

المهارات الناعمة في برامج اعداد معلم التربية الخاصة لمواكبة برامج التعليم الشامل

د. مها سعود حسن البليهد (الباحث الرئيسي)

الأستاذ المساعد بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الجوف

د. جميلة عبد الله أبو علامة مجرشي (الباحث المشارك)

الأستاذ المساعد بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة نجران

Soft skills in special education teacher preparation programs to keep pace with comprehensive education programs

Dr. Maha Saud Hassan Al-Bulaihd (principal researcher)

Al-، College of Education، Department of Special Education، Assistant Professor
Jouf University

Dr. Jamila Abdullah Abu Alameh Majrashi (co-researcher)

، College of Education، Department of Special Education، Assistant Professor
Najran University

المستخلص:

هدف البحث إلى التعرف على مدى تضمين المهارات الناعمة في برامج إعداد معلم التربية الخاصة لمواكبة برامج التعليم الشامل، والتحقق من أهمية تضمينها. كما هدف للتعرف على الاستراتيجيات التدريسية الأكثر ملائمة لتدريسها، وطرق التقييم المناسبة لتقييمها. انتهج البحث المنهج الوصفي التحليلي، واشتملت أدوات البحث على أداة واحدة وهي: استبيان المهارات الناعمة في برامج إعداد معلم التربية الخاصة. وشملت عينة البحث (59) عضو هيئة تدريس ومن في حكمهم في أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية. أظهرت نتائج البحث أن المهارات الناعمة متضمنة في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة بدرجة متوسطة. وقد تم تضمين المهارات التالية تحديداً: التواصل الفعال، والتنظيم والتخطيط، ومهارات التفكير الناقد، والتفاوض، والعمل ضمن فريق، التطوير المستمر، وأخلاقيات العمل. كما أنه تم تقدير أهمية تضمينها بأهمية عالية. وقد استخدمت عدة استراتيجيات لتدريسها شملت: النمذجة، التعلم التعاوني، المشاريع العملية، الزيارات الميدانية. كما تم استخدام طرق متعددة لتقييمها وأبرزها: العروض التعليمية، ملاحظة الأداء، لعب الأدوار، تقارير الزيارات الميدانية، الاختبارات.

الكلمات المفتاحية: المهارات الناعمة، إعداد معلم التربية الخاصة، التعليم الشامل، الكفايات المهنية، برامج التربية الخاصة.

Abstract:

The research aimed to identify the extent to which soft skills are included in special education teacher preparation programs to keep pace with comprehensive education programs, as well to verify the significance of their inclusion. It also aimed to identify the most appropriate teaching strategies for them, as well as the most appropriate evaluation methods for them. The descriptive analytical technique was used in the research, and one tool was included in the research tools: the Questionnaire of Soft Skills Included in Special Education Teacher Training Programs. The research sample included (59) faculty members and the like from Saudi universities' special education departments. The study's findings revealed that soft skills were already included in special education teacher preparation programs to a moderate extent. Specifically, the following skills were included: effective communication, organization and planning, critical thinking skills, negotiation, teamwork, continuous development, and work ethic. The significance of their inclusion was also highly appreciated. Several strategies were used to teach them, including modeling, cooperative learning, practical projects, and field visits. They were evaluated using a variety of ways, including educational presentations, performance observation, role-playing, field visit reports, and tests.

Keywords: soft skills, special education teacher preparation programs, Inclusive education, Professional competencies, special education programmes.

مقدمة:

استُحدثت تغييرات كبيرة في أنظمة التعليم عالمياً، وقد نال مجال التربية الخاصة تغييرات كبيرة منها. من حيث تطوير السياسات والممارسات على المستوى العالمي، وجاءت تلك التغييرات استجابة للاحتياجات الطلابية المتنوعة والمختلفة. ويعتبر التعليم الشامل أحد المواضيع التي عاصرت هذه التغييرات (Fernandes, 2016) وفي الأدبيات الأكاديمية، يُشار للتعليم الشامل كأيدولوجية تعكس في ممارساتها حق جميع المتعلمين في التعليم الجيد والمتكافئ على قدر المساواة، وبحسب الإمكانيات المتاحة لجميع الطلاب (Allan, 2014).

يُعتبر التعليم الشامل توجّهاً حديثاً في التربية الخاصة، كفلته الأنظمة والتشريعات المنظّمة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. وقد سبق هذا التوجه تحركات تدريجية نحو الشمول والتضمين؛ فقد تم تقديم الدمج كنهج تربوي جديد واعد في المؤتمر العالمي لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في سالامانكا (اليونسكو) (UNESCO, 1994) وبناء على إعلان سالامانكا، ظهرت الحركة العالمية "التعليم للجميع (UNESCO, 2000) وفي العقود التي تلت ذلك، وبالرغم من اختلاف أنظمة التعليم دولياً، والتفاوت في معدلات الدمج أصبح التعليم الشامل مشروع إصلاح تربوي في جميع أنحاء العالم (Richardson et al., 2011) واستمرت حركة الإصلاحات التربوية إلى أن سنت اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة لعام 2006، والتي صدقت عليها أكثر من 175 دولة، وقد دعمت الاتفاقية الحق في التعليم الشامل للجميع، وسنت من الحقوق والإلزاميات ما يجعله معياراً عالمياً قابلاً للتحقيق (Powell et al., 2016; United Nations, 2006).

ممارسات تعليمية حديثة، تتطلب تأهيل المعلم تأهيلاً شاملاً ليستجيب للتنوع الطلابي في الخصائص والقدرات. (Morin et al., 2013).

بهذا المعنى، فإن معلم التربية الخاصة في منظومة التعليم الشامل، ينبغي أن يتبنى منهجاً تعليمياً بمدخل تعليمية شاملة لكل الطلاب، وينظم الأنشطة وفقاً للخصائص الشخصية والاحتياجات المتعددة للطلاب. بالإضافة للعمل مع فريق متعدد التخصصات، وتحقيق الشراكات التعليمية الأسرية الناجحة. بالتالي فإن إدارة هذه البيئات التعليمية الشاملة تتطلب من المعلم جملة من المعارف والمهارات المواكبة لهذه التطورات (Fernandes et al, 2021).

يُنظر لهذه المكونات في برامج إعداد المعلم كمزيج بين المهارات الصلبة والمهارات الناعمة، وتأتي المهارات الناعمة مُكمّلة للمهارات الصلبة، ولها تأثير كبير على قدرة المعلمين على القيام بعملهم وعلى قابليتهم للتوظيف (Ngang el al, 2015). وكذلك في تحقيق الرفاهية والأهداف الشخصية (Cornali, 2018). وتعتبر المهارات الناعمة مطلباً أساسياً لمعلم القرن الحادي والعشرين Mahasneh & Thabet, 2016). (Majid et al, 2012). وأحد المؤهلات الأساسية للنجاح المهني (Cimatti, 2016).

وفي العقود الأخيرة، كان هناك وعي متزايد بدور مؤسسات التعليم العالي في تطوير اقتصاد قائم على المعرفة؛ حيث تستحدث مع عجلة التنمية على كافة الأصعدة متطلبات العمل في كافة المجالات الوظيفية، مما يُلقِي على عاتق مؤسسات التعليم العالي استحداث برامجها بما يواكب تطلعات البيئات الوظيفية منها، لتفادي الفجوة بين مخرجاتها ومتطلبات سوق العمل (Cornali, Sunarto, 2015; 2018). ويُعد معلم التربية الخاصة عنصر أساسي في تطوير التعليم الشامل. في هذا السياق، تُعد المهارات

الناعمة متطلبات أساسية لمعلم التربية الخاصة للاستجابة للمهام المتجددة في سياق البيئة التعليمية المتنوعة والأكثر شمولية. وباختلاف البرامج الأكاديمية المؤهلة لمعلمي التربية الخاصة لا توجد معايير واضحة للبرامج الأكاديمية الأكثر تأهيلاً للعمل في برامج التعليم الشامل (Lopes، 2021).

وبالرغم من تأكيد عدد من الدراسات لأهمية المهارات الناعمة لمعلم التربية الخاصة في مراحل الإعداد والتطوير المهني (Allala & Abusukkar، 2018؛ Lopes، 2021) (السلمان وآخرون، 2018). على اعتبار أن الأدوار الوظيفية المطلوبة للمهارات الناعمة في برامج التعليم الشامل مضاعفة على معلم التربية الخاصة. وهي ما عبر عنه معلمي التربية الخاصة باحتياجات ملحة للتطوير المهني في المهارات الناعمة، وتتمثل بالحاجة للتدريب على مهارات الاتصال، التعاون، العمل الجماعي، إدارة الذات (Hu، 2016؛ Ribeiro & Moreira، 2015؛ Hughes et al.، 2015؛ Shady، 2010، 2011). وإجمالاً، يمكن القول إن معلمي التربية الخاصة بحاجة دائمة لمواءمة مهاراتهم ومعارفهم مع التحولات في برامج التعليم الشامل (السلمان وآخرون، 2018).

من هنا تواجه تلك المؤسسات تحدياً يتمثل في تزويد الطلاب بجميع المهارات التي تُمكنهم من الاستجابة للاحتياجات المتغيرة باستمرار للمجتمع المعاصر ومكان العمل. على وجه الخصوص: تزويدهم بالمهارات الناعمة التي يتطلبها نطاق العمل (Cornali، 2018). وتأتي رؤية المملكة العربية السعودية 2030 مؤكدة على الدور الحيوي للمهارات الناعمة في برامج إعداد المعلم؛ حيث أشارت إلى أن التعليم أحد التزاماتها، والذي يساهم في النهوض بالاقتصاد، وستسعى المملكة العربية السعودية من خلال رؤيتها إلى سدّ الفجوة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلباته في سوق العمل،

وتطوير التعليم العام، وإرشاد الطلاب إلى الخيارات الوظيفية والوظيفة المناسبة. من هنا جاءت فكرة البحث في محاولة التحقق من مواءمة الإعداد المهني لمعلم التربية الخاصة مع متطلبات التعليم الشامل في المهارات الناعمة تحديداً، والتحقق من الإجراءات المعمول بها لإكساب تلك المهارات.

