المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 3، عدد 1، 2007، 33-40

تفاعل متغيري جنس المدرّس وجنس الطالب كمصدر تحيّز في تقييم الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي

عبدالحافظ الشايب*

تاريخ تسلم البحث 2006/2/19 تاريخ قبوله 2007/1/21

ملخص: استهدفت هذه الدراسة الكشف عن تفاعل متغيّري جنس المدرّس وجنس الطالب كمصدر تحيّز في تقييم الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي، إذ تم استطلاع آراء (8929) طالباً وطالبة؛ منهم (3311) طالباً و (5618) طالبة، في (181) عضو هيئة تدريس؛ منهم (159) مدرّساً و (22) مدرّسة في جامعة آل البيت في الأردن، وذلك في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2003/2002. ولهذا الغرض تم استخدام أداة تقييم تتضمن ثلاثة أبعاد فرعية هي: أساليب التدريس، والتواصل مع الطلبة، وتقويم تحصيل الطلبة. وقد كشف التحليل عن وجود أثر لتفاعل متغيّري جنس المدرّس وجنس الطالب في كل عامل من العوامل الثلاثة التي تقيسها الأداة، إذ تبيّن أن الطلبة الذكور يميلون إلى منح المدرّسين تقديرات أعلى مقارنة بالمدرّسات وعلى الأبعاد الثلاثة لأداة التقييم، بينما تميل الطالبات الإناث إلى منح المدرّسات تقديرات أعلى من تقديرات المدرّسين على بُعد التواصل مع الطلبة. وقد توصلت الدراسة إلى جملة من الاستنتاجات أهمها النظر إلى جنس المدرّس وجنس الطالب كمصادر تحيّز لدى تفسير نتائج تقييم الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي. (**الكلمات المفتاحية**: فاعلية التدريس الجامعي، الجنس كمصدر تحيّز، تقييم الطلبة).

The Interaction of the Instructor Gender and the Student Gender as A Source of Bias in Students' Evaluation of College Teaching Effectiveness

Abdelhafez Al-Shayeb, *College of Educational Sciences*
Al-al Bayt University, Al-Mafraq, Jordan.

***Abstract**: The study aimed at determining the interaction of the instructor gender and the student gender as a source of potential bias in students' evaluation of college teaching effectiveness. Data for this study were collected from (8929) male and female undergraduate college students who evaluated (159) male and female instructors in Al al-Bayt university in Jordan in terms of three measures of teaching effectiveness: organization and teaching methods, communication with students, and achievement evaluation in the 2002/2003 academic year. Male students gave male instructors significantly higher ratings than they gave female instructors on the three teaching evaluation measures. On the other hand, female students evaluated female instructors more favorably than male instructors on the communication with students dimension. **(Keywords:** College Teaching Effectiveness, Gender Bias, Student Evaluation)*

خلفية الدراسة وأهميتها

تشير نتائج الدراسات التي تصدت لموضوع التحيّز للجنس بشكل عام إلى وجود تحيّز ضد المرأة. ويتجلى هذا التحيّز بوضوح إذا ما خالفت المرأة الدور الجندري لها كتقمصها لخصائص لم يألفها المجتمع، أو انغماسها في مهن غير اعتيادية كالتدريس الجامعي (Etaugh & Riley, 1983; Paludi & Bauer, 1983; Touhey, 1974). ولمّا كانت الجامعات تعلّق أهمية كبيرة على نتائج تقييم الطلبة لمدرسيهم، وتستخدم هذه النتائج لاتخاذ قرارات غاية في الأهمية تمس الأمن الوظيفي لعضو هيئة التدريس، فمن المهم دراسة العوامل التي تؤثر في تقييم الطلبة للمدرسين، وبخاصة تلك المتعلقة بجنس كل من المدرّس والطالب.

ولم تكشف نتائج معظم الدراسات التي تناولت الآثار الرئيسة لكل من عاملي جنس الطالب و جنس المدرّس عن وجود أثر لهذين العاملين في تقديرات الطلبة (Cashin, 1988; Feldman, 1993; Marsh & Dunkin, 1992; Seldin, 1993) ولعل الأمر لا يبدو غريباً أن لا نلحظ أثراً لعامل جنس الطالب أو جنس المدرّس لدى دراسة الآثار الرئيسة لهذين العاملين في تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس، لأن الأمر أكثر تعقيداً في دراسة التحيّز للجنس ضمن السياق الاجتماعي، إذ قد تختلف الصورة لو تمت دراسة التفاعل بين هذين العاملين. لهذا، أكدت نتائج الدراسات ضرورة دراسة التفاعل بين العاملين فضلاً عن دراسة الآثار الرئيسة لكل منهما منفرداً لأن التحيّز للجنس هو في العادة ضمنياً وليس صريحاً (Eagly, Makhijani, & Klonsky, 1992; Swim, Borgida, Maruyama, & Myers, 1989). هذا يعني أن التحيّز لجنس المدرّس مثلاً قد يكون جلياً إذا ما تم دراسته في ضوء جنس الطالب.

لقد لقيت الدراسات التي استهدفت دراسة أثر التحيز الناتج عن تفاعل عاملي جنس الطالب وجنس المدرّس حظاً وافراً من الباحثين مقارنة بالدراسات التي استهدفت دراسة أثر تفاعل العوامل الأخرى، لكن نتائج هذه الدراسات جاءت متضاربة ولم تحسم الجدل في هذا الموضوع. فعلى سبيل المثال، لم تكشف نتائج بعض هذه الدراسات عن وجود أثر لتفاعل عاملي جنس الطالب وجنس المدرّس لدى تقييم الطلبة لمدرسيهم (Basow & Distenfeld, 1985; Basow & Howe, 1987; Bennett, 1982; Elmore &

* كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، المفرق، الاردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن، 2007.

