



مجلة كلية التربية . جامعة طنطا

ISSN (Print):- 1110-1237

ISSN (Online):- 2735-3761

<https://mkmgmt.journals.ekb.eg>

المجلد (٩١) العدد الثالث ج (٢) يوليو ٢٠٢٥



مستوى تطبيق معلمي صعوبات التعلم للممارسات التعليمية أثناء تدريسهم التعبير  
الكتابي للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية

إعداد

أ/ وفاء محمد عبدالرحمن القحطاني

باحثة دكتوراه، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود

walqhtani@ksu.edu.sa

أ.د/ ودداد بنت عبدالرحمن أباحسين

أستاذ التربية الخاصة، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود

walbahusain@ksu.edu.sa

المجلد (٩١) العدد الثالث ج (٢) يوليو ٢٠٢٥ م

## المُستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى تطبيق معلمي ومعلمات صعوبات التعلم للممارسات التعليمية أثناء تدريس مهارات التعبير الكتابي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، والكشف عن أبرز المعوقات التي تحد من فاعلية هذه الممارسات. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وطُبقت استبانة إلكترونية على جميع أفراد مجتمع الدراسة البالغ عددهم (٧٢) معلماً ومعلمة من معلمي صعوبات التعلم في المدارس الثانوية الحكومية، حيث بلغت الاستجابات الفعلية (٦٠) استبانة مكتملة بنسبة استجابة مرتفعة بلغت (٨٣.٣%). أظهرت النتائج أن مستوى تطبيق الممارسات التعليمية في تدريس التعبير الكتابي جاء عند درجة متوسطة، بما يعكس الحاجة إلى مزيد من التطوير المهني لرفع مستوى التطبيق. كما تبين أن أبرز المعوقات تمثلت في ضعف التدريب التخصصي، وكثرة الأعباء التدريسية، وقلة الوقت المخصص للتخطيط، إضافة إلى محدودية الموارد التعليمية. وأوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تعزى لمتغيري الجنس وعدد الدورات التدريبية، في حين لم تظهر فروق دالة تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

**الكلمات المفتاحية:** صعوبات التعلم، التعبير الكتابي، الممارسات التعليمية، المعوقات، المرحلة الثانوية.

---

## **The Level of Special Education Teachers' Application of Instructional Practices in Teaching Written Expression to High School Students with Learning Disabilities**

**Wafa Mohammed Alqhtani**

*PhD Researcher, Department of Special Education, College of Education, King Saud University.*

**Dr/ Widad Abdulrahman Aba Hussain**

*Professor in Special Education, Department of special Education, College of Education, King Saud University.*

### **Abstract**

This study examined the implementation of instructional practices in teaching written expression to high school students with learning disabilities in Riyadh and identified related challenges. Using a descriptive survey, data were collected through an electronic questionnaire distributed to 72 special education teachers, with 60 valid responses (83.3%). Findings indicated that the implementation level was moderate, underscoring the need for more effective professional development. Key challenges included limited training, heavy workloads, insufficient planning time, and lack of resources. Significant differences emerged by gender and number of training courses, while no differences were found by qualification or years of experience.

**Keywords:** *Learning disabilities, written expression, instructional practices, challenges, high school.*

## المقدمة:

تعتبر الكتابة إحدى المهارات اللغوية الأربعة (الاستماع، التحدث، القراءة، والكتابة) والتي تُستخدم لتوصيل الأفكار والآراء والمشاعر كتابيًا، ومن ثم فهي وسيلة لإنتاج اللغة والتعبير عن الأفكار والمشاعر (Durga & Rao, 2018). ويعد اكتساب الطلاب لمهارات التعبير الكتابي بمثابة مؤشر دال على النجاح الأكاديمي، إذ ترتبط ارتباطًا مباشرًا بقدرة الطلاب على الفهم القرائي، والتحصيل الدراسي (Tavsanli & Bulunuz, 2017). وفيما يتعلق بالمرحلة الثانوية، تزداد الحاجة إلى مهارات التعبير الكتابي لما لها من دور مهم في إنجاز المهام الأكاديمية، والكتابة المتقدمة، علاوة على أنها تسهم في تأهيل الأفراد لسوق العمل مستقبلاً من خلال تمكينهم من كتابة المراسلات الرسمية، وصياغة السير الذاتية على نحو فعال ((Bora, 2023).

إلا أن التعبير الكتابي يُعتبر عملية معرفية معقدة، تؤثر تأثيرًا بالغًا على التطور اللغوي والنجاح الأكاديمي للطلاب، وتتطلب القدرة على التفكير بعمق، وتحليل الموضوع باستخدام المعرفة السابقة، وتحتاج إلى دعم أكبر من الأسرة والمعلمين (Kiziltas, 2022). وعلى الرغم من أن الكتابة تُعدّ مهارة أساسية تسهم في نجاح الطلاب داخل البيئة التعليمية وخارجها، إلا أن تعلمها يمثل تحديًا كبيرًا لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، حيث يواجهون تحديات مبكرة ومستدامة في التعبير الكتابي، ويسجل هؤلاء الطلاب أداءً أقل من أقرانهم غير ذوي الإعاقة في عدة جوانب، مثل الخط، والإملاء، وطلاقة الجمل، والجودة العامة للكتابة (Young et al., 2022, 131). هذا وتسبب صعوبات الكتابة إحباطًا عاطفيًا كبيرًا لدى الطلاب، وترتبط سلبًا بالأداء الأكاديمي، والقدرة على التعلم، وإكمال الواجبات المدرسية، وتسجيل الأفكار والتواصل بها، وإظهار المعرفة، وقد تستمر لدى العديد من الطلاب مع مرور الوقت (Mayes et al., 2019; Molitor et al., 2016). ويظهر ذلك بوضوح في نتائج التقييم الوطني للتقدم التعليمي في الولايات المتحدة (NAEP) والتي كشفت عن فجوة ملحوظة في الأداء الكتابي بين الطلاب ذوي الإعاقة وأقرانهم من غير ذوي الإعاقة، حيث أظهرت بيانات المركز الوطني للإحصاءات

التربوية (National Center for Education Statistics [NCES], 2012) تدني مستويات الكتابة لدى الطلاب؛ إذ بيّنت نتائج الاختبار الوطني لتقدّم الطلاب (NAEP) أن نحو ٧٤% من طلاب الصف الثامن و٧٣% من طلاب الصف الثاني عشر أدّوا عند أو دون المستوى الأساسي، مع نسب أقل بكثير لدى الطلاب ذوي الإعاقة، وهو ما يعكس أهمية الدور المحوري للمعلم في دعم الطلاب من خلال تبني ممارسات تعليمية متخصصة وفعّالة، خاصة في المرحلة الثانوية حيث تتعاظم متطلبات الكتابة الأكاديمية. ويُعد مفهوم الممارسات التعليمية من المفاهيم الجوهرية في التربية الخاصة، نظرًا لارتباطه المباشر بجودة التعليم وفاعليته. فقد عرّف المجلس المعني بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة CEC ومركز CEEDAR (2017) هذه الممارسات بأنها "عملية استراتيجية ومرنة ومتكررة، يستخدم فيها معلمو التربية الخاصة المعرفة بالمحتوى، وطرائق التدريس، وبيانات تعلم الطلاب لتصميم التعليم وتنفيذه وتقييمه. ومن منظور عالمي أوسع، أشارت اليونسكو (2022) إلى أن الممارسات الصفية تشمل "إدارة الصف، وطرائق التدريس، وأنشطة التعلم، ومشاركة الطلاب". وبالنظر إلى هذه التعريفات، يتضح أن دراسة مستوى تطبيق المعلمين للممارسات التعليمية في التعبير الكتابي لذوي صعوبات التعلم تمثل مدخلًا مهمًا لفهم واقع التدريس، والتعرف على جوانب القوة والقصور في الاستجابة لاحتياجات هذه الفئة من الطلاب.

كما يعكس قانون كل طالب ينجح (Every Student Succeeds Act (ESSA), 2015) التوجهات التعليمية الحديثة نحو ضمان تكافؤ الفرص لجميع الطلاب، مع إتاحة مرونة أوسع للمدارس في تكييف استراتيجياتها بما يتناسب مع احتياجات المتعلمين، وبخاصة ذوي صعوبات التعلم (U.S. Department of Education, 2015). ويتسق هذا التوجه مع السياسات التعليمية في المملكة العربية السعودية، حيث أكدت رؤية ٢٠٣٠ على تحسين جودة التعليم وتعزيز الشمولية، كما نصّ دليل عمل معلمي صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية الصادر عن وزارة التعليم (2024) على ضرورة تمكين هذه الفئة من خلال ممارسات تعليمية متخصصة تراعي

خصائصهم وتستجيب لاحتياجاتهم. وبناءً على ما سبق، تبرز الحاجة الملحة إلى تقصي واقع تطبيق الممارسات التعليمية التي يوظفها معلمو صعوبات التعلم في تدريس التعبير الكتابي للطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية، والتحقق من مستوى فاعليتها ومدى اتساقها مع خصائص هذه الفئة، وما يواجه المعلمين من تحديات في تطبيقها. **مشكلة الدراسة:**

تشير البيانات الإحصائية الحديثة إلى أن فئة صعوبات التعلم تُعدّ الأكثر شيوعاً بين جميع فئات ذوي الإعاقة، فقد أظهرت تقارير المركز الوطني لإحصاءات التعليم (National Center for Education Statistics, 2024) أنّ ٣٢% من مجمل الطلاب المستفيدين من خدمات التربية الخاصة في الولايات المتحدة خلال العام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣ حيث صُنّفوا ضمن فئة صعوبات التعلم المحددة ( Specific Learning Disabilities)، وهي نسبة تفوق بشكل ملحوظ فئات الإعاقة الأخرى. وتُظهر هذه النسبة حجم المسؤولية الملقاة على عاتق المعلمين في تطبيق ممارسات تعليمية فعّالة تستجيب لاحتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم، خصوصاً في المهارات اللغوية الأساسية مثل التعبير الكتابي.

وتُعدّ الكتابة من أهم المهارات اللغوية التي تركز عليها العملية التعليمية في مختلف المراحل الدراسية، لا سيما المرحلة الثانوية التي تتطلب من الطلاب إنتاج نصوص مكتوبة تعكس مستوى تفكيرهم، وفهمهم الأكاديمي، واستعدادهم لمتطلبات التعليم الجامعي وسوق العمل (Ray et al., 2024; Troia et al., 2017). وتزداد أهمية هذه المهارة عند الحديث عن الطلاب ذوي صعوبات التعلم، نظراً لما يواجهونه من تحديات معرفية وتنظيمية في عمليات التخطيط والمراجعة وتنظيم النصوص ( Ahmed et al., 2022)، الأمر الذي يضعف قدرتهم على إنتاج كتابات مترابطة وذات جودة عالية مقارنة بأقرانهم (Graham et al., 2017; Young et al., 2022)، مما يستدعي تبني ممارسات تعليمية واضحة وفعّالة لمعالجة هذه القصور وتعزيز تقدمهم الأكاديمي (Santangelo, 2014; Graham, 2019).

ورغم وجود قاعدة بحثية نامية تتناول ممارسات معلمي المرحلة الابتدائية في تدريس مهارات الكتابة (Flanagan et al., 2024). إلا أن الأدبيات التربوية التي استقصت ممارسات معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية تحديداً، لا تزال محدودة بشكل ملحوظ خاصة في سياق تعليم الكتابة للطلاب ذوي صعوبات التعلم، (Graham et al., 2023; De Abreu et al., 2023 ; Hsiang et al., 2020) وقد كشفت بعض الدراسات الاستقصائية أن معظم ما كُتب عن معلمي المرحلة الثانوية ركز على معلمي التعليم العام دون التعمق في ممارسات معلمي التربية الخاصة، ما يشير إلى وجود فجوة معرفية حقيقية في هذا المجال (Gillespie et al., 2014; Kiuvara et al., 2009). وكان من بين الدراسات القليلة جداً التي سعت إلى استقصاء آراء معلمي آراء معلمي المرحلة الثانوية من التربية الخاصة ومعلمي اللغة الإنجليزية حول ممارسات تدريس الكتابة للطلاب ذوي الإعاقة في التعليم الحضوري وأثناء جائحة كورونا دراسة (Ray et al., 2023). وفي ضوء هذه الفجوة البحثية، تبرز الحاجة إلى إجراء دراسة تستقصي واقع تطبيق الممارسات التعليمية في تدريس التعبير الكتابي من قبل معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية، خاصة في ظل التوجهات الحديثة التي تؤكد على أهمية تحسين جودة التعليم لهذه الفئة وفق رؤية شاملة تراعي الفروق الفردية، وتستند إلى أسس علمية واضحة، ومن هنا جاءت هذه الدراسة للكشف عن مستوى تطبيق معلمي صعوبات التعلم للممارسات التعليمية أثناء تدريسهم التعبير الكتابي للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية، وتحديد أبرز التحديات التي تواجههم في هذا السياق.

#### أسئلة الدراسة:

١. ما مستوى تطبيق معلمي ومعلمات صعوبات التعلم للممارسات التعليمية في تدريس مهارات التعبير الكتابي للطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية؟

٢. ما أبرز المعوقات التي تواجه معلمي ومعلمات صعوبات التعلم عند تطبيق الممارسات التعليمية في تدريس مهارات التعبير الكتابي للطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول مستوى التطبيق والمعوقات تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية)؟  
أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

١. تحديد مستوى تطبيق معلمي ومعلمات صعوبات التعلم للممارسات التعليمية في تدريس مهارات التعبير الكتابي لطلاب المرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعلم.  
٢. تحليل أبرز المعوقات التي تواجه معلمي ومعلمات صعوبات التعلم عند تطبيق الممارسات التعليمية في تدريس مهارات التعبير الكتابي لطلاب المرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعلم.

٣. فحص الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات أفراد العينة حول مستوى التطبيق والمعوقات، تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية).

أهمية الدراسة

أولاً: الأهمية النظرية

١. سد الفجوة البحثية: تساهم هذه الدراسة في إثراء الأدبيات التربوية العربية في مجال تعليم مهارات التعبير الكتابي للطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية، حيث إن الدراسات السابقة ركزت غالباً على المراحل الابتدائية والمتوسطة، في حين لم تحظ المرحلة الثانوية بالقدر الكافي من البحث.

٢. توضيح مفهوم الممارسات التعليمية: تقدم الدراسة تعريفاً إجرائياً دقيقاً للممارسات التعليمية في سياق تعليم التعبير الكتابي، مما يساهم في تطوير الأطر النظرية المرتبطة بهذا المجال.

٣. الربط بالسياق المحلي: تضيف الدراسة قيمة علمية من خلال توثيق واقع الممارسات التعليمية في البيئة التعليمية السعودية، بما يتماشى مع سياسات وزارة التعليم ورؤية المملكة ٢٠٣٠ في تطوير التعليم الدامج وتحسين مخرجاته.

#### ثانياً: الأهمية التطبيقية

١. دعم الممارسات المهنية للمعلمين: تمكّن نتائج الدراسة معلمي ومعلمات صعوبات التعلم من التعرف على مستوى تطبيقهم للممارسات التعليمية في تدريس التعبير الكتابي، مما يساعدهم على تطوير أدائهم.

٢. معالجة التحديات الميدانية: تسلط الدراسة الضوء على أبرز المعوقات التي تواجه المعلمين، مما يتيح وضع حلول عملية للتغلب عليها من قبل الجهات التعليمية المختصة.

