

مقدمة

من القضايا الرئيسية المطروحة اليوم قضيتان المرأة والتعليم العالي. فهما، كما تشير اهتمامات المنظمات الدولية، مدخلان هامان لمسار التنمية وتطور المجتمعات. ولئن أثارت هاتان القضيتان الكثير من الطروحات والأفكار والمعالجات على الصعيد العالمي، إلا أن الاهتمام بهما في العالم العربي ما زال أقل بكثير مما ينبغي. ويبقى السؤال ملحاً، ما هو الدور الذي ينبغي أن يلعبه التعليم العالي في المجتمعات العربية وبالتالي ما هو موقع النساء فيه؟

لا شك في أن للتعليم في مجتمعات ما زالت تعاني من نسبة أمية كبيرة وخصوصاً أمية الإناث (الإحصاءات الأخيرة تشير إلى ٦٠ مليون أمياً) قيمة فعلية ومعنوية تتخطى ربما ما هو موجود في مجتمعات حيث التعليم انتشر وأصبح إلزامياً للجميع. ويمكن للمرء أن يتوقع في هذا السياق الموقع المميز للنساء المتعلمات، وخصوصاً اللواتي أنهين كل السلم التعليمي، لا بل ووصلن إلى التعليم في السلك الجامعي. فدخل النساء العربيات إلى التعليم العالي ظاهرة حديثة بشكل عام نجم عنها انخراط النساء بقوة

هل هناك تمييز ضد

النساء في الجامعات

العربية؟(*)

دراسة حول أوضاع

الأستاذات والأساتذة

ومواقفهم

فادية حطيطة(**)

روز دباس(***)

(*) أعدت هذه الدراسة بدعم من مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية-بيروت، والآراء الواردة فيها هي آراء المؤلفتين ولا تعبر بالضرورة عن رأي مكتب اليونسكو.

(**) أستاذة في كلية التربية - الجامعة اللبنانية

(***) باحثة اجتماعية في التنمية والمجتمع المدني

في وظيفة التعليم (القريبة من وظيفة الأمومة) بحيث تكاد اليوم أن تكون حكراً عليهن. غير أن هذه القوة ما زالت أقل مما يجب من أجل دفع النساء للدخول إلى السلك الأكاديمي، مثلما ستوضح لنا الأرقام.

إذن ما هو دور النساء اللواتي بلغن أرفع الرتب الأكاديمية في مجتمعات لم يزل بعضها يعاني درجات مختلفة من الأمية ومن التخلف؟ وخصوصاً ما هو دورهن بالنسبة إلى قضية المرأة؟ إن الواقع التمييزي ضد المرأة في المجتمعات العربية لا بد وأن يكون له صدهاء في المساحة الأكاديمية، ومن المفروض أن النساء الأكاديميات هن الأعلى تأهيلاً لوعي التمييز واستخلاص مكنوناته وانتاج المعرفة بشأنه. إن الأستاذات الجامعيات جزء من نخبة مجتمعاتهن، فما هي مترتبات هذا الواقع عليهن، هل هي مزيد من الانخراط أو مزيد من التوقع؟ ما هي مواقفهن من قضية المرأة، وما مدى التزامهن بها؟

هذا ما ستقوم الدراسة ببحثه، وسنعرض في القسم الأول التوجهات العالمية حول النساء والتعليم العالي وأبرز القضايا الفكرية التي تثيرها اليوم، ثم نستعرض واقع مشاركة النساء في التعليم العالي العربي، وما يثيره أيضاً من قضايا وتوجهات محلية. ونعرض في القسم الثاني نتائج الدراسة الميدانية.

القسم الأول

I – التوجهات العالمية حول النساء والتعليم العالي:

١- نظرة عامة:

في العقود الثلاثة المنصرمة، شددت الحكومات الوطنية والمنظمات المانحة على أهمية التعليم الأساسي وخاصة للفتيات. إن التركيز على التعليم الأساسي مهم جداً ولكن أية محاولة لتشجيع التعليم الأساسي فقط يشكل خطراً على المجتمعات إذ يتركها غير قادرة على مواجهة عالم الغد^(١). فمع ازدياد أهمية المعرفة تزداد أهمية التعليم والثقافة وخاصة التعليم العالي مما يدعو إلى مقاربة أكثر توازناً للتعليم على اختلاف مراحلها.

(١) Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise. The Task Force on Education and Society, The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank, Washington D.C 2000.

وفي حين أن التعليم العالي لا يضمن سرعة التنمية الاقتصادية لكن المعلوم أن التنمية المستدامة غير ممكنة بدونها^(٢). فتتمية الموارد البشرية هي قاعدة أساسية للتنمية الاقتصادية إضافة إلى الحد من الفقر. وقد أصبح التعليم العالي اليوم أكثر من أي وقت مضى شريكاً لكل المعنيين بمعالجة هاتين المعضلتين^(٣). إلا أن التحديات التي تواجه التعليم العالي في إطلالة القرن الحادي والعشرين تبدو متعددة وشائكة، فالاتساع الكمي في التعليم العالي يقترن بتزايد التفاوت في نسبة الالتحاق بين مختلف البلدان والمناطق، وتنوع البنى المؤسسية يترافق مع انخفاض الجودة، وتبقى قيود التمويل عائقاً في طريق الوفرة وتساوي الفرص.

في دراسة أعدها فريق عمل متخصص «حول التعليم العالي في الدول النامية»^(٤) تبين أن العوائق الرئيسية في وجه التعليم العالي في البلدان النامية:

أ- غياب الرؤيا، إذ إن أصحاب القرار لا يقدرّون الأهمية الاجتماعية والاقتصادية للتعليم العالي.

ب- غياب الالتزام السياسي والمادي، إذ أن في غياب توافر الإمكانيات المادية عامة، يعتبر التعليم العالي قضية نخبوية فيغيب عنها الالتزام السياسي.

ج- ضعف في نقطة الانطلاق، حيث أن تدني الجو الثقافي العام في بلد ما لا يشكل حافزاً للعلماء والمتقنين.

د- العولمة وتأثيرها على هجرة الأدمغة.

٢- تعليم النساء :

تنص المادة السادسة والعشرون من الوثيقة الدولية لحقوق الإنسان بأن «لكل شخص الحق في التعليم، ويجب أن يكون التعليم في مراحله الأولى والأساسية على الأقل بالمجان، وأن يكون التعليم الابتدائي إلزامياً وينبغي أن يعمم التعليم الفني والمهني، وأن ييسر القبول للتعليم العالي على قدم المساواة للجميع وعلى أساس الكفاءة»^(٥).

(٢) Ibid

(٣) بحث في سياسات التغيير والنمو في مجال التعليم العالي، اليونسكو، ص. ٢٠.

(٤) Higher Education, op. cit.

(٥) الوثيقة الدولية لحقوق الإنسان.

ولقد عقد العديد من المؤتمرات الدولية التي أوصت بضرورة الالتزام بتعليم الإناث، بحيث لم يعد تعليم النساء قضية مطروحة للجدل، فالعلاقة السببية بين تعليم الفتيات وانعكاساته الإيجابية على تحديد النسل وتخفيض معدل الوفيات بين الأطفال والأولاد، وتحسين الصحة والتغذية العائلية جعلت من تعليم الفتاة ضرورة محتومة. وقد أثبتت الدراسات بأن مسار التقدم والتنمية في بلد ما يترافق مع ارتفاع مستوى تعليم الإناث وضيق الفجوة بين نسبة الذكور ونسبة الإناث في المدارس. والمردود الاقتصادي الخاص للنساء يوفر لهن تغييراً في رصد الوقت المخصص من اقتصاد «خارج السوق» إلى «اقتصاد السوق» مما يؤدي إلى زيادة في دخلهن المادي وهذا بدوره يؤدي إلى ارتفاع الدخل القومي وبالتالي تحسين نوعية القيادة في البلاد. أما النفع الاجتماعي فهو يتعدى الأثر الإيجابي على ضبط الإنجاب وصحة الأطفال والتغذية والتدريس إلى زيادة في فرص الإنتاج والترقي الاجتماعي وتحسين الأوضاع المعيشية للأفراد والعائلات وبالتالي يقود للحد من الفقر في الأمد الطويل^(٦).

وبينما ارتفعت نسبة التحاق الفتيات في التعليم الأساسي بما يوازي ٥٠٪ منذ بداية الستينات فإن ١٣٠ مليون من الأولاد في العالم لا يزالون خارج المدارس و ٥٦٪ منهم هم من الفتيات. وبينما ارتفعت نسبة انتساب الفتيات في ٢٩ بلد بين عامي ١٩٨٥ و ١٩٩٥ فقد انخفضت نسبة الانتساب في ١٧ دولة أخرى^(٧). أما بالنسبة للتعليم العالي فإن نسبة التحاق الرجال والنساء كانت متدنية جداً في البلدان النامية في مطلع السبعينات في منطقة أفريقيا جنوبي الصحراء (٠,٩١٪ للذكور و ٠,١٤٪ للإناث) للفئة العمرية بين ٢٠-٢٤ سنة. وبلغت أميركا اللاتينية أعلى نسبة بين الدول النامية (٩٪ للذكور و ٥٪ للإناث). وقبيل انتهاء العقد التاسع تحسنت النسب تحسناً ملموساً في شرقي آسيا، أميركا اللاتينية، بلاد الكريب، الشرق الأوسط وشمال أفريقيا. لكن نسبة التحاق النساء في التعليم العالي بقيت متدنية عن نسبة التحاق الرجال ما عدا في أميركا اللاتينية حيث كادت أن تزداد الفجوة بين الجنسين وكذلك الأمر في أفريقيا جنوبي الصحراء حيث فاقت زيادة نسبة التحاق النساء نسبة الزيادة للتحاق الرجال. وتبين إحصاءات اليونسكو «أن النسبة المئوية

Women in Higher Education: Progress, Constraints and Promising Initiatives. Discussion Papers, World Bank. (٦)

"Remarks to USAID Administrator", Symposium on Girls' Education, Anderson, J., Washington D.C., 1999. (٧)

من الإناث من عدد الطلبة الإجمالي في التعليم العالي قد ارتفعت من ٣٤٪ في ١٩٦٠ إلى ٤٣٪ في ١٩٨٠ إلى ٤٥٪ في ١٩٩١» ويقدر أن تبقى النسبة قريبة من ٤٥٪ حتى ٢٠٢٥^(٨).

وعلى الرغم من أن تقدماً ملموساً قد أحرز، فلا تزال توجد فوارق واضحة بين المناطق الرئيسية في العالم. ففي ١٩٩١ كانت نسبة الطالبات ٢٧٪ في إفريقيا جنوبي الصحراء الكبرى و٣٣٪ في شرق آسيا و٣٦٪ في جنوب آسيا و٣٦٪ و٣٧٪ في الدول العربية. وقد أعرب البعض عن قلقٍ من أن التحاق الإناث كثيراً ما يتركز ببعض دوائر أو مجالات دراسة معينة، مثل الرعاية الصحية أو التدريس، على حين أن تمثيل المرأة قليل في مجالات العلم والتكنولوجيا والدراسات بعد الجامعية التي تؤدي إلى الالتحاق بسلك الوظائف الأكاديمية^(٩).

تختلف العوامل ودرجة تأثيرها على نسبة التحاق النساء في التعليم العالي باختلاف الدول والمناطق. ففي بعض المناطق كانت الأسباب الاقتصادية (انعدام فرص العمل) المانع أو العائق الأهم. بينما برزت العوائق الاجتماعية في مناطق أخرى بانعدام وجود جامعات للجنس الواحد، أو عدم توافر الأستاذات بين أفراد الهيئات التعليمية أو عدم وجود أماكن خاصة لإقامة النساء، أضف إلى ذلك اعتبارات ثقافية وقيم اجتماعية لا ترى جدوى من التحصيل العلمي العالي للفتيات.

وتشير دراسة البنك الدولي حول «النساء في التعليم العالي» بأن من أهم العوامل التي تؤثر على نسبة التحاق الإناث في التعليم الجامعي اثنان: الأول هو نسبة التحاق الفتيات في التعليم الثانوي ونسبة التسرب منه. والثاني يتعلق بالتغيرات الهيكلية في المجتمع، من اتساع قطاع الخدمات والصناعة التي تعود بزيادة الطلب على عمل النساء ذات التعليم العالي^(١٠).

٣ - أشكال التمييز:

إن التدني في نسبة التحاق النساء في التعليم العالي لم يمنع البعض منهن من الوصول إلى الهيئات التعليمية برتب مختلفة. ومن المعلوم أن التمييز الذي رصد في فترة الدراسة الجامعية قد يمتد إلى «نقطة الدخول» في العمل الجامعي ومن ثم إلى

(٨) بحث في سياسات التغيير والنمو في مجال التعليم العالي، مرجع مذكور، ص. ١٤.

(٩) المرجع نفسه.

(١٠) Women in Higher Education. World Bank, Discussion Papers, Op.Cit.

فترة ما بعد الالتحاق وممارسة مهنة التعليم. وقد لحظت منظمة اليونسكو في اجتماعها العام في باريس عام ١٩٩٧ حول «وضع أفراد الهيئة التعليمية في التعليم العالي» بأن على الدول الأعضاء ومؤسسات التعليم العالي أن تتبنى سياسات وإجراءات لتأمين المساواة في المعاملة للنساء والأقليات وإزالة التحرش الجنسي والعرقى. كما لحظت أيضاً بأن فرص الدخول في مهنة التعليم العالي يجب أن تركز على الكفاءة الأكاديمية والتفوق والخبرة وأن تكون على قدم المساواة لجميع أفراد المجتمع دون أي تمييز^(١١).

ولكن بالرغم من الالتزامات الدولية والمصادقات الوطنية والمحلية، تبقى الناحية التطبيقية من هذه الالتزامات والقوانين خاضعة لاعتبارات سياسية واجتماعية وثقافية تتأثر بمتغيرات الطبقة الاجتماعية والأثنية والطائفية والجنس دون الحصر.

وتبقى «نقطة الدخول» في الهيئة التعليمية قضية تدخل فيها اعتبارات شخصية وغير متجردة في أغلب الأحيان. وإذا اعتبرنا أن التمييز الجندري هو أحد الأسباب التي تحول دون وصول عدد متساو من النساء والرجال إلى هيئات التعليم العالي رغم التساوي في توافر الكفاءة العلمية، يبقى علينا أن نطلع على أشكال التمييز الممارس بين أفراد هيئات التعليم العالي.

في الولايات المتحدة الأمريكية، أقر الكونغرس الأميركي عام ١٩٧٢ المادة التاسعة من الدستور المتعلقة بتعديل مادة التعليم - وقد منع فيها التمييز في التعليم على أساس الجنس. ومنذ ذلك الحين فإن النساء الأمريكيات أحرزن تقدماً ملحوظاً في فرص الالتحاق في التعليم العالي. وهن الآن يؤلفن الأكثرية من مجموع الحاصلين على شهادة البكالوريوس ونصف الحاصلين على شهادة الماجستير و٤٠٪ من حاملي شهادة الدكتوراه. ولكن النساء ما زلن يتخلفن عن زملائهن في حقل الاختصاص. ففجوة الفروقات التي ضاقت بينهم منذ الستينات استقرت حتى يومنا هذا على ما وصلت إليه عام ١٩٨٥. وتبين الدراسات في الولايات الأمريكية بأن المتخرجات من النساء ما زلن يتخلفن عن زملائهن بالنسبة إلى دخلهن المادي^(١٢)، كما أنهن ما زلن لا يتمثلن على قدم المساواة مع زملائهن في اعتلاء

Recommendations Concerning the Status of Higher Education Teaching Personnel, (١١) UNESCO, Paris, 1997.

Jacobs, J.A; "Gender and Academic Specialties"; **Journal of Higher Education**, March-April, (١٢) 1999, Volume 70, No.12, p. 161(2).

المراكز الأعلى رتبة في المؤسسات الجامعية^(١٣). من أصل ٥٢ وظيفة إدارية في الجامعات الأميركية هناك ثمانية وظائف فقط فاق فيها معدل راتب الإناث معدل راتب زملائهن للوظيفة نفسها وهذه الوظائف كانت لفئة حاملي الدكتوراه من الجنسين بين عام ١٩٩٨-١٩٩٩. وفي دراسة قامت بها كريستين وايزمن عن التمييز الجندري في جامعة Marquette الأميركية كانت أهم النتائج التي توصلت إليها ما يلي:

١. إن عامل الجنس له تأثير سلبي على الراتب الأول ومن ثم على الراتب الحالي.

٢. للنساء حظ أقل من الرجال في الوصول إلى رتبة أستاذ أو أستاذ مساعد.

٣. للنساء حظ أقل من الرجال في الوصول إلى مركز إداري في الجامعة وبالأخص مركز رئيس دائرة.

٤. هناك غياب لسياسة شفافة ومكتوبة وموحدة بالنسبة للتوظيف والرواتب والتقييم السنوي والترقي.

٥. هناك نقص واضح في مفهوم المساواة على أساس الجندر.

٦. هناك نقص في الإجراءات الموحدة لتقييم رؤساء الأقسام والعمداء.

٧. هناك اعتراف من أعضاء الهيئة التعليمية بوجود درجات عالية من التصرف الجندري المنمط الذي يقارب التحرش الجنسي.

٨. عدم وجود مكتب موحد لاستقبال الشكاوي.

إن النتائج الواردة أعلاه هي نموذج من ظواهر ممارسة التمييز الجندري في أكثر دول العالم تقدماً وحيث أن قانون التمييز الإيجابي سلاح يمكن المرأة الأميركية أن تلجأ إليه وحيث أن سلطة القانون يفترض أنها تمارس بطريقة أفضل من أكثر بلدان العالم. وبالرغم من ذلك فإن التمييز الجندري لم يزل قضية تشغل أوساط النساء في هيئات التعليم العالي.

أما بالنسبة لليونسكو^(١٤) فإن العوامل الرئيسية والمؤثرة في التمييز الجندري

هي :

أ - المواقف المجتمعية التي لا تشجع على المشاركة في صنع القرار، وتتجسد

فيما يأتي:

(١٣) Women in Higher Education Journal, Volume 10, No. 11, 2001, p. 1-3.

(١٤) UNESCO, Higher Education and Women: Issues and Perspectives. Paris, August 1998.

- فرص دخول أقل، خصوصاً في التعليم العالي.
- ممارسات تمييزية في التصنيف والترقي الأكاديمي.
- الضغوط الناجمة عن ازدواج الدورين الأسري والمهني.
- المواقف الأسرية.
- الانقطاع في المسار الأكاديمي والمهني.
- التنميط الثقافي.
- استلاب من قبل الثقافة الذكورية والمقاومة المستمرة لوجود النساء في مواقع إدارية.
- انتشار عارض السقف الزجاجي (glass ceiling) الذي ينحاز لمعايير مقنعة أو مخفية من أجل التقدم.
- غياب سياسات ملائمة وتشريعات تعزز مشاركة النساء.
- ب - ضعف نسبة الانتساب إلى التعليم العالي. فإذا كانت هذه النسبة قد زادت بشكل مطلق إلا أنها لم تصل إلى الحد المطلوب إلى اليوم، كما أنها متفاوتة بحسب المناطق والبلدان.
- ج- غياب البعد الجندي في المناهج الجامعية، الأمر الذي يتعارض مع:
 - تأكيد وتعزيز دور الجامعات في المجتمع.
 - تأثير التدويل والعولمة.
 - خلق وتبادل المعرفة.
 - الحاجة إلى معالجة المشكلات في مستوياتها العملية المباشرة.
 - المسائل المتعلقة بالجنس المطروحة بقوة اليوم.
- لذلك على المناهج الجامعية اليوم أن تقدم نماذج لأدوار جذابة للتماهي للطالبات الجامعية، وتشجيع وبناء مشاعر الثقة بالنفس، وإبراز المسارات ذات الهيمنة الذكورية بحيث تكون أكثر جاذبية للنساء.
- إلى ذلك ترى اليونسكو أن مفهوم القيادة النسائية هو من القضايا الهامة التي يثيرها التمييز الجندي على صعيد التعليم العالي. إن الحاجة ماسة لتحسين تواجد النساء في قمة هرم التعليم العالي مثلما تبين لنا المعطيات الآتية:

اسم المنظمة	المؤسسات الأعضاء	نسبة المؤسسات بإدارة امرأة
اتحاد الجامعات الإفريقية	١٢٠	٦٪
اتحاد الجامعات العربية	١٠٣	٢٪
اتحاد جامعات الكومنولث	٤٦٣	٣٧٪
اتحاد الجامعات الناطقة بالفرنسية	٢٧٠	٧-٥٪
اتحاد الجامعات الأوروبية	٤٩٧	٨-٦٪
اتحاد جامعات آسيا والباسفيك	١٤٠ (أعضاء مؤسسون)	٥٪
منظمة بين-أمريكية للتعليم العالي	٣٥٠	٥٪
اتحاد جامعات أميركا اللاتينية	١٧٧	٤٧٪

ما هي أسباب هذا الواقع المجحف على صعيد تبوء المراكز العليا في الجامعات؟ هل أن القيادة النسائية غير ملائمة مع ما تتطلبه هذه المراكز؟ ترى اليونسكو أن ثمة فناعة متزايدة بأن القيادة النسائية تبرز كقوة متميزة في الإدارة ويؤثر فيها عوامل محددة أبرزها الالتزام بتشارك السلطة (أي رفض السلطة بالإخضاع) والتشديد على احترام الذات والخدمة وأهمية الاستحقاق، والتركيز على النتائج المحسوسة للسياق المهني، والاعتراف والتواؤم مع الضغوط الناجمة عن تسيير شؤون الحياة الشخصية والمهنية.