LaPoint, 1975; Harris, 1975; Kaschak, 1981)، بينما أشارت دراسات أخرى إلى ميل الطلبة إلى منح المدرسين من الجنس نفسه تقديرات أعلى من المدرسين من الجنس الآخر (Basow & Silberg, 1987; Etaugh & Riley, 1983; Kaschak, 1978; Lombardo & Tocci, 1979; Paludi & Bauer, 1983).

ففي دراسة بينيت (Bennett,1982) التي استهدفت تقييم فاعلية التدريس من خلال تقييم (253) طالباً مسجلين لمساقات في المستوى الأول من العلوم الإنسانية لأداء (28) مدرساً و (11) مدرّسة باستخدام مقياس مصمّم لتقييم فاعلية التدريس، لم تكشف النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الطلبة الذكور والإناث لمدرسيهم من الجنسين. كما لم يتبين وجود أثر لتفاعل عاملي جنس الطالب وجنس المدرس في دراسة المور ولابوينت (Elmore & LaPointe) (1974) عندما أخضعا تقديرات (1289) طالباً وطالبة للتحليل، الذي اشتمل على (38) مساقاً تم اختيارها بشكل متزاوج من أقسام أكاديمية مختلفة اعتماداً على رقم المساق وجنس المدرّس.

وفي المقابل، بيّنت دراسة سنترا وجوباتز (Centra & Gaubatz, 2000) التي أجريت على (741) شعبة تشتمل كل منها على (10) طلاب ذكور و (10) طالبات إناث على الأقل في (21) كلية، واستهدفت اختبار أثر اختلاف جنس الطالب والمدرّس في تقييم الطلبة لفاعلية التدريس من خلال مقارنة تقديرات الطلبة الذكور بتقديرات الطالبات الإناث في نفس الصفوف للمدرسيّن الذكور والمدرّسات الإناث، ومقارنة تقديرات الطلبة الذكور فقط للمدرسين الذكور بتقديراتهم للمدرّسات الإناث أن الطالبات الإناث يعطين تقديرات أعلى للمدرسات الإناث على ثلاثة مقاييس من بين ثمانية مقاييس فرعية، بينما يعطي الطلبة الذكور تقديرات أعلى للمدرّسين الذكور على مقياس فرعي واحد فقط هو تنظيم المادة والتخطيط للدرس، ولم تختلف تقديرات الطلبة الذكور عن تقديرات الطالبات الإناث لدى تقدير المدرّسين الذكور فقط. كما وجد فاندت وستيفنز (Fandt & Stevens, 1991) أن المدرسيّن الذكور يحصلون على تقديرات أعلى من المدرّسات الإناث بشكل عام بصرف النظر عن جنس الطالب، إلا أنه تبيّن أن المدرّسات الإناث يحصلن على تقديرات أعلى من المدرّسين الذكور عندما يؤخذ عامل الخبرة بالاعتبار. وأشارت دراسة لوك واندريس و كابلان (Lueck, Endres & Caplan, 1993) إلى وجود تفاعل بين متغيري جنس الطالب وجنس المدرّس في تقييم فاعلية التدريس في مادة الإتصال الجماهيري ، إذ تبيّن أن الطلبة الذكور يعطون تقديرات أعلى للمدرّسين الذكور مقارنة بالمدرّسات الإناث، بينما تعطي الطالبات الإناث تقديرات أعلى للمدرّسات الإناث مقارنة بالمدرسين الذكور. وبيّنت دراسة ميلر وشامبرلن (Miller, Chamberlin, 2000) أن تقديرات الطلبة لمدرسيهم تختلف باختلاف جنس المدرّس ولصالح المدرّسين الذكور حتى لو كان المستوى الأكاديمي للمدرسات الإناث أعلى منه للذكور. أما باشن وماكلوجلن وجارسيا (Bachen, Mcloughlin & Garcia, 1999) فقد وجدوا أن الطالبات الإناث أكثر ميلاً لتقييم المدرسات الإناث بشكل أفضل من المدرّسين الذكور، بينما لا يختلف تقييم الطلبة الذكور باختلاف جنس المدرّس. ووجدت باسو (Basow, 1995) أنه برغم عدم تأثر تقديرات المدرسين الذكور بجنس الطالب، إلا أن المدرسّات الإناث يحصلن على تقديرات أعلى من الطالبات الإناث مقارنة بالطلبة الذكور. وفي محاولة أخرى لـ باسو (Basow, 2000) حاولت من خلالها اختبار مدى اختلاف تقديرات الطلبة باختلاف جنس المدرّس والطالب من خلال الطلب من الطلبة اختيار أفضل مدرّس وأسواء مدرّس ووصفهم ثم تقدير خصائصهم الشخصية، تبيّن أن عامل الجنس له أثر فاعل في الحكم حيث يميل الطلبة للمدرسين من الجنس نفسه.

ومن الملفت للنظر ما وجدته باسو وسيلبيرغ (Basow & Silberg, 1987) في دراسة للكشف عن أثر تفاعل عاملي جنس الطالب وجنس المدرّس في تقييم فاعلية التدريس باستخدام مقياس مكوّن من ستة أبعاد فرعية، إذ تبيّن أن الطلبة الذكور يعطون تقديرات أعلى للمدرسيّن الذكور مقارنة بالمدرّسات الإناث، كما أن الطالبات الإناث أعطت المدرسيّن الذكور أيضاً تقديرات أعلى على ثلاثة مقاييس فرعية من بين الأبعاد الستة.

