، فقد طورت الجمعية الأمريكية لإداريي المدارس (AASA) دستورا أخلاقيا لممارسي الإدارة بالمدارس الأمريكية. كما أن لها وللجمعية الوطنية لمديري المدارس الثانوية (NASSP) وجمعية مديري المدارس الابتدائية الوطنية (NEPA) دورا بارزا في التنمية المهنية لجميع إداريي المدارس على مستوى الولايات المتحدة بما فيهم مديري المدارس.

بيد أنه يجب التنويه هنا عن أن من النادر جدا أن نجد جمعيات مهنية معنية بالإدارة التربوية تشترط اجتياز اختبار مضاه لاختبارات الجمعيات المهنية الطبية مثلا ضمن معايير العضوية بها. وإنما الغالب أن يقبل المرء كعضو بهذه الجمعيات بمجرد دفعه للرسوم المقررة. ولا شك بأن هذه الملاحظة تساهم - ولو إلى حد ما

– في إضعاف المكانة المهنية للإدارة التربوية، حيث أن أهلية وجدارة وكفاءة ومعرفة العضو، هي أمور لا يمكن التثبت منها تحت هذا الوضع.

لعله اتضح من كل ما تقدم، أنه قد بذلت جهود كبيرة ومقدرة لتطوير الإدارة التربوية كمجال مهني، وتعزيز مكانتها المهنية. وقد حظيت بعناية واضحة في العديد من خصائصها المهنية. ولا يعني ذلك – بالطبع – أن هذا المجال قد بلغ مستوى مهنياً راقياً كالطب مثلاً، وذلك بسبب عدد من أوجه القصور – التي ألمحنا لها فيما سبق – والتي لا زالت تصطبغ بها بعض معالمها المهنية. وبالتالي، يمكننا النظر للإدارة التربوية " كشبه مهنة "، ولا تزال في طور النمو والتطوير مهنياً، وتسعى لتعزيز مهنيتها بقوة.

لكن ماذا عن المكانة المهنية للإدارة التربوية بدولة قطر ؟ هذا ما سنعرض له في الجزئية التالية.

المكانة المهنية للإدارة التربوية بقطر

لسنوات طويلة، كان التعليم في قطر – مثل باقي أجزاء العالمين العربي والإسلامي – يأخذ طابعاً دينياً صرفاً من خلال البيوت أو كتاتيب القرآن الشهيرة (٦٤). أما التعليم الحديث فلم يعرف بالبلاد إلاّ عام ١٩٥٢، حينما وضعت حكومة قطر يدها على التعليم، وافتتحت آنذاك أول مدرسة ابتدائية نظامية للبنين في العاصمة الدوحة (٦٥).

وقد أدرك القطريون وقتذاك ضرورة وجود شكل من أشكال [الإدارة] بنظامهم التعليمي الجديد، فأسندت هذه المهمة لعدد من كبار وجهاء البلاد. فقد جاء في إحدى الوثائق الرسمية أنه " عندما أنشئت المدرسة الرسمية بالدوحة عام ١٣٧١ [هجري] عهد بالإشراف على التعليم إلى الشيخ ناصر بن خالد آل ثاني [من الأسرة الحاكمة] والذي كان رئيسا للبلدية في ذلك الحين. وفي أواخر سنة ١٣٧٢ عهد إلى الشيخ قاسم الدرويش [من التجار ومن محبي العلم والعلماء وطلبة العلم] بالإشراف على التعليم. وقد اختار لمعاونته في هذه المهمة حضرات : الشيخ عبد الله بن تركي – من العلماء، الشيخ يوسف أحمد جيدا – من التجار، والأستاذ خالد الدجاني – المعلم الخاص لأبناء سمو الشيخ أحمد بن علي نائب الحاكم. وسميت هذه المجموعة الرباعية باسم (لجنة المعارف) " (٦٦).

وفي عام ١٣٧٤هـ، تم تعيين أول مدير للنظام التعليمي الوليد، وذلك بعد أن أحضر أحد علماء الأزهر لهذا الغرض (٦٧)، وأضفى عليه لقب " مدير المعارف " (٦٨).

وفي أول عامين دراسيين (أي ١٩٥٥/٥٤م و ١٩٥٦/٥٥م)، كان المذكور يدير المؤسسة التعليمية القطرية إدارياً وفنياً بمساعدة سكرتير واحد. وفي العام ١٩٥٧/٥٦م شكل التنظيم الإداري الأول للمؤسسة التعليمية بقطر. وكان مكوناً من مدير المعارف ويتبعه المفتش الفني، والمفتش الإداري والمالي، والسكرتارية، والمدارس، والأقسام (الحسابات، الموظفين، المكتبة، التعليم غير الرسمي، التغذية، المخازن). وكان يقوم بمهام كل قسم شخص واحد (٦٩).

وفي العام الدراسي ١٩٥٨/٥٧م عيّن أول وزير للمعارف(٧٠). ومنذ ذلك الوقت، شهدت الوزارة تغييرات وتعديلات وإضافات وتوسعات كثيرة (٧١) كنتيجة طبيعية للمتغيرات السكانية والاقتصادية والاجتماعية وغيرها، والتي شهدها المجتمع.

وبقيت الوزارة بهذا الاسم (أعني وزارة المعارف) حتى تم استبدال الاسم المذكور إلى وزارة التربية والتعليم ضمن أول تشكيل وزاري بالبلاد قبيل الاستقلال وتحديداً في ١٩٧٠/٤/٢م. وفي مطلع عام ١٩٧١م، وبعد إنشاء إدارة لرعاية الشباب وإلحاقها بالوزارة، عدل الاسم إلى وزارة التربية والتعليم ورعاية الشباب. وفي ١٩٧٩/٤/٨م، تم تعديل الاسم مرة أخرى إلى وزارة التربية والتعليم بعد فصل رعاية الشباب عنها وتشكيل المجلس الأعلى لرعاية الشباب. وقد عدل الاسم مرة ثالثة لتصبح وزارة التربية والتعليم والثقافة في ١٩٩٦/١٠/٣٠م بعد أن الحق بها قطاع الثقافة جراء إلغاء وزارة الإعلام والثقافة وذلك مع إعادة التشكيل الوزاري في الدولة. وعدل الاسم أيضاً في ١٩٩٨/١/٢٠م ضمن تعديل وزاري محدود، ليصبح وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي. وفي هذا التعديل شكلت لأول مرة في تاريخ البلاد حقيبة وزارية للتعليم العالي ألحقت بوزارة التربية والتعليم. وفصل عن الوزارة في هذا التعديل قطاع الثقافة، والذي شكلت له لاحقاً هيئة مستقلة.

وفي الوقت الحالي، ورغم عدم وجود تصنيف محدد وواضح للمستويات الإدارية للمراكز المختلفة بالنظام التعليمي القطري، إلاّ أنه يظهر لي من خلال الهيكل التنظيمي لوزارة التربية والتعليم والتعليم العالي (٧٢) – وكما هو موضح في الشكل رقم (١) – وكذا في ضوء عدد من وثائق وزارة التربية والتعليم الخاصة بالترقيات – والتي سيشار إليها مرة أخرى لاحقاً – إضافة للمعلومات التي

استقيتها من بعض المعنيين بديوان الوزارة، بأن هذه المراكز تتكون تنازليا من المستويات التالية :

أ - وزير التربية والتعليم والتعليم العالي، ويتبعه مباشرة إضافة لوكيل الوزارة كل من ؛ مكتب الوزير، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، المكتب الفني للتطوير، إدارة التدريب والتطوير المهني. ويبدو أن مسؤول كل من هذه الوحدات بدرجة مدير إدارة.

ب - وكيل الوزارة، ويتبعه مباشرة إضافة للوكلاء المساعدين المذكورين تاليا، كل من ؛ دار الكتب القطرية، مكتب الوكيل، وحدة تحفيظ القرآن الكريم، التفتيش الإداري والمالي، مركز الحاسب الآلي، جمعية الكشاف القطرية. ويبدو أيضا أن كلا من هذه الوحدات ترأس بمسؤول على درجة مدير إدارة.

ج - ٤ وكلاء وزارة مساعدين وهم :
- وكيل وزارة مساعد للشؤون الإدارية والمالية.
- وكيل وزارة مساعد للشؤون التعليمية.
- وكيل وزارة مساعد للشؤون الثقافية.
- وكيل وزارة مساعد لشؤون التخطيط والمناهج.

د - مديرو الإدارات بكل قطاع من القطاعات الأربعة السابقة الذكر. ورئيس التوجيه التربوي، ورؤوساء تعليم المراحل.

هـ - رؤوساء توجيه المواد، ومديرو المناطق التعليمية.

و - مساعدو مديري الإدارات، ومساعد رئيس التفتيش الإداري والمالي، ومساعد رئيس التوجيه التربوي، ومساعدو رؤوساء توجيه المواد، ومساعدو رؤوساء تعليم المراحل.

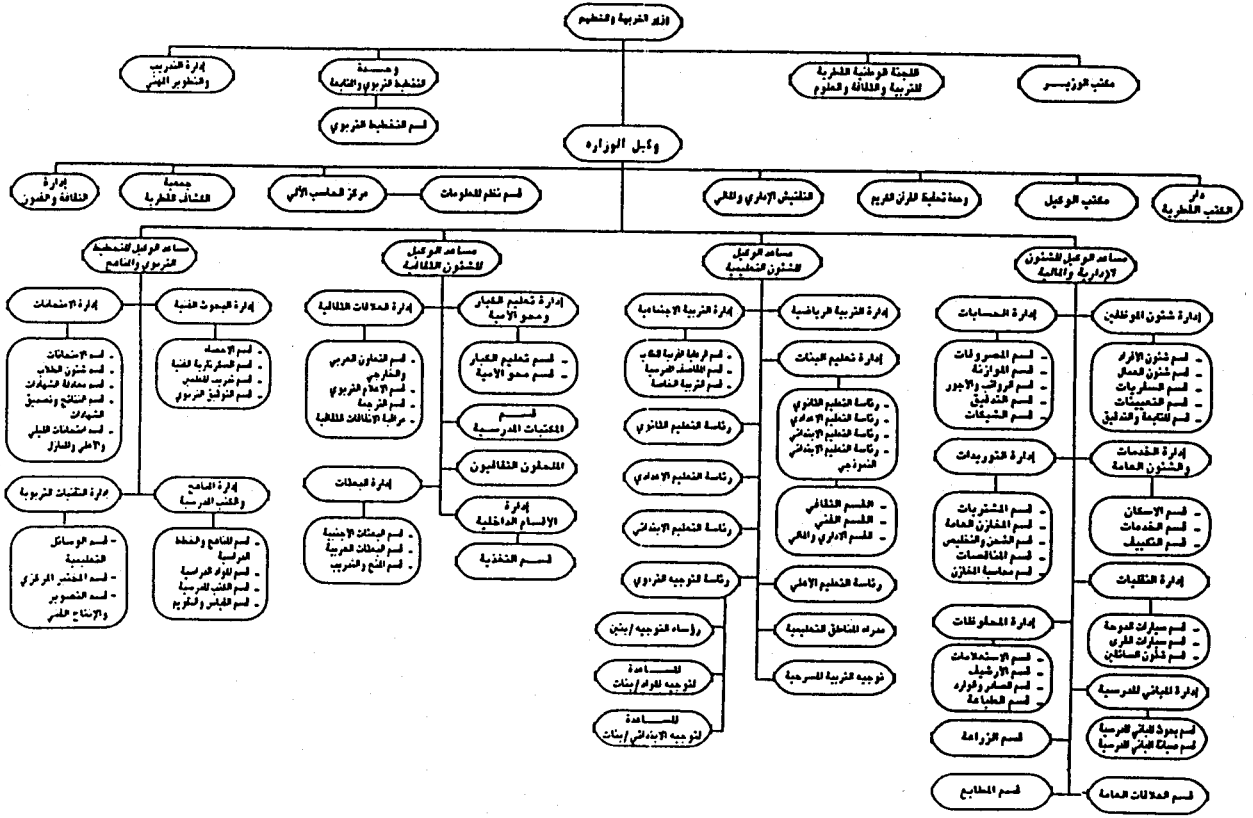
ز - المفتشون الإداريون والماليون، والموجهون التربويون.

ح - رؤوساء الأقسام بالإدارات المختلفة.

ط - باقي الإداريين بالإدارة المركزية.

شكل رقم (١)

الهيكل التنظيمي الحالي لوزارة التربية والتعليم(٧٣)



ووفقا لما يمكن أن يستنبط من آخر إحصاء رسمي تمكنت من الوصول إليه أثناء إعداد هذه الدراسة (٧٤)، فإن الجهاز الإداري المركزي – وكما يظهر بالجدول رقم (١) – كان يضم خلال العام الدراسي ١٩٩٧/٩٦م، ما مجموعة ١٣٨٧ إداريا وإدارية.

جدول رقم (١)
إداريو الجهاز المركزي بالنظام التعليمي القطري

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	٨٥٢	%٦١,٤٣
إناث	٥٣٥	%٣٨,٥٧
المجموع	**١٣٨٧**	**%١٠٠,٠٠**

هذا بالنسبة للإدارة المركزية ... أما فيما يخص الإدارة التعليمية على مستوى المدرسة القطرية الحكومية، فإن تعيين أول مدير مدرسة كان عام ١٩٥٤م، أي بعد قرابة عامين من افتتاح المدرسة الرسمية الأولى بالبلاد (٧٥). وقد جاء تعيينه بعد استدعائه أيضا من خارج قطر لهذا الغرض (٧٦).

وقد زيدت الوظائف الإدارية بالمدارس، وذلك بزيادة أعداد الطلاب والمدرسين والشعب بها. وفي الوقت الحاضر فإن الطاقم الإداري بالمدارس يتكون من ؛ مدير، ووكيل، وأمين سر (سكرتير)، وضابط (مشرف)، وأمين مخزن، وأمين مختبر، وأمين مكتبة، وأخصائي اجتماعي، ومشرف تعاوني (٧٧). وفي المدارس الكبيرة (أي تلك التي في حدود ٥٠٠ طالب أو طالبة تقريبا فأكثر) يوجد أكثر من وكيل، ومشرف، وأمين مختبر، وأخصائي اجتماعي، ومشرف تعاوني.

