جامعـــــــة قاصدي مرباح ورقلة
كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية
قسم العلوم الإجتماعية

رقم الترتيب:

ملخص الموضوع:

عوامل غياب المرأة عن صنع القرار في المنظومة التربوية الجزائرية من وجهة نظر عينة من الأستاذات.

"دراسة ميدانية بولايتي ورقلة وتبسة"

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي

إعداد الطالبة:
بن خذير نادية حبيبة

إشراف الأستاذ:
د. الشايب محمد الساسي

الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة:

أ.د. نادية بوشلالق: أستاذ التعليم العالي جامعة ورقلة	رئيساً.
د. محمد الساسي الشايب: أستاذ مُحاضر جامعة ورقلة	مشرفاً ومقرراً.
أ.د. حبيب تيلوين: أستاذ التعليم العالي جامعة وهران	مناقشاً.
د. منصور بن زاهي: أستاذ مُحاضر جامعة ورقلة	مناقشاً.
د. حورية عمروني: أستاذ مُحاضر جامعة ورقلة	مناقشاً.

السنة الجامعية 2012/2011

الإهداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى

والدي العزيزين

الى حماتي الغالية

إلى زوجي

و إلى بناتي الغاليات صفاء و فريال و نسيبة و أنفال

تشكرات

لا يسعني و أنا في هذا المقام إلا أن أشكر أولي الأفضال في إنجاز هذا العمل.

أبدأ بشكر د. بن الساسي الشايب الذي أشرف على هذا العمل فقدم النصح و التوجيه والمعرفة في صبر و أناة.

أشكر أ. د. نادية بوشلالق التي قبلت أن تترأس لجنة المناقشة و أعطت من وقتها وجهدها لذلك.

أشكر الأساتذة الدكاترة حورية عمروني و منصور بن زاهي و حبيب تلوين الذين قبلوا قراءة الرسالة و نقدها و عضوية لجنة المناقشة. أخص بالذكر هنا الدكتور حبيب تلوين الذي سيتنقل من وهران إلى ورقلة للمناقشة.

خالص شكري لمن ساهم من قريب أو بعيد في إنجاز هذا العمل من أصدقاء و زملاء .

الشكر كل الشكر لزوجي الذي صبر أثناء انشغالي في هذا العمل و قدم كل التشجيع .

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
فهرس المحتويات	أ
فهرس الجداول	
فهرس الملاحق	
ملخّص الدراسة	
ملخّص الدراسة باللغة الإنجليزية	
مقدمة الدراسة	1
الباب الأول	
الدراسة النظرية	
I- الفصل الأول: مشكلة الدراسة و خلفياتها	5
1-عرض مشكلة الدراسة	6
2-تساؤلات الدراسة	8
3-فرضيات الدراسة	9
4- أهمية الدراسة	9
5-أهداف الدراسة	10
6-حدود الدراسة	10
7-بعض مفاهيم الدراسة	10
8-التعريف الإجرائي لمتغير الدراسة	12
9-الدراسات السابقة	12
10- تعقيب عن الدراسات السابقة	16
II- الفصل الثاني: تفكيك و تركيب الخطاب النسوي في العالم و تأثيره على قطاع التربية	18
تمهيد	19
1-الخطاب النسوي حول المرأة في القيادية و صنع القرار في قطاع التربية	19

1-خطاب الطبيعة و الثقافة 19
2-العوامل الكامنة وراء التواجد الضئيل للمرأة في مناصب صنع القرار 21
أ-المجتمع الرجالي و النموذج الذكوري للقيادية 23
2-الدعوة إلى إعادة التكافؤ لميزان علاقات القوة 24
1-المقاربة بالتساوي 25
2- المقاربة بالاختلاف 26
3-التقاطع و ظهور نسوية ما بعد الحداثة 27
3-امكانية تنظير سياسة نسوية للتغيير 31
1-أولوية العلاقة الأخلاقية لتطوير سياسة تحررية 31
2- تخطي المتضادات الثنائية و دور مقاربة ما بعد البنيوية التفكيكية 32
4- النسوية الإسلامية 33
5-أثر تفكيك الخطابات النسوية و اعادة تركيبها على قطاع التربية 35
الخلاصة 36
III - الفصل الثالث و**وضع المرأة في صنع القرار في قطاع التربية و التعليم في الجزائر** 38
تمهيد 39
1 - حظوظ المرأة في التعليم 39
2- المرأة في سوق العمل 43
3- المرأة في صنع القرار السياسي: صورة لا عاتمة و لا وردية 46
4- المرأة في قطاع التربية 47
1- المرأة في مهنة التعليم 47
2- المرأة في الإدارة في قطاع التربية 48
3- المرأة في صنع القرار في التربية والتعليم 49
الخلاصة 51

IV - الفصل الرابع: **عوامل بعد المرأة على صنع القرار التربوي** 53

تمهيد 54

1- عدم ملائمة النموذج الديني كآداة تحليل للاّمساواة بين الجنسين 56

في صنع القرار السياسي و في التعليم

1-تأثير فترات الخلاف على أدوار الجنس 57

2- الأوضاع الإقتصادية و تأثيرها على أدوار الجنس 57

3- العادات و السياسة: استعمال و استغلال الدين 57

4 - تسييس الدين و آثاره على المرأة الجزائرية 58

5- فهم خاطىء لصورة المرأة في الدين الإسلامي 59

2- العوامل الكامنة وراء اللاّمساواة بين الرجل و المرأة 61

1- العوامل الإقتصادية و المؤسساتية 61

2- الآليات الدستورية والتزام الدولة بالمساواة بين الجنسين في صنع القرار السياسي 63

3- مشاركة سياسية غير كافية وغير ملائمة وغير مدعمة 63

4- التمثيل السياسي واتخاذ القرارات 66

5- مواقف اجتماعية ومقاييس تقليدية 67

3-استراتيجيات ممكنة للتغيير 67

1- تعديل الآليات المؤسساتية 68

2-القضاء على الخلل في مؤسسات التمثيل السياسي و المشاركة السياسية 68

3- تغيير المواقف التقليدية و دور المرأة في قطاع التربية 71

4 -الخلاصة 74

الدّراسة الميدانية

V- الفصل الخامس : الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية 77

1-تمهيد 78

2-منهج الدراسة 78

3-مجتمع الدراسة 78

4-عينة الدراسة 79

5-الدراسة الاستطلاعية 81

6-آداة الدراسة 81

- بناء آداة الدراسة 81

-الخصائص السيكومترية للآداة 83

أ- صدق الآداة 83

ب- ثبات الآداة 86

7- الأساليب الإحصائية 87

VI- الفصل السادس عرض و تحليل نتائج الدراسة 88

تمهيد 89

1-عرض و تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى 89

2-عرض و تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية 94

3-عرض و تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة 97

4-عرض و تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة 101

5-عرض و تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة 107

6- الخلاصة 118

7 - الإقتراحات 120

قائمة المراجع 122

الملاحق 132

فهرس الجداول

الرقم	الموضوع	الصفحة
1	عدد المتمدرسين في التعليم الابتدائي و المتوسط و الثانوي و نسبة الاناث منهم.	41
2	نسبة الإناث المسجلات في التعليم العالي في مرحلة التدرج	42
3	نسبة الإناث المسجلات في التعليم العالي في مرحلة ما بعد التدرج	42
4	توزيع الطبقة الشغيلة حسب الجنس	44
5	نسبةالإناث من الطبقة الشغيلة في المناطق الريفية و العمرانية	45
6	توزيع و نسبة المعلمات و الأستاذات في مختلف مستويات التعليم	48
7	عدد و نسبة النساء في الادارة في مختلف مراحل التعليم	49
8	توزيع مجتمع الدراسة حسب الموقع الجغرافي و المهنة	78
9	النسب المئويّة للعينة بالنسبة للمجتمع الأصلي من كل ولاية	79
10	النسب المئوية للعينة الخاضعة للتحليل الإحصائي بالنسبة للمجتمع الأصلي من كل ولاية	79
11	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري الموقع الجغرافي و الحالة العائلية	80
12	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري الموقع الجغرافي و المؤهل العلمي	80
13	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري الموقع الجغرافي و الأقدمية في المهنة	81
14	معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات أبعاد الإستبانة ودرجة جميع العبارات التي يحتويها البعد الذي تنتمي اليه	84
15	معاملات الارتباط بين درجات كل بعد من أبعاد الإستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة.	85
16	نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين بطريقة المقارنة الطرفية	86
17	قيمة معامل الارتباط بين الدرجات الفردية و الدرجات الزوجية	87

18	المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على كل بعد	90
19	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة على آداة الدراسة ككل حسب متغير الموقع الجغرافي	95
20	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد آداة الدراسة حسب متغير الموقع الجغرافي	96
21	نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على آداة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي	97
22	نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من الأبعاد حسب متغير المؤهل العلمي	98
23	نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد الآليات المؤسساتية حسب متغير المؤهل العلمي(دكتوراه/ماجستير)	99
24	نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد الآليات المؤسساتية حسب متغير المؤهل العلمي (ماجستير/ليسانس)	99
25	نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد الآليات المؤسساتية حسب متغير المؤهل العلمي(دكتوراه/ليسانس)	100
26	نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الآداة حسب متغير الحالة العائلية	101
27	نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من الأبعاد حسب متغير الحالة العائلية	102
28	نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين لاستجابات كل مجموعتين على بعد الآليات المؤسساتية حسب متغير الحالة العائلية(متزوجات و أمهات لأطفال/ متزوجات بدون أطفال)	103

29	نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين لاستجابات كل مجموعتين على بعد الآليات المؤسساتية حسب متغير الحالة العائلية(متزوجات بدون أطفال / عازبات)	104
30	نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين لاستجابات كل مجموعتين على بعد الآليات المؤسساتية حسب متغير الحالة العائلية(متزوجات و أمهات لأطفال/ عازبات)	105
31	نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على آداة الدراسة حسب متغيرالأقدمية في المهنة	107
32	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة على آداة الدراسة حسب متغير الأقدمية في المهنة (من 1 الى 5 سنوات/ من 6 الى 10 سنوات).	108
33	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة على آداة الدراسة حسب متغير الأقدمية في المهنة (من 6 الى 10 سنوات / 10 سنوات فأكثر)	109
34	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة على آداة الدراسة حسب متغير الأقدمية في المهنة (من 1 الى 5 سنوات/10 سنوات فأكثر)	110
35	نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من الأبعاد حسب متغير سنوات الأقدمية في المهنة.	111
36	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد الآليات المؤسساتية حسب متغير الأقدمية في المهنة (من 1 الى 5 سنوات/ من 6 الى 10 سنوات)	112
37	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد الآليات المؤسساتية حسب متغير الأقدمية في المهنة (من 6 الى 10 سنوات/10سنوات فأكثر)	113
38	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد	114

	الآليات المؤسساتية حسب متغير الأقدمية في المهنة(من 1 الى 5 سنوات/10سنوات فأكثر)	
39	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد الفهم الخاطىء للدين حسب متغير الأقدمية في المهنة (من 1 الى 5 سنوات/ من 6 الى 10 سنوات)	115
40	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد الفهم الخاطىء للدين حسب متغير الأقدمية في المهنة (من 6 الى 10 سنوات/10سنوات فأكثر)	116
41	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد الفهم الخاطىء للدين حسب متغير الأقدمية في المهنة (من 1 الى 5 سنوات/10سنوات فأكثر)	117

فهرس الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
1	قائمة المحكمين	132
2	الصورة المبدئية للإستبانة قبل التحكيم	133
3	الصورة المبدئية للإستبانة بعد التحكيم	137
4	الصورة النهائية للإستبانة	140
5	نتائج التحاليل الإحصائية المتعلقة بصدق الأداة و ثباتها	143
6	نتائج التحاليل الإحصائية المتعلقة بفرضيات الدراسة	145
7	توزيع الأستاذات على ثانويات ولاية تبسة	158
8	توزيع الأستاذات على ثانويات ولاية ورقلة	160

ملخص الدراسة

صارعت المرأة في الجزائر كمثيلاتها في دول العالم من أجل المساواة لقرون، رغم هذا يبقى مشكل اللاّمساواة بين الجنسين قائما.

فرغم أن المرأة الجزائرية تحصلت على الكثير من حقوقها إلاّ أنها لا تزال ممثلة تمثيلا ضعيفا في صنع القرار السياسي، و هذا ممّا يجعل التمييز بين الجنسين لا يزال موجودا في مواقع مختلفة في مجتمعنا بقصد كان أو بغير قصد.

و في مشوار الدعوة إلى موازنة كفة علاقات القوة بين الرجل والمرأة، اتّبع النسويون في العالم طريقا طويلا يتّسم بالتواصل أحيانا و بالقطيعة أحيانا أخرى، حيث انطلق النسويون الغربيون ايديولوجيا من مقاربتي التساوي و الإختلاف مرورا بالتقاطع ووصولا إلى نسوية ما بعد الحداثة وإلى مقاربة ما بعد البنيوية التفكيكية.

أما في البلاد العربية والإسلامية اعتمد معظم النسويين على النظريات النسوية الغربية وخصوصا النسوية اللبرالية حتى ظهور الحركة النسوية الإسلامية التي تطالب -انطلاقا من مبدأ قراءة نسوية للإسلام- بإصلاح الفكر الديني الإسلامي و بلزوم إعادة قراءة النصوص الشرعية وتأويلها.

أما النسويات الجزائريات فقد تأثّرن كثيرا بقريناتهن في الغرب حيث أنهن تطرقن إلى تبعية المرأة للرجل من خلال النموذج الديني، و تمّ نقد هذا النموذج بتبيان كيف أن الدّين يستغل ويستعمل من طرف السياسة و العادات والتقاليد وكيف أن عوامل أخرى كثيرة تؤثر على ديناميكيات أدوار وعلاقات الجنوسة.

كما تمّ نقد هذا النموذج في ضوء الإطار المفاهيمي الذي تمت مناقشته في الفصل الثاني حيث أنه تم تبيان كيف أن هذا النموذج الديني يعزّز أكثر فأكثر المتضادات الثنائية(الثنائيات الضدية العدائية) وكيف أنه يعزّز النظر إلى قضية المرأة الجزائرية كالآخر وبذلك يعيد إنتاج علاقات القوة القامعة التي كانت الحركات النّسوية تطمح إلى تخطّيها والقضاء عليها.

ونتيجة هذه المعطيات ونظرا إلى العلاقة الوطيدة بين صنع القرار التربوي وصنع القرار السياسي يعتبر هذا النموذج غير لائق لتفسير التمثيل الضئيل للمرأة في صنع القرار السياسي وغيابها عن صنع القرار التربوي، فتبيّن الدراسة "البيبليوغرافية" أن الفهم الخاطئ للدّين هو الذي استعمل كعصا ضد المرأة، كما تبيّن أن عوامل هذا الغياب هي خلل في الآليات المؤسساتية خاصة منها الخلل في السياسات داخل المؤسسات السياسية وطرق العمل بداخلها ممّا أدى إلى ضعف التمثيل السياسي والمشاركة السياسية للمرأة وكل هذا ناتج عن مواقف تقليدية تجاه أدوار المرأة ومهامّها.

و نظرا لعدم توفر أبحاث علمية حول موضوع غياب المرأة عن صنع القرار التربوي في الجزائر قامت الباحثة بدراسة ميدانية بهدف البحث في عوامل بعد المرأة الجزائرية عن صنع القرار في قطاع التربية والتعليم، و معرفة علاقة المتغيرات الوسيطية المتمثلة في متغير الموقع الجغرافي، ومتغير الحالة العائلية، ومتغير الأقدمية في المهنة بهذه العوامل ، و تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها ستساهم في اقتراح إجراءات وحلول للحد من التباين الملحوظ بين الجنسين في قمة الهرم التربوي، ومن أجل إعادة التكافؤ إلى ميزان صنع القرار بين الجنسين، كما ستساهم في جلب انتباه صانعي سياسات التربية في

الجزائر إلى ضرورة القيام بإصلاحات تربوية تنمّي في تلاميذنا القدرة على النقد البناء وعلى رفض النماذج التقليدية المسلّم بها كما تنمّي فيهم حب العدالة الاجتماعية.

ساهمت الدراسة البيبليوغرافية في تحديد أبعاد أداة الدراسة التي صممتها الباحثة في خمسة أبعاد هي:النموذج التقليدي للأدوار، الآليات المؤسساتية، والفهم الخاطىء للدين، والهيمنة الرجالية والنموذج الذكوري للقيادية، وضعف التمثيل السياسي والمشاركة السياسية للمرأة.

ثم تم تطبيق الأداة على عينة قوامها 422 أستاذة تم اختيارها بالطريقة الطبقية العشوائية من أستاذات التعليم الثانوي والجامعي في ولايتين من ولايات الجزائر وهما ولاية تبسة بالشرق الجزائري وولاية ورقلة بالجنوب الجزائري.

توصّلت هذه الدراسة إلى أن أفراد العينة يرجعن بعد المرأة عن صنع القرار بالدرجة الأولى إلى العوامل المؤسساتية ثم ضعف التمثيل السياسي و المشاركة السياسية للمرأة، ثم النموذج التقليدي للأدوار والهيمنة الرجالية والنموذج الذكوري للقيادية ثم الفهم الخاطئ للدّين.

كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة تعزى إلى متغير الموقع الجغرافي ومتغير المؤهل العلمي، ومتغير الحالة العائلية ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجاباتهم على أداة الدراسة ككل تعزى إلى متغير سنوات الأقدمية في المهنة لصالح الأستاذات ذوات الأقدمية من 6 إلى 10 سنوات.

كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في استجابات أفراد عينة الدراسة على بعد الآليات المؤسساتية ترجع إلى متغير المؤهل العلمي لصالح الأستاذات المتحصلات على شهادة الليسانس، وإلى متغير الحالة العائلية لصالح الأستاذات المتزوجات وأمهات لأطفال وإلى متغير الأقدمية في المهنة لصالح الأستاذات ذوات الأقدمية من 6 إلى 10 سنوات و ذوات الأقدمية أكثر من 10 سنوات، كما توجد فروق دالة إحصائيا في استجابات أفراد العينة على بعد الفهم الخاطئ للدّين لصالح الأستاذات ذوات الأقدمية من 1 إلى 5 سنوات و ذوات الأقدمية من 6 إلى 10 سنوات.

و بناءا على هذا يعتبر القضاء على الحواجز المؤسساتية والسياسية مشروعا مهمّا كحلّ قصير المدى من أجل منح المرأة فرصا متكافئة للبدء، لكن هذا غير كاف حيث أنه يحتاج لدعم من خلال حل طويل المدى يتمثل في إصلاحات تربوية تنمّي الروح النقدية و تزوّد التلاميذ بآليات تحليل تمكّنهم من تجاوز المتضادات الثنائية والمفاهيم المبتسرة التي عادة ما تقبل كمسلّمات كما تمكّنهم من مساءلة كل علاقات القوة.

Abstract

Despite many gains, Algerian women are still underrepresented in political decision making, one of which is educational decision making. This makes it not surprising to see that sexism and gender inequalities still hold sway consciously or unconsciously in different settings in our society.

In their call for a balance in power relationships between men and women, feminists in the world followed a long path full of continuities as well as discontinuities from the sameness to the difference approach to intersectionality and post modernist feminism and later to a deconstructivist post structuralist approach. Informed by these philosophies came the Islamic feminism which calls for a feminist reading of the holy book Coran.

Feminist writers as well as associations in Algeria, like many non Algerian feminists, deal with women's subordinate position from a religious paradigm.

This paradigm is criticized by showing how religion is used and abused by politics as well as customs and traditions and how many other factors affect the dynamics of gender roles and gender relations. It is also criticized under the light of the conceptual framework discussed in the second chapter by showing how this paradigm is further emphasizing binary oppositions as well as 'otherizing' the Algerian women's question and reproducing the oppressive power relationships that feminism is trying to overcome. So, this paradigm is depicted as inadequate to explain women's underrepresentation in educational policy making. Instead, a misunderstanding of some religious texts related to women, together with some economic and institutional barriers as well as attitudinal barriers play a major role in alienating women from the educational decision-making field.

A literature review revealed certain qualitative analyses of factors that influence the under representation of Algerian women in political decision making in general but no quantitative studies were found. Moreover, no study, whether quantitative or qualitative, about women in educational decision making in Algeria was found.

For this reason, the aim of this study is to find out the factors that lie behind women's alienation from educational decision making positions from the point of view of female teachers in Tebessa and Ouargla, two regions situated in the East and the South of Algeria respectively. This empirical study was carried out on a sample of 422 individuals selected randomly from the population mentioned above.

The results of the study reveal that the female teachers in the sample believe that the factors that contribute to women's alienation from decision making positions are institutional barriers, insufficient and inadequate political representation and participation, social attitudes and traditional norms, a male paradigm of leadership and a misunderstanding of some religious texts.

For this reason, putting an end to institutional and political barriers is important as a short term solution but it has to be supported by a long term solution which consists in an educational reform that would nurture critical thinking and provide the pupils with analytical

tools that enable them to go beyond binary oppositions and the hierarchy ascribed to them so as to question power relationships.

مقدمة الدراسة

مقدمة

بينما تصارع معظم دول العالم الثالث من أجل تكافؤ فرص التعليم بين الإناث والذكور، تجاوزت الجزائر هذا المشكل لكنها تواجه مشكلة أخرى في قطاع التربية والتعليم حيث أن المرأة تدرّس والرجل يشرّع ويصنع السياسة التربوية ويقود.

وتكمن المشكلة في أن لا أحد يولي ذلك اهتماما، فبينما تتحدث بعض التقارير والمؤلفات عن تأنيث مهنة التعليم في الجزائر(Benbouzid,2009 ; CNES, 2000,2002, 2008) و تفتخر به، لا أحد يشير إلى الهيمنة الذكورية على صنع القرار التربوي كمشكلة يجب الإلتفات إليها.

نظرا لأهمية التربية والتعليم وأهمية المدرسة كوسيلة مثلى للتنشئة الإجتماعية، فإن غياب المرأة عن صنع القرار التربوي لا يعتبر فقط دليلا على التمييز بين الجنسين لكنه يسمح أيضا لهذا التمييز بأن يكون قائما بقصد أو بغير قصد.

و رغم أن العديد من الكاتبات والنسويات الجزائريات أسالوا الكثير من الحبر حول المرأة وصنع القرار في المجال الخاص، هناك انعدام (حسب علم الباحثة) للدراسات حول المرأة وصنع القرار السياسي عامة والقرار التربوي بصفة خاصة، و هذا يتفق مع ما تقوله "كونيل" حول دراسة موضوع المرأة، فهي تشير إلى أنه فيما عدا مناقشة موضوع المرأة داخل العائلة ، هناك إهمال لمناقشة مشاكلها في المستوى الوسطي للتنظيمات الإجتماعية رغم كونه أهم مستوى يجب فهمه، لأننا حسب نفس الباحثة نمضي معظم حياتنا اليومية في مواقع مثل البيت و مكان العمل و في طابور في انتظار الحافلة، عوض أن نكون على علاقة بالمجتمع ككل أو مرتبطين بعلاقات الواحد بالآخر، فهي ترى أن ممارسات التمييز الجنسي تعتمد كثيرا على المؤسسات (Connell, 2004) .

و انطلاقا من هذا و نظرا لأن واقع المرأة الجزائرية في أرقام يبين غياب توزيع متكافىء للرجال والنساء في السلم التراتبي للمؤسسات التعليمية وفي صنع السياسات التربوية، ارتأت الباحثة أن تقوم بدراسة ميدانية للبحث في العوامل الكامنة وراء بعد المرأة عن صنع القرار التربوي من وجهة نظر أستاذات في التعليم الثانوي والجامعي بما أن هاتين الفئتين تحصّلتا على مستوى متقدم من التعليم .

و تفرض دراسة وضعية المرأة في مناصب صنع القرار نفسها كضرورة من أجل التوعية بالتمييز الجنسي القائم ومن أجل القضاء عليه، وستولي هذه الدراسة اهتماما أكبر لصنع القرار التربوي أي صنع السياسات التربوية لكونها الوحيدة القادرة على جلب تغييرات طويلة المدى لا يمكنها أن تؤدي إلى التكافؤ بين الجنسين فحسب بل إلى تحقيق العدالة الإجتماعية بصفة عامة، و لهذا السبب جاء هذا البحث لدراسة موضوع تبعية المرأة للرجل في مجال صنع القرار في التربية و التعليم الذي هو على علاقة وطيدة بتبعيتها له في صنع القرار السياسي عموما.

و جاءت الدراسة في ست فصول حيث يتطرق الفصل الأول إلى مشكلة الدراسة وحيثياتها فهو يعرض أهمية الدراسة وتساؤلاتها و فرضياتها، بينما يتطرق الفصل الثاني إلى الخطاب النسوي وكيفية معالجته لوضعية المرأة في صنع القرار التربوي من أجل الحصول على أطر مفاهيمية تمكّننا من تحليل الوضعية، ثم يتم في الفصل الثالث عرض بعض المعطيات حول وضعية المرأة في التعليم و التدريس وفي سوق العمل وفي صنع القرار.

و نظرا للعلاقة التقاطعية بين صنع القرار السياسي وصنع القرار التربوي في الجزائر، يتطرق الفصل الرابع اعتمادا على بعض دراسات علم الاجتماع و العلوم السياسية إلى العوامل الكامنة وراء بعد المرأة عن صنع القرار التربوي في الجزائر والحلول الممكنة لتغيير هذه الوضعية، بينما يتطرق الفصل الخامس إلى منهجية الدراسة وكيفية تطبيقها ويعرض الفصل السادس والأخير النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة وتفسيرها ثم خلاصة لنتائج الدراسة ومجموعة من المقترحات.

الباب الأول

الدراسة النظرية

الفصل الأول

مشكلة الدراسة و خلفيتها

1- عرض مشكلة الدراسة

2- تساؤلات الدراسة

3- فرضيات الدراسة

4- أهمية الدراسة

5- أهداف الدراسة

6- حدود الدراسة

7- بعض مفاهيم الدراسة

8- التعريف الإجرائي لمتغير الدراسة

9- الدراسات السابقة

10-تعقيب عن الدراسات السابقة

I– 1- عرض مشكلة الدراسة:

تتحكم المرأة في مصير المجتمع من خلال التنشئة في الوسط العائلي والتربية داخل المؤسسات التعليمية، لذا فإن الإرتقاء بمستوى المرأة يعني النهوض بالمجتمع كله، ومن هذا المنطلق تغدو العناية بتعليم المرأة وبالرقي بها داخل قطاع التعليم ضرورة حتمية.

وقد تفوقت الجزائر –في هذا المجال– على نظيراتها من الدول العربية ودول العالم الثالث، فبينما لا تزال معظم دول العالم الثالث تعمل من أجل مكافحة مشكل غياب الفتيات على مقاعد الدراسة، توصلت الجزائر إلى ما يسميه بعض الأكاديميين بتأنيث قطاع التعليم.

فبينما كانت نسبة الفتيات المسجلات في التعليم الابتدائي والمتوسط تقريبا مساوية لنسبة الذكور فإنها تجاوزتها في التعليم الثانوي و الجامعي في سنة 2009/2008.

حيث أن نسبة الفتيات بلغت 47.29% من المتمدرسين في الطور الإبتدائي وبلغت 48.74% في التعليم المتوسط، و57.87% من المتمدرسين في التعليم الثانوي، و62% في التعليم الجامعي لسنة 2009/2008، حسب التقرير الوطني للتنمية البشرية لسنة 2008 والمحرر من طرف المجلس الوطني الإقتصادي والإجتماعي (CNES, 2008).

كما تحضر المرأة حضورا معتبرا في قطاع التربية والتعليم كمدرّسة حيث أن تقليص الفجوة بين الذكور والإناث في مهنة التعليم في كل أطواره كان لصالح الاناث بمعدل 116 امرأة مقابل 100 رجل (Benbouzid,2009).

قد غيّر هذا الإرتفاع في نسبة الفتيات المتمدرسات أوضاع المرأة المادية من خلال السماح لها بولوج سوق العمل وعالم الشغل، لكنه لم يقض على الجنس كعامل تمييز كما أنه لم يغيّر نظرة المجتمع للمرأة كتابعة للرجل ، فعند ملاحظة الساحة التربوية عن قرب نرى تواجدا كبيرا للمرأة في التعليم رغم تباينه من مستوى إلى آخر لكننا نلاحظ في نفس الوقت تمثيلا ضعيفا، إن لم يكن منعدما لها في مراكز صنع القرار.

فالمرأة تدرّس والرجل يشرّع ويسيّر ويصنع القرار، وهذا لا يقلّل من قيمة المدرّسين كصانعي قرار في ممارساتهم اليومية الميدانية، هم الذين يشكّلون– من المفترض– مستوى مهم من مستويات صنع القرار التربوي في الدول الديمقراطية والمتحضرة.

لكن كل من يعلم أن صناعة السياسات التربوية في بلادنا مركزية وفوقية، وكل من يعلم أن هناك نقص في الأبحاث الأكاديمية الكمية والكيفية منها التي تهتم بنقل اهتمامات المدرّسين ووجهات نظرهم، وكل من يعلم أن هناك "شرخ بين الأبحاث الأكاديمية التي تنجزها المعاهد والجامعات والفعل التهميشي الذي تلقاه من المطبقين الفعليين في وزارة التربية" (بلعيد، 2009) يعلم أن هذه القرارات التي تتخذها وتصنعها المدرّسات في الممارسات البيداغوجية اليومية، رغم أهميتها تبقى بعيدة كل البعد عن التأثير في السياسة التربوية.

كما أن كل من يعلم أن القيم الثقافية والحضارية تشكّل التقاليد داخل المؤسسات وأن هذه القيم مترسّخة في السياسات الناتجة عنها (Arnold,2004)، سيستنتج أن حضور المرأة في مؤسسات صنع القرار التربوي ومساهمتها في صنع السياسات التربوية سيساهم بقدر كبير في ترسيخ قيم ايجابية حول المرأة، كما سيستنتج أن غياب المرأة عن مثل هذه المؤسسات يعدّ مشكلا ملحّا لأنه دليل على وجود قيم سلبية حول المرأة وفي نفس الوقت وسيلة لتعزيز هذه القيم، حيث أن المرأة في الواقع هنا تعلّم وتنشىء الأجيال حسب ما تمليه عليها سياسيات تربوية صنعت داخل مؤسسات تسودها ثقافة وقيم معظمها سلبية تجاهها.

لكن يبدو أن غياب المرأة عن صنع السياسة التربوية في الجزائر لا يعدّ مشكلا بهذه الأهمية من وجهة نظر بعض المسؤولين الجزائريين، فرغم إشارة وزير التربية الوطنية (Benbouzid,2009) والمجلس الوطني الإقتصادي والإجتماعي (CNES, 2008,2002,2000) لتأنيث قطاع التربية والتعليم، لم تتم الإشارة إلى غياب المرأة عن صنع القرار في هذا القطاع المهم، كما لم تتم الإشارة إلى أن هذا الغياب يعد مشكلا من المشكلات التي يجب معالجتها.

ويأتي هذا ربما كنتيجة لعدم توفر دراسات ومعطيات حول المرأة في هذه المناصب أو كنتيجة للاعتقاد غير المعلن بأن تواجدها في هذا المستوى في القطاع ليس بالأهمية الكبرى.

كما أن جل الكتابات حول قضية المرأة في الجزائر جاءت : إما على شكل روايات تنقل تصورات مؤلفيها عن معاناة المرأة الجزائرية في المجال الخاص، وأبرزها كتابات الروائيتين آسيا جبار وأحلام مستغانمي، أو مقالات من طرف ناشطات نسويات في بعض الجمعيات تناقش وضع المرأة في قانون الأسرة في الجزائر، وبذلك تطرح مشكلة غياب المرأة عن صنع القرار في المجال الخاص.

وقد تطرقت كلها لقضية المرأة في اطار نموذج ديني ينسب كل اللامساواة إلى الشريعة الاسلامية ، أما تلك التي أشارت إلى غياب المرأة الجزائرية عن صنع القرار في المجال العام وبذلك صنع القرار السياسي، فهي جاءت على شكل تقارير مقدمة لهيئات دولية.

وتبقى كل هذه الكتابات بعيدة عما يمكن تسميته بحثا علميا أو دراسة أكاديمية، أما الأبحاث الأكاديمية القليلة، وهي دراسات الباحثة في علم الاجتماع "مغنية لزرق" فهي لم تتطرق إلى غياب المرأة الجزائرية عن صنع القرار السياسي أو في التربية والتعليم.

ونظرا لكل هذه المعطيات ، إرتأت الباحثة أن تقوم بهذه الدراسة لكي تبين الوضعية الحقيقية للمرأة على صعيد صنع القرار في المنظومة التربوية والعوامل المؤدية لهذه الوضعية.

وقد بينت مراجعة الدستور الجزائري المعدل في سنة 2008 أن هناك ارادة سياسية في الجزائر لتغيير أوضاع المرأة، لكن الباحثة ترى أن الإرادة السياسية وحدها لا تكفي من دون إجراءات أخرى تهدف إلى تغيير العقلية والنظرة السائدة تجاه المرأة.

ونظرا لأهمية المدرسة كوسيلة لتنفيذ السياسات الإجتماعية وأهميتها في بناء شخصية الفرد وفي بناء المجتمع، ونظرا لكون حث الصغار على تفكير معيّن عبر تعليمهم مهارات القراءة وتعليمهم القيم الأخلاقية والمواطنة أسهل بكثير من تشكيل وتغيير عقول الكبار(Ronald,2004)، ترى الباحثة أن تغيير وضعية المرأة في مناصب صنع القرار التربوي عبر تغيير نظرة المجتمع تجاهها لن يكون ممكنا دون إصلاحات في المنظومة التربوية، كي تخدم هذا الغرض.

I-2 - تساؤلات الدراسة:

يمكن من خلال المعطيات بلورة تساؤلات الدراسة فيمايلي:

1 – ماهي العوامل التي تقف وراء بعد المرأة عن صنع القرار في المنظومة التربوية؟

2 –هل لمتغير الموقع الجغرافي علاقة باستجابات أفراد عينة الدراسة على آداة الدراسة ؟

3 –هل لمتغير الحالة العائلية علاقة باستجابات أفراد عينة الدراسة على آداة الدراسة؟

4 – هل لمتغير المؤهل العلمي علاقة باستجابات أفراد عينة الدراسة على آداة الدراسة ؟

5 –هل لمتغير الأقدمية في المهنة علاقة باستجابات أفراد عينة الدراسة على آداة الدراسة؟

I- 3.فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: تساهم العوامل الآتية: (بعد النموذج التقليدي للأدوار، وبعد العوامل المؤسساتية، وبعد الفهم الخاطىء للدين، وبعد الهيمنة الرجالية والنموذج الذكوري للقيادية، وبعد ضعف المشاركة السياسية والتمثيل السياسي للمرأة) في بعد المرأة الجزائرية عن مناصب صنع القرار التربوي.

الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير الموقع الجغرافي (تبسة/ ورقلة).

الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي (ليسانس / ماجستير / دكتوراه).

الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغيرالحالة العائلية (عازبة/ متزوجة بدون أطفال / متزوجة و أم لأطفال).

الفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير الأقدمية في المهنة (من 1 إلى 5 سنوات / من 6 إلى 10 سنوات / 10 سنوات فما أكثر).

أهمية الدراسة:I- 4-

– تنبع أهمية الدراسة من أهمية المرأة في حد ذاتها.

– نظرا للآثار التي تترتب عن التباين الملحوظ في توزيع الجنسين في الهرم التربوي في المنظومة التربوية الجزائرية، فإن أهمية الدراسة تكمن في الكشف عن العوامل الحقيقية لهذا التباين.

– بمعرفة هذه العوامل ستساهم الدراسة في اقتراح اجراءات و حلول للحد من هذا التباين في قمة الهرم التربوي، ومن أجل اعادة التكافؤ إلى ميزان صنع القرار بين الجنسين وبالتالي للحد من الآثار السلبية لهذا التباين على المنظومة التربوية وعلى المجتمع الجزائري ككل.

– بما أن المدرسة هي الوسيلة المثلى لبناء المجتمعات و للقضاء على المواقف التقليدية والأحكام المسبقة، فهي الوسيلة المثلى لحلّ مشكل بعد المرأة عن القيادية في هذا القطاع وهذا بإيجاد حلول طويلة المدى للقضاء على مشكل اللاّمساواة من جذوره .

– تكمن أهمية الدراسة في جلب انتباه صانعي سياسات التربية في الجزائر إلى ضرورة القيام بإصلاحات تربوية تنمّي في تلاميذنا القدرة على النقد البناء وعلى رفض النماذج التقليدية المسلّم بها كما تنمّي فيهم حب العدالة الاجتماعية.

I- 5- أهداف الدراسة:

تتلخص أهداف الدراسة في :

1–البحث في العوامل التي تقف وراء غياب المرأة عن صنع القرار في قطاع التربية والتعليم.

2– معرفة علاقة متغير الموقع الجغرافي، ومتغير الحالة العائلية، ومتغير الأقدمية في المهنة، بعوامل غياب المرأة عن صنع القرار في قطاع التربية والتعليم.

3–اقتراح إجراءات لموازنة الكفة ثم إيجاد حلول طويلة المدى للقضاء على مشكلة اللاّمساواة بين الجنسين من جذورها.

I-6 - حدود الدراسة

لقد التزمت الباحثة أثناء دراستها بالحدود التالية:

اقتصرت الدراسة على وجهة نظر أستاذات في التعليم الثانوي والجامعي خلال السنة الدراسية 2011/2010.

اقتصرت الدراسة على أستاذات في ولايتين فقط من الجزائر: ولاية ورقلة بالجنوب الجزائري وولاية تبسة بالشرق الجزائري، وهذا راجع لكون الباحثة من الولاية الثانية وتدرس بالولاية الأولى، ممّا سهّل عملية تطبيق الآداة.

I-7- بعض مفاهيم الدراسة:

المقصود بصنع القرار التربوي في هذا البحث صنع السياسة التربوية ولهذا السبب يجب تعريف السياسة التربوية التي ماهي إلاّ نوع من السياسات بصفة عامة.

السياسة التربوية

تمّ تعريف صنع السياسة بطرق متعددة وتعكس هذه التعاريف المختلفة اختلافاتا في وجهات نظر أصحابها حول طبيعة المجتمع ومشاكله، وحول دور الحكومة في السعي وراء أهداف سياسة معينة وفي حل أو فك صراعات، وحول الأطراف المعنيين بصنع السياسات(Ronald,2004).

فعرّف كل من "فاولر" و"مان" و"ساباتيي" مثلا صنع السياسة عموما من وجهة نظر عقلانية، بالمجهودات الرسمية لصانعي السياسات، (أي سن التشريعات،وإصدار تعليمات ومراسيم السياسة وقرارات السلطلات التشريعية) لحل مشاكل معقدة ذات طبيعة عامة، عبر القيام بمجموعة من القرارات إستنادا على مجموعة من القيم (Ronald,2004).

ويعرّف "سكريبنر" وكل من "لوفينسون" و"سوتون" صنع السياسة بالأفعال المقصودة للفاعلين في الحكومة، ومصالح معينة داخل النظام السياسي، سعيا وراء أهداف تحقق مصالحهم الخاصة . (Ronald, 2004)

كما يعرّفه كل من "سيبلت" و"فاولر" بعملية رد نظام سياسي معيّن، على المطالبة بحلّ مشكل عام، وتتضمن عملية الردّ هذه نوايا وعزم وتشريعات من طرف الحكومة (Ronald,2004)

وتركّز تعريفات أخرى لصنع السياسة من وجهة نظر بنيوية على تحديد البنى الرسمية للحكومات، (دولة أو فيدرالية) ومواقع صنع النشاط السياسي داخلها (الهيئات التشريعية) (Ronald, 2004).

بينما تتمركز تعريفات حديثة من وجهة نظر ثقافية وحضارية حول مفهوم صنع السياسة كنشاط مبني اجتماعيا حيث يعرّف "فايرستون" مثلا السياسة التربوية كسلسلة من القرارات تمتد من قصر الحكومة إلى الأقسام، والتي تمثل نتاج آجندات عديدة، والموارد المتوفرة، والتأثير السياسي والعلاقات الإجتماعية (Ronald, 2004).

كما يعرّفها "مارشال" كمجموعة من القيم يعبّر عنها بكلمات، وتصدر من طرف سلطة، وتعزّز بالقوة (عادة عقوبات أو غرامات) بهدف إحداث تغييرات باتجاه هذه القيم (نفس المرجع السابق).

تبيّن كلّ هذه التعريفات– رغم اختلافاتها –أهمية الحكومة والهيئات التشريعية في صنع السياسات عموما والسياسة التربوية خصوصا.

وموازاة مع ما تبين من التعاريف السابقة الذكر، بينت قراءة دقيقة للدستور الجزائري المعدّل أن صنع القرار التربوي ليس استثناءا في صنع القرار السياسي بصفة عامة حيث تبين الفقرتين 119

و122 من الدستور الجزائري أن الحق في اقتراح قانون يكون لرئيس الحكومة ووزير التربية والمنتخبين في البرلمان.

في هذه الحالة الأخيرة، يجب أن تكون القوانين مقترحة من طرف 20 عضوا على الأقل، ثم تقدم هذه الاقتراحات إلى مجلس الوزراء بعد موافقة مجلس الدولة ثم إلى البرلمان، وبعد تمرير هذه القوانين في البرلمان تجب المصادقة عليها من طرف مجلس الأمة، وكل هذا يعني أنه إذا أردنا للمرأة أن تساهم في صناعة القرار حقيقة يجب عليها التواجد بأعداد كبيرة في الهيئات التنفيذية والتشريعية.

لا ننكر أنه مهما كانت نوعية العمل ، تدريسا كان أو إدارة أو تفتيشا ، يصنع العامل قرارات من نوع أو من آخر، لكن بما أن ما يهمنا في هذا البحث هو القرارات التي تؤثر في مسار التربية والتعليم، في بنية وتنظيم المؤسسات التعليمية، وفي إصلاح النظام التربوي، فسيكون التركيز في هذا البحث على وضعية المرأة في الهيئات التشريعية والتنفيذية.

I- 8-التعريف الإجرائي لمتغير الدراسة

عوامل بعد المرأة عن صنع القرار : ويقصد به عوامل بعد المرأة عن صنع القرار التربوي من وجهة نظر عينة من الأستاذات، **و** يقاس ذلك بمجموع استجابات أفراد عينة الدراسة على الآداة المعدة لذلك و المشكّلة من الأبعاد التالية:

1- بعد النموذج التقليدي للأدوار.

2- بعد العوامل المؤسساتية.

3-بعد الفهم الخاطىء للدين.

4- بعد الهيمنة الرجالية و النموذج الذكوري للقيادية.

5- بعد ضعف المشاركة السياسية و التمثيل السياسي.

I- 9- الدراسات السابقة

هناك نقص كبير (حسب المعطيات المتوفرة لدى الباحثة) للبحث العلمي والأكاديمي حول أوضاع المرأة في الجزائر وانعدام له في ما يخص مشاركتها في صنع القرار السياسي بصفة عامة والتربوي بصفة خاصة، وتعتبر مغنية لزرق هي الأكاديمية الوحيدة (حسب علم الباحثة) التي تطرقت الى موضوع المرأة في الجزائر.

فقد سبق الذكر أن معظم الكتابات حول المرأة جاءت على شكل تقارير قدمت لهيئات عالمية (بعضها تم استعماله كمراجع في هذا البحث)، أو على شكل مقالات من طرف ناشطات في جمعيات نسوية في جرائد أو مجلات مختلفة، أو على شكل كتابات أدبية معظمها روايات تنقل تصورات عن قمع المرأة الجزائرية في المجال الخاص، لكن لا توجد كتابات تطرقت لوضعية المرأة في التربية والتعليم رغم الأهمية الكبرى لتواجدها في هذا القطاع الحساس والهام في التربية والتنشئة الاجتماعية، وفي تغيير الأفكار والقضاء على الأحكام المسبقة.

