مجلة العلوم التربوية والنفسية
المجلد الأول– العدد الخامس
يونيو 2017
ISSN: 2518-5780

المجلة العربية للعلوم و نشر الأبحاث
Arab Journal of Sciences & Research Publishing
AJSRP

# هل يتراجع أداء الطلاب الذكور عندما تدرسهم معلمة؟ دراسة تجريبية على طلاب الصفوف الأولية بمدارس "إسناد" بمنطقة المدينة المنورة

**آلاء أسعد فرغلي** **محمود عباس عابدين**

قسم الإدارة التربوية-كلية التربية-جامعة طيبة – المملكة العربية السعودية

**الملخص:** هدفت الدراسة إلى معرفة أثر تدريس المعلمة في تحصيل الطلاب الذكور بالصفوف الأولية الثلاث للمرحلة الابتدائية، في مادتي لغتي والرياضيات. فتوزعت عينة الدراسة ضمن مجموعتين ضابطة وتجريبية هما على التوالي: الطلاب الذكور الدارسين لدى معلمين بالمدارس الأهلية (597) طالباً، والطلاب الذكور الدارسين لدى معلمات بمدارس "إسناد" (420) طالباً. وطُبقت على المجموعتين اختبارات معيارية مُصممة من قبل وزارة التربية والتعليم السعودية لتقويم أداء المعلم/ة السعودي/ة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل لصالح طلاب المعلمات عند مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05)؛ في كلا المادتين: الرياضيات، ولغتي في الصفين الثاني والثالث، أما الصف الأول فكانت الفروق دالة في الرياضيات بفارق متوسط 0.7، بينما ارتفعت الفروق للصف الثاني بمتوسط؛ 3.6 و3.8 درجة؛ للغتي والرياضيات على التوالي، وتضاعفت الفروق للصف الثالث فكانت12.4 و5 درجة؛ لمادتي لغتي والرياضيات على التوالي؛ ما رجح فرضية تأثير نوع المعلم على تحصيل الطلاب. وطُبقت أداة أخرى مصاحبة للاختبارات تمثلت في استمارات جمع المعلومات عن العوامل المؤثرة في تحصيل الطلاب؛ وبإجراء تحليل الانحدار الخطي المتعدد فإن الاختلاف في درجات الطلاب فسرته عوامل أخرى، مالا يجزم بسببية تأثير نوع المعلم في درجات التحصيل. وأوصت الدراسة بفصل البنات عن البنين لتجنب حدوث أثر التحيز لدى النوع المنعكس سلباً على تحصيل الطالبات.

**الكلمات المفتاحية:** إسناد، تأنيث التدريس، الاختبارات التحصيلية، نوع المعلم، فعالية المعلم.

## 1. المقدمة:

شهدت ظاهرة تأنيث التدريس (Feminization Teaching) في التعليم الابتدائي نمواً غير مسبوق منذ سبعينيات القرن العشرين؛ خاصة فيما يتعلق بزيادة عدد المعلمات، وغلبة الطابع الأنثوي على البيئة المدرسية ليلائم الطالبات أكثر (Girls Friendly)، وسيادة الفكر الرأسمالي على العلاقات والتوظيف (Martino, 2008). ونبه المنظرون إلى أن لفظ "التأنيث" لا يدل على الاحتكار التام لمهنة معينة، وإنما يصف غلبة وجود الإناث في مهنة معينة. ورغم الإنتقادات الموجه لدلالته، إلا أنه ظل الوصف الأمثل لهذه الظاهرة (Burman, 2009).

وعادة ما تتجه الإناث للتدريس لأنه الوظيفة التي تمكنهن من التوفيق بين المهام المنزلية والوظيفية، ما يستدعي تقديراً أقل للأجر بحسب نظرية رأس المال البشري، لكن ذلك لا يبرر انخفاض أجور مهنة التدريس مقارنة بغيرها من المهن كالطب والهندسة، بل فسر انخفاض الأجور بمعايير تقدير الأجر؛ حيث لا تُحتسب المهارات التخصصية العالية كالمهارات الرياضية (STEM) مقارنة بغيرها من المهن (Allegretto, Mishel, Corcoran, 2004; England, Allison,2007). واقتصادياً، يرتبط الدخل المرتفع لمهنة معينة بجذب العناصر الأقوى للإنتاج منذ المرحلة الجامعية؛ ما يهدد جودة التدريس في حال انفتاح السوق المهنية للإناث (Sohn,2009).

بيد أن السيناريو ينعكس إذا كانت ثمة قيود ثقافية أو اجتماعية تحد من التحاق الإناث بمهن معينة في سوق العمل- كما في الدول العربية والخليجية- فتجذب مهنة التدريس الكفاءات الأعلى من الإناث في هذه الحالة (Dee, 2006; Sohn, 2009). وقد ظهرت دلائل ارتفاع مستوى المخرجات، فمثلا في قطر أكد الفاضل والسويدي (1994) الدلالة الإحصائية لفروق درجات الطلاب لصالح طلاب المدارس النموذجية التي تدرس بها معلمات في مواد القرآن الكريم والتربية الإسلامية واللغة العربية والإنجليزية والمواد الاجتماعية؛ لارتفاع كفاءة تدريس المعلمات. ويُفسر ذلك بتفوق المعلمات على المعلمين بمعدلات تخرجهن من كليات التربية بالأساس، بسبب توجه الطلاب المتفوقين من الذكور نحو مهن غير التدريس، ما جعل كليات التربية للطلبة الأقل تحصيلاً، ما يُفسر تدني النتائج.

أما تربوياً، فتواترت الأدبيات في الولايات المتحدة والدول الأوربية، مُلاحِظةً تغيراتٍ كثيرةً صاحبت تأنيث مهنة التدريس، مثل تفاوت مستوى التحصيل بين الطلاب والطالبات، وتغير بنية سوق تخصصات خريجي كليات التربية. ورُجحت أسبابٌ عدة لتفسير هذه التغيرات مثل اختلاف طبيعة البيداغوجيا التدريسية بين الذكور والإناث، ومعايير الدخل التي لا تُثمن المهارات التخصصية العالية للمعلم (Dee, 2006; Majzuband & Rais, 2010; Martino, 2008; Mills, Martino, & Lingard, 2004; Sohn, 2009).

**مشكلة الدراسة وأسئلتها:**

رجحت الدراسات تأثير جنس المعلم كأحد المتغيرات المدرسية التي تُحدث فرقاً في الأداء الأكاديمي بين الطلاب والطالبات في الاختبارات التحصيلية (Gender gaps)، لكن لم تحسم الدراسات تأثير نوع المعلم في تحصيل، حيث أقرت بعض الدراسات بالتأثير الدال لجنس المعلم في التحصيل (Escardíbul, 2013; Robert, Owiti, & Ongati, 2013; Burusic, Babarovic, & Seric, 2012)، بينما نفت دراسات أخرى الدلالة الإحصائية لذلك الأثر (Antecol, Eren& Ozbeklik, Ozbeklik, & Eren , 2012; Driessen, 2007; Machin, & Mcnally, 2005; Friend, 2006)، إلا أنه يظهر من التوجه العام لنتائج الاختبارات الوطنية في الولايات المتحدة (National Assessment of Educational Progress NAEP) ارتفاع التحصيل في المهارات اللغوية، وانخفاضها في المهارات الرياضية عندما تُدرسُ معلمةٌ الطلابَ بدلاً من معلم (Burusic, Babarovic, & Seric, 2012; Dee, 2006).

وقد ساد جدل حول فعالية الإناث في التدريس؛ حيث صاحب ارتفاع أعداد المعلمات وجود فجوة في التحصيل "Gender Gap" بين الطلاب والطالبات. فبشكل عام تتفوق الطالبات على الطلاب في القراءة، بينما يتفوق الطلاب على الطالبات في مواد الرياضيات والعلوم بواقع نتائج الاختبارات الوطنية (National Assessment of Educational Progress NAEP). ويتأخر ظهور فجوة التحصيل لما بعد مرحلة الطفولة المبكرة والمتوسطة بين سني (9-3 سنة) (Dee, 2006). يضاف لذلك اتساع فجوة التحصيل كلما تقدم العمر بالطلاب والطالبات، من واقع إحصائيات الاختبارات القومية حيث تتضاعف الفجوة في مادتي العلوم والقراءة بينما تزداد فجوة درجات الرياضيات إلى الثلثين لصالح الذكور إلى سن 13-17 بعدها ترتفع فجوة التحصيل بشكل طفيف في الرياضيات والقراءة فقط. وبنهاية المرحلة الثانوية يكون هناك فرق كبير في الأداء؛ ففي القراءة يقل متوسط أداء الطلاب عن الطالبات بـ31 درجة؛ أي ما يعادل سنة دراسية واحدة. وبالمقابل ينخفض متوسط درجات الطالبات عن الطلاب في العلوم والرياضيات بـ12 درجة،(Dee, 2006). وعادة يتم الحكم على فعالية المعلم من خلال ناحيتين: تحصيل الطلاب وسلوكهم.

وقُدمت تفسيرات عدة لفجوة التحصيل بين الطلاب والطالبات منها الاختلافات البيولوجية بين الذكور والإناث؛ إلا أن الفروق لم تظهر في اختبارات الذكاء (Intelligence) بشكل واضح. كما لم يُقبل هذا التفسير على اعتبار أنه نوع من أنواع التمييز المتحيز للنوع، ففي عام 1994م أصدرت جمعية علم النفس الامريكية (American Psychological Association) كتاباً بعنوان منحنى الجرس (The Bell Curve) كشف عن اختلافات كبيرة في بعض المهام الادراكية

(cognitive tasks) بين الذكور والإناث، فمثلاً يتفوق الذكور بشكل واضح على الإناث في المهام البصرية (visual-spatial tasks) وتتمثل في أوضح صورة في حل المشكلات الرياضية. وبالمقابل تتفوق الإناث في المهام الإدراكية الشفوية (verbal tasks) (Dee, 2006). وعليه تم ترجيح أثر نوع المعلم في النتائج على المدى الطويل، إلا أن هناك نظريات عدة رجحت الأثر الإيجابي لتدريس المعلمة للطلاب الذكور في المراحل المبكرة. ورجح المنظرون إمكانية ضبط الاختلافات في المهام الإدراكية لردم فجوة التحصيل المعتمدة على النوع من خلال اعتماد نظرية الغذاء مقابل الطبيعة (nature vs nurture)؛ فعندما تدرس المعلمات الطلاب في المراحل المبكرة فإنها تزيد من تفاعلهم من خلال المهام الإدراكية السمعية، وبالتالي ترفع من كفاءة تلك المهام الأمر الذي سينعكس إيجاباً على تحصيلهم في مواد القراءة (Dee, 2006).

