مجلة العلوم التربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

العدد العشرون
محرم ١٤٤١هـ

الجزء الثاني

عمادة البحث العلمي
Deanship of Academic Research

www.imamu.edu.sa
e-mail: edu_journal@imamu. edu.sa

تقييم الممارسات التدريسية التساهلية لدى معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة المتوسطة وفق تقديرات المشرفين التربويين والمشرفات بالمملكة العربية السعودية

د. محمد محمود القسيم
قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية
جامعة الملك خالد

تقييم الممارسات التدريسية التساهلية لدى معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة المتوسطة وفق تقديرات المشرفين التربويين والمشرفات بالمملكة العربية السعودية

د. محمد محمود القسيم

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية

جامعة الملك خالد

تاريخ تقديم البحث: ١٠ / ٢ / ١٤٣٨هـ **تاريخ قبول البحث: ٧ / ٤ / ١٤٣٨هـ**

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة للكشف عن الممارسات التدريسية التساهلية، وتحديد مستوى ممارستها لدى معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم تنفيذ استطلاع للرأي شمل (٤١) من المشرفين التربويين والمشرفات ومعلمي ومعلمات العلوم، وانتهى ببناء قائمة تضمنت (٩٩) ممارسة تعبر عن مختلف أشكال التقصير والتهاون واللامبالاة. طورت هذه القائمة في صورة مقياس تقدير تم تطبيقه على (٧٣) مشرفًا تربويًا ومشرفة وذلك للتعرف على تقديراتهم لمستوى تلك الممارسات. وأظهرت النتائج بأن مستوى الممارسات التساهلية كان (مرتفعًا) على المقياس ككل؛ وعلى ثلاثة من أبعاده وهي: التقويم، والتخطيط والإعداد للدرس، واستخدام مصادر التعلم وتوظيف الأنشطة الداعمة للمقرر؛ في حين كان (متوسطًا) على الأبعاد الثلاثة المتبقية وهي: الالتزام والمواظبة والانضباط وتطوير الذات، وتنفيذ الدرس، وتنظيم الطلاب ومتابعتهم والتعامل معهم، ولم تظهر النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الممارسات التساهلية تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث) على المقياس ككل، أو على أي من أبعاده.

الكلمات المفتاحية: الممارسات التدريسية، الممارسات التساهلية، ممارسات المعلمين.

المقدمة:

ترتبط طبيعة العملية التربوية وممارساتها في أي مجتمع بنمط الحياة التي يعيشها ذلك المجتمع، فحياة الشظف التي تعيشها الشعوب الفقيرة تنعكس على منظومتها التربوية بتفشي الأمية والجهل والحرمان من التعليم، بينما تتقدم عجلة التنمية في البلدان الغنية والمستقرة سياسيًا واجتماعيًا وذلك تبعًا لتطور نظام التعليم فيها.

وما بين الحالتين السابقتين هناك حالة فريدة جمعت بين المتناقضين، وصفها الجلال (١٩٨٥) في حديثه عن بلدان ليست من العالم المتقدم لعلمه وثروته، وليست من العالم الثالث بفقره وبدائيته؛ فأقطار المنطقة العربية المنتجة للنفط «متميزة» عن غيرها من دول العالم، حيث جمعت هذه البلدان بين ثروة العالم المتقدم وبدائية العالم الثالث، ومنحت هذا المزيج الفريد أن ينال معالجة خاصة مستفيضة لأن التعميمات من العوالم الأخرى المعروفة لا تنطبق عليه بشكل شامل.

هذا ومع أن ثورة النفط كانت سببًا في حالة الرخاء التي تعيشها دول الخليج العربي، حيث وفرت لشعوبها كل سبل الحياة الرغيدة، إلا أنه لم يواكب هذه النقلة في نمط الحياة تنمية شاملة بنفس المستوى على جميع الأصعدة، بل وعلى العكس من ذلك؛ فإن حالة اليسر التي تعيشها شعوب هذه المنطقة انعكست سلبًا على أنظمتها التربوية وأصبحت في بعض الأحيان عبئًا عليها، وظهر هنا ما يعرف بتربية اليسر، وما يترتب على هذا النمط من التربية من أنماط مختلفة في السلوك التربوي لدى كل من المتعلم والمعلم، بل وربما تعدى الأمر إلى أن يؤثر ذلك على القرار التربوي في جميع مستوياته،

لـذا كـان لزامًـا علـى التربـويين بمختلـف تخصـصاتهم أن يبحثـوا في أسـباب وتداعيات هذا النمط من التربية (الجلال، ١٩٨٥).

وفي سياق المحاولـة لفهـم انعكاسـات تربيـة اليسر علـى ممارسـات المعلمـين وأسبابها وتداعياتها، لا بد من السعي أولًا لتوصيف واقـع هـذه الممارسـات، من خلال تحديدها والتعرف على ماهيتها ومستوى ممارستها، ومن ثم البحث في الكيفيـة الـتي يمكـن لهـا أن تحـول دون تطبيـق أهـداف المـنهج علـى النحـو المفترض، وكيف يمكن لآثارها أن تنعكس على مستوى تحصيل الطلبة.

ويعد تدريس العلوم أساس التنمية والتقدم في مختلف مجالات الحياة لأي أمة من الأمم، وفي هذا السياق نقل علي (٢٠٠٩) عن الرابطة القومية لمعلمي العلوم في أمريكا بأنها حددت عام (١٩٩٠) هدفين رئيسين لتدريس العلـوم، أولهما: إعداد أفراد مجتمع مثقف علميًا، وثانيهما: إعداد الكوادر المؤهلة من العلماء والأطباء والمهندسين وغيرهم من أصـحاب المهـن ذات الـصلة بـالعلوم والتقنية.

وغالبًا ما ينصب الاهتمام على أحد الهدفين السابقين وفقًا لطبيعـة المجتمـع والغايات التي يتطلع إليها، وربما ينال الهدف الثاني والمتمثـل بإعـداد الكـوادر المؤهلـة اهتمامًـا أكـبر في المجتمعـات الناميـة؛ نظـرًا لمـا لـديها مـن حاجـة لمواكبـة المجتمعات المتقدمة في الرقي والتقدم، بينما تتجه المجتمعات المتقدمة بشكل أكبر للاهتمام بتدريس العلوم من أجل تحقيق الثقافة العلمية، انطلاقًا مـن ضـرورة تعميم الفائدة المرجوة من تدريس العلوم على أوسع نطاق من أفراد المجتمع.

وتوصـي الرابطـة القوميـة لمعلمـي العلـوم في أمريكـا (NSTA, 2003) بضرورة التركيز وبشكل أكبر على تعليم العلوم في المرحلـة المتوسـطة، باعتبـار

أنها مرحلة في غاية الأهمية ؛ فهي الوقت الذي تحدث فيه معظم التغيرات الجسدية والعاطفية والمعرفية لدى الطلبة ، كما أنها الوقت المناسب لفهم العلوم وإثارة الحماس لدى الطلبة نحوها.

ويعد المعلم الركيزة الأولى في النظام التربوي ، حيث تعظم قيمة الجهود التربوية بما يقدمه ، وتضعف بإهمال دوره ، أو بعدم إعطاء الدور المنوط به ما ينبغي من الاهتمام ؛ لا سيما وأن جميع الجهود التي يبذلها النظام التربوي لتحقيق أهدافه لا بد أن تمر عبر الحلقة النهائية التي ترتبط بشكل مباشر بالمتعلم ألا وهي المعلم.

ويختلف المعلمون عمومًا في أدائهم التدريسي ، ويمكن تصنيفهم وفق ممارساتهم التدريسية إلى أربعة أصناف وهم : (١) المعلم الكسول أو الضعيف : وهو الذي يقصر في أداء واجباته وفي مساعدة طلابه وتوجيههم ، إضافة إلى ضعف تقديره لمسؤولياته التدريسية ، (٢) المعلم المهمل : وهو الذي لا يقوم بالأعمال المناطة به بالشكل المطلوب ويقصر في أداء واجباته ، ولا يقوم بالممارسات التدريسية الأساسية في العملية التربوية ، (٣) المعلم المزاجي : وهو الذي يتسم بالمزاجية في أداء واجباته الوظيفية ، إذ أن ممارساته التدريسية لا تسير على وتيرة واحدة ، إذ يكون متحمساً لعمله أحياناً ، ومتكاسلاً عن القيام بالممارسات التدريسية في أحيان أخرى ، (٤) المعلم المخلص أو الأمين : وهو الذي يقوم بواجباته التدريسية بشكل فعّال في جميع الظروف والأحوال (عبد السلام ، ٢٠٠١).

ومن المنطق أن ينعكس المستوى المتدني للأداء التدريسي لمعلمي ومعلمات العلوم سلباً على نتائج طلبتهم ، وهو ما قد يكون أحد أسباب تدنى المستوى

التحصيلي للطلبة السعوديين على المستوى العالمي، والذي يتضح من دراسة الاتجاهات الدولية للعلوم والرياضيات Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) والتي عقدت عام ٢٠١٥؛ حيث تبين من نتائجها بأن مستوى الأداء العام في العلوم لطلبة الصف الثاني المتوسط (الثامن) بالمملكة العربية السعودية انحدر من منخفض إلى ما دون المنخفض أي أقل من (٤٠٠)، حيث بلغ (٣٩٦) مقابل (٤٣٦) عام ٢٠١١، وتبعه انخفاض ترتيب المملكة عالمياً من المرتبة ٣١ إلى ٣٥، وعربياً من الخامسة إلى الثامنة، من أصل ٣٩ دولة، منها ١٠ عربية، كما صُنفت المملكة ضمن الدول الأكثر انخفاضاً عالمياً في معدلات الإنجاز للعلوم ما بين دورتي ٢٠١١ و٢٠١٥ (Martin, Mullis, Foy & Hooper, 2016).

ولضمان الارتقاء بمستوى العملية التربوية عمومًا وأداء المعلم بشكل خاص، وضعت وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية (٢٠٠٨) جملة من المعايير التربوية لمختلف عناصر العملية التعليمية، شملت كلًا من الطالب، والمعلم، ومدير المدرسة، والمشرف التربوي، ومشرف المناهج، ومشرف التدريب، ومشرف تقنيات التعليم؛ وتضمنت معايير المعلم أربعة عشر معيارًا وهي أن: (١) يلم بالمعارف اللازمة لتخصصه العلمي شاملةً خصائص العلم ومبادئه ومفاهيمه وقدر وافٍ من معلوماته، ويتفهم المنهج الدراسي وأسسه وعناصره بما يمكنه من التعامل معه بصورةٍ تحقق الأهداف التعليمية، (٢) يخطط دروسه بطريقة علمية، (٣) يوظف طرائق وأساليب تدريس متنوعة تتوافق مع عناصر عملية التعلم وتحقق أهدافها، (٤) يستخدم مهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية بما يسهل عملية التعلم ويحقق الأثر

المطلـوب، (٥) يـشرك طلابـه في عمليـة الـتعلم باسـتخدامه للمهـارات والاسـتراتيجيات الـتي تـساعد علـى إثـارة الانتبـاه والدافعيـة، (٦) يـبرز في تدريـسه خـصائص المجتمـع ومبادئـه وظروفـه ومجريـات أحداثـه وغيرهـا مـن العناصر التي تعين على ربط المدرسة بالواقع وتحقيق غايات المجتمع وأهدافه، (٧) يعمـل علـى تنميـة شخـصية الطالـب وتطـوير تفكـيره وإكـسابه المهـارات الاجتماعية اللازمـة، (٨) يراعـي الفـروق الفرديـة بـين طلابـه بمـا يتناسـب مـع ميولهم واهتماماتهم واستعداداتهم وخصائصهم الأخرى، (٩) يـدير الـصف الدراسي وينظم ويرتب عناصره ويعالج الأخطاء فيه بطريقة تساعد على زيادة تحصيل الطلاب وتنمية شخصياتهم، (١٠) يعد الوسـائل والتقنيـات التعليميـة ويستخدمها في دروسه بما يزيد من فاعليـة الـتعلم، (١١) يقـوّم تعلـم الطـلاب باستخدام الأسـاليب والأدوات المناسبة في القيـاس والتقـويم التربـوي، (١٢) يـسهم بإيجابيـة في الأنـشطة المتنوعـة الـتي تنفـذها المدرسـة، (١٣) يتعـاون مـع العـاملين في المدرسـة مـن إدارة المدرسـة والـزملاء والمرشـد الطلابـي والمـشرف التربوي بما يحقق روح الفريق، (١٤) يعمل على تطوير نفسه مهنياً.

وبالرغم من الاهتمام المتزايد محليًا وعالميًا بإعـداد المعلـم وتطـويره إلا أن الأدب التربوي لا زال يحمل في طياتـه الكـثير مـن المـضامين الـتي مـن شـأنها أن تشير بصورة وبأخرى إلى تدني مستوى أداء معلمي ومعلمات العلوم في الكثير مـن جوانـب العمليـة التدريـسية بـدءًا مـن التخطيـط ومـرورًا بالتنفيـذ وانتهـاءً بـالتقويم، وفي جميـع مراحـل التعلـيم العـام (الحـصان، ٢٠١٥؛ الرشـيد، ٢٠١٥؛ السلمي، ٢٠١٤؛ سمارة، ٢٠١٥؛ شديفات والقادري، ٢٠٠٥؛ الـشمراني، ٢٠٠٤؛ الـشهري، ٢٠١٥؛ العليمـات والقطـيش، ٢٠٠٧؛

العمرات والطويسي، ٢٠١٤؛ الغامدي، ٢٠١٠؛ القمش، ٢٠١٣؛ نمر والجراح، ٢٠١٥).

وأشار شديفات والقادري (٢٠٠٥) إلى عدد من جوانب الضعف لدى معلمي العلوم على المستويين العربي والعالمي، والتي منها تدني مستوى فهم معلمي العلوم لطبيعة العلم الذي يدرسونه، وتواضع مستوى فهمهم لأصول تدريسه، واعتمادهم لطرق تقليدية في تدريسه، وإهمالهم لدور المختبر وبخاصة ما يتعلق بالمجال الاستقصائي، واعتمادهم على الكتاب المقرر بشكل كبير، واستخدامهم اختبارات تقليدية، وصعوبة استخدامهم استراتيجيات تدريس حديثة، وتوظيف التكنولوجيا في ممارساتهم التدريسية، وضعف رغبتهم في توظيف التكنولوجيا في ممارساتهم التدريسية.

وغالبًا ما يرتبط ضعف الأداء التدريسي بجملة من المعتقدات الخاطئة السائدة لدى المعلمين، والتي أشار بلوم (Bloom, 1992) إلى بعضها، ومنها ما يعتقده بعض المعلمين من أن التعلم يحدث إذا حفظ المتعلمون ما يطرح أمامهم في القاعات الصفية، أو في الكتب المقررة من معارف جديدة، أو إذا استطاع الطلبة أن يحصلوا على علامات مناسبة في الاختبارات التي يضعها المعلمون أنفسهم، وهي اختبارات تركز عادة على مستويات التفكير الدنيا، وتفتقر إلى معايير الاختبارات المقبولة تربوياً، ومنه أن يعتقد المعلمون بأن دورهم يتركز في نقل المعرفة إلى طلبتهم، وهذه المعتقدات هي التي غالبًا ما توجه الممارسات التدريسية للمعلمين، وتعكس سلوكياتهم في غرفة الصف.

وتتعدد أساليب الحكم على الممارسات التدريسية للمعلمين وتقويمها، كما تتنوع أدواتها تبعًا لذلك، ومن هذه الأساليب: (١) تقويم المعلم من

خلال الرجوع إلى رأي مدير المدرسة أو المشرف، (٢) تقويم المعلم من وجهة نظر زملائه، (٣) تقويم المعلم من وجهة نظر الطلاب، (٤) تقويم المعلم في ضوء تحصيل الطلاب، (٥) التقويم الذاتي لأداء المعلم، (٦) تقويم المعلم عن طريق تحليل التفاعل داخل الفصل، (٧) تقويم المعلم عن طريق الكفاءات (الشهري، ٢٠١٥).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تنعكس حالة اليسر التي تعيشها دول الخليج العربي على مختلف جوانب الحياة فيها، وكغيرها من المؤسسات فإن المنظومة التربوية هي الأخرى باتت تعاني من عبء هذه الحالة، وظهر ما يعرف بتربية اليسر، ويسود وفق هذا النمط من التربية ممارسات لدى كل من المعلمين والمتعلمين من شأنها أن تكون سببًا في ضعف مخرجات العملية التربوية وأن تقلل من كفاءتها، وهذا بدوره يستدعي تقييم هذه الممارسات وإعادة النظر فيها.

