المحور الأول

نساء جامعيات

هل هناك تمييز ضد النساء في الجامعات العربية؟(*)

دراسة حول أوضاع الأستاذات والأساتذة ومواقفهم

فادية حطيط(**)
روز دباس(***)

مقدمة

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

(*) 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 الاكاديمية 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 صداه 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 التقوقع؟ 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 مراحله.

(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 بدونه[٢]. فتنمية 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 يقدرون الأهمية الاجتماعية والاقتصادية للتعليم العالي.

ب- غياب الالتزام السياسي والمادي، إذ أن في غياب توافر الإمكانات 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 والمثقفين.

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 الإبتدائي 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 التغير 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 و١٩٩٥ 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 و٠,١٤٪ للإناث) للفئة العمرية بين ٢٠-٢٤ سنة. وبلغت أميركا اللاتينية أعلى نسبة بين الدول النامية (٩٪ للذكور و٥٪ للإناث). وقبيل انتهاء العقد التاسع تحسنت النسب تحسناً ملموساً في شرقي آسيا، أميركا اللاتينية، بلاد الكريب، الشرق الأوسط وشمالي أفريقيا. لكن نسبة التحاق النساء في التعليم العالي بقيت متدنية عن نسبة التحاق الرجال ما عدا في أميركا اللاتينية حيث كادت أن تردم الفجوة بين الجنسين وكذلك الأمر في أفريقيا جنوبي الصحراء حيث فاقت زيادة نسبة التحاق النساء نسبة الزيادة لالتحاق الرجال. وتبين إحصاءات اليونسكو «أن النسبة المئوية

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

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

من الإناث من عدد الطلبة الإجمالي في التعليم العالي قد ارتفعت من ٣٤٪ في ١٩٦٠ إلى ٤٣٪ ١٩٨٠ إلى ٤٥٪ 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 التغير 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 والعرقي. كما لحظت أيضاً بأن فرص الدخول في مهنة التعليم العالي يجب أن ترتكز 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 الأميركية، 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 الأميركيات 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 الأميركية 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

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

(١٢) Jacobs, J.A; "Gender and Academic Specialties"; **Journal of Higher Education**, March-April, 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 الجندري 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 بالجندر 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 الجندري 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 قناعة 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 الجندري 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 شهدها 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، ٥٥،٣٣ 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 لايمكن 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، وخصوصا 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 أساسا تلبية 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 محكوما بإجراءات ضبط مفروضة على حركية النساء وفرصهن في الترقي 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 التحديثي لهذه العملية ، إلا أن هذه السياسة تعاود إنتاج التصنيف الجندري 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، يحتللن 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 تقريبا منذ ١٩٨٠ على نسبة ما بين الربع والثلث من المجموع. ولقد سجلت تونس تقدما ملحوظا 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 عموما، 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. (Joensuu, Finland: University of Joensuu, 1988), 95-98. In Ibid.

(٢١) Sabour, M'hammed; Women in the Moroccan Academic Field: Respectability and Power, **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 والمنمطات 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 يضاهي الانخراط الذكوري، ومشاركة ضعيفة على مستوى رأس الهرم. وممارسات تمييزية يزداد ثقلها بمقدار ما يبدو الانخراط والمشاركة عاملين مهددين 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 الأواليات التمييزية المعتمدة على هذا الصعيد لا بد وأن تأخذ منحى خاص، بالنظر إلى ما تتمتع به النساء الجامعيات من قدرات معرفية ومن تجربة ترقي اجتماعي من شأنها أن تنعكس على مستوى وعيها وطبيعة إدراكها. ثم أن التوظيف الاجتماعي في المراتب الأكاديمية يبدو كبيرا 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 يلعبنه يساهم في هذه التنمية وفي أي اتجاه؟

(٢٢) Hammoud, Rafica S; The Role of Women in Higher Education Management in the Arab 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 والجامعيات، 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 انخفاضا 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 بظلها على واقع الأستاذة الجامعية وتنعكس في الحياة الجامعية وفي درجة وعي الأساتذة 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 الأساتذة 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 الأساتذة والأستاذات.

٤ – إجراءات الدراسة:

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

الاستمارات على الدول العربية وتكليف أشخاص من خلال اللجان الوطنية لليونسكو لمتابعة التجميع، ولكن لم نتمكن من الحصول على استمارات 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 استمارات 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 الاستمارات. كل هذه الأمور تدفع بنا إلى القول أن هذه الدراسة هي دراسة استطلاعية غيرممثلة بشكل كاف لا للأساتذة ولا للأستاذات العرب ولا لأحوال الجامعات. وهي إن أفادت بشيء من الناحية المعرفية فهو تشكيل قاعدة لبناء فرضيات في دراسات لاحقة. وهو أمر يستحق العناء خصوصا بغياب دراسات تفصيلية كافية حول الجامعات في العالم العربي عموما وحول أوضاع الأستاذات الجامعيات خصوصاً.

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 تفسيرا 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 الاستمارات التي تضمنت ملاحظات ومواقف وآراء الأساتذة والأستاذات على هامش الاستمارة، ويترك الأمر انطباعا 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 «أعتذر عن ملء الاستمارة . وأنا لا أرى مبررا لتركيزكن على موضوع المرأة. أنا أجد أن النساء متمتعات =

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 العمر٢٤–٣٥ 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 العمرالشاب للأستاذات . والملاحظ كذلك ضآلة نسبة الطلاق عموما، وإن كانت أكثر وجودا لدى الأستاذات (٤٪) مما لدى الأساتذة (٢٪).

ج – عدد الأولاد:

مثلما 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 يعتقدنه. ونسجل استغرابنا لتمنع أستاذات 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 وضوحا 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 الجامعيات إلى أوساط مهنية أكثر ارتقاء في السلم الاجتماعي من الأوساط المهنية لزوجات زملائهن (أنظر الجدول رقم ٢ في الملاحق). ويبدو أن الأستاذات يشددن على الخلفية الاجتماعية عند اختيار أزواجهن أكثر بكثير ما 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 اجتماعيا. أضف إلى ذلك أن زواج الرجل بمن هي أدنى منه اجتماعيا يبدو أمراً مقبولا 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، ووضعية هؤلاء لا تدل على أن مواقعهن أدنى من أزواجهم 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 الجامعيات 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 للآباء 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 الأساتذة 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 يسراً للأستاذات الجامعيات بالمقارنة مع زملائهم[٢٩]..

ويشير كل ذلك إلى اضطلاع الأبناء الذكور وليس البنات بمسؤولية الترقي 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 الترقي الاجتماعي للأهل يسمح بفرص 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 اكبر 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 طبقا 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 أباء الأساتذة، ذلك أن ٣١ ٪ من أباء 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 و١٥٪ 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 مراحله عن مستوى تعليم أمهات الأساتذة. ويبدو الفارق جليا 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 و٨٧٪ 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 عاملي التعليم وعمل النساء.

و – مكان الدراسة:

يظهر من المعطيات أن أكثرية الأساتذة والأستاذات قد حصّلت دراستها الابتدائية في المدينة أو العاصمة. فلدينا فقط ٢٦٪ من الذكور و١١٪ من الإناث كانت دراستهم في الريف أو القرية. ويزيد هذا الاتجاه بالنسبة للمرحلة الثانوية حيث فقط ٦ ٪ من الذكور و٦٪ 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، و٣٥٪ من الإناث مقابل ٢٧٪ من الذكور في المرحلة الثانوية، مما يشير إلى الأثر الإيجابي للوسط المديني على تعليم الإناث، بسبب ربما ضعف ضغط التقاليد بالمقارنة مع الأوساط الريفية.

وفي خلاصة عامة لنتائج باب الأصول الاجتماعية، تشير المعطيات الإحصائية المتعلقة بالمهنة وبالتعليم أن المستوى الاجتماعي للأستاذات الجامعيات هو أكثر ارتفاعا من المستوى الاجتماعي للأساتذة وهن قادمات من بيئة اجتماعية أكثر يسراً وتعليماً وانفتاحاً. وهذا يعني أن وصول الإناث إلى التعليم الجامعي ما زال أمرا على درجة من النخبوية ويتطلب بيئة محفزة بشكل أكبر مما تتطلبه لدى الذكور. كما يشير من جهة أخرى إلى أن الفئات الاجتماعية الأقل امتيازا من حيث المهنة ومن حيث التعليم تسعى إلى الترقي الاجتماعي من خلال الأبناء الذكور وتوظف في ذلك مجهودا 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 و٣٥٪ 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 و١٣٪ للذكور، والمرجح أن تصدّر 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 و١٨٪ للإناث) ثم أميركا (١٤٪ للذكور و ٩٪ للإناث) وبريطانيا (١١٪ للذكور و٩٪) 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 عددا 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 وجدول 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 و١٠٪ من الأستاذات. وهذا أمر إيجابي يدل على استعداد للالتزام المهني والعطاء.

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 طبقا 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 و٣٨٪ 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 قليلا عن الأستاذات. ولكن بالإجمال فإن أكثرية الذين أجابوا على أسئلة الاستمارة هم ممن لم تزد مدة تعليمهم الجامعي عن الخمسة عشرة سنة، أي ما يقارب٦١٪ من الأساتذة و٦٨٪ 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 الاستاذات (٢٤٪) أكثر مما لدى زملائهن (٢٠٪). وتوزعت الأسباب بنسب بسيطة على مختلف الاهتمامات. وإن كان الزواج والانجاب بارزاً بين اسباب 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 و٥٢٪ من الأستاذات أنهم يصرفون ما يصل إلى ٩ ساعات أسبوعياً للتحضير، بينما أجاب ٤٤٪ من الأساتذة و٣٦٪ من الأستاذات 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 و٦٣٪ من الأستاذات يصرفون ما بين الساعة والست ساعات.

د - الرتبة الحالية:

إن نسبة الأساتذة في العينة الذين يحتلون المراتب الأكاديمية الأعلى هي أكبر من نسبة الأستاذات (ارتباط ذو دلالة إحصائية طبقا 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 و٢٥٪ 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 الأستاذات. فلدينا رئيسة جامعة واحدة مقابل ٧ رؤساء جامعة، و٩ عميدات مقابل ٢٣ عميدا، و١١ نائبة عميد أو مديرة مقابل ٢٤ نائب عميد أو مدير و٣٤ 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 الأستاذات لا يعتقدون بوجود أثر لعامل الجنس. بالمقابل هناك نسبة هامة تقارب الثلث تعترف بوجود تأثير لمتغير الجنس في تولي القرار. وتزيد هذه النسبة لدى الأستاذات (٣٠٪) عما لدى الأساتذة (٢٥٪).

و - الرغبة بالوصول إلى مراكز القرار:

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

الأساتذة 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 ـ 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 و ٣٦٪ من الاستاذات) 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 و ٤٦٪ من الأستاذات) تليها الهيئات الدولية (٣٣٪ من الأساتذة و٣٦٪ من الأستاذات) أما الهيئات العربية فلم تقدم سوى ٣٪

من منح الأساتذة و٥٪ من منح الأستاذات. أما الذين لم ينالوا منحاً بحثية فتراوحت أجوبتهم حول الأسباب بين عدم سنح الفرصة (١٧٪ للذكور و١٦٪ للإناث) أو عدم توفرها (١٤٪ للذكور و ٨٪ للإناث) أو عدم التقدم بطلب (١٢٪ للذكور و١٥٪) 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٪ و٤٣٪ تباعاً تتعرض أحياناً لمثل هذه الصعوبة، والآخرين يعانون قليلا على هذا الصعيد (٥٪ و٣٪) أما الذين لا مشكلة لديهم فبلغت نسبتهم ٥٪ و ٣٪ تباعاً والمتبقون فضلوا عد الإجابة.

هـ – الحاجة إلى تطوير مهارات:

ولكن هل يشعر الأساتذة والأستاذات بحاجة إلى تطوير مهارات معينة؟ الأغلبية أقرت بذلك (٨٠٪ و٧٨٪ تباعا). أما المجالات التي يرى هؤلاء ضرورة تطويرها فهي بحسب الأهمية ولدى كل من الأساتذة والأستاذات تباعاً: استخدام التكنولوجيا والكمبيوتر (٢٦٪ و ٢٢٪) وتعميق المعرفة في مجال الاختصاص (٢١٪ و٢٢٪) ومهارات البحث (١٢٪ و٦٪) ثم تطوير المجال اللغوي (٨٪ و ٨٪) وممارسات تطبيقية (٣٪ و٤٪)... 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 و٢٢٪ 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. والباقون، إما هم في خانة اللاجواب وهؤلاء هم الأكثرية (٦١٪ ٦٣٪ تباعا) أو يرون غير ذلك.

وبالمقابل في موضوع علاقات الزمالة ما بين الجنسين، نلاحظ اختلافاً في مواقف الأساتذة والأستاذات (ارتباط ذو دلالة إحصائية طبقا لاختبار مربع كا). إن صفة جيدة تتراجع لتستقر عند ٦٦٪ من الأساتذة و٥٨٪ من الأستاذات، وتزداد صفة عادية لتصل إلى ٣٠٪ لدى أولئك و٣٩٪ لدى هؤلاء. ويعترف أستاذ واحد وأستاذتان بأنها سيئة، ويفضل الباقون عدم الإجابة. ويتحفظ الأساتذة والأستاذات لجهة طبيعة علاقة الزمالة القائمة فيمتنعون عن إعطاء أي توضيح لدى ما يقارب ٦٢٪ من الذكور و٦٧٪ من الإناث، ويصفها ٢١٪ من الزملاء و٢٢٪ من الزميلات بأنها تقوم على الاحترام المتبادل، ويراها 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 الزملاء من الجنس نفسه في اتجاه يبدو واضحاً لدى الأساتذة أكثر مما لدى الأستاذات. فهو يظهر غالباً أو أحياناً لدى ٤٢٪ الأساتذة مقابل ٣٢٪ من الأستاذات، وهو لا يظهر سوى بشكل قليل أو لا يظهر أبداً لدى ٦٢٪ من الزميلات ولدى ٥٤٪ من الزملاء.

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٪ لديهم) وكذلك الأمر بالنسبة للواتي أجبن أنهن يحصلن عليها أحيانا (٣٨٪ لديهن و٣٠٪ لديهم). 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 لرقي مستوى العاملات 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 و٥٪ 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 الأستاذات بنسبة ٤٥٪ مشاركة كثيرة لديهم مقابل ٣٢٪ لديهن (ارتباط ذو دلالة إحصائية طبقاً لاختبار مربع كا).

د – المشاركة في لجان منوعة:

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

هـ – ندوات في إطار الجامعة:

تقريباً يشارك جميع الأساتذة والأستاذات في هذا النشاط، فقط ما نسبته ٢٪ و٣٪ من الأساتذة والأستاذات لا يشاركون. وكذلك الأمر تتفوق نسبة الأساتذة المشاركين عن نسبة مشاركة زميلاتهم (٣٢٪ يشاركو كثيرا 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 الأستاذات(٣٢٪ يشاركون كثيرا مقابل ٢٦٪). وفي المحاضرات العامة المشاركة كبيرة بالاجمال (نسبة ٦٪ من الذكور و١١٪ من الإناث لا تشارك)، ولكن لدى الأساتذة أكبر مما لدى الأستاذات بنسبة ٢٢٪ من الأساتذة و١٠٪ من الأستاذات تشارك كثيراً (ارتباط ذو دلالة إحصائية طبقاً لاختبار مربع كا).

ز – مؤتمرات جامعية:

تبرز نسبة الأستاذات 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 كثيرا و٤٠٪ يشاركون إلى حد ما مقابل ٢٧٪ و٣٥٪ (ارتباط ذو دلالة إحصائية طبقاً لاختبار مربع كا).

ح – مؤتمرات دولية:

إن نسبة كبيرة من الأستاذات (٣٨٪) ومن الأساتذة (٢٣٪) لا يشاركون في

أية مؤتمرات دولية. وتزيد بوضوح مشاركة الزملاء على مشاركة الزميلات، خصوصا لدى الذين يشاركون قليلا 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٪ و٣٣٪ تباعا) وتكرارا تزيد نسبة المشاركين على المشاركات:١٥٪ يشاركون كثيراً و٢٥٪ يشاركون إلى حد ما مقابل ٧٪ و١٧٪ تباعاً (ارتباط ذو دلالة إحصائية طبقاً لاختبار مربع كا).

ي – جمعيات أكاديمية دولية:

أكبر نسبة عدم مشاركة نلحظها في هذا النشاط (٣٨٪ و٥١٪ تباعا)، ولا يشذ الأساتذة المشاركون عن قاعدة تفوقهم على الأستاذات المشاركات .

وبشكل عام تشير أجوبة الأساتذة والأستاذات إلى أن الأساتذة هم أكثر انخراطاً في الأنشطة الأكاديمية الخارجة عن نطاق التعليم من الأستاذات. وقد يعود ذلك لضيق وقت الأستاذات 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 عموما قليلة(نسبة ٣٧٪ من الذكور و٥١٪ من الإناث لا يشاركون). ولكن تزيد مشاركة الأساتذة على الأستاذات (ارتباط ذو دلالة إحصائية طبقاً لاختبار مربع كا).

ب – ندوات تلفزيونية:

تقل نسبة الأساتذة والأستاذات التي تشارك في ندوات التلفزيونية (٥٢٪ من الذكور و٦٣٪ من الإناث لايشاركون) 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) وأيضا 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 الانشطة الأخرى. ولدينا ٧٨٪ من الذكور و٦٧٪ من الإناث لا يشاركون في نشاطات الأحزاب السياسية.

يوحي مجموع الإجابات على المشاركة في النشاطات العامة بضعف المشاركة في الشأن العام عموما من قبل شريحة الأساتذة والأستاذات. وقد تعود هذه السلبية إما إلى حالة اليأس من إمكانية الإصلاح أو لعدم الافصاح عن حقيقة الانتماءات أو أيضا 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 موفقتين في هذا التمييز الذي قمنا به متأثرتين 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 ماديا أو من الناحية المعنوية. وهو

ما يشكل عبئا 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 اي حال، أشارت أجوبة الأساتذة بأن الواجبات تجاه الأهل لم تكن عائقاً كبيراً لهم بالنسبة إلى مسارهم المهني (٣٢٪ أجابوا قليلا، و٣٤٪ أجابوا أحيانا و٣٤٪ أجابوا أبدا). وأشارت أجوبة الأستاذات المتزوجات وعددهن ١١٤ أستاذة إلى أن الأغلبية (٨١٪) لم تجد أن الزواج شكل عائقا كبيرا بالنسبة إلى مسارها المهني أو قليلاً ما رأت ذلك.

ب – عوائق متعلقة بتربية الأبناء:

لدينا في العينة ٢٩ أستاذاً 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 مسارهم 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 الأستاذات 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 يستلفت الانتباه بالمقابل هو أن مجمل هذه العوائق لم يكن عبؤها كبيرا على النسبة الأكبر من النساء، فإما أن مرور الزمن قد خفف من وطأة الضغوط، وإما بالمقابل أن الرغبة بالقيام بهذه المسؤوليات قد عوّض عن صعوباتها، وإما أن المساندة التي حصلت عليها الأستاذات كانت سببا 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٪ للأساتذة و٤٠٪ 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 الأساتذة هن ربات منزل ومتفرغات لتربية أولادهن ورعاية شؤون أسرتهن، وبالتالي فحاجتهن لمساندة الزوج هي فعلياً أقل.

ب – المساندة من الأسرة:

إن الأغلبية الساحقة من الأساتذة ومن الأستاذات تحصل على مساعدة من أسرتها. أما نسبة الأستاذات التي كثيراً ما تحصل على مساندة من الأسرة فهي أعلى بشكل واضح من نسبة الأساتذة :٤١٪ لدى الأساتذة و٥٧٪ 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 الأساتذة والأستاذات. فأكثرية الأساتذة (٦٥٪) أجابت أنها توفق بواسطة «التنظيم الذاتي». في حين تراوحت إجابات الأستاذات بين ٣١٪ بالاعتماد على مساندة الأهل و٢٢٪ بواسطة الخدمة المأجورة و١٤٪ 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 الجندري

أ – الاهتمام بقضية المرأة:

تفيد المعطيات أن ٤٥٪ من الأساتذة 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 الأساتذة والأستاذات حول أسباب الاهتمام تثير العديد من النقاط التي تستحق الوقوف عندها:

أولاً: فضلت النسبة الأعلى من الأساتذة (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٪).

رابعا: 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 الجندري 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، مقابل٤٧٪ لديهم).

أما كيفية مقاربة 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 تنم 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 و٢٨٪ 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 الترقي:

تبين المعطيات إن الأساتذة الجامعيين في عينة الدراسة هم أكثر اعتراضاً على نظام الترقي 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٪) يشعرن 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 الترقي 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 ٪٤٧	٩٦ ٪٣٨	٢٧ ٪١١	٤ ٪٢	٦ ٪٢	٢٥٢
	أ	١١٤ ٪٥٨	٥١ ٪٢٦	٢٢ ٪١١	١ ٪٠,٥٠	١٠ ٪٥	١٩٨
الى أي مدى تجد أن مهنة التعليم الجامعي مجزية على الصعيد الانساني	ذ	١٥٩ ٪٦٣	٦٠ ٪٢٤	٢٤ ٪٩,٥٠	١ ٪٠,٤٠	٨ ٪٣	٢٥٢
	أ	١٢٥ ٪٦٣	٤٢ ٪٢١	٢٠ ٪١٠	١ ٪٠,٥٠	١٠ ٪٥	١٩٨
الى أي مدى تجد أن مهنة التعليم الجامعي مجزية على الصعيد المادي	ذ	١٨ ٪٧	١١٢ ٪٤٤	٨٩ ٪٣٥	٢٤ ٪٩,٥٠	٩ ٪٤	٢٥٢
	أ	٢٢ ٪١١	٨٩ ٪٤٥	٥٧ ٪٢٩	١٩ ٪١٠	١١ ٪٦	١٩٨

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 طبقا 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 لقلة أعداد الأستاذات الجامعيات ولصورتهن الأكثر تميزا 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 الجندري في الجامعات نلاحظ أنه غير قوي ولا يأخذ مواصفات محددة، وفي حال وجوده يمكن رده إلى حداثة 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 الترقي الاجتماعي بواسطة المهنة، ومن جهة أخرى كونهن ينلن جزاء اجتماعياً أكبر من زملائهن.

إلى الآن، انصب نظرنا على التجربة الشخصية للأساتذة والأستاذات بمعزل عن العوامل التي توفر لنا مقارنات وتلقي الضوء على نواح مهمة من قضية التمييز ضد المرأة. ولتبيان هذه الأمور سعينا إلى دراسة أثر متغير العمر لمعرفة مدى التزام هذه الشريحة المثقفة بقضية المرأة وخاصة الشباب منهم. والقيام من ثم بمقارنة الوضع المدني للأساتذة والأستاذات ومدى تأثيره على مسارهم 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 الأساتذة من فئتي العمر ٣٦–٤٥ و٤٦–٥٥ أكثر من الفئات الأخرى. كما أن الوصول إلى المراكز الأعلى يلاحظ أكثر لدى الذين تقدموا في العمر ربما بسبب التجربة. ولكن ما هي آراء الأساتذة والأستاذات بحسب فئات سنهم؟

لا يبدو العمر عاملاً محدداً بالنسبة إلى الرأي حول تأثير متغير الجنس على الوصول إلى مراكز القرار، مع الإشارة إلى اتجاه خفيف لتبني هذا الرأي من قبل الأساتذة والأستاذات الأكبر سناً (النسبة الأقل للذين يرون أثرا لمتغير الجنس هي في فئة العمر ٢٤–٣٥ وتبلغ ٢٠٪ لدى الذكور و٢٥٪ لدى الإناث). أما الفئات الأخرى فنسبة الذين يتبنون هذا الرأي هي ٢٦٪ ذكور و٢٥٪ إناث لفئة ٣٦–٤٥ و٢٧٪ ذكور و٣٣٪ إناث لفئة ٤٦–٥٥ و٢٣٪ ذكور و٢٩٪ إناث لفئة ٥٦–٦٥.

٢ – الموقف من نظام الترقي:

يتأثر موقف الأساتذة والأستاذات من نظام الترقي بحسب عمرهم وجنسهم. فكلما تقدم الأساتذة الذكور في العمر كلما مالوا أكثر لرؤية أن نظام الترقي 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٪ وأخيرا ٥٪) فهل أن الأستاذات مع العمر يصبحن أكثر ميلا للتسوية؟ أو أن تخفيف ضغط الأعباء الأسرية يقلل من الشعور بالغبن؟

٣ – الموقف من الامتيازات بحسب العمر:

تدل المعطيات أن هناك تشابهاً عاماً في مواقف مختلف فئات الأعمار من الأساتذة كما من الأستاذات إزاء الامتيازات. فالأكثرية بين أعضاء هيئات التدريس الذكور والإناث لا تقر بوجود هذه الامتيازات. ولكن المستغرب أن فئة العمر ٣٥–٤٥ من الأستاذات هي الأكثر اعترافا 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 تباعاً مع فئات العمر من ٣٣٪ إلى ٤٤٪ إلى ٤٧٪ إلى ٥٤٪) والأستاذات (ترتفع هذه النسبة تباعاً 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 الأساتذة والأستاذات كلما تقدموا في العمر كلما عالجوا أكثر موضوع قضية المرأة مع الطلاب. وترتفع النسب تباعاً 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 تباعاً 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 – التأثر بمنظور الجندر:

تظهر معطيات الجدول أن التأثر 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 اتجاهاً محدداً 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 قليلا 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. فتنخفض نسبة الذين لا يشاركون لدى الذكور حسب ترتيب فئات العمر نفسه من ٥٠٪ إلى ٤٢٪ إلى ٣٩٪ إلى ٢٩٪. أما لدى الإناث فتنخفض هذه النسبة تباعاً 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 أخيرا إلى ٥٣٪.

III – الموقف من التمييز الجندري بحسب الحالة المدنية

١– تولي مراكز القرار:

لا تختلف رتبة الأستاذات[٣١] بحسب حالتهن 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 الترقي:

تميل الأستاذات المتزوجات إلى رؤية إجحاف في نظام الترقي أكثر من الأستاذات العازبات (١٨٪ مقابل ١١٪). أما حول الأسباب التي يرونها تقوم خلف هذا الاجحاف، فتتقارب نسبة العازبات (٦٦٪) والمتأهلات (٦٧٪) في عدم ذكر أي تفسير أو تبرير، وبالتالي لا يظهر اختلاف كبير بين فئتي الأستاذات. ولكن تجدر الاشارة إلى التفاوت في النسب بين من ذكرن وجود قانون عادل لدى العازبات ونسبتهن (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٪ و٧٠٪) 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 يبدين أي اهتمام هي ١٤٪ لدى المتأهلات مقابل ٢٦٪ من العازبات.

على الرغم من تحفظ الأستاذات المتزوجات إلا أن نسبة اللواتي يبدين 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 أصلا (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 – التأثر 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 أبدا 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 مسهلا لإمكانية سفر الأستاذات.

وبشكل عام فإن الزواج لا يبدو معيقا 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 الجندري 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 الجندري بحسب البلدان. وقد حاولنا معرفة مواقف الأساتذة والأستاذات حول التمييز من خلال عدد من المؤشرات أهمها درجة وصولهم إلى مراكز القرار ومن ثم رأيهم في نظام الترقي 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 الأساتذة جلي في كل البلدان. ولكن باستثناء لبنان حيث نسبة الأساتذة في المراكز الأكاديمية العالية تفوق نسبة الأستاذات بفارق ١٢٪ فقط فإن عدد الأساتذة 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٪ للأساتذة و٣١٪ للإناث) والأردن (٢٥٪ للأساتذة و١٨٪ للأستاذات).

٣ – نظام الترقي:

باستثناء اليمن حيث فاقت نسبة الأستاذات نسبة الأساتذة في اعتبار نظام الترقي مجحفاً (٣٠٪ للذكور مقابل ٤٠٪ للإناث)، فإن نسبة الأساتذة الذين يرون نظام الترقي 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 الترقي الأكاديمي، ونسبة عالية جداً تعتبر نظام الترقي (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 دورا مهماً في الترقي الأكاديمي . كما أن نفس النسبة منهن (٣٠٪) تقر بأن هنالك فروقاً في الامتيازات بين الجنسين. وبالرغم من ذلك فهن لا يجدن نظام الترقي في جامعاتهن مجحفاً. وقد يعود ذلك لاعتبارات وظروف سياسية صعبة تمر بها بلادهن تجعل من الإجحاف الأكاديمي والتمييز الجندري قضية ثانوية إذا ما قيست بالخطر الخارجي على بلادهن. والغريب أنه باستثناء اليمن فإن نسبة الأساتذة في جميع البلدان العربية في العينة يجدون نظام الترقي مجحفاً بنسبة أعلى من الأستاذات ولكنهم لا يعيدون ذلك إلى اسباب جندرية وإنما لعوامل أخرى تعتبر أكثر تأثيراً على نظام الترقي 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 الأساتذة الذكور المهتمين بقضية المرأة كثيراً تزيد عن النصف في كل من لبنان (٦٣٪) والمغرب (٦٢٪) واليمن (٥٣٪) والأردن (٥٢٪) والذين لا يهتمون أبدا 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 الأساتذة 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٪ وأخيرا 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 الأستاذات 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 الأستاذات في كل من الأردن ٨٥٪ والمغرب ٧٩٪ والعراق ٦٥٪ تحجم عنها.