إن التحديات التي تواجه النساء في العالم مازالت عديدة وتستلزم مجهودا كبيرا وطويل الأمد. وما يزيد الأمر صعوبة هي تلك العوائق غير المنظورة التي تعسس في الأذهان وفي الوجدان، المتأتية عن ثقل الموروث في تشكيل النموذج النسائي والتضارب ما بين مستلزمات التقدم والتعليم وما بين الالتزام بالقيم الثقافية والتقليدية.

هذه بعض المسائل المطروحة اليوم في العالم والتي يمكن إدراجها تحت مطلب تنمية الموارد البشرية وعلى الأخص تأمين المزيد من التعليم العالي ومن السلطة للنساء. وهي من دون شك تماثل قضايا المجتمعات العربية وإن كانت المقاربات أو التأويلات متغايرة. لذلك يبقى السؤال المطروح في دراستنا الحاضرة: ما هو وضع

الهيئات التعليمية، خصوصا النساء، في الجامعات العربية؟ هل هناك وعي متعلق بالتمييز الجندي بين أفراد الهيئات التعليمية الجامعية؟ وإذا وجد التمييز، ما هي أشكاله وظواهره ودرجاته؟

II - أوضاع التعليم العالي العربي

١- نظرة عامة:

إن مؤسسات التعليم العالي في المجتمعات العربية هي حديثة النشأة، وكانت الدوافع القومية والاقتصادية من أقوى دوافع إنشائها. فالانطلاقة الواسعة التي شهدتها الوطن العربي، وانفتاحه على دول العالم من حوله واتصاله بدول العالم المتقدم، هي عوامل أسهمت إلى حد كبير في تشكل الرؤية العربية لواقع الجامعات ومستقبلها^(١٥). ولكن إذا كانت احتياجات المجتمعات الحديثة آنذاك لموارد بشرية معدة جيداً هي التي حددت سياسة الدول في تعزيز التعليم العالي منذ بداية القرن العشرين، فإن هذا الحافز خف ضغطه اليوم، خصوصا وان التعليم العالي قد شهد في العقود الأخيرة تطورا ملحوظا. في العام ١٩٩٦ بلغ عدد الجامعات العربية ١٧٥ جامعة بينما لم يزد عن عشر جامعات في العام ١٩٥٠. وفي العقود الخمسة الأخيرة تزايد إنشاء الجامعات بسرعة وبمعدل بلغ ٩، ١٤، ٣٣، ٥٥ جامعة جديدة تباعا في كل عقد وصولا إلى التسعينات حيث بلغ المعدل عشر جامعات جديدة في كل سنة. كما أن أربعة أخماس الجامعات العربية أنشئت في الربع الأخير من القرن العشرين (١٩٧٠-١٩٩٦) وحتى أواسط الثمانينات كان عمر معظم الجامعات (٦٢٪) لا يتعدى ١٥ عاما^(١٦). من جهة أخرى، زاد عدد الطلاب ما فوق الثانوي من ٣،٠ مليون (من مجموع سكان قدره ٩٦ مليون) في منتصف الستينات إلى حوالي ٥،٢ مليون (من مجموع سكان قدره ٢٢٠ مليون) في منتصف التسعينات. وثمة فروق كبرى في ما بين الدول، في العام ١٩٩٥ كان لدى لبنان والأردن والكويت ٢،٣٠٠ طالب لكل مائة ألف فرد، في حين أن السودان واليمن وعمان لديها أقل من ٤٥٠ طالباً لنفس النسبة (إحصاءات اليونسكو).

(١٥) بدران، عدنان؛ دور التعليم العالي ومراكز البحوث في تهيئة الإنسان العربي للعطاء العلمي؛ في: تهيئة الإنسان العربي للعطاء العلمي، بيروت مركز دراسات الوحدة العربية؛ ١٩٨٥، ص ٢٧١.

(١٦) Nader Fergany; Arab Higher Education and Development, An Overview; Almishkat Centre for Research, Cairo, February 2000.

٢- القصور والتحديث:

يلاحظ المتتبعون لأحوال التعليم العالي اليوم انتشار المطالبة بعملية «الإصلاح الجامعي» في الدول العربية كافة، مما يشير إلى عدم قدرة مؤسسات التعليم العالي في الوقت الراهن على تلبية مستلزمات التنمية المنشودة. ويلخص الباحثون مظاهر القصور الراهن في التعليم العالي العربي بضعف كفاءة التعليم العالي إن من حيث المناهج المعتمدة التي لا تواكب تغيرات العصر السريعة، وإن من حيث عدم ارتباطه الوثيق بسوق العمل وحاجات المجتمع. فما زالت الاختصاصات المتاحة محدودة وتميل في غالب الأحيان إلى العلوم الإنسانية على حساب حصة العلوم البحتة والتطبيقية. أما أسباب القصور في أوضاع التعليم العالي فثمة من يعيدها إلى نشأة الجامعات نفسها وعدم وجود منظور شامل حول وظيفتها، مما أدى إلى استيراد نماذج تعليم عالي غربية جاهزة ليست متوائمة تماما مع المتطلبات التنموية والثقافية للمجتمعات العربية.

من هنا ارتفعت الأصوات التي تطالب بالتحديث. في الوثيقة الصادرة عن اليونسكو يرد مطلب التحديث بالنظر إلى «أن الدول العربية تتميز بتنوع ثقافي كبير وبتفاوت اقتصادي وبعدم استقرار اجتماعي. ولما كانت هذه الدول تتميز بكبر حجم السكان وخصوصا الشبان منهم، فإن ثمة حاجة إلى تحديث النظم والبنى بحيث يمكنها تلبية الطلب على التعليم العالي والمساعدة في تأسيس مجتمعات أكثر استقراراً»^(١٧).

ولكن كيف يكون التحديث؟ بالنظر إلى ما ذكرناه من مظاهر القصور فإن تحديث التعليم العالي أو تجديده يجب أن يكون عملية هادفة لتغيير طبيعة التعليم العالي والانتقال به إلى وضع أكثر أصالة على المستوى النظري والعملي وذلك من خلال البحث المتأني في فلسفة التعليم العالي وسياساته ونظمه انطلاقاً من حاجات وتطلعات المجتمعات العربية نفسها. وبشكل أكثر براغماتية يرى البعض ضرورة تحديث وسائط التعلم وتكنولوجيا التعليم، وذلك بسبب ما يتسم العصر الحالي به من ثورة عارمة في مجال المعلوماتية ينبغي أن تقابل بثورة مماثلة في مجال تكنولوجيا التعليم ونقل المعرفة. بالمقابل هناك وجهة نظر ترى إنه في «الواقع ما من شئ يعيد الأمور إلى نصابها، والجامعات إلى حيويتها ومحرابها، وقيمها

(١٧) مرجع مذكور.

الأخلاقية والعملية سوى فك أسار إدارتها والإشراف عليها من قيود البيروقراطية والتسييس^(١٨).

ومهما يكن من أمر فإن التفكير في قضايا تحديث التعليم العالي لا يمكن أن يجري دون طرح موضوع المرأة. ومن المعلوم أن تطور وضع المرأة في مجتمع ما هو مؤشر أساسي على حداثة هذا المجتمع. فما هو وضع المرأة في الجامعات العربية؟ وما هي مواقفهن من هذا الوضع؟

٣- النساء والتعليم العالي في الدول العربية^(١٩)

أ- انتساب النساء:

يتزايد دخول النساء إلى التعليم العالي في العديد من الدول العربية، وخصوصاً في الخليج. والنساء بمعظمهن يأتين من أوساط مدينية وسطى أو عليا. في عام ١٩٩٥ وصلت نسبة انتساب الطلاب ما بين الأعمار ١٨ وحتى ٢٣ في الدول العربية إلى ٢٤,٥ ٪ للرجال و١٦,٣ ٪ للنساء، مع اختلاف شديد فيما بين الدول. في مصر، بلغ معدل الانتساب ٠,٩ امرأة لكل رجل في العام ١٩٩٥، في حين بلغ ٠,٤٥ امرأة لكل رجل عام ١٩٧٠. بالمقابل، في اليمن، بقي معدل الجنس أقل من ٠,١٤ امرأة لكل رجل.

والملاحظ أن ارتفاع حجم التعليم العالي أتى أساساً لتلبية لتزايد أعداد النساء فيه. ولقد بلغ معدل الانتساب ١,١٨ امرأة لكل رجل في السعودية، ١,٣٥ في الكويت، ١,٨٧ في البحرين، ٥,١٢ امرأة في قطر، و٦,٠٨ في الإمارات العربية المتحدة. وتشير هذه الاحصاءات إلى الدعم الذي يلقاه هذا الاتجاه من قبل السياسات المتبعة في الدول العربية. بالمقابل فإن هذا الدعم يبدو محكوماً بإجراءات ضبط مفروضة على حركية النساء وفرصهن في الترقى الاجتماعي. فيلاحظ اعتماد هذه السياسات على تقليل احتمال المنافسة ما بين النساء والرجال، من خلال دعم انخراط المرأة في مجالات معينة (التعليم والطب مثلاً). مما يعني أنه على الرغم من الظاهر التحديتي لهذه العملية، إلا أن هذه السياسة تعاود إنتاج التصنيف الجندي والطبقي السائد.

(١٨) حنوش، زكي؛ الجوامع المشتركة لإشكاليات إدارة التعليم العالي، في الفكر العربي، السنة العشرون، العدد ٩٧، صيف ١٩٩٩.

(١٩) Mazawi, André Elias; Gender and Higher Education in the Arab States; **International Higher Education**, Fall 1999.

ب - الاختصاصات الأكاديمية للنساء:

إن النساء في الجامعات العربية، كما في سائر جامعات العالم، يحتلن مراكز أقل أهمية من زملائهن، وينحصر اهتمامهن أكثر في الجانب التعليمي مما في الجانب البحثي. هذا مع أنه في بعض دول الخليج كان الفصل الجنسي للكليات عاملاً في الزيادة (النسبية) لفرص الإنتساب إلى الكليات. وفي عام ١٩٩٦، شكلت النساء في البحرين وقطر والسعودية حوالي ثلاثين بالمائة من مجمل أساتذة الكليات. بالمقابل كانت فرصهن الأكاديمية أقل من الرجال في الأردن (١٨٪)، الكويت (١٩٪)، فلسطين (١٤٪)، السودان (١٣٪)، سوريا (١٦٪) الإمارات العربية المتحدة (٩٪) واليمن (١٢٪). أما في مصر ولبنان وقطر والمغرب، فإن مشاركة النساء في الهيئة الأكاديمية استقرت تقريباً منذ ١٩٨٠ على نسبة ما بين الربع والثلث من المجموع. ولقد سجلت تونس تقدماً ملحوظاً من ٩٪ عام ١٩٨٠ إلى حوالي ٣٠٪ عام ١٩٩٦ (اليونسكو وبيانات البنك الدولي).

وبشكل عام، فإن المكتسبات الأكاديمية للنساء لم تتبلور بشكل كاف في البنى الاجتماعية والسياسية. ويصح هذا القول على مجمل الأكاديميين ذكورا وإناث، لجهة التهميش النسبي للقطاع الأكاديمي عموماً، غير أن النساء يتعرضن إلى تهميش مضاعف بالنظر إلى الاعتبارات الجندرية السائدة والتي ما زالت تتصف بالخصائص البطريركية للمجتمعات العربية. وفي دراسة أجراها محمد صبور في العام ١٩٩٨^(٢٠) وجد أنه مع أن معظم النساء الجامعيات في عينة دراسته يأتين من الطبقات الوسطى والعليا، فإن انخراطهن في الجسم الأكاديمي بقي خاضعاً لمجموعة ممارسات ذكورية مفروضة. كما وجد في مقالة أخرى «أن مجمل الحقل الأكاديمي العربي، في ما يتعلق بأهدافه، وبتقاسم السلطة، وبسيرورة صنع القرار فيه، هو كمؤسسة وكمكان مقولب بالكامل على نمط الرجل وتفكيره»^(٢١).

بالتالي لا يمكن النظر إلى وضع المرأة في التعليم العالي بمعزل عن مكانة المرأة في المجتمع أو عن المسار التنموي. وفي المجتمعات العربية التي تتشارك

(٢٠) Sabour, M'hammed; Homo Academicus Arabicus, **Publications in Social Sciences** no. 11. (٢٠)
(Joensuu, Finland: University of Joensuu, 1988), 95-98. In Ibid.

(٢١) Sabour, M'hammed; Women in the Moroccan Academic Field: Respectability and Power, (٢١)
Mediterranean Journal of Educational Studies 1, no. 1 (1996): 82. In Ibid.

بالرغم من تنوعها في العديد من الجوانب الثقافية والتقاليد التي تحكم التصورات الجندرية، لا زالت النساء تعاني من عدم تكافؤ فرص المساهمة في بناء المجتمع. ويبرز هذا الأمر خصوصاً في القطاع التربوي حيث ما زالت نسبة الأمية كبيرة بين النساء وعدم الإنصاف يميز المناهج المدرسية ومخرجات التعليم، في كافة مستوياته وخصوصاً قطاع التعليم العالي.

في دراسة رفيقة حمود حول «دور النساء في إدارة التعليم العالي في المنطقة العربية»^(٢٢) يتبين ضعف مشاركة المرأة في المراكز الإدارية والأكاديمية في التعليم العالي. وتعيد حمود أسباب ذلك إلى عوامل متضافرة أهمها المواقف التقليدية والمنظمات الاجتماعية إضافة إلى العوامل الاقتصادية والوضع السياسي وإلى تأثير الإعلام وصورة المرأة عن نفسها.

هذه بعض الإشارات التي ترسم المشهد الأكاديمي العربي. إنخراط نسائي متزايد ومتسارع على مستوى القاعدة يكاد يوازي الانخراط الذكوري، ومشاركة ضعيفة على مستوى رأس الهرم. وممارسات تمييزية يزداد ثقلها بمقدار ما يبدو الانخراط والمشاركة عاملين مهديين على مستوى ممارسة السلطة في الحقل العام. وهذا المشهد نفسه يتكرر في القطاع التربوي كما في القطاع الاقتصادي كما في القطاع السياسي.

ولكن ما هي خصوصية المشهد الأكاديمي؟ إن الأوليات التمييزية المعتمدة على هذا الصعيد لا بد وأن تأخذ منحى خاص، بالنظر إلى ما تتمتع به النساء الجامعيات من قدرات معرفية ومن تجربة ترقى اجتماعي من شأنها أن تنعكس على مستوى وعيها وطبيعتها إدراكها. ثم أن التوظيف الاجتماعي في المراتب الأكاديمية يبدو كبيراً بحيث أن الدور المنتظر من هؤلاء النساء يجب أن يوازي كلفة ذلك التوظيف. فإذا كان رهان التنمية الاجتماعية الأول هو على الموارد البشرية، والنساء نصف هذه الموارد، فهل أن الدور الذي يلعبه يساهم في هذه التنمية وفي أي اتجاه؟

Hammoud, Rafica S; The Role of Women in Higher Education Management in the Arab (٢٢) Region, In **Women in Higher Education Management**, UNESCO & Commonwealth Secretariate, 1993, pp. 31-51.

القسم الثاني

I - منهجية الدراسة

١ - إشكالية الدراسة:

يشير واقع التعليم العالي العربي الحالي إلى تفاوت في أوضاع الجامعيين والجامعات، إن على مستوى المواقع الأعلى في بنية المؤسسة الجامعية (رئاسة جامعة وعمادة وأقسام) وإن على مستوى الاختصاصات المتاحة للنساء، كما تظهره الأرقام بشكل ساطع^(٢٣).

بالمقابل، فإن الأوساط الجامعية هي أوساط تضم الفئات الأكثر تعلما كما وتضم الفئات الأكثر يسرا إضافة إلى الفئات الأخرى. ويمكن المرء أن يتوقع من الناحية النظرية أن تكون مواقف الجامعيين هي الأكثر قبولا باعتماد معيار الكفاءة والموقع العلمي على حساب معايير أخرى تتعلق بالجنس أو بالانتماء الثقافي أو السياسي. لأن هذا التوجه ليس نتيجة ظروف أو إرادة، وإنما هو ترجمة لسمة تتعلق ببنية العمل الجامعي نفسه. وفي حال غياب مثل هذا التوجه يصبح الأساتذة الجامعيين كما لو أنهم يعملون ضد مصلحتهم الشخصية والأكاديمية. بكلام مباشر، لا يستطيع أستاذ جامعي رفض ترؤس أستاذة جامعية تتوافر فيها شروط الأستاذية لكونها امرأة، وإلا عنى ذلك رفض المعيار الأكاديمي وهو المعيار الأساسي في المهنة الجامعية.

وما يؤكد على هذه الوجهة عدم اختلاف القوانين أو الأصول المتبعة والامتيازات المتعلقة بمواقع الجنسين في الجامعات. والسؤال هنا، لماذا إذن ما زالت نسب النساء في مواقع قيادية أقل مما يمثلنه في جمهور التعليم العالي طلابا وأساتذة؟ هل ثمة ما يعيق وصول النساء ولا يظهر في القوانين وفي الأنظمة؟ إن الدراسات والأبحاث العالمية حول الموضوع بينت أنه على الرغم من الظاهر غير التمييزي فإن ثمة سقفا زجاجيا غير مرئي لا تستطيع النساء الجامعيات تخطيه. وثمة مجال للاعتقاد أن العوائق أمام المرأة الجامعية العربية توازي إن لم تزد على تلك الملاحظة في الجامعات الغربية، والسقف الزجاجي هو أكثر انخفاضاً في عالمنا العربي مما هو في العالم الغربي، بسبب تضافر عوامل عديدة في تشييد هذا السقف

(٢٣) أنظر الملاحق المرفقة.

أكثر تعقيدا وكثافة. ونذكر من بين هذه العوامل جدة تجربة المرأة العربية الجامعية وعدم مراكمتها لخبرة موازية لخبرة زملائها الجامعيين في هذا المجال. أضف إلى ذلك الأعراف والتقاليد والثقافة التي تضع حدودا ما بين الجنسين ترخي بظلمها على واقع الأستاذة الجامعية وتنعكس في الحياة الجامعية وفي درجة وعي الأستاذة الجامعيين لهذا التفاوت.

٢ - أسئلة الدراسة:

كيف تظهر المعوقات أمام النساء في الجامعات العربية؟ ما هي درجة وعي الأستاذات الجامعيات بهذه المعوقات؟ ما هي العوامل الشخصية التي تؤثر على واقع التمييز؟ كيف يعاش الواقع التمييزي من قبل الأستاذة والأستاذات في الجامعات العربية؟ وهل تختلف هذه المعوقات حجماً ونوعاً بين الدول العربية؟

٣ - الفرضية:

هناك تمييز ضد النساء في الجامعات العربية يتمثل بالتفاوت في الأوضاع الأكاديمية وفي الوعي الجندري لدى الأستاذة والأستاذات.

