كلية التربية

إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)

=======

مدى توفر مهارات الكتابة الإبداعية والذكاء البصري لدى التلاميذ الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة الإعدادية

إعـــــــــداد

أ.د/ عبد الرازق مختار محمود

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

كلية التربية، جامعة أسيوط

أ.م.د/ عبد الوهاب هاشم سيد

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد

كلية التربية، جامعة أسيوط

أ/ فاطمة جميل عبد الرحمن

باحثة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أسيوط

﴿ المجلد التاسع والثلاثون– العدد الثانى عشر – جزء ثاني– ديسمبر ٢٠٢٣م ﴾

http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

المستخلص:

استهدف البحث تحديد مهارات الكتابة الإبداعية والذكاء البصري المناسبة للتلاميذ الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة الإعدادية، وقياس مدى توفر لديهم، واعتمد لهذا الغرض المنهجين الوصفي والتجريبي باستخدام التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة، وتم إعداد قائمة بمهارات الكتابة الإبداعية، بلغت (١٠) مهارات، وأخرى بمهارات الذكاء البصري المناسبة للتلاميذ الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية بالصف الثالث الإعدادي بلغت (١٤) مهارة، واختبارين أحدهما للكتابة الإبداعية وآخر للذكاء البصري، وطُبق البحث على مجموعة من التلاميذ الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية بالصف الثالث الإعدادي بمدرستي الأمل الثانوية الفنية للصم وضعاف السمع بنات بمنطقة الأربعين، والأمل الإعدادية الثانوية الفنية بنين للصم بمحافظة أسيوط، عددهم (٨) تلاميذ. وتوصل البحث إلى ضعف مستوى التلاميذ في مهارات الكتابة الإبداعية والذكاء البصري المستهدفة، فأوصى بضرورة الاهتمام بتنمية تلك المهارات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية، وبناء برامج تعليمية، واستخدام الأساليب والإستراتيجيات التدريسية لهذا الهدف، كما قدم البحث توصيات أخرى وبعض المقترحات.

الكلمات المفتاحية: الكتابة الإبداعية، الذكاء البصري، الموهوبون ذوو الإعاقة السمعية.

Abstract

The current research aimed to identify The creative writing skills and visiual intelligence Skills For the Gifted prep stage students with hearing disabilities and measure the skills among them. The descriptive approach and The quasi experimental approach was followed, using a one - agroup experimental design.

To achieve the Purposes of the study the research. Prepared the following tools and materials; Alist of creative writing reached (10) Skills, Alist of visival intellegence skills reached (14) skills, atest of creative writing, atest of visual intellegence and Instrument to detect Gifted Prep stage students with hearing disabilities. the research group consisted of Agroup of Gifted Prep. Stage students with "hearing intellegence (n=8) in Al Amal prep secondry school of deaf Girls and boys. And by applying the research Found weak in the skills of creative writing Monitoring, And Visiual intellegense, The research recommends the need to pay attention to developing the skills of creative writing and Visual intellegence among Gifted Prep stage students with hearing disabilities, developing educational programs that help in developing these skills for them, and using appropriate teaching methods and strategies for recommendations and proposals were presented.

مقدمة:

يعد الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة أحد المجالات التي يجب أن تحظى باهتمام العلماء والباحثين في مختلف المجالات؛ باعتبارهم ثروة حقيقية يجب استغلالها لينتفع بها المجتمع، وقد ظهر في الآونة الأخيرة الاهتمام بالتلاميذ الموهوبين ذوي الإعاقات؛ حيث لا تمنع الإعاقة وجود الموهبة لدى المتعلم؛ فقد يكون المتعلم معاقًا وتظهر لديه مواهب عدة في مجالات مختلفة.

ويطلق على مثل هؤلاء المتعلمين ذوي الاستثناء المزدوج، والموهوبون ذوو الإعاقة السمعية يمثلون إحدى تلك الفئات؛ فهم من ناحية يعدون من ذوي الإعاقة السمعية، ويحتاجون لبرامج تمكنهم من تحقيق قدر معقول من التوافق الشخصي والاجتماعي، ومن ناحية أخرى يعدون من الموهوبين، وهو الأمر الذي يفرض تنمية ورعاية مواهبهم في إطار الاهتمام بنواحي القوة التي تميزهم، والاهتمام بمساعدتهم على الحد من الآثار السلبية التي تترتب على جوانب القصور لديهم (عادل عبدالله، ٢٠٠٤، ٣٦٥).

ويؤدي السمع دورًا بارزًا في تفاعل الفرد مع ما يحيط به، وفقدانه السمع يؤثر سلبًا في تطور اللغة التي هي محور التفاعل البشري، فهو من أهم قنوات التواصل مع العالم الخارجي؛ فالصوت والكلام من الطرق التي يتعلم بها الإنسان، ويكتسب من خلالها المعرفة، وتنتقل بواسطته الأفكار والمشاعر، وتتطور بها العلاقات الاجتماعية (فيصل شريف، وإبراهيم عبد الله، ٢٠١٣، ٩٠٤).

