المدارس الأهلية الابتدائية العربية القطرية
ومقومات فاعليتها التربوية

الأستاذ الدكتور محمود قمبـــر الدكتورة نورة خليفة تركي السبيعي

قسم أصول التربية - كلية التربية بجامعة قطـر

ملخـــص البحـــث

التعليم الأهـلي العربي الابتدائي في دولة قطر حديث النشأة ، لكنه ينمو وينتشر بشكل ملحوظ حتى أصبحت له ٢٦ مدرسة تضم من التلاميذ (بنين وبنات) ما نسبته ١٣٪ من جملة تلامذة المدارس الحكومية . ولا يقتصر متعلموه على أبناء المقيمين وحدهم ، ولكنه يضم من التلامذة القطريين ما يكون نسبة ٣٤,٧١٪ من إجمـالي أعـداد الصغـار الـذين يتعلمـون به ، والذين تجذبهم امتيازات خاصة يعرف بها .

ولأهمية هذا التعليم الذي يكون نظاماً موازياً للنظام التعليمي الرسمي ؛ فإن وزارة التربية والتعليم لا تتركه حراً يمشي بمنطق قانونه التجاري ، ولكن تتـدخـل في إطـار سياستهـا الـوطنية بقـوانـين وتنـظيمات ، وسلطات إشرافية وتوجيهية ، ومعونات مالية وعينية وفنية لضمان صلاحيته التعليمية وتعزيز فاعليته التربوية .

وقـد أثبت هذا التعليم في عمـومـه نجـاحـاً ملحـوظـاً في مجال الـدراسة التحصيلية ، كما تشهـد بذلـك نتائج الامتحانات العامة ، لكن هذا النجاح الأكاديمي لم يجاوبه نجاح مماثل على صعيد الأنشطة المدرسية في صفتها التربوية . إن معـلماتـــه وإن كانت غالبيتهن من الجـــامعيات المتميزات لسن تربـــويات متخصصات أو محترفات ، كما أنهن مثقلات بأعباء تدريس تقليدي لا تترك لهن وقتاً كافياً لممارسة أنشطة تربوية صفية ولا صفية ، إضافة إلى ما يعانينه من قلة

الرواتب وانعدام الحوافز ونقص التجهيزات الأساسية لممارسة الأنشطة النوعية في مجالاتها العلمية والفنية والأدبية والعملية والرياضية .

إن هذا الوضع على ما هو عليه لم يعد متمشياً مع مطالب العصر وحاجات مجتمع متطور يعمل لتأصيل تربية أفضل لمستقبل واعد يستشرف مطلع القرن الحادي والعشرين . ومن ثم فإن الدراسة تقدم بدائل استراتيجية لتحقيق مباديء السياسة التعليمية وأهدافها التربوية ، وتتمثل هذه البدائل في :

- زيادة إسهامات الوزارة بما يحقق ربحاً معقولاً لأصحاب المدارس ، ويوفر ميزانية تنهض بمتطلبات الكيف التعليمي وأنشطته التربوية ، وتجذب أحسن العناصر المؤهلة من المديرات والمعلمات والإداريات ، مع ترقية كفاءاتهن المهنية في العمل .
- ضم هذه المدارس إلى الوزارة مع الاحتفاظ بوضعيتها الخاصة كتعليم نموذجي له صفة نوعية مميزة .
- إغراء الهيئات والجمعيات المدنية للإسهام الأدبي في هذا المشروع الحضاري لتحل محل المتاجرين بالتعليم من أجل بناء البشر وتقدم المجتمع .

من نصب الحبوس إلى كسب الفلوس

انتشرت ظاهرة التعليم الأهلي في هذه السنوات لأهداف وأغراض تختلف تماماً عن تلك التي عرفناها قديماً في عصور الأزدهار الحضاري للمجتمعات الإسلامية ، وتلك التي عرفناها في مطالع النهضة العربية الحديثة .

فالتعليم قبل أن يتحول أخيراً إلى نظام قومي محكوم بسلطة الدولة التي ترسم سياسته ، وتضع خطته ، وتشرف على تنظيمه وتسييره ، وتبني مؤسساته ، وتعد معلميه وتعينهم ، وتراقب أعمالهم ، وتكافيء جهدهم ، وتقوم نتائجه ، وتعتمد برامج التعليم وأنشطته وشهاداته ، كان عملاً حراً أو أهلياً يختص بالأفراد كأفراد ، أو بالجماعات كمذاهب وطوائف . ولم يكن في معظم أحواله مسيراً بقوانين عامة ، تعمل للتوحد في مختلف جنبات العالم الإسلامي التي خضعت لراية الخلافة المركزية في دمشق أو في بغداد (١) ، إذا لم يكن من مهام الدولة وواجباتها الرسمية النهوض بالتعليم ونشر العلم على نظام مرسوم ، كما كانت تعمل تفعل في مسائل الدفاع والأمن والتشريع والقضاء . . صحيح أنه وجد خلفاء وسلاطين وملوك وأمراء ووزراء بنوا مدارس ، لكنهم دخلوا في مجال التعليم بصفتهم أفراداً يتنافسون مع غيرهم من العلماء والأغنياء المحبين للخير الإنساني ، وكان الإسهام في هذا المشروع الحضاري حراً يتجرد من كل قيد حكومي أو رسمي يحد من انتشاره .

يكتب الشيخ ابن عاشور : « إن العلوم والتعليم لم يسمح لهما الزمان منذ القدم بوضع مراقبة تميز الصالح من غيره . ومن العجب أن هذا (إدارة وتنظيم التعليم) شيء لم يخطر لأهل النهضة العلمية من رجال الدولة العباسية ببغداد والدولة الأموية بالأندلس ، ولعلهم رأوا التعليم في نشأته محتاجاً إلى الحرية أكثر من احتياجه إلى المراقبة »[٢] .

ويعلل لتلك الظاهرة الشيخ محمد رشيد رضا ، فيقول : « التعليم صناعة من الصناعات ترتقي بارتقاء العمران ، كما يكتب حكيمنا الاجتماعي ابن خلدون . وقد جرى أوائلنا فيه على مقتضى العقل والاختيار بحسب الحاجة التي

كانت تظهر لهم وتليق بحالهم . لم ينتقل المسلمون من طور منها إلى طور ، دفعة واحدة لأنها لم تكن تحصل من قِبَل إدارة عامة تضع لها القوانين والأنظمة والبرامج والجداول وتوزعها على جميع المعلمين كما تفعل وزارات العلوم والمعارف في الدول المرتقية في هذا العصر . وإنما كان الانتقال من طور إلى طور يحصل بالتدريج . وقد كان في زمن العباسيين شيء من النظام المعروف المتبع في المدارس الكبرى ولاسيما المدرسة النظامية ببغداد . ولم يرتق ذلك النظام ويدون ويعم لأنه لما وجد كانت جراثيم الضعف والمرض الاجتماعي قد بدأ يظهر تأثيرها في جسم الأمة »[٣] .

ومع ذلك فإن تسع مدارس نظامية أقامها الوزير السلجوقي نظام الملك في كبريات المدن الإسلامية بالمشرق ، لم تكن لتغير في شيء طبيعة النظام الحر للتعليم الأهلي في الإسلام[٤] .

لقد كان العلم وبالذات في مجاله الديني فريضة كلف بها المسلم : « طلبه عبادة ومدراسته تسبيح والبحث عنه جهاد وتعليمه من لا يعلمه صدقه وبذله لأهله قربة » . ولهذا تسارع المسلمون خاصتهم وعامتهم إلى طلب العلم وتحمل المشاق في تحصيله ، ورحلوا من أجله في كل مكان لشرفه وسمو غايته ، فالعلم عند معظمهم يطلب لذاته لأنه فضيلة وكمال ونور . ولا يليق بمسلم أن يكون جاهلاً ، فالجهال أراذل الناس « ومن لم يتعلم العلم عذبه الله على الجهل » ، واعتبروا « الأمية زمانة خفية ونقيصة إنسانية » . كما سعى العلماء إلى التعليم حسبة لله لأن « كتم العلم إثم كبير ، وعالم لا يعلم متمول بخيل ، وزكاة العلم نشره » ، وكانوا - كما يقول الزرنوجي : « في الزمان الأول يتعلمون الحرفة ثم يتعلمون العلم حتى لا يطمعوا في أموال الناس » ، بل كانوا يدأبون في البحث عن طلابهم : يتألفونهم ويحببونهم في العلم ويصبرون على تعليمهم . قال الزهري : « ما صبر أحد على العلم صبرى ولا نشره أحد نشرى »[٥] .

وهكذا خلقوا بعقيدتهم مجتمع التعلم المفتوح : يعلم بعضهم بعضاً ويتعلم بعضهم من بعض ، مؤمنين في غالبيتهم بتنزيه العلم عن المكاسب ، بل كانوا

يرون العلم مغرماً لا مغنماً[٦] ، وفي إطار هذه العقيدة قامت حركة إسلامية نشطة في جنبات العالم الإسلامي تهتم بإنشاء مدارس متنوعة تنهض بتدريس العلوم الدينية واللغوية والطبية وكلها موقوفة ، يخصص لها أهل الخير من الموسرين حبوساً ذات عوائد دارة ينفق منها على صيانتها وتسيير أمور الدراسة بها ، حيث كانت تدفع رواتب شهرية للمعلمين والموظفين والخدم ، كما كان الطلاب يجدون فيها علماً مجانياً ، وكساء سنوياً ، وطعاماً يومياً ، ومأوى سكنياً . ولم تكن هذه الحركة المدرسية مجرد عمل رمزي أو دعائي أو هامشي . لقد وجدت في كثير من المدن الإسلامية عشرات المدارس ، بلغ عددها في دمشق أو في القاهرة قبيل الحكم العثماني لهما حوالي مائة وخمسين مدرسة أو أكثر من ذلك بقليل[٧] .

وفي مطالع النهضة الحديثة قام نفر من الشيوخ المستنيرين بمتابعة هذه الحركة من خلال جمعيات خيرية تسهم بقسط وافر في نشر التعليم لترقية الثقافة وتمدين المجتمع . ونشطوا في جمع التبرعات المالية والعينية التي أعانت المدارس على النهوض بعملها ، بل وحتى الجامعة المصرية التي قامت عام ١٩٠٨ كانت عملاً أهلياً أراد بها منشئوها أن تكون للعلم حرة لا تخضع لقيد حكومي أو رسمي يسيسها لأغراض خاصة[٨] ، وكانت وراء هذه الحركة التنويرية دوافع نبيلة ألهبت حماس المخلصين ؛ فقد كانت سلطات الاحتلال التي تمسك بزمام الأمور ضنينة في الإنفاق على التعليم العربي ، وضيقت الخناق في فتح جامعات وطنية تصهر المثقفين ، في الوقت الذي سمحت فيه بانتشار مدارس أجنبية تابعة لإرساليات دينية وحكومات غربية تعمل لفرْنجة العرب وأوْربة المسلمين أو أمْركتهم ، مصطفية لهذا التعليم أبناء البرجوازية من الذين يقدرون قيم التعليم الغربي أو من الذين ترتبط مصالحهم بمصالح المستعمرين[٩] .

وما حدث في مصر حدث في معظم الدول العربية التي قام فيها الأهالي بدور إيجابي لنشر التعليم . ففي قطر أنشأ الشيخ محمد بن عبد العزيز المانع في عام ١٩١٣م أول مدرسة عرفت باسم المدرسة الأثرية ، وكانت دينية يتعلم فيها خريجو الكتاتيب بقصد إعدادهم ليكونوا خطباء وأدباء وعلماء . وكانت وفود

الطلاب تفد إليها من مختلف إمارات الخليج ، وظلت تعمل حتى سنة ١٩٣٨م لرحيل مؤسسها ومديرها ومدرسها الشيخ المانع إلى السعودية[١٠] .

ومع استقلال الدول العربية وقيام نظم حكومية مدنية ، أصبح التعليم من أهم واجباتها لتكوين كوادر مؤهلة تضطلع بالأعباء الإدارية وتخريج قوى منتجة مدربة لإشباع حاجات التنمية من العمالة الوطنية ، ونشر الثقافة وقيم الحداثة في أوساط لاتزال تغلفها الأمية . ورصدت الدول من ميزانيتها العامة نسباً قد تفوق مثيلاتها في الدول الصناعية المتقدمة ، لتأسيس البنى القاعدية للتعليم وإعداد المعلمين . كما وضعت تشريعات وتنظيمات ، تستهدف إلزامية التعليم لكل الصغار : ذكوراً وإناثاً في سن الدراسة بالمرحلة الابتدائية ، وإطالة إجل الإلزام ، ونشر وتنويع التعليم الثانوي ، وفتح الجامعات أمام الشباب من أصحاب القدرات العقلية حتى ممن ينتسبون إلى بيئات شعبية كانت محرومة من فرص التعليم .

ولم تمض سنوات عديدة حتى وجدت الحكومات وبالذات في الدول العربية كثيرة السكان قليلة الموارد أنها عاجزة عن مجاراة التوسع الكمي بما يحقق بكفاية مبدأ « حق كل فرد في التعلم » ، فالطلب الاجتماعي يتزايد على التعليم في كل مراحله ، والكيف التعليمي هبط في مستواه ، واشتدت حاجته إلى تجهيزات وكفاءات تعليمية تحسن من نوعيته ؛ هذا في الوقت الذي تشهد فيه معظم الدول أزمات اقتصادية حادة ، مما يؤثر في تحجيم ميزانية التعليم والتي بلغت حداً عالياً لا يجوز تخطيه إلا بالافتئات على مخصصات مالية تتطلبها قطاعات الإنتاج والخدمات والدفاع والأمن وكلها حيوية لبقاء ونمو الشعوب .

وفي ظل هذه الأوضاع أمكن للقطاع الأهلي أن يتدخل في التعليم ، ليس على طريقة السلف في تقديم تعليم حيري أو مجاني ، وإنما على طريقة العصر في حضارته المادية والتي تستثمر كل شيء في العلم أو في العمل . وهكذا دخل التعليم في دائرة اهتمامات رجال الأعمال وأصبح مسلكاً مشروعاً للتجارة وكسب الفلوس .

ليست إذن ظاهرة التعليم الأهلي ظاهرة محلية قطرية ، وإنما هي ظاهرة عالمية تنتشر في كل البلاد .

معززات التعليم الأهلي في دولة قطر

دولة قطر كمعظم شقيقاتها من دول مجلس التعاون الخليجي ، دولة صغيرة المساحة قليلة السكان . ولقد شهدت مع ظهور النفط تحولاً حضارياً كبيراً جلب معه عمالة وافدة بأعداد تفوقت على أعداد المواطنين . ولم يكن ممكناً مع تزايد الهجرات الوافدة أن تنشيء الحكومة القطرية مدارس من نوعيات مختلفة تشبع حاجات الصغار من أبناء الجاليات المقيمين بأرض الوطن ، فهذا فوق طاقتها ويصعب الوفاء به مادياً وفنياً ، ومن ثم فقد سمحت بشروط خاصة بفتح مدارس أهلية : أجنبية وعربية تخضع للقواعد والتعليمات التي سنتها الوزارة لضمان مقومات فاعليتها التربوية ، ومسايرتها لقيم وآداب المجتمع وثقافته العربية الإسلامية[١١] .

ولقد شهد هذا التعليم الأهلي إقبالاً كبيراً جعل منه تعليماً موازياً للتعليم الرسمي في قطر ، وتكاثرت مدارسه الابتدائية التي تطور عددها من مدرستين للجالية الهندية والباكستانية أنشئتا في عام ١٩٥٨م إلى ٤٧ مدرسة أجنبية وعربية في سنة ١٩٩٢/٩١م تضم ١١٢٧٠ تلميذاً وتلميذة في المرحلة الابتدائية دون غيرها[١٢] وفي العام الأخير وحده ١٩٩٢/٩١م أنشئت أربع مدارس ابتدائية ، مما يجسد ظاهرة النمو السريع في انتشار هذا التعليم الأهلي .

