جامعة سوهاج

كلية التربية
مجلة شباب الباحثين

درجة وعي معلمي اللغة العربية بمعايير المعرفة البيداغوجية للمحتوى التعليمي وعلاقتها بمستوى الدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى طلبتهم في مدارس إمارة أبوظبي

إعداد

عائشة أحمد مشعل
وزارة التربية والتعليم

أ.د. سعاد عبد الكريم الوائلي
جامعة العين

دولة الإمارات العربية المتحدة

تاريخ استلام البحث : ٥ نوفمبر ٢٠٢٤م – تاريخ قبول النشر: ٣١ ديسمبر ٢٠٢٤م

المستخلص:

هدفت الدِّراسة إلى تعرّف درجة وعي معلمي اللغة العربية بمعايير المعرفة البيداغوجية للمحتوى التعليمي وعلاقتها بمستوى الدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى طلبتهم في مدارس إمارة أبوظبي، حيث تكونت عينة الدِّراسة من (٢١٣) معلماً ومعلمةً، منهم (١١٠) معلماً، و(١٠٣) معلمةً، وطلبتهم البالغ عددهم (١٠٦٥) طالباً وطالبةً، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من طلبة المعلمين والمعلمات الذين يدرسون الصف العاشر في المدارس الخاصة التابعة لدائرة التعليم والمعرفة في إمارة أبوظبي للعام الدراسي (٢٠٢٤/٢٠٢٥). اتبعت الدِّراسة المنهج الوصفي التحليلي لجمع البيانات، واعتمدت الدِّراسة أداتين هما: الاستبانة بوصفها أداة لقياس درجة وعي معلمي اللغة العربية بمعايير المعرفة البيداغوجية للمحتوى التعليمي، حيث تكونت من (٣٢) فقرة، واستبانة الدافعية للإنجاز الأكاديمي لطلبة الصف العاشر، وتكونت من (٢٣) فقرة. أظهرت نتائج أسئلة الدِّراسة أنّ درجة وعي معلمي اللغة العربية بمعايير المعرفة البيداغوجية للمحتوى التعليمي كانت متوسطة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة وعي معلمي اللغة العربية بمعايير المعرفة البيداغوجية للمحتوى التعليمي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي والخبرة التدريسية، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى طلبة الصف العاشر جاء بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود ارتباط دال إحصائيّاً بدرجة وعي معلمي اللغة العربية بمعايير المعرفة البيداغوجية للمحتوى التعليمي ودافعية طلبتهم للانجاز الأكاديمي، وبناءًعلى النتائج، خرجت الدِّراسة بمجموعة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: درجة وعي، المعرفة البيداغوجية للمحتوى، الدافعية للإنجاز الأكاديمي، معلمو اللغة العربية، طلبة الصف العاشر.

Abstract

The study aimed to identify the degree of awareness of Arabic language teachers about the standards of pedagogical knowledge of educational content and their relationship to the level of motivation for academic achievement among their students in schools in the Emirate of Abu Dhabi. The study sample consisted of (213) male and female teachers, including (110) male teachers, (103) female teachers, and their students. They number (1065) male and female students They were selected randomly from male and female students studying the tenth grade in private schools affiliated with the Department of Education and Knowledge in the Emirate of Abu Dhabi for the academic year (2024/2025). The study followed the descriptive analytical approach to collecting data, and the study adopted two tools: the questionnaire as a tool to measure the degree of awareness of Arabic language teachers about the standards of pedagogical knowledge of educational content, which consisted of (32) items, and the questionnaire on motivation for academic achievement for tenth grade students, which consisted of (23) items. The results of the study questions showed that the degree of awareness of Arabic language teachers about the standards of pedagogical knowledge of educational content was moderate. The results showed that there were statistically significant differences in the degree of awareness of Arabic language teachers about the standards of pedagogical knowledge of educational content due to the gender variable and in favor of females. The results also showed that there were no significant differences. Statistics attributed to the variable of academic qualification and teaching experience; The results also showed that motivation for academic achievement among tenth grade students was statistically significantly related to the degree of Arabic language teachers' awareness of the standards of pedagogical knowledge of educational content. Based on the results, the study came out with a set of Recommendations and suggestions.

Keywords: degree of awareness, pedagogical content knowledge, motivation for academic achievement, Arabic language teachers, tenth grade students.

مُقَدَّمَة

تشكل معرفة المعلم حقلاً واسعاً يشمل المعرفة العامة والخاصة لأصول التدريس، والمعتقدات الشخصية والخبرة العملية، ومعرفة المعلم بالموضوع، والتعلم، بالإضافة لمعرفة محتوى الموضوع، وكيفية تعليمه، ومعرفة السياق، كما يشمل معرفة الأهداف التربوية العامة، والأغراض، والقيم.

وقد بدأ منذ وقت طويل اهتمام الباحثين بمعرفة المعلم، وازداد هذا الاهتمام في الثمانينات؛ حيث تحول البحث في التعليم من البحث في سلوك المعلم إلى البحث في معرفة المعلم، واتخاذه القرارات المناسبة في العمل الصفي، وظهرت أسئلة تتعلق بالمعرفة والمعتقدات التي تشكل اتخاذ القرار، كما اتجهت الأبحاث الحديثة لدراسة تفكير المعلم لما في ذلك من أثر على ممارساته التعليمية، وهناك دراسات تجريبية تبين أثر تفكير المعلم، ومعتقداته على ممارسته العملية في التعليم (توبي، ٢٠١٦).

وتنطلق الحاجة لدراسة معرفة المعلم عادة من أنه موضع انتباه، وأن الدراسات عن معرفة المعلم من أجل التعليم الفعال قليلة، فمن أجل إحداث تعلم فعال يجب أن يكون لدى المعلم فهم أعمق بكثير من محتوى مادة الموضوع، والمعرفة البيداغوجية للمحتوى هي نتيجة خبرة تقع على الوجه الداخلي بين المفهوم، ونظريات التعلم، ومعرفة المحتوى، وأن معرفة المعلم العميقة لمحتوى المادة، تساعد على دمج الموضوع في خطته (الدريج، ٢٠١٣).

ويشهد حالياً العالم اهتمام غير مسبوق بإعادة صياغة أدوار المدارس وأدوار المعلمين اعتماداً على أفكار البنائية والبنائية الاجتماعية، فلم يعد دور المعلم مجرد حافظ للمنهج وناقل للمعرفة بل مرشداً وميسراً لبيئة التعلم فعلى سبيل المثال قامت إحدى الشركات الأمريكية الكبرى عام 1991م بتأسيس مدارس حديثة أطلق عليها مدارس المستقبل **Future Schools** ، دعيت إحداها بمدارس كسر القالب **Break the Mold School** وقد سميت بهذا لأنها غير تقليدية إذ أنها تقوم على مبادئ البنائية وأفكار فيجو تسكي في التعليم (خيري، ٢٠١٨).

واعتماداً على التوجهات التربوية الجديدة التي تؤكد تغير دور كلاً من المتعلم والمعلم ولكي يكون المعلم قادراً على لعب هذا الدور لا بد أن تكون لديه الخلفية العلمية الكافية عن الكيفية التي يتعلم بها المتعلم والاطلاع بعمق على المحتوى التعليمي ومعرفة عملية التعلم ومهارات تدريس المحتوى وقد كان من الأمور الشائعة، والتي كادت أن تكون من المسلمات في الوسط التربوي، أن تمكن المعلم من مادته التعليمية (معرفة المحتوى)، تحدد قدرته على التدريس، وقد اعتبرت في السابق الجانب الأهم في التعليم وإنها الكفاءة المطلوبة للمعلم للتأثير على تعليم الطلبة، إلا أن هذه ليست هي الحقيقة المطلقة فالكفاءة التدريسية تمثل بعداً آخر يفوق في أهميته وتأثيره بعد المادة التعليمية (معرفة المحتوى (**Content**

(CK Knowledge)، وقد تم الدمج بين معرفة المعلم بمحتوى المادة، وكيفية التدريس، ومعرفة المنهاج، وأفكار الطلبة، ووسائل التقييم؛ تحت مصطلح " المعرفة البيداغوجية للمحتوى " (PCK) (Pedagogical Content Knowledge) ، حيث انصب الاهتمام خلال الثلاثين عاماً المنصرمة على هذه المعرفة والتي أصبحت مهمة للتعليم الفعال (عطا، ٢٠١٧).

وتعد المعرفة البيداغوجية للمحتوى (PCK) من المعارف المهمة للمعلمين فهم بحاجة ملحة لتطوير هذه المعرفة؛ حيث إن معيار تقييم مدى نجاح المعلم في التدريس يتوقف على مقدار امتلاكه للمعرفة البيداغوجية للمحتوى الذي يدرسه ، لأثرها المتوقع في رفع كفائته في التدريس وتحسين ممارساته، والعمل على تنميته مهنياً، وتحسين تعلم طلبته وبناء معارفهم وتطوير قدراتهم، وإكسابهم العديد من المهارات وإثارة رغبتهم في التعلم، وزيادة مستوى الإنجاز والدافعية لدى الطلبة (توبي، ٢٠١٦).