وفي ضوء ذلك، يعد الجانب اللغوي من أكثر جوانب النمو تأثرًا بالإعاقة السمعية، وكلما زادت شدة الإعاقة زادت المشكلات اللغوية لدى المعاق سمعيًا.

لذا يهدف تعليم ذوي الإعاقة السمعية إلى تنمية المهارات اللغوية والتواصلية اللفظية وغير اللفظية، وتدريبهم على الملاحظة والانتباه، والاستفادة من حواسهم المتبقية في إكسابهم المعارف والخبرات المختلفة؛ لتمكينهم من التواصل والاندماج الاجتماعي بحسب ظروفهم الخاصة (عبد المطلب أمين، ٢٠١٣، ١١٠).

ولتعليم الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية، يجب الاهتمام بالقدرات اللغوية؛ لأن اتصال المعاق سمعيًا بالعلوم والمعارف والخبرات يعتمد على قدرته على الكتابة؛ فحاسة البصر لديه هي مصدر الاستقبال.

(*) يتم التوثيق وفقًا لنظام (APA6)، مع ذكر (الاسم الأول والثاني) للمؤلف عند توثيق المراجع العربية.

وتعد الكتابة الإبداعية من أهم أنواع الكتابة؛ فعن طريقها يعبر التلميذ عن مشاعره، وأفكاره، وأحاسيسه، ويمكن اكتشاف ما لديه من مواهب يمكن صقلها وتنميتها، وتنمية جوانب الإبداع والتفكير لديه.

فالكتابة الإبداعية نشاط لغوي يعبر الكاتب من خلاله عن مشاعره، وأحاسيسه، وخواطره، وآرائه، وينقلها للقراء في شكل كتابي يتسم بالطلاقة، والمرونة، والأصالة للتأثير فيهم (حسن سيد، ٢٠١٠، ١١٧).

وهي من المهارات الضرورية في جميع مراحل التعليم للتلاميذ العاديين وذوي الإعاقة وخاصة المعاقين سمعيًا؛ حيث تؤثر عليهم في عدة جوانب من أهمها: التعبير، والتواصل مع الآخرين، والحصيلة اللغوية، وإنتاج عمل كتابي جي، وتحقيق الذات، والثقة بالنفس.

وتعد المرحلة الإعدادية من أنسب المراحل لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية؛ حيث تمثل واسطة العقد بين المرحلة الابتدائية التي تبني فيها القدرات العقلية واللغوية لدى التلاميذ، والمرحلة الثانوية التي تعد نقطة انطلاق في القدرات وتطوير المهارات، وبالتالي، فإن الاهتمام في تلك المرحلة بتنمية مهارات الكتابة الإبداعية سيؤثر بعد ذلك في المرحلة التالية (هبة إبراهيم، وسمير عبدالوهاب، ٢٠١٩، ٦٠).

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى التلاميذ في المراحل الدراسية المختلفة، منها دراسة خالد محمود (٢٠١٧) والتي هدفت إلي تحسين مهارات الكتابة الإبداعية لدى الطلاب الصم بجامعة الملك سعود، ودراسة رشا محمد وآخرين (٢٠٢٢) والتي هدفت إلى تحسين مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف السابع، ودراسة عبير أحمد (٢٠٢٢) والتي هدفت إلى تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى الموهوبين لغويًا بالصف الأول الإعدادي.

وأوصت هذه الدراسات بتحديد مهارات الكتابة الإبداعية بما يتناسب مع طبيعة كل مرحلة وتدريب التلاميذ عليها؛ لما لها من أثر إيجابي على كتاباتهم، ما يؤكد ضرورة إلقاء الضوء على مهارات الكتابة الإبداعية، والكشف عن مدى توافرها لدى التلاميذ على اختلاف فئاتهم، ومنهم ذوو الإعاقة السمعية.

ويتمتع التلاميذ الموهوبون ذوو الإعاقة السمعية بقدر مرتفع من الذكاء، ويعد الذكاء البصري أحد أنواع الذكاءات المتعددة، ويؤدي دورًا مهمًا في العملية التعليمية؛ حيث يساعد التلاميذ على التخيل، والتأمل، والتفسير، والاستنتاج، وابتكار أعمال جديدة مفيدة.

ويشير الذكاء البصري إلى القدرة على التصور الفراغي البصري، وتنسيق الصور المكانية، وإدراك الصور، فضلاً عند الإبداع الفني المستند إلى التخيل الخصب (جابر عبد الحميد، ٢٠٠٣، ١٠). وتعد زيادة مستوى الذكاء البصري لدى التلميذ ضرورة تربوية؛ فهو يساعد التلاميذ على ملاحظة الرسوم في الدرس، وإدراك العلاقات بين الأجزاء والصورة العامة، واستخدم التخيل في تخزين المعلومات واستدعائها عند الحاجة، واستخدام الصور للوصول إلى هدف معين (مؤيد بن خالد، ٢٠١٨، ٢٠).