مشكلة البحث:

من خلال التقييم الواضح والإجماع على أهمية المهارات الناعمة كمكونات لمحتوى التعليم العالي، والتدريب العملي للخريجين (Ermakov & Amantay، 2020). وتأييد بعض الدراسات مثل: دراسة أبو حيران وآخرون Abu-Heran et al (2014)، ودراسة إحسان (2013) Ahsan et al. نتيجة عالمية عن قصور إعداد المعلمين، ومن بينهم معلمو التربية الخاصة قبل الخدمة تحديداً لبرامج التعليم الشامل؛ ولأن هذه التجربة الرائدة -التعليم الشامل- يرتبط نجاحها بمقدار كفاءات العاملين عليها. وفي ظل تغير حاجات الطلاب ذوي الإعاقة نتيجة للتوسع في التشخيص المبكر والفرص التعليمية، والتطور التقني وظهور الممارسات التدريسية القائمة على الأدلة؛ فإن كفاءة معلم التربية الخاصة ينبغي أن يُعاد النظر فيها (O'gorman & Drudy، 2010). ويتفاقم ذلك في ظل استياء أرباب العمل لعقود طويلة، وبشكل متكرر من النقص في المهارات الناعمة بين خريجي مؤسسات التعليم العالي (Fleischmann)، (2013). ومعرفة أن أحد العوامل الرئيسية للفشل في الحياة المهنية هو عدم إتقان بعض المهارات الناعمة (Sunarto، 2015). ومن واقع خبرة الباحثان في العمل الميداني، لاحظتا تدني مستويات المهارات الناعمة لدى الطالبات أثناء التدريب الميداني. وفي ظل الأدوار الجديدة لمعلم التربية الخاصة لمواكبة الأوضاع

التعليمية المستجدة في التعليم الشامل؛ يستدعي الأمر الكشف عن كفاياته من المهارات اللازمة لتلك الأوضاع التعليمية (السبحي وآخرون، 2015).

وبالتالي فإن مشكلة البحث تتمثل في التساؤل الرئيس: ما مدى تضمين المهارات الناعمة في برامج إعداد معلم التربية الخاصة لمواكبة التعليم الشامل، وما أهمية تضمينها. وماهي الاستراتيجيات التدريسية الأكثر ملائمة لتدريسها، وطرق التقييم المناسبة لتقييمها؟ ويتفرع من هذا السؤال الرئيسي عدة أسئلة فرعية هي:

1. ما مدى تضمين المهارات الناعمة في برامج إعداد معلم التربية الخاصة لمواكبة برامج التعليم الشامل؟
 2. ما أهمية تضمين المهارات الناعمة في برامج إعداد معلم التربية الخاصة لمواكبة برامج التعليم الشامل؟
 3. ماهي الاستراتيجيات التدريسية الأكثر ملائمة لتدريس المهارات الناعمة لطلبة برامج إعداد معلم التربية الخاصة؟
 4. ماهي طرق التقييم المناسبة لتقييم المهارات الناعمة لدى الطلبة في برامج إعداد معلم التربية الخاصة؟
- أهداف البحث:**

يهدف البحث الحالية إلى التعرف على:

1. مدى تضمين المهارات الناعمة في برامج إعداد معلم التربية الخاصة لمواكبة برامج التعليم الشامل.
2. أهمية تضمين المهارات الناعمة في برامج إعداد معلم التربية الخاصة لمواكبة برامج التعليم الشامل.

3. الاستراتيجيات التدريسية الأكثر ملائمة لتدريس المهارات الناعمة لطلبة برامج إعداد معلم التربية الخاصة.

1- طرق التقييم المناسبة لتقييم المهارات الناعمة لدى الطلبة في برامج إعداد معلم التربية الخاصة.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالية في جانبين أساسيين:

أولاً: الأهمية النظرية:

1. نظراً لقلة البحوث والدراسات العربية التي تناولت المهارات الناعمة لمعلم التربية الخاصة، قد يُساهم هذا بإضافة نظرية للتراث السيكلوجي.
2. يساعد هذا البحث في التعرف على الاستراتيجيات التدريسية الأكثر ملائمة لتدريس المهارات الناعمة لطلبة برامج إعداد معلم التربية الخاصة.
3. يسهم هذا البحث في تعريف العاملين في مجال التربية الخاصة بطرق التقييم المناسبة لتقييم المهارات الناعمة لدى الطلبة في برامج إعداد معلم التربية الخاصة.

4. قد يفتح هذا البحث الآفاق لإجراء المزيد من البحوث والدراسات ذات الصلة بالمهارات الناعمة لمعلم التربية الخاصة.

ثانياً: الأهمية العملية:

- 1- قد تساعد نتائج البحث أصحاب القرار في إعادة النظر في برامج إعداد معلم التربية الخاصة لمواكبة التطورات المعاصرة.

2- إن إعداد أداة بحثية لقياس المهارات الناعمة لمعلم التربية الخاصة، يمكن أن يساعد مؤسسات التعليم العالي بقياس جودة مخرجاتها من خلال قياس مدى تضمين هذه المهارات في الخطط والبرامج الدراسية.

3- قد يساهم تسليط الضوء على المهارات الناعمة لمعلم التربية الخاصة، في توجيه الجهات الوظيفية وأرباب العمل لشمولية في المفاضلة بين المتقدمين للوظائف التعليمية، لتشمل المهارات الصلبة والناعمة على حد سواء.

4- في ظل التوجه لقياس الكفايات المهنية للمعلم في المملكة العربية السعودية؛ قد تؤيد نتائج البحث مبادرة تضمين المهارات كجزء من الكفايات التي ينبغي قياسها.

محددات البحث:

تم البحث الحالي في إطار الحدود التالية:

1. **محددات موضوعية:** اقتصر البحث على التعرف على المهارات الناعمة في برامج إعداد معلم التربية الخاصة لمواكبة برامج التعليم الشامل.
2. **محددات مكانية:** اقتصر تطبيق البحث على الجامعات التي تتضمن قسم للتربية الخاصة في جامعات المملكة العربية السعودية.
3. **محددات بشرية:** تضمن البحث أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم في أقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية.
4. **محددات زمنية:** تم تطبيق البحث في العام الجامعي 1444هـ.

مصطلحات البحث:

المهارات الناعمة: تشمل مهارات التواصل الفعال، مهارات التنظيم والتخطيط، مهارات التفكير الناقد، مهارات التفاوض، مهارات العمل ضمن فريق، مهارات التطوير المستمر، أخلاقيات العمل. (Lecis et al., 2020).

وتُعرف إجرائياً: المهارات الناعمة المتطلبة في برامج التعليم الشامل، وهي الدرجة التي يرصدها عضو هيئة التدريس ومن في حكمهم على استبيان المهارات الناعمة (إعداد الباحثان).

التعليم الشامل: تكيف وتعديل التعليم بناء على الاحتياجات الفردية للطلاب (Lübke et al., 2021).

ويُعرف إجرائياً: ببرامج التربية الخاصة التي تقدّم خدماتها التعليمية لذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام، وفي أقل البيئات تقييداً.

أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم في أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية (إجرائياً): هم الموظفون الأكاديميين في أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية برتب علمية تشمل أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، محاضر، معيد.

الإطار النظري:

يتضمن هذا الجانب استعراض عدد من المحاور الفرعية تتضمن: أهمية المهارات الناعمة، المهارات الناعمة المتطلبة في فصول التعليم الشامل، استراتيجيات تدريس المهارات الناعمة وتقييمها في برامج اعداد المعلم.

أهمية المهارات الناعمة:

يؤرّخ نشأة الاهتمام بالمهارات الناعمة كأحد معايير النجاح في القوى العاملة إلى أوائل القرن العشرين، والتي تُعتبر حقبة الثورة الصناعية الأولى (Magnusson, 2014)، ثم بلغ التحدي ذروته في القوى العاملة بالولايات المتحدة خلال فترة الكساد الاقتصادي الكبير (Eichengreen, 2012) وبعد أن كانت جودة القوى العاملة تستند إلى المهارات الصلبة للفرد، وتشمل قدرتهم الجسدية على إنجاز المهمة، ظهر

اهتمام مغاير للتركيز على المهارات الناعمة في معايير اختيار القوى العاملة (Crain، 2012).

حتى وقت قريب جدًا، كان النجاح الوظيفي في مجالات العمل يعتمد فقط على القدرة التقنية أو الفنية على أداء مهام معينة. نتيجة لذلك، قام القائمون بالتوظيف بوضع قائمة المهارات بشكل منهجي للبحث عن المرشحين وتقييمهم. ومع ذلك، فقد تطوّرت المعايير المهنية بشكل كبير منذ السبعينيات الميلادية. جاء ذلك استجابةً للتسارع في الوتيرة الاقتصادية والتغيرات التكنولوجية. في حين أن المهارات الصلبة وهي جملة المهارات التقنية/ الفنية مهمة، وتنبني عليها المخرجات المهنية الأساسية لأيّ وظيفة، إلا أن مطلبها ليس كافيًا؛ حيث يكملها المهارات الناعمة، وهي مفتاح للأشخاص للتنظيم وللتكيف والانسجام مع المشهد العالمي الحالي سريع التغير (Lecis et al، 2020). وتفيد المهارات الناعمة في جملة من المكتسبات الوظيفية للفرد وللجهة الوظيفية المصنّفة له كمورد بشري لها.

إن اكتساب المهارات الناعمة يسمح للطلاب بالتكيف بشكل أفضل مع الثقافة التنظيمية، واتخاذ المبادرة والمساهمة في النجاح التنظيمي (Harvey، 2000) وبالمثل، تدعم دراسات الذكاء العاطفي الفرضية القائلة بأن مهارات التعامل مع الآخرين من المرجح أن تتنبأ بوظائف ناجحة (Claxton et al، 2016; Goleman & Boyatzis، 2008). وهي ضرورية لتطوير العمل الجماعي، ومواكبة التسارع العالمي، والقدرة على الحوار في بيئة متعدّدة الثقافات، والاحتفاظ المواهب في المنظمات المختلفة (Succi & Wieandt، 2019).

تكشف الأدبيات عن افتقار الخريجين إلى المهارات الناعمة، وهي ضرورية في عصرنا الحاضر للتوظيف في كافة المجالات (Clarke، 2018؛ 2010،

(Crossman & Clark) حيث تُمكن المهارات الناعمة الأفراد من إدارة شؤونهم الشخصية، وتحسين الأداء والحفاظ على العلاقات الشخصية مع الآخرين Zhang ، Heckman & Kautz 2012; (2012) وتساعد المهارات الناعمة الأشخاص على التكيف والتصرف بشكل إيجابي حتى يتمكنوا من التعامل بفعالية مع تحديات حياتهم المهنية واليومية (Haselberger et al.، 2012). وحيث يشار للمهارات الناعمة بالمهارات القابلة للتدريب، وينعكس تطور هذا النوع من المهارات على زيادة الإنتاجية في العمل (Robles)، (2012).

المهارات الناعمة المتطلبة في فصول التعليم الشامل:

يعتبر مفهوم الدمج أو التعليم الشامل حديث العهد نسبياً، ويرتبط عموماً بتعليم ذوي الإعاقة مع العاديين في المدارس العادية (Ainscow & César، 2006). ظهر التوجه نحو التعليم الشامل كتوجّه مناهض لحقوق ذوي الإعاقة، والحد من إقصائهم في الأماكن التعليمية. (Ainscow & Ferreira)، (2003) ، يتزامن التعليم الشامل مع سياسة التغيير. ويستوجب ذلك التطوير في الإجراءات والأنظمة التعليمية، بما فيها البيئة المدرسية والمناهج وطرق تقديمها لتكون شاملة، وتستجيب لكافة الاحتياجات التعليمية للطلبة. كما يتطلب وضع معايير إضافية لقدرات ومهارات المعلمين في فصول التعليم الشامل Booth & Ainscow، (2021).