ويعتبر مصطلح البيداغوجيا من وجهة نظر دور كايم نظرية تطبيقية للتربية، تستعير مفاهيمها من علم النفس والاجتماع واعتبرها أنطوان ماكرينكو (Antoine Macrinko) على أنها العلم الأكثر جدلية، والذي يرمي إلى هدف علمي، لذلك اجتهد الكثير من المفكرين والفلاسفة منذ العصر الحديث إلى الأن في إيجاد طرق ومناهج ونظريات توثق علاقة المعلم والمتعلم خاصة في مسالة التواصل والانسجام داخل الفصل التعليمي.

وتشتمل البيداغوجيا في مفهومها من وجهة نظر الفاسي (٢٠٢٠) على بعدين؛ أولهما البعد النظري: وهو مجمل النظريات والرأي العلمية والمنهجية التي تهتم بدراسة الظواهر التربوية، وتعمل جاهدة على خلق مناهج وتقنيات تواصلية جديدة تتماشى مع متطلبات الظواهر التربوية، بهدف الارتقاء الدائم بجودة التعليم. وثانيهما البيداغوجيا في بعدها التطبيقي: وهي تلك الحركة والنشاط التفاعلي الذي يكون داخل الفصل بين المعلم والمتعلم، وهو أسلوب ملموس وعملي، ويختلف من معلم لآخر، وذلك حسب قدرة المعلم على تحويل قدرته البيداغوجية من الموقع النظري إلى التفعيل والتطبيق.

ويعد مستوى الدافعية للإنجاز إحدى مكونات الشخصية، ويؤدي دوراً مهماً في رفع مستوى أداء الفرد، وإنتاجيته في مختلف المجالات، حيث عرفها عبد المريد (٢٠١٠) بأنها السعي نحو التفوق، والنجاح، والمثابرة للتغلب على المشكلات والعقبات والإستعداد لتحمل المسؤولية، ومنافسة الآخرين في ضوء مستوى معين من الإمتياز المحدد، ووفقاً للمعايير الخاصة لتحقيق أهداف معينة، وأشار سليمان (٢٠١٥) إلى أن مستوى الدافعية للإنجاز يتضمن مكونات متعددة وأهمها، الحافز المعرفي، والمتمثل في محاولة الفرد لإشباع حاجاته بهدف الوصول إلى الفهم، والمعرفة، والتي تساعده على أداء المهام بكفاءة عالية، وتوجيه الذات، والمتمثل في رغبة الفرد في الأداء المتميز، والحصول على مكانة مرموقة، مما يؤدي

إلى شعوره بالرضا عن ذاته، ودافع الإنتماء، والمتمثل في رغبة الفرد بالتعايش مع الآخرين، وذلك من خلال تقبل الآخرين، وتقديرهم له، مما يشعره بثقة النفس، والدافعية نحو التعلم (غباري، ٢٠٠٨).

وتعد الدافعية للإنجاز الأكاديمي من أكثر أشكال الدافعية اهتماماً من قبل علماء النفس التربوي، إذ تمثل أرقى الحاجات الاجتماعية التي يسعى الإنسان لتحقيقها، وتعتبر دافعية الإنجاز الأكاديمي **Motivation Achievement Academic** شكلاً من أشكال دافعية الإنجاز التي يكون التركيز فيها على المهام والنشاطات المدرسية وتعرف دافعية الإنجاز الأكاديمي بأنها التنافس في ضوء مستوى معين من مستويات الامتياز الأكاديمي أو الاهتمام بالمنجزات الأكاديمية، أو الرغبة في الأداء الجيد سواء في المدرسة أم الكلية أم في أي مجالات أخرى، أو الميل إلى السعي والكفاح في سبيل النجاح في المواقف الأكاديمية. (علي الديب، **1997**)

وترى نايفة قطامي (١٩٩٤) أن دافعية الإنجاز الأكاديمي تلعب دوراً حيوياً في إثارة رغبة المتعلم للاهتمام بالموضوعات الدراسية وتوجيه سلوكياته التعليمية وتعزيزها واستمرارها وتجعله أكثر نشاطاً وحيوية وتفاعلاً في المواقف الصفية.

وتعرف الدافعية للإنجاز بأنها: ميولات نحو تحقيق الفوز والسيطرة داخل حجرة الدراسة نتيجة للمنافسة الحادة بين الطلبة، فالدافع للإنجاز إذا هو الميل إلى التفوق في حالات المواقف التعليمية الصعبة (همشري، ٢٠١٣).

وتعرف دافعية الإنجاز بأنها الحالة الداخلية أو الخارجية لدى المتعلم التي تحرك سلوكه وأدائه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين أو غاية محددة (**Bush, 2019**).

وتستنتج الباحثتان مما سبق أهمية وعي المعلم بمعرفة بيداغوجية جيدة تساعده في فهم المنهج المقرر فهماً عميقاً حتى يتمكن من تطوير قدرة طلبته على بناء معرفتهم بناء سليماً، وهو ما يزيد من مستوى الدافعية للإنجاز الأكاديمي لديهم؛ لذا جاءت الدراسة الحالية لمحاولة التعرف على درجة وعي معلمي اللغة العربية بمعايير المعرفة البيداغوجية للمحتوى التعليمي وعلاقتها بمستوى الإنجاز والدافعية للتعلم لدى طلبتهم في مدارس إمارة أبوظبي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لقد أظهرت العديد من الدراسات الحاجة إلى تطوير المعرفة البيداغوجية للمحتوى، وأثرها المتوقع في رفع كفاءة المعلم في التدريس، وتحسين ممارساته وإنجازاته، والعمل على تنميته مهنياً، وتحسين تعلم طلبته وإكسابهم العديد من المهارات ورفع مستوى إنجازهم، وإثارة دافعيتهم للتعلم ومنها : دراسة شمس الدين (2020) التي أوصت بضرورة تطوير الكفايات التدريسية البيداغوجية لمعلمي التربية الإسلامية، ودراسة أبو لطيفة (5120) التي أوصت بإجراء دراسات تعتمد المنهج النوعي لتحسين نوعية المعرفة البيداغوجية لمعلمي التربية الإسلامية، ودراسة عبد العال (9201) التي أوصت بضرورة الاستفادة من البرنامج التدريبي القائم على المعرفة البيداغوجية في إعداد الطلبة المعلمين، وكذلك المعلمين المنتظمين لما له من أثر في رفع أداء وقدرات معلمي الرياضيات والطلبة.

كما تبين للباحثتين من خلال خبرتهما ، واحتكاكهما المباشر بالميدان التربوي، أن معلمي اللغة العربية وإن كانوا يمتلكون معرفة جيدة بمحتوى المادة التي يقومون بتدريسها، وكذلك بخصائص الطلبة، إلا أن هذه المعرفة لا تفي وحدها للتدريس بشكل فعال، فلابد أن تتمازج هذه المعارف مجتمعة بالإضافة لخبرة المعلم؛ لتشكل جسراً يساعد المعلم في توصيل محتوى المادة التي يدرسها بطرائق سهلة وميسرة، كما يوجد ندرة في الدراسات التي تناولت المعرفة البيداغوجية للمحتوى (PCK) في تخصص اللغة العربية.

وتتجلى مشكلة الدراسة في الإجابة عن أسئلتها وعلى ما يأتي:

السؤال الأول : ما درجة وعي معلمي اللغة العربية في الصف العاشر بمعايير المعرفة البيداغوجية للمحتوى التعليمي في مدارس إمارة أبوظبي؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) بين متوسطات درجة وعي معلمي اللغة العربية في الصف العاشر بمعايير المعرفة البيداغوجية للمحتوى التعليمي في مدارس إمارة أبوظبي تعزى إلى متغير (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟

السؤال الثالث: ما مستوى الدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى طلبة الصف العاشر في مدارس إمارة أبوظبي؟

السؤال الرابع: هل توجد علاقة ارتباطية عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) بين درجة وعي معلمي اللغة العربية في الصف العاشر بمعايير المعرفة البيداغوجية للمحتوى التعليمي ودرجة الدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى طلبتهم في مدارس إمارة أبوظبي؟

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة درجة وعي معلمي اللغة العربية بمعايير المعرفة البيداغوجية للمحتوى التعليمي وعلاقتها بالدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى طلبتهم في مدارس إمارة أبوظبي.

أهمية الدراسة

–الأهمية النظرية:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في تقديم إطار نظري يتعلق بالمعرفة البيداغوجية وكذلك التحدث عن الدافعية للإنجاز لطلبتهم.