ويظهر أن المدارس قد أتم شغلها بإداريين متفرغين في المراكز السالفة الذكر، وذلك في السنوات الأولى من عقد الستينات من هذا القرن (٧٨). أما في القرى – والتي استمرت مدارسها العتيقة ذات الفصول الدراسية المحدودة والمدرسين المعدودين (في حدود صفين إلى أربعة، ومثلها من المدرسين) – فقد بقيت تدار بإداري واحد غير متفرغ. وكان يكلف – لا باسم مدير وإنما باسم مسؤول المدرسة – بمتابعة المهام الإدارية بالمدرسة مقابل تخفيض نصابه التدريسي(٧٩). وقد بقي هذا الوضع قائما إلى منتصف الثمانينات تقريبا، حينما

دمجت هذه المدارس – وعلى وجه الخصوص، تلك القريبة مسافة من بعضها-في مبان مدرسية حديثة، وشغلت-بالتالي- بطاقم إداري متكامل.

وقد بلغ عدد إداريي المدارس خلال العام الدراسي ١٩٩٧/٩٦م ، ٢٠٤٠ إداريا وإدارية. وكما يظهر بالجدول رقم (٢)، فإن عدد الإداريات بالمدارس القطرية يفوق نظرائهن الذكور بأكثر من الضعف بكثير. وذلك راجع لسببين على الأقل. أولهما أن ما يقارب عدد المدارس الابتدائية للبنين هي مدارس نموذجية والتي تضم صفوفا من الأول إلى الخامس، ويتشكل طاقمها الإداري والتدريسي بالكامل من الإناث، في حين أن طلبتها جميعا من الذكور. والسبب الثاني، أن عدد المدارس الابتدائية للبنات يزيد على عدد مدارس البنين من

جدول رقم (٢)
إداريو المدارس القطرية

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	٥٦٣	%٢٧,٦٠
إناث	١٤٧٧	%٧٢,٤٠
المجموع	٢٠٤٠	%١٠٠,٠٠

نفس المستوى بدون المدارس النموذجية بما نسبته ٢٦%. انظر الجدول رقم (٣).

جدول رقم (٣)
توزيع المدارس الحكومية القطرية وفقا للمرحلة والجنس

المرحلة	الجنس						المجموع	
	البنين		النموذجية		البنات			
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
الابتدائية	٣١	٢٨	٢٨	٢٥	٥٢	٤٧	١١١	١٠٠
الإعدادية	٢٧	٥١	–	–	٢٦	٤٩	٥٣	١٠٠
الثانوية	١٩	٤٦	–	–	٢٢	٥٤	٤١	١٠٠
التخصصية	٤	١٠٠	–	–	–	–	٤	١٠٠
المجموع الكلي	٨١	٣٩	٢٨	١٣	١٠٠	٤٨	٢٠٩	١٠٠

هذا، ورغم كل التعديلات والإضافات والتوسعات والزيادات التي شهدتها الإدارة التعليمية القطرية في الأفراد والوحدات والمراكز وعلى المستويين المركزي والمدرسي على حد سواء، إلا أن ذلك لم تواكبها عناية مناسبة بإعداد الأفراد شاغلي المراكز المختلفة بهذه الوحدات، الأمر الذي يضعف إلى حد كبير جدا المكانة المهنية للإدارة التربوية القطرية. فالتعيين في المراكز الإدارية بالمؤسسة التعليمية القطرية عند ولادتها قبل قرابة خمسين عاما كان يتم دون تأهيل متخصص. فكما مر بنا فيما تقدم، فإن أول مدير للمعارف بقطر كان من علماء الأزهر. وربما كان مرد ذلك عدم تضمن البرامج التعليمية بالجامعات العربية وقتها – على حد علمنا – تخصصات بالإدارة التربوية. هذا، في الوقت الذي كان تدريس هذا التخصص قد شاع في الكليات والجامعات الرئيسة بالولايات المتحدة على سبيل المثال في وقت مبكر من هذا القرن (٨٠).

بيد أن هذه الممارسة – أقصد التعيين في /أو الترقية إلى المراكز الإدارية بالتعليم القطري دون الأخذ في الاعتبار التأهيل الإداري التربوي المسبق لشاغلي هذه المراكز – قد صار – كما يبدو – سمة ملازمة لهذا النظام حتى يومنا هذا، وذلك بالرغم من أن قانون الوظائف المدنية يشترط للتعيين بالوظائف العامة في الدولة الحيازة على المؤهلات اللازمة والتي تتفق دراستها وطبيعة الوظيفة (٨١). إلا أنه لا يظهر أن التخصص في مجال الإدارة التربوية قد وضع بالاعتبار يوما ما لشغل أي عمل إداري بالمؤسسة التعليمية القطرية. فلا تتضمن أي من الوثائق الرسمية بالمنظومة التعليمية القطرية أية إشارة إلى اشتراط التأهيل أو الإعداد الإداري في الحقل التربوي كمعيار للترقية إلى أي من وظائفها الإدارية (٨٢). وبالتالي، فلا يستبعد أن تكون الغالبية الساحقة من إداريي التعليم بقطر وفي جميع المستويات الإدارية (العليا والوسطى والدنيا) بالإدارة المركزية والمدارس ومن الجنسين لم يعدوا مسبقا إعدادا متخصصا لشغل مراكزهم الإدارية. ولا يمكن في نظرنا تفسير ذلك تفسيرا مقبولا إلا من خلال النظرة الدونية التي لا يستبعد أن ينظر من خلالها صانعو القرار بهذا النظام لأهمية العلم في هذا المجال. ومما قد يؤكد تفسيرنا هذا تعارض الأدوار الوظيفية المتوقع رسميا أداؤها من قبل طائفة من إداريي النظام التعليمي القطري مع معطيات العلم ذوات الصلة. فقد كشفت دراسة حديثة عن أن مهام مديري ومديرات المدارس القطرية المحددة بلائحة النظام الداخلي للمدارس في جلها – إن لم تكن جميعها – لا تتسق مع ما تشدد عليه الآثار الأدبية في هذا الصدد (٨٣).

هذا، وليست هناك أية معلومات أو إحصائيات رسمية منشورة حول مـــا إذا كان بالجهاز الإداري للتعليم القطري من يحمل مؤهلا بالإدارة التربوية. فمعلومـــات كل الوثائق الرسميـــة تقتصر – كمـــا يظهر في الجدول رقم (٤) – علـــى تحديـــد مستويات تأهيل أفـــراد الجهاز التعليمي القطري، والتمييز بين حـــاملي المؤهـــلات التربوية وغير التربوية منهم بشكل عام وبكل مستوى دون تحديد للتخصص. بـــل – وكما يتضح من نفس الجدول – فإن مـــا مجموعـــه ٢٦٢٧ إداريـــا وإداريـــة (أي ٧٦,٦% من الإداريين العاملين بالتربية القطرية) لا يحملون أي مؤهـــل تربـــوي. وبالتالي، فإن عدد المؤهلين في الإدارة التربوية بالتعليم القطري – إن وجـــدوا – لا يستبعد أن يكون محدودا جدا. ويتبين من ذلـــك أن تجـــاهل المؤسســـة التعليميـــة القطريـــة – فيمـــا يخـــص التعيينـــات والتـــرقيـــات – لا يقتصـــر علـــى عـــدم وضع اعتبار للمؤهل الإداري التربوي فحسب – والذي يفهم أنـــه يشـــترطه قانون الخدمة المدنية – بل أن ذلك يتعدى ليشمل أيضا عدم وضع الاعتبار للتـــأهيل التربوي العام. ومن هنا، فإن علامات استفهام وتساؤلات ملحة تفرض نفسها حـــول جدوى مثل هذا القانون من جهة، وكذا حول حقيقة ومدى تحقق التطويـــر الفعلـــي النوعي للتعليم القطري والذي تؤكده المنشورات الرسمية – والتـــي نوهنـــا عـــن بعضها فيما تقدم – في ظل وجود أكثر من $\frac{3}{4}$ من غير المؤهلين تربويا في النظـــام التعليمي القطري من جهة أخرى، بل وأيضا حول الإمكانية الحقيقية لتحقـــق هـــذا التطوير في المستقبل المنظور – والذي زاد الحديث عنه كثيرا في الأعوام الثلاثـــة الماضية تقريبا – في ظل هذا الوضع من جهة ثالثة.

جدول رقم (٤)

إداريو النظام التعليمي القطري طبقاً للتأهيل ومكان العمل

مكان العمل	نوع التأهيل ومستواه								المجموع الكلي	النسبة المئوية
	تربـــوي					غير تربـــوي				
	جامعي أو أعلى		أقل من جامعي		المجمـــوع	جامعي أو أعلى		أقل من جامعي		المجمـــوع			
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية		
الوزارة	٢١٨	%١٥,٧	٢٣	%١,٧	٢٤١	%١٧,٤	٦٧٢	%٤٨,٤	٤٧٤	%٣٤,١	١١٤٦	%٨٢,٦	١٣٨٧	%١٠٠
المدارس	٤٤٢	%٢١,٧	١١٧	%٥,٧	٥٥٩	%٢٧,٤	١٠٨٣	%٥٣,١	٣٩٨	%١٩,٥	١٤٨١	%٧٢,٦	٢٠٤٠	%١٠٠
المجموع	٦٦٠	%١٩,٣	١٤٠	%٤,١	٨٠٠	%٢٣,٤	١٧٥٥	%٥١,٢	٨٧٢	%٢٥,٤	٢٦٢٧	%٧٦,٦	٣٤٢٧	%١٠٠

وفي هذا الصدد أيضا، فإن وثائق الترقيات – التي نوهنا عنها آنفا – لم تشترط التأهيل التربوي للترقية أصلا إلا بالنسبة لأربع وظائف فقط وهي: مساعد رئيس توجيه مادة، رئيس توجيه مادة أو مرحلة، مساعد رئيس توجيه تربوي، ورئيس التوجيه التربوي. إلا أن ذلك لا يعني أن شاغلي حتى هذه الوظائف مؤهلون تربويا بشكل فعلي، وذلك لأكثر من سبب. ومن بين ذلك، أن الوثائق ذاتها تنص صراحة على إمكانية التجاوز عن شرط واحد في حالة توافر الشروط الأخرى (٨٤). واحتمال أن يكون هذا الشرط المتجاوز عنه مرتبطا بالتأهيل وارد مثل احتمال التجاوز عن غيره. وهذا فيما إذا افترضنا جدلا أن قواعد التعيين أو الترقية مطبقة نصا وروحا. إلا أنه يبدو أن الأمر – وللأسف، وكما أوضحنا فيما تقدم – ليس كذلك. وأعني أن وجود هذه القواعد لا يعني أنها موضوعة في الاعتبار بالضرورة. وهذا ما ألمح إليه – وباستياء – أكثر من واحد من مسؤولي الإدارة المركزية خلال مرحلة جمعي للمعلومات الخاصة بهذه الدراسة. وعليه، فإنه يبدو أن المعيار الذاتي هو الفيصل في التعيين أو الترقية للمراكز الإدارية بالمنظومة التعليمية القطرية. وربما عمل ذلك على إخماد روح المنافسة لتولي هذه المراكز، أو إحباط طموحات الساعين لها، وإعاقة تطوير التعليم بقطر ونظامه.

على أية حال، فقواعد الترقيات الرسمية المشار إليها – والتي لم تظهر إلا عام ١٩٨٠م بالنسبة للإدارات المدرسية، وعام ١٩٩١م بالنسبة للإدارة المركزية – لا تنطبق إلا على من يرشح لمركز مدير إدارة بديوان الوزارة فما دون، وتحديدا إلى مركز وكيل مدرسة بالمدارس. أما الترقية لمراكز أعلى فلا تحكمها قواعد معلومة منشورة، وإنما تتم بمراسيم عليا على مستوى مجلس الوزراء فأعلى. حتى ترشيح مديري الإدارات، ورئيس التوجيه التربوي يخضع للتنسيب العام في بعض الجوانب، وفق ما جاء النص عليه صراحة بقواعد الترقيات تلك (٨٥). وربما كانت هذه أيضا محبطة للهيئة العاملة بالتعليم القطري. كما أن التعيين في مراكز دون رئيس قسم بالإدارة المركزية ودون وكيل مدرسة على المستوى المدرسي ليست لها قواعد معلومة منشورة.

أضف إلى ذلك، أن هذه الوثائق لا تتضمن تمييزا ذا مسوغ علمي محكم في متطلبات تولي المراكز التي تنطبق عليها، بما يناسب الأدوار الوظيفية لشاغلي هذه المراكز. وربما كان ذلك – كما يتضح لاحقا – بسبب عدم وجود توصيف حقيقي للوظائف الإدارية بالمنظومة التعليمية القطرية. كما لا تتضمن الوثائق المعنية أي تفريق في متطلبات منصب مدير مدرسة لمرحلة ثانوية أو إعدادية أو

ابتدائية، مما يوحي أن أدوار ومسؤوليات هذه الوظيفة واحدة بغض النظر عن مستوى المدرسة.

ومما قد يكون مثيرا للتساؤل أيضا فيما يخص موضوع التأهيل التربوي للعاملين بالإدارة التعليمية القطرية، ألا يتمكن النظام – وبعد ما يقرب من نصف قرن على بدء التعليم الرسمي بالبلاد، ومرور ٢٥ عاما على إنشاء كلية للتربية (٨٦)، ورغم الابتعاث للخارج والذي بدأ قبل ذلك بحوالي خمسة عشر عاما والمستمر أيضا حتى الآن، أي لما يقارب ٤٠ عاما (٨٧) – من أن يشغل حتى ربع مراكزه الإدارية بمؤهلين تربويين فضلا عن تأهيلهم في الإدارة التربوية. ولو بقيت الأمور تسير بنفس الوتيرة، فإننا في هذه البلاد بحاجة إلى أكثر من ٧٥ عاما أخر لكي تشغل هذه المراكز بذوي المؤهلات التربوية ومن دون وضع اعتبار للتخصص. وهذا فيما لو افترضنا جدلا أن أعداد شاغلي هذه المراكز ستبقى على حالها خلال السنوات الـ ٧٥ هذه. ولو افترضنا – في نفس الوقت أيضا – أن ذوي التأهيل التربوي بهذه المراكز حاليا وعددهم ٨٠٠ إداري وإدارية (٢٣,٤% من المجموع الكلي) – وفق ما يظهر من الجدول السابق – قد تم تأهيلهم بالنظام التعليمي القطري، أو خلال عمر مسيرته على أقل تقدير، وليس قبل ذلك.

