المملكة المغربية
ⵜⴰⴳⵍⴷⵉⵜ ⵏ ⵍⵎⵖⵔⵉⴱ
ROYAUME DU MAROC

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي
ⴰⵙⴳⵎⵉ ⴰⵏⴰⵎⵓⵔ ⵏ ⵜⵙⴻⵏⵙⵉⵡⵉⵏ ⴷ ⵜⵙⵎⵔⵙⵉ ⴰⵏⴰⵎⵓⵔ
Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique

المساواة بين الجنسين

في ومن خلال المنظومة التربوية

تقرير موضوعاتي

المساواة بين الجنسين
في ومن خلال المنظومة التربوية

تقرير موضوعاتي

يوليوز 2024

الإيداع القانوني: 2024MO3833
ردمك: 978-9920-785-98-3

تمهيد

يتناول هذا التقرير الموضوعاتي واقع حال المساواة بين الرجال والنساء في المنظومة التربوية ومن خلالها. وتشكّل هذه المسألة رهانا حاسما بالنسبة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية للبلاد، بالنظر إلى الدور المركزي الذي يمكن أن تلعبه المنظومة التربوية في التقليص من اللامساواة الاجتماعية بشكل عام، ومن اللامساواة بين الرجال والنساء بشكل خاص. وبالفعل، تُظهر حالة المعرفة حول الموضوع على المستوى العالمي، الترابط القوي بين المساواة بين الجنسين في المجال التربوي من جهة، والتنمية السوسيو-اقتصادية للبلدان من جهة ثانية. تشهد على ذلك، أرقام مؤشر التنمية البشرية ومؤشر التربية للأمم المتحدة. ذلك أن البلدان التي تسجل أعلى المعدلات في سلم التنمية البشرية هي نفسها التي تسجل أعلى معدلات المساواة بين الرجال والنساء.

والواقع، أنّ سوسيولوجيا التربية تؤكد بقوة على تأثير المدرسة، بمفهومها الواسع، في إعادة إنتاج اللامساواة الاجتماعية وفي المسارات الدراسية، والمهنية لاحقا. وقد أظهرت، على نحو خاص، أنّ المدرسة، إذا كانت انعكاسا للامساواة البنيوية المميزة للمجتمع، فإنّها تجسد، أيضا، المكان الذي يمكن أن ينتج اللامساواة، على الأقل جزئيا. فمن خلال المهمة الرئيسية للمدرسة، والمتمثلة في تمكين الأطفال من المعارف والكفايات من أجل اندماجهم في الاقتصاد والمجتمع، فهي تستطيع إعادة إنتاج هذه اللامساواة أو التخفيف منها، بل تحييد مفعولاتها، ليس فقط على مستوى الأداء الدراسي، ولكن أيضا على مستوى مصائر الأفراد.

يعالج هذا التقرير الأبعاد الرئيسية لهذه اللامساواة، من أجل الكشف عن أبعاد الظاهرة التي تتجلى في تمثلات الأسر المغربية ومواقفها إزاء التربية والتعليم؛ والولوج إلى التربية والمساهمة أو الانخراط فيها؛ وجودة التعلّمات كما تقيسها الدراسات الوطنية والدولية ذات الصلة؛ ومضامين المنهاج من حيث غاياته وأهدافه ومواده الدراسية، ومختلف مكونات العدة

البيداغوجية والقيمية للتدريس، وللبيئة والمناخ المدرسيين، المعالَجين من منظور العنف في الوسط المدرسي، بالإضافة إلى المردودية الخارجية للمنظومة، وذلك بإنجاز تحليل قائم على النوع لانخراط خريجي التعليم العالي في سوق الشغل واندماجهم في الحياة المهنية.

يسمح هذا التقرير، على ضوء الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030، والقانون-الإطار 51.17، ليس فقط بالتنويه والإشادة بالتقدم المشهود الذي تم إحرازه، بل أيضا برسم سبل تحسين السياسة العمومية في الموضوع وتطويرها.

وقد وقف هذا التقرير على ثلاثة انشغالات حاسمة وهي جودة التعلمات من أجل تقوية الكفايات؛ ومناهضة العنف بالوسط المدرسي ؛ وولوج النساء إلى الشغل والحفاظ على اندماجهن.

رغم أن المنظومة التربوية تعرف تحولات عميقة فيما يخص الولوج إلى التعليم، بما فيها التعليم العالي، فإن مقاومة الصور النمطية الخاصة بالنوع لا تزال تحد من فعالية السياسات المتبناة، كما أن ظروف عيش الأسر، هي أيضا، تؤثر سلبا في هذه السياسات، حين تتظافر مع عوامل، من بين أخرى، سوسيو-اقتصادية وجغرافية ومجالية. وفي هذا الإطار، سيسمح إصلاح المنظومة ضمن سياق أشمل للتحول المجتمعي والثقافي، بالتأكيد، من إعادة النظر في مسألة اللامساواة بين الجنسين من زاوية أخرى واسعة النطاق تركز أساسا على إيجاد الحلول الكفيلة بتحقيق التغيير المنشود.

الحبيب المالكي

رئيس

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي

الفهرس

تقديم 9

الفصل الأول. المقاربة المفاهيمية والمنهجية 15
1. مفهوم المساواة بين الجنسين في التعليم 17
2. الإطار المفاهيمي 18

الفصل الثاني. التوجهات الاستراتيجية الكبرى في مجال التربية وفق مبدإ المساواة بين الجنسين 23
الفصل الثالث. التمثلات، المواقف والتطلعات 27
1. تمثلات الأسر لأهمية التربية والتعليم: تعليم الأولاد أهم من تعليم البنات لدى الأسر المعوزة 29
2. نفقات الأسر على تعليم البنات والأولاد: ضُعف النفقات في الوسط القروي 31
3. انخراط الأبناء في الأشغال المنزلية: الفتيات في الوسط القروي واللواتي ينتمين لأسر معوزة، هن الأكثر تأثرا 31
4. تطلعات الآباء والأمهات بخصوص متابعة دراسة أطفالهم 32
5. تطلعات الأسرة لمستقبل أبنائها 33

الفصل الرابع. الولوج إلى التربية واستكمال المسار الدراسي 35
1. تحليل المساواة في ولوج اليافعين والبالغين إلى التعليم حسب النوع الاجتماعي 37
2. تحليل تطور اللامساواة في الولوج إلى التعليم: العقود الثلاثة الأولى التي تلت الاستقلال 39
3. طفرة لصالح الإناث في الولوج إلى التعليم: انعِكَاسٌ ملحوظ للاتجاه السائد انطلاقا من سنة 1985 42
4. المساواة بين الجنسين في التكوين المهني: زيادة عامة في مشاركة البنات على الرغم من نقص تمثيليتهن حسب الشهادات 44
5. التفاوتات بين الجنسين: واقع متجذر في اختيار مجال التكوين المهني 44
6. المناصفة في التعليم العالي: تحسن في المساواة بين الجنسين 45
7. تطور غير متكافئ على مستوى عدد المسجلين الجدد بالجامعات: تفوق الإناث على الذكور 46
8. الميادين الدراسية الجامعية: تفوق تدرجي لعدد المسجلين الإناث 47

الفصل الخامس. المِنْهَاج الرسمي على مِحَك المساواة بين الجنسين 49
1. الكتاب الأبيض: وضع مبدإ المساواة بين الجنسين في السياق المنهاجي 51
2. الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي: تطبيق تدريجي لمبدإ المساواة وتصريح أكثر وضوحا 52
3. كتيبات البرامج والتوجيهات التربوية للمواد الدراسية الخاصة بالسلكين الثانوي الإعدادي والتأهيلي: توجه أكثر وضوحا، ولكن يظل غير متساوٍ 53
4. مبدأ المساواة بين الجنسين في دفاتر التحملات-الإطار 53
5. المساواة بين الجنسين في الكتب المدرسية المعتمدة من طرف وزارة التربية الوطنية 54
6. محتويات الكتب المدرسية الجديدة من منظور المساواة بين الجنسين 56
7. دليل الحياة المدرسية والمساواة بين الجنسين 59

الفصل السادس. المناخ المدرسي والسلوكيات 61
1. العنف اللفظي والصور النمطية 64
2. العنف الجسدي 65
3. العنف الجنسي 65
4. تباينات في العنف الرقمي حسب النوع الاجتماعي 66

الفصل السابع. جَوْدَةُ التَّعَلُّمَات 69
1. الاختلاف في معدلات التحصيل بين التلميذات والتلاميذ فيما يخص اللغات 71
2. الاختلافات في معدلات تحصيل التلميذات والتلاميذ في الرياضيات والعلوم 72
3. تباين الفوارق بين التلاميذ والتلميذات حسب مستوى الأداء 73
4. الفوارق تَتَأَكَّد بين التلاميذ والتلميذات، عندما يتعلق الأمر بالامتحانات عالية الرهانات 74
5. تحليل تفاعل النوع الاجتماعي مع الوسط الذي يتطور فيه التلامذة 75

الفصل الثامن. الأداء الخارجي للمنظومة التعليمية 79
1. الفوارق في النشاط المهني بين الرجال والنساء، بعد أربع سنوات من الحصول على الشهادة العليا 82
2. العوامل السوسيو-اقتصادية الكامنة وراء اللامساواة بين الجنسين في المشاركة في سوق الشغل 83
3. اللامساواة بين الجنسين في البطالة بعد أربع سنوات من الحصول على شهادة التعليم العالي 87
4. الفوارق القائمة على النوع الاجتماعي في الولوج للشغل بعد الحصول على شهادة التعليم العالي 89

خلاصة 93

المراجع 99

الملاحق 105
الملحق 1: أبعاد الإطار المفاهيمي 107
الملحق 2. موضوع المساواة بين الجنسين في التعليم غائب عن قائمة بحوث نيل شهادة المفتش التربوي. 108
الملحق 3. وضع الاهتمام بالمساواة بين الجنسين من قبل المفتشين والمفتشات 109
الملحق 4. البحث الوطني حول الأسر والتربية 109
الملحق 5. تقييم العنف في الوسط المدرسي 111
الملحق 6. البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات 2019 115
الملحق 7. البحث الوطني حول الإدماج المهني لخريجي التعليم العالي-دفعة 2014 117

تقديم

تحتل قضية المساواة مكانة مهمة في إصلاحات التعليم في المغرب، وذلك على الأقل، منذ صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين. بالإضافة إلى ذلك، فقد حظر دستور المملكة صراحة التمييز على أساس الجنس (الديباجة)، وضمن المساواة بين النساء والرجال في الحقوق المدنية والسياسية (المادة 19). كما حدّدت الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030، ثلاث ركائز، تهدف من خلالها بلوغ مدرسة الإنصاف والجودة والنهوض بالفرد والمجتمع، بغض النظر عن الجنس أو الانتماء الجغرافي والاجتماعي أو أي متغير آخر قد يكون تمييزيا. وتبرز الأهمية التي أولتها الرؤية الاستراتيجية لمحاربة اللامساواة بجميع أنواعها وبشكل خاص من خلال الرافعتين 3 و18، باعتبارهما خيارين استراتيجيين لا محيد عنهما، مع الأخذ بعين الاعتبار لأربعة أبعاد وهي المقاربة البيداغوجية، والهياكل التربوية والمؤسساتية، والفاعلون البيداغوجيون، والعلاقة بين المدرسة ومحيطها.

كما استندت الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 إلى نص قانوني يضمن استمرارية توجهاتها، بما يتجاوز الزمن السياسي-الحكومي. وبالفعل، ارتقى القانون-الإطار 51.17، رغم النواقص التي قد تشوبه في هذا المجال، بمبادئ المساواة والإنصاف إلى مرتبة المبادئ الأساسية التي تقوم عليها منظومة التربية والتكوين، وترجمها إلى مقتضيات تشريعية.

أما على المستوى الدولي، فقد أعادت قمة « تحويل التعليم» التي انعقدت في شتنبر 2022 برعاية الأمم المتحدة، وبمشاركة المغرب، إطلاق الدعوة إلى تحقيق المساواة بين الأولاد والبنات، والرجال والنساء، والتي شهدت إلى وقت قريب، تباينات متنوعة في العديد من البلدان، على الرغم من التقدم المحرز خلال العقود الأخيرة.

وتعيد مسارات العمل والتحرك المقترحة على أساس المعاينات على المستويات الدولية والإقليمية والوطنية، تركيز النقاش، من ناحية، على الحق الإنساني للنساء في عدم التعرض للتمييز، بذريعة أنهن ولدن نساء، ومن ناحية أخرى، على القوة التغييرية للمجتمعات، والتي يولدها التعليم، ولا سيما تعليم النساء، لصالح التنمية البشرية الشاملة والديمقراطية والمستدامة.

ومن جهتها، توضح الأبحاث والدراسات التي أجريت على الصعيد الوطني العلاقة بين تعليم النساء والتحسن الكبير الذي يطال العديد من المؤشرات الاجتماعية والاقتصادية، مُكسبا المغرب نقاطا على سلم الناتج الداخلي الإجمالي[1]. والحقيقة الأخرى الجديرة بالذكر هي أن متوسط المستوى التعليمي لمنتخبينا على مستوى البرلمان والجماعات الترابية، قد ارتفع منذ أن تمكنت النساء من كسر «السقف الزجاجي» الذي أبقاهن، بشكل غير عادل، خارج الولايات الانتخابية[2].

1 . لا يمكن إنكار تأثير تعليم الفتيات على النمو الاقتصادي الوطني: فزيادة نقطة مئوية واحدة في تعليم الفتيات، تؤدي إلى زيادة في متوسط الناتج المحلي الإجمالي بمقدار 0,3 نقطة، وزيادة في معدل نمو الناتج المحلي الإجمالي السنوي بمقدار 0,2 نقطة. اليونيسف، التقرير العالمي لرصد التعليم 2014. انظر أيضًا: على الصعيد العالمي، تُقدر خسارة رأس المال البشري بسبب عدم المساواة بين الجنسين بحوالي 160 بليون دولار أمريكي، أي ما يقارب ضعف الناتج المحلي الإجمالي العالمي. اليونسكو، 2024،
«Investir dans l'éducation des femmes et des filles: un investissement judicieux pour accélérer le développement».

2 . تقرير اللجنة الاستشارية للجهوية، «التقرير حول الجهوية المتقدمة»، 2011.

لقد تحسن تمدرس الفتيات بشكل ملحوظ في بلدنا. والوضع اليوم يكاد يقترب من المناصفة على مستوى التعليم الابتدائي، وهو ما يشكل في حد ذاته تقدما كبيرا. لكن على الرغم من ذلك، لا يمكن اختزال المساواة بين الجنسين في مؤشر الإنصاف الكمي وحده، لأن هذا الأخير، ليس سوى مقدمة لمسلسل متكامل، يتجاوز بكثير هذا المستوى. إذ إن المساواة بين الجنسين، تقوم على ثلاث ركائز، وهي المساواة في التعليم، والمساواة من خلال التعليم، والمساواة بالتعليم. وتعني الأولى الحصول على مكان في المدرسة والقدرة على البقاء فيها، والثانية تحيل على عملية التعلم، من خلال المحتويات والممارسات المدرسية والمساواة بين الجنسين في الكرامة والحقوق، أما الأخيرة فتدعو إلى النهوض بالتمكين الاقتصادي، والعمل على ضمانه بعد إنهاء المشوار الدراسي للرجال والنساء على حد سواء.

ويشجع سياق الإصلاح الحالي على إبراز الدور الاستراتيجي للمدارس كناقلة للتغيير في اتجاه المواطنة الكاملة للنساء والرجال. وينبغي أن يكون تنزيل هذا الدور محل نقاش عميق يبنى، في الوقت نفسه، على ما تم تحقيقه من مكتسبات، ويسمح بقيادة مترادفة لمسارين مترابطين، هما المساواة في الحق في التعليم، والتربية على المساواة.

يشكل هذا التقرير مساهمة أولى من المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي في الورش الوطني الواسع حول المساواة بين الرجال والنساء، في سياق يلتقي ويتقاطع فيه مسار الإصلاح الجاري في منظومة التربية والتكوين، منذ اعتماد القانون-الإطار رقم 51.17، مع مسار مراجعة مدونة الأسرة التي أطلقها صاحب الجلالة في 30 يوليو 2022، تنزيلا للأحكام الدستورية المتعلقة بالمساواة بين الرجال والنساء.

إن اختيار إشكالية المساواة بين الجنسين في ومن خلال المنظومة التربوية موضوعا لتقرير موضوعاتي يصاحب إصدار التقرير السنوي الأول الخاص بولاية المجلس للفترة 2023-2027 ليس من قبيل الصدفة. إنه إشارة قوية موجهة إلى الأسرة التعليمية بأكملها من أجل المساهمة في تعزيز كل المكتسبات المحققة، وإيلاء اهتمام خاص للدور الذي ينبغي أن تلعبه «المدرسة الجديدة» باعتبارها ناقلة لقيم التغيير والنهوض بثقافة المساواة. ويندرج هذا الاختيار كذلك في سياق تنصيب اللجنة الدائمة لتجديد وملاءمة المناهج والبرامج والتكوينات، ويؤكد التزام المجلس في الوقت نفسه، بتقديم مساهمة نوعية من خلال مهامه الاستشارية، والتقييمية، والاقتراحية.

في هذا السياق، يشكل هذا التقرير الموضوعاتي مساهمة في بناء وإغناء المعرفة المتعلقة بقضايا المساواة بين الجنسين والتعليم من خلال منظور التقييم الذي تجسده مهام الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. إذ تُنجز هذه الأخيرة بانتظام تقييمات شاملة، وأخرى قطاعية أو موضوعاتية لمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي. وتهدف هذه التقييمات لأداء ومردودية المنظومة المغربية، والموجهة إلى صناع القرار والفاعلين والأسر ووسائل الإعلام والرأي العام، إلى دراسة وفحص موضوع معين أو قطاع أو مكوّن من مكونات المنظومة التربوية، من خلال التحليل المعمق للمعطيات المتأتية من الدراسات والبحوث الميدانية والنظرية المنجزة في إطار التقييم.

كما يكمن هدف هذا التقرير في القيام بإعادة قراءة وتحليل هذه التقييمات التي تم إنجازها، بناء على مفهوم المساواة بين الجنسين في ومن خلال المنظومة، كآلية للتحليل، وكما يعرفه الباحثون في العلوم الاجتماعية، وتحليل معطيات وطنية متأتية من القطاعات الوصية، وكذلك المناهج الدراسية.

وتتعلق الأبعاد التي تم تناولها في هذا التقرير بالتوجهات الاستراتيجية الكبرى في مجال التربية وفق مبدإ المساواة بين الجنسين، وتصورات ومواقف وتطلعات الأسر المغربية ارتباطا بالتعليم، والولوج إلى المنظومة التعليمية، والمناهج والحياة المدرسية، والمحيط والمناخ المدرسيين من خلال العنف في الوسط المدرسي، وجودة التعلمات، أي المكتسبات التعليمية للتلامذة كما تم قياسها في البحوث والدراسات الوطنية والدولية في هذا المجال، بالإضافة إلى الأداء الخارجي للمنظومة التعليمية، مع التركيز على التحليل القائم على النوع للمشاركة في سوق الشغل والإدماج المهني لخريجي التعليم العالي.

وبالإضافة إلى ذلك، تم إعداد أطلس جهوي، يرافق هذا التقرير ويتناول مسألة الولوج إلى التعليم، باتباع تحليل يراعي السلم الجهوي والإقليمي والجماعاتي، للفوارق القائمة على النوع الاجتماعي، فضلاً عن تحليل التأخر الدراسي، حسب المستوى التعليمي والجنس والوسط وذلك طيلة العقدين الماضيين.

ولإعداد هذا التقرير، تم تبني المقاربة التقاطعية[3]، من أجل استكشاف كيف تتفاعل عدة عوامل بشكل متزامن للتأثير على عملية التربية. إذ يمكن تحليل هذا التقاطع من تسليط الضوء على أشكال اللامساواة النسقية، التي تحددها العوامل السوسيو-اقتصادية والثقافية المتداخلة والمغذية لبعضها البعض.

3. تنص المقاربة التقاطعية على أن النوع الاجتماعي، كمتغير اجتماعي، يتأثر بمتغيرات اجتماعية أخرى مثل المستوى السوسيو اقتصادي، والعمر، والإعاقة، إلخ. كل فرد متواجد عند تقاطع متغيرات اجتماعية عديدة، يمكن أن يتعرض لعدة أشكال من التمييز. المصدر: Anja Wesner. Women Engage for a Common Future (WECF). Outil d'évaluation et de suivi de l'impact genre. 2018.

الفصل الأول
المقاربة المفاهيمية والمنهجية

1. مفهوم المساواة بين الجنسين في التعليم

تعتبر فكرة المساواة أساسية في تحليل أشكال التمييز بين الجنسين بشكل عام، وفي المنظومة التربوية بشكل خاص، حيث إن هذين البعدين مترابطان بشكل وثيق. ولا يشير هذا المفهوم إلى الاختلافات البيولوجية، بل يُحيل على الفرص الاجتماعية والثقافية والاقتصادية المرتبطة بكون الشخص ولدا أو بنتاً، رجلاً أو امرأة، بطريقة قد تختلف إلى حد ما حسب الثقافات والمجتمعات، وكما تتصورها هذه الأخيرة. وفي المغرب، وعلى غرار بلدان أخرى، تؤثر التصورات الاجتماعية بقوة على وضع الرجال والنساء والأولاد والبنات داخل المجتمع بشكل عام، وفي المنظومة التربوية بشكل خاص.

وقد سلط علم الاجتماع التربوي الضوء على الدور الهام الذي يمكن أن تلعبه المدرسة في الحفاظ على المعايير الاجتماعية، وكذلك في بناء معايير أخرى، لا سيما من خلال التفاعلات التي تحصل في الأقسام الدراسية، أو عن طريق مضامين التدريس، أو التوجيه المدرسي والمهني، إلخ[4]. وفي الواقع، يمكن للمدرسة، من خلال مهمتها الرئيسية المتمثلة في تزويد الأطفال المتمدرسين بالمعارف والكفايات بهدف إدماجهم في الاقتصاد والمجتمع، إما أن تعيد إنتاج اللامساواة أو أن تخفف منها، أو أن تبطل من تأثيراتها على الأداء الدراسي للتلامذة.

تعتبر المساواة مسألة حقوق إنسان، وتعتبر شرطًا للتنمية المستدامة ومؤشرًا من مؤشراتها في الوقت نفسه[5]. وتنص مطالب التنمية المستدامة على استفادة كلا الجنسين من نفس الظروف والفرص المتساوية التي تسمح بالتفتح الكامل لإمكاناتهم. وتتطلب هذه المساواة تثمينا متساويا، من قبل المجتمع، لأوجه التشابه والاختلاف، والاعتراف بكون الامتيازات الاجتماعية أو الحرمان منها هو عملية اجتماعية بامتياز. كما تفترض المساواة أن يتم الأخذ بعين الاعتبار، لمصالح واحتياجات وأولويات وطموحات جميع أفراد المجتمع دون تمييز ودون إيلاء أهمية للصور النمطية والأحكام الجاهزة والتمثلات السلبية للأدوار الاجتماعية.

بالإضافة إلى قياس الفوارق العددية بين أداءات الأفراد من كلا الجنسين، فإن أي تقييم للمساواة ينبغي أن يستند إلى تعريفات، تعترف بأن النساء والرجال لا يتقدمون في المجتمع من وضع الانطلاق نفسه، بل هم محكومون، كل حسب سياقه، بمواجهة تجارب مختلفة، يمكن أن تكون لصالحهم، أو تعرقل استفادتهم من فرص الحياة[6].

وبدورها، تشكل المساواة في التعليم، أحد العناصر الأساسية لتعليم ذي جودة، ومسألة عدالة اجتماعية تمنح الحقوق نفسها، فيما يتعلق بالولوج، والمحتوى، والحياة الدراسية، ونتائج التعلم والفرص في الحياة والشغل[7]. وتعني المساواة في التعليم، المساواة في القوانين والسياسات التربوية، والمساواة في التربية ومن خلالها وبها[8]. وهذا يعني أن المنظومة التربوية توفر للتلامذة نفس فرص الولوج إلى المدرسة والتمدرس، حتى تجعلهم قادرين، مع نهاية دراساتهم، على المساهمة في مجتمع أكثر إنصافًا.

4. Combaz, G. & Hoibian, O. (2008). Le rôle de l'école dans la construction des inégalités de sexe : L'exemple de l'éducation physique et sportive. Travail, genre et sociétés, 20, 129-150.

5. Glossary of Terms and Concepts. UNICEF Regional Office for South Asia. 2017.

6. Ramya Subrahmanian. 2005. Gender equality in education: Definitions and measurements. International Journal of Educational Development 25 (2005) 395–407

7. اليونسكو، من الوصول إلى التمكين: استراتيجية اليونسكو لتحقيق المساواة بين الجنسين في التعليم ومن خلاله في الأعوام 2019-2025. 2019.

8. Subrahmanian, Ramya. Gender equality in education: Definitions and measurements. International Journal of Educational Development, 2005, vol. 25, no 4, p. 395-407.

وتقتضي الإحاطة بمفهوم اللامساواة في التعليم بداية، الإلمام بالمناهج الدراسية التي تجسد روح المنظومة التربوية، وتحدد المضامين، والتجارب التدريسية والتعليمية، والسيرورات، والممارسات والنتائج. فيمكن أن يؤدي كل جانب من هذه الجوانب إلى التمييز ضد الأفراد وتراتبهم، وبالتالي الحد من فرصهم وحظوظهم. إن التطرق للامساواة المرتبطة بكل جانب من هذه الجوانب، يشمل أيضًا فهم تقاطعها مع أنواع أخرى من اللامساواة، المرتبطة بالمجال، أو الطبقة الاجتماعية، أو الفقر أو غيرها[9]. والواقع أن النساء، على غرار الرجال، لا يشكلن مجموعة متجانسة، من حيث الخصائص السوسيو-اقتصادية والثقافية. فاللامساواة تتفاعل مع متغيرات سوسيو-اقتصادية أخرى. وعلى سبيل المثال، النساء القرويات هن الأكثر تضررا من الفقر على مستوى العالم، حيث يسجلن أدنى مستويات التعليم وأعلى معدلات الأمية[10] وعلاوة على أن الأسر القروية التي ترأسها نساء تعد من بين الأسر الأكثر هشاشة، في جميع البلدان النامية[11].

2. الإطار المفاهيمي

طور الباحثون في العلوم الاجتماعية عدة أطر مفاهيمية بهدف بناء معرفة شاملة لمسألة المساواة في مجال التربية، كما طورت مجموعة من المنظمات المهتمة بهذا الموضوع، نماذج مفاهيمية تهدف إلى إجراء تقييم للمساواة بين الجنسين في مجال التعليم[12].

واعتمادا على الأطر المفاهيمية القائمة وعلى الدراسات التي تناولت موضوع النوع الاجتماعي والتعليم، فإن الإطار المفاهيمي المُقترح في هذا التقرير يأخذ بعين الاعتبار خصوصيات المنظومة التربوية المغربية وسياقها. وزيادة على ذلك، فإن هذه المقاربة المُعْتَمَدَة، من خلال هذا الإطار، نَسَقِية تتجاوز نطاق المنظومة التربوية لتدمج السياق الاجتماعي. ويشمل هذا الإطار المفاهيمي سبعة مجالات رئيسية، أجرت حولها الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحوثا ودراسات تقييمية أصيلة، بالإضافة إلى معطيات متأتية من النظام المعلوماتي الوطني (معطيات من وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار، وزارة الإدماج الاقتصادي والمقاولة الصغرى والتشغيل والكفاءات)، لكن هذا الإطار المفاهيمي يستحضر أيضا المناهج والبرامج الدراسية، انطلاقا من خلاصات دراسة داخلية أجرتها الهيئة حول البعد المنهاجي للمساواة بين الجنسين في المنظومة التربوية.

وبالتالي، فإن الإطار المفاهيمي للتقرير، يعتمد على الأبعاد التالية: (i) المساواة بين الرجال والنساء في القوانين والسياسات التربوية، (ii) المساواة في التعليم، (iii) المساواة من خلال التعليم، (iv) المساواة بالتعليم، بالإضافة إلى عوامل أوسع، وهي السياقات السياسية والقانونية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية (انظر الجدول في الملحق 1).

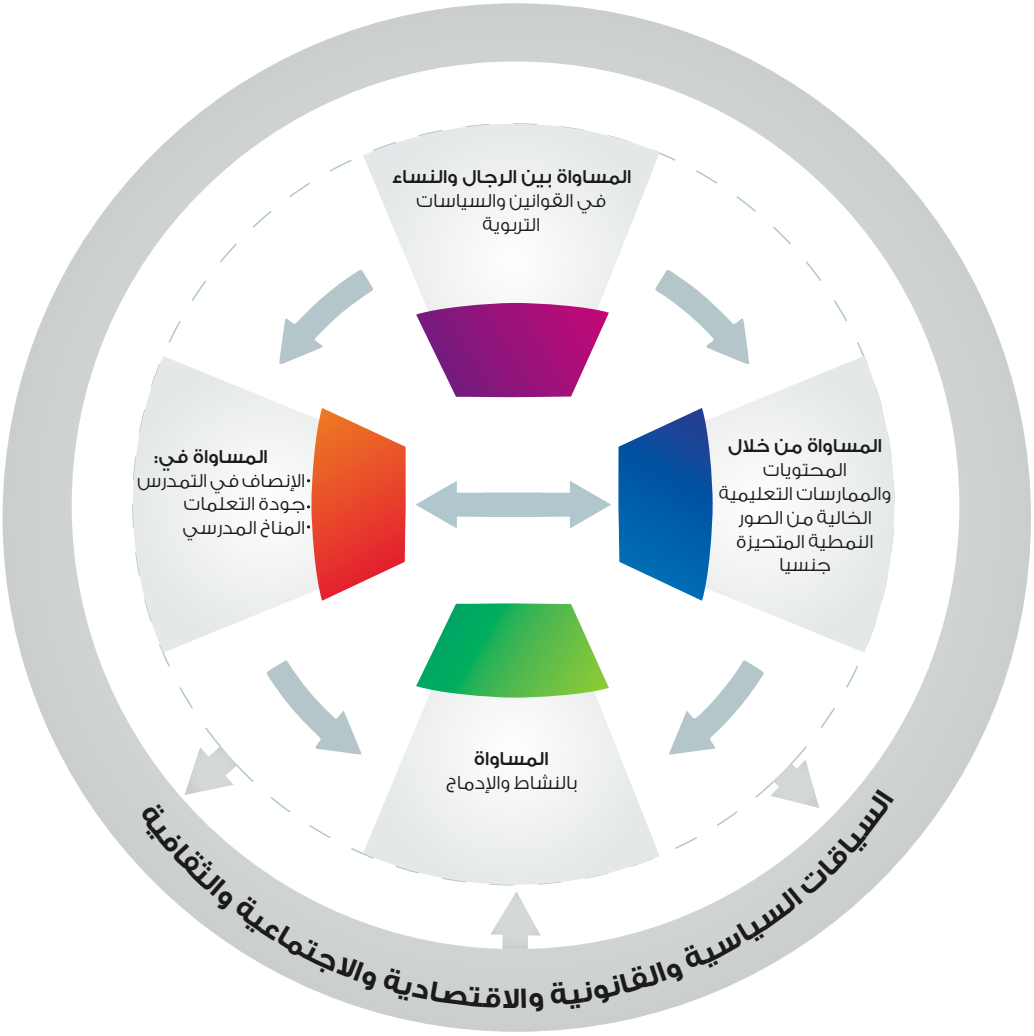
9. Concept Paper developed for workshop Beyond Parity: Measuring Gender Equality in Education, London, September 18-19, 2015 1 Measuring Gender inequality and equality in education2 - Elaine Unterhalter, UCL Institute of Education

10. The State of Food and Agriculture 2010-2011. Women in Agriculture: Closing the gender gap for development. Rome, Italy. 2011.

11. Ibid

12. Le modèle conceptuel AGEE (Accountability for Gender Equality in Education), le Gender Equality in Education Snapshot Tool (GES), développé par l'UNGEI, etc.

المساواة بين الجنسين في ومن خلال وبالتعليم



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2024

1.2. التوجهات الاستراتيجية الكبرى في مجال التربية

يهدف هذا البعد إلى تحليل المكانة التي تحتلها المساواة بين الجنسين في التشريعات والسياسات التربوية من خلال دراسة الوثائق المرجعية في هذا المجال، خاصة الرؤية الاستراتيجية للإصلاح والقانون-الإطار والسياسات القطاعية ذات الصلة.

2.2. التمثلات والمواقف والتطلعات

لا تشتغل المنظومة التربوية في عزلة عن محيطها. لذلك، فمن الطبيعي أن تواجه أشكال اللامساواة نفسها السائدة في المجتمع. وفي الواقع، فإن التمييز بين الجنسين في التعليم هو «سبب ونتيجة للاختلافات العميقة المتجذرة في المجتمع»[13].

13. Karam, A. (2019). Education as the pathway towards gender equality. United Chronicle.

تؤثر المعايير والممارسات الاجتماعية على القرارات المتعلقة بالتعليم. إذ إن الوالدين وأولياء الأمور، هم من يتخذون عموما، القرارات الأولى المتعلقة بتعليم أبنائهم[14]. وقد تتأثر هذه القرارات بشكل عام، بتصورات الوالدين وأولياء الأمور حول الأدوار الحالية والمستقبلية للأولاد والبنات داخل الأسرة والمجتمع ككل، وبما يتطلعون إليه بشأن تعليم أبنائهم ويهدف هذا البعد من الإطار المفاهيمي، من بين أمور أخرى، إلى تحليل الدور الذي تلعبه: معتقدات الأبوين، وتصوراتهم، ومواقفهم، وتطلعاتهم، فيما يتعلق بتعليم أبنائهم (أولادا وبنات)، وذلك من خلال تحليل المعطيات التي يتضمنها خصوصا، البحث حول الأسر والتربية (الملحق 4). ويهدف أيضًا إلى تسليط الضوء على المواقف والممارسات المتباينة للأسر، والتي من شأنها التأثير على تمدرس أبنائها، من خلال مساءلة العوامل السوسيو-اقتصادية.

2.3. المناهج

إن تقييم المساواة بين الرجال والنساء من خلال التعليم، يفترض تحليل العُدَّة المِنْهاجية التي تمثل النواة الصلبة للمنظومة التعليمية، لأن تحليل التجارب التعليمية-التعلمية والممارسات التربوية والنتائج، من منظور المساواة، لا يمكنه الاستغناء عن التحليل المسبق للعُدَّة المِنْهاجية التي تترجم الغايات والاختيارات والتحكيمات المجتمعية، وأيضا المحتويات الدراسية الرسمية (القانونية والمشروعة) والطرائق البيداغوجية لنقلها واستدماجها في عقول وأجساد المتعلمات والمتعلمين. ومن هنا جاء الاهتمام الأساس بتحليل الوثائق المِنْهاجية التي تُحدد، هي أيضا، مكانة الرجال والنساء، وتشكيل الأدوار المدرسية، بالإضافة إلى مسألة تكوين أطر المنظومة بهدف النهوض بالمساواة بين الجنسين.

2.4. الولوج إلى المنظومة التربوية والمشاركة فيها

يجب أن يستفيد الأطفال من فرص متساوية في الولوج إلى جميع المستويات التعليمية المرغوب فيها، ومواصلة دراستهم. وقصد التعمق أكثر في هذا المبدإ، يهدف هذا البعد إلى دراسة اللامساواة بين الجنسين في الولوج إلى التعليم، إذ ستتم مقاربة هذا البعد من خلال تحليل مؤشرات إحصائية تغطي جميع مستويات التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي.

2.5. المناخ المدرسي

يحق للتلامذة والطلبة، بغض النظر عن جنسهم، أن يشعروا بالأمن في بيئة بيداغوجية تكون آمنة ودامجة. ويحدث أن تتغير هذه البيئة، ويتعرض التلامذة لأعمال عنف داخل المؤسسة المدرسية، أو في محيطها. ويمكن للعنف المدرسي أن يتخذ أشكالاً مختلفة، مثل العنف اللفظي والجسدي والجنسي والنفسي، ويؤثر على التلامذة بدرجات متفاوتة، حسب جنسهم ووضعهم السوسيو-اقتصادي. وتمكن نتائج تقييم العنف في الوسط المدرسي، الذي أجرته الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (الملحق 5)، من تشخيص الظاهرة وتقديم معطيات عن مدى انتشارها وأشكالها وتمظهراتها. كما تمكن من تحليل معطيات عن مواقف وتمثلات التلامذة والمدرسين والمدرسات ومختلف الأطر التربوية، حول هذه الظاهرة.

14. Hill, M. et E. King (1995), « Women's education and economic well-being », Feminist Economics, vol. 1/2, pp. 21-46

2.6. جودة التعلمات

من المعلوم أن الأنظمة التربوية الأكثر إدماجا تضمن للتلاميذ والتلميذات فرصا متساوية على مستوى الأداء والنجاح المدرسيين، بغض النظر عن وضعهم الاجتماعي والاقتصادي. وتمكن البحوث الوطنية والدولية لتقييم مكتسبات المتعلمين (بحوث البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات)(الملحق 6) ، والدراسة الدولية للاتجاهات في الرياضيات والعلوم-TIMSS[15]، والدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القِرَاءَاتِيَّة-PIRLS[16] والبرنامجُ الدولي لتتبع مكتسبات التلامذة (PISA)[17] التابع لمنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية)، من تسليط الضوء على المساواة بين الجنسين في الأداء المدرسي، ومن تحليل الفوارق في النتائج بين التلميذات والتلاميذ في مختلف المستويات والتخصصات الدراسية، وأيضا من تقديم تفسيرات لهذه الفوارق، في حال ما إذا وجدت. إن الهدف من التحليل الذي نقوم به، هو تقديم إجابات على التساؤلات التالية:

- من أحسن أداء وفي أي تخصص؟
- هل تعرف الأداءات المدرسية التطور نفسه عند التلميذات والتلاميذ؟
- كيف يتفاعل النوع الاجتماعي مع العوامل السياقية الأخرى؟

2.7. الأداء الخارجي للمنظومة

حينما تتساوى وضعيات الرجال والنساء، وقدرتهما على المساهمة والمشاركة والاستفادة من الأنشطة الاقتصادية، والاجتماعية والثقافية، تتحقق المساواة في النتائج الخارجية المنتظرة من المنظومة التعليمية. ويهدف هذا البعد إلى تسليط الضوء على الفوارق بين النساء والرجال في سوق الشغل. وتحقيقا لهذه الغاية، يمكن البحث الوطني حول الإدماج المهني لخريجي التعليم العالي (الملحق 7)، من خلال مجموعة من المؤشرات الإحصائية، من دراسة المسارات المهنية للرجال والنساء، والفوارق بين الجنسين في سوق الشغل.

15. الدراسة الدولية للاتجاهات في الرياضيات والعلوم2019، 2015، 2011، 2007، 2003، 1999، TIMSS.

16. الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القِرَاءَاتِيَّة2021، 2016، 2011، 2006، 2001، PIRLS.

17. البرنامجُ الدولي لتتبع مكتسبات التلامذة، PISA 2018.