لكن يجدر الذكر بأن كل هذه الكتابات تناقش قضية المرأة في إطار نموذج ديني حيث أنها تقدم المرأة على أنها كائن مقموع بسبب الدّين الإسلامي، فحتى الأكاديمية والباحثة في علم الاجتماع مغنية لزرق(أمريكية من أصل جزائري) التي كانت لا توافق على استعمال الخطاب الديني كآداة تحليل لقضية المرأة وأدوارها، غيّرت خطابها في كتابها الذي أصدرته مؤخرا.

ففي كتابها (The Eloquence of Silence. Algerian Women in Question,1994) والذي ترجمته بلاغة /فصاحة الصمت. النساء الجزائريات محطّ مناقشة كما في مقالاتها السابقة، خرجت الباحثة عن النموذج التقليدي للدراسات حول المرأة والتي تدرسها تحت ضوء علاقتها بالإسلام، فهي تطرقت للموضوع من زوايا مختلفة حيث أن كتابها يغطي فترات ما قبل الاستعمار، والفترة الإستعمارية وفترة الإستقلال وبينت فيه كيف أن السياقات التاريخية، والسياسية والثقافية تشكّل أدوار المرأة وعلاقة الجنوسة.

أما في كتابها الأخير (Questionning The Veil.Letters to Muslim Women,2009)

والذي ترجمته (مساءلة الحجاب.رسائل إلى نساء مسلمات) تناقش لزرق حلقة من الحلقات الحساسة في الإسلام ألا وهي الحجاب.

تقدّم "مغنية لزرق" بحثها في شكل مجموعة من الرسائل تحلّل في كل واحدة منهم حوارا مع امرأة جزائرية مسلمة تحاول من خلاله وهي تستحضر تجربتها الشخصية أن تبين أسباب ارتدائهن الحجاب كعيّنة محاولة تعميمها على باقي المجتمعات المسلمة.

أما فيما يخص المرأة العربية عموما فجاءت معظم الدراسات حول اتجاه الطلبة أو العمال نحو عمل المرأة عموما مثل دراسات العمار(1982)، ومبارك (1985)، والقادر (1995)، ورمزي(2002) التي ذكرت في دراسة نزيه (2009).

بينما تطرقت بعض الدراسات العربية الأخرى إلى المرأة في الوظائف القيادية عامة ويتم تلخيص بعضها كما يلي:

دراسة عبد اللطيف (1988) : كانت دراسته حول أثر قيمة التعليم وعمل المرأة في نوع النشاط الإقتصادي المصري وبيّنت تضاؤل فرص تولي المرأة للوظائف القيادية بصفة عامة ووظائف الإدارة العليا بصفة خاصة، إذ تبلغ نسبة اسهام المرأة في الوظائف الخاصة بالمديرين والاداريين ومديري الأعمال حوالي 11% من عدد العاملين في تلك الوظائف كما بينت دراسته أن أغلبية النساء يفضلن العمل في مجال الخدمات الإجتماعية والشخصية (نزيه، 2009).

دراسة عسكر وأحمد (2003) : هدفت الدراسة إلى تحديد نوعية الإتجاه النفسي نحو تولي المرأة للوظائف الإشرافية في المجتمع الكويتي.

فقد قام الباحثان بدراستهما على عينة مكوّنة من 278 طالبا جامعيا وعاملا بمؤسسات دولة الكويت، وتوصلت الدراسة إلى وجود إتجاه إيجابي بدرجة معتدلة نسبيا لدى العينة كلها، وإتجاه إيجابي لكلّ من الجنسين مع وجود فرق ذو دلالة إحصائية لصالح الإناث، وإتجاه ايجابي لذوي خبرات العمل المختلفة وكذلك للمتزوجين وغير المتزوجين، مع عدم وجود فرق ذو دلالة احصائية بينهم.(نزيه،2009)

دراسة الجمالي (2005) :أشارت الدراسة التي كان موضوعها دور المرأة في التنمية السياسية بسلطنة عمان إلى اتساع حجم المشاركة السياسية للمرأة العمانية في الوقت الحاضر وإتساع فرصة مشاركتها في رسم السياسات والخطط والبرامج التنموية، ودراسة القضايا والمشروعات التي تهمّ المجتمع ومناقشتها، وتبرز الدراسة أن المرأة العمانية تقلّدت وظائف ومناصب إدارية وقيادية عليا.(نزيه، 2009)

دراسة نزيه أحمد الجندي (2009): قام الباحث بدراسته على عينة تكونت من 149 فردا تم اختيارهم بطريقة عشوائية من بين العاملين والعاملات في القطاعين الخاص والعام في ولايات مسقط وسحار والرستاق بسلطنة عمان.

هدفت الدراسة إلى معرفة إتجاهات العاملين والعاملات العمانيين نحو تولي المرأة الوظائف الإدارية القيادية في المؤسسات المختلفة للمجتمع العماني ومعرفة الفروق بين اتجاهات العاملين والعاملات في ضوء متغيرات الجنس والحالة المدنية والخبرة في العمل والعمر والمستوى التعليمي.

توصّل البحث إلى وجود اتجاه ايجابي لدى العينة نحو تولي المرأة الوظائف الإدارية القيادية في مؤسسات العمل المختلفة، كما توصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه كل من الجنسين نحو تولي المرأة الوظائف الإدارية القيادية في مؤسسات العمل المختلفة للمجتمع العماني،.حيث كان متوسط الإناث أكبر من متوسط الذكور، بينما توصل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الإتجاه الايجابي بين العاملين ترجع إلى الحالة المدنية، والعمر، والخبرة في العمل والمستوى التعليمي(نزيه،2009).

أما فيما يخص المرأة في صنع القرار في التربية والتعليم وهو موضوع هذا البحث، إطلعت الباحثة على بعض الدراسات الغربية والتي سيتم تلخيصها كمايلي.

1- دراسة "بيروزنيا" (Pirouznia.M, 2009)

لقد قامت الباحثة ببحث امبريقي من أجل معرفة الحواجز التي تعرقل مسار المرأة للحصول على مناصب كمديرات، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الحواجز قد تغيّرت عبر العشريتين السابقتين بسبب تغيّر أدوار المرأة.

وزّعت الباحثة استبانة على 299 امرأة مؤهلات لأن يصبحن مديرات مؤسسات، من مدينة فرانكلين ب أوهايو بين سبتمبر 1996 و سبتمبر 2000 وهن يمثلن مجتمع الدراسة، واسترجعت 92 من هذه الاستبانات .

وكانت النتائج التي توصلت لها الباحثة هي أن الصور النمطية للجنوسة والمسؤوليات العائلية هي أهم الأسباب التي تقف في طريق هؤلاء النساء إلى مناصب كمديرات، وهي ترى أن هناك حاجة ماسّة للقضاء على الصور النمطية، ولذلك فهي تقترح إدخال مشاريع ما سمّته "محاكاة وضعيات عائلية" في المناهج التربوية كي يتعلم الأطفال أن أدوارهم يمكن أن تتغير.

2 – دراسة "أثاناسولا" و "كوتوزي" (Athanassoula & Koutouzis,2002) .

هدفت الدراسة إلى معرفة عوامل غياب المرأة عن مناصب التسيير والقيادية في قطاع التربية في اليونان، ويعتبر الباحثان هذا الغياب اهمالا للبعد الاجتماعي للمواطنة في اليونان وخرقا للديموقراطية في بلد ديمقراطي.

وتلخصت نتائج الدراسة في أن العوامل التي تقف وراء بعد المرأة عن هذه المناصب في اليونان هي عوامل شخصية نفسية، وعوامل مؤسساتية لها علاقة ببنية ونظام النظام التربوي، وعوامل اجتماعية ثقافية متعلقة بمواقف ومعايير ثقافية تتميز بتمييز جنسي غير معلن مباشرة.

3- دراسة "كورونيل" وآخرون (Coronel et al, 2010)

هدفت الدراسة إلى تحديد العوامل التي تقف وراء بعد المرأة عن مناصب التسيير والقيادة التربوية في إسبانيا.

أجريت الدراسة على عينة مكوّنة من 206 امرأة اختيرت بالطريقة العشوائية البسيطة من بين رئيسات المدارس التحضيرية والإبتدائية من 8 مقاطعات أندلسية باسبانيا.

و كانت نتائج الدراسة أن أهمّ العوامل التي أثّرت في أفراد عينة الدراسة عند التفكير في الوصول إلى مناصب التسيير والقيادية في قطاع التربية يمكن أن تتلخص في عوامل، أوّلها غياب سياسات لدعم الأمومة والسماح بازدواجية الدور أم/عاملة، كغياب قوانين تسمح بمغادرة العمل لإرضاع الأطفال أو تخفيض ساعات العمل بحيث تسمح للأمهات بالبقاء أكثر مع أبنائهم ، ثم يليها صراع الأدوار، وبعض خصائص الثقافة السائدة داخل التنظيمات التي تعتبر ثقافة ذكورية، أما المواقف السلبية تجاه المرأة الإدارية وصعوبة الحصول على المعلومة، فقد اعتبرتها أفراد عينة الدراسةعوامل أقل تأثيرا على بعد المرأة عن القيادية.

أما فيما يخص المشاكل و الصعوبات التي لاقتها أفراد عينة الدراسة خلال قيامهم بمهامهم التسييرية والقيادية فتتلخص في غياب الدعم من طرف الإدارة ونقص التربص المهني كما بينت الدراسة أن أكثر من يتأثر بكل العوامل المذكورة هن النساء اللواتي لديهنّ أطفال حيث أنهنّ يفضّلن الرجوع إلى مهنة التعليم وتأجيل التفكير في المناصب القيادية إلى حين يكبر أطفالهن.

I- 10-تعقيب عن الدراسات السابقة :

تعرّضت دراسة "بيروزنيا"(2009) ، ودراسة "كورونيل" وآخرون (2010) إلى وضعية المرأة في مناصب التسيير والقيادية، وإلى العوامل التي تقف وراء بعدها عن هذه المناصب.

ويتضح بعد قراءة دقيقة لبنود الآداة في كلا الدراستين أنهما يتفقان حول كون النموذج التقليدي للأدوار والنموذج الذكوري للقيادية هما أهم عوامل بعد المرأة عن المناصب القيادية التربوية رغم

اختلاف تسميات هذه العوامل في كلتا الدراستين، وانفردت دراسة "كورونيل" وآخرون بعامل غياب سياسات لدعم الأمومة، حيث أن الدراسة الأخيرة وصفت البنود التي تتطرق إلى أدوار المرأة في المجتمع بعامل صراع الأدوار والبنود التي وصفت الهيمنة الرجالية والنموذج الذكوري للقيادية بالمواقف السلبية تجاه المرأة الإدارية بينما نعتتهم دراسة "بيروزنيا" بالمسؤوليات العائلية والصور النمطية للجنوسة على الترتيب، أما البنود التي وصفت الآليات المؤسساتية فنعتتها دراسة كورونيل وآخرون (2010) بخصائص الثقافة السائدة داخل التنظيمات.

ورغم أن دراسة "أثاناسولا" و"كوتوزي" (2002) ليست دراسة ميدانية كالدراستين السابقتين، إنما هي بحث اعتمد على معطيات من طرف وزارة التربية باليونان وتمّ تحليلها من طرف الباحثين(الأولى أستاذة بالمعهد التقني لتكوين الأساتذة والثاني أستاذ مساعد بجامعة هلنيك باليونان)، تحت ضوء دراسات أخرى وتحت ضوء أدب القيادية التربوية، لكنها تعرضت لنفس العوامل التي يمكن أن تعيق مسار المرأة لمناصب القيادية.

رغم أهمية كل هذه الدراسات في تحديد بعض أبعاد الدراسة الحالية، لكن الباحثة ترى أن هذه العوامل ليست الوحيدة التي تقف وراء بعد المرأة عن صنع القرار التربوي في الجزائر وهذا لسببين هما :

أولا– تطرقت هذه الدراسات إلى غياب المرأة عن المناصب القيادية في قطاع التربية، والمقصود بها مناصب مديرات ونائبات مديرات، بينما تهدف الدراسة الحالية لدراسة عوامل غياب المرأة عن مناصب صنع القرار التربوي والمقصود به غيابها عن مواقع صنع السياسة التربوية وشروط الوصول إلى كل من المنصبين مختلفة عن الآخر مما يجعل التفكير في عوامل أخرى أمر ضروري.

ثانيا–هدفت الدراسات إلى دراسة عوامل بعد المرأة عن القيادية التربوية من وجهة نظر مديرات في دولة أوربية وولاية من الولايات المتحدة الأمريكية، ممّا يعني أنّ الدراسات جرت في سياق سياسي وثقافي وديني مختلف عن سياق الدراسة الحالية، ممّا يستدعي أيضا التفكير في عوامل أخرى.

و لهذا السبب لجأت الباحثة إلى بعض دراسات علم الإجتماع التي تطرقت إلى وضعية المرأة في الجزائر– رغم قلتها– وفي المغرب العربي وفي العالم الإسلامي ككل، لمحاولة صياغة أبعاد أخرى لأداة الدراسة الحالية وهذا ما ستتم مناقشته في الفصل الرابع.

الفصل الثاني

تفكيك وتركيب الخطاب النسوي في العالم وتأثيره على قطاع التربية

- **تمهيد:**

1- الخطاب النسوي حول المرأة في القيادية و صنع القرار في قطاع التربية

- خطاب الطبيعة والثقافة

- العوامل الكامنة وراء التواجد الضئيل للمرأة في مناصب صنع القرار

-المجتمع الرجالي والنموذج الذكوري للقيادية

2- الدعوة إلى إعادة التكافؤ لميزان علاقات القوة

- المقاربة بالتساوي

- المقاربة بالإختلاف

- التقاطع وظهور نسوية ما بعد الحداثة

3- إمكانية تنظير سياسة نسوية للتغيير

- أولوية العلاقة الأخلاقية لتطوير سياسة تحررية

- تخطي المتضادات الثنائية ودور مقاربة ما بعد البنيوية التفكيكية

4 - النسوية الإسلامية

5- أثر تفكيك الخطابات النسوية وإعادة تركيبها على قطاع التربية

- **الخلاصة**

تمهيد

رغم تأنيث قطاع التربية والتعليم لا تزال المرأة في العالم بأكمله ذات تمثيل ضعيف في المناصب القيادية في هذا القطاع، وهذا لا ينقص من قيمة المجهود الذي بذلته المرأة من أجل تحقيق المساواة، لكن رغم ما تحصلت عليه المرأة من خلال نضالها في هذا المجال، لا تزال هناك مشاكل تستوجب الحل.

تقول" دونلاب" و"شموك" أنه رغم تواجد المرأة بأعداد متزايدة في مناصب التعليم، لم تتحصل المرأة على مناصب مرموقة في السلطة التنظيمية (Dunlap & Schmuch,1995)، ويختلف النسويون كما يتقاطعون في كيفية تفسيرهم للتمثيل الضعيف للمرأة في مناصب صنع القرار وحول الإستراتيجيات الملائمة لتجاوز هذه المشاكل.

وسنسلط الضوء في الفقرات القادمة على ما يقوله بعض الأكاديميين حول هذا الموضوع.

II -1- الخطاب النسوي حول المرأة في القيادية و صنع القرار في قطاع التربية:

II-1-1- خطاب الطبيعة و الثقافة: :

كانت المرأة حاضرة بكثرة في قطاع التعليم في الدول الغربية كمدرّسة منذ القرن التاسع عشر، وكان السبب في هذا الحضور المكثف في ذلك الوقت، هو أن أجر المرأة كان أقل بكثير من أجر الرجل (Depaepe, Lauwers & Simons, 2006 ;Blackmore,1999 ; Shakeshaft, 1987).

ويرى "سولومون" أن السبب الآخر هو أن الجميع في ذلك الوقت كان يعتقد أن التعليم كان المهنة الأنسب والمهنة الطبيعية للمرأة، وهذا لطبيعتها التي تتميز بخاصية الأمومة والتربية والرعاية، ثم دعّم هذا المعتقد بحاجة العدد المتزايد من النساء العانسات في ذلك الوقت للعمل، وقد جعل هذا من مهنة التعليم البديل الأنسب بالنسبة لهنّ والوسيلة المثلى للإستقلالية المادية (Shakeshaft, 1987).

قد يستنتج المتصفح لما ذكر أعلاه جليا أن تركيز المرأة في مهنة التدريس ناتج عن مواقف تمييزية حول الأدوار الطبيعية للرجل والمرأة، والتي تعتبر الرجل معيلا للعائلة والمرأة أمّا ومربية في المجال الخاص المتمثل في البيت، ويترتب عن ذلك أنه في حالة خروجها إلى المجال العام يجب أن لا يتناقض عملها مع وظيفتها الطبيعية المتمثلة في الأمومة والرعاية، ومن هنا لم تعد مهنة التعليم توصف بأوصاف نبيلة لكنها أصبحت تسمى أنصاف الوظائف (Shakeshaft, 1987)، ومن هذا المنطلق أصبح أجر المرأة يعتبر من طرف أفراد عائلتها كأجر إضافي.

اعتبرت "بلاكمور" (1999) أن كل هذه التركيبات ما هي إلا نتيجة المعتقدات المسلّم بها حول طبيعة المرأة والرجل وطبيعة أدوارهما في كل من العائلة والمجتمع، حيث ترى أن هذه المعتقدات تجد أصولها في أفكار عصر التنوير التي تربط المرأة بالطبيعة والرجل بالثقافة ومن ثمّ تصنّف المرأة ككونها بيولوجيا أقل من الرجل، ومن ثم فهي بحاجة إلى رعايته وحمايته هو من يسكن ويسيطر على العالم المادي .

لم تكن هذه إلا أمثلة بسيطة تبيّن كيف أن سياقات تاريخية، واجتماعية، واقتصادية، ومهنية اجتمعت وشكّلت خطابات حول الجنوسة وأدوار الجنوسة، كما كوّنت خطابات وممارسات قيادية تربط بين العقل، والحكمة، والحيادية، والسلطة ومن ثم القيادية والمسؤولية العامة بالذكورة من جهة، و تربط من جهة أخرى بين الرعاية واللاعقل والعاطفة ومن ثمّ المسؤولية في المجال الخاص، المتمثل في العائلة والبيت بالأنوثة(Blackmore 1999, Demunter 1999).

وكانت النتيجة أن أصبح ينظر إلى المرأة على أنها صانعة القرار في المجال الخاص وأنها كما أنعتها والكرداين النادلة في أنصاف الوظائف العامة في الخدمات كالتعليم والصحة

.(Blackmore,1999,p.29)

تقول "شايكشافت" أن بيروقراطية التدريس، التي جاءت مع الفصل في العمل في المدارس بين الإدارة و التدريس، كانت لها آثارا جسيمة على المرأة لأن مؤيدي هذه البيروقراطية (bureaucratization) كانوا يؤمنون بأن الرجل يجب أن يقود ويحكم بينما يجب على المرأة أن تدرّس وتكون تابعة له (Shakeshaft,1987,p.30) .

لكن مما يدعو إلى الدهشة هو أن مناقشة موضوع الجنوسة واللاّمساواة بين الجنسين لا تزال دائرة رحاها في القرن الواحد والعشرون وخاصة في الدول المتطورة، وهذا إن دلّ على شيء فإنما يدل على أن خطابات القرن التاسع عشر، المتأثرة بأفكار عصر التنوير، التي تفصل بين الطبيعة والثقافة، أثريت بخطابات أخرى في القرن العشرين كتلك في علم النفس التي أعطت وزنا ومبررا علميا لعدم ملاءمة المرأة للإدارة وللقيادية (Blackmore,1999)، واستمرت كل هذه الخطابات والأفكار في تحريك وإثراء التقسيم في الأدوار وترسيخ تشجيع تصنيف وتنصيف المرأة والرجل من جهة، وبين العقل والعاطفة من جهة أخرى، ومن ثم بين المجال الخاص والمجال العام.

و النتيجة تقول "بلاكمور"(1999) أن القيادية عامة والقيادية في قطاع التربية خاصة تقاس على مقياس أو معيار ذكوري، وإن كانت المرأة تخطت العوائق المؤسساتية والتشريعية التي كانت تحول

بينها وبين الوصول إلى السلطة، لا تزال هناك حواجز بنيوية وثقافية منها المكشوفة ومنها المحجوبة، و يعتبر تخطي هذه الحواجز مشروع طويل المدى.

II-1-2 العوامل الكامنة وراء التواجد الضئيل للمرأة في مناصب صنع القرار:

أثبتت الدراسات، و بشكل موثق وواسع، أن المرأة ممثلة تمثيلا ضعيفا في مراكز صنع القرار في قطاع التربية رغم تواجدها المتزايد في مهنة التدريس في كل مستويات التعليم، وقد أوردت الكثير من المصادر أن العوامل التي تكمن وراء هذا التواجد الضئيل يمكن أن تتلخص فيما يلي:

(Athanassoula-Reppa,A.& Koutouzis, M, 2002 ; Shakeshaft, 1986 ; Snick and Demunter, 1999)

أولا: صعوبة التوفيق بين المسؤوليات العائلية من جهة والإدارية والقيادية من جهة أخرى، وهذا ناتج عن الواجبات المنزلية والعائلية الثقيلة والتقسيم الغير عادل للأعمال المنزلية التي تتطلب مجهودا ووقتا كبيرين من طرف المرأة.

رغم أن "كونيل" أشارت إلى أن تقسيم الأعمال ليس مطلقا وإنما يتغير مع تغير الأزمنة والأجيال، إلا أن هذا التغير لم يؤثر أبدا على توزيع الأعباء المنزلية(Connell, 2004) ، وهي تضرب كمثل على ذلك كون العائلة تغيرت من عائلة ذات أجر واحد إلى عائلة ذات أجرين، مما حسّن وضعية المرأة ماديا وأدخل نوعا من التغيير على الأدوار كون المرأة خرجت للعمل في المجال العام والرجل أصبح يساعد بعض الأحيان في بعض الأعمال في المنزل، لكن هذا لم يؤثر فعليا وبدرجة كبيرة في تقليص الهوة بين أدوار الجنسين في المجال الخاص حيث أنه لم يقلص الهوة بين المجهود والوقت الذي يبذله كليهما في الأعباء المنزلية.

وتقول "برادلي" أن دراسات حديثة حول المهام المنزلية تشير إلى أن المرأة لا تزال تتحمل أكبر جزء من أعباء المنزل ورعاية الأطفال، وأكثر من ذلك أنها تتحمل مسؤوليتهما، وهذا يعني أنه بينما توفر المرأة المناخ والجو الملائم لزوجها كي يتفرغ لعمله ولمتعته، تبقى هي تقفز بين العمل دواما كاملا والعمل نصف دوام، مما يقلّص حظوظها في الحصول على مناصب قيادية والتي تعتمد كثيرا بدورها على الأقدمية والخبرة (Bradley, 2004).

ثانيا: تفضل المرأة أعمالا أخرى كالتدريس دون مناصب القيادة.

إن ما سبق ذكره حول صعوبة التوفيق بين البيت والعمل المنزلي وهذا ما تسميه "جيل بلاكمور" "بالقفز الثلاثي بين العمل مدفوع الأجر، والعمل المنزلي والأعمال الجمعوية ذات المنفعة العامة" (Blackmore 1999, p. 78) أدّى بالمرأة المدرّسة أن تختار الاستمرار في التدريس عوض التطلع إلى مناصب قيادية، فالتدريس يسمح لها بالموازنة بين مسؤولياتها داخل البيت وخارجه، هذا لأن مهنة التدريس– رغم صعوبتها– تسمح لها بالاستمتاع بعطل أطول من تلك التي يحصل عليها القياديون في قطاع التعليم وغيره، وقد أثبتت أبحاث "الخليفة" و "ثومبسون" فعلا أن عدم اهتمام المرأة بمناصب عليا يفسّر بالضغط الناتج عن صراع الأدوار (Athanassoula & Koutouzis, 2002) .

ثالثا: يعتبر البعض أن المرأة تفتقد لخصائص نفسية سيكولوجية، كالثقة العالية بالنفس والطموح، التي تعتبر ضرورية للتأقلم مع عالم يسيطر عليه الرجل (Shakeshaft, 1987).

وهذا ناتج حسب "بلاكمور" عن كون السلم التراتبي في المنظمات والمؤسسات والمدارس يرتكز على معاني ومفاهيم صورية(Transcendental) للعقلانية والتفكير مما يجعلها تشوّه بعض التصرفات النسوية وتصفها باللاعقلانية (Blakcmore, 1989) ، وبالتالي فان المرأة حسب هذا الإطار المفاهيمي لا تطمح إلى مناصب المسؤولية نتيجة لا عقلانيتها، ذاتيتها وعاطفيتها وعدم ملاءمتها أخلاقيا لاتخاذ قرارات صارمة لصالح المؤسسات. (Blackmore, 1989,p.119 ; Snick & De Munter, 1999,p.79)

رابعا: تعد الأحكام الثقافية المسبقة ضد المرأة في صنع القرار أحد العوامل التي تفسر غياب المرأة عن مناصب صنع القرار وهي نتاج الصراع بين العاطفة والعقل.

بما أن الكثيرين ينسبون قيما تراتبية للعاطفة والعقل على التوالي فانهم يؤدون إلى توقعات كثيرة وعالية من المرأة لكي تنجح في هذه المناصب، وبالتالي فالمجتمع يحتاج إلى امرأة خارقة للعادة كي تقوم بما يقوم به رجل عادي، فينتظر من النساء حسب "كوكس" أن تكنن أمهات وزوجات وبنات وعاملات، ناجحات ومتمكّنات على كل الجبهات، كما ينتظر منهن أن يكنّ نماذج أدوار، ومرشدات وموجّهات ومناصرات ومحاميات لنساء أخريات في العمل، كل هذا من دون أن تشتكي إحداهن أو تعترف بالثمن الباهظ الذي تدفعه، كما تنقد المرأة نقدا حادا إن هي منحت الأولوية لعائلتها قبل العمل أو إن انسحبت من مجال تسوده القيادية الرجالية (Blackmore, 1999).

هذا لا يعني أن بعض النساء لا يقتحمن عالم الإدارة والقيادية لمجرد أنهن أحببن مهنة التعليم واخترنها وكرّسن حياتهن لها، لكن تبقى الكثير من النساء مبعدات عن مناصب إدارية بسبب حواجز وعوائق عزّزت عن طريق التنشئة الإجتماعية والتأهيل للحياة المهنية وعن طريق الخصائص التنظيمية التي تنقص من منظور المرأة وتهمله (Blackmore, 1999 ; Snick & Demunter, 1999).

تحت ضوء ما ذكر في الفقرة حول الطبيعة والثقافة، يمكن أن نلاحظ أن كل هذه العوامل ترجع في الواقع إلى مشكل التنشئة الإجتماعية من جهة، وإلى الصور النمطية السائدة حول أدوار الجنسين من جهة أخرى، وكلاهما نتاج مجتمع رجالي مرتكز على الثنائية المتضادة بين معاني كنهية أو ماهية وإعطاء قيم تراتبية لهذه المعاني.

II-1-2-أ : المجتمع الرجالي و النموذج الذكوري للقيادية:

يعتبر الرجل في المجتمعات الرجالية المركز وكل شيء يقاس عليه، وبما أنه يجب جعل كل ما هو غير عادي عاديا حسب نظرية فوكو (Depaepe,1998)، فان تصرّف الرجل من وجهة نظر "فوكو" يعتبر هو المقياس العادي، و كل ما شذّ عن هذا المقياس حسب هذه النظرية، يعتبر "الآخر" ومن ثمّ فإما يجب إقصاؤه وإما جعله عاديا حسب هذا المعيار لاستعادة تجانس المجموعة.

وتعتبر "شايكشافت" (1987)أن كل العوائق التي تواجهها المرأة يمكن تفسيرها بهيمنة ذكورية، وتؤدي هذه الهيمنة التي أنتجت عالما رجاليا أساسه تراتبية تعتمد على الجنس إلى تقسيم في المهام معتمد أيضا على الجنس، ويولي مهام الرجل قيمة أكبر بكثير من مهام المرأة، وانطلاقا من هذا، يشغل الرجل مناصب أعلى من تلك التي تشغلها المرأة في سلم التراتبية داخل المنظمات وداخل المجتمع.

تحت ضوء هذا، ترى نفس الكاتبة أن ضعف ثقة المرأة بنفسها ما هو إلاّ نتاج نظام يفصل المرأة ويبعدها عن تجارب جديرة بمنحها الثقة في المجال العام، فهي ترى أن المرأة لم توظف لأن المجتمع لم يكن مستعدا لتقبل امرأة كإدارية، وذلك لأن الرجل لم يتقبل أن يكون في وضعية تبعية وأن يستقبل أوامر صادرة من طرف امرأة (Shakeshaft,1987).

كما تحول سيطرة الرجل على مجال صنع القرار دون استعمال المرأة لكل قدراتها القيادية بطريقة مثلى، وهذا لكونها تحمل ثقافة جنس مضادة ولذلك فهي مطالبة بأن تكون مرتين أكفأ من الرجل (Snick & Demunter,1999) .

بالإضافة إلى ذلك ،و كما هو مذكور في الكثير من المراجع ، "فإن المرأة تحت ضغوطات أو قوى اجتماعية وثقافيـــــة ، اختارت ميادين التربية و التعليم التي تعتبر مقبولة اجتماعيا والتي ستؤدي بها إلى أنصاف المهن"(Stromquist,1999, p.190).

ولا تزال هذه الظاهرة متواجدة خاصة في دول العالم الثالث بسبب رؤية البنك العالمي "المركنتيلية" للجنوسة، حيث أن كل المساعدات التي يقدمها للمرأة يقدمها عن طريق تدريبات في مهارات من أجل زيادة الإنتاجية، وليس عن طريق تزويدها بآليات تحليل تمكّنها من رفض التقسيم الجنوسي الغير عادل للمجتمع (نفس المرجع السابق).

وفي نفس السياق، تشير "بلاكمور" إلى أن عدم اهتمام المرأة بمناصب القيادية وتفضيلها للتعليم إنما هو راجع إلى "طريقة تنشئتها الإجتماعية حيث أنها أشارت إلى أن قرارها للعمل في ميدان التعليم والذي تتحدث عنه كاختيار إنما هو تشكّل بوضوح عن طريق مفاهيم ثقافية تمييزية" (Blackmore,1999,p.67).

II-2- الدعوة إلى إعادة التكافؤ لميزان علاقات القوة

تقول "شموك" أنه حين تواجه النسويون ببعد المرأة عن المناصب القيادية، دعوا إلى موازنة كفة علاقات القوة سياسيا و بنيويا (Blackmore 1999) ، لكن في دعوتهم إلى هذا التغيير، كانت للنسويين استراتيجيات مختلفة في متابعة السلطة، ونتجت هذه الإختلافات أساسا عن الإختلاف في الإفتراضات حول أسباب القمع، والقوى التي أدت إلى إبعاد المرأة عن القيادية من جهة، وأدّت إلى إعطاء الشرعية للمطالبة بالقوة وبالإندماج من جهة أخرى .

وقد أدّى هذا إلى ظهور عدة أنواع من النسوية، فكان هناك تطور في الحوار النسوي و ليس بثورة، بمعنى أن أي نوع من أنواع النسوية لم يمت كليا، بالإضافة إلى أن أي حركة نسوية، كما ذكرت "جوديت لوربر"، تستطيع أن تكون لها وأن تستمد أفكارا من وجهات نظر عديدة، والدليل على ذلك أن الكثير من النسويون قد غيروا من وجهات نظرهم أو انتماءاتهم عبر السنين(Lorber, nd, p.7)، وتعتبر نفس الأكاديمية المختصة في الدراسات النسوية أن السبب الحقيقي لهذا التطور والتغيير هو أن التفكير العميق حول انتشار واستمرار اللاّمساواة

بين الجنسين مكّن النسويين من تطوير أفكار معقّدة حول الجنوسة (نفس المرجع السابق) وسنتعرّض في الفقرات التالية لكل نوع من أنواع النسوية و إلى حدود كل منها بالتفصيل.

II-2-1 المقاربة بالتساوي

استنادا إلى مفهوم أو فكرة الإنسان والمواطن ككائن عام وعلى فكرة حقوق الانسان العامة تعتبر هذه المقاربة الرجل والمرأة كائنين متساويين لهما نفس القدرات ونفس الحقوق.

وبناءا على هذا جعل النسويون من المرأة الفرد اشكالية في سعيهم إلى موازنة كفة علاقات القوة، بمعنى أنهن نسبن التمثيل الضعيف للمرأة في مناصب صنع القرار إلى غياب بعض المواصفات التي يتصف بها نظيرها الرجل، ولهذا السبب اعتمدت استراتيجياتهم على زيادة عدد النساء في القطاعات ذات الهيمنة الرجالية, وتحسين مستوى النساء عن طريق تنمية الخصائص والصفات المفقودة لديهن.

من ضمن الإستراتيجيات المذكورة في الدراسات، نذكر على سبيل المثال خلق نماذج أدوار، وتغيير التشريعات، وتطوير ممارسات رجالية مثل إنشاء الشبكات الإجتماعية، وورشات الأعمال والتدريبات لتحسين مهارات المرأة. (Plan d'action Mondial,2003 ;Blackmore,1999 ; Snick& De Munter,1999)

لكن هذه المقاربة كانت محطّ انتقادات كثيرة، أوّلها هو أن تقليص المرأة إلى مشكل مادي فحسب لا يعكس صعوبة وتعقيد الواقع، وثانيها أن نماذج الأدوار لا تعمل دائما في اتجاه واحد، فلها في بعض الأحيان آثار عكسية، بمعنى أن النساء يعتبرن في بعض الأحيان غير طبيعيات وبذلك لا يعتبرن نماذج يحتذى بها إن كنّ أقليات فى ميدان كان حكرا على الرجال (Snick & De Munter, 1999)، كما أن هذه المقاربة لا تتحدى الإفتراضات التي خلّدتها النظرية التنظيمية العادية حول حيادية التنظيمات (Blackmore, 1999) ، لأنها تطلب من المرأة وتتوقع منها التغير بأن تتكيف مع المعايير الرجالية.

وقد أدت هذه الانتقادات إلى ظهور الحركات النسوية التى ترسّخ و تركز على الإختلافات بين المرأة والرجل ومن هنا ظهرت المقاربة بالإختلاف.

II-2-2- المقاربة بالاختلاف

تركّز هذه المقاربة على الإختلاف بين المرأة والرجل وتوليه قيمة بالغة، ولقد كانت هذه الإختلافات من الأدوات التي أعطت شرعية لمطالبة النسويون بموازنة كفة علاقات القوة.

ترى "سنك و"دو مونتر" و"فيليبس" أنه بما أن طبيعة المرأة مختلفة عن طبيعة الرجل فلها أيضا حاجيات مختلفة عن حاجيات الرجل، وبناءا على هذا لا يمكن أن تمثّلها إلاّ امرأة مثلها (Philips, 2004 ; Snick & Demunter,1999).

تعني النظرية الأخلاقية وطرق المرأة للمعرفة وطرقها لرؤية الأشياء أن النساء لهن طرق للقيادة واستراتيجيات للقرارات الأخلاقية مختلفة عن الرجل، وتعتقد "سنيك" و"دو مونتر" (1999) أن نسبة سلم تراتبي لهذه الصفات يبدو استراتيجية رجالية واضحة تنتج عنها تبعية النساء للرجال.

هذا يعني أن تبعية المرأة للرجل ما هي إلاّ نتاج نظم الحقيقة المبنية التي نتجت عن خطابات مختلفة، والنتيجة أن النسويون الراديكاليون على خلاف النسويين اللبراليين لم يهتموا بالمرأة كفرد لكنهم نسبوا التمثيل الضعيف للمرأة في مناصب صنع القرار إلى الممارسات الإقصائية من طرف ثقافات الهيمنة الذكورية وإلى النموذج الذكوري للقيادية.

ومن هنا كانت إحدى استراتيجيات النسويين الراديكاليين زيادة عدد النساء في القطاعات ذات الهيمنة الرجالية ، "من أجل خلق توازن بين ثقافة نفس الجنس وثقافة الجنس العكسي"(Snick & Demunter,1999, p.28) مما يمكّن النساء من ممارسة القيادية دون التكيف مع الخصائص الرجالية واكتسابها.

تفترض "بلاكمور" في نفس السياق أن المرأة عندما تصل إلى مناصب مهمة، تحسّ بالتقوية من طرف القيم المشتركة داخل ثقافة نفس الجنس وبهذه الطريقة يمكنها أن تكون وسيطا للتغيير (Blackmore,1999).

ترى هذه المقاربة أن خصائص الجنسين مكمّلة إحداهما للأخرى وكلها أساسية لنجاح أي منظمة، وتعرّضت هذه المقاربة إلى إنتقادات على مستويات عديدة، أوّلها أن الإفتراض بأن زيادة عدد النساء في قطاعات ذات هيمنة رجالية سيغيّر ثقافة المنظمة لصالح النساء أثبت أنه سراب، و ترى "بيرن" أن هذا راجع إلى أن "القطاعات التي تصبح ذات هيمنة نسائية ستعتبر قطاعات نسائية وربما ستفقد مكانتها الإجتماعية" (Snick & Demunter,1999, p.37).

ثانيا بما أن هذه المقاربة تبالغ في تركيزها على العناية وعلى التضحية بالنفس، فإنها تجعل قمع المرأة شيئا مثاليا وتتوقع منها أن تحجب العواطف الإنسانية التي يعتبرها البعض سلبية – مثل الغضب– من أجل الرعاية (Blackmore,1999).

كما أن النسويون الراديكاليون حين ركزوا على الإختلافات بين النساء والرجال وحين ركزوا على طرق تفكير المرأة ورآها وطرقها في القيادة، أظهروا تشابهات مسلّم بها بين النساء وحجبوا اختلافات كثيرة أخرى كالعرق، والدين والطبقة، فتعتبر هذه المجموعة من النسويين النساء كمجموعة متجانسة، فهي بالتالي تستبدل الهيمنة الرجالية بالهيمنة النسائية، وهذا يؤدي إلى نقد آخر.

كون الرجال لا يستطيعون تمثيل المرأة بسبب اختلاف اهتماماتهم واحتياجاتهم عن اهتماماتها واحتياجاتها يطرح إشكالا آخر متمثلا في معرفة هوية المؤهل لتحديد الاحتياجات العامة للمرأة، فإن اشتركت هؤلاء النسوة في القمع من طرف الآخر فقد اختلفن حول هوية القامع والظالم، وأدى هذا النقد إلى ظهور نسوية ما بعد الحداثة وإلى اللجوء إلى التقاطع بين الجنوسة والعوامل الأخرى.

إضافة إلى ذلك ، تخلق هذه المقاربة خطابات معيارية جوهرانية حول ما هو حقيقة أنثوي، وهذا لأنها تؤكد على الرعاية وعلى الرفعة الأخلاقية للمرأة، بمعنى أن من تفتقر لهذه الصفات والخاصيات تقصى وتلزم بالصمت، وهذا يعني أن النسويين في محاولتهم لنقد تبعية المرأة للرجل والقضاء عليها، خلقوا نوعا آخر من القمع لبعض النساء من طرف صنف من النساء.

وقد أدى هذا التصنيف للنساء إلى ظهور نسوية ما بعد الحداثة التي تنقد أي سياسة مبنية على صنف عام وشامل.

II–2–3 التقاطع و ظهور نسوية ما بعد الحداثة

ظهر هذا التيار كنتيجة للمواجهة مع تعدد وجهات النظر وتعدد التفسيرات والتأويلات في فترة ما بعد الحداثة.

تقول "لوربر" أن "نسوية ما بعد الحداثة تتفحص الطرق التي تعلل بها المجتمعات اعتقاداتهم حول الجنوسة في أي فترة زمنية بخطابات ايديولوجية مدموجة في تمثيلات ثقافية أو في نصوص" (Lorber,nd, p.33)ما هي إلاّ نتاج سياقات تاريخية واجتماعية.

تعتبر نفس الكاتبة أن "ما بعد الحداثة تهتم أساسا بتفكيك المنتوجات الثقافية، مهملة الخطابات الصارمة والمتحكمة التي تجد جذورها في نصوص تنظيمية، وتشريعية، ودينية وسياسية".(نفس المرجع السابق)

وقد ظهر هذا التيار أساسا كرد فعل للسرديات الكبرى حول الأنوثة التي خلّدتها الحركات النسوية اللبرالية والراديكالية، فقد ظهر خصوصا نتيجة عدم رضا النسويين السود والسحاقيات على هيمنة نسوية الطبقة الوسطى البيضاء مختلطة الجنس، التي حجبت تجاربهم المختلفة.

لكن هذا اللجوء إلى التقاطع أيضا تم نقده، فترى "زاك" أن هذه المقاربة كان "من المفترض أن تتفادى الجوهرانية، بالتحديد لأنها تسمح بوجود نظري لجنوسة أنثوية مختلفة وليست واحدة تعتمد على التشابه بين النساء والتي اشتقّت من نظريات تعتمد فقط على تجارب نساء من الطبقة الوسطى البيضاء" (Zack,2005,p.7) .

انتقدت "زاك" (2005) هذه المقاربة لسببين،أوّلهما هو أن هذه المقاربة تعدّد الجواهر، حيث أن كل جنس مختلف تكوّن نتيجة تقاطع معيّن هو صنف مختلف تماما، والسبب الثاني هو أنها –كنظرية هوية المرأة– ليست شاملة، وهذا لأن أعضاء تقاطع معين يستطعن خلق نسويتهم الخاصة ويحجبن فكرة وجود مشروع مشترك بين كل النساء وكل النسويين.

ولا تعتبر "زاك" أن هذه الشمولية شيئا سلبيا أو مضرا إنما هي على عكس ذلك ترى أن المواضيع والقضايا المشتركة بين النساء على علاقة مباشرة بالأهداف السياسية للنسويين ونشاطهم عبر العالم وهي الأرضية المشتركة التي تسمح بظهور خطاب في صفوف النساء بتنوع اختلافاتهم(Zack,2005) .

وتعتبر "زاك" (2005) أن هذه الإشتراكية، في خضمّ اختلافاتهم، هي القاعدة لتضامنهم المتواصل رغم أنها لا تحل مشكلات النسبية الثقافية التي تثيرها الإختلافات، لكنها تدعم فهم القيم المختلفة والظروف المختلفة للمرأة بوضعها في سياقاتها.

وهذا يعني بتعبير آخر أن "أي هوية غير تلك التي تنتمي إلى أو تتطابق مع صنف الإناث الولودات، والأمهات البيولوجيات والخيارات الجنسية للرجال ستقلّص إلى ظروف خارجة عن كونها امرأة (Zack,2005,p.142)، ولذلك فان "وضعت أي امرأة في الظروف الخاصة لامرأة أخرى ستعيش أو تعاني ما تعيشه الأخرى"(نفس المرجع السابق).

تعتبر زاك هذا اللجوء إلى التقاطع بمثابة تمييز فكري وأنه ليس حلاّ للاّمساواة وللإقصاء لكنه يعيد إنتاج نفس التراتبية الإجتماعية التي لطالما حاول النسويون محاربتها والقضاء عليها داخل الحركات النسوية(Zack,2005) ، ولهذا فهي تدعو إلى موجة ثالثة لنظرية شاملة للقضايا المشتركة بين النساء.

رغم أن بعض ا لنسويين ك "سايله بن حبيب" يشكّون في إمكانية اتخاذ ما بعد الحداثة كحليف نظري(Benhabib,2004) ، وهذا راجع للنسبية المطلقة للحقيقة والمعرفة في تفكير ما بعد الحداثة، فقد تعاطفت معه الكثيرات من النسويات الأخريات والكثير من النسويين.