يتّضح من المراجعة السابقة للدراسات التي بحثت في موضوع أثر التحيّز الناتج عن تفاعل عاملي جنس الطالب وجنس المدرّس أنه إذا وُجد أثرللتحيّز الناتج عن تفاعل عاملي جنس الطالب وجنس المدرّس، فإنه في الغالب تحيّز ايجابي؛ بمعنى أن الطلبة الذكور أكثر ميلاً لمنح المدرّسين الذكور درجات أعلى مقارنة بالمدرّسات الإناث، وأن الطالبات الإناث أكثر ميلاً لمنح المدرّسات الإناث درجات أعلى مقارنة بالمدرّسين الذكور. كما يتضّح أيضاً عدم وجود دراسات محليّة أو عربية استهدفت دراسة أثر تفاعل عاملي جنس الطالب وجنس المدرّس كمصدر تحيّز في تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس برغم أهمية مثل هذا الموضوع في مجتمعات محافظة كالمجتمعات العربية التي ما زالت تقتصر فيها بعض المهن على جنس واحد بعينه. من هنا تبرز أهمية تناول هذه المشكلة كمحاولة للكشف عن أثر تفاعل عاملي جنس الطالب وجنس المدرس كمصدر تحيّز محتمل في تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس في الجامعات الأردنية.

مشكلة الدراسة

لمّا كانت الجامعات الأردنية تعوّل كثيراً على تقييم الطلبة لفاعلية التدريس من خلال تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس فيها، وتلعب نتائجه دوراً حاسماً يمس الأمن الوظيفي لعضو هيئة التدريس فيما يتصل بقرارات الترقية والتثبيت؛ ومع تزايد أعداد الإناث الملتحقات بمهنة التدريس الجامعي في الأردن، فقد برزت الحاجة إلى إجراء الدراسات التي تبحث في العوامل التي تؤثر في تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس لتفتح الباب أمام المهتمين والباحثين لفهم تلك العوامل التي تؤثر في هذه التقديرات. ولمّا بيّنت نتائج معظم الدراسات التي تناولت موضوع التحيّز الناتج عن تفاعل عاملي جنس الطالب وجنس المدرّس في المجتمعات الغربية أن هذا العامل هو مصدر تهديد لصدق تقديرات الطلبة، فقد

استحوذت فكرة اختبار أثر هذا العامل في المجتمع الأردني على الباحث. وبشكل عام، فقد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- هل تختلف تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي باختلاف جنس المدرّس؟ ($\alpha = 0.05$)
2- هل تختلف تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي باختلاف جنس الطالب؟ ($\alpha = 0.05$)
3- هل تختلف تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي نتيجة لتفاعل متغيّري جنس المدرّس وجنس الطالب؟ ($\alpha = 0.05$)

مصطلحات الدراسة / التعريفات الإجرائية:

لقد ورد في سياق هذه الدراسة بعض المصطلحات التي تحتاج إلى تعريف بصورة إجرائية، وهي على النحو الآتي:

- **التحيّز**: يُقصد بالتحيز في سياق هذه الدراسة بأنه الأثر المنتظم، سواء كان ايجابياً أم سلبياً، الذي تتركه خاصية معيّنة لدى الطالب لدى تقديره لفاعلية التدريس، كالأثر الناتج عن تفاعل جنس الطالب مع جنس المدرّس في عملية تقييم فاعلية التدريس. بمعنى آخر، هل يميل الطلبة الذكور إلى منح المدرّسين الذكور تقديرات أعلى من المدرّسات الإناث نتيجة للتحيّز للجنس نفسه؟ وهل تميل الطالبات الإناث إلى منح المدرّسات الإناث تقديرات أعلى مقارنة بالمدرسّين الذكور؟
- **تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي**: ويُقصد بها في سياق هذه الدراسة، المتوسط الموزون لتقديرات الطلبة للفقرات المكوّنة لكل بُعد من الأبعاد الثلاثة التي تقيسها أداة تقييم فاعلية التدريس الجامعي المستخدمة في هذه الدراسة وهي: تنظيم التدريس وأساليبه، والتواصل مع الطلبة، وتقويم تحصيل الطلبة.

محدّدات الدراسة

يتحدّد تعميم نتائج هذه الدراسة بالمحدّدات الآتية:

- المجتمع الذي تناولته الدراسة وهو بيانات تقييم فاعلية التدريس في جامعة آل البيت في الأردن.
- الأداة المستخدمة لجمع البيانات وخصائصها السيكومترية، وهي أداة مصمّمة لتقييم فاعلية التدريس في الجامعة الأردنية يتوفر لها دلالات صدق وثبات مقبولة.
- اهتمت الدراسة الحالية بتناول تفاعل متغيّري جنس الطالب وجنس المدرّس كمصدر تحيّز محتمل في تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس بصرف النظر عن بعض المتغيّرات الأخرى التي قد تلعب دوراً في النتائج كالمتغيرات المتصلة بالمدرّس من حيث رتبته الأكاديمية أو مستوى تشدده، أو تلك المتعلقة بالطالب كالعلامة المتوقعة في المادة أو تحصيله الأكاديمي، أو تلك المتصلة بالمادة من حيث مستوى المادة أو صعوبتها أو موعد تدريسها، إضافة إلى التفاعلات الممكنة بين هذه العوامل. ولعلنا هنا نشير بشكل غير مباشر إلى مدى التعقيد الذي يكتنف البحث في هذا الموضوع، ومدى الحاجة إلى إجراء الكثير من الدراسات فيه.

عيّنة الدراسة: تم استطلاع آراء (8929) طالباً وطالبة يشكلون أكثر من (50%) من العدد الكلي للطلبة في الجامعة؛ منهم (3311) طالباً و (5618) طالبة في (181) عضو هيئة تدريس؛ منهم (159) مدرّساً و (22) مدرّسة في جامعة آل البيت، وهم جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الذين يدرّسون مساقاً واحداً على الأقل في مستوى الدرجة الجامعية الأولى (البكالوريوس)، وذلك في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2003/2002.

أداة الدراسة: تم استخدام أداة التقييم المستخدمة في الجامعة الأردنية والمكوّنة من عشرين فقرة (الملحق 1)؛ ست عشرة فقرة تقيس ثلاثة أبعاد هي: تنظيم التدريس وأساليبه، وحماس المدرّس وعمق معرفته، والاتصال مع الطلبة وتقويم تحصيلهم (عليان، 1998)، بالاضافة إلى أربع فقرات تم إضافتها للأداة مؤخراً، يقابلها سلّم تدريج مكوّن من أربع درجات (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً)، وتعطى الدرجات (1, 2, 3, 4) على الترتيب.

