**جامعـة آل البيـت**
**كلية العلوم التربوية**
**قسم الإدارة التربوية والأصول**

# مستوى دافعية معلمي التربية الخاصة نحو برامج التدريب المقدمة لهم من قبل وزارة التربية في دولة الكويت

# The Motivation Level of Special Education Teachers towards Training Programs Provided by Ministry of Education in Kuwait

إعداد الباحث
**عادل حمود سالم المطيري**

إشراف
**أ د. علي فرحان أبو صعيليك**

**الفصل الدراسي الأول**
**كانون الأول**
**2016/2015**

## قرار لجنة المناقشة

# مستوى دافعية معلمي التربية الخاصة نحو برامج التدريب المقدمة لهم من قبل وزارة التربية والتعليم في دولة الكويت


إعداد الطالب

عادل حمود سالم المطيري

الرقم الجامعي

**1471106005**


إشراف

الأستاذ الدكتور علي فرحان ابو صعيليك

| أعضاء لجنة المناقشة | | التوقيع |
|---|---|---|
| الأستاذ الدكتور علي فرحان ابو صعيليك | مشرفاً ورئيساً | |
| الأستاذ الدكتور محمد عبود الحراحشة | عضواً | |
| الدكتور محمود حامد المقدادي | عضواً | |
| الدكتور صالح احمد عبابنة | عضواً/ خارجيا | |

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية في كلية العلوم التربوية قسم الإدارة التربوية والأصول في جامعة آل البيت

نوقشت وأوصي بإجازتها بتاريخ: ٢٣/ ١٢ /2015م

الفصل الأول 2016/2015

## تفويض

أنا عادل حمود المطيري، أفوض جامعة آل البيت بتزويد نسخ من رسالتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبهم حسب التعليمات النافذة في الجامعة.

التوقيع:

التاريخ: 2015/12/23

إقرار والتزام بأنظمة وتعليمات جامعة آل البيت

أنا الطالب: عادل حمود المطيري

التخصص: الإدارة التربوية والأصول الكلية: العلوم التربوية

أعلن بأنني قد التزمت بقوانين جامعة آل البيت وأنظمتها وتعليماتها وقراراتها السارية المفعول المتعلقة بإعداد رسائل الماجستير والدكتوراه عندما قمت شخصياً بإعداد رسالتي بعنوان:

**مستوى دافعية معلمي التربية الخاصة نحو برامج التدريب المقدمة لهم من قبل وزارة التربية في دولة الكويت**

وذلك بما ينسجم مع الأمانة العلمية المتعارف عليها في كتابة الرسائل والأطروحات العلمية. كما أنني أعلن بأن رسالتي هذه غير منقولة أو مستلة من رسائل وأطروحات أو كتب أو أبحاث أو أي منشورات علمية تم نشرها أو تخزينها في أي وسيلة إعلامية، وتأسيسا على ما تقدم فإنني أتحمل المسؤولية بأنواعها كافة فيما لو تبين غير ذلك بما فيه حق مجلس العمداء في جامعة آل البيت بإلغاء قرار منحي الدرجة العلمية التي حصلت عليها وسحب شهادة التخرج مني بعد صدورها دون أن يكون لي الحق في التظلم أو الاعتراض أو الطعن بأي صورة كانت في القرار الصادر عن مجلس العمداء بهذا الصدد.

توقيع الطالب

التاريخ: 23 /2015/12م

**الإهداء**

إلى والديَّ أمد الله في عمرهما على طاعته

إلى إخوتي الذين طالما شجعوني

إلى زوجتي وأطفالي

إلى زملائي وأصدقائي

إلى كل من آزرني وأعانني ووقف معي

لكم جميعاً أهدي هذا العمل المتواضع.

الباحث

عادل حمود المطيري

## الشكر والتقدير

أَحمَدُ الله عز وجل أن أعانني على استكمال مرحلة الماجستير؛ وإتمام هذا البحث الذي يمثل متطلباً ضرورياً لإتمام هذه المرحلة، فله الحمد حمداً كثيرا يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه.

أتقدم بالشكر والتقدير لمشرفي الفاضل الأستاذ الدكتور علي فرحان أبو صعيليك الذي أعطاني من وقته الكثير وكان لي خير المعين، فشكراً له ووفقه الله لما يحب ويرضى.

كما أخص بالشكر الأستاذ الدكتور العزيز محمد عبود الحراحشه الذي لم يتوانى عن تقديم النصح لي وتوجيهي التوجيه الحسن أسأل الله أن يجزيه عنا خير الجزاء.

كما أتقدم بجزيل الشكر إلى لجنة المناقشة:

د. محمود المقدادي

د. صالح عبابنة

وخالص الشكر والتقدير لمجتمع الدِّراسة من المعلمين والمعلمات لتخصيصهم جزء من وقتهم الثمين في تعبئة استبانة الدِّراسة.

كما أتقدم بالشكر والامتنان لكل من مَدَّ لي يد العون سواء بالقول أو الفعل، فجزاهم الله عني خير الجزاء.

الباحث

عادل حمود المطيري

قائمة المحتويات


| الموضوع | الصفحة |
|---|---|
| قرار لجنة المناقشة | ب |
| تفويض | ج |
| إقرار والتزام بأنظمة وتعليمات جامعة آل البيت | د |
| الإهداء | هـ |
| شكر وتقدير | و |
| قائمة المحتويات | ز |
| قائمة الجداول | ط |
| قائمة الملاحق | ك |
| الملخص باللغة العربية | ل |
| الملخص باللغة الإنجليزية | ن |
| **الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها** | |
| مقدمة الدِّراسة | 1 |
| مشكلة الدِّراسة | 4 |
| أهداف الدِّراسة | 5 |
| أهمية الدِّراسة | 6 |
| التعريفات الاصطلاحية والإجرائية | 6 |
| حدود الدِّراسة ومحدداتها | 8 |
| **الفصل الثاني: الأدب النظري والدِّراسات السابقة** | |
| أولاً: الأدب النظري | 9 |

| الموضوع | الصفحة |
| --- | --- |
| ثانياً: الدِّراسات السابقة | 33 |
| **الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات** | 39 |
| منهجية الدِّراسة | 39 |
| مجتمع الدِّراسة | 39 |
| عينة الدِّراسة | 39 |
| أداة الدِّراسة | 41 |
| صدق أداة الدِّراسة | 42 |
| ثبات أداة الدِّراسة | 42 |
| إجراءات تنفيذ الدِّراسة | 43 |
| متغيرات الدِّراسة | 44 |
| المعالجة الإحصائية | 44 |
| **الفصل الرابع: النتائج** | |
| النتائج المتعلقة بالسؤال الأول | 45 |
| النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني | 50 |
| **الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات** | |
| مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول | 61 |
| مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني | 63 |
| التوصيات | 67 |
| المراجع | 68 |
| قائمة الملاحق | 74 |

قائمة الجداول


| رقم الجدول | الموضوع | الصفحة |
|---|---|---|
| 1 | توزع أفراد عينة الدراسة حسب فئات متغيرها | 40 |
| 2 | **معاملات ثبات أداة الدراسة** | 43 |
| 3 | **المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة الدافعية نحو البرامج التدريبية لدى معلمي مدارس التربية الخاصة في دولة الكويت** | 45 |
| 4 | **المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوى لفقرات مجال الدافعية الداخلية** | 46 |
| 5 | **المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوى لفقرات مجال الدافعية الخارجية** | 48 |
| 6 | **المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على أداة الدراسة باختلاف الجنس** | 51 |
| 7 | **نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق الحاصلة في مستوى الدافعية نحو البرامج التدريبية لدى معلمي مدارس التربية الخاصة باختلاف الجنس** | 52 |
| 8 | **المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على أداة الدراسة باختلاف التخصص** | 53 |
| 9 | **نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق الحاصلة** في مستوى الدافعية نحو البرامج التدريبية لدى معلمي مدارس التربية الخاصة باختلاف التخصص | 54 |
| 10 | **المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على أداة الدراسة باختلاف عدد سنوات الخبرة** | 55 |
| 11 | **نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق الحاصلة في مستوى الدافعية نحو البرامج التدريبية لدى معلمي مدارس التربية الخاصة باختلاف عدد سنوات الخبرة** | 56 |

| رقم الجدول | الموضوع | الصفحة |
|---|---|---|
| 12 | **نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لتحديد موقع دلالة الفروق الحاصلة في مستوى الدافعية نحو البرامج التدريبية لدى معلمي مدارس التربية الخاصة باختلاف عدد سنوات الخبرة** | 57 |
| 13 | **المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على أداة الدراسة باختلاف المؤهل العلمي** | 59 |
| 14 | **نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق الحاصلة في مستوى الدافعية نحو البرامج التدريبية لدى معلمي مدارس التربية الخاصة باختلاف المؤهل العلمي** | 59 |

**قائمة الملاحق**


| رقم الملحق | العنوان | الصفحة |
|---|---|---|
| 1 | أداة الدَّراسة بصورتها الأولية | 75 |
| 2 | أداة الدَّراسة بصورتها النهائية | 78 |
| 3 | قائمة أسماء المحكمين | 81 |
| 4 | خطاب تسهيل مهمة الباحث | 82 |

# مستوى دافعية معلمي التربية الخاصة نحو برامج التدريب المقدمة لهم من قبل وزارة التربية في دولة الكويت

إعداد الباحث

**عادل حمود سالم المطيري**

إشراف

**أ د. علي فرحان أبو صعيليك**

**الفصل الدراسي الأول**

**كانون الأول**

**2016/2015**

## الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى مستوى دافعية معلمي مدارس التربية الخاصة نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم من قبل وزارة التربية في دولة الكويت، في ضوء متغيرات التخصص والجنس وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

وتكونت عينة الدراسة من معلمي ومعلمات إدارة مدارس التربية الخاصة التابعة لوزارة التربية في دولة الكويت، والبالغ عددهم 287 معلماً ومعلمة، موزعين على مدارس مخصصة لذوي الاحتياجات الخاصة.

ولتحقيق الهدف من هذه الدراسة أعد الباحث استبانة لقياس مستوى دافعية معلمي التربية الخاصة نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم من قبل وزارة التربية في دولة الكويت, وتم التأكد من صدقها من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين. وتم استخراج ثبات الاتساق الداخلي من خلال تطبيق معادلة ألفا كرونباخ ومن ثم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان براون.

وقد أظهرت النتائج إلى أنَّ متوسط الدرجة الكلية للدافعية لدى معلمي مدارس التربية الخاصة في دولة الكويت جاء بدرجة (مرتفعة). كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيري الجنس والخبرة. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيري المؤهل العلمي والتخصص. وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدَّراسة أوصي بمجموعة من التوصيات وأهمها:

1. استحداث إدارة منفصلة تعنى بتدريب معلمي التربية الخاصة.
2. التعزيز المادي لمعلمي التربية الخاصة لزيادة مستوى الدافعية الخارجية عند اجتيازه للبرامج التدريبية.

**الكلمات المفتاحية:** مستوى الدافعية – البرامج التدريبية – التربية الخاصة.

**Abstract**

This study aimed to identify the motivation level of special education teachers towards training programs provided by the Ministry of Education in Kuwait in the light of specialization, sex, years of experience, and qualification variables. It solicited to answer the following questions: 1) What is the level of motivation among special education teachers towards the training programs?, and 2) Are there statistically significant differences at $\alpha \leq 0.05$ in motivation level in special education teachers towards the level of training programs from their point of view due to the variables of sex, qualification, experience and specialization?

The study sample consisted of 287 teachers of special education from special education schools in Kuwait. To achieve the goal of this study, the researcher developed a questionnaire to measure the level of motivation of teachers in special education schools towards training programs provided to them by the Ministry of Education in Kuwait. A team of professors from Al al-Bayt University, Kuwait University and the Public Authority for Applied Education and Training validated the instrument. The results showed that the average total degree of motivation among teachers in special education schools in Kuwait was high. The results also showed statistically significant differences for the variables of sex and experience. It also showed statistically significant differences concerning the variables of qualification and specialization.

In light of the findings of the study, a set of recommendations were presented, including establishing a separate department to take care of special education teachers, and giving them financial incentives to increase their motivation when they take training courses.

**Key words**: motivation levels – training program – special education

# الفصل الأول

## خلفية الدراسة وأهميتها

### مقدمة

يرتبط مستقبل التربية في الوطن العربي بالارتقاء بمستوى المعلم والنهوض بمهنة التعليم، ومن الواضح أن الارتقاء بمكانة المعلم ومستواه العلمي والنهوض بالمهنة التي تنتمي إليها هو الأساس الذي يستند إليه النهوض بالمهن الأخرى كافة، كما أن مهنة التعليم مسئولة عن إرساء التجديد والتغيير في المجتمع، وتوجيه الثقافة وبناء المجتمع العصري القادر على مواجهة التحديات المحيطة به. فلا يستطيع أحد أن ينكر خطورة العمل الذي يقوم بها المعلم وأهميه في تكوين الأجيال التي يُنشئها وأثره في تطوير حاضر الأمة، وإسهامه في تحديد سمات وخصائص مستقبلها (الأحمد، 2005).

ونظرا لأهمية المعلم في العملية التربوية، فلابد من الاهتمام بتنميته مهنياً، باعتبار أن التنمية المهنية للمعلمين أحد أهم الطرق لتزويدهم بالمهارات والأساليب التي من خلالها يمكن لهم أن يطوروا مهاراتهم، والارتقاء بمستواهم الوظيفي في جميع ما يقومون به من مهام ومسئوليات تدريسية وبحثية وإدارية وخدمة المجتمع. وقد حظيت التنمية المهنية للمعلمين ومن ضمنهم معلمي التربية الخاصة باهتمام عالمي وذلك يرجع للتطور التكنولوجي وانعكاساته على العملية التعليمية من حيث توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال وتقنيات التعليم والتعلم، مما تطلب مساعدة الطلاب على اكتساب مهارات التعلم الذاتي، والتعلم التعاوني والتعلم عن بعد، وتحول دور المعلم من مجرد ناقل للمعرفة إلى ميسر ومسهل ومرشد وموجه لطلابه. بالإضافة إلى النمو المعرفي في جميع التخصصات والمجالات مما يتطلب ضرورة متابعة المعلم للتطورات العلمية

فـي مجـال تخصصـه باعتبـار هـذا الأمـر ضـرورة لتحسـين الكفـاءات التدريسـية (تمـام و طـه، 2013).

وللتنمية المهنية للمعلمين عوامل تؤثر في نجاحها ومن أهمها مناخ المؤسسة التعليمية والذي يعتبر عاملاً مهما لنجاح التنمية المهنية كونها قائمة على العلاقات الإنسانية. بالإضافة إلى القيادة والدعم الفعال من قبل مدير المدرسة أو المشرف التربوي، حيث أن المعلمين ومن ضمنهم معلمي التربية الخاصة يثبتون تحسناً أفضل في برامج التنمية المهنية التي يدعمهم فيها المدير أو المشرف التربوي. ولا ننسى أهمية توفير الوقت اللازم للتنمية المهنية كأحد العوامل المؤثرة في التنمية المهنية، فقد دعت بعض المنظمات التعليمية العالمية إلى تخصيص ربع وقت عمل المعلم على الأقل للدراسات المهنية والعمل التعاوني وعدم وضعها في أيام منفصلة عن ساعات العمل (الهادي، 2011).

وكون الدراسة هدفت للتعرف على مستوى دافعية معلمي التربية الخاصة نحو تلك البرامج التدريبية، لا بد لنا من معرفة أثر الدافعية في تنمية المعلم مهنياً واكتسابه للمهارات والمستجدات في مجال عمله لتحقيق أهدافه وقيامه بعمله على أكمل وجه وبصورة صحيحة، فعدم وجود الدافعية لدى المعلم يؤدي إلى عدم تحقق الهدف الذي وضعت من أجله هذه البرامج التدريبية. فإذا وصفنا دافع التعلم لدى المعلمين وأثره في رغبتهم في الالتحاق بالبرامج التدريبية المقدمة لهم فإننا نصف المعززات والنتائج التي يبحث عنها المعلمون لإشباع حاجتهم والاستزادة بما يطمحون إليه من تطور في مستوى أدائهم والنجاح في عملهم من خلال التحاقهم في تلك البرامج التدريبية. والميل إلى تحقيق النجاح يختلف بين الأفراد بدرجة ملحوظة، كما يختلف كذلك بين الفرد ذاته من موقف لآخر.

ويمكن تعريف الدافعية بأنها حالة استثارة داخلية تعمل على تحريك السلوك وتنشيطه وتوجيهه. ومن ناحية أخرى فالدافعية تثير حالة نقص تخل بتوازن الكائن العضوي، فيعمل على استعادة هذا التوازن الذي اختل (عبدالخالق، 1994).

ونظرا لأهمية الدافعية في التنمية المهنية للمعلمين، جاءت هذه الدراسة للكشف عن مستوى دافعية معلمي التربية الخاصة نحو برامج التدريب المقدمة لهم، في ضوء متغيرات التخصص والجنس وسنوات الخبرة والمرحلة الدَّراسية والمؤهل العلمي.

**مشكلة الدراسة**

حظي تدريب معلمي التربية الخاصة بالاهتمام في معظم دول العالم، ويتضح ذلك من خلال عقد المؤتمرات المتخصصة وإقامة الدورات التدريبية قبل وأثناء الخدمة لتأهيل المعلمين وتزويدهم بالخبرات اللازمة لممارسة عملهم، كما وُضِعت من أجل ذلك الخطط والأهداف العامة والخاصة.

يعد موضوع الدافعية من الموضوعات الأساسية التي يدرسها علم النفس، لأنها تهم كلاً من المعلم والمتعلم وولي الأمر والتربوي، وكل من له علاقة بالعمل الإنساني. لأنها المحرك الأول للسلوك الإنساني والحيواني. فالدافعية تعتبر حالة داخلية نجدها عند كل الأفراد وتؤدي هذه الحالة إلى استثارة سلوكهم، وتعمل على استمرار هذا السلوك وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين، وهي مفهوم عام لا يستثير حالة خاصة محددة وإنما يُستدلُّ عليه من سلوك الفرد في المواقف المختلفة. (كوافحة، 2007)

ونتيجة لما طرأ على مناهج التربية من تغيير، وظهور مستجدات وطرق تدريسية حديثة، بالإضافة إلى التقدم التكنولوجي المصاحب للعملية التربوية، أصبحت الحاجة ملحة لإعادة النظر في نوعية البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي التربية الخاصة، لمواكبة تلك المستجدات وتجديدها لتتناسب مع تلك التطورات التي طرأت على العملية التعليمية بالإضافة إلى التقدم التكنولوجي في جميع المجالات.