استندت "بن حبيب" في شكّها هذا على تصنيف "جاين فلاكس" لما بعد الحداثة كتوقيع أطروحة موت الإنسان، وأطروحة موت التاريخ، وأطروحة موت الميتافيزيقيا.

ترى المفكرة أن لكل من هذه الأطروحات روايتين، إحداهما قوية والأخرى ضعيفة، فبينما تنجذب النظريات النسوية نحو الرواية الضعيفة، يؤدي تحالفها مع الرواية الأخرى إلى عدم التناسق وإلى التناقض.

تتطلب الرواية الضعيفة للأطروحة الأولى إزالة الارباك والغموض على رؤية الذاتية، لأنها تموقع الذات في سياقات اجتماعية ولغوية وممارسات استطرادية وغير متلاحمة (discursive practices) (Benhabib,2004).

وفي الرواية القوية لهذه الأطروحة، يحبس الإنسان حسب "فلاكس" "للأبد في شبكة من المعاني الخيالية الوهمية وسلاسل من المعاني والدلالات، أين تكون الذات مجرد وضعية أخرى في اللغة" (Benhabib,2004,p.79) وترى "بن حبيب" "أن هذا يؤدي إلى اختفاء مفهوم القصد ، والإستقلالية والمسؤولية والإنعكاسية الذاتية، وهذا كله يتنافى مع أهداف النسوية، ولذلك فهي تتساءل كيف لمشروع تحرير المرأة أن يتحقق دون تنمية فعل واستقلالية وذاتية المرأة " (Benhabib,2004, p.80).

أما الرواية الضعيفة لأطروحة موت التاريخ فهي التي جلبت اهتمام النظريين النسويين، حيث يمكن أن تفهم هذه الرواية على أنها نهاية السرديات الجوهرانية أحادية السبب ورفض لادّعاءات المجموعات المهيمنة بتمثيل قوة وسلطة التاريخ(نفس المرجع السابق).

لكن الرواية القوية لهذه الأطروحة تستلزم رفض أية حكايات تاريخية تقلق نفسها بالمدى الطويل، و تركّز اهتمامها بالممارسات الماكرو اجتماعية بدل الممارسات الميكرو اجتماعية

وتشكّ "بن حبيب" في إمكانية إنتاج نظرية نسوية ناجحة إن افتقد هذا الإهتمام بتاريخ الممارسات الميكرو اجتماعية (Benhabib,2004).

وتقول "فلاكس" في وصفها لموت الميتافيزيقيا حسب نظريي ما بعد الحداثة "كانت الميتافيزيقيا الغربية تحت تأثير ميتافيزيقيا الوجود على الأقل منذ أفلاطون....ويعتبر نظريو ما بعد الحداثة أن هذا البحث عن الحقيقي يخفي رغبة معظم الفلاسفة الغربيين في التحكم في العالم للأبد بحصره داخل نظام وهمي ومطلق يؤمنون بأنه يتطابق مع كائن أحادي يتجاوز التاريخ ويتجاوز الخصوصية ويتجاوز التغيير...بقدر ما يعتبر الواقع أرضية للحقيقة، تلعب الفلسفة التي تعتبر خير ممثل للواقع وخير مسائل لادعاءات الحقيقة دورا أساسيا في كل معرفة ايجابية".(Benhabib,2004,p.89)

تحت ضوء أفكار ل"طوماس هوبز"، و"كانط" و"هيغل"، تعبّر "بن حبيب" عن شكوكيّتها حول تصنيف التقليد الفلسفي من طرف نظريي ما بعد الحداثة كأحادي الحجر وجوهراني(monolithic & essentialist) ، وحول الفصل بين ما هو واقع من جهة واللغة والمفاهيم من جهة أخرى(Benhabib,2004, pp.89-90).

ترى "بن حبيب" أن هذه الأطروحة في روايتها القوية اعتمدت على سردية كبرى سطّحت وسحقت تاريخ الفلسفة الحديثة والمفاهيم المتنافسة التي تتضمنها إلى درجة عدم التعرف عليها(Benhabib,2004,p.89)، فيمكن بالتالي للمشاكل المفاهيمية والفلسفية التي تتضمنها أن تهمل.

إن الرواية القوية لهذه النظرية هي التي تجعل "بن حبيب" كما سبق الذكر تشك في إمكانية التحالف بين النسوية وما بعد الحداثة، حيث تعني هذه الأطروحة أنه بازالة التعال والتجريد عن الذات العارفة، وعن سياق البحث وعن طرق التعليل وبتجنيسهم وبوضعهم ودراستهم في سياقاتهم التاريخية يبقى القليل من الفلسفة.

وترى "بن حبيب" في هذا الموضوع أنه " يستحيل النقد الإجتماعي من غير نوع من الفلسفة، ومن غير نقد اجتماعي لا يمكن أن نتصور مشروع نظرية نسوية تلتزم بالمعرفة وبالإهتمامات التحررية للمرأة في نفس الوقت "(Benhabib,2004, p.90).

لم يمنع هذا النقد عددا من النسويين من التحالف مع ما بعد الحداثة كما أنه لم يمنع بعض المفكرين والكتاب من تمجيد نسوية ما بعد الحداثة، فقد أيد "ماك ناي" فكرة أن النقاد فلاسفة

نسوية ما بعد الحداثة على خلاف النسويين اللبراليين والراديكاليين، يدركون العقلانية لا كمدلول صوري مجرد للحقيقة بل كمفهوم أو فكرة للحقيقة (Blackmore,1999).

كما يشير" ييتمان" أيضا إلى أن نظرييو ما بعد الحداثة "في رحلة بحثهم عن الإقتصادات الإستطرادية وغير الملتحمة للروايات المختلفة للعقل والإدراك الصحيح التي ورثوها، يزيلون القدسية عن العقل ولكنهم لا يرفضونه"(Blackmore,1999,p.55).

لقد جاء هذا التأكيد على إزالة الإبهام والإرباك عن السّرديات الجوهرانية الكبرى في الواقع كردّ على المفارقات التي خلّدتها مقاربتي التشابه والإختلاف ذات الطبيعة الجوهرانية اللّتين أنتجتا أنواعا أخرى من القمع أثناء محاولتيهما لمحاربة اللاّمساواة والقضاء عليها.

II-3- امكانية تنظيرسياسة نسوية للتغيير

لقد جعلت هذه المفارقات كل من مقاربتيّ التشابه والإختلاف غير لائقتين لإحداث سياسة نسوية للتغيير.

فعوض الإعتماد على قيم عمومية وجوهرانية لتبرير الدعوة إلى المساواة، جاءت دعوة إلى أولوية التبرير الأخلاقي وإلى مقاربة ما بعد البنيوية التفكيكية التي تتجاوز التفكير الإنفصالي الثنائي وتشكّك في الثنائيات المتضادة والتراتبية التي تنسب إليها.

II-3 -1-أولوية العلاقة الأخلاقية لتطوير سياسة تحررية

أدّى تحليل بنيوي للمبررات التي اتخذها النسوييون في دعوتهم لموازنة كفة الجنوسة بالأكاديميتين "سنيك" و "دو مونتر" إلى استنتاج أن الطريقة التي ارتبط فيها الأخلاقي بالمعياري، هي التي أدت بحوار التساوي والاختلاف إلى طريق مسدود (Snick & Demunter,1999)، فقد ارتبط الأخلاقي المتمثل في محاربة اللاّعدل والقمع في كلتا المقاربتين بخطابات معيارية جوهرانية حول النسوية والأنوثة.

يمكن القول بأن نسويّو هاتين المقاربتين اخترعوا رواياتهم الخاصة التي سلّموا بها حول ما هو حسن و ذو قيمة، حيث تستحضركلتا المقاربتين جوهرا أنثويا تتأرجح فيه المرأة بين اللاّجنس أو الجنس الخطأ، بين اللاّأنوثة أو أنوثة مبالغ فيها، فتستحضر المقاربة بالتساوي جوهرا أنثويا مساو للرجل بينما تستحضر المقاربة بالإختلاف واحدا مختلفا عن الرجل، وفي كلتا الحالتين تعطى شرعية للقوة على الآخر وقمعه وبالتالي لا مجال هناك للحديث عن

الإلتزام الأخلاقي المتمثل في محاربة القمع، ولهذا السبب تعتبر هاتين المقاربتين غير ملائمتين لصنع سياسة نسوية للتغيير.

وبناءا على هذا، تدعوا الأكاديميتين إلى أولوية العلاقة الأخلاقية دون الإعتماد على ادّعاءات الحقيقة حول جوهر المرأة من أجل تطوير سياسة تحررية والتي لا يمكن أن تتحقق دون التشكيك في الإعتماد على القيم العمومية والعقلانية (Snick & Demunter,1999).

II-3-2 تخطي المتضادات الثنائية و دور مقاربة ما بعد البنيوية التفكيكية

بالإضافة إلى ما قيل في الفقرة السابقة حول ادّعاءات الحقيقة، هناك نقد آخر لخطابات التشابه والإختلاف.

تعتقد "سنيك" و "دو مونتر"(1999) أن جوهرانية المقاربتين تأثرت بالتفكير الإنفصالي الثنائي الذي يقوم بتمييز واضح بين المجموعات والأصناف والتجارب وينسب إليهم ترتيبا سلّميا، فقد ربطت ثنائيات الطبيعة/الثقافة، والعاطفة/العقل، والعام/الخاص بالثنائية المتضادة بين الرجل والمرأة، وبالتالي فإن مقاربتي التشابه والإختلاف حسب "بيرن" " تقدّمان الفرق بين المرأة و الرجل...كحقيقة موضوعية...متناسية أن فروق الجنوسة مبنية تاريخيا" (Snick & Demunter,1999, p.37).

ترى "بلاكمور" (1999) أيضا أن الموقع الجوهراني للمرأة في كلا المقاربتين يعتمد على التفريق والتقسيم بين العاطفية والعقلانية، فلا تستطيع أيا منهما أن تمنح لا المرأة ولا الرجل القدرة على التغيير لأن كليهما لا تشكّكان في النموذج الرجالي للقيادية وفي الثنائية التي بني على أساسها.

فقد كانت هذه السّرديات الكبرى حول العقلانية نتاج خطابات ابيستيمولوجية مختلفة تربط العقلانية بحقيقة واحدة وكلها تعتبرالعقلانية كضد للعاطفية، ف "لا تشكّك أيّا من هاتين المقاربتين في الثنائيات الموجودة في الخطابات التنظيمية التي تربط العقلانية بالذكورة وبالقيادية وتصف العاطفية باللاّعقلانية"(Blackmore,1999, p.48)، كما لم تشكك أيّا منهما في المفاهيم المهيمنة للعقلانية ولم تحاول أيّا منهما استجلاء الخطابات والقوى المخفية التي أدّت إلى ظهور هذه المعاني، وهذا يعني أن كليهما لم تحاولا إزالة الطابع الأسطوري على السّرديات الكبرى حول العقلانية.

و لهذا السبب يدعو هؤلاء الأكاديميون إلى مقاربة ما بعد البنيوية التفكيكية التي تبيّن وتتحدى التراتبية الموجودة في الثنائيات المتضادة،حيث تتجاوز هذه المقاربة التفكير الثنائي وتعتبر العاطفة والعقلانية أشياء متكاملة ولا تحجب أيّا منها الأخرى.

II- 4-النسوية الإسلامية

النسوية الإسلامية مفرد معاصر ظهر في أوائل التسعينات في إفريقيا الجنوبية، كواحد من الرافعات الفلسفية والسياسية لحركة الإسلام" التقدمي" العاملة ضد نظام الفصل العنصري، وظهر في العالم الإسلامي في بداية التسعينات أيضا في تركيا مع كتاب "توليفير غول" " الحداثة الممنوعة" عام 1991، ثم ظهر في ايران عام 1992 مع مجلة "زنان" وكانت المجلة تعبّر عن خيبة أمل النسويات الايرانيات من الثورة الايرانية (البزري،2006).

فباسم قراءة نسوية للإسلام تطالب" شهلا شركت" مؤسسة مجلة "زنان" باصلاح الفكر الديني الإسلامي وبلزوم إعادة قراءة الشريعة وتأويل نصوصها، وهي ترى أنه لا يجب أن تحصر هذه القراءة في الرجال وإنما ينبغي أن تشرك فيها النساء أيضا لأنهن أعلم بأمورهن من الرجال(جدعان،2010).

وتعتبرالباحثة اللبنانية "دلال البزري" أن النسوية الإسلامية هي "الخطاب البديل عن خطاب الغرب الذي يريد أن يفرض نموذجا نهائيا وعن عالم اسلامي يجيب على هذه الهجمة بالإنطواء على نفسه في وضعية الهوية الاحتجاجية"(البزري،2006).

أما الحركة النسوية الإسلامية بصفتها العالمية الحالية فقد ظهرت للعالم في مؤتمر برشلونة 2005 ومؤتمر اليونسكو الدولي الأول 2006 (جدعان،2010) ، لكن بينما تبنّت النسويات المسلمات المقيمات في الغرب اسم النسوية الإسلامية وجاهرن به، تحرص الكثيرات ممن ينتمين لهذه النسوية المقيمات بالبلدان العربية على تغيير المصطلح حتى يبدو أكثر ملاءمة مع البيئة الإسلامية ف تقترح "هبة عبد الرؤوف عزت" المصرية مثلا استبدال "النسوية الإسلامية" ب "الحركة النسائية الإسلامية" (قرامي،2011) .

ويقسّم فهمي جدعان النسوية الإسلامية إلى ثلاث أصناف:

النسوية الإصلاحية وهي" نزعة تحاول أن توظف مبدأ الاجتهاد في فهم النصوص الدينية من أجل رفع ما يبدو في "التراث الديني" مظاهر غير عقلانية، وتقريب أحكام هذه النصوص من المعطيات والحساسية "الحديثة" التي تحكمها بشبه إطلاق أحكام العقل والعلم وقيم الحداثة الغربية" (جدعان،2010 ص.24).

النسوية الرافضة والممثلة في نساء مسلمات هاجرن من مجتمعات إسلامية إلى مجتمعات غربية، حاملات معهن من مواطنهن الأصلية تجاربا وأفكارا وتقاليدا ما ان احتكت بالحياة الغربية، شكلت

لديهن نزعات "نسوية" رافضة لجملة التراث الثقافي الذي نشأن عليه ومسوغة بموقف غاضب ذي متعلقات لاهوتية أو فلسفية، ومن أبرز وجوه هذه النسوية البنغلاديشية تسليمة نسرين والأوغندية إرشاد منجي والصومالية أيان حرسي علي والتركية نجلاء كيليك (نفس المرجع السابق).

النسوية التأويلية وهي التي" تجعل الإسلام نفسه منطلقا ومرجعية أولية لها، وتوجه عملها وفق "منهج إعادة القراءة" أو "التأويل" للنصوص الدينية وللتاريخ الإسلامي وفق منظور نسوي يؤكدن جميعهن أنه منظور قرآني وإسلامي " (جدعان،2010 ،ص25) لتبيان خطأ القراءة التقليدية "الذكورية للقرآن وعدم مشروعية استبعاد النساء من المجالات الدينية والعامة ومن فضاء الديمقراطية، وقد عزّزت هؤلاء المفكرات مناهجهن في (الاجتهاد) باستخدام المناهج والآليات اللسانية والتاريخ والتحليل الأدبي وعلم الإجتماع والأنتروبولوجيا مؤكدات ضرورة الكفّ عن اللّجوء إلى الفهم الحرفي الظاهري للنص الديني ومشدّدات على إعادة وضع النص في سياقه التاريخي.

فتنهض "أسماء برلاس" مثلا "ضد النظرة الكارثية للمرأة مستخدمة الهرمينوطيقيا القرآنية ومستندة منهجيا إلى قراءة القرآن وفق منهجية "الشمولية التأويلية المعقدة" المضادة لمنهج التفسير التقليدي القائم على قراءة خطية ذرية (linear atomic) تقارب القرآن آية بآية، والمبدأ عندها هو اعتماد "شمولية الموضوع" أو "الهولستية الموضوعية" (thematic holism) (جدعان،2010، ص.65).

و يرى "فهمي جدعان" أن النسوية التأويلية هي النسوية الإسلامية الحقيقية و"هي وحدها التي ترقى إلى مرتبة منظور نسوي إسلامي وإنساني جدير بالزمن الراهن وبالزمن المنظور مثلما أن منهج إعادة القراءة والتفسيرأو التأويل هو المنهج الهادي السديد في مقاربة قضايا ومشكلات الإسلام نفسه اليوم و غدا" (جدعان، 2010، ص. 19)

لكن النسوية الإسلامية أيضا تعرضت للنقد فقد" اعتبر خالد قطب في مقاله (مفهوم الإسلام النسوي. إضطراب رؤية نساء المهجر) أن الخطورة في أفكار هذا الجيل من مسلمات المهجر جاءت من الدعوة إلى ما يسمى "بالإسلام النسوي" الذي يمكن إدراجه ضمن الأفكار الهدامة التي تريد هدم الثوابت العقدية والتشريعية في حياة المسلم والمسلمة والنظر إلى هذه الثوابت نظرة ساخطة بحجة أنها راكدة جامدة لا تليق بالمرأة المسلمة في القر ن الحادي والعشرين." (قرامي،2011).

كما ترى البزري أن القراءة النسوية للإسلام تتم عبر اللجوء إلى العلوم الإنسانية الغربية، فهناك إشكال متمثل في المزج بين علم الإجتماع الغربي ذو النزوع النسبي بالنظر إلى الأشياء والظواهر، وبين علوم التفسير ذات النزوع نحو المطلق فهي تعتبر أن زواج النسبي والمطلق مغامرة فكرية جديدة على المعاصرة وتتساءل إن كانت ستثمر(البزري،2006).

في حين يتفق بعض الفقهاء والمفسرين مع ما ذكر في النسوية التأويلية من حيث أن المشكل ليس في النصوص وإنما في فهم الناس لها، وفي وجود سوء فهم وسوء تفسير لبعض الآيات التي تخص المرأة، حيث يرى صلاح سلطان (مستشار في المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية بالبحرين) أن صورة المرأة في العالم الإسلامي مختلفة عن الصورة الكلية لها في القرآن الكريم، وهذا ناتج في رأيه عن التفسير الذي يميل إلى التسويغ إلى الأعراف (حصة الشريعة و الحياة 2010/06/27) .

كما ترى فريدة زمرد أيضا أن هناك سوء تفسير للكثير من الآيات لكنها ترى أن الهيمنة الرجالية على التفسير ليست مقصودة وليست مدبّرة، إنما هي ناتجة عن أوضاع مجتمعية عامة، كما ترى أن المشكلة تكمن في منهج تعامل المفسرين مع النصوص، حيث أنها أشارت إلى أن همّ بعض المفسرين هو النظر إلى الآيات نظرة تجزيئية دون النظر في سياقات نزولها، ودون النظر للمفاهيم في ترابطها وإلى القرآن كنص واحد، فهي تدعو لتطوير منهجية دراسة النصوص في القرآن الكريم باستخدام منهج متكامل يكتسي النظرة الشمولية وفيه الإستقراء التام للمفاهيم في كل نصوصها (نفس المرجع السابق).

رغم أن زمرد تتفق مع أفكار النسوية الإسلامية من حيث وجود سوء فهم وسوء تفسير للكثير من الآيات القرآنية وتدعوا إلى مدخل أكثر صحة لتفسير الآيات المرتبطة بالنساء وإلى منهج متكامل يكتسي النظرة الشمولية، لكنها لا توافق على دعوات النسويين إلى تفسير نسائي للقرآن الكريم فهذا في رأيها غير صائب حيث أن هذا يفتح الباب مثلا لتفسير شاذ، والتفسير في رأيها لا يبنى ولا يخضع إلى النوع أو الجنس (نفس المرجع السابق).

II-5 -أثر تفكيك الخطابات النسوية و إعادة تركيبها على قطاع التربية

عند إسقاط المناقشة السابقة على قطاع التربية يتبين أن نفس الثنائيات المتضادة تنشط في نظام التربية وفي تنظيم المؤسسات التربوية وإدارتها وقيادتها.

إن الثنائية المتضادة بين الرّاشد العارف والطفل الساذج، والتي تجد جذورها في سردية ما يسمى باكتشاف الطفل(Depaepe,1998,p.18)، تنسب العقلانية ومن ثمّ السلطة للفرد الرّاشد واللاّعقلانية للطفل، فهي بالتالي تعلّل العلاقة الغير متناظرة بين المعلّمين والتلاميذ.

كما ارتبط اتخاذ القرار والإدارة في قطاع التربية بالعقلانية وبالرجل، فأعطى هذا شرعية لإبعاد المرأة عن هذا المجال، كما شرّع العلاقة التراتبية بين مديري المدارس والمعلمين من جهة، و بين صانعي السياسات التربوية ومنفّذيها من جهة أخرى.

ترى "سنيك" و" دو مونتر"(1999) أن هناك حاجة لتطوير سياسة اختلاف، وبالتالي فهما تريان أن زيادة عدد النساء في مراكز صنع القرار التربوي يمكن أن يكون دليلا على وجود هذه السياسة كما يمكن أن يكون في نفس الوقت شرطا لوجود هذه السياسة، شرط اعتمادها على تفكيك القيم الذكورية المتمثلة في النموذج الذكوري للقيادية والتشكيك فيها، فتقول الأكاديميتين أن "سياسة تربوية أخلاقية يجب أن تتضمن وتشجّع الإرادة لمعاملة البشر بطريقة شاملة"(Snick & Demunter, 1999).

إن أخذنا بعين الإعتبار الحقيقة التي يواجهها ويعيشها أطفالنا في المحيط العائلي وفي مواقع التربية الرّسمية والغير الرّسمية، أين تظهر معظم الآراء المتحيزة جنسيا وإن أخذنا بعين الإعتبار أهمية المدرسة كأحسن وسيلة للتنشئة الإجتماعية، يمكننا أن نستخلص أن كل المقاربات لمراجعة الصور النمطية في الكتب المدرسية غير كافية.

لا يمكن لأحد منا أن يستصغر أهمية مبادرات مماثلة، لكننا نحتاج إلى "تنمية آليات نقد تسمح للأطفال بتحدي المواقف المبنية على آراء انحيازية حول الجنوسة"(Wilson,2004,p.19)، بالتالي ترى "سنيك" و"دومونتر" أنه من أجل المساهمة في تطوير سياسة اختلاف يجب على النساء في صنع القرار أن يساهمن في إصلاحات تربوية لا تهتم بنقل المعرفة فقط بل بتزويد الأفراد بآليات نقد كي تساهم في تكوين وتنمية المجتمع، و يمكن أن يتحقق هذا حسب رأيهما بتطوير برامج تشجّع التلاميذ والطلبة على عدم التسليم بالمفاهيم الجوهرانية وعلى الإبتعاد على التفكير الثنائي من أجل تجنّب "تقليص الظواهر الانسانية المعقّدة إلى نوع واحد من الخطابات التي تدعم موقع القوة لمجموعة أو مجموعات قليلة مهيمنة في المجتمع" (Snick & Demunter,1999,p.43).

وبما أن المدرّسين أيضا يجلبون إلى الأقسام مجموعة من القيم والمواقف والمعتقدات الّتي تلقّونها أو تعلموها في الوسط العائلي وفي المجتمع(Wilson,2004) ، يجب أن يكون هناك أيضا إهتمام وتركيز على برامج تعليم الأساتذة وعلى برامج التكوين للمعلمين الحاليين.

وبهذه الطريقة ستجلب مشاركة المرأة في صنع القرارات في ميدان التربية تغييرات طويلة المدى في المواقف الإجتماعية حول أدوار الجنس وعلاقاته وحول مفهوم القوة وعلاقات القوة.

الخلاصة

رغم وجود أنواع مختلفة من النسوية، لم يتطرق هذا الفصل إلى كل منهم بالتفصيل، لكن هذا الفصل ألقى بعض الضوء على ما نحتاجه لغرض هذه الدراسة، فهو قد تعرّض إلى الأصناف الأكثر

عموما الّتي تصنّف تحتها هذه الحركات النسوية من أجل معرفة فلسفاتها وإيديولوجياتها ثم استراتيجياتها في موازنة علاقات القوة.

وأهمّ هذه الأصناف هي مقاربتي التشابه والإختلاف اللّتين تمّ نقدهما من طرف نسوييو ما بعد الحداثة والّذين ركّزوا على التقاطع بين الجنوسة والعرق، والدين والطبقة الإجتماعية، ثم تم نقد هذا التقاطع بدوره من طرف الكثير من النسويين على أسس عديدة، منها حجب فكرة الشراكة والمشروع المشترك بين النساء.

وأخيرا تمّ نقد مقاربتي التشابه والإختلاف على أساس أنهما يعيدان إنتاج علاقات القوة القمعية التي حاولوا تجاوزها، وبالتالي فهما غير قادرتين على صنع نظرية تغيير، ولهذا السبب كانت هناك دعوة لأولوية محاربة القمع كدافع أخلاقي لموازنة علاقات القوة، ودعوة لمقاربة النسوية ما بعد البنيوية التفكيكية الّتي تتجاوز المتضادات الثنائية التي تمنح القوة لمجموعة معينة على مجموعات أخرى.

كما تعرّض هذا الفصل للنسوية الإسلامية والّتي تمّ نقدها بسبب اعتمادها على فلسفة غربية ما بعد حداثية تتميز بالنسبية، وبسبب إدراجها ضمن الأفكار الهدامة التي تهدف إلى هدم الثوابت العقيدية والشرعية، كما تمّ نقدها بسبب دعوتها إلى تفسير نسوي للقرآن الكريم الذي تعتبره "زمرد" أمرا غير مقبول لأن التفسير لا يخضع لجنس ولا لنوع.

لكن " زمرد" تعترف بأن الصورة السلبية للمرأة في المجتمعات المسلمة ناتجة عن سوء فهم وسوء تفسير لبعض الآيات المتعلقة بالمرأة، والذي ترجعه إلى مشكل في المناهج التي يتعامل بها المفسّرين مع النصوص الشرعية، وهي بذلك تدعو إلى منهج متكامل يكتسي النظرة الشمولية.

ومن أجل إحداث تغييرات طويلة المدى في مواقف الناس حول علاقات الجنوسة وعلاقات القوة، ترى "سنيك" و "دومونتر" (Snick & Demunter,1999) أنه يجب على القادة التربويين أن يقوموا بإصلاحات تربوية تعتمد على مقاربة ما بعد البنيوية التفكيكية من أجل تزويد التلاميذ بآليات نقدية تسمح لهم بمساءلة علاقات القوة واستجلاء الخطابات التي أنتجتها، وهذا ما يصفه "دانتلي" "بالقيادة التربوية المعتمدة على الإيمان بالعمل الذي يعزف عن التزام الحداثة الغربية بالمتضادات الثنائية" (Dantley,2005,p.18).

الفصل الثالث

وضع المرأة في صنع القرار في قطاع التربية و التعليم في الجزائر

تمهيد

1-حظوظ المرأة في التعليم

2- المرأة في سوق العمل

3- المرأة في صنع القرار السياسي.صورة لا عاتمة و لا وردية

4- المرأة في قطاع التربية و التعليم

4 -1 المرأة في مهنة التعليم

4-2- المرأة في الإدارة في قطاع التعليم

4-3- المرأة في صنع القرار في التربية و التعليم

خلاصة

تمهيد

عند تفحّص الساحة التعليمية في الجزائرعن قرب، نلاحظ حضورا مكثّفا للمرأة في مهنة التعليم، رغم اختلاف العدد من مستوى من مستويات التعليم إلى آخر، ولكننا نلاحظ في نفس الوقت حضورا ضعيفا للمرأة في المناصب القيادية وفي مناصب صنع القرار في هذا القطاع، وهذا لا ينقص من شأن المدرّسين ولا ينفي كون المدرّسين يصنعون قرارات في ممارساتهم اليومية، ولكنّ قراراتهم هذه بعيدة كل البعد على أن تؤثر في سياسة التربية عموما.

ولو نأخذ بعين الاعتبار ما ذكر في مقدمة هذه الدراسة حول أهمية دراسة وضعية المرأة في المستويات الوسطية للتنظيمات الإجتماعية، خاصة المؤسسات يتوجب علينا أن نرسم مخططا لتوزيع المرأة في التعليم كما في صنع القرار.

لكن قبل التطرق إلى وضعية المرأة في صنع القرار السياسي وبالتالي صنع القرار التربوي سنلقي الضوء في هذا الفصل على تعليم المرأة وتوظيفها، وهذا راجع خاصة إلى الأهمية التي يوليها مشروع الألفية حول التعليم وتكافؤ الفرص بين الجنسين للعلاقة والترابط بين الأبعاد الثلاثة لتمكين المرأة وتشجيعها على المشاركة في مسار التنمية، حيث أن هذه الأبعاد تتمثل في القدرات في مجالي الصحة والتعليم، والحصول على الفرص والموارد كالتعليم والأرض، والفاعلية كقدرة المرأة على المشاركة في عملية صنع القرار في المؤسسات السياسية وفي جميع مراكز صنع القرار

. (UN, DESA, DAW, 2005)

III-1 – حظوظ المرأة في التعليم

لم يتجاوز عدد المسجلين في التعليم الإبتدائي في سنة 1962، 3/1 الجزائريين في سن التمدرس و 30% فقط في التعليم الثانوي و 10 % في التعليم الجامعي، ووصل عدد المسجلين في كل مستويات التعليم في سنة 1963، 850000 متمدرسا (A country Study).

رغم أن هذه المعطيات غير مصنفة حسب الجنس، لكن يمكنها أن تبيّن الكثير فيما يخص التعليم في الجزائر عموما وتعليم المرأة بصفة خاصة خلال هذه الفترة.

وتبيّن معطيات حديثة أنّ عدد المتمدرسين ارتفع تدريجيا إرتفاعا معتبرا منذ ذلك التاريخ كي يفوق الأربع ملايين في التعليم الإبتدائي، وحوالي مليونين ونصف في التعليم المتوسط وأكثر من مليون في التعليم الثانوي للسنة الدراسية 2006/ 2007 (أنظر الجدول رقم 1).

رغم أن هذه الأعداد انخفضت قليلا في السنوات 2008 و 2009 إلاّ أن كل من الإرتفاع والإنخفاض كانا مصحوبين بتغيير في التركيبة الجنسية للمتمدرسين حيث أن المعطيات تبيّن ارتفاعا محسوسا في نسبة الإناث في كل مستويات التعليم (أنظر الجدول رقم 1 و الجدول رقم 2).

وهذا يعني أن الفجوة بين الجنسين قد تقلصت لتصل حد المساواة والتكافؤ، وقد تصل في بعض الأحيان حتى عدم التكافؤ لصالح الفتيات، فقد مثّلت فئة الفتيات مثلا في السنة المدرسية 2009/2008، 47.29% من المتمدرسين في الطور الإبتدائي، و 48.74% في التعليم المتوسط،و 57.87% في التعليم الثانوي (أنظر جدول 1) .

كما تبيّن هذه المعطيات أن الزيادة في عدد الفتيات في التعليم العالي تعتبر زيادة معتبرة، فبينما كنّ يشكلن 23 طالبة من أصل 2800 طالب جامعي في سنة 1962، بلغ عددهن نسبة 23.1% من العدد الكلي للطلبة في 1975، و31.7% في 1985 و39.5% في سنة 1990 و42.7% في سنة 1994(CNES,2002) وبلغ عددهن نسبة 59% في سنة 2008/2007 كي يصل إلى نسبة 62% في مرحلة التدرج (الجدول 2) و 48% في مرحلة ما بعد التدرج في سنة 2009/2008 (الجدول 3).

ويتبيّن ممّا ذكر أعلاه أنه كلما تقدمنا في مستوى التعليم، كلما ازداد عدد الإناث المسجلات ممّا يفسّر بنسبة نجاح أعلى عند الفتيات منها عند الذكور، لكن تستثنى هنا مرحلة ما بعد التدرج التي يلاحظ فيها انخفاضا نسبيا لعدد الفتيات مقارنة بمرحلة التدرج، و هذا يمكن أن يرجع لاحتمال كون الفتيات في هذه المرحلة مشغولات بعائلات وأطفال حيث أن معظمهن بلغن السن الرسمي للزواج.

يعتبر عدد الفتيات في التكوين المهني أيضا عددا مهمّا، لكنّ معظمهن يفضّلن تكوينا مهنيا يحضّرهن لميدان صنع الحلويات بنسبة 35%، و للإدارة حيث أنها تستقطب 33.8% منهن، بينما تبقى ميادين أخرى تقنية كالإلكترونيك مهملة تماما من طرف الفتيات .(CNES, 2000, 2002).

رغم أن هذه الأرقام تبعث بالتفاؤل، يجب أن نأخذ بعين الإعتبار الإختلافات والتباينات بين التسجيل في المناطق الريفية والحضرية، كما أنه لا يمكن أن نرجع هذا الإرتفاع في عدد الفتيات لزيادة تسجيل الإناث فقط بل يمكن إرجاعه أيضا إلى ارتفاع عدد الذكور المنقطعين عن الدراسة.

حيث أن هذا الإرتفاع في نسبة التمدرس في كل مستويات التعليم كان في الواقع مصحوبا بنسبة عالية أيضا للإنقطاع الذي يعتبر أعلى في أوساط الذكور منه في أوساط الإناث (CNES, 2002)، وهذا لا يعكس أوتوماتيكيا إختفاء التمييز الجنسي من المجتمع الجزائري و لكنه يمكن أن يعكس أيضا ديناميكيات الجنوسة في هذا المجتمع.

جدول 1 يبين

عدد المتمدرسين في التعليم الابتدائي، و المتوسط، و الثانوي، و نسبة الإناث منهم.

السنة الدراسية / المستوى	2001 /2000	2002 / 2001	2003 /2002	2005 /2004	2007 /2006	2008/2007	2009/2008
التعليم الإبتدائي	4720950	4691870	4612574	4361744	4078954	3931874	3251519
نسبة الإناث	46.82	46.98	46.96	46.99	47.23	47.31	47.29
التعليم المتوسط	2015370	2116087	2186338	2256232	2443177	2595748	3155365
نسبة الإناث	48.06	48.04	48.39	49.03	49.77	49.33	48.74
التعليم الثانوي	975862	1041047	1095730	1123123	1035863	974748	972326
نسبة الإناث	56.15	56.24	56.73	57.72	57.5	58.5	57.87

المصدر: المعطيات من 2001/2000 إلى ONS 2005/2004 (الديوان الوطني للإحصاء)

المعطيات من 2007/2006 إلى 2008/ 2009 (CNES, 2008) و (RNDH,2008)

جدول 2 يبين

نسبة الإناث المسجلات في التعليم العالي في مرحلة التدرج

السنة الجامعية	1999/1998	2003/2002	2007/ 2006	2008/2007	2009/2008
نسبة الإناث المسجلات %	50.5	55.2	58.29	59	62

المصدر: RNDH, 2008 (التقرير الوطني للتنمية البشرية 2008)

الجدول رقم 3 يبين

نسبة الإناث المسجلات في التعليم العالي في مرحلة ما بعد التدرج

السنة الجامعية	1999/1998	2003/2002	2007/2006	2008/2007	2009/2008
نسبة الإناث المسجلات %	33	44.39	45.55	48	48

المصدر: RNDH ,2008 (التقرير الوطني للتنمية البشرية 2008)

فرغم أن سياقات اجتماعية واقتصادية ما جعلت الأسرة المزدوجة الدّخل ضرورية، لا تزال عقلية الرجل العائل التقليدية تجد الكثير من الصعوبات في أن تختفي، والنتيجة هي أن الذكور داخل العائلات الفقيرة ينقطعون عن الدراسة لتحمّل المسؤولية المادية للعائلة بالحصول على وظيفة، بينما نادرا ما يتوقع المجتمع من الفتاة أن تقوم بذلك، وهذه صورة ربما تبدو متناقضة مع فكرة المغالاة في التضحية بالذات التي خلّدتها أخلاقيات الرّعاية المذكورة في الفصل الثاني.

كما يعتبر الرّبح السريع تفسيرا آخر لانقطاع الذكور عن الدراسة، فمع تغيّر الأوضاع الإقتصادية والإجتماعية، ينجذب الذكور أكثر إلى الربح السّريع فيفقدون الأمل في الدّخل الضعيف الذي يمكن الحصول عليه بعد التحصل على شهادة تعليمية، والنتيجة المترتبة عن ذلك هي أنهم يفضّلون الإنخراط في سنّ مبكرة بنشاط اقتصادي أو أي وظيفة تتطلب مؤهلات أقلّ، بينما تفضّل معظم الفتيات الترقية الإجتماعية عن طريق التعليم(CNES, 2002, p.90) .

رغم أننا لا يمكن أن نرجع الزيادة في عدد الفتيات المتمدرسات إلى تفسيرات أحادية، يمكننا تفسير ذلك جزئيا بتعميم التعليم كجزء من مشروع بناء الدولة وإلى كون التعليم إجباريا ومجانيا، كما يمكن أن يرجع هذا الإرتفاع أيضا إلى رفع سن الزواج إلى 18 سنة للفتيات وإلى 21 سنة للذكور والذي يعتبر أكبر من السن الرّسمي لإنهاء مرحلة التعليم الإجباري.

III-2- المرأة في سوق العمل

رغم ما أنجزته الفتيات في التعليم من ناحية إنهاء مرحلة التعليم الإجباري والنجاح فيها، تبقى مشاركة المرأة في سوق العمل في الجزائر ضعيفة رغم أنها استمرت في الإرتفاع بالرّغم من ارتفاع نسبة البطالة عموما (أنظر الجدول 4).

فيبيّن الجدول رقم 4 ارتفاعا تدريجيا في عدد النساء في سوق العمل لكنه كان مصحوبا بارتفاع في نسبة البطالة النسوية أيضا، فقد أدّت الظروف الإقتصادية الصّعبة التي عاشتها البلاد السنوات الأخيرة وارتفاع الأسعار إلى رغبة المرأة التي تملك مؤهلات ضعيفة أو التي لا تملك أية مؤهلات للبحث عن عمل، و هذا أدى إلى ارتفاع عدد النساء العاطلات عن العمل من نسبة 9.1% من مجمل البطالين في سنة 1992 إلى 11.38% في سنة 2000، و 17.2%في 2001 (CNES, 2000, 2002)، وإلى 17.2% في 2005، و20.4%، و 22%، و 25.8%، و 29.8% في السنوات 2006 و 2007 و 2008 و 2009 على الترتيب كي تصل إلى 32.3% في سنة 2010(ONS,2011).

وقد أدّت نفس الأسباب بالعديد من النساء والرجال للّجوء إلى الوظائف غير الرسمية والتي لا تتوفر حولها أية إحصائيات ممّا يظهر لنا دائما أن المرأة ممثلة تمثيلا ضعيفا في سوق العمل.

وبالتالي يجب ألاّ نأخذ الإرتفاع البطيء لعدد النساء العاملات ولا العدد الكبير للنساء العاطلات عن العمل جزافا، لأن كل من هاتين الوضعيتين جاءتا نتيجة ظروف معينة للمرأة كما أنهما تؤديان أيضا إلى ظروف معينة للمرأة.

فلا يجب مثلا أن نتفاءل كثيرا بارتفاع نسبة تشغيل المرأة، لأنه رغم أن النساء يتحصلن على نفس الدّخل كالرجل ما دمن يعملن في القطاع العام أين تعمل معظمهن، فهن يتواجدن بكثرة في المناطق الحضرية أكثر منهن في الريفية (أنظر الجدول رقم 5) و معظمهن يعملن في قطاعي الصحة والتعليم (CNES, 2002,2011).

الجدول رقم4 يبيّن

توزيع الطبقة الشغيلة حسب الجنس

السنة العدد	2000	2001	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
المجموع	6178992	6228772	6684056	7798412	8044220	8868804	8594243	9146000	9472000	9735000
الاناث	797083	883549	933024	1359254	1173873	1496864	1346876	1428000	1447000	1474000
الذكور	5381909	5345223	5751032	6439158	6870348	7371939	7247367	7718000	8025000	8261000
نسبة الاناث	12.89	14.18	13.96	17.43	14.6	16.9	15.7	15.6	15.3	15.1

المصدر: Office National des Statistiques (ONS)

كما لا يجب أن نأخذ العدد الهائل للنساء العاطلات عن العمل جزافا، لأن معظم النساء اللواتي لم يقتحمن سوق العمل بطريقة رسمية يعملن في معظم الأحيان أعمالا غير رسمية كمربيات وخياطات وعاملات نظافة...الخ، ورغم أن هذا القطاع غير الرسمي يلعب دورا بنفس القدر من الأهمية كالعمل الرسمي في الإستقلال المادي للمرأة وفي تنمية الإقتصاد الوطني، إلاّ أنه لا يضمن للمرأة نفس الحقوق والمزايا التي تتمتع بها قريناتها في قطاع العمل الرّسمي، كعطل الأمومة ومنحة التقاعد.

فيتّضح ممّا ذكر إذن أن الإرتفاع النسبي في عدد النساء في سوق العمل، رغم أنه لم يبلغ التكافؤ بعد، ليس ناجما فقط عن زيادة نسبة تمدرس الفتيات بل هو ناجم بالدرجة الأولى عن الأوضاع الإقتصادية الصعبة التي تعيشها معظم العائلات.

الجدول رقم 5 يبيّن

نسبة الإناث من الطبقة الشغيلة في المناطق الريفية و العمرانية

السنة المنطقة	2003	2004	2005	2006	2007	2008
المناطق العمرانية	%19.42	%20.7	%17.7	19.0	19.7	16.6
المناطق الريفية	%6.37	%12.87	%9.9	13.8	9.2	9.9

المصدر Office National Des Statistiques

ولهذا تجدر بنا الإشارة إلى أنه رغم أهمية التعليم للإستقلالية المادية للمرأة فهو لا يغيّر بالضرورة وضعيتها التابعة، وهذا ما ستتم مناقشته في الفقرة التالية، حيث سيتبين أنه رغم التحسّن في مشاركة المرأة السياسية، تبقى المرأة غير ممثّلة بكثرة في صنع القرار السياسي.

فستبيّن معطيات من هذا القطاع أن المساواة في تمدرس الفتيات لا تؤدي بالضرورة إلى اختفاء الجنس كعامل تمييز،" فان كان هذا هو الحال فمن المفروض أن يكون هناك توزيع عادل للأدوار،

والوظائف والمناصب السياسية بين النساء والرجال" (Stromquist,1999,p.187) ،كما ستبيّن معطيات من قطاع التربية والتعليم في الفقرة القادمة أن المزايا التي تحصّلت عليها المرأة من الحكومة فيما يخص مناصب صنع القرار السياسي لم تشمل قطاع التربية.

III-3- المرأة في صنع القرار السياسي: صورة لا عاتمة و لا وردية

تعتبر الجزائر واحدة من دول العالم الثالث اللّواتي خطون خطوة كبيرة فيما يخص مشاركة المرأة في الحياة السياسية، فقد ضمن الدّستور الجزائري للمرأة الحق في الإنتخاب منذ الإستقلال، كما ضمن للمرأة والرجل على السواء الحق في صنع القرار السياسي، وهذا ممّا زاد عدد النساء المترشحات في الإنتخابات للمجالس المحلية، والإنتخابات للمجلس الشعبي الوطني الذي يعتبر أحد الهيئتين التشريعيتين، وفي الإنتخابات الرئاسية.

رغم أهمية مشاركة كهذه في بلد ذو تاريخ بطريقي طويل موروث عن الحكومات العسكرية لفترة الإستعمار وفترة ما بعد الإستعمار، تبقى المرأة غير ممثّلة تمثيلا كافيا في صنع القرار السياسي، فبينما تظهر النساء بأعداد كبيرة كمترشحات، تظهر كأقلية في الهيئات المنتخبة حيث أنهن يمثّلن ثلاث فقط (و لم يتم انتخابهن بل تمّ تعيين كل منهن من طرف الرئيس) من بين 136 عضو في مجلس الأمة (Conseil de la nation,2011)، الذي يمثل أعلى هيئة تشريعية، ويمثّلن 7.7% فقط من أعضاء المجلس الشعبي الوطني (L'assemblée populaire nationale, 2011) والذي يمثل الغرفة السفلى للبرلمان.