وقد جاءت الدراسة الدولية لتقييم الطلبة في العلوم والرياضيات (TIMSS) التي أجريت عام ٢٠١٥ لتؤكد على تدني المستوى التحصيلي للطلبة السعوديين في تعلم العلوم مقارنة بغيرهم من الطلبة في دول العالم الأخرى، وعلى تراجعٍ في مستوى المملكة مقارنة بنتائج عام ٢٠١١ (Martin, Mullis, Foy & Hooper, 2016).

ومن الطبيعي أن ينعكس المستوى المتدني للأداء التدريسي لمعلمي العلوم على نتائج طلابهم، لا سيما إذا ما علمنا أن الأدب التربوي يحمل في طياته الكثير من المضامين التي من شأنها أن تشير إلى تدني مستوى أداء المعلمين

بالمملكة العربية السعودية (الحصان، ٢٠١٥؛ الرشيد، ٢٠١٥؛ الشمراني، ٢٠٠٤؛ الشهري، ٢٠١٥؛ الغامدي، ٢٠١٠).

وللتعرف على جوانب الضعف والتقصير والتهاون في الأداء التدريسي "التساهل"؛ جاءت هذه الدراسة بغرض الكشف عن الممارسات التدريسية التساهلية الشائعة لدى معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر والمشرفين التربويين والمشرفات، ومعلمي معلمات العلوم؛ ثم لتحديد مستوى هذه الممارسات وفق تقديرات المشرفين التربويين والمشرفات.

ومن المعلوم بأن المشرف التربوي - بحكم عمله كخبير تربوي - يتابع أداء المعلمين الذين يشرف عليهم داخل الغرفة الصفية وخارجها، ويطلع على وثائقهم وسجلاتهم ويسجل ملاحظاته عليها، ويتابع خططهم السنوية والفصلية، وينظر في دفاتر التخطيط اليومي التي يعدونها للدرس، ويتابع تنفيذ المنهج ويقوم بحضور الحصص، ويطلع على كتب الطلاب ودفاترهم، وأوراق الأسئلة والاختبارات، إضافة إلى سجلات المعلمين في رصد الدرجات ومتابعة الطلاب؛ وعليه فإن رأي المشرف تبعًا لما سبق يمكن أن يعتد به إلى درجة كبيرة في هذا السياق، وهذا هو ما دفع بدوره لاختيار تقديرات المشرفين التربويين والمشرفات في هذه الدراسة كأسلوبٍ لتقييم مستوى التساهل في الممارسات التدريسية لدى المعلمين.

وفي ضوء ما تقدم يمكن صياغة مشكلة الدراسة بالأسئلة الآتية:

١. ما الممارسات التدريسية التساهلية لدى معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، من وجهة نظر كل من معلمي ومعلمات العلوم أنفسهم، والمشرفين التربويين والمشرفات؟

٢. ما مستوى الممارسات التدريسية التساهلية لدى معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، وفق تقديرات المشرفين التربويين والمشرفات؟

٣. هل يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الوسطين الحسابيين للممارسات التدريسية التساهلية لدى معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، وفق تقديرات المشرفين التربويين والمشرفات، يعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)؟

هدف الدراسة

هدفت الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلتها إلى:

١. تحديد الممارسات التدريسية التساهلية لدى معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، من وجهة نظر كل من معلمي ومعلمات العلوم أنفسهم، والمشرفين التربويين والمشرفات.

٢. التعرف على مستوى الممارسات التدريسية التساهلية لدى معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، وفق تقديرات المشرفين التربويين والمشرفات.

٣. الكشف عن وجود اختلافات في الممارسات التساهلية لدى معلمي ومعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، وفق

تقديرات المشرفين التربويين والمشرفات تبعًا لاختلاف مستويي متغير الجنس (ذكور، إناث).

أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من سعيها لتقييم الممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات العلوم؛ انطلاقًا مما يقومون به وينفذونه في الميدان، وعليه فإنه يمكن لها أن تسهم فيما يأتي:

١. التأسيس لمفهوم التساهل في الأداء التدريسي، والذي يشير إلى ظاهرة موجودة على أرض الواقع وغائبة عن ميدان البحث التربوي، وهو ما سيوجه الباحثين للبحث في أسباب هذه الظاهرة وتداعياتها.

٢. توجيه اهتمام المعلمين لإعادة النظر في ممارساتهم التدريسية، ولفت انتباههم نحو الممارسات التي من شأنها أن تؤدي إلى تدني مستوى تحصيل الطلبة.

٣. توجيه اهتمام المشرفين التربويين والمشرفات نحو الممارسات التساهلية الشائعة في الأداء التدريسي لدى من يشرفون عليهم من المعلمين والمعلمات؛ بغرض السعي لحثهم على تجنبها.

٤. تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم في المرحلة المتوسطة؛ انطلاقا من واقع الممارسات التي ينفذها المعلمون.

٥. تقديم مقياس تقدير لمستوى الممارسات التساهلية لدى معلمي ومعلمات العلوم ومعلمي المباحث الأخرى، يمكن للمشرفين والباحثين وغيرهم الإفادة منه.

مصطلحات الدراسة

١. التقييم:

ينكر المتخصصون في اللغة كلمة تقييم ويذكرون كلمة تقويم بدلا منها، حيث أن جذر هذه الكلمة هو: ق، و، م، ولا يوجد في المعاجم اللغوية المعتمدة: ق، ي، م؛ لكن ونظرًا لشيوع الكلمة وكثرة استعمالها فقد أقرها المجمع اللغوي بمعنى إعطاء القيمة، ثم يأتي بعد ذلك التقويم كعملية تسعى للبحث عن الخطأ ونقاط الضعف ووضع العلاج المناسب لها (الكبيسي، ٢٠٠٧).

ويشير معنى التقييم عمومًا إلى العملية المنهجية التي يتم بموجبها بيان قيمة شيء ما أو أهمية فكرة معينة أو شخصية معينة أو نفوذ معين أو تأثير أياً كان؛ ويعرفه علي (٢٠١١) بأنه إعطاء قيمة للشيء بصورة كيفية (نوعية)؛ أي أن التقييم يعبر عن الحكم النوعي أو الكيفي للشيء المراد إصدار الحكم عليه.

ويقصد بالتقييم في هذه الدراسة بأنه عملية تشخيصية تتضمن تحديد الممارسات التساهلية في السلوك التدريسي لمعلمي ومعلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، ومن ثم إصدار أحكام تتضمن وصفًا نوعيًا لمستوى تلك الممارسات؛ وفقًا لتقديرات المشرفين التربويين والمشرفات. هذا وقد تحددت عملية التقييم إجرائيًا في هذه الدراسة باستجابة المشرفين التربويين على مقياس التقدير الخماسي (٠- ٤) الذي طور تبعًا لاستطلاع الرأي الذي أسفر عن قائمة من الممارسات التساهلية، وفي ضوء ذلك صنفت الأحكام في ثلاث مستويات هي: (منخفض، متوسط، مرتفع).

٢. الممارسات التدريسية:

يشير معنى الممارسة عمومًا إلى ما يتم تنفيذه أو القيام به فعلًا، وتعرف الأشياء على حقيقتها من خلال الممارسة، وتعبر الممارسة عن الكيفية التي جرت العادة وفقها على تنفيذ العمل (قاموس المعاني، ٢٠١٦).

وعرفت الرشيد (٢٠١٥) الممارسات التدريسية بأنها الإجراءات العملية أو السلوك الفعلي الذي يقوم به المعلم وفقًا لمراحل خطة الدرس المختلفة، بغرض تحقيق الأهداف المرسومة في الخطة بكفاءة عالية، يتحقق من خلالها مستوى أفضل للتلاميذ.

وعرفها الشديفات والقادري (٢٠٠٥) بأنها ما يقوم به المعلم من أنشطة وإجراءات في المواقف التعليمية المختلفة أمام طلبته داخل الصف أو خارجه، بهدف إنجاز واجباته والقيام بالمهام الموكولة إليه.

وتعرف الممارسات التدريسية إجرائيًا في هذه الدراسة: بأنها ما ينفذه المعلم فعلًا على أرض الواقع من إجراءات في جميع مراحل العملية التدريسية ومتطلباتها، والكيفية التي ينفذ بها هذه الإجراءات.

٣. الممارسات التدريسية التساهلية:

يأتي التساهل من السهولة وهي التسامح واليسر والرأفة والحلم، بينما يشير معنى التسهيل إلى بذل الجهد لجعل الأمر هينًا وسهلًا ويسيرًا؛ وبخلاف ما سبق فإن التساهل يحمل معاني التقصير والتهاون واللامبالاة وعدم بذل الجهد المطلوب في تحقيق المراد على النحو المبتغى (قاموس المعاني، ٢٠١٦).

ويستخدم لفظ التساهل في علوم الشريعة كالفقه والحديث كنقيض للغلو في الدين وهو تجاوز الحد فيه، وما بين الغلو والتساهل يأتي الاعتدال، وإذا

كان التيسير في محله مطلوبًا، فإن التساهل مذموم لأنه يكون في غير موضعه (الحربي، ٢٠٠٤).

وتعرف الممارسات التدريسية التساهلية في هذه الدراسة بأنها: ما يقوم به المعلمون وينفذونه فعلًا من إجراءات تدريسية داخل الحصة الصفية وخارجها، بصورة تعبر بدورها عن مختلف أشكال التقصير والتهاون وعدم بذل الجهد المطلوب من قبل المعلم لتحقيق الأهداف المفترضة للمنهج. وتتجلى هذه الممارسات في عدد من صور السلوك الفوضوي والمتهاون والارتجالي واللامبالي وغير المدروس، في كل من أبعاد: التخطيط والإعداد للدرس، والالتزام والمواظبة والانضباط وتطوير الذات، وتنفيذ الدرس، وتنظيم الطلاب ومتابعتهم والتعامل معهم، واستخدام مصادر التعلم وتوظيف الأنشطة الداعمة للمقرر، وأخيرًا التقويم.

ويحدد مستوى الممارسات التساهلية إجرائيًا، بالوسط الحسابي لتقديرات المشرفين التربويين والمشرفات لهذه الممارسات في السلوك التدريسي لدى معلمي ومعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، وذلك من خلال استجاباتهم على مقياس التقدير الذي أعد لهذا الغرض.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على تقديرات أفراد العينة التي شاركت فيها من المشرفين التربويين والمشرفات، ومعلمي ومعلمات العلوم، في نهاية العام الدراسي ١٤٣٦/ ١٤٣٧ هـ.

الدراسات السابقة

يجد المتتبع للأدب التربوي بأن الدراسات التي تبحث في الممارسات التدريسية للمعلمين تتناول الأداء التدريسي إما في ضوء معايير عامة تتناول جميع جوانبه (السلمي، ٢٠١٤؛ الشمراني ٢٠٠٤؛ الشهري، ٢٠١٥؛ العليمات والقطيش، ٢٠٠٧؛ العمرات والطويسي، ٢٠١٤؛ الغامدي، ٢٠١٠؛ القمش، ٢٠١٣)، أو في ضوء توجهات ومتطلبات بعينها؛ كتدريس العلوم من أجل الإبداع (Al-Abdali & Al-Balushi, 2016)، أو الاقتصاد المعرفي (الرشيد، ٢٠١٥)، أو التوجه البنائي (سمارة، ٢٠١٥؛ Knapp, 2013)، أو توظيف التكنولوجيا (نمر والجراح، ٢٠١٥)، بينما لم يتم الوصول - فيما تمت مراجعته - إلى أي دراسة سعت للبحث عن جوانب التقصير أو التساهل في الأداء التدريسي للمعلم، وفيما يأتي عرض لبعض ما تم الاطلاع عليه من دراسات.

أجرى الشمراني (٢٠٠٤) دراسة هدفت للتعرف على مستوى تنفيذ مهارات التدريس لدى عينة مكونة (٤٠) معلماً من معلمي العلوم بالمدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية الحكومية النهارية في مدينة الرياض، وتم تطبيق بطاقة ملاحظة اشتملت على المهارات الرئيسية الثلاث، وهي: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم. وأظهرت النتائج بأن مستوى أداء معلمي العلوم لمهارات التخطيط والتقويم كان (ضعيفًا)، ولمهارات (التنفيذ) كان (مقبولاً)، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلم التربوي وغير التربوي في مهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم لصالح المعلم التربوي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلم الجديد والمعلم الأكثر خبرة في مهارات

التنفيذ والتقويم لصالح المعلم الأكثر خبرة، في حين لم تكشف هذه الدراسة عن فروق جوهرية في مهارة التخطيط بين المعلم الجديد والمعلم الأكثر خبرة.

وأجرى شديفات والقادري (٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر الإشراف التربوي التطوري في تحسين الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في محافظة المفرق الأردنية من وجهة نظر المشرفين، وذلك في ضوء: المؤهل العلمي للمعلم، وخبرته التدريسية. ولتحقيق الغرض من الدراسة؛ تم بناء استبانة مكونة من (٤٠) فقرة، موزعة على خمسة مجالات هي: أهداف التدريس، والمحتوى، والأنشطة، وطرق التدريس، والتقويم؛ وطبقت هذه الاستبانة على (١٢٢) معلمًا ومعلمة للعلوم، جرى اختيارهم عشوائيًا، وتم توزيعهم على مجموعتين تجريبية وعددها (٦٤) معلمًا ومعلمة، استخدم فيها الإشراف التطوري، وأخرى ضابطة وعددها (٥٨) معلمًا ومعلمة، استخدم فيها الإشراف التقليدي، واستمرت التجربة عامًا دراسيًا واحدًا، وأظهرت النتائج بأن الإشراف التربوي التطوري أكثر فعالية في تحسين الممارسات التدريسية للمعلمين، مقارنة بالإشراف التقليدي على مستوى الأداة ككل، وعلى جميع مجالاتها الخمسة. وفي ضوء ذلك أوصت الدراسة بعقد دورات تدريبية للمشرفين في مجال استخدام الإشراف التطوري لتحسين الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم.

وأجرى العليمات والقطيش (٢٠٠٧) دراسة هدفت للكشف عن درجة ممارسة معلمي العلوم للكفايات التعليمية الأدائية، في ضوء متغيرات: التخصص، والخبرة التدريسية، والجنس. وطبقت على عينة مكونة من (٩٦) معلمًا ومعلمة، باستخدام استبانة تضمنت (٦٨) فقرة موزعة على ستة

مجالات. وأظهرت النتائج بأن ممارسة الكفايات الأدائية على المستوى الكلي للأداة كانت بدرجة (متوسطة)، وكان أكثر الكفايات ممارسة هو في مجال إدارة الموقف التعليمي بدرجة ممارسة (كبيرة)، تلاها بدرجة ممارسة (متوسطة) كل من مجال تنفيذ الدرس، ثم التخطيط، ثم التقويم، ثم استخدام المختبر؛ بينما جاء مجال استخدام الحاسوب بدرجة ممارسة (قليلة). كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا على مجال تنفيذ الدرس تعزى للتخصص ولصالح من يحملون تخصص معلم مجال (تربوي)، وعلى مجالي: التخطيط، والتقويم، تعزى للجنس ولصالح الإناث، وعلى مجال استخدام الحاسوب ولصالح الذكور، بينما لم تظهر فروق تعزى للخبرة على مستوى الأداة ككل أو على أي من مجالاتها.