ولا يقتصر الإحجام عن المشاركة في الأحزاب السياسية على الأستاذات، 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 والأستاذات في أنشطة ذات طبيعة أكاديمية دولية، فيبرز العراق كذلك مرة أخرى بين دول العينة التي لا يحظى أساتذتها وأستاذاتها بفرصة المشاركة، وفرص الأستاذات (٧٧٪ لا يشاركن) 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 الأستاذات التي تبلغ ٢٦٪ وتونس بالنسبة إلى عدم مشاركة الأساتذة (١٤٪). وتبقى نسبة مشاركة الأساتذة والأستاذات 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 الأستاذات 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 بلادهن هو في درجة متدنية، دون إغفال ملاحظة أن الأستاذات اللبنانيات بدين أكثر انخراطاً بينما برز إحجام 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 ان 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 ابرز النتائج التي حصلنا عليها في الدراسة كما يأتي:

بينت الدراسة أن نسبة العمر الشاب تزيد لدى الأستاذات وكذلك نسبة العازبات بينهن، وقد يعود ذلك لحداثة 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 الجامعيات 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 أيضا نلحظ 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. اما 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 أيضا 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 عائقا لمسارهم المهني، كما لم يشكل الحمل عائقا 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 المهتمات والمقتنعات منهن أكثر التزاماً لتحويل قناعتهن 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 زميلاتها الغربيات كما أن لديها امكانية لتلقي المساندة وبالتالي لمواجهة الضغوط اكبر من زميلتها أيضاً.

وللتأكد من ذلك سعينا لمقارنة أوضاع الأستاذات الجامعيات العربية بحسب

حالتهن 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 تنميطاً 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 امكانية أكبر للتفلت 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 مثلا ملاحظة أن أضعف تعبير عن الوعي النسوي كان في العراق، حيث أن الوضع السياسي والاجتماعي المشحون وسيطرة القضية القومية على الوعي السياسي العام، يهمّش 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 ضمني ضمور الوعي النسوي العربي عموما. فالانظمة السياسية العربية تعاني من عدم استقرار ينعكس على حركة المجتمع نفسه. فبالإضافة إلى ثقل القضية الفلسطينية في الوجدان العربي، وبالارتباط معها هناك ايضاً 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 شرطا ضروريا لقيام الوعي لدى المرأة غير أنه شرط غير كاف. إذ أنه لا يؤدي بالضرورة إلى التغيير ما لم تحمل النساء قضيتهن بأيديهن وتدفع مجتمعاتهن في طريق التقدم. كما أن الوعي الجندري ليس أمرا ذهنيا محصورا بذاته، وإنما يتطلب بنية اجتماعية قابلة لاستنباته. ومن شروط هذه البنية نشر التعليم والتجربة السياسية الديمقراطية ومن مؤشراتها 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 الطبقية لدى الأستاذات الجامعيات 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 أيضا على تشكيل الوعي والمواقف. وفي هذه الدراسة يظهر جلياً أن الأستاذات اللواتي يحملن وعياً جندرياً هن من اللواتي انخرطن أكثر في الشان 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 الجامعيات 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) : توزع الأساتذة بحسب الجنس والدول

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

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

المهنة	الجنس		المجموع
	أنثى	ذكر	
أطر عليا	٤٢	٢٣	٦٥
	٪٣٦,٢٠	٪١٠,٣٦(*)	٪١٤,٤٠
	١٣	١٤	٢٧
أطر وسطى			
عامل(ة) غير ماهر(ة) أو أطر دنيا	—	٣	٣
	—	٪١,٣٥	٪٠,٤٠
ربة منزل	—	٩٦	٩٦
	—	٪٤٣,٢٤	٪٣٨,١٠
رجل أو سيدة أعمال / مهنة حرة	١٦	٦	٢٢
	٪١٣,٧٩	٪٢,٧٠	٪٤,٨٨
مدرس(ة) ابتدائي أو متوسط	—	٢٥	٢٥
	—	٪١١,٢٦	٪٥,٦٠
مدرس(ة)ثانوي	٢	٢٤	٢٦
	٪١,٧٢	٪١٠,٨١	٪٥,٨٠
مدرس(ة) جامعي(ة)	٤٣	٣١	٧٤
	٪٣٧,٠٦	٪١٣,٩٦	٪١٦,٤٠
	١٢	١٣	٢٥
لا جواب	—	٪٥,١٥	
غير معني(ة)	٧٠	١٧	٨٧
	٪٣٥,٤٠	٪٦,٧٠	٪١٩,٣٠
المجموع	١٩٨	٢٥٢	٤٥٠
	٪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 و١١٦ للإناث)

جدول رقم (٣): توزع الأساتذة بحسب الجنس والاختصاص

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

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

الجنس	الرتبة	العمر						المجموع
		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	١٣٨ ٪٤,٨٠
	مجموع	٣٠ ٪١٠٠,٠٠	٨٨ ٪١٠٠,٠٠	٩٥ ٪١٠٠,٠٠	٣٥ ٪١٠٠,٠٠	٢ ٪١٠٠,٠٠	٢ ٪١٠٠,٠٠	٢٥٢ ٪١٠٠,٠٠
أنثى	رئيسة قسم	٥ ٪٨,٣٠	٩ ٪١٣,٦٠	١٣ ٪٢٨,٩٠	٣ ٪١٥,٨٠		٤ ٪٥٧,١٠	٣٤ ٪١٧,٢٠
	مديرة- نائبة 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	١٤٣ ٪٧٢,٢٠
	المجموع	٦٠ ٪١٠٠,٠٠	٦٦ ٪١٠٠,٠٠	٤٥ ٪١٠٠,٠٠	١٩ ٪١٠٠,٠٠	١ ٪١٠٠,٠٠	٧ ٪١٠٠,٠٠	١٩٨ ٪١٠٠,٠٠

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

الرتبة	البلد							المجموع
	العراق	اليمن	تونس	المغرب	لبنان	الأردن	غير ذلك	
ذكور								
رئيس قسم	١٠ ٪٢٠,٤٠	٧ ٪١٩,٤٠	٨ ٪٢٢,٩٠	٧ ٪٣٣,٣٠	١٢ ٪٤٤,٤٠	١٣ ٪٢٧,١٠	٣ ٪١١,١٠	٦٠ ٪٢٣,٨٠
نائب عميد مدير	٧ ٪١٤,٣٠	٢ ٪٥,٦٠	٢ ٪٥,٧٠	٥ ٪٢٣,٨٠	١ ٪٣,٧٠	٤ ٪٨,٣٠	٣ ٪١١,١٠	٢٤ ٪٩,٥٠
عميد		٧ ٪١٩,٤٠	٥ ٪١٤,٣٠	١ ٪٤,٨٠	٤ ٪١٤,٨٠	٦ ٪١٢,٥٠		٢٣ ٪٩,١٠
رئيس جامعة	٢ ٪٤,١٠	١ ٪٢,٨٠	٢ ٪٥,٧٠			١ ٪٢,١٠	١	٧ ٪٢,٨٠
لا جواب	٣٠ ٪٦١,٢٠	١٩ ٪٥٢,٨٠	١٨ ٪٥١,٤٠	٨ ٪٣٨,١٠	١٠ ٪٣٧,٠٠	٢٤ ٪٥٠,٠٠	٢٩ ٪٧٧,٨٠	١٣٨ ٪٥٤,٨٠
مجموع	٤٩ ٪١٠٠,٠٠	٣٦ ٪١٠٠,٠٠	٣٥ ٪١٠٠,٠٠	٢١ ٪١٠٠,٠٠	٢٧ ٪١٠٠,٠٠	٤٨ ٪١٠٠,٠٠	٣٦ ٪١٠٠,٠٠	٢٥٢ ٪١٠٠,٠٠
إناث								
رئيسة قسم	٣ ٪٦,٣٠	١ ٪٥,٠٠	٥ ٪٢٥,٠٠	٦ ٪٣١,٦٠	١٤ ٪٣٥,٠٠	٣ ٪٨,٨٠	٢ ٪١٤,١٠	٣٤ ٪١٧,٢٠
نائبة عميدة مديرة	٢ ٪٤,٢٠	١ ٪٥,٠٠			٢ ٪٥,٠٠	٣ ٪٨,٨٠	٣ ٪٢١,٤٠	١١ ٪٥,٦٠
عميدة	١ ٪٢,١٠	٢ ٪١٠,٠٠			٣ ٪٧,٥٠	٢ ٪٥,٩٠	١ ٪٧,١٠	٩ ٪٤,٥٠
رئيسة جامعة					١ ٪٢,٥٠			١ ٪٠,٥٠
لاجواب	٤٢ ٪٨٧,٥٠	١٦ ٪٨٠,٠٠	١٥ ٪٧٥,٠٠	١٣ ٪٦٨,٤٠	٢٠ ٪٥٠,٠٠	٢٦ ٪٧٦,٥٠	١١ ٪٧٣,٣٠	١٤٣ ٪٧٢,٢٠
المجموع	٤٨ ٪١٠٠,٠٠	٢٠ ٪١٠٠,٠٠	٢٠ ٪١٠٠,٠٠	١٩ ٪١٠٠,٠٠	٤٠ ٪١٠٠,٠٠	٣٤ ٪١٠٠,٠٠	١٥ ٪١٠٠,٠٠	١٩٨ ٪١٠٠,٠٠

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

المنطقة	١٩٨٠	١٩٨٥	١٩٩٠	١٩٩٥
البلدان الأكثر تقدماً	٪٣٥,٦	٪٣٩,٢	٪٤٩,٣	٪٦٣,٣
آسيا/ أوقيانيا	٪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 و٧ و٨ 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.

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.

المرأة والتعليم العالي والمجتمع : نظرة جندرية

دراسة حالة في العربية السعودية

ابوبكر احمد با قادر(*)

رغم أن التعاليم الإسلامية السمحة أكدت على أن حق التعليم فريضة على كل مسلم ومسلمة، وشجعت على السعي لطلب العلم من المهد إلى اللحد والسفر من أجل العلم وطلب الحكمة حتى لو كانت في الصين، ورغم كثرة الأحاديث النبوية المؤكدة لأهمية طلب العلم والحث عليه وجعله من أهم الأعمال التي يحض عليها الدين، والتأكيد على أن هذه التوجيهات لا تقتصر على الذكور فقط وإنما تشمل الإناث أيضا، إلا أن بعض العلماء وكذلك بعض المسؤولين في قرون متأخرة من تاريخ الحضارة الإسلامية نظروا إلى تعليم المرأة، وعلى وجه الخصوص ما زاد عن معرفتها بأمور دينها الأساسية، أمراً فيه نظر. وفي نظر بعضهم «سداً للذرائع» و«خوفاً من الوقوع في الفتنة» «اجتهدوا» في إقناع المجتمعات الإسلامية «حرمان» المرأة من حق الكتابة وعدم تشجيعها على التوسع في طلب العلم.

بطبيعة الحال، كما تؤكد كتب السير والتراجم كان عدد النساء اللاتي أسهمن بحظ وافر في المجالات العلمية في عهد النبي صلى الله عليه وسلم والخلفاء كبيراً ومشهوداً، وهو كذلك في قرون ازدهار وعظمة الحضارة الإسلامية، فما يورده ابن سعد في طبقاته أو

(*) أستاذ علم الاجتماع – جامعة الملك عبد العزيز – جدة – المملكة العربية السعودية.

السخاوي أو الخطيب البغدادي أو ابن عساكر وخلافهم عن بعض نساء عصرهم يؤكد ما وصلت إليه بعض النساء المسلمات من تفوق ومستوى عال في كافة أنواع العلوم العربية والإسلامية، لكن كما ذكرنا أخذت أعداد أمثال هذه النساء في التراجع وبشكل ملحوظ.

وبرز نوع جديد من النساء اللاتي كان بالإمكان، وبشكل محدود، أن يحصلن على مستوى عال من الثقافة الشمولية، وكن من الجواري والإماء اللاتي عليهم أن يُسعدن أصحابهن بالظرف وسرعة البديهة وحسن الصحبة إضافة على جمالهن وإجادتهن فنون الرقص والغناء وكل ما يدخل البهجة والسرور على مجالس أنس أصحابهن.

ولعل نموذج «تودّد الجارية» التي جاء ذكرها في الليالي العربية وفي الأدب العربي الشعبي يقدم نموذجاً مهماً. في الوقت الذي كانت فيه الحرائر مطالبات بالحجاب المبالغ فيه، وأن لا تخرج الحرّة في حياتها سوى مرتان، مرة إلى بيت زوجها والأخرى إلى القبر، وأن تحرم من الولع بالعلوم والآداب حتى لا تُنازع الرجل منزلته، وجرى العمل على منعها من تعلم الكتابة حتى لا تستخدمها في ما قد يضر بشرفها وكرامتها أو في التراسل في موضوعات تتعلق بالحب والغرام. في هذه السياقات، وبطبيعة الحال قد نجد بعض الاستثناءات النادرة لنساء بلغن شيئاً من العلم، كانت البلاطات ومراتع الأنس الراقية ترغب في وجود بعض الجواري ممن لهن قدر من العلم والمعرفة وحفظ لجيد الشعر مع معرفة لفنون الموسيقى للترفيه عن «أبناء الذوات»، وكانت الأمة أو الجارية التي تتقن هذه الفنون تسمى «عالمة». وغالباً ما يكون تدريبها ومهاراتها ومعرفتها الرفيعة هي السبب في ارتفاع سعرها والرغبة في الاستمتاع بظرفها، ولقد كان معظم هؤلاء الجواري أو الإماء من الرقيق الذي جُلب إلى أرض الإسلام وكن في الغالب على درجة عالية من الجمال.

لكن وجود هؤلاء «النسوة» ـ رغم معرفتهن العالية وثقافتهن الشمولية ـ لا يشكل خروجاً على نمط السلطة الذكورية السائدة في ذلك المجتمع، وإنما على العكس ربما كان مصدر تأكيد لها وتدعيماً لاستمرارها. فانتصار «تودد الجارية» في مناظراتها على خصومها من العلماء، وفي كل الفنون والآداب، لا يهدد مكانة أولئك العلماء بقدر ما يضفي على مجلسهم جواً من الظرف وحسن المعشر. فمعرفة «تودد» لا تشكل تهديداً أو تحدياً للعلاقات القائمة آنذاك بين الذكور والإناث، وإنما على العكس هي إبراز لمفاتنها وتعددها من جمال جسدي وذكاء ومرح وجذوة في

الروح والملكات. ولم يكن بطبيعة الحال مستحسناً أن تلعب الحرة «دور تودد»، إذ أن لعبها ذلك الدور يتعارض مع ضرورة عدم وجودها في الأماكن العامة أو الاختلاط بالرجال من غير المحارم أو أن تكون موضع غزل أو تشبيب !

بمعنى أن تعليم أمثال تودد الجارية كان تعليماً يقصد منه إرضاء غرور الرجل والتأكيد على أن المرأة لعبة فريدة رغم ذكائها وتوقد حسها وسرعة بديهتها ! ومن ثم فإن وجود هذا النوع إنما يؤكد على بطريركية العلاقة، إذ أقصى ما تتطلع إليه «تودد»، بحسب ما دربت وأعدت له، هو إرضاء من حولها وإسعادهم، وليس إثبات أن المرأة قادرة على أن تقوم بما يقوم به الرجل وأنها بذلك «تستحق» معاملة إنسانية تؤكد مساواتها به وأن لها أن تلعب أدوار ووظائف مماثلة له في حياتها الأسرية أو العامة. فهذه مفاهيم وتصورات كانت غائبة ومغيبة في نفس الوقت. ومن ثم، كانت وضعية «تودد» رغم علمها وسعة معرفتها ومهاراتها أداة طيعة ونموذجاً مؤكداً على استمرارية السلطة البطريركية وليس تقويضها !

على أننا في العصر الحديث وبالذات في السبعينات والثمانينات، بدأنا نشهد مولد نموذج جديد من المرأة المتعلمة التي تصر على اقتحام ودخول عوالم جديدة من خلال تأكيدها على أن تعليم المرأة سيمكنها بالضرورة من دخول عالم الرجال ومخاطره الجمة، ومن لعب أدوارٍ حاسمة ومصيرية في الحياة العامة، تتولد عنها بالضرورة تغيرات جذرية في العلاقات بين الجنسين، وأن يكون من نتائجها إشكالية استمرارية النموذج البطريركي السائد في الثقافة العربية.

لن نبالغ ونقول إن هذا النموذج أصبح سائداً ومنتشراً، فهو لم يحقق ذلك بعد، لكن يمكننا القول إن بعض رواده أصبحوا نماذج بارزة ومقبولة في الحياة الثقافية والاجتماعية العامة. ولعل ما يقدمه كتاب ثريا التركي وكاميليا الصلح : «في وطني أبحث»[1] والذي يقدم نماذج لنساء عربيات متخصصات في مجال العلوم الاجتماعية أصررن على القيام بأبحاث في مجتمعاتهن رغم كل العوائق والاعتبارات التي كان من المفترض أن تحول دون تمكن «باحثة» من «الجنس اللطيف» من دراسة مجتمعها وبالأسلوب والطريقة التي قمن بها بدراسة تلك الموضوعات، يمثل نوعاً من «خروج» أو ثورة المرأة على ما يمليه عليها مجتمعها وصاية منه أو حماية لما جرت عليه التقاليد. وبذلك تمثل هؤلاء النسوة نموذجاً تصادمياً يرفض «الواقع» ويحل محله

(١) انظر التركي، ثريا والصلح، كاميليا: **في وطني ابحث**، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٩٣.

واقعا جديداً ليس بالضرورة خارجاً على الأعراف والقيم، لكنه يعطي المرأة ميزة ورتبة جديدة.

وكما هو واضح، لم تكن ريادة هؤلاء الباحثات المتخصصات سهلة أو ميسرة على الإطلاق، لكن عزم وتعميم وإرادة هؤلاء الدارسات مكنّهن من القيام بدراساتهن. لكن اللافت للنظر أن أمثال هؤلاء، وربما بسبب اقتحامهن سياج حدود السلطة البطريركية التقليدية، كان عليهن أن يكن طالبات في معاهد أجنبية وربما أن يعملن أو على الأقل يعمل معظمهن في معاهد ومؤسسات أجنبية، إذ من الواضح أن معرفة المرأة هنا وأساليب استخدامها للمناهج العلمية وأسئلتها لا تجعلها في نهاية المطاف ترضى أو تقبل باستمرار دور ووظيفة تقليدية محددة ومرسومة سلفاً لها، كما كان حال «تودد»، وإنما بالضرورة ستؤدي بالمطالبة بحدود وعلاقات جديدة. لذا ليس من المستغرب أن يكون اهتمام معظمهن بأوضاع وأحوال المرأة ومن زاوية نسوية جندرية. إن مثل هذا الطرح هو في الواقع عملية تمكين للمرأة حتى تعي دورها ومكانتها، ضمن إطار علاقات جديدة في واقع يختلف عن الواقع التقليدي المعاش. لذا، رغم أهمية ريادة أمثال هؤلاء «النماذج»، إلا أن «قبولهن»، ومن ثم تحول المجتمع بحيث تصبح العلاقات بين الجنسين تميل إلى المساواة والاحترام المتبادل، أمر لم يتحقق بعد. على أن وجودهن، أي وجود أمثال هذه النماذج واحتمال التوسع في أعدادهن وربما احتمال قبولهن على المستوى الاجتماعي والثقافي، يشكل وجود طلائع عملية تغير قد يطول أمده !

بين نموذج «تودد» الجارية ونساء كتاب «في وطني أبحث» هناك تحولات على مستوى التيار العام في شكل «تمدرس» واسع للمرأة في كافة أنحاء العالم العربي. ولما كانت هذه الورقة ستركز على المملكة العربية السعودية، فإنه بإمكاننا القول بشكل محدد، كانت بداية ١٩٦٠م المتمثلة في مبادرة الملك فيصل بن عبد العزيز بتأسيس مدارس حكومية لتعليم المرأة في كافة أرجاء المملكة العربية السعودية إيذاناً بدخول مرحلة جديدة في أحوال وأوضاع المرأة والمجتمع في هذه البلاد.

فقبل ذلك كانت فرص تعليم المرأة محدودة للغاية، ووجدت في الحواضر، وفي الحواضر الكبيرة فقط، بعض المعلمات التقليديات ممن كن يقمن بتعليم الفتيات بعض مبادئ القراءة وتجويد وقراءة بعض سور المصحف إضافة إلى تعليم الفتيات بعض فنون التطريز والخياطة. وكان القليل منهن يعلم الكتابة بسبب المعارضة الشديدة بين الأهالي ضد هذا النوع من التعليم. بطبيعة الحال الأسر الراقية والثرية التي كانت

ترغب في تعليم بناتها كان عليها أن تهاجر إلى بعض العواصم العربية، خصوصاً القاهرة، من أجل الاستفادة من فرص تعليم البنات فيها.

ورغم أن إعلان الدولة تأسيس المدارس الرسمية لتعليم الفتيات قد قوبل بارتياح وإقبال في بعض المدن، وبالذات في مدن الحجاز، إلا أنه واجه معارضة شديدة ومناقشات طويلة من العديد من الفقهاء والمتدينين ممن رأوا في ذلك أخطاراً على قيم المجتمع وبنيته وأن تعليم المرأة ستكون له تبعاته. لكن أمام إصرار الملك فيصل على المضي قدماً، وضعت بعض الضوابط والشروط وحددت مسارات معينة لتعليم المرأة، بالذات في المراحل الجامعية، الممنوع على المرأة اقتحامها، ولا يزال بعضها قائم حتى الآن.

لكن وإن كانت بداية إقبال الأهالي على تعليم الفتيات مترددةً وحذرةً في بداية عقد الستينات، إلا أنه بإمكاننا القول إن تعليم المرأة في كافة أرجاء المملكة أصبح مطلباً جماهيرياً تعززه المبادرة الحكومية التي تفتتح مدارس جديدة في كافة أرجاء المملكة حتى في المناطق النائية، إذ يطالب الأهالي وبإلحاح على أن تكون لبناتهم فرص التعليم ودخول عالم معارف العصر الحديث وبشكل يفوق التصور. فبعد معارضة جادة، حل اليوم محلها مطالبة ملحاحة وسعي حثيث من الأهالي لدخول بناتهم المدارس واستقاء العلم.

ولنا أن نقدم مؤشراً على إقبال الإناث على التعليم وتشجيع أهاليهم على ذلك. كان عدد الطالبات المسجلات في التعليم الجامعي، دعني أكرر هنا الجامعي وليس التعليم العام، عام ١٩٩٨ (١٣٨٠٠٠) طالبة مقابل (١٣٤٠٠٠) طالب، وعدد الخريجات في نفس العام (١٥٥٤٢)خريجة مقابل (١٤٧٢١) خريج[٢]. وهذه الإحصائيات الرسمية توضح مدى التحولات الاجتماعية إزاء المرأة خصوصاً في المستوى الجامعي.

ويعد موضوع استمرار الإناث في التعليم الجامعي العالي واحداً من أهم الشواغل التي تعيشها الأسرة السعودية، وبالذات الحضرية منها، بعد إنهاء بناتها الثانوية العامة، فأعداد خريجات الثانوية العامة في تزايد مستمر والجامعات لا تقبل سوى أعداد محدودة وبمعدلات مرتفعة جداً، مما يجعل أسر هؤلاء الفتيات حريصة

(٢) **منجزات خطط التنمية**، ١٩٩٨، ص ٣٠٨- ٣٢٠.

جداً لا على أن تنجح بناتهم في الثانوية العامة فحسب وإنما أن يحققن معدلات عالية أيضاً تسهم في قبولهن في أحدى الجامعات. ورغم أن العديد من الأسر يصعب عليهم ابتعاث بناتهم للدراسة الجامعية خارج البلاد إلا أن هناك تياراً متزايداً ممن أخذوا بهذا المسار.

المرأة والتعليم الجامعي

بدأ التعليم الجامعي للمرأة في المملكة العربية السعودية في بداية السبعينات وفي إطار الجامعات السعودية القائمة، وكانت جامعة الملك سعود وجامعة الملك عبد العزيز هما الرائدتين في هذا. وأقيمت لتحقيق ذلك أقسام خاصة بالفتيات معزولة تماماً عن الحرم الجامعي الخاص بالذكور، تعلم فيه إناث، وعند الحاجة تنقل لهن الدروس عبر شاشة تلفزيونية مغلقة بإشراف نسوي حتى يتمكّن من مواصلة دروسهن.

ومن الواضح مما ذكرنا من الإحصائيات أن عدد المسجلات في الجامعات، التي أضيفت على الجامعتين المذكورتين في قبول طالبات، كان في ازدياد ولا يزال. ولقد حددت مجالات الطب والعلوم الطبيعية والإدارة والاقتصاد والآداب والعلوم الاجتماعية والتربية مجالات مسموح بها للطالبات إضافة إلى كلية للاقتصاد المنزلي، فيما منعت الطالبات من دراسة الهندسة والإعلام باعتبارهما حقلين علميين «غير مناسبين» للمرأة في المجتمع السعودي على الأقل !

ولقد أثبتت المرأة السعودية قدرة فائقة على التمسك بحقها في فرض التعليم الجامعي وفي كافة المجالات المتاحة لها، وتمكنت أعداد لا باس بها من الحصول على درجة الدكتوراه في تلك المجالات ليقمن بالعمل كعضوات هيئة تدريس في الجامعات مساهمات بذلك في استمرار مسيرة فرص تعليم الإناث في المملكة.

وبطبيعة الحال، وكما توقع الجميع، كانت آثار تعليم الفتيات عديدة وعلى كافة المستويات: من إمكانية عمل ومساهمة في الحياة العامة والتنمية بشكل خاص الى التحولات في تشكيل مفهوم الذات والهوية والدور والمكانة الاجتماعية التي يمكن أن تلعبها وتقوم بها المرأة السعودية. ولعل مجال التعليم، وهو مجال غير مختلط ولا يتعارض في الغالب مع العديد من المتطلبات والقيود التقليدية، هو المجال الرئيسي الذي اندفعت المرأة السعودية إلى الانخراط فيه. وقصة عملها وقبولها أن تذهب من أجل المساهمة في تعليم بنات وطنها إلى أبعد المناطق النائية قياماً بواجبها وتأكيداً

لأهمية رسالتها ودخولها مجال العمل من قصص النجاح الباهرة[٣].

لكن المرأة السعودية وان حققت وجوداً فعالاً وحضوراً واضحاً في مجال التربية والتعليم، إلا إنها لم تقتصر على ذلك. فخريجات كلية الطب التمريض والعلوم الطبية المساعدة وكذلك المعاهد الطبية عملن في مجال الصحة العامة وأصبح حضورهن ملموساً في غالبية المستشفيات الحكومية وبالذات التي في المدن الكبرى. صحيح أن هذا المجال بسبب ما يفرضه من اختلاط بالرجال أحياناً موضع تردد ومناقشات على المستوى الاجتماعي الثقافي، إلا أنه رغم ذلك فالتنافس على دخول كليات العلوم الطبية والمعاهد تشهد تنافساً وإقبالاً شديدين وقد يصعب على بعض الخريجات أن يجدن وظائف شاغرة في المنطقة التي يرغبن في العمل فيها[٤].

ولقد أسهمت المرأة السعودية في مجالات الخدمة الاجتماعية سواء في المجال الطبي والتربوي أو في مساعدة الجمعيات النسائية الخيرية بما يسهم في ارتفاع الوعي والعمل على المساهمة في تحوّل وتغير مفاهيم المجتمع في العديد من القضايا[٥].

تمكن العديد من السعوديات بمؤهلاتهن العلمية والإدارية أن يتبوأن مناصب قيادية في مجالات الأعمال والتجارة، ويمكننا الحديث عن بعض سيدات الأعمال اللائى يقمن بإدارة شركاتهن ويحرصن على النجاح في ذلك[٦].

لكن، رغم هذا النجاح إلا أن أعداد وحجم النساء في سوق العمل مقارنة بأعداد الخريجات لا يزال محدوداً جداً، والنساء وأسرهن أصبحوا يطالبون وبشكل متواصل بإيجاد مزيد من فرص العمل والتوسع في إمكانيات المجالات المتاحة لعمل المرأة بدلاً من التقيد بما تفرضه التقاليد السائدة والمقاومة لتوسع انتشار المرأة في الحياة العامة، علماً أن حتى المطالبين بزيادة أعداد النساء في القوى العاملة يعملون على الاحتفاظ بجوهر التقاليد والمعايير الاجتماعية المعتبرة مع الاعتراف بأن المجتمع،

---

(٣) قصة قيام النساء السعوديات بالتعليم في المناطق الريفية النائية وما يمكن أن يتعرضن له من حوادث مرورية وخلافه موضوع من موضوعات الساعة في الصحافة السعودية، وهو يؤكد على إصرار المرأة السعودية على الاحتفاظ بحقها في العمل.

(٤) لكن ذلك لم يحل دون طلبها وطلب زوجها بحقها في العمل وبشكل مستمر.

