جامعة قطر
QATAR UNIVERSITY

SESRI
معهد البحوث الاجتماعية والاقتصادية المسحية
The Social & Economic Survey Research Institute

دراسة التعليم في قطر ٢٠١٥
تقرير المناهج الدراسية

تقرير موجز، ديسمبر ٢٠١٦

دراسة التعليم في قطر 2015

تقرير المناهج الدراسية

تقرير موجز
ديسمبر 2016

معهد البحوث الاجتماعية والاقتصادية المسحية
جامعة قطر
ص.ب. صندوق 2713، الدوحة، قطر

نبذة عن معهد البحوث الاجتماعية والاقتصادية المسحية

تم إعداد هذا التقرير من قبل معهد البحوث الاجتماعية والاقتصادية المسحية بجامعة قطر. منذ إنشائه في عام 2008، أسس معهد البحوث الاجتماعية والاقتصادية المسحية بنية تحتية قوية قائمة على المسوح، ويوفر بيانات عالية الجودة تساعد على تحديد الأولويات وإعدادها وتوجيهها، بالإضافة إلى تخطيط وصياغة السياسات والبحوث في دولة قطر.

يعمل المعهد على إجراء البحوث المسحية حول القضايا الاقتصادية، والاجتماعية والثقافية التي لها أهمية مباشرة وحيوية لتنمية ورفاهية المجتمع القطري. وبنفس القدر من الأهمية، يسعى المعهد إلى بناء القدرات داخل جامعة قطر فيما يتعلق باستخدام منهجية البحوث المسحية وذلك انطلاقًا من الخدمات التي يقدمها باعتباره منبرًا يُمَكِّن أعضاء هيئة التدريس وطلاب جامعة قطر من إجراء البحوث الخاصة بهم. ولتحقيق هذا الهدف، يوفر المعهد التدريب في مجال البحوث المسحية مع التركيز بشكل خاص على الموضوعات التي تهم المجتمع الأكاديمي والمجتمع القطري على نطاق أوسع.

التقرير من إعداد:

الدكتور/درويش العمادي، رئيس مكتب الاستراتيجية والتطوير، جامعة قطر.

الدكتور/عبد اللطيف سلامي، باحث رئيسي، معهد البحوث الاجتماعية والاقتصادية المسحية، جامعة قطر.

الدكتور/أحمد العمادي، عميد كلية التربية، جامعة قطر.

مراجعة:

الدكتور/ حسن عبد الرحيم السيد، مدير معهد البحوث الاجتماعية والاقتصادية المسحية، جامعة قطر.

الدكتورة/لندا كيميل، مركز الدراسات السياسية، جامعة ميشيغان.

الدكتورة/إيرين مورين ستيبني، كبير محللي السياسات، معهد البحوث الاجتماعية والاقتصادية المسحية، جامعة قطر.

السيد جون لي برا هومز، مشرف مركز الاتصالات، معهد البحوث الاجتماعية والاقتصادية المسحية، جامعة قطر

فريق البحث:

الدكتور/كين ترانج لو، معهد البحوث الاجتماعية والاقتصادية المسحية، جامعة قطر.
ريما الشربجي القاسم، معهد البحوث الاجتماعية والاقتصادية المسحية، جامعة قطر.
ماري ديريس مونبليزير، معهد البحوث الاجتماعية والاقتصادية المسحية، جامعة قطر.
نوف عبد الهادي الراكب، معهد البحوث الاجتماعية والاقتصادية المسحية، جامعة قطر.
حنين بشير القصاص، معهد البحوث الاجتماعية والاقتصادية المسحية، جامعة قطر.

جمع البيانات:

الدكتور/المغيرة فضل الله السيد العوض، مدير عمليات المسح، معهد البحوث الاجتماعية والاقتصادية المسحية، جامعة قطر.
صالح إبراهيم علي ومحمد عقيد، مساعدي عمليات المسح، معهد البحوث الاجتماعية والاقتصادية المسحية، جامعة قطر.
أنيس ميلادي، مدير مشاريع تكنولوجيا المعلومات، معهد البحوث الاجتماعية والاقتصادية المسحية، جامعة قطر.
عصام م. عبد الحميد، مدير مشاريع تكنولوجيا المعلومات، معهد البحوث الاجتماعية والاقتصادية المسحية، جامعة قطر.
أيمن الكحلوت، أخصائي التكنولوجيا، معهد البحوث الاجتماعية والاقتصادية المسحية، جامعة قطر.

للاطلاع على النسخة الإلكترونية من هذا التقرير وملخصات من المشاريع الحالية، يرجى زيارة الموقع http://sesri.qu.edu.qa/

شكر وتقدير

يتقدم معهد البحوث الاجتماعية والاقتصادية المسحية بجامعة قطر ببالغ الشكر والتقدير للمؤسستين التاليتين على مساهمتهما ودعمهما:

وزارة التعليم والتعليم العالي[1] ،قطر

مركز الدراسات السياسية في معهد البحوث الاجتماعية، جامعة ميشيغان.

يتقدم معهد البحوث الاجتماعية والاقتصادية المسحية بالشكر والامتنان إلى د. علي الكبيسي و أ. أمينة أحمد البلوشي من معهد البحوث الاجتماعية والاقتصادية المسحية بجامعة قطر ، ومن وزارة التعليم والتعليم العالي أ. موضي الهاجري و أ. و لطيفة علي.

كما يشكر المعهد جميع الطلاب، وأولياء الأمور، والمدرسين، والإداريين بالمدارس الذين منحوا الكثير من وقتهم الثمين للمشاركة في الدراسة والإجابة على الأسئلة المفصلة حول مجموعة متنوعة من الموضوعات الهامة لحالة التعليم في قطر. كما نتوجه بالشكر لجميع الأشخاص الذين تولوا مهمة إجراء المقابلات والمشرفين الذين قاموا بإدارة العمل الميداني.

الآراء الواردة في هذا التقرير هي آراء المؤلفين ولا تعكس بالضرورة وجهات نظر معهد البحوث الاجتماعية والاقتصادية المسحية أو جامعة قطر، غير أن معهد البحوث الاجتماعية والاقتصادية المسحية يتحمل مسؤولية أي خطأ أو سهو قد يَرِدُ في هذا التقرير.

يمكن توجيه الاستفسارات إلى العنوان التالي:

معهد البحوث الاجتماعية والاقتصادية المسحية ،جامعة قطر - المكتبة الجديدة، الطابق الثالث

الدوحة، قطر. ص.ب 2713

رقم الهاتف: 3020-4403-974+

رقم الفاكس: 3021-4403-974+

البريد الإلكتروني: sesri@qu.edu.qa

الموقع الإلكتروني: www.sesri.qu.edu.qa

معهد البحوث الاجتماعية والاقتصادية المسحية 2016 ©

1 المجلس الأعلى للتعليم سابقاً

جدول المحتويات

تمهيد 9
مقدمة 12
معايير المناهج 14
محتوى المناهج 21
الكتب المدرسية والمواد التعليمية الأخرى 27
الاختبارات والتقييم 35
الخاتمة والتوصيات 40
ملحق: منهجية المسح 42

قائمة الجداول

جدول 1: أعداد المدارس والمشاركين في دراسة التعليم في قطر لعام 2015..... 10
جدول 2: آراء وتوجهات الإداريين والمدرّسين إزاء معايير المناهج..... 16
جدول 3: آراء وتصورات المدرّسين والإداريين بشأن محتوى المناهج..... 23
جدول 4: مراجعة إداريي المدارس المستقلة لمحتوى المناهج في كل فصل دراسي بحسب المنصب في عام 2015..... 26
جدول 5: آراء وتوجهات الإداريين والمدرّسين عن الكتب المدرسية..... 31
جدول 6: مناقشة المدرّسين لعملية تقييم الطلاب..... 36
جدول 7: مناقشة الإداريين لعملية تقييم الطلاب..... 37

قائمة الأشكال

شكل 1: آراء وتوجهات الإداريين والمدرّسين نحو معايير المناهج (المدارس المستلقة) 15
شكل 2: نسبة المدرّسين الراضين للغاية عن معايير المناهج حسب المادة والمرحلة الدراسية الذي يتم التدريس فيه في عام 2015 (المدارس المستقلة) 17
شكل 3: مناقشة إداريي المدارس المستقلة لمعايير المناهج ثلاث مرات أو أكثر في الفصل الدراسي الواحد في عام 2015 18
شكل 4: مناقشة إداريي المدارس المستقلة لمعايير المناهج مرة أو أكثر في الفصل الدراسي الواحد في عام 2015 19
شكل 5: المدرّسون "الراضون للغاية" عن محتوى المناهج في المدارس الإعدادية حسب المادة (المدارس المستقلة) 24
شكل 6: المدرّسون "الراضون للغاية" عن محتوى المناهج في المدارس الثانوية حسب المادة (المدارس المستقلة) 24
شكل 7: آراء وتوجهات الإداريين عن الكتب المدرسية (المدارس المستقلة) 29
شكل 8: آراء وتوجهات المدرّسين عن الكتب المدرسية (المدارس المستقلة) 30
شكل 9: استخدام مدرّسي المدارس المستقلة لمواد تعليمية غير الكتب المدرسية 32
شكل 10: من يختار الكتب المدرسية المطبوعة للمواد الدراسية (2015) 38
شكل 11: تقييم الإداريين للكتب المدرسية (2015) 38
شكل 12: تقييم الإداريين لمدى ارتباط الكتب المدرسية بالمعايير الوطنية (2015) 39

تمهيد

هذا التقرير هو الثالث والأخير ضمن سلسلة تتكون من ثلاثة تقارير أعدها ونشرها معهد البحوث الاجتماعية والاقتصادية المسحية، وهي: تقرير الدافعية لدى الطلاب ومشاركة أولياء الأمور، وتقرير المرافق المدرسية، وتقرير المناهج.

تهدف هذه التقارير إلى توثيق النتائج المستمدة من مسح دراسة التعليم في قطر والذي أجري في أكتوبر ونوفمبر 2015. كما أنها تقدم معلومات هامة متعلقة بالمناهج الدراسية، ومفيدة في رسم السياسات والممارسات التعليمية. وشملت هذه الدراسة المسحية المرحلة الإعدادية (الصفين الثامن والتاسع) والمرحلة الثانوية (الصفين الحادي عشر والثاني عشر). شملت عينة المسح مجموعة كبيرة من المشاركين القطريين وغير القطريين الذين يمثلون كافة أنواع المدارس في قطر.

يلخص التقرير نتائج هامة مستمدة من دراسة التعليم في قطر، كما تركز المعلومات الواردة فيه على آراء المدرّسين وإداريي المدارس وتصوراتهم حول المناهج المستخدمة في المدارس المستقلة وغيرها من المدارس في قطر. وشملت الدراسات المسحية الثلاث 3,994 مشاركًا يمثلون 38 مدرسة إعدادية وثانوية. يوضح الجدول التالي أعداد المدارس والمشاركين الذين شملتهم دراسة التعليم في قطر لعام 2015.

جدول 1: أعداد المدارس والمشاركين في دراسة التعليم في قطر لعام 2015

إجمالي عدد المدارس التي شملها المسح	38 مدرسة	
	المدارس المستقلة 24 مدرسة	المدارس الأخرى 14 مدرسة
إجمالي عدد الطلبة الذين شملهم المسح	1803 طالبًا وطالبة	
	المدارس المستقلة 1108 طالبًا وطالبة **604 قطري** **504 غير قطري**	المدارس الأخرى 695 طالبًا وطالبة **56 قطري** **639 غير قطري**
إجمالي عدد أولياء الأمور الذين شملهم المسح	1462 ولي أمر	
	المدارس المستقلة 856 ولي أمر **434 قطري** **422 غير قطري**	المدارس الأخرى 606 ولي أمر **40 قطري** **566 غير قطري**
إجمالي عدد المعلمين الذين شملهم المسح	495 معلمًا ومعلمة	
	المدارس المستقلة 373 معلمًا ومعلمة **54 قطري** **319 غير قطري**	المدارس الأخرى 122 معلمًا ومعلمة **لا يوجد قطريين** **122 غير قطري**
إجمالي عدد الإداريين[2] الذين شملهم المسح	234 إداريًا	
	المدارس المستقلة 153 إداريًا **95 قطري** **58 غير قطري**	المدارس الأخرى 81 إداريًا **قطري واحد** **80 غير قطري**

2 الإداريون يشملون مدير المدرسة أو صاحب الترخيص والمرشد الأكاديمي و منسق المادة

يهدف مسح دراسة التعليم في قطر لعام 2015 إلى استكشاف عدد من الأمور المتعلقة بالمناهج المستخدمة في المدارس. وفيما يتعلق بطريقة تصميم الدراسة فقد تم اتباع نفس الآلية التي تم اتباعها في تقرير الدافعية لدى الطلاب وتقرير المرافق المدرسية. تمثل المدارس في هذه العينة قطاعًا عريضًا من أنواع المدارس الرئيسية في البلاد (مثل المدارس المستقلة والمدارس الدولية) بالإضافة إلى برامج التعليم المختلط وبرامج تتبع نظام الفصل بين الجنسين. وتساعد الطريقة التي تم بها تصميم دراسة التعليم في قطر 2015 على المقارنة بين مختلف المجموعات فضلًا عن المقارنة بين عناصر المجموعة الواحدة (على سبيل المثال، المقارنة بين المدرّسين والإداريين في المدارس المستقلة)، كما تساعد على دراسة القضايا ذات الصلة من وجهة نظر المدرّسين والإداريين.

تركز نتائج هذا التقرير على أربعة مجالات تخص المناهج:

- معايير المناهج
- محتوى المناهج
- الكتب المدرسية والمواد التعليمية الأخرى
- تقييم الطلاب

نرحب باستفساراتكم وتعليقاتكم التي يمكنكم إرسالها إلى عنوان البريد التالي: sesri@qu.edu.qa

مقدمة

على مدار العقد الماضي، خصصت دولة قطر مبالغ ضخمة لتحسين جودة التعليم لجميع المراحل الدراسية. وفي عام 2001، بدأت الحكومة القطرية برنامجًا طموحًا وشاملًا لتحديث نظام التعليم بهدف الانتقال إلى مجتمع حديث ومتنوع قائم على المعرفة الحديثة، كما هو موضح في استراتيجية التنمية الوطنية التي انطلقت في عام 2011 ورؤية قطر الوطنية 2030. وكان الهدف هو إعداد مواطنين قادرين على مواجهة تحديات المجتمع الحديث وتسليحهم بالأدوات اللازمة للمنافسة في الاقتصاد العالمي. ويمثل إطلاق مبادرة "تعليم لمرحلة جديدة"، التي تعد إصلاحًا تعليميًّا بدأ في عام 2002، خطوة رئيسية اتخذتها قطر في إطار سعيها لتحسين نظام التعليم الحكومي العام. وتُعدَّ الحاجة إلى وجود مناهج حديثة عالية الجودة تلبي الاحتياجات الطلابية والمجتمعية في صميم هذه المحاولات.

تأتي معايير المناهج الوطنية على رأس أولويات الإصلاح التعليمي في قطر. وبناءً على ذلك، تم تحديد المعايير التي تمَّت مقارنتها بنظيراتها على مستوى العالم لتطبق في مختلف صفوف التعليم الحكومي من الروضة وحتى الصف الثاني عشر وذلك في المواد الأساسية التي تشمل اللغة العربية واللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم كمرحلة أولى، بعد ذلك تم تحديد المعايير لجميع المواد. وصُممت هذه المعايير لتمكين الطلاب من تحقيق الأهداف الوطنية الواردة في رؤية قطر الوطنية 2030 واستراتيجية التنمية الوطنية التي انطلقت في عام 2011. وتحدد هذه الأهداف النتائج والمشاريع القابلة للقياس لإعداد المواطنين للمستقبل. وتجدر الإشارة هنا إلى أن المرافق التعليمية رفيعة المستوى وكثرة الأنشطة وشمولية المناهج الدراسية وحجمها ليست كافية وحدها لضمان وجود نظام تعليمي يحقق النتائج المرجوة من التعليم؛ بل إن التفاعل بين المناهج الدراسية والتقييم وطرق التدريس كلها عوامل رئيسية تؤثر على المخرجات التعليمية للطلاب. وسيؤدي ضعف معايير المناهج الدراسية إلى عدم قدرة الطلاب على الأداء بالمستوى المطلوب للمشاركة في اقتصاد المعرفة.

وتواجه الأنظمة التعليمية في كافة أرجاء العالم ضغوطًا متزايدة لتحسين نتائج التعليم وتمكين الطلاب من المشاركة بفعالية في الاقتصادات الوطنية والعالمية. ويمثل ضعف الأداء الأكاديمي للطلاب في قطر وخاصة في المدارس المستقلة أحد التحديات الحقيقية التي تواجه

نظام التعليم في البلاد، وبالفعل يكمن محور الإصلاح التعليمي في قطر في "ضعف التحصيل الدراسي للطلاب القطريين في الرياضيات والعلوم واللغة الإنجليزية على جميع المستويات" (استراتيجية التنمية الوطنية، 2011، صفحة 124). وفي عام 2012، أظهرت نتائج الاختبارات الدولية لتقييم طلاب المدارس المستقلة القطريين (الذين يبلغون 15 عامًا) في مواد الرياضيات والقراءة والعلوم (PISA) أن مستواهم أقل من المتوسط مقارنة بالطلاب الآخرين من شتى أنحاء العالم. وفي هذا الصدد، ينبغي القول إن الاختبارات الدولية لتقييم الطلاب (PISA وTIMSS) لا ترتبط ارتباطًا مباشرًا بمعايير المناهج الفعلية أو المناهج الدراسية المُستخدمة، بما في ذلك المعايير الوطنية في قطر.

ويتيح هذا التقرير فرصة تقييم التحسن الذي قد طرأ منذ تطبيق دراسة التعليم في قطر لعام 2012[3]. وتهدف المعلومات الواردة فيه إلى توجيه التخطيط الاستراتيجي وعملية صنع القرار في قطر، من خلال تقديم ملخص الأولويات وتحديد المجالات التي من الممكن الاستعانة بها لتحسين التعليم. من المرجو أن تعطي نتائج هذه الدراسة مؤشرات قد تكون مفيدة لوزارة التعليم والتعليم العالي وغيرها من الجهات التعليمية في قطر. والأهم من ذلك هو أن يعتمد صناع القرار في مجال التعليم على الاقتراحات المقدمة من مدرّسي وإداريي المدارس.

يقدم هذا التقرير ملخصًا لبعض النتائج الهامة استنادًا إلى البيانات التي تم جمعها من الدراسات المسحية التالية:

1. مسح المدرّسين
2. مسح إداريي المدارس.

3 تم دمج بيانات دراسة التعليم في قطر 2012 و2015 واستخدامها في التحليل.

معايير المناهج

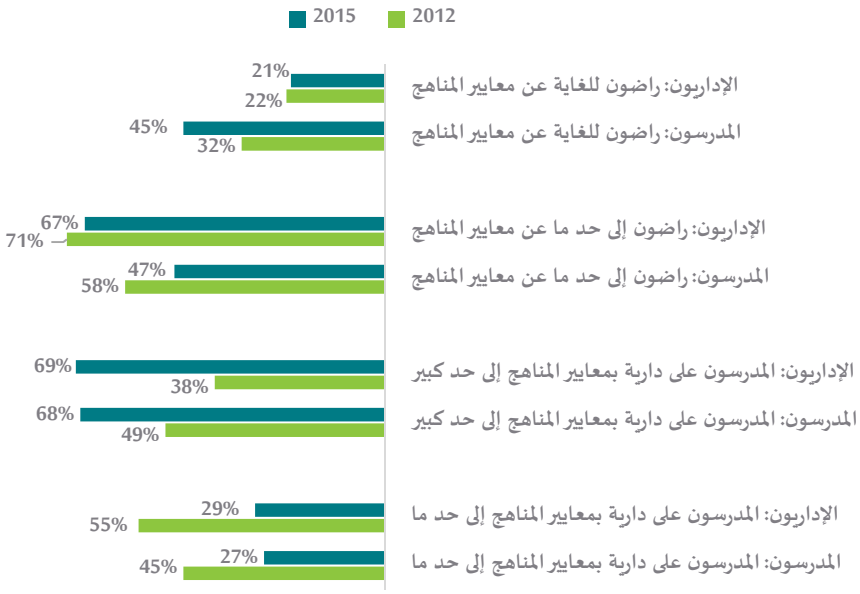
كجزء من الإصلاحات التي تتبناها مبادرة "تعليم لمرحلة جديدة"، وضعت وزارة التعليم والتعليم العالي معايير جديدة لمناهج المواد الأساسية في مختلف مراحل التعليم العام كمرحلة أولى (اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والرياضيات، والعلوم) كإرشادات لتقديم تعليم عالي الجودة في المدارس بمختلف أنواعها، بعد ذلك تم تحديد معايير لجميع المناهج. وتدعم معايير المناهج المدرّسين في إيصال المعلومة ونقل المحتوى المطلوب في الصفوف الدراسية المختلفة، كما أنها تشكل الأساس لاختبارات الطلاب الموحدة (الأمانة العامة للتخطيط التنموي، 2011).