ويطور الذكاء البصري مهارات اللغة البصرية، والقدرة على فهم التأثيرات البصرية، وبالتالي توثيق علاقة التلاميذ بمحيطهم، وإنتاج أفكار جديدة، وجذب انتباههم، وتشكيل مواقف إيجابية، ويكسب التلاميذ مجموعة متنوعة من المهارات، كالتحليل، والمقارنة والاستنتاج (رؤى أحمد، وجهاد علي، ٢٠٢٢، ٤٦٦).

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية تنمية الذكاء البصري لدى التلاميذ في المراحل المختلفة، كدراسة حنان عبد السميع (٢٠١٥) التي هدفت إلى تنمية الذكاء البصري لدى تلميذات المرحلة الإعدادية، ودراسة سيد إبراهيم وعصام محمود (٢٠١٨) التي استهدفت تنمية الذكاء البصري المكاني لدى الطالب المعلم بمسار صعوبات التعلم، ودراسة حاتم عزمي (٢٠١٩) والتي هدفت إلى تنمية مهارات الذكاء البصري المكاني لدى طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة زينب محمود وآخرين (٢٠٢٢) التي هدفت إلى تنمية الذكاء البصري لدى التلميذات ذوات الإعاقة السمعية بالصف السادس الابتدائي.

وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة، ولأهمية مهارات الكتابة الإبداعية والذكاء البصري للتلاميذ عامة وللموهوبين ذوي الإعاقة السمعية خاصة، سعى البحث الحالي إلى تحديد هذه المهارات والوقوف على مدى توفرها لدى هؤلاء التلاميذ.

مشكلة البحث:

تؤدي الكتابة لذي الإعاقة السمعية وظائف عدة؛ حيث تساعده على التعبير عن أفكاره ومشاعره واحتياجاته، وعلى التواصل مع الآخرين، وعلى الرغم من هذه الأهمية إلا أنها تمثل لديه تحديًا كبيرًا؛ فمعظم التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية يواجهون صعوبات في إنتاج النص، وكتاباتهم أقل تماسكًا من كتابات أقرانهم السامعين، ولديهم ضعف في استخدام الصحيح من الكلمات، وتطوير الأفكار (فيصل شريف، وإبراهيم عبد الله، ٢٠١٣، ٩٠٥؛ Mayera trezet, 2019 , 186).

وتدعم الدراسات السابقة التي تناولت مهارات الكتابة وجود هذه المشكلة لدى التلاميذ؛ فقد أشارت نتائج دراسات كلٍ من: خالد محمود (٢٠١٧)، وفيصل شريف وإبراهيم عبد الله (٢٠١٣)، وأيمن عواد (٢٠١٧)، وعثمان بن علي وطارق بن صالح (٢٠١٤) إلى ضعف المتعلمين ذوي الإعاقة السمعية في مهارة الكتابة، وأثبتت دراسة محمد إسماعيل (٢٠١٢، ١٥) ضعف مستوى التلاميذ المعاقين سمعيًا في مستوى القراءة والكتابة مقارنة بأقرانهم السامعين، وأكدت دراسة عويقب فتيحة (٢٠٢١، ٩٦) أن مهارة الكتابة لدى التلميذ المعاقد سمعيًا لا تتم بالشكل الصحيح والسليم؛ نظرًا للخصائص التي تميز كتابته، كسوء ترتيب الجمل، وضعف استخدام حروف الربط، مما يجعل الكتابة لديه غير واضحة ولا تحقق المعنى المراد، وهو ما يؤكد وجود ضعف لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في مهارات الكتابة عامة والكتابة الإبداعية خاصة.

وعلى الرغم من أهمية الذكاء البصري للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية؛ كون حاسة البصر تمثل الحاسة الأساسية التي يتعلمون من خلالها، ويكتسبون الخبرات، إلا أن التلميذ ذي الإعاقة السمعية يعاني ضعفًا في تلك المهارات؛ حيث إن لديه ضعفًا في قراءة الأشكال الهندسية والرسوم البيانية، وقصورًا في الاستجابة للأشكال الهندسية، وفي إجراء التحويلات الهندسية على نحو صحيح.

