مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
الآداب للدراسات النفسية والتربوية
ISSN: 2707-5788 (EISSN): 2708-5775
12 العدد الثاني عشر
ديسمبر 2021

الكفايات التدريسية وعلاقتها بالدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم

د. نايف بن فهد الفريح*
nfrieh@qu.edu.sa

معاذ بن محمد السحيباني**
Moath.alsuhabani@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2021/09/12م | تاريخ القبول: 2021/11/20م

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الكفايات التدريسية وعلاقتها بالدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، كما تم تطبيق مقياس الكفايات التدريسية لدى معلمي صعوبات التعلم (إعداد الباحثين) ومقياس الدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم على عينة بلغ عددها 108 من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في منطقة القصيم. وأظهرت نتائج الدراسة الحالية أن مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي صعوبات التعلم جاء بدرجة عالية، بينما جاء مستوى الدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم بدرجة عالية جدا. كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي صعوبات التعلم تعزى لمتغير النوع. في المقابل أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في مستوى للكفايات التدريسية لدى معلمي صعوبات التعلم في المدارس تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وذلك لصالح ذوي الخبرة الأعلى. كما أوضحت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم تعزى لمتغيري النوع وسنوات الخبرة. كما توصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين الكفايات التدريسية والدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: الكفايات التدريسية، الدافعية المهنية، الدافعية، معلمو صعوبات التعلم.

* أستاذ التربية الخاصة المشارك - قسم التربية الخاصة - كلية التربية - جامعة القصيم - المملكة العربية السعودية.

** إدارة التعليم - محافظة عنيزة - وزارة التعليم - المملكة العربية السعودية.

DOI: 10.53285/2117-000-012-002

الآداب | مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

Teaching Competencies and their Relationship to Professional Motivation Among Teachers of Learning Disabilities

Dr. Naif Bin Fahad Alfurayh*
nfrieh@qu.edu.sa

Moaath Bin Mohammed AlSuhaibani**
Moath.alsuhabani@gmail.com

Received on: 12/09/2021 | **Accepted on: 20/11/2021**

Abstract:

This study aimed to identify the teaching competencies and their relationship to the professional motivation among the teachers of learning disabilities. Following the correlative descriptive method, the data for this study were collected using both a Scale of Teaching Competencies for Teachers of Learning Disabilities, prepared by the researchers, and Professional Motivation Scale for Teachers of Learning Disabilities. Both scales were administered to a sample of (108) teachers of learning disabilities (male and female) at Al-Qassim region. The results showed that the level of teaching competencies for teachers of learning disability was high, while the level of professional motivation of teachers of learning disability was very high. The results also indicated that there were no statistically significant differences in teaching competencies due to gender. On the other hand, results revealed that there were statistically significant differences in teaching competencies due to the years of experience in favor of more experienced participants. Moreover, the results indicated there were statistically significant differences in professional motivation due to gender and years of experience. In addition, there was a direct correlation, and a statistically significant relationship between teaching competencies and professional motivation among teachers of learning disabilities.

Keywords: Teaching competencies, Professional motivation, Motivation, Teachers of learning disabilities.

*Associate Professor of Special Education, Department of Special Education, College Of Education, Qassim University, Saudi Arabia.

**Directorate of Education, Unaizah Governorate, Ministry of Education, Saudi Arabia

المقدمة:

تُعد صعوبات التعلم من الفئات الحديثة نسبيا في مجال التربية الخاصة؛ حيث بدأ مؤخرًا الاهتمامُ بها واعتبارها شكلًا من أشكال الإعاقة، إذ بدأت بظهور مجموعةٍ من التَّلاميذِ الذين يُعانون من انخفاضِ تحصيلِهم الدَّراسي على الرغم من سلامة قدراتهم العقلية، ومن هنا بدأ المهتمونَ بالتربية الخاصة بتوجيه اهتمامهم نحو صعوبات التعلم والكشف عن الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وتأهيل وتدريب المعلمين، والكشف عن أسبابها ومظاهرها وتفسير حدوثها (الشهري، 2009). ولترجمةِ هذا الاهتمام على أرضِ الواقعِ، تعملُ المؤسساتُ التعليمية على رفعِ مستوى المُعلم عمومًا، وزيادة دافعيَّتهِ نحو مِهنة التعليمِ باعتبارهِ أحدَ أهمِ أُسُسِ البُنيانِ التَّربويّ؛ حيث يجب أن يمتلكَ المعلمُ الكفاياتِ التي تؤهله لممارسة نشاطه التعليمي والمهني؛ حتى يُحَقِّقَ الغاية التي يصبُو إليها في ظلِّ عَالَمٍ مُتقدم وعصرٍ متجددٍ يجعلُ من مهنةِ التدريسِ مهنةً لها أهميَّتُها، وتَزدادُ تلك الأهمية حينما يقومُ المعلمُ بتدريسِ تلاميذٍ من ذوي الاحتياجات الخاصة؛ حيث يتوجَّبُ عليه امتلاك كفاياتٍ تدريسيةٍ أكثر تخصصيةٍ تناسب هذه الفئة من التلاميذ.

ويشير غوادرة (2009) إلى أن نجاح العملية التعليمية يعتمد بشكلٍ كبيرٍ على أداء المعلم، وبالرغم من أهمية عناصر العملية التعليمية الأُخرى كالمناهج الدراسية والإدارة المدرسية، إلا أنَّ المعلمَ يُعتبر أساس نجاحها، ومن ثم تجدرُ الإشارة إلى أنَّ امتلاك المعلم للكفايات التدريسية وتطبيقهِ لها يجعله يسير نحو الأهداف التربوية بطريقٍ واضحٍ وصحيحٍ ويكون قادرًا على تحقيقها؛ وعلى العكسِ من ذلك فإنَّ عدم امتلاك المعلم لتلك الكفايات يجعله ينجز بلا وعي وبلا هدفٍ، ويجعل العملية التعليمية روتينًا قاتلًا لانعدام الرؤية والأهداف المراد تحقيقها (طبيشي وممادي، 2011).

وبناءً على ما سبق؛ يُعتبر مُعلم صعوبات التعلم حجر الزاوية في العملية التعليمية، واليد العاملة في تحقيق الأهداف التربوية لهؤلاء التلاميذ، فمن أهم الأمور التي ترفع مستوى العملية التدريسية هو أن يمتلك معلم صعوبات التعلم الكفايات التدريسية، والقدرة على اختيار الطُّرُق

الأصوب، والاستراتيجياتِ المناسبةِ في طرح الموضوعات، وتقديم المعلومةِ بصورةٍ صحيحةٍ وطريقةٍ سليمةٍ للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك بحسب أعمارهم وقدراتهم واحتياجاتهم (شقير، 2004).

وفي ذات السياق، يذكر السعدي (2015) أنَّ من المؤمَل عندما يلتحق التلاميذ ذوو صعوبات التعلم ببرنامج صعوبات التعلم، أن يستفيدوا من تلك البرامج في إتقانِ المهاراتِ المتعثرين فيها، إلى أن يتطور مستواهم الدراسي لدرجةٍ توازي مستوى زملائِهم العاديين، وكل هذا يحتاج إلى معلم صعوباتِ تعلمٍ يمتلك القدرة والمهارة في التعليم وفق معايير وكفايات تدريسية محددة. وتتنوع تلك الكفايات التدريسية التي يحتاجها معلم صعوبات التعلم التي تأتي في مقدمتها مهارة بناء خطة تربوية فردية لكل تلميذٍ تتناسب مع خصائصه واحتياجاته، كما يضيف العبدالجبار (2003) أنه لا بد أن يُلِمَّ معلم صعوبات التعلم بالاستراتيجيات التدريسية التي تتناسب مع الصعوبة التعليمية التي يواجهها تلاميذه، والتي تعمل على رفع مستوى التلاميذ لكي يسايروا زملاءهم في الصف العادي.

ومما تجدر الإشارة إليه، أنَّ التنوع في استخدام الاستراتيجيات التدريسية من قِبَلِ المعلم يعكس مدى دافعيته المهنية التي يتمتع بها، كما يعكس أيضا مدى رغبته وحماسه نحو مهنته (الحسيني، 2012). ويؤكد على ذلك ما ذكره كلٌ من الفضلي (2013)، ولبوز وحجاج (2011) في دراستهم من أن الدافعية المهنية هي المحرك الأساسي للعملية التعليمية، إذ تُعدُّ أحد أهم الخصائص الشخصية للمعلم الفعال؛ حيث تحتاج فاعلية العملية التربوية إلى وجود دافعٍ داخليٍّ أو خارجي يُسهم في دفع المعلم نحو الإنجاز الوظيفي، كما يضيفان أن المعلم حتى وإن امتلك كفايات تدريسية جيدة؛ فسينخفض أداؤه إن لم تكن لديه دافعية نحو التدريس، وعليه؛ فإن الكفايات التدريسية تتأثر بالدافعية المهنية للمعلم؛ نظرًا لأن الدافعية المهنية هي القوة المحركة للفرد وهي التي توجه سلوكه نحو هدفٍ معينٍ (البنا، 2015؛ الطنطاوي، 2017).

وبناء على ما سبق، نستنتج أنَّ نجاح العملية التعليمية لا يعتمد فقط على امتلاك معلم صعوبات التعلم الكفايات التَّدريسية فحسب، بل يجب أن يكون لديه دافعية مهنية كمحرك ومعزز

ودافع للإنجاز المهني (حسين، 2016). ومن هنا انبثق هدف الدراسة الحالية في الكشف عن العلاقة بين الكفايات التدريسية والدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم.

مشكلة الدراسة:

يتعامل معلم صعوبات التعلم مع كل حالةٍ مِن حَالاتِ صعوباتِ التعلم على حِدَة، وبأسلوبٍ معينٍ في التدريس؛ إذ تختلف كل حالة عن الأخرى، لذا؛ فمن الضروري أن يمتلك معلم صعوبات التعلم العديد من الطرق والاستراتيجيات التدريسية التي تُلبي الحاجات المختلفة لهؤلاء الطلاب (العبد الجبار، 2002). ومن ثم، يحتاج هؤلاء الطلاب إلى معلمي صعوبات تعلم ذوي كفايات تدريسية عالية، تتضمن القدرة على بناء الخطط التربوية الفردية، والتنوع في طرق التدريس، وتعديل المنهج، والإلمام بالأنشطة الصفية واللا صفية، واستخدام كافة الوسائل التعليمية؛ وذلك من أجل مساعدة التلاميذ على تجاوز الصعوبات التي يعانون منها.

وفي هذا الإطار، تجدر الإشارة إلى أن الكفايات التدريسية مثل: كفايات التخطيط، وكفايات صياغة الأهداف، وكفايات إدارة الصف، وكفايات طرق التدريس، وكفايات التقويم، تُعتبر من المتطلبات الأساسية التي يجب أن يتحلى بها معلم صعوبات التعلم حتى يضمن نجاح العملية التربوية والتعليمية لدى ذوي صعوبات التعلم (Abosi & Alhassan, 2017; ابن موسى، 2017).

وفي المقابل، نجد أن عملية التدريس من التخطيط إلى التقويم لا يمكن أن يصلح لها حالٌ ما لم يكن لدى المعلم خصائص شخصية تُميِّزُه عن غيره، لا سيما عندما يتعلق الأمر بالدافعية للتدريس باعتبارها أحد أهمِ معايير النجاحِ في مهنةِ التدريسِ ومن مقوماتِهَا (لبوز وحجاج، 2011). وهنا تجدر الإشارة إلى أن الأداءَ التدريسيَّ للمعلم يتأثَّرُ تأثُّرًا كبيرًا بالدافعية المهنية للتدريس؛ حيث إنه كلما ارتفع مستوى الدافعية للتدريس لدى المعلم وشعوره بهويته الذاتية كمعلمٍ مستقلٍ ومُتفاعل مع طلابهِ، استطاع أن يُدَرِّسَ بكفاءة، ويحفز طلابَهُ للتعلم، ويتواصل معهم، ويحقق أهداف المنهج المدرسي (حسين، 2016).

وتشير الصالحي (2013) إلى أنَّ المعلمَ صاحبَ الدافعيةِ المرتفعةِ يستطيعُ أن يُدْخِلَ المتعة على البرامج المدرسية، ويكثف جهوده في سبيل نجاح العملية التعليمية، كما يستخدمُ استراتيجياتٍ إبداعيةٍ؛ ليحقق بها الأهداف التربوية، ومن ثم نجدُ أنَّ الدافعيَّةَ لديه تلعب دورًا مهمًا في تشكيل وإبراز كفايات المعلم، لا سيما وأن مهنة التدريس من المهنِ التي تتطلبُ دافعيةً عاليةً لدى المعلم؛ حيث إن تدني مستوى الدافعية المهنية يُعتبر من المشكلات الأساسية التي تؤثر سلبا على جودة العملية التعليمية، وهذا ما أكدته دراسة الجاسر (2013) إذ أشارت إلى أن من أبرز المشكلات التي تواجه المعلمات انخفاض مستوى الدافعية للتدريس.

كما يؤكد زغلول (2003)، والطنطاوي (2017) على أن مستوى الدافعية المهنية المنخفض يؤثر سلبًا على الكفايات التدريسية لدى معلم صعوبات التعلم؛ حيث إنَّ المعلم ذا الدافعية المرتفعة هو الذي يقومُ بتدريسِ كل تلميذٍ بطريقةٍ واستراتيجيةٍ مختلفةٍ، بخِلاف المعلمِ ذي الدافعية المنخفضة الذي يقوم بتدريسهم بطريقةٍ واحدةٍ لعموم الطلاب، ومن ثم سيواجه صعوبةً في التعاملِ مع الفروقِ الفرديةِ بين التَّلاميذ في فهمهم، مما يبعث في نفس المعلم شعورًا بالإحباطِ وخيبةِ الأملِ والاحتراقِ النفسيّ.

