تحليل تصورات مدرسي الأحياء في المرحلة الثانوية للإعداد والتخطيط الفعال للتدريس استناداً إلى إطار دانيلسون للتدريس

م. أمير محمد علي رسول محمد السعدي
المديرية العامة للتربية في محافظة كربلاء المقدسة
Ameeralsadi72@gmail.com

An Analysis of Secondary Biology Teachers' Perceptions of Effective Teaching Preparation and Planning According to Danielson's Framework for Teaching

lec. Amir Mohammed Ali Rasool Mohammed Al-Saadi
The General Directorate of Education in Karbala

ملخص البحث

هَدَفَ البحث إلى تحليل تصورات مدرسي الأحياء في المرحلة الثانوية للإعداد والتخطيط الفعال للتدريس استنادًا إلى إطار دانيلسون للتدريس، والكشف عن أثر متغيرات الجنس، سنوات الخبرة، والمؤهل الأكاديمي على هذه التصورات. اعتمد الباحث المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي، مع استعمال منهج مختلط يجمع بين البيانات الكمية عبر استبانة مبنية على مقياس ليكرت الخماسي والبيانات النوعية عبر مقابلات نصف مهيكلة مع عينة قصدية لتعميق فهم النتائج.

تَكَوَنَ مجتمع البحث من (506) مدرّسًا ومدرّسة في مدارس المرحلة الثانوية الحكومية بمحافظة كربلاء المقدسة، اختيرت منهم عينة طبقية عشوائية مكونة من (217) مشاركًا لضمان تمثيل الجنسين، وأجريت مقابلات مع (10) منهم لتحقيق منظور نوعي مكمل. تم بناء أداة البحث وفق مكونات مجال الإعداد والتخطيط في إطار دانيلسون، وشملت (22) فقرة موزعة على (6) مكونات رئيسة.

أظهرت النتائج أن متوسط تصورات مدرسي الأحياء للإعداد والتخطيط الفعّال للتدريس جاء عند المستوى المتوسط. وأشارت الاختبارات الإحصائية إلى عدم وجود الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين الجنسين أو الفروق بحسب المؤهل الأكاديمي، بينما ظهرت فروق دالة لصالح المدرسين ذوي الخبرة الأعلى. كما أكدت البيانات النوعية هذه النتائج.

استنادًا إلى هذه النتائج، أوصى الباحث بتصميم برامج تطوير مهني تطبيقية، وتعزيز التوجيه والإرشاد للمدرسين الأقل خبرة، وتوفير أدوات وموارد داعمة لتطبيق ممارسات التخطيط الفعّال وفق إطار دانيلسون، بما يسهم في رفع كفاءة التخطيط التدريسي وتحسين جودة التعليم.

كلمات مفتاحية (Key Words): تصورات المدرسين، مدرسو الأحياء، الإعداد والتخطيط الفعال، إطار دانيلسون، المرحلة الثانوية، التدريس.

Abstract:

This study aimed to analyze the perceptions of high school biology teachers regarding effective instructional planning and preparation based on Danielson's Framework for Teaching, and to examine the impact of gender, years of experience, and academic qualification on these perceptions. The researcher employed a descriptive survey methodology, utilizing a mixed-methods approach that combined quantitative data collected through a Likert-scale questionnaire with qualitative data obtained via semi-structured interviews with a purposive sample to deepen the understanding of the findings.

The study population comprised (506) teachers from public high schools in Karbala Governorate, Iraq. From this population, a stratified random sample of (217) participants was selected to ensure gender representation, while interviews were conducted with (10) teachers to

provide a complementary qualitative perspective. The research instrument was constructed according to the components of the Planning and Preparation domain in Danielson's Framework and included (22) items distributed across six main components.

The results indicated that the average perceptions of biology teachers regarding effective instructional planning and preparation were at a moderate level. Statistical tests revealed no significant differences based on gender or academic qualification, whereas significant differences were observed in favor of teachers with greater experience. The qualitative data corroborated these findings.

Based on these results, the researcher recommended designing applied professional development programs, enhancing mentoring and guidance for less-experienced teachers, and providing supportive tools and resources to facilitate the implementation of effective planning practices in accordance with Danielson's Framework. These measures are expected to contribute to improving teachers' planning competence and enhancing the overall quality of education.

Key Words: Teachers' Perceptions, Biology Teachers, Effective Planning and Preparation, Danielson Framework, Secondary stage, Teaching.

الفصل الأول: التعريف بالبحث (Definition of Research)

أولاً: مشكلة البحث (Research Problem)

أكدت الأدبيات التربوية أن الإعداد والتخططيط الفعال للتدريس يُعد محورًا أساسياً في تحسين تعلم الطلبة، وأن المدرس يمثل العامل الأكثر تأثيرًا في جودة المخرجات التعليمية. (Darling-Hammond,2000)، (Baker et al.,2013)، (Taylor&Tyler,2012).

وانطلاقًا من هذا الاهتمام، طُوّرت أطر مهنية قائمة على البحث العلمي، من أبرزها إطار دانيلسون للتدريس، الذي يُعد من أكثر الأطر استعمالا وانتشارًا في الأنظمة التعليمية المختلفة. (Danielson,2013)

ويُبرز إطار دانيلسون في مجاله الأول (الإعداد والتخطيط) مجموعة من الممارسات المهنية التي ينبغي أن يمتلكها المدرس قبل تنفيذ التدريس، بوصفها أساسًا تبنى عليه جودة الخبرات التعليمية اللاحقة. وعلى الرغم من وضوح هذه الممارسات وأهميتها، تشير مراجعة الدراسات السابقة إلى أن معظم البحوث التي تناولت إطار دانيلسون ركزت على توظيفه لأغراض تقويم أداء المدرسين، في حين قلّ الاهتمام بدراسة تصورات المدرسين أنفسهم حول الممارسات المهنية التي يطرحها الإطار، ولا سيما في مرحلة الإعداد والتخطيط.

كما تؤكد دراسات تصورات المدرسين ومعتقداتهم المهنية أن هذه التصورات تؤدي دورًا محوريًا في توجيه ممارساتهم التدريسية، وأن أي إطار مهني لا يمكن أن يحقق فاعليته الكاملة ما لم يكن منسجمًا مع فهم المدرسين له وتصوراتهم حوله.(Fives & Buehl,2013) ، ومع ذلك، لا تزال الدراسات التي تتناول تصورات مدرسي مادة الأحياء في المرحلة الثانوية، في ضوء إطار دانيلسون للتدريس محدودة، ولا سيما في السياق التعليمي العربي والعراقي.

وانطلاقًا من هذه الفجوة البحثية التي أبرزتها الأدبيات والدراسات السابقة، تتحدد مشكلة البحث في الحاجة إلى الكشف عن مستوى تصورات مدرسي الأحياء في المرحلة الثانوية

للإعداد والتخطيط الفعّال للتدريس استنادًا إلى إطار دانيلسون للتدريس، وتحليل هذه التصورات في ضوء مكونات المجال الأول، وبيان الفروق فيها تبعًا لبعض المتغيرات الديموغرافية.

وبذلك تنحصر مشكلة البحث في الإجابة عن التساؤل الآتي:

س/ ما مستوى تصورات مدرسي الأحياء في المرحلة الثانوية للإعداد والتخطيط الفعال للتدريس استناداً إلى إطار دانيلسون للتدريس؟

ثانياً: أهمية البحث (Significance of the Research)

أ- الأهمية النظرية (Theoretical Significance)

1. الإسهام في إثراء الأدبيات التربوية المرتبطة بإطار دانيلسون للتدريس، وهو مجال لم يحظَ بالقدر الكافي من الدراسات العربية المتخصصة.
2. تقديم معالجة نظرية معمّقة لمفهوم الإعداد والتخطيط الفعّال للتدريس بوصفه أحد الركائز الأساسية لجودة التدريس، وربطه بنموذج عالمي معتمد، بما يسهم في توضيح أبعاده ومكوناته بصورة منهجية قابلة للدراسة والقياس.
3. تعزيز الاتجاهات البحثية المعاصرة التي تركز على تصورات المدرسين، إذ تمثل حلقة وصل بين المعرفة النظرية والتطبيق الصفي.
4. توفير أساس نظري يمكن البناء عليه في دراسات لاحقة تتناول مجالات أخرى من إطار دانيلسون للتدريس (بيئات التعلم، خبرات التعلم، التدريس القيمي)، أو تقارن بين تصورات المدرسين في تخصصات علمية مختلفة.
5. الإسهام في توطين النماذج التربوية العالمية في السياق التعليمي المحلي، من خلال اختبار مدى اتساق إطار دانيلسون مع واقع التدريس في المرحلة الثانوية، وما يتيحه ذلك من فرص للتكييف النظري المستقبلي.

ب. الأهمية التطبيقية (Applied Significance)

1. تزويد صانعي القرار التربوي والمؤسسات الإشرافية بمؤشرات علمية دقيقة حول مستوى الإعداد والتخطيط للتدريس لدى مدرسي الأحياء، بما يسهم في تطوير السياسات التعليمية وبرامج الإشراف التربوي.
2. تقديم أداة قياس مبنية على إطار دانيلسون للتدريس يمكن الإفادة منها في تقويم أداء مدرسي الأحياء في مجال الإعداد والتخطيط، أو تطويرها لاستعمالها في تخصصات ومراحل تعليمية أخرى.
3. مساعدة مدرسي الأحياء أنفسهم على تشخيص ممارساتهم التخطيطية، من خلال إتاحة معايير واضحة ومحددة للإعداد والتخطيط الفعّال، مما يعزز الممارسة التأملية المهنية لديهم.
4. الإسهام في تصميم برامج تدريبية وتطوير مهني نوعية تستند إلى نتائج البحث، وتركّز على معالجة جوانب الضعف وتعزيز جوانب القوة في الإعداد والتخطيط للتدريس.
5. الإفادة من نتائج البحث في برامج إعداد المدرسين قبل الخدمة، من خلال تضمين معايير الإعداد والتخطيط وفق إطار دانيلسون ضمن مقررات طرائق تدريس الأحياء.