وقد أكدت نتائج عدة دراسات ضعف المتعلمين عامة وذوي الإعاقة السمعية خاصة في مهارات الذكاء البصري، كدراسة ناصر إبراهيم وآخرين (٢٠١٩)، وحاتم عزمي (٢٠١٩)، وأمل إبراهيم (٢٠٢٣)، وزينب محمود وآخرين (٢٠٢٢)، ويدعم ذلك ما ذهب إليه ماهر إسماعيل وآخرون (٢٠٢٠، ٣٢٣) من أن المناهج التعليمية تفتقر إلى الأنشطة والرسوم التوضيحية اللازمة لتنمية مهارات الذكاء البصري لدى التلاميذ عامة وذوي الإعاقة السمعية خاصة، رغم أنها تعد إحدى المهارات اللازمة لهم.

في ضوء ما سبق عرضه، تحددت مشكلة البحث الحالي في وجود ضعف في مهارات الكتابة الإبداعية والذكاء البصري لدى التلاميذ الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة الإعدادية.

أسئلة البحث:

سعى البحث الحالي إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما مهارات الكتابة الإبداعية المناسبة للتلاميذ الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية بالصف الثالث الإعدادي؟

٢- ما مهارات الذكاء البصري المناسبة للتلاميذ الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية بالصف الثالث الإعدادي؟

٣- ما إجراءات الكشف عن التلاميذ الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية بالصف الثالث الإعدادي؟

٤- ما مدى توفر مهارات الكتابة الإبداعية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية بالصف الثالث الإعدادي؟

٥- ما مدى توفر مهارات الذكاء البصري لدى التلاميذ الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية بالصف الثالث الإعدادي؟

مصطلحات البحث:

الكتابة الإبداعية:

تعرف مهارات الكتابة الإبداعية إجرائيًا بأنها: مجموعة من الأداءات التي يمارسها تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الموهوبون ذوو الإعاقة السمعية، التي تمكنهم من التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم كتابيًا، والتواصل مع غيرهم ومع مجتمعهم، بأسلوب يتسم بحسن الصياغة، وجمال التعبير، وطلاقة الأفكار، ومرونتها وأصالتها، بما يؤدي إلى التأثير العميق في المتلقي، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار الكتابة الإبداعية المعد لذلك.

الذكاء البصري:

تعرف مهارات الذكاء إجرائيًا بأنها: مجموعة من العمليات العقلية المحددة التي يستخدمها التلاميذ الموهوبون ذوو الإعاقة السمعية بالصف الثالث الإعدادي عن قصد بالاعتماد على حاسة البصر، وتمكنهم من تأمل الصورة، وتمييزها، وتحليلها، وإدراك العلاقات بها، وتحويل اللغة البصرية التي يحملها الشكل إلى لغة مكتوبة، واستنتاج المعاني والقيم، والتنبؤ البصري، والتخيل البصري، وذلك من خلال دمج تصوراته البصرية مع خبراته المعرفية، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبار المعد لهذا الغرض.

الموهوبون ذوو الإعاقة السمعية:

يُعرف الموهوبون ذوو الإعاقة السمعية إجرائيًا بأنهم: مجموعة غير متجانسة من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي لديهم فقد كلي في حاسة السمع، ويتمتعون بمستوى عالٍ من الذكاء والقدرات العقلية، ويحتاجون إلى برامج وخدمات تربوية متميزة؛ في سبيل تحقيق إنجاز أو إضافة لأنفسهم ومجتمعهم، ويتم الكشف عن هؤلاء التلاميذ من خلال المحكات المعتمدة بالبحث الحالي.

أهداف البحث:

استهدف البحث الحالي ما يلي:

١- الوقوف على مدى توفر مهارات الكتابة الإبداعية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة الإعدادية.

٢- الوقوف على مدى توفر مهارات الذكاء البصري لدى التلاميذ الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة الإعدادية.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية: قد يفيد البحث في تقدم إطار نظري حول الكتابة الإبداعية ومهاراتها، الذكاء البصري ومهاراته، والتلاميذ الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية، وأهم خصائصهم، وأدوات الكشف عنهم.

الأهمية التطبيقية: قد يفيد البحث الحالي كلاً من:

- **التلاميذ الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية:** من خلال تعرف مدى توفر مهارات الكتابة الإبداعية والذكاء البصري لديهم.
- **المعلمين:** وذلك من خلال تزويدهم بمعلومات عن مهارات الكتابة الإبداعية والذكاء البصري المناسبة للتلاميذ الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية ومدى توفرها لديهم.
- **واضعي المناهج:** وذلك بمساعدتهم على تضمين مهارات الكتابة الإبداعية والذكاء البصري في المناهج الدراسية الخاصة بالموهوبين ذوي الإعاقة السمعية عند إعداد المناهج وتطويرها.
- **الباحثين:** قد يساعد البحث في فتح آفاق بحثية جديدة أمام الباحثين لإجراء مزيد من الدراسات حول مهارات الكتابة الإبداعية والذكاء البصري، والإفادة من أدوات البحث في دراسات جديدة.