وأجرى الغامدي (٢٠١٠) دراسة هدفت للتعرف على مستوى ممارسة المعايير العالمية للتربية العلمية لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء عدد من المتغيرات هي: نوع المؤهل، سنوات الخبرة، التخصص، النصاب التدريسي، الدورات التدريبية. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم استخدام المنهج الوصفي في استخلاص قائمة المعايير، وطبقت بطاقتي ملاحظة ومقابلة على (٣٢) معلمًا بمنطقة الباحة بالمملكة العربية السعودية، وذلك للتعرف على درجة ممارستهم لهذه المعايير. وأظهرت النتائج بأن ممارستهم للمعايير كانت بدرجة (ضعيفة)، على المستوى الكلي للمعايير؛ أما على مجال التخطيط فقد كانت (منعدمة)، وعلى مجالي: تنفيذ الدرس، والتقويم، فقد كانت (ضعيفة)، وعلى مجال مهنية المعلم كانت بدرجة (متوسطة)؛ كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في درجة الممارسة تعزى إلى: نوع

المؤهـل، والتخـصص، والنـصاب التدريـسي، والـدورات التدريبيـة، في مجالات: التخطيط للتدريس، وتنفيذ التدريس، والتقويم والاستفادة من نتائجه، ومهنية المعلم، والدرجة الكلية للممارسة، في حين كشفت عن فروق دالة إحصائيًا في درجة الممارسة على مجالات: التخطيط للتدريس، تنفيذ التدريس، التقويم والاستفادة من نتائجه، مهنية المعلم، والدرجة الكلية للممارسة، تعزى لاختلاف سنوات الخبرة على بطاقة الملاحظة لصالح ذوي الخبرة أكثر من ١٢ سنة، وانتهت الدراسة إلى عدد من التوصيات.

وأجرت ناب (Knapp, 2013) دراسة هدفت للتعرف على مستوى تضمين بعض الممارسات البنائية في الأداء التدريسي، ومستوى الفاعلية التدريسية، لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة والثانوية في الصفوف (٦- ١٢)، في غرب ولاية فرجينيا الأمريكية، وتحديد فيما إذا كانت هناك علاقة بينهما، كما سعت الدراسة للكشف عن وجود فروق في مستوى استخدام الممارسات البنائية، وفاعلية المعلم التدريسية، تعزى لبعض المتغيرات الديموغرافية. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم استخدام تصميم مختلط يقوم على جمع بيانات كمية ونوعية، حيث تم تطبيق استبانة مسحية لجمع البيانات الكمية عبر الإنترنت، وتكونت من ثلاثة أجزاء الأول منها مختص بالمعلومات الديموغرافية، والثاني بمدى ممارسة معلمي العلوم لعدد من الممارسات البنائية، والثالث للتعرف على الفاعلية التدريسية لمعلمي العلوم، وفي نهاية الأداة تم وضع سؤال حول استعداد المستجيب لإجراء مقابلة هاتفية معه لاستكمال جمع بعض البيانات النوعية. وطبقت الاستبانة على (١٩٠) معلمًا من أصل (١٨٩٨) موزعين في (١٢٥) مدرسة ثانوية و(١٥٦) مدرسة

متوسطة، وكان عدد من شاركوا في الجزء الثاني (النوعي)، هو (١٥) معلمًا تم اختيارهم عشوائيًا من أصل (٢٣)، أظهروا استعدادهم لإجراء مقابلة تتبعية، وأظهرت النتائج بأن الوسط الحسابي لاستخدام الممارسات البنائية كان (٣.١٨) على تدريج (١- ٥)، وزاد على (٣.٠) في (١٠) ممارسات من مجموع (١٦) ممارسة، ووصف معلمو العلوم فعاليتهم التدريسية بأنها مرتفعة نسبيًا، وبمتوسط بلغ (٧.١) على تدريج (١- ٩)، وزاد على (٧.٠) في (١٤) مطلبًا من (٢٤) مطلبًا للفعالية التدريسية؛ كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون والذي أظهر وجود علاقة ارتباطية متوسطة قدرها (٠.٤٦٤) بين مستوى تضمين الممارسات البنائية والفعالية الذاتية لدى معلمي العلوم في غرب فرجينيا، وأخيرًا أوضحت المقابلة التتبعية بعض المفاهيم وكشفت عن بعض العوائق التي تحول دون تضمين الممارسات البنائية الحديثة.

وأجرى القمش (٢٠١٣) دراسة للتعرف على درجة ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لأبعاد التدريس الفعّال في الأردن، من وجهة نظر المعلمين أنفسهم وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات، وهي: جنس المعلم، والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة. وطبقت الدراسة على جميع معلمي الطلبة الموهوبين في المراكز الريادية في الأردن، والبالغ عددهم (١٧١) معلمًا ومعلمة، موزعين على (١٩) مركزًا رياديًا. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ قام الباحث بتطوير أداة تقدير لقياس درجة ممارسة المعلمين لأبعاد التدريس الفعّال تكونّت من (٦٩) فقرة، وأظهرت النتائج بأن مستوى ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لأبعاد التدريس الفعال كان (متوسطًا)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين الذكور والإناث في تقدير الكفايات المتعلقة

بالأبعاد الثلاثة لأداة الدراسة ؛ بينما لم تظهر نتائج الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري: سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي للمعلم، على المستوى الكلي لأداة الدراسة.

وأجرى السلمي (٢٠١٤) دراسة للكشف عن درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في الممارسات التعليمية لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية في محافظة جدة. ولتحقيق أهداف الدراسة ؛ تم تطبيق استبانة على عينة تكونت من (٦٠) معلمًا، و(٦٠٠) طالبًا. وأظهرت النتائج بأن ممارسة معلمي العلوم لمعايير الجودة الشاملة كانت (كبيرة) على المستوى الكلي للأداة، وعلى جميع مجالاتها، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير الخبرة التدريسية على المستوى الكلي للأداة وعلى جميع مجالاتها ؛ بينما لم تظهر فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير المؤهل العلمي على أي من مجالاتها.

وأجرى العمرات والطويسي (٢٠١٤) دراسة للتعرف على مستوى ممارسة معلمي مدارس محافظة الطفيلة الأردنية لاستراتيجيات التدريس الفعال من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس. ولتحقيق أغراض الدراسة ؛ طبقت استبانة مكونة من (٤٨) فقرة على (١٢٥) مشرفًا ومديرًا. وأظهرت النتائج بأن مستوى ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التدريس الفعال كان (متوسطًا) ؛ وأن الترتيب التنازلي لاستراتيجيات التدريس الفعال جاء على النحو الآتي: الطرائق العرضية، ثم الطرائق التفاعلية، ثم الطرائق الكشفية والعملية ؛ ولم تظهر فروق تعزى لمتغيرات: المركز الوظيفي، والخبرة، والمؤهل العلمي، والنوع ؛ في تقدير مستوى ممارسة المعلمين

لاستراتيجيات التدريس الفعال. وانتهت الدراسة إلى عدد من التوصيات أهمها إعادة النظر في برامج إعداد وتدريب المعلمين.

وأجرت الرشيد (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى تقويم الممارسات التدريسية لدى معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، في ضوء التوجهات القائمة على الاقتصاد المعرفي، وطبقت الباحثة بطاقة ملاحظة على (٣٠) معلمة من معلمات العلوم في منطقة الرياض. وأظهرت النتائج مستوًى (عاليًا) للممارسات التدريسية المندرجة تحت معايير: الدعامة الأخلاقية، وتهيئة التلميذات للحصول على المعرفة، وتنمية مهارات التفكير، والعمل التعاوني؛ بينما كان مستوى الممارسة (متوسطًا) في كل من: مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال، ومجال القيادة؛ هذا وعلى الرغم من أن مستوى الممارسة بشكل عام كان (عاليًا)، إلا أنه لم يصل إلى مستوى الإتقان (٨٠٪)؛ كما وأظهرت النتائج أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الممارسات التدريسية تعزى لمتغيري: المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية.

وأجرى سماره (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى ممارسة مبادئ التعلم البنائي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مدينة مؤتة بالأردن. وتكونت العينة من ٤٥ معلماً ومعلمة من معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا، تم اختيارها بالطريقة العشوائية. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ استخدمت بطاقة ملاحظة صفية تكونت من (٢٣) عبارة فرعية، موزعة على ستة مجالات هي: محتوى التعلم، استخدام أفكار ومعارف الطلبة، توفر بيئة صفية غنية بالمناقشة، دور المعلم البنائي، بيئة التعلم البنائي، الأنشطة البنائية. وأظهرت النتائج بأن مستوى ممارسة مبادئ التعلم

البنائي لدى معلمي ومعلمات العلوم جاء بدرجة (متوسطة) على خمسة مجالات، وبدرجة (ضعيفة) على مجال واحد هو: توفر بيئة صفية غنية بالمناقشة؛ كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسة تعزى لمتغير: عدد الدورات التدريبية، لصالح المشاركين في أكثر من ثلاث دورات تدريبية؛ ومتغير: الخبرة التدريسية، لصالح ذوي الخبرة (٥-١٠ سنوات)؛ بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

وأجرت نمر والجراح (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى تحديد درجة ممارسة معلمي الكيمياء للكفايات التكنولوجية التعليمية من وجهة نظرهم، ووجهة نظر طلبتهم في الأردن. ولتحقيق أغراض الدراسة؛ تم تطبيق استبانتين إحداهما للمعلمين، والثانية للطلبة، على عينة مكونة من (٩٩٢) طالبًا وطالبة، و(٣٨) معلمًا ومعلمة، يدرسون مبحث الكيمياء للمرحلة الثانوية في مديرية تربية لواء القويسمة؛ واحتوت كل استبانة منهما على خمسة مجالات هي: مختبر العلوم، استخدام التقنيات التكنولوجية والوسائل التعليمية، تصميم التدريس، إنتاج المواد والبرامج التعليمية وتشغيل الأجهزة، التقويم. وأظهرت النتائج بأن درجة ممارسة الكفايات التكنولوجية التعليمية لدى معلمي ومعلمات الكيمياء من وجهة نظرهم ونظر طلبتهم على المستوى الكلي للأداة كانت (متوسطة)، كما أظهرت فروقًا دالة إحصائيًا في درجة ممارسة الكفايات التكنولوجية التعليمية، تعزى لمتغير: النوع الاجتماعي للمعلم ولصالح المعلمات الإناث، ولمتغير: الصف ولصالح طلبة الصف الثاني ثانوي؛ بينما لم تظهر فروقًا دالة إحصائيًا في درجة ممارسة الكفايات

التكنولوجية التعليمية تعزى لمتغيري: الخبرة التدريسية للمعلم، والنوع الاجتماعي للطالب.

وأجرى الشهري (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى تقويم أداء معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء معايير جودة الأداء التدريسي. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم أعداد قائمة بهذه المعايير، وفي ضوئها بنيت بطاقة ملاحظة لتقويم الأداء تضمنت (١٠٦) مؤشرات، موزعة على سبعة معايير، وطبقت على عينة مكونة من (٣٠) معلمًا ينتمون إلى ثلاث محافظات بالمملكة العربية السعودية. وأظهرت النتائج بأن مستوى أداء معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بشكل عام كان (منخفضًا)، وجاء مستوى الأداء (منخفضًا) على أربعة معايير هي: التهيئة للدرس بصورة ملائمة، ممارسة تدريس العلوم بكفاءة، استخدام الوسائل التعليمية وتقنيات التعليم، تصميم وتنفيذ الدراسة العملية بكفاءة؛ بينما جاء مستوى الأداء (متوسطًا) على معيارين هما: تقويم تعلم العلوم بصورة ملائمة، إدارة وقت التعلم وضبط النظام داخل الصف؛ وأما المعيار الأخير فقد كانت درجة الأداء (مرتفعة) عليه وهو: التمكن من المادة العلمية.

وأجرت الحصان (٢٠١٥) دراسة لتقويم الممارسات التدريسية لمعلمات الصف الأول المتوسط في ضوء مهارات القراءة ما وراء المعرفية في تدريس العلوم. ولتحقيق أغراض الدراسة؛ تم استخدام بطاقة ملاحظة وأخرى للمقابلة طبقت على عينة عددها (٣٠) معلمة، إضافة لفحص (٣٠) خطة تدريس يومية لمعلمات العلوم. وخلصت النتائج إلى أن درجة ممارسة توظيف مهارات القراءة ما وراء المعرفية في تدريس العلوم كانت (ضعيفة) تخطيطًا،

وتنفيذًا، وتقويمًا، لدى أفراد هذه العينة. وفي ضوء ذلك تم تقديم عدد من التوصيات.

وأجرى العبدلي والبلوشي (Al-Abdali & Al-Balushi, 2016) دراسة للتعرف على الممارسات التدريسية من أجل الإبداع في سلطنة عمان. وتكونت عينة الدراسة من (٨) معلمين و(١٤) معلمة للعلوم؛ طبق فيها بطاقة ملاحظة صفية مكونة من أربع جوانب رئيسية للممارسات التدريسية من أجل الإبداع، إضافة إلى استبانة مفتوحة النهاية صممت للتعرف على مبررات أفراد العينة، حول ما يقومون به من ممارسات تدريسية، وقرارات يتخذونها بهذا الشأن. وأظهرت النتائج بأن المستوى العام للتدريس من أجل الإبداع كان (ضعيفًا)، وأن أعلى أداء كان في جانب استجابة المعلمين لأفكار الطلاب، وبمستوى (متوسط) وبوسط حسابي (١,٨١) على التدريج (١- ٣)، بينما جاءت الجوانب الثلاث المتبقية بمستوى (ضعيف) مرتبة وفق أوساطها الحسابية تنازليًا وعلى النحو الآتي: جانب استراتيجية التساؤل وبوسط حسابي (١,٥٣)، ثم جانب الطرق الكلية للدرس من أجل الإبداع وبوسط حسابي (١,٣٢)، وأخيرًا جاء جانب النشاطات الصفية الداعمة للإبداع وبوسط حسابي (١,٢٠)؛ كما أظهرت النتائج بأن المنحى التدريسي لأفراد العينة كان متمحورًا حول المعلم، وأن الممارسات التدريسية السائدة لمعلمي العلوم كانت موجهة نحو إعداد الطلبة للامتحانات، وأنهم كانوا ملتزمين بالكتاب المدرسي تمامًا، كما لو كانوا يتبعون الخطوات الواردة في كتاب الطبخ. وبالنهاية أوصت الدراسة بضرورة إعداد معلمي العلوم للتدريس من أجل الإبداع.

يتضح مما سبق بأنه يمكن تقسيم الدراسات التي تمت مراجعتها إلى قسمين ؛ تناول القسم الأول منها تقييم الممارسات التدريسية في ضوء معايير الأداء التدريسي بشكل عام، وقد جاءت هذه المعايير بمسميات مثل: جودة الأداء التدريسي (الشهري، ٢٠١٥)، والتدريس الفعال (العمرات والطويسي، ٢٠١٤ ؛ القمش، ٢٠١٣)، والجودة الشاملة في الممارسات التدريسية (السلمي، ٢٠١٤)، والمعايير العالمية في الممارسات التدريسية (الغامدي، ٢٠١٠)، وممارسة الكفايات التعليمية الأدائية (العليمات والقطيش، ٢٠٠٧)، وتنفيذ مهارات التدريس (الشمراني، ٢٠٠٤)، وجميعها دراسات وصفية، أما دراسة شديفات والقادري (٢٠٠٥) فكانت دراسة تجريبية وجاءت بغرض التعرف على أثر الإشراف التطوري في تحسين الممارسات التدريسية ؛ بينما تناول القسم الثاني من هذه الدراسات تقييم الممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء متطلبات وتوجهات بعينها، مثل: التدريس من أجل الإبداع (Al-Abdali & Al-Balushi, 2016)، ومهارات القراءة ما وراء المعرفية (الحصان، ٢٠١٥)، والتوجهات القائمة على الاقتصاد المعرفي (الرشيد، ٢٠١٥)، والتوجهات البنائية (سماره، ٢٠١٥ ؛ Knapp, 2013)، وتوظيف الكفايات التكنولوجية (نمر والجراح، ٢٠١٥).

وتتشابه هذه الدراسة مع القسم الأول من الدراسات التي سبق ذكرها في أنها تناولت الأداء التدريسي للمعلم بشكل عام (السلمي، ٢٠١٤ ؛ الشمراني ٢٠٠٤ ؛ الشهري، ٢٠١٥ ؛ العليمات والقطيش، ٢٠٠٧ ؛ العمرات والطويسي، ٢٠١٤ ؛ الغامدي، ٢٠١٠ ؛ القمش، ٢٠١٣) وليس في ضوء توجهات أو متطلبات محددة بعينها.