ويرى الباحثان -حسب حدود علمِهما- بعد الاطلاع على العديد من البحوث والدراسات السابقة في مجال صعوبات التعلم أنَّه تَنْدُرُ الدراسات التي تناولت الكفايات التدريسية لدى معلمي صعوبات التعلم وعلاقتها بالدافعية المهنية لديهم، ومن هنا كان الغرض من هذه الدراسة هو: الكشفُ عن الكفاياتِ التدريسيةِ وعلاقتها بالدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية بالسؤال الرئيس الآتي:

- هل توجد علاقة ارتباطية بين الكفايات التدريسية والدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم؟

ويتفرع من هذا السؤال عِدَّة تساؤلات، هي كما يأتي:

- ما مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي صعوبات التعلم؟

- هل توجد فروق دالة إحصائيًّا في مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي صعوبات التعلم تعزى إلى متغيري النوع وسنوات الخبرة؟

- ما مستوى الدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم؟

- هل توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم تعزى إلى متغيري النوع وسنوات الخبرة؟

- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مستوى الكفايات التدريسية ومستوى الدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم؟

أهداف الدراسة:

- التعرف على مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي صعوبات التعلم.

- الكشف عن تأثير متغير النوع وسنوات الخبرة على الكفايات التدريسية لمعلمي صعوبات التعلم.

- التعرف على مستوى الدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم.

- الكشف عن تأثير متغير النوع وسنوات الخبرة على الدافعية المهنية لمعلمي صعوبات التعلم.

- الكشف عن العلاقة بين الكفايات التدريسية والدافعية المهنية لدى مُعلمي صعوبات التعلم.

أهمية الدراسة:

- قد تسهم الدراسة الحالية في إثراء ميدان صعوبات التعلم وذلك لندرة الدراسات التي تناولت الكفايات التدريسية والدافعية المهنية.

- ستسهم هذه الدراسة من خلال أداتها في الكشف عن واقع الكفايات التدريسية لدى معلمي صعوبات التعلم، التي بدورها ستقدم صورة لصُنَّاعِ القرار عن الكفايات التي يجيدها معلم صعوبات التعلم والكفايات التي يحتاج إلى تطويرها والاهتمام بها.

- قد تسهم الدراسة في رفع مستوى وعي معلمي صعوبات التعلم في الكشف عن نقاط القوة لديهم في الكفايات التدريسية والعمل على تنميتها وتطويرها، وكذلك الكشف عن نقاط الضعف لديهم في الكفايات التدريسية والعمل على معالجتها.

- تبصير القائمين على الدورات التدريبية في المؤسسات التعليمية بالكفايات التدريسية التي يحتاجها معلم صعوبات التعلم، وبضرورة تحفيز وتنمية الدافعية المهنية لدى معلم صعوبات التعلم.

- تقدم الدراسة الحالية أداة لقياس الكفايات التدريسية اللازم توفرها لدى معلمي صعوبات التعلم.

حدود الدراسة:

ستكون حدود الدراسة الحالية على النحو الآتي:

- **حدود مكانية:** اقتصرت على معلمي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية بالمرحلة الابتدائية في منطقة القصيم.

- **حدود زمانية:** الفصل الدراسي الثاني 1442هـ

- **حدود بشرية:** جميع معلمي ومعلمات صعوبات التعلم العاملين في برامج صعوبات التعلم في منطقة القصيم.

مصطلحات الدراسة:

الكفايات التدريسية:

يذكر حاج التوم (2011) أنَّ "الكفايات التدريسية" هي: مجموعة من القدرات السلوكية التي يجب أن يتحلى بها المعلم، وتشتمل على عدة مهام (معرفية، ومهارية، ووجدانية) خلال عملية التدريس، مثل: تخطيط الدرس وتنفيذه، وإدارة الصف، وكفاية التقويم.

وتعرف الكفايات التدريسية إجرائيًا بأنَّها: المعارِفُ والمهاراتُ التي يمتلِكُها معلمُ صعوباتِ التَّعلمِ حتى يستطيعَ القيامَ بتدريسِ التلاميذِ ذَوِي صعوباتِ التعلمِ بطريقةٍ تختلفُ عن تلكَ الطُّرق

التي يَدرِسُ بها التلميذ في الفصلِ العاديّ من خلال معلم الصف؛ لتصل بهم إلى مرحلةِ إتقان المهارات، وتُقاس بالدَّرجةِ التي يَحْصُل عليها مُعلم صعوباتِ التعلم على استبانة الكفايات التدريسية.

الدافعية المهنية:

تُعرف بأنَّها: القوى التي تُحرك سلوك الإنسان، وتوجههُ نحو أهدافٍ معينةٍ، والتي تُعدُّ بمثابة العوامل الداخلية والخارجية لدى معلم صعوبات التعلم نحو مهنة التعليم مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم سواء كانت بمستوى مرتفع أم معتدل أم منخفض (الفضلي، 2013).

وتعرف الدافعية المهنية إجرائيًا بأنها: القوةُ الذاتيةُ والدافعُ الداخلي والخارجي لدى معلم صعوبات التعلم الذي يوجهه نحو التفكير بعمله بدرجةٍ يحقق بها الرضا النفسي، مما يعود عليه بشعورٍ من الارتياح، والاستمتاع بالتدريس، وتأديةِ المهام والأنشطة، حتى يصل إلى مرحلةٍ أفضلَ في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وهي الدرجة التي يحصل عليها معلم صعوبات التعلم على مقياس الدافعية المهنية.

صعوبات التعلم:

هي اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة والتي تبدو في اضطراب الاستماع والتفكير والكلام، والقراءة والكتابة (الإملاء، والتعبير، والخط) والرياضيات، والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالإعاقة العقلية أو السمعية أو البصرية أو غيرها من أنواع الإعاقات، أو ظروف التعلم، أو الرعاية الأسرية (وزارة التعليم، 2002).

الإطار النظري:

الكفايات التدريسية:

إن المعلم هو أحد أهم عناصر العملية التعليمية وهو المسؤول عن تحقيق الأهداف التربوية، ويزدادُ الأمر أهمية عندما يتعامل مع تلاميذ ذوي احتياجات خاصة كالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛

حيث إن لكل تلميذ قدرات متفاوتة واحتياجات خاصة مختلفة، وأن على معلم صعوبات التعلم أن يتعامل مع كل تلميذٍ بحسب قدراته واحتياجاته ويختار الاستراتيجيات المناسبة له، وهذا بالطبع يتطلب الإلمام بالكفايات التدريسية.

وفي هذا الإطار يعرف عبدالله (2014) الكفايات التدريسية بأنَّها: مجموعة من المهارات والمعارف والقدرات اللازمة على معلم التربية الخاصة؛ لأداء المهمات المطلوبة منه بأفضل صورة.

ويعرفها أحمد (2019) بأنَّها: مجموعة من المفاهيم والقدرات والمعلومات التي يمتلكها معلم التربية الخاصة ويتحلى بها حتى يستطيع أن يؤدي عمله بنجاح، ويحقق التكامل بين جميع النواحي التعليمية والتربوية.

كما تعرف السردية (2017) الكفايات التدريسية بأنَّها: مجموعة من المفاهيم والمبادئ والنظريات والقيم والقدرات والمهارات التي يمتلكها المعلم لتوجيه سلوكه في التدريس ويمارس دوره بشكل فعّال وعلى مستوى عالٍ من القدرات والأداء داخل غرفة الصف وخارجها.

تصنيف الكفايات التدريسية:

يصعب تحديد الكفايات التدريسية التي تقوم عليها عملية التدريس؛ وذلك لاختلاف وجهات نظر الباحثين نحوها، واختلاف أهداف الدراسة والأسس التي تقوم عليها، ففي هذا الإطار يرى الشبيب (2018) أنه يمكن تصنيف كفايات المعلم إلى ثلاثة أبعاد: حيث دارت الكفاية الأولى حول الخبرة الفنية التي ارتبطت بإعداد وتخطيط الدرس، مثل: إعداد الخطة التربوية الفردية، وتعديل طرق التدريس بما يتناسب مع احتياجات التلاميذ، وتناولت الكفاية الثانية مهارات التواصل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفريق العمل، وشملت الكفاية الثالثة مهارات التنسيق والتخطيط مع فريق العمل والأطراف المشتركة في عملية الاستشارة.

ويرى كلٌ من العبداللات وعمرو والمهايرة (2018) أن الكفايات التعليمية لمعلمي غرف المصادر تتضمن ستة أبعاد رئيسية، تَمَثَّلَ البعدُ الأول في إعدادِ البرنامج التربوي الفردي والتخطيط

للتدريس، مثل: تعديل وتكييف محتوى المنهج بما يتناسب مع خصائص وقدرات التلاميذ، واشتمل البعد الثاني على استراتيجيات تنفيذ الدرس، مثل: ربط الدرس الحالي بالدروس والخبرات السابقة، وارتبط البعد الثالث بالإدارة الصفية، كتوزيع وقت الحصة الدراسية بما يتناسب مع تحقيق الأهداف التعليمية، وتناول البعد الرابع التقييم الذي يركز على تقويم التلاميذ من خلال نتائج التقييم، مثل: اتخاذ التعديلات اللازمة على المحتوى التعليمي في ضوء نتائج التقييم، واشتمل البعد الخامس على التعاون والتنسيق، ويقصد به تعاون المعلم مع فريق العمل والأسرة ومقدم الخدمات المساندة، أما البعد السادس والأخير فيتناول الدمج و تصميم وبناء خطط الخدمات الانتقالية بالاشتراك مع الأسرة والهيئة التعليمية والفريق المختص.

علاوة على ذلك، يشير كيم وآخرون (Kim et. al, 2015) إلى أن الكفايات التدريسية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة تضم سبع كفايات، تتمثل الكفاية الأولى بتنظيم المحتوى، بمعنى: قدرة المعلم على تخطيط الدرس بناء على خصائص واحتياجات التلاميذ، مثل: كتابة الخطة التربوية الفردية عند تخطيط الدرس حسب المستوى الحالي للتلميذ، واشتملت الكفاية الثانية على كتابة خطط الدروس، وتعني قدرة المعلم على وضع أهداف تعلم فردية للتلاميذ، وتضمين المحتوى الرئيسي وأنشطة التعلم عند وضع خطط الدروس، وارتبطتْ الكفاية الثالثة بالخصائص الفردية، وتعني قدرة المعلم على تطبيق الاستراتيجيات التعليمية بناء على خصائص التلاميذ، مثل: تعديل المحتوى التعليمي ليتناسب مع صعوبة التلاميذ وقدراتهم، وتناولت الكفاية الرابعة تشجيع مشاركة التلاميذ، وتعني قدرة المعلم على تحفيز التلاميذ وزيادة رصيد تعلمهم.

واشتملت الكفاية الخامسة على تعزيز التفاعلات، وتعني قدرة المعلم على رفع مستوى التفاعل بينه وبين التلاميذ لإتاحة الفرصة والوقت لهم لِكي يتفاعلوا فيما بينهم، واحتوت الكفاية السادسة على استراتيجيات التدريس الفعالة، وتعني قدرة المعلم على ممارسة استراتيجيات تدريس فعالة تعزز انتباه التلاميذ وتصرف عنهم ما يشتت تركيزهم، أما الكفاية السابعة والأخيرة فركزت على انعكاس أثر التعلم، وتعني قدرة المعلم على تقييم ما إذا كان جميع التلاميذ الذين شاركوا في الصف قد حققوا أهداف التعلم الخاصة بهم.

مما سبق يمكن القول إن نجاحَ العملية التعليمية يتوقف بشكل كبير على الكفايات التي يمتلكها المعلم، وتزداد هذه الأهمية حينما يكون المتلقي من ذوي صعوبات التعلم؛ حيث يقتضي عمل معلم صعوبات التعلم امتلاكه لكفايات تدريسية خاصة تختلف عن تلك التي يُمارِسُها معلم الصف العادي.

ولكي يصبح التدريس فعالًا، فقد أشار كل من الخطيب، وآخرون (2013) إلى أن برامج صعوبات التعلم قد صُمِّمَتْ لتلبية الاحتياجات الفردية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأن يكون تدريس معلمي صعوبات التعلم لتلاميذهم كل بحسب قدراته واستعداداته وباستراتيجيات تدريسية وطرق تعليمية مختلفة عن التي تقدم في الصفوف العادية، وأن هذه البرامج تكون أحيانًا تعليمية وتدريسية وعلاجية سواء في المجالات الأكاديمية أم الانفعالية أم الشخصية، حيث تهدف إلى مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على تجاوز العقبات التي يواجهونها في القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو الحساب، وتسهيل عملية التعلم لديهم وتبسيطها إلى أقل درجة ممكنة؛ للتوافق مع صعوباتهم وتحسين قدراتهم وتنميتها إلى أعلى درجة ممكنة، كما أكد على أن معلمي صعوبات التعلم بحاجة إلى الاطلاع على المنهج الدراسي العادي والتعرف عليه حتى يتم تكييفه للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأن يُعَلِّمُوا وَيُثَقِّفُوا معلمي الصفوف العادية كيفية تلبية احتياجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفصل العادي.