(٥) انظر على سبيل المثال الحجى، أسعد احمد: **الجمعيات النسائية الاجتماعية بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية: دراسة توثيقية**، الكويت، نشر المؤلف، ٢٠٠٠.

(٦) حتى أن بعضهن حصلن على مناصب عالية في الأمم المتحدة وغيرها من مجالات لكنهن لسن بعد قدوات للمرأة السعودية العاملة.

أي مجتمع، يقوم بعمليات تحوّل وتغير وتكيف تتناسب مع قيمه وعاداته !

إن قصة نجاحات تعليم المرأة في السعودية والطفرة في حجم ونوعية تعليم المرأة لا يجعلنا نتغاضى عن ذكر العديد من العوائق الجوهرية التي تواجه المرأة وبالذات في مراحل التخصص والتعليم العالي. فعلى ما يظهر لا تزال هناك عقبات بنيوية أساسية تعاني منها المرأة، وربما أصبح حماس وتطلع العديد منهن أمام هذه العقبات التي في أساسها عقبات مؤكدة لاستمرارية البناء البطريركي التقليدي الذي لا يزال، رغم إعطائه الفرصة للمرأة في حق التعليم وحتى أعلى المستويات، متردداً في مشاركته المرأة في الحياة العامة.

عوائق التعليم العالي والمرأة

أولاً وقبل كل شئ، رغم أن أعداد الطلبة والطالبات وكذلك الخريجين والخريجات يكاد يكون واحداً إلا أن الفرص المتاحة للتعليم العالي ولنيل درجة الماجستير والدكتوراه تميل وبشكل واضح لصالح الذكور. حتى على مستوى الأسرة، فانه رغم إصرار العديد من الأسر السعودية على تعليم بناتهم حتى المرحلة الجامعية، إلا أن حماسهم لمواصلتهن دراساتهن العليا يفتر مقارنة باهتمامهم لمواصلة الأبناء الذكور. وفرص التعليم العالي، مع توافرها، تبقى أندر وأقل محدودية مما هو متوافر ومتاح للذكور، فأعداد الإناث في الدراسات العليا محدودة بالدراسة داخل المملكة سواء في الجامعات السعودية وفي برامج مشتركة مع بعض الجامعات الأوروبية(٧). وكانت فرص ابتعاث النساء ممنوعة، وهو ما سمح به الآن إلا انه يشترط العديد من الشروط التي ربما يصعب على بعض الفتيات تحقيقها، مثل موافقة الأهل ووجود محرم يبقى معها أثناء دراستها في الخارج، إضافة إلى أن أمثال هذه البعثات محدودة ونادرة وهى متاحة فقط لمن يعملن في مجال التعليم الجامعي فقط !

وفي حالة مواصلة الإناث تعليمهن العالي محلياً، فأنهن في الغالب يعانين كثيراً في الوصول إلى المراكز العلمية والمكتبات التي تغلب عليها صبغة الذكورية. فمثلاً، غالباً ما تكون هذه المراكز أو المكتبات أو المعامل مفتوحة ومتاحة للذكور طوال الأسبوع، إلا أنها يمكن أن تكون متاحة لساعات وساعات محدودة ربما في عطلة الأسبوع للإناث ! مما يحول دون تمكينهن من الحصول أو الوصول إلى البيانات

(٧) أي تقديم برامج دكتوراه مع بعض الجامعات البريطانية وهن في السعودية.

والمعلومات التي يرغبن في الوصول اليها بسرعة. وكذلك لن يتسنى لهن، سوى في كليات الطب، الوصول إلى المعامل المتقدمة سوى لساعات محدودة وفي أوقات معينة جداً مما يعني معاناة وانقطاعاً لأيام طويلة حتى يتمكنّ من تحقيق ما هو مطلوب منهن عمله. وإجمالاً بسبب هذا الفصل القائم على أساس الجنس، تصبح عملية متابعة الأنثى للمراجع ومصادر المعلومات أمراً في غاية الصعوبة بحيث لا يتسنى للمرأة سوى القيام بأنواع معينة من البحوث والدراسات المحدودة بعالم المرأة وهو تضييق لا يعاني منه الدارسون الذكور على الإطلاق !

ونظراً إلى أن الإشراف في الدراسات العليا أمر في غاية الأهمية، وإلى ندرة وقلة عضوات هيئات التدريس المسموح لهن بالإشراف (بحسب التراتبية الأكاديمية)، فإن العديد من الدارسات دراسات عليا عليهن أن يقبلن بإشراف أساتذة ذكور عليهن. والأمر قد يكون سهلاً أو يسيراً لو كان بإمكان الطالبة مواجهة المشرف مباشرة. لكن ما تتطلبه التقاليد ومن ثم الأعراف الأكاديمية المتبعة لدرجة كبيرة هو أن يتم الإشراف على الطالبات بشكل غير مباشر، أي ان تتصل الطالبة بالهاتف وترسل ما تنجزه عن طريق البريد الداخلي أو بيد رسول وكل ذلك يستغرق وقتاً طويلاً وقد لا يساعد الطالبة على فهم ما تحتاجه لانعدام المواجهة المباشرة مع المشرف ! ولقد أدى هذا إلى قيام مشاكل بنيوية حقيقية مفادها قلة استفادة الطالبات من الإشراف غير المباشر هذا ومن ثم ضعف التحصيل والإعداد في كثير من الأحيان.

واللافت للنظر أن مسألة الإشراف غير المباشر القائم على المراسلة أو الحديث عبر الهاتف بين الدارسة أو الباحثة في مرحلة التعليم العالي والمشرف أمر «تصر» عليه العديد من أسر الطالبات بقدر ما تفرضه الترتيبات الإدارية الجامعية، وبهذا تصبح الطالبات أقل اهتماماً ورغبة في مواصلة مشوارهن الأكاديمي من ناحية، والتطويل في عملية الإشراف من ناحية أخرى.

رغم وجود فرص الحضور والمشاركة في الندوات والمؤتمرات العملية رسمياً بشكل محدود، تعاني العديد من الأستاذات العاملات في مجالات التعليم العالي متطلبات الحضور من وجود محرم وأن يتم التقديم قبلها بأوقات طويلة ورفض أو عدم قبول الأسرة، سواء الآباء أو الأزواج، بمشاركتهن في مثل تلك الندوات والمؤتمرات، ما يزيد من تكبيل النساء ويحول دون إمكان الاستفادة من هذه الفرص العلمية بما يساهم في ارتقائهن السلم الأكاديمي. وينعكس هذا في أمر الترقيات العلمية إذ نلاحظ أنه بسبب سهولة الوصول إلى المراكز العلمية والمكتبات والمعامل

العلمية وحضور الندوات والمؤتمرات فإن أعداد الأساتذة الذكور يحصلون على ترقياتهم العلمية أسرع من زميلاتهم عضوات هيئة التدريس، مما يحافظ على استمرارية التفوق والهيمنة الذكورية في الوسط الجامعي.

واذا كان بإمكان الأساتذة الذكور أن يكتسبوا خبرات عديدة وجديدة من خلال الاستعارة أو العمل في بعض المناصب في القطاع الخاص أو أن يكونوا مستشارين في القطاع العام، ورغم أن الفرص للجنسين من الناحية الإدارية متساوية، إلا أن أعداد الذكور المستفيدين من هذه الفرص والمجالات يفوق كثيراً أعداد الإناث، إذ نادراً ما تعمل عضوات هيئة التدريس الجامعي، أو من يحملن مؤهلات عالية، في مناصب قيادية أو استشارية، مما يحد من قدراتهن ومن ثم إمكانية تأثيرهن في المجتمع، رغم محاولة بعض الرائدات ذلك.

المرأة السعودية إجمالاً تعاني صراع أدوار شديد وعميق، بين دورها التقليدي كزوجة وأم وربة منزل وسيدة مجتمع (لا يزال في العديد من أوجه الحياة شبه تقليدي) ودورها كباحثة أو أستاذة جامعية. فلا يزال الدور الرئيسي في حياة الأنثى في المجتمع العربي هو أن تكون زوجة وأم تقوم بالعناية بشؤون وأمور أسرتها الصغيرة ويُعد فشلها في ذلك عنواناً لفشلها في كافة جوانب الحياة، بالرغم من نجاحها في حياتها العلمية أحياناً..

وغالباً ما يتطلب نجاحها في أدوارها التقليدية أن تتقبل «صيغاً مخففة» من متطلبات الدور والمكانة الاجتماعية بحسب ما هو سائد ثقافياً. فهي مطالبة بالتأكيد في المجال الأسري الكبير وربما حتى في المجتمع (وإن كان لا يوجد اختلاط) أن تُظهر «إذعانها» واحترامها لسلطة زوجها أو ولي أمرها عليها، ومطالبة أن تحترم الأعراف والشروط الاجتماعية المنظمة لحياتها العامة والخاصة رغم تعارضها أو تدخلها في حياتها، بل ربما كان عليها في كثير من الأحيان أن «ترضخ» لأولوية المتطلبات الثقافية الاجتماعية لتتمكن من تحقيق بعض ما تصبو إليه من إنجازات وتطلعات، وهو أمر قد يتعارض مع قناعتها المكتسبة بحسب تحصيلها، أو أن تكيف نفسها عن طريق نوع من ازدواجية المعايير أو انفصامها !

كذلك لا تزال المرأة السعودية، كما هو الحال في كافة المجتمعات الإنسانية وخصوصاً التقليدية، تعاني رفض الذكور والإناث معاً قبولها متخصّصةً عارفة في علم ما. ولقد أخبرني بعض الطبيبات كيف أن بعض مرضاهم يصرون على أن يفحصهم أطباء ذكور رغم كفاءة وارتفاع مستوى الطبيبة التي تقوم بعملها على أتم

وأكمل وجه. كذلك تقابل النساء الرائدات ممن يعملن في مجالات جديدة، أو يطالبن بالتوسع في مجال سلطتهن مثل العاملات في الخدمة الاجتماعية الطبية، عنتاً ومقاومة حتى ممن يحاولن تقديم الخدمة لهم!

فالمرأة المتعلمة المطلوبة هي المرأة التي تقبل الشروط الاجتماعية والثقافية المحددة للعلاقة بين الجنسين تقليدياً. صحيح أن تعليم المرأة وعملها أدى إلى تحسن أوضاعها داخل الأسرة والمجتمع، وصحيحٌ أن العديد منهن اصبح لهن دخل مالي مستقل مما يعني أن فرص دورهن في اتخاذ القرارات، على الأقل التي تتعلق بالصرف، آخذة بالازدياد والتوسع كماً وكيفاً، إلا أن المرأة لا يزال أمامها كما هو الحال في معظم المجتمعات العربية شوطاً طويلاً حتى يقبل المجتمع والثقافة أن تتبلور لها هوية ذاتية تعكس مستوى نضجها وتعليمها. وهو أمر يستلزم تحولات واسعة وجذرية داخل المجتمع، لا تستلزم بالضرورة أن تكون على النمط السائد في المجتمعات الغربية، لكن بالضرورة سيؤدي إلى تحسن أوضاع ومكانة المرأة في سياقها التقليدي الحالي.

والمرأة المتعلمة غالباً ما تواجه ميولاً وآراء تنتقد طموحاتها الحديثة التي تُعطي أولوية للتعليم أو لإتقان مهنة كالطب أو التعليم أو الأعمال أو خلافه على أنها أمور غير مطلوبة من المرأة، بل ربما كانت الانتقادات قاسية تدعي أن المرأة بتعلقها بمثل هذه الطموحات الحديثة إنما تهمل دورها الطبيعي كأم أو كأنثى. وأحياناً ربما ذكر لي بعض المتعلمات تعليماً عالياً أن عليهن القبول بالنعوت التقليدية مثل «النساء ولايا» أي عاجزات وفي حاجة إلى حماية الرجل ودعمه، أو بالاتهام بالنزعة العاطفية والدونية وكثرة الكلام والرغبة في لفت الاهتمام والأنظار وبالذات من الجنس الآخر، وبأن اهتمامات المرأة لا تزال محدودة وتدور في فلك الأنوثة. ولقد أوضحن أنهن اعتدن سماع أمثال هذه التعليقات سواء من الذكور أو من إناث أمثالهن، بحيث اكتسبن نوعاً من القدرة على «التطنيش» وعدم الرغبة في الدخول في نقاشات دائمة طلباً لتعديل أو تصحيح أمثال تلك الآراء أو المواقف.

وإذا كان التفوق والنجاح في الدراسة أو العمل هو المعيار الذي يقاس به ما وصل إليه الذكر في حياته العامة، ورغم إمكانية أن يكون لتفوق الفتاة أو نجاحها بعض الأهمية في حياتها الشخصية، ألا أن المعيار الذي تقاس على أساسه حياتها العامة هو نجاحها في المجال التقليدي الذي يصر عليه المجتمع، أي دورها كأم أو زوجة. بل ربما كان نجاحها وتفوقها العلمي أو المهني سبباً من أسباب نقدها

والتأكد من مدى قيامها بواجباتها التقليدية، فهي مطالبة بأن تكون ملتزمة محافظة على شرفها (أي أنوثتها وبالذات الجسدية) وكذلك بأن لا تكون في محيط الاختلاط مع الرجال وأن يكون زوجها أو والدها راضياً عنها، استناداً للمعايير التقليدية التي تفرضها عليها منظومة من أنواع السلوك المقبول من الإناث. وإذا خرجت عن ذلك فإن هذا الخروج حتى في حالة قبوله في وسطها الأسرى الصغير فإنه مثار انتقاد واعتراض في الأوساط الاجتماعية والثقافية.

ولقد أدت هذه التصورات إلى أن يكون للمتعلمات تعليماً عالياً مجتمعاتهن الخاصة، إن وجدن بقية من وقت يمكنهن الحديث فيها مع بعضهن البعض. أما عند اختلاطهن مع السواد الأعظم، فغالباً ما تطغى الاهتمامات الاجتماعية شبه التقليدية – الانتقالية – التي تعيشها النساء على الأحاديث وأساليب العيش. بمعنى أن دور المرأة المتعلمة تعليماً عالياً لم يصبح بعد نموذجاً أو قدوة يمكن أن يلعب دوراً تغييرياً، ربما يؤدي مع الوقت إلى إحداث تغيرات جذرية في حياة المجتمع.

المرأة المتعلمة ومجالات العمل

نسبة مساهمة المرأة السعودية في سوق العمل لا تتعدى ٥٪ من إجمالي القوى العاملة[٨] رغم وجود أكثر من ٤ ملايين عامل معظمهم من النساء اللاتي يعملن في وظائف التعليم والخياطة والوظائف الطبية والطبية المساعدة. وبإمكان المرأة السعودية القيام بها دون أن تزاحم الرجال أو تختلط بهم بما يتناسب مع الوضع السائد للمرأة السعودية ثقافياً واجتماعياً.

والظروف التعليمية والاقتصادية والاجتماعية التي تمر بها البلاد تقتضي إعادة التفكير بشكل جذري في موضوع مساهمة المرأة في سوق العمل، بما يكفل سد احتياجات المرأة السعودية وتمكينها من الاستفادة من الفرص المتاحة في سوق العمل، وإن تطلب ذلك بعض التعديلات والتكيف في أسلوب الحياة والعمل وفي النهاية استفادة المجتمع من تعطيل نصف قوته العاملة المهمّشة عن هذه المجالات تقليدياً ومن ثم هدر أرقام فلكية من العملة الصعبة الاقتصاد المحلي في أمس الحاجة لها. وبدلاً من تكبيل المجتمع بالاعتماد المستمر على العمالة الأجنبية نحرره منها، وفي الوقت نفسه نعطي المرأة السعودية الفرصة للمساهمة في بناء وطنها بشكل عملي.

(٨) **خطة التنمية السادسة**، ١٩٩٥.

إن اهتمام الدولة بمسألة سعودة الوظائف في القطاع العام والخاص وتأكيد خطط التنمية على أهمية دخول العنصر السعودي (ذكر وأنثى) سوق العمل أمر يعد من ثوابت السياسة التنموية للدولة، وهو أمر يقتضي أن تتحول قضية عمل المرأة ومشاركتها في القوى العاملة من قضية هامشية جاءت نتيجة لاحقة على إعطاء المرأة فرصة التعليم إلى قضية جوهرية قائمة بحد ذاتها. فسوق العمل السعودية تواجه اليوم أعداداً متزايدة من الخريجات ممن يطالبن بالقيام بأي عمل تسمح به أو تتطلبه حاجة السوق المحلية. إن هذه التطورات المتلاحقة والتي غالباً ما هي قائمة بناء على تطلع ورغبة النساء وذويهم على أن يكون للمرأة عملها المستقل الذي تحصل منه على دخل يمكنها من المساهمة الإيجابية في حياة أسرتها والمشاركة في ميزانيتها على قدم المساواة أو نحو ذلك في مجتمع لا يزال إلى وقت قريب لا يعترف للمرأة بذلك، مما يعني تقدماً كبيراً ومهماً في مجال لعب المرأة أدواراً مهمة في حياتها الأسرية وربما الاجتماعية من الناحية المالية.

لقد تمكنت الخريجات من تلبية احتياجات سوق العمل في الوظائف التعليمية وهن يعملن على تحقيق ذلك في مجالات الخدمة الطبية في ظل الشروط التي يفرضها المجتمع وثقافته. وهناك متسع لفرص عمل في العديد من المهن والأعمال كالخياطة والنسيج وصناعة الأغذية والحاسوب والعديد من الأعمال الإدارية التي بإمكان المرأة العمل فيها دون اختلاط أو تعرّض المرأة فيها إلى مخاطرة جسدية مرهقة، وهو ما يتفق مع المعايير الاجتماعية الثقافية. ومن ثم المتوقع أن تتجه سياسات الدولة لإتاحة أمثال هذه الفرص وسواها لتسهيل دمج المرأة في القوى العاملة.

وهكذا بلغ عدد النساء المتقدمات أكثر من ثلاثين ألف امرأة جامعية يبحثن عن العمل ولم يتمكن ديوان الخدمة المدنية من إيجاد وظائف شاغرة لهن إما لعدم الحاجة لتخصصهن أو لعدم رغبة المتقدمات في الوظائف والأعمال البعيدة عن مقر إقامتهن. لكن تبقى حقيقة وجود أعداد متزايدة من النساء ممن يطرقن أبواب سوق العمل ويحملن شهادة جامعية. وما يصدق على القطاع الحكومي يصدق على القطاع الخاص، فلقد زاد عدد العاملات السعوديات في القطاع الخاص من ٨٣٧٤ موظفة عام ١٩٨٩م إلى ١١٢٥٧ موظفة عام ١٩٩٣م[٩]. ووصل عدد سجلات سيدات

(٩) الحازمي، حسين: «واقع ومستقبل عمل المرأة السعودية في المملكة العربية السعودية»، ندوة **واقع ومستقبل عمل المرأة في المملكة**، ١٩٩٧.

الأعمال السعوديات حتى النصف الأول من عام ١٩٩١ م إلى اكثر من ٢٠٣٧٦ سجلاً[١٠]. وكل هذه مؤشرات جديدة تؤكد على أن مسالة عمل المرأة المتعلمة أصبحت مسالة عامة ومشكلة اجتماعية. فالبطالة لم تعد حكراً على الذكور، وإنما يمكننا اليوم، في مجتمع محافظ كالمجتمع السعودي، أن نعطى عمل المرأة أهمية تعادل أهمية عمل الرجل أو تقل قليلاً، لكنها مع ذلك تبقى مطلباً ملحاً ومشكلاً لا بد من إيجاد حلول له !!

لقد أصبحت مشاركة المرأة في سوق العمل، وان يكون لها دخل نقدي مستقل وما يتبع ذلك من إمكانية المساهمة بشكل إيجابي في ميزانية ودخل الأسرة، أمراً واقعاً غير منكور. والمرأة العاملة أصبحت شريك حياة مفضل يمكّن الأسرة الجديدة من التمتع بمستوى معيشي لائق، بعدما كانت مشاركة المرأة في دخل الأسرة أمراً غير مرغوب فيه ثقافياً.

وإذا كان الحديث عن الحاجة إلى إدخال تعديل وتطوير في نوعية التعليم الجامعي للذكور حتى يمكنهم المشاركة في سوق العمل ومتطلباته، فان الأمر يشمل كذلك بالضرورة تعليم الإناث. ويقترح العديد ضرورة إعادة تقييم وربما ترتيب البرامج التعليمية بما يتناسب مع متطلبات سوق العمل، وكذلك إيجاد برامج تدريب من شأنها أن ترفع مستوى مهارات وقدرات المتقدمات لسوق العمل، بما يمكنهن من الدخول بفاعلية. وتشمل برامج السعودة (أي إحلال السعوديين في العمال والمهن في سوق القوى العاملة) الإناث كما الذكور. وهذه نقلة واهتمام في غاية الأهمية !

على أن المرأة إجمالا مطالبة بربط تطلعاتها وطموحاتها في الحراك الاجتماعي برضى ولي أمرها (والدها أو زوجها أو أحد أقاربها ممن له عليها وصاية قانونية) وكما هو متوقع في أن عملية التوفيق بين الإمكانات والقدرات ومن ثم الفرص الممكنة للارتقاء ومسؤولية موافقة ورضى ولي الأمر وبالذات الزوج يعد من ابرز وأقوى العوامل التي على المرأة أن تأخذها في الاعتبار. علماً أنه علينا أن نؤكد أن الوسط الأسرى غالبا ما ضحى من اجل إعطاء المرأة فرصة افضل، فكم من الأزواج طلب إجازة مرافقة لزوجته لعام أو أكثر حتى تنقل إلى مدينته الأصلية عند حصولها

(١٠) الحسيني، عائشة: **فرص عمل المرأة في القطاع الخاص السعودي**، الرياض : مركز الخليج للنشر، ١٩٩١. وكذلك الحسيني،عائشة: **تقييم مساهمة المرأة السعودية في سوق العمل**، جدة : مركز النشر العلمي جامعة الملك عبد العزيز، ١٩٩٣.

على عمل في منطقة بعيدة أو أن تقف معها أسرتها مساندة، لكن أيضاً في حالات عديدة وقفت هذه الظروف حائلاً دون تحقيق المرأة طموحها. طبعاً لا ينطبق هذا على الذكور، فعلى المرأة أن تسافر مع زوجها حيثما كان عمله!

وإذا كانت متطلبات العمل تقتضي التعامل مع العديد من الضغوط والتوترات، فإن على المرأة أن تنساها عند باب الدار عند عودتها من العمل لتقوم هي بدور من (يمتص) هموم ومشاكل الزوج والأبناء ! لكن هذا ما لا يمكن أن يقع في كل الأحوال، لذلك كثيراً ما يُبدي بعض الأزواج امتعاضه من منافسة العمل لمتطلبات حياته الزوجية ولما كان ينبغي أن يجده من الراحة والجو الهادئ بعد عناء العمل، وربما ادعى البعض أن المرأة العاملة تعود إلى منزلها متعبة مما يجعلها مقصرة في خدمة زوجها وأبنائها وكأن ليس لها عليهم أن يساعدوها ويريحوها من تعبها وعناء العمل الذي كان عليها أن تمر به طيلة يومها ! إن عملية التكيّف والانسجام بين متطلبات العمل والحياة الأسرية والاجتماعية يعني في الغالب مزيداً من الأعباء والجهود على كاهل المرأة، ويجب أن يتغير مفهوم الأدوار التقليدية التي تجعل كافة الأعمال المنزلية على المرأة وضروري ظهور قيم وأعراف جديدة تجعل مساهمة وتعاون جميع أفراد الأسرة في أعباء وأعمال الحياة الأسرية أمراً ضرورياً. صحيح أن وجود الخادمة الأجنبية اجّل طرح هذه القضية بشكل جدي إلى حين، لكنها ستظهر مرة أخرى كما نتوقع في مرحلة قادمة !!

صورة المرأة المتعلمة في الحياة الأسرية

يعتقد البعض أنه بسبب مساهمة المرأة في ميزانية الأسرة فإن ذلك جعلها تلعب أدواراً أكثر نشاطاً في قرارات الأسرة في قضايا الاستهلاك وأسلوب حياة الأسرة، وربما أضاف بعضهم التأكيد على أنها أصبحت تتطلب مكانةً ودوراً أعلى في حياة أسرتها، وانتشار الأسرة ذات النواة المستقلة في سكنها ساعد من توسعها للحصول على مكانة اجتماعية جعلها تتطلع إلى أن يعاملها زوجها على قدم المساواة معه من ناحية وأن يعمل على دعمها ومؤازرتها في حياتها العامة والعملية من جهة أخرى.

على أن الآراء مترددة في مسألة اهتمام المرأة المتعلمة بتعليم أبنائها وتربيتهم. فهناك بعض الدراسات المؤكدة على أن المرأة أصبحت أكثر شعوراً بالمسؤولية في استخدام أوقاتها بشكل عقلاني، فهي تخصص أوقات لتعليم وتربية أطفالها. ونظراً إلى أنها متعلمة فهي تقوم بذلك مباشرة، ولأن لديها مصدر مالي مستقل يمكنها أن

تمكّن أبناءها من الحصول على رعاية وتعليم إضافيين سواء في شكل دروس إضافية أو تشجيع الأبناء على حضور دورات والاشتراك في نوادي وهوايات مفيدة، وتسهم في توسيع مداركهم بالسفر إلى الخارج أو تعريفهم على أسر متعلمة، لذا أصبح الإقبال على المتعلمات شرطاً من شروط اختيار العديد من الشباب للزواج[١١]!

والمرأة المتعلمة والعاملة أصبحت تنظم أوقاتها بشكل أكثر عقلانية. فهي تجعل الزيارات والحفلات النسائية في أوقات الفراغ، وبشرط أن لا تكون على حساب حياة أسرتها، إذ انشغالها عنها ساعات طويلة يومياً جعل العديد منهن يفرغن ساعات يومياً لحياتهن الأسرية! ومن ثم، تلعب المرأة المتعلمة أدواراً اجتماعية جديدة تتمثل في المحاضرات والمنتديات التطوعية والعلمية على حساب الحفلات والزيارات النسائية التقليدية، بل حتى أن العديد منهن تمكن من إبداع عالمهن الخاص. فصديقات أو زميلات العمل هن في كثير من الأحيان صديقات خارج إطار العمل، وهكذا بدأت تظهر مستويات وأساليب حياة ترتبط بمستوى التعليم والعمل!

تكلفة التعليم العالي على المرأة

إذا أرادت المرأة أن تحصل على مستويات عالية من التعليم أو التخصص فإن عليها في كثير من الأحيان أن تقرر في أمر بدائل أخرى تختار بينها، ولعل من أهمها قرار أمر الزواج. فكما هو معروف أن الاستمرار في التحصيل العلمي يقتضي تأخر الزواج، ولقد أدى ذلك إلى تأخر عام في سن الزواج. إذ أصبح سن الزواج عند معظم أفراد المجتمع يرتبط إما بتخرج الفتاة من المرحلة الجامعية أو دخولها بما يكفل تخرجها وإمكانية عملها. ولعل ظاهرة شروط التعليم والعمل التي تصر عليها معظم الأسر الحضرية في عقود الزواج[١٢] إنما هو تأكيد في حياة الفتاة على ضرورة إلزام الزوج على أن تكمل الفتاة فرصتها في التعليم الجامعي والعمل على حصولها على عمل يمكنها من الاستقلال المالي !

لكن طموح العديد من الفتيات في مواصلة دراستهن العالية أو التخصص في مجال علمي ما قد يعني في كثير من الأحيان تأجيل موضوع الزواج إلى موعد

(١١) با قادر، ابو بكر: عقود الزواج «اتجاهات الزواج في مدينة جدة في ضوء عقود الزواج»، **مجلة كلية الأداب والعلوم الأنسانية**، ج (٥)، ١٩٨٥.

(١٢) المرجع السابق، ص٢٠٦-٢٢٣.

متأخر، وهذا قد يمتد لسنوات طويلة يؤدي إلى ما يعرف «بالعنوسة» أي بقاء الفتاة دون زواج. ولقد أصبحت هذه المسألة ظاهرة اجتماعية في بعض المجالات من أبرزها في مجال الطب أو مجال الدراسات العليا للمتفوقات، ومن تستطيع الالتحاق بالدراسات العليا تتشجّع لمواصلة الدراسة وتأجيل زواجها.

هذا يثير سؤالاً عن القابلية للزواج، بمعنى أن التعليم والرغبة في الارتقاء في سلم الحراك الاجتماعي قد يحول دون إمكانية الارتباط بمؤسسة الزواج من طرف الذكور والإناث، على أن بإمكان الذكور الاعتماد على دعم ومساعدة الزوجة التي ترعى وتخدم زوجها الذي يعمل من أجل تحصيل شهادة عليا، لكن العكس نادر ما يقع. وتعد مسألة قبول المرأة أن تتعلم على حساب «تضحية» من الزوج أمراً نادراً ونتيجته أيضاً غير مأمونة إذ قد ينجم عنه تفاوت غير محمود بين مستوى الزوجة التعليمي والاجتماعي ومستوى زوجها الذي يقل عنها تعليمياً واجتماعياً. وهناك العديد من الزيجات التي يظهر فيها هذا التفاوت وهى تعد زيجات «مصلحة» يتزوج فيها شبه أمي أو على الأقل تحصيله بسيط بسيدة أعلى منه مكانة اجتماعية وهو أمر غير مرغوب فيه اجتماعياً بعد، إذ يفضل العديد من الرجال أن يكون الترتيب الاجتماعي هو العكس !