رضا مدرسي وإداريي المدارس المستقلة عن معايير المناهج في 2015

يقدم هذا القسم لمحة عامة عن آراء وتوجهات مدرّسي وإداريي المدارس المستقلة إزاء معايير المناهج بناءً على نتائج دراسة التعليم في قطر التي أجريت في 2012 و2015 وتبين أن آراء المدرّسين إزاء معايير المناهج شهدت تطورًا إيجابيًّا وهامًّا منذ 2012، حيث أوضحت النتائج زيادة نسبة رضا المدرّسين عن معايير المناهج بنسبة 24% عن الإداريين (45% و21% للمدرّسين والإداريين على التوالي)[4]، انظر الشكل رقم 1 والجدول رقم 2.

4 هناك تباين بين المدارس المستقلة فيما يتعلق برضا المشاركين في المسح. حيث تتراوح نسبة المدرّسين الراضين للغاية عن معايير المناهج بين 14% في إحدى المدارس و 69% من المدرّسين في مدرسة أخرى.

شكل 1: آراء وتوجهات الإداريين والمدرّسين نحو معايير المناهج (المدارس المستقلة)



المدرسون على دراية بمعايير المناهج إلى حد كبير

أما بالنسبة لرأي المشاركين حول معرفة المدرّسين بمعايير المناهج، فيبدو أن إجابات المدرّسين والإداريين تتشابه إلى حد كبير وتعكس تطورًا إيجابيًّا كبيرًا في دراسة التعليم في قطر لعام 2015، مقارنة بالدراسة ذاتها لعام 2012. وتكشف تصورات كلتا المجموعتين من المسجيبين أن أكثر من النصف (69% و68% من الإداريين والمدرّسين على التوالي) يظنون أن المدرّسين على دراية بالمعايير إلى حد كبير[5] (انظر الشكل رقم 1 والجدول رقم 2).

5 تشير النتائج إلى وجود تباين بين المدارس المستقلة فيما يتعلق برضا المدرّسين عن معايير المناهج. على مستوى المدارس الإعدادية، تتراوح النسبة بين 35% من المدرّسين في إحدى المدارس و94% في مدرسة أخرى. وفي المقابل، تنخفض النسبة بين المدارس الثانوية (أي 64% من المدرّسين في إحدى المدارس وحتى 86% من المدرّسين في مدرسة أخرى).

جدول 2: آراء وتوجهات الإداريين والمدرّسين إزاء معايير المناهج

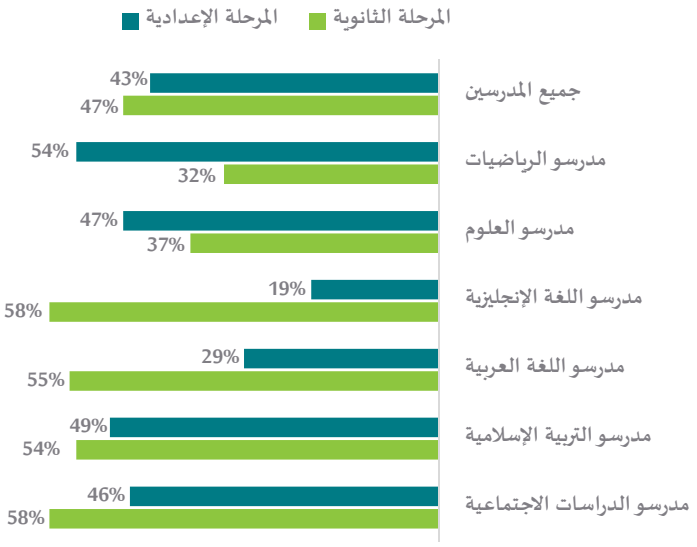
العناصر	المدارس المستقلة %		
	2012	2015	+/-
الإداريون: راضون للغاية عن معايير المناهج	22	21	1-
المدرّسون: راضون للغاية عن معايير المناهج	32	45	13+
الإداريون: راضون إلى حد ما عن معايير المناهج	71	67	4-
المدرّسون: راضون إلى حد ما عن معايير المناهج	58	47	11-
الإداريون: المدرّسون على دراية بالمعايير إلى حد كبير	38	69	31+
المدرّسون: المدرّسون على دراية بالمعايير إلى حد كبير	49	68	19+
الإداريون: المدرّسون على دراية بالمعايير إلى حد ما	55	29	26-
المدرّسون: المدرّسون على دراية بالمعايير إلى حد ما	45	27	18-

درجة رضا معلمي وإداريي المدارس عن معايير المناهج من حيث الصف الدراسي

ومن حيث الصف الدراسي، تشير النتائج إلى أن معدلات رضا المدرّسين عن معايير المناهج في المدارس الإعدادية والثانوية تظهر أنماطًا مماثلة (43% و47% من مدرّسي المدارس الإعدادية والثانوية على التوالي). ومع ذلك، يبدو أن هناك تباينًا في رضا المدرّسين فيما يتعلق بمستوى الصف الدراسي وذلك عند مقارنة المواد التي يتم تدريسها. فعلى سبيل المثال، تبلغ نسبة مدرّسي اللغة الإنجليزية الراضين للغاية عن معايير المناهج في المدارس الثانوية 58% بينما تبلغ نسبة نظرائهم في المدارس الإعدادية 19% فقط. وبالإضافة إلى ذلك، تفوق نسبة المدرّسين الذين أعربوا عن بالغ رضاهم عن معايير المناهج في المدارس الثانوية عن نظيرتها في المدارس الإعدادية فيما يتعلق بمواد اللغة الإنجليزية واللغة العربية

والدراسات الإسلامية والدراسات الاجتماعية[6]. والعكس صحيح فيما يتعلق بمدرّسي الرياضيات والعلوم[7] حيث تنخفض نسبة رضا مدرّسي هذه المواد في المدارس الثانوية مقارنة بنظرائهم في المدارس الإعدادية (انظر الشكل 2).

شكل 2: نسبة المدرّسين الراضين للغاية عن معايير المناهج حسب المادة والمرحلة الدراسية الذي يتم التدريس فيه في عام 2015 [8] (المدارس المستقلة)



يوضح الشكلين (3) و (4) مناقشة إداريي المدارس (يقصد بهم مدراء المدارس ومنسقي المواد والمرشدين الأكاديميين) لمعايير المناهج مع كل من: المجلس الأعلى للتعليم والمدرسين وأولياء الأمور سواء 3 مرات أو أكثر خلال الفصل الدراسي (شكل 3)، ومرة أو أكثر خلال الفصل الدراسي الواحد (شكل 4).

6 تشمل الدراسات الاجتماعية 4 مواد: الاجتماعيات والتاريخ والجغرافيا والرسم.

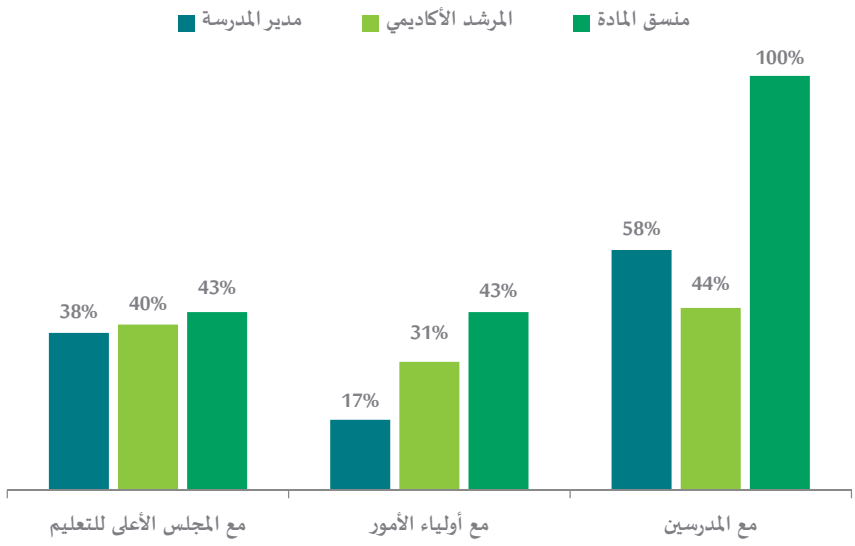
7 تشمل العلوم 4 مواد: العلوم، والأحياء، والفيزياء والكيمياء.

8 تظهر النتائج اختلاف نسبة الرضا عن معايير المناهج بين المدرّسين باختلاف المواد التي يقومون بتدريسها. فمن الواضح أن نسبة المدرّسين الراضين للغاية عن المعايير تتراوح بين 20% (مدرّسو الفيزياء) و55% (مدرّسو الجغرافيا) في المدارس المستقلة. وتم التوصل إلى نتائج مماثلة تخص مدرّسي الرياضيات والعلوم الذين أعربوا عن بالغ رضاهم عن المعايير (41% و42% على التوالي). وبالمثل، تنطبق نتائج مماثلة تقريبًا على مدرّسي اللغتين العربية والإنجليزية الذين أعربوا عن بالغ رضاهم عن المعايير (43% و41% على التوالي).

مناقشة منسقي المواد لمعايير المناهج مع كل من المجلس الأعلى للتعليم والمدرسين وأولياء الأمور

تشير النتائج إلى أن جميع منسقي المواد في المدارس المستقلة يناقشون معايير المناهج مره أو أكثر في الفصل الدراسي مع كل من المدرّسين والمجلس الأعلى للتعليم (انظر الشكل 4). وبالإضافة إلى ذلك، بينما يشير 43% من منسقي المواد أنهم يناقشون المعايير مع المجلس الأعلى للتعليم ثلاث مرات أو أكثر في الفصل الدراسي الواحد، فإن جميع المنسقين يناقشون المعايير مع المدرّسين ثلاث مرات أو أكثر في الفصل الدراسي الواحد، كذلك أفاد 43% من المنسقين أنهم يناقشون معايير المناهج مع أولياء الأمور ثلاث مرات أو أكثر في الفصل الدراسي الواحد في عام 2015 (انظر الشكل 3).

شكل 3: مناقشة إداريي المدارس المستقلة لمعايير المناهج ثلاث مرات أو أكثر في الفصل الدراسي الواحد في عام 2015

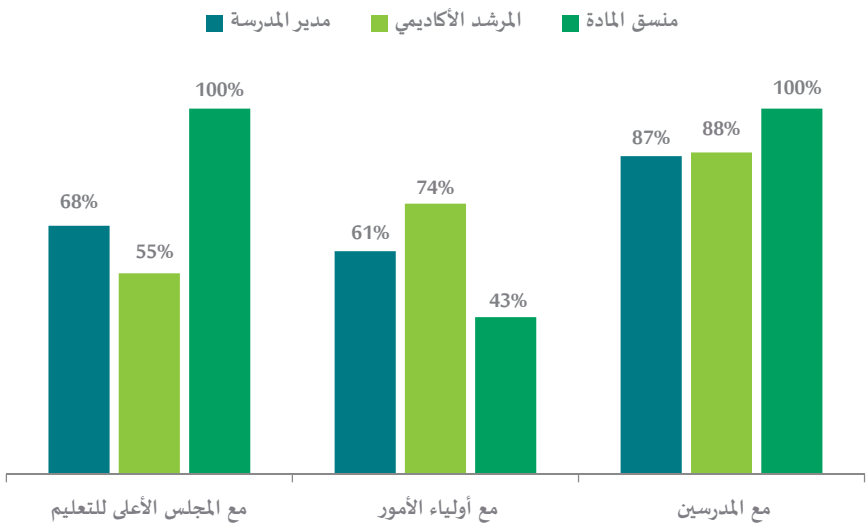


مناقشة إدرايي المدارس لمعايير المناهج مع أولياء الأمور

توضح النتائج أيضًا أن غالبية مدراء المدارس (61%) يناقشون معايير المناهج مع أولياء الأمور مرة أو أكثر في الفصل الدراسي الواحد، بينما يناقش 17% فقط من مدراء المدارس

هذه المعايير مع أولياء الأمور ثلاث مرات أو أكثر في الفصل الدراسي الواحد. وفي المقابل، أفاد 74% من المرشدين الأكاديميين أنهم يناقشون هذه المعايير مع أولياء الأمور مرة أو أكثر في الفصل الدراسي الواحد. وأشار ثلث هؤلاء المرشدين الأكاديميين فقط (31%) أنهم يناقشون المعايير مع أولياء الأمور ثلاث مرات أو أكثر في الفصل الدراسي الواحد، وتمثل نسبة منسقي المواد الذين يناقشون المعايير مع أولياء الأمور 43% (سواء مرة أو أكثر، وثلاث مرات أو أكثر في الفصل الدراسي الواحد) (شكل 3 و4).

شكل 4: مناقشة إداريي المدارس المستقلة لمعايير المناهج مرة أو أكثر في الفصل الدراسي الواحد في عام 2015



مناقشة إداريي المدارس لمعايير المناهج مع المجلس الأعلى للتعليم

وبناءً على إجابات المشاركين المتعلقة بمناقشة الإداريين لمعايير المناهج مع المجلس الأعلى للتعليم، يتضح أن 68% من مدراء المدارس يؤكدون مناقشتهم للمعايير مع المجلس الأعلى للتعليم مرة أو أكثر في الفصل الدراسي الواحد مقارنة بنسبة 38% ذكروا أنهم يجرون هذه المناقشات مع المجلس الأعلى للتعليم ثلاث مرات أو أكثر في الفصل الدراسي الواحد. أما بالنسبة للمرشدين الأكاديميين، يشير 55% منهم إلى أنهم يناقشون هذه المعايير مع المجلس الأعلى للتعليم مرة أو أكثر في الفصل الدراسي الواحد بينما ذكر 40% أنهم يناقشونها مع المجلس ثلاث مرات أو أكثر في الفصل الدراسي الواحد.

وبالنظر إلى نسبة مناقشة معايير المناهج مرة أو أكثر في الفصل الدراسي الواحد يتضح أن منسقي المواد لهم النصيب الأكبر من المناقشات مع المدرّسين والمجلس الأعلى للتعليم (حيث بلغت النسبة 100% من منسقي المواد)، بينما يعتلي المرشدين الأكاديميون من بين باقي الإداريين قائمة المناقشات لمرة أو أكثر مع أولياء الأمور (74% من المرشدين الأكاديميين) (انظر الشكل 4).

وفيما يتعلق بمناقشة معايير المناهج ثلاث مرات أو أكثر في الفصل الدراسي الواحد، يحتل منسقو المواد الصدارة من بين مجموعة الإداريين الذين يناقشون هذه المعايير مع المدرّسين وأولياء الأمور والمجلس الأعلى للتعليم. ويوضح هذا أن منسقي المواد هم المجموعة الأكثر نشاطًا فيما يتعلق بمناقشة المعايير مع الأطراف المعنية (انظر الشكل 3).

محتوى المناهج

على الرغم من تعريف محتوى المناهج في دراسة التعليم في قطر لعام 2012 على أنه "التطبيق المحلي لمعايير المناهج على المستوى الوطني" (دراسة التعليم في قطر، 2012، صفحة 14) ، إلا أنه من غير الواضح مدى وعي المدرّسين وإداريي المدارس بهذا المفهوم خاصة في ظل عدم تعريف "محتوى المناهج" للمشاركين في المسح الخاص بدراسة التعليم في قطر أثناء إدارة الاستبيان. وبدلًا من ذلك، فإنه من الأرجح أن تقدم دراسة التعليم في قطر مقياسًا للتصور العام للمدرّسين وإداريي المدارس بشأن المناهج. وفي الواقع، أشار تقرير هذه الدراسة بالفعل في هذا الصدد إلى وجود "علاقة قوية بين نسبة رضا المدرّسين عن معايير المناهج ورضاهم عن محتواها" (دراسة التعليم في قطر لعام 2012، صفحة 15).

سيركز الجزء الأول من هذا القسم على آراء وتصورات المدرّسين والإداريين تجاه محتوى المناهج في كل من المدارس المستقلة وغيرها من المدارس الأخرى، فضلًا عن عقد مقارنة بين نتائج مسحي 2012 و2015. ويناقش الجزء الثاني مدى رضا المدرّسين عن محتوى المناهج وفقًا للمواد التي يقومون بتدريسها والمرحلة الدراسية (المدارس الإعدادية في مقابل المدارس الثانوية) في المدارس المستقلة. وأخيرًا، يلقي هذا القسم نظرة على وتيرة مراجعة مدراء المدارس والمرشدين الأكاديميين ومنسقي المواد لمحتوى المناهج مع المدرّسين ومنسقي المواد والمجلس الأعلى للتعليم[9].

في دراسة التعليم في قطر لعامي 2012 و2015، تمَّ سؤال المدرّسين والإداريين في جميع المدارس عن مدى رضاهم عن محتوى المناهج. وكشفت نتيجة دراسة عام 2015 أن نسبة المدرّسين والإداريين الذين أعربوا عن بالغ رضاهم بمحتوى المناهج قد شهدت ارتفاعًا كبيرًا في المدارس المستقلة منذ عام 2012 (انظر الجدول 3 أدناه). وتوضح النتائج زيادة كبيرة في نسبة رضا المدرّسين والإداريين بين عامي 2012 و2015، حيث بلغت 15% للمدرسين و25% للإداريين.

في عام 2015، أعرب ما يقرب من نصف مدرّسي المدارس المستقلة (49%) عن بالغ رضاهم عن محتوى المناهج مقارنة بالثلث (34%) في عام 2012). وعلى الرغم من هذا التحسن

9 مرحلة جمع البيانات تمت قبل استبدال المجلس الأعلى للتعليم بوزارة التعليم والتعليم العالي كجزء من إعادة هيكلة الحكومة في بداية 2016. لأغراض هذا التقرير سيتم الإشارة إلى اسم المجلس الأعلى للتعليم.

الملحوظ، لا يزال مدرّسو المدارس المستقلة الأقل رضا عن محتوى المناهج مقارنة بزملائهم في المدارس الأخرى الذين أعرب ثلثاهم (64%) عن بالغ رضاهم عن محتوى المناهج في 2015.

ويبدو أن إداريي المدارس المستقلة أكثر رضا عن محتوى المناهج في عام 2015 عما كانوا عليه في عام 2012، حيث لم يعرب سوى أقل من خُمس إداريي المدارس المستقلة (18%) عن بالغ رضاهم عن محتوى المناهج في عام 2012.

بينما ارتفع عدد الإداريين الذين أعربوا عن رضاهم عن المحتوى إلى 43% في عام 2015. واتساقًا مع هذه النتيجة، كشفت النتائج أيضًا أن أقل من خُمس الإداريين (19%) يعتقدون في عام 2015 أن محتوى المناهج يمثل عقبة، مما يمثل انخفاضًا كبيرًا عن النسبة التي بلغت 38% في عام 2012. وعلى الرغم من الزيادة الكبيرة في نسبة إداريي المدارس المستقلة الذين أعربوا عن بالغ رضاهم عن محتوى المناهج، إلا أن 43% فقط من إداريي هذه المدارس أعربوا عن بالغ رضاهم عن محتوى المناهج في المدارس المستقلة في عام 2015 مقارنة بنسبة 62% في المدارس الأخرى.

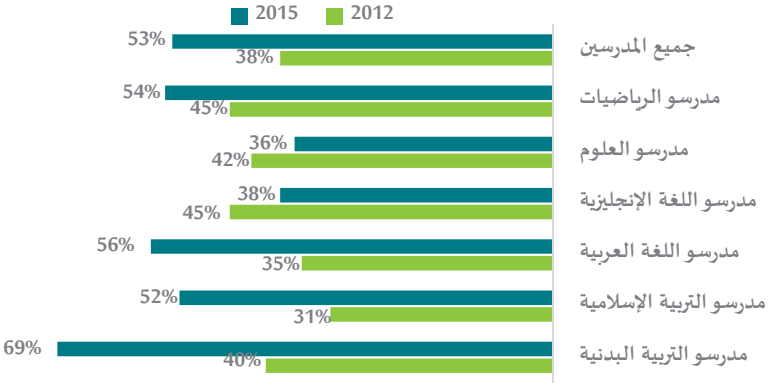
بشكل عام، يميل مدرّسو وإداريو المدارس الخاصة إلى أن يعربوا عن رضاهم إلى حد ما (وليس بالغ رضاهم) عن المناهج مقارنة بنظرائهم في المدارس الأخرى، وقد يعني هذا أن المجال لا يزال مفتوحًا لإدخال بعض التحسينات فيما يتعلق بالمناهج في كافة المدارس. ولكن الأهم من ذلك هو أن المدارس المستقلة تبدو أنها تسلك مسارًا إيجابيًّا فيما يتعلق بالمناهج حيث شهدت الأرقام تحسنًا كبيرًا في فترة الثلاثة أعوام بين 2012 و2015.