وفي التعليم السعودي طُبق تأنيث التدريس للطلاب في المدارس الأهلية منذ 20 عاماً، لكن لم تصطبغ هذه النوعية من التدريس بالرسمية إلا بعد تصريح وزير التعليم الأسبق بالسماح بتدريس المعلمات للطلاب الذكور في الصفوف الأولية في مدارس التعليم الأهلي، بشرط عزل فصول الطالبات عن الطلاب، وعُرفت بنظام "إسناد" (العتيبي،2010). وعليه انطلقت الدراسة الحالية للإجابة على السؤالين التاليين:

- هل يتحسن أداء الطلاب الذكور في الصفوف الأولية الثلاث للمرحلة الابتدائية في مادتي لغتي ورياضيات إذا درستهم معلمة بدلاً من معلم؟

وللإجابة عن السؤال تم صياغة الفرض: **"توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات مادتي لغتي ورياضيات للطلاب الذكور الدارسين في المدارس الأهلية المطبقة لإسناد والمدارس الأهلية للبنين في منطقة المدينة المنورة"**.

- هل تعود الفروق بين متوسط درجات الطلاب الدارسين لدى المعلمات والمعلمين لمتغير نوع المعلم؟

وللإجابة عن السؤال تم صياغة الفرضية البديلة التالية: **"تعود الفروق في متوسط درجات مادتي لغتي ورياضيات للطلاب الذكور الدارسين في المدارس الأهلية المطبقة لإسناد والمدارس الأهلية للبنين في منطقة المدينة المنورة لمتغير نوع المعلم"**.

**هدف الدراسة:** انطلقت الدراسة الحالية بهدف:

استقصاء أثر نوع المعلم في إحداث الفروق في تحصيل الطلاب الذكور، في المدارس الأهلية المطبقة لإسناد، والمدارس الأهلية للبنين في منطقة المدينة المنورة الدارسين بالصفوف الأول والثاني والثالث في المرحلة الابتدائية.

**أهمية الدراسة** تكمن أهمية الدراسة في ناحيتين نظرية، وإجرائية:

1. للدراسة أهمية نظرية حيث تعد من الدراسات البينية فيمكن قراءتها في أكثر من تخصص مثل علم النفس السلوكي، والمناهج وطرق التدريس وتخطيط واقتصاديات التعليم بأسلوب مختلف. فيركز علم اقتصاديات التعليم على تحليل السياسات المتخذة لتعظيم الفائدة من تفاعل نوع المعلم-الطلاب، بينما تركز دراسات علم النفس السلوكي على سلوك المعلم والطلاب، والتأثير النفسي المنعكس سلوكياً نتيجة الاختلاف أو التشابه بين نوع المعلم والطلاب. وتركز قراءة مناهج وطرائق التدريس على الاستفادة من حركية تفاعل نوع المعلم-الطلاب داخل الصف في بناء إستراتيجيات تدريس فعالة.
2. أما الأهمية الاجرائية فالدراسة اختبرت للمرة الأولى فلسفة التأنيث في البيئة السعودية، من خلال تقويم أثر تجربة "إسناد" التي مضى على تطبيقها الرسمي أكثر من خمس سنوات في التعليم السعودي، وبذلك ستسهم نتائجها في اتخاذ القرار بخصوص الصيغة الأمثل لتقديم التعليم الابتدائي للطلاب الذكور في المراحل المبكرة.

**حدود الدراسة:** تحدد تعاميم نتائج الدراسة ضمن الحدود التالية:

**الحدود الجغرافية:** اقتصر تطبيق الدراسة على منطقة المدينة المنورة.

**الحدود الموضوعية:** مادتي لغتي والرياضيات للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية.

**الحدود المكانية:** اقتصرت الدراسة على القطاع الأهلي دون القطاع الحكومي في التعليم السعودي.

**الحدود البشرية:** الطلاب الذكور الدارسين بالصف الأول والثاني والثالث في المرحلة الابتدائية.

**الحدود الزمانية:** استغرق التطبيق 3 أسابيع بداية من يوم الأحد بتاريخ 1438/3/25هـ، وانتهى بتاريخ 1438/4/5هـ، الموافق لنهاية الفصل الدراسي الأول. وتم اختيار الوقت حتى يعتاد الطلاب على المعلمين والمعلمات لإتمام الاختبارات بدون إعاقة العملية التعليمية.

**مصطلحات الدراسة:**

تُعرف المصطلحات التالية نظرياً بحسب المصادر الرسمية كما يلي:

1. **المدارس الأهلية**؛ بحسب لائحة تنظيم المدارس الأهلية فهي: "كل منشأة غير حكومية تقوم بأي نوع من أنواع التعليم العام أو الخاص قبل مرحلة التعليم العالي، ولا تعتبر مدرسة أهلية في تطبيق هذه اللائحة: المراكز والمعاهد الثقافية التي تنشئها الدول أو المؤسسات الأجنبية بموجب اتفاق بينها وبين حكومة المملكة العربية السعودية، والمدارس التي تنشئها هيئات التمثيل السياسي والقنصلي لتعليم أبناء العاملين بها دون غيرهم" (وزارة التربية والتعليم، 1359هـ، 2).

2. **اختبارات"حسّن"**؛ هي نماذج لاختبارات معيارية تعمل وزارة التربية والتعليم على تطبيقها بشكل دوري على المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية في إطار نظام تقويم مستمر، ويعرف بمشروع تحسين الأداء التعليمي، ولا تستخدم للحكم على الطلاب في الانتقال من صف لصف آخر إنما يستفاد منها لتقويم النظام التعليمي (وزارة التربية والتعليم، 1430هـ).

3. **مدارس إسناد:** مع غياب تعريف واضح لهذه النوعية من المدارس في لوائح التعليم الخاص والأجنبي بالسعودية، إلا أن أنها تُعرف إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها: المنشآت التعليمية الخاصة الحاصلة على رخصة من إدارة التعليم الأهلي والأجنبي لافتتاح فصول لتدريس المعلمات للبنين في الصفوف الثلاثة الأولى فقط من المرحلة الابتدائية.

4. **الصفوف الأولية:** وتعرف بوزارة التربية والتعليم السعودية بأنها: الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية (الأول، الثاني، الثالث). وفي الدراسة الحالية تُعرف اجرائياً بأنها: الثلاث سنوات الأولى من المرحلة الابتدائية في السلم التعليمي السعودي، حيث يبدأ الطلاب دراستهم الصف الأول في سن السادسة وينهون الصف الثالث وقد بلغوا التاسعة بافتراض تقدمهم في السلم التعليمي بدون رسوب أو تأخر.

5. **تأنيث التدريس:** فيعرفه مارتينو (Martino, 2008) بأنه زيادة عدد المعلمات، وغلبة الطابع الأنثوي على البيئة المدرسية ليلائم الطالبات أكثر (Girls Friendly)، وغلبة الفكر الرأسمالي على العلاقات والتوظيف. وإجرائياً يُعرف بأنه: توكيل المهام التربوية والتدريسية للصفوف الثلاث الأولى للبنين للمعلمات.

## 2- الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض موجز للدراسات العربية والأجنبية مرتبة من الأقدم للأحدث:

من الدراسات العربية التي تسترعي الإنتباه دراسة اللميع والعازمي والفيلكاوي (2003) في الكويت هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات معلمات المرحلة الابتدائية نحو السلم التعليمي الجديد. وتكونت عينة الدراسة من 650 معلمة، وتم تطبيق استبانات لمعرفة اتجاهاتهن تجاه السلم التعليمي الجديد في ظل تطبيق تأنيث المرحلة الابتدائية

للطلاب. وتوصلت الدراسة لضرورة مراجعة قرار تعميم تأنيث الهيئة التدريسية بالمرحلة الابتدائية في دولة الكويت. وتوصي بضرورة الالتفات لرغبة المعلمة لتدريس صفوف البنين، مع التأكيد على أهمية الالتزام باللباس الشرعي.

وعمل فرند (Friend, 2006) على اختبار فرضيتين في بيئة مدارس التعليم العام، هما: 1) عندما يلتحق الإناث والذكور بفصول من نفس النوع لدروس العلوم فإنهم يحصلون على درجات أفضل من المسجلين في فصول مختلطة، 2) الطلاب من نفس النوع لهم تأثير إيجابي على مناخ الفصل. وتم توزيع المشتركين على ثلاث مجموعات: تتكون المجموعة الأولى من 20 طالب يدرسهم معلم لمادة العلوم، وتكونت المجموعة الثانية من 23 طالبة تدرسهن معلمة لمادة العلوم، أما المجموعة الثالثة فتكونت من 42 طالب و61 طالبة يدرسون معاً، ويدرسهم نفس المعلمة والمعلم الذين يدرسون المجموعتين: الأولى والثانية. وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلم من نفس النوع للطلاب لم يؤثر في الأداء الأكاديمي للطلاب في مادة العلوم، وإنما يتحسن الأداء في الفصول المعزولة عن المختلطة، بينما لم تؤد الصفوف المعزولة لخلق مناخ إيجابي بالنسبة للطلاب الطالبات.

وفي روسيا درس دريسن (Driessen, 2007) تأثير نوع المعلم على التحصيل؛ فأُجريت الدراسة على 163 مدرسة ابتدائية روسية شملت 5181 طالباً وطالبةً من الصف الثامن و 251 معلماً ومعلمة. وأثبتت الدراسة أنه لا يوجد تأثير لجنس المعلم على تحصيل الطلاب وسلوكياتهم وتوجهاتهم. وينطبق ذلك على كلٍ من الطلاب والطالبات لكافة الفئات من الأقليات العرقية أو غيرهم في مختلف المستويات الاجتماعية والاقتصادية.