الفصل الثاني
التوجهات الاستراتيجية الكبرى في مجال التربية وفق مبدإ المساواة بين الجنسين

إنّ مبدأ المساواة بين الرجال والنساء في المغرب منصوص عليه في دستور 2011 في الفصل 19 منه: «يتمتع الرجل والمرأة، على قدم المساواة، بالحقوق والحريات المدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والبيئية، الواردة في هذا الباب من الدستور، وفي مقتضياته الأخرى، وكذا في الاتفاقيات والمواثيق الدولية، كما صادق عليها المغرب، وكل ذلك في نطاق أحكام الدستور وثوابت المملكة وقوانينها. تسعى الدولة إلى تحقيق مبدأ المناصفة بين الرجال والنساء». ويحظر دستور 2011 مختلف أنواع التمييز، بما فيها المبنية على الجنس.

أطلق المغرب، خلال العقدين الأخيرين، محطات تفكير وازنة ترتب عنها صياغة للتوجهات الاستراتيجية الكبرى في مجال التربية والتكوين. ويتعلق الأمر أساسا، بالميثاق الوطني للتربية والتكوين (1999)، والرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030، والقانون-الإطار رقم 17-51 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي (2019).

وإذا كانت محطة صياغة الميثاق الوطني للتربية والتكوين قد حددت المبادئ الأساسية والغايات الكبرى للمنظومة التربوية بما فيها «المساواة بين المواطنين وتكافؤ الفرص وحق الجميع في التعليم إناث وذكورا سواء في البوادي او الحواضر» [18]، وأكدت صراحة أن « تُحترم في جميع مرافق التربية والتكوين المبادئ والحقوق المصرح بها للطفل والمرأة والإنسان بوجه عام كما تنص على ذلك المعاهدات والاتفاقيات والمواثيق الدولية المصادق عليها من لدن المملكة المغربية. وتُخصص برامج وحصص تربوية ملائمة للتعريف بها، والتمرن على ممارستها وتطبيقها واحترامها» [19]، فقد أبرز تقييم عشرية الميثاق الذي أنجزته الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين سنة 2014، أنه رغم التحسن الملموس الناتج عن إعمال الميثاق إلا أنه لم يخلق شروط التجديد والدينامية التي يمكن أن تضع المدرسة المغربية على سكة التقدم المستمر.

كما أن الصبغة الاستراتيجية للميثاق ومشروعه الإصلاحي الكبير يعكسان عمق الأزمات التي عرفتها التربية خلال تسعينات القرن الماضي والتي استمرت أهم تجلياتها، على الأقل، إلى حدود إنجاز التقرير التحليلي المشار إليه أعلاه، بما في ذلك قضايا الإنصاف والمساواة بين الجنسين، حيث رصد التقرير لامساواة كبيرة اجتماعية وجهوية بين المجالين الحضري والقروي وكذلك تجاه الفتيات مقارنة بالفتيان[20].

وبناء على هذا التقييم والأعمال الأخرى[21] التي أنجزها المجلس، أصدر هذا الأخير، الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 التي يكمن جوهرها في إرساء مدرسة جديدة قوامها الإنصاف وتكافؤ الفرص، والجودة للجميع والارتقاء بالفرد والمجتمع، وذلك استجابة للدعوة الملكية الموجهة للمجلس في افتتاح الدورة الخريفية للبرلمان، بتاريخ 10 أكتوبر 2014 من أجل وضع خارطة الطريق لإصلاح المدرسة.

18. الميثاق الوطني للتربية والتكوين1999 فقرة 12 ص 13.

19. الميثاق الوطني للتربية والتكوين1999 فقرة 11 ص 13.

20. المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الهيئة الوطنية للتقييم، تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2013-2000، المكتسبات والمعيقات والتحديات، تقرير تحليلي، 2014

21. نظم المجلس سنة 2014 استشارات واسعة (جلسات استماع ولقاءات جهوية) مع مختلف الفاعلين في المنظومة التربوية، والقطاعات المعنية بالتربية والتكوين والبحث العلمي، والخبرات الوطنية، لتقاسم نتائج التقرير التحليلي «تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2013-2000 المكتسبات والمعيقات والتحديات « وإشراكهم في مسار إعداد الرؤية الاستراتيجية 2030-2015.

وفيما يخص مبدأ تحقيق المساواة في ولوج التربية والتكوين الذي يشكل الرافعة الأولى للرؤية، أكدت هذه الأخيرة من جهة، على ضرورة «تحقيق هدف الولوج التام للتربية والتعليم والتكوين لجميع الأطفال المغاربة، إناث وذكورا دون تمييز...»[22] ومن جهة ثانية «... على مناهضة التمييز والصور النمطية والتجسيد السلبي للمرأة في البرامج والكتب المدرسية»[23] .

ومن أجل ضمان الاستمرارية لهذه الرؤية، ولتفادي إكراهات الزمن السياسي الحكومي، تمت ترجمة توجهات الرؤية الاستراتيجية وتوصياتها إلى مقتضيات تشريعية تضمنها القانون-الإطار رقم 51.17، على إثر خطاب العرش لسنة 2015 والذي دعا فيه جلالة الملك إلى اعتماد قانون كإطار تعاقدي وطني ملزم.

وعند تحليل مضامين هذا القانون-الإطار على محك مبدأ المساواة بين الجنسين، يتبين أن المقتضيات التي أتى بها ركزت بالأساس على قضايا الإنصاف وتكافؤ الفرص فيما يخص مسألة الولوج إلى مختلف أسلاك التعليم، كما نصت على ذلك الديباجة فيما يتعلق «بالتعليم الدامج والتضامني لفائدة جميع الأطفال ودون تمييز». وتنص المادة 4 (الفقرة 5) «التقيد بمبادئ المساواة والإنصاف وتكافؤ الفرص في ولوج مختلف مكونات المنظومة وفي تقديم خدماتها لفائدة المتعلمين بمختلف أصنافهم». كما تنص المادة 45 من القانون-الإطار على الوسائل اللازمة لجعل التعليم العمومي متاحا لجميع المواطنات والمواطنين على قدم المساواة.

ويتضح مما سبق أن مقتضيات القانون-الإطار رغم تأكيدها على مبدأ المساواة والإنصاف وتكافؤ الفرص بشكل عام، لم تتطرق، صراحة، لمبدأ المساواة بين الجنسين كمفهوم وقيمة قادرة على تغيير العقليات، كما لم يتم تسليط الضوء على دور منظومة التربية والتكوين في إشاعة ثقافة المساواة.

ورغم عدم تطرق القانون-الإطار لمبدأ المساواة بين الجنسين بشكل صريح، فيمكن تدارك هذا الأمر عند إعمال المقتضيات الكبرى للإصلاح التي جاء بها القانون، من قبيل المراجعة الشاملة للنموذج البيداغوجي التي تنكب عليه حاليا اللجنة الدائمة لمراجعة وملاءمة المناهج والبرامج والتكوينات، وصياغة كل من الإطار والدلائل المرجعية للجودة، والإطار الوطني المرجعي للإشهاد، وكذلك إرساء آليات التقييم الداخلي والخارجي لأداء المنظومة. وذلك من أجل إدماج فعلي وصريح لمبدأ المساواة بين الجنسين في مسار تحويل المنظومة وبناء المدرسة الجديدة.

22 . الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030.

23 . المرجع نفسه.

الفصل الثالث
التمثلات، المواقف والتطلعات

تستند تصورات قيمة التربية والتعليم على السياق الاجتماعي، وهوية الأفراد، ومختلف أنواع التأثير التي يمكن أن يمارسها كل من المجتمع والثقافة والأسر[24]. إذ تؤثر الخصائص الثقافية والديموغرافية للأسرة على معتقدات الوالدين، والتي تؤثر بدورها على معتقدات الطفل وحوافزه واهتماماته وسلوكياته[25]. كما أن الخصائص الأسرية تؤثر بشكل غير مباشر على الأطفال، من خلال ممارسات ومعتقدات الوالدين[26]. وفي واقع الأمر، يتأثر الأبناء، ذكورا وإناثا، منذ سنواتهم الأولى، بالصورة التي تشكلها الأسرة عن التعليم. ولا تتمظهر هذه التمثلات لوحدها، تمامًا مثل معايير النوع الاجتماعي التي تتطور، بالموازاة مع معايير ومعتقدات أخرى، والتي تتأثر بقوة في مجملها، بالسياق السوسيو-اقتصادي[27]. ونتيجة لذلك، يجد الأولاد والبنات أنفسهم وسط تقاطع عدة عوامل تكون قادرة على التأثير على تعليمهم. إن تحليل هذا التقاطع هو ما يسمح لنا بفهم كيفية تعرض الأفراد للامساواة النسقية، والتي تحددها العوامل السوسيو-اقتصادية والثقافية المُتَرَاكِبَة. كما يتيح هذا التحليل الأخذ بعين الاعتبار للعقبات التي يواجهها البعض، وكذلك الامتيازات التي يستفيد منها آخرون، والتي تؤدي إلى نشوء وإعادة إنتاج عدة أشكال للامساواة.

وفي المغرب، وعلى غرار العديد من البلدان المُشَابهة إلى حد ما من حيث مستوى التنمية، والتي تتميز بمستويات أداء مدرسي منخفضة وارتفاع معدلات الهدر المدرسي، يمكن أن يشكل تحليل تمثلات ومواقف الوالدين في المغرب، تجاه تربية أبنائهم، عنصرا أساسيا في فهم آليات اشتغال تربية البنات والأولاد.

ويتيح البحث الوطني حول الأسر والتربية، الذي أجرته الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، فهم علاقة الأُسَر بالمدرسة، من خلال إنتاج معطيات دالة، يُمَكِّن تحليلها من تعزيز الفهم بخصوص المكانة التي تحتلها التربية لدى الأسر المغربية.

1. تمثلات الأسر لأهمية التربية والتعليم: تعليم الأولاد أهم من تعليم البنات لدى الأسر المعوزة

ترى غالبية أرباب الأسر (92,4%) أن التعليم مهم بالنسبة للأولاد والبنات على حد سواء. ويتضح، من خلال فحص تَوزيع التصريحات حسب مكان الإقامة، أن نسبة أرباب الأسر، التي تعتبر المدرسة بالنسبة لها مهمة للأطفال بغض النظر عن جنسهم، أعلى بقليل في الوسط الحضري. إلا أنه يبقى من المهم، الإشارة إلى أن ما يقارب عُشُر أرباب الأسر في الوسط القروي، يعتقدون أن المدرسة أكثر أهمية للأولاد منها للبنات، مقابل 3,53% في الوسط الحضري.

وعديدة هي الأسباب والتمثلات التي تقف وراء الميل أكثر لتعليم الأولاد، وتمنح دورًا ثانويًا للبنات[28]، إذ يُعتبر الولد أكثر قدرة على إعالة والديه في وقت لاحق من حياته، في حين يُنْظَر إلى الفتاة، على أنها «مُقَدَّر»

24. Noël, M.-F., Bourdon, S. et Brault-Labbé, A. « Particularités de l'influence des parents sur la perception de la valeur des études chez des jeunes de niveau postsecondaire : une analyse qualitative longitudinale. » Enfances familles générations, 26. 2017.

25. Eccles, J.S. « Families, Schools, and Developing Achievement-Related Motivations and Engagement », dans Handbook of Socialization, sous la dir. de J.E. Grusec et P.D. Hastings, New York, Guilford Press, p. 665-691. 2007

26. Ibid

27. Marcus, R. Education and gender norm change, ALIGN, London, UK. 2017

28. Arnold, F., & Huo, E. C. Y. The value of daughters and sons: a comparative study of the gender preferences of parents. Journal of Comparative Studies. 15(2), 299–318. 2017.

لها أن تنشئ أسرة، وغالبا ما يتم تصورها على أنها ربة منزل وأم مستقبلية داخل أسرة زوجها. إن مثل هذه التمثلات، هي ما يصوغ بشكل عام، القرارات الأسرية فيما يتعلق بتعليم الأطفال.

وتُعتبر مواقف وتمثلات الوالدين تجاه تعليم بناتهم من بين العوامل التي تحد من تمدرسهن[29]. في المغرب، تظهر نتائج البحث الوطني حول الأسر والتربية، أن نسبة الهدر في صفوف فتيات الأسر القروية على وجه الخصوص تبلغ 41,56% مقابل 28,94% للأولاد، حيث تصرح تلك الأسر أن تعليم الأولاد أهم بالنسبة لها من تعليم البنات.

وقد سلطت الدراسات، التي تطرقت لتأثير النوع الاجتماعي على الطلب على التمدرس من طرف الأسر في البلدان النامية، الضوء على الدور المتباين لجنس رب الأسرة في تمدرس الأطفال[30-31]. وتظهر نتائج البحث الوطني حول الأسر والتربية، أن تَوزيع تصريحات أرباب الأسر حسب الجنس في الوسط الحضري لا يكشف عن أي اختلافات. لكن الاختلافات في التصريحات تظهر في الوسط القروي، عندما يتعلق الأمر بالتمثلات المرتبطة بأهمية التعليم، حيث إن 13,79% من النساء المسؤولات عن الأسرة، يصرحن بأن تعليم الأولاد أكثر أهمية من تعليم البنات، مقارنة بـ9,49% من الرجال المسؤولين عن الأسرة، والذين لديهم التمثل نفسه. وتظهر نتائج نفس البحث أن 63,45% من النساء ربات الأسر في الوسط الحضري، و81,51% من النساء ربات الأسر في الوسط القروي، أرامل. وكثيراً ما يتكرر في الأدبيات أن الأسر التي تكون النساء ربات لها، تعيش في ظروف من الفقر الهيكلي، بسبب اللامساواة بين الجنسين التي تعاني منها المرأة في المجتمع[32]. هذا الاستنتاج في المغرب يظل صحيحا، حيث إن متوسط الدخل الشهري للأسر التي ترأسها النساء (3.212,312 درهما) يقل عن متوسط الدخل الشهري للأسر التي يرأسها الرجال (4.330,206 درهما). أما بخصوص التصريحات التي تعتبر أن تعليم الأولاد أهم من تعليم البنات، فإن متوسط الدخل الشهري للأسر التي يرأسها رجال، يبلغ 3.339,7 درهما، مقابل 2.643,333 درهم للأسر التي ترأسها نساء. ويكون متوسط الدخل الشهري للأسر التي يرأسها رجال، والتي تصرح بأن تعليم الأولاد أهم من تعليم البنات، أعلى من متوسط الدخل الشهري للأسر التي ترأسها نساء في الوسطين الحضري والقروي (4.062,037 درهما مقابل 3.074,25 درهما في الوسط الحضري، و2.828,023 درهما مقابل 2.208,186 درهما في الوسط القروي). زيادة على ذلك، تعتبر غالبية الأسر التي ترأسها نساء في الوسط القروي (68,22%) أن تعليم الأولاد أكثر أهمية من تعليم البنات، وتصرح بأنها فقيرة للغاية، مقابل بـ32,29% من الأسر التي يرأسها رجال.

إن التمثل الذي يعطي قيمة أكبر لتعليم الأولاد مقرون بضعف مستويات المعيشة. فعندما لا تمتلك الأسر الوسائل اللازمة لتعليم جميع أطفالها، غالبًا ما تُعطي الأولوية للأولاد. وفي الوسط القروي على وجه الخصوص، حيث يقوم الرابط الاجتماعي على ترتيب هرمي، يتم إنزال الفتيات فيه إلى مرتبة ثانية، مقابل إعطاء الأولوية للأولاد، وذلك كلما كانت الموارد غير كافية. والواقع أن تمدرس الفتاة بالنسبة لتلك لأسر،

29. H.M Dunga & S.Ht Dunga. «Households Characteristics that Determine Perceptions on Girl Education in Malawi,» Acta Universitatis Danubius. OEconomica, Danubius University of Galati, issue 15(6), pages 220-232, December. 2019.

30. M. Wayack-Pambè & M. Pilon. Sexe du chef de ménage et inégalités scolaires à Ouagadougou (Burkina Faso). Autrepart, 3(59), 125-144. 2011

31. A. Bambara et M.Wayack-Pambè, « Pauvreté, scolarisation des enfants et sexe du chef de ménage au Burkina Faso : une analyse à partir de deux indicateurs de niveau de vie », Genre Éducation Formation, 3. 2019

32. M. Rogan. Poverty and headship in post-apartheid South Africa, 1997–2006. Social Indicators Research, 113(1), 491-511. 2013

يشكل نقصا يصعب تداركه (manque à gagner). وبالنسبة للعديد من الأسر الفقيرة في الوسط القروي، ترجح تكلُفَة الفُرْصَة البديلة التي يمثلها تمدرس البنت، على الاستثمار في مستقبلها، إذ تساهم الفتيات في التنظيف، والطهي، ورعاية أفراد الأسرة الآخرين، وأيضًا في الأنشطة المدرة للدخل في حالة الفلاحة على سبيل المثال.

2. نفقات الأسر على تعليم البنات والأولاد: ضُعف النفقات في الوسط القروي

تزداد نفقات التعليم كلما ارتفع مستوى المعيشة المقاس بالدخل الذي تحصل عليه الأسر. وعند مستويات دخل متساوية، يكون متوسط النفقات السنوية المخصصة للأبناء من قبل الأسر في الوسط القروي، أقل من متوسط النفقات المخصصة للأبناء في الوسط الحضري، بغض النظر عن جنسهم.

ويتبين أنه عندما تَتَمَدْرَس الفتيات في الوسط القروي، فإن أسرهن تحرص على أن يستفدن من دعمهن المالي، فيكون متوسط النفقات السنوية المخصص للفتيات في الوسط القروي، من قبل الأسر التي يقل متوسط دخلها الشهري عن 2000 درهم و3500 درهم على التوالي، أعلى بقليل من تلك المخصصة للأولاد (627,46 درهما و1062,12 درهما على التوالي، مقابل 624,22 درهما و871,30 درهما على التوالي). أما بالنسبة للأسر التي تحصل شهريا على أكثر من 4500 درهم في المتوسط، فإنها تخصص نفقات لدراسة الأولاد، تكون أعلى بكثير من تلك المخصصة للفتيات في كلا الوسطين.

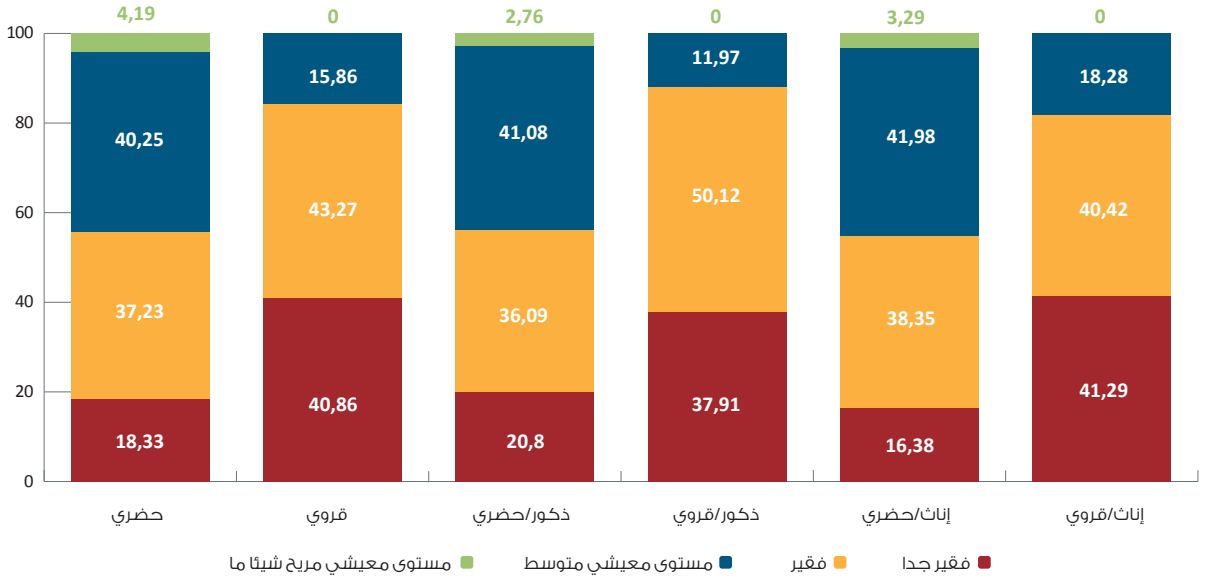
3. انخراط الأبناء في الأشغال المنزلية: الفتيات في الوسط القروي واللواتي ينتمين لأسر معوزة، هن الأكثر تأثرا

تساهم الأشغال المنزلية التي يقوم بها الأبناء في منازلهم، في ظروف معينة وتحت إشراف الوالدين، بشكل إيجابي في تنمية شخصيتهم وتمكينهم. لكن في حالة التداخل بين هذه الأشغال والأداء المدرسي، يمكن لتلك الأشغال أن تضر بالنجاح المدرسي بسبب تقليصها للوقت المخصص للواجبات المدرسية، أو بسبب تقليل الاهتمام الذي يوليه الطفل لدُرُوسِه بسبب قلة الراحة.

ويصر غالبية الآباء والأمهات في الوسط الحضري، على إنجاز أبنائهم لواجباتهم المدرسية: فبالنسبة للأولاد، يصر 74,32% من الآباء والأمهات على إنجازهم للواجبات المدرسية، فيما يصر 20,05% منهم على إنجاز الأولاد للواجبات المدرسية والأشغال المنزلية، أما بالنسبة للبنات، فيصر 70,10% من هؤلاء الآباء والأمهات على إنجازهن للواجبات المدرسية، فيما يصر 25,80% على إنجازهن لكليهما. وفي المقابل تبدو الاختلافات أكثر بروزا في الوسط القروي. فبالنسبة للأولاد، يشدد 51,96% من الآباء والأمهات على إنجازهم للواجبات المدرسية لوحدها، فيما يشدد 40,40% على إنجازهم للواجبات المدرسية والأشغال المنزلية في الآن نفسه، أما بالنسبة للفتيات، فيصر 40,57% من الآباء والأمهات على إنجازهن للواجبات المدرسية لوحدها، بينما يصر أكثر من نصف الآباء والأمهات (52,66%) على الجمع بين إنجاز الواجبات المدرسية والأشغال المنزلية. وعندما تكون الفتاة القروية متمدرسة، فإن الأشغال المنزلية الملقاة على عاتقها تتداخل مع واجباتها المدرسية. ومن بين الأسر التي تشدد على الجمع بين إنجاز الواجبات المدرسية والأشغال المنزلية، تقر 84,13% منها بأنها

فقيرة جداً أو فقيرة في الوسط القروي، مقارنة بـ55,56% في الوسط الحضري. ويعكس انخراط الفتيات في الأشغال المنزلية ثقافة سائدة في الأوساط الهشة، والتي تميل إلى إعداد الفتيات للحياة الزوجية. ومن خلال فحص تصريحات الأسر حسب جنس الأطفال، يتبين أن نسبة الفتيات في الوسط القروي، اللواتي تقول أُسَرُهُن إنها فقيرة جدا أو فقيرة، والمنخرطات في الوقت نفسه في إنجاز الواجبات المدرسية والأشغال المنزلية، أكبر من نسبة الفتيات اللاتي تعشن ظروف الفقر نفسها، والمنخرطات في الوقت نفسه في إنجاز الواجبات المدرسية والأشغال المنزلية في الوسط الحضري. أما بالنسبة للأولاد المقيمين في الوسط الحضري، فكلما تحسنت الظروف السوسيو-اقتصادية للوالدين، كلما زاد انخراط أولادهم في الأشغال المنزلية، على عكس الأسر المقيمة في الوسط القروي.

الرسم البياني 1. نسب الآباء والأمهات الذين يصرون على الجمع بين الأشغال المنزلية والواجبات المدرسية، وفقا للمستوى السوسيو-اقتصادي المعلن عنه (٪)



المصدر: البحث الوطني حول الأسرة والتربية، 2019. الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي

4. تطلعات الآباء والأمهات بخصوص متابعة دراسة أطفالهم

إذا كانت تطلعات الآباء والأمهات فيما يتعلق بمواصلة تعليم أبنائهم تعكس تمثلاتهم وآمالهم بشأن مستقبل ابنائهم، فإنها تشكل، في الوقت نفسه، علامة ثقة في المنظومة الاقتصادية وفي المنظومة التعليمية باعتبارها مصعدا اجتماعيا.

وتختلف تطلعات الآباء والأمهات فيما يتعلق بمستوى تعليم أبنائهم حسب وسط الإقامة. ففي الوسط الحضري، يرغب أكثر من ربع الآباء والأمهات، في أن يحصل أبناؤهم على الإجازة، فيما يأمل نصفهم تقريبًا في حصولهم على الدكتوراه. وتصير هذه الاتجاهات معكوسة في الوسط القروي: 43,4% من الآباء والأمهات يأملون في حصول أبنائهم على الإجازة مقابل نسبة أقل (25,6%) تأمل في حصولهم على الدكتوراه، علماً أن 19,2% لا يفكرون سوى في الحصول على البكالوريا (في حين أن هذا المعدل يبلغ 8,1% في الوسط الحضري).

ومن خلال تحليل تطلعات الآباء والأمهات فيما يتعلق بتعليم بناتهم، تبدو هذه الانتظارات مرتفعة بالنسبة للفتيات في الوسط الحضري، مقارنة بنظيراتهن في الوسط القروي. وتُبْدِي الأسر المقيمة في الوسط القروي تفضيلا واضحا للدراسات قصيرة الأمد، وبالتالي تفضل حصولهن على الإجازة، في حين ترغب الأسر في الوسط الحضري في متابعة بناتهن لدراسات طويلة الأمد، بهدف الوصول إلى مستوى الدكتوراه. وعلى غرار الأولاد، فإن 23,5% من الآباء والأمهات في الوسط القروي لا يأملون سوى في حصول بناتهم على البكالوريا، وهو ما يلقي الضوء هنا على العائق الحقيقي المتمثل من ناحية، في محدودية الموارد المالية التي تسمح بالدراسة في المدينة، ومن ناحية أخرى، في عدم الثقة فيما يتعلق بأمن الفتيات عندما يغادرن منزل الوالدين من أجل الدراسة.

ومن المثير للاهتمام أن نسبة الآباء والأمهات الذين يتمنون أن يصل أبناؤهم، بغض النظر عن جنسهم، إلى مستوى الإجازة، أعلى من نسبة الراغبين في وصولهم إلى مستوى الماستر. وتتشابه هذه النتائج مع نتائج مماثلة لوحظت في دول مثل هونج كونج (19%) وأستراليا (37%) والمملكة المتحدة (38%). وتعكس هذه النسب اختيارات وطرق تفكير الأسر، التي تعتقد أن شهادة الإجازة كافية، وأنه ليس من الضروري الاستثمار في التعليم العالي لفترة أطول[33]. وبخصوص الأسر التي تحصل شهريا على أقل من 2000 درهم و2600 درهم على التوالي، فإن نسبة الآباء والأمهات الذين يأملون في حصول أبنائهم، بنات كانوا أو أولادا، على شهادة الإجازة، أعلى من نسبة هؤلاء الذين يأملون في حصولهم على شهادة الدكتوراه[34].

5. تطلعات الأسرة لمستقبل أبنائها

تتشكل تطلعات الآباء والأمهات فيما يتعلق بالمهن المستقبلية لأبنائهم، من خلال العديد من العوامل المعقدة، بما في ذلك وضعهم المهني وتصورهم لـ مفهوم «المهنة الجيدة»[35]. ولا يمتلك جميع الآباء والأمهات الطموحات نفسها فيما يتعلق بالمهن المستقبلية لأبنائهم. ففي الوسط الحضري، يأمل الآباء والأمهات في المقام الأول في مهنة المُدَرِّسَة لبناتهم، تليها الوظيفة العمومية ثم الوظيفة الحرة. ويعود هذا التفضيل الممنوح لمهنة المُدَرِّسَة إلى الأفكار التي تقدم هذه المهنة على أنها مناسبة للتوفيق بين الحَيَاتَيْن الأسرية والمهنية من خلال توفير المزيد من الوقت الإضافي للفتيات مستقبلا. وبالنسبة للأولاد، تطغى المهن الحرة على اختيار الأسر، وتليها الوظائف العمومية. وتعتبر المهن الحرة في الواقع خيارًا مفضلاً للآباء والأمهات نظرًا لمستوى الدخل الذي يمكن أن يدره.

وتبقى الوظائف العمومية مَأمُولَة بدورها لدى الأسر، بسبب الأمن الوظيفي والاستقرار المالي الذي توفره. أما في الوسط القروي، فيأمل الآباء والأمهات بدلا من ذلك، في أن تكون المهن الحرة هي الخيار الأول لبناتهم، تليها الوظائف في القطاع العمومي وفي التدريس. وفيما يخص الأولاد، يتعلق الأمر أكثر بالتطلع إلى المناصب في القطاع العمومي، وتليه المهن الحرة، ثم وظائف الدرك وضباط الشرطة والجنود وأعوان السلطة.

33. La Hongkong and Shanghai Banking Corporation Limited (HSBC). L'importance des études. Un tremplin vers une carrière réussie. Rapport mondial. 2014.

34. المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. الهيئة الوطنية للتقييم، «الأسر والتربية: تصورات، انتظارات، وطموحات »، بحث وطني. 2019. انظر الملحقين 10 و11، الصفحات 118-117.

35. S.Irwin, & S. Elley. Parents' hopes and expectations for their children's future occupations. The Sociological Review, 61(1), 111–130. 2013

وتظل رغبات الآباء والأمهات فيما يتعلق بالمهن المستقبلية لأبنائهم مشروطة بمستوى دخلهم. وتظهر الأسر التي تحصل، في المتوسط، على أكثر من 4500 درهم شهريا، تفضيلا للمهن الحرة، بغض النظر عن وسط الإقامة وجنس أطفالها. أما الأسر المقيمة بالوسط القروي، وخاصة تلك التي يقل متوسط دخلها الشهري عن 3500 درهم، فتبقى منجذبة لمهن القطاع العمومي. وفيما يتعلق بالفتيات، تظهر هذه الأسر عموما تفضيلها لمهنة المُدَرِّسَة.

الفصل الرابع
الولوج إلى التربية واستكمال المسار الدراسي

حققت المنظومة التعليمية في المغرب، تقدما دالا فيما يتعلق بالولوج إلى التعليم، وهو ما مكن الأطفال واليافعين والبالغين، من كلا الجنسين، من الاستفادة من فرص التعلم والتطور المتاحة. وقد تمثل هذا التقدم في توسيع البنية التحتية التربوية، وتَحَسُّنِ الولوج إلى المدارس في الوسطين القروي وشبه الحضري، ووضع برامج للدعم الاجتماعي لفائدة التلامذة المستحقين لها، فضلا عن تبني سياسات أخرى تهدف إلى النهوض بالمساواة في فرص التربية والتكوين لفائدة كلا الجنسين. وقد ساهمت هذه الجهود في تحقيق زيادة ملحوظة في نِسَب ولوج الفتيات والنساء إلى التربية والتكوين. كما سمح هذا الدمج الواسع لعدد متزايد من الفتيات والنساء، من الاستفادة، على مر السنين، من الفرص التعليمية التي كانت في السابق محدودة أو حتى غير متاحة لهن. أما في الوقت الحاضر، فقد صار بإمكانهن الالتحاق بالمؤسسات التعليمية، بدءاً من مرحلة التعليم الأولي، وصولا إلى مرحلة التعليم العالي، وبما في ذلك التكوين المهني.

1. تحليل المساواة في ولوج اليافعين والبالغين إلى التعليم حسب النوع الاجتماعي

يسجل المغرب مُؤَشِّرَ تَعْلِيمٍ[36-37] أقل من المتوسط العالمي (0,642)، بقيمة تبلغ 0,590. وبالرغم من ذلك، لا بد من الإشارة إلى التقدم الملحوظ الذي حققته المملكة فيما يتعلق بالولوج إلى التعليم خلال الثلاثين سنة الماضية، إذ سجلت البلاد زيادة ملحوظة قدرها 0,339[38]، منها 0,360 لصالح الإناث و0,318 لصالح الذكور. وبذلك ارتفع مؤشر تعليم المرأة من 0,193 سنة 1990، إلى 0,553 سنة 2022.

وقد لوحظ، لدى البلدان التي تسجل مستوى تنمية بشرية «متوسطاً»، وجود فارق معكوس بين الجنسين، يميل أكثر لصالح الذكور، حيث يفوق مؤشر تعليمهم (0,578) مؤشر تعليم الإناث (0.548) بمقدار 0,030 نقطة من المؤشر. ويتسع هذا الفارق أكثر لصالح الذكور في البلدان التي تسجل مستوى تنمية بشرية «ضعيفاً» ففي المتوسط، يكون مؤشر تعليم الإناث (0,386) أقل من مؤشر تعليم الذكور (0,466)، مما يؤدي إلى تسجيل فارق لصالح الرجال ويبلغ 0.080 نقطة من المؤشر.

احتل المغرب سنة 2022، المرتبة 131 عالميا في «مؤشر التعليم»، من بين 191 دولة، محققا بذلك تقدما بـ22 مرتبة، مقارنة بسنة 1990، حيث كان ترتيبه آنذاك 153 عالميا. وهكذا يصنف المغرب في المرتبة الـ49 عالمياً، والسابعة بين 22 دولة عربية، من حيث التقدم المسجل في مؤشر تعليم الإناث. وتثبت هذه النتيجة حقيقة تسجيل انخفاض كبير في الفارق بين الجنسين خلال العقود الثلاثة الماضية، والذي يصل اليوم إلى مستوى أقل مما كان عليه سنة 1990، حيث انخفض هذا الفارق من 0,118 إلى 0,076 نقطة من المؤشر.

36 . يتم احتساب مؤشر التعليم، من خلال الجمع بين مؤشرين رئيسيين: قياس أمد الحياة الدراسية على مستوى الساكنة الشابة من ناحية، والمستوى المتوسط للتعليم الذي بلغته الساكنة التي تزيد أعمارها عن 25 سنة (متوسط سنوات التمدرس). يمثل أمد الحياة الدراسية، إجمالي عدد سنوات التمدرس التي يمكن لطفل ما أن يتلقاها بشكل معقول، عند بلوغه سن الولوج إلى المدرسة. ويلخص مؤشر أمد الحياة الدراسية قدرًا كبيرًا من المعلومات حول ولوج التلامذة إلى المنظومة التعليمية، واستكمالهم قدر المستطاع لمستوياتها، وهو ما يعكس في الوقت نفسه توافر الفرص التعليمية، وقدرة الأطفال على مواصلة تمدرسهم حتى بلوغ مستويات التعليم الأكثر تقدمًا.

37 . سلسلة مؤشر التعليم غير متاحة مباشرة في قاعدة معطيات برنامج الأمم المتحدة الإنمائي. تم حسابه عن طريق مُكَوِّنَيه، من طرف الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، باستخدام الصيغة الموضحة في المذكرة التقنية لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي، الصادرة سنة 2022.

38 . حتى وإن كان البعد التعليمي هو الذي يضع المغرب، أكثر من غيره، في مراتب متأخرة في التصنيف العالمي لمؤشر التنمية البشرية، فمن المهم الإشارة إلى أن التَّحَسُّنَات المسجلة في مؤشر التعليم، على مدى السنوات الثلاثين الماضية، تتجاوز بكثير تلك التي لوحظت في الأبعاد الأخرى للتنمية البشرية (الصحة ومستوى المعيشة).

وقد سجلت الإناث خلال الفترة نفسها مكاسب أكبر مقارنة الذكور، سواء من حيث التقدم في مؤشر التعليم أو الترتيب الدولي في المستوى التعليمي.

وبالنسبة للبالغين، يظل متوسط عدد سنوات تمدرسهم في المغرب أقل من نظيره في البلدان ذات المستوى المتوسط من حيث مؤشر التنمية البشرية، سواء تعلّق الأمر بالذكور أو بالإناث.

وفيما يتعلق باليافعين، يظهر من خلال المقارنة مع البلدان ذات المستوى العالي من حيث مؤشر التنمية البشرية، أن المغرب يحقق، عندما يتعلق الأمر بالذكور، أمد حياة دراسية أعلى من المتوسط المسجل، أي 14,39 سنة للمغرب مقابل 13,85 سنة للبلدان عالية التنمية البشرية. وفي المقابل، تسجل الإناث المغربيات أمد حياة دراسية أقل (13,91 مقابل 14,59 سنة). ورغم ذلك، يظل أمد الحياة الدراسية هذا، أعلى مقارنة بمتوسط أمد الحياة الدراسية بالنسبة للإناث في البلدان ذات المستوى المتوسط من حيث مؤشر التنمية البشرية (11,99 سنة).

ويمكن ملاحظة، أن الاتجاه نحو تحقيق المساواة بين الجنسين في الولوج أقرب إلى التحقق في المغرب، عندما يتعلق الأمر بولوج اليافعين إلى التعليم، مقارنة بالبالغين. ووفقًا لتقديرات الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، فإن أمد الحياة الدراسية في صفوف الإناث، سيعادل أمد الحياة الدراسية في صفوف الذكور بحلول عام 2025 [39]، على أن تبلغ هذه المدة المنتظرة المتوقعة حوالي أربعة عشر عامًا ونصف. لكن في المقابل، يظل الفارق بين الجنسين قائما حينما يتعلق الأمر بمتوسط سنوات التمدرس. ونجد في الواقع، أن متوسط سنوات تمدرس الإناث المسجل في سنة 2022، سبق وأن تم تسجيله لدى الذكور سنة 2006، وهو ما يمثل تَأَخُّراً يفوق عقدا ونصف عقد من الزمن، فيما يتعلق بهذا المكون الثاني لمؤشر التعليم.

وإذا كان المغرب يحتل المرتبة الـ84 من بين 191 دولة من حيث أمد الحياة الدراسية المسجل، فإن ترتيبه الدولي، يتراجع ليضعه في المرتبة 148 فيما يتعلق بمتوسط سنوات التمدرس. وتنطبق هذه الملاحظة على كلا الجنسين: فالمغرب يحتل على التوالي، المرتبتين 95 و150 بالنسبة للإناث، والمرتبتين 68 و143 بالنسبة للذكور. ويكشف هذا الوضع أن الطريق ما زال طويلا أمام المغرب، فيما يتعلق بمتوسط سنوات تمدرس الساكنة البالغة. ومن أجل تعميق تحليل هذه الفوارق، لا بد من دراسة الديناميات التاريخية لمؤشر التعليم على المدى الطويل.

39. تقديرات الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، اعتمادا على توقعات وتيرة 2020-2023.

2. تحليل تطور اللامساواة في الولوج إلى التعليم: العقود الثلاثة الأولى التي تلت الاستقلال

إن تحليل التطور التاريخي لمؤشر التعليم من خلال منظار المساواة بين الجنسين، يسلط الضوء على التحولات الملحوظة التي شهدتها المنظومة التعليمية المغربية، فيما يتعلق بالولوج إلى التعليم[40]. فقد كان الولوج إلى التعليم في المغرب، عشية الاستقلال، متاحا لعدد محدود من الأفراد. ونتيجة لذلك، بلغ مؤشر التعليم لمجموع ساكنة المغرب 0,042 فقط، وهو ما يعكس محدودية الولوج إلى التعليم حينها، إضافة إلى مستوى جد هش فيما يخص محاربة الأمية.