–الأهمية التطبيقية:

إفادة معلمي اللغة العربية من نتائج الدراسة في معرفة درجة وعيهم في المعرفة البيداغوجية، ودرجة الدافعية للإنجاز الأكاديمي، وإفادة المشرفين التربويين والمسؤولين القائمين على إعداد المعلم وتدريبه في وزارة التربية والتعليم في تشخيص الواقع الحالي للمعرفة البيداغوجية لدى معلمي اللغة العربية بالحلقة الأولى، والقيام بمعالجة جوانب القصور إن وجدت؛ من أجل تطوير أداء المعلمين. كما قد تفيد مؤلفي الكتب المدرسية وأدلتها في مراعاة المعرفة البيداغوجية عند تأليف المناهج.

حدود الدراسة ومحدداتها:

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة الحالية على المدارس الخاصة التابعة لدائرة التعليم والمعرفة في إمارة أبوظبي.

الحدود الزمانية : إنجزت الدراسة الحالية في الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٢٤/ ٢٠٢٥.

الحدود البشرية: طبقت الدراسة الحالية على عينة من معلمي اللغة العربية وطلبتهم في الصف العاشر في المدارس الخاصة التابعة لدائرة التعليم والمعرفة في إمارة أبوظبي.

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على درجة وعي معلمي اللغة العربية بمعايير المعرفة البيداغوجية للمحتوى التعليمي وعلاقتها بالدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى طلبتهم في مدارس إمارة أبوظبي.

التعريفات الإجرائية:

درجة وعي: ويقصد بها وعي معلمي اللغة العربية ومعلماتها في الصف العاشر بمعايير المعرفة البيداغوجية للمحتوى التعليمي، ويقاس الوعي من خلال الاستبانة التي اعدتها الباحثة لغايات الدراسة.

المعرفة البيداغوجية للمحتوى: الذخيرة التي يكونها المعلم حول موضوع معين ويطورها خلال خبرته، وتكرار تخطيطه وتدريسه للموضوع، وتتضمن ستة معايير هي معيار المعرفة البيداغوجية المتعلقة بالمادة العلمية، ومعيار المعرفة البيداغوجية المتعلقة بطرائق التدريس، ومعيار المعرفة البيداغوجية المتعلقة بخصائص المتعلمين، ومعيار المعرفة البيداغوجية المتعلقة باستخدام التكنولوجيا في التعليم، ومعيار المعرفة البيداغوجية المتعلقة بالبيئة الصفية، ومعيار المعرفة البيداغوجية المتعلقة بالتقويم، وتقاس إجرائيا بالاستبانة التي أعدتها الباحثة لأغراض الدراسة.

الدافعية للإنجاز الأكاديمي: استعداد الفرد لتحمل المسؤولية، والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه، والشعور بأهمية الزمن، والتخطيط للمستقبل.

معلمو اللغة العربية: وهم الأشخاص المؤهلون علمياً واكاديمياً من الذكور والإناث والذين يدرسون مادة اللغة العربية في الصف العاشر.

طلبة الصف العاشر: وهم المتعلمون الذين تتراوح أعمارهم بين (١٥–١٦) ويدرسون في الصف العاشر بالمدارس الخاصة التابعة لدائرة التعليم والمعرفة في إمارة أبوظبي.

أولاً: الإطار النظري:

معايير المعرفة البيداغوجية للمحتوى التعليمي:

المعيار عبارة عن طريقة متفق عليه للقيام بالأشياء. وقد يتعلق الأمر بإنتاج منتج، أو إدارة عملية، أو تقديم خدمة، أو توريد مواد – ويمكن أن تغطي المعايير مجموعة ضخمة من الأنشطة والأهداف تضطلع بها المؤسسات ويستخدمها عملاؤها (صيام، ٢٠١٤).

والمعايير هي حكمة المستخلصة من أصحاب الخبرة في مجالهم ومن يعرف احتياجات المؤسسات التي يمثلونها – أشخاص مثل المصنعين أو البائعين أو المشترين أو العملاء أو الاتحادات التجارية أو المستخدمين أو المنظمين أو المعلمين (جابر، ٢٠٠٦).

تعد البيداغوجية مفهوماً مهماً في علم التربية، فهي مجموعة من القواعد التي تسهم في تمكين المعلمين، وتعزيز نظرتهم للعملية التعليمية؛ لكونها تهتم بالأهداف المراد تحقيقها، ولكن بالاعتماد على الكل العام المشارك في العملية التعليمية، كالطالب والمحتوى وطرائق التدريس والوسائل المستخدمة، فالمعرفة البيداغوجية معرفة عميقة فيما يتعلق بالعمليات والممارسات، أو أساليب التعلم والتعليم؛ إذ تتضمن كل

ما يتعلق بالمفاهيم التربوية والقيم والأهداف، وتُعتبر عملية تأهيل المعلم بيداغوجياً من القضايا المهمة التي يسعى إليها العاملون في الحقل التربوي باستمرار؛ لكون المعلم هو أحد أهم عناصر العملية التعليمية، وهو حلقة الوصل بين المحتوى التعليمي والمتعلم، والذي يسعى إلى نقل هذا المحتوى إلى المتعلم بسهولة ويسر، مراعياً كافة الظروف التي يمر بها المتعلم (حلاحلة، ٢٠١٨).

وتتداخل المعرفة البيداغوجية مع العديد من النظريات التربوية كالنظرية البنائية، ويحرص المعلم على تنمية العمليات المعرفية لدى المتعلمين، ويكون تركيزه الأكبر على العمليات وليس المخرج النهائي، من خلال إثارة دافعيتهم للتعلم وتشجيعهم (زيتون وزيتون، ٢٠٠٣).

المعرفة البيداغوجية للمحتوى

تشكل معارف المعلم أهمية كبيرة في العملية التعليمية التعلمية وتهدف لإعداد الأجيال القادرة على مواكبة التطور المعرفي، وذلك عن طريق إيجاد بيئة تعليمية فعالة، يكون المتعلم فيها محور العملية التعلمية، والمصدر الأساسي في اختيار الطرائق والأساليب والاستراتيجيات وأساليب التقويم، ولم تعد هذه المعرفة قاصرة على الإلمام بمحتوى المادة، بل يجب أن يحرص المعلم على تطوير معارفه، ومن ثم ينعكس إيجابياً على ممارساته التدريسية لضمان تحقيق فهم أعمق للطلبة.

تعد المعرفة البيداغوجية من القضايا التربوية المهمة التي يحرص العاملون في الحقل التربوي على امتلاك المعلم لها، فالمعلم من أهم عناصر العملية التعليمية؛ لكونه حلقة الوصل بين المحتوى الدراسي والطلبة (ابن هندة، ٢٠١٧).

كما وتشكل المعرفة البيداغوجية المكون الأساسي لمعرفة المعلم، أي أن تمكن المعلم من معرفته تعمل على مساعدة الطلبة على الفهم وتزيد من دافعيتهم (Rohaan, &Jochens 2009 Taconis)، وأشار بيترسون وزملاؤه إلى أن جميع معتقدات المعلمين عن دورهم مسؤولياتهم وطبيعة عملهم وعن طبيعة المادة التي يقومون بتدريسها تنتج عن المعتقدات التي يملكونها، وهي التي يستندون إليها في ممارساتهم التعليمية، حيث تشكل الإطار المرجعي لديهم؛ لذلك لابد أن يقوم المعلم بتطوير معارفه لمساعدة طلابه على التعلم (غنيم وآخرون، ٢٠١٦).

تهتم المعرفة البيداغوجية للمحتوى (PCK) بكيفية الإعداد والتخطيط لتدريس المحتوى التعليمي للطلبة، والوقوف على أسباب الصعوبات، وكذلك المعرفة بنظريات التعلم والنماذج التدريسية المرتبطة بها، وكيفية توظيف هذه المعرفة في التخطيط والتنفيذ والتقويم لمحتوى المادة الدراسية (السيد ٢٠١٨).

وتعد معرفة المعلم حقلاً واسعاً، يتضمن المعرفة العامة والخاصة للمعتقدات الشخصية وأصول التدريس، والخبرة العملية، ومعرفة موضوع التعلم وكيفية تعليمه ومعرفة الأهداف التربوية والقيم ومعرفة

تعلم الطلبة وكذلك معرفة السياق. ولقد بدأ اهتمام العديد من الباحثين بمعارف المعلم، حيث تحول البحث في التعليم والتعلم من الاهتمام بسلوك المعلم إلى الاهتمام بمعرفة المعلم (**Jung, Zhang & Chinang, 2019**).

من هنا برز ما يُعرف بمنحى معرفة المحتوى البيداغوجي (**PCK**) الذي لا يقتصر على أن يمتلك المعلم معرفةً بالتوجيهات البيداغوجية العامة، أو كونه خبيرًا بالمحتوى الذي يدرسه؛ بل يهدف إلى الفهم العميق الموسع بطرائق التدريس التي تناسب المادة التي يدرسها على وجه التحديد، والمتنوعة بحسب محتوى موضوع الدرس، وكذلك العمل على مزج المحتوى وطرائق التدريس.