جدول 3: آراء وتصورات المدرّسين والإداريين بشأن محتوى المناهج

العناصر	المدارس المستقلة %			المدارس الأخرى %		
	2012	2015	+/-	2012	2015	+/-
المدرّسون: راضون للغاية عن محتوى المناهج	34	49	**15+**	57	64	**7+**
الإداريون: راضون للغاية عن محتوى المناهج	18	43	**25+**	52	62	**10+**
المدرّسون: راضون إلى حد ما عن محتوى المناهج	51	46	**5-**	38	31	**7-**
الإداريون: راضون إلى حد ما عن محتوى المناهج	70	49	**21-**	41	35	**6-**
المدرّسون: المناهج تشكل عقبة إلى حد ما أمام التعليم الجيد	26	21	**5-**	24	15	**9-**
الإداريون: المناهج تشكل عقبة إلى حد ما أمام التعليم الجيد	38	19	**19-**	18	22	**4+**

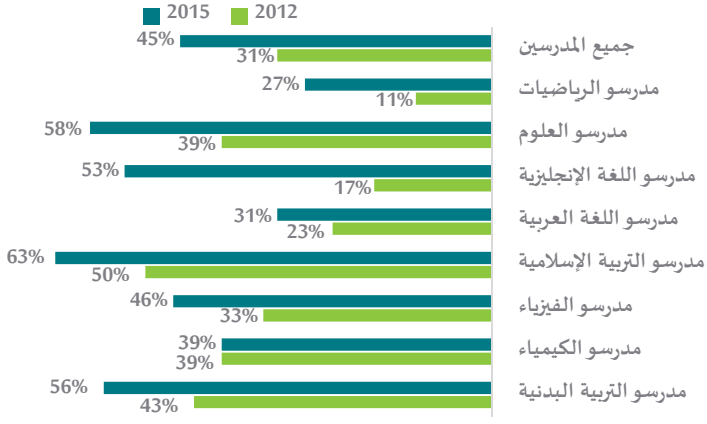
يوضح كل من الشكلين 5 و6 أدناه درجة رضا المدرّسين عن محتوى المناهج حسب المادة في المرحلتين الإعدادية والثانوية في عامي 2012 و 2015. وبالنظر بشكل خاص إلى المدارس الإعدادية (انظر الشكل 5 أدناه)، توضح النتائج زيادة كبيرة قدرها 15% في نسبة إعراب المدرّسين عن بالغ رضاهم عن محتوى المناهج لترتفع من 38% في 2012 إلى ما يزيد عن النصف (53%) في 2015.

شكل 5: المدرّسون "الراضون للغاية" عن محتوى المناهج في المدارس الإعدادية حسب المادة (المدارس المستقلة)



أما بالنظر إلى المدارس الثانوية (انظر الشكل رقم 6 أدناه)، توضح النتائج أن نسبة رضا المدرّسين عن محتوى المناهج لم تتحسن بصورة كبيرة بين عامي 2012 و2015 إلا بين مدرّسي اللغة الإنجليزية. فبينما أعرب أقل من الخُمس (17%) من مدرّسي اللغة الإنجليزية عن بالغ رضاهم عن محتوى المناهج في عام 2012، أعرب أكثر من النصف (53%) عن نفس الشعور في عام 2015، مما يمثل زيادة كبيرة عن عام 2012 تبلغ 36%.

شكل 6: المدرّسون "الراضون للغاية" عن محتوى المناهج في المدارس الثانوية حسب المادة (المدارس المستقلة)



فيما يتعلق بوتيرة مراجعة إداريي المدارس لمحتوى المناهج، لم تُشر النتائج إلى حدوث أي تغيرات هامة تخص مدراء المدارس والمرشدين الأكاديميين منذ 2012. وكما يتضح من النتائج المدونة في الجدول رقم 4، أشار أكثر من 90% من مدراء المدارس المستقلة في 2015 أنهم يلتقون بالمدرّسين ومنسقي المواد مرة على الأقل في كل فصل دراسي لمناقشة محتوى المناهج، بينما ذكر ما يقرب من ثلاثة أرباع مدراء المدارس أنهم يلتقون بالمدرّسين ومنسقي المواد ثلاث مرات على الأقل في كل فصل دراسي (76% و77% على التوالي).

وفيما يتعلق باللقاءات مع المجلس الأعلى للتعليم، يبدو أن منسقي المواد هم الأكثر اتصالًا بالمجلس لمناقشة محتوى المناهج. وبالفعل يؤكد جميع منسقي المواد في 2015 على مراجعتهم المناهج مع المجلس الأعلى للتعليم مرة على الأقل خلال كل فصل دراسي، كما يؤكد معظمهم (70%) فعل ذلك ثلاث مرات على الأقل خلال كل فصل دراسي مقارنة بنسبة 23% و15% لكل من مدراء المدارس والمرشدين الأكاديميين على التوالي.

جدول 4: مراجعة إداريي المدارس المستقلة لمحتوى المناهج في كل فصل دراسي بحسب المنصب في عام 2015

العناصر	مدير المدرسة يلتقي بـ (%)	المرشد الأكاديمي يلتقي بـ (%)	منسق المادة يلتقي بـ (%)
بالمدرّسين ثلاث مرات أو أكثر في كل فصل دراسي	76	40	82
بالمدرّسين مرة أو أكثر في كل فصل دراسي	95	53	100
بمنسقي المادة ثلاث مرات أو أكثر في كل فصل دراسي	77	36	-
بمنسقي المادة مرة أو أكثر في كل فصل دراسي	94	81	100
بالمجلس الأعلى للتعليم ثلاث مرات أو أكثر في كل فصل دراسي	23	15	70
بالمجلس الأعلى للتعليم مرة أو أكثر في كل فصل دراسي	50	67	100

وختامًا، تكشف نتائج دراسة التعليم في قطر لعام 2015 عن تطورات مُشجعة حدثت على مدار الثلاث سنوات التي أعقبت دراسة التعليم في قطر لعام 2012. وقد يُفهم هذا على أنه إشارة على الأقل إلى نجاح وفعالية بعض السياسات المتعلقة بالمناهج في المدارس المستقلة.

الكتب المدرسية والمواد التعليمية الأخرى

من الناحية النظرية، يمكن القول أن التوفيق بين السماح للمدرّسين بإعداد مواد تعليمية خاصة بهم واستخدام مواد عامة يتم إعدادها لجميع الفصول الدراسية يمثل تحديًا أمام الإصلاح التعليمي في قطر. وتُظهر الأدلة القائمة على مراجعة الأدبيات السابقة تناقضًا في هذا الشأن. فمن جانب، هناك مزاعم بأن المدرّسين ذوي الخبرة يستطيعون التدريس دون وجود كتب مدرسية. وعلى الجانب الآخر، يُقال إن المواد التعليمية تساعد الطلاب على التعلم، وأنه يتعين أن يكون الطلاب محور عمليتي التعليم والتعلم. ويعتقد روث (Ruth) أن "بعض الكتب المدرسية تقوم بعمل رائع حيث تجعل العلوم ذات صلة، في حين أن بعض الكتب الأخرى تهين ذكاء الطلاب عن طريق تبسيط الموضوع وتقسيمه أكثر من اللازم لدرجة أنه يصبح غامضًا" (Ruth, 2005). ويعتقد كيتاو (Kitao & Kitao, 1997) أن المواد التعليمية التي تشمل الكتب المدرسية والشرائط الصوتية والمرئية وبرامج الكمبيوتر والوسائط المرئية المساعدة قد تضبط وتساعد على عمليتي التعليم والتعلم. "إن الاختيار بين التعلم الاستنتاجي والاستقرائي، ودور الحفظ، واستخدام الإبداع وحل المشاكل، والإنتاج في مقابل الاستقبال، والترتيب الذي يتم فيه تقديم المواد، كل هذا يتأثر بطبيعة المواد نفسها" (Kitao & Kitao, 1997).

ويتمثل أحد الجوانب الرئيسية لعملية إصلاح التعليم في قطر الحاجة إلى التركيز بشكل أكبر على الطالب وليس المدرّس. وفي إطار سعيهم إلى تحسين أداء المدارس في قطر، سمح صناع السياسات والمسؤولون عن التعليم لمدرّسي المدارس المستقلة بوضع المواد التعليمية الخاصة بهم من أجل تلبية احتياجات طلابهم. ومن ثم، يمكن أن تختار المدارس المستقلة حاليًا الكتب المدرسية الخاصة بها وأن تعد المواد التي تحتاجها بدلًا من فرض كتب مدرسية على مستوى البلاد. ووفقًا للباحثان هاوارد وماجور (Howard & Major, 2004)، فإن المواد التي يعدها المدرّس لها مزايا وعيوب. وتشمل المزايا ما يلي:

1. مراعاة السياق: تسمح هذه الطريقة للمدرّسين أن يأخذوا في الاعتبار بيئة التعلم الفريدة الخاصة بهم بدلًا من استخدام مواد عامة تم وضعها لجميع الفصول الدراسية.

2. الاحتياجات الفردية: يمكن للمدرّسين وضع أو اختيار مواد تلائم المستوى الخاص بطلابهم وإمكانياتهم بدلًا من المواد التي تم وضعها لجميع المستويات.

3. إضفاء الطابع الشخصي على المواد التعليمية: تتيح هذه الطريقة للمدرّسين خيارات مختلفة وإمكانية إضافة لمسة شخصية للمواد التي يتم إعدادها.

4. الإطار الزمني: يمكن للمدرّسين إدراج الأحداث المحلية والوطنية والعالمية في الدروس التي يلقونها.

ومع ذلك، تشمل العيوب ما يلي:

1. التنظيم: قد تفتقر المواد التي يعدها المدرّس بشكل عام إلى "الترابط ووضوح التسلسل".

2. الجودة: يمكن أن يُعد المدرّس أو يختار مواد تحتوي على أخطاء أو تفتقر إلى الوضوح والاستمرارية.

3. الوقت: يحتاج المدرّس إلى فترة زمنية كبيرة لإعداد المواد أو اختيارها. (Howard & Major, 2004)

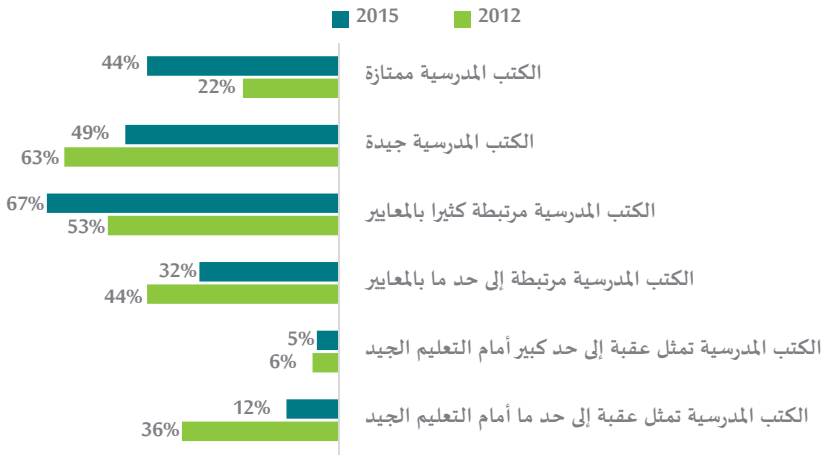
وتشهد معظم أنظمة التعليم الوطنية نزاعًا بين استقلالية المدرّس من جهة، والحاجة إلى المساءلة عن أداء الطلاب من جهة أخرى (Hyslop-Margison& Sears, 2010). وفي قطر، وتماشيًا مع مبادرة "تعليم لمرحلة جديدة"، أصبح المدرّسون في ذلك الوقت يتمتعون بدرجة عالية من الاستقلالية في إعداد المواد الخاصة بهم مع مسؤوليتهم عن عملية تعلم الطلاب. وعلى حد تعبير الباحثان ريندرس وبالسيكانلي (Reinders & Balcikanli, 2011)، "عادة ما يُنظر إلى استقلالية المدرّس على أنها تشمل القدرة على فهم الاحتياجات التعليمية للطلاب والقدرة على دعمهم في عملية التطور نحو التمتع بالاستقلالية". ورغم هذا، تبقى جودة المدرّس قضية رئيسية في قطر. ووفقًا للباحثان إيليلي-شيرف ورومانوفسكي (Ellili-Cherif & Romanowski, 2013) فإن" غالبية المدرّسين في المدارس المستقلة من الوافدين، ومعظمهم من دول عربية أخرى. ويدخل مدرّسو المدارس المستقلة الفصول الدراسية ومعهم مجموعة كبيرة من الخلفيات التعليمية، والعديد منهم يحتاجون إلى تأهيل من خلال التدريب وذلك للقيام بمهنة التدريس. ووفقًا للمجلس الأعلى للتعليم (2011)، فإن أكثر من 30% من المدرّسين في قطر غير مؤهلين للتدريس، كما أن 31% من المدرّسين في قطر ليس لديهم شهادات علمية تؤهلهم للتدريس، وعلاوة على ذلك يعمل 35% في المدارس المستقلة".

ويؤكد المجلس الأعلى للتعليم في قطر على أهمية الدور الذي تلعبه الكتب المدرسية في عمليتي التعليم والتعلم. في الوقت الحالي توفر وزارة التعليم والتعليم العالي الكتب المدرسية مجانًا، لجميع المواد ولجميع الطلاب في المدارس الابتدائية والثانوية. وهنا تجدر الإشارة إلى أن هذه الكتب لا تغطي كل المواد المدرجة في معايير المناهج وأنه يُفضل أن يقوم المدرّس بإعداد وتوفير مواد تكميلية لضمان تغطية الدروس لجميع جوانب المنهج وأن الطلاب قد أوفوا بمعايير المناهج الخاصة بالصف الدراسي (المجلس الأعلى للتعليم، 2016).

تصنيف الإداريون للكتب الدراسية بأنها "ممتازة" في عام 2015

وفيما يتعلق بموقف الإداريين والمدرّسين إزاء الكتب المدرسية، تشير نتائج دراسة التعليم في قطر لعام 2015 إلى تطور إيجابي مقارنة بدراسة عام 2012 (الشكل 7). فلقد صنف نحو 93% من الإداريين الكتب المدرسية التي يستخدمونها في فئة "ممتازة" أو "جيدة" (44% و49% على التوالي) في دراسة التعليم في قطر لعام 2015 مقارنة بنسبة 85% في دراسة عام 2012. وبالمثل، أكدت الأغلبية العظمى من الإداريين (99%) في دراسة التعليم في قطر لعام 2015 أن الكتب المدرسية "وثيقة الصلة" (67%) أو "ذات صلة إلى حد ما" (32%) بالمعايير الوطنية، مقارنة بنسبة 97% في دراسة عام 2012. والمثير للاهتمام هو أن 17% فقط من الإداريين أكدوا في دراسة التعليم في قطر لعام 2015 أن هذه الكتب المدرسية تمثل عقبة إلى حد كبير (5%) أو إلى حد ما (12%) أمام التعليم الجيد في قطر مقارنة ب 42% في دراسة عام 2012.

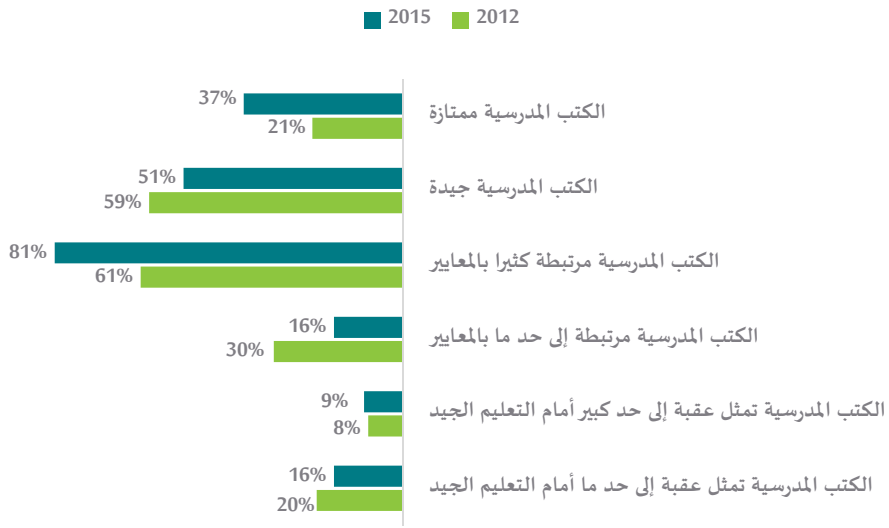
شكل 7: آراء وتوجهات الإداريين عن الكتب المدرسية (المدارس المستقلة)



المدرسون أكدوا أن الكتب المدرسية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالمعايير الوطنية

وفيما يتعلق بآراء المدرسين حول الكتب المدرسية، صنف نحو 88% منهم أن الكتب التي يستخدمونها في فئة "ممتازة" أو "جيدة" (37% و51% على التوالي) في دراسة التعليم في قطر لعام 2015 مقارنة بنسبة 80% في دراسة عام 2012. وبالمثل، أكدت الغالبية العظمى من المدرّسين (97%) في دراسة التعليم في قطر لعام 2015 أن الكتب المدرسية "وثيقة الصلة" أو "ذات صلة إلى حد ما" بالمعايير الوطنية (حيث بلغت النسبة 81% و16% على التوالي) مقارنة ب 91% في دراسة عام 2012. وبالإضافة إلى ذلك، أكد ربع المدرّسين في دراسة التعليم في قطر لعام 2015 أن هذه الكتب المدرسية تمثل عقبة "إلى حد كبير" أو إلى حد ما (9% و16% على التوالي) أمام التعليم الجيد في قطر مقارنة ب 28% في دراسة عام 2012 (شكل 8).

شكل 8: آراء وتوجهات المدرّسين عن الكتب المدرسية (المدارس المستقلة)



كان إداريو ومدرّسو المدارس الأخرى أكثر تفاؤلًا إزاء الكتب المدرسية في دراسة التعليم في قطر لعام 2015، مقارنة بدراسة عام 2012. وكما يوضح الجدول رقم 5 أدناه، أكد نحو 87% من إداريي المدارس الأخرى أن الكتب المدرسية "وثيقة الصلة بالمعايير" مقارنة بنسبة 54% في دراسة عام 2012. والمثير للاهتمام هو أن 17% فقط من الإداريين و25% من المدرّسين في المدارس المستقلة أكدوا في دراسة التعليم في قطر لعام 2015 أنهم يعتقدون أن

الكتب المدرسية تمثل عقبة أمام التعليم الجيد "إلى حد كبير" أو "إلى حد ما" مقارنة بنسبة 42% من الإداريين و28% من المدرّسين في دراسة عام 2012.