٣. تطوير برامج التدريب: توفر النتائج مؤشرات مهمة لتصميم برامج تدريبية متخصصة لتحسين مهارات المعلمين في تدريس التعبير الكتابي للطلاب ذوي صعوبات التعلم.

٤. تحسين مخرجات التعلم: من خلال تحسين جودة الممارسات التعليمية، يمكن رفع مستوى مهارات التعبير الكتابي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، مما ينعكس إيجاباً على تحصيلهم الأكاديمي واستعدادهم للحياة الجامعية والعملية.

#### حدود الدراسة:

– الحدود الموضوعية: اقتصرَت هذه الدراسة على الممارسات التعليمية التي يوظفها معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في تدريس مهارات التعبير الكتابي لطلاب المرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعلم، وكذلك المعوقات التي تواجههم في تطبيق هذه الممارسات.

– الحدود البشرية: اقتصرَت هذه الدراسة على معلمي ومعلمات صعوبات التعلم العاملين في المرحلة الثانوية (الصفوف من الأول الثانوي إلى الثالث الثانوي) في المدارس الحكومية بمدينة الرياض المملكة العربية السعودية.

- الحدود المكانية: جميع المدارس الثانوية الحكومية التي تضم برامج لصعوبات التعلم في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.
  - الحدود الزمانية: تم تطبيق أداة الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٦هـ.
- مصطلحات الدراسة:

### معلمي صعوبات التعلم (*Learning Disabilities Teachers*):

يُعرف معلم صعوبات التعلم بأنه "المعلم المؤهل في التربية الخاصة، والحاصل على شهادة البكالوريوس أو أعلى، في مسار صعوبات التعلم، الذي يشترك بصورة مباشرة في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ويقدم الاستشارات التربوية لمعلمي التعليم العام فيما يتعلق بتدريس وتقييم الطلاب ذوي صعوبات التعلم" (وزارة التعليم، ٢٠٢٠، ١٣٢).

ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة: جميع المعلمين والمعلمات العاملين في برامج صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية في مدينة الرياض، ممن يتولون تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مهارات التعبير الكتابي، إضافةً إلى تقديم الخدمات الاستشارية والدعم التربوي لمعلمي اللغة العربية ومعلمي التعليم العام فيما يتعلق بتدريس هؤلاء الطلاب وتقييمهم.

### الممارسات التعليمية *Instructional Practices* :

يمكن تعريفها إجرائياً بأنها الأساليب والإجراءات التي يوظفها معلمو ومعلمات صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية لتدريس مهارات التعبير الكتابي، وما يتضمنه ذلك من استراتيجيات وأنشطة صفية تُمكن الطلاب ذوي صعوبات التعلم من المشاركة الفعالة في عملية التعلم، بما يساهم في تحسين جودة كتاباتهم وتنمية مهاراتهم الكتابية.

### التعبير الكتابي *Written Expression*

يعرف التعبير الكتابي بأنه "عملية تكوين الأفكار التي سيتم التعبير عنها، ومن ثم تنظيمها وترتيبها بأسلوب مترابط، وإخراج الأفكار بشكل صحيح من حيث بناء الجمل،

والتأكد من صحة الإملاء، وأخيراً القيام بمراجعة النص المكتوب لإخراج المحتوى بشكل واضح ومقروء " (فليتشر وآخرون، ٢٠١٣).

ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: مهارة أكاديمية متقدمة تقوم على نقل الأفكار والمعلومات والمشاعر إلى الآخرين عن طريق الكتابة.

### **الطلاب ذوي صعوبات التعلم *Student with Learning Disabilities***

هم الطلاب الذين يظهرون قصور واضح في المهارات الأكاديمية وغير الأكاديمية، وفي استخدام استراتيجيات التعلم، مما يسبب لهم تدني واضح في تحصيلهم الدراسي بشكل مختلف عن أقرانهم العاديين، دون أن يصاحب ذلك أي نوع من أنواع الإعاقة أو أي ظروف أسرية، كما أن أساليب التعليم العام في الفصل لا تتناسب مع احتياجاتهم التعليمية، مما يستدعي التحاقهم ببرامج صعوبات التعلم (وزارة التعليم، ٢٠٢٠).

ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة: الطلبة ذوي صعوبات التعلم هم طلاب وطالبات من صفوف المرحلة الثانوية، لديهم صعوبات في تعلم المهارات الأكاديمية في التعبير الكتابي، وتم إلحاقهن بخدمات التربية الخاصة من خلال تسجيلهن ببرامج صعوبات التعلم في غرفة المصادر بمدارس التعليم العام في مدينة الرياض.

## الإطار النظري والدراسات السابقة:

### الإطار النظري:

#### المحور الأول: التعبير الكتابي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم:

التعبير الكتابي هو القدرة على التعبير عن الأفكار بوضوح وتماسك وترابط، ورغم اشتراكهما في نفس الأصل اللغوي، إلا أن التعبير الكتابي يختلف اختلافاً كبيراً عن التعبير الشفهي، فبينما يميل التواصل اللفظي إلى أن يكون عفويًا ويدعمه السياق غير اللفظي مثل الإيماءات وتعبيرات الوجه، يتطلب التعبير الكتابي جهداً واعياً مقصوداً لتنظيم الأفكار بطريقة منظمة ومنطقية (Rao, 2017).

وقد أشار كيزيلتاس (Kiziltas, 2022) إلى أن التعبير الكتابي عملية معرفية معقدة، تؤثر تأثيراً بالغاً على التطور اللغوي والنجاح الأكاديمي للطلاب، وتتطلب القدرة على التفكير بعمق، وتحليل الموضوع باستخدام المعرفة السابقة، وتحتاج إلى دعم أكبر من الأسرة والمعلمين. لذلك نجد أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يواجهون تحديات ملحوظة في هذه العملية؛ فهم غالباً ما يُظهرون أداءً أقل من أقرانهم في عدة جوانب مثل الخط، والإملاء، وطلاقة الجمل، وجودة النصوص المكتوبة، كما أنهم يميلون إلى تخصيص وقت أقل للتخطيط أو مراجعة ما يكتبونه، ويعانون من ضعف في المهارات التنفيذية اللازمة لإدارة عمليات الكتابة المعقدة (Young et al., 2022; Santangelo, 2014; Graham et al., 2017). ولا يُمكن اختزال عملية التعبير الكتابي في كونها نشاطاً ميكانيكياً لإنتاج نص مكتوب، بل هي عملية ديناميكية معقدة تتطلب وعياً معرفياً وتفكيراً تأملانياً منظماً. وتشير الأدبيات الحديثة إلى أن الكتابة تمر بمراحل متتابعة تشكّل منظومة متكاملة من الممارسات التي تسهم في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى المتعلمين، وتعزيز كفاءتهم اللغوية والأكاديمية، وهو ما يكتسب أهمية خاصة لدى طلاب المرحلة الثانوية (Carrión- & Arroyo-Mantilla, 2025; Miele, 2021; Can, 2017; Chasi-Solórzano et al., 2025). تبدأ هذه العملية بمرحلة التخطيط، حيث يحدد الكاتب موضوع النص بدقة، ويصوغ أهدافاً واضحة،

وينظم الأفكار بصورة تسمح بالتوسع والتحليل. يلي ذلك إعداد المسودة الأولى، حيث تتحول الأفكار المجردة إلى نص أولي يتسم بالمرونة والانفتاح على إمكانيات متعددة، بعيداً عن الصرامة اللغوية، مما يعزز الطلاقة الكتابية ويتيح مجالاً لتوليد الأفكار بصورة إبداعية. ثم تأتي مرحلة المراجعة، حيث يُعاد النظر في النص لفحص وضوح الأفكار وتماسكها، وإجراء التعديلات بما يتلاءم مع هدف الكتابة. وفي ضوء ذلك، تُصاغ المسودة الثانية بشكل أكثر صقلاً واتساقاً من خلال التخلص من الأخطاء النحوية والإملائية، وضمان ترابط الأفكار وانسيابها. وأخيراً؛ مرحلة إعداد النسخة النهائية، حيث يُحرر النص بدقة لغوية وأسلوبية عالية تُمكن الكاتب من التعبير عن رسالته بوضوح وفاعلية. وقد دعمت الأدبيات العربية هذا المدخل؛ إذ أثبتت دراسة النصار والروضان (٢٠٠٧) فاعلية برنامج تدريبي قائم على هذه المراحل في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، بينما كشفت دراسة الخوالدة وآخرون (٢٠٢١) أن معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية يوظفون هذه المراحل بدرجة متدنية من وجهة نظر الطلاب، مما يعكس فجوة بين ما تنص عليه الأدبيات وما يُمارس فعلياً. كما أجرت بني عمر (٢٠٢٥) دراسة شبه تجريبية هدفت إلى بيان أثر مدخل العمليات في تحسين مهارات الكتابة التفسيرية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي. أظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية التي تدرّبت على مراحل الكتابة الخمس، حيث تحسنت قدراتهن في صياغة الفكرة الرئيسة وتنظيم الأفكار وترابط النصوص. وأكدت الدراسة أن التدريب المنهجي على هذه المراحل يعزز جودة الكتابة لدى الطالبات. كما أوصت بضرورة توظيف مدخل العمليات في تعليم اللغة العربية وتدريب المعلمين على استراتيجياته. وبناء على ما سبق فإن المرور بهذه المراحل الخمس لا يضمن فقط إنتاج نص متماسك وفعال، بل يشكّل أيضاً مدخلاً تربوياً أساسياً لتنمية مهارات الكتابة التعبيرية لدى طلاب المرحلة الثانوية، لاسيما أولئك الذين يواجهون صعوبات تعلم، حيث تُسهم هذه المراحل في تدريبهم على التنظيم المعرفي، والمثابرة في المراجعة، واستخدام استراتيجيات ذاتية منظمة تعزز قدرتهم على التعبير الكتابي الفعال.

ومن الجدير بالذكر أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم لديهم عوائق جوهرية في عملية التعبير الكتابي ترتبط بخصائصهم المعرفية واللغوية والحركية، وهو ما ينعكس بصورة مباشرة على أدائهم الأكاديمي. فعلى مستوى المعالجة اللغوية، يُظهر هؤلاء الطلاب ضعفاً في اللغة الاستقبالية، مثل محدودية القدرة على فهم التعليمات اللغوية، إلى جانب قصور في اللغة التعبيرية يتمثل في صعوبة صياغة جمل مترابطة ومنظمة، مما يجعل إنتاج نصوص متماسكة وذات وضوح بنائي تحدياً مستمراً (Charitaki et al., 2018). ويزداد الأمر تعقيداً نتيجة صعوبة استرجاع المعلومات، حيث يشير الباحثون إلى أن القصور في الذاكرة العاملة يحد من قدرة هؤلاء الطلاب على استدعاء المعارف والقواعد النحوية والإملائية الضرورية أثناء الكتابة، الأمر الذي يضعف جودة النصوص المنتجة (Hughes et al., 2020). إلى جانب ذلك، تبرز مشكلة التخطيط والتنظيم بوصفها إحدى العقبات الرئيسية في التعبير الكتابي؛ إذ يفقر العديد من الطلاب ذوي صعوبات التعلم إلى مهارات التنظيم الذاتي مثل تحديد الأهداف، والمراقبة الذاتية، وإجراء المراجعة والتقييم، وهي جميعها مكونات أساسية لإنتاج كتابي منظم وفعال (Charitaki et al., 2018). وتظهر كذلك مظاهر العسر الكتابي (Dysgraphia)، والتي تؤثر على التأزر الحركي الدقيق، فتعوق تكوين الحروف والكلمات بصورة صحيحة، وتؤدي إلى ضعف التهجئة، كما يرتبط العسر الكتابي بالصعوبات المكانية التي تعيق تنظيم النص المكتوب داخل الصفحة بشكل متوازن (Chung et al., 2020). كما أن الصعوبات القرائية تمثل عاملاً إضافياً يحد من القدرة على التعبير الكتابي؛ إذ يؤدي ضعف الفهم القرائي إلى إعاقة تحويل الأفكار إلى نصوص مكتوبة بوضوح واتساق (Boyle et al., 2025). وأخيراً، يعاني الطلاب من قصور في المهارات الأساسية للكتابة مثل النحو والإملاء والتهجئة، وهو ما يؤدي إلى تراكم الأخطاء الكتابية وظهور نصوص تفقر إلى الدقة والجودة (Flanagan et al., 2016; Troia et al., 2017).

وبناءً على ذلك، يتضح أن صعوبات التعبير الكتابي لدى هذه الفئة لا تقتصر على بعد واحد، بل تشمل الجوانب اللغوية والمعرفية والتنظيمية والحركية، مما يؤكد

الحاجة إلى ممارسات تعليمية متخصصة تُعالج هذه المكونات بشكل متكامل وتدعم تمكين الطلاب من تطوير قدراتهم الكتابية بفاعلية.

### المحور الثاني: الممارسات التعليمية في تدريس التعبير الكتابي:

أوضح جراهام وبرين (Graham & Perin, 2007) أن تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب المرحلة الثانوية تتطلب توظيف إحدى عشرة ممارسة تعليمية فعّالة. في مقدمتها استراتيجيات الكتابة التي تُدرّب الطلاب على التخطيط والمراجعة والتحرير بصورة منهجية. كما يسهم التلخيص في تعزيز القدرة على صياغة الأفكار الرئيسة بدقة، بينما تتيح الكتابة التعاونية فرصًا للتخطيط والتحرير الجماعي بما يرفع جودة النصوص. وتُظهر الأدلة أن تحديد أهداف واضحة للمنتج الكتابي يوجّه الطلاب نحو تحسين عناصر محددة في كتاباتهم، في حين يوفّر استخدام برامج معالجة النصوص دعمًا ملموسًا من خلال التدقيق والتنسيق الإلكتروني. ويُعزز دمج الجمل من بناء تراكيب أكثر تعقيدًا وانسيابًا، كما تمكّن أنشطة ما قبل الكتابة مثل العصف الذهني والخرائط الذهنية من تنظيم الأفكار قبل صياغتها. وتسهم الأنشطة الاستقصائية في تنمية التفكير النقدي وتطوير محتوى النص عبر تحليل البيانات والأدلة. أما منهجية الكتابة العملية ( Process Writing Approach) فتتيح دورات متكررة من التخطيط والصياغة والمراجعة بما يعزز استقلالية المتعلم. وإلى جانب ذلك، تُوفّر دراسة النماذج أمثلة جيدة يمكن للطلاب تحليلها ومحاكاتها، بينما تُوظّف الكتابة من أجل تعلم المحتوى كأداة داعمة لفهم المواد الدراسية الأخرى وتكاملها مع مهارات الكتابة.