واستهدفت دراسة السكنى(2011) رصد المشكلات التي تواجه المعلمات في مدارس البنين في كافة المراحل، والبحث عن فروق ذات دلالة تثبت تأثير متغيرات: سنوات الخدمة والمنطقة التعليمية والمرحلة التعليمية والمؤهل العلمي، وذلك من خلال استبانة تكونت من 41 فقرة، ووُزعت على 242 معلمة في مدارس الذكور. ومن أهم النتائج اختلاف المشكلات التي تواجهها المعلمات بسبب الطلاب بتقسيم المرحلة الابتدائية لمرحلتين: المرحلة الابتدائية العليا والدنيا، وذلك لصالح المرحلة الابتدائية الدنيا. ومن أهم التوصيات تقديم دورات للمعلمات عن كيفية التعامل مع الطلاب في المرحلة الابتدائية العليا، وحث الطلاب الذكور على الالتحاق بكلية التربية.

وفي كرواتيا قدم بيرزاك ورفقاؤه (Burusic, Babarovic & Seric 2012) دراسة هدفت لاختبار فرضية تأثير التفاعل بين المعلم والطلاب على الأداء الأكاديمي للطلاب في المدارس الابتدائية في كرواتيا. وبلغ حجم العينة الشاملة للطلاب من كافة المدارس الكرواتية. 48232 طالباً وطالبةً في عمر 10 سنوات، و 46196 طالباً في عمر 14 سنة من 844 مدرسة. وخلصت الدراسة إلى تفوق الطالبات على الطلاب في الدرجات، لكن النتائج تبدوا مشككة عندما تم تطبيق الاختبارات الدولية المعيارية، لذا توصلت الدراسة لعدم انطباق فرضية تأثير نوع المعلم في تحصيل الطلاب في التعليم الكرواتي.

وفي كينيا أجرى روبرت ورفقائه (Robert, Owiti, & Ongati, 2013) دراسة هدفت إلى معرفة تأثير جنس المعلم في المدارس الابتدائية على تحصيل الطلاب في مادة الرياضيات في منطقة فيجا (Vihiga) الكينية. وتكونت عينة الدراسة من 46 معلم رياضيات من 153 مدرسة. وتم جمع البيانات من خلال استبيان موجة لمعلمي الرياضيات، وتحليل نتائج الطلاب في الرياضيات لمعرفة مقدار إسهام المعلم في درجات الطلاب. وأظهرت الدراسة وجود أثر دال على تحصيل الطلاب لمتغير نوع المعلم، وتوصي بتدريب المعلمات على تدريس الرياضيات لدعم تحصيل الطلاب.

**التعليق على الدراسات السابقة:**

تختلف الدراسة الحالية عن سابقاتها من الدراسات الأجنبية والعربية في أنها لم تتناول كافة صفوف المرحلة الابتدائية، بل اقتصرت على الصفوف الثلاثة الأولى، وتحمل شقين متفاعلين هما: تأنيث التدريس في الصفوف الأولية الثلاث، وتشغيل القطاع الخاص. وقد استفادت الباحثة من التطبيقات التجريبية في الدراسات السابقة على الرغم من تطبيقها في منطقة المدينة المنورة.

**الأساس النظري:**

انتقلت موجة التأنيث منذ سبعينيات القرن الماضي من الأعمال الصناعية إلى القطاعات الخدمية في الدول المتقدمة ومن المهن الزراعية إلى المهن الصناعية والخدمية في الدول النامية (Boserup, Kanji, Tan, & Toulmin, 2011)، وتركزت مشاركة المرأة في أعمال الياقة الوردية (pink collare)-الممثلة في الصناعات الخدمية- مثل التدريس والتمريض والعمل في قطاعات التجزئة، بينما تنخفض مشاركتهن في القطاعات الصناعية أو القطاعات التي تتطلب مهارات تقنية ورياضية (Thompson, 2003). وتتجه الإناث لمهن معينة دون أخرى، حيث يظهر ذلك في توجه الإناث لقطاعات الصناعات الخدمية كالتدريس والتمريض والإدارة مقارنة بقطاعات الخدمات كالتوزيع والتجزئة والأعمال في المنشآت الصناعية ومراكز الخدمة، ففي الولايات المتحدة بدا الفرق واضحاً بين نسب مساهمة النساء العاملات في الولايات المتحدة في عام 2012م بين القطاعات الاقتصادية العامة، وقطاعي التعليم والصحة؛ حيث بلغت النسب على التوالي 53% و75% من إجمالي العاملين (U.S. Bureau Of Labor Statistics, 2014).

وبشكل عام تعتمد نوعية الوظائف التي ستشغلها الإناث على الصورة النمطية حول المهن المناسبة للمرأة، والفكرة الشائعة حول النوع وما تبرع فيه الإناث، وعندما يكون هناك تفرقة بحسب النوع في المجتمع فإن الإناث ذوات المهارات المعرفية العالية سيتركن المهن التي يقبل عليها الذكور ويتجهن للتدريس. وعند انفتاح الفرص في سوق العمل فإن ذوات المؤهلات العالية يتجهن لمهن غير التدريس (Nesporova & Cazes,2004; Allegretto, Corcoran, & Mishel, 2004;.Raccah, 2002).

ويتميز التدريس بمزايا تجعله مفضلاً على غيره من المهن للإناث مثل انخفاض الساعات المخصصة لأداء العمل؛ حيث تنشغل الإناث- خصوصا في العمر الأصغر(35-20)_ بمسؤوليات رعاية المنزل حيث تقضي في المتوسط ضعفين أوقات الرجال في أداء أدوارهن في المنزل، وأربعة أضعاف أوقات عمل الرجال في أدوارهم الابوية في رعاية الأطفال. وعليه ينخفض الوقت الذي تخصصه الإناث لأداء أعمالهن مقارنة بالذكور (Boserup, Kanji, Tan, & Toulmin, 2011; Sohn, 2009)، حيث يقل متوسط عدد الساعات الأسبوعي للإناث عن الرجال حيث يعملن 35.8 ساعة أسبوعياً مقارنة بـ 40.8 ساعة للذكور أسبوعياً في الولايات المتحدة (U.S. Bureau Of Labor Statistics, 2014). ويؤكد ذلك تحول 3% فقط من الإناث إلى وظائف بدوام كامل بينما 1.5 فقط من الرجال يتجهون لوظائف بنصف دوام في نهاية عمرهم الوظيفي في دول أوروبا (Woytek et al, 2013).

ومنذ سبعينيات القرن الماضي مثلت الإناث السواد الأعظم من العاملين في التدريس لاسيما في المرحلة الابتدائية على مستوى العالم، في حين لم تقرر الأدبيات بشكل واضح فعالية المعلمة في تدريس الطلاب الذكور؛ حيث ظهرت مشكلات تكرار الشرود الذهني لدى الطلاب في فصول المعلمات- يزداد بتقدمهم في العمر- بسبب اعتماد المعلمات على الوظائف السمعية أكثر أثناء الشرح، ما يضاد الطبيعة البصرية لدى الطلاب. وفي دراسات استخدمت أسلوب الملاحظة وُجد اختلاف تعامل المعلم مع الطلاب المختلفين عنهم في النوع، حيث لُوحظ تقديم الثناء والعلاج للطلاب الذكور عند الاجابة، بينما يقرر المعلم صحة أو خطأ نتيجة ما بالنسبة للطالبات الإناث دون ثناء أو تغذية راجعة (Dee,

(2006; Antecol, Eren& Ozbeklik, 2012. وتؤثر المعلمة على الجانب السلوكي للطلاب الذكور فيُفضل تدريس الطلاب من قبل معلمة للصفوف الثلاثة الأولى بالمرحلة الابتدائية؛ لأنها أكثر تحملاً وإدراكاً لحاجة الأطفال من المعلم في مرحلة الطفولة المبكرة (Rais & Majzub, 2010)، حيث يمثل اختلاف طبيعة الطلاب في الصفوف الثلاثة الأولى عن طلاب الصفوف العليا للمرحلة الابتدائية مبرراً قوياً لفصل الصفوف الثلاثة الأولى عن الصفوف العليا للمرحلة الابتدائية.

ويختلف تأثير نوع المعلم في الدرجات التحصيلية بحسب المادة التي تُدرس، فمثلاً أظهرت نتائج دي (Dee, 2006) ارتفاع متوسط درجات الطالبات بمقدار 4 درجات، وانخفاض متوسط درجات الطلاب بـ 4 درجات؛ في مواد العلوم الاجتماعية، واللغة الإنجليزية، والعلوم ما يجعل مجموع الفجوة في المتوسط 8 درجات، إلا أن هذه الفروق لم تكن دالة لمتغير نوع المعلم. علاوة على أن نتائج أغلب الدراسات بُنيت على بيانات طولية ما يضعف هذه النتائج بسبب تداخل العوامل التاريخية. وبالنسبة لمادة العلوم فكان هناك تأثير طفيف لمعلمة الرياضيات على درجات العلوم. فمن خلال طريقة المزاوجة الإحصائية في تحليل التباين لمعرفة تأثير نوع معلمة الرياضيات وُجد تأثير غير مباشر لمعلمة الرياضيات في تحصيل مادة العلوم؛ فينخفض متوسط درجات الطالبات الإناث في العلوم بمقدار 0.042درجة انحراف معياري إذا درستهم معلمة في الرياضيات وهو دال إحصائياً. وبالنسبة للطلاب يُقدر أثر معلمة الرياضيات في تحصيل مادة العلوم بثلثي تأثير معلمة العلوم نفسها، وهي نسبة كبيرة حيث تؤثر بانخفاض -0.030 درجة لكنها غير دالة إحصائيا. وعليه فإن تأثير معلمة الرياضيات على تحصيل العلوم غير واضح، وبالمقابل يبدوا تأثير معلمة الرياضيات بخفض درجات الطلاب في الرياضيات أوضح وأكثر ارتباطاً. ويُفسر ذلك بتداخل المهارات الاساسية في مادتي الرياضيات و العلوم.