كذلك، يتردد البعض في السماح لزوجته بالاستمرار في العمل، وربما أدى ذلك التردد إلى مشاكل أسرية أو حتى الطلاق بسبب الوسط الذي تعمل فيه الزوجة. ففي مجال الطب مثلاً طبيعة العمل تتطلب نوعاً من الاختلاط المحدود ولكنه لا يزال يشكل وضعاً غير مرغوب فيه خاصة إن كانت الزوجة من المتفوقات في العمل. فإن المكائد والضغائن المهنية قد تطال حياتها الأسرية وتسبب لها ولأسرتها الكثير من المشاكل. وتجد العديد من النساء المتعلمات تعليماً عالياً أن عليهن أن يتصرفن بشكل مبالغ في التقليدية والتمسك بشروط المجتمع الثقافية وأعرافه من أجل تجنب سوء الفهم أو تعريض الذات لمعاملة غير لائقة. وهكذا بدلاً من أن تصبح المرأة المتعلمة رائدة وقائدة للتغير الاجتماعي ربما كانت في بعض الأحيان من المحافظات على التقليد المطالبات باستمرارية السلطة البطريركية، رغم أن مجرد وجودها هو تحدٍ لتلك السلطة !

وهكذا نجد أنفسنا في ناحية هذه المداخلة السريعة نؤكد على أن المرأة المتعلمة اليوم لا تجسد «تودد» الجارية، فهي تعمل وتشارك داخل مجتمعها بشكل واقعي وجهودها تسهم في تحول وتنمية مجتمعها، لا من أجل الظرف وإمتاع

ذكورية الذكور فيه، ولكنها في الوقت نفسه لا تشكل عنصراً نقدياً يرفض استمرار أشكال العلاقات السائدة في المجتمعات البطريركية ويعمل وبشكل علني على إزالة تلك العلاقات وإبدالها بعلاقات تضمن وتكفل للمرأة مكانة وموقعاً أفضل وأكثر مساواة مع موقع الرجل.

إن التيار الجديد من النساء المتعلمات والعاملات إنما يشكل تحولات انتقالية وربما يدخل بشكل تدريجي متصاعد تغيرات على جوهر وأساس السلطة البطريركية بحيث تتلاشى من نفسها. ربما ؟

الأستاذات الجامعيات في كلية الآداب ودورهن الثقافي

نهى بيومي(*)

ارتبطت كلية الآداب، بالنسبة إلي، بالنساء أساتذة وطلاباً. فأنا أدِّرس في قسم اللغة الفرنسية الذي تضم هيئته التعليمية ١٧ أستاذة وأستاذاً واحداً، أما طلابنا فهم في غالبيتهم العظمى من الإناث. الحضور النسائي بارز في الكلية ،فلا عجب أن تستيقظ عيني على هذه الظاهرة المثيرة للانتباه، لا سيما أن العين تربط الرؤية بالتفكير. أحاول في هذه الدراسة التعرف إلى منظورات الأكاديميات عن دورهن الثقافي في الجامعة، وكذلك لفت النظر إلى أهمية معارفهن عن دورهن وعن دور الجامعة الثقافي، إذ لا يكتمل إصلاح الجامعة إلا بالالتفات إلى وجهات نظرهن عن دور الجامعة الثقافي. لقد قصدنا من دورهن الثقافي دراسة إنتاجهن (بحث، دراسة، مقالة) وأنشطتهن (مؤتمر،حلقة دراسية، محاضرة، تدريب) لما لهذا الدور عموماً من أهمية في تنشيط الحياة الثقافية الجامعية وتجديد المقولات وبناء التيارات الفكرية. فأردت التعرف إلى طبيعة هذا الدور وديناميته الراهنة وترابطاته الأكاديمية، ومعانيه الفعلية، خاصة أن كلية الآداب تفرعت خلال الحرب إلى فروع خمسة في مناطق مختلفة (بيروت، الفنار، طرابلس، البقاع، صيدا)، مما يستدعي التفكير أيضاً في مدى الاختلاف والتماثل في دورهن الثقافي بحسب الفرع، وصولاً إلى صور حيّة عن الدور الثقافي لكلية الآداب وللجامعة.

(*) أستاذة الأدب الفرنسي في كلية الآداب ـ الجامعة اللبنانية.

كان من البديهي أن أعود إلى الإحصائيات المتوافرة عن أعداد الأستاذات في الكلية للنظر في دلالات أعدادهن، وإلى المصادر الأخرى التي تفيدني في الاستدلال على إنتاجهن الثقافي. وقبل ولوج الإحصائيات المتعلقة في كلية الآداب، توقفت عند الإحصائيات العامة عن الجامعة، رغبة مني في تكوين إطار النظر قبل التركيز على مشهد كلية الآداب. هكذا حين قارنت بين أعداد الطلاب في الجامعة اللبنانية المسجلين (٢٥٠٨٧ ذكر/ ٣٧٥١٥ إناث) والخريجين (٢٠٤٢ ذكر/ ٣١١٩ إناث)[١] لاحظت زيادة أعداد الإناث على أعداد الذكور، وحين قارنت بين أعداد الأساتذة الإناث والذكور(٧٨،٤٪ ذكور، ٢١،٥٪)[٢] تجلى عدم التناسب بينهما. فالحديث عن التأنيث الطالبي لا يتوافق وأعداد الأستاذات عموماً.

أما نسبة الأستاذات في الملاك في كلية الآداب فهي لا تتجاوز ٢٤٪ والمتفرغات٣٦٪ وفقا لإحصائية الجامعة اللبنانية للسنة الدراسية ٢٠٠٠-٢٠٠١[٣] (أنظر الجدول الأول)[٤]. على أننا نلاحظ أن نسبتهن أعلى في الفرع الأول ثم الثاني، وتبدأ بالتضاؤل في الفرع الثالث، ثم تنخفض بشكل كبير ومقلق في الفرعين الرابع والخامس، مما يشير إلى أن الأستاذات لم تستفدن من التفريع.

أما «دليل الباحثات العربيات في العلوم الإنسانية والاجتماعية»[٥] فانه يشير

(١) انظر: النشرة الإحصائية للعام الدراسي ١٩٩٩-٢٠٠٠ الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية. المعد: المركز التربوي للبحوث والإنماء.

(٢) أنظر: نظام، جواد؛ سمات الهيئة التعليمية، في الأمين، عدنان (إشراف) **التعليم العالي في لبنان**، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية ١٩٩٧،ص. ٤٤٧.

(٣) أنظر: إحصائية الجامعة اللبنانية للعام الدراسي ٢٠٠٠-٢٠٠١.

(٤) الجدول الأول :الأساتذة/الأستاذات في كلية الآداب. إحصائية الجامعة اللبنانية للعام الدراسي ٢٠٠٠-٢٠٠١.

الفرع	ملاك/ذ	ملاك/إ	المجموع	نسبة الإناث	متعاقد متفرغ/ذ	متعاقد متفرغ/إ	المجموع	نسبة الإناث
الأول	٦٩	٣٨	١٠٧	٣٥،٥٠٪	٦	٩	١٥	٦٠٪
الثاني	٧٨	٣٩	١١٧	٣٣،٣٣٪	٨	٤	١٢	٣٣،٣٣٪
الثالث	٥٠	١٨	٦٨	٢٦،٤٧٪	١٠	١	١١	٩،٠٩٪
الرابع	٥٧	٣	٦٠	٥٪	١٠	١	١١	٩،٠٩٪
الخامس	٨١	٨	٨٩	٨،٩٨٪	٢	٢	٤	٥٠٪
المجموع	٣٣٥	١٠٦	٤٤١	٢٤،٠٣٪	٣٦	٢١	٥٧	٣٦،٨٤٪

(٥) بيومي، نهى؛ حطيط، فادية؛ غندور، مريم؛ **دليل الباحثات العربيات في العلوم الإنسانية والاجتماعية**، بيروت، تجمع الباحثات اللبنانيات والمركز الثقافي العربي، ١٩٩٩.

إلى ارتفاع أعداد الباحثات في الفرع الأول(٣٣) وانخفاضه في الثاني(١٩) وتضاؤله في الفروع الأخرى. كما أن نسبة الباحثات بالمقارنة مع أعداد الأستاذات مرتفعة في الفروع عموماً[٦] (انظر الجدول الثاني)[٧]. فهل يمكننا الإدعاء أن نشاطهن البحثي متمركز في الفرع الأول ثم الثاني، وأن الأستاذات في الفرعين الرابع والخامس رغم قلة عددهن هن في غالبيتهن باحثات؟

وحين عدت إلى لائحة منشورات الجامعة اللبنانية، فإنها أظهرت مشاركة ضعيفة للأستاذات في منشورات الجامعة اللبنانية، كما بينت ندرة إنتاج كتب مشتركة بين الجنسين. وإذا نظرنا إلى سنوات النشر فإننا نجد أن غالبية إصداراتهن الفردية والمشتركة قد تمت في الثمانينات (١٦ كتاباً، ونجد كتاباً واحداً نشر عام ١٩٦٩)، أما في التسعينات ومع بدء استعادة الجامعة جزءاً من عافيتها بعد الحرب، فإن نشر كتب الأستاذات قد انخفض (٩ كتب). ذلك يدفع إلى البحث عن أسباب ضعف مشاركتهن الحالية في منشورات الجامعة ، مما لا يدخل في نطاق بحثنا[٨]. لكن يمكننا القول إن الأستاذات الباحثات لم يستفدن بشكل مقبول من إصدارات مؤسستهن العاملين فيها، على الرغم من أن عددهن الإجمالي كباحثات جيد (أنظر الجدول الثالث)[٩].

(٦) نتحفظ على نتائج الدليل، أولاً لصدوره عام ١٩٩٩، فلا بد أن تغيراً قد حدث خلال هذين العامين. ثانياً، من الجائز عدم شموليته لجميع أسماء الباحثات على الرغم من ادعائه المحاولة لأسباب تعود لسفر، السنة السابعة، عدم تجاوب الباحثة، الخ.

(٧) الجدول الثاني: الأستاذات الباحثات.دليل الباحثات العربيات في العلوم الإنسانية.

الفرع	ملاك/إ	تفرغ/إ	المجموع	باحثة	النسبة المئوية
الأول	٣٨	٩	٤٧	٣٣	٪٧٠،٢١
الثاني	٣٩	٤	٤٣	١٩	٪٤٤،١٨
الثالث	١٨	١	١٩	٣	٪١٥،٧٨
الرابع	٣	١	٤	٣	٪٧٥
الخامس	٨	٢	١٠	٦	٪٦٠
المجموع	١٠٦	٢١	١٢٧	٦٤	٪٥٠،٣٩

(٨) أنظر: لائحة أسعار منشورات الجامعة اللبنانية.

(٩) الجدول الثالث: إصدارات الأستاذات الباحثات في منشورات الجامعة اللبنانية.

منشورات الجامعة اللبنانية	كتاب/ذ	كتاب/إ	المجموع	النسبة إ/ذ	كتاب مشترك إ/ذ	النسبة كتاب مشترك	كتاب المجموع العام	النسبة العامة
العدد	١٥٨	٢٢	١٨٠	٪١١،٩٨	٥	٪٢،٧٠	١٨٥	

نستنتج من هذه المصادر الثلاثة أن أعداد الأستاذات وإنتاجهن متمركز في الفرعين الأول والثاني، وأن التفريع لم يؤد إلى زيادة أعدادهن بنسب مهمة، ولم يكن عاملاً منشطاً كافياً لإنتاجهن الثقافي (أبحاث وأنشطة علمية). غير أن الأرقام على أهميتها لا تملك القدرة الكافية على جلاء الحقيقة ورسم صورة واضحة المعالم لدور الأستاذات الثقافي في كلية الآداب والعلوم الإنسانية بفروعها الخمسة. لذلك أجريت مقابلات نصف موجهة مع عينة منتقاة (١٥ أستاذة معظمهن في الملاك ومتفرغات، واثنتان متعاقدات. الفرع الأول:٤، الثاني:٢، الثالث:٣، الرابع :٣، الخامس:٣) لأتبين منهن، ووفقاً لمنظورهن الخاص، دورهن الثقافي في الكلية، ومدى مساهمتهن في تطوير النشاط والإنتاج الثقافيين (محاضرات، ندوات، مؤتمرات، إصدارات، مجلات..). فمن المهم الالتفات إلى نوعية النشاط والإنتاج الثقافيين والتوقف عندهما، ذلك لأنهما يكشفان ثراء التجارب ومدى مساهمة الأستاذات النوعية في التنمية الثقافية–أي تطوير الطروحات الفكرية وتنمية الوعي العلمي بالقضايا التي يطرحها المجتمع المحلي والدولي– وليس مجرد النمو العددي. فالجزم بحسن أوضاع الأستاذات الثقافية في الفرعين الأول والثاني وسوئه في الفروع الأخرى لا بد أنه ضرب من التجني. فكوني أستاذة في الفرع الأول جعلني على تماس مع انتقاداتهن للعوائق المؤسساتية التي لا تشجع الإنتاج ولا تدفع به إلى الأمام، فكيف أثق إذن بالأرقام ؟

ووقع اختياري قصداً على النشيطات بحثاً وعملاً، كي أتعرف إلى المحفزات والعوائق المؤسسية، مبتعدة قدر الإمكان عن عوائق الإنتاج الذاتية/الاجتماعية التي عالجتها في موضع آخر(١٠). وكانت فرصتي عظيمة بلقاء أستاذات مميزات على الصعد الثقافية والإنسانية، تحلين ببعد النظر وشموليته، وبصياغة رؤى تبلور العوائق وتخطط لمستقبل أفضل لهذه الكلية. فوجدت في قولهن ثروة من التجارب الثقافية الحية المكنوزة في عملهن الجامعي. لقد أعددت لائحة بالأسئلة التي توجه المقابلة، ولم يتسن لي مقابلتهن جميعاً لأسباب مختلفة، فتفضلن مشكورات بإرسال أجوبتهن مكتوبة، ثم أعقبتها اتصالات توضيحية(١١).

أما محاور الدراسة فهي ثلاثة:

١–دور الأستاذات الثقافي في إطار بنية المؤسسة الجامعية: بين العوامل

(١٠) أنظر بيومي، نهى؛ الباحثة والبحث: العوائق الذاتية والاجتماعية، في **باحثات III**، بيروت، تجمع الباحثات اللبنانيات، ١٩٩٧، ص. ١٣١.

(١١) ارتأيت عدم ذكر الأسماء بعد أن أظهر بعضهن رغبته في ذلك، وأشرت إلى الفروع بالأرقام.

المعيقة والعوامل المنشطة.

٢-طبيعة إنتاجهن الثقافي وترابطاته.

٣- مفاعيل دورهن الثقافي في الكلية والمجتمع وعلاقته بالتفريع.

المحور الأول: دور الأستاذات الثقافي في إطار بنية المؤسسة الجامعية: بين العوامل المعيقة والعوامل المنشطة:

تؤمن الدراسات الجامعية للأستاذات مدخلاً مميزاً إلى المعرفة وباباً مرغوباً فيه للحياة المهنية(١٢) وعملاً مهماً في حياتهن على جميع الصعد: الصحة النفسية، المستوى الاجتماعي-الاقتصادي، الصداقات، السعادة، المرتبطة بما يحدث في الجامعة. من هنا أهمية الجامعة لهن، وما توافق غالبيتهن على اعتبار كلية الآداب «أساساً»(ت.د.٢) مركزاً ثقافياً مهماً لدعم الطموح المعرفي والإنتاج الثقافي، إلا تأكيداً على هذه الأهمية. فهي تشكل نقطة انطلاق لتحقيق الذات (ك.ب.٢)، وموقعاً يعطي شرعية للإنتاج الثقافي (س.ح.٥). ويفترض أنها «المكان الأمثل الذي يحقق الطموح المعرفي» (م.ح.٥) «الذي يتيح للأستاذ أن يكون منتجاً ثقافياً» (د.ع.٥).

لكن هذا الاعتبار والافتراض اللذين ينتميان إلى باب التوقع مقترنان بتحفظات تربط أهمية الدور بتحققه عملياً. هكذا كررن استخدام «لكن..» واثنتان من بينهن رفضتا بالمطلق اعتبار الكلية مكانا للطموح المعرفي والإنتاج الثقافي في «غياب الأطر الجامعية التي تشجع على البحث والإنتاج» (ز.د.٣) وغياب التجهيزات المادية في حدها الأدنى.

وفي جميع الأحوال، فإن توافق الغالبية على دور الكلية الثقافي لا يعني البتة أنها تقوم عملياً به، فهناك مسافة تفصل المفترض عن الواقع. وحين أبدين تحفظاً حيال إنجازها هذا الدور، قدّمن عرضاً واضحاً مفصلاً للعوامل المنشطة لدورهن الثقافي والمعيقة له، وبينّ أنهن كمنتجات ومالكات للمعرفة يدركن أن نوعية أعمالهن والاعتراف بقيمتها مرتبطان بدعم الكلية الرسمي وغير الرسمي لهما.

١-العوامل المعيقة:

فمن المعلوم أن الإنتاج الثقافي في الكلية يتطلب توافر شروط مادية ملائمة

(١٢) Francine Harel Giasson, Les femmes interpellent l'université, Colloque **l'université "avec" les femmes**, Ecole des Hautes Etudes Commerciales, Montreal, 1991, p.5.

لخلق مناخات التفاعل الثقافي بين الأساتذة مع بعضهم البعض وبينهم وبين الطلاب والمجتمع، وتجسيد هذا التفاعل في الدراسات والأنشطة. لكن واقع الحال يشير إلى افتقار الجامعة عموماً لهذه الشروط المحفزة[١٣]، فكيف تقيم الأستاذات البنية التحتية في فروع كلية الآداب؟.

أ – البنية التحتية للفروع:

المكان:

سوف ندرس المكان من زاوية دوره في تنشيط عملية الإنتاج الثقافي للأستاذات أو إعاقته لها، وسنهتم فقط في هندسته الثقافية التي توزع الأدوار وتؤطرها في وظائف محددة.

إن معظم أبنية فروع كلية الآداب غير مؤهلة لتكون جامعية، فهي إما مبان سكنية (الفرع الأول) وإما مبان مدرسية (الفرع الرابع). من هذه النقطة بالتحديد أي من تشتت المجال الحيوي يبدأ تشرذم الطاقات وضعف التواصل الثقافي، وتتلاشى إمكانية تعزيز المناخ الجامعي.

المكاتب:

لا يعود مستغرباً والحال هذه افتقار الأستاذات إلى مكاتب للعمل فيها ولاستقبال الطلاب «ليس لي مكان انتمي إليه وانطلق منه» (ك.ب.٢)، «لا مكان لدي لاستقبال الطلاب» (أ.م.١). إن افتقارهن إلى مكاتب ساهم في إضعاف انتماءهن إلى الجامعة. لأن من شروط الانتماء الإقامة في مكان وبناء عيش فيه وذاكرة وخبرات.

المكتبات:

لا تلبي المكتبات حاجات الأستاذات لتحضير المواد التعليمية ولإجراء البحوث. اعتقدت (ك.ب.٢) انه لكونها مختصة بالأدب الفرنسي المعاصر لا تجد في المكتبة المراجع الحديثة. لكن (س.ح.١) المتخصصة بالتصوف لا تجد أيضاً المراجع المناسبة.إضافة إلى قصورها في توفير الكتب المناسبة لحاجات التعليم والبحث، يعاني تصنيفها للكتب ثغرات (س.ح.١) ومساحتها ضيقة لا تتسع للعمل فيها (ج.غ.٤) ودوامها غير مناسب، إذ لا تفتح بشكل دائم.

(١٣) الأمين، عدنان؛ بيضون، احمد؛ حداد، انطوان؛ شاوول، ملحم؛ نور الدين، خليل؛ **قضايا الجامعة وإصلاحها**، بيروت، دار النهار للنشر والهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، ص. ٥٥–٥٨.

إن محدودية المراجع وغياب الاشتراكات في المجلات المتخصصة يشكلان عائقين مهمين للبحث وينتجان «فجوة في المعلومات» مقلقة «فسوف يتخطانا الزمن» (ج.غ.٤) إذ يتعذر «الاطلاع على ما ينتج في العالم العربي والغربي» (أ.م.١) «ولا ميزانية متوافرة لشراء الكتب أو حتى تصويرها، ولا مختبرات فعلية –في قسم الآثار مثلا– إنما صورية» (م.ن.٤). كان الحل البديل لهن بناء مكتباتهن الخاصة، فتكبدن مصاريف كبيرة للحصول على المراجع من لبنان ومن الخارج (ك.ب.٢).

كذلك لا تتوافر حواسيب للأساتذة في مكاتبهن لمتابعة العمل على أبحاثهن في الكلية خلال الدوام (أ.م.١).وهي لا تتوافر للطلاب، خاصة طلاب الدراسات العليا كي تزودهم المعارف أو توفر طباعة أبحاثهم «ما زالوا يقدمون أبحاثهم بخط اليد» (س.ح.١).

القاعات الجامعة

إن غياب أماكن اللقاء بين الأساتذة وبينهم وبين الطلاب يضعف الحياة الثقافية، إذ يفصل الجسم التعليمي بعضه عن بعض فيبعده عن إمكانية الحوار والتفاعل الخلاق للأفكار والمشاريع. فالمكان إطار حياة الأفكار وتداولها وصياغتها: «لا يتم التعلم في قاعة الصف فقط بل في الملاعب والنادي ومقهى الجامعة. فالحلقات الطلابية هي التي تنشيء الثقافة. المقهى أهم حتى من المكتبة» (س.ح.١). و«مع أن اللقاء بالزملاء مفيد، إلا انه يتم خارج الكلية، فلا شيء يشد للبقاء فيها، حتى الغرف القليلة التي يتواجد فيها الأساتذة غير مكيفة بشكل مناسب (أ.م.١)». في غياب المكان الجامع يذهب كل أستاذ إلى بيته بعد محاضرته أو إلى أماكن اللقاء الأخرى خارج الكلية. كما أن عدم وجود مسرح في الكلية يعيق تنظيم الأنشطة (ج.غ.٤).

أدى هذا النقصان في الأماكن الجامعة إلى تحول التعليم الجامعي إلى «تعليم تلقيني» بدل أن يكون هدفه إنتاج الأفكار. كما أن تشرذم المكان (مباني منفصلة) وتقطع أوصاله (غرف للتعليم فقط) أضعف الانتماء إلى بنية موحدة للجامعة وليس فقط للكلية، وغيب إمكانية بناء «جو جامعي» (أ.م.١).

إن شروط العمل والإنتاج غير الملاءمة إطلاقاً (أ.م.١) دفعتهن إلى ارتياد الأمكنة الأخرى التي تساعد على التواصل، تحقيقا لممارسة أنشطة ثقافية ولإنجاز الأبحاث، كالمشاركة في مؤتمرات الجامعات الخاصة وارتياد مكتباتها، أو في أعمال الجمعيات الأهلية. وبقي المنزل بتجهيزاته البحثية مكان العمل الدائم.

وهكذا فإن غياب الأماكن الجامعة والمجالات الحيوية للتواصل يفرز أنماطاً من العلاقات غير تواصلية ولا تفاعلية. ذلك شكل مفارقة بين الصورة المفككة لهذا المكان وبين رغبة الأستاذات في التواصل، انطلاقاً من أهمية الجامعة لهن.

ب – المناهج:

لا يزال أحد عناصر مدخلات التعليم الجامعي المهمة وهو المناهج في كلية الآداب بعيداً عن مواكبة التغيرات الثقافية والاجتماعية والأدبية. فنادراً ما تطرقت المناهج إلى القضايا الفكرية الراهنة أو قضايا العيش، إذ بينت هذه المقابلات قصور بعض البرامج عن الانتماء إلى القضايا المحلية وغربتها أحياناً عن متطلبات الواقع، الأمر الذي أعاق عملية تفاعل الأفكار وإنضاجها من أجل المساهمة في إنتاج معرفة موصولة بالتجربة وبالمعاش المرتبطين زمانياً ومكانياً: «المناهج نظرية بحتة لا تطل على المشكلات اليومية، فنحن نعلم ارسطو وأفلاطون على أهميتهما، لكن قضايا الحياة اليومية مهمة وملحة بمشكلاتها، وليس من فسحة لنقاشها» (ب.ي.٤).

كان من نتائج جمود المناهج وضيقها كما وصفتها الأستاذات –بالطبع من بين عوامل أخرى– بحثهن خارج الكلية عن إطار ثقافي يتواصلن عبره مع مواضيع راهنة تمس عيشهن ومجتمعهن (محاضرات، مؤتمرات، حلقات تدريبية، كتابة في الصحف)، علماً أن دور الجامعة يتمثل أساساً في خلق مساحة لقاء وحوار حول القضايا المعاشة وصياغة معارف عنها وكذلك ممارسة أنشطة ثقافية متعددة الاهتمامات.

ويتبين لنا أيضاً أن موضوع المرأة غير مطروح للدرس عموماً في برامج كلية الآداب المولجة بدراسة الإنسانيات، أي المواضيع التي تمس العيش والخيال والرمز والواقع. في قسم الفلسفة على سبيل المثال «لم نقم يوماً بمعالجتها..فهي تعتبر بالنسبة إلى واضعي البرامج مسألة هزيلة!» (ب.ي.٤). ولهذا الموقف قيمة استدلالية تظهر غربة المناهج عن الواقع المعيشي عموماً وعن متطلبات الأستاذات خصوصاً: «عندي طموح شخصي أن أوصل الهم الذي أعمل عليه إلى الجامعة: مفهوم القول النسوي واستنباط شروط بنائه ووجوده» (أ.م.١). وكذلك الحال في أقسام الآداب حيث تكرر انتقاد خلو البرامج من الكتابات النسائية، مع أن غالبية الطلاب من الإناث. وهو ما يحرم المعرفة الجامعية من إمكانات التجديد الفكري التي تحملها هذه الكتابات.

على الرغم من طغيان العنصر الأنثوي على الطلاب في الكلية، وحضور ملموس عموماً للأستاذات، فان المناهج لا تأخذ بعين الاعتبار هذا الحضور من وجهة نظر تربوية. غير أنهن يلتففن في التعليم على هذا القصور في المناهج، عن طريق اثارتهن هذا الموضوع وطرحه للنقاش (ا.م.١، ج.غ.٤) وإجرائهن بحوثاً خارج الجامعة تساهم في تطوير المعرفة النسوية (أ.أ.١، ب.ي.٤، ك.ب.٢)، كأنهن مسؤولات عنها بصفة شخصية–كونهن نساء– وليس بصفة أكاديمية، مع أن هذه المعرفة تسد ثغرة في العلوم الإنسانية وتحمل تصحيحات مهمة، «فبفضل خضوعها إلى تجريب جريء ومقاربات ومناهج جديدين فهي تحمل إمكانيات مهمة للتجديد الفكري».[١٤] كما أن المعرفة المنقولة عن طريق الجامعة تؤثر إلى حد ما على الطلاب والطالبات من حيث اثارة وعيهم على قضية المرأة وتسلحهم بأدوات نقد التنميطات والصور السائدة عن المرأة (د.ع.٥).

كما تفتقر المناهج في بعض التخصصات إلى تبيئة المفاهيم والروائز في علم النفس. مثلاً، انتقدت بعض الأكاديميات قصور الكلية عن تقديم المفاهيم الأساسية في هذا التخصص:

«كنت في كل عام أحاول صياغة محاضرات بشكل كنت أظنه أفضل. إنما يبدو لي اليوم أن هذا النوع من الاستعارة المعرفية كان أمراً مضافاً ولم يكن أصيلاً، لأن الجامعة بالذات والدائرة التي أعمل فيها لم توفر فرصة تبيئة المفاهيم أو تقنينها. ليس هناك تكوين للمادة التي أدرسها» (أ.أ.١).

تمثل هذه الثغرات الثلاث جمود المناهج وغياب موضوع المرأة عنها وعدم تبيئة المفاهيم في المناهج اتجاهاً ينحو منحى تغييب قضايا العيش بكل أشكالها، وغياب الدراسات النسائية في كلية تتأنث يوماً بعد يوم[١٥]، وتبيئة العلوم. ونضيف إليها تغييب وجهة نظر بعض الأكاديميات في المناهج.

---

(١٤) Francine Harel Giasson, op.cit, p.9

(١٥) Esther Garke, Les femmes dans les universites suisses, **Perspectives universitaires**, v. 3, n. 1/ 2, 1986, p.79.

لقد وجدنا الموقف عينه من الدراسات النسائية في جامعات سويسرا، إذ استنتج هذا البحث أن تحسين أوضاع الأكاديميات لن يتم إلا بجهود مضاعفة من قبلهن مقرونة بإجراءات سياسية.