ومن هنا جاء إحساس الباحث بالمشكلة كونه أحد معلمي إدارة مدارس التربية الخاصة ومعايش لواقع البرامج التدريبية المقدمة من قبل إدارة التطوير والتدريب وملاحظ لردود أفعال المعلمين تجاهها.

وتتحدد مشكلة هذه الدراسة بالإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مستوى دافعية معلمي التربية الخاصة نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم من وجهة نظرهم؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ في استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى دافعية معلمي التربية الخاصة نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل والخبرة والتخصص؟

**أهداف الدراسة**

هدفت هذه الدراسة إلى ما يلي:

1. التعرف إلى مستوى دافعية معلمي التربية الخاصة نحو البرامج التدريبية من وجهة نظرهم.
2. الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين البرامج التدريبية ومستوى الدافعية لدى معلمي إدارة مدارس التربية الخاصة من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل والخبرة والمرحلة الدراسية.

**أهمية الدراسة**

**أ- الأهمية النظرية**

1. الرسالة الحالية في تقدير الباحث تعد من الرسائل القليلة التي تناولت مستوى دافعية معلمي التربية الخاصة نحو برامج التدريب في الوطن العربي والوحيدة على مستوى دولة الكويت.

2. تركز هذه الدراسة على معرفة مستوى دافعية معلمي التربية الخاصة نحو برامج التدريب المقدمة لهم من وجهة نظرهم، حيث إنهم الأقدر على تشخيص تلك البرامج ومعرفة مدى تأثيرها في مستوى دافعيتهم.
3. تستمد هذه الدراسة أهميتها من الضرورة الملحة لإعادة النظر في البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي التربية الخاصة ومدى مواكبتها للمستجدات التربوية والتقنية في مدارس التربية الخاصة في دولة الكويت.

**ب- الأهمية التطبيقية**

1. توجيه المعنيين بوضع برامج التدريب في وزارة التربية لإعادة النظر في نوعيتها.
2. تعرف معلمي التربية الخاصة على مستوى دافعيتهم نحو برامج التدريب.
3. تعرف وزارة التربية للأسباب التي تؤدي إلى زيادة دافعية المعلمين نحو البرامج التدريبية المقدمة.

**التعريفات الاصطلاحية والإجرائية**

أورد الباحث في دراسته بعض المفاهيم والمصطلحات التي يرى من الضرورة تعريفها وهي:

**مستوى الدافعية:** هو المستوى الذي يقيس دافعية الفرد نحو إنجاز الهدف ويرتبط ذلك بعوامل مختلفة تؤثر إما زيادة أو نقصان في هذا المستوى (علاونة، 2004).

وفي هذه الدراسة يعرف على أنه مقدار استجابة معلمي التربية الخاصة في دولة الكويت على الاستبانة التي قام الباحث بإعدادها.

**معلمو التربية الخاصة:** هم المعلمون المسئولون عن البرامج والطرق والوسائل والاستراتيجيات التي تم إعدادها وتصميمها بحيث تتناسب مع الاحتياجات الخاصة بالأطفال غير العاديين (مثل

ذوي الإعاقة السمعية، الإعاقة البصرية، صعوبات التعلم، التخلف العقلي، التوحد، الإعاقة الجسمية والحركية) (Hallahan & Kuffman 1994,p14).

وفي هذه الدراسة هم المعلمون العاملون في إدارة مدارس التربية الخاصة في دولة الكويت، والحاصلون على مؤهلات تخصصية في تدريس الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة.

**البرامج التدريبية:** يقصد بها جميع الدورات التدريبية وورش العمل المتخصصة في مجال إعداد وتطوير المعلم.

وفي هذه الدراسة هي مجموعة البرامج التدريبية التي تقدمها إدارة التطوير والتنمية لمعلمي التربية الخاصة في دولة الكويت.

**الدافعية نحو البرامج التدريبية:** رغبة الفرد في الالتحاق بالدورات التدريبية وورش العمل لاكتساب المهارات والكفايات والتعرف على آخر المستجدات التربوية المتعلقة في مجال عمله. وتقاس إجرائياً بمقياس الدافعية نحو البرامج التدريبية والذي قام الباحث بإعداده.

وفي هذه الدراسة هو مقدار حرص معلمي التربية الخاصة في دولة الكويت على الالتحاق بالبرامج التدريبية المقدمة لهم من قبل إدارة التطوير والتدريب في وزارة التربية.

**مجال الإعاقة:** ويقصد به نوع الإعاقة التي يعمل بها المعلم في مدارس التربية الخاصة في دولة الكويت، وهي أربعة أنواع، الإعاقة السمعية، الإعاقة البصرية، الإعاقة الحركية، الإعاقة العقلية.

**حدود الدراسة ومحدداتها**

تتحدد إمكانية نتائج الدراسة في ضوء الحدود الآتية:

- **الحدود البشرية:** اقتصرت هذه الدراسة على معلمي إدارة مدارس التربية الخاصة في دولة الكويت.
- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق الدراسة خلال العام الدراسي 2015\2016م.
- **الحدود المكانية:** اقتصرت الدراسة على إدارة مدارس التربية الخاصة وضمت تسع مدارس لمختلف الإعاقات.

**محددات الدراسة**

يتحدد تعميم نتائج الدراسة الحالية في ضوء المحددات الآتية:

- مدى توفر دلالات صدق وثبات أداة الدراسة.
- دقة وموضوعية استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة.

## الفصل الثاني

## الأدب النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل عرضا للأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة.

### أ- الأدب النظري

يشمل الأدب النظري الموضوعات التي تناولتها الدراسة وهي: الدافعية ومفهومها، أهمية الدوافع، خصائص الدوافع ونظرياتها، التربية الخاصة وأهدافها، الإعاقة وتصنيفاتها، إعداد معلم التربية الخاصة، البرامج التدريبية، جهود دولة الكويت في التنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة.

### الدافعية

تعد الدوافع المحرك الأساسي للسلوك الإنساني والحيواني، فلا يوجد أي سلوك يقوم به الكائن الحي إلا وهناك دافع أدى للقيام بهذا السلوك نحو تحقيق إشباع لتلك الدوافع. كما يمكننا التحكم في سلوك الإنسان وتوجيهه عند فهم حاجاته. فالدافعية كموضوع من أكثر موضوعات علم النفس أهمية وإثارة، وذلك لاهتمام جميع الناس بها فالأب يتساءل عن أسباب مشاكسة ولده وانخفاض دافعيته إلى التعلم، وكذلك الحال بالنسبة لشرائح المجتمع الأخرى، كما أن معرفة الشخص لدوافعه الحقيقية ودوافع غيره من الناس تعينه على ضبط دوافعه وتوجيهها وإقامة علاقات ودية مع الآخرين (الكبيسي والداهري، 2000).

ويزداد نشاط الإنسان كلما زادت قوة الدافع لديه، ويظل سلوكه مستمراً حتى يتم إشباع الدافع، وإذا تعب الإنسان أثناء ذلك، فإنه قد يستريح لفترة ثم يكرر نشاطه. وإذا كانت هناك

صعوبات أو معوقات تحول دون إشباعه لدوافعه، فإنه قد يغير من أساليب سلوكه حتى يكيف نفسه مع المواقف التي تعوقه، والتي تحول دون إشباع هذه الدوافع لديه (منصور، التويجري، الفقي، 2000). وقد حاول أتكنسون أن يميز بين مفهومي الدافع (Motive) والدافعية (Motivation)، فيرى أن الدافع عبارة عن استعداد الفرد لبذل الجهد أو السعي في تحقيق أو إشباع هدف معين. أما في حالة دخول هذا الاستعداد أو الميل إلى حيز التحقيق الفعلي أو الصريح فإن ذلك يعني الدافعية باعتبارها عملية نشطة (خليفة، 2000).

فالدافعية حالة فسيولوجية وسيكولوجية داخل الفرد تجعله ينزل إلى القيام بأنواع معينة من السلوك في اتجاه معين. وتهدف الدوافع إلى خفض حالة التوتر لدى الكائن الحي وتخليصه من حالة عدم التوازن، أي أن الكائن الحي يعمل على إزالة الظروف المثيرة وإشباع الدافع الذي يحركه (جابر، 1999). كما تعرف الدافعية بأنها طاقة كامنة في الكائن الحي تعمل على استثارته ليسلك سلوكاً معيناً في العالم الخارجي. ويتم ذلك عن طريق اختيار الاستجابة المفيدة وظيفياً له في عملية تكيفه مع بيئته الخارجية، ووضع هذه الاستجابة في مكان الأسبقية على غيرها من الاستجابات المحتملة، مما ينتج عنه إشباع حاجة معينة أو الحصول على هدف معين ( خير الله، 1983).

وتعرف الدافعية أيضاً بأنها حالة أو قوة داخلية جسمية أو نفسية لا يمكن ملاحظتها، فهي تثير سلوك الكائن الحي وتحركه في مواقف معينة في عالمه الخارجي للحفاظ على استمرار حياته حتى بلوغ غاياته التي تتميز بوظيفتين هامتين، أولهما الوظيفة التنشيطية للسلوك، وثانيهما التوجيهية لتحقيق هدف أو أهداف معينة ويتجلى الدافع بأوجه أو صور تنضوي جميعها تحت عنوان الدافع (المياحي، 2010).

فالدافعية إذن ليست سلوكاً، إنها حالة داخلية معقدة لا تلاحظ مباشرة ولكن يلاحظ أثرها على السلوك. لذا فإن دافعية الفرد تستشف من سلوكه سواء في جانبه اللفظي وغير اللفظي. فالدافعية مكونة من ظروف نضال أو مكافحة داخلية يمكن أن نطلق عليها تمنيات ورغبات وحوافز وما إلى ذلك. إنها حالة داخلية تنشط الأفراد وتحركهم (الطويل، 2006).

ويعرف الباحث الدافعية بأنها استثارة داخلية للفرد تنتج عن نقص في حاجاته وتعمل على تغيير في نشاطه وتحريكه نحو إشباع تلك الحاجات للتكيف مع البيئة الخارجية والإحساس بالأمن والطمأنينة وتحقيق الراحة النفسية.

**أهمية الدافعية**

إن دراسة دوافع السلوك مهمة في زيادة فهم الإنسان لنفسه ولغيره من الناس. فلاشك في أن معرفتنا بأنفسنا تزداد إذا عرفنا الدوافع المختلفة التي تحركنا وتدفعنا إلى القيام بما نقوم به من أنواع السلوك المتعددة في الظروف والمواقف المختلفة. كما أن معرفتنا بالدوافع التي تدفع الآخرين إلى القيام بما يقومون به من سلوك تجعلنا أقدر على فهم سلوكهم وتفسيره. ودراسة دوافع السلوك مفيدة أيضاً لأنها تساعدنا على التنبؤ بالسلوك الإنساني. فنحن إذا عرفنا دوافع شخص ما، فإننا نستطيع أن نتنبأ بالسلوك الذي سيصدر عنه في ظروف معينة (نجاتي، 2002).

وكما استنتجنا بأنه لا يمكن أن يكتمل تفسيرنا للسلوك الإنساني إلا بافتراض وجود دافع لهذا السلوك، مع فهم طبيعة هذا الدافع، فكل سلوك يكمن وراءه دافع يحركه ويستثيره ويوجهه نحو هدف معين. ويواجه معلمو التربية الخاصة الكثير من المشكلات والصعوبات التي لا يواجهها المعلم العادي في الغرفة الصفية، فهو يحتاج إلى التعرف على طبيعة الإعاقة التي

يدرسها، بالإضافة إلى الخصائص الجسمية والنفسية المصاحبة للإعاقة وكيفية التعامل مع كل حالة على حده كون التعليم في بعض الإعاقات يكون تعليم فردي. ونظراً لأهمية الدافعية لديهم ومساعدتهم في تخطي تلك المشكلات والصعوبات، جاءت هذه الدراسة لتقيس مستوى دافعية معلمي التربية الخاصة في دولة الكويت نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم.

**أنواع الدوافع**

يؤكد بني يونس (2007) تعدد السلوكات وتنوعها في شدتها وأنماطها على تنوع الدوافع، إذ أن أحد أسرار السلوك الإنساني والتعقيد في وصفه وتفسيره يعزى إلى الدوافع. وعليه يوجد تصنيفات عديدة للدوافع، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

دوافع شعورية أو واعية: وهي الدوافع التي يعيها الفرد ويشعر بها ويدركها، فعندما يعي الفرد دوافع سلوكاته، حينها فإن العديد من الاضطرابات السلوكية التي يتعرض الشخص، يتم التوصل إلى حلول لها من حيث تقييمها وتقويمها.

دوافع لا شعورية أو لا واعية: وهي الدوافع التي لا نعيها، ولا نشعر بها، ولا ندركها، وتكون قابلة للملاحظة غير المباشرة، أي تحتاج إلى مقاييس للكشف عنها، كاستخدام مقاييس الإسقاط والعزو، والسبب في غموض السلوك الإنساني وعدم التوصل إلى كل من وصف وتفسير كاملين له، أو تقييمه وتقويمه تماماً يعزى إلى هذه الدوافع الدفينة والمكبوتة.

دوافع فردية: وهي الدوافع التي تصدر عن كل فرد على حده.

دوافع جماعية: وهي الدوافع التي تصدر عن أكثر من شخص، أي تصدر عن جماعة معينة، أو عن شخص ضمن جماعة صغيرة أو كبيرة.

دوافع واقعية: وهي دوافع تكون موجودة فعلاً على أرض الواقع، أو ما تسمى الدوافع الواقعية الحياتية.

دوافع متخيلة: وهي دوافع يمكن أن تكون غير موجودة فعلاً، إذ أنها مجرد تخيلات أو توقعات يتوقعها الفرد ويتخيلها في حين أنها ربما لا يكون لها أساس في الوجود أو الواقع.

دوافع داخلية: وهي دوافع ذاتية تنشأ من داخل الإنسان، وهذه الدوافع يمكن أن تكون سيكولوجية ودوافع فسيولوجية أو بيولوجية.

دوافع خارجية: وهذه الدوافع يكون مصدرها خارجياً كأطراف عملية التنشئة الاجتماعية أو مؤسسات المجتمع المدني برمته.

**خصائص الدافعية**

تتميز الدافعية بعدة خصائص منها: الغرضية وهي إن الدافع في أساسه، يوجه السلوك نحو غرض معين ينهي حالة التوتر الناشئة عن عدم إشباعه. والنشاط وهو بذل الإنسان نشاطاً ذاتياً تلقائياً ليشبع الدافع، ويزداد هذا النشاط كلما زادت قوة الدافع، فالإنسان الذي يبقى بدون طعام لمدة يومين يكون أكثر نشاطاً في بحثه عن الطعام، من الذي حرم لمدة يوم واحد. بالإضافة إلى الاستمرار ويقصد به أن يستمر نشاط الإنسان بوجه عام، حتى ينهي حالة التوتر التي أوجدها الدافع، ويعود إلى حالة الاتزان. والتنوع وهو أخذ الإنسان في تنويع سلوكه وتغيير أساليب نشاطه عندما لا يستطيع إشباع الدافع بطريق مباشر. والتحسن وهو تحسن سلوك الإنسان أثناء المحاولات لإشباع الدافع مما ينتج عنه سهولة في تحقيق أغراضه عند تكرار المحاولات التالية. والتكيف الكلي كأن يتطلب إشباع الدافع من الإنسان تكيفاً كلياً عاماً، وليس في صورة تحريك جزء صغير من جسمه. ويختلف مقدار التكيف الكلي باختلاف أهمية الدافع وحيويته، فكلما زادت

قوة الدافع، كلما زادت الحاجة إلى التكيف الكلي. وأخيراً تحقيق الغرض ويتم ذلك عندما يتوقف السلوك عندما يتم تحقيق الغرض، أي الهدف الذي كان الإنسان يرمي إلى تحقيقه، وحيث يتم إشباع الدافع وعندئذ يتوقف السلوك (منصور والتويجري والفقي، 2000).

**نظريات الدافعية**

لا توجد نظرية واحدة جامعة ومانعة في تفسير عملية الدافعية، بل توجد نظريات عديدة ظهرت عبر مراحل تاريخية متتالية، وتختلف كل واحدة منها عن الأخرى في تفسيرها للدافعية، وذلك لاختلاف الخلفية النظرية لعلماء النفس. كما توجد تصنيفات عديدة لهذه النظريات، تختلف فيما بينها من حيث المنشأ والأصل، فمنها من ركز على الجوانب البيولوجية، للدافعية، ومنها من ركز على الجوانب السيكولوجية، ومنها من ركز على الجوانب البيئية (بني يونس، 2007).

وتتناول أساساً ماهية ونوع الحاجات والدوافع التي تحرّك الإنسان وتستثير حماسه ونشاطه وهي تحاول الإجابة عن السؤال من الذي يدفع الإنسان؟

– نظرية سُلَّم الحاجات لأبراهام ماسلو (Abraham Maslow Hierarchy of Needs)

صنف أبراهام ماسلو (Abraham Maslow) الوارد في العميان (2013) الحاجات الإنسانية ضمن خمس فئات، اعتبر كل فئة منها بمثابة درجة، ومجموع الدرجات تشكل سلّم الحاجات الإنسانية. حيث تمثل الدرجة الأولى الحاجات التي تأخذ مرتبة الأولوية لدى الإنسان في عملية سعيه لإشباع حاجاته، وبمعنى أوضح أنّه يسعى في البداية إلى إشباعها وبعد أن تتم عملية الإشباع يبدأ السعي من أجل إشباع الحاجات التي تشملها الفئة أو الدرجة الثانية وهكذا. ولقد فسر ماسلو مضمون كل من هذه الدرجات على النحو التالي:

أ- الحاجات الفسيولوجية (Physiological Needs) وهي الحاجات الأساسية التي تضمن للفرد الحياة مثل الطعام، الشراب، النوم، الجنس، الراحة. وتعتبر هذه الحاجات هي أقوى الحاجات الإنسانية وهي في العادة تسيطر على باقي حاجات الإنسان إذ لم تكن مشبعة.

ب- حاجات الأمن والحماية (Security or Safety Needs): وهي الحاجات الإنسانية التي توفر للفرد الحماية من أخطار البيئة المحيطة. والتي تشكل خطراً صحياً أو خطراً اقتصادياً متعلقاً باستمرارية عمله ودخله المادي الذي يوفر له مستوى محدداً من المعيشة.

ت- الحاجات الاجتماعية (Social Needs) اعتبر ماسلو الإنسان مخلوقاً اجتماعياً يعيش ضمن جماعاتٍ إنسانيةٍ وكونه كذلك فلديه حاجات اجتماعية يسعى لإشباعها. كالحب والصداقة والانتماء والقبول من الآخرين.