يفرض التعليم الشامل على المعلمين العاملين مع الطلاب ذوي الإعاقة مجموعة واسعة من المهارات الناعمة. فقد اقترح إيفرينجتون (Everington et al. (1996) إعداد المعلمين المرشحين للعمل في فصول التعليم الشامل بمهارات العمل التعاوني، وتوظيف الذكاء المتعدد للأنشطة والمهام، وللعمل مع مجموعة غير متجانسة من الأطفال. وعلى المعلمين المتوقع عملهم مع ذوي الإعاقة في فصول التعليم الشامل

تطوير مهاراتهم في المهارات الاجتماعية، وحل المشكلات، والتنظيم الذاتي، والمراقبة الذاتية، وتقدير الذات كجزء من المهارات الناعمة (Kamens et al.، 2000؛ Vaughn et al.، 2000).

على المعلمين في فصول التعليم الشامل أيضًا: التكيف مع التنوع الطلابي والظروف الطارئة بمجموعة واسعة من الاستراتيجيات والخطط البديلة، يستوجب هذا مقاومة الاحتراق النفسي وضبط الذات، بالإضافة للثبات والتوازن في الإدارة الصفية (Hsien et al.، 2007؛ Avramidis et al.، 2000) يستدعي ذلك أيضًا تدريب المعلمين على التعامل مع إحباط الطلاب، والحفاظ على مستوى متوازن ومرن في التوقعات. كما ينبغي تدريبهم على حب كل طفل، والرغبة فيه، وتحمل مسؤولية تعليمهم (Titone). ، (2005) وعلى المعلم مواكبة التطور التقني في خدمة ذوي الإعاقة وتطوير مهاراته باستخدام الأدوات التقنية المعينة على تعليمهم وتطويرهم (Buell et al.، 1999). وباعتبار معلمي ذوي الإعاقة جزءًا من فريق متعدد التخصصات ينبغي امتلاكهم مهارة إدارة الوقت للعمل مع المعلمين الآخرين. وتعلم مهارات العمل الجماعي، والمشاركة في التدريس، والتخطيط، والتواصل بشكل فعال (Grskovic & Trzcinka، 2011). بالإضافة إلى ذلك، ينبغي تطوير مواقف إيجابية تجاه العمل مع الآخرين، والتحلي بروح التعامل (Titone). ، (2005) كما تتطلب البرامج التربوية الفردية مهارات ناعمة كالقدرة على قيادة الفريق، وإدارة الأزمات، والقدرة على التفاوض وتبادل الأفكار. كما تستوجب مهارة التنظيم والالتزام (Buell et al.، 1999).

وفي طُور التحول لتجربة التعليم الشامل، ينبغي على مؤسسات التعليم العالي إعداد المعلمين المرشحين للعمل مع ذوي الإعاقة على تحمّل مسؤولية التعليم الشامل، وهي ما تطرح أبعادًا شخصية استثنائية لنجاحها. فيواجه المعلمون تحديًا استثنائيًا

للتعامل مع الطلبة المتنوعين، وإدارة مدرسية ثنائية، ومعلمين وفريق عمل تخصصي متنوع، لا يجمعه معه حيز المكان فقط، بل التشارك بالخطط والبرامج. بالإضافة لحاجة المعلمين لمهارات التعامل مع الآباء وتبسيط فلسفة التعليم الشامل ودواعيها والتزاماتها لجميع الأطراف. كما يجد المعلم نفسه في أوساط اجتماعية/ مدرسية تلتقي بأطراف من المجتمع المختلف والمغاير في توجهاته للدمج بين القبول والرفض. وهي ما تلقي عليه مسؤولية التسوية وتبادل الأفكار ومحاولة الإقناع وتقبل النقد. Everington et al.، 2000؛ (Kamens et al. 1996).

استراتيجيات تدريس المهارات الناعمة وتقييمها في برامج اعداد المعلم:

يتطلب الوقت الحالي، اكتساب الطلاب المعرفة باستمرار وتطوير مجموعة جديدة من المهارات؛ لتمكينهم من المنافسة مع المزيد من الاشتراطات في الجهات الوظيفية (Sheikh، 2008). استحدث التقدم التقني في عصرنا، والتطور المستمر لنظريات التعلم، خيارات أكثر من أي وقت مضى في التدريب على مختلف المهارات (Martin et al.، 2014). يتم تنمية المهارات الناعمة من خلال الأنشطة الرسمية وغير الرسمية. ومن الواقع الحي، تعترف مؤسسات التعليم العالي بأنشطة تنمية المهارات الرسمية في القاعات الدراسية وتعتمدها أكاديمياً، بينما تعتبر أنشطة تنمية المهارات غير الرسمية غير أكاديمية وغير معترف بها، على الرغم من أن محتوى البرامج يتشابه، إلا أن أساليب تقديمها يختلف. يمكن تنمية المهارات الناعمة في البرامج التعليمية باستخدام المناهج الصغيرة المدمجة، وورش العمل، والمختبرات، والجلسات التدريبية، والمشاريع، والزيارات للشركات والرحلات الدراسية، والمهام الفردية أو الجماعية. ويتم ذلك داخل مؤسسات التعليم العالي، كجزء من النظام التعليمي. فينبغي على مؤسسات التعليم العالي ألا توجه تعليم الطلاب في المهارات المعرفية التي تتطلبها تخصصاتهم الأكاديمية

وحسب، ولكن يجب أن تذهب أبعد من ذلك، وتسعى للحصول على التعليم المتكامل للفرد. من خلال تركيز الجهود على تطوير المهارات الشخصية التي تتكامل بها شخصية الفرد، ولا يمكن تنمية المهارات الناعمة لدى الطلاب كجزء من المهارات الشخصية بالتدريس فقط، ولكن يلزم أيضًا تهيئة البيئة المناسبة لاكتسابها؛ من خلال المواقف التفاعل المباشر. على سبيل المثال، تساعد الأنشطة اللاصفية، سواء تم تنظيمها في بيئة جامعية/ كلية/ معهد، بدءًا من التطوع والأنشطة الثقافية والفنون إلى الأنشطة الرياضية والترفيهية، في تطوير المهارات الناعمة (European Commission، 2013) يستدعي تنمية بعض المهارات أن يكون التعلم جزءًا من الأنشطة اليومية. من المهم وضع المشاركين في بيئة تعاونية/ تنافسية، ويمكنهم التعلم من بعضهم البعض ومن خلال التعرض لمشاكل حقيقية ومعقدة وواقعية. (Martin et al.، 2014) إن تعلم المهارات الناعمة يعتبر تعلمًا استثنائيًا؛ لأنه ممارسة متعمدة ومقصودة، بالإضافة إلى أنها نشطة وواعية، وكونها بناءة فهي تتطلب وسطًا اجتماعيًا لتنميتها. يجب أن يُنظر إلى المبادرات التعليمية ليس على أنها حقيقة مزيفة، ولكن كجزء من ثقافة أوسع (Christensen et al.، 1991). يفترض نموذج تعلم المهارات الناعمة بأن 70% منها يتم تعلمها بشكل غير رسمي، من خلال الوظيفة، تعدد الخبرة، ومن خلال المشاريع الممتدة. وما نسبته 20% يحدث بفضل التدريب والتوجيه، والتطوير من خلال ردود فعل الآخرين وعمليات تقييم الأداء. وأخيرًا ما نسبته 10% يتم من خلال تدخلات التعلم الرسمية والدورات المنظمة (Kajewski and Madsen، 2013).

وقد أصبحت المهارات الناعمة ذات أهمية لشغل العديد من الوظائف. ومع ذلك، مازال من الصعب حصرها، ومن الصعب تقييمها أيضًا (Cook، 2016).

وتختلف المهارات الناعمة عن المهارات الصلبة بأنه يصعب ملاحظتها وقياسها (Laker & Powell)، Ibrahim et al.، 2011، 2017. تعتبر طريقة التقييم الأكثر شيوعاً للأبعاد الاجتماعية والسلوكية التي تعكس المهارات الناعمة للموظفين، هي إجراء المقابلات (Dipboye et al.، 2012)، وعلى الرغم من حقيقة أن المقابلة كطريقة تقييم لها عيوبها فيما يتعلق بالمصداقية والعوامل العديدة التي قد تؤثر على مجرياتها (Ployhart et al.، 2005; Johns et al.، 2007; Dipboye et al.، 2007)، إلا أنها مع ذلك لا تزال واحدة من أكثر الطرق تفضيلاً، والأكثر استخداماً بالنسبة لجميع إجراءات التقييم الأخرى (Dipboye et al.، 2012)، تُستخدم أيضاً التفاعلات الجماعية ولعب الأدوار والعروض التقديمية بشكل متكرر كأساليب تقييم، وغالباً ما يتم تطبيقها في مراكز التقييم للمفاضلة بين الخريجين (Johns et al.، 2007; Cook، 2007)، بالإضافة إلى ذلك، يتم الرجوع إلى اختبارات الشخصية كأداة للمفاضلة بين الخريجين (Johns et al.، 2007). ومن الأدوات الأخرى التي اكتسبت أهمية مؤخراً في المفاضلة بين الخريجين لترشيحهم لوظيفة معينة هي إجراء المقابلات عبر الفيديو؛ حيث تُمكن مقابلات الفيديو جهات التوظيف من استخدام تطبيقات تقنية متعددة، وتساعد على توفير التكاليف والوقت (Beagrie، 2015).

الدراسات السابقة:

طبقت مجموعة من الدراسات ذات العلاقة بالمهارات الناعمة في التعليم العالي، وفي مجال التربية الخاصة بشكل عام، وفي التعليم الشامل تحديداً، ومنها:

قام فرنانديز وآخرون (Fernandes et al.، 2021) بمراجعة الأدب العلمي بين عامي 2010 و 2020م. للتحقق من مدى تضمين المهارات الناعمة لمعلم التربية الخاصة في الأبحاث محل المراجعة. وعلى وجه الخصوص، تحققت المراجعة من

تضمنين المهارات الناعمة التالية: المرونة، التفاوض، التعاطف، العمل التعاوني والكفاءة الذاتية والإبداع والتواصل الفعّال. تبين من المراجعة الأدبية أن التواصل الفعال، العمل التعاوني، التفاوض هي المهارات المضمنة في الأبحاث المتعلقة بمعلم التربية الخاصة. كما تبين أن هناك ثغرات في مجال التدريب عليها.

هدف بيرد والكساندر (Alexander & Byrd (2020) للتعرف على تصورات معلمي التربية الخاصة، حول المعرفة والمهارات الخاصة التي ينبغي إكسابها لمعلمي التعليم العام وللمعلمين المرشحين للعمل مع الطلاب ذوي الإعاقة في التعليم الشامل. استخدم الباحثون المنهج النوعي بمقابلة (83) متخصصًا في التربية الخاصة على مدار عامين. وتم اختيار (20) مقابلة بشكل عشوائي من مناطق مختلفة في الولايات المتحدة الأمريكية. توصلت الدراسة إلى ثلاثة مجالات رئيسية للمعرفة والمهارات التي ينبغي إكسابها للمعلمين العاملين أو المتوقع عملهم في التعليم الشامل، وهي: (1) اتخاذ قرارات مستنيرة وتنفيذها بناءً على بيانات التقييم المناسبة. (2) تطوير الفهم المناسب والتعاطف مع الطلاب ذوي الإعاقة. (3) تعزيز التواصل الفعّال داخل وخارج فصل دراسي مع جميع الأطراف المشاركة في تعليم هذه المجموعة المحددة من الطلاب.

وفي دراسة لعلاء وأبو سكر (Allala & Abusukkar (2018) هدفت إلى التعرف على درجة ملكية طالبات التربية الخاصة في قسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الأميرة نورة للمهارات الناعمة من وجهة نظرهن، ودرجة امتلاكهن لها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالقسم، وعلاقتها ببعض المتغيرات (مستوى الدراسة، التخصص، الخبرة التدريسية). اتبع الباحثون المنهج الوصفي بتطبيق أداة الاستبيان على (26) عضو هيئة تدريس في قسم التربية الخاصة، و(287) طالبة بقسم التربية الخاصة في مختلف المستويات والتخصصات الدقيقة. أشارت النتائج إلى أن الدرجة

الكلية لحيازة الطالبات للمهارات الناعمة من وجهة نظرهن كانت منخفضة، باستثناء بعض المهارات التي كان فيها التقدير مرتفعاً. كما أن درجة امتلاك المهارات الناعمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت منخفضة أيضاً، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في درجة ملكية الطالبات للمهارات الناعمة تعود لاختلاف التخصص الدقيق، كما وجدت فروق تعود لاختلاف المستوى الدراسي لصالح المستوى الأعلى من الطلاب. وقد أظهرت الدراسة أيضاً فروقاً باختلاف الخبرة لصالح ذوي الخبرة الأعلى. كما توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق تُعزى لأعضاء هيئة التدريس. وأوصت الدراسة بزيادة الاهتمام بالمهارات الناعمة للطالبات بشكل خاص، والطالبات بشكل عام، من خلال إدراج هذه المهارات في الدورات الدراسية، ومن خلال الأنشطة الطلابية المختلفة.

قام بوهلر (Buehler et al. 2016) بدراسة لتحديد أهمية امتلاك المهارات التقنية وتحديداً الطباعة باستخدام الطباعة ثلاثية الأبعاد 3D لمعلم التربية الخاصة، كإحدى المهارات الناعمة. استخدم الباحثون المنهج النوعي برصد ملاحظات على الفصول الدراسية، وإجراء (13) مقابلة مع الموظفين والمدرسين والمعالجين في ثلاثة مواقع مدرسية لذوي الإعاقة الفكرية والمتعددة وذوي الإعاقة البصرية، بالإضافة لقسم خدمات التكنولوجيا في منظمة وطنية للمكفوفين. توصلت الدراسة إلى أن المهارات التقنية وتحديداً استخدام الطباعة ثلاثية الأبعاد مهمة؛ لأنها تسهم في: (1) مشاركة العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM)، (2) إنشاء وسائل تعليمية لتسهيل الوصول إلى محتوى المناهج الدراسية، و(3) صنع أجهزة تكنولوجية مخصصة.

أجرى دا فونتي وبوش (Da Fonte & Boesch 2016) مراجعة منهجية لمجموعة من الدراسات بغرض تسليط الضوء على الكفايات الأساسية لمعلمي التربية

الخاصة ذات العلاقة بمتطلبات التواصل المعقّد للطلاب ذوي الإعاقة. أظهرت الدراسة كفايات أساسية وهي: (1) التواصل، (2) العمل الجماعي والممارسات التعاونية، (3) تطوير أنظمة الاتصال المعزّزة والبديلة، (4) تقييم الاتصال البديل والاستراتيجيات التعليمية. وتتماشى هذه الكفايات مع المعايير الصادرة عن مجلس الأطفال الاستثنائيين CEC والأدبيات المتاحة عن التدريب في مجال التعليم. وتشير الأدلة إلى وجود نقص في تدريب معلمي التربية الخاصة وغيرهم من المهنيين على هذه الكفايات، ومحدودية البحوث لتوجيه برامج إعداد المعلمين.

قامت سافولين (Savolainen et al. (2012) بالتحقق من مواقف المعلمين أثناء الخدمة والكفاءة الذاتية في تنفيذ الممارسات الشاملة في التعليم الشامل في جنوب إفريقيا وفنلندا. استخدم البحث المنهج الوصفي، وتحديدًا التحليل المقارن. استخدم البحث أداتين بحثيتين، وهي استبيان يقيس الاستبيان المشاعر والمواقف والمخاوف بشأن التعليم الشامل. والأخرى مقياس الكفاءة الذاتية للمعلمين في تنفيذ الممارسات الشاملة. اشتملت العينة على (319) معلمًا من جنوب إفريقيا و(822) معلمًا من فنلندا لمرحلة التعليم الابتدائي والثانوي. أظهرت الدراسة أن المشاعر العامة تجاه الإعاقة كانت إيجابية في كلا البلدين، كما أظهر المعلمين مخاوف كثيرة بشأن عواقب تضمين الأطفال ذوي الإعاقة في فصولهم الدراسية. في حين أن الجانب الأكثر إيجابية ظهور الكفاءة الذاتية بين المعلمين من جنوب إفريقيا في إدارة السلوك. بالمقابل يرى المعلمون الفنلنديون أن هذا هو أضعف نقطة لديهم. كما اتضح أن الكفاءة الذاتية، ولا سيما الفاعلية في التعاون، كانت مرتبطة بالمواقف العامة تجاه التعليم الشامل.

أجرى (Attakorna et al. (2014) دراسة للبحث عن آراء المعلمين حول المهارات الناعمة المكتسبة من مؤسسات التعليم العالي، ويمتلكها المعلمون الجدد في

المدرسة الثانوية في تايلاند. تم تطبيق المنهج الوصفي، وجرى جمع البيانات من (60) من المعلمين الجدد عن طريق المقابلات والاستبيانات. تحقق البحث من وجود سبع مهارات ناعمة أساسية، وحول درجة امتلاكها. أظهرت الدراسة أن المعلمين الجدد لديهم جميع المهارات الشخصية على مستوى عالٍ تمامًا. وتبين أن مهارات التواصل هي الأعلى بين سبعة من المهارات الناعمة الأخرى، يليها تنازلياً مهارات إدارة المعلومات والتعلم مدى الحياة، ومهارات حل المشكلات الحرجة، ومهارات العمل الجماعي، والأخلاقيات العامة، والمهارات المهنية، ومهارات القيادة، والابتكار، ومهارات التطوير.

تعقيب على الدراسات السابقة:

جميع الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي، واختلفت الدراسات في أهدافها لتحقيق في درجة ملكية الطلبة في برامج اعداد معلم التربية الخاصة، والمعلمين حديثي المهنة في العمل مع ذوي الإعاقة كدراسة علاء وأبو سكر & Allala (2018) وAbusukkar (2018)، ودراسة (Attakorna et al. 2014)، ودراسات تناولت أهمية امتلاكها كدراسة بوهلر (Buehler et al. 2016). كما هدفت بعض الدراسات لاستكشاف بعض المهارات الناعمة كجزء من الكفاءة الذاتية للمعلمين في برامج التعليم الشامل كدراسة سافولين (Savolainen et al. 2012) ودراسة بيرد وألكساندر (Alexander & Byrd 2020). وتشابهت الدراسات التي أجرت مراجعة منهجية في سعيها لتحقيق من المهارات الناعمة لمعلم التربية الخاصة المضمنة في الأبحاث محل المراجعة لدراسة فرنانديز وآخرون (Fernandes et al. 2021) ودراسة دا فونتي وبوش (Da Fonte & Boesch 2021).

فروض البحث:

1. أن المهارات الناعمة مضمنة في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة بدرجة منخفضة لمواكبة برامج التعليم الشامل.
2. أن المهارات الناعمة لها أهمية بالغة لمواكبة برامج التعليم الشامل. وتشمل: مهارات التواصل الفعال، مهارة حل المشكلات، أخلاقيات العمل، مهارات التخطيط والتنظيم، مهارات التطوير المستمر، مهارات العمل ضمن فريق، مهارات التفكير الناقد، مهارات التفاوض.
3. أن الاستراتيجيات التدريسية الأكثر ملائمة لتدريس المهارات الناعمة لطلبة برامج إعداد معلم التربية الخاصة تشمل: المشاريع، الزيارات والرحلات الدراسية، المهام الفردية أو الجماعية، استراتيجية التعلم التعاوني، النمذجة، المشاريع العملية والتطبيقية.
4. أن طرق التقييم المناسبة لتقييم المهارات الناعمة لدى الطلبة في برامج إعداد معلم التربية الخاصة تشمل: الملاحظة، تقارير الأداء، وتقارير الزيارات الميدانية، لعب الأدوار، العروض التقديمية، الاختبارات الشخصية.

منهج البحث وإجراءاته

منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، ويقصد به أسلوب من أساليب التحليل المرتكز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد عبر فترة أو فترات زمنية معلومة وذلك من أجل الحصول على نتائج عملية تم تفسيرها بطريقة موضوعية تتسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة (مليح والعسولي، 2020).

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم في أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (59) عضو هيئة تدريس ومن في حكمهم في أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية. وقد شملت (35) من الذكور و(24) من الإناث. وهي العينة المتيسرة بعد تعميم الاستبانة عبر وزارة التعليم على الجامعات التي تضم أقسام تربية خاصة في المملكة العربية السعودية، وقد تم استرجاع (65) استبانة، يعد الصالح منها للتحليل (59) استبانة وهي عينة البحث الحالية، بينما ستة استبانات لم تكن صالحة للتحليل لفقد عدد كبير من البيانات وغير صالحة للمعالجة الإحصائية. وفي الجدول (1) وصف لخصائص أفراد عينة الدراسة.

جدول (1) خصائص عينة البحث

الصفة	الصفة الفرعية	العدد	النسبة المئوية
الجنس	أنثى	24	41 %
	ذكر	35	59 %
الدرجة العلمية	أستاذ	2	3.4 %
	أستاذ مشارك	5	8.5 %
	أستاذ مساعد	29	49.2 %
	محاضر	22	37.3 %
	معيد	1	1.7 %
التخصص الدقيق	صعوبات تعلم	15	3.8 %
	إعاقة فكرية	22	37.2 %
	اضطرابات سلوكية وتوحد	4	6.8 %
	إعاقة سمعية	12	20.3 %

11.9 %	7	أخرى	الجامعة
29 %	17	جامعة الجوف	
20 %	12	جامعة نجران	
17 %	10	جامعة الملك سعود	
7 %	4	جامعة الإمام محمد بن سعود	
5 %	3	جامعة جازان	
2 %	2	جامعة الحدود الشمالية	
2 %	2	جامعة القصيم	
2 %	2	جامعة الملك فيصل	
1.7 %	1	جامعة الملك خالد	
1.7 %	1	جامعة الملك عبد العزيز	
1.7 %	1	جامعة الطائف	
1.7 %	1	جامعة أم القرى	
1.7 %	1	جامعة طيبة	
1.7 %	1	جامعة جدة	
1.7 %	1	جامعة حائل	
0 %	0	جامعة الأميرة نورة	

أداة البحث:

قامت الباحثتان بتصميم استبيان المهارات الناعمة في برامج اعداد معلم التربية الخاصة. وقد تضمنت المتغيرات الديموغرافية التالية: الجنس، الجامعة، التخصص الدقيق، الدرجة العلمية. وقد تم وضع عبارات تقيس الأبعاد التالية: المهارات الناعمة المضمنة في برامج اعداد معلم التربية الخاصة، أهمية المهارات الناعمة، الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في تدريس المهارات الناعمة، طرق التقييم المناسبة لتقييم المهارات الناعمة.

وقد مر إعداد هذا الاستبيان بعدة خطوات هي:

1- الاطلاع على بعض الأدوات البحثية المصممة لقياس المهارات الناعمة مثل: استبيان بيرد وألكساندر Byrd & Alexander سنة (2020)، واستبيان علاء وأبو سكر Allala & Abusukkar سنة (2018)، واستبيان أتكورنا Attakorna et al. سنة (2014).

2- الاطلاع على البحوث المتاحة العربية والأجنبية.

3- في ضوء ما سبق، تم إعداد هذا الاستبيان ويشتمل على (38) مفردة، موزعة على (74) محاور، هي: محور المهارات الناعمة ويتكون من 7 أبعاد وهي: مهارات التواصل الفعال: وتتكون من (6) مفردات، مهارات التنظيم والتخطيط: وتتكون من (4) مفردات، مهارات التفكير الناقد: وتتكون من (3) مفردات، مهارات التفاوض: وتتكون من (3) مفردات، مهارات العمل ضمن فريق: وتتكون من (4) مفردات، مهارات التطوير المستمر، و أخلاقيات العمل: تتكون من (3) مفردات لكل منهما. ثم محور درجة أهمية المهارات الناعمة: ويتكون من (8) مفردات، ثم محور الاستراتيجيات التدريسية للمهارات الناعمة: ويتكون من (4) مفردات، ثم محور أساليب تقييم المهارات الناعمة: ويتكون من (5) مفردات. ولقد تم إعداد نموذج الكتروني على نماذج (Microsoft) ثم إرساله إلكترونياً إلى جميع الجامعات التي تتضمن قسم تربية خاصة ضمن أقسامها العلمية. استمرت مدة إتاحة النموذج 3 أشهر من تاريخ إتاحة النموذج للاستجابة.

الخصائص السيكمترية لأداة البحث:

أولاً/ صدق أداة البحث:

للتحقق من صدق أداة البحث تم تطبيق الطرق التالية:

1. الصدق الظاهري (External Validity)

للتعرف على مدى صدق أداة البحث (الاستبانة) في قياس ما وضعت لقياسه قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من المحكمين في مجال التربية الخاصة وعلم النفس؛ وذلك للاستفادة من مقترحاتهم وآرائهم في تحديد مدى وضوح العبارات ودقتها، ومدى ارتباطها بالبُعد الذي تنتمي إليه. وقد أسفرت تلك العملية عن تعديل في صياغة بعض العبارات، وحذف عبارات أخرى، وقد بلغت نسبة الاتفاق على جميع أبعاد الاستبيان (94%) تقريباً.

2. صدق الاتساق الداخلي (Internal Consistency Validity)

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة البحث (الاستبانة)؛ جرى تطبيقه ميدانياً على عينة استطلاعية وعددها (30)، ثم القيام بحساب صدق الاتساق الداخلي بقياس معامل ارتباط بيرسون لفقرات الاستبانة في كل محور، والتحقق من ارتباط المحاور بالدرجة الكلية للاستبانة، والمتمثلة في الجداول (2، 3، 4، 5، 6):

جدول (2) معامل ارتباط بيرسون لفقرات المحور الأول بالدرجة الكلية للمحور الأول

الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
1	.765**	7	.839**	14	.740**	21	.589**
2	.592**	8	.757**	15	.829**	22	.708**
3	.769**	9	.777**	16	.542**	23	.736**
4	.748**	10	.858**	17	.721**	24	.718**
5	.670**	11	.784**	18	.780**	25	.699**
6	.529**	12	.860**	19	.662**	26	.755**
		13	.813**	20	.783**		

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

جدول (3) معامل ارتباط بيرسون لفقرات المحور الثاني بالدرجة الكلية للمحور

الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
1	.592**	3	.459**	5	.533**	7	.868**
2	.365*	4	.458**	6	.618**	8	.551**

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

جدول (4) معامل ارتباط بيرسون لفقرات المحور الثالث بالدرجة الكلية للمحور

الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
1	.533**	3	.477**
2	.694**	4	.517**

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

جدول (5) معامل ارتباط بيرسون لفقرات المحور الرابع بالدرجة الكلية للمحور

الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
1	.440*	3	.631**	5	.626**
2	.808**	4	.623**		

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

جدول (6) معامل ارتباط بيرسون لمحاور الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور

المحور	معامل ارتباط بيرسون	المحور	معامل ارتباط بيرسون
1	.612**	3	.650**
2	.617**	4	.713**

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

ثانياً: ثبات أداة البحث:

للتحقق من ثبات أداة البحث (الاستبانة)، تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ

(Cronbach's Alpha (α))؛ ويوضح جدول (7) ذلك.

جدول (7) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة البحث

عدد العناصر	معامل ألفا كرونباخ
45	.931

يوضح جدول (7) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha بلغت 0.931

وهذه القيمة تدل على أن درجة ثبات فقرات الاستبانة عالية.

الأساليب الإحصائية:

جرى استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية تمثلت في : التكرارات والنسب

المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري للإجابة على أسئلة البحث الأربعة،

واستخدام معامل ارتباط بيرسون، ومعامل الفا كرونباخ، والنسب المئوية لحساب الخصائص السيكو مترية لأداة البحث.

نتائج البحث ومناقشتها:

سيتم استعراض نتائج البحث وفقاً للفروض البحثية:

الفرض الأول: أن المهارات الناعمة مضمنة في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة بدرجة منخفضة لمواكبة برامج التعليم الشامل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية.

تم التحقق من صحة الفرض بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ويوضح جدول (8) استجابات العينة حول المحور الأول " مدى تضمين المهارات الناعمة في برامج إعداد معلم التربية الخاصة " وقد أظهرت نتائج البحث أن المهارات الناعمة متضمنة في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة بدرجة متوسطة. حيث بلغ متوسط تضمين جميع المهارات التواصل الفعال، والتنظيم والتخطيط، ومهارات التفكير الناقد، والتفاوض، والعمل ضمن فريق، التطوير المستمر، وأخلاقيات العمل (3.33).

تختلف نتيجة الدراسة عن الفرض المحدد بأن المهارات الناعمة مضمنة في برامج إعداد معلم التربية الخاصة مضمنة بدرجة منخفضة، حيث أظهرت الدراسة نتيجة مفادها أنها مضمنة بدرجة متوسطة. وقد يعود ذلك لوجود وعي متنامي لدى أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم بأولوية اكساب معلم التربية الخاصة للمهارات الناعمة قبل الخدمة. ولعل ذلك يعود أيضاً استجابة للمخرجات البحثية المؤكدة على أهمية اكساب معلم التربية الخاصة للمهارات الناعمة استجابة لمتطلبات العمل في فصول التعليم الشامل (على سبيل المثال: Titone، Kamens et al. 2000; ، 2005;

والمختلفة كماً ونوعاً عن المهام الوظيفية في الفصول التعليمية المستقلة بذوي الإعاقة. كما تختلف نتيجة الدراسة في إظهارها مستويات تضمنين متوسطة للمهارات الناعمة في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة مع دراسة أتاكورنا وآخرون (Attakorna et al. (2014)؛ حيث أبلغت عن امتلاك المعلمين الخريجين من برامج التعليم العالي للمهارات الشخصية على مستوى عالٍ. وهو المستوى الذي يؤمل على برامج إعداد معلم التربية الخاصة استهدافه استجابة لمتطلبات التعليم الشامل (Titone, 2005; Hsien, 2007). وتتفق نتيجة دراسة أتاكورنا وآخرون (Attakorna et al. (2014) مع البحث الحالي في عدد من المهارات التي تبين تضمينها واستهدافها بالتدريب في برامج إعداد المعلمين. وتشمل تحديداً: مهارات التواصل، والتعلم والتطوير المستمر، ومهارات العمل الجماعي، والأخلاقيات العامة، ومهارات القيادة. وتتفق نتيجة البحث أيضاً مع ما أشار إليه إيفرينغتون (Everington et al. (1996) بأهمية تضمين عدد من المهارات في برامج إعداد المعلمين المرشحين للعمل في فصول التعليم الشامل. وقد أظهر البحث تضمين جانب منها في برامج إعداد معلم التربية الخاصة، وهي: العمل التعاوني، وتوظيف مهارات التفكير العليا مثل التفكير الناقد. كما تتوافق مع ما أكدته كامينز (Kamens et al. (2000) وفون (Vaughn et al. (2000) لأهمية تدريب المعلمين المرشحين لبرامج التعليم الشامل على عدد من المهارات الناعمة. وقد أسفر البحث عن تضمين جانب منها في برامج الإعداد الأكاديمي لمعلم التربية الخاصة، وهي: المهارات الاجتماعية، والتنظيم الذاتي، والمراقبة الذاتية. وتختلف نتيجة البحث عن دراسة علالة وأبو سكر (Allala & Abusukkar (2018) التي أبلغت عن اكتساب طالبات التربية الخاصة في جامعة الأميرة نورة

لمستويات منخفضة من المهارات الناعمة، من وجهة نظر الطالبات أنفسهن، ووجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في البرنامج الأكاديمي. وقد يعود اختلاف نتيجة الدراستين لاختلاف المعنى المدرك للمهارات الناعمة التفصيلية، واختلاف توصيف البرنامج، والمقررات الأكاديمية والمهارات المتضمنة فيها بين البرامج الأكاديمية في الجامعات السعودية. كما أن جامعة نورة لم يتم تضمينها في عينة البحث، بناء على الاستجابات الواردة من الأكاديميين في الجامعات السعودية. بالتالي قد تختلف نتيجة البحث لو تم توسيع عينة البحث لتشمل الجامعات التي أبلغت عن مستويات منخفضة لتضمين المهارات الناعمة في برامج اعداد معلم التربية الخاصة.

وتفصيلاً لذلك جاءت نتائج المحور كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة مرتبة ترتيباً تنازلياً لكل عبارة من عبارات المهارات الناعمة

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التضمين	الترتيب
مهارات التواصل الفعال					
4	التواصل مع الطلاب بفاعلية	3.67	0.85	عالية	1
2	الإصغاء والاستماع	3.53	0.82	عالية	2
1	التحدث بطلاقة	3.27	1.01	متوسطة	3
5	التواصل مع العاملين في المدرسة بفاعلية	3.19	0.87	متوسطة	4
3	تكوين علاقات اجتماعية ناجحة	3.15	0.86	متوسطة	5
6	التواصل مع فريق متعدد التخصصات بفاعلية	3.09	0.91	متوسطة	6
المتوسط العام لدرجة التضمين		3.32	0.89	متوسطة	
مهارات التنظيم والتخطيط					

2	الالتزام بالمواعيد	3.45	0.96	عالية	1
3	اتخاذ القرارات المناسبة	3.30	0.92	متوسطة	2
4	ترتيب الأولويات	3.25	0.96	متوسطة	3
1	إدارة الوقت	3.18	0.95	متوسطة	4
المتوسط العام لدرجة التضمين		3.29	0.95	متوسطة	
مهارات التفكير الناقد					
1	توليد الأفكار	3.07	1.13	متوسطة	1
2	النقد البناء	2.82	1.09	متوسطة	2
3	التفكير خارج الصندوق	2.67	1.11	متوسطة	3
المتوسط العام لدرجة التضمين		2.85	1.11	متوسطة	
مهارات التفاوض					
3	مهارة العرض والتقديم	3.69	0.70	عالية	1
2	القدرة على الإقناع	3.06	0.88	متوسطة	2
1	القدرة على التفاوض	2.81	0.90	متوسطة	3
المتوسط العام لدرجة التضمين		3.19	0.83	متوسطة	
مهارات العمل ضمن فريق					
3	تنفيذ الأدوار واتباع القواعد	3.77	0.73	عالية	1
2	التعاون مع فريق العمل	3.61	0.84	عالية	2
1	بناء فريق العمل	3.49	0.93	عالية	3
4	قيادة فريق العمل	3.41	0.81	عالية	4
المتوسط العام لدرجة التضمين		3.57	0.83	عالية	
مهارات التطوير المستمر					
2	البحث عن المعلومات	3.47	0.78	عالية	1
1	التوظيف الأمثل للتقنية	3.45	0.79	عالية	2
3	التعلم المستمر	3.31	0.75	متوسطة	3
المتوسط العام لدرجة التضمين		3.41	0.77	عالية	
أخلاقيات العمل					
2	الأمانة	3.90	0.86	عالية	1

1	النزاهة	3.71	0.94	عالية	2
3	تحمل ضغوط العمل	3.49	0.88	عالية	3
المتوسط العام لدرجة التضمين		3.70	0.89	عالية	

يبين الجدول (8) المتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات المهارات الناعمة التي تم تضمينها، وجاءت المهارات الأكثر تضميناً وفقاً لمتوسط التضمين لكل مهارة كما يلي: المرتبة الأولى مهارة أخلاقيات العمل بمتوسط 3.70 ودرجة تضمين عالية، ثم مهارات العمل ضمن فريق بمتوسط 3.57 ودرجة تضمين عالية، ثم مهارات التطوير المستمر بمتوسط 3.41 وبدرجة تضمين عالية، ثم مهارات التواصل الفعال بمتوسط 3.32 ودرجة تضمين متوسطة، مهارات التنظيم والتخطيط بمتوسط 3.29 ودرجة تضمين متوسطة، ثم مهارات التفاوض بمتوسط 3.19 ودرجة تضمين متوسطة، وأخيراً مهارات التفكير الناقد بمتوسط 2.85 ودرجة تضمين متوسطة.

تتفق نتيجة البحث مع نتيجة دراسة الكسندر وبيرد Byrd & Alexander (2020)، التي أشارت إلى أهمية تضمين مهارات التواصل الفعال، ومهارات التفكير الناقد للمعلمين المرشحين للعمل في برامج التعليم الشامل، وهي المهارات المضمنة في برامج إعداد معلم التربية الخاصة بدرجة متوسطة. وتتوافق نتيجة البحث مع المهارات التي أكدها بويل (1999) Buell et al.، وهي المهارات المتطلبة من معلم التربية الخاصة لإعداد البرامج التربوية الفردية، كالقدرة على التفاوض وتبادل الأفكار، ومهارة التنظيم والالتزام.

وتوكيداً لأهمية مهارة العمل مع الفريق، وهي المهارة التي تُعطى أولوية لتدريب معلم التربية الخاصة عليها. على اعتبار أن آلية عمل معلم التربية الخاصة تشاركية وإلزامية مع مجموعة من التخصصات الأخرى. تتفق نتيجة البحث مع دراسة فرنانديز وآخرون (2021) Fernandes et al التي أشارت أن مهارة العمل التعاوني أحد

المهارات التي تُعطى أولية في أبحاث التربية الخاصة، وقد أبلغت نتيجة البحث عن تضمينها بدرجة عالية. كما تتفق نتيجة البحث مع الدراسة المشار إليها في تأكيد أهمية مهارة التواصل الفعال في أبحاث التربية الخاصة، مع استهدافها بالتدريب ببرامج التربية الخاصة من واقع تضمينها بدرجة متوسطة. كما يؤكد جرسكوفيتش وترزينكا (2011) Grskovic & Trzcinka بأهمية امتلاك معلم التربية الخاصة مهارة إدارة الوقت للعمل مع الآخرين، وتعلم مهارات العمل الجماعي، والمشاركة في التدريس، والتخطيط، والتواصل بشكل فعال. فمعلم التربية الخاصة جزءًا من فريق متعدد التخصصات، ويتطلب عمله عدد من المهارات الناعمة بشكل أكبر. وهي المهارات التي تم تضمينها بدرجة مناسبة من متوسطة إلى عالية.

الفرض الثاني: أن المهارات الناعمة لها أهمية بالغة لمواكبة برامج التعليم الشامل. وتشمل: مهارات التواصل الفعال، مهارة حل المشكلات، أخلاقيات العمل، مهارات التخطيط والتنظيم، مهارات التطوير المستمر، مهارات العمل ضمن فريق، مهارات التفكير الناقد، مهارات التفاوض.

وقد تم التحقق من صحة الفرض بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والتي يوضحها جدول (9) لعبارات المحور الثاني "المهارات الناعمة الأكثر أهمية للإعداد لبرامج التعليم الشامل" التي تراوحت بين متوسط 4.79 و 4.16، وتتراوح بين درجة أهمية مهمة جدا ومهمة.

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة مرتبة ترتيباً تنازلياً لكل عبارة من عبارات المحور الثاني

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الترتيب
1	مهارات التواصل الفعال	4.79	0.48	مهمة جداً	1
2	مهارة حل المشكلات	4.77	0.45	مهمة جداً	2
3	أخلاقيات العمل	4.77	0.52	مهمة جداً	3
4	مهارات التخطيط والتنظيم	4.64	0.73	مهمة جداً	4
5	مهارات التطوير المستمر	4.62	0.57	مهمة جداً	5
6	مهارات العمل ضمن فريق	4.55	0.64	مهمة جداً	6
7	مهارات التفكير الناقد	4.39	0.76	مهمة جداً	7
8	مهارات التفاوض	4.16	0.80	مهمة	8
المتوسط العام للأهمية		4.59	0.62	مهمة جداً	

ويتضح من الجدول (9) أن جميع المهارات الناعمة تم تقديرها بأهمية عالية لتضمينها في برامج إعداد معلم التربية الخاصة لمواكبة برامج التعليم الشامل. وجاء مرتبة تنازلياً من الأكثر أهمية إلى الأقل أهمية: مهارات التواصل الفعال، مهارة حل المشكلات، أخلاقيات العمل، مهارات التخطيط والتنظيم، مهارات التطوير المستمر، مهارات العمل ضمن فريق، مهارات التفكير الناقد، مهارات التفاوض.

تتفق نتيجة البحث مع ما أشار إليه إيفرينجتون (1996) Everington et al. بأهمية تضمين عدد من المهارات في برامج إعداد المعلمين المرشحين للعمل في فصول التعليم الشامل. وأهمها: العمل التعاوني، وتوظيف مهارات التفكير العليا مثل التفكير الناقد. وهي ما أظهر البحث الحالي أهمية تضمينها. كما تتفق نتيجة البحث مع دراسة دا فونتي وبوش (2016) Da Fonte & Boesch ودراسة سافولنين وآخرون (2012) Savolainen et al. التي أشارت إلى أهمية عدد من المهارات الناعمة

للتواصل مع ذوي الإعاقة، وتنفيذ الممارسات الشاملة، وتشمل: التواصل، العمل الجماعي، مهارات إدارة السلوك الصفي والتي تستوجب مهارات اتصال عالية.

ويمكن تفسير نتيجة تقدير أهمية تضمين المهارات الناعمة لمواكبة برامج التعليم الشامل بأهمية بالغة، وبالمقابل فإن المهارات الناعمة مضمنة بدرجة متوسطة في برامج إعداد معلم التربية الخاصة لمواكبة برامج التعليم الشامل. بأن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم إيجابية تجاه تضمينها لمواكبة برامج التعليم الشامل، وهي ما تقابل الأهمية المقدرة من قبل القائمين على برامج إعداد معلم التربية الخاصة، وبين ذلك عن وعي للتوجهات التدريسية الحالية، والمؤكد على قيمة تضمينها. ويُفسر عدم تطابق ذلك مع واقع تضمينها، والذي تم تقديره بدرجة متوسطة؛ إلا أن توصيف المقررات الدراسية وهو ما يحكم الآليات والممارسات التدريسية في برامج التعليم الجامعي قد يكون تم اعتمادها في فترات تسبق الزامية التعليم الشامل، ومتطلبات ، وجوانب التطوير في توصيف المقررات الدراسية لا تتمتع بمرونة كافية تسمح بتضمين المهارات الناعمة بشكل أوسع وأشمل لتواكب التوجهات التدريسية الحالية.

الفرض الثالث: أن الاستراتيجيات التدريسية الأكثر ملائمة لتدريس المهارات الناعمة لطلبة برامج إعداد معلم التربية الخاصة تشمل: الزيارات والرحلات الدراسية، المهام الفردية أو الجماعية، استراتيجية التعلم التعاوني، النمذجة، المشاريع العملية والتطبيقية.