ج – المراكز البحثية والنشر وتمويل الأبحاث والأنشطة:

يظهر استطلاع الآراء أن الجامعة تقلل من قيمة البحث طالما أنها لا تعنى بتطويره ولا بتنمية القدرات البحثية لدى الهيئة التعليمية: «لا تقدم الكلية دوافع للبحث والإنتاج» (س.ح.٥) و«لا دعم للأستاذ ليقوم بأبحاثه ولينشرها» (م.ن.٤) إذ إن تكلفة البحث تتجاوز أحياناً إمكانيات الباحثة، ولا تقدم التسهيلات اللوجيستية لإصداره «فإذا كتبت لا أجد مكاناً للنشر في الكلية» (ب.ي.٤).

وهناك افتقار إلى المعايير الأكاديمية والانضباط (ب.ي.٤). كما أن «تقييم الأبحاث عشوائي لا يقوم على أساس أكاديمي» (أ.م.١). وأثار بعضهن سلبية عدم تفرغ الأستاذ للبحث «نظراً لأوضاعه المادية» (ب.ي.٤). وانتقدن عدم استثمار «كفاءات الأساتذة كي تثمر في البحث» (ك.ب.٢)، وعدم الاهتمام بالترجمة (أ.م.١). كما لا توفر الكلية الدعم المادي لتنظيم لقاءات ثقافية (ج.غ.٤). لهذه الأسباب جميعها، فإن التساؤل مشروع حول استراتيجيات الجامعة الثقافية.

د – الاستراتيجية الثقافية للكلية :

تعرّف الأستاذات الاستراتيجية الثقافية للكلية بطريقة النفي، أي يحددنها بالاستبعاد: «عدم توافر العوامل المنشطة، والتي من أهمها تطبيق المنهجية العملية وتكليف أساتذة وطلاب الآثار بدراسة المواقع الأثرية في لبنان» على سبيل المثال (م.ن.٤) «لا إلزامية تحضير مؤتمرات»، «غياب موقع أستاذ باحث» (س.ح.٥)، «غياب تسهيل المساهمة في المؤتمرات في الخارج من مثل تقديم مساعدة مالية، أو تسهيل الغياب.فكيف تتطور الجامعة من غير ذلك؟»، «غياب الاستفادة من إصدارات الجامعة» (ك.ب.٢) «تراجع الجامعة عن المساهمة في التربية على ثقافة الشراكة بين المؤسسات حيث أن المؤسسة العلمية الأكاديمية هي وحدها المؤهلة لتحديد شروط البناء الصالح لهذا التعاون» (و.ش.٣).

كما أن الجامعة لا تتبنى تأسيس تيارات فكرية في الآداب والعلوم الإنسانية «حيث بإمكان الأستاذ أن يعدّ مجموعة من التلاميذ الباحثين الذين يكملون مساره الفكري ومنهجه ويطورونه، فيؤسس بذلك مدرسة فكرية» (س.ح.١). ولقد فسر بعضهن هذه الظاهرة انطلاقاً من «أزمة العدة التعليمية والمعرفية»: «إذا كان الهم هو البحث الدائم عن هذه العدة، التي لم تستطع أن تجد لها لغة محلية ولا مكاناً عند الطالب ولا حتى عند الأساتذة ، لا يمكن لهذه الوضعية أن تدفع إلى الإنتاج المعرفي

في التعليم الذي نمارسه. هذه ظاهرة ملفتة في الجامعة اللبنانية بالذات،أنها لم تنتج تيارات معرفية ولا مدارس نظرية» (أ.أ.١).

ويضاف إلى ما سبق مسألة التفرغ ومعاييره التي لا تقيم اعتباراً للإنتاج الثقافي للأستاذ (د.ع.٥). كما إن عدم قيام الجامعة بدورها الثقافي التفاعلي مع المراكز الثقافية في لبنان وخارجه يدفع الأستاذات «إلى حالة من الاستكانة للدور التدريسي. بينما الزملاء الذكور قد استعادوا التفاعل مع المراكز الثقافية المنتجة في الخارج بفضل فرصهم الأكبر في التحرك» (أ.أ.١).

هكذا تواجه الكلية إعاقات مركبة ومتعددة تطال التخطيط العلمي والإداري وأنساقه التي تظهر فجوة قائمة بين تطلعات الأستاذات وإمكانياتهن من ناحية وعدم الاعتراف بها عملياً والاستفادة منها من ناحية ثانية وبشكل كاف، فلا موازنة بينهما، إذ تهدر كفاءاتهن ولا تثمر في التفاعل ما بين الجامعة والمؤسسات اللبنانية والعربية والدولية على مستوى البحث (ك.ب.٢) أو في تفعيل بناء تيارات فكرية وبحثية وتنظيمها في أطر جامعية (س.ح.١). إن هدر الطاقات هو وجه من أوجه انقطاع التواصل ما بين الجامعة (التخطيط والتنفيذ) والهيئة التعليمية (العنصر الفاعل) وعلى وجه الخصوص في حالة الأستاذات.

هـ ـ ذهنية فردية لا جماعية

من الطبيعي أن تعزز الانقطاعات في التواصل، التي رتبتها جملة من العوائق، الذهنية الفردية على حساب الذهنية الجماعية في سلوك الأكاديميين والإداريين. إذ تبين المقابلات أن تبادل الخبرات والمعارف والاطلاع على الأبحاث بين الهيئة التعليمية محدود جداً (س.ح.٥، ك.ب.٢، ا.م.١) كما تظهر «غياب عقلية فريق العمل والإنتاج من ضمنه، إذ يتصف بعض الأساتذة بذهنية الموظف أكثر من ذهنية الباحث» (س.ح.٥).

غير أن الأكاديميات حاولن تنشيط الدورة الثقافية في الفرع الذي يعملن فيه. لكن التجربة كانت مخيبة بسبب تفكك علاقات الأقسام ببعضها وانغلاقها على ذاتها وعلى معارفها[١٦] (س.ح.١).

(١٦) تقول (س.ح.١) «حسب تجربتي حتى لو قمت بسلسلة محاضرات فان الحضور يبقى ضعيفا. إذ ان الأقسام غير مفتوحة على بعضها البعض. فمثلا مؤتمرات قسم التاريخ هي لطلاب التاريخ وأساتذتهم مع تواجد رسمي فقط من قبل الآخرين».

لا شك في أن خارطة العلاقات التي رسمتها الأستاذات والمتعلقة بقراءة إنتاج الأستاذة وتكوين فرق عمل، وتنسيق التعاون الفكري بين الأقسام لتبادل المعارف، وتأسيس علاقات مهنية، تشير إلى تفكك مقلق في شبكة العلاقات الثقافية في الجامعة.

و – الترقيات

يشكل نظام الترقيات في بعض جوانبه عائقاً أمام تطور بعض الأستاذات. فالنظام الفرنسي الذي اعتمدته الجامعة في قبول دكتوراه حلقة ثالثة، وتغير هذا الخيار في فرنسا، قد حدّ من أفق الترقية، إذ يبقى الأستاذ «أستاذاً مساعداً مهما أنجز من أبحاث» (ا.م.١). وهي مسألة بحاجة إلى علاج جدي.

اقتراحات:

إن رؤيتهن النقدية للجامعة لم تحل دون تقديمهن اقتراحات كفيلة برأيهن تصحيح الأوضاع الثقافية، وهي ذات شقين: شق يتعلق بترتيب البيت الداخلي للجامعة، وشق يتعلق بترتيب العلاقة بالدولة والمجتمع. كان للشق الأول هدفان، أولهما تحقيق بنية مادية مناسبة لتعزيز دورهن الثقافي المربوط حكماً بتعزيز دور الثقافة في الجامعة عموماً. هنا برزت أولوية إنجاز بناء جامعي يتيح التواصل بين الأقسام وبين الأساتذة وبين الطلاب ومع المجتمع وتأمين التجهيزات الميسرة للأبحاث (كتب، مجلات، حواسيب، مساعد باحث، الخ). وثانيهما إنجاز بنية تحتية علمية، وعلى رأسها إنشاء مراكز أبحاث، «فالجامعة التي تخلو منها تبقى منقوصة الدور» (ز.د.٣)، وتكوين مجموعات بحثية لتشجيع التفاعل والتكامل بين الأساتذة الباحثين لبعث التنافس الإيجابي بينهم (س.ح.١) ثم ربطن البحث «بالاهتمامات الفكرية والتساؤلات المطروحة على الساحة الثقافية المعاصرة بحيث لا يكون مجرد ترف فكري يرضي طموح الباحث» (ز.د.٣)، وتحفيز الطلاب والأساتذة على البحث والنشر في مجلة جامعية متخصصة (د.ع.٥)، وإنشاء كرسي باحث (س.ح.٥)، وكذلك إيلاء النشاطات الثقافية حيزاً مهماً من خلال أدراجها في موازاة المناهج المعرفية المقررة كمدى ثقافي يتفاعل فيه أساتذة الفرع وطلابه مع أساتذة من فروع أخرى ومن جامعات أخرى، وذلك بغية الانفتاح على ثقافات الآخرين ومواكبة كل جديد (ت.د.٢، ز.د.٣، ك.ب.٢، م.ح.٥). إضافة إلى إقامة لقاءات فكرية بين متخصصين من كل الفروع «فهنا وحدة الجامعة» (ك.ب.٢). «كما ينبغي أن يكون

هناك تبادل أساتذة بيننا وبين الجامعات الأخرى في لبنان وخارجه» (م.ح.٥). وتنشيط الترجمة في بعض الاختصاصات، وتقويم الأبحاث بناء على معيارية شفافة، وتعديل سلم الترقيات، وإدراج موضوعة النساء وكتاباتهن في مناهج العلوم الإنسانية كي تتكيف مع حاجاتهن العلمية المستجدة.

وأخيراً فإن إنجاز هذه المطالب كفيل تحويل الجامعة كما ترغب الأستاذات «إلى حيز للتوظيف النفسي والمعرفي والثقافي والاجتماعي» (أ.ا.١).

أما الهدف الثاني فيتمثل في تعزيز دور الكلية الثقافي «في المجتمع المحلي كي تكون محل إنتاج ثقافي» إذا تم تطبيق مفهوم الشراكة بين الجامعة ومؤسسات المجتمع المدني، و«ما يحتاجه هذا الاتفاق لتنشيط الشراكة بين مؤسسات المجتمع المدني هو قناعة أهل الجامعة به ليس فقط لتلبية بعض المطالب الخدماتية وإنما لتأسيس بنية ثقافية متكاملة حول مفهوم الشراكة» (و.ش.٣)، وكذلك الاستفادة من طاقات الأستاذات في الدولة وفقاً لاختصاصاتهن. إن انفتاح الجامعة على المجتمع بمؤسساته الخاصة والعامة كفيل تعزيز دورها من خلال ربط إنتاجها الثقافي بالقضايا المطروحة في المجتمع.

يحق لنا أن نتساءل والحال هذه عن دوافعهن للإنتاج الثقافي. توافقن على أن دوافع إنتاجهن الثقافي ذاتية أولاً، مع أن الجامعة مثلت لهن مكاناً للطموح المعرفي «إنه جهد شخصي» (ا.م.١) و«متعب» (ك.ب.٢) و«أنتج وأبحث لأن لي الرغبة في ذلك وتلك هي الطريق التي اخترتها كي أحقق ذاتي» (ز.د.٣)، «الحافز ذاتي أكثر منه موضوعي» (ن.ن.١). وثانياً، انتماءهن المجتمعي والتزامهن بقضاياه: «كوني من زحلة واختلطت وسافرت، استطعت التواصل مع جميع من حولي. إذن أنا قادرة على توصيل رسالة العلم إلى مختلف طلاب الطوائف والأديان. هذا ما يعطيني حافزاً واندفاعاً للإنتاج» (ج.غ.٤). وثالثاً، يؤكد تمتعهن بفكر تواصلي على أهمية التواصل بين الأقسام والفروع والجامعة والمجتمع والعالم، إنه منحى تفاعلي وشمولي. إذن مع وجود العوائق من جهة ووجود دافعية قوية لديهن للإنتاج الثقافي من جهة أخرى، يصبح من تحصيل الحاصل أن يتصف إنتاجهن بالفردية (د.ع.٥). وأما إنشاء لجان ثقافية في الكلية فلا يكفي لتعزيز دورهن الإنتاجي: «لا أرى لهذا الأمر فاعلية ملحوظة، ذلك أن الإمكانيات التي تتيحها الجامعة في هذا المجال محدودة جداً؛ (م.ح.٥).

استجبن لهذه التحديات عن طريق تكوين معارفهن العلمية وإنتاجهن خارج أطر

الجامعة (س.ح.١). كل ذلك لأنه «يفترض بالكلية أن تكون مطرحاً لإنتاج المعرفة» (أ.أ.١). فللجامعة قيمة عليا وتؤدي دوراً رمزياً في المجتمع، وهي محبطة لهن إذا اقتصرت على كونها مجرد مرآة عاكسة لمحيطها (ز.د.٣) بدل أن تكون مؤسسة قيادية، لرسم طريق التقدم.(١٧)

٢-العوامل المنشطة:

لقد واجهت الأستاذات جملة من المعوقات، وقمن بالعديد من المبادرات الجادة والفعالة لتنشيط الجو العلمي في الكلية ولأجراء البحوث. فما هي طبيعة هذه المبادرات والحوافز المثيرة لها وكيف كانت استجاباتهن؟

اختارت الأستاذات الرهان على ربط الفرع بالفروع الأخرى وبالمؤسسات الجامعية والثقافية اللبنانية والدولية وبمؤسسات المجتمع المدني لإغناء أعمالهن البحثية وتغيير الجو الثقافي في الكلية وتنشيط الثقافة العامة في المحيط الاجتماعي. واستخلصنا من تجاربهن الميدانية تسعة عوامل دالة على قلقهن المعرفي وعلى محاولتهن تطوير كل من الذات والكلية والمجتمع.

أ - العلاقة الأكاديمية بين الفروع والأقسام

ساهمت (ب.ي.٤) في قسم الفلسفة بلقاءات حول مواضيع فلسفية، مما أتاح فرصة الانتقال من التعليم التلقيني إلى النقاش والحوار وذلك ابتداء من عام ١٩٩٥. وتكرس هذا الجهد الجماعي عام ١٩٩٩ «باللقاء الفلسفي» الذي جمع طلاب الفروع الخمسة في قسم الفلسفة، وكون حالة من الانفتاح الإيجابي. وهدف هذا اللقاء إلى رفع الأداء التعليمي والحوار وتأسيس مكتبة فلسفية وإصدار دوريات وإعلان بيروت عاصمة دائمة للفلسفة. «نحن نحضر اليوم مؤتمر الحاجة العربية المعلنة إلى الفلسفة»، وقد تم الترخيص لهذا «اللقاء الفلسفي» رسمياً على انه جمعية تعاونية محدودة. كما هدف إلى إنماء التفاعل الوطني على صعيد الفروع وتقريب وجهات النظر، فأثر في عملها البحثي من خلال الحوارات وحفز طموحها المعرفي، خاصة مع إصدار فرع البقاع مجلة دراسات وبحوث في الفلسفة والعلوم والإنسانية.(١٨)

---

(١٧) Les femmes interpellent l'université, op.cit. p.7.

- من اللافت للنظر أنني وجدت التوجه ذاته لدى الأكاديميات في كندا. فهل هي صفة مميزة للنساء؟

(١٨) صدر العدد الأول عام ٢٠٠٠، وأساتذة الفرع هم الباحثون والممولون.

إنها مبادرة تعنى بما هو أكاديمي لكنها تنتمي إلى المجتمع المدني، فاللقاء هو نشاط مستقل عن هيكلية الجامعة ويضم أساتذة من مختلف الجامعات.

وبما أن قسم اللغة العربية الفرع الخامس لم يعقد خلال عشر سنوات أي مؤتمر، فإن (د.ع.٥) شاركت في مؤتمرين عقدهما قسم التاريخ «لهما علاقة بالأبحاث التي اعمل عليها». هكذا تجاوزت ضيق الإطار الذي تعمل فيه، ووسعت من نطاق اهتماماتها عن طريق فتح علاقة علمية بقسم آخر أكثر نشاطاً من قسمها.

ب – العلاقة العلمية مع المؤسسات الأكاديمية والرسمية والاعلامية والجمعيات

تسافر (ك.ب.٢) إلى فرنسا في الصيف فتعمل في مكتباتها، وتلقي المحاضرات كأستاذ زائر في جامعاتها، وتساهم في مؤتمرات دولية توسع من افقها، فتوصل إلى طلابها المحصلة العلمية التي كونتها خلال زياراتها العلمية.

كما شكلت المراكز الثقافية والإعلامية بالنسبة إلى بعضهن، عاملاً منشطاً للإنتاج الثقافي: «تميزت كتاباتي بالتنوع، من الأدب إلى البحث إلى المقالة. لكنها كانت دائماً مشغولة باختصاصي. إنما تأتى هذا الإنتاج من مراكز ثقافية بعيدة كلية عن الجامعة، مما جعلني شخصاً راكضاً نحو إنتاج ثقافي ما» (أ.ا.١).

ونزعت بعضهن إلى إقامة الشراكة بين الجامعة والبلدية(و.ش.٣) فأثمر هذا التعاون نشاطات ثقافية ساهمت بلدية طرابلس في إقامتها متعاونة مع الجامعة اللبنانية الفرع الثالث (مؤتمر فلسفي، استضافة مفكرين روس في إطار حوار الحضارات، إشراك الجامعة اللبنانية في التخطيط لأعمال مركز الدراسات الإنمائية والبلدية). كما موّلت بلدية زحلة اللقاء الفلسفي.

وبما أن الكلية لا تلبي حاجات البقاع التنموية، بالنظر إلى كون مناهجها نظرية، لذا فإنهن يتواصلن مع الجمعيات الأهلية للمساهمة في حل القضايا الاجتماعية والثقافية ميدانياً. وأدركن من خلال النشاط الخارجي إمكانية تعديل البرامج. على سبيل المثال، فإن مادة الأخلاق النظرية يمكن تحويلها إلى مادة تطبيقية عن طريق التفكير بصياغة تشريعات لقضايا حياتية مستجدة. وبذلك يجد خريج الفلسفة عملاً في نقابة الأطباء مثلاً من خلال عمله معها على صياغة أخلاقيات المهنة: «فمن المهم أن نجد تطبيقات عملية للمواد النظرية» (ب.ي.٤). إن جمود المناهج حثهن على تجاوز إطار الكلية، فازداد إنتاجهن في الخارج لأن فرص الداخل أقل والأجواء

الثقافية في المجتمع أغنى.

ج – العلاقة المعرفية والاجتماعية بالطلاب

تقسم (ج.غ.٤) الحصة التعليمية لتستوعب النقاش والحوار حول القضايا الفكرية والمجتمعية واليومية. كما تجري بعض صفوفها في الهواء الطلق إفساحاً في المجال للطلاب كي يعبروا عن همومهم وقضاياهم، مما يعطيهم دفعاً إلى الأمام حيث أن المناهج لا تتسع لمثل هذه الهموم، كما تغيب أمكنة استقبال الطلاب.

وقرنت بعضهن دورهن الثقافي الفاعل «بالمستوى الثقافي الذي يتميز به خريجو قسم الفنون والآثار، فحيثما تابعوا دراساتهم العليا، في لبنان أو خارجه، تميزوا ونال العديدون منهم شهادة الدكتوراه» (م.ن.٤)، فربطن دورهن الثقافي بطريقة التعليم وبالعلاقة «الوثيقة والحميمة» مع الطلاب ومواكبتهم في عملهم وتشجيع الموهوبين (د.ع.٥).

وأكد بعضهن الآخر على محاولته تكوين فكر نقدي لدى الطلاب: «هذا هو دور الفلسفة: تكوين عقل نقدي منفتح مسالم حواري يقبل الآخر ويستوعب فكرة التنوع. إذا استطعنا أن نحفز جيلاً على هذه الشاكلة فإنه سيكون مستعداً لدخول عالم غير متجانس»(س.ح.١).

أما بعضهن الآخر فأكد على التبادل المعرفي بينهن وبين الطلاب: «تكّون في الكلية تيار من الطلاب المهتمين بالاختصاص الذي أعطيه. فشكلوا لي حافزاً لمزيد من البحث،و استفدت بدوري منهم» (ك.ب.٢).

ووجد بعضهن في تعليمهن مواداً خارج اختصاصهن فرصة لتزوّد معارف جديدة تغني مواد الاختصاص وتضيف إليها أبعاداً غير مسبوقة. غيرت (س.ح.٥) طريقة عرض المعلومات في الدبلوم. وحين طلب من (ج.غ.٤) الإشراف على عمل الطلاب الميداني في علم النفس، عمقت دراستها فيه ونالت دبلوماً في المعالجة النفسية.

٣- ناقل المعرفة والباحث عنها

بمبادرة شخصية عقدن حلقات ومؤتمرات علمية في الأقسام العاملين بها (ن.ن وأ.أ١) «آخرها التحضير لمؤتمر حول الأدب الفرنكوفوني والحوار بين الثقافات في العالم العربي الذي سيعقد في أواخر شهر آذار–عقد– في الفرع الثالث والذي أوكلت إلي مهام تنسيق أعمال لجنته التحضيرية. لقد أثر عملي في الكلية بصورة إيجابية

على إنتاجي الثقافي لأنني من المؤمنين أن لا فصل بين دور الأستاذ الجامعي كناقل للمعرفة ودوره كباحث عنها. فالتعليم الجامعي يضعني باستمرار في مواجهة أسئلة جديدة ويفتح أمامي آفاق البحث» (ز.د.٣).

خلاصة:

حاولت غالبيتهن تثمير إفادتهن من الفرص المتاحة لهن خارج الجامعة وخارج البلد لصالح التعليم الجامعي والتكوين الفكري للطلاب، وفتح الجامعة على المجتمع وعلى المراكز الثقافية والإعلامية. فالخارج أغنى العمل الجامعي ولم يفقره، إذ جعل الأستاذة مهمومة بتطوير طرق التعليم والمناهج، مما أتاح ربطهما، إلى حد ما، بانشغالات المجتمع وقضاياه. أي أنهن شددن العلاقة بين الأكاديمي والحياتي. الخارج لا غنى عنه كونه مصدر إنتاج الثقافة، حتى وإن كان المطلوب تغيير أوضاع الجامعة ومأسستها على الصعيد الثقافي وتحفيز البحث وقيادته في البلد. هكذا يبقى هدف الأستاذات التفاعل البناء مع المحيط ومع العالم المحلي والدولي.

المحور الثاني: أشكال إنتاجهن الثقافي وترابطاته

أراد هذا المحور دراسة إنتاجهن بغية التعرف إلى مكان إنتاجه، في الجامعة أم خارجها؟ وهل هو فردي أم جماعي؟ ضمن الاختصاص أم يتجاوزه؟ ومدى ارتباط المادة التعليمية والاهتمام الثقافي بإنتاجهن، ما يعطينا من صورة عن مسار إنتاجهن وأشكاله.

١- قضايا النشر:

كان المخرج للأستاذات مع ضعف بنية الإنتاج الثقافي في الكلية، الانفتاح على المجتمع، خاصة وأن طلب مشاركتهن يأتي بمبادرة من مؤسساته المدنية التي تحفزهن للمساهمة في إنتاجها. بدورهن أقبلن على التواصل معها.إن تبادل الحوافز هو ما ينقص العلاقة بالجامعة، وهذا لم يمنع بعضهن من إصدار أبحاث مرجعية للطلاب وعلى نفقتهن الخاصة و«بشكل فردي لأني لم ألق دعماً من أية جهة كانت (م.ن.٤٠). وهو ما يدلّ على افتقار النشر في الجامعة إلى خطة تعطي الأولية في النشر إلى المواد التعليمية. بالنظر إلى هذا الوضع فإن النشر تم خارج الجامعة بغالبيته، وبمبادرات فردية، كما هو حال المجلة الفلسفية التي أصدرها أساتذة قسم الفلسفة الفرع الرابع، ومجلة Phare التي أصدرها بعض أساتذة الفرع الثالث.

تخضع أبحاثهن إلى الثلاثة عوامل: النشر، الموضوع، التقييم. النشر بمجمله تم خارج الجامعة. أما مواضيع الأبحاث فجزء كبير منها مرتبط بالاختصاص وبمواد التعليم وجزء آخر يتجاوزهما. لكن تقييم هذه الأبحاث يعود إلى الجامعة بهدف الترقية. وبالتالي نرى أن إنتاجهن في العموم مرتبط بالجامعة عبر هذه الحلقات الثلاث، وإن كانت الحلقة الأولى هي الأضعف. ولا يفوتنا التأكيد على أن غياب مركز أبحاث في العلوم الإنسانية وفرق بحثية في الفروع عاملان معيقان للإنتاج الثقافي عموماً ولتشكيل مرجعية علمية خصوصا.

لبعضهن علاقات علمية مع بعض المؤسسات الثقافية اللبنانية والعربية والدولية، مما أتاح لهن مجال النشر في مجلاتها المتخصصة وفي أعمال المؤتمرات التي تعقدها وفي دور نشرها «وذلك لأنه ليس هناك مجلة علمية واحدة تصدر عن كلية الآداب في الجامعة، ولأن الموازنة المرصودة لمنشورات الجامعة اللبنانية ضئيلة مما يجعل عدد الأبحاث الصادرة عن هذه المنشورات قليل جداً» (ز.د.٣، ك.ب.٢، س.ح.١). كما يتاح لبعضهن بالنظر إلى انتمائهن إلى جمعية عربية متخصصة كالجمعية الفلسفية العربية، المشاركة في مؤتمراتها وإصداراتها (ع.ا.٣).

٢- ارتباط البحث بالاختصاص:

يرتبط إنتاج الأغلبية بالاختصاص ويتخذ منحيين مختلفين، الأول معني بالاختصاص الدقيق، والثاني بتوسعته ليتداخل وبقية العلوم الإنسانية[١٩]. تنتسب إلى المنحى الأول أي الإنتاج ضمن الاختصاص، مجموعة أكاديميات من الفروع المختلفة، من بينها (م.ن.٤، ز.د.٣). وتخوف بعضهن في حال البعد عن الاختصاص من تهميشهن (س.ح.٥). إنها وجهة نظر جديرة بالنقاش، إذ ما زال قائماً في بلادنا وفي الجامعة تحديداً التجاذب في العلوم الإنسانية بين التشدد في الاختصاص وفتحه على التخصصات الأخرى التي توسع من آفاقه وتغنيه وتعينه على فهم الظواهر المعقدة.

(١٩) وجيه كوثراني،البحث والباحث والمؤسسة الأكاديمية، إشكالية الموقع والدور، **الفكر العربي**، عدد ٢٧، بيروت ١٩٩٩. ينتقد في دراسته المناهج في الجامعة اللبنانية، خاصة في كلية الآداب والعلوم الإنسانية التي «تحمل تأثيرات تقسيم الاختصاصات وفقا لفواصل عازلة فيما بينها تصل إلى حد «استقلال» كل علم في «قسمه» عن الآخر». يؤدي هذا الأمر إلى «قصور في المنهج وأحادية في النظر إلى الأمور» ولا سيما أن «الظواهر مركبة ومتعددة الأبعاد في مضامينها وممتدة في الزمن من ناحية حركتها كماض وحاضر ومستقبل»، ص ٤٠.

ولا يعني التقيد بالاختصاص البعد عن القضايا المطروحة على الساحة الفكرية، بل ربطن البحث بقضايا المجتمع: «يفترض أن تعكس الجامعة بأبحاثها الإشكاليات الفكرية المطروحة علينا كمجتمع وكمفكرين» (س.ح.١). كما أن «اختصاص الفلسفة الإسلامية قد أصبح من الاختصاصات المسؤولة عن توضيح مسائل شائكة تغزو الساحة الثقافية»[٢٠] (و.ش.٣).

في المنحى الثاني يظهر ميل بعضهن لتوسعة الاختصاص واعتماد تداخل الاختصاصات وليس فصلها: «إن إنتاجي يتجاوز اختصاصي بالمعنى الضيق ليغطي معظم العلوم الإنسانية لأنني أرى أن لا حدود فاصلة بين هذه العلوم» (د.ع.٥)، ورأت (ج.غ.٤) أن «الفلسفة واسعة» فكتبت مواضيع سياسية واجتماعية مختلفة. كما رأت (م.ح.٥) أن إنتاجها لا يتوقف عند حدود اختصاصها لأنها تعنى «بالقضايا النقدية بشكل عام». وأكد بعضهن تفضيله لهذا النهج «اهتم بالأبحاث المتعددة الاختصاصات، على الرغم من تخصصي بالرواية الفرنسية. لا احب أن أنحصر باختصاص واحد بل أستفيد من اختصاصي وأطوره وأوسعه» (ك.ب.٢) ونجد الموقف ذاته عند (ع.ا.٣، أ.ا.١، ب.ي.٤، س.ح.١، ا.م.١). أما البعض الآخر فلم يكن إنتاجهن حاسماً لأي من الاتجاهين، فجزءٌ منه يقع في الاتجاه الأول وجزء آخر في الاتجاه الثاني (ن.ن.١).