ث- حاجات التقدير والاحترام (Esteem or Ego Needs) تشمل هذه الدرجة على حاجات إشباعها يؤدي إلى شعور الإنسان بقيمته وأهميته، ومن هذه الحاجات الاحترام من قبل الآخرين، المكانة، تقدير الإنجازات من قبل الجماعات التي ينتمي إليها الفرد، الامتنان.

حاجات تحقيق الذات (self-Actualization Needs) وتمثل الرسالة التي يسعى الإنسان إلى تحقيقها في حياته، كأن يكون طبيباً، أو مديراً لشركة، ويأتي إشباع هذه الحاجة أو تحقيقها لدى الفرد بعد إشباعه لجميع حاجاته السابقة.

يلاحظ أهمية الحاجات الفسيولوجية من أجل البقاء حيث تسود في المستوى الأدنى، وعندما يتم إشباعها بدرجة مرضية ينتقل الفرد إلى الحاجة التي تليها في الأهمية وهي الأمن والحماية. إن الحاجة المشبعة تدفع الفرد للتحرك. لذلك عندما يتم إشباع الحاجات الفسيولوجية

المشبعة فإن حاجات الأمن والحماية تبدأ بحفز السلوك. إن كلاً من الحاجات الفسيولوجية والأمن محدودة بطبيعتها بالرغم من أن الأولى أكثر محدودية من الثانية.

- نظرية ذات العاملين (Tow-Factor Theory)

ولا تختلف هذه النظرية كثيرا عن نظرية ماسلو للحاجات، وإنّما طرحت بطريقة مختلفة، وقام بتطوير هذه النظرية فردريك هرزبرغ (Fredrick Herzberg) وجماعته باستخدام أسلوب المقابلات مع مائتي شخص من مهندسين ومحاسبين، وبموجب هذه النظرية يوجد مجموعتان من العوامل:

أ- العوامل الداخلية: وتتعلق بالعمل مباشرة وأطلق عليها عوامل دافعية أو حافزة انسجاماً مع هرم ماسلو للحاجات الاجتماعية والاحترام والتقدير واحترام الذات، وتتضمن العوامل الداخلية ما يلي: الإنجاز في العمل، التقدير والاحترام، المسؤولية لإنجاز العمل، الترقية، احتمالية التطور والتقدم، طبيعة العمل ومحتواه.

ويؤدي وجود العوامل الداخلية في موقف العمل وبشكل ملائم إلى الشعور بالرضى والقناعة لدى العاملين، ولكن غيابها لا يؤدي إلى الشعور بعدم الرضا.

ب- العوامل الخارجية: تتعلق بالبيئة المحيطة بالعمل. وأطلق عليها عوامل الصحة أو الصيانة/الوقاية انسجاماً مع الحاجات الفسيولوجية والأمن والحماية في هرم ماسلو. وتشمل العوامل الخارجية ما يلي: سياسة المنظمة وأسلوب إدارتها، أسلوب الإشراف، العلاقات بين قمة الهرم الإداري، العلاقات بين المشرف والمرؤوسين، العلاقات بين المرؤوسين، العلاقات بين الزملاء في العمل، الأجور والرواتب، الأمن الوظيفي، المركز الوظيفي، ظروف العمل المادية (إضاءة وتهوية وحرارة) (العميان، 2013).

يلاحظ أن الاختلاف الوحيد عما جاء به أبراهام ماسلو أَنْ لا ترى هذه العوامل ضمن فئةٍ واحدةٍ، فمثلاً عند توفر عوامل في فئة قد لا تؤدي بالضرورة إلى الرضا والقبول، بل يمنع فقط حالة الاستياء، إذ يقتصر دورها على المحافظة على الأمن والسلام بالدرجة الأولى، دون إرباك العمل في التنظيم في حين اعتبر أن وجود العوامل الدافعة في التنظيم، يعني أن هناك شعور بالرضا. أما غياب هذه العوامل فيعني عدم الرضا وليس الاستياء فقط.

- نظرية ألدرفر )Alderfer Theory(

اعتمد ألدرفر (Alderfer) في تطوير نظريته في الحاجات على نظريتي ماسلو وهيرزبرغ، وبما يتوافق مع نتائج الدراسات التي أجراها، قلّص الحاجات إلى ثلاث مجموعات تتماثل في المحصلة النهائية مع ما جاء به ماسلو وهذه الحاجات هي:

حاجات الوجود: وهي الحاجات التي يتمّ إشباعها بواسطة الغذاء والماء والأجور وظروف العمل.

حاجات الارتباط: وهي حاجات يتم إشباعها بواسطة العلاقات الاجتماعية والتبادلية.

حاجات النمو: وهي الحاجات التي يتم إشباعها من خلال قيام الفرد بعمل منتج إبداعي.

لقد اتفق ألدرفر وماسلو على وجود سلم الحاجات، وأن الفرد يتحرك على هذا السلم تدريجياً من أسفل إلى أعلى. كما أتفقا على أن الحاجات غير المشبعة هي التي تحفز الفرد، وأن الحاجات المشبعة تصبح أقل أهمية، والاختلاف بينهما في كيفية تحرك الفرد وانتقاله من حاجة إلى أخرى، إذ يرى ألدرفر أن الفرد يتحرك إلى أعلى وإلى أسفل على سلم الحاجات، أي أنه في حال إخفاق الفرد في محاولته لإشباع حاجات النمو تبرز حاجات الارتباط قوة دافعية رئيسية تجعل الفرد يعيد توجيه جهوده لإشباع حاجات المرتبة الدنيا (العميان، 2013).

- نظرية ماكليلاند )Mcclelland's Theory(

في هذه النظرية يتضح ما إذا كان باستطاعة الشخص الذي سوف يكافح أن يصل لهدفه بالاعتماد على متغيرات عديدة هي: الحاجة الأساسية؛ كيف أن شخص معين هو الذي سوف يكون ناجحاً؛ كيف أن الجاذبية تحقق بلوغ الهدف، بمعنى أن درجة إشباع الفرد سوف تكون جديرة بانجاز الهدف. وتعتبر حاجة الشخص للانجاز عاملاً أساسياً لشخصيته. بعض الطلاب مكافحون ومتوجهون للانجاز، وغيرهم متكيفون ومتكاسلون، وآخرون هادئون وهو كثيرو الاهتمام والتفكير ومطيعون. لكن كلهم سون يكون لديهم بعض درجات الحاجة للإنجاز. ويعتمد المدى الذي يجعل الشخص يتوقع أن يكون ناجحاً إما على درجة مهارته في النشاط، أو على السهولة النسبية للمهمة ذاتها. إن الفرد الأكثر مهارة هو الذي سيسهل المهمة، والأكثر حباً لها هو الذي سوف ينجح (زايد، 2003).

لقد أوضح ديفيد ماكليلاند الوارد في العميان (2013) في نظريته هذه أنّ هناك ثلاث دوافع أو حاجات رئيسية لدى الأفراد العاملين هي:

- الحاجة للأداء: وهي تمثل حاجة الفرد لكي ينجز ويؤدي عمله للوصول إلى النجاح المطلوب اعتمادا على المعايير والظروف المحددة له.

- الحاجة للانتماء والارتباط بالآخرين: وهي تمثل الحاجة للصداقة والعلاقات مع الأفراد الآخرين في العمل.

- الحاجة للسلطة: إذ تمثل حاجة الأفراد للتأثير في الآخرين، وجعلهم يتصرفون وفقا لرغبتهم. وجد ماكليلاند بأنّ الأفراد العاملين ذوى الأداء العالي يرغبون في تمييز أنفسهم عن الأفراد

الآخرين وذلك بعمل أشياء أكثر أو أداء أفضل لذلك فهم يبحثون عن المسؤوليات الفردية ويحاولون وضع حلول للمشاكل التي يواجهونها.

- نظرية التوقّع

وضعت أسس هذه النظرية من قبل فيكتور فروم (Victor Vroom) حيث يرى أن دافعية الفرد لأداء عمل معين هي محصلة للعوائد التي سيحصل عليها وشعوره واعتقاده بإمكانية الوصول إلى هذه العوائد. كما أن التوقع يقوم على عدة افتراضات وهي إن سلوك الفرد تحدّده قوى تنبع من داخليه ومن البيئة. كما يرى إن الأفراد العاملين يتخذون قرارات بشأن سلوكهم في تلك المؤسسات. وأنهم مختلفون في حاجاتهم وأهدافهم. وأن القرارات مبنية على سلوك معين سيؤدي إلى نتائج مرغوب فيها.

وتقوم نظرية التوقع في الدافعية على مسلمة أن سلوك الأداء للفرد تسبقه عملية مفاضلة بين بدائل أنماط الجهد المختلفة التي يمكن أن يقوم الفرد بها، وتتم هذه المفاضلة على أساس قيمة المنافع المتوقعة من بدائل السلوك المتعلقة بالأداء، فدافعية الفرد للقيام بأداء معين في العمل تحكمه منافع العوائد التي يتوقع أن يحصل عليها من الأداء، ودرجة هذا التوقع لدى الفرد ويمكن صياغة ذلك في الفرض المبسط التالي: الدافعية لأداء معين = منفعة العوائد × احتمال تحقيق العوائد (الدليمي، 2013).

- نظرية بورتر و لولر (Porter & Lawler Theory)

طور بورتر و لولر (Porter & Lawler) عام 1968 نموذج فروم وربطا الرضا بكل من الانجاز والعائد. فهم يضعون حلقة وسيطة بين الانجاز والرضا. ويتحدد رضا الفرد بمدى

تقارب العوائد الفعلية مع العوائد التي يعتقد الفرد بأنها عادلة ومنسجمة مع الانجاز أو الجهد المبذول.

وقد بين بورتر ولولر أن هناك نوعين من العوائد:

– عوائد ذاتية: وهي التي يشعر بها الفرد عندما يحقق الانجاز المرتفع، وهذه تشبع الحاجات العليا عن الفرد.

– عوائد خارجية: وهي التي يحصل عليها الفرد من المنظمة لإشباع حاجاته الدنيا كالترقية والأجور والأمن الوظيفي( العميان، 2013).

– النظرية السلوكية

تسمى النظرية السلوكية أيضا نظرية التعزيز ومن أهم رواد هذه النظرية سكينر وبافلوف (Skin & Pavlov)، ومحور هذه النظرية العلاقة بين المثير والاستجابة وقانون التأثير، وجوهر النظرية هو أن سلوك الإنسان على نحو معين هو أساسا استجابة لمثير خارجي والإنسان سيستجيب للعوائد، والسلوك الذي يعزّز ويدعّم بالمكافأة سيستمر ويتكرر مستقبلا، بينما السلوك الذي لا يعزز ولا يدعم سيتوقّف ولن يتكرر. وكل ما هو مطلوب لدفع الإنسان للاستجابة أو قيام الإنسان بسلوك معين هو تعزيز سلوك الإنسان بنوع من المكافآت, وإذا ما كانت نتيجة السلوك تشكل خبرة سارة وجيدة للفرد، تزداد احتمالات تكرار هذا السلوك مستقبلا، ولكن العكس صحيح أيضا: أي أنه إذا نتج عن السلوك تجربة سيئة أو عقاب أو ألم فإنه من المحتمل أن ينطفئ السلوك وأن يتجنبه الفرد مستقبلا. وتتفاوت فعالية المثير في إحداث السلوك المرغوب حسب عدد مرات التعزيز التي تصاحب ذلك السلوك على قوة الأثر الذي يتركه وعلى اقتران التعزيز بالاستجابة بحيث تبدو العلاقة النمطية واضحة للفرد (العميان، 2013).

**التربية الخاصة**

لقد قطعت التربية الخاصة أشواطاً طويلة وإن كانت وئيدة منذ الممارسات الإسبارطية التي كانت تعرض الطفل عند ولادته لعوامل جوية صعبة ليموت إذا كانت بنيته ضعيفة أو تعاني خللاً، أو تلجأ للتخلص من ذوي الاضطرابات الجسمية والعقلية بإعطائهم جرعات من السم أو خرق الجمجمة، أو أن تقيم طقوساً من الشعوذة والرقي أو فصد الدم أو حتى الضرب الذي قد ينتهي بالوفاة أحياناً، حيث كانت بعض أنواع الإعاقات تعزى لقوى غامضة وأرواح شريرة تتلبس الفرد. ومن المؤسف أننا مازلنا نلمس بعض هذه الممارسات الطقسية لدى قطاعات واسعة من مجتمعاتنا العربية (الوقفي، 2004).

يعتبر ميدان التربية الخاصة عموماً أحد الميادين الحديثة التي لاقت اهتماماً متزايدا من قبل المختصين والعاملين في مختلف المجالات المهنية الأخرى. وقد شهد تطور هذا الميدان انطلاقة قوية وسريعة نتيجة لعوامل ومتغيرات اجتماعية وثقافية عديدة منها إنسانية وأخلاقية وتشريعية تنادي بضرورة توفير الحقوق الأساسية للأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة التي تتعلق بالصحة والتربية والعمل على الوصول بهم إلى أقصى درجة ممكنة تسمح بها طاقاتهم وقدراتهم، أسوة بأقرانهم (القريوتي والسرطاوي والصمادي، 1995).

وبرز الاهتمام الرسمي بذوي الاحتياجات الخاصة في دولة الكويت عندما تم إنشاء معهد النور للإعاقة البصرية مع بداية العام الدراسي 1956/1955م، أي قبل أن تنال الكويت استقلالها بست سنوات، إلى أن تم افتتاح مجمع مدارس التربية الخاصة في 1970/2/25م رسمياً والذي يعتبر صرحاً حضارياً وإضافة في مجال التربية الخاصة (المطيري، 2003).

ويمكن تعريف التربية الخاصة بأنها كل البرامج التربوية المتخصصة التي تتناسب مع ذوي الاحتياجات الخاصة بحيث يمكن تقديم هذه البرامج التربوية إلى فئات الأفراد غير العاديين وذلك من أجل مساعدتهم على تحقيق ذواتهم وتنمية قدراتهم إلى أقصى حد ممكن ومساعدتهم على التكيف في المجتمع الذي ينتمون إليه (كوافحة، 2007).

واستنادا للمصادر العربية المتاحة في هذا المجال فإن مفهوم التربية الخاصة كما يعرفه هيوارد وأورلانسكي (1988) الوارد في العلبان والمسلم وعباس (2003) هو مهنة لها أدواتها وأساليبها وجهودها البحثية التي تركز بمجملها على تطوير العملية التعليمية وتحسين أساليب تقييم الحاجات التعليمية للأطفال والراشدين ذوي الاحتياجات الخاصة. وبشكل عام فإن التربية الخاصة تهدف إلى تنمية الموارد للأشخاص المعاقين وتسهيل مشاركتهم في مختلف مظاهر الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية وإيجاد برنامج تربوي وتأهيلي لكل فئة من المعاقين.

فالتربية الخاصة مهنة شهدت تطورات مذهلة وحققت انجازات هائلة في العقود الماضية. إنها مهنة تعنى بالدفاع عن حقوق الأفراد المعوقين في المجتمع وتسعى لتطوير البرامج التربوية والعلاجية الفعالة لتدريبهم وتعليمهم (الخطيب والحديدي، 1997).

وعلى الرغم من الإنجازات التي لا يمكن لأحد أن يتجاهلها فإن التربية الخاصة في الدول العربية لم ترق بعد إلى مستوى المهنة. فتصنيف أي نشاط أو جهد تبذله مجموعة من الناس على أنه مهنة يتضمن اعتماد معايير محددة والتربية الخاصة ليست حالة استثنائية.

**أهداف التربية الخاصة**

تتشابه أهداف التربية الخاصة مع أهداف التربية العامة لأن كلاهما يعمل على تحقيق النمو المتوافق شخصيا واجتماعياً ونفسيا للأفراد، وما يميز التربية الخاصة هو أنها تسعى لتحقيق أهدافها حسب طبيعة كل حالة للفئات المندرجة تحت مظلتها.

ومن أهم أهداف التربية الخاصة التعرف على فئة الأطفال غير العاديين ويتم ذلك بواسطة أدوات القياس والتشخيص المناسبة لكل فئة من هذه الإعاقات. إعداد البرامج التعليمية التي تتناسب مع فئات التربية الخاصة. اختيار طرق التدريس لكل فئة من هذه الفئات ولكل حالة من الحالات وذلك عن طريق الخطة التربوية الفردية. مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب وذلك بحسن توجيههم ومساعدتهم على النمو وفق قدراتهم واستعداداتهم وميولهم. العناية بالمتخلفين دراسياً والعمل على تطوير إمكاناتهم وقدراتهم ووضع برامج خاصة ومؤقتة وفق حاجاتهم. تحقيق الكفاءة الشخصية والعمل على مساعدة الإنسان على الاعتماد على نفسه. تحقيق الكفاءة الاجتماعية بتدريب الطفل المعاق على بعض المهارات اللازمة حتى يتمكن من التكيف مع مجتمعه وخاصة فيما يتعلق بالعادات والتقاليد الاجتماعية والمهنية والثقافية (كوافحة، 2007).

وركزت هذه الدراسة على معلمي التربية الخاصة كونهم المؤتمنين على عملية تعليم الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، والمهمة الملقاة على عاتقهم تحتاج للوقوف على مستوى دافعيتهم نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم في وزارة التربية في دولة الكويت.

**الإعاقة**

يخطئ الكثيرون في اعتبار الإعاقة سبباً لحالة، بينما هي في واقع الأمر نتيجة لمجموعة متداخلة من الأسباب. كما أنه لا يمكن فصل هذا المفهوم عن مضمونه الاجتماعي. وتتفق معظم المصادر على تعريف الإعاقة بأنها حالة تشير إلى عدم قدرة الفرد المصاب بعجز ما على تحقيق تفاعل مثمر مع البيئة الاجتماعية أو الطبيعية المحيطة، أسوة بأفراد المجتمع الآخرين المكافئين له في العمر والجنس.

لذا يجب التمييز بين المفاهيم الثلاثة التالية والتي كثيراً ما يخطئ البعض في استخدامها كمترادفات:

- الإصابة (Impairment) حيث يولد الفرد بنقص أو عيب خلقي أو قد يتعرض بعد ولادته بإصابة بخلل فسيولوجي أو جيني أو سيكولوجي.

- العجز (Disability) ويشير إلى حالة من القصور في مستوى أداء الوظائف الفسيولوجية أو السيكولوجية مقارنة بالعاديين نتيجة للإصابة بخلل أو عيب في البناء الفسيولوجي أو السيكولوجي للفرد.