وربما أثار – وكما يتضح من الجدول رقم (٥) – وجود ١٠١٢ إداري وإدارية بالنظام التعليمي القطري من ذوي التأهيل الأقل من الجامعي، (أي ٢٩,٥٠% من إجمالي العدد) – وهي نسبة ليست ضئيلة – مزيدا من الاستغراب، خصوصا وأن من بينهم من يقل تأهيله عن الثانوية العامة!!! مما يعني أن رفع الحد الأدنى من التأهيل للالتحاق بالمراكز الإدارية يسير ببطء شديد.

جدول رقم (٥)

توزيع إداريي النظام التعليمي القطري طبقا للتأهيل ومكان العمل

مكان العمل	مستوى التأهيل ونوعه												المجموع الكلي
	جامعي فأعلى					أقل من جامعي							
	تربوي		غير تربوي		المجموع	تربوي		غير تربوي			المجموع		
	جامعي	جامعي + تربية	أعلى من جامعي	جامعي		ثانوية تربوية	ثانوية + تربية	أقل من ثانوية	ثانوية	دراسة جامعية			
الوزارة	١٢٥	٧٣	٢٠	٦٢٥	٨٩٠	١٥	٨	٤٥	٢٩٣	١٣٦	٤٩٧	١٣٨٧	
النسبة المئوية	%٩	%٥,٣	%١,٤	%٤٥,١	%٦٤,٢	%١,١	%٠,٦	%٣,٢	%٢١,١	%٩,٨	%٣٥,٨	%١٠٠	
المدارس	٣٦٤	٦٨	١٠	١٠٧٦	١٥٢٥	٦٠	٥٧	٤	٣٦٤	٣٠	٥١٥	٢٠٤٠	
النسبة المئوية	%١٧,٨	%٣,٣	%٠,٥	%٥٢,٧	%٧٤,٧	%٢,٩	%٢,٨	%٠,٢	%١٧,٨	%١,٥	%٢٥,٢	%١٠٠	
المجموع	٤٨٩	١٤١	٣٠	١٧٠١	٢٤١٥	٧٥	٦٥	٤٩	٦٥٧	١٦٦	١٠١٢	٣٤٢٧	
النسبة المئوية	%١٤,٣	%٤,١	%٠,٩	%٤٩,٧	%٧٠,٥	%٢,٢	%٢	%١,٤	%١٩,٢	%٤,٨	%٢٩,٥	%١٠٠	

ورغم إقرارنا بأن بعض الوظائف الإدارية (كالطباعة وحفظ الملفات وما شابههما) قد لا تستدعي تأهيلا عاليا.. ورغم أننا أيضا لم نتمكن من الوصول لمعلومات حول الوظائف التي يشغلها حملة المؤهلات دون الجامعية(تربوية كانت أو غير تربوية)على مستوى الإدارة المركزية، إلا أن الوثائق الرسمية تشير – وكما يظهر في الجدول رقم(٦) – إلى أن هؤلاء يحتلون مراكز إدارية مختلفة بالمدارس، ومنها مراكز إدارية عليا (وكلاء، بل وحتى مديرين)!!! وتشير وثائق رسمية أخرى إلى أن التأهيل اللازم للترشيح لرئيس قسم في ديوان وزارة التربية والتعليم لا يتعدى الثانوية العامة أو ما يعادلها (٨٨)، الأمر الذي لا يستبعد مع هذين المؤشرين أن يحتل بعض هؤلاء مراكز إدارية عليا (كمديري إدارات) بالإدارة المركزية أيضا، خصوصا مع إمكانية التجاوز رسميا عن أحد شروط الترشيح كما أوضحنا من قبل.

وإن كان لذلك من تفسير فهو – على الأرجح– بساطة الممارسات التعليمية والإدارية بالنظام التعليمي القطري، بل وبساطة الأهداف [الحقيقية] التي يسعى النظام لتحقيقها، الأمر الذي يمكن لذوي التأهيل المتدني القيام بالعمليات المطلوبة، نحو تحقيق تلك الأهداف السهلة البسيطة (٨٩)، وبالتالي – فإن تساؤلات حيوية كثيرة على غرار ما أشرنا إلى بعضها فيما تقدم تفرض نفسها هنا مرة أخرى. بل أن تساؤلا من قبيل وجود مسوغات يمكن بها تبرير إضفاء مسمى [تربية] على هذا النظام، جدير بأن يثار في هذا المقام أيضا (٩٠).

لكن لا يتوقف الأمر عن هذا الحد، فهناك تساؤلات خطيرة تثار حول المؤسسة الرسمية لإعداد المعلمين بالبلاد (أعني جامعة قطر)، ومستويات خريجيها (٩١). لذلك، فالحاجة ملحة لإعادة النظر في هذا الموضوع بجدية. فخطر التعليم – في نظرنا – لا يقل عن خطر مهنة الطب، إن لم يفقها خطورة. وعليه، فمهنة هذا المجال بقطر وإدارته يجب أن توضع لها ضوابط وشروط تأهيل وإعداد جادة.

ومما قد يوحي أيضا بعدم العناية بالإعداد العلمي التخصصي للإداريين التربويين بقطر، ضم قسم الإدارة والتخطيط التربوي بجامعة قطر لقسم أصول التربية فيها قبل عشر سنوات تقريبا (٩٢)، ودون أن يحفظ لقسم الإدارة [المضموم] حتى اسمه بعد الضم(٩٣) !!! وذلك على عكس ما يمكن أن يلاحظ في كثير من جامعات العالم من سعي حثيث لإقامة أقسام أكاديمية مستقلة لتقديم برامج في مجال الإدارة التربوية.

جدول رقم (٦)

إداريو المدارس حسب المركز الإداري والمؤهل

المركز الإداري	مستوى التأهيل ونوعه												المجموع الكلي	النسبة المئوية
	جامعة أو أعلى						أقل من جامعة							
	تربوي	النسبة المئوية	غير تربوي	النسبة المئوية	المجموع	النسبة المئوية	تربوي	النسبة المئوية	غير تربوي	النسبة المئوية	المجموع	النسبة المئوية		
مدير	٨٨	%٤٨,١	٧٢	%٣٩,٣	١٦٠	%٨٧,٤	١٩	%١٠,٤	٤	%٢,٢	٢٣	%١٢,٦	١٨٣	%١٠٠
وكيل	١٢٩	%٥٠	٨٢	%٣١,٨	٢١١	%٨١,٨	٣٤	%١٣,٢	١٣	%٥	٤٧	%١٨,٢	٢٥٨	%١٠٠
سكرتير	٣٥	%٢٠,١	٦٦	%٣٧,٩	١٠١	%٥٨	١٦	%٩,٢	٥٧	%٣٢,٨	٧٣	%٤٢	١٧٤	%١٠٠
ضابط/مشرف	٧١	%١٦,٧	٢٠٦	%٤٨,٦	٢٧٧	%٦٥,٣	٣١	%٧,٣	١١٦	%٢٧,٤	١٤٧	%٣٤,٧	٤٢٤	%١٠٠
أمين مخزن	٢٠	%١١,٨	٥٩	%٣٤,٩	٧٩	%٤٦,٧	١٠	%٥,٩	٨٠	%٤٧,٣	٩٠	%٥٣,٣	١٦٩	%١٠٠
مشرف اجتماعي	٢٦	%٧,٧	٣١٠	%٩٢,٣	٣٣٦	%١٠٠	–	–	–	–	–	–	٣٣٦	%١٠٠
محضرمختبر	٢٠	%٢٠,٢	٥٢	%٥٢,٥	٧٢	%٧٢,٧	٢	%٢	٢٥	%٢٥,٣	٢٧	%٢٧,٣	٩٩	%١٠٠
أمين مكتبة	٣٥	%١٨,٤	١٣٨	%٧٢,٦	١٧٣	%٩١,١	٢	%١,١	١٥	%٧,٩	١٧	%٨,٩	١٩٠	%١٠٠
مشرف مقصف	١٩	%١٠,٦	١٠٦	%٥٩,٢	١٢٥	%٦٩,٨	٢	%١,١	٥٢	%٢٩,١	٥٤	%٣٠,٢	١٧٩	%١٠٠
أخرى	–	–	٣	%١٠,٧	٣	%١٠,٧	١	%٣,٦	٢٤	%٨٥,٧	٢٥	%٨٩,٣	٢٨	%١٠٠
المجموع	٤٤٣	%٢١,٧	١٠٩٤	%٥٣,٦	١٥٣٧	%٧٥,٣	١١٧	%٥,٧	٣٨٦	%١٨,٩	٥٠٣	%٢٤,٧	٢٠٤٠	%١٠٠

وعلى أية حال، فجل اهتمام القسم المذكور – قبل الضم وبعده، فيما يخص الجانب التدريسي تحديدا – منصب على تدريس مقرر إجباري واحد لطلبة البكالوريوس في التربية، ألا وهو مقرر الإدارة التعليمية (٩٤)، إضافة لمقرر اختياري واحد أيضا (إدارة مدرسية) ولنفس الطلبة. ومما يجدر ذكره أن المقرر الأخير هذا يطرح كمقرر اختياري ضمن المقررات الاختيارية الخاصة بأصول التربية لا بالإدارة التربوية (٩٥)، وهو أمر آخر لا يخلو من غرابة !!! وأكثر غرابة أن تحسب دراسة المقرر الإجباري بساعتين مكتسبتين، بينما يحسب المقرر الاختياري بثلاث ساعات مكتسبة (٩٦)!!!

إضافة لما تقدم، فإن اثنين فقط أحدهما الباحث نفسه (٩٧) – ومن أصل ستة هم جميع أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في الإدارة التربوية بالقسم المذكور حاليا – كانا ولا زالا يقومان إضافة لتدريس بعض المجموعات التي يتم طرحها للمقررين سالفي الذكر، وعلى مدى السنوات العشر الماضية تقريبا – بتدريس مقررات في مجال الإدارة التربوية (٩٨) لطلبة برنامجين، أوقف الأول ألا وهو برنامج المرحلية والتخصصية في التعليم الابتدائي (٩٩). والثاني في طريقه نحو الإيقاف وهو برنامج الدبلوم العامة في التربية/شعبة إدارة (١٠٠). ويكمل باقي الأعضاء أنصبتهم التدريسية بتدريس مقررات ذوات صلة بأصول التربية (١٠١)!!!

وفيما يخص برنامج الدبلوم العامة/شعبة الإدارة التعليمية، فإن في تقديرنا أن البرنامج قد أضعف رسميا – كالمرحلية والتخصصية – منذ الأيام الأولى لولادته تقريبا، حتى آل إلى ما آل إليه حاليا، حيث يلفظ أنفاسه الأخيرة. ويتضح ذلك من عدة جوانب، من بينها ما يلي :

١- لم تحدد أهداف البرنامج بشكل رسمي وواضح يوما ما. فقد خلت الوثائق المنشورة ذوات الصلة (١٠٢) من أية إشارة إليها، حيث اكتفت هذه الوثائق بتحديد أهداف عامة للكلية فقط. ويبدو أن هذه الوثائق قد تركت أهداف هذا البرنامج للتخمينات والاجتهادات. وعليه، فإن تساؤلات مهمة يمكن طرحها هنا، ومنها : كيف تسنى لواضعي البرنامج من تحديد المقررات الدراسية الواجب دراستها ضمن البرنامج، دون وجود أهداف محددة وواضحة له؟! وكيف أمكن الحكم على هذه المقررات، ومدى مناسبتها، في ظل هذا الوضع؟!

٢- لم يصطبغ البرنامج يوما ما بصبغة التخصص بشكل بارز كما يفترض. فعلى سبيل المثال، فإن خطة البرنامج الدراسية والتي كانت مطبقة في أوائل

الثمانينات كانت موزعة بالتساوي بين مقررات تربوية وإدارية ونفسية، وذلك على الوجه التالي :

* مقررات تربوية	١٢ ساعة مكتسبة
* مقررات إدارية	١٢ ساعة مكتسبة
* مقررات نفسية	١٢ ساعة مكتسبة
المجموع	**٣٦ ساعة مكتسبة (١٠٣)**

وفي الخطة [المطورة]، والتي لا تزال مطبقة ومنذ أواخر الثمانينات، فإن توزيع المقررات لم يطرأ عليه سوى تغيير طفيف، لكن ليس لصالح الشق الإداري. فالمقررات التي يتوجب استيفاء دراستها في هذا البرنامج موزعة حاليا على الوجه الآتي:

* مقررات في التربية	١٤ ساعة مكتسبة
* مقررات في الإدارة	١٢ ساعة مكتسبة
* مقررات في علم النفس	١٠ ساعات مكتسبة
المجموع	**٣٦ ساعة مكتسبة (١٠٤)**

٣- أتيح المجال للالتحاق بالبرنامج لأي حاصل على مؤهل جامعي غير تربوي من إحدى الجامعات المعترف بها (١٠٥)، ومن دون وضع أي اعتبار للتقدير. الأمر الذي قد يومىء إلى الحرص على إشغال المقاعد الدراسية المتاحة بأي شكل. وربما ساهم ذلك كثيرا فيما لاحظناه – خلال تدريسنا لعدد من المقررات الإدارية بهذا البرنامج وعلى مدى عشر سنوات – من تدن شديد لمستويات غالبية منتسبي البرنامج.

٤- رغم اشتراط شغل الملتحق بالبرنامج لوظيفة إدارية في إحدى المؤسسات ذوات الطابع التربوي (١٠٦)، إلا أن هذا الشرط لم يوضع في الاعتبار يوما ما. الأمر الذي أفسح المجال للعاملين في قطاعات عديدة كالشرطة والجيش والبلدية والكهرباء والماء وديوان الخدمة المدنية وديوان المحاسبة وغيرها للالتحاق بالبرنامج. وكان معظم هؤلاء – إن لم يكن جميعهم – من ذوي الوظائف الدنيا بمؤسساتهم. ويعزز ذلك ما أوضحناه آنفا من أن تأمين دارسين للبرنامج يبدو أنه هو المهم، ولو كان ذلك على حساب شروط القبول. وربما كان ذلك أيضا وراء عدم تحديد أهداف واضحة منذ البداية

لهذا البرنامج. وفيما يخص إداريي المؤسسة التعليمية القطرية، فقد لاحظنا أن البرنامج لم يستقطب في الغالب سوى إداريي وإداريات المستويات الدنيا بالإدارة المركزية والمدارس، كأمناء المخازن، والضباط (المشرفين)، وأمناء السر، والمشرفين الاجتماعيين، ومشرفي المقاصف.