الجدول 1: تطور أمد الحياة الدراسية ومتوسط سنوات التمدرس (25 سنة فأكثر) بين عامي 1955 و2023

السنة	أمد الحياة الدراسية			متوسط سنوات التمدرس			مؤشر التربية
	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	
1955	1.15	1.78	0.52	0.30	0.41	0.18	0.042
1965	2.98	3.82	2.14	0.47	0.69	0.26	0.098
1975	3.79	4.88	2.66	0.86	1.27	0.49	0.134
1985	6.65	8.06	5.17	1.62	2.27	1.00	0.239
1995	7.32	8.40	6.20	2.66	3.57	1.83	0.292
2005	10.09	10.71	9.45	3.79	4.88	2.79	0.407
2015	12.82	13.32	12.29	5.38	6.41	4.38	0.535
2020	14.15	14.39	13.91	5.92	6.87	4.99	0.590
*2025	15.49	15.45	15.53	6.45	7.31	5.60	0.645

المصدر: بناءً على معطيات كل من معهد اليونسكو للإحصاء، وتقرير التنمية البشرية لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي لسنة 2022، ومعطيات Barro et Lee (2013).

* يتعلق الأمر بتقدير أجرته الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بناءً على الاتجاه المُلاحَظ بين 2015 و2020.

أما فيما يتعلق بالبالغين، فقد كان ما يقرب من 95,9% من الساكنة البَالِغِ سِنُّهَا 25 سنة فما فوق، يعاني من الأمية في سنة 1955، مع متوسط تمدرس بلغ 0,30 سنة فقط للذكور. وهذا الوضع الحرج كان أكثر إثارة للقلق في حالة الإناث، حيث كان متوسط تَمَدْرُسِهِن محصورا في 0.18 سنة فقط. وكانت الإناث أكثر تأثرا، إذ وصل معدل الأمية في صفوفهن إلى 97,7%[41]. وتؤكد هذه الملاحظة جسامة التحدي التعليمي الذي كان قائما في ذلك الوقت.

وقد كان لذلك النقص في الولوج، تداعيات، ليس فقط على البالغين، بل أيضًا على اليافعين الأقل سنا، سواء أكانوا ذكورا أم إناثا. وكانت نتائج ذلك ملحوظة في الواقع، حيث عكسها العدد المنخفض جدا للتلامذة. في سنة 1955، من أصل 1,74 مليون فرد في سنّ التمدرس، بلغ عدد التلامذة المغاربة المسجلين في منظومة التعليم 222.133 تلميذا وتلميذة فقط، وكان أقل من ربعهم من الإناث. لقد كان المغرب يعرف، بشكل عام،

40. لا يوفر برنامج الأمم المتحدة الإنمائي القيم الخاصة بمكوني مؤشر التعليم إلا ابتداء من سنة 1990. ومن أجل إعادة بناء السلسلة السابقة، تم الرجوع إلى عدة مصادر، لا سيما قاعدة معطيات معهد اليونسكو للإحصاء، بخصوص أمد الحياة الدراسية ومعطيات 2013 (Barro et Lee) بخصوص متوسط سنوات التمدرس.

41. المعطيات المتعلقة بمعدل الأمية ومتوسط سنوات التمدرس حسب الجنس، مأخوذة من قاعدة معطيات Barro et Lee (2013)

نسبة تمدرس ضعيفة (12.8%)، خاصة بالنسبة للإناث (5,8%) اللواتي كان وُلُوجُهُنَّ إلى التعليم محدودا للغاية. فقد بلغت نسبة الإناث من إجمالي المتمدرسين 22,7% فقط، فيما انخفضت إلى 3,3% [42] في صفوف الحاصلات على شهادة البكالوريا. وبالفعل، تمكن 269 طالبا مغربيا في سنة 1955، من اجتياز امتحان البكالوريا بنجاح، لكن كان من بينهم تسع فتيات فقط. في المتوسط، وفي سنة 1955، لم يكن يُتَوَقَّعُ للفتاة التي ستلتحق بالمدرسة أن تستمر أكثر من نصف عام دراسي، أما بالنسبة للولد، فقد كانت هذه المدة تصل إلى سنة وشهرين[43].

ومع حلول سنة 1965، بلغ أمد الحياة الدراسية في التمدرس بشكل عام، ما يقرب من ثلاث سنوات، فبينما استقرت في 2,14 سنة بالنسبة للبنات، بلغت في صفوف الأولاد 3,82 سنوات. وتجدر الإشارة إلى أنه خلال هذه الفترة، كان أمد الحياة الدراسية المنخفض يرجع أساسا لمعدلات التكرار المرتفعة. فبالنسبة للتعليم الابتدائي العمومي العصري، كان معدل التكرار يبلغ 26,7%، ليقفز إلى 43,7% مع نهاية هذا المستوى الدراسي[44]. والأمر نفسه كان يسري على التعليم العمومي الأصيل، حيث ارتفعت هذه النسبة إلى 28%، بل وصلت إلى 39,3% مع نهاية هذا المستوى الدراسي[45]. كما تأكد ارتفاع معدلات الرسوب في المراحل التعليمية الأخرى.

أيضا، انعكس الفرق في أمد الحياة المدرسية، حسب النوع الاجتماعي، حيث لم تمثل التلميذات والطالبات، سوى 28,2% من إجمالي عدد المتمدرسين في المنظومة التعليمية. وتساوي هذه النسبة ما مجموعه 360.763 تلميذة مُسجلة سنة 1965، في جميع الأسلاك الدراسية مجتمعة. أما بالنسبة للتعليم العالي، فبلغ العدد الإجمالي للمسجلين 10.136 طالبا، ينقسمون بين 1449 أجنبي و8687 مغربي. ومن ضمنهم 815 طالبة فقط. وبذلك، مثلت نسبة الإناث، من مجموع الطلبة المغاربة المتمدرسين في التعليم العالي، 10,7% فقط، في حين تجاوزت هذه النسبة 46% في صفوف الطلبة الأجانب.

علاوة على ذلك، ظل معدل الأمية خلال سنة 1965، مرتفعًا للغاية في صفوف البالغين الذين كانت تزيد أعمارهم عن 25 سنة (93.7٪)، وهو ما كان مُتَرْجَما إلى معدل سنوات التمدرس متوسط، لا تتجاوز ستة أشهر لهذه الفئة، مع تسجيل فرق طفيف زائد لدى الذكور (0,69 سنة). وقد شهد معدل سنوات التمدرس في صفوف الإناث، خلال الثلاثين سنة التي أعقبت الاستقلال، زيادة لا يستهان بها، وذلك رغم استمرار المستوى المتواضع نفسه تقريبا طوال هذه الفترة. وفي الواقع، تضاعفت هذه المدة أربع مرات في غضون عقدين من الزمن مع بقائها ضعيفة، حيث انتقلت من ربع سنة في 1965، إلى نصف سنة في 1975، ثم إلى سنة واحدة في 1985. ويتجاوز هذا التطور المهم، من حيث وتيرة التحسن، ذلك التطور الذي لوحظ في

42. المعطيات المتعلقة بسنة 1955 مستمدة من «مذكرة حول الوضعية الاقتصادية للمغرب عشية المفاوضات الفرنسية المغربية» وثيقة متوافرة في المركز الوطني للتوثيق تحت رقم NO-56-33258 موقع http://www.abhatoo.net.ma/.

43. بما أن المعطيات المتعلقة بأمد الحياة الدراسية غير متوافرة في قاعدة معطيات اليونسكو لعامي 1955 و1965، فقد تم تقديرها بناء على نسب التمدرس المجمعة.

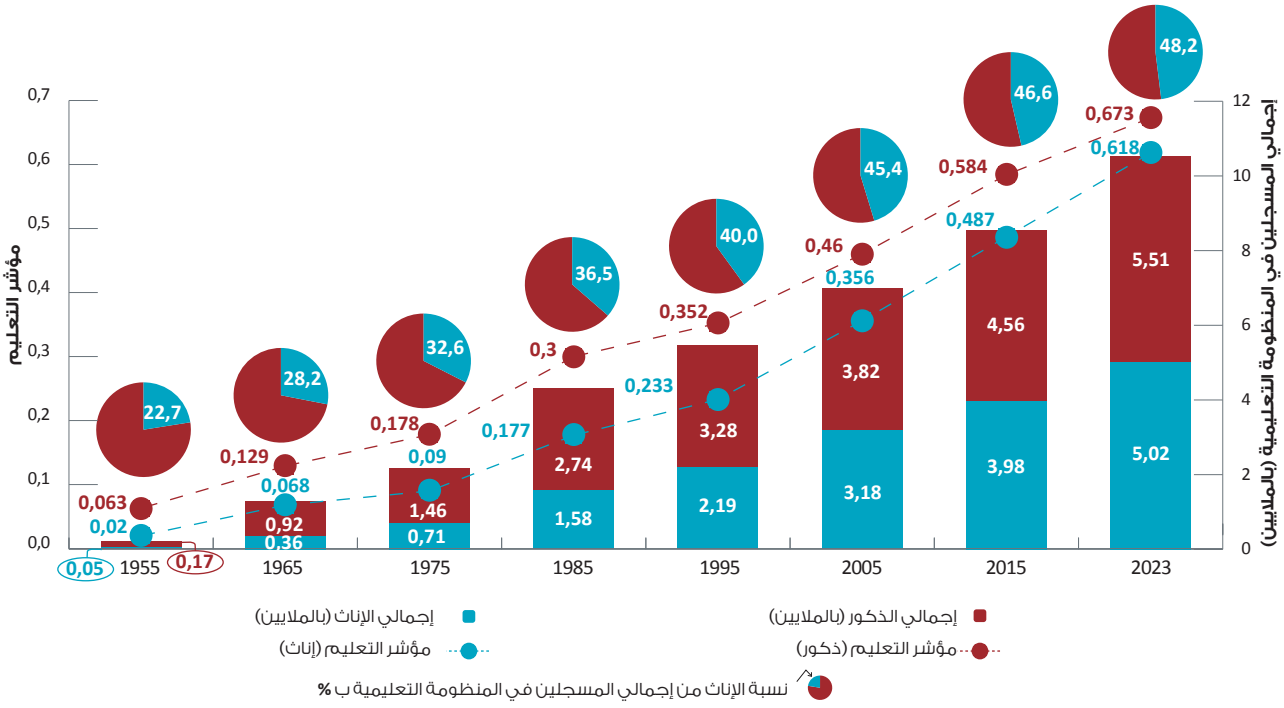
44. إن معدلات التكرار وكذلك الإحصائيات الأخرى المتعلقة بسنة 1965، والتي سيتم عرضها في الفقرات التالية، مأخوذة من دليل شمال إفريقيا، وبالخصوص من التاريخ الاجتماعي والثقافي للمغرب لآدم أندرو.

45. فرضت المذكرة الوزارية الصادرة في 9 فبراير 1965، والمتعلقة بتوجيه التلامذة، ضرورة إجراء امتحان مشترك جديد للقبول في التعليم الثانوي. وبالتالي، تم حرمان عدد كبير نسبياً من تلامذة السنة الأخيرة من المرحلة الابتدائية، بموجب توجيهات المنشور، من الالتحاق بالتعليم الثانوي.

صفوف الذكور إلى حدود 1985. ورغم ذلك، فاقت المدة المتوسطة للتمدرس، فيما يتعلق بالمستوى العام، أكثر من الضعف في صفوف الذكور، مقارنة بتلك المسجلة في صفوف الإناث إلى حدود سنة 1985.

ومع مرور السنين، رافق اتِّسَاعَ كل من متوسط سنوات التمدرس وأمد الحياة الدراسية، ارتفاعٌ في حضور الفتيات والنساء في منظومة التربية والتكوين. ففي سنة 1975، قاربت نسبة الإناث المتمدرسات الضعف مقارنة بسنة 1965، حيث وصل عددهن إلى 709.693 مسجلة في المدارس، وتمثل هذه النسبة الإجمالية 32,6%. وبلغت هذه النسبة أقصاها في المستوى الابتدائي حيث استقرت في 35,7%، وتراوحت بين 43% في الوسط الحضري، و17% في الوسط القروي. أما بالنسبة للأسلاك الأخرى، فقد بلغت النسبة 21% في التعليم الأولي، و32,5% في المستوى الثانوي، و18,5% في التعليم العالي.

الرسم البياني 2. تطور مؤشر التعليم وإجمالي المسجلين في المنظومة التربوية حسب النوع الاجتماعي، مع نسبة تسجيل الإناث من 1955 إلى 2023



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بناءً على معطيات المعهد الوطني لليونسكو، وتقرير التنمية البشرية لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي لسنة 2022، ومعطيات بارو ولي (2013).

ارتفع مؤشر التعليم بين سنتي 1965 و1975، بمقدار 0,036 نقطة فقط من المؤشر، مقارنة بـ0,057 نقطة من المؤشر بين سنتي 1955 و1965. وفي الواقع كان تقريباً واحد من كل اثنين من التلامذة يكرر السنة في نهاية المستوى الابتدائي، بنسبة وصلت إلى 49,7% سنة 1965، بينما بلغت هذه النسبة في المستوى الابتدائي بأكمله 30,7%. وبالفعل، فعلى الرغم من انخفاض نسبة الهدر في تلك السنة، إلا أن التكرار قد حد من زيادة أمد الحياة المدرسية مقارنة بالفترة الممتدة بين سنتي 1955 و1965.

وخلافاً لأمد الحياة الدراسية، شهد متوسط سنوات التمدرس زيادة كبيرة خلال العقد الممتد بين سنتي 1965 و1975، مقارنة بالعقد الممتد بين سنتي 1955 و1965، بالنسبة للإناث والذكور على السواء.

فبالنسبة للإناث بلغت هذه الزيادة 0,23 سنة مقابل 0,08 سنة فيما سبق، أما بالنسبة للذكور فقد بلغت هذه الزيادة 0,58 سنة مقابل 0,28 سنة، على التوالي خلال الفترتين المذكورتين. ومن ناحية ثانية، شكل مؤشر التعليم بالنسبة للذكور، سنة 1975، الضِّعْفَ تقريبًا مقارنة بنظيره الخاص بالإناث، حيث بلغ مؤشره 0,090 للإناث مقابل 0,178 للذكور. لكن قبل عشرين سنة من ذلك التاريخ، كان هذا الفارق أكثر وضوحا، حيث تجاوز ثلاثة أضعاف ما لوحظ سنة 1975.

وشهد عدد الطالبات، بين سنتي 1975 و1985، ارتفاعا ملحوظا، حيث تضاعف بما يزيد قليلاً عن تسع مرات. وانعكس هذا النمو في الزيادة الكبيرة في نسبة الإناث من إجمالي طلبة التعليم العالي، حيث انتقلت تلك النسبة من 18,5% لتصل إلى الثلث تقريبا. ويرتبط هذا التوسع الملحوظ، بشكل مباشر، بإحداث غالبية المؤسسات الجامعية في أعقاب الإصلاح الجامعي لسنة 1975، والذي عزز من حضور ومشاركة المرأة في هذا السلك التعليمي.

وتاريخياً ومنذ الاستقلال، عرف التعليم العالي دائماً أدنى تمثيل وحضور للإناث، مقارنة مع جميع الأسلاك التعليمية. إلا أنه ولأول مرة خلال العقد الممتد بين 1975 و1985، تجاوزت نسبة الإناث في هذا السلك النسبة المسجلة في التعليم الأولي، والتي بلغت 21% سنة 1975، و28,4% سنة 1985.

بين سنتي 1975 و1985، تضاعف العدد الإجمالي للمسجلين في منظومة التعليم المغربية، حيث انتقل من 2,17 إلى 4,32 ملايين متعلمٍ مقبلٍ على مؤسسات التربية والتكوين. وبطريقة مماثلة، ارتفع عدد الفتيات والنساء المسجلات في جميع الأسلاك التعليمية مجتمعة، من 0,71 إلى 1,58 مليون. ورغم هذا التحسن، اتسعت هوة الفوارق بين الجنسين في التعليم خلال تلك الفترة. وبالفعل، وصل مؤشر تعليم الذكور سنة 1985، إلى عتبة 0,300، في حين بلغ هذا المؤشر بالنسبة للإناث 0,177، وهو ما يشابه المستوى المسجل في صفوف الذكور سنة 1975. لقد تسببت هذه الفوارق في حصول تأخير بين الجنسين في مجال الإنصاف التربوي، تقارب مدته عشر سنوات.

ظلت الفوارق بين الجنسين في مجال التعليم متفاقمة خلال العقود الثلاثة الأولى الموالية للاستقلال، على الرغم من زيادة إجمالي عدد الفتيات والنساء في المنظومة التعليمية المغربية، وذلك بسبب التزايد المضطرد في الولوج إلى التعليم لصالح الذكور. وقد عرف مؤشر تعليم الذكور بين سنتي 1955 و1985، نموا أسرع من مؤشر تعليم الإناث، وهو ما يشهد على حصول تطور متباين بين الجنسين.

3. طفرة لصالح الإناث في الولوج إلى التعليم: انعِكَاسٌ ملحوظ للاتجاه السائد انطلاقا من سنة 1985

كان سلك التدريس الثانوي، في سنة 1985، يعرف أعلى نسبة من الفتيات المتمدرسات، مقارنة بباقي أسلاك التربية والتكوين، حيث بلغت تلك النسبة 39,5% من إجمالي 1.130.185 من التلامذة المسجلين. وبالنسبة للسلك الابتدائي، فقد بلغ إجمالي عدد التلامذة المسجلين خلال السنة نفسها 2.278.734 تلميذا وتلميذة، بينهم 37,9% من الفتيات. أما نسبتهن في مجال التعليم الخصوصي، الذي لم يكن يمثل حينها سوى 3,4% من حجم هذا السلك التعليمي، فقد كانت أعلى بقليل (40,5%)، مقارنة بالتعليم العمومي (37,8%). وفيما

يتعلق بالقطاع الأخير من التعليم، فقد سجلت هذه النسبة 28,9% فقط في الوسط القروي، بينما ارتفعت إلى 46,1% في الوسط الحضري.

لكن ابتداء من سنة 1985، لوحظ حدوث انعكاس لهذا الاتجاه في تطور مؤشر التعليم. فبعد الإصلاح التعليمي لسنة 1985، تم تمديد إلزامية التعليم بموجب الظهير رقم 1.63.071 المؤرخ في 13 نونبر 1963[46]، لتصل إلى 15 سنة، بعد أن كانت محددة في وقت سابق في 13 سنة. وعلاوة على ذلك، انتقلت نسبة النجاح في الابتدائي من 46,6% سنة 1985 إلى 60,5% سنة 1995[47]، وهو ما كان له تأثير مباشر على مؤشر التعليم. ومنذ سنة 1985، سجل مؤشر تعليم النساء زيادة دَالَّة بشكل واضح مقارنة بمؤشر تعليم الرجال. ومنذ ذلك التاريخ، تواصل ارتفاع معدل تسجيل الفتيات والنساء المغربيات في جميع مستويات التربية والتكوين، بالتوازي مع ارتفاع مؤشر التعليم. ورافق هذا الاتجاه أيضًا زيادة مهمة في إجمالي الإناث في المنظومة التعليمية، بتسجيل زيادة إضافية قدرها 0,61 مليون بين سنتي 1985 و1995، وقرابة المليون بين سنتي 1995 و2005.

ولقد شكلت الألفية الجديدة نقطة تحول مهمة لصالح دمج الفتيات والنساء المغربيات في المنظومة التعليمية. ففي الفترة الممتدة بين سنتي 1995 و2005، سجل مؤشر تعليم الإناث، لأول مرة منذ خمسة عقود، زيادة قدرها 0,122 نقطة من المؤشر، وهي زيادة فاقت بأكثر من الضعف، ما تم تسجيله بين سنتي 1985 و1995 (0,056 نقطة من المؤشر). وبطريقة مشابهة، ارتفعت نسبة الإناث المتمدرسات بين سنتي 1995 و2005، من 40% إلى 45,4%، مسجلةً أكبر زيادة لها مقارنة بالفترة الممتدة بين سنتي 1955 و2005، وهو ما يعادل تسجيل 5,4 نقاط إضافية خلال عشر سنوات فقط. وهكذا شكلت الإناث سنة 2005، ما مجموعه 3,18 ملايين، من إجمالي سبعة ملايين من المسجلين في جميع مستويات التربية والتكوين.

لقد شهد مؤشر التعليم بين سنتي 2005 و2015 تقدماً استثنائياً لصالح الذكور والإناث على حد سواء، مسجلاً بذلك رقماً قياسياً جديداً تجاوز ما تم تسجيله منذ سنة 1955، بل تجاوز حتى ما تم تسجيله خلال العقد الذي سبق 2005. وقد تجسد هذا التقدم الملحوظ، من خلال ارتفاع كبير بلغ 0,132 نقطة لفائدة الإناث مقابل 0,124 نقطة لفائدة الذكور. وبذلك، وصل عدد المسجلين في المنظومة التعليمية بحلول سنة 2015، ما مجموعه 8,54 ملايين متعلم ومتعلمة، شكلت منهم الإناث نسبة 46,6%.

وفي سنة 2023، تم قطع مرحلة مهمة، طبعت تاريخ التعليم في البلاد، بعد تسجيل أكثر من خمسة ملايين فتاة مغربية في منظومة التربية والتكوين. وتجدر الإشارة إلى أن وتيرة هذا التقدم تسارعت بشكل أكثر وضوحا على مدى السنوات الثماني الماضية، إذ لم تكن سنة 2015 قد شهدت بعد تجاوز عتبة الأربعة ملايين. ويشهد هذا الواقع على حصول تقدم ملحوظ، مع زيادة صافية بنحو مليون مسجلة إضافية بين سنتي 2015 و2023.

46. تنص إلزامية التعليم بموجب الظهير الشريف رقم 1.63.071 لسنة 1963، في فصله الأول، على أن «التعليم الأساسي واجب لجميع الأطفال المغاربة ذكورا وإناثا البالغين ابتداءً من سبع سنوات إلى غاية بلوغهم تمام الثالثة عشرة من عمرهم».

47. شمل تحسن الأداء الداخلي للمنظومة التعليمية أيضا مستوى البكالوريا، بفضل الإصلاح الذي تم الشروع فيه سنة 1987. وقد اقترح هذا الإصلاح، بهدف زيادة نسب النجاح في امتحان البكالوريا، توزيع هذا الامتحان على ثلاث سنوات من السلك الثانوي، مع إجراء امتحان واحد في كل دورة.

ومن هنا فإن تحليل التطور التاريخي لمؤشر التعليم حسب النوع الاجتماعي، ونسبة الإناث في المنظومة التعليمية، وأعدادهن منذ الاستقلال، يكشف عن تحولات كبيرة، حدثت بشكل رئيسي مع بداية الألفية. وقد شكلت هذه التَغَيُّرات، على مدى العقد الماضي خصوصا، نقطة تحول حاسمة في اتجاه إيلاء أهمية أكبر للإنصاف والمساواة بين الجنسين، مسلطة بذلك الضوء على حقيقة التقدم الكمي الملحوظ المحرز في مجال التعليم.

ومن أصل إجمالي عدد سكان المغرب البالغ حوالي 37 مليون نسمة في سنة 2023، التحق نَحْوُ 10,53 ملايين شخص، أو ما يعادل 28,4٪ من إجمالي الساكنة بمؤسسات التربية والتكوين، مثلت الإناث بينهم نسبة 48,2%. ومع ذلك، لا يزال هناك طريق طويل يجب قطعه لتحقيق المناصفة في التعليم. ولا بد من بذل الجهود لضمان الولوج المتساوي إلى التعليم لجميع المواطنين المغاربة، بغض النظر عن جنسهم، وخاصة الولوج إلى التكوين المهني، الذي يسجل أدنى نسبة حضور للإناث، مقارنة بجميع الأسلاك التعليمية الأخرى.

4. المساواة بين الجنسين في التكوين المهني: زيادة عامة في مشاركة البنات على الرغم من نقص تمثيليتهن حسب الشهادات

يستهدف التكوين الأَسَاس الإشهادي، اليافعين الذين تقل أعمارهم عن 15 سنة، والمستوفين لمعايير الولوج من حيث المستوى الدراسي والسن. وينتظم هذا التكوين في مستويات مختلفة: شهادة التدرج المهني، التخصص، التأهيل، تقني وتقني متخصص. وفي الوقت الذي يستأثر فيه تخصص تقني وتقني متخصص بثلثي المسجلين في مجموع برامج التكوين المهني، لا تمثل شهادات التدرج المهني، والتخصص والتأهيل، سوى الثلث.

وقد عرفت السنوات الخمس الأخيرة (2017-2022)، مقارنة بالسنوات الخمس التي سبقتها، تسجيل زيادة عامة في مشاركة المتدربات في كافة مستويات التكوين الأَسَاس الإشهادي.

ولوحظت أيضا زيادة ملموسة في حضور الإناث في المستويات التعليمية العليا، التي يهيمن عليها تقليديا الذكور، وهو ما يتضح من خلال الزيادة الملحوظة في نسبة المتدربات في المستويين التقني والتقني المتخصص. وقد انتقل فعليا نصيب المتدربين على التوالي من 14% و13% من العدد التراكمي للمتدربين خلال فترة 2012-2017، ليصل إلى 35% و43% خلال فترة 2017-2022، بزيادة قدرها على التوالي 21 و30 نقطة مئوية. وعلى الرغم من سد التأخر الكبير ابتداء من سنة 2017، لا تزال المتدربات ممثلات بشكل غير كاف في كل مستوى من مستويات التكوين الأساس المهني.

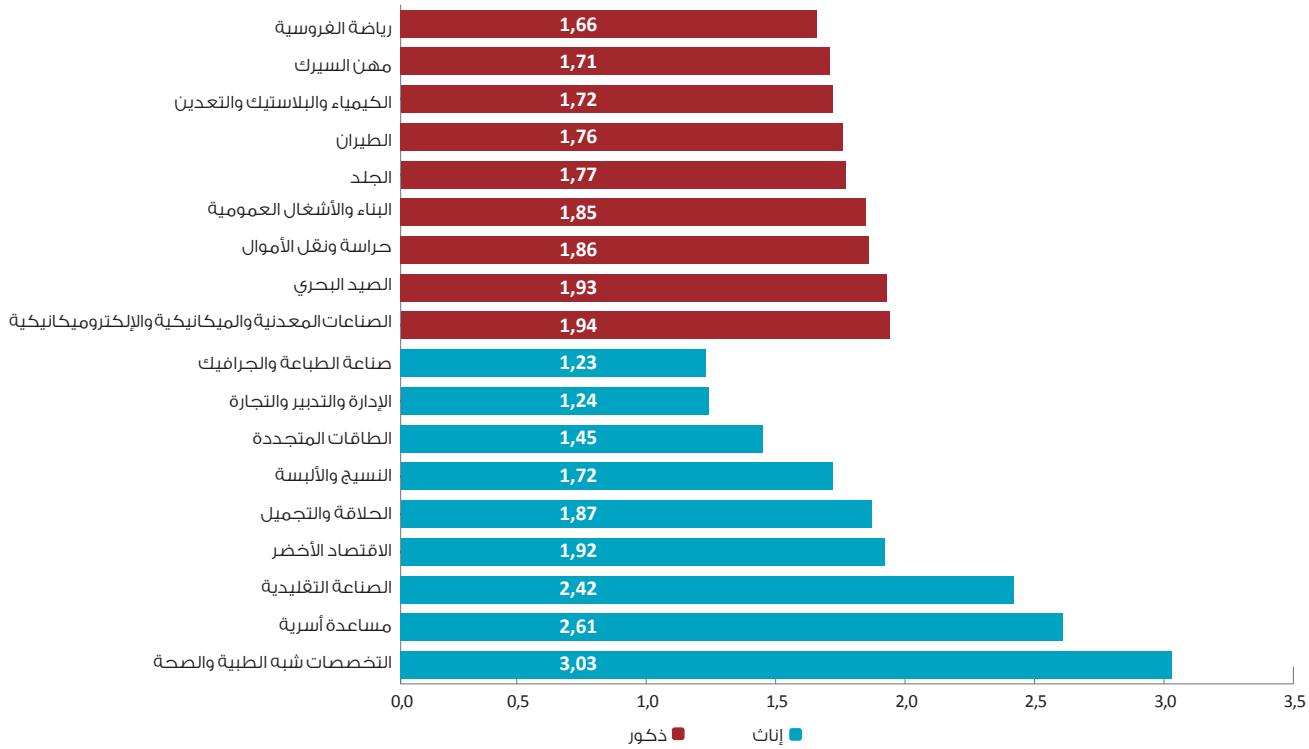
5. التفاوتات بين الجنسين: واقع متجذر في اختيار مجال التكوين المهني

تتجه البنات عمومًا إلى مجالات الإدارة، والتدبير، والتجارة، والقطاع شبه الطبي والصحي، والحلاقة والتجميل، والصناعة التقليدية، والسياحة والفندقة. وتمثل هذه القطاعات ما يقارب 74% من المجموع التراكمي للإناث خلال السنوات العشر الأخيرة. وفي الواقع، تتجه الإناث إلى اختيار المهن المُقْتَرِنَة تقليدياً

بالصورة الأنثوية، وهو ما يؤكده ارتفاع مؤشر التخصص[48] في هذه القطاعات. لكن هذا الاتجاه بدأ يتغير منذ سنة 2018، مع انخفاض التسجيلات في مجالات الحلاقة والتجميل والصناعة التقليدية.

أما الأولاد فيتوجهون بشكل رئيسي إلى مجالات مثل الصناعة، والصناعات المعدنية، والصناعات الميكانيكية، والكهرباء، وهي أنشطة ينظر إليها تقليديا على أنها ذكورية. وتظهر هذه المجالات وجود تخصص قوي للذكور، مع مؤشر تخصص يقارب 2.

الرسم البياني 3: مؤشر تخصص المسجلين حسب مجال التكوين حسب النوع الاجتماعي، بين سنتي 2011 و2022



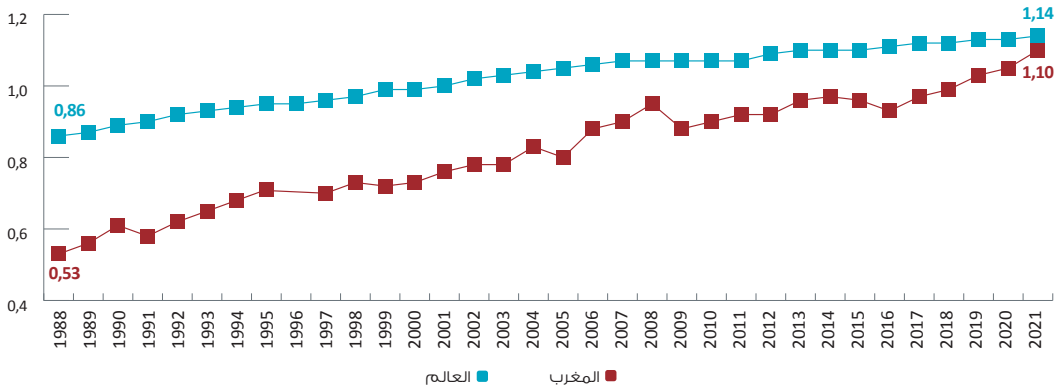
المصدر: معطيات قطاع التكوين المهني، معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

6. المناصفة في التعليم العالي: تحسن في المساواة بين الجنسين

شهد مؤشر المناصفة في المغرب، ارتفاعا تدريجياً مع مرور السنوات، حيث انتقل من 0,53 سنة 1988، ليصل إلى 1,10 سنة 2021. ويفترض لصالح النساء هذا التقدم المحقق خلال هذه السنوات، وجود تحسن على مستوى المساواة بين الجنسين في سلك التعليم العالي في المغرب. أما على الصعيد العالمي، فقد سجل مؤشر المناصفة على العموم، ارتفاعا أعلى من نظيره في المغرب، حيث ارتفع أيضا مع مرور السنوات منتقلا من 0,86 سنة 1988، إلى 1,14 سنة 2021.

48. يقيس مؤشر التخصص تركيز الذكور والإناث في مجال معين نسبة إلى توزيعه الإجمالي. ويتم حسابه من خلال مقارنة حصة الذكور أو الإناث في مجال معين مع حصتهم في جميع المجالات. يشير المؤشر 0 إلى الغياب التام للتمثيل في المجال المعني، في حين يشير المؤشر 1 إلى غياب تخصص معين. ويكشف المؤشر الأكبر من 1 عن التخصص في هذا المجال المحدد، مما يشير إلى تركيز أعلى مقارنة بالمجالات الأخرى.

الرسم البياني 4. تطور مؤشر المناصفة في سلك التعليم العالي بالمغرب وعلى مستوى العالم



المصدر: معهد الإحصاءات التابع لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) - البنك الدولي.

تشير هذه المعطيات إلى وجود اتجاه، سواء في المغرب أو على مستوى العالم، نحو التحسن في تحقيق المساواة بين الجنسين في سلك التعليم العالي على مر السنوات، وذلك على الرغم من ضرورة إحراز مزيد من التقدم لتحقيق مُبْتَغَى المساواة الكاملة. وتَلِجُ أعداد متزايدة من النساء إلى أسلاك التعليم العالي، ويحصلن على شهادات جامعية، مما يدل على تحقيق قدر أكبر من المساواة بين الجنسين في مجال التعليم. وإذا كان هذا التقدم المحرز واضحًا على مستوى جميع مكونات منظومة التعليم العالي، فإن الفوارق المتعلقة به تظل متباينة جدًا. وبالفعل، ففي المغرب، كما هو الحال في العديد من المجتمعات، ظل ولوج النساء إلى مستوى عال من التعليم، مُعَرْقَلًا لزمن طويل، بسبب العوامل السوسيو-ثقافية والسوسيو-اقتصادية. ومع ذلك، تكشف المعطيات التي تم تجميعها، عن وجود مسار إيجابي في نمو مؤشر المناصفة مع مرور السنوات.

7. تطور غير متكافئ على مستوى عدد المسجلين الجدد بالجامعات: تفوق الإناث على الذكور

تتميز منظومة التعليم العالي في المغرب بتنوعها، إذ تتألف من الجامعات العمومية، والمؤسسات الخاصة، ومؤسسات تكوين الأطر، والجامعات الخاصة، والمؤسسات المُحْدَثَة في إطار الشراكة بين القطاعين العام والخاص، وكذا مؤسسات التكوين المهني لما بعد البكالوريا حيث يلعب كل مكون على حدة دورًا أساسيًا في تكوين الطلبة وفي بناء مجتمع مستنير.

ورغم أن التحليل وفق النوع الاجتماعي، أَمْرٌ بالغ الأهمية على مستوى جميع مكونات التعليم العالي، إلا أن التحليل سيركز بشكل رئيسي على الجامعات العمومية، نظرا لوزنها المهم في منظومة التعليم العالي في المغرب، حيث بلغت نسبة الطلبة فيها حوالي 80% سنة 2022، مقابل 4% بالتعليم العالي الخاص، و4% بالتكوين الأطر، و12% بالتكوين المهني لما بعد البكالوريا.

لم يتوقف عدد المسجلين الجدد في الجامعة عن التزايد منذ سنة 2018، مما يؤكد اختيار الطلبة من كلا الجنسين بشكل متزايد لمتابعة دراساتهم الجامعية. ولكن، تبدو هذه الزيادة متسارعة أكثر في صفوف الإناث مقارنة بالذكور، لأن معدل نمو عدد الطالبات الجديدات يفوق نظيره المسجل على مستوى عدد الطلبة الذكور الجدد. وبالفعل، ارتفع عدد الطالبات الجديدات بالجامعات العمومية، بين سنتي 2017 و2022، بنسبة 60%، بينما بلغت هذه الزيادة لدى الذكور 28% فقط.

تنطبق هذه الخلاصة على كل من المؤسسات الجامعية ذات الاستقطاب المفتوح وكذلك ذات الاستقطاب المحدود. وفي كلتا الحالتين، فإن معدل نمو عدد الطالبات الجديدات أعلى من عدد الطلبة الذكور. فبالنسبة إلى الولوج المحدود، تصل نسبتهن على التوالي إلى 81%، مقابل 57% للطلبة الجدد الذكور. أما بالنسبة إلى الولوج المفتوح، فيبلغ معدل نمو عدد المسجلات الجديدات في صفوف الطالبات 57%، مقارنة بـ 25% كمعدل لنمو عدد الطلبة المسجلين الذكور.

ويساهم هذا التزايد في عدد المسجلات الجديدات من الطالبات مقارنة بالمسجلين الجدد من الطلبة الذكور، في تقليص التفاوت الحاصل على مستوى العدد الإجمالي للمسجلين من كلا الجنسين. ولهذا، تميزت البنية الطلابية الجامعية، خلال سنة 2022، بوجود عدد أكبر من المسجلين الإناث مقارنة بالذكور حيث بلغ مؤشر المناصفة 1,1 في الجامعات (1,4 في الاستقطاب المحدود، و1,1 نقطة فيما يتعلق بالاستقطاب المفتوح).

8. الميادين الدراسية الجامعية: تفوق تدرجي لعدد المسجلين الإناث

تميزت البنية الطلابية للمسجلين في الجامعات سنة 2022، بتفوق عدد الطالبات المسجلات (53%)، سواء على مستوى المؤسسات الجامعية ذات الاستقطاب المفتوح (52%) أو الاستقطاب المحدود (58%). وتفترض هذه الغلبة أن النساء قد تمكنَّ من تجاوز العديد من التحديات والصور النمطية المتعلقة بالنوع الاجتماعي، والتي كانت تستثنيهن في السابق من متابعة دراساتهن العليا. وتشير المعطيات إلى أن الطالبات المسجلات في الجامعات، يتصدرن من حيث العدد، جميع الميادين الدراسية، باستثناء التعليم الأصيل (44%) وعلوم الرياضة (46%). أما في العلوم الهندسية، فهناك حضور متساوٍ للجنسين، وهو ما يؤكد التنوع الذي يعرفه هذا الميدان الدراسي في ما يخص تعزيز المساواة بين الجنسين.

تنخرط النساء في مجموعة واسعة من التخصصات، مساهمات بذلك في تحقيق تنوع أكبر في المسارات المهنية والكفاءات على مستوى سوق الشغل. ولقد شهد المجتمع المغربي تطورا تدريجيا في الرؤى وطرق التفكير، فيما يتعلق بدور النساء. فهن يستفدن اليوم من نطاق أوسع من الخيارات المهنية، مقارنة بالسابق، حينما كانت بعض الميادين الدراسية المعينة محصورة على الرجال. بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن تعزى الزيادة في حضور العنصر النسوي في مختلف الميادين الدراسية إلى وجود نماذج نسائية شجعت النساء على مواصلة دراساتهن واختيارهن لمسارات مهنية في مجالات، كُنَّ فيها في السابق، أقل تمثيلا.

اعتمدت الحكومة استراتيجية وطنية للنهوض بالمساواة بين الجنسين في جميع مستويات التعليم، بما في ذلك التعليم العالي. وتهدف هذه الاستراتيجية إلى القضاء على الفوارق بين الجنسين في الولوج إلى التعليم، وتحسين جودة التعليم للبنات، فضلا عن تشجيع مشاركتهن في الميادين الدراسية التي يهيمن عليها الرجال تقليديا. وعلى سبيل المثال، أحدثت الحكومة المغربية برامج للمنح الدراسية لفائدة طلبة الجامعات، تهدف إلى توفير الدعم المالي للأشخاص الأكثر استحقاقًا حتى يتمكنوا من متابعة دراساتهم العليا، وإلى أولئك الذين ينتمون إلى أوساط معوزة. وبذلك، ارتفع العدد الإجمالي للمنح الدراسية الممنوحة بنسبة 1,3%[49] بين سنتي 2021 و2022، لتصل استفادة الإناث منها إلى 57%.