- الإعاقة (Handicap) وهي عبارة عن حالة من عدم القدرة على تلبية الفرد لمتطلبات أداء دوره الطبيعي في الحياة، المرتبط بعمره وجنسه وخصائصه الاجتماعية والثقافية، وذلك نتيجة الإصابة أو العجز في أداء الوظائف الفسيولوجية أو السيكولوجية. فالإعاقة طبقاً لهذا المفهوم صفة غير موروثة (القريوتي وآخرون، 1995).

ويصنف حنا (2010) الإعاقات المختلفة من حيث مكونات الشخصية كما يلي:

1. المعاقون جسمياً مثل:
   أ- المعاقون حركياً مثل المصابين بشلل الأطفال ومبتوري الأطراف.
   ب- المصابون بأمراض مزمنة ونقص الحيوية كأمراض القلب والسكر والسرطان والفشل الكلوي.

2. المعاقون حسياً مثل:
   أ- المصابون بكف البصر.
   ب- المصابون بالصمم وعيوب واضطرابات الكلام.

3. المعاقون عقلياً مثل:
   أ- المتخلفون عقلياً وممن يعانون نقصاً حاداً في الذكاء.
   ب- المرضى العقليون مثل الفصام والذهان.

4. المعاقون انفعالياً ونفسياً مثل:
   أ- المرضى النفسيون مثل مرض الاكتئاب والقلق.
   ب- المصابون بالأمراض السيكوسوماتية.

5. المعاقون اجتماعياً مثل:
   أ- الأطفال المعرضون للانحراف (الأحداث المشردون).
   ب- الأطفال المنحرفون ( الأحداث المنحرفون).
   ج- المدمنون.
   د- المجرمون الكبار (المسجونين).

تركز الدراسة الحالية على الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين البرامج التدريبية ومستوى الدافعية لدى معلمي إدارة مدارس التربية الخاصة من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات نوع الإعاقة، حيث تم تصنيف التخصص الذي يدرسه معلم التربية الخاصة إلى أنواع الإعاقات التالية:

1- الإعاقة السمعية.

2- الإعاقة البصرية.

3- الإعاقة الحركية.

4- الإعاقة العقلية.

ومن منطلق حرص وزارة التربية في دولة الكويت على تعليم أبناءها من ذوي الاحتياجات الخاصة فقد أنشأت إدارة مدارس التربية الخاصة والتي تعنى بتدريس الطلبة من ذوي الإعاقات المختلفة وتتنوع تلك المدارس حسب نوع الإعاقة وبمختلف المراحل الدراسية من مرحلة رياض الأطفال إلى المرحلة الثانوية.

وتسعى إدارة مدارس التربية الخاصة في دولة الكويت إلى تحقيق أهداف تربوية في مجال تعليم التربية الخاصة, والتي من أهمها:

1. العمل على تذليل الصعوبات التي يواجهها المعاق والتي تحول دون الاستفادة من المناهج التعليمية المختلفة وفقا لنوع الإعاقة (مناهج- تقنيات تربوية - معينات سمعيه وبصريه وحركية).

2. إكساب المعاق جميع المهارات التي تهيئه وتمكنه من الحياة المستقلة , سواء في مجالات الحركة أو العلاقات الاجتماعية أو بناء الآسرة أو الأنشطة الترويحية أو غير ذلك من المجالات.

3. تزويد المعاق بجميع الأشكال المتاحة والممكنة للتعلم البديل وإتقان الأساليب التعويضية التي تقع في نطاق قدرته في ظل الظروف الخاصة للإصابة التي أصيب بها .

4. اكتساب المعاق جميع المهارات الاجتماعية التي تمكنه من تحقيق ذاته والثقة بها من جهة ، وبناء العلاقات الاجتماعية السوية مع غيره من أفراد مجتمعه من جهة أخرى ، بما يسمح له بأقصى قدر ممكن من الاندماج في هذا المجتمع.

5. تنمية الإمكانات العقلية والجسمية والاجتماعية للمعاق إلى أقصى ما تسمح به قدراته الفعلية دون فرض قيود من أي نوع تؤدي إلى الحد من هذا النمو .

6. تزويد المعاق بالمهارات المهنية التي تمكنه من ممارسة عمل يتقنه ويتفق مع الخصائص التي تفرضها الإعاقة مع الأخذ بعين الاعتبار جميع مظاهر التقدم التكنولوجي في المجالات المهنية المختلفة.

7. العمل على تحقيق تحسن في حالة الطالب المعاق باستخدام جميع الوسائل الممكنة خاصة في حالات الإصابة الشديدة أو المتعددة ، بغض النظر عن أي شكل من أشكال المقارنة بين هذا الطالب وغيره من الطلبة. (إدارة مدارس التربية الخاصة، 2015)

**إعداد معلم التربية الخاصة في دولة الكويت**

من أكثر القضايا أهمية في مجال التربية الخاصة النظام الذي به يتم إعداد المعلم، فإذا كانت التربية الخاصة تتفق مع التربية العامة في إعداد الشخص للحياة، إلا أن الاختلاف بينهما

فـي طريقـة الإعـداد وفـي الخـدمات المقدمـة وطريقـة تقـديمها، والمعلـم وبـاقي الأخصـائيين الـذين يقدمون هذه الخدمات، ويترتب على ذلك ضرورة أن يتم إعداد معلم التربية الخاصة في ضوء نظام يختلف عن نظام إعداد معلم التربية العامة (سعفان ومحمود، 2005).

ونظراً لأهمية إعداد معلم التربية الخاصة في دولة الكويت فقد أورد العلبان وآخرون (2003) خصائص عامة في تدريب المعلمين، ومنها الاستعداد والرغبة في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة. معرفة أسباب ومظاهر الإعاقة وكيفية التعامل معها، الإلمام بطرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة، الإلمام بالجوانب النفسية والاجتماعية والصحية المرتبطة بالإعاقة والقدرة على التكيف معها، الإلمام بطرق وأساليب تعديل السلوك، ومن المهم الإلمام بوسائل الاتصال مع المعاق (لغة الإشارة– طريقة برايل – نظام بكس – ماكتون).

**البرامج التدريبية**

يعد التدريب مصدرا مهما من مصادر إعداد الكوادر البشرية من اجل تطوير كفاياتهم بما ينعكس إيجاباً على تطوير أداء المؤسسة من جميع جوانبها المختلفة. فالتدريب هو السبب الرئيس، وراء كل نجاح يحققه أي نشاط، أو اكتشاف أو خدمة، وهو الذي يفسر تقدم أو تخلف أي مجتمع كان، وهو مسئول عن نجاح أي منظمة من المنظمات، أو أي مجتمع من المجتمعات، وهو كذلك مسئول عن فشل أي منها (الطعاني،2007).

فالتدريب كمفهوم عام هو عملية تعديل إيجابي ذو اتجاهات خاصة تتناول سلوك الفرد من الناحية المهنية أو الوظيفية وهدفه إكساب المعارف والخبرات التي يحتاج إليها الإنسان وتحصيل المعلومات التي تنقصه والاتجاهات الصالحة للعمل والأنماط السلوكية والمهارات

اللازمة من اجل رفع مستوى الأداء بحيث تتحقق في الشروط المطلوبة لإتقان العمل والاقتصاد في التكلفة وفي الجهود المبذولة والوقت المستغرق (موسى، 2006).

ويعرف أيضا بأنه نوع خاص من أنواع التعليم، يتم تنفيذه وفق خطة عمل، وبرنامج محدد، لمجموعة محددة من الأفراد، بهدف تطوير الأداء، وزيادة المعارف، وتغيير الاتجاهات وفق مستويات إدارية متناسبة، وفي مجال من مجالات النشاط المتشابهة. وذلك للعمل على زيادة الإنتاجية، وزيادة الربحية، مما يساهم في تحقيق الفعالية للشركة (حسين، 1996).

كما أن هناك تصنيفات متعددة للتدريب فهو يصنف وفقاً لمجاله كما يصنف وفقاً لطبيعته أو أهدافه أو خصائصه. فمن حيث التصنيف حسب المجال كالتدريب الإداري والتدريب الفني، والتدريب التربوي والتدريب الرياضي والتدريب العسكري. ومن أهم التصنيفات للتدريب تتمثل بالتدريب قبل تولي مهام الوظيفة (التدريب التمهيدي) وفي هذا النوع من التدريب إما يكون المتدرب جديداً على العمل بعد تخرجه من الجامعة وقبل أن يدخل ميدان العمل، أو أن يكون منقولاً من عمل آخر ليس لديه خبرة بالعمل الجديد مما يستدعي تدريبه على أداءه، والنوع الآخر هو التدريب أثناء الخدمة ويهدف هذا النوع من التدريب إلى بلورة القدرات الإدارية للعاملين بهدف ممارسة الأعمال الإدارية، وإكسابهم مهارات فنية جديدة وإلى تطوير قدراتهم وخبراتهم، ويتخذ هذا النوع من التدريب صورا مختلفة (التدريب الإداري – التدريب الإرشادي – التدريب الإشرافي) (موسى، 2006).

ويشهد العالم في الآونة الأخيرة اتجاهات حديثة في مجال إعداد المعلم وتدريبه بصورة لم نعهدها من قبل، ساعد في بروزها التطور التقني والتكنولوجي الهائل في هذا المجال. مما أدى

إلى ضرورة الحاجة إلى إدخال الكثير من الإصلاحات على برامج إعداد المعلمين وتدريبهم، وذلك للمحاولة في مواكبة تلك التطورات وتحسين نوعية تلك البرامج.

ولكي يحقق البرنامج التدريبي أهدافه كان لابد من مسايرته لأحدث الطرق التي تبنى عليها البرامج التدريبية وهي معايير الجودة الشاملة, والاهتمام بأهمية التقييم المستمر لبرامج إعداد المعلمين والدورات التدريبية، ومعرفة مدى ملاءمتها لمتطلبات المعايير العالمية (زيتون, 2004).

ويمكن تلخيص أهداف التدريب بأنها تزود الفرد بالمعارف والمهارات والاتجاهات التي تؤهله للقيام بالمهام والوظائف المختلفة، كما تعمل على رفع مستوى العاملين وزيادة كفاءتهم الإنتاجية، وتوفير الوقت والجهد والمال، وتنمية مبدأ التعلم المستمر والرغبة في التطور والتحسن، تنمية استعدادات التربويين للنهوض بالمهام الجديدة التي ستستند إليهم، زيادة قدرة الفرد على التفكير المبدع الخلاق بما يمكنه من التكيف مع عمله من ناحية مواجهة مشكلاته والتغلب عليها من ناحية أخرى، والحد من عوامل السخط والغياب وعدم الاستقرار الوظيفي, لأنه يساعد الموظفين الجدد والقدامى على استغلال كامل طاقاتهم الشخصية (عبدالهادي،2002).

**جهود دولة الكويت في التنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة**

أشارت الإستراتيجية المستقبلية الأولية لتطوير التربية في دولة الكويت حتى عام 2025 الصادرة في عام 1998 إلى أن كل جانب من جوانب التطوير في المنظومة التربوية الذي تناولته هذه الإستراتيجية يلتقي حول خط فكري مشترك ينطق في النهاية بأن المعلم هو رأس حركة التغيير، فهو الذي يهب الموقف التعليمي الحياة النابضة الزاخرة التي تستثير الفكر وتحفز الهمة للمعرفة والبحث، وترسي في العقول منهج التحليل والنقد، وتطلق نوازع الفطرة إلى البذل

والعطاء، واكتساب القدرة على التعايش مع الآخرين، والقبول بالتنوع والشورى والحوار، ويقدم المعلم بمسلكه وجهده القدوة في كل ذلك، فيكون الموقف التعليمي متعة وثراء وقوة في عملية التحول الاجتماعي المنشود، وما لم تتوافر لدى المعلم القدرة على ذلك والرغبة فيه، فإن الموقف التعليمي سيسوده ركود ممل، وتختصر فيه عملية التربية إلى تلقين تقليدي يركز على كم المعرفة دون سائر جوانب التنمية للشخصية الإنسانية (الخطيب،2009).

ونظرا لاهتمام دولة الكويت بالطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، فقد حرصت على إعداد معلم متخصص قادر على التعامل مع مختلف الإعاقات لديه معرفة بالخصائص الجسمية والنفسية لكل إعاقة. لذا تم استحداث قسم التربية الخاصة في كلية التربية الأساسية بالقرار رقم /39 / 2003 ، الصادر عن مجلس إدارة الهيئة في اجتماعه رقم (91) بتاريخ 2003/10/19، وقد جاء هذا القرار ترجمة لإيمان كلية التربية الأساسية كمؤسسة لإعداد المعلم واهتماماً منها بشرائح المجتمع كافة، ليضيف لبنة جديدة إلى البناء التربوي المهني التدريبي، وليجعل من كلية التربية الأساسية، الكلية الوحيدة في دولة الكويت التي تمنح درجة البكالوريوس في تخصص التربية الخاصة، على غرار شقيقاتها في كليات التربية التابعة لجامعات بعض الدول الخليجية والعربية (كلية التربية الأساسية، 2015).

كما أنشأت دولة الكويت متمثلة بوزارة التربية إدارة التطوير والتنمية، والتي تعنى بتدريب المعلمين وتوفير البرامج التدريبية المناسبة لهم، ومن أهم أعمالها: اقتراح وتنفيذ خطة لتحسين أداء المستويات الإشرافية والعناصر الإدارية، إعداد الدراسات الخاصة بتوصيف الوظائف ومنح الحوافز وغير ذلك من الدراسات التي من شأنها زيادة كفاءة الأداء، إعداد مشروع خطة لتنمية القوى البشرية على مستوى الديوان العام والمناطق التعليمية تتضمن أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية وكيفية تصميم البرامج وصياغة أهدافها ومضمونها، كما تعمل على تصميم ومتابعة

تنفيذ برامج التأهيل التربوي للمعلمين والمهني للموظفين وفقاً لاحتياجات الوزارة والمناطق التعليمية، عقد دورات تدريبية قصيرة على مستوى الوزارة للمعينين الجدد في مجالات التعليم والتوجيه الفني بهدف تهيئتهم لمجالات عملهم الجديد، المشاركة في تنفيذ برامج التدريب والتأهيل المهني داخل وخارج الوزارة، اقتراح خطة البعثات والإجازات الدراسية للعاملين بالوزارة ومتابعة تنفيذها وتقييمها(وزارة التربية، 2015).

## ب- الدراسات السابقة

### 1- الدراسات العربية

أجريت القليل من الدراسات حول دافعية معلمي التربية الخاصة نحو برامج التدريب المقدمة لهم من وزارات التربية والتعليم في بلدان العالم، وفيما يلي عرض لبعض الدراسات التي حصل عليها الباحث وهي مرتبة من الأقدم إلى الأحدث.

قام الغامدي (2001) بدراسة هدفت إلى لتحديد الحاجات التدريبية للمعلمين مدخل لبناء برنامج تدريبي مقترح. وتكونت عينة الدراسة من (150) معلماً وأعد الباحث استبانه تضم (50) فقرة موزعة على أربع مجالات هي (مجال المتعلم، مجال تخطيط التعليم وتنفيذه، ومجال الاتصال والتفاعل، مجال تقنيات التعليم ووسائله، مجال التقويم). وتوصلت الدراسة إلى أن مجال التقويم جاء في مقدمة المجالات من حيث الحاجة للتدريب ويليه مجال المتعلم (الطالب) ثم مجال تخطيط التعليم وتنفيذه يليه مجال الاتصال والتفاعل وأخيراً مجال تقنيات التعليم ووسائله.

كما أجرى العبد الجبار (2002) دراسة هدفت إلى التعرف على البرامج التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية. وتكونت عينة الدراسة من (783) معلم، واستخدم الباحث مقياس البرامج التدريبية لمعلمي التربية الخاصة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد مجتمع الدراسة بالنسبة لأهمية هذه البرامج ترجع إلى متغيرات العمر، الخبرة، المؤهل التعليمي، التخصص والدورات التدريبية.

وأجرى الداهوم (2003) دراسة هدفت للتعرف على واقع البرامج التدريبية وسبل تطويرها في مركز التدريب والتطوير كما يراها المعلمون في وزارة التربية الكويتية، وتكونت عينة الدراسة من (256) معلم ومعلمة في وزارة التربية. واستخدم الباحث مقياس واقع البرامج التدريبية في

مركز التطوير والتدريب كما يراها المعلمون في وزارة التربية والتعليم الكويتية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس إلا عند مجال بيئة التدريب ومجال التقويم والأداة الكلية وذلك لصالح الذكور. وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي وذلك لصالح ذوي المؤهل العلمي بكالوريوس. ولم تكن هناك فروقات ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية ماعدا مجال بيئة التدريب وذلك لصالح ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات.

وأجرت الجسار (2004) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة الكويت من وجهت نظر الطالب المعلم، وتكونت عينة الدراسة من (221) طالباً وطالبة، واستخدمت الباحثة استبانة مكونة من 50 عبارة موزعة على عدة محاور، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن الدور الرئيسي الذي يقوم به مركز التربية العملية والإدارة المدرسية والخبرات التربوية الميدانية المكتسبة أثناء فترة التربية العملية كان من أكثر المحاور ضعفاً في برنامج التربية العملية وحصل على أقل متوسط حسابي بالمقارنة مع محور توظيف المعلومات والمهارات التدريسية ودور كل من المشرف المحلي والخارجي.

فقد أجرت حماد (2008) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى دافعية معلمي المدارس الخاصة في الأردن وعلاقته بأدائهم الوظيفي، وتكونت عينة الدراسة من (300) معلم ومعلمة و(100) مدير ومديرة، واستخدمت الباحثة مقياس الدافعية للمعلمين ومقياس الأداء الوظيفي. وأشارت نتائج إلى ما يلي: أن مستوى دافعية معلمي المدارس الخاصة كان مرتفعاً. كما أن مستوى الأداء الوظيفي لمعلمي المدارس الخاصة من وجهة نظر مديري المدارس كان مرتفعاً. وجود علاقة ايجابية دالة إحصائياً بين مستوى الدافعية والأداء الوظيفي.

وقد أجرت بخش (2009) دراسة هدفت للتعرف على واقع برامج تدريب معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية وتطويرها في ضوء مدركاتهم عن احتياجاتهم التدريبية، وتكونت عينة الدراسة من معلمي التربية الخاصة قوامها (160) معلماً ومعلمة، واستخدمت الباحثة مقياس تقويم للبرامج التدريبية لمعلمي التربية الخاصة، وأشارت النتائج إلى أن هناك عدداً كبيراً من نقاط القوة في المنظومة التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية يجب تعزيزها ودعمها، إلا أن هناك بعض جوانب الضعف والسلبية في تلك البرامج منها ضعف دراسة الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة بأساليب أكثر علمية وحداثة ودقة، وعدم وضع أولوية لأهداف تدريب المعلمين وضعف التعاون والتكامل بين الجهات المختلفة المعنية بذوي الاحتياجات الخاصة، وعدم مشاركة آراء معلمي التربية الخاصة أو أولياء الأمور في تصميم محتوى التدريب.