محددات البحث:

اقتصر البحث الحالي على المحددات الآتية:

- مجموعة من التلاميذ الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية بالصف الثالث الإعدادي بمدرستي الأمل الثانوية الفنية للصم وضعاف السمع بنات بمنطقة الأربعين، والأمل الإعدادية الثانوية الفنية بنين للصم بالسادات بمحافظة أسيوط، بلغ عددهم (٨) تلاميذ.
- مهارات الكتابة الإبداعية المناسبة للتلاميذ الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية، عددها (١٠) مهارات، تندرج تحت المهارات الرئيسة (الطلاقة، والمرونة، والأصالة).
- مهارات الذكاء البصري المناسبة للتلاميذ الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية، عددها (١٤) مهارة، تندرج تحت المهارات الرئيسة (التأمل والتمييز البصري، والتحليل البصري وإدراك العلاقات، والترجمة البصرية، والتفسير والاستنتاج البصري، والتنبؤ البصري، والتخيل والإنتاج البصري).

أدوات البحث:

تطلب البحث إعداد المواد التالية:

١- قائمة مهارات الكتابة الإبداعية المناسبة للتلاميذ الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية بالصف الثالث الإعدادي.

٢- قائمة مهارات الذكاء البصري المناسبة للتلاميذ الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية بالصف الثالث الإعدادي.

٣- اختبار مهارات الكتابة الإبداعية للتلاميذ الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية بالصف الثالث الإعدادي.

٤- اختبار مهارات الذكاء البصري للتلاميذ الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية بالصف الثالث الإعدادي.

منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي المنهجين؛ الوصفي، عند إعداد الإطار النظري، والتجريبي، باستخدام التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة، وذلك عند إجراء تجربة البحث وتطبيق أدواته.

الإطار النظري للبحث

"الموهوبون ذوو الإعاقة السمعية والكتابة الإبداعية والذكاء البصري"

المحور الأول: الموهوبون ذوو الإعاقة السمعية:

أولًا: تعريف الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية:

يعد الموهوبون ذوو الإعاقة السمعية إحدى فئات الخصوصية المزدوجة؛ حيث إنهم موهوبون وبحاجة إلى تقديم برامج خاصة بهم لتنمية مواهبهم، ومعاقون في الوقت نفسه، وبحاجة إلى رعاية خاصة وبرامج تعمل على الحد من الآثار السلبية التي تترتب على إعاقتهم.

ويوصف الموهوبون ذوو الإعاقة السمعية بأنهم المتعلمون الذين حرموا من حاسة السمع وليس لديهم إعاقات أخرى، ومع هذا يتمتعون بقدرات متميزة في مجالات عدة، منها الفنية، والرياضية، والتكنولوجية (عمر السيد، ٢٠١٨، ٥٤). وذهب إمام مصطفى وآخران (٢٠٢٠، ١٠٧) إلى تعريف الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية بأنهم مَن تم تحديدهم من قِبل فريق عمل متعدد التخصصات، ويتمتعون بقدرات تجعلهم يحققون مستوى مرتفعًا من الأداء في مجال أو أكثر من مجالات الموهبة، ويحتاجون إلى خدمات تربوية مساندة تتلاءم مع طبيعة إعاقتهم وتتجاوز ما يحتاجه أقرانهم السامعون في إطار البرنامج المدرسي العادي.

فيمثل الموهوب ذو الإعاقة السمعية قوة فاعلة ومؤثرة في المجتمع وليس عبئًا عليه، وذلك من خلال الاهتمام به وتنمية قدراته ومواهبه، عن طريق تقديم الخدمات التعليمية الجيدة، والتأهيل المناسب لخصائصه واحتياجاته؛ لتحقيق أقصى إفادة من قدراته وطاقاته.

ثانيًا: خصائص الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية:

يمتلك الموهوب ذو الإعاقة السمعية العديد من الخصائص التي تميزه عن غيره من أقرانه الذين يعانون من الإعاقة نفسها، ومن هذه الخصائص، أنه: (علي عبد رب النبي، ٢٠١٣، ٢١)

- يتمتع بقدرات عقلية فائقة أو مواهب غير عادية في أحد مجالات الموهبة.
- يميل إلى المشاركة في الأنشطة الطلابية.
- يتمتع بذاكرة ممتازة، وقادر على الإبداع والابتكار.
- يتمتع بالقدرة على ابتكار أساليب مختلفة للتواصل مع الآخرين.

كما أوضح جميل محمود (٢٠١٥، ١٢٢) أن الموهوب ذا الإعاقة السمعية يظهر أداءً متميزًا في: مهارات الملاحظة، وحل المشكلات، والتفكير الناقد، وصنع القرار، ولديه خيال غير عادي، وكثيرًا ما يولد أفكارًا أصيلة.