ومع أنه تجمع حول الأداة الأصل كما يشير عليان (1998) دلالات صدق وثبات برّرت استخدامها منذ عام 1993، إلا أن الباحث قام باشتقاق دلالات صدق وثبات للأداة بشكلها الجديد بعد إضافة الفقرات الأربع للأداة الأصل.

تم اشتقاق دلالة صدق البناء للأداة بشكلها الجديد من خلال إخضاع البيانات التي تجمعت لدى الباحث للتحليل العاملي. وقد أسفر تحليل المكوّنات الأساسية عن وجود ستة عوامل؛ ثلاثة منها فقط جذرها الكامن أو القيمة المميّزة لها أكبر من واحد صحيح، إذ فسّرت ما نسبته (64.1%) من التباين الكلي في تقييم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس، فيما فسّرت العوامل الثلاثة الأخرى ما مجموعه (2.3%) فقط كما هو موضّح في الجدول (1).

جدول (1): القيم المميزة ونسبة التباين المفسّر للمكوّنات الأساسية نتيجة التحليل العاملي

العامل	القيمة المميزة	نسبة التباين المفسّر
الأول (تنظيم التدريس وأساليبه)	6.03	49.41
الثاني (التواصل مع الطلبة)	2.30	8.87
الثالث (تقويم تحصيل الطلبة)	1.09	5.73
الرابع	0.60	1.10
الخامس	0.45	.80
السادس	0.03	0.40
المجموع		66.4

بعد ذلك، تم تدوير العوامل الثلاثة التي أسفر عنها تحليل المكوّنات الأساسية تدويراً متعامداً (Varimax) للحصول على عوامل نقيّة، وقد أسفر التحليل عن تشبعات الفقرات بالعوامل الثلاثة كما يبيّنها الجدول (2).

جدول (2): تشبعات العوامل الثلاثة على فقرات الأداة

الفقرة	العامل الأول (تنظيم التدريس وأساليبه)	العامل الثاني (التواصل مع الطلبة)	العامل الثالث (تقويم تحصيل الطلبة)
1	0.59	0.13	0.20
2	0.45	0.24	0.25
3*	0.18	0.20	0.09
4	0.48	0.22	0.07
5	0.52	0.40	0.20
6	0.33	0.70	0.14
7	0.26	0.64	0.41
8*	0.02	0.05	.017
9	0.17	0.48	0.29
10	0.72	0.06	0.19
11	0.65	0.03	0.09
12	0.67	0.16	0.23
13	0.69	0.17	0.09
14	0.11	0.40	0.67
15	0.33	0.14	0.62
16	0.25	0.23	0.55
17	0.09	0.17	0.46
18	0.58	0.10	0.25
19*	0.11	0.13	0.0.9
20	0.17	0.43	0.16

* الفقرة التي لم يتشبع أي عامل بها

يتضح من الجدول (2) أن العامل الأول (تنظيم التدريس وأساليبه) تشبع بالفقرات (1، 2، 4، 5، 10، 11، 12، 13، 18) ؛ بينما تشبع العامل الثاني (التواصل مع الطلبة) بالفقرات (6، 7، 9، 20)؛ وتشبع العامل الثالث (تقويم تحصيل الطلبة) بالفقرات (14، 15، 16، 17). ويلاحظ أيضاً من الجدول أن الفقرات (3، 8، 19) وهي (يقدّم الجديد فيما توصلت إليه المعرفة في موضوعات محاضراته كلما دعت الحاجة، يبدي اهتماماً بالتحصيل الدراسي للطلبة بشكل عام، يُحفّز الطلبة للاطلاع على مصادر المادة المختلفة) على الترتيب، لم يتشبع بها أي من العوامل الثلاثة، وقد تم استبعادها من الأداة في التحليلات اللاحقة. ولعل السبب وراء ذلك هو غموض هذه الفقرات وعموميتها. فعلى سبيل المثال، لا يستطيع الطالب في المرحلة الجامعية الأولى أن يصدر حكماً على المدرّس حول تقديمه للجديد فيما توصلت إليه المعرفة. كما أن عبارة من نوع يبدي اهتماماً بالتحصيل الدراسي للطلبة بشكل عام تتصف بشيء من العمومية. كذلك الأمر بالنسبة للفقرة "يُحفز الطلبة للاطلاع على مصادر المادة المختلفة"، فهي أيضاً فقرة غامضة، ويعتمد الأمر على طبيعة المادة نفسها.

اعتماداً على ما سبق، فقد تكوّنت الأداة بشكلها النهائي من (17) فقرة توزعت على الأبعاد الثلاثة بواقع (9) فقرات لعامل تنظيم التدريس وأساليبه، و(4) فقرات لعامل التواصل مع الطلبة، و(4) فقرات أيضاً لعامل تقويم التحصيل. وبهذا، أمكن القول أن أداة التقويم المستخدمة تقيس أبعاداً ثلاثة (تنظيم التدريس وأساليبه، والتواصل مع الطلبة، وتقويم تحصيل الطلبة) تنطوي تحت السمة العامة (فاعلية التدريس).

أما فيما يتعلق بثبات الأداة، فقد استخرجت معاملات الاتساق الداخلي لكل بعد من أبعاد الأداة وذلك باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وقد بلغت معاملات الاتساق الداخلي للأبعاد الثلاثة للأداة (0.87، 0.77، 0.80) على الترتيب، وهي دلالات ثبات مقبولة لأغراض الدراسة.