وقد تم التحقق من صحة الفرض بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية كما يوضح جدول (10) عبارات المحور الثالث "الاستراتيجيات التدريسية المناسبة لإكساب طلبة قسم التربية الخاصة المهارات الناعمة في برامج إعداد معلم التربية الخاصة" والتي تتراوح بين 4،46 و 4،31، وبدرجة مناسبة جدا.

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة مرتبة ترتيباً تنازلياً لكل عبارة من عبارات المحور الثالث

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المناسبة	الترتيب
2	تستخدم النمذجة لتدريس المهارات الناعمة للطلبة	4.46	0.74	مناسبة جداً	1
3	يستخدم التعلم التعاوني لتدريس المهارات الناعمة للطلبة	4.46	0.67	مناسبة جداً	2
1	تستخدم المشاريع العملية لتدريس المهارات الناعمة للطلبة	4.31	0.69	مناسبة جداً	3
4	تستخدم الزيارات الميدانية لتدريس المهارات الناعمة للطلبة	4.31	0.91	مناسبة جداً	4
المتوسط العام		4.38	0.74	مناسبة جداً	

يبين جدول (10) مستويات مقارنة، وبدرجة عالية للاستراتيجيات المستخدمة لتدريس المهارات الناعمة وتشمل الاستراتيجيات التالية مرتبة ترتيباً تنازلياً من الأكثر استخداماً إلى الأقل استخداماً: النمذجة، التعلم التعاوني، المشاريع العملية، الزيارات الميدانية.

يمكن تفسير نتيجة البحث وفقاً لما أكدته المفوضية الأوروبية European Commission (2013) بأن المهارات الناعمة تُكتسب في البرامج الأكاديمية باستخدام عدد من الاستراتيجيات التدريسية التي تسمح بمواقف سلوكية لاستظهارها، وتتضمن: المشاريع، والزيارات والرحلات الدراسية، والمهام الفردية أو الجماعية. ويتماشى ذلك مع نتائج البحث بتحديد استراتيجية التعلم التعاوني، والمشاريع العملية، والزيارات الميدانية كاستراتيجيات ملائمة في تدريس المهارات الناعمة في برامج إعداد معلم التربية الخاصة.

ووفقاً لمارتن وآخرون (2014) Martin et al. فإنه من المهم وضع المشاركين في بيئة تعاونية/ تنافسية لإكساب المهارات الناعمة، وهي الاستراتيجيات المستخدمة لتدريس المهارات الناعمة وفقاً لنتائج البحث. وتشمل: استراتيجية التعلم التعاوني، والنمذجة. وبحسب كريستسن (1991) Christensen et al. فإن تدريس مهارات الناعمة يعتبر تعلمًا استثنائيًا؛ لأنه ممارسة مقصودة، بالإضافة إلى أنها نشطة وواعية، وكونها بناءة فهي تتطلب وسطاً اجتماعياً لتنميتها. وهي الاعتبارات التي يمكن مراعاتها من خلال التدريس بالنمذجة، التعلم التعاوني، الزيارات الميدانية، المشاريع العملية. وهي الاستراتيجيات التي أظهر البحث استخدامها لتدريس المهارات الناعمة.

وبحسب نموذج تعلم المهارات الناعمة وفقاً لكاجوسكي ومادسن Kajewski & Madsen (2013) بأن 70% من المهارات الناعمة يتم تعلمها بشكل غير مباشر، ومن خلال المشاريع العملية والتطبيقية، وهي استراتيجيات التدريس المستهدفة في تدريس المهارات الناعمة من خلال المشاريع العملية، والزيارات الميدانية. وأن ما نسبته 20% يحدث بفضل التدريب والتوجيه، وهي المهارات المستهدفة في تدريس المهارات الناعمة من خلال النمذجة، والتعلم التعاوني.

الفرض الرابع: أن طرق التقييم المناسبة لتقييم المهارات الناعمة لدى الطلبة في برامج إعداد معلم التربية الخاصة تشمل: الملاحظة، تقارير الأداء، وتقارير الزيارات الميدانية، لعب الأدوار، العروض التقديمية، الاختبارات الشخصية.

وقد تم التحقق من صحة الفرض بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية كما يوضح جدول (11) عبارات المحور الرابع " طرق التقييم المناسبة لتقييم المهارات الناعمة لدى الطلبة في برامج إعداد معلم التربية الخاصة"، والتي ترواحت بين 4.43 و 3.87، وبدرجة مناسبة بين مناسبة جداً ومناسبة.

جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة مرتبة ترتيباً تنازلياً لكل عبارة من عبارات المحور الرابع

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المناسبة	الترتيب
3	تستخدم العروض التعليمية لتقييم المهارات الناعمة لدى الطلبة	4.43	0.60	مناسبة جداً	1
5	تستخدم ملاحظة الأداء لتقييم المهارات الناعمة لدى الطلبة	4.42	0.70	مناسبة جداً	2
1	يستخدم لعب الأدوار لتقييم المهارات الناعمة لدى الطلبة	4.34	0.73	مناسبة جداً	3
4	تستخدم تقارير الزيارات الميدانية لتقييم المهارات الناعمة لدى الطلبة	4.21	0.68	مناسبة جداً	4
2	تستخدم الاختبارات لتقييم المهارات الناعمة لدى الطلبة	4.87	0.98	مناسبة جداً	5
	المتوسط العام للمناسبة	4.25	0.74	مناسبة جداً	

يتضح من جدول (11) بأن اساليب تقييم المهارات الناعمة حصلت على اتفاق عالي، تراوح من مناسبتها بدرجة عالية إلى مناسبة. وجاءت مرتبة تنازلياً من الأكثر استخداماً إلى الأقل استخداماً حسب التالي: العروض التعليمية، ملاحظة الأداء، لعب الأدوار، تقارير الزيارات الميدانية، الاختبارات.

أكدت نتيجة البحث استخدام أدوات تقييم غير مباشرة، وهي طرق التقييم الأكثر شيوعاً للأبعاد الاجتماعية والسلوكية (Dipboye et al., 2012). وتتطلب المهارات الناعمة طرقاً صعبة وغير اعتيادية لتقييمها (Cook, 2016)، ويأتي ذلك على اعتبار أنها مهارات أقل منهجية ومباشرة في الأداء. ومن هنا أوضحت نتيجة البحث جانباً من طرق التقييم التي تسمح بتقييم المهارات غير المباشرة في الأداء كلعب الدور، وملاحظة الأداء، وتقارير الزيارات الميدانية. وتتفق نتيجة البحث مع ما أشار إليه جونز وآخرون (Johns et al., 2007) باستخدام طرق التقييم التي يغلب استخدامها

في تقييم المهارات الناعمة، بما فيها: لعب الأدوار، والعروض التقديمية، الاختبارات الشخصية.

التوصيات:

1- تطوير توصيفات مقررات التربية الخاصة، وتحديد متطلبات إجرائية لإكساب المهارات الناعمة لدى الطلبة بما يتماشى مع متطلبات التعليم الشامل.

2- وضع معايير خاصة بالمهارات الناعمة في الرخص المهنية للمعلمين العاملين مع ذوي الإعاقة.

3- وضع مؤشرات اكتساب طلبة التدريب الميداني للمهارات الناعمة، وأخذها في الاعتبار في تقييمهم وتحديد أهليتهم للعمل مع ذوي الإعاقة.

4- استحداث شهادة مهنية احترافية للمهارات الناعمة في العمل مع ذوي الإعاقة؛ تؤهل الطلاب في برامج التربية الخاصة لمتطلبات العمل مع ذوي الإعاقة وفقاً للتوجهات الحديثة.

مقترحات بحثية مستقبلية:

1. فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الناعمة لمعلمي التربية الخاصة وعلاقته بالجودة التدريسية.

2. متطلبات تضمين المهارات الناعمة في برامج إعداد معلم التربية الخاصة.

3. مدى تضمين الرخصة المهنية لمعلم التربية الخاصة للمهارات الناعمة.

4. الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة لاكتساب المهارات الناعمة في العملية التدريسية.

المراجع

- السبحي، عبد الحي، والرشيدي، خالد، والنجار، حسين. (2015). كفاءة النظام التعليمي لبرنامج الدبلوم العالي في التربية الخاصة بجامعة الملك عبد العزيز في ضوء الكفايات المهنية. *مجلة العلوم التربوية*، (1).
- مليح، يونس والعسولي، عبدالصمد (2020). المنهج الوصفي التحليلي في مجال البحث العلمي. *مجلة المنارة للدراسات القانونية والإدارية*، 29، 36 – 64.
- السلمان، أماني ومجرشي، جميلة والبليهد، مها (2018). التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة لمواكبة برامج التعليم الشامل: مراجعة أدب. *مجلة التربية الخاصة*، 23، 80-113.

- Abu-Heran، N.، Abukhayran، A.، Domonigo، J.، & Perez-Garcia، M. P. (2014). Perceptions And Expectations Of Palestinian Teachers Towards Inclusive Education In Bethlehem District. *Electronic Journal Of Research In Educational Psychology*، 12(2)، 461-482. Doi:10.14204/Ejrep.33.14010
- Ahsan، M. T.، Deppeler، J. M.، & Sharma، U. (2013). Predicting pre-service teachers' preparedness for inclusive education: Bangladeshi pre-service teachers' attitudes and perceived teaching-efficacy for inclusive education (in Arabic). *Cambridge Journal of Education*، 43(4)، 517-535. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.834036>
- Ainscow، M.، & Cesar، M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*، 3، 231-238.
- Allala، S. K.، & Abusukkar، O. M. (2018). The degree to which private education students at Princess Nourah Bint Abdulrahman University have access to soft skills from their point of view and educational body. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*، 9، 129-140.
- Allan، J. (2014). Inclusive education and the arts. *Cambridge Journal of Education*، 44(4)، 511-523.
- Al-Subhi، A.، Al-Rashidi، K.، & Al-Najjar، H. (2015). Efficiency of the educational system of the higher diploma program in special education