وأجرت الداوودي (2012) دراسة لتعرف على مدى فاعلية برنامج تدريبي لزيادة دافعية المعلمين العاملين مع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في محافظة السليمانية في الجمهورية العراقية، وتكونت عينة الدراسة من (39) معلماً ومعلمة، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي ذي تصميم المتوالية الزمنية. وجاءت نتائج البحث على النحو التالي: أثبت البرنامج التدريبي فعاليته في تحسين الدافعية للمعلمين باتجاه العمل مع الطلاب المشمولين بالدمج في المراحل الابتدائية. لا توجد فروق ذات دالة إحصائياً في متوسط أداء درجات المفحوصين للبرنامج التدريبي في الاختبار البعدي تبعاً لمتغير الاختصاص، في الأبعاد الفرعية التالية (دافعية الأداء في العمل، الشعور بالإنجاز، تحمل المسئولية وتقبل الآخرين)، أما فيما يتعلق ببعدي (الدافعية المعنوية، ودافعية الاستقلال)، توجد فروق لصالح دبلوم المعلم.

**2- الدراسات الأجنبية**

أجرى وايتكر (Whitaker, 2001) دراسة هدفت إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه معلمي التربية الخاصة الجدد، وتوصلت إلى أن هناك عدد من الصعوبات تواجه معلمي التربية الخاصة وخصوصاً في السنوات الأولى من التدريس ومنها: عدم القدرة على نقل النظرية إلى التطبيق. عدم الإعداد والتدريب الجيد لمواجهة الصعوبات التي ستواجههم. التردد في الاستشارة وطلب المعونة. صعوبة التدريس وعدم توفر المصادر اللازمة. التوقعات العالية للنجاح.

كما أجرى أوفويبو (Ofoegbu, 2004) دراسة للتعرف على دافع المعلمين وتأثيره علي ضمان الجودة في النظام التعليمي النيجيري، وتكونت عينة الدراسة من (772) معلماً. وأظهرت النتائج على أن هناك أثر للدافعية على فعالية التدريس، كما أن الحوافز المادية والرواتب الشهرية تؤثر على دافعية المعلمين نحو العمل، بالإضافة إلى تأثر الأداء بمستوى دافعية المعلمين.

وقد أجرى ديمانتز (Diamantes, 2004) دراسة هدفت إلى الكشف عن تصورات وتوقعات مديري المدارس عن الأسلوب الأمثل لتعزيز دافعية المعلمين وتعرف رغبات المعلمين وميولهم واتجاهاتهم نحو العمل وأدائهم الوظيفي، وتكونت عينة الدراسة من خمسة مديرين و(85) معلماً أجابوا على استبانة تكونت من 10 فقرات شملت مجالين. وأظهرت نتائج الدراسة أن من أبرز الأساليب المتبعة من قبل مديري المدارس لتعزيز الدافعية لدى المعلمين تمثلت في أسلوب التقدير والاحترام للمعلم، والأمن الوظيفي، والمشاركة في صنع القرار، وحرية اختيار المواد وطرق التدريس المناسبة. في حين يفضل المعلمون الراتب الجيد وظروف العمل المناسبة كوسيلة لتعزيز الدافعية لديهم.

وأجرى بنيل (Beneel, 2004) دراسة هدفت إلى بيان أهمية وجود دافعية مرتفعة عند المعلمين في الدول النامية وذات الدخل المنخفض، كما هدفت الدراسة إلى التركيز على دوافع وحوافز المعلمين في البلدان ذات الدخل المنخفض، وأجريت الدراسة على مجموعة من المعلمين من الدول الإفريقية ودول من القارة الآسيوية، وبينت الدراسة أن الدوافع عبارة عن أعمال تشير إلى عوامل نفسية تؤثر في العمليات الفردية ومتعلقة بالسلوك لبلوغ الأهداف والمهام في مكان العمل، وقد أظهرت الدراسة أن هناك علاقة كبيرة بين وجود حوافز مادية ومعنوية داخل المدرسية وبين دافعية المعلمين ورضاهم عن موقع العمل.

كما أجرى جوروزيدس و بابايوانو (Georgios, Papaioannou, 2013) دراسة بعنوان دافعية المعلمين تجاه المشاركة في التدريب و تنفيذ الابتكارات، وتكونت عينة الدراسة من (218) من المعلمين. وأظهرت النتائج إلى أن الدافع الذاتي قد أفرز نتائج الايجابية للمعلمين تمثلت في النية للمشاركة مستقبلا في التدريب المناسب وتنفيذ الابتكار, في حين كانت نتائج الدافع المتحكم به سلبية. وترجمة تلك النتائج تعني أنه ينبغي على المسئولين عن صناعة السياسة التعليمية أن يشجعوا الاستراتيجيات التي تعزز الدافع الذاتي للمعلم لتعزيز التنفيذ الناجح للابتكارات التعليمية.

**تعقيب على الدَّراسات السابقة**

من خلال استقراء الباحث للدراسات السابقة يمكن الخروج بالآتي:

يتضح من العرض السابق للدراسات أنها تنوعت ما بين دراسة دافعية معلمي التربية الخاصة وعلاقتها بالأداء الوظيفي كدراسة حماد (2008)، وكيفية زيادة الدافعية لدى المعلمين كدراسة بخش (2009) ومستوى دافعية المعلمين نحو المشاركة في برامج التدريب كدراسة

جوروزيدس و بابايوانو (2013). ودراسات حول البرامج التدريبية كدراسة الغامدي (2001) التي هدفت إلى تحديد الحاجات التدريبية للمعلمين، ودراسة العبد الجبار (2002) وهدفت للتعرف على البرامج التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة. حيث تنوعت الدراسات السابقة ما بين الدافعية وعلاقتها بالرضا المهني ودراسات حول نوعية البرامج التدريبية.

وتم الاستفادة من الدَّراسات السابقة في مجالات عديدة تتعلق بإعداد الدَّراسة الحالية وأهمها: تحديد أدوات الدَّراسة المستخدمة؛ وإثراء الأدب النظري، والاستفادة منها في تفسير النتائج التي تم التوصل إليها وتحديد عينة البحث والتعرف على المنهجية المستخدمة والأساليب الإحصائية.

وتميزت هذه الدراسة بأنها ربطت بين الدافعية والبرامج التدريبية، حيث هدفت للتعرف على مستوى دافعية معلمي التربية الخاصة نحو البرامج التدريبية في دولة الكويت.

## الفصل الثالث

## الطريقة والإجراءات

تناول هذا الفصل وصفاً لمنهجية الدراسة، ومجتمعها وعينتها وطريقة اختيارها، وأداة الدَّراسة وقياس صدقها وثباتها، ووصف الإجراءات والخطوات التي تم إتباعها في هذه الدَّراسة وإجراءات تطبيقها، مع الإشارة إلى الأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة البيانات التي تم الحصول عليها من خلال التطبيق.

### منهجية الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي نظراً لملائمته طبقة وأهداف الدراسة.

### مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات إدارة مدارس التربية الخاصة التابعة لوزارة التربية في دولة الكويت، والبالغ عددهم (1215) معلماً ومعلمة، موزعين على المدارس المخصصة لذوي الاحتياجات الخاصة بنين وبنات، وهي: مدرسة الرجاء، مدرسة النور، مدرسة الأمل وتأهيل الأمل، مدرسة التربية الفكرية، مدرسة تأهيل التربية الفكرية.

### عينة الدراسة

تم توزيع أداة الدراسة على عينة بلغت 35% من مجتمع الدراسة في إدارة مدارس التربية الخاصة في دولة الكويت للعام الدَّراسي 2016/2015م، وتم استعادة ما نسبته 68% من إجمالي العينة، وكان العدد (287) معلماً منهم (138) ذكور و (149) إناث. وبنسبته 24% من مجتمع الدراسة. ويبين الجدول (1) ذلك.

## جدول (1)

**توزع أفراد عينة الدَّراسة حسب فئات متغيراتها**

| المتغير | النوع | العدد | % |
|---|---|---|---|
| **الجنس** | ذكر | 138 | 48.08% |
| | أنثى | 149 | 51.92% |
| | المجموع | 287 | 100% |
| **المؤهل** | بكالوريوس فأقل | 136 | 47.39% |
| | بكالوريوس ودبلوم | 129 | 44.95% |
| | ماجستير فأعلى | 22 | 7.67% |
| | المجموع | 287 | 100% |
| **التخصص** | إعاقة سمعية | 61 | 21.25% |
| | إعاقة بصرية | 53 | 18.47% |
| | إعاقة حركية | 90 | 31.36% |
| | إعاقة عقلية | 83 | 28.92% |
| | المجموع | 287 | 100% |
| **سنوات الخبرة** | 5 سنوات فأقل | 40 | 13.94% |
| | أكثر من 5 سنوات إلى 10 سنوات | 102 | 35.54% |
| | أكثر من 10 سنوات | 145 | 50.52% |
| | المجموع | 287 | 100% |

**أداة الدراسة**

أعدَّ الباحث أداة لقياس متغيرات الدَّراسة من خلال الاستفادة من نظرية ذات العاملين لهيرزبرغ (Herzberg)، والرجوع إلى الأدب النظري والدَّراسات السابقة ذات العلاقة، وتكونت الأداة في صورتها الأولية من (39) فقرة موزعة على ثلاثة أجزاء:

الجزء الأول: اشتمل على المعلومات الديموغرافية اللازمة عن المستجيب، ويشمل ذلك الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة العلمية، والتخصص.

الجزء الثاني: محور لقياس مستوى دافعية معلمي مدارس التربية الخاصة في دولة الكويت.

الجزء الثالث: محور أهداف ومجالات البرامج التدريبية.

وبعد عرضها على مجموعة من المحكمين أصبحت الأداة في صورتها النهائية مكونة من (37) فقرة موزعة على جزأين:

الجزء الأول: اشتمل على المعلومات الديموغرافية اللازمة عن المستجيب، ويشمل ذلك الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة العلمية، والتخصص.

الجزء الثاني: محور لقياس مستوى دافعية المعلمين واشتمل على قسمين ( الدوافع الداخلية والدوافع الخارجية).

وقد تّم تحديد درجة الاستجابات وفقاً لتدريج ليكرت الخماسي: موافق بشدة وتأخذ العلامة 5، موافق وتأخذ العلامة 4، ومحايد وتأخذ العلامة 3، غير موافق وتأخذ العلامة 2، وغير موافق بشدة وتأخذ العلامة 1.

**الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة**

للتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية تم إجراء عمليات الصدق والثبات للمقياس كما يلي:

**الصدق الظاهري**

تم عرض أداة الدراسة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين، وذلك بواقع (12) محكماً الملحق (2)، حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقراتها، ومدى انتماء الفقرات إلى كل مجال من المجالات، وكذلك وضوح صياغتها اللغوية، كما طلب منهم إبداء اقتراحاتهم حول ما يرونه مناسبا لتطويرها، أو إجراء أية تعديلات من حذف أو إضافة أو نقل لبعض الفقرات من بُعد إلى آخر. وبناءً على ملاحظات المحكمين، قام الباحث بإجراء التعديلات المطلوبة والمناسبة.

**ثبات أداة الدراسة**

تم استخراج ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الدافعية باستخدام معامل ألفا كرونباخ والتي بلغت قيمتها للدرجة الكلية (0.96) وتعد هذه الدرجة قيمة مرتفعة لثبات الاختبار، كما تم استخراجه بطريقة التجزئة النصفية، حيث تم تقسيم العبارات إلى قسمين (فردية وزوجية) وبعد ذلك تم حساب معامل الارتباط بين نصفي المقياس ومن ثم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان براون وقد بلغ معامل الثبات للدرجة الكلية وفق هذه الطريقة (0.98)، والجدول (2) يوضح نتائج ثبات الاتساق الداخلي، ويتضح منه أن معامل الثبات مرتفع مما يدل على تمتع المقياس بثبات جيد.

## جدول (2)

**معاملات ثبات أداة الدراسة**

| المجال | معامل كرونباخ ألفا | معامل التجزئة النصفية |
|---|---|---|
| الدافعية الداخلية | 0.95 | 0.96 |
| الدافعية الخارجية | 0.94 | 0.96 |
| الدرجة الكلية | 0.96 | 0.98 |

**إجراءات تنفيذ الدراسة**

- الإطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة.
- إعداد أداة الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها بالطريقة الموضحة مسبقاً.
- تحديد مجتمع الدراسة والعينة.
- أخذ الموافقات الرسمية وتوزيع الاستبانة على عينة الدراسة.
- إجراء العمليات الإحصائية والحصول على النتائج.
- تحليل ومناقشة النتائج.
- كتابة التوصيات.

**متغيرات الدَّراسة**

**أولا: المتغيرات المستقلة (الوسيطة)**

أ. الجنس : وله مستويان: 1- ذكر 2- أنثى.

ب. المؤهل : وله ثلاثة مستويات: 1- بكالوريوس فأقل. 2- بكـــالوريوس + دبلـــوم 3- ماجستير فأكثر.

ج. سنوات الخبرة : ولها ثلاثة مستويات

( 5 سنوات فأقل – أكثر من 5 سنوات إلى10 سنوات – أكثر من 10 سنوات)

**ثانياً: المتغير التابع**

- مستوى دافعية معلمي التربية الخاصة نحو البرامج التدريبية.

**المعالجة الإحصائية**

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS):

1. النسب المئوية.
2. معامل الارتباط بيرسون.
3. معامل ألفا كرونباخ لثبات الاتساق الداخلي.
4. معادلة سبيرمان براون لثبات التجزئة النصفية.
5. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
6. تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)
7. اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية.

وأعتمد الباحث على المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة لتكون مؤشراً على درجة الامتلاك لمستوى التوافق المهني للمعلمين، وذلك اعتماداً على المعادلة التالية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى – الحد الأدنى}}{\text{عدد المستويات}} = \frac{5-1}{3} = 1.33$$

ومن ثم أصبحت التقديرات كالتالي:

- المتوسط الحسابي (من 1: 2.33) مؤشراً منخفضاً.
- المتوسط الحسابي (من 2.34: 3.67) مؤشراً متوسطاً.
- المتوسط الحسابي (من 3.68: 5) مؤشراً مرتفعاً.

## الفصل الرابع

## النتائج

يتناول هذا الفصل عرضاً لنتائج الدَّراسة وفقاً لتسلسل أسئلتها، وذلك على النحو الآتي:

### النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

**ينص سؤال الدراسة الأول على " ما مستوى دافعية معلمي التربية الخاصة نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم من وجهة نظرهم؟"**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مقياس الدافعية نحو البرامج التدريبية، والجدول (3) يوضح ذلك.

**جدول (3)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة الدافعية نحو البرامج التدريبية لدى معلمي مدارس التربية الخاصة في دولة الكويت مرتبة تنازلياً***

| الرتبة | رقم المجال | المجال | المتوسط الحسابي* | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 1 | **الدافعية الداخلية** | 3.89 | 0.62 | مرتفع |
| 2 | 2 | **الدافعية الخارجية** | 3.51 | 0.73 | متوسط |
| | | **الدرجة الكلية للدافعية** | 3.71 | 0.62 | مرتفع |

*المتوسط الحسابي من 5

يبين الجدول (3) أنَّ متوسط الدرجة الكلية للدافعية لدى معلمي مدارس التربية الخاصة في دولة الكويت جاء بدرجة (مرتفعة)، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.71)، وبانحراف معياري(0.62)، حيث جاء مجال الدافعية الداخلية في الرتبة الأولى حيث بلغ (3.89)،

وبانحراف معياري (0.62)، وبدرجة (مرتفعة)، وفي الرتبة الثانية جاءت الدافعية الخارجية بدرجة (متوسطة) حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.51)، وبانحراف معياري يساوي(0.73) .

هذا وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدَّراسة على فقرات كل مجال منفرداً، حيث كانت على النحو الآتي:

**المجال الأول: الدافعية الداخلية**

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لفقرات مجال الدافعية الداخلية، والجدول (4) يبين ذلك.

**جدول (4)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوى لفقرات مجال الدافعية الداخلية مرتبة تنازلياً***

| الرتبة | رقم الفقرة | الفقرات | المتوسط الحسابي* | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 1 | **أحرص على حضور البرامج التدريبية المقدمة.** | **4.21** | **0.77** | مرتفع |
| 2 | 7 | **يمثل اجتيازي البرامج التدريبية مكافأة معنوية مهمة لي.** | **4.03** | **0.90** | مرتفع |
| 3 | 2 | **تسهم البرامج التدريبية في استثارة دافعيتي.** | **4.02** | **0.83** | مرتفع |
| 4 | 9 | **تحسن البرامج التدريبية من أدائي الوظيفي.** | **4.00** | **0.85** | مرتفع |
| 5 | 14 | **تزودني البرامج التدريبية بالمعارف المهنية الجديدة.** | **3.99** | **0.84** | مرتفع |
| 6 | 5 | **تسهم البرامج التدريبية في زيادة التكيف مع مهنة التدريس.** | **3.98** | **0.85** | مرتفع |
| 7 | 4 | **أهتم بكل ما هو جديد من البرامج التدريبية.** | **3.97** | **0.82** | مرتفع |
| 8 | 13 | **تسهم البرامج التدريبية في رفع مستوى كفاية تحقيق الأهداف التدريسية.** | **3.97** | **0.87** | مرتفع |
| 9 | 8 | **تسهم البرامج التدريبية في زيادة مستوى الرضا لدي.** | **3.94** | **0.90** | مرتفع |
| 10 | 16 | **تنمي البرامج التدريبية روح الإبداع لدي.** | **3.92** | **0.88** | مرتفع |

| الرتبة | رقم الفقرة | الفقرات | المتوسط الحسابي* | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 11 | 18 | **تطور البرامج التدريبية من مهارات طرق التدريس لدي.** | **3.87** | **0.88** | مرتفع |
| 12 | 15 | **تسهم مشاركتي في البرامج التدريبية في زيادة مسؤوليتي تجاه العمل.** | **3.85** | **0.90** | مرتفع |
| 13 | 17 | **ترتقي البرامج التدريبية بمستواي المعرفي في تخصصي العلمي.** | **3.84** | **0.89** | مرتفع |
| 14 | 11 | **تزيد البرامج التدريبية من اتجاهاتي الإيجابية نحو المهنة.** | **3.83** | **0.93** | مرتفع |
| 15 | 6 | **تساعدني البرامج التدريبية في حل المشكلات التي تواجهني في العمل.** | **3.82** | **0.91** | مرتفع |
| 16 | 19 | **تطور البرامج التدريبية مهارات تشخيص المشكلات التي تواجهني في العمل.** | **3.81** | **0.91** | مرتفع |
| 17 | 3 | **يتناسب محتوى البرامج التدريبية مع طبيعة عملي.** | **3.74** | **0.83** | مرتفع |
| 18 | 12 | **تساعدني البرامج التدريبية على الاستمرار في العمل.** | **3.69** | **0.98** | مرتفع |
| 19 | 10 | **يرتبط إنجازي في العمل بحضوري البرامج التدريبية.** | **3.42** | **1.04** | متوسط |
| | | **الدرجة الكلية لمجال الدافعية الداخلية** | **3.89** | **0.62** | مرتفع |

*المتوسط الحسابي من 5

يبين الجدول (4) أنَّ متوسط الدرجة الكلية لمجال الدافعية الداخلية بلغ (3.89)، وبانحراف معياري (0.62)، وبدرجة (مرتفعة)، كما جاءت غالبية العبارات مرتفعة في متوسطاتها، وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات مجال الدافعية الداخلية ما بين (3.42) إلى (4.21) ، حيث جاءت الفقرة رقم (1) والتي تنص على (أحرص على حضور البرامج التدريبية المقدمة) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.21)، وبانحراف معياري (0.77)، وبدرجة (مرتفعة)، يليها الفقرة رقم (7) والتي تنص على (يمثل اجتيازي البرامج التدريبية مكافأة معنوية مهمة لي) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي(4.03) وبانحراف معياري (0.90)، وبدرجة

(مرتفعة)، وفي المرتبة الثالثة جاءت الفقرة رقم (2) والتي تنص على (تسهم البرامج التدريبية في استثارة دافعيتي) بمتوسط حسابي (4.02)، وبانحراف معياري (0.83)، وبدرجة (مرتفعة)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (6) والتي تنص على (يرتبط انجازي في العمل بحضوري البرامج التدريبية) بمتوسط حسابي بلغ (3.42)، وبانحراف معياري بلغ (1.04)، وبدرجة (متوسطة).