ثالثاً: أهداف البحث (Research Aims)

1. التعرف على مستوى تصورات مدرسي الأحياء في المرحلة الثانوية للإعداد والتخطيط الفعال للتدريس إستناداً إلى إطار دانيلسون للتدريس.
2. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في تصوّرات مدرّسي الأحياء في المرحلة الثانوية للإعداد والتخطيط الفعّال للتدريس التي تُعزى إلى متغير الجنس.
3. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في تصوّرات مدرّسي الأحياء في المرحلة الثانوية للإعداد والتخطيط الفعّال للتدريس التي تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة.
4. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في تصوّرات مدرّسي الأحياء في المرحلة الثانوية للإعداد والتخطيط

الفعّال للتدريس التي تُعزى إلى متغير المؤهل الأكاديمي.

رابعاً: أسئلة البحث (Research Questions)

1. ما مستوى تصورات مدرسي الأحياء في المرحلة الثانوية للإعداد والتخطيط الفعال للتدريس إستناداً إلى إطار دانيلسون للتدريس؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) في تصوّرات مدرّسي الأحياء في المرحلة الثانوية للإعداد والتخطيط الفعال للتدريس تعزى إلى متغير الجنس؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) في تصوّرات مدرّسي الأحياء في المرحلة الثانوية للإعداد والتخطيط الفعال للتدريس تعزى إلى متغير سنوات الخبرة؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) في تصوّرات مدرّسي الأحياء في المرحلة الثانوية للإعداد والتخطيط الفعال للتدريس تعزى إلى متغير المؤهل الأكاديمي؟

خامساً: حدود البحث (Research Delimitations)

1- الحدود الموضوعية (Subject-Matter Delimitations)

يقتصر هذا البحث على تحليل تصوّرات مدرّسي الأحياء في المرحلة الثانوية للإعداد والتخطيط الفعال للتدريس كما يحددها إطار دانيلسون للتدريس. ولا تمتد الدراسة إلى تقويم الأداء الفعلي للمدرس أو ممارساته داخل الصف.

2- الحدود المكانية (Geographical Delimitations)

يجري هذا البحث ضمن مدارس المرحلة الثانوية التابعة لمحافظة كربلاء المقدسة. وتقتصر نتائجها على السياق التعليمي في هذه المنطقة ولا تُعمّم بالضرورة على مناطق أخرى تختلف في ظروفها التعليمية أو الإدارية.

3- الحدود الزمانية (Temporal Delimitations)

أُجريَ البحث خلال العام الدراسي (2025-2026 م)، واعتمدت البيانات التي جُمعت خلال هذه الفترة فقط، مما يجعل نتائجها مرتبطة بالظروف التربوية والإدارية السائدة في ذلك الوقت.

4- الحدود البشرية (Population Delimitations)

يقتصر مجتمع البحث على مدرّسي مادة الأحياء في المرحلة الثانوية ضمن المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية كربلاء المقدسة. ولا تشمل الدراسة مدرسي المواد الأخرى.

سادساً: تحديد المصطلحات (Definition of Terms)

1- تصورات

- (Thompson,1992): هي منظومة المعتقدات والاتجاهات والانطباعات التي يحملها الأفراد تجاه مفهوم معين أو ممارسة ما، والتي توجه سلوكهم نحوه. (Thompson,1992:130)
- (Pajares,1996): هي أحكام ذاتية يكوّنها الأفراد بناءً على خبراتهم السابقة، وتؤثر في قراراتهم التعليمية وسلوكهم المهني. (Pajares,1996:102)

ويعرفها الباحث إجرائياً على أنه: مجموعة الاتجاهات والمعتقدات والانطباعات التي يمتلكها مدرسو الأحياء في المرحلة الثانوية نحو الإعداد والتخطيط الفعال للتدريس إستناداً إلى إطار دانيلسون للتدريس، وتُقاس بدرجات استجاباتهم على فقرات المقياس المعد لهذا الغرض.

2- اطار دانيلسون للتدريس

- (Danielson,2013): هو إطار مهني قائم على البحث، يصف الممارسات التدريسية الفعّالة من خلال مجموعة من المجالات والمكونات التي توضح ما ينبغي أن يعرفه المدرس ويمارسه لتحسين جودة التدريس وتعلم الطلبة (Danielson,2013).

ويعرفه الباحث إجرائياً على أنه: إطار مرجعي موحَّد للحكم على مستوى تصورات مدرسي الأحياء في المرحلة الثانوية للإعداد والتخطيط

الفعال للتدريس، من خلال الدرجات التي يحصلون عليها في فقرات المقياس المعد لهذا الغرض، وليس من خلال أوصاف عامة أو أحكام ذاتية.

الفصل الثاني: خلفية نظرية (Theoretical Background)

إطار دانيلسون للتدريس

نظرة عامة عن إطار التدريس

يحدِّد إطارُ التدريس تلك الجوانب من مسؤوليات المدرس التي وثَّقتها الدراساتُ التجريبية والبحوثُ النظرية بوصفها تسهم في تحسين تعلّم الطلبة. وعلى الرغم من أنّ هذه الجوانب لا تُعدّ الوصفَ الوحيد الممكن للممارسة المهنية، فإنها تسعى إلى تحديد ما ينبغي على المدرسين معرفته والقدرة على أدائه عند ممارستهم لمهنتهم.

في هذا الإطار، تُقسَّم العملية المعقّدة للتدريس إلى (22) مكوّنًا مُجمَّعة ضمن أربعة مجالات رئيسة من مسؤوليات التدريس، وهي: المجال الأول: الإعداد والتخطيط ، المجال الثاني: بيئات التعلم، المجال الثالث: خبرات التعلم، المجال الرابع: التدريس القيمي/ القائم على المبادئ.

يحدِّد كلُّ مكوّن جانبًا مميّزًا من جوانب المجال، في حين تصف من عنصرين إلى خمسة عناصر سمةً محدَّدة لذلك المكوّن. فعلى سبيل المثال، يشتمل المجال الثاني: بيئات التعلم على خمسة مكوّنات. ويُعدّ المكوّن (2أ): تهيئة بيئة تتسم بالاحترام والتوكيد أحد هذه المكوّنات، ويتكوّن من أربعة عناصر هي: العلاقات الإيجابية، الشعور بالإنتماء، التجاوب الثقافي، حل النزاعات إيجابياً. وينطبق هذا المكوّن، شأنه شأن سائر المكوّنات الأخرى، بدرجةٍ ما على جميع البيئات التعليمية. غير أنّه على الرغم من أنّ المدرسين في مختلف المراحل الدراسية وجميع المواد يُقيمون علاقات إيجابية مع طلبتهم ويُظهرون الاحترام لهم، فإنهم يفعلون ذلك بطرائق مختلفة. (Danielson,2007)

تطور إطار التدريس

شَهِدَ إطار التدريس تحديثات مهمة منذ صدوره الأول عام (1996). وقد أُجريت مراجعات في الأعوام (2007) و (2011) و (2013) بهدف تعزيز الوضوح وجعل الإطار أكثر فاعلية للاستعمال في مجموعة متنوعة من الأغراض.

ظهر الإطار لأول مرة في كتاب (Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching)، عام (1996)، وكان نتاجًا للأبحاث التي جمعتها مؤسسة خدمات الاختبارات التربوية من أجل تطوير أداة تقويم قائمة على الملاحظة لتقييم أداء المدرسين في سنتهم الأولى، وتُستخدم لأغراض الترخيص.

أما النسخة المُحسَّنة من الإطار، التي صدرت في الطبعة الثانية من كتاب Enhancing Professional) (Practice، عام (2007)، فقد عكست نتائج البحوث التربوية التي أُجريت خلال العقد اللاحق. وقد حافظت هذه النسخة على البنية العامة للإطار (22) مكوّنًا موزعة على أربعة مجالات، إلا أنّ بعض الصياغات اللغوية عُدِّلت، وأُعيدت تسمية عدد من المكوّنات لتحقيق قدر أكبر من الوضوح. كما أضاف تحديث عام (2007) أطرًا خاصة بالوظائف غير الصفّية أو ما يُعرف بـ(المناصب التخصصية)، مثل أمناء المكتبات المدرسية والممرضين والمرشدين، وذلك استجابة لتوصيات منظمات مهنية متخصصة، من بينها الجمعية الأمريكية لأمناء المكتبات المدرسية.

وكما هو الحال في تحديث (2007)، لم تطرأ أي تغييرات على بنية الإطار في نسختي (2011) و(2013). وتمثلت السمات الرئيسة لهاتين النسختين في إحكام صياغة مستويات الأداء (Rubrics) ووصف الأداء عند مستوى المكوّنات بدلًا من مستوى العناصر. كما حددت كلتا النسختين السمات الحرجة لكل مكوّن في كل مستوى من مستويات الأداء، بما يُسهِّل التمييز بين هذه المستويات أثناء الملاحظة الصفية ويدعم عمليات التغذية الراجعة اللاحقة والإرشاد التربوي.

ثم حُدِثَ عام (2025) ليعكس ما تم تعلمه خلال العقد الماضي من المدرسين الذين استعملوا الإطار في مدارسهم ومناطقهم التعليمية، وكذلك من الخبراء في مجالات البحث التربوي والسياسات والممارسة التعليمية.(Danielson,2025)

لماذا الحاجة إلى إطار للتدريس؟

إنَّ وجود إطار للممارسة المهنية لا يقتصر على ميدان التربية والتعليم؛ فالمهن الأخرى- كالطب والمحاسبة والهندسة المعمارية، وغيرها كثير- لديها تعريفات راسخة للخبرة وإجراءات معتمدة لتأهيل المبتدئين والمتقدّمين على حدٍّ سواء. وتُعدّ هذه الإجراءات بمثابة ضمانة للمجتمع بأنّ أفراد المهنة يلتزمون، هم وزملاؤهم، بمعايير عالية للممارسة المهنية. وعلى المنوال نفسه، يُعدّ إطار التدريس مفيدًا ليس فقط للمدرسين، بل للمجتمع الأوسع أيضًا، إذ يعبّر عن كون التربويين، شأنهم شأن غيرهم من المهنيين، أعضاء في مجتمع مهني ملتزم.