وبعد الاطلاع على العديد من الجمعيات الدولية والمحلية ونتائج البحوث وآراء العلماء يمكن تحديد أبعاد الكفايات التدريسية التي لا بد من أن يلم بها معلم صعوبات التعلم بشيء من التفصيل على النحو الآتي:

أولًا: بُعد تخطيط الدرس

إنَّ العملية التعليمية تستند إلى تخطيطٍ رصينٍ ومحكمٍ؛ حيث إن عملية التدريس هي أحد العناصر التعليمية، وتتوقف فاعلية التدريس على مقدار ما يبذله المعلم من تفكير وجهد ووقت وبذل ورسم لخطة الدرس للوصول لأهداف التعلم، كما أن كل جهد ووقت يبذله المعلم في التخطيط

للدرس سيساعده بلا شك في تحقيق أهداف الدرس وأهداف العملية التعليمية، ويُجمِعُ التربويون على أهمية التخطيط للدرس؛ حيث إنه يساعده على نجاح عملية التدريس بأن تكون جاذبة ومركزة وكالخارطة للطريق لكلٍ من المعلم والتلميذ (DeBettencourt, & Howard, 2007.)

ويشير ديبيتينكورت وهاورد (DeBettencourt, & Howard, 2007) إلى أنه من الواجب على معلم صعوبات التعلم عند إعداد خطة الدرس، أن يراعي بعض المبادئ التي تتمثل في بناء خطة الدرس، بما يتناسب مع قدرات، وخصائص، واحتياجات التلميذ، وذلك بالتزامن مع تحديد الخطة الزمنية المتوقعة؛ لتحقيق أهداف الخطة التربوية الفردية.

أيضا، لا بد من الرجوع إلى المصادر والمراجع العلمية للموضوعات ذات العلاقة بالمواد التي سوف يقوم بتدريسها للتلاميذ، مع الحرص على إثراء مادته العلمية. أيضا يتعين على المعلم صياغة أهداف الدرس بطريقة إجرائية حتى يستطيع ملاحظتها وقياسها، مع الاهتمام بتحديد الاستراتيجيات التدريسية والوسائل التعليمية المناسبة لأهداف الدرس والتنويع بينها بما يتناسب مع اهتمامات التلاميذ والفروق الفردية بينهم.

كما أنه ينبغي لمعلم صعوبات التعلم اختيار بعض الأنشطة التعليمية التي تسهم في إثارة دافعية التلاميذ واهتماماتهم وضمان مشاركتهم الإيجابية في المواقف التعليمية (Majoko, 2019). كما تتمثل آخر هذه المبادئ في صياغة أسئلة تقويم في خطة الدرس حتى تبين مدى تحقيق التلاميذ لأهداف الدرس، واكتشاف مواطن القوة والضعف لديهم، ومن ثم تحديد الطرق العلاجية المناسبة لهم.

البعد الثاني: تنفيذ الدرس

يعتبر بُعد تنفيذ الدرس هو البعد الأساسي من أبعاد العملية التدريسية؛ حيث يقوم فيه المعلم بعملية التدريس بصورة عملية، وتعد مهارة تنفيذ الدرس وعرضه على التلاميذ من المهارات التي يجب على المعلم فهمها واستيعابها وإتقانها؛ وذلك لأنها تمثل الخطوات والإجراءات التي يسير

عليها المعلم وينتقل بها بين عناصر الدرس منذ بداية الحصة الدراسية وحتى نهايتها، وتتمثل مهارة تنفيذ الدرس بثلاث مهارات أساسية هي: التهيئة، وتنويع المثيرات، والغلق (إنهاء الدرس).

وتتمثل المهارة الأولى في التهيئة، وهي الأقوال والأفعال التي يقوم بها المعلم بقصد تيسير موضوع الدرس الجديد على التلاميذ، وربط موضوع الدرس بخبرات التلاميذ السابقة؛ وذلك حتى يكونوا في حالة عقلية مناسبة لتلقي ما يقدمه المعلم.

وتتمثل المهارة الثانية في تنويع المثيرات، فمن البديهي أن التلاميذ يشعرون بالملل في المواقف التعليمية؛ وذلك لتكرر الممارسات اليومية عليهم، كما أن انتباه التلاميذ ودافعيتهم نحو التعلم متوقف بشكل كبير على قدرة المعلم على جذب انتباههم نحو موضوع الدرس، وعليه يجب أن ينوّع بين الطرق والاستراتيجيات التعليمية واختيار الوسائل التعليمية.

أما المهارة الثالثة فتتمثل في إنهاء الدرس، وفيها يقوم المعلم بتخصيص جزء في نهاية وقت الحصة الدراسية لإعطاء التلاميذ صورة عامة عن الدرس؛ لقياس مدى فهم التلاميذ للدرس، ويكون ذلك من خلال التطرق لعناصر الدرس الرئيسية، وطرح الأسئلة على التلاميذ، واستقبال الاستفسارات منهم حول موضوع الدرس، والتأكد من وصول المعارف والمعلومات إليهم، وتحقيق الهدف الإجرائي للدرس (الطنطاوي، 2009).

البعد الثالث: إدارة الصف:

إن المعلم لا يستطيع تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية بدون إدارة صحيحة وسليمة للصف، كما أن الإدارة الصفية لا تتمثل في النظام الصارم والحازم والشديد من قِبَلِ المعلم، بل هي منهجية المعلم في التدريس، وتنويع طريقة عرض المادة التعليمية، وتغيير مكان التعلم، بمعنى آخر هي طرق مختلفة يسلكها المعلم لتحقيق أهداف التعلم، مما يجعل المادة شيقة وممتعة وبعيدة عن الرتابة والملل التي تجعلهم ينساقون خلف سلوكيات سلبية وغير مرغوبة (مسعود، 2013).

ويشير كل من قطامي وقطامي (2000) إلى أنه غالبًا ما يُفهم من إدارة الصف أنها: سيطرة المعلم على التلاميذ وحفظ النظام والهدوء التام؛ ليتمكن من تحقيق أهداف الدرس، ولكن إدارة

الصف الفعّالة هي أكبر من هذه المرحلة بكثير، فالمعلم ذو الكفايات التدريسية العالية في إدارته للصف هو الذي يضع الإجراءات النظامية التي تضمن من التلاميذ اتباعها والتقيد بها، وهو الذي يصنع بيئة تعلّمية فعّالة وجماعة صفية منتجة، ويخلق جوّاً اجتماعيا متعاونا بين تلاميذه، وينظر إلى إدارة الصف على أنها فرصة عظيمة لتعديل سلوكيات التلاميذ وتوجيهها نحو سلوكياتٍ إيجابيةٍ ومرغوبةٍ عن طريق استثارة اهتماماتهم ودافعيتهم، وقدرته على دمج تلاميذه في الأنشطة التعليمية التي تناسب ميولهم، ويستطيع التدخل في الوقت المناسب؛ ليمنع حدوث سلوكيات غير مرغوبة؛ مما يضمن إدارته للصف بشكل ناجح وتحقيق أهداف العملية التعليمية.

البعد الرابع: استثارة دافعية التلاميذ

ليس هناك طريقة واحدة وأسلوب معين في استثارة دافعية التلاميذ؛ نظرًا لاختلاف طبيعة التلاميذ واختلاف الموقف التعليمي، واختلاف طبيعة المادة الدراسية وظروفها. لا سيما مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ حيث إن خبرات الإخفاق والفشل جعلت نسبةً كبيرةً منهم لديهم إدراكات سلبية عن أنفسهم، فثمَّةَ حاجة ماسة وجهود كبيرة يبذلها معلم صعوبات التعلم لجعل البيئة الصفية جذابة وداعمة لهم (الخطيب والحديدي، 2011).

ولذلك لا بد أن يراعي المعلم بعض الاعتبارات التي من شأنها أن تستثير دافعية التلاميذ ومنها ترحيب المعلم بجميع استفسارات التلاميذ، وأنه لا توجد أسئلة خاطئة أو صحيحة، بل إن المدرسة هي مكان للتعلم. أيضا، لا يصح أن يبدأ المعلم بالدرس مباشرة، بل يطرح عليهم التساؤلات التي تثير الفضول وحب الاستطلاع. كما يتعين على المعلم أن يحدد الأنشطة الجاذبة للتلاميذ التي يستمتعون بها ويميلون إليها، حتى يشركهم في الأنشطة التعليمية المتضمنة في الدرس وضمان إيجابية التلميذ.

كما يجدر بالمعلم أن يكون مُراعيًا لقدرات التلاميذ، فليس كل التلاميذ بنفس القدرات والاستعدادات، وذلك حتى يكون النجاح متاحًا للجميع، ولكن كل بما يستطيع، حتى لا ينفروا بعيدًا عن التعلم والمدرسة. علاوة على ذلك، على المعلم أن يحفز التلاميذ ويثير اهتماماتهم ويؤكد على

أهمية المادة الدراسية وارتباطها بحياتهم اليومية، وأن مواضيع المادة مترابطة بعضها ببعض، ففهم الوحدة الثانية مرتبط بفهم الوحدة الأولى (ابن ستي، 2013).

البعد الخامس: التقويم

تعتبر عملية التقويم هي الأداة التي من خلالها نستطيع الحكم على مدى نجاح العملية التربوية والتعليمية، ومدى استفادة الطلاب من عملية التدريس، ونسبة ما تحقق من أهداف التعلم، ويعتقد البعض أن عملية التقويم هي عملية روتينية تأتي في نهاية العملية التعليمية، بل إنها عملية ذات أهمية عالية ومستمرة وتكون في كل وحدة وكل حصة دراسية، وتزداد أهميتها عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ إذ ينبغي لمعلم صعوبات التعلم تطبيقها بشكل دقيق ومفصل، بمعنى أن يكون تقييم المعلم للتلميذ في كل المجالات التي لديه فيها صعوبة، وأكثر دقة في تحليل الأخطاء، وأنماط القوة والضعف، وملاحظة التقدم (عبدالله، 2006).

فعملية التقويم هي: عملية تشخيصية مستمرة وعلاجية بواسطة أدوات قياس لجمع بيانات محددة، للحكم على مدى نجاح العملية التربوية والتعليمية من حيث مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها، ومعرفة مستويات التلاميذ، ومدى تحقق التغيرات في سلوكهم، ومعرفة جوانب القوة والضعف عند المتعلم حتى نصل إلى قرارات صحيحة وسليمة (مسعود، 2013).

ولذلك لا بد أن تتصفَ عملية التقويم بعدة سمات أهمها الشمولية، بحيث يكون التقويم مشتملًا على الجوانب المعرفية والوجدانية والنفس حركية بشكل مستمر في جميع أجزاء الخطة التربوية الفردية. أيضا، لا بد من أن تتصف عملية التقويم بالتعاون بحيث يشترك المعلمون وإدارة المدرسة والعاملون فيها وأولياء الأمور جميعهم في عملية التقويم، ويقوم كل بدوره تجاه القرارات المستخدمة نحو تقويم التلميذ (Council for Exceptional Children, 2013). علاوة على ذلك، لا بد أن يبنى التقويم على أسس علمية وذلك بأن يراعي المعلم جوانب الصدق والثبات والموضوعية في التقويم، وليس بطريقة عشوائية أو شخصية.

الدافعية المهنية:

تعددت آراء العلماء، واختلفت النظريات التي تتحدث عن مفهوم الدافعية، ولكن هذا الاختلاف لا يعبر بالضرورة عن التعارض بقدر ما يعبر عن النظر لمفهوم الدافعية من زاوية مختلفة، فمنهم من عبر عنها بالطاقة، ومنهم بالمحرك، ومنهم بالاستثارة، ومنهم بالحافز، ومنهم بالقوة الذاتية، ومنهم من أشار إليها بالرغبة الشعورية. فيذكر البنّا (2015) أن الدافعية عبارة عن رغبة شعورية داخل روح الإنسان تستثيره وتحركه، وتوجهه نحو هدف معين، وهذه الرغبة لا يمكن أن تراها، ولكن يمكن أن تلاحظها وتستنتجها من خلال سلوك الفرد.

وتشتمل الدافعية على عنصرين أساسيين، هما: (الدافعية الداخلية) التي تنبع من داخل روح وشعور الإنسان وتحثه على فعل سلوك ما، وهذه الدافعية تتأثر بالبيئة الخارجية المحيطة بالفرد، أما العنصر الثاني فهو: أن الدافع يجب أن يكون مرتبطًا بهدف؛ وذلك أن ارتباط الدافع بالهدف يحقق نوعًا من الإشباع لدى الفرد، وتقليل شعور الإلحاح الداخلي الذي يدفعه للقيام بهذا السلوك.

وتعرف الصالحي (2013) الدافعية المهنية بأنها: القوة المحركة لطاقة الإنسان، والتي توجه سلوكه وترفع من مستوى أدائه وتحافظ على استمراريته في العمل لتحقيق أهداف معينة. وتشير إليها البراك (2017) بأنها: مجموعة من الظروف الداخلية والخارجية التي تكون نزعة لدى الإنسان، ومن ثم فهي التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لأداء مهنته بمستوى عالٍ وترفع مستوى إنتاجيته لتحقيق الأهداف التي يسعى إليها.

وبناء على ما سبق، تعتبر الدافعية المهنية هي الوقود المحرك لمعلم صعوبات التعلم نحو النجاح، والطاقة التي تدفعه نحو تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية؛ وذلك لأنها تساعده على رفع مستوى إنتاجيته كمعلم، وتعينه على إنجاز العديد من المهام دون كللٍ أو مللٍ، وبذل المزيد من الجهد والعمل في العملية التعليمية، وتكوّن لديه توجهات إيجابية نحو مهنة التدريس، ونحو تلاميذه

ومدرسته، وتحثه على تطوير نفسه وصقل مهاراته وتنمية قدراته، وتشجعه على التطور والتقدم والإبداع في الأداء المهني، والذي يظهر بصورة الرضا الوظيفي لديه والشعور بالانتماء والولاء نحو بيئة العمل ومن ثم يزيد إقباله عليه (Ilgan & Ceviz, 2011; Klassen et al. 2011).