٤ - إجراءات الدراسة:

للإجابة على هذه التساؤلات والتحقق من الفرضية، وضعت الباحنتان استمارتين، واحدة موجهة إلى المسؤولين في الجامعات العربية تسعى إلى جمع معطيات إحصائية تتعلق بالبعد الجندري في جوانب الحياة الجامعية الرسمية: حول اختصاصات الأستاذة والطلاب وحول نسب التسجيل وحول الهيئات الأكاديمية والهيئات النقابية أو التمثيلية ومواقع القرار... الخ. واستمارة أخرى^(٢٤) موجهة للأستاذات والأستاذات الجامعيين مع بعض الاختلافات البسيطة) تسعى إلى الكشف عن واقع الأستاذة الجامعية بالمقارنة مع الأستاذ الجامعي وإبراز المعوقات أمامها ومواقف الأستاذة منها.

ولقد أخذ مكتب اليونسكو الإقليمي^(٢٥) في بيروت على عاتقه توزيع

(٢٤) شاركت الدكتورة منى فياض في وضع الصيغة الأولى لهذه الاستمارة و اعتذرت لاحقا عن متابعة العمل. ولقد نوقشت هذه الاستمارة من قبل العديد من أعضاء «تجمع الباحثات اللبنانيات» مشكورات وأدخلن تعديلات هامة عليها.

(٢٥) شارك مكتب اليونسكو الإقليمي ممثلا بخبير التعليم العالي فيه الدكتور رمزي سلامة والدكتور نخلة وهبة مشكورين في الإشراف على توجه الدراسة وفي مناقشة الاستمارتين وفي كافة الخطوات الإجرائية .

الاستثمارات على الدول العربية وتكليف أشخاص من خلال اللجان الوطنية لليونسكو لمتابعة التجميع، ولكن لم نتمكن من الحصول على استثمارات من العديد من الدول العربية، ومن أهمها مصر (حيث التعليم الجامعي الأعرق)، الأمر الذي وسم استخدامنا لتعبير التعليم العالي العربي بالكثير من التحفظ. كما أن عدم تمكننا من الحصول على استثمارات كافية بنسب متقاربة من الدول العربية سيمنعنا من إجراء مقارنات دقيقة ما بين الدول العربية والاكتفاء بالإشارة عند الضرورة لبعض الدول التي حصلنا منها على عدد معين من الاستثمارات. كل هذه الأمور تدفع بنا إلى القول أن هذه الدراسة هي دراسة استطلاعية غير ممثلة بشكل كاف لا للأستاذة ولا للأستاذات العرب ولا لأحوال الجامعات. وهي إن أفادت بشيء من الناحية المعرفية فهو تشكيل قاعدة لبناء فرضيات في دراسات لاحقة. وهو أمر يستحق العناية خصوصا بغياب دراسات تفصيلية كافية حول الجامعات في العالم العربي عموما وحول أوضاع الأستاذات الجامعات خصوصا.

٥ - العينة:

تشكلت عينة الدراسة من ٤٥٠ أستاذ وأستاذة جامعيين، توزعوا كما يأتي:

أ - الانتماء الجغرافي:

يلاحظ من تركيب العينة (أنظر الجدول الأول في الملاحق) بأن العراق^(٢٦) يأتي في مقدمة الدول المستجيبة يليه الأردن ثم لبنان وتونس واليمن فالمغرب ثم الإمارات وعمان. أما مصر وسوريا فلم نحصل منهما سوى على ١٣ استمارة، كما غابت الدول العربية الأخرى.

من جهة أخرى فإن إجابات الأساتذة كانت أكثر عددا من إجابات الأستاذات، إلا في لبنان وتساوت تقريبا في العراق. وإن كنا لا نستطيع أن نعطي لهذه الواقعة تفسيراً مؤكداً، بالنظر إلى طبيعة الدراسة وإجراءاتها غير المضبوطة، فإننا لا نستطيع سوى أن نلاحظ حماسة أقل لدى النساء في الاستجابة^(٢٧). ونسجل هنا

(٢٦) والملاحظ بأن حماسة العراقيين كانت كبيرة في الاستجابة، وكثرت الاستثمارات التي تضمنت ملاحظات ومواقف وآراء الأساتذة والأستاذات على هامش الاستمارة، ويترك الأمر انطبعا بأنه سلوك رد فعل إزاء واقع الحصار المؤلم الذي يعيشه العراقيون، والرغبة بالتواصل مع العالم الخارجي.

(٢٧) نذكر هنا إن إحدى الزميلات من لبنان رفضت ملء الاستمارة بشيء من العدائية، وقالت لنا «أعذر عن ملء الاستمارة. وأنا لا أرى مبررا لتركيزكن على موضوع المرأة. أنا أجد أن النساء متمتعان =

اهتمام الأساتذة بالإجابة مع العلم بأننا لم ننكر في الاستمارة أن هدفنا من الدراسة هو معرفة واقع الأستاذات تحديدا وما قد تتعرضن له من غبن.

II - عرض النتائج

١ - الحالة الشخصية والوضع المدني والاجتماعي للأساتذة والأستاذات

أ - العمر:

إن النسبة الأكبر من أساتذة العينة هم ما بين السادسة والثلاثين والخامسة والخمسين من العمر (٧٣٪ من الذكور و٥٦٪ من الإناث). وتزيد نسبة العمر الشاب بشكل واضح لدى الأستاذات، فتضم فئة العمر ٢٤-٣٥ ما نسبته ٣٠٪ من الإناث مقابل ١٢٪ من الأساتذة وقد يعود ذلك لجدة تجربة التعليم العالي بين النساء العربيات. أما في فئة العمر ٣٦-٤٥ فنلاحظ أن النسبة تتقارب لدى الجنسين (٣٣٪ للإناث و٣٥٪ للذكور) وفي فئة العمر ٤٦-٥٥ تتوزع النسبة ما بين ٢٣٪ للإناث و٣٨٪ للذكور. في حين يزيد عمر الكهولة لدى الأساتذة (١٥٪ من الذكور هم أكبر من ٥٦ سنة، مقابل ١٠٪ من الإناث من هذه الفئة).

ب - الحالة المدنية:

تزيد نسبة الأستاذات العازبات (٣٥٪) بوضوح عن نسبة الأساتذة العازبين (٧٪) وربما يعود هذا التفاوت إلى العمر والشباب للأستاذات. والملاحظ كذلك ضآلة نسبة الطلاق عموما، وإن كانت أكثر وجودا لدى الأستاذات (٤٪) مما لدى الأساتذة (٢٪).

ج - عدد الأولاد:

مثما هو متوقع فإن نسبة الإنجاب لدى الأساتذة والأستاذات الجامعيين تتجه إلى الانخفاض وفقا لما هو اتجاه موثق عالميا. فلدينا ١٠٪ من المتزوجات و٥٪ من المتزوجين الذين أجابوا على سؤالنا هم من دون أولاد؛ ٧٣٪ من الأستاذات و٦١٪ من الأساتذة يتراوح عدد أولادهم ما بين الواحد والثلاثة، و١٦,٥٪ منهن و٣٠٪

بحقوقهن، وهناك قضايا أهم مما تطرحونها» ويبدو أن زميلتنا كانت نموذجا لكثيرات امتنعن للأسف، مع أن لا أحد كان يجبرهن على الإجابة بشكل مغاير لما يعتقدن. ونسجل استغرابنا لمتن الأستاذات المفروض أنهن باحثات عن التعاون في بحث لا يستوجب منهن إشهار الاسم أو اتخاذ أي موقف. فكيف ينظر الباحثون /الباحثات إلى البحث وأغراضه؟ من أين ينبع الخوف من السؤال؟ هذه أسئلة تستحق الإجابة ... ربما في بحث آخر.

منهم عدد أولادهم ما بين ٤-٦ وتنحصر نسبة الذين يتراوح عدد أولادهم ما بين ٧-٩ أولاد في الذكور فقط وتبلغ ٥٪. إن الاتجاه إلى خفض الإنجاب يبدو أكثر وضوحاً لدى الأستاذات، ربما بسبب عمرهن الذي هو كما رأينا أصغر مما لدى زملائهن، أو بسبب تأثير تجربة الإنجاب مباشرة على أوضاعهن الأسرية أكثر مما يحصل لدى زملائهن، وذلك بسبب تحملهن مسؤولية الشؤون الأسرية الداخلية، وتربية الأطفال شأن أساسي فيها.

د - مهنة الزوج أو الزوجة

ينتمي أزواج الأستاذات الجامعات إلى أوساط مهنية أكثر ارتقاء في السلم الاجتماعي من الأوساط المهنية لزوجات زملائهن (أنظر الجدول رقم ٢ في الملاحق). ويبدو أن الأستاذات يشدن على الخلفية الاجتماعية عند اختيار أزواجهن أكثر بكثير مما يلاحظ لدى الأساتذة الذين يتزوج العديد منهم من نساء يعملن في مهن أقل من مستوى مهنتهم الاجتماعي. ونشير إلى النسبة الكبيرة لأولئك الذين يتزوجون من ربات أسر (٤٣٪) بالمقابل نشير إلى النسبة الكبيرة من الأستاذات اللواتي يتزوجن أساتذة جامعيين (٣٦٪). وثمة عوامل عديدة تتداخل في تفسير هذا التوجه. منها أن مهن النساء بسبب العوائق العديدة أمام وصولهن إلى المراكز العليا، قد تكون أقل مما يجدر بهن من حيث الشروط والمستوى بالمقارنة مع الرجال من نفس فئتهن الاجتماعية والتعليمية. ثم أن المكانة الاجتماعية للأسرة تتحدد عموماً بمهنة الرجل وليس بمهنة النساء، وبالتالي لن يضير الرجال الزواج من نساء أقل من حيث المكانة، ولن تتأثر صورتهم الاجتماعية بنفس القدر الذي يصيب النساء، اللواتي يخسرن من اعتبار المكانة الاجتماعية في حال زواجهن ممن هم أقل منهن اجتماعياً. أضف إلى ذلك أن زواج الرجل بمن هي أدنى منه اجتماعياً يبدو أمراً مقبولاً لا بل شائعاً، في حين يبدو من غير مقبول بالدرجة نفسها أن تكون الزوجة أفضل اجتماعياً من الزوج. إلى ذلك فإن نسبة كبيرة تكاد تقارب النصف يتزوجون من ربات أسر، ووضعيه هؤلاء لا تدل على أن واقعهن أدنى من أزواجهن بل قد تكون موازية ولكن منهن من تفضل إدارة منزلهن. وأخيراً وليس آخراً فإن الخلفية الاجتماعية للأساتذة هي أدنى من الأستاذات مثلما سنرى لاحقاً، وهو ما يجعل اختيار الشريك محكوم أيضاً بهذا الانتماء.

هـ - المستوى التعليمي للزوج أو للزوجة:

تبين معطيات الدراسة أن الأستاذات الجامعات لا يتزوجن إلا من متعلمين،

وفي أغلب الأحيان لا يتزوجن إلا من أشخاص ذوي تعليم جامعي وما فوق (٤٪ فقط أي خمس أستاذات من أصل ١٢٨ أستاذة متزوجة هن متزوجات من ذوي تعليم لم يتجاوز المستوى الثانوي). أما الأساتذة فيبدون أقل تطلبا من ناحية تعليم الزوجة، ولدينا ما يزيد عن نصف الأساتذة (٥٨٪) ممن لم تتجاوز زوجاتهم المستوى الثانوي.

٢ - الأصول الاجتماعية للأساتذة والأستاذات

من أجل تبيان الأصول الاجتماعية للأساتذة والأستاذات استخدمنا عدة بيانات، منها مهنة الأب والأم، والمستوى التعليمي للأباء والأمهات، وحجم الأسرة انطلاقا من عدد الأخوة والأخوات، إضافة إلى مكان الدراسة. وتفيدنا المعطيات بما يأتي:

أ - مهنة الأب:

يتبين من المعطيات أن مهن آباء الأستاذات في العينة هي أكثر ارتفاعا من حيث الوزن الاجتماعي من مهن آباء الأساتذة (ارتباط ذو دلالة إحصائية طبقا لاختبار مربع كا)^(٢٨). فإذا جمعنا المهن المتواضعة (أطر دنيا، عامل ماهر، عامل غير ماهر، مدرس ابتدائي أو متوسط) وجدنا أن نسبة انتساب آباء الأستاذة لها تصل إلى ٤٠٪ في حين أن نسبة آباء الأستاذات من هذه الفئات لا تتجاوز ١٣٪. ويبرز الفارق بشدة في فئة عمال غير ماهرين أو مزارعين حيث تصل نسبة آباء الأساتذة إلى ٢٤٪، بينما لا تتعدى هذه النسبة ٣,٥٪ من آباء الأستاذات. وتلتقي هذه النتيجة مع نتائج دراسات أخرى أشارت هي أيضا إلى المنشأ الاجتماعي الأكثر يسرا للأستاذات الجامعيات بالمقارنة مع زملائهم^(٢٩).

ويشير كل ذلك إلى اضطلاع الأبناء الذكور وليس البنات بمسؤولية الترقى الاجتماعي. فالأسرة ذات الدخل الضئيل تبذل الجهد لإيصال أبنائها لمراكز عليا أكثر مما تفعل ذلك بالنسبة للبنات، إضافة إلى تزايد القيم السلبية تجاه عمل النساء وخروجهن من إطارهن التقليدي في تلك الأسرة. وهذا ما يشير من جهة أخرى إلى أن الترقى الاجتماعي للأهل يسمح بفرض أوسع أمام الإناث.

(٢٨) بسبب عدم دقة تركيب العينة وعدم ضبط إجراءاتها فإن التعويل على المقاربة الإحصائية لا يزيد أو ينقص من مصداقية التحليل. ونحن لن نورد إلا الحالات التي بينت ارتباطا ذا دلالة وذلك من أجل إعطاء مؤشرات إضافية لتدعيم التحليل ليس إلا.

(٢٩) صبور، مرجع مذكور.

ب - مهنة الأم:

أما في ما يتعلق بمهنة الأم فلا يختلف الأمر كثيراً ما بين الأساتذة والأستاذات، ذلك أن الأغلبية من الأمهات هن ربات أسر، وإن كان ثمة اتجاه أكبر للعمل لدى أمهات الأستاذات (حوالي ٢٠٪ من أمهات الأستاذات يعملن في حين لا تزيد هذه النسبة عن ٨ ٪ لدى الأساتذة)، مع الإشارة هنا إلى الغالبية من هؤلاء الأمهات يعملن في مجال التعليم (ارتباط ذو دلالة إحصائية طبقاً لاختبار مربع كا).

ويمكن فهم هذا الاختلاف ما بين الجنسين من خلال المستوى الاجتماعي الأكثر ارتفاعاً بالنسبة إلى أزواج هؤلاء الأمهات وأثر ذلك على قدراتهن العلمية والعملية في آن، إذ يميل الأشخاص الأكثر ارتقاء في السلم الاجتماعي إلى اختيار أزواج متكافئين مع مكانتهم الاجتماعية.

ج - المستوى التعليمي للأب:

يتبين لنا أن مستوى تعليم آباء الأستاذات هو أعلى من مستوى تعليم آباء الأساتذة، ذلك أن ٣١ ٪ من آباء الأساتذة هم من مستوى ثانوي وما فوق، في حين أن ٦٠ ٪ من آباء الأستاذات هم من هذا المستوى. وكذلك الأمر بالنسبة إلى المستوى الجامعي والدراسات العليا حين يصل مجموع الفئتين إلى ٣٠ ٪ لدى آباء الأستاذات و ١٥ ٪ لدى آباء الأساتذة. ويبرز الفارق بوضوح في فئة الآباء الأميين حيث أن ١٨ ٪ من آباء الأساتذة أميون مقابل ٤ ٪ من آباء الأستاذات.

د - المستوى التعليمي للأم:

يزيد مستوى تعليم أمهات الأستاذات في كل مراحلها عن مستوى تعليم أمهات الأساتذة. ويبدو الفارق جلياً في نسبة الأمهات الأميات التي تصل عند الأساتذة إلى ٥٤ ٪ في حين تبلغ ٢٧ ٪ لدى الأستاذات. ويشير هذا الأمر إلى الانعكاس الإيجابي لتعليم الأم على تعليم البنات.

هـ - عدد الأخوة والأخوات:

إن الأكثرية الساحقة أو ما نسبته ٩٠ ٪ للأساتذة و ٨٧ ٪ للأستاذات تأتي من عائلات كبيرة يتجاوز عدد الأخوة والأخوات فيها الثلاثة. ويعود ذلك لاعتبارات تتعلق بالتقاليد وبالأوضاع الاجتماعية التي كانت سائدة في الأجيال السابقة. وبالمقارنة مع عدد أولاد أفراد العينة يتبين لنا التغير الكبير في السلوك الإنجابي والناجم عن أثر عملي التعليم وعمل النساء.

و - مكان الدراسة:

يظهر من المعطيات أن أكثرية الأساتذة والأستاذات قد حصلت دراستها الابتدائية في المدينة أو العاصمة. فلدينا فقط ٢٦٪ من الذكور و ١١٪ من الإناث كانت دراستهم في الريف أو القرية. ويزيد هذا الاتجاه بالنسبة للمرحلة الثانوية حيث فقط ٦٪ من الذكور و ٦٪ من الإناث درسوا في الريف أو القرية، مما يدل على التفاوت المناطقي في البلد الواحد في ما يتعلق بتوفير وإتاحة الفرص للتعليم. وتجدر الإشارة إلى أن الأستاذات اللواتي درسن في العاصمة كن أكثر من الأساتذة بنسبة ٣٠٪ مقابل ١٩٪ في المرحلة الابتدائية، و ٣٥٪ من الإناث مقابل ٢٧٪ من الذكور في المرحلة الثانوية، مما يشير إلى الأثر الإيجابي للوسط المدني على تعليم الإناث، بسبب ربما ضعف ضغط التقاليد بالمقارنة مع الأوساط الريفية.

وفي خلاصة عامة لنتائج باب الأصول الاجتماعية، تشير المعطيات الإحصائية المتعلقة بالمهنة والتعليم أن المستوى الاجتماعي للأستاذات الجامعيات هو أكثر ارتفاعاً من المستوى الاجتماعي للأساتذة وهن قادمات من بيئة اجتماعية أكثر يسراً وتعليماً وانفتاحاً. وهذا يعني أن وصول الإناث إلى التعليم الجامعي ما زال أمراً على درجة من النخبوية ويتطلب بيئة محفزة بشكل أكبر مما تتطلبه لدى الذكور. كما يشير من جهة أخرى إلى أن الفئات الاجتماعية الأقل امتيازاً من حيث المهنة ومن حيث التعليم تسعى إلى الترقى الاجتماعي من خلال الأبناء الذكور وتوظف في ذلك مجهوداً أكبر مما تقوم به بالنسبة للأبناء الإناث. ومن المرجح أن تنعكس هذه العوامل على تصور الأساتذة من الجنسين لمهنتهن ومنحى التوظيف الذاتي والاجتماعي في ممارستهما لها.

٣ - الوضع الأكاديمي:

هدفنا في هذا الجزء من الدراسة أن نرسم صورة عن الوضع الأكاديمي للأساتذة والأستاذات، يفيدنا في فهم الوضع المهني لهؤلاء وكيفية تعاملهم معه.

أ - مستوى أعلى شهادة :

إن العدد الأكبر من أساتذة العينة هو من حملة الدكتوراه، ولا سيما الأساتذة الذين يتجاوزون بنسبة واضحة (٨٧٪) الأستاذات (٦٤٪) في هذا المجال. بالمقابل هناك ثلث الأستاذات ممن يمارسن مهنة التعليم الجامعي من حملة شهادة الدبلوم أو الماجستير. فهل يعود الأمر للنقص في عدد الحائزات على مستوى الدكتوراه؟

ب - تاريخ نيل الشهادة:

يتبين لنا أن الأستاذات أكثر حداثة في التعليم العالي من الأساتذة، وربما يرتبط ذلك من جهة بالعمر وهو كما رأينا أقل لديهن، ومن جهة أخرى بتخفيف العوائق أمام تعليم الإناث. والملاحظ أن نسبة اللواتي تخرجن بعد عام ١٩٩٦ هي أعلى من نسبة الأساتذة للفترة نفسها أي ٢٥٪ للذكور و ٣٥٪ للإناث، وهذه إشارة إيجابية بالنسبة إلى توجه النساء العربيات بأعداد أكبر من السابق نحو التعليم العالي.