وتختلف الدراسات السابقة عن بعضها في أساليب التقويم وأدوات جمع البيانات المستخدمة فيها، فقد استخدم بعضها أكثر من طريقة لجمع البيانات كالملاحظة والمقابلة (الحصان، ٢٠١٥؛ الغامدي، ٢٠١٠؛ Al-Abdali & Al-Balushi, 2016)، بينما اقتصر بعضها على بطاقة الملاحظة (الرشيد، ٢٠١٥؛ سمارة، ٢٠١٥؛ الشمراني، ٢٠٠٤؛ الشهري، ٢٠١٥)، ولجأ بعضها لاستخدام الاستبانة لجمع البيانات من المعلمين وطلابهم (السلمي، ٢٠١٤؛ نمر والجراح، ٢٠١٥)، في حين اقتصر البعض منها على وجهة نظر المعلمين أنفسهم (العليمات والقطيش، ٢٠٠٧؛ الغامدي، ٢٠١٠؛ القمش، ٢٠١٣؛ Knapp, 2013).

وتشابهت هذه الدراسة أيضًا مع دراسة العمرات والطويسي (٢٠١٤) في أنه تم اللجوء في كليهما إلى تقديرات المشرفين التربويين وآرائهم للتعرف على مستوى الأداء التدريسي للمعلمين، بينما اختلفت مع ما سواها من دراسات في أساليب التقويم وجمع البيانات.

وبالانتقال للحديث عن نتائج الدراسات التي تناولت معايير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بشكل عام، فإنه وباستثناء دراسة السلمي (٢٠١٤) والتي أظهرت بأن مستوى مراعاة معلمي العلوم في أدائهم التدريسي لمعايير الجودة الشاملة كان (كبيرًا)، فإن نتائج ما تبقى من دراسات أجريت داخل المملكة، كان (ضعيفًا) أو (منخفضًا) (الشمراني ٢٠٠٤؛ الشهري، ٢٠١٥؛ الغامدي، ٢٠١٠)؛ وبالمثل أيضا فإن الدراسات التي أجريت داخل المملكة في ضوء توجهات ومتطلبات محددة، فقد كانت نتائجها أيضًا بمستوًى (ضعيف)، كدراسة الحصان (٢٠١٥) والتي تناولت مهارات القراءة ما وراء

المعرفية في تدريس العلوم، ودراسة الرشيد (٢٠١٥) التي تناولت التوجهات القائمة على الاقتصاد المعرفي وكانت النتائج فيها دون مستوى الإتقان.

بالمقابل فإن نتائج الدراسات التي أجريت خارج المملكة وتناولت معايير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بشكل عام كانت بمستوًى أفضل نوعًا ما، حيث كان مستوى الأداء (متوسطًا) في ما تم مراجعته من دراسات (العليمات والقطيش، ٢٠٠٧؛ العمرات والطويسي، ٢٠١٤؛ القمش، ٢٠١٣)؛ وأما الدراسات التي أجريت في ضوء توجهات أو متطلبات بعينها خارج المملكة، فلم يكن مستوى الأداء فيها أحسن حالًا منه داخل المملكة، بل جاءت النتائج بمستوًى (منخفض) أيضًا، حيث تناولت التدريس من أجل الإبداع (Al-Abdali & Al-Balushi, 2016)، والتوجهات البنائية (سماره، ٢٠١٥؛ Knapp, 2013)، وتوظيف الكفايات التكنولوجية (نمر والجراح، ٢٠١٥).

وتتميز هذه الدراسة عن سابقاتها في أمرين، أولهما: أنها تناولت الجوانب التساهلية في الأداء التدريسي للمعلمين، بدلًا من تقييم أداء المعلمين في ضوء معايير الأداء التدريسي الجيد؛ وثانيهما: أنها سعت لاستخلاص معايير التقييم من خلال الواقع الميداني لتدريس العلوم، وليس استنادًا للأدب النظري، حيث بنيت هذه المعايير على نتائج استطلاع الرأي الذي شمل عددًا من المشرفين التربويين والمشرفات، ومعلمي ومعلمات العلوم، وذلك لتحديد الممارسات التساهلية التي تعبر عن أهم أوجه الضعف والقصور في أداء معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

وقد تمت الإفادة من مراجعة الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري لهذه الدراسة، وتحديد مشكلتها والمتمثلة بوجود قصور واضح في مستوى

الأداء التدريسي لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية وهو ما أشار إليه الاتجاه العام للدراسات السابقة (الحصان، ٢٠١٥؛ الرشيد، ٢٠١٥؛ الشمراني، ٢٠٠٤؛ الشهري، ٢٠١٥؛ الغامدي، ٢٠١٠)، إضافة إلى أنها ساعدت في صياغة أهداف الدراسة وأهميتها.

كما تمت الإفادة من دراسة ناب (Knapp, 2013) في أمرين أولهما: استخدام المنهج البحثي المختلط الذي يجمع ما بين الطريقتين النوعية والكمية في جمع البيانات، وثانيهما: استخدام الإنترنت في تطبيق أدوات الدراسة، إلا أن دراسة ناب (Knapp, 2013) بدأت بجمع بيانات كمية، ثم تلتها دراسة نوعية تتبعية، في حين بدأت هذه الدراسة بجمع بيانات نوعية لتحديد الممارسات التساهلية، ثم لجأت لتكميمها من خلال تقديرات المشرفين للتعرف على مستواها.

علاوة على ما سبق فقد تمت الإفادة من الدراسات السابقة بمجملها في تصنيف الممارسات التدريسية التساهلية ضمن أبعادها التي صنفت فيها، كما ساعدت مراجعة الدراسات السابقة في اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لهذه الدراسة، كما أسهمت تلك الدراسات إضافة إلى ما تم مراجعته من أدب نظري في مناقشة النتائج وتفسيرها.

منهج الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة؛ تم استخدام المنهج الوصفي الإمبريقي والتحليلي، حيث أنه يناسب طبيعة هذه الدراسة، وقد تم استخدام التصميم المختلط الذي يتضمن جمع بيانات كمية ونوعية، حيث تم جمع بيانات نوعية

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، وبيانات كمية في الإجابة عن سؤالي الدراسة الثاني والثالث.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة التي شاركت في الإجابة عن سؤال الدراسة الأول من (١١) مشرفًا تربويًا و(٧) مشرفات، و(١٤) معلمًا للعلوم و(٩) معلمات، وبمجموع كلي بلغ (٤١) مشرفًا تربويًا ومشرفة، ومعلمًا للعلوم ومعلمة، علمًا بأن بعضهم شارك في إضافة بعض الفقرات خلال تحكيم المقياس.

أما من تم تطبيق عليهم أداة الدراسة للإجابة عن السؤالين الثاني والثالث فقد بلغ عددهم (٤٩) مشرفًا تربويًا و(٢٤) مشرفة، وبمجموع بلغ (٧٣) مشرفًا تربويًا ومشرفة، وقد شملت العينتين معظم مناطق المملكة، حيث تم اختيارهم كعينة متيسرة ممن أمكن الوصول إليهم وبمساعدة عدد من مشرفي الوزارة.

إجراءات تنفيذ الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها؛ تم تنفيذ الإجراءات الآتية:

١. **تحديد قائمة بالممارسات التدريسية التساهلية لدى معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر كل من المعلمين والمعلمات أنفسهم، والمشرفين التربويين والمشرفات:** ولتحقيق هذا الهدف؛ تم تطبيق استبانة مفتوحة على الأفراد المشاركين في الإجابة عن سؤال الدراسة الأول وذلك عبر وسائل التواصل الاجتماعي، عبر مجموعات بريدية

لتطبيق واتس آب WhatsApp ، وطرح عليهم سؤال الدراسة الأول نفسه، وذلك لاستطلاع آرائهم حول الممارسات التساهلية الأكثر شيوعًا لدى معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة المتوسطة، والتي تعبر بدورها عن مختلف صور السلوك الفوضوي واللامبالي والمتهاون وغير المدروس والارتجالي، والتي يمارسها معلمو العلوم أثناء العملية التدريسية في مختلف مراحلها؛ وعلى مدى أسبوعين تم جمع ما يزيد على (١٢٠) ممارسة أو جانب من جوانب التقصير في السلوك التدريسي

وبعد تحليل ومراجعة الآراء التي أبدتها المجموعة السابقة، استثنيت الأفكار المكررة والمتقاربة في المعاني، وفي ضوء ما تم الاطلاع عليه من دراسات سابقة وأدب نظري؛ تمت صياغة تلك الأفكار على هيئة عبارات تندرج في ستة أبعاد للممارسات التساهلية لدى معلمي ومعلمات العلوم، وهي: التخطيط والإعداد للدرس، الالتزام والمواظبة والانضباط وتطوير الذات، تنفيذ الدرس، تنظيم الطلاب ومتابعتهم والتعامل معهم، استخدام مصادر التعلم وتوظيف الأنشطة الداعمة للمقرر، التقويم؛ بعدها أعيد عرض القائمة بصورتها الأولية على المجموعة التي اقترحتها، وطلب منها إبداء الرأي فيها مرة أخرى بخصوص تغطية هذه العبارات لموضوع الدراسة، ومدى انتماء العبارة للبعد الذي وضعت فيه، ومدى وضوح العبارة وملاءمة صياغتها، وأي اقتراحات أخرى، وانتهت القائمة في صورتها الأولية إلى (٩٣) عبارة، إلا أنه وخلال تحكيم المقياس تم إضافة ست فقرات بناءً على رأي بعض معلمي ومعلمات العلوم والمشرفين التربويين والمشرفات الذين

شاركوا في تحكيم المقياس، وعليه أصبح عدد عبارات هذه القائمة (٩٩) عبارة مثلت الإجابة عن سؤال الدراسة الأول.

٢. **تطوير أداة الدراسة:** تم تطوير القائمة السابقة كمقياس تقدير، للتعرف على مستوى الممارسات التدريسية التساهلية لدى معلمي ومعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، وفق الملاحظات الميدانية للمشرفين التربويين والمشرفات، وذلك للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني، وصمم هذا المقياس وفق نموذج ليكرت بتدريج خماسي (٠، ١، ٢، ٣، ٤)، وتراوحت فيه بدائل الاستجابة ما بين (لا تنطبق)، وخصص لها الدرجة (صفر)، و(تنطبق تمامًا) وخصصت لها الدرجة (٤).

وللتحقق من صلاحيته للتطبيق؛ تم التحقق من خصائصه الآتية:

صدق المحتوى: تم تحكيم المقياس من قبل تسعة من أساتذة المناهج وطرق تدريس العلوم، والقياس، واللغة العربية، إضافة إلى (١٢) مشرفًا تربويًا ومشرفة ومعلمًا ومعلمة للعلوم، وفي ضوء آراء المحكمين أجريت التعديلات المقترحة على صياغة فقراته، وأعيد تصنيف بعضها ضمن أبعاد المقياس، وتداخلت في هذه المرحلة إجراءات تحديد قائمة الممارسات التساهلية مع إجراءات تحكيم المقياس، حيث تم إضافة ست عبارات من قبل بعض المعلمين والمعلمات والمشرفين والمشرفات الذين شاركوا في التحكيم، واستقر العدد النهائي لفقرات المقياس على (٩٩) فقرة.

صدق البناء: للتحقق من صدق البناء لمقياس التقدير وأبعاده؛ طبق على عينة استطلاعية مكونة من ١٥ مشرفًا، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الفقرات من جهة وبين المقياس وأبعاده من جهة أخرى (ملحق١)، وقد

تراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات بين (٠,٤٣) و(٠,٨٥) مع أبعادها، وبين (٠,٢٧) و(٠,٧٧) مع المقياس ككل؛ وتعتبر هذه القيم قيمًا مقبولة لأغراض التطبيق النهائي للمقياس.

كذلك تم حساب معاملات الارتباط البينية لأبعاد الدراسة (ملحق٢)، حيث تراوحت بين (٠,٥٥) و(٠,٧٧)، بين مختلف أبعاد المقياس، بينما تراوحت معاملات الارتباط بين الأبعاد من جهة وبين المقياس ككل من جهة أخرى بين (٠,٧٩) و(٠,٨٧).

ثبات المقياس: للتحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس وأبعاده، تم حساب معامل كرونباخ ألفا (ملحق٣)، حيث بلغت قيمته (٠,٩٤) للمقياس، وتراوحت بين (٠,٨٤) و(٠,٨٩) لأبعاد المقياس وهي قيم مقبولة لأغراض التطبيق النهائي للمقياس.

معيار تصحيح المقياس: تم اعتماد النموذج الإحصائي ذي التدريج (٠- ٤)، وبهدف إطلاق الأحكام على الأوساط الحسابية الخاص بالمقياس وأبعاده والفقرات التي تتبع له؛ صنفت ضمن ثلاث مستويات وهي على النحو الآتي: درجة ممارسة (منخفض) لفئة الأوساط الحسابية (صفر- ١,٣٣)، ودرجة ممارسة (متوسط) لفئة الأوساط الحسابية (١,٣٤– ٢,٦٦)، ودرجة ممارسة (مرتفع) لفئة الأوساط الحسابية (٢,٦٧- ٤,٠٠).

٣. **تطبيق المقياس:** بعد استكمال إجراءات تطوير المقياس والتي ذكرت آنفًا؛ تم تحميله إلكترونيًا على تطبيق مستندات غوغل Google docs، وأُرسل الرابط الإلكتروني الخاص بالمقياس للمشرفين التربويين والمشرفات وبمساعدة عدد من المشرفين الوزاريين.

٤. **استجابة أفراد العينة:** قام أفراد العينة من المشرفين التربويين والمشرفات بالاستجابة على فقرات المقياس، وذلك للتعرف على تقديراتهم لمستوى الممارسات التساهلية لدى معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، واستمر جمع البيانات لمدة أسبوعين؛ تم الحصول فيها على استجابات من (٤٩) مشرفًا و(٢٤) مشرفة.

٥. تحليل البيانات وإجراء المعالجات الإحصائية للحصول على النتائج وتفسيرها ومناقشتها.

المعالجات الإحصائية

١. استندت الإجابة عن سؤال الدراسة الأول إلى بيانات نوعية؛ لذا لم تتضمن إجراءات الإجابة عن هذا السؤال أية معالجات إحصائية.

٢. للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني؛ تم إيجاد الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للممارسات التساهلية وأبعادها وللفقرات التابعة لها، وذلك بهدف إطلاق الأحكام على هذه الأوساط الحسابية، والتي صنفت ضمن ثلاث مستويات لدرجة الممارسة وهي: (منخفض، متوسط، مرتفع).

٣. للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث؛ تم إيجاد الوسطين الحسابيين والانحرافين المعياريين للممارسات التساهلية وأبعادها وفقًا لمتغير الجنس(ذكور، إناث)، تبع ذلك إجراء اختبار (ت) للكشف عن وجود فرق بين كل من الوسطين الحسابيين للمقياس ككل، ولكل بعد من أبعاده.

نتائج الدراسة

أولًا. النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول، والذي نص على: "**ما الممارسات التدريسية التساهلية لدى معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، من وجهة نظر كل من معلمي ومعلمات العلوم أنفسهم، والمشرفين التربويين والمشرفات**". وللإجابة عنه؛ تم تحديد قائمة بهذه الممارسات اعتمادًا على رأي (٤١) من معلمي ومعلمات العلوم والمشرفين التربويين والمشرفات، ممن أمكن الوصول إليهم عبر وسائل التواصل الاجتماعي، وقد سبق تفصيل ذلك في إجراءات الدراسة، وانتهت القائمة إلى (٩٩) فقرة موزعة على ستة أبعاد هي: التخطيط والإعداد للدرس وعدد فقراتها (١٧)، الالتزام والمواظبة والانضباط وتطوير الذات وعدد فقراتها (٨)، تنفيذ الدرس وعدد فقراتها (٣٢)، تنظيم الطلاب ومتابعتهم والتعامل معهم وعدد فقراتها (١٤)، استخدام مصادر التعلم وتوظيف الأنشطة الداعمة للمقرر وعدد فقراتها (١٠)، والتقويم وعدد فقراتها (١٨)، وتجنبًا للتكرار سيتم عرض عبارات هذه القائمة في معرض الإجابة عن سؤال الدراسة الثاني.