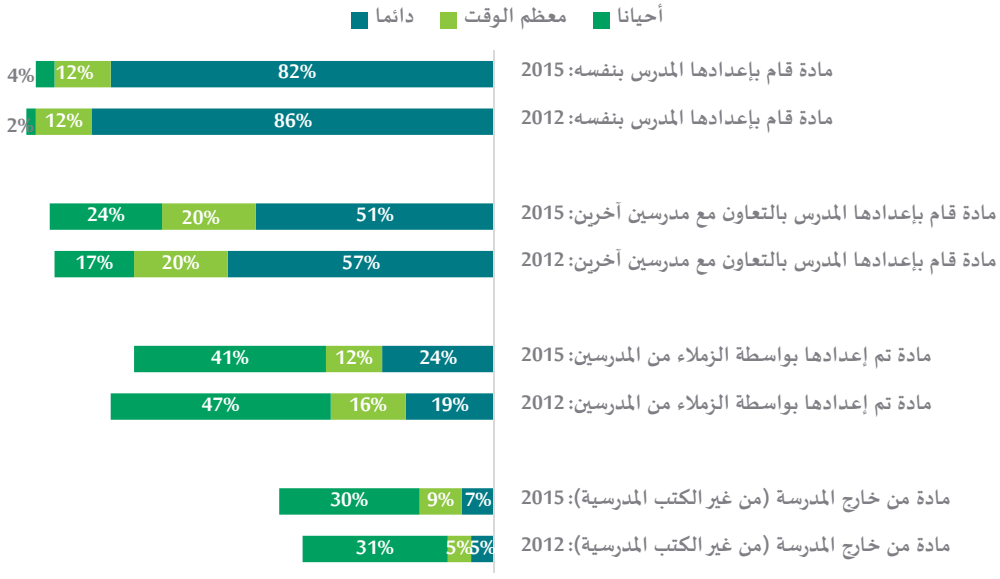
جدول 5: آراء وتوجهات الإداريين والمدرّسين عن الكتب المدرسية

العناصر	المدارس المستقلة %			المدارس الأخرى %		
	2012	2015	+/-	2012	2015	+/-
الإداريون						
الكتب المدرسية ممتازة	22	44	**+22**	39	38	**-1**
الكتب المدرسية جيدة	63	49	**-14**	49	57	**+8**
الكتب المدرسية مرتبطة كثيرا بالمعايير	53	67	**+14**	54	87	**+33**
الكتب المدرسية مرتبطة إلى حد ما بالمعايير	44	32	**-12**	40	12	**-28**
الكتب المدرسية تمثل عقبة إلى حد كبير أمام التعليم الجيد	6	5	**-1**	18	3	**-15**
الكتب المدرسية تمثل عقبة إلى حد ما أمام التعليم الجيد	36	12	**-24**	20	13	**-7**
المدرّسون						
الكتب المدرسية ممتازة	21	37	**+16**	31	36	**+5**
الكتب المدرسية جيدة	59	51	**-8**	52	49	**-3**
الكتب المدرسية مرتبطة كثيرا بالمعايير	61	81	**+20**	72	78	**+6**
الكتب المدرسية مرتبطة إلى حد ما بالمعايير	30	16	**-14**	22	7	**-15**
الكتب المدرسية تمثل عقبة إلى حد كبير أمام التعليم الجيد	8	9	**+1**	15	7	**-8**
الكتب المدرسية تمثل عقبة إلى حد ما أمام التعليم الجيد	20	16	**-4**	23	18	**-5**

من الواضح أن جميع مدرّسي المدارس المستقلة تقريبًا عادة ما يُعدون موادَّ تعليمية لتكملة الكتب المدرسية (انظر الشكل 9) ولا يستخدمون على الإطلاق أو نادرًا ما يستخدمون مواد تعليمية أعدتها مصادر خارجية (مثل شركات النشر). وفي ظل المخاوف التي طُرحت سابقًا والتي تتعلق بجودة المواد التي يُعدها المدرّس، قد تمثل هذه المواد مشكلة، وقد توضح السبب وراء اتخاذ المجلس الأعلى للتعليم خطوات لتوفير المزيد من المواد التعليمية التكميلية التي تعدها جهات خارجية. ومن الضروري ملاحظة أن الانتقادات الموجهة إلى جودة المواد التي يعدها المدرّس لا تقتصر على قطر فقط. وعلى سبيل المثال، يرى الباحثان هاوارد وماجور (Howard & Major, 2004) أن أهم الانتقادات الموجهة إلى المواد التي يعدها المدرّس تتعلق بجودتها مؤكدين أنها "قد تحتوي على أخطاء، أو قد يتم جمعها بشكل سيئ، أو قد تكون غير واضحة من حيث التخطيط والطباعة، بالإضافة إلى غياب الاستمرارية".

وتتشابه نتائج دراسة التعليم في قطر لعام 2015 مع نظيرتها لعام 2012 بشأن عدد المرات التي يستخدم فيها مدرّسو المدارس المستقلة مواد تعليمية غير الكتب المدرسية خلال الفصل الدراسي الواحد. وأكد نحو 82% من المدرّسين في دراسة 2015 أنهم يستخدمون المواد التي يعدونها بأنفسهم، مقارنة بنسبة 86% في دراسة عام 2012. ويتناقض هذا مع النسبة المتدنية للغاية من المدرّسين الذين أكدوا أنهم يستخدمون المواد التي تعدها جهات خارجية في كل من دراستي 2015 و2012 (7% و5% على التوالي).

شكل 9: استخدام مدرّسي المدارس المستقلة لمواد تعليمية غير الكتب المدرسية



ولتحقيق أهداف رؤية قطر الوطنية 2030، أطلق المجلس الأعلى للتعليم في قطر برنامج التعليم الإلكتروني "من أجل تطوير العملية التعليمية وتقديم الخدمات الإلكترونية استنادًا إلى التكنولوجيا الرقمية المتكاملة بهدف تعزيز جهود الحكومة القطرية في تحسين جودة عمليتي التعليم والتعلم"[10]. وكان الهدف من مشروع التعليم الإلكتروني هو إتاحة وصول طلاب المدارس المستقلة بشكل مباشر إلى المواد الخاصة بالمناهج من خلال توزيع حواسب لوحية. وأشار إعلان إطلاق بوابة التعليم الإلكتروني والمكتبة الإلكترونية في نهاية 2012 إلى أن المجلس الأعلى للتعليم يعتزم "البدء في تنفيذ مشروع الكتاب الإلكتروني التفاعلي والذي سيحل محل الكتب المدرسية خلال الخطة الخمسية لتنفيذ مشاريع التعليم الإلكتروني" (المجلس الأعلى للتعليم، 2016). واتضح على أرض الواقع أن مشروع التعليم الإلكتروني سيحتاج إلى الإشراف عليه بعناية. فعلى سبيل المثال، تتطلب الكتب سواء كانت مطبوعة أو رقمية أن يتمتع الطلاب بمستويات ملائمة في القراءة ليكونوا قادرين على استيعاب المواد التي يتم تقديمها. وفي الواقع كما يشير الباحث فولتز وزملاؤه (Voltz et al., 2010)، فإن "الطلاب اليوم أكثر تعرضًا للوسائط المتعددة والموارد التكنولوجية الثقافية". وقد يتساءل بعض المدرّسين عما إذا كان هناك قيمة لاستخدام هذه الموارد الخاصة وغيرها من الأنشطة القائمة على الكمبيوتر والإنترنت. ووفقًا لمكتب تكنولوجيا التعليم التابع لوزارة التعليم الأمريكية (2004، كما ورد في Voltz et al., 2010) فإن مهارات الطلاب في استخدام الكمبيوتر تفوق كثيرًا مهارات مدرّسيهم. ويفضل هؤلاء الطلاب، الذين يشار إليهم غالبًا باسم جيل الألفية، استخدام الإنترنت والبحث عن المعلومات الحديثة التي أصبحت أكثر وفرة ويسهل الوصول إليها" (Voltz et al., 2010).

تمثل الكتب المدرسية والمواد التعليمية الأخرى التي يتم إعدادها بشكل جيد أحد الموارد الرئيسية لكل من المدرّسين والطلاب. فهي وسائل تعليمية ممتازة حيث تعمل على نقل محتوى المناهج إلى الطلاب. كما أنها تقدم عرضًا متوازنًا ومنظمًا ومتسلسلًا للمعلومات. وبناءً على نتائج دراسة التعليم في قطر لعام 2015، لا يبدو أن المدرّسين متحمسون في تقييمهم للكتب المدرسية. حيث كشفت النتائج اعتماد المدرّسين بصورة كبيرة على المواد التي يعدونها بأنفسهم.

10 http://www.sec.gov.qa/Ar/Elearning/Pages/Elearning.aspx

وللوصول إلى فهم أفضل لمعرفة ما إذا كان المدرّسون مؤهلين بشكل ملائم لإعداد المواد الخاصة بهم، يجب فحص مدى شعور المدرّسين أنفسهم بالاستعداد لتلبية مطالب الفصول التي يدرسونها. ويرى الكثيرون في قطر أن اتباع نهج لامركزي إلى حد كبير في المعايير الأكاديمية يُصعب من السيطرة على عمليتي التعليم والتعلم، وقد يكون من الضروري رصد أداء المدرّسين، خاصة وأن التعليم في قطر عبارة عن نظام مدرسي متنوع للغاية يضم مناهج وطنية ودولية متنوعة. وتقدم مجموعة كبيرة من المدارس مناهج متنوعة يقوم بتدريسها مدرّسون من جنسيات مختلفة لطلاب من خلفيات مختلفة أيضًا.

وقد يمثل عامل الوقت تحديًا أمام المدرّسين الذين يحاولون تصميم ووضع المواد الخاصة بهم لأنهم قد يجدون أن العملية برمتها تستغرق وقتًا طويلًا. ويرى الباحث برور وآخرون (Brewer et al., 2006) وزملاؤه أن قرار الحكومة القطرية بإصلاح نظام التعليم ينطوي على "تشكيل مؤسسات جديدة، وتغيير المعايير التعليمية، ووضع إطارٍ للمساءلة، كما أن قرارهم بتنفيذ هذا الإصلاح في فترة زمنية قصيرة يزيد من المخاطر. ومن المبكر للغاية معرفة مدى نجاح هذه الآليات في رفع جودة التعليم".

الاختبارات والتقييم

عند سؤال المدرّسين والإداريين عن عدد المرات التي يناقشون فيها تقييم الطلاب خلال الفصل الدراسي الواحد، أشارت نتائج دراسة التعليم في قطر لعام 2015 إلى أن مناقشة المدرسين مرة واحدة خلال الفصل في المدارس المستقلة مقارنة بعام 2012 قد ارتفعت مع كل من الزملاء المدرسين ومنسقي المادة بنسبة 5% لكل منها، بينما انخفضت مع كل من أولياء الأمور والطلاب بنسبة 2% و1% على التوالي. في المقابل، انخفضت نسبة المدرسين الذين يناقشون عملية تقييم الطلاب مرتين أو أكثر مع كل الزملاء المدرسين ومنسقي المادة بنسبة 5% لكل منها، في حين ارتفعت نسبة المدرسين الذين يناقشون تقييم الطلاب مع أولياء الأمور والطلاب بنسبة 2% و1% على التوالي.

أما في المدارس المستقلة، انخفضت نسبة المدرسين الذين يناقشون عملية تقييم الطلاب مرة واحدة خلال الفصل مع الزملاء المدرسين بنسبة 6% والإداريين بنسبة 3% وأولياء الأمور بنسبة 10%. أما فيما يخص مناقشة عملية تقييم الطلاب مرتين أو أكثر خلال الفصل، فقد ارتفعت نسبة المدرسين الذين يناقشون تلك العملية مع كل من الزملاء المدرسين (6%) والإداريين (3%) وأولياء الأمور (10%) والطلاب (1%) (أنظر جدول 6).

جدول 6: مناقشة المدرّسين لعملية تقييم الطلاب

العناصر	المدارس المستقلة (%)			المدارس الأخرى (%)		
	2012	2015	+/-	2012	2015	+/-
مناقشة المدرّسين لعملية تقييم الطلاب أقل من مرتين خلال الفصل الدراسي الواحد						
مع الزملاء من المدرسين في المدرسة	7	12	**5**	21	15	**6-**
مع الإداريين	23	23	**0**	35	32	**3-**
مع منسقي المادة	10	15	**5**	23	24	**1**
مع أولياء الأمور	26	24	**2-**	35	25	**10-**
مع الطلاب	27	26	**1-**	13	12	**1-**
مناقشة المدرّسين لعملية تقييم الطلاب مرتين أو أكثر خلال الفصل الدراسي الواحد						
مع الزملاء من المدرسين في المدرسة	93	88	**5-**	79	85	**6**
مع الإداريين	77	77	**0**	65	68	**3**
مع منسقي المادة	90	85	**5-**	77	76	**1-**
مع أولياء الأمور	74	76	**2**	65	75	**10**
مع الطلاب	73	74	**1**	87	88	**1**

وعلى النقيض، أشارت النتائج المستمدة من البيانات الخاصة بالإداريين إلى توجه مشابه تمامًا. فقد كشفت نتائج دراسة عام 2015 تراجعًا كبيرًا في معدل مناقشة الإداريين لعملية تقييم الطلاب مع المدرّسين، وبالتالي تراجعت النسبة من 75% في 2012 إلى 54% في 2015. وبالإضافة إلى ذلك، تشير النتائج أيضًا إلى تطور واضح يكشف عن ارتفاع ملحوظ من 34% في عام 2012 إلى 53% في عام 2015 بخصوص مناقشة الإداريين لعملية تقييم الطلاب مع أولياء الأمور مرتين أو أكثر في الفصل الدراسي الواحد (انظر الجدول7).

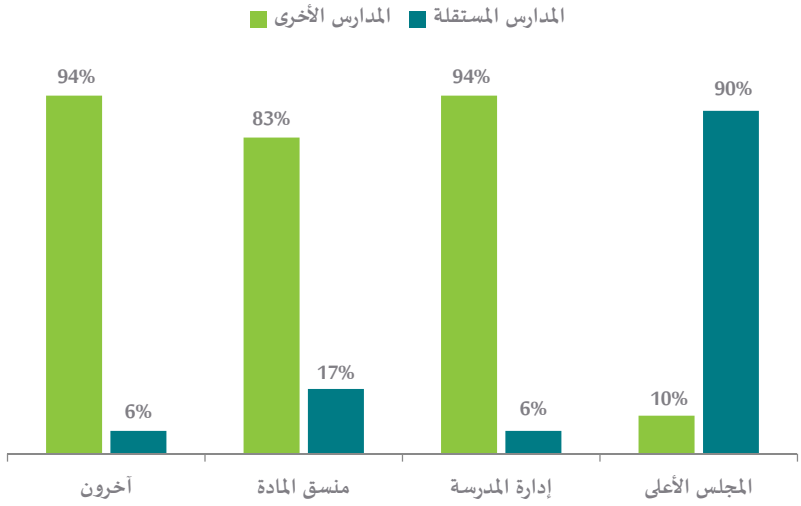
جدول 7: مناقشة الإداريين لعملية تقييم الطلاب

العناصر	المدارس المستقلة (%)			المدارس الأخرى (%)		
	2012	2015	+/-	2012	2015	+/-
مناقشة الإداريين لعملية تقييم الطلاب أقل من مرتين خلال الفصل الدراسي الواحد						
مع المدرسين في المدرسة	25	46	**21**	50	52	**-2**
مع أولياء الأمور	66	47	**-19**	75	65	**-10**
مناقشة الإداريين لعملية تقييم الطلاب مرتين أو أكثر خلال الفصل الدراسي الواحد						
مع المدرسين في المدرسة	75	54	**21-**	50	48	**-2**
مع أولياء الأمور	34	53	**19**	25	35	**10**

وكما يتضح من الجدول رقم (6) والجدول رقم (7)، هناك اختلافات ملحوظة بين دراستي عام 2012 و2015، فيما يتعلق بمناقشة الإداريين لعملية تقييم الطلاب مع المدرّسين في المدارس. وعلى وجه التحديد، أظهرت المدارس المستقلة والمدارس الأخرى اختلافات هامة للغاية في دراستي عام 2012 و2015، وهذا هو الحال بشكل خاص فيما يتعلق بالمدارس المستقلة.

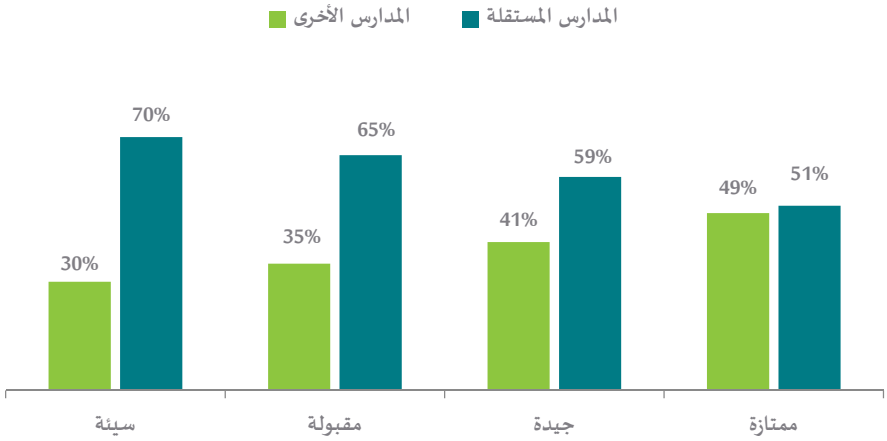
كشفت النتائج أيضًا تأكيد الغالبية العظمى من الإداريين أن المجلس الأعلى للتعليم هي الجهة المسؤولة في المقام الأول عن اختيار الكتب المدرسية المطبوعة للمواد المدرسية. ومن الواضح أن 90% من إداريي المدارس المستقلة يعتقدون أن الكتب المدرسية المطبوعة هي مسؤولية المجلس الأعلى للتعليم، مقارنة بنسبة 10% من إداريي المدارس الأخرى (شكل 10).

شكل 10: من يختار الكتب المدرسية المطبوعة للمواد الدراسية (2015)



عندما طُلب من المدرسين تقييم الكتب المدرسية، أظهرت النتائج أنهم يتبعون في إجابتهم نمطين مختلفين ومثيرين للاهتمام: يمثل النمط الأول تقييمًا تصاعديًّا بينما يمثل النمط الثاني تقييمًا تنازليًّا. وكان لتقييم إداريي المدارس المستقلة للكتب المدرسية على أنها "سيئة" النصيب الأكبر بنسبة (70%) ثم جاء تصنيفها بأنها "مقبولة" بنسبة (65%) و"جيدة" بنسبة (59%) و"ممتازة" بنسبة (51%). وعلى النقيض، بلغت نسبة تقييم إداريي المدارس الأخرى للكتب المدرسية على أنها "ممتازة" (49%)، و"جيدة" (41%)، و"مقبولة" (35%)، و"سيئة" (30%) (شكل 11).

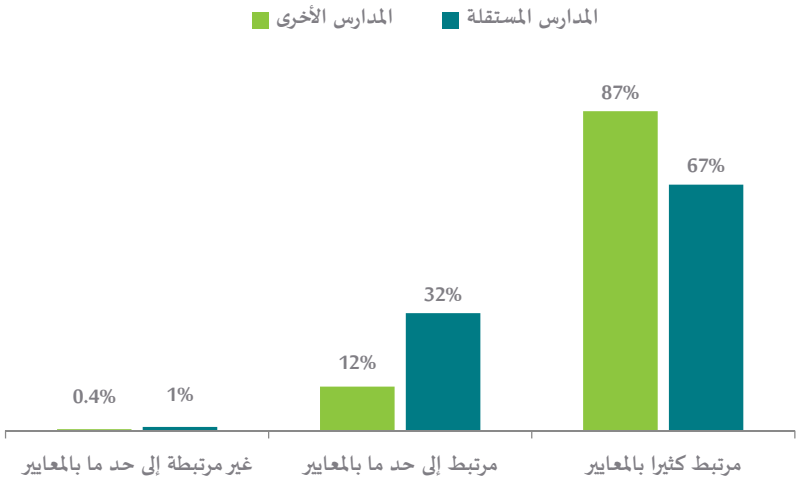
شكل 11: تقييم الإداريين للكتب المدرسية (2015)



للوصول إلى فهم أفضل لآراء وتصورات المشاركين في المسح حيال المعايير الوطنية، سُئل الإداريين عن تقييمهم للكتب المدرسية. وكما هو موضح في (الشكل 12) أدناه، تظهر البيانات الخاصة بالإداريين اختلافات واضحة بين المدارس المستقلة والمدارس الأخرى في دراسة التعليم في قطر لعام 2015.

وبصورة أكثر دقة، كشفت إجابات الإداريين أن 87% من إداريي المدارس الأخرى يعتبرون أن الكتب المدرسية "وثيقة الصلة" بالمعايير الوطنية. وفي حالة إداريي المدارس المستقلة، أشار 67% أن الكتب المدرسية وثيقة الصلة بالمعايير الوطنية.

شكل 12: تقييم الإداريين لمدى ارتباط الكتب المدرسية بالمعايير الوطنية (2015)



الخاتمة والتوصيات

الإدراك بأن التعليم هو الوسيلة الناجعة لتحول البلاد من اقتصاد يعتمد أساسًا على النفط والغاز إلى اقتصاد قائم على المعرفة – كما هو موضح في رؤية قطر الوطنية 2030 واستراتيجية التنمية الوطنية – دفع الحكومة القطرية إلى الاستثمار بصورة كبيرة في تطوير الموارد اللازمة لتحسين نظام التعليم في البلاد (ستاس، إيدي ومارتوريل، 2008). وفي أعقاب إطلاق مبادرة "تعليم لمرحلة جديدة" في عام 2002، شهد نظام التعليم العام في قطر تغيرات جذرية، وكانت معايير المناهج الوطنية هي محور الإصلاح التعليمي في البلاد. وجاء هذا الإصلاح نظرًا للحاجة إلى وجود مناهج حديثة عالية الجودة تلبي الاحتياجات الطلابية والمجتمعية.