إجراءات الدراسة: في الأسبوع الثالث عشر من الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2003/2002 الذي يمتد ستة عشر أسبوعاً حسب التقويم الجامعي، تم الاتصال بعمداء الكليات والمعاهد والمراكز التي تقدّم مواد لطلبة البكالوريوس لاختيار مادة من بين المواد التي يدرّسها كل مدرّس أو مدرّسة في الجامعة بشكل عشوائي، بشرط أن لا يقل عدد الطلبة في الشعبة الواحدة عن (30) طالباً، وبحيث تختلف المادة عن المادة التي تم تقييم المدرسين من خلالها في المرة الأولى في الفصل الدراسي السابق وهو الفصل الدراسي الذي بدأت فيه الجامعة عملية التقييم. كما تم الطلب من عمداء الكليات والمعاهد والمراكز ترشيح أحد المدرسين للإشراف على عملية جمع البيانات، ثم تم الاجتماع بمشرفي جمع البيانات وتم اطلاعهم على آلية جمع البيانات وتم توضيح جميع الأمور بشكل مفصّل، وتم التركيز على ضرورة عدم معرفة المدرّس أو المدرسّة بوقت الزيارة على أن تكون في أول (10) دقائق من المحاضرة بعد الاستئذان من المدرّس/المدرّسة، مع ضرورة عدم وجوده/ وجودها في القاعة أثناء التطبيق، وذلك في بداية الأسبوع الرابع عشر من الفصل الدراسي نفسه إذ استمرت عملية جمع البيانات أسبوعاً واحداً، أي قبل البدء بالتحضير للامتحانات النهائية. وبعد الانتهاء من عملية جمع البيانات، تمت قراءتها باستخدام القارئ الضوئي حيث استخدمت أوراق إجابة خاصة مصمّمة لذلك الغرض. وبعد ذلك، تمت مراجعة البيانات الأساسية المتعلقة بأرقام المدرسين للتأكد من صحتها، ولم يستبعد أي نموذج لأنها كانت مكتملة سوى أن بعض الطلبة لم يستجيبوا لبعض الفقرات التي اشتملت عليها أداة الدراسة.

النتائج

أستخدمت برمجية الرزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية (SPSS) لتحليل البيانات، وقد خضعت جميع النماذج للتحليل الإحصائي حيث استخدم أسلوب الحذف الزوجي (Pairwise Deletion) ، أي حذف إجابة الطالب على الفقرة التي لم يجب عنها على المتغيّر المعني فقط. واستخرجت الأوساط الحسابية الموزونة والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة في الشعبة الواحدة لكل فقرة من فقرات المقياس ولفقرات الأبعاد الثلاثة للأداة، إذ مثّلت هذه المتوسطات تقديرات الطلبة في الشعبة الواحدة لفاعلية تدريس عضو الهيئة التدريسية على كل بُعد من أبعاد أداة التقييم.

للكشف عن الآثار الرئيسة لمتغيري جنس المدرّس وجنس الطالب، وأثر تفاعل هذين المتغيّرين في تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس، تم استخدام أسلوب تحليل التباين الثنائي متعدّد المتغيّرات التابعة (2-Way Factorial MANOVA)، حيث اشتمل التصميم على متغيّرين مستقلين اثنين هما جنس المدرّس وجنس الطالب، وثلاثة متغيّرات تابعة تمثّل الدرجات الفرعية المتحققة على أبعاد أداة التقويم الثلاثة (تنظيم التدريس وأساليبه، والتواصل مع

الطلبة، وتقويم تحصيل الطلبة). وقد تم التحقق من الافتراضات التي يقوم عليها أسلوب تحليل التباين العاملي متعدّد المتغيّرات التابعة (سوية التوزيع، تجانس مصفوفات التباين والتغاير، الخطية)، ولم يتبيّن أي انتهاك لأي من هذه الافتراضات.

لقد كشف التحليل عن وجود أثر رئيس لمتغيّر جنس المدرّس *F(3, 8923) = 5.34, P < .01*، في حين لم يتبيّن وجود أثر رئيس لمتغير جنس الطالب *F(3, 8923) = 2.10*. كما كشف التحليل أيضاً عن وجود أثر إجمالي ذي دلالة احصائية لتفاعل متغيّري جنس المدرّس وجنس الطالب *F(3, 8923) = 6.55, P < .0.01*

ولاختبار الأثر الرئيس لمتغيّر جنس المدرّس وأثر التفاعل بين جنس المدرس وجنس الطالب في كل متغيّر تابع على حدة، فقد أخضعت البيانات مرة أخرى للتحليل باستخدام أسلوب تحليل التباين العاملي أحادي المتغيّر التابع (2-Way Factorial Univariate ANOVA)، وقد كشف التحليل عن وجود أثر رئيس لمتغير جنس المدرس على كل متغير من المتغيرات التابعة *(P < .01)*. كذلك الأمر، فقد أسفر التحليل عن وجود أثر لتفاعل متغيّري جنس المدرّس وجنس الطالب على جميع المتغيّرات التابعة *(P < .01)*. ومع أن تحليل التباين متعدّد المتغيّرات التابعة لم يكشف عن وجود أثر رئيس لمتغيّر جنس الطالب، إلا أن تحليل التباين أحادي المتغيّر التابع كشف عن وجود أثر رئيس لهذا المتغيّر على بُعد التواصل مع الطلبة *(P < .05)*، في حين لم يتبيّن وجود أثر لهذا المتغيّر على بُعدي تنظيم التدريس وأساليبه وتقويم تحصيل الطلبة. ويوضّح الجزء الأيمن من الجدول (3) خلاصة تحليل التباين متعدّد المتغيّرات التابعة، في حين يبيّن الجزء الأيسر من الجدول ذاته نتائج تحليل التباين أحادي المتغير التابع.

