الفصل الثالث

ميادين تعليمية

نعرض في السطور التالية لبعض ميادين التعليم وهي تعليم الصغار والتعليم الأساسي والتعليم الثانوي وتعليم الكبار وتعليم المرأة وإعداد المعلم .

١ ـ تعليم الصغار :

نعني بتعليم الصغار هنا التعليم قبل المدرسي ويستخدم هذا المفهوم عادة ليشمل صورا من تعليم الأطفال في مرحلة ما قبل سن التعليم الإلزامي . ففي معظم دول العالم بما فيها الدول العربية والغربية وغيرها يبدأ سن التعليم الإلزامي عند السادسة أو السابعة من عمر الطفل . وقد ينخفض السن إلى خمس سنوات في بعض الدول مثل بريطانيا وبعض الدول الأوربية الأخرى . ويمكننا أن نميز بين ثلاثة أنماط من التعليم قبل المدرسي :

النمط الأول : تمثله مدرسة الكريش Creche وهي مدرسة أو دار للحضانة تعنى بأطفال الأمهات العاملات . ويتراوح عمر الطفل الملتحق عادة بين ستة شهور وثلاث سنوات (توجد في فرنسا وبلجيكا وغيرهما من الدول الأوربية) .

النمط الثاني : تمثله رياض الأطفال Kindergarten وهي تعني أساسا بتنمية القدرات الحسية والحركية والجسمية لدى الأطفال من خلال اللعب كما تساعدهم على التكيف الاجتماعي .

النمط الثالث : تمثله دار الحضانة Nursery وهي تعد الطفل عادة للالتحاق بالمرحلة الابتدائية وذلك من خلال تنمية مهارات الاتصال وقدراته اللغوية والرياضية .

إن معظم الدول ترى أنه ينبغي للطفل أن يقضي في المدرسة وقتا أكثر مما كان عليه الحال في السابق ليتمكن من تفهم الحياة المعاصرة ، كما تتفق جميع الدول على أنه يتوجب العناية بالأطفال المعاقين منذ البداية حتى يسهل التعاون معهم في المراحل اللاحقة من حياتهم المدرسية . وعلى الآباء التعاون مع المدرسة في مختلف مراحل العملية التعليمية ويجب إنشاء صلة وثيقة بين الآباء

والمدرسين والتلاميذ لاتخاذ القرارات العامة المتعلقة بمستقبل التلميذ . وبالنسبة للاحصائيات الخاصة بالأطفال الذين يلتحقون بالمدارس قبل سن التعليم الإلزامي نجد أن بعض دول أوربا مثل فرنسا و بلجيكا وهولندا ولوكسمبرج تبلغ النسبة فيها ١٠٠٪ للأطفال من بين الخامسة والسادسة ، وأكثر من ٨٠٪ ما بين الثالثة والخامسة . وفي ألمانيا الغربية تبلغ نسبة الأطفال الذين يلتحقون في المدارس حوالي ثلث أولئك الذين تتراوح أعمارهم بين الثالثة والسادسة ، وكان من المتوقع في سنة ١٩٨٠ أن تنخفض سن التعليم الإلزامي إلى سن الخامسة ، مما يرفع نسبة الأطفال الذين يلتحقون بالمدارس من سن الثالثة إلى الرابعة إلى ٧٥٪ . وفي العقد الأخير من القرن الماضي كان يتوقع أن تبلغ النسبة في المانيا الغربية ١٠٠٪ وفي إيطاليا تبلغ النسبة ٥٠٪ للأطفال ما بين الثالثة والسادسة . أما في الدول الاسكندنافية فالتقاليد تقضي بأن يقضي الطفل معظم سنواته الأولى مع أمه ، ولذلك نجد أن سن التحاق الطفل بالمدرسة يتأخر ، ومن ثم لايبدأ سن التعليم الإلزامي إلا في سن السابعة . وتبلغ نسبة الالتحاق بمرحلة ما قبل المدرسة ١٥٪ وتبلغ النسبة في انجلترا وويلز ١٢٪ لسن الثالثة والخامسة . أما في جمهورية ايرلندا فتصل إلى ٥٥٪ لمرحلة ما قبل المدرسة . وخلاصة القول أن هناك اتجاها متناميا في الدول المختلفة يرمي إلى تشجيع التحاق الأطفال بمدارس ما قبل سن التعليم النظامي أو الإلزامي . وهناك وجهة نظر تقول بأن هذا الاتجاه يضعف من الروابط العائلية في وقت نحن بحاجة إلى زيادة تعلق الطفل بأهله وهي وجهة نظر يجب أن تؤخذ بشكل جدي .

رواد دور الحضانة ورياض الأطفال :

كان جان جاك روسو من دعاة الحاق الأطفال بالمدارس وأن يكون تعليمهم عن طريق الأشياء الملموسة والتجارب مع التركيز على الطبيعة باعتبارها خير معلم ، وعلى النمو الطبيعي للطفل . ولهذا المربي الفرنسي شهرة كبيرة في تاريخ التربية بكتاب " إميل " Emile الذي ضمنه آراءه التربوية . وكانت لآرائه تأثير كبير على المربين المعاصرين له ومن جاء بعدهم . وكان بستالوتزي المربي السويسري المعروف قد قرأ هذا الكتاب بعد طباعته مباشرة وتأثر بما حواه من أفكار .

وقد قام بستالوزي بتأسيس عدة مدارس في بلده سويسرا ابتداء من عام ١٧٧٤ . ومع أنه لم يكن مهتما بشكل خاص بتعليم الأطفال في مرحلة الطفولة

المبكرة إلا أن أفكاره أثرت على فروبل الذي فتح أول مدرسة حضانة في ألمانيا سنة ١٨٣٧ . وقد طور أفكار بستالوزي ووضع الأسس الخاصة بتطوير الأنشطة الذاتية للأطفال وأهمية اللعب . واتفق مع بستالوزي على أن الأطفال يجب أن يتعلموا عن طريق التجارب والأشياء الملموسة قبل أن يبدأوا في تعلم المفردات والأفكار . وركز على التعليم عن طريق الفعل والحركة والنشاط الجسمي . وقد انتشر تأثير فروبل بسرعة . وفي عام ١٨٥١ افتتحت دار للحضانة في بريطانيا على غرار دار حضانة فروبل في المانيا . وأنشئت جمعية فر وبل بعد عشرين سنة من ذلك التاريخ . وعندما أغلقت مدارس فروبل في المانياسنة ١٨٥١ بقرار من حكومة بروسيا لتخوفها من أخطار التربية الاشتراكية والتحررية ذهب كثير من المهاجرين إلى أمريكا وعملوا هناك . ولكن التركيز أصبح على الجانب النظري . فقد قبل جون ديوي معظم أفكار فروبل وتجاربه حول التعليم العملي . وتوسع بها وطورها بشكل يتلاءم مع الوضع في أمريكا في بداية القرن العشرين . وكان يعتقد أن التعليم يجب أن يبدأ من نشاط الأطفال مما يتوجب وضع حوافز لذلك . وأكد أن التعليم عملية متصلة ومتغيرة دون أن يهتم جدا بالأهداف الثابتة . كما حث على الحاجة إلى مزيد من البحوث السيكولوجية ، أي النفسية عن الطريقة التي يتعلم وينمو بها الأطفال . وكانت ماريا منتسوري المعاصرة لفروبل طبيبة تخصصت في تربية الأطفال المتخلفين الذين يعيشون في ظروف صعبة أو سيئة . ثم توسعت في تفكيرها لتشمل الأطفال العاديين . وكانت تعتقد أن الحرية ضرورية للطفل من الناحية البيولوجية ، وأن الحاجة الرئيسية له خلال النمو هي عدم التدخل ، وأن التعلم الذي له قيمة في نظرها هو التعلم الذاتي . وقد ركزت بشكل خاص على تدريب العضلات والأحاسيس والمشاعر . وفي مدرسة منتسوري توضع وسائل تعليمية خاصة يختار من بينها كل طفل ما يناسبه ويعمل بها دون أي تدخل . ولكنها ترى أن هناك فترات محدودة لنمو كل طفل ، وأن وسائلها التعليمية مرتبة بشكل منتظم لتناسب هذه الفترات .

فإذا أخفق طفل في تحقيق النتيجة المرجوة فذلك دلالة أكيدة على أنه ليس على استعداد للانتقال إلى الخطوة التالية . والتدريب على الرياضة الجسمية يساعد على النمو المتوازن لمختلف أجزاء الجسم . وهناك طريقة يتدرب بها الأطفال وهي فترة صمت يتعلم خلالها الطفل السيطرة على حركاته بأن يظل

هادئا صامتا . ومع أنه كان لأعمالها تأثير خلال حياتها إلا أن التأثير بدأ يقل خلال السنين التالية لأن طريقتها كانت موضع هجوم لتصلبها ولاصطناعها ولاعطائها أهمية للعب والنشاطات الخلاقة والنمو العاطفي بشكل عام . ومع هذا فإن دورالحضانة في فرنسا لاتزال متأثرة بأعمالها وطريقتها في تربية الأطفال الذين يعيشون في ظروف سيئة وكانت طريقتها ملائمة أيضا لدول أخرى مثل بريطانيا وأمريكا وخاصة للأطفال الذين يعيشون في الأحياء الفقيرة . وقد بدأ الاهتمام من جديد بطريقة منتسوري في مختلف دول العالم في أوربا وأمريكا على السواء .