49. حصيلة منجزات سنة 2022-2023 وآفاق سنة 2023-2024. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار.

الفصل الخامس
المِنْهَاج الرسمي على مِحَك المساواة بين الجنسين

يستند كل من تدريس المدرسين والمدرسات وتعلم التلامذة في القسم، والتدبير البيداغوجي للمؤسسات المدرسية من طرف المديرين والمديرات، والإشراف والتأطير البيداغوجيين التخصصيين من قبل المفتشات والمفتشين والحياة المدرسية، إلى مرجع رسمي يحدد الغايات والمبادئ والأهداف والطرائق المتعلقة بالسلوك والتدخل وفقًا لسن المتعلم(ة)، والمستوى الدراسي، والسلك الدراسي المعني (ابتدائي، ثانوي إعدادي أو تأهيلي)، وأخيراً المواد الدراسية، سواء أكانت إلزامية أو اختيارية. ويتعلق الأمر هنا بمجموع الوثائق المِنْهَاجية التي تسمى بالعُدَّة المِنْهَاجية[50]. ومن ثم فإن أي تحليل للمساواة بين الجنسين، من خلال التعليم، يجب أن يمر بالضرورة بتحليل نظام المناهج هذا حتى يتمكن من الإجابة على السؤال التالي: كيف يمكن للعدة المِنْهَاجية أن تنهض بالمساواة بين الجنسين؟ هل تجعل العُدَّة المِنْهَاجية هذه المساواة ممكنة أم مستحيلة؟ وبأي شروط وعلى أي مستوى؟

يعرض هذا الفصل عناصر الإجابة المبنية على قراءة متأنية لجزء من العُدَّة المِنْهَاجية المقررة، أي قراءة النصوص الرسمية الناظمة للتوجيهات، والبرامج، والممارسات البيداغوجية الخاصة بالتدريس، والتعلم، والتقويم، وتدبير المؤسسات التعليمية، والحياة المدرسية. ويتعلق الأمر، ولأسباب منهجية، بتحليل الخطاب المِنْهَاجي من وجهة نظر المساواة بين الجنسين ومقاربة النوع الاجتماعي، وليس بتحليل الممارسات الفعلية للفاعلين (مدرسات ومدرسين، مديرات ومديرين، مفتشات ومفتشين، إلخ). أما بالنسبة للمِنْهَاج الفعلي، كما يمارسه الفاعلون الميدانيون، وكما يختبره المتعلمون والمتعلمات، فيتطلب مقاربة أخرى تحتاج إلى التتبع الميداني ومعاينة الممارسات داخل الأقسام وفي المؤسسات التعليمية.

ومن ثم، فإن هذا الفصل يجيب على السؤال المطروح انطلاقا من مرجعية الكتاب الأبيض، الذي يشكل المرجع الرسمي لمبادئ وغايات البرامج والتوجيهات البيداغوجية، انطلاقا من الميثاق الوطني للتربية والتكوين. كما يعرض هذا الفصل عناصر الإجابة، انطلاقا من الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، وجميع الدلائل البيداغوجية والتخصصية الخاصة بالسلكين الثانويين الإعدادي والتأهيلي، ودفاتر التحملات-الإطار، وغيرها من دفاتر التحملات. وبالإضافة إلى ذلك، يستعرض الفصل المعطيات المتعلقة بتقييم مجموع الكتب المدرسية المصادق عليها. وتجدر الإشارة، هنا، إلى أنه فيما يتعلق بالحياة المدرسية، تمت قراءة وتحليل الدليل الرسمي للحياة المدرسية، ولم تتم ملاحظة الحياة المدرسية من حيث التجربةُ الواقعيةُ المعيشة، أو تحليل الممارسات ومشاركة المتعلمات والمتعلمين. فالأمر يتعلق أساسا، كما تمت الإشارة إلى ذلك أعلاه، في هذا الفصل، بتحليل الخطاب المِنْهَاجي من منظور المساواة بين الجنسين.

1. الكتاب الأبيض: وضع مبدإ المساواة بين الجنسين في السياق المنهاجي

يشكل الجزء الأول من الأجزاء الثمانية للكتاب الأبيض، والذي يحمل اسم «الاختيارات والتوجهات التربوية العامة المعتمدة في مراجعة المناهج التربوية» (يونيو 2002)[51]، الإطار المفاهيمي الذي يوجه محتويات باقي

50. يتم تعريف المِنْهَاج الرسمي في هذا التقرير، بكونه مجموع العُدَّة المِنْهَاجية الرسمية التي تنتجها الهيئات التابعة للدولة، والمكلفة بالإشراف على التربية والتكوين، وفقا للغايات المحددة للمنظومة التعليمية، على النحو المنصوص عليه في الدستور، والتي يتم تصريفها إلى محتويات، وطرائق، ومساطر بيداغوجية، وديداكتيكية، وتنظيمية حسب الأسلاك (ابتدائي، ثانوي إعدادي، وثانوي تأهيلي)، والشعب والأقسام، والتخصصات الدراسية. كما تتضمن مناهج تدريب المدرسات والمدرسين والأطر الإدارية التعليمية والمفتشات والمفتشين

51. وزارة التربية الوطنية، الكتاب الأبيض، الجزء الأول، الاختيارات والتوجهات التربوية العامة المعتمدة في مراجعة المناهج التربوية، يونيو 2002.

الأجزاء السبعة المكونة للكتاب الأبيض وتمفصلها.. وتبين إعادة قراءته، من منظور المساواة بين الجنسين، بعض المعطيات الدالة، من قبيل غياب مفهوم «المساواة» من حيث هو كذلك في متن النص. ومع ذلك، فإن الوثيقة نفسها تصرح أنه يجب «اعتبار المدرسة فضاء حقيقيا لترسيخ القيم الأخلاقية وقيم المواطنة وحقوق الإنسان وممارسة الحياة الديمقراطية». أما فيما يتعلق بالخيارات والتوجهات على مستوى القيم، فتشير الوثيقة نفسها إلى حقوق الإنسان دون أن تصرح بضرورة وأهمية ضمان المساواة بين الجنسين في المجال التربوي. حتى إن هذه الوثيقة، حينما تتحدث عن «المساواة»، فإنها تذكرها في موضعين فقط، وليس بالعبارة الصريحة، وإنما باستعمال كلمة «تكافؤ»، حيث ترد مرة واحدة في المقدمة، للحديث عن التنافس بين الفاعلين في المنظومة التعليمية[52]، وفي المرة الثانية ترد «المساواة» بعبارة (تكافؤ الفرص) للحديث عن جهات المملكة فيما يتعلق بتوزيع الأدوات البيداغوجية والديداكتيكية المرتبطة بتخصص الفنون[53]. علاوة على ذلك، فإن هذه الوثيقة المرجعية لا تتحدث أبدًا عن المتعلمة بتاء التأنيث، لأن كلمة «متعلم» في اللغة العربية، قد تكون بالنسبة لمحرري هذه الوثيقة، شاملة لكلمتي المتعلمة والمتعلم، بصيغتها المؤنثة والمذكرة. وهكذا فإن شهادة اللغة في هذه الحالة، تؤكد فرضية الضمني الذي ينطوي على نوع من عدم ظهور المبدإ. فماذا عن مبدإ المساواة على مستوى العناصر الأخرى المكونة للعُدَّة المِنْهَاجية؟

2. الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي: تطبيق تدريجي لمبدإ المساواة وتصريح أكثر وضوحا

تعتبر الطبعة الأولى من الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي (2002)، إصدارا متفرعا عن الكتاب الأبيض تم تكييفه مع السلك الابتدائي. ويترجم هذا الإصدار اختيارات الكتاب الأبيض من حيث الغايات والكفايات، حسب مجالات المضامين والمستويات المهارية؛ كما يتميز الدليل البيداغوجي في بناء تعليماته بجهد واضح في التصريح بمبدإ المساواة بين الجنسين وتفعيل مقتضياته. أما النسخة الجديدة للدليل (غشت 2022)، فتشكل تقدما حقيقيا مقارنة بالنسخة الأولى، فقد تم تصميمها وهيكلتها وإنتاجها، في احترام تام لمبدإ المساواة بين المتعلمات والمتعلمين، في جميع المواد الدراسية المبرمجة باللغات العربية والأمازيغية والفرنسية. وبذلك فهو يخاطب بشكل صريح وواضح، جميع المتعلمات والمتعلمين في جميع وضعيات التعلم، سواء تعلق الأمر باللغات (العربية والأمازيغية والفرنسية)، أو بالرياضيات، أو بتنمية الوعي العلمي، أو بالعلوم الاجتماعية، أو حتى التربية الإسلامية، وذلك على امتداد 554 صفحة من الوثيقة. إن احترام هذا المبدإ وأجرأته، يغطيان بشكل كامل مجالات المضامين (وحدات البرنامج) بالإضافة إلى المستويات المهارية (العمليات المعرفية والكفايات). ويمكن أن نستخلص أن وثيقة الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، الصيغة النهائية الكاملة، يوليوز 2021، تستجيب في حدود مستواها بشكل إيجابي لتفعيل مبدإ المساواة بين الإناث والذكور. وبهذا المعنى فإن صياغاتها باللغة العربية تمثل مكتسبا أساسيا، ما دام النص يتحمل ما يترتب عن تَوْجِيهِ إِدْمَاج بُعْدِ المساواة، بين المتعلمين والمتعلمات.

52. المرجع نفسه، المقدمة العامة للكتاب، ص: 7.

53. المرجع نفسه، فصل قطب الفنون، ص: 46.

3. كتيبات البرامج والتوجيهات التربوية للمواد الدراسية الخاصة بالسلكين الثانوي الإعدادي والتأهيلي: توجه أكثر وضوحا، ولكن يظل غير متساوٍ

هناك 17 كتيبا خاصا بمرحلة الثانوي الإعدادي، تشمل جميع المواد الدراسية المبرمجة، سواء المعممة منها (اللغة العربية، اللغة الفرنسية، التاريخ-الجغرافيا، التربية المدنية، التربية الإسلامية، الرياضيات، علوم الحياة والأرض، الفيزياء-الكيمياء)، أوغير المعممة (الألمانية، الإسبانية، الإيطالية، الإنجليزية، التكنولوجيا الصناعية، المعلوميات، التربية الموسيقية، التربية الأسرية، التربية الفنية). وتتوافق جميع هذه الكتيبات مع توجيهات ومبادئ الكتاب الأبيض باعتباره المرجع المِنْهَاجي الرئيس، خاصة الوثيقة-الإطار، للخيارات والتوجيهات التربوية، التي يمكن اعتبارها بمثابة ترجمة بيداغوجية لفلسفة المنظومة التعليمية (المبادئ والغايات). وتشترك كتيبات البرنامج والتوجيهات التعليمية، في هذه المرجعية التي تتبنى ضمنيا مبدأ المساواة بين المتعلمات والمتعلمين. وتشرح جميع الكتيبات هذا المبدأ في مقدماتها، مع وجود اختلافات ملحوظة في تفاصيل التعلمات البيداغوجية والديداكتيكية حسب المادة الدراسية والمستوى الدراسي المستهدف. وفي المجمل، تحترم هذه الكتيبات، التعليمات المتعلقة بمخاطبة كل من المتعلمات والمعلمين، والمدرسات والمدرسين. أما فيما يتعلق بمجالات المضامين والمستويات المهارية المرتبطة بها، فيتم التحقق من صحتها وإضفاء طابع الرسمية عليها وفقا للمضامين التي يمليها الكتاب الأبيض، الذي يأخذ بعين الاعتبار مواءمة البرامج مع الدستور والمرجعيات الرئيسية للدولة والمجتمع.

أما بالنسبة إلى الكتيبات الخاصة بالمواد الدراسية للتعليم الثانوي التأهيلي، فيتعلق الأمر بما لا يقل عن 20 كتيبًا تشمل جميع التخصصات المدرسية المبرمجة، وخاصة التخصصات المعممة: العربية، الفرنسية، الفلسفة، التاريخ والجغرافيا، التربية المدنية، التربية الإسلامية، الرياضيات، علوم الحياة والأرض، فيزياء-كيمياء، الإنجليزية، علوم التدبير، العلوم الاقتصادية، الترجمة، الفنون التطبيقية، التوثيق، المعلوميات، وأيضا التربية البدنية. وبدورها تتوافق وتتماشى كل هذه الكتيبات مع توجيهات ومبادئ الكتاب الأبيض، مع تفسيرها وشرحها لمبدإ المساواة بين المتعلمات والمتعلمين، وذلك على الأقل على مستوى مقدماتها التمهيدية التي تتم داخلها مناقشة المبادئ والغايات. كما أن هناك اختلافات ملحوظة في تفاصيل التعليمات البيداغوجية والديداكتيكية حسب التخصص والمستوى الدراسي المستهدف. وفي مجملها، تحترم كتيبات الثانوي التأهيلي، هي أيضا، التعليمات الخاصة بمخاطبة المتعلمات والمتعلمين. أما فيما يتعلق بمجالات المضامين والمستويات المهارية المرتبطة بها، فقد تمت إجازتها وترسيمها تماشيا مع المضامين التي يمليها الكتاب الأبيض الذي يأخذ بعين الاعتبار مدى توافق البرامج مع الدستور والمرجعيات التي تم اعتمادها رسميا.

4. مبدأ المساواة بين الجنسين في دفاتر التحملات-الإطار

يشكل دفتر التحملات-الإطار[54]، المتعلق بإنتاج الكتب المدرسية، وثيقة مرجعية يتم على أساسها الحكم على مدى توافق الكتب المدرسية مع المعايير المِنْهَاجِية الرسمية. ويحدد دفتر التحملات-الإطار الأشكال

54. وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر، دفتر التحملات-الإطار المتعلق بتأليف وإنتاج الكتب المدرسية للتعليم الابتدائي، للموسمين الدراسيين 2012-2013 و2013-2014، 98 ص.

والمحتويات المدرسية، ويعتبر المرجع-الإطار، الذي يتم على أساسه توجيه دفاتر التحملات الأخرى المتعلقة بالكتب المدرسية، والمستوى الدراسي، والتخصص، والشعبة.

ويخلص تحليل دفتر التحملات-الإطار الخاص بتأليف وإنتاج الكتب المدرسية للتعليم الابتدائي، من منظور المساواة بين الجنسين، إلى أن هذه الوثيقة تتوافق تماما مع المضامين المعرفية (المحتويات والدعامات)، والبيداغوجية والديداكتيكية لهذه المبادئ. وتنص المادة 6، من دفتر التحملات-الإطار، صراحة على ما يلي: «يجب أن تتحرر محتويات كتاب أو كراسة التلميذ(ة) من الصور النمطية الاختزالية والصيغ الجاهزة، التي تعوق إسهام المنظومة التعليمية والتربوية في تحديث بنيات المجتمع» (الفقرة 3). ويؤكد دفتر التحملات-الإطار من جديد في الفقرة الموالية من المادة نفسها أنه «يجب أن يخلو كتاب أو كراسة التلميذ(ة) من كل أشكال الميز أو كل ما يوحي إلى تكريسه» (الفقرة 4). وفيما يتعلق بالمواصفات الخاصة بمحتوى كتاب أو كراسة التلميذ(ة)، يؤطر دفتر التحملات-الإطار، على امتداد فقراته، عملية تصميم الكتاب المدرسي، باتباع مبادئ حقوق الإنسان والمساواة بين التلاميذ والتلميذات. وهكذا يؤكد في هذا الجزء الوارد في المادة 6 نفسها، على ضرورة «ترسيخ كتاب أو كراسة التلميذ(ة)، للقيم الإنسانية كالحرية والتسامح والمساواة والكرامة، كما هي متعارف عليها في فكر وثقافة حقوق الإنسان، باعتبارها قيما أصيلة لا تقبل التجزيء [...]» (الفقرة 5). كما يدعو إلى «مراعاة مبدإ المساواة بين الجنسين وعدم التمييز على مستوى تمثيلية الشخوص في الصور والرسوم والمتن» (الفقرة 7)، وتثمين «مبادئ الإنصاف والمساواة والمساهمة في نبذ العنف بكل أشكاله (العنف المدرسي، العنف ضد النساء، العنف ضد الأطفال...)» (الفقرة 11)، و«إدراج مساهمات إبداعية نسائية في ثنايا الكتب المدرسية، لمفكرات وكاتبات وشاعرات ومؤرخات وفقيهات وباحثات وفنانات تشكيليات...؛» (الفقرة 12)[55]. ومن حيث المبدأ، ووفقاً لدفتر التحملات-الإطار، فإن مؤلفي الكتب المدرسية يمتلكون كافة العناصر والمقومات التي تمكنهم من إنتاج كتب مدرسية تتوافق مع قيم حقوق الإنسان، بما في ذلك المساواة بين الجنسين.

5. المساواة بين الجنسين في الكتب المدرسية المعتمدة من طرف وزارة التربية الوطنية

أجرت وزارة التربية الوطنية سنة 2005، في إطار الشراكة مع رابطة التربية على حقوق الإنسان[56]، دراسة حول ثقافة حقوق الإنسان في الإصلاح التربوي من خلال الكتب المدرسية. وشملت الدراسة، إعادة قراءة حوالي خمسين كتاباً مدرسياً غطت كافة التخصصات المدرسية، في الأسلاك الثلاثة (ابتدائي، ثانوي إعدادي، وثانوي تأهيلي)، استناداً إلى شبكة معايير مخصصة لحقوق الإنسان، مع إيلاء أهمية خاصة لقياس المساواة بين الجنسين في التعليم. وقد تضمنت شبكة التحليل هذه، خمسة مداخل موضوعاتية، وهي:

55. المرجع نفسه، ص: 5-3.

56. قامت فرق مكونة من مدرسين ومفتشين وأولياء أمور ونشطاء حقوق الإنسان وحقوق المرأة، في كل من مدن تطوان، وفاس، والرباط، والدار البيضاء ومراكش، بفحص الكتب المدرسية، بحثا عن الصور النمطية والأحكام الجاهزة تجاه النساء. وقد تم إجراء هذه الدراسة بالتعاون والتنسيق مع اللجنة المركزية لحقوق الإنسان والمواطنة بوزارة التربية الوطنية.

- التمثلات في النصوص والصور والتمارين (للمؤلفات مقارنة بمؤلفي الكتب المدرسية، للكاتبات مقارنة بالكتاب الذين تم إيراد اقتباساتهم في الكتب المدرسية، الشخوص حسب العمر، والتمثيلية حسب الجنس)؛

- مكانة الشخوص وطريقة تقديمهم (حسب السن، والجنس، وموقع الشخوص في الجملة بالنسبة للصفحة والنص العام)؛

- الصور النمطية التي تناولتها شبكة التحليل (الحنان، الرقة، الجمال والمكياج، الخوف والتردد، أعمال العنف الجسدي والرمزي، الأمية والجهل، الخضوع، الذكاء وضبط النفس، الابتذال والقوة، الشجاعة والمبادرة، التعاون، المعرفة، القيادة والسلطة) حسب اللون والجنس والسن واللغة والدين والأصل الاجتماعي. كما تأخذ الشبكة أيضًا في الاعتبار، الصيغ اللغوية المتحيزة جنسيًا أو الصيغ الإيحائية، أي الضمنية التي تكون قوية بما يكفي لتوجيه الحكم والسلوك؛

- المساواة في الفعالية حسب الجنس والعمر؛

- مدى توافق محتويات الكتب المدرسية مع مبادئ حقوق الإنسان، وبشكل أساسي مع مبادئ المساواة (حسب «العرق»، اللون، الجنس، السن، اللغة، الدين، الأصل، الإعاقة)، الحرية (الفكر والتعبير، المعتقد، الانتماء، الاختيار، التنقل، الزواج وتكوين الأسرة)، والتسامح والتضامن.

انطلاقا من شبكة التحليل هذه، انتهى عمل الفريق بإنتاج ونشر تقريرين[57]. ومن أبرز نتائج هذه الدراسة، يظهر التدني الشديد لمشاركة المرأة في تصميم وإنتاج الكتب المدرسية: 13,41%، مقارنة بـ86,59% للرجال. لكن هذه النسب، تختلف من تخصص إلى آخر. فعلى سبيل المثال، لا توجد أي امرأة من بين مؤلفي كتب التربية الإسلامية. أما بالنسبة لكتب اللغة العربية، فلا تتجاوز النسبة 4% للسلك الابتدائي، مقابل 2,50% لكتب السلك الإعدادي. وتبقى أعلى نسبة مشاركة نسائية في هذا المجال، والتي تبلغ 61,11%، تلك المتعلقة بكتب التربية الأسرية، ما يجعلنا نفترض أنه كان يُنْظَر إلى هذا التخصص التعليمي، في اللاوعي الجماعي[58]، على أنه بالأساس، شأن نسائي.

والنتيجة الثانية المهمة هي وجود ضعف لتمثيلية الكاتبات، والشاعرات، والمؤرخات، والفنانات والعالمات، في الكتب المدرسية لكلا السلكين، بمعدل 5,05%، مقارنة بـ94,95% من المحتويات المخصصة لاقتباسات الرجال. وتجدر الإشارة إلى أن الوضع يختلف من كتاب مدرسي لآخر، ومن تخصص لآخر. ففي التاريخ والجغرافيا مثلا، لا نجد أي اقتباس للنساء في كتب السلك الابتدائي، فيما تبلغ نسبتها 2,42% في كتب السلك الإعدادي. وتنطبق الملاحظة نفسها على مادة التربية الإسلامية التي تحتوي مضامينها على 3,45٪ فقط من اقتباسات النساء المؤلفات. وتتأكد اللامساواة بين الجنسين بقوة، من خلال كون أعلى نسبة

57. عبد الرحيم صابر، مصطفى كاك، صورة المرأة في الكتاب المدرسي بالمغرب: دراسة تقويمية للكتب المدرسية الجديدة من زاوية حقوق الإنسان والمساواة بين الجنسين، رابطة التربية على حقوق الإنسان (HERA)، الرباط، 2006، 126 صفحة +10 صفحات بالإنجليزية، وأيضا، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، رابطة التربية على حقوق الإنسان، نتائج قراءة الكتب المدرسية الجديدة من زاوية حقوق الإنسان والمساواة بين الجنسين، التقرير النهائي، الرباط، 2005، 48 ص.

58. لمزيد من التفاصيل، انظر التقرير النهائي. المرجع السابق، ص: 18 وما يليها.

مقولات أو اقتباسات للنساء، تم تسجيلها في كتب التربية الأسرية بنسبة بلغت 44,44٪[59]. وتشير المعطيات إلى أن مضمون كتب اللغة الفرنسية، في السلك الابتدائي، يدعم مبدأ المساواة (62.5%). وتقدم تلك الكتب شخوص الجنسين وهي تمارس حقوقها في مجالات التعليم والعمل. تليها كتب التاريخ والجغرافيا بنسبة بلغت 58,62%، ثم كتب اللغة العربية (27,27%)، وكتب التربية الإسلامية (16,67%). أما مادة التربية التشكيلية فيغيب في كتبها المضمون الذي يؤكد مبدأ المساواة[60].

وفي السلك الثانوي الإعدادي، تأتي كتب اللغة الفرنسية في أعلى الترتيب (بنسبة 60%)، تليها كتب اللغة العربية (48,49%)، ثم كتب التاريخ والجغرافيا (20%). بينما لا يزال المضمون الداعم لمبدإ المساواة بين الجنسين في كتب التربية الإسلامية والتربية التشكيلية ضعيفًا[61] إلى حد ما.

وفيما يتعلق بـ«المحتويات التي تتعارض مع مبدإ المساواة بين الجنسين»، خلصت الدراسة إلى أن «نسبها كانت عالية في جميع تخصصات السلك الابتدائي، بدءا بالتاريخ والجغرافيا (52,95%)، تليها اللغة العربية (42,86%)، ثم الفرنسية والتربية التشكيلية (36,37% لكل منهما)، وأخيراً التربية الإسلامية (33,33%) [62]. أما ترتيب النسب في نتائج السلك الثانوي فيصبح معكوسا، حيث يتم تسجيل أعلى نسبة للامساواة بين الجنسين في تخصص التربية الإسلامية (68,18%)، وهي نتيجة واضحة في جميع شبكات تحليل مضمون كتب هذا التخصص، ومن بين الملاحظات المسجلة في هذا الإطار، مثلا تَصَدُّر الأولاد للصور المتعلقة بالممارسات الشعائرية مثل الصلاة أو الوضوء. وتأتي الكتب باللغة الفرنسية في المرتبة الثانية بنسبة 57,15% من المضمون الذي لا تشارك فيه المرأة في ممارسة مجموعة من الحقوق والواجبات. وأخيراً، تحضر الفتيات والنساء في كتب التربية الأسرية بنسبة تصل إلى 50%، لكن تمثيلهن يكون في إطار المهام المنزلية، دون حضور أو مشاركة واضحة من جانب الأولاد/الرجال. أما تخصص العلوم الاجتماعية (التاريخ والجغرافيا) فيتضمن 23,08% من المحتويات فيما تبلغ هذه النسبة في كتب اللغة العربية 7,13%.

وكخلاصة، فإن المضامين التي تعكس وتصور مبدأ المساواة بين الجنسين، تتأكد في تخصصي اللغة الفرنسية والتاريخ والجغرافيا على مستوى السلك الابتدائي، وفي اللغة العربية على مستوى السلك الثانوي. ويبقى المضمون الذي يعكس ويصور المساواة بين الجنسين، قليل الحضور، في باقي التخصصات الأخرى في كلا السلكين.

6. محتويات الكتب المدرسية الجديدة من منظور المساواة بين الجنسين[63]

بعد اعتماد الدستور الجديد لسنة 2011، ونشر الرؤية الاستراتيجية 2015-2030، شرعت الوزارة الوصية سنة 2016، في إعادة قراءة منهجية للكتب المدرسية، لقياس مدى مطابقتها لقيم المنظومة التربوية المغربية.

59. المرجع نفسه، ص 18.

60. المرجع نفسه، ص 70.

61. المرجع نفسه، ص 70.

62. المرجع نفسه، ص 70.

63. يتعلق الأمر هنا بقراءة في وثيقة وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، الصادرة عن الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين بجهة الرباط-سلا-القنيطرة، «قراءة في مضامين الكتب المدرسية المقررة: رصد المعطيات والإشارات غير المتلائمة مع منظومة القيم»، الرباط، 2016، 314ص.

وتضمنت شبكة القراءة المعتمدة مجموعة من العناصر التي تمثل القيم المستمدة من المرجعيات الدينية والوطنية ومرجعية حقوق الإنسان.

ومن ثم لوحظ أن تلك «الكتب تجمد دور الفتيات في الصور النمطية، وهو ما يفسر غيابهن عن فضاء بعض الألعاب المقتصرة على الأولاد فقط، مقابل الوظيفة التقليدية للمرأة التي تجسدها من خلال أدوار الأم أو الابنة، والمقتصرة أساسا على التربية ورعاية الأطفال والأعمال المنزلية»[64]. وزيادة على ذلك، أُوصِيَ بـ«ضرورة إدماج مقتطفات من كتابات النساء، بالإضافة إلى النصوص التي تصف الأدوار التي تقوم بها النساء في مختلف المجالات، لتحقيق نوع التوازن بين حضور الجنسين وأدوارهما الفردية والجماعية في مختلف المجالات (الفكر، الإبداع، السياسة، الثقافة، الفنون والرياضة)، وإظهار النساء كرموز وطنية تعبر عن التنوع الثقافي الذي يتميز به المغرب»[65] و«مراعاة الجنسين في صياغة الأسئلة والتعليمات الموجهة للمتعلمات والمتعلمين، وإبراز دور المرأة في الفكر والمقاومة والمشاركة في الأحداث التاريخية الوطنية والدولية»[66]. وفيما يتعلق بالصور التوضيحية الموجودة في الكتب المدرسية، فقد سلطت الفِرَقُ الضوء على تواتر الصور التي يمكنها أن ترسخ في أذهان المتعلمات والمتعلمين، فكرة كون الرجل هو المصدر الوحيد للمعرفة. وتظهر صور أخرى نساءً يرتدين أزياء تقليدية، حيث تكرس تواجدهن في الفضاء المنزلي، بينما يرتدي الرجال أزياء عصرية تجعلهم، في الأذهان، يتصدرون العالم الخارجي[67]، بأدوارهم.

تستأثر العبارات والإشارات التي لا توضح مبدأ المساواة بين الجنسين، بوزن كبير في كتب الأسلاك الثلاثة: 142 ملاحظة من إجمالي 480 ملاحظة نقدية، أي 29,58% من المجموع. ومن باب التفصيل، يتعلق الأمر بـ42,46% من إجمالي الملاحظات والإشارات المسجلة في كتب السلك الابتدائي، و25,12% من إجمالي الملاحظات في كتب السلك الثانوي التأهيلي، وأخيراً 22,13% من إجمالي الملاحظات التي تغطي الكتب المدرسية الخاصة بالسلك الإعدادي.

وبناء على هذه النتائج وملاحظات القراءات التي يرجع تاريخها إلى 2016-2017، تم تقديم توصيات ومقترحات لتعديل محتويات الكتب المدرسية (النصوص، الصور، والدعامات الأخرى)، وإعادة صياغتها (أسئلة، تعليمات وتمارين)، واختيار المرجعيات (الثقافية، الدينية، الفنية والأدبية)، حيث أرسلتها إدارة المناهج في الوزارة، إلى الناشرين، حتى ينقلوها إلى المؤلفين، بُغْيَة إدماجها في الطبعات المنقحة والمصححة للكتب المدرسية، وذلك اعتبارا من سنة 2018[68].

وعلى مستوى أعلى، كشفت نتائج جرد تم إجراؤه على مستوى تركيبة لجان تأليف الكتب المدرسية الخاصة بالسلك الثانوي الإعدادي، عن وجود عدد منخفض للغاية من مؤلفات الكتب المدرسية. فبالنسبة لـ88 كتابًا مدرسيًا، كان هناك، في المجموع، 29 مؤلفة مدرسية فقط، مقابل 396 مؤلفًا، أي بنسبة تمثيلية قدرها 6,82% للنساء مقابل 93,17% للرجال. ويتأكد اتجاه هذه النتيجة من خلال معطيات وثيقة رسمية،

64. المرجع نفسه، ص 4.

65. المرجع نفسه، ص 4.

66. المرجع نفسه، ص 5-4.

67. المرجع نفسه، ص 6.

68. شهدت الكتب المدرسية العديد من التعديلات والتحسينات، خاصة تلك الخاصة بالسلك الابتدائي. ولمعرفة مستوى المساواة بين الجنسين في المحتوى المدرسي، الذي وصل إليه المغرب، وجبت قراءة ثانية للكتب المدرسية الصادرة ابتداء من سنة 2018.

تشير إلى أن عدد مؤلّفات الكتب المدرسية، بالنسبة لجميع الكتب المدرسية المعتمدة من قبل وزارة التربية الوطنية، يبلغ 148 مُؤَلِّفة امرأة، مقابل 1886 مؤلفا رجلا، وهو ما يعادل تمثيلية تبلغ نسبتها 7,3%، مقابل 92,7% للمؤلفين الذكور[69]. وتعطي الوثيقة نفسها التوزيع التالي: 83 مؤلفة امرأة، مقابل 707 مؤلف رجل للكتب المدرسية في السلك الابتدائي؛ 27 مؤلفة امرأة، مقابل 444 مؤلفًا رجلا للكتب المدرسية في السلك الإعدادي؛ وأخيراً 38 مؤلفة امرأة، مقارنة بـ883 مؤلفاً رجلا للكتب المدرسية في السلك الثانوي[70]. ويمكن القول إن المناصفة والمساواة المنخفضتين للغاية، من حيث ولوج المدرسات والمفتشات والمكونات، إلى وضع مؤلفاتٍ للكتب المدرسية، تكشفان عن أحد العوامل، جِدّ المهيكلة، لعملية تصميم وتأليف الكتب المدرسية، وهذا يعني تمثيلية جِدَّ منخفضة، لا تمكن من أخذ الفهم والرؤية والنظرة النسائية في الاعتبار، في المسلسل الحاسم للترجمة الفعلية لتعليمات وتوجيهات دفتر التحملات-الإطار، إلى محتويات تعليمية. إن المؤلفات النساء حاضرات بقلة في هذا المسلسل، الذي يحدد الترجمة العملية للتعليمات. وهكذا فإن نظرة ورؤية المؤلفين الرجال تكون هي المهيمنة. وزيادة على ذلك، يكشف لنا تحليل خريطة أو توزيع المؤلفات والمؤلفين حسب التخصص التعليمي، عن وزن الصور النمطية المُصَنِّفَة في عملية توزيع الأدوار. وهكذا فإن المؤلفات النساء الـ29، يتوزعن حسب الترتيب التالي: 13 في التربية الأسرية، 5 في الفرنسية، 4 في المعلوميات، 3 في التاريخ والجغرافيا، 3 في اللغة العربية، وواحدة فقط في اللغة الإنجليزية. أما بالنسبة لجميع التخصصات الأخرى (التربية الإسلامية، الرياضيات، علوم الحياة والأرض، العلوم الفيزيائية، المعلوميات، التكنولوجيا الصناعية، التربية الموسيقية)، فلا توجد أي امرأة بين أعضاء لجان تأليف وإنتاج الكتب المدرسية.

وهكذا يبدو بوضوح، أن المساواة بين الجنسين في التعليم ما زالت قضية رئيسية مطروحة في إصلاح المنظومة التعليمية. فهي تؤثر بعمق على نفسية الفاعلين، وعلى أنماطهم الثقافية العميقة، بالإضافة إلى تصورهم لأنفسهم من خلال أدوارهم وأوضاعهم. إن إرساء مبدإ المساواة بين الجنسين في التعليم، يعني ضمنيا محاولة التفكيك البيداغوجي، من خلال الوساطة المدرسية، للبناء السوسيو-تاريخي المستند على المنظومة التعليمية، حتى يعيد إنتاج نفسه، ليصبح جزءًا من أجساد وعقول المتعلمات والمتعلمين، ومن هنا نفهم السبب الكامن وراء طول واستمرارية مقاومة الفاعلين، الذين تكون لهم الأفضلية نفسياً وثقافياً، اعتمادا على هذه الأشكال من التصنيف والهيمنة. ولكن لا بد من الاعتراف بأنه، وعلى الرغم من هذه المعاينة السلبية، فقد تم إحراز تقدمات ملحوظة، حيث إن الفِرَقَ التي قامت بعملية القراءة والتحليل نفسه في 2016-2017، وجدت أن 99 كتابًا مدرسيًا لا تحتوي على أي تمييز سلبي ضد الفتيات والنساء، وأن محتوياتها تتوافق مع مبادئ حقوق الإنسان ومع مواد دفتر التحملات-الإطار. ويتعلق الأمر بـ25 كتابًا في الرياضيات (الجدع المشترك والبكالوريا)، بِكِتابين في الترجمة، 14 كتابًا في الفلسفة، 18 كتابًا في علوم الحياة والأرض، 8 كتب في التربية الموسيقية، 14 كتابًا في الاقتصاد والإحصاء والرياضيات المالية، 10 في المعلوميات، 3 باللغة الألمانية، و3 باللغة الإسبانية، كتاب واحد باللغة الإيطالية، وكتاب آخر في التكنولوجيا الصناعية[71].

69. وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، معطيات وإحصائيات محينة بخصوص الكتب المدرسية المصادق عليها من لدن وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، الرباط، 2015، ص: 35.

70. المرجع نفسه، ص: 34.

71. المرجع نفسه، حاشية 37، ص: 302-290.

7. دليل الحياة المدرسية والمساواة بين الجنسين

يحتل مفهوم «الحياة المدرسية» مكانة مركزية في أي مشروع لإصلاح التربية والتكوين. ويغطي هذا المفهوم جميع جوانب الحياة المشتركة في إطار المؤسسة المدرسية (وقت التعلم، فترات الاستراحة، المقصف، استخدام الساحة، الملاعب، الخرجات الميدانية والدراسية، المسابقات، إلخ).

ويحدد دليل الحياة المدرسية[72] إطار النهوض بالمساواة بين المتعلمات والمتعلمين، المدرسات والمدرسين، وغيرهم من الفاعلين في المنظومة التعليمية، على مستوى الأنشطة المدرسية والأنشطة الموازية، والعلاقات بين مختلف الشركاء، ومعايير جودة هذه الحياة المشتركة، وقواعدها، وإيقاعاتها، وسلوكياتها. ويخصص هذا الدليل قسما كاملا للمساواة والإنصاف، ويوضح ويفصل في عُدَّة المساواة بين الجنسين، والإنصاف، والمناصفة، وتكافؤ الفرص ومشاركة التلامذة[73]. كما يثمن الدليل بشكل صريح وواضح، في القسم الذي يتناول الكفايات الأفقية/العرضانية[74]، مقاربة النوع الاجتماعي على مستوى التلامذة.

72. وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، دليل الحياة المدرسية، مديرية الحياة المدرسية الأكاديميات، الرباط، 2008، 175ص.

73. المرجع نفسه، ص: 26-25.

74. المرجع نفسه، ص: 46-43.

الفصل السادس
المناخ المدرسي والسلوكيات

يمثل العنف في الوسط المدرسي في جميع أنحاء العالم ظاهرة مقلقة. فهو لا يؤثر على رفاه التلامذة فقط، بل أيضًا على نجاحهم الدراسي وتطورهم الشخصي. ومن الأبعاد المهمة لهذه الظاهرة، الطرق المتباينة التي يُمس بها التلامذة ذكورا وإناثا، وهو ما يعكس الديناميات المختلفة للنوع الاجتماعي.

إن العنف المرتكب ضد التلامذة في الوسط المدرسي يَحُد من ولوجهم إلى التعليم ويَعُوق تفتحهم الكامل. وفي الوقت الذي قد يجد فيه الأولاد الموارد الضرورية لإعادة بناء أنفسهم، فإن العواقب النفسية تكون أخطر بكثير على البنات، اللواتي يكن في غالب الأحيان ضحايا للتحرش الجنسي والمعاملة المهينة، والتخويف والتهديدات.

وتكشف نتائج العديد من البحوث والدراسات، أن المدارس تشكل بيئات تُمَارَس داخلها مختلف أشكال العنف، سواء من قبل التلامذة أو من قبل الأطر التربوية. ومن هذه الأشكال نذكر العنف النفسي، والعنف الجنسي، والعنف الجسدي، والعنف الرقمي.

أمام هذه الحقائق، من الأساسي فهم مختلف ديناميات النوع الاجتماعي التي تساهم في توليد العنف داخل الوسط المدرسي، وفحص العواقب المرتبطة بالفتيات والفتيان. إن الصور النمطية للنوع الاجتماعي التي تروج لتفوق الذكور، والمنافسة بينهم، وخضوع الإناث، يمكن أن تشجع على بعض السلوكيات العنيفة، وتساهم في إرساء مناخ من العنف في المدرسة[75].