وفي ظل أهداف قطر الطموحة للتحول إلى الاقتصاد القائم على المعرفة ، يقع العبء على نظام التعليم في البلاد لإعداد جيل من المواطنين الشباب قادر على تلبية مطالب المجتمع الحديث وسوق العمل ذو القدرة التنافسية العالية. وترتفع التوقعات بتحقيق الطلبة القطريين لنجاحات في المدارس، ولكن رغم مرور عقد من الإصلاحات إلا أنهم لا يزالون يحصلون على درجات منخفضة في الاختبارات الدولية في الرياضيات والعلوم على سبيل المثال. وبشكل خاص، فإن أداء الطلاب ضعيفٌ في الاختبار الدولي للعلوم والرياضيات (TIMSS) والاختبار الدولي لتقييم الطلاب (PISA) - وهما تقييمان دوليان يستخدمان على نطاق واسع لتقييم تحصيل الطلاب في مادتي الرياضيات والعلوم.

ولهذا، هناك حاجة ماسة إلى إدخال تحسينات كبيرة على الأداء التعليمي لإطلاق الإمكانيات الكبيرة لدى الشباب القطري ليلعبوا دورًا أكثر أهمية في نمو بلادهم وتطورها. وينطبق هذا بشكل خاص في ظل عزم المسؤولين القطريين على تعزيز معرفة الشباب القطري ومهاراته وكفاءاته أملًا في سد الفجوة الموجودة حاليًا في مجال القوى العاملة.

وكشفت دراسة التعليم في قطر لعام 2015 آراء وتصورات المدرّسين والإداريين بالمدارس الإعدادية (الصفين الدراسيين الثامن والتاسع) والثانوية (الصفين الحادي عشر والثاني عشر) حول نظام التعليم في قطر، مع التركيز بصورة أكبر على المعايير الوطنية للمناهج. وتم تحديد معايير المناهج الوطنية لمختلف مراحل التعليم العام ومقارنتها بنظيراتها على مستوى العالم، وتعد هذه المعايير محور الإصلاح التعليمي في قطر، كما أنها تحدد النتائج القابلة

للقياس والتوقعات التي يتعين على الطلاب تحقيقها في نهاية عملية التعلم في كل صف دراسي.

وتهدف دراسة التعليم في قطر لعام 2015 إلى تقديم رؤى ذات قيمة حول آراء وتصورات المدرّسين والإداريين بالمدارس بشأن القضايا ذات الصلة المباشرة بالمناهج الدراسية. وشمل التحليل المستخدم في هذه الدراسة مقارنة نتائج دراسة التعليم في قطر لعام 2012 ونظيرتها لعام 2015 المتعلقة بالمناهج الدراسية؛ لتقديم منظور شامل حول بعض التطورات الهامة التي حدثت في الفترة ما بين الدراستين. وعموماً، أشارت النتائج إلى حدوث تطورات مُشجعة منذ تنفيذ دراسة التعليم في قطر لعام 2012.

وبشكل عام، لم تكشف نتائج دراسة التعليم في قطر لعام 2015 عن أي استياء واضح من جانب المدرّسين أو الإداريين بخصوص معايير المناهج أو محتواها أو الكتب المدرسية أو الاختبارات الوطنية. ومع ذلك، يجب توخي الحذر عند النظر إلى معدل رضا المجموعتين عن هذه الأمور المتعلقة بالمناهج. ولإعادة التأكيد على ما تمت الإشارة إليه في التقارير الثلاثة الخاصة بدراسة التعليم في قطر لعام 2012، هناك حاجة إلى مزيد من البحث للنظر في الإصلاح التعليمي الذي انطلق في عام 2002 وتعقب أثره طويل المدى على كل من الطلاب والمدرّسين والإداريين. ومن شأن هذه البحوث أن تستفيد من البيانات الطولية التي ترصد نفس المجموعة من الطلاب على مدار الأعوام المختلفة وذلك من أجل التعرف على مراحل التطور المختلفة الناتجة عن هذا التأثير، وخاصة فيما يتعلق بالأداء الأكاديمي والخطط التعليمية والتطلعات والأهداف الوظيفية. وهذا سيمكننا من متابعة نفس الطلاب طوال سنوات دراستهم مع الأخذ في الاعتبار أيضًا اختلاف خلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية واختلاف المناهج التي يدرسونها.

ومما لا شك فيه أن معايير المناهج الوطنية، ومحتوى المناهج، والكتب المدرسية والمواد التعليمية، وعملية تقييم الطلاب، كلها أمور هامة لتحسين جودة التعليم في قطر. فهناك حاجة إلى إعداد مناهج ملائمة للاحتياجات سريعة التغير والمتزايدة في البلاد. ومع استمرار تطور المجتمع وظهور تخصصات جديدة، ستحتاج وزارة التعليم والتعليم العالي إلى تحديث المناهج الحالية لتكون ملائمة بشكل أكبر لاحتياجات المجتمع المتزايدة.

ملحق: منهجية المسح

تأتي النتائج المستخلصة من دراسة التعليم في قطر لعام 2015 من أربعة مسوح تمت إدارتها تحت إشراف قسم عمليات المسوح بمعهد البحوث الاجتماعية والاقتصادية المسحية. تم إرسال المسوح إلى الجهات المعنية المركزية في نظام التعليم K-12: الطلاب، والآباء، والمدرسين، وأعضاء الهيئة الإدارية. ردود الفعل من هذه الجهات المعنية أمر بالغ الأهمية في تقييم ما إذا كانت الإصلاحات المنفذة لتحقيق الأهداف المحددة في استراتيجية التنمية الوطنية قطر 2011-2016 تحقق نجاحًا، وإذا لم يكن الأمر كذلك، ما هي الإصلاحات المطلوبة لإعادة التقييم والدعم الإضافي المطلوب من المجلس الأعلى للتعليم. هذا التصميم للمسح مناسب بشكل خاص لأنه يرسم صورة واضحة لتجربة مدرسة المشاركين.

تصميم العينة

أخذ العينات هي عملية اختيار هؤلاء الأفراد من المجتمع الإحصائي لتقدير خصائص المجتمع الإحصائي ككل. وتلعب دورًا حاسمًا في أي مسح مدرسي لأن القدرة على استخلاص استنتاجات صحيحة للمجتمع الإحصائي، والتي هي الهدف من الدراسة، تعتمد على تصميم دقيق للعينة. فيما يلي، سنناقش المسائل المتعلقة بتصميم العينات المستخدمة في دراسة التعليم في قطر.

كان الطلاب هم المجتمع الإحصائي المستهدف لعينات المسوح. تم وضع إطار أخذ العينات، لجميع الأفراد المجتمع الإحصائي الذين يمكن اختيارهم، من قبل المعهد استنادًا على قائمة شاملة لجميع المدارس العامة والخاصة في قطر، والتي قدمها المجلس الأعلى للتعليم.

في هذا الإطار، يدرج جميع المدارس مع معلومات عن أسماء، وعناوين المدارس، ونوع جنس الطلبة (بنين أو بنات أو مشتركة)، ونظام المدرسة (مستقلة، أو دولية أو خاصة أو نوع آخر من المدارس)، بالإضافة إلى عدد الطلاب في الصفوف الثامن والتاسع والحادي عشر والثاني عشر.

استنادًا على تلك المعلومات، قمنا بتقسيم إطار العينات إلى عدة مجتمعات إحصائية فرعية (أي طبقات). هذه الطبقات قسمت أفراد المجتمع الإحصائي إلى مجموعات فرعية متجانسة نسبيًا قبل البدء في أخذ العينات. وحاولنا أن يكون لكل فرد في المجتمع الإحصائي نفس احتمالية الاختيار (بمعنى، الترجيح الذاتي)، لذلك تم استخدام طريقة أخذ عينات متناسبة لجعل المجتمع الإحصائي للطلاب في كل طبقة متماثلا بين الإطار والعينة. هذا يعني أن عدد

مدارس العينة يجب أن يكون متناسب مع عدد المشاركين في جميع الطبقات في الإطار (على افتراض أنه تم اختيار نفس عدد الطلاب من كل مدرسة).

داخل كل طبقة، تم اختيار الطلاب عشوائيًا عقب عملية أخذ عينات على مرحلتين، والتي من المحتمل أنها هي الأكثر استخدامًا في تصميم العينات في البحوث التربوية (معهد اليونسكو الدولي للتخطيط التربوي 2009). في المرحلة الأولى، تم اختيار المدرسة ذات احتمالية تتناسب مع حجمها، فذلك يعطي فرصة متساوية لاختيار الطلاب مع السماح لاختيار عدد مماثل من الطلاب من كل مدرسة ولكل طبقة من الطبقات. وفي المرحلة الثانية - لتسهيل العمل الميداني- تم اختيار فصل واحد من كل صف مدرسي وذلك بطريقة عشوائية، وتم تضمين جميع طلاب هذا الفصل في المسح.

في دراسة الطلاب، تم اختيار الطلاب في الصفوف الحادي عشر والثاني عشر بالمدارس الثانوية والطلاب في الصفوف الثامن والتاسع بالمدارس الإعدادية. بالنسبة لدراسة الآباء، تم إرسال استبيانات إلى آباء الطلاب الذين تم اختيارهم في دراسة الطلاب. كما تم إرسال استبيانات إلى المدرسين الرئيسيين للفصول التي وقع عليها الاختيار وكذلك لمشرفي المدرسة.

اعتمدنا تصميم عينات معقد في تحليل البيانات، لضمان كفاءة التقديرات الإحصائية وعدم الانحياز. بشكل خاص، تم إنشاء متغير للترجيح للأخذ في الاعتبار احتمالية الاختيار وعدم الإجابة. الترجيح هو تصحيح رياضي يستخدم لإعطاء بعض المشاركين في المسح تأثير أكبر من غيرهم في تحليل البيانات. هذا مطلوب في بعض الأحيان بحيث تعكس العينة بشكل أفضل المجتمع الإحصائي قيد الدراسة.

حجم العينة، وعدم الإجابة والخطأ في أخذ العينات

تتكون العينة التي وقع عليها الاختيار في هذا المسح من 42 مدرسة، غير أن 4 مدارس رفضت الطلب الذي قدمناه لإجراء المسح فيها. وبالنسبة للمدارس المتبقية والتي نُفِّذ فيها المسح (عددها 38)، شارك جميع طلاب الفصول التي تم اختيارها في المسح. هذا، وقد شملت البيانات النهائية 1,803 طالب و 1,462 ولي أمر و 495 مدرس و234 إداري من 38 مدرسة.

مع الأرقام المذكورة أعلاه، كان الحد الأقصى لهامش خطأ أخذ العينات +/- 2.4 نقطة مئوية لمسح الطلاب. حساب هامش خطأ أخذ العينات أخذ في الاعتبار تأثيرات التصميم (أي تأثيرات من الترجيح، والطبقات والتكتلات). أحد التفسيرات المحتملة لأخطاء أخذ العينات هو: إذا تم إجراء المسح 100 مرة باستخدام نفس الإجراء تمامًا، قد تشمل أخطاء أخذ العينات "القيمة الحقيقية" في 95 مسح من 100 مسح. لاحظ أنه يمكن حساب

أخطاء أخذ العينات في هذا المسح لأن العينة تستند على خطة أخذ عينات ذات احتمالات معروفة. هذه الميزة لأخذ العينات العشوائية هي عنصر أساسي يميز عينات الاحتمالية عن طرق أخذ العينات الأخرى، أخذ عينات الحصص أو أخذ عينات مريحة.

إعداد الاستبيان

تم تصميم الأسئلة باللغة الإنجليزية ثم ترجمتها إلى اللغة العربية من قبل مترجمين محترفين. بعد الترجمة، تم فحص النسخة العربية بعناية من قبل باحثين في معهد البحوث الاجتماعية والاقتصادية المسحية، الذين يتقنون اللغتين الإنجليزية والعربية. بعد ذلك، تم اختبار الاستبيان في مرحلة ما قبل الاختبار للمدارس الأربعة المختارة عشوائيًا. أعطى هذا الاختبار التجريبي معلومات قيمة سمحت لنا تحسين صياغة الأسئلة، وخيارات الإجابة، والمقدمات، والتحولات، وتعليمات القائمين بالمقابل من حيث مدتها الزمنية. بناء على هذه المعلومات، تم وضع النسخة النهائية من الاستبيان ثم برمجتها لغرض إدخال البيانات. كما تم إرسال الاستبيانات في نوفمبر 2015. وفيما يتعلق بأولياء الأمور، تم إرسال استبيانات الآباء أيضًا إلى آباء الطلاب التي تلقوا استبيانات الطلاب ليتم تعبئتها في المنزل. أما المدرسين والإداريين ، جُمعت البيانات الخاصة بهم من خلال مقابلات أجريت في مدارسهم

إدارة المسح

شارك كل فرد من الأفراد القائمين بإجراء المقابلات في برنامج تدريبي يغطي أساسيات المسح المدرسي، وتقنيات إجراء المقابلات، وبروتوكولات المعايير لإدارة أدوات المسح. تلقى الباحثين الميدانيين تدريباً بشان إجراء المقابلات قبل الذهاب إلى المدارس. بشكل عام، كان من المتوقع من الأفراد القائمين بالمقابلات:

- تحديد ودعم تعاون المدارس والطلاب.
- تحفيز المدرسين والطلاب على القيام بعمل جيد.
- توضيح أي لبس/ اهتمامات
- ملاحظة نوعية الإجابات

جمعت البيانات من الطلاب والآباء باستخدام استبيانات ورقية (مقابلات بالورقة والقلم-PAPI).

كما تم إجراء مقابلات مع المدرسين والإداريين من المدارس المختارة من قبل العاملين الميدانيين بمعهد البحوث الاجتماعية الاقتصادية المسحية باستخدام المقابلات الشخصية بمساعدة الحاسب (CAPI).

إدارة البيانات

بعد الانتهاء من جمع البيانات، قام الأفراد القائمين بإجراء المقابلات بإدخال الإجابات يدويًا بعد الحصول عليها من الطلاب والآباء في نظام بليز، وهو نظام إجراء مقابلات بمساعدة الحاسب وأداة لمعالجة المسوح. بعد ذلك تم دمج الإجابات في ملف بيانات بليز فردي. وبعدها نقحت هذه البيانات وتم ترميزها وحفظها بصيغة STATA للتحليل. بعد ترجيح الإجابات النهائية، تم تحليل البيانات باستخدام برنامج STATA14، وهو برنامج إحصائي للأغراض العامة يستخدم عادة في العلوم الاجتماعية. و أخيراً، وفيما يتعلق بالجداول والرسوم البيانية فقد تم اعدادها في ميكروسوفت اكسل وورد.

المراجع الإنجليزية:

Brewer, D. J., Goldman, C. A., Augustine, C. H., Zellman, G. L., Ryan, G., Stasz, C., & Constant, L. (2006). Working paper: An introduction to Qatar's primary and secondary education reform. RAND Education, WR-399-SEC. Retrieved from http://www.rand.org/qatar/pubs.html

Howard, J., & Major, J. (2004). Guidelines for designing effective English language teaching materials. The TESOLANZ Journal, 12, 50-58.

Hyslop-Margison, E. J., & Sears, A. M. (2010). Enhancing teacher performance: The role of professional autonomy. Interchange, 41(1), 1-15.

Kitao, K., & Kitao, S. K. (1997). Selecting and developing teaching/learning materials. The Internet TESL Journal, 4(4), 20-45. Retrieved from http://iteslj.org/Articles/Kitao-Materials.html

Maha Ellili-Cherif and Michael Romanowski (2013). Education for a New Era: Stakeholders' perception of Qatari education reform. International Journal of Education Policy & Leadership, 8(6): 1-17.

Qatar General Secretariat for Development Planning (QGSDP), Qatar National Development Strategy 2011–2016. Doha, Qatar. Gulf Publishing and Printing Company.

Reinders, H., & Balcikanli, C. (2011). Learning to foster autonomy: the role of teacher education materials studies. Self-Access Learning Journal, 2(1), 15-25. Retrieved from https://sisaljournal.org/archives/mar11/reinders_balcikanli/

Ruth, G. (2005). No books, no problem: Teaching without a text. Edutopia. Retrieved from http://www.edutopia.org/teaching-without-text

Stasz, C., Eide, E. R., & Martorell, P. (2008). Post-secondary education in Qatar: employer demand, student choice, and options for policy. Santa Monica, CA: RAND Education.

Social & Economic Survey Research Institute. (2012). Qatar education study 2012: Curriculum Report. Doha, Qatar. Retrieved from: http://sesri.qu.edu.qa/Education_Curriculum_Report_2012

Supreme Education Council (2016), "E-Learning". Retrieved from http://www.sec.gov.qa/En/Elearning/Pages/default.aspx

Voltz, D. L., Sims, M. J., & Nelson, B. P. (2010). Connecting teachers, students, and standards: Strategies for success in diverse and inclusive classrooms. Association for Supervision & Curriculum Development (ASCD.). Retrieved from http://www.ascd.org/publications/books/109011/chapters/Supporting-the-Classroom-with-Materials-for-Instruction.aspx

المراجع العربية:

الأمانة العامة للتخطيط التنموي في قطر، 2011، استراتيجية قطر للتنمية الوطنية، 2011-2016. الدوحة، قطر. شركة الخليج للنشر والطباعة.

معهد البحوث الاجتماعية والاقتصادية المسحية. (2012، ب) دراسة التعليم في قطر 2012: تقرير المناهج. الدوحة، قطر تم الحصول عليه من: http://sesri.qu.edu.qa/Education_Curriculum_Report_2012

ENGLISH REFERENCES:

Brewer, D. J., Goldman, C. A., Augustine, C. H., Zellman, G. L., Ryan, G., Stasz, C., & Constant, L. (2006). Working paper: An introduction to Qatar's primary and secondary education reform. RAND Education, WR-399-SEC. Retrieved from http://www.rand.org/qatar/pubs.html

Howard, J., & Major, J. (2004). Guidelines for designing effective English language teaching materials. The TESOLANZ Journal, 12, 50-58.

Hyslop-Margison, E. J., & Sears, A. M. (2010). Enhancing teacher performance: The role of professional autonomy. Interchange, 41(1), 1-15.

Kitao, K., & Kitao, S. K. (1997). Selecting and developing teaching/learning materials. The Internet TESL Journal, 4(4), 20-45. Retrieved from http://iteslj.org/Articles/Kitao-Materials.html

Maha Ellili-Cherif and Michael Romanowski (2013). Education for a New Era: Stakeholders' perception of Qatari education reform. International Journal of Education Policy & Leadership, 8(6): 1-17.

Qatar General Secretariat for Development Planning (QGSDP), Qatar National Development Strategy 2011–2016. Doha, Qatar. Gulf Publishing and Printing Company.

Reinders, H., & Balcikanli, C. (2011). Learning to foster autonomy: the role of teacher education materials studies. Self-Access Learning Journal, 2(1), 15-25. Retrieved from https://sisaljournal.org/archives/mar11/reinders_balcikanli/

Ruth, G. (2005). No books, no problem: Teaching without a text. Edutopia. Retrieved from http://www.edutopia.org/teaching-without-text

Stasz, C., Eide, E. R., & Martorell, P. (2008). Post-secondary education in Qatar: employer demand, student choice, and options for policy. Santa Monica, CA: RAND Education.

Social & Economic Survey Research Institute. (2012). Qatar education study 2012: Curriculum Report. Doha, Qatar. Retrieved from: http://sesri.qu.edu.qa/Education_Curriculum_Report_2012

Supreme Education Council (2016), "E-Learning". Retrieved from http://www.sec.gov.qa/En/Elearning/Pages/default.aspx

Voltz, D. L., Sims, M. J., & Nelson, B. P. (2010). Connecting teachers, students, and standards: Strategies for success in diverse and inclusive classrooms. Association for Supervision & Curriculum Development (ASCD.). Retrieved from http://www.ascd.org/publications/books/109011/chapters/Supporting-the-Classroom-with-Materials-for-Instruction.aspx

ARABIC REFERENCES:

Social & Economic Survey Research Institute. (2012b). Qatar education study 2012: Curriculum Report. Doha, Qatar. Retrieved from: http://sesri.qu.edu.qa/Education_Curriculum_Report_2012

The data collection for the QES 2015 took place before the replacement of the Supreme Education Council (SEC) with the Ministry of Education and Higher Education, which occurred as part of a government re-organization in early 2016. Therefore, for purposes of this research the SEC will be referred to.

interviewer instructions, and interview length. Based on this information, the final version of the questionnaire was created and then programmed for data entry purpose. The questionnaires were sent to stakeholders in November 2015. Parents of the students who received the student questionnaire were also sent the parent questionnaire to be completed at home. Data were collected from teachers and administrators through interviews conducted in their respective schools.

Survey Administration

Each interviewer participated in a training program covering fundamentals of school survey, interviewing techniques, and standards protocols for administering survey instruments. All interviewers practiced the questionnaire before going to the schools. In general, interviewers were expected to:

- Locate and enlist the cooperation of schools and students.
- Motivate teachers and students to do a good job.
- Clarify any confusion/concerns.
- Observe the quality of responses.