ولمّا كانت المتغيرات التابعة ترتبط ببعضها بعضاً ارتباطاً جوهرياً ذا دلالة احصائية، إذ تراوحت معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية التي تشكّل أداة التقويم بين (0.64-0.82)، فقد حُسبت معاملات الدالة التمييزية (Discrimination function coefficients (Disc)) الموضّحة أيضاً في الجدول (3) لكل مصدر من مصادر التباين الثلاثة، ولكل عامل من عوامل أداة التقويم المستخدمة. ويلاحظ من الجدول أن عامل التواصل مع الطلبة هو الأكثر إسهاماً في الدالة التمييزية لتفاعل عاملي جنس المدرّس وجنس الطالب مقارنة بعاملي تنظيم التدريس وأساليبه، وتقويم تحصيل الطلبة. كما يلاحظ أيضاً أن عامل التواصل مع الطلبة هو الأكثر إسهاماً في الفصل بين المجموعتين (مدرّسون، مدرّسات) مقارنة بعاملي تنظيم التدريس وأساليبه، وتقويم تحصيل الطلبة لدى الكشف عن الأثر الرئيس لمتغيّر جنس المدرّس. كذلك الأمر، تبيّن أن عامل تقويم تحصيل الطلبة كان الأكثر إسهاماً في الفصل بين مجموعتي الطلبة (ذكور، إناث) من بين العوامل الثلاثة لدى الكشف عن الأثر الرئيس لمتغيّر جنس الطالب، مع أن هذا المتغيّر لم يكن له دلالة كأثر رئيس سواء في تحليل التباين المتعدّد أم الأحادي.

وبرغم دلالة أثر التفاعل بين متغيري جنس المدرّس وجنس الطالب الاحصائية، إلا أن مؤشر حجم الأثر (ω^2) لأثر التفاعل والآثار الرئيسة في كل عامل من عوامل الأداة كان أقل من (0.01)، بمعنى أن نسبة التباين الذي يفسرّه التفاعل بين متغيّري جنس المدرّس وجنس الطالب في الدرجات المتحققة على كل بُعد من أبعاد أداة التقويم يقل عن (1%).

جدول (3): نتائج تحليل التباين العاملي متعدّد المتغيرات التابعة ومعاملات الدالة التمييزية وحجم الأثر ونتائج تحليل التباين العاملي على كل بُعد من أبعاد المقياس

تحليل التباين متعدّد المتغيرات التابعة†		تحليل التباين أحادي المتغير التابع‡		
المصدر	قيمة "F"	الاحصائي	تنظيم التدريس وأساليبه	التواصل مع الطلبة	تقويم تحصيل الطلبة
جنس المدرّس (A)	5.34**	F	7.02**	6.87**	4.12**
		ω^2	0.005	0.008	0.000
		Disc.	-0.03	-0.70	0.05
جنس الطالب (B)	2.10	F	2.79	3.94*	3.02
		ω^2	0.001	0.000	0.002
		Disc.	0.40	-0.26	-0.82
التفاعل (AXB)	6.55**	F	7.62**	9.47**	8.23**
		ω^2	0.008	0.009	0.006
		Disc.	-0.13	-0.56	-0.20

* $P < 0.05$

** $P < 0.01$

† $df = 3,8923$

‡ $df = 1,8925$

ولدى تفحص متوسطات تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس على الأبعاد الثلاثة لأداة التقويم، فيبيّن الجدول (4) أن متوسطات تقديرات الطلبة الذكور تختلف باختلاف جنس المدرّس، وقد بلغت قيمة الإحصائي "t" للفروق بين متوسطي تقديرات الطلبة الذكور للمدرّسين الذكور مقارنة بالمدرّسات الإناث: (4.70, 5.46, 2.86) على أبعاد أداة التقويم الثلاثة؛ تنظيم التدريس وأساليبه، والتواصل مع الطلبة، وتقويم تحصيل الطلبة على الترتيب، وهي جميعها ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة يقل عن (0.01) ولصالح المدرّسين الذكور. أما فيما يتعلق بتقديرات الطالبات الإناث، فيشير الجدول إلى عدم اختلاف متوسطي تقديرات المدرّسين الذكور مقارنة بالمدرّسات الإناث اختلافاً جوهرياً ذا دلالة احصائية على بعدي تنظيم التدريس وأساليبه وتقويم تحصيل الطلبة، فيما اختلف متوسط تقديرات الطالبات للمدرّسين الذكور مقارنة بالمدرّسات الإناث على بُعد التواصل مع الطلبة اختلافاً جوهرياً ذا دلالة إحصائية بمستوى يقل عن (0.01) ولصالح المدرّسات، إذ بلغت قيمة "t" للفرق بين المتوسطين (5.19).

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة (ذكور، إناث) للمدرّسين (ذكور، إناث) وقيم "t" للفروق بين المتوسطات على أبعاد أداة التقويم

البعد	مدى الدرجات	الطلبة الذكور (3311)				قيمة †"t"	الطالبات الإناث (5618)				قيمة †"t"
		المدرسون الذكور (159)		المدرّسات الإناث (22)			المدرسون الذكور (159)		المدرّسات الإناث (22)		
		M	SD	M	SD		M	SD	M	SD	
تنظيم التدريس وأساليبه	9 - 36	24.26	5.31	20.80	5.36	2.86**	22.91	5.42	24.70	4.96	1.47
التواصل مع الطلبة	4 - 16	13.67	2.62	10.45	2.51	5.46**	10.23	2.73	13.45	2.81	5.19**
تقويم تحصيل الطلبة	4 - 16	12.72	2.34	10.18	2.65	4.70**	11.69	2.52	12.44	2.46	1.31