الجدير بالذكر أن الممارسات التعليمية باختلاف أشكالها وأنواعها تسهم في تحسين المهارات المعرفية للطلاب ذوي صعوبات التعلم (Shen & Xu, 2021) ، مثل الممارسات القائمة على التعلم التعاوني والتي تسهم في تعزيز المهارات المعرفية الأساسية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم (Skopeliti & Riga, 2021)، كذلك الاستراتيجيات أو الممارسات التعليمية القائمة على الحواس المتعددة قد ثبت أنها تسهم في تحسين الوعي الصوتي والذاكرة العاملة (Sarudin, 2019). وكل هذه المهارات المعرفية مهمة في

تعزيز قدرتهم على التعبير الكتابي. فالممارسات التعليمية للطلاب ذوي صعوبات التعلم تسهم في تمكينهم من التحكم في عملية التعلم بشكل ذاتي، فاستراتيجيات تعليمية مثل التعلم الذاتي (SRSD) Self-Regulation Strategy Development والتي طوّرها كل من جراهام وآخرون (Graham et al., 2018) تسهم في تنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى هؤلاء الطلاب؛ إذ تُكسبهم القدرة على وضع الأهداف، والتخطيط، والمراقبة الذاتية للأداء، ومن ثم تعزيز استقلاليتهم وقدرتهم على مواجهة الصعوبات. فعندما يختبر الطلاب ذوي صعوبات التعلم نجاحًا ملموسًا من خلال الممارسات التعليمية الموجهة ولاسيما لتنمية مهارات التعبير الكتابي، فإن ذلك يسهم في تعزيز ثقته بأنفسهم، وقدراتهم، كما يشجعهم على المثابرة والاستمرار في بذل الجهد (De La Paz & Butler, 2018).

ويتضح مما سبق أن الممارسات التعليمية تشكّل مدخلًا أساسيًا لتطوير مهارات التعبير الكتابي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، إذ تزوّدهم باستراتيجيات وأنشطة متنوعة تسهم في تحسين جودة كتاباتهم. غير أن الأدبيات تشير إلى أن هذه الممارسات، على أهميتها، لا تُطبّق دائمًا بالشكل الأمثل؛ الأمر الذي يجعل الطلاب والمعلمين يواجهون تحديات معقدة ومتعددة الأبعاد تحدّ من فاعليتها وتقلل من أثرها المرجو. حيث ذكرت دراسة (Leins et al, 2017) أن ما يقارب ٩٥% من الطلاب ذوي الإعاقة يظلون عند المستوى الأساسي أو أقل في مهارات الكتابة، عاجزين عن إنتاج نصوص مترابطة أو مقالات ذات أفكار واضحة، كما أن كثيرًا من المعلمين يفتقرون إلى التدريب المتخصص ويكلفون الطلاب بمهام محدودة لا تطور مهاراتهم العليا. وأكدت دراسة Ray and Mason (2024) أن هذه التحديات تعود أيضًا إلى محدودية استراتيجيات الطلاب ومهاراتهم ودافعيتهم للكتابة، إضافة إلى قصور إعداد المعلمين، حيث غالبًا ما يتخرج معلمو التربية الخاصة دون أن يتلقوا تدريبًا كافيًا على تدريس الكتابة. ومن جانب آخر، أوضحت دراسة (Alnasser, 2021) أن البيئة المدرسية نفسها تُسهم في تفاقم التحديات بسبب غياب الرؤية الواضحة للأدوار التعليمية، وقلة الوقت المخصص للتخطيط بين

المعلمين، وضعف الدعم الإداري، إلى جانب محدودية فرص التطوير المهني، وهو ما يضعف قدرة المعلمين على تبني ممارسات تعليمية فعّالة تستجيب لاحتياجات الطلاب.

**الدراسات السابقة:**

يعرض هذا القسم مجموعة من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، بهدف الاستفادة من نتائجها وتوضيح ما تسهم به الدراسة الحالية في سد الفجوات المعرفية في مجال تدريس التعبير الكتابي لذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية:

أجرى بريندل وآخرون (Brindle et al., 2016) دراسة مسحية وطنية هدفت إلى التعرف على مدى إعداد معلمي الصفين الثالث والرابع في الولايات المتحدة لتدريس الكتابة، ومعتقداتهم التربوية، وممارساتهم الصفية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي من خلال استبيان إلكتروني طُبّق على عينة عشوائية مكونة من ١٥٧ معلمًا من مختلف المناطق الجغرافية الأمريكية. وأظهرت النتائج أن المعلمين يخصصون نحو ١٥ دقيقة يوميًا فقط لتدريس الكتابة، بينما يكتب الطلاب حوالي ٢٥ دقيقة يوميًا، كما بينت أن ما يقارب ثلاثة أرباع المعلمين لم يتلقوا إعدادًا كافيًا خلال برامجهم الجامعية لتدريس الكتابة مقارنة بمواد أخرى. ورغم استخدام بعض الممارسات المبنية على الأدلة، فإن تطبيقها كان محدودًا، في حين كانت الكفاءة الذاتية للمعلم ومعتقداته من أبرز العوامل المتنبئة بمستوى تطبيق هذه الممارسات.

وفي نفس السياق أجرى هسيانغ وآخرون (Hsiang et al., 2020) دراسة مسحية وطنية هدفت إلى فحص ممارسات معلمي الصفوف من الأول إلى الثالث ومعتقداتهم حول تدريس الكتابة. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي باستخدام استبيان، طُبّق على عينة عشوائية مكونة من ٧٨٢ معلمًا للغة الصينية في المدارس الابتدائية الحكومية والخاصة بمختلف المناطق الجغرافية في تايوان. وأظهرت النتائج أن ٣٧% فقط من المعلمين يدرّسون الكتابة يوميًا بمتوسط ٥٢ دقيقة، بينما يقتصر غالبية المعلمين على تدريسها مرة أسبوعيًا أو أقل. كما تبين أن الممارسات التعليمية تطبق بوتيرة منخفضة، وأن المعلمين غير راضين عن مستوى إعدادهم الجامعي لتدريس الكتابة رغم

اتجاهاتهم الإيجابية المعتدلة نحو الكتابة وتدريسها. وأكدت النتائج أن معتقدات المعلمين مثل الكفاءة الذاتية والاتجاهات نحو الكتابة كانت عاملاً متنبئاً بمدى تطبيقهم للممارسات التعليمية.

وقد اختلفت دراسة راي وآخرون (Ray et al., 2022) والتي هدفت إلى استقصاء ممارسات معلمي المرحلة الثانوية في تدريس الكتابة للطلاب ذوي الإعاقات، مع مقارنة التعليم الحضوري والتعليم عن بُعد خلال جائحة كوفيد-١٩. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي من خلال استبيان إلكتروني طُبّق على عينة مكونة من ٥٠ معلماً ومعلمة من ٢٧ ولاية أمريكية. أظهرت النتائج أن إعداد المعلمين لتدريس الكتابة كان محدوداً في التعليم الحضوري، وأقل من ذلك بكثير عند التدريس عن بُعد. كما بينت أن وقت تدريس الكتابة وعدد الأنشطة الكتابية المقدمة للطلاب انخفض بشكل ملحوظ أثناء التعليم عن بُعد مقارنة بالحضوري. وأفاد المعلمون باستخدامهم للممارسات التعليمية المبنية على الأدلة والتكيفات مع الطلاب ذوي صعوبات الكتابة بدرجة أكبر في الفصول الحضورية، في حين كان تطبيقها أقل بكثير في بيئات التعليم عن بُعد. كذلك، أظهرت النتائج تراجعاً واضحاً في مستوى مشاركة الطلاب وانخراطهم أثناء التعليم عن بُعد، مما أبرز الحاجة إلى تطوير برامج إعداد وتدريب أكثر فاعلية للمعلمين في مجال تدريس الكتابة باستخدام الوسائط الرقمية .

وفي سياق منهجي مختلف أجرى يونغ وآخرون (Young et al., 2022) مراجعة شمولية هدفت إلى تحليل التدخلات البحثية في مجال تعليم الكتابة لطلاب التعليم العام من ذوي صعوبات التعلم عبر مراحل (K-12). اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال مراجعة منهجية لـ ١٩٤ دراسة نُشرت بين ١٩٧٦ و ٢٠٢١، واشتملت على ٤,٢٤٤ طالباً، ونُفذت نصف التدخلات في غرف التربية الخاصة والنصف الآخر في فصول التعليم العام بالولايات المتحدة الأمريكية. أظهرت النتائج أن غالبية التدخلات ركزت على مستوى الخطاب (النصوص الممتدة)، بينما أولت اهتماماً أقل لمهارات الكلمة والجملة، وأن معظم الدراسات قيمت جودة النصوص وكميتها معاً. كما أوضحت النتائج

أن حجم الأبحاث في هذا المجال شهد انخفاضاً ملحوظاً منذ منتصف التسعينات، الأمر الذي يكشف عن فجوة بحثية واضحة تستدعي مزيداً من الدراسات، خصوصاً مع طلاب المرحلة الثانوية، لتطوير تدخلات أكثر شمولاً تراعي مختلف مستويات اللغة وتتفد في بيانات صافية طبيعية يقودها المعلمون.

وفي سياق الدراسات المسحية أيضاً، قام جراهام وآخرون (Graham et al., 2023) بدراسة هدفت إلى مقارنة معتقدات معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة حول الكتابة وتدريسها للطلاب ذوي الإعاقات، بما فيهم ذوو صعوبات التعلم. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي من خلال استبيان إلكتروني طُبّق على عينة من ١٤٣ معلماً ومعلمة في ٦٦ مدرسة ابتدائية ضمن ١٢ منطقة تعليمية بولاية في جنوب غرب الولايات المتحدة الأمريكية. وأظهرت النتائج أن معلمي التعليم العام شعروا بمستوى أعلى من الإعداد للتدريس، وأبدوا اتجاهات أكثر إيجابية وثقة أكبر في قدرتهم على تعليم الكتابة، في حين كان معلمو التربية الخاصة أقل ثقة وأكثر ميلاً للاعتقاد بأن معرفة الكتابة تأتي من الخبراء. كما بينت الدراسة أن إدراك المعلمين لكفاية إعدادهم كان العامل الأهم الذي تنبأ بمستوى معرفتهم التدريسية وكفاءتهم الذاتية واتجاهاتهم نحو الكتابة وتدريسها.

كذلك أجرى دي أبرو مالبيك وآخرون (de Abreu Malpique et al., 2023) دراسة هدفت إلى استقصاء ممارسات معلمي المرحلة الابتدائية (الصفوف ١-٦) في تدريس الكتابة في أستراليا، مع التركيز على مدى إعدادهم وكفاءتهم الذاتية في هذا المجال. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي من خلال استبيان إلكتروني طُبّق على عينة مكونة من ٣١٠ معلماً ومعلمة من مختلف الولايات والأقاليم الأسترالية. وأظهرت النتائج أن المعلمين خصصوا في المتوسط نحو ثلاث ساعات أسبوعياً لتعليم الكتابة، مع تفاوت كبير بين ١٥ دقيقة و ٧.٥ ساعات أسبوعياً. كما ركزت الغالبية على المهارات الأساسية مثل الإملاء والقواعد أكثر من مهارات العمليات الكتابية كالخطوط والمراجعة. وبينت النتائج أن معظم المعلمين يطبقون ستاً فقط من أصل عشرين ممارسة

تعليمية بشكل أسبوعي، مع ندرة الممارسات التي تربط بين المدرسة والمنزل لدعم تعلم الكتابة. وأكدت الدراسة أن إعداد المعلمين وكفاءتهم الذاتية كانا من أبرز العوامل المتنبئة بدرجة استخدامهم للممارسات التعليمية المبنية على الأدلة.

بينما هدفت دراسة كوكالي وأنطونيو (Kokkali & Antonio, 2024) إلى تحديد أكثر التدخلات فاعلية في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، من خلال مراجعة ٣٩ دراسة تضمنت ٤٤ تدخلاً طبقت عبر مراحل دراسية مختلفة. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي للدراسات، وأظهرت النتائج أن جميع التدخلات حسّنت من جودة الكتابة، إلا أن استراتيجيات التنظيم الذاتي (SRSD) كانت الأكثر فاعلية، خاصة عند دمجها مع استراتيجيات متعددة تشمل التخطيط والمراجعة والتغذية الراجعة. كما بينت النتائج أن التدريس في مجموعات صغيرة، والتعاون بين الباحثين والمعلمين، واستخدام التكنولوجيا ساهمت في تعزيز فاعلية التدخلات، بينما كانت التدريبات المتعلقة بالقواعد والنسخ الأقل تأثيراً في تحسين جودة الكتابة.

في حين أجرت فلاناغان وآخرون (Flanagan et al., 2025) دراسة هدفت إلى استقصاء ممارسات معلمي التربية الخاصة في تدريس الكتابة، ومدى إعدادهم واحتياجاتهم المهنية ومعتقداتهم تجاهها. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي عبر استبيان إلكتروني مكوّن من ٣٨ سؤالاً، وشارك فيه ٣٥٦ معلماً ومعلمة للتربية الخاصة من ولايتين في الولايات المتحدة الأمريكية. أظهرت النتائج أن معظم المعلمين يخصصون وقتاً يومياً أو شبه يومي لتعليم الكتابة، غير أن التدريس يتم غالباً بطرق محدودة وفي ظل نقص واضح في الموارد والمناهج المناسبة. كما تبين أن المعلمين يرون الكتابة مهارة أساسية لطلابهم ذوي الإعاقات، إلا أنهم يجدونها من أكثر المهارات صعوبة في التدريس والتقييم. وأوضحت النتائج أن ثقة المعلمين في تعليم الكتابة وتقييمها ارتبطت بدرجة صعوبة المهمة وإدراكهم لأهميتها، بينما لم يكن للالتحاق بالمقررات الجامعية السابقة أثر يذكر في مستوى هذه الثقة. كما كشفت الردود المفتوحة أن أبرز التحديات التي تواجههم تمثلت في ضعف دافعية الطلاب، وقلة الوقت، ونقص المناهج والموارد الملائمة.

وأخيرا أجرى جراهام وآخرون (Graham et al., 2025) دراسة ميثا-تحليلية هدفت إلى تقويم فاعلية الممارسات التعليمية في تنمية مهارات الكتابة لدى طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية (الصفوف ٦-١٢). اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي للدراسات من خلال تحليل بيانات ١٤٨ مقارنة مستقلة شملت ٢٢,٨٣٨ طالبًا وطالبة في مدارس عامة وخاصة بعدة دول، كان معظمها في الولايات المتحدة الأمريكية. أظهرت النتائج أن تدريس الكتابة يحقق أثرًا إيجابيًا متوسط الحجم (٠.٣٨) على تحصيل الطلاب، وأن أكثر الممارسات التعليمية فاعلية تمثلت في: التدريس القائم على العمليات، واستراتيجيات الكتابة، ونموذج SRSD، إضافة إلى تعليم مهارات النسخ والإملاء، والأنشطة التمهيدية قبل الكتابة، والتعلم التعاوني بين الأقران. كما تبين أن التغذية الراجعة تمارس أثرًا إيجابيًا وإن كان متوسطًا، في حين كانت بعض الممارسات الأخرى أقل انساقًا في فعاليتها. وخلصت الدراسة إلى أن تبني الاستراتيجيات المتنوعة، خاصة نموذج SRSD، والتعاون بين الأقران، والأنشطة السابقة للكتابة يمثل ممارسات محورية في تحسين جودة الكتابة لدى طلاب المرحلة الثانوية.