وذلك كونها مجموعة من المعارف المتكاملة والمتداخلة والتي تجعل التعليم فنا بناءً على ما يتعلمه الطلبة وكيفية تعلمهم له، وتشمل معرفة المعلم بالتمثيلات والصعوبات والاستراتيجيات المناسبة للمحتوى والمتنوعة التي تساعد الطلبة، والتي تتناسب مع قدراتهم المختلفة، ومعرفة التصورات الخاطئة والمفاهيم البديلة عند الطلبة (**Hill, Ball & Schilling, 2004**)

وسرعان ما اتسعت هذه القاعدة المعرفية لتشمل أنواعاً أخرى من المعرفة، حيث أعاد شولمان في عام (١٩٨٧) صياغة هذه المعارف الثلاثة السابقة من معارف المعلمين إلى سبع معارف جعل فيها المعرفة البيداغوجية للمحتوى نوعاً مستقلاً وهذه المعارف هي: معرفة المحتوى، معرفة البيداغوجية العامة، معرفة المنهاج المعرفة البيداغوجية للمحتوى (**PCK**)، المعرفة بخصائص المتعلمين، معرفة السياقات التعليمية، معرفة الأهداف والقيم التعليمية، وقد قام بال وثاميس وفليبس (**Ball, Thames Phelps, & 2008, p391**) بتوضيح الأنواع السبعة وتحديثها وإعادة صياغة نموذج شولمان (١٩٨٧) كما يأتي:

١. معرفة المحتوى (**Content Knowledge**)

تعرف بأنها مدى فهم المعلم للمحتوى الذي يدرسه أي تركيب المادة بما تحتويه من مفاهيم وحقائق وتعميمات ومبادئ وقيم، وطريقة التنظيم المنطقي لهذه المعرفة بأن يدرك المفاهيم الفقهية والتعميمات والعلاقات بينها وكيفية تنظيمها بشكل مترابط ومتسلسل.

٢. المعرفة البيداغوجية العامة (**General Pedagogical Knowledge**)

وتشمل المبادئ التي تستند عليها عملية تنفيذ الدرس مثل إدارة الصف ومبادئ التفاعل في الصف، وزمن التعلم الأكاديمي، ومهارات التدريس، والنظام الاجتماعي سواء داخل الصف أو المدرسة.

٣. معرفة المنهاج (**Curriculum Knowledge**)

وتشمل معرفة المنهاج الرسمي، وخطوطه العريضة، وعناصره الأساسية، والنظرية التي تم الاعتماد عليها عند بنائه، ومعرفة الأهداف العامة للمنهاج، والمعرفة بكيفية تنظيم الأنشطة والخبرات وكيفية التخطيط لها، والوسائل والأدوات التي يتم توظيفها، والمعرفة بطرائق تنفيذ التقويم والاختبارات.

٤. المعرفة البيداغوجية للمحتوى (Pedagogical Content Knowledge)

وتتضمن معرفة المحتوى التي تحقق تمكن المعلم من الممارسات التدريسية الصفية، فمعرفة المحتوى وحدها لا تكفي، وكذلك معرفته بطرائق التدريس العامة، وإنما هو بحاجة للمعرفتين معًا، وهي المعرفة التي سبق وذكرها شولمان وتعد خليطاً من طرائق التدريس والمحتوى وفهم تنظيمه، ومعرفة صعوبات تعليمه.

٥. المعرفة بخصائص المتعلمين (Knowledge of Characteristics Learners)

وتتعلق هذه المعرفة باهتمامات المتعلمين وحاجاتهم، والفروق الفردية بينهم، وخبراتهم السابقة، والمفاهيم البديلة التي يحملوها، وتطبيقهم غير الصحيح للمعرفة.

٦. معرفة السياقات التعليمية (Knowledge of Educational Context)

وتتعلق هذه المعرفة بكل ما يخص المدرسة كمؤسسة اجتماعية، والتنوع الثقافي لمجتمع الذي نشأ فيه الطلبة، والمعرفة بالإدارة الصفية.

٧. معرفة الأهداف والقيم التعليمية (Knowledge of Educational Goals (Values

وتشير إلى معرفة الفلسفات التربوية وجذورها التاريخية والأهداف العامة والخاصة والمعايير الأخلاقية وأثرها في التدريس.

خصائص المعرفة البيداغوجية للمحتوى:

تحدث الحشوة (Hashweh005 عن الخصائص التي تتميز بها المعرفة البيداغوجية للمحتوى (PCK) وهي كالآتي:

١. تعد المعرفة البيداغوجية للمحتوى معرفة شخصية، تختلف من معلم لآخر وتتميز بأنها معرفة خاصة، تتكون من خلال تدريس موضوع معين، ويمكن رصد هذه المعرفة من خلال ملاحظة ممارسات المعلمين داخل الغرفة الصفية، والقيام بمشاركتهم أفكارهم بالاستماع لآرائهم حول تخطيط الدروس أو أثناء التأمل في السلوك التدريسي.

٢. تتبلور المعرفة البيداغوجية للمحتوى حول موضوع معين من خلال القيام بالتخطيط المستمر، وتكرار تدريس الموضوع نفسه لأكثر من مره وبالتفكر والتأمل المستمر في السلوك الصفي والممارسات التدريسية.

٣. تخزن معرفة المعلم في ذاكرته بصورتين الذاكرة أو الحوادث العامة (Generalized event–based)، وقد تكون على شكل أحداثاً قصصية (Story–based)، فعند البحث فيما يتعلق بموضوع ما لتحديد معرفة المعلم البيداغوجية بالمحتوى، فإما أن يكون البحث باستدعاء الأفكار من ذاكرة المعلم العامة حول المفاهيم التي يعرفها الطلبة سابقاً حول الموضوع، أو يذكر القصة التي حدثت قبل ذلك مع أحد طلابه عند قيامة بتدريس هذا الموضوع.

٤. المعرفة البيداغوجية للمحتوى هي معرفة متخصصة، فقد يمتلك المعلم معرفة بيداغوجية جيدة بالمحتوى حول موضوع معين، ولا يمتلك معرفة بيداغوجية حول موضوع أخر، حتى في الموضوع الواحد فقد يختلف من درس لأخر.

٥. تتداخل عناصر المعرفة البيداغوجية للمحتوى ويؤثر ويتأثر كل منهما بالأخر، كما أنها تتأثر بمعارف ومعتقدات المعلم حول هذه العناصر.

أهمية المعرفة البيداغوجية:

يعتبر مدى نجاح المعلم في تدريسه متوقفاً على مدى امتلاكه للمعرفة البيداغوجية الخاصة بالمحتوى الذي يدرسه نظرًا للأثر الكبير للمعرفة البيداغوجية في رفع مستوى كفاءة المعلم في التدريس والعمل على تنميته مهنيًا، ومن ثم تحسين تعلم الطلبة وإثارة رغبتهم ودافعيتهم نحو التعلم (أبوشريخ، أبو شقير، أبو عمرة، ٢٠٢٢).

تتمثل أهمية المعرفة البيداغوجية في وظائفها المتعددة وخصائصها الكثيرة، ولولا تلك الأهمية لما نالت قسطاً وافراً من اهتمامات التربويين في دراساتهم التربوية، ويشير هروشي (٢٠٠٥) أن هناك نوعين من الطرائق التدريسية في ضوء الأهمية المعرفية للبيداغوجيا وهما:

أولاً: بيداغوجيا المحتوى: ويقصد بها التلقين أي مجرد نقل للمعرفة فقط، ويقتصر ذلك على دور المعلم على تخزين المعلومات لغايات الامتحان، دون الاستفادة منها في حياته العملية وتوظيفها في المواقف الحياتية.

ثانياً: بيداغوجيا الكفايات والتي نادت إلى ترك بيداغوجيا المحتوى، وعنيت بمدى امتلاك المعلم للمادة التعليمية من حيث الحقائق والمعارف والمفاهيم والمصطلحات والتي بدورها تعمل على تحفيز المعلم لتنشيط الطلبة وجعلهم عنصراً فاعلاً في العملية التعليمية والمعلم مرشداً، وموجها ومنظما. ويشير غريب (٢٠١١) إلى ضرورة امتلاك المعلم لتقنيات حديثة بحيث يصبح توصيل المعلومات إلى الطالب أمراً سهلاً لا تعقيد فيه. كما ويشير منصف (٢٠٠٧) إلى ضرورة أن يجيد المعلم تنفيذ موقفه الصفي في ضوء

متطلبات المادة التعليمية وبحسب قدرات الطلاب وميولهم ورغباتهم ومستوياتهم المعرفية، وكذلك إلمامه بتحديد أهداف المعلم.