وكذلك نجد أن أوفيد دكرولي (١٨٧١ ـ ١٩٣٢) الطبيب البلجيكي وهو معاصر لمدام منتسوري ينحو نحوها . ويؤكد على الحاجة إلى مزيد من البحوث النفسية والتربوية حول الطريقة التي ينمو ويتعلم من خلالها الأطفال . وقد تخصص في تربية الأطفال المتخلفين والذين يعيشون في ظروف صعبة . لكنه طور أفكاره فيما بعد لتشمل الأطفال العاديين . وقد كان تأثيره أبعد من تأثير منتسوري نظرا لأنه خص بكلامه تربية الطفل حتى دخوله الجامعة ولأن مبادئه الأساسية ولاسيما ما يتعلق منها بتعليم القراءة والكتابة تبنتها إلى حد كبير جميع المدارس . وأثرت إلى درجة كبيرة على التعليم الأساسي في فرنسا خلال فترة ما بعد الحرب ، ونقل عنها المربون في دول أخرى . إن طريقة دكرولي ليست جامدة ، بل مرنة وتتكيف مع نفسية الطفل وبيئته المتغيرة باستمرار . لذلك فإن ملاحظة الطفل من الناحية النفسية ذات أهمية قصوى . وعلى أساس هذه الملاحظة السيكولوجية ثم وضع الأسس الخمسة التي تقوم عليها مدرسة دكرولي وهي :

١ ـ أن الطفل كائن حي يجب أن يعد للحياة الاجتماعية ، لذلك فإن التربية يجب أن تكون للحياة عن طريق الحياة .

٢ ـ أن الطفل كائن حين ينمو باستمرار خلال مراحل عمره ، وعند كل سن أومرحلة يكون مختلفا .

٣ ـ الأطفال من سن واحدة يختلفون اختلافا كبيرا فيما بينهم .

٤ ـ لكل سن اهتماماته الخاصة وهذه الاهتمامات هي التي تحكم الأنشطة العقلية للطفل .

٥ - أن أهم نشاط للطفل هو الحركية . وهذه الأنشطة الحركية محكومة بالعقل وترتبط بالأنشطة الأخرى .

وكذلك استنتج دكرولي أنه لابد في العملية التربوية من ربط الأنشطة التالية بعضها ببعض .

أ - الملاحظة ، وهي التي تصل الطفل مع العالم المادي . وعلى هذا ففي مدرسة دكرولي يوجد كثير من الطيور والحيوانات الأليفة . ويعرف الطفل منذ الأيام الأولى المبكرة ببعض المعلومات البيولوجية البسيطة وملاحظة الطقس والفصول والنمو ومرور الوقت .

ب - الترابط في الزمان لربط المعرفة المكتسبة عن طريق الملاحظة بالأفكار المجردة لمساعدة الطفل على فهم التاريخ والجغرافيا .

جـ - العمل التعبيري لترجمة والأفكار إلى أفعال وأقوال وأشكال .

ويرى دكرولي أيضا أن مركز الاهتمام يجب أن يدور حول حاجات الطفل كالحاجة للغذاء والحماية والدفاع واللعب والعمل والراحة . أما أسلوبه في القراءة والكتابة فيرتكز على النظرية القائلة « بأنه في حين يسعى الطفل بشكل عادي للانتقال من البسيط إلى المعقد فإن العكس صحيح بالنسبة لهذه الفروع من التعليم» . وهكذا نرى أن الطفل في مدرسة دكرولي يقدم له جمل بسيطة متصلة بعمل يقوم به أو ملاحظة يبديها . ويكرر هذه الجمل البسيطة ويراها مكتوبة على السبورة مع أيضاح بسيط وينسخها في دفتره . وهكذا يصبح لديه بالتدريج كتاب خاص للقراءة . ولا يلجأ المعلم إلى تجزئة الجملة إلا عدما يفهم الطفل الموضوع كليا ويشعر بالحاجة إلى تجزئة الجملة إلى كلمات منفصلة والكلمات المنفصلة إلى أحرف . ويجب أن يتعلم الأطفال أن يعيشوا مع بعضهم بعضا ، وعليهم أن يحترموا الأمور الخاصة بالآخرين وأن يتعلموا المشاركة . ذلك أن الأطفال يتعلمون فرادى وجماعات .

وآخر المربين الذي كان له تأثير كبير على أنظمة التعليم لمرحلة ما قبل المدرسة في غربي أوروبا بشكل عام وإلى حد ما في أمريكا هو عالم النفس السويسري "بياجيه " فبحوثه عن الطريقة التي يتعلم بها الأطفال ومراحل التعلم التي يمرون خلالها حتى يصلوا إلى الفهم الكامل للمفاهيم معروفة لأهل

الاختصاص . وقد حاول أن يظهر في بحوثه أن الطفل يشعر تلقائيا في البيئة الاجتماعية الصحيحة بالحاجة إلى الاتجاه نحو الانضباط الذاتي الصحيح الضروري للإنسان في الحياة الاجتماعية . وكلما زاد احترام ذاتية الطفل وزاد احترام العملية التربوية لهذه الذاتية زاد الإعداد الكامل للطفل ومساهمته الفعالة كعضو في المجتمع المعاصر. وأخيرا يجب علينا أن نشير إلى أن جميع هؤلاء المربين باستثناء مدام منتسوري وفروبل كانون مهتمين بالنمو الكامل الشامل للطفل لما بعد مرحلة الطفولة المبكرة، ولذلك فإن تأثيرهم كان ذا شقين :

أولهما : أنهم أظهروا أن السنوات الأولى للطفل أكثرها تشكيلا وبناء وتكوينا ، وأن التناقضات الداخلية في البيت أو المدرسة بسبب اتباع أساليب خاطئة أو عدم فهم الطفل من جانب الكبار كلها تؤثر على نمو الطفل فيما بعد تأثيرا خطيرا . وأن الدول التي فهمت ذلك جيدا تعتبر أن تعليم ما قبل المدرسة هو جزء رئيسي لايتجزأ من التربية الكلية الشمولية التي يجب أن يعتنى بها لأطفالهم .

ثانيهما : أنهم برهنوا على صحة وجهة نظر " هوايتهد " فيما بعد بأن التربية يجب أن تكون بمثابة ثوب من قطعة واحدة بدون خيوط فاصلة . ويجب ألا يكون هناك إنقصاع مفاجيء بين مرحلة ما قبل المدرسة والمرحلة الابتدائية وبين هذه المرحلة والمرحلة الثانوية لأن التربية عملية متصلة وكل مرحلة تؤثر على الأخرى تأثيرا متبادلا .

دور الحضانة بين التربية والتعليم المنهجي :

يمكن التمييز من خلال الكتابات التربوية المتخصصة بين نوعين من دور الحضانة . النوع الأول يقوم على أساس المشاركة في تربية الطفل ، والنوع الثاني يقوم على أساس التعليم المنهجي أو النظامي ، أي تعليم مبادئ المهارات الأساسية للقراءة والكتابة والحساب . ويستمد النوع الأول وجوده من رغبة الآباء في الحصول على خدمات تساند أو تشارك دورهم في تربية أبنائهم . أما النوع الثاني فيستمد وجوده من الرغبة في تفادي حدوث أي فشل أو تخلف دراسي للطفل في المستقبل . وتشير الدراسات التربوية إلى أن الهدف من النوع الأول هو تقديم الرعاية للطفل في بيئة مواتية أثناء فترة وجوده في دار الحضانة . بينما

يهدف النوع الثاني إلى تقديم مبادئ تعليم منهجي منظم (Louis&Louis: p.12) . ويرفض بعض المربين هذا التقسيم على أساس رفض النوع الثاني وقبول النوع الأول على أنه النوع التقليدي لدار الحضانة . ومن هنا فإنهم ينظرون إلى معلمات دور الحضانة على أنهن مثل الآباء كمربين ، ولذلك يسمين مربيات . والفرق الرئيسي بينهما هو فرق مهني . فكل من الآباء والمعلمات يقوم بتوفير نفس الخبرات التعليمية للطفل . بيد أن المعلمات تستندن في توفير هذه الخبرات على أساس من أصول المهنة وطرق التعلم .

ومع أن الاتجاه العام في دورالحضانة يتركز على تنشئة الطفل وتربيته لاعلى تعليمه ، فإن هذه الدور شأنها شأن غيرها من المؤسسات التربوية لها منهجها الخفي في محاولة تعليم الطفل ولو بطريقة عرضية غير مقصودة . وهذا ما يميز دورالحضانة عن المدرسة الابتدائية التي يكون فيها التعليم إجباريا إلزاميا ، ويكون التعليم المنهجي المنظم مقصودا لذاته . ولاشك في أن كثيرا من المربين أو غالبيتهم يعتبر دور الحضانة مؤسسات لتربية الطفل وتنشئته وليست لتعليمه تعليما منهجيا أو نظاميا . أي أن هذه الدور لاتركز اهتمامها على الجوانب التعليمية للطفل . وقد ثبت ذلك من نتائج الدراسات التربوية المتخصصة ، ومنها الدراسة التي قام بها تايلور Taylor وآخرون بتكليف من المجلس البريطاني للمدارس Council of Schools عام ١٩٧٢ . فقد قام تايلور وزميلاه بعمل مسح على ٥٧٨ معلمة في دور الحضانة . وقدتضمن الاستبيان المطبق عليهن جزءاً خاصا بالأهداف الرئيسية للتربية وهي خمسة أهداف رئيسية تركز أربعة منها على النمو الجسمي والعقلي والاجتماعي والانفعالي للطفل . أما الهدف الخامس فيتعلق بتهيئة الطفل لمرحلة التحول أو الانتقال من المنزل إلى المدرسة . وكل هدف من هذه الأهداف مستخلص أو مستمد من المناقشة مع المعلمات . هناك جزء آخر من الاستبيان يتعلق بالأغراض أو الأهداف الفرعية لتلك الأهداف الرئيسية . وكان هناك ثلاثون غرضا أو هدفا فرعيا أمكن الحصول عليها من المعلمات . وهي تتعلق بالقدرات والمهارات والاتجاهات والقيم التي تتصل بجوانب النمو الأربعة وهي الجوانب الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية . وقد طلب من المعلمات أن يرتبن الأهداف الخمسة حسب أولوية كل هدف بالنسبة للأهداف الأخرى . كما طلب منهن أن يرتبن أولوية الأغراض أو الأهداف الفرعية حسب

مقياس متدرج من خمس درجات . وقد اتضح من نتائج هذا المسح أن المدرسات أعطين وزنا كبيرا للنمو الاجتماعي والانفعالي للطفل ، واعتبرن النمو العقلي أقل الجوانب أهمية . وبالنسبة للأغرض أو الأهداف الفرعية اتضح أن جوانب النمو العقلي والمعرفي أقل الجوانب أهمية بالنسبة لطفل دار الحضانة .