ويمكن استعمال إطار التدريس لأغراضٍ متنوّعة، تبدأ من تلبية احتياجات المدرسين المبتدئين وتمتدّ إلى تنمية مهارات المدرسين ذوي الخبرة. ونظرًا لتعقيد عملية التدريس، فإن وجود خريطة طريق تنظّم هذا المجال استنادًا إلى فهمٍ مشترك لطبيعة التدريس يُعدّ أمرًا بالغ الأهمية. فالمدرسون المبتدئون ينشغلون، بحكم الضرورة، بمتطلبات البقاء اليومي داخل الصف، في حين يسعى المدرسون ذوو الخبرة إلى تحسين فاعليتهم ومساعدة زملائهم على تحقيق ذلك أيضًا. أمّا المدرسون المتميّزون، فقد يتطلّعون إلى الاضطلاع بدورٍ داعم ومرجعي لزملائهم الأقل خبرة. (Danielson,2007)

السمات العامة للإطار

1- الشمولية: يشمل الإطار مسؤوليات المدرس كلّها، فهو يستوعب المسؤوليات التي تكون داخل الصف، كما يضمّ المسؤوليات التي تكون خارج الصفّ، مثل التخطيط والتفاعل مع زملاء العمل والتواصل مع أولياء أمور المتعلمين وغيرها.
2- العلنية: يجب أن يكون الإطار معروفًا للجميع، بلا سريّة أو غموض.
3- العمومية: يصلح الإطار لكلّ المواقف التعليميّة على اختلافها وتنوّعها، فهو يقوم على ما هو مشترك بين هذه المواقف جميعِها.
4- متماسك في البنية: الإطار بِنية منسجمة، يربط بين جوانب عمليّة التدريس المختلفة ربطًا وثيقًا وهادفًا.
5- مستقل عن أي منهجية تدريس محددة: الإطار لا يفرض على المدرس طريقةً تدريسية معينة، بل يترك له الحريّة التامّة في اختيار الطريقة الملائمة وتنفيذها بأسلوبه الخاص. (Danielson,2007)

استعمالات إطار التدريس

1- التأمل والتقويم الذاتي.
2- إعداد المدرسين الجدد.
3- استقطاب المدرسين وتعيينهم.
4- الارشاد المهني لذوي الخبرة.
5- تدريب الأقران.
6- الاشراف والتقويم. (Danielson,1996)
7- خريطة طريق للمدرسين المبتدئين.
8- التواصل مع المجتمع الأوسع.
9- بنية لتركيز جهود التحسين والتطوير. (Danielson,2025)

افتراضات إطار التدريس

1- يستمد من الأبحاث
2- يعكس منظومة جديدة للتعلم والتعليم تقوم على الأسلوب البنائي في التعليم.
3- يركز على الطبيعة الهادفة للتعليم.
4- يبني مجتمع التعلم.
5- يقدر دور الملاءمة في اتخاذ القرارات.
6- يؤكد ان التعليم مهنة.(Danielson,2007)

بنية إطار التدريس

كما ذُكر، يُقسِّم إطار التدريس النشاط المعقّد للتدريس إلى (22) مكوّناً منظَّمة ضمن أربعة مجالات لمسؤوليات التدريس، وهي:المجال الأول: الإعداد والتخطيط ، المجال الثاني: بيئات التعلّم (وكان يُسمّى سابقًا بيئة الصف)، المجال الثالث: خبرات التعلّم (وكان يُسمّى سابقًا التدريس)، المجال الرابع: التدريس القيمي/القائم على المبادئ (وكان يُسمّى سابقًا المسؤوليات المهنية)

يُفصَّل كلٌّ من هذه المجالات إلى خمسة أو ستة مكوّنات. ويصف كل مكوّن جانبًا مهمًا من جوانب التدريس، وعند النظر إلى مكوّنات المجال مجتمعةً فإنها تُجسِّد جميع الجوانب الأساسية لذلك المجال. كما يُفصَّل كل مكوّن بدوره إلى ثلاثة أو أربعة عناصر للنجاح تصف سمة محددة من سمات

المكوّن، وعند جمعها معًا فإنها تُغطي جميع الجوانب الحرجة لذلك المكوّن.

فعلى سبيل المثال، يضم المجال الثاني: بيئات التعلّم خمسة مكوّنات. ويتكوّن المكوّن (2أ): تهيئة بيئة تتسم بالإحترام والتوكيد من أربعة عناصر هي: العلاقات الإيجابية، الشعور بالانتماء، التجاوب الثقافية، وحل النزاعات إيجابياً. وينطبق المكوّن (2أ)، شأنه شأن سائر المكوّنات الأخرى، على جميع السياقات التعليمية بدرجات متفاوتة. وعلى الرغم من أن المدرسين في جميع المراحل التعليمية وفي مختلف التخصصات يعملون على إرساء وبناء بيئات تعليمية مرحِّبة وقائمة على الاحترام بالتعاون مع طلابهم، فإنهم يفعلون ذلك بطرائق مختلفة.

صُمِّمت البنية الهرمية للإطار بما يسهّل التنقّل فيه؛ أي إنه عند النظر في الممارسة المهنية يمكن البدء بتحديد المجال العام، ثم المكوّن، ثم العنصر عند الحاجة. وتتسم هذه البنية بالاتساق؛ إذ إن الجوانب المختلفة للممارسة تترابط فيما بينها على نحوٍ تكاملي لوصف مجالات ممارسة تتّسع تدريجيًا، وليست مجرد مجموعة عشوائية من مهارات غير مترابطة.

فضلاً عن ذلك، فإن المجالات المختلفة والمكوّنات تمثّل مجالات متقاربة من حيث الوزن أو الأهمية. فلا يُعدّ أي مجال أكبر بصورة ملحوظة من المجالات الأخرى، كما لا يعكس أي مكوّن داخل مجالٍ ما جزءًا أكبر بكثير من مسؤوليات المدرس في ذلك المجال مقارنةً بالمكوّنات الأخرى. وبعبارة أخرى، فإن المجالات والمكوّنات ضمنها متقاربة الوزن والأهمية في مجمل عملية التدريس.

تُشكِّل المكوّنات الاثنتان والعشرون للممارسة المهنية إطارًا شاملًا يعكس الجوانب المتعددة والمتداخلة لعملية التدريس. وعلى الرغم من أن هذه المكوّنات متميّزة بعضها عن بعض، فإنها مترابطة بالضرورة. إذ إن تخطيط المدرس وإعداده يؤثّران في خبرات تعلّم الطلبة، كما أن جميع هذه الجوانب تتأثّر بـ التأمّل في الممارسة الذي يصاحب تنفيذ الوحدة الدراسية أو الدرس.

تُوصَف المجالات الأربعة لإطار التدريس ومكوّناتها كلٌّ على حدة، غير أنّ ذلك لا يعني أنّ المدرسين يؤدّون كلًّا منها بصورة مستقلة أو بمعزل عن غيرها. فالتدريس مسعىً كليّ (شمولي)، وتتفاعل جوانبه المختلفة وتتشابك بطرائق متعددة. ولتكوين فهمٍ أوضح لكيفية ترابط المكوّنات، يمكن التساؤل: أيُّ المكوّنات الأخرى سيتأثّر بمستوى الكفاءة في أيّ مكوّنٍ واحد؟

على سبيل المثال، لننظر إلى المكوّن (3ب): استعمال أساليب النقاش وطرح الأسئلة (انظر الشكل1). فإذا كان المدرس متقنًا حقًّا لطرح الأسئلة وإدارة النقاش، فأيُّ المكوّنات الأخرى من الإطار سيُظهر بالضرورة مستوىً عاليًا من الكفاءة فيها؟

لكي يصوغ المدرس أسئلةً مهمّة أو يميّز ما إذا كان سؤال الطالب مناسبًا وجديرًا بمزيدٍ من الاستقصاء، لا بدّ أن يمتلك معرفةً عميقة بالمحتوى (المكوّن 1أ). كما يتعيّن عليه أن يعرف الطلبة ويُقدّرهم (المكوّن 1ب) ليصوغ أسئلةً ملائمة لمجموعة معيّنة من الطلبة أو لطالبٍ بعينه. كذلك ينبغي أن يكون قد حدّد نواتج تعليمية واضحة (المكوّن 1ج) لضمان أن تسير المناقشة في اتجاهٍ منسجم مع مقاصد المدرس.

وتسهم مكوّنات المجال الثاني: بيئات التعلّم في ذلك أيضًا. فلا بدّ من توافر بيئةٍ تتسم بالاحترام والتوكيد (المكوّن 2أ) ليشعر الطلبة بالارتياح عند المشاركة الشفوية في الصف، وهم واثقون من أنهم لن يتعرّضوا للسخرية. كما يكون المدرس قد نمذج ودرّس إجراءات وروتينات التعاون والمناقشة (المكوّن 2ج). وقد يشجّع المدرس كذلك الطلبة على إعادة ترتيب المقاعد أو الكراسي ليتمكّنوا من رؤية بعضهم بعضًا أثناء النقاش (المكوّن 2هـ).

فلماذا إذن نُحدِّد مجالاتٍ ومكوّناتٍ منفصلة؟ وإذا كان التدريس عمليةً كليّةً (شمولية)، فما الذي يمكن تعلّمه من خلال تعداد جوانبه المكوّنة ووصفها واحدًا تلو الآخر؟

تُقدِّم المسرحية الدائرية تشبيهًا مفيدًا هنا. تخيَّل التدريس بوصفه الحدث الجاري على خشبة المسرح، والجمهور جالسًا من جميع الجهات يشاهد. والآن تخيَّل مجالات الإطار ومكوّناته بوصفها إضاءة المسرح. فلكي يساعد مخرج الإضاءة الجمهور على فهمٍ أفضل لما يحدث على

الخشبة (أي التدريس)، يسلّط ضوءًا كاشفًا يلفت الانتباه إلى جوانب مختلفة من الحدث: مثل جودة التفاعلات، أو الروتينات والإجراءات، أو درجة مشاركة الطلبة في المناقشة. وبعبارة أخرى، تؤدّي مكوّنات إطار التدريس دور أداة تشخيصية تساعدنا على فهم الكلّ بصورةٍ أدقّ. أمّا مستويات الأداء الواردة في الإطار—التي سننتقل إليها الآن—فإنها تُبيّن كيف يمكن لعمليّتَي التدريس والتعلّم أن تكونا أكثر نجاحًا وفاعلية. (Danielson,2025)

شكل (1) إطار التدريس (المجالات، المكونات، العناصر)(Danielson,2025)

مستويات الأداء:

من أجل تحديد مكوّنات التدريس الفعّال تحديدًا واضحًا، ودعم عمليّات التأمل الذاتي والتقويم الذاتي، والملاحظة والتغذية الراجعة، والحوار المهني، يتضمّن إطار التدريس مستويات أداء خاصة بكل مكوّن، تُبرز عناصر النجاح فيه، وتصف الممارسة التدريسية عبر مستويات متدرجة من الرقيّ والتعقيد والتمكّن المهني.