لاحظت أن كل المهتمات بقضايا المرأة وكتاباتها قد وسعن من أفق تخصصهن وشبكنه باختصاصات أخرى. وهذا دليل على أن الاختصاصات بحد ذاتها تضيق على موضوعة المرأة عموماً[٢١]، وإلا لما شعرن أنهن يخرجن عن اختصاصاتهن حين يدرسنها، وأن المناهج بدورها تضيق بها «أيجاد القول الأنثوي، هو همي المعرفي الذي أطرحه، والذي يتعدى الإطار الأكاديمي الجامد» (ا.م.١). كما أن فتح الاختصاص الدقيق، كان نتيجة تطور مسار علمي مربوط بالمواضيع المطروحة في

(٢٠) تقول (و.ش.٣): «نستقبل في قسم الفلسفة أعدادا من الطلاب الذين اكملوا دراسات في معاهد لاهوتية وشرعية. يأخذ هؤلاء وقتا في استيعاب الفروقات بين التدريس في هذه المعاهد وبين الجامعة، فيتحول هدف الإنتاج حكما الى استعراض هذه الفروقات».

(٢١) تنتقد النسوية الأوروبية التصور الذكوري للعلوم. أنظر Esther Garke, op.cit, p. 79. Jeanne Peiffer, La place reservée aux femmes en sciences exactes et appliquées: place aveugle ou non-lieu? in **Perspectives universitaires**, v. 3, 1986.

وتشير الباحثة إلي اعتراض النسوية على استبعاد قضايا العيش الذات من قبل المنظرين في العلوم. ص. ١٢١. من أجل إعادة التساؤل حول هذه النظريات استعارت النسوية أدواتها من عدة علوم بينها علم المعرفة والتاريخ وعلم الاجتماع وعلم النفس المعرفي والألسنية.

المجتمع والضاغطة أحياناً على الباحثة مثل المقارنة بين الأديان نتيجة سيادة الطائفية في البلد. تقول (س.ح.١) «إختصاصي ابن عربي. انطلقت منه للدخول إلى العالم الصوفي ككل، ثم توسع اهتمامي فكبرت الدائرة لتشمل دراسة الإسلام والأديان والمرأة».

٣- ارتباط البحث بمواد التعليم

أكدت غالبيتهن الرابط المتين بين مواد التدريس واهتماماتهن الثقافية وإنتاجهن، لكنه يتسع و يضيق تبعاً لاهتماماتهن. ففي تمتينه فائدة في تثقيف الطلاب في الدرجة الأولى: «حيث يتسنى لي توصيل روح المادة إلى الطلاب.فالثقافة التي تتخطى المدون في المقررات تشكل فائدة جلى لهم» (س.ح.١)، وفي الدرجة الثانية تفيد في توثيق العلاقة بين المادة التعليمية والقضايا الراهنة[٢٢]. وفي الدرجة الثالثة تعمق أبحاثهن: «إن مواضيع بحثي في الفلسفة حول الفكر الغربي وعلاقة الشرق بالغرب. وكل ما اعلمه يصب ضمن محاولة فهم علاقات الشرق بالغرب والتغير الذي حصل في مجتمعنا وبنيتنا الفكرية نتيجة لهذه العلاقة» (س.ح.٥).

على أن هذا الرابط تأرجح بين القوة والضعف وفقاً للمواضيع التي تثير اهتمام الأستاذة (ت.د.٢) والتي لا علاقة لها بالضرورة بالمناهج التي تدرسها (د.ع.٥). وفي حالات أخرى تتجاوز الأبحاث المواد التعليمية «فغالباً ما انتج خارج إطار ما ادرس» (ع.ا.٣)، خاصة حين تبتعد مواد التعليم عن الاختصاص والاهتمام (م.ح.٥) أو حين تبتعد اهتمامات الأستاذة عن اختصاصها وعن مواد التدريس (ب.ي.٤). لكن وجود إطار فكري مثل «اللقاء الفلسفي» أتاح توثيق الرابط بينها.

يساعد توصيف العلاقة بين مواد التعليم والبحث والنشاط الثقافي في تبيان مدى التخطيط المنهجي لاستيعاب تخصصاتهن واهتماماتهن المختلفة من جانب، ومدى مرونة المناهج المختلفة في مواكبة الطروحات الفكرية الجديدة من جانب آخر. والصورة التي توصلنا إليها تفيد بضعف التخطيط المنهجي من حيث زيادة فروع الاختصاص، وعدم مرونة المناهج وتغيرها المستمر لاستيعاب المواضيع والقضايا المنهجية المستجدة في العلوم الإنسانية، وهو ما يثير القلق من استمرار الافتراق بين ما يدرس في الجامعة وبين حركة الأفكار في المجتمع وفي العالم.

---

(٢٢) تقول (س.ح.١) «لقد بنيت مساراً لتحويل المقررات التي أدرسها الى مدخل حي لنقد ما نعيشه على صعد مختلفة بحيث نعرض معا الطلاب وانا المفاهيم السائدة للنقاش والحوار».

٤- طبيعة البحث :

- البحث الفردي

من الطبيعي أن تتصف أبحاث الأكاديميات بالفردية بعد أن بينا جملة من العوائق البنيوية. لقد حددن في هذا الخصوص أسباباً هيكلية تتعلق «بغياب الفكر الفريقي في العمل البحثي» (س.ح.٥) و«غياب المجموعات البحثية في الكلية» (ز.د.٣) وغياب إطار يشكل مرجعية بحثية (و.ش.٣). وكذلك وصفن أسباباً مادية مثل عدم تخصيص منح بحثية لمدة محددة (ك.ب.٢)، و«عدم توافر مساعدين للبحث والطباعة وتفريغ الاستمارات» (ب.ي.٤).

في حين أن جزءاً من إنتاج بعضهن موزع بين الفردي والجماعي، لكن غالبيته فردي للأسباب التي ذكرنا أو يكون جماعياً حسب الفرص (س.ح.١).

- البحث الجماعي

أما الإنتاج الجماعي فهو على ندرته مشروط بالانتساب إلى إطار ثقافي مثل الحركة الثقافية-انطلياس (ت.د.٢) أو مجلة مثل «مجلة الدراسات الأدبية» في قسم اللغة الفارسية التي أعيد إصدارها بعد توقفها خلال الحرب، (د.ع.٥) أو طباعة أعمال الندوات العلمية (ن.ن.١، س.ح.١، ك.ب.٢).

نستخلص مما سبق أن العمل البحثي غير مؤسسي في غالبه وغير نابع من مخططات الجامعة، بل هو مبادرة فردية تقوم على الحافز الشخصي والرغبة الذاتية. والعلاقة بالبحث تتم فردياً وفي بعض الحالات القليلة تتم ما بين الفرد والمؤسسة (مجلة، دار نشر، هيئة ثقافية). كما وأن المؤسسات خارج الجامعة تستقطب أعمالهن في لبنان وخارجه، بينما تفتقر الجامعة إلى خطط بحثية بهدف خدمة المجتمع والمساهمة في التنمية الثقافية وتطوير العلوم الإنسانية وتبيئتها. وكذلك تشرذم الطاقات البحثية بحيث يصعب رصد إنتاجها وقراءته طالما هو من نوع المقالات في غالبيته. من هنا أهمية الأطر البحثية في الجامعة لتشكيل تراكم معرفي وتطوير العلوم واستفادة الباحثين منها.

المحور الثالث: مفاعيل دورهن الثقافي في الكلية والمجتمع:

١- اتجاهات مساهماتهن في التنمية الثقافية: نحو نموذج ثقافي أنثوي؟

مع تقلص موقع البحث في الجامعة ومع استبعاد الأستاذات عن مواقع القرار في المؤسسة (إدارة فرع-عمادة) وقلة عددهن في الفروع، فإن الإنتاج الثقافي بحثاً

وأنشطة يؤكد تبنيهن المعرفة طريقاً للالتزام الاجتماعي. لقد تبين لنا من خلال مسارهن المهني أنهن تجاوزن إلى حد ما عوائق الإنتاج الثقافي، ونجحن في تشكيل جزر منتجة تقوى على الظروف المادية، فمثلن نموذج الأستاذة الأقوى من المؤسسة–كما هو حال اللبنانيين عموماً–محاولات في ذلك النهوض قدر الإمكان بالكلية والمجتمع.

غلبت السمة التواصلية على العلاقة التي تربط إنتاج الأستاذات الثقافي مع الكلية والمجتمع. إنه مؤشر واعد بدور أفضل للجامعة في خدمة المجتمع، هذا إذا تم التغلب على عوائق الإنتاج الثقافي التي تم ذكرها في المحور الأول. ومع إدراكنا أن كل عمل ثقافي يساهم في التنمية الثقافية في الجامعة والمجتمع، إلا أن رصد تأثيراته يبقى أمراً صعباً. على أننا سنستدلّ على هذه التأثيرات من خلال رصد بعض اتجاهات العمل الثقافي البحثي والتعليمي التي تظهر بشكل غير مباشر المعايير المؤسسة له.

فعلى سبيل المثال، تم فتح الفروع على بعضها عبر إطار «اللقاء الفلسفي» الذي أتاح دراسة ومناقشة مواضيع تهم الأستاذة والطلاب والمجتمع (ب.ي.٤) وساهمن في محاضرات فلسفية وفي يوم فلسفي طويل بمشاركة الفروع الخمسة، إضافة إلى زيارات فلسفية من فرع إلى آخر (س.ح.١). كما تم التواصل ما بين الأستاذات وطلابهن المنتمين إلى جمعيات أهلية، فلبين رغبتهم بإلقاء المحاضرات فيها توسيعاً لمجالات المعرفة والحوار التي لا يتسع لها العمل الجامعي (ج.غ.٤)، أو شاركن في الندوات الثقافية والقين المحاضرات في المنتديات العامة بطلب منها فاسهمن «ولو بنذر قليل» في التنمية الثقافية في الفرع الذي يعملن فيه. وكان الدافع لإفادة الطلاب هو المحرك الأساس في كل الأحوال، فأتحن لهم فرص التعبير لتمتين العلاقات وتنمية التواصل (ج.غ.٤)، وكذلك إدارة نقاش معهم انطلاقا من مواضيع مثيرة للجدل (ا.م.١). واطلاعهم على الأنشطة الثقافية في البلد كي يستفيدوا منها (ن.ن.١) إضافة إلى القيام برحلات علمية (م.ن.٤).

كما رصدنا اتجاهاً ثانياً ركز على مستوى الخريجين كمعيار دال على جدية مساهمتهن في إعداد الطلاب، واتجاهاً ثالثاً عمل على تطوير الحاجات المعرفية لدى الطلاب والأساتذة في الكلية وفتحها على المجتمع اللبناني والعربي والدولي[٢٣]

(٢٣) تقول (ع.أ.٣): «في العام ١٩٩٢ توليت رئاسة قسم الفلسفة. فكان عاماً حافلاً بالنشاطات، إذ شكلنا، =

(ع.ا.٣). وفي الاتجاه نفسه تؤكد (ن.ن.١) فتح القسم الفرنسي–الفرع الأول على بقية الفروع من خلال الندوات، وعلى فرنسا في الآن عينه. ويؤطر اتجاه رابع المساهمة في التنمية الثقافية عبر إنتاج بحثي في مجال الاختصاص (س.ح.٥) الأمر الذي يفيد في تطوير التعليم والبحث.

وشارك اتجاه خامس في طرح قضية المرأة ونقاشها على الصعيد الاجتماعي في الجمعيات الأهلية (ب.ي.٤) وفي الصف الدراسي (ا.م.١) وعن طريق دراسة كتاباتها الأدبية (ك.ب.٢) أو كتبن أعمالاً أدبية عنها ناقشناها مع الطلاب (ا.م.١).

هذا النشاط الدؤوب لا يعني أن الأكاديميات بخير وأن المناخ الثقافي في الفروع في حالة ازدهار ذلك انه خارج الخطط الثقافية الواضحة والتزام تنفيذها تحقيقاً لأهداف بعيدة المدى تربط الفروع بعضها ببعض وبالجامعة، يبقى هذا النشاط عملاً فردياً قاصراً عن البناء الثقافي المؤسس على معيارية مرسومة رغم أهمية هذه المبادرات.

٢– موقعهن في الفضاء الثقافي الجامعي

إنطلاقاً من كونهن نساء–أستاذات–باحثات فإنهن قيمن دور الأستاذات الثقافي في الجامعة باعتبارهن نماذج متعددة اعتمدت صيغا مختلفة من الحضور الثقافي الجامعي. إلا أن هناك خصائص مشتركة بينهن: النشاط و الجدية وبذل الجهد، تؤهلهن هذه المواصفات للقيام بدور مؤثر في الجامعة والمجتمع ويشكل دافعاً «لأفراد المجتمع، خاصة من الناحية الثقافية» (م.ن.٤). بعضهن الآخر أرجع إنتاجهن إلى محاولة النساء «إثبات وجودهن» في مواقع العمل «تعويضاً عن تاريخ المعاناة الذي كابدته النساء في ما مضى» (د.ع.٥) «وما أنجزنه هو نتيجة جهد مضاعف لما يبذله الزملاء: فنحن لا زلنا نصارع داخل الجامعة كما في خارجها، حتى نثبت ذواتنا وحتى يتم التعامل معنا كأنداد» (ع.ا.٣) وحيث يتواجدن تظهر لمساتهن واضحة في التواصل (ج.غ.٤). في الأقسام التي يغلب عليها النساء «نرى دورهن مساو للأستاذ على صعيد الأنشطة وربما افضل. هن اليوم مستلمات زمام القيادة الثقافية»

= أساتذة وطلاباً فريق عمل، وقمنا بسلسلة محاضرات تنطلق موضوعاتها من التساؤلات المطروحة عند الطلاب ويقدمها أساتذة القسم.ومنذ ذلك التاريخ درج القسم على ذلك بمنحى تطوري لتنتهي بمؤتمرات عربية كان آخرها المؤتمر الفلسفي الثالث، الذي عقد هذا العام تحت عنوان «الفكر الفلسفي العربي في تفاعل العلوم والثقافات» شارك فيه أساتذة من أغلب دول الوطن العربي بدعم من الجامعة اللبنانية وبلدية طرابلس».

(ن.ن.١). وهي لكي تبرز «تكون اكثر التزاماً بالقوانين وانضباطاً وعطاءً واهتماماً بداخل الإنسان وتذوقاً للجمال» (س.ح.١).

الأكاديميات مهمات أيضاً لأنهن نموذج للاحتذاء «بالنسبة إلى الطالبات والطلاب، فهن النموذج الأمثل للمرأة» (د.ع.٥). ولأن «المرأة تفهم المرأة الأخرى أكثر، وانطلاقاً من هذا التأنيث المتزايد، فأنني أرى أن أمامهن دوراً للعبه مع الطالبات» (ك.ب.٢). فلمكانة الأستاذات في الجامعة تأثير على مكانة النساء في المجتمع، حيث يسهمن في تعديلها وتغييرها.

وعلى صعيد إنتاجهن الثقافي تباينت الآراء، إذ يعتقد بعضهن انه وعلى الرغم من تدني الإنتاج عموماً فان الأستاذات أكثر إنتاجاً من الأساتذة (س.ح.٥) «فمنهن من يقبلن على البحث والإنتاج ومنهن من اخترن الكتابة الإبداعية شعرا ورواية» (ز.د.٣).

لهذه الصورة الجانبية الإيجابية للأستاذات من حيث الثقة بالنفس والعمل الجاد، ودافعيتهن الكبيرة، ووعيهن للوقوف بوجه الانعزال عن المحيط وعن العالم، وجه آخر يدل في الحقيقة على تنوعهن وتعدد اتجاهاتهن، إنهن في نهاية المطاف جزء من الحالة الثقافية السائدة في الجامعة اللبنانية. «ننتمي جميعاً إلى بيئة ثقافية واحدة–مدينة طرابلس. نعي جميعاً هذه الحالة ونتدبر أمرها بنسب متفاوتة من النجاح في الإفلات من انغلاقها، ونحن بين ملتزمات وعلمانيات ومحايدات» (و.ش.٣).

وانتقد البعض الآخر تفرقهن وعدم تشكيلهن «كياناً عضوياً موحداً» من أجل تدعيم دورهن في الجامعة (س.ح.١). وبعضهن الآخر ينتظر دوراً مستقبلياً أكثر فاعلية مما هو عليه اليوم (ت.د.٢). وفي كل الأحوال فأنهن أجمعن على غياب التمييز بين الأستاذ/الأستاذة في الجامعة، فجودة العمل وإتقانه هي مسألة فردية وليست جنسية.

٣– في نقد الجامعة:

رأينا أن الأستاذات حفرن مواقع لهن، بنسب متفاوتة، في متن الفضاء الثقافي العام، فابتدعن قنوات للانخراط في الحركة الثقافية اللبنانية والعربية والعالمية. لذلك فإن نظرتهن إلى الجامعة كانت نظرة نقدية تطرقت إلى جملة من المشاكل البنيوية المتعلقة بإعادة ترتيب معنى الجامعة ودورها الثقافي، وبمنظومة العلاقات التي تربط

ما بين الطالب والأستاذ والإدارة. وهن في كل ذلك مشغولات في كيفية إخراج الجامعة من هامش الفضاء الثقافي العام، لتنخرط في تشكيل الثقافة من اجل بناء قيادة فكرية للمجتمع سباقة في طروحاتها عليه.

أقرت غالبيتهن بمحدودية دور الجامعة الثقافي، مرجعين السبب إلى انحصار دورها في نقل المعرفة بدل إنتاجها، وإلى أن «الدور الثقافي الأبرز الآن هو لوسائل الإعلام وشبكات الاتصالات الحديثة من جهة، وللتيارات السياسية الأصولية بمختلف أشكالها ومذاهبها من جهة أخرى» (ع.ا.٣) و«إلى غياب أي تخطيط لدور الجامعة» (ت.د.٢). من هنا كانت فجوات المشهد الثقافي الجامعي من وجهة نظر الأستاذات تتجسد في ضعف قيمة البحث والنشاط الثقافي. وكان من نتيجته الحتمية نهوض مبادرات فردية نشطة، لكنها غير مؤطرة في الجامعة، مما جعلها رهينة نشاط الأفراد واستمراره (ب.ي.٤). أدى ذلك إلى تناقض بين الفرد والمؤسسة بدل التكامل بينهما، كما أدى إلى ضعف الانتماء «إلى مؤسسة وطنية تنتمي إلى الدولة» (ج.غ.٤) مع غياب الفكر المؤسساتي والهيكلية المؤسساتية. كما أن أنظمة الجامعة لا تلزم طالب الآداب بالحضور»[٢٤] (ب.ي.٤).

وكنتيجة لهذه الفجوات، ظهر جلياً قصور الجامعة عن إفراز «نخبة حاكمة، فكل المسؤولين من خارجها. وهي لا تزال كمرجعية ضعيفة رغم أن بعض المرجعيات الفكرية من أساتذتها» (س.ح.٥). كما أنها تهدر المخزون الكبير من الطاقات العاملة فيها «لا تستفيد الجامعة من خبراتي التي كونتها» (ك.ب.٢).

هدف هذا النقد إلى إعادة الدور الثقافي إلى الجامعة كونه «مركز تأهيل حضاري للمجتمع بشكل عام» (م.ن.٤) و«هي التي تصنع الإنسان وتصنع الأوطان تالياً، وتهز المفاهيم السائدة وتتيح مجالات التغيير والتقدم، وعليه فإن دورها الثقافي يجب أن يكون الأهم والأخطر لأنها المكان الوحيد الذي يمكن أن يعاد فيه بناء الوطن على أسس غير طائفية وغير مناطقية» (د.ع.٥).

٤- أزمة هذا النموذج الجامعي وانعكاساته على الفروع

لقد أحطنا ببعض ثغرات هذا النموذج الجامعي، وتبينا العوامل المنشطة لدور

(٢٤) تقول (ب.ي.٤) «فلا الطالب متفرغ للدراسة ومنخرط في النشاط الثقافي، ولا الأستاذ متفرغ بدوره كلية لعمله ولا تحثه الإدارة على البحث والقيام بأنشطة ولا تأخذ نشاطه في الحسبان فتقيمه كجزء من التقييم العام للأستاذ».

هذه الفروع والعوامل المعيقة على صعيد الإنتاج الثقافي بحثاً وأنشطة، كما تبينا علاقة هذا النموذج–كلية الآداب– بالجامعة كنظام أكاديمي، من خلال دور الأستاذات الثقافي. وعليه يمكننا التساؤل الآن عن رؤية الأستاذات للفروع في المناطق بالمقارنة مع الفروع القائمة في بيروت الكبرى، فهل يرين فروقاً نوعية في الدور والأهمية على الصعيد الثقافي أم لا ؟

في مقارنتي لأجوبة الأستاذات ما بين الفرع الثالث والرابع والخامس، والأول والثاني، وجدت التفاوت نفسه في الموقف من الفروع في المناطق بالمقارنة مع فروع العاصمة، إذ تراوحت الأجوبة في كلتا الحالتين بين مثبت مركزيةٍ في العاصمة وبين نافيها، وعليه سنتناول هذا الموضوع من زاوية الإقرار بالمركزية ونفيها في الآن عينه.

أ – الإقرار بالمركزية:

ربط بعضهن بين المركزية الأكاديمية والمركزية الثقافية في العاصمة، وأرجع بعضهن هذه المركزية إلى «تمركز النخب في بيروت رغم أن أصولها من خارجها، لأن الثقافة تفترض علاقات أوسع بالمجال. صحيح أن الجامعة مركزية بشكل عام، إلا أن في المناطق بعض الأساتذة الذين لهم دور ثقافي في لبنان، لكنهم يمرون عبر بيروت ويقيمون علاقات فيها مع بقية المثقفين. فكل الأنشطة في الفرع الخامس تتم من خلال التعاون مع بيروت» (س.ح.٥).

وقارنت (ك.ب.٢) بين الجامعة اللبنانية والجامعات الفرنسية ووجدت أن الجامعة التي في العاصمة هي أكثر انفتاحاً وتطلعاً وحداثة من المناطق الأخرى «لكن هذا لا يمنع وجود أنشطة في المناطق وميادين أبحاث لا تهتم بها العاصمة. الوضع عندنا مماثل تقريباً، والحرب لعبت دوراً في ذلك». وقرنت (و.ش.٣) إقرارها بالمركزية بنقد للمركزية العامة في سياسة الحكم «المركزية الثقافية موجودة بامتياز وهي نتيجة حتمية للمركزية الإدارية». ورأت (س.ح.١) أن المركزية تعود إلى أن الفرع الأول هو الأم الذي تفرع عنه الأبناء بكل ما يحمله هذا القول من مضامين رمزية ومادية[٢٥].

(٢٥) تقول (س.ح.١) «نحن كفرع اول نشعر بثقل علمي وليس ثقافيا فحسب، على صعيد ضوابط القسم والتعليم وتقويمنا لعمل الطلاب وحجم المواد المعطاة، فنعتبر أنفسنا أكثر صرامة من الفروع. الثقل العلمي هو في الفرعين الأول والثاني، فالمثقف فيهما أكثر انتاجا ودخولا في الحركة الثقافية في البلد».

هكذا تم ربط الفعالية الثقافية لفروع العاصمة بفعالية بيروت كعاصمة للثقافة، تتمركز فيها المنتديات والأنشطة المحلية والعربية والدولية وبمركزية الدولة في بيروت.

ب – نفي المركزية

وجد بعضهن أن المركزية الثقافية في فروع العاصمة أمر تاريخي مضى عليه الزمن إذ «قدم المركز سابقاً مكاناً للإنتاج الثقافي في تاريخنا، ففرع العاصمة هو الأقدم، لكن كل الفروع منتجة وليست هامشية أبداً» (ب.ي.٤). وهي نسبت إلى الفرع الأول الأقدمية مشيرة ضمنياً إلى أن القديم يمكن تجاوزه. ثم ربطن الإنتاج الثقافي بالمبادرات الفردية أي أقررن بعدم تعلقه بالعاصمة بل بالفرد «حيث توجد طاقات تنهض المبادرات النشطة» (ب.ي.٤) و«المركزية الثقافية تعود إلى الأساتذة وليس إلى الكلية» (ن.ن.١).[٢٦]

لذلك استنتجن بأن المركزية الثقافية «مفهوم مغلوط» «نابع من رغبة بعض الأكاديميين والمثقفين الموجودين في العاصمة الذين يعتقدون أن الثقافة والإنتاج ينتهيان عند الأوزاعي والضبية، مما يعكس حالة من التمركز حول الذات والاستعلاء غير المبرر. النظرة الموضوعية لأي مدقق تبرز أن النشاطات الأكاديمية في فروع المدن التي يحلو للبعض تسميتها هامشية أهم بما لا يقاس مما هو في بيروت». لكن هذا الموقف الرافض لم يمنع من الإقرار بالمركزية الثقافية في بيروت. هكذا فك الارتباط بين الإنتاج الثقافي داخل الجامعة وما بين تمركز المؤسسات الثقافية في العاصمة.

المركزية الثقافية عبارة أيضاً عن «وهم راسخ في الأذهان كحقيقة. وذلك لخطأ في الذهنية اللبنانية التي تصر على حصر الحياة الثقافية في العاصمة» (ز.د.٣). لذلك قدمن البراهين الدالة على عدم صحة هذه المقولة[٢٧]. أما التهميش فهو مادي وليس ثقافياً (م.ن.٤) إذ تتمتع الفروع المركزية بأوضاع مادية أفضل (م.ح.٥). ومع غياب

(٢٦) تقول (أ.م.١) «حين أنظر الى بقية أقسام الفلسفة، أجد نشاطات في الفروع ما عدا أحدها، حيث تتم لقاءات حول مواضيع معينة أو لنقاش كتب مع الطلاب، خارج إطار التدريس».

(٢٧) تقول (ز.د.٣) «فلقد قام عدد من أساتذة اللغة الفرنسية في فرع الشمال بين سنة ١٩٨٦ وسنة ١٩٩٥ بإصدار مجلة أبحاث باللغة الفرنسية تعنى بالأدب والعلوم الإنسانية Phare. ثم نظمت حلقة حول شعر صلاح ستيتية ومؤتمر للاستشراق، ومؤتمر الألسنية ومؤتمر تاريخ طرابلس في الحقبة العثمانية».

«أي سياسة أو توجه ثقافي عام للجامعة الوطنية» فإنه لا وجود لمركزية ثقافية إذ «لكل فرع دينامية خاصة به ويمكن أن يكون فاعلاً حتى خارج بيروت» (ت.د.٢).

مع أن المركزية الثقافية في العاصمة تخلق بيئة ثقافية مشجعة على البحث والنشاط إلا أنها ليست عائقاً أمام نشوء الطاقات الجامعية الثقافية في المناطق. لكن المركزية الإدارية الجامعية عائق مهم بسبب غياب سياسات ثقافية تبلور أهدافاً وخططاً تخدم الفروع والمناطق في آن معاً، لتكوين حالات ثقافية حديثة متماسكة ومتجانسة مع أهداف الجامعة العامة.

ولئن تفوقت مبادرات الأستاذات على المستوى الفردي، إلا أن هذه المبادرات على أهميتها لا تشكل تراكماً ثقافياً ممنهجاً. ويؤمل اليوم من جامعتنا الوطنية أن تأخذ في الحسبان وجود الأستاذات فيها من أجل تفعيل دورهن الثقافي على مستوى التخطيط وصناعة القرار الأكاديمي والتنفيذ، كي يساهمن من منطلق قدراتهن المعرفية والتواصلية في بناء كيان جامعي يحمل أهدافاً ثقافية تنموية حديثة. إنهن هامات للجامعة والجامعة هامة لهن، وأفضل دليل على ما نذهب إليه تعليقهن على أن هذا البحث هو من مهام الجامعة وليس من مهام فرد عامل فيها.

في خاتمة هذه الدراسة سوف أسعى للإجابة عن التساؤل المركزي حول دور الأستاذات الجامعيات في فروع كلية الآداب الخمسة الثقافي، وسوف اختصر ذلك بنقاط عدة:

أولاً: كان ارتباط دورهن الثقافي بالجامعة ضعيفاً بسبب العوائق المادية (مشكلة الأبنية والتجهيزات) والهيكلية (الافتقار إلى مراكز بحثية ومجموعات بحثية، وعدم وجود منصب أستاذ باحث) والاستراتيجية (ضعف التخطيط لدور الجامعة الثقافي على مستوى الوطن وضعف شبكة العلاقات الثقافية في فروع الكلية وبين بعضها البعض) والمناهج الأكاديمية (افتقارها إلى مواكبة التغيرات العلمية). ومع هذه العوائق البنيوية العامة التي نجدها في كل فروع الكلية، لا تعود الفروق واضحة وجذرية في دورهن الثقافي في الفروع، ذلك على الرغم من تمركز أعدادهن في الفرعين الأول والثاني.

ثانياً: أجمعت الأستاذات على عدم اعتبار الكلية مكاناً لممارسة مهنة التعليم فقط، بل أسقطن عليها طموحات معرفية تفترض أن تكون الكلية مكان إنتاج المعرفة. فمن وجهة نظرهن تؤدي الجامعة دوراً رمزياً في المجتمع، وهي محبطة لهن إذا اقتصرت على كونها مجرد مرآة عاكسة لمحيطها بدل أن تكون مؤسسة قيادية

ترسم طريق التقدم. لهذه الاعتبارات انتقدن جمود المناهج وعدم مواكبتها للتغيرات الثقافية وللقضايا الفكرية المطروحة على الساحة الثقافية، وأثرن تغييب قضايا المرأة وكتاباتها عنها وعدم تبيئة المفاهيم وتقنينها.