لكنّ مجلس الدولة وهو المؤسسة التي تنظّم نشاط الصّلاحيات الإدارية للقضاء يحوي عددا معتبرا من النساء حيث يمثلن 16 من مجموع 34 عضوا (CNES,2002)، أما المجلس الدّستوري الذي يحضى بمكانة لا يمكن لا للحكومة ولا للمشرّع أن يشكّك في استقلاليته وصلاحيته، ومن إحدى وظائفه إعطاء آرائه حول المصادقة على المعاهدات الدولية ومدى دستوريتها، فهو لم يحتو منذ نشأته في 1989 إلاّ على ثلاث(3) نساء، أولاهم انتخبت من طرف مجلس الدولة في 1999 وثانيتهم عيّنت من طرف رئيس الجمهورية في سنة 2001، وثالثتهم انتخبت من طرف مجلس الدولة في سنة 2005 (المجلس الدستوري، 2011).

بالإضافة إلى الهيئات التشريعية، كانت المرأة حاضرة أيضا في الهيئات التنفيذية، فمنذ 1982 تولّت أكثر من 24 امرأة مناصب حكومية كوزيرات، ووزيرات منتدبات أو كاتبات دولة، لكن معلومات حديثة من الموقع الخاص بالحكومة الجزائرية (موقع الحكومة الجزائرية،2011) تبين أن هذا

العدد في تناقص مستمر خلال السنوات الأخيرة، فبينما كانت هناك خمس نساء في الحكومة في سنتي 2002 و2003 ، أصبحن أربعة في سنة 2004 وأضحين ثلاثة في سنة 2005 وثلاثة في سنة 2011.

وإن تفحصنا هذه المعطيات بدقة سيتبيّن لنا أن عدد النساء المعيّنات مباشرة من طرف الرئيس أعلى من عدد النساء اللّواتي انتخبن من طرف الشعب، فالمرأة حاضرة على سبيل المثال في الهيئة التنفيذية والتي يتم تعيينها كليا من طرف رئيس الجمهورية بعد اقتراحات من رئيس الحكومة.

وهذا يدل على التزام الدولة بترقية مكانة المرأة من جهة، لكنه يدعو من جهة أخرى إلى التساؤل ان كان هذا التحسّن في المشاركة السياسية للمرأة ما هو إلاّ نتيجة محاولة من طرف نخبة الوطنيين للمحافظة على السّلطة عن طريق إقامة ما سمّته بثينة شريط (أستاذة علم الإجتماع بجامعة الجزائر ووزيرة سابقة) بعلاقات زبونية مع النسويات (Cheriet, 1996) ،كما يدعو إلى التساؤل كيف يمكننا تفسير العدد المحدود جدا للنساء في المجالس المنتخبة التي تمثّل صوت وإرادة الشعب حسب المادة 14 من الدستور الجزائري رغم أن عددهم من بين مجموع عدد المترشحين عدد نسبيا لا يستهان به .(La constitution de la republique Algerienne democratique et Populaire, 2008)

هذا يبين من جهة وجود عجز في البنى، والسياسات وطرق العمل داخل الأحزاب السياسية التي تمثل البوابة للولوج لمناصب صنع القرار هذه، ويبين من جهة أخرى المواقف الإجتماعية المتجذرة في عمق أذهان الرجال المنتخبين والمنتخبين التي تجحف المرأة في القطاع العام السياسي، وخير مثال على ذلك أن النساء نادرا ما يترشّحن على رؤوس القوائم الإنتخابية، ممّا يجعل حظوظهم في الوصول إلى عضوية الهيئات المنتخبة ضعيفة جدا.

ومن هنا إن أخذنا بعين الإعتبار المعطيات المذكورة أعلاه، يسهل القول بأن وصول الفتيات إلى التكافؤ في فرص التعليم لم ينعكس في صنع القرار السياسي.

وبما أن هذه الدراسة تهتم بالتوعية حول وضعية المرأة في صنع القرار في قطاع التربية كمثال عن صنع القرار السياسي، سنولى اهتماما أكبر إلى توزيع المرأة في سلّم التراتبية التربوية .

III-4-المرأة في قطاع التربية

III -4- 1 -المرأة في مهنة التعليم

تبين احصائيات 2005 لوزارة التربية الوطنية (أنظر جدول6)، أن أكثر من نصف عدد المعلمين والأساتذة في سنة 2005/2004 من العنصر النسوي، حيث تمثل النساء 172430 من بين مجموع 339905 من الأساتذة.

ورغم أن عددهن يختلف من مستوى إلى آخر، لكنه يفوق دائما عدد الرجال، ما عدا في التعليم الثانوي أيــن يتكافأ الجنسان تقريبا، حيث يمثّل عدد النساء 47.80% من مجموع الأساتذة في هذا المستوى من التعليم، لكنه يصبح أقل في التعليم العالي. (CNES, 2002)

وتبيّن معطيات أحدث أن مهنة التعليم بصدد تأنيث مستمر حيث أن تقلّص الفجوة كان لصالح الإناث، فقد ارتفع من معدل 88 امرأة مقابل 100 رجل في السنة الدراسية 2000/1999 إلى معدل 116 امرأة مقابل 100 رجل في سنة 2009/2008 في كل مستويات التعليم مجتمعة (Benbouzid, 2009)، ويعتبر مستوى التعليم المتوسط أكثر المستويات التعليمية تأنيثا حسب نفس المصدر بمعدل 134 امرأة مقابل 100 رجل، ثم يليه التعليم الإبتدائي بمعدل 113 امرأة مقابل 100 رجل ثم التعليم الثانوي بما يقارب معدل 100 امرأة مقابل 100 رجل(Benbouzid, 2009).

الجدول رقم 6 يبيّن

توزيع و نسبة المعلمات و الأستاذات في مختلف مستويات التعليم

	مرحلة التعليم الابتدائي	مرحلة التعليم المتوسط	مرحلة التعليم الثانوي
المجموع	171471	108249	60185
عدد النساء	86584	57074	28772
نسبة النساء	%50.49	%52.72	%47.80

المصدر:وزارة التربية الوطنية احصائيات 2005

III-4-2-المرأة في الإدارة في قطاع التربية

ما نعنيه بالإدارة هنا هو أي منصب في قطاع التربية والتعليم غير التدريس عال كان أم لم يكن.

مقارنة بحضورها في التدريس، تعتبر المرأة غير متواجدة بكثرة في الإدارة(أنظر جدول رقم 7)، فالنساء يمثلن 7.09% من مجموع العمّال في الطورين الأول والثاني للتعليم الإبتدائي و 25.2% في التعليم المتوسط و29.38% في التعليم الثانوي.

الجدول رقم 7 يبيّن

عدد و نسبة النساء في الإدارة في مختلف مراحل التعليم

	المرحلة الابتدائية	المرحلة المتوسطة	المرحلة الثانوية
المجموع	12876	69496	48097
عدد النساء	914	17549	14134
نسبة النساء	%7.09	%25.25	%29.38

المصدر:موقع وزارة التربية الوطنية

كما أن القليلات من بين العدد المحتشم للنساء في الإدارة في قطاع التعليم، قد تحصّلن على مناصب عالية حيث أنه توجد ثلاث (3) نساء فقط من بين 48 مديرا جهويا للتربية على مستوى 48 ولاية في الجزائر (موقع وزارة التربية الوطنية)، ويبدو من هذه الأرقام أن هناك ما يسميه "دوبابا" "بتذكير المناصب الإدارية" (Depaepe, Lauwers & Simon, 2006).

III-4-3- المرأة في صنع القرار في التربية والتعليم

إنه لمن الصعب تحديد هيئات صنع القرار التربوي الجزائري ولهذا سنتبنى في هذا البحث التعريف المقدّم في الدستور الجزائري1998 المعدل في سنة 2008 .

فيبيّن تفحصنا لبعض المواد من الدستور المعدّل في 2008 أن صنع القرار التربوي ليس باستثناء في طريقة صنع القرار السياسي عموما، وهذا يعني أن القرارات فيما يخص التربية والتعليم تتّخذ من طرف الحكومة أي من طرف السلطة التنفيذية، وغرفتي البرلمان أي السلطة التشريعية التي تحتوي على لجنة تتطرق إلى كل ما يخص التربية والتعليم والتي تسمّى بلجنة التربية والبحث العلمي والشؤون الدينية(La constitution de la republique Algerienne,2008) .

كما أن المواد 119و 122 من الدستور تبينان أن الحق في سنّ قوانين منها تلك التي تخص التربية والتعليم من حق رئيس الحكومة، أو حكومته المتمثّلة في الوزراء وفي هذه الحالة يكون عادة وزير التربية الوطنية والتعليم.

كما يمكن أن يكون ذلك من طرف أعضاء البرلمان، ولكن في هذه الحالة يجب على القوانين أن تقترح من طرف 20 عضوا في البرلمان على الأقل لكي يتم قبولها، ثم تعرض هذه الإقتراحات على

مجلس الوزراء بعد موافقة مجلس الدولة ثم إلى الغرفة السفلى للبرلمان أي المجلس الشعبي الوطني، وبعد مصادقة المجلس الشعبي الوطني على القوانين، لا تتم المصادقة عليها من طرف مجلس الأمة إلاّ اذا صادقت عليها الأغلبية المتمثلة في ¾ أعضائه.

و هذا يستلزم أنه إن أرادت المرأة أن تتخذ قرارات حقيقية فيما يخص التربية و التعليم ، يتحتّم عليها الحضور بأعداد كبيرة في الهيئات الحكومية خاصة في وزارة التربية والتعليم، وفي غرفتي البرلمان خاصة في لجنة التربية و البحث العلمي و الشؤون الدينية، و في مجلس الأمة.

لا يمكننا أن نتجاهل كون أحدنا يتخذ قرارات من نوع أو من آخر مهما كانت وظيفته، وهذا يعني أن المرأة مدرّسة كانت، أمينة ، مديرة أو مفتشة فهي تتخذ قرارات مهمّة، لكن بما أننا نهتم بالقرارات التي تمسّ مسار التربية، البنية والتنظيم داخل المؤسسات، وكذلك الإصلاحات التربوية وبما أن كل هذه كما ذكر أعلاه في أيدي السلطة التنفيذية خاصة وزير التربية الوطنية والتعليم، والسلطة التشريعية، فتركيزنا سيكون على وضعية المرأة في هذين المستويين.

رغم وجود عدد من النساء في الهيئات التشريعية والتنفيذية وإن كان عددا قليلا، إلاّ أنه يمكننا القول بأن المرأة غائبة تماما عن اللجنة الدائمة للتعليم والبحث العلمي والشؤون الدينية كما في المناصب المهمة في وزارة التربية، حيث أنه توجد امرأة واحدة من بين 28 عضوا (Assemblée populaire nationale, 2005) بينما لا توجد أي امرأة من بين 11 مديرا مركزيا في وزارة التربية و التعليم.

بالإضافة إلى أنه ما عدا في 1986، لم تتولى أيّة امرأة منصب وزيرة التربية الوطنية والتعليم

(Algeria ministers, nd)، رغم تولّي عددا من النساء، في حكومات مختلفة حديثا منصب وزيرات منتدبات بوزارة التعليم العالي، إلاّ أنّهن لم يحضين بهذه المناصب في وزارة التربية و التعليم، فهل يفسّر هذا على أنه اعتراف من طرف الدولة بأهمية التعليم في هذا المستوى (الابتدائي، المتوسط والثانوي) في تكوين الأجيال ممّا أدى إلى تخوّف نخبة من الوطنيين المحافظين من أن تعكس المرأة كفّة ميزان علاقات القوة لصالحها؟ و للإجابة على هذه التساؤلات، سنحتاج إلى دراسات أخرى.

رغم أن المناصب الأخرى كمديري المدارس، والمفتشين، والمدراء الجهويين للتربية أقل تأثيرا على صنع سياسات التربية حيث يتمثل عملهم أساسا في متابعة تطبيق السياسات، والإصلاحات والقوانين الآتية من الوزارة فإنها تبقى– كونها مناصب قيادية و توحي بنوع من السلطة على

الآخرين– مناصب ذات هيمنة رجالية، فهناك 3 نساء فقط من بين 48 مديرا جهويا (موقع وزارة التربية الوطنية) كما توجد 19 امرأة فقط من بين 434 مفتشا للتربية في التعليم الثانوي .

رغم أن هذه تعتبر أمثلة بسيطة لكنها يمكن أن تبيّن لنا حصّة المرأة في مناصب أكثر توجّها سياسيا، فبالتالي وتحت ضوء المعطيات المقدمة أعلاه، نستطيع القول أن التعليم يعتبر مهنة المرأة لكنّه يصبح أكثر هيمنة رجالية كلّما ارتقينا في سلم التراتبية في الإدارة التربوية أو حين تصبح المهامّ والمناصب أكثر وجهة سياسية (Depaepe, Lauwers & Simon, 2006)، أظف إلى ذلك أن المزايا التي تحصّلت عليها المرأة من طرف الدولة فيما يخص صنع القرار السياسي لم تمسّ ميدان التربية والتعليم.

الخلاصة

تعتبر المعطيات المقدّمة أعلاه بعيدة عن كونها كاملة، وهذا يرجع إلى عدم توفّر المعلومات المصنّفة حسب الجنس، فقد تمّ الحصول على أهم المعطيات من موقع وزارة التربية الوطنية ومن المكتب الوطني للإحصاءات، ومن المجلس الوطني الإقتصادي والإجتماعي، لكنّ معظمها تطرّقت إلى عدد الفتيات المسجّلات في المدارس وإلى المرأة في سوق العمل لكنّها لم تلق الضوء على المرأة في الإدارة وفي المناصب المهمة، علاوة على أن أحدث الإحصائيات المتوفرة حول التعليم ترجع إلى سنة 2009، وقد تمّ الحصول عليها من المجلس الوطني الإقتصادي والإجتماعي و من كتاب ألّفه وزيرالتربية الوطنية أما تلك المتعلقة بالإدارة في قطاع التربية فترجع إلى سنة 2005 حيث أنّ موقع وزارة التربية لا يحتوي حالياّ على مثل هذه المعلومات التي تعذّر الحصول عليها مباشرة .

بيد أن هذه المعطيات متواضعة جدا، إلاّ أنها تستطيع أن تبيّن لنا أنه بالرّغم من حصول الفتيات على تكافؤ الفرص في التمدرس، لم ينعكس هذا لا في سوق العمل عموما ولا في المناصب المهمّة والمرموقة خصوصا، حيث تبقى المرأة غير ممثلة تمثيلا كافيا في صنع القرار السياسي بصفة عامة وصنع القرار التربوي بصفة خاصة.

ويبيّن غياب هذا النوع من المعطيات في حدّ ذاته أن المشكل لا يزال قائما ليس فقط في كون المرأة غائبة عن صنع القرار في التربية بل في أن تمثيلها الضعيف هذا لا يعتبر أساسا كمشكل من المشاكل التي يجب الإلتفات إليها، أي أنّ لا أحد يكترث لهذا الوضع.

إن أخذنا المعطيات المقدّمة أعلاه بعين الإعتبار،لا يمكننا أن نجزم بأن الوصول إلى تكافؤ الجنسين في فرص التمدرس سيؤدي حتميا إلى القضاء على التمييز الجنسي، وإن كان العكس صحيحا فكيف

سنفسّر الفجوة الكبيرة بين الجنسين في الإدارة في قطاع التربية والتعليم، وفي مناصب صنع القرار السياسي؟

بالرّغم من كلّ هذه المعطيات البعيدة عن أن تبعث بالتفاؤل، يجب أن نعترف بالتزام الدولة بتحسين وضعية المرأة، حيث أن الدستور يمنع أيّ تمييز جنسي كما أنّه نصّ بعد تعديله في سنة 2008 على الترقية السياسية عن طريق فرض نظام الحصص "الكوتا"، و قد تمت المصادقة على القانون من طرف المجلس الشعبي الوطني في شهر نوفمبر لسنة 2011، لكن لم تتم المصادقة عليه من طرف مجلس الأمة.

كما أنّ الحكومة قد أسّست لجنة تحت وزارة التضامن الوطني والأسرة لكي تلتزم بالإتفاقيات التي قامت بها مع"سيداو" ومؤتمر بجين 1995 (United Nations Development Programme. Programme on Governance in the Arab Region,nd) .

و إن نأخذ بعين الإعتبار هذا الإلتزام للدّولة بالمساواة بين الجنسين ووصول ونجاح الفتيات في الدّراسة من جهة، والوضعية الحقيقية للمرأة في المجال العام من جهة أخرى، يسهل علينا القول بوجود معوقات أخرى تحول دون ترقية أو تحسين وضعية المرأة، وإن أخذنا بعين الإعتبار العلاقة والتشابه بين هيئات وعملية صنع القرار السياسي والتربوي نستنتج أن الحواجز التي تعوق تمثيل المرأة في كلا هيئتي صنع القرار هي نفسها، وسيتطرق الفصل الرابع إلى ما تعتبره بعض دراسات علم الإجتماع وبعض التقارير العالمية عوامل تقف وراء بعد المرأة الجزائرية عن صنع القرار السياسي.

الفصل الرابع

عوامل بعد المرأة على صنع القرار التربوي

تمهيد

1-عدم ملائمة النموذج الديني كآداة تحليل للاّمساواة بين الجنسين في صنع القرار السياسي وفي التعليم

1-تأثير فترات الخلاف على أدوار الجنس

2-الأوضاع الإقتصادية و تأثيرها على أدوار الجنس

3- العادات والسياسة: استعمال واستغلال الدين

4- تسييس الدين وآثاره على المرأة الجزائرية

5-فهم خاطىء لصورة المرأة في الدين الإسلامي

2-**العوامل الكامنة وراء اللاّمساواة بين الرجل والمرأة**

1-العوامل الإقتصادية و المؤسساتية

2-الآليات الدستورية و التزام الدولة بالمساواة بين الجنسين في صنع القرار السياسي

3-مشاركة سياسية غير كافية وغير ملائمة وغير مدعّمة

4-التمثيل السياسي و اتخاذ القرارات

5-مواقف اجتماعية و مقاييس تقليدية

3-استراتيجيات ممكنة للتغيير

1- تعديل الآليات المؤسساتية

2-القضاء على الخلل في مؤسسات التمثيل السياسي والمشاركة السياسية

3- تغيير المواقف التقليدية و دور المرأة في قطاع التربية

الخلاصة

تمهيد

لقد تطرقنا في الفصل الثاني إلى أن الحوار النسوي حول الدعوة إلى موازنة كفة علاقات القوة وإلى المساواة بين الجنسين كان معتمدا أساسا على مقاربات التشابه والإختلاف، لكن هاتين المقاربتين تم نقدهما بسبب جوهرانيتهما وتجاهلهما للإختلافات الواردة بين النساء، فأدى هذا إلى الإعتراف بالتقاطع بين الجنس، والعرق، والطبقة، والعنصر، والإعاقة، ممّا أدى إلى ظهور عدة أنواع من النسوية.

لكن اللجوء إلى فكرة التقاطع هذه أيضا تم نقدها من طرف "زاك"، حيث ترى أن هذه النظرية لا تضاعف الماهيّات فحسب بل هي ليست شاملة كنظرية هويّة المرأة، وهذا راجع في نظرها إلى أن أعضاء تقاطع معين لا يستطيعون إلا إنشاء نسويتهم الخاصة ويحجبون فكرة وجود مشروع مشترك بين كل النساء وكل الحركات النسوية (Zack,2005) .

تعتقد نفس الأكاديمية أن هذا يخلق داخل الحركات النسوية نفس التراتبية التي كانت هذه الحركات تسعى لتجاوزها والقضاء عليها، و بناءا على هذا تدعو "زاك" إلى موجة ثالثة لنسوية شاملة التي تنطلق من نظرية شاملة للأمور المشتركة للمرأة (نفس المرجع السابق).

كما تمّ نقد مقاربتا التشابه والإختلاف من طرف أكاديميين نسويين على أسس كثيرة أخرى أهمّها جوهرانيتهما أي أنهما تهتمان بالماهية أو الكنه المطلق وبالتالي فهي تعيد إنتاج نفس القوى القمعية التي كانوا يسعون إلى تجاوزها (Zack, 2005; Snick & Demunter, 1999; Blackmore, 1999).

تعتبر هذه المقاربة حسب "سنيك" و "دومونتر" مفارقة في الخطاب النسوي، وهذا لكون الأخلاقي ، وهو محاربة القمع، كان دوما مرتبطا بتفسير معياري للمرأة (Snick & Demunter,1999) وبناءا على هذا تدعوا الأكاديميتين إلى أولوية الأخلاقي على المعياري من أجل تطوير سياسات تحررية.

بالإضافة إلى ذلك، يعتبر التصنيف الجوهراني للمرأة في كلتا المقاربتين نتاج أفكار انفصالية ومتضادات ثنائية بين الطبيعة والثقافة، الخاص/ العام، العاطفة /العقلانية، والمرتبطة بثنائية متضادة بين الرجل والمرأة، وما دام المجتمع يسلّم بهذه الثنائيات ولا يستجلي الخطابات التي أنتجتها كما أنتجت التراتبية بداخلها، ليست هناك إمكانية أو أمل في تغيير علاقات الجنوسة.

ولهذا يدعو العديد من النسويين (Blackmore, 1999, Snick & Demunter, 1999) إلى مقاربة ما بعد البنيوية التفكيكية التي تسائل وتناقش النموذج الذكوري للقيادية والثنائيات المتضادة التي أسّس عليها.

بينما تنسب النسوية الإسلامية الصورة السلبية للمرأة ووضعيتها التابعة إلى تفسيرات ذكورية للنصوص الشرعية وهي بذلك تدعو إلى قراءات جديدة للقرآن الكريم، ورغم اختلاف أبرز وجوه هذه النسوية حول المنهج المستخدم فمنهنّ من تدعو إلى قراءة القرآن بالقرآن ومنهنّ من تفضّل استخدام نصوص أخرى كالأحاديث النبوية، لكنّ جميعهنّ يتفقن على قراءة هرمينوطيقية تأويلية من منظور نسوي.

وتعرضت هذه النسوية أيضا إلى النقد كونها تستند على الفلسفة الغربية الما بعد حداثية بأفكارها النسبية، و لكونها تحمل أفكارا هدامة للثوابت الدينية.

ورغم أن مختصين في الفقه و التفسير أيضا يوافقون على وجود سوء تفسير للآيات الخاصة بالنساء و هذا ناتج حسب رأيهم عن تأثّر المفسّرين بالبيئات التي يعيشون فيها، و بذلك يدعون إلى منهج جديد شمولي لتفسير القرآن الكريم، لكنّهم يرفضون فكرة تفسير نسوي حيث أن التفسير حسبهم لا يخضع إلى جنس أو نوع.

لقد رأينا أيضا في الفصل الثالث أن القليل من الفتيات كما الفتية كانوا متعلمين في سنة 1963 مباشرة بعد الاستقلال، لكن السياسة الإشتراكية المتبعة من طرف الحكومة الجزائرية آنذاك، رغم سلبياتها، تبدو أنها أفادت الفتيات فيما يخص التعليم، حيث أن ميثاق 1976 والذي استند على قيم اشتراكية جعل التعليم إجباريا على كل الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و 16 سنة دون تمييز حسب الجنس أو الطبقة أو غيرها، كما أنه ألغى نظام التعليم الخاص ووفر التعليم المجاني للكل و في كل مستويات الدراسة.

إن التفاعل بين هذه العوامل والكثير من العوامل الأخرى التي أتت من بعد كالعولمة، و التغيير في بنية وتشكيلة العائلة وفي الأوضاع الثقافية والإقتصادية، والتزام الجزائر باتفاقيات دولية أدّى إلى ازدياد عدد الفتيات المتعلمات الذي بلغ المساواة في كل مستويات التعليم.

رغم أن الكثيرين يعتبرون أن فائدة هذا كانت حكرا فقط على الجيل الذي بلغ سنّ التمدرس بعد الإستقلال، لكن الواقع يبيّن أن الآخرين لم يستثنو حيث أن الكثيرين منهم يستفيدون من دروس محو الأمية مجانا في إطار ما يسمى بالتعليم المتواصل.

لكن هذا الإزدياد في تعليم الفتيات لم ينعكس لا في سوق العمل عموما ولا في مناصب صنع القرار في التربية والتعليم خصوصا، وهذا يعني أنه رغم تحسّن أوضاع المرأة بكثير على ما كانت عليه قبل الإستقلال أو بعده بقليل، لا يزال هناك عدم إنصاف للمرأة و لابد من تسويته.

فبينما استمر عدد النساء في سوق العمل في الإزدياد تدريجيا كما يعتبر عدد النساء في الساحة السياسية العامة في ازدياد متواصل، يبقى عدد النساء في المجالين غير كاف للقول بمساواة بين الجنسين في الجزائر، وتبقى المرأة الجزائرية بعيدة عن صنع القرار التربوي.

وسيلقي هذا الفصل بعض الضوء على كيفية تطرق النسويين الجزائريين وغير الجزائريين إلى قضية المرأة وعدم المساواة بين الجنسين في الجزائر، كما سيعرض بعض العوامل التي يمكن أن تفسّر بعد المرأة عن صنع القرار التربوي واكتفائها بمهنة التدريس.

IV -1-عدم ملاءمة النموذج الديني كأداة تحليل للامساواة بين الجنسين في صنع القرار السياسي و في التعليم.

لقد أثبتت الكثير من الدراسات أن دراسة قضية المرأة في الجزائر، كموضوع المرأة في الشرق الأوسط، تمت في إطار نموذج يفضّل الدّين كآداة تحليل(Lazreg,1990).

وأحسن دليل على ذلك أن صراع الحركات النسوية العالمية والجزائرية من أجل المساواة- في كلتا فترتيه-كان في إطار هذا النموذج، فلقد ذكرت "مغدم" أن الحركات النسوية الجزائرية في فترتها الأولى(1980-1985) ثارت ضد مسودّة قانون الأسرة التي كانت مؤسسة على أسس الشريعة الإسلامية والتي اعتبرتها أبوية (بطريقية) أما في فترتها الثانية (1990- 2000) فقد تجنّدت كردّ فعل لظهور الأصولية والتطرف الديني (Moghadem, 2005).

ينسب النسويون الناشطون في إطار هذا النموذج كلّ اللاّمساواة والقمع اللّذان تعاني منهما المرأة إلى الدين الإسلامي، لكن "مغدم" ذكرت أنه رغم أن الإسلام يلعب دورا هامّا في تحديد علاقات الجنوسة، فهو لا يكفي كنموذج لائق لدراسة اللاّمساواة بين الرجل والمرأة وهذا لأسباب

عديدة(Moghadem, 2001) .

قد تتلخّص هذه الأسباب في أن هذا النموذج لا يأخذنا بعيدا عن الصور النمطية في محاولتنا لفهم الجنوسة، كما أن هذا النموذج يحصر الثقافة في أبعاد دينية ويخفق في الفصل بين القيم الدينية المثالية والتصرفات الفعلية للمتدينين بهذا الدين، ولا يأخذ بعين الإعتبار التداخل والتفاعل بين الدين، والسياسة، والإقتصاد والجنس تحت أوضاع تاريخية معيّنة، فلا يمكن في الواقع أن تحدّد الحياة اليومية للمرأة بمبادئ وقيم دينية ونصوص قانونية فقط، لأن الضغوطات اليومية يمكنها أن تتجاوز كل هذه التحفظات على قوة وسلطة المرأة كما تظهر في النصوص الشرعية والأنظمة التشريعية وفي العادات الإجتماعية

(Lazreg,1990)، حيث أنّ فترات الخلاف والظروف الإقتصادية والسياسية مثلا تؤثر تأثيرا واضحا في أدوار وعلاقات الجنوسة .

IV-1-1-تأثير فترات الخلاف على أدوار الجنس

تعتبر مشاركة المرأة الجزائرية في الحرب التحريرية أحسن مثال على كيفية تأثير حقبة الخلاف على أدوار الجنس، فقد تحدّت المرأة الجزائرية آنذاك التقاليد المعمول بها وغيّرت أدوار الجنس وعلاقاته، فكانت مشاركتها في حرب التحرير كتحدّ لكلّ من المستعمرين الذين اعتبروها مضطهدة وأبناء وطنها الذين اعتبروها ضعيفة (Lazreg,1990)، كما يعتبر خروج مجموعة من النساء في مظاهرات لمناهضة الأصولية والتطرف الديني في التسعينيات من هذا القرن مثالا آخر على ذلك .(Moghadem,2003)

IV-1-2 -الأوضاع الإقتصادية و تأثيرها على أدوار الجنس

إن السياسات الإقتصادية التي تتبناها البلاد تلعب دورا كبيرا في استيعاب المرأة أو إقصائها، وهذا يتوقف عمّا إذا أخذت هذه السياسات منظور الجنوسة بعين الإعتبار أم لا.

لقد أبعدت المرأة بعد الإستقلال مباشرة من سوق العمل بسبب عدم تعلّمها من جهة، وبسبب التغيّر السريع من اقتصاد يعتمد على الزراعة إلى اقتصاد صناعي لم يأخذ احتياجات المرأة بعين الإعتبار من جهة أخرى.(Lazreg, 1990, p.771)

لكن المرور إلى اقتصاد السوق في التسعينيات مع ارتفاع الأسعار والإعتلال الإقتصادي أرغم المرأة على دخول سوق العمل وعلى تحدي العادات الرائجة بأن اقتحمت ميادين عمل كانت حكرا على الرجال.

IV-1-3-العادات و السياسة: إستعمال و استغلال الدين

لقد اعتبرت بعض النساء النصوص الشرعية حاجزا في طريق المساواة بين الرجل والمرأة في أمور تتعلق بالمجال الخاص المتمثل في العائلة كالميراث، وتعدد الزوجات، والمهر والطلاق لكنّ أخريات اعتبرن النصوص القرآنية قاعدة وأساسا للمطالبة بالمساواة و لثورة ضد العادات الظالمة التي وجدت جذورها في تفسيرات خاطئة للنصوص الشرعية، وهنّ يعتبرن أن الإسلام لم يكن يوما عائقا للمشاركة السياسية للمرأة بل على العكس هنّ يرون أن تاريخنا الإسلامي غني بأمثلة عن نساء رائدات في السياسة كما في العلم، وإن كانت هناك حواجز وعوائق فيجب أن تفهم في إطار استعمال واستغلال

الدين لأهداف غير دينية في سياقات تاريخية مختلفة أو في إطار فهم خاطىء للنصوص الشّرعية التي فسّرت تحت ظروف اجتماعية وبيئية معينة.

فالتحدّي إذن لا يكمن في "تحديد موقع اللاّمساواة بين الجنسين اقتصاديا، وتاريخيا، وثقافيا وسياسيا"(Jacobs,1996, p.178) فحسب بل يجب "تحليل الوظائف الايديولوجية التي يقوم بها الدين في مختلف الظروف السياسية" (Lazreg,1990, p.757).

وهذا يعني أن هناك حاجة ماسة لاستجلاء الخطابات الخفية التي أنتجت هذا النموذج، فالدين في الواقع يستعمل في الكثير من الأحيان ويستغل من طرف قياديين سياسيين لضمان وحفظ أهداف غير دينية وللحماية ضد أي معارضة منظمة (Moghadem,2001 ; Lazreg, 1990).

IV -1-4-تسييس الدين و آثاره على المرأة الجزائرية

باتت المرأة هدف وضحية تسييس الإسلام في حقبات مختلفة من تاريخ الجزائر، فبعد الإحتلال الفرنسي للجزائر في 1830 ، "حاولت فرنسا – على خلاف ما فعلته في مستعمراتها الأخرى كتونس و المغرب– تفكيك الإسلام وبناه الإقتصادية وشبكاته الثقافية المتمثلة في البيوت والمدارس" (Moghadem,1999, p.142)، فكانت هناك محاولات لتغريب المرأة الجزائرية، فسيّس هذا -مع اهتمام السلطات الفرنسية الاستحواذي والمضايق بالإسلام- الهوية الإسلامية للشعب الجزائري (Lazreg,1990)، وكانت النتيجة أن تحوّلت صورة الإسلام فازدادت العائلة الأبوية أهمية وأصبحت حماية المرأة وعزلها حاجة ماسة (Moghadem,1999).

و قد أدّى هذا كلّه الشعب الجزائري إلى التشبّث أكثر فأكثر بعادات وتقاليد ليست لها أية جذور في الإسلام لكنّها نسبت إليه بهدف الحفاظ على المرأة من محاولات التغريب التي كانت تستهدفها، و قد تمّ قبول هذا بسهولة في مجتمعنا نظرا لأهمية الدين وقّوته بالنسبة للمواطنين من جهة، وبسبب كونه مستهدفا من طرف المستعمر من جهة أخرى، ممّا جعله موقع تصدي من طرف كل الجزائريين.

لكن، كما سبق وأن رأينا في الفقرة الخاصة بفترات الخلاف وأثرها في أدوار الجنس، لم تكن النساء الجزائريات سلبيات ولكنّهن اعتمادا على نفس الأسس، حاولن أن يرين المستعمر أنّهن غير مضطهدات ويرين إخوانهن الجزائريين أنهن لسن أقل قيمة وشجاعة منهم.

كما أدّى ظهور الأصولية والتطرف الديني في التسعينيات أيضا إلى تسييس الإسلام، فاعتبر البعض أن هذه الأصولية ظهرت كبحث عن الأصالة (authenticity) وأنّ هذا الشعور جاء كنتيجة لأزمة ثقافية وسياسية ظهرت يدا بيد مع مرور الإقتصاد الوطني إلى اقتصاد صناعي، ممّا جلب بدوره

ظاهرة تغريب سريعة وجماعية (Winter,2001)، فأصبح الإسلام والمرأة مرة أخرى موقع المقاومة والصمود.

فكان ردّ الفعل ضد خطراحتمالات التغريب هو الرّجوع إلى شكل من الدين أكثر أصولية، فجاءت دعوة لعزل المرأة في المجال الخاص للحفاظ على الهوية الثقافية/cultural integrity للمجتمع الجزائري.

بالإضافة إلى ذلك، أعطت اللبرالية السياسية التي بدأت في سنة 1989 الإسلاميين الفرصة ليظهروا كحزب سياسي معارض منظم، وكانت النتيجة أن حاولت الحكومة "إقامة علاقات زبونية مع النسويين والديموقراطيين كمحاولة أخيرة للحفاظ على السلطة" (Cheriet, 1996) والتي انتهت باجازات للنسويات سنة 2002 مثلا حين عيّنت خمسة نساء في مناصب وزارية (Moghadem,2003).

كما زادت أحداث أخرى عالمية كهجومات بعض الإسلاميين في مناطق عديدة في العالم من تسييس الإسلام وتصنيفه هو والمرأة المسلمة، و رغم أن هذه الأحداث ساعدت في جلب انتباه القيادات الغربية إلى قضية المرأة وحقوقها في العالم الإسلامي (Tohidi, 2003)، إلاّ أنّها أدّت في نفس الوقت إلى تصنيف قضية المرأة المسلمة كالآخر وتقليصها إلى عدد من الصور النمطية، ويصف "ماكلور" هذا ب " الرواية الإستشراقية المنبعثة التي تصف المسلمين عموما والعرب بكل قناعاتهم كالآخر بالنسبة للغربيين الديمقراطيين المنفتحين والمحبين للسّلام." ((Falah,2005, p.314) .

فتخلق هذه الخطابات الغربية متضاداتا ثنائية بين الرجال المسلمين وغير المسلمين وبين النساء المسلمات وغير المسلمات وتنسب لهم صفة تراتبية لصالح غير المسلمين، وبهذه الطريقة تؤدي كل هذه الخطابات إلى إبعاد المرأة المسلمة الجزائرية عن الخطابات النسوية وإلى إعادة إنتاج القوى القمعية التي يسعى النسويون في العالم إلى تجاوزها.

ونتيجة كل هذه العوامل، يتبيّن أن النّموذج الديني غير كاف وغير ملائم كآداة تحليل وتفسير للتمثيل الضعيف للمرأة في صنع القرار السياسي بصفة عامة و في ميدان التربية والتعليم بصفة خاصة.

IV -1- 5 -فهم خاطىء لصورة المرأة في الدين الإسلامي

يتفق الكثير من الفقهاء و الباحثين في علوم الدين على أن الصورة السلبية للمرأة ناتجة عن سوء تفسير و سوء فهم لبعض النصوص الشرعية، فيرى جلال القصاب (باحث متخصص في الدراسات القرآنية وعضو من الأعضاء المؤسسين لجمعية التجديد الثقافية الإجتماعية) أن النص الشرعي استعمل كعصا ضد المرأة لأنه تمّ توظيف نصوص دينية كثيرة، أغلبها مروي أو مزعوم وفتاوى واجتهادات

تأخذ قوة قدسيتها من النص القرآني والذي بدا وكأنه متحيز للمرأة، حيث يدمغ اجتهاد البعض بأنه مراد الله، يطابق نص قوله أو تأويله ويحجر على الآخرين التفكير خارجه، فأصبح الناس يتناولون الأحاديث الصحيحة والضعيفة والموضوعة ببداهة بالغة دون أي تمحيص نقدي متجاوزين بذلك السياق التاريخي للنصوص(القصاب،2006) ، كما يرى صلاح سلطان أنّ هناك تفاوت بين الخطاب القرآني والخطاب التفسيري حول المرأة، أي أنه هناك اختلاف بين مقررات النص الشرعي قرآنا وسنة والتفسير الذي يسوّغ للأعراف (حصة الشريعة والحياة،2010) .

وترى فريدة زمرد (أستاذة التفسير وعلوم القرآن بدار الحديث الحسنية_ المغرب) أن هناك صورة سلبية للمرأة في التراث الإسلامي، وهي ناتجة عن سوء تفسير للكثير من الآيات المتعلقة بالمرأة، وهي ترى أن هذا ناتج عن نوع الثقافة السائدة التي وجدت فيها كتب التفسير ووضع المرأة في ذلك الوقت حيث أن المفسّر بن ثقافته وبيئته، كما أنها ناتجة عن طغيان النظرة التجزيئية على المفسّرين وعدم النظر إلى النص القرآني باعتباره نسقا متكاملا(نفس المرجع السابق).

كما يرى محمد الغزالي أن "مصاب الإسلام في المتحدثين عنه لا في الأحاديث نفسها"(الغزالي،2005، ص.6)، ويشير إلى أن السبب في انتشار هذه الصورة السلبية للمرأة هو "القصور العلمي الذي بلغ مرتبة الجهل المركّب عند بعض الإسلاميين المتحدثين عن موقف الإسلام من المرأة" (نفس المرجع السابق، ص. 61)، حيث أنه يرى أن تراثنا الفقهي رغم نفاسته يحتوي على "أحكام استقاها الفقهاء من أفواه الناس، لا تستند إلى أصل من كتاب أو سنة، ولا إلى دليل ثانوي يعتمد على الكتاب والسنة"(نفس المرجع السابق، ص.70).

لام الغزالي التفكير الرّاكد المتأثر بالبيئة عند بعض الفقهاء الذي أدى إلى تضييق وانحراف في فهم رسالة المرأة الحضارية، ممّا أدّى إلى تضييق نطاق تعليمها وتنشئتها ممّا حال دون تكوين شخصية مستقلة صانعة للقرار، فهو يندّد بغياب الدّور الثقافي والسياسي للمرأة المسلمة وغيابها عن برامج التربية ونظم المجتمع وصحون المساجد وميادين الجهاد في العهود الإسلامية الأخيرة عكس ما قامت به نظيرتها في صدر الإسلام، وعكس ما تقوم به المرأة اليهودية التي تشارك مدنيا وعسكريا في بناء اسرائيل (الغزالي،2005) .

يرى الغزالي أنّ مستقبل الإسلام رهن بإعادة النظر في قضايا عديدة منها قضية المرأة ، وأن التضييق على المرأة كان مدخلا لأعداء الدّين لكي ينفذوا إلى المجتمع الإسلامي كما كان مصدرا للتنفير والصدّ عن الإسلام(الغزالي، 2005) وترتكز فلسفته التربوية –هو الذي يرى أن التربية الصحيحة هي القوة الفعلية لنهضة الأمم– على ضرورة الإصلاح الشامل وضرورة تقديم الفكر

الإسلامي المنفتح عن طريق السلوك الحميد وعن طريق التعاون مع كل من يمكن التعاون معهم لأنه من واجب المسلم الإستفادة من الحكمة أينما وجدها (الكندري و ملك،2003).

فترتكز فلسفة الغزالي التربوية على الإيمان بالفروق الفردية ورعاية المواهب الإنسانية وتشغيل الطاقات المعطّلة وعلى رأسها طاقات المرأة التي مازالت غير مستثمرة على الوجه الأكمل واستقر منهجه على أن المرأة ذات طاقات قيادية خلاّقة لا تقل عن الرجل ويجب استثمارها باستمرار بالتربية الصّحيحة مع التأكيد على المواءمة بين عمل المرأة في البيت وفي المجتمع (نفس المرجع السابق).

كما ترى "لينه الحمصي" أن المرأة المسلمة تعيش حالة من التقاعس والسلبية كما تقبع تحت أنواع من الظلم والإضطهاد بسبب الفهم الخاطىء للدين (الحمصي،د.ت).

IV-2-العوامل الكامنة وراء اللاّمساواة بين المرأة والرجل

رغم أن الدّستور الجزائري يمنع التمييز حسب الجنس في كل المجالات، ورغم توقيع الجزائر لاتفاقية "سيداو" (رفــع كل أنواع التمييز ضد المرأة) ولأرضية العمل لبجين اللّتان تركّزان على التمثيل المتساوي للمرأة في صنع القرار السياسي، لا تزال هناك فجوة كبيرة بين ما هو نظري وما هو واقع، فلا يزال صنع القرار مجالا يسيطر عليه الرجال.

ويخضع هذا إلى تفسيرات عديدة بدءا بالحواجز الإقتصادية والآليات المؤسساتية، والإلتزام الضعيف للدولة لفرض قوانين وسياسات تعزّز وتضمن المساواة بين الجنسين في صنع القرار وصولا إلى بنى وطرق العمل داخل الأحزاب السياسية وبينها، ووراء كل هذه الحواجز تكمن بالطبع العوامل المواقفية التقليدية.

IV-2-1العوامل الاقتصادية و المؤسساتية

أثبتت الدراسات أنّ "العلاقة بين التمكين المادي والسياسي هو مفتاح زيادة المشاركة المتساوية بين المرأة والرجل في صنع القرار" (Rai,2005, p.5)، فقدرة المرأة على العمل مقابل أجر والقدرة على الإستقلال المادي وعلى التحكم بأملاكها وممتلكاتها سيساعدها على اقتحام العالم السياسي الذي سيمكّنها بدوره من التعبير على اهتماماتها والتجند من أجل الوصول إليها (نفس المرجع السابق).

بعد تفحص المعطيات المقدمة في الفصل الثالـث حول المرأة في سوق العمل يمكننا أن نلاحظ غياب التمكين الإقتصادي للمرأة، فرغم أن هناك ارتفاع بسيط في تشغيل المرأة في السنوات القليلة

الفارطة كان هذا الإرتفاع بطيئا جدا ومصحوبا بارتفاع في نسبة بطالة النساء، و هذا إن دلّ على شيء فهو يدلّ على أنّ المرأة ما زالت تابعة ماديا أو اقتصاديا.

وتعتبر "رندا عقيل" أنّ ظاهرة التبعية الماديّة المستمرة للمرأة في بلدان المغرب العربي ككل قد تفسّر بعوامل الطلب الماكرو إقتصادية كالبطالة، واللاّمساواة في الأجور والتمييز في القطاع الخاص الذي يرفض معظم الأحيان تشغيل المرأة في حالة وجود قوانين العمل التي تحميها رغم أنّه يشكّل بديلا مهمّا بالنسبة للمرأة العاطلة عن العمل، كما يمكن أن تفسّر هذه الظاهرة أيضا بالمواقف الإجتماعية الخفيّة والمعايير والمقاييس التقليدية (Akeel,2005).