بالإضافة إلى أنها تترك آثارًا في نفوس التلاميذ وزيادة مستوى استجابتهم وتحصيلهم وتحفيزهم بصورة مستمرة على اعتبار أن الدافعية هي التي يعتمد عليها في تطوير التعليم وتقدمه، وكذلك فهي تسهم في تخفيض مستوى التوتر والقلق اللذين يشعر بهما المعلم، وترجعه إلى اتزانه المعتاد، أضف إلى ذلك أن الدافعية المهنية تتيح للمعلم المشاركة في صنع واتخاذ القرارات من خلال قدرته على إنجاز الأعمال ولفترة زمنية قصيرة، مما يعود عليه بالمكافآت والحوافز المادية والمعنوية (Nyakundi, 2012; Paneque & Barbetta, 2006).

وفي ذات السياق، يشير نشواتي (2003) إلى أنه كثيرًا ما يتساءل التربويون وأصحاب القرار عن أسباب اختلاف المعلمين في إقبالهم على العمل التربوي، فالبعض يُقبل على العملية التعليمية بنشاطٍ وحماسٍ كبيرٍ، وبالمقابل تجد أن بعضهم يقبله بشيء من الفتور والامتعاض مع الرفض، وأحيانًا يستغرق بعض المعلمين في نشاط دراسي مدة زمنية طويلة، في حين لا يكاد يُمضي بعضهم فيه إلا القليل، ويثابر ويناضل بعض من المعلمين لمستويات ورتب عليا، وآخرون يكتفون بنفس المستوى الذي بدأوا فيه مسيرتهم التعليمية.

تصنيف الدافعية المهنية:

يمكن تصنيف الدوافع إلى قسمين: القسم الأول: (الدوافع الأولية)، ويمكن تعريفها بأنها: الدوافع الأساسية التي يحتاجها الإنسان لبقائه في الحياة، كالحاجات الفسيولوجية، مثل: الماء والطعام والجنس والهواء، وتعتبر الدوافع الأولية من أهم الدوافع على الإطلاق؛ حيث إنها أقل تأثيرًا على حياتنا؛ وذلك لأننا نسعى دائمًا إلى إشباعها فلا نجد لها تأثيرًا، ولكن حين نفتقد هذه الحاجة يومًا فسيكون لها أثر كبير على سلوكنا.

أما القسم الثاني: (الدوافع الثانوية)، فهي: الدوافع التي تنشأ من البيئة التي نعيش بها ونكتسبها من المجتمع الذي حولنا، وتتميز الدوافع الثانوية عن الأولية بأنها متغيرة من فرد إلى فرد ومن مجتمع إلى آخر، ونستطيع قياسها وتعديلها، مثل: الحب والانتماء والتملك والاتجاهات والميول والعواطف (أبو علام، 2004).

في المقابل، يرى الريماوي وآخرون (2004) أن هناك نوعين من الدافعية، هما: الدافعية الداخلية والدافعية والخارجية، ويعني بالدافعية الداخلية: الطاقة أو المحرك الذي يوجد داخل شعور وأحاسيس الإنسان، ويدفعه للقيام بعمل ما، وتكون هذه الدافعية نابعة من داخل الفرد ولا يوجد مثيرات خارجية تستثيرها، كإقبال الفرد على عمله، وإنجاز دروسه، وتطوير مهاراته التدريسية.

أما الدافعية الخارجية فهي: المثيرات الخارجية التي تدفعه لأن يقوم بهذا العمل، كأن يسعى الفرد لنيل جائزة أو الحصول على مكافأة أو اكتساب شُهرة وسُمعة طيبة بين الناس، بمعنى أن الدافعية الداخلية مرتبطة بحاجات الإنسان، فالحاجات هي التي تدفع الإنسان لإشباعها، ومتى ما أشبعها انخفض ذلك الدافع، أما الدافعية الخارجية فتكون مرتبطة بالأهداف التي يسعى الإنسان لتحقيقها وتدفعه وتحركه المثيرات الخارجية في البيئة المحيطة. ومن خلال ذلك يمكننا القول إن الدافعية المهنية: هي عبارة عن طاقة ومحرك يستثير الإنسان ويحفزه لنيل هدف معين وإشباع الحاجات التي يفتقدها، وتكون هذه الدافعية نابعة من داخل الفرد أو مثيرات خارجية من البيئة التي يعيش فيها وتدفعه للوصول إلى الأهداف التي يسعى إليها (Watt et al. 2012; الفضلي، 2013).

العوامل المؤثرة على الدافعية المهنية لدى المعلمين:

كثيرًا ما نلاحظ بعضًا من المعلمين يهتم بصورة كبيرة بتطوير نفسه علميًا ومهنيًا ويسعى إلى رفع مستوى تحصيل تلاميذه، في حين أن البعض الآخر منهم على عكس ذلك، وقد يفسره البعض بعدم الاهتمام واللامبالاة، ولكن من الناحية العلمية يندرج هذا السلوك تحت ما يسمى بمستوى الدافعية لدى المعلم (نشواتي، 2003). وهنالك العديد من العوامل التي تؤثر على مستوى دافعية

المعلمين المهنية والتي بدورها تؤثر على دافعيتهم نحو التدريس، ويأتي في مقدمتها كثرة الأعمال الإدارية والمكتبية والتدريسية التي تقع على عاتق المعلم (Anderson, 2002; Dybowski et. al, 2017).

أيضا، مما يؤثر على الدافعية المهنية، الافتقار إلى المهارات والكفايات التدريسية اللازمة. كما أن غياب أو ضعف الحوافز المقدمة للمعلمين، أو نقص الأدوات والأجهزة التي يحتاجها المعلم في العملية التعليمية تؤدي كذلك إلى تدني مستوى الدافعية. بالإضافة إلى ذلك، فإن بيئة العمل التعليمية وفرص التقدم والترقي المهنية تعد من العوامل المؤثرة على الدافعية المهنية لدى المعلمين (TomSik, 2019; حسين، 2016).

وكما أن هناك العديد من العوامل التي تؤثر على الدافعية المهنية نحو التدريس، فإن هناك أيضا العديد من العوامل المساعدة على تحسين دافعية المعلمين، مثل: تقدير إدارة التعليم لمساهمة المعلم في العمل وتطويره وذكر جهوده وإنجازاته؛ حتى يشعر بأن لديه رصيدا من الأنشطة المنجزة في المهمات الموكلة إليه، وكذلك إزالة العقبات التي تضعف المعلم في عمله وتضعف إرادته في التغلب على العقبات وتجاوزها، ومن العوامل أيضًا إتاحة الفرص لنمو المعلم وتطوير نفسه في مهنته والارتقاء بوظيفته لمستويات ورتب أعلى، ومن ثم تزيد من فرصة رضاه الوظيفي، وتشعره أيضًا بأن عليه أمانة يجب أن يؤديها ومسؤولية سيحاسب عليها (Lin et. al 2012; الصالحي، 2013).

وبناء على ما سبق، يتضح أن تحقيق الأهداف التربوية في العملية التعليمية متوقف على مستوى الكفايات التدريسية لدى المعلم باعتباره العنصر الأساسي والرئيس في عناصر العملية التعليمية، ولكن تحقيق هذه الأهداف ليست بالمهمة السهلة؛ إذ تتطلب وجود طاقة تحرك هذا المعلم، ودافع داخلي أو خارجي، ويكون لديه أيضًا الرغبة والاستعداد المهني نحو التدريس حتى يحقق هذه الأهداف التربوية، ويصل إلى مرحلة الفاعلية في التدريس، ومن ثم يتمكن من الوصول للأهداف التي يسعى إليها بكل يسر وسهولة (لبوز وحجاج، 2011; Motaharinezhad, et al. 2016).

فمن الواضح أن نجاح العملية التعليمية مرتبط بالكفايات التدريسية لدى المعلم، ولكن هذا لا يكفي إلا بوجود دافعية كمعزز ومحرك لدى المعلم نحو هذا الهدف، ومن هنا نستنتج أن هناك علاقة بين الكفايات التدريسية والدافعية المهنية بغض النظر عن ماهية هذه العلاقة أو كيفيتها أو

شكلها أو نوعها، ولكن يجب على معلم صعوبات التعلم أن يكون لديه دافعية مهنية تحركه نحو التدريس بشكلٍ فعّال، فهما متلازمان، فالمعلم عندما يمتلك الكفايات التدريسية كالسفينة بهيكلها، أما الدافعية فهي الوقود الذي يحركها.

الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة، تبين أنه لا توجد دراسة تناولت العلاقة بين الكفايات التدريسية والدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم؛ ولذلك تم الإشارة إلى دراسات متنوعة تناولت متغيري الدراسة الحالية مع متغيرات أخرى، وكذلك علاقة متغيري الدراسة لدى فئات أخرى.

وفي هذا الإطار فقد قام هتانج (Htang, 2019) بدراسة هدفت إلى الكشف عن الدوافع المهنية لاختيار مهنة التدريس في ميانمار، حيث قام الباحث باستخدام استبانة لجمع البيانات وتحقيق أهداف الدراسة، وتكونت الاستبانة من سؤالين مفتوحين: لماذا اخترت مهنة التدريس؟ وهل أنت راضٍ عن اختيارك لمهنة التدريس؟ ولماذا؟ وتم تطبيقها على 306 طالبًا معلمًا. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الأسباب التي قدمها الطلاب المعلمين كانت دوافع داخلية وليست خارجية، حيث ذكر معظم أفراد العينة أن التدريس يعتبر مهنة عظيمة، وأن لديهم الرغبة العالية في العمل مع الأطفال ومساعدتهم على التقدم والنجاح، وأنهم لم يختاروا مهنة التدريس لأجل دخلها الجيد، كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدوافع المهنية لاختيار مهنة التدريس تبعًا لمتغير الخبرة والنوع.

كما قام العبداللات وعمرو والمهايرة (2018) بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى امتلاك معلمي غرف المصادر للكفايات التعليمية من وجهة نظرهم، ومدى اختلاف هذه الكفايات التعليمية باختلاف النوع وسنوات الخبرة، وقام الباحثون باستخدام المنهج الوصفي من خلال تطوير مقياس للكفايات التعليمية لمعلمي مصادر التعلم، واشتمل على ستة أبعاد، هي: (البرنامج التربوي الفردي والتخطيط للتدريس، استراتيجيات وتنفيذ الدرس، الإدارة الصفية، والتقييم، والتعاون والتنسيق،

والدمج والخدمات الانتقالية)، وذلك بالاعتماد على الكفايات التعليمية التي وضعتها وزارة التعليم الأردنية وتطبيقه على عينة الدراسة حيث بلغ عددها 63 معلمًا ومعلمة، وأوضحت النتائج أن تقديرات المعلمين لمدى امتلاكهم للكفايات التعليمية كانت متوسطة، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري النوع وسنوات الخبرة.

وفي دراسة أجراها الفقيه (2017) هدفت إلى تقويم كفايات معلمي ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر مشرفي ذوي صعوبات التعلم في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، حيث قام باستخدام أداة لتقييم كفايات معلمي ذوي صعوبات التعلم مُشتقةٍ من معايير مجلس الأطفال غير العاديين، ومن ثم تطبيقها على 71 معلمَ ومعلمةَ صعوباتِ تعلم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى توافر الكفايات لدى معلمي صعوبات التعلم جاء بدرجة متوسطة وضعيفة، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغيري النوع وسنوات الخبرة.

كما أجرى صبح (2016) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة امتلاك وممارسة معلمي ومعلمات غرف المصادر للكفايات التعليمية اللازمة لتدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية من وجهة نظرهم، وأثرها على تنمية المجتمع في ضوء متغيري النوع وسنوات الخبرة، وقام الباحث بإعداد استبيان لاستخدامه كأداة لجمع البيانات من عينة قوامها 63 معلمًا ومعلمة، وبينت نتائج الدراسة أن درجتي امتلاك وممارسة معلمي غرف المصادر للكفايات التعليمية كانتا مرتفعتين، كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير سنوات الخبرة لصالح الخبرة الأعلى، فيما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات.

وفي دراسة أجراها البلوي (2015) هدفت إلى الكشف عن اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات التعلم ومستوى دافعية الإنجاز لديهم، حيث اشتملت عينة الدراسة على مقياس اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برامج صعوبات التعلم من إعداد الباحث، ومقياس هيرمانز لدافعية الإنجاز وتطبيقهما على 133 معلمَ صعوبات تعلم.

وأوضحت نتائج الدراسة أن مستوى اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برامج صعوبات التعلم كان متوسطًا، بينما كان مستوى دافعية الإنجاز لديهم مرتفعا، كما أوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمتغير دافعية الإنجاز المهنية تبعًا لمتغير سنوات الخبرة. وفي دراسة أجراها سوبريم وآخرون (Yuce, et al,, 2013) هدفت إلى التعرف على الدوافع المهنية للطلاب المعلمين لاختيار مهنة التدريس في تركيا، قام الباحثون بإجراء دراسة وصفية استقصائية، وذلك ببناء مقياس للدافعية المهنية وتطبيقه على 283 طالبًا معلمًا وطالبةً معلمةً، وأفادت نتائج الدراسة أن معظم أفراد عينة الدراسة اختاروا مهنة التدريس بناء على عدد من الدوافع الداخلية كالرغبة الشخصية في التدريس وهذه تمثل النسبة الأعلى لعينة الإناث، وبناء على عدد من الدوافع الخارجية كالمكانة الاجتماعية وظروف العمل الجيدة وهذه تمثل النسبة الأعلى للذكور.