٥- وآخر مسمار رسمي دق في نعش هذا البرنامج - الذي ولد في الأصل هزيلا - يتمثل في إيقاف طرح مقرر معني بدراسة أصول ونظريات الإدارة التربوية، واستبداله بدراسة أحد مقررين كليهما يدرسان على مستوى البكالوريوس (١٠٧). وبتمعن بسيط في هذين المقررين وتوصيفهما (١٠٨)، ومقارنتهما بالمقرر المستبدل وتوصيفه (١٠٩)، يظهر بجلاء أن قرار الاستبدال هذا، يأتي متعارضا مع ما سبق أن أوضحناه فيما تقدم، من تشديد الأدبيات ذوات الصلة على ضرورة تضمين برامج إعداد الإداريين التربويين معالجة متعمقة للإطار النظري المتعلق بالمجال. ويعزز ذلك ما سقناه فيما سبق أيضا، من احتمال تجاهل صانعي القرار بالمؤسسة التعليمية القطرية، أو دونية نظرتهم لمعطيات العلم عند اتخاذهم لبعض القرارات، بل وربما كثير منها.

وفيما يخص التدريب أثناء الخدمة، فليست هناك برامج منظمة ومتواصلة لتدريب جميع الإداريين التربويين بالنظام التعليمي بقطر. ولا يعدو ما هو قائم مجموعة متفرقة من دورات تدريبية لا ترتبط فيما بينها بنسق، ولا ترتكز على أسس أو قواعد علمية معروفة، ولا يعلم بشكل علمي محكم عما إذا كانت الجهات المستهدفة بحاجة إليها في ضوء المهام الحقيقية التي تؤديها هذه الجهات. كما لا يعرف عما إذا كانت تلك الجهات تعي بشكل واضح الحد الأدنى من الأطر التنظيرية التي تحكم مجال علم الإدارة والتي تستلزمها الدورات التدريبية كمتطلبات مسبقة. ولا يعرف أيضا عما إذا كانت هذه الدورات قد ساهمت أو تساهم فعلا في الارتقاء بالممارسات الإدارية للجهات التي استهدفتها، وبالتالي ساهمت أو تساهم في ترقية الحياة التعليمية بالنظام التعليمي القطري. وإنما يظهر أن هذه الدورات هي نتاج اجتهادات تفرضها الظروف أو التوجهات الآنية (١١٠)، بل والشخصية. وعلى سبيل المثال - وكما يتضح من الجدول رقم (٧) - فإن الدورات التدريبية الستة التي عقدت لمديرات

جدول رقم (٧)

الدورات التدريبية لطائفة من إداريي التعليم القطري والمنفذة خلال العام الدراسي ١٩٩٨/٩٧م (١١١)

م	المرحلة	اسم البرنامج	الجنس	عدد المشاركين والمشاركات			عدد أيام البرنامج	عدد ساعات المحاضرات	عدد ساعات الورش	عدد المحاضرين والمحاضرات	ملاحظات
				قطري	غير قطري	المجموع					
١	النموذجية	الإدارة المدرسية الناجحة (العمليات - الوظائف - التطبيقات)	إناث	٢٧		٢٧	٤		١٢	١	
٢	الابتدائية	الإدارة المدرسية الناجحة (العمليات - الوظائف - التطبيقات)	ذكور	٢١	٢	٢٣	٤		١٢	١	
٣	مساعدو مديري الإدارات	مهارات وفنون الاتصال والملاقات الإنسانية لمساعدي مديري الإدارة واللجنة الوطنية	ذكور	١٠		١٠	٢		٦	١	
٤	رؤساء التعليم والتوجيه	مهارات حل المشكلات التربوية واتخاذ القرارات	ذكور	١٢	٤	١٦	٣		٩	١	
٥	الإداريات بالوزارة	مهارات حل المشكلات التربوية واتخاذ القرارات	إناث	٢٣		٢٣	٣		٩	١	
٦	المرحلة الثانوية	البرنامج التدريبي لوكلاء المدارس الثانوية (كيف تكون وكيلا ناجحا ؟)	ذكور	١٨		١٨	٣		٩	١	

المدارس النموذجية، ومديري المدارس الابتدائيـــة، ومســاعدي مديــري الإدارات بالإدارة المركزية، ورؤساء التعليم والتوجيه، وإداريات الوزارة، ووكلاء المــدارس الثانوية خلال السنـــة الدراسية الماضية ١٩٩٨/٩٧م، يبدو أنـــه قــام بإعدادهــا وتنفيذها جميعا شخص واحد.

وقد يكون مثيرا للتساؤل في هذا الصدد، ألا يعرض – على حــد علمنــا – على شعبة الإدارة التربوية بقسم أصول التربية بجامعة قطر القيام بـــأي دور فــي هذه الدورات، في الوقت الذي يفترض أن ينظر إليها (أقصد شعبة الإدارة التربويــة) رسميا وعمليا كبيت للخبرة في هذا المجال. كما يفترض أن تتـــاح لــها الفرصــة لخدمة المجتمع، فيما إذا كانت هذه [حقا] أحد أهداف الجامعة كما يردد. وربمــا عزز ذلك تفسيرنا للتوجهات الشخصية التي يظهر أنها تحكم هذه الدورات، وربمــا غيرها من ممارسات بالتعليم القطري، والذي يتعارض مع ما يشدد عليه في أدبيــات المجال من ضرورة ربط برامج التأهيل والتدريب المهنيين بالجامعات، كمـــا بينــا فيما تقدم.

أضف إلى ذلك، أن الدورات التدريبية التي تعقد بمجال التعليم في قطـــر – بشكل عـــام – تشوبها سلبيات عديدة. ويكفينا الإشارة إلى بعضـــها كمــا وردت نصا بتقرير غير منشور صادر عن إحدى الجهات الرسمية بالوزارة (١١٢) :

١- عدم التزام المشاركين بالحضور المبكر للدورات.
٢- عدم التزام المحاضرين بموضوعات الدورة المعلنة بالتعميم أحيانا.
٣- عدم التزام بعض الجهات الطالبة للدورات التدريبية بتنفيذها.
٤- عدم قيام بعض المحاضرين وموجـــهي الــورش بتنويــع أســاليب العمــل بالدورات، مما يؤدي إلى الملل والرتابة.
٥- تقييد العمل بالدورات التدريبية بمدة محددة.
٦- عدم إرسال البيانات التحضيرية في الوقت المناسب لقسم التدريب الـــتربوي، مما يؤدي إلى إرباك القسم، وتأخير تنفيذ الدورة.
٧- عدم الالتزام بأعداد المتدربين المقترحة لكل دورة.
٨- تكرار أسماء المتدربين كل عام، وهذا يؤدي إلى الضجر.
٩- الأجهزة السمعية والبصرية غير كافية، ومعظمها قديمة، ونوعيــة الســبورات غير جيدة وقديمة، والعديد من القاعات ضيقة.

أمر رابع يضعف المكانة المهنية لإدارة التعليم القطـــري، ألا وهــو عــدم وجود توصيف لمهام شاغلي المراكز الإدارية بالإدارة المركزية (أقصد الإداريـــين العاملين بديوان وزارة التربية والتعليم). وكل ما تكشف لنا بعد تقـــص فــي هــذا

الإطار، وجود اختصاصات عامة للإدارات والأقسام والوحدات إضافة إلى اختصاصات كل من الوزير ووكيل الوزارة (١١٣).

أما فيما يخص إداريي المدارس، فقد صدرت في الستينات لوائح مكتوبة مطبوعة للنظام الداخلي للمدارس الابتدائية، والإعدادية، والثانوية، والمعهد الديني، ومدرسة الصناعة، ومدرسة التجارة، ودار المعلمين. وتضمنت هذه اللوائح – ضمن أمور أخرى – مهام إداريي المدارس (المدير، الوكيل، أمين السر (السكرتير)، ضابط المدرسة، أمين المخزن، أمين المختبر، أمين المكتبة، الأخصائي الاجتماعي) (١١٤). وفي عام ١٩٩٣م، أعيدت صياغة هذه اللوائح، وضمنت جميعها بلائحة واحدة (١١٥).

وبالرغم من هذا التغيير، إلا أن أدوار إداريي المدارس القطرية – بما فيهم دور المدير نفسه – لا تزال تتمحور حول بعدها الإداري البسيط، والذي يتركز حول متابعة المهام الكتابية والعناية بالمدرسة ومرافقها، وبشكل عام جعل المدرسة تسير. أي أن الدور القيادي التطويري حتى لمدير المدرسة القطرية متجاهل بشكل كلي تقريبا في هذه المهام (١١٦)، ويساهم ذلك في إضعاف المكانة المهنية لهؤلاء الإداريين بلا شك. فالإدارة التربوية القطرية تتميز بنظام مركزي عنيف. والقرارات المتعلقة بشؤون التعليم المختلفة من مناهج وكتب وبرامج تعليمية وحتى مواعيد إجراء الاختبارات وطريقة توزيع الدرجات تتخذ من قبل فئة محدودة في أعلى السلم التنظيمي.

أمر خامس يضعف المكانة المهنية للإدارة التربوية بقطر وهو عدم وجود ميثاق أخلاقي خاص بممارسي هذا المجال. غير أن هناك ميثاقا أخلاقيا للمعلمين، يسمى "الميثاق الأخلاقي لمهنة التربية والتعليم " (١١٧). ويظهر أن هذا الميثاق ينسحب على الإداريين العاملين بالمدارس وفق ما علمته من مصادر بشؤون الموظفين بالإدارة المركزية. الأمر الذي يوحي بأنه لا ينظر في قطر للإدارة المدرسية بمعزل عن التدريس !!! ويعزز تفسيرنا هذا أيضا، ترقية العناصر التي تتمتع بكفاءة عالية في التدريس إلى مراكز إدارية وكأن المدرس الناجح جدير بأن يكون إداريا ناجحا!!!

ورغم إقرارنا باحتمال وجود شبه أو اتفاق بين المدرسين والإداريين في توجهاتهم نحو التربية، إلا أن هناك الكثير من جوانب الاختلاف أيضا، وخاصة فيما يتعلق بنوع العلاقة وحدتها والتي يفترض أن تربط كلا من هاتين الفئتين بالطلاب وأولياء الأمور والمجتمع، وكذا في الواجبات والصلاحيات والمسؤوليات. ومن هنا، فإن الحاجة ماسة إلى تطوير وصياغة ميثاق أخلاقي خاص بالإدارة

التربوية القطرية. مثلما الحاجة ماسة كذلك لوضع قواعد أكثر علمية وموضوعية لتعيين وترقية الإداريين التربويين بالبلاد.

لكن لا تتوقف بالطبع مسوغات الحاجة إلى تطوير دستور أخلاقي خاص بالإدارة التربوية بقطر على ما تم سردها أعلاه. فهناك مسوغات مهمة أخرى. وربما كان على رأسها ما نعتقده من أن الكثير من سلوكيات الإداريين التربويين، والتي قد لا ينال بسببها المتعلمون أفضل تربية ممكنة، وتعيق النظام التعليمي، وتحبط كل مسعى لتطوير الطلبة والمدرسين والتعليم، بل وتساهم في تدهور النظام والتعليم ومن ثم إخفاقهما هي في الحقيقة إشكالات أخلاقية. فالإداري التربوي الذي لا يحرك ساكنا لتصحيح ممارسات، كالتساهل المفرط، وغض النظر، وغيرهما، والتي تضعف مستوى تحصيل المتعلمين حتى في أبسط جوانبه المعرفية يثير إشكالية أخلاقية. والإداري التربوي الذي يستسلم لضغوط مراكز قوى بداخل النظام وخارجه، والتي تعوق التجويد الحقيقي للتعليم يثير بلا ريب إشكالية أخلاقية. والإداري التربوي المتردد في اتخاذ موقف أو قرار حاسم خوفا على مركزه أو مصالحه الخاصة يعاني من إشكالية أخلاقية. والإداري التربوي المنحاز لفئة أو طائفة [تهز رأسها له]، ويجدها المرء على الدوام قابعين في مكتبه، ويضيق – في الوقت نفسه – ذرعا ممن يحاول أن يقول رأيا مخالفا، فإن مشكلته ليست سوى أخلاقية. والإداري التربوي الذي يتابع أهدافا وأولويات متدنية المستوى قد تكون إشكاليته أخلاقية أيضا. والعمليات التي يقوم بها الإداري التربوي والمرتبطة بوضع وإقرار سياسات وقواعد ولوائح ونظم، وكيفية إعدادها، ومن يشركهم في إعدادها، لكي تساعده في تحقيق أهدافه الشخصية، أو تحقيق الرغبات الخاصة [لشلته]، تنبع في الحقيقة من أخلاقيات مشبوهة. والمشكلات المرتبطة بالامتحانات وغيرها من عمليات تقويم الطلبة، بل والعاملين أيضا أكثرها إشكالات أخلاقية. وغير ذلك، وعلى غرار ما سبق كثير، وربما أكثر من أن تحصى.

وعلى أية حال، فإن الميثاق الأخلاقي للتعليم القطري قد صدر عام ١٩٧٩م، ويقع في ٤٨ صفحة من القطع الصغير(A٥)، ويحتوي على الآتي :

١- تقديم، ويتضمن كلمة لسعادة وزير التربية والتعليم الأسبق قدم فيها الميثاق للمعلمين بدولة قطر.

٢- مقدمة، وتحتوي على كلمة لسعادة وكيل الوزارة الأسبق يقدم فيها الميثاق بدوره لمعلمي قطر.

٣- جزئية بعنوان " التربية رسالة ". وتتعرض هذه الجزئية لكل من ؛ أهمية العنصر البشري في حياة الأمم، ورسالة التربية، ورسالة المعلم.

٤- جزئية أخرى تحت عنوان " واجبات المعلم ". وتتناول هذه الجزئية واجبات المعلم بشكل عام أولا، ثم واجباته تجاه مهنته، وتجاه تلاميذه، وتجاه مجتمعه، وتجاه زملائه.