الدافعية للإنجاز الأكاديمي

يعد الدافع للإنجاز من الدوافع المهمة في السلوك الإنساني، ومظهراً أساسياً من مظاهر الصحة النفسية. فقد اهتم بدراسته عدد من المتخصصين، ويعد موراي (Murray) أول من استخدم الحاجة إلى الإنجاز ضمن ثمان وعشرين حاجة احتوتها قائمته، وعرّف الإنجاز بأنه الاستعداد للقيام بعمل معين بأسرع وقت وأفضل ما يمكن) ويذكر بأن الحاجة إلى الإنجاز تتمثل في حرص الفرد على تأدية أعمال معينة على نحو سليم وسريع قدر الإمكان وتتعدد وتتنوع بنفس الوقت الأعمال التي يمكن أن تشبع الحاجة إلى الإنجاز، وتتباين بين أداء أعمال بسيطة إلى أعمال صعبة (الخالدي ٢٠٠٩)

وتعرف موسوعة علم النفس دافع الإنجاز الأكاديمي على أنه الحافز للسعي إلى النجاح؛ أو تحقيق نهاية مرغوب فيها، أو الدافع للتغلب على العوائق، أو للانتهاء بسرعة من أداء الأعمال على خير وجه".

وتعرف القبالي (٢٠٠٩) الدافعية للإنجاز الأكاديمي بأنها من دوافع الكفاية الذاتية وهي سمة يتصف بها بنو البشر بصرف النظر عن أعمارهم ومستوياتهم، ويتمثل هذا الدافع في الرغبة في القيام بعمل جيد والنجاح في ذلك العمل، ويعتبر دافع الإنجاز من الدوافع متعددة الأبعاد، ومن مكوناته بعد المثابرة، بعد الطموح وبعد هدف يسعى لتحقيقه.

ويعرفه عبد الحميد (٢٠٢٠) الدافع للإنجاز الأكاديمي على أنه مدى استعداد الطالب لتحمل المسؤولية وميله إلى السعي في سبيل تحقيق هدف ما والرغبة المستمرة في النجاح وتحقيق الأهداف بإتقان وبأقل وقت وجهد ممكن وبأفضل مستوى من الأداء.

أهمية الدافعية للإنجاز الاكاديمي:

تتزايد أهمية الدافعية للإنجاز يوماً بعد يوم بشكل متسارع بحيث أصبحت في عصرنا من المواضيع ذات الأهمية البالغة في مجال علم النفس ويعد الفصل في ذلك إلى الجهود الكبيرة التي بذلها العلماء والباحثين منذ زمن طويل وإلى غاية يومنا هذا، فقد سماها (Moray) في بداية الأمر بالغرائز وتلاه بعد ذلك (Frend) الذي أعطى للدافعية وزناً كبيراً خاصةً في نظريتي الجنس والعدوان كما ظهر بشكل أساسي في دراسات (Formm) ويعتبر موضوع الدافعية هو الموضوع الأساسي في نظرية (Moray)

ودافعية الإنجاز مكون جوهري في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته؛ حيث يشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه وما يحققه من أهداف، وما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل ومستويات أعظم لوجوده الإنساني الواعي (الشناوي، ١٩٩٥)، ويقاس نجاح المجتمع في عصرنا الحالي بمدى ما يقدمه أفراده من

عطاء في المواقع التي يشغلونها، وليس بقدر ما يملكه هؤلاء الأفراد أو بإجمالي دخلهم المالي، حيث يعتبر عطاء الفرد هو القوة العاملة في المجتمع، وهو الضامن لحسن سير عمل المؤسسات والهيئات والذي يمكنها من أداء وظائفها على أكمل وجه، وهذا الأداء المتميز للهيئات والمؤسسات يرتبط طردياً بمدى تقدمها وارتقائها (العمر، ١٩٩٥).

كما أن أهمية تحقيق المؤسسات والهيئات للنمو السريع في الوقت الحاضر تحتم عليها معرفة كيفية تنمية دافع الإنجاز لدى أفرادها، خاصة وأنّ هذا الدافع يعتبر أمراً ضرورياً للتعجيل بالتنمية نظراً لتدخل عنصر التحدي والإصرار على الإنجاز فيه؛ بل إنه يعمل على الحفز لحل المشكلات الصعبة التي تعترض طريقه في البيئة.

إضافةً إلى أن دافعية الإنجاز تنمي لدى الفرد السعي نحو الإتقان والتميز، والقدرة على تحمل المسؤولية، والقدرة على تحديد الهدف، والقدرة على استكشاف البيئة، إضافةً إلىالقدرة على التنافس مع الذات، وتعديل المسار، والقدرة على التخطيط لتحقيق الهدف، كما أنها تعمل على خفض التوتر، وإعادة التوازن النفسي الناتج عن إلحاح الحاجات والرغبات المرتبطة بتوقعات الفرد واعتقاداته عند قيامه بعمل أو ممارسة نشاط معين (السلمان، ٢٠٠٤).

مصادر الدافعية للإنجاز الأكاديمي:

تشير مسعد (٢٠٠٤) إلى أن الدافعية للإنجاز تعتبر ببساطة استجابة سيكولوجية لظروف اجتماعية واقتصادية معينة، فالظروف والعوامل التي تؤثر في مستويات الحاجة إلى الإنجاز كثيرة؛ منها:

١. الثقافة الدافعية للإنجاز تعد متغيراً يتحدد ثقافياً فبعض المجتمعات والثقافات تزكي الإنجاز الشخصي وتضعه في موقع رئيسي داخل تركيب من الاتجاهات والقيم المترابطة فيما بينها.
٢. العلاقات الاجتماعية: الأشخاص المنجزون يدركون العلاقات الاجتماعية على أنها تتدخل في وجه إنجاز عملهم على النحو الأمثل، وهم يميلون إلى الاستجابة للآخرين على أساس إدراكهم إياهم كمعينات أو معوقات لإنجازهم، وهم يفضلون أكثر في عملهم مع أساس إدراكهم إياهم كمعينات أو معوقات لإنجازهم، وهم يفضلون أكثر في عملهم مع الآخرين أن يكونوا استقلاليين، وأن يتجنبوا العلاقات الاعتمادية القائمة على الاعتماد على الآخرين.
٣. جسم الإنسان: تبين من أحد الاختبارات أن الدافعية إلى الإنجاز مرتبطة إيجابياً بذوي الأجسام الفتية والعضلات القوية، كما أنها مرتبطة سلبياً بالنحاف وضعاف الأجسام، وقد تعني هذه النتيجة ببساطة أنه من المحتمل أكثر أن يحصل ذوو الأجسام القوية على خبرات ناجحة مبكرة تقوي دافع الإنجاز

لديهم، كما قد تعني أيضاً أن ذوي الدافعية العالية للإنجاز يكونون أكثر نشاطاً؛ ولذا تنمو أجسامهم، وتقوى عضلاتهم.

٤. الأسرة والطبقة الاجتماعية: إن أساليب تنشئة الطفل وكذلك علاقة الطفل بالوالدين وباقي أفراد أسرته، لها دور كبير في رفع أو خفض مستوى دافعية الإنجاز، فمن المحتمل على سبيل المثال: أن يكون لدى الطفل الأكبر في الأسرة حاجة أعلى للإنجاز، لأنه يمكن للوالدين أن يهيأه لمستويات عالية للإنجاز، كذلك يوجد ارتباط بين الدافعية العالية للإنجاز وظروف المناخ النفسي الاجتماعي الذي يوفره المجتمع بشكل عام والأسرة بوجه خاص، كما قسم الباحثون في ميدان الاقتصاد وعلم الاجتماع مستويات الطبقة الاجتماعية بناءً على مقدار الدخل للأسرة مهنة الأب والأم والمستوى التعليمي لهما ونوعية المسكن ومنطقة وعدد الغرف والتسهيلات الثقافية الموجودة في البيت، ووسائل الراحة، وعدد أفراد الأسرة، وقد أشارت عدة دراسات إلى أن دافعية الإنجاز تتأثر بالطبقة الاجتماعية.

٥. المناخ الأشخاص الذين يعيشون في مناخ معتدل يكونون أحسن صحة وأكثر نشاطاً من غيرهم ممن يعيش في مناخات مرتفعة جداً أو منخفضة جداً.

٦. الاتجاهات والقيم الدينية حيث يمكن أن تستخدم كمصادر للدافعية، وذلك بالنسبة للطريقة التي يتفاعل بها الناس مع بيئتهم، فالأشخاص الذي يحصلون على درجات عالية من حيث شدة الحاجة إلى الإنجاز يميلون إلى مواجهة المشكلات ومحاولة حلها وإلى العمل بدرجة أقوى حينما يواجهون الإحباط والصعوبات وهم يغتبطون بحل المشكلات، ويبدون موجهين نحو العمل ومتوجهين إليه (مسعد، ٢٠٠٤).