كما أبعدت المرأة أيضا عن صنع القرار السياسي متضمنا القرار في التربية والتعليم بسبب غياب دور الحضانة وغياب تسهيلات لرعاية الأطفال، و هذا راجع لنقص الموارد الإقتصادية من جهة وغياب وجهة نظر الجنوسة عند تطوير أو وضع السياسات والبرامج في القطاعات المختلفة من جهة أخرى (نفس المرجع السابق).

والدّليل على ذلك أنّ ساعات الدّراسة وأيام العطل المدرسية مثلا نادرا ما تتناسب مع أوقات عمل وعطل الوالدين العاملين، فبينما تلجأ النساء في معظم دول العالم نتيجة هذا الوضع إلى وظائف نصف الوقت، تلجأ المرأة الجزائرية في غياب هذه الإمكانية إلى وظائف مثل التدريس لتناسب وقتها وعطلها مع التوقيت المدرسي ومع العطل المدرسية لأطفالها، كما تلجأ أخريات إلى وظائف تتطلب أقل مسؤولية وأقل وقتا خارج البيت لكن هذه الوظائف لا يمكن أن ترقيهم إلى مناصب صنع القرار.

يقترح البنك العالمي في تقريره 'النساء في المجال العام' تقديم دعم فعّال للعائلات لتقليص الأخطار الإجتماعية التي نخشاها عند غياب المرأة عن البيت (World Bank Report, 2004)، ومن بين هذه الإقتراحات، تقديم حوافز تشجّع المرأة على اقتناء وظائف نصف الوقت، ورغم أنّ هذا الإقتراح يشجّع المرأة على دخول سوق العمل لا يمكن أن يسمح بترقيتها إلى مناصب صنع القرار.

لكن، هناك اقتراحات أخرى تعتبر حلولا مناسبة لتخفيف العبء عن الأولياء عموما وعن الأمهات خصوصا، وبالتالي سوف تفتح الباب واسعا لكي تصل الأمّهات العاملات إلى مناصب صنع القرار، ومن بين هذه الإقتراحات نجد مثلا نظام وطني لرعاية الأطفال في سن التمدرس وما قبل ذلك، والقيام بتعديلات على التوقيت المدرسي، والإستثمار في المواصلات المدرسية.

IV –2 – 2–الآليات الدّستورية و التزام الدولة بالمساواة بين الجنسين في صنع القرار السياسي

رغم أنّ الدّستور الجزائري لسنة 1998 والمعدل في 2002 ضمن مبدأ المساواة بين الرجل والمرأة ومنع كل أنواع التمييز، ورغم أنّه لا يوجد أي نص قانوني يمنع مشاركة المرأة وتمثيلها سياسيا، إتّضحت الإرادة السياسية لتحسين المشاركة السياسية للمرأة في الجزائر عن طريق التزامها بالإتفاقيات الدولية فقط بعد تعديل الدّستور في سنة 2008.

ويتّضح هذا جليّا في تعليقات اتفاقية "سيداو" على التقرير الدوري الثاني للجزائر حيث أنها رغم تقديرها لما وصلت له المرأة من حقوق في ميدان الصحة، والتعليم والقضاء إلاّ أنّها تشير إلى عدم التقدم الكافي من أجل الوصول إلى المساواة، فيبيّن هذا التقرير أن النظام الإنتخابي لا يضمن نظام الحصص للنساء والذي يعتبر إجراءا مهمّا مؤقتا لمنح المرأة فرصة متساوية للإنطلاق، قبل أن يتوفر لديها المحيط الملائم والممكّن لكي تضمن المساواة في صنع القرار

.(CEDAW Concluding Observations,2005)

وربّما ردّا على هذه التعليقات وتنفيذا لالتزامات الدولة الجزائرية بهذه الإتفاقية، تمّ تعديل الدستور في 2008 وتعديل المادة 31 فأصبحت تشجّع على ترقية الحقوق السياسية للمرأة بتوسيع حظوظ تمثيلها في المجالس المنتخبة، ولهذا تمّ اقتراح مشروع ترقية المرأة الذي يتضمن نظام الحصص والذي تمت المصادقة عليه في الغرفة الأولى للبرلمان في شهر نوفمبر لسنة 2011، لكن لم تتم المصادقة عليه في الغرفة الثانية.

IV–2–3–مشاركة سياسية غير كافية، وغير ملائمة وغير مدعّمة

لقد أثبتت "راي" (2005) أنّ صنع القرار السياسي يأخذ أشكالا مختلفة أوّلها المشاركة والتي تتمثل في إبداء الإهتمامات بوضوح والتجنّد لدعمهم، والضغط من أجل تخطيط السياسات وتنفيذها، أي أنّ المشاركة السياسية تساهم في تشكيل الآجندات السياسية، وثانيها هو التمثيل السياسي الذي يتجاوب في الواقع مع الضغوطات الممارسة من طرف المشاركة السياسية وذلك بصنع السياسات وتطبيقها.

فيعتبر التمثيل السياسي بالتالي عملية تمثيل للآجندات المنطوقة من طرف المشاركة السياسية في مؤسسات صنع القرار في المجتمعات الديمقراطية (Rai,2005)، وبناءا على هذا يستبعد وصول المرأة إلى التمثيل السياسي دون وجود كاف، وملائم وفعّال لها في المشاركة السياسية.

وأحسن مثال على ذلك أنّه رغم أنّ الدستور يضمن الحق في تشكيل منظّمات وجمعيات، هناك أدلّة واضحة على أنّ هذه الأخيرة لا تحصل على موارد مالية و معلومات بطريقة متساوية، بالإضافة إلى

عدم وجود تنسيق لا فيما بينهم ولا بينهم وبين الأحزاب السياسية، ولا بينهم وبين السلطات (Rapport des ONG Algeriennes,2004)، فقد أشارأحد تعليقات "سيداو" حول التقرير الجزائري لسنة 2005 إلى أنّ حزب الدولة لم يعمل مع المنظمات غير الحكومية ولم يشركها في إعداد التقرير.

فيتضح ممّا سبق أنّه لا يمكن لاحتياجات المرأة واهتماماتها أن تنطق وتنشر من غير مشاركتها في الحركات النسوية، وفي المنظمات غير الحكومية، وفي الإتحادات الطلاّبية وفي التنظيمات العمّالية. حيث أن غيابها عن هذه المستويات من المشاركة يقلّص حظوظها في إعلام برامج الأحزاب السياسية التي تعتبر بدورها مستوى آخر من المشاركة السياسية والبوابة للتمثيل السياسي، كما أنه يجعل مهمّة ممثّلي الأحزاب السياسية في المؤسسات السياسية الرّسمية صعبة في توجيه السياسات آخذين منظور الجنوسة بعين الإعتبار.

كما أنّ حظوظ المرأة في التدريب للحياة العامة والحياة السياسية ستتقلص بما أنّ مشاركة المرأة في صنع القرار تبدأ –من المفترض– على المستوى المحلّي ثم تمرّ إلى المستوى الوطني ثم العالمي(Rai,2005, p.12).

فتكمن أهمية منظّمات المشاركة السياسية في أنّها تدعم الأحزاب السياسية لترقية المرأة إلى التمثيل السياسي عن طريق تدريب النساء القياديات في هذه التنظيمات، وعن طريق توفير قاعدة معلومات حول النساء المؤهلات للترشّح لمهامّ رسمية، كما يتمّ ذلك عن طريق التوعية التي تدعم الحملات الإنتخابية (Plan d'Action Mondial, 2003) .

وبما أنّ الأحزاب السياسية تعتبر في إطار الديمقراطية التمثيلية بمثابة البوابة التي تمنح التأشيرة للتمثيل (Phillips,2004, p.203)، فلا يكفي أن يحتوي الحزب على فرع للمرأة لكن من المهمّ أيضا أن تكون لنا أعداد متساوية من الأعضاء نساءا ورجالا في مختلف المناصب منها القيادية داخل الهيئات المنتخبة وغير المنتخبة داخل الأحزاب السياسية، فكل الأحزاب مثلا تحتوي على فرع للمرأة وتناقش قضايا المرأة وسياسات في صالح المرأة علنيا في برامجها، وهذا ربما راجع لأنّ قضية المرأة تعتبر موضة هذه الأيام فلا يستطيع أحد تفاديها، لكنّ القليل والقليل جدّا منهم يشرك المرأة في صنع سياسة الحزب أو يرشحها على رؤوس القوائم الإنتخابية.

فيعدّ فرض نظام الحصص على عضوية الأحزاب كما على قيادتها خطوة هامة لترقية المرأة إلى صنع القرارات في المؤسسات السياسية التمثيلية، وهذا سيمكّنها من إدخال تغييرات في السياسات

الداخلية للأحزاب ممّا يمكّن النساء من تجاوز حدود أحزابهن وإقامة تحالفات مع الأحزاب الأخرى ومع المنظمات غير الحكومية (Rai,2005).

كما تعدّ شبكات المعرفة والهيئات الأكاديمية، وفرق البحث العلمي التي تغذّي مؤسسات صنع السياسات ومناقشاتها، مستوى آخر من المشاركة السياسية (Rai,2005, p.11)، وسيقلّص غياب المرأة وغياب التوجيه من وجهة نظر الجنوسة في هذه الهيئات من احتمالات القيام بأبحاث تخص اللاّمساواة بين الجنسين في مختلف المجالات وفي مجال صنع القرار.

سيؤدي غياب مثل هذه الأبحاث إلى تقليص حظوظ وجود أي معطيات مصنّفة حسب الجنس، كما يؤدي إلى عدم معرفة تأثير سياسات الدولة عموما والسياسات داخل المؤسسات خصوصا على المرأة العاملة وغير العاملة على حد السواء، وهذا بدوره لا يمكّننا من الوعي بوجود ظلم للمرأة في بعض القطاعات ومن معرفة أسبابه والسبل الناجعة للقضاء عليه.

فبعد تفحص موقع الانترنت الخاص بدائرة البحث التربوي والبيداغوجي بالمعهد الوطني للبحث في التربية في الجزائر، يتضح لنا أنّه لا يوجد بحث واحد حول قضية المرأة أو اللاّمساواة بين الجنسين في قطاع التربية بكل مستوياته، لا على مستوى التسجيل المدرسي ولا التدريس ولا القيادية ولا صنع القرار(موقع المعهد الوطني للبحث في التربية)، و هذا رغم وجود امرأتين على رأس دائرتين من الدوائر الخمس في المعهد(موقع وزارة التربية الوطنية) ، ومن هنا لا يتفاجىء أحدنا حين يعلم بأنّ تعليقات "سيداو" أشارت إلى أنّ تقرير 2005 الجزائري تنقصه المعطيات المصنّفة حسب الجنس (CEDAW concluding observations) .

وبناءا على هذا، لا نندهش لعدم وجود أيّة مناقشة أو حوار من طرف السّلطات لقضية المساواة بين الجنسين في قطاع التربية ولعدم اتّخاذ أية إجراءات في هذا الميدان، وتعدّ الحركات النّقابية، التي تعتبر أيضا مؤسسة من مؤسسات المشاركة السياسية، و التي قادت وتقود عددا من الإحتجاجات والإضرابات داخل صفوف المعلّمين والعمّال على حدّ السّواء أحسن مثال على ذلك، حيث أنّها لم تتطرق لأيّ من مطالبها من وجهة نظر الجنس، كما لم تناقش أيّا منهم مشاكل النساء في القطاع.

ولهذا السبب فنحن بحاجة ماسّة إلى أبحاث كمية و كيفية من أجل توعية الناس باللاّمساواة الموجودة بين الرجل والمرأة في ميادين مختلفة خصوصا منها صنع القرار في ميدان التربية، كما أنّنا بحاجة إلى مشاركة سياسية أوسع وأكثر فعّالية للمرأة لأنّ غيابها كعضو وقيادية في مؤسسات المشاركة السياسية، وغياب التوجيه من زاوية الجنس يؤدي إلى إبعادها أكثر فأكثر عن هيئات صنع القرار كما يؤدي إلى تجاهل قضية المرأة عموما.

وتساهم كل من زيادة عدد النساء كأعضاء وقياديات في كلّ مستويات المشاركة السياسية الآنف ذكرها، والتمكّن العادل من الموارد الإقتصادية من طرف هذه المنظمات، ومن طرف النساء والرجال بداخلها في توفير مناخ ملائم لزيادة عدد النساء الممثّلات في مؤسسات التمثيل السياسي ومن ثمّ في مواقع صنع القرار إن كانا مصحوبين بتوفير التدريبات في توجيه السياسات حسب منظور الجنوسة مع فرض ودعم التنسيق بين هذه المؤسسات.

IV-2-4-التمثيل السياسي و اتخاذ القرارات

عند تفحّص المعطيات المقدّمة في الفصل الثالث تفحّصا دقيقا نلاحظ أنّ هناك تفاوت بين النساء المنتخبات والرجال المنتخبين لمؤسسات التمثيل السياسي، كما نلاحظ أنّه ما عدا في القضاء أي في مجلس الدولة لا تصل المرأة المنتخبة إلى مناصب قيادية داخل هذه الهيئات.

ويمكن أن يفسّر هذا من جهة بغياب المرأة عن مؤسسات المشاركة السياسية وعدم استعمالها استعمالا ملائما كما ذكر سابقا، كما يمكن تفسيره أيضا بالميكانيزمات داخل مؤسسات التمثيل السياسي مثل غياب توجيه السياسات والقوانين الّتي تحكم هذه الهيئات من وجهة نظرالجنوسة.

تحت ضوء تعريف التمثيل السياسي الذي سبق ذكره في الفقرات السّابقة، وتركيز أرضية العمل للمؤتمر الدّولي الّرابع حول المرأة على أهمية التمثيل المتساوي للنساء في مراكز صنع القرار في الهيئات التشريعية والحكومية، من أجل التطرق إلى الإهتمامات الخاصة بالمرأة ومن أجل توفير وجهة نظر الجنوسة في كلّ القضايا السياسية (FWCW platform for action) ، يمكننا أن نستنتج أنّ العدد الحالي والمناصب الحاليّة للمرأة في هذه الهيئات في الجزائر لا يساعدهنّ على تحقيق آجنداتهن.

كما أنّنا لو أخذنا بعين الإعتبار ما ذكر في الفصل الثالث حول كيفية اقتراح القوانين، وقبولها، والتصويت عليها ثم المصادقة عليها، سيتّضح لنا أنّ العدد الحالي للنساء في المناصب السياسية لا يتّخذ القرارات فعليّا، و يمكنهنّ فعل ذلك إن أصبحن أغلبية في الهيئات المنتخبة أو كنّ ممثّلات تمثيلا متساويا في الهيئات التنفيذية التي عادة ما تكون لها الكلمة الأخيرة .

وإن أخذنا الإختلافات بين النساء و بين ايديولوجيات أحزابهنّ السياسية في الحسبان، سنتوصل إلى أنّهن لن يستطعن التجنّد وأخذ القرارات لصالح المرأة إلاّ إذا اعتمدن في مطالبهنّ على أولوية الدّافع الأخلاقي وعلى القضايا المشتركة بين النساء التي سبق مناقشتها في الفصل الثاني، وهذا ما سيمكّنهنّ

من تخطّي حواجز أحزابهنّ وبناء تحالفات مع أحزاب أخرى لدعم آجنداتهنّ وهذا ما ركّزت "راي" (2005) على أهميته.

ومن هنا يمكننا القول بأنّ هنالك حاجة ماسّة لتعديل الميكانيزمات والسياسات الداخلية لهذه المؤسسات، ويمكن أن يكون توفير أنواع مختلفة من نظام "الكوتا" بداية حسنة لضمان التمثيل المتساوي للنساء لكي يستطعن العمل من أجل صنع سياسات والقيام بتغييرات جديرة بالقضاء على اللاّمساواة في مناصب صنع القرار وفي ميادين أخرى، لكن يجب أن يدعم نظام الكوتا بتوفير تدريبات في توجيه السياسات حسب منظور الجنوسة لكل الأعضاء المنتخبين الّذين يجب عليهم بدورهم تفكيك النماذج التقليدية من أجل صنع التغيير.

IV-2-5-مواقف اجتماعية و مقاييس تقليدية

يتضح لنا من تحليل الفقرات السّابقة أن وراء كلّ هذه العوامل، تكمن المواقف التقليدية تجاه أدوار وعلاقات الجنسين والتي ينجم عنها نموذج تقليدي لأدوار الجنوسة ونموذج ذكوري للقيادية.

فلقد أبعدت المرأة عن عالم الشغل والإستقلالية الإقتصادية والمادية التي تبعدها بدورها عن مناصب صنع القرار بسبب متطلبات الإقتصاد الكلّي، كما ساهم في ذلك النموذج التقليدي للأدوار الذي يرسّخ ويعزّز عمل المرأة في البيت دون أجر ودورها كأم في المجال الخاص للعائلة، ومن هنا يعتبر دخل المرأة من عملها خارج البيت دخلا إضافيا بينما يعتبر الرجل العائل الأساسي للعائلة في المجال العام للعمل مقابل أجر، وهذا لا يشجّع الكثير من النساء على دخول سوق العمل رغم أنّ الكثيرات تحت ظروف معيّنة كما ذكرنا كنّ قد تحدّين هذا النموذج.

ثم ابعدت المرأة أكثر فأكثر عن المشاركة السياسية والتمثيل السياسي بسبب ما يسميه "لوفاندوسكي" " تمييزا جنسيا ملازما أنشىء وعزّز عن طريق طرق تعيين واختيار النساء المرشّحات" (Rai, 2005, p.19)، ونتج هذا التمييز عن الإعتقاد غير المعلن لدى بعض السياسيين في النموذج الرجالي للقيادية، فالقيادية في رأيهم مجال حكر على الرجل العقلاني بينما تكتفي المرأة العاطفية بأي منصب تابع، و يتّضح هذا الإعتقاد في عدم مصادقة مجلس الأمة على مشروع نظام الحصص.

IV -3 -استراتيجيات ممكنة للتغيير

تعتمد استراتيجيات التغيير كثيرا على تصوراتنا للعوامل التي أبعدت المرأة عن مناصب صنع القرار التربوي، وتبين الدراسة البيبليوغرافية أن أهم العوامل التي تقف وراء بعد المرأة عن صنع القرار في قطاع التربية في الجزائر يمكن أن تتلخص في آليات مؤسساتية، وعوامل لها علاقة بالتمثيل

والمشاركة السياسية، وأخرى لها علاقة بالنموذج التقليدي للأدوار وبالهيمنة الرجالية و النموذج الذكوري للقيادية، وعوامل لها علاقة بالفهم الخاطىء للدين.

و نظرا لتنوع هذه العوامل فإنّ القضاء عليها يستوجب استعمال استراتيجيات متنوعة ومختلفة كما يستوجب مشاركة العديد من الفاعلين، على مستويات مختلفة كالحكومة، والأحزاب السياسية، والإتحادات العمّالية، والتنظيمات النسوية، والمنظّمات غير الحكومية، ومنظمات المستخدمين، والمؤسسات الأكاديمية، ومؤسسات البحث العلمي، والمنظمات المهنية لأنّهم كلهم يلعبون دورا هامّا ليس في ترقية المرأة لمناصب التمثيل السياسي ومناصب صنع القرار فحسب، بل في تحسين وضعيتها وصورتها في المجتمع عموما.

IV-3- 1- تعديل الآليات المؤسساتية

بناءا على ما تقدم من خلل في الميكانيزمات المؤسساتية يتّضح أنّ من أهم الحلول التي يمكن اقتراحها هي تعديل بعض هذه الآليات عن طريق المقترحات التالية

يمكن للسلطات المعنية المساهمة في تفادي الأخطار الإجتماعية التي تخشى الأمّهات العاملات أن يتعرّض لها أطفالهنّ عند غيابهنّ للعمل بإنشاء نظام وطني لرعاية الأطفال في سنّ التمدرس وما قبل ذلك، وخلق مناصب شغل لتوظيف عمّال مختصّين في المدارس لرعاية الأطفال بعد الدّوام في حال تأخر أحد الوالدين، والإستثمار في المواصلات المدرسية.

كما يمكن تخفيف الضغط النّفسي عن النساء العاملات بتوفير تسهيلات للمساعدة في الأعباء المنزلية كإنشاء مؤسسات خاصة لتوظيف عاملات التنظيف بالمنازل بطريقة مقنّنة وآمنة، وبالقيام بتعديلات على التوقيت المدرسي كاعتماد نظام الدّوام المتواصل، ومن أجل القيام بهذا يجب مراعاة وجهة نظر الجنوسة عند تطوير أو صنع السياسات والبرامج في القطاعات المختلفة.

IV -3- 2القضاء على الخلل في مؤسسات التمثيل السياسي و المشاركة السياسية

من أجل تعديل الخلل الملحوظ في مشاركة المرأة و تمثيلها السياسي يجب على كل مؤسسات المشاركة السياسية أن تعمل على ترقية المرأة إلى مناصب قيادية على المستوى المحلّي كي تحضّرها لمناصب مشابهة على المستوى الوطني والمستوى الدولي، كما يجب أن تعمل على تمكينها وبناء قدراتها.

فيجب مثلا أن تكون لديهم شفافية بالنسبة لمقاييس التوظيف في مناصب صنع القرار، كما يجب أن تضمن هذه المؤسسات أن تكون تكوينة الهيئة الّتي تختار الموظفين متوازنة من ناحية الجنس وأن توفر

تدريبات في القيادية للنساء عديمات الخبرة و تدريبات حسّاسة للجنوسة للرجال والنساء (FWCW platform for action،2003)

أشارت "سيداو" إلى أن المقاربة التشريعية البحتة غير كافية لترقية المرأة،بل يجب أن تمنح المرأة بداية متساوية ثم تقوّى من خلال محيط ممكّن من أجل تحقيق المساواة في الأهداف

(UN. Department of economic & social affairs,2005)وهذا يعني أن التزام الحكومة الجزائرية بمنع كل أنواع التمييز في الدّستور غير كاف لتحقيق المساواة بين الجنسين.

وان أسقطنا الإستراتيجيات المقترحة من طرف أرضية العمل للمؤتمر الدّولي الرّابع حول المرأة(FWCW platform for action,2003)على الوضع في الجزائر يمكننا القول أنّ الحكومة يجب أن تعطي دفعة قوية للنّساء بأن تضمن توازنا جنوسيا في الهيئات الحكومية عن طريق فرض نظام الحصص بأنواعه، كما يجب عليها أن تشجّع الأحزاب السياسية على إدماج نساء في الهيئات المنتخبة وغير المنتخبة وأن تسعى إلى توازن جنسي في قوائم المترشّحين المنتخبين والمعيّنين في هيئات الأمم المتحدة كما في الوفود المفوّضة إلى الأمم المتحدة وإلى هيئات ومنتديات عالمية أخرى.

يجب على الحكومة أيضا أن تدعم وتشجّع المنظّمات غير الحكومية، والشبكات الأكاديمية، وشبكات البحث على القيام بأبحاث حول المشاركة السياسية للمرأة وأثرها على صنع القرار، وعلى تقييم أثر السياسات المختلفة على المرأة من أجل توفير تغذية راجعة دائمة بهدف التحسين.

وفي هذا النطاق، تبدي المنظّمات غير الحكومية في الجزائر قلقها من أنّ الحكومة لم تفعّل ميكانيزما مؤسساتيا لمتابعة وتقييم الإتفاقيات الموقّعة، من أجل تقييم تأثير مختلف السياسات على الجنوسة في مختلف القطاعات ومن أجل تقييم الإجراءات المتّخذة لصالح المرأة، كما تطالب هذه المنظّمات بفرصة للتعاون والمساعدة في هذه الميكانيزمات (Le Rapport Des ONG Algeriennes, 2004).

تستطيع الأحزاب السياسية أيضا أن تلعب دورا هاما، فقد كانت لرؤساء بعض الأحزاب السياسية الذين شاركوا في منتدى"اربحوا مع النساء، إدعموا الأحزاب السياسية" مبادرة طيبة.

لقد نظّم هذا المنتدى من طرف المعهد الوطني الديمقراطي في واشنطن بتاريخ 9- 10 ديسمبر 2003 وقام فيه رؤساء بعض الأحزاب السياسية الجزائرية مع الكثير من نظرائهم من دول أخرى بتحرير وتوقيع مخطط عمل شامل يهدف إلى خلق ميكانيزمات داخل الأحزاب السياسية من أجل زيادة حظوظ المرأة (Plan d'Action Mondial,2003).

لقد ألزم رؤساء هذه الأحزاب أنفسهم بتنصيب نساء وتدريبهم لكي يصبحن مناضلات، ومترشحات وقياديات وتدريبهم في العمل السياسي الحقيقي عوض مجرد منحهم فرصا لحضور رمزي في فرع للمرأة في أحزابهم السياسية، كما وعدوا أيضا بخلق ميكانيزمات لترقية النساء المترشّحات والمنتخبات مثلا بفرض نظام "كوتا" داخلي وبترشيح النساء على رؤوس القوائم الإنتخابية، وبتدريبهم للقيام بحملات انتخابية وبتدريبهم في المهارات القيادية.

بالإضافة إلى أنّهم وعدوا بتوفير الإشراف من طرف شخصيات سياسية جدّ معروفة وناجحة وتوفير نفس الدّعم المادي الذي يحصل عليه المترشحين الرجال، وتعتبر هذه الأحزاب أنّ إحدى الخطوات المهمّة هي توفير قواعد معلومات حول النساء –خاصة الخبيرات في السياسة– المؤهلات لأن تنتخبن أو تنصّبن في مهام رسمية، كما تعتبر أنّ تسهيل العلاقة بين النساء السياسيين والصحافة خطوة مهمّة أخرى.

وألزمت هذه الأحزاب نفسها أيضا ببناء تحالفات مع جمعيات المجتمع المدني لدعم الحملات التحسيسية لصالح أهمية تمثيل المرأة في صنع القرار السياسي، وعقد شراكة مع المنظّمات غير الحكومية لتدريب القادة والقيام بتحالفات في إطار المبادرات التشريعية.

كما وعدوا بتحليل النظام الإنتخابي والتّشريع وتحديد الخلل من أجل تحرير مخطّطات للقضاء عليه عن طريق إصلاحات دستورية،و تشريعية وتنظيمية، وهذا سيوفر المحيط الممكّن الذي سبق وأن تحدّثنا عنه في الفقرات السابقة ليدعم الإنطلاقة الدافعة المتمثلة في نظام الحصص (Plan d'Action Mondial,2003).

وكانت نتائج مخطط العمل الشّامل هذا في الواقع مبشّرة لأنه أسفر عن فريق عمل مكوّن من نسوة من ثمانية أحزاب سياسية مختلفة رغم أن حزبين فقط كانا قد وقّعا المخطط في البداية، ولقد قام هذا الفريق لاحقا بمبادرة "اربح مع النساء" و قام ببرمجة ورشة عمل في الجزائر دامت يوما واحدا من شهر أفريل2004 (Win With Women : Strengthen Algerian Political Parties,2004).

ثمّ نظّم المعهد الوطني الديمقراطي مع فريق العمل هذا ومركز المعلومات والتوثيق حول حقوق المرأة والأطفال أربعة أيّام تدريب في مهارات القيادية ل 38 امرأة ناشطة في أحزاب سياسية من مختلف الولايات الجزائرية، وكان هذا تحت إشراف ورئاسة خبراء في الميدان

. (Win With Women : Strengthen Algerian Political Parties,2004)

وفي سبتمبر 2005 ، شاركت مجموعة من عضوات في البرلمان وناشطات في أحزاب سياسية في "مدرسة الحملة الإقليمية النّسائية" التي دارت فعالياتها في الكويت وكانت تهدف إلى تدريب النساء في استراتيجيات إدارة الحملات السياسية الناجحة وإلى بناء شبكات إقليمية للنّاشطات السياسيّات في شمال افريقيا وفي الشرق الأوسط. (Middle East & North African Historic Four Day Campaign School For Women Political leaders,2005)

لقد تمت الإشارة في الفقرات السّابقة إلى أهمية المنظّمات غير الحكومية وجمعيات المجتمع المدني، لكن يجب أن لا ننسى أهمية المراكز الأكاديمية ومراكز البحث، حيث تلعب هذه الأخيرة دورا هامّا جدا في إبراز مشكل اللاّمساواة ، فلا يمكن الوعي بأنّ هناك تفاوت بين الرجال والنساء ولا معرفة أسبابه ولا القيام بمجهودات لمعالجته إن لم تنشر أبحاث كمية وكيفية حول توزيع المرأة في السلّم الهرمي في وظائف في مختلف القطاعات، كما أنّه لا يمكن مراعاة وجهة نظر الجنوسة في صنع السياسات في مختلف القطاعات إن لم تكن هناك أبحاث على تأثير مختلف السياسات والإصلاحات على المرأة.

ربّما تبدو بعض الإستراتيجيات كنظام الحصص والتدريب في القيادات، تحت ضوء الإطار المفاهيمي المذكور في الفصل الثاني كتقليص لقضية المرأة إلى مجرد أرقام و كتشجيع لتكيّفها وتحلّيها بصفات الرجال دون التشكيك في مفهوم القيادية، لكن تبقى بعض هذه الإستراتيجيات حلاّ مناسبا على المدى القصير لإعطاء المرأة دفعة في البداية ، ثمّ ستساعد هذه الإستراتيجيات في خلق محيط ممكّن للمرأة إن دعّمت باستراتيجيات أخرى" كتبنّي سياسات وإطارات تنظيمية وتشريعية في إطار برامج إصلاحية من طرف الحكومات والمنظمات" (UN.DESA.DAW, 2005,p.3).

وسيقوّي هذا المحيط الممكّن المرأة كي تحقّق المساواة في النتائج وبالتالي ستكون لها فرصة للتأثير في الأجندات وللقيام بتغييرات طويلة المدى، كما سيمكّنها هذا المحيط أيضا من إيجاد حلول طويلة المدى للعوامل المواقفية التقليدية مثل تغييرالنموذج التقليدي للأدوار والنموذج الذكوري للقيادية.

IV- 3- 3- تغيير المواقف التقليدية و دور المرأة في قطاع التربية

لقد وجدت العوامل المؤسساتية، والسياسية وتلك المتعلّقة بالفهم الخاطىء للدّين قاعدة لها في العوامل المواقفية، ولهذا السبب ليست هناك جدوى من القضاء على كل هذه العوامل دون القضاء على جذورها.

ونلاحظ من خلال كل العوامل المذكورة أعلاه أنّ المرأة أبعدت من القطاع العام المتمثل في العمل مقابل دخل عموما أو من الساحة السياسية وصنع القرار خصوصا نتيجة الإعتقاد أنّ دور المرأة

الوحيد يتمثل في الإنجاب والرعاية والتربية، والقيام بالأعباء المنزلية داخل المجال الخاص المتمثّل في البيت العائلي، بينما يتمثّل دورالرجل في العمل مقابل أجر والقيادية في المجال العام.

فأدّت هذه الإعتقادات حتى من غير قصد أصحابها إلى إهمال منظور الجنوسة عند تطوير سياسات المؤسسات وإلى بعد المرأة عن المشاركة السياسية والتمثيل السياسي، كما أدّت كونها متجذّرة في موروثنا التاريخي الثقافي العربي، بعض المفسّرين إلى تبني نظرة تجزيئة ومنهج تجزيئي في دراسة النصوص الشرعية ممّا أدّى بهم إلى سوء تفسير بعض الآيات المتعلّقة بالمرأة وهذا أسهم إلى حدّ كبير في بعدها عن المجال العام.

تحت ضوء الأفكار المناقشة في الفصل الثاني، نرى أنّ النّماذج التقليدية للأدوار والنموذج الذكوري للقيادية تجد جذورها في أنّ الكثيرين ينسبون قيما تراتبية لمتضادّات ثنائية مثل الطبيعة/الثقافة، الخاص/العام، العاطفة/العقل و يربطونها بما يعتبرونه المتضادة الثنائية رجل/امرأة وقبولها كمسلّمات، وبالتالي إن لم تناقش هذه المسلّمات وإن لم يشكّك فيها، لن يتمّ تغيير هذه النماذج وتغيير الوضعية التابعة للمرأة.

إن الدّين الإسلامي لا يقسّم بين الرجل والمرأة الّذين تعتبرهما "زمرد" أصل موحّد غير خاضع للإنقسام (حصة الشريعة و الحياة، 2010) و يعتبرهما متساويان في المقام رغم أنهما مختلفان في بعض المهامّ (صلاح سلطان، حصة الشريعة و الحياة،2010) كما أنه لا ينسب تراتبية ماهويّة لأي منهما أو لأدوارهما حسب "أمينة ودود" (جدعان، 2010).

رغم ذلك فإننا نلاحظ أنّ المتضادّات الثنائية الّتي تجد أصولها في أفكار عصر التنوير الغربية تلعب دورا كبيرا في تحديد أدوار وعلاقات الجنوسة في مجتمعاتنا الإسلامية وفي مجتمعنا الجزائري وفي مؤسساته على وجه الخصوص، ويرجع هذا ربّما إلى تراث ثقافيّ استعماري وإلى بعدنا عن الفهم الصّحيح لديننا ولتعاليمه من جهة، وإلى كون القوانين والنّظريات التنظيمية التي تحكم مؤسساتنا جلّها، إن لم تكن كلّها مستوردة من الغرب.

فنلاحظ عند معاينة الواقع اليومي في قطاع التربية والتعليم عن قرب أن بعض الثنائيات بصدد العمل في النظام السّائد في المؤسسات التربوية وداخل الإدارة والقيادية في هذا القطاع.

كما نرى في الواقع أنّ كل علاقات القوة في العائلة بين الوالدين والأطفال أو بين الزوج والزوجة أو في المدارس بين الأساتذة والطلبة وفي مؤسسات أخرى بين المدراء والعمّال، كلّها مبنية أو مؤسسة على متضادّات ثنائية تعتبر في الحقيقة نتاج خطابات تاريخية وثقافية وتمّ التسليم بها.

لهذا السبب نجد أنّه من الضرورة التّشكيك في كون ما يعتبره الناس متضاداتا فعلا متضادات، كما يجب التشكيك في التراتبية التي نسبت إليهم، واستجلاء الخطابات المخفية التي أنجبتهم، فمن المهمّ أن نفكّك الخطابات التي أدّت إلى هيمنة بعض المجموعات وبالتالي إلى هيمنة مفاهيم تمييزية في الممارسات اليومية.

و نظرا لأهمية المدرسة كمؤسسة تعليمية في التنشئة الإجتماعية فإنها تستطيع أن تكون عاملا قويا لتحقيق هذا المشروع ، وفي هذا السياق، يؤكد "دانتيث" على أننا يجب أن ننشد أهداف وآمال مواطنين ناقدين قادرين على تحليل ونقد الايديولوجيات والممارسات السائدة (Dentith, 2002).

لكنّ هذا مشروع طويل المدى لا يمكن تحقيقه إلاّ عن طريق القيام بإصلاحات تربوية لا تهتمّ بنقل المعلومات فحسب، لكنّها تتعدّى ذلك وتتعدّى مجرّد مراجعة الصّور النّمطية للجنوسة في الكتب المدرسية، و تركّز على تزويد التلاميذ والطلبة بآليات نقدية تسمح لهم بمساءلة كل المواقف التقليدية الّتي تنتج علاقات القوة منها المواقف المبتسرة حول الجنوسة،كما تسمح لهم أيضا بتفادي التفكير الثنائي وتفادي كما سبق أن ذكرنا في الفصل الثاني "تقليص ظواهر إنسانية معقّدة إلى نوع واحد من الخطابات يدعم موقف القوّة لمجموعة واحدة أو مجموعات قليلة مهيمنة" (Snick & Demunter,1999, p.43)

ورغم أن مقاربة ما بعد البنيوية التفكيكية الّتي اقترحتاها "سنيك" و "دومونتر" تبدو غير ملائمة كأساس فلسفي و ايديولوجي لإصلاحات تربوية في الجزائر، بسبب المخاطر التي تكمن في نسبيّتها وفي سعيها نحو تجاوز الأعراف والتقاليد وإلى نفي القيم العليا والثوابت والمقدّسات إلاّ أنّ تعلّم مهارات تفكيكية بسيطة لا تمسّ الثوابت الدينية عندنا، ستخدم هدف الإصلاحات التربوية المنشودة المتمثّل في القضاء على المواقف التقليدية الّتي أدّت إلى تبعية المرأة للرجل في مواقع وقطاعات عديدة.

ولهذا السّبب يمكن أن تعتمد الإصلاحات التربوية المنشودة على التفكيكية على نمط "فيتجنشتين" الّتي تعتمد على الشّمولية وتستطيع أن تتموقع في موضع وسطي بين التقليد الجوهراني الّذي يدّعي الكثير ووضعية تفكيكية "دريدا" الّتي تتجاهل الكثير، حيث أنّ تفكيكية "فيتجنشتين" تهدف إلى البناء فهي تسمح بالإبتعاد قليلا والوصول خلال إعادة البناء إلى حيث بدءنا (Nicholas,2007).

ونحن لا نجانب الصّواب إن إقترحنا الإستعانة ببعض علماء الدّين الأكفّاء ممّن يصفهم الغزالي بمن "لهم باع طويل في المعقول والمنقول" (الغزالي،2008) ومن الملمّين بالعلوم الدينية والدنيوية خاصة الإجتماعية منها واستشارتهم خلال القيام بهذه الإصلاحات.

لا شكّ في أنّه لا يختلف اثنان في أن الأساتذة والمعلّمين –كما ذكرنا في الفصل الثاني– يجلبون معهم إلى الأقسام مجموعة المعتقدات والقيم الّتي تعلّموها داخل مؤسسات المجتمع المختلفة، ولهذا السبب كي تنجح هذه الإصلاحات التربوية يجب أن تسبق بإصلاحات في مناهج تعليم الأساتذة وفي برامج التربّصات المهنية للأساتذة.

حيث تقترح دانتيث مثلا " تعليم أساتذة المستقبل مهارات تحضيرية في التّفكيك باستعمال أدب الأطفال وتحدّيهم بأن يفكّرون مليّا كيف أنّ لغتهم يمكن أن توحي بمعاني فيها تمييز جنسي يؤمنون به لكنّها لم يتمّ تحدّيها على المستوى الشّخصي" (Dentith,2002)، فهي تعتقد أنه بازالة الغموض على هذه المعاني والمفاهيم، سيعي الطلبة خطورة اللاّمساواة الحاصلة (نفس المرجع السابق).

وبالتالي، إن أردنا أن تكون لزيادة عدد النساء في مناصب صنع القرار في قطاع التربية مفعولا طويل المدى يجب أن تعتمد على هذه الأهداف.

الخلاصة

إن أخذنا بعين الإعتبار العلاقة التقاطعية بين صنع القرار التربوي وصنع القرار السياسي في الجزائر وإن أخذنا بعين الإعتبار نقد النّموذج الديني في هذا الفصل، سنستخلص أنّ هذا النّموذج الّذي طالما استعمل كآداة تحليل لتبعية المرأة في الجزائر غير ملائم، رغم أنّنا لا ننكر أنّ الدّين له دور كبير في تحديد علاقات الجنوسة.

توجد عوض ذلك عوامل مؤسساتية، وأخرى متعلّقة بعجز في مؤسسات التّمثيل والمشاركة السياسية، وغيرها متعلّقة بفهم خاطىء للدّين، وكلّها تجد جذورها في مواقف تقليديّة تجاه دور المرأة.

في حين أنه يجب إصلاح الخلل المتعلّق بالعاملين الأوّلين لترقية المرأة إلى مناصب صنع القرار، تقع مسؤولية تغيير الموروثات الفكريّة الّتي أنتجت العامل الثّالث على عاتق علماء الدين والمؤسسات الإعلامية، لكن يجب أن تدعّم كلّ هذه المحاولات بتغيير المعتقدات الّتي أدّت إلى ظهور العامل الأخير عن طريق إصلاحات تربوية من المفروض أنها ستجلب تغييرات طويلة المدى في علاقات الجنوسة خصوصا وعلاقات القوة بصفة عامة.

وانطلاقا من الإطار النظري والمفاهيمي الّذي ناقشناه في الفصل الثاني، ونظرا لواقع النساء الجزائريات اللّواتي يحملن ايديولوجيات مختلفة نستطيع القول أنّ كل المقاربات، المقاربة بالتساوي، والمقاربة بالإختلاف، ومقاربة التقاطع لا تصلح لصنع نظرية تغيير وهذا راجع لأن كلّ هذه المقاربات تعيد إنتاج العلاقات القمعية التي طالما حاول النسويون تجاوزها والقضاء عليها.

لكن السّعي وراء نظرية تغيير تسعى إلى ترقية المرأة والقضاء على تبعيّتها في بلادنا يجب أن ينبع من التزام أخلاقي وديني، نابع من كون الرّقي بمستقبل الإسلام رهن بإبراز الصورة الحقيقيّة المتوازنة للمرأة، حيث أنّ التضييق عليها، كما ذكر الغزالي في كتابه "قضايا المرأة بين التقاليد الرّاكدة والوافدة"، صدّ عن الإسلام و نفّر منه كما أنه كان مدخلا لأعداء هذا الدّين لكي ينفذوا إلى المجتمع الإسلاميّ.

كما يجب أن ينبع هذا السعي وراء ترقية المرأة إلى مناصب صنع القرار من الإيمان بأنّ مشاركة المرأة الإجتماعية والسياسية والإقتصادية واجب شرعيّ شرط أن لا تتخلّى عن دورها الأهمّ المتمثّل في رعاية أسرتها.

ومن أجل القضاء على المواقف التقليدية يجب أن نقوم بإصلاحات تربوية تعتمد على مقاربة ما بعد البنيوية التّفكيكية التي تهدف إلى تزويد التلاميذ بآليات نقدية تسمح لهم بتفكيك النّماذج التقليدية للأدوار واستجلاء الخطابات التي أنتجتها حيث أن هذه النّماذج تستفحل في مجتمعات يسودها الإضمحلال العقليّ ولا يمكن أن تظهر في مجتمع متعلّم و ناضج.

يتّضح بناءا على ما تقدّم أنّ وضعية المرأة في الجزائر ليست سوداء كما يتصورها البعض بدليل أنه توجد لدينا بعض النساء في مناصب مهمّة في قطاعات مختلفة، لكنّها أيضا ليست بصورة وردية خاصة فيما يخص صنع القرار في قطاع التربية.

و بالتالي يجب فعل الكثير من أجل توعية الناس بالتمثيل الضعيف للمرأة وبأهمية زيادة عدد النساء في مناصب صنع القرار في قطاع التربية والتعليم من جهة، وتعديل الآليات المؤسساتية و تغيير المواقف التّقليديّة من جهة أخرى.

الباب الثاني

الدراسة الميدانية

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

- **تمهيد**

1 –منهج الدراسة

2 –مجتمع الدراسة

3–عينة الدراسة

4 –الدراسة الاستطلاعية

5 –عينة الدراسة الإستطلاعية

6 –أداة الدراسة

بناء أداة الدراسة

- **الخصائص السيكومترية للأداة**

صدق الأداة

ثبات الأداة

7 –الأساليب الإحصائية المستعملة

تمهيد:

يتناول هذا الفصل منهج الدراسة وحدودها ويبين مجتمع الدراسة وعينة الدراسة، كما يتطرق لبناء أداة الدراسة والإجراءات التي تم إتباعها للتحقق من صدقها وثباتها، كما يوضح أساليب المعالجة الإحصائية التي تم استخدامها في معالجة بيانات الدراسة.