Data were collected from students and parents using paper questionnaires (Paper-and-Pencil Interviewing – PAPI). Teachers and administrators from the selected schools were interviewed by SESRI fieldworkers using Computer-Assisted Personal Interviewing (CAPI).

Data Management

After data collection was completed, interviewers manually entered responses from students and parents into Blaise, which is a computer-assisted interviewing system and survey processing tool. The responses were then merged into a single Blaise data file. This dataset was then cleaned, coded and saved in STATA formats for analysis. After weighting the final responses, the data were analyzed using STATA 14 which is general purpose statistical software packages commonly used in the social sciences. Tables and graphs were generated in Microsoft Excel and Word.

stage, the school was selected with probability proportionate to its size (i.e., PPS). This gives an equal chance of selection for students while allowing for a similar number of students to be chosen from each school for each strata. In the second stage, for ease of the field work, we randomly selected one class for each grade in the school and all students in the class were included in the survey.

In the student study, students in grades 11 and 12 in the secondary schools and students in grades 8 and 9 in the preparatory schools were selected. For the parent study, the parents of the students selected in the student study were sent questionnaires. Lead teachers of the classrooms selected for the study were sent questionnaires as were the administrators for the school.

We account for the complex sampling design in the data analysis to ensure the unbiasedness and efficiency of the statistical estimates. Particularly, a weighting variable was created to take into account the selection probability and the non-response. Weighting is a mathematical correction used to give some respondents in a survey more influence than others in the data analysis. This is sometimes needed so that a sample better reflects the population under study.

SAMPLE SIZE, NON-RESPONSE, AND SAMPLING ERROR

The sample size of this survey is 42 schools. However, 4 schools refused our survey requests. For the remaining 38 surveyed schools, all students in the selected classes fully participated in the survey. In the final data, we have 1,803 students, 1,462 parents, 495 teachers, and 234 administrators from these 38 schools.

With the above number of completions, the maximum sampling error for a percentage is +/-2.4 percentage points for the student survey. The calculation of this sampling error take into account the design effects (i.e., the effects from weighting, stratification, and clustering). One possible interpretation of sampling errors is: if the survey is conducted 100 times using the exact same procedure, the sampling errors would include the "true value" in 95 out of the 100 surveys. Note that the sampling errors can be calculated in this survey since the sample is based on a sampling scheme with known probabilities. This feature of random sampling is an essential element that distinguishes probability samples from other sampling methods, such as quota sampling or convenient sampling.

QUESTIONNAIRE DEVELOPMENT

The questions were designed in English and then translated into Arabic by professional translators. After the translation, the Arabic version was carefully checked by researchers at SESRI who are fluent in both English and Arabic. Next, the questionnaire was tested in a pre-test of four randomly selected schools. This pretest gave valuable information allowing us to refine question wording, response categories, introductions, transitions,

APPENDIX: SURVEY METHODOLOGY

Results from the Qatar Education Study (QES) 2015 come from four surveys administered under the direction of the Survey Operations Division at the Social and Economic Survey Research Institute (SESRI). The surveys were sent to central stakeholders in K-12 education: students, parents, teachers, and administrators. Feedback from these stakeholders is critical to evaluating whether the reforms implemented in fulfillment of the targets outlined in the Qatar National Development Strategy 2011-2016 (NDS) are succeeding, and if not, which reforms may need reevaluation and additional support from the Supreme Education Council (SEC). This survey design is especially appropriate because it paints a clear picture of the participants' school experience.

SAMPLE DESIGN

Sampling is the process of selecting those individuals from a population to estimate characteristics of the whole population. It plays a critical part in any school survey since the ability to make valid inferences to the population, which is the target of the investigation, relies upon a rigorous sample design. In the following, we discuss issues related to the sampling design used in the QES.

Students were the target population for the survey sampling. The sampling frame, which is a list of all those individuals in a population who can be selected, was developed by SESRI based on a comprehensive list of all public and private schools in Qatar which was provided by the Supreme Council of Education. In this frame, all schools are listed with information about school names, address, school gender (boy, girl, or coed), system (independent, international, private, or other type of schools), and the number of students in grades 8, 9, 11, and 12.

Based on the information about the school size, school system, gender and grade, we divided the sampling frame into several subpopulations (i.e., stratum). This stratification divided members of the population into subgroups that are relatively homogenous before sampling begins. We tried to make every member of the population have the same probability of being selected (i.e., self-weighting) so proportionate sampling was used to make the proportion of students in each stratum similar between the frame and the sample. That means the number of sampled schools needed to be proportionate to the number of respondents across strata in the frame (assuming that the same number of students was selected from each school).

Inside each stratum, students were randomly selected following a two-stage sampling process which is probably the most commonly used sample design in educational research (UNESCO International Institute for Educational Planning 2009). In the first

the QES. Overall, the findings indicated encouraging developments since the implementation of the QES 2012.

In general, results from the QES 2015 did not disclose any clear line of dissatisfaction on the part of either teachers or administrators regarding the curriculum standards, curriculum content, textbooks, and national tests. However, caution needs to be taken when looking at their reported satisfaction with these curricular matters. To reemphasize what was pointed out in the QES 2012 reports, further research is needed to look into the Education Reform that was launched back in 2002 in Qatar and track its long-term impact on students, teachers and administrators. Such research would benefit from using longitudinal data that observes the same cohort of students over the years in order to tap different developmental stages of this impact, especially regarding student academic performance, educational plans and aspirations, and career objectives. This will enable us to trace the same students throughout their school years while also taking into consideration their different socio-economic backgrounds and the different curricula they are exposed to.

The national curriculum standards, curriculum content, textbooks and teaching materials, and student assessments are all critical to improving the quality of education in Qatar. There is a need to tailor the curriculum to the rapidly changing and growing needs in the country. As society continues to evolve and new disciplines emerge, the Ministry of Education and Higher Education will need to update existing curricula so they are better suited for the needs of society.

CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

The realization that education is a vehicle for the country's transition into a knowledge-based economy – as is identified in the QNV 2030 and the National Development Strategy (QNDS) – has driven Qatar's leadership to invest heavily in developing the resources needed to improve the country's education system (Stasz, Eide & Martorell, 2007). Following the launch of the Education for a New Era (EFNE) reform in 2002, Qatar's K-12 school system has undergone drastic changes, and the National Curriculum Standards are at the heart of the country' educational reform. This was in response to the need to develop a modern, high-quality curriculum that is responsive to student and societal needs.

With Qatar's ambitious goals to transition into a knowledge-based economy, the onus rests on the country's system of education to prepare a generation of young citizens capable of meeting the demands of modern society and the highly competitive employment market. Expectations for Qatari students to do well at school are high, but despite a decade of reforms they are still falling behind in international test scores on mathematics and science, for instance. Their performance in the Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) and the Programme for International Student Assessment (PISA) – two large-scale international assessments used to assess student achievement in mathematics and science – is especially low.

Therefore, significant improvements in education performance are required to unlock the great potential of Qatari youth to play a more important role in their country's growth and development. This is particularly so given the intent of the country's officials is to enhance the knowledge, skills and competencies of young Qataris in hopes of filling the existing workforce void.

This study – the QES 2015 – explored teachers' and school administrators' perceptions of the education system in Qatar, focusing more closely on the National Curriculum Standards, with specific reference to preparatory (8th and 9th grades) and secondary (11th and 12th grades) schools. Internationally benchmarked national curriculum standards, which are at the heart of Qatar's educational reform, have been identified for K-12 grade levels. These standards identify measureable outcomes and expectations that students need to meet at the end of their learning experience at each grade level.

The QES 2015 aims at providing valuable insights into teachers' and school administrators' views and opinions regarding issues of direct relevance to the school curriculum. The analysis used in this study involved comparing the results of the QES 2012 and QES 2015 pertaining to the school curriculum in order to provide an informed perspective on some important developments that took place between the two cycles of

To gain better understanding of participants' perceptions of national standards, administrators were asked a general question that requires their evaluation of textbooks. As can be detected from (Figure 12) below, administrator data shows clear differences between Independent and other schools in the QES 2015.

More precisely, administrators' responses revealed that 87% of other school administrators find the textbooks "very related" to the national standards. In the case of Independent School administrators, 67%, indicate the textbooks are very related to the national standards.

Figure 12: Administrators' Ratings of Textbooks Related to the National Standards (2015)

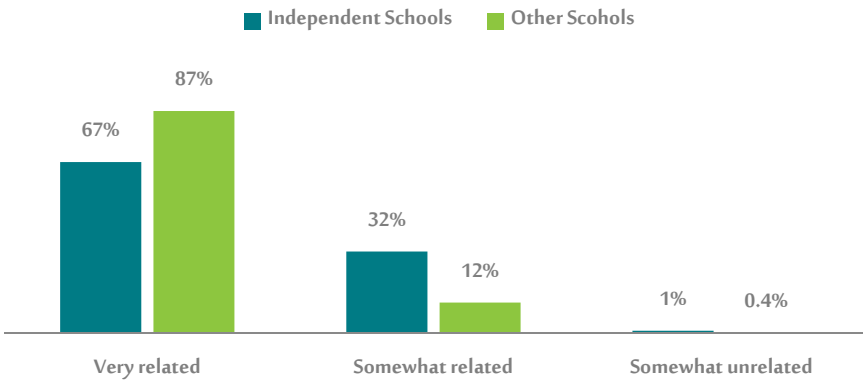
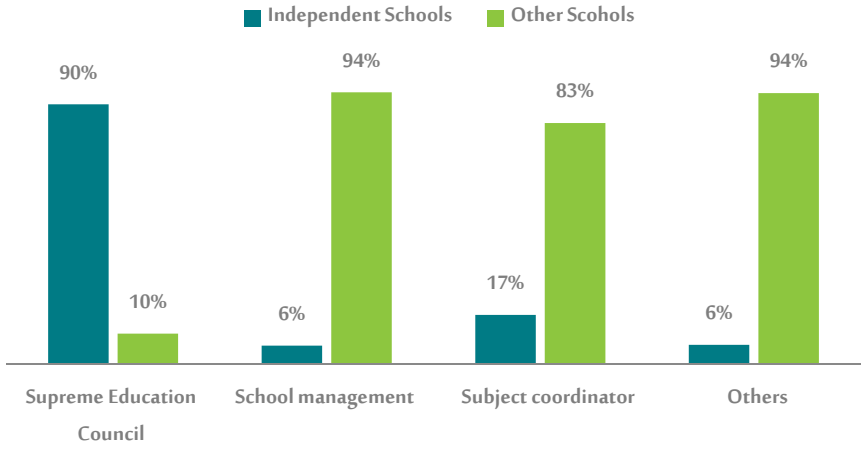


Figure 10: Who Chooses Printed Textbooks for School Subjects (2015)?



When asked to rate the textbooks, administrators' responses yielded two interesting and divergent patterns: the first demonstrates ascending ratings whereas the other represents a descending evaluation. For Independent School administrators' ratings of the textbooks as "Poor" were the highest (70%), followed by "Fair" (65%), "Good" (59%) and "Excellent" (51%). In contrast, ratings of administrators at other Schools show proportions of (49%) for "Excellent", followed by "Good" (41%), "Fair" (35%) and "Poor" (30%) (Figure 11).

Figure 11: Textbook Ratings by Administrators (2015)

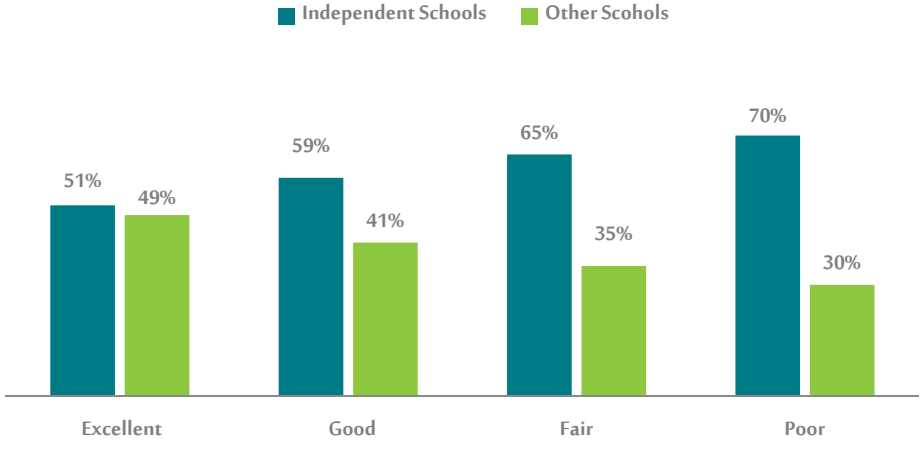


Table 7: Administrators' Discussion of Student Assessment

Items	Independent Schools (%)			Other Schools (%)		
	2012	2015	+/-	2012	2015	+/-
Administrators discussion of students' assessment less than twice a semester						
Teachers at your school	25	46	**21**	50	52	**-2**
Students' parents	66	47	**-19**	75	65	**-10**
Administrators discussion of students' assessment twice or more times a semester						
Teachers at your school	75	54	**-21**	50	48	**-2**
Students' parents	34	53	**19**	25	35	**10**

As can be observed from Table (6) and Table (7), noteworthy differences were detected for administrators' discussion of student assessment with teachers at their school between 2012 and 2015. More specifically, Independent and other Schools exhibited highly important differences between 2012 and 2015, with this being particularly the case in relation to the former type of schools.

The results also revealed that the overall majority of administrators reported that the Supreme Education Council has been the party largely in charge of chosen printed textbooks for school subjects. It is clear that 90 percent of Independent School administrators believe printed textbooks are the responsibility of the Supreme Education Council, compared to 10 percent of those in other Schools (Figure 10).

Table 6: Teachers' Discussion of Student Assessment

Items	Independent Schools (%)			Other Schools (%)		
	2012	2015	+/-	2012	2015	+/-
Teachers discussion of students' assessment less than twice a semester						
With fellow teachers at school	7	12	**5**	21	15	**-6**
With the school management	23	23	**0**	35	32	**-3**
With the subject coordinator	10	15	**5**	23	24	**1**
With students' parents	26	24	**-2**	35	25	**-10**
With individual students	27	26	**-1**	13	12	**-1**
Teachers discussion of students' assessment twice or more times a semester						
With fellow teachers at school	93	88	**-5**	79	85	**6**
With the school management	77	77	**0**	65	68	**3**
With the subject coordinator	90	85	**-5**	77	76	**-1**
With students' parents	74	76	**2**	65	75	**10**
With individual students	73	74	**1**	87	88	**1**

Conversely, the results concluded from administrators' data pointed to a very comparable trend. Here, the data from 2015 revealed an important fall in the rate of administrators' discussions of student assessment with teachers. Accordingly, an important decline was seen from 75% in 2012 to 54% in 2015. Additionally, the results also pointed to clear developments showing a noteworthy increase from 34 percent in 2012 to 53 percent in 2015 with respect to administrators' discussions of students' assessments with parents of students twice or more times a semester (see Table7).

TESTS AND EVALUATION

When asked about the number of times per semester teachers and administrators discuss their students' assessment, the reported results for 2015 indicated that Independent school teachers' discussions with fellow teachers and subject coordinators at school once a semester have increased by 5% each, compared to 2012. At the same time, the results disclose a decrease in their discussions of student assessment with students' parents (2%) and individual students (1%). It is also evident that those teachers' discussions of students' assessment with fellow teachers and subject coordinators at school twice or more times a semester dropped by 5% each. However, their discussions of student assessment with students' parents and individual students have increased by 2% and 1%, respectively.

With regard to other schools, the results for 2015 reveal a drop in teachers' discussions of student assessment once a semester with fellow teachers at school (6%), school management (3%) as well as students' parents' (10%). In contrast, the results reveal a jump in teachers' discussions of student assessment twice or more times a semester with fellow teachers (6%), school management (3%), parents' (10%), and individual students (1%) (see Table 6).

Time can be a real challenge for teachers who try to design and develop their own materials because they may find the whole process time consuming. For Brewer and colleagues, the decision by the leaders of Qatar to overhaul the system of education involved “forming new institutions, changing educational standards, and establishing an accountability framework. Their decision to implement the reform within a very short timeframe increased the risk. It is too soon to tell how well these mechanisms will work to raise education quality.” (Brewer et al., 2006).

In order to achieve the goals of the Qatar National Vision 2030, Qatar Supreme Education Council (SEC) launched the E-Learning program "in order to develop the educational process and to provide the e-services, based on integrated digital technology to enhance the efforts of the Government of Qatar in improving the quality of teaching and learning"[10]. The intent was for the e-Learning project to make curricular materials directly accessible to Independent school students through the distribution of tablet computers. A late 2012 announcement about the launch of the E-Learning Portal communication and electronic library indicated that the SEC intends to "begin to implement interactive e-book project, which will replace the textbook during the five-year plan for the implementation of e-learning projects" (SEC, 2016). Reality on the ground made it clear the E-Learning project would need to be carefully monitored. For instance, books, whether in print or digital format, would still require the students to have adequate reading levels to be able to digest the material presented. In fact as Voltz and colleagues point to, "Today's students have increased exposure to multimedia and pop culture technology resources. Some teachers may question whether there is any value in using these specific resources and other computer- and Internet-based activities. According to the U.S. Department of Education Office of Educational Technology (2004, as mentioned in Voltz et al., 2010), students' computer skills are far beyond those of their teachers. These students, often referred to as the Millennials, prefer to use the Internet and seek information that is more abundant, accessible, and up-to-date" (Voltz et al., 2010).

Well-developed textbooks and other teaching materials are a key resource for both teachers and students. They are excellent teaching aids as they serve to convey the curriculum content to students. They provide a balanced organized and sequenced presentation of information. Based on the findings from the QES 2015, teachers do not seem to be very enthusiastic in their ratings of textbooks. The results reveal teachers' reported heavy reliance on materials that they prepare themselves.

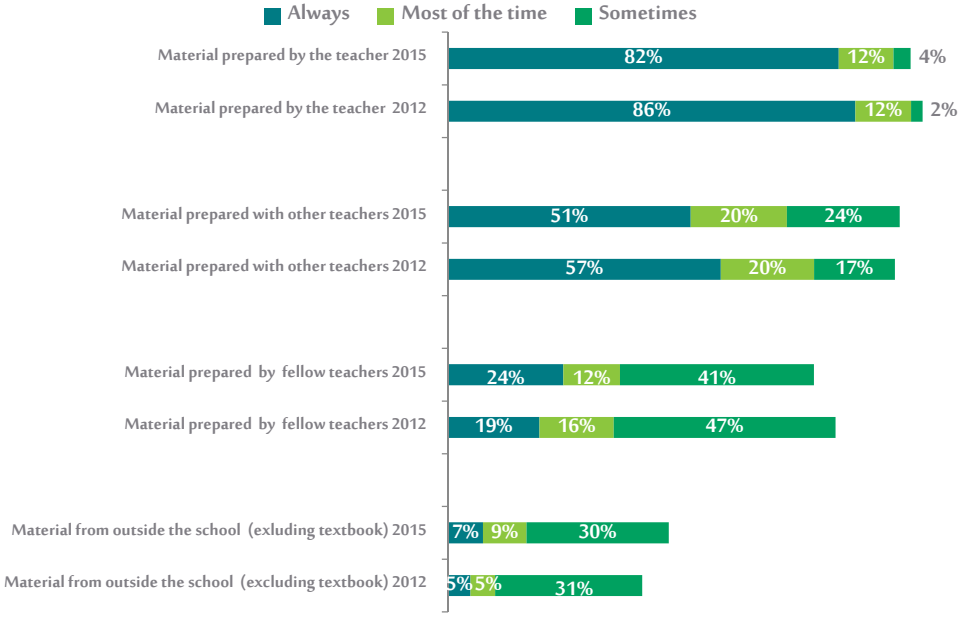
To better understand whether teachers are suitably prepared for preparing their own materials requires an examination of the extent to which teachers themselves feel prepared to meet the demands of their classes. Many in Qatar argue that a highly decentralized approach to academic standards makes teaching and learning difficult to control and it may be necessary to monitor the performance of teachers especially since education in Qatar is a very diverse school system that reflects national and different international curricula. A wide range of schools offer various curricula taught by teachers from different nationalities to students of different backgrounds.

[10] http://www.edu.gov.qa/En/Elearning/Pages/default.aspx

It is clear that nearly all of independent school teachers routinely prepare teaching materials to supplement textbooks (see Figure 9) and rarely or never use teaching materials prepared by outside sources (such as publishing companies). Given past concerns with the quality of teacher-prepared materials, Teacher-prepared materials may be problematic, and may explain why the SEC has taken steps to have more supplemental teaching materials prepared by outside sources. It is important to note here that criticisms directed at the quality of teacher-prepared materials are not unique to Qatar. Howard and Major, for instance, argue that the most important criticism against teacher-produced materials is the quality of the materials, noting that "They may contain errors, be poorly constructed, lack clarity in layout and print and lack durability" (Howard and Major 2004).