٥- جزئية ثالثة عنوانها " ميثاق المعلم في دولة قطر ". وتتألف مواده من ١٦ مادة، يتعاهد من خلالها المعلمون على الولاء لله ثم الوطن، والتمسك بمبادىء الدين الإسلامي، والذود عن الوطن العربي والعمل على تحرير الأجزاء المغتصبة منه ولاسيما فلسطين، وحفظ كرامة المهنة، ومتابعة التحصيل العلمي، والالتزام بالقوانين والنظم والتعليمات، وجعل الله عز وجل رقيبا على أعمالهم، وأن يكونوا قدوة صالحة، ويبذلوا قصارى جهودهم لتوصيل المادة العلمية لأبنائهم، ويلتزموا بالحق والعدل والأمانة في تقويم التلاميذ، ويشاركوا بإيجابية في العمل الجماعي، ويرسخوا روح الحب والود والتعاون في نفوس التلاميذ، ويجعلوا مدارسهم كمراكز إشعاع ثقافي واجتماعي، ويوطدوا علاقات الزمالة فيما بينهم كمعلمين، ويلتزموا بعقود العمل، ويعملوا بالميثاق بعد التوقيع عليه.

٦- جزئية رابعة خاصة بقسم المعلم في دولة قطر.

٧- وآخر جزئية تعرض لميثاق المعلم العربي، ومواده التسع عشرة.

ورغم أنه لم تجر أية دراسة علمية - على حد علمنا - حول مدى الالتزام بالميثاق الأخلاقي للتعليم بقطر، إلا أنه - ومن خلال التأمل العرضي لممارسات من يشملهم الميثاق ومن بينهم الإداريين - يمكن القول بأن الميثاق لا يؤخذ بشكل جدي. حيث يسمع عن الكثير من المخالفات لبنوده، ولا يظهر أن هناك إجراءات عملية لمتابعة وإدارة تنفيذ الميثاق. كما لا يبدو أن هناك أية نتائج تترتب على مخالفة ما جاء بالميثاق. بل أن هناك الكثيرين ممن لم يطلعوا على الميثاق فضلا عن معرفة تفاصيل بنوده. فمن خلال تقص غير بحثي قمت به لطلاب وطالبات الدبلوما العامة في التربية من العاملين بالتعليم القطري خلال فصول دراسية مختلفة لكن غير منتظمة، وجدت أن وعي من سمع أو رأى منهم الميثاق لا يتعدى عند غالبيتهم عنوانه فحسب، وبشكل غير دقيق. بل وجدت أن هناك من لم ير الميثاق مطلقا. ولا أستبعد في ضوء ذلك عدم وعي الكثير من الإداريين - وربما المدرسين أيضا - له، خصوصا وأنه لا يظهر أنه يتعامل مع هذا الميثاق ضمن برامج إعداد المعلمين بجامعة قطر. كما لا يبدو أيضا أن برامج التدريب التي تنظمها وزارة التربية والتعليم للمدرسين من وقت لآخر تتناول الميثاق في شيء.

لذا، فإن أخلاقيات التربية عموما، والإدارة التربوية خصوصا في مجتمعنا بحاجة إلى الكثير من الكتابات والأبحاث والمناقشة.

نخلص مما سبق إلى أن إدارة النظام التعليمي القطري ليست نشاطا مهنيا ولا حتى شبه مهني. فغالبية معالم المهنة أو خصائصها غير متحققة فيها. فليست هناك برامج جامعية محكمة تستهدف تأهيل الإداريين التربويين. كما أنه لا وجود لجمعية مهنية مستقلة لإداريي التربية بقطر. وليس هناك أيضا ميثاق أخلاقي خلص بهم. كما تقتصر السلطة المهنية في الإدارة التربوية القطرية على أفراد معدودين محدودين في قمة الهرم التنظيمي المركزي. وبذا، فلا استقلالية تذكر لإداريي التربية القطرية. ولا يبدو – بالتالي – أن إداريها أناس مهنيون ولا شبه مهنيين، وذلك لافتقار جلهم – إن لم يكن جميعهم – إلى الإعداد المسبق في مجال الإدارة التربوية على المستوى الجامعي أو أعلى. الأمر الذي ينم عن أن المعيار الذاتي هو الأساس المعول عليه للاختيار والتعيين في المراكز الإدارية المختلفة، أو الترقية للمراكز الأعلى. وربما كان ذلك محبطا لتحقيق طموحات الكثيرين من الذين لا يشغلون مراكز إدارية أو يشغلون مراكز إدارية دنيا ويطمحون في الارتقاء عبر السلم الإداري لمراكز أعلى. كما أنه لا ينظم لهؤلاء دورات تدريبية محكمة منظمة متواصلة. حتى الدورات التدريبية التي عقدت لطائفة من هؤلاء الإداريين يشوبها الكثير من أوجه العجز والقصور (١١٨)، والعديد من السلبيات (١١٩). بل أن الكثير من الإداريين بالوزارة وفي المدارس من لا يحمل تأهيلا جامعيا من أي نوع، وبعضهم من يقل تأهيله عن الثانوية العامة. إضافة للشكوك التي تثار حول تأهيل بعض المؤهلين. كما أنه لا ينظر عمليا للإدارة التربوية بقطر بمعزل عن التدريس. وقد أوضحنا فيما تقدم طرفا من الإشكالات التي تنجم عن كل ذلك.

والسؤال الذي يستلزم الطرح الآن هو : ما السبيل إلى الارتقاء بالمكانة المهنية للإدارة التعليمية القطرية ؟ هذا ما سنعالجه في الجزئية التالية من هذه الدراسة.

نحو تحقيق مكانة مهنية عالية للإدارة التربوية القطرية

لقد أصبح لزاما – في ضوء تقدم العلوم، وتعقد المؤسسات التعليمية، وتفاقم إشكالاتها، وتنامي الضغوط عليها، وتزايد وتعقد مطالب المجتمع منها، وبروز تقنيات عقلية جديدة في الإدارة التربوية – التوجه نحو تمهين الإدارة التربوية بدولة قطر. بيد أن السؤال – وكما أسلفت آنفا – ما السبيل لتحقيق ذلك ؟

لاشك بأن الإجابة عن مثل هذا السؤال لهو أمر معقد للغاية. فالبعض (١٢٠) يرى أن الوصول لمرحلة التمهن بالنسبة لجماعة عمل ما يستلزم المنافسة بين أفراد الجماعة من أجل المكانة، والسلطة، والمال. وهذا ما يجعل اليوم الوصول إلى مكانة مهنية مرموقة في مجال كالطب - مثلا - أمرا عسيرا بالنسبة للكثيرين، وذلك كنتيجة لما وصل إليه هذا المجال من مستوى مهني راق وتحديدا منذ بدايات هذا القرن تقريبا.

ويعدد آخرون (١٢١) خطوات متسلسلة فيما يتعلق ببروز مهنة من المهن. ومن بين هذه الخطوات ما يلي :

١- تأسيس جمعيات أو رابطات مهنية، مع وضع معايير للعضوية من أجل إبعاد غير المؤهلين.
٢-تغيير مسميات الوظائف لإبعاد أصحاب الوظائف السابقة.
٣-تطوير وإشهار أخلاقيات المهنة.
٤-إطالة أمد الاضطرابات السياسية، وذلك لكسب حماية قانونية.
٥-تطوير وتنظيم تأهيل وتدريب جامعي.
٦-إعادة توصيف مهام الوظائف ذوات الصلة بالمجال.
٧-صراع داخلي بين القادة كبار السن والأفراد الجدد الراغبين في تطوير المجال.

غير أن كتابا آخرين (١٢٢) يعترضون على تسلسل الخطوات التي تعمل على إبراز مهنة ما. فقد تسبق خطوة متأخرة بعض الشيء خطوات سلسلت قبلها. وعلى سبيل المثال، فإن خطوة مثل إشهار أخلاقيات المهنة قد تكون هي الخطوة الأولى. أي أن هؤلاء يرون أن هذه الخطوات متوافقة وليست متسلسلة.

يبدو لنا - على أية حال - على أن هناك اتفاقا على وجود أمور أو خطوات تعمل على إبراز مهنة ما. ولا يعنينا في دراستنا هذه كثيرا كون هذه الخطوات متسلسلة أو متوافقة. فالمهم - عندنا - هو تحقق هذه الأمور، وبغض النظر عن كون تحققها تم أو يتم متسلسلا أو متزامنا. رغم أننا نشعر أن هذه الأمور متلازمة متوافقة أكثر من كونها متسلسلة متعاقبة، وإن بدا أن بعضها يأتي في مرحلة مبكرة.

ومن هنا، فإن تطوير الإدارة التربوية القطرية كمهنة يستلزم الكثير من العمليات أو الخطوات نوجزها فيما يلي :

أولا : استصدار تشريع بإلزامية التأهيل الإداري التربوي الجامعي كشرط للتعيين في جميع المراكز الإدارية التربوية المختلفة على المستويين المركزي والمدرسي على حد سواء، وذلك بالنسبة للمتقدمين الجدد لهذه المراكز الوظيفية. وكذا كشرط أيضا للاستمرار في/أو الترقية إلى جميع الوظائف الإدارية التربوية بالنسبة للممارسين الحاليين، ماعدا من هم في وظائف كتابية كالطابعين مثلا، أو من سيتقدم لمثل هذه الوظائف.

وربما كان تأهيل الإداريين الحاليين في النظام التعليمي القطري أكثر إلحاحا من الجدد، حيث أن من الأرجح أن تبقى الغالبية العظمى منهم في مراكزهم وربما لزمن ليس بالقصير. وربما رقي بعض هؤلاء لمراكز أعلى. وبالتالي، لن يكون من المتوقع قريبا أن يشغل الكثير من الجدد مراكز لها أهميتها التطويرية. أي أن فرص تطوير الإدارة التربوية، ومن ثم التربية، تعتمد وإلى درجة كبيرة على القوى العاملة المباشرة للميدان حاليا. وبالتالي فتأهيل هؤلاء يجب أن يكون له الأولوية.

ثانيا : تطوير برامج تأهيل راقية للإداريين التربويين وإعدادهم بجامعة قطر من خلال إشهار برنامج أكاديمي للدراسات العليا (ماجستير ودكتوراة في الإدارة التربوية). بيد أنني أنبه إلى أنه ليس من السهل – كما قد يبدو – تأسيس برامج التطوير المهني للإداريين التربويين سواء ما يتعلق منها ببرامج الإعداد قبل الخدمة أو برامج التطوير أثناءها. لذا، فإن هذا الموضوع يحتاج أيضا للكثير من الكتابات والأبحاث بل والمناقشات. وعليه، فإنني سأعرض في عجالة – واستنادا على تخصصي واهتمامي الأكاديميين، ومراجعاتي لبعض المحاولات في هذا المجال، وملاحظاتي الشخصية – عددا من القضايا الرئيسة التي يتوجب التعامل معها، وذلك قبل إقرار أي برنامج للدراسات العليا في جامعة قطر بشكل عام. وسأعرض كذلك طائفة من الأسس الواجب مراعاتها عند إشهار برنامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية، حرصا على تلافي المشكلات التي لازمت بعض البرامج على المستوى الجامعي والتي نوهنا عنها فيما تقدم.

ففيما يخص القضايا الرئيسة التي يتوجب التصدي لها قبل إقرار أي برنامج للدراسات العليا بجامعة قطر ... فإنه ورغم إقرارنا بأن الدراسات العليا طموح جامعي سام، ورغم أن وجود برامج على هذا المستوى التعليمي العالي بأية جامعة لهو حلم أكاديمي رائع، بيد أن هناك الكثير جدا من القضايا الأساس التي يجب التصدي لها بالدراسة والمناقشة

المستفيضة، وذلك قبل إقرار أي برنامج للدراسات العليا بجامعة قطر. ونذكر فيا يلي طائفة من أهم هذه القضايا وذلك من خلال إثارتنا للتساؤلات الآتية (١٢٣):

أ - ما مدى حاجة البلاد الفعلية لحملة الدرجات العلمية العالية (ماجستير ودكتوراه) من القطريين ذكورا وإناثا ؟

ب - ألا يجب أن توضع احتياجات سوق العمل في الاعتبار عند إقرار مثل هذه البرامج ؟ وما حجم مجالات العمل التي تتطلب فعلا مؤهلات فوق جامعية ؟

ج - إلى أي مدى يمكن الوفاء باحتياجات برامج الدراسات العليا المكلفة وذلك في ضوء الأوضاع الاقتصادية الحالية للبلاد، وكذا في ضوء سياسة الترشيد في الإنفاق المطبقة حاليا، خصوصا وأن الإمكانات الحالية لجامعة قطر لا يبدو أنها تفي باحتياجات برامجها الحالية ؟

د - ألا ينبغي أن توضع الجدوى الاقتصادية لمثل هذا المشروع في الاعتبار، خصوصا وأن القرائن تشير إلى أن تكلفة برامج الدراسات العليا ستكون عالية مقارنة بكلفة الاعتماد على الابتعاث للخارج لنفس الغرض، وبالأخص فيما لو تأكدت محدودية حاجة البلاد لحملة الشهادات فوق الجامعية ؟

هـ - ألن يترتب على الشروع في برامج الدراسات العليا تشتيت الجهود والموارد - وبالتالي - الحد من فاعليته، وذلك في ضوء الاتجاهات المتعاقبة لتقويم وتحسين الكفاءة الداخلية للمؤسسات التعليمية القطرية وبرامجها على المستويين العام والجامعي، خصوصا وأنه لا يظهر أن أيا منها قد أثمر عن تحسين ملموس في العملية التعليمية/التعلمية بالبلاد؟

و - إلى أي مدى تمثل الدراسات العليا أولوية حقيقية، خصوصا وأن الدلائل تشير إلى حاجة البلاد للآلاف من الفنيين في مشاريع الغاز الحالية الضخمة ؟

ز - إلى أي مدى سيستفيد القطريون من هذه البرامج، وذلك في ضوء معدلاتهم العامة في برامج المستوى الجامعي. والذي يندر بسببه أن يتمكن القطريون - والذكور منهم خاصة - من التسجيل في برامج الدبلوما الخاصة الحالية؟

ح - ما مدى توفر الظروف الموضوعية، والمناخ الاجتماعي السليم للبدء في الدراسات العليا بالجامعة، وذلك في ظل ما يلاحظ من تأثيرات سلبية للعلاقات الشخصية في التعليم الجامعي ؟ وألا يخشى من انتقال هذه التأثيرات لمرحلة الدراسات العليا، حيث النتائج المترتبة على ذلك ستكون أخطر، خصوصا عندما يلتحق بهذا النوع من الدراسة صانعو القرار بالنظام التعليمي بالبلاد ؟ وقد أوقفت لمثل هذه الإشكالية، بعض الدول بالمنطقة منذ سنوات بعض برامجها فوق الجامعية.

ط - ألن يكون هناك سوء فهم لدى الكثيرين حول هذا الموضوع، مثلما هو الحال في العديد من الدول النامية، والذي نتج بسببه تضخم في أعداد حاملي الألقاب العلمية العليا بهذه الدول، وتوافق ذلك مع استمرار في تدهور التعليم، وازدياد الاعتماد على الخبرات الأجنبية في نفس الوقت؟

ي - ألن يحد الشروع في برامج الدراسات العليا بجامعة قطر من الانفتاح على الثقافات والخبرات والتجارب في الدول المتقدمة في هذا المضمار مقارنة بالابتعاث لهذا الغرض إلى الخارج، ويستمر المتعلمون بالتالي أسرى لنفس الأفكار والأشخاص الذين تم التعامل معهم في المستوى الجامعي ؟

تلكم هي القضايا المحورية التي يجب التعامل معها علميا، وذلك قبل الإقدام على إشهار أي برنامج للدراسات العليا بجامعة قطر، من أجل تحقيق ضمانات لإنجاحه واستمراره. وإلا فمن غير المستبعد أن تنجم عنه عواقب وخيمة، مثل تلك التي نجمت عن عدد من البرامج الهزيلة كالمرحلية والتخصصية، وربما أخطر. ويلقى - بالتالي - نفس المصير المحتوم.

أما فيما يتعلق بإشهار برنامج للدراسات العليا في الإدارة التربوية بجامعة قطر، فإن هناك عددا من الأسس الواجب مراعاتها، وذلك - بالطبع - بعد الإجابة عن التساؤلات السالفة الذكر أيضا. وتتمثل أهم هذه الأسس - بنظرنا - فيما يلي :

أ - يتوجب تحديد أغراض ومرامي وأهداف البرنامج، ومسوغاته، والفئات التي يستهدفها بوضوح.

ب - يجب أن يتم التركيز في هذه البرامج على نظام المقررات الدراسية لا الرسائل العلمية، وذلك لإكساب الملتحقين بهذه البرامج - ومن خلال تخصصات دقيقة مختلفة وفق الاحتياجات الميدانية الحقيقية - المعارف التنظيرية الأساسية، والمهارات العقلية الإدراكية المفاهيمية، والتي نراها أكثر جدوى وارتباطا لممارسي الإدارة من تمكينهم من إجراء البحوث العلمية، والذي ربما ناسب من يعد لمراكز البحوث العلمية. وفي هذا الصدد أيضا، يتوجب إقرار تضمين البرنامج تلك المقررات التي يظهر بوضوح ارتباطها بأهداف البرنامج، واحتياجات الفئات المستهدفة.

ج - يجب أن يخضع الملتحقون بالبرنامج المقترح لاختبارين عامين - إضافة لمطالب المقررات الدراسية من اختبارات وغيرها - أحدهما اختبار تمهيدي للقبول Pre-limenary Exam بعد إتمام نصف المتطلبات الدراسية بكل برنامج (أقصد الماجستير والدكتوراه)، والآخر امتحان جدارة Qualifying Exam بعد دراسة كل المقررات الدراسية، وقبل السماح للدارس بإعداد رسالة علمية صغيرة تتناول إحدى قضايا أو مشكلات الإدارة التربوية القطرية بكل، وذلك بغرض إبعاد غير الأكفاء.

د - يتوجب مراعاة ألا ينطلق البرنامج إلا بعد فحص منهجي دقيق وشامل لواقع الإداريين التربويين، والظروف التي يعملون بها، والاحتياجات الحالية والمستقبلية لإدارة النظام التعليمي القطري، والدراسات التي تناولتها.

هـ - يجب مراعاة أن ينطلق البرنامج وكامل محتواه من أحدث مبادىء وقواعد وأسس ونظريات الإدارة التربوية، وأكثر برامج الإعداد تطورا ونضجا، ونتائج آخر الدراسات العلمية ذوات الصلة.

ثالثا : إشهار جمعية مهنية للإداريين التربويين بالبلاد، واستصدار تشريع باشتراط الانضمام إليها كأساس لمزاولة المهنة والاستمرار فيها، على ألا تقل متطلبات القبول بها عن مثيلاتها الراقية بالعالم، وذلك بغية تعزيز المكانة المهنية للإدارة التربوية القطرية، وإبعاد غير المؤهلين عن

ممارسة المجال من خلال اشتراطات الانضمام إليها والتي تحددها الجمعية نفسها. وفي هذا السياق، يرى الكثيرون (١٢٤) بأنه لا يمكن للإدارة التربوية أن ترتقي إلى مستوى مهني دون أن يكون لأفرادها السيطرة على الحد الأدنى من التأهيل والكفاية للالتحاق بالمهنة، والتي تحدد غالبا من خلال الجمعيات المهنية.

وتتولى الجمعية – الذي نقترح إشهارها – إصدار دستور أخلاقي خاص بمهنة الإدارة التربوية بقطر. كما تتولى الجمعية أيضا إصدار دورية متخصصة تعنى بقضايا وشؤون الإدارة التربوية بشكل عام، والإدارة التربوية القطرية وإداريها بشكل خاص. وعلى أن تعقد الجمعية مؤتمرا سنويا لأساتذة الإدارة التربوية وممارسيها الملتحقين بها، وبحيث يدعى إليها كبار أساتذة المجال والمهتمين العالميين، وذلك لتشجيع المزيد من الدراسات في المجال، ولتبادل الآراء والأفكار حول المستجدات والمفاهيم والتطورات ذوات الصلة، وكذا لمناقشة وتقويم وتطوير برامج إعداد وتنمية العاملين بالإدارة التربوية القطرية، وغيرها من معالمها المهنية وذلك بشكر مستمر.

رابعا : وضع نظام لطريقة اختيار وتعيين وترقية الإداريين التربويين في ضوء برنامج الإعداد الموصى به واشتراطات الجمعية المهنية المقترحة.

خامسا: إعادة توصيف مهام جميع الوظائف الإدارية بالنظام التعليمي القطري على مستوييه المركزي والمدرسي، وزيادة هامش صلاحيات إداري النظام وعلى كافة المستويات ولاسيما الدنيا منها، بحيث تتناغم مع تمهين المجال المقترح، وتوفر للإداريين بجميع أرجاء المنظمة التعليمية القطرية مدى مناسبا من الحرية في اتخاذ القرارات المتعلقة بنشاطاتهم اليومية.

وأخيرا وليس آخرا، فإن المعايير والاشتراطات والأسس السالفة الذكر، يرجح – في نظرنا – أن تعمل على إشعال روح المنافسة لتولي المراكز الإدارية في النظام التعليمي القطري، فضلا عن خلقها نظاما عادلا يتيح لجميع الطموحين الفرصة على أساس من المساواة. كما يرجح – بالتالي – أن تساهم وبشكل فعال في ترقية التربية القطرية بحول الله تعالى وقوته.

الخلاصة والخاتمة

يبدو أن الكثير من المختصين يرون أن المهنة هي التي تقدم خدمة اجتماعية حيوية، وترتكز على مجموعة من المعارف المتميزة التي يقتصر معرفتها على فئة محددة من البشر، وتتطلب إعدادا وتدريبا واسعين من خلال برامج جامعية، وتستحوذ على درجة كبيرة من الاستقلالية في ممارستها وإصدار الأحكام بشأنها، ويحكمها ميثاق أخلاقي، ولها جمعيات ينضوي تحتها ممارسوها.

ورغم أن هذه المعايير فيها الكثير من المثالية، بمعنى أننا قد لا نجد في الواقع انطباقها بدقة على الكثير من المجالات، إلا أننا وجدنا في صلب هذه الدراسة أن الإدارة التربوية قد وصلت إلى مستوى مهني معقول، أو أنها شبه مهنة على أقل تقدير. واحتمال ارتقائها إلى مكانة مهنية أرقى وارد جدا.

وظهر لنا من خلال الدراسة أيضا أن المكانة المهنية للإدارة التربوية بقطر متواضعة جدا. فلا يوجد ما يشير إلى أن النظام الإداري التربوي القطري يعنى كثيرا بالتطورات الفكرية في المجال. ويتضح ذلك من عدم اشتراط الخلفية العلمية الإدارية لشغل أي مركز إداري في النظام التربوي القطري. بل هناك من لا يزال يشغل وظائف إدارية ممن لا يحمل حتى مؤهلا تربويا، بل ولا حتى مؤهلا جامعيا. وليس هناك برنامج جدير بالاعتبار لإعداد الإداريين التربويين بقطر. كما أن برامج التدريب ليست بالصورة المناسبة، ولا يبدو أنها تتسق مع معطيات الفكر الإداري في هذا المجال. ومهام شاغلي المراكز الإدارية التربوية بقطر إما بلا توصيف البته، أو أن المهام لا تتناغم مع ما يشدد عليه في الأدبيات ذوات الصلة. إضافة إلى أنه لا يوجد ميثاق أخلاقي لممارسي المجال بالبلاد.

وباختصار شديد، فإن مجال الإدارة التربوية بقطر لا يفي بأكثر متطلبات هذه المهنة حيوية. وعليه، فإن الحاجة ماسة إلى التوجه نحو تمهين الإدارة التربوية القطرية وبشكل فوري وعلى أساس علمي وجاد، وذلك إذا ما أردنا حقا ترقية التعليم القطري. وقد عرضت الدراسة هذه عددا من الخطوات الإجرائية التي يرجح أن تساهم في تحقيق مكانة مهنية عالية للإدارة التربوية القطرية.

وعلى الله قصد السبيل،،

المصادر والتعليقات الهامشية

١ - للتوسع حول هذا الجدل، انظر مثلا :

- Amitai Etzioni. ed., The Semi-Professions and Their Organizations. New York: Free Press, ١٩٦٩.
- E. Hoyle & J. Meggary. Eds., Professional Development of Teachers. London: Kogan Page, ١٩٨٠.

٢ - Michael Fullan. The Meaning of Educational Change. New York: Teachers College Press, Columbia University, ١٩٨٢. P. ٢٥٧.

٣ - Derek Glover & Sue Law. Managing professional Development in Education. London: Kogan Page Limited, ١٩٩٦, P. ٢٩.

٤ - Robert J. Parelius & Ann Parker parelius. The Sociology of Education. ٢nd ed., Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice – Hall, Inc., ١٩٨٧, P. ١٧٧.

٥ - Phil Hodkinson & Mary Issitt. Ed., The challenge of Competence: Professionalism Through Vocational Education and Training. London: Cassell, ١٩٩٥.

٦ - يمكن ملاحظة هذا التركيز بوضوح بتصفح :
– جامعة قطر. دليل التسجيلات الصوتية والمرئية بمركز تكنولوجيا التعليم (الإنتاج المحلي) والصادر عام ١٩٩٧م، وملاحقه للعامين الجامعيين ٩٨/٩٧ و ١٩٩٩/٩٨م.

٧ - حسن حسين البيلاوي وعبد الله محمد الحمادي. المكانة الاجتماعية للمعلم: تحليل نظري مع إلقاء الضوء على مكانة المعلم في دولة قطر. في دراسات في بعض القضايا التربوية. من منشورات مركز البحوث التربوية: جامعة قطر، المجلد العشرون، ١٩٨٨، ص١١.

٨ - Ismail A. Al-Musleh. Involvement of School Principals in Educational Decision Making in the State of Qatar. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Southern California: Los Angeles, ١٩٨٨.

٩ - انظر مثلا :
-إسماعيل المصلح. مدارس الفكر الإداري وانعكاساتها التربوية: دراسة تحليلية نقدية. حولية كلية التربية: جامعة قطر، السنة العاشرة، العدد العاشر، ١٩٩٣م. ص ص ١٨٧-٢٤٠.
-إسماعيل المصلح. إدارة المدرسة القطرية من التسيير إلى التطوير. دراسة مقدمة للمؤتمر الدولي الأول حول " الإدارة التربوية والمتطلبات المستقبلية " بكلية التربية في جامعة الكويت بالفترة من ٧-٩ مارس ١٩٩٩م.

١٠ - للتعرف على بعض جوانب هذا الزعم، راجع :
إسماعيل المصلح. فاعلية التدريس: رؤية نقدية، وتجربة ذاتية. ندوة علمية قدمت بكلية التربية في جامعة قطر بتاريخ ١٩٩٧/١١/١٣م. (شريط تسجيل رقم ت ٧٤٧ - مركز تكنولوجيا التعليم بالجامعة).

١١ - انظر مثلا :
- وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم. التقرير الوطني لدولة قطر حول تطوير التربية والتعليم والمقدم لمؤتمر التربية الدولي/الدورة ٤٥ والذي عقد في جنيف بالفترة من ٩/٣٠ إلى ١٩٩٦/١٠/٥م.

١٢ - للتوسع حول جوانب من هذا الاستياء، راجع - مثلا - المناقشات والمداخلات والتعليقات التي أثيرت في العديد من اللقاءات والندوات العلمية التي عقدت بجامعة قطر، ومنها على سبيل المثال:
- إسماعيل المصلح. فاعلية التدريس: رؤية نقدية، وتجربة ذاتية. مرجع سابق.
- المؤتمر الخاص بعرض البرنامج التأسيسي لجامعة قطر بتاريخ ١٩٩٨/٣/٧م، وتاريخ ٩٨/٤/١٢. (شريط تسجيل رقم ت ٧٥٨، وشريط رقم ت ٧٦٦ - مركز تكنولوجيا التعليم بالجامعة).
- وانظر أيضا:
- جريدة الراية القطرية. العدد ٦١٩٥ تاريخ ١٩٩٩/٤/٢٤م.
- جريدة الشرق القطرية. العدد ٣٤٨٦ تاريخ ١٩٩٨/١/١م.
- جريدة الوطن القطرية. ملحق الوطن والمواطن. العدد ٣٣، تاريخ ١٩٩٨/١١/١٧م.
- جريدة الوطن القطرية. ملحق الوطن والمواطن. العدد ٣٤، تاريخ ١٩٩٨/١١/٢٤م.

١٣ - إسماعيل المصلح. إدارة المدرسة القطرية من التسيير إلى التطوير. مرجع سابق ص٢٥.

١٤ - المرجع السابق. ص٢٩.