**التعقيب على الدراسات السابقة:**

عند مراجعة الدراسات السابقة، يتضح أن الأهداف البحثية قد تباينت بصورة واضحة؛ فبعضها ركز على استقصاء ممارسات المعلمين ومعتقداتهم نحو الكتابة مثل دراسات بريندل وآخرون (٢٠١٦)، وهسيانغ وآخرون (٢٠٢٠)، وجراهام وآخرون (٢٠٢٣)، وفلاناغان وآخرون (٢٠٢٥)، والتي انصببت على الكشف عن مدى إعداد المعلمين وكفاءتهم الذاتية وانعكاس ذلك على تطبيق الممارسات التعليمية. بينما تفردت دراسة راي وآخرون (٢٠٢٢) ببحث الفروق بين التعليم الحضوري والتعليم عن بُعد أثناء جائحة كوفيد-١٩، في حين اتجهت دراسة دي أبرو مالبيك وآخرون (٢٠٢٣) إلى استقصاء الممارسات في السياق الأسترالي ضمن الصفوف الابتدائية. أما الدراسات التحليلية مثل يونغ وآخرون (٢٠٢٢)، وكوكالي وأنطونيو (٢٠٢٤)، وجراهام وآخرون (٢٠٢٥)، فقد تميزت باستهدافها التدخلات التعليمية وتجميع الأدلة حول فاعليتها في

تحسين مهارات الكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وفيما يخص العينة البحثية، فقد اعتمدت بعض الدراسات على عينات من المعلمين مثل دراسات بريندل وآخرون (٢٠١٦)، وهسيانغ وآخرون (٢٠٢٠)، وجراهام وآخرون (٢٠٢٣)، وفلاناغان وآخرون (٢٠٢٥)، بينما استندت أخرى إلى عينات من الطلاب أو شملت مراجعات واسعة النطاق لتدخلات تعليمية مثل يونغ وآخرون (٢٠٢٢) وكوكالي وأنطونيو (٢٠٢٤). كما تباين حجم العينات بين دراسات ذات نطاق واسع مثل هسيانغ وآخرون (٢٠٢٠) بعينة بلغت ٧٨٢ معلماً، وأخرى محدودة النطاق مثل راي وآخرون (٢٠٢٢) بعينة من ٥٠ معلماً فقط. أما من ناحية المنهجية، فقد اتفقت معظم الدراسات الميدانية على تبني المنهج الوصفي المسحي باستخدام الاستبيانات الإلكترونية (بريندل وآخرون، ٢٠١٦؛ هسيانغ وآخرون، ٢٠٢٠؛ راي وآخرون، ٢٠٢٢؛ جراهام وآخرون، ٢٠٢٣؛ دي أبرو مالبليك وآخرون، ٢٠٢٣؛ فلاناغان وآخرون، ٢٠٢٥)، بينما اعتمدت دراسات أخرى المنهج التحليلي التجميعي مثل المراجعة المنهجية (يونغ وآخرون، ٢٠٢٢) والميتا-تحليل (كوكالي وأنطونيو، ٢٠٢٤؛ جراهام وآخرون، ٢٠٢٥)، وهو ما أتاح استخلاص اتجاهات عامة قائمة على تراكم الأدلة. وفيما يتعلق بـ أدوات البحث، اعتمدت غالبية الدراسات الميدانية على الاستبانة الإلكترونية كأداة رئيسة لجمع البيانات من المعلمين، في حين اعتمدت الدراسات التحليلية على بروتوكولات مراجعة منهجية دقيقة لتجميع النتائج وتحليلها. وهذا التنوع في الأدوات أتاح تغطية أبعاد مختلفة لممارسات التدريس، سواء من خلال رصد مباشر لتصورات المعلمين أو عبر فحص التأثيرات التراكمية للتدخلات التعليمية.

وتتسم الدراسة الحالية بتميزها في كونها تستهدف الممارسات التعليمية المرتبطة بتدريس التعبير الكتابي لطلاب المرحلة الثانوية من ذوي صعوبات التعلم، وذلك من خلال التركيز على مستوى تطبيق معلمي صعوبات التعلم لهذه الممارسات أثناء التدريس، وهو جانب لم يحظَ باهتمام كافٍ في الدراسات السابقة التي انصبّت غالباً على المراحل الابتدائية أو عينات عامة من المعلمين. كما تجمع الدراسة بين بعدي الممارسات التعليمية

والمعوقات التي تحد من تطبيقها، بما يسهم في سد فجوة معرفية قائمة في السياق المحلي السعودي، كما تم الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء الأدوات، وبناء الإطار النظري للدراسة الحالية، مما يعزز من القيمة العلمية والعملية لنتائجها.

### منهجية الدراسة

#### أولاً: منهج الدراسة:

بناء على مشكلة البحث، ومن أجل تحقيق أهدافه، اعتمدت الباحثتان في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، الذي يهدف إلى وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها. وهو أحد مناهج البحث المستخدمة في العلوم الاجتماعية، ويُعد من أكثرها شيوعاً لجمع البيانات من عدد كبير من الأفراد في وقت محدد (العساف، ٢٠١٣).

#### ثانياً: مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة الحالي من جميع معلمي ومعلمات برامج صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية التابعة لوزارة التعليم في مدينة الرياض. وقد أظهرت الإحصائية الرسمية الصادرة عن الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض للعام الدراسي ١٤٤٥هـ (٢٠٢٣م) أن عدد معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في هذه المرحلة بلغ ٧٢ معلماً ومعلمة، بواقع (٥٦ معلمة) و(١٦ معلماً) في المدارس الثانوية الحكومية فقط. ويمثل هذا العدد مجتمع الدراسة كاملاً الذي استهدفته الباحثة في هذه الدراسة (وزارة التعليم، ٢٠٢٣).

#### ثالثاً: عينة الدراسة:

اعتمدت الدراسة أسلوب الحصر الشامل للعينة القصدية، حيث قامت الباحثتان بتوزيع أداة الدراسة إلكترونياً على جميع أفراد مجتمع الدراسة المكوّن من معلمي ومعلمات برامج صعوبات التعلم في المدارس الثانوية الحكومية التابعة لوزارة التعليم بمدينة الرياض، والبالغ عددهم (٧٢) معلماً ومعلمة. وقد بلغت الاستجابات الفعلية ٦٠ استبانة مكتملة، بواقع (٤٦ معلمة) و(١٤ معلماً)، أي بنسبة استجابة بلغت (٨٣.٣%) من مجتمع

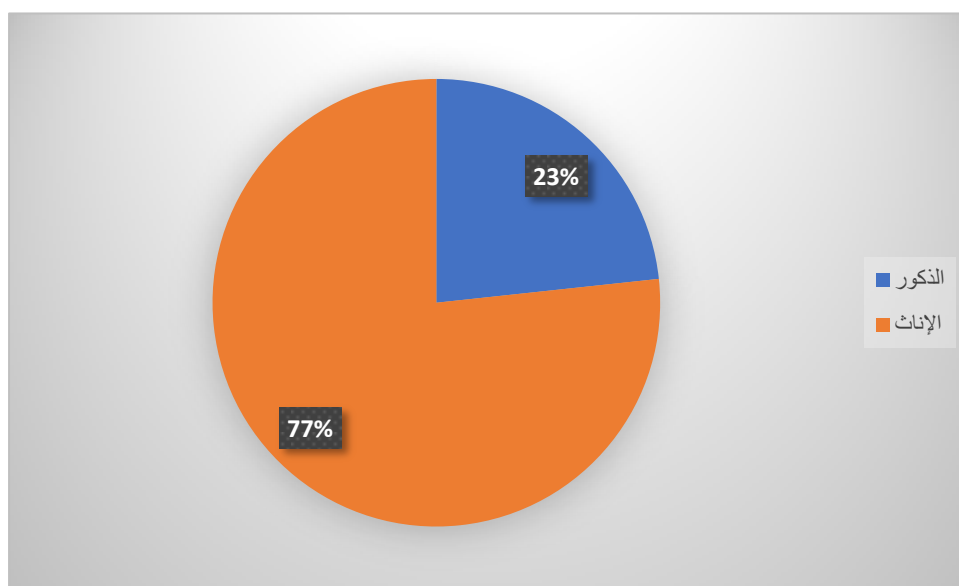
الدراسة. وتُعد هذه النسبة مرتفعة وتمثل غالبية المجتمع الأصلي، الأمر الذي يعزز من قوة النتائج وإمكانية تعميمها (وزارة التعليم، ٢٠٢٣). وتتصف عينة الدراسة بعدد من الخصائص، ويمكن تفصيل تلك الخصائص كما يلي:

١. نوع الجنس:

جدول (١): الجدول التكراري لتوزيع أفراد العينة تبعًا لمتغير الجنس

| المتغير | المستويات | التكرار | النسبة المئوية |
|---------|-----------|---------|----------------|
| الجنس   | الذكور    | ١٤      | ٢٣.٣%          |
|         | الإناث    | ٤٦      | ٧٦.٧%          |
|         | الإجمالي  | ٦٠      | ١٠٠%           |

يتضح من الجدول السابق أن الغالبية العظمى من العينة هم من الملمات، حيث بلغت نسبتهن ٧٦.٧% من أفراد العينة، بينما بلغت نسبة المعلمين ٢٣.٣% من المجموع الكلي لعدد أفراد العينة. ويتضح ذلك من خلال الشكل التالي:



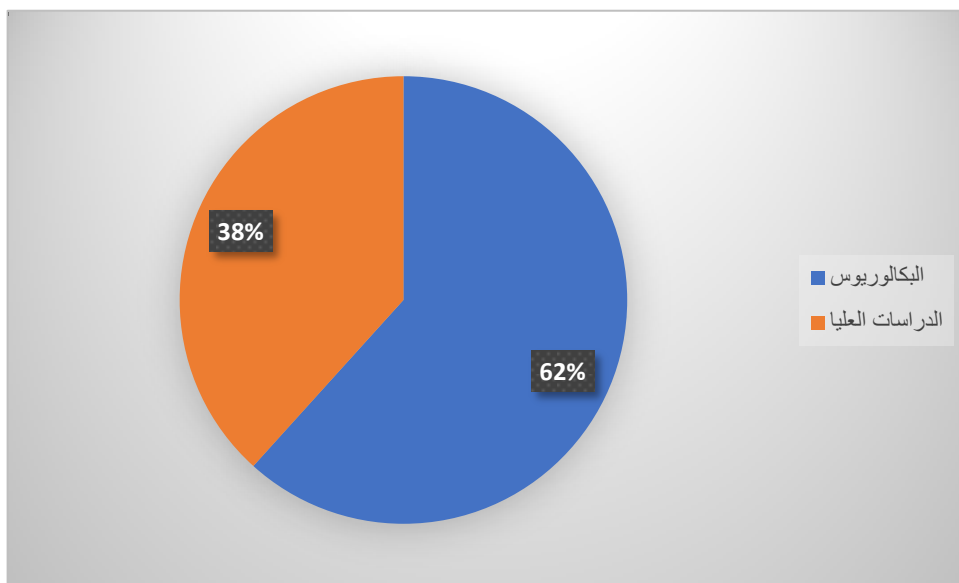
شكل (١): توزيع أفراد العينة تبعًا لمتغير الجنس

## ٢. المؤهل العلمي:

جدول (٢): الجدول التكراري لتوزيع أفراد العينة تبعًا لمتغير المؤهل العلمي

| المتغير       | المستويات       | التكرار | النسبة المئوية |
|---------------|-----------------|---------|----------------|
| المؤهل العلمي | البكالوريوس     | ٣٧      | ٦١.٧%          |
|               | الدراسات العليا | ٢٣      | ٣٨.٣%          |
|               | الإجمالي        | ٦٠      | ١٠٠%           |

يُظهر الجدول (٢) أن غالبية أفراد العينة من حملة درجة البكالوريوس بعدد (٣٧) فردًا وبنسبة (٦١.٧%)، في حين بلغ عدد أفراد العينة من حملة الدراسات العليا (٢٣) فردًا وبنسبة (٣٨.٣%). ويتضح من ذلك أن النسبة الأكبر من المشاركين يحملون مؤهل البكالوريوس، مما قد يعكس الطبيعة التعليمية والوظيفية للفئة المستهدفة. ويتضح ذلك من خلال الشكل التالي:



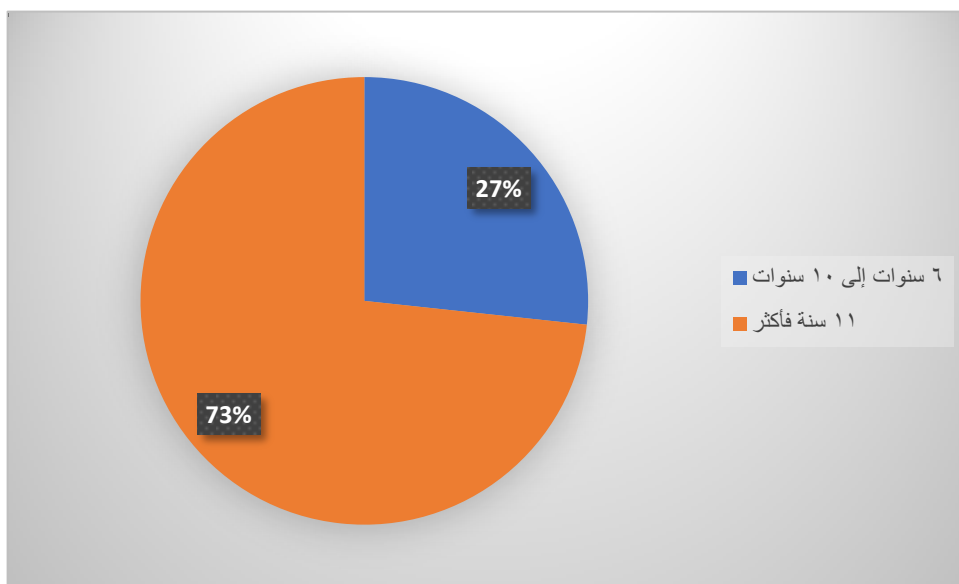
شكل (٢): توزيع أفراد العينة تبعًا لمتغير المستوى التعليمي

### ٣. عدد سنوات الخبرة:

جدول (٣): الجدول التكراري لتوزيع أفراد العينة تبعًا لمتغير عدد سنوات الخبرة

| المتغير          | المستويات            | التكرار | النسبة المئوية |
|------------------|----------------------|---------|----------------|
| عدد سنوات الخبرة | ٦ سنوات إلى ١٠ سنوات | ١٦      | ٢٦.٧%          |
|                  | ١١ سنة فأكثر         | ٤٤      | ٧٣.٣%          |
|                  | الإجمالي             | ٦٠      | ١٠٠%           |

يتضح من الجدول (٣) أن غالبية أفراد العينة يمتلكون خبرة عملية تبلغ ١١ سنة فأكثر، حيث بلغ عددهم (٤٤) فردًا بنسبة (٧٣.٣%)، في حين أن (١٦) فردًا فقط من العينة لديهم خبرة تتراوح بين ٦ إلى ١٠ سنوات بنسبة (٢٦.٧%). ويشير ذلك إلى أن معظم المشاركين يتمتعون بخبرة طويلة في مجال عملهم. ويتضح ذلك من خلال الشكل التالي:



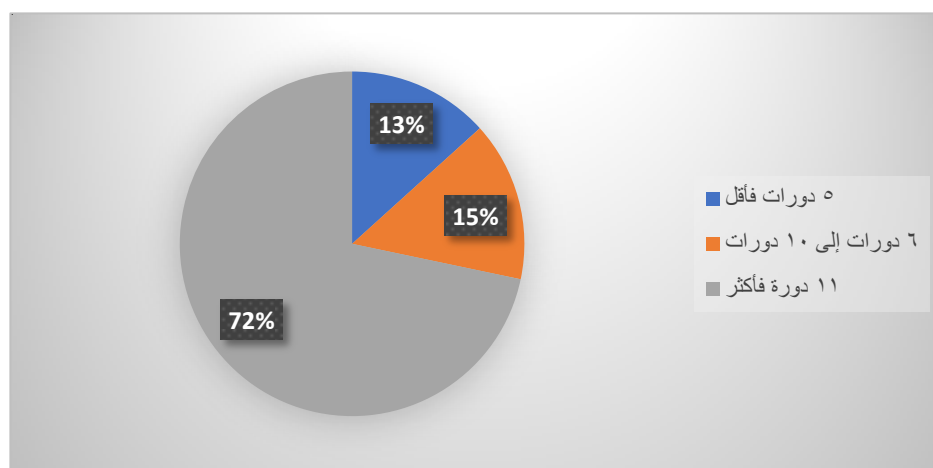
شكل (٣): توزيع أفراد العينة تبعًا لمتغير عدد سنوات الخبرة