كما قام كلٌّ من كونيغ وروثلاند (Konig, & Rothland, 2012) بدراسة هدفت إلى الكشف عن الدافعية المهنية للطلاب المعلمين نحو مهنة التدريس في ألمانيا، كما هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين دافعية المعلمين نحو التدريس وبين المعرفة التربوية العامة من خلال استخدام مقياسين هما: اختبار العوامل المؤثرة في اختيار التدريس، ومقياس المعرفة التربوية العامة، وتطبيقهما على 1287 طالبًا معلمًا وطالبة معلمة، وبينت نتائج الدراسة أن دافعية المعلمين نحو التدريس مرتفعة، وأن هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين الدافعية المهنية نحو التدريس والمعرفة التربوية العامة.

وفي دراسة أجراها فنغ (Feng, 2012) هدفت إلى التعرف على الدافعية المهنية والتطوير المهني والكفايات التدريسية لدى الطلاب المعلمين ومعلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة في الصين، قام الباحث بإجراء دراسة وصفية استقصائية وذلك باستخدام الاستبيانات والمقابلات والملاحظات على عينة قوامها 565 طالبًا معلمًا و326 معلم تعليم عام و36 معلم تربية خاصة، وأظهرت نتائج الدراسة أن الدافعية المهنية لدى المعلمين عمومًا متوسطة، كما أشارت إلى أن معلمي التعليم العام لديهم كفايات تدريسية منخفضة على الرغم من دافعيتهم المهنية العالية وتطورهم المهني.

أما دراسة ابن زيد (2010) فقد هدفت إلى الكشف عن دور ضعف كفايات الخريجين وعلاقته بالدافعية للتعلم من وجهة نظر قائدي المدارس، فقام الباحث بتطبيق مقياس للكفايات التدريسية ومقياس الدافعية للتعلم على عينة حجمها 116 معلمًا ومعلمة، وبينت نتائج الدراسة أن الكفايات التدريسية لدى المعلمين والمعلمات جيدة ومستوى الدافعية للتعلم مرتفع، كما تبين وجود علاقة طردية بين الكفايات التدريسية والدافعية للتعلم، وأشارت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية لدى متغيري النوع والخبرة على عكس الدافعية للتعلم حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى المتغيرين.

وفي دراسة أجراها البدر (2010) هدفت إلى التعرف على أهم الكفايات اللازم توافرها لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومستوى امتلاكهم لتلك الكفايات، ولتحقيق أغراض البحث قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، ومقياس الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كأداة لجمع بيانات العينة، وبلغت عينة الدراسة 134 معلمًا. وأشارت النتائج إلى أن جميع الكفايات المهنية كانت مهمة بدرجة كبيرة من وجهة نظر معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كما جاء مستوى توافر المعايير المهنية بدرجة كبيرة من حيث كفايات التخطيط للتدريس والتقويم، أما كفاية الاستراتيجيات التدريسية فحصلت على درجة متوسطة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أهمية الكفايات وفي توافرها تبعًا لسنوات الخبرة.

وفي دراسة أجرتها العبيد (2009) هدفت إلى معرفة مستوى وعي معلمات الروضة في الكويت بكفايات مهنة التعليم وانعكاس ذلك على دافعيتهن نحو التدريس، حيث قامت الباحثة بتحفيز المعلمات من خلال توزيع استمارة تتضمن كفايةً من كفايات مهنة التعليم لمدة أسبوع وذلك في سبيل زيادة مستوى الدافعية لديهن، حيث اشتملت عينة الدراسة على 100 معلمة. ولتحقيق أهدف الدراسة قامت الباحثة بإعداد استبانة تحتوي على كفايات مهنة التعليم، وأوضحت نتائج الدراسة

وجود أثر لكفايات مهنة التعليم على دافعيتهن نحو التدريس، كما أوضحت أن التعب والإرهاق من العوامل التي تساعد على خفض دافعية المعلمات، وأن الحوافز تعمل على المحافظة على درجة عالية ومستقرة من الدافعية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال العرض السابق للدراسات العربية والأجنبية ما يأتي:

1. أن معظم هذه الدراسات استخدمت المنهج الوصفي وطبقت الاستبانة كمقياس مما أتاح للباحث تحديد منهج الدراسة ونوعية أدواتها.
2. من خلال الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة، تم العثور على فجوة لم تتناولها الدراسات السابقة والبحوث، وهو ما دفع الباحث نحو الدراسة الحالية؛ لتناول العلاقة بين الكفايات التدريسية والدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم.
3. أن معظم الدراسات السابقة التي تناولت الكفايات التدريسية قد ركزت على كفاية التخطيط للدرس، وكفاية تنفيذ الدرس، وكفاية إدارة الصف، وكفاية التقويم، وكفاية إثارة الطلاب؛ مما أتاح للباحث تحديد أَبعادِ أداةِ الدراسة الحالية؛ وذلك لقياس الكفايات التدريسية لمعلمي صعوبات التعلم.
4. أن هذه الدراسات ألمحت إلى أن المتغيرات الديموغرافية تؤثر على العلاقة بين متغيرات الدراسة؛ مما وجه الدراسة الحالية إلى التحقق من تأثير تلك المتغيرات على الكفايات التدريسية والدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

بناءً على مشكلة البحث وتساؤلاته، فإن المنهج الملائم للبحث الحالي هو المنهج الوصفي

الارتباطي، حيث يمكن من خلاله التعرُّف على العلاقة بين الكفايات التدريسية والدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المدارس الحكومية الابتدائية التابعة لإدارات التعليم في منطقة القصيم، للعام الدراسي 1442 هـ، والبالغ عددهم (112) معلم ومعلمة صعوبات تعلم -حسب إحصاءات إدارات التعليم في منطقة القصيم.

عينة الدراسة:

أولًا: العينة الاستطلاعية

تم التطبيق على عينة استطلاعية مكونة من (20) معلم صعوبات تعلم للتحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة (الاستبانة).

ثانيًا: العينة الأساسية

تمثل عينة الدراسة الحالية جميع أفراد مجتمع الدراسة، حيث تم التطبيق على جميع أفراد الدراسة من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المدارس الحكومية الابتدائية بمنطقة القصيم التابعة لإدارة التعليم. استجاب منهم (108) معلمين/ معلمات بواقع (67) معلما من إجمالي (67)، و(41) معلمة من إجمالي (45) معلمة، وهو ما يمثل (96.4%) من إجمالي مجتمع الدراسة.

خصائص أفراد عينة الدراسة:

يتصف أفراد الدراسة بعدد من الخصائص، تتمثل في: النوع، والخبرة، والمؤهل الدراسي، كما يتضح من خلال الجدول الآتي:

جدول رقم (1) توزيع عينة الدراسة وفقًا لمتغير النوع

النوع	التكرارات	النسبة المئوية	سنوات الخبرة	التكرارات	النسبة المئوية	المؤهل العلمي	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	67	62.0	5 سنوات فأقل	31	28.7	بكالوريوس	96	88.9
أنثى	41	38.0	6-10 سنوات	38	35.2	ماجستير	12	11.1
الإجمالي	108	100.0	أكثر من 10 سنوات	39	36.1	الإجمالي	108	100.0
			الإجمالي	108	100.0			

يوضح الجدول السابق توزيع عينة الدراسة وفقًا لمتغير النوع، حيث إن ما يزيد على نصف أفراد الدراسة هم من الذكور (67) معلما وبنسبة (62.0%)، في حين أن هناك (41) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته (38.0%) من الإناث. كما يتضح من الجدول أن هناك (39) معلما/ة بنسبة (36.1%) خبرتهم أكثر من (10) سنوات، في حين أن هناك (38) معلما/ة بنسبة (35.2%) تتراوح سنوات خبرتهم ما بين (6-10) سنوات، وهناك (31) معلما/ة بنسبة (28.7%) خبرتهم (5) سنوات فأقل. أيضا، يتضح من الجدول توزيع أفراد الدراسة وفقًا لمتغير المؤهل العلمي، حيث أن الغالبية العظمى من المعلمين/ات مؤهلهم العلمي بكالوريوس بتكرار (96) معلما/ة وبنسبة (88.9%)، وأن (12) معلما/ة بنسبة (11.1%) مؤهلهم العلمي ماجستير.

أداة الدراسة:

للحصول على البيانات اللازمة من أفراد عينة البحث الحالي والإجابة عن أسئلة البحث، تم استخدام مقياس الكفايات التدريسية (إعداد الباحثين)، ومقياس الدافعية المهنية من إعداد الفضلي (2013).

أولًا: مقياس الكفايات التدريسية

- **المحور الأول**: البيانات الديمغرافية الخاصة بأفراد عينة الدراسة وتتمثل في: النوع، المؤهل الدراسي، سنوات الخبرة.
- **المحور الثاني**: ويتناول الكفايات التدريسية، ويتكون من (55) عبارة، تعبر في مضمونها عن تساؤلات الدراسة، وموزعة على خمسة أبعاد، وذلك على النحو الآتي:

البُعد الأول يتناول كفايات التخطيط وإعداد الدرس، ويتضمن (9) عبارات. البُعد الثاني: يتناول كفايات تنفيذ الدرس، ويتضمن (14) عبارة. البُعد الثالث: يتناول كفايات إدارة الصف، ويتضمن (9) عبارات. البُعد الرابع: يتناول كفايات إثارة دافعية التلاميذ، ويتضمن (10) عبارات. البُعد الخامس: يتناول كفايات التقويم، ويتضمن (13) عبارة. كما اعتمد المقياس على توزيع ليكرت الخماسي وكانت الخيارات: (تنطبق عليّ دائمًا، تنطبق عليّ كثيرًا، تنطبق عليّ أحيانًا، تنطبق عليّ نادرًا، لا تنطبق عليّ).

ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى (5-1=4)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (4/5= 0.80)، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يتضح من خلال الجدول رقم (2)، وذلك على النحو الآتي:

جدول رقم (2) تحديد فئات المقياس المتدرج الخماسي

تنطبق عليّ دائمًا	تنطبق عليّ كثيرًا	تنطبق عليّ أحيانًا	تنطبق عليّ نادرًا	لا تنطبق عليّ
5.0 – 4.21	4.20 – 3.41	3.40 – 2.61	2.60 – 1.81	1.80 – 1

صدق أداة الدراسة:

للتحقّق من صدق الاستبانة الحالية أُعتمد على طريقتين:

- صدق المحكمين (الصدق الظاهري): تم عرض أداة الدراسة (الاستبانة) على عدد من المختصين في التربية الخاصة وطُلِبَ منهم التفضل بإبداء آرائهم حول أجزاء وأسئلة الأداة ومدى

إحاطتها بعناصر الموضوع، وكذلك مدى كفايتها أو حاجتها لإضافة بعض الأسئلة أو الفقرات، وكذلك مدى وضوح وسلامة صياغتها اللغوية. وبعد إبداء المحكمين لآرائهم تم إجراء التعديلات اللازمة وفقًا لآرائهم؛ لتدخل بعد ذلك في مرحلة التأكد من صدق اتساقها الداخلي وثباتها، وذلك على النحو الآتي:

- **الاتساق الداخلي:** ويقصد به التحقق من صدق أداة الدراسة (الاستبانة) عن طريق قياس صدق عناصر محاور الاستبانة، من خلال معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وذلك على النحو الآتي:

جدول رقم (3) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات مقياس (الكفايات التدريسية) بالدرجة الكلية لكل بُعد

كفايات التخطيط وإعداد الدرس		كفايات تنفيذ الدرس		كفايات إدارة الصف		كفايات إثارة دافعية التلاميذ		كفايات التقويم	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	0.830**	1	0.621**	1	0.851**	1	0.859**	1	0.863**
2	0.861**	2	0.735**	2	0.791**	2	0.882**	2	0.862**
3	0.871**	3	0.703**	3	0.864**	3	0.734**	3	0.825**
4	0.918**	4	0.732**	4	0.832**	4	0.844**	4	0.874**
5	0.839**	5	0.847**	5	0.828**	5	0.749**	5	0.887**
6	0.859**	6	0.800**	6	0.861**	6	0.847**	6	0.859**
7	0.885**	7	0.768**	7	0.813**	7	0.758**	7	0.827**
8	0.807**	8	0.828**	8	0.852**	8	0.876**	8	0.864**
9	0.799**	9	0.813**	9	0.855**	9	0.825**	9	0.838**
-	-	10	0.735**	-	-	10	0.732**	10	0.823**
-	-	11	0.749**	-	-	-	-	11	0.771**
-	-	12	0.736**	-	-	-	-	12	0.845**
-	-	13	0.846**	-	-	-	-	13	0.893**
-	-	14	0.879**	-	-	-	-	-	-

دال عند مستوى (0.01)

جدول رقم (٤) معاملات ارتباط بيرسون لابعاد (الكفايات التدريسية) بالدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	معامل الارتباط
كفايات التخطيط وإعداد الدرس	0.950**
كفايات تنفيذ الدرس	0.952**
كفايات إدارة الصف	0.972**
كفايات إثارة دافعية التلاميذ	0.895**
كفايات التقويم	0.906**

دال عند مستوى (0.01)

- يتضح من خلال الجدولين رقم (3، 4) أن جميع العبارات والأبعاد لمقياس "الكفايات التدريسية" جاءت دالة عند مستوى (0.01)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط للأبعاد ما بين (0.895، 0.972) وجميعها معاملات ارتباط جيدة، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

- ثبات الأداة (الاستبانة): ولقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) استُخدم (معادلة ألفا كرونباخ) (α) Cronbach's Alpha، وذلك كما يأتي:

جدول رقم (٥) معامل ألفاكرونباخ لقياس ثبات مقياس الكفايات التدريسية

م	البعد	عدد العبارات	معامل الثبات
1	كفايات التخطيط وإعداد الدرس	19	0.875
2	كفايات تنفيذ الدرس	14	0.871
3	كفايات إدارة الصف	9	0.882
5	كفايات إثارة دافعية التلاميذ	10	0.887
6	كفايات التقويم	13	0.870
7	الدرجة الكلية للكفايات التدريسية	55	0.901

يتضح من خلال السابق أن مقياس الكفايات التدريسية يتمتع بثبات مقبول إحصائيًا، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (0.901) وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة ما بين (0.870، 0.887)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية، ونستخلص من نتائج اختباري الصدق والثبات الخاصة بالاستبانة: أن الأداة صادقة في قياس ما وضعت لقياسه، كما أنها ثابتة بدرجة جيدة.