تمثّل المستويات الأعلى من الأداء في إطار التدريس كلاً من زيادة الخبرة وارتفاع مستوى التخصص المهني. فكلما انتقل أداء المدرسين إلى مستويات أعلى، أصبحوا أكثر فاعلية في عملهم، ودمجوا العديد من خصائص الأداء الخبير. وإذا ما انسحب ما هو معمول به في المهن الأخرى على مهنة التدريس، فيُتوقع أن يحتاج المدرسون إلى ما لا يقل عن خمس سنوات قبل أن يُظهروا أداءً متقنًا (Proficient) في جميع المجالات، وأن يستغرق تطوير المهارات الموصوفة في أعلى مستوى من الأداء (المتميّز Distinguished) مدة أطول من ذلك.

في إطار التدريس، تُوصَف مستويات الأداء لكل واحد من المكوّنات الاثنتين والعشرين ضمن المجالات الأربعة. وتتمثل مستويات الأداء في: غير مرضٍ (Unsatisfactory)، أساسي (Basic)، متقن (Proficient)، ومتميّز (Distinguished). وتمتد هذه المستويات من وصف ممارسات المدرسين الذين لا يزالون يسعون إلى إتقان أساسيات التدريس، وصولًا إلى المهنيين ذوي الإنجاز العالي القادرين على توظيف خبراتهم ومشاركتها مع الآخرين.

1- غير مُرضٍ(Unsatisfactory)

لا يبدو أن المدرس الذي يؤدّي عند مستوى غير مُرضٍ قد فهم بعدُ المفاهيم الكامنة وراء هذا المكوّن. إن العمل على الممارسات الأساسية المرتبطة بعناصر هذا المكوّن من شأنه أن يمكّن المدرس من النمو والتطوّر في هذا المجال. وفي بعض مجالات الممارسة، يمثّل الأداء عند مستوى غير مُرضٍ تدريسًا أدنى من معيار الترخيص القائم على مبدأ «عدم إلحاق الضرر». فعلى سبيل المثال، قد يتعرّض الطلبة للسخرية أو التقليل من شأنهم (المكوّن 2أ)، أو يسود الصف جوّ من الفوضى (المكوّن 2ج)، أو يُقمع التعلّم (المكوّن 3ج).

2- أساسي(Basic)

يبدو أن المدرس الذي يؤدّي عند مستوى أساسي يفهم المفاهيم الكامنة وراء هذا المكوّن ويحاول تطبيق عناصره، إلا أن التنفيذ يكون متقطعًا أو غير منتظم، أو لا يحقق النجاح الكامل. ومن شأن المزيد من القراءة، والمناقشة، والتدريب والإرشاد، وزيارة صفوف مدرسين آخرين، واكتساب الخبرة، أن يمكّن المدرس من الارتقاء إلى مستوى الإتقان في هذا المجال.

3- متقن(Proficient)

يُظهر المدرس الذي يؤدّي عند مستوى المتقن فهمًا واضحًا للمفاهيم الكامنة وراء المكوّن ويُحسن تطبيقها. ويُعدّ معظم المدرسين ذوي الخبرة والكفاءة أنفسهم—ويُنظر إليهم من قِبل الآخرين—على أنهم يؤدّون عند هذا المستوى. يتمكّن المدرسون عند مستوى المتقن من التعامل بمهارة مع تعقيدات

الصف الدراسي، فيُلهمون الطلبة للانخراط العميق في المحتوى العلمي، مع تعزيز بيئة تعلم داعمة ومُثرية. وهم يمتلكون معرفة راسخة بالمحتوى، ويعرفون طلبتهم ويقدّرونهم، ويدركون المنهج الدراسي، ولديهم مخزون واسع من الاستراتيجيات والأنشطة التي يوظفونها مع الطلبة، كما يستطيعون الانتقال بسهولة إلى الخطة البديلة عند الحاجة.

4- متميّز(Distinguished)

يمثّل الأداء في مستوى المتميّز ممارسة تعليمية رفيعة المستوى من حيث الخبرة والكفاءة، وفي الواقع قد لا يتمكّن بعض المدرسين- ولا سيما مع بعض فئات الطلبة- من بلوغ هذا المستوى بصورة منتظمة. ويُعدّ عنصر الطلبة عاملًا حاسمًا؛ إذ إن بناء مجتمع متكامل للتعلّم مع بعض المجموعات يُعدّ تحدّيًا بالغ الصعوبة، وقد يستغرق الأمر عامًا دراسيًا كاملًا لتحقيق قدر محدود من التقدّم. ومع ذلك، فإن مستوى المتميّز يمثّل أيضًا عقلية تسعى إلى التميّز يمكن أن تظل هدفًا يسعى إليه جميع المدرسين، بصرف النظر عن درجة التحدّي التي تفرضها الظروف المختلفة في أي سياق تعليمي معيّن.

يسهم المدرسون الذين يؤدّون عند مستوى المتميّز في تطوير المهنة، سواء داخل مدارسهم أو خارجها. وتمثل صفوفهم مجتمعات تعلم عالية الأداء، يكون فيها الطلبة منخرطين أكاديميًا وانفعاليًا واجتماعيًا، ويتحمّلون قدرًا كبيرًا من المسؤولية عن تعلمهم الذاتي وعن نجاحهم داخل الصف.(Danielson,2025)

إطار دانيلسون مرجعية للبحث الحالي

في ضوء ما تقدّم، يُعتمد إطار دانيلسون للتدريس في البحث الحالي بوصفه مرجعية نظرية وتحليلية لتحليل تصورات مدرسي الأحياء في المرحلة الثانوية. ويركّز البحث تحديدًا على المجال الأول: الإعداد والتخطيط للتدريس، لما لهذا المجال من دور محوري في توجيه الممارسات التدريسية اللاحقة داخل الصف.

وقد جرى توظيف هذا المجال في بناء أداة البحث الكمية وصياغة أسئلة المقابلات النوعية، بما يتيح تحليل تصورات المدرسين وتفسيرها في ضوء معايير واضحة ومحددة، تمهيدًا للانتقال إلى مناقشة مفهوم تصورات المعلمين وعلاقتها بالممارسات التدريسية.(الباحث)

دراسات سابقة (Previous Studies)

جدول (1) دراسات سابقة تناولت إطار التدريس (ملحق في نهاية البحث)

الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته (Research Methodology and Procedures)

أولاً: منهجية البحث (Research Methodology)

اعتمد الباحث المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي، لكونه الأنسب لتحقيق أهداف البحث. وقد جُمعت البيانات من خلال منهج مختلط يجمع بين المدخل الكمي والذي تمثل في تطبيق استبانة مبنية على وفق مقياس ليكرت الخماسي، والمدخل النوعي الذي تمثل في إجراء مقابلات نصف مهيكلة مع عينة قصدية من مدرسي الأحياء بهدف تفسير النتائج الكمية وتعميق فهمها النوعي. ويُعدّ هذا التكامل بين الطريقتين مثالًا على التصميم المتتابع التفسيري الذي يبدأ بجمع البيانات الكمية ثم يتبعها بالبيانات النوعية، مما يتيح فهمًا شاملًا ومتكاملًا للظاهرة ويعزز صدق النتائج من خلال تقاطع مصادر البيانات وأساليبها.

ثانياً: مجتمع البحث (Research Population)

يتمثل مجتمع البحث بمدرسي الأحياء جميعهم في المدارس الثانوية الحكومية التابعة للمديرية العامة لتربية كربلاء المقدسة خلال العام الدراسي (2025-2026 م) ، والبالغ عددهم (506) مُدرساً ومُدرسةً، بواقع (120) من الذكور بنسبة (24%) و (386) من الإناث بنسبة (76%)، وذلك إستناداً إلى الاحصاءات الرسمية الصادرة عن قسم التخطيط التربوي/ شعبة الإحصاء في المديرية العامة لتربية كربلاء المقدسة، الجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2) توزيع أفراد مجتمع البحث بحسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	120	%24
إناث	386	%76
المجموع	**506**	**%100**

ثالثاً: عينة البحث (Research Sample)

1- عينة الاستبانة (Questionnaire Sample)

اختيرت عينة البحث بالطريقة العشوائية الطبقية ذات التمثيل النسبي لضمان تمثيل الجنسين تمثيلًا دقيقًا يتناسب مع حجم كل منهما في مجتمع البحث. وقد بلغت عينة البحث (217) مُدرسًا ومُدرسةً، أي ما يعادل (43%) من المجتمع الكلي، وقد تم تحديد هذا الحجم استنادًا إلى جدول مورغان لتحديد حجم العينة، بواقع (52) من الذكور و(165) من الإناث، أي ما نسبته (24% و76% على التوالي) من العينة الكلية، بما يعكس نسب الجنسين في مجتمع البحث البالغ (506) مدرسًا ومدرسةً، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3) توزيع أفراد عينة البحث بحسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة
ذكور	52	%24
إناث	165	%76
المجموع	**217**	**%100**

(Morgan et al.,2004)

2- عينة المقابلات

إلى جانب العينة الكمية، اختار الباحث عينة قصدية مكوّنة من (10) مُدرساً ومُدرسةً من مدرسي الأحياء المشاركين في العينة الكمية لإجراء مقابلات نصف مهيكلة معهم، بهدف الحصول على بيانات نوعية تسهم في تفسير نتائج الاستبانة الكمية وتعميق فهمها في ضوء إطار دانيلسون للتدريس. وتم اختيار أفراد هذه العينة بما يحقق التنوع في الجنس، المؤهل الأكاديمي، سنوات الخبرة، لضمان شمولية التمثيل.

استغرقت المقابلات مدة تراوحت بين (30–40) دقيقة لكل مشارك، ثم فُرغت نصيًا وحُللت وفق منهجية الترميز المفتوح ثم الترميز المحوري لاستخلاص الموضوعات الرئيسة المرتبطة بتصورات مدرسي الأحياء لممارسات الإعداد و التخطيط الفعال للتدريس.