- at King Abdulaziz University in the light of professional competencies (in Arabic). *Journal of Educational Sciences*, (1).
- Attakorn, K., Tayut, T., Pisitthawat, K., & Kanokorn, S. (2014). Soft skills of new teachers in the secondary schools of Khon Kaen Secondary Educational Service Area 25, Thailand. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 1010-1013. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1262>
- Attakorn, K., Tayut, T., Pisitthawat, K., & Kanokorn, S. (2014). Soft skills of new teachers in the secondary schools of Khon Kaen Secondary Educational Service Area 25, Thailand. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 1010-1013. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1262>
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and teacher education*, 16(3), 277-293. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00062-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00062-1)
- Beagrie, S. (2015, 28 January). Video interviewing: the future of recruitment?. *HR Magazine*. <https://www.hrmagazine.co.uk/content/features/video-interviewing-the-future-of-recruitment>
- Booth, T. (2009). Keeping the future alive: Maintaining inclusive values in education and society. In Alur, M. & Timmons, V. (Eds.), *Inclusive education across cultures: Crossing boundaries, sharing ideas* (pp. 121-134). Los Angeles, CA: Sage.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2021). Index Para a Inclusão: Desenvolvendo a Aprendizagem e a Participação nas Escolas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(4):485-496.
- Buehler, E., Comrie, N., Hofmann, M., McDonald, S., & Hurst, A. (2016). Investigating the implications of 3D printing in special education. *ACM Transactions on Accessible Computing (TACCESS)*, 8(3), 1-28. <https://doi.org/10.1145/2870640>
- Buell, M. J., Hallam, R., Gamel-McCormick, M., & Scheer, S. (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and inservice needs concerning inclusion. *International journal of disability, development and education*, 46(2), 143-156. <https://doi.org/10.1080/103491299100597>

- Byrd, D. R., & Alexander, M. (2020). Investigating special education teachers' knowledge and skills: preparing general teacher preparation for professional development. *Journal of Pedagogical Research*, 4(2), 72-82. <https://doi.org/10.3390/JPR.2020059790>
- Christensen, C. R. (1991). *Education for judgment: The artistry of discussion leadership*. Boston.
- Cimatti, B. (2016). Definition, development, assessment of soft skills and their role for the quality of organizations and enterprises. *International Journal for quality research*, 10(1), 97–130. DOI – 10.18421/IJQR10.01-05
- Clarke, M. (2018). Rethinking graduate employability: The role of capital, individual attributes and context. *Studies in higher education*, 43(11), 1923-1937. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1294152>
- Claxton, G., Costa, A., & Kallick, B. (2016). Hard thinking about soft skills. *Educational leadership*, 73(6).
- Cook, M. (2016). *Personnel selection: Adding value through people-A changing picture*. Wiley.
- Cornali, F. (2018, July). Training and developing soft skills in higher education. In *4th International Conference on Higher Education Advances (HEAD'18)* (pp. 961-967). Editorial Universitat Politècnica de València. <http://dx.doi.org/10.4995/HEAd18.2018.8127>
- Crossman, J. E., & Clarke, M. (2010). International experience and graduate employability: Stakeholder perceptions on the connection. *Higher education*, 59(5), 599-613. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9268-z>
- Da Fonte, M. A., & Boesch, M. C. (2016). Recommended augmentative and alternative communication competencies for special education teachers. *Journal of International Special Needs Education*, 19(2), 47-58. <https://doi.org/10.9782/2159-4341-19.2.47>
- Dipboye, R.L., Macan, T., & Shahani-Denning, C. (2012). The selection interview from the interviewer and applicant perspectives: can't have one without the other, in Schmitt, N. (Ed.), *The Oxford Handbook of Personnel Assessment and Selection*. Oxford University Press, Oxford.
- Ermakov, D., & Amantay, Z. (2020). Soft-Skills Model Of University Graduate: Opinions Of Students And Teachers. *The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.12.04.4>

- European Commission (2013), “Modernisation of higher education”, Report on Improving the quality of teaching and learning in Europe’s higher education institutions, European Commission, available at: http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation_en.pdf (accessed February 1, 2018).
- Fernandes, P. R. (2016). Musicoterapia E Perturbação Do Espectro Do Autismo. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 725–730.
- Fernandes, P. R., Jardim, J., & Lopes, M. C. (2021). The soft skills of special education teachers: Evidence from the literature. *Education Sciences*, 11(3), 125. <https://doi.org/10.3390/educsci11030125>
- Goleman, D., & Boyatzis, R. (2008). Social intelligence and the biology of leadership. *Harvard business review*, 86(9), 74-81.
- Grskovic, J., & Trzcinka, S. (2011). Essential Standards for Preparing Secondary Content Teachers to Effectively Teach Students with Mild Disabilities in Included Settings. *American Secondary Education*, 39(2), 94-106. <http://www.jstor.org/stable/23100403>
- Harvey, L. (2000). New realities: The relationship between higher education and employment. *Tertiary Education & Management*, 6(1), 3-17.
- Haselberger, D., Oberheumer, P., Perez, E., Cinque, M., & Capasso, D. (2012). Mediating Soft Skills at Higher Education Institutions, Handbook of ModEs Project, Education and Culture DG Lifelong Learning Programme, European Union, Brussels.
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour economics*, 19(4), 451-464. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014>
- Hsien, M. L. (2007). Teacher Attitudes towards Preparation for Inclusion In Support of a Unified Teacher Preparation Program. *Post-Script: Postgraduate Journal of Educational Research (1444-383X)*, 8(1) 49-60.
- Hu, B. (2010). Training Needs For Implementing Early Childhood Inclusion In China. *International Journal Of Early Childhood Special Education*, 2, 12-30.
- Hughes, E., Chitiyo, M., Itimu, A., & Montgomery, K. (2016). Assessing The Special Education Professional Development Needs Of Northern

- Malawian Schoolteachers. *British Journal of Special Education*, 43, 159-177. Doi:10.1111/1467-8578.12128
- Ibrahim, R., Boerhannoeddin, A., & Bakare, K. K. (2017). The effect of soft skills and training methodology on employee performance. *European Journal of Training and Development*, 41(4), 388-406. <https://doi.org/10.1108/EJTD-08-2016-0066>
- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. *Remedial and Special education*, 27(2), 77-94. <https://doi.org/10.1177%2F07419325060270020601>
- Johns, R., Teo, S., & Harrington, K. (2007). Pick Me!: Perceptual differences of graduate recruitment and selection methods. *Employment Relations Record*, 7(1), 1-10.
- Kamens, M. W., Loprete, S. J., & Slostad, F. A. (2000). Classroom teachers' perceptions about inclusion and preservice teacher education. *Teaching Education*, 11(2), 147-158. <https://doi.org/10.1080/713698971>
- Khanna, V. (2015). Soft skills: A key to professional excellence. *International Journal of Research in Engineering, Social Sciences*, 5(1), 32-40.
- Laker, D. R., & Powell, J. L. (2011). The differences between hard and soft skills and their relative impact on training transfer. *Human resource development quarterly*, 22(1), 111-122. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20063>
- Lecis, M., Fournet, G., Cottin, H., Buirel, P., & Ciobanu, C. (2020). *The Importance of Soft Skills in Jobs Market. An analysis of the soft skills demand by job, function and seniority level*. Retrieved from URL https://boost.rs/wp-content/uploads/2020/11/BOOSTRS_SOFT_SKILLS_STUDY_2020.pdf Accessed on November 30, 2021/
- Lopes, M. (2021). The Soft Skills of Special Education Teachers: Evidence from the Literature. *Education Sciences*, 11(3), 125; <https://doi.org/10.3390/educsci11030125>
- Lübke, L., Pinquart, M., & Schwinger, M. (2021). The Role of Flexibility in the Realization of Inclusive Education. *Sustainability*, 13(8), 4452; <https://doi.org/10.3390/su13084452>

- Mahasneh, J. K., & Thabet, W. (2016). Developing a normative soft skills taxonomy for construction education. *International Journal of Finance Research*, 3, 1468-86.
- Majid, S., Liming, Z., Tong, S., & Raihana, S. (2012). Importance of soft skills for education and career success. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 2(2), 1037-1042. <https://doi.org/10.20533/ijcdse.2042.6364.2012.0147>
- Martin, B. O., Kolomitro, K., & Lam, T. C. (2014). Training methods: A review and analysis. *Human Resource Development Review*, 13(1), 11-35. <https://doi.org/10.1177%2F1534484313497947>
- Morin, D., Rivard, M., Crocker, A., Boursier, C., & Caron, J. (2013). Public Attitudes Towards Intellectual Disability: A Multidimensional Perspective. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57, 279-292. doi:10.1111/jir.12008
- Ngang, T. K., Hashim, N. H., & Yunus, H. M. (2015). Novice Teacher Perceptions of the Soft Skills Needed in Today's Workplace. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 177, 284-288. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.338>
- Obeidat, Thouqan, Adass, Abdel-Rahman, and Abdel-Haq, Kayed. (2005). Scientific research: its concept, tools and methods. Riyadh.
- O'Gorman, E., & Drudy, S. (2010). Addressing the professional development needs of teachers working in the area of special education/inclusion in mainstream schools in Ireland. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10, 157-167. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01161.x>
- Ployhart, R. E., Schneider, B., & Schmitt, N. (2005). *Staffing organizations: Contemporary practice and theory*. CRC Press.
- Powell, J., Edelstein, W., & Blanck, J. (2016). Awareness-Raising, Legitimation or Backlash? Effects of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities on Education Systems in Germany. *Globalisation Societies and Education*, 14, 227-250. doi:10.1080/14767724.2014.982076
- Ribeiro, J., & Moreira, A. (2010). ICT Training For Special Education Frontline Professionals . *International. Journal Of Emerging Technologies In Learning*, 2, 55-59. Doi:10.3991/Ijet.V5s2.1218

- Richardson, J. & Powell, J. (2011). *Comparing Special Education: Origins to Contemporary Paradoxes*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Robles, M. M. (2012). Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business communication quarterly*, 75(4), 453-465. <https://doi.org/10.1177%2F1080569912460400>
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European journal of special needs education*, 27(1), 51-68. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
- Shady, Sandra A.(2011). Implementing and Supporting Inclusion in an Elementary School: An Action Research Study. Doctoral thesis. Wilmington University, Education, 186pp
- Sheikh, S. A. (2008). Use of new knowledge and knowledge management to gain competitive advantage. *Communications of the IBIMA*, 1(4), 34-41.
- Succi, C. (2019). Are you ready to find a job? Ranking of a list of soft skills to enhance graduates' employability. *International Journal of Human Resources Development and Management*, 19(3), 281-297. <https://doi.org/10.1504/IJHRDM.2019.100638>
- Succi, C., & Wieandt, M. (2019). Walk the talk: soft skills' assessment of graduates. *European Journal of Management and Business Economics*, 28(2), 114-125. DOI 10.1108/EJMBE-01-2019-0011
- Sunarto, M. J. (2015). Improving Students Soft Skills Using Thinking Process Profile Based on Personality Types. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 4(3), 118-129.
- Titone, C. (2005). The philosophy of inclusion: Roadblocks and remedies for the teacher and the teacher educator. *The Journal of Educational Thought*, 39(1), 7-32.
- UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Salamanca, Spain. Paris, France: UNESCO.
- UNESCO (2000). *Education for All 2000 Assessment: Global Synthesis*. Paris, France: UNESCO.
- United nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York: United Nations. <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>

- Vaughn, S., Bos, C. S., & Schumm, J. S. (2000). *Teaching exceptional, diverse, and at-risk students in the general education classroom*. (2nd ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Zhang, A. (2012). Peer assessment of soft skills and hard skills. *Journal of Information Technology Education: Research*, 11(1), 155-168.