ووفقًا لهذه الخصائص، يحتاج التلميذ الموهوب ذو الإعاقة السمعية إلى استخدام بعض الوسائل البصرية والأنشطة التعليمية التي تحفز تفكيره، وتكسبه المهارات اللغوية بما يتناسب ومستواه وخصائصه.

ثالثًا: أدوات التعرف والكشف عن الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية:

لمعرفة التلميذ الموهوب ذي الإعاقة السمعية والكشف عنه مبكراً أهمية كبرى في العملية التعليمية، وتتعدد أدوات التعرف والكشف عن الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية، **ومنها:**

١- **مقاييس/ اختبارات الذكاء:** وتعد من أكثر الأساليب الموضوعية استخدامًا في تعرفهم، وتنقسم إلى:

أ - **اختبارات الذكاء الفردية:** وتتكون من عدة اختبارات فرعية، تشتمل على الجوانب اللفظية، والعددية، والمجردة، وقوة الذكاء، ومن أشهر اختبارات الذكاء الفردية: مقياس ستانفورد بينيه، ومقياس وكسلر لذكاء الأطفال، وبطارية تقييم كوفمان، ومقياس مكارثي لتقييم قدرات الأطفال (مصطفى نوري، ٢٠١٣، ١٥٦).

ب- **اختبارات الذكاء الجمعية:** إحدى طرائق اكتشاف الموهوبين التي تطبق بطريقة جماعية، وتستخدم عادة في البحوث التربوية لتحديد ذكاء أعداد كبيرة من الأفراد (مصطفي نوري، ٢٠١٣، ١٥٨).

٢- **اختبارات الإبداع أو الابتكارية:** وهي من المقاييس المناسبة للكشف عن القدرة الإبداعية لدى المفحوص؛ فيعد الفرد موهوبًا إذا تميز عن أقرانه المناظرين له في العمرالزمني في قدرته الإبداعية، كما يعد التفكير الإبداعي مؤشرًا أساسيا للموهبة (أحمد محمد، ٢٠٠٣، ٧٤).

٣- **ترشيح المعلمين:** يعد ترشيح المعلمين من المحكات الأساسية والضرورية؛ فالمعلم هو الأقرب للتلاميذ من حيث ملاحظة سلوكياتهم داخل الفصل وخارجه (زيد محمد، ٢٠٠٧، ١٠٢).

٤- **ملاحظات الوالدين:** تعد من المصادر المهمة؛ لأن الوالدين أكثر قربًا من التلاميذ واحتكاكًا بهم، ويلاحظون سلوكهم في المواقف المختلفة (مصطفى نوري، وخليل عبد الرحمن، ٢٠١٢، ٢١٣).

٥- **اختبارات التحصيل:** تعد من أكثر الاختبارات شيوعًا، يعرف التحصيل هو "حدوث عمليات التعلم المرغوب، باعتباره نتاج التفاعل بين الاستعداد للتعلم وإتاحة الفرص للإفادة من ذلك الاستعداد" (عوني معين، وحنان فاضل، ٢٠٠٩، ١٥٢).

٦- **ترشيحات الأقران:** ويتضمن الطلب من الأقران/ الزملاء في الصف أن يذكروا زميلهم الذي يمكن أن يساعدهم في بعض المهمات والمشاريع، أو يتميز في موضوع أكاديمي محدد (محمد مسلم، ٢٠٠٧، ٥٥).

٧- **مقاييس التقدير السلوكية:** التي تركز على فحص الخصائص السلوكية التي أكدت الدراسات أنها تمثل الأشخاص الموهوبين، من خلال بعض العبارات الإجرائية، كمقياس رينزولي(فؤاد عيد، ٢٠١٦، ٥١٩).

وقد استخدم البحث نتائج الاختبارات التحصيلية، ومقياس ستانفورد بينيه، وترشيحات المعلمين، في تحديد التلاميذ الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية مجموعة البحث.

المحور الثاني: الكتابة الإبداعية:

يتسم العصر الحالي بالتغيرات السريعة في المعلومات وكثرتها، والذي يتطلب إعداد جيل واعٍ يتعامل مع تلك المعلومات بطلاقة، وبأسلوب يعتمد على ثقافة الإبداع لا على ثقافة الذاكرة، ومن ثمَّ أصبح تنمية المهارات الإبداعية ومن بينها الكتابة لدى المتعلمين بمختلف فئاتهم ضرورة حتمية لا غنى عنها، وتزداد تلك الأهمية للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية؛ كون الكتابة أداتهم الرئيسة للتعبير والتواصل مع الآخرين.

أولًا: مفهوم الكتابة الإبداعية:

تعرف الكتابة الإبداعية بأنها نشاط لغوي يفصح فيه الفرد عما يمتلكه من مهارات لغوية وفكرية، وما يجول في ذهنه من تصورات، وما يختلج نفسه من مشاعر وانفعالات، وما يمر به من مواقف وخبرات، بأسلوب يتسم بحسن الصياغة، وجمال التعبير، وطلاقة الأفكار (سعد علي، وإسراء فاضل، ٢٠٢٠، ٧٠).