الدراسات ذات الصلة

دراسة عبد الرؤوف وأبو الحاج (٢٠٢٣) وهدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين تنظيم الذات والدافعية للإنجاز، لتحقيق أهداف الدراسة، تم افتراض ثلاثة فروض، وللتحقق من هذه الفروض، تم اختيار عينة عشوائية، بلغ عددها (٣٠٠) فردا، منهم (١٥٣) من الذكور، و(١٤٧) من الإناث، من طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة غزة للعام الدراسي (٢٠٢١– ٢٠٢٢)، استخدم الباحثان في هذه الدراسة مقياس التنظيم الذاتي، ومقياس الدافعية للإنجاز، كما استخدم الباحثان في معالجة البيانات عدة أساليب إحصائية للتحقق من فروض الدراسة، التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل ارتباط سبيرمان بروان للتجزئة النصفية المتساوية، واختبار (T.Test)

للفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين، وجاءت نتائج الدراسة على النحو التالي: وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha<0.01$) بين تنظيم الذات والدافعية للإنجاز.

دراسة أبو العينين (٢٠٢٠) هدفت الدراسة إلى الكشف عن إسهام عادات العقل في التنبؤ بالدافعية للإنجاز لدى طلبة الجامعة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠١) طالبا وطالبة بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل بالتخصصات الإنسانية والصحية، منهم (٣٣١) طالبة، (١٧٠) طالبا، تراوحت أعمارهم بين (١٨–٢٠) عاما، وتم تطبيق مقياس عادات العقل، ومقياس دافع الإنجاز؛ وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة بين الدافعية للإنجاز، وعادات العقل وأبعاده لدى كل من طلبة الجامعة الذكور والإناث (باستثناء العلاقة بين دافعية الإنجاز وبعد خلق المتعة والدعابة لدى الذكور فقط)، ووجود علاقة ارتباطية دالة بين الدافعية للإنجاز، وعادات العقل وأبعاده لدى كل من طلبة التخصصات الإنسانية والصحية) باستثناء العلاقة بين دافعية الإنجاز وبعد خلق المتعة والدعابة لدى طلبة الجامعة بالتخصصات الصحية فقط)، كما أظهرت النتائج أن الإقدام على مخاطر مسؤولة، يمكنها التنبؤ بالدافعية للإنجاز لدى طلبة التخصصات الإنسانية والصحية، بينما بعدي تطبيق معارف سابقة على مواقف جديدة، والشغف والرغبة في التعلم يمكنها التنبؤ بالدافعية للإنجاز لدى طلبة التخصصات الإنسانية فقط، كما أن أبعاد الإقدام على مخاطر مسؤولة والتفكير بمرونة، والشغف والرغبة في التعلم، يمكنها التنبؤ بالدافعية للإنجاز لدى عينات من الطلاب والطالبات مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي، وجاءت الدافعية للإنجاز الأكاديمي بدرجة متوسطة.

سعت دراسة عبد الفتاح (٢٠٢١) إلى بناء برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح، وقياس فاعليته في تنمية المعرفة البيداغوجية بمحتوى الرياضيات والممارسات التأملية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية واعتمدت الدراسة المنهج التجريبي باستخدام تصميم المجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالباً معلماً وتمثلت أداتي الدراسة في اختبار المعرفة البيداغوجية بالمحتوى، ومقياس الممارسات التأملية، وتم تطبيقهما قبلياً وبعدياً على عينة البحث، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها أن البرنامج القائم على نظرية الذكاء الناجح فعال في تنمية المعرفة البيداغوجية بمحتوى الرياضيات ككل، وأبعادها المتمثلة في (المعرفة المحتوى الرياضي، والمعرفة بأساليب واستراتيجيات تدريس المحتوى الرياضي، والمعرفة بالتلاميذ) وفعالية البرنامج في تنمية الممارسات التأملية ككل، وأبعادها المتمثلة في إجراءات التخطيط، إجراءات التنفيذ إجراءات التقويم.

حاولت دراسة العنزي (٢٠٢٠) التعرف إلى مستوى المعرفة البيداغوجية لمعلمات التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية وعلاقتها بمعتقدات الكفاءة الذاتية لديهن بدولة الكويت، واستخدمت الدراسة المنهج

الوصفي المسحي الارتباطي، وبلغت عينة الدراسة (١٢٥) معلمةً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من معلمات التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية من منطقة الجهرة التعليمية، وتمثلت أداتي الدراسة في اختبار المعرفة البيداغوجية، ومقياس الكفاءة الذاتية، وأشارت النتائج إلى: أن مستوى المعرفة البيداغوجية والكفاءة الذاتية لمعلمات التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بدولة الكويت كان بشكل عام متوسطاً، وأنه يوجد علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى المعرفة البيداغوجية لمعلمات التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بدولة الكويت ومعتقدات الكفاءة الذاتية لديهن.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي، للتعرف على درجة وعي معلمي اللغة العربية بمعايير المعرفة البيداغوجية للمحتوى التعليمي وعلاقتها بمستوى الدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى طلبتهم في مدارس إمارة أبوظبي.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدِّراسة من معلمي اللغة العربيّة ومعلماتها جميعهم الذين يدرّسون الصف العاشر في مدينة أبو ظبي، والبالغ عددهم (٤١٥) معلماً ومعلمةً، وطلبتهم في المدارس الخاصة التابعة لدائرة التعليم والمعرفة في مدينة أبوظبي، والبالغ عددهم (٤١٢٠) طالب وطالبة في الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥، وقد اختارت الباحثة ما نسبته (٥٠٪) من مجتمع المعلمين والمعلمات، وقد بلغ عددهم (٢١٣) معلماً ومعلمة، بواقع (١١٠) معلم و(١٠٣) معلمة اختيروا بطريقة عشوائية، كما قامت الباحثة باختيار (٥) من طلبة كل معلم ومعلمة بطريقة عشوائية، وبذلك تكونت عينة الدِّراسة من (١٠٦٥) طالب وطالبة، بواقع (٥٥٠) طالب و(٥١٥) طالبة.

أداتا الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة الحالية تم بناء أداتي الدراسة وهي عبارة عن استبانتين إحداهما لمعرفة وعي معلمي اللغة العربية بمعايير المعرفة البيداغوجية للمحتوى التعليمي وعلاقتها بمستوى الدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى طلبتهم في مدارس إمارة أبوظبي، وقد طبقت الأداة الأولى على المعلمين لقياس وعي معلمي اللغة العربية بمعايير المعرفة البيداغوجية للمحتوى التعليمي، فقد تكونت من (٣٢) فقرة، موزعة على ستة معايير.

أما الأداة الثانية الموجهة لطلبة الصف العاشر في مدينة أبو ظبي من الذكور والإناث لقياس مستوى الدافعية للإنجاز الأكاديمي لديهم، فقد اشتملت على (٢٣) فقرة، موزعة على (٣) مجالات.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة وعي معلمي اللغة العربية في الصف العاشر بمعايير المعرفة البيداغوجية للمحتوى التعليمي في مدارس إمارة أبوظبي؟

تمت الإجابة عن السؤال الأول من خلال استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة عن مجالات أداة الدراسة درجة وعي معلمي اللغة العربية في الصف العاشر بمعايير المعرفة البيداغوجية للمحتوى التعليمي في الحلقة الأولى في مدارس إمارة أبوظبي وللدرجة الكلية للأداة، والجدول رقم (١) يبين ذلك.

جدول (١)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة درجة وعي معلمي اللغة العربية في الصف العاشر بمعايير المعرفة البيداغوجية للمحتوى التعليمي في مدارس إمارة أبوظبي وللدرجة الكلية للأداة مرتبة تنازليًا وفقًا للمتوسط الحسابي

الرتبة	ت	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الأهمية
1	1	معيار المعرفة البيداغوجية المتعلقة بالمادة العلمية	٣,٥٥	0.79	متوسط
2	5	معيار المعرفة البيداغوجية المتعلقة بالبيئة الصفية	٣,٥٠	0.81	متوسط
3	٢	معيار المعرفة البيداغوجية المتعلقة بالطرائق التدريسية	٣,٤٤	0.85	متوسط
4	6	معيار المعرفة البيداغوجية المتعلقة بطرائق التقويم	٣,٤٠	0.89	متوسط
5	٤	معيار المعرفة البيداغوجية المتعلقة بتكنولوجيا التعليم	٣,٣٩	0.83	متوسط
6	3	معيار المعرفة البيداغوجية المتعلقة بخصائص المتعلمين	٣,٣٤	0.83	متوسط
		أداة ككل	٣,٤٣	0.75	متوسط