وفيما يتعلق بالجانب النفسي المؤثر على تحصيل الطلاب تقرر أدبيات علم النفس الأثر الإيجابي للتعليقات المشجعة حول التوقعات الأكاديمية أو الايحاءات الغير المباشرة في انجاز الطلاب والطالبات. وتُبنى التعليقات عادة على التوقعات المتحيزة من المعلمين، ويُطلق عليها "تأثير بجماليون" (Pygmalion effects) ويُعرف بأنه ظهور النتائج الإيجابية للأداء نتيجة ارتفاع مستوى النتائج المتوقعة. ويمثل "نبوءة ذاتية التحقق" ويحدث من خلال الاقتناع بالقدرات الإيجابية للأشخاص، فمثلاً يترتب على إقناع تلاميذ فصل ما بأنهم أذكى طلاب في المدرسة، ارتفاع نتائجهم عن بقية طلاب المدرسة، والعكس صحيح. وتعد تحيزات المعلمين المتصلة بنوع المعلم من العوامل الأكثر وضوحاً في المراحل مابعد الثانوية، إلا أن المعلمين لا يتحيزون بشكل منتظم للطلاب من النوع المغاير في المراحل الأولى للتعليم (Antecol, Eren& Ozbeklik, 2012; Dee, 2006).

كما تقر أدبيات اقتصاديات التعليم بتهديد الصورة النمطية (stereotype threat) للمستوى التحصيلي للطلاب والطالبات، فتنعكس فكرة المعلم عن مستوى تحصيل طلابه على مستواهم الحقيقي على أرض الواقع؛ فعندما تصاعد قلق الرياضيات (math anxiety) بين معلمات الابتدائية، انعكس ذلك بانخفاض مستوى الطالبات الإناث فقط وليس الطلاب، بحيث انتقلت الفكرة النمطية عند المعلمات إلى اعتقادات التلاميذ. واختبرت الدراسات تهديد الصورة النمطية لدى المعلم، وأثرها على تحصيل الطلاب، فمثلاً انخفضت درجات الطالبات في اختبار الرياضيات عندما قِيل لهن أن الاختبار وضع لمعرفة الفروق بين الجنسين، مقارنة بمجموعة أخرى لم يتم إعلامهن بذلك. وفُسر ذلك باعتقاد أفضلية تحصيل الطلاب الذكور في الرياضيات (Dee,2006)؛ إلا أن تصميم الاختبار بهذا الشكل لم يثبت تأثير الصورة النمطية التي يحملها المعلم أو المعلمة نفسه على طلابهم بصورة مباشرة؛ فربما تكون الصورة تكونت بشكل تراكمي من خلال معرفة الطالب. وفي تجربة أكثر ضبطاً لمنظمة التدريس لأمريكا (Teach for America TFA) تَبَين أن طلاب وطالبات المعلمات اللاتي لديهن الصورة النمطية القائلة: "إن الطلاب متفوقون في الرياضيات والطالبات متفوقات في اللغة" على نفس نمط اعتقادهن، بحيث تتفوق الطالبات في اللغة، والطلاب في الرياضيات. ولزيادة موثوقية النتائج تم مقارنة نتائج مجموعتين من طالبات المرحلة الابتدائية المبكرة للتأكد من عدم تكون الصورة النمطية لديهن عن تحصيل النوع -

المتكونة بين سني (12-7) عام- فدرست المجموعة الأولى عند معلمات لديهن قلق عالي في الرياضيات، ودرست المجموعة الثانية مع عينة أخرى للمعلمات ليس لديهن مستوى عالي من القلق مع ضبط المستوى المعرفي للمعلمات في مادة الرياضيات. وأثبتت نتائج الدراسة تدني تحصيل الطالبات عندما يرتفع مستوى قلق المعلمات من أداء الرياضيات، بمعنى أن الطالبات تأثرن مباشرة، بالصورة النمطية لدى معلماتهن (Antecol, Eren& Ozbeklik, 2012). وبصورة أعمق سلوكياً أشارت الدراسات لتأثر الطلاب بنوع المعلم من ناحية السلوك من خلال تأثير القدوة (Role-Model Effects) الدال على تحسن الارتباط الثقافي والأداء الأكاديمي؛ بحيث ينظرون لما يدرسهم إياهم المعلم بأنه ذو أهمية، وغالباً ما يحدث عندما يدرس الطلاب معلم من نفس النوع (Dee, 2006).

كل ما سبق يمثل محاولات للحكم على فعالية تأدية المعلمات لمهام التدريس وبالأخص في المراحل المبكرة، فلم يكن من السهل الحكم على فعالية المعلمات من ناحية الأثر التربوي على تحصيل، وسلوك الطلاب والطالبات، حيث اختلطت العوامل المؤدية لانخفاض الدرجات؛ فوُجد أن أعداد الطلاب في فصول المعلمات أكبر من فصول المعلمين، بينما كانت مؤهلات الإناث أقل من مؤهلات الذكور. من ناحية أخرى لم تكن تخصصات بعض المعلمات في نفس المجال الذي يدرسنه. كما يتوزع الطلاب في الفصول بحسب مستوياتهم الأكاديمية؛ بحيث يحظى المعلمون بالطلاب الأعلى تحصيلاً. وبالنتيجة يتقدم مستوى طلابهم في الرياضيات أكثر مقارنة بصفوف المعلمات، نظراً لقدرتهن على احتواء الطلاب ذوي المستوى الضعيف، لذا فإن انخفاض درجات الرياضيات لايُعول عليها (Dee, 2006).

وبناء عليه، تضمنت كافة الدراسات التي درست أثر تفاعل متغير النوع مع تحصيل الطلاب استمارة معلومات عن المعلم تتضمن أسئلة متعددة منها تكرار الشرود الذهني، رغبتهم في الحديث معه، وانجازهم للواجبات المدرسية، وشعورهم بأهمية المادة لمستقبلهم. أيضاً تقاس بقية العوامل المؤثرة في تعلم الطالب مثل حجم الفصل، مستوى الراتب، سنوات الخبرة ليتم ضبطها من خلال التأثيرات المثبته (fixed-effects) ثم اختبار تأثير نوع المعلم على تحصيل الطلاب في المواد. ويظهر من نتائج الدراسات أن الطالبات يملن للانجاز بصورة تجاري معلماتهن الإناث، بينما ينخفض أداء الطلاب الذكور أكثر إذا ما درسهم معلم في المرحلة الابتدائية (Dee, 2006).

**نشأة نظام إسناد بالمملكة العربية السعودية**

طُبق تأنيث التدريس للطلاب في المدارس الأهلية منذ 20 عاماً، في التعليم السعودي لكن لم تصطبغ هذه النوعية من التدريس بالرسمية إلا بعد تصريح وزير التعليم الأسبق بالسماح بتدريس المعلمات للطلاب الذكور في الصفوف الأولية في مدارس التعليم الأهلي، بشرط عزل فصول الطالبات عن الطلاب (العتيبي، 2010). كما اقترحت نائبة وزير التربية والتعليم الأسبق تحويل مشروع قرار: "إسناد تدريس الطلاب في الصفوف الأولية إلى المعلمات في المدارس الحكومية" إلى مشروع التوسع في رياض الأطفال والصفوف الأولية، بحيث تُلحق الصفوف الثلاثة للبنين والبنات برياض الأطفال (العنزي، 2013) إلا أن قرار تأنيث التدريس مازال مقصوراً على المدارس الأهلية. وعليه سعى ملاك المدارس الأهلية للمرحلة الابتدائية للإيفاء بشروط الحصول على رخص افتتاح فصول مستقلة، بحيث تدرس المعلمات طلاباً ذكوراً في الصفوف الثلاثة الأولى للمرحلة الابتدائية المعروفة بفصول "إسناد" (القحطاني، 2014).

**برنامج مشروع تحسين الأداء التعليمي لطلاب المرحلة الابتدائية "حسِّن"**

انطلق برنامج "حسِّن" في المملكة العربية السعودية منذ الفصل الأول للعام الدراسي في عام 1431/1430هـ، ومن أهداف المشروع التعرف بشكل عام على مستوى اتقان الطلاب للعلوم والمعارف والمهارات، وإمداد القائمين على العملية التعليمية بالمعلومات اللازمة، لرفع كفاية المعلمين في توظيف استراتيجيات التدريس. وكانت باكورة تدشين المشروع في الفصل الدراسي الأول من العام 1431/1430هـ بتطبيق أداة التقويم المتمثلة في اختبارات "حسِّن" على 4779 مدرسة من أصل 5990 مدرسة ابتدائية. وتم إجراء 801152 عملية تقييم لـ 189168 طالباً في الصفوف الأولية، في المواد:

القرآن الكريم، والقراءة، والإملاء، والرياضيات، والعلوم. بيد أن نتائج التقويم لا تستخدم في الحكم على الطلاب في الانتقال لصف لآخر إنما يستفاد منها في تحقيق الأهداف المرسومة للبرنامج، كما لا تعد البرامج الصفية المساندة المقدمة بناء على نتائج التقويم بديلاً عن البرامج العلاجية التي يقوم بها المعلم مع طلابه، وإنما هي تعزيز ومساندة لجهود المعلم (وزارة التربية والتعليم،1430هـ)

## 3. منهجية البحث:

**التصميم التجريبي:**

تم اختيار المنهج شبة التجريبي (Quasi-experimental)، وتطبيقه من خلال أسلوب المقارنة الاستاتيكية للمجموعة (static group comparison)؛ فلا يوجد قياس قبلي لأي من المجموعتين. ويتم بتعريض إحدى المجموعتين فقط للمعالجة، ثم يتم اختبار أثر المعالجة والفرق في المتغير التابع بين المجموعتين (عطيفة، 2012). وتمثلت العينة الضابطة في الطلاب الذكور الدارسين لدى معلم، بينما تمثلت العينة التجريبية في الطلاب الذكور الدارسين لدى معلمة، باعتبار أن تدريس المعلم للطلاب المغايرين له في النوع هو المعالجة التجريبية، لأن الدراسة الهدف منها تقويم أثر لتدريس المعلمات على تحصيل الطلاب.