**المجال الثاني: الدافعية الخارجية**

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لفقرات مجال الدافعية الخارجية، وجدول (5) يبين ذلك.

**جدول (5)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوى لفقرات مجال الدافعية الخارجية مرتبة تنازلياً***

| الرتبة | رقم الفقرة | الفقرات | المتوسط الحسابي* | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 20 | **يزيد حضوري للبرامج التدريبية من علاقاتي مع الزملاء.** | 3.90 | 0.94 | مرتفع |
| 2 | 34 | **تسهم مشاركتي في البرامج التدريبية في فهم وجهات نظر زملاء العمل المتعددة في القضايا المهنية المختلفة.** | 3.80 | 0.91 | مرتفع |
| 3 | 21 | **تؤكد سياسة الإدارة على حضور البرامج التدريبية.** | 3.77 | 0.98 | مرتفع |
| 4 | 28 | **تسهم البرامج التدريبية في زيادة العمل التعاوني مع زملائي.** | 3.72 | 0.93 | مرتفع |
| 5 | 25 | **تساعدني البرامج التدريبية في حل المشكلات مع الطلبة.** | 3.71 | 0.99 | مرتفع |
| 6 | 33 | **تحسن البرامج التدريبية علاقتي مع الطلبة الذين أدرسهم.** | 3.66 | 0.99 | متوسط |
| 7 | 27 | **مشاركتي في البرامج التدريبية يسهم في عملية تقييم أدائي الوظيفي.** | 3.62 | 0.97 | متوسط |
| 8 | 29 | **تراعي البرامج التدريبية المستويات المختلفة للمعلمين المتدربين.** | 3.56 | 0.99 | متوسط |
| 9 | 30 | **تحسن البرامج التدريبية علاقتي مع المشرف التربوي.** | 3.51 | 0.95 | متوسط |

| الرتبة | رقم الفقرة | الفقرات | المتوسط الحسابي* | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 10 | 26 | **يمارس المشرف التربوي أساليب إشرافية تزيد من رغبتي في حضور البرامج التدريبية.** | 3.50 | 0.96 | متوسط |
| 11 | 24 | **تسهم مشاركتي في البرامج التدريبية في ترقيتي الوظيفية.** | 3.45 | 1.07 | متوسط |
| 12 | 22 | **ترتبط مشاركتي في البرامج التدريبية بعلاقتي بالمشرف التربوي.** | 3.42 | 1.05 | متوسط |
| 13 | 31 | **يساعدني حضور البرامج التدريبية على الحصول على مراكز وظيفية مختلفة في عملي.** | 3.41 | 1.09 | متوسط |
| 14 | 32 | **تحسن البرامج التدريبية علاقتي مع مدير المدرسة.** | 3.41 | 1.06 | متوسط |
| 15 | 37 | **تراعي البرامج التدريبية المراكز الوظيفية المختلفة للمعلمين المتدربين.** | 3.34 | 1.07 | متوسط |
| 16 | 23 | **ترتبط مشاركتي في البرامج التدريبية بعلاقتي بمدير المدرسة.** | 3.32 | 1.05 | متوسط |
| 17 | 36 | **يرتبط حضوري البرامج التدريبية بطبيعة البيئة المادية لمكان التدريب.** | 3.29 | 1.14 | متوسط |
| 18 | 35 | **يسهم التحاقي في البرامج التدريبية في حصولي على مكافآت مادية.** | 2.87 | 1.29 | متوسط |
| | | **الدرجة الكلية لمجال الدافعية الخارجية** | 3.51 | 0.73 | متوسط |

*المتوسط الحسابي من 5

يبين الجدول (5) أنَّ متوسط الدرجة الكلية لمجال الدافعية الخارجية بلغ (3.51)، وبانحراف معياري (0.73)، وبدرجة (متوسطة)، كما جاءت غالبية العبارات متوسطة، وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات مجال الدافعية الخارجية ما بين (2.87) إلى (3.90) ، حيث جاءت الفقرة رقم (20) والتي تنص على (يزيد حضوري للبرامج التدريبية من علاقاتي مع الزملاء) في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.90)، وبانحراف معياري (0.94)، وبدرجة (مرتفعة)، يليها الفقرة رقم (34) والتي تنص على (تسهم مشاركتي في البرامج التدريبية في فهم

وجهات نظر زملاء العمل المتعددة في القضايا المهنية المختلفة) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي(3.80) وبانحراف معياري (0.91)، وبدرجة (مرتفعة)، وفي المرتبة الثالثة جاءت الفقرة رقم (21) والتي تنص على (تؤكد سياسة الإدارة على حضور البرامج التدريبية) بمتوسط حسابي (3.774.02)، وبانحراف معياري (0.98)، وبدرجة (مرتفعة)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (35) والتي تنص على (يسهم التحاقي في البرامج التدريبية في حصولي على مكافآت مادية) بمتوسط حسابي بلغ (2.87)، وبانحراف معياري بلغ (1.29)، وبدرجة (متوسطة).

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني**

**ينص سؤال الدراسة الثاني على " هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ في مستوى دافعية معلمي التربية الخاصة نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص والخبرة والمؤهل؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الدافعية نحو البرامج التدريبية لدى معلمي مدارس التربية الخاصة في دولة الكويت باختلاف الجنس، والتخصص، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، ومن ثم تم التحقق من دلالة الفروق الحاصلة بين المتوسطات، وفيما يلي توضيح لهذه النتائج.

**أولاً: الفروق في مستوى الدافعية نحو البرامج التدريبية لدى معلمي مدارس التربية الخاصة باختلاف الجنس.**

للكشف عن الفروق في مستوى الدافعية نحو البرامج التدريبية لدى معلمي مدارس التربية الخاصة باختلاف الجنس، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري

للاستجابات على أداة الدراسة باختلاف الجنس كما هو موضح بالجدول (6)، ثم تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) ويوضح الجدول (7) نتائج هذا الاختبار.

## جدول (6)

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على أداة الدراسة باختلاف الجنس**

| المجال | الإناث | | الذكور | |
|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي* | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي* | الانحراف المعياري |
| الدافعية الداخلية | 3.84 | 0.68 | 3.94 | 0.55 |
| الدافعية الخارجية | 3.41 | 0.77 | 3.63 | 0.67 |
| الدرجة الكلية | 3.63 | 0.67 | 3.79 | 0.54 |

*المتوسط الحسابي من5

من خلال الجدول (6) يتضح وجود فروق ظاهرية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في مستوى الدافعية نحو البرامج التدريبية لدى معلمي مدارس التربية الخاصة باختلاف الجنس، وللتحقق من دلالة هذه الفروق تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، والنتائج موضحة بالجدول التالي.

**جدول (7)**

**نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق الحاصلة في مستوى الدافعية نحو البرامج التدريبية لدى معلمي مدارس التربية الخاصة باختلاف الجنس**

| المتغير | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الدافعية الداخلية | بين المجموعات | 0.80 | 1 | 0.80 | 2.08 | 0.151 |
| | الخطأ | 110.01 | 285 | 0.39 | | |
| | المجموع | 110.82 | 286 | | | |
| الدافعية الخارجية | بين المجموعات | 3.55 | 1 | 3.55 | 6.76 | 0.010 |
| | الخطأ | 149.53 | 285 | 0.53 | | |
| | المجموع | 153.07 | 286 | | | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | 1.89 | 1 | 1.89 | 5.07 | 0.025 |
| | الخطأ | 106.37 | 285 | 0.37 | | |
| | المجموع | 108.26 | 286 | | | |

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي للإناث في الدرجة الكلية للدافعية نحو البرامج التدريبية يساوي (3.63) بانحراف معياري (0.67) وهو أقل من متوسط درجات الذكور الذي بلغ (3.79) بانحراف معياري (0.54)، وأشارت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) إلى أن الفرق الحاصل بين المتوسطين دال إحصائياً إذ كان مستوى الدلالة المشاهد يساوي (0.025) وهو أقل من (0.05).

كما أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) إلى أن الفرق الحاصل بين متوسطي الذكور والإناث في الدافعية الخارجية دال إحصائياً، وكان الفرق لصالح

الذكور حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم (3.63) بانحراف معياري (0.67) وهو أعلى من متوسط درجات الإناث الذي بلغ (3.41) بانحراف معياري (0.77)، في حين أشارت نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) إلى أن الفرق الحاصل بين متوسطات الذكور والإناث في الدافعية الداخلية غير دال إحصائياً، إذ كان مستوى الدلالة المشاهد أكبر من (0.05).

**ثانياً: الفروق في مستوى الدافعية نحو البرامج التدريبية لدى معلمي مدارس التربية الخاصة باختلاف التخصص.**

للكشف عن الفروق في مستوى الدافعية نحو البرامج التدريبية لدى معلمي مدارس التربية الخاصة باختلاف التخصص، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للاستجابات على أداة الدراسة باختلاف التخصص كما هو موضح بالجدول (8)، ثم تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) ويوضح الجدول (9) نتائج هذا الاختبار.

**جدول (8)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على أداة الدراسة باختلاف التخصص**

| المجال | إعاقة سمعية | | إعاقة بصرية | | إعاقة حركية | | إعاقة عقلية | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي* | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي* | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي* | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي* | الانحراف المعياري |
| الدافعية الداخلية | 3.86 | 0.71 | 3.85 | 0.49 | 3.95 | 0.67 | 3.86 | 0.58 |
| الدافعية الخارجية | 3.39 | 0.82 | 3.62 | 0.68 | 3.47 | 0.73 | 3.58 | 0.70 |
| الدرجة الكلية | 3.63 | 0.70 | 3.74 | 0.52 | 3.72 | 0.64 | 3.73 | 0.58 |

*المتوسط الحسابي من5

من خلال الجدول (8) يتضح وجود فروق ظاهرية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في مستوى الدافعية نحو البرامج التدريبية لدى معلمي مدارس التربية الخاصة باختلاف التخصص، وللتحقق من دلالة هذه الفروق تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، والنتائج موضحة بالجدول (9).

**جدول (9)**

**نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق الحاصلة** في مستوى الدافعية نحو البرامج التدريبية لدى معلمي مدارس التربية الخاصة باختلاف التخصص

| المتغير | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الدافعية الداخلية | بين المجموعات | 0.55 | 3 | 0.18 | 0.47 | 0.702 |
| | الخطأ | 110.26 | 283 | 0.39 | | |
| | المجموع | 110.82 | 286 | | | |
| الدافعية الخارجية | بين المجموعات | 2.08 | 3 | 0.69 | 1.30 | 0.275 |
| | الخطأ | 150.99 | 283 | 0.53 | | |
| | المجموع | 153.07 | 286 | | | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | 0.43 | 3 | 0.14 | 0.37 | 0.773 |
| | الخطأ | 107.84 | 283 | 0.38 | | |
| | المجموع | 108.26 | 286 | | | |

من خلال استعراض المعطيات الإحصائية للجدول (9) الذي يبين نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) نلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمستوى الدافعية نحو البرامج التدريبية لدى معلمي مدارس التربية الخاصة باختلاف التخصص حيث بلغت قيمة الاختبار (f=0.37) وكان مستوى الدلالة المشاهد يساوي (0.773) وهو أكبر من مستوى الدلالة المحدد مسبقاً ($\alpha = 0.05$).

كما أشارت نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) إلى أن الفروق الحاصلة بين متوسطات أفراد العينة في الدافعية الداخلية والخارجية باختلاف التخصص غير دالة إحصائياً، إذ كان مستوى الدلالة المشاهد لهما أكبر من (0.05).

**ثالثاً: الفروق في مستوى الدافعية نحو البرامج التدريبية لدى معلمي مدارس التربية الخاصة باختلاف عدد سنوات الخبرة.**

للكشف عن الفروق في مستوى الدافعية نحو البرامج التدريبية لدى معلمي مدارس التربية الخاصة باختلاف عدد سنوات الخبرة، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للاستجابات على أداة الدراسة باختلاف عدد سنوات الخبرة كما هو موضح بالجدول (10)، ثم تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) ويوضح الجدول (11) نتائج هذا الاختبار.

**جدول (10)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على أداة الدراسة باختلاف عدد سنوات الخبرة**

| المجال | 5 سنوات فأقل | | أكثر من 5 سنوات إلى 10 سنوات | | أكثر من 10 سنوات | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي* | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي* | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي* | الانحراف المعياري |
| الدافعية الداخلية | 3.67 | 0.70 | 3.80 | 0.63 | 4.01 | 0.57 |
| الدافعية الخارجية | 3.21 | 0.67 | 3.45 | 0.74 | 3.65 | 0.71 |
| الدرجة الكلية | 3.44 | 0.63 | 3.63 | 0.62 | 3.83 | 0.58 |

*المتوسط الحسابي من5

من خلال الجدول (10) يتضح وجود فروق ظاهرية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في مستوى الدافعية نحو البرامج التدريبية لدى معلمي مدارس التربية الخاصة باختلاف عدد سنوات الخبرة، وللتحقق من دلالة هذه الفروق تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، والنتائج موضحة بالجدول (11).

## جدول (11)

**نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق الحاصلة في مستوى الدافعية نحو البرامج التدريبية لدى معلمي مدارس التربية الخاصة باختلاف عدد سنوات الخبرة**

| المتغير | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الدافعية الداخلية | بين المجموعات | 4.99 | 2 | 2.50 | 6.70 | 0.001 |
| | الخطأ | 105.82 | 284 | 0.37 | | |
| | المجموع | 110.82 | 286 | | | |
| الدافعية الخارجية | بين المجموعات | 6.81 | 2 | 3.40 | 6.61 | 0.002 |
| | الخطأ | 146.26 | 284 | 0.52 | | |
| | المجموع | 153.07 | 286 | | | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | 5.79 | 2 | 2.89 | 8.02 | 0.000 |
| | الخطأ | 102.48 | 284 | 0.36 | | |
| | المجموع | 108.26 | 286 | | | |

من خلال استعراض المعطيات الإحصائية للجدول (11) الذي يبين نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) نلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمستوى الدافعية نحو البرامج التدريبية لدى معلمي مدارس التربية الخاصة باختلاف عدد سنوات الخبرة حيث بلغت قيمة الاختبار (f=8.02) وكان مستوى الدلالة المشاهد يساوي (0.00) وهو أقل من مستوى الدلالة المحدد مسبقاً ($\alpha = 0.05$).

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الدافعية الداخلية والخارجية باختلاف عدد سنوات الخبرة حيث كان مستوى الدلالة المشاهد لها أقل من مستوى الدلالة المحدد مسبقاً ($\alpha = 0.05$). ولمعرفة موقع دلالة الفروق بين أي فئتين فئات الخبرة تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية كما هي موضحة بالجدول (12).

**جدول (12)**

**نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لتحديد موقع دلالة الفروق الحاصلة في مستوى الدافعية نحو البرامج التدريبية لدى معلمي مدارس التربية الخاصة باختلاف عدد سنوات الخبرة**

| المتغير | عدد سنوات الخبرة | عدد سنوات الخبرة المقارنة | الفرق بين المتوسطين | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| الدافعية الداخلية | 5 سنوات فأقل | أكثر من 5 سنوات إلى 10 سنوات | -0.13 | 0.503 |
| | 5 سنوات فأقل | أكثر من 10 سنوات* | -0.35 | 0.007 |
| | أكثر من 5 سنوات إلى 10 سنوات | أكثر من 10 سنوات* | -0.21 | 0.028 |
| الدافعية الخارجية | 5 سنوات فأقل | أكثر من 5 سنوات إلى 10 سنوات | -0.24 | 0.197 |
| | 5 سنوات فأقل | أكثر من 10 سنوات* | -0.45 | 0.003 |
| | أكثر من 5 سنوات إلى 10 سنوات | أكثر من 10 سنوات | -0.20 | 0.102 |
| الدرجة الكلية | 5 سنوات فأقل | أكثر من 5 سنوات إلى 10 سنوات | -0.19 | 0.252 |
| | 5 سنوات فأقل | أكثر من 10 سنوات* | -0.39 | 0.001 |
| | أكثر من 5 سنوات إلى 10 سنوات | أكثر من 10 سنوات* | -0.21 | 0.031 |

* الفرق دال إحصائيا لصالح هذه الفئة من الخبرة.

يتضح من نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) المبينة في الجدول (12) أن الفرق كان ذو دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للدافعية بين فئة الخبرة (أكثر من 10 سنوات) مع الفئتين (5 سنوات فأقل) و(أكثر من 5 سنوات إلى 10 سنوات) ولصالح الأفراد من فئة الخبرة (أكثر من 10 سنوات) حيث كان متوسط درجاتهم هي الأعلى.