ثالثاً: أثبتن أنهن متكيفات بشكل كبير مع أوضاع الكلية لكن ليس على حساب طموحاتهن الثقافية، إذ وازنّ بين الأمرين وابتدعن قنوات اتصال مع المجتمع المحلي والعربي والدولي للمساهمة في الإنتاج الثقافي، انطلاقاً من كونهن أستاذات جامعيات. هكذا ثمّرن إنتاجهن الثقافي (كتابة وأنشطة) خارج الكلية لصالح الكلية، فكنّ حلقة الوصل بين الداخل–الجامعة والخارج بهدف تطوير الطروحات الثقافية وربطها بالواقع. في هذا المجال برز التنوع والاختلاف في عوامل تنشيط دورهن الثقافي بسبب خصوصيتهن وفرديتهن على الرغم من تشابه المعوقات.

رابعاً: وجدن أن التجربة المعيشة ضمن الحياة الثقافية هي مصدر الهام لأشكال التفكير. لذلك ظهر اهتمامهن بطرح قضايا المرأة ضمن المناهج من أجل تطوير المعارف عنها بما يتوافق والتغيرات الثقافية التي يعشنها. فتمتعن بفكر تواصلي لا يفصل التجربة عن الإنتاج، إذ تفعّل التجربة الفكر ويؤكد الفكر بدوره المعاش، فالثقافة ليست شأنا نظرياً بل مشكلات متعلقة بالحياة. فكان الهدف الإنمائي التغييري واضح لديهن على مستوى الجامعة والمجتمع معاً، من أجل تغيير صور المرأة ودورها في الثقافة. لذلك كان حسهم النقدي عالياً بما يتعلق بالجامعة وبمكانتهن فيها. فارتباطهن بالراهن ليس زائفاً ولا يعبر عن آراء عابرة ومواقف موقتة، كونهن ابتعدن، إلى حد ما، عن التنميطات السائدة حول صور المرأة، وكونهن شددن الأواصر بين الأكاديمي والحياتي، فكانت علاقتهن وثيقة بالبيئة التي يعملن فيها والبيئة التي يعشن فيها. هكذا اجترحن طرقاً وسط المعوقات وأبدين حيوية فائقة.

خامساً: تمتعن بفكر إيجابي وتفاعلي ومنفتح يدعو إلى الشراكة مع مؤسسات المجتمع المدني، والى انفتاح الجامعة على الجامعات الأخرى اللبنانية والعربية والدولية. وتطلعن إلى العمل الجماعي على مستوى الأقسام والفروع كي تنفتح التخصصات على بعضها ولخلق مجموعات بحثية ذات اهتمام مشترك. وذلك مرهون بوضع استراتيجية ثقافية واضحة للجامعة بعيدة المدى تربط الفروع ببعضها البعض وتعزز دورها في تفعيل الحياة الثقافية في المناطق.

إن صورتهن الجانبية التي توصلت إليها من خلال هذه الدراسة، لا تتيح لي

الزعم باختلاف الأستاذات في الجامعة اللبنانية عن أساتذتها، طالما أنني لم أجر دراسة مقارنة بينهما، كما أن العينة لا تسمح بالتعميم، وكون العوائق بنيوية عامة في الجامعة، فإن آثارها تطال جميع العاملين فيها، لكن ربما اختلفت ردود فعل الأستاذات عليها، كون وجودهن الواضح في الجامعة حديث إلى حد ما. وربما تشكل هذه الدراسة حافزاً للبعض للتفكير بالفروقات بينهما على مستوى الدور الثقافي في الجامعة واستنباط خصوصيات كل منهما، مما لم يدخل في نطاق دراستنا الحالية، إنما توصلنا إلى بعض المؤشرات التي تتعلق بميزاتهن الفكرية والسلوكية ورؤاهن للعمل الثقافي الجامعي، والتي تقتضي مزيدا من الدرس والتحليل.

معالم مشاركة الطالبات الجامعيات في الأنشطة الأكاديمية (اللاصفية)

دراسة حالة الجامعة الإمارات العربية المتحدة

ميثاء الشامسي(*)

أولا: إشكالية الدراسة وسياقها النظري

يتوقف بناء شخصية الفرد وتطويره على توافر عددٍ من المقومات من ناحية، وعلى نوعية البيئة التي تحيطه ويعيش في كنفها من ناحية أخرى.. كما تتنوع معالم تلك الشخصية بتنوع العمر والنوع والسياق التنظيمي، الرسمي وغير الرسمي، بمكوناته وأهدافه وأنشطته المختلفة التي تؤدي إلى إفراز أنماط متنوعة من الشخصيات وتؤثر بالتالي على اتجاهات ومعايير وقيم الأفراد والجماعات.. ولذلك تحرص معظم المؤسسات والتنظيمات على تقديم الإيجابي من الأنشطة لإفراز أنماط شخصية سوية وفاعلة في المجتمع.

وفي المجال التعليمي عامة والتعليم العالي خاصة، تمثل الطالبة الجامعية أحد الركائز الهامة التي توليها الجامعة الاهتمام الأكبر، ويتركز حولها كثير من الجهود التي تسعى إلى خلق شخصية سوية متكاملة، وتفي باحتياجاتها كإنسان، وتؤهلها للقيام بدورها كزوجة وأم وعنصر فعال في بناء المجتمع. ولذلك لا تدخر الجامعات العربية وسعاً في سبيل إرساء دعائم مسيرتها الفعلية وتحقيق أهدافها التربوية، ساعية إلى تحقيق الهدف الأسمى لها وهو بناء الإنسان الواعي، القادر على تحمل مسؤولياته، والمشارك في تقدم مجتمعه وتطوره.

(*) نائب مدير الجامعة لشؤون البحث العلمي ـ جامعة الإمارات.

وفي سبيل تحقيق هذه الأهداف توظف الجامعات وكلياتها، بإدارتها وأقسامها المختلفة، كل الأساليب والمجالات للتعرف على احتياجات الطالبات، وتوفير الإمكانيات المادية والمعنوية لدعم الأنشطة التي تمارسها بمختلف برامجها ومجالاتها، وتطويرها بما يتلاءم مع روح العصر، ومن خلال اتباع أساليب التخطيط العلمي الرشيد.

وتكمن المشكلة الرئيسية المتعلقة بفاعلية أدوار هذه الأنشطة في مدى كفاءة القائمين عليها من الإداريين والأكاديميين في أدائهم دورهم، ومدى وعي الطالبات وجود هذه الأنشطة وحرصهم على المشاركة في معظمها – كل حسب اهتمامها والوقت المتاح لها. وكذلك وعيهن انتمائهن إلى الجمعيات العلمية المختلفة التي تنظم هذه الأنشطة، ونوعية هذه الأنشطة وكفاءتها في تلبية احتياجات الطالبات المختلفة، وهذه كلها موضوعات تحاول هذه الدراسة تقصيها وفقاً لإجراءات منهجية واتباعاً لبعض الآراء النظرية ذات الصلة بأدوار الأنشطة اللاصفية، نعرضها في الفقرات القادمة، ولكن نسبقها بإلقاء الضوء على الأنشطة اللاصفية بجامعة الإمارات العربية المتحدة.

ثانياً: الأنشطة اللاصفية بجامعة الإمارات العربية المتحدة

تحرص جامعة الإمارات العربية المتحدة على إتاحة الفرصة أمام طلابها وطالباتها للتعبير عن ذواتهم وصقل مواهبهم وتنمية قدراتهم من خلال الأنشطة اللاصفية المتنوعة التي تسهم إسهاماً حقيقياً في تربية جوانب مهمة في شخصية الطالب، وفي فتح آفاق المشاركة الفاعلة التي يكون فيها الطالب عنصراً إيجابياً معطاء.

وعليه، فان الجمعيات العلمية تمثل قاعدة طلابية تنطلق من رؤى الطلبة ومن تطلعاتهم، وتفسح لهم المجال واسعاً ليعبروا عن ذواتهم ومواهبهم وطموحاتهم من خلال الأنشطة المختلفة التي يقترحونها وينفذونها. فالأنشطة الطلابية تعدّ مكملة للجوانب الأكاديمية في حياة الطالب، لأنها تنبثق من التخصصات العلمية.

كما تحرص جامعة الإمارات على تقديم ودعم العديد من البرامج والأنشطة اللاصفية التي تشرف عليها إدارة رعاية الشباب نظراً لما لها من دور بالغ في تكوين الشخصية الطلابية وصقلها.

وتنقسم أنشطة الإدارة إلى محاور عدة:

– نشاط عام للإدارة: وهو نشاط عام تضع له الإدارة خططاً وبرامج، ويكون موجهاً إلى جميع الطالبات.

– أنشطة جمعيات علمية: وهي جمعيات تفتح عضويتها للطالبات وذلك حسب التخصصات العلمية .

– أنشطة جمعيات هواة: وتفتح عضويتها لجميع الطالبات بغض النظر عن انتمائهن لكلية معينة.

– أنشطة نادي الإبداع: وتفتح عضويتها للمواهب المبدعة فى مجالات العلوم والفنون والآداب.

أما أنواع هذه الأنشطة فتتمثل فيما يلي:

– أنشطة ثقافية وتتضمن: ندوات ومحاضرات، عرض أفلام، إقامة معارض علمية ثقافية، ومسابقات ثقافية، أمسيات أدبية، دورات.

– أنشطة اجتماعية وتتضمن: إعداد أسابيع اجتماعية، إقامة لقاءات وحفلات تعارف، تنظيم الرحلات، مهرجانات وأسابيع اجتماعية، وأطباق خيرية.

– أنشطة فنية تنقسم إلى: نشاط موسيقي وفنون تشكيلية.

– أنشطة رياضية وتتضمن: ممارسة ألعاب جماعية وألعاب فردية.

ثالثاً: بعض الآراء النظرية ذات الصلة بالأنشطة اللاصفية وأدوارها المختلفة

ونظراً إلى أهمية الأنشطة اللاصفية ودورها في الإعداد التربوي للطلاب والطالبات، فقد لاقت احتراماً من جانب المتخصصين في التربية وعلم النفس والاجتماع. وقد تمت صياغة تعريفات عدة لهذه الأنشطة إلى جانب بيان أهمية برامجها وأهدافها، وسوف نعرض لهذه الموضوعات في الفقرات القادمة.

يعرف النشاط اللاصفي بأنه تعليمي/ تعلمي لا تحكمه المقررات الدراسية ذات الطابع الرسمي، يتم أو يمارس خارج الصف. وعنصر الاختيار في الخبرات التي يكتسبها الطلاب منه غالباً ما يكون أكبر منه في الخبرات التي تكتسب من التعليم داخل الفصل[1].

ويعرف قاموس التربية الأنشطة غير الصفية أو اللاصفية بأنها ذلك الجزء من

(١) عميرة، إبراهيم: **الأنشطة العلمية غير الصفية ونوادي العلوم**، الرياض، مكتبة التربية العربية لدول الخليج، ١٩٨٩، ص ٣٥.

المنهج الكلي الذي يتضمن خبرات لا تقدم عادة في الفصل الدراسي (أي ضمن البرنامج الدراسي العادي) مثل التدريب على العمل في بعض أماكنه، المخيمات، النوادي، الاجتماع الطلابي[٢].

ويُنظر إلى برامج الأنشطة غير الصفية على أنها طيف مستمر من البرامج. يبدأ من تلك التي ترتبط ارتباطاً مباشراً بالبرنامج الدراسي المقرر، وينتهي بالأنشطة التي علاقتها بها قليلة، أو حتى ليست لها علاقة مباشرة به. ومن أمثلة الأولى نوادي العلوم التي قد تعمل في مجالات تُثري المفاهيم التي تدرس في المقررات الدراسية، ومن أمثلة الثانية جماعة خدمة المساجد، أو خدمة المستشفيات، أو جماعة تنظيم المرور التي ليست امتداداً مباشراً لمقررات دراسية. هذه الأنشطة يغلب عليها الطابع الاجتماعي أكثر من الصبغة الدراسية الأكاديمية.

ويؤكد كل من أرمسترونج وهنسون وسافيج على أن برامج الأنشطة غير الصفية غالباً ما تضم نسبة عالية من النشاطات لها بعض العلاقة بالبرنامج الدراسي بالنسبة إلى صغار المتعلمين أكثر من تلك التي يشتغل بها المتعلمون الأكبر سناً. فالآفاق أمام هؤلاء أكثر اتساعاً، واحتياجاتهم أوسع وأشمل من الأصغر سناً، وأدنى مرحلة تعليمية[٣].

المزايا التربوية للأنشطة غير الصفية:

والأنشطة غير الصفية ، إذا كانت ذات فاعلية مناسبة، يمكن أن تكون ذات مزايا تربوية وتعود بالنفع على الطلاب والطالبات، ومن هذه المنافع:

١- مساعدة الطلاب والطالبات على أن يصبحوا «مواطنين أفضل»، عن طريق اكتساب مهارات لا يكتسبونها عادة في المقررات الدراسية العادية. ومن هذه المهارات النقاش، التفاوض، والتوصّل إلى «حلول وسط» والتعامل مع الآخرين ، مما تتطلبه المواطنة الفاعلة حيث تتيح هذه الأنشطة للمشاركين فيها العمل في جماعات، واتخاذ قرارات بأسلوب طبيعي تتطلبه الممارسة الجماعية للأنشطة.

٢- تتيح بعض الأنشطة الفرصة للاشتراك في بعض جوانب الإدارة في المرحلة الدراسية، وحل المشكلات التي تواجه الطلاب والطالبات أثناء الدراسة.

(٢) المرجع نفسه، ص ٥٥.
(٣) المرجع نفسه، ص ٦١.

٣- استثمار وقت الفراغ لدى الطالبات / الطلاب في برامج مفيدة.

٤- المساعدة على تنمية بعض المهارات الأساسية للتعلم.

٥- المساعدة على إقامة علاقات عائلية وأسرية طيبة[٤].

٦- تشجيع روح المبادرة والتطوع وتحمل المسؤولية والمشاركة في الحياة الجامعية.

ويتضح من كل هذه المزايا أن الأنشطة اللاصفية تعمل على أن يحقق النشاط أغراضه كالنمو الشامل المتكامل للطلاب والطالبات، أي النمو الجسمي، والنمو المعرفي/ العقلي والنمو الأخلاقي القيمي، والنمو الاجتماعي. والنمو الانفعالي الوجداني، والنمو المهاري العملي، بشكل متوازن يتفق مع مرحلة النمو التي يعيش فيها المتعلمون، ويراعي اهتمامهم وميولهم، ويهيء فرصاً لمراعاة ما بينهم من فروق فردية، بل والاستفادة منها، وتنمية كفاياتهم في مناحي الحياة المتعددة[٥].

رابعاً: في عناصر الدراسة وأهدافها

في ضوء هذه الآراء والتوجهات الفكرية، شرعنا في إعداد هذه الدراسة للتعرف على معالم الأنشطة الأكاديمية (اللاصفية) بمختلف مجالاتها ودورها في تلبية احتياجات الطالبات ومدى مساهمتها في بناء شخصيتهن وصقلها وتمكينهن من التكيف مع البيئة الجامعية. ولتحقيق هذا الهدف تمت دراسة الموضوعات التالية:

- وجهة نظر أفراد العينة حول أهمية الأنشطة اللاصفية.
- انتماءات أفراد العينة للهيئات الإدارية للجمعيات العلمية.
- ممارسة أفراد العينة للأنشطة.
- معوقات ممارسة الأنشطة.
- أنواع الأنشطة المفضلة لدي أفراد العينة والتوقيت المناسب لممارستها.
- مدى وقيمة ارتباط الأنشطة بالحياة اليومية.
- مدى تدعيم الأنشطة اللاصفية للمناهج الدراسية.
- المردود العلمي والتربوي من ممارسة الأنشطة اللاصفية.
- مدى فاعلية دور المرشد في دعم الأنشطة التي تنفذها الجمعيات العلمية.

(٤) المرجع نفسه، ص ٦٣.

(٥) المرجع نفسه، ص ٤٣.

خامساً: الإجراءات المنهجية للدراسة

١- تمثلت هذه الإجراءات في ما يلي:

أ- إعداد الاستبيان من واقع النشاط الطلابي في الجامعة وتحديد المحاور التي سوف تبنى عليها في ضوء الهدف من الدراسة.

ب-صياغة أسئلة الاستبيان بحيث تكون شاملة لهذه المحاور من ناحية ولبعض البيانات الشخصية للطالبة من ناحية أخرى، مع مراعاة أن تكون هذه الأسئلة واضحة ومتسلسلة.

ج- مراجعة الاستبيان وتطبيقه على أفراد عينة ممثلة لمختلف الكليات، وممثلة كذلك للمستويات الدراسية للطالبات وتخصصاتهن الأكاديمية.

د- جمع الاستبيان ومراجعته.

هـ - إدخال البيانات لتحليلها على الحاسب الآلي.

و- عرض وتحليل البيانات.

٢-عينة البحث وخصائصها:

أجريت الدراسة على ١١٠٠ طالبة تم تحديدهن بعد حصر عدد الطالبات المسجلات بالجامعة للعام الجامعي ١٩٩٩/٢٠٠٠م وذلك بالتنسيق مع إدارة القبول والتسجيل. وقد اتضح لنا أن عدد الطالبات بلغ إحدى عشرة ألف طالبة، تم اختيار ما نسبته ١٠٪ من هذا العدد، أي حوالي ١١٠٠ طالبة موزعات على النحو الآتي:

-٢٩٣ طالبة من كلية التربية (٢٦,٦٪)

-٣٩٧ طالبة من كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية (٣٦,١٪)

-٨٨ طالبة من كلية الشريعة والقانون (٨٪)

-١٦ طالبة من كلية العلوم الزراعية (١,٥٪)

-١٧٦ طالبة من كلية العلوم(١٦٪)

-٨٢ طالبة من كلية الإدارة والاقتصاد (٧,٤٪)

-٣١ طالبة من كلية الهندسة (٢,٨٪)

-١٢ طالبة من كلية الطب (١,١٪)

وروعي في اختيار العينة أن تكون ممثلة للكليات الجامعية المختلفة والمستويات الدراسية والتخصصات الأكاديمية.

وبالنسبة إلى العمر تشكلت العينة من الفئات العمرية الآتية: فئة (٢١-٢٥) وشكلت الغالبية العظمى من طالبات الجامعة حيث بلغت النسبة ٥٢,٥٪ من العدد الكلي للعينة، في حين شكلت الفئة العمرية من (١٥-٢٠) نسبة ٤٤,٦٪ ، والفئة العمرية من (٢٦-٣٠) نسبة ٠,٩٪، وفئة (٣١ وأكثر) نسبة ١٪ وأخيرا هناك نسبة ١,٩٪ غير محددة العمر.

سادساً: عرض وتحليل البيانات

١- وجهة نظر أفراد العينة حول أهمية الأنشطة اللاصفية:

تؤكد بيانات العينة على أن نسبة ٩٠٪ من أفرادها ترى أن النشاط اللاصفي له أهمية قصوى في حين أن نسبة ٩٪ لا تعتقد بأهمية هذا النشاط. ومن هنا نؤكد على دور إدارة الجامعة وقطاع شؤون الطلبة في الاهتمام بآلية تكفل للطالبات المساهمة في الأنشطة الطلابية على نحو فاعل، مع العلم بأن قطاع شؤون الطلبة قد عمل على تطوير لائحة الجمعيات العلمية من أجل وضع قواعد تكفل للطالبات ممارسة الأنشطة اللاصفية في جو من الحرية والديموقراطية والإبداع. ولقد بلغ عدد الجمعيات التي تم إشهارها في هذا العام أربع عشرة جمعية يتم اختيار تسع عضوات لتمثل الهيئة الإدارية للجمعيات العلمية وجمعيات الهواة وذلك على النحو الآتي:

- في حالة وجود جمعية واحدة على مستوى الكليات تجري الانتخابات بطريقة مباشرة لاختيار تسع عضوات للهيئة الإدارية.

- إذا كانت الجمعية العلمية تمثل قسمين يتم ترشيح ست طالبات من كل قسم ثم تجري انتخابات مباشرة على المرشحات وذلك بحضور طالبات القسمين معاً لاختيار تسع عضوات منهن لتمثيل الهيئة الإدارية.

- إذا كانت الجمعية العلمية تمثل ثلاثة أقسام يتم ترشيح أربع طالبات من كل قسم ثم تجري انتخابات جماعية مباشرة على المرشحات وذلك بحضور طالبات الأقسام الثلاثة لاختيار تسع عضوات لتمثيل الهيئة الإدارية. والهيئات الإدارية هي الجهة المسؤولة عن تنفيذ قرارات الجمعية العمومية، ووضع خطط وبرامج النشاط .

٢ - انتماء أفراد العينة للهيئات الإدارية للجمعيات العلمية:

وتعطي البيانات مؤشراً لنسبة الطالبات المنتميات إلى الهيئات الإدارية للجمعيات العلمية أو لجان النشاط حيث يتضح أن نسبة المنتميات إلى الهيئات الإدارية تبلغ١١,٥٠٪ من أفراد العينة ، في حين مثلت الطالبات غير المنتميات

للهيئات الإدارية نسبة ٨٨,٤٠٪ من أفراد العينة .

كما توضح البيانات أن نسبة١٩,٣٪ فقط من أفراد العينة يتمتعن بعضوية في الجمعية العمومية بينما نسبة ٧٩,٦٪ من أفراد العينة لا يتمتعن بهذه العضوية.

وعلى الرغم من أن لائحة الجمعيات العلمية اشترطت لعضوية الجمعيات العلمية أن تكون الطالبة مسجلة في الجامعة، وأن يرتبط تخصصها بتخصص الجمعية، كما يتاح لأي طالبة حق الانتخاب والترشيح في عضوية الجمعية كما أن لها الحق في اختيار من يمثل الجمعية بصفتها عضواً في الجمعية العمومية، فإن هذه البيانات تعد مؤشرات سلبية لأنها تعكس عدم استفادة الطالبات من نظام الجمعيات العلمية وما ينميه في الطالبات من صقل للمهارات الإدارية والإبداعية.

وعندما تشير البيانات الإحصائية إلى أن العدد الأكبر من الطالبات لا ينتمين إلى الهيئات الإدارية أي لا يشاركن في صنع القرارات ووضع البرامج التي تبين فعاليتهن خارج إطار المساقات الدراسية، فإنها تؤكد ضعف الوعي لدى غالبية أفراد العينة بأهمية المساهمة في الأنشطة اللاصفية أو ربما تعكس نوعاً من الإهمال للتفاعل مع البرامج والأنشطة التي تقدمها الجمعيات العلمية.

٣- ممارسة أفراد العينة للأنشطة:

وتوضح البيانات المتعلقة بمدى المشاركة في حضور اجتماعات الجمعية العمومية أن نسبة ٥٢,٩٪ من أفراد العينة ليست معنية بحضور اجتماعات الجمعية العمومية وهذا إن دل فإنما يدل على عدم الاهتمام من جانب الطالبات بحضور هذه الاجتماعات كما يؤكد عدم اهتمامهن بالمشاركة في الأنشطة اللاصفية، خاصة وأن نسبة ٨,٨ ٪ فقط هي التي أفادت بمشاركتها الحضور في هذه الاجتماعات مما يعني ويشير الى ظاهرة خطيرة وهي أن المجتمع الطلابي لا يعي دوره ولا مسؤوليته تجاه العمل في الأنشطة اللاصفية. وتأتي بيانات الجدول رقم (١) لتدعم ذلك.

عدد مرات المشاركة	التكرار	النسبة
مرة واحدة	٣٠	٪٢٥,٧
مرتين	٣٢	٪٢,٩
ثلاث مرات	٢٣	٪٢,١
أربع مرات	٥	٪,٥
خمس مرات	١	٪,١
غير مبين	١٠٠٩	٪٩١,٧
المجموع	١١٠٠	٪١٠٠

جدول رقم (١): عدد مرات المشاركة في اجتماع الجمعية العمومية

ومن قراءة بيانات الجدول السابق نجد أن المؤشرات النسبية تعكس بالفعل عدم وعي الطالبات إلى أهمية الجانب الإداري في مجال تخطيط الأنشطة اللاصفية وتنفيذها، مع العلم أن النسبة العظمى من أفراد العينة قد تؤكد على أهمية الأنشطة اللاصفية كما ورد معنا آنفاً ولكن الواقع الفعلي يعكس الفرق بين الاهتمام النظري والممارسة الفعلية.

وإذا كنا قد أشرنا سابقاً إلى أن هناك نسبة كبيرة من الطالبات تؤكد على أهمية الأنشطة اللاصفية، فإن الواقع يعكس غير ذلك خاصة في مجال الاهتمام بالمشاركة في وضع الخطط والبرامج، مما يدفعنا إلى التعرف على أسباب عدم مشاركة الطالبات والإلتزام بحضور اجتماعات الجمعية العمومية، وهذا ما سنوضحه من خلال الجدول رقم (٢). ولكن قبل ذلك نود أن نبين أن لائحة الجمعيات العلمية المعدلة تُعطي الجمعية العمومية حق عقد اجتماعها السنوي العادي بدعوة من هيئتها الإدارية في النصف الثاني من الفصل الدراسي الثاني، وتتولى الهيئة الإدارية بالتنسيق مع إدارة رعاية الشباب الإعلان عن اجتماع الجمعية العمومية قبل أسبوع على الأقل من موعد الانعقاد، وفي الموعد الذي تراه الهيئة الإدارية مناسباً للأغلبية العظمي من الطالبات.

أسباب عدم الحضور	التكرار	النسبة
الوقت غير مناسب	٦٠٣	٥٤,٨٪
الإعلانات غير كافية	٣٠١	٢٧,٤٪
غير مبين	١٩٦	١٧,٨٪
المجموع	١١٠٠	١٠٠٪

جدول رقم (٢): أسباب عدم حضور اجتماعات الجمعية العمومية

يتضح من الجدول رقم (٢) أن نسبة ٥٤,٨ ٪ من أفراد العينة ارتأت أن من أسباب عدم حضور الاجتماعات عدم مناسبة الوقت، في حين ارتأت نسبة ٢٧,٤٪ من الطالبات عدم كفاية الإعلانات، وهذه الفئة ترى أن فاعلية ونجاح اجتماعات الجمعية العمومية في مراعاة الأوقات المناسبة للطالبات وتكثيف الإعلانات.

ولا بد لنا طبقاً لنتائج هذا الجدول أن نقف عند أسباب عدم حضور اجتماعات الجمعية العمومية خاصة وأن عدم مناسبة الوقت سبب رئيسي أكدت عليه جميع العاملات في مجال الأنشطة الطلابية، مما يدعو إلى وضع برنامج زمني ضمن التقويم الجامعي لاجتماعات الجمعية العمومية لكل الجمعيات العلمية بما يكفل عقد اجتماعات جادة وبحضور كافة الأعضاء ، ولكن يبقى تساؤلٌ مهمٌ : هل يؤثر عدم حضور الاجتماعات على ممارسة أفراد العينة للأنشطة؟

٤- معوقات ممارسة الأنشطة:

كنا قد عرضنا سابقاً لأنواع الأنشطة المقدمة والتي تتضمن قدراً من التنوع والتكامل، لكننا في المقابل نجد عزوفاً من قبل طالبات الجامعة عن ممارسة هذه الأنشطة.

وتفيد البيانات المتعلقة بمدى ممارسة أفراد العينة للأنشطة أن نسبة عدد الطالبات اللاتي يمارسن نوعاً من الأنشطة تقدّر بـ٣٥,٥ ٪، وهي نسبة قليلة جداً في ظل اقتناع الطالبات بأهمية الأنشطة، وفي مقابل توفير إدارة الجامعة لسبل ممارستها، في حين أن نسبة الطالبات اللاتي لا يمارسن نوعاً من الأنشطة قد بلغت ٦٣,٥٪ وهذا يعني أنه ربما تكون هناك معوقات تمنع الطالبات من الإقبال على الأنشطة بصورة فاعلة، أو ربما تفتقد النسبة العظمى من طالبات الجامعة الدافع لممارسة الأنشطة.

المعوقات	التكرار	النسبة
عدم توفير الوقت الكافي لممارسة الأنشطة	٧٦٦	٦٩,٦٪
لا تحسب درجات للطالبة	١٦١	١٤,٦٪
ليس هناك تشجيع من القائمين على النشاط	٤٨٣	٤٣,٩٪
غير مبين	٣	٠,٣٪

جدول رقم (٣): الأسباب التي تعيق ممارسة الأنشطة اللاصفية

وقد حاولنا التعرف على الأسباب التي تعوق ممارسة الطالبات تلك الأنشطة .