ولعل من العوامل الإيجابية التي وقفت وراء نمو وازدهار هذا التعليم ما نلخصه في العوامل المعززة التالية :

- إقامة شبه دائمة أو طويلة للعاملين وأسرهم الذين وفدوا إلى قطر واستحسنوا الإقامة مما يدفعهم إلى ضرورة تعليم أبنائهم .
- القدرة المالية على دفع نفقات هذا التعليم والتي تتراوح قيمتها من ٢٠٢٥ ريالاً إلى ٢٤٧٥ ريالاً سنوياً للمدارس من الدرجة الثالثة . وتزيد هذه القيمة قليلاً

إذا كانت المدرسة من الدرجة الثانية (٢٢٥٠ - ٢٧٠٠ ريالاً) أو إذا كانت من الـدرجـة الأولى (٢٤٧٥ - ٢٩٢٥ريالاً) . وهذه القيمة التي تدفعها الأسرة للطفل الواحد لاشك أنها مكلفة ، لكنها من جهة أخرى تمثل تكلفة ميسورة الدفع في معظم الأحوال نظراً للدخل المرتفع نسبياً لأسر المقيمين ؛ فهم إما من الموظفين المؤهلين أو التجار القادرين أو العاملين الفنيين[١٣] .

- ارتفاع الوعي الثقافي لدى هذه الأسر وتقديرها لأهمية التعليم مما يدفع إلى التضحية بالمال في سبيل التعليم ، خصوصاً وأنه لا يوجد سبيل تعليمي آخر أو بديل .
- ما تقدمه هذه المدارس من تيسيرات وإغراءات تدفع حتى بأبناء القطريين إلى الالتحاق بها . ففي العام الدراسي ٨٨/١٩٨٩م كان يتعلم بها ٥٨٤ تلميذاً و ٣٨٠ تلميذاً أي ما مجموعة ٩٦٤ متعلماً ، زادوا إلى ١٦١٣ تلميذاً وتلميذة في عامنـا هذا ٩١/١٩٩٢م وذلـك في مقـابـل ٣٠٣٤ تلميذاً وتلميذة من جنسيات عربية غير قطرية ، مما جعـل نسبة القطريين ٣٤,٧١٪ من جملة المتعلمين بهذه المدارس .

ومن هذه التيسيرات كذلك إمكانية القبول بالصف الأول الابتدائي لمن أكمل سن الخامسة في أول أكتوبر وبنقص ثلاثة أشهر استثناء . وهذا النزول يدعو أبناء القطريين إلى الالتحاق بالمدارس الأهلية لسنوات ريثما يتم تحويلهم إلى المدارس الحكومية فيكسبون سنة من عمرهم حيث إن مدارس الدولة لا تقبل إلا من أكمل خمس سنوات وتسعة أشهر في أول أكتوبر .

بالإضـافة إلى ذلك فإن كثيراً من المدارس الأهلية تقدم لغة أجنبية (غالباً الإنجليزية) طوال سنـوات الـدراسة ، كما تغري الكثيرين بوجود كمبيوتر وتدريب على استخدامه ، وممارسة أنشطة قد لا تتوافر في مدارس الدولة .

- إقبال كثيرين من أصحاب المال القطريين والوافدين إلى فتح مدارس أهلية لأنها توفر لهم ربحاً صافياً قد يعد بمئات الآلاف من الريالات في السنة ، ويتوقف ذلك على حجم المدرسة . كما تتوافر العناصر العاملة من المعلمين

والمعلمات وأجورهم منخفضة مقارنة إلى أجور نظرائهم في المدارس الحكومية[١٤] .

ويلاحظ أن بعض المثقفين القطريين من أصحاب الأموال دخلوا في هذا المجال ، باعتبار أن التعليم هو أنسب مجال يقدرونه ويفهمون طبيعة العمل فيه ، فيقبلون على الاستثمار في التعليم وهم مطمئون إلى عظم عوائده ، فعدد المتعلمين في إزدياد ، وسوق التعليم لا تعرف الكساد . لكنهم وهم في أغلبهم موظفون تابعون للدولة يفتحون المدارس بأسماء زوجاتهم أو أولادهم حتى لاتطالهم المساءلة القانونية . وهم إذ يسهمون في هذا المجال يشعرون بأنهم يؤدون واجباً ثقافياً له مردود مجز مادياً وأدبياً ، ويخففون عن الدولة عبئاً يضعها إن قصرت فيه ، في موضع الإحراج أمام الحكومات والهيئات والمنظمات الدولية المعنية بنشر التعليم وتقدير حقوق الإنسان .

- لهذا فإن الدولة من جانبها تسهم بقسط وافر في الترويج لهذه الصناعة التعليمية الأهلية ، فهي تقدم من خلال وزارة التربية والتعليم لهذه المدارس جميع الكتب الدراسية والمساعدة والمكملة والإثرائية مجاناً ، وكذلك بعض أنواع القرطاسية ، ومساعدات عينية كمبردات الماء ومكيفات الهواء وبعض الأجهزة والمعدات التعليمية للمدارس ذات الدخل المحدود . كما قدمت كذلك لعدد من أصحاب المدارس الأراضى اللازمة لإنشائها مجاناً . كما تعفى المدارس الأهلية من جميع الرسوم التي تعفى منها المدارس الرسمية ومنها الكهرباء والماء . وتقدم كذلك للراغبين من أصحاب المدارس التصاميم والمواصفات الهندسية المعمارية والإنشائية على أساس نموذجي . بالإضافة إلى ذلك تقدم الدولة للمدارس مساعدات مالية تتناسب ومستواها وفئتها وأعداد تلامذتها وحجم التسهيلات التعليمية المتوافرة لها[١٥] .

فهل حققت هذه المدارس أمل الدولة والأهالي في النهوض بوظائفها التعليمية ؟ وهل استكملت مقومات فاعليتها على نحو مُرْض يرقى بنوعية هذه الوظائف ؟

هذا ما تحاول الدراسة أن تجيب عنه من خلال وصف تشريحي يخضع البنى المؤسسية وآلياتها الوظيفية وبيئاتها التعليمية لنقد تحليلي يكشف عن مواطن القوة والضعف ، ويحدد العوامل المؤثرة إيجاباً وسلباً ، ويقدم بدائل استراتيجية تستهدف تحسين وتطوير هذه المدارس حتى لا تكون التجارة في التعليم سبباً في خلق ازدواجية سيئة ، تعلو من جانب بتعليم ابتدائي رسمي لأبناء المواطنين ، وتهبط من جانب آخر بتعليم ابتدائي أهلي لا يقتصر ضرره على أبناء المقيمين دون غيرهم .

المدارس الأهلية في وضعيتها الواقعية :

١ - البني المؤسسية الفيزيقية والبشرية :

من بين ٢٦ مدرسة أهلية عربية ابتدائية تبرز خمس مدارس مشيدة أي بنسبة ١٩,٢٣٪ من الإجمالي العام . وهذا يعني في حد ذاته أنها شيدت طبقاً للنماذج الرسمية المعتمدة أو المقبولة ، والتي صممت بطريقة معمارية تتناسب في صلاحيتها مع أهداف وطرائق ومواقف وعمليات التعليم وأنشطة التربية . بل إن منها مدرسة مشيدة على الطراز الأوربي الحديث . . . كما أن منها تسع عشرة مستأجرة ، ومدرستان أخريان تمارسان نشاطهما في مبنيين يملكهما صاحباهما . وبهذا يكون مجموع المدارس التي تمارس أنشطتها في مبان أقيمت في الأصل لأغراض سكنية ٢١ مدرسة بنسبة ٨٠,٧٧٪ . . . من هذه المباني المستخدمة كمدارس :

- أربعة مبان من دور واحد ، بنسبة ١٩,٥٪ .
- واثنى عشر مبنى من دورين ، بنسبة ٥٧,١٤٪ .
- وخمسة مبان ، هي منازل شعبية ، بنسبة ٢٣,٨١٪ .

والمسكن الشعبي ، كما هو معروف غالباً ما يتكون من دور واحد ، ويشتمل على ست غرف ، ومزود بالمرافق الأساسية ، ويحيط به فناء صغير مسور ، ويختلف تماماً عن الشقة السكنية التي تستخدم أحياناً كروضة للصغار .

وقـدرت عشرون من مديرات هذه المـدارس بأن أفنية مدارسها واسعة ، بنسبة ٧٦,٩٢٪ ، وقدرت ست أخريات بأن أفنية مدارسها متوسطة ، بنسبة ٢٣,٠٨٪ .

ولم تذكـر واحـدة من المديرات بأن فناء مدرستها ضيق . وهذا يدل على اختـلاف المفهوم حول سعة أو ضيق الفناء . ويذكر في هذا الصدد أن وزارة التربية والتعليم تشترط أن يكون فناء المدرسة من السعة بحيث لا يقل نصيب التلميذ من مساحته عن مترين مربعين .

- كما ذكرت عشر مديرات بأن لمدارسهن حديقة واسعة ، بنسبة ٣٨,٤٦٪ .
- وثلاث مديرات قلن بأن الحديقة متوسطة ، بنسبة ١١,٥٤٪ .
- بينما ذكرت ثلاث أخريات بأن الحديقة صغيرة ، بنسبة ١١,٥٤٪ .
- كما اعترفت عشر مديرات بعدم وجود حديقة للمدرسة ، بنسبة ٣٨,٤٦٪ .
- كذلـك اتضـح من إجـاباتهن أن عشرين مدرسة مزودة بملاعب . بنسبة ٧٦,٩٢٪ ، ومن هذه المدارس اثنتان بكل منهما ملعب كرة قدم ، وفي ست مدارس ملعب كرة سلة ، وفي ثمان أخريات ملعب كرة طائرة ، وفي مدرسة واحدة ملعب كرة يد . وتوجد في مدرستين صالة ألعاب مغلقة وفي مدرسة واحدة توجد صالة تنس طاولة ، وفي خمس مدارس توجد ألعاب كالأراجيح وغيرها . وبالطبع تحتوي بعض المدارس الكبيرة على عدد من هذه الملاعب المختلفة .
- كما وجدنا أن ست مدارس خالية تماماً من أي ملعب خارجي أو داخلي بنسبة ٢٣,٠٨٪ .

وجميع هذه المدارس مزودة بدورات مياه صحية ، ومشارب ذات صنابير ، بعضهـا كاف ، وبعضها قليل . وحجرات الدراسة بها نوافذ وشرفات تسمح بالضوء الطبيعي والهواء النقي في حالة عدم استخدام الكهرباء أو أجهزة التكييف .

ويمكن القول باطمئنان بأن هذه المدارس في مجموعها مجهزة بالضروريات الأساسية التي لاغنى عنها في عمليات التعليم كالمقاعد والسبورات ، وبعد ذلك فهي تختلف في نواح كثيرة :

- ففي ٢٤ مدرسة يوجد بكل منها مقصف .
- وفي ١٤ مدرسة توجد غرفة نشاط .
- وفي ١٣ مدرسة توجد حجرة كمبيوتر .
- وفي ١٢ مدرسة توجد قاعة تليفزيون .
- وفي ٨ مدارس توجد مكتبة .
- وفي ٥ مدارس يوجد مختبر .
- وفي مدرستين توجد غرفة مدرسات .
- وفي مدرسة واحدة توجد غرفة للحارس .
- وفي مدرسة واحدة يوجد مسرح ، ومرسم ، وحظائر طيور وحيوانات .

وأما عن مكاتب الإدارة بهذه المدارس فقد تراوحت في أعدادها بحسب حجم المدرسة وكثرة تلامذتها ، ففي ١٢ مدرسة توجد حجرة واحدة للإدارة ، وفي ٧ مدارس حجرتان ، وفي خمس مدارس ثلاث حجرات وفي اثنتين أربع .

وكذلك اختلفت المدارس من حيث عدد الفصول الدراسية بها : أكبر مدرسة ضمت ١٦ فصلاً ، وأصغر مدرسة ضمت فصلين . وقد وجد من هذه النوع أربع مدارس . كما وجدت مدرستان ضمت كل منهما ثلاثة فصول . ثم تتدرج بقية المدارس في عدد فصولها . وعموماً يدور المتوسط العام حول ٧,٦٥ فصلاً للمدرسة .

أما عن كثافة هذه الفصول من التلاميذ ، فقد وجدنا تباينات ضخمة . ففي مدارس القرى أو الأطراف البعيدة حيث تتخلخل الكثافة السكانية بصفة عامة في الأوساط البيئية المحيطة بها نجد في بعض الفصول عدداً قليلاً للغاية من التلاميذ : في بعضها خمسة ، أو ستة ، أو سبعة تلاميذ . وفي إحدى المدارس الصغيرة ذات الفصلين وجدنا مجموع تلامذتها فيهما ١٦ تلميذاً وتلميذة . وعلى

العكس من ذلك وجدنا في أحد فصول المدارس الكبيرة بالعاصمة ٣٦ تلميذة في مدرسة بنات و ٣٥ تلميذاً في مدرسة بنين ، وكان مجموع تلميذات مدرسة البنات ٣٨٣ تلميذة ، ومجموع تلامذة مدرسة البنين ٤٤٣ تلميذاً وفي المتوسط العام وجدنا كثافة الفصل من التلاميذ ٢٣,٣٥ تلميذاً ، ومتوسط تلاميذ المدرسة ١٧٩ تلميذاً و / أو تلميذة .

أما نصيب الفصل من المعلمات فقد وجدنا - في مستوى الحد الأعلى - مدرسة واحدة بها ١٢ فصلاً و ٢٨ معلمة ، أي أن نصيب الفصل من المعلمات بلغ ٢,٣٣ معلمة . ومن حيث مستوى الحد الأدنى ، هناك أربع مدارس بكل منها فصلان ومعلمتان ، أي لكل فصل معلمة واحدة . وعموماً يدور المتوسط الشامل لهذه المدارس حول ١,٤٤ معلمة لكل فصل .

وإذا كانت هيئة التعليم والإطار الإداري لهذه المدارس من العنصر النسوي ، فإن تلامذتها من الجنسين ، غير أن المدارس اختلفت فيما بينها تبعاً للاختلاط بين المتعلمين أو عدمه .

- بعض هذه المدارس خاصة بالذكور وعددها ٨ مدارس ، بنسبة ٣٠,٧٧٪ .
- وبعضها خاصة بالإناث وعددها ١٠ مدارس ، بنسبة ٣٨,٤٦٪ .
- وباقيها مدارس مختلطة وعددها ٨ مدارس ، بنسبة ٣٠,٧٧٪ .

ويلاحظ أن الجمع بين البنين والبنات في المدارس المشتركة يعد استثناء يخرج على القاعدة المعمول بها في التعليم . ولكن المادة رقم ٤ من المرسوم بقانون رقم ٧ لسنة ١٩٨٠م والتي حددت هذه القاعدة أجازت الاختلاط بقرار من وزير التربية والتعليم ، وهو وحده الذي يمكنه أن يجيز تبعاً لظروف خاصة هذا الاختلاط كلياً أو جزئياً في بعض المدارس الأهلية بالمرحلة الابتدائية[١٦] .

وإذا كانت لكل مدرسة مديرة واحدة مسئولة عن كل ما يتعلق بالمدرسة والدراسة ، فقد تباينت أعداد الإداريات المعاونات للمديرة من مدرسة لأخرى :

- ففي مدرستين توجد وكيلة تساعد المديرة في أعمالها الإدارية والفنية والمكتبية والإشرافية وغيرها .

- وفي ١٧ مدرسة ، توجد سكرتيرة ، تقوم بأعمال السكرتارية المكتبية .
- وفي ١٠ مدارس ، توجد ١٣ مشرفة إدارية ، مما يعني وجود أكثر من مشرفة في بعض المدارس الكبيرة تقوم بالأعمال الإشرافية .
- وفي ٤ مدارس ، توجد مشرفة باص ، تراقب ركوب ونزول التلاميذ والتلميذات ، في ومن (الباص) وتصاحبهم في الانتقال من وإلى المدرسة .
- وفي مدرستين ، توجد مشرفة مقصف ، تنهض بشئونه .
- وفي مدرسة واحدة ، توجد مشرفة أنشطة تنهض بأنواع مختلفة من الأنشطة المدرسية تنظيماً وإشرافاً .
- وفي مدرسة واحدة ، توجد ضابطة تراقب مواقيت الدروس وانتظام الفصول وعمل الفراشين والحراس ونظام الطوابير .
- وفي مدرسة واحدة ، توجد محاسبة تختص بضبط حسابات مالية المدرسة دخلاً وإنفاقاً وادخاراً .
- وفي ثماني مدارس ، أي بنسبة ٣٠,٧٧٪ من مجموع المدارس الأهلية ، لا توجد إداريات على الإطلاق ، فالمديرة وحدها هي المتكفلة بشئون الإدارة في كل وظائفها . وليس في ذلك غرابة فالمدارس الصغيرة ذات الفصلين أو الثلاثة فصول والتي تضم عدداً قليلاً من المتعلمين لا تحتاج لأكثر من مديرة مع معلمات الفصول نظراً لضآلة رسوم الدراسة التي تحد من التوسع في التعيين .