كما أظهرت نتائج الاختبار وجود فروق دالة إحصائياً في الدافعية الداخلية بين فئة الخبرة (أكثر من 10 سنوات) مع الفئتين (5 سنوات فأقل) و(أكثر من 5 سنوات إلى 10 سنوات) ولصالح الأفراد من فئة الخبرة (أكثر من 10 سنوات) حيث كان متوسط درجاتهم هي الأعلى.

وبينت النتائج الخاصة بالفروق في الدافعية الخارجية أن الفروق كانت ذات دلالة إحصائية بين فئة الخبرة (5 سنوات فأقل) وفئة (أكثر من 10 سنوات) وكانت القيمة المطلقة للفرق والبالغة (0.35) لصالح فئة الخبرة (أكثر من 10 سنوات) حيث كان متوسط درجاتهم هي الأعلى.

**رابعاً: الفروق في مستوى الدافعية نحو البرامج التدريبية لدى معلمي مدارس التربية الخاصة باختلاف المؤهل العلمي.**

للكشف عن الفروق في مستوى الدافعية نحو البرامج التدريبية لدى معلمي مدارس التربية الخاصة باختلاف المؤهل العلمي، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للاستجابات على أداة الدراسة باختلاف المؤهل العلمي كما هو موضح بالجدول (13)، ثم تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) ويوضح الجدول (14) نتائج هذا الاختبار.

## جدول (13)

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على أداة الدراسة باختلاف المؤهل العلمي**

| المجال | بكالوريوس فأقل | | بكالوريوس مع دبلوم | | ماجستير فأعلى | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي* | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي* | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي* | الانحراف المعياري |
| الدافعية الداخلية | 3.87 | 0.61 | 3.89 | 0.65 | 4.02 | 0.58 |
| الدافعية الخارجية | 3.56 | 0.67 | 3.48 | 0.80 | 3.43 | 0.73 |
| الدرجة الكلية | 3.72 | 0.56 | 3.69 | 0.68 | 3.73 | 0.59 |

*المتوسط الحسابي من5

من خلال الجدول (13) يتضح وجود فروق ظاهرية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في مستوى الدافعية نحو البرامج التدريبية لدى معلمي مدارس التربية الخاصة باختلاف المؤهل العلمي، وللتحقق من دلالة هذه الفروق تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، والنتائج موضحة بالجدول **(14)**

## جدول (14)

**نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق الحاصلة في مستوى الدافعية نحو البرامج التدريبية لدى معلمي مدارس التربية الخاصة باختلاف المؤهل العلمي**

| المتغير | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الدافعية الداخلية | بين المجموعات | 0.42 | 2 | 0.21 | 0.55 | 0.580 |
| | الخطأ | 110.39 | 284 | 0.39 | | |
| | المجموع | 110.82 | 286 | | | |
| الدافعية الخارجية | بين المجموعات | 0.58 | 2 | 0.29 | 0.54 | 0.581 |
| | الخطأ | 152.49 | 284 | 0.54 | | |
| | المجموع | 153.07 | 286 | | | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | 0.08 | 2 | 0.04 | 0.10 | 0.904 |
| | الخطأ | 108.19 | 284 | 0.38 | | |
| | المجموع | 108.26 | 286 | | | |

من خلال استعراض المعطيات الإحصائية للجدول (14) الذي يبين نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) نلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للدافعية نحو البرامج التدريبية لدى معلمي مدارس التربية الخاصة باختلاف المؤهل العلمي حيث بلغت قيمة الاختبار (f=0.10) وكان مستوى الدلالة المشاهد يساوي (0.904) وهو أكبر من مستوى الدلالة المحدد مسبقاً ($\alpha = 0.05$).

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الدافعية الداخلية والخارجية نحو البرامج التدريبية باختلاف المؤهل العلمي حيث كان مستوى الدلالة المشاهد أكبر من مستوى الدلالة المحدد مسبقاً ($\alpha$ =0.05).

## الفصل الخامس

## مناقشة النتائج والتوصيات

تناول الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدَّراسة، وتم عرضها وفقاً لأسئلة الدَّراسة كما يلي :-

### 1. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى دافعية معلمي التربية الخاصة نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم من وجهة نظرهم؟

أظهرت النتائج الواردة في الجدول (3) أنَّ متوسط الدرجة الكلية للدافعية لدى معلمي مدارس التربية الخاصة في دولة الكويت جاء بدرجة (مرتفعة)، حيث جاء مجال الدافعية الداخلية في المرتبة الأولى وبدرجة (مرتفعة)، وفي المرتبة الثانية جاءت الدافعية الخارجية بدرجة (متوسطة).

وهذا يدل على أن مستوى الدافعية الداخلية لدى معلمي مدارس التربية الخاصة في دولة الكويت مرتفع من وجهة نظرهم وذلك حسب المعيار الذي اعتمده الباحث، وقد يعزى ذلك لاهتمام المعلم في تطوير نفسه وإرضاء ذاته من خلال التحاقه بالبرامج التدريبية التي تنمي من مهاراته وتعمل على رفع كفاياته التدريسية وبالتالي زيادة مستوى دافعيته للعمل، كما أظهرت النتائج الخاصة بمستوى الدافعية الداخلية.

كما أظهرت نتائج الدراسة الواردة في الجدول (4) أنَّ متوسط الدرجة الكلية لمجال الدافعية الداخلية جاء بدرجة (مرتفعة)، كما جاءت غالبية العبارات مرتفعة في متوسطاتها، حيث جاءت الفقرة رقم (1) والتي تنص على (أحرص على حضور البرامج التدريبية المقدمة) في المرتبة الأولى بدرجة (مرتفعة)، ومرد هذه النتائج أن كل معلم يحرص على حضور البرامج

التدريبية لتطوير ذاته وتحقيق طموحه، ولسعيه لتقديم حصصه بصورة أفضل وسعيه لأن تظهر قدراته الإبداعية في المادة التي يقدمها للطلبة، وهذه القدرات يكتسبها من خلال التحاقه بتلك البرامج التدريبية المقدمة له.

ثم تأتي الفقرة رقم (7) والتي تنص على (يمثل اجتيازي البرامج التدريبية مكافأة معنوية مهمة لي) في المرتبة الثانية بدرجة (مرتفعة). ويدل ذلك على أن اجتياز المعلم البرامج التدريبية يحقق له الرضا ويمثل دفعة معنوية له لبذل المزيد من الجهد وتطوير ذاته وكفاياته التدريسية، ومن ثم زيادة مستوى الدافعية الداخلية لديه نحو الالتحاق بمزيد من البرامج التدريبية.

وهذه النتائج تتفق مع دراسة حماد (2008) التي أشارت نتائجها أن مستوى دافعية معلمي المدارس الخاصة كان مرتفعاً. كما اتفقت مع دراسة جوروزيدس و بابايوانو (Georgios, Papaioannou, 2013) والتي أظهرت نتائجها أن الدافع الذاتي قد أفرز نتائج إيجابية للمعلمين تمثلت في النية للمشاركة مستقبلا في التدريب المناسب وتنفيذ الابتكار.

وجاءت الفقرة رقم (6) والتي تنص على (يرتبط انجازي في العمل بحضوري البرامج التدريبية) بالمرتبة الأخيرة بدرجة (متوسطة). ويدل ذلك على أن البرامج التدريبية المقدمة لا ترتبط بانجاز المعلم لعمله ولكنه يحرص على الحضور للاستفادة من البرامج المقدمة كما دلت النتائج في الجدول رقم (4) من وجهة نظره.

وأظهرت النتائج في الجدول (5) أنَّ متوسط الدرجة الكلية لمجال الدافعية الخارجية جاء بدرجة (متوسطة)، كما جاءت غالبية العبارات متوسطة، حيث جاءت الفقرة رقم (20) والتي تنص على (يزيد حضوري للبرامج التدريبية من علاقاتي مع الزملاء) في المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة، يليها الفقرة رقم (34) والتي تنص على (تسهم مشاركتي في البرامج التدريبية في فهم

وجهات نظر زملاء العمل المتعددة في القضايا المهنية المختلفة) في المرتبة الثانية بدرجة (مرتفعة).

ويدل ذلك على أن البرامج التدريبية لا تنمي دافعية المعلم الخارجية حيث جاءت بالمرتبة الأولى والثانية الإجابات المتعلقة بزملاء العمل والتعرف عليهم وعلى وجهات نظرهم المختلفة، دون أي وجود للدوافع المادية مما يعني أنه لا يوجد أي مردود مادي من وراء تلك البرامج التدريبية، وما يؤكد على ذلك وجود الفقرة رقم (35) والتي تنص على (يسهم التحاقي في البرامج التدريبية في حصولي على مكافآت مادية) بالمرتبة الأخيرة بدرجة (متوسطة). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ديمانتز (Diamantes, 2004) حيث أظهرت أن بعض المعلمين يفضل الراتب الجيد وظروف العمل المناسبة كوسيلة لتعزيز الدافعية لديهم. كما تتفق مع دراسة بنيل (Beneel, 2004) بأن هناك علاقة كبيرة بين وجود حوافز مادية وبين دافعية المعلمين نحو العمل. وذلك يؤكد على ما دلت عليه النتائج المتعلقة بالدافعية الخارجية في الدراسة الحالية.

**مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq$ 0.05 في مستوى دافعية معلمي التربية الخاصة نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص والخبرة والمؤهل؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدافعية نحو البرامج التدريبية لدى معلمي مدارس التربية الخاصة في دولة الكويت باختلاف الجنس، والتخصص وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، ومن ثم تم التحقق من دلالة الفروق الحاصلة بين المتوسطات وفيما يلي توضيح النتائج.

**أولاً: الفروق في مستوى الدافعية نحو البرامج التدريبية لدى معلمي مدارس التربية الخاصة باختلاف الجنس.**

أظهرت النتائج الواردة في الجدول (6) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في مستوى الدافعية نحو البرامج التدريبية لدى معلمي مدارس التربية الخاصة باختلاف الجنس لصالح الذكور.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ميرتلر (Mertler, 2002) حيث بينت أن مستويات الدافعية لدى الذكور أعلى منها لدى الإناث. ويدل ذلك كما يرى الباحث على إمكانية عدم رضا المعلمات عن البرامج التدريبية من حيث ملائمتها لهن، كونهن إناث وتتطلب خصائصهن الفسيولوجية أماكن تدريب مختلفة عن الذكور، وأنه من الممكن أن تكون الالتزامات العائلية للإناث وقلة المواصلات وأحيانا منع الأزواج لزوجاتهم بسبب مواعيد تلك البرامج التدريبية غير المناسبة من الأسباب التي أدت إلى قلة الدافعية لدى الإناث عنها لدى الذكور.

**ثانياً: الفروق في مستوى الدافعية نحو البرامج التدريبية لدى معلمي مدارس التربية الخاصة باختلاف التخصص.**

من خلال الجدول (8) يتضح وجود فروق ظاهرية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في مستوى الدافعية نحو البرامج التدريبية لدى معلمي مدارس التربية الخاصة باختلاف التخصص.

من خلال استعراض المعطيات الإحصائية للجدول (9) الذي يبين نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) نلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمستوى الدافعية نحو البرامج التدريبية لدى معلمي مدارس التربية الخاصة باختلاف التخصص.

ويرجع السبب إلى كون تلك البرامج التدريبية مقدمة لمعلمي التربية الخاصة عامةً دون تحديد للتخصص، وهذا ما أكدته النتائج في الجدول (9).

**ثالثاً: الفروق في مستوى الدافعية نحو البرامج التدريبية لدى معلمي مدارس التربية الخاصة باختلاف عدد سنوات الخبرة.**

من خلال الجدول (10) يتضح وجود فروق ظاهرية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في مستوى الدافعية نحو البرامج التدريبية لدى معلمي مدارس التربية الخاصة باختلاف عدد سنوات الخبرة.

ومن خلال استعراض المعطيات الإحصائية للجدول (11) الذي يبين نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) نلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمستوى الدافعية نحو البرامج التدريبية لدى معلمي مدارس التربية الخاصة باختلاف عدد سنوات الخبرة.

ويتضح من نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) المبينة في الجدول (12) أن الفرق كان ذو دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للدافعية بين فئة الخبرة (أكثر من 10 سنوات) مع الفئتين (5 سنوات فأقل) و(أكثر من 5 سنوات إلى 10 سنوات ) ولصالح الأفراد من فئة الخبرة (أكثر من 10 سنوات) حيث كان متوسط درجاتهم الأعلى.

ويدل ذلك على أن الخبرة لها دور كبير في زيادة دافعية معلمي التربية الخاصة للبرامج التدريبية المقدمة، كونهم أعلم بأهمية تلك البرامج في إكسابهم الكفايات التدريسية المهمة وزيادة الخبرة المهنية، وصقل مواهبهم واستغلالها الاستغلال الأمثل، مما ينعكس بالإيجاب على أدائهم المهني وتعاملهم مع الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة أكثر من المعلمين قليلي الخبرة.

**رابعاً: الفروق في مستوى الدافعية نحو البرامج التدريبية لدى معلمي مدارس التربية الخاصة باختلاف المؤهل العلمي.**

من خلال الجدول (13) يتضح وجود فروق ظاهرية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في مستوى الدافعية نحو البرامج التدريبية لدى معلمي مدارس التربية الخاصة باختلاف المؤهل العلمي.

ومن خلال استعراض المعطيات الإحصائية للجدول (14) الذي يبين نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) نلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للدافعية نحو البرامج التدريبية لدى معلمي مدارس التربية الخاصة باختلاف المؤهل العلم.

ويدل ذلك على أن المادة العلمية المقدمة في البرامج التدريبية لمعلمي مدارس التربية الخاصة ذات أهمية كبيرة ويحرص عليها جميع المعلمين بمختلف درجاتهم العلمية مما يؤكد على أهميتها ويؤكد على ما دلت عليه النتائج التي أظهرت أنَّ متوسط الدرجة الكلية للدافعية لدى معلمي مدارس التربية الخاصة في دولة الكويت جاء بدرجة (مرتفعة).

كما أن اهتمام المعلمين بالبرامج التدريبية المقدمة لهم يعكس مدى حرصهم على تطوير كفاياتهم التدريسية، واكتساب الخبرات الجديدة، والتعرف على ما يستجد من برامج تدريبية على مستوى التربية الخاصة.

وتختلف هذه النتائج مع دراسة الداوودي (2012) والتي كانت الفروق فيها لصالح دبلوم المعلم. ويعزى ذلك إلى حجم عينة الدراسة والتي أجريت على (39) معلماً فقط، بينما الدراسة الحالية كان حجم العينة فيها (287) معلما.

**التوصيات**

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

1. استحداث إدارة منفصلة تعنى بتدريب معلمي التربية الخاصة.
2. عقد بعض البرامج التدريبية في مقر عمل معلمي التربية الخاصة المعنيين بتلك البرامج.
3. المحافظة على المستوى المرتفع في الدافعية الداخلية لدى معلمي التربية الخاصة من خلال الدعم والتشجيع على الالتحاق بالبرامج التدريبية.
4. التعزيز المادي لمعلمي التربية الخاصة لزيادة مستوى الدافعية الخارجية عند اجتيازه للبرامج التدريبية.

## المراجع

### المراجع العربية


الأحمد، خالد (2005). **تكوين المعلم من الإعداد إلى التدريب**. العين: دار الكتاب الجامعي.

أحمد، شكري، والسويدي، وضحى. (1992). الاحتياجات التدريبية وأولوياتها لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة في دولة قطر. **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، (1): 93-129.

إدارة مدارس التربية الخاصة، http://www.q8doses.net/25/8/2015

بخش، أميره (2009). واقع برامج تدريب معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية وتطويرها في ضوء مدركاتهم عن احتياجاتهم التدريبية. **المجلة التربوية**، (90): 125-178.

بني يونس، محمد (2007). **سيكولوجيا الدافعية والانفعالات**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

تمّام، شاديه وطه، أماني (2013). **التنمية المهنية للمعلم**. القاهرة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

جابر، جابر عبدالحميد (1999). **سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم**. القاهرة: دار النهضة العربية.

الجسار، سلوى (2004). واقع برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة الكويت من وجهت نظر الطالب المعلم. **مجلة العلوم التربوية**، (5)

حسين، عبدالفتاح (1996). **دور التدريب في تطوير العمل الإداري**. القاهرة: المجموعة الاستشارية العربية.

حماد، سها، **مستوى دافعية معلمي المدارس الخاصة في الأردن وعلاقتها بأدائهم الوظيفي**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، 2008.

حنا، مريم إبراهيم (2010). **الرعاية الاجتماعية والنفسية للفئات الخاصة والمعاقين**. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث للنشر والتوزيع.

الخطيب، جمال والحديدي، منى (1997). **المدخل إلى التربية الخاصة**. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

خليفة، عبداللطيف (2000). **الدافعية للإنجاز**. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

خير الله، سيد (1983). **علم النفس التربوي أسسه النظرية والتجريبية**. بيروت: دار النهضة العربية.

الداهوم، راشد، **واقع البرامج التدريبية وسبل تطويرها في مركز التدريب والتطوير كما يراها المعلمون في وزارة التربية الكويتية**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة اليرموك، عمّان، الأردن، 2003

الداوودي, لانا، **مدى فاعلية برنامج تدريبي لزيادة دافعية المعلمين العاملين مع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في محافظة السليمانية في الجمهورية العراقية**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة دمشق، دمشق، سوريا، 2012.

الدليمي، طارق (2013). **الاتجاهات الحديثة في الإدارة التربوية والمدرسية.** عمّان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

زايد، نبيل (2003). **الدافعية والتعلم.** القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

زيتون، كمال (2004). **تحليل نقدي لمعايير إعداد المعلم المتضمنة في المعايير القومية للتعليم المصري.** المؤتمر العلمي السادس عشر. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة 2004، 21-22.

سعفان، محمد ومحمود، سعيد (2005). **المعلم إعداده ومكانته وأدواره في التربية العامة التربية الخاصة الإرشاد النفسي.** القاهرة: دار الكتاب الحديث.

الشرقاوي، أنور (1991). **التعلم نظريات وتطبيقات.** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الطعاني، حسن (2002م). **التدريب مفهومه وفعالياته بناء البرامج التدريبية وتقويمها**. عمان: دار الشروق.

الطويل، هاني (2006). **الإدارة التربوية والسلوك المنظمي.** عمان: دار وائل للنشر.

العبدالجبار، عبدالعزيز (2002). البرامج التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة. **رسالة التربية وعلم النفس**، (21): 139-180.

عبدالخالق، أحمد (1994). **مبادئ التعلم.** الكويت: مكتبة المنار الإسلامية.