ثانيًا. النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني، والذي نص على: "**ما مستوى الممارسات التدريسية التساهلية لدى معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، وفق تقديرات المشرفين التربويين والمشرفات؟**". وللإجابة عنه؛ تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للممارسات التساهلية وأبعادها لدى معلمي ومعلمات العلوم وفق

تقديرات المشرفين التربويين والمشرفات، وقد تم ترتيب الأبعاد تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية، وذلك كما في جدول (١).

جدول (١): الأوساط الحسابية والدرجات المئوية والانحرافات المعيارية للممارسات التساهلية وأبعادها مع مراعاة ترتيب الأبعاد تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية

الرتبة	رقم البعد	الممارسات التساهلية وأبعادها	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	6	التقويم	3.01	0.66	مرتفع
2	1	التخطيط والإعداد للدرس	2.84	0.68	مرتفع
3	5	استخدام مصادر التعلم وتوظيف الأنشطة الداعمة للمقرر	2.74	0.73	مرتفع
4	2	الالتزام والمواظبة والانضباط وتطوير الذات	2.64	0.72	متوسط
5	3	تنفيذ الدرس	2.60	0.71	متوسط
6	4	تنظيم الطلاب ومتابعتهم والتعامل معهم	2.60	0.77	متوسط
المقياس ككل			2.73	0.62	مرتفع

يلاحظ من الجدول (١) أن مستوى الممارسات التساهلية كان (مرتفعًا) على مستوى المقياس ككل، وبالنسبة لأبعاد المقياس فقد كان مستوى الممارسات التساهلية (مرتفعًا) على ثلاثة أبعاد، جاءت مرتبة تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية على النحو الآتي: التقويم، تلاه التخطيط والإعداد للدرس، تلاه استخدام مصادر التعلم وتوظيف الأنشطة الداعمة للمقرر؛ في حين كان مستوى الممارسات التساهلية على الأبعاد الثلاثة المتبقية (متوسطًا)، وجاءت مرتبة ترتيبًا تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية على النحو الآتي:

الالتزام والمواظبة والانضباط وتطوير الذات، تلاه كل من تنفيذ الدرس، وتنظيم الطلاب ومتابعتهم والتعامل معهم ولهما نفس الوسط الحسابي.

كما تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد (الإعداد والتخطيط للدرس)، مع مراعاة ترتيب الفقرات ضمن بعدها تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية، وذلك كما في جدول (٢).

جدول (٢): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد التخطيط والإعداد للدرس مرتبة تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	بعد (التخطيط والإعداد للدرس)	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	4	استخدام نماذج تحضير جاهزة من النت أو من معلمين آخرين	3.58	0.78	مرتفع
2	8	اقتصار التحضير الذهني للمعلم على ما في الكتاب المدرسي ودون الاطلاع على مصادر خارجية كالنت والمراجع الموسعة	3.23	0.91	مرتفع
3	7	التركيز في صياغة الأهداف على المستويات الدنيا للتعلم المعرفي (الحفظ والتذكر)	3.18	1.06	مرتفع
4	10	عدم تحديد مهام وأنشطة التعلم بشكل واضح في التخطيط والتي ستنفذ والزمن المخصص لكل منها	3.12	0.96	مرتفع
5	12	الاقتصار في التخطيط على بعض طرق التدريس دون غيرها	3.12	0.83	مرتفع
6	6	غياب الأهداف التي تعزز الجوانب الوجدانية لدى الطلبة كالميول والاتجاهات والقيم العلمية	3.04	0.95	مرتفع
7	5	الاقتصار في التحضير للحصة على الأهداف المعرفية دون تضمين أهداف في المجال المهاري (العملي)	2.96	0.96	مرتفع
8	15	عدم التوفير أو التجهيز المسبق لما يلزم من المواد والأدوات لأنشطة التعلم	2.90	0.97	مرتفع
9	14	افتقار التخطيط لأسئلة تقويمية للتحقق من أهداف الدرس	2.85	1.05	مرتفع

الرتبة	رقم الفقرة	بعد (التخطيط والإعداد للدرس)	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
10	13	اختيار طرق تدريس غير مناسبة لطبيعة الأهداف المخطط لها	2.77	0.92	مرتفع
11	3	عدم الانتظام بالتحضير اليومي للدروس.	2.71	1.11	مرتفع
12	9	كتابة المحتوى الذي سيعرضه المعلم في التخطيط بدلا من إجراءات سير الدرس	2.70	1.04	مرتفع
13	11	اختيار مهام وأنشطة للتعلم أثناء التخطيط غير ملائمة لطبيعة الأهداف والمحتوى	2.60	1.15	متوسط
14	17	اختيار وسائل تقويمية في التخطيط غير ملائمة لطبيعة الأهداف والمحتوى	2.51	1.09	متوسط
15	16	اختيار مصادر تعلم وتعليم غير ملائمة لمتطلبات الدرس	2.49	1.13	متوسط
16	1	التهاون في إعداد الخطة الفصلية أو السنوية	2.27	1.17	متوسط
17	2	إعداد الخطة الفصلية دون مراعاة لعامل الزمن في توزيع المنهج الدراسي على الحصص المخصصة للمقرر	2.26	1.25	متوسط

يلاحظ من الجدول (٢) أن الممارسات التساهلية لدى معلمي ومعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة على فقرات (بعد التخطيط والإعداد للدرس) صنفت ضمن مستويين للممارسة هما: (مرتفع) وجاءت على (١٢) فقرة وهي الفقرات ذوات الرتب (١- ١٢)، و(متوسط) وجاءت على خمس فقرات وهي الفقرات ذوات الرتب (١٣- ١٧).

كذلك تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد (الالتزام والمواظبة وتطوير الذات)، مع مراعاة ترتيب الفقرات ضمن بعدها تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية، وذلك كما في جدول (٣).

جدول (٣): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد الالتزام والمواظبة والانضباط وتطوير الذات مرتبة تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	بعد (الالتزام والمواظبة والانضباط وتطوير الذات)	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	7	تضييع المعلم لأوقات فراغه في المدرسة وعدم استثمارها في تطوير أداءه المهني	3.23	1.01	مرتفع
2	6	ضعف المشاركة في النقاشات والاجتماعات واللقاءات في مجال التخصص وحول تطوير تعليم العلوم	3.04	0.95	مرتفع
3	5	اكتفاء المعلم وعدم السعي لتطوير ثقافته العامة بما يدعم تخصصه العلمي	3.01	0.95	مرتفع
4	8	عدم الاكتراث بملاحظات المشرف ومدير المدرسة فيما يخص أداءه المهني	2.97	1.03	مرتفع
5	4	التغيب عن الدورات التدريبية	2.62	1.01	متوسط
6	3	إنهاء فعاليات الدرس قبل نهاية الوقت المخصص للحصة	2.38	1.13	متوسط
7	2	ضياع جزء من الوقت بسبب التأخر عن بداية الحصة	2.03	1.14	متوسط
8	1	الغياب عن الحصص	1.79	1.17	متوسط

يلاحظ من الجدول (٣) أن الممارسات التساهلية لدى معلمي ومعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة على فقرات بعد (الالتزام والمواظبة والانضباط وتطوير الذات) صنفت ضمن مستويين للممارسة هما: (مرتفع) وجاءت على أربع فقرات وهي الفقرات ذوات الرتب (١- ٤)، و(متوسط) وجاءت على أربع فقرات وهي الفقرات ذوات الرتب (٥- ٨).

كما تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد (تنفيذ الدرس)، مع مراعاة ترتيب الفقرات ضمن بعدها تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية، وذلك كما في جدول (٤).

جدول (٤): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد تنفيذ الدرس مرتبة تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	بعد (تنفيذ الدرس)	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	28	الاكتفاء بالأسئلة الوصفية دون الخوض في التفسيرات والعلل	3.18	0.84	مرتفع
2	27	طرح أسئلة محددة الإجابة بدلا من الأسئلة المفتوحة التي تثير التفكير	3.16	0.90	مرتفع
3	29	طرح الأسئلة بشكل ارتجالي ودون تحضيرها مسبقا	3.07	1.00	مرتفع
4	23	تطبيق بعض استراتيجيات التدريس دون تخطيط كاف أو بشكل غير فاعل مما يؤثر سلبًا على تعلم الطلبة ويشتت انتباههم	3.07	0.84	مرتفع
5	1	عدم توضيح نتاجات التعلم المتوقعة للطلبة في بداية الحصة	3.05	1.03	مرتفع
6	10	إهدار فرص تنمية التفكير من خلال طرح الأسئلة وحل المشكلات	3.03	1.05	مرتفع
7	30	عدم إعطاء ما يكفي من الوقت لتوضيح الأفكار الصعبة والنقاط الغامضة	2.99	1.02	مرتفع
8	17	سيطرة أسلوب الإلقاء والتلقين وقلة إشراك الطلاب في عملية التعلم وأنشطتها	2.97	0.94	مرتفع
9	4	عدم الاهتمام بإثارة الدافعية والحماس لدى الطلبة نحو عملية التعلم	2.88	1.00	مرتفع
10	32	ترك متابعة الطلبة في إكمال النشاطات والمهام والمشاريع التي يكلفون بها	2.88	0.90	مرتفع
11	25	عدم توزيع الوقت بشكل متوازن على مهام	2.85	0.98	مرتفع

الرتبة	رقم الفقرة	بعد (تنفيذ الدرس)	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
		التعلم أثناء الحصة			
12	18	الحديث بوتيرة واحدة دونما اهتمام بأسلوب الأداء ولغة الجسد والتنغيم الصوتي	2.84	0.88	مرتفع
13	19	الاهتمام بما يسهل تحقيقه من أهداف بدلا من الأهداف الأكثر أهمية	2.84	1.04	مرتفع
14	2	الدخول في موضوع الحصة مباشرة ودون التمهيد بطريقة مشوقة	2.78	1.00	مرتفع
15	22	عدم ربط موضوع التعلم بما له في الواقع من تطبيقات تكنولوجية وحياتية واجتماعية	2.78	0.99	مرتفع
16	7	اللجوء لما يعرف بأسلوب التحديد والاكتفاء بحفظ بعض العبارات لأغراض الاختبار	2.78	1.15	مرتفع
17	24	عدم ربط موضوع التعلم الحالي بما تعلمه الطلبة في صفوف سابقة أو في مقررات أخرى (التكامل الرأسي والأفقي)	2.77	1.05	مرتفع
18	21	الانتقال لفكرة أو مهمة جديدة من مهام التعلم دون التأكد من تحقق الهدف لما قبلها	2.75	0.98	مرتفع
19	3	عدم مراعاة متطلبات التعلم المسبق قبل الدخول في موضوع الحصة	2.75	1.01	مرتفع
20	8	تجاوز بعض المفاهيم والمصطلحات الواردة في المحتوى دون توضيح دلالاتها	2.68	1.15	مرتفع
21	15	استخدام الألفاظ والمفردات العامية بدلا من اللغة العربية الفصيحة	2.62	1.23	متوسط
22	9	التساهل في تدريس بعض أجزاء المحتوى أو تركها نهائيًا	2.58	1.25	متوسط
23	31	الانتهاء من الحصة دون تلخيص أهم ما في الدرس من الأفكار	2.52	1.07	متوسط
24	14	عدم تفعيل دور الكتاب وربط ما يشرحه المعلم بما فيه من نصوص ورسومات وأشكال وصور	2.47	1.12	متوسط
25	26	عرض محتوى الدرس دون تسلسل وبشكل غير مترابط	2.30	1.13	متوسط

الرتبة	رقم الفقرة	بعد (تنفيذ الدرس)	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
26	5	تكليف أحد الطلبة بقراءة الدرس من الكتاب بينما يكتفي المعلم بالتعليق	2.18	1.17	متوسط
27	11	اعتماد المعلم على بعض الطلبة للقيام بدوره في عملية التدريس	2.08	1.15	متوسط
28	12	نقل محتوى الدرس من ورقة وتدوينها على اللوح أثناء الشرح	1.85	1.28	متوسط
29	20	التحدث بصوت منخفض وغير مسموع جيدًا في الفصل	1.75	1.12	متوسط
30	16	استخدام كلمات ومسميات أخرى بدلًا من المصطلحات العلمية	1.74	1.29	متوسط
31	6	الخروج عن موضوع الدرس والدخول في أمور جانبية	1.70	1.05	متوسط
32	13	كتابة محتوى الدرس على السبورة مسبقًا وليس أثناء الحصة	1.42	1.21	متوسط

يلاحظ من الجدول (٤) أن الممارسات التساهلية لدى معلمي ومعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة على فقرات بعد (تنفيذ الدرس) صنفت ضمن مستويين للممارسة هما: (مرتفع) وجاءت على (٢٠) فقرة وهي الفقرات ذوات الرتب (١- ٢٠)، و(متوسط) وجاءت على (١٢) فقرة وهي الفقرات ذوات الرتب (٢١- ٣٢).

كذلك تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد (تنظيم الطلاب ومتابعتهم والتعامل معهم)، مع مراعاة ترتيب الفقرات ضمن بعدها تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية، وذلك كما في جدول (٥).

جدول (٥): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد تنظيم الطلاب ومتابعتهم والتعامل معهم مرتبة تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	بعد (تنظيم الطلاب ومتابعتهم والتعامل معهم)	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	4	عدم تخصيص وقت لاستقبال الطلبة خارج الحصة الصفية (المختبر، والمكتب، وغرفة المصادر)	3.15	0.95	مرتفع
2	8	تخفيض سقف التوقعات في أداء الطلبة مما يحد من فرص المتفوقين في التميز والإبداع	3.14	0.95	مرتفع
3	5	الاقتصار على التواصل المباشر داخل الحصة وعدم توظيف وسائل التواصل الإلكتروني بعدها	3.11	0.97	مرتفع
4	6	عدم الاهتمام بالظروف الأسرية والمشكلات الخاصة بالطلبة	2.85	1.05	مرتفع
5	7	التركيز على مجموعة من الطلبة المتميزين وعدم إشراك البقية في فعاليات وأنشطة التعلم	2.84	0.90	مرتفع
6	10	السيطرة شبه التامة على الموقف الصفي وعدم إعطاء الفرصة للطلبة بالحركة داخل الصف	2.74	1.09	مرتفع
7	2	عدم مراعاة الفروق الفردية والمستويات العقلية للطلبة	2.68	1.01	مرتفع
8	11	عدم إعطاء الفرصة الكاملة للطالب في استكمال إجابته وتبريرها	2.58	0.97	متوسط
9	13	عدم الاكتراث بآراء الطلبة وأفكارهم ووجهات نظرهم وعدم إعطائهم الفرصة للتعبير عن أنفسهم بحرية	2.53	1.04	متوسط
10	14	ضعف الاهتمام بالتعارف والتشاركية والتعاون والاندماج بين الطلبة	2.33	1.21	متوسط
11	3	الوقوف في مكان واحد وعدم التجول بين الطلبة	2.30	1.05	متوسط
12	1	عدم الاهتمام بحفظ أسماء الطلبة أو تكوين علاقات إنسانية معهم	2.22	1.18	متوسط
13	9	اللجوء إلى أساليب العقاب اللفظي أو البدني مع الطلبة	2.05	1.20	متوسط
14	12	التساهل في تنظيم البيئة الصفية وترك الطلبة يسيئون لبعضهم ويتصرفون بعشوائية	1.88	1.18	متوسط

يلاحظ من الجدول (٥) أن الممارسات التساهلية لدى معلمي ومعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة على فقرات بعد (تنظيم الطلاب ومتابعتهم والتعامل معهم) صنفت ضمن مستويين للممارسة هما: (مرتفع) وجاءت على ٧ فقرات وهي الفقرات ذوات الرتب (١- ٧)، و(متوسط) وجاءت على ٧ فقرات وهي الفقرات ذوات الرتب (٨- ١٤).

كذلك تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد (استخدام مصادر التعلم وتوظيف الأنشطة الداعمة للمقرر)، مع مراعاة ترتيب الفقرات ضمن بعدها تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية، وذلك كما في جدول (٦).

جدول (٦): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد استخدام مصادر التعلم وتوظيف الأنشطة الداعمة للمقرر مرتبة تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية.