كما تعرف بأنها التعبير عن الأفكار والخواطر النفسية ونقلها إلى الآخرين بطريقة شائقة ومثيرة، مثل كتابة المقالات، وتأليف القصص والتمثيليات، والتراجم، ونظم الشعر (Temiz kan, 2011, 939).

مما سبق، يمكن تعريف الكتابة الإبداعية بأنها "عملية عقلية وجدانية بنائية يعتمد فيها التلميذ الموهوب ذو الإعاقة السمعية على خلفيته الثقافية، وإعمال عقله؛ لنقل آرائه وأفكاره، والتعبير عن مشاعره للآخرين والتأثير فيهم بعبارات مكتوبة، بأسلوب أدبي ممتع يتسم بالطلاقة، والمرونة، والأصالة".

ثانيًا: أهمية الكتابة الإبداعية:

تكمن أهمية الكتابة الإبداعية في قدرتها على تمكين التلميذ من مهارات اللغة وتوظيفها بشكل جيد؛ وتحسين طرق تفكيره، وزيادة قدرته على التفكير التحليلي والناقد والإبداعي، وتمكينه من التعبير عن الأفكار والمشاعر الشخصية بشكل ملائم، كما أنه يمكن من خلالها اكتشاف التلاميذ ذوي المواهب اللغوية في كتابة النثر والشعر، ومن ثَمَّ صقل مهاراتهم (رقية محمود، ٢٠١٩، ٢٤٦).

وتتمثل أهمية الكتابة الإبداعية للتلميذ فيما يلي: (رشا علي وآخران، ٢٠٢١، ٧٧)

- شعوره بالثقة والفخر والاعتزاز؛ كونه لديه ما يميزه عن الآخرين.
- تنمية قدرته على تناول القضايا، واقتراح حلول للمشكلات التي تواجهه.
- تنمية إحساسه بالآخرين، ومشاركته أحزانهم وأفراحهم والتعبير عنها بأسلوب أدبي.
- تنمية مهارات التنبؤ والتخمين واستشراف المستقبل لديه.
- مساعدته على تكوين صورة واقعية عن ذاته وفهمها على نحو أفضل.

كما تبرز أهمية الكتابة الإبداعية في أنها تجعل التلميذ قادرًا على إعمال العقل والخيال، وتنمية القدرة لديه على الملاحظة، والتمييز، والتتابع، والربط، ومن ثَمَّ التعبير على الاتجاهات والمشاعر وتحقيق الذات، وتحقيق التواصل مع الآخرين بشكل فعال وسليم (أحمد سيد، وآخرون، ٢٠٢٢، ٢٩٤).

وقد أكد كل من AL Shaimaa Ahmed et al (2018) وهبة إبراهيم وسمير عبدالوهاب (٢٠١٩) klalid. Sayed (2021)، وعبدالرازق مختار (٢٠٢١) تلك الأهمية لمهارات الكتابة الإبداعية، وأوصوا بضرورة العمل على تنميتها لدى التلاميذ.

ثالثًا: مهارات الكتابة الإبداعية:

تتضمن الكتابة الإبداعية مجموعة من المهارات التي يجب على التلاميذ التمكن منها لتتصف كتاباتهم بالإبداع.

ولتحديد مهارات الكتابة الإبداعية، ربط الباحثون بين مهارات الكتابة ومهارات التفكير الإبداعي الرئيسة، كما في دراسة عبد الرازق مختار (٢٠٢١)، ورشا علي وآخرين (٢٠٢١)، وأحمد سيد وآخرين (٢٠٢٢)؛ فاتفق هؤلاء الباحثون على تصنيف المهارات الرئيسة للكتابة الإبداعية، بينما اختلفوا في المهارات الفرعية التي تندرج تحت كل مهارة من هذه المهارات. وتتمثل مهارات الكتابة الإبداعية عامة فيما يلي:

- **الطلاقة:** وهي القدرة على توليد عدد من المترادفات، أو الأفكار، أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين، والسرعة والسهولة في توليدها (فتحي عبد الرحمن، ٢٠٠٧، ٧٧).
- **المرونة:** وهي القدرة على تغيير الحالة الذهنية بتغير الموقف، وعكسها الجمود والصلابة؛ أي التمسك بالموقف أو التعصب (رعد مصطفى، ٢٠٠٨، ٦٤).
- **الأصالة:** هي الإنتاج غير المألوف الذي لم يسبق اليه أحد، وتسمى الفكرة أصيلة إذا كانت لا تخضع للأفكار الشائعة، وتتصف بالتميز (ماهر شعبان، ٢٠١٠، ١٦١).