١٥ - محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي. مختار الصحاح. القاهرة: دار المعارف، ١٩٧٣. ص٦٢٨.

١٦ - جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور. لسان العرب. بيروت: دار صادر للطباعة والنشر ودار بيروت للطباعة والنشر، ١٩٦٨، ص٤٢٤.

١٧ - مجمع اللغة العربية: الإدارة العامة للمعجمات وإحياء التراث. المعجم الوسيط. استانبول: دار الدعوة، ١٩٨٩، ص٨٩٠.

١٨ - محمد علي الخولي. قاموس التربية، إنجليزي/عربي. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨١. ص ٣٧١-٣٧٢.

١٩ - The Amerrican Heritage Dictionary of the English Language. Boston: Houghton Mifflin Company, ١٩٨٠, P. ١٠٤٤.

٢٠ - Webster's New Collogiate Dictionary. Springfield, Massachusetts: G&C. Merriam Co., ١٩٨١, P. ٩١١.

٢١ - Derek Rowntree. A Dictionary of Education. Totowa, New Jersey: Barnes & Noble Books, ١٩٨٢, P. ٢٢٩.

٢٢ - P. J. Hills. A Dictionary of Education. London: Routledge & Kegan Paul, ١٩٨٤, P. ٢٢٥.

٢٣ - Ivan S. Banki. Dictionary of Administration and Management. Los Angeles, California: System Research Institute, ١٩٨٦, P. ٧٣١.

٢٤ - Jeanne H. Ballantine. Schools and Society: A reader in Education and Sociology. Palo Aho, Ca. : Mayfield Publishing Co., ١٩٨٥, P. ٢٢٦.

٢٥ - انظر مثلا :

- R.J. Havighurst & B.L. Neugarten. Society and Education. Boston, Massachusetts: Allyn & Bacon, Inc., ١٩٥٧.
- Sigmund Nosow & William H. Form (eds.). Man, Work, and Society. New York: Basic Books, ١٩٦٢.
- Eliot Friedson (eds.). The Professions and their Prospects. Beverly Hills, Calif.: Sage Publications, ١٩٧٣.
- C.O. Houle. Continuing Learning in the Profession. San Francisco: Jossey-Bass, ١٩٨١.
- Robert Ding Wall and Philip Lewis. The Sociology of Professions. New York ١st. Martin's, ١٩٨٣.

٢٦ - Ernest Greenwood. Attributes of a Profession, In Sigmund Nosow and William H. Form (eds.). Man, Work, and Society (New York: Basic Books, ١٩٦٢), P. ٢٠٨.

٢٧ - إسماعيل المصلح. مدارس الفكر الإداري وانعكاساتها التربويـــة. مرجـــع سابق. ص.١٨٨.

٢٨ - لمزيد من التفاصيل حول هذه المحاولات، انظر:
- المرجع السابق. ص ص.١٨٩-٢٣٦.

٢٩ - اقتبست هذه الفقرة، والفقرات الثلاث التي تليها :
- مع بعض التصرف - من :
- المرجع السابق. ص ص. ٢٠٦ - ٢٠٩.

٣٠ - دانيال جريفث. نظرية الإدارة. ترجمة: محمد منير مرسي، محمد عـــزت عبد الموجود وسعد حماد. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧١م، ص١٢.

٣١ - Robert G. Owens. Organizational Behavior in Education. (٢nd ed.). Englewood Cliffs: N. J., Prentice - Hall, Inc., ١٩٨١, P. ٢٤.

٣٢ - دانيال جريفث. مرجع سابق. ص١٢.

٣٣ - Stephen J. Knezevich. Administration of Public Education: A Sourcebook for the Leadership and Management of Educational Institutions. (٤th ed.). New York: Harper & Row Publishers, ١٩٨٤, P. ١٣٢.

٣٤ - Robert G. Owens, OP. Cit., P. ٢٤.

٣٥ - دانيال جريفث. مرجع سابق. ص١٢.

٣٦ - لمزيد من التفاصيل حول هذا التحيز، انظر مثلا :
-المصلح، مدارس الفكر الإداري وانعكاساتها التربوية. مرجع سابق، ص٢٧.

٣٧ - Stephen J. Knezevich, OP. Cit., P. ١٣٢.

٣٨ - Bruce McPherson, Robert L. Crowson, and Nancy J. Pitner. Managing Uncertainty: Administrative Theory and Practice in Educaiton. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co., ١٩٨٦, P. ١٦.

٣٩ - لمزيد من التفاصيل حول هذه التطورات ونتائجها، راجع :
-دانيال جريفث. مرجع سابق. ص ص ١٢-١٦.

٤٠ - الكتاب المعني هو :

- Roald F. Campbell & Russell T. Gregg. Administrative Behavior in Education. New York: Harper & Brothers, ١٩٥٧.

٤١ - لمزيد من التفاصيل حول نظرية جوبا وجيتزل والتعديلات التي أجريت عليها، والنظريات والمحاولات الأخرى لفهم الإدارة التربوية والتي تبعتها، انظر مثلا:
-إسماعيل المصلح. مدارس الفكر الإداري وانعكاساتها التربوية. مرجع سابق، ص ص ٢١٣-٢٢٩.

٤٢ - لمزيد من التفاصيل حول تأثيرات محاولات تنظير الإدارة التربوية التي انعكست على الممارسات بالمؤسسات التعليمية، انظر أيضا:
-المرجع السابق، ص ص ٢١٣-٢٢٩.

٤٣ - Ralph B. Kimbrough & Michael Y. Nunnery. Educational Administration: An Introduction. ٣rd ed. New York: Macmillan Publishing Co., ١٩٨٨, PP. ٩-١٠.

٤٤ - Webster's Third New International Dictionary. Chicago: Morriam – Webster Inc., ١٩٨١, PP. ٢٧-٢٨.

٤٥ - Erwin Miklos. Evolution in Administrator Preparation

Programs. Educational Administration Quarterly, Vol. ١٩, No. ٣. Summer ١٩٨٣, P. ١٥٤.

٤٦ - للتعرف على أمثلة من القادة الذين ساهموا في تطوير منظماتهم، والبصمات التي طبعوها بهذه المنظمات، راجع مثلا:

- Tom Peters & Nancy Austin. A Pasion For Excellence: The Leadership Difference. New York: Random House, ١٩٨٥.
- Warren Bennis. Why Leaders Can't Lead: The Unconscious Conspiracy Continues. Sar Francisco: Jossey-Bass, ١٩٨٩.
- G.P. Zachary. How " Barbarian" Style of Philippe Kahn led Borland into Jeopardy. Wall Street Journal, June ١٩٩٤.
- R. Jacob. Corporate Reputations. Fortune, March ٦, ١٩٩٥, PP. ٥٤-٦٤.

٤٧ - Kent D. Peterson & Chester E. Fin, JR. Principals, Superintendents, and the Administrator's Art. The Public Interest, ٧٩, Spring ١٩٨٥, P. ٤٦.

٤٨ - Ibid, P. ٤٦.

٤٩ - اقتبست هذه الفقرة، والفقرتان اللتان تليها - وبشيء من التصرف - من : - إسماعيل المصلح. مدارس الفكر الإداري وانعكاساتها التربوية. مرجع سابق.

٥٠ - دانيال جريفث. مرجع سابق. ص١٢.

٥١ - Stephen J. Knezevich, OP. Cit., P. ١٢٥.

٥٢ - هذا هو محور نظرية جيتزل وجوبا " الإدارة التربوية كعملية اجتماعية "، والتي سبق الإشارة إليها من قبل، وطورت في حوالي منتصف هذا القرن.

٥٣ - Robert G. Owens, OP. Cit. P. ٣٦.

٥٤ - R.B. Kinbrough & M.Y. Nunnery, OP. Cit., P. ١٠.

٥٥ - Ibid., P. ١١.

٥٦ - Ibid, P. ١١-١٢.

٥٧ - Compton's Encyclopedia. Chicago: F. E. Compton Company, Division of Encyclopedia Britanica, Inc., ١٩٨٥, Vol. ٧, P. ٢٩٢.

٥٨ - Ward G. Reeder. The Fundamentals of Public School Administration. New York, The Macmillan Company, ١٩٤٨, P. ٣٧.

٥٩ - Stephen J. Knezevich, OP. Cit., P. ١٠.

٦٠ - لمزيد من التفاصيل حول مساهمات ماري باركر فوليت، انظر مثلا :
-المصلح. مدارس الفكر الإداري وانعكاساتها التربوية. مرجع سابق. ص ص ١٩٥-١٩٦.

٦١ - اعتمد الباحث في تحديده لهذه الأسباب على :

- L.G. Katz. Ethical Issues in Working With Young Children. ERIC ED ١٤٤ ٦٨١. Washington D.C.: Department of Health, Educaiton and Welfare, National Institute of Education, ١٩٧٧.
- Samual H. Popper. Pathways to the Humanities in Preparation Programs for Educational Administrators. Tempe, Arizona: University Council for Educational Administration, ١٩٨٥.
- Hugh Sockett. The Moral Base for Teacher professionalism. New York, Teachers College Press, ١٩٩٣.

٦٢ - جابر عبد الحميد جابر وسليمان الخضري الشيخ. مشكلات المعلمين المبتدئين وعلاقتها باتجاهاتهم التربوية. في دراسات في علم النفس. من منشورات مركز البحوث التربوية : جامعة قطر، المجلد الرابع والعشرون، ١٩٨٨، ص ص. ٣٠٥-٣٥٨.

٦٣ - R.B. Kimbrough & M.Y. Nunnery, OP. Cit., P. ٣٨٩.

٦٤ - للاستزادة حول هذا الجانب، يمكن الرجوع إلى :
- كمال ناجي. تاريخ التعليم الشعبي في قطر منذ نهاية القرن التاسع عشر إلى منتصف القرن العشرين. في البحوث المقدمة إلى مؤتمر دراسات تاريخ شرق الجزيرة العربية الذي عقد بالدوحة/قطر خلال الفترة من ٢١-٢٨ مارس ١٩٧٦م، م٢، ص ص ٥٠٧-٥٢٧.
- وقد نشرت الدراسة ذاتها وبنفس العنوان في مركز البحوث التربوية: جامعة قطر، م٢٠، ١٩٨٨م، ص ص ٢٨٥-٣١٣.

٦٥ - حول نشأة التعليم الرسمي بقطر وتطوره انظر مثلا:
-Ismail A. Al-Musleh, OP. Cit., PP. ٤٠-٦٤.

٦٦ - تقرير عن معارف حكومة قطر لسنة ١٣٧٦هـ مرفوع لصاحب السمو الشيخ خليفة بن حمد آل ثاني. ص٢٤.

٦٧ - المذكور هو الشيخ/ عبد البديع صقر، مصري الجنسية.

٦٨ - تقرير عن معارف حكومة قطر السنة ٣٧٦هـ. مرجع سابق. ص ٢٤٠.

٦٩ - المرجع السابق. ص ٢٤.

٧٠ - المرجع السابق. ص ٢٤.

٧١ - للاستزادة حول تطور إدارة التعليم بقطر، راجع مثلا:
-تقرير وفد قطر إلى مؤتمر وكلاء وزارات التربية في البلاد العربية بالأسكندرية في الفترة من ٧-١٢ أغسطس ١٩٧٦م.
-وزارة التربية والتعليم. التقرير السنوي لعام ١٩٩٧/٩٦م. الدوحة، قطر: مطبوعة حكومية، ص ص ٣٣-٣٤.

٧٢ - لم يخرج للنور حتى الآن الهيكل التنظيمي الخاص بالتعليم العالي.

٧٣ - اقتبس هذا الشكل من :
- وزارة التربية والتعليم: التقرير السنوي لعام ٩٧/٩٦م. مرجع سابق، ص٤٤.

٧٤ - استنبطت الإحصاءات التي تضمنها هذا الجدول، والجداول أرقام ٢، ٣، ٤، ٥، ٦ من :
- وزارة التربية والتعليم. التقرير السنوي لعام ٩٧/٩٦م. مرجع سابق.

٧٥ - تقرير عن معارف حكومة قطر لسنة ١٣٧٦هـ. مرجع سابق. ص٢٤.

٧٦ - لم أتمكن من تحديد شخصيته، لكن يظهر أنه أول مدير متفرغ، فقد كان قبله مديرون آخرون.

٧٧ - وزارة التربية والتعليم. لائحة النظام الداخلي للمدارس. الدوحة، قطر: مطبوعة حكومية، أبريل ١٩٩٣م.

٧٨ - المرجع السابق. ص١٠.

٧٩ - اعتمد الباحث فيما يسوقه هنا على معلوماته الشخصية من واقع معايشته لعدد من هذه المدارس حينما كان مديرا لإحدى المناطق التعليمية القطرية خلال العامين الدراسيين ٧٨/٧٧ - ١٩٧٩/٧٨م، وذلك قبل ابتعاثه لإتمام دراساته العليا.

٨٠ - William H. Roe & Thelbert L. Drake. The Principalship. ٢nd ed. New York: Macmillan Publishing Co., Inc. ١٩٨٠. P. ٥٣.

٨١ - وزارة العدل. مجموعة تشريعات قطر ١٩٦١-١٩٩٠م. الدوحة، قطر: مطبوعة حكومية، المجلد السابع، ص. ٤٠١٧.

٨٢ - الوثائق المعنية هي:
- وزارة التربية والتعليم. قرار وزاري رقم (٢٥) بشأن ترقيات القطريين إلى الإدارات المدرسية، والصادر بتاريخ ١٤٠٠/٥/٦هـ الموافق ١٩٨٠/٣/٢٩م.
- وزارة التربية والتعليم. قرار وزاري رقم (٦٥) بشأن الترقيات للوظائف القيادية التربوية الإدارية والفنية، والصادر بتاريخ ١٤١١/١١/٢٦هـ الموافق ١٩١/٦/٩م.
- وزارة التربية والتعليم. قرار وزاري رقم (٦٣)، والصادر بتاريخ ١٤١٢/١٢/٧هـ الموافق ١٩٩٢/٦/٧م.

٨٣ - لمزيد من التفاصيل، انظر :
- إسماعيل المصلح. إدارة المدرسة القطرية من التسيير إلى التطوير. مرجع سابق.

٨٤ - وزارة التربية والتعليم. قرار وزاري رقم (٦٣). مرجع سابق، ص. ٦.

٨٥ - المرجع السابق. ص. ٥.