رابعاً: أداة البحث (Research Instrument)

لتحقيق أهداف البحث، قام الباحث ببناء مقياس خاص لهذا الغرض، استند إلى مقياس ليكرت الخماسي، وكالآتي:

1 .هدف بناء المقياس: قياس مستوى تصوّرات مدرّسي الأحياء في المرحلة الثانوية للإعداد والتخطيط الفعال للتدريس إستناداً إلى إطار دانيلسون للتدريس.

2 .خطوات بناء المقياس

- حصل الباحث على النسخة الأصلية من إطار دانيلسون للتدريس من المصدر (Enhancing Professional Practice: The Framework (for Teaching,2025
- تم ترجمة مجال الإعداد والتخطيط ومكوناته وعناصره من اللغة الإنكليزية إلى اللغة العربية.
- تم إعادة ترجمة النسخة العربية إلى اللغة الإنجليزية من متخصص بالترجمة دون أن يكون لديه علم بالنسخة الأجنبية الأصلية.
- المطابقة والمقارنة بين النسخ الثلاث (النسخة الإنجليزية الأصلية، النسخة العربية المترجمة من اللغة الإنجليزية، والنسخة المترجمة من الإنجليزية إلى العربية)، وتم التدقيق فقرة بفقرة، والتأكد من تطابق المعنى والمضمون.
- الاطلاع على أدبيات ودراسات سابقة (عربية وأجنبية) ذات الصلة بإطار دانيلسون للتدريس وتصورات المدرسين.
- تحليل مجال الإعداد والتخطيط في إطار دانيلسون للتدريس واستخلاص مكوناته وعناصره الأساسية

والبالغ عددها (6) مكونات و(22) عنصراً، بهدف تحديد البنية الأولية للمقياس.
- صياغة فقرات واضحة ومباشرة قابلة للقياس وفق مقياس ليكرت الخماسي.
- عرض المقياس بصيغته الأولية على مجموعة من الخبراء والمحكّمين المتخصصين في مناهج وطرائق تدريس الأحياء والقياس والتقويم.
- إجراء التعديلات اللازمة استنادًا إلى ملاحظات المحكمين.
- إخراج المقياس بصيغته النهائية المكوّنة من (22) فقرة موزعة على (6) مكونات تمثل عناصر مجال الإعداد والتخطيط وفق إطار دانيلسون للتدريس.

3 .مكونات المقياس

تكوّن المقياس بصيغته النهائية من (6) مكوّنات رئيسة تضمنها مجال الإعداد والتخطيط في إطار دانيلسون للتدريس، وتوزّعت عليها فقرات المقياس البالغ عددها (22) فقرة، بحيث مثلت كل فقرة أحد عناصر هذا المجال . والجدول (4) يوضح ذلك

جدول (4) يوضح المكونات وعدد الفقرات لكل مكون

المكون	عدد العناصر	عدد الفقرات
استعمال المعرفة بالمحتوى وتدريسه	3	3
معرفة المتعلمين وتقديرهم	4	4
إعداد المخرجات التدريسية	4	4
استعمال الموارد استعمالاً فعالاً	3	3
تصميم تدريس متماسك	4	4
تصميم التقويم وتحليله	4	4

4 .مقياس الاستجابة

اعتمد الباحث مقياس ليكرت الخماسي لتقدير استجابات أفراد العينة، لما يمتاز به من وضوح وسهولة في التطبيق وقدرته على التمييز بين مستويات التصورات في البحوث التربوية.(Cohen et al.,2017)، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5) يوضح مقياس تدرجات الاستجابة على وفق مقياس ليكرت الخماسي

درجة الاستجابة	الوزن العددي
أوافق بشدة	5
أوافق	4
محايد	3
لا أوافق	2
لا أوافق بشدة	1

5. آلية التصحيح واحتساب الدرجات

جدول (6) مستويات التصورات حسب مقياس ليكارت الخماسي

التقدير	مستوى التصور
1.80-1	منخفض جداً
2.60-1.81	منخفض
3.40-2.61	متوسط
4.20-3.41	مرتفع
5.00-4.21	مرتفع جداً

6 .الأداة النوعية المكمّلة

إلى جانب الأداة الكمية، استعمل الباحث مقابلات نصف مهيكلة مع (10) مدرساً ومدرسةً من العينة، بغرض تعميق تفسير النتائج الكمية وتوضيح ما وراءها. وتم اختيار المشاركين قصدياً بما يحقق التنوع في الجنس، المؤهل الأكاديمي، سنوات الخبرة. وقد تركزت محاور المقابلة على تصورات مدرسي الأحياء للإعداد والتخطيط قبل الدرس، ومدى فهمهم لعناصر هذا المجال في إطار دانيلسون للتدريس. وقد تم تحليل بيانات المقابلات باستعمال الترميز المفتوح والترميز المحوري لاستخلاص الموضوعات الرئيسة، بما يعزز الصدق الداخلي والتكامل المنهجي بين المنهجين الكمي والنوعي.

خامساً: صدق الأداة وثباتها (Validity and Reliability of the Scale)

1- الصدق الظاهري (Face Validity)

للتحقق من صدق المقياس، عُرِض بصيغته الأولية على (20) خبيراً من المتخصصين في طرائق تدريس الأحياء والقياس والتقويم. وطلب منهم تقييم المقياس من حيث سلامة الصياغة اللغوية للفقرات، وضوح العبارات وخلوها من الغموض، ملاءمة الفقرات للمكونات التي وضعت لقياسها، مدى شمول المقياس لأهداف البحث.

استعمل الباحث النسبة المئوية لتحليل استجابات المحكمين، وأعتمدت نسبة (80%) فأعلى معياراً لقبول الفقرة، بينما عدلت الفقرات التي حصلت على نسبة أقل. أظهرت نتائج التحكيم أن جميع الفقرات مقبولة، مع بعض التعديلات الطفيفة التي لم تؤثر في البناء العام للأداة، مما أكد تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق الظاهري وصلاحيته للتطبيق الميداني.

2- التطبيق الاستطلاعي الأول (First Pilot Application)

طبق المقياس على عينة استطلاعية صغيرة (30) مدرساً ومدرسةً من خارج عينة البحث الأساسية. استهدف هذا التطبيق التأكد من:

- وضوح الفقرات وسهولة فهمها.
- سلامة التعليمات وإمكانية الإجابة إلكترونيًا دون عقبات تقنية.
-تحديد أي ملاحظات عملية تتعلق بترتيب الفقرات أو صياغتها أو واجهة الاستبانة الإلكترونية.

وقد أظهرت نتائج هذا التطبيق أن فقرات المقياس واضحة وسهلة الفهم، ولم تظهر عقبات تقنية أو إجرائية تعيق التطبيق. وبناءً على ذلك، أُجريت بعض التعديلات البسيطة على صياغة عدد محدود من الفقرات استنادًا إلى ملاحظات المستجيبين، مما ساعد في تهيئة المقياس للانتقال إلى التطبيق الاستطلاعي الثاني للتحقق من صدق البناء والثبات وقوة تمييز الفقرات.

3- التطبيق الاستطلاعي الثاني (Second Pilot Application)

بعد إجراء التطبيق الاستطلاعي الأول والتأكد من وضوح الفقرات وسلامة التطبيق، قام الباحث بتطبيق الاستطلاع الثاني على عينة استطلاعية مكوّنة من (110) مدرساً ومدرسةً من مدرسي الأحياء من خارج عينة البحث الأساسية. وكان الهدف من هذا التطبيق الوقوف على الخصائص السيكومترية للمقياس، والمتمثلة في:

أ- صدق البناء (Construct Validity)

تم التحقق من صدق البناء من خلال ثلاثة مستويات من الارتباطات الإحصائية:

1- علاقة درجة كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس.

للتحقق من صدق البناء على مستوى الفقرة، تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس باستعمال معامل ارتباط بيرسون. وقد أظهرت النتائج أن معاملات الارتباط تراوحت بين (0.40-0.59)، وهي قيم دالة إحصائيًا وضمن الحدود المقبولة. وبذلك يتضح أن جميع الفقرات البالغ عددها (22) فقرة ترتبط ارتباطًا موجبًا ودالًا مع الدرجة الكلية للمقياس، مما يعكس اتساقها مع البناء النظري للأداة وصلاحيتها للاستبقاء في صورتها النهائية.

2- علاقة درجة الفقرة بدرجة المكون الذي تنتمي إليه.

للتحقق من اتساق الفقرات مع المكونات الموضوعة لها، تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمكون الذي تندرج تحته باستعمال معامل ارتباط بيرسون. وقد

تراوحت معاملات الارتباط بين (0.42-0.64)، وهي جميعها قيم دالة إحصائيًا. وبذلك يتضح أن جميع الفقرات ترتبط ارتباطًا موجبًا مع مكوناتها، مما يعكس صدق انتمائها البنائي إلى تلك المكونات وعدم وجود فقرات شاذة أو خارجة عن المكون.

3- علاقة درجة المكون بالدرجة الكلية للمقياس.

للتحقق من صدق البناء على مستوى أعلى، تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مكون من مكونات المقياس والدرجة الكلية للمقياس ككل باستعمال معامل ارتباط بيرسون. وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.85-0.88)، وهي معاملات دالة إحصائيًا ومرتفعة نسبيًا، مما يشير إلى أن المقياس يتسم ببنية متماسكة تعكس البناء النظري المفترض عند إعداده.

ويشير هذا الترابط البنائي القوي إلى أن فقرات المقياس ومكوناته تتكامل لقياس البنية النظرية المستهدفة بدقة، مما يمنح المقياس صلاحية داخلية عالية.

ب- معامل تمييز الفقرات (Item Discrimination Index)

لغرض التعرف على قدرة فقرات المقياس على التمييز بين استجابات الأفراد ذوي المستويات المختلفة، تم تصحيح فقرات المقياس المطبق على العينة الاستطلاعية، ثم رتبت الدرجات تنازليًا من أعلى درجة إلى أدنى درجة. بعد ذلك اختيرت عينتان متطرفتان تمثلان (27%) من أعلى الدرجات و(27%) من أدنى الدرجات.

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات المقياس في هاتين المجموعتين، ثم أُجري اختبار (T-test) لعينتين مستقلتين متطرفتين لاختبار دلالة الفروق بينهما. وقد تراوحت القيم التائية المحسوبة بين (9.54-10.16)، وهي جميعها أعلى من القيمة الجدولية البالغة (2.00) عند درجة حرية (52) ومستوى دلالة (0.05). وهذا يدل على أن الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا كانت دالة إحصائيًا لصالح المجموعة العليا، مما يؤكد أن الفقرات قادرة على التمييز بين الأفراد ذوي المستويات المرتفعة والمنخفضة.