ثانيًا: مقياس الدافعية المهنية:

تم استخدام مقياس الدافعية المهنية الذي قامت بإعداده الفضلي (2013)، ويتكون من محورين هما:

- المحور الأول: البيانات الديمغرافية الخاصة بأفراد عينة الدراسة وتتمثل في: النوع، المؤهل الدراسي، سنوات الخبرة.
- المحور الثاني: ويتناول الدافعية المهنية، ويتكون من (32) عبارة، موزعة على بُعدين: البُعد الأول يتناول الدافعية الداخلية ويتضمن (16) عبارة. أما البعد الثاني فيتناول الدافعية الخارجية ويتضمن (16) عبارة.

اعتمد المقياس على توزيع ليكرت الخماسي وكانت الخيارات: (تنطبق عليّ دائمًا، تنطبق عليّ كثيرًا، تنطبق عليّ أحيانًا، تنطبق عليّ نادرًا، لا تنطبق عليّ).

ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى (5-1=4)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (4/5= 0.80)، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يتضح من خلال الجدول رقم (6)، وذلك على النحو الآتي:

جدول رقم (6) تحديد فئات المقياس المتدرج الخماسي

تنطبق عليّ دائمًا	تنطبق عليّ كثيرًا	تنطبق عليّ أحيانًا	تنطبق عليّ نادرًا	لا تنطبق عليّ
5.0 – 4.21	4.20 – 3.41	3.40 – 2.61	2.60 – 1.81	1.80 – 1

صدق أداة الدراسة:

للتحقّق من صدق الاستبانة الحالية أُعتمد على طريقتين:

- **صدق المحكمين (الصدق الظاهري):** تم عرض أداة الدراسة (الاستبانة) على عدد من المختصين في التربية الخاصة وقد بلغ عددهم (17) محكما، وطُلِبَ منهم التفضل بإبداء آرائهم حول أجزاء وأسئلة الأداة ومدى إحاطتها بعناصر الموضوع، وكذلك مدى كفايتها أو حاجتها لإضافة بعض الأسئلة أو الفقرات، وكذلك مدى وضوح وسلامة صياغتها اللغوية. وبعد إبداء المحكمين لآرائهم، تم إجراء التعديلات اللازمة وفقًا لآرائهم؛ لتصل بذلك الاستبانة إلى (27) عبارة موزعة على بعدين، الأول بعد الدافعية الداخلية ويضم (12) عبارة، والثاني بعد الدافعية الخارجية (15) عبارة.

- **الاتساق الداخلي:** ويقصد به التحقق من صدق أداة الدراسة (الاستبانة) عن طريق قياس صدق عناصر محاور الاستبانة، من خلال معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وذلك على النحو الآتي:

جدول رقم (7) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات مقياس (الدافعية المهنية) بالدرجة الكلية لكل بُعد

الدافعية الداخلية		الدافعية الخارجية	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	0.828**	1	0.799**
2	0.822**	2	0.747**
3	0.720**	3	0.632**
4	0.815**	4	0.783**
5	0.805**	5	0.629**

الدافعية الداخلية		الدافعية الخارجية	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
6	0.817**	6	0.669**
7	0.529**	7	0.526**
8	0.521**	8	0.779**
9	0.546**	9	0.665**
10	0.756**	10	0.699**
11	0.781**	11	0.740**
12	0.714**	12	0.553**
13	0.836**	-	-
14	0.756**	-	-
15	0.738**	-	-

دال عند مستوى (0.01)

جدول رقم (٨) معاملات ارتباط بيرسون لأبعاد (الدافعية المهنية) بالدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	معامل الارتباط
الدافعية الداخلية	0.907**
الدافعية الخارجية	0.864**

دال عند مستوى (0.01)

يتضح من خلال الجدول رقم (7، 8) أن جميع العبارات والأبعاد لمقياس "الدافعية المهنية" جاءت دالة عند مستوى (0.01)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط للأبعاد ما بين (0.864، 0.907) وجميعها معاملات ارتباط جيدة، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

ثبات الأداة (الاستبانة): ولقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) استُخدم (معادلة ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha (α، وذلك كما يأتي:

جدول رقم (9) معامل ألفاكرونباخ لقياس مقياس الدافعية المهنية

م	البعد	عدد العبارات	معامل الثبات
1	الدافعية الداخلية	15	0.826
2	الدافعية الخارجية	12	.0861
3	الدرجة الكلية للدافعية المهنية	27	0.876

يتضح من خلال الجدول السابق أن مقياس الدافعية المهنية يتمتع بثبات مقبول إحصائيًا، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (0.876) وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة ما بين (0.826، 0.861)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية، ونستخلص من نتائج اختباري الصدق والثبات الخاصة بالاستبانة: أن الأداة صادقة في قياس ما وضعت لقياسه، كما أنها ثابتة بدرجة جيدة.

الأساليب الإحصائية للدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية العديد من الأساليب الإحصائية، باستخدام برنامج الحزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS)، وهي على النحو الآتي:

1. المتوسطات Mean والنسب المئوية؛ للتعرف على الخصائص الوظيفية لأفراد عينة الدراسة.
2. معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لحساب صدق الاتساق الدّاخلي لأداة الدراسة.
3. معامل ألفاكرونباخ (Cronbach's Alpha) لحساب معامل ثبات المحاور المختلفة لأداة الدراسة. المتوسط الحسابي "Mean" وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.

4. تم استخدام الانحراف المعياري "Standard Deviation" للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل بعد من أبعاده الرئيسية عن متوسطها الحسابي.
5. تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test) للتعرف على الفروق باختلاف متغير (النوع).
6. تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way anova) للتعرف على الفروق باختلاف متغير (سنوات الخبرة).
7. تم استخدام اختبار كروسكال واليس (kruskall-wallis) بدلًا من تحليل التباين الأحادي (one way anova) للتعرف على الفروق باختلاف متغير (المؤهل العلمي)، وذلك لعدم تكافؤ فئات متغير المؤهل العلمي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: *ما مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي صعوبات التعلم؟*

للتعرف على مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي صعوبات التعلم؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

جدول رقم (10) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ودرجة الممارسة ودرجة التحقق لمستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي صعوبات التعلم

م	الكفايات التدريسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	درجة التحقق	الترتيب
5	**كفايات التقويم**	4.34	0.54	دائمًا	كبيرة جدًا	1
3	**كفايات إدارة الصف**	4.27	0.59	دائمًا	كبيرة جدًا	2
1	**كفايات التخطيط وإعداد الدرس**	4.24	0.61	دائمًا	كبيرة جدًا	3
4	**كفايات إثارة دافعية التلاميذ**	4.06	0.66	كثيرًا	كبيرة	4
2	**كفايات تنفيذ الدرس**	3.94	0.74	كثيرًا	كبيرة	5
	المتوسط الحسابي العام	**4.17**	**0.58**	**كثيرًا**	**كبيرة**	-

يتضح من خلال الجدول السابق أن مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي صعوبات التعلم تحقق بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لأبعاد الكفايات التدريسية (4.17) بانحراف معياري (0.58)، وهذا يدل على أن مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي صعوبات التعلم جاء بدرجة كبيرة.

وبشكل عام، يمكن أن يعزى تحقق مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي صعوبات التعلم بدرجة عالية إلى مستوى إعداد معلمي صعوبات التعلم الجيد للكفايات التدريسية، في الجامعات وقبل الخدمة، سواء في الدراسة النظرية أم في التدريب الميداني، وتأهيلهم وتهيئتهم قبل البدء بتدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

كما يمكن أن تعزى نتيجة الدراسة الحالية إلى حرص وزارة التعليم على تقديم خدمات التربية الخاصة للطلاب ذوي صعوبات التعلم واهتمامها بهم ورعايتهم، وذلك عن طريق تدريب معلمي صعوبات التعلم أثناء الخدمة للتعامل مع هؤلاء الطلاب من خلال تقديم الدورات التدريبية المنظمة، وورش العمل، والندوات، والمؤتمرات.

كما تُظهر هذه النتيجة دور الإشراف التربوي في متابعة معلمي صعوبات التعلم وتقويم كفاياتهم التدريسية وتقديم التوجيهات والإرشادات اللازمة.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة صبح (2016) ودراسة البدر (٢٠١٠) اللتين توصلتا إلى أن درجة توافر المعايير المهنية اللازم توافرها لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم جاءت مرتفعة.

كما اختلفت نتائج الدراسة الحالية عن نتائج دراسة العبداللات وعمرو والمهايرة (2018) التي توصلت إلى أن درجة الكفايات التدريسية لدى معلمي صعوبات التعلم كانت متوسطة.

كما اختلفت نتائج الدراسة الحالية عن نتائج دراسة الفقيه (2017) التي توصلت إلى أن درجة الكفايات التدريسية لدى معلمي صعوبات التعلم كانت متوسطة وضعيفة.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي صعوبات التعلم تعزى إلى متغيري النوع وسنوات الخبرة؟

للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي صعوبات التعلم باختلاف متغير النوع؛ تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test)، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (11)، وذلك على النحو الآتي:

بالنسبة إلى البعد الأول: الفروق باختلاف متغير النوع:

جدول رقم (11) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للفروق حول مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي صعوبات التعلم باختلاف متغير النوع

الأبعاد	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
كفايات التخطيط وإعداد الدرس	ذكر	67	4.23	0.66	0.221	0.826
	أنثى	41	4.26	0.54		
كفايات تنفيذ الدرس	ذكر	67	3.93	0.79	0.159	0.874
	أنثى	41	3.95	0.65		
كفايات إدارة الصف	ذكر	67	4.28	0.60	0.232	0.817
	أنثى	41	4.25	0.58		
كفايات إثارة دافعية التلاميذ	ذكر	67	4.04	0.70	0.321	0.749
	أنثى	41	4.09	0.60		
كفايات التقويم	ذكر	67	4.31	0.59	0.698	0.487
	أنثى	41	4.39	0.46		
الدرجة الكلية	ذكر	67	4.16	0.62	0.243	0.808
	أنثى	41	4.19	0.52		

يتضح من خلال الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول الدرجة الكلية للكفايات التدريسية وأبعادها الفرعية لدى معلمي

صعوبات التعلم باختلاف متغير النوع. وتُشير النتيجة السابقة إلى تقارب استجابات أفراد الدراسة من الذكور والإناث حول مستوى الكفايات التدريسية.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن كلا الجنسين قد درس نفس التخصص الدراسي والمحتوى العلمي، كما أنهما يمارسان نفس العمل والمهنة وتحت مظلة وإشراف وزارة التعليم. كما يمكن تفسير ظهور النتيجة الحالية بوجود مؤشرات ومعايير مهنية تختص بالكفايات التدريسية حددتها وزارة التعليم والتي لا بد أن يلم بها معلم صعوبات التعلم من كلا الجنسين، وهذه المعايير هي التي يستخدمها مشرفو برامج صعوبات التعلم في تقويم أداء معلمي صعوبات التعلم.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة عبد اللات وعمرو والمهايرة (2018) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول درجة امتلاك معلمي غرف المصادر للكفايات تعزى لمتغير النوع، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الفقيه (2017) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مستوى توافر الكفايات التعليمية لدى معلمي صعوبات التعلم تعزى لمتغير النوع.