وعلى هذا فأهم نتيجة يمكن أن نستخلصها من هذا المسح هي أن معلمات دور الحضانة يلن بصفة عامة إلى مقاومة التعليم المنهجي المنظم الذي تذهب إليه بعض البرامج المعدة المعروفة في بعض الدول الأوربية والغربية ، ومنها برنامج "حقيبة النمو اللغوي " لبيبودي : Peabody Languag Development Kit وبرنامج بريتر وإنجلمان Bereiter and Englemann (أنظر : Louis & louis : p. 15) وتفضل المعلمات استخدام منهج يقوم أساسا على أنشطة من اختيار الأطفال من بين مجموعة كبيرة متنوعة من المواد .

لقد سيطرت أعمال بياجيه على نظريات النمو العقلي لعدة عقود ومازالت لها سيطرتها وقوتها حتى الآن على الرغم من الانتقادات الكثيرة التي وجهت إليها . وعلى الرغم من الاهتمام الكبير الذي أولاه المربون لأعمال بياجيه ، فإنه لم يكن معنيا بميدانهم . ومع أنه كان مديرا لمعهد العلوم التربوية في جنيف Institute des Sciences de L'Education، ومع أنه أيضا ألف كتابا في التربية ، فإنه لم يكن معنيا بميدان التربية ولم يدّع أنه عالم نفس تربوي ، بل إن اسم معهده كان مضللا لأن مجاله كان يتركز على علم النفس وعلم نفس الطفولة .

وما يهمنا هنا هو وصفه لتفكير الأطفال قبل سن المدرسة بأنه تفكير ينقصه التعقل أو العقلانية أو المنطق . فالطفل الصغير على سبيل المثال يركز على وجهة نظره ، ولايرى أو يتعقل وجهة نظر الآخرين إذا كانت مخالفة أو مختلفة . ولو أننا عملنا أشكالا مختلفة من مادة يمكن تشكيلها كالصلصال مثلا فإنه يرى هذه الأشكال من خلال الزيادة أو النقصان . وهوقد يركز على الزيادة في الطول ويتجاهل النقص في العرض . أو يركز على النقص في العرض ويتجاهل الزيادة في الطول . وهكذا فالأطفال الصغار بصفة عامة يركزون على أوجه التشابه بين الأشياء ويتجاهلون أوجه الاختلاف . وقد يحدث العكس أحيانا عندما يركزون على أوجه الاختلاف ويتجاهلون أوجه التشابه . وعندما يرى الطفل الصغير الشمس في أماكن مختلفة فإنه قد يصل إلى استنتاج أن هناك عدة شموس .

لكن يمكننا من ناحية أخرى أن نساعد الطفل على التفكير السليم عندمانضعه في المواقف التي تتناسب مع مستوياته العقلية .

إن دار الحضانة التقليدية تركز اهتمامها على لعب الأطفال . وتنظر معلمات أو مربيات دور الحضانة إلى اللعب على أنه يتساوى في نوعيته وقيمته ، وأن كل أنواع اللعب تتساوى في قيمتها باعتبار أن اللعب شيئ طبيعي لدى الأطفال. وهناك بعض أنواع اللعب الهادف التي ترمي إلى تنمية جوانب معينة لدى الطفل مثل قدرته على التخيل وحب استطلاعه وميله للاكتشاف وفك الأشياء وتركيبها. ومن الطبيعي أن يكتسب الطفل من خلال ممارسته لذلك جوانب معرفية. ومن هنا فإن على معلمات أو مربيات دور الحضانة أن يقدمن للأطفال مواداً متنوعة كثيرة تعمل على توليد أنشطتهم وتوجيهها . وعليهن أيضا أن يقمن بدور يتضمن تفاعلهن مع الأطفال بطريقة تتمشى مع أغراض الأطفال ومقاصدهم . وهذايعني أن الواجب الملقى على معلمة دار الحضانة له ثلاثة جوانب: أولها تشخيص مقاصد الأطفال والتعرف عليها . ثانيها : أن تعلق عليها وتتوسع فيها بطريقة تتضمن امكانيات أو قدرات معرفية.ثالثها:أن تتأكد من أن الطفل قد فهمها وفهم مقصدها . وكل جانب من هذه الجوانب الثلاثة في تفاعلها معا يتطلب مهارة ومعرفة كبيرة من جانب المعلمة . فتشخيص مقاصد الطفل على أساس لغته عملية مهنية كبيرة . كما أن تشخيص اللغة تعتبر خطوة أولى في معرفة مستوى عقل الطفل وتفكيره . وفي حالات كثيرة قد لاتستطيع المعلمة معرفة أو تحديد مستوى نمو الطفل من خلال ما يقوله،وإنما من خلال ما يفعله أو يقوم بعمله . كما أن تحديد هذا المستوى يتطلب معرفة مهنية من جانب المعلمة لامجرد الفطنة أو الخبرة اليومية مع الأطفال . فتقويم رسوم الأطفال بالصورة التي نعرفها (مثل رسم الرأس أو الأطراف منفصلا عن الجسم أو عدم رسمها على الإطلاق ورسم الرأس كبيرة والجسم صغيرة)كلها تحتاج إلى معرفة باستراتيجيات الأطفال في الرسم.وهنا يعتبر جانبا من الجوانب التي تدرسها المعلمة خلال عملية إعدادها المهني قبل الخدمة.وكذلك الأمربالنسبة لترتيب الطفل للنماذج الصغيرة للحيوانات والأشياء وفق نظام معين.فهذا أيضا يتطلب معرفة مهنية من جانب المعلمة.وباختصار يمكن القول بأن إعداد معلمة دور الحضانة يتطلب معرفة مهنية بنمو الطفل وبالمهارات والمفاهيم التربوية التي يتطلبها .

٢ - التعليم الأساسي :

على الرغم من أن مفهوم التعليم الأساسي أصبح شائعا في الكتابات التربوية والممارسات التعليمية في مختلف النظم التعليمية المعاصرة ، فإن يصعب وضع تعريف واحد له . وترجع صعوبة التعريف فيما ترجع إلى أنه لايوجد اتفاق أوشبه اتفاق بين النظم التعليمية على وظيفة التعليم الأساسي ومدته وبرامجه بل ومدارسه .

ومما ساعد على غموض مفهوم التعليم الأساسي أن كثيرا من النظم التعليمية في مختلف بلاد العالم قد عملت على زيادة مدة التعليم الإلزامي ، ولكن هذه المدة تختلف من دولة لأخرى ، ومن مجموعة من الدول لمجموعة أخرى . ونجد أن المدة قد تكون ست سنوات في بعض النظم التعليمية وأحيانا تمتد إلى ثمان أو تسع أو عشر أو إحدى عشرة أو اثنتي عشرة سنة أو أكثر في نظم أخرى . كما أن بعض النظم التعليمية ومنها نظم تعليمية عربية وخليجية قد تخلت عن الممارسة التقليدية القديمة التي تقوم على وجود نظام للاختياروالقبول لتعليم ما بعد المرحلة الابتدائية . وأصبح انتقال التلميذ في هذه النظم من المرحلة الابتدائية إلى الثانوية انتقالا تلقائيا بدون عائق . ولم يعد التعليم الثانوي في كثير من النظم التعليمية الحديثة تعليماً للصفوة كما كان في الماضي . كما أن امتداد الاهتمام بمرحلة ما قبل التعليم الابتدائي وما صاحب ذلك من ظهور كثير من دور الحضانة ورياض الأطفال بصورة متزايدة قد عمل على اتساع مجال التعليم المدرسي . يضاف إلى كل هذا ، التغيرات الهامة التي طرأت على تنظيم التعليم الثانوي نفسه والتي عملت على أن يتخلى عن تعدد أنماطه ومدارسه من أكاديمية وفنية وتجارية وصناعية وزراعية وغيرها ليتوحد في إطار نمط واحد هو ما يعرف الآن بالتعليم الشامل أو المدرسة الشاملة أو الموحدة .

وفي ظل كل هذه العوامل أصبح من الصعب الآن أن نحدد بدقة المقصود بالتعليم الابتدائي أو المتوسط أو الثانوي في كثير من النظم المعاصرة ، لأن المدرسة الشاملة أصبحت تضمها معاً في بعض الأحيان أو تشتمل على صور مختلفة من المزج بين هذه المراحل أحيانا أخرى .