وعليه يمكن القول إن جميع فقرات المقياس تمتلك قوة تمييزية جيدة وصالحة للتطبيق، ولم تظهر حاجة إلى حذف أي فقرة في هذه المرحلة. كما حُسب معامل التمييز لكل مكون من مكونات المقياس، وتبين أن جميعها ضمن الحدود المقبولة.

4- ثبات المقياس (Reliability of the Scale)

قام الباحث بحساب معامل الثبات باستعمال معامل الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) لكل مكون من مكونات الستة على حدة، وللدرجة الكلية للمقياس. واعتمد الباحث المعيار الإحصائي الذي يشير إلى أن قيمة ألفا كرونباخ إذا بلغت (0.70) فأكثر تُعد مقبولة، وإذا تجاوزت (0.80) فإنها تدل على ثبات جيد، أما إذا بلغت (0.90) فأكثر فإنها تشير إلى مستوى عالٍ جدًا من الثبات. (George & Mallery, 2003)

وقد أظهرت النتائج أن معامل الثبات للمكونات تراوح بين (0.79-0.80)، وإن معامل الثبات الكلي للأداة بلغ (0.90). وهي قيم تقع ضمن الحدود العليا المقبولة إحصائيًا، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، ويعد صالحًا للاستعمال في التطبيق الميداني وقياس تصوّرات مدرّسي الأحياء للإعداد والتخطيط الفعّال للتدريس.

سادساً: إجراءات التطبيق الميداني (Field Application Procedures)

بعد أن أُنجزت أداة البحث بصيغتها النهائية، وثُبِتت خصائصها السيكومترية من صدق وثبات وتمييز، شرع الباحث في تطبيقها ميدانيًا وفق الخطوات الآتية:

1- الحصول على الموافقات الرسمية

خاطب الباحث إدارات المدارس الثانوية المشمولة بالبحث، وبيّن أهداف الدراسة وأهميتها، وحصل على الموافقات اللازمة لتطبيق الاستبانة وإجراء المقابلات مع مدرسي الأحياء.

2-توزيع الاستبانة

وُزِّعت الاستبانة بصيغتها النهائية مباشرة على أفراد عينة البحث في مدارسهم، وأُرفقت معها رسالة توضيحية تضمنت أهداف البحث، وتعليمات

الإجابة، والتأكيد على سرية المعلومات وعدم استعمالها إلا لأغراض البحث العلمي.

3- مدة التطبيق

استمر جمع استجابات الاستبانة إلى حين اكتمال العدد المطلوب، مع متابعة الباحث لسير عملية الاستجابة لضمان الجدية والمصداقية، واستبعاد الاستجابات الناقصة أو غير الصالحة للتحليل الإحصائي.

4- إجراء المقابلات النصف مهيكلة

اختيرت عينة قصدية مكوّنة من (10) من مدرسي الأحياء، بما يحقق التنوع في الجنس، والمؤهل الأكاديمي، وسنوات الخبرة. وأُجريت معهم مقابلات نصف مهيكلة استغرقت كل منها (30–40) دقيقة، وسُجلت بعد الحصول على موافقتهم، ثم فُرغت نصيًا، وحُللت باستعمال منهجية الترميز المفتوح ثم الترميز المحوري. واعتمدت بروتوكولات مقابلة شبه مقننة لضمان الاتساق في الأسئلة بين المشاركين.

5-التدابير الأخلاقية

التزم الباحث بمبادئ أخلاقيات البحث العلمي، ولا سيما الموافقة المستنيرة، وضمان سرية البيانات وعدم الكشف عن هوية المشاركين أو المدارس، واستعمال البيانات حصريًا لأغراض البحث العلمي.

وبذلك اكتملت إجراءات التطبيق الميداني، مما أتاح جمع بيانات كمية من خلال الاستبانة، وبيانات نوعية من خلال المقابلات، بما يعزز شمولية النتائج وعمقها في تفسير ظاهرة البحث.

سابعاً: الوسائل الإحصائية (Statistical Tools)

أُجري التحليل الإحصائي لبيانات البحث باستعمال الأساليب الإحصائية الوصفية والاستدلالية المناسبة لطبيعة الأهداف والأسئلة البحثية. شملت الإحصاءات الوصفية حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والتكرارات، والنسب المئوية لوصف اتجاهات استجابات أفراد العينة.

أما الإحصاءات الاستدلالية فشملت استعمال اختبار (t) لعينتين مستقلتين للكشف عن الفروق وفق متغيري الجنس والمؤهل الأكاديمي، وتحليل التباين الأحادي لبيان الفروق تبعًا لمتغير الخبرة، فضلًا عن معامل ارتباط بيرسون للكشف عن صدق البناء للمقياس.

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها (Presentation and Interpretation of Results)

يهدف هذا الفصل إلى عرض نتائج البحث وتحليلها وتفسيرها في ضوء أهدافه وأسئلته. وقد جُمعت البيانات كمياً من خلال الاستبانة ونوعياً من خلال المقابلات النصف مهيكلة، بحيث تسهم هذه النتائج في تكوين صورة متكاملة عن تصورات مدرسي الأحياء للإعداد والتخطيط الفعال للتدريس إستناداً إلى إطار دانيلسون للتدريس.

ولتحقيق ذلك، سيُعرض هذا الفصل نتائج كل سؤال من أسئلة البحث على حدة، مرفقة بالجداول الإحصائية، ثم يليها تفسير النتائج ومناقشتها في ضوء ما تم التوصل إليه، وكما يأتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص" ما مستوى تصورات مدرسي الأحياء في المرحلة الثانوية للإعداد والتخطيط الفعال للتدريس إستناداً إلى إطار دانيلسون للتدريس؟"

للتعرف على مستوى التصورات، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات محور التصورات، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى تصوّرات مدرسي الأحياء للإعداد والتخطيط الفعّال للتدريس (الدرجة الكلية)

المتغير	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التصورات
التصورات	22	3.00	0.66	متوسط

جدول (8) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمكونات الإعداد والتخطيط الفعال للتدريس

ت	المكون	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى التصورات
1	استعمال المعرفة بالمحتوى وتدريسه	3	3.16	0.62	1	متوسط
2	معرفة المتعلمين وتقديرهم	4	3.00	0.58	4	متوسط
3	إعداد المخرجات التدريسية	4	3.12	0.52	2	متوسط
4	استعمال الموارد استعمالاً فعالاً	3	3.10	0.71	3	متوسط
5	تصميم تدريس متماسك	4	2.74	0.66	6	متوسط
6	تصميم التقويم وتحليله	4	2.90	0.89	5	متوسط
المجموع		**22**	**3.00**	**0.66**		**متوسط**

تبيّن من نتائج الجدول (7) أن المتوسط الحسابي الكلي لتصوّرات مدرسي الأحياء في المرحلة الثانوية للإعداد والتخطيط الفعّال للتدريس بلغ (3.00) بانحراف معياري قدره (0.66)، وهو ما يشير إلى أن مستوى التصوّرات جاء عند المستوى المتوسط.

كما يبيّن الجدول (8) أن جميع مكونات الإعداد والتخطيط الفعّال للتدريس قد جاءت أيضًا ضمن المستوى المتوسط، إذ حصل مكون استعمال المعرفة بالمحتوى وتدريسه على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.16) وانحراف معياري (0.62)، تلاه مكون إعداد المخرجات التدريسية بمتوسط حسابي (3.12) وانحراف معياري (0.52)، ثم مكون استعمال الموارد استعمالًا فعالًا بمتوسط حسابي (3.10) وانحراف معياري (0.71).

في المقابل، جاء مكون تصميم التقويم وتحليله بمتوسط حسابي (2.90) وانحراف معياري (0.89)، بينما حصل مكون تصميم تدريس متماسك على أدنى متوسط حسابي بلغ (2.74) بانحراف معياري (0.66)، مما يشير إلى تراجع نسبي في تصورات المدرسين حول هذين المكونين مقارنة ببقية مكونات الإعداد والتخطيط.

وتشير هذه النتيجة، المتعلقة بالمستوى المتوسط لتصورات مدرسي الأحياء للإعداد والتخطيط الفعّال للتدريس، استنادًا إلى إطار دانيلسون، إلى أن المدرسين يمتلكون وعيًا عامًا ومقبولًا بأهمية التخطيط المسبق للتدريس ومكوناته الأساسية، إلا أن هذا الوعي لا يرتقي إلى مستوى التمكن العميق أو الفهم الإجرائي المتكامل الذي

يؤكد عليه إطار دانيلسون في مجال الإعداد والتخطيط.

ويُعزى هذا المستوى المتوسط إلى أن العديد من مدرسي الأحياء يعتمدون في ممارساتهم التخطيطية على خبراتهم التراكمية والأنماط التقليدية في إعداد الدروس، أكثر من اعتمادهم على أطر تدريسية معيارية واضحة المعالم، مثل إطار دانيلسون، الذي يتطلب فهمًا منهجيًا دقيقًا لمكونات التخطيط، بدءًا من تحليل المحتوى، ومرورًا بتحديد نواتج التعلم، وانتهاءً بتصميم التقويم المرتبط بهذه النواتج.

ويُفسَّر حصول مكون استعمال المعرفة بالمحتوى وتدريسه على المرتبة الأولى بكون مدرسي الأحياء يمتلكون أساسًا معرفيًا تخصصيًا قويًا بطبيعة المادة العلمية، نتيجة دراستهم الأكاديمية وتراكم خبراتهم التدريسية، الأمر الذي ينعكس إيجابًا على تصوراتهم بشأن فهم المحتوى وتنظيمه وتقديمه للمتعلمين. كما أن طبيعة مادة الأحياء، بما تتضمنه من مفاهيم علمية مترابطة، تفرض على المدرس الإحاطة بالمحتوى العلمي قبل الشروع في تدريسه، مما يعزز هذا الجانب من التصورات.

أما ارتفاع متوسط مكون إعداد المخرجات التدريسية، فيُعزى إلى إدراك المدرسين لأهمية تحديد الأهداف التعليمية بصورة عامة، إلا أن هذا الإدراك غالبًا ما يكون في إطار صياغة أهداف تقليدية تركز على الجوانب المعرفية، دون الربط العميق بين الأهداف، واستراتيجيات التدريس، وأدوات التقويم، كما يؤكد عليه إطار دانيلسون في التخطيط الفعّال.