كما أن وجود ١٧ سكرتيرة دون إداريات يعني أن السكرتيرة تقوم بأعباء متعددة قد تسبب لها الإتعاب . أما عن العمال القائمين بالخدمات ، فقد تراوحت أعدادهم كذلك تبعاً لحجم المدرسة ومتطلبات النشاط بها . في المدارس الصغيرة يوجد بكل منها عاملان أو أكثر . وفي المدارس المتوسطة يوجد من خمسة إلى ثمانية عمال ، وفي المدارس الكبيرة يزيد عددهم حتى نجد في إحدى المدارس خمسة عشر عاملاً . لكن عدد العاملين في جميع المدارس يبلغ ١٣٨ عاملاً ، ومتوسط نصيب المدرسة منهم ٥,٣١ عاملاً . وأكبر فئة عاملة هي فئة سائقي

الباصات : ٤٨ سائقاً بنسبة ٣٤,٧٨٪ ، يليهم عمال النظافة : ٤٦ عاملاً بنسبة ٣٣,٣٣٪ ، يليهم الحراس : ٣٠ حارساً بنسبة ٢١,٧٤٪ ، يليهم مرافقو الباص : ١٤ مرافقاً بنسبة ١٠,١٥٪ .

الأعداد ودلالتها الشكلية :

ماذا توحي به إلينا هذه الأعداد من فصول وتلاميذ ومعلمات وإداريات ؟ دون الدخول في تحليل وظيفي لفعالياتها التربوية نستطيع القول بأن هذه المدارس مزودة في عمومها ببنية مؤسسية وفنية يمكنها أن تنهض شكلاً بالوظائف التعليمية المنوطة بها .

فنحن لم نجد مدارس يجلس تلامذتها على الأرض (دون مقاعد في فصول بلا سقوف وفي مدارس بلا جدران) ولم نجد صغاراً بلا كتب أو أدوات ، ولم نجد منهم أعداداً مكدسة بالفصول تفوق الحد الأعلى الرسمي : ٣٥ تلميذاً إلا في فصل واحد بلغت كثافته ٣٦ تلميذة وذلك من مجموع ١٩٩ فصلاً تضمها ٢٦ مدرسة ابتدائية . ولم نجد مدارس محرومة من دورات مياه صحية ومشارب مياه نقية ، ولم نجد مدرسة ذات فصل واحد متعدد المستويات تدرس بها معلمة واحدة وإنما لكل فصل معلمته مع وجود معلمات احتياطيات للطوارىء العارضة إلا في المدارس الصغيرة التي تخلو منهن مما يسبب إشكالات تعليمية في حالة تغيب إحدى معلمات الفصول .

ومع ذلك فالمدارس الأهلية في قطر أفضل بكثير من مدارس ابتدائية أخرى تعرفها معظم دول العالم الثالث والتي تعاني من أزمات اقتصادية وفنية ليس من السهل تجاوزها أو التغلب عليها . ولقد كشفت إحدى الدراسات عن أوضاع مزرية بالتعليم :

- ففي دولة مثل بوركينافاسو ، بلغ عدد تلاميذ الفصل الواحد ١٢٠ تلميذاً في بعض المدارس الابتدائية بمدينة داغادوغو ، في حين أن المعدل الوطني يخصص ٦٢ تلميذاً للفصل .

- وفي اليمن يجلس ٨٠٪ من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة ذمار على الأرض داخل الفصل ، وترتفع هذه النسبة إلى ٩٨٪ في مقاطعة بيلين بموزمبيق ، وتنخفض إلى ٦٥٪ في المدارس المذهبية الابتدائية في ليسوتو ، وإلى ٥٦٪ في بعض مقاطعات الكاميرون .
- وفي الهند يوجد ما بين ٤٠٪ و ٤٤٪ من المدارس الابتدائية ناقصة الأثاث اللازم للمدرسين ، وحوالي ٦١٪ منها تنقصها (السبورات) وحوالي ٤٩٪ منها لا تملك عدداً مناسباً من الخوارط والرسوم البيانية ، ٤٩٪ منها تنقصها طاولات ومقاعد للتلاميذ .
- وفي السودان حوالي ٢٠٪ من المدارس الابتدائية في ولاية الدويم غير مجهزة بالماء ، ٧٥٪ منها بدون مراحيض ، بينما في تنزانيا توجد نسبة ٤٢٪ من المدارس الابتدائية في مقاطعة كيلوزا غير مزودة بالماء ، ١٠٪ منها بلا مراحيض [١٧] .

أما عن المدرسين العاملين في هذه المدارس فليسوا جميعهم مؤهلين تربوياً أو مثقفين جامعياً على غرار ما نجده عند معلمات المدارس الأهلية القطرية (ولذلك موضع آخر للمعالجة سنعود إليه) .

إن نسبة المعلمين المؤهلين في البرازيل بلغت في سنة ١٩٨٢م حوالي ربع إجمالي الهيئة التعليمية في المدارس الابتدائية . وفي مدارس البلديات وهي في غالبيتها ريفية في الشمال والشمال الشرقي من البرازيل كان نحو نصف عدد المعلمين ليسوا إلا شبه متعلمين ، إذ لم يتموا بعد دراستهم الابتدائية ، وكان الأجدر بهم أن يتعلموا بدلا من أن يعلموا .

وفي الهند أخضع شكْلا (١٩٧٤م) عدداً من المعلمين الهنود لبعض الاختبارات ، وكان هؤلاء يدرسون العلوم لتلاميذ في الرابعة عشرة من عمرهم ، فتبين له أن مستوى المعلمين في العلوم كان إلى حد ما أدنى من مستوى تلاميذ في الرابعة عشرة من عمرهم في بعض بلدان أوربا .

وفي تنزانيا حيث تدرس الإنجليزية كمادة أساسية في المدرسة الابتدائية ، اتضح أن غالبية المعلمين غير متمكنين إطلاقاً من اللغة ولا من مستوى دقة التعبير الضرورين حتى لتدريس تلاميذ في الصفوف الابتدائية .

وفي بوروندى كان نحو ٣٠٪ فقط من المعلمين في مقاطعة كيروندو يملكون كل الكتب التي تلزمهم في فصولهم . ولهذا كانت النتائج الدراسية معبرة عن فشل المدرسة التي تخرج أطفالاً لا يلمون بأساسيات القراءة والكتابة أو التعبير اللغوي السليم أو الحساب[١٨] .

إن مدارسنا الأهلية في قطر ليس بها ذلك النقص الفظيع في التجهيزات المدرسية ولا في الكفايات التربوية .

٢ - القوى الفنية : الادارية والتعليمية :

بعد أن فرغنا من تقديم صورة كمية أو رقمية عن أعداد المعلمات والعاملات ، نقدم هنا صورة نوعية عن مستويات الثقافة والتأهيل التربوي والإداري للمديرات وللمدرسات دون التعرض لنقد وتحليل الأداءات الوظيفية ، فلذلك موضع آخر في هذه الدراسة .

على المستوى الاداري :

من واقع المسح الميداني لست وعشرين مدرسة أهلية في قطر وجدنا :

- ١٣ مديرة جامعية ، بنسبة ٥٠٪ حاصلات على بكالوريوس أو شهادة جامعية .
- ١٢ مديرة ، بنسبة ٤٦,١٥٪ حاصلات على مؤهل متوسط أو نصف جامعي .
- ومديرة واحدة لم يبين وضعها العلمي ، بنسبة ٣,٨٥٪ .

وبلغ عدد المديرات المؤهلات تربوياً سبع مديرات بنسبة ٢٦,٩٢٪ والأخريات جامعيات أو غير جامعيات غير مؤهلات تربوياً وعددهن ١٨ مديرة ، وبنسبة ٦٩,٢٣٪ ، هذا إذا تركنا المديرة التي لم يبين وضعها . وهؤلاء المديرات

جميعهن لم يتأهلن كمديرات متخصصات في مجال الإدارة ، ولم يحصلن على شهادات من برامج تدريبية . أما عن خبرة العمل السابقة لهن فتتحدد على النحو التالي :

- ١١ مديرة عملن سابقاً بالمدارس كمعلمات ، بنسبة ٤٢,٣١٪ .
- ٤ مديرات عملن سابقاً كمديرات دور حضانة أو رياض أطفال بنسبة ١٣,٣٩٪ .
- ٣ مديرات عملن سابقاً كأخصائيات اجتماعيات في المدارس ، بنسبة ١١,٥٣٪ .
- ٣ مديرات لم تسبق لهن خبرة عمل وظيفي ، بنسبة ١١,٥٣٪ .
- مديرة واحدة لم تبين خبرة عملها السابق ، بنسبة ٣,٨٥٪ .

وتراوحت سنوات الخبرة السابقة من سنة إلى ثلاثين سنة ، مما يعني تراوح العمر الزمني للمديرات ، حيث تبرز من بينهن شابات حديثات التخرج إلى متقدمات في السن تجاوزن الخمسين سنة . أما عن سنوات العمل التي قضينها في وظيفتهن الإدارية الحالية فقد تراوحت كذلك من سنة أو دونها بشهور إلى ٢٤ سنة أو أزيد منها بشهور . وتتحدد عموماً على النحو التالي :

- ٩ مديرات مستجدات في عمل الإدارة بالمدرسة ولم يكملن سنة دراسية .
- ٧ مديرات قضين من سنتين إلى أربع سنوات .
- ٧ مديرات قضين ست سنوات .
- مديرة واحدة قضت سبع سنوات .
- مديرة واحدة قضت ١٩ سنة .
- مديرة واحدة قضت ٢٤ سنة .

وغالبية هؤلاء المديرات من جنسية مصرية : ١٥ مديرة ، بنسبة ٥٧,٦٩٪ ومن بينهن تبرز الجامعيات . ثم مديرات من جنسية فلسطينية : ٥ مديرات ، بنسبة ١٩,٢٣٪ . ثم الأردنيات ، ٤ مديرات ، بنسبة ١٥,٣٩٪ . ثم القطريات ، مديرتان ، بنسبة ٧,٦٩٪ .

ونلاحظ هنا أن وزارة التربية والتعليم ، ممثلة في رئاسة التعليم الأهلي - قد تغاضت عن شرط تعْيين بعض المديرات اللائي لم يحصلن على مؤهل نصف جامعي كحد أدنى للمستوى العلمي المطلوب ، وعددهن ثماني مديرات بنسبة ٣٠,٧٧٪ ، إذ وجدنا خمساً منهن حاصلات على شهادة الثانوية العامة القديمة وثلاثاً أخريات حاصلات على دبلوم ثانوي تجاري .

كما تغاضت الوزارة عن شرط توافر الخبرة في مجال الإدارة والتي يجب ألا تقل عن ثلاث سنوات ، كما تكشف لنا في سنوات الخبرة السابقة ونوعية العمل بها . وعلى كل حال فالوزارة تعتبر الخبرة شرطاً ترجيحياً عند التعيين[١٩] .

أما فيما يخص الإداريات المعاونات وعددهن ٤١ إدارية ، فقد وجدنا :

- ٣١ إدارية حاصلات على الشهادة الثانوية ، أو ما يعادلها ، بنسبة ٧٥,٦١٪ .
- ٦ إداريات حاصلات على شهادة جامعية ، بنسبة ١٤,٦٤٪ .
- إدارية واحدة حاصلة على شهادة نصف جامعية ، بنسبة ٢,٤٤٪ .
- ٣ إداريات حاصلات على شهادة دون المتوسطة (إعدادية فقط) بنسبة ٢,٤٤٪ .

وغالبية هؤلاء الإداريات من المصريات : ٢٦ إدارية بنسبة ٦٣,٤١٪ . ثم الفلسطينيات : ٧ إداريات ، بنسبة ١٧,٠٧٪ ، ثم الأردنيات والقطريات : ٣ إداريات لكل جنسية ، وهن معاً بنسبة ١٤,٦٢٪ . ثم الفلبينيات ، مشرفتا باص ، بنسبة ٤,٨٨٪ .

على المستوى التعليمي :

من مجموع ٢٨٤ معلمة يدرسن بالتعليم الأهلي العربي الابتدائي في قطر ، وجدنا :

- ١٨٨ معلمة حاصلات على مؤهلات جامعية ، بنسبة ٦٦,١٩٪ .
- ١٨ معلمة حاصلات على شهادة نصف جامعية بنسبة ٦,٣٤٪ .

- ٧٨ معلمة حاصلات على شهادة متوسطة (ثانوية أو ما يعادلها) بنسبة ٢٧,٤٧٪ .

وتتنوع شهادات المعلمات الجامعيات تنوعاً كبيراً ، إذ وجدنا من المعلمات طبيبتين وست مهندسات وخريجتي فنون جميلة وخريجة حقوق . . إلخ بل وجدنا منهن ثلاث معلمات حاصلات على درجة الماجستير في تخصصات مختلفة . ومعظمهن مصريات ، إذا حصلت ٦٧ معلمة على شهادتها الجامعية من مصر بخلاف المصريات المتخرجات في جامعة قطر .

وبلغ عدد المعلمات المؤهلات تربوياً ١٥٧ معلمة بنسبة ٢٨,٥٥٪ وهن حاصلات على شهادات جامعية ونصف جامعية ومتوسطة . وليس من بين المعلمات قطرية واحدة .

هذا وتراوحت سنوات الخبرة التدريسية ، فبينما نجد ٤٧ معلمة مستجدة في المهنة نجد في الطرف الآخر عدداً قليلاً من المعلمات صاحبات خبرة طويلة في التدريس . وتفصيلات ذلك تتحدد على النحو التالي :

- ٤ معلمات صاحبات خبرة من ٣٠ إلى ٣٩ سنة .
- ٨ معلمات صاحبات خبرة من ٢٠ إلى دون الثلاثين سنة .
- ٣٨ معلمة صاحبات خبرة من ١٠ سنوات إلى دون العشرين سنة .
- ١٧٩ معلمة صاحبات خبرة من سنة إلى دون العشر سنوات .
- ٤٧ معلمة ليست لهن خبرة تدريس سابقة على العمل الحالي في المدرسة .

وإذا تركنا ثماني معلمات لم تبين لهن سنوات الخبرة التدريسية فإننا نلاحظ أن نسبة كبيرة (٦٣٪) من المعلمات لهن خبرة تقل عن عشر سنوات ، مما يعبر نسبياً عن صغر العمر وحداثة الخبرة . فما هو الحصاد العملي في حقل التدريس لهؤلاء المعلمات جامعيات وغير جامعيات ، تربويات وغير تربويات ، قديمات وحديثات ؟ !

حدود الفاعلية الوظيفية للتعليم الأهلي :

(أ) في المجال التعليمي :

تؤكـد معـظم المدارس الأهلية نجاحها بل تفوقها التعليمي على المدارس الرسمية أو الحكومية في مجالين :

١ - مجال التعليم التقليدي تبعاً لمواد المنهج الدراسي في المرحلة الابتدائية .

٢ - مجال التعليم الإضافي الذي تدرس فيه مواد زائدة لا تعلم في مدارس الدولة .

١ - نجـاح ملحـــوظ :

في المجال الأول تظهر نتائج الامتحانات تقدماً ملحوظاً تعبر عنه النسب المئـوية لنجـاح التـلاميذ على مدى السنوات الثلاث الأخيرة ، فباستثناء أربع مدارس افتتحت هذا العام ١٩٩٢/٩١م نجد أن نسب النجاح في امتحانات الشهادة الابتدائية لبقية المدارس الثنتين والعشرين تراوحت على مدى السنوات الثـلاث الأخيرة بين ٧١,٤٣٪ و ١٠٠٪ . وكان منها ثلاث مدارس حافظت طوال هذه السنوات على نسبة تامة ١٠٠٪ ، وغالبية المدارس تتجه نحو الحد الأعلى من نسب النجاح المئوية[٢٠] . فما تعليل هذه الظاهرة ؟

إن تعليل ظاهـرة النجـاح هذه قد يوضح بتأثير عاملين : أحدهما متعلق بالمعلمة وثانيهما متعلق بالمتعلم .

معلمة من نـوع خـاص :

ليس من المبالغة في شيء أن ننظر إلى المعلمة في المدرسة الأهلية على أنها معلمة من نوع خاص ، فهي تختلف عن زميلتها التي تعلم في المدارس الحكومية من نواح عديدة .