الرتبة	رقم الفقرة	بعد (استخدام مصادر التعلم وتوظيف الأنشطة الداعمة للمقرر)	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	3	تجاهل الأنشطة العملية الواردة في كراسة النشاط والتي من المفترض تنفيذها بشكل مصاحب لمهام التعلم	3.36	0.87	مرتفع
2	5	إهمال المهام التعليمية القائمة على المشاريع وحل المشكلات	3.32	1.00	مرتفع
3	6	عدم وجود مهام وواجبات وأنشطة تعلم لاصفية أو ميدانية	3.30	0.86	مرتفع
4	4	التركيز على العروض العملية التي ينفذها المعلم أكثر من تلك التي يترك فيها الفرصة للطلبة لتنفيذ هذه الأنشطة بأنفسهم	3.25	0.92	مرتفع
5	7	تكليف الطلبة بمهام وواجبات وأنشطة لا صفية غير محددة (عدم تحديد المهمة المطلوبة مثل كتابة بحث عن موضوع غير محدد)	2.67	1.28	مرتفع

الرتبة	رقم الفقرة	بعد (استخدام مصادر التعلم وتوظيف الأنشطة الداعمة للمقرر)	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
6	10	التكليف بمهام وواجبات وأنشطة دون متابعتها ولا تقديم التغذية الراجعة للطلبة حول أدائهم فيها	2.66	1.10	متوسط
7	2	افتقار الدرس لمقاطع الفيديو، والصوت، والنصوص، والصور	2.56	1.14	متوسط
8	9	تكليف الطلبة بمهام وواجبات وأنشطة في غير أوقاتها المفترضة (بعد دراسة الموضوع مثلًا)	2.25	1.32	متوسط
9	1	إهمال استخدام السبورة وعدم توظيفها بشكل فعال ومنظم	2.16	1.18	متوسط
10	8	تكليف الطلبة بمهام وواجبات وأنشطة ليس لها ارتباط مباشر بالمقرر (لا تخدم موضوعات التعلم)	1.84	1.42	متوسط

يلاحظ من الجدول (٦) أن الممارسات التساهلية لدى معلمي ومعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة على فقرات بعد (استخدام مصادر التعلم وتوظيف الأنشطة الداعمة للمقرر) صنفت ضمن مستويين للممارسة هما: (مرتفع) وجاءت على خمس فقرات وهي الفقرات ذوات الرتب (١- ٥)، و(متوسط) وجاءت على خمس فقرات وهي الفقرات ذوات الرتب (٦- ١٠).

وأخيرًا تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد (التقويم)، مع مراعاة ترتيب الفقرات ضمن بعدها تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية، وذلك كما في جدول (٧).

الجدول (٧): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد التقويم مرتبة تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية.

الرتبة	رقم الفقرة	بعد الممارسات التساهلية (التقويم)	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	9	استئثار المعلم بمهام التقويم وعدم تفعيل أساليب التقويم الذاتي للطلبة وتقويم الأقران	3.44	0.83	مرتفع
2	10	إظهار الاهتمام بالدرجات التي يحصل عليها الطلبة أكثر من حصيلة التعلم	3.37	0.91	مرتفع
3	14	التضخم في درجات الطلبة وخصوصا في التقويم المستمر	3.36	0.89	مرتفع
4	8	إهمال الجوانب الانفعالية والوجدانية في تقويم الطلبة	3.30	0.95	مرتفع
5	13	وضع أسئلة بمستوى متدني لا تقيس أهداف التعلم بشكل فعلي وذلك بغرض رفع درجات الطلبة	3.29	0.82	مرتفع
6	7	غياب بطاقة الملاحظة من أدوات المعلم في تقويم الجانب المهاري	3.27	0.98	مرتفع
7	3	الاقتصار على الاختبارات التحصيلية للتعلم المعرفي في تقويم الطلبة	3.25	0.92	مرتفع
8	1	استخدام الدرجات كأسلوب لضبط الطلبة	3.21	1.00	مرتفع
9	15	الفشل في إعداد أدوات تقويم قادرة على تدريج الطلبة والتمييز فيما بينهم	3.16	1.01	مرتفع
10	6	عدم تسجيل ملاحظات على ورقة الاختبار	3.15	1.01	مرتفع
11	12	عدم توضيح معايير التقويم للطلبة بشكل مسبق	3.04	1.03	مرتفع
12	11	تقييم الطلبة بطريقة انطباعية ودون الاستناد إلى معايير	2.88	1.07	مرتفع
13	17	تكرار نفس الأسئلة سنة بعد أخرى	2.86	1.02	مرتفع
14	16	عدم الاهتمام بمعايير كتابة الأسئلة وإخراجها بالشكل الصحيح	2.73	1.08	مرتفع
15	5	التأخر في تسليم أوراق الاختبارات أو عدم إعادتها للطلبة	2.70	1.11	مرتفع

الرتبة	رقم الفقرة	بعد الممارسات التساهلية (التقويم)	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
16	18	استخدام اختبارات جاهزة من النت أو من زملاء آخرين	2.60	1.19	متوسط
17	2	تكليف الطلبة بعمل أبحاث لرفع درجاتهم	2.58	1.20	متوسط
18	4	عدم الالتزام بمواعيد الاختبارات التي يحددها	2.05	1.26	متوسط

يلاحظ من الجدول (٧) أن الممارسات التساهلية لدى معلمي ومعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة على فقرات بعد (التقويم) صنفت ضمن مستويين للممارسة هما: (مرتفع) وجاءت على ١٥ فقرة وهي الفقرات ذوات الرتب (١- ١٥)، و(متوسط) وجاءت على ثلاث فقرات وهي الفقرات ذوات الرتب (١٦- ١٨).

ثالثًا. النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث، والذي نص على: **"هل يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الوسطين الحسابيين للممارسات التدريسية التساهلية لدى معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، وفق تقديرات المشرفين التربويين والمشرفات يعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)؟"**. وللإجابة عنه؛ تم حساب الوسطين الحسابيين والانحرافين المعياريين للممارسات التساهلية على كل بعد من أبعاد المقياس وعلى مستوى المقياس ككل، وذلك تبعًا لمتغير الجنس متبوعة باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين وذلك كما في جدول (٨).

جدول (٨): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين ودلالتها الإحصائية للممارسات التساهلية وأبعادها وفقًا لمتغير الجنس.

أبعاد (الممارسات التساهلية)	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
التخطيط والإعداد للدرس	أنثى	24	2.71	0.86	-1.12	71	0.26
	ذكر	49	2.90	0.58			
الالتزام والمواظبة والانضباط وتطوير الذات	أنثى	24	2.48	0.82	-1.26	71	0.21
	ذكر	49	2.71	0.66			
تنفيذ الدرس	أنثى	24	2.57	0.80	-0.26	71	0.79
	ذكر	49	2.62	0.67			
تنظيم الطلاب ومتابعتهم والتعامل معهم	أنثى	24	2.48	0.89	-0.96	71	0.34
	ذكر	49	2.66	0.70			
استخدام مصادر التعلم وتوظيف الأنشطة الداعمة للمقرر	أنثى	24	2.75	0.90	0.12	71	0.91
	ذكر	49	2.73	0.65			
التقويم	أنثى	24	2.95	0.86	-0.59	71	0.56
	ذكر	49	3.05	0.55			
الكلي للمقياس	أنثى	24	2.66	0.77	-0.70	71	0.49
	ذكر	49	2.77	0.53			

يتبين من الجدول (٨) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الوسطين الحسابيين للممارسات التساهلية لدى معلمي ومعلمات العلوم، وفق تقديرات المشرفين التربويين والمشرفات يعزى لمتغير الجنس؛ على مستوى المقياس ككل، أو على أي من أبعاده.

* * *

مناقشة النتائج

أولًا. مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول، والذي نص على: "**ما الممارسات التدريسية التساهلية لدى معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، من وجهة نظر كل من معلمي ومعلمات العلوم أنفسهم، والمشرفين التربويين والمشرفات؟**". أظهرت نتيجة هذا السؤال وجود كم كبير من الممارسات التساهلية لدى معلمي ومعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، حيث بلغ عددها في الصورة النهائية للقائمة المقترحة (٩٩) ممارسة، وفق ما أفاد به كل من معلمي ومعلمات العلوم أنفسهم، والمشرفين التربويين والمشرفات، وهذا ما يشير بطبيعة الحال إلى شيوع التساهل في الأداء التدريسي لدى معلمي ومعلمات العلوم، في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

ويتضح من النتائج بأن تنفيذ الدرس استحوذ على النسبة الأكبر من مجمل العدد للممارسات التساهلية لدى المعلمين، والتي قد تعزى إلى العدد الكبير من الممارسات التدريسية التي يتضمنها هذا البعد أصلاً، أو ربما لأهمية هذا البعد من أبعاد العملية التدريسية وفق تقديرات المستجيبين، باعتباره يمثل صلب العملية التدريسية، ويبقى هذا العدد الكبير مؤشرًا على حجم الخلل في تنفيذ المعلمين للدرس.

وجاءت الممارسات التساهلية في بعد التقويم من حيث عددها بالمرتبة الثانية، وقد لا يكون إجراء من إجراءات عملية التقويم إلا وفيه ممارسة تساهلية أو أكثر، وهو ما يشير بدوره إلى وجود إشكالية في ممارسة المعلمين لعملية التقويم بمجملها.

وكذلك ظهرت العديد الممارسات التساهلية في بعد التخطيط والإعداد للدرس، وهذا مؤشر بطبيعة الحال على حجم الارتجال في أداء المعلمين، لا سيما وأن التخطيط هو الموجه لعملية التدريس برمتها.

وفيما يتعلق ببعد تنظيم الطلاب ومتابعتهم والتعامل معهم؛ فقد ظهرت فيه العديد من الممارسات التساهلية، والتي وإن قلت في العدد عن سابقاتها، إلا أنها تستدعي الاهتمام، نظرًا لما لهذا البعد من أهمية في تنمية الجوانب الوجدانية تجاه العلم والمهن المرتبطة به من جهة، وتجاه تعلم العلوم من جهة أخرى.

وأما الممارسات التساهلية في بعد استخدام مصادر التعلم وتوظيف الأنشطة الداعمة للمقرر، فإنها تشير إلى سيطرة أسلوب التلقين على عملية التعلم وتمركزها حول المعلم، وهو ما قد يقلل من كفاءة العملية التدريسية ومخرجاتها، إذ لا معنى لإجراءات تدريسية تفتقر إلى مصادر التعلم، ولا تترك فيها الفرصة للمتعلم كي يمارس أنشطة التعلم بنفسه.

هذا ومع أن العدد الأقل من الممارسات التساهلية جاء في بعد الالتزام والمواظبة والانضباط وتطوير الذات، إلا أنها من الأهمية بمكان فهي تمثل مؤشرًا لطبيعة الأداء التدريسي بمجمله للمعلم، فالمعلم غير الملتزم غالبًا ما يكون متساهلًا في الجوانب الأخرى لعملية التدريس.

إن وجود هذا الكم من الممارسات التساهلية في مختلف جوانب العملية التدريسية، يتطلب من معلمي ومعلمات العلوم إعادة النظر في ممارساتهم التدريسية، كما يتطلب من المشرفين التربويين والمشرفات متابعة مثل هذه الممارسات في الميدان، وتوجيه معلمي ومعلمات العلوم إلى ضرورة مراقبة

أنفسهم إزاءها، إضافة إلى تفعيل دور التدريب لدفع المعلمين والمعلمات إلى تجنبها، مع ضرورة تطبيق نظام مساءلة المعلمين كسبيل لتجاوزها.

ثانيًا. مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني، والذي نص على: **"ما مستوى الممارسات التدريسية التساهلية لدى معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، وفق تقديرات المشرفين التربويين والمشرفات؟"**. أظهرت نتائج هذا السؤال بأن مستوى الممارسات التساهلية على المستوى الكلي للمقياس كان (مرتفعًا) وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات تبين منها أن مستوى الأداء التدريسي لمعلمي ومعلمات العلوم بشكل عام في المملكة كان (ضعيفًا) أو (منخفضًا) (الشمراني ٢٠٠٤؛ الشهري، ٢٠١٥؛ الغامدي، ٢٠١٠)، كما أنها تتفق مع نتائج دراسات أجريت في ضوء توجهات ومتطلبات محددة كدراسة الحصان (٢٠١٥) والتي أظهرت بأن تناول مهارات القراءة ما وراء المعرفية في تدريس العلوم جاء بمستوى ضعيف، بينما اختلفت مع نتيجة دراسة السلمي (٢٠١٤) والتي أظهرت بأن مراعاة معلمي العلوم لمعايير الجودة الشاملة في ممارساتهم التعليمية كان كبيرًا، ودراسة الرشيد (٢٠١٥) والتي تناولت التوجهات القائمة على الاقتصاد المعرفي وكان مستوى الممارسة فيها عاليًا إلا أنه لم يصل إلى مستوى الإتقان.

وبالانتقال للحديث عن أبعاد المقياس وفقراته؛ يتبين بأن أكبر مستوى للممارسات التساهلية جاء في مجال التقويم، حيث كان مستوى التساهل فيه (مرتفعًا)، وتتفق هذه النتيجة مع ما أظهرته دراستي (الشمراني، ٢٠٠٤؛ الغامدي، ٢٠١٠) من تدنٍ لمستوى أداء المعلمين في مجال التقويم؛ بينما

اختلفت مع دراسة الشهري (٢٠١٥) والتي جاء فيها مستوى الأداء على مجال التقويم متوسطًا، ودراسة السلمي (٢٠١٤) والتي أظهرت ممارسة كبيرة لمعايير الجودة الشاملة في مجال التقويم، وقد يعزى تساهل معلمي ومعلمات العلوم في تقويم الطلبة إلى أسباب داخلية تتعلق بالمعلم نفسه كضعف الإعداد والتدريب والخبرة، أو إلى عوامل خارجية تتعلق بالضغوط الاجتماعية للطلبة وأولياء أمورهم، أو الإدارية التي ربما تقوم على مساءلة المعلم بناءً على درجات طلبته.

ويأتي بالمرتبة الثانية مجال التخطيط والإعداد للدرس؛ حيث أظهرت النتائج بأن مستوى الممارسات التساهلية في هذا المجال كان (مرتفعًا)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الغامدي (٢٠١٠) والتي أظهرت بأن مستوى ممارسة معلمي العلوم للمعايير العالمية في التخطيط كان منعدمًا، إضافة إلى دراسة الشمراني (٢٠٠٤) والتي أظهرت ضعفًا في مهارات التخطيط، واختلفت مع دراسة السلمي (٢٠١٤) والتي أظهرت ممارسة كبيرة لمعايير الجودة الشاملة في جميع المجالات، ولم تخصص دراسة الشهري (٢٠١٥) مجالًا خاصًا بالتخطيط، ولا تخفى - بالطبع - أهمية التخطيط باعتبارها الموجه لأداء المعلم في جميع مراحل العملية التدريسية، لذا فإن الإخفاق في عملية التخطيط سيجلب معه الكثير من الضعف في جميع جوانب أداء المعلم.

وأما الممارسات التساهلية في مجال استخدام مصادر التعلم وتوظيف الأنشطة الداعمة للمقرر؛ فجاءت بالمرتبة الثالثة وبمستوى (مرتفع)، وهذا يعني بأن العملية التدريسية تتمركز حول المعلم، وأن الأسلوب الإلقائي هو المسيطر على أداء المعلمين، وحتى وإن وجدت بعض الأنشطة فهي تعتمد

على ما يقوم به المعلم، ولا تُفعّل أساليب التعلم النشط من خلال العمل والتدريب والتجريب والاستقصاء، وهو ما لا يتناسب مع التوجهات الحديثة في التعليم عمومًا فضلا عن أن يكون هذا في تعليم العلوم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشهري (٢٠١٥) والتي أظهرت مستوًى منخفضًا للأداء التدريسي في مجالي استخدام الوسائل التعليمية وتقنيات التعليم، وتصميم وتنفيذ الدراسة العملية بكفاءة، وأما دراسة الغامدي (٢٠١٠) فلم تخصص مجالاً خاصًا بمصادر التعلم وأنشطته ولكنها اعتبرته جزءًا من تنفيذ الدرس وكان فيه مستوى الأداء منخفضًا، وبالمثل فإن دراسة الشمراني (٢٠٠٤) لم تخصص أيضًا مجالاً خاصًا بمصادر التعلم وأنشطته بل أدمجته في تنفيذ الدرس وجاء فيه مستوى الأداء مقبولًا، وأما دراسة السلمي (٢٠١٤) التي أجريت بالمرحلة المتوسطة فقد اختلفت معها حيث أظهرت ممارسة كبيرة لمعايير الجودة الشاملة في جميع المجالات.