V-1 -منهج الدراسة:

انطلاقا من طبيعة الدراسة وأهدافها حيث تسعى إلى التعرف على عوامل غياب المرأة عن صنع القرار في التربية والتعليم في الجزائر، وبناءا على التساؤلات التي سعت الدراسة للإجابة عنها والفرضيات التي سعت للتأكد منها، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لكون هذا المنهج يقوم بوصف الظاهرة في وضعها الراهن وتحليلها.

فمنهج الدراسة يصف ويحلل آراء أستاذات التعليم الثانوي والجامعي في ولايتي تبسة وورقلة حول العوامل التي تقف وراء غياب المرأة عن صنع القرار التربوي.

V-2 - مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من أستاذات جامعيات من جامعتي تبسة وورقلة، ويبلغ عددهن 170 و291 أستاذة على التوالي، وأستاذات التعليم الثانوي بثانويات الولايتين والبالغ عددها 34 ثانوية بها 460 أستاذة بولاية تبسة(أنظر الملحق رقم7)، و37 ثانوية بها 539 أستاذة بولاية ورقلة (أنظر الملحق رقم8)، وتوزيع مجتمع الدراسة مبين في الجدول رقم(8).

جدول رقم (8) يبين توزيع مجتمع الدراسة حسب الموقع الجغرافي

مكان العمل الولاية	عدد الأستاذات في الثانويات	عدد الأستاذات في الجامعات	المجموع
تبسة	460	170	630
ورقلة	539	291	830
المجموع	999	461	1460

V-3 -عينة الدراسة:

تم اختيار أفراد عينة الدراسة من أستاذات التعليم الثانوي والجامعي في ولايتي تبسة وورقلة بالطريقة العشوائية الطبقية بنسبة 65% من كل ولاية، فبلغ عدد أفراد العينة 948 أستاذة منها 409 أستاذة من ولاية تبسة و539 من ولاية ورقلة.

جدول رقم (9) يبين النسب المئويّة للعينة بالنسبة للمجتمع الأصلي من كل ولاية

الولاية	المجتمع الأصلي	النسبة المئوية	العينة
تبسة	630	%65	409
ورقلة	830	%65	539
المجموع	1460	%65	948

وبعد توزيع الأداة على العينة التي تم اختيارها من الأستاذات، تمكنت الباحثة من استعادة 518 استبانة من أصل 948 استبانة موزعة واستبعدت منها 96 استبانة، وذلك نظرا لعدم توفر شروط الإستجابة فأصبح عدد الاستبانات 422، ممّا يعني أن نسبة الإسترجاع بلغت44% وهذه هي العينة التي خضعت للتحليل الإحصائي، وبهذا تمثّل العينة التي تمّ تحليلها إحصائيا ما نسبته 29% من مجتمع الدّراسة بنسبة 36% من مجتمع الدراسة بولاية تبسة ونسبة 23% من مجتمع الدّراسة بولاية ورقلة و هذا مبيّن في الجدول رقم 10.

جدول رقم (10) يبين النسب المئوية للعينة الخاضعة للتحليل الإحصائي بالنسبة للمجتمع الأصلي من كل ولاية

الولاية	المجتمع الأصلي	النسبة المئوية	العينة
تبسة	630	%36	229
ورقلة	830	%23	193
المجموع	1460	%29	422

خصائص عينة الدراسة:

لقد كانت عينة الدراسة مشتملة على نفس خصائص مجتمع الدراسة من حيث العدد ومن حيث الموقع الجغرافي والحالة العائلية والمؤهل العلمي، و تبيّن الجداول 11 و12 و13 توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغيراتها الوسيطية.

جدول رقم 11 يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيّري الموقع الجغرافي والحالة العائلية

الحالة العائلية / الولاية	عدد الأستاذات العازبات	عدد الأستاذات المتزوجات دون أطفال	عدد الأستاذات المتزوجات بأطفال	المجموع
تبسة	94	35	100	229
ورقلة	67	12	114	193
المجموع	161	47	214	422

جدول رقم 12 يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيّري الموقع الجغرافي والمؤهل العلمي

المؤهل العلمي / الولاية	عدد المتحصلات على الليسانس	عدد المتحصلات على الماجستير	عدد المتحصلات على الدكتوراه	المجموع
تبسة	172	52	05	229
ورقلة	159	28	06	193
المجموع	331	80	11	422

جدول رقم 13 يبين توزيع أفراد العينة حسب متغيّري الموقع الجغرافي والأقدمية في المهنة

الأقدمية الولاية	عدد الأستاذات (1 إلى 5 سنوات)	عدد الأستاذات (6إلى10 سنوات)	عدد الأستاذات (10 سنوات فأكثر)	المجموع
تبسة	110	59	60	229
ورقلة	78	24	91	193
المجموع	188	83	151	422

V- 4- الدراسة الإستطلاعية

تهدف الدراسة الإستطلاعية إلى التعرّف على مدى صلاحية الأداة لتحقيق الأهداف التي وضعت لها، وذلك من خلال تحديد صدق أداة الدراسة وثباتها، كما تهدف إلى الوقوف على الصعوبات التي يمكن أن تعترض كلاً من المفحوصين والباحث أثناء التطبيق، بغية تذليلها.

V– 5- عينة الدراسة الإستطلاعية

قامت الباحثة باختيار مجموعة من الأستاذات من مجتمع الدراسة بطريقة عشوائية كعينة استطلاعية قوامها 50 أستاذة من المستويين الثانوي والجامعي ومن الولايتين تبسة وورقلة.

V- 6- أداة الدراسة

V- 6-1- بناء أداة الدراسة

سمحت مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع غياب المرأة عن صنع القرار التربوي وبعض التقارير المتعلقة بغياب المرأة عل صنع القرار السياسي بصفة عامة للباحثة بتحديد أبعاد الأداة الحالية في:

1- بعد النموذج التقليدي للأدوار

2- بعد العوامل المؤسساتية

3-بعد الفهم الخاطئ للدين.

4- بعد الهيمنة الرجالية والنموذج الذكوري للقيادية

5- بعد ضعف التمثيل السياسي والمشاركة السياسية للمرأة.

أما بالنسبة لتحديد بنود الأداة فقد رجعت الباحثة إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بالقيادة التربوية وإلى تجربتها كأستاذة تعليم ثانوي وملاحظتها لما يجري وسط الأساتذة ووسط الإداريين تحت إشراف مستشارة للتربية(امرأة) داخل الثانوية التي تعمل بها.

وقد اعتمدت الباحثة الشكل المغلق في إعدادها للاستبانة، ويحدّد هذا النوع من الاستبانات الإجابات المحتملة لكل بند من البنود فيتراوح البند ما بين الموافقة التامة إلى الرفض المطلق، حيث كان كل بند متبوعا بثلاثة بدائل و هي: موافق، غير متأكد ، غير موافق.

أما بالنسبة لتصحيح الأداة فقد تم إعطاء التقديرات (3، 2، 1) حيث يعبّر الرقم (3) على أعلى درجة بينما يعبّر الرقم (1) على أقل درجة.

وقد بلغ عدد البنود 42 بندا موزّعا على الأبعاد كالتالي:

- البعد الأول (بعد النموذج التقليدي للأدوار) و يشمل 10 بنود، وهي (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10).
- البعد الثاني (بعد الآليات المؤسساتية) ويشمل 06 بنود، وهي (11، 12، 13، 14، 15، 16)
- البعد الثالث (بعد الفهم الخاطئ للدين) ويشمل 10 بنود، وهي (16، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25).
- البعد الرابع (بعد الهيمنة الرجالية والنموذج الذكوري للقيادية) ويشمل 10 بنود، وهي (26، 27، 28، 29، 30، 31، 32،33، 34، 35).
- البعد الخامس (ضعف التمثيل السياسي والمشاركة السياسية للمرأة) ويشمل 07 بنود وهي (36، 37، 38، 39، 40، 41، 42).

V-6 -2- الخصائص السيكومترية للأداة

أ – صدق الأداة

الصدق الظاهري(صدق المحكمين)

من أجل البحث عن صدق المقياس والمتضمن 42 بندا كما مبيّن في الملحق رقم 2، تمّ عرضه على مجموعة من المحكّمين مكوّنة من سبعة أساتذة في الإختصاص كما هو مبيّن في الملحق رقم 1.

واستنادا إلى آراء المحكمين قامت الباحثة بتعديل البنود المطلوب تعديلها وحذف البنود التي وصفت بالتكرار أو بعدم الوضوح، فأصبح عدد عبارات المقياس 39 عبارة بعد أن تمّت إعادة صياغة بعضها فأصبحت الأداة على الشكل المبيّن في الملحق رقم 3.

الصدق البنائي

بعد التأكّد من الصّدق الظاهري للأداة، قامت الباحثة باختيار مجموعة من الأستاذات من مجتمع الدّراسة بطريقة عشوائية كعيّنة استطلاعية قوامها 50 أستاذة، وتمّ توزيع الاستبانات عليهنّ بهدف تحديد الصدق البنائي للأداة وثباتها.

صدق الاتساق الداخلي للمقياس:

من أجل تحديد الإتساق الداخلي للأداة، قامت الباحثة باستخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات محاور الاستبانة ودرجة جميع العبارات التي يحتويها البعد الذي تنتمي إليه، كما تمّ حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد الأداة والدرجة الكلية للأبعاد التي تحتويها أداة الدراسة، وكانت النتائج كما هي مبيّنة في الجدولين 14 و15.

جدول رقم (14) يبين معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات أبعاد الاستبانة ودرجة جميع العبارات التي يحتويها البعد الذي تنتمي إليه

البعد 1		البعد 2		البعد 3		البعد 4		البعد 5	
رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	0،52	9	0،50	15	0،73	23	0،54	33	0،68
2	0،57	10	0،75	16	0،82	24	0،51	34	0،52
3	0،70	11	0،67	17	0،72	25	0،70	35	0،54
4	0،43	12	0،67	18	0،76	26	0،66	36	0،67
5	0،56	13	73،0	19	0،69	27	0،55	37	0.62
6	0،60	14	0،53	20	0،71	28	0،62	38	0،71
7	0،54	–	–	21	0،57	29	0،53	39	0،50
8	0،05	–	–	22	0،11–	30	0،57	–	–
–	–	–	–	–	–	31	0،45	–	–
–	–	–	–	–	–	32	0،35	–	–

يبيّن الجدول رقم 14 والذي يوضح معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه هذه العبارة، أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة إحصائيا، ماعدا معاملات ارتباط البندين 8 و22، التي جاءت غير دالة إحصائيا.

ويذكر أحمد عبد الخالق(1993) أن معامل الثبات يعتمد على معامل الارتباط، ولكن يجب ألاّ يفسّر معامل الثبات كما يفسّر معامل الارتباط، ذلك أن معامل الثبات ينظر إليه من حيث اقترابه من نموذج

أو مثال هو الواحد الصحيح، وليس من ناحية دلالته الإحصائية كمعامل ارتباط (بدر الأنصاري،2000، ص130)، وعليه سيتم تفسير معاملات الثبات من حيث قوّتها وضعفها.

وقد صنف هنكل وآخرون (Hinkel, et al,1979) قيم معاملات الثبات إلى ضعيفة، ومتوسطة، وقوية، إذا وقعت ضمن المدى (0.00–0.39)،(0.40–0.69)،(0.70–1.00) على التوالي(عودة وملكاوي،1992، ص238).

ومنه فإن البنود ذات معاملات الثبات القوية هي: 3،10،13، 15،16،17،18،20، 25،38.

والبنود ذات معاملات الثبات المتوسطة هي:1، 2، 4، 5، 6، 7، 9، 11، 12، 14، 19، 21، 23، 24، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 33، 34، 35، 36، 37، 39.

وأما البنود ذات معاملات الثبات الضعيفة فهي: 8، 22،32، وهي البنود التي تم إلغاؤها لعدم ثباتها.

وهذا يدل على الاتّساق الداخلي بين جميع البنود والأبعاد التي تحتويها ما عدا البنود: 8، و22، و32، وبناءا على هذا تمّ إلغاء هذه البنود فأصبح الشكل النهائي للاستبانة يحتوي على 36 بندا كما موضح في الملحق رقم 4.

كما تمّ أيضاً حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد الأداة والدرجة الكلية للأداة، وكانت كما هي مبينة في الجدول رقم (15)

جدول رقم (15) يبين معاملات الارتباط بين درجات كل بعد من أبعاد الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة.

الأبعاد	قيمة معامل الارتباط بالدرجة الكلية
بعد النموذج التقليدي للأدوار	0،64
بعد الآليات المؤسساتية	0،61
بعد الفهم الخاطئ للدين	0.66
بعد الهيمنة الرجالية والنموذج الذكوري للقيادية	0،85

بعد ضعف التمثيل السياسي والمشاركة السياسية للمرأة	0،59

تبيّن بيانات الجدول رقم 15 والذي يوضّح معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاستبانة أن كل معاملات الارتباط قوية ما عدا معامل ارتباط درجة البعد الخامس بعد ضعف التمثيل السياسي والمشاركة السياسية والدرجة الكلية للأداة الذي يعتبر معامل ارتباط متوسط، ممّا يدل على وجود اتساق داخلي بين كل أبعاد الأداة (الاستبانة).

صدق المقارنة الطرفية

تمّ حساب صدق أداة الدراسة باعتماد طريقة المقارنة الطرفية، حيث تمّ ترتيب درجات الاستبانة تنازليا ثم تمّت المقارنة بين 30% من المستوى العلوي ب 30% من المستوى السّفلي، فكانت النتائج كما هي مبيّنة في الجدول رقم 16

جدول رقم 16 يبين نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين بطريقة المقارنة الطرفية

المتغير	عدد الأستاذات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	(ت) المحسوبة	(ت) المجدولة	مستوى الدلالة
30% من الدرجات العلوية	15	95،8000	7،51380	28	9،66	2،76	دالة عند 0،01
30% من الدرجات السفلية	15	65،8000	9،38996				

يبيّن هذا الجدول أن قيمة (ت) 9.66 عند درجة حرية 28 وهي أكبر بكثير من قيمة (ت) المجدولة والتي تساوي 2.76، ممّا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القيمتين، وممّا يبين وجود فروق بين العينتين، أي أن الأداة قادرة على التمييز بين الطرفين، وهذا يدلّ على صدق الإختبار، وبالتالي إمكانية الثقة في الأداة.

ب – ثبات الأداة:

الثبات بمعادلة ألفا كرونباخ

من أجل تحديد ثبات الأداة استخرج معامل ثباتها باستخدام معادلة ألفا كرونباخ وبلغت قيمته 0.86 ممّا يعني ثبات الأداة.

الثبات بطريقة التجزئة النصفية.

من أجل حساب ثبات الأداة بطريقة التجزئة النصفية قامت الباحثة بعد تطبيق الأداة على العينة الاستطلاعية ، بتصنيف بنود الإستبانة بعد تصحيحيها إلى قائمتين من الدرجات، لكلّ أستاذة درجتان: إحداهما على النصف الفردي من المقياس، وثانيهما على النصف الزوجي، ثم تمّ حساب معامل الإرتباط بين نصفي الأداة باعتماد معادلة بيرسون ومعادلة سبيرمان براون، فكانت النتائج كما مبيّنة في الجدول رقم 17.

جدول رقم 17 يبين قيمة معامل الارتباط بين الدرجات الفردية والدرجات الزوجية

المتغير	العدد	قيمة ر	قيمة ر "سبيرمان براون"
الدرجات الفردية	50	0.87	0.93
الدرجات الزوجية			

يبيّن الجدول رقم 17 أن قيمة معامل الارتباط باستعمال معادلة بيرسون تساوي 0,87 وبعد تصحيح قيمة معامل ارتباط بيرسون من أثر التجزئة النصفية باعتماد معادلة سبيرمان براون أصبح معامل الارتباط مساوياً لـــ 0,93 ويعتبر معاملا قويا، ممّا يدل على ثبات المقياس، وبالتالي صلاحيته للتطبيق .

V- 7 -الأساليب الإحصائية المستعملة

لمعالجة البيانات تمّ استخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك بالمعالجات الإحصائية الآتية:

1- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد استجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد أداة الدراسة.

2- اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين لتحديد الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد الأداة تبعا لمتغير الموقع الجغرافي.

3- تحليل التباين الأحادي لتحديد الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد الأداة تبعا لمتغيرات الحالة العائلية، والمؤهل العلمي والأقدمية في المهنة.

الفصل السادس

عرض و تفسير النتائج

تمهيد

1-عرض و تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

2-عرض و تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

3-عرض و تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

4-عرض و تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

5-عرض و تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة

6-الخلاصة

7-المقترحات

تمهيد

هدفت الدراسة الميدانية إلى التعرّف على العوامل المساهمة في بعد المرأة عن صنع القرار التربوي في الجزائر من وجهة نظر عيّنة من الأستاذات بالتعليم الثانوي والجامعي في ولايتي تبسة وورقلة .

ولهذا الغرض أجريت الدّراسة على عيّنة قوامها 422 أستاذة، وبعد جمع البيانات عولجت احصائيا باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية و فيمايلى عرض للنتائج التي توصّلت إليها الدّراسة وتفسيرها.

IV- 1 - عرض و تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: و تنص هذه الفرضية على الآتي:

1- تساهم العوامل التالية (النموذج التقليدي للأدوار والآليات المؤسساتية والفهم الخاطىء للدين، والهيمنة الرجالية والنموذج الذكوري للقيادية، وضعف التمثيل السياسي والمشاركة السياسية للمرأة) في بعد المرأة عن صنع القرار التربوي في الجزائر.

ولفحص هذه الفرضية، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكلّ بعد، ثمّ تمّ حساب النسب المئوية لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة على كلّ بعد بالنسبة للدرجة الكلية الأصلية للبعد، وكانت النتائج كما مبيّنة في الجدول رقم 18.

جدول رقم 18 يبين

المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية لإستجابات أفراد العينة على كل بعد

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة المتوسط الحسابي بالنسبة للدرجة الكلية للبعد
البعد الأول النموذج التقليدي للأدوار	14,9692	3,08571	%71
البعد الثاني بعد الآليات المؤسساتية	15,1896	2,97369	%84
البعد الثالث الفهم الخاطىء للدين	11,7322	4,11149	%55
البعد الرابع الهيمنة الرجالية و النموذج الذكوري للقيادية	16,4763	4,70590	%61
البعد الخامس ضعف التمثيل السياسي و المشاركة السياسية للمرأة	15,3555	4,06500	%73

يتّضح من الجدول رقم 18 أن أفراد عينة الدّراسة يتّفقن على أن النّموذج التقليدي للأدوار، والآليات المؤسساتية والفهم الخاطىء للدّين والهيمنة الرجالية والنموذج الذكوري للقيادية، وضعف التمثيل السياسي والمشاركة السياسية للمرأة، تعتبر عوامل تساهم في بعد المرأة عن صنع القرار التربوي في الجزائر.

لكن نفس الجدول يبيّن وجود تباين في أهمية العوامل حسب آراء أفراد عينة الدراسة حيث احتل بعد الحواجز المؤسساتية المرتبة الأولى في استجابات أفراد عينة الدّراسة بمتوسط حسابي يمثّل نسبة 84% من الدرجة الكلية للبعد.

ويمكن تفسير ذلك بأنه رغم أهمية كل هذه العوامل و ارتباطها ببعضها يعتبر بعد الآليات المؤسساتية هو البعد الذي يمسّ الحياة اليومية لأفراد عينة الدراسة بصفة مباشرة كون كل أفراد العينة أستاذات في مؤسسات تربوية جزائرية تعاني كل منهنّ ممّا سمّته "بلاكمور" بالقفز الثلاثي بين العمل بمقابل في المجال العام، و مسؤولياتها المنزلية في المجال الخاص و الأعمال الجمعوية ذات المنفعة العامّة (Blackmore,1999) و في ظل الضغوطات النفسية الناتجة عن صراع الأدوار(Athanassoula & Koutouzis,2002) من جهة، و عن عدم توفّر الظروف الملائمة كي تتمكن من اثبات ذاتها و التقدم في مهنتها دون أن تهمل بيتها، وعائلتها، و أطفالها من جهة أخرى.

و هذا كله راجع إلى كون التغييرات التي طرأت على توزيع الأدوار لم تؤثر على توزيع الأعباء المنزلية (Conell,2004)، حيث أن المرأة لا تزال تتحمل أكبر جزء من الأعباء المنزلية و رعاية الأطفال (Bradley,2004) في ظل غياب منظور الجنوسة في المؤسسات التربوية، فتجد المرأة تعمل باستعمال زمن مكثّف و موزع بطريقة لا تتيح لها فرص التطلع للقيادية أو حتى فرص الإهتمام باهتمامات أخرى خارج نطاق العمل، كما تجدها تعمل في غياب دور للحضانة أو رياض للأطفال قريبة من مكان عملها وجديرة بثقتها في أن تتحمل جزءا من رعاية أطفالها، و من الطبيعي جدا أن تكون ردّة الفعل الأولى لأفراد عينة الدراسة لها علاقة بما يمسّهن ويمسّ حالتهن النفسية و يؤثر على عائلاتهن مباشرة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أثاناسولا و كوتوزي(2002) كما تتفق مع نتائج دراسة كورونيل وآخرون (Coronel,et al,2010) إلاّ أن الدراسة الأخيرة وصفت الآليات المؤسساتية بالثقافة الذكورية داخل التنظيمات والمؤسسات.

بينما احتل بعد ضعف التمثيل السياسي والمشاركة السياسية للمرأة الترتيب الثاني في استجابات أفراد عينة الدراسة بنسبة 73% وهي نسبة عالية، وهذا ربما راجع إلى كون كل أفراد العينة متحصلات على شهادات جامعية، و ان اختلفت هذه الشهادات، أي أنهن من الطبقة المثقفة" و من البديهي أن يكون لديهن وعي سياسي و وعي بأهمية المشاركة السياسية الملائمة للمرأة و هذا بأشكالها المختلفة (فرق البحث، الجمعيات غير الحكومية، المنظمات الطلابية و النقابات العمّالية) من أجل ايصال صوتها و التوعية بوضعيتها و بذلك تغذية الآجندات السياسية .

كما تبيّن هذه النتيجة أن أفراد عينة الدراسة واعيات بأن التمثيل السياسي الجيد للمرأة هو السبيل للوصول إلى مناصب صنع القرار، ووعيهنّ هذا يبيّن أنه في غياب هذه العوامل يمكن لأيّ منهن التطلع إلى هذه المناصب مثلها مثل أي رجل في الميدان.

أمّا بعد النموذج التقليدي للأدوار فقد احتل المرتبة الثالثة حيث أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على هذا البعد يمثل 71 % من الدرجة الكلية للبعد وهي نسبة غير هيّنة و إن دلّت على شيء فهي تدلّ على أن هذه العينة ما زالت تعاني من المواقف التقليدية والنموذج التقليدي للأدوار رغم أنها نخبة متعلّمة ومثقّفة.

و تفسّر الباحثة هذا بكون الانسان بن بيئته ونتاج لتنشئة وتربية تلقّاها في حضن عائلته وفي كنف مدرسته، و هذا يدلّ على أنّ مجتمعنا ما زال يؤمن بنموذج ينسب للمرأة دور التربية والرعاية وللرجل دور القيادية كما يدلّ على أنّ المناهج التعليمية المتبعة في مدارسنا وجامعاتنا قد أخفقت في القضاء على هذا النّموذج.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أثاناسولا و كوتوزي(2002) إلاّ أنهم أطلقوا على هذا النموذج تسمية الحواجز الإجتماعية والثقافية، كما تتّفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بيروزنيا(2009) التي تحدثت عن الصور النمطية للجنوسة.

ومثّل المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد الهيمنة الرجالية والنموذج الذكوري للقيادية نسبة 61% من الدرجة الكلية للبعد ممّا يجعله يحتل المرتبة الرابعة.

وهذا راجع إلى أنه رغم أنّ كل أفراد العينة متحصّلات على شهادات تعليمية عالية إلاّ أنّهن يعانين من الهيمنة الرجالية على القيادية، و ما جاءت آراؤهن هذه إلاّ نتيجة ممارسات قد لاحظنها خلال القيام بعملهنّ كأستاذات أين يحتككن بقياديين نساءا ورجالا، على مستويات مختلفة من مدراء ومفّشين ونظّار وغيرهم، كما أنهنّ يلاحظن كيف يتعامل المرؤوسين مع رؤسائهم وكيف ينظرون إليهم كلّ في مستواه، و هذا يجعلهنّ حسب "شايكشفت" يفتقدن الثقة العالية بالنفس للتأقلم مع عالم يسيطر عليه الرجل (Shakeshaft, 1987).

ويفسّر هذا بانتشار مفاهيم صورية للعقلانية و التفكير و ربطها بالقيادية ممّا يجعل المرأة تفقد الثقة و لا تتطلّع إلى مناصب المسؤولية (Snick & de Munter,1999 ; Blackmore, 1989)، وممّا يجعل الرجل لا يقبل أن يكون في وضعية تبعية وأن يستقبل أوامر صادرة من طرف امرأة (Shakeshaft, 1987)، و هذا ما يحدث غالبا وما تلاحظه الأستاذات في المؤسّسات التربوية في

الجزائر حيث يتمرّد كلّ من الأساتذة والإداريين وفي كثير من الأحيان حتى النساء منهم على قرارات المسؤول إن كان امرأة، كما تتعرّض هذه الأخيرة للكثير من النقد والمؤامرات.

وهذا يجعل حسب "سنيك" و "دومونتر" الرّجل يسيطر على صنع القرار ويحول هذا بدوره دون استعمال المرأة لكلّ قدراتها القيادية بطريقة مثلى (Snick & de Munter,1999) أو يؤدي بالمجتمع كما ذكر "كروغر" أن يتوقع أن تكون المرأة مرّتين أكفأ من الرجل كي تقوم بما يقوم به رجل عادي (Snick & de Munter,1999) ، وهذا ممّا يؤدّي بهؤلاء النساء القياديات في الكثير من الأحيان إلى الإرهاق وفي بعض الأحيان الأخرى إلى الإنسحاب، و هذا بدوره يؤدّي بالأستاذات إلى فقدان الثقة بالقدرة على التأقلم مع عالم ذو هيمنة رجالية و بالتالي إلى عدم التفكير في مناصب أخرى غير التعليم.

ولا تتّفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كورونيل وآخرون (Coronel,et al,2010) الّتي بيّنت أنّ الثقة بالذّات والمواقف تجاه المرأة الإدارية أقلّ العوامل تأثيرا في بعد المرأة عن المناصب القيادية في التعليم.

أما بالنسبة لبعد الفهم الخاطىء للدّين فقد احتل المرتبة الأخيرة في استجابات أفراد عينة الدّراسة بمتوسط حسابي يمثل 55% من الدرجة الكلية للبعد، و هذا يدلّ على أنه رغم انتشار الوعي والإصلاح الديني لا يزال لدى أفراد عينة الدراسة فهم خاطىء للنصوص الشرعية التي تخص المرأة وفهم خاطىء لصورة المرأة في الإسلام عموما.

و يمكن أن يفسّر هذا بكون معظم أفراد عينة الدراسة تأثّرن أكثر بعائلتهن و ببيئتهن فتغلّب تشبّثهنّ بعادات الآباء و الأجداد على ما تلقّوه في المؤسسات التعليمية وربما أن هذه المؤسسات في حدّ ذاتها كانت مسرحا لتعزيز هذه العادات التي كانت في الواقع ناتجة عن خلط بين الدين والموروث الثقافي، فتبيّن نتائج الدراسة أن أفراد العينة يسيؤون فهم بعض الآيات القرآنية والأحاديث المتعلقة بالمرأة ولا يميّزن بين النظرة التقليدية للمرأة، التي نسبت عبثا إلى الدين الإسلامي الحنيف، والنظرة الحقيقية لديننا تجاه المرأة.

وربما يفسّر هذا أيضا بعدم اهتمام هذه المجموعة من أفراد عينة الدراسة بقراءة التفسير وما يتعلق بالدين عموما واكتفائهم بما يتناقله العامّة عن تراث أجدادهم، أو أنّهم لا يتّبعون فكر من يسمّيهم الغزالي "دعاة و فقهاء لهم باع طويل في المعقول والمنقول على حد سواء " (الغزالي، 2008).

فتبيّن عند تصحيح آداة الدراسة أن الكثيرين مثلا لا زالوا يسيؤون فهم الآية "الرجال قوّامون على النّساء بما فضّل الله بعضهم على بعض و بما أنفقوا من أموالهم" رغم اجماع الكثير من علماء الدين على أن القوامة المذكورة في هذه الآية الكريمة هي للرجل في بيته و داخل أسرته، لكن كون بعض أفراد عينة الدراسة قمن بإكمال هذه الآية على الاستبانة يبيّن أنه هناك من بين أفراد عينة الدراسة من تستطيع نقد الموروث الفكري ومن هي واعية بدينها وبالصورة الحقيقية للمرأة في هذا الدين.

كما بيّنت استجابات أفراد عينة الدراسة أن شبهات كثيرة لا زالت تتحكم في التعامل اليومي للمرأة المسلمة، كشبهة صوت المرأة عورة وشبهة تحريم الاختلاط بين الجنسين رغم ردّ الكثير من العلماء عليها بأن يكون كلام المرأة واختلاطها محكوم بضوابط شرعية كعدم الخضوع في القول وغضّ البصر والتزام العفة وعدم التبرج .

كما بيّنت استجابات أفراد عينة الدراسة أنّ من أهمّ الأحاديث التي أسيء فهمها واستخدامها ضد المرأة هو حديث "ما فلح قوم ولّوا أمرهم امرأة" وحديث" ناقصات دين وعقل".

فالمتأمّل لصورة النمل و للآية التي تقصّ قصة بلقيس ملكة سبأ و كيف أن حكمها كان مبنيا على الشورى وكيف أنها قادت قومها إلى الايمان بحكمتها و ذكائها يدرك أن رسولنا الكريم يستحيل أن يطلق حكما يتناقض مع آية قرآنية كريمة.

فيقول محمد الغزالي أن الحديث صحيح سندا ومتنا إلاّ أن سياق قوله يبيّن أنه قيل في سياق وثنية سياسية جعلت الأمة والدولة ميراثا لفتاة لا تدري شيئا فكان ذلك ايذانا بأن الدولة كلها إلى ذهاب، ولو كان الأمر في فارس شورى والمرأة الحاكمة غير تلك لكان هناك تعليق آخر على الأوضاع القائمة (الغزالي،2007)

أما فيما يخص حديث ناقصات دين وعقل والذي يستعمله الكثيرون لاتّهام الإسلام بالإنقاص من القدرات العقلية للمرأة، يرى عزيز أبو خلف "أن العقل في مفهوم القرآن والسنة أوسع من مجرد التفكير إذ هو لفت انتباه للتفكير من أجل العمل" (أبوخلف، د.ت) وبالتالي فهو يلاحظ أن هناك دقّة في التعبير في الحديث لأنه عبّر بناقصات عقل وهو ما يعني أن النقص هو في عوامل أخرى تؤثر في التفكير وليس في نفس القدرات الفطرية كما يتوهّم الكثيرون (نفس المرجع السابق).

IV -2- عرض و تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: و تنص هذه الفرضية على الآتي:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات الأفراد تعزى إلى متغير الموقع الجغرافي (ورقلة/تبسة).

من أجل فحص هذه الفرضية استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين و نتائج الجدول رقم 19 تبيّن ذلك.

الجدول رقم 19 يبيّن

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة على آداة الدراسة حسب متغير الموقع الجغرافي

المتغير	عدد الاستاذات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	(ت) المحسوبة	(ت) المجدولة	مستوى الدلالة
ورقلة	193	73.97	12.50	420	0.409	1.96	غير دالة احصائيا
تبسة	229	73.51	10.74	380.98			

يبين الجدول رقم 19 أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي 0.40 عند درجة حرية 420 وهي أقل من قيمة (ت) المجدولة والتي قيمتها 1،96 ،و هي قيمة غير دالة احصائيا ممّا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة على آداة الدراسة ككل حسب متغير الموقع الجغرافي.

و هذا يدلّ على تحقق الفرضية الثانية و التي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة على آداة الدراسة تعزى إلى متغير الموقع الجغرافي (تبسة/ورقلة).

و بغية التأكد أكثر، ارتأت الباحثة أن تفحص إن كانت هناك فروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد على حدى تعزى لمتغير الموقع الجغرافي، و لهذا الغرض استخدم اختبار ت لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد الآداة، و كانت النتائج كما مبينة في الجدول رقم 20

الجدول رقم 20 يبين

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد آداة الدراسة حسب متغير الموقع الجغرافي

الأبعاد	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) المجدولة	مستوى الدلالة
بعد النموذج التقليدي للأدوار	420	1.26-	1.96	غير دالة احصائيا
بعد الآليات المؤسساتية		1.03		غير دالة احصائيا
بعد الفهم الخاطىء للدين		0.42		غير دالة احصائيا
بعد الهيمنة الرجالية و النموذج الذكوري للقيادية		0.64		غير دالة احصائيا
بعد ضعف التمثيل السياسي و المشاركة السياسية للمرأة		0.20		غير دالة احصائيا

و يبيّن الجدول رقم 20 أن قيمة (ت) المحسوبة بالنسبة لكل الأبعاد أقل من قيمة (ت) المجدولة والتي تساوي 1،96 ممّا يعني أن قيم (ت) المذكورة في الجدول غير دالة احصائيا، و هذا يدلّ على أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد الآداة على حدى تعزى لمتغير الموقع الجغرافي(تبسة /ورقلة).

و هذا ربما راجع إلى الخلفية الثقافية الجزائرية المشتركة بين أفراد عينة الدراسة من الولايتين، كما يمكن أن يرجع هذا إلى مركزية السياسات التربوية والسياسات الإدارية في الجزائر ممّا يجعل نفس القوانين ونفس المشاكل تعاش في كل المؤسسات التربوية الجزائرية.

IV- 3 -<u>عرض و تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة</u>: و تنص هذه الفرضية على الآتي:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات أفراد الدراسة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

من أجل فحص هذه الفرضية استخدم تحليل التباين الأحادي ANOVA لاستجابات أفراد عينة الدراسة على آداة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي وكانت النتائج كما مبيّنة في الجدول رقم 21.

الجدول رقم(21) يبين

نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على آداة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	مربع المتوسط الحسابي	قيمة(ف)	قيمة الدلالة
بين المجموعات	212.168	02	106.084	0.79	0.454
داخل المجموعات	56130.393	419	133.963		
المجموع	56342.562	421			

يبين الجدول رقم 21 أن قيمة (ف) تساوي (0.79) عند درجات حرية (02) ، (419) وأنّ قيمة (ت) تساوي 0.45 وهي قيمة غير دالة احصائيا، ممّا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات أفراد العينة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي (ليسانس/ ماجستير / دكتوراه).

وهذا يدلّ على تحقق الفرضية الثالثة للدراسة والتي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي (ليسانس/ماجستير/دكتوراه).

و بغية التأكد أكثر، ارتأت الباحثة أن تفحص إن كانت هناك فروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد الآداة على حدى تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، و لهذا الغرض استخدم تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد آداة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي وكانت النتائج كما مبيّنة في الجدول رقم 22.

الجدول رقم 22 يبين

نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من الأبعاد حسب متغير المؤهل العلمي

الأبعاد	درجة الحرية	قيمة (ف)	قيمة الدلالة
النموذج التقليدي للأدوار	02 و 419	0.25	0.777
بعد الآليات المؤسساتية		5.11	*0.006
الفهم الخاطىء للدين		0.77	0.463
الهيمنة الرجالية و النموذج الذكوري للقيادية		0.89	0.410
ضعف التمثيل السياسي و المشاركة السياسية للمرأة		0.12	0.879

(*) قيمة دالة احصائيا عند مستوى 0.01

يبين الجدول رقم 22 أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة على البعد الثاني (بعد الآليات المؤسساتية) ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من الأبعاد الأخرى للآداة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

و بغية تحديد في أي من أزواج المجموعات تكمن هذه الفروق الدالة احصائيا، تمّ استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين غير متجانستين لاستجابات أفراد عينة الدراسة على البعد الثاني بعد الآليات المؤسساتية، و كانت نتائج الاختبار كما مبيّنة في الجداول رقم (23)و (24) و (25)

الجدول رقم 23 يبين

نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد الآليات المؤسساتية حسب متغيرالمؤهل العلمي(دكتوراه/ماجستير)

المتغير	عدد الاستاذات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	(ت) المحسوبة	(ت) المجدولة	مستوى الدلالة
الدكتوراه	11	14.54	2.16	89	0.23	1.98	غير دالة احصائيا
الماجستير	80	14.28	3.47	18.066			

يبيّن الجدول رقم 23 أن قيمة ت المحسوبة تساوي 0.23 عند درجة حرية 89 و هي أقل من قيمة ت المجدولة التي تساوي 1,98 ممّا يعني عدم وجود دلالة احصائية، و هذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي (دكتوراه/ماجستير).

الجدول رقم 24 يبين

نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد الآليات المؤسساتية حسب متغير المؤهل العلمي (ماجستير/ليسانس)

المتغير	عدد الأستاذات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	(ت) المحسوبة	(ت) المجدولة	مستوى الدلالة
الماجستير	80	14.28	3.47	409	3.09-	2.58	دالة احصائيا عند مستوى 0.01
الليسانس	331	15.42	2.82	105.670			

يبيّن الجدول رقم 24 أن قيمة ت المحسوبة تساوي -3.09 عند درجة حرية 409 وهي أكبر من قيمة ت المجدولة التي تساوي 2.58 ممّا يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات

أفراد عينة الدراسة على بعد الآليات المؤسساتية حسب متغير المؤهل العلمي(ماجستير/ ليسانس) لصالح مجموعة الأستاذات المتحصلات على شهادة الليسانس حيث يبلغ متوسطها الحسابي 15.42 بينما يساوي المتوسط الحسابي لمجموعة الأستاذات المتحصلات على الماجستير 14.28 .

الجدول رقم يبين25

نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد الآليات المؤسساتية حسب متغير المؤهل العلمي(دكتوراه/ليسانس)

المتغير	عدد الاستاذات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	(ت) المحسوبة	(ت) المجدولة	مستوى الدلالة
دكتوراه	11	14.54	2.16	340	1.02–	1.96	غير دالة احصائيا
ليسانس	331	15.42	2.82	11,167			

يبيّن الجدول رقم 25 أن قيمة ت المحسوبة تساوي –1.02 عند درجة حرية 340 و هي قيمة أقل من قيمة ت المجدولة التي تساوي 1,96 ممّا يعني أنها قيمة غير دالة احصائيا، و هذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة على بعد الآليات المؤسساتية حسب متغير المؤهل العلمي (دكتوراه /ليسانس).

فيتبين من الجداول 21و 22 أنه لا توجد فروق في استجابات أفراد عينة الدراسة على الآداة ككل لكن توجد فروق دالة احصائيا في استجاباتهم على بعد الآليات المؤسساتية، و تبيّن الجداول 23و24 و25 أن هذه الفروق تكمن بين مجموعتي الأستاذات الحاصلات على الماجستير والأستاذات الحاصلات على الليسانس لصالح الأستاذات الحاصلات على الليسانس.

و يفسّر هذا بأن أفراد عينة الدراسة يتّفقن حول العوامل التي تساهم في بعد المرأة عن مناصب صنع القرار التربوي في الجزائر و هذا راجع لخلفيتهن الثقافية والتعليمية المشتركة، لكنّهن يختلفن حول أهمية عامل الآليات المؤسساتية، و هذا ربما راجع لاختلاف ظروف عمل المجموعتين اللّتين يكمن بينهما الفرق.

فمعظم الأستاذات الحاصلات على الماجستير يعملن في الجامعات ممّا يعني حجما ساعيا أقلاّ وظروف عمل من المفروض أنها أحسن، حيث أن الأستاذات الجامعيات لا يعانين نفس الضغوطات النفسية التي تعانيها الأستاذات المتحصلات على الليسانس، واللواتي يعملن كلّهن في الثانويات بحجم ساعي أكثر وتعامل مع طلبة في سن المراهقة، و تمييز في استعمال الزمن لصالح الأساتذة الرجال من أجل السماح لهم بتنظيم وقت تقديم الدروس الخصوصية– الظاهرة المنتشرة بكثرة في الوسط التربوي الجزائري والتي تغيب عنها أغلبية العنصر النسوي لانشغالها بالموازنة بين أعباء المنزل والعمل في المؤسسات التربوية الرسمية.

أمّا عدم وجود فروق دالة احصائيا بين مجموعتي الأستاذات المتحصلات على الدكتوراه وعلى الليسانس رغم اختلاف ظروف عملهن فربما يرجع إلى كون الأستاذات المتحصلات على دكتوراه قد تعمّقن في دراساتهن أكثر وتحصلن على آليات نقدية أكثر، ممّا يمكّنهنّ من القدرة على استيعاب الآخر وتفهّم ظروفه حتى وإن كانت مختلفة.

IV- 4 - <u>عرض و تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة</u>: و تنص هذه الفرضية على الآتي:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير الحالة العائلية.

ولفحص هذه الفرضية، استخدم تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة حسب متغير الحالة العائلية وكانت النتائج كما مبيّنة في الجدول رقم 26.

الجدول(26) يبين

نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الآداة حسب متغير الحالة العائلية

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	مربع المتوسط الحسابي	قيمة(ف)	قيمة الدلالة
بين المجموعات	120.153	02	60.077	0.44	0.63
داخل المجموعات	56222.408	419	134.182		
المجموع	56342.562	421			

يبيّن الجدول رقم 26 أن قيمة (ف) تساوي 0.44 عند درجات حرية (2) و (419)، كما يبيّن أن قيمة الدلالة تساوي 0.63 و هي قيمة غير دالة احصائيا ممّا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة

احصائية في استجابات الأفراد على أداة الدراسة تعزى إلى متغير الحالة المدنية، وهذا يعني أن الفرضية الرابعة تحققت.

وبغية التحقق أكثر ارتأت الباحثة أن تتحقق إن كانت هناك فروق دالة احصائيا بين استجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد الدراسة على حدى حسب متغير الحالة العائلية، ولهذا الغرض استخدم تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد الدراسة حسب متغير الحالة العائلية، وكانت النتائج كما مبيّنة في الجدول رقم 27.

الجدول رقم 27 يبين

نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من الأبعاد حسب متغير الحالة العائلية

الأبعاد	درجة الحرية	قيمة (ف)	قيمة الدلالة
النموذج التقليدي للأدوار	02 و 419	0.85	0.42
بعد الآليات المؤسساتية		13.27	* 0.000
الفهم الخاطىء للدين		0.34	0.71
الهيمنة الرجالية و النموذج الذكوري للقيادية		1.43	0.24
ضعف التمثيل السياسي و المشاركة السياسية للمرأة		1.30	0.27

(*) قيمة دالة احصائيا عند مستوى 0.01

يبيّن الجدول أنه لا توجد فروق دالة احصائيا بين استجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد أداة الدراسة تعزى إلى متغير الحالة العائلية ما عدا على البعد الثاني والمتمثّل في بعد الآليات المؤسساتية حيث توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى (0.01).

وبغية تحديد في أيّ من أزواج المجموعات تكمن هذه الفروق استخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين وكانت النتائج كما مبيّنة في الجداول رقم(28 و 29 و 30).

الجدول رقم 28 يبين

نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين لاستجابات كل مجموعتين على بعد الآليات المؤسساتية حسب متغير الحالة العائلية(متزوجات و أمهات لأطفال/ متزوجات بدون أطفال)

المتغير	عدد الاستاذات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	(ت) المحسوبة	(ت) المجدولة	مستوى الدلالة
متزوجات و أمهات لأطفال	214	15.90	2.70	259 62.624	3.59–	2.59	دالة احصائيا عند مستوى 0،01
متزوجات بدون أطفال	47	14.29	3.07				

يبيّن الجدول رقم 28 أن قيمة ت المحسوبة تساوي –3.59 عند درجة حرية 259 و هي أكبر من قيمة ت المجدولة التي تساوي 2.59 وهي قيمة دالة عند مستوى α 0.01، و هذا يدلّ على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات الأستاذات المتزوجات وأمّهات لأطفال والأستاذات المتزوجات بدون أطفال على بعد الآليات المؤسساتية لصالح الأستاذات المتزوجات وأمّهات لأطفال، حيث أن المتوسط الحسابي لهذه المجموعة يساوي 15.90 وهو يفوق المتوسط الحسابي للمجموعة الثانية والذي يساوي 14,29 .