فهي **أولاً** معلمة ذات صفات وكفاءات تعزز ترشيحها للتدريس ، وهي تختار من بين كثيرات مقيمات في قطر وتبرز من بينهن كصاحبة خبرة متميزة في عمل سابق ، أو كحاملة شهادة جامعية أو عليا تؤكد ذكاءها واجتهادها ، أو كذات شخصية موهوبة تفرض نحوها الاحترام والتقدير . وقد ذكرنا من قبل أن نسبة

الجامعيات بلغت ١٩,٦٦٪ من جملة معلمات المدارس الأهلية ، بما يشير إلى أن ثلثي المعلمات من هذه النوعية الخاصة . أما الثلث الباقي فمعظمه من معلمات حاصلات على شهادة متوسطة لكنهن مؤهلات تربوياً . ويتبقى بعد ذلك عدد قليل لمعلمات أقل ذكاء وأقل ثقافة وتأهيلاً وربما قبلن في التدريس لاعتبارات أخرى خاصة .

والمعلمة **ثانياً** حريصة على دخلها الشهري من التدريس ، وإن قل راتبها كثيراً عن زميلاتها المعلمات بالمدارس الحكومية[٢١] ولهذا فهي تتمسك بوظيفتها وتعمل جهدها لإرضاء المديرات والموجهات وأصحاب المدارس ، خصوصاً وأنها لا تثبت إلا بعد فترة اختبار قد تتجاوز ستة شهور مما يكشف عن كفاءتها ونجاحها في عملها .

وهذا المسلك يختلف عن مسلك المعلمات القطريات اللآئي يعين بمجرد تخرجهن في مدارس الدولة ويصبحن موظفات دائمات سواء منهن المجدات والمقصرات ولا يخشين أحداً أو شيئاً يهددهن في عملهن أو في مستقبلهن .

وثالثاً ، فإنه لا يطعن في كفاءة المعلمات بالمدارس الأهلية وبالذات الجامعيات منهن ، وجود نسبة كبيرة من غير المؤهلات تربوياً . فالدور المهني الذي يقمن به هو الدور التعليمي والذي يجعل من المدرسة معلمة لا مربية . ولنا عودة تحليلية لمعالجة دور المدرسة كمربية .

إن دور المعلمة ينحصر أساساً في معرفة جيدة بمواد الدراسة التي يتضمنها منهج المدرسة . ونعتقد أن المعلمات صاحبات القدرة العقلية والثقافة الجامعية يسهل عليهن الإلمام الكافي بالمعلومات التي يتضمنها منهج الدراسة وكتبه المقررة بالمدرسة الابتدائية .

وأما عن أساليب التعليم فهي تقليدية مألوفة ، محفوظة ومعروفة ، عامة وشائعة وتتوارثها أجيال المعلمات جيلاً بعد جيل ، وتحافظ عليها المدارس كتقاليد مهنية راسخة على الرغم من ظهور وذيوع نظريات التجديد والاستحداث التربوي في عالم التدريس . إن هؤلاء المعلمات الذكيات يتقيدن بالأساليب

الممارسة في إعداد الدروس وتسجيلها في دفاتر التحضير ، وتدريسها في الفصول تبعاً للتوجيهات المفروضة ، ويتعلمن باجتهادهن التدريس بالتدريس ، بالإضافة إلى مكتسباتهن من الخبرات التي مررن بها أثناء التعلم في المراحل التعليمية المختلفة ، وكما تعلمن يعلمن . ولم نجد شكاوي عامة تتعلق بتقصيرهن وانحطاط مستواهن أو رداءة تعليمهن .

ومما يسهل عليهن العمل في هذا الدور التعليمي ، قلة كثافة التلاميذ في الفصل ، والتي لا تزيد في المتوسط عن ٢٤ تلميذاً ، وهو معدل يتيح لهن تفاعلاً جيداً بشكل يتمكنّ معه من تكييف التعليم بحسب قدرات التلاميذ .

ومتعلم من نوع خاص :

وبالمثل فإن التلاميذ الذين يلتحقون بالمدارس الأهلية ويدفعون رسوماً تتراوح بين ألفي وثلاثة آلاف ريال في السنة ، هم من أسر ميسورة ومثقفة في أغلبها ، وتكون بيئات مربية أو معززة للتربية ، وتثير في الصغار دافعية جيدة للتعلم ومواصلة النمو فيه ، وتشحذ فيهم القدرة ، وتسندهم في مواقف التعلم ، بل وتعزز دور المدرسة بما تقدمه من مواد ومعلومات إضافية ترفع من حصيلة التعليم . ولقد أثبتت بعض الدراسات الحديثة أن تلاميذ المرحلة الابتدائية في الدول الصناعية المتقدمة يكتسبون من ٨٠٪ إلى ٩٠٪ من المعلومات التي تتضمنها المناهج الدراسية من بيئاتهم خارج المدرسة[٢٢] .

هذا بالإضافة إلى ما تقدمه الأسر المقيمة في قطر ، وهي في أغلبها واعية بمهامها الوظيفية في تنشئة الصغار من رعاية نفسية واجتماعية وصحية لها دور إيجابي كبير في عمليات التحصيل المدرسي .

وهؤلاء المتعلمون الصغار يعيشون ويدرسون في أجواء تعليمية متنافسة ، مختلفة نوعاً ما عن أجواء التعليم في المدارس الرسمية التي تلزم التلاميذ بالحضور وتقدم لهم كل شيء مجاناً .

إن تلاميذ المدارس الأهلية يتلقون ضغوطاً من ناحيتين : المعلمات من ناحية ، والأسر من ناحية ثانية . فالمعلمات مع المديرات حريصات على إظهار

نتائج مشرفة في الامتحانات العامة ، لأن النجاح المشرف دعاية طيبة للمدرسة ويجذب لها المزيد من التلاميذ ، ويعود عليها بالإعانات المتزايدة من قبل الدولة .

والأسر حريصة كذلك على أن تأخذ حقوق أولادها من التعليم كاملة غير منقوصة ؛ إنها تدفع أجوراً تعتبر عالية ، وتريد في المقابل نجاحاً مرتفعاً يعوض ما دفع من أجله . ولهذا فإن كثيراً من أولياء الأمور يسارعون إلى المدارس إذا ما شعروا من جانب الأولاد أو من جانب المعلمات بتقصير أو إهمال لتبين حقيقة الأسباب وتصحيح الأوضاع بل إن بعضهم يتدخل في عمل المدرسة ، ومنهم من يطالب بتغيير مكان التلميذ في الفصل أو بإعطائه اهتماماً أكبر وعموماً فهم في معظمهم ليسوا كآباء التلاميذ في المدارس الرسمية يتركون كل شيء للمعلمين[٢٣] .

مواد إضافية أو زائدة :

أما عن العامل الثاني الذي يعطي للمدارس الأهلية تفوقها على مدارس الدولة ، فيتمثل في مواد وأنشطة علمية و / أو فنية إضافية لا يتضمنها منهج الدراسة في المدارس الحكومية أو تجد فيها تقصيراً من حيث التدريس أو والممارسة . من هذه المواد : اللغة الإنجليزية التي تدرس بعناية في معظم المدارس الأهلية : ٢٢ مدرسة بنسبة ٨٤,٦٢٪ . وتدرس الإنجليزية ابتداء من الصف الأول بواسطة معلمات متخصصات أو قديرات ، ويستمر تدريسها طوال سنوات الدراسة ، بعكس مدارس الدولة التي تدرسها في الصفين الأخيرين الخامس والسادس . ومن المدارس الأهلية مدرسة واحدة تدرس الفرنسية بدلا من الإنجليزية ، وتبقى ثلاث مدارس تسير على النهج الدراسي المتبع في مدارس الدولة . كما توجد ثماني مدارس أدخلت الكمبيوتر كمادة دراسية أو كنشاط علمي ، بنسبة ٣٠,٧٦٪ والواقع أن استخدام الكمبيوتر لا يمارس حقيقة بواسطة معلمات خبيرات إلا في ثلاث مدارس ، وفي الخمس الباقية ليس الكمبيوتر إلا مادة دعائية ، ويظل جهازاً مركوناً مفرغاً من قيمتة الوظيفية في التعليم أو في الاستخدام .

وتوجد ثلاث مدارس بنسبة ١١,٥٤٪ تدرس الموسيقا وتدرب الصغار على استخـدام بعض آلاتها ، بل إن منها مدرسة كونت بصفة دائمة فريقاً مدرسياً للموسيقا تشرف عليه معلمة أخصائية في هذا الفن .

وتبقى بعد ذلك بعض المدارس القليلة ليس فيها ما تتميز به على غيرها من مدارس الدولة ، فلا إنجليزية ولا كمبيوتر ، ولا موسيقا ، وإنما تكثف نشاطها في مجالات أخرى أدبية أو ثقافية أو اجتماعية . ولنا عودة إلى تحليل نقدي لطبيعة هذا النشاط في موضع آخر .

(ب) في المجال التربوي :

في هذا المجال نتشكك كثيراً في وجود امتياز خاص تتفوق به المدارس الأهلية على غيرها من مدارس الدولة ، بل ربما كان هناك إخفاق ظاهر تقف وراءه عوامل أساسية تفرغ التعليم الأهلي من مضامينه وقيمه التربوية الحقيقية ، منها :

١ - التربية دور مهمش :

إن التعليم في كل المدارس أهلية وحكومية ، كتدريس مواد علمية ، هو وظيفـة مطلوبـة . أمـا الـتربية - كرعاية وتنمية ، قد تكون مرغوبة لكنها غير محسوبة . ولقد أجريت دراسة حديثة على ٨٤ معلمة قطرية في مدارس الدولة تستفتيهن في مدى قدرتهن على النهـوض بدور المعلمـة / المـربية . وقد أجبن بأغلبية ساحقة : ٩٠,١٪ بإثبات هذا الدور المزدوج في عملهن المهني ، لكن ٦٢,٥٪ من هؤلاء المعلمات / المـربيات يجدن صعوبات كبيرة في التوفيق بين الدورين ، ولذلك فإن أكثر من نصفهن ٥١,١٪ يكرسنّ جهدهن لدور المعلمة الذي يتقدم دور المربية . وكان مفهوم الدور للمربية قاصراً إلى حد كبير ، إذا حصرته نسبة ٦٠,٧٪ في جانب خلقي وحيد . إن التربية في طبيعتها أكبر من مجرد وعظ أخلاقي أو ترشيد سلوكي يتمثل في منظومة أوامر ونواه : « افعل هذا ولا تفعل ذلك » ، إنها عملية تكوينية تتجاوز إطار الثقافة اللفظية التلقينية ، وتستهدف تنمية جماع شخصية الإنسان : عقلاً ونفساً ويداً وجسماً ، وتتطلب تنظيم خبرات مربية وأنشطة نوعية صفية ولا صفية : فنية ، رياضية ، عملية ،

اجتماعية ، دينية ، علمية / تقنية . . إلخ . وهذه الأنشطة - كما سنعرض لها لاحقاً - شكلية هامشية ولا تدخل في حساب الناتج التعليمي ولا في صلب تقويم المعلمات وهن لم يؤهلن في برامج الإعداد المهني للاضطلاع بمسئوليات هذا الدور التربوي ، وحتى لو كانت لبعضهن قدرة وظيفية ، فإن متطلبات دور المربية ثقيلة وصعبة تحتاج إلى تحمل وصبر وتضحية بالوقت والجهد ، وتكفيهن مطالب الدور التعليمي وما أكثرها . إنهن بعيدات عن المشكلات النفسية والاجتماعية للصغار ، وغير مهتمات بنوعية القدرات وحقيقة الميول الخاصة بهم ، ولسن أخصائيات اجتماعيات ، ولا مرشدات نفسيات لفرز وتربية الموهوب والمعوق ، السوى والمشكل . وهموم أسرهن تصرفهن عن التفرغ لبحث هموم أسر التلاميذ من أصحاب الحالات الخاصة . ومع ذلك فقد وجدت نسبة صغيرة من هؤلاء المعلمات على وعي تام بما يجب أن يكون عليه التعليم في مفهومه التربوي الشامل ، وأفادت بعضهن باستحالة فصل التربية عن التعليم ؛ فالمعلمة وهي تدرس مواد المنهج تبطن تعليمها بقيم واتجاهات وتفاعلات تسهم كلها في تشكيل تربوي لسلوك الصغار ذكوراً أو إناثاً[٢٤] .

وهذا صحيح في بعض وقائعه . فالتعليم كما يعرفه بعض التربويين هو تعليم ميهات ثلاث : معرفة - مهارة - مسلك . والمسلك قيم واتجاهات ، والمهارات قدرات عقلية أو يدوية أو جسمية . والمعرفة تنصرف إلى التنمية الثقافية مما يعني في المحصلة النهائية تكويناً شاملاً لذاتية المتعلم ، وهذا هو جوهر التربية[٢٥] .

ولكن من جانب آخر نرى أن التعليم كما هو واقع ومشاهد ليس إلا شروحاً لفظية لمواد نصية حفلت بها الكتب الدراسية وتدور كلها في إطار ثقافة الذاكرة ، وهي ثقافة خامدة لا تلد إلا أفكاراً مجردة ميتة ليس لها صلة حية بقضايا المجتمع وحياته المعاصرة . وليس غريباً والحالة التعليمية بهذا الشكل أن تتهم المدارس بفشلها التربوي وأن تحمل أوزار الفساد الاجتماعي والتي تتمثل في تفسخ القيم وانتشار الجريمة ، في جنوح الأحداث وعنف الشباب ، في رواج المخدرات

والموبقات ، في سلبية المثقفين وبطالة المتعلمين . ولا نبالغ إذا قلنا مع الناقدين بأن المدارس في يومنا هذا فقدت وظيفتها التربوية وقصرت في وظيفتها التعليمية نظراً لكثرة المشاكل التي حوصرت بها على صعيد الكم والكيف ، حتى قال بعضهم : إن المدارس لم تعد تربي ولا تعلم ، وجسدوا ظاهرة « المتعلمين الأميين » الذين لم يرتفعوا إلى مستوى الثقافة الوظيفية التي تتطلبها حضارة العصر . صحيح أن أهداف المدرسة الابتدائية - على الصعيد المفاهيمي - تتسع للتعليم وللتربية على السواء ، لكن الأنشطة الدراسية تنحصر في جانب تعليمي محض : مادة لفظية ، وطريقة شرحية ، وامتحانات تحصيلية . كما أن الإدارة - كالتوجيه الفني - تركز على التعلْيم وتحاسب على التقصير فيه .

أما عن إدارة المدرسة ، فلها موضع آخر نتناولها فيه نقداً وتحليلاً . وأما عن التوجيه الفني فالمعروف أن رياسة التعليم الأهلي بها أربع موجهات متفرغات مسئولات عن التوجيه التعليمي لجميع معلمات المدارس الأهلية العربية في مراحل التعليم العام . وكما أجابت مديرات المدارس فإن المهمة الأساسية التي يضطلع بها التوجيه الفني مهمة تعليمية تماماً لا شأن لها بالتربية في مفهومها التنموي الشمولي . وبحسب الأوزان النسبية التي حظيت بها أساليب وفنيات التوجية نستطيع أن نقدم منظومة تراتبية تعكس الأهمية الخاصة بكل أسلوب :

١ - زيارة الموجهة لمعلمة الفصل في جميع مواد الدراسة .
٢ - اطلاع الموجهة على فنية تحضير الدروس في الدفتر الخاص بذلك .
٣ - مشاهدة الموجهة للأساليب العملية التي تمارسها المعلمة في تدريسها داخل الفصل .
٤ - زيارة الموجهة لمعلمة المادة داخل الفصل .
٥ - اطلاع الموجهة على بعض اختبارات التحصيل الدراسي .
٦ - تقبل الموجهة لأي اتصال يتم من قبل المعلمة إذا كانت هناك حاجة لذلك .
٧ - قيام الموجهة بعرض تعليمي داخل الفصل كدرس نموذجي .

أين التربية في كل ذلك ؟ إنها غائبة أو مهمشة . فلا غرابة إذن أن يكون جهد المعلمات مقصوراً على الجانب التعليمي في إطاره التقليدي . وإذا كانت هناك تربية فإنها تأتي بشكل عرضي حيث لا يوجد تخطيط منهجي لتحقيق أهداف تربوية مقصودة . ومن ثم فقد شاع لفظ المعلمة أو المدرسة Teacher ولم نعد نستخدم لفظ « المربية » إلا من باب المجاز أو من قبيل الأدب الاجتماعي في مجال الاستعمال اللغوي . إن المعلمة لا يطلب منها كمربية إلا أن تكون سلبية ؛ أي لا تشتم صغيراً ولا تضرب طفلاً ، وأن تكون مع تلاميذها لطيفة مهذبة ، وهذا يكفي .