* $P < 0.05$

** $P < 0.01$

† $df = 179$

ولدى مقارنة متوسطات التقديرات التي حصل عليها المدرّسون الذكور من الطلبة الذكور بالمتوسطات التي حصلوا عليها من الطالبات الإناث على الأبعاد الثلاثة لأداة التقويم، نلاحظ أن متوسطات التقديرات التي حصل عليها المدرسون من الطلبة الذكور أعلى من متوسطات التقديرات التي حصلوا عليها من الطالبات الإناث. وقد بلغت قيم الإحصائي "t" للفروق بين هذه المتوسطات على الأبعاد الثلاثة لأداة التقويم (تنظيم التدريس وأساليبه، والتواصل مع الطلبة، وتقويم تحصيل الطلبة) (3.81, 11.47, 3.21) على التوالي، وهي جميعها ذات دلالة احصائية عند درجات حرية مقدارها (316) و مستوى دلالة يقل عن (0.05). كذلك الحال، فعند مقارنة متوسطات التقديرات التي حصلت عليها المدرّسات الإناث من الطلبة الذكور بالمتوسطات التي حصلت عليها من الطالبات على الأبعاد الثلاثة لأداة التقويم، يتبيّن أن متوسطات التقديرات التي حصلن عليها من الطالبات أعلى من متوسطات التقديرات التي حصلن عليها من الطلبة الذكور. وقد بلغت قيم الإحصائي "t" للفروق بين هذه المتوسطات على الأبعاد الثلاثة لأداة التقويم (تنظيم التدريس وأساليبه، والتواصل مع الطلبة، وتقويم تحصيل الطلبة) (2.50 ,3.75 ,2.93) على التوالي، وهي جميعها ذات دلالة احصائية عند درجات حرية مقدارها (42) ومستوى دلالة يقل عن (0.05).

مناقشة النتائج

لقد كشفت النتائج عن وجود أثر لتفاعل متغيّري جنس المدرّس وجنس الطالب في تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس على جميع أبعاد أداة التقييم المستخدمة، إذ تبيّن أن الطلبة الذكور يمنحون المدرّسين الذكور تقديرات أعلى من المدرّسات الإناث على الأبعاد الثلاثة لأداة التقييم، بينما تميل الطالبات الإناث إلى منح المدرّسات الإناث تقديرات أعلى مما هي عليه للمدرّسين الذكور على بُعد التواصل مع الطلبة فقط. وقد تماشت نتائج الدراسة الحالية مع الافتراضات التي انطلقت منها والمستندة إلى نتائج معظم الدراسات التي تقصت أثر تفاعل متغيّري جنس المدرّس وجنس الطالب في تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس مثل دراسة كاشاك (Kaschak, 1978)، ودراسة لومباردو وتوسي (Lombardo & Tocci, 1979)، ودراسة (Centra & Gaubatz, 2000)، وكذلك دراسة (Fandt & Stevens, 1991)، ودراسة (Lueck, Endres & Caplan, 1993)، ودراسة (Miller & Chamberlin, 2000)، ودراسة (Basow, 2000). ولعل السبب في حصول المدرّسين الذكور على تقديرات أعلى مقارنة بالمدرّسات الإناث بشكل عام هو الدور الجندري أو نظرة المجتمع لمهنة التدريس الجامعي على أنها مهنة للرجال لا للنساء، خاصة وأن هذه المهنة كانت لفترة قريبة حكراً على الرجال. أما فيما يتعلق بمنح الطالبات الإناث تقديرات أعلى للمدرّسات الإناث مقارنة بالمدرسين الذكور على بُعد التواصل مع الطلبة، فهو أمر يمكن تفسيره في السياق الاجتماعي وأنماط التنشئة الأسرية والعوامل الاجتماعية الأخرى كالخجل على سبيل المثال. فالفتاة في المجتمعات العربية والإسلامية تشعر بقربها من بنات جنسها أكثر من الجنس الآخر، وتتواصل معهن بشكل أفضل نظراً لوجود لغة مشتركة بين الإناث. كما أن الفتيات ما زلن يرفضن تقبّل مهنة التدريس الجامعي كمهنة للنساء خاصة، إذ إن العادة جرت أن تقوم مدرسات إناث بتدريس الطالبات في مدارس التعليم العام، ولم يألفن أن يدرّسهن مدرّسون ذكور. وربما يختلف الأمر في المستقبل في ظل العولمة وتزايد إقبال الإناث على التعليم العالي، وتنامي حركة المطالبة بحقوق المرأة والمساواة مع الرجل.

وبناءً على النتائج التي توصلت لها الدراسة الحالية، يوصي الباحث بأهمية النظر إلى جنس المدرّس وجنس الطالب كمصادر تحيّز لدى تفسير نتائج تقييم الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي. ولعله من المهم أيضاً إجراء المزيد من الدراسات حول هذا الموضوع مع الأخذ بعين الاعتبار متغيرات أخرى كالرتبة العلمية وسنوات الخبرة التي لم تُضبط في هذه الدراسة. كما يوصي الباحث مؤسسات التعليم العالي باتخاذ خطوات جادة للحد من الممارسات السلبية لدى استخدام نتائج تقييم الطلبة لفاعلية التدريس لأغراض إدارية، والتنويع في أساليب تقييم فاعلية التدريس، خاصة وأن أسلوب تقييم الطلبة لفاعلية التدريس ليس الأسلوب الوحيد، وربما لا يكون الأسلوب الأفضل، وأن توظّف نتائج تقييم الطلبة لفاعلية التدريس في تطوير مهارات وكفايات أعضاء هيئة التدريس بدلاً من استخدامها كسلاح يهدّد أمنهم الوظيفي. ويوصي الباحث أيضاً

بتفحص أدوات تقييم فاعلية التدريس والتأكد من خصائصها السيكومترية قبل استخدامها.

المصادر والمراجع

عليان، خليل (1998)، هل تعتبر متغيرات نوع المادة والعلامة المتوقعة والمستوى الدراسي وتفاعلاتها مصادر تحيز تؤثر في تقويم طلبة الجامعة الأردنية للتدريس؟ *مجلة دراسات، العلوم التربوية، الجامعة الأردنية*، المجلد 35، العدد 1، ص41-56.

Bachen, C. M., McLoughlin, M. M., & Garcia, S. S. (1999). Assessing the role of gender in college students' evaluations of faculty. *Communication Education,* 448(3), 193-210.

Basow, S. A. (1995). Student evaluations of college professors: when gender matters. *Journal of Educational Psychology,* 87(4), 656-665.

Basow, S. A. (2000). Best and worest professors: Gender patterns in students' choices. *Sex Roles,* 43(516), 407-417.