الجدول رقم 29 يبين

نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين لاستجابات كل مجموعتين على بعد الآليات المؤسساتية حسب متغير الحالة العائلية(متزوجات بدون أطفال / عازبات)

المتغير	عدد الاستاذات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	(ت) المحسوبة	(ت) المجدولة	مستوى الدلالة
متزوجات بدون أطفال	47	14.29	3.07	206 74.92	0.40	1.96	غير دالة احصائيا
عازبات	161	14.50	3.07				

يبيّن الجدول رقم 29 أن قيمة ت المحسوبة تساوي 0.40 عند درجة حرية 206 وهي أقل من قيمة ت المجدولة التي تساوي 1.96 وهي قيمة غير دالة احصائيا، ممّا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على بعد الآليات المؤسساتية بين مجموعة الأستاذات المتزوجات بدون أطفال ومجموعة الأستاذات العازبات.

الجدول رقم 30 يبين

نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين لاستجابات كل مجموعتين على بعد الآليات المؤسساتية حسب متغير الحالة العائلية(متزوجات و أمهات لأطفال/ عازبات)

المتغير	عدد الاستاذات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	(ت) المحسوبة	(ت) المجدولة	الدلالة
متزوجات و أمهات لأطفال	214	15.90	2.70	373 319.599	4.67–	2.58	دالة احصائيا عند مستوى 0،01
عازبات	161	14.50	3.07				

يبيّن الجدول رقم 30 أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (–4.67) عند درجة حرية (373) وهي أكبر من قيمة ت المجدولة التي تساوي 2.58 ، و هي قيمة دالة احصائيا عند مستوى α 0.01 وهذا يدلّ على وجود فروق دالة احصائيا في استجابات أفراد العينة على بعد الآليات المؤسساتية بين مجموعة الأستاذات المتزوجات وأمّهات لأطفال ومجموعة الأستاذات العازبات لصالح الأستاذات المتزوجات وأمّهات لأطفال، حيث أن المتوسط الحسابي للمجموعة الأولى يساوي 15.90 بينما يساوي المتوسط الحسابي للمجموعة الثانية 14,50.

تبيّن الجداول رقم 26 و 27 أنه لا توجد فروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة ككل تعزى إلى متغير الحالة العائلية ولكن توجد فروق دالة احصائيا بين استجاباتهم على بعد الآليات المؤسساتية.

وتبيّن الجداول 28 و 29 و 30 أن هذه الفروق الدالة احصائيا تكمن بين مجموعة الأستاذات المتزوجات وأمّهات لأطفال و مجموعة الأستاذات المتزوجات بدون أطفال لصالح الأستاذات المتزوجات والأمّهات لأطفال، وتبيّن هذه الجداول أنّ الفروق تكمن أيضا بين مجموعة الأستاذات المتزوجات وأمّهات لأطفال ومجموعة الأستاذات العازبات لصالح الأستاذات المتزوجات وأمّهات لأطفال.

ويمكن تفسير ذلك بأن بعد الآليات المؤسساتية يؤثر في حياة الأمّهات أكثر منه على حياة العازبات والمتزوجات بدون أطفال كونهنّ يتحملن مسؤولية زائدة عن المسؤوليات التي تتحملها الأستاذات العازبات والأستاذات المتزوجات بدون أطفال وهي مسؤولية تربية الأطفال ورعايتهم .

فبينما تعاني كل من أفراد عينة الدراسة العازبات والمتزوجات بدون أطفال ممّا سمته "جيل بلاكمور" بالقفز الثلاثي بين العمل بمقابل في المجال العام ومسؤولياتها المنزلية في المجال الخاص وعملها في الجمعيات ذات المنفعة العامة (Blackmore,1999)، تتحمل المرأة المتزوجة وأمّ لأطفال مسؤولية رابعة هي التكفل بأطفالها ورعايتهم، و هي تقوم بكل هذا في ظل الضغوطات النفسية الناتجة عن صراع الأدوار(Athanassoula & Koutouzis,2002) من جهة و عن عدم توفر الظروف الملائمة كي تتمكّن من إثبات ذاتها و التقدم في مهنتها دون أن تهمل بيتها، وعائلتها، ودون أن تتسبب في أضرار نفسية و اجتماعية لأطفالها من جهة أخرى.

و تتفق هذه النتيجة مع دراسة أثاناسولا و كوتوزي (2002) ودراسة كورونيل

و آخرون(Coronel et al, 2010) حيث أن الدراسة الأخيرة أظهرت أن أكثر من يعاني من عوامل بعد المرأة عن القيادية هنّ الأمهات، كما بيّنت الدراسة أن أغلبية أفراد عيّنة الدراسة يفضّلن العودة إلى مهنة التعليم بسبب الأعباء المنزلية ومسؤولية الأطفال كما يعتقدن أنه من الأفضل تأجيل التطلّع إلى هذه المناصب حتى يكبر الأطفال و يصبحوا قادرين على تحمّل مسؤولياتهم .

و هذا يرجع في حقيقة الأمر إلى كون التغييرات التي طرأت على توزيع الأدوار لم تؤثر على توزيع الأعباء المنزلية (Conell,2004) فرغم خروج المرأة للعمل في المجال العام إلاّ أنها لا تزال تتحمّل أكبر جزء من الأعباء المنزلية ورعاية الأطفال (Bradley,2004) في ظل غياب منظور الجنوسة في المؤسسات التربوية، فتجد المرأة تعمل باستعمال زمن مكثّف وموزّع بطريقة لا تتيح لها فرص التطلع للقيادية أو حتى الإهتمام باهتمامات أخرى خارج نطاق العمل، كما تجدها تعمل في غياب دور للحضانة أو رياض للأطفال قريبة من مكان عملها وجديرة بثقتها في أن تتحمل جزءا من رعاية أطفالها.

IV - 5- عرض و تفسيرالنتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة: و تنص هذه الفرضية على الآتي:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير سنوات الأقدمية في المهنة.

لفحص هذه الفرضية، استخدم تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عيّنة الدراسة على أداة الدراسة حسب متغير سنوات الأقدمية في المهنة وكانت النتائج كما مبيّنة في الجدول رقم 31.

الجدول رقم (31) يبين

نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على آداة الدراسة حسب متغيرالأقدمية في المهنة

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	مربع المتوسط الحسابي	قيمة(ف)	قيمة الدلالة
بين المجموعات	915.441	02	457.721	3.46	*0.03
داخل المجموعات	55427.121	419	132.284		
المجموع	56342.562	421			

*قيمة دالة احصائيا عند مستوى 0,05

يبيّن الجدول رقم 31 أن قيمة (ف) تساوي 3.46 عند درجات حرية (02) و (419) ، كما يبيّن أن قيمة الدلالة تقدر ب (0,03) و هي قيمة دالة احصائيا عند مستوى (α 0,05) أي أن هناك فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة على آداة الدراسة تعزى إلى متغير الأقدمية في المهنة .

وهذا يؤدي إلى رفض الفرضية الخامسة التي نصّها لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير الأقدمية في المهنة و قبول الفرضية البديلة التي نصّها

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عيّنة الدراسة تعزى إلى متغير الأقدمية في المهنة.

وبغية تحديد في أيّ من أزواج المجموعات تكمن هذه الفروق الدالة احصائيا، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين غير متجانستين و كانت نتائج الاختبار كما مبيّنة في الجداول رقم (32 و 33 و 34).

الجدول رقم 32 يبين

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة على آداة الدراسة حسب متغير الأقدمية في المهنة (من 1 الى 5 سنوات/ من 6 الى 10 سنوات).

المتغير	عدد الاستاذات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	(ت) المحسوبة	(ت) المجدولة	مستوى الدلالة
1الى 5 سنوات	188	72.8617	12.29939	269	2.40−	1.96	دالة احصائيا عند مستوى 0،05
6 الى 10 سنوات	83	76.6867	11.56417	166.180			

يبيّن الجدول رقم (32) أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (−2.40) عند درجة حرية (269) وهي أكبر من قيمة (ت) المجدولة التي تساوي 1,96 و هي قيمة دالة احصائيا عند مستوى α 0,05 .

و هذا يدلّ على وجود فروق ذات دلالة احصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة بين الأستاذات ذوات الخبرة من 1 إلى 5 سنوات و الأستاذات ذوات الخبرة من 6 إلى 10 سنوات لصالح الأستاذات ذوات الخبرة من 6 إلى 10 سنوات، حيث أن المتوسط الحسابي لهذه المجموعة يساوي 76.68 بينما يقدر المتوسط الحسابي للمجموعة الأولى ب 72.86.

الجدول رقم 33 يبين

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة حسب متغير الأقدمية في المهنة (من 6 إلى 10 سنوات / 10 سنوات فأكثر)

المتغير	عدد الأستاذات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	(ت) المحسوبة	(ت) المجدولة	مستوى الدلالة
6إلى 10 سنوات	83	76.6867	11.56417	232 154.226	2.38	1.96	دالة احصائيا عند مستوى 0،05
10 سنوات فأكثر	151	73.1656	10.38360				

يبيّن الجدول رقم 33 أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي 2.38 عند درجة حرية 232 و هي تعتبر أكبر من قيمة (ت) المجدولة و التي تساوي 1.96 و هي قيمة دالّة إحصائيا عند مستوى α 0.05، ممّا يدلّ على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات أفراد العينة ذوات الأقدمية من 6 إلى 10 سنوات والأستاذات ذوات الأقدمية 10 سنوات فأكثر لصالح الأستاذات ذوات الأقدمية من 6 إلى 10 سنوات، حيث أنّ المتوسط الحسابي لهذه المجموعة يساوي 76.68 بينما يقدر المتوسط الحسابي لمجموعة الأستاذات ذوات الأقدمية 10 سنوات فأكثر ب 73.16.

الجدول رقم 34 يبين

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة على آداة الدراسة حسب متغير الأقدمية في المهنة (من 1 إلى 5 سنوات/10 سنوات فأكثر)

المتغير	عدد الاستاذات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	(ت) المحسوبة	(ت) المجدولة	مستوى الدلالة
1 إلى 5 سنوات	188	72.8617	12.29939	337 336.145	0.24–	1.96	غير دالة احصائيا
10 سنوات فأكثر	151	73.1656	10.38360				

ويبيّن الجدول رقم 34 أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي 0.24– عند درجة حرية 337 و هي أقل من قيمة (ت) المجدولة و التي تساوي (1.96)، و هذه تعتبر قيمة غير دالة إحصائيا ممّا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة على الأداة ككل بين ذوي الأقدمية من 1 إلى 5 سنوات و ذوي الأقدمية 10 سنوات فأكثر.

وبغية التأكد أكثر وإعطاء تفسير أفضل لهذه النتائج ، ارتأت الباحثة أن تفحص إن كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد على حدى راجعة إلى متغير الأقدمية في المهنة.

و لهذا الغرض استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد حسب متغير الأقدمية في المهنة فكانت النتائج كما مبيّنة في الجدول رقم 35.

الجدول رقم 35 يبين

نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من الأبعاد حسب متغير سنوات الأقدمية في المهنة.

الأبعاد	درجة الحرية	قيمة (ف)	قيمة الدلالة
بعد النموذج التقليدي للأدوار	02 و 419	0.29	0.74
بعد الآليات المؤسساتية		19.966	*0.000
بعد النموذج الديني		7.78	*0.000
بعد الهيمنة الرجالية و النموذج الذكوري للقيادية		2.63	0.07
بعد ضعف التمثيل و المشاركة السياسية للمرأة		2.14	0.11

*قيمة دالة احصائيا عند مستوى 0.01

يبيّن الجدول رقم 35 أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة على البعد الأول" بعد النموذج التقليدي للأدوار" و البعد الرابع "بعد الهيمنة الرجالية والنموذج الذكوري للقيادية" و البعد الأخير" بعد ضعف التمثيل السياسي والمشاركة السياسية للمرأة" راجعة إلى متغير الأقدمية في المهنة.

ويبيّن نفس الجدول وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α 0.01) بين استجابات أفراد عينة الدراسة على البعد الثاني " بعد الآليات المؤسساتية" و البعد الثالث" بعد الفهم الخاطىء للدين".

و بغية تحديد في أيّ من أزواج هذه المجموعات تكمن الفروق الدالة احصائيا، استخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد الآليات المؤسساتية و بعد الفهم الخاطىء للدّين و كانت النتائج كما مبيّنة في الجداول 36و 37 و 38و 39و 40 و 41.

الجدول رقم 36 يبين

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد الآليات المؤسساتية حسب متغير سنوات الأقدمية في المهنة (من 1 إلى 5 سنوات/ من 6 إلى 10 سنوات)

المتغير	عدد الاستاذات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	(ت) المحسوبة	(ت) المجدولة	مستوى الدلالة
من 1 إلى 5 سنوات	188	14.2181	3.18087	269 209.595	4.05–	2.59	دالة احصائيا عند مستوى 0.01 α
من 6 إلى 10 سنوات	83	15.7952	2.33614				

يبيّن الجدول رقم 36 أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي 4.05– عند درجة حرية 269 وهي قيمة أكبر من قيمة (ت) المجدولة التي تساوي (2.59)، و هي قيمة دالة عند مستوى 0.01 α، وهذا يدلّ على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة على بعد الآليات المؤسساتية حسب متغير سنوات الأقدمية في المهنة تكمن بين مجموعة الأستاذات ذوات الأقدمية من 1 إلى 5 سنوات ومجموعة الأستاذات ذوات الأقدمية من 6 إلى 10 سنوات لصالح الأستاذات ذوات الأقدمية من 6 إلى 10 سنوات، حيث أن المتوسط الحسابي لهذه المجموعة يساوي 15.79 بينما المتوسط الحسابي للمجموعة الأولى يساوي 14.21 .

الجدول رقم 37 يبين

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد الآليات المؤسساتية حسب متغير سنوات الأقدمية في المهنة (من 6 إلى 10 سنوات/10سنوات فأكثر)

المتغير	عدد الاستاذات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	(ت) المحسوبة	(ت) المجدولة	مستوى الدلالة
من 6 إلى 10 سنوات	83	15.7952	2.33614	232 188.111	0.77–	1.96	غير دالة احصائيا
10 سنوات فأكثر	151	16.0662	2.65749				

يبيّن الجدول رقم 37 أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي 0.77– عند درجة حرية 232 وهي أقل من قيمة (ت) المجدولة التي تساوي 1.96 و هي قيمة غير دالة احصائيا ممّا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على بعد الآليات المؤسساتية بين ذوي الأقدمية في المهنة من 6 إلى 10 سنوات و ذوي الأقدمية 10 سنوات فأكثر.

الجدول رقم 38 يبين

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد الآليات المؤسساتية حسب متغير سنوات الأقدمية في المهنة(من 1 إلى 5 سنوات/10سنوات فأكثر)

المتغير	عدد الاستاذات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	(ت) المحسوبة	(ت) المجدولة	مستوى الدلالة
من 1 إلى 5 سنوات	188	14.2181	3.18087	337 336.463	5.71-	2.58	دالة احصائيا عند مستوى 0.01
10 سنوات فأكثر	151	16.0662	2.65749				

ويبيّن الجدول رقم 38 أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي -5.71 عند درجة حرية 337 وهي أكبر من قيمة (ت) المجدولة التي تساوي 2.58، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى α0.01.

وهذا يدلّ على وجود فروق دالة إحصائيا في استجابات أفراد عينة الدراسة على بعد الآليات المؤسساتية و تكمن هذه الفروق بين مجموعة الأستاذات ذوات الأقدمية من 1 إلى 5 سنوات ومجموعة الأستاذات ذوات الأقدمية 10 سنوات فأكثر لصالح الأستاذات ذوات الأقدمية 10 سنوات فأكثر، حيث أن المتوسط الحسابي لاستجابات هذه المجموعة يساوي 16.06 بينما يساوي المتوسط الحسابي للمجموعة الأولى 14.21 .

و تفسّر الباحثة هذه الفروق الدالة إحصائيا في استجابات أفراد عينة الدراسة على بعد الآليات المؤسساتية والتي كانت لصالح مجموعتي الأستاذات ذوات الأقدمية من 6 إلى 10 سنوات وذوات الأقدمية 10 سنوات فأكثر بأنّ الأستاذات كلّما ازددن أقدمية في المهنة كلّما ازداد إحساسهنّ وتذمّرهنّ من الضغوطات الممارسة عليهنّ داخل المؤسسات، وكلّما زاد وعيهنّ بالميكانيزمات التي تسيّر بها هذه المؤسسات وكيف يؤثر غياب منظور الجنوسة على عملهنّ، و على حياتهنّ اليومية و حالتهنّ النفسية و آفاقهن المستقبلية.

كما يمكن أن ترجع الباحثة هذه الفروق إلى احتمال أن تكون معظم الأستاذات في هاتين المجموعتين متزوّجات وأمّهات لأطفال ممّا يجعل تأثّرهن ببعد الآليات المؤسساتية الذي يعتبر كما ذكر

من قبل البعد الذي يمسّ حياتهنّ اليومية أمر لا يختلف فيه اثنين، فهنّ أكثر من يتأثر بكل الحواجز المؤسساتية من غياب رياض الأطفال إلى غياب منظور الجنوسة في المؤسسات، إلى غياب المساعدات في الأعباء المنزلية إلى عدم توفر المواصلات المدرسية وغيرها.

الجدول رقم 39 يبين

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد الفهم الخاطىء للدين حسب متغير سنوات الأقدمية في المهنة (من 1 إلى 5 سنوات/ من 6 إلى 10 سنوات)

المتغير	عدد الأستاذات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	(ت) المحسوبة	(ت) المجدولة	مستوى الدلالة
من 1 إلى 5 سنوات	188	12.1596	4.22826	269 146.995	0.79–	1.96	غير دالة احصائيا
من 6 إلى 10 سنوات	83	12.6145	4.55276				

يبيّن الجدول رقم 39 أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي 0.79– عند درجة حرية 269 و هي أقل من قيمة (ت) المجدولة التي تساوي 1.96، و هي قيمة غير دالة إحصائيا ممّا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على بعد الفهم الخاطىء للدين بين مجموعة الأفراد ذوي الأقدمية من 1 إلى 5 سنوات ومجموعة الأفراد ذوي الأقدمية من 6 إلى 10 سنوات.

الجدول رقم 40 يبين

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد الفهم الخاطىء للدين حسب متغير سنوات الأقدمية في المهنة (من 6 إلى 10 سنوات/10سنوات فأكثر)

المتغير	عدد الأستاذات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	(ت) المحسوبة	(ت) المجدولة	مستوى الدلالة
من 6 إلى 10 سنوات	83	12.6145	4.55276	232 135.549	3.56	2.59	دالة احصائيا عند مستوى 0.01
10 سنوات فأكثر	151	10.7152	3.48210				

يبيّن الجدول رقم 40 أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي 3.56 عند درجة حرية 232 وهي أكبر من قيمة (ت) المجدولة والتي تساوي 2.59، و هي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى α 0.01، ممّا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على بعد الفهم الخاطىء للدين بين مجموعة الأفراد ذوي الأقدمية من 6 إلى 10 سنوات والأفراد ذوي الأقدمية 10 سنوات فأكثر لصالح الأستاذات ذوات الأقدمية من 6 سنوات إلى 10 سنوات، حيث أن المتوسط الحسابي لهذه المجموعة يساوي 12.61 بينما يبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الأخرى 10.71.

الجدول رقم 41 يبين

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد الفهم الخاطىء للدين حسب متغير سنوات الأقدمية في المهنة (من 1 إلى 5 سنوات/10سنوات فأكثر)

المتغير	عدد الأستاذات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	(ت) المحسوبة	(ت) المجدولة	مستوى الدلالة
من 1 إلى 5 سنوات	188	12.1596	4.22826	337 336.780	3.37	2.58	دالة إحصائيا عند مستوى 0.01
10 سنوات فأكثر	151	10.7152	3.48210				

يبيّن الجدول رقم 41 أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي 3.37عند درجة حرية 337 وهي أكبر من قيمة (ت) المجدولة التي تساوي 2.58، وهي تعتبر قيمة دالة إحصائيا عند مستوى α 0.01.

وهذا يدلّ على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على بعد الفهم الخاطىء للدّين تعزى إلى متغير الأقدمية في المهنة، وتكمن هذه الفروق بين مجموعة الأستاذات ذوات الأقدمية من 1 إلى 5 سنوات ومجموعة الأستاذات ذوات الأقدمية 10 سنوات فأكثر لصالح الأستاذات ذوات الأقدمية من 1 إلى 5 سنوات، حيث يبلغ المتوسط الحسابي لهذه المجموعة 12.15 بينما يساوي المتوسط الحسابي للمجموعة الأخرى 10.71.

أمّا فيما يخص وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على بعد الفهم الخاطىء للدين لصالح مجموعة الأستاذات ذوات الأقدمية من 1 إلى 5 سنوات و مجموعة الأستاذات ذوات الأقدمية من 6 إلى 10 سنوات، ترى الباحثة أنه يمكن أن يفسّر بكون هاتين الفئتين من أفراد عينة الدراسة أقل سناّ من فئة ذوات الخبرة 10 سنوات فأكثر وهذا ممّا جعل فهمهنّ للدّين فهما ضيّقا.

و بناءا على ما تقدم من اختبارات على استجابات أفراد عينة الدراسة حسب المتغير الوسيطي سنوات الأقدمية في المهنة، تفسّر الباحثة وجود فروق في استجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة

ككلّ والتي كانت لصالح الأستاذات ذوات الأقدمية من 6 إلى 10 سنوات بوجود فروق في استجابات أفراد عينة الدراسة لصالح نفس المجموعة على كلا البعدين الثاني والثالث أي بعد الآليات المؤسساتية وبعد الفهم الخاطىء للدّين، بينما توجد فروق لصالح مجموعة الأستاذات ذوات الأقدمية 10 سنوات فأكثر فقط في استجابات أفراد عينة الدراسة على بعد الآليات المؤسساتية، كما توجد فروق لصالح مجموعة الأستاذات ذوات الخبرة من 1 إلى 5 سنوات فقط في استجابات أفراد عينة الدراسة على بعد الفهم الخاطىء للدين.

IV- 6- الخلاصة

يتبين لنا مما ذكر أعلاه عدم وجود فروق دالة إحصائيا في استجابات أفراد عينة الدراسة على آداة الدراسة ككل حسب المتغيرات الوسيطية للدراسة ما عدا متغير سنوات الأقدمية في المهنة، والفرق يكمن بين مجموعتي 1 إلى 5 سنوات و 6 إلى 10 سنوات و مجوعتي 6 إلى 10 سنوات وأكثر من 10 سنوات، وكان الفرق في الحالتين لصالح الأستاذات ذوات الخبرة من 6 إلى 10 سنوات.

لكن نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد الأداة يبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة على بعض الأبعاد حسب بعض المتغيرات الوسيطية للدراسة والتي تلخص كالتالي:

أولا– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة على البعد الثاني بعد الآليات المؤسساتية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي ولصالح الأستاذات الحاصلات على شهادة الليسانس.

ثانيا– توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد عينة الدراسة على البعد الثاني بعد الآليات المؤسساتية تعزى إلى متغير الحالة العائلية و لصالح الأستاذات المتزوجات وأمّهات لأطفال.

ثالثا– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة على البعد الثاني بعد الآليات المؤسساتية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة في العمل لصالح الأستاذات ذوات الخبرة من 6 سنوات إلى 10 سنوات والأستاذات ذوات الخبرة أكثر من 10 سنوات.

رابعا– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة على البعد الثالث (الفهم الخاطىء للدين) حسب متغير سنوات الخبرة في العمل لصالح الأستاذات ذوات الخبرة من 1 إلى 5 سنوات والأستاذات ذوات الخبرة من 6 إلى 10 سنوات .

وترى الباحثة أن عدم وجود فروق دالة إحصائيا في استجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة ككل حسب المتغيرات الوسيطية للدراسة ما عدا متغير الأقدمية في المهنة رغم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية في استجاباتهم على بعد الآليات المؤسساتية و بعد الفهم الخاطىء للدين، إلى كون الفروق في الاستجابات على بعد الآليات المؤسساتية كانت تعزى إلى ثلاث من المتغيرات الوسيطية للدراسة التي غاب عنها متغير الموقع الجغرافي والذي لم يكن سببا في فروق على أي بعد من الأبعاد و هذا ممّا خلق نوعا من التوازن في الاستجابات على الأداة ككلّ حسب كلّ من هذه المتغيرات.

أمّا الفرق في الاستجابات على بعد الفهم الخاطىء للدين يعزى فقط لمتغير سنوات الأقدمية في المهنة لصالح مجموعة الأستاذات ذوات الأقدمية من 1 إلى 5 سنوات و ذوات الأقدمية من 6 إلى 10 سنوات، كما تحضى نفس المجموعة الأخيرة بفروق لصالحها في استجابات أفراد عينة الدراسة على بعد الآليات المؤسساتية ممّا جعل هناك فرقا في استجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة ككل حسب هذا المتغير و لصالح هذه المجموعة.

و تفسّر الباحثة هذه النتائج بأن أفراد عينة الدراسة يتّفقن حول العوامل التي تقف وراء بعد المرأة عن صنع القرار التربوي في الجزائر ولا يختلفن في ذلك حسب المتغيرات الوسيطية للدراسة المتمثلة في الموقع الجغرافي، المؤهل العلمي والحالة العائلية.

و هذا يعني أن العوامل التي تساهم في بعد المرأة عن صنع القرار هي نفسها بالنسبة للمرأة في الشرق و في الجنوب ، هي نفسها بالنسبة للمرأة المتحصلة على شهادة الليسانس و المتحصلة على الدكتوراه، و هي نفسها بالنسبة للمرأة العازبة و المرأة المتزوجة و بالنسبة للمرأة التي لديها أطفال والتي ليس لديها أطفال و هي نفسها بالنسبة للمرأة ذات الأقدمية في المهنة و المرأة الجديدة في المهنة، لكن أفراد عينة الدراسة يختلفن حول الأهمية التي توليها كل شريحة من هذه الشرائح إلى بعد الآليات المؤسساتية و بعد الفهم الخاطىء للدين.

فيفسّر وجود فرق في استجابات أفراد عينة الدراسة على بعد الآليات المؤسساتية لصالح المتزوجات بأطفال بأن هذا البعد يحتل مرتبة أهمّ بالنسبة للأستاذات المتزوجات بأطفال أكثر منه بالنسبة للأستاذات العازبات والمتزوجات بدون أطفال.

و هذا راجع حسب الباحثة لكون المرأة المتزوجة و لديها أطفال أكثر من يعاني من الآليات المؤسساتية كونها تعاني أكثر ضغطا من زميلاتها العازبات و المتزوجات بدون أطفال، حيث أنها تمارس القفز الثلاثي بين عملها في المجال العام وأعباء المنزل والأعمال ذات المنفعة العامة.

فهي أكثر من يتأثر بكل الحواجز المؤسساتية من غياب رياض الأطفال إلى غياب منظور الجنوسة في المؤسسات و غياب المساعدات في الأعباء المنزلية، و عدم توفر المواصلات المدرسية.

أما الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة على البعد الثاني (بعد الآليات المؤسساتية) حسب متغير سنوات الخبرة فكان لصالح الأستاذات ذوات الخبرة من 6 إلى 10 سنوات و الأستاذات ذوات الخبرة من 10 سنوات فأكثر.

و تفسّر الباحثة هذه النتيجة بأنه كلما ازدادت الأستاذة أقدمية في الميدان كلما ازداد احساسها بالضغوطات الممارسة عليها بفعل الآليات المؤسساتية و كلما ازداد وعيها بها و فهمها لميكانيزماتها،

كما أن الأستاذة كلما ازدادت أقدمية كلما زاد الاحتمال أن تكون متزوجة و لديها أطفال ممّا يجعلها تعاني أكثر من هذه الآليات و الحواجز.

أمّا الفروق في الاستجابات على البعد الثالث (الفهم الخاطىء للدين) حسب متغير سنوات الخبرة فكان لصالح الأستاذات ذوات الخبرة من 1 إلى 5 سنوات و الأستاذات ذوات الخبرة من 6 إلى 10 سنوات و هذا ربما راجع إلى كون أفراد العينة ذوات الخبرة من 1 إلى 10 سنوات أقل سنا من ذوات الخبرة من 10 سنوات فأكثر ممّا يعني أقل نضجا للعزوف عن الرؤية الاتباعية التقليدية للمرأة ولنقد الموروث الفكري الذي يسيء لصورة المرأة.

وربما يعتبر وجود هذه الفروق الدالة إحصائيا بين استجابات أفراد عينة الدراسة على بعد الآليات المؤسساتية، و بعد الفهم الخاطىء للدين لصالح الأستاذات ذوات الخبرة من 6 إلى 10 سنوات تفسيرا لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة على كل الأداة لصالح هذه الفئة.

IV - 7- المقترحات

1- من أهم الحلول التي يمكن اقتراحها لتعديل الآليات المؤسساتية هي نظام وطني لرعاية الأطفال في سن التمدرس وما قبل ذلك وتوفير تسهيلات للمساعدة في الأعباء المنزلية، و لا يقلّ أهمية عن ذلك اجراء تعديلات على التوقيت المدرسي والاستثمار في المواصلات المدرسية، و أهمّ من هذا كله مراعاة وجهة نظر الجنوسة عند تطوير أو وضع السياسات والبرامج في القطاعات المختلفة.

2 -القضاء على الخلل في مؤسسات التمثيل السياسي والمشاركة السياسية وذلك بتشجيع المرأة على الإنخراط في تنظيمات المشاركة السياسية، وتفعيل انخراطها عن طريق تحضيرها لمناصب قيادية على المستوى المحلي والمستوى الدولي، وذلك بتوفير الإرشاد و التدريبات في القيادية للنساء عديمات الخبرة، وتقديم تدريبات حسّاسة للجنوسة للنساء والرجال على حد سواء.

3- توفير محيط ممكّن للنساء بضمان توازن جنوسي في الهيئات الحكومية عن طريق فرض نظام الحصص، و تشجيع الأحزاب السياسية على أن تدمج نساءا في الهيئات المنتخبة وغير المنتخبة وأن

تسعى إلى توازن جنسي في قوائم المترشحين المنتخبين أو المعيّنين في هيئات الأمم المتحدة كما في الوفود المفوّضة إلى الأمم المتحدة وإلى منتديات عالمية أخرى.

4-دعم وتشجيع المنظمات غير الحكومية والشبكات الأكاديمية وشبكات البحث على القيام بأبحاث حول المشاركة السياسية للمرأة وأثرها على صنع القرار، و تشجيعها على القيام بتقييم أثر السياسات المختلفة على المرأة من أجل توفير تغذية راجعة دائمة بهدف تحسين وضعيتها.

5- توفير قواعد معلومات حول النساء -خاصة الخبيرات في السياسة- المؤهلات لأن تنتخبن أو تنصّبن في مهام رسمية، وبناء تحالفات بين الأحزاب السياسية وجمعيات المجتمع المدني لدعم الحملات التحسيسية لصالح أهمية تمثيل المرأة في صنع القرار السياسي، وعقد شراكة مع المنظمات غير الحكومية لتدريب القادة .

5- خلق ميكانيزمات داخل الأحزاب السياسية من أجل زيادة حظوظ المرأة وذلك مثلا بفرض نظام حصص داخلي، و بتدريبها في العمل السياسي الحقيقي عوض مجرد منحها فرصا لحضور رمزي في فرع للمرأة في الأحزاب السياسية.

6- تفعيل دور الشبكات المعرفية وفرق البحث حيث تلعب هذه الأخيرة دورا هاما جدا في إبراز مشكل اللاّمساواة و إخراجه إلى الواجهة ومعرفة أسبابه وبذلك معالجته عن طريق نشر أبحاث كمية وكيفية حول توزيع المرأة في السلم التراتبي في وظائف في مختلف القطاعات.

7- القيام بإصلاحات تربوية مسبوقة بإصلاحات في برامج تعليم وتكوين الأساتذة لا تهتم بنقل المعلومات فحسب، لكنها تتعدى ذلك و تتعدى مجرد مراجعة الصور النمطية للجنوسة في الكتب المدرسية، وتركّز على تزويد التلاميذ والطلبة بآليات نقدية تسمح لهم بتفادي التفكير الثنائي كما تسمح لهم بالتشكيك في المواقف التقليدية لا حول الجنوسة فقط بل حول الكثير من القضايا الإجتماعية الهامة.

8- الإستعانة بعلماء الدين ممن وصفهم الشيخ الغزالي(2008) بذوي باع طويل في المعقول والمنقول، للقيام بإصلاحات في مناهج مادة التربية الإسلامية لتصحيح الصورة السلبية المتداولة للمرأة وإبراز صورتها الحقيقية في القرآن الكريم.

9- تسخير المؤسسات الإعلامية وتفعيل دورها في إبراز الصورة المتوازنة للمرأة في الإسلام.

قائمة المراجع

المراجع العربية

أبو خلف، عزيز.(د.ت). وجوه الإعجاز في حديث ناقصات عقل. بحث قدم في مؤتمر الإعجاز العلمي في القرآن.على موقع صيد الفوائد

http://www.saaid.net/female/m121.htm

تاريخ زيارة الموقع 2010/06/24

البزري، دلال (2006) ورقة قدمت في ندوة "تنمية العلوم الاجتماعية و اعادة التفكير في التنمية" نظمها برنامج بحوث الشرق الأوسط تونس 15-16 ديسمبر 2006
www.islamismscope.com/index.php?art/id:285

تاريخ زيارة الموقع 2011/10/04

الحمصـــي، لينه. (د.ت). ماذا يريد مشروع الشرق الأوسط الكبير من المرأة المسلمة؟ على موقع صيد الفوائد http://www.saaid.net/female/m196.htm

تاريخ زيارة الموقع 2011/09/01

الكندري، لطيفة الحسين و ملك، بدر محمد.(2003). تربية المرأة من منظور الشيخ محمد الغزالي.مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية في جامعة القاهرة. العدد 4 ص 27- 70 على موقع الشيخ الغزالي

http://www.alghazaly.org/index.php?id=50

تاريخ زيارة الموقع 2011/09/01

الغزالي، محمد، 2007/10/25، المرأة رئيس دولة على موقع

http://www.alghazaly.org/index.php?id=110

تاريخ زيارة الموقع 2010/03/05

الغزالي، محمد، 2008/02/01، نريد دعاة فقهاء لهم باع طويل في المعقول و المنقول على موقع http://www.alghazaly.org/index.php?id=154

تاريخ زيارة الموقع 2010/03/05

الغزالي، محمد.قضايا المرأة بين التقاليد الراكدة والوافدة (2005). دار الشروق.

القصاب، جلال.(2006).النصّ القرآني كعصا ضد المرأة. نص مشاركة جمعية التجديد الثقافية و الإجتماعية في ورشة الإسلام و الإصلاح بالقاهرة بتاريخ 2006/05/18.على موقع جمعية التجديد الثقافية و الإجتماعية على الرابط http://www.tajdeed.org/article.aspx?id=10306

تاريخ زيارة الموقع 2010/09/15.

بلعيد،صالح .(2009). في قضايا التربية. دار الخلدونية للنشر والتوزيع.2009.

حصة الشريعة و الحياة. حلقة المرأة و التفسير الذكوري للقرآن (ضيفة الحلقة د.فريدة زمرد). على قناة الجزيرة بتاريخ 2010/06/27. يمكن مشاهدة الحلقة على الموقع التالي http://www.aljazeera.net/NR/exeres/B2AF5466-7D08-4340-BCAE-722464EFABFC.htm

تاريخ زيارة الموقع 2010/09/04

جدعان، فهمي .(2010). خارج السرب بحث في النسوية الإسلامية الرافضة و اغراءات الحرية. الشبكة العربية للأبحاث و النشر 2010 .

قرامي آمال (2011) الحركة النسوية الإسلامية بأمريكا على موقع www.onislam.net/arabic/madarik/society-women/128418-feminism.html

تاريخ الزيارة 2011/11/10

موقع وزارة التربية الوطنية

http://www.m-education.gov.dz

تاريخ الزيارة 2011/10/20

موقع المعهد الوطني للبحث في التربية

http://www.inre.edu.dz/Activities/departementRecherche.htm

نزيه، أحمد الجندي.(2009). اتجاهات العاملين و العاملات العمانيين نحو تولي المرأة الوظائف الإدارية القيادية"دراسة ميدانية في ولايات مسقط و صحار و الرستاق"، مجلة جامعة دمشق، 25 (3+4):179-211.

المراجع الأجنبية

A Country Study. Algeria: education.(nd). Retrieved November 29th, 2005 from http://www.country-data.com/cgi-bin/query/r-379.html

Akeel,R.(2005). Gender and Development in the Maghreb. World Bank Background Paper for the Maghreb Roundtable, May 24-25, 2005. Retrieved from http://siteresources.worldbank.org/INTTUNISIA/Resources/Rapport+WB+Maghreb+GenreAnglais.pdf

Algeria Ministers in Worldwide Guide to Women in Leadership. (nd). Retrieved on November 29th, 2009 , from http://www.guide2womenleaders.com/Algeria.htm

Athanassoula-Reppa, A.,& Koutouzis, M.(2002, January 31). Women in Managerial Positions in Greek Education: Evidence of Inequality. Education Policy Analysis Archives,10, (11).Retrieved on March 27th,2011 from http://epaa.asu.edu/epaa/v10n11.html/

Benhabib,S.(2004). Feminism and the question of postmodernism. In The Polity Reader in Gender Studies (pp.76-92). Cambridge: polity press.

Blackmore,J.(1989).Educational Leadership : A Feminist Critique and Reconstruction. In J. Smyth. (ed.), Critical Perspectives on Educational Leadership (pp.93-129).London-New York-Philadelphia : The Falmer Press.

Blackmore, J.(1999). Troubling Women: Feminism, Leadership and Educational change. Buckingham: Open university press.

Benbouzid,B.(2009).La Reforme De L'Education En Algerie.Casbah Editions Alger.

Burrell, B.C. (2004). Women and Political Participation [A Reference Handbook]. Santa Barbara (calif.): ABC-CLIO.

CEDAW concluding observations, Algeria. (2005). Retrieved on05/01/2010 from http://sim.law.uu.nl/SIM/caselaw/uncom.nsf/0/07503599f529a85cc1256fd6004d7c53?opendocument

Cheriet, B.(1996). Gender, Civil Society and Citizenship in Algeria. in WLUML Dossier 14-15 September 1996 retrieved November 4th, 2005 from http://www.wluml.org/english/pubsfultxt.shtml?cmd%5B87%5D=i-87-2628

Connell, R.W.(2004). Gender Regimes and the Gender Order. In The Polity Reader in Gender Studies (pp. 29-40). Cambridge: polity press.

Conseil de la Nation [The Nation Council]. (2011). Retrieved on November,2011 from http://www.majliselouma.dz

Conseil constitutionnel.(2011). Retrieved on November, 2011 from www.conseil-constitutionnel.dz

Conseil National Economique et Social (CNES). (2000). Rapport du developement humain. Retrieved December 15th, 2010 from http://www.cnes.dz

Conseil National Economique et Social (CNES). (2002). Rapport du developement humain. Retrieved February 17th, 2010 from http://www.cnes.dz

Conseil National Economique et Social (CNES). (2008). Rapport du developement humain.retiré le 05 Novembre,2011 sur http://www.cnes.dz

Coronel,J.M., Moreno,E., & Carrasco, M.J.(2010).Work-Family Conflicts and Th e Organizational Work Culture as Barriers To Women Educational Managers. In Gender, Work and Organization, 17 (2), 219-239.

Dantley, M.(2005). Faith -based Leadership. International Journal of Qualitative Studies Education, 18 (1), 3-19.

Décret présidentiel no 96-101 du 22 Chaoual 1416 correspondant au 11 Mars 1996 portant création du conseil supérieur de l´ éducation. Journal Officiel de la République Algérienne (March 20th, 1996) No 18, pp4-8. Retrieved February 5th , 2006 from http://www.joradp.dz/JO8499/1996/F_pag.htm

Delphy, C., & Leonard, D.(2004). The Variety of Work Done by wives. In The Polity Reader in Gender Studies (pp. 159-164). Cambridge: Polity Press.

Dentith, A.M. (2002). Using Feminist Theory in Teacher Education. Electronic Magazine of Multicultural Education, 4 (2) [Theme: Gender Identity and Politics]. Retrieved October 27, 2005 from http://www.eastern.edu/publications/emme

Depaepe, M.(1998). Educationalisation: A Key Concept in Understanding the Basic Processes in the History of Western Education. History of Education Review, 27, (1),16-28.

Depaepe, M., Lauwers, H., & Simon, F. (2006). The Feminization of the Teaching Corps in Belgium in the Nineteenth and Twentieth Centuries. In R. Cortina, & S.Sanroman (Eds.), Women and Teaching. Global Perspectives on the Feminization of a Profession (pp.155-183). New York: Palgrave.

Departement de la Recherche en Education et en Pedagogie dans l'Istitut National de Recherche en Education retrieved March 1st , 2011 from

Falah, G.-W. (2005). The Visual Representation of Muslim/Arab Women in Daily Newspapers in The United States. In G.-W. Falah, & C. Nagel (Eds.), Geographies of Muslim Women: Gender Religion, and Space (PP. 300-320). New York. London: The Guilford Press.

FWCW Platform for Action. Women in Power and Decision –making (nd). Retrieved November 27, 2005 from http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/platform/decision.htm

Bradley,H.(2004). Gendered Jobs and Social Inequality. In The Polity Reader in Gender Studies (pp. 150-158). Cambridge: Polity Press.

Jacobs, J.A.(1996). Gender Inequality and Higher Education. Annual Review of Sociology, 22, 153-85. retrieved on 21st October,2005 from

http://arjournals.annualreviews.org/doi/full/10.1146/annurev.soc.22.1.153?

La Constitution de la République Algérienne Démocratique et Populaire.(2002). [The Algerian Constituion, modified n 2002]. In JORADP No 76 du 8 Decembre 1996 modifié par la loi 02. 03 du 10 Avril 2002, JORADP No 25 du 14 Avril, 2002 retrieved February 5th, 2006 from http://www.joradp.dz/HFR/consti.htm

L'Assemblee Populaire Nationale. 2011. retrieved November,2011 from http://www.apn-dz.org

Lazreg,M.(1994).The Eloquence of Silence.Algerian Women in Question.Routledge publications.

Lazreg, M. (1990). Gender and Politics in Algeria: Unraveling the Religious Paradigm. Signs,15 (4)(summer1990), 755-780. Retrieved on February 8th, 2010, from http://www.jstor.org

Lazreg,M.(2009).Questioning the Veil.Letters To Muslim Women.Princeton University Press.

Lorber, J.(nd). The Variety of Feminisms and Their Contribution to Gender Equality. Retrieved on February 20th, 2006 from http://docserver.bis.uni-oldenburg.de/publikationen/bisverlag/unireden/ur97/kap1.pdf

Lorber, J.(2005).Gender Inequality: Feminist Theories and Politics (3rd edition). Roxbury Pub Co.