٢ - غياب الاحتراف المهني :

إن غالبية المعلمات في المدارس الأهلية لسْن محترفات بالمفهوم العلمي والاجتماعي لظاهرة « الاحتراف المهني » . والذي يعني : عملاً منظماً ودائماً يُعدّله مهنيون متخصصون لهم أوضاع وظيفية ، ومعايير سلوكية ، وأهداف غائية ، ويجسدون ذاتية جماعية متميزة يترابط أفرادها في إطار نقابي أو تنظيمي يعمل لتحسين المهنة علمياً وتقنياً ، كما يحمي مصالح المهنيين ، ويحقق لهم المكانة الاجتماعية التي تتكافأ مع خبرات العمل وعوائد المهنة[٢٦] .

فإذا طبقنا دلالة هذا المفهوم الاحترافي على العمل التدريسي للمعلمات ، وجدنا نقصاً كبيراً في معايير الاحتراف . إنهن اتخذن التدريس كعمل عارض ينقذهن من سأم الفراغ وإحباط التعطل ، وضغوط الحياة . ولم يكن التدريس عند غالبيتهن إلا مجرد وظيفة معروضة انفتح لهن بابها . ولم تكن أبدا بالمهنة التي أعددن أنفسهن لمزاولتها مدى الحياة . إن منهن الطبيبات والمهندسات والحقوقيات والفنانات والعالمات وليس الانعطاف المهني إلى التدريس الأهلي في المرحلة الابتدائية إلا تحويلة مؤقتة في ظروف خاصة يتم بانتهائها الرجوع إلى الوضع الطبيعي في المهن التي تخصصن فيها .

إننا لانجد لهن ولاء مهنياً للتدريس ، ولا رضا وظيفياً به كمهنة حياة ومستقبل ، ولا يبذلن جهداً في تنمية مهنية ، وتجسيد ذاتية جماعية تؤمّن حقوقها

وتقوم بواجباتها . إنهن لسن إلا موظفات طواريء ولسن كالمعلمات القطريات اللائي تخرجن مدرسات مهنيات لهن وضع المحترفات . وبين الفئتين اختلاف كبير . إن المعلمات في المدارس الأهلية لا يبخسن فقط في أجورهن الشهرية على النحو الذي أشرنا إليه من قبل ، وإنما يبخسن كذلك في حقوقهن الوظيفية الأخرى والخاصة بالأجازات والمعاشات . فللمعلمة ثلاثة أيام أجازة مرضية بمرتب بدلاً من سبعة أيام لمعلمات الدولة ، ولها كذلك أجازة مرض أو أمومة لا تتجاوز خمسة عشر يوماً ، ولها عن كل سنة تدريسية مكافأة تحسب على أساس راتب يومين عن كل شهر بحيث لا تزيد عن راتب ثلاثة أسابيع في مجملها وتقدم لهؤلاء المعلمات عقود عمل ليست ثابتة ولا دائمة ، بل إن بعض أصحاب المدارس يستغنون عن خدمة المعلمة وإشعار الرئاسة بذلك فقط ، مستغلين طول فترة الاختبار في العقد (ستة شهور) ويغيرون المعلمات لأسباب شخصية غير تربوية[٢٧] .

وهكذا تحرم المعلمات بالمدارس الأهلية من كافة الحوافز الأدبية والمادية ولا ينظر إليهن إلا كعاملات موسميات ، فكيف يكون لهن احتراف مهني يدعوهن إلى تأصيل جهد تربوي ينمو بالمهنة وبالمهنيات ؟ !

ولقد سألنا بعضهن عن الصورة المهنية التي يرين أنفسهن فيها ، فلم نجد حضوراً لصورة المعلمة التي تعيش حياتها لمهنتها ، وترتبط بها وظيفياً واجتماعياً . إن الصور المهنية التي أشرن إليها هي الصور المركونة ، وسوف يعدن إليها في أجل طويل أو قصير .

كان ذلك وضع المعلمات الجامعيات في المدارس الأهلية ، أما عن وضع الأخريات الحاصلات على شهادة متوسطة أو نصف جامعية ويمثلن ثلث إجمالي المعلمات ، فهو أكثر ضعفاً وأشد تفككاً خصوصاً وأن وزارة التربية والتعليم أصدرت قراراً يمنع تعيين الحاصلات على شهادة متوسطة للعمل بهذه المدارس .

لهذا نجحت المعلمات في مجال التدريس ، فهو بالنسبة إليهن عمل سهل لا يبذلن فيه جهداً وهن في غالبيتهن الجامعيات المثقفات ، ولم ينجحن كمربيات

فلم يتأهلن لهذا العمل ، ولم يلتزمن بأحتراف مهني يعطيهن الحقوق ويأخذ منهن الواجبات .

٣ - أنشطة شكلية أو دعائية :

إن الأنشطة المدرسية في أجناسها النوعية ، يمكن أن تقوم فعلاً بأدوار تربوية عظيمة إذا خطط لها بشكل منهجي سليم يحقق أهدافها المقصودة . فالأنشطة وبالذات غير الصفية ، والتي تمارس في مجالاتها الثقافية والاجتماعية والدينية والعلمية والفنية والرياضية ، إنما تمارس غالباً في إطار علاقات غير رسمية ، مشبعة بقيم إنسانية تدعم الروح الجماعية والجهود التعاونية والتنظيمات التشاركية ، كما تقوى الإرادة الحرة ، وتعود على تحمل المسئولية وتدعو إلى احترام الغير . كما أن في ممارساتها إشباعاً للهوايات وتنمية للقدرات وإثراء للمعارف والخبرات . وبالمثل فإنها تطبع على الوطنية وخدمة البيئة ، وتحفز على بذل الجهد وتقدير الإيجابية وتنشيط الإبداعية . وفي النهاية فإنها تسهم بكفاية في تحقيق الذاتية وإخصاب الشخصية .

ما تقييمنا لهذه الأنشطة في واقعها العملي الممارس داخل مدارسنا الأهلية العربية الابتدائية في دولة قطر ؟ إن هذه المدارس تدعى أنها تمارس كل أو معظم هذه الأنشطة . وتبعاً لمجموعة التكرارات الخاصة بإجاباتها وجدنا أنها تعطي للأنشطة الاجتماعية أولوية خاصة أو اهتماماً أكبر مما تعطيه لغيرها من الأنشطة والجدول التالي يوضح ذلك بجلاء :

النشاط	التكرار	النسبة المئوية للنشاط تبعاً لمجموع أنواع الأنشطة
الاجتماعي	٩٢	٪٣٢,٠٦
الفني	٧٤	٪٢٥,٧٨
الثقافي	٧٢	٪٢٥,٠٩
الرياضى	٤٩	٪١٧,٠٧

وفي هذا الإطـار الشـامل توجد تباينات أخرى فرعية داخل كل نشاط ، حيث تختلف المدارس من حيث مفهومها وتفضيلها ومدى تطبيقها لما يكون ماهية النشاط النوعي العام والأوزان النسبية لمفرداته الجزئية .

في مجال النشاط الاجتماعي :

تقوم كل المدارس بعقد ندوات أو تنظيم لقاءات مع أولياء أمور التلاميذ ، هدفهـا الوقوف على طبيعة الدراسة وحل المشكلات العامة التي تعترض عمل المدرسة ، وفحص الأسباب الخاصة التي تعوق تقدم التلاميذ ، وتوثيق التعاون بين المدرسة والبيت بما يعزز في النهاية انتظام الدراسة وتحسين نتائج التحصيل وتأمين النسب العليا للنجاح .

ونحن نعتقـد أن هذا النوع من النشاط ليس خاصاً بالتلاميذ ولا يدخل مباشرة في دائرة الممارسات التربوية التي يقوم بها . إنما هو متصل بالإدارة وتنظيم المدرسة ودور الآباء في معاونة الإدارة خدمة للتعليم وتحسين فعالياته . فهل هناك من أنواع نشاطية أخرى يمكن نعتها بأنها اجتماعية ؟ .

أجـابت المـدارس بأنها تقـوم برحلات علمية وترفيهية . وكان ذلك أبرز أنشـطتهـا الاجتـماعية ، حيث تشـترك في هذا النشـاط ٢٥ مدرسـة بنسبـة ٩٦,١٥٪ . وفي هذه الرحلات أو الزيارات يزور التلاميذ أهم المعالم السياحية والثقافية والأثرية في قطر ، والمصانع الكبرى التي تسهم في تنويع الإنتاج وزيادة النمو الاقتصادي في الوطن .

بعد ذلك يأتي اهتمام المدارس بأمور النظافة حيث تتشكل في ١٩ مدرسة بنسبة ٧٣,٠٨٪ جماعات النظافة ، المدرسية والمعنية بنظافة الفصول ، والفناء ، وإثارة الوعي داخل المدرسة وخارجها في البيئة المحيطة ، بأهمية النظافة في الحياة الخاصة والعامة .

ثم يأتي في تراتب الأهمية جماعة المقصف المدرسي أو الجمعية التعاونية فهي توجد في ١١ مدرسة ، بنسبة ٤٢,٣١٪ من مجموع المدارس الأهلية ، ويقدم

هذا المقصف المـأكولات الخفيفة والمشروبات المرطبة خلال الفسح المدرسية . وتعتبره المدارس من قبيل الخدمة الاجتماعية ، ولا نجد فيه نشاطاً مربياً ، إلا إذا قام التلاميذ بإدارته واكتساب خبرات عملية في البيع والشراء ، وضبط حساباته وتقدير أرباحه وتوزيعها على المساهمين فيه . وهذا مالا يحدث .

وأخـيراً تأتي جماعـة الهـلال الأحمـر ، حيث توجد في أربع مدارس بنسبة ١٥,٣٩٪ وتتكون الجماعة من تلميذات يتطوعن للمشاركة في الأعمال الإنسانية الخيرة ، وللتعرف على كيفية إجراء الإسعافات الأولية .

ماعـدا ذلـك توجـد ألـوان نشـاطية تتفـرد في المـدارس ، فمدرسة تهتم بالمعسكرات ، وأخرى تكون جماعة الزراعة والبستنة . . . إلخ .

في مجال النشاط الفني :

يحتل الرسم المرتبة الأولى ، ففي ٢٤ مدرسة أي بنسبة ٩٢,٣١٪ تشجع المعلمات الصغار على فنية الرسم وعمل لوحات تعلق داخل الفصل أو تقدم في المعارض ، أو تزين بها المدرسة في المناسبات الاحتفالية المختلفة .

وفي عشرين مدرسة أي بنسبة ٧٦,٩٢٪ ، يأتي اهتمام المدارس بالحفلات المتنـوعـة التي تنمي المـواهب الفنية المختلفـة في المرتبة الأولى ، حيث تتطلب إبداعات خاصة بالغناء والتمثيل والموسيقا والزخرفة والخطابة والعروض الرياضية وغـيرهـا . وفي مدرستـين اثنتـين بنسبـة ٧,٦٩٪ تتعلم التلميذات التفصيل والخياطـة ، وفي مدرسـة واحـدة يتعلم التلاميذ النجارة . ووجدت مدرسة - صغيرة مبتدئة - لا تمارس على الإطلاق أي نشاط فني خاص .

في مجال النشاط الثقافي :

تهتم ٢٤ مدرسـة بنسبة ٩٢,٣١٪ بنشاط الإذاعة المدرسية ، ويقدم من خلالها التلاميذ مواد أدبية ودينية وعلمية في طابور الصباح وفي المناسبات الخاصة .

وفي المرتبة الثانية تأتي الصحافة المدرسية ، حيث تهتم ٢٢ مدرسة بنسبة ٨٤,٦٢٪ بعمل مجلات حائط يسهم التلاميذ في تنظيمها وجمع مادتها وفنية عرضها ، وتعلق في داخل الفصول .

وفي ١٩ مدرسة بنسبة ٧٣,٠٨٪ تنظم المدارس مسابقات بين التلاميذ : علمية وأدبية ، ويكرم الفائزون فيها بجوائز رمزية وعلامات تقديرية .

وأخيراً تنظم سبع مدارس بنسبة ٢٦,٩٢٪ زيارات للمكتبات للتعرف على نوعيات كتبها ، وكيفية استعارتها ، وللتعود على القراءة وإثراء المعرفة . ولم تذكر مدرسة واحدة أي نشاط ثقافي خاص .

في مجال النشاط الرياضي :

تهتم ١٩ مدرسة بنسبة ٧٣,٠٨٪ بنوعين من النشاط لهما نفس الأهمية ، التمرينات الحرة ، والمسابقات الرياضية . ثم يأتي في المرتبة الثانية وعلى بعد ، تشكيل فرق الألعاب الرياضية ، حيث تهتم بهذا النوع الرياضى تسع مدارس بنسبة ٣٤,٦٢٪ ، وهي بالطبع مدارس لها أفنية واسعة وملاعب مجهزة ، وتوجد مدرسة واحدة ليس لها أي نشاط رياضى .

هذا النشاط مع تنوعه وتعدد مجالاته ليس في حقيقة الأمر وفي غالبية المدارس إلا مادة دعائية وممارسات شكلية حيث لم تؤصل المدارس لها قيما جوهرية ذات مضامين تربوية .

فالنشاط الاجتماعي الذي تمارسه كل المدارس لم ينْف عن المدرسة عزلتها الاجتماعية وصفتها الأكاديمية . إن اللقاءات التي تنظمها لأولياء الأمور واجتماعهم مع المعلمين ، ليست إلا عملاً رمزياً حيث يعقد غالباً اجتماع واحد في العام الدراسي ولا تحضره سوى قلة من الآباء والأمهات ، وعادة ما يكون أبناؤهم وبناتهم من المجدين والمجدات ، أما آباء وأمهات المشكلين والمشكلات والذين يرجى حضورهم للوقوف على الحالات الخاصة بالدراسة والسلوك ، فمعظمهم يتغيبون .

إن الأمهات لم يتعودن في مجتمع محافظ أن يخرجن إلى المؤسسات العامة لمناقشة قضايا حيوية حتى لو كانت تخص بناتهن ، وإذا ذهب الآباء إلى مدارس البنات وجدوها مغلقة في وجوههم بأمر التقاليد ، ولا يتم الاتصال إلا من خلال تليفون تحيط به الرسميات ولا يحل المشكلات .

ومع ذلك فهناك أمهات قليلات يظهر ن اهتماماً بالغاً بدراسة بناتهن وأبنائهن ، بل إن منهن من يحضرن في المدارس بعض الحصص الدراسية .

أما الرحلات والزيارات فهي قليلة للغاية ، ولا تنظم بشكل يقدم للتلاميذ خبرات تربوية ومواقف تعليمية حية ، وليس لكل منهم كراسة مشاهدات يسجل فيها ملاحظاته وانطباعاته . والمقصف المدرسي مشروع تجاري وليس خدمة اجتماعية ، إن ما يباع في المحلات بريال يباع فيه بريالين أو أكثر . وارتفعت صيحات الآباء تحتج على هذا الابتزاز الإجباري للصغار سواء في مقاصف المدارس الأهلية أو الحكومية . أما عن نشاط الجمعيات فهو نشاط رمزي محدود الأثر ، أو مجازي عديم الأثر ، فماذا تفعل المعسكرات في خدمة الأولاد والبيئة ؟! وما الأماكن التي عسكرت المدرسة فيها ؟ وما عدد الأيام التي يقضيها كل معسكر خارج المدرسة ؟ قد تمر سنوات ولا نسمع شيئاً عن معسكرات المدرسة التي تتحدث عنها . كذلك نسمع عن جماعة النادي وجماعة أصدقاء المرور ، ولم نر شيئاً حقيقياً كأنشطة مارسها التلاميذ .

والنشاط الفني الذي يحتل المرتبة الثانية في قائمة اهتمامات المدارس النشاطية ، هو في معظم أنواعه نشاط معوق أو موقوف ، فالرسم وله شيوع وانتشار ، ليست له إلا مدرسة واحدة بها مرسم معد لممارسة هذا النشاط . كما لم نجد غير ست معلمات متخصصات في التربية الفنية من مجموع قدره ٢٨٤ معلمة وباقي المعلمات ، كما رأينا في تلمذتنا وكما نراه اليوم ، عاجزات عن تنمية المواهب الفنية في الرسم إن لم تقتلها عند الصغار .