وتختلف عواقب العنف في الوسط المدرسي حسب النوع الاجتماعي[76]. فبالنسبة للتلميذات، يمكن أن يتسبب العنف في آثار عميقة تمس احترام الذات والثقة بالنفس والالتزام المدرسي[77]. ويمكن أن يؤدي ذلك أيضًا إلى الحد من ولوجهن إلى التعليم، والدفع بهن إلى ترك أو تجنب فضاءات مدرسية معينة لا يشعرن فيها بالأمان. أما بالنسبة للتلاميذ، فيمكن للعنف أن يخلق أو حتى يقوي معايير التمييز بينهم، وهو ما يدفعهم إلى تبني سلوكيات عنيفة بغرض تأكيد وضعهم الاجتماعي[78]. ويمكن أن يكون لهذا الأمر تبعات على نموهم العاطفي، وقدراتهم على حل النزاعات سلميًا، وعلى علاقاتهم مع الآخرين.

ويقترح هذا الفصل تحليل العنف في الوسط المدرسي من منظور أثره الخاص على التلامذة من كلا الجنسين، من خلال تسليط الضوء على تجاربهم المعيشة وعلى العواقب. ويرتكز هذا التحليل، وفق النوع الاجتماعي، بشكل أساسي على «تقييم العنف في الوسط المدرسي»[79]، الذي أنجزته الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بهدف تشخيص وضعية العنف في الوسط المدرسي في المغرب.

75 . Véronique Poutrain, « Violence et genre à l'école », Les dossiers des sciences de l'éducation, 31 | 2014, 157-170.

76 . اليونسكو وهيئة الأمم المتحدة للمرأة، «العنف القائم على النوع الاجتماعي في البيئة المدرسية»، النسخة العربية 2019، النسخة الفرنسية 2016.

77 . البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات 2016، البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات 2019.

78 . UNESCO ; Rôles masculins, masculinités et violence : perspectives d'une culture de paix ; Sous la direction de Ingeborg Breines, Robert Connell et Ingrid Eide ; 2004.

79 . يعتمد هذا التقييم على نتائج دراسة كمية تم إجراؤها نهاية الدورة الأولى من السنة الدراسية 2022-2021، وشملت 260 مؤسسة تمثل جميع المستويات التعليمية على المستوى الوطني، بمشاركة 13884 تلميذ وتلميذة، يمثلون جميع المستويات التعليمية على المستوى الوطني (من الابتدائي إلى الثانوي التأهيلي)، بالإضافة إلى دراسة نوعية تم إجراؤها في 27 مؤسسة تعليمية.

1. العنف اللفظي والصور النمطية

تؤثر الصور النمطية المتعلقة بالنوع الاجتماعي بشكل مباشر على الطريقة التي يقع بها التلامذة ضحايا للعنف اللفظي في الوسط المدرسي. وقد تواجه البنات الإهانات أو التحرشات أو الملاحظات المهينة حول مظهرهن الجسدي أو سلوكهن. أما الأولاد فيمكن أن يتعرضوا لهجوم لفظي بشأن ذُكُورَتِهم. ولهذه الأشكال من العنف اللفظي تبعاتٌ عميقة على احترام الذات وصورة الجسد لدى التلامذة، كما أنها تقوي المعايير المقيدة والانتظارات الاجتماعية المتعلقة بهويتهم الفردية.

وتُظهر بيانات تقييم العنف في الوسط المدرسي، الذي أجرته الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، أن العنف اللفظي يؤثر على التلامذة من كلا الجنسين، على الرغم من كون دوافع وأنواع الاعتداء تختلف بينهما بشكل طفيف. وفي المرحلة الابتدائية، صرح نحو 10,3% من البنات عن تعرضهن في كثير من الأحيان للسب والشتم، بينما ارتفعت هذه النسبة في صفوف الأولاد لتصل إلى نحو 12,4%. وترتبط أسباب السخرية التي أبلغ عنها تلامذة المدارس الابتدائية، بالعمل المُنْجَز بشكل جيد وبالمظهر الجسدي وبطريقة اللباس أو تصفيف الشعر... غير أن تباين أسباب السخرية هذه، حسب النوع الاجتماعي، يبقى بسيطا. أما فيما يخص المستوى الثانوي، فيتعرض الأولاد بشكل متكرر للسخرية والشتائم والتنابز بالألقاب. وفيما يتعلق بالنبذ، أكدت 15,7% من البنات تعرضهن للإقصاء الاجتماعي، في حين بلغت هذه النسبة 14% في صفوف الأولاد. وتشير معطيات الدراسة الكيفية[80]، التي تم جمعها خلال تنظيم المجموعات البؤرية، إلى أن معظم أشكال الشتائم أو السخرية أو الإهانات، ترتبط بالسمات الشخصية للضحية، مثل المظهر الجسدي أو القدرات الجسدية والفكرية. وتمت أيضًا إثارة أسباب أخرى لتلك الممارسات مثل الوالدين وأصولهم الاجتماعية أو الجهوية، وقدراتهم المالية، إلخ.

وفيما يتعلق بمرتكبي العنف اللفظي، فإن غالبيتهم من الأولاد في المرحلة الابتدائية، حيث أشار حوالي 50% من التلامذة الذين وقعوا ضحايا للسخرية، إلى أن مرتكب الفعل ولدٌ بمُفْرَدِه أو مجموعة من الأولاد من نفس مدرستهم، في حين أكد 29% أن مرتكبة الفعل فتاةٌ أو مجموعة من الفتيات من المدرسة نفسها. وفيما يتعلق بالمستوى الثانوي، يظل التلامذة، سواء بشكل فردي أو جماعي، المرتكبين الرئيسيين للعنف اللفظي والرمزي، مثل الشتائم والسخرية. وأوضح نحو 55,5% من التلامذة أنهم تعرضوا لأشكال السخرية من طرف تلميذ بمفرده، فيما أعلن 40,8% أنهم تعرضوا لذلك من طرف مجموعة من التلامذة، بينما كشف 33,5% أن مرتكب هذا النوع من العنف كان مدرسًا.

إن العنف اللفظي في الوسط المدرسي لا يقتصر على نوع محدد. فالتلميذات أيضًا مرتكبات لهذا النوع من العنف، سواء ضد بنات أو أولاد آخرين، حيث أبلغ 45.1% من البنات و13.3% من الأولاد في الوسط المدرسي الابتدائي عن ذلك. من جهة أخرى، أفادت 41.5% من البنات أنهن وقعن ضحية للسخرية من قبل ولد بمفرده أو من قبل مجموعة من الأولاد، مقارنة بـ58,1% من الأولاد. وتسلط هذه النتائج الضوء على مدى تعقيد ديناميات العنف اللفظي في الوسط المدرسي، وأهمية الاعتراف بأن البنات والأولاد يمكن أن

80. يتعلق الأمر بدراسة نوعية أجريت في 27 مؤسسة تعليمية، بهدف التعرف على الحقائق وتوصيفها وتصنيفها. وتهدف هذه الدراسة، من بين أمور أخرى، إلى تحديد شروط مراقبة وضبط العنف في المدرسة، وتطوير استراتيجيات للعمل.

يكونوا ضحايا ومرتكبين للفعل على حد سواء. وتلعب الصور النمطية للنوع الاجتماعي دورًا مركزيًا في إدامة هذه السلوكيات، وتعزيز الانتظارات الاجتماعية والمعايير المقيدة المتعلقة بهوية النوع الاجتماعي. وقد تلعب الصور النمطية للنوع الاجتماعي دورًا في الدوافع التي تحرك مرتكبي الفعل، ولكن يجب أيضًا أخذ عوامل أخرى في الاعتبار، مثل التنشئة الاجتماعية، والبيئة المدرسية، وديناميات العلاقات.

2. العنف الجسدي

يشكل العنف الجسدي، مثل العراك أو أعمال العنف الجسدي الموجهة ضد التلامذة، تهديدًا ملموسًا لسلامتهم ورفاههم. وعلى الرغم من أن نسب التلامذة الذين صرحوا بأنهم كانوا ضحايا للعنف الجسدي تختلف قليلاً حسب النوع الاجتماعي، إلا أنه من الواضح أن الأولاد هم الأكثر عرضة لأعمال العنف الجسدي بطريقة متكررة، سواء في المرحلة الابتدائية أو الثانوية. ففي المرحلة الابتدائية، يكون الأولاد أكثر عرضة من البنات للعنف الجسدي المتكرر، حيث أكدت 9,2% من البنات تعرضهن للضرب «أربع مرات أو أكثر»، مقابل 13,2% من الأولاد، فيما أفادت 8,7% من البنات أنهن كُنَّ ضحايا لإلقاء أشياء عليهم بقصد إيذائهن، مقارنة بـ10,2% من الأولاد. ويستمر هذا المَنْحى في المرحلة الثانوية، حيث أفاد الأولاد أيضًا أنهم تعرضوا للدفع والضرب «خمس مرات أو أكثر» مقارنة بالبنات، حيث أكد 8,3% من الأولاد أنهم تعرضوا للدفع «خمس مرات أو أكثر»، مقارنة بـ5,1% من البنات، وصرح 5,6% من الأولاد أنهم كانوا ضحايا للضرب «خمس مرات أو أكثر» مقابل 2,2% من البنات.

وفي غالب الأحيان تتم الإشارة إلى التلاميذ على أنهم مرتكبون للعنف الجسدي، في حين تظل التلميذات أقل ارتباطًا بممارسة العنف، على الرغم من أن بعضهن قد يكن متورطات أيضًا كمرتكبات للعنف الجسدي. وصرح حوالي 44,4% من الأولاد و32% من البنات في المرحلة الابتدائية، من ضحايا العنف الجسدي، بأن مرتكبي العنف ضدهم مجموعة من الأولاد أو ولد من نفس المؤسسة. في مقابل ذلك، أشار 5,9% من الأولاد و23,3% من البنات، إلى أن مرتكبي العنف، مجموعة من البنات أو بنت من نفس المؤسسة. وعندما يتعلق الأمر بإلقاء الأشياء بقصد الإيذاء، أكد 61% من تلامذة المرحلة الابتدائية أن مرتكبي العنف، كانوا أولادا أو مجموعة من الأولاد من نفس مدرستهم، بينما أشار 22% إلى أن مرتكبي العنف كُنَّ بنات أو مجموعة بنات من نفس مدرستهم. زيادة على ذلك، تكشف المعطيات أنه تتم الإشارة إلى أطُر هيئة التدريس كمرتكبين للعنف الجسدي، حيث أبلغ 56,6% من التلامذة عن تعرضهم للضرب في المدرسة من طرفهم.

3. العنف الجنسي

تكشف المعطيات عن إبلاغ 30,3% من التلميذات و37,9% من التلاميذ في المرحلة الابتدائية، عن تعرضهم للتحرش الجنسي.

وبحسب البحث الذي أجرته المندوبية السامية للتخطيط سنة 2019[81] حول العنف ضد النساء، تُعد البنات في المرحلة الثانوية التأهيلية والمرحلة الثانوية الإعدادية، الأكثر تعرضا للعنف الجنسي، حيث وقعت

81. المندوبية السامية للتخطيط، البحث الوطني حول العنف ضد النساء والرجال، 2019.

على التوالي 14,6% و10,4% منهن، كضحايا لعلاقات جنسية قسرية. وتسلط هذه الأرقام المثيرة للقلق الضوء على الحاجة الملحة لاتخاذ تدابير لحماية البنات من العنف الجنسي في الوسط المدرسي.

وفي غالب الأحيان تتم الإشارة إلى التلاميذ على أنهم يرتكبون هذا العنف الجنسي، سواء في المرحلة الابتدائية أو الثانوية. ففي المرحلة الابتدائية، يُصَنِّفُ 66,3% من التلامذة الذين تعرضوا للتحرش، ولدا أو أكثر من مدرستهم كمرتكب للتحرش، في حين يُصَنِّفُ 22,1% منهم بنتاً واحدة أو أكثر من مدرستهم كمرتكبة لهذا النوع من التحرش. ويستمر هذا المَنْحَى في المرحلة الثانوية، حيث أفاد 70% من التلامذة أن مرتكب التحرش هو ولد واحد أو أكثر من نفس مدرستهم، بينما صرح 18% منهم فقط، أن بنتاً واحدة أو أكثر من نفس مدرستهم مرتكبة لهذا النوع من التحرش.

ويتم أيضا ذكر المدرسين كمرتكبين للتحرش بنسبة لا يُسْتَهَان بها، حيث أبلغ 5,1% من تلامذة المدارس الابتدائية و18,7% من تلامذة المدارس الثانوية، أنهم كانوا شهودا على تحرش جنسي ارتكبه أحد المدرسين ضد تلامذة آخرين. وهذه الخلاصة مثيرة للقلق لأن المدرسين يلعبون دورًا أساسيا في خلق بيئة تعليمية آمنة ومحترمة.

ولا يقتصر العنف الجنسي في الوسط المدرسي على السلوكيات الصريحة جنسيا، بل يشمل كذلك التعليقات والنكت والتصرفات والمواقف والوضعيات التي تتضمن تلميحات ذات طبيعة جنسية. ورغم أن هذه الأشكال من التحرش قد تبدو طفيفة وغير مباشرة، إلا أنها تتسبب في القدر نفسه من الضرر، حيث تساهم في تأجيج مناخ غير صحي ومنحرف.

4. تباينات في العنف الرقمي حسب النوع الاجتماعي

أصبح اتساع نطاق العنف الرقمي يشكل مصدر قلق في المدارس. وهو يشمل سلوكيات مثل التحرش عبر الإنترنت، ونشر رسائل الكراهية، والنشر غير الرضائي للصور الحميمة، وإنشاء حسابات مزيفة بغرض إلحاق الضرر بالغير. وقد لوحظت فروق مهمة بين التلامذة من كلا الجنسين فيما يتعلق بأنواع العنف الرقمي الذي يتعرضون له.

وفيما يتعلق بامتلاك الأجهزة التكنولوجية، يتقدم الأولاد بشكل طفيف مقارنة بالبنات، من حيث امتلاك كل من الهاتف المحمول والحاسوب، وذلك بنسبة 16,3% للتلاميذ، مقابل 14,9% للتلميذات. ويفترض هذا التفاوت توفر الأولاد على فرص أكبر للولوج إلى الإنترنت والمنصات الرقمية، وهو ما يساهم افتراضيًا في زيادة تعرضهم لأنواع معينة من العنف الرقمي، لكن ذلك يشير أيضا إلى الحاجة إلى النهوض بالولوج المنصف إلى الموارد التكنولوجية وتشجيع التعليم الرقمي الآمن للجميع بغض النظر عن الجنس.

كما أظهرت النتائج أن 10% من الأولاد و5,7% من البنات، صرحوا بإقصائهم من شبكات التواصل الاجتماعي عبر الإنترنت. ويشير هذا التفاوت إلى أن الأولاد هم الأكثر عرضة للإقصاء المتعمد أو الرفض من أقرانهم على منصات الأنترنت. ويشكل التوزيع غير الرضائي للمحتوى الحميمي (الصور أو مقاطع الفيديو)

شكلاً آخر مثيرًا للقلق من العنف الرقمي. حيث أفاد حوالي 8,6% من التلامذة أنهم وقعوا ضحايا لهذا النوع من العنف، مع تسجيل ارتفاع طفيف في صفوف الأولاد (10,3%) مقارنة بالبنات (6,7%).

وفيما يتعلق بالرسائل المزعجة أو المسيئة أو المهينة، صرح حوالي 10,5% من تلامذة المدارس الابتدائية بأنهم تلقوا تلك الرسائل عبر الإنترنت، بينما أكد حوالي 9,6% بأنهم تلقوها عبر الهاتف.

وأخيرًا، يبقى نشر الإهانات والسخرية على الشبكات الاجتماعية أمرًا شائعًا بين تلامذة المدارس الثانوية، حيث تَمُسُّ هذه الممارسات نسبة عالية جدًا من اليافعين، فقد أفاد 22,1% من تلامذة المدارس الثانوية أنهم وقعوا ضحايا لهذا النوع من العنف الرقمي مرة واحدة على الأقل، فيما أكد 5,7% من الأولاد أنهم تعرضوا للسخرية أو الإهانة «خمس مرات أو أكثر» على شبكة التواصل الاجتماعي.

الفصل السابع
جَوْدَةُ التَّعَلُّمَات

يكتسي كل من الإنصاف وتكافؤ الفرص وجودة التعليم للجميع أهمية حاسمة. كما تشكل هذه الأخيرة، إلى جانب الارتقاء بالفرد والمجتمع، الركائز الثلاث للمدرسة الجديدة التي نصت عليها الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030. وإذا كانت الجودة تفترض، بطبيعة الحال، جودة الموارد والخدمات التعليمية المقدمة، إلا أن هدفها النهائي يظل ضمان جودة التَّعَلمات، التي تعد الضمانة الوحيدة لنجاح التلامذة في مساراتهم الدراسية، وإدماجهم في الاقتصاد والمجتمع.

وكما تشهد على ذلك معدلات التمدرس، نجحت المدرسة المغربية في قطع أشواط أساسية في مسار دَمَقْرَطَة التعليم. ورغم ذلك، لم تستطع تحقيق التقدم ذاته في جودة التَّعَلُّمَات. إذ لا يتحكم جزء مهم من التلامذة المغاربة بعد، في الكفايات الضرورية التي تمكنهم من النجاح على المستويين الشخصي والمهني. ينضاف إلى ذلك، التفاوت في الأداء بين التلامذة.

إن تقليص اللامساواة يشكل شرطا ضروريا لبلوغ تعليم ذي جودة للجميع. وفي الواقع، تتميز الأنظمة التعليمية الدامجة بتقديم نفس فرص النجاح الدراسي للتلميذات والتلاميذ كيفما كان وضعهم الاقتصادي والاجتماعي. ففي هذا السياق، يتطرق هذا الفصل إلى تحليل التفاوتات في الأداء المدرسي القائمة على النوع الاجتماعي، وتحديد أسبابها، من أجل التعرف على فئات التلامذة الأكثر تضررا منها.

1. الاختلاف في معدلات التحصيل بين التلميذات والتلاميذ فيما يخص اللغات

إن الفكرة التي تقول إن التلاميذ أفضل في الرياضيات والعلوم، بينما التلميذات أفضل في اللغات، هي صورة نمطية جِدُّ شائعة. إذ يتم الترويج لهذه الفكرة في صفوف الأطفال منذ صغرهم، عبر قنوات مختلفة (الأسرة، والمدرسة، والموارد التعليمية، ووسائل الإعلام، والثقافة المجتمعية)[82]، وهو ما يخلف أثرا أكيدا على مواقفهم، وأدائهم المدرسي وكذلك خياراتهم على مستوى التوجيه[83].

تُظهر نتائج التلامذة في المغرب، سواء في البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات (PNEA)، أو في مختلف الدراسات الدولية، أن أداء التلميذات أفضل من أداء التلاميذ في مجال اللغات، وهي ملاحظة تتوافق مع خلاصات الأدبيات العلمية حول هذا الموضوع.

في البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات، تعتبر الفارق في معدلات التحصيل أكثر وضوحًا عند نهاية المرحلة الثانوية الإعدادية، مقارنة بما هو عليه عند نهاية المرحلة الابتدائية (10 نقط مقابل 20 بالنسبة للغة العربية، و7 نقط مقابل 16 بالنسبة للغة الفرنسية). وفي نتائج دراسة البرنامج الدولي لتتبع مكتسبات التلامذة، المعروف اختصارا بـ«PISA»، تفوقت التلميذات، البالغات 15 سنة، في فهم المقروء، بفوارق تتراوح من 11 إلى 65 نقطة، مقارنة بأقرانهن من التلاميذ، وذلك بالنسبة لجميع البلدان والاقتصادات التي شملتها الدراسة. وفي المغرب، لوحظ وجود فارق قدره 26 نقطة، وهو ما يشكل فجوة كبيرة رغم تواضعها النسبي مقارنة مع باقي البلدان والاقتصادات. وحسب نتائج الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القِرَاءَاتِيَّة،

82. Olsson, M. and S. Martiny (2018), "Does Exposure to counter stereotypical Role Models Influence Girls' and Women's Gender Stereotypes and Career Choices? A Review of Social Psychological Research", Frontiers in Psychology, Vol. 9.

83. Retelsdorf, J., K. Schwartz and F. Asbrock (2015), ""Michael can't read!" Teachers' gender stereotypes and boys' reading self-concept.", Journal of Educational Psychology, Vol. 107/1, pp. 186-194.

المعروفة اختصارا بـ«PIRLS»، يُعتبر الفارق في فهم القراءة بين التلميذات والتلاميذ المغاربة، والذي يصل إلى 34 نقطة، من بين أعلى المعدلات المسجلة بين الدول التي شملتها هذه الدراسة (بلغ الفارق 30 نقطة لصالح التلميذات سنة 2011).

ويمكن تفسير الفوارق في مستوى الكفايات اللغوية بين التلميذات والتلاميذ، من خلال الاختلافات في مواقف كل منهما تجاه القراءة. وقد أثبتت العديد من الدراسات[84] وجود علاقة ترابط قوية بين الأداء في فهم ما هو مكتوب ومتعة القراءة. ووفقا لنتائج البرنامج الدولي لتتبع مكتسبات التلامذة (PISA) لسنة 2018، يميل التلاميذ إلى إظهار حماس أقل تجاه القراءة. وفي المغرب، تصرح 68% من التلميذات، مقارنة بـ54% من التلاميذ، أن القراءة تشكل هويتهن المفضلة. زيادة على ذلك، تقول 10% من التلميذات، مقارنة بـ5% من التلاميذ، إنهن يقضين أكثر من ساعتين في القراءة اليومية، من أجل المتعة.

2. الاختلافات في معدلات تحصيل التلميذات والتلاميذ في الرياضيات والعلوم

إن ضعف تمثيلية التلميذات في مجالات العلوم، والتكنولوجيا، والهندسة، والرياضيات، المعروفة اختصارا بـ«STEM»، يجعلنا نظن أن التلاميذ يتفوقون بالفعل على التلميذات في هذه المجالات. ولقد تم تخصيص العديد من الدراسات البحثية، لفهم العلاقة الموجودة بين النوع الاجتماعي ونتائج تحصيل التلامذة، عبر مختلف المستويات الدراسية والتخصصات. إلا أن خلاصات تلك الدراسات لا تتوافق مع الخلاصات المرتبطة بالمجالات العلمية: فإذا كان بعض الباحثين يصرحون بعدم وجود تباينات وفروقات بارزة بين التلميذات والتلاميذ[85]، فإن باحثين آخرين يتحدثون عن وجود فروقات، تكون أحيانًا لصالح التلاميذ[86]، وأحيانًا أخرى لصالح التلميذات[87]. وفي المقابل، هناك إجماع حول كون البنات يتفوقن أكثر مقارنة بالتلاميذ عندما يتعلق الأمر باللغات[88].

84. OCDE (2010). PISA 2009 Results: Learning to Learn: Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III). PISA, OCDE Publications, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264083943-en
OCDE (2019). PISA 2018 Results: Where All Students Can Succeed (Volume II). PISA, OCDE Publication, Paris, https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results-volume-ii-b5fd1b8f-en.htm
Mol, S. and J. Jolles (2014). Reading enjoyment amongst non-leisure readers can affect achievement in secondary school. Frontiers in Psychology, Vol. 5, http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01214

85. Else-Quest, Nicole & Hyde, Janet & Linn, Marcia. (2010). Cross-National Patterns of Gender Differences in Mathematics: A Meta-Analysis. Psychological bulletin. 136. 103-27. 10.1037/a0018053.
Ajai, John & Imoko, Benjamin. (2014). Gender Differences in Mathematics Achievement and Retention Scores: A Case of Problem-Based Learning Method. International Journal of Research in Education and Science. 1. 45. 10.21890/ijres.76785.

86. Robbins, John & Kahle, Peter. (2004). Kahle, P. A. & Robbins, J. M. (2004). The power of spirituality in therapy: Integrating spiritual and religious beliefs in mental health practice. New York: Haworth Press.
Wei-Cheng Mau & Richard Lynn (2000) Gender differences in homework and test scores in Mathematics, Reading and Science at tenth and twelfth grade, Psychology, Evolution & Gender, 2:2, 119-125, DOI: 10.1080/14616660050200904
Strand, S., Deary, I.J. and Smith, P. (2006), Voyer, D., and Voyer, S. D. (2014). Gender differences in scholastic achievement: a meta-analysis. Psychol. Bull. 140, 1174–1204. doi: 10.1037/a0036620 .
O'Reilly, T., & McNamara, D. S. (2007). The impact of science knowledge, reading skill, and reading strategy knowledge on more traditional «high-stakes» measures of high school students' science achievement. American Educational Research Journal, 44(1), 161–196. https://doi.org/10.3102/0002831206298171

87. Voyer, D., and Voyer, S. D. (2014). Gender differences in scholastic achievement: a meta-analysis. Psychol. Bull. 140, 1174–1204. doi: 10.1037/a0036620
Ullah, R., and Ullah, H. (2019). Boys versus girls educational performance: Empirical evidences from global north and global south. African Educational Research Journal, 7(4): 163-167.

88. OCDE (2019), PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed, PISA, Éditions OCDE, Paris.
Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A., & Wry, E. (2023). PIRLS 2021 International Results in Reading. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.

أما فيما يتعلق بالرياضيات، فتبقى الفوارق في معدلات التحصيل، ارتباطا بعامل النوع الاجتماعي، طفيفة ومتواضعة، إن لم نقل ضئيلة ولا يعتد بها في بعض الحالات. وتكون هذه الفوارق، في نهاية السلك الابتدائي، لصالح التلميذات، لكنها لا تتجاوز بضع نقط، سواء في البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات (4) (PNEA نقط) أو في الدراسة الدولية للاتجاهات في الرياضيات والعلوم (3) (TIMSS نقط). أما في السلك الثانوي الإعدادي، فتحصل التلميذات المتمدرسات في السنة الثالثة، على معدل تحصيل يتفوق على التلاميذ بمقدار 7 نقط، في البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات (PNEA). وعلى العكس من ذلك، يتفوق التلاميذ على التلميذات في السنة الثانية، بفارق 5 نقط في الدراسة الدولية للاتجاهات في الرياضيات والعلوم. أما بخصوص نتائج التلامذة البالغين من العمر 15 سنة، فبالكاد تختلف النتائج ارتباطا بالنوع الاجتماعي، وفقا لخلاصات دراسة البرنامج الدولي لتتبع مكتسبات التلامذة (PISA).

أما فيما يخص العلوم، فتحصل التلميذات على نُقَط أعلى من التلاميذ، لكن مع تسجيل فروقات طفيفة، تتراوح من نقطتين إلى 6 نقط، في البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات (PNEA)، كما أنها لا تتجاوز 9 نقط في الدراسة الدولية للاتجاهات في الرياضيات والعلوم (TIMSS) وفي البرنامج الدولي لتتبع مكتسبات التلامذة (PISA).

إن الفوارق في الأداءات بين التلميذات والتلاميذ في المواد العلمية أقل بروزا مقارنة بتلك التي لوحظت فيما يتعلق باللغة، كما أنها لا تكون دائما ذات دلالة كبيرة. وتجدر الإشارة إلى أن تطور مستوى أداء التلامذة في الدراسة الدولية للاتجاهات في الرياضيات والعلوم (TIMSS)، بين سنتي 2011 و2019، سجل الاتجاه نفسه بالنسبة لكلا الجنسين، وبالتالي لم يتغير فارق النقاط بينهما بشكل ملحوظ بين هاتين الفترتين.

3. تباين الفوارق بين التلاميذ والتلميذات حسب مستوى الأداء

تتعلق النتائج سالفة الذكر بالفوارق المتوسطة في الأداء بين الجنسين. وبمعنى آخر، تُبنى المقارنة على متوسط معدلات تحصيل التلميذات، مقابل متوسط معدلات تحصيل التلاميذ. وعلى الرغم من ذلك، أظهرت دراساتٌ أن الفوارق على مستوى أطراف توزيع معدلات التحصيل (الأدنى والأعلى أداء)، يمكن أن تختلف عما لوحظ فيما يتعلق بالمتوسط[89]، سواء من حيث الحجم أو الدلالة.

في المغرب، تتسع أو تضيق الفروق في معدلات التحصيل بين التلميذات والتلاميذ، حسب انتمائهم للتلامذة الأقل أداءً[90] أو الأفضل أداءً[91]. ووفقا لنتائج البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات، تكون الفوارق بين التلميذات والتلاميذ أكبر في صفوف التلامذة الأعلى تحصيلا، مقارنة بالأقل تحصيلا، خاصة في السنة الثالثة من مرحلة الثانوي الإعدادي وفي اللغات. وإذا كانت التلميذات الأقل تحصيلا يُسجلن، في الواقع، معدلات تحصيل أعلى من تلك التي يسجلها التلاميذ الأقل تحصيلا، بفارق يصل إلى 16 نقطة في اللغة العربية و12

89. Baye and Monseur (2016). Gender differences in variability and extreme scores in an international context. Large-scale Assessment in Education.

90. التلامذة الأقل أداءً هم التلامذة الموجودون عند مستوى العُشُر الأول لتوزيع معدلات التحصيل، أي 10% من التلامذة الحاصلين على معدلات التحصيل الأكثر ضعفا.

91. التلامذة الأفضل أداءً هم التلامذة الموجودون عند مستوى العُشُر التابع لتوزيع معدلات التحصيل، أي 10% من التلامذة الحاصلين على أعلى معدلات التحصيل.

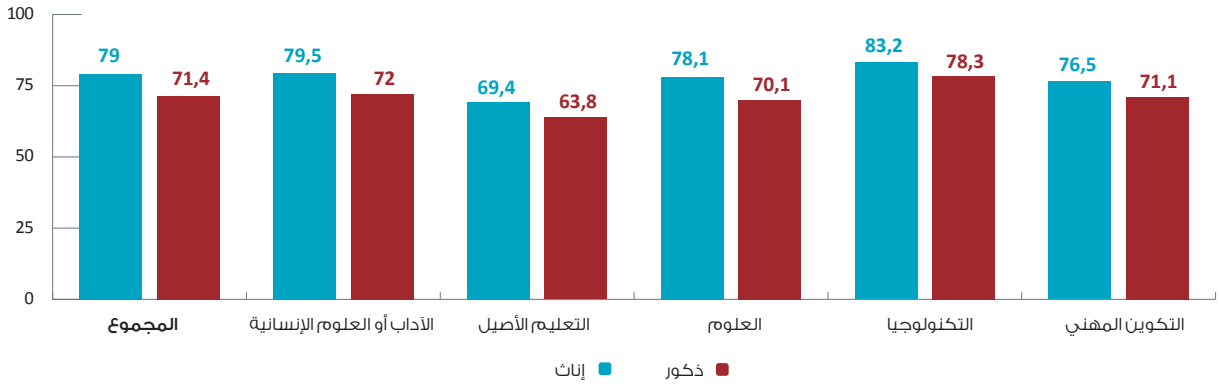
نقطة في اللغة الفرنسية، فإن الفوارق في صفوف التلميذات والتلاميذ الأعلى تحصيلا تصل إلى 28 و24 نقطة على التوالي في المادتين المذكورتين.

وباستثناء نتائج البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات، تصبح الفوارق التي لوحظت بين البنات والأولاد أكثر أهمية، حينما يتعلق الأمر بالمجموعة الأقل أداءً مقارنة بالمجموعة الأفضل أداءً. وفي الواقع، انتقل الفارق في فهم النصوص المكتوبة لصالح التلميذات، من 29 نقطة في المجموعة الأولى إلى 17 نقطة في المجموعة الثانية، بالنسبة للتلامذة البالغين من العمر 15 سنة، والمشاركين في دراسة البرنامج الدولي لتتبع مكتسبات التلامذة (PISA). وفي مجال العلوم، انخفض هذا الفارق من 11 نقطة، إلى نقطة واحدة فقط في نتائج البرنامج الدولي لتتبع مكتسبات التلامذة (PISA)، فيما انخفض بالنسبة لتلامذة السنة الرابعة ابتدائي من 14 إلى 5 نقط في نتائج الدراسة الدولية للاتجاهات في الرياضيات والعلوم. وقد تم تسجيل الملاحظة نفسها في الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القِرَاءَاتِيَّة (PIRLS)، حيث يكون أداء التلميذات أفضل من التلاميذ في فهم النصوص المكتوبة، مع وجود فروقات تتقلص عندما يتم الانتقال من التلامذة الأقل أداءً (35 نقطة) إلى التلامذة الأعلى أداءً (26 نقطة).

4. الفوارق تَتَأَكَّد بين التلاميذ والتلميذات، عندما يتعلق الأمر بالامتحانات عالية الرهانات

إذا كانت الدراسات المُعْيَرَة، والتي ليس لها رهان بالنسبة للتلامذة، قد أظهرت أن التلميذات يتفوقن على التلاميذ، وخاصة في اللغات، فإن نتائج تلامذة البكالوريا تؤكد هذه الملاحظة. ففي سنة 2021، سجلت التلميذات نسبة نجاح بلغت 79% مقارنة بـ71,4% من التلاميذ. وتظل هذه النتائج لصالح البنات مهما كانت الشعبة، إلا أن الفارق بين الجنسين يصبح أكثر بروزا حينما يتعلق الأمر بِجِذْع الآداب والعلوم الإنسانية (7,5 نقطة مئوية)، وبالعلوم (8 نقط مئوية). لقد ارتفع هذا الفارق بشكل طفيف، مقارنة بسنة 2015، في جِذْع الآداب والعلوم الإنسانية وفي جِذْع التعليم الأصيل، في حين تقلص في جِذْع التكنولوجيا.

الرسم البياني 5: معدلات النجاح المسجلة في مستوى البكالوريا (يونيو 2021)



المصدر: إحصائيات وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة

5. تحليل تفاعل النوع الاجتماعي مع الوسط الذي يتطور فيه التلامذة

يمثل كل من الوسط الذي يتطور فيه التلامذة، والموارد المادية والتعليمية المتاحة لهم، سواء في المدرسة أو في المنزل، عوامل يمكن أن تؤثر على نتائجهم الدراسية، وتشكل مصدرا لعدم المساواة. فالتلامذة الذين يدرسون في الوسط القروي لا يتمتعون بظروف التمدرس نفسها التي يتمتع بها تلامذة الوسط الحضري، حيث يواجهون مشاكل مرتبطة بسوء الأحوال الجوية، وبُعد المدرسة عن منازلهم[92]، وعدم توافر الأمن. وتؤثر هذه الإكراهات بشكل أكبر على التلميذات، حيث يمكنها أن تكون في بعض الأحيان سببًا في توقفهن عن الدراسة. وزيادة على ذلك، لا يبدو أن المؤسسات الموجودة في الوسط الحضري وتلك الموجودة في الوسط القروي تقف على قدم المساواة، عندما يتعلق الأمر بالبنية التحتية الأساسية والموارد المادية والتعليمية المتاحة. فالمؤسسات الموجودة في الوسط القروي أقل تجهيزاً بالخدمات الملائمة، وبالتالي فإن التلامذة المتمدرسين بها لا يستفيدون من فرص التعلم نفسها.

وتساعد الموارد المادية والتعليمية والثقافية المتوافرة داخل البيئة الأسرية، الأطفال على تحقيق إنجاز أفضل في دراستهم، كما أنها تلعب دورًا مهمًا في تأطير الأطفال أثناء دراستهم. كذلك، يكون الآباء الذين يتمتعون بمستوى سوسيو-اقتصادي وثقافي مرتفع، أكثر ميلا إلى توفير الوسائل والمواكبة الضرورية لنمو أطفالهم بشكل إيجابي.

وفي الواقع، يتبين من خلال مقارنة فارق الأداء بين التلميذات والتلاميذ، أنه أقل بروزاً من ذلك الموجود بين التلامذة من خلفيات ومستويات سوسيو-اقتصادية مختلفة. وتجدر الإشارة إلى أن الفارق بين الجنسين في السنة السادسة ابتدائي، يتراوح من 2 إلى 10 نقط حسب المادة، كما يتبين ذلك من خلال نتائج البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات لسنة 2019، بينما يتراوح الفارق بين التلامذة المتمدرسين في الوسط القروي، من 9 إلى 20 نقطة، لصالح أقرانهم في الوسط الحضري. ويكبر هذا الفارق أكثر بين التلامذة الأكثر حرمانًا والتلامذة المنحدرين من أوساط ميسورة (يتراوح بين 12 و28 نقطة). وتبقى هذه الخلاصة قائمة في حالة تلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي، فدائمًا يحقق التلامذة في الوسط الحضري، وأولئك الذين يعيشون في مستوى سوسيو-اقتصادي أفضل، النجاح بشكل أحسن. وتتراوح الفوارق في معدلات التحصيل المتعلقة بالعامل الأول بين 11 و23 نقطة، في حين تتراوح معدلات التحصيل المرتبطة بالعامل الثاني بين 27 و41 نقطة.

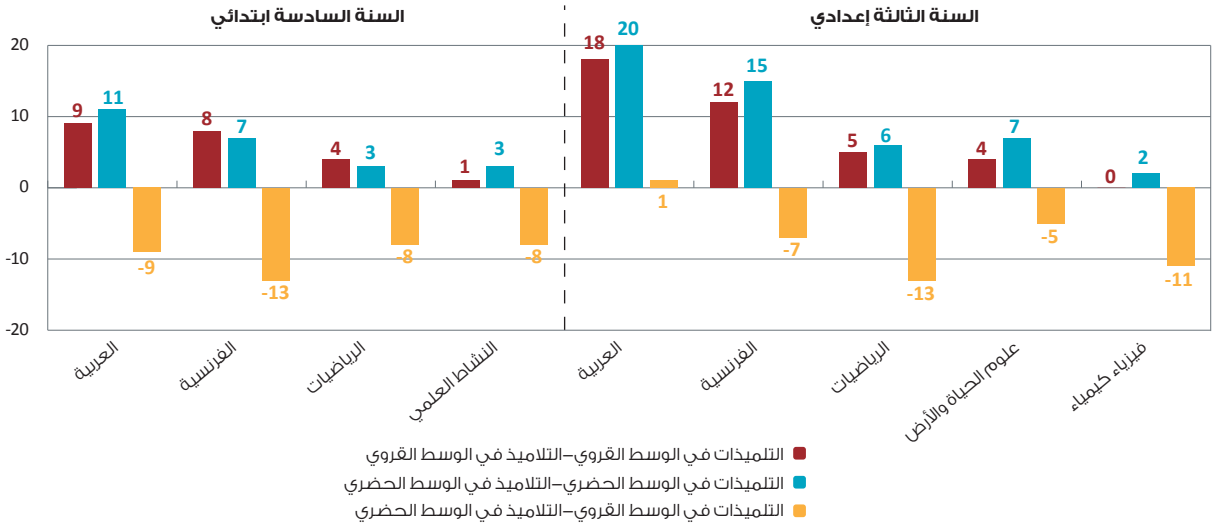
تُظهر هذه النتائج أنه إذا كان من الممكن أن تعزى الاختلافات في الأداءات بين التلامذة، إلى عامل النوع الاجتماعي، فإن العوامل السياقية مثل الوسط والمستويات السوسيو-اقتصادية والثقافية للأسرة، هي أيضًا أسباب فاعلة في تفاوت الأداء. ويمكن أن تؤثر هذه العوامل على التلميذات والتلاميذ بشكل مختلف[93]. وبالتالي، إذا كان من الضروري دراسة التفاوتات في الأداء القائمة على النوع الاجتماعي، فسيكون من المناسب أخذ السياق الذي يعيش ويدرس فيه التلامذة بعين الاعتبار، والذي يبدو أن له أثرا كبيرا على نتائجهم الدراسية.