ولايختلف الوضع بالنسبة للتعليم الأساسي في الدول العربية والخليجية . فمازال المقصود بهذا التعليم يكتنفه الغموض . وما زالت بعض الدول العربية

غير متحمسة له . بعض الدول العربية تنص صارحة على التعليم الأساسي في نظامها ، والبعض الآخر لاينص . ففي تونس مثلا لاينص صراحة على التعليم الأساسي لأنه لايوجد قانون للإلزام ، وإنما يتاح التعليم الابتدائي للأطفال الراغبين فيه وتيسر لهم سبل الالتحاق به على غرار ما هو موجود في بعض الدول الخليجية التي ليس لها قانون للإلزام . وتوجد في تونس منذ الثمانينات محاولة للأخذ بنظام التعليم الأساسي ذي التسع سنوات الذي يوحد كل أنواع التعليم في هذه المرحلة ويطعم مناهجها بالمواد العملية والتطبيقية . وفي سوريا يوجد تعليم إلزامي على مستوى المرحلة الابتدائية . وليس هناك نص على التعليم الأساسي ، وإن كانت كما تشير التقارير تسعى إلى الأخذ به . وفي العراق والسودان وجمهورية اليمن ، نجد أن التعليم الأساسي مرادف للتعليم الابتدائي الإلزامي ومدته ست سنوات ولايوجد نص على التعليم الأساسي . وقد يعتبر أيضا مرادفا للمدرسة الموحدة ذات الثماني سنوات ذات الطابع البوليتكنيكي وهي مدرسة مشابهة لمدرسة الثماني سنوات في الاتحاد السوفيتي سابقا . وهي موحدة لكل التلاميذ وترتبط بالعمل والتدريب وتعد التلميذ للحياة واختيارمهنة . وفي مصر والأردن والجزائر والمغرب يمثل التعليم الأساسي مرحلتي التعليم الابتدائي والإعدادي أو المتوسط ومدته تسع سنوات وهي أطول مدة من التعليم الأساسي بين الدول العربية .

وفي الدول العربية الخليجية لايختلف الوضع عن بقية الدول العربية ، فبعضها يأخذ بالتعليم الأساسي وينص صراحة عليه مثل البحرين حيث ينص مشروع قانون التربية والتعليم (١٩٧٧) على أن مرحلة التعليم الأساسي مدتها تسع سنوات وتشمل المرحلة الابتدائية والإعدادية وهي إلزامية وعامة وموحدة للجميع وبقية دول الخليج العربية لايتضمن نظامها التعليمي صراحة مرحلة تسمى بالتعليم الأساسي ، وإنما يعتبر هذاالنوع من التعليم مرادفا للمرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة ومرادفاً للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة (ثماني سنوات) في دولة الكويت . أما في دولة قطر وسلطنة عمان والمملكة العربية السعودية وهي الدول العربية الخليجية التي لايوجد بها قوانين للتعليم الإلازمي ، فلاتوجد مرحلة معينة للتعليم الأساسي وإن كان التعليم العام بجميع مراحلة متاح بالمجان لكل راغب فيه في هذه الدول . ومن المنتظر أن يتزايد بينها الأخذ بفكرة

التعليم الأساسي بصورة أو بأخرى ولاسيما من حيث مد فترة التعليم الإجباري أو الحد الأدنى من التعليم الأساسي إلى تسع سنوات وربما إلى اثنتي عشرة سنة لتشمل التعليم العام كله . ولابد عند الأخذ بهذا الاتجاه من تطوير محتوى التعليم الابتدائي والإعدادي ليتضمن مواداً عملية وتطبيقية تجعله تعليما وظيفيا لامهنيا . أي أنه يعلم التلميذ أشياء وظيفية تنفعه في حياته العامة والخاصة ، بحيث لايأخذ هذا التعليم صورة التعليم المهني والحرفي الذي يعد التلميذ لحرفة ما بعد تخرجه من المدرسة . وفي ظل هذا الاتجاه نحو التعليم الأساسي في دول الخليج يصبح وجود امتحان عام للشهادة الابتدائية لامبرر له ويجب الغاؤه . وقد بدأت بعض دول الخليج العربية بذلك ومنها دولة قطر التي ألغت عام (١٩٨٨/١٩٨٧) امتحان الشهادة الابتدائية .

ومن الناحية التاريخية تعتبر الأردن من أسبق البلاد العربية ، إن لم تكن أسبقها ، في مد سن الإلزام من سن ٦ - ١٥ سنة ليشمل المرحلتين الابتدائية والإعدادية معا . فقد نص قانون التربية والتعليم رقم ١٦ لسنة ١٩٦٤ في الفصل الرابع على أن المرحلة الإلزامية تشمل المرحلة الابتدائية والإعدادية . ونص على أن أهداف هذه المرحلة هي :

- النمو السليم للتلميذ من الناحية الجسمية والعاطفية والروحية والاجتماعية .
- النمو المعرفي للتلميذ في قدرته على استخدام اللغة بفنونها المختلفة والإلمام بالعلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية وتنمية تذوقه للفنون الجميلة .
- احترام التلميذ للعمل اليدوي .
- كشف ميول التلميذ واستعداداته وقدراته ليمكن توجيهه إلى الدراسة المناسبة له .

وواضح أن هذه الأهداف هي أهداف التعليم الأساسي مع أنه لم يرد صراحة ذكر اسم التعليم الأساسي .

وتعتبر تجربة التعليم الأساسي في مصر من أوائل التجارب العربية أيضا وأغناها خبرة وتنوعاً . فقد بدأت مصر في عام ١٩٧٧ تجربة التعليم الأساسي ذي التسع سنوات قبل أن تنتهي من استيعاب كل الأطفال في المرحلة الابتدائية . وقد بدأت التجربة في عدد محدود من المدارس الابتدائية والإعدادية يقدر

بحوالي ١٥٠ مدرسة تزايد في السنوات التالية . وفي عام ١٩٨١ أي بعد ذلك بأربع سنوات تقرر تعميم التجربة تدريجيا . وكان الهدف من التعلمي الأساسي مد مدة التعليم الإلزامي لتصبح تسع سنوات وتشمل المرحلة الابتدائية والإعدادية معا تمشيا مع الاتجاهات العالمية من جهة ، والتطور الاجتماعي التربوي في مصر من ناحية أخرى . كما كان الهدف منه أيضا تطوير محتوى التعليم بما يحقق مزيدا من أنشطة العمل المنتج وربط المدرسة بالبيئة والمجتمع . وقد كان هناك نواحي إيجابية وسلبية في التجربة . هذا شيئ طبيعي . إلا أنه كان المفروض في ظل وجود مرحلة أساسية مدتها تسع سنوات أن يعنى بتعليم اللغة الأجنبية (عادة الإنجليزية) من الصفوف الأخيرة للمرحلة الابتدائية . لكن للأسف ظل الوضع كما هو عليه من قبل وبقي تعليم اللغة الأجنبية في المرحلة الإعدادية فقط دون الابتدائية .

وكان مما يبرر عدم تدريس لغة أجنبية في المرحلة الابتدائية في الماضي إلى جانب اعتبارات أخرى أنها تعتبر مرحلة منتهية لآلاف من التلاميذ . فلماذا إذن نضيع الجهد والمال على تعليمهم لغة أجنبية لسنوات قليلة لاتسمن ولاتغني من جوع ولأطفال لن يستفيد كثير منهم من دراستهم لهذه اللغة فيما بعد . أما في ظل التعليم الأساسي ذي التسع سنوات لكل الأطفال فإن الوضع مختلف وهناك مبرر قوي لتدريس اللغة الأجنبية منذ السنوات الأخيرة من التعليم الابتدائي. طبعا سيترتب على اتخاذ مثل هذه الخطوة زيادة في أعباء السلطات التعليمية من حيث توفير المعلمين والكتب وغيرها مما يلزم تدريس اللغة الأجنبية . وهذه الأمور تمثل صعوبات حقيقية في التنفيذ. لكن الهدف جدير بالسعي إليه والعمل على تحقيقه .

التعليم الثانوي :

مقدمة :

خضع التعيم الثانوي في البلاد العربية على مدى ما يقرب من نصف قرن من الزمان لكثير من محاولات الإصلاح والتطوير . والمتأمل لحركات الإصلاح في الماضي يجد أنها كانت تسير في اتجاهين لهدفين أو غرضين :

الاتجاه الأول : تحرير علاقة المدرسة الثانوية بالجامعة ومحاولة كسر حدة هذه

العلاقة مع المحافظة بالطبع على وجود علاقة وظيفية بينها وبين الجامعة في نفس الوقت .

الاتجاه الثاني : تحريك التعليم الثانوي من حيث أهدافه ووظائفه ومحتواه من أجل إعداد الشباب للدخول في معترك الحياة المتغيرة من حولهم.

وفي الاتجاه الأول ظهرت محاولات للإصلاح من أشهرها محاولة سنة ١٩٣٥ التي قام بها نجيب الهلالي وزير المعارف في مصر آنذاك وضمنها تقريره المشهور عن التعليم الثانوي : عيوبه ووسائل إصلاحه . كما ظهرت قضية العمومية والتخصص في المدرسة الثانوية وهل هي مدرسة أكاديمية متخصصة أم أنها مدرسة للتربية والثقافة العامة .

ومن هنا نشأت مرحلة الثقافة العامة والسنة التوجيهية في المدرسة الثانوية في مرحلة تطورها . وقد استمر التطوير في هذا الاتجاه إلى أن ظهرت فكرة المدرسة الإعدادية أو المتوسطة سنة ١٩٥٣ لتكون مرحلة للثقافة العامة . وأصبحت المدرسة الثانوية مرحلة متخصصة مدتها ثلاث سنوات في أغلب البلاد العربية . كل هذا ونحن إلى اليوم مازلنا ندور في هذا الاتجاه بحثا عن العلاقة السليمة المنشودة بين المدرسة الثانوية وبين التعليم الجامعي والعالي .