عبد الهادي، جودت (2002).**الإشراف التربوي مفاهيمه وأساليبه.** عمان: الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع.

عبيد، صديق، **فاعلية الدورات التدريبية أثناء الخدمة في تطوير كفايات معلمي الرياضيات في بناء الاختبارات التحصيلية للمرحلة الأساسية في الأردن.** رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمّان، الأردن، 2008.

عسكر، علي (1986). **الدافعية في مجال العمل.** الكويت: ذات السلاسل.

علاونة، شفيق (2004). الدافعية (محرر)، **علم النفس العام.** تحرير محمد الريماوي، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العلبان، كفاية والمسلم، رابحة وعباس، طالب (2003). **التربية الخاصة في الكويت.** الكويت: مطابع القبس التجارية.

العميان، محمود (2013). **السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال**(6). عمان: دار وائل للنشر.

القريوتي، محمد قاسم (2000). **السلوك التنظيمي: دراسة السلوك الإنساني الفردي الجماعي في المنظمات المختلفة** (3).عمان: دار الشرق للنشر والتوزيع.

القريوتي، يوسف، والسرطاوي عبدالعزيز والصمادي جميل (1995). **المدخل إلى التربية الخاصة.** دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.

الكبيسي، وهيب و الداهري، صالح (2000). **علم النفس التربوي.** إربد: دار الكندي للنشر والتوزيع.

كلية التربية الأساسية، **قسم التربية الخاصة،** http://www.paaet.edu.kw/27/12/2015

كوافحة، تيسير (2007). **علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة**(2). عمان: دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع.

محمود، إبراهيم (1995). **التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته.** الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

المطيري، عادل. (2003). **التربية الخاصة في الكويت.** ندوة تكامل المسئوليات والوظائف الأسرية والمؤسسية في رعاية ذوي الحاجات الخاصة، لمؤسسة سلطان بن عبدالعزيز آل سعود للتربية الخاصة، المنامة 2003، ص 235-247.

منسي، محمود (1991). **علم النفس التربوي للمعلمين.** الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

منصور، عبدا لمجيد والتويجري، محمد والفقي، إسماعيل. (2000). **علم النفس التربوي.** الرياض: مكتبة العبيكان.

موسى، محمود (2006). **الدافعية للتدريب الإداري في ضوء التحديات العالمية والمحلية.** القاهرة: الدار العالمية للنشر والتوزيع.

المياحي، جعفر (2010). **دوافع السلوك.** عمان: دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع.

نجاتي، محمد (2002). **علم النفس والحياة** (21). الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.

الهادي، بدرية. **الجودة في التنمية المهنية** http://www.maqalaty.com/26/12/2015/

الوقفي، راضي (2004). **أساسيات التربية الخاصة.** عمان: جهينة للنشر والتوزيع.

الوقفي، راضي (1989). **مقدمة في علم النفس** (2). عمان: المؤسسة الصحفية الأردنية.

## المراجع الأجنبية


Bemmel, P. (2004). Teacher Motivation an Incentives in sub-Saharan Africa and Asia. **Journal of Teacher Education and Development**. 1 jun, pp 29-38.

Diamantes, T. (2004).What Principals Think Motivates Teachers. **Jornal of Psychological**. **12(4)** 33-35.

Gorozidis, G. and Papaioannou, A. (2013). **Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations**. Teaching and Teacher Education, vol. 39, pp 1-11

Hallahan, D. Kauffman, J. (1994). **Exceptional Children, Introduction to Special Education**.($6^{th}$ ed). Massachusetts: Allyn and Bacon.

Ofoegbu, F. (2004). **A Factor for Classroom Effectiveness and School Improvement in Nigeria**.

Whitaker, S.(2001). Supporting beginning. Special Education Teachers. **Focus on Exceptional Children**, vol. 24, pp 1-17.

# الملاحق

## ملحق (1)

## أداة الدَّراسة في صورتها الأولية

زملائي الأفاضل معلمي ومعلمات إدارة مدارس التربية الخاصة المحترمين.

**السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،**

يقوم الباحث بدراسة تهدف التعرف إلى **مستوى دافعية معلمي التربية الخاصة نحو برامج التدريب المقدمة لهم من قبل وزارة التربية في دولة الكويت**. أرجو منكم التكرم بالاطلاع على الاستبانة المرفقة والإجابة على الفقرات المطروحة والمتصلة بآرائكم بتمعن والإجابة عن أجزائها الثلاثة: الجزء الأول: **البيانات الشخصية**، الجزء الثاني: فقرات متعلقة **بمجالات الدافعية، الجزء الثالث:** فقرات متعلقة **أهداف ومجالات البرامج التدريبية**. علما بأنَّ المعلومات سيتم جمعها وستعامل بسرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

مع الشكر الجزيل لتعاونكم

**الباحث: عادل حمود المطيري**

**الجزء الأول: البيانات الشخصية**

**الجنس:**

☐ ذكر ☐ أنثى

**المؤهل العلمي:**

☐ بكالوريوس فأقل ☐ بكالوريوس + دبلوم ☐ دراسات عليا

**الخبرة:**

☐ 5 سنوات فأقل ☐ أكثر من 5–10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات

**التخصص:**

☐ إعاقة سمعية ☐ إعاقة بصرية ☐ إعاقة حركية ☐ إعاقة عقلية

## الجزء الثاني: مجالات الدافعية

| م | الفقـــرة | درجة الموافقة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | موافق بشدة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة |
| **أولا: الانجاز والتطور في العمل.** | | | | | | |
| 1 | أقوم بمتطلبات مهنتي مهما كلفني ذلك من جهد. | | | | | |
| 2 | تزيد ممارستي لمهارات تصميم التدريس من دافعيتي نحو التعليم. | | | | | |
| 3 | تنتابني السعادة كلما دخلت الفصل. | | | | | |
| 4 | أطمح أن أقدم حصصي الدراسية بأحسن صورة. | | | | | |
| 5 | أشعر أن مهنة التدريس ممتعة | | | | | |
| 6 | أحرص على القيام بعملي بصورة أفضل. | | | | | |
| 7 | أحرص على الحضور إلى العمل وعدم التغيب. | | | | | |
| 8 | أحرص على القيام بعملي لأنال الترقية المناسبة. | | | | | |
| 9 | شعوري بالأمان في وظيفتي أمر أساسي لاستمراري في العمل والعطاء. | | | | | |
| 10 | يساعدني الوصف الوظيفي على الاستمرار في العمل. | | | | | |
| 11 | تساعد خبرتي في التدريس على إثارة دافعيتي للعمل. | | | | | |
| 12 | يمثل الاعتزاز بعملي مكافأة مهمة لي. | | | | | |
| 13 | أهتم بكل ما هو جديد في مجال عملي. | | | | | |
| **ثانياً: أسلوب الإدارة والإشراف.** | | | | | | |
| 1 | يزيد الإشراف الجيد من قبل المدير من دافعيتي للعمل. | | | | | |
| 2 | يعمل المدير والمشرف التربوي على زيادة دافعيتي نحو التدريس. | | | | | |
| 3 | أتحاور مع مدير مدرستي حول ما يواجهني من مشكلات مهنية. | | | | | |
| 4 | يزودني الإشراف بالمعارف المهنية الجديدة. | | | | | |
| **ثالثاً: العلاقات بين الزملاء.** | | | | | | |
| 1 | علاقتي الجيدة مع زملائي تزيد من دافعيتي. | | | | | |
| 2 | ألتقي بزملائي خارج نطاق العمل. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 3 | أتعاون مع زملائي لإنجاز بعض الأعمال. | | | | | |
| 4 | أحترم زملائي بالعمل ويحترموني. | | | | | |
| **رابعاً: الأجور والرواتب.** | | | | | | |
| 1 | تحسن الحوافز المادية من أدائي. | | | | | |
| 2 | يلبي راتبي كمعلم احتياجاتي الأساسية. | | | | | |
| 3 | يمكنني أن أدخر من راتبي الشهري. | | | | | |
| 4 | أنال مكافأة مادية عند قيامي بعمل إضافي. | | | | | |

## الجزء الثالث: أهداف ومجالات البرامج التدريبية

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **أولاً: أهداف البرامج التدريبية.** | | | | | | |
| 1 | **أهداف البرامج التدريبية محددة منذ البداية.** | | | | | |
| 2 | **يسهم محتوى البرامج التدريبية في معالجة المشكلات التربوية التي تواجهني أثناء عملية التعليم.** | | | | | |
| 3 | **تقدم البرامج التدريبية معلومات كافية حول طبيعة التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.** | | | | | |
| 4 | **يتناسب محتوى البرامج التدريبية مع طبيعة عملي كمعلم للتربية الخاصة.** | | | | | |
| 5 | **تراعي البرامج التدريبية طبيعة الإعاقة التي يقوم المعلم بتعليم طلبتها.** | | | | | |
| 6 | **يواكب محتوى البرامج التدريبية التطورات العلمية والمستجدات التربوية.** | | | | | |
| 7 | **تنمي البرامج التدريبية روح الإبداع والابتكار لدي كمعلم.** | | | | | |
| 8 | **يسمح محتوى البرامج التدريبية باستخدام الوسائل التعليمية والتقنيات الحديثة.** | | | | | |
| 9 | **يتناسب محتوى البرامج التدريبية مع جميع التخصصات العلمية.** | | | | | |
| **ثانياً: مجالات التدريب.** | | | | | | |
| 1 | **تطور البرامج التدريبية جميع المجالات التربوية.** | | | | | |
| 2 | **ترتقي البرامج التدريبية بمستوى المناهج الدراسية.** | | | | | |
| 3 | **تركز البرامج التدريبية على تأهيلي وتدريبي كمعلم.** | | | | | |
| 4 | **تربط البرامج التدريبية التعليم بالمجتمع.** | | | | | |
| 5 | **تشمل البرامج التدريبية الجوانب النظرية والعملية.** | | | | | |

## ملحق (2)

## أداة الدَّراسة في صورتها النهائية

زملائي الأفاضل معلمي ومعلمات إدارة مدارس التربية الخاصة المحترمين.

**السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،**

يقوم الباحث بدراسة تهدف التعرف إلى **مستوى دافعية معلمي التربية الخاصة نحو برامج التدريب المقدمة لهم من قبل وزارة التربية في دولة الكويت**. أرجو منكم التكرم بالاطلاع على الاستبانة المرفقة والإجابة على الفقرات المطروحة والمتصلة بآرائكم بتمعن والإجابة عن أجزائها الثلاثة: الجزء الأول: **البيانات الشخصية**، الجزء الثاني: فقرات متعلقة **بمجالات الدافعية، الجزء الثالث:** فقرات متعلقة **أهداف ومجالات البرامج التدريبية**. علما بأنَّ المعلومات سيتم جمعها وستعامل بسرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

مع الشكر الجزيل لتعاونكم

**الباحث: عادل حمود المطيري**

**الجزء الأول: البيانات الشخصية**

**الجنس:**

☐ ذكر ☐ أنثى

**المؤهل العلمي:**

☐ بكالوريوس فأقل ☐ بكالوريوس + دبلوم ☐ دراسات عليا

**الخبرة:**

☐ 5 سنوات فأقل ☐ أكثر من 5–10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات

**التخصص:**

☐ إعاقة سمعية ☐ إعاقة بصرية ☐ إعاقة حركية ☐ إعاقة عقلية

## الجزء الثاني: مقياس مستوى دافعية المعلمين

| م | الفقـــرة | درجة الموافقة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | موافق بشدة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة |
| **أولاً: الدوافع الداخلية** | | | | | | |
| 1 | أحرص على حضور البرامج التدريبية المقدمة. | | | | | |
| 2 | تسهم البرامج التدريبية في استثارة دافعيتي. | | | | | |
| 3 | يتناسب محتوى البرامج التدريبية مع طبيعة عملي. | | | | | |
| 4 | تسهم البرامج التدريبية في رفع مستوى كفاية تحقيق الأهداف التدريسية. | | | | | |
| 5 | تسهم البرامج التدريبية في زيادة التكيف مع مهنة التدريس. | | | | | |
| 6 | تساعدني البرامج التدريبية في حل المشكلات التي تواجهني في العمل. | | | | | |
| 7 | يمثل اجتيازي البرامج التدريبية مكافأة معنوية مهمة لي. | | | | | |
| 8 | تسهم البرامج التدريبية في زيادة مستوى الرضا لدي. | | | | | |
| 9 | تحسن البرامج التدريبية من أدائي الوظيفي. | | | | | |
| 10 | يرتبط انجازي في العمل بحضوري البرامج التدريبية. | | | | | |
| 11 | تزيد البرامج التدريبية من اتجاهاتي الإيجابية نحو المهنة. | | | | | |
| 12 | تساعدني البرامج التدريبية على الاستمرار في العمل. | | | | | |
| 13 | أهتم بكل ما هو جديد من البرامج التدريبية. | | | | | |
| 14 | تزودني البرامج التدريبية بالمعارف المهنية الجديدة. | | | | | |
| 15 | تسهم مشاركتي في البرامج التدريبية في زيادة مسؤوليتي تجاه العمل. | | | | | |
| 16 | تنمي البرامج التدريبية روح الإبداع لدي. | | | | | |
| 17 | ترتقي البرامج التدريبية بمستواي المعرفي في تخصصي العلمي. | | | | | |
| 18 | تطور البرامج التدريبية من مهارات طرق التدريس لدي. | | | | | |
| 19 | تطور البرامج التدريبية مهارات تشخيص المشكلات التي تواجهني في العمل. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **ثانياً: الدوافع الخارجية** | | | | | | |
| **20** | **يزيد حضوري للبرامج التدريبية من علاقاتي مع الزملاء.** | | | | | |
| **21** | **تؤكد سياسة الإدارة على حضور البرامج التدريبية.** | | | | | |
| **22** | **ترتبط مشاركتي في البرامج التدريبية بعلاقتي بالمشرف التربوي.** | | | | | |
| **23** | **ترتبط مشاركتي في البرامج التدريبية بعلاقتي بمدير المدرسة.** | | | | | |
| **24** | **تسهم مشاركتي في البرامج التدريبية في ترقيتي الوظيفية.** | | | | | |
| **25** | **تساعدني البرامج التدريبية في حل المشكلات مع الطلبة.** | | | | | |
| **26** | **يمارس المشرف التربوي أساليب إشرافية تزيد من رغبتي في حضور البرامج التدريبية.** | | | | | |
| **27** | **مشاركتي في البرامج التدريبية يسهم في عملية تقييم أدائي الوظيفي.** | | | | | |
| **28** | **تسهم البرامج التدريبية في زيادة العمل التعاوني مع زملائي.** | | | | | |
| **29** | **تراعي البرامج التدريبية المستويات المختلفة للمعلمين المتدربين.** | | | | | |
| **30** | **تحسن البرامج التدريبية علاقتي مع المشرف التربوي.** | | | | | |
| **31** | **تحسن البرامج التدريبية علاقتي مع مدير المدرسة.** | | | | | |
| **32** | **يساعدني حضور البرامج التدريبية على الحصول على مراكز وظيفية مختلفة في عملي.** | | | | | |
| **33** | **تحسن البرامج التدريبية علاقتي مع الطلبة الذين أدرسهم.** | | | | | |
| **34** | **تسهم مشاركتي في البرامج التدريبية في فهم وجهات نظر زملاء العمل المتعددة في القضايا المهنية المختلفة.** | | | | | |
| **35** | **يسهم التحاقي في البرامج التدريبية في حصولي على مكافآت مادية.** | | | | | |
| **36** | **يرتبط حضوري البرامج التدريبية بطبيعة البيئة المادية لمكان التدريب.** | | | | | |
| **37** | **تراعي البرامج التدريبية المراكز الوظيفية المختلفة للمعلمين المتدربين.** | | | | | |

## ملحق (3)

## قائمة أسماء المحكمين

| م | اسم المحكم | التخصص | الجامعة |
|---|---|---|---|
| 1 | د. محمد الحراحشة | إدارة تربوية | آل البيت |
| 2 | د. محمود المقدادي | أصول تربية | آل البيت |
| 3 | د. تيسير الخوالده | أصول تربية | آل البيت |
| 4 | د. سلطان الديحاني | إدارة تربوية | جامعة الكويت |
| 5 | د. مزنه العازمي | إدارة تربوية | جامعة الكويت |
| 6 | د.محمد الحوراني | تربية خاصة | التعليم التطبيقي |
| 7 | د. نواف الظفيري | تربية خاصة | التعليم التطبيقي |
| 8 | د. صالح العنزي | تربية خاصة | التعليم التطبيقي |
| 9 | د. ناصر السهو | علم النفس | التعليم التطبيقي |
| 10 | د. سعاد البشر | علم النفس | التعليم التطبيقي |
| 11 | د. نجلاء اليوسف | علم النفس | التعليم التطبيقي |
| 12 | د.محمد الحسيان | إدارة تربوية | وزارة التربية |

## ملحق (4)

## خطاب تسهيل المهمة

0085698

MINISTRY OF EDUCATION
Educational Research and
Curricula Sector
EDUCATIONAL RESEARCH & DEVELOPMENT ADMINISRATION

وزارة التربية
قطاع البحوث التربوية والمناهج
إدارة البحوث والتطوير التربوي

الرقم: وت/ ٤٩٢
مرفقات /

التاريخ / / 14 هـ
الموافق ٨ / ١٢ / 2015م

**السيد المحترم/ مدير إدارة مدارس التربية الخاصة**

**تحية طيبة وبعد،،،**

**الموضوع/ تسهيل مهمة**

يقوم الباحث/ عادل حمود المطيري المسجل على درجة الماجستير في جامعة آل البيت بإجراء بحث ميداني بعنوان " مستوى دافعية معلمي مدارس التربية الخاصة نحو برامج التدريب المقدمة لهم من وزارة التربية والتعليم في دولة الكويت".

**فيرجى تسهيل مهمة المذكور أعلاه من خلال تطبيق الإستبانة المختومة صفحاتها من إدارة البحوث التربوية على المعلمين في جميع المراحل الدراسية التابعة لإدارتكم خلال العام الدراسي الحالي ٢٠١٥/٢٠١٦م.**

**مع خالص الشكر والتقدير**

**مدير إدارة البحوث التربوية**

وزارة التربية
إدارة البحوث التربوية

أ. إبتسام الحاي
مدير ادارة البحوث التربوية

- نسخة الملف
- Noura


Al -Qurain -Block (1) - Street No (1)
Tel.: 25417942 - Fax: 25417694 -25417943
Email: behooth@hotmail.com

القرين - قطعة (١) - شارع رقم (١)
تلفون: ٢٥٤١٧٩٤٢ - فاكس: ٢٥٤١٧٦٩٤ - ٢٥٤١٧٩٤٣