بالنسبة إلى البُعد الثاني: الفروق باختلاف متغير سنوات الخبرة:

جدول رقم (12) نتائج تحليل التباين الأحادي (one way anova) للفروق حول مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي صعوبات التعلم باختلاف متغير سنوات الخبرة

الأبعاد	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
كفايات التخطيط وإعداد الدرس	بين المجموعات	1.225	2	0.613	1.655	0.196
	داخل المجموعات	38.861	105	0.370		
	المجموع	40.086	107			
كفايات تنفيذ الدرس	بين المجموعات	3.508	2	1.754	3.362	0.038
	داخل المجموعات	54.783	105	0.522		
	المجموع	58.290	107			

الأبعاد	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
كفايات إدارة الصف	بين المجموعات	2.996	2	1.498	4.643	0.012
	داخل المجموعات	33.877	105	0.323		
	المجموع	36.872	107			
كفايات إثارة دافعية التلاميذ	بين المجموعات	3.302	2	1.651	4.025	0.021
	داخل المجموعات	43.059	105	0.410		
	المجموع	46.361	107			
كفايات التقويم	بين المجموعات	3.184	2	1.592	5.883	0.004
	داخل المجموعات	28.415	105	0.271		
	المجموع	31.599	107			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2.605	2	1.302	4.088	0.020
	داخل المجموعات	33.450	105	0.319		
	المجموع	36.055	107			

يتضح من خلال الجدول رقم (12) أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول الدرجة الكلية للكفايات التدريسية المهنية وأبعادها الفرعية لدى معلمي صعوبات التعلم باختلاف متغير سنوات الخبرة، ولمعرفة اتجاه الفروق ولصالح أي فئة من فئات متغير سنوات الخبرة؛ تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe)، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (13)، وذلك على النحو الآتي:

جدول رقم (13) نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للفروق حول مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي صعوبات التعلم باختلاف متغير سنوات الخبرة

الأبعاد	سنوات الخبرة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أقل من 5 سنوات	6-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
كفايات تنفيذ الدرس	أقل من 5 سنوات	31	3.82	0.94	-		*0.36-
	من 6 إلى 10 سنوات	38	3.79	0.67		-	*0.39-
	أكثر من 10 سنوات	39	4.18	0.56	*0.36	*0.39	-
كفايات إدارة الصف	أقل من 5 سنوات	31	4.16	0.69	-		*0.34
	من 6 إلى 10 سنوات	38	4.14	0.59		-	**0.36-
	أكثر من 10 سنوات	39	4.49	0.41	*0.34	**0.36	-
كفايات إثارة دافعية التلاميذ	أقل من 5 سنوات	31	3.96	0.71	-		*0.33-
	من 6 إلى 10 سنوات	38	3.90	0.69		-	**0.39-
	أكثر من 10 سنوات	39	4.29	0.52	*0.33	**0.39	-
كفايات التقويم	أقل من 5 سنوات	31	4.12	0.56	-		**0.42-
	من 6 إلى 10 سنوات	38	4.31	0.59		-	*0.24-
	أكثر من 10 سنوات	39	4.55	0.40	**0.42	*0.24	-
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	31	4.05	0.68	-		*0.32-
	من 6 إلى 10 سنوات	38	4.05	0.58		-	*0.32-
	أكثر من 10 سنوات	39	4.38	0.43	*0.32	*0.32	-

** دال عند مستوى (0.01) * دال عند مستوى (0.05)

يتضح من خلال الجدول السابق الذي يُبين المقارنات البعدية للفروق في استجابات أفراد الدراسة حول الدرجة الكلية للكفايات التدريسية وأبعادها الفرعية لدى معلمي صعوبات التعلم باختلاف متغير سنوات الخبرة أن الفروق جاءت بين أفراد الدراسة ممن خبرتهم (أكثر من 10 سنوات) وأفراد الدراسة ممن خبرتهم (أقل من 5 سنوات، 6-10 سنوات، وذلك لصالح أفراد الدراسة ممن خبرتهم أكثر من (10) سنوات.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى المنطق الذي يشير إلى أن الممارسة تؤدي إلى الإتقان، ومن ثم نجد أن معلمي صعوبات التعلم ذوي الخبرة الأعلى يمتلكون كفايات تدريسية عالية وذلك بسبب الممارسة الطويلة والتجربة لاستراتيجيات التدريس والتقويم والتخطيط والتنفيذ والتعلم من الأخطاء السابقة، كما أن تعاملهم الطويل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم جعلهم يتعرفون بدقة على خصائصهم وحاجاتهم، التي بدورها تزيد من مستوى كفاياتهم التدريسية.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة صبح (2016) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك وممارسة معلمي ومعلمات غرف المصادر للكفايات التعليمية اللازمة لتدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية، تعزى لمتغير سنوات الخبرة ولصالح الخبرة الأعلى، في حين اختلفت نتيجة الدراسة الحالية عن نتيجة دراسة البدر (2010) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة توافر الكفايات المهنية لدى معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

السؤال الثالث: ما مستوى الدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم؟

للتعرف على مستوى الدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

جدول رقم (14) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ودرجة الممارسة ودرجة التحقق لمستوى الدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم

م	الدافعية المهنية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	درجة التحقق	الترتيب
2	الدافعية الخارجية	4.39	0.72	دائمًا	كبيرة جدًا	1
1	الدافعية الداخلية	4.22	0.84	دائمًا	كبيرة جدًا	2
	المتوسط الحسابي العام	**4.31**	**0.77**	**دائمًا**	**كبيرة جدًا**	-

يتضح من خلال الجدول السابق أن مستوى الدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم تحقق بدرجة كبيرة جدًا، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لأبعاد المقياس (4.31) بانحراف معياري (0.77)، وهذا يدل على أن مستوى الدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم جاء بدرجة كبيرة جدًا.

ويمكن أن يفسر ارتفاع مستوى الدافعية الداخلية بأن دخول معلمي صعوبات التعلم إلى سوق العمل "المرحلة العملية" وإتاحة الفرصة أمامهم لتطبيق ما تعلموه خلال مسيرتهم التعليمية "المرحلة الدراسية" على أرض الواقع، حفزهم على التغيير والتطوير وذلك بدوافع داخلية.

كما أنه يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن عدم قدرة معلمي الصفوف العادية في مساعدة هؤلاء الطلاب، والعقبات التي تمر بها أسر الطلاب ذوي صعوبات التعلم في تدريس أبنائهم، وعدم قدرة الطلاب ذوي صعوبات التعلم على مسايرة زملائهم العاديين في الصف العادي، وضع معلمي صعوبات التعلم في تحدٍ كبير ومسؤولية ذاتية بدوافع داخلية على مساعدتهم.

كما أنه يمكن أن تعزى هذه النتيجة أيضًا إلى التماس معلمي صعوبات التعلم نتائج أعمالهم وثمرات تدريسهم لهذه الفئة من الأطفال، مما أدى إلى رفع مستوى رغبتهم في البذل والعطاء حتى يرتقوا بمستوى مهارات طلابهم ذوي صعوبات التعلم.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة هتانج (Htang , 2019) التي توصلت إلى أن مستوى الدافعية المهنية الداخلية جاء بدرجة عالية، حيث ذكر معظم أفراد العينة أن التدريس يعتبر مهنة عظيمة، وأن لديهم الرغبة العالية في العمل مع الأطفال ومساعدتهم على التقدم والنجاح، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة سوبريم وآخرين (Yuce et al,, 2013)، التي توصلت إلى أن أفراد عينة الدراسة اختاروا مهنة التدريس بناء على عدد من الدوافع الداخلية كالرغبة الشخصية في التدريس.

ويمكن أن يفسر ارتفاع مستوى الدافعية الخارجية إلى طبيعة عمل معلم صعوبات التعلم التي وفرت له ظروف عمل مريحة، كتوفر الأدوات اللازمة لنجاح برنامج صعوبات التعلم، مما زاد من رغبته وميوله نحو تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقد يعود السبب في ذلك –أيضا- إلى الدخل المادي الجيد الذي يتلقاه معلم صعوبات التعلم.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة سوبريم وآخرين (Yuce, et al,, 2013) التي توصلت إلى أن أفراد عينة الدراسة اختاروا مهنة التدريس بناء على عدد من الدوافع الخارجية كالمكانة الاجتماعية وظروف العمل الجيدة.

كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كونيغ وروثلاند (König, & Rothland, 2012) التي توصلت إلى أن مستوى الدافعية المهنية للطلاب المعلمين نحو مهنة التدريس في ألمانيا جاء بدرجة عالية.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم تعزى إلى متغيري النوع وسنوات الخبرة؟

للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول مستوى الدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم باختلاف متغير النوع؛ تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test)، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (**15**)، وذلك على النحو الآتي:

بالنسبة إلى البُعد الأول: الفروق باختلاف متغير النوع:

جدول رقم (15) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للفروق حول مستوى الدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم باختلاف متغير النوع

الأبعاد	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الدافعية الداخلية	ذكر	67	4.18	0.89	0.664	0.508
	أنثى	41	4.29	0.76		
الدافعية الخارجية	ذكر	67	4.38	0.73	0.199	0.842
	أنثى	41	4.41	0.72		
الدرجة الكلية	ذكر	67	4.28	0.79	0.458	0.648
	أنثى	41	4.35	0.73		

يتضح من خلال الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول الدرجة الكلية للدافعية المهنية وأبعادها الفرعية تعزى لمتغير النوع.

ويمكن أن تعزى نتيجة الدراسة الحالية إلى التشابه في طبيعة العمل التي يمارسها المعلمون والمعلمات، كما أن العوامل المحيطة بمعلمي ومعلمات صعوبات التعلم متشابهة أيضا، وتؤثر في الدافعية الخارجية لديهم كتوفر الأدوات اللازمة لنجاح برامج صعوبات التعلم وظروف العمل والدخل المادي الجيد.

كما يمكن تفسير ظهور النتيجة الحالية إلى طبيعة عينة الدراسة والتي تم اختيارها من منطقة واحدة متشابهة في خصائصها وثقافتها. وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة هتانج (Htang , 2019) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدوافع المهنية لاختيار مهنة التدريس تبعًا لمتغير النوع، في حين اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة ابن زيد (2010) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم لدى المعلمين والمعلمات باختلاف متغير النوع.

بالنسبة للبُعد الثاني: الفروق باختلاف متغير سنوات الخبرة:

جدول رقم (16) نتائج تحليل التباين الأحادي (one way anova) للفروق حول مستوى الدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم باختلاف متغير سنوات الخبرة

الأبعاد	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الدافعية المهنية الداخلية	بين المجموعات	0.334	2	0.167	0.233	0.793
	داخل المجموعات	75.403	105	0.718		
	المجموع	75.737	107			
الدافعية المهنية الخارجية	بين المجموعات	0.296	2	0.148	0.278	0.758
	داخل المجموعات	55.802	105	0.531		
	المجموع	56.098	107			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.260	2	0.130	0.218	0.804
	داخل المجموعات	62.671	105	0.597		
	المجموع	62.931	107			

يتضح من خلال الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول الدرجة الكلية للدافعية المهنية وأبعادها الفرعية لدى معلمي صعوبات التعلم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى تلقي معلمي صعوبات التعلم ذوي الخبرة القليلة نفس الحوافز والمكافآت التي ينالها معلمو صعوبات التعلم ذوو الخبرة الأعلى والتي تختص بالدافعية الخارجية.

كما يمكن تفسير النتيجة الحالية بتشابه خصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم والبرامج المقدمة لهم، كما أن الرغبة والدافعية والبذل والعطاء قد لا ترتبط ولا تتأثر بعامل عدد سنوات الخبرة عندما يتناول ذلك الدافعية الداخلية.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة البلوي (2015) التي توصلت إلى عدم وجود فروق في مستوى الدافعية المهنية لدى المعلمات باختلاف متغير سنوات الخبرة، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية عن نتيجة دراسة ابن زيد (2010) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم لدى المعلمين والمعلمات باختلاف متغير سنوات الخبرة.

السؤال الخامس: **هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الكفايات التدريسية ومستوى الدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم؟**

للتعرف على العلاقة بين الكفايات التدريسية والدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم؛ تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (17)، وذلك على النحو الآتي:

جدول رقم (17) معامل ارتباط بيرسون (pearson coorelation) للعلاقة بين الكفايات التدريسية والدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم

م	الكفايات التدريسية	الدافعية المهنية		
		الدافعية الداخلية	الدافعية الخارجية	الدرجة الكلية
1	كفايات التخطيط وإعداد الدرس	0.745**	0.711**	0.744**
2	كفايات تنفيذ الدرس	0.688**	0.635**	0.677**
3	كفايات إدارة الصف	0.651**	0.634**	0.657**
4	كفايات إثارة دافعية التلاميذ	0.661**	0.616**	0.654**
5	كفايات التقويم	0.643**	0.609**	0.640**
	الدرجة الكلية للكفايات	0.734**	0.693**	0.730**

**** دال عند مستوى (0.01)**

يتضح من خلال الجدول السابق أن هناك علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية للكفايات التدريسية وأبعادها الفرعية والدرجة الكلية للدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن امتلاك الكفاءة التدريسية العالية يتمثل في القدرة على رؤية وتحديد الأهداف التربوية والتعليمية بشكل واضح، حيث إن وضوح الهدف لدى المعلم سيحرك دافعيته المهنية ويدفعه نحو التقدم في مهنته وعمله، ويكون أكثر رغبةً في تحقيق النجاح مع تلاميذه (لبوز وحجاج، 2011).

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أنه كلما ارتفع مستوى الكفايات التدريسية لدى معلم صعوبات التعلم، ارتفعت ثقته بنفسه، ومن ثم تزيد رغبته الشعورية الداخلية في العطاء والتطوير. بالإضافة إلى ذلك، فإن نجاح العملية التعليمية مرتبط بكفايات المعلم التدريسية، ولكن هذه الكفايات لا تكفي وحدها، وإنما تحتاج إلى وجود دافعية تمثل المعزز والمحرك للمعلم نحو تحقيق هذا النجاح، ومن ثم يمكن الإشارة إلى أن امتلاك الكفايات التدريسية يمثل القدرة والاستعداد للتدريس بشكل فعال، أما الدافعية فتمثل المحرك لتلك القدرة والاستعداد للتدريس، ومن هنا نستنتج أن هناك علاقة طردية بين الكفايات التدريسية والدافعية المهنية.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة العبيد (2009) التي توصلت إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين الكفايات التعليمية والدافعية المهنية نحو التدريس. وفي المقابل، فقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية عن نتيجة دراسة فنغ (Feng, 2012) التي أشارت إلى عدم وجود علاقة بين الكفايات التدريسية والدافعية المهنية حيث كان مستوى الدافعية متوسطًا، بخلاف الكفايات التدريسية التي جاءت بدرجة منخفضة.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، أتت توصيات البحث على النحو الآتي:

1- القيام بدراسة متعلقة بالكفايات التدريسية لدى معلمي صعوبات التعلم في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال غير العاديين.
2- بناء برنامج تدريبي لتقويم الكفايات التدريسية لدى معلمي صعوبات التعلم في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال غير العاديين.