وفي الاتجاه الثاني ظهرت محاولات وتجارب عديدة لخلع الصفة الأكاديمية البحتة عن التعليم الثانوي وتطويره بحيث يقبل فكرة العمل والدراسات العملية والتطبيقية وفكرة إعداد الشباب للحياة وليس للجامعة . وهنا ظهرت على سبيل المثال فكرة التعليم الثانوي الفني بأنواعه المختلفة والمدرسة الثانوية التجريبية ، كما ظهرت فكرة المدرسة الإعدادية أو المتوسطة الفنية والعملية التجريبية . وفي السنوات الأخيرة ظهرت فكرة التعليم الثانوي المتشعب ونظام التعليم الثانوي المطور ونظام المدرسة الثانوية الشاملة ونظام المقررات الدراسية .

ويمكننا أن نخرج من دراسة تطور التعليم الثانوي في البلاد العربية بنتيجتين أو ملاحظتين :

١ - أن الاتجاه الأكاديمي كان دائما هو المسيطر وأن سلطان الجامعة كان أقوى من أي سلطان ، وأن تطلعات الشباب ومعهم الآباء إلى جانب التركيب

الاقتصادي والاجتماعي قد جعل لهذا التعليم الأكاديمي المركز الأول .

٢ - أن التجارب التي بدأت في التعليم الثانوي قامت لتنتهي بسرعة ولم تتح لها الفرصة الكاملة من النمو والانطلاق والتقويم العلمي وذلك تأثرا بضغوط ونفوذ التعليم الأكاديمي إلى حد ظهور الدعوة إلى إلغاء التعليم الفني أو إلغاء النواحي العملية فيه وفي التعليم الثانوي تحت شعار إلغاء الأزدواجية دون أن نفكر في تغيير المحتوى الأكاديمي للمدرسة الثانوية أو تطويره . ومن هنا تضخمت المشكلة . فعلى الرغم من شدة الحاجة إلى التوسع في التعليم الثانوي إلا أن الشكوى منه قد ارتفعت لهذه الصبغة الأكاديمية المحدودة ولارتباطه الوثيق بالجامعة . كما ظهرت شكوى الجامعة من الأعداد ا لمتدفقة على الرغم من صغر حجم هذا التعليم بالنسبة لعدد السكان ممن هم في سن هذا التعليم . إذن كيف يمكن تطوير هذا التعليم بحيث يحقق أكثر من غرض ؟ هذه هي القضية الأولى التي وقفت عندها محاولات الإصلاح السابقة .

ومن ناحية أخرى نجد أن التعليم الفني الذي انحصر في تقسمه إلى صناعي وزراعي وتجاري قد أصبح قليل الشأن بالقياس إلى التعليم الأكاديمي لانغلاقه وهزاله وقصور محتواه على الرغم من شدة حاجة المجتمع إليه . وبدت الحاجة واضحة إلى إصلاح التعليم الفني الثانوي بحيث يحقق الغرض المنشود منه . وهذه هي القضية الثانية التي وقفت عندها محاولات الإصلاح السابقة .

الوضع الراهن :

يشيع في معظم البلاد العربية أنواع تقليدية من التعليم الثانوي هي التعليم الثانوي الأكاديمي بفرعيه العلمي والأدبي والتعليم الثانوي الفني والمهني بأنواعه التجاري والزراعي والصناعي . وقد برزت الحاجة على الصعيد العالمي نتيجة للتغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية وتطور النظرية التربوية وتطبيقاتها إلى إعادة النظر في بنية التعليم الثانوي وتقسيماته . واتجهت الدول إلى الأخذ ببنية واحدة للتعليم الثانوي تضم في داخلها مختلف المقررات والمواد الدراسية العلمية والأدبية والتقنية والمهنية والترويحية والعملية . وأكبر نمطين معاصرين للبنية ا لتعليمية على الصعيد العالمي هما نمط البنية البوليتكنيكية الذي يسود

دول الكتلة الشرقية الاشتراكية وعلى رأسها الاتحاد السوفيتي سابقا . ونمط البنية الشاملة الذي يسود الدول الرأسمالية الغربية وعلى رأسها الولايات المتحدة الأمريكية .

إن من أهم الإصلاحات التعليمية في دول أوربا الغربية في العقود الثلاثة الأخيرة من القرن الماضي كانت في إنشاء نظام للمدرسة الثانوية الشاملة . ففي هذه الدول كما هو الحال في بلادنا العربية كان يوجد تعليم ثانوي عام يؤهل للجامعة مثل المدرسة الأكاديمية Grammar School في بريطانيا والجمنازيوم في المانيا والليسيه فيي فرنسا وتعليم فني يعد لسوق العمل . وكان نظام اختيار الطلاب وتوزيعهم على أنواع التعليم الثانوي المختلفة في صالح أبناء الأسر المتوسطة والغنية . ولذلك اتجهت هذه الدول إلى إعادة بناء نظمها التعليمية على أساس من المدرسة الشاملة التي توفر فرصا أشمل من التعليم الثانوي وتحقق مجالا أفضل لتكافؤ الفرص التعليمية .

والدول العربية في محاولاتها تطوير التعليم الثانوي بها تتطلع إلى واحد من هذين النمطين . بيد أن الاتجاه في دول الخليج العربية هو نحو نمط المدرسة الشاملة ولو في صورة معدلة . وتستمد المدرسة الشاملة فكرة الشمول من شمولها لكل التلاميذ بدون تمييز . وهي بذلك تقضي على طبقية التعليم التي تمارسها كثير من النظم التعليمية المعاصرة في تمييزها بين التعليم العام والتعليم الفني أو المهني . فالمدرسة الشاملة لا تقر مبدأ الفصل بين التلاميذ في أنواع مختلفة من المدارس . وتستمد المدرسة الشاملة شمولها أيضا من شمول برامجها ، فهي تقدم للتلاميذ أنواعا متعددة من التعليم الأكاديمي العلمي والأدبي والتعليم التقني والدراسات العملية .

وقد بدأت بعض الدول العربية بالفعل في تطبيق المدرسة الشاملة رغبة منها في تنويع التعليم الثانوي وتطوير بنيته منها مصر والكويت والمملكة العربية السعودية كما قامت دولة البحرين بتشعيب التعليم الثانوي بدرجة لانجد لها مثيلا في الدول العربية . وفي دولة قطر هناك اتجاه إلى زيادة تشعيب التعليم الثانوي العام كما يوجد اهتمام بالاستفادة من تجارب الدول الأخرى ولاسيما العربية منها في تطبيق نظام المدرسة الشاملة .

وعلى الدول العربية في محالتها لتنويع التعليم الثانوي أو زيادة تشعيبه أن

تستفيد مما كشفت عنه التجربة في الدول الأخرى ولاسيما المتقدمة . وقد اتجهت بعض هذه الدول ومنها الاتحاد السوفيتي سابقا إلى الأخذ بنظام التخصص الدقيق ثم عدلت عنه إلى التخصص الواسع لما يحققه ذلك من مرونة للمتعلم في شق طريقه في الحياة المهنية . وعدلت هذه الدول عن نظام التخصص المبكر إلى تأخير سن التخصص لما يوفره ذلك من زيادة النضج العام للمتعلم من ناحية واتجاهه إلى التخصص بقدم أرسخ من ناحية أخرى . وهذان درسان يجب أن تعيهما الدول العربية لاسيما الخليجية في محاولتها لتطوير تشعيب التعليم الثانوي العام أو إعادة النظر في بنيته . فلا ينبغي لها أن تأخذ بنظام التخصص الدقيق الضيق الذي يفوت على التلميذ التكوين العام الجيد في مستهل حياته ويحصره في نطاق ضيق يجعل من الصعب عليه التحول عنه أو الاتجاه إلى مجال آخر إذا استدعت ظروفه الشخصية ذلك أو إذا تغيرت مطالب العمل الذي تخصص فيه . كما يجب على الدول العربية والخليجية ألا تبكر بتخصص التلميذ في التعليم الثانوي العام من الصف الثاني أي في سن السابعة عشرة وهو سن غير مناسبة . وربما كان من الأفضل أن تتجه الدول العربية ولو على نطاق تجريبي محدود إلى تطبيق نظام التخصص في السنة الأخيرة فقط من التعليم الثانوي أو تطبيق نظام المقررات الدراسية الموجهة المفتوحة التي يوجه الطالب للتخصص فيها سواء كانت مقررات علمية أو أدبية أو تطبيقية ، وهذا بالطبع يقتضي إعادة النظر في مناهج وخطة الدراسة بالمرحلة الثانوية . وتجدر الإشارة هنا إلى أن التعليم الفني يبدأ التخصص فيه بعد المرحلة الإعدادية ، أي في سن الخامسة عشرة وهي تعتبر مبكرة ويصدق عليها الكلام السابق . ومن هنا كانت إعادة النظر في التعليم الفني بأنواعه المختلفة في ظل نظام موحد للمدرسة الثانوية أمراً ضروريا يجب الاهتمام به ويجب إعطاؤه الأولوية التي يستحقها .