يتضح مما سبق، أهمية مهارات الكتابة الإبداعية للتلاميذ عامة، وللموهوبين ذوي الإعاقة السمعية بشكل خاص؛ حيث يتمكن الموهوبون ذوو الإعاقة السمعية من خلالها ممارسات العمليات العقلية المختلفة، وتوليد الأفكار وتعديلها، ويستطيعون التعبير عن أنفسهم بطريقة إبداعية، والتواصل مع الآخرين.

المحور الثالث: الذكاء البصري:

أولًا: مفهوم الذكاء المصري:

يعد الذكاء البصري أحد أنواع الذكاءات المتعددة، وهو نمط ذكاء يعتمد على حاسة البصر لدى التلميذ في تخيل الأشكال والرسومات والصور.

ويعرف الذكاء البصري بأنه القدرة على فهم الصور والمرئيات، وعلى قراءة الأشكال والخرائط والرسومات، وعلى تحويل الأفكار والمعلومات إلى تصورات ذهنية (أحمد محمد، ٢٠٢٠، ١٧٤).

كما يعرف بأنه القدرة على إدراك العالم البصري، وإجراء التحويلات، بناءً على هذا الإدراك، ويشمل القدرة على تصور وتمثيل الأفكار ذات الطبيعة البصرية أو المكانية، والتعرف على الوجوه الذاتية، والحساسية للون والخط والشكل، والعمق المكاني، والعلاقات بين هذه العناصر (طارق عبد الرؤوف، وايهاب عيسى، ٢٠١٦، ١٣٩).

ويعرف الذكاء البصري إجرائيًا بأنه: نمط من أنماط الذكاءات المتعددة، ومنظومة من العمليات العقلية المركبة التي تعتمد على توظيف التلميذ الموهوب ذي الإعاقة السمعية لحاسة البصر في استخلاص المعلومات، والتعبير عما يشاهده لمكونات الصورة، وتفسيرها وتحليلها، وترجمتها بلغة مكتوبة.

ثانيًا: أهمية الذكاء البصري:

تبرز أهمية الذكاء البصري فيما يلي: (رعد مهدي، وسهى إبراهيم، ٢٠١٥، ١١٥)

- مساعدة التلميذ على إعادة التنظيم والمعالجة، وتفسير العلاقات بصريًا.
- تدريب الذاكرة، والعمل على تحسينها وتقويتها، وتنمية مستويات التفكير العليا لديه.
- تنمية عمليات التعلم المختلفة، كالملاحظة، والتحليل، والتفسير، والاستنتاج.
- مساعدة التلميذ على التعامل مع الأشياء غير الملموسة.

كما أن الذكاء البصري يكسب التلميذ خبرة حسية واقعية أو قريبة من الواقع، وهذه الخبرة تكون أدعى للفهم والثبات في الذهن، وأكثر قدرة على مقاومة النسيان؛ فالخبرة التي تكتسب عن طريقها هي خبرة صورية يمكن التعبير عنها باللغة والرسوم أيضًا (جعفر رحيم، ٢٠١٩، ٤٢٦).

ونتيجة هذه الأهمية، أكد كل من جعفر رحيم (٢٠١٩)، وحاتم عزمي (٢٠١٩)، ورؤى أحمد وجهاد علي (٢٠٢٢)، وأمل محمد وآخرين (٢٠٢٢) أهمية تنمية مهارات الذكاء البصري لدى التلاميذ.

وتزداد أهمية الذكاء البصري بالنسبة للتلاميذ الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية؛ حيث إنهم في الأساس يعتمدون على حاسة البصر، ومن خلال الرؤية يستطيع التلميذ أن يكوِّن فكرة عما يدور حوله من مواقف وأحداث، ويشعر بالمتعة في أثناء التعلم، وتثبيت المعلومات في الذاكرة؛ فهو يرى ويسمع بعينيه.

ثالثًا: مهارات الذكاء البصري:

يشتمل الذكاء البصري على عدة مهارات، وهي كما يلي: (إسلام عبدالحفيظ، مي السيد، ٢٠٢١، ٧٥).

- **التصور البصري المكاني:** عملية عقلية لإعادة ترتيب أجزاء شيء ما بالاعتماد على الألوان والأحجام.
- **الإدراك البصري:** ويقصد به إدراك الشكل وخصائصه والعلاقات بين عناصره وأجزائه، وأوجه الشبه والاختلاف، وتجميع الأشياء بالاعتماد على حاسة الإبصار.
- **التوجيه المكاني:** أي القدرة على تصور كيف يبدو شيء ما، أو الأشياء التي تتكون من بعدين أو ثلاثة أبعاد إذا ما تم تدويرها في الفراغ ذهنيًا، وتركيب الأجزاء لتكوين الشكل الكلي في الذهن.

بينها حددت أمل محمد وآخران (٢٠٢٢) المهارات في الآتي:

- **القراءة البصرية:** وهي القدرة على التعرف وقراءة الشكل البصري.
- **التمييز البصري:** ