OPEN ACCESS
Received: 21/07/2025
Accepted: 09/11/2025

مجلة الآداب

The Suitability of *Lughati* Curriculum in Developing Writing Skills among Students with Learning Difficulties and Its Impact on Their Achievement from Teachers' Perspective

Amjad Abdullatif Ali Al-Qahtani [*]
amjoo-1418@hotmail.com

Dr. Adhwa'a bin Ali Al-Ahmari [**]
adahmari@kku.edu.sa

Abstract

This research investigated the effectiveness of the *Lughati* "My Language" curriculum in enhancing writing skills among students with learning difficulties and its influence on their academic achievement from teachers' perspectives. Using a descriptive survey approach, the study targeted all teachers of learning difficulties and *Lughati* in Asir region schools, with a sample of 166 participants. A questionnaire comprising 20 items across two dimensions—writing skills and academic achievement—was employed. Findings indicated that both the suitability of writing activities and the curriculum's impact on achievement were moderate, with practical exercises and progressive difficulty viewed positively, while the absence of stimulating enrichment activities was highlighted as a limitation. Significant differences in teachers' responses emerged based on gender, qualifications, and experience. The study concluded with recommendations to redesign writing and instructional activities to strengthen fundamental and creative skills, foster motivation, and align with the objectives of Saudi Arabia's Vision 2030.

Keywords: Lughati Curriculum, Writing Skills, Students with Learning Difficulties, Academic Achievement, Writing Activities.

[*]M.A. student in Special Education, Department of Special Education, Faculty of Education, King Khalid University, Kingdom of Saudi Arabia.

**Associate Professor of Special Education, Department of Special Education, Faculty of Education, King Khalid University, Kingdom of Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Qahtani, A. A. A. Al-Ahmari, A. A. (2025). The Suitability of *Lughati* Curriculum in Developing Writing Skills among Students with Learning Difficulties and Its Impact on Their Achievement from Teachers' Perspective, *Journal of Arts, 13*(4), 95 -124. https://doi.org/10.35696/joa.v13i4.2946

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 21/ 07/ 2025
تاريخ القبول:09/ 11/ 2025

مجلة الآداب

مدى ملاءمة منهج لغتي في تنمية مهارات الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتأثيره في تحصيلهم من وجهة نظر معلميهم

أمجاد عبد اللطيف علي القحطاني*
amjoo-1418@hotmail.com

د. أضواء بنت علي الأحمري**
adahmari@kku.edu.sa

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى ملاءمة منهج «لغتي» في تنمية مهارات الكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلّم، وتأثيره في تحصيلهم من وجهة نظر المعلمين، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، وشمل المجتمع جميع معلمي ومعلمات صعوبات التعلّم ومعلمي ومعلمات «لغتي» في مدارس منطقة عسير، بالمملكة العربية السعودية، وتكونت العينة الفعلية من 166 مشاركًا، وأعدّت أداة الدراسة (استبانة) من قسمين، شملت بعدين رئيسيين: مهارات الكتابة والتحصيل الدراسي، وتكونت من 20 عبارة، وأظهرت النتائج أن مدى ملاءمة أنشطة الكتابة وتأثير المنهج في التحصيل جاء بمستوى متوسط، مع تباين في تقييم العبارات؛ حيث برزت الأنشطة التطبيقية والتدرّج في الصعوبة باعتبارها عوامل إيجابية، بينما ظهر نقص في الأنشطة التحفيزية والإثرائية. كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين حسب النوع، أو المؤهل العلمي، أو سنوات الخبرة، وبناءً على النتائج، تم اقتراح عدد من التوصيات والاقتراحات منها: حاجة المنهج إلى إعادة تصميم الأنشطة الكتابية والتعليمية لتعزيز المهارات الأساسية والإبداعية، وزيادة دافعية الطلبة، بما ينسجم مع أهداف رؤية المملكة 2030.

الكلمات المفتاحية: منهج لغتي، مهارات الكتابة، الطلبة ذوو صعوبات التعلم، التحصيل الدراسي، الأنشطة الكتابية.

* طالبة ماجستير في التربية الخاصة، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.

** أستاذ التربية الخاصة المشارك، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: القحطاني، أ. ع. ع. الأحمري، أ. ع. (2025). مدى ملاءمة منهج لغتي في تنمية مهارات الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتأثيره في تحصيلهم من وجهة نظر معلميهم، *مجلة الآداب*، *13*(4)، 95- 124
https://doi.org/10.35696/joa.v13i4.2946

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

مقدمة:

اهتمت المملكة العربية السعودية بالتعليم اهتمامًا واضحًا، وأنفقت عليه الكثير لتُحقّق الأهداف التعليمية المطلوبة، وقد حظيت المناهج التعليمية بالتطوير والتعديل والإضافة وفقًا للمراحل الدراسية المختلفة، ومن ضمن هذه المناهج (منهج لغتي)، الذي يضمّ العديد من الأنشطة والمهارات التعليمية في الكتابة؛ ولكن أصبح من الضروري إعداد مناهج خاصة لطلبة صعوبات التَّعَلُّم تتوافق مع خططهم التربوية الفردية، كما أن هذه العملية تتطلّب جهدًا عاليًّا من قِبل المعلمين؛ لذا كان لزامًا عليهم أن يستخدموا المناهج المناسبة للطلبة - خاصةً في مادتي لغتي والرياضيات- لأنها تُشكّل أساس التّعلُّم للطلبة.

وتُشكّل اللغة العربية في مجتمعنا السعودي أهمية خاصة، حيث إنها تُترجم ثقافتنا وهويتنا، كما أنها تُعدُّ مُكوّنًا رئيسًا في رؤية المملكة 2030، التي تطمح لأن يكون جميع الطلبة - بمن فيهم طلبة صعوبات التَّعَلُّم- متقنين لها تحدّثًا أو استماعًا (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2019).

وتعدّ مرحلة إعداد المقررات الدراسية التي تُطبّقها المدرسة من أبرز المُدْخَلات في العملية التعليمية، التي تُسهم في تحقيق مُخرَجات تربوية ناجحة؛ لذلك يجب تصميم محتواها بما يتناسب تربويًّا مع حالة كل طالب؛ لتحقيق آمال وتطلّعات عالية للمعلمين والمعلمات الذين تم توكيلهم لمهمة التعليم (الرشيدي، 2014).

ولتحقيق الأهداف التعليمية؛ لا بد أن يتجه النظام التعليمي اتجاهات جديدة من حيث تصميم المناهج التعليمية لطلبة صعوبات التَّعَلُّم؛ لسدّ الثغرات وتقليل العقبات؛ إذ يُمثّل مقرر لغتي الخطوط الأساسية للتعليم في المملكة، ويُترجم التطلّعات المستقبلية في إعداد الجيل الصالح (العتيبي، 2020).

فقد وجدت دراسة الزبني (2023) أن (78%) من معلمات اللغة العربية يواجهن صعوبات في تدريس مقرر "لغتي" في المرحلة الابتدائية، مما يشير إلى وجود تحديات في التطبيق المهني للمنهج بين المعلمات، وركزت دراسة السميري وآخرين (2019) على "مشكلات التعلُّم اللغوي" لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم، وأظهرت أن هذه الفئة تواجه صعوبات واضحة في المهارات اللغوية الأساسية (القراءة، الكتابة، الاستماع، والتحدّث) من منظور معلميهم.

من جهة أخرى، يبرز تحليل لدراسة الدوسري (2022) AL-Aldousari and Dunn أن نقص منهج مخصص لذوي صعوبات التعلُّم يعد من أبرز التحديات في التعليم الخاص بالسعودية، حيث وصف المعلمون غياب منهج مناسب ضمن العقبات التي يواجهونها .

وبناء على ما سبق؛ أصبح من الضروري التّعرُّف على مدى ملاءمة منهج لُغتي للطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم؛ لدوره الكبير في تكوين شخصيتهم بجميع جوانبها، ورفع حصيلتهم المعرفية، والكشف عن مواهبهم وقدراتهم، حيث تُمثّل مهارات الكتابة في منهج لغتي أهمية عالية مع التطوّرات التي نلاحظها في العصر الحالي، وإذا ما وُظّفت بطريقة صحيحة من خلال مراعاتها لحاجات الطلبة؛ فسيتخرّج طلبة طموحون واثقون من قدراتهم ومستوياتهم التعليمية (الضويحي والنشوان، 2021).

فعلى الرغم من تعدد الدراسات التي تناولت صعوبات التعلّم، إلا أنها - بحسب اطّلاع الباحثتين - لم تتجه إلى تقييم فاعلية منهج "لغتي" نفسه لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلّم، خصوصًا في مهارات الكتابة، ومعظم ما توفر من دراسات اكتفى بوصف المشكلات من وجهة نظر المعلمين أو تقديم أنشطة علاجية عامة، دون النظر بعمق إلى دور المنهج الرسمي "لغتي" بوصفه عنصرًا أساسيًا قد يسهم في تعزيز أو إعاقة تحصيل هؤلاء الطلبة؛ إذ إن غياب التقييم العلمي لمنهج "لغتي" مع هذه الفئة يجعل من الصعب تحديد مدى ملاءمته الفعلية لهم.

2-1 مشكلة الدراسة

يعاني طلبة صعوبات التَّعَلُّم من قصور في مهارات الكتابة؛ وهذا الأمر قد يؤدي إلى حدوث مشكلات أكاديمية واجتماعية ونفسية، تؤثر في انسجامهم مع بيئتهم التعليمية والمدرسية (المطيري وبني خالد، 2020)، وتوصّلت دراسة الحاج (2018) إلى وجود صعوبات في حلّ المشكلات بالكتابة لطالبات صعوبات التَّعَلُّم، كما توصّلت دراسة Chung and Patel (2015) إلى وجود صعوبات في مهارات الكتابة لدى طلبة صعوبات التَّعَلُّم.

ومن أكثر المشكلات التي لاحظتها الباحثتان في التدريب الميداني؛ أن السبب في تدني مهارات الكتابة لطلبة صعوبات التَّعَلُّم؛ قد يكون عدم مناسبة منهج لغتي من حيث تضمن المناهج للأحرف التعليمية كاملةً خلال السنة الدراسية الأولى، بينما تحتاج هذه الفئة إلى وقت أطول لتعلّمها، ويختلف ذلك على حسب قدرة كل طالب وطالبة، بالإضافة إلى إسهاب النصوص القرائية في القطع؛ مما قد يؤدي إلى حدوث صعوبة في الطلاقة اللفظية والاستيعاب القرائي لديهم، وما يعقب ذلك من مشكلات في مهارات الكتابة، ابتداءً من إمساك القلم بطريقة صحيحة، وانتهاءً برسم الحروف والمقاطع والجمل.

من هنا؛ تتمثّل مشكلة الدراسة في أن الهدف من تعليم طلبة صعوبات التَّعَلُّم يتفق مع الطلبة العاديين، من خلال تحقيق المُدخلات والمُخرجات ذاتها؛ لكن لديهم مُتطلّبات خاصة ومختلفة لا بد من مراعاتها؛ حتى يصل التعليم إلى أفضل حالاته، ومنها: حاجتهم إلى تقديم خدمات أكثر ملاءمة من حيث المناهج؛ حتى يتمكّنوا من رفع تحصيلهم الأكاديمي، ويطوروا من قدراتهم الإبداعية والإنتاجية، ويرفعوا من كفاءتهم التعليمية والشخصية.

وللحدّ من صعوبات الكتابة التي يواجهونها -سواء في التعليم بشكل خاص، أو في الحياة بشكل عام- وتوافقًا مع رؤية المملكة العربية السعودية 2023م في مجال التعليم وتحسين خدماته؛ جاءت فكرة هذه الدراسة، التي تهدف إلى التّعرُّف على مدى ملاءمة منهج لغتي في تنمية مهارات الكتابة، ومدى تأثير هذا المنهج في تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التّعلّم - من وجهة نظر معلميهم- لضمان تقديم المناهج التعليمية بجودة وكفاءة عالية.

أسئلة الدراسة:

1. ما مدى ملاءمة أنشطة الكتابة في منهج لغتي للطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم، من وجهة نظر معلميهم؟
2. ما مدى تأثير منهج لغتي في تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم، من وجهة نظر معلميهم؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة، حول مدى ملاءمة منهج لغتي في تنمية مهارات الكتابة للطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم - من وجهة نظر معلميهم- تُعْزَى إلى مُتَغَيِّرات: (نوع الجنس- المؤهل العلمي- سنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى:

1. التّعرُّف على مدى ملاءمة أنشطة الكتابة في منهج لغتي للطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم، من وجهة نظر معلميهم.
2. التّعرُّف على مدى تأثير منهج لغتي في تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم، من وجهة نظر معلميهم.
3. معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة، حول مدى ملاءمة منهج لغتي في تنمية مهارات الكتابة للطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم - من وجهة نظر معلميهم- تُعْزَى إلى مُتَغَيِّرات: (نوع الجنس- المؤهل العلمي- سنوات الخبرة).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- تتضح الأهمية النظرية لهذه الدراسة، من خلال تركيزها على نشر الوعي حول أهمية تصميم المناهج التعليمية بما

يتناسب مع احتياجات الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم وقدراتهم الخاصة، الذي يُعدّ خطوة أساسية في تعزيز تجربة التَّعَلُّم، كما قد تُسهم في توجيه معلمي ومعلمات صعوبات التَّعَلُّم إلى فهم دور المناهج في تطوير قدراتهم، ليس في المجال التعليمي فقط؛ بل في الحياة بشكل عام، إضافة إلى أنها قد تُوفّر معلومات قيّمة للمهتمين بهذا المجال مما يزيد من أهمية هذه الدراسة في إثراء المعرفة.

الأهمية التطبيقية:

- كشف الصعوبات المنهجية التي يواجهها طلبة صعوبات التعلّم في أنشطة الكتابة.
- توجيه انتباه واضعي المناهج لتعديل محتوى منهج (لغتي) بما يتناسب مع احتياجاتهم الفردية، خصوصًا في مهارات التعبير الكتابي والإملاء والخط.
- قد تسهم في تقديم توصيات ومقترحات لتطوير أنشطة الكتابة بما يعزز التحصيل الدراسي.

حدود الدراسة:

تمثلت الحدود الموضوعية في معرفة مدى ملاءمة منهج (لغتي) في تنمية مهارات الكتابة، ومدى تأثيره في تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلّم، ومعلمي ومعلمات صعوبات التعلّم، بينما اقتصرت حدود الدراسة البشرية والمكانية على معلمي ومعلمات مادة لغتي للطلبة ذوي صعوبات التعلّم في الصفوف من الصف الأول وحتى السادس الابتدائي، في مدارس التعليم العام بمنطقة عسير، خلال الفصل الدراسي الثاني 2025م.

مصطلحات الدراسة:

اشتملت الدراسة الحالية على عدد من المصطلحات، التي عُرّفت نظريًّا وإجرائيًّا على النحو الآتي:

الطلبة ذوو صعوبات التَّعَلُّم (Students with learning disabilities):

هم الطلبة الذين يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، التي تتضمّن فهم اللغة المنطوقة أو المكتوبة واستخدامها، وتظهر في اضطرابات: السمع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة والحساب والتهجئة، ولا يرجع ذلك إلى أي نوع من أنواع الإعاقة، سواء كانت فكرية أو سمعية أو بصرية أو غيرها (وزارة التعليم،2020).

ويمكن تعريف الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم إجرائيًا بأنهم: الطلبة الذين حُدّدت أهليتهم من قِبل وزارة التعليم في تلقي خدمات صعوبات التَّعَلُّم بغرفة المصادر، والمشخّصين بصعوبات في الكتابة، والمُلتحقين بالمدارس الحكومية التابعة لإدارة التعليم بمنطقة عسير.

منهج لغتي (Lugati Curriculum):

عرف إجرائيًا بأنه: برنامج لغوي تعليمي يقدّم للمرحلة الابتدائية، ويتكوّن من محتوى لغوي ونصوص وأنشطة ومهام أدائية تهدف إلى تنمية مهارات اللغة العربية الأربع (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)، ويُقاس تطبيقه من خلال أداء المتعلمين في الطلاقة القرائية، والفهم القرائي، والتعبير الشفوي، والكتابة الصحيحة (وزارة التعليم العالي،2019؛ الحربي،2016).

المهارات (Skills):

عرّفها أبو النصر ومحمد (2017) بأنها: قدرة الفرد على القيام بالأعمال المطلوبة بسهولة ودقة.

ويمكن تعريفها إجرائيًا بأنها: مدى تمكُّن الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم من التفاعل مع النصوص المقروءة أو المكتوبة بسرعة وإتقان، وما يتبع ذلك من مهارات مرتبطة بها.

الكتابة (writing):

عرّفها خصاونة وآخرون (2019) بأنها: مهارات عقلية تشمل قدرة الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم على تحويل الرموز المسموعة الصوتية إلى رموز كتابية، وتتضمّن قدرتهم على التعبير عما يجول في ذهنهم من أفكار ومشاعر وخواطر، أو قدرتهم على التعبير عن ذواتهم باستخدام قواعد الإملاء والتعبير والخط المُتعارف عليها بين اللغويين.

ويمكن تعريفها إجرائيًا بأنها: قدرة الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم على رسم الأحرف بطريقة صحيحة، بحيث يستطيع القارئ فهم المعاني والتّعرُّف عليها، بالإضافة إلى قدرتهم على التكامل بين البصر والحركة.

التحصيل الدراسي (Academic Achievement):

عرّفه ماضي والعايب (2017) بأنه: درجة تمكن الطلبة من تحقيق الأهداف التعليمية المحددة في المناهج الدراسية، ويُقاس عادةً من خلال أداء الطلبة في الاختبارات، والأنشطة التعليمية المختلفة.

ويمكن تعريفه إجرائيًا بأنه: وجهات نظر المعلمين بحسب ما جاء في عبارات البعد الثاني من الاستبانة، وتقديرهم لأثر أنشطة الكتابة في منهج لغتي لتحصيل الطلبة عينة هذه الدراسة.

الإطار النظري للدراسة:

صعوبات التَّعَلُّم:

لم يعد موضوع صعوبات التَّعَلُّم مقتصرًا على التربية الخاصة فقط، وإنما توسّع ليضُمّ العملية التربوية كافة، وأصبحت دراسته والتثقيف فيه أمرًا مهمًّا جدًّا للعاملين في ميدان التربية، خاصة معلمة الصف التي تحتاج إلى توصيل المعلومات من خلال استخدام عدة إستراتيجيات قد تفيد ذوي الصعوبة في التَّعَلُّم، حيث تتنوّع هذه الصعوبات؛ إذ يتطلّب هذا التنوّع تنوّع البرامج التعليمية والتدريبية - حسب حالة كل طالب وطالبة- وتقع مسؤولية هذه المهمة على عاتق معلمي التربية الخاصة ومعلماتها بمساعدة الفريق المتعدد التخصّصات (الرباط، 2023؛ الحربي، 2025).

- صعوبات الكتابة: وهي صعوبة في التوافق بين البصر والحركة، والكتابة عملية مُعقّدة تتطلّب اشتراك أكثر من منطقة دماغيه لأدائها، وتشمل الكتابة عدة مهارات؛ وهي:
- التعبير التحريري: قدرة الطلبة على التعبير عما يدور في أنفسهم من أفكار وأحداث بلغة صحيحة وأفكار متسلسلة مترابطة.
- الإملاء: قدرة الطلبة على ترجمة الأصوات المسموعة إلى حروف مكتوبة بشكلٍ صحيح.
- الخط: قدرة الطلبة على رسم الحرف بطريقة صحيحة، من حيث: شكله وزاويته، وربطه بالأحرف الأخرى.

وفي هذا السياق، أُستخدمت عدة إستراتيجيات من قِبل الباحثين للتّعرُّف على فعاليتها في تنمية الدافعية لطلبة صعوبات التَّعَلُّم، ومنها دراسة المحيربي (2023)، التي كانت فعّالة في رفع الدافعية لدى هؤلاء الطلبة من حيث وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياسين القبلي والبعدي؛ لصالح القياس البعدي، والتي طبّقت برنامجًا قائمًا على إستراتيجيات التَّعَلُّم النشط، وحرّصت الدراسة على أهمية التعاون مع معلمي الفصول في تطبيق تلك الإستراتيجيات وتعميمها على المواد الدراسية كافة.

وفي ضوء ما سبق؛ يُفضّل فهم الأسباب التي أدّت إلى انخفاض دافعية الطلبة، والعمل على رفعها عن طريق توفير بيئة تعليمية إيجابية، وبناء التواصل الإيجابي الفعّال، وتقديم التعليم بإستراتيجيات وأساليب متنوّعة حسب نمط التَّعَلُّم الخاص بكل طالب.

كما أشارت وزارة التعليم (2020) إلى بعض الاعتبارات المهمة في خصائص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم؛ ومنها:

1. الطلبة ذوو صعوبات التَّعَلُّم مجموعة غير متجانسة؛ بمعنى أن لهم صفات وخصائص مختلفة.
2. تظهر خصائصهم بطريقة متفاوتة بين كل طالب/ة وآخر، وليس من الضروري أن تكون جميع هذه الخصائص في الطلبة.
3. بعض الخصائص شائعة لدى الطلبة في المراحل الدراسية الأولى ولا تحتاج إلى التّدخُّل؛ ولكن ينبغي للمعلمين والمعلمات أن يتدخلوا في الوقت المناسب وفقًا للإجراءات المُتبعة في تحديد الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم.
4. تكون النتائج أفضل كلما كان التدخُّل مبكرًا.

الكتابة:

مفهوم الكتابة:

تعدُّ الكتابة تراثًا للبشرية، فهي لا تنتقل من جيلٍ إلى جيلٍ آخر فقط؛ بل تجعلهم يستفيدون من خبرة السلف السابقين، كما أنها تنتشر في البلدان المختلفة، وتشعّ من خلالها المعرفة العلمية؛ وهذا الأمر أدّى إلى رِفعة البشرية وارتقائها؛ لذلك اهتمت الشعوب على اختلافها بتعليم الطلبة لمادة الكتابة في وقت مبكر من حياتهم، فالكتابة وسيلة مهمة من وسائل التواصل، التي من خلالها يستطيع الطلبة التواصل مع الآخرين، ويؤثرون فيهم ويتأثرون بهم ويتناقلون كل ما هو جديد ومؤثر. وتُشكّل الكتابة الشكل الثالث من النظام اللغوي، وترتبط إيجابيًّا مع مهارات الكتابة، كما أنها تتمثّل في: التعبير الكتابي، والتهجئة، والكتابة اليدوية وتتكامل مع بعضها، وتتضمن بُعدين ممثّلين في: البُعد المعرفي والبُعد المهاري النفس حركي (سالم وآخرون،2017).

وعرّف جلاخ (2018) الكتابة بأنها: عملية تخطيط الحروف والكلمات، من خلال تركيز الانتباه على شكل الحرف وصوته في وقت واحد ومحاولة الربط بينهما، ويتم هذا للتعبير عن المفاهيم والمعاني، وتتم في المراحل الأولى عن طريق تقليد الوالدين والأقران أو الزملاء في الروضة.

صعوبات الكتابة:

أشار Pennington (2020) إلى أن بعض الطلبة قد يجدون صعوبة في الكتابة مُتضمّنة في صعوبة الكتابة اليدوية، أو القدرة على تحويل الأفكار إلى كلمات ملموسة، وضعفا واضحا في التعبير الكتابي، وتكون كتابتهم غير منظمة، وتؤدي ضعف المهارات الحركية لدى الطلبة إلى مشكلات في الدقة وسرعة التحكم في أثناء عملية الكتابة (Peer & Reid ,2016).

ولكن هناك عدة طرق لمساعدة الطلبة على التخفيف من هذه الصعوبات وتجاوزها؛ مثل: استخدام التكنولوجيا الحديثة، وزيادة وقت اختبارات الكتابة للطلبة حسب احتياج كل طالب، واستخدام أدوات كتابة خاصة؛ لمساعدتهم على تصحيح إمساكهم بقلم الرصاص، أو المشاركة في العلاج المهني إذا كان الطالب يعاني من ضعف في قوة أصابعه (Forgan et al.,2024).

ويمكن اختبار الطلبة للتّعرّف على قدرتهم الإملائية عن طريق إظهار الكلمات المكتوبة بشكل صحيح، والكلمات المكتوبة بشكل غير صحيح؛ ومن ثمّ مطالبتهم بالتمييز، وتحديد ما هو صحيح وما هو غير صحيح في النص McBride, (2019).

مكوّنات الكتابة:

ذكر خصاونة وآخرون (2019) أن مُكوّنات الكتابة تتضمّن: التعبير الكتابي، والتهجئة، والكتابة -الخط اليدوي- ويمكن تلخيصها على النحو الآتي:

شكل (1) مُكوّنات الكتابة.

1. **التعبير الكتابي:** تحتوي مهارات الكتابة على قدرات مختلفة، ومنها: سلامة اللغة المحلية أو سهولتها، والقدرة على قراءة الأحرف والكلمات والجمل، ومهارات التهجئة الإملائية، ومستوى مقبول من الكتابة اليدوية (الخط)، بالإضافة إلى التَّعَرُّف على قوانين الكتابة وتوظيفها، والتَّعَرُّف على إستراتيجيات التنظيم والتخطيط في الكتابة.

2. **التهجئة:** تعدّ التهجئة المجال الوحيد الذي لا يوجد فيه مجال للإبداع أو الابتكار، ويتم من خلالها الحكم على الكلمة بالصح أو الخطأ، فهي أكثر تعقيدًا من الكتابة؛ لأنه في الكتابة يمكن الاعتماد على صورة الحرف أو الكلمة للتّعرّف عليها، أو يمكن معرفة الكلمة من خلال سياق المعنى. ولإتقان مهارات التهجئة الصحيحة؛ يجب أن يكون للطلبة ذاكرة، بالإضافة إلى قدرتهم على الاسترجاع منها.

3. **الكتابة اليدوية (الخط اليدوي):** يُوصف الخط اليدوي بأنه الموضوع الأضعف تعلُمًا في المناهج الدراسية، ويُنظر إليه على أنه أقل أهمية من غيره؛ لكن الصعوبات التي يواجهها الطلبة في الخط اليدوي تؤثر في فاعلية العمل، كما تؤثر في الدرجات التي يضعها المعلمون للتكاليف؛ متأثرين بأثر الهالة، وكثيرًا ما نجد الطلبة يبغضون عمليّة الكتابة؛ لأنهم يجدون أنها تتطلّب جهدًا عاليًا.

وبناءً على ما ذُكر آنفًا؛ تُقوّم مُكوّنات الكتابة في المناهج التعليمية لعلاج نقاط الضعف، وتعزيز نقاط القوة، ومن المهم أن يُركّز المعلمون على الشمولية في أثناء عملية التقويم لإلمام الطلبة بجميع جوانب الكتابة، وقد توصل علمي (2024) إلى أن الاهتمام في التقويم - من وجهة نظر المعلمين- انصبّ على الجانب المعرفي والنحو، بينما يُهمل الانسجام والاتساق والمنطقية في تسلسل الأفكار بالنص.

وتُعدّ الكتابة من العناصر الأساسية التي تبرز أهميتها في عدة جوانب، حيث تؤدي دورًا حيويًّا في تعزيز المواطنة، وتُعدّ شرطًا أساسيًّا لمحو أمية الأفراد والمجتمعات، كما أنها أداة رئيسة للتّعلّم؛ إذ تُتيح للطلبة الوصول إلى مختلف أنواع المعرفة، والاطلاع على أفكار الآخرين وتأملاتهم، وهي وسيلة فعّالة للتواصل بين الأفراد - سواء من خلال المؤلفات أو الخطابات- حيث تعمل حلقة وصل بين الحاضر والماضي، وتُسهم في نقل المعرفة والثقافة من مكان لآخر؛ ومن هنا تكمن أهميتها في أنها ليست مجرد وسيلة للتعبير؛ بل هي أداة حيوية تُسهم في تطور المجتمعات وتحسين جودة الحياة (حميدة،2023).

العوامل المؤثرة في عملية الكتابة: هناك عدة عوامل تؤثر في عملية الكتابة، منها (Saboowala, 2022):

1. اللغة: تُعدّ اللغة عنصرًا أساسيًّا في الكتابة، فهي توفّر الأدوات اللازمة للكتابة ليُعبّر الطلبة عن مشاعرهم بوضوح.
2. القدرات المعرفية: قد يواجه الطلبة صعوبات في الترتيب المتسلسل؛ مما يجعل من الصعب عليهم تنظيم الحروف أو الكلمات أو الأفكار بشكل صحيح.

3.المهارات الحركية: تؤدي المهارات الحركية دورًا في القدرة على الكتابة بشكل فعّال، حيث تتطلّب تنسيقًا بين اليد والعين.

4. الذاكرة: تؤثر الذاكرة في قدرة الطلبة على الكتابة، ففي حالة وجودة صعوبات في الذاكرة طويلة المدى، قد يجد الطلاب صعوبة في تذكّر كيفية تهجئة الكلمات التي عرفوها سابقًا؛ مما يؤدي إلى تقديم تخمينات غير دقيقة، أما في حالات الذاكرة العاملة، فيعرف الطلاب كيفية تهجئة الكلمات؛ لكن يواجهون صعوبة في اختيار الحروف الصحيحة أو ترتيبها بشكل مناسب.

ويُعدّ منهج لغتي المنهج العام للغة العربية للطلبة العاديين، وفي الوقت نفسه يُدرّس لطلبة صعوبات التَّعَلُّم مع إدخال بعض التعديلات عليه، وبناء الخطط الفردية الخاصة بهم، ويُقدّم التعليم في غرف المصادر الخاصة بطلبة صعوبات التَّعَلُّم، عندما لا يتمكّنون من متابعة أقرانهم في الفصل الدراسي العادي (سعادة،2020).

وتتميّز غرف المصادر عادةً باتساعها؛ مما يُسهّل الحركة والتدريب، وتقع في موقع مركزي بين الصفوف؛ لتسهيل عودة الطلاب إلى فصولهم بعد انتهاء الأ نشطة، كما أنها مُجهّزة بأثاث خاص ومواد ووسائل تعليمية مُقسّمة إلى أركان بناءً على نوع الصعوبة التي يواجهها الطالب، سواء كانت في الكتابة أو الكتابة أو الحساب (Weiser et al.,2019).

وللتّعرّف على مدى اهتمام المعلمين بالوسائل الحديثة والمنظّمات المتوافرة في غرف المصادر، توصّل Muflih (2018) في دراسته إلى أن استخدام معلمي صعوبات التَّعَلُّم للمنظّمات المرئية الموجودة في هذه الغرف؛ كان متدنيًا بشكل عام، من خلال تصميم استبانة أجاب عليها 83 معلمًا.

ولأهمية تفعيل إستراتيجيات التَّعَلُّم لطلبة صعوبات التَّعَلُّم في غرف المصادر وفصول التعليم العام؛ فقد أكّدت نتائج دراسة كيربي Kirby (2017) على ضرورة اعتماد أساليب وإستراتيجيات تربوية متنوّعة من قِبل المعلمين؛ لتحقيق المساواة لطلاب صعوبات التَّعَلُّم؛ مما يساعدهم على الاندماج الفعلي، مع مراعاة استخدام إستراتيجيات تتناسب مع احتياجاتهم الخاصة.

وقد تُعزّز هذه الإستراتيجيات من فهم طلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم لمنهج لغتي، وترفع من مستوى تحصيلهم الدراسي، حيث توصل ماضي والعايب (2017)- في دراستهما التي أُجريت على 22 طالبًا والتي استخدما فيها المنهج الوصفي- إلى أن صعوبات التَّعَلُّم تؤثر في التحصيل الدراسي لدى الطلبة- سواء كانت هذه الصعوبات تخصّ الطلبة أنفسهم، أو أنها خارجة عن نطاقهم- فصعوبات الكتابة أو الكتابة أو الظروف المدرسية؛ تعدّ عوامل لها آثار سلبية تؤثر في نفسية الطلبة، ونتائجهم الدراسية وتحصيلهم؛ لذلك يجب الوقوف على هذه الصعوبات، ومحاولة علاجها في بداية الأمر، وذلك بتعاون جهود الأشخاص المعنيين بالطالب، وتعلّمه - سواء المدرسة ،أو الأسرة أو غيرهم- حتى يتخطى الطلبة هذه الصعوبات، ويحصلوا على نتائج مُرْضية لتحقيق النجاح في حياتهم بشكل عام.

وعلى الرغم من وجود تحدّيات تعوق تقدّم الطلبة في مسيرتهم الأكاديمية؛ إلا أن الأمل دائمًا موجود، ويمكن تحقيق ذلك من خلال اعتماد إستراتيجيات فعّالة قد تُسهم في تحسين مستواهم الأكاديمي، حيث عُثر على بعض الإستراتيجيات التي تُسهم في تحسن أسلوب التَّعَلُّم المعرفي لدى طلبة صعوبات التَّعَلُّم، وتُمكّنهم من التغلب في معظم الحالات على صعوباتهم، وعادة ما يمتلك الطالب الذي يعاني من بعض الصعوبات مهارات ومواهب فطرية في مجالات أخرى (Hudson,2017).

الفرق بين مناهج الطلبة العاديين ومناهج طلبة التربية الخاصة (صعوبات التَّعَلُّم):

لا يختلف منهج صعوبات التَّعَلُّم عن المنهج العام المخصّص للطلاب العاديين؛ ولكن يكمن الفرق في إعداد خطط فردية خاصة لكل طالب من طلبة صعوبات التَّعَلُّم، استنادًا إلى نتائج قياس مستوى أدائه الحالي من حيث جوانب القوة

والضعف؛ لذا لا يوجد منهج عام محدد لصعوبات التَّعَلُّم، بل توجد أهداف عامة وخطوط عريضة يمكن عدّها محتوى المنهج، ومن هذه الأهداف تُشتق الأهداف التعليمية التي تُشكّل الأساس للمنهج الفردي لكل طالب (سليمان، 2019).

استندت الباحثتان في تفسير صعوبات الكتابة لدى التلاميذ إلى النظرية المعرفية لمعالجة المعلومات (Information Processing Theory)، التي ترى الكتابة عملية معرفية معقدة تشمل استقبال المعلومات، ومعالجتها، وتنظيمها، وتخزينها في الذاكرة، ثم استرجاعها عند الحاجة للتعبير الكتابي. ووفق هذه النظرية، تنشأ الصعوبات عند وجود قصور في أي من مكونات النظام المعرفي مثل الانتباه، والذاكرة العاملة، والتخطيط، والمراقبة الذاتية أثناء الكتابة (Flower & Hayes, 1981; Anderson, 1983).

كما تم تفسير تلك الصعوبات في **ضوء النظرية الاجتماعية الثقافية لفيغوتسكي** (Vygotsky, 1978)، التي تؤكد دور الدعم الاجتماعي واللغة في تطوير مهارات الكتابة، حيث يؤدي غياب التفاعل البنّاء أو ضعف التواصل مع المعلمين إلى صعوبات في التعبير الكتابي وتنظيم الأفكار.

وتضيف **النظرية البنائية** (Piaget, 1970) بُعدًا آخر لتفسير الصعوبات، إذ ترى أن البناء الفعّال للمعرفة يحتاج لتفاعل المتعلم مع خبراته السابقة، وبالتالي يواجه التلاميذ الذين يفتقرون إلى إستراتيجيات تنظيم الذات صعوبة في إنتاج نصوص مترابطة وواضحة.

ويؤكد هذا الأساس النظري ضرورة تطوير برامج تعليمية فردية وإستراتيجيات تدريسية متنوعة لتعزيز مهارات الكتابة وتقليل الصعوبات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلّم.

وتوصلت دراسة المحزمة (٢٠١٨)، التي استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، إلى أن أبرز صعوبات تعليم مقرر "لغتي" للتلاميذ الصمّ تتمثل في عدم مراعاة طبيعة الإعاقة السمعية في المحتوى، وضعف الوسائل التعليمية والأنشطة المناسبة لهم، إضافة إلى قلة اقتناع بعض المعلمين بطرق التدريس الحديثة. كما بينت النتائج وجود فروق دالة وفق المؤهل الدراسي، وعدم وجود فروق وفق سنوات الخبرة.

كما توصّل الطيار والنجار (2018) في دراستهما – التي استخدما فيها قائمة لتقديرات المعلم لمدى إمكانية وصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى منهج التعليم العام، واستعانا بالمنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من 32 معلمًا- إلى إمكانية وصولهم للمنهج العام وتحقيق تقدّم فيه، بشرط أن يلبي هذا المنهج احتياجاتهم، كما يجب أن تصمّم البرامج التعليمية المُخصّصة لهذه الفئة وفقًا لمبادئ التصميم الشامل؛ ومن هنا ترى الباحثتان ضرورة تحقيق تكافؤ الفرص في التعليم، من خلال عمل مراجعة شاملة للمناهج تضمن إدماجهم بشكل فعّال في النظام التعليمي.

وقد توصّلت نتائج دراسة عبد الرحمن وآخرين (2024) إلى ضعف مستوى الطلبة في مهارات الكتابة المحدّدة، عن طريق قياس مدى توافر هذا المهارات لدى طلبة صعوبات التَّعَلُّم، كما اهتم الباحثون بتحديد المهارات الكتابية المناسبة لطلبة صعوبات التَّعَلُّم وتعزيزها، والحرص على بناء برامج تعليمية تتضمّن إستراتيجيات وأساليب تدريسية مناسبة.

تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة باستهدافها **عينة من** معلمي ومعلمات مادة "لغتي" إلى جانب معلمي ومعلمات صعوبات التعلّم، الأمر الذي أتاح مقاربة أكثر شمولًا لمدى ملاءمة المنهج من وجهة نظر الفئتين المعنيتين بتدريسه. كما تميزت الدراسة **بتركيزها على محتوى المنهج وعلاقته بتنمية مهارات الكتابة**، وتوظيفها **المنهج الوصفي المسحي** بطريقة ميدانية تعكس الواقع التعليمي بصورة مباشرة. ومع ذلك، كان من الممكن تعزيز قيمة النتائج أكثر من خلال **مقارنة الفروق بين وجهات نظر الفئتين** في تحليل النتائج؛ مما كان سيضيف بعدًا تفسيريًا أعمق للدراسة.

وتتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأنها استهدفت عينة من معلمي ومعلمات مادة "لغتي"، وليس معلمي ومعلمات صعوبات التَّعَلُّم كما هو شائع في الأدبيات السابقة، مما أتاح فهماً أدق لمدى ملاءمة المنهج من وجهة نظر الممارسين الفعليين لتدريسه، كما تتميز الدراسة بتركيزها على محتوى المنهج نفسه وعلاقته بتنمية مهارات الكتابة، مع توظيف المنهج الوصفي المسحي بطريقة ميدانية، مما يعكس الواقع التعليمي بشكل مباشر. وقد أظهرت الباحثتان مرونة ومبادرة في تجاوز القيود الميدانية، مما أضاف للعمل قيمة تطبيقية عالية.

إجراءات الدراسة ومنهجها:

أولًا: منهج الدراسة

في ضوء تحقيق أهداف هذه الدراسة، استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي المسحي؛ للتّعرُّف على مدى ملاءمة منهج لغتي في تنمية مهارات الكتابة ومدى تأثير هذا المنهج في تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التّعلّم - من وجهة نظر معلميهم.

ثانيًا: مجتمع الدراسة وعينتها:

تمثّل مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات صعوبات التَّعَلُّم، وبلغت العينة الفعلية التي حصلت عليها الباحثتان (166) من معلمي ومعلمات صعوبات التعلّم ومعلمي ومعلمات لغتي في منطقة عسير، وقد تم الحصول على العينة عشوائيًّا من خلال إرسال رابط الاستبانة لمجتمع الدراسة عن طريق التواصل مع إدارة التعليم بمنطقة عسير.

ثالثًا: خصائص العينة

حُدّد عدد من المُتغيّرات لوصف أفراد عينة الدراسة، وهي: (نوع الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة)، التي تُساعد على فهم أعمق للبيانات واستخلاص النتائج الدقيقة. وفيما يأتي وصف لخصائص عينة الدراسة تبعًا للمُتغيّرات الديموجرافية:

1- وصف عينة الدراسة تبعًا لنوع الجنس:

جدول (1)

وصف عينة الدراسة حسب النوع.

م	النوع	عدد العينة	النسبة المئوية %
1	ذكور	105	%63.3
2	إناث	61	%36.7
3	الإجمالي	166	%100

يتضح من الجدول (1)؛ أن (105) أفراد من عينة الدراسة؛ يمثّلون نسبة (63.6) من الذكور، بينما كانت (61) أنثى بنسبة (36.7).

2- وصف عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي:

جدول (2)

وصف عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي.

م	المؤهل العلمي	عدد العينة	النسبة المئوية %
1	دبلوم	15	%9
2	بكالوريوس	124	%74.7

م	المؤهل العلمي	عدد العينة	النسبة المئوية %
3	دبلوم عالٍ	7	%4.2
4	دراسات عليا	20	%12
	الإجمالي	166	%100

يتبيّن من الجدول (2)، أن (124) فردًا من عينة الدراسة لديهم مؤهل البكالوريوس، ويمثّلون 74.7% من عينة الدراسة، بينما (20) منهم مؤهلهم دراسات عليا ويمثّلون 12%، و(15) منهم مؤهلهم دبلوم ويمثّلون 9%، و(7) منهم مؤهلهم دبلوم عالٍ ويمثّلون 4.2%.

3- وصف عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة بالعمل الحالي داخل الكلية:

جدول (3)

وصف عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة الوظيفية.

م	سنوات الخبرة	عدد العينة	النسبة المئوية %
1	أقل من سنة.	12	%7.2
2	من سنة إلى أقل من 5 سنوات.	23	%13.9
3	من 5 إلى أقل من 10 سنوات.	28	%16.9
4	عشر سنوات فأكثر.	103	%62
	الإجمالي	166	%100

يتبيّن من الجدول (3)؛ أن (103) أفراد من عينة الدراسة؛ خبرتهم عشر سنوات فأكثر، ويمثّلون 62% من عينة الدراسة، بينما (28) منهم خبرتهم من خمس إلى أقل من عشر سنوات ويمثّلون 16.9%، و(23) خبرتهم من سنة إلى أقل من خمس سنوات، بينما (12) منهم خبرتهم أقل من سنة ويُمثّلون 7.2%.

خامسًا: أداة الدراسة

أعدّت الباحثتان استبانة لقياس ملاءمة منهج لغتي في تنمية مهارات الكتابة ومدى تأثير هذا المنهج في تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التّعلّم - من وجهة نظر معلميهم- ويمكن تعريف الاستبانة بأنها: سلسلة محددة من الأسئلة والفقرات؛ يكون هدفها جمع بيانات من عينة الدراسة (عطوان ومطر،2018).

1) وصف الأداة: تكوّنت أداة الدراسة (الاستبانة) من قسمين: القسم الأول: يشمل البيانات الأولية، وتتضمّن: (النوع- المؤهل العلمي- سنوات الخبرة).

القسم الثاني: يتضمّن بعدين بإجمالي (20 عبارة)؛ وهما:

البُعد الأول: مهارات الكتابة لطلبة صعوبات التَّعَلُّم في منهج لغتي، وشمل (10) عبارات.

البُعد الثاني: التحصيل الدراسي لطلبة صعوبات التَّعَلُّم في منهج لغتي، وشمل (10) عبارات.

2) خطوات إعداد الأداة (الاستبانة): بناء الأداة في صورتها الأولية: أُتبع عدد من الخطوات لبناء الاستبانة الأولية، وذلك كما يأتي:

أُستعين بعدد من الدراسات السابقة المُقاربة لموضوع الدراسة، ومنها دراسات: المقاطي وبريكيت (2021)؛ الشهري (2020)؛ الفهيقي والجليدي (2019)؛ المحزمة (2018)؛ محمد (2014)؛ الندوي (2022).

كتابة المسوّدة الأولية للاستبانة:

وتعني إخراج الأداة في صورتها الأولية، مع التأكد من وضوح الأسئلة وسهولة فهمها من قِبل الآخرين، حيث بلغ عدد العبارات (20) عبارة، بواقع (10) عبارات لكل بعد، ثم تم عرضها في صورتها الأولية على عدد من المحكّمين من قسم التربية الخاصة-مسار صعوبات التَّعَلُّم، والبالغ عددهم (7) محكّمين، حيث أُخذت ملاحظاتهم في الحسبان، وهي إعادة صياغة بعض الفقرات وحذف بعضها.

حُدّدت درجة الموافقة بناءً على قيمة المتوسط الحسابي، وفي ضوء درجات قطع مقياس أداة الدراسة، وذلك باعتماد المعيار الآتي لتقدير درجة الممارسة، حيث حدّد طول فترة مقياس ليكرت الخماسي المستخدَمة في هذه الأداة (من 1: 5)، وحُسب المدى (5-1=4)، الذي قُسّم على عدد فترات المقياس الخمسة؛ للحصول على طول الفترة: أي (5/4= 0.8)، ثم أضيفت هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وهي (1)؛ لتحديد الحدّ الأعلى للفترة الأولى، وهكذا بالنسبة لباقي الفترات. وحُدّدت نقطة القطع (حدّ الكفاية) بحساب قيمة المئيني (75) فأعلى لمدى الدرجات من (1-5)؛ وبذلك تكون قيمة درجة القطع هي الدرجة (3.75).

صدق الاستبانة وثباتها (الخصائص السيكومترية للاستبانة):

حُسبت الخصائص السيكومترية للأداة، وفيما يأتي عرض لنتائج صدق الاستبانة وثباتها:

صدق أداة الدراسة (الاستبانة):

1- صدق الاتساق الداخلي للأداة:

تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية للتحقق من الاتساق الداخلي للأداة وبلغ عددهم (15) معلمًا ومعلمة، كما حُسب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة بحساب مُعَامِلات الارتباط (بيرسون) بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة، والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة، والدرجة الكلية على الاستبانة كما هو موضح في الجدول (4).

جدول (4)

نتائج قيم (مُعَامِلات الارتباط) الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة.

العبارة	مُعَامِل الارتباط بالبُعْد	مُعَامِل الارتباط بالدرجة الكلية	العبارة	مُعَامِل الارتباط بالبُعْد	مُعَامِل الارتباط بالدرجة الكلية
البُعْد الأول: التحصيل الدراسي					
6	**0.62	**0.58	1	**0.70	**0.51
7	**0.63	**0.52	2	**0.67	**0.52
8	**0.75	**0.65	3	**0.62	**0.43
9	**0.59	**0.53	4	**0.64	**0.53
10	**0.54	**0.41	5	**0.63	**0.42

العبارة	مُعَامِل الارتباط بالبُعْد	مُعَامِل الارتباط بالدرجة الكلية	العبارة	مُعَامِل الارتباط بالبُعْد	مُعَامِل الارتباط بالدرجة الكلية
البُعْد الثاني: مهارات الكتابة			6	**0.63	**046
1	**0.52	**0.47	7	**0.53	**0.47
2	**0.64	**0.45	8	**0.61	**0.41
3	**0.61	**0.43	9	**0.58	**0.40
4	**0.51	**0.46	10	**0.56	**0.43
5	**0.82	**0.70			

(**) = مُعَامِلات الارتباط دالة إحصائيًّا عند مستوى (0.01).

يتضح من الجدول السابق؛ أن جميع العبارات ارتبطت بدرجة البُعد الذي تنتمي إليه، وكذلك بالدرجة الكلية على الاستبانة، وذلك من خلال معاملات ارتباط موجبة، ودالة إحصائيًّا عند مستوى (0.01). حيث تراوحت معاملات الارتباط بين **(0.40)** و**(0.82)**، وهي قيم مرتفعة نسبيًا، مما يشير إلى أن جميع العبارات تتمتّع بدرجة عالية من **صدق الاتساق الداخلي**.

جدول (5)

نتائج قيم الاتساق الداخلي لأبعاد الاستبانة

الأبعاد	مُعَامِل الارتباط بالدرجة الكلية
البُعْد الأول: مهارات الكتابة.	**0.86**
البُعْد الثاني: التحصيل الدراسي.	**0.77**

(**) = مُعَامِلات الارتباط دالة إحصائيًّا عند مستوى (0.01).

يتبيّن من الجدول السابق؛ ارتباط جميع الأبعاد بالدرجة الكلية على الاستبانة بمُعَامِلات ارتباط موجبة، ودالة إحصائيًّا عند مستوى (0.01)؛ وقد تراوحت قيم مُعَامِلات الارتباط بين (0.77 إلى 0.86)؛ مما يعني أن جميع الأبعاد تتمتّع بدرجة صدق اتساق داخلي مرتفعة.

ثبات أداة الدراسة (الاستبانة): حُسب ثبات الاستبانة عن طريق حساب مُعَامِل ثبات ألفا- كرونباخ للاستبانة ككل، حيث بلغت قيمته (0.75)، ويُشير إلى مُعَامِل ثبات جيد.

حُسبت مُعَامِلات ثبات -ألفا-كرونباخ لكل بُعد من أبعاد الاستبانة كما في الجدول (3-6).

جدول (6)

مُعَامِلات ثبات ألفاكرونباخ لكل بُعد

الأبعاد	عدد العبارات	مُعَامِل ثبات ألفا-كرونباخ
البُعْد الأول: مهارات الكتابة.	**10**	**0.73**
البُعْد الثاني: التحصيل الدراسي.	**10**	**0.77**
الكلي	**20**	**0.75**

يتبيّن من الجدول (6)؛ ارتفاع قيم مُعامِلات ثبات ألفا كرونباخ لكل بُعد من أبعاد الاستبانة، حيث تراوحت قيم مُعَامِلات ثبات أبعاد الاستبانة ما بين (0.73 إلى 0.77).

حُسب ثبات الاستبانة باستخدام طريقة التجزئة النصفية:

حيث حسب مُعَامِل الثبات الكلي بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان – براون وبلغت قيمته (0.73)، ويُشير إلى مُعَامِل ثبات جيد، كما حُسب مُعَامِل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل بُعد من أبعاد الاستبانة كما يوضّحها الجدول (7) الآتي:

جدول (7)

مُعَامِلات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل بُعد

الأبعاد	عدد العبارات	مُعَامِل ثبات التجزئة النصفية
البُعْد الأول: مهارات الكتابة.	**10**	**0.71**
البُعْد الثاني: التحصيل الدراسي.	**10**	**0.74**
الكلي	**20**	**0.73**

يتبيّن من الجدول (7)؛ ارتفاع قيم مُعَامِلات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل بُعد من أبعاد الاستبانة، حيث تراوحت قيم مُعَامِلات ثبات أبعاد الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية ما بين (0.71 إلى 0.74)، وتُشير تلك النتائج إلى أن قيم الثبات لكافة أبعاد الاستبانة جيدة؛ مما يُعطي مؤشرًا لمناسبتها لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، وإمكانية إعطاء نتائج ثابتة ومستقرة في حالة إعادة تطبيق الدراسة.

بعد الأخذ بآراء المحكّمين المختصين وإجراء التعديلات اللازمة؛ وقياس صدق الأدوات وثباتها بُنيت الاستبانة في صورتها النهاية وتكوّنت من (20) عبارة، موزّعة على محورين، وقد أُستخدم مقياس ليكرت الخماسي؛ للحصول على استجابات عينة الدراسة وفق درجات الموافقة الآتية: (أؤيد- أؤيد بشدة- محايد- لا أؤيد- لا أؤيد بشدة)، وعُبّر عن هذا المقياس بطريقة كمية؛ بإعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجة، كما يأتي: أؤيد (1)، وأؤيد بشدة (2)، ومحايد (3 درجات)، ولا أؤيد (4درجات)، ولا أؤيد بشدة (5) درجات.

تحديد درجة المواءمة والأوزان النسبية:

سادسًا: الأساليب الإحصائية المُستخدَمة في الدراسة:

حُلّلت البيانات وعُولجت باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، وأُستخدمت الأساليب الإحصائية الآتية لحساب صدق الاستبانة وثباتها: مُعَامِل ارتباط بيرسون (Person correlation)، ومُعَامِل ثبات ألفا كرونباخ، ومُعَامِل الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان – براون، وأُستخدمت الأساليب الإحصائية الآتية؛ لتحليل بيانات الاستبانة: المتوسطات الوزنية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية، وأسلوب تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA).

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها

أولًا: نتائج السؤال الأول: ينصّ السؤال الأول على: ما مدى ملاءمة أنشطة الكتابة في منهج لغتي للطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم، من وجهة نظر معلميهم؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ حُسبت المتوسطات، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لاستجابات العينة على البُعْد الأول من الاستبانة؛ لتحديد مدى الملاءمة، ويُوضّح الجدول (8) نتائج ذلك.

جدول (8)

المتوسطات الوزنية والأوزان النسبية لاستجابات عينة الدراسة الخاصة بالبُعْد الأول: (مدى ملاءمة أنشطة الكتابة في منهج لغتي للطلبة ذوي صعوبات التعلم).

العبارة	العبارات	مدى ملاءمة أنشطة الكتابة في منهج لغتي للطلبة ذوي صعوبات التعلم				
		المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	ترتيب العبارات	مدى الملاءمة
1	أنشطة الكتابة الموجودة في منهج لغتي تتناسب مع زمن الحصة الدراسية.	3.36	0.95	67.2	4	متوسط
2	تتدرج أنشطة الكتابة من السهل إلى الصعب.	3.63	0.87	72.6	1	مرتفع
3	أنشطة الكتابة مرتبة ومتسلسلة حسب قدرات الطلبة.	3.52	0.91	70.4	3	مرتفع
4	يسهل على الطلبة كتابة كلمات تحتوي على ظواهر لغوية مختلفة، مثل: (التاء المربوطة- المفتوحة... إلخ).	2.19	0.9	43.8	6	منخفض
5	تعدّ أنشطة ترتيب الجمل سهلة؛ لبناء نص مترابط لدى الطلبة.	2.31	0.91	46.2	5	منخفض
6	عدد الأنشطة الحركية في منهج لغتي مناسب لتحسين جودة الخط لدى الطلبة.	2.17	0.97	43.4	7	منخفض
7	تتوافر أنشطة وتدريبات تساعد الطلبة على اكتساب مهارات الكتابة.	2.01	0.84	40.2	10	منخفض
8	تساعد الأنشطة الإثرائية في منهج لغتي الطلبة على التعبير الكتابي.	2.02	0.86	40.4	9	منخفض
9	تؤثر المهام الكتابية بمنهج لغتي إيجابًا في دافعية الطلبة للكتابة.	2.05	0.74	41	8	منخفض
10	تنمّي أنشطة التعبير الكتابي مهارات الاتصال لدى الطلبة.	3.55	1.05	71	2	مرتفع
	إجمالي البُعْد الأول	2.68	0.58	53.63	-	متوسط

يتبيّن من النتائج الموضحة بالجدول (8)، ما يأتي:

أعطى أفراد عينة الدراسة أنشطة الكتابة في منهج لغتي للطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم مدى ملاءمة (متوسط)، بمتوسط وزني (2.68)، ووزن نسبي (53.63)، بانحراف معياري (0.58)؛ ولم يصل مدى الملاءمة إلى حدّ الكفاية (3.75).

جاءت أعلى العبارات في درجة الملاءمة بالنسبة لهذا البُعْد للعبارة رقم (2)، ونصّها: (تتدرّج أنشطة الكتابة من السهل إلى الصعب)، حيث حصلت على أعلى متوسط وزني (3.63).

جاءت أقل العبارات في درجة الملاءمة بالنسبة لهذا البُعْد، العبارة رقم (7)، ونصّها: (تتوافر أنشطة وتدريبات تساعد الطلبة على اكتساب مهارات الكتابة)، حيث حصلت على أقل متوسط وزني (2.01).

وتُشير النتيجة الثانية إلى أن مدى ملاءمة أنشطة الكتابة في منهج (لغتي) للطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم؛ جاءت بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (2.68)؛ مما يعكس وجود قصور في تصميم هذه الأنشطة بما يتناسب مع احتياجات هذه الفئة، فالكتابة مهارات مركبة تتطلّب تنمية مستمرة لمجموعة من الجوانب الأساسية، مثل: الإملاء، وبناء الجمل، والتعبير عن الأفكار، والتنظيم اللغوي؛ وهو ما يحتاج إلى تصميم أنشطة متكاملة توفّر بيئة تعليمية ملائمة لدعم تعلّم الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم.

ويمكن فهم هذا المستوى المتوسط من الملاءمة من خلال التحدّيات التي تواجه تعليم الكتابة للطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم، التي تتنوّع بين ضعف المهارات الأساسية، مثل: الإملاء وبناء الجمل، وبين القصور في تصميم الأنشطة بحيث تناسب الفروقات الفردية لهذه الفئة.

وقد أظهرت النتائج التفصيلية تباينًا في تقييم العبارات المرتبطة بهذا البُعْد، حيث حصلت العبارة التي تُشير إلى (تدرّج أنشطة الكتابة من السهل إلى الصعب) على أعلى متوسط وزني (3.63)؛ مما يعكس فعالية التدرّج بوصفه إحدى إستراتيجيات التدريس التي تُسهم في تمكين الطلبة من تطوير مهاراتهم تدريجيًّا.

وعلى الجانب الآخر، جاءت العبارة التي تنصّ على: (توافر أنشطة وتدريبات تساعد الطلبة على اكتساب مهارات الكتابة) بأقل متوسط وزني (2.01)؛ مما يُظهر نقصًا واضحًا في عدد الأنشطة الموجّهة لتحسين المهارات الكتابية الأساسية أو تنوّعها. ويُشير هذا التفاوت إلى أن المنهج، رغم نجاحه في تنظيم الأنشطة بشكل تدريجي؛ لكنه لا يُوفّر البيئة التدريبية الكافية التي تتيح للطلبة تطبيق هذه المهارات وتحسينها؛ مما يؤكد الحاجة إلى تعزيز الجانب العملي في الأنشطة الكتابية.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة من عدة زوايا:

أولا: أن الأنشطة الكتابية في المنهج قد تُركّز على الجانب الأكاديمي فقط، مثل: تدريب الطلبة على كتابة الجمل أو النصوص القصيرة؛ لكنها تُهمل الجوانب الإبداعية والتفاعلية التي تُعدّ أساسية لتعزيز الدافعية والتطوّر لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم.

ثانيًا: قد تكون هذه الأنشطة غير مرنة بما يكفي لتلبية الفروقات الفردية؛ مما يؤدي إلى شعور الطلبة بصعوبة في التعامل مع النصوص الكتابية التي تفوق مستوى قدراتهم الحالية.

ثالثًا: غياب التركيز على الجوانب النفسية مثل: بناء الثقة بالنفس قد يعوق قدرة الطلبة على المشاركة الفعّالة في الأنشطة الكتابية؛ مما يحدّ من تطور مهاراتهم على المدى الطويل.

ودعمًا لهذه النتيجة، تتفق دراسة عبد الرحمن وآخرين (2024) مع هذا التقييم، حيث أكّدت ضعف مستوى مهارات الكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم؛ نتيجة نقص الأنشطة التعليمية الموجّهة التي تهدف إلى تحسين هذه المهارات بشكل مُتدرّج ومنظّم، كما أشارت دراسة العنزي والسعودي (2019) إلى أن ضعف الكتابة مرتبط بعدة عوامل مثل: التركيز المُفرط على الإملاء، وإهمال الجوانب التحليلية والإبداعية؛ مما يضعف ارتباط الطلبة بالنشاط الكتابي بوصفه وسيلة للتعبير عن أفكارهم. وعلى الجانب الآخر، تناولت دراسة ماضي والعايب (2017) العوامل النفسية المؤثرة في الكتابة، مثل: الخجل والتردد، موضحةً أن تفعيل الأنشطة التعاونية والمشتركة يمكن أن يساعد على تقليل هذه المشكلات وتعزيز أداء الطلبة.

وتتطلّب النتيجة الحالية قراءة معمّقة لدور المعلم في تحسين هذه الأنشطة؛ إذ يُعدّ تدريب المعلمين على استخدام أساليب تدريس متقدّمة مثل: الكتابة الموجّهة، والأنشطة التفاعلية، واستخدام الخرائط الذهنية عاملًا أساسيًّا لتحسين مهارات الكتابة لدى الطلبة، كما أن إدخال التكنولوجيا في العملية التعليمية، من خلال استخدام تطبيقات الكتابة التفاعلية أو البرامج التي تدعم التقييم الفوري وتصحيح الأخطاء؛ يمكن أن يُعزّز فاعلية هذه الأنشطة، ويجعلها أكثر جاذبية وملاءمة لاحتياجات الطلبة.

وترى الباحثتان أن تطوير أنشطة الكتابة يحتاج إلى مقاربة أكثر شمولية، تشمل تصميم أنشطة مرنة تستهدف تعزيز مهارات الكتابة الأساسية مع دمج الجوانب الإبداعية، كما يجب أن تتضمّن الأنشطة تدريبات عملية تراعي الفروقات الفردية، وتُوفّر بيئة تفاعلية مُحفّزة، وعلى سبيل المثال: يمكن أن تُبنى الأنشطة حول موضوعات مرتبطة بحياة الطلبة اليومية؛ لتحفيزهم على المشاركة بفعالية، إضافة إلى استخدام إستراتيجيات مثل: العصف الذهني الجماعي والقصص التفاعلية، التي تُسهم في تحسين القدرة على التعبير الكتابي.

وهذا يتوافق بما يُحقّق التكامل بين الجوانب الأكاديمية والإبداعية، وهو ما يتوافق مع أهداف رؤية المملكة 2030، التي تسعى إلى تطوير المناهج التعليمية لتكون شاملة وتدعم جميع فئات الطلبة.

كما أن تحسين الأنشطة الكتابية – من خلال دمج التكنولوجيا وأدوات التَّعَلُّم التفاعلية- لن يُسهم في تعزيز مهارات الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم فقط؛ بل سيكون خطوة نحو تحقيق نظام تعليمي متكامل وشامل يُعزّز الإبداع، ويضمن تكافؤ الفرص التعليمية.

وبناءً على هذه النتيجة، تُوصي الباحثتان بإعادة تصميم أنشطة الكتابة؛ لتكون أكثر توافقًا مع احتياجات الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم، مع التركيز على إدخال أدوات تعليمية مبتكرة، وتقديم برامج تدريبية مكثّفة للمعلمين حول استخدام الإستراتيجيات التفاعلية في تعليم الكتابة. ومن خلال هذه الجهود، يمكن تحسين الأنشطة الكتابية في منهج (لغتي)؛ بما يضمن تحقيق مُخرجَات تعليمية فعّالة تتوافق مع تطلّعات رؤية المملكة 2030؛ لبناء نظام تعليمي شامل ومتكامل.

ثانيًا: نتائج السؤال الثاني: ينصّ السؤال الثاني على: **ما مدى تأثير منهج لغتي في تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم، من وجهة نظر معلميهم؟**

وللإجابة عن هذا السؤال؛ حُسبت المتوسطات، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لاستجابات العينة على البُعْد الثاني من الاستبانة؛ لتحديد مدى التأثير، ويوضح الجدول (9) نتائج ذلك:

جدول (9)

المتوسطات الوزنية والأوزان النسبية لاستجابات عينة الدراسة الخاصة بالبُعْد الثاني: (مدى تأثير منهج لغتي في تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم، من وجهة نظر معلميهم).

رقم العبارة	العبارات	مدى تأثير منهج لغتي في تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم				
		المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	ترتيب العبارات	مدى التأثير
1	يعدّ عدد الأحرف الهجائية المتعلمة في الترم الدراسي الواحد مناسبا للطلبة.	2.89	1.04	57.8	4	متوسط
2	المفاهيم المتضمّنة في منهج لغتي	2.38	0.84	47.6	8	متوسط

رقم العبارة	العبارات	مدى تأثير منهج لغتي في تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم				
		المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	ترتيب العبارات	مدى التأثير
3	سهلة الفهم لدى الطلبة. يحتوي منهج لغتي على أنشطة تطبيقية لمهارات الكتابة.	3.73	0.82	74.6	1	مرتفع
4	يوجد لدى الطلبة دافعية نحو تعلّم منهج لغتي.	2.17	0.89	43.4	10	منخفض
5	المحتوى الكمي في منهج لغتي مناسب لقدرات الطلبة.	2.27	0.97	45.4	9	منخفض
6	يحتوي منهج لغتي على الصور التوضيحية التي تساعد الطلبة على التذكّر في أثناء الاختبارات.	2.54	1	50.8	6	متوسط
7	يراعي منهج لغتي الفروق الفردية بين الطلبة.	3.21	1.01	64.2	3	متوسط
8	يحتوي منهج لغتي على التغذية الراجعة التي تسمح للطلبة بالتّعرُّف على مستوى أدائهم.	2.45	0.94	49	7	منخفض
9	الواجبات المنزلية الواردة في المنهج تُلائم قدرات الطلبة.	2.73	1.17	54.6	5	متوسط
10	تتناسب أسئلة التقويم في منهج لغتي مع قدرات الطلبة.	3.49	0.84	69.8	2	مرتفع
	إجمالي البُعْد الثاني	2.79	0.58	55.72	---	متوسط

أعطى أفراد عينة الدراسة منهج لغتي في تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم مدى تأثير (متوسط)، بمتوسط وزني (2.79)، ووزن نسبي (55.72)، بانحراف معياري (058)، ولم يصل مدى التأثير إلى حدّ الكفاية (3.75).

كانت أعلى العبارات في درجة التأثير بالنسبة لهذا البُعْد هي العبارة رقم (3)، ونصّها: (يحتوي منهج لغتي على أنشطة تطبيقية لمهارات الكتابة)، حيث حصلت على أعلى متوسط وزني (3.73).

كانت أقل العبارات في درجة التأثير بالنسبة لهذا البُعْد هي العبارة رقم (4)، ونصّها: (يوجد لدى الطلبة دافعية نحو تعلّم منهج لغتي)، حيث حصلت على أقل متوسط وزني (2.17).

وتُشير هذه النتيجة إلى أن مدى تأثير منهج (لغتي) في تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم؛ جاءت بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (2.79)؛ مما يعكس وجود جهود لتطوير المنهج؛ لكنها لا تزال غير كافية لتحقيق التحصيل الأمثل لهذه الفئة، حيث يُعدّ التحصيل الدراسي عملية معقّدة تتطلّب تكامل المحتوى التعليمي مع أنشطة تُحفّز التفاعل والدافعية لدى

الطلبة؛ وهو ما يظهر بشكل متفاوت في نتائج هذا البُعْد، بينما تُقدّم الأنشطة التطبيقية دعمًا لتحصيل الطلبة، ويبدو أن افتقار المنهج إلى عناصر تحفيزية تُسهم في تعزيز الدافعية؛ يُمثّل تحديًّا رئيسًا يعوق تحقيق التقدّم المطلوب.

وقد أظهرت النتائج التفصيلية أن العبارة المُتعلّقة بـ(احتواء منهج لغتي على أنشطة تطبيقية لمهارات الكتابة)؛ حصلت على أعلى متوسط وزني (3.73)؛ مما يُشير إلى نجاح المنهج في تقديم أنشطة تُعزّز الفهم العملي للمهارات الأساسية، حيث تُعدّ الأنشطة التطبيقية جسرًا يربط بين النظرية والممارسة؛ الأمر الذي يُساعد الطلبة على استيعاب المفاهيم بشكل أفضل، ويُسهم في تحقيق نتائج ملموسة؛ لكن فعالية هذه الأنشطة تبقى مشروطة بمستوى قدرة الطلبة على التفاعل معها، حيث إن وجود أنشطة تطبيقية فقط لا يعني بالضرورة الوصول إلى تحصيل مرتفع، إذا لم تكن مُصمّمة بصورة تناسب خصائص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم.

ويجب أن يُؤخذ في الحسبان احتياجاتهم المُتنوّعة، من حيث الأسلوب والوتيرة والتدرّج في الصعوبة، ومع ذلك جاءت العبارة المُتعلّقة بـ"وجود دافعية لدى الطلبة نحو تعلّم منهج لغتي" بأقل متوسط وزني (2.17)؛ مما يعكس ضعفًا في الاهتمام بالعوامل النفسية التي تؤثر مباشرة في التحصيل الدراسي؛ إذ قد يكون ضعف الدافعية نتيجة غياب أنشطة تفاعلية ممتعة ومشوّقة تتوافق مع اهتمامات الطلبة، وتُحفّز رغبتهم في المشاركة، أو تصميم محتوى لا يُبرز ارتباط المادة بحياتهم اليومية.

ويدلّ هذا على وجود فجوة بين ما يقدّمه المنهج من أنشطة، ومستوى تحفيزه للطلبة على المشاركة الفعّالة، حيث يمكن للطبة أن يؤدوا الأنشطة المطلوبة دون أن يشعروا بارتباط حقيقي بالمحتوى؛ مما يُقلّل من دافعيتهم، ويؤثر في مدى استفادتهم الفعلية، وقد يكون لهذا المستوى المنخفض في الدافعية تأثير كبير ومضاعف في عملية التَّعَلُّم؛ إذ إن فقدان الحافز قد يؤدي إلى تراجع مستوى التركيز والانتباه بصورة كبيرة؛ مما يزيد من التحدّيات التي يواجهها الطلبة ذوو صعوبات التَّعَلُّم في استيعاب المادة وفهمها.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة من زاوية التباين بين الجوانب الأكاديمية والنفسية التي يُعنى بها المنهج، حيث تُظهر الأنشطة التطبيقية قدرة على دعم المهارات الأكاديمية مثل: الكتابة؛ لكنها تفشل في إثارة حماس الطلبة نحو المادة؛ مما يجعل التأثير في التحصيل غير متكامل. كما أن غياب الدافعية لا يُضعف من مستوى التفاعل مع المادة فقط؛ بل يؤثر أيضًا في استمرارية التَّعَلُّم وجودة استيعاب المفاهيم، فقد يكون التحصيل متوسطًا؛ ليس بسبب نقص المحتوى الأكاديمي، وإنما بسبب عدم وجود إستراتيجيات التدريس التي تأخذ في الحسبان الجوانب التحفيزية والنفسية للطلبة.

كما أن هذا التباين قد يكون دليلًا على حاجة المناهج إلى إعادة النظر في الطريقة التي يُقدّم بها المحتوى، بحيث يصبح لديه جاذبية أكبر، ويتضمّن أساليب تعلّم متنوّعة تتناسب مع خصائص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم، مثل: استخدام الوسائط المتعددة، والألعاب التعليمية، والتطبيقات التفاعلية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة الزهراني (2019)، التي أكّدت أهمية الأنشطة التطبيقية في تحسين التحصيل الدراسي، حيث تُساعد هذه الأنشطة على تطبيق المفاهيم النظرية بشكل عملي، كما أظهرت دراسة كيربي Kirby (2017) دور الأنشطة التفاعلية في تعزيز فهم الطلبة للمحتوى وزيادة انخراطهم، وهو ما يتفق مع ارتفاع تقييم العبارة الخاصة بالأنشطة التطبيقية.

وتختلف هذه النتيجة جزئيًّا عن دراسة ماضي والعايب (2017)، التي شدّدت على أهمية التركيز على الجوانب النفسية والدافعية لتحسين التحصيل الدراسي؛ مما يُبرز الحاجة إلى تطوير الأنشطة لتكون أكثر تحفيزًا وتشويقًا.

وترى الباحثتان أن النتيجة تُبرز أهمية تحقيق التوازن بين الأنشطة التطبيقية والتفاعلية من جهة، والعوامل المحفّزة للدافعية من جهة أخرى، حيث يجب تطوير محتوى المنهج ليُركّز على تحسين الدافعية لدى الطلبة، عبر تقديم

أنشطة تُبرز ارتباط المادة بحياتهم اليومية، وتُشجّعهم على الابتكار والمشاركة الفعّالة، كما أن إدخال أدوات تعليمية مبتكرة، مثل: الألعاب التعليمية والمسابقات التفاعلية؛ يمكن أن يُسهم في رفع مستوى الدافعية لدى الطلبة، فالأساليب التقليدية في التدريس قد لا تكون كافية للاستحواذ على انتباه الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم، حيث إنهم يحتاجون إلى محفّزات بصرية وحركية؛ لتعزيز تركيزهم وتحفيزهم على التفاعل مع المحتوى التعليمي.

ويمكن توضيح المتوسطات والأوزان النسبية للأبعاد في الجدول الآتي:

جدول (10)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية للأبعاد

البُعْد	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	ترتيب الأبعاد	مدى الملاءمة
البُعْد الأول: مهارات الكتابة.	**2.68**	**0.58**	**53.63**	**2**	**متوسط**
البُعْد الثاني: التحصيل الدراسي.	**2.79**	**0.58**	**55.72**	**1**	**متوسط**
الإجمالي	**2.82**	**0.48**	**56.4**	**---**	**متوسط**

يتضح من الجدول (10) ما يأتي:

أعلى درجة ملاءمة: البُعد الثاني: التحصيل الدراسي، حيث حصل على متوسط وزني **2.79** ووزن نسبي **.55.72%**، **وأقل درجة ملاءمة:** البُعد الأول: مهارات الكتابة، حيث حصل على متوسط وزني **2.68** ووزن نسبي **.53.63%**، والمتوسط العام للأبعاد **2.82** مع انحراف معياري **0.48** ووزن نسبي **56.4%**، وهو ضمن **درجة الملاءمة المتوسطة**.

أظهرت النتيجة أن مدى تأثير منهج (لغتي) على تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم؛ جاء بمستوى متوسط؛ مما يُشير إلى وجود محاولات لتطوير المنهج وجعله أكثر توافقًا مع احتياجات هذه الفئة؛ لكن هذه المحاولات لمّا تصل بعدُ إلى مستوى الشمولية المطلوبة. ويُلاحظ وجود تباين واضح بين الأبعاد المختلفة، بينما جاء البُعْد الخاص بالتحصيل العام في المرتبة الثانية.

جاء البُعْد الخاص بالكتابة في المرتبة الأخيرة، بمتوسط وزني (2.68)، ووزن نسبي (53.63%)؛ وهو ما يعكس تحدّيات كبيرة في تصميم أنشطة الكتابة لتتناسب مع قدرات الطلبة؛ إذ تُعدّ الكتابة مهارات متعددة الأبعاد تتطلّب تدريبات شاملة تشمل: الإملاء، وبناء الجمل، وتنظيم الأفكار. ويبدو أن المنهج الحالي لا يقدّم الدعم الكافي لتطوير هذه الجوانب، وقد تكون الأنشطة الكتابية إما محدودة أو لا تغطي المهارات بشكل متوازن، إضافة إلى أن قلة التحفيز والدافعية يمكن أن تكون عاملًا آخر يُؤثر سلبًا في أداء الطلبة في هذا المجال.

أما البُعْد الخاص بالتحصيل الدراسي، الذي حصل على متوسط وزني (2.79)، ووزن نسبي (55.72%)؛ فقد عكس مستوى متوسطًا من التأثير؛ إذ يعتمد التحصيل الدراسي بشكل كبير على مدى تكامل الأنشطة في دعم المهارات الأساسية من جهة، وقدرة المنهج على تلبية الاحتياجات الفردية من جهة أخرى، ويُحتمل أن يكون التحصيل متأثرًا بعدم توازن الأنشطة بين الجوانب النظرية والعملية، بالإضافة إلى محدودية العناصر المحفّزة التي تُشجّع الطلبة على بذل مزيد من الجهد لتحقيق تقدّم أكاديمي.

وبناءً على هذه النتيجة؛ يُمكن القول: إن التفاوت بين الأبعاد يعكس عدم اتساق في تصميم المنهج، حيث ركّز بشكل أكبر على الكتابة بوصفها مهارات رئيسة، بينما أهمل الجوانب الأكثر تعقيدًا مثل الكتابة؛ مما يؤكد أهمية إعادة النظر في المنهج لتوفير دعم متكامل ومتوازن بين جميع الأبعاد، مع تعزيز الأنشطة الكتابية بشكل خاص، لتشمل تدريبات تطبيقية وتحفيزية؛ بما يُسهم في رفع مستوى التحصيل العام.

ثالثًا: نتائج السؤال الثالث: ينصّ السؤال الثالث على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة، حول مدى ملاءمة منهج لغتي في تنمية مهارات الكتابة للطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم - من وجهة نظر معلمهم- تُعْزَى إلى مُتَغَيِّرات: (نوع الجنس- المؤهل العلمي- سنوات الخبرة)؟

وللإجابة عن هذا السؤال؛ حُلّلت البيانات باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي؛ للتحقّق من دلالة الفروق في الاستجابات التي تُعْزَى إلى مُتَغَيِّرات المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة، كما أُستخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة؛ للتحقّق من دلالة الفروق في الاستجابات التي تُعْزَى إلى مُتَغَيِّر النوع، وتوضّح الجداول الآتية نتائج ذلك لكل مُتَغَيِّر على النحو الآتي:

- مُتَغَيِّر المؤهل العلمي:

جدول (11)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة، وفقًا لمُتَغَيِّر المؤهل العلمي.

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الأول	بين المجموعات	91.977	3	30.659	2.18	0.092 غير دالة
	داخل المجموعات	2275.234	162	14.045		
	الكلي	2367.211	165			
الثاني	بين المجموعات	106.380	3	35.460	1.58	0.19 غير دالة
	داخل المجموعات	3635.433	162	22.441		
	الكلي	3741.813	165			
الكلي	بين المجموعات	719.97	3	239.99	2.61	0.052 غير دالة
	داخل المجموعات	14896.416	162	91.953		
	الكلي	15628.337	165			

يتضح من الجدول (11) ما يأتي:

عدم جود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات استجابات عينة الدراسة المُتعلّقة بمدى ملاءمة منهج لغتي في تنمية مهارات الكتابة للطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم، وفقًا لمُتَغَيِّر المؤهل العلمي، وذلك بالنسبة للدرجة الكلية ودرجات الأبعاد الفرعية؛ مما يعني أن استجابات عينة الدراسة لم تختلف باختلاف مؤهلهم العلمي. وهو ما يُشير إلى اتفاق واسع بين الفئات المختلفة، من حيث إدراكهم لجوانب القوة والقصور في المنهج.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من عدة زوايا:

أولًا: قد تكون الخصائص المهنية والتدريبية للمعلمين في مجال صعوبات التَّعَلُّم - بغض النظر عن مؤهلهم العلمي- قد أسهمت في تشكيل وجهات نظر متقاربة تجاه ملاءمة المنهج، حيث إن العمل المباشر مع الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم؛ يجعل التحدّيات والاحتياجات واضحة للجميع.

ثانيًا: قد يعكس ذلك عدم وجود اختلافات كبيرة في التوجّهات التربوية أو أساليب التدريس التي يتبعها المعلمون بناءً على مؤهلهم، فطبيعة العمل في صعوبات التَّعَلُّم تتطلّب الالتزام بإستراتيجيات تعليمية متشابهة ومعايير موحدة؛ وهو ما قد يُفسّر هذا التشابه في التقييم.

ومن جانب آخر، يمكن أن تكون هذه النتيجة مؤشرًا على أن جوانب الملاءمة والقصور في المنهج واضحة - بغض النظر عن الخلفية الأكاديمية للمعلمين- مما يُسلّط الضوء على جوانب تصميم المنهج التي تحتاج إلى تحسين بشكل عام، بدلًا من الاعتماد على اختلافات فردية في مؤهلات المعلمين.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة عبد الرحمن وآخرين (2024)، التي أكّدت أن تقييم ملاءمة المناهج من قِبل المعلمين، كما تدعمها نتائج دراسة كيربي Kirby (2017)، التي بيّنت أن الفروق في تقييم المناهج تكون أقل تأثيرًا حينما تكون الأنشطة والتحدّيات واضحة ومتشابهة بين مختلف المعلمين.

وترى الباحثتان أن هذه النتيجة تعكس أهمية تقديم برامج تدريبية شاملة ومستمرة لجميع المعلمين العاملين مع الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم - بغض النظر عن مؤهلاتهم الأكاديمية- لتوحيد مستوى الفهم والمعرفة حول كيفية تحسين المناهج؛ وجعلها أكثر توافقًا مع احتياجات الطلبة، كما تؤكد ضرورة مراجعة منهج (لغتي)، بحيث تُضمّن إستراتيجيات تعليمية أكثر تنوّعًا وفعالية؛ مما يُمكّن المعلمين من تطبيقها، بغض النظر عن خلفياتهم الأكاديمية.

- مُتَغَيّر النوع:

جدول (12)

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات العينة، وفقًا لمُتَغَيّر النوع.

البُعْد	النوع	(ن)	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى دلالة (ت)
الأول	ذكور	105	26.2667	3.67231	2.48	164	0.05 دالة
	إناث	61	27.7541	3.82821			
الثاني	ذكور	105	27.6571	4.13668	0.72	164	0.47 غير دالة
	إناث	61	28.2131	5.70121			
الكلي	ذكور	105	83.3714	8.46969	2.40	164	0.05 دالة
	إناث	61	87.0820	11.28169			

يتبيّن من النتائج المعروضة في الجدول (12) ما يأتي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة، حول مدى ملاءمة منهج (لغتي) في تنمية مهارات الكتابة للطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم، وفقًا لمُتَغَيّر النوع؛ لصالح الإناث على المستوى الكلي، وفي بعد الكتابة، بينما لم تظهر فروق دالة إحصائيًا في بُعد التحصيل الدراسي وفقًا للنوع. وتوضّح هذه النتيجة تباينًا في تقييم المنهج بين الذكور والإناث، حيث تعكس وجهات النظر المختلفة بين المجموعتين فيما يتعلّق بفعالية المنهج في تعزيز المهارات اللغوية الأساسية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من زاوية أن المعلمات غالبًا ما يكنّ أكثر انخراطًا في الأنشطة الصفية والتطبيقية المرتبطة بتعليم الكتابة؛ مما يجعلهن أكثر إدراكًا لتأثير المنهج في تطوير هذه المهارات لدى الطلبة، وقد يعود ذلك إلى طبيعة العمل مع الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم، الذي قد يتطلّب صبرًا ومهارات تواصل عالية، وهي مهارات يُظهرها الإناث بشكل أكبر

بناءً على السياقات التربوية، وهذا الإدراك الإيجابي من قِبل المعلمات قد يُفسّر تفوّقهن في تقييم المنهج مقارنة بالمعلمين الذكور.

أما بالنسبة لعدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في بُعد التحصيل الدراسي بين الذكور والإناث؛ فقد يعود ذلك إلى أن التحصيل الدراسي يُعدُّ مخرجًا عامًا يتأثر بعوامل متعددة أخرى غير مرتبطة مباشرة بالنوع، مثل: طبيعة تصميم المنهج ومدى تكامله، أو مستوى دعم البيئة المدرسية والأنشطة التفاعلية المقدَّمة للطلبة؛ وبالتالي فإن تقييم التحصيل لا يتأثر بالفروق بين الجنسين بالدرجة نفسها التي تتأثر بها مهارات الكتابة.

ودعمًا لهذه النتيجة، فقد أشارت دراسة الزهراني (2019) إلى أن المعلمات أبدين تقييمات أعلى في فاعلية الأنشطة اللغوية مقارنة بالمعلمين؛ مما يعكس تفاعلًا أكبر مع الطلبة واهتمامًا بتفاصيل الأنشطة. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة كيربي Kirby (2017)، التي بيّنت أن الجنس قد يؤثر في تقييم المناهج، إذا كانت مرتبطة بمهارات تتطلّب تفاعلًا مباشرًا مع الطلبة، بينما تكون الفروق أقل وضوحًا في الجوانب الأكاديمية العامة مثل: التحصيل.

وترى الباحثتان أن هذه النتيجة تُسلّط الضوء على أهمية مراعاة الفروق في أنماط التدريس بين الذكور والإناث؛ إذ يمكن أن تؤثر هذه الأنماط في تقييم المناهج وطريقة تنفيذها؛ مما يُشير إلى ضرورة توفير برامج تدريبية متخصّصة تُركّز على تطوير مهارات التدريس الفعّال للجنسين، خاصة فيما يتعلّق بتعليم الكتابة للطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم، كما يجب مراجعة المنهج؛ لضمان توفير أنشطة مرنة ومتنوّعة تُشجّع جميع المعلمين على تفعيلها بشكل يتناسب مع احتياجات الطلبة.

مُتَغَيِّر سنوات الخبرة:

جدول (13)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة، وفقًا لمُتَغَيِّر الخبرة.

البُعْد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الأول	بين المجموعات	26.471	3	8.824	0.611	0.60 غير دال
	داخل المجموعات	2340.740	162	14.449		
	الكلي	2367.211	165			
الثاني	بين المجموعات	46.986	3	15.662	0.68	0.56 غير دال
	داخل المجموعات	3694.827	162	22.808		
	الكلي	3741.813	165			
الكلي	بين المجموعات	20.210	3	6.737	0.07	0.97 غير دالة
	داخل المجموعات	15608.127	162	96.346		
	الكلي	15628.337	165			

يتضح من النتائج المعروضة في الجدول (13) ما يأتي:

عدم جود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات استجابات عينة الدراسة المُتعلّقة بمدى ملاءمة منهج لغتي في تنمية مهارات الكتابة للطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم، وفقًا لمُتَغَيِّر الخبرة، وذلك بالنسبة للدرجة الكلية ودرجات الأبعاد الفرعية؛ مما يعني أن استجابات عينة الدراسة لم تختلف باختلاف خبرتهم. ويُظهر هذا أن التقييم يرتبط بشكل أكبر بجوانب تصميم المنهج وأنشطته، بدلاً من الخبرة المهنية المكتسبة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التعليم الموجّه للطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم يعتمد على إستراتيجيات تدريس موحّدة ومحدّدة مسبقًا، مثل: التعليم الفردي، والأنشطة الموجّهة، والتكرار؛ مما يُقلّل من تأثير الخبرة الشخصية في تقييم المنهج، وقد تكون الأنشطة والمواد التعليمية واضحة للجميع من حيث جوانب القوة والضعف؛ مما يجعل التقييمات متقاربة بين المعلمين ذوي الخبرة الطويلة والجدد. وإضافة إلى ذلك؛ فقد تكون الفروق الفردية بين المعلمين في تطبيق الأنشطة أقل تأثيرًا عند استخدام مناهج تتسم بتصميم جامد نسبيًّا، أو يفتقر إلى المرونة الكافية لتلبية الاحتياجات المتنوّعة.

وعدم وجود فروق في هذا السياق؛ قد يُشير إلى أن الخبرة الطويلة وحدها ليست كافية لتحسين أداء المعلمين إذا لم تُعزّز بتدريب مستمر أو أدوات تدريس حديثة؛ وهذا ما يُسلّط الضوء على أهمية تطوير المناهج لتكون أكثر تكيّفًا ومرونة؛ مما يمنح جميع المعلمين فرصة لتحقيق نتائج أفضل مع الطلبة؛ بغض النظر عن مستوى خبرتهم، كما يعكس ذلك ضرورة التركيز على تصميم أنشطة تساعد على تحسين مستوى التفاعل بين المعلمين والطلبة، وهو ما يمكن أن يرفع من مستوى الأداء دون النظر إلى سنوات العمل.

وتدعم هذه النتيجة ما أشار إليه عبد الرحمن وآخرون (2024)؛ من أن تصميم المناهج يُمثّل العامل الأكثر تأثيرًا في التقييم مقارنة بعوامل الخبرة الشخصية، كما تتفق مع دراسة ماضي والعايب (2017)، التي أوضحت أن التقييمات غالبًا ما تكون متقاربة عند وضوح الأنشطة والمواد التعليمية. وتختلف عن دراسة كيربي Kirby (2017)، التي أشارت إلى أن الخبرة قد تُظهر أثرًا أكثر وضوحًا عند توافر أدوات تدريس متقدّمة أو تدريب متخصّص.

وترى الباحثتان أن هذه النتيجة تُبرز أهمية تعزيز التدريب التربوي لجميع المعلمين؛ دون النظر إلى سنوات الخبرة؛ لضمان تحقيق فهم متكامل لاحتياجات الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم وتطبيق إستراتيجيات تدريسية مبتكرة، كما تؤكد ضرورة تطوير منهج (لغتي)؛ ليصبح أكثر مرونة، بحيث يمكن للمعلمين من ذوي الخبرة المختلفة تطبيقه بفاعلية.

سادسًا: توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج تُوصي الباحثتان بالآتي:

1- تطوير أنشطة الكتابة في منهج (لغتي) لتكون أكثر شمولية وتنوّعًا، مع التركيز على الأنشطة التفاعلية التي تُعزّز تكوين الجمل وتنظيم الأفكار لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلّم.
2- تضمين أنشطة تعليمية تحفّز التفكير الناقد والإبداعي في الكتابة، لتمكين الطلبة من التعامل مع النصوص بفعالية وتنمية مهارات التحليل والتعبير.
3- تشجيع المعلمين على توظيف التطبيقات التفاعلية وأدوات التقييم الفوري لتعزيز تعلم الطلبة وتحفيز دافعية التعلّم لديهم.

مقترحات الدراسة:

استكمالًا لهذه الدراسة تقترح الباحثتان الآتي:

1- بحث تأثير تحسين أنشطة الكتابة في منهج (لغتي) على تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلّم.
2- دراسة استخدام التطبيقات التفاعلية في تحسين مهارات الكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلّم.
3- دراسة دور نموذج (RTI) في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلبة ذوي صعوبات التعلّم، وربطه بتحسين الأنشطة التعليمية في منهج (لغتي).

المراجع:

جلاخ، م. (2018). *دراسة علاقة الذاكرة البصرية الفضائية باكتساب مهارات الكتابة لدى الطفل المعاق سمعيا بدرجة عميقة من 9 إلى 15 سنة* [أطروحة دكتوراة غير منشورة]. جامعة أبي قاسم.

الحاج، م. (2019). *الصعوبات التعليمية (الإعاقة الخفية): المفهوم-التشخيص-العلاج*. دار اليازوري العلمية.

الحربي، ع. (2016). *تطوير مناهج اللغة العربية في التعليم العام*. مكتبة الرشد.

الحربي ب. هـ. هـ. (2025). فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيات إلماعات السياق في علاج صعوبات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، *7*(1)، 551–576. https://doi.org/10.53286/arts.v7i1.2396

حميدة، ز. (2023). *تطبيق المنهج العلمي في تعليم مهارة الكتابة لطلاب الصف العاشر بالمدرسة العالية في معهد الرسالة فونوروجو*. الجامعة الإسلامية الحكوميو فونوروجو.

خصاونة، م. والخوالدة، م. وضمرة، ل. وأبو هواش، ر. (2019). *صعوبات التَّعلُّم الأكاديمية* (ط.2). دار الفكر ناشرون وموزعون.

الرباط، ب . (2023). *التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة*. دار العالم العربي.

الرشيدي، ح . (2014). *القيم الإسلامية المتضمنة في كتب اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية ودرجة اكتساب الطلبة لها* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الأردنية.

الزهراني، علي. (2019). تقويم مقرر لغتي للصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء آراء معلمي اللغة العربية بمكة المكرمة. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*. *4*(13)، 109-124. https://doi.org/10.33850/jasep.2020.67804

زيني، ب. (2023). الصعوبات التي تواجه معلمات اللغة العربية في تدريس مقررات لغتي الجميلة في المرحلة الابتدائية بمدينة حائل. *مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية*. *4*(3)، 329-339. https://doi.org/10.53796/hnsj4324

سالم، م. والشحات، م. وعاشور، أ . (2017). *صعوبات التعلّم التشخيص والعلاج*. دار الفكر للنشر والتوزيع.

سعادة، ج. (2020). دراسة تحليلية لتطور مناهج التربية الخاصة وتطويرها. *مجلة البحوث عربية في مجالات التربية النوعية*. *19*(19)، 23-61. https://doi.org/10.21608/raes.2020.99768

السميري، ي. والشمري، س. وعاشور، م. (2019). صعوبات التعلم الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية كما يدركها المعلمون في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*. (11)، 177-204. http://search.mandumah.com/Record/1023412

الشهري، ع. (2020). اتجاهات معلمي ومشرفي اللغة العربية نحو مقرر لغتي الجميلة للمرحلة الابتدائية: دراسة ميدانية. *مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية بمصر*. *39*(185)، 561-608. https://doi.org/10.21608/jsrep.2020.85947

الضويحي، هـ والنشوان، أ. (2021). تصوّر مُقترَح لتضمين النصوص والأنشطة القرائية في مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع في ضوء متطلبات الدراسة الدولية للتقدم في القراءة (PIRLS). *مجلة القراءة والمعرفة بمصر*. *21*(237)، 171-200 . https://doi.org/10.21608/mrk.2021.180534

الطيار، أ. والنجار، خ. (2018). مدى إمكانية وصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى منهج التعليم العام والتحديات والتعديلات اللازمة لتحقيق ذلك من وجهة نظر المعلمين. مجلة *التربية الخاصة والتأهيل*. *6*(25)، 169-221. https://doi.org/10.21608/sero.2018.91479

عبد الرحمن، ر. ومحمود، ع. وسيد، ع. (2024). مهارات الكتابة ومدى توافرها لدى تلاميذ مدارس التعليم المجتمعي ذوي صعوبات التَّعَلُّم. *مجلة كلية التربية بأسيوط*. *40*(6)، 340–375https://doi.org/10.21608/mfes.2024.380524 .

عبدالرحيم، إ. (2010). تصميم أنشطة تعليمية تعالج صعوبات التعلم في اللغة العربية لدى التلاميذ العاديين بالصفوف الثلاثة الأولى بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية .*دراسات تربوية*. *11*(22)، 156-160. http://search.mandumah.com/Record/113428

العتيبي، أ. (2020). المحتوى الثقافي لنصوص كتب لغتي الجميلة في الصفوف العليا للمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية .*مجلة كلية التربية*. *1*(112)، 358- 386. https://doi.org/10.21608/maed.2020.180767 .

عطوان، م. ومطر، ي. (2018). *قياس ملاءمة منهج لغتي في تنمية مهارات الكتابة وتأثيره في تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم*[دراسة غير منشورة].

العنزي، ع، والسعودي، خ. (2019). مشكلات تدريس مبحث اللغة العربية (لغتي الخالدة) للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمها في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية. *مجلة دراسات العلوم التربوية*. *46*(1)، 97- 116. https://doi.org/10.35516/0102-046-986-006

الفهيقي، ع. والجليدي، ح. (2019). تحليل محتوى كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض مهارات الحياة. *مجلة كلية التربية بأسيوط*. *35*(8)، 481–505 . https://doi.org/10.21608/mfes.2019.102876

ماضي، ز. والعايب، ص. (2017). *صعوبات التَّعَلُّم وتأثيرها على التحصيل الدراسي: دراسة ميدانية على ببعض ابتدائيات بلديات أولاد عسكر- جيجل* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة محمد الصديق بن يحي.

المحزمة، م. (2018). مشكلات تدريس مادة لغتي للتلاميذ الصم في معاهد وبرامج الدمج من وجهة نظر المعلمين بالمرحلة الابتدائية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل بمصر*. *7*(26)، 61-92.https://doi.org/10.12816/0052861

محمد، ن. (2014). أسباب تدني التحصيل لدى طلبة المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين والمرشدين التربويين في مديريتي التربية والتعليم في سلفيت وجنوب نابلس. *دراسات في التعليم العالي*، *7*(7)، 267-308. .2014.205298/sihe.10.21608https://doi.org/

المحيربي، ف. (2023). فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيات التعلّم النشط في تنمية الدافعية للتعلم لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلّم بالحلقة الثانية . *المجلة العربية للتربية النوعية بمصر*. *7*(26)، 519-546 . https://doi.org/10.21608/ejev.2023.284872

المطيري، ن، وبني خالد، ح.. (2020). مستوى التوافق المهني والاجتماعي للتلميذات ذوات صعوبات التعلّم من وجهة نظر معلمات الصف العادي في مدينة جدة .*المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة بمصر*. *5* (15)، 505-530. https://doi.org/10.21608/jasht.2021.137042

المقاطي، ب. وبريكيت، أ. (2021). تقويم الأداء التدريسي لمعلمي مقرر لغتي الجميلة في ضوء مهارات الطلاقة القرائية. *مجلة كلية التربية بأسيوط*. *37*(11) ، 248–302.

الندوي، م. (2022). درجة توفر معايير أدب الطفل في مقرر لغتي لمرحلة الصفوف المبكرة في المملكة العربية السعودية. *مجلة المناهج وطرق التدريس. 1* (14)، 116-147.

أبو النصر،م. ومحمد، ي. (2017). *التنمية المستدامة: مفهومها- ابعادها- مؤشراتها*. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

هيئة تقويم التعليم والتدريب .(2019) .*الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام* .مكتبة الملك فهد.

وزارة التعليم. (2019).*لغتي الجميلة – دليل المعلم*. وزارة التعليم السعودية.

وزارة التعليم .(2020) .*دليل معلم صعوبات التعلّم في المرحلة الابتدائية* .فهرسة الملك فهد الوطنية.

References

Abdulrahim, I. (2010). Designing educational activities to address learning difficulties in Arabic for regular students in the first three grades of primary education in the Kingdom of Saudi Arabia. *Educational Studies, 11*(22), 156–160, (in Arabic). http://search.mandumah.com/Record/113428

Abdulrahman, R., Mahmoud, A., & Sayed, A. (2024). Writing skills and their availability among community-education students with learning disabilities. *Assiut Journal of Faculty of Education, 40*(6), 340–375, (in Arabic). https://doi.org/10.21608/mfes.2024.380524

Abu Al-Nasr, M., & Muhammad, Y. (2017). *Sustainable development: Its concept, dimensions, and indicators*. Arab Group for Training and Publishing.

Al-Anzi, A., & Al-Saudi, K. (2019). Difficulties in teaching Arabic subject "My Eternal Language" for intermediate stage from teachers' perspectives in Tabuk, Saudi Arabia. *Journal of Educational Sciences Studies, 46*(1), 97–116, (in Arabic). https://doi.org/10.35516/0102-046-986-006

Aldousari, A. Dunn, M. (2022). Special education for students with learning disabilities in Saudi Arabia: Reality and challenges. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 20*(2), 175–197.

Al-Duwaihi, H., & Al-Nashwan, A. (2021). A proposed vision for integrating reading texts and activities into the 4th-grade "My Beautiful Language" textbook in light of PIRLS requirements. Journal of Reading and Knowledge, 21(237), 171–200, (in Arabic). https://doi.org/10.21608/mrk.2021.180534

Al-Fuhaigi, A., & Al-Julaidi, H. (2019). Content analysis of "My Eternal Language" textbook for 3rd-grade intermediate in Saudi Arabia in light of selected life skills. *Assiut Journal of Faculty of Education, 35*(8), 481–505, (in Arabic). https://doi.org/10.21608/mfes.2019.102876

Al-Hajj, M. (2019). *Learning disabilities (the hidden disability): Concept, diagnosis, and treatment*. Al-Yazouri Scientific Publishing, (in Arabic).

Al-Harbi, A. (2016). *Developing Arabic language curricula in general education*. Al-Rushd Library, (in Arabic).

Al-Harbi, B. H. H. (2025). The Effectiveness of a Program Based on Contextual Cues Strategies in Addressing Reading Comprehension Difficulties Among Non-Native Arabic Learners. *Arts for Linguistic & Literary Studies, 7*(1), 551–576. https://doi.org/10.53286/arts.v7i1.2396

Al-Mahazmah, M. (2018). Difficulties in teaching "My Language" subject to deaf students in inclusion programs in primary stage from teachers' perspectives. *Journal of Special Education and Rehabilitation, 7*(26), 61–92, (in Arabic). https://doi.org/10.12816/0052861

Al-Moqati, B., & Brikett, A. (2021). Evaluation of students' instructional performance in "My Beautiful Language" textbook in light of reading fluency skills. *Assiut Journal of Faculty of Education, 37*(11), 248–302, (in Arabic).

Al-Muhairibi, F. (2023). Effectiveness of an active-learning-based program in developing learning motivation among female students with learning disabilities in the second cycle. *Arab Journal of Qualitative Education in Egypt, 7*(26), 519–546. https://doi.org/10.21608/ejev.2023.284872

Al-Mutairi, N., & Bani Khalid, H. (2020). Level of vocational and social adjustment among female students with learning disabilities from general-class teachers' perspectives in Jeddah. *Arab Journal of Disability and Giftedness Sciences, 5*(15), 505–530, (in Arabic). https://doi.org/10.21608/jasht.2021.137042

Al-Nadwi, M. (2022). Degree of availability of children's literature standards in "My Language" textbook for early primary grades in Saudi Arabia. *Journal of Curriculum and Instruction Methods, 1*(14), 116–147, (in Arabic).

Al-Otaibi, A. (2020). The cultural content of "My Beautiful Language" texts for the upper primary grades in Saudi Arabia. *Journal of the Faculty of Education, 1*(112), 358–386, (in Arabic). https://doi.org/10.21608/maed.2020.180767

Al-Rasheedi, H. (2014). *Islamic values embedded in Arabic language textbooks for the intermediate stage in the Kingdom of Saudi Arabia and students' acquisition levels* [Unpublished master's thesis]. The University of Jordan, (in Arabic).

Al-Ribat, B. (2023). *Teaching students with special needs*. Dar Al-Alam Al-Arabi, (in Arabic).

Al-Shahri, A. (2020). Attitudes of Arabic language teachers and supervisors toward "My Beautiful Language" textbook for the primary stage: A field study. Refereed Journal for Educational, *Psychological, and Social Research in Egypt, 39*(185), 561–608, (in Arabic). https://doi.org/10.21608/jsrep.2020.85947

Al-Sumairi, Y., Al-Shammari, S., & Ashour, M. (2019). Academic learning difficulties among primary school students with learning disabilities as perceived by teachers in light of some variables. *Saudi Journal of Special Education,* (11), 177–204, (in Arabic). http://search.mandumah.com/Record/1023412

Al-Tayar, A., & Al-Najjar, K. (2018). Accessibility of intellectually-disabled students to general education curricula: Challenges and required adaptations from teachers' perspectives. *Journal of Special Education and Rehabilitation, 6*(25), 169–221, (in Arabic). https://doi.org/10.21608/sero.2018.91479

Al-Zahrani, A. (2019). Evaluation of "My Language" textbook for first-grade students in the Kingdom of Saudi Arabia based on the views of Arabic language teachers in Makkah. *The Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, 4*(13), 109–124, (in Arabic). https://doi.org/10.33850/jasep.2020.67804

Anderson, J. (1983). *The architecture of cognition*. Harvard University Press.

Atwan, M., & Matar, Y. (2018). *Measuring the appropriateness of the "My Language" curriculum in developing writing skills and its impact on achievement among students with learning disabilities* [Unpublished study] , (in Arabic).

Chung, P. Patel, D. (2015). Dysgraphia. *International Journal of Child and Adolescent Health. 8*(1), 27.30

Education and Training Evaluation Commission. (2019). *The national framework for general education curriculum standards*. King Fahd National Library, (in Arabic).

Flower, L. Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication. 32*(4), 365–387.

Forgan, J. Balsamo, N. Miller, K. (2024). *Dysgraphia. Parent's Quick Start Guide to Dysgraphia*. Taylor & Francis.

Hmeida, Z. (2023). *Applying the scientific method in teaching writing skills to tenth-grade students at Al-Aliyah School in the Message Institute, Ponorogo*. The State Islamic University of Ponorogo, (in Arabic).

Hudson, D. (2017). *Specific learning disabilities and other disorders*. Narcea Editions.

Intriago, K. Rodríguez, L. Cevallos, L. (2021). Specific learning difficulty: Autism, dyscalculia, dyslexia and dysgraphia. *International Research Journal of Engineering, IT & Scientific Research. 7*(3), 97-106. https://doi.org/10.21744/irjeis.v7n3.1539

Jallakh, M. (2018). *The relationship between visuospatial memory and the acquisition of writing skills among profoundly hearing-impaired children aged 9–15* [Unpublished doctoral dissertation]. Abu Qasim University, (in Arabic).

Khasawneh, M., Al-Khwaldeh, M., Domra, L., & Abu Hawash, R. (2019). *Academic learning difficulties* (2nd ed.). Dar Al-Fikr Publishers & Distributors, (in Arabic).

Kirby, M. (2017). Implicit assumptions in special education policy: Promoting full inclusion for students with learning disabilities. *Child & Youth Care Forum. 46*, 175-191.

Madi, Z., & Al-Ayyab, S. (2017). *Learning disabilities and their impact on academic achievement: A field study in selected primary schools in Ouled Askar – Jijel* [Unpublished master's thesis]. Mohamed Seddik Ben Yahia University, (in Arabic).

McBride, C. (2019). *What is dysgraphia. Coping with Dyslexia, Dysgraphia and ADHD*. Taylor & Francis.

Ministry of Education. (2019). *My Beautiful Language – Teacher's guide*. Ministry of Education, Saudi Arabia.

Ministry of Education. (2020). *Teacher's guide for learning disabilities in primary stage*. King Fahd National Indexing, (in Arabic).

Muflih, M. (2018). The Extent to Which Resource Room Teachers Making Use of Visual Organizations to Teach Students with Learning Disabilities. *International Education Studies, 11*(12), 12–25.https://doi.org/10.5539/ies.v11n12p12

Muhammad, N. (2014). Causes of low achievement among school students as perceived by educational supervisors and counselors in Salfit and South Nablus directorates. *Studies in Higher Education, 7*(7), 267–308, (in Arabic). https://doi.org/10.21608/sihe.2014.205298

Peer, L. Reid, G. (2016). *Multilingualism, literacy and dyslexia: Breaking down barriers for educators*. Routledge.

Pennington, B. (2020). *Diagnosing Learning Disorders: From Science to Practice*. Guilford Publications.

Piaget, J. (1970). *Genetic epistemology*. Columbia University Press.

Saadeh, J. (2020). An analytical study of the development and improvement of special education curricula. *Arab Journal of Qualitative Education Research, 19*(19), 23–61, (in Arabic). https://doi.org/10.21608/raes.2020.99768

Saboowala, H. K. (2022). *Dysgraphia: Symptoms, Causes, Diagnosis, Treatment*. Kindle Edition.

Salem, M., Al-Shahat, M., & Ashour, A. (2017). *Learning disabilities: Diagnosis and treatment*. Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution, (in Arabic).

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Weiser, B. Buss, C. Sheils, A. Gallegos, E. Murray, L. (2019). Expert reading coaching via technology: Investigating the reading, writing, and spelling outcomes of students in grades K–8 experiencing significant reading learning disabilities. *Annals of Dyslexia*. 69(1), 54–79. https://doi.org/10.1007/s11881-018-00175-1

Zaini, B. (2023). *Difficulties* encountered by female Arabic teachers in teaching "My Beautiful Language" textbooks in primary schools in Hail City. *Journal of Human and Natural Sciences, 4*(3), 329–339, (in Arabic). https://doi.org/10.53796/hnsj4324