The results of the QES 2015 regarding how often independent school teachers use teaching materials other than the textbooks in a typical semester reflect a very similar pattern in the QES 2012. Around 82% of teachers in the QES 2015 reported that they use materials they prepared themselves in comparison to 86% in the QES 2012. This is in contrast to a very low percentage of teachers who reported that they use materials from outside their schools in both the QES 2015 and QES 2012 (i.e., 7% and 5%, respectively).

Figure 9: Independent School Teachers' Use of Materials Other than Textbooks

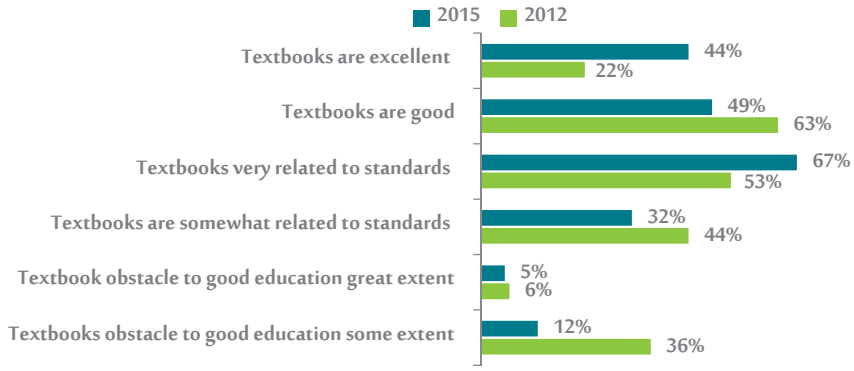


Administrators and teachers at other schools were more optimistic about the textbooks in the QES 2015 as compared to the QES 2012. As is shown in Table 5 below, around 87% of administrators at other schools reported the textbooks are “very related to standards” in comparison to 54% in QES 2012. Interestingly only 17% of administrators and 25% of teachers at independent schools in QES 2015 reported that they believe that textbooks are an obstacle to a good education "to a great or some extent in comparison with 42% administrators and 28% of teachers in the QES 2012.

Table 5: Administrators’ and Teachers’ Attitudes towards Textbooks

Items	Independent Schools %			Other Schools %		
	2012	2015	+/-	2012	2015	+/-
Administrators						
Textbooks are excellent	22	44	**+22**	39	38	**-1**
Textbooks are good	63	49	**-14**	49	57	**+8**
Textbooks are very related to standards	53	67	**+14**	54	87	**+33**
Textbooks are somewhat related to standards	44	32	**-12**	40	12	**-28**
Textbooks are obstacle to good education to a great extent	6	5	**-1**	18	3	**-15**
Textbooks are obstacle to good education to some extent	36	12	**-24**	20	13	**-7**
Teachers						
Textbooks are Excellent	21	37	**+16**	31	36	**+5**
Textbooks are good	59	51	**-8**	52	49	**-3**
Textbooks are very related to standards	61	81	**+20**	72	78	**+6**
Textbooks are somewhat related to standards	30	16	**-14**	22	7	**-15**
Textbooks are obstacle to good education great extent	8	9	**+1**	15	7	**-8**
Textbooks are obstacle to good education some extent	20	16	**-4**	23	18	**-5**

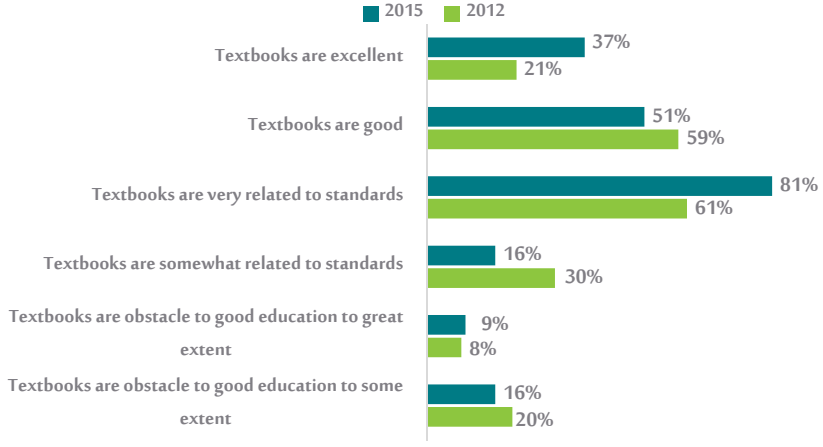
Figure 7: Administrators' Attitudes towards Textbooks (Independent Schools)



Teachers confirm that text books are very related to national standards

When asked about their attitudes towards school textbooks, around 88 % of teachers rated the textbooks they use as "excellent" or "good" (37% and 51%, respectively) in the QES 2015 as compared to 80% in the QES 2012. Similarly, a sweeping majority of teachers (97%) in the QES 2015 reported these textbooks are "very related" or "somewhat related" to the national standards (i.e., 81% and 16%, respectively) in comparison to 91% in QES 2012. Moreover, a quarter of teachers in the QES 2015 reported that these textbooks constitute an obstacle "to a great extent" or "to some extent" (9% and 16%, respectively) to a good education in Qatar in comparison to 28% in the QES 2012 (Figure 8).

Figure 8: Teachers' Attitudes towards Textbooks (Independent Schools)



In most national education systems, there is a dispute between teacher autonomy and the need for accountability for student performance (Hyslop-Margison & Sears, 2010). In Qatar and in line with Education for New Era (EFNE), teachers now have a high degree of autonomy in preparing their own materials while still accountable for their students' learning. In the words of Reinders and Balcikanli argue that "Teacher autonomy is also usually conceived of as including the ability to understand the students' learning needs and the ability to support them in their development towards autonomy" (Reinders & Balcikanli, 2011). However, the quality of teachers remains a major issue in Qatar. According to Ellili-Cherif and Romanowski (2013), "The majority of teachers in Independent schools are expatriates, mostly from other Arab countries. Independent school teachers enter the classroom with a wide range of education backgrounds, many unqualified. According to the Supreme Education Council (2011), more than 30 percent of teachers in Qatar are not qualified to teach, and 31 percent of teachers in Qatar have no formal qualifications to teach, 35 percent of whom are teaching in Independent schools".

The Qatari Supreme Education Council (SEC) stresses the central role of textbooks in the teaching and learning process. Currently, the Ministry of Education and Higher Education provides textbooks, free of cost, for all subjects and to all students in primary and secondary schools. Here, it should be noted that the these textbooks do not cover all of the material in the curriculum standards and teachers are encouraged to develop and provide supplemental materials to ensure that their lessons cover all aspects of the curriculum and that their students will meet the grade-level curriculum standards (SEC, 2016).

Administrators' rating of text books as "Excellent" in 2015

With regard to administrators' and teachers' attitudes towards school textbooks, results from the Qatar Education Study (QES) 2015 point to a positive development in comparison to the QES 2012 (Figure 7). Around 93% of administrators rated the textbooks they use as "excellent" or "good" (44% and 49%, respectively) in the QES 2015, as compared to 85% in the QES 2012. Similarly, an overwhelming majority of administrators (99%) in the QES 2015 reported that the textbooks are "very related" (67%) or "somewhat related" (32%) to the national standards, in comparison to 97% in the QES 2012. Interestingly, only 17% of administrators in the QES 2015 stated these textbooks present an obstacle to a great extent (5%) or to some extent (12%) to good education in Qatar in comparison to 42% in the QES 2012.

TEXTBOOKS AND OTHER TEACHING MATERIALS

Theoretically speaking, one could argue that the compromise between allowing teachers to develop their own teaching materials and using a generic material developed for all classrooms has been a challenge facing Qatar educational reform. The evidence based on the review of literature is contradictory. On one hand, it is claimed that experienced teachers can teach without having textbooks. On the other hand, it is argued that materials teach students to learn and learners should be the center of instruction and learning. Ruth believes that "Some textbooks do a fabulous job of making science relevant, but others insult students' intelligence by oversimplifying and fragmenting the subject matter so much that it becomes incomprehensible" (Ruth, 2005). Kitao and Kitao (1997) believe that materials which include textbooks, video and audio tapes, computer software and visual aids, may control and help both teaching and learning. "The choice of deductive vs inductive learning, the role of memorization, the use of creativity and problem solving, production vs. reception, and the order in which materials are presented are all influenced by the materials" (Kitao & Kitao, 1997).

A prime focus of the education reform in Qatar has been to the need to place more emphasis on the student rather than the teacher. In their quest for improving schools in Qatar, policymakers and educators have allowed Independent school teachers to develop their own teaching materials to meet the needs of their students. Thus, instead of imposing nationally-mandated textbooks, Independent schools can now select their own textbooks and prepare their own materials. According to Howard and Major (2004), the teacher-produced materials have advantages as well as disadvantages. The advantages are:

- Contextualization – Permits teachers to take into account their own unique learning environment rather than using a generic material developed for all classrooms;
- Individual needs –Teachers can produce or select materials that meet the particular level and abilities of their students, rather than materials developed for all levels;
- Personalization – Teachers have a choice and add a personal touch to the materials produced; and
- Timelines – Teachers can incorporate the current local, national, and international events into their lessons.
- The disadvantages, however, are:
- Organizations –Teacher's designed material could generally lack "coherence and a clear progression";
- Quality – Teachers can produce or select materials that contain errors or lack clarity and durability;
- Time – Teachers need a good amount of time to produce or select materials. (Howard and Major 2004).

With respect to the frequency of reviewing of the curriculum content by school administrators, the results did not indicate any significant changes by school principals and academic advisors since 2012. As is clear from the results in Table 4, in 2015 over 90% of Independent School principals state they meet with teachers and subject coordinators at least once a semester to discuss the curriculum content and around three quarters of school principals meet with teachers and subject coordinators at least three times a semester (76 and 77%, respectively).

Regarding meetings with the SEC, subject coordinators appear to be the ones who are most frequently in contact with the SEC regarding the curriculum content. Indeed, all subject coordinators report reviewing the curriculum with the SEC at least once a semester in 2015 and the majority of them (70%) report doing so at least three times a semester, compared to 23% and 15% of principals and academic advisors, respectively.

Table 4: Independent School Administrators' Review of Curriculum Content Each Semester, by Position in 2015

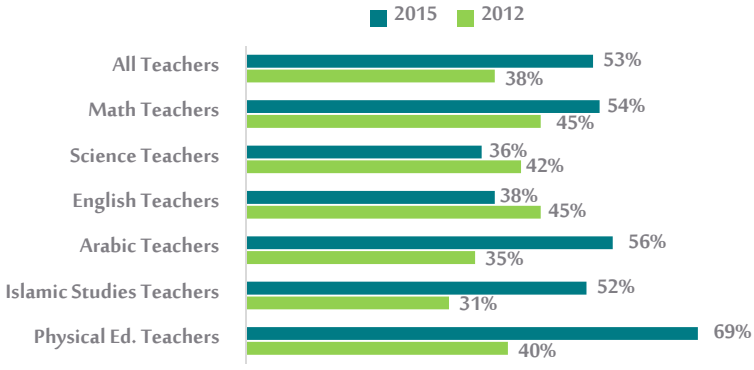
Items	School Principal meets with… (%)	Academic Advisor meets with… (%)	Subject Coordinator meets with... (%)
Teachers 3 + times a semester	76	40	82
Teachers 1+ times a semester	95	53	100
Subject Coordinator 3+ times a semester	77	36	-
Subject Coordinator 1+ times a semester	94	81	100
SEC 3 + times a semester	23	15	70
SEC 1+ times a semester	50	67	100

To conclude, the results from the QES 2015 reveal encouraging developments that have occurred over the three years following the QES 2012. This could be understood as signaling that at least some of the policies related to the curriculum in Independent schools have been successful and effective.

Figures 5 and 6 below present teachers' satisfaction with curriculum content by subject in preparatory and in secondary school levels in 2012 and in 2015.

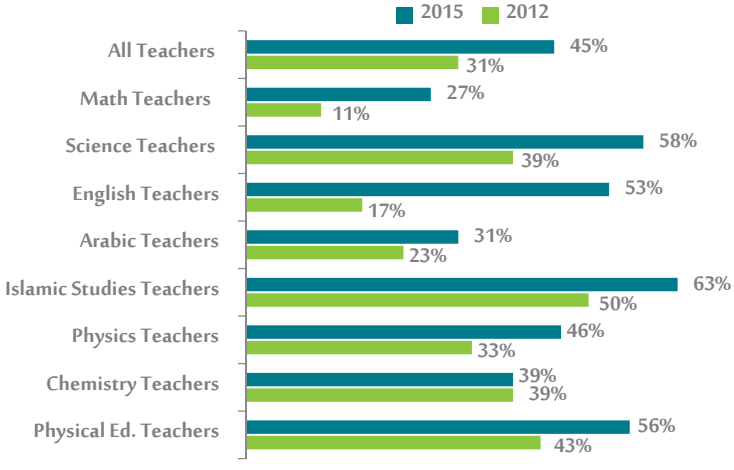
Looking specifically at preparatory schools (see Figure 5 below), the results show a significant 15% increase in the proportion of teachers reporting being very satisfied with the curriculum content from 38% in 2012 to just over half (53%) in 2015.

Figure 5: Teachers "Very Satisfied" with Curriculum Content, by Subject in Preparatory School (Independent Schools)



Looking at secondary schools (see Figure 6 below), the results show that only among English teachers has satisfaction with the curriculum content significantly improved from 2012 to 2015. While less than a fifth (17%) of English teachers stated they were very satisfied with the curriculum content in 2012, over half of them (53%) felt the same in 2015, hence a significant 36% increase from 2012.

Figure 6: Teachers "Very Satisfied" with Curriculum Content by Subject in Secondary School (Independent Schools)



administrators believe the curriculum content to be an obstacle in 2015, which makes a significant drop from 38 % in 2012. However, in spite of the large increase in the percentage of Independent School administrators who are very satisfied with curriculum content, only 43% of administrators in independent schools are very satisfied with the curriculum content in Independent Schools in 2015 compared to 62% in Other Schools.

Generally, Independent School teachers and administrators tend to report being somewhat satisfied (rather than "very satisfied") with the curriculum than their counterparts in other schools, and this may be taken to mean that there is still room for improvement as far as the curriculum is concerned in all schools. Most importantly, however, Independent schools appear to be on a positive track to curriculum content as the numbers have drastically improved in the three-year span between the 2012 and 2015.

Table 3: Teachers' and Administrators' Perceptions of Curriculum Content

Items	Independent Schools %			Other Schools %		
	2012	2015	+/-	2012	2015	+/-
Teacher: Very Satisfied with Curriculum Content	34	49	**+15**	57	64	**+7**
Admin.: Very Satisfied with Curriculum Content	18	43	**+25**	52	62	**+10**
Teacher: Somewhat Satisfied with Curriculum Content	51	46	**-5**	38	31	**-7**
Admin.: Somewhat Satisfied with Curriculum Content	70	49	**-21**	41	35	**-6**
Teacher: Curriculum is obstacle to good education to some extent	26	21	**-5**	24	15	**-9**
Admin: Curriculum is obstacle to good education to some extent	38	19	**-19**	18	22	**+4**

CURRICULUM CONTENT

While the curriculum content is defined in the Qatar Education Study 2012 as "the local implementation of the nationwide curriculum standards" (QES 2012, p. 14)[1], it is unclear to what extent teachers and school administrators are aware of this clarification, especially since the QES survey did not, in the course of administrating the questionnaire, redefine "curriculum content" to the respondents. Instead, it is more likely that the QES provides a measure of the general perception of the curriculum by teachers and school administrators. In fact, the QES 2012 report already pointed in that direction, stating that there is "a strong relationship between the teachers' level of satisfaction with the curriculum standards and their satisfaction with the curriculum content" (QES 2012, p.15).

The first part of this section on the curriculum content will focus on teachers' and administrators' perceptions of curriculum content in both Independent and other schools and draw a comparison between the 2012 and 2015 survey results. The second part will examine teachers' satisfaction with the curriculum content by the subject taught and by level (preparatory vs. secondary school) in Independent Schools. Finally, the section will look at the frequency with which principals, academic advisors and subject coordinators review of the curriculum content with teachers, subject coordinators and the SEC[9].

In the QES 2012 and 2015 surveys, teachers and administrators in all of the schools were asked how satisfied they were with curriculum content. The main finding of the QES 2015 in that regard is that the proportion of teachers and administrators who report being very satisfied with curriculum content has drastically increased in Independent Schools since 2012 (see Table 3 below). The results show a 15% significant increase in satisfaction between 2012 and 2015 for teachers and a 25% significant increase in the same period for administrators. In 2015, about half of Independent School teachers (49%) report being very satisfied with the curriculum content, compared to a third (34%) in 2012. Still, in spite of this notable improvement, Independent School teachers remain much less satisfied with the curriculum content than their colleagues in other schools, nearly two-thirds (64%) of whom declare themselves very satisfied with curriculum content in 2015.

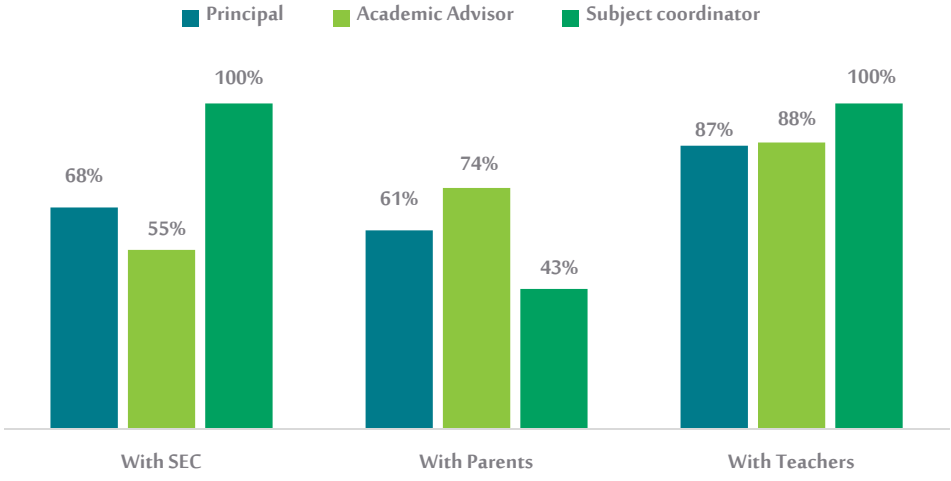
Independent School administrators appear to be markedly more satisfied with the curriculum content in 2015 than they were in 2012: less than a fifth (18%) of administrators in independent schools report being very satisfied with the curriculum content in 2012. In 2015, the number of administrators who report being satisfied increased to 43%. Consistent with this result, findings show that less than a fifth (19%) of

……

[9] The data collection process was carried out under the SEC, before it was restructured as the Ministry of Education and Higher Education in early 2016. Therefore, for the purpose of this report, the term SEC will be used.

a semester. Only a third (31%) of these advisors report discussing the standards with parents three times or more a semester. The proportion of subject coordinators who discuss the standards with parents accounts for 43% (one and three or more times a semester) (Figure 3 & 4).

Figure 4: Independent School Administrators' Discussion One or More Times a Semester in 2015



Administrators' discussion with SEC about curriculum standards

Based on respondents' answers regarding administrators' discussions with the SEC about the curriculum standards, it is clear that 68% of school principals report discussing the standards with the SEC one or more times a semester, compared to 38% who state they hold these discussions with the SEC three or more times a semester. As for academic advisors, 55% indicate they discuss the standards with the SEC one or more times a semester and another 40% state they discuss them with the SEC three or more times a semester.

By looking at discussions of the curriculum standards one or more times per semester, it appears that subject coordinators display the highest percentage of discussions with teachers and the SEC (i.e., 100% of subject coordinators), while academic advisors exhibit the highest percentage of discussions one or more times with parents among other administrators (74% of academic advisors) (see Figure 4).