والغناء ليس أكثر من ترديد أناشيد محفوظة تردد في المناسبات ، ولم نجد غير معلمة واحدة حاصلة على بكالوريوس في الموسيقا ، وهي التي يمكنها أن تكون

فريق موسيقـا وتدريب أفراده على استخدام الآلات الموسيقية ، أما الدراما أو التمثيل فليس له وجود إلا في مدرستين أو ثلاث ، ويشترك في هذا النشاط عدد محدود من التلاميذ ذكوراً وإناثاً لتقديم عروض فنية في احتفالات المدرسة أو في المهرجانات المسرحية . وقد لوحظ غياب العدد الأكبر من المدارس الأهلية في هذه المهرجانات وفي المعارض الفنية التي توالت إقامتها منذ ١٩٨٨/٨٧ . ولا يقارن نشاط المدارس المشتركة بأنشطة المدارس الأجنبية وبالذات الأوربية منها ، والتي تعني حقيقة بالنشاط المدرسي لأغراض تربوية وليس لأغراض شكلية أو دعائية ، فهي تخصص من ٤٠٪ إلى ٥٠٪ من حجم مبانيها لممارسة الأنشطة المختلفة ، ويوجـد بكـل منهـا : مرسم - حجـرة موسيقـا - حجـرة حاسوب ، مكتبة ، معامل ، ملاعب[٢٨] .

وفي المجال الثقافي لا توجد مكتبات إلا في ثماني مدارس فقط ، فكيف يرجى تنمية قرائية بدون توفير مستلزماتها ؟ وماذا تفيد زيارة مدرسية لدار الكتب إذا لم تكن القراءة مادة يومية وعادة حياتية ممارسة داخل المدرسة لأغراض ثقافية وليس لغرض تحصيلي امتحاني ؟ أما مجلات الحائط فليست إلا زينة تزين بها جدران الفصول ، ولا تساوي في قيمتها التربوية الجهد الذي تبذله المعلمات في إخراجها وإرسال نسخ محررة ومزخرفة كمجلات للدعاية المجانية في برامج التليفزيون . والإذاعة المدرسية التي تعد المعلمات موادها ويكلفن التلاميذ بإلقائها ، ليست إلا نوعـاً امتـدادياً لحصص القـراءة ، وإن كانت تشجع على الظهور العلني أمام الزملاء وهيئة التعْليم .

وفي الميدان الرياضي وجدنا معلمة حاصلة على ماجستير في التربية الرياضية وأخرى حاصلة على دبلوم تربية رياضية ، وباقي المعلمات ومنهن من لم تمارس أصلاً على الصعيد الشخصي أية رياضة ، ماذا يفعلن مع التلاميذ ؟ إن الألعاب الحـرة التي يسمحن بها ليست هي كل التربية الرياضية . إن الرياضة البدنية مهملة في مدارسنـا العربية وبالذات في مدارس البنات . وكثيراً ما تجور المواد الدراسية على حصصها التي تعتبر أوقات فراغ أو حصصاً احتياطية تتلاشى ،

عنـد اقـتراب الامتحانات ، وتحول إلى حصص مواد أكاديمية والتي تدخل في حسـاب النجـاح والـرسوب . كما أن الوقت الذي يمكن أن يخصص لممارسة هوايات رياضية أو بدنية مختـزل للغـاية ويقتطع من فسحة الغذاء ، علماً بأن المدارس في مجموعها بها ١٧ صالة ألعاب ، وبها ٥٥ معلمة من الحاصلات على دبلوم المعلمات ، لهن دراية أولية بفلسفة التربية الرياضية . ومع ذلك فمدرسة واحدة هي التي تهتم بألعاب الجمباز ، وهي الوحيدة التي لها ملعب يتسع لألعاب الكرة . ولا يوجد في المدارس أهلية وحكومية أي حمام سباحة ، وتمنع البنات من الدخول في مسابقات رياضية ، فكيف ننمي تربية رياضية تنمي القدرات وتشبع الميول وتحافظ على صحة الأجسام والعقول ؟! .

٤ - إدارة للخفـارة :

إن الإدارة في المدارس الأهلية هي بطبيعتها نموذج مجسد وبارز لنمط الإدارة التي تعمل لغرض الخفارة[٢٩] ، فالمديرة معينة من قبل صاحب المدرسة كحارسة على ملكية خاصة ، وتتلخص مهمتها في مراقبة الأعمال اليومية والتي تسير في ظل أوضـاع قائمـة يجب المحـافظة عليها . أما الأهداف التربوية المنوطة بالمدرسة الابتـدائية وفنيات تحقيقهـا ، فهذه مسائل تثار في الأدب التربوي ، وليس لها اهتمام فعلى في صلب الوظائف المهنية التي تمارسها مديرة المدرسة .

إن غالبية المديرات - كما عرضنا من قبل - غير تربويات ، ولسن مديرات بالتخصص والتأهيل ، وأكثر من نصفهن كن مدرسات أو مديرات حضانة . ومنهن أربع مديرات ليست لهن خبرة عمل سابقة أو معروفة ، فكيف نثق إذن في صلاحيتهن لممارسة وظائف فنية تنهض بها الإدارة وتختص بالتخطيط والإشراف والتنفيذ والتوجيه والتقويم ؟! إنهن باختصار لا يشوه الحقيقة ولا يتجنى عليها منـدوبـات عن أصحـاب المـدارس في تحصيل الرسوم ومراقبة حضور وانتظام المعلمات في الفصول ، وحراسة ممتلكات المدرسة .

وقد يكون لهن العذر ، فهؤلاء المديرات لسن وحدهن من هذا النمط الإداري ، فلهن زميلات في المدارس الحكومية يشاركنهن فيه ، إلا أنهن مندوبات للسلطة المركزية في وزارة التربية والتعليم ، يقمن بتنفيذ الأوامر الفوقية والتعليمات الحكومية بحرفية وروتينية لا تسمح بتأويل أو اجتهاد وتغيير[٣٠] . ليس من حقهن وضع سياسة تعليمية خاصة بالمدرسة ، ولا ممارسة تنظيم ذاتي يختلف عما وضعته الوزارة من تنظيم عام يعمل للوحدة وللتماثل في جميع مدارس الدولة .

لكن مديرات المدارس الأهلية في وضع أسوأ ، إذ تقع عليهن مسئولية صعبة تتلخص في إرضاء كافة الأطراف المتصلة بالمدارس أو المتعاملة معها . لابد أولاً أن يعملن بالشكل الذي يرضى أصحاب المدارس : تدبير واقتصاد فيما يخصص من ميزانية هزيلة للإنفاق على الضروريات التي لابد منها لسير أعمال الدراسة ، والشعار المرفوع هو : « الربح أولاً والتعليم ثانياً » . ولهذا فإن معظم المدارس بخيلة أو مقترة في الإنفاق ، وبالذات في الأنشطة كما رأينا ، وفيما يتطلبه التحسين النوعي للتعليم . وللأسف فإن وزارة التربية والتعليم تعرف تماماً هذا الوضع ولا تستطيع أن تغيره ، حتى لا تصرف المستثمر عن المشاركة في التعليم . ولقد جاء في أحد التقارير الرسمية للوزارة في سياق التنديد بسوء الأحوال التي تعمل فيها رياض الأطفال الأهلية ما نصه : « لا تصلح بديلاً عن رياض أطفال حكومية ، ذلك لأن رياض الأطفال الأهلية إنما تستهدف الربح بالدرجة الأولى وتحرص على تقديم أدنى مستوى ممكن من الخدمات والتسهيلات التعليمية »[٣١] .

وما ينطبق على الرياض ينطبق على كل المدارس الأهلية ، فالسياسة الاستثمارية واحدة في كل حالات هذا التعليم الأهلي .

والمديرات ثانياً مطالبات عملياً بإرضاء أولياء أمور التلاميذ وإن سببوا لهن المضايقات ، فهم دافعو الرسوم ، وبحكمهم زبائن ، فإرضاؤهم والمحافظة عليهم مبدأ تجاري له قانونه الحاكم .

كما أنهن مطالبات ثالثاً بإرضاء المعلمات وامتصاص مالديهن من غضب أو ضيق وسخط لقلة الرواتب وانعدام الحوافز ، وكثرة الأعباء الدراسية وغير الدراسية ، الأصلية والإضافية .

وأخيراً ، فإنهن مطالبات بإرضاء السلطات الوزارية والتوجيهية ، فيما يتصل بتنظيمات المدارس وفنيات التعليم بها .

أربعة أطراف لكل منها وضع خاص ، ومطالب خاصة ، وضغوط خاصة ومحاولة إرضائها جميعاً تضع المديرات في دائرة متاعب لا حد لها .

٥ - متاعب خاصة بالادارة :

هذه الأطراف تمثل مصادر للمتاعب المتنوعة التي تعاني منها مديرات المدارس ، وربما كان منها الكثير المشترك بين كل المدارس حكومية وأهلية . وتتلخص هذه المتاعب في نوعيات تصنيفية : مالية وفنية واجتماعية وإدارية .

المتاعب المالية : وهي متاعب تحس بها بصفة خاصة مديرات المدارس الأهلية ولاسيما الصغيرة منها . وكثيراً ما تسبب الحيرة والاضطراب في عمل المديرة ، وقد تصرف جهدها عن التفرغ للمسائل الفنية في التعليم . وعلى رأسها مسألة تحصيل الرسوم الدراسية . لقد نصت المادة رقم ٨٤ من اللائحة التنفيذية على أن « تستوفى الرسوم المدرسية مقدماً عن عام دراسي كامل . ولمالك المدرسة أو من يمثله التجاوز عن الاستيفاء مقدماً وفقاً لما يراه مناسباً على ألا تقل فترة التسديد عن ثلاثة أشهر وعلى ضمانة مدير المدرسة الخاصة ، ولا تسترجع الرسوم المدفوعة لأي سبب من الأسباب . وتعتبر الرسوم كاملة حقاً من حقوق المدرسة في ذمة ولي الأمر بعد مضي شهر من تسجيل التلميذ »[٣٢] . ومع هذا التحديد الواضح والقاطع الذي نصت عليه المادة ، إلا أن كثيرين من أولياء الأمور غير مقتنعين بضرورة دفع الرسوم كاملة . كما أن منهم أفراداً عاطلين أو يعانون من أزمات مالية لا يستطيعون دفع القسط المدرسي إذا حان أجله ، وأصحاب المدارس من جانبهم حريصون على دفع الرسوم أولاً حتى يضمنوا وجود الدخل

الذي ينفقون منه على المدارس وقد حدث لعدد من المدارس الصغيرة التي تقل بها أعداد التلاميذ أن أغلقت لأنها لم تعد تدر ربحاً معقولاً ، أو لم تعد توفر حتى ما ينفق على إيجار المدرسة ودفع مرتبات المعلمات .

وكما تعاني المديرة من تحصيل الرسوم فإنها تعاني كذلك من بخل المالك الذي لا ينفق إلا بحساب ، وأحياناً لا تجد المديرة نثريات تحتاجها للصرف منها على ما هو ضروري إدارياً وتعليمياً .

المتاعب الفنية : قد تجد المديرة صعوبات في تحسين نوعية التعليم ، نظراً لسياسة التقتير في الإنفاق على الأنشطة المدرسية ، وفي تعيين معلمات بأعداد كافية ، وفي توفير أدوات وتجهيزات ضرورية ، فترضى بالقليل الذي تسير به حركة التعليم وإن كان شكلياً وناقصاً . لكن هذا القليل يمثل أعباء ثقيلة على المعلمات وبالذات في المدارس الصغيرة التي ترتبط فيها كل معلمة بفصل ولها جدول حصص كامل : ٢٤ حصة في الأسبوع ، بالإضافة إلى حصص الاحتياط والمناوبة والأنشطة[٣٣] ، ولأنها معلمة فصل فإنها تدرس كل المواد ، وبعضها يحتاج إلى تخصص مناسب لم تؤهل فيه ، مما يسبب لبعض المعلمات نجاحاً في مواد وفشلاً في مواد أخرى . وإذا كان التعليم التحصيلي ناجحات فيه بصفة عامة على النحو الذي أشرنا إليه من قبل ، فإنهن لسن كذلك فيما يتصل بأنشطة التربية ومتطلباتها الفنية ، إذ ليس لديهن الوقت والجهد والحافز لأدائها على وجه مرض ومرغوب .

المتاعب الاجتماعية : تواجه المديرة متاعب من هذا النوع تختلف من مدرسة لأخرى بحسب الأوساط الثقافية والاقتصادية لأسر التلاميذ . فبعض المديرات يعانين من تحكم الآباء وتدخلهم بشكل تعسفي في سياسة المدرسة مقتنعين بأنهم دائماً على حق . كما تعاني أخريات من استقالة وظيفية لبعض الأسر التي تترك بالكلية أمر التربية للمربيات ، وهذه الأسر سلبية إذا دعيت لحضور اجتماع أو لقاء في المدرسة . وسلبية إذا طلب منها إتخاذ تدابير علاجية لحالات التأخر الدراسي أو الانحراف السلوكي للصغار في المدرسة .

بل إن منها من تهمل إيقاظ أطفالها مبكراً ، أو تترك ذلك للخادمات ، مما يتسبب عنه تأخير في الوصول إلى المدرسة وعبث في انتظام الدراسة ، وكثيراً ما تجد المديرة إعراضاً من جهة أولياء الأمور للمشاركة فيما تتطلبه الاحتفالات المدرسية من مبالغ زهيدة لا تستطيع توفيرها من ميزانية المدرسة .

المتاعب الادارية :

وفي مقدمة هذا النوع من المتاعب التي تعاني منها المدارس جميعاً ودون استثناء ، ما تفرضه وزارة التربية والتعليم من قيود وقرارات تحد من سلطة الإدارة المدرسية وتشل حريتها ، في اتخاذ الإجراءات الخاصة والمناسبة لتنظيم وتسيير الدراسة وأنشطة التربية في مدرستها .

كما تعاني المدارس الأهلية من سياسة الوزارة المتبعة في انتداب معلمات حكوميات لاختبار تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى ، وتنظيم امتحان تلاميذ الصفوف العليا خارج المدارس الأهلية ، مما يؤثر على نفسية التلاميذ وأدائهم للامتحان ، ويبرز اتهاماً أو طعناً في كفاءة وأمانة مديرات ومعلمات هذه المدارس . ويبرر المسئولون في الوزارة سياستهم هذه بتوافر الإمكانات التنظيمية والفنية بالمدارس الحكومية ، وبغرض ضمان امتحانات سليمة وتقويم عادل ومستوى مقبول لأن التلاميذ القطريين سوف ينتقلون كلهم أو معظمهم في مرحلة لاحقة لمتابعة دراستهم في مدارس الحكومة[٣٤] . ولكن ألا يمكن توفير الضمانات وحسن الرقابة من جهة الوزارة عند إجراء الامتحانات في المدارس الأهلية ؟!

وهناك متاعب خاصة إضافية تعاني منها مديرة المدرسة الأهلية حيث تخضع لأوامر تأتيها من مصدرين : مصدر الوزارة ومصدر المالك أو صاحب المدرسة ، وكثيراً ما يكون بينها تضارب ويصعب التوفيق بينها لإرضاء كل الأطراف على النحو الذي أشرنا إليه سابقاً مما يسبب للمديرة صداعاً إدارياً مزمناً .

كما أن المديرة وبالذات في المدارس الصغيرة التي تحرم من وجود إداريات معاونات يضطلعن بالمهام الإشرافية والتنظيمية والمكتبية المختلفة ، تحمل وحدها

كل هذه الأعباء ، حتى إنها لتقوم أحياناً بمهمة الفراشة التي تكلف بالخدمة في المدرسة . فكيف تتفرغ لمهام الإدارة الفنية وتحسين العمليات التربوية خصوصاً وأنها كالمعلمات مغبونة في أجرها ، ولا تكافأ مادياً أو أدبياً على الجهد الذي تبذله والمسئوليات التي تنهض بها ؟!

تقييم المدارس الأهلية من منظور السياسة التعليمية :

ماذا تريد الحكومة أو على وجه التحديد وزارة التربية والتعليم بدولة قطر على صعيد التعليم الابتدائي ؟ إن ما تريده كسياسة عامة يتمثل في نشر هذا التعليم وتعميمه ، وتحقيق مبدأ الإلزام ، فيه بحيث تتوفر لأبناء المواطنين والمقيمين فرص متكافئة تيسر لهم أمر التعليم والنمو فيه تبعاً لقدرات وميول كل فرد .