92. زيادة على المسافات الطويلة التي يجب قطعها، فإن مسألة الطعام اليومي وجودته تطرح بدورها بشكل حاد.

93. Autor et al. (2016). School Quality and the Gender Gap in Educational Achievement. American Economic Review, 106 (5): 289-95.

وهكذا، يكون أداء التلميذات أفضل عندما يتم تعليمهن في الوسط نفسه مثل التلاميذ، وفقًا لنتائج البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات لعام 2019. لكن، عندما نقارن معدلات تحصيل التلميذات في الوسط القروي مع معدلات تحصيل التلاميذ في الوسط الحضري، نجد أن الميزان يميل لصالح التلاميذ، الذين تكون نتائجهم أفضل على العموم، مع تسجيل فروقات تتراوح بين 5 و13 نقطة.

الرسم البياني 6: الفوارق في معدلات التحصيل بين التلاميذ والتلميذات حسب الوسط



المصدر: معطيات البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات 2019.

قراءة الرسم البياني

من اليسار إلى اليمين: في السنة السادسة ابتدائي وفي اللغة العربية:

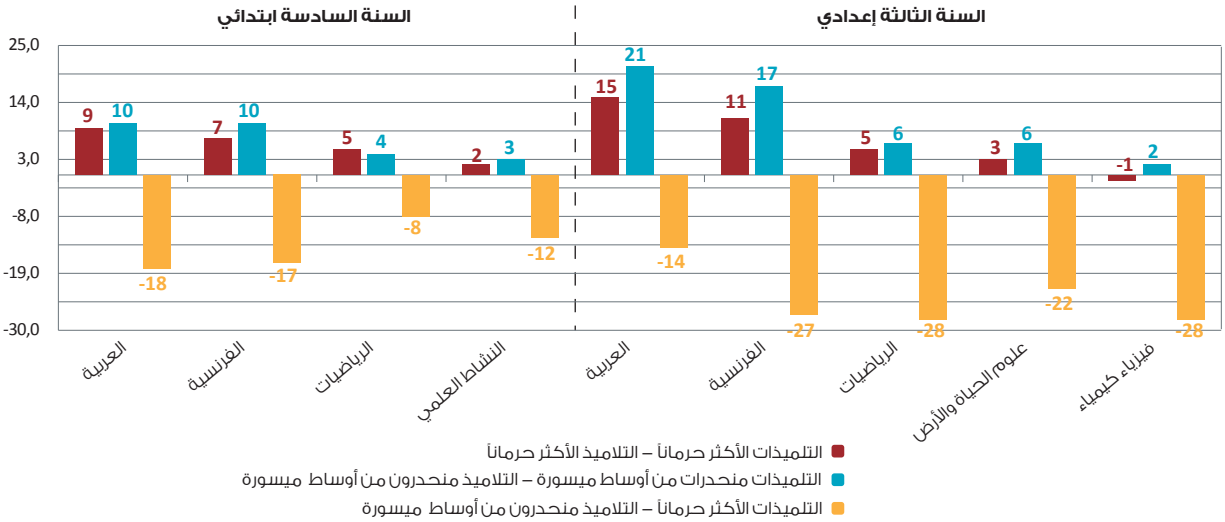
- الفارق في معدلات التحصيل بين التلميذات والتلاميذ في الوسط القروي، يبلغ 9 نقط لصالح التلميذات؛
- الفارق في معدلات التحصيل بين التلميذات والتلاميذ في الوسط الحضري، يبلغ 11 نقطة لصالح التلميذات؛
- الفارق في معدلات التحصيل بين التلميذات في الوسط القروي والتلاميذ في الوسط الحضري، يبلغ 9 نقط لصالح التلاميذ.

إن أداء التلميذات أفضل من أداء التلاميذ عندما يتعلق الأمر بالمجموعة السوسيو-اقتصادية والثقافية نفسها[94]. فالفوارق في معدلات التحصيل بين الجنسين في المجموعة الأكثر حرمانا، تكون بالحجم نفسه الذي لوحظ في صفوف التلامذة المنحدرين من أوساط ميسورة، باستثناء اللغات في السنة الثالثة إعدادي، حيث تكون هذه الفوارق أكبر نسبيا في صفوف التلامذة المنحدرين من أوساط ميسورة. في المقابل، يكون أداء التلميذات الأكثر حرمانا أقل بكثير من أداء الأولاد المنحدرين من أوساط ميسورة. وفي هذه الحالة، نلاحظ

94. هنا يقاس المستوى السوسيو-اقتصادي والثقافي بمؤشر مركب يأخذ في الاعتبار المستوى التعليمي لأولياء أمور التلامذة، ومهنتهم، ونوعية السكن العائلي، ومدى توافر الكتب في المنزل، واللغات الأجنبية المستخدمة في المنزل.

أن الفوارق كبيرة، حيث تتراوح بين 8 و18 نقطة في السنة السادسة ابتدائي، وبين 14 و28 نقطة في السنة الثالثة ثانوي. إن هذه الملاحظات، مستخلصة من نتائج التلامذة في الدراسة الوطنية التي أجريت سنة 2019 في إطار البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات (PNEA)، وهي مدعومة بنتائج دراسة البرنامج الدولي لتتبع مكتسبات التلامذة (PISA)، سواء في المغرب أو في البلدان المشاركة[95]. وبالتالي فإن اللامساواة بين الوسطين الحضري والقروي وبين المجموعات السوسيو-اقتصادية، تمثل عوامل قارة في إعادة إنتاج التفاوتات، التي ليس فقط يصعب على المؤسسة التعليمية الحد منها، بل إنها على العكس تساهم في إعادة إنتاجها.

الرسم البياني 7: الفوارق في معدلات التحصيل بين الذكور والإناث حسب المستوى السوسيو-اقتصادي والثقافي للأسرة



المصدر: معطيات البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات لعام 2019.

قراءة الرسم البياني

من اليسار إلى اليمين: في السنة السادسة ابتدائي وفي اللغة العربية:

- الفارق في معدلات التحصيل بين التلميذات الأكثر حرماناً والتلاميذ الأكثر حرماناً هو 9 نقط لصالح التلميذات؛
- الفارق في معدلات التحصيل بين التلميذات المنحدرات من أوساط ميسورة والتلاميذ المنحدرين من أوساط ميسورة هو 10 نقط لصالح التلميذات؛
- الفارق في معدلات التحصيل بين التلميذات الأكثر حرماناً والتلاميذ المنحدرين من أوساط ميسورة 18 نقطة لصالح التلاميذ.

يكشف فحص فروقات الأداء بين التلميذات والتلاميذ، بتقاطع مع الوسط المعيشي والأوضاع السوسيو-اقتصادية والثقافية، أن أداء التلميذات لا يكون أفضل من أداء التلاميذ، إلا إذا كانت الظروف في صالحهن.

95. OECD (2019). PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed. PISA, Éditions OCDE, Paris. https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en.

الفصل الثامن
الأداء الخارجي للمنظومة التعليمية

على امتداد أكثر من عقدين من الزمن، واصل معدل نشاط النساء المغربيات تراجعه إلى درجة أنه لم يعد يتجاوز اليوم 20%[96]. ورغم أن الرجال لم يسلموا بدورهم من هذا التراجع، إلا أن الفوارق بين الجنسين في سوق الشغل لم تتقلص. لقد بقي الفارق، بشكل أو بآخر، بين معدلات نشاط الذكور والإناث، مستقرا عند مستوى 50 نقطة مئوية على مدى العقدين الماضيين.

علاوة على ذلك، ساهمت نتيجة المغرب المسجلة على مستوى المشاركة الاقتصادية (0,404) في انخفاض النتيجة الإجمالية للمغرب (0,621)، ما جعله يحتل المرتبة 136 من بين 146 دولة، بحسب تقرير «الفجوة العالمية بين الجنسين 2023»[97]، والذي يعرض النسخة 17 من المؤشر العالمي للفجوة بين الجنسين في المشاركة الاقتصادية والتعليم والصحة والتمكين السياسي.

ووفقا للمعطيات المتعلقة بالساكنة النشيطة في المغرب، والمتأتية من البحوث الوطنية حول الشغل، رغم تزايد الفوارق في معدلات نشاط الإناث والذكور الحاصلين على شهادات عليا، بين سنتي 2000 (18 نقطة) و2022 (23,5 نقطة) لصالح الذكور، إلا أنها تبقى أقل حدة من تلك المسجلة في صفوف الحاملين لشهادات متوسطة (45 نقطة سنة 2000 و50 نقطة سنة 2022)، وأيضا في صفوف غير الحاصلين على شهادات (57 نقطة سنة 2000 و60 نقطة سنة 2022)[98]. وتتيح هذه المؤشرات، من ناحية، التأكيد على أهمية التقدم الحاصل في منظومة التربية والتكوين، في تحسين وضعية نشاط النساء، وتؤدي من ناحية أخرى، إلى الخروج باستنتاج مفاده أن العديد من النساء، ما زلن غير نشيطات حتى بعد حصولهن على شهادة عليا، متوجهات نحو بناء مشروعهن الشخصي. وبالإضافة إلى ذلك، فإن الانخفاض المسجل في معدلات مشاركة خريجي التعليم العالي، على غرار غير الحاصلين على شهادات أو الحاصلين على شهادات أقل، لا يزال يمثل انخفاضًا بنيويًا، سواء في صفوف الإناث أو الذكور. وقد تفاقم هذا التراجع خلال فترة جائحة كوفيد19-، وبالتحديد سنة 2020.

ومن المهم أيضًا الإشارة إلى أنه رغم تراجع الفوارق بين معدلات البطالة بين الجنسين خلال السنوات الخمس الماضية، سواء بالنسبة للخريجين الحاصلين على الشهادات العليا (15 نقطة سنة 2017، إلى 14 نقطة سنة 2022) أو الشهادات المتوسطة (13 نقطة في عام 2017 إلى 9 نقاط في عام 2022)، تظل النساء أكثر عرضة للبطالة. ومع ذلك، تلاقي اللامساواة المبنية على الجنس في سوق الشغل نوعا من التسامح[99] الاجتماعي معها، وتكون بطالة النساء أكثر قبولا منها لدى الرجال في ظل هيمنة التصور الاجتماعي الذي يحدد الأدوار المتباينة للجنسين.

من ناحية أخرى، تكشف الأبحاث حول اللامساواة بين الجنسين فيما يتعلق بأول اندماج مهني، بأن الاختلافات بين الرجال والنساء، تكون ضعيفة في بداية الحياة النشيطة، بعد الحصول على شهادة جامعية

96. المندوبية السامية للتخطيط. المرأة المغربية في أرقام، 2023.

97. World Economic Forum (WEF). Global Gender Gap Report 2023 – Insight Report. Index : https://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2023.pdf.

98. المندوبية السامية للتخطيط. المرأة المغربية في أرقام، 2023.

99. Maruani, M., «Les Mécomptes du chômage», Paris, Bayard, 2002.

عليا، لكنها تتزايد تدريجيا مع دخولهم إلى مرحلة النضج المهني. وتتشابك العوامل التعليمية والاقتصادية والترابية والاجتماعية والثقافية، وغيرها من العوامل المرتبطة بالقوانين والأطر القانونية والتنظيمية، وتساهم في تعزيز اللامساواة بين الجنسين من حيث المشاركة في سوق العمل، والولوج إلى الشغل، ومن حيث ظروف هذا الأخير، والتطور الوظيفي.

ويهدف هذا الجزء من التقرير إلى تحليل اللامساواة بين الجنسين في سوق الشغل، في صفوف خريجي التعليم العالي خلال السنوات الأربع الأولى بعد تحصلهم على الشهادة سنة 2014، وذلك باستخدام معطيات البحث الوطني لتقييم إدماج خريجي مؤسسات التعليم العالي[100].

1. الفوارق في النشاط المهني بين الرجال والنساء، بعد أربع سنوات من الحصول على الشهادة العليا

استمرارية الفوارق في معدلات النشاط[101] بين الرجال والنساء

يكشف تحليل ديناميات مشاركة النساء الحاصلات على شهادات التعليم العالي في بداية حياتهن النشيطة[102] أن ما يزيد قليلاً عن ثلاث من كل أربع نساء كن نشيطات بعد حوالي أربع سنوات (2018) من الحصول على الشهادة العليا (76٪). وتبلغ هذه النسبة 89% في صفوف الرجال، أي بفارق 13 نقطة لصالحهم. وترتفع نسبة المشاركة في صفوف النساء الشابات من خريجات المؤسسات غير التابعة للجامعات (بما في ذلك مدارس الهندسة)، حيث إن 95% منهن كن نشيطات مهنيا، بعد أربع سنوات من التخرج سنة 2014، مع تسجيل فارق في معدل النشاط بمقدار 5 نقاط مئوية لصالح الرجال. وفيما يتعلق بمشاركة خريجي الجامعات في سوق الشغل، فإن 75% من خريجات مؤسسات الولوج المفتوح كن نشيطات، مقارنة بـ78% من خريجات مؤسسات الولوج المحدود، ويرجع ذلك على وجه الخصوص إلى العودة إلى الدراسة التي تظل شائعة بين صفوف هذه الفئة من الخريجات الشابات. ويستقر الفارق بين معدلات النشاط لصالح الرجال في 13 نقطة بالنسبة للولوج المفتوح، و7 نقاط بالنسبة للولوج المحدود. ويبرز الفارق لصالح الرجال بشكل أكبر عندما يتعلق الأمر بخريجي التكوين المهني لما بعد البكالوريا (15 نقطة) وخريجي التعليم العالي الخصوصي (19 نقطة)، حيث تبلغ معدلات نشاط الإناث 75% و74% على التوالي.

علاوة على ذلك، شهدت معدلات النشاط لكلا الجنسين زيادة كبيرة خلال السنوات الأربع الأولى بعد التخرج، حيث ارتفعت في يناير 2015 (أقل من سنة بعد الحصول على الشهادة)، من 71% في صفوف الرجال و63%

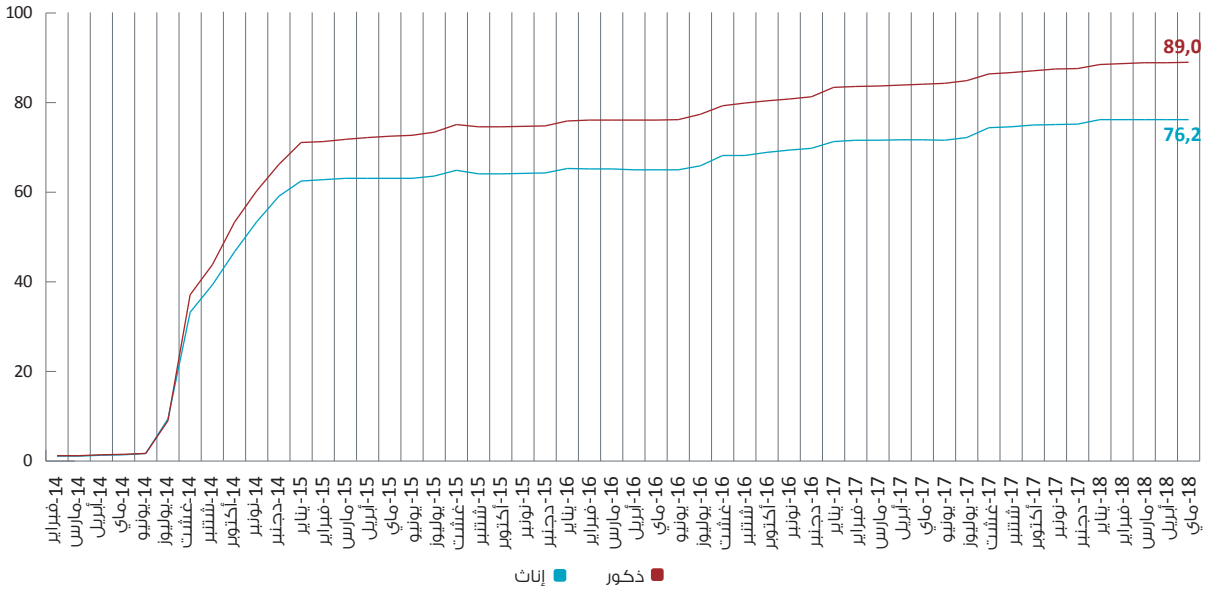
100. يعتبر البحث الوطني لتقييم إدماج خريجي مؤسسات التعليم العالي، والذي أجرته الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الأول من نوعه في المغرب. يشمل هذا البحث عينة مكونة من 9899 خريجا من فوج سنة 2014 حيث تمت مقابلة هؤلاء الخريجين في وقت لاحق من تخرجهم، وذلك سنة 2018. وتعد هذه العينة تمثيلية بالنسبة لجميع الخريجين الجامعيين ومن المؤسسات غير التابعة للجامعة، ومن مؤسسات التكوين المهني لما بعد البكالوريا والتعليم العالي الخصوصي، سواء من حيث المكونات أو نوع الشهادة العليا أو مجال الدراسة.

101. يعكس معدل النشاط نسبة الأفراد الذين تبلغ أعمارهم 15 سنة فما فوق، والذين يعملون أو يكونون عاطلين عن العمل، من مجموع الساكنة التي تبلغ أعمارها 15 سنة فما فوق.

102. المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. الهيئة الوطنية للتقييم. الإدماج المهني لخريجي التعليم العالي، البحث الوطني 2018، 2021.

في صفوف النساء، لتبلغ ذروتها مع نهاية الفترة التي شملها البحث (حوالي أربع سنوات بعد الحصول على الشهادة) بتسجيل 89% و76% على التوالي لكلا الجنسين. ونلاحظ بالتالي أن الفوارق في معدلات النشاط تتسع مع مرور الوقت، لتصل إلى 13 نقطة مئوية، بعد حوالي أربع سنوات من الحصول على الشهادة.

الرسم البياني8. التطور الشهري لمعدلات نشاط خريجي التعليم العالي حسب الجنس بعد الحصول على الشهادة



المصدر: مسح اندماج خريجي التعليم العالي، INE-CSEFRS، 2020

2. العوامل السوسيو-اقتصادية الكامنة وراء اللامساواة بين الجنسين في المشاركة في سوق الشغل

يمكن أن تكون مشاركة النساء في سوق الشغل نتيجة لمجموعة من العوامل المرتبطة خصوصا بالمساواة بين الجنسين، والفقر، والتعليم، والتنمية، ورفاهية الأطفال. وفي واقع الأمر، بالنظر إلى الجهود المبذولة لتحسين التعليم والحد من الهدر المدرسي، فإن تمديد تعليم الإناث يفسر جزئيا انخفاض نشاطهن المهني. وزيادة على ذلك، ونظراً لتأثيرات الاختيار الذاتي، تشير التقديرات إلى أن النساء اللواتي يلجن سوق الشغل يكن عموماً أكثر تحفيزاً، أو يملكن الكفاءات، أو يجدن أنفسهن مضطرات للعمل، على عكس الرجال الذين لا يمنعهم من دخول سوق الشغل، سوى الدراسة أو عدم القدرة البدنية. ويمكن أن تتأثر مشاركة النساء أيضًا بالعوامل الاقتصادية المرتبطة، بشكل خاص، بعدم ملاءمة التكوين لاحتياجات سوق الشغل، وأشكال العمل غير المؤدى عنه أو غير المهيكل، وكذلك بالتمييز في بعض المناصب وتجزؤ سوق الشغل. وعلاوة على ذلك، قد تكون النساء غير محفزات للمشاركة في سوق الشغل نظراً لارتفاع معدلات البطالة في صفوف النساء، أو على العكس من ذلك، قد يتم تشجيعهن إذا كان أزواجهن عاطلين عن العمل[103].

103. JAUMOTTE Florence, «Les femmes sur le marché du travail : évidence empirique sur le rôle des politiques économiques et autres déterminants dans les pays de l'OCDE», Revue économique de l'OCDE, n° 37, p. 57-123, 2003.

وغالبًا ما يكتسي غياب النشاط المهني طابع التأنيث ويختلف مستواه بين الجنسين. ويهم ذلك 14% من النساء الحاصلات على شهادات عليا، بعد حوالي أربع سنوات من الحصول على الشهادة، مقارنة بأقل من 2% من الرجال[104]. ويمكن أن يكون «الاختيار الطوعي» بعدم قيام النساء بنشاط مهني، ناتجا عن اختيارات موجهة ومبنية على مقارنة تكاليف الفرص، خاصة وأن التمثلات الاجتماعية لا تجد ضيرا في اعتماد المرأة ماليا على شريكها. وفي هذا الصدد، يمكن أن يشكل عمل ودخل الزوج، وأحيانا الأسرة إذا لم تكن المرأة متزوجة، سببا لاتخاذها القرار بعدم المشاركة في سوق الشغل ورفض فرص الشغل المتاحة أمامها.

ويكشف تحليل المعطيات المستمدة من تقييم خريجي التعليم العالي، أنه، وعلى اعتبار أن الجوانب الأخرى متساوية، فإن النشاط المهني للشريك يقلص من فرص المرأة في الحصول على عمل، ويزيد من احتمال وقوعها في مسار مهني يغلب عليه عدم النشاط. ومن المهم أيضًا أن نسجل أن 31% من النساء غير النشيطات، بعد أربع سنوات من التخرج (ماي 2018)، هن كذلك لأن أزواجهن أو أسرهن يتوفرون على موارد كافية لتلبية احتياجاتهن. زيادة على ذلك، يمكن أن يكون الدافع وراء قرار الانسحاب من سوق الشغل هو التزامات المرأة الأسرية ومسؤولية التكفل بالأطفال، حيث إن 43% من النساء غير النشيطات، صرحن بأنهن يرغبن في تكريس وقتهن لأطفالهن وأسرهن، ولكن أيضًا لآبائهن في بعض الحالات. إلا أن غياب النشاط المهني لدى الرجال يرتبط أكثر بمشاكل صحية أو إعاقة (23%)، على الرغم من وجود عوامل أخرى يمكنها أن تفسر هذا الوضع، خاصة في حالة غياب النشاط قصير الأمد، مثل انتظار التسجيل في سلك معين للدراسات (7%).

وتجدر الإشارة إلى أن عوامل مثل الزواج والأمومة، من شأنها أن تقلل من فرص المرأة في الشغل. ففي الواقع، وعلى اعتبار أن الجوانب الأخرى متساوية، وأن الجنسين متساويان في الشهادات ومجالات التكوين، إلا أن الفرص المتاحة لقيام المرأة المتزوجة بنشاط اقتصادي، تبقى منخفضة مقارنة بتلك المتاحة للرجل المتزوج. ومن الملاحظ أيضًا أنه بعد حوالي أربع سنوات من مغادرة مؤسسة التعليم العالي، يتباين تأثير الزواج على مشاركة الجنسين في سوق الشغل. فإذا كان الفارق في معدلات النشاط بين الرجال والنساء غير المتزوجين صغيرا (87% للذكور و85% للإناث)، إلا أنه يبقى أعلى في صفوف المتزوجين من كلا الجنسين: 96% من الرجال المتزوجين نشيطون بعد أربع سنوات تقريبًا من التخرج، مقارنة بـ59% فقط من النساء المتزوجات. زيادة على ذلك، يعزز الزواج الانتماء إلى مسارات عدم النشاط المهني المستمر في بداية الحياة المهنية (لا عمل، ولا بطالة، ولا دراسة)، وهي مسارات تهم الإناث بشكل خاص، فإذا كان 2٪ فقط من الرجال المتزوجين غير نشطين، فإن النساء المتزوجات معنيات بشكل واسع بغياب النشاط المهني، حيث إن 36% منهن غير نشيطات بعد أربع سنوات من حصولهن على الشهادة.

وتساعد نتائج هذا التحليل على التحقق من فرضية أن فرص النساء والرجال المتزوجين بعيدة عن أن تكون متساوية من حيث النشاط المهني والولوج إلى الشغل. حيث إن انسحاب المرأة المتزوجة من سوق الشغل المرتبط بعامل الزواج، خاصة إذا كان الزوج عاملا، يمكن تفسيره بالضغط الاجتماعي الذي تتم ممارسته في الغالب على المرأة المتزوجة، والذي يسند إليها دور رعاية المنزل والأطفال[105]. زيادة على ذلك، فإن الانقطاع

104. المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. الهيئة الوطنية للتقييم. الإدماج المهني لخريجي التعليم العالي، البحث الوطني 2018، 2021.

105. Progetto Mondo MLAL et Amnesty International. Etude sur les stéréotypes de genre répandus au Maroc. 2013

عن النشاط الاقتصادي قد يكون خيارًا للنساء المتزوجات، إذ يعطين الأولوية لمشروع الحياة الشخصية، أو يجدن صعوبة في التوفيق بين الحياة الأسرية والمهنية، خاصة مع وجود أطفال[106]. أما بالنسبة للرجال المتزوجين، فتعطى الأولوية للمشروع المهني وللالتزام بتأمين احتياجات الأسرة وتغطية النفقات المالية.

إذا كان الوضع المهني للشباب المتخرجين من المتزوجين، يبدو متأثرا قليلاً بوجود الأطفال في الحياة الزوجية، فإن اقتحام المرأة المتزوجة لعالم الشغل يظل محدوداً في ظل وجود الأطفال[107]. في الواقع، تكون الغالبية من الرجال الذين لديهم أطفال (93٪) في وضعية عمل بعد أربع سنوات من حصولهم على الشهادة، مقارنة بـ91٪ من الرجال المتزوجين الذين ليس لديهم أطفال. وفي المقابل، 50% فقط من الأمهات نشيطات (38% حصلن على عمل)، مقارنة بـ82% من النساء المتزوجات اللاتي ليس لديهن أطفال (64% حصلن على عمل). ويشكل قدوم الأطفال إلى الحياة الزوجية، إذا، عاملا محفزا لانخفاض مشاركة المرأة في سوق الشغل، ويساهم بشكل غير مباشر في الفوارق في المسارات المهنية بين النساء والرجال، حتى مع وجود شهادات عليا. فضلا عن أن معدل نشاط الأمهات، يتقلص حسب عدد الأطفال المُعَالين، حيث ينتقل هذا المعدل من 52% مع وجود طفل واحد، إلى 46% مع وجود طفلين أو أكثر.

ومن المهم الإشارة هنا إلى أن تبني سياسات لفائدة الأسرة ومشاركة الرجل في المسؤوليات الأسرية، وتفعيل تدابير مثل خدمات رعاية الأطفال، والإعانات المالية على تكاليف خدمات الرعاية، وإجازة الوالدين مدفوعة الأجر، كلها إجراءات يمكنها أن تساعد على تحفيز مشاركة النساء في سوق الشغل، أو حتى توجيه اختيارهن بين العمل بتوقيت جزئي والعمل بتوقيت كامل[108]. وبالإضافة إلى ذلك، تُظهر العديد من الدراسات أن خدمات رعاية الطفل الجيدة، فضلا عن المزايا المقدمة التي توفرها فيما يتعلق بمشاركة النساء، تؤثر بشكل إيجابي على نمو الأطفال الذين تزيد أعمارهم عن سنة واحدة. ولكن يبدو أن خدمات رعاية الأطفال تحت هذه السن لها آثار سلبية على الطفل[109].

ويمكن أن يتخذ الدعم المقدم لرعاية الطفل، بالإضافة إلى الخدمات والإعانات لتغطية نفقات الرعاية، شكل إجازة الولادة أو إجازات الوالدين أو إجازة خاصة برعاية الطفل. ويتيح هذا النوع من الدعم للنساء فرصة التوفيق بين الحياة المهنية والحياة الأسرية، وبالتالي يحفزهن على المشاركة في سوق الشغل. وتُظهر العديد من الدراسات، خاصة تلك التي أجريت في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية[110]، أن إجازات الوالدين تساعد على تحسين معدل عمل النساء في العديد من البلدان، على أساس ألا تكون تلك الإجازات طويلة الأمد، حتى لا تساهم في تدهور الكفاءات المهنية، وتؤثر بالتالي على آفاق المسار المهني وعلى الأجر[111].

106. Ministère de la Fonction publique et de la Modernisation de l'administration, en partenariat avec l'ONU Femmes et la GIZ. Conciliation travail-famille des femmes et hommes fonctionnaires au Maroc. 2011.

107. المرجع نفسه.

108. JAUMOTTE Florence, « Les femmes sur le marché du travail : évidence empirique sur le rôle des politiques économiques et autres déterminants dans les pays de l'OCDE », Revue économique de l'OCDE, n° 37, p. 57-123, 2003.

109. Kamerman, S., et al. «Social Policies, Family Types and Child Outcomes in Selected OECD Countries», Documents de travail de l'OCDE sur les questions sociales, l'emploi et les migrations, n° 6, Éditions OCDE, Paris, 2003.

110. JAUMOTTE Florence, «Les femmes sur le marché du travail : évidence empirique sur le rôle des politiques économiques et autres déterminants dans les pays de l'OCDE», Revue économique de l'OCDE, n° 37, p. 57-123, 2003.

111. EDIN, P.A., et M. GUSTAVSSON, «Time Out of Work and Skill Depreciation», ronéotype, Université d'Uppsala, 2001. ONDRICH, J., C.K. SPIESS, Q. YANG et G.G. WAGNER, «The Liberalization of Maternity Leave Policy and the Return to Work after Childbirth in Germany», Institute for the Study of Labor Discussion, Paper n° 21, Bonn, Allemagne: IZA, 1998.

الجدول 2. نسب الرجال والنساء حسب الوضع المهني، الحالة الاجتماعية، ووجود أطفال مُعَالين (أربع سنوات بعد الحصول على الشهادة) -ماي 2018 (%)

	النساء				الرجال			
	بدون أطفال	وجود أطفال	عازبات	متزوجات	بدون أطفال	وجود أطفال	عازبون	متزوجون
الدراسات	6	5	12	5	3	3	11	3
العمل	64	38	68	46	91	93	74	93
البطالة	18	12	17	13	5	3	13	3
غياب النشاط	12	45	3	36	1	2	2	2
المجموع	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**

المصدر: البحث الوطني حول إدماج خريجي التعليم العالي، الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2020

الانتقال إلى منظومة للتعلم في كل مراحل العمر[112] : رافعة أساسية لتصحيح تدهور معدل نشاط النساء

حسب التقرير الصادر سنة 2023، عن المندوبية السامية للتخطيط، بعنوان «المرأة المغربية في أرقام»، بلغ معدل نشاط النساء غير الحاصلات على شهادة، 17,1% مقابل 76,8% للرجال، فيما بلغت هذه النسبة 44% في صفوف النساء الحاملات لشهادات التعليم العالي، مقابل 67,5% للرجال[113]. علاوة على ذلك، تكشف نتائج تحليل معطيات التعليم العالي أعلاه، أنه بعد حوالي أربع سنوات من حصولهن على شهادة التعليم العالي سنة 2014، فإن 76,2% من النساء نشيطات مقارنة بـ89% من الرجال. ويدل هذا على أن معدل مشاركة الإناث في سوق الشغل يرتبط بمستوى تأهيلهن. وينخفض معدل المشاركة في صفوف النساء بشكل كبير، حينما يتعلق الأمر بغير الحاصلات على شهادة.

كما يكشف تقرير المندوبية السامية للتخطيط[114] أن معدل نشاط النساء الحاصلات على شهادات، واللواتي تتراوح أعمارهن بين 25 و59 سنة، لم يتجاوز 33,2% سنة 2022، مقابل 92,2% للرجال الحاصلين على شهادات، وأن معدل نشاط النساء يتناسب عكسيا مع السن. وترتفع نسبة النشاط المهني في صفوف النساء المطلقات (41,5%) مقارنة بالمتزوجات (16,5%) والعازبات (26,9%). ويُظهر تحليل معطيات التعليم العالي أنه حتى في صفوف الحاصلين على أعلى الشهادات، يبقى معدل نشاط النساء العازبات، بعد حوالي أربع سنوات من حصولهن على الشهادة (85%)، أعلى من معدل نشاط النساء المتزوجات (59%)، وتشكل النساء المطلقات أقلية صغيرة جدًا داخل هذا الفوج من الخريجين الجدد[115]. وتميل هذه النتيجة إلى التأكيد بأن موقف الانسحاب من سوق الشغل، راجع إلى الدوافع السوسيو- ثقافية، التي كانت وراء هذا الاختيار.

112 . منظومة التعلم مدى الحياة.

113 . المندوبية السامية للتخطيط. «المرأة المغربية في أرقام2023-»، 2023.

114 . المرجع نفسه.

115 . فوج الخريجين من دفعة 2024، والذين تم استطلاع آرائهم سنة 2018.

ومع التقدم في السن، تتطلع النساء، طواعية أو للضرورة، إلى العودة إلى سوق الشغل، وهو ما يتضح من خلال المعدل المرتفع المسجل خصوصا في صفوف النساء المطلقات.

إن الملاحظتين السابقتين تمكنان من التأكيد على أن انتقال منظومة التربية والتكوين، نحو منظومة للتعلم مدى الحياة، باعتباره هدفا رئيسيا للتحول الذي خططت له الرؤية الاستراتيجية (الفصل الثالث 3: النهوض بالفرد وتطوير المجتمع)، يشكل وسيلة ناجعة ورافعة قوية لصالح الإنصاف والمساواة بين الجنسين، وتصحيح التدهور التدريجي، الذي لوحظ خلال العقدين الماضيين، في معدل نشاط المرأة في سوق الشغل.

من المؤكد أن وجود منظومة التعلم في كل مراحل العمر، والتي تستقبل النساء من جميع الأعمار، وفي جميع مستويات التعليم، ستوفر لهن فرصة ثانية أو ثالثة أو حتى دون حصر، لإعادة إدماجهن بناء على مؤهلات أكثر تكيفا مع الاحتياجات الحقيقية لسوق الشغل. وتؤكد المشاركة الكبيرة للنساء فوق سن الثلاثين في برامج محو الأمية وبرامج التعاون الوطني، على هذا المعطى. زيادة على ذلك، فإن منظومة التعلم في كل مراحل العمر، ستمكن جميع النساء، وليس فقط اللواتي لا يملكن مؤهلات أو لديهن مؤهلات محدودة، من الحصول على فرص إعادة الإدماج، من خلال منظومة التربية والتكوين التي تشمل التربية الوطنية، والتكوين المهني، والتعليم العالي. ويضمن ذلك الاعتراف والتصديق على الكفاءات المكتسبة مسبقا، سواء كانت ناتجة عن مسارات رسمية أو غير رسمية أو غير مهيكلة. لذا، لا بد من إعطاء دفعة جديدة لدينامية الإصلاح التي تنص عليها روافع الرؤية الاستراتيجية ومقتضيات القانون-الإطار 51.17.

3. اللامساواة بين الجنسين في البطالة بعد أربع سنوات من الحصول على شهادة التعليم العالي

البطالة وبداية المسار المهني: تستمر الفوارق بين الجنسين بعد أربع سنوات من التخرج في سنة 2014

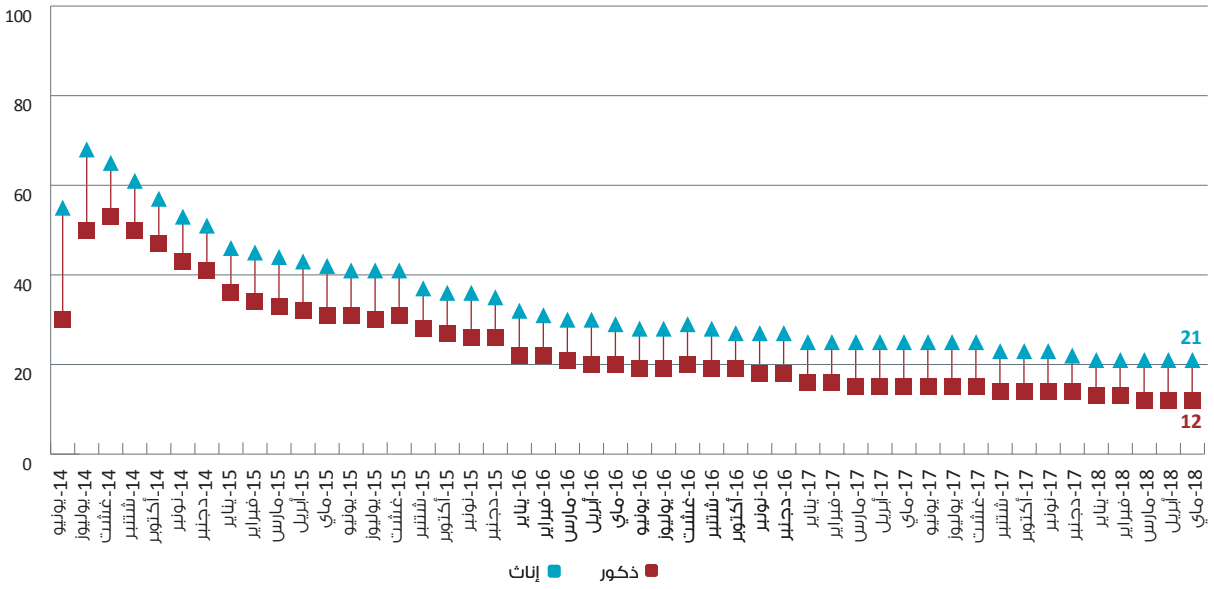
يُظهر البحث الطولي الذي انكب على تقييم الإدماج المهني لخريجي التعليم العالي[116] أن معدلات البطالة في صفوف النساء، في بداية حياتهن النشيطة، تكون أعلى منها في صفوف الرجال. ولقد تم تسجيل معدلات بطالة مرتفعة في صفوف الذكور والإناث، في بداية سنة 2016، أي بعد حوالي عام ونصف من تاريخ التخرج: 32% من النساء النشيطات عاطلات عن العمل مقارنة بـ22% من الرجال النشيطين، أي بفارق يبلغ 10 نقاط مئوية. وتحسن الوضع مع مرور الوقت، حيث تقلص الفارق بين الجنسين بحلول ماي 2018، أي بعد حوالي أربع سنوات من الحصول على الشهادة، ليستقر الفارق في 9 نقاط مئوية لصالح الرجال: واحدة من كل خمس نساء (21٪) عاطلة عن العمل مقارنة بواحد من كل عشرة رجال (12%). وهكذا فإن معدل البطالة في صفوف النساء يقارب ضعف معدل البطالة في صفوف الرجال، إذ تسجل العلاقة بين المعدلين 1,7[117] بالنسبة لجميع خريجي التعليم العالي، وذلك بعد أربع سنوات من الحصول على الشهادة، كما أنه يختلف باختلاف المكون التعليمي. إن النساء الحاصلات على شهادات في التكوين المهني لما بعد البكالوريا

116 . المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. الهيئة الوطنية للتقييم. الإدماج المهني لخريجي التعليم العالي، بحث وطني 2018. 2021.

117 . يقصد بالعلاقة بين معدلين في هذه الحالة، قسمة معدل بطالة النساء على معدل بطالة الرجال لقياس الفرق بين الاثنين.