**مجتمع وعينة الدراسة:**

تمثل مجتمع الدراسة في مجموعتي: الطلاب الذكور الدارسين في الصفوف الأولية في المدارس المطبقة لإسناد في المملكة العربية السعودية، والطلاب الذكور الدارسين في المدارس الأهلية للبنين بمنطقة المدينة المنورة، حيث بلغ إجمالي عدد الطلاب الدارسين لدى معلمات مدارس إسناد 434 طالباً، بينما بلغ إجمالي عدد الطلاب الدارسين في المدارس الأهلية الابتدائية للبنين في منطقة المدينة المنورة 7148 طالب. وتم اختبار كافة الطلاب المسجلين بمدارس إسناد ماعدا الغائبين، نظراً لصغر حجم العينة، بينما تم سحب عينة عشوائية طبقية من طلاب المدارس الأهلية للبنين بحسب معادلة كريج ومورغان (Krejcie & Morgan1970) لتحديد الحجم المناسب للعينة المطلوبة من المجتمع عند مستوى ثقة 95%:

$$d^2(N-1)+X^2\,P(1-P)\div S=X^2\,N\,P(1-P)$$

حيث إن:

s= حجم العينة المطلوب.

N=حجم المجتمع.

P= الحجم المفترض لمشاركة المجتمع (يفترض أنه 0.5 بحسب أكبر مدى للعينة).

$X^2$= قيمة مربع كاي الجدولية ($Ch^2$) لدرجة حرية واحدة عند مستوى الثقة المطلوب. وفي الدراسة الحالية تبلغ قيمة مستوى ثقة (Confidence Level) 95% وبالتالي تكون العلامة المعيارية لفترة الثقة (Confidence Interval) ±1.96 وبالتالي فإن قيمة مربع كاي $X^2$=3.841.

d= درجة المعيارية المقدرة عند مستوى الثقة (0.05).

**جدول(1):توزيع العينتين الضابطة والتجريبية على مدارس منطقة المدينة المنورة**

| أولاً: المجموعة التجريبية: عينة الطلاب الدراسين لدى معلمات في مدارس "إسناد" | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المدرسة | الصف الأول | غ | الصف الثاني | غ | الصف الثالث | غ |
| الملك عبد العزيز | 51 | 5 | 47 | 0 | 35 | 3 |
| الأبرار | 33 | 0 | 26 | 0 | 38 | 0 |
| المنارات | 45 | 0 | 38 | 0 | لا يوجد | 0 |
| الموهوبين والموهوبات | 10 | 0 | لا يوجد | | لا يوجد | 0 |
| مراحل طيبة | 17 | 1 | 29 | 2 | لا يوجد | 0 |
| دارالتعليم المطور | 25 | 0 | 20 | 0 | لا يوجد | 0 |
| مدارس الحكمة | 17 | 3 | 10 | 0 | 10 | 0 |
| المجموع | 199 | 9 | 136 | 2 | 85 | 3 |
| مجموع عينة الدراسة= 420 | | | مجموع مجتمع الدراسة= 434 | | | |
| الفاقد في العينة | | | %3.23 | | | |
| ثانيا المجموعة الضابطة: عينة الطلاب الدراسين لدى معلمين في المدارس الأهلية | | | | | | |
| المدرسة | الصف الأول | | الصف الثاني | | الصف الثالث | |
| الريَّان | 160 | | 142 | | 71 | |
| المنارات | 0 | | 0 | | 24 | |
| الخندق | 80 | | 60 | | 30 | |
| دارالهجرة (الشاوي) | 10 | | 10 | | 10 | |
| المجموع | 250 | | 212 | | 135 | |
| مجموع مجتمع الدراسة: | 7148 | | مجموع عينة الدراسة: | | 597 | |

**متغيرات الدراسة:**

**المتغيرات المستقلة:**

اختبرت الدراسة الحالية متغير نوع المعلم على متوسط درجات التحصيل لكنها لم تستثنِ بقية العوامل المستقلة المؤثرة على تحصيل الطالب، لضمان الصدق الداخلي للنتائج، حيث تم قياس العوامل الأخرى المؤثرة على تحصيل الطالب، وهي: مستوى ذكاء الطالب، متغيرات تتصل بالمعلم وهي: (جنسية المعلم، التخصص، المؤهل، الخبرة بالسنوات، الراتب شهرياً)، وعاملين يتصلان بالبيئة الصفية المدرسية المؤثرة على هذه المرحلة وهي: (عدد الطلاب في الفصل الواحد، مساحة الفصل).

**المتغيرات التابعة:**

اشتملت الدراسة على متغيرين تابعين هما: درجات التحصيل في الرياضيات، ودرجات التحصيل في لغتي.

**أدوات الدراسة**

1. نماذج اختبارات "حسّن" للصفوف: الأول والثاني والثالث.
2. استمارة بيانات.

**إجراءات الدراسة:**

للإجابة عن سؤال الدراسة والتحقق من الفرضية تم ما يلي:

1. الإطلاع على الأدبيات المتصلة بفلسفة التأنيث؛ وبالأخص الدراسات المتعلقة بتفاعل نوع المعلم- الطلاب في تخصص تخطيط التعليم واقتصادياته.
2. تصميم استمارة جمع المعلومات من المعلمين والتأكد من صدق المحتوى من خلال مضاهاتها باستمارات جمع المعلومات من الدراسات السابقة لقياس التحصيل والتأكد من صدق المحتوى.
3. الحصول على نماذج اختبارات "حسِّن" لمادتي لغتي والرياضيات من إدارة مشروع تحسين الأداء التعليمي "حسِّن"، ونماذج الاجابة للتصحيح؛ فهي اختبارات معيارية تم تصميمها من قبل الوزارة لقياس أثر المعلم، من خلال قياس تحصيل الطلاب وقياس صدقها وثباتها على طلاب المدارس السعودية.
4. جمع المعلومات الإحصائية المتعلقة بعينة الطلاب، والمدارس بمنطقة المدينة المنورة من مكتب التعليم الأهلي والأجنبي بمنطقة الرياض.
5. إجراء اختبار المصفوفات المتتابعة "رافن" (Raven) لكل طالب من الطلاب الدارسين في فصول إسناد في الصفوف الثلاث الأولى. ويعد اختبار رافن من الاختبارات المقننة حيث تراوحت معاملات الثبات مابين (0.91-0.062) وبدراسات أخرى (0.99-0.44) وبدراسات أخرى(0.55-0.82).
6. تطبيق اختبارات"حسِّن" في مادتي لغتي والرياضيات على المجموعتين التجريبية والضابطة بإشراف الباحثة.
7. توزيع الاستمارات على المعلمين والمعلمات الذين يدرسون مادتي "لغتي" و"الرياضيات" في كلٍ من المدارس الأهلية المطبقة لإسناد والمدارس الأهلية للبنين.
8. تصحيح إجابات الطلاب والتأكد من مطابقتها بالنماذج المعيارية للإجابة، لتجنب التحيز في تقدير الدرجات.

**المعالجة الإحصائية:**

للإجابة عن أسئلة الدراسة أُجريت التحليلات الإحصائية باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية (spss21). وإجراء الاختبارات التالية:

1. حساب متوسطات درجات كلا العينيتن. ولمعرفة دلالة الفروق أُجري اختبار "ت" للعينات المستقلة (T-test for Independent sample)، وبسبب صغر حجم العينات-نسبيًا- أجري اختبار مانويتني (Mann-Whitney U) اللامعلمي لزيادة موثوقية نتائج اختبار "ت".
2. إجراء تحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way- ANOVA) للمتغيرات المؤثرة في متوسط درجات تحصيل مادتي لغتي والرياضيات.
3. قياس حجم الأثر لمتغير نوع المعلم في كلا المجموعتين من خلال معامل حجم الأثر مربع إيتا (Eta:η2).

## 4. عرض ومناقشة النتائج:

**<u>الإجابة عن السؤال الأول:</u>** ونصه:" هل يتحسن أداء الطلاب الذكور في الصفوف الأولية الثلاث في المرحلة الابتدائية في مادتي لغتي ورياضيات إذا درستهم معلمة بدل معلم؟

**وللإجابة على السؤال تم اختبار صحة الفرضية:"توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات مادتي لغتي ورياضيات للطلاب الذكور الدارسين في المدارس الأهلية المطبقة لإسناد والمدارس الأهلية للبنين في منطقة المدينة المنورة".**

وتُظهر الجداول التالية نتائج التحليل الإحصائي لدرجات الطلاب في الصفوف: الأول والثاني والثالث لاختبارات: "ت" للعينات المستقلة، والإعتدالية، وتحليل التباين الأحادي الاتجاه:

**جدول (2) نتائج اختبار"ت" للعينات المستقلة واختبارات الإعتدالية للصف الأول:**

| نوع المعلم | متوسط الرياضيات | الانحراف المعياري | الخطأ المعياري | قيمة الإحصائية "ف" للتجانس | قيمة "ت" | درجات الحرية | الفروق بين المتوسطات | فروق الانحراف المعياري | فترة الثقة للمتوسطات عند 95% |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| أنثى | 20.8 | 4.2 | 0.3 | 0.006 الدلالة الإحصائية= 0.94 | 1.9 الدلالة الإحصائية= 0.05 | 434 | 0.73 | 0.38 | 0.02-1.5 |
| ذكر | 20.1 | 3.8 | 0.25 | | | | | | |
| **نوع المعلم** | **متوسط درجات لغتي** | **الانحراف المعياري** | **الخطأ المعياري** | **قيمة الإحصاءة "ف" للتجانس** | **قيمة "ت"** | **درجات الحرية** | **الفروق بين المتوسطات** | **فروق الانحراف المعياري** | **فترة الثقة للمتوسطات عند 95%** |
| أنثى | 27.3 | 8.8 | 0.6 | 1.2 الدلالة الإحصائية= 0.27 | 0.43 الدلالة الإحصائية= 0.66 | 434 | 0.34 | 0.81 | 1.2-1.9 |
| ذكر | 27 | 7.9 | 0.5 | | | | | | |

| اختبارات الاعتدالية | كولومنوجروف-سميرنوف | | | شابيرو- والك | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | الإحصائية | درجات الحرية | الدلالة الإحصائية | الإحصائية | درجات الحرية | الدلالة الإحصائية |
| اختبار رافن للذكاء | 0.108 | 199 | 0.00 | 0.981 | 199 | 0.008 |
| درجات الرياضيات | 0.254 | 199 | 0.00 | 0.727 | 199 | 0.00 |
| درجات لغتي | 0.194 | 199 | 0.00 | 0.829 | 199 | 0.00 |