وما تريده الوزارة ليس التعليم بأي شكل ، وفي أي وضع لا تتحقق معه أهداف التربية كمسئوليات وتوجهات مقصودة ينهض بها هذا التعليم ويسعى إليها في كل مدارسه .

ومن هذه الأهداف التي تعنينا في هذه الدراسة على وجه الخصوص :

- تدعيم وحدة ثقافية لكل الصغار وهم في سن التشكيل والتطبيع ، تقوم على أساس عام ومتين لحمته : عقيدة إسلامية ، ولغة عربية ، ومعارف أولية ضرورية ، وقيم ومثل تراثية وإنسانية عالمية .
- تنمية الشخصية المتكاملة في كل جوانبها العقلية والنفسية والجسمية واليدوية ، مما يتطلب تأصيل مناهج تتسع لمواد وأنشطة علمية وأدبية ودينية ورياضية واجتماعية وعملية ، وتؤدي في النهاية إلى تحقيق الذاتية وإخصاب الشخصية لكل فرد .
- تكييف الناشئة لمعايشة عصر متغير ولمواجهة مستقبل متطور ، مما يدعو إلى صقل الملكات الإبداعية وتحمل مسئوليات النموالذاتي والتعلم المستمر .

هذه هي أهم أهداف التربية في المدرسة الابتدائية ؛ فهل توافرت إمكانات تحقيقها في المدارس الأهلية العربية ؟ . . إن الوزارة في تشجيعها لنشر المدارس

الأهلية ، إنـما تعمـل بحس وطني لتأمين حق التعليم لكل فرد يعيش في دولة قطر : تساهلت في منح تراخيص إنشاء المدارس مع مراعاة الحد الأدنى الذي يضمن سلامة التعليم ، وأمدت هذه المدارس بالمعونات المالية والفنية . كما أنها حرصت على تدعيم الوحدة الثقافية التي تعمل للتجانس بين أفراد يعيشون في مجتمع له قيمه وآدابه ، فوحدت المناهج الدراسية وأشرفت على تدريسها وراقبت فعالياتها التربوية .

وحتى يكـون التعليم محققـاً لأهـدافـه ، وضعت الـوزارة شروطاً خاصة باستخـدام مديرات ومعلمات على درجـة من الكفاءة المهنية تمكنهن من حسن الاضطلاع بمهام التربية والتعليم ، وأشركتهن في برامج تدريبية تحقق لهن النمو المستمر في المهنة .

ومـع ذلك فقد رأينا مع هذه الإيجابيات التي ركزت عليها سياسة الوزارة التعليمية ، سلبيات نضح بها الواقع التربوي داخل هذه المدارس الأهلية :

- فالتعليم ، أكاديمي النزعة ، لفظي تلقيني ، لا ينشط في المتعلم إلا ثقافة ذاكرة خامدة ، وهذه صفة عامة مشتركة للتعليم في كل المدارس الحكومية والأهلية .
- والتربية في مفهومها البيداجوجي معوقة على صعيد العمل ، لعوامل كثيرة أشرنا إليها ، والأنشطة المدرسية في صفتها التربوية ليست إلا أشكالاً مظهرية أو رمزية دعائية .
- والتعليم الأهلي يضم من البنين والبنات ما يقرب في نسبته العامة من ١٣٪ من إجمالي التلاميذ في مدارس الدولة ، ويكون بذاته نظاماً موازياً للتعليم الرسمي الحكومى ، لكنه لا يسير في خط مستقيم محكوم ، ولكن في تعرجات أقلها إيجابي وأكثرها سلبي ، ويخشى أن يؤدي ذلك إلى ازدواجية تعليمية في المرحلة الابتدائية لا تعمل لصالح الوحدة والتجانس على الصعيد الثقافي ، ولا تحقق في عدل وإنصاف ديمقراطية التعليم على الصعيد الاجتماعي ، حين تعفى الكثيرين من رسوم الدراسة وتقدم لهم تعليماً مجانياً مجوداً أو معتني به من

كل الوجوه ، بينما تفرض على الآخرين التزامات مالية في مدارس تجارية ، قد تشق على بعض أولياء الأمور ، والذين يضحون ويغرمون دون الحصول على عائد تربوي مقبول .

بدائل استراتيجية لتحقيق السياسة التعليمية :

لتحقيق سياسة الحكومة التعليمية تنهض بدائل متنوعة ، منها ما يعمل لتدعيم المشاركة الأهلية في التعليم مع تحسين فاعليته ، ومنها ما يعمل لتغيير وضعيته مع الاحتفاظ بميزاته ، إن كانت له ميزات ذات تقدير ، وكلها مع تنوعها تستهدف أن يكون التعليم في الدولة حقاً عاماً ميسراً لكل فرد يستظل برايتها وينعم بخيراتها . من هذه البدائل :

١ - إغراءات المشاركة الأهلية بزيادة الأرباح التعليمية :

لقد حددت وزارة التربية والتعليم الرسوم الدراسية التي يدفعها التلاميذ في المدارس الأهلية ، تبعاً لمستوى الدراسة ونوعية النشاط بالمدرسة وحجم ما ينفق عليه من أموال . كما ربطت بذلك أيضاً حجم معوناتها المالية لهذه المدارس . وفي كل الأحوال فقد حرصت الوزارة على تحقيق ربح مجز يغري القطاع الخاص من المتمولين على الاستثمار في هذا المجال التعليمي . ولكن كما لاحظنا فإن كثيراً من أصحاب المدارس لا يكفيهم هذا الربح منظوراً إليه بالمقارنة إلى ما يمكن أن يحصلوا عليه من استثمارهم التجاري أو العقاري أو الصناعي في المجالات الاقتصادية المعروفة ، بل إن بعض الملاك من أصحاب المدارس الصغيرة لا يحققون أي ربح على الإطلاق ، أو عند حده الأدنى الذي لا ينزلون عنه فيضطرون إلى إلغاء مشروعاتهم التعليمية وإغلاق مدارسهم .

ومن ثم كانت العادة المتبعة عند ملاك المدارس ، الحرص الشديد في الإنفاق التعليمي ، خوفاً من الخسارة أو طمعاً في كسب معقول ، مما ينعكس أثره في نقص التجهيزات والأدوات والأنشطة الضرورية لتحقيق فعالية تربوية ينشدها الجميع .

فهل تسمح الوزارة للمدارس بزيادة الرسوم الدراسية لتحقيق ربح مقبول ولتـوفـير ميزانية تنهض بمتطلبات التجهيز والأنشطة التربوية وأجور الإداريات والمعلمات المؤهـلات ؟ إن ذلك قد يكون عامل طرد لأطفال ينتسبون إلى أسر تعجز عن مجاراة الزيادة في أجور التعليم . ولقد اشتكى بعض الآباء من رفع رسـوم المواصلات من ٨٠ إلى ١٢٠ ريالاً في الشهر ، فكيف تكون حالهم لو ارتفعت رسوم الدراسة بمثل هذه النسبة والتي بلغت ٥٠٪ ؟ . . . ثم من يضمن مع هذه الزيادة الإنفاق على التعليم وزيادة عوائده التربوية ، إذا كان الهدف الخاص لصاحب المدرسة هو الربح وزيادته وليس التعليم وتحسين نوعيته ؟ !

هل تتدخل الحكومة وتخصص نصيباً ثابتاً لصاحب المدرسة يحسب بنسبة مئـوية من الدخل أو بقيمة محددة عن كل طفل ، وتشرف على صرف الأموال التعليمية في وجوه إنفاقها المشروعة ؟ . . . إن هذه السياسة قد تضايق الملاك وقد يهرب بعضهم وينسحب من المشاركة في هذا المشروع التعليمي .

هل تتدخل الوزارة بمعونات جديدة تقدم بالشكل الذي يعود إيجاباً على تحسين التعليم وتدعيم مقوماته وتشجيع المستثمرين على الإسهام معها في تنمية هذا التعليم ؟ يبـدو أن هذا الاتجـاه الجـديد يمثل السياسة المفضلة للنهوض بالتعليم الأهلي العربي . ولقد تقدمت الوزارة بالفعل بمشروع إلى مجلس الوزراء ينص على تقـديم قطع أرض كوقف تعليمي لإنشـاء مدارس أهلية عليها مع قروض بدون فوائد تساعد في عملية الإنشاء[٣٥] .

ونرى أن ذلك المشروع قد يكون حلا يخفف عن الملاك مشقة البحث عن مبنى ملائم خصوصاً وأن إيجار مثل هذا المبنى مرتفع ويستهلك نسبة كبيرة من الـدخـل ، وقـد يكـون سبب الخسـارة في مدارس ليس بها أعـداد كافية من التـلاميذ . كما أن تكاليف إنشاء مدارس مشيدة وهي كبيرة لا تشجع القطاع الخاص على المغامرة بدفع مبالغ طائلة ليس لها ضمان النجاح والكسب . لكن وجود مبنى مدرسي مشيد بمعونة الحكومة سوف يظل مؤسسة تعليمية ثابتة وإن تعاقب عليها ملاك عديدون لا يغرمون شيئاً في تكاليف إقامتها . كما أن المبنى

المشيد وفق التصميمات المعمارية التي تلائم عمليات ومتطلبات التربية الحديثة يساعد كثيراً على تحسين نوعية التعليم ، لكن بشرط توافر العوامل الأخرى المؤثرة في فعاليات التعليم . ولنا هنا وقفة نقد وتحليل .

٢ - زيادة المشاركة الوزارية في تحسين النوعية التعليمية :

ليس فقط عن طريق المعونات المالية تسهم وزارة التربية والتعليم في نشر التعليم الأهلي وتشجيع المستثمرين على الدخول فيه ، ولكنها تسهم كذلك بمعونات فنية تخفف عن ملاك المدارس وآباء التلاميذ على السواء من أعبائهم المالية وترقي في الوقت نفسه بالصفة النوعية في التعليم . إنها تمد المدارس بالكتب والقرطاسية وبعض التجهيزات الضرورية على النحو الذي أشرنا إليه من قبل . وتنوي في مشروعها المستقبلي زيادة معوناتها المالية والفنية . ونظراً لوجود فائض نسوى من القطريات المتخرجات في كلية التربية بجامعة قطر تنوي الوزارة تعيين بعضهن كمديرات ومعاونات إدارة على حسابها في المدارس الأهلية . كما تنوي الوزارة تنظيم برامج تدريبية محكمة ، تلتحق بها معلمات ومديرات المدارس الأهلية لترقية كفاءاتهن وتحسين تأهيلهن لممارسة وظائفهن المهنية . وتحاول الوزارة كذلك تعزيز جهازها الإشرافي والتوجيهي التربوي ، حتى تحمل المدارس الأهلية على احترام وتنفيذ قوانين العمل التعليمي الموضوعة لضمان صلاحية تعليمها .

هذه الإسهامات قيمة ومشكورة وتمثل أعباء إضافية تتحملها الوزارة راضية بغرض نشر التعليم الأهلي وتعزيز مقومات فاعليته التربوية ، لكن أليس من بديل آخر تصب فيه هذه الإسهامات عوضاً عن ذلك ؟!

٣ - تغيير وضعية المدارس الأهلية كمدارس خاصة استثمارية :

لماذا تبقى وزارة التربية والتعليم على هذه المدارس الأهلية إذا كانت تريد أن تقدم لها كل شيء : الأراضي للبناء ، والقروض دون فوائد للإنشاء ، وتعفيها من أجور استهلاك الكهرباء والماء ، وتدفع لأصحابها أموالاً ضخمة كإعانات بالإضافة إلى رواتب الموجهات والمديرات ؟!

هل تبقى عليها لامتيازات خاصة تربوية لا تتوافر في مدارسها الحكومية ؟!
ونتساءل في موضوعية حيادية عن طبيعة هذه الامتيازات وقيمتها الجوهرية على صعيد التربية :

- لعل منها تدريس اللغة الإنجليزية بجانب العربية منذ بداية الصف الأول ، مما يتيح للتلاميذ إتقان لغتين ، لغة قومية وأخرى أجنبية عالمية أصبحت أداة علم حديث واتصال حضاري وانفتاح ثقافي . فهل تحققت الوزارة من سلامة النتائج التربوية المترتبة على التبكير بتدريس لغة أجنبية مع لغة عربية يبتديء التلميذ في تعلمها كلغة مكتسبة تختلف عن اللهجة المحلية التي يتكلمها في بيئته كلغة سليقة طبيعية ؟ ألا يؤثر تعلم الإنجليزية مثلاً في تأخير تعلم العربية ، أو في عدم إجادتها كأداة تفكير وتعبير واتصال ؟

وإذا ثبتت إيجابية الإنجليزية في هذه السن دون إضرار بتعلم العربية وإتقانها ، فلماذا لا تدخلها الوزارة في مدارسها وتعلمها منذ الصف الأول كما تفعل المدارس الأهلية ؟

- ولعل من هذه الامتيازات ، إدخال تعليم وممارسة مواد وأنشطة غير تقليدية كالكمبيوتر والموسيقا والتمثيل والأشغال اليدوية والتربية الفنية وغيرها . . فهل تحققت الوزارة من جدية تدريس وممارسة هذه المواد والأنشطة ؟ وهل تأكدت من كفاءة المعلمات في تدريسها ، وقد رأت التلاميذ في استيعابها وقد أصبحت المناهج مزدحمة بما يتطلب جهوداً كبيرة وأوقاتاً إضافية وأموالاً ضرورية ؟
وإذا كان الجواب مؤكداً بالإيجاب ، فلماذا تقصر مدارس الدولة وتسمح بتدني مستويات تعليمها مقارنة بالمدارس الأهلية ، ولا تعمل لتحسين نوعية هذا التعليم الرسمي وهي لا تبخل عليه بما يتطلبه تجويد التعليم مثلما يبخل أصحاب المدارس الأهلية ؟!

وإذا كان الجواب راجعاً بالنفي فلماذا تسمح الوزارة للمدارس الأهلية بمثل هذا الوضع التعليمي الدعائي المضر ؟!

- ولعل من هذه الامتيازات أخيراً قبول التلاميذ في سن الخامسة أو دونها بقليل ، مما يوفر سنة في عمر المتعلم في مراحل تعليمه المتواصلة ، فهل درست الوزارة علمياً ومنهجياً وعلى نطاق واسع ، مدى قابلية هؤلاء التلاميذ واستعدادهم الحقيقي لتعليم نظامي مكثف بهذه الدرجة التي رأيناها من المواد والأنشطة ؟!

وإذ ثبتت قدرة حقيقية في هذه السن الصغيرة على تعلم مثمر وفعال ؛ فهل يعزي ذلك إلى نوعية متميزة من التلاميذ يختارون باعتبارهم أكثر نضجاً ، وأغنى موهبة ، وأكمل استعداداً ؟ أم يعزي ذلك إلى نوعية متميزة من المعلمات ناهضات بتعليم أكاديمي جيد ؟ وهل تأكدت الوزارة من أن التربية في جوانبها الطبائعية والعقدية والمهارية والاجتماعية والثقافية غير مهملة ولا مضحى بها في سبيل التحصيل المعرفي ؟

وإذا أثبتت الدراسات التجريبية والاستقصائية صحة هذا التوجه وسلامة هذه الممارسة في تعليم المدارس الأهلية ، فلماذا لا تعمم الوزارة هذا النهج في مدارسها الحكومية ؟ وإذ كانت هناك اعتبارات عامة تدعو إلى تثبيت سياستها التقليدية المتبعة ، فلماذا لا تطبق هذا النهج الأهلي في مدارسها النموذجية وتصبح مدارس حكومية من نوعية خاصة ؟ وفي هذه الحالة يمكن تصنيف التلاميذ المبتدئين في التعليم بالمدرسة الابتدائية باختبارات مقننة تسمح بفرز وتوزيع التلاميذ بحسب القدرات ومنذ الخامسة إلى مدارس عامة وأخرى نوعية أو خاصة ، ويمكن اختيار المعلمات الأكثر تأهيلاً للعمل بهذه المدارس الأخيرة .

أسئلة كثيرة قلقة وحائرة لكنها تصيب جوهر المشكلة في موضوع التعليم الأهلي والرسمي على السواء ، وبحاجة إلى إجابات موضوعية مقنعة .

وإذا قامت الوزارة بواجبها العلمي والتربوي في ميدان البحث والتجريب لتقديم الإجابات المنتظرة ، فسوف تتخذ في ضوئها ودون شك القرار الصائب الذي سوف يغير بالضرورة من سياسة الوزارة التعليمية ، وهي سياسة لن تترك وضعية التعليم الأهلي دون تغيير .