Middle East and North African Historic Four Day Campaign School for Women Political Leaders. Kuwait City, Kuwait September 25-28, 2005. Retrieved March 5th, 2011 from http://winwithwomen.ndi.org/viewsection.asp?sect=events&subsect=viewevent&id=31

Moghadam, V.M. (1999). Gender, National Identity and Citizenship: Reflections on the Middle East and North Africa. Comparative Studies of South Asia, Africa and the Middle East, XIX (1), 137-156. Retrieved on November 7th, 2005 from http://www.cssaame.ilstu.edu/issues/V19-1/11val.pdf

Moghadam, V.M. (2001). Feminism and Islamic Fundamentalism: A Secularist Interpretation. Journal of Women's history, 13 (1), 42-45. Retrieved on February 15th, 2006 from http://muse.jhu.edu/journals/journal_of_womens_history/v013/13.1moghadam.pdf

Moghadam,V.M.(2003).Global Feminism and Women's citizenship in the Muslim world: The Cases of Iran, Algeria, and Afghanistan. A paper prepared for the conference on citizenship, Borders, and Gender: Mobility and Immobility, Yale University, 8-10 May 2003 retrieved on November 30th, 2005 from http://www.yale.edu/wff/cbg/pdf/Moghadam.pdf

Nicholas, F.G.(2007).Wittgenstein And Deconstruction. In Review of Contemporary Philosophy n 6.

www.class.uidaho.edu/ngier/Witt De Con.htm

Office National des Statistiques retrieved in October, 2011 from http://ons.dz et

http://www.ons.dz/-EMPLOI-ET-CHOMAGE-au-Quatrieme,56-.html

Ordonance du 16 Avril 1976 retrieved on November 27th, 2010 from http://www.meducation.edu.dz/francais/men/sys_edu/ordonnance 76.htm

Phillips, A.(2004). The Representation of Women. In The Polity Reader in Gender Studies (pp.195-204). Cambridge:polity press.

Pirouznia,M.(2009).Fewer Women than Men in Education Leadership.In Academic Leadership.The Online journal .7 .(3). http:/www.academicleadership.org/article/Fewer_women_than_men_in_educational_leadership

Plan d´action Mondial. Gagner avec Les Femmes: Renforcer Les Partis Politiques.(2003). Retrieved October 15th, 2005 from http://winwithwomen.ndi.org/content/downloads/plan_daction_mondial.pdf

Rai, S.M. (2005). Equal Participation of Women and Men in Decision-Making Processes with Particular Emphasis on Political Participation and Leadership, A DAW Background Paper for the Expert Group Meeting on "Equal Participation of Women and Men in Decision-Making Processes with Particular Emphasis on Political Participation and Leadership" 24-27 October 2005, Addis Ababa, Ethiopia.

Retrieved from http://www.un.org/womenwatch/daw/egm/eql-men/docs/BP.1%20Background%20Paper.pdf

Rapport des ONG Algériennes sur le Processus d´évaluation des Progrès Réalisés dans la Mise en Oeuvre du Programme d´Action de Beijing.(February 25th, 2004). Algerian NGO´s Report. Retrieved February 30th, 2005 from

http://www.wildaf-ao.org/fr/IMG/doc/Synthese_Algerie_FR-2.doc

Ronald,H.Heck.(2004). Studying Educational and Social Policy : Theoretical Concepts and Research Methods.Lawrence Erlbaum Associates, Inc.,Publishers.Mahwah, New Jersey

Schmuck, P.A., & Dunlap, D.M.(1995). Introduction: Listening to the Voices of Women Leaders. In D.M. Dunlap, & P.A. Schmuck (Eds.), Women Leading In Education (pp.1-8).Albany,(N.Y): State University of New York Press.

Services du Chef du Gouvernement. 2011. Retrieved November,2011 from http://www.premier-ministre.gov.dz

Shakeshaft, C. (1987). Women In Educational Administration. Beverly Hills (Calif): Sage Publications, Inc.

Snick, A., & De Munter, A. (1999). Women In Educational Policy- Making: A Qualitative And Quantitative Analysis Of The Situation In The E.U. Leuven: Leuven University Press.

Stromquist,N.P. (1999). Women's Education in the Twenty First Century. Balance and Prospects. In R.F.Arnove, & C.A.Torres (Eds.), The Dialectic of the Global and the Local (pp.179-205). Lanham (Md.): Rowman & Littlefield publishers,Inc.

Tohidi, N. (2003). Women's Rights in The Muslim World: The Universal-Paticular Interplay [abstract]. Hawwa, 1(2), 152-188. Retrieved January 31st, 2006 from http://www.ingentaconnect.com/content/brill/haw/2003/00000001/00000002/art00002

United Nations Development Programme. Programme On Governance in the Arab Region.(nd). The Gender and Citizenship Initiatives: Country Profiles: Algeria. Retrieved November 29th, 2005 from http://gender.pogar.org/countries/gender.asp?cid=1

UNESCO Institute for Statistics, Education in Algeria.(nd).Retrieved on January 30th, 2006 from http://www.uis.unesco.org/profiles/EN/EDU/countryprofile_en.aspx?code=120

United Nations. Department of Economic and Social Affairs. Division for the Advancement of Women [Aide Memoire].(2005). Expert Group Meeting: Enhancing Participation of Women in Development through an Enabling Environment for Achieving Gender Equality and the Advancement of Women. Bangkok, Thailand, 8-11 November, 2005. Retrieved from http://www.un.org/womenwatch/daw/egm/enabling-environment2005/enchAide-Memoire%20final.pdf

Wilson, D.(2004,March). Human Rights: Promoting Gender Equality in And Through Education. Prospects, XXXIV (1) [Online version]. Retrieved from http://springerlink.com/(t1oeol3coxbvmd55ggpejg3t)/app/home/contribution.asp?referrer=parent&backto=issue,3,11;journal,7,v99;linkingpublicationresults,1:109195,1

Winter, B.(Spring 2001).Theoretical Issues. Fundamental Misunderstandings: Issues in Feminist Approaches to Islamism. Journal of Women's History, 13 (1), 9-37. Retrieved December 10th, 2005 from http://muse.jhu.edu/journals/journal_of_womens_history/v013/13.1winter01.html

Win With Women: Strengthen Algerian Political Parties. Algeria July 12-16, 2004. Retrieved March 5th, 2006 from

http://www.winwithwomen.ndi.org/viewsection.asp?sect=events&subsect=viewevent&id=9

Youssif, H. M., Goujon, A.,& Lutz, W.(1996). Future Population and Education Trends in the Countries of North Africa. International Institute for Applied Systems Analysis Laxenburg, Austria. Retrieved on February 20th, 2006 from http://www.iiasa.ac.at/Publications/Documents/RR-96-011.pdf

Zack, N.(2005). Inclusive Feminism: A Third Wave Theory of Women's commonality. Lanham (Md.): Rowman & Littlefield Publishers, INC.

الملحق رقم 1

قائمة الأساتذة المحكمين

الرقم	الاسم واللقب	الدرجة العلمية	التخصص	الجامعة
01	حبيب تيلوين	أستاذ التعليم العالي	علوم التربية	جامعة وهران
02	بشير معمرية	أستاذ التعليم العالي	علم النفس العيادي	جامعة باتنة
03	نادية بوشلالق	أستاذ التعليم العالي	علوم التربية	جامعة ورقلة
04	محمد زردومي	أستاذ محاضر"أ"	علوم التربية	جامعة الجزائر2
05	محمد الطاهر طعبلي	أستاذ محاضر"أ"	علوم التربية	جامعة الجزائر2
06	منصور بن زاهي	أستاذ محاضر"أ"	علم النفس العمل	جامعة ورقلة
07	حورية عمروني	أستاذ محاضر"أ"	علم النفس العمل	جامعة ورقلة

الملحق رقم 2

الصورة المبدئية للاستبانة قبل التحكيم

- **أرى أن من عوامل غياب المرأة عن مراكز صنع القرار:**

الرقم	العبـــــــــــــــــــــارة	موافق	لاأدري	غيرموافق
01	اعتقاد المرأة أن منصب صنع القرار هو من أدوار الرجال.			
02	رفض أهلها لتوليها مناصب صنع القرار			
03	اعتقاد المرأة بأن مهنة التدريس جزء من دورها المتمثل في تربية و رعاية النشىء			
04	اعتقاد المرأة بأن التدريس يليق بها كامرأة على خلاف مناصب صنع القرار			
05	اعتقاد المرأة بأن مهنة التعليم مقبولة اجتماعيا على خلاف أي منصب قيادي			
06	اعتقاد المرأة بأن مهنة التدريس تسمح لها بالتوفيق بين مسؤولياتها العائلية و مسؤولياتها في العمل			
07	اعتقاد المرأة بأن وجود العنصر النسائي في مناصب صنع القرار في قطاع التربية لن يضيف شيئا للقطاع			
08	عدم وجود بدائل لتفادي الاضرار الاجتماعية التي يمكن أن يتكبدها أطفالها أثناء غيابها عن المنزل			
09	اعتقادها بأن تربية أطفالها هي الاولوية			
10	عدم اتاحة الفرصة للنساء			
11	عدم توفر رياض أطفال مناسب			
12	عدم مناسبة التوقيت المدرسي للاطفال مما يجعل الام دائما مشغولة برعايتهم			
13	عدم توفر نقل مدرسي منتظم لاطفالها كي يخفف العبىء عنها			
14	انشغالها الدائم بأطفالها لأن المدرسة لا تضمن التكفل بهم و عدم خروجهم للشارع في حال غياب أحد المعلمين أو في حالة تأخر أحد الوالدين			

15	انشغال المرأة الدائم بأعباء المنزل لعدم توفر مؤسسات توفر المساعدة في الأعمال المنزلية بمقابل للنساء العاملات				
16	غياب منظور الجنوسة عند تطوير السياسات مثل عدم مراعاة الجنس عند انشاء استعمال الزمن في المؤسسات التربوية فهناك تمييز دائم حيث أن الرجال يحضون دائما باستعمال زمن يمنحهم وقت فراغ أكبر يسمح لهم باهتمامات أخرى				
17	اعتقاد المرأة بأن الدين الاسلامي يعطي الاولوية للرجال بدليل قوله تعالى "الرجال قوامون على النساء"				
18	الدين الاسلامي يرى أن المكان الأنسب للمرأة هو بيتها				
19	ديننا يعتبر أن المهمة الأولى و الأخيرة للمرأة هي رعاية الأطفال و لذلك تكتفي المرأة بالتدريس الذي هو أقرب الى طبيعتها				
20	عمل المرأة بالحديث القائل" ما أفلح قوم ولوا أمرهم امرأة"				
21	النساء نلقصات عقل و بالتالي فهن لا تستطعن اتخاذ القرارات السليمة التي تتطلبها القيادية				
22	أن ديننا يحتم الفصل بين النساء و الرجال بينما يحتم تولي هذه المناصب قدرا من الاختلاط أما التدريس فيمنح المرأة فرصة أكثر لعدم الاختلاط				
23	اعتبار ديننا بأن صوت المرأة عورة و هذه المناصب القيادية تطلب قدرا كبيرا من مخاطبة الناس				
24	فهم خاطىء للنصوص الشرعية المذكورة في غير السياقات التي ذكرت فيها أو بسبب تفسير ذكوري لهذه النصوص و الأحاديث				
25	عدم اقدام المرأة على المناصب القيادية رغم اقتناعها بمشروعيتها بسبب تراكمات تقاليد و علدات ناتجة عن قراءة الرجال الخاطئة للنصوص الشرعية				
26	اعتقاد المرأة بأنها عاطفية و لا تستطيع اتخاذ القرارات الحاسمة و الصارمة التي تتطلبها الادارة				
27	اعتقاد المرأة بأن العمال عموما يفضلون رجلا على رأسهم				

28	اعتقاد المرأة أن المجتمع عموما يفضل رجلا قياديا على امرأة قيادية			
29	خوف المرأة من مواجهة الرفض من طرف أولئك الأقل منها في السلم			
30	خشية المرأة من العراقيل و المشاكل التي يمكن أن يفتعلها لها الرجال الأقل منها رتبة			
31	عدم قدرة المرأة على التأقلم مع محيط تسوده الهيمنة الرجالية			
32	افتقاد المرأة للراحة النفسية و العقلية التي تحتاجها لاتخاذ قرارات سليمة و هذا بحكم مسؤولياتها و واجباتها			
33	عدم شجاعة المرأة اتقلد مناصب قيادية بسبب عدم رؤيتها لأمثلة عن نساء قياديات في محيطها			
34	عدم شجاعة المرأة و عدم اقدامها على مناصب قيادية بسبب نساء قياديات غير ناجحات			
35	المشاكل التي تعرضت لها بعض النساء القياديات في محيطها			
36	عدم وعي المرأة بقدرتها على تغيير وضعها و على الوصول للمناصب القيادية بالانخراط في الجمعيات، النقابات و في الأحزاب السياسية التي تعتبر مستوى من مستويات المشاركة السياسية			
37	عدم استعداد المرأة لانخراطها في أي جمعية أو أي حزب ساسي لأن هذا غير مقبول في محيطها العائلي			
38	عدم استعداد المرأة للانخراط في أي حزب أو جمعية لأن سياسة العمل في المؤسسات التعليمية تمارس غليها ضغوطا نفسية مما لا يجعل لديها لا و قتا و لا طاقة لممارسة أي نشاط خارج نطاق العمل، سياسي كان أو غيره			
39	عدم وعي المرأة بأهمية انخراطها في الشبكات المعرفية و في فرق البحث من أجل دراسة وضعية المرأة و التعريف بها و بالتالي التأثير في القرارات السياسية التي تمس المرأة في قطاع التعليم و في القطاعات الأخرى			
40	عدم ترشح المرأة على رؤوس القوائم الانتخابية			

41	عدم مشاركتها في صنع السياسات داخل الأحزاب السياسية			
42	غدم أخذ الجمعيات و الأحزاب منظور الجنوسة بعين الاعتبار عند صنع سياساتها			

الملحق رقم 3

الصورة المبدئية للاستبانة بعد التحكيم

- **أرى أن من عوامل غياب المرأة عن مراكز صنع القرار:**

الرقم	العبـــــــــــــــــــــــــــــارة	موافق	لاأدري	غيرموافق
01	اعتقاد المرأة أن منصب صنع القرار هو من أدوار الرجال.			
02	رفض الأهل تولي المرأة مناصب صنع القرار			
03	اعتقاد المرأة بأن مهنة التدريس جزء من دورها المتمثل في تربية ورعاية النشء			
04	اعتقاد المرأة بأن التدريس يليق بها كامرأة على خلاف مناصب صنع القرار			
05	اعتقاد المرأة بأن مهنة التعليم مقبولة اجتماعيا على خلاف أي منصب قيادي			
06	اعتقاد المرأة بأن مهنة التدريس تسمح لها بالتوفيق بين مسؤولياتها العائلية و مسؤولياتها في العمل			
07	اعتقاد المرأة بأن وجود العنصر النسائي في مناصب صنع القرار في قطاع التربية لن يضيف شيئا للقطاع			
08	عدم اتاحة الفرصة للنساء لتقلد مناصب صنع القرار			
09	عدم توفرظروف اجتماعية مناسبة للنساء لتقلد مناصب صنع القرار(توفير رياض أطفال)			
10	عدم مناسبة التوقيت المدرسي للأطفال مما يجعل الام دائما مشغولة برعايتهم			
11	عدم توفر نقل مدرسي منتظم لأطفالها			
12	انشغالها الدائم بأطفالها لأن المدرسة لا تضمن التكفل بهم و عدم خروجهم للشارع في حال غياب أحد المعلمين أو في حالة تأخر أحد الوالدين			
13	انشغال المرأة الدائم بأعباء المنزل لعدم توفر مؤسسات لمساعدتها في الأعمال المنزلية ولو بمقابل			

14	غياب منظور الجنوسة حين تسيير المؤسسة وإدارتها، مثل عدم مراعاة الجنس عند انشاء استعمال الزمن في المؤسسات التربوية			
15	اعتقاد المرأة بأن الدين الاسلامي يعطي الأولوية للرجال في مناصب صنع القرار بدليل قوله تعالى "الرجال قوامون على النساء"			
16	اعتقاد المرأة بأن الدين الاسلامي يرى أن المكان الأنسب للمرأة هو بيتها			
17	اعتقاد المرأة بأن ديننا يعتبر المهمة الأولى والأخيرة للمرأة هي رعاية الأطفال ولذلك تكتفي المرأة بالتدريس الذي هو أقرب إلى طبيعتها			
18	عمل المرأة بالحديث القائل" ما أفلح قوم ولوا أمرهم امرأة"			
19	إيمان المرأة بأن النساء ناقصات عقل وبالتالي فهن لاتستطعن اتخاذ القرارات السليمة التي تتطلبها المناصب القيادية			
20	إيمان المرأة بأن ديننا يحتم الفصل بين النساء والرجال بينما يحتم تولي هذه المناصب قدرا من الاختلاط أما التدريس فيمنح المرأة فرصة أكثر لعدم الاختلاط			
21	إيمان المرأة بأن ديننا يعتبر صوت المرأة عورة، وهذه المناصب القيادية تطلب قدرا كبيرا من مخاطبة الناس			
22	فهم خاطىء للنصوص الشرعية المذكورة في غير السياقات التي ذكرت فيها أو بسبب تفسير ذكوري لهذه النصوص و الأحاديث--------			
23	اعتقاد المرأة بأنها عاطفية ولا تستطيع اتخاذ القرارات الحاسمة والصارمة التي تتطلبها الادارة			
24	اعتقاد المرأة بأن العمال عموما يفضلون الرجال في المناصب القيادية			
25	اعتقاد المرأة أن المجتمع عموما يفضل رجلا قياديا على امرأة قيادية			
26	خوف المرأة من مواجهة الرفض من طرف أولئك الأقل منها			

	في السلم----------			
27	خشية المرأة من العراقيل و المشاكل التي يمكن أن يفتعلها لها الرجال الأقل منها رتبة			
28	عدم قدرة المرأة على التأقلم مع محيط تسوده الهيمنة الرجالية			
29	افتقادالمرأة للخصائص النفسية والعقلية اللازمة لاتخاذ القرارا			
30	عدم شجاعة المرأة لتقلد مناصب قيادية بسبب عدم رؤيتها لأمثلة عن نساء قياديات في محيطها			
31	عدم شجاعة المرأة وعدم اقدامها على مناصب قيادية بسبب نساء قياديات غير ناجحات			
32	المشاكل التي تعرضت لها بعض النساء القياديات في محيطها			
33	عدم وعي المرأة بقدرتها على تغيير وضعها و على الوصول للمناصب القيادية بالانخراط في الجمعيات، النقابات و في الأحزاب السياسية التي تعتبر مستوى من مستويات المشاركة السياسية			
34	اعتقاد المرأة أن انخراطها في أي جمعية أو أي حزب ساسي غير مقبول في محيطها العائلي			
35	عدم استعداد المرأة للانخراط في أي حزب أو جمعية لأن سياسة العمل في المؤسسات التعليمية تمارس عليها ضغوطا نفسية مما لا يجعل لديها لا وقتا ولا طاقة لممارسة أي نشاط خارج نطاق العمل، سياسي كان أو غيره--------			
36	عدم وعي المرأة بأهمية انخراطها في الشبكات المعرفية من أجل دراسة وضعية المرأة والتعريف بها و بالتالي التأثير في القرارات السياسية التي تمس المرأة في قطاع التعليم وفي القطاعات الأخرى			
37	عدم ترشح المرأة على رؤوس القوائم الانتخابية			
38	عدم مشاركة المرأة في صنع السياسات داخل الأحزاب السياسية			
39	عدم أخذ الجمعيات والأحزاب منظور الجنوسة بعين الاعتبار عند صنع سياساتها			

الملحق رقم 4

الصورة النهائية للإستبانة

- **أرى أن من عوامل غياب المرأة عن مراكز صنع القرار:**

الرقم	العبـــــــــــــــــــــــــــــــارة	موافق	لاأدري	غير موافق
01	اعتقاد المرأة أن منصب صنع القرار هو من أدوار الرجال.			
02	رفض الأهل تولي المرأة مناصب صنع القرار			
03	اعتقاد المرأة بأن مهنة التدريس جزء من دورها المتمثل في تربية ورعاية النشء			
04	اعتقاد المرأة بأن التدريس يليق بها كامرأة على خلاف مناصب صنع القرار			
05	اعتقاد المرأة بأن مهنة التعليم مقبولة اجتماعيا على خلاف أي منصب قيادي			
06	اعتقاد المرأة بأن مهنة التدريس تسمح لها بالتوفيق بين مسؤولياتها العائلية و مسؤولياتها في العمل			
07	اعتقاد المرأة بأن وجود العنصر النسائي في مناصب صنع القرار في قطاع التربية لن يضيف شيئا للقطاع			
08	عدم توفرظروف اجتماعية مناسبة للنساء لتقلد مناصب صنع القرار(توفير رياض أطفال)			
09	عدم مناسبة التوقيت المدرسي للأطفال مما يجعل الام دائما مشغولة برعايتهم			
10	عدم توفر نقل مدرسي منتظم لأطفالها			
11	انشغالها الدائم بأطفالها لأن المدرسة لا تضمن التكفل بهم و عدم خروجهم للشارع في حال غياب أحد المعلمين أو في حالة تأخر أحد الوالدين			

12	انشغال المرأة الدائم بأعباء المنزل لعدم توفر مؤسسات لمساعدتها في الأعمال المنزلية ولو بمقابل			
13	غياب منظور الجنوسة حين تسيير المؤسسة وإدارتها، مثل عدم مراعاة الجنس عند انشاء استعمال الزمن في المؤسسات التربوية			
14	اعتقاد المرأة بأن الدين الاسلامي يعطي الأولوية للرجال في مناصب صنع القرار بدليل قوله تعالى "الرجال قوامون على النساء"			
15	اعتقاد المرأة بأن الدين الاسلامي يرى أن المكان الأنسب للمرأة هو بيتها			
16	اعتقاد المرأة بأن ديننا يعتبر المهمة الأولى والأخيرة للمرأة هي رعاية الأطفال ولذلك تكتفي المرأة بالتدريس الذي هو أقرب إلى طبيعتها			
17	عمل المرأة بالحديث القائل" ما أفلح قوم ولوا أمرهم امرأة"			
18	إيمان المرأة بأن النساء ناقصات عقل وبالتالي فهن لا تستطعن اتخاذ القرارات السليمة التي تتطلبها المناصب القيادية			
19	إيمان المرأة بأن ديننا يحتم الفصل بين النساء والرجال بينما يحتم تولي هذه المناصب قدرا من الاختلاط أما التدريس فيمنح المرأة فرصة أكثر لعدم الاختلاط			
20	إيمان المرأة بأن ديننا يعتبر صوت المرأة عورة، وهذه المناصب القيادية تطلب قدرا كبيرا من مخاطبة الناس			
21	اعتقاد المرأة بأنها عاطفية ولا تستطيع اتخاذ القرارات الحاسمة والصارمة التي تتطلبها الادارة			
22	اعتقاد المرأة بأن العمال عموما يفضلون الرجال في المناصب القيادية			
23	اعتقاد المرأة أن المجتمع عموما يفضل رجلا قياديا على امرأة قيادية			
24	خوف المرأة من مواجهة الرفض من طرف أولئك الأقل			

	منها في السلم----------			

25	خشية المرأة من العراقيل و المشاكل التي يمكن أن يفتعلها لها الرجال الأقل منها رتبة			
26	عدم قدرة المرأة على التأقلم مع محيط تسوده الهيمنة الرجالية			
27	افتقاد المرأة للخصائص النفسية والعقلية اللازمة لاتخاذ القرارات			
28	عدم شجاعة المرأة لتقلد مناصب قيادية بسبب عدم رؤيتها لأمثلة عن نساء قياديات في محيطها			
29	عدم شجاعة المرأة وعدم اقدامها على مناصب قيادية بسبب نساء قياديات غير ناجحات			
30	عدم وعي المرأة بقدرتها على تغيير وضعها و على الوصول للمناصب القيادية بالانخراط في الجمعيات، النقابات و في الأحزاب السياسية التي تعتبر مستوى من مستويات المشاركة السياسية			
31	اعتقاد المرأة أن انخراطها في أي جمعية أو أي حزب سياسي غير مقبول في محيطها العائلي			
32	عدم استعداد المرأة للانخراط في أي حزب أو جمعية لأن سياسة العمل في المؤسسات التعليمية تمارس عليها ضغوطا نفسية مما لا يجعل لديها لا وقتا ولا طاقة لممارسة أي نشاط خارج نطاق العمل، سياسي كان أو غيره--------			
33	عدم وعي المرأة بأهمية انخراطها في الشبكات المعرفية من أجل دراسة وضعية المرأة والتعريف بها و بالتالي التأثير في القرارات السياسية التي تمس المرأة في قطاع التعليم وفي القطاعات الأخرى			
34	عدم ترشح المرأة على رؤوس القوائم الانتخابية			
35	عدم مشاركة المرأة في صنع السياسات داخل الأحزاب السياسية			
36	عدم أخذ الجمعيات والأحزاب منظور الجنوسة بعين الاعتبار عند صنع سياساتها			

الملحق رقم 5

نتائج التحليل الاحصائي الخاصة بصدق الأداة و ثباتها

نتائج التحاليل الإحصائية الخاصة بالثبات بالتجزئة النصفية

Correlations

			impair	pair
Spearman's rho	impair	Correlation Coefficient	1,000	,801(**)
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	50	50
	pair	Correlation Coefficient	,801(**)	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	50	50

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

جدول التجزئة النصفية بمعامل بيرسون

Correlations

		impair	pair
impair	Pearson Correlation	1	,870(**)
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	50	50
pair	Pearson Correlation	,870(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	50	50

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

جدول التجزئة النصفية باستخدام scale then split half

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	50	100,0
	Excluded(a)	0	,0
	Total	50	100,0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	1,000
		N of Items	1(a)
	Part 2	Value	1,000
		N of Items	1(b)
	Total N of Items		2
Correlation Between Forms			,870
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,931
	Unequal Length		,931
Guttman Split-Half Coefficient			,930

a The items are: impair, impair.
b The items are: pair, pair

التحاليل الاحصائية المتعلقة بصدق المقارنة الطرفية

Group Statistics

	VAR00008	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
total	1,00	15	95,8000	7,51380	1,94005
	2,00	15	65,8000	9,38996	2,42448

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		Fالتباين	Sig. مستوى الدلالة الاحصائية	t	Df درجة الحرية(30-2)	Sig. (2-tailed)الدلالة	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
total	Equal variances assumed	,495	,487	9,661	28	,000	30,00000	3,10514	23,63941	36,36059
	Equal variances not assumed			9,661	26,715	,000	30,00000	3,10514	23,62560	36,37440

الملحق رقم 6

نتائج التحليل الإحصائي المتعلقة بفرضيات الدراسة

نتائج التحاليل الاحصائية المتعلقة بالفرضية الأولى

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
facteur1	422	7,00	21,00	14,9692	3,08571
facteur2	422	6,00	18,00	15,1896	2,97369
facteur3	422	7,00	21,00	11,7322	4,11149
facteur4	422	9,00	28,00	16,4763	4,70590
facteur5	422	7,00	21,00	15,3555	4,06500
total	422	37,00	108,00	73,7227	11,56851
Valid N (listwise)	422				

نتائج التحاليل الاحصائية المتعلقة بالفرضية الثانية

نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الآداة ككل حسب متغير الموقع الجغرافي

Group Statistics

	geographie	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
total	1,00	193	73,9741	12,50351	,90002
	2,00	229	73,5109	10,74081	,70977

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
total	Equal variances assumed	3,598	,059	,409	420	,683	,46318	1,13153	-1,76100	2,68735
	Equal variances not assumed			,404	380,987	,686	,46318	1,14622	-1,79053	2,71688

نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من الأبعاد على حدى

Group Statistics

	geographie	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
facteur1	1,00	193	14,7617	3,12503	,22494
	2,00	229	15,1441	3,04804	,20142
facteur2	1,00	193	15,3523	2,99656	,21570
	2,00	229	15,0524	2,95386	,19520
facteur3	1,00	193	11,8238	4,26347	,30689
	2,00	229	11,6550	3,98668	,26345
facteur4	1,00	193	16,6373	4,73056	,34051
	2,00	229	16,3406	4,69109	,31000
facteur5	1,00	193	15,3990	4,07244	,29314
	2,00	229	15,3188	4,06727	,26877

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
facteur1	Equal variances assumed	,000	,987	-1,269	420	,205	-,38245	,30130	-,97469	,20980
	Equal variances not assumed			-1,267	404,393	,206	-,38245	,30194	-,97602	,21113
facteur2	Equal variances assumed	,016	,899	1,032	420	,303	,29993	,29055	-,27118	,87104
	Equal variances not assumed			1,031	405,965	,303	,29993	,29091	-,27194	,87180
facteur3	Equal variances assumed	,007	,934	,420	420	,675	,16881	,40215	-,62166	,95928
	Equal variances not assumed			,417	397,475	,677	,16881	,40446	-,62633	,96396
facteur4	Equal variances assumed	,320	,572	,645	420	,519	,29669	,46016	-,60780	1,20119
	Equal variances not assumed			,644	406,819	,520	,29669	,46049	-,60853	1,20192
facteur5	Equal variances	,000	,998	,202	420	,840	,08019	,39766	-,70147	,86184

	assumed								
	Equal variances not assumed			,202	407,806	,840	,08019	,39771	-,70162	,86200

نتائج التحاليل الاحصائية المتعلقة بالفرضية الثالثة

نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الآداة ككل حسب متغير المؤهل العلمي

ANOVA

total

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	212,168	2	106,084	,792	,454
Within Groups	56130,393	419	133,963		
Total	56342,562	421			

نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد الآداة على حدى حسب متغير المؤهل العلمي

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
facteur1	Between Groups	4,833	2	2,416	,253	,777
	Within Groups	4003,767	419	9,556		
	Total	4008,600	421			
facteur2	Between Groups	88,638	2	44,319	5,110	,006
	Within Groups	3634,196	419	8,673		
	Total	3722,834	421			
facteur3	Between Groups	26,146	2	13,073	,773	,463
	Within Groups	7090,596	419	16,923		
	Total	7116,742	421			
facteur4	Between Groups	39,584	2	19,792	,893	,410
	Within Groups	9283,679	419	22,157		
	Total	9323,263	421			
facteur5	Between Groups	4,264	2	2,132	,129	,879
	Within Groups	6952,418	419	16,593		
	Total	6956,682	421			

نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين لاستجابات الأفراد المتحصلين على الدكتوراه و المتحصلين على الماجستير على البعد الثاني بعد الآليات المؤسساتية

Group Statistics

	niveau	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
facteur2	1,00	11	14,5455	2,16165	,65176
	2,00	80	14,2875	3,47211	,38819

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
facteur2	Equal variances assumed	2,048	,156	,239	89	,811	,25795	1,07744	-1,88289	2,39880
	Equal variances not assumed			,340	18,066	,738	,25795	,75861	-1,33541	1,85132

نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين لاستجابات الأفراد الحاصلين على الماجستير و الحاصلين على الليسانس على البعد الثاني بعد الآليات المؤسساتية

Group Statistics

	niveau	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
facteur2	2,00	80	14,2875	3,47211	,38819
	3,00	331	15,4290	2,82579	,15532

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
facteur2	Equal variances assumed	3,676	,056	-3,094	409	,002	-1,14150	,36897	-1,86682	-,41618
	Equal variances not assumed			-2,730	105,670	,007	-1,14150	,41811	-1,97048	-,31252

نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين لاستجابات الأفراد الحاصلين على الدكتوراه و الحاصلين على الليسانس على البعد الثاني بعد الآليات المؤسساتية

Group Statistics

	niveau	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
facteur2	1,00	11	14,5455	2,16165	,65176
	3,00	331	15,4290	2,82579	,15532

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
facteur2	Equal variances assumed	1,029	,311	-1,026	340	,305	-,88355	,86075	-2,57661	,80952
	Equal variances not assumed			-1,319	11,167	,214	-,88355	,67001	-2,35555	,58845

نتائج التحاليل الاحصائية المتعلقة بالفرضية الرابعة

نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد العينة على الآداة ككل حسب متغير الحالة العائلية

ANOVA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	120,153	2	60,077	,448	,639
Within Groups	56222,408	419	134,182		
Total	56342,562	421			

نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد آداة الدراسة على حدى حسب متغير الحالة العائلية

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
facteur1	Between Groups	16,367	2	8,184	,859	,424
	Within Groups	3992,232	419	9,528		
	Total	4008,600	421			
facteur2	Between Groups	221,817	2	110,908	13,273	,000
	Within Groups	3501,017	419	8,356		
	Total	3722,834	421			
facteur3	Between Groups	11,620	2	5,810	,343	,710
	Within Groups	7105,121	419	16,957		
	Total	7116,742	421			

facteur4	Between Groups	63,282	2	31,641	1,432	,240
	Within Groups	9259,981	419	22,100		
	Total	9323,263	421			
facteur5	Between Groups	43,054	2	21,527	1,305	,272
	Within Groups	6913,628	419	16,500		
	Total	6956,682	421			

نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة المتزوجات بدون أطفال و المتزوجات و أمهات لأطفال على البعد الثاني بعد الآليات المؤسساتية

Group Statistics

	etatcivil	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
facteur2	2,00	47	14,2979	3,07101	,44795
	3,00	214	15,9019	2,70536	,18493

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
facteur2	Equal variances assumed	1,113	,292	-3,590	259	,000	-1,60400	,44683	-2,48388	-,72411
	Equal variances not assumed			-3,310	62,624	,002	-1,60400	,48463	-2,57256	-,63544

نتائج اختبارات لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة العازبات و المتزوجات بدون أطفال على البعد الثاني بعد الآليات المؤسساتية

Group Statistics

	etatcivil	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
facteur2	1,00	161	14,5031	3,07027	,24197
	2,00	47	14,2979	3,07101	,44795

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
facteur2	Equal variances assumed	,174	,677	,403	206	,687	,20523	,50906	-,79840	1,20887
	Equal variances not assumed			,403	74,927	,688	,20523	,50913	-,80902	1,21948

نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة العازبات و المتزوجات و أمهات لأطفال على البعد الثاني بعد الآليات المؤسساتية

Group Statistics

	etatcivil	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
facteur2	1,00	161	14,5031	3,07027	,24197
	3,00	214	15,9019	2,70536	,18493

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
facteur2	Equal variances assumed	5,414	,021	-4,676	373	,000	-1,39876	,29917	-1,98703	-,81050
	Equal variances not assumed			-4,593	319,599	,000	-1,39876	,30455	-1,99794	-,79959

نتائج التحاليل الإحصائية المتعلقة بالفرضية الخامسة

تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الآداة ككل حسب متغير الأقدمية في المهنة

ANOVA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	915,441	2	457,721	3,460	,032
Within Groups	55427,121	419	132,284		
Total	56342,562	421			

نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين لاستجابات الأفراد ذوي الخبرة 1 الى 5 سنوات و ذوي الخبرة 6 الى 10 سنوات على آداة الدراسة ككل

Group Statistics

	ancienneté	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
total	1,00	188	72,8617	12,29939	,89702
	2,00	83	76,6867	11,56417	1,26933

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
total	Equal variances assumed	,266	,607	-2,403	269	,017	-3,82504	1,59197	-6,95934	-,69075
	Equal variances not assumed			-2,461	166,180	,015	-3,82504	1,55430	-6,89377	-,75632

نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين لاستجابات الأفراد ذوي الأقدمية 6 الى 10 سنوات و ذوي الأقدمية 10 سنوات فأكثر على آداة الدراسة ككل

Group Statistics

	ancienneté	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
total	2,00	83	76,6867	11,56417	1,26933
	3,00	151	73,1656	10,38360	,84501

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
total	Equal variances assumed	2,929	,088	2,383	232	,018	3,52118	1,47785	,60946	6,43291
	Equal variances not assumed			2,309	154,226	,022	3,52118	1,52487	,50885	6,53352

نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين لاستجابات الأفراد ذوي الأقدمية في العمل من 1 الى 5 سنوات و ذوي الأقدمية 10 سنوات فأكثر على الآداة ككل

Group Statistics

	ancienneté	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
total	1,00	188	72,8617	12,29939	,89702
	3,00	151	73,1656	10,38360	,84501

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
total	Equal variances assumed	7,026	,008	-,242	337	,809	-,30386	1,25519	-2,77285	2,16513
	Equal variances not assumed			-,247	336,145	,805	-,30386	1,23235	-2,72795	2,12023

نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد الآداة على حدى حسب متغير الأقدمية في العمل

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
facteur1	Between Groups	5,607	2	2,803	,293	,746
	Within Groups	4002,993	419	9,554		
	Total	4008,600	421			
facteur2	Between Groups	323,920	2	161,960	19,966	,000
	Within Groups	3398,914	419	8,112		

	Total	3722,834	421			
facteur3	Between Groups	255,111	2	127,556	7,789	,000
	Within Groups	6861,630	419	16,376		
	Total	7116,742	421			
facteur4	Between Groups	115,922	2	57,961	2,638	,073
	Within Groups	9207,341	419	21,975		
	Total	9323,263	421			
facteur5	Between Groups	70,342	2	35,171	2,140	,119
	Within Groups	6886,341	419	16,435		
	Total	6956,682	421			

نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد الدراسة ذوي الأقدمية في المهنة من 1 الى 5 سنوات و ذوي الأقدمية من 6 الى 10 سنوات على البعد الثاني بعد الآليات المؤسساتية

Group Statistics

	ancienneté	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
facteur2	1,00	188	14,2181	3,18087	,23199
	2,00	83	15,7952	2,33614	,25642

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
facteur2	Equal variances assumed	6,082	,014	-4,058	269	,000	-1,57710	,38865	-2,34228	-,81191
	Equal variances not assumed			-4,561	209,595	,000	-1,57710	,34579	-2,25877	-,89542

نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة ذوي الأقدمية من 6 الى 10 سنوات و ذوي الأقدمية 10 سنوات فأكثر على البعد الثاني بعد الآليات المؤسساتية

Group Statistics

	ancienneté	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
facteur2	2,00	83	15,7952	2,33614	,25642
	3,00	151	16,0662	2,65749	,21626

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of	t-test for Equality of Means

		Variances								
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
facteur2	Equal variances assumed	,143	,705	-,778	232	,437	-,27104	,34823	-,95715	,41506
	Equal variances not assumed			-,808	188,111	,420	-,27104	,33544	-,93276	,39067

نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة ذوي الأقدمية في المهنة من 1 الى 5 سنوات و ذوي الأقدمية 10 سنوات فأكثر على البعد الثاني بعد الآليات المؤسساتية

Group Statistics

	ancienneté	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
facteur2	1,00	188	14,2181	3,18087	,23199
	3,00	151	16,0662	2,65749	,21626

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
facteur2	Equal variances assumed	5,979	,015	-5,715	337	,000	-1,84814	,32339	-2,48426	-1,21202
	Equal variances not assumed			-5,827	336,463	,000	-1,84814	,31716	-2,47200	-1,22428

نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة ذوي الخبرة من 1 الى 5 سنوات و ذوي الأقدمية من 6 الى 10 سنوات على البعد الثالث بعد الفهم الخاطىء للدين

	ancienneté	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
facteur3	1,00	188	12,1596	4,22826	,30838
	2,00	83	12,6145	4,55276	,49973

Group Statistics

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
facteur3	Equal variances assumed	,706	,401	-,797	269	,426	-,45488	,57060	-1,57829	,66852
	Equal variances not assumed			-,775	146,995	,440	-,45488	,58722	-1,61537	,70560

نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة ذوي الأقدمية من 6الى 10 سنوات و ذوي الأقدمية 10 سنوات فأكثر على البعد الثالث بعد الفهم الخاطىء للدين

Group Statistics

	ancienneté	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
facteur3	2,00	83	12,6145	4,55276	,49973
	3,00	151	10,7152	3,48210	,28337

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
facteur3	Equal variances assumed	11,275	,001	3,569	232	,000	1,89923	,53212	,85082	2,94763
	Equal variances not assumed			3,306	135,549	,001	1,89923	,57448	,76312	3,03533

نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة ذوي الأقدمية من 1 الى 5 سنوات و ذوي الأقدمية 10 سنوات فأكثر على البعد الثالث بعد الفهم الخاطىء للدين

Group Statistics

	ancienneté	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
facteur3	1,00	188	12,1596	4,22826	,30838
	3,00	151	10,7152	3,48210	,28337

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
facteur3	Equal variances assumed	9,932	,002	3,377	337	,001	1,44434	,42769	,60307	2,28561
	Equal variances not assumed			3,449	336,780	,001	1,44434	,41880	,62055	2,26814

الملحق رقم 7

توزيع الأستاذات على ثانويات ولاية تبسة

الدائرة	المؤسسة	عدد الأستاذات
تبسة	ث.مالك بن نبي	34
	ث.سعدي الصديق	23
	ث.فاطمة الزهراء	30
	ث.جبل الجرف	25
	ث.مطروح العيد	24
	ث.حردي محمد	12
	ث.هواري بومدين	20
	م.أبي عبيدة	12
	م.العربي التبسي	17
	ثا. الميزاب	11
بئر مقدم	ثا.شريط لزهر الحمامات	20
	ثا.بورقعة مباركة. بئر مقدم	06
الكويف	ثا 18 فبراير الكويف	12
	ثا.شرفي لخضر. بكارية	06
مرسط	ثا.زروقي عمار مرسط	15
العوينات	ثا.الزبير بن العوام العوينات	22
	ثا.بوخضراء	05
ونزة	ثا.سعد بن وقاص	20
	ثا.مخازنية مبروك.ونزة	18
	م.بغاغة صالح .ونزة	21

	ثا.عكريش عمارة.عين الزرقاء	08
بئر العاتر	ثا.فارس الطاهر +ثا. حي المطار	07
	ثا.مولود قاسم	05
	م.محفوظ سعد.بئر العاتر	17
	ثا.الحي العمراني	07
العقلة	ثا.سعدي الطاهر.العقلة	00
	ثا.فردي عرفة. العقلة	09
الشريعة	ثا.النعمان بن البشير.الشريعة	14
	ثا.مصطفى بن بو العيد.الشريعة	05
	شرفي الطيب .الشريعة	13
	ثا.طريق العقلة.الشريعة	01
	ثا.الجديدة. الشريعة	06
الماء الأبيض	ثا.5 جويلية-الماء الأبيض	13
نقرين	ثا. نقرين	02
المجموع		460

الملحق رقم 8

توزيع الأستاذات على ثانويات ولاية ورقلة

المؤسسة	عدد الأستاذات
م.بومدين (زاوية ع)	17
ث. لزهاري التونسي(زاوية ع)	12
ث.خالد بن الوليد–المقارين	16
ث.سيدي سليمان –المقارين	05
ث.ابن الهيثم–النزلة	21
م.ابو بكر بلقايد–النزلة	11
ث.عين الصحراء – النزلة	19
ث.مفدي زكرياء–تماسين	18
ث.البشير الابراهيمي–تبسبست	14
ث.الكواكبي–تبسبست	23
ث.العيد بن الصحراوي–بلدة عمر	21
ث.الامير عبد القادر – تقرت	16
م.الجيلالي اليابس	22
ث.التميات	11
ث.سليماني العيد	29
ث.طارق بن زياد	13
ث.العالية	02

م.مولود قاسم نايت بلقاسم	16
ث.مبارك الميلي	20
ث.المصالحة – الخفجي	17
ث.الخوارزمي	19
ث.احمد توفيق المدني	05
ث.العيد آل خليفة	30
ث.علي ملاح	26
م.مصطفى حفيان	16
ث.عبد المجيد بومادة	22
ث.القصر الجديدة	09
ث.الحاج عيسى–ع البيضاء	14
ث.سيدي خويلد	17
ث.مالك بن نبي	12
ث.الزيانية	12
ث.جبي عبد المالك	09
ث.البور	06
ث.عبيد احمد بن ناصر	04
ث.ابن رشيق الفيراولي	07
ث.المنقر	07
المجموع	539