٨٦ - بدأت الدراسة بكلية التربية للبنين والبنات - واللتين شكلتا نواة جامعة قطر - خلال العام الجامعي ١٩٧٤/٧٣م.

٨٧ - بدأ الابتعاث للتعليم الجامعي إلى خارج دولة قطر - وفق ما جاء بالتقرير السنوي لوزارة التربية والتعليم لعام ١٩٩٧/٩٦م - عام ١٣٨١/٨٠هـ (أي الموافق ١٩٦١/٦٠م). انظر التقرير المذكور. ص ٣٥٠.

٨٨ - الوثائق المشار إليها هي :
- وزارة التربية والتعليم. قرار وزاري رقم (٦٣). مرجع سابق. ص٣.
- وزارة التربية والتعليم. قرار وزاري رقم (٦٥). مرجع سابق. ص٣.

٨٩ - للاستزادة حول بساطة كل من الأهداف التعليمية الحقيقية التي يسعى لتحقيقها النظام التعليمي القطري، وكذا بساطة الممارسات التعليمية والإدارية بالنظام، راجع:
-إسماعيل المصلح. إدارة المدرسة القطرية من التسيير إلى التطوير. مرجع سابق.

٩٠ - للتوسع فيما يخص هذا التساؤل، راجع أيضا المرجع السابق.

٩١ - انظر على سبيل المثال :
- المقابلة الصحفية التي أجريت مع د. أمينة كمال، عضو هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس بجامعة قطر، جريدة الراية القطرية، العدد ٥١١٠ تاريخ ١٩٩٦/٥/٤م، ص. ٥.

٩٢ - لم يحالف الباحث التوفيق في سعيه للوصول إلى المستند الذي تم الاعتماد عليه في هذا الضم.

٩٣ - راجع دليل كلية التربية بجامعة قطر (١٩٩١).

٩٤ - انظر الجداول الدراسية لكل من الطلاب والطالبات بجامعة قطر للفصول الدراسية بدءا من خريف ١٩٨٨ - حيث بدىء ولأول مرة طرح هذا المقرر كمتطلب إجباري لطلبة البكالوريوس في التربية بالجامعة - ولغاية الفصل الدراسي الحالي ربيع ١٩٩٩، وقت إعداد هذه الدراسة.

٩٥ - انظر الجداول الدراسية للطلاب والطالبات بالجامعة للفصول الدراسية بدءا من خريف عام ١٩٩٢ - حيث بدىء ولأول مرة طرح هذا المقرر ضمن المقررات الاختيارية لطلبة البكالوريوس في التربية - وحتى الفصل الدراسي الحالي ربيع ١٩٩٩، وقت إعداد هذه الدراسة.

٩٦ - راجع التعليقين الهامشيين (٩٤) و (٩٥).

٩٧ - راجع التعليقين الهامشيين (٩٤) و (٩٥).

٩٨ - المقررات المشار إليها هي: بحث إداري ميداني، تدريب إداري ميداني (أ)، تدريب إداري ميداني (ب)، وتخطيط واقتصاديات تعليم.

٩٩ - برنامج المرحلية والتخصصية في التعليم الابتدائي: كان هذا البرنامج - والذي أوقف منذ بضع سنين بعد أن أثار الكثير من الجدل والاستياء فيما بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعة إلى الحد الذي وصفه أحدهم بأنه ولد ولادة غير شرعية - مؤلفا من مستويين. الأول (المرحلية)، وتتطلب خطتها الدراسية استكمال ٧٢ ساعة مكتسبة بنجاح بعد الثانوية العامة، يحصل بعدها الطالب على الشهادة المرحلية الجامعية في التعليم الابتدائي. أما الثاني (التخصصية)، فقد كانت خطتها تتطلب أيضا استكمال ٧٢ ساعة بنجاح بعد المرحلية. ويحصل الطالب بعد ذلك على درجة البكالوريوس في التربية (التعليم الابتدائي). وقد تشعب البرنامج وفي مستوييه إلى تشعبات عديدة منها: معلمة مادة (صباحي)، معلمة فصل (صباحي)، تعليم ابتدائي/مسائي (شعبة تدريس)، تعليم ابتدائي/مسائي (شعبة إدارة). وتمثل الاختلاف الوحيد فيما بين شعبتي التدريس والإدارة هاتين في أن طلبة شعبة الإدارة كانت تدرس ما يساوي ١٢ ساعة مقررات إدارية موزعة بالتساوي فيما بين المرحلية والتخصصية، هي نفسها المقررات التي يدرسها طلبة الدبلوم العامة (شعبة إدارة)، بالرغم من الفارق الكبير بين مستويات تأهيل الطلبة الملتحقين بالمرحلية والتخصصية وأولئك الملتحقين بالدبلوما العامة (انظر التعليق الهامشي رقم ١٠٠). وبالنسبة للمقررات المعنية التي يدرسها طلبة شعبة الإدارة ببرنامج المرحلية والتخصصية فإنها تأتي بدلا من مقررات طرق التدريس، والتربية العملية، واستخدام الوسائل التعليمية التي يدرسها طلبة شعبة التدريس في نفس البرنامج. أما بقية المقررات فيشترك فيها طلبة الشعبتين معا.
المصدر: دليل جامعة قطر (١٩٨١/٨٠) + دليل كلية التربية (١٩٩٠).

١٠٠ - برنامج الدبلوم العامة في التربية (شعبة إدارة تعليمية): أحد البرامج الدراسية التي تندرج - وفق ما جاء بدليل جامعة قطر الصادر بالعام الدراسي ١٩٨١/٨٠م - ضمن برامج الدراسات العليا. والمعلومات الرسمية المنشورة بالدليل المذكور، ودليل كلية التربية الصادر عام ١٩٩١م، والمتعلقة بهذا البرنامج تقتصر على مسمى الشهادة التي ينالها الطالب بعد إتمامه الدراسة بالبرنامج، إضافة لشروط الالتحاق به، والمقررات التي يتوجب استيفاء دراستها. ولا يلتحق بالبرنامج سوى الطلاب والطالبات الحاصلين على مؤهلات جامعية غير تربوية. وبالتالي، يبدو أن البرنامج يستهدف تأهيل هؤلاء تأهيلا تربويا، مع استبدال المقررات ذات الصلة "بشعبة التدريس في البرنامج" مثل طرق التدريس، والتربية العملية، واستخدام الوسائل التعليمية بمقررات في الإدارة التعليمية، ومجموعها ١٢ ساعة مكتسبة. أما بقية المقررات ومجموع ساعاتها ٢٤ ساعة، فيشترك فيها طلبة الشعبتين.

١٠١ - المقررات المعنية هي: الأصول العامة للتربية، والتربية ومشكلات المجتمع.
انظر الجداول الدراسية المشار إليها في التعليق الهامشي رقم (٩٢).

١٠٢ - الوثائق المشار إليها هي :
- جامعة قطر. دليل جامعة قطر. الدوحة، قطر: مطبوعة حكومية، ١٩٨١/٨٠م.
- جامعة قطر. دليل كلية التربية. الدوحة، قطر: مطبوعة حكومية، ١٩٩١م.

١٠٣ - جامعة قطر. دليل جامعة قطر. مرجع سابق. ص ص. ٥٥ - ٥٦.

١٠٤ - جامعة قطر. دليل كلية التربية. مرجع سابق. ص.٦٥.

١٠٥ - المرجع السابق. ص. ١١.

١٠٦ - المرجع السابق. ص. ١١.

١٠٧ - المقرران المعنيان هما: (ت ص ٤٠٩) (إدارة مدرسية) الذي يطرحه قسم أصول التربية، و (د أ ٢٠٢) (مدخل في نظريات التنظيم) والذي يطرحه قسم إدارة الأعمال بكلية الإدارة والاقتصاد (انظر محضر الاجتماع الخامس لمجلس قسم أصول التربية للعام الجامعي ١٩٩٨/٩٧م).

١٠٨ - - توصيف مقرر (ت ص. ٤٠٩) (إدارة مدرسية) :
يهدف المقرر إلى تزويد الدارسين بنظريات ومفاهيم الإدارة المدرسية وأنواعها، وتبصير الدارسين بالصفات الشخصية والقدرات المهنية اللازمة توافرها في اختيار وإعداد الإداريين بالمدارس وبأساليب تنميتها. والتعريف بالمسؤوليات والمهام التي تضطلع بها الإدارة المدرسية للوفاء بأهداف التربية المدرسية في مجتمع عصري متطور، وتكوين رؤية تحليلية نقدية لواقع أنظمة الإدارة المدرسية في العالم العربي بعامة، وفي دول الخليج بخاصة، تمهد للبحث في إمكانيات تطويرها.
(المصدر: كتاب موجه من رئيس قسم أصول التربية إلى عميد الكلية بشأن تنظيم خطة مقررات شعبة الإدارة بالقسم بتاريخ ١٩٩٤/٣/٢٧م).
- توصيف مقرر (د أ ٢٠٢) (مدخل في نظريات التنظيم) :
يتناول هذا المقرر تعريف الطالب بالنظريات المختلفة للتنظيم الإداري وتنمية مهاراته التحليلية لتقييم تنظيمات قائمة في الحكومة وقطاع الأعمال، ويتناول دراسة مفاهيم التنظيم وتطور الفكر التنظيمي، مع تحليل النظريات المختلفة للتنظيم.
(المصدر: جامعة قطر. دليل كلية الإدارة والاقتصاد. الدوحة، قطر:

مطبوعة حكومية، ١٩٩١م).

١٠٩ - - توصيف مقرر (ت خ ٥١٠) (أصول ونظريات الإدارة التربوية) : دراسة وتحليل النظرية الإدارية وانعكاساتها في الحقل التربوي، وذلك من خلال ثلاثة جوانب رئيسة هي:
- بيان طبيعة النظرية وما يتصل بها من مفهوم وخصائص وأهمية، وطريقة بناء النظرية، وكيفية الإفادة منها في مجال الإدارة.
- عرض وتحليل لأهم المحاولات التي بذلت لوضع نظرية إدارية ومنها نظرية الإدارة كعملية اتخاذ قرار، نظرية النظم، نظرية الاحتمالات.
- استعراض وتحليل للإسهامات العملية في مجال تنظير الإدارة التربوية ومنها : نظرية الإدارة التربوية كعملية اجتماعية، ونظرية النظام الاجتماعي التقني، ونظرية الدور.
(المصدر: جامعة قطر. دليل كلية التربية. مرجع سابق، ص ٨٢).

١١٠ - إسماعيل المصلح. مدارس الفكر الإداري وانعكاساتها التربوية. مرجع سابق، ص ص ٢٣٢-٢٣٣و٢٣٥.

١١١ - اقتبست بيانات هذا الجدول من :
- وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي. الإحصائية السنوية للدورات التدريبية التي نفذها قسم التدريب التربوي خلال العام الدراسي ١٩٩٨/٩٧م، إحصائية غير منشورة أعدها قسم التدريب التربوي بوزارة التربية والتعليم والتعليم العالي بتاريخ ١٩٩٨/٥/١٦م.

١١٢ - وزارة التربية والتعليم والثقافة. التقرير السنوي عن إنجازات قسم التدريب التربوي للعام الدراسي ١٩٩٧/٩٦م. تقرير غير منشور أعده قسم التدريب التربوي بوزارة التربية والتعليم والثقافة بتاريخ ١٩٩٧/٥/٢٥م.

١١٣ - من الوثائق الرسمية التي تتضمن هذه الاختصاصات ما يلي :
- النظام الأساسي المؤقت المعدل لدولة قطر، وبخاصة المواد ٢٣، ٣١، ٣٤، ٥٢ منه.
- قانون الوظائف العامة المدنية الصادر بالمرسوم رقم ٩ لسنة ١٩٦٠، والقوانين المعدلة له.
- القانون رقم ٥ لسنة ١٩٧٠ بتحديد اختصاصات وزارة التربية والتعليم.

١١٤ - راجع مجموعة لوائح النظام الداخلي لكل من المرحلة الابتدائية، والمرحلة الإعدادية، والمرحلة الثانوية، والمعهد الديني، ومدرسة الصناعة، ومدرسة التجارة الثانوية، ودار المعلمين. الطبعة الثانية لكل. الدوحة، قطر: مطبوعات حكومية، ١٩٧٤م.

١١٥ - وزارة التربية والتعليم. لائحة النظام الداخلي للمدارس. مرجع سابق. ص ١٠.

١١٦ - لمزيد من التفاصيل حول فحوى مهام مدير المدرسة القطرية الحالية وتحليلها ونقدها، راجع :
- إسماعيل المصلح. إدارة المدرسة القطرية من التسيير إلى التطوير. مرجع سابق. ص ص ٢٢ - ٢٧.

١١٧ - وزارة التربية والتعليم. الميثاق الأخلاقي لمهنة التربية والتعليم. الدوحة، قطر: مطبوعة حكومية، ١٩٧٩م.

١١٨ - حصة محمد صادق. تطوير نظام تدريب القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم بدولة قطر. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عين شمس: كلية التربية، ١٩٩٠م.

١١٩ - انظر التعليقين الهامشيين (١١٠) و (١١٢).

١٢٠ - نقلا عن:

-R.B.Kimbrough & M.Y. Nunnery. OP. Cit. P.٥.

١٢١- Ibid., PP. ٥ – ٦.

١٢٢-Ibid., P. ٦.

١٢٣ - صيغت هذه التساؤلات في ضوء مذكرة قدمت لمجلس أعضاء هيئة التدريس القطريين بجامعة قطر، عندما كان المجلس يناقش قبل بضع سنوات مقترح الدراسات العليا بالجامعة. وقد صاغ الباحث نفسه المذكرة المشار إليها نيابة عن مجموعة من زملائه أعضاء هيئة التدريس بالجامعة. كما ضمن الباحث هذه التساؤلات بمذكرة أخرى تقدم بها لرئيسة قسم أصول التربية بتاريخ ١٩٩٧/٣/٢٠م، حينما كان مجلس القسم يناقش وقتذاك مقترحا لتطوير برنامج للماجستير في الإدارة التعليمية. ومع ذلك لا يبدو أن هذه التساؤلات قد تم التعامل معها بعد.

١٢٤ - Roald F. Campbell, Edwin M. Bridges, John E. Corbally, Jr., Raphael O. Nystrand & John A. Ramseyer. Introduction to Educational Administration. ٤th ed. Boston: Ally & Bacon, Inc., ١٩٧١, P. ٦٢.