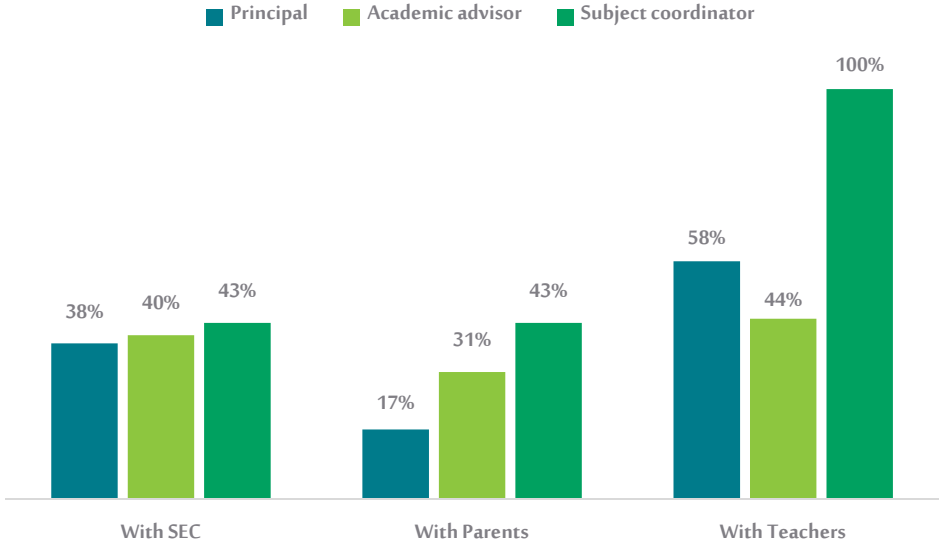
Concerning discussions of the curriculum standards that extend for three or more times a semester, subject coordinators display the highest percent among the group of all administrators who discuss the standards with teachers, parents and the SEC. This shows that subject coordinators are the most active group insofar as discussions of the standards with the relevant parties are concerned (see Figure 3).

Figures (3) and (4) show administrators' discussions (administrators represent schools principals, subject coordinators and academic advisors) about curriculum standards with: the Supreme Education Council (SEC), teachers and parents 3 or more times a semester (Figure 3) and one or more times a semester (Figure 4).

Subject coordinators' discussion with SEC, teachers and parents about curriculum standards

The results also indicate that all subject coordinators in all Independent Schools report discussing the curriculum standards with teachers and the SEC once or more times a semester in 2015 (see Figure 4). Moreover, while 43% of subject coordinators indicate they discuss the standards with the SEC three or more times a semester, all of them discuss these standards with teachers three or more times a semester and 43% of them state they discuss the curriculum standards with parents three or more times a semester in 2015 (see Figure 3).

Figure 3: Independent School Administrators' Discussion about Curriculum Standards Three or More Times a Semester in 2015



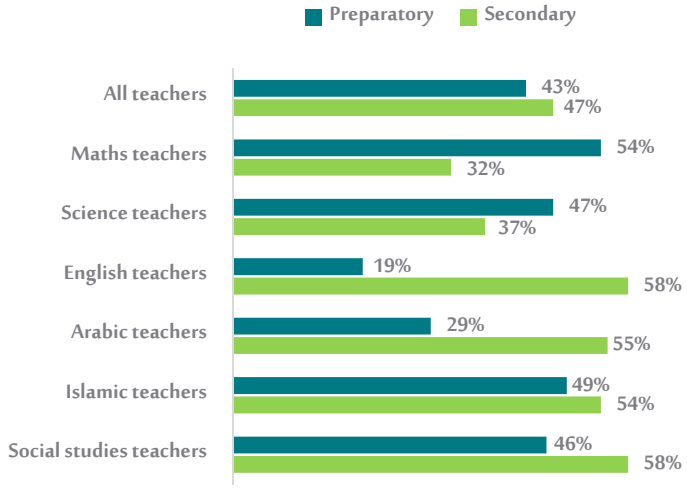
Administrators' discussion with parents about curriculum standards

The results also show that the majority of school principals (61%) report discussing the curriculum standards with parents once or more times a semester while only 17% discuss the standards with parents three times or more in a semester. In contrast, 74% of academic advisors indicate they discuss these standards with parents one or more times

Teachers and administrators' satisfaction about curriculum standards according to school level

In terms of school grade, the results indicate that teachers' satisfaction levels with the curriculum standards in preparatory and secondary schools display similar patterns (43% and 47% of preparatory and secondary teachers, respectively). However, when comparing the subjects taught, there seem to be discrepancies in teachers' satisfaction with respect to grade level. For example, English teachers who are very satisfied with the curriculum standards in secondary school represent 58% while their counterparts in preparatory school constitute only 19%. In addition, the percentage of teachers who state they are very satisfied with the curriculum standards in secondary schools is higher than that of preparatory schools for the subjects of English, Arabic, Islamic Studies and Social Studies[6]. The opposite holds for Math and Science[7] teachers in that the teachers of these subjects at the secondary level display less satisfaction as compared to their counterparts in their counterparts at the preparatory school level (See Figure 2).

Figure 2: Percent of Teachers Very Satisfied with the Curriculum Standards by Subject and Level Taught in 2015[8] (Independent Schools)



6 Social studies include 4 subjects: social studies, history, geography and art.

7 Science includes 4 subjects: science, zoology, physics and chemistry.

8 The results reveal variation in satisfaction with the curriculum standards among teachers teaching different subjects. It is clear that the proportions of teachers who are very satisfied with the standards range from a low of 20% (physics teachers) to 55% (geography teachers) in Independent schools. Similar results are obtained for Math and science teachers who are very satisfied with the standards (41% and 42%, respectively). Likewise, comparably similar results apply to Arabic and English teachers who are very satisfied with the standards (43% and 41%, respectively).

Teachers know curriculum standards to great extent

As for participants' attitudes toward teachers' knowledge of the curriculum standards, teachers' and administrators' responses appear to be quite similar and show a significantly positive increase in the QES 2015, as compared to the QES 2012. The perceptions of both groups of respondents reveal that more than half (69% and 68% of administrators and teachers, respectively) think that teachers know standards to a great extent)[5] (see Figure 1 and Table 2).

Table 2: Administrator and Teacher Attitudes toward Curriculum Standards

Items	Independent Schools %		
	2012	2015	+/-
Administrators very satisfied with curriculum standards	22	21	**-1**
Teachers very satisfied with curriculum standards	32	45	**+13**
Administrators somewhat satisfied with curriculum standards	71	67	**-4**
Teachers somewhat satisfied with curriculum standards	58	47	**-11**
Administrators: Teachers know standards to great extent	38	69	**+31**
Teachers: Teachers know standards to great extent	49	68	**+19**
Administrators: Teachers know standards to some extent	55	29	**-26**
Teachers: Teachers know standards to some extent	45	27	**-18**

5 The results point to a variation across Independent schools with respect to teachers' satisfaction with curriculum standards. At the level of preparatory schools, the range is from a low of 35% of teachers in one school to 94% in another school. In contrast, the percentage is low among secondary schools (i.e. 64% of teachers in one school to 86% of teachers in another school).

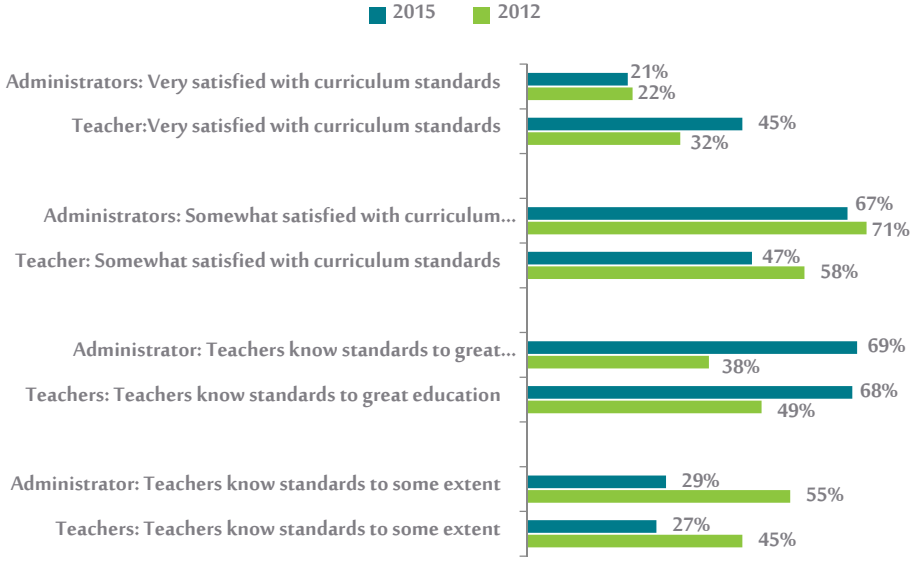
CURRICULUM STANDARDS

As part of the *Education for a New Era* reforms, the Ministry of Education and Higher Education has developed K–12 curriculum standards for core subjects (Arabic, English, Mathematics and Science) as guidelines for providing high-quality education across schools and school types. The curriculum standards support teachers in delivering the required content for each grade and are the basis for standardized student testing (QGSDP, 2011).

Teachers and administrators' satisfaction on curriculum standards in 2015

This section provides an overview of the attitudes of Independent School teachers and administrators toward the curriculum standards based on the results concluded from the Qatar Education Study surveys implemented in 2012 and 2015. In general, the results from the QES 2012 and QES 2015 show that teachers' attitude towards the curriculum standards display a positive and significant increase since 2012. Teachers are 24% more satisfied with curriculum standards than administrators (45% and 21% for teachers and administrators, respectively)[4] (see Figure 1 and Table 2).

Figure 1: Administrator and Teacher Attitudes toward Curriculum Standards (Independent Schools)



4 There is a variation across Independent schools with regard to respondents' satisfaction. The percentages of teachers who are very satisfied with the curriculum standards range from 14% in one school to 69% of teachers in another.

This report provides an opportunity to evaluate improvements that may have occurred since implementing the QES 2012[3]. The information given in the present report is meant to inform strategic planning and decision making in Qatar and offer a summary of stakeholders' priorities. By specifying potential areas of intervention, it is hoped that the conclusions drawn from this study will give indications that may be useful to the Ministry of Education and Higher Education and other education entities in Qatar. More importantly, it is vital that education decision makers build on the comments and suggestions of teachers and school administrators.

This report provides a summary of some important results based on data collected from the following surveys:

1. A survey of teachers, and
2. A survey of school administrators.

3 Merged data of QES 2012 and 2015 has been used in analysis

INTRODUCTION

Over the past decade, the State of Qatar has invested hefty amounts of money to improve the quality of K-12 education. In 2001, the country's leadership started an ambitious and comprehensive program to modernize its education system in order to transform Qatar into a modern, diversified, and advanced knowledge-based society, as outlined in the National Development Strategy (NDS) 2011 and Qatar National Vision (QNV) 2030. The ultimate goal was to prepare citizens for the challenges of modern society and equip them with the tools necessary for competing in a global economy. The launch of Education for a New Era (EFNE), an educational reform initiated in 2002, constitutes a key step taken by Qatar in its endeavors to improve the public school system. Central to these attempts is the need to have a modern, high-quality curriculum that is responsive to student and societal needs.

The national curriculum standards are at the heart of Qatar's educational reform. Accordingly, standards that are internationally benchmarked have been identified for grade levels starting from Kindergarten through to grade 12 for the core subject areas of Arabic, English, mathematics, and science as a first phase, then standards have been identified for all subjects. The standards are designed to enable students to meet the national goals outlined in the QNV 2030 and the NDS 2011. These goals delineate the measureable outcomes and projects to prepare citizens for the future. Here, it needs to be noted that top notch educational facilities and plentiful activities, extra- as well as cross-curricular, are not of their own sufficient to ensure a system of education delivers the desired outcomes of schooling; rather, interactions between the curriculum, assessment and pedagogy are all key factors that shape students' learning outcomes. Low curriculum standards will result in student inability to perform at the levels required to take a place in the knowledge economy.

Education systems around the world have come under increasing pressure to enhance learning outcomes and enable students to participate effectively in national and global economies. A real challenge facing Qatar's system of education is students' low academic performance, especially at Independent (public) schools. Indeed, at the center of Qatar's educational reform lies "the underachievement of Qatari students in math, science and English language at all levels" (QGSDP, 2011). The 2012 PISA scores of 15-year old Independent school Qatari students for mathematics, reading, and science revealed that they remain below average, as compared to other students from around the world. In this regard, it is should be said that the PISA tests are not directly linked to the actual curriculum standards or curriculum in place, including Qatar's national standards.

The results reported in this report focus on four areas directly related to curriculum:

- Curriculum standards,
- Curriculum content,
- Textbooks and other teaching materials, and
- Student assessment and evaluation.

We welcome your questions and comments which may be directed to sesri@qu.edu.qa

Table 1: Numbers of Schools and Participants in the Qatar Education Study 2015

Total Number of surveyed schools	38 Schools	
	Independent Schools 24 schools	Other Schools 14 schools
Total number of surveyed students	1803 Students	
	Independent Schools 1108 students 604 Qatari 504 Non-Qatari	Other Schools 695 students 56 Qatari 639 Non-Qatari
Total number of surveyed parents	1462 Parents	
	Independent Schools 856 parents 434 Qatari 422 Non-Qatari	Other Schools 606 parents 40 Qatari 566 Non-Qatari
Total number of surveyed teachers	495 Teachers	
	Independent Schools 373 teachers 54 Qatari 319 Non-Qatari	Other Schools 122 teachers 0 Qatari 122 Non-Qatari
Total number of surveyed school administrators[2]	234 Administrators	
	Independent Schools 153 administrators 95 Qatari 58 Non-Qatari	Other Schools 81 administrators 1 Qatari 80 Non-Qatari

The QES 2015 survey seeks to explore a number of issues pertaining to the curriculum in use in Independent and Other schools, preparatory as well as secondary, in Qatar. As is the case with the Student Motivation & Parental Involvement and the Facilities Reports, the schools in the sample represent a cross-section of the main school types in the country (e.g., Independent, International) and coeducational and single-gender programs. The manner the QES 2015 was designed helps to compare between and within groups (e.g. Independent School teachers and administrators) and examine relevant issues from the perspectives of teachers and administrators. It is hoped that exploring the views and perceptions of the respondents in this study will contribute to the development of future education plans in Qatar.

2 Administrators include School Principal, Academic Advisor and Subject Coordinator

PREFACE

This report is the third and last of a series of three reports prepared and published by the Social and Economic Survey Research Institute (SESRI): Student Motivation and Parental Participation Report, School Facilities Report and The Curriculum Report. The aim of these reports is to document results derived from the Qatar Education Study (QES) survey carried out in October–November 2015. The surveys involved preparatory (8th and 9th grade) and secondary (11th and 12th grade) education in Qatar (QES 2015). The survey included large samples of Qatari and non-Qatari participants across all different school types in Qatar. The findings summarized here focus on the views and perceptions of teachers and school administrators. These findings are accompanied by some important and relevant recommendations.

This report seeks to provide important information related to the school curriculum which may be useful in informing educational policy and practice. It summarizes important results concluded from the Qatar Education Study and the information reported here is intended to focus more closely on the views and opinions of teachers and school administrators vis-à-vis the curriculum used in Independent and Other Schools in Qatar. Combined, the three surveys included 3,994 participants representing 38 preparatory and secondary schools.

The following table demonstrates the numbers of schools and participants involved in the QES 2015:

List of Figures

Figure 1: Administrator and Teacher Attitudes toward Curriculum Standards (Independent Schools) 14
Figure 2: Percent of Teachers Very Satisfied with the Curriculum Standards by Subject and Level Taught in 2015 (Independent Schools) 16
Figure 3: Independent School Administrators' Discussion about Curriculum Standards Three or More Times a Semester in 2015 17
Figure 4: Independent School Administrators' Discussion One or More Times a Semester in 2015 18
Figure 5: Teachers "Very Satisfied" with Curriculum Content, by Subject in Preparatory School (Independent Schools) 21
Figure 6: Teachers "Very Satisfied" with Curriculum Content by Subject in Secondary School (Independent Schools) 21
Figure 7: Administrators' Attitudes towards Textbooks (Independent Schools) .25
Figure 8: Teachers' Attitudes towards Textbooks (Independent Schools) 25
Figure 9: Independent School Teachers' Use of Materials Other than Textbooks 27
Figure 10: Who Chooses Printed Textbooks for School Subjects (2015)? 33
Figure 11: Textbook Ratings by Administrators (2015) 33
Figure 12: Administrators' Ratings of Textbooks Related to the National Standards (2015) 34

List of Tables

Table 1: Numbers of Schools and Participants in the Qatar Education Study 2015 10

Table 2: Administrator and Teacher Attitudes toward Curriculum Standards.....15

Table 3: Teachers' and Administrators' Perceptions of Curriculum Content.....20

Table 4: Independent School Administrators' Review of Curriculum Content Each Semester, by Position in 2015 22

Table 5: Administrators' and Teachers' Attitudes towards Textbooks.....26

Table 6: Teachers' Discussion of Student Assessment.....31

Table 7: Administrators' Discussion of Student Assessment.....32

Table of Contents

Preface	9
INTRODUCTION	12
CURRICULUM STANDARDS	14
CURRICULUM CONTENT	19
TEXTBOOKS AND OTHER TEACHING MATERIALS	23
TESTS AND EVALUATION	30
CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS	35
Appendix: Survey Methodology	37

ACKNOWLEDGEMENTS

The Social and Economic Survey Research Institute (SESRI) at Qatar University would like to extend appreciation and thanks to the following contributors and supporters:

The Ministry of Education and Higher Education[1]
Center for Political Studies, Institute for Social Research, University of Michigan

SESRI is grateful to Dr. Ali Al-Kubaisi, Assistant Professor at SESRI, Amina Ahmed Al-Bloshi, Administrative Assistant at SESRI, Modhi Al-Hajri and Latifa Ali at Ministry of the Education and Higher Education.

Thanks are conveyed to the students, parents, teachers, and school administrators who spared some of their valuable time to take part in the survey and answer detailed questions on a variety of subjects important to the state of education in Qatar. Our thanks also go to the interviewers and supervisors who administered the fieldwork.

The opinions conveyed in this report are those of the authors and do not necessarily reflect the views of the Social and Economic Survey Research Institute (SESRI) or Qatar University. SESRI is responsible for any errors or omissions in this report, however.

Questions to be addressed to:
Social and Economic Survey Research Institute
Qatar University, New Library, 3rd Floor
P.O. Box 2713
Doha, Qatar
Phone: +974-4403-3020
Fax: +974-4403-3021
Email: sesri@qu.edu.qa
Web: www.sesri.qu.edu.qa
Social and Economic Survey Research Institute © 2016

1 Supreme Education Council previously

This report was prepared by:

Dr. Darwish Al-Emadi, Chief Strategy & Development Office, Qatar University.
Dr. Abdel Latif Sellami, LPI, SESRI, Qatar University.
Dr. Ahmed Al-Emadi, Dean of College of Education, Qatar University.

Reviewed by:

Dr. Hassan Abdulrahim Al-Sayed, Director of SESRI, Qatar University.
Dr. Linda Kimmel, Center for Political Studies, University of Michigan.
Dr. Erin Maureen Stepney, Senior Policy Analyst, SESRI, Qatar.
John Lee Pratt Holmes, Unit Head of CATI Operations, SESRI, Qatar.

Research Team:

Dr. Kien Trung Le, SESRI, Qatar University.
Rima Charbaji Elkassem, SESRI, Qatar University.
Marie Dieres Monplaisir, SESRI, Qatar University.
Noof Abdulhadi J H Al-Rakeb, SESRI, Qatar University.
Haneen B.K Alqassass, SESRI, Qatar University.

Data Collection:

Dr. Elmogiera Elawad, Survey Operations Manager, SESRI, Qatar University.
Saleh Ibrahim Ali and Mohamed Agied, Survey Operations, SESRI, Qatar University.
Anis Miladi, Information Technology Projects Manager, SESRI, Qatar University.
Isam M. Abdelhameed, Information Technology Projects Manager, SESRI, Qatar University.
Ayman Al-Kahlout, Information Technology Specialist, SESRI, Qatar University.

Visit http://sesri.qu.edu.qa/ to see the online version of this report and summaries from current projects.

About the Social and Economic Survey Research Institute

This report was prepared by the Social and Economic Survey Research Institute (SESRI) at Qatar University. Since its inception in 2008, SESRI has developed a strong survey-based infrastructure and provides high quality data that serves to inform and guide priority setting, planning, policy formulation, and research in the State of Qatar.

The mandate of the Institute is to conduct survey research on economic, social and cultural issues that are of direct and vital significance to the development and welfare of Qatari society. Equally important, the Institute strives to build capacity within Qatar University (QU) in survey research methodology by serving as a platform for QU faculty and students to conduct their own research. Along those lines, the Institute offers training in survey research with special emphasis on topics of interest to the academic community and the Qatari society at large.

Qatar Education Study 2015

The Curriculum Report

Executive Summary Report

December 2016

Social & Economic Survey Research Institute (SESRI)
Qatar University
P.O. Box 2713, Doha, Qatar

جامعة قطر
QATAR UNIVERSITY

SESRI
معهد البحوث الاجتماعية والاقتصادية المسحية
The Social & Economic Survey Research Institute

Qatar Education Study 2015

The Curriculum Report

Executive Summary Report, December 2016