#### ٤. عدد الدورات التدريبية:

جدول (٤): الجدول التكراري لتوزيع أفراد العينة تبعًا لمتغير عدد الدورات التدريبية

| المتغير               | المستويات            | التكرار | النسبة المئوية |
|-----------------------|----------------------|---------|----------------|
| عدد الدورات التدريبية | ٥ دورات فأقل         | ٨       | ١٣.٣%          |
|                       | ٦ دورات إلى ١٠ دورات | ٩       | ١٥%            |
|                       | ١١ دورة فأكثر        | ٤٣      | ٧١.٧%          |
|                       | الإجمالي             | ٦٠      | ١٠٠%           |

يُظهر الجدول (٤) أن معظم أفراد العينة قد حصلوا على ١١ دورة تدريبية فأكثر بعدد (٤٣) فردًا ونسبة (٧١.٧%)، بينما حصل (٩) أفراد فقط على ما بين ٦ إلى ١٠ دورات بنسبة (١٥%)، في حين أن أقل نسبة كانت لمن حصلوا على ٥ دورات فأقل بعدد (٨) أفراد ونسبة (١٣.٣%). وهذا يدل على أن الغالبية العظمى من المشاركين يتميزون ببراء خبراتهم التدريبية. ويتضح ذلك من خلال الشكل التالي:



شكل (٤): توزيع أفراد العينة تبعًا لمتغير عدد الدورات التدريبية

#### رابعًا: أداة الدراسة:

- بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الممارسات التعليمية والمعوقات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم في تدريس التعبير الكتابي، قامت الباحثة بتطوير استبانة لقياس مستوى تطبيق هذه الممارسات وكذلك تحديد أبرز التحديات المرتبطة بها. وتكونت الاستبانة من محورين رئيسيين:
١. المحور الأول: يتناول الممارسات التعليمية التي يستخدمها معلمو صعوبات التعلم في تدريس التعبير الكتابي لطلاب المرحلة الثانوية، واشتمل على (١٤) فقرة.
  ٢. المحور الثاني: يتناول المعوقات التي تواجه المعلمين عند تطبيق هذه الممارسات، واشتمل على (١٠) فقرات.
- وقد صيغت جميع فقرات الاستبانة بأسلوب مباشر، وتم تصميمها وفق مقياس ليكرت الخماسي (دائمًا - غالبًا - أحيانًا - نادرًا - أبدًا).
- الخصائص السيكومترية للاستبانة:**
١. صدق الاتساق الداخلي:
- تم التعرف على مدى اتساق الاستبانة من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation)، ويتضح ذلك في الجداول الآتية:

جدول (٥): نتائج معامل ارتباط بيرسون بين فقرات المحور الأول والدرجة الكلية للمحور

| رقم العبارة | معامل الارتباط بالمحور الأول | رقم العبارة | معامل الارتباط بالمحور الثاني |
|-------------|------------------------------|-------------|-------------------------------|
| ١.          | **٠.٦٥٣                      | ١.          | **٠.٥٥٠                       |
| ٢.          | **٠.٨٥٩                      | ١.          | **٠.٦٣٩                       |
| ٣.          | **٠.٧٩٦                      | ١.          | **٠.٧٠٦                       |
| ٤.          | **٠.٨٥٧                      | ١.          | **٠.٨٣١                       |
| ٥.          | **٠.٧٦٧                      | ١.          | **٠.٧٧٧                       |
| ٦.          | **٠.٧٦١                      | ٢.          | **٠.٦٧٤                       |
| ٧.          | **٠.٧٤٨                      | ٢.          | **٠.٧٢٥                       |
| ٨.          | **٠.٦٤٧                      | ٢.          | **٠.٧٥٢                       |
| ٩.          | **٠.٨١١                      | ٢.          | **٠.٧٢٧                       |
| ١.          | **٠.٥٥١                      | ٢.          | **٠.٧٨١                       |
| ١.          | **٠.٦٦١                      | —           | —                             |
| ١.          | **٠.٨٦٨                      | —           | —                             |
| ١.          | **٠.٨٣٨                      | —           | —                             |
| ١.          | **٠.٧٦٣                      | —           | —                             |

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠٠١، مما يدل على صدق اتساقها مع محورها؛ وهو ما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

## ثبات أداة الاستبانة:

تم التحقق من ثبات الاستبانة من خلال استخدام معامل ثبات ألفا-كرونيباخ Cronbach's Alpha في حالة حذف كل مفردة من مفرداتها، وذلك باستخدام برنامج (JASP 0.9.2.0) الإحصائي، ويوضح الجدول التالي قيم معاملات الثبات لأداة الاستبانة.

جدول (٦): معامل الثبات ألفا كرونباخ للأداة ككل في حالة حذف كل بند

| رقم العبارة | ألفا $\alpha$ | رقم العبارة | ألفا $\alpha$ |
|-------------|---------------|-------------|---------------|
| ١.          | ٠.٩٣٩         | ١٥.         | ٠.٨٩٤         |
| ٢.          | ٠.٩٣٢         | ١٦.         | ٠.٨٦٨         |
| ٣.          | ٠.٩٣٤         | ١٧.         | ٠.٨٦٣         |
| ٤.          | ٠.٩٣٢         | ١٨.         | ٠.٨٥٣         |
| ٥.          | ٠.٩٣٥         | ١٩.         | ٠.٨٥٧         |
| ٦.          | ٠.٩٣٦         | ٢٠.         | ٠.٨٧٢         |
| ٧.          | ٠.٩٣٦         | ٢١.         | ٠.٨٦٢         |
| ٨.          | ٠.٩٣٩         | ٢٢.         | ٠.٨٥٩         |
| ٩.          | ٠.٩٣٤         | ٢٣.         | ٠.٨٦١         |
| ١٠.         | ٠.٩٤٣         | ٢٤.         | ٠.٨٥٦         |
| ١١.         | ٠.٩٣٩         | -           | -             |
| ١٢.         | ٠.٩٣٢         | -           | -             |
| ١٣.         | ٠.٩٣٤         | -           | -             |
| ١٤.         | ٠.٩٣٦         | -           | -             |
| المحور ككل  | ٠.٩٤٠         | المحور ككل  | ٠.٨٧٦         |

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ثبات ألفا جاءت مرتفعة ومقبولة، حيث بلغت جميعها القيمة القطعية المتفق عليها في أدبيات البحث وهي (٠.٧). وهذا يدل على ثبات الاستبانة وإمكانية الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

## خامساً: الأساليب الإحصائية:

اعتمد البحث على مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات، وهي:

- التكرارات والنسب المئوية.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

— معامل الارتباط بيرسون (Pearson) للتحقق من صدق أداة البحث.

— معامل ثبات ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات أداة البحث.

### نتائج البحث:

#### درجات قطع مقياس أداة البحث:

للإجابة على أسئلة البحث (الأول والثاني) تم تحديد درجة الموافقة بناء على قيمة المتوسط الحسابي وفي ضوء درجات قطع مقياس أداة البحث، وذلك باعتماد المعيار التالي لتقدير درجة الأهمية، حيث تم تحديد طول فترة مقياس ليكرت الخماسي المستخدمة في هذه الأداة (من ١ : ٥)، وتم حساب المدى (٥ - ١ = ٤) والذي تم تقسيمه على عدد فترات المقياس الخمس للحصول على طول الفترة، أي (٤/٥ = ٠,٨)، ثم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وهي (١) وذلك لتحديد الحد الأعلى للفترة الأولى، وهكذا بالنسبة لباقي الفترات كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول (٧): درجات قطع مقياس أداة البحث

| الترميز | مدى الموافقة | درجة الموافقة |
|---------|--------------|---------------|
| ١       | ١.٧٩ - ١     | ضعيفة جدًا    |
| ٢       | ٢.٥٩ - ١.٨   | ضعيفة         |
| ٣       | ٣.٣٩ - ٢.٦   | متوسطة        |
| ٤       | ٤.١٩ - ٣.٤   | كبيرة         |
| ٥       | ٥ - ٤.٢      | كبيرة جدًا    |

#### نتائج السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على: ما مستوى تطبيق معلمي ومعلمات صعوبات التعلم للممارسات التعليمية في تدريس مهارات التعبير الكتابي للطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن عبارات المحور الأول (مستوى تطبيق معلمي ومعلمات

صعوبات التعلم للممارسات التعليمية في تدريس مهارات التعبير الكتابي)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (٨): نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة عن المحور الأول من الاستبانة (مستوى تطبيق معلمي ومعلمات صعوبات التعلم للممارسات التعليمية في تدريس مهارات التعبير الكتابي)

| العبارة                                                                                                                                                                                      | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | درجة الموافقة |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|---------|---------------|
| أقوم بتحديد احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم في التعبير الكتابي بالتعاون مع معلم الصف العادي.                                                                                               | ٢.٣٣٣           | ٠.٩٨٥٨            | ١٣      | ضعيفة         |
| أقوم بإعداد خطط دراسية مبنية على تحليل احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم لتطوير مهاراتهم في التعبير الكتابي.                                                                                 | ٣.٠٦٧           | ١.٠٧١٥            | ٨       | متوسطة        |
| أستخدم استراتيجيات التخطيط المسبق مثل (تحديد الأهداف، استخدام الأسئلة التوجيهية، رسم الخرائط الذهنية) لتعليم مهارات التعبير الكتابي وتنظيم أفكار الطلاب قبل البدء في كتابة النصوص التعبيرية. | ٣.١٠٠           | ٠.٩٥١             | ٦       | متوسطة        |
| أقوم بتقديم تغذية راجعة دورية للطلاب حول كتاباتهم لتحسين جودة النصوص وتقوية مهاراتهم في التعبير الكتابي.                                                                                     | ٣.٠٣٣           | ٠.٨٨٢             | ٩       | متوسطة        |
| أشجع الكتابة التعاونية بين الطلاب لتعزيز قدراتهم على تنظيم الأفكار والتعبير عنها بشكل متماسك.                                                                                                | ٣.٢٠٠           | ٠.٨٩٨             | ٤       | متوسطة        |
| أوجه الطلاب إلى مراجعة نصوصهم بأنفسهم (تقييم ذاتي للنصوص المكتوبة) لتطوير قدراتهم في التعبير الكتابي بشكل مستمر.                                                                             | ٣.١٨٣           | ٠.٧٩١             | ٥       | متوسطة        |
| أدمج التكنولوجيا المساندة في التدريس لتحسين أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الكتابة التعبيرية.                                                                                              | ٣.٠٨٣           | ٠.٩٠٧             | ٧       | متوسطة        |
| أوجه الطلاب لاستخدام استراتيجيات الكتابة الذاتية مثل (العصف الذهني والأسئلة التأملية والمذكرات                                                                                               | ٣.٠١٧           | ٠.٩١١             | ١٠      | متوسطة        |

| العبارة                                                                                                                                            | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | درجة الموافقة |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|---------|---------------|
| والمدونات الأسبوعية) التي تساعدهم على تحسين مهاراتهم في التعبير الكتابي.                                                                           |                 |                   |         |               |
| أقوم بتعديل أساليب التدريس لتتناسب مع احتياجات الطلاب الفردية في التعبير الكتابي.                                                                  | ٣.٢٣٣           | ٠.٩٢٧             | ٣       | متوسطة        |
| أقوم بتكييف المنهج حتى يتناسب مع احتياجات الطالبات ذوات صعوبات التعلم.                                                                             | ٣.١٠٠           | ١.٠٢٠             | ٦       | متوسطة        |
| أوظف أدوات التقييم المتنوعة لتحديد مستوى الطلاب في التعبير الكتابي.                                                                                | ٢.٩٠٠           | ٠.٨٩٦             | ١٢      | متوسطة        |
| أراقب التقدم الشخصي لكل طالب وأعدل الخطأ بناءً على النتائج.                                                                                        | ٢.٩٦٧           | ٠.٩٧٣             | ١١      | متوسطة        |
| أقوم بتوفير دعم فردي لكل طالب من الطلاب ذوي صعوبات التعلم عند تدريس مهارات التعبير الكتابي، لتلبية احتياجاتهم الفردية وتحسين جودة النصوص المكتوبة. | ٣.٣٥٠           | ٠.٧٥٥             | ٢       | متوسطة        |
| أعزز الثقة بالنفس لدى الطلاب من خلال تعزيز فرص النجاح في التعبير الكتابي                                                                           | ٣.٥١٧           | ٠.٧٢٤             | ١       | كبيرة         |
| إجمالي المحور                                                                                                                                      | ٣.٠٠٧           | ٠.٦٨٣             | -       | متوسطة        |

يتضح من الجدول السابق أن درجة الموافقة لإجمالي عبارات المحور الأول جاءت بدرجة موافقة "متوسطة" من وجهة نظر عينة الدراسة بمتوسط حسابي (٣.٠٠٧)، وانحراف معياري (٠.٦٨٣)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لدرجة الموافقة على العبارات من (٢.٣٣٣) إلى (٣.٥١٧)، أي أن العبارات جاءت درجة موافقتها تتراوح بين ضعيفة وكبيرة.

ويشير ذلك إلى أن مستوى تطبيق الممارسات التعليمية في تدريس مهارات التعبير الكتابي لدى معلمي ومعلمات صعوبات التعلم لم يصل إلى المستوى المرتفع المطلوب، وإنما يظل عند مستوى متوسط، مما يعكس الحاجة إلى مزيد من التدريب والتطوير في

هذا المجال. ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء أن مهارات التعبير الكتابي تتطلب استراتيجيات تدريس خاصة ومعقدة، وقد يجد المعلمون صعوبة في تطبيقها بصورة متكاملة، إضافة إلى التحديات المرتبطة بكثرة الأعباء التدريسية، وضعف التدريب التخصصي الموجه نحو تدريس التعبير الكتابي لذوي صعوبات التعلم.

كما اتضح أن البند رقم (١٤) الذي ينص على (أعزز الثقة بالنفس لدى الطلاب من خلال تعزيز فرص النجاح في التعبير الكتابي) قد جاء في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بين البنود بلغ (٣.٥١٧)، وانحراف معياري بلغ (٠.٧٢٤).

وهو ما يشير إلى اهتمام المعلمين بدعم الجوانب النفسية والدافعية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، باعتبارها مدخلاً مهماً لتحسين أدائهم الأكاديمي في التعبير الكتابي. ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم غالباً ما يعانون من ضعف الثقة بأنفسهم وإحباطات متكررة نتيجة إخفاقاتهم الدراسية، مما يجعل تعزيز فرص النجاح عاملاً جوهرياً يساعدهم على خوض تجارب تعلم أكثر إيجابية، ويعكس وعي المعلمين بأهمية البعد النفسي والاجتماعي في العملية التعليمية.

ثم جاء البند رقم (١٣) الذي ينص على (أقوم بتوفير دعم فردي لكل طالب من الطلاب ذوي صعوبات التعلم عند تدريس مهارات التعبير الكتابي، لتلبية احتياجاتهم الفردية وتحسين جودة النصوص المكتوبة) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣.٣٥٠)، وانحراف معياري بلغ (٠.٧٥٥).