يوضح الجدول رقم (١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة حيث تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.34– 3.55) بدرجة أهمية متوسطة لجميع المجالات، كما يوضح الجدول أن مجال "معيار المعرفة البيداغوجية المتعلقة بالمادة العلمية" حصل على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.55) وانحراف معياري (0.79)، وجاء بالمرتبة الثانية مجال "معيار المعرفة البيداغوجية المتعلقة بالبيئة الصفية" بمتوسط حسابي (3.50) وانحراف معياري (0.81)، وجاء بالمرتبة الثالثة مجال " معيار المعرفة البيداغوجية المتعلقة بالطرائق التدريسية" بمتوسط حسابي (3.44) وانحراف معياري (0.85)، وجاء بالمرتبة الرابعة مجال " معيار المعرفة البيداغوجية المتعلقة بطرائق التقويم" بمتوسط حسابي (3.40) وانحراف معياري (0.89)، واحتل المرتبة الخامسة مجال " معيار المعرفة البيداغوجية المتعلقة بتكنولوجيا التعليم" بمتوسط حسابي (3.39) وانحراف معياري (0.83)، وأخيرًا جاء بالمرتبة السادسة مجال " معيار المعرفة البيداغوجية المتعلقة بخصائص المتعلمين" بمتوسط حسابي (3.34) وانحراف معياري (0.83)، وبلغ

المتوسط الحسابي لدرجة وعي معلمي اللغة العربية في الصف العاشر بمعايير المعرفة البيداغوجية للمحتوى التعليمي في الحلقة الأولى في مدارس إمارة أبوظبي ككل (3.42) بانحراف معياري (0.7) ودرجة أهمية متوسطة. مما يدل على أن هناك درجة متوسطة من وعي معلمي اللغة العربية في الصف العاشر بمعايير المعرفة البيداغوجية للمحتوى التعليمي في الحلقة الأولى في مدارس إمارة أبوظبي.

وقد يُعزي ذلك إلى أن المعلمين يرون أن المعرفة البيداغوجية للمحتوى مهمة في العملية التدريسية، ويُبدون اهتماماً بمجالاتها الستة وهذا يعكس وجهة نظرهم، وقد يُعزى ذلك بأن المعلمين قد ألفوا خلال دراستهم أو تدريسهم أو من خلال الدورات التدريبية الكثير من مبادي النظرية البنائية في التعلم، والتي تؤكد على أن الطالب هو محور العملية التعليمية، وعلى أهمية توظيف الاستراتيجيات المتنوعة وأساليب التقويم الحديثة في التدريس، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبد الفتاح (٢٠٢١).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥= α) بين متوسطات درجة وعي معلمي اللغة العربية في الصف العاشر بمعايير المعرفة البيداغوجية للمحتوى التعليمي في مدارس إمارة أبوظبي تعزى إلى متغير (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري لدرجات أفراد العينة على درجة وعي معلمي اللغة العربية في الصف العاشر بمعايير المعرفة البيداغوجية للمحتوى التعليمي في مدارس إمارة أبوظبي تعزى إلى متغير (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة) وجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على درجة وعي معلمي اللغة العربية في الصف العاشر بمعايير المعرفة البيداغوجية للمحتوى التعليمي في مدارس إمارة أبوظبي تعزى إلى متغير (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)

الجنس	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.20	0.61
	أنثى	3.62	0.81
المؤهل العلمي	بكالوريوس	3.40	0.75
	دراسات عليا	3.35	0.79
الخبرة التدريسية	أقل من ٥ سنوات	3.34	0.65
	٥ ـ ١٠ سنوات	3.40	0.82
	11 سنة فأكثر	3.51	0.70

يتضح من الجدول رقم (٢) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة على درجة وعي معلمي اللغة العربية في الصف العاشر بمعايير المعرفة البيداغوجية للمحتوى التعليمي في مدارس إمارة أبوظبي ككل، وللتعرف على دلالة هذه الفروق تم تطبيق تحليل التباين الثلاثي (**3 way ANOVA**) للدرجة الكلية، والجدول (٣) يوضح النتائج.

جدول (٣)
تحليل التباين الثلاثي عديم التفاعل (3 way ANOVA) على درجة وعي معلمي اللغة العربية في الصف العاشر بمعايير المعرفة البيداغوجية للمحتوى التعليمي ككل تعزى لمتغيرات (الجنس والمؤهل العلمي والخبرة)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	5.907	1	5.907	11.547*	0.001
المؤهل العلمي	1.969	2	0.985	1.925	0.152
الخبرة	1.613	2	0.806	1.576	0.212
الخطأ	47.575	٢٠٨	٠,٢٢٨		
الكلي	1211.548	٢١٣			

يتضح من الجدول (٣) ما يلي:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول درجة وعي معلمي اللغة العربية في الصف العاشر بمعايير المعرفة البيداغوجية للمحتوى التعليمي تعزى لمتغير (الجنس)، حيث بلغت قيمة (F) (11.547) وهي قيمة دالة إحصائيا، وعند مراجعة المتوسطات الحسابية الموضحة في الجدول السابق يتبين أن الفروق لصالح الإناث بمتوسط حسابي (3.62) ، في حين بلغ المتوسط الحسابي للذكور (3.20).
2. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول درجة وعي معلمي اللغة العربية في الصف العاشر بمعايير المعرفة البيداغوجية

للمحتوى التعليمي تعزى لمتغيري (المؤهل العلمي الخبرة التدريسية) حيث بلغت قيم (F) (1.925, 1.576)على التوالي، وهي قيم غير دالة إحصائيا.

وقد يعزى ذلك إلى اعتقاد معلمي اللغة العربية أن المعرفة البيداغوجية للمحتوى متطلب رئيس للمعلم في العملية التدريسية في مرحلة تعليمية مفصلية بين التعليم الأساسي والجامعي، كما قد يُعزى ذلك إلى وجود تقارب في الجانب التربوي التعليمي لكلا المؤهلين، كذلك فالمعلم بقطع النظر عن مؤهله يسعى للإلمام بكل ما يطور ذاته في العملية التعليمية التعلمية من معارف تتعلق بـ (استراتيجيات للتدريس والمنهاج وبخصائص الطلبة وبطرق التقييم) للارتقاء بمعارفه الأكاديمية ومهاراته التدريسية ويكون قدوة لطلبته، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة، دراسة (حوامدة وآخرون، ٢٠١٧) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤته تعود إلى الرتبة الأكاديمية.

وقد يعزى عدم وجود فروق تعزى لمتغير الخبرة التدريسية إلى تكامل الرؤية الشمولية للمعرفة البيداغوجية للمحتوى بين خبرات المعلمين المتنوعة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة غنيم وعبد وعياش (٢٠١٦) والتي أظهرت عدم وجود فروق في التعرف إلى أشكال المعرفة البيداغوجية للمحتوى وكيفية تأثرها بالمعتقدات التربوية لمعلمي العلوم والرياضيات للصف الثالث الأساسي في الأردن تعزى لمتغير المؤهل العلمي والخبرة التدريسية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما مستوى الدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى طلبة الصف العاشر في مدارس إمارة أبوظبي؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة، والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤):
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى طلبة الصف العاشر في مدارس إمارة أبوظبي

الرتبة	ت	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	٢	النجاح والتفوق	٣,٦٤	٠,٨٤١	متوسطة
٢	١	الإرادة والتحدي	٣,٥٧	٠,٩٦٨	متوسطة
٣	٣	الطموح وتحمل المسؤولية	٣,٣٥	١,٣٧٠	متوسطة
		الدرجة الكلية	٣,٥٢	٠,٨٤٢	متوسطة

يظهر الجدول (٤) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٣,٣٥– ٣,٦٤)، حيث جاء مجال " النجاح والتفوق" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٦٤)، تلاه مجال " الإرادة والتحدي" في

المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٥٧)، في حين جاء مجال " الطموح وتحمل المسؤولية" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٣٥)، وبلغ المتوسط الحسابي لمجالات الدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى طلبة الصف العاشر في مدارس إمارة أبوظبي ككل (٣,٥٢) وبدرجة متوسطة.