توحيد بنية التعليم الثانوي :

اتجهت دول العالم المعاصر ، لاسيما المتقدمة منها ، نحو توحيد بنية التعليم الثانوي في مدرسة عامة مشتركة لكل التلاميذ من مختلف القدرات و الخلفيات الاجتماعية ـ وقد أخذ هذا التوحيد كما أشرنا صورة نمطين كبيرين أحدهما يعرف بنمط المدرسة الشاملة Comperhensive School وهو الذي ساد في الدول الغربية

والدول غير الاشتراكية بصفة عامة . وسنحاول بإيجاز إعطاء فكرة عن المدرسة الشاملة في السطور التالية : *

المدرسة الشاملة :

تستمد المدرسة الشاملة فكرتها الرئيسية كما أشرنا من شمولها لكل الأطفال من مختلف الأعمار والقدرات والخلفيات الاجتماعية . ولشمولها لكل المناهج الدراسية المعروفة في التعليم الثانوي بأنواعه المختلفة . وهذا يعني أن المناهج الدراسية الشاملة هي مناهج تتضمن مقررات أكاديمية علمية و أدبية و تقنية ، وأنشطة تعليمية فنية ومهنية وترويحية وثقافية وعملية . والمدرسة الشاملة هي مدرسة غير إنتقائية تتسع للتلاميذ من مختلف القدرات العقلية والتحصيلية بما في ذلك الموهوبين والمعاقين . وهذا يتوقف على مقدار ما يمكن أن تتيحه الدولة من خدمات تعليمية بها . لأن مزيدا من الخدمات والأنشطة ا لتعليمية يعني ببساطة مزيدا من المال والجهد . كما أن صور المدرسة الشاملة تختلف باختلاف الدول ، بل وفي داخل الدولة الواحدة من حيث نوعية البرامج والمناهج التي تقدمها ومن حيث عدد سنوات الدراسة التي تشتمل عليها . ومع هذا يمكن القول بصفة عامة بأن هناك عناصر مشتركة في تنظيم المدرسة الشاملة في الدول الغربية من أهمها :

١ - وجود منهج موحد يتضمن موادا اختيارية لكل التلاميذ حتى سن ١٦ سنة على الأقل لاسيما في الدول الغنية مثل أمريكا وفرنسا والمجلترا والدانمارك وقد يقل السن إلى ١٤ سنة في بعض النظم .

٢ - يبدأ من سن ١٤ أو ١٥ أو مابعدها تشعيب التلاميذ على أساس اختياراتهم للعمل في المستقبل واهتماماتهم الشخصية ومستويات تحصيلهم المدرسي .

٣ - تقسيم التلاميذ داخليا إلى مجموعات حسب استعداداتهم وقدراتهم مع وجود بعض المجموعات مختلفة القدرات .

٤ - وجود ترتيبات داخل المدرسة لتعليم التلاميذ المعوقين والموهوبين . وهذا

---

* لتفصيل الكلام عن هذا الموضوع ارجع إلى كتاب لنفس المؤلف بعنوان : المرجع في التربية المقارنة . عالم الكتب ، ١٩٩٢ .

يتمشى مع الاتجاه العام في الدول الغربية نحو تعليم التلاميذ الذين يعانون من مختلف أنواع الإعاقة الجسمية أو العقلية في المدرسة العادية بترتيبات خاصة وذلك بدلا من تعليمهم في مدارس خاصة منفصلة .

تعليم الكبار * : Adult Education

يعرف تعليم الكبار بالأندراجوجيا Andragogy تمييزا له عن تعليم الصغار المعروف بالبيداجوجيا Pedagogy. وينظر إلى تعليم الكبار بصفة عامة على أنه التعليم الهادف المنظم الذي يقدم للبالغين أو الكبار من أجل تنمية معرفتهم ومهاراتهم أو تغيير اتجاهاتهم وبناء شخصياتهم . وبعبارة أخرى نقول أن تعليم الكبار هو تعليم موجه للكبار غير المتفرغين للدراسة أو غير المنتظمين في فصول دراسية بصرف النظر عن محتوى هذا التعليم أو مستواه أو أساليبه أو طرائقه . وهذا يعني أن تعليم الكبار قد يرتبط بمرحلة معينة من مراحل العمر يختلف تحديدها باختلاف الدول . كما أن تعليم الكبار قد يكون نشاطا خارج المؤسسات التعليمية أو داخلها . وقد يكون في صورة تعليم نظامي أو غير نظامي . ويقصد بالصورة النظامية الدراسة المنتظمة التي تؤدي في النهاية إلى منح الشهادات الدراسية كما هو الحال في بعض الدول ومنها الدول العربية . وهكذا نجد أن مفهوم تعليم الكبار واسع عريض يضم كثيرا من الأنشطة التربوية المتنوعة التي يطلق عليها أحيانا مسميات ومفاهيم أخرى كالتعليم الممتد أو التربية الأساسية أو تنمية المجتمع أو التربية العمالية أو التعليم الوظيفي أو التثقيف الصحي أو الصناعي والزراعي أو الأمن الصناعي أو محو الأمية أو التربية الأسرية أو العائلية أو برامج التدريب المختلفة أو غيرها. وجميع هذه الأنواع يقع تحت مظلة ما يسمى بتعليم الكبار .

خصائص تعليم الكبار :

هناك عدة خصائص رئيسية يتميز بها تعليم الكبار من أهمها :

١ - أنه يرمي إلى تحقيق أغراض شتى متنوعة .

---

* لتفصيل الكلام عن هذا الموضوع ارجع إلى كتاب لنفس المؤلف بعنوان : الاتجاهات الحديثة في تعليم الكبار . عالم الكتب ، القاهرة .

٢ - أنه مكمل لنظم التعليم القومية وليس بديلا عنها .

٣ - تنوع الهيئات التي تقوم ببرامجه ، فمنها الهيئات الحكومية والأهلية والعالمية والتطوعية والخيرية والمشتركة . ويرتبط بهذا أيضا تنوع الأجهزة الإدارية له وتنوع مصادر التمويل التي يعتمد عليها .

٤ - تنوع برامج التعليم وطرائقه وأساليبه . فمنها البرامج الطويلة ومنها البرامج القصيرة ومنها ما هو عن طريق المراسلة أو الإذاعة أو التليفزيون أو الوسائل التعليمية أو التعليم المبرمج أو حلقات المناقشة أو الدارسات الصيفية أو المسائية وغيرها .

٥ - أن برامجه إلى جانب تنوعها تتسم بالمرونة في التنظيم وفي خطة العمل حتى تفي بالاحتياجات التربوية والظرف المهنية والاجتماعية والشخصية للكبار الذين تقدم إليهم . كما أنها تركز على الأهداف المباشرة التي ينشدها الكبير سواء بالنسبة لتنمية مهارته أو رفع مستوى أدائه أو تعميق خبرته أو تجديدها أو حل مشكلاته المهنية التي يواجهها .

٦ - أن برامجه تقوم عادة على أساس اختياري وبرغبة حقيقية من جانب الدارس الكبير دون إلزام أو إجبار .

٧ - أن برامجه قد تكون في مراكز خاصة بها أو في المدارس النظامية مستفيدة بذلك من تسهيلات المباني والأجهزة المتوفرة في هذه المدارس كما هو الحال في برامج محو الأمية مثلا .

٨ - أن المعلمين الذين يقومون بالعمل فيه قد يكونون مؤهلين ويحملون درجات أو مؤهلات علمية وقد يكونون مدربين تدريبا خاصا للقيام بهذا العمل .

أهمية تعليم الكبار :

هناك عدة مبررات رئيسية توضح أهمية تعليم الكبار وتبرز ضرورة العناية به وفي مقدمتها باختصار شديد :

١ - قصور التعليم العام من الناحية الكمية والكيفية على السواء .

٢ - انتشار الأمية بين الكبار .

٣ - تزايد الأخذ بالاعتبارات الديمقراطية وتكافؤ الفرص في التعليم .

٤ - احتياجات التنمية بصورة مستمرة إلى قطاعات مدربة من القوى العاملة .

٥ - تنشيط البنى الاجتماعية التحتية لتحقيق الديمقراطية والتقدم الاجتماعي .

٦ - تزايد مطالب واحتياجات التدريب المستمر للقوى العاملة .

٧ - التغير المعرفي والتكنولوجي السريع الذي يفرض بدوره مطالب هامة ملحة على تعليم الكبار تقوم على ضرورة التربية لعالم سريع التغير .

٨ - النظرة إلى التربية على أنها عملية مستمرة من المهد إلى اللحد وهو ما تؤكده فكرة التربية المستمرة في إطار تعليم الكبار .

٥- تعليم المرأة :

إن الأدلة التاريخية على مر العصور تشير إلى أن المرأة ظلت لآلاف السنين تدور أنشطتها في نطاق محدود . وكان دورها محكوما بالحاجة الضرورية الأولى وهي " البقاء " و " العيش " . وكانت أنشطتها تتمثل في الواجبات المنزلية من إعداد الطعام ورعاية الأطفال وتربيتهم والقيام ببعض الأعمال الزراعية وحلب الماشية وجمع الحطب وحمل العشب والماء وغزل الصوف وصناعة الملابس وغسيلها وغيرها من الأنشطة المجهدة التي لم تكن تحتاج إلا لمهارة بسيطة متوارثة من جيل لجيل .

ونظرا لارتباط المرأة بالمنزل ، فقد كانت تحت سلطان الرجل وهي التي تقدم له من جسمها وعاطفتها ما يمتعه ويسعده . وفي كثير من الحضارات نجد أنها أولت اهتمامها إلى شيء واحد تقريبا وهي شرفها وعفتها زوجة وبنتا . ومن هنا أعطت هذه الحضارات للزوج حقوقا على زوجته وللوالد على ابنته . وهو مازال معمولا به في كثير من المجتمعات المعاصرة . وحتى في كثير من المجتمعات التي تساوى قوانينها بين الزوج والزوجة نجد أن الزوجة لاتشعر حقيقة بأنها حرة .