**جدول (3) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للصف الأول:**

| | مجموع المربعات | | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة "ف" | الدلالة الإحصائية | حجم الأثر | مربع حجم الأثر |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| رياضيات | بين المجموعات | 57.97 | 1 | 57.97 | **3.7** | **0.06** | **0.091** | **0.008** |
| | داخل المجموعات | 6866.95 | 434 | 15.8 | | | | |
| | المجموع | 6924.94 | 435 | | | | | |
| | **مجموع المربعات** | | **درجات الحرية** | **متوسط المربعات** | **قيمة "ف"** | **الدلالة الإحصائية** | **حجم الأثر** | **مربع حجم الأثر** |
| لغتي | بين المجموعات | 12.9 | 1 | 12.9 | 0.185 | 0.66 | 0.021 | 0.00 |
| | داخل المجموعات | 30387.4 | 434 | 70 | | | | |
| | المجموع | 30400.4 | 435 | | | | | |

**جدول (4) نتائج اختبار"ت" للعينات المستقلة، واختبارات الإعتدالية للصف الثاني:**

| نوع المعلم | متوسط الرياضيات | الانحراف المعياري | الخطأ المعياري | قيمة الإحصاءة "ف" للتجانس | قيمة "ت" | درجات الحرية | فروق بين المتوسطات | فروق الانحراف المعياري | فترة الثقة عند مستوى %95 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| أنثى | 39.3 | 7.5 | 0.6 | 2.34 الدلالة الإحصائية=0.127 | 4.6 الدلالة الإحصائية=0.00 | 333 | 3.7 | 0.85 | 2.1-5.5 |
| ذكر | 35.5 | 7.7 | 0.7 | | | | | | |
| نوع المعلم | متوسط لغتي | الانحراف المعياري | الخطأ المعياري | قيمة الإحصاءة "ف" للتجانس | قيمة "ت" | درجات الحرية | فروق المتوسطات | فروق الانحراف المعياري | فترة الثقة عند مستوى %95 |
| أنثى | 42.8 | 17.5 | 1.2 | 1.6 الدلالة الإحصائية=0.202 | 1.9 الدلالة الإحصائية=0.05 | 333 | 3.6 | 1.86 | -7.3 0.0060 |
| ذكر | 39.1 | 17.5 | 1.5 | | | | | | |

| اختبارات الإعتدالية | كولومنوجروف-سميرنوف | | | شابيرو- والك | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | الإحصائية | درجات الحرية | الدلالة | الإحصائيه | درجات الحرية | الدلالة الإحصائية |
| اختبارافن للذكاء | 0.098 | 136 | 0.003 | 0.964 | 136 | 0.001 |
| درجات الرياضيات | 0.295 | 136 | 0.00 | 0.678 | 136 | 0.00 |
| درجات لغتي | 0.096 | 136 | 0.004 | 0.950 | 136 | 0.00 |

**جدول (5) نتائج اختبارتحليل التباين الأحادي للصف الثاني:**

| | مجموع المربعات | | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة "ف" | الدلالة الإحصائية | حجم الأثر المعلم | مربع حجم الأثر |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| رياضيات | بين المجموعات | 1153.844 | 1 | 1153.488 | 19.830 | 0.00 | 0.237 | 0.056 |
| | داخل المجموعات | 19370.672 | 333 | 58.170 | | | | |
| | المجموع | 20.524.160 | 334 | | | | | |
| | مجموع المربعات | | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة "ف" | الدلالة الإحصائية | حجم الأثر لنوع المعلم | مربع حجم الأثر |
| لغتي | بين المجموعات | 1086.593 | 1 | 1086.506 | 3.882 | 0.05 | 0.107 | 0.012 |
| | داخل المجموعات | 93193.593 | 333 | 279.861 | | | | |
| | المجموع | 94280.099 | 334 | | | | | |

**جدول (6) نتائج اختبار"ت" للعينات المستقلة، واختبارات الاعتدالية للصف الثالث:**

| نوع المعلم | متوسط الرياضيات | الانحراف المعياري | الخطأ المعياري | قيمة الإحصاءة "ف" للتجانس | قيمة "ت" | درجات الحرية | فروق المتوسطات | فروق الانحراف المعياري | فترة الثقة للمتوسطات عند 95% |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| أنثى | 30.7 | 6.2 | 0.7 | 0.016 الدلالة الإحصائية=0.9 | 5.6 الدلالة الإحصائية=0.00 | 207 | 5.1 | 0.89 | 3.3-6.7 |
| ذكر | 25.6 | 6.3 | 0.6 | | | | | | |
| **نوع المعلم** | **متوسط لغتي** | **الانحراف المعياري** | **الخطأ المعياري** | **قيمة "ف" للتجانس** | **قيمة "ت"** | **درجات الحرية** | **الفروق بين المتوسطات** | **فروق الانحراف المعياري** | **فترة الثقة للمتوسطات عند 95%** |
| أنثى | 82.3 | 13.3 | 1.4 | 2.5 الدلالة الإحصائية=0.112 | 7.5 الدلالة الإحصائية=0.00 | 207 | 12.3 | 1.7 | 9.1-15.7 |
| ذكر | 74.9 | 100.7 | 0.96 | | | | | | |

| اختبارات الإعتدالية | كولومنوجروف-سميرنوف | | | شابيرو- والك | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | الإحصائية | درجات الحرية | الدلالة الإحصائية | الإحصائية | درجات الحرية | الدلالة الإحصائية |
| اختبارراڤن للذكاء | 0.095 | 64 | 0.2 | 0.953 | 64 | 0.017 |
| درجات الرياضيات | 0.169 | 64 | 0.00 | 0.818 | 64 | 0.00 |
| درجات لغتي | 0.245 | 64 | 0.00 | 0.720 | 64 | 0.00 |

**جدول (7) نتائج اختبارتحليل التباين الأحادي للصف الثالث:**

| | مجموع المربعات | | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة "ف" | الدلالة الإحصائية | حجم الأثر لنوع المعلم | مربع الأثر |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| رياضيات | بين المجموعات | 1275.2 | 1 | 1275.2 | 31.715 | 0.00 | 0.364 | 0.133 |
| | داخل المجموعات | 8322.8 | 207 | 40.2 | | | | |
| | المجموع | 9597.9 | 208 | | | | | |
| | مجموع المربعات | | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة "ف" | الدلالة الإحصائية | حجم الأثر لنوع المعلم | مربع الأثر |
| لغتي | بين المجموعات | 7737.8 | 1 | 7737.8 | 55.5 | 0.00 | 0.460 | 0.212 |
| | داخل المجموعات | 28831.3 | 207 | 139.3 | | | | |
| | المجموع | 36569.1 | 208 | | | | | |

**جدول (8): الدلالة الإحصائية لاختبار مانويتني اللامعلمي والاستنتاج النهائي:**

| الصف | المواد | الدلالة الإحصائية | الاستنتاج |
|---|---|---|---|
| الصف الأول | لغتي | 0.147 | قبول الفرض الصفري |
| | رياضيات | 0.001 | رفض الفرض الصفري |
| الصف الثاني | لغتي | 0.028 | رفض الفرض الصفري |
| | رياضيات | 0.00 | رفض الفرض الصفري |
| الصف الثالث | لغتي | 0.00 | رفض الفرض الصفري |
| | رياضيات | 0.00 | رفض الفرض الصفري |

**التعليق على جداول نتائج إجابة السؤال الأول:**

1. تظهر الجداول تحقق شرط التجانس بين العينتين بينما لم يتحقق شرط التوزيع الطبيعي من واقع اختبارات الإعتدالية الشهيرة: كولمونجروف-سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov test) واختبار شابيرو (Shapiro–Wilk test)، على الرغم من أن اختبار كولمونوف للصف الثالث أظهر أن العينة إعتدالية- في اختبار رافن فقط وليس في الدرجات- إلا أن اختبار شابيرو يعد الأقوى في الإشارة لإعتدالية التوزيع.
2. أحجام العينات كانت أكبر من 30 طالباً، ما أجاز إجراء اختبار "ت" للعينات المستقلة. وساهم عدم تساوي أحجام العينات في كل مقارنة أُجريت لزيادة قوة الاختبار حيث يعد عدم تساوي أحجام العينات من الأساليب التي تستخدم لزيادة قوة الاختبارات المعلمية كاختبار "ت" (الشاردي، 2012)
3. ولعدم إعتدالية توزيع الدرجات، ولزيادة موثوقية النتائج تم إجراء اختبار مانويتني (Mann-Whitney U)، وهو أحد الأساليب اللامعلمية الذي أظهر نفس النتائج لاختبار "ت" للعينات المستقلة، برفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل (جدول 8).
4. يؤثر عدم تحقق شرط الإعتدالية على دقة نتائج تحليل التباين الأحادي إلا بشرط زيادة حجم العينة، بحيث تزيد على 15 فرداً لكل مجموعة، وقد تكون نتيجة تحليل التباين دقيقة إلى حد ما حتى لو كان توزيع المتغير التابع ليس طبيعيا.
5. تُظهر قيمة اختبار "ف" لتحليل التباين أحادي الإتجاه دلالة إحصائية لأثر نوع المعلم في متوسط درجات مادة الرياضيات للصف الأول ومادتي لغتي والرياضيات للصفين الثاني والثالث.
6. يتضح من مربع حجم الأثر "إيتا" أن تأثير نوع المعلم في تباين درجات مادتي الرياضيات يزداد وضوحاً بتقدم الطلاب في السن، فكانت نسبة التباين المفسر بنوع المعلم في الصف الأول لمادة الرياضيات أقل من الواحد 0.8%، وفي الصف الثاني كانت نسبة التباين المفسر لمادتي لغتي والرياضيات: 1% و5% على التوالي. أما الصف الثالث فارتفعت نسبة التباين المفسر كثيراً لمادتي لغتي والرياضيات لتبلغ 20% و10% على التوالي.
7. تشير متوسطات درجات تحصيل مادتي لغتي والرياضيات للفروق الدالة إحصائياً لصالح متغير نوع المعلم (أنثى) في كلٍ من الصفين الثاني والثالث، والرياضيات للصف الأول.