ج - مصدر الشهادة:

تفيد المعطيات أن الدول التي استقطبت نسبة ملحوظة للدراسة فيها من قبل أساتذة العينة هي تباعا العراق، حيث بلغت النسبة الاجمالية للمتخرجين منها ١٨٪ توزعت على نسبة ٢٤٪ للإناث و ١٣٪ للذكور، والمرجح أن تصدر العراق نجم عن وجود عدد كبير من الأساتذة العراقيين في العينة، وليس عن توجه عربي عام. وما يؤكد على ذلك وجود نسبة ملحوظة لمصر كمصدر للدراسة حيث ١١٪ من الذكور تخرجوا منها بالرغم من ضآلة عدد الأساتذة المصريين في العينة. المصدر الثاني للشهادة كان فرنسا (١٦٪ للذكور و ١٨٪ للإناث) ثم أميركا (١٤٪ للذكور و ٩٪ للإناث) وبريطانيا (١١٪ للذكور و ٩٪) أما الدول الأخرى فكان أسهامها قليلاً. ويلاحظ أيضاً أن نسبة الأساتذة في العينة الذين درسوا في الدول الغربية (٥٣٪) هي أكبر من نسبة زميلاتهم (٤٣٪) وقد يعود ذلك إلى العوائق الأسرية والاجتماعية حول سفر البنات للدراسة في الخارج، أو إلى زيادة حملة الدكتوراة من الأساتذة، كما قد يعود السبب إلى أن عدداً أكبر من الأساتذة حملة الدكتوراة هم من اختصاصات لا يستطيعون الحصول على هذه الدرجة فيها في بلادهم.

د - الاختصاصات:

بسبب تركيب العينة غير التمثيلي، لا تظهر فروق كبيرة في ما يتعلق بتوزيع الاختصاصات لدى كل من الجنسين (انظر الجدول رقم ٣ في الملحق)، الأمر الذي يخالف الاتجاهات المرصودة على صعيد الواقع (أنظر في الملحق جدول رقم ٦ و جدول رقم ٧ حول الاختصاصات العلمية للإناث). ومع ذلك يمكن الإشارة إلى النسبة الأكبر للأستاذات في اختصاصات اللغة وعلم النفس والفلسفة والعلوم الصحية، في حين تزيد نسبة الأساتذة في اختصاصات الهندسة والتكنولوجيا.

هـ - اختيار المهنة:

يتفق الأساتذة والأستاذات على أن التعليم الجامعي كان خيارهم الأول. فإجابة

على سؤالنا عما إذا كانت مهنة التعليم خيارهم الأول أجاب ٨٩٪ من الأساتذة و ٨٧٪ بالإيجاب. ولم تتجاوز نسبة من لم تكن هذه المهنة خيارهم الأول ١٠٪ من الأساتذة و ١٠٪ من الأستاذات. وهذا أمر إيجابي يدل على استعداد للالتزام المهني والعتاء.

٤ - العمل الجامعي:

أ - العمر عند الالتحاق بالعمل الجامعي:

تلتحق الأستاذات في التعليم الجامعي في عمر أقل من عمر زملائهن، فهناك ٨٥٪ من الأستاذات يلتحقن بالعمل الجامعي في عمر ٢٤-٣٥ في حين تبلغ نسبة زملائهن ٧٤٪ (ارتباط ذو دلالة إحصائية طبقاً لاختبار مربع كا). من جهة أخرى تبين لنا المعطيات أن نسبة الذين حصل لديهم انقطاع في المسار الدراسي بلغت ٢٣٪ لدى الأساتذة أي ما يوازي ما حصل لدى زميلاتهم اللواتي بلغت نسبة الانقطاع لديهن ٢٣٪ أيضاً. وأسباب الانقطاع عديدة، أهمها العمل قبل إكمال الدراسة بنسبة ٥٣٪ من مجموع الأساتذة المنقطعين و ٣٨٪ من مجموع الأستاذات المنقطعات. يلي ذلك سبب الإنجاب والزواج بالنسبة إلى الأستاذات (٢٠٪). وتتوزع الأسباب الأخرى بنسب ضئيلة بين الأسباب الصحية والعائلية والاهتمامات المختلفة من حزبية وسياسية وغير ذلك.

ب - عدد سنوات العمل الجامعي:

تزيد سنوات تعليم الأساتذة في الجامعة قليلاً عن الأستاذات. ولكن بالإجمال فإن أكثرية الذين أجابوا على أسئلة الاستمارة هم ممن لم تزيد مدة تعليمهم الجامعي عن الخمسة عشرة سنة، أي ما يقارب ٦١٪ من الأساتذة و ٦٨٪ من الأستاذات. فهل ثمة انقطاع في المسار المهني متفاوت ما بين الجنسين؟ في الإجابة على هذا السؤال، تبين المعطيات بالنسبة إلى المسار المهني حصول انقطاع لدى الأستاذات (٢٤٪) أكثر مما لدى زملائهن (٢٠٪). وتوزعت الأسباب بنسب بسيطة على مختلف الاهتمامات. وإن كان الزواج والانجاب بارزاً بين أسباب انقطاع النساء وكذلك السفر.

ج - التدريس:

لا تظهر فروق واضحة ما بين الأساتذة والأستاذات بالنسبة إلى عدد المواد التي يعلمونها. كذلك الأمر بالنسبة إلى ساعات التدريس التي تتشابه من حيث المعدل ما بين الأساتذة والأستاذات. وهذا ما أدى إلى التشابه في الوقت الذي يصرف

للتحضير للتدريس من قبل الجنسين إذ أفادنا ٥٣٪ من الأساتذة و ٥٢٪ من الأساتذات أنهم يصرفون ما يصل إلى ٩ ساعات أسبوعياً للتحضير، بينما أجاب ٤٤٪ من الأساتذة و ٣٦٪ من الأساتذات أنهم يصرفون ما بين ١٠-١٣ ساعة أسبوعياً. ولا يظهر الفارق كبيراً أيضاً فيما يصرفه الأساتذة من ساعات للإشراف على أعمال الطلاب فلدينا ٦٥٪ من الأساتذة و ٦٣٪ من الأساتذات يصرفون ما بين الساعة والست ساعات.

د - الرتبة الحالية:

إن نسبة الأساتذة في العينة الذين يحتلون المراتب الأكاديمية الأعلى هي أكبر من نسبة الأساتذات (ارتباط ذو دلالة إحصائية طبقاً لاختبار مربع كا). فلدينا ٢١٪ من الذكور في الرتبة الأكاديمية الأرفع في جامعاتهم بينما تصل هذه النسبة إلى ١٦٪ للإناث، وفي الرتبة التي تليها لدينا ٢٩٪ من الذكور و ٢٥٪ من الإناث. وهو أمر مفهوم بالنظر إلى شهاداتهم الأكاديمية الأعلى، وسنوات تعليمهم الأكبر.

هـ - تولي مراكز القرار:

ينسحب الواقع المتفاوت على الصعيد الأكاديمي على إمكانية تولي مراكز القرار في الجامعة. فنلاحظ أن الأساتذة يحتلون هذه المواقع بنسبة أكبر من الأساتذات. فلدينا رئيسة جامعة واحدة مقابل ٧ رؤساء جامعة، و ٩ عميدات مقابل ٢٣ عميداً، و ١١ نائبة عميد أو مديرة مقابل ٢٤ نائب عميد أو مدير و ٣٤ رئيسة قسم مقابل ٦٠ رئيس قسم.

ولكن هل أن مستوى الشهادة فقط هو المحدد في تولي مراكز القرار برأي الأساتذة أم أن متغير الجنس نفسه هو عامل مؤثر في هذا المجال؟ إن إجابات الأساتذة على هذا التساؤل تبين أن حوالي ثلثي العينة أي ٦٣٪ من الأساتذة و ٦٢٪ من الأساتذات لا يعتقدون بوجود أثر لعامل الجنس. بالمقابل هناك نسبة هامة تقارب الثلث تعترف بوجود تأثير لمتغير الجنس في تولي القرار. وتزيد هذه النسبة لدى الأساتذات (٣٠٪) عما لدى الأساتذة (٢٥٪).

و - الرغبة بالوصول إلى مراكز القرار:

تبين الأجوبة أن ٤٨٪ من أساتذات العينة يرغبن بالوصول إلى مراكز القرار مقابل ٤٣٪ من الأساتذة، وهذا أمر لافت للنظر كونه يخالف الصورة المنمطة عن الرجل العربي الطامح دوماً إلى تولي مراكز القرار. وقد يكون مرد عدم رغبة

الأستاذة متأتية عن محاولة تجنب مسئوليات إضافية أو قد تعود إلى ثقافة الأستاذ الجامعي التي تخرجه من الصورة النمطية.

وفي خلاصة لنتائج باب العمل الجامعي يتبين لنا أن الأعباء التي يضطلع بها الأساتذة والأستاذات هي متشابهة عموماً، غير أن مشاركة الأستاذة في القرار الجامعي هي أقل من مشاركة الأستاذ، ولا يعود ذلك إلى انسحابها إذ أن رغبتها أكبر من رغبة زميلها في هذه المشاركة.

٥ - العمل البحثي:

أ - الأبحاث الجارية:

أفادت أغلبية الأساتذة (٨٥٪) والأستاذات (٨٥٪) أنهم يقومون حالياً بأبحاث لغير غرض التحضير للدروس. مما يشير إلى درجة عالية من الالتزام بالعمل الجامعي لدى الجنسين على السواء.

ب - معدل ساعات البحث الأسبوعية:

ومثلما تشابه الأساتذة والأستاذات في الوقت الذي يعطونه للتدريس وللتحضير وللإشراف فإنهم يتشابهون كذلك في الوقت الذي يخصصونه للبحث (٢١٪ ذكور و٢٠٪ إناث يصرفون في البحث ما بين ساعة وثلاث ساعات، و٢٦٪ ذكور و٢٦٪ إناث يصرفون ما بين الأربع والست ساعات، و١٦٪ ذكور و١٤٪ إناث يصرفون ما بين ١٠ - ١٢ ساعة و١٦٪ ذكور و١٣٪ إناث يصرفون فوق ١٣ ساعة أسبوعية).

ج - منح الأبحاث:

هل تتوافر منح البحث في الوحدة الجامعية التي يدرس فيها الأساتذة والأستاذات؟ توزعت الأجوبة على هذا السؤال كالتالي: نسبة كبيرة أفادت إما أنها معدومة (٣٧٪ من الأساتذة و٣٦٪ من الأستاذات) أو قليلة (٣٨٪ من الأساتذة و٣٧٪ من الأستاذات). أما الذين وجدوا أنها موجودة بشكل كاف أو بكثرة فبلغت ١٩٪ من الأساتذة و١٣٪ من الأستاذات.

وتشابهت نسبة الأساتذة والأستاذات الذين يستفيدون من منح بحث حالياً أو استفادوا منها في الماضي، وبلغت ٣٨٪ من الأساتذة و٣٦٪ من الأستاذات.

ومصدر هذه المنح كان في معظم الأحيان من هيئات محلية في البلدان التي يدرسون فيها (٥٠٪ من الأساتذة و٤٦٪ من الأستاذات) تليها الهيئات الدولية (٣٣٪ من الأساتذة و٣٦٪ من الأستاذات) أما الهيئات العربية فلم تقدم سوى ٣٪

من منح الأساتذة و ٥٪ من منح الأستاذات. أما الذين لم ينالوا منحاً بحثية فتراوحت أجوبتهم حول الأسباب بين عدم سنع الفرصة (١٧٪ للذكور و ١٦٪ للإناث) أو عدم توفرها (١٤٪ للذكور و ٨٪ للإناث) أو عدم التقدم بطلب (١٢٪ للذكور و ١٥٪) وحوالي النصف منهم لم يذكر السبب (٥١٪ للذكور و ٥٢٪ للإناث). ويمكن ملاحظة عدم اختلاف الأساتذة والأستاذات حول أسباب عدم نيلهم المنح.

د - وقت البحث:

من جهة أخرى يجد الأساتذة والأستاذات صعوبة في إيجاد وقت كاف للقيام بأبحاثهم، ولا تختلف هذه الصعوبة بحسب الجنس، إذ لدينا ٣٤٪ من الأساتذة و ٣٢٪ من الأستاذات أجابوا بأنهم كثيراً ما يجدون صعوبة، و نسبة ٤٤٪ و ٤٣٪ تبعاً تتعرض أحياناً لمثل هذه الصعوبة، والآخرين يعانون قليلاً على هذا الصعيد (٣٪ و ٥٪) أما الذين لا مشكلة لديهم فبلغت نسبتهم ٥٪ و ٣٪ تبعاً والمتبقون فضلوا عد الإجابة.

هـ - الحاجة إلى تطوير مهارات:

ولكن هل يشعر الأساتذة والأستاذات بحاجة إلى تطوير مهارات معينة؟ الأغلبية أقرت بذلك (٨٠٪ و ٧٨٪ تبعاً). أما المجالات التي يرى هؤلاء ضرورة تطويرها فهي بحسب الأهمية ولدى كل من الأساتذة والأستاذات تبعاً: استخدام التكنولوجيا والكمبيوتر (٢٦٪ و ٢٢٪) وتعميق المعرفة في مجال الاختصاص (٢١٪ و ٢٢٪) ومهارات البحث (١٢٪ و ٦٪) ثم تطوير المجال اللغوي (٨٪ و ٨٪) وممارسات تطبيقية (٣٪ و ٤٪) ... الخ.

ونستخلص تحت عنوان العمل البحثي وجود صعوبات لدى الأساتذة والأستاذات بدون تمييز إن على صعيد ما يتوافر لهم من منح ومن وقت للبحث أو ما يحتاجونه من تطوير مهارات.

٦ - الجو الجامعي:

أ - الزمالة:

يعبر الأساتذة والأستاذات عموماً عن الرضى في ما يتعلق بعلاقات الزمالة السائدة في ما بينهم وبين زملائهم من الجنس نفسه، وإن كان الأساتذة أكثر رضى عن هذه العلاقات من زميلاتهم. فيصف ما نسبته ٧٧٪ من الأساتذة هذه العلاقات بأنها جيدة في حين لا تتجاوز من يصفنها على هذا النحو نسبة ٦٦٪ من

الأستاذات. والفارق بينهم يعاود الظهور لجهة وصف العلاقات بأنها عادية من قبل الأستاذات (٣٢٪) أكثر من الأساتذة (٢٢٪).

ويبدي الأساتذة والأستاذات تحفظاً متشابهاً في توضيح طبيعة علاقات الزمالة هذه. فيكتفي ٢٦٪ من أولئك و ٢٢٪ من هؤلاء بوصفها بالاحترام المتبادل. أما الذين يجدون أنها تقوم على التعاون فلا يزيدون عن ٨٪ من الأساتذة و ٤٪ من الأستاذات، ولا يرى أي نوع من التنافس أو الحسد أو الغيرة سوى ١٪ من الأساتذة و ٣٪ من الأستاذات. والباقيون، إما هم في خانة اللاجواب وهؤلاء هم الأكثرية (٦١٪) و ٦٣٪ (تباعاً) أو يرون غير ذلك.

وبالمقابل في موضوع علاقات الزمالة ما بين الجنسين، نلاحظ اختلافاً في مواقف الأساتذة والأستاذات (ارتباط ذو دلالة إحصائية طبقاً لاختبار مربع كاي). إن صفة جيدة تتراجع لتستقر عند ٦٦٪ من الأساتذة و ٥٨٪ من الأستاذات، وتزداد صفة عادية لتصل إلى ٣٠٪ لدى أولئك و ٣٩٪ لدى هؤلاء. ويعترف أستاذ واحد وأستاذتان بأنها سيئة، ويفضل الباقيون عدم الإجابة. ويتحفظ الأساتذة والأستاذات لجهة طبيعة علاقة الزمالة القائمة فيمتنعون عن إعطاء أي توضيح لدى ما يقارب ٦٢٪ من الذكور و ٦٧٪ من الإناث، ويصفها ٢١٪ من زملاء و ٢٢٪ من الزميلات بأنها تقوم على الاحترام المتبادل، ويراهن ٦٪ من الأساتذة بأنها علاقات تعاون، في حين لا تتعدى هذه النسبة ٢٪ من الأستاذات.

ومن أجل إلقاء مزيد من الضوء على علاقات الزمالة سألنا الأساتذة والأستاذات سؤالاً مباشراً حول إذا ما كانوا يشعرون بوجود منافسة بينهم وبين زملائهم من الجنس نفسه ومن الجنس الآخر. فجاءت أجوبتهم لتدل على شعور بالمنافسة مع زملاء من الجنس نفسه في اتجاه يبدو واضحاً لدى الأساتذة أكثر مما لدى الأستاذات. فهو يظهر غالباً أو أحياناً لدى ٤٢٪ من الأساتذة مقابل ٣٢٪ من الأستاذات، وهو لا يظهر سوى بشكل قليل أو لا يظهر أبداً لدى ٦٢٪ من الزميلات ولدى ٥٤٪ من زملاء.

واللافت للانتباه أن هذا الأمر يختلف حينما يتعلق بالمنافسة بين الجنسين إذ تبدو الأستاذات أكثر عرضة لهذا الشعور من الأساتذة. فلدينا حوالي ٣٨٪ من الأستاذات يعبرن عن هذا الشعور في حين أن هذه النسبة لا تتجاوز حوالي ٢١٪ من زملائهم. ويبدو الزملاء أكثر تهديداً لزميلاتهم مما تبدو الزميلات بالنسبة إلى زملائهن، فهناك ٧٣٪ من هؤلاء الأساتذة قليلاً ما يشعرون أو لا يشعرون أبداً بالمنافسة من زميلاتهم، مقابل ٥٦٪ من الأستاذات.

تدحض هذه المعطيات الفكرة السائدة عن المنافسة ما بين النساء. ويتأكد لنا هذا الدحض أكثر من إجابات الأساتذة والأستاذات حول ما إذا كانوا يحصلون على مساندة الزميلات. ذلك أن نسبة الأستاذات اللواتي أجبن بأنهن كثيرا ما يحصلن على مساعدة من زميلاتهن فاقت نسبة الأساتذة (٢٣٪ لديهن و١١٪ لديهن) وكذلك الأمر بالنسبة للواتي أجبن أنهن يحصلن عليها أحيانا (٣٨٪ لديهن و٣٠٪ لديهن). ويتوافق هذا الاتجاه مع ما جاء في دراسة الباحثة روز دباس حول المنظمات غير الحكومية في لبنان حيث تبين أن في الجمعيات النسائية (المطلبية أو الدفاعية) «انتفت المنافسة بين الزميلات وقد يعود ذلك لرقى مستوى التعاملات في هذا المجال والتزامهن بقضيتهن مما يؤدي إلى ترفعهن عن صغار الأمور»^(٣٠). وقد ينسحب هذا الواقع على الاستاذات اللواتي يشعرن بتحقيق ذواتهن من خلال الوصول إلى مرتبة التعليم العالي.

وخلافاً للمساندة من الزميلات فإن نسبة الذين يحصلون كثيرا على مساندة الزملاء فكانت متقاربة لدى الجنسين (١٩٪ لدى الأساتذة و٢٠٪ لدى الأستاذات) وترتفع نسبة الذين يجيبون بأنهم أحيانا يحصلون عليها إلى ٤٤٪ من الذكور مقابل ٣٨٪ من الإناث.

٦ - النشاطات الأكاديمية خارج التعليم:

أ - اجتماعات:

بالإجمال، ثمة مشاركة ملحوظة في هذا النشاط (فقط ١٪ من الأساتذة و ٥٪ من الأستاذات لا يشاركون أبدا)، ولكن تتفوق نسبة الأساتذة الذين يشاركون كثيرا في هذا النشاط على نسبة الأستاذات (٥٢٪ لديهم مقابل ٤٤٪ لهن) وأيضا تتفوق نسبة الأساتذة الذين يشاركون إلى حد ما على نسبة الأستاذات في هذه الفئة (٢٧٪ لديهم، مقابل ٢٥٪ لديهن).

ب - المشاركة في حلقات دراسية:

بالإجمال، ثمة مشاركة ملحوظة في هذا النشاط (فقط ٢٪ من الأساتذة و ٥٪ من الأستاذات لا يشاركون أبدا)، ولكن تتفوق نسبة الأساتذة الذين يشاركون كثيرا في هذا النشاط على نسبة الأستاذات (٣٩٪ لهم مقابل ٣٢٪ لهن) وتتشابه النسبة للذين يشاركون إلى حد ما أو قليلا.