(27٪) وخريجات المؤسسات الجامعية ذات الولوج المفتوح (25٪) هن الأكثر عرضة للبطالة، وتبلغ العلاقة بين معدلي البطالة لصالح الرجال 1,75 و1,78 على التوالي. وكذلك الأمر بالنسبة لخريجي المؤسسات الجامعية ذات الولوج المحدود (1,62)، وذلك على الرغم من أن معدلات البطالة أقل بكثير في صفوف خريجيها: 6% في صفوف الرجال و10% في صفوف النساء. في المقابل، وتعتبر هذه العلاقة منخفضة نسبياً في صفوف خريجي المؤسسات غير التابعة للجامعات (1,11) مع تسجيل معدلات للبطالة في صفوف الذكور والإناث لا تتجاوز 3%.

الرسم البياني 9. تطور معدلات البطالة الخاصة بدفعة 2014، من خريجي التعليم العالي، خلال السنوات الأربع الأولى من الحياة النشيطة



المصدر: البحث الوطني حول الإدماج المهني لخريجي التعليم العالي، الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2020.

النساء المتخرجات من التعليم العالي: فترات بطالة أطول وعدد أقل من فرص الشغل

كشف تحليل أمد البطالة، في ماي 2018، أي بعد حوالي أربع سنوات من الحصول على الشهادة، أن أكثر من ثمانٍ من كل عشر نساء (81.2٪) عاطلات عن العمل لفترة طويلة (12 شهرًا وأكثر). في المقابل، يعتبر الرجال، نسبيا، أقل تأثرا بهذا النوع من البطالة (76.8%)، أي بفارق 3,4 نقطة مئوية بين الجنسين.

ويمكن أن تنجم البطالة عن التحولات العميقة في سوق الشغل، وعن الكفاءات الجديدة التي تفرض المقاولات توافرها، وأيضا عن الفارق بين معدل نمو عدد خريجي التعليم العالي (العرض الوظيفي) ومعدل تطور الطلب على مناصب الشغل التي يخلقها الاقتصاد الوطني. كما قد تنجم البطالة طويلة الأمد، في بداية الحياة النشيطة، عن البحث المكثف عن فرصة عمل، وهو ما قد يختلف تبعا لتفضيلات وقرارات الرجال والنساء وآفاق العمل المتاحة في سوق الشغل. فقد تفضل النساء، على عكس الرجال، جداول زمنية مرنة بالعمل[118] وحركة تنقلات مقيدة. ولكن مهما كان الدافع، فإن فترات البطالة الطويلة تكون لها تأثيرات مشتركة على تثبيط عزيمة الخريجين والخريجات وتدهور مؤهلاتهم.

118. Progetto Mondo MLAL et Amnesty International. Etude sur les stéréotypes de genre répandus au Maroc. 2013. Petrongolo, B., Ronchi, M., Gender gaps and the structure of local labor markets, Labour Economics, Volume 64, 2020.

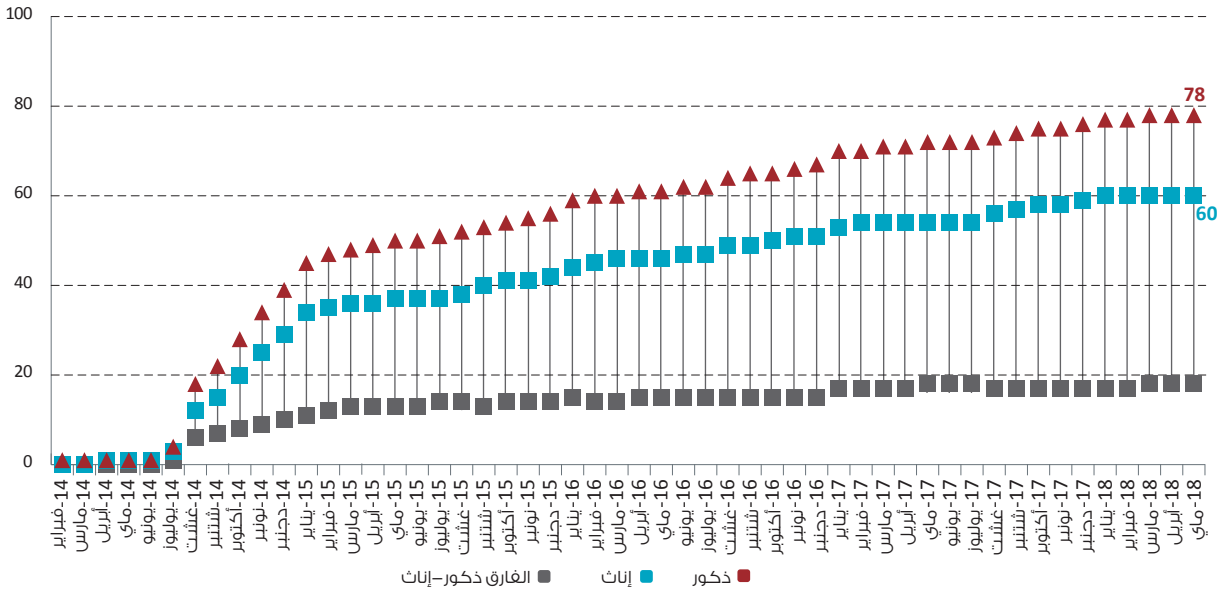
وقد تبين من خلال فحص أكثر تعمقا لمُدَدِ البطالة، أن الخروج من وضعية البطالة إلى وضعية الشغل، أصعب بالنسبة للنساء مقارنة بالرجال. ويكشف تحليل معدلات النشاط المهني أو استمرار البطالة، أن احتمال البقاء في وضعية بطالة، قبل الانتقال إلى وضعية شغل، يتقلص بشكل أبطأ لدى النساء مقارنة بالرجال، خلال السنوات الأربع الأولى من الحياة النشيطة. ومع نهاية فترة الملاحظة التي شملها البحث، ظل 23% من الخريجين الذكور عاطلين عن العمل بعد أربع سنوات من حصولهم على الشهادة العليا، مقارنة بـ35% من النساء. ولذلك من المهم الإشارة إلى أن فرص الحصول على عمل تقل بالنسبة للجنسين مع زيادة مدة البطالة، لكنها تظل أعلى لدى الرجال.

4. الفوارق القائمة على النوع الاجتماعي في الولوج للشغل بعد الحصول على شهادة التعليم العالي

فوارق في معدلات التوظيف حسب الجنس، تتسع بعد أربع سنوات من التخرج

شرع الخريجون والخريجات، بعد حصولهم على شهادة التعليم العالي، سنة 2014، في الدخول إلى سوق الشغل تدريجيا، بمعدلات تشغيل للرجال، فاقت معدلات تشغيل النساء طوال السنوات الأربع الأولى من الحياة النشيطة. وفي الوقت الذي شهد فيه الولوج للعمل لكلا الجنسين تقدما بطيئا، اتسعت الفوارق بين معدلات تشغيل الرجال والنساء، حيث ارتفعت من 11 نقطة مئوية في يناير 2015 إلى 18 نقطة بعد حوالي أربع سنوات من الحصول على الشهادة: 78٪ من الخريجين، مقابل 60% من الخريجات، يوجدون في وضعية عمل.

الرسم البياني 10. تطور معدلات التشغيل[119] الخاصة بدفعة 2014، من خريجي التعليم العالي، خلال السنوات الأربع الأولى من الحياة النشيطة



المصدر: البحث الوطني حول الإدماج المهني لخريجي التعليم العالي، الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2020.

119. يحتسب معدل التشغيل حصة الأفراد المتوفرين على شغل ضمن مجموع جيل معين.

وتتجلى الاختلافات القائمة على النوع الاجتماعي في الولوج إلى الشغل، بشكل واضح، بين خريجي مؤسسات التكوين المهني لِمَا بعد البكالوريا وأولئك المتخرجين من الجامعات، حيث تبلغ الفوارق في معدلات التشغيل 22 و17 نقطة مئوية على التوالي، لصالح الرجال. بالإضافة إلى ذلك، إذا أخذنا بعين الاعتبار نوع الولوج إلى التكوين الجامعي، فإن الفارق في معدلات التشغيل لصالح الذكور سيتسع أكثر ليصل إلى 19 و10 نقاط مئوية على التوالي بين خريجي المؤسسات الجامعية ذات الولوج المفتوح والمحدود. كما أن الفارق في معدل التشغيل لصالح الذكور مهم أيضا لدى خريجي مؤسسات التعليم العالي الخصوصي (19,7 نقطة مئوية)، فيما يبقى هذا الفارق منخفضا في صفوف خريجي المؤسسات غير التابعة للجامعات (4,3 نقطة مئوية).

أربع من أصل تسع وظائف تشغلها النساء بعد أربع سنوات من التخرج

ولا يزال الفارق بين الجنسين في مجال الشغل في قطاعات الأنشطة الرئيسية الأربعة، قائما في صفوف خريجي التعليم العالي. ويشغل الرجال والنساء في واقع الأمر، مناصب شغل في قطاع الخدمات بشكل رئيسي حيث يوجد 83% من الخريجين في وضعية عمل بالقطاع بعد أربع سنوات من حصولهم سنة 2014 على الشهادة، مقابل 86% من الخريجات، بفارق 3 نقاط مئوية. زيادة على ذلك، توجد امرأة واحدة من كل عشر نساء حاصلات على الشهادة في القطاع الصناعي (مقابل 12% من الرجال)، فيما لا يوجد سوى 2% فقط من النساء العاملات في قطاع البناء والأشغال العمومية (مقابل 4% من الرجال). وبدوره لا يشغل القطاع الفلاحي، المعروف في الغالب بظروف عمله الصعبة، سوى 1% فقط من الرجال والنساء من الحاصلين على شهادات عليا.

ومن المثير للاهتمام أيضًا الإشارة إلى أن 43% من مناصب الشغل التي يشغلها خريجو التعليم العالي من دفعة 2014، في ماي 2018، أي بعد حوالي أربع سنوات على حصولهم على الشهادة، تشغلها نساء، وهو ما يسمح لنا بالخروج بخلاصة مفادها أنه حتى بالنسبة للخريجين الحاصلين على أعلى الشهادات، فإن فرص الشغل لم تصل بعد إلى مستوى المناصفة، فيما يتعلق بتشغيل الباحثين عن عمل لأول مرة. وبالتالي فإن غالبية قطاعات الأنشطة يغلب عليها الذكور، باستثناء قطاع «الصحة والعمل الاجتماعي» الذي تغلب عليه الإناث. إلا أن بعض القطاعات تتسم بالتوازن إلى حد ما (بين 45% و55% من النساء أو الرجال)، مثل قطاع «الخدمات الجماعية، الاجتماعية والشخصية» الذي يشغل 9% من النساء و8% من الرجال النشيطين، و«التعليم» الذي يشغل على التوالي 17% و16% من الجنسين، و«الأنشطة المالية والعقارية» التي يعمل فيها 13% و10% من النساء والرجال النشيطين.

الجدول 3. نسب خريجي التعليم العالي الحاصلين على عمل حسب الجنس وقطاع النشاط، بعد أربع سنوات من الحصول على شهادة التعليم العالي

القطاعات الكبرى	الفئة النشيطة العاملة (%)		حصة النساء (%)
	الرجال	النساء	
الصناعة	12%	10%	40%
البناء والأشغال العمومية	4%	2%	31%
الخدمات	83%	86%	43%
الفلاحة، الغابات والصيد البحري	1%	1%	38%

المصدر: البحث الوطني حول الإدماج المهني لخريجي التعليم العالي، الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2020.

ويكشف تحليل آخِرِ منصب عمل تم شغله، أن النساء يعملن بعقود دائمة (57,5%) وبعقود محددة المدة (11,2%)، أكثر من الرجال (51% و9,8% على التوالي)، فيما تبقى حصة النساء الموظفات منخفضة (15,3%) مقارنة بتلك المسجلة لدى الرجال (21,5%).

أجور أعلى للرجال، وتدنٍّ أكثرُوضوحا لمستوى أجور النساء بالمقارنة مع مستوى الشهادات

تحصل خريجات التعليم العالي، على رواتب أقل من زملائهن الرجال. ويكشف تحليل المعطيات المتعلقة بالإدماج المهني لخريجي التعليم العالي لسنة 2014، أن الأجور الأولى التي تحصل عليها النساء، تكون في الواقع، أقل بنسبة 7٪ مقارنة بأجور الرجال، وأن هذا الفارق في الأجور يبلغ 7,4٪ لصالح الرجال في المقاولات الخاصة التي تكون في الغالب مقاولات صغرى ومتوسطة، بينما تصل هذه النسبة إلى 4,3% في القطاع شبه العمومي، و3,8% في القطاع العمومي. ويمكن جزئياً تفسير اللامساواة هذه بين الرجال والنساء، في بداية مسارهم المهني، بطبيعة قطاعات الأنشطة، التي تقدم أجورا أقل للنساء، وكذا بالولوج إلى مناصب شغل بتوقيت جزئي.

إن تدني مستوى الأجور بالمقارنة مع مستوى الشهادات، باعتباره عاملا من عوامل هَدْر الموارد، ومصدرا لفقدان الفرد للحماس وإحساسه بالإحباط، يهم واحدا من كل سبعة خريجين تقريبًا، أثناء ولوجه إلى فرصة الشغل الأولى، خلال السنوات الأربع الأولى من الحياة النشيطة. ويكشف تحليل نتائج البحث حول الإدماج المهني لخريجي التعليم العالي، أن النساء في بداية حياتهن النشيطة، يتأثرن أكثر من الرجال بخفض الأجور بالمقارنة مع مستوى الشهادات، حيث يبلغ معدل خفض الأجور في أول فرصة عمل تشغلها النساء 17,4%، مقابل 12,6% للرجال.

ويتسع الفارق بين الرجال والنساء في آخر فرصة عمل تم شغلها، حيث تبلغ معدلات خفض الأجر بالمقارنة مع مستوى الشهادات 16,6% و9,9% على التوالي، وهو ما يظهر أيضًا أن الرجال أكثر ميلاً من النساء، إلى تحسين أوضاعهم الأجرية بين منصب الشغل الأول والأخير[120].

120. المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. الهيئة الوطنية للتقييم. الإدماج المهني لخريجي التعليم العالي، البحث الوطني 2018، 2021.

نساء مُكرهات أكثر على الحد من حركتهن المجالية

كثيرا ما تعتبر الحركة المكانية عاملا مهما في الحد من البطالة، وخاصة في بداية الحياة العملية، على الرغم من آثارها الكبيرة على تجزؤ السوق والفوارق في المسارات المهنية التي قد تنشأ خاصة بين الجنسين.

ومن المثير للاهتمام أن نسجل، أنه وعلى عكس النساء، تكون الحركة المجالية مدمجة في استراتيجيات بحث الرجال[121] عن فرصة العمل، خاصة في صفوف خريجي التعليم العالي، ويمكن ربطها باستثمار شخصي في تنمية القدرات، إذا كان العمل الذي سيشغله الرجل واعدا وسيمنحه فرصة جيدة لتطوير مساره المهني[122]. أما انخفاض الحركة المجالية بالنسبة للنساء، فيمكن أن تكون نتاجا للإكراهات الأسرية[123]، ولا سيما تلك المرتبطة بعمل الزوج. ولذلك تميل النساء المتزوجات اللواتي لديهن أطفال إلى البحث عن عمل بالقرب من منزل الزوجية، الأمر الذي يمكن أن يسهم في الحد من ولوجهن إلى وظائف معينة، قد تكون جيدة.

ويظهر تحليل خصائص الحركة المجالية أن 62,7% من النساء الحاصلات على شهادات التعليم العالي يبحثن عن فرصة عمل قريبة دون وجود رغبة في تغيير المدينة، مقارنة بـ55,4% في صفوف الرجال. وفي هذا الصدد، غيرت 20,5% من النساء العاملات الجهة التي كن يعملن فيها في بداية مسارهن المهني (مقابل 28,3% في صفوف الرجال)، فيما رجعت 45% منهن إلى جهتهن الأصلية، حيث كن يُقمن قبل بدء تعليمهن العالي (مقابل 39% من الرجال). وبالتالي تلجأ المرأة خلال عملية اختيارها لفرصة العمل المتاحة لها، إلى إدماج الحركة المكانية كمعيار لاتخاذ القرار بشأن اختيار فرصة العمل، حيث صرحت 16,6% من النساء العاملات، بعد مرور أربع سنوات من حصولهن على الشهادة العليا، بأنهن قبلن عملهن بسبب عامل القرب من المنزل، مقابل 11,3% من الرجال.

121. Drapier C., "Le rôle de la mobilité géographique dans l'insertion professionnelle des jeunes : une application au cas de la France", Thèse de doctorat, université de Lille 1, 2001.

122. SJAASTAD L., "The Costs and Returns of Human Migration", Journal of Political Economy, n° 70, pp. 80-93, 1962.

123. Bonnet E., Collet B., "Decisions Concerning Job-Related Spatial Mobility and their Impact on Family Career in France and Germany", Journal of Family Research, vol. 22, no 2, 2010, pp. 196-215. Zilloniz S., "Les temps de déplacement entre domicile et travail. Des disparités selon l'organisation des horaires de travail", Dares analyses, no 81, 2015.

خلاصة

تحتل قضية المساواة بين الجنسين في المنظومة التعليمية ومن خلالها، مكانة مهمة في الأجندة الوطنية والدولية، وذلك بالنظر لتأثيرها القوي على التنمية البشرية للبلدان. وقد شهد المغرب في السنوات الثلاثين الماضية، على عكس العقود الأولى التي تلت الاستقلال، وما سجلته من أشكال العجز الملحوظة فيما يتعلق بالولوج المتساوي وذي الجودة للتعليم، تحسنا واضحا لولوج الأولاد والبنات إلى التعليم، لا سيما في صفوف الذكور، حيث صار هذا الهدف قريبا من تحقيق المناصفة الكاملة، خاصة في العشرية الأخيرة.

ولقد شكلت الإصلاحات المتتالية على المستويات القانونية والمؤسساتية، وأيضا على مستوى السياسات العمومية، الدافع وراء هذا التقدم المحرز، والذي بلغت ذروته بتبني الدستور الجديد لسنة 2011، من خلال تكريسه لمبدإ المساواة بين الذكور والإناث (المادة 19).

وفي المجال التعليمي، مكن اعتماد الميثاق الوطني للتربية والتكوين سنة 1999، وصياغة الرؤية الاستراتيجية 2015-2030، من تحديد التحديات الرئيسية التي تواجه المنظومة التعليمية المغربية، ومن بينها القضايا المتعلقة بالمساواة والإنصاف. وقد جعلت الرؤية الاستراتيجية من هذه العناصر، ركائز للإصلاح، إلى جانب كل من الجودة والارتقاء بالفرد والمجتمع. وبدوره، حدد القانون-الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين، المعتمد سنة 2019، بالرغم من النواقص التي تشوبه على مستوى المقتضيات المرتبطة بالمساواة بين الجنسين في المنظومة التعليمية، أفق تنزيل التدابير الهيكلية التي من شأنها أن تفضي إلى ظهور جيل جديد من السياسات التعليمية التي تؤثر، إلى جانب أمور أخرى، على المشروع البيداغوجي، والمعايير المرجعية للجودة، ومعايير الإشهاد على المكتسبات التعليمية، فضلا عن عُدَّة التقييمين الداخلي والخارجي للمنظومة.

ويشكل هذا التقرير مساهمة في إنتاج المعرفة حول المنظومة التعليمية المغربية، من منظور تقييم المساواة بين الجنسين. كما تسلط التحليلات المتضمنة في التقرير الضوء على التقدم المحرز والتحديات التي تواجه المنظومة في مجال المساواة بين الجنسين، وذلك من خلال معطيات شاملة المتأتية أساسا من البحوث والدراسات التي أجرتها الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، وكذلك معطيات النظام المعلوماتي الوطني الخاص بكل قطاع من قطاعات التربية والتكوين، وذلك عبر دراسة الأبعاد التالية: تمثلات الأسر ومواقفها وتطلعاتها فيما يتعلق بتعليم الأولاد والبنات؛ الولوج إلى التعليم؛ المناهج والحياة المدرسية؛ البيئة والمناخ المدرسيان؛ جودة التعلمات والنتائج الخارجية للمنظومة التعليمية انطلاقا من تحليل الإدماج المهني لخريجي التعليم العالي.

وهكذا، يبدو جليا فيما يتعلق بالولوج إلى التعليم، اتجاه في منحى تصاعدي نحو مناصفة شبه كاملة في صفوف الشباب. وجدير بالتذكير بأن المتمدرسين بصفة عامة، وخاصة الإناث، منهم لم يشكلوا قبيل وفي السنوات الأولى للاستقلال، إلا نسبة قليلة جدا من الساكنة الإجمالية للمغرب. وفي قطاع التعليم العالي، لوحظ مع مرور الأعوام، تحقيق تقدم إيجابي في مؤشر الإنصاف، مع زيادة متسارعة في تسجيل الإناث، وهو ما أفضى إلى تقليص الفارق بين الذكور والإناث، على الرغم من التفاوت الحاصل بين المجالات والأسلاك ونوعية الولوج إلى الجامعة.

وبذلك، حقق المغرب سنة 2023، تقدما غير مسبوق، تمثل في تسجيل أزيد من خمسة ملايين فتاة وامرأة مغربية في منظومة التربية والتكوين. وقد تسارع هذا التقدم، بشكل أساسي، على مدى السنوات الثماني الماضية، مع زيادة سنوية صافية، بلغت نحو مليون تسجيل بين 2015 و2023. ومع ذلك، لا يزال يتعين بذل مزيد من الجهود ارتباطا بولوج البالغين إلى التعليم. ويتعلق الأمر هنا، بشكل خاص، باستمرار الفارق بين الإناث والذكور من حيث متوسط سنوات الدراسة للبالغين. إذ سجل هذا الأخير تأخرا بالنسبة للإناث تجاوز خمس عشرة سنة مقارنة مع الرجال الذين بلغوا نفس متوسط سنوات الدراسة سنة 2006. كما تجدر الإشارة إلى وجود انخفاض لنسبة النساء في مجال التكوين المهني، الذي يسجل أدنى نسبة للنساء مقارنة بجميع الأسلاك التعليمية الأخرى.

وفيما يتعلق بتمثلات الآباء والأمهات وأولياء الأمور ومواقفهم وتطلعاتهم، فإنها تتأثر بقوة من خلال العوامل السوسيو-اقتصادية والجغرافية. ويبين التحليل أن مواقف الآباء والأمهات وأولياء الأمور المؤيدة لتعليم الأولاد على حساب تعليم البنات، ترتبط، من بين أمور أخرى، بوسط الإقامة وانخفاض مستوى معيشة الأسر، لا سيما في المناطق القروية، وخاصة في أوساط الأسر التي تعيلها النساء. وأغلبية هؤلاء النساء أرامل يعشن في سياقات من الحرمان، تتسم بعدم الولوج الكافي إلى الموارد. زيادة على ذلك، يتم، مقارنة بالأولاد، إثقال كاهل الفتاة في هذا السياق، عندما تتأتى لها فرصة التمدرس، من خلال إشراكها المكثف في القيام بالأشغال المنزلية.

أما فيما يتعلق بمحتويات المناهج المقررة، فيبدو على العموم، أن مجهودا كبيرا بذل منذ نهاية التسعينيات، ولا يزال مستمرا إلى اليوم من أجل النهوض بالمساواة في مجموع وثائق المنهاج الرسمي، وبالأخص في دفتر التحملات الإطار ودفاتر التحملات الخاصة بالكتب المدرسية، وفي الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي وكتيبات البرامج والتوجيهات التربوية للسلكين الإعدادي والتأهيلي، ومن خلال المراجعات المنتظمة والممنهجة التي تتم للكتب المدرسية. كما أن ضعف نسبة مشاركة النساء في إعداد وصياغة الدعامات والكتب المدرسية يبقى من العوامل التي لا تساعد على تكريس مبدإ المساواة بين الجنسين. وإذا كان التشبع بالصور النمطية والتحيزات المرتبطة بالنوع الاجتماعي، مسألة تشمل كلا من الذكور والإناث، فإن انخراط النساء أيضا في تطوير وإنتاج المناهج الدراسية، يبقى شرطا أساسيا، لكنه غير كاف لوحده لأن الممارسات الفعلية للفاعلين لا تتطابق بالضرورة مع المطالب المنهاجية التي تخص المساواة. وهذا يشير إلى الجهود التي ينبغي بذلها لترصيد المكتسبات ودعمها، أي توجيه الاهتمام أكثر نحو استعمالات الفاعلين للعدة المنهاجية ميدانيا. وارتباطا بالبيئة والمناخ الدراسيين، فإن المدرسة تشكل مكاناً هاماً للتنشئة الاجتماعية المطبوعة بالتفاعل مع الأقران والمدرسين والإداريين والبيداغوجيين، إلخ. ولا تكون هذه التفاعلات حميدة دائمًا، بل قد تؤدي أحيانًا إلى عواقب وخيمة على جودة التعليم ورفاهية المتعلمين. وتختلف حالات العنف في المدارس حسب الجنس، حيث تجدر الإشارة هنا، إلى أن التلامذة يتعرضون لكافة أشكال العنف دون تمييز. ومع ذلك، تكون التلميذات في الغالب عرضة للعنف اللفظي والتخويف والتحرش الجنسي، فيما يقع التلاميذ، بشكل رئيسي ومنتظم، ضحايا للعنف الجسدي. ومن جانبه، يؤثر العنف الرقمي، على التلميذات والتلاميذ على حد سواء، مع ارتفاع طفيف في معدل حدوثه في صفوف التلاميذ. ولهذه الأشكال المختلفة من العنف عواقب وخيمة على احترام الذات والرفاهية والتوازن العاطفي والنجاح الدراسي والمشاركة الاجتماعية.

وفيما يتعلق بالأداء الدراسي، فإن وضعية مكتسبات التلامذة في المغرب، كما تم قياسها في البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات، وكذلك في البحوث والدراسات الدولية، تبقى على العموم ضعيفة، إلى حد أن نسبة كبيرة من التلامذة لا يتقنون التعلمات الأساسية. وعندما يتم تحليل مكتسبات التعلم من منظور المساواة بين الجنسين، يظهر من خلال الاختلافات في النقط بين البنات والأولاد، أن أداء البنات أفضل من الأولاد في اللغات. وفي الرياضيات وأيضا في العلوم، ولا تكون فوارق الأداء المرتبطة بالنوع الاجتماعي كبيرة جدًا، بل تكون في بعض الأحيان في صف الفتيات. وتنسجم هذه الملاحظة مع نتائج تلامذة البكالوريا، والتي تظهر أن البنات أكثر نجاحا من الأولاد في الحصول على هذه الشهادة، خاصة في شعب العلوم والآداب والعلوم الإنسانية رغم ذلك، تتحصل الفتيات المنتميات إلى الوسط القروي والطبقات الاجتماعية المحرومة، على نقط أقل في سلم المكتسبات التعليمية. ويدل هذا الواقع على الأثر السلبي لنقص الموارد على النجاح المدرسي للفتيات.

أما على مستوى الأداء الخارجي للمنظومة التعليمية، فيمكن القول إن الميزة التفاضلية للفتيات من حيث مكتسبات التعلم في التعليم المدرسي، لا تتجسد في المجال المهني. ففي الواقع، تشكل النساء في سوق الشغل فئة غير نشيطة بما يكفي، كما أنهن تحصلن على أجور أقل، وهن أكثر عرضة للبطالة مقارنة بالرجال. وتكمن الإكراهات العائلية في صلب اللامساواة في سوق الشغل. ويظهر ميدانيا أنه رغم امتلاكهن للشهادات نفسها ومجالات التكوين نفسه، تقل احتمالية ممارسة النساء المتزوجات لنشاط اقتصادي مقارنة بالرجال المتزوجين، ويشكل وجود الأطفال سببًا محفزا لانخفاض مشاركة النساء في سوق الشغل. وعندما يرتبط الأمر بالإدماج المهني لخريجي التعليم العالي، أخذا بعين الاعتبار لنوع الولوج إلى التكوين الجامعي، نجد أن الفارق يتسع في معدلات الشغل لصالح الرجال، ليسجل 19 و10 نقاط مئوية على التوالي بين حاملي شهادات المؤسسات الجامعية ذات الولوج المفتوح والمحدود. وتظهر الفوارق بين الجنسين على مستوى الولوج إلى الشغل في صفوف خريجي مؤسسات التكوين المهني لما بعد البكالوريا وخريجي الجامعات، حيث تبلغ الفوارق في معدلات التشغيل، لصالح الرجال، 22 و17 نقطة مئوية على التوالي. ويظل هذا الفارق كبيرا أيضًا في صفوف خريجي مؤسسات التعليم العالي الخصوصي (20 نقطة مئوية). بينما يضعف لصالح الرجال، في صفوف خريجي المؤسسات غير التابعة للجامعات (4 نقاط مئوية).

على ضوء ما سبق، وزيادة على عناصر التحليل التي تم استعراضها آنفا، لا بد من الإشارة إلى أن الجهود الرامية إلى مكافحة اللامساواة في التعليم، يجب ألا تقتصر على المجال التعليمي فقط، بل يجب أن تنخرط في مقاربة أكثر شمولية، تأخذ جميع العوامل القادرة على النهوض بالولوج المنصف وذي الجودة، بعين الاعتبار، ومن بينها عامل تحسين الظروف المعيشية للفئات السكانية الأكثر هشاشة. وينبغي أن تستمر هذه الجهود وتتبع وتيرة أكثر قوة، لتحقيق الأهداف المنصوص عليها في الرؤية الاستراتيجية 2015-2030، ولتجسيد المقتضيات الواردة في القانون-الإطار رقم 51.17.

المراجع

- Ajai, John & Imoko, Benjamin. (2014). Gender Differences in Mathematics Achievement and Retention Scores: A Case of Problem-Based Learning Method. International Journal of Research in Education and Science. 1. 45. 10.21890/ijres.76785.
- Arnold, F., & Huo, E. C. Y. The value of daughters and sons: a comparative study of the gender preferences of parents. Journal of Comparative Studies. 15(2), 299–318. 2017.
- Autor et al. (2016). School Quality and the Gender Gap in Educational Achievement. American Economic Review, 106 (5): 289-95.
- Bambara A. et Wayack-Pambè M., « Pauvreté, scolarisation des enfants et sexe du chef de ménage au Burkina Faso : une analyse à partir de deux indicateurs de niveau de vie », Genre Éducation Formation, 3. 2019.
- Baye et Monseur (2016). Gender differences in variability and extreme scores in an international context. Large-scale Assessment in Education.
- Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la recherche scientifique et de l'innovation 2021-2022 Bilan des réalisations et perspectives 2022-2023
- Charte Nationale d'Education et de Formation. 1999
- Combaz, G. & Hoibian, O. (2008). Le rôle de l'école dans la construction des inégalités de sexe : L'exemple de l'éducation physique et sportive. Travail, genre et sociétés, 20, 129-150.
- Concept Paper developed for workshop Beyond Parity: Measuring Gender Equality in Education, London, September 18-19, 2015
- Drapier C., "Le rôle de la mobilité géographique dans l'insertion professionnelle des jeunes : une application au cas de la France", Thèse de doctorat, université de Lille 1, 2001.
- Dunga H.M & Dunga S.Ht. «Households Characteristics that Determine Perceptions on Girl Education in Malawi,» Acta Universitatis Danubius. OEconomica, Danubius University of Galati, issue 15(6), pages 220-232, December 2019.
- Eccles, J.S. « Families, Schools, and Developing Achievement-Related Motivations and Engagement », dans Handbook of Socialization, sous la dir. de J.E. Grusec et P.D. Hastings, New York, Guilford Press, p. 665-691. 2007
- Edin, P.A., et GUSTAVSSON M., «Time Out of Work and Skill Depreciation», ronéotype, Université d'Uppsala, 2001.
- Else-Quest, Nicole & Hyde, Janet & Linn, Marcia. (2010). Cross-National Patterns of Gender Differences in Mathematics: A Meta-Analysis. Psychological bulletin. 136. 103-27. 10.1037/a0018053.
- Haut-Commissariat au Plan, Enquête nationale sur l'emploi du Temps, 2012.
- Haut-Commissariat au Plan, Enquête Nationale sur la violence à l'encontre des Femmes et des Hommes, 2019.
- Haut-Commissariat au Plan. Note d'information du Haut-commissariat au Plan sur les principales caractéristiques de la population active occupée en 2020, 2020.

- Hill, M. et King E. (1995), « Women's education and economic well-being », Feminist Economics, vol. 1/2, pp. 21-46
- HSBC. L'importance des études. Un tremplin vers une carrière réussie. Rapport mondial. 2014
- Irwin S., & Elley S. Parents' hopes and expectations for their children's future occupations. The Sociological Review, 61(1), 111–130. 2013
- Jaaumotte Florence, «Les femmes sur le marché du travail : évidence empirique sur le rôle des politiques économiques et autres déterminants dans les pays de l'OCDE», Revue économique de l'OCDE, n° 37, p. 57-123, 2003.
- Karam, A. (2019). Education as the pathway towards gender equality. United Chronicle.
- Le modèle conceptuel AGEE (Accountability for Gender Equality in Education), le Gender Equality in Education Snapshot Tool (GES), développé par l'UNGEI, etc.
- Marcus, R. Education and gender norm change, ALIGN, London, UK. 2017
- Ministère de l'Economie et des Finances, 2018, La question des inégalités sociales : clés de compréhension, enjeux et réponses de politiques publiques.
- Ministère de la Fonction publique et de la Modernisation de l'administration, en partenariat avec l'ONU Femmes et la GIZ. Conciliation travail-famille des femmes et hommes fonctionnaires au Maroc. 2011.
- Ministère de la Solidarité, du Développement Social, de l'Égalité et de la Famille, Maroc-ATTAMKINE - Programme National Intégré d'Autonomisation Economique des Femmes et Des Filles, à l'horizon 2030, Rabat, 2020.
- Mol, S. and J. Jolles (2014). Reading enjoyment amongst non-leisure readers can affect achievement in secondary school. Frontiers in Psychology, Vol. 5.
- Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A., & Wry, E. (2023). PIRLS 2021 International Results in Reading. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Noël, M.-F., Bourdon, S. et Brault-Labbé, A. « Particularités de l'influence des parents sur la perception de la valeur des études chez des jeunes de niveau postsecondaire : une analyse qualitative longitudinale. » Enfances familles générations, 26. 2017
- OCDE (2010). PISA 2009 Results: Learning to Learn: Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III). PISA, OCDE Publications, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264083943-en.
- OCDE (2019). PISA 2018 Results: Where All Students Can Succeed (Volume II). PISA, OCDE Publication, Paris, https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results-volume-ii-b5fd1b8f-en.htm.
- Olsson, M. and S. Martiny (2018), "Does Exposure to counter stereotypical Role Models Influence Girls' and Women's Gender Stereotypes and Career Choices? A Review of Social Psychological Research", Frontiers in Psychology, Vol. 9.

- ONDH, 2017 (1), Rapport du développement humain 2017. Inégalités et développement humain : contribution sur le débat sur le modèle de développement au Maroc. Synthèse.
- Ondrich, J., Spiess C.K., Yang Q.et Wagner G.G., «The Liberalization of Maternity Leave Policy and the Return to Work after Childbirth in Germany», Institute for the Study of Labor Discussion, Paper n° 21, Bonn, Allemagne : IZA, 1998.
- O'Reilly, T., & McNamara, D. S. (2007). The impact of science knowledge, reading skill, and reading strategy knowledge on more traditional «high-stakes» measures of high school students' science achievement. American Educational Research Journal, 44(1), 161–196. https://doi.org/10.3102/0002831206298171.
- Petrongolo, B., Ronchi, M., Gender gaps and the structure of local labor markets, Labour Economics, Volume 64, 2020.
- Poutrain V., « Violence et genre à l'école », Les dossiers des sciences de l'éducation, 31 | 2014, 157-170.
- Progetto Mondo MLAL et Amnesty International. Etude sur les stéréotypes de genre répandus au Maroc. 2013.
- Retelsdorf, J., K. Schwartz and F. Asbrock (2015), ""Michael can't read!" Teachers' gender stereotypes and boys' reading selfconcept.", Journal of Educational Psychology, Vol. 107/1, pp. 186-194.
- Robbins, John & Kahle, Peter. (2004). Kahle, P. A. & Robbins, J. M. (2004). The power of spirituality in therapy: Integrating spiritual and religious beliefs in mental health practice. New York: Haworth Press.
- Rogan M. Poverty and headship in post-apartheid South Africa, 1997–2006. Social Indicators Research, 113(1), 491-511. 2013.
- SABBAR, Mbarka. L'égalité des genres et l'éducation au Maroc : état des lieux et perspectives. Revue de l'Administration de l'Éducation, oct. 2021. ISSN 2658-9443
- Sjaastad L., "The Costs and Returns of Human Migration", Journal of Political Economy, n° 70, pp. 80-93, 1962. Bonnet E., Collet B., "Decisions Concerning Job-Related Spatial Mobility and their Impact on Family Career in France and Germany", Journal of Family Research, vol. 22, no 2, 2010, pp. 196-215.
- Strand, S., Deary, I.J. and Smith, P. (2006), Sex differences in Cognitive Abilities Test scores: A UK national picture. British Journal of Educational Psychology, 76: 463-480. https://doi.org/10.1348/000709905X50906
- Subrahmanian R. 2005. Gender equalityin education: Definitions and measurements. International Journal of Educational Development 2005, vol. 25, no 4, p. 395-407.
- The State of Food and Agriculture 2010-2011. Women in Agriculture: Closing the gender gap for development. Rome, Italy. 2011.
- Ullah, R., and Ullah, H. (2019). Boys versus girls educational performance: Empirical evidences from global north and global south. African Educational Research Journal, 7(4): 163- 167.
- UNESCO et ONU Femmes, Lutte contre la violence de genre en milieu scolaire, 2016.

- UNESCO. Rôles masculins, masculinités et violence : perspectives d'une culture de paix ; Sous la direction de Ingeborg Breines, Robert Connell et Ingrid Eide; 2004.
- UNESCO. Violence et harcèlement à l'école : Rapport sur la situation dans le monde. Présenté à l'occasion du colloque international sur la violence et le harcèlement à l'école : des données à l'action, 17-19 janvier 2017, Séoul, République de Corée; 2017.
- UNICEF. Glossary of Terms and Concepts. Regional Office for South Asia. 2017.
- Unterhalter E. Measuring Gender inequality and equality in education2, UCL Institute of Education.
- Voyer, D., and Voyer, S. D. (2014). Gender differences in scholastic achievement: a meta-analysis. Psychol. Bull. 140, 1174–1204. doi: 10.1037/a0036620.
- Wayack-Pambè M. & Pilon M.. Sexe du chef de ménage et inégalités scolaires à Ouagadougou (Burkina Faso). Autrepart, 3(59), 125-144. 2011.
- Wei-Cheng Mau & Richard Lynn (2000) Gender differences in homework and test scores in Mathematics, Reading and Science at tenth and twelfth grade, Psychology, Evolution & Gender, 2:2, 119-125, DOI: 10.1080/14616660050200904.
- Wesner A. Women Engage for a Common Future (WECF). Outil d'évaluation et de suivi de l'impact genre. 2018.
- Zilloniz S., "Les temps de déplacement entre domicile et travail. Des disparités selon l'organisation des horaires de travail", Dares analyses, no 81, 2015.