- **<u>الإجابة عن السؤال الثاني:</u>** هل يمكن التنبؤ بمتوسط درجات الطلاب من خلال معرفة متغير نوع المعلم مع ثبات العوامل الأخرى المؤثرة على التحصيل؟

وللإجابة على السؤال تم صياغة الفرضية البديلة التالية: "**تعود الفروق في متوسط درجات مادتي لغتي ورياضيات للطلاب الذكور الدارسين في المدارس الأهلية المطبقة لإسناد والمدارس الأهلية للبنين في منطقة المدينة المنورة لمتغير نوع المعلم**".

للإجابة عن السؤال السابق، تم إجراء تحليل الانحدار المتعدد وإدخال البيانات بالطريقة الخطوية (Stepwise) وكانت النتائج كما يلي:

**جدول (9):نتائج جودة نموذج الانحدار الخطي للصف الأول: تحليل التباين**

| النموذج | المتغيرات التنبؤية | إحصائية "ف" للتباين | مجموع المربعات | | درجات الحرية | متوسط المربعات |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الرياضيات | تخصص المعلم/ه | 6.8<br>الدلالة الإحصائية=0.01 | مجموع مربعات الانحدار | 107.5 | 1 | 107.5 |
| | | | مجموع مربعات البواقي | 3452.2 | 219 | 15.8 |
| | | | المجموع | 3559.7 | 220 | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| لغتي | مساحة الفصل، عدد الطلاب | 8.9 الدلالة الإحصائية=0.00 | مجموع مربعات الانحدار | 1319.3 | 2 | 659.6 |
| | | | مجموع مربعات البواقي | 16120.1 | 218 | 73.9 |
| | | | المجموع | 17439.4 | 220 | |

**جدول (10): ملخص النماذج الانحدارية للصف الأول:**

| النموذج | قيمة ر | قيمة ر2 | قيمة ر2 المعدلة | الخطأ المعياري للتقدير |
|---|---|---|---|---|
| **الرياضيات** | 0.174 | 0.03 | 0.026 | 3.97 |
| **لغتي** | 0.275 | 0.076 | 0.067 | 8.6 |

**جدول (11): قيم معاملات معادلة الانحدار للصف الأول:**

| النموذج | حدود المعادلة | B | الخطأ المعياري | معامل الأثر (بيتا) | إحصائية "ت" | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **الرياضيات** | ثابت الانحدار | 19.3 | 0.675 | | 28.5 | 0.00 |
| | تخصص المعلم/ة | 0.46 | 0.177 | 0.174 | 2.6 | 0.01 |
| **لغتي** | ثابت الانحدار | 13.7 | 3.5 | | 3.9 | 0.00 |
| | مساحة الفصل | 1.5 | 0.38 | 0.28 | 4.1 | 0.00 |
| | عدد الطلاب | 2.3 | 1.04 | 0.155 | 2.3 | 0.024 |

**جدول (11):نتائج جودة نموذج الانحدار الخطي للصف الثاني: تحليل التباين**

| النموذج | المتغيرات التنبؤية | إحصائية "ف" للتباين | مجموع المربعات | | درجات الحرية | متوسط المربعات |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **الرياضيات** | تخصص المعلم/ه | 11.1 الدلالة الإحصائية=0.001 | مجموع مربعات الانحدار | 581.3 | 1 | 581.3 |
| | | | مجموع مربعات البواقي | 7037.7 | 134 | 52.5 |
| | | | المجموع | 7618.9 | 135 | |
| **لغتي** | مساحة الفصل، عدد الطلاب | 9.9 الدلالة الإحصائية=0.00 | مجموع مربعات الانحدار | 11400.8 | 5 | 2280.2 |
| | | | مجموع مربعات البواقي | 30038.04 | 130 | 231.1 |
| | | | المجموع | 41438.8 | 135 | |

**جدول (12): ملخص النماذج الانحدارية للصف الثاني:**

| النموذج | قيمة ر | قيمة ر2 | قيمة ر2 المعدلة | الخطأ المعياري للتقدير |
|---|---|---|---|---|
| **الرياضيات** | 0.276 | 0.076 | 0.69 | 7.3 |
| **لغتي** | 0.53 | 0.275 | 0.247 | 15.2 |

**جدول (13): قيم معاملات معادلة الانحدارللصف الثاني:**

| النموذج | حدود المعادلة | B | الخطأ المعياري | معامل الأثر (بيتا) | إحصائية "ت" | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الرياضيات | ثابت الانحدار | 42.8 | 1.2 | | 34.7 | 0.00 |
| | تخصص المعلم/ه | 0.78- | 0.233 | 0276 | 3.3 | 0.001 |
| لغتي | ثابت الانحدار | 91.1 | 16.4 | | 5.6 | 0.00 |
| | تخصص المعلم/ة | 2.8 | 0.64 | 0.354 | 4.5 | 0.00 |
| | عدد الطلاب | 23.1- | 5.5 | 0.33 | 4.2 | 0.00 |
| | اختبار رافن | 0.59 | 0.246 | 0.19 | 2.4 | 0.02 |
| | مساحة الفصل | 2.02 | 0.68 | 0.25 | 2.9 | 0.004 |
| | الراتب الشهري | 6.3- | 2.4 | 0.21 | 2.5 | 0.01 |

**التعليق على جداول نتائج السؤال الثاني:**

1. يلاحظ من الجداول السابقة أن النماذج التنبؤية تأسست في مواد لغتي ورياضيات في الصفين الأول والثاني ولم يكن النموذج الانحداري للصف الثالث صالحاً للاعتماد عليه، بسبب قيمة اختبار "ف" لتحليل التباين غير الدالة عند مستوى الدلالة 0.05.
2. لم تكن نتائج الانحدار الخطي المتعدد بقوة نتائج اختبار "ت"؛ نظراً لحجم العينات الذي يلائم إجراء اختبار "ت" فيعد صغير نسبياً بالنسبة للأحجام التي يفترضها الانحدار الخطي المتعدد. وتُرجح الدراسات أن يكون حجم العينة بواقع 10 أفراد لكل متغير من المتغيرات، بينما ترى دراسات أخرى أن يكون 50 فرداً لكل متغير من المتغيرات المدخلة في معادلة الانحدار (فهمي، 2005)
3. يلاحظ تكرار تنبؤ تخصص المعلم في مادة الرياضيات في التأثير على درجات التحصيل في الصفين الأول والثاني، ما يرجح تأثير قلق الرياضيات الذي توصلت له الدراسات السابقة (فهمي، 2005)
4. توزع التباين بصورة أكثر وضوحاً في انحدار عينة طلاب الصف الثاني في مادة لغتي؛ بسبب أن الفروق بين المجموعتين كانت دالة بالأساس في اختبار "ت"، وهو ما لم يتوفر في عينة الصف الأول، ومن ناحية أخرى حجم عينة الصف الثاني أكبر من الصف الثالث.
5. أظهرت نتائج الدراسة أن نوع المعلم يؤثر في التحصيل لكن لا يمكن الإقرار بالسببية في ظل التطبيق الحالي للدراسة. وبالتالي فإننا ننفي الفرضية القائلة بسببية أثر نوع المعلم.

## 5. المناقشة:

1. بدا التحسن ظاهراً على الطلاب الذين درستهم المعلمة لاسيما في فروق الدرجات بمادة لغتي للصفوف الثلاثة ما يرجح صحة فرضية الغذاء مقابل الطبيعة التي اقترحها بعض المنظرين(Dee, 2006)، وما يدعم فرضية تحسن تحصيل الطلاب إذا درستهم معلمة معاناة بعض الطلاب في الصفوف التي تدرسهم معلمات من صعوبات عقلية كما أتضح لذلك نتائج اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة في الدراسة الحالية، وهو يتفق مع ما وجدته بعض الدراسات السابقة (Antecol, Eren& Ozbeklik, 2012).

2. تتفق الدراسة الحالية في الأثر التراكمي لنوع المعلم على المدى الطويل حيث كانت قيمة معاملات اختبار "ت" ومانويتني أوضح في مقارنة طلاب الصف الثالث عن الصف الثاني، بينما لم تكن الفروق واضحة في مقارنة الصف الأول.
3. على الرغم من أن أغلب الدراسات التي وجدت فروقاً ذات دلالة إحصائية أكدت فرضية تأثير نوع المعلم إلا أن الدراسة الحالية نفت الفرضية الصفرية فقط القائلة: بأنه لا أثر لنوع المعلم على التحصيل، وقد يكون نوع المعلم المسبب في إحداث الفروق، إلا أن تأكيد ذلك يحتاج إلى تتابع الدراسات وتضافر بياناتها، وأساليب إحصائية خاصة لتأكيد السببية، حيث تقع أغلب البحوث التجريبية بالخطأ من النوع الأول ($\alpha$) وهو قبول فرضية تكون خاطئة، إما من خلال التسرع بتأكيد الفرضية البديلة بمجرد الحصول على دلالة الفروق، أو من خلال عينات أكبر من المفترض.
4. يُستنتج أن المعلمات أكثر فعالية من المعلمين في تدريس الصفوف الأولية الثلاث للبنين بشكل عام، لكن لا يمكن القول- في حدود نتائج الدراسة الحالية- أن متغير نوع المعلم هو السبب في إحداث الفروق في التحصيل، كما لا يمكن نفي ذلك.

## 6. خلاصة البحث:

اختلفت نتائج الدراسات عن أثر تدريس المعلمة للطلاب الذكور، إلا أن هناك مؤشرات إيجابية تتعلق بتأثير المعلمة الإيجابي على الطلاب في المراحل المبكرة، تمتد لسلوكهم ومن ثم تحصيلهم؛ وبالكشف عن تفاعل نوع المعلم-الطالب في البيئة السعودية في الصفوف الثلاثة الأولى للمرحلة الابتدائية، ثبت تفوق الطلاب الذين تدرسهم معلمة على الطلاب الذين يدرسهم معلم في الصفين الثاني والثالث في مادتي لغتي والرياضيات؛ ما رجح الأثر الإيجابي للمعلمات في تحصيل الطلاب الذكور، خصوصاً مع وجود طلاب يعانون من صعوبات تعلم في صفوف المعلمات.