(٣٠) Debbas, R. Advocacy NGOs and Sustainable Human Development In Post-War Lebanon, Ph.D. dissertation, The American University, Washington DC, 2000.

ج - المشاركة في لجان متخصصة:

وكما النشاطين السابقين فإن نسبة المشاركة بالإجمال مرتفعة في هذا النشاط (فقط ٦٪ منهم ٨٪ منهن لا يشاركون)، وتتفوق نسبة مشاركة الأساتذة على نسبة مشاركة الأساتذات بنسبة ٤٥٪ مشاركة كثيرة لديهم مقابل ٣٢٪ لديهن (ارتباط ذو دلالة إحصائية طبقاً لاختبار مربع كا).

د - المشاركة في لجان متنوعة:

إن نسبة المشاركة في هذا النشاط تتشابه ونسبة المشاركة في النشاطات السابقة (٦٪ للأساتذة و١٣٪ للأساتذات لا يشاركون) وأيضاً يتفوق الأساتذة في المشاركة فيها على زميلاتهم (٢٥٪ مقابل ١٥٪).

هـ - ندوات في إطار الجامعة:

تقريباً يشارك جميع الأساتذة والأساتذات في هذا النشاط، فقط ما نسبته ٢٪ و٣٪ من الأساتذة والأساتذات لا يشاركون. وكذلك الأمر تتفوق نسبة الأساتذة المشاركين عن نسبة مشاركة زميلاتهم (٣٢٪ يشاركو كثيراً و٤٤٪ يشاركون إلى حد ما مقابل ٢٨٪ و٣٩٪).

و - محاضرات:

إن نسبة المشاركة في هذا النشاط في إطار الجامعة عالية إجمالاً (٢٪ و٥٪ لا يشاركون) ومشاركة الأساتذة أكبر من مشاركة الأساتذات (٣٢٪ يشاركون كثيراً مقابل ٢٦٪). وفي المحاضرات العامة المشاركة كبيرة بالإجمال (نسبة ٦٪ من الذكور و١١٪ من الإناث لا تشارك)، ولكن لدى الأساتذة أكبر مما لدى الأساتذات بنسبة ٢٢٪ من الأساتذة و١٠٪ من الأساتذات تشارك كثيراً (ارتباط ذو دلالة إحصائية طبقاً لاختبار مربع كا).

ز - مؤتمرات جامعية:

تبرز نسبة الأساتذات غير المشاركات في هذا النشاط بشكل جلي (١٢٪ منهن مقابل ٤٪ منهم). وكما هي الحال في باقي الأنشطة، تتفوق نسبة الأساتذة المشاركين على نسبة زميلاتهم فلدينا ٣٢٪ يشاركون كثيراً و٤٠٪ يشاركون إلى حد ما مقابل ٢٧٪ و٣٥٪ (ارتباط ذو دلالة إحصائية طبقاً لاختبار مربع كا).

ح - مؤتمرات دولية:

إن نسبة كبيرة من الأساتذات (٢٨٪) ومن الأساتذة (٢٣٪) لا يشاركون في

أية مؤتمرات دولية. وتزيد بوضوح مشاركة الزملاء على مشاركة الزميلات، خصوصاً لدى الذين يشاركون قليلاً فنسبتهم ٣٣٪ من الذكور مقابل ١٩٪ من الإناث (ارتباط ذو دلالة إحصائية طبقاً لاختبار مربع كا).

ط - جمعيات أكاديمية وطنية:

تتقارب نسبة عدم المشاركين من الجنسين مع النشاط السابق (٢١٪ و ٣٣٪ تبعاً) وتكراراً تزيد نسبة المشاركين على المشاركات: ١٥٪ يشاركون كثيراً و ٢٥٪ يشاركون إلى حد ما مقابل ٧٪ و ١٧٪ تبعاً (ارتباط ذو دلالة إحصائية طبقاً لاختبار مربع كا).

ي - جمعيات أكاديمية دولية:

أكبر نسبة عدم مشاركة نلاحظها في هذا النشاط (٣٨٪ و ٥١٪ تبعاً)، ولا يشذ الأساتذة المشاركون عن قاعدة تفوقهم على الأساتذات المشاركات .

وبشكل عام تشير أجوبة الأساتذة والأساتذات إلى أن الأساتذة هم أكثر انخراطاً في الأنشطة الأكاديمية الخارجة عن نطاق التعليم من الأساتذات. وقد يعود ذلك لضيق وقت الأساتذات أو لخبرتهن الجديدة في الحياة الجامعية عموماً، وربما أيضاً بسبب تزايد فرص الزملاء للمشاركة.

٧ - النشاطات العامة:

أ - كتابة ونشر في الإعلام:

إن نسبة المشاركين والمشاركات في هذا النشاط هي عموماً قليلة (نسبة ٣٧٪ من الذكور و ٥١٪ من الإناث لا يشاركون). ولكن تزيد مشاركة الأساتذة على الأساتذات (ارتباط ذو دلالة إحصائية طبقاً لاختبار مربع كا).

ب - ندوات تلفزيونية:

تقل نسبة الأساتذة والأساتذات التي تشارك في ندوات التلفزيونية (٥٢٪ من الذكور و ٦٣٪ من الإناث لا يشاركون) ومع ذلك فثمة تفوق في المشاركة لدى الأساتذة (ارتباط ذو دلالة إحصائية طبقاً لاختبار مربع كا).

ج - كتابات إبداعية:

يلاحظ نفس الاتجاه السابق. ولدينا ٤١٪ من الأساتذة مقابل ٥٢٪ من

الأستاذات لا يشاركون في هذا النشاط. وايضاً تزيد نسبة مشاركة الأساتذة (ارتباط ذو دلالة إحصائية طبقاً لاختبار مربع كا).

د - جمعيات أهلية:

إن نسبة المشاركة في الجمعيات الأهلية منخفضة نسبياً لدى الجنسين (٣٨٪ من الذكور و٥٢٪ من الإناث) وأيضاً تزيد نسبة مشاركة الأساتذة (ارتباط ذو دلالة إحصائية طبقاً لاختبار مربع كا).

هـ - جمعيات نسائية:

إن المشاركة في أنشطة جمعيات نسائية هي قليلة عموماً (٦٢٪ من الذكور و٥٠٪ من الإناث لا يشاركون) ولكنها النشاط الوحيد الذي تزيد فيه نسبة مشاركة الأستاذات، وهو أمر مفهوم ومتوقع.

و - أحزاب سياسية:

إن المشاركة في الأحزاب السياسية هي الأقل بالمقارنة مع الأنشطة الأخرى. ولدينا ٧٨٪ من الذكور و٦٧٪ من الإناث لا يشاركون في نشاطات الأحزاب السياسية.

يوحى مجموع الإجابات على المشاركة في النشاطات العامة بضعف المشاركة في الشأن العام عموماً من قبل شريحة الأساتذة والأستاذات. وقد تعود هذه السلبية إما إلى حالة اليأس من إمكانية الإصلاح أو لعدم الافصاح عن حقيقة الانتماءات أو أيضاً بسبب ميل محافظ عام لدى المعلمين.

٨ - الصعوبات الحياتية:

أ - عوائق متعلقة بالحياة الشخصية:

ارتأينا في وضع الاستمارة توجيه نوعين من الأسئلة تبعاً لجنس المستجوبين، فسألنا الأستاذات عن العوائق المتعلقة بالزواج والحمل والإنجاب وتربية الأطفال، وسألنا الأساتذة بالمقابل عن العوائق المتعلقة بالواجبات تجاه الأهل وتلك المتعلقة بمسؤوليات الأبوة. ولم نكن موفقين في هذا التمييز الذي قمنا به متأثرين بالأعراف الاجتماعية السائدة والتي تقول بأن الرجل هو الذي يتحمل الواجبات تجاه الأهل، ذلك أن الأمر الواقع يكون خلاف ذلك في أحيان كثيرة، فالملاحظ ازدياد اعتماد الأهل على دعم بناتهم المتزوجات لهم إن مادياً أو من الناحية المعنوية. وهو

ما يشكل عبئاً على الإناث أيضاً. كما أن توجيه أسئلة متعلقة بعائق الزواج للنساء فقط قد حمل من قبلنا اعترافاً بأن الرجال لا يتحملون أي عبء فيه، وهو أيضاً أمر غير واقعي.

على أي حال، أشارت أجوبة الأساتذة بأن الواجبات تجاه الأهل لم تكن عائقاً كبيراً لهم بالنسبة إلى مساهم المهني (٣٢٪ أجابوا قليلاً، و٣٤٪ أجابوا أحياناً و٣٤٪ أجابوا أبداً). وأشارت أجوبة الأساتذات المتزوجات وعددهن ١١٤ أستاذة إلى أن الأغلبية (٨١٪) لم تجد أن الزواج شكل عائقاً كبيراً بالنسبة إلى مساهم المهني أو قليلاً ما رأت ذلك.

ب - عوائق متعلقة بتربية الأبناء:

لدينا في العينة ٢٩ أستاذة عازباً أو متزوجاً من دون أولاد، ولدينا ٩٢ أستاذة عازبة أو متزوجة بدون أولاد. أما الذين لديهم أبناء فأجاب حوالي ٤٣٪ من الآباء مقابل ٢٧٪ من الأمهات بأن مسؤوليات تربية الأبناء لم تشكل عائقاً. بالمقابل أجاب ٥٪ من الآباء و١١٪ من الأمهات بأنها كثيراً ما كانت عائقاً بالنسبة إلى مساهم المهني.

كما أن الحمل لم يشكل عائقاً أبداً لدى (٤٦٪) أو هو قليلاً أو أحياناً ما شكل ذلك (٤٢٪) وكان معيقاً كثيراً لدى ما نسبته ١٢٪. في حين أثر الإنجاب كثيراً على ١٣٪ من الأساتذات وبشكل نسبي لدى ٤٥٪ منهن، ولم يشكل أي عائق لدى ٤٢٪.

تواجه الأستاذة أعباء حياتية أكثر مما يواجه الأساتذة، مما يدل على أن مسؤولية تربية الأبناء ما زالت حتى الآن تقع على كاهل النساء. ولكن ما يستلقت الانتباه بالمقابل هو أن مجمل هذه العوائق لم يكن عبئاً كبيراً على النسبة الأكبر من النساء، فإما أن مرور الزمن قد خفف من وطأة الضغوط، وإما بالمقابل أن الرغبة بالقيام بهذه المسؤوليات قد عوض عن صعوباتها، وإما أن المساندة التي حصلت عليها الأساتذات كانت سبباً في ذلك.

٩- المساندة من المحيط :

أ - المساندة من الزوج(ة):

الظاهرة الإيجابية الملاحظة من معطيات الدراسة هي أن قلة قليلة جداً لا تحصل على أي مساندة من شركاء حياتهم (٣٪ من الذكور و٤٪ من الإناث). ولقد فاقت نسبة الأساتذة الذين كثيراً ما يحصلون على مساندة من زوجاتهم بشكل

ملحوظ نسبة الأستاذات اللواتي يلقين المساندة من أزواجهن (٥٨٪ للأستاذة و ٤٠٪ للأستاذات) وكذلك بالنسبة إلى الذين يحصلون أحياناً أو قليلاً على مساندة الشركاء (ارتباط ذو دلالة إحصائية طبقاً لاختبار مربع كا). وقد يعود الأمر إلى أن نسبة عالية من زوجات الأستاذة هن ربات منزل ومتفرغات لتربية أولادهن ورعاية شؤون أسرتهن، وبالتالي فحاجتهن لمساندة الزوج هي فعلياً أقل.

ب - المساندة من الأسرة:

إن الأغلبية الساحقة من الأستاذة ومن الأستاذات تحصل على مساعدة من أسرتهن. أما نسبة الأستاذات التي كثيراً ما تحصل على مساندة من الأسرة فهي أعلى بشكل واضح من نسبة الأستاذة: ٤١٪ لدى الأستاذة و ٥٧٪ لدى الأستاذات (ارتباط ذو دلالة إحصائية طبقاً لاختبار مربع كا) ربما بسبب احتياجها الأكبر لها.

ج - التوفيق بين العمل وبين المهام الأسرية:

إن الإجابة عن هذا السؤال اختلفت تماماً بين الأستاذة والأستاذات. فأكثرية الأستاذة (٦٥٪) أجابت أنها توفق بواسطة «التنظيم الذاتي». في حين تراوحت إجابات الأستاذات بين ٣١٪ بالاعتماد على مساندة الأهل و ٢٢٪ بواسطة الخدمة المأجورة و ١٤٪ بمساندة الزوج (ارتباط ذو دلالة إحصائية طبقاً لاختبار مربع كا). ويمكن عزي هذا الفارق بين الجنسين إلى كونهم يتكلمون عن مسؤوليات مختلفة وكمية من الأعباء الأسرية المختلفة أيضاً.

١٠ - وعي التمييز الجندي

أ - الاهتمام بقضية المرأة:

تفيد المعطيات أن ٤٥٪ من الأستاذة أجابوا بأنهم يهتمون كثيراً بقضية المرأة مقابل ما نسبته ٣٧٪ من الأستاذات، في حين أن اللواتي لديهن اهتمام بسيط بها هن أكثر، والذين لا يهتمون بها هم أكثر. فما السبب؟

ب - أسباب الاهتمام:

إن تحليل المعطيات التي يقدمها الأستاذة والأستاذات حول أسباب الاهتمام تشير العديد من النقاط التي تستحق الوقوف عندها:

أولاً: فضلت النسبة الأعلى من الأستاذة (٣٦٪) ومن الأستاذات (٤٠٪) عدم الإجابة، مما يشير إلى نوع من عدم المبالاة أو عدم التفكير في المسألة.

ثانياً: الذين يرفضون فكرة المساواة هي قلة ضئيلة جداً (٣٪ من المجموع).
ثالثاً: الأساتذة الذين يرفضون المساواة هم أقل من الأستاذات (١٪ من الأساتذة، مقابل ٥٪ من الأستاذات) كما أن الأساتذة أكثر اقتناعاً بالمساواة من الأستاذات (٢٩٪ مقابل ١٠٪).

رابعاً: الأستاذات اللواتي لديهن قناعة بقضية المرأة يرين أنها قضية تستحق النضال بشكل يزيد عن الأساتذة ذوي القناعة بها (١٨٪ لدى الأستاذات مقابل ٩٪ لدى الأساتذة).

خامساً: ثمة شعور بعدم الجدوى من تبني قضية المرأة يظهر عند النساء.

وهذه الملاحظات تجعلنا نلاحظ أن الوعي الجندي لدى الأساتذة أعلى منه لدى الأستاذات، غير أنه وعي لا يتحول بالضرورة إلى سلوك أو موقف عملي، فتزيد لديهم نسبة من يجدون أنها قضية محقة ولكنها ليست هامة بذاتها وهناك قضايا أهم منها (٩٪ لديهم مقابل ٥٪ لديهن).

هذا الأمر يتأكد أيضاً مع إجابات الأساتذة والأستاذات حول ما إذا كانوا يعالجون موضوعات تتعلق بقضايا المرأة في الجامعة، فنلاحظ أولاً أنها نسبة عالية مما يشير إلى سخونة هذه القضية وإلى تفاعلها في الوسط العلمي. ونلاحظ ثانياً أن نسبة الأستاذات تزيد هنا عن نسبة الأساتذة (٥٥٪ لديهن، مقابل ٤٧٪ لديهم).

أما كيفية مقارنة قضية المرأة، فأكثرية المعنيين بقضية المرأة من الجنسين يطرحونها بوصفها قضية فكرية (٦١٪ للذكور و٥٧٪ للإناث) أكثر من كونها قضية نضالية أي تستدعي التحفيز (١٣٪ للذكور، ١١٪ للإناث) ولا تتم مواقف الجنسين عن اختلاف جلي.

ج - أثر منظور الجندر على حقل اختصاص الأساتذة:

إن النسبة الأكبر من الأساتذة والأستاذات لم يتأثر اختصاصها بمنظور الجندر. أما الذين تأثر اختصاصهم بمنظور الجندر بشكل أو بآخر فبلغت نسبتهم ١٢٪ من الأساتذة و ١٥٪ من الأستاذات. وتجدر الإشارة إلى النسبة الكبيرة لمن أجابوا «لا أعرف» ٢٤٪ من الذكور و ٢٨٪ من الإناث، ويترك جوابهم تشوشاً حول ما إذا كانوا لا يعرفون مفهوم الجندر أو لا يعرفون الأثر الذي تركه.

ومن أجل التوضيح حاولنا معرفة مدى اعتمادهم على مراجع نسائية في

المقررات، فتشابهت إجابة كل من الأساتذة والأستاذات حول اعتمادهم مراجع نسائية، وهي نسبة لا بأس بها (٤٢٪ للذكور ٤٣٪ للإناث) ولا تنم الإجابات عن تحيز لدى أي من الجنسين.

د - الموقف من نظام الترقى:

تبين المعطيات إن الأساتذة الجامعيين في عينة الدراسة هم أكثر اعتراضاً على نظام الترقى في جامعاتهم حيث نجد نسبة ٣٨٪ تراه مجحفاً في حين لا تزيد نسبة من يحملن الرأي نفسه من الأستاذات عن ١٦٪.

أما أسباب الإجحاف فتعيدها نسبة ضئيلة من الأستاذات (٦٪) إلى التمييز الجنسي، أما الباقيات فتردها فإلى أسباب أخرى متنوعة، في حين أن الأساتذة يعيدون ذلك إلى اعتبارات اجتماعية أو سياسية أو سوء تنظيم.

على الرغم من أن الامتيازات الجامعية لا تبدو أمراً ضاغطاً بالنسبة إلى الأساتذة والأستاذات (نسبة ٨٨٪ من الأساتذة و٧١٪ من الأستاذات لا يقرون بوجودها) إلا أن أكثر من ربع الأستاذات (٢٧٪) يشعرون بوجود اختلاف في الامتيازات في جامعاتهن في حين أن نسبة ضئيلة من الأساتذة (١٠٪) تقر بوجودها. ولكن لصالح من يرى الأساتذة والأستاذات هذه الامتيازات؟

بالطبع إن أغلبية الذين يشعرون بوجود امتيازات يرون أنها تجري لصالح الذكور، وتزيد بوضوح نسبة الأستاذات اللواتي يرين ذلك عن الأساتذة (٢٣٪ من الإناث مقابل ٧٪ من الذكور).

يبدو أن شعور الأستاذات بوجود امتيازات لصالح الذكور ما زال شعوراً ضبابياً ولم تستطع تمثله بأمثلة محددة عديدة، لذلك نسبة اللواتي فضلن عدم الإجابة كانت كبيرة جداً (٨٣٪) ومن اللواتي اعترفن بوجود الامتيازات رأت نسبة قليلة منهن (٧٪) أن فرص زملائهن في الترقى أوسع، ونسبة أقل منهن (٣٪) وجدت أن فرص زملائهن أكبر في حضور المؤتمرات. أما بالنسبة إلى الأساتذة فكان عدم الجواب موجوداً بشكل ساحق (٩٥٪).

ولكن هل يختلف رأي الأساتذة والأستاذات بمهنتهم تبعاً لجنسهم؟

الرأي	الجنس	كثيرا	إلى حد ما	قليلا	أبدا	لا جواب	المجموع
الى أي مدى تجد أن مهنة التعليم الجامعي مجزية على الصعيد الاجتماعي	ذ	١١٩	٩٦	٢٧	٤	٦	٢٥٢
		٪٤٧	٪٣٨	٪١١	٪٢	٪٢	
الى أي مدى تجد أن مهنة التعليم الجامعي مجزية على الصعيد الاجتماعي	أ	١١٤	٥١	٢٢	١	١٠	١٩٨
		٪٥٨	٪٢٦	٪١١	٪٠,٥٠	٪٥	
الى أي مدى تجد أن مهنة التعليم الجامعي مجزية على الصعيد الانساني	ذ	١٥٩	٦٠	٢٤	١	٨	٢٥٢
		٪٦٣	٪٢٤	٪٩,٥٠	٪٠,٤٠	٪٣	
الى أي مدى تجد أن مهنة التعليم الجامعي مجزية على الصعيد المادي	أ	١٢٥	٤٢	٢٠	١	١٠	١٩٨
		٪٦٣	٪٢١	٪١٠	٪٠,٥٠	٪٥	
الى أي مدى تجد أن مهنة التعليم الجامعي مجزية على الصعيد المادي	ذ	١٨	١١٢	٨٩	٢٤	٩	٢٥٢
		٪٧	٪٤٤	٪٣٥	٪٩,٥٠	٪٤	
الى أي مدى تجد أن مهنة التعليم الجامعي مجزية على الصعيد المادي	أ	٢٢	٨٩	٥٧	١٩	١١	١٩٨
		٪١١	٪٤٥	٪٢٩	٪١٠	٪٦	

بالإجمال يرى الأساتذة والأستاذات أن مهنتهم مجزية على كافة الأصعدة الاجتماعية والإنسانية والمادية. ولكن جزاءها متدرج فهي أكثر جزاءً على الصعيد الإنساني المعنوي، وبدرجة أقل على الصعيد الاجتماعي (ارتباط ذو دلالة إحصائية طبقاً لاختبار مربع كا)، وبدرجة أخيرة على الصعيد المادي.