إن تدني مكانة المرأة بالنسبة للرجل يرتبط بدورها التقليدي ارتباطا مباشرا وهو الذي يتحدد عادة في الإطار الداخلي للمنزل . ولقد أشار زينوفون الإغريقي منذ ٢٤ قرنا من الزمان إلى أن السماء خلقت المرأة لتقوم بالواجبات المنزلية وخلقت الرجل للقيام بالأعمال الأخرى خارج المنزل.وهذا يعني أن تبقى المرأة داخل المنزل. إن هذه العلاقة الداخلية الخارجية التي تحدد وضع المرأة والرجل تعكس في

الواقع المكانة الاجتماعية للمرأة أو علاقة المسود بالسيد .

وفي دراسة سنة ١٩٥٦ قام بها أحد علماء الاجتماع اليابانيين على رجال ونساء إحدى المناطق اليابانية ، أجاب ستة من كل عشرة رجال بأنهم سعداء لكونهم رجالا لأن الرجال يتمتعون بالحرية في حين لم يرد ذكر هذا السبب على لسان أية إمرأة . على العكس شكت امرأة من كل ثلاث أنها لاتتمتع بالحرية . وقد يقال إن الرجل من صنع المرأة لكنه في واقع الأمر سيدها .

إن عقلية المرأة قد شكلت على مر العصور في ظل تلك الظروف التي فرضت عليها التبعية . وقد قبلت المرأة هذا الوضع وتكيفت معه وأصبح جزءا لاينفصل من شخصيتها وارتسم في أعماق شعورها ووجدانها . فظلت هكذا تعيش به على مر الأجيال والعصور . ونجد حتى الآن أن القلة القليلة فقط من النساء هي التي تطالب بالتغيير وتسعى له ، في حين أن الغالبية العظمى لاتهتم بمثل هذا التغيير ولاتتحمس له . وهذا يمثل بدوره قصورا ذاتيا في حركة تحرير المرأة كما يمثل عنصر مقاومة ضد تقدمها .

وهنا يبرز دور التربية والتعليم في التغلب على القصور الذاتي والعناصر المقاومة ضد تقدم المرأة . فمن خلال تربية المرأة يمكن تكوين رأي عام مستنير بين النساء ومن خلال تربية الرجل يمكن أن يتقبل فكرة المساواة التامة أو المساواة المشروطة . بيد أن تعليم المرأة وإن كان أحد العوامل الهامة في تحريرها لن يتحقق بصورة كافية ما لم يصاحبه تغييرات تشريعية واجتماعية واقتصادية تعمل على زيادة فرص تعليم المرأة .

ومن الأمور المعتادة في كثير من المجتمعات أن يرفض الرجل أن يقترن أو يتزوج بأمرأة جاهلة غير متعلمة . وهذا بدوره قد ساعد على دفع حركة التعليم العام للمرأة.ومن ناحية أخرى نجد أن الرجل قد يتخوف أحيانا من الزواج بامرأة متعلمة تعليما جيدا عاليا . وهذا من ناحية أخرى يعمل في اتجاه عكسي مضاد كعائق ضد فرص تعليم المرأة تعليما عاليا . يقال عادة إن المرأة بعد تعليمها تعليما عاليا قد تعود إلى العمل في المنزل كربة منزل وأم حتى في الدول المتقدمة. وهذا يعني في نظر البعض أنها تنقلب إلى فرد مستهلك بدلا من كونها منتجة . وفي هذا مغالطة لأنها بالمعنى الاقتصادي الواسع وبحكم الأنشطة التي تقوم بها في المنزل تعتبر منتجة .

إن التغير واضح في مختلف بقاع العالم وأصبح للمرأة حق التعليم في معظم الدول إن لم يكن في كل الدول . لكننا نتساءل هنا : أي أنواع التعلم متاحة للمرأة ؟ لقد كان التعليم النظامي لعصور طويلة مقصورا على الرجل . والآن نجد أن أنواعا معينة من التعليم مثل التعليم التكنولوجي والعلمي مازالت في الأغلب والأعم مقصورة على الرجل .

إن الحياة السياسية مفتوحة أمام المرأة على الأقل من الناحية النظرية في غالبية الدول المعاصرة . وكل النساء في هذه الدول لها حق التصويت والترشيح للمنظمات النيابية والبرلمانية . لكن كم من النساء تحتل في الواقع اماكنها في هذه المنظمات ؟ . لقد تبنت الأمم المتحدة في السابع من نوفمبر ١٩٦٧ اعلان إلغاء التمييز ضد المرأة . وتنص المادة الثالثة من هذا الإعلان على اتخاذ كل الإجراءات المناسبة التي من شأنها تنوير الرأي العام وتوجيه التطلعات القومية نحو القضاء على التمييز ضد المرأة والقضاء على العادات والممارسات التي تقوم على فكرة نقصان المرأة . ومع هذا فما زالت مكانة المرأة دون الرجل بدرجات متفاوتة في المجتمعات المعاصرة . وفي كل مكان في العالم تقريبا يتخلف تعليم المرأة عن الرجل . . كما أننا نجد أن غالبية الأميين في العالم هم من النساء . وهذا الوضع يعزز الاتجاه القديم بعدم الاهتمام بتعليم المرأة وبالتالي يعمل على تخليد تخلفها . وهو ما ينبغي العمل على التغلب عليه .

بنت القرية وبنت المدينة :

هناك فجوة بين تعليم بنت القرية وبنت المدينة . . وسبب هذه الفجوة واضح . ففي المدينة تكون فرص التعليم متاحة أكثر مما هو عليه الحال في القرية . وتزداد هذه الفجوة بازدياد مستوى التعليم ، فإذا كان حظ القرية سعيدا ووجد بها مدرسة ابتدائية فقد لايواتيها هذا الحظ بالنسبة للمدرسة الثانوية . ويصبح على فتاة القرية التي تريد أن تواصل تعليمها في المرحلة الثانوية أن تنتقل إلى المدينة ودون ذلك صعاب أو تكتفي بالتعليم الابتدائي وهو ما يحدث غالبا .

وقد اتبعت الدول أساليب مختلفة لمواجهة هذه المشكلة . . ففي بعض البلاد العربية تفتح فصول ثانوية للبنات ملحقة بالمدارس الابتدائية عندما لايكون عدد البنات كبيرا يتحتم معه إنشاء مدرسة مستقلة . وفي الولايات المتحدة

الأمريكية وغيرها تتاح فرصة تعليم البنت في المناطق الريفية من خلال الوسائل السمعية والبصرية التي لايتوفر مثلها في دول أخرى فقيرة . وأحيانا أخرى يكون تعليم البنت بالمدرسة ذات الفصل الواحد أو بالمعلم المتنقل وهو نظام يمكن أن تأخذ به دول كثيرة لاسيما في تدريس مواد معينة يمكن تركيزها في فترة معينة . ومن الوسائل الأخرى التي تتبعها الدول لتوفير فرص التعليم للبنت توفير المساكن الداخلية في المدينة وتقديم العون المالي لمساعدة البنت على مواجهة تكاليف الإقامة .

لحظة ضياع فرصة العمر :

عندما تبلغ الفتاة سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة تكون قد وصلت إلى درجة من النمو تتخطى فيها مرحلة الطفولة . وعندها تفرض عليها بعض المجتمعات قيودا على حركتها وعلى تعليمها . يضاف إلى ذلك أن عند هذه السن تكون مرحلة الانتقال من مرحلة التعليم الابتدائي إلى مرحلة التعليم المتوسط أو الثانوي . وأحيانا يكون هذا الانتقال على أساس امتحان خاص للقبول أو مجموع الدرجات التي حصلت عليها البنت في نهاية المرحلة الابتدائية. وهذا بالطبع يمثل قيودا على التحاقها بالتعليم الثانوي إلى جانب القيد الاجتماعي الآخر الذي يفرض عليها أن تكتفي بالتعليم عند المرحلة الابتدائية لأنها بلغت درجة النضج التي يجب معها أن تعزل في المنزل لحمايتها . وهكذا تضيع فرصة العمر في تعليمها ويتحدد وضعها الثقافي والاجتماعي بصورة كبيرة . وسرعان ما تتزوج وتنخرط في الحياة الأسرية الجديدة وهي شبه متعلمة .

الأم الجاهلة :

لاشك أن الوسط أو البيئة المنزلية عامل هام مؤثر في نوع وكيف التربية التي يشب عليها الصغار . وقد ورد عن النبي ﷺ قوله : " إياكم وخضراء الدمن . قالوا وما خضراء الدمن يارسول الله قال : المرأة الجميلة في المنبت السوء " . وهذا يؤكد ضرورة توفير المناخ المناسب لتربية النساء . كما أن مستوى تعليم الوالدين له دور هام في تربية أطفالهم . فمما لاشك فيه أن الوالدين المتعلمين سيكونان أكثر طموحا وتقديرا لتعليم أبنائهما وأكثر حرصا أيضا على حصول أبنائهما على هذا التعليم . وربما أن درجة تأثير الأم على البنت تكون أشد في هذه الناحية .وقد أكد ذلك نتائج الدراسات التي عملت في منتصف الستينات

على ست وثلاثين دولة تصل نسبة التعليم فيها بين النساء إلى ٥٠٪ على الأقل. ووجد أن ٣٧٪ من البنات ملتحقات بالمدارس الابتدائية . ومن بين خمسين دولة أخرى معظم نسائها أميات وجد أن ٣٨ دولة يتخلف فيها تعليم البنت بصورة مزرية . وهذه الأمثلة تشير إلى أهمية تعليم الوالدين لاسيما الأم بالنسبة لتعليم أولادهما .