## 7. التوصيات والمقترحات:

بمقتضى النتائج التي توصلت إليها الدراسة قُدمت التوصيات، والمقترحات التالية:

1. فصل البنات عن البنين أثناء الحصص الدراسية، وفي أوقات الفسحة والانصراف، لتجنب حدوث أثر التحيز لدى النوع المنعكس سلباً على تحصيل الطالبات من ناحية أخرى، ولتسهيل ضبط المعلمات لسلوكيات الطلاب.
2. تطبيق اختبارات للقبول يشرف عليها أخصائيون في الصعوبات العقلية عند التسجيل في مدرسة تطبق نظام "إسناد"؛ بغرض عزل الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم عن الطلاب العاديين في فصول مستقلة، استناداً لتأثر المستوى العام لدرجات الطلاب بسبب تشتت انتباه المعلمة أثناء الدرس بمتابعتهم.
3. توظيف خريجات التربية الخاصة في المدارس المطبقة "لإسناد" بسبب تحسن الأداء العام للطلاب الذين يعانون من صعوبات عقلية عند تدريس المعلمات لهن في الصفوف الأولية الثلاث.
4. يُقترح إجراء دراسات مماثلة على مناطق أخرى بالمملكة العربية السعودية، بحيث يتم دمج نتائج الدراسات التي تُجرى وفق قاعدة بيانات موحدة لتمكين صناع القرار ومتخذيه من الحكم على الفعالية التربوية، واتخاذ قرار إما بالتوسع أو الابقاء على المستوى الحالي للتطبيق الحالي لنظام "إسناد".

## قائمة المراجع والمصادر:

**أولا: المراجع العربية:**


1. السكنى، هبة يوسف، (2011). **مشكلات المعلمات في مدارس الذكور بوكالة الغوث الدوليه بمحافظات غزة وسبل التغلب عليها**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.
2. الشاردي، محمد،(2012) "تأثير حجم العينة على قوة الاختبار الإحصائي"، *رسالة ماجستير*، جامعة أم القرى.
3. العتيبي، ماجد (2010). تربويون ونفسيون يرفضون بدعوى "صبغة الرجولة" والمعلمات: "لامشكلة" لدينا، جريدة اليوم، ع 13496،الجمعة: 28 مايو.
4. عطيفة،حمدي أبو الفتوح (2012)، منهجيات البحث العلمي في التربية وعلم النفس، دار النشر للجامعات.
5. العنزي، نادر. (2013م، الجمعة 2/22). يطبق تدريجيا بدأ من العام المقبل كنواة لمدارس التعليم الأساسي: مستشارة نائب الوزير تطالب بفتح الصفوف الأولية في رياض الأطفال، جريدة عكاظ، 4268، شؤون الوطن.
6. الفاضل، أحمد النيل والسويدي،وضحى علي. (1994). أثر تأنيث هيئات التدريس على تحصيل وشخصية وسلوك تلاميذ المدارس النموذجية دولة قطر: دراسة استطلاعيه، **حولية كلية التربية بجامعة قطر**، (10)، 326-288.
7. القحطاني، فارس (2014م، الأربعاء4/9). دراسة تقويمية لتجربة تدريس المعلمات لطلاب الصفوف الأولية: الشورى يطالب التربية ببرامج اللياقة البدنية والصحية للبنات، جريدة عكاظ، 4679، شؤون الوطن.
8. فهمي، محمد (2005)، إحصاء بلا معاناة، ط1، معهد الإدارة العامة، الرياض.
9. الكمنجي،ميسرة نايف. (2001). **وجهات نظر المديرات والمعلمات وأولياء الأمور الإناث نحو تأنيث الهيئة التدريسية في المرحلة الاساسية الدنيا من المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في محافظات شمال فلسطين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة غزة، غزة، فلسطين.
10. اللميع، فهد خلف والعازمي،بدر حمد والفليكاوي، فهد أحمد. (2003). آراء معلمات المرحلة الابتدائية نحو السلم التعليمي الجديد في ظل تأنيث المرحلة الابتدائية بدولة الكويت في ضوء متغير (المنطقة التعليمية-المواد الدراسية-الخبرة التدريسية)، **مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية**، (116)،96-49.
11. وزارة التربية والتعليم(1430ه) مشروع تحسين الأداء التعليمي لطلاب وطالبات المرحلة الابتدائية، على الرابط: www.hssen.com.
12. وزارة التربية والتعليم.(1395) لائحة المدارس الأهلية.مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.


**ثانيا: المراجع الإنجليزية:**


1. Allegretto,S.A; Corcoran,S.P. Mishel,L(2004). How does teacher pay compare? methodological & challenges and answers, Economic Policy Institute, Washington.
2. Antecol, H.; Eren,O & Ozbeklik, S. (2012). The Effect of teacher gender on the effect of teacher gender on student achievement in primary school : evidence from a randomized experiment, Discussion Paper No.(6453), Bonn.
3. Boserup, E., Kanji, N., Tan, S., & Toulmin, C. (2007). Woman's role in economic development. London, UK: Cornwell Press.
4. Burman, E. (2009). Childhood, neo-liberalism and the feminization of childhood, *17*(4), 251–267. doi:10.1080/09540250500145247

5. Burusic, J.; Babarovic, T & Seric, M. (2012). Differences in elementary school achievement between girls and boys: Does the teacher gender play a role? European Journal of Psychology of Education, 27(4), 523–538
6. Cazes.S, & Nesporova.A (2004), Labour markets in transition: balancing flexibility and security in Central and Eastern Europe,*Revue de l'OFCE*, 5(91), PP. 23-54 DOI :10.3917/reof.075.0023.
7. Dee, T. (2006). Teachers and the gender gaps in student achievement. *Journal of Human Resources, 42*(3), 528–554
8. Driessen, G. (2007). The feminization of primary education: Effects of teachers' sex on pupil achievement, attitudes and behaviour. International Review of Education, 53(2), 183–203. from:http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11159-007-9039-y#page-2, Retrieved:20-12-2016
9. England, P; Allison, P & Wu, Y. (2007). Does bad pay cause occupations to feminize, Does feminization reduce pay, and How can we tell with longitudinal data? *Social Science Research*, *36*, 1237–1256. doi:10.1016/j.ssresearch.2006.08.003
10. Escardíbul, J.-O., & Mora, T. (2013). Teacher Gender and Student Performance in Mathematics. Evidence from Catalonia (Spain). *Journal of Education and Training Studies*, *1*(1), 39–46. doi:10.11114/jets.v1i1.22
11. Friend, J. (2006). Research on same gender grouping in eighth grade science classrooms. Research in Middle Level Education, 30(4), 1–15. Retrieved from http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ804115.pdf
12. krejcie.V., & Morgan, D.W. (1970).Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, *30*, 607-610.
13. Machin, S; Mcnally, S. (2015). Student schools achievement, *21*(3), 357–372.
14. Majzub, R. M. & Rais, M. M. (2010). Boys' underachievement: male versus female teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *7*(2), 685–690. doi:10.1016/j.sbspro.2010.10.093
15. Martino, W. J. (2008). Male teachers as role models: addressing issues of masculinity, pedagogy and the re-masculinization of schooling. *Curriculum Inquiry*, *38*(2), 189–223. doi:10.1111/j.1467-873X.2007.00405.x
16. Mills, M., Martino, W & Lingard, B. (2004). Attracting, recruiting and retaining male teachers: policy issues in the male teacher debate. *British Journal of Sociology of Education*, *25*(3), 355–369. doi:10.1080/0142569042000216990
17. Raccah.A.A (2002), The Feminization of Teaching and Principalship in the Israeli Educational System: A Comparative Study, *American Sociological Association, Sociology of Education*,. 75(3), pp. 231-248,DIO: 28-10-2015 19:25 UTC.

18. Robert, K.; Owiti, D. S., & Ongati, P. O. (2013). Teachers gender and primary school pupils ` achievement in Mathematics in Kenya, 4(25), 122–127.
19. Sohn.K (2009). Shortages of math and science teachers and the feminization of teachers: a common reason. from: https://www.semanticscholar.org/paper/Shortages-of-Math-and-Science-Teachers-and-the-Sohn/7551f53b702a0460db4e59914fe5213df6d20309, Retrieved:6-10-2016.
20. Thompson, A (2003). Caring in Context: Four Feminist Theories on Gender and Education *Curriculum Inquiry*, 33(1), pp. 9-65
21. U. S. Bureau Labor Statistics (2014). Teacher staffing and pay differences : public and private schools, *Monthly Labor Review,* (September), 1–25.
22. Woytek.E, Newiak.M, Kochhar, K, Fabrizio, S, Kpodar, K Wingender,P, Clements,B, & Schwartz,G (2013) Women, Work, and the Economy: Macroeconomic Gains From Gender Equity, International Monetary Fund.

## Abstract:

This study aimed to find out the effect of female teacher on the achievement of male students in the three primary grades in language and mathematics. The study sample was divided into two experimental groups: the male students studying by male teachers and the total number was (597); the male students studying with the female teachers, and the total number was (420) and applied standardized tests designed by the Saudi Ministry of Education to evaluate the performance of the Saudi teachers known as "Hassen" tests. The results of the study showed that there were statistically significant differences between the averages of test scores to favor the group studied by the female teachers at the level of significance ($\alpha$ = 0.05) of the in the second and third grades in both subjects, and first grad in mathematics only. But this results did not confirm that the reason was the type of teacher, because there is related tool was applied: forms to collect information about factors that affect on student achievement. By conducting multiple linear regression analysis, the difference in student scores was explained by other factors, that was confirm from previous studies. The study recommended to separation girls and boys to avoid the impact of bias in the type reflected negatively on the achievement of female students.

**Keywords**: Esnad, feminization of teaching, achievement tests, teacher type, teacher effectiveness.