وتشعر الأستاذات بالرضى عن مهنتهن أكثر من الأساتذة وخصوصاً في ما يتعلق بالناحية الاجتماعية، وهو أمر غير مستغرب إذ أن المكانة الاجتماعية للأستاذة هي أعلى نسبياً من زميلها نظراً لقلّة أعداد الأستاذات الجامعات ولصورتهم الأكثر تميزاً في المجتمع. وربما يفسر لنا هذا الرضى العام عن المهنة ضعف الشعور بالغبن أو بالتمييز السلبي ضدهن، إذ أن ما قد يتعرضن له من انتقاص في الفرص داخل الجامعة يعوض عنه بالتمييز الإيجابي خارجها.

وكخلاصة عامة حول التمييز الجندي في الجامعات نلاحظ أنه غير قوي ولا يأخذ مواصفات محددة، وفي حال وجوده يمكن رده إلى حادثة تجربة النساء في التعليم الجامعي، وإلى كفاءة أقل من حيث المستوى العلمي والتدرج، وإلى مشاركة أقل في الأنشطة الجامعية الأكاديمية وغير الأكاديمية، بحيث قد تكون هذه العوامل

الخاصة بالوضع المهني للنساء هي المحددة في الواقع التمييزي. ويخفف من آثار التمييز الخلفية الاجتماعية والثقافية للأستاذات الجامعيات من جهة، وهو ما يعني بوجه من وجوهه ضعف التوظيف الذي يقمن به من أجل الترقى الاجتماعي بواسطة المهنة، ومن جهة أخرى كونهن ينلن جزءاً اجتماعياً أكبر من زملائهن.

إلى الآن، انصب نظرنا على التجربة الشخصية للأستاذة والأستاذات بمعزل عن العوامل التي توفر لنا مقارنات وتلقي الضوء على نواح مهمة من قضية التمييز ضد المرأة. ولتبيان هذه الأمور سعيينا إلى دراسة أثر متغير العمر لمعرفة مدى التزام هذه الشريحة المثقفة بقضية المرأة وخاصة الشباب منهم. والقيام من ثم بمقارنة الوضع المدني للأستاذة والأستاذات ومدى تأثيره على مساره المهني . وأخيراً اعتمدنا المتغير الجغرافي لمقارنة مستوى التمييز ضد المرأة في مختلف البلدان العربية وذلك تحاشياً لتعميم النتائج من خلال ربطها بالإنتماء والوضع الاجتماعي.

II - الموقف من التمييز ضد المرأة بحسب العمر:

١ - تولي مركز قرار بحسب العمر:

لا تتأثر مراكز القرار بالعمر لدى كل من الجنسين، مع الإشارة إلى اتجاه بارز للمشاركة في صنع القرار الجامعي لدى الأستاذة من فئتي العمر ٤٥-٤٦ و ٥٥-٥٦ أكثر من الفئات الأخرى. كما أن الوصول إلى المراكز الأعلى يلاحظ أكثر لدى الذين تقدموا في العمر ربما بسبب التجربة. ولكن ما هي آراء الأستاذة والأستاذات بحسب فئات سنهم؟

لا يبدو العمر عاملاً محددًا بالنسبة إلى الرأي حول تأثير متغير الجنس على الوصول إلى مراكز القرار، مع الإشارة إلى اتجاه خفيف لتبني هذا الرأي من قبل الأستاذة والأستاذات الأكبر سناً (النسبة الأقل للذين يرون أثراً لمتغير الجنس هي في فئة العمر ٢٤-٣٥ وتبلغ ٢٠٪ لدى الذكور و ٢٥٪ لدى الإناث). أما الفئات الأخرى فنسبة الذين يتبنون هذا الرأي هي ٢٦٪ ذكور و ٢٥٪ إناث لفئة ٣٦-٤٥ و ٢٧٪ ذكور و ٣٣٪ إناث لفئة ٤٦-٥٥ و ٢٣٪ ذكور و ٢٩٪ إناث لفئة ٥٦-٦٥.

٢ - الموقف من نظام الترقى:

يتأثر موقف الأستاذة والأستاذات من نظام الترقى بحسب عمرهم وجنسهم. فكلما تقدم الأستاذة الذكور في العمر كلما مالوا أكثر لرؤية أن نظام الترقى مجحف

(تتصاعد النسب من ٢٠٪ إلى ٣٤٪ إلى ٤٣٪ إلى ٥١٪) ولا ينطبق هذا الأمر على الأستاذات اللواتي تتغير مواقفهن بل إن الأكبر سناً يرين هذا النظام أقل إجحافاً (تتوالى النسب كالتالي: ١٥٪ ثم ١٨٪ ثم ١٦٪ وأخيراً ٥٪) فهل أن الأستاذات مع العمر يصبحن أكثر ميلاً للتسوية؟ أو أن تخفيف ضغط الأعباء الأسرية يقلل من الشعور بالغبين؟

٣ - الموقف من الامتيازات بحسب العمر:

تدل المعطيات أن هناك تشابهاً عاماً في مواقف مختلف فئات الأعمار من الأساتذة كما من الأستاذات إزاء الامتيازات. فالأكثريّة بين أعضاء هيئات التدريس الذكور والإناث لا تقر بوجود هذه الامتيازات. ولكن المستغرب أن فئة العمر ٣٥-٤٥ من الأستاذات هي الأكثر اعترافاً بوجود امتيازات (بنسبة ٣٢٪) بينما تقل نسبة الذكور ذوي الاتجاه نفسه والعمر نفسه (١٠٪).

٤ - الموقف من قضايا المرأة:

تبين المعطيات أن العمر يبدو عاملاً محدداً في مدى اهتمام الأساتذة (نسبة «أهتم كثيراً» ترتفع تبعاً مع فئات العمر من ٣٣٪ إلى ٤٤٪ إلى ٤٧٪ إلى ٥٤٪) والأستاذات (ترتفع هذه النسبة تبعاً من ٢٧٪ إلى ٣٨٪ إلى ٤٧٪ إلى ٥٨٪)، واللافت للنظر أن هؤلاء كلما تقدموا في العمر كلما ازداد اهتمامهم بقضية المرأة. وأعلى نسبة من الذين لا يهتمون بقضية المرأة هي في الجيل الأصغر أي في فئة العمر ٢٤-٣٥ وتبلغ لدى الذكور ٣٠٪ ولدى الإناث ٢٨,٣٪).

٥ - معالجة قضية المرأة مع الطلاب:

وبالارتباط مع ازدياد الاهتمام بقضية المرأة على ما يبدو، فإن الأستاذة والأستاذات كلما تقدموا في العمر كلما عالجوا أكثر موضوع قضية المرأة مع الطلاب. وترتفع النسب تبعاً مع الفئات العمر لدى الذكور من ٣٠٪ فئة عمر ٢٤-٣٥ إلى ٤٤٪ لفئة عمر ٣٦-٤٥ إلى ٥٢٪ لفئة العمر ٤٦-٥٥ إلى ٦٠٪ لفئة العمر ٥٦-٦٥، وترتفع لدى الإناث تبعاً من ٤٥٪ إلى ٥٧٪ إلى ٦٢٪ إلى ٦٣٪.

٦ - كيفية معالجة قضية المرأة:

يميل الأساتذة من الجنسين ومن كل فئات العمر لمعالجة موضوع المرأة انطلاقاً من كونها قضية فكرية أكثر منها قضية نضالية. ويزداد هذا الاتجاه مع

العمر لدى الذكور (يرتفع من ٢٠٪ لفئة ٢٤-٣٥ إلى ٣٠٪ لفئة ٣٦-٤٥ إلى ٣٢٪ لفئة ٤٦-٥٥ إلى ٤٦٪ لفئة ٥٦-٦٥). أما عند الإناث فإن هذا الاتجاه يكون الأقوى لدى فئة الأستاذات من عمر ٣٦-٤٥.

٧ - التأثير بمنظور الجندر:

تظهر معطيات الجدول أن التأثير بمنظور الجندر هو ضئيل لدى مختلف فئات العمر من الأساتذة والأستاذات، ولا تصل نسبته إلى العشرين في المائة إلا لدى الأساتذة من فئة العمر ٥٦-٦٥، كما لا يبدو أن ثمة اتجاهًا محددًا لتأثير العمر.

٨ - الانخراط في المجتمع المدني:

أ - المشاركة في وسائل الإعلام:

تزداد المشاركة في وسائل الإعلام مع العمر عند الذكور. فتقل نسبة الذي لا يشاركون في هذا النشاط لدى الأساتذة مع العمر من ٥٧٪ إلى ٤٣٪ إلى ٣٧٪ إلى ١٧٪. واللافت للنظر في هذه النسب أن أكثر من نصف الشباب لا يشاركون. أما بالنسبة إلى الإناث فيتغير أثر العمر بشكل طفيف، فتقل نسبة اللواتي لا يشاركن منهن حسب ترتيب فئات العمر نفسه من ٦٢٪ إلى ٤٧٪ إلى ٤٠٪ ولكن تزيد هذه النسبة قليلاً فتصل إلى ٤٢٪ لدى فئة العمر ٥٦-٦٥.

وعلى الأرجح تعود زيادة المشاركة في وسائل الإعلام إلى تكوين اسم وسمعة تخول الأساتذة والأستاذات المشاركة أكثر، وقد يؤثر في ذلك ترتيب الأوضاع المهنية الذي يزيد مع العمر.

ب - المشاركة في جمعيات أهلية

تزداد مشاركة الأساتذة والأستاذات في الجمعيات الأهلية كلما تقدموا في العمر. فتتخفض نسبة الذين لا يشاركون لدى الذكور حسب ترتيب فئات العمر نفسه من ٥٠٪ إلى ٤٢٪ إلى ٣٩٪ إلى ٢٩٪. أما لدى الإناث فتتخفض هذه النسبة تبعاً بنفس الترتيب من ٦٠٪ إلى ٥٠٪ إلى ٤٩٪ إلى ٣٧٪.

ج - المشاركة في جمعيات نسائية:

والمشاركة في جمعيات نسائية مثلها مثل المشاركة في الجمعيات الأهلية تزيد مع العمر. نستدل على ذلك من نسبة عدم المشاركين التي تنخفض مع العمر لدى الذكور من ٧٧٪ إلى ٦٧٪ إلى ٦١٪ إلى ٤٠٪. ولدى الإناث تنخفض هذه النسبة من

٦٠٪ إلى ٤٩٪ ثم ترتفع بشكل طفيف إلى ٤٩٪ لتعاود الانخفاض مجدداً إلى ٣٢٪.
د - المشاركة في أحزاب سياسية:

لا تفيد المعطيات عن اتجاه محدد لتأثير متغير العمر على المشاركة في الأحزاب السياسية. فإذا كانت نسبة الذين لا يشاركون من الأساتذة هي الأعلى في فئة العمر ٢٤-٣٥ وتبلغ ٨٧٪ ومن ثم تنخفض إلى ٦٧٪ في فئة العمر ٣٦-٤٥ ثم إلى ٦٤٪ في فئة العمر ٤٦-٥٥ إلا أن عدم المشاركة تزيد لدى فئة العمر ٥٦-٦٥. وكذلك الأمر بالنسبة للأستاذات حيث تشير المعطيات إلى عدم مشاركة تبلغ نسبتها ٦٧٪ في فئة العمر الأولى، ثم ٧٣٪ في فئة العمر التالية، ثم ٦٧٪ في الفئة التالية لتصل أخيراً إلى ٥٣٪.

III - الموقف من التمييز الجندي بحسب الحالة المدنية

١- تولي مراكز القرار:

لا تختلف رتبة الأستاذات^(٣١) بحسب حالتهم المدنية، ولا يؤثر الزواج على ممارسة مسؤولياتهن الأكاديمية. ونرى أن نسبة الذين هم في رتبة رئيس قسم تزيد لدى المتأهلات ٢١٪ بمقابل العازبات ١٤٪. والأرجح الأمر يعود إلى عامل السن.

٢ - الرأي بنظام الترقى:

تميل الأستاذات المتزوجات إلى رؤية إيجاب في نظام الترقى أكثر من الأستاذات العازبات (١٨٪ مقابل ١١٪). أما حول الأسباب التي يرونها تقوم خلف هذا الإحاف، فتتقارب نسبة العازبات (٦٦٪) والمتأهلات (٦٧٪) في عدم ذكر أي تفسير أو تبرير، وبالتالي لا يظهر اختلاف كبير بين فئتي الأستاذات. ولكن تجدر الإشارة إلى التفاوت في النسب بين من ذكروا وجود قانون عادل لدى العازبات ونسبتهم (٢٤٪) مقابل (١٥٪) من المتأهلات.

٣ - الامتيازات :

لا يوجد تأثير للحالة المدنية على مواقف الاستاذات بالنسبة إلى وجود اختلافات في الامتيازات بين أعضاء هيئات التدريس الذكور والاناث. والأغلبية من العازبات والمتأهلات (٧٢٪ و ٧٠٪) تقول بعدم وجود فروقات.

(٣١) لن ننظر في فئة الأساتذة بالنظر إلى نسبتهم القليلة في العينة التي لا تتعدى ٧٪.

أما الأجوبة عن السؤال لصالح من هذه الامتيازات، فالملاحظ أن الاستاذات العازبات (٢٦٪) أكثر ميلاً من المتأهلات (٢٠٪) لرد هذه الامتيازات لصالح الذكور. ونشير أيضاً إلى التحفظ لدى فئتي الإناث وفئتي الذكور عن إعطاء تفسير لهذا الوضع.

٤ - الاهتمام بقضية المرأة:

تهتم الأستاذات المتزوجات بقضية المرأة أكثر مما تهتم بها الأستاذات العازبات (٤٣٪ مقابل ٢٩٪)، بالمقابل نسبة اللواتي لا يبدن أي اهتمام هي ١٤٪ لدى المتأهلات مقابل ٢٦٪ من العازبات.

على الرغم من تحفظ الأستاذات المتزوجات إلا أن نسبة اللواتي يبدن منهن قناعة بضرورة النضال هن أكثر من الأستاذات العازبات. وبالعكس فإن العازبات يرين أن حقوق المرأة موجودة (١٣٪ منهن مقابل ٤٪ من المتزوجات) أو يرفضن موضوع المساواة أصلاً (٧٪ منهن مقابل ٤٪ من المتزوجات).

وبالارتباط مع الاتجاه السابق، فإن الأستاذات المتزوجات يطرحن الموضوع قضية فكرية بنسبة أكبر مما تقوم به العازبات (٣٥٪ من الأوائل مقابل ٢٩٪ من الاخيرات) كما أنهن يطرحنه قضية تحفيز وتوعية وقضية نضالية أكثر وبفارق بارز (١٠٪ مقابل ١٪).

٥ - التأثير بمنظور الجندر:

لا تختلف إجابات الاستاذات بحسب وضعهن المدني، مع ميل طفيف لتأكيد تأثر الاختصاص بمنظور الجندر من قبل المتزوجات منهن بنسبة ١٧٪ مقابل ١٣٪ من العازبات.

٦ - المشاركة في الأنشطة:

أ- المشاركة في وسائل الإعلام:

تشارك الأستاذات المتزوجات في وسائل الإعلام أكثر مما تشارك زميلاتهن العازبات (فاللواتي لا تشاركن أبداً تبلغ نسبتهن بين العازبات ٦٠٪ وبين المتأهلات ٤٦٪) وعلى الأرجح أن الأمر يعود إلى عامل السن وتكوين سمعة.

ب - المشاركة في الجمعيات الأهلية:

إن الأكثرية من العازبات أي ما نسبته ٦٦٪ لا يشاركن في جمعيات أهلية بينما تنخفض نسبة عدم مشاركة المتأهلات إلى ٤٧٪.

ج - المشاركة في الجمعيات النسائية:

وينسحب الاتجاه السابق على المشاركة في الجمعيات النسائية، إذ تبلغ نسبة عدم مشاركة العازبات ٥٩٪ مقابل ٤٥٪ للمتأهلات.

د - المشاركة في الأحزاب السياسية:

تتساوى نسبة الأستاذات العازبات والمتأهلات في عدم المشاركة (٦٦٪ و٦٧٪).

هـ - المشاركة في المؤتمرات:

إن نسبة الأستاذات اللواتي لا تشاركن بلغت ٣٠٪ للمتأهلات و٥٦٪ للعازبات. مما يشير إلى احتمال أن يكون الزواج مسهلاً لإمكانية سفر الأستاذات.

وبشكل عام فإن الزواج لا يبدو معيقاً للأستاذات عن أداء مسؤولياتهن الأكاديمية، لا بل على العكس من ذلك فإن المتزوجات هن أكثر مشاركة من زميلاتهن العازبات. كما أن مواقفهن أكثر إيجابية في ما يتعلق بقضية المرأة عموماً.

IV - الموقف من التمييز الجندي بحسب البلدان

لا يمكننا تعميم ما توصلنا إليه من نتائج تحليل المعطيات على البلاد العربية كافة، إذ أن الأوضاع الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية تختلف من بلد إلى آخر، وهذه بدورها تؤثر على درجة وطبيعة ووعي التمييز. لذلك ارتأينا في هذا القسم النظر إلى الفروق في التمييز الجندي بحسب البلدان. وقد حاولنا معرفة مواقف الأستاذة والأستاذات حول التمييز من خلال عدد من المؤشرات أهمها درجة وصولهم إلى مراكز القرار ومن ثم رأيهم في نظام الترقى في جامعاتهم واختلاف الامتيازات ومدى اهتمامهن بقضايا المرأة ومدى مشاركتهن في الأنشطة الأكاديمية وغير الأكاديمية.

١ - مراكز القرار:

يتبين لنا من المعطيات المجمعة أن تفوق الأستاذة جلي في كل البلدان. ولكن باستثناء لبنان حيث نسبة الأستاذة في المراكز الأكاديمية العالية تفوق نسبة الأستاذات بفارق ١٢٪ فقط فإن عدد الأستاذة في مختلف البلدان العربية الأخرى يفوق عدد الأستاذات بنسبة عالية تتراوح بين ٢٤٪ لتونس و٣٠٪ للمغرب.

٢ - عوامل الوصول إلى مراكز القرار:

في الإجابة عن السؤال حول تأثير متغير الجنس في الوصول إلى مراكز القرار في الجامعات، يتبين أن نسبة الأستاذات اللواتي تعتقدن بتأثير هذا المتغير فاقت نسبة زملائهن في لبنان والمغرب واليمن. وبرزت الدولة الأخيرة بنسبة عالية جداً (٢٥٪ للرجال مقابل ٤٠٪ للنساء في اليمن) وتساوت النسبة في تونس (٢٠٪ لكل من الجنسين) وزادت نسبة الرجال من هذا الرأي عن نسبة النساء في كل من العراق (٣٧٪ للأستاذة و٣١٪ للإناث) والأردن (٢٥٪ للأستاذة و١٨٪ للأستاذات).

٣ - نظام الترقّي:

باستثناء اليمن حيث فاقت نسبة الأستاذات نسبة الأساتذة في اعتبار نظام الترقّي مجحفاً (٣٠٪ للذكور مقابل ٤٠٪ للإناث)، فإن نسبة الأساتذة الذين يرون نظام الترقّي مجحفاً تفوق نسبة الأستاذات في جميع البلدان العربية الأخرى. ويلفت النظر كل من العراق والأردن النظر فلقد تدنت نسبة الأستاذات اللواتي وجدن هذا النظام مجحفاً (٦٪ في العراق و٩٪ في الأردن).

٤ - الامتيازات:

فاقت نسبة الأستاذات اللواتي يرين أن هنالك فروقاً في الامتيازات بين أعضاء هيئات التدريس نسبة زملائهن الأساتذة في جميع دول العينة. وبلغت النسبة في لبنان أعلى مستوى حيث واتسع الفارق بين الذكور والإناث (٣٥٪ مقابل ٧٪)، تلتها اليمن من حيث أهمية الفارق (٢٥٪ مقابل ٦٪). وبالإجمال تراوحت نسب الأستاذات اللواتي يعترفن بوجود تفاوت في الامتيازات بين ٣٥٪ للبنان و١٥٪ لتونس.

وفي إجابة عن سؤال حول ما إذا علموا بحصول حادثة فيها تمييز على أساس الجندر، تدنت النسب بين الأساتذة والأستاذات على السواء في مختلف بلدان العينة. وكانت أعلى نسبة للأساتذة هي في الأردن (١٩٪) وأعلى نسبة للأستاذات في الأردن أيضاً (١٥٪) وتلتها لبنان ١٢,٥٪ وتونس ١٠٪.

ويظهر مجموع الأجوبة السابقة أعلى درجة من الانسجام بين الأجوبة هي لأستاذات اليمن، حيث يفوق يزيد عدد الأساتذة في المراكز العليا عن عدد الأستاذات، وحيث تعتبر نسبة عالية أن للجنس تأثيراً على الترقّي الأكاديمي، ونسبة عالية جداً تعتبر نظام الترقّي (٤٠٪) في جامعاتهن مجحفاً، كما أن ٢٥٪ من أستاذات اليمن صرّحن بوجود امتيازات.

أما بالنسبة إلى الأستاذات العراقيات اللواتي لا يتمثلن بأعداد جيدة في المراكز العليا في جامعاتهن، فيرى ما يقارب الثلث منهن (٣٠٪) أن متغير الجنس يلعب دوراً مهماً في الترقى الأكاديمي. كما أن نفس النسبة منهن (٣٠٪) تقر بأن هنالك فروقاً في الامتيازات بين الجنسين. وبالرغم من ذلك فهن لا يجدن نظام الترقى في جامعاتهن مجحفاً. وقد يعود ذلك لاعتبارات وظروف سياسية صعبة تمر بها بلادهن تجعل من الإجحاف الأكاديمي والتمييز الجندي قضية ثانوية إذا ما قيست بالخطر الخارجي على بلادهن. والغريب أنه باستثناء اليمن فإن نسبة الأستاذة في جميع البلدان العربية في العينة يجدون نظام الترقى مجحفاً بنسبة أعلى من الأستاذات ولكنهم لا يعيدون ذلك إلى اسباب جنسية وإنما لعوامل أخرى تعتبر أكثر تأثيراً على نظام الترقى مثل الانتماءات السياسية والطبقية والطائفية على سبيل الذكر لا الحصر.

٥ - الوعي والاهتمام بقضية المرأة:

رداً على سؤال ما إذا كان الأستاذ يهتم بقضية المرأة، تبين الأجوبة أن نسبة الأستاذة الذكور المهتمين بقضية المرأة كثيراً تزيد عن النصف في كل من لبنان (٦٣٪) والمغرب (٦٢٪) واليمن (٥٣٪) والأردن (٥٢٪) والذين لا يهتمون أبداً بقضية المرأة كانت نسبتهم هي الأعلى في العراق (٣٥٪). أما بالنسبة إلى الأستاذات فبلغت أكبر نسبة اهتمام من قبلهن في تونس أي ٥٥٪ ثم اليمن بنسبة ٤٠٪ يليها لبنان بنسبة ٣٨٪. وكانت أعلى نسبة من اللواتي أبدين عدم اهتمام هي في الأردن ٣٥٪ ثم العراق بنسبة ٢١٪ وأخيراً اليمن بنسبة ٢٠٪.

ورداً على سؤال «لماذا؟»، فقد كانت نسبة الأستاذة الذكور الذين لديهم قناعة بالمساواة هي الأعلى في لبنان (٤٨٪) يليه الأردن (٣٥٪) ثم تونس (٣٤٪). أما بالنسبة إلى الأستاذات فكانت إجاباتهن أقل إيجابية بحيث لم تزد نسبة اللواتي لديهن قناعة بالمساواة عن ٣٠٪ وفي اليمن فقط، بينما تراوحت نسبة اللواتي أجبن بأن لديهن قناعة بأنها قضية نضالية بين ١٢٪ في العراق و٣٢٪ في المغرب.

٦ - معالجة قضايا المرأة مع الطلاب:

وإجابة عن سؤال يتعلق بما إذا كان أفراد العينة يعالجون قضايا المرأة مع الطلاب فقد ارتفعت المواقف الإيجابية بين الأستاذات وكانت نسبتها هي الأعلى في لبنان ٧٣٪ يليه الأردن ٥٦٪ واليمن ٥٠٪. أما المواقف السلبية فكانت نسبتها الأعلى في المغرب ٦٣٪ وفي العراق ٥٨٪ وفي تونس ٥٥٪.

وللمقارنة نلاحظ أن مواقف الأساتذة شبيهة كثيراً بمواقف الأستاذات. فالأساتذة الذين يناقشون هذه القضية مع طلابهم تصل نسبتهم إلى ٧٠٪ في لبنان يليهم من ثم نسبة أساتذة كل من الأردن (٥٢٪) واليمن (٤٧٪).

أما كيفية معالجة هذه القضية فكانت قضية فكرية في لبنان بنسبة ٥٠٪ وفي الأردن بنسبة ٤٧٪. والملاحظ غياب كامل تقريباً في جميع البلدان في العينة لمعالجتها كقضية نضالية وقضية تحفيز وتوعية. ولا عجب فقد بلغت نسبة المتأثرات بمنظور الجندر من الأستاذات في لبنان ٢٥٪ في حين تراوحت هذه النسبة في البلدان بين ٢١٪ في الأردن و٦٪ في العراق.

٧ - مؤشرات الانخراط في المجتمع المدني والوعي الجندري:

إن الوعي المتعلق بقضايا المرأة والتمييز الجندري يتأثران بمدى انخراط الأفراد في المجتمع المدني ومدى الانفتاح على التطورات الفكرية والثقافية. وقد اعتمدنا في هذا الجزء أربعة مؤشرات تنبئ عن درجة انخراط الأستاذات في المجتمع المدني في بلادهن وهي مشاركتهن في وسائل الإعلام وفي جمعيات أهلية وفي جمعيات نسائية وفي أحزاب سياسية

أ - المشاركة في وسائل الإعلام:

وقد بينت الإحصاءات المتوافرة لدينا أن نسبة اللواتي لا يشاركن في وسائل الإعلام من الأستاذات هي عالية جداً في جميع البلدان باستثناء اليمن حيث تبلغ نسبة غير المشاركات ٢٠٪ ومن ثم لبنان حيث بلغت هذه النسبة ٣٠٪، أما في البلدان الأخرى فبلغت نسبة غير المشاركات أقصاها في كل من العراق ٦٧٪ ثم الأردن ٦٥٪ وأخيراً المغرب ٦٣٪. أما بالنسبة إلى الأساتذة فإن اللبنانيين منهم هم الأقل امتناعاً عن المشاركة (١٥٪) يليهم اساتذة اليمن ثم المغرب.

ب - المشاركة في جمعيات أهلية:

أما في ما يتعلق بمدى مشاركة الأستاذات في الجمعيات الأهلية، فيلاحظ أن لبنان هو في أعلى درجة من حيث نسبة المشاركة (٣٨٪ لا يشاركن) والعراق في الدرجة الأدنى من حيث نسبة المشاركة (نسبة عدم المشاركة تبلغ ٧٣٪).

وبالمقارنة مع الأساتذة، فإن مشاركة الأستاذات هي عموماً أقل في الجمعيات الأهلية من زملائهن، إلا في تونس حيث نسبة عدم المشاركين من الذكور (٤٦٪)

وتزيد عما هي لدى الإناث (٤٠٪). والأساتذة في لبنان هم الأكثر مشاركة (فقط ١٥٪ لا يشاركون).

ج - المشاركة في جمعيات تهتم بأمور نسائية:

تبين المعطيات أن نسبة غير المشاركات في جمعيات تهتم بأمور نسائية هي الأعلى في العراق (٦٩٪) ثم الأردن (٥٠٪)، في حين تبلغ هذه النسبة أدناها في المغرب ٣٧٪ ثم في لبنان ٤٠٪.

وكما هو متوقع، فإن نسبة مشاركة الأساتذات هي أعلى من نسبة زملائهن. ويأتي أساتذة اليمن في طليعة المشاركين في هذه الجمعيات، حيث لا تتجاوز نسبة الممتنعين منهم ٣٩٪ تليها نسبة الأساتذة في لبنان حيث نسبة الممتنعين تبلغ ٤٤٪.

د - المشاركة في أحزاب سياسية:

بالنسبة للمشاركة في أحزاب سياسية، فإن الأغلبية من الأساتذات في كل من الأردن ٨٥٪ والمغرب ٧٩٪ والعراق ٦٥٪ تحجم عنها.

ولا يقتصر الإحجام عن المشاركة في الأحزاب السياسية على الأساتذات، إذ نجد أنه اتجاه غالب أيضاً لدى الأساتذة، وفي نفس الاتجاه الذي ظهر لدى النساء. وتبدو اليمن الدولة الأعلى من حيث نسبة المشاركة في الأحزاب السياسية من قبل الجنسين، فالذين صرّحوا بعدم المشاركة بلغت نسبتهم من الذكور ٣٦٪ ومن الإناث ٤٥٪.

وأما في الإحصاءات المتعلقة بمدى مشاركة الأساتذة والأساتذات في أنشطة ذات طبيعة أكاديمية دولية، فيبرز العراق كذلك مرة أخرى بين دول العينة التي لا يحظى أساتذتها وأستاذاتها بفرصة المشاركة، وفرص الأساتذات (٧٧٪ لا يشاركون) فيه أقل من فرص الأساتذة (٤٥٪ لا يشاركون) في المؤتمرات الدولية والأرجح أن ذلك يعود إلى الوضع السياسي الراهن في العراق. وتلي العراق من حيث انخفاض نسبة المشاركة كل من اليمن (نسبة عدم المشاركة ٣٦٪ للذكور و٥٥٪ للإناث) ثم الأردن (نسبة عدم المشاركة ٢٣٪ للذكور و٤١٪ للإناث) ثم المغرب بالنسبة إلى عدم مشاركة الأساتذات التي تبلغ ٢٦٪ وتونس بالنسبة إلى عدم مشاركة الأساتذة (١٤٪). وتبقى نسبة مشاركة الأساتذة والأساتذات في لبنان هي الأعلى بين الدول المذكورة في العينة إذ لا تتخطى عدم المشاركة ٧٪ للذكور و١٠٪ للإناث. وتجدر الإشارة إلى أن تونس كانت البلد الوحيد بين بلدان العينة الذي حظيت الأساتذات الجامعيات فيه بفرصة مشاركة في المؤتمرات أكبر من فرصة زملائهن.

وفي خلاصة عامة لباب الوعي الجندري بحسب البلدان تفيدنا المؤشرات بأن نشاط أستاذات العينة في المجتمع المدني في بلادهم هو في درجة متدنية، دون إغفال ملاحظة أن الأستاذات اللبنايات بدين أكثر انخراطاً بينما برز إجماع الأستاذات العراقيات بصورة واضحة.

وعلى الرغم من صعوبة التعميم بالنظر إلى طبيعة العينة وتوزعها، إلا أن ثمة ارتباطاً يتبدى ما بين الوعي الجندري من جهة وما بين الانفتاح على مؤسسات المجتمع المدني وعلى الخارج من جهة أخرى. ويمثل لبنان هذا الارتباط على نحو كبير.

وتبرز حالة العراق من حيث ضعف الوعي الجندري وبالتالي ضعف المواقف بإزاء التمييز والمرتبط بالاتجاه المذكور أعلاه أي ضعف المشاركة في المجتمع المدني وضعف الانفتاح على الخارج. ومن الجلي أن الوضع السياسي والاقتصادي للعراق هو السبب الأساسي في مثل هذا الوضع، مما يشير إلى أن الوعي الجندري هو أمر مكتسب يتأثر بالظروف ولا يمكن أن ينمو إلا في مجتمعات على درجة نسبية من الاستقرار على كل الأصعدة، وبالتالي فإن هذا الوعي يمكن أن ينخفض نتيجة اضطراب الأوضاع السياسية والاقتصادية. فالعراق كانت من أوائل الدول العربية التي نشأت فيها حركات نسائية والتي ارتفعت فيها مشاركة المرأة في المجتمع وارتفعت مستوياتها التعليمية بينما نراها الآن قد تدهورت على صعيد الوعي النسوي. إن الارتباط القوي ما بين الوعي الجندري والوضع الاجتماعي العام يحتم على النساء انخراطهن ليس فقط في هيئات وجمعيات نسائية وإنما أيضاً في حركات سياسة عامة.

النتائج

إن هذه الدراسة هي كما أشرنا سابقاً دراسة استطلاعية غير ممثلة لأوضاع الأساتذة والأستاذات وهي محاولة لاستكشاف واقع التمييز ضد المرأة في التعليم العالي. ونجمل أبرز النتائج التي حصلنا عليها في الدراسة كما يأتي:

بينت الدراسة أن نسبة العمر الشاب تزيد لدى الأستاذات وكذلك نسبة العازبات بينهن، وقد يعود ذلك لحدثة تجربة التعليم العالي للإناث. كما أن نسبة الإنجاب لدى الأساتذة والأستاذات الجامعيين منخفضة. وثمة اختلاف في السلوك الزواجي لدى الأساتذة من الجنسين، فالأستاذات الجامعيات يخترن أزواجهن من أوساط مهنية

أعلى اجتماعياً من الأوساط المهنية لزوجات زملائهن. ويتشددن كثيراً في طلب المستوى التعليمي العالي لشريك حياتهن.

وعلى الرغم من أن أغلبية أمهات الأساتذة والأستاذات هن ربات أسر، وأن الأغلبية الساحقة من الأساتذة والأستاذات أتت من أسر كبيرة يزيد عدد الأولاد فيها عن خمسة، إلا أن المستوى الاجتماعي للأستاذات الجامعات هو أكثر ارتقاء مما لدى الأساتذة. فمستوى تعليم أمهاتهن أعلى من أمهات الأساتذة، كما أن مهن آبائهن ومستوى تعليمهم أكثر ارتقاء في السلم الاجتماعي من مهن آباء الأساتذة ومستوى تعليمهم.

وتبين النتائج أن الأستاذات يلتحقن في مهنة التعليم الجامعي في عمر أبكر من عمر زملائهن، ذلك أن هنالك عدداً أكبر من الأساتذة ينقطعون عن الدراسة لفترة معينة. وتقل سنوات تعليم الأستاذات عن تعليم الأساتذة في الجامعة. وعلى الرغم من أنه لم يتبين فرق واضح بينهن وبين زملائهن في الأداء الأكاديمي بالنسبة لعدد المواد وساعات التدريس والإشراف والوقت المخصص للبحوث إلا أن نسبتهن في المراتب الأكاديمية الأعلى وفي مواقع القرار الجامعي هي أقل من نسبة زملائهن. وقد يعود ذلك لكون عدد أكبر من الأساتذة هم ذوي تأهيل علمي أعلى وسنوات خبرة أطول، ولبعض التمييز الجندري المبطن.

ويعبر الأساتذة والأستاذات عن رضاهم عموماً في ما يتعلق بعلاقات الزمالة. ومع أن تعبير الأستاذات أقل عن الرضى، إلا أنهن لا يشعرن بوجود منافسة مع زميلاتهن، في حين يعبر الأساتذة عن وجود منافسة بين الزملاء الذكور.

بالإجمال هنالك مشاركة ملحوظة من قبل الجنسين في الاجتماعات، والحلقات الدراسية، واللجان المتخصصة والمنوعة، والندوات في إطار الجامعة والمحاضرات. ولكن تزيد نسبة اشتراك الأساتذة عن نسبة اشتراك الأستاذات، بينما بالمقابل هنالك تدنٍ في مستوى مشاركة الفئتين في المؤتمرات والجمعيات الأكاديمية الدولية. وهنا أيضاً نلاحظ زيادة بسيطة لاشتراك الأساتذة عن الأستاذات.

وفي النشاطات العامة، يتبين لنا أن مشاركة الأساتذة والأستاذات في النشر والإعلام والندوات التلفزيونية والكتابات الإبداعية هي على وجه العموم ضئيلة جداً. ولكن مشاركة الأساتذة تزيد عن زميلاتهم. أما بالنسبة إلى المشاركة في الجمعيات الأهلية فهي متدنية لدى الجنسين. وقد يعود ذلك لعدم توافر الوقت، وعدم الوعي لأهميتها وعدم الالتزام بقضايا معينة. وتبقى المشاركة في الجمعيات النسائية قليلة

جداً، ولو أنها تزيد لدى الأستاذات عن زملائهن.

واللافت أن الأكثرية الساحقة من الجنسين لا تشارك في أحزاب سياسية. ربما بسبب عدم الاعتياد على الممارسة الديمقراطية في البلاد العربية وضعف الأحزاب والخوف من السلطة، وقد يكون أيضاً بسبب عدم التصريح عن ذلك بسبب تعارضه مع قوانين المهنة.

ولقد اختلفت سبل مواجهة الصعوبات الحياتية بين الأساتذة والأستاذات، خاصة في ما تعلق منها بالتوفيق بين العمل والمهام الأسرية. فقد لجأ الأساتذة للتنظيم الذاتي بينما اعتمدت الأستاذات على مساندة الزوج والأسرة والخدمة المأجورة. ولم يشعر الأساتذة بأن واجباتهم الأسرية كانت عائقاً لمسارهم المهني، كما لم يشكل الحمل عائقاً لمسار الأستاذات.

وفي ما يتعلق بوعي التمييز ضد المرأة، تبين النتائج أن الأستاذات أقل اهتماماً بقضية المرأة من زملائهن وهن أقل قناعة بالمساواة منهم، غير أن المهمات والمقتنعات منهن أكثر التزاماً لتحويل قناعتهم إلى موقف عملي بالمقارنة مع زملائهن. وكلا الفئتين تعالجان قضية المرأة مع طلابهما بنسبة عالية ويطرحونها كقضية فكرية أكثر من كونها قضية نضالية تستدعي التحفيز. ولم يتأثر الأساتذة والأستاذات بمنظور الجندر في تعليمهم، وتساوت الفئتان من حيث اعتمادهما على مراجع نسائية في المقررات الدراسية.

من جهة أخرى، لا تجد الأستاذة الجامعية النظام الجامعي مجحفاً بقدر ما يجده على هذا النحو زميلها الأستاذ الذي يميل لرد الإجحاف لاعتبارات اجتماعية أو سياسية، هذا مع العلم بأن قلة من الأستاذات يشعرن باختلافات في الامتيازات التي تتم لصالح الأساتذة. وبشكل عام تشعر الأستاذات بالرضى في مهنتهن وخاصة فيما يتعلق بالمكانة الاجتماعية.

هذه هي أبرز النتائج المتعلقة بواقع التمييز ضد المرأة في الجامعة، وهي إذا أجملناها تنم عن واقع مقبول عموماً من قبل الأستاذات بالرغم من وجود تفاوت في المكانة وفي المسار، إلا أنه تفاوت لم يستدع موقفاً رافضاً بوضوح، وذلك على عكس ما تبديه الأستاذة في الجامعات الغربية من عدم رضى واعتراض ومحاولة تغيير. والسبب في رأينا أن الضغوط التي تتعرض لها الأستاذة الجامعية العربية في مسارها المهني هي أقل مما تتعرض له زميلاتنا الغربيات كما أن لديها امكانية لتلقي المساندة وبالتالي لمواجهة الضغوط اكبر من زميلتها أيضاً.

وللتأكد من ذلك سعينا لمقارنة أوضاع الأستاذات الجامعيات العربية بحسب

حالتهم المدنية في محاولة لمعرفة ما إذا كان الزواج والانجاب وإدارة الأسرة هي من الضغوط الكبيرة. وبينت لنا النتائج أن هذه الضغوط لم تكن كبيرة ولم تؤثر على الأوضاع الأكاديمية فرتبة الأستاذات وممارسة المسؤوليات الأكاديمية لم تتأثرا بالحالة المدنية. ولم تعبر الأستاذات المتزوجات عن الشعور بأي إجحاف أو امتيازات لصالح الزملاء. هذا مع الإشارة إلى أن مواقفهن أكثر تعبيراً عن الوعي الجندري من زميلاتهن العازبات، ولديهن اهتمام أكبر بالقضية النسوية وتزداد مشاركتهن في الشأن العام.

ويبدو لنا أن موقف الأستاذات الايجابي عموماً يعود إلى وضعهن الاجتماعي. فالأستاذات متأهلات من أساتذة ذوي مستوى علمي عال ومن مستويات سوسيو اقتصادية مرتفعة ، وهؤلاء في العادة أقل تنميماً في ما يتعلق بالسلوك الجندري. أضف إلى ذلك أن أكثرية الأستاذات قادمات من أسر ميسورة وكبيرة في الوقت عينه، أي أن إمكانية المساندة المادية والمعنوية والشخصية متوفرة لهن، ثم أن القيمة الاجتماعية للمرتبة الأكاديمية عالية، وهذه كلها عوامل من شأنها التخفيف من أثر التمييز الجندري.

أما بالنسبة إلى متغير العمر، فإنه يلعب لصالح الوعي الجندري. وتبين لنا النتائج أن التقدم في العمر يزيد من التعبير عن التمييز كما يزيد من الاهتمام بالقضية النسوية ومن مشاركة الأستاذات في الشأن العام. ويبدو أن الأستاذات الأكبر سناً لديهن إمكانية أكبر للتفكك من الواجبات الأسرية والاجتماعية وبالتالي للانخراط أكثر في الشأن العام.

وفي ما يتعلق بعلاقة الوعي الجندري بالمحيط الاجتماعي والسياسي، بينت لنا النتائج أن هذا الوعي ازداد في لبنان وتونس واليمن. ومن المعلوم أن هذه الدول عرفت تجارب سياسية ديمقراطية، مما يدل على أن الوضع السياسي ينعكس مباشرة على الوعي الجندري. من هنا مثلاً ملاحظة أن أضعف تعبير عن الوعي النسوي كان في العراق، حيث أن الوضع السياسي والاجتماعي المشحون وسيطرة القضية القومية على الوعي السياسي العام، يهْمَسُ المسألة النسوية ويضعها في مصاف ثانوي، فيقل الكلام عن قضية المرأة في الوقت الذي يجري الكلام عن قضية الوطن.

ومثال العراق ربما يفسر لنا بشكل ضمنى ضمور الوعي النسوي العربي عموماً. فالانظمة السياسية العربية تعاني من عدم استقرار ينعكس على حركة المجتمع نفسه. فبالإضافة إلى ثقل القضية الفلسطينية في الوجدان العربي، وبالارتباط معها هناك أيضاً الضغوط الاجتماعية الكبيرة الملحة مثل الأمية والفقر

وكلها أمور ضاغطة، تخفف من أهمية القضية النسوية.

وتفيدنا النتائج أيضاً في أن المجتمع الذي يزداد التعليم والديمقراطية فيه يزداد بالمقابل الوعي الجندري لدى الجنسين فيه. فهذا الوعي لا يمكن أن يكون حكراً على طرف دون آخر، ووعي النساء في مجتمع معين يرتبط مباشرة بدرجة وعي الرجال فيه. وتجدر الإشارة إلى أن الوعي الجندري من قبل الذكور ولو كان شرطاً ضرورياً لقيام الوعي لدى المرأة غير أنه شرط غير كاف. إذ أنه لا يؤدي بالضرورة إلى التغيير ما لم تحمل النساء قضيتهم بأيديهن وتدفع مجتمعاتهن في طريق التقدم. كما أن الوعي الجندري ليس أمراً ذهنياً محصوراً بذاته، وإنما يتطلب بنية اجتماعية قابلة لاستنباته. ومن شروط هذه البنية نشر التعليم والتجربة السياسية الديمقراطية ومن مؤشرات الانخراط في المجتمع المدني.

وتفيدنا نتائج الدراسة على نحو خاص بأن الوعي الطبقي يساهم هو أيضاً في ترجمة الوعي الجندري إلى مواقف وممارسات رافضة للتمييز الجنسي. لذلك نلاحظ أن الامتيازات الطبقيّة لدى الأستاذات الجامعيّات لم تدفع بهن، على الرغم من تعبيرهن عن وعي جندري نسبي، إلى تبني مواقف رافضة أو فاعلة بإزاء التمييز. فالحالة النخبوية والفردية التي تتصف بها المكانة الأكاديمية النسائية تقلل من الطابع النضالي لمواقفهن الجندرية، وبالتالي ثمة ضرورة إذن، لأن تقوم الداعيات لرفض التمييز ضد المرأة بالعمل ضمن جمعيات أو أحزاب تضم فئات متنوعة الانتماءات الاجتماعية بحيث يتم التفاعل الكفيل تكوين مواقف وممارسات.

إن التفاعل المطلوب هو ليس على صعيد الداخل فقط، بل يتطلب احتكاكاً بتجارب اجتماعية في الخارج تحفز أيضاً على تشكيل الوعي والمواقف. وفي هذه الدراسة يظهر جلياً أن الأستاذات اللواتي يحملن وعياً جندرياً هن من اللواتي انخرطن أكثر في الشأن العام وفي أنشطة المجتمع المدني عموماً، وأيضاً من اللواتي شاركن في مؤتمرات خارج بلادهن. مما يعني أن الانغلاق على الذات يؤدي إلى انخفاض مستوى الوعي.

وفي الختام، لا شك في أن الاستاذات الجامعيّات العربيات ملتزمات دورهن الأكاديمي، ويعبرن عن توافق كبير مع شروط مهنتهن، وتكشف هذه الدراسة عن جهودهن الحثيثة لاثبات الذات على الصعيد الأكاديمي، وعن التوق للمشاركة في صنع القرار في جامعاتهن. يبقى أن المسافة الفاصلة ما بين دورهن الأكاديمي ودورهن الاجتماعي هي بمقدار المسافة الفاصلة ما بين جدران الجامعة والمجتمع.

ملاحق:

جدول رقم (١) : توزيع الأساتذة بحسب الجنس والدول

المجموع	الجنس		الدولة
	ذكر	أنثى	
٩	٣	٦	مصر
%٤,٢	%١,٢٠	%٣,٠٠	
٩٧	٤٩	٤٨	العراق
%٤٣,٦٠	%١٩,٤٠	%٢٤,٢٠	
٨٢	٤٨	٣٤	الأردن
%٣٦,٢٠	%١٩,٠٠	%١٧,٢٠	
٦٧	٢٧	٤٠	لبنان
%٣٠,٩٠	%١٠,٧٠	%٢٠,٢٠	
٤٠	٢١	١٩	المغرب
%١٧,٩٠	%٨,٣٠	%٩,٦٠	
١٠	٦	٤	عمان
%٤,٤٠	%٢,٤٠	%٢,٠٠	
٤		٤	سوريا
%٢,٠٠		%٢,٠٠	
٥٥	٣٥	٢٠	تونس
%٢٤,٠٠	%١٣,٩٠	%١٠,١٠	
٣٠	٢٧	٣	الامارات
%١٢,٢٠	%١٠,٧٠	%١,٥٠	
٥٦	٣٦	٢٠	اليمن
%٢٤,٤٠	%١٤,٣٠	%١٠,١٠	
٤٥٠	٢٥٢	١٩٨	المجموع
%١٠٠,٠٠	%١٠٠,٠٠	%١٠٠,٠٠	

حطيط ودباس: هل هناك تمييز ضد النساء في الجامعات العربية؟

جدول رقم (٢): توزيع الأساتذة والأستاذات بحسب الجنس ومهنة الزوج (ة)

المجموع	الجنس		المهنة
	ذكر	أنثى	
٦٥	٢٣	٤٢	أطر عليا
%١٤,٤٠	%١٠,٣٦ (*)	%٣٦,٢٠	
٢٧	١٤	١٣	
أطر وسطي			
٣	٣	—	عامل(ة) غير ماهر(ة)
%٠,٤٠	%١,٣٥	—	أو أطر دنيا
٩٦	٩٦	—	ربة منزل
%٣٨,١٠	%٤٣,٢٤	—	
٢٢	٦	١٦	رجل أو سيدة أعمال / مهنة حرة
%٤,٨٨	%٢,٧٠	%١٣,٧٩	
٢٥	٢٥	—	مدرس(ة) ابتدائي أو متوسط
%٥,٦٠	%١١,٢٦	—	
٢٦	٢٤	٢	مدرس(ة) ثانوي
%٥,٨٠	%١٠,٨١	%١,٧٢	
٧٤	٣١	٤٣	مدرس(ة) جامعي(ة)
%١٦,٤٠	%١٣,٩٦	%٣٧,٠٦	
٢٥	١٣	١٢	
	%٥,١٥	—	لا جواب
٨٧	١٧	٧٠	غير معني(ة)
%١٩,٣٠	%٦,٧٠	%٣٥,٤٠	
٤٥٠	٢٥٢	١٩٨	المجموع
%١٠٠,٠٠	%١٠٠,٠٠	%١٠٠,٠٠	

(*) احتسبت النسبة المئوية لكل الخانات التي ذكرت فيها مهنة الزوج أو الزوجة بالنسبة لمجموع المتزوجين والذي أجابوا فقط (أي ٢٢٢ للذكور و ١١٦ للإناث)

جدول رقم (٣): توزيع الأساتذة بحسب الجنس والاختصاص

المجموع	الجنس		الاختصاص
	ذكر	أنثى	
٦١ ٪١٣,٥٥	٣٤ ٪١٣,٤٩	٢٧ ٪١٣,٦٣	تربية وفنون وإعلام
٦٢ ٪١٣,٨٠	٢٩ ٪١١,٥٠	٣٣ ٪١٦,٧٠	لغات
١٣ ٪٢,٨٨	٣ ٪١,١٩	١٠ ٪٥,٠٥	علم نفس وفلسفة
٣٢ ٪٧,١١	٢٠ ٪٧,٩٣	١٢ ٪٦,٠٦	علم اجتماع وسياسة وحقوق
٣٥ ٪٧,٧٧	٢٢ ٪٨,٧٣	١٣ ٪٦,٥٦	اقتصاد وتجارة وإدارة أعمال
٥٢ ٪١١,٥٥	٣٤ ٪١٣,٤٩	١٨ ٪٩,٠٩	تاريخ وجغرافيا وجيولوجيا وزراعة
٨٠ ٪١٧,٧٧	٤٢ ٪١٦,٦٦	٣٨ ٪١٩,١٩	بيولوجيا، رياضيات، فيزياء، كيمياء، بيئة
٤٣ ٪٩,٥٥	١٩ ٪٧,٥٣	٢٤ ٪١٢,١٢	علوم صحية (صيدلة، طب)
٤ ٪٠,٩٠	٤ ٪١,٦٠	—	علوم دينية
٥٦ ٪١٢,٤٤	٣٧ ٪١٤,٦٨	١٩ ٪٩,٥٩	هندسة وتكنولوجيا حاسوب
١٢ ٪٢,٦٦	٨ ٪٣,١٧	٤ ٪٢,٠٢	غير محدد
٪١٠٠,٠٠	٢٥٢ ٪١٠٠,٠٠	١٩٨ ٪١٠٠,٠٠	المجموع ٪١٠٠,٠٠

حطيط ودباس: هل هناك تمييز ضد النساء في الجامعات العربية؟

جدول رقم (٤): توزيع الأساتذة والأستاذات بحسب الرتبة الأكاديمية وبحسب العمر

الجنس	الرتبة	العمر					
		٣٥-٢٤	٤٥-٣٦	٥٥-٤٦	٦٥-٥٦	+ ٦٦	لا جواب
ذكر	رئيس قسم	٤ ٪١٣,٣٠	٢٢ ٪٢٥,٠٠	٢٠ ٪٢١,١٠	١٣ ٪٣٧,١٠	١ ٪٥٠,٠٠	٦٠ ٪٢٣,٨٠
	مدير- نائب عميد		٨ ٪٩,١٠	١٣ ٪١٣,٧٠	٣ ٪٨,٦٠		٢٤ ٪٩,٥٠
	عميد		٥ ٪٥,٧٠	١٣ ٪١٣,٧٠	٥ ٪١٤,٣٠		٢٣ ٪٩,١٠
	رئيس جامعة		٢ ٪٢,٣٠	٤ ٪٤,٢٠	١ ٪٢,٩٠		٧ ٪٢,٨٠
	لا جواب	٢٦ ٪٨٦,٧٠	٥١ ٪٥٨,٠٠	٤٥ ٪٤٧,٤٠	١٣ ٪٣٧,١٠	٢ ٪١٠٠,٠٠	١ ٪٥٠,٠٠
	مجموع	٣٠ ٪١٠٠,٠٠	٨٨ ٪١٠٠,٠٠	٩٥ ٪١٠٠,٠٠	٣٥ ٪١٠٠,٠٠	٢ ٪١٠٠,٠٠	٢٥٢ ٪١٠٠,٠٠
	رئيسة قسم	٥ ٪٨,٣٠	٩ ٪١٣,٦٠	١٣ ٪٢٨,٩٠	٣ ٪١٥,٨٠	٤ ٪٥٧,١٠	٣٤ ٪١٧,٢٠
مديرة- نائب عميد	١ ٪١,٧٠	٣ ٪٤,٥٠	٤ ٪٨,٩٠	٢ ٪١٠,٥٠	١ ٪١٤,٣٠	١١ ٪٥,٦٠	
عميدة		٤ ٪٦,١٠	٢ ٪٤,٤٠	٣ ٪١٥,٨٠		٩ ٪٤,٥٠	
رئيسة جامعة				١ ٥,٣٠		١ ٪٠,٥٠	
لا جواب	٥٤ ٪٩٠,٠٠	٥٠ ٪٧٥,٨٠	٢٦ ٪٥٧,٨٠	١٠ ٪٥٢,٦٠	١ ٪١٠٠,٠٠	٢ ٪٢٨,٦٠	
المجموع	٦٠ ٪١٠٠,٠٠	٦٦ ٪١٠٠,٠٠	٤٥ ٪١٠٠,٠٠	١٩ ٪١٠٠,٠٠	١ ٪١٠٠,٠٠	٧ ٪١٠٠,٠٠	

جدول رقم (٥): توزيع الأساتذة والأستاذات بحسب الرتبة والبلدان

المجموع	البلد							الرتبة
	العراق	اليمن	تونس	المغرب	لبنان	الأردن	غير ذلك	
ذكور								
رئيس قسم	١٠	٧	٨	٧	١٢	١٣	٣	٦٠
	%٢٠,٤٠	%١٩,٤٠	%٢٢,٩٠	%٢٣,٣٠	%٤٤,٤٠	%٢٧,١٠	%١١,١٠	%٢٣,٨٠
نائب عميد مدير	٧	٢	٢	٥	١	٤	٣	٢٤
	%١٤,٣٠	%٥,٦٠	%٥,٧٠	%٢٣,٨٠	%٣,٧٠	%٨,٣٠	%١١,١٠	%٩,٥٠
عميد		٧	٥	١	٤	٦		٢٣
		%١٩,٤٠	%١٤,٣٠	%٤,٨٠	%١٤,٨٠	%١٢,٥٠		%٩,١٠
رئيس جامعة	٢	١	٢			١	١	٧
	%٤,١٠	%٢,٨٠	%٥,٧٠			%٢,١٠		%٢,٨٠
لا جواب	٣٠	١٩	١٨	٨	١٠	٢٤	٢٩	١٣٨
	%٦١,٢٠	%٥٢,٨٠	%٥١,٤٠	%٣٨,١٠	%٣٧,٠٠	%٥٠,٠٠	%٧٧,٨٠	%٥٤,٨٠
مجموع	٤٩	٣٦	٣٥	٢١	٢٧	٤٨	٣٦	٢٥٢
	%١٠٠,٠٠	%١٠٠,٠٠	%١٠٠,٠٠	%١٠٠,٠٠	%١٠٠,٠٠	%١٠٠,٠٠	%١٠٠,٠٠	%١٠٠,٠٠
إناث								
رئيسة قسم	٣	١	٥	٦	١٤	٣	٢	٣٤
	%٦,٣٠	%٥,٠٠	%٢٥,٠٠	%٣١,٦٠	%٣٥,٠٠	%٨,٨٠	%١٤,١٠	%١٧,٢٠
نائبة عميدة مديرة	٢	١			٢	٣	٣	١١
	%٤,٢٠	%٥,٠٠			%٥,٠٠	%٨,٨٠	%٢١,٤٠	%٥,٦٠
عميدة	١	٢			٣	٢	١	٩
	%٢,١٠	%١٠,٠٠			%٧,٥٠	%٥,٩٠	%٧,١٠	%٤,٥٠
رئيسة جامعة					١			١
					%٢,٥٠			%٠,٥٠
لا جواب	٤٢	١٦	١٥	١٣	٢٠	٢٦	١١	١٤٣
	%٨٧,٥٠	%٨٠,٠٠	%٧٥,٠٠	%٦٨,٤٠	%٥٠,٠٠	%٧٦,٥٠	%٧٣,٣٠	%٧٢,٢٠
المجموع	٤٨	٢٠	٢٠	١٩	٤٠	٣٤	١٥	١٩٨
	%١٠٠,٠٠	%١٠٠,٠٠	%١٠٠,٠٠	%١٠٠,٠٠	%١٠٠,٠٠	%١٠٠,٠٠	%١٠٠,٠٠	%١٠٠,٠٠

حطيط ودباس: هل هناك تمييز ضد النساء في الجامعات العربية؟

جدول رقم (٦) (*): نسبة انتساب الإناث في التعليم العالي،
في بلدان مختارة، ١٩٨٠ - ١٩٩٥

المنطقة	١٩٨٠	١٩٨٥	١٩٩٠	١٩٩٥
البلدان الأكثر تقدماً	٪٣٥,٦	٪٣٩,٢	٪٤٩,٣	٪٦٣,٣
آسيا / أوقيانوسيا	٪٢١,١	٪٢١,٤	٪٢٥,٩	٪٤٢,٦
البلدان العربية	٪٥,٨	٪٧,٢	٪٨,٦	٪١٠,٥
أمريكا اللاتينية / الكاريبي	٪١٢,٠	٪١٤,٢	٪١٦,٢	٪١٧,٠

Source:

UNESCO (1998), World Statistical Outlook on Higher Education: 1980-1995;
World Conference on Higher Education: Higher Education in the Twenty-First
Century: Vision and Action, Paris, 5-9 October.

(*): الجداول رقم ٦ و ٧ و ٨ مأخوذة من دراسة فرجاني، مرجع مذكور.

جدول رقم (٧): نسبة الطالبات الإناث في التعليم العالي في بلدان مختارة عربية وغير عربية حوالي العام ١٩٩٥

البلد	نسبة الطالبات الإناث في التعليم العالي (%)
اليمن	١٣
موريتانيا	١٧
كوريا	٣٥
إيران	٣٧
مصر	٣٨
تركيا	٣٨
الجزائر	٤٠
المغرب	٤١
سوريا	٤١
تونس	٤٤
فلسطين	٤٤
الأردن	٤٦
جيبوتي	٤٧
عمان	٤٧
المملكة العربية السعودية	٤٨
لبنان	٤٩
الولايات المتحدة الأمريكية	٥٦
الكويت	٥٦
البحرين	٥٨
قطر	٧٢
الإمارات العربية المتحدة	٧٧

Source:

UNESCO (1998), World Statistical Outlook on Higher Education: 1980-1995; World Conference on Higher Education: Higher Education in the Twenty-First Century: Vision and Action, Paris, 5-9 October.

حطيط ودباس: هل هناك تمييز ضد النساء في الجامعات العربية؟

جدول رقم (٨): نسبة طالبات العلوم في التعليم العالي
في مناطق مختارة من العالم

المنطقة	١٩٨٥	١٩٩٥
البلدان الأكثر تقدماً	٪٣١	٪٣٧
البلدان الأقل تقدماً	٪١٨	٪٢٤
البلدان العربية	٪٢٩	٪٣٣
أمريكا اللاتينية / الكاريبي	٪٢٤	٪٣٩

Source:

UNESCO (1998), World Statistical Outlook on Higher Education: 1980-1995;
World Conference on Higher Education: Higher Education in the Twenty-First
Century: Vision and Action, Paris, 5-9 October.