ربما يعود السبب بأن دافعية الإنجاز الأكاديمي تعد من السمات الثابتة لدى الفرد، وأن هذه السمة ترتبط وتتأثر بالبيئة الداخلية التي يعيش بها الفرد، حيث أن الفروق الفردية في مستوى دافعية الإنجاز تعتمد على قدرة الوالدين على ربط العاطفة بالسلوك، خاصة عندما يمتدح الوالدان طفلهما في السنوات الأولى من عمره على النجاحات التي يحققها ومعاقبته على الإخفاقات. وأيضًا تعتمد على ما يقدمه الوالدان من دعم لاستقلالية طفلهما ومقدار اعتماده على ذاته في أثناء التربية، وعلى كمية التدريب النوعي الذي يتوفر له في أثناء سنوات ما قبل المدرسة، وعلى تشجيع وتعزيز المبادرة الذاتية والمنافسة وفرص مواجهة المشكلات المختلفة وحلها مع تقدم الطفل بالعمر.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد علاقة ارتباطية عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠٥$) بين درجة وعي معلمي اللغة العربية في الصف العاشر بمعايير المعرفة البيداغوجية للمحتوى التعليمي ودرجة الدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى طلبتهم في مدارس إمارة أبوظبي؟

للتأكد من وجود علاقة ارتباطية بين بين درجة وعي معلمي اللغة العربية في الصف العاشر بمعايير المعرفة البيداغوجية للمحتوى التعليمي ودرجة الدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى طلبتهم في مدارس إمارة أبوظبي، فقد تم حساب معامل الارتباط بينهما باستخدام معامل ارتباط بيرسون، حيث كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (٥):

الجدول رقم (٥)
معامل ارتباط بيرسون بين درجة وعي معلمي اللغة العربية في الصف العاشر بمعايير المعرفة البيداغوجية للمحتوى التعليمي ودرجة الدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى طلبتهم في مدارس إمارة أبوظبي

المتغير	المقياس الإحصائي	الدافعية للإنجاز الأكاديمي
درجة وعي معلمي اللغة العربية في الصف العاشر بمعايير المعرفة البيداغوجية للمحتوى التعليمي	معامل ارتباط بيرسون	0.727
	مستوى الدلالة	**0.00

يبين الجدول (٥) وجود علاقة طردية بين درجة وعي معلمي اللغة العربية في الصف العاشر بمعايير المعرفة البيداغوجية للمحتوى التعليمي ودرجة الدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى طلبتهم في مدارس إمارة أبوظبي إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (0.772) وبدلالة إحصائية (0.00).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعرفة البيداغوجية للمحتوى تساعد المعلم على التدريس بطرق سهلة ومُيسّرة وتجعل المحتوى قابلاً للاستيعاب من قبل الطلبة على اختلاف مستوياتهم وبيئاتهم، كما إنها تمكن المعلم من تقديم المساعدة للطالب على استيعاب المفاهيم بصورة سلسة، وقدرته على معرفة المفاهيم

الصحيحة والخاطئة لدى الطالب في المادة، والمعرفة بالطرق والاستراتيجيات المناسبة التي تيسر على الطالب فهم المادة بشكل عميق، وهو ما يحفز الطالب ويدفعه نحو الإنجاز الأكاديمي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من عبد الفتاح (٢٠٢١)، ودراسة العنزي (٢٠٢٠)، والتي أكدت جميعها أهمية وعي المعلمين بمعايير المعرفة البيداغوجية للمحتوى التعليمي.

التوصيات والمقترحات:

- تصميم برامج إعداد المعلمين أثناء الخدمة بحيث تركز على توعية المعلمين بالمعرفة البيداغوجية للمحتوى، وأنها المعرفة التي يحتاجونها كي يتمكنوا من تدريس فعال، بالإضافة لكونها طريق للمهنية في التدريس والرقي بعملية التدريس من مجرد توصيل المعلومة إلى كونها عملية بحاجة لتفكير وتأمل.
- اهتمام وزارة التربية والتعليم بتعزيز ثقافة المعرفة البيداغوجية المتعلقة بالطلبة واستراتيجيات التدريس والتقويم لدى معلمي اللغة العربية باعتبارها أساس العمل في كافة الممارسات والأنشطة التدريسية.
- التركيز في برنامج إعداد المعلمين على البعد التربوي وخاصة نظريات التعلم ومبادئه واستراتيجيات وطرائق التدريس غير التقليدية وأساليب التقويم الحديثة.
- إعادة النظر في المساقات التربوية التي تقدم للطلبة المعلمين والتدريب الميداني بحيث يركز على مجالات المعرفة البيداغوجية للمحتوى لأهميتها وشمولها ودورها في تحسين العملية التعليمية التعلمية.
- إجراء دراسات ميدانية للتعرف على فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على المعرفة البيداغوجية للمحتوى في تحسين الأداء التدريسي، وتنمية الممارسات التأملية الواعية لدى معلمي اللغة العربية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبا الخيل، سليمان بن عبد الله. (٢٠٠٦). المدخل إلى علم الفقه الفقه، أصوله، مصادره، مزاياه، المذاهب الفقهية الأربعة. مكتبة الملك فهد الوطنية.

إبراهيم عبد الرحمن. (٢٠٠٦). المدخل لدراسة الفقه الإسلامي: تاريخه ومصادره ونظرياته العامة. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

أبو العينين، إيمان (٢٠٢٠). إسهام عادات العقل في التنبؤ بالدافعية للإنجاز لدى طلاب وطالبات الجامعة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي. مجلة العلوم التربوية والنفسية. جامعة القصيم. ١٤ (٢). ٧٩٥– ٨٢٧.

أورليخ، دونالد وكالاهان، ريتشارد وجبسون هاري. (٢٠٠٣). استراتيجيات التعليم: الدليل في تدريس أفضل (ترجمة) عبد الله أبو نبعة). مكتبة الفلاح، العمل الأصلي نشر د.ت).

البخاري، محمد بن إسماعيل (٢٠٠٣). صحيح البخاري: جامع المسند الصحيح المختصر من قول رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه، دار السلام للنشر والتوزيع.

جبر، شاكر. (٢٠١٧). أثر نشاطات قائمة على التكاملية بين العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) والتفكير ما وراء المعرفي في تنمية المعرفة البيداغوجية وتقدير الذات لدى معلمي الرياضات للمرحلة الأساسية العليا. رسالة دكتوراه غير منشورة، الأردن.

الجبوري، حسن. (٢٠١٢). منهجية الدراسة العلمي مدخل لبناء المهارات الدراسة. دار الصفاء. جرادات، محمد والشيخ سارة. (٢٠١٧). الموجز في أصول التربية الإسلامية. دار الخليج للنشر والتوزيع.

حماد، شريف (٢٠٠٤). أساليب التدريس الشائعة التي يستخدمها معلمو التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا بمحافظات غزة ومبررات استخدامها، مجلة الجامعة الإسلامية، ٥٠٣–٥٢٩ (٢)١٢

حوامدة، باسم والصرايرة خالد والخوالدة، عايد وسمارة، نواف. (٢٠١٧). الاحتياجات البيداغوجية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤته في ضوء معايير ضمان الجودة. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، ٣٧(٣)٣٥–٥٣.

الزايد زينب (٢٠١٧). الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية لتعزيز التعلم وفاعلية الذات التدريسية لدى المعلمات [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الملك سعود، السعودية.

الزعابي، عبد الله. (٢٠١٢)، المعرفة البيداغوجية في الرياضيات لدى معلمي الصفوف المتوسطة في سلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

الزعبي، إبراهيم. (٢٠١٤) أثر استخدام استراتيجية الهضبة في تدريس وحدة الفقه الإسلامي على تحصيل طلاب الصف العاشر الأساسي في قصبة المفرق. مجلة العلوم التربوية، ٤١(١)، ١٢٨–١٤٨

الزغلول، عماد عبد الرحيم والمحاميد، شاكر عقلة. (٢٠٠٧). سيكولوجية التدريس الصفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

شقر، أنور محمد. (٢٠١٩). فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى نموذج أبعاد التعلم في تنمية المعرفة البيداغوجية والممارسات التدريسية المرتبطة بها لمعلمي الرياضيات ما قبل الخدمة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

عبد الرؤوف، محمد وأبو الحاج، خالد (٢٠٢٣). العلاقة بين تنظيم الذات والدافعية للإنجاز لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في محافظة غزة. المجلة الإفريقية للدراسات المتقدمة. ٢ (١). ٥٢٤- ٥٤٤.

عبد الفتاح، ابتسام. (٢٠٢١). برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية المعرفة البيداغوجية بمحتوى الرياضيات والممارسات التأملية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، مجلة تربويات الرياضيات، ٢٤(١)، ٢٦٨-٣٣٧

العنزي، أسماء ناصر فلاح (٢٠٢٠) مستوى المعرفة البيداغوجية لمعلمات التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية وعلاقتها بمعتقدات الكفاءة الذاتية لديهن بدولة الكويت [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الكويت.

الموسوي، نجم عبد الله. (٢٠١٥). النظرية البنائية واستراتيجيات ما وراء المعرفة. دار الرضوان للنشر والتوزيع

النعيزي، علا عبد (٢٠٢٠). إثراء كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية بقضايا فقه الأحوال الشخصية [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بغزة.

الهاشمي، عبد الرحمن، صومان، أحمد الخطيب محمد فخري فايزة؛ المواجدة، وبكر. (٢٠١٦). استراتيجيات معاصرة في تدريس التربية الإسلامية. دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.

همشري، عمر (٢٠١٣). التنشئة الاجتماعية للطفل، الطبعة الأولى، عمان، الأردن، دار صفاء للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Abell, S. (2008). Twenty years later: Does Pedagogical Content Knowledge remain a useful idea. International Journal of Science Education.30 (١٠), ١٤٠٥-١٤١٦.

Mishra, P. & Koehler, M. (2006). Technological Pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. Teachers College Record, 108(6), 1017-1054.

Roulston, K. (2010). Considering quality in qualitative interviewing. Qualitative Research, 10(2), 199-228.

Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge in teaching. Educational Researcher. 15(2), 4-14.