في حين يُعزى انخفاض متوسط مكون تصميم تدريس متماسك إلى محدودية وعي المدرسين بمفهوم التماسك التدريسي بوصفه عملية تكاملية تربط بين المحتوى، واستراتيجيات التدريس، والأنشطة، والتقويم ضمن بنية تعليمية واحدة. ويُشير ذلك إلى أن التخطيط لدى عدد من المدرسين ما يزال يُمارَس بوصفه إجراءً شكليًا أو متطلبًا إداريًا، أكثر من كونه عملية تفكير تربوي عميق تستند إلى تسلسل منطقي وتكامل وظيفي بين عناصر التدريس.

كما يُفسَّر تدني متوسط مكون تصميم التقويم وتحليله بضعف التركيز على التقويم البنائي والتحليلي أثناء مرحلة التخطيط، إذ يميل بعض المدرسين إلى النظر إلى التقويم بوصفه مرحلة لاحقة للتدريس، وليس عنصرًا أساسيًا يُبنى عليه التخطيط المسبق للدروس. ويعكس ذلك فجوة واضحة بين التخطيط للتدريس والتخطيط للتقويم، على الرغم من التأكيد الذي يضعه إطار دانيلسون على التكامل بينهما لضمان فاعلية العملية التعليمية.

وتتوافق هذه التفسيرات ما أظهرته نتائج المقابلات النوعية، إذ أشار عدد من مدرسي الأحياء إلى أنهم يركزون في التخطيط على تنظيم المحتوى وتحديد الأهداف العامة، في حين يقل اهتمامهم بتصميم أنشطة مترابطة وتقويمات تشخيصية وبنائية تُستخدم لتوجيه التدريس أثناء التنفيذ، وهو ما ينسجم مع المستوى المتوسط الذي كشفت عنه النتائج الكمية.

وبوجه عام، تعكس هذه النتائج حاجة مدرسي الأحياء إلى برامج تطوير مهني نوعية تُعنى بتعميق فهمهم لمجال الإعداد والتخطيط في إطار دانيلسون، ولا سيما فيما يتعلق بتصميم التدريس المتماسك والتقويم المرتبط بنواتج التعلم، بما يسهم في الانتقال من التخطيط التقليدي إلى التخطيط الفعّال القائم على أطر تدريسية معيارية واضحة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص " هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) في تصوّرات مدرّسي الأحياء في المرحلة الثانوية للإعداد والتخطيط الفعال للتدريس تعزى إلى متغير الجنس؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والتباين لدرجات الذكور والإناث، إذ بلغ المتوسط الحسابي لتصورات الذكور (92.18) بتباين مقداره (84.70)، أما المتوسط الحسابي لتصورات الإناث (90.28) بتباين مقداره (80.12)، واستعمل الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين، أظهرت النتائج أن قيمة (t) المحسوبة بلغت (1.31) أقل من القيمة الجدولية البالغة (1.97) عند درجة حرية (215) ومستوى دلالة (0.05)، وبناءً على ذلك، تشير النتائج إلى

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور والإناث في تصوراتهم حول الإعداد والتخطيط الفعّال للتدريس. والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9) نتائج الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة الإحصائية
ذكور	52	92.18	84.70	215	1.31	1.97	غير دالة إحصائياً
إناث	165	90.28	80.12				

وتشير هذه النتائج إلى أن الجنس لا يمثل عاملاً مؤثرًا في تصورات مدرّسي الأحياء للإعداد والتخطيط الفعّال للتدريس. ويعكس ذلك أن إطار دانيلسون للتدريس يُركّز على معايير موضوعية للتخطيط والتدريس الفعّال، بحيث تعتمد التصورات على المهارات والمعرفة المهنية أكثر من كونها متأثرة بالخصائص الشخصية أو الجندرية للمدرس.

كما تدعم بيانات المقابلات النوعية هذا الاستنتاج، إذ أشار المدرسون إلى أن عمليات التخطيط للتدريس تعتمد بشكل أساسي على المعرفة بالمحتوى العلمي، وفهم أهداف التعلم، واستراتيجيات التدريس المناسبة، ولا تتأثر بعامل الجنس.

وعليه، يمكن الاستنتاج أن الكفاءة المهنية والمعرفة التربوية المكتسبة خلال التعليم الجامعي والتدريب المستمر هي المحدد الرئيس لتصورات المدرسين حول التخطيط الفعّال، وليس الجنس. ويؤكد ذلك أهمية التركيز على برامج تطوير مهني نوعية لجميع المدرسين دون تمييز جندري، لتعزيز مستوى الإعداد والتخطيط الفعّال بشكل متساوٍ.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي ينص " هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) في تصوّرات مدرّسي الأحياء في المرحلة الثانوية للإعداد والتخطيط الفعال للتدريس تعزى إلى متغير سنوات الخبرة؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استعمل تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات تصوّرات مدرّسي الأحياء تبعًا لمتغير سنوات الخبرة، والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10) نتائج تحليل التباين الأحادي لتصورات مدرسي الأحياء تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F		مستوى الدلالة 0.05
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	1753.7	2	876.85	9.07	3.04	دالة إحصائياً
داخل المجموعات	20683.4	214	96.65			
الكلي	22437.1	216				

تشير نتائج جدول (10) إلى أن قيمة (F) المحسوبة بلغت (9.07)، وهي أعلى من القيمة الجدولية (3.04) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (2، 214). وبناءً على ذلك، فإن الفروق بين متوسطات المجموعات دالة إحصائيًا. وبالتالي، يمكن القول إن تصورات مدرسي الأحياء للإعداد والتخطيط الفعّال للتدريس تختلف بشكل معنوي حسب سنوات الخبرة.

تشير هذه النتائج إلى أن سنوات الخبرة تعد عاملًا مؤثرًا بشكل معنوي في تصورات المدرسين للإعداد والتخطيط الفعّال للتدريس. ويعكس ذلك أن تراكم الخبرة العملية في الميدان التدريسي يسهم في تطوير فهم أعمق لكيفية التخطيط الفعّال للدروس، بما يشمل تصميم التدريس المتماسك، واستعمال الموارد بفعالية، وربط أهداف التعلم بأنشطة وتقويمات محددة.

كما تدعم المقابلات النوعية هذا الاستنتاج، إذ أشار عدد من المدرسين ذوي الخبرة الطويلة إلى أنهم يميلون إلى الاستباق في التخطيط، واستعمال خبراتهم السابقة لتصميم دروس مترابطة ومتكاملة، وتحديد الأدوات التقويمية الملائمة لمخرجات التعلم، بينما أعرب المدرسون الأقل خبرة عن الحاجة لمزيد من الدعم والتوجيه في تصميم أنشطة مترابطة وتقويمات فعّالة.

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن تراكم الخبرة التدريسية يسهم في رفع مستوى التصورات حول التخطيط الفعّال للدروس وفق إطار دانيلسون، ويشير إلى أهمية توفير برامج دعم مهني مستمرة للمدرسين المبتدئين لتسريع اكتساب الخبرة العملية وتحقيق التكامل المطلوب في الإعداد والتخطيط.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي ينص " هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) في تصوّرات مدرّسي الأحياء في المرحلة الثانوية للإعداد والتخطيط الفعال للتدريس تعزى إلى متغير سنوات الخبرة؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والتباين لدرجات المدرسين حاملي شهادة البكالوريوس مقارنة بحملة شهادة الماجستير فأعلى، إذ بلغ المتوسط الحسابي لتصورات حملة شهادة البكالوريوس (96.30) بتباين مقداره (97.20)، أما المتوسط الحسابي لتصورات حملة شهادة الماجستير فأعلى (98.16) بتباين مقداره (99.42)، واستعمل الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين، أظهرت النتائج أن قيمة (t) المحسوبة بلغت (1.291) أقل من القيمة الجدولية البالغة (1.97) عند درجة حرية (215) ومستوى دلالة (0.05)، وبناءً على ذلك، تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور والإناث في تصوراتهم حول الإعداد والتخطيط الفعّال للتدريس، والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11) نتائج الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين تبعاً لمتغير المؤهل الأكاديمي

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة الإحصائية
بكالوريوس	68	96.30	97.20	215	1.291	1.97	غير دالة إحصائياً
ماجستير فأعلى	149	98.16	99.42				

تشير هذه النتائج إلى أن المؤهل الأكاديمي (بكالوريوس مقابل ماجستير فأعلى) لا يؤثر تأثيرًا معنويًا على تصوراتهم بشأن الإعداد والتخطيط الفعّال للتدريس. ويعكس ذلك أن هذه التصورات تعتمد أساسًا على الخبرة العملية، والمعرفة بالمحتوى، والفهم المهني لإطار دانيلسون، أكثر من كونها مرتبطة بمستوى المؤهل الأكاديمي.

وتدعم المقابلات النوعية هذا الاستنتاج، إذ أفاد بعض المدرسين بأن الممارسات المهنية اليومية، والتجربة التدريسية، وورش العمل التدريبية، تلعب دورًا أكبر في تطوير التصورات حول الإعداد والتخطيط الفعّال مقارنة بالدرجة العلمية نفسها.

وبناءً على ذلك، يمكن الاستنتاج أن الخبرة العملية والتدريب المهني هما المحددان الرئيسيان لتصورات المدرسين حول التخطيط الفعّال وفق إطار دانيلسون، بينما يظل المؤهل الأكاديمي عاملًا أقل تأثيرًا في هذا السياق. وهذا يبرز أهمية التركيز على برامج التطوير المهني المستمر لجميع المدرسين بغض النظر عن مؤهلاتهم الأكاديمية لتعزيز كفاءتهم في التخطيط الفعّال.

الاستنتاجات (Conclusions)

توصل الباحث إلى الاستنتاجات الآتية:

1- أن مستوى تصورات مدرسي الأحياء في المرحلة الثانوية للإعداد والتخطيط الفعال للتدريس استناداً إلى إطار دانيلسون للتدريس كان متوسطاً.

2- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في مستوى تصورات مدرسي الأحياء تعزى إلى متغير الجنس.
3- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في مستوى تصورات مدرسي الأحياء تعزى إلى متغير المؤهل الأكاديمي.
4- وجود فروق دالة إحصائيًا في تصورات مدرسي الأحياء تعزى إلى متغير سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة الأكثر.
5- كشفت البيانات النوعية عن إدراك متوسط لدى مدرسي الأحياء للإعداد والتخطيط الفعال للتدريس استناداً إلى إطار دانيلسون للتدريس، وهو ما يتوافق مع نتائج البيانات الكمية، ويعزز من مصداقية النتائج.

التوصيات (Recommendations)

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث يوصي الباحث السادة أصحاب القرار بما يأتي:

1- تصميم برامج تدريبية وورش عمل تطبيقية تُركز على مجالات إطار دانيلسون بصورة عامة ومجال الإعداد والتخطيط بصورة خاصة.
2- تنظيم مجموعات مهنية بين مدرسي الأحياء ذوي الخبرة الطويلة والأقل خبرة، تشمل مناقشة خطط التدريس، ملاحظة الصفوف، وتحليل حالات تعليمية حقيقية لتعزيز الخبرة العملية وتطبيق التخطيط الفعّال.
3- تطوير برامج إرشادية لمدرسي الأحياء الأقل خبرة تشمل التوجيه الميداني والتدريب العملي المكثف، وذلك لتعزيز قدرتهم على التخطيط الفعّال وتطبيق مكونات الإعداد المتكامل.
4- توفير موارد تعليمية وإدارية داعمة، مثل أدلة التخطيط المعدة مسبقًا، وبرامج إدارة الدروس، وأدوات التقويم الإلكتروني، لتمكين المدرسين من تطبيق ممارسات التخطيط الفعّال بشكل أكثر فاعلية وكفاءة.

المقترحات (Suggestions)

استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحث ما يأتي:

1- تقييم فاعلية برامج تدريبية تعتمد على إطار دانيلسون، وقياس أثرها على تحسين الإعداد والتخطيط الفعّال لدى مدرسي الأحياء.
2- مستوى تصورات مدرسي الأحياء حول الإعداد والتخطيط الفعّال للتدريس وفعالية تطبيقهم للممارسات الصفية ونتائج تعلم طلبتهم.
3- دراسة تصورات مدرسي الأحياء حول الإعداد والتخطيط الفعّال للتدريس في المراحل المتوسطة، للتأكد من إمكانية تعميم النتائج.
4- مدى فاعلية استعمال التكنولوجيا الرقمية، الواقع المعزز، أو الذكاء الاصطناعي لرفع قدرة مدرسي الأحياء على الإعداد والتخطيط الفعّال للتدريس.

المصادر (References)

1- Baker, B. D., Oluwole, J. O., & Green, P. C. (2013). The legal consequences of mandating high stakes decisions based on low quality information: Teacher evaluation in the race-to-the-top era. Education Policy Analysis Archives, 21(4/5),
2- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). Research Methods in Education (8th ed.). Routledge.
3- Danielson, C. (1996). Enhancing professional practices: A Framework for Teaching.
4- Danielson, C. (2007). Enhancing professional practices: A Framework for Teaching (2nd ed.).
5- Danielson, C. (2013). The Framework for Teaching: Evaluation instrument. Princeton, NJ: Danielson Group.
6- Danielson, C. (2025). Enhancing professional practices: A Framework for Teaching (3rd ed.).
7- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence.

ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

15- Olson, D. J. (n.d.). ScholarWorks Exemplary Teachers' Perspectives on Effective Teaching Elements in Danielson' s Framework for Teaching. https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations

16- Shehab, U. (2019). The Effect of Utilizing Danielson Framework for Teaching on Teachers' Perceptions of Effective Teaching.

17- Sipovic, A. (2016). Millennial high school teachers' perceptions of the Danielson framework for teaching as an evaluation tool : a mixed-methods approach. https://huskiecommons.lib.niu.edu/allgraduate-thesesdissertations/3967

18- Taylor, E., & Tyler, J. (2012). The effect of evaluation on teacher performance. American Economic Review, 102(7), 3628-3651. doi: 10.1257/aer.102.7.3628

19- The, I. N., & Monaghan, U. S. A. P. (n.d.). THE IMPLICATIONS ASSOCIATED WITH TEACHER PERCEPTION AND UNDERSTANDING OF THE DANIELSON FRAMEWORK IN SELECTED HIGH SCHOOLS. In The International Education & Learning Review (Vol. 1, Issue 1). http://journals.epistemopolis.com

Education Policy Analysis Archives, 8(1).

8- Fives, H., & Buehl, M. M. (2013). Exploring differences in practicing teachers' valuing of pedagogical knowledge based on teaching ability beliefs (Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association).

9- Floyd, D. (2018). Mississippi Teacher's Perspectives of Danielson's Framework for Teaching. https://aquila.usm.edu/dissertations

10- G. Thompson (1992). Teachers' Beliefs and Conceptions: A Synthesis of the Research. (In D.A. Grouws (Ed.), Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning) .

11- George, D., & Mallery, P. (2003). SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference: 11.0 update (4th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

12- Hernon, S. (2019). An exploration of principal perceptions of the Danielson framework for teaching in providing feedback and improving instructional leadership. https://scholarship.shu.edu/dissertations/2655

13- M. Frank Pajares (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. Review of Educational Research, 62(3), .(332-307)

14- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., & Barrett, K. C. (2004). IBM SPSS for introductory statistics: Use and interpretation (2nd

جدول (1) دراسات سابقة تناولت إطار التدريس

الباحث/السنة	المكان	العينة	المنهج	هدف الدراسة	نتائج الدراسة
Olson,2015	الولايات المتحدة	(350) معلمًا من معلمي العام (State Teachers of the Year) خلال ست سنوات	وصفي كمي	تحديد المجالات والعناصر في إطار دانيلسون للتدريس التي يُدركها المعلمون المتميزون (الحاصلون على جوائز) على أنها الأكثر تأثيرًا في التدريس والتعلّم الفعّال.	أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجالات إطار دانيلسون من حيث الأهمية، كما كشفت النتائج عن اختلافات دالة بين عناصر كل مجال في درجة أهميتها للتدريس الفعّال
Sipovic,2016	الولايات المتحدة (ولاية إلينوي)	(86) مدرسًا من معلمي المرحلة الثانوية، و(13) مدرسًا في مقابلات فردية	منهج مختلط (كمي–نوعي)	استكشاف تصورات مدرسي المرحلة الثانوية من جيل الألفية نحو إطار دانيلسون للتدريس بوصفه أداة لتقويم الأداء التدريسي، والكشف عن نقاط القوة والضعف المتصورة، ومدى صدق الإطار وثباته من وجهة نظرهم	أظهرت النتائج أن مدرسي المرحلة الثانوية ينظرون إلى إطار دانيلسون نظرة إيجابية عامة بوصفه أداة تقويم، مع وجود تحفظات تتعلق بعنصر الحكم البشري في التقويم، والتشكيك في صدق وثبات الإطار عند اختلاف المقيمين، كما بينت النتائج أن المعلمين الأكثر خبرة في استعمال الإطار كانت تصوراتهم أكثر إيجابية
Floyd,2018	الولايات المتحدة (ولاية مسيسيبي)	معلمو ومعلمات مدارس حكومية بولاية مسيسيبي	وصفي كمي	قياس تصورات معلمي ولاية مسيسيبي لأهمية مجالات ومكونات إطار دانيلسون للتدريس، والكشف عن الفروق في هذه التصورات تبعًا لسنوات الخبرة، ونوع شهادة التدريس، ومستوى الثقة المهنية بالمقيّم	أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجالات إطار دانيلسون من حيث الأهمية المدركة، كما وُجد تأثير دال لمتغير الثقة المهنية، في حين لم تظهر فروق دالة تعزى لسنوات الخبرة أو نوع شهادة التدريس
Hernon,2019	الولايات المتحدة (ولاية نيويورك)	(12) مديرًا ومديرة مدارس لديهم خبرة لا تقل عن سنتين في استعمال إطار دانيلسون	نوعي (مقابلات نصف مهيكلة)	استكشاف تصورات مديري المدارس حول فاعلية استعمال إطار دانيلسون للتدريس في تقديم التغذية الراجعة التكوينية، واتخاذ القرارات التقويمية، وتحسين القيادة التعليمية	أظهرت النتائج أن استعمال إطار دانيلسون أسهم في تحسين جودة التغذية الراجعة المقدَّمة للمدرسين، وتعزيز الحوارات المهنية حول الممارسات التدريسية، ودعم دور المديرين بوصفهم قادة تعليميين، مع التأكيد على أهمية التدريب وبناء ثقافة مدرسية قائمة على الثقة
Shehab,2019	لبنان (بيروت)	(41) مدرسًا من مراحل تعليمية مختلفة، و(7) مدرسين في مقابلات جماعية	منهج مختلط (كمي–نوعي)	تقصّي أثر استعمال إطار دانيلسون للتدريس في تصورات المدرسين حول خصائص وسلوكيات التدريس الفعّال قبل تطبيق الإطار وبعده	أظهرت النتائج تحسنًا ذا دلالة إحصائية في درجة اتفاق المدرسين حول عناصر التدريس الفعّال بعد تطبيق إطار دانيلسون، ولا سيما في مجالات التخطيط والإعداد، وإدارة الصف، وإشراك الطلبة في التعلّم، كما كشفت النتائج النوعية عن نشوء فهم مشترك أكثر وضوحًا لمكونات التدريس الفعّال
Monaghan,2019	الولايات المتحدة (إلينوي – ضواحي شيكاغو)	(245) مدرسًا في المرحلة الثانوية، و(6) مدرسين في مقابلات نصف مهيكلة	منهج مختلط تتابعي تفسيري (كمي–نوعي)	تقصّي تصورات المعلمين حول مدى فهمهم لإطار دانيلسون للتدريس، وتصوراتهم لفهم المقيمين (المديرين) للإطار، والكشف عن أثر التقويم القائم على الإطار في تغيير الممارسات التدريسية	أظهرت النتائج أن المدرسين يمتلكون فهمًا مرتفعًا لمكونات الإطار، إن التقويم القائم على الإطار كان ذا أثر ضعيف في إحداث تغيير فعلي في الممارسات التدريسية، مع التأكيد على الحاجة إلى ربط التقويم بالتنمية المهنية المستهدفة.