- الظهير رقم 1-63-071
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الهيئة الوطنية للتقييم، إدماج خريجي التعليم العالي، بحث وطني 2018، 2021.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الهيئة الوطنية للتقييم، الأسر والتربية، تصورات، انتظارات وتطلعات، بحث وطني 2021.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الهيئة الوطنية للتقييم، البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات PNEA2016، 2019.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الهيئة الوطنية للتقييم بشراكة مع اليونيسيف، العنف في الوسط المدرسي، تقرير موضوعاتي 2023.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، دليل الحياة المدرسية، مديرية الحياة المدرسية الأكاديميات، 2007، 2017.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر، دفتر التحملات الإطار المتعلق بتأليف وإنتاج الكتب المدرسية للتعليم الابتدائي، للموسمين الدراسيين 2013-2012 و2014-2013.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، الأكاديمية الجهوية جهة الرباط سلا القنيطرة، قراءة في مضامين الكتب المدرسية المقررة: رصد المعطيات والإشارات غير المتلائمة مع منظومة القيم، الرباط، 2016
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، معطيات وإحصائيات محينة بخصوص الكتب المدرسية المصادق عليها من لدن وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني 2015.
- وزارة التربية الوطنية، الكتاب الأبيض، يونيو 2002.

الملاحق

الملحق 1: أبعاد الإطار المفاهيمي

التأطير مؤشرات المساواة بين الرجال والنساء في القوانين والسياسات التعليمية	**الدستور** • المادة 19 • مبدأ المساواة بين الرجال والنساء. • تنفيذ التزامات الدولة المرتبطة باتفاقية حقوق الطفل واتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة، فيما يتعلق بالحق في التعليم: بما في ذلك سن الزواج...) **الوثائق المرجعية المعتمدة:** • الرؤية الاستراتيجية 2015-2030؛ • القانون-الإطار لمنظومة التربية والتكوين؛ • خارطة الطريق 2022-2026؛ • مخططات عمل قطاعات التعليم المدرسي، الجامعي والتكوين المهني. • إلخ.
السياق الاجتماعي والاقتصادي	• تمثلات الأسر حول أهمية التعليم للأولاد والبنات؛ • إنفاق الأسر على تعليم البنات والأولاد؛ • انخراط الأطفال في الأشغال المنزلية؛ • تطلعات أولياء الأمور بخصوص مواصلة أبنائهم لدراستهم؛ • تطلعات أولياء الأمور بخصوص المهن المستقبلية لأبنائهم؛ • إلخ.
المساواة في (مؤشر المناصفة) تدابير الإنصاف لتسريع امتصاص اللامساواة (إجراءات إيجابية -تسمى بالتمييز الإيجابي-لصالح البنات (مثل المراحيض والداخليات، إلخ)	**المتعلم(ة)، المتعلمون/المتعلمات:** • الولوج؛ • البقاء؛ • استكمال الأسلاك الدراسية؛ • المكتسبات حسب المواد، الوسط، السياق السوسيو-اجتماعي، إلخ؛ **الموارد البشرية في الوسط المدرسي...** • مدرسون/مدرسات حسب المستوى/التخصص؛ • التفتيش / الأسلاك / التخصصات؛ • إدارة المؤسسات/الأسلاك؛ • التعويضات. **الموارد البشرية في مناصب المسؤولية** • المستوى المركزي؛ • مستوى الأكاديميات الجهوية؛ • مستوى المديريات الجهوية؛ • مسؤولو المؤسسات. **الموارد البشرية في طور التكوين على مهن التعليم** • المدرسات/المدرسون في طور التكوين/ حسب السلك/التخصص؛ • المفتشات/المفتشون في طور التكوين/ حسب السلك / التخصصات؛ • المستشارون في التوجيه المدرسي **الموارد البشرية المتدخلة في المنظومة التعليمية** • تصميم الدعامات التعليمية؛ • أعضاء لجان التقييم والمصادقة؛ • أخرى...

المساواة من خلال (مناهضة الصور النمطية والقائمة على الجنس والنهوض بثقافة المساواة بين الرجال والنساء)	**التعليم المدرسي والجامعي والتكوين المهني** المناهج، البرامج، الكتب، الدعامات (تمثلات/حضور الرجال والنساء: السمات الشخصية، الأدوار، الوظائف، العلاقات بين الرجال والنساء)؛ طرق وممارسات التدريس؛ المشاركة في مجالس إدارة المؤسسة (مندوبو/مندوبات الأقسام)؛ المشاركة في الأندية المدرسية؛ التوجيه المدرسي؛ المناخ المدرسي والجامعي (بما في ذلك العنف من منظور النوع الاجتماعي). **تكوين مهنيات/مهني التربية والتكوين** المناهج والبرامج (التكوين على «بيداغوجيا المساواة»). **مصممات/مصممو الدعامات البيداغوجية (الكتب، إلخ)** مقتضيات واضحة في دفاتر التحملات؛ معايير الموافقة/التصديق على المشاريع؛ أخرى...
المساواة ب	المشاركة في سوق الشغل؛ الوضعية المهنية؛ وضعية الأجر؛ الانتقالات، إلخ.

الملحق 2. موضوع المساواة بين الجنسين في التعليم غائب عن قائمة بحوث نيل شهادة المفتش التربوي

يُطلب من الطلبة المفتشين والمفتشات، خلال السنة الثانية من التكوين في مركز تكوين المفتشين، إنجاز بحث نهاية التكوين حول أحد المواضيع المتعلقة بقضايا المنظومة التعليمية. ويفترض، من حيث المبدأ، أن تغطي قائمة التيمات والمواضيع المقترحة، جميع جوانب ممارساتهم. وهكذا فإن قائمة العناوين يمكنها أن تعطينا فكرة دقيقة عن مدى الاهتمام المحتمل للطلبة المفتشين والمفتشات بموضوع المساواة بين الجنسين. وتجدر الإشارة إلى أنه خلال سنتين من التكوين (البيداغوجي، والديداكتيكي، والقانوني، والإداري، وفي طرق وتقنيات التأطير التربوي، إلخ) والتدريب، تتاح للطلبة المفتشين والمفتشات، الفرصة لمواجهة وإدارة المواقف الواقعية للتدريس والتعلم والتدبير البيداغوجي. كما يُدرسون، في إطار مجزوءة التربية على القيم، العائلات القيمية الخمس بما فيها عائلة قيم حقوق الإنسان، وبالتالي يُفترض أن تتكون لديهم حساسية محتملة تجاه موضوع المساواة بين الجنسين في التعليم؛ إلا أنه، ووفقا للمعطيات المتاحة بين سنتي 2012 و2022، سجل أنه لم يتم، ضمن ما مجموعه 1293 بحثا، تخصيص أي بحث، سواء في مسلك التعليم الابتدائي أو الثانوي الإعدادي، أو الثانوي التأهيلي، لموضوع المساواة بين الجنسين (المتعلمات/المتعلمون، المدرسات/المدرسون). كما أن موضوع القيم والتربية على القيم كان ولا يزال ضعيفا، بل جد ضعيف، من حيث تواتر تناول مواضيعه في هذه البحوث (حوالي 20 بحثا من أصل ما مجموعه 1293).

الملحق 3. وضع الاهتمام بالمساواة بين الجنسين من قبل المفتشين والمفتشات

السلك الدراسي	الأفواج					
	20214-2012	2017-2015	2018-2016	2020-2018	2021-2019	2022-2020
بحوث تكوين مفتشي التعليم الابتدائي	40	40	94	87	113	179
بحوث مسلك تكوين مفتشي التعليم الثانوي التأهيلي	78	78	87	149	87	166
بحوث مسلك تكوين مفتشي المصالح المادية والمالية	07	07	04	15	21	41
البحوث التي تناولت إشكالية القيم	4	4	3	4	2	4
البحوث التي جعلت من موضوع المساواة عنوانا صريحا لها	-	-	-	-	-	-

المصدر: عملية حسابية اعتمدت على مجمل البحوث التي أجريت مع نهاية تكوين مفتشي ومفتشات الأفواج التاليـة: 2012-2014؛ 2015-2017؛ 2016-2018؛ 2018-2020؛ 2019-2021؛ 2020-2022؛ وذلك كما نشرها مركز تكوين المفتشين، التابع لوزارة التربية الوطنية.

الملحق 4. البحث الوطني حول الأسر والتربية

1. الغاية من البحث

يبتغي هذا البحث تعميق المعرفة بعلاقة الأسر بالتربية والتعليم، والتزويد بالمعطيات والتحليلات، لتوجيه القرارات الاستراتيجية في عملية الإصلاح.

2. أهداف البحث

تتناول الدراسة علاقات الأسر بتعليم أبنائها الذين تتراوح أعمارهم بين 3 و22 سنة، والمتمدرسين انطلاقا من التعليم الأولي وصولا إلى التكوين المهني، وذلك على المستوى الوطني، في الوسطين الحضري والقروي. تشمل مجالات البحث ما يلي:

- الخصائص الديموغرافية والسوسيو-اقتصادية لأفراد الأسر (علاقة الأبوة/الأمومة، الجنس، السن، الحالة المدنية، النشاط/العمل، المستوى التعليمي).
- ظروف إيواء الأسر (نوع المسكن، عدد الغرف، حالة الإشغال، التجهيزات المنزلية).
- الإنفاق على التمدرس وفئات دخل الأسرة.
- معرفة الأسرة بمكونات المنظومة التعليمية.
- درجة رضا أولياء الأمور والبالغين من غير أولياء الأمور، عن تمدرس الأطفال (الإناث والذكور).
- تصورات الأسرة وتفضيلاتها وانتظاراتها وتطلعاتها فيما يتعلق بالتعليم.

- انخراط ومشاركة أولياء الأمور في تعليم أطفالهم.
- العنف داخل المدرسة وفي محيطها.

البحث الوطني حول الأسر والتربية: تصورات، ونتظارات وطموحات	
نوع البحث	كمي
مقاربة التجميع	نظام تجميع المعلومات بواسطة الحاسوب CAPI
الفئة المستهدفة	الأسر
منصة إدخال المعطيات	نظام معالجة التعدادات والمسوح CSPro
حجم العينة	12.820 فردًا، 3.000 أسرة
عدد المتغيرات	599
موجات الإدارة	2018
التمثيلية	مكان الإقامة، النوع الاجتماعي

3. خطة الاستطلاع

يمثل البحث الوطني حول الأسر والتربية جميع الفئات السكانية في المغرب، في الوسطين الحضري والقروي على حد سواء. وقد تم تحديد حجم العينة على المستوى الوطني في 3000 أسرة (2000 في الوسط الحضري و1000 في الوسط القروي). وقد تم اختيار هذه العينة من الأسر اعتمادا على خطة استطلاع طبقية من ثلاثة مستويات.

4. الطريقة المعتمدة في اختيار عينة الأسر

اعتمدت طريقة سبر الأسر على خطة متراكبة من ثلاثة مستويات:

1. **المستوى الأول:** القيام باختيار احتمالي لعينة وطنية مكونة من 200 وحدة أولية في الوسط الحضري، و100 وحدة أولية في الوسط القروي. تم توزيع الأسر والوحدات الاحتمالية حسب الجهة، وفقًا للاحتمالات المتناسبة مع حجمها.

2. **المرحلة الثانية:** الاختيار العشوائي لوحدة ثانوية (US) من كل وحدة رئيسية (UP)، أي 200 مستوى استقصاء في الوسط الحضري و100 في الوسط القروي. ويقوم قائد الفريق بإحصاء كل وحدة ثانوية لتحديد «الأسر المؤهلة» (عضو واحد على الأقل يبلغ من العمر 25 سنة أو أكثر). وقد بلغ معدل الأهلية 95,8% على المستوى الوطني، و98,2% في الوسط القروي و94,5% في الوسط الحضري.

3. **المستوى الثالث:** الاختيار المنهجي لعشرة أسر مؤهلة لكل وحدة ثانوية. وبعد ذلك، يتم اختيار شخص بالغ، يبلغ من العمر 25 سنة فما فوق (بالتناوب بين ذكر وأنثى) بشكل عشوائي من كل أسرة.

يعتمد سحب الوحدات الثانوية والرئيسية على العينة الرئيسية للمندوبية السامية للتخطيط، والمبنية على تعداد السكان والسكنى لسنة 2014، والذي تم تحديثه سنة 2015. ويتم توفير معاملات الاستقراء من قبل مديرية الإحصاء. وقد تم بعد ذلك تطبيق ترجيح عن طريق المعايرة، باستخدام التوزيع حسب القطاع

وسلك التعلم، بالإضافة إلى التوزيع حسب السن والجنس وحسب وسط الإقامة من أحدث توقعات السكان والسكنى بالمغرب لسنة 2018.

الملحق 5. تقييم العنف في الوسط المدرسي

1. الهدف من التقييم

الهدف الرئيسي من تقييم العنف في الوسط المدرسي، هو تقديم تشخيص مفصل لهذه الظاهرة. وعليه ارتكزت الدراسة على قياس مدى انتشار العنف، وتحديد أنواعها ومظاهرها المختلفة في الوسط المدرسي، وكذا الفاعلين المعنيين بها، وهي لا تستهدف مرتكبي العنف فقط، بل أيضا ضحاياه من التلامذة ومن الأطر التربوية. وقد ساعد هذا العمل على فهم العنف المدرسي بشكل أفضل، وبالتالي اتخاذ التدابير اللازمة للتعامل معه.

وقد اعتمدت هذه الدراسة على إجراء بحثين كمي وكيفي في نهاية الربع الأول من العام الدراسي 2021-2022 في جميع جهات المملكة على مدار شهر واحد. وبعد اختبار جميع أدوات البحث، في مرحلة تجريبية أجريت في 10 مدارس في جهة الرباط-سلا-القنيطرة في أكتوبر 2021.

2. البحث الكمي

الفئة المستهدفة وطريقة توزيع الاستبيانات على المستجوبين وتعبئتها :

استهدف البحث الكمي أسلاك التعليم الأساسي الثلاثة (الابتدائي، والثانوي الإعدادي، والثانوي التأهيلي)، واستند إلى تقديم استبيان ورقي للمبحوثين في المؤسسة التعليمية وليس في منازلهم لضمان سرية الأجوبة، وعدم تأثرها بآراء الآباء ورقابتهم، أو بالمقارنة مع أجوبة المبحوثين الآخرين.

وخصصت زيارة لكل مؤسسة لتوزيع استبيانين:

- استبيان موجه للتلاميذ تم توزيعه على مجموعات من 10 إلى 15 تلميذاً، ويتألف من ثلاثة أجزاء (جزء عن المناخ المدرسي، وجزء عن التجربة المدرسية، وجزء عن الإيذاء الذي قد يتعرض له المبحوثون). واستغرقت عملية تسليم الاستبيان وتعبئتها من قبل كل مجموعة ما بين 20 دقيقة ونصف ساعة.
- تم توزيع الاستبيان الموجه للأستاذ بالتوازي، في شكل ورقي، على أستاذين لتلامذة كل قسم من الأقسام المستهدفة في كل مدرسة ابتدائية، وعلى 9 أساتذة من أساتذة تلامذة الأقسام المستهدفة في كل مؤسسة ثانوية.

وموازاة مع الاستبيانات الموجهة إلى التلامذة والأساتذة، أجريت مقابلة وفقا لشبكة شبه موجهة مع مدير أو مديرة كل مدرسة مستهدفة. كما تمت تعبئة بطاقة خاصة بالمؤسسة تتضمن بيانات عن المؤسسة ووسائلها: عدد الموظفين، والتلامذة، وقاعات الدرس، وتوفر الكهرباء والماء ...

وقد أجري البحث الكمي من قبل فريق من الباحثين والمشرفين المكونين لهذه المهمة. وقام فريق الهيئة الوطنية للتقييم بتنسيق مهمة جمع البيانات الميدانية، كما قام بزيارات إشراف مفاجئة للباحثين للتأكد من إجراء البحث في ظروف آمنة، ومن سرية المعطيات.

منهجية العينة:

- **خطة أخذ العينات**

تم اعتماد خطة أخذ العينات الطبقية على مرحلتين. تتكون وحدات المرحلة الأولى من المؤسسات التعليمية. حيث تم اختيار هذه المؤسسات بواسطة سحب منتظم متناسب مع الحجم (PPS). وتتكون وحدات المرحلة الثانية من أقسام السنتين الخامسة والسادسة من التعليم الابتدائي، ومستويات السنوات الأولى والثانية والثالثة من الثانوي الإعدادي، ومستويات الجذع المشترك، والسنتين الأولى والثانية بكالوريا في الثانوي التأهيلي. وداخل كل قسم دراسي، تم اختيار 20 تلميذا بطريقة عشوائية، كما تم اختيار، بطريقة عشوائية أيضا، أستاذين على الأقل في كل مدرسة ابتدائية و9 أساتذة في كل مؤسسة من مؤسسات السلك الثانوي التي شملها البحث.

- **مكونات العينة**

تم اختيار العينات من خلال تقسيم طبقي صريح حسب نوع التعليم والوسط من جهة، ومن خلال تقسيم طبقي ضمني حسب الجهة وطبيعة المؤسسة بالنسبة لكل سلك دراسي معتمد (ابتدائي، ثانوي إعدادي وتأهيلي) من جهة ثانية. وقد أدت معايير التقسيم الطبقي هذه إلى تحديد 9 طبقات صريحة.

- **تمثيلية العينة**

وضعت خطة أخذ العينات بطريقة تكفل التمثيلية الوطنية للمؤسسات والتلاميذ، وتضمن المقارنة الموثوق بها بين المعطيات تبعا للوسط (حضري، قروي) ونوع التعليم (خاص وعمومي). وتم اعتبار التغطية الوطنية وفق الجهات وطبيعة المؤسسات لضمان التمثيلية على هذه المستويات. وهكذا، فإن خطة أخذ العينات المعتمدة تمكن من اختيار عينات تمثيلية لجميع التلاميذ المغاربة في المراحل الابتدائية والثانوية، وتقييم حجم الظاهرة موضوع الدراسة، وانتشارها، واتجاهاتها على الصعيد الوطني.

- **حجم العينة**

باعتماد خطة أخذ العينات الطبقية العنقودية من درجتين، ومن أجل تحقيق تمثيلية على المستوى الوطني، ووفقا للمعيار المختار، تم تحديد حجم العينة في 270 مؤسسة تعليمية تضم ما يعادل 14400 تلميذاً وتلميذة (على أساس 40 تلميذاً(ة) في كل مدرسة ابتدائية، و60 تلميذاً(ة) كل إعدادية وفي كل ثانوية تأهيلية). وهذا ما مكن من ضمان هامش خطأ لا يزيد عن 5٪.

- **إعداد قواعد البيانات لسحب العينات**

كانت تصفية البيانات خطوة أساسية لإعداد قواعد البيانات لسحب العينات. وتتمثل هذه المرحلة في القيام بمراجعات ومراقبات، وتصحيح عدم الاتساق بين المتغيرات.

- **اختيار العينات**

من أجل اختيار عينة المؤسسات التعليمية، تم اعتماد قائمة شاملة للمؤسسات التعليمية تحتوي على معلومات عن خصائصها (الجهة، الوسط، النوع، طبيعة المؤسسة) في كل سلك تعليمي.

تم اختيار عينة المؤسسات لكل طبقة بواسطة السحب المنتظم مع احتمال يتناسب مع الحجم (PPS). أما بالنسبة للمرحلة الثانية، فقد تم اختيار قسم دراسي عشوائيا على مستوى المؤسسة وتم بعد ذلك اختيار 20 تلميذاً(ة) من هذه المؤسسة.

- **اختيار المؤسسات التعليمية**

اختيرت مؤسسات العينة بطريقة العينة المنتظمة ذات فاصل عددي ثابت مع اختيار نقطة الانطلاق بشكل عشوائي، مع احتمال يتناسب مع الحجم (PPS).

تم اختيار العينات المدرسية بشكل منفصل بالنسبة للطبقات الصريحة.

تم فرز مؤسسات كل طبقة صريحة حسب متغيرات التقسيم الطبقي الضمني (الجهة وطبيعة المؤسسة) وحسب الحجم (عدد التلاميذ) المقابل لعدد تلاميذ المستوى المدرسي المعني بالدراسة في كل مؤسسة.

- **اختيار المستجوبين**

- فيما يتعلق باختيار التلاميذ:

في كل مدرسة ابتدائية مختارة، تم اختيار قسمين دراسيين، أحدهما من السنة الخامسة، والثاني من السنة السادسة (أي السنتان الأخيرتان من سلك التعليم الابتدائي). وفي كل إعدادية وثانوية تأهيلية تم اختيار 3 أقسام (كل قسم في مستوى) من قبل الباحث المتواجد في عين المكان.

تتكون عينة المستجوبين النهائية في كل قسم من 20 تلميذاً(ة) يتم اختيارهم عشوائيا من بين تلاميذ في كل قسم من الأقسام المختارة، (مع احترام التكافؤ بين الجنسين إن أمكن).

وهكذا، في كل مدرسة ابتدائية، قدمت الاستمارات بالتناوب إلى 4 مجموعات تتكون كل واحدة منها من 10 تلاميذ. في الإعدادي والثانوي التأهيلي، عبأ الاستمارة 4 مجموعات من 15 تلميذاً(ة) في كل مجموعة.

- فيما يتعلق باختيار الأساتذة

بالنسبة لأساتذة التعليم الابتدائي، اختير تلقائيا أستاذ أو أستاذة في كل قسم من الأقسام للمشاركة في الدراسة، أي أستاذان في المجموع في كل مدرسة موضوع الدراسة.

بالنسبة لأساتذة التعليم الثانوي (الإعدادي والتأهيلي)، تم اختيار ثلاثة أساتذة عشوائيا وفق تخصص كل مستوى من مستويات القسم المختار، ليصبح عدد الأساتذة المشاركين في البحث في كل مؤسسة من مؤسسات هذين السلكين هو 9 أساتذة.

وبالنسبة لبقية الأساتذة في كل مؤسسة معنية، عرض عليهم نفس الاستبيان الورقي ليجيبوا على أسئلته على أساس طوعي لأن الأمر لا يتعلق بجمع آراء التلاميذ بشأن رفاهيهم وتجربتهم في المدرسة فقط، وإنما بمعرفة وجهة نظر الموظفين، أيضا. إن تقاطع وجهات النظر المختلفة هو الذي يسمح بفهم هذه الظاهرة فهما صحيحا.

- **تصحيح وزن العينة**

يعد ترجيح عدم المشاركة في البحث وتصحيحه ومعالجته خطوات أساسية لجعل بنية العينة مطابقة لبنية المجتمع الأصلي، وللحد من التحيز الناجم عن عدم المشاركة.

بنية عينة المؤسسات والتلامذة وفقا للطبقات المختارة.

	القطاع	الوسط	عدد المؤسسات	عدد التلامذة	
ابتدائي	خصوصي	حضري	30	1187	3614
	عمومي	قروي	31	1220	
	عمومي	حضري	30	1207	
ثانوي إعدادي	خصوصي	حضري	28	1681	5302
	عمومي	قروي	28	1764	
	عمومي	حضري	31	1857	
ثانوي تأهيلي	خصوصي	حضري	26	1583	4968
	عمومي	قروي	26	1579	
	عمومي	حضري	30	1806	
المجموع			**260**	**13884**	

بما أن أخذ العينات قد تم على ثلاثة مستويات: المؤسسة، والقسم الدراسي، والتلميذ، فقد تم بالنسبة لكل مستوى، حساب الوزن الأساسي لأخذ العينات معدلا وفق عدم المشاركة. والوزن النهائي هو نتاج أوزان المستويات الثلاثة. يتم حساب الأوزان لكل سلك من الأسلاك التعليمية الثلاثة.

- **التركيز على الاستبيان الموجه للتلاميذ**

ينتظم الاستبيان المقدم للتلاميذ حول أسئلة تتعلق بالمناخ المدرسي والإيذاء، ويركز بشكل خاص على جودة العلاقات المتبادلة بين التلاميذ، وبين التلاميذ وموظفي المؤسسة، والشعور بالأمن، والتجربة المدرسية، والسلوكات، وما إلى ذلك. ومعظم هذه الأسئلة عبارة عن الأسئلة ترتيبية على سلم من أربع درجات (نقاط) على أساس مقاييس سبق اختبارها باعتبارها سلاليم لهذه الفروق.

3. البحث الكيفي

المقاربة المنهجية الكيفية لهذا التقييم هي من النوع السوسيولوجي؛ حيث تم الاعتماد على تحليل البيانات التي تم جمعها خلال نقاشات الجماعات البؤرية والمقابلات شبه الموجهة. وقد أكمل هذا الوصف الكيفي توصيف ظاهرة العنف في الوسط المدرسي من خلال تحديد دوافع الفاعلين (الضحايا والمعتدون والشهود) وأسباب هذه الظاهرة، ونظرة الفاعلين إليها. كما سمح الجانب الكيفي بالاشتغال على أسئلة بسيطة تستهدف الانضباط والعقاب. ويتعلق الأمر بمقابلات عبر مجموعات بؤرية تهدف إلى فهم صعوبات الانضباط التي تم تحديدها، وتوضيح تصورات كل من الأطفال والراشدين لها.

- **أدوات البحث الكيفي**

بوصفها جهازا حصريا لجمع البيانات عن العنف في المؤسسات التعليمية، تمكن الأسئلة المطروحة على المستجوبين من القيام بما يلي:

- الكشف عن وجود أشكال العنف الذي يتعرض له الأطفال أو يمارسونه على بعضهم (العنف بين الأطفال)؛
- قياس تواترها وشدتها.
- التعرف على مرتكبي هذا العنف، وعلى الأماكن التي يتجلى فيها.

وعلى هذا المستوى، تم اعتماد طريقة أخذ النقط وسيلة لتدوين وجمع الإجابات باعتبارها الوسيلة الأنسب لكسب المزيد من ثقة الأطفال.

تم استجواب تلاميذ الأسلاك الثلاثة (الابتدائي، والإعدادي، والتأهيلي) في مجموعات بؤرية وفق شبكات من الأسئلة شبه مباشرة أكثر تكيفا، وذلك من أجل استكمال المعلومات التي تم جمعها خلال البحث الكمي فيما يتعلق بتصوراتهم للعنف في المؤسسات التعليمية، ومعرفتهم بآلية اللجوء إلى الجهات المختصة، والتصدي لهذه الظاهرة.

وخضع البالغون، أيضا، (الأساتذة، والآباء، والمدير أو المديرة) لشبكات مقابلة شبه مباشرة في المجموعات البؤرية.

في جميع الأسلاك التعليمية، أجريت المقابلات في جميع المجموعات البؤرية داخل المؤسسة مع ضمان ظروف الهدوء والسكينة (لا وجود لهاتف محمول ...)،

الملحق 6. البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات 2019

البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات الذي ينجز كل أربع سنوات، تحت إشراف الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، يقوم بتقييم مكتسبات وكفايات التلامذة وفق المنهاج الرسمي الذي تحدده المنظومة التربوية الوطنية. وتخص نسخة 2019 تحليل مكتسبات نهاية السلكين الابتدائي والثانوي الإعدادي.

1. الهدف من البحث

يقوم هذا بحث بتقييم السياسة العمومية في مجال التربية والتكوين من خلال تقييم مكتسبات التلامذة، في نهاية السنتين الأخيرتين من السلكين الابتدائي والثانوي. إن استهداف هاتين السنتين من التعليم الأساسي يمليه الدور الحاسم للتعليم الأساسي والإلزامي في تمدرس الأطفال، وبالتالي في السياسة العمومية في مجال التربية والتكوين. وتظهر المعطيات المتعلقة بالهدر المدرسي، بوضوح، أن المنظومة التعليمية تشهد خلال هاتين السنتين الحاسمتين، أي نهاية السلكين، تسجيل عدد كبير من التلامذة الذين يطالهم الهدر المدرسي. وكثير من هؤلاء، يساهمون في الرفع من أعداد الشباب غير العاملين، وغير المتعلمين، وغير المكونين (NEET).

ويقدم البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات، تقييماً للمكتسبات والمستويات المهارية، ويدمج السياق الأسري والسوسيو-اقتصادي للتلامذة، والممارسات البيداغوجية للمدرسين، والأسلوب التدبيري لمديري المؤسسات والمناخ المدرسي، بالإضافة إلى تأثيرها على أداء التلامذة.

2. منهجية البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات

لضمان جودة تقييمات البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات، وتماشيا مع المعايير الدولية، تم تنفيذ العديد من العمليات، ولا سيما البناء الدقيق للبنود، والتحقق من صحة الاختبارات والاستمارات عن طريق التحليلات السيكومترية، وتوحيد شروط التمرير والتصحيح.

1. عملية إعداد الروائز

تم تصميم الروائز لتقييم الفجوة بين المنهج المحقق والمنهج الرسمي المقرر، وذلك باستخدام نموذج مفاهيمي ثنائي الأبعاد: المجالات المضامينية والمستويات المهارية. ويتولى المدرسون والمفتشون التربويون عملية تطوير البنود (الأسئلة) المشكلة للروائز والتي يتم التحقق من ملاءمتها عن طريق التحليلات السيكومترية.

2. نموذج تطوير استمارات السياق

تم بناء ثلاث استمارات خاصة بالتلامذة والمدرسين ومديري المؤسسات، تم تنظيمها حول الأبعاد التالية: الخصائص الشخصية والدراسية، والممارسات التربوية والتنظيمية، والمناخ المدرسي، والمشكلات المدرسية، والاجتماعية. وللتحقق من ملاءمة هذه الأبعاد للمعطيات تم إجراء التحليل العاملي.

3. تصميم الاستطلاع

تم استخدام عينة عشوائية تراتبية في مجموعات من درجتين. تتكون وحدات مجموعات الدرجة الأولى من المؤسسات التعليمية التي تستقبل تلامذة المستوى المعني بالتقييم، في حين أن وحدات مجموعات الدرجة الثانية تتكون من أقسام المستوى الدراسي المستهدف. ومن أجل المقارنة، كان لابد من القيام بتراتب صريح حسب الجهات وحسب نوع التعليم (عمومي/ خصوصي)، بالإضافة إلى ذلك، جُمعت المدارس الجماعاتية في طبقة صريحة خاصة بها. كما تم إعداد تراتب ضمني حسب الوسط داخل كل طبقة صريحة لتحسين درجة تمثيلية العينات.

- **اختيار المؤسسات التعليمية (وحدات الدرجة الأولى)**

- تم اختيار الأقسام التي تستقبل التلامذة في المستوى المعني، من خلال اختيار منهجي يتناسب مع الحجم (PPS).

- **اختيار الأقسام (وحدات الدرجة الثانية)**

- تم اختيار القسم بطريقة عشوائية بسيطة من كل مؤسسة مختارة.

- **اختيار التلامذة**

- تم تضمين جميع التلامذة من القسم الذي تم سحبه في العينة.

- **اختيار المدرسين والمديرين**

- كما شملت العينة المدرسين المسؤولين عن المواد التي تم تقييمها ومديري المؤسسات المستهدفة.

- **أحجام العينات**

تم ضبط أحجام العينات لتلبي متطلبات التمثيلية والدقة:

- الصف السادس الابتدائي: 18,025 تلميذاً موزعين على 600 مدرسة (قسم واحد/مدرسة).

- السنة الثالثة ثانوي: 18.883 تلميذا موزعين على 550 مدرسة (قسم واحد/كلية).

ويضمن تصميم الاستطلاع هذا تغطية تمثيلية لمختلف أنواع المؤسسات وظروف تعلم التلامذة، مع السماح بإجراء مقارنات جهوية بين القطاعين العمومي والخصوصي.

4. عملية التمرير

لتمرير الروائز والاستمارات تم استخدام تقنية القراءة الأتوماتيكية لمعطيات روائز واستمارات تلامذة السلك الابتدائي بآلة سكانر، أما بالنسبة للسلك الإعدادي فقد تم اعتماد التمرير بواسطة الحاسوب، إذ حُمِّلت الروائز والاستمارات على حوامل رقمية (USB) تم وضعها رهن إشارة المؤسسات المعنية بالنسبة للتلامذة والمدرسين ومديري المؤسسات حتى يجيبوا عن الأسئلة مباشرة على الحاسوب.

الملحق 7. البحث الوطني حول الإدماج المهني لخريجي التعليم العالي-دفعة 2014

يقترح هذا البحث تقييماً طوليا لإدماج خريجي الجامعات ومؤسسات التعليم العالي العام غير التابعة للجامعات والتكوين المهني بعد البكالوريا وكذا التعليم العالي الخصوصي، في سوق الشغل. ويتعلق الأمر بعينة مكونة من 9.899 خريج وخريجة من فوج سنة 2014، تم استجوابهم بأثر رجعي سنة 2018.

1. هدف البحث

يروم البحث تقييم ديناميات الإدماج المهني ومدى اختلاف المسارات المهنية للخريجين عبر الزمن، من خلال جدول زمني شهري يؤرخ للوضعيات التي عاشها الخريج أو الخريجة (شغل، بطالة، متابعة الدراسة، عطالة) خلال 48 شهرا، بدءا من تاريخ الحصول على الشهادة سنة 2014.

2. خطة الاستطلاع

تم تحديد العينة من قبل الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، باستخدام تقنية التقسيم الطبقي مع التوزيعات التناسبية لضمان تمثيلية شاملة حسب مكونات التعليم العالي ونوع الشهادة ومجال الدراسة. وشمل الاستطلاع اثنتي عشرة جامعة عمومية في المغرب، بالإضافة لجامعة الأخوين، ومختلف مؤسسات التكوين التقني والهندسي غير التابعة للجامعات، فضلا عن مؤسسات التكوين المهني بعد البكالوريا ومؤسسات التعليم العالي الخصوصي.

3. التقسيم الطبقي وطريقة أخذ العينات

قبل الشروع في اختيار عينة الخريجين، تم تقسيم قاعدة بيانات الاستطلاع إلى أربع فئات فرعية، وفقًا للمكونات الأربعة الموضحة أعلاه، كل واحدة منها تتوافق مع خطة استطلاع وهامش خطإ معين. وعلى مستوى مكون «الجامعات»، تم إجراء سحب عينة من كل جامعة على حدة، وأخذ العينات الطبقية مع «تخصيصات تناسبية» لأحجام الطبقات حسب المؤسسة، وحسب الشهادة وحسب تخصص التكوين. أما بخصوص فئة خريجي المؤسسات غير التابعة للجامعات، فقد تم اختيار ست مؤسسات في مجالات العلوم الهندسية والإعلام والتواصل. في حين تم تقسيم الفئة الفرعية لخريجي التكوين المهني بعد البكالوريا إلى طبقات حسب الفاعل المعني بالتكوين، والجهة وقطاع التكوين. ومن ثم يتم اعتماد الاختيار المنهجي لعينة الخريجين في كل طبقة، باستخدام الاحتمالية المتناسبة مع حجم العينة (PPS). وفي نهاية المطاف، تم تجميع مؤسسات التعليم الخصوصي، حسب مجال التكوين والمدينة، ثم اختيرت عينة من المؤسسات باستخدام الطريقة المنهجية المنتظمة بفواصل زمنية ثابتة وبداية عشوائية تتناسب مع حجم كل طبقة. كما حدد حجم العينة الإجمالي بطريقة تضمن مستويات تمثيلية معقولة جداً (أقل من 5%)، حسب المكون والجامعة والمؤسسة.

أحجام العينات حسب مكونات التعليم العالي

المكون	عدد الخريجين حسب القوائم المتوصل بها	العدد المحتفظ به (العينة)	هامش الخطأ %
الجامعات العمومية	62609	8211	1.02
مؤسسات التعليم العالي غير التابعة للجامعات	1341	863	1.82
التعليم العالي الخصوصي	8957	501	4.25
التكوين المهني العمومي بعد البكالوريا	29099	2699	1.80
التكوين المهني الخصوصي بعد البكالوريا	8464	684	3.59
المجموع	**110470**	**12958**	**0.82**

4. إعداد الاستمارات وتطوير المنصة الرقمية لتسجيل المعطيات

قامت الهيئة الوطنية للتقييم بإعداد الاستمارة الرئيسية للبحث مع مراعاة أحدث التطورات في الأدبيات المتعلقة بالإدماج المهني، ومن بينها تدني مستوى الأجور بالمقارنة مع مستوى الشهادات، والهشاشة بالعمل والحركية الجهوية. وتحتوي الاستمارة، التي صيغت باللغة الفرنسية وترجمت إلى اللغة العربية، على أسئلة مغلقة، وتتكون من ستة أجزاء كبرى:

- **المسار العام**: معلومات عن المسار الدراسي للخريج(ة)، من التعليم الأولي إلى الجامعة.
- **الجدول الزمني المهني**: يحدد المسار المهني للخريج، الذي يرسم مختلف أوضاعه المهنية منذ حصوله على الشهادة العليا (الشغل، البطالة، مواصلة الدراسة، غياب أي نشاط).
- **استمارة الشغل**: تحليل خصائص العمل المحصل عليه، وكيفية حصول الخريج على فرصة عمل، والرابط بينها وبين التخصص الدراسي.
- **استمارة البطالة**: دراسة مدة البطالة ودواعيها.
- **استمارة الدراسات**: تحديد الدراسات التي تمت مواصلتها بعد الحصول على الشهادة الأساسية، وتثمينها في سوق الشغل، وما إذا كانت قد توجت بشهادات التكوين الأساسي أو المستمر.
- **بطاقة المعطيات**: معلومات شخصية عن الخريج(ة)، الفئة السوسيو-مهنية والمستوى التعليمي لوالديه(ها).

5. التطبيق الرقمي

تم داخليًا تطوير تطبيق رقمي لاستيعاب الاستمارات والسماح للباحثين بإدخال الأجوبة مباشرة على جهاز حاسوب أو جهازلوحي. كما تم إدخال المعطيات بشكل منهجي من قبل الباحثين على المنصة الرقمية وإرسالها مباشرة إلى الخادم المركزي (الحوسبة) للهيئة الوطنية للتقييم، وذلك عن طريق تقنية المقابلات الهاتفية بمساعدة الحاسوب (CATI).

6. المعالجة النهائية: ترجيح المعطيات، وتعديلها ومعايرتها

لضمان جودة وتمثيلية البيانات النهائية، تم إجراء العديد من عمليات المعالجة بعد جمع المعطيات:

1. تصفية المعطيات: تنظيف وإثراء قواعد المعطيات من خلال دمج المعلومات الإضافية انطلاقا من العينة الأساسية للاستطلاع.
2. معالجة عدم الإجابة الشاملة: استخدام إعادة الترجيح والمعايرة على الهامش لضبط المعطيات.
3. تعديل العينة: إعادة ترجيح البيانات باستخدام المتغيرات المساعدة المتاحة (الجنس، الشهادة، المؤسسة، المجال أو الشعبة، الجهة أو المدينة) لتصحيح غياب الإجابة وتحسين دقة التقديرات.

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي

ملتقى شارع الميليا وشارع علال الفاسي حي الرياض، الرباط، ص.ب : 6535

الهاتف : 0537.77.44.25 | contact@csefrs.ma
الفاكس : 0537.68.08.86 | www.csefrs.ma

2024