Basow, S. A., & Distenfeld, M. S. (1985). Teacher expressiveness: More important for males than females? *Journal of Educational Psychology*, 77, 45-52.

Basow, S. A., & Howe, K. (1987). Evaluations of college professors: Effects of professors' sex-type and sex, and students' sex. *Psychological Reports, 60, 671-678.*

Basow, S. A., & Silberg, N. T. (1987). Student evaluation of college professors: Are female and male professors rated differently? *Journal of Educational Psychology*, 79 (3), 308-314.

Bennett, S. K. (1982). Student perceptions of and expectations for male and female instructors: Evidence relating to the question of gender bias in teaching evaluations. *Journal of Educational Psychology,* 74, 170-179.

Cashin, W. E. (1988). Student ratings of teaching: A summary of the research . (IDEA Paper No. 20). Manhattan: Kansas State University, Center for Faculty Evaluation and Development.

Centra, J. A., & Gaubatz, N. B. (2000). Is there gender bias in student evaluations of teaching? *Journal of Higher Education,* 71(1), 17-33.

Dooris, M. (1997). A report presented to the university faculty senate of the Pennsylvania State University, An Analysis of the Penn State student rating of teaching effectiveness.

Eagly, A. H., Makhijani, M. G., & Klonsky, B. G. (1992). Gender and the evaluation of leaders: A meta-analysis. *Psychological Bulletin,* 111, 3-22.

Elmore, P. B., & LaPointe, K. A. (1975). Effects of teacher sex, student sex, and teacher warmth on the evaluation of college instructors. *Journal of Educational Psychology,* 67, 368-374.

Etaugh, C., & Riley, S. (1983). Evaluation competence of women and men: Effects of marital and parental status and occupational sex-typing. *Sex Roles,* 9, 943-952.

Fandt, P. M., & Stevens, G. E. (1991). Evaluation bias in the business classroom: Evidence relating to the effects of previous experiences. *Journal of Psychology, Interdisciplinary & Applied,* 125(4), 469-478.

Feldman, K. (1993). College students' views of male and female college teachers: Part II-Evidence from students' evaluations of their classroom teachers. *Research in Higher Education,* 34, 151-211.

Harris, M. B. (1975). Sex role stereotypes and teacher evaluations. *Journal of Educational Psychology,* 67, 751-756.

Kaschak, E. (1978). Sex bias in student evaluation of college professors. *Psychology of Women Quarterly,* 3, 235-243.

Kaschak, E. (1981). Another look at sex bias in students' evaluations of professors: Do winners get the recognition that they have been given? *Psychology of Women Quarterly,* 5, 767-772.

Lombardo, J., & Tocci, M. (1979). Attribution of positive and negative characteristics of instructors as a function of attractiveness and sex of instructor and sex of subject. *Perceptual & Motor Skills,* 48, 491-494.

Lueck, T. L., Endres, K. L., & Caplan, R. E. (1993). The interaction effects of gender on teaching evaluations. *Journalism Educator,* 48(3), 46-54.

Marsh, H. W., & Dunkin, M. J. (1992). Students' evaluation of university teaching: A multidimensional perspective. In J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. 8, pp. 143-233). New York: Agathon Press.

Miller, J., & Chamberlin, M. (2000). Women are teachers, men are professors: A study of student perceptions. *Teaching Sociology,* 28(4), 283-298.

Paludi, M. A., & Bauer, W. D. (1983). Goldberg revisited: What's in an author's name: *Sex Roles,* 9, 387-390.

Seldin, P. (1993). The use and abuse of student ratings of professors. *The Chronicle of Higher Education,* p. A40.

Swim, J., Borgida, E., Maruyama, G., & Myers, D. G. (1989). Joan Mckay versus John Mckay: Do gender stereotype bias evaluations? *Psychological Bulletin,* 105, 409-429.

Touhey, J. C. (1974). Effects of additional women professionals on ratings of occupational prestige and desirability. *Journal of Personality and Social Psychology, 28, 360-367.*

الملحق (1)

أداة التقويم

ت	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً
1	يعرض المادة العلمية في المحاضرات بشكل واضح ومترابط ومنظم.				
2	يستغل وقت المحاضرة بشكل جيد ومثمر.				
*3	يقدم الجديد فيما توصلت إليه المعرفة في موضوعات محاضراته كلما دعت الحاجة.				
4	هناك توافق بين خطة المادة وما تم تدريسه فعلاً.				
5	يلتزم بمواعيد محاضراته وأوقاتها.				
6	يتيح فرصاً لتلقي النصح والمشورة منه خارج أوقات المحاضرة.				
7	يشجع الطلبة على إبداء وجهات نظرهم.				
*8	يبدي اهتماماً بالتحصيل الدراسي للطلبة بشكل عام.				
9	يحترم الطلبة ضمن المعايير التعليمية وآداب المهنة.				
10	يستخدم أساليب تدريسية تستثير حب الاستطلاع أو التفكير المستقل.				
11	يثري المادة بالأمثلة التوضيحية أو التطبيقية.				
12	يُنوع في طرائق التدريس بما يلائم موضوع المادة وحاجات الطلبة.				
13	يستخدم تعابير واضحة ومفهومة.				
14	محتوى الامتحانات متوافق مع ما تم تناوله وشرحه أثناء المحاضرات ولما هو موجود في قراءات المادة.				
15	يناقش مع الطلبة الاجابات النموذجية للأسئلة التي تضمنتها الامتحانات.				
16	يُنوع من أساليب تقييم الطالب.				
17	يتوخى العدالة في تقييمه للطلبة.				
18	يوصل الطلبة المفاهيم الأساسية للمادة.				
*19	يُحفز الطلبة للاطلاع على مصادر المادة المختلفة.				
20	يُكسب الطلبة السلوكيات لممارسة دورهم مستقبلاً.				

* الفقرة مستبعدة من الأداة بشكلها النهائي