ويأتي بالمرتبة الرابعة تنازليًا مجال الالتزام والمواظبة والانضباط وتطوير الذات، هذا ومع أن الممارسات التساهلية في هذا البعد تأتي ضمن المستوى (متوسط)، إلا أنه يقترب كثيرًا من المستوى (مرتفع)، لذا فإن الالتزام والمواظبة والانضباط وتطوير الذات قد لا يكون أحسن حال بكثير من مستوى الأداء على المجالات السابقة، وبالنظر في الفقرات التي جاءت عليها الممارسات التساهلية بمستوى (مرتفع) يتضح بأنها في مجملها لا تخضع غالبًا للمساءلة الإدارية، بل وتعبر عن مستوًى عالٍ من الحس الإنساني والأداء المبدع، وجدير بالذكر أن الدراسات التي تمت مراجعتها لم تخصص مجالًا خاصًا بهذا البعد.

ويأتي بالمرتبة الخامسة والأخيرة تنازليًا مجالان جاء لهما نفس الرتبة وهما: تنفيذ الدرس، وتنظيم الطلاب ومتابعتهم والتعامل معهم، حيث كان فيهما مستوى التساهل (متوسطًا)، وتتفق نتائج هذه الدراسة إلى حد ما مع نتائج دراسة الشهري (٢٠١٥) والتي أظهرت في مجال تنفيذ الدرس مستوىً متوسطًا للأداء التدريسي في ضوء معايير الجودة، وأما دراسة الشمراني (٢٠٠٤) فقد كشفت عن مستوى مقبول للأداء في تنفيذ الدرس، كما أنها لا تختلف كثيرًا مع دراسة الغامدي (٢٠١٠) والتي أظهرت مستوًى منخفضًا لممارسة المعايير العالمية في مجال تنفيذ الدرس، وبخلاف ذلك - وكما ذكر آنفًا – فقد أظهرت دراسة السلمي (٢٠١٤) درجة كبيرة لتحقق معايير الجودة الشاملة في جميع مجالات الممارسات التعليمية لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية؛ وأما بعد تنظيم الطلاب ومتابعتهم والتعامل معهم، فلم تخصص له الدراسات السابقة مجالًا خاصًا به. ويعتبر هذان المجالان لب العملية التدريسية، والجزء الأكثر عرضة للمراقبة في أداء المعلم، ولعله كان سببًا في أن يكون التساهل فيهما أقل من غيرهما.

ثالثًا. مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث، والذي نص على: **"هل يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الوسطين الحسابيين للممارسات التدريسية التساهلية لدى معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، وفق تقديرات المشرفين التربويين والمشرفات يعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)؟"**. أظهرت نتائج هذا السؤال عدم وجود اختلاف في مستوى الممارسات التدريسية التساهلية لدى معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية يعزى لمتغير

الجنس؛ على المستوى الكلي للمقياس، أو على أي من أبعاده، وقد يفسر هذا بأن الأداء التدريسي للمعلمين هو انعكاس لطبيعةٍ واحدةٍ للحياة التي يعيشها المجتمع السعودي بأكمله، في الجوانب الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، والتي انعكست بدورها سلبًا على النظام التربوي برمته، والتي ظهر بموجبها ما يعرف بتربية اليسر، وما يترتب عليها من أنماط مختلفة في السلوك التربوي، تشكل فيه الممارسات التدريسية للمعلمين أحد وجوه هذا المشهد التربوي.

ومن الجدير بالذكر أن المعلمين والمعلمات هم نتاج بيئة اجتماعية وتعليمية واحدة، إذ أنهم خضعوا غالبًا لنفس برامج الإعداد في الجامعات، ولنفس برامج التأهيل والتدريب أثناء الخدمة هذا من جانب، ومن جانب آخر؛ فإن الثقافة المجتمعية والضغوط الناشئة عنها، لها دور حاسم في أداء المعلمين وممارساتهم التدريسية، لا سيما إذا ما أخذنا بعين الاعتبار طبيعة المتعلمين ومستواهم واستعدادهم واتجاهاتهم، بل ومقاومتهم في بعض الأحيان لعملية التعلم، وهم بطبيعة الحال يأتون من نفس البيوت وينتمون إلى نفس العائلات، لذا فإن مستوى تعاون أولياء الأمور ونظرتهم للعملية التربوية وجهدهم في توجيه أبنائهم لبذل المزيد من الجهد في عملية التعلم بغرض تطوير أنفسهم، وعدم الاكتفاء بدلالة ما يحصل عليه المتعلمون من درجات - والتي ربما لا تعبر عن المستوى الحقيقي للمتعلمين – لها دورها في طبيعة الجهد ومستوى الأداء التدريسي الذي يبذله المعلم، وطبيعة الممارسات التي يقوم بها.

توصيات الدراسة

في ضوء ما تم التوصل إليه في هذه الدراسة من نتائج فإنه يوصى بما يلي:

- العمل على توعية معلمي ومعلمات العلوم بضرورة تجنب الممارسات التدريسية التساهلية، وتوجيه المشرفين التربويين ومدراء المدارس لمتابعتهم في ذلك.
- تصميم برامج إعداد معلمي ومعلمات العلوم، بما يضمن تجنبهم مستقبلًا للممارسات التساهلية، وتطوير برامج التدريب المقدمة للمعلمين من قبل وزارة التعليم بما يؤكد على ضرورة تجاوزهم لهذه الممارسات.
- تبني مشروع وطني لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم وفق التوجهات الحديثة في التربية العلمية، وتفعيل مبدأ المحاسبة، واعتماد نظام العقود بدلًا من نظام الخدمة الدائمة، وتجديد هذه العقود وفقًا لمستوى الأداء.

المقترحات

- إجراء دراسات مماثلة باستخدام أساليب أخرى لتقييم الممارسات التدريسية التساهلية، ومنها وجهات نظر المعلمين أنفسهم، وطلابهم، ومدراء مدارسهم.
- استخدام أدوات متنوعة في تقييم الأداء التدريسي المتساهل، كالملاحظة، والمقابلة المعمقة، وتحليل الوثائق، والبحث المعمق في الأسباب التي يمكن لها أن تقف وراء هذه الظاهرة.

- إجراء دراسات لتحليل مضامين برامج إعداد وتطوير معلمي العلوم في ضوء التساهل في الأداء التدريسي.
- البحث في أثر برامج تدريبية مقترحة لمعالجة الممارسات التساهلية لدى معلمي العلوم.

* * *

المراجع

- الجلال، عبد العزيز عبد الله. (١٩٨٥). تربية اليسر وتخلف التنمية. سلسلة عالم المعرفة. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- الحربي، بدر مزعل. (٢٠٠٤). الفقه بين التيسير والانفلات. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.
- الحصان، أماني بنت محمد. (٢٠١٥). تقويم الممارسات التدريسية لمعلمات علوم الصف الأول المتوسط في ضوء مهارات القراءة ما وراء المعرفية في تدريس العلوم. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٤(٥)، ١٢٤- ١٤٨.
- الرشيد، منيرة محمد فهد. (٢٠١٥). تقويم الممارسات التدريسية لدى معلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء التوجهات القائمة على الاقتصاد المعرفي في المملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية، ٢٧(٢)، ٢٠٣- ٢٢٧.
- السلمي، أحمد عوض الله. (٢٠١٤). درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية للمرحلة الثانوية في محافظة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن.
- سماره، نواف أحمد حسن. (٢٠١٥). مستوى ممارسة مبادئ التعلّم البنائي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مؤتة في الأردن. مجلة دراسات وأبحاث، جامعة الجلفة الجزائرية، ١٨، ٢٥٨- ٢٧٩.
- شديفات، يحيى والقادري، سليمان. (٢٠٠٥). أثر استخدام الإشراف التربوي التطوري في تحسين الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في محافظة المفرق. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية، ١٧(١)، ١٢٧- ١٧٠.
- الشمراني، سعيد محمد. (٢٠٠٤). أداء معلمي العلوم لمهارات تدريس العلوم: دراسة مقارنة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

- الشهري، محمد عاطف. (٢٠١٥). تقويم أداء معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء معايير جودة الأداء التدريسي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.
- عبد السلام، مصطفى عبد السلام. (٢٠٠١). الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم. القاهرة: دار الفكر العربي.
- علي، محمد السيد. (٢٠٠٩). التربية العلمية وتدريس العلوم (ط ٣). عمان: دار المسيرة.
- علي، محمد السيد. (٢٠١١). موسوعة المصطلحات التربوية (ط ١). عمان: دار المسيرة.
- العليمات، علي مقبل والقطيش، حسين مشوح. (٢٠٠٧). درجة ممارسة معلمي العلوم للكفايات التعليمية الأدائية في مدارس المرحلة الأساسية في محافظة المفرق. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، ١٩(٢)، ١٥٣- ٢٠٢.
- العمرات، محمد سالم والطويسي، أحمد عيسى. (٢٠١٤). مستوى ممارسة معلمي مدارس محافظة الطفيلة لاستراتيجيات التدريس الفعال من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ١٢(٣)، ١٣٣- ١٥٣.
- الغامدي، سعيد عبدالله. (٢٠١٠). تقويم أداء معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية للتربية العلمية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- قاموس المعاني. (٢٠١٦). معجم قاموس المعاني، لكل رسم معنى. استرجع في ١٠ آب ٢٠١٦، من http://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar
- القمش، مصطفى نوري. (٢٠١٣). درجة ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لأبعاد التدريس الفعّال في الأردن. مجلة دراسات الجامعة الأردنية (العلوم التربوية)، ٤٠(١)، ٤٤٥–٤٦٣.
- الكبيسي، عبد الواحد. (٢٠٠٧). القياس والتقويم تجديدات ومناقشات. عمان: دار جرير للنشر والتوزيع.

- نمر، منى، والجراح، عبد المهدي. (٢٠١٥). درجة ممارسة معلمي الكيمياء للكفايات التكنولوجية من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر طلبتهم. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، ٢٩(٥)، ٩٦١– ٩٩٨.
- وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية. (٢٠٠٨). المعايير التربوية لعناصر العملية التعليمية. الرياض: وكالة التخطيط والتطوير، الإدارة العامة للبحوث.
- Al-Abdali, N., Al-Balushi S. (2016). Teaching for Creativity by Science Teachers in Grades 5–10. International Journal of Science and Mathematics Education, 14. 251–268. Retrieved September 20, 2016, from Saudi Digital Library.
- Bloom, J. (1992). The Development of Scientific Knowledge in Elementary School Children: A Context of Meaning Perspective, Science Education, 76(4), 399–413.
- Knapp, A. (2013). A Study of Secondary Science Teacher Efficacy and Level of Constructivist Instructional Practice Implementation in West Virginia Science Classrooms. Un published doctoral Dissertations. Marshall University. Retrieved September 29, 2016, from http://mds.marshall.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1473&context=etd
- Martin, M., Mullis, I., Foy, P., & Hooper, M. (2016). TIMSS 2015 international results in science. International Evaluation Association (IEA), International Study Center Lynch School of Education, Boston College. Retrieved December 24, 2016, from http://timss2015.org/wp-content/uploads/filebase/full%20pdfs/T15-International-Results-in-Science-Grade-8.pdf
- National Science Teachers Association (NSTA). (2003). Science Education for Middle Level Students. Retrieved September 15, 2016, from http://www.nsta.org/about/positions/middlelevel.aspx

* * *

الملاحق

ملحق ١ : معاملات ارتباط فقرات مقياس التقدير للممارسات التساهلية مع المقياس ومجالاته

البعد	رقم الفقرة	الممارسات التساهلية	الارتباط مع:	
			البعد	المقياس
التخطيط والإعداد للدرس	1	التهاون في إعداد الخطة الفصلية أو السنوية	0.64	0.47
	2	إعداد الخطة الفصلية دون مراعاة لعامل الزمن في توزيع المنهج الدراسي على الحصص المخصصة للمقرر	0.73	0.47
	3	عدم الانتظام بالتحضير اليومي للدروس.	0.59	0.40
	4	استخدام نماذج تحضير جاهزة من النت أو من معلمين آخرين	0.43	0.27
	5	الاقتصار في التحضير للحصة على الأهداف المعرفية دون تضمين أهداف في المجال المهاري (العملي)	0.61	0.55
	6	غياب الأهداف التي تعزز الجوانب الوجدانية لدى الطلبة كالميول والاتجاهات والقيم العلمية	0.77	0.51
	7	التركيز في صياغة الأهداف على المستويات الدنيا للتعلم المعرفي (الحفظ والتذكر)	0.68	0.55
	8	اقتصار التحضير الذهني للمعلم على ما في الكتاب المدرسي ودون الاطلاع على مصادر خارجية كالنت والمراجع الموسعة	0.58	0.42
	9	كتابة المحتوى الذي سيعرضه المعلم في التخطيط بدلا من إجراءات سير الدرس	0.70	0.58
	10	عدم تحديد مهام وأنشطة التعلم بشكل واضح في التخطيط والتي ستنفذ والزمن المخصص لكل منها	0.69	0.53
	11	اختيار مهام وأنشطة للتعلم أثناء التخطيط غير ملائمة لطبيعة الأهداف والمحتوى	0.58	0.44
	12	الاقتصار في التخطيط على بعض طرق التدريس دون غيرها	0.66	0.50
	13	اختيار طرق تدريس غير مناسبة لطبيعة الأهداف المخطط لها	0.78	0.66
	14	افتقار التخطيط لأسئلة تقويمية للتحقق من أهداف الدرس	0.77	0.68
	15	عدم التوفير أو التجهيز المسبق لما يلزم من المواد والأدوات لأنشطة التعلم	0.64	0.51

البعد	رقم الفقرة	الممارسات التساهلية	الارتباط مع:	
			البعد	المقياس
	16	اختيار مصادر تعلم وتعليم غير ملائمة لمتطلبات الدرس	0.78	0.70
	17	اختيار وسائل تقويمية في التخطيط غير ملائمة لطبيعة الأهداف والمحتوى	0.72	0.69
الالتزام والمواظبة والانضباط وتطوير الذات	1	الغياب عن الحصص	0.68	0.60
	2	ضياع جزء من الوقت بسبب التأخر عن بداية الحصة	0.76	0.59
	3	انهاء فعاليات الدرس قبل نهاية الوقت المخصص للحصة	0.66	0.45
	4	التغيب عن الدورات التدريبية	0.58	0.34
	5	اكتفاء المعلم وعدم السعي لتطوير ثقافته العامة بما يدعم تخصصه العلمي	0.73	0.55
	6	ضعف المشاركة في النقاشات والاجتماعات واللقاءات في مجال التخصص وحول تطوير تعليم العلوم	0.69	0.66
	7	تضييع المعلم لأوقات فراغه في المدرسة وعدم استثمارها في تطوير أداءه المهني	0.70	0.56
	8	عدم الاكتراث بملاحظات المشرف ومدير المدرسة فيما يخص أداءه المهني	0.71	0.60
تنفيذ الدرس	1	عدم توضيح نتاجات التعلم المتوقعة للطلبة في بداية الحصة	0.58	0.63
	2	الدخول في موضوع الحصة مباشرة ودون التمهيد بطريقة مشوقة	0.62	0.65
	3	عدم مراعاة متطلبات التعلم المسبق قبل الدخول في موضوع الحصة	0.64	0.73
	4	عدم الاهتمام بإثارة الدافعية والحماس لدى الطلبة نحو عملية التعلم	0.63	0.70
	5	تكليف أحد الطلبة بقراءة الدرس من الكتاب بينما يكتفي المعلم بالتعليق	0.71	0.61
	6	الخروج عن موضوع الدرس والدخول في أمور جانبية	0.72	0.64
	7	اللجوء لما يعرف بأسلوب التحديد والاكتفاء بحفظ بعض العبارات لأغراض الاختبار	0.66	0.64
	8	تجاوز بعض المفاهيم والمصطلحات الواردة في المحتوى دون توضيح دلالاتها	0.84	0.77
	9	التساهل في تدريس بعض أجزاء المحتوى أو تركها نهائيًا	0.77	0.69
	10	إهدار فرص تنمية التفكير من خلال طرح الأسئلة وحل المشكلات	0.67	0.66