منهجان مختلفان :

على الرغم من تساوي الجنسين في القدرة العقلية والتحصيلية نجد أن كثيرا من دول العالم تتبع منهجين دراسيين مختلفين لتعليم كل من الأولاد والبنات لاسيما على مستوى التعليم الثانوي والعالي . فقد دلت الدراسات التي عملت على الصعيد العالمي أن سبعا وخمسين دولة تستخدم منهجين دراسيين مختلفين لكل من البنين والبنات على مستوى ما بعد المرحلة الابتدائية ، في حين أن ستا وخمسين دولة تستخدم منهجا دراسيا موحدا للجنسين .

وفي بلجيكا وفنلندا أو المانيا الغربية توجد مدارس أو أقسام ملحقة بالمدارس الثانوية تقدم دروسا متخصصة للبنات . وفي سويسرا وغيرهايتعلم البنات أعمال الإبرة بدلا من موضوعات أخرى كالرياضيات أو الرسم . وفي بعض الدول منها المانيا والنمسا وسويسرا والهند يدرس الأولاد عددا أكبر من الساعات في مقررات الرياضيات أكثر من البنات . وفي كثير من الدول تكون أعمال الإبرة مقصورة على البنات وأعمال الخشب والمعادن مقصورة على الأولاد . وبالمثل نجد أن البنات يدرسن مقررات أدبية وفنية في حين أن الأولاد يدرسون مقررات تقنية وعلمية ويدربن على الأعمال الرياضية التي يكون بعضها مقصورا على الأولاد تماما مثل لعبة كرة القدم أو المصارعة أو الملاكمة وهي الألعاب التي تحتاج إلى قوة جسمية ولياقة بدنية كبيرة .

ويمكن القول على وجه العموم إن الأختلاف بين منهج البنين ومنهج البنات في كثير من الدول يتعلق بموضوعات معينة مثل الأشغال اليدوية والفنون والرياضة البدنية . وهناك اتجاه متزايد في كثير من الدول نحو توحيد المنهج الذي يدرسه البنون والبنات على السواء .

التعليم المختلط :

يقصد بالتعليم المختلط التعليم الذي يسمح في ظله بأن يدرس الأولاد

والبنات معا في مدرسة واحدة وفصل واحد وتحت سقف واحد ويتلقون العلم من معلم واحد وكتاب واحد ومنهج واحد.، ويخضعون لنظام واحد في الدراسة والأنشطة والامتحانات . وتأخذ بهذا النظام كثير من دول العالم المعاصر لاسيما في الدول الغربية في كل مراحل التعليم المختلفة من المرحلة الأولى حتى العالية وإن كان يوجد بهذه الدول مدارس قليلة خاصة بالبنات فقط . بيد أن دول العالم المعاصر على اختلاف شاكلتها تتفاوت في الأخذ بهذا النظام أو اتباعه . ويمكن القول بصفة عامة إن عدد الدول التي تأخذ بهذا النظام في المرحلة الابتدائية والعالية أكثر من عدد الدول التي تأخذ به على مستوى المرحلة الثانوية . ولهذا الوضع ما يبرره . فالمرحلة الثانوية هي مرحلة البلوغ والنضج لكلا الجنسين وهي تمثل فترة حرجة وحساسة في حياة كل من الذكر والأنثى . ومن هنا كان الفصل في المدارس والتعليم بين الجنسين بهدف حماية كل جنس مما قد يتعرض له في هذه المرحلة من التجارب أو الخبرات غير الناضجة والتي قد تؤدي في النهاية إلى الانحراف أو إلى وجود مشكلات يمكن تلافيها بسهولة بالفصل بين الجنسين .

وهناك رأي يقول بأن التعليم المختلط يزيد من فرص تعليم البنات كما وكيفا. أما كما فمعروفة نظرا لوجود فرص أكثر من الالتحاق بالمدارس . وأما كيفا فيشار عادة إلى المسح العالمي الذي أجري على ٥٤٠٠ مدرسة في إحدى عشرة دولة هي : فرنسا والمانيا وبريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية والسويد والنمسا وبلجيكا وفنلنده وهولنده واليابان وإسرائيل . وقد شمل هذا المسح ١٣٣ ألف تلميذ من الجنسين مقسمين على فئتين عمريتين هي سن الثالثة عشرة وسن الثامنة عشرة . وطلب من هؤلاء التلاميذ أن يجيبوا على ١٥٥ سؤلا يستهدف تحديد سبب نجاح أو فشل التلاميذ في الرياضيات . وقد حللت النتائج الكترونيا وتبين منها ما يأتي :

اولا : بالنسبة لترتيب الدول احتلت اليابان المرتبة الأولى في النجاح في تعليم الرياضيات بالنسبة لفئة العمر ١٣ ، وأيضا بالنسبة لفئة العمر ١٨ ، لكن يشاركها في هذه الفئة كل من بريطانيا وبلجيكا .

ثانيا : بالنسبة للفروق بين الجنسين وجد أن النتائج التي حصل عليها الأولاد أحسن من البنات في المدارس المنفصلة . أما في المدارس المختلطة فكانت النتيجة عكسية . إذ وجد أن البنات أحسن من الأولاد في

الرياضيات . وفي تفسير السبب في ذلك أشير إلى أن المنافسة الصحية بين الجنسين ، بالإضافة إلى أسباب نفسية تتعلق بأسلوب المعلمين واتجاهاتهم في التدريس نحو الجنسين . ففي المدارس المختلطة يتوقع المعلمون من البنات أن يكون تحصيلهن وانجازهن مماثلا للبنين . وفي حين أن في مدارس البنات المنفصلة لايبدي المعلمون اهتماما للرياضيات وتمشيا مع التقاليد لايشجعون تلميذاتهم على دراسة هذه المادة .

ولكن هذه النتائج في حد ذاتها ليست مبررا كافيا لتوضيح ميزات التعليم المختلط لأنها تقتصر على مادة دراسية واحدة هي الرياضيات فضلا عن أنها لاتقدم لنا تقييما كاملا للنظام المختلط بكل جوانبه وحساب المكاسب والخسائر أو السلبيات والإيجابيات حتى يمكن في النهاية أن نصل إلى رأي واضح . فهل مجرد التقدم النسبي في تحصيل الرياضيات يعتبر مبررا كافيا للأخذ بالنظام ؟ . وماذا عن المواد الدراسية الأخرى ؟ ثم ماذا عن الآثار النفسية والاجتماعية والعاطفية والمشكلات الشخصية والعائلية ، بل والمدرسية التي قد تأتي نتيجة هذا الاختلاط ؟ . . .

إن هناك أدلة مغايرة تشير إلى أن التعليم المختلط لايؤدي بالضرورة إلى إقبال البنات على تعلم الرياضيات أو العلوم . ففي الاتحاد السوفيتي سابقا على سبيل المثال يسود نظام التعليم المختلط لقرون عدة ، ومع ذلك يقول "لافرنتيف" نائب رئيس أكاديمية العلوم السوفيتية أن خبرته على مدى ما يقرب من نصف قرن من الزمان قد أظهرت له أنه من بين كل مائة تلميذ يدرس في مدرسة العلوم والرياضيات عشر فقط يصبحون رياضيين جيدين ، أما بالنسبة للبنات فإن النسبة لاتتعدى واحدا أو إثنين في المائة .

إن تجربة اليابان في التعليم المختلط تعتبر درسا لشعوب أخرى ، فالفلسفة الكونفوشيوسية التي تكون تقاليد اليابان تمنع جلوس الأولاد والبنات معا متى وصلوا سن العقل أو الرشد . والتقاليد اليابانية تؤكد سيادة الرجل على المرأة . وهم ينظرون إلى التعليم المختلط على أنه يسيئ إلى الجنسين معا لأنه يؤدي إلى أن يأخذ كل جنس بعض صفات الجنس الآخر . وقد فرض التعليم المختلط على اليابان سنة ١٩٤٧ على الرغم من مقاومة التقاليد له تحت نفوذ الحكم الأمريكي لليابان بعد هزيمتها في الحرب العالمية الثانية .

وفي البلاد العربية يتزايد الأخذ بنظام التعليم المختلط في المرحلة الابتدائية وبدرجة أقل في التعليم الجامعي ، لكن الاتجاه الغالب في التعليم الثانوي هو الفصل بين الجنسين في مدارس خاصة بكل منهما .

المرأة ومهنة التدريس :

تشير البيانات الاحصائية إلى أن المرأة تحتل نسبة أكبر من الرجل في مهنة التدريس في معظم أجزاء العالم المعاصر . وأن هذه النسبة تزداد بصفة خاصة في التعليم الابتدائي فتصل إلى حوالي ٧٥٪ وفي الثانوي تصل إلى حوالي ٥٠٪ . ويوضح هذا الجدول نسبة النساء في مهنة التدريس في الدول المختلفة .

الدولة	النسبة المئوية للنساء في مهنة التدريس	
	في المدارس الثانوية	في المدارس الابتدائية
انجلترا	٤٥٪	٨٠٪
اسكتلندا	٤٢٪	٨٥٪
روسيا	٦٨٪	٨٠٪
فرنسا	٥٥٪	٦٨٪
امريكا	٤٦٪	٨٣٪
كندا	٣٨٪	٧٩٪
اليابان	٢٤٪	٥٥٪
إيطاليا	٥٥٪	٧٨٪

ومع أن هذه النسب قد حدث فيها تغيير منذ نشرها إلا أن الاتجاه العام يظل ثابتا وربما كانت التطورات الحديثة تشير إلى تزايد نسبة المرأة في مهنة التعليم . وبالنسبة للبلاد العربية فإن الاتجاه نحو رجحان كفة المرأة في مجال التدريس . وفي الدول الخليجية بالذات نجد أن التدريس يعتبر ميدان عمل المرأة لعزوف الرجال الوطنيين عنه من ناحية وتزايد خريجات كليات التربية من ناحية أخرى .