وهذا يعكس اهتمام المعلمين بمراعاة الفروق الفردية وتقديم التدخلات التعليمية المخصصة التي تتناسب مع مستوى كل طالب وقدراته. ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء أن طبيعة الطلاب ذوي صعوبات التعلم تقتضي أساليب تدريس فردية تراعي احتياجاتهم الخاصة، وهو ما يجعل الدعم الفردي أحد الممارسات الضرورية لتحسين مستواهم في التعبير الكتابي. كما يشير إلى وعي بعض المعلمين بأهمية التدريس الفردي، وإن كان التطبيق لا يزال في حدود متوسطة.

ثم تلاه في المرتبة الثالثة البند رقم (٩) الذي ينص على (أقوم بتعديل أساليب التدريس لتتناسب مع احتياجات الطلاب الفردية في التعبير الكتابي) بمتوسط حسابي بلغ (٣.٢٣٣)، وانحراف معياري بلغ (٠.٩٢٧). ويشير ذلك إلى سعي المعلمين لتبني استراتيجيات مرنة ومتنوعة تراعي تنوع أنماط تعلم الطلاب ذوي صعوبات التعلم. ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء أن التكيف مع احتياجات الطلاب يمثل أحد مبادئ التربية الخاصة، إلا أن محدودية الموارد التدريبية، وضيق الوقت، وكثرة الأعباء الصفية قد تحد من قدرة المعلمين على التطبيق الكامل لهذه الممارسات، مما جعل درجة تطبيقها في المستوى المتوسط.

تتفق نتيجة هذه الدراسة مع عدد من الدراسات السابقة. فقد أشارت دراسة de Abreu Malpique et al. (2023) إلى أن معظم المعلمين يطبقون عددًا محدودًا من الممارسات (٦ فقط من أصل ٢٠)، وهو ما يعكس مستوى متوسط للتطبيق. كما توصلت دراسة Flanagan et al. (2025) إلى أن المعلمين يدرسون الكتابة بشكل يومي أو شبه يومي، إلا أن طرق التدريس كانت محدودة وفي ظل نقص الموارد، وهو ما يتفق مع وصف مستوى التطبيق بالمتوسط. كذلك، أظهرت مراجعة Graham et al. (2025) أن أثر الممارسات التعليمية متوسط الحجم (٠.٣٨)، ما يدعم النتيجة الحالية.

أما بعض الدراسات الأخرى فقد أظهرت مستوى تطبيق أدنى من ذلك؛ إذ بينت نتائج Brindle et al. (2016) و Hsiang et al. (2020) أن وقت التدريس قليل جدًا وأن الممارسات التعليمية تطبق بوتيرة منخفضة، مما يشير إلى مستوى أقل من المتوسط. كما أوضحت دراسة Rai et al. (2022) أن تطبيق الممارسات كان أفضل في التعليم الحضوري لكنه انخفض بشكل ملحوظ في التعليم عن بُعد، ما يعني أن الظروف قد تدفع مستوى التطبيق إلى ما دون المتوسط. هذه النتائج تختلف نسبيًا مع النتيجة لحالية التي سجلت مستوى متوسط، وقد يُعزى ذلك إلى اختلاف السياقات التعليمية (مرحلة ابتدائية مقابل ثانوية، حضوري مقابل عن بُعد)، وإلى تنوع أدوات القياس وبيئات البحث.

## نتائج السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على: ما أبرز المعوقات التي تواجه معلمي ومعلمات صعوبات التعلم عند تطبيق الممارسات التعليمية في تدريس مهارات التعبير الكتابي للطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن عبارات المحور الثاني (المعوقات التي تواجه معلمي ومعلمات صعوبات التعلم عند تطبيق الممارسات التعليمية في تدريس مهارات التعبير الكتابي للطلاب ذوي صعوبات التعلم)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (٩): نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة عن المحور الثاني من الاستبانة (المعوقات التي تواجه معلمي ومعلمات صعوبات التعلم عند تطبيق الممارسات التعليمية في تدريس مهارات التعبير الكتابي للطلاب

### ذوي صعوبات التعلم)

| العبارة                                                                                                              | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | درجة الموافقة |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|---------|---------------|
| صعوبة في تخصيص الوقت الكافي لتدريس مهارات التعبير الكتابي.                                                           | ٣.٧٣٣           | ١.١٠٢             | ٩       | كبيرة         |
| نقص التدريب الكافي والمتخصص في تطبيق استراتيجيات تعليم التعبير الكتابي التي تناسب احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم. | ٤.٤٨٣           | ٠.٥٦٧             | ٢       | كبيرة جدًا    |
| الصعوبة في استخدام التكنولوجيا المساندة لتدريس التعبير الكتابي، كنقص الموارد أو عدم توفر التدريب اللازم.             | ٤.٢٦٧           | ٠.٦٦٠             | ٥       | كبيرة جدًا    |
| يؤثر ضعف التفاعل بين معلمي غرفة المصادر ومعلمي الصف العام على تكامل الجهود.                                          | ٤.٤٥٠           | ٠.٦٢٢             | ٤       | كبيرة جدًا    |
| صعوبة تكييف المناهج والأنشطة الكتابية لتناسب مع كل طالب من الطلاب ذوي صعوبات التعلم                                  | ٤.٤٥٠           | ٠.٦٧٤             | ٤       | كبيرة جدًا    |

| العبارة                                                                                                                  | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | درجة الموافقة |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|---------|---------------|
| بشكل فردي.                                                                                                               |                 |                   |         |               |
| قلة توفر الموارد التعليمية المصممة خصيصًا لتدريس التعبير الكتابي لطلاب صعوبات التعلم، مثل أوراق العمل والنماذج المتخصصة. | ٤.١٣٣           | ٠.٩٨٢             | ٧       | كبيرة         |
| قلة فرص التدريب المهني المستمر حول استراتيجيات تعليم التعبير الكتابي المخصصة للطلاب ذوي صعوبات التعلم.                   | ٤.٥٨٣           | ٠.٥٦١             | ١       | كبيرة جدًا    |
| محدودية توفر أدوات تقييم مناسبة مما يؤثر على فهم المعلم لمدى تقدم الطلاب وقدرتهم على تحسين أدائهم.                       | ٤.٤٦٧           | ٠.٦٥٠             | ٣       | كبيرة جدًا    |
| ضعف الدعم الأسري                                                                                                         | ٤.٢٠٠           | ٠.٧٠٨             | ٦       | كبيرة جدًا    |
| . انخفاض الثقة بالنفس لدى الطالبة                                                                                        | ٣.٩٨٣           | ٠.٨٣٣             | ٨       | كبيرة         |
| إجمالي المحور                                                                                                            | ٤.٢٧٥           | ٠.٥٢٠             | -       | كبيرة جدًا    |

يتضح من الجدول السابق أن درجة الموافقة لإجمالي عبارات المحور الثاني جاءت بدرجة موافقة "كبيرة جدًا" من وجهة نظر عينة الدراسة بمتوسط حسابي (٤.٢٧٥)، وانحراف معياري (٠.٥٢٠)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لدرجة الموافقة على العبارات من (٣.٧٣٣) إلى (٤.٥٨٣)، أي أن العبارات جاءت درجة موافقتها تتراوح بين كبيرة وكبيرة جدًا.

وهو ما يشير إلى أن المعوقات التي تواجه معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في تطبيق الممارسات التعليمية أثناء تدريس مهارات التعبير الكتابي تُعد مؤثرة بدرجة عالية، وتشكل تحديًا جوهريًا يحد من فاعلية العملية التعليمية. ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء أن تدريس التعبير الكتابي لذوي صعوبات التعلم يتطلب قدرًا كبيرًا من الكفايات التخصصية، والبرامج التدريبية المستمرة، والأدوات التقييمية المناسبة، وهو ما قد لا يتوفر

بالقدر الكافي في الميدان التعليمي، مما يجعل المعلمين يواجهون صعوبات حقيقية تحد من تطبيقهم الكامل للممارسات التعليمية الفعّالة.

كما اتضح أن البند رقم (٧) الذي ينص على (قلة فرص التدريب المهني المستمر حول استراتيجيات تعليم التعبير الكتابي المخصصة للطلاب ذوي صعوبات التعلم) قد جاء في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بين البنود بلغ (٤.٥٨٣)، وانحراف معياري بلغ (٠.٥٦١).

وهو ما يشير إلى أن ضعف فرص التدريب المستمر يعد من أبرز المعوقات التي تحد من قدرة المعلمين على تطوير أدائهم في هذا المجال. ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء أن المعلمين بحاجة إلى تدريب متواصل يواكب المستجدات في استراتيجيات تدريس التعبير الكتابي لذوي صعوبات التعلم، وأن غياب البرامج التدريبية التخصصية يؤدي إلى اقتصار الممارسات التعليمية على الأساليب التقليدية، وعدم القدرة على توظيف استراتيجيات متنوعة وفعّالة.

ثم جاء البند رقم (٢) الذي ينص على (نقص التدريب الكافي والمتخصص في تطبيق استراتيجيات تعليم التعبير الكتابي التي تناسب احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤.٤٨٣)، وانحراف معياري بلغ (٠.٥٦٧). وهذا يعكس إدراك المعلمين لأهمية التدريب التخصصي المسبق قبل مباشرة التدريس، وأن غيابه يشكل عائقاً كبيراً أمام قدرتهم على مواجهة احتياجات الطلاب الفردية. ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء أن غالبية برامج الإعداد الجامعي أو الدورات التربوية قد لا تركز بعمق على استراتيجيات تعليم التعبير الكتابي لذوي صعوبات التعلم، مما يجعل المعلمين يدخلون الميدان التربوي وهم يفتقرون إلى الأساليب العملية الكفيلة بتطوير مهارات الطلاب الكتابية.

ثم تلاه في المرتبة الثالثة البند رقم (٨) الذي ينص على (محدودية توفر أدوات تقييم مناسبة مما يؤثر على فهم المعلم لمدى تقدم الطلاب وقدرتهم على تحسين أدائهم) بمتوسط حسابي بلغ (٤.٤٦٧)، وانحراف معياري بلغ (٠.٦٥٠).

ويشير ذلك إلى أن غياب أدوات التقييم المصممة خصيصًا لطلاب صعوبات التعلم يضعف من قدرة المعلم على تشخيص نقاط القوة والضعف في مهارات التعبير الكتابي لديهم. ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء أن الأدوات التقييمية المتاحة غالبًا ما تكون عامة وغير متكيفة مع خصائص طلاب صعوبات التعلم، مما يحرم المعلم من مؤشرات دقيقة تساعد في تعديل خططه التدريسية، ويؤدي إلى ضعف التغذية الراجعة التي يحتاجها الطالب لتحسين أدائه الكتابي.

وتتوافق نتائج هذه الدراسة مع العديد من الدراسات السابقة التي أظهرت وجود معوقات بارزة أمام تطبيق الممارسات التعليمية في تعليم مهارات التعبير الكتابي لطلاب ذوي صعوبات التعلم. فقد أشارت دراسات ميدانية وطنية (Brindle et al., 2016؛ Hsiang et al., 2020) ودراسات مقارنة (Graham et al., 2023؛ de Abreu Malpique et al., 2023؛ Flanagan et al., 2025) إلى أن عدم كفاية الإعداد الجامعي، ونقص الوقت المخصص للكتابة، وندرة الموارد والمناهج الملائمة، وضعف الكفاءة الذاتية لدى المعلمين تُعد من أهم العوامل التي تفسر محدودية تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة. هذا التوافق يعزز استنتاج البحث الحالي بأن مستوى الموافقة «كبيرة جدًا» على عبارات المعوقات يعكس واقعًا متكررًا في الدراسات السابقة.

#### نتائج السؤال الثالث:

ينص السؤال الثاني على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول مستوى التطبيق والمعوقات تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية)؟  
أ. الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول مستوى التطبيق والمعوقات تعزى لمتغير (الجنس):

للإجابة عن هذه الجزئية تم استخدام اختبار (ت) Independent Samples T Test لدراسة الفروق بين متوسطات العينات المستقلة. ويوضح جدول (١٠) الإحصاءات المتعلقة باختبار (ت) للفروق بين عينتين مستقلتين.

جدول (١٠): نتائج تحليل اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات العينة

حول مستوى التطبيق والمعوقات، والتي تعزى لمتغير (الجنس) (ن = ٦٠)

| المتغير                                                          | الفئة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | قيمة الاحتمال P-value |
|------------------------------------------------------------------|-------|-------|---------|-------------------|----------|-----------------------|
| مستوى تطبيق الممارسات التعليمية في تدريس مهارات التعبير الكتابي  | ذكر   | ١٤    | ٤٨.٢٩   | ٩.٩٧٢             | ٢.٤١٦    | *٠.٠١٩                |
|                                                                  | أنثى  | ٤٦    | ٤١.٥٠   | ٨.٩٦٨             |          |                       |
| معوقات تطبيق الممارسات التعليمية في تدريس مهارات التعبير الكتابي | ذكر   | ١٤    | ٣٩.٨٦   | ٦.٨٧١             | ٢.٤٧٩-   | *٠.٠١٦                |
|                                                                  | أنثى  | ٤٦    | ٤٣.٦٣   | ٤.٢٩١             |          |                       |

يتضح من جدول (١٠) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق الممارسات التعليمية في تدريس مهارات التعبير الكتابي تعزى لنوع الجنس (ذكر - أنثى)، حيث كانت قيمة (ت) دالة إحصائية. وجاءت الفروق لصالح الذكور. هذا يشير إلى أن المعلمين الذكور يطبقون الممارسات التعليمية الخاصة بتدريس التعبير الكتابي بدرجة أعلى من المعلمات.

ويمكن تفسير ذلك بعدة احتمالات، منها قد يكون لدى الذكور فرص تدريبية أكبر أو اهتمام أكبر بتوظيف استراتيجيات متنوعة في التدريس. وربما يرجع الأمر إلى فروق في بيئة العمل أو الدعم المقدم للمعلمين مقارنة بالمعلمات. وقد يعكس أيضًا اختلافًا في الثقة أو الحماس نحو استخدام الممارسات الحديثة في التدريس.

كما يتضح من جدول (١٠) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات تطبيق الممارسات التعليمية في تدريس مهارات التعبير الكتابي تعزى لنوع الجنس (ذكر - أنثى)، حيث كانت قيمة (ت) دالة إحصائية وجاءت الفروق لصالح الإناث. هذا يعني أن المعلمات يواجهن صعوبات ومعوقات أكبر في أثناء تطبيق الممارسات التعليمية في تدريس التعبير الكتابي.

ويمكن تفسير ذلك من خلال احتمالية ضعف الدعم الإداري أو الفني المقدم لهن مقارنة بالذكور. وكثافة الأعباء الوظيفية أو التربوية التي تتحملها المعلمات أكثر من المعلمين. واحتمالية مواجهة المعلمات تحديات تتعلق بموارد التعليم، أو ظروف الصفوف الدراسية، أو الفروق الفردية لدى الطلاب.

وعند مقارنة هذه النتيجة بالدراسات السابقة، يتضح أن معظم البحوث المسحية والمراجعات التي تمت مراجعتها لم تركز مباشرة على متغير الجنس كمحدد مستقل لمستوى التطبيق أو المعوقات، بل ركزت على عوامل مثل كفاية الإعداد الجامعي، الكفاءة الذاتية، نوعية التدريبات والموارد (Brindle et al., 2016; Hsiang et al., 2020; Graham et al., 2023; De Abreu Malbec et al., 2023; Flanagan et al., 2025).

ب. الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول مستوى التطبيق والمعوقات تعزى لمتغير (المؤهل العلمي):

للإجابة عن هذه الجزئية تم استخدام اختبار (ت) Independent Samples T Test لدراسة الفروق بين متوسطات العينات المستقلة. ويوضح جدول (١١) الإحصاءات المتعلقة باختبار (ت) للفروق بين عينتين مستقلتين.

جدول (١١): نتائج تحليل اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات العينة حول مستوى التطبيق والمعوقات، والتي تعزى لمتغير (المؤهل العلمي) (ن = ٦٠)

| المتغير                                                          | الفئة           | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | قيمة الاحتمال P-value |
|------------------------------------------------------------------|-----------------|-------|---------|-------------------|----------|-----------------------|
| مستوى تطبيق الممارسات التعليمية في تدريس مهارات التعبير الكتابي  | البكالوريوس     | ٣٧    | ٤١.٩٧   | ٩.٨٣٠             | ١.١٤٣    | ٠.٢٥٨                 |
|                                                                  | الدراسات العليا | ٢٣    | ٤٤.٨٧   | ٩.٠٦٧             |          |                       |
| معوقات تطبيق الممارسات التعليمية في تدريس مهارات التعبير الكتابي | البكالوريوس     | ٣٧    | ٤٣.٣٨   | ٥.١٧١             | ١.١٩١    | ٠.٢٣٨                 |
|                                                                  | الدراسات العليا | ٢٣    | ٤١.٧٤   | ٥.١٩٨             |          |                       |

يتضح من جدول (١١) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق الممارسات التعليمية في تدريس مهارات التعبير الكتابي تعزى لمتغير (المؤهل العلمي)، حيث كانت قيمة (ت) غير دالة إحصائية. أي أن درجة تطبيق الممارسات التعليمية لتدريس التعبير الكتابي تكاد تكون متقاربة بين المعلمين مهما اختلف مستواهم التعليمي. ويمكن تفسير ذلك بأن الممارسات التعليمية الخاصة بتعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم غالباً ما ترتبط بالتدريب العملي، والخبرة الميدانية، والبرامج التأهيلية التي يخضع لها جميع المعلمين، وليس فقط بالمؤهل العلمي النظري الذي حصل عليه المعلم. كما إن طبيعة مناهج إعداد معلمي صعوبات التعلم قد تضمن أساسيات موحدة في هذا المجال، مما يجعل أثر المؤهل العلمي ضعيفاً في تمييز مستوى التطبيق.

كما يتضح من جدول (١١) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات تطبيق الممارسات التعليمية في تدريس مهارات التعبير الكتابي تعزى لمتغير (المؤهل العلمي)، حيث كانت قيمة (ت) غير دالة إحصائية. وهذا يشير إلى أن جميع المعلمين، بغض النظر عن مؤهلاتهم (بكالوريوس، ماجستير، إلخ)، يواجهون نوعاً متشابهاً من التحديات والصعوبات في تطبيق الممارسات التعليمية.

وقد يُعزى ذلك إلى أن المعوقات غالباً مرتبطة بظروف البيئة التعليمية والإدارية (مثل نقص الموارد، أو حجم الأعباء التدريسية، أو مستوى الدعم المقدم من المدرسة والإدارة) أكثر من ارتباطها بالمؤهل الأكاديمي للمعلم.

وقد اتفقت النتيجة الحالية مع دراسة Flanagan et al. (2025) أشارت إلى أن الالتحاق بالمقررات الجامعية السابقة لم يكن له أثر يذكر في مستوى ثقة المعلمين في تدريس الكتابة وتقييمها، وهو ما يتفق مع النتيجة الحالية بأن المؤهل العلمي لا يشكل عاملاً فارقاً في التطبيق أو المعوقات. كما إن نتائج دراسة Brindle et al. (2016) ودراسة Hsiang et al. (2020) أوضحت أن كثيراً من المعلمين شعروا بضعف إعدادهم الجامعي لتدريس الكتابة، وأن العوامل الأكثر تأثيراً كانت الكفاءة الذاتية

والمعتقدات أكثر من المؤهل بحد ذاته، وهذا يتوافق مع النتيجة الحالية في أن المؤهل العلمي لم يميز بين مستويات التطبيق.

في حين اختلفت النتيجة مع دراسة (Graham et al. (2023) التي بينت أن معلمي التعليم العام شعروا بإعداد أكاديمي أفضل وثقة أكبر مقارنة بمعلمي التربية الخاصة، مما يشير إلى وجود أثر نسبي للمؤهل أو لطبيعة الإعداد الأكاديمي. هذا يختلف مع النتيجة الحالية التي لم تجد فروقاً تعزى للمؤهل العلمي. كذلك، De Abreu (2023) أكدوا أن إعداد المعلمين الأكاديمي كان من أبرز العوامل المتنبئة بممارساتهم في تدريس الكتابة، ما يعني أن للمؤهل أو طبيعة الإعداد أثراً ملحوظاً، وهو ما يتباين مع النتيجة الحالية.

ج. الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول مستوى التطبيق والمعوقات تعزى لمتغير (عدد سنوات الخبرة):

للإجابة عن هذه الجزئية تم استخدام اختبار (ت) Independent Samples T Test لدراسة الفروق بين متوسطات العينات المستقلة. ويوضح جدول (١٢) الإحصاءات المتعلقة باختبار (ت) للفرق بين عينتين مستقلتين.

جدول (١٢): نتائج تحليل اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات العينة حول مستوى التطبيق والمعوقات، والتي تعزى لمتغير (عدد سنوات الخبرة) (ن = ٦٠)

| المتغير                                                          | الفئة                | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | قيمة الاحتمال P-value |
|------------------------------------------------------------------|----------------------|-------|---------|-------------------|----------|-----------------------|
| مستوى تطبيق الممارسات التعليمية في تدريس مهارات التعبير الكتابي  | ٦ سنوات إلى ١٠ سنوات | ١٦    | ٤٤.١٣   | ٧.٩٥٧             | ٠.٥٠٥    | ٠.٦١٥                 |
|                                                                  | ١١ سنة فأكثر         | ٤٤    | ٤٢.٧٠   | ١٠.١٥٤            |          |                       |
| معوقات تطبيق الممارسات التعليمية في تدريس مهارات التعبير الكتابي | ٦ سنوات إلى ١٠ سنوات | ١٦    | ٤٣.٩٤   | ٤.١٧١             | ١.٠٦٨    | ٠.٢٩٠                 |
|                                                                  | ١١ سنة فأكثر         | ٤٤    | ٤٢.٣٢   | ٥.٥٠٦             |          |                       |

يتضح من جدول (١٢) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق الممارسات التعليمية في تدريس مهارات التعبير الكتابي تعزى لمتغير (عدد سنوات الخبرة)، حيث كانت قيمة (ت) غير دالة إحصائية. وهذا يشير إلى أن المعلمين، سواء كانوا من ذوي الخبرة الطويلة أو القصيرة، يطبقون الممارسات التعليمية الخاصة بتدريس التعبير الكتابي بدرجة متقاربة.

يمكن تفسير ذلك بأن طبيعة تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم تتطلب التزاماً بأساليب واستراتيجيات تعليمية محددة تركز عليها برامج الإعداد والتدريب، مما يجعل أثر الخبرة في التمييز بين مستويات التطبيق محدوداً. كما قد يعكس أن برامج التطوير المهني المستمر تدعم توحيد الممارسات بين المعلمين بغض النظر عن سنوات الخدمة.

كما يتضح من جدول (١٢) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات تطبيق الممارسات التعليمية في تدريس مهارات التعبير الكتابي تعزى لمتغير (عدد سنوات الخبرة)، حيث كانت قيمة (ت) غير دالة إحصائية. وهذا يعني أن جميع المعلمين، سواء كانوا حديثي عهد بالمهنة أو ذوي خبرة طويلة، يواجهون نوعاً متشابهاً من التحديات (مثل نقص الموارد، حجم الأعباء التدريسية، قلة الدعم الإداري والفني). ويُفهم من ذلك أن المعوقات ترتبط أكثر بالعوامل المؤسسية والبيئية المشتركة بين المدارس، وليس بخبرة المعلم الفردية.

د. الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول مستوى التطبيق والمعوقات تعزى لمتغير (عدد الدورات التدريبية):

وللإجابة عن هذه الجزئية تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه One-Way ANOVA لدراسة الفروق بين متوسطات العينات المستقلة، ويوضح جدول (١٣) الإحصاءات المتعلقة باختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه للفرق بين أكثر من عينتين مستقلتين.

جدول (١٣): نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات العينة حول مستوى التطبيق والمعوقات، والتي تعزى لمتغير (عدد الدورات التدريبية) (ن=٦٠)

| المتغير                                                          | مصدر التباين   | مجموع المربعات | متوسط المربعات | قيمة (ف) | P-value |
|------------------------------------------------------------------|----------------|----------------|----------------|----------|---------|
| مستوى تطبيق الممارسات التعليمية في تدريس مهارات التعبير الكتابي  | بين المجموعات  | ٢٣٨.٧١١        | ١١٩.٣٥٥        | ١.٣١٦    | ٠.٢٧٦   |
|                                                                  | داخل المجموعات | ٥١٦٧.٨٧٢       | ٩٠.٦٦٤         |          |         |
|                                                                  | الكلية         | ٥٤٠٦.٥٨٣       | -              |          |         |
| معوقات تطبيق الممارسات التعليمية في تدريس مهارات التعبير الكتابي | بين المجموعات  | ١٨١.٤٥٥        | ٩٠.٧٢٨         | ٣.٦٥٨    | *٠.٠٣٢  |
|                                                                  | داخل المجموعات | ١٤١٣.٧٩٥       | ٢٤.٨٠٣         |          |         |
|                                                                  | الكلية         | ١٥٩٥.٢٥٠       | -              |          |         |

يتضح من جدول (١٣) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق الممارسات التعليمية في تدريس مهارات التعبير الكتابي تعزى لعدد الدورات التدريبية، حيث كانت قيمة (ت) غير دالة إحصائياً. هذا يعني أن حضور الدورات التدريبية - بغض النظر عن عددها - لم يؤثر بشكل ملحوظ في رفع مستوى التطبيق لدى المعلمين. يمكن تفسير ذلك بأن طبيعة الممارسات التعليمية الخاصة بتدريس التعبير الكتابي لذوي صعوبات التعلم قد أصبحت جزءاً أساسياً من برامج الإعداد والتطوير المهني، بحيث يمتلكها جميع المعلمين بدرجة متقاربة. كما قد يشير إلى أن نوعية محتوى الدورات وجودتها أكثر تأثيراً من مجرد عددها في تطوير مستوى التطبيق.

على عكس ذلك، يتضح من جدول (١٣) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات تطبيق الممارسات التعليمية في تدريس مهارات التعبير الكتابي تعزى لعدد الدورات التدريبية، حيث كانت قيمة (ت) دالة إحصائياً.

وقد تم الاعتماد على اختبار (LCD) لبيان دلالة المقارنات البعدية، ويوضح جدول (١٤) نتائج اختبار (LCD).

جدول (١٤): نتائج اختبار (LCD) لدلالة المقارنات البعدية في المعوقات، والتي تعزى لمتغير (عدد الدورات التدريبية) (ن = ٦٠)

| المتغير                                                          | مصدر التباين                         | متوسط الفرق بين العينتين | P-value |
|------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------|---------|
| معوقات تطبيق الممارسات التعليمية في تدريس مهارات التعبير الكتابي | ٥ دورات فأقل * ٦ دورات إلى ١٠ دورات  | ٦.٣١٩-                   | *٠.٠١٢  |
|                                                                  | ٦ دورات إلى ١٠ دورات * ١١ دورة فأكثر | ٣.٩٧٩                    | *٠.٠٣٣  |

المتوسط الحسابي لفئة (٥ دورات فأقل) = 40.13

المتوسط الحسابي لفئة (٦ دورات إلى ١٠ دورات) = 46.44

المتوسط الحسابي لفئة (١١ دورة فأكثر) = 42.47

يتضح من جدول (١٤) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات تطبيق الممارسات التعليمية في تدريس مهارات التعبير الكتابي بين فئة (٥ دورات فأقل) وفئة (٦ دورات إلى ١٠ دورات) لصالح فئة (٦ دورات إلى ١٠ دورات). وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات تطبيق الممارسات التعليمية في تدريس مهارات التعبير الكتابي بين فئة (٦ دورات إلى ١٠ دورات) وفئة (١١ دورة فأكثر) لصالح فئة (٦ دورات إلى ١٠ دورات).

تشير النتيجة السابقة إلى أنه قد جاءت الفروق لصالح فئة (٦ دورات إلى ١٠ دورات) مقارنة بكلٍّ من (٥ دورات فأقل) و(١١ دورة فأكثر). وهذا النمط يشير إلى أن المعلمين الذين حصلوا على عدد متوسط من الدورات (٦-١٠) لديهم وعي أكبر بالمعوقات، وربما أصبحوا أكثر إدراكًا للتحديات العملية التي تحول دون تطبيق الممارسات التعليمية بفاعلية. وبينما قد يكون المعلمون الذين لديهم عدد قليل من الدورات أقل وعيًا ببعض جوانب المعوقات لعدم اطلاعهم الكافي. أما المعلمون الذين تجاوزوا ١١

دورة فأكثر، فقد تكون كثافة التدريب ساعدتهم في تطوير استراتيجيات للتغلب على المعوقات، مما جعلهم أقل إحساسًا بها مقارنة بفئة (٦-١٠ دورات).

وقد اتفقت مع هذه النتيجة دراسات كل من Brindle et al. (2016), Hsiang et al. (2020), Ray et al. (2022), De Abreu Malbec et al. (2023), and Flanagan et al. (2025)، فجميع هذه الدراسات بينت أن إعداد المعلمين كان محدودًا أو غير كافٍ، وأن الممارسات التعليمية تطبق بوتيرة منخفضة بغض النظر عن الخلفية الأكاديمية أو التدريب السابق. وهذا يتفق مع النتيجة الحالية في أن عدد الدورات التدريبية لم يحدث فروقًا دالة في مستوى التطبيق. وقد أوضحت دراسة Flanagan et al. (2025) أن الالتحاق بالمقررات الجامعية لم يكن له أثر كبير على ثقة المعلمين أو مستوى ممارساتهم، وهو ما يدعم أيضًا غياب الفروق في مستوى التطبيق بالدراسة الحالية.