٤ - جمعيات واتحادات لإنشاء وإدارة المدارس الأهلية :

لعل مما أغنى وزارة التربية والتعليم عن القيام بدراسات كاشفة عن الحدود الوظيفية للمدارس الأهلية ، وجود مثل هذه المدارس وتكاثرها في معظم دول العالم المتقدمة والنامية ، وقيامها بإسهامات قيمة في المجالات التعليمية ، مما يكون بذاته خبرات دولية وتجارب ناجحة ، وتمثل مساعدات أهلية تؤازر الجهود الحكومية في نشر التعليم ، خصوصاً وأن التربية في هذا العصر أصبحت من التنوع والاتساع ، بحيث تعجز الحكومات عن القيام وحدها بتوفير كل متطلباتها لإشباع حاجات الجماهير والأفراد من تعليم جيد ومستمر .

ولكن الوزارة تنسى أن التعليم الأهلي في كثير من الدول الأجنبية الليبرالية هو تعليم خاص يقدم خدمة نوعية متميزة نظير أجر مجز يعوض الجهد الذي بذل فيه . كما أنه لا يترك مشروعاً تجارياً حراً يستهدف الربح على حساب التعليم وقيمه التربوية . على العكس تنهض به غالباً هيئات وجمعيات واتحادات كنسية ومهنية وثقافية وسياسية واجتماعية وتغرم فيه أكثر مما تغنم منه مالياً . وكل مدرسة أهلية تحمل فلسفة الهيئة التي أنشأتها وتناط بها أهداف مقصودة وتدعمها تبرعات ومشاركات تطوعية أو مأجورة لتحقيق هذه الأهداف .

وعندنا في مجتمعاتنا العربية والإسلامية لم نعد نقدم العلم - إلا استثناء - حسبة لله وللحضارة وللإنسانية كما فعل أسلافنا الأولون ، ولم نعد نقدمه لخدمة أهداف وطنية أو اقتصادية أو ثقافية كما يفعل المتمدنون المعاصرون . وقديماً في مطالع هذه النهضة العربية ضج الشيخ محمد عبده من التقاليد المأثورة للمسلمين المتأخرين في بنائهم للمساجد وإهمالهم للمدارس .

إنه أجدى للهيئات وللجمعيات المدنية في قطر أن تسهم بإيجابية في هذا المشروع الحضاري ، الذي يهتم ببناء البشر وتقدم الوطن : مشروع التعليم الأهلي ، وتجعله في مقدمة أعمالها وأولوية اهتماماتها . يمكن لنادي الجسرة الثقافي على سبيل المثال ، أن يقيم مدرسة أو أكثر يعتني فيها على وجه الخصوص بالأنشطة الثقافية لترقية الأذواق والمواهب التي تبدع أو تستمتع بخيرات الثقافة ، ويكون ذلك حسنة قيمة من حسناته .

ويمكن لجمعيات الدعوة الإسلامية أن تقيم مدارس أهلية يعتني فيها على وجه الخصوص بالتربية الدينية التي تشرب العقيدة في نقائها ، وتهذب الخلق الرضى ، وترشد السلوك السوى ، وتخرج المسلمين المؤمنين .

ويمكن لاتحاد الأندية الرياضية أن ينشيء مدارس أهلية يعتني فيها على وجه الخصوص بالأنشطة الرياضية التي تنمي الرياضة وتخرج الرياضيين ، ويصبح له فضل في تقديم رياضة للجميع تصح بها الأجسام والعقول .

وهكذا نستطيع أن نعدد أشكالاً نوعية لمدارس أهلية لها فلسفاتها الذاتية والتي تتمايز بها على المدارس العمومية أو الحكومية ، ويكون لها مبرر وظيفي يبعد عن الغرض التجاري والمنفعة المادية في حدودها الضيقة الذاتية . وهذه المدارس النوعية الجديدة هي المرشحة لأن تنافس باقتدار مدارس الجاليات والإرساليات الأجنبية والتي تمثل بيئات ثقافية غريبة تعكس في بلادنا حضارات أهلها وقيمها الغريبة علينا .

وإذا ما قدر الله لأهل الخير ومحبي العلم والحضارة أن يقوموا بواجبهم في هذا السبيل ، فإن الحكومة ممثلة في وزارة التربية والتعليم لن تبخل في تقديم مساعدات قيمة ، تعزز بحق من فعاليات التربية في هذه المدارس لأن ما تقدمه لن يدخل في جيوب المستثمرين ، وإنما يخرج ثمراته في صناعة المتعلمين .

المراجع والتعليقات الهامشية

١ - هذا باستثناء حالات قليلة حاربت فيها الحكومات المذهبية تعليم المذاهب المخالفة ، كما فعل الفاطميون في مصر ، والمرابطون في المغرب والأندلس ، وبنومرين الذين بنوا المدارس وأشرفوا على التعليم فيها .

٢ - محمد الطاهر بن عاشور ، أليس الصبح بقريب . تونس ، الشركة التونسية للتوزيع ، ١٩٦٧ ، ص ١١٦ .

٣ - المنار . مجلد ١٥ ، جزء رابع ، بتاريخ ١٩١٢١٤/١٧ ، ص ٣٣٩ .

٤ - انظر - د . محمود قمبر ، نظم الإدارة التربوية في العالم العربي : نشأتها تطورها ، استراتيجية إصلاحها . بيروت مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية ، ١٩٨٠ ، ص ص ٦ - ١١ .

٥ - د . محمود قمبر ، « هدفية العلم في الإسلام » ، في حولية كلية التربية ، ع - ٨ ، الدوحة ، جامعة قطر ، ١٩٩١ ، ص ص ٤٩ - ٥٢ .

٦ - المرجع السابق . ص ص ٣٤ - ٣٧ .

٧ - د . محمود قمبر ، « نشأة المدارس وتنوع وظائفها في المجتمعات الإسلامية » في كتاب دراسات تراثية في التربية الإسلامية . م - ١ ، الدوحة ، دار الثقافة ، ١٩٨٥ ، ص ص ٢٩ - ٣٨ .

٨ - كان الشيخ محمد عبده والسيد محمد رشيد رضا وراء الجهود المصرية الرامية إلى إنشاء جمعيات خيرية تنهض بشئون التعليم مثل : « الجمعية الخيرية الإسلامية » التي تأسست في ١٨٨٢م وتبعتها ١١ مدرسة في عام ١٩٠٢م ، وجمعية « العروة الوثقى » التي تأسست في عام ١٨٩٤م وتملكت ١٨ مدرسة في عام ١٩٠٩م . كما أنشأ الشيخ رشيد رضا مدرسة معلمين خاصة لتأهيل معلمي الجمعيات الخيرية وإعدادهم على أسس علمية وتربوية وقومية حديثة . انظر - المنار ، السنة الثانية ، م - ٢ ، ع - ١ ، بتاريخ ١٨٩٩/٣/١١م ، ص ص ١١٠ - ١١١ .

٩ - وجدت في مصر على سبيل المثال في هذه الفترة مدارس فرنسية وإنجليزية وأمريكية وإيطالية ويونانية وأرمنية وألمانية . وجاء يوم كانت فيه أعداد تلامذتها تفوق ما تضمه المدارس المصرية من متعلمين . وكانت تتمتع هذه المدارس الأجنبية باستقلالية ذاتية تسمح لها باختيار مناهجها ومعلميها وتحديد مصاريف الدراسة بها ونظم امتحاناتها . . . إلخ .

Vatikiotis (P.J.), The Modern History of Egypt, London, Cox and Wyman Ltd 1969, P. 103.

١٠ - التعليم الأهلي : نشأته وتطوره ، الدوحة ، وزارة التربية والتعليم ، ١٩٨٨ ، ص ١ .

١١ - لائحة النظام الداخلي للتعليم الأهلي ، الدوحة ، وزارة التربية والتعليم ، ١٩٨٦ ، ص ص ٥ - ١١ .

١٢ - انظر الإحصائية العامة في دليل رئاسة التعليم الأهلي ، الدوحة وزارة التربية والتعليم ، (د . ت) .

١٣ - يلاحظ أن العاملين الخدميين غالباً ما يفدون بأشخاصهم تاركين أسرهم في بلادهم الأصلية ، ولا يأتي الوافد بأسرته إلا إذا كان صاحب دخل مرتفع يكفي لإعالتها .

١٤ - بينما تحصل المعلمة القطرية المبتدئة على مرتب إجمالي قدره ٥٨٥٠ ريالاً في الشهر نجد أن مرتبات المعلمات في المدارس الأهلية تتراوح بين ألف وخمسمائة ريال إلى ألفي ريال فقط طبقاً للقرار الوزاري رقم (٢) لعام ١٤٠٧هـ الذي نص على الحدود الدنيا لرواتب أعضاء هيئة التدريس في المدارس الأهلية تبعاً لشهاداتهم الدراسية . والواقع أن المرتبات الحقيقية التي يدفعها أصحاب المدارس تقل عن ذلك في كثير من الأحيان . وتقبل المعلمات بها متأثرات بقانون العرض والطلب ، إذ أن الطلب عليهن قليل بينما العرض منهن كبير ، فما أكثر الزوجات والبنات الجامعيات المقيمات في قطر والعاطلات اللآئي يرحبن بأية زيادة مالية تحسن من دخل الأسرة .

١٥ - التعليم الأهلي . . ، مرجع سابق ، ص ص ٢٠ - ٢١ .

١٦ - صورة من مرسوم بقانون رقم ٧ لسنة ١٩٨٠م بشأن تنظيم المدارس الخاصة ، ص ٢ (استنسل) .

١٧ - فرانسواز - كايو ، نيفيل بوستلفويت ، « ظروف التعليم والتعلم في البلدان النامية » في مستقبليات ، العدد ٧٠ ، القاهرة ، مطبوعات اليونسكو ، ١٩٨٩ ، ص ص ١٧٩ - ١٨٢ .

١٨ - المرجع السابق . ص ص ١٧٨ - ١٩٠ .

١٩ - دليل التعليم الأهلي . مرجع سابق ، ص ٩ .

٢٠ - يظهر بوضوح تفوق المدارس الأهلية في نتائج امتحاناتها مقارنة بنتائج امتحانات المدارس الحكومية . ففي إحصائية قديمة كانت نتائج المدارس الحكومية في أربع سنوات دراسية كما يلي :

في ٧٤/١٩٧٥ بلغت نسبة النجاح المئوية لمدارس البنات الابتدائية ٧٦٪ مقابل ٧١٪ لمدارس البنين .

وفي ٧٥/١٩٧٦ بلغت نسبة النجاح المئوية لمدارس البنات الابتدائية ٧٦٪ مقابل ٧٥٪ لمدارس البنين .

وفي ٧٦/١٩٧٧ بلغت نسبة النجاح المئوية لمدارس البنات الابتدائية ٨٣٪ مقابل ٨٢٪ لمدارس البنين .

وفي ٧٧/١٩٧٨ بلغت نسبة النجاح المئوية لمدارس البنات الابتدائية ٨٥٪ مقابل ٨٢٪ لمدارس البنين .

د . عبد الغني عبد الفتاح النوري ، « ملخص لأهم البحوث التربوية التي أجريت بوزارة التربية والتعليم » في دراسات في الإدارة التربوية ، م - ٦ ، الدوحة ، مركز البحوث التربوية ، بجامعة قطر ، ١٩٨٤ ، ص ١٢ - ١٢١ .

٢١ - تتقاضى المعلمات في المدارس الأهلية مرتبات تتراوح بين ١٨٠٠ ريال وألفي ريال في الشهر . ومنهن معلمات قليلات يرتفع مرتبهن إلى أكثر من

ألفي ريال ، لكن منهن كثيرات أيضاً تقل رواتبهن عن ١٨٠٠ ريال ولا يستطعن الاحتجاج خوفاً من طردهن وإنهاء عملهن . وعموماً فإن المعلمات الجامعيات مغبوبات في رواتبهن إذا أخذنا بمنطوق القرار الوزاري رقم ٢ لعام ١٤٠٧هـ والذي ثبت الحد الأدنى لأجور المعلمات في المدارس والرياض العربية على النحو التالي :

الثانوية العامة وما يعادلها ١٥٠٠ ريال .

دبلوم خاص (سنتان بعد الثانوية) ١٨٠٠ ريال .

الشهادة الجامعية ٢٠٠٠ ريال .

وإذا قارنا هذه الأجور الرسمية للمعلمات بالمدارس برواتب المعلمات القطريات في المدارس الحكومية والتي تصل في جملتها للمبتدئة إلى ٥٨٥٠ ريالاً في الشهر لا تضح الفارق الكبير . ولكن المسألة بالنسبة للمعلمات في المدارس الأهلية هي مسألة مساومة تخضع لقانون العرض والطلب ، والحاجة تدفع إلى الكثير من التنازلات .

٢٢ - د . محمود قمبر ، « التعليم كمهنة » في د . سعد مرسي أحمد وآخرين ، المدخل إلى العلوم التربوية ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٨٠م ، ص ٤٦ .

٢٣ - شريف محمود الشريف ، « التعليم الأهلي في قطر بين مشكلاته وآفاقه المستقبلية » . في مجلة التربية ، العدد ٩٢ ، الدوحة ، يناير ١٩٩٠ ، ص ٤٠ .

٢٤ - د . محمود قمبر ، د . شيخة المسند : « المعلمة القطرية في المدرسة الابتدائية » : وضعها المهني ومكانتها الاجتماعية « دراسة مقدمة في ندوة : « نحو تربية أفضل لتلميذ المدرسة الابتدائية » ، ص ٢٠ .

٢٥ - د . محمود قمبر ، « التعليم كنظام » في : د . محمود قمبر وآخرين ، دراسات في أصول التربية ، الدوحة ، دار الثقافة ، ١٩٨٩ ، ص ١٢٧ .

26. Dreeben (R.), The Nature of Teaching, Glenview, Scott, Foresman and Company, 1970, PP. 11–12.

٢٧ - شريف محمود الشريف ، مرجع سابق . ص ص ٤١ - ٤٢ .

٢٨ - المرجع السابق ، ص ٤٢ .

٢٩ - د . محمود قمبر ، د . حصه صادق ، « إدارة المدرسة الابتدائية القطرية : وضعيتها - مشكلاتها - تطويرها » ، دراسة مقدمة لندوة : « نحو تربية أفضل لتلميذ المرحلة الابتدائية » ، وفيها قدم الباحثان صورا رمزية أو كاريكاتورية لأنماط الإدارة المدرسية : الإدارة إمارة ، أو خفارة ، أو شطارة ، أو جدارة ، أو طهارة .

٣٠ - المرجع السابق .

٣١ - تقرير عن تطور التربية في دولة قطر خلال عامي ١٩٨٨/٨٨ - ١٩٩٠/٨٩م ، الدوحة ، وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩٠ ، ص ٨٣ .

٣٢ - دليل رئاسة التعليم الأهلي ، الدوحة ، وزارة التربية والتعليم ، (د . ت) ، ص ١١ .

٣٣ - يوجد فرق كبير بين مجمل حصص المعلمة في المدارس الأهلية وحصص زميلتها في المدارس الحكومية . وقد بينت إحدى الدراسات اختلاف حصص الدراسة الأسبوعية للمعلمة القطرية في مدارس الدولة من مدرسة لأخرى بحسب أعداد المعلمات في المدرسة من جهة وبحسب نوع التخصص في المادة الدراسية من جهة ثانية . وأبرزت الدراسة نسباً مئوية لتوزيع الجدول الدراسي في مجتمع المعلمات اللائي استطلعت أراؤهن وتوزعت على النحو التالي :

من ١٨ إلى ٢٠ حصة ، بنسبة ١٢,٣٪ من إجمالي المعلمات .

من ١٥ إلى ١٧ حصة ، بنسبة ٤٥,٦٪ من إجمالي المعلمات .

من ١٢ إلى ١٤ حصة ، بنسبة ٣٤,٥٪ من إجمالي المعلمات .

أقل من ١٢ حصة ، بنسبة ٦ ,٧٪ من إجمالي المعلمات .

انظر - د . محمود قمبر ، د . شيخة المسند ، مرجع سابق ص ٣٤ .

٣٤ - شريف محمود الشريف ، مرجع سابق . ص ص ٤٠ - ٤١ .

٣٥ - انظر - التعليم الأهلي ؛ نشأته وتطوره ، مرجع سابق ، ص ٢١ .