3- زيادة عدد الدورات التدريبية وورش العمل لمعلمي صعوبات التعلم بمدارس التعليم العام، وذلك لإبقائهم على اطلاع بكل ما هو جديد في ذلك المجال، ولمساعدتهم في تنمية مستويات التلاميذ في جميع الجوانب.

4- التحفيز والتشجيع لمعلمي صعوبات التعلم بمدارس التعليم العام بما يتناسب مع الجهد المبذول من قبلهم، بما يُسهم في قدرتهم على الاستمرارية، والاحتفاظ بمستويات عالية من الأداء.

5- حث معلمي صعوبات التعلم على تبادل الزيارات مع المعلمين في المدارس الأخرى لتبادل الخبرات، والتعرف على طرق تدريس متنوعة، مما يُسهم في صقل مهاراتهم التدريسية.

قائمة المراجع:

أحمد، منيرة. (2019). الكفايات الأخلاقية والتدريسية لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظرهم بمنطقة القصيم: دراسة ميدانية. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية. (24) 12-54.*

البدر، عبدالعزيز. (2010). *المعايير المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم*. رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود.

البراك، سعاد. (2017). تأثير الضغوط على الدافعية المهنية لدى معلمات صعوبات التعلم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 6 (21)، 74-107.*

البلوي، فهد. (2015). *اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات التعلم ومستوى دافعية الإنجاز لديهم في محافظة ينبع بالمملكة العربية السعودية*. رسالة ماجستير، جامعة مؤتة.

البنا، حازم. (2015). اتجاهات أخصائي الإعلام نحو المهنة وعلاقتها بمستوى الدافعية نحو تطوير قدراته المهنية.. *المجلة المصرية لبحوث الرأي العام، 14 (4)، 65-157..*

الجاسر، عفاف. (2013). انخفاض مستوى الدافعية للتدريس لدى معلمة اللغة الإنجليزية: أسبابه ومقترحات لعلاجه والتغلب عليه.. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، (198)*، 60-87.

حاج التوم، أنس. (2011). *التدريس المصغر في إكساب الكفايات التدريسية لمعلمي مرحلة الأساس بمحلية الحصاحيصا*. رسالة دكتوراه، جامعة النيلين.

حسين، هشام. (2016). الدافعية المهنية للتدريس لدى معلمي الرياضيات في البيئة الثقافية العربية: دراسة تحليلية.. *مجلة تربويات الرياضيات، 19 (12)، 19-66.*

الحسيني، سليمان. (2012). *بناء برنامج تدريبي مستند إلى المعايير العالمية في التربية العلمية وتحديد فاعليته المهنية لمعلمي العلوم*. رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية.

الخطيب، جمال والصمادي، جميل والروسان، فاروق والحديدي، منى ويحيى، خولة والناطور، ميادة والزريقات، إبراهيم والعمايرة، موسى والسرور، ناديا. (2013). *مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة*. (ط.6). دار الفكر ناشرون وموزعون.

الخطيب، جمال، والحديدي، منى. (2011). *استراتيجية تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة*. دار الفكر.

الريماوي، محمد والزغول، رافع وعلاونة، شفيق والعتوم، عدنان والزغول، عماد والبطش، محمد والتل، شادية و مصطفى، رضوان وغرايبة، عايش و الجراح، عبد الناصر و جبر، فارس و شريم، رغدة و الزعبي، رفعة و السلطي، ناديا. (2004). *علم النفس العام*. دار الميسرة للنشر.

زغلول، رافع. (2003). الاحتراق النفسي لدى المعلمين والمعلمات وعلاقته بإدراكهم للنمط القيادي لمديري ومديرات مدارس الكرك الثانوية. *مؤتة للبحوث والدراسات، 18 (6)، 243-268*.

ابن زيد، علي. (2010). *ضعف كفايات الخريجين وعلاقته بالدافعية للتعلم من وجهة نظر المفتشين ومدراء المدارس بمدينة زليتن*. رسالة ماجستير، جامعة مصراتة.

سالم، أماني. (2005). *أثر بعض الاستراتيجيات المعرفية على التذكر الصريح والضمني لدى ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإعدادية*. رسالة ماجستير، جامعة القاهرة.

السردية، هيا. (2017). تقويم كفايات تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة في جامعة حائل وفق معايير الجودة العالمية من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة. *مجلة المعرفة التربوية، 5(10)، 56-79*.

السعدي، سعيد. (2015). *الكفايات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقًا لمعايير مجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة*. رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس.

ابن ستي، حسينة. (2013). *التوافق النفسي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ سنة الأولى ثانوي: دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بدائرة تقرت*. رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر.

الشبيب، محمد بن سالم. (2018). مدى توافر كفايات المعلم المستشار لدى معلمي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة والثانوية من وجهة نظرهم. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية ٢٠ (16) 108-68*.

شقير، زينب. (2004، مايو). *إعداد معلم التربية الخاصة بين الواقع والمأمول*. المؤتمر العلمي التاسع معايير ومستويات التعليم الجامعي في مصر. جامعة طنطا.

الشهري، خالد. (2009). *واقع غرف مصادر التعلم للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في المدينة المنورة*. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك.

الصالحي، فاطمة. (2013). أسباب ضعف الدافعية لدى معلمي صفوف الحادي عشر والثاني عشر من وجهة نظر المعلمين أنفسهم في محافظة الباطنة شمالًا. *رابطة التربويين العرب، 1 (35)*، 73-96.

صبح، إبراهيم. (2016). درجة امتلاك وممارسة معلمي ومعلمات غرف المصادر للكفايات التعليمية وأثرها على تنمية المجتمع في ضوء الخبرة والمستوى التعليمي. *جرش للبحوث والدراسات، 17* (1). 523-550.

طبيشي، بلخير، ممادي، شوقي. (2011). مدى ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للكفايات التدريسية. التخطيط اليومي نموذجًا.. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ١٩* (4)، 705-731.

الطنطاوي، عفت. (2009). *التدريس الفعال تخطيطه-مهاراته-استراتيجياته-تقويمه*. دار الميسرة للنشر والتوزيع.

الطنطاوي، محمود. (2017). عادات العقل وعلاقتها بالاحتراق النفسي والدافعية نحو العمل لدى معلمي الإعاقة الفكرية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 6* (21)، 93-151.

العبدالجبار، عبدالعزيز. (2003). البرامج التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة. *رسالة التربية وعلم النفس، ١٩ (21)*، 139-179.

العبداللات، بسام وعمرو، منى والمهايرة، عبدالله. (2018). مدى امتلاك معلمي غرف المصادر في عمان للكفايات التعليمية من وجهة نظرهم. *دراسات العلوم التربوية، 45* (2)، 297-311.

عبدالله، أيمن. (2014). كفايات خريجي التربية الخاصة نهاية مرحلة البكالوريوس في جامعة إربد الأهلية في ضوء بعض المتغيرات. *إربد للبحوث والدراسات-العلوم التربوية، 17* (2)، 249-294.

العبيد، نهاد. (2009). وعي معلمات الروضة في الكويت للأصول الإسلامية لكفايات مهنة التعليم انعكاسها على دافعيتهن نحو التدريس. *مجلة التربية، 143* (4)، 75-104.

أبو علام، رجاء. (2004). *التعلم أسسه وتطبيقاته*. دار الميسرة للنشر والتوزيع.

غوادرة، فيصل. (2009، أبريل). *دور المعلم المتميز في العملية التعليمية والتربوية*. المؤتمر العلمي الثاني لكلية العلوم التربوية: دور المعلم التربوي في عصر التدفق المعرفي، جامعة جرش: الأردن.

الفضلي، ياسمين. (2013). *الدافعية المهنية لدى معلمات رياض الأطفال في ضوء بعض المتغيرات الذاتية*. رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية.

الفقيه، مصطفى. (2017). تقويم كفايات معلمي ذوي صعوبات التعلم في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) من وجهة نظر المشرفيين التربويين بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية، 66*(2)، 620-656.

قطامي، يوسف و قطامي، نايفة. (2000). *سيكولوجية التعلم الصفي*. دار الشروق للنشر والتوزيع.

لبوز، عبدالله، حجاج، عمر. (2011). الدافعية للتدريس كأهم خاصية شخصية للمدرس الفعال.. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ١٣* (4)، 434-461.

مسعود، وائل. (2013). *التدريب الميداني لطلاب التربية الخاصة لمسار الإعاقة العقلية*. ط2، دار الزهراء للنشر والتوزيع.

ابن موسى، يمينة. (2017). الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 1 (31)، 629-640.*

نشواتي، عبدالمجيد. (2003). *علم النفس التربوي*. دار الفرقان للنشر والتوزيع.

هلاهان، دانيال و لويد، جون و كوفمان، جيمس و ويس، ماجريت و مارتينز، إليزابيث. (2006). *صعوبات التعلم مفهومها – طبيعتها – التعليم العلاجي (عادل عبدالله محمد، مترجم)*. دار الفكر ناشرون وموزعون.

وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. (2002). *القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة*. السعودية: الرياض.

Abosi, O., & Alhassan, A. (2017). A Comparative Study of Teachers' Pedagogical Competencies in Supporting Children with Learning Difficulties in Primary Schools in Ghana and Brunei Darussalam. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals, 8*(3) 62-76

Anderson, W.(2002). *Factors that motivate teachers to remain in the teaching profession.* (Doctoral Dissertation) The University of North Carolina at Charlotte.

Council for Exceptional Children. (2013). *What Every Special Educator Must Know: The Ethics, Standards, and Guidelines for Special Educators*. Council for Exceptional Children. Retrieved from: https://exceptionalchildren.org

DeBettencourt, L., & Howard, L. (2007). *The effective special education teacher: A practical guide for success*. Waveland Press, USA.

Dybowski, C., Sehner, S., & Harendza, S. (2017). Influence of motivation, self-efficacy and situational factors on the teaching quality of clinical educators. *BMC medical education, 17*(1), 1-8.

Feng, Y. (2012). Teacher career motivation and professional development in special and inclusive education: perspectives from Chinese teachers. *International Journal of Inclusive Education. 16*(3), 331-351.

Htang, L. (2019). Motivations for choosing teaching as a career: teacher trainees' perspective from a Myanmar context..*Journal of Education for Teaching, 45(*5), 511-524.

Ilgan, A., Ceviz, H. (2011). The Relationship between the Perception of the Society Related to Teaching Profession and Teachers' Professional Motivation According to Teachers' Views. *Educational Administration, 25*(2) 285-338.

Kim, Y., Park, J., Lee, S. (2015). Perceptions of Korean Pre-Service Special Educators Regarding Teaching Competencies for Students with Disabilities. *International Journal of Special Education, 30*(2), 107-118.

Klassen, R., Al-Dhafri, Hannok, W., & Betts, S. (2011). Investigating pre-service teacher motivation across cultures using the Teachers' Ten Statements Test. *Teaching and Teacher Education, 27*(3), 579-588.

Konig, J., & Rothland, M. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: Effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 40*(3), 289-315.

Lin, E., Shi, Q., Wang, J., Zhang, S., & Hui, L. (2012). Initial motivations for teaching: Comparison between preservice teachers in the United States and China. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 40*(3), 227-248.

Majoko, T. (2019). Teacher Key Competencies for Inclusive Education: Tapping Pragmatic Realities of Zimbabwean Special Needs Education Teachers. *SAGE Open, 9*(1), 1-14.

Motaharinezhad, F., Seyed, S., Rezaye, A., Heidarieh, S., & Noruzi, R. (2016). Relationship between self-efficacy, achievement motivation and academic achievement in students with learning disabilities. *Journal of Mazandaran University of Medical Sciences, 32*(25), 329-333

Nyakundi, T. (2012). *Factors affecting teacher motivation in public secondary schools in Thika West District, Kiambu County. Kiambau.* Education of Kenyatta University.

Paneque, O. M., & Barbetta, P. M. (2006). A study of teacher efficacy of special education. teachers of English language learners with disabilities. *Bilingual Research Journal, 30*(1), 171-193

Picard, C. (2004). *Strategies for effective teaching in the twenty first century: A supplement for special education.* Louisiana teacher assistance and assessment

program.60) Payne, R. (2005). Special Education Teacher Shortages: Barriers or Lack of Preparation?. *International Journal of Special Education, 20*(1), 88-91

TomSik, R. (2019). Can motivation for choosing teaching as a profession predicts

academic achievement? the role of gender, secondary school type and study programmed. *Journal of Interdisciplinary Research, 9*(1), 299-304

Watt, H., Richardson, P., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B.,

Trautwein, U., & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and teacher education, 28*(6), 791-805.

Yuce, K., Sahin, E., Kocer, O., & Kana, F (2013). Motivations for choosing

teaching as a career. A perspective of pre-service teachers from a Turkish context. *Asia Pacific Education Review, 14*(3), 295-306