#### ملخص النتائج:

- جاءت درجة الموافقة لإجمالي عبارات المحور الأول (مستوى تطبيق معلمي ومعلمات صعوبات التعلم للممارسات التعليمية في تدريس مهارات التعبير الكتابي) بدرجة موافقة "متوسطة" من وجهة نظر عينة الدراسة بمتوسط حسابي (٣.٠٠٧)، وانحراف معياري (٠.٦٨٣)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لدرجة الموافقة على العبارات من (٢.٣٣٣) إلى (٣.٥١٧)، أي أن العبارات جاءت درجة موافقتها تتراوح بين ضعيفة وكبيرة.
- يتضح من الجدول السابق أن درجة الموافقة لإجمالي عبارات المحور الثاني (المعوقات التي تواجه معلمي ومعلمات صعوبات التعلم عند تطبيق الممارسات التعليمية في تدريس مهارات التعبير الكتابي للطلاب ذوي صعوبات التعلم) بدرجة موافقة "كبيرة جدًا" من وجهة نظر عينة الدراسة بمتوسط حسابي (٤.٢٧٥)، وانحراف معياري (٠.٥٢٠)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لدرجة الموافقة على العبارات من (٣.٧٣٣) إلى (٤.٥٨٣)، أي أن العبارات جاءت درجة موافقتها تتراوح بين كبيرة وكبيرة جدًا.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق الممارسات التعليمية في تدريس مهارات التعبير الكتابي تعزى لنوع الجنس (ذكر - أنثى)، حيث كانت قيمة (ت) دالة إحصائياً.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات تطبيق الممارسات التعليمية في تدريس مهارات التعبير الكتابي تعزى لنوع الجنس (ذكر - أنثى)، حيث كانت قيمة (ت) دالة إحصائياً وجاءت الفروق لصالح الإناث.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق الممارسات التعليمية في تدريس مهارات التعبير الكتابي تعزى لمتغير (المؤهل العلمي)، حيث كانت قيمة (ت) غير دالة إحصائياً.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات تطبيق الممارسات التعليمية في تدريس مهارات التعبير الكتابي تعزى لمتغير (المؤهل العلمي)، حيث كانت قيمة (ت) غير دالة إحصائياً.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق الممارسات التعليمية في تدريس مهارات التعبير الكتابي تعزى لمتغير (عدد سنوات الخبرة)، حيث كانت قيمة (ت) غير دالة إحصائياً.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات تطبيق الممارسات التعليمية في تدريس مهارات التعبير الكتابي تعزى لمتغير (عدد سنوات الخبرة)، حيث كانت قيمة (ت) غير دالة إحصائياً.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق الممارسات التعليمية في تدريس مهارات التعبير الكتابي تعزى لعدد الدورات التدريبية، حيث كانت قيمة (ت) غير دالة إحصائياً.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات تطبيق الممارسات التعليمية في تدريس مهارات التعبير الكتابي تعزى لعدد الدورات التدريبية، حيث كانت قيمة (ت) دالة إحصائياً.

### توصيات البحث:

- بناءً على نتائج البحث الحالي، يمكن صياغة توصيات البحث على النحو التالي:
١. تطوير برامج تدريبية متخصصة لمعلمي ومعلمات صعوبات التعلم تركز على تنمية مهارات تدريس التعبير الكتابي، مع إمدادهم باستراتيجيات عملية وأدوات حديثة.
  ٢. زيادة الاهتمام بالتدريب المستمر لمعلمي صعوبات التعلم، من خلال عقد ورش عمل ودورات تدريبية متقدمة تستهدف معالجة المعوقات التي تم رصدها.
  ٣. إدماج التقنيات الحديثة في تدريس التعبير الكتابي لذوي صعوبات التعلم، مثل استخدام التطبيقات التعليمية والوسائط التفاعلية التي تسهل عملية الكتابة.
  ٤. تعزيز البيئة المدرسية الداعمة من خلال تقليل أعداد الطلاب في الفصول وتوفير موارد تعليمية إضافية تساعد المعلمين على تنفيذ الممارسات التعليمية بفاعلية.
  ٥. تطوير المناهج الدراسية بما يتناسب مع قدرات الطلاب ذوي صعوبات التعلم، من خلال تضمين أنشطة كتابية مبسطة وتدرجية تراعي الفروق الفردية.
  ٦. الاهتمام بالفروق بين الجنسين التي أظهرتها النتائج، من خلال تصميم تدخلات تربوية تراعي احتياجات كل من الذكور والإناث.

### البحوث المستقبلية المقترحة:

- في ضوء نتائج الدراسة يمكن التوصية بما يلي:
- دراسة أثر برامج تدريبية مقترحة قائمة على استراتيجيات تعليمية حديثة (مثل: الكتابة التعاونية، الخرائط الذهنية، استراتيجيات ما وراء المعرفة) في تحسين مستوى التعبير الكتابي لدى ذوي صعوبات التعلم.
  - إجراء دراسة مقارنة بين المراحل التعليمية المختلفة (المتوسطة، الثانوية) لمعرفة الفروق في مستوى تطبيق الممارسات التعليمية ومعوقاتها.
  - بحث أثر استخدام التكنولوجيا التعليمية (مثل: الذكاء الاصطناعي، تطبيقات معالجة النصوص) في تطوير مهارات التعبير الكتابي للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

- 
- بحث دور العوامل النفسية والاجتماعية (مثل: ضغوط العمل، الدعم الإداري، دعم الأسرة) في مستوى تطبيق الممارسات التعليمية.
  - إجراء دراسات نوعية للتعلم في فهم تجارب المعلمين والمعوقات التي تواجههم أثناء تدريس التعبير الكتابي.
  - دراسة العلاقة بين الكفايات المهنية للمعلمين (المعرفية، المهارية، والاتجاهية) ومستوى تطبيق الممارسات التعليمية.

## المراجع العربية

- الخوالدة، محمد، وأبو الرب، ماجدة، وهزايمة، آية. (٢٠٢١). درجة استخدام معلمي اللغة العربية مدخل عمليات الكتابة في تدريس التعبير الكتابي من وجهة نظر طلبة الصف الحادي عشر. دراسات: العلوم التربوية، ٤٨(٣)، ٢٧٤-٣٠٨. جامعة اليرموك.
- العساف، صالح. (٢٠١٣). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. دار الزهراء.
- بني عمر، ختام أحمد. (٢٠٢٥). أثر استخدام مدخل العمليات في تحسين مهارات الكتابة التفسيرية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي. المجلة العلمية لكلية التربية - جامعة أسيوط، ٤١(١)، ١-٣٦.
- النصار، صالح بن عبد العزيز، والروضان، عبد الكريم بن روضان. (٢٠٠٧). أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط. مجلة رسالة الخليج العربي، ١٠٤(١)، ١٣-٥٧.
- فليتش، جاك، وليون، جي ريد، وفوش، لين، وبارنز، مارسيا. (٢٠١٣). *صعوبات التعلم من التشخيص للعلاج*. (ترجمة: شحدة فارغ). هيئة أبو ظبي للسياحة والثقافة. (نشر العمل الأصلي في ٢٠٠٧).
- وزارة التعليم. (٢٠٢٤). *دليل عمل برامج صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية* (الإصدار الثالث). الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، قسم ذوي الإعاقة - إدارة تنمية القدرات.

## المراجع الأجنبية

- Ahmed, Y., Kent, S., Cirino, P. T., & Keller-Margulis, M. (2022). The Not-so-Simple View of Writing in Struggling Readers/Writers. *Reading & Writing Quarterly*, 38(3), 272-296. <https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1080/10573569.2021.1948374>
- Alnasser, Y. A. (2021). The Perspectives of Colorado General and Special Education Teachers on the Barriers to Co-Teaching in the Inclusive Elementary School Classroom. *Education 3-13*, 49(6), 716-729. <https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1080/03004279.2020.1776363>
- Arroyo-Mantilla, M. V., & Carrión-Mieles, J. E. (2021). Estrategias de lectoescritura para el desarrollo de la escritura creativa. *Polo del Conocimiento*, 6(12), 468-483.
- Bora, P. (2023). Importance of writing skill to develop students' communication skill. *Journal for Research Scholars and Professionals of English Language Teaching*, 7(35), 1-6.
- Brindle, M., Graham, S., Harris, K., & Hebert, M. (2016). Third and fourth grade teacher's classroom practices in writing: a national survey. *Reading &*

- Writing, 29(5), 929–954. <https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1007/s11145-015-9604-x>
- Can, R. (2017). Analysis of written expression revision skills of the students in faculty of education. *Educational Research and Reviews*, 12(5), 267-271.
  - Charitaki, G., Soulis, S. G., Tzivinikou, S., & Peklari, E. (2018). Morphological skills: A key parameter in dealing with written expression and spelling in specific learning disabilities. *Creative Education*, 9(6), 879-900.
  - Chasi-Solórzano, B., Nuñez-Zumba, C., & Araujo-Chalá, M. J. (2025). Creative writing teaching techniques on the development of written expression. *Revista Cátedra*, 8(1), 77-103.
  - Chung, P. J., Patel, D. R., & Nizami, I. (2020). Disorder of written expression and dysgraphia: definition, diagnosis, and management. *Translational pediatrics*, 9(Suppl 1), S46.
  - De La Paz, S., & Butler, C. (2018). Promoting Motivated Writers: Suggestions for Teaching and Conducting Research with Students with Learning Disabilities and Struggling Learners. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 23(2).
  - Durga, S. S., & Rao, C. S. (2018). Developing students' writing skills in English-A process approach. *Journal for Research Scholars and Professionals of English Language Teaching*, 6(2), 1-5.
  - Flanagan, S. M., & Bouck, E. C. (2015). Mapping out the Details: Supporting Struggling Writers' Written Expression with Concept Mapping. *Preventing School Failure*, 59(4), 244–252. <https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1080/1045988X.2014.933400>
  - Flanagan, S., Bouck, E. C., & Cutter, E. (2016). Wright Right: Improving and Sustaining Written Expression Abilities in Middle School Students with and Without Learning Disabilities Using Procedural Facilitators. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 21(1).
  - Gilbert, J., & Graham, S. (2010). Teaching Writing to Elementary Students in Grades 4–6: A National Survey. *The Elementary School Journal*, 110(4), 494–518. <https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1086/651193>
  - Gillespie, A., Graham, S., Kiuahara, S., & Hebert, M. (2014). High school teachers use of writing to support students' learning: a national survey. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 27(6), 1043–1072. <https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1007/s11145-013-9494-8>
  - Graham, S. (2019). Changing How Writing Is Taught. *Review of Research in Education*, 43, 277–303. <https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.2307/45284516>
  - Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing next-effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools*.

- Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing next-effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools*.
- Graham, S., Collins, A. A., & Rigby-Wills, H. (2017). Writing characteristics of students with learning disabilities and typically achieving peers: A meta-analysis. *Exceptional Children*, 83(2), 199-218.
- Graham, S., Harris, K. R., & Adkins, M. (2018). The impact of supplemental handwriting and spelling instruction with first grade students who do not acquire transcription skills as rapidly as peers: A randomized control trial. *Reading and Writing*, 31(6), 1273-1294.
- Hsiang, T. P., Graham, S., & Yang, Y.-M. (2020). Teachers' practices and beliefs about teaching writing: a comprehensive survey of grades 1 to 3 teachers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 33(10), 2511–2548. <https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1007/s11145-020-10050-4>
- IIEP-UNESCO. (2022, July 29). *Classroom practices. IIEP Policy Toolbox*. Retrieved from <https://policytoolbox.iiep.unesco.org/policy-option/classroom-practices/>
- Kiuahara, S. A., Graham, S., & Hawken, L. S. (2009). Teaching writing to high school students: A national survey. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 136–160. <https://doi.org/10.1037/a0013097>
- Kiziltas, Y. (2022). Written Expression Skills of Both Monoliterate, and Emergent Bilingual Primary School Students: A Comparison with Monolingual Students. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 17(3), 57-81.
- Leins, P. A., Cuenca-Carlino, Y., Kiuahara, S. A., & Jacobson, L. T. (2017). The Flexibility of Self-Regulated Strategy Development for Teaching Argumentative Text. *Intervention in School and Clinic*, 53(2), 81–87. <https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1177/1053451217693367>
- I-Zyoud, A. A., Jamal, D. A., & Baniabdelrahman, A. (2017). Mind Mapping and Student's Writing Performance. *Arab World English Journal*, 8(4), 280–291. <https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.24093/awej/vol8no4.19>
- Mayes, S. D., Breaux, R. P., Calhoun, S. L., & Frye, S. S. (2019). High prevalence of dysgraphia in elementary through high school students with ADHD and autism. *Journal of attention disorders*, 23(8), 787-796.
- McLeskey, J., Barringer, M.-D., Billingsley, B., Brownell, M., Jackson, D., Kennedy, M., Lewis, T., Maheady, L., Rodriguez, J., Scheeler, M. C., Winn, J., & Ziegler, D. (2017). *High-leverage practices in special education*. Council for Exceptional Children & CEEDAR Center. <https://ceedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2017/07/CEC-HLP-Web.pdf>

- Molitor, S. J., Langberg, J. M., Bouchtein, E., Eddy, L. D., Dvorsky, M. R., & Evans, S. W. (2016). Writing abilities longitudinally predict academic outcomes of adolescents with ADHD. *School Psychology Quarterly*, 31(3), 393.
- National Center for Education Statistics. (2012). *The Nation's Report Card: Writing 2011 (NCES 2012-470)*. Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Washington, DC. <https://nces.ed.gov/nationsreportcard/pdf/main2011/2012470.pdf>
- National Center for Education Statistics. (2024). *Condition of education 2024: Students with disabilities*. U.S. Department of Education.
- Ray, A. B., & Mason, T. (2024). Teaching middle school students with learning disabilities argumentative writing using SRSD with technology supports. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 24(4), 908-921.
- Ray, A. B., Connor, K. E., Brenner, H., & Kim, C. (2024). Effect of an SRSD informative writing intervention for high schoolers with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 48(3), 200–212. <https://doi.org/10.1177/07319487241309888>
- Ray, A. B., Poch, A. L., & Datchuk, S. M. (2023). Secondary educators' writing practices for students with disabilities: Examining distance learning and in-person instruction. *Journal of Special Education Technology*, 38(4), 472-487.
- Santangelo, T. (2014). Why Is Writing so Difficult for Students with Learning Disabilities? A Narrative Review to Inform the Design of Effective Instruction. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12(1), 5–20.
- Santangelo, T., & Olinghouse, N. G. (2009). Effective writing instruction for students who have writing difficulties. *Focus on Exceptional Children*, 42(4), 1–20. <https://doi.org/10.17161/foec.v42i4.6903>
- Sara M. Flanagan, Katie M. Miller, & Joo Young Lee. (2024). Special Education Teachers' Writing Instructional Practices. *Reading & Writing Quarterly*, 41, 218–235. <https://doi.org.sdl.idm.oclc.org/10.1080/10573569.2024.2413992>
- Sarudin, N. A. A., Hashim, H., & Yunus, M. M. (2019). Multi-sensory approach: How it helps in improving words recognition?. *Creative Education*, 10(12), 3186.
- Shen, X., & Xu, C. (2021). Research on children's cognitive development for learning disabilities using recommendation method. *Concurrency and Computation: Practice and Experience*, 33(9), e6097.
- Skopeliti, I., & Riga, A. (2021). Collaborative learning and its positive impact in the cognitive development of children with learning



disabilities. *Current Research in Language, Literature, and Education*, 2, 73-82.

- Tavsanlı, O. F., & Bulunuz, M. (2017). The development of the written expression skills of a first grade student at home, school and university program: A case study. *European Journal of Education Studies*.
- Troia, G. A., Graham, S., & Harris, K. R. (2017). Writing and students with language and learning disabilities. In *Handbook of special education* (pp. 537-557). Routledge.
- U.S. Department of Education. (2015). *Every Student Succeeds Act (ESSA)*. U.S. Department of Education. <https://www.ed.gov/laws-and-policy/laws-preschool-grade-12-education/every-student-succeeds-act-essa>
- Young, M. K., Rouse, A. G., & Datchuk, S. (2022). Writing Interventions for Students with Learning Disabilities: A Scoping Review. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 20(2), 129-148.