البعد	رقم الفقرة	الممارسات التساهلية	الارتباط مع:	
			البعد	المقياس
	11	اعتماد المعلم على بعض الطلبة للقيام بدوره في عملية التدريس	0.67	0.62
	12	نقل محتوى الدرس من ورقة وتدوينها على اللوح أثناء الشرح	0.63	0.53
	13	كتابة محتوى الدرس على السبورة مسبقًا وليس أثناء الحصة	0.64	0.54
	14	عدم تفعيل دور الكتاب وربط ما يشرحه المعلم بما فيه من نصوص ورسومات وأشكال وصور	0.63	0.62
	15	استخدام الألفاظ والمفردات العامية بدلا من اللغة العربية الفصيحة	0.71	0.64
	16	بدلًا من المصطلحات العلمية	0.68	0.62
	17	سيطرة أسلوب الإلقاء والتلقين وقلة إشراك الطلاب في عملية التعلم وأنشطتها	0.70	0.71
	18	الحديث بوتيرة واحدة دونما اهتمام بأسلوب الأداء ولغة الجسد والتنغيم الصوتي	0.73	0.75
	19	بما يسهل تحقيقه من أهداف بدلا من الأهداف الأكثر أهمية	0.73	0.73
	20	التحدث بصوت منخفض وغير مسموع جيدًا في الفصل	0.60	0.50
	21	الانتقال لفكرة أو مهمة جديدة من مهام التعلم دون التأكد من تحقق الهدف لما قبلها	0.66	0.62
	22	عدم ربط موضوع التعلم بما له في الواقع من تطبيقات تكنولوجية وحياتية واجتماعية	0.75	0.74
	23	تطبيق بعض استراتيجيات التدريس دون تخطيط كاف أو بشكل غير فاعل مما يؤثر سلبًا على تعلم الطلبة ويشتت انتباههم	0.62	0.57
	24	عدم ربط موضوع التعلم الحالي بما تعلمه الطلبة في صفوف سابقة أو في مقررات أخرى (التكامل الرأسي والأفقي)	0.69	0.65
	25	عدم توزيع الوقت بشكل متوازن على مهام التعلم اثناء الحصة	0.70	0.63
	26	عرض محتوى الدرس دون تسلسل وبشكل غير مترابط	0.73	0.69
	27	طرح أسئلة محددة الإجابة بدلا من الأسئلة المفتوحة التي تثير التفكير	0.47	0.38
	28	الاكتفاء بالأسئلة الوصفية دون الخوض في التفسيرات والعلل	0.74	0.70
	29	طرح الأسئلة بشكل ارتجالي ودون تحضيرها مسبقًا	0.59	0.59
	30	عدم إعطاء ما يكفي من الوقت لتوضيح الأفكار الصعبة والنقاط الغامضة	0.64	0.62

البعد	رقم الفقرة	الممارسات التساهلية	الارتباط مع:	
			البعد	المقياس
	31	الانتهاء من الحصة دون تلخيص أهم ما في الدرس من الأفكار	0.67	0.65
	32	ترك متابعة الطلبة في إكمال النشاطات والمهام والمشاريع التي يكلفون بها	0.72	0.71
تنظيم الطلاب ومتابعتهم والتعامل معهم	1	عدم الاهتمام بحفظ أسماء الطلبة أو تكوين علاقات إنسانية معهم	0.68	0.59
	2	عدم مراعاة الفروق الفردية والمستويات العقلية للطلبة	0.67	0.62
	3	الوقوف في مكان واحد وعدم التجول بين الطلبة	0.79	0.70
	4	عدم تخصيص وقت لاستقبال الطلبة خارج الحصة الصفية (المختبر، والمكتب، وغرفة المصادر)	0.73	0.55
	5	الاقتصار على التواصل المباشر داخل الحصة وعدم توظيف وسائل التواصل الإلكتروني بعدها	0.56	0.40
	6	عدم الاهتمام بالظروف الأسرية والمشكلات الخاصة بالطلبة	0.71	0.58
	7	التركيز على مجموعة من الطلبة المتميزين وعدم إشراك البقية في فعاليات وأنشطة التعلم	0.80	0.75
	8	تخفيض سقف التوقعات في أداء الطلبة مما يحد من فرص المتفوقين في التميز والإبداع	0.72	0.68
	9	اللجوء إلى أساليب العقاب اللفظي أو البدني مع الطلبة	0.61	0.50
	10	السيطرة شبه التامة على الموقف الصفي وعدم إعطاء الفرصة للطلبة بالحركة داخل الصف	0.74	0.67
	11	عدم إعطاء الفرصة الكاملة للطالب في استكمال إجابته وتبريرها	0.75	0.67
	12	التساهل في تنظيم البيئة الصفية وترك الطلة يسيئون لبعضهم ويتصرفون بعشوائية	0.74	0.68
	13	عدم الاكتراث بآراء الطلبة وأفكارهم ووجهات نظرهم وعدم إعطائهم الفرصة للتعبير عن أنفسهم بحرية	0.85	0.73
	14	ضعف الاهتمام بالتعارف والتشاركية والتعاون والاندماج بين الطلبة	0.83	0.76

البعد	رقم الفقرة	الممارسات التساهلية	الارتباط مع:	
			البعد	المقياس
استخدام مصادر التعلم وتوظيف الأنشطة الداعمة للمقرر	1	إهمال استخدام السبورة وعدم توظيفها بشكل فعال ومنظم	0.71	0.65
	2	افتقار الدرس لمقاطع الفيديو، والصوت، والنصوص، والصور	0.56	0.61
	3	تجاهل الأنشطة العملية الواردة في كراسة النشاط والتي من المفترض تنفيذها بشكل مصاحب لمهام التعلم	0.66	0.66
	4	التركيز على العروض العملية التي ينفذها المعلم أكثر من تلك التي يترك فيها الفرصة للطلبة لتنفيذ هذه الأنشطة بأنفسهم	0.63	0.61
	5	إهمال المهام التعليمية القائمة على المشاريع وحل المشكلات	0.55	0.54
	6	عدم وجود مهام وواجبات وأنشطة تعلم لاصفية أو ميدانية	0.65	0.61
	7	تكليف الطلبة بمهام وواجبات وأنشطة لا صفية غير محددة (عدم تحديد المهمة المطلوبة مثل كتابة بحث عن موضوع غير محدد)	0.74	0.56
	8	تكليف الطلبة بمهام وواجبات وأنشطة ليس لها ارتباط مباشر بالمقرر (لا تخدم موضوعات التعلم)	0.63	0.47
	9	تكليف الطلبة بمهامٍ وواجبات وأنشطة في غير أوقاتها المفترضة (بعد دراسة الموضوع مثلًا)	0.67	0.52
	10	التكليف بمهام وواجبات وأنشطة دون متابعتها ولا تقديم التغذية الراجعة للطلبة حول أدائهم فيها	0.77	0.60
التقويم	1	استخدام الدرجات كأسلوب لضبط الطلبة	0.65	0.65
	2	تكليف الطلبة بعمل أبحاث لرفع درجاتهم	0.54	0.37
	3	الاقتصار على الاختبارات التحصيلية للتعلم المعرفي في تقويم الطلبة	0.65	0.42
	4	عدم الالتزام بمواعيد الاختبارات التي يحددها	0.51	0.45
	5	التأخر في تسليم أوراق الاختبارات أو عدم إعادتها للطلبة	0.61	0.49
	6	عدم تسجيل ملاحظات على ورقة الاختبار	0.61	0.47
	7	غياب بطاقة الملاحظة من أدوات المعلم في تقويم الجانب المهاري	0.75	0.57
	8	إهمال الجوانب الانفعالية والوجدانية في تقويم الطلبة	0.74	0.59
	9	استئثار المعلم بمهام التقويم وعدم تفعيل أساليب التقويم الذاتي للطلبة وتقويم الأقران	0.74	0.52
	10	إظهار الاهتمام بالدرجات التي يحصل عليها الطلبة أكثر من حصيلة التعلم	0.77	0.55

البعد	رقم الفقرة	الممارسات التساهلية	الارتباط مع:	
			البعد	المقياس
	11	تقييم الطلبة بطريقة انطباعية ودون الاستناد إلى معايير	0.67	0.59
	12	عدم توضيح معايير التقويم للطلبة بشكل مسبق	0.65	0.52
	13	وضع أسئلة بمستوى متدني لا تقيس أهداف التعلم بشكل فعلي وذلك بغرض رفع درجات الطلبة	0.76	0.66
	14	التضخم في درجات الطلبة وخصوصا في التقويم المستمر	0.61	0.51
	15	الفشل في إعداد أدوات تقويم قادرة على تدريج الطلبة والتمييز فيما بينهم	0.70	0.61
	16	عدم الاهتمام بمعايير كتابة الأسئلة وإخراجها بالشكل الصحيح	0.66	0.64
	17	تكرار نفس الأسئلة سنة بعد أخرى	0.68	0.66
	18	استخدام اختبارات جاهزة من النت أو من زملاء آخرين	0.60	0.59

ملحق ٢ : معاملات الارتباط بين مقياس التقدير للممارسات التساهلية ومجالاته

العلاقة بين:	الإحصائي	التخطيط والإعداد للدرس	الالتزام والمواظبة الانضباط وتطوير الذات	تنفيذ الدرس	تنظيم الطلاب ومتابعتهم والتعامل معهم	التعلم وتوظيف الأنشطة	التقويم
الالتزام والمواظبة والانضباط وتطوير الذات	معامل الارتباط	0.68					
	احتمالية الخطأ	0.00					
تنفيذ الدرس	معامل الارتباط	0.66	0.75				
	احتمالية الخطأ	0.00	0.00				
تنظيم الطلاب ومتابعتهم والتعامل معهم	معامل الارتباط	0.58	0.63	0.72			
	احتمالية الخطأ	0.00	0.00	0.00			
استخدام مصادر التعلم وتوظيف الأنشطة الداعمة للمقرر	معامل الارتباط	0.57	0.59	0.71	0.74		
	احتمالية الخطأ	0.00	0.00	0.00	0.00		
التقويم	معامل الارتباط	0.60	0.55	0.70	0.67	0.77	
	احتمالية الخطأ	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	
الكلي للمقياس	معامل الارتباط	0.79	0.79	0.83	0.87	0.87	0.83
	احتمالية الخطأ	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00

ملحق ٣: معاملات ثبات الاتساق الداخلي لمقياس التقدير للممارسات التساهلية

المقياس وأبعاده	ثبات الاتساق الداخلي Cronbach α	عدد الفقرات
التخطيط والإعداد للدرس	0.89	17
الالتزام والمواظبة والانضباط وتطوير الذات	0.84	8
تنفيذ الدرس	0.87	32
تنظيم الطلاب ومتابعتهم والتعامل معهم	0.88	14
استخدام مصادر التعلم وتوظيف الأنشطة الداعمة للمقرر	0.85	10
التقويم	0.88	18
الكلي للمقياس	0.94	99

* * *

20- Shdaifat, Yahia & Alqadri, Sulaiman. (2005). The Effect of Using Developmental-Educational Supervision in Enhancing Teaching Practices for Sciences Teachers in Mafraq Governorate. Um Alqura University Journal for Educational and Social Sciences, 17(1), 127-170.

* * *

Basic Stage Schools in Mafraq Governorate. Um Alqura University Journal for Educational, Social, and Human Sciences, 19(2), 153-202.

12- Alqamsh, Mustafa Nuri. (2013). Performance Degree of the Teachers of Gifted-Students for Effective Teaching Dimensions in Jordan. Jordan University Dirasat Journal (Educational Sciences), 40(1), 445-463.

13- Alrasheed, Munira Mohammad Fahad. (2015). Evaluating Teaching Practices for Preliminary Stage Sciences' Teachers in the light of economic-cognitive-based trends in KSA. King Saud University for Educational Sciences, 27(2), 203-227.

14- Alsolami, Ahmad Awadallah. (2014). Achievement Degree of Total Quality Standards in the Performance of Sciences Teachers for Secondary Education in Jeddah Governorate. Unpublished Thesis, Yarmouk University, Jordan.

15- Alshehri, Mohammad Atef. (2015). Performance Evaluation for Science Teachers for the Middle level Stage, in the light of changing teaching performance quality standards. Unpublished Thesis, King Khaled University, KSA.

16- Alshamrani, Saeed Mohammad. (2004). Science Teacher Performance of Teaching Sciences: A Comparative Study. Unpublished Thesis. King Saud University, KSA.

17- Ministry of Education in the Kingdom of Saudi Arabia. (2008). Educational Standards for the Components of the Educational Process. Riyadh: Development and Planning Department, General Department for Researches.

18- Nimer, Muna, & Aljarrah, Abdulmahdi. (2015). Performance Degree of Chemistry Teachers for Technology Efficiencies, from their perspective and from their students' perspective. Alnajah University Journal for Researches (Human Sciences), 29(5), 96-98.

19- Samarh, Nawaf Ahmad Hasan. (2015). Level of practicing Constructive Learning Principles for Sciences Teachers for Mutah High School Teachers in Jordan. Dirassat & Abhath Revue, Algerian Jalfa University, 18, 258-279.

List of References:

1- Abdelsalam, Mustafa Abdelsalam. (2001). New Trends in Teaching Sciences. Cairo: Dar Alfikr Alarabi.

2- Alamarat, Mohammad Salem & Altwaisi, Ahmad Issa. (2014). Level of Practice for Altafilah Governorate Schools' Teachers for Effective Teaching Strategies, from the Perspective of Education Supervisors and Schools' Principals. Journal of the Association of Arab Universities for Education and Psychology, 12(3), 133-153.

3- Alghamdi, Saeed Abdallah. (2010). Evaluating the Performance of the Teachers of Sciences for the Middle level Stage in the light of Scientific Education International Standards, Unpublished Dissertation, Faculty of Education, Um Alqura University, KSA.

4- Alharbi, Badr Mizel. (2004). Fiqh between ease and slackness. Unpublished Thesis. Jordan University.

5- Alhusan, Amani bint Mohammad. (2015). Evaluating Educational Practices for Middle-First-Grade Science Teachers in the Light of Meta-Cognitive Reading Skills in Teaching Sciences. International Specialized Educational Journal, 4 (5), 124-148.

6- Ali, Mohammad Alsayed. (2009). Scientific Education and Teaching Sciences (3rd ed.). Amman: Dar Almasira.

7- Ali, Mohammad Alsayed. (2011). Encyclopedia of Educational Terms (3rd ed.). Amman: Dar Almasira.

8- Aljalal, Abdulaziz Abdullah. (1985). Education of Facilitation and Under-development. Aalam Almaarifa Series. Kuwait: National Council for Culture, Arts, and Literature.

9- Alkobaisi, Abedlwahed. (2007). Measurement and Evaluation: New Approaches and Discussions. Amman: Dar Jarir for Publishing and Distribution.

10- Almaany Dictionary. (2016). Alma'any Dictionary, retrieved on 10 Aug. 2016 from http://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar

11- Alolaimat, Ali Miqbel & Alqutaish, Hussain Mshaweh. (2007). The Degree of the Practice of Sciences Teachers of Competencies in the

Assessing the Complacent Instructional Practices of Sciences Teachers According Supervisors' Appraisals at the Middle level Level in Saudi Arabia

Dr. Mohammad Mahmoud Al–Gaseem
Department of curricula and instruction
College of education King Khalid University

Abstract:

The paper aims to examine the complacent instructional practices among teachers of sciences at the middle level level in Saudi Arabia. To achieve the goals of the study, a survey is used to explore the opinions of (41) educational supervisors and teachers of sciences. The survey ended up with a list that included 99 practices of various types of complacency, recklessness, and indifference. Moreover, the list has been developed in a form of a scale, then administrated to (73) educational supervisors to identify their evaluation of these practices. Results revealed that the overall complacency practices level was (high). It was also high on three dimensions: (evaluation; planning and preparation for the lesson; and using learning sources and employing the supporting activities). However, the other three dimensions: (commitment, attendance, punctuality and self-improvement; lesson-implementation; organizing students, dealing with them and following them); were average on the scale. Finally, the results indicated there were no significant differences over all complacency practices level due to gender variable (male-female).

Keywords: Instructional practices, Complacency practices, Teachers' practices.