ومن قراءة بيانات الجدول رقم (٣) نجد أن نسبة ٦٩,٦٪ من أفراد العينة قد أشارت الى عدم توفر الوقت الكافي لممارسة الأنشطة، كما أشارت نسبة ٤٣,٩٪ من أفراد العينة الى عدم حصولهن على التشجيع من قبل المسؤولين على هذه الأنشطة. وأخيراً، أشارت نسبة ١٤,٦٪ إلى أن الطالبات اللاتي يمارسن الأنشطة اللاصفية لا يحصلن على درجات اضافية. ونجد أن هذه المؤشرات تدل بداية على قصور الوعي بين الطالبات لأهمية ممارسة هذه الأنشطة، كما تدل على حاجة الجامعة الى تعيين متخصصين في مجال تدريب وتفعيل دور الطالبات في مجال الأنشطة اللاصفية. كما يتبين من ذلك ضعف الدور الذي يقوم به المرشد الأكاديمي للجمعية إذ تقع على عاتقه مسؤولية تشجيع الطالبات وتفعيل مشاركتهن وإيجاد السبل الكفيلة مشاركة ذاتية، أي من قبل الطالبات أنفسهن، وما تهدف إليه هذه المشاركة من صقل مهارتهن في التخطيط والادارة لتنفيذ برامج الأنشطة.

بالإضافة إلى هذه المعوقات السابقة، ربما توجد معوقات أخرى لا تسمح للطالبة الجامعية بممارسة هذه الأنشطة خاصة وأن الكثير من الطالبات يبدين الشكوى من كثرة المتطلبات الدراسية وصعوبتها في بعض الأحيان. ولذا حاولت أن أتعرف على رأي الطالبات في ما إذا كانت ممارسة هذه الأنشطة تضيف عبئاً على الطالبة بحيث أنها لا تتمكن من أدائها بالاضافة الى أعبائها الدراسية. وتبين من خلال أجوبة الطالبات أن نسبة لا يُستهان بها تمثل ٣٧,٥٪ ترى أن ممارسة الأنشطة اللاصفية تضيف عبئاً على الطالبة الجامعية، بينما ترى نسبة ٦٠,٩٪ من أفراد العينة أن ممارسة الأنشطة اللاصفية لا تضيف أي عبء على الطالبة، وربما

تأتي هذه النتيجة لتؤكد أن هذه الأنشطة اللاصفية ما هي إلا جزء من المناهج الدراسية.

٥- التوقيت المناسب لممارسة الأنشطة اللاصفية:

لقد استعرضنا سابقاً بعض المعوقات التي تحول دون المشاركة الفاعلة من قبل الطالبات في الأنشطة اللاصفية، وقد تبين لنا أن هناك معوقات عدة، إلا إن أفراد العينة صرحن بأنهن لا يملكن الوقت الكافي مما لا يمكنهن من ممارسة أنشطة خارج إطار قاعات الدرس. ولذا فقد تطلب الأمر أن نتعرف على ماهية الأوقات المناسبة لممارسة الأنشطة.

الوقت المناسب	التكرار	النسبة
الفترة الصباحية	١٢٥	٪١١,٤
الفترة المسائية	٧٨٠	٪٧٩
خلال أوقات المحاضرات	٩٤	٪٨,٦
غير مبين	١٠١	٪٩,١
المجموع الكلي	١١٠٠	٪١٠٠

جدول رقم (٤): الأوقات المناسبة لممارسة الأنشطة اللاصفية

وبقراءة معطيات الجدول رقم (٤)، نجد أن نسبة ٧٩٪ من أفراد العينة قد أشارت الى إن الوقت المناسب هو الفترة المسائية أي بعد إنقضاء فترة الساعات الدراسية بينما أشارت نسبة ١١,٤٪ الى الفترة الصباحية، وأشارت نسبة ٨,٦٪ إلى أن ممارسة الأنشطة اللاصفية من الممكن أن تتم خلال أوقات المحاضرات. وهنا نجد أن الفترة المسائية هي أكثر الأوقات مناسبة لممارسة الأنشطة اللاصفة مما يتطلب في المقابل الاهتمام بتوفير كافة الامكانات في هذه الفترة من مشرفين متخصصين و أماكن مهيئة و مشرف أكاديمي موجود دائماً و متابعة إدارية جادة ومتفهمة، وكذلك لا بد أيضاً من تطوير الأنشطة والبرامج المقدمة مما من شأنه أن يزيد من مساهمة الطالبات في الإنضمام إليها، وهذا يستلزم معرفة ماهية البرامج والأنشطة المفضلة لدى الطالبات.

٦- أنواع الأنشطة المفضلة:

أنواع النشاط	التكرار	النسبة
النشاط الثقافي	١٦٩	٪١٥,٤
النشاط الفني	١٦٧	٪١٥,٢
النشاط الاجتماعي	١٣٥	٪١٢,٣
النشاط الرياضي	٩٤	٪٨,٥
غير مبين	٥٣٥	٪٤٨,٦
المجموع الكلي	١١٠٠	٪١٠٠

جدول رقم (٥): أنواع الأنشطة المفضلة لدى أفراد العينة

وبقراءة بيانات الجدول رقم (٥) نجد أن ما يقارب نصف أفراد العينة لم يكن لها رأي في تحديد وتفضيل نشاط معين. بينما تتوزع بقية النسب المئوية للبيانات بين الأنشطة الثقافية والفنية والرياضية، وهذا يؤكد على أهمية إعادة النظر من قبل قطاع شؤون الطلبة في إرساء آلية تدعم العلاقة بين الطالبات والأنشطة اللاصفية، مع ما يتطلب ذلك من إجراءات مختلفة.

٧- دوافع ممارسة النشاط:

وعلى الرغم من ارتفاع نسبة أفراد العينة التي لا رأي لها في اختيار الأنشطة، إلا أن هناك دوافع معينة تجعل بعض الطالبات يركزن على ممارسة أنشطة بعينها دون غيرها.

الدوافع	التكرار	النسبة
تنمية ميول خاصة	٤١٣	٪٣٧,٥
التحرر من الصف الدراسي	١٣٠	٪١١,٨
إشباع الحاجات الترويحية	٢٦٣	٪٢٣,٩
غير مبين	٢٩٤	٪٢٦,٨
المجموع الكلي	١١٠٠	٪١٠٠

جدول رقم (٦): دوافع اختيار أفراد العينة للأنشطة اللاصفية

وبقراءة بيانات الجدول رقم (٦)، نجد أن النسبة الكبرى من أفراد العينة تجد

أن الدافع لديها هو تحقيق الميول الخاصة. في حين ترى نسبة أقل أن الدافع هو اشباع حاجات ترويحية. كما تشير نسبة بسيطة الى أن الدافع إلى اختيار ممارسة هذه الأنشطة هو إمكانية الإنطلاق والعمل خارج إطار قاعات الدرس والمحاضرات. وينبغي التأكيد على أن ممارسة الأنشطة اللاصفية تُتيح مجالاً أكبر لتطبيق المعرفة كأسلوب عمل وسلوك تستطيع أن تحققه الطالبة خلال فترة دراستها في الجامعة إذا ما نجحت فعلاً في الإستفادة من تجربة المشاركة في الأنشطة اللاصفية.

٨- مدى ارتباط الأنشطة بالحياة اليومية:

ونظراً إلى أهمية مشاركة الطالبات في ممارسة الأنشطة اللاصفية لجأت الى إستيضاح آخر حاولت أن أؤكد من خلاله أن أهمية الأنشطة اللاصفية في حياة طالبة الجامعة تنبع من إيمانها بإرتباط النشاط اللاصفي بحياتها اليومية. فمن خلال أجوبة الطالبات نجد أن نسبة ٩١,٥٪ من عدد الطالبات أكدت على هذا الارتباط وإن كان هناك تفاوتاً في درجة هذا الارتباط، كما أشارت نسبة ضئيلة جداً بلغت ٨٪ من أفراد العينة إلى عدم ارتباط الأنشطة بالحياة اليومية. وتعكس النسبة العظمى شعور الطالبات بأن الأنشطة اللاصفية التي يمارسنها بصورة فعالة ومفيدة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالممارسات اليومية سواء أكانت ثقافية أم اجتماعية أم فنية أم رياضية.

وإذا كانت آراء أفراد العينة تؤكد هذا الإرتباط فهل يأتي هذا الإرتباط بدرجة كبيرة أم أن هناك تفاوتاً في مدى هذا الإرتباط من وجهة نظر أفراد العينة؟ هذا ما سنتبينه من خلال الجدول رقم (٧).

الإجابة	التكرار	النسبة
ارتباط كبير	٤١٥	٣٧,٨٪
جيد	٤٦٠	٤١,٨٪
متوسط	١٤٠	١٢,٧٪
ضعيف	٩	٨,٠٪
ليس له ارتباط	٨	٧,٠٪
غير مبين	٦٨	٦,٢٪
المجموع الكلي	١١٠٠	١٠٠٪

جدول رقم (٧): قيمة ارتباط الانشطة بالحياة اليومية من وجهة نظر أفراد العينة

وبقراءة بيانات الجدول السابق نجد أن النسبة الأكبر والتي تصل إلى ٤١,٨٪

ترى أن هناك درجة إرتباط جيدة بين الأنشطة اللاصفية والحياة اليومية، وهذا مؤشر على أن الطالبات يعين أهمية النشاط اللاصفي ويؤمنّ بعلاقته بتطوير أساليب الحياة اليومية مما يؤكد ضرورة وضع برامج وأنشطة لاصفية على مستوى متقدم وذات إرتباط بالحياة العملية من شأنها أن تتيح للطالبات فرص التدريب والتعلم واكتساب مهارات حياتية من أجل إثراء الحياة الجامعية وتعزيز مخرجات التعليم الجامعي، إلا أننا نعود مرة أخرى لتحسس الفجوة بين الإعتقاد والتطبيق. فالطالبة الجامعية تؤمن بأهمية الأنشطة اللاصفية وتؤكد على إرتباطها بالحياة اليومية إلا أن الإقبال على ممارسة هذه الأنشطة يأتي متواضعاً، وكذلك الحال بالنسبة إلى مشاركة الطالبات في إجتماعات الجمعية العمومية وفعاليتهن في رسم ووضع سياسات وبرامج لهذه الأنشطة.

٩- مدى تدعيم الأنشطة اللاصفية للمناهج الدراسية:

ولا شك في أن ارتباط النشاط اللاصفي بالحياة اليومية واقع ملموس، ولكن هل ترى الطالبات أن الأنشطة اللاصفية تدعم المناهج الدراسية؟ هذا ما حاولنا معرفته فتبين من أجوبة الطالبات أن نسبة ٧٠,٤٪ ترى أن الأنشطة اللاصفية تدعم المناهج الدراسية ، بينما تشير نسبة ٢٧,١٪ فقط من أفراد العينة الى أن الأنشطة اللاصفية لا تدعم المناهج الدراسية. مما يعني أن النسبة العظمة تعي حقيقة مؤكدة بوجود تفاعل بين مخرجات المنهاج التعليمي وبين توجهات وأهداف الأنشطة اللاصفية. كما أن كلاً منهما مؤثر ومتأثر بالآخر، وفي محاولة التعرف على وعي الطالبات لهذه القضية وضعنا سؤلاً خاصاً الغرض منه تحديد مدى الدعم الذي تقدمه الأنشطة اللاصفية للمنهاج التعليمي في الجامعة وسوف نعرض لذلك من خلال الجدول رقم (٨).

الإجابة	التكرار	النسبة
كبير	١٨٥	١٦,٨٪
متوسط	٤٧٦	٤٣,٣٪
مقبول	١٢٦	١١,٥٪
ضعيف	٢١	١,٩٪
غير مبين	٢٩٢	٢٦,٥٪
المجموع الكلي	١١٠٠	١٠٠٪

جدول رقم (٨): مستوى دعم الأنشطة اللاصفية للمناهج الدراسية

تبين قراءات الجدول السابق أن النسبة العظمى والتي تمثل ٤٣,٣٪ ترى أن هذا الارتباط يأتي بدرجة متوسطة، بينما ترى نسبة ١٦,٨٪ فقط أن الأنشطة والمناهج الدراسية اللاصفية تدعم بدرجة كبيرة، مما يؤكد على وجود ترابط بين ما يقدم من معلومات معرفية في إطار المنهاج الدراسي وبين تلك الأنشطة الممارسة. ولا شك في أن هذا يُعد مؤشراً إيجابياً وإن كنت أرى أن هذا الدعم يخدم الجانب التطبيقي والعملي ويعزز الإستفادة من المعارف والعلوم المعطاه داخل إطار الدرس.

١٠- المردود العلمي والتربوي من ممارسة الأنشطة اللاصفية:

الإجابة	التكرار	النسبة
إضافة درجات للطالبة	١٠٦	٩,٦٪
تنمية مهارات متعلق بالمادة	٢٤٥	٢٢,٣٪
تنمية مهارات خاصة	٤٤٤	٤٠,٤٪
تنمية ملكة الإبداع	٥٢٢	٤٧,٥٪
تنمية مهارات تفيدك في حياتك المستقبلية	٦١٥	٥٥,٩٪

جدول رقم (٩): المردود العلمي والتربوي لممارسة الأنشطة اللاصفية

توضح بيانات الجدول رقم (٩) أن نسبة ٥٥,٩٪ من الطالبات ترى أن الأنشطة تلعب دوراً هاماً في تنمية مهارات تفيد الطالبة فى الحياة المستقبلية، كما ترى نسبة ٤٧,٥٪ أن الأنشطة تساهم فى تنمية ملكة الإبداع. وتشير نسبة ٤٠,٤٪ إلى أن الأنشطة تساهم في تنمية مهارات خاصة، وترى نسبة ٢٢,٣٪ أن الأنشطة تسهم في تنمية مهارات متعلقة بالمادة، ونسبة ٩,٦٪ ترى أهمية الأنشطة في إضافة درجات للطالبة.

وتؤكد هذه المؤشرات على ما أشرنا إليه سابقاً من حتمية الجانب الإيجابي في ممارسة الأنشطة اللاصفية وما تحققه هذه الممارسة خاصة بالنسبة إلى تنمية المهارات الحياتية، وكذلك إعطاء فرصة لاكتشاف المواهب والابداعات الطلابية بالاضافة الى تنمية المهارات الخاصة. ولا شك في أن كل ذلك سيتحقق نتيجة لتطبيق مخرجات المناهج الدراسية في الأنشطة اللاصفية، وهنا أؤكد أن تطوير هذه الأنشطة ووضع الأساليب والآليات بالاضافة الى وضع الإجراءات المناسبة

لاستقطاب الطالبات لممارسة هذه الأنشطة. كل ذلك سيوفر بيئة تعليمية متكاملة بين الأنشطة اللاصفية والمناهج الدراسية، مما سيؤدي في النهاية الى مخرجات تعليمية متميزة من طالبات الجامعة.

١١- دور المرشد في دعم أنشطة الجمعيات العلمية:

يتمثل دور المرشد بتقديم النصح والإرشاد والتوجيه لأعضاء الجمعية من خلال تبادل وجهات النظر والمناقشة، وحضور الانتخابات السنوية للجمعية، ووضع الإطار العام للنشاط الموجه فى إطار التخصص، ووضع جدول زمني للقاءات والاجتماع بالهيئة الإدارية لمتابعة الأعمال الخاصة بالجمعية. ويرتبط أداء هذا الدور بوجود المرشد المستمر في الجمعية. فهل يتحقق هذا الوجود المستمر بالفعل ؟

توضح أجوبة الطالبات أن هناك عدم رضى من قبل أفراد العينة تقريباً بالنسبة إلى وجود المرشد الأكاديمي إذ أفادت نسبة ٣١,٥٪ أن المرشد الأكاديمي غير موجود وهذا مرجعه إما الى زيادة أعباء المرشد الأكاديمي أو عدم إلمامه بالدور المطلوب منه بالنسبة إلى توجيه الطالبات في إختيار الأنشطة وفي تفعيل النشاط وآليات تنفيذه. وفي كثير من الأحيان يصبح أداء المرشد لهذا الدور صورياً وذلك بسبب الأعباء التدريسية، مما لا يتيح له تأدية دوره في النشاط الطلابي بصورة جيدة خاصة إذا لم يمتلك أصلاً القدرات الكافية للتعامل مع الطالبات في جانب الأنشطة اللاصفية. وعلى كل حال، حاولت أن أستوضح ذلك من خلال طرح ثلاث قضايا أساسية في صيغة أسئلة وجهت إلى أفراد العينة:

أ - اهتمام المرشد الأكاديمي بعقد الإجتماعات الدورية.

ب - مساهمة مرشد الجمعية في إعداد البرامج ومتابعة تنفيذها.

ج - التنسيق بالنسبة إلى إنجاز أنشطة الجمعية بين المرشد الأكاديمي وإدارة رعاية الشباب.

بالنسبة إلى القضية الأولى والخاصة بعقد المرشد الاجتماعات الدورية، نجد من واقع بيانات الأجوبة أن نسبة ٣٢,٤٪ أشارت الى قيام المرشد بعقد إجتماعات الجمعية، بينما رأت نسبة ٢١,٣٪ عدم عقد المرشد هذه الاجتماعات، ولم تجب نسبة كبيرة بلغت ٤٦,٣٪ بخصوص هذه القضية مما يؤكد ما أشرنا إليه سابقاً في ما يتعلق بالمشاركة في حضور اجتماعات الجمعية العمومية والذي أكدت فيه على عدم التزام الطالبات حضور اجتماعات الجمعية، وأشرنا أيضاً خلال تحليل معطيات بعض

الجداول إلى أن هناك بعض الأسباب والمعوقات التي تؤدي الى ذلك، مما يستوجب من إدارة الكليات وادارة رعاية الشباب الاهتمام بهذه القضية ودراستها ووضع الحلول والآليات المناسبة التي من شأنها الإفادة من النظم والقواعد المعمول بها في تنظيم ووضع البرامج والأنشطة اللاصفية، من منطلق رؤيا قيادية مشتركة من الطالبات عضوات الجمعية والمرشد الذي يمثل بدوره الكلية.

أما بالنسبة إلى القضية الثانية والتي تبحث في مدى مساهمة مرشد الجمعية في إعداد البرامج والأنشطة ومتابعة تنفيذها ، فيتبين أن نسبة كبيرة تبلغ ٣٨,٩٪ من أفراد العينة تؤكد أن للمرشد دوراً في إعداد البرامج والأنشطة ومتابعة تنفيذها. وهذا مؤشر على أهمية دور مرشد الجمعية وعلى أن ما يقوم به من مهام سوف يسهم في رفع مستوى هذه الأنشطة ويساعد على تذليل الكثير من العقبات في سبيل تنفيذها. ولكن يبقى التساؤل: إلى أي مدى يقوم المرشد بالدور المطلوب بفعالية وكفاءة وتطوير؟

من ناحية أخرى، لم تُبدِ نسبة كبيرة تبلغ ٤٦,٢٪ رأياً حول هذه القضية، مما يؤكد مجدداً نقص الوعي بين الطالبات بالاهتمام بقضية تفعيل الأنشطة الطلابية، كما أن عدداً كبيراً من الطالبات لا تعي أهمية دور المرشد في إعداد الأنشطة وتنفيذها.

أما بالنسبة إلى القضية الثالثة والخاصة بأراء أفراد العينة حول دور المرشد في التنسيق مع إدارة رعاية الشباب فأني لا أجد أي إختلاف في أراء أفراد العينة في ما عرضنا له سابقاً بخصوص هذه القضية. فمن واقع عرض البيانات نجد أن نسبة ٣٧,٨٪ من الطالبات ترى أن هناك مساهمة للمرشد في التنسيق مع الإدارة، بينما ترى نسبة ١٤,٥٪ عدم مساهمة المرشد في التنسيق مع الإدارة. كما أن نسبة ٤٧,٧٪ لم تبد رأياً، مما يؤكد أن هناك تنسيقاً بين مرشد الجمعية وبين إدارة رعاية الشباب/طالبات وإن كان هذا التنسيق غير واضح بالنسبة إلى الطالبات، وهذا ناتج عن عدم المشاركة الفاعلة من قبل الطالبات في إعداد الأنشطة وتنفيذها. كما أن الطالبات لا يدركن أهمية هذا التنسيق خاصة في ضوء غيابهن عن المساهمة في وضع البرامج والأنشطة من جانب، وعن تنفيذها من جانب آخر.

وعموماً، فإن هناك أدواراً محددة لمرشد الجمعية منها:

أ- متابعة الإنتخابات الطلابية.

ب- وضع جدول زمني لعقد إجتماعات دورية مع الهيئات الإدارية لمتابعة

الأعمال الخاصة بالجمعية وتقديم العون للأعضاء.

٣- توجيه الطالبات لإختيار البرامج والأنشطة المتطورة والتي تهدف الى تزويد الطالبات المهارات المناسبة.

واذا كان ما سبق يتعلق بدور المرشد، فإن القيادات الادارية لها دور هام في مجال تطوير الأنشطة ودعمها، ويتمثل دور إدارة رعاية الشباب في ما يأتي:

- دراسة ومراجعة خطط الجمعيات العلمية وتعديلها إن لزم الأمر، بحيث تصبح أكثر ملاءمة للأفراد والتوجهات العامة للأنشطة .
- إجراء التنسيق اللازم من أجل تسهيل تنفيذ أنشطة الجمعية.
- الإشراف على معارض وأنشطة الجمعيات المختلفة.
- توثيق أنشطة الجمعيات العلمية .

وبالإضافة إلى دور مرشد الجمعية فإن إدارة رعاية الشباب/طالبات تؤدي دوراً مهماً في هذا المجال. وتوثيقاً لذلك، تم إجراء بعض المقابلات مع القيادات الإدارية في رعاية الشباب لمعرفة رأيهن ودورهن في دعم الأنشطة الخاصة بالطالبات. وقد أكد معظمهن على أن الدور العام للإدارة يتمثل في العمل كوحدة واحدة (بروح الفريق)، وأن الإدارة تطرح العديد من البرامج والأنشطة أهمها النشاط العام للإدارة وأنشطة الجمعيات العلمية. أما عن النشاط الأول، فقد يكون موجهاً لعموم الطالبات ويتضمّن أنشطة ثقافية واجتماعية وفنية ورياضية، ويراعى فيها التفاعل الواعي مع مراعاة تقديم كل جديد في ميادين الثقافة والعلوم والفنون، بالإضافة إلى المشاركة في مختلف المناسبات القومية والدينية والمهرجانات الاجتماعية، والتعريف بالأنشطة اللاصفية من خلال أسبوع للطالبة المستجدة وصفحة الإدارة على شبكة الإنترنت. وقد كان هناك العديد من الأنشطة التي أكد نجاحها استمرارها حتى الآن، ومنها:

- معرض الجاليات، وبعض المسابقات الثقافية (القراءة الحرة ـ القرآن الكريم والحديث) والمعارض الفنية التي ترعى وتشجع المواهب الطلابية، والحفلات الموسيقية.
- وتأكيداً للرسالة الجليلة للجامعة والمتمثلة في خدمة المجتمع، حرصت الإدارة على تنفيذ بعض المسابقات والأنشطة المشتركة، كما حرصت على تنفيذ العديد من الدورات التدريبية التي من شأنها أن تمدّ الطالبة بحصاد وافر من الخبرات.

أما في مجال الجمعيات العلمية، فقد ورد في المقابلات أن الإدارة تحرص على التنسيق بين الجمعيات عند مزاولة الأنشطة ومراجعة وتعديل خطط الجمعيات العلمية بما يتماشى مع أهدافها. كما حرصت الإدارة على تنمية روح العمل الجماعي بين أعضاء الجمعية الواحدة. وقد وضح هذا في خطط الجمعيات العلمية المقدمة خلال الفصل الدراسي الثاني ٢٠٠٠/٢٠٠١م حيث كانت أكثر اندماجاً وتنسيقاً، وساعدت على توطيد التعاون بين أعضاء الجمعيات العلمية. وقد وضح هذا ـ كما أوضحن ـ من خلال الأنشطة العلمية والاجتماعية المشتركة (بعض المهرجانات والمعارض الثقافية، حفلات تكريم الطالبات المتوقع تخرجهن، لقاء مفتوح بين طالبات الجمعيات العلمية والطالبات المستجدات، بهدف التعريف بأنشطة الجمعيات وكيفية الالتحاق بها في محاولة لجعل الطالبة أكثر تفاعلاً وإيجابية لإنجاح الانتخابات العلمية).

كما أن لإدارة الإسكان الطالبي (طالبات) دور في وضع وتنفيذ العديد من الأنشطة المتنوعة التي تتيح للطالبات إشغال وقت الفراغ بشكل مفيد، كما تعمل على تهيئة المناخ الاجتماعي المناسب بالإضافة إلى العمل على تنمية مجموعة من المهارات الفردية والجامعية لدى الطالبات بما يُسهم في إعدادهن للتعامل مع الحياة العملية، سواء أثناء الدراسة في الجامعة أو بعد التخرج ومن المهام التي تقدمها إدارة الإسكان الداخلي/طالبات في سبيل تفعيل الأنشطة اللاصفية في السكن الداخلي ما يأتي:

١) وضع خطط فصلية لمجموعة من الأنشطة التي تتماشى مع خطط الجامعة وأهدافها مع مراعاة عدم تكرار هذه الأنشطة.

٢) انتقاء العناصر البشرية القادرة على تنفيذ هذه الخطط مع إيمانهن بأهمية الدور الذي يقمن به.

٣) وضع نظام دقيق لمتابعة تنفيذ هذه الخطط على أرض الواقع.

٤) حث الطالبات على المشاركة في الأنشطة مع توفير الآليات التي تضمن فعالية تلك المشاركة.

وتؤكد مديرة الإدارة أنه قد ثبت من واقع تجربة الإدارة أن الطالبات لا يحجمن عن المشاركة في مختلف أنواع الأنشطة، ما دامت هذه الأنشطة تخاطب اهتماماتهن وتتناسب مع قدراتهن وتحقق لهن استفادة ملموسة سواء مادية أو معنوية، الأمر الذي يؤكد على أهمية التواصل المستمر مع الطالبات واستطلاع آرائهن بشكل

منتظم. كما أشارت إلى أنه نظراً إلى الدعم المستمر من قبل الإدارة، فقد تم رصد ميزانية للصرف منها على بنود الأنشطة المختلفة طوال العام، كما تم تجنيد متخصصات في النشاط الرياضي، مما كان له الأثر الواضح في زيادة عدد الطالبات المشاركات في مجالات الأنشطة الرياضية بشكل ملموس. كذلك تم تكليف مشرفات فنيات متخصصات في العمل على تدريب الطالبات، مما ساعد على استقطاب عددٍ كبيرٍ من الطالبات والذي كان له الأثر في زيادة عدد من يمارسن الأنشطة مقارنة بالأعوام السابقة.

سابعاً: نتائج الدراسة

من واقع عرض وتحليل البيانات السابقة، تم التوصل إلى نتائج عدّة نوردها في ما يأتي:

١- أشارت الدراسة إلى أن الغالبية العظمي من الطالبات ٧٩,٦٪ لا تعلم بتمتعها بعضوية الجمعية العمومية التي تتبع تخصصها وبالتالي فهي لا تحرص على حضور انتخابات الجمعية أو الترشيح، وهذا يعكس عدم وعي طالبات مجلس إدارة الجمعية للمهام المنوطة بهن وعدم اهتمام القائمين على النشاط . من وجهة نظر الطالبات . بتوعية الطالبات للخدمات التي تقدمها الإدارة وكيفية الالتحاق والمشاركة في الأنشطة وما تحققه من فائدة للطالبة.

٢- أكدت الدراسة على أن أسباب عدم حضور اجتماعات الجمعية العمومية (الانتخابات) تبدو في ما يأتي: عدم مناسبة الوقت، وعدم تكثيف الإعلانات وإعطائها وقتاً كافياً قبل تنفيذ النشاط، في حين أن طالبات مجلس الإدارة بالتنسيق مع المرشد هن من يتولّين تحديد موعد عقد الاجتماع (الانتخابات) بناء على ملاءمته للغالبية العظمى من الطالبات.

٣- هناك وعي لدي الطالبات لأهمية الأنشطة الدراسية وارتباطها بمهارات تفيدهن في حياتهن المستقبلية وفي تنمية ملكة الإبداع لديهن.

٤- أوضحت الدراسة إلى أن هناك نسبة ٦٣,٥٪ من الطالبات لا تمارس أي نوع من الأنشطة للأسباب الآتية:

أ- عدم توافر الوقت الكافي.

ب- الجداول الدراسية ونظام الامتحانات الذي يرهق الطالبة ويساعد على تقليص الاهتمام بتلك الأنشطة، ووضعها في مرتبة متأخرة من الأهمية.

ج- عدم التشجيع المستمر من قبل القائمين على الأنشطة وعدم تقديم الحوافز للطالبات المشاركات في الأنشطة.

٥- أوضحت الدراسة أن هناك عدداً كبيراً من الطالبات يمثل نسبة ٤٨,٦٪ لا يمارس أي نوع من الأنشطة المتاحة في الكليات، الأمر الذي يحتم ضرورة تضمين برامج النشاط أنواعاً أخرى مختلفة من البرامج التي تساعد على جذب اهتمام الطالبات وتسهم في فعاليتهن.

٦- أوضحت الدراسة رغبة الطالبات في تنويع الأوقات المختلفة التي تنفذ خلالها الأنشطة.

٧- أوضحت الدراسة عدم قدرة مرشدي الجمعيات العلمية على التنظيم والإشراف على الأنشطة اللاصفية بشكل جيد، وهذا القصور يرجع إلى انشغالهم بجداولهم الدراسية وافتقار بعضهم إلى المهارات اللازمة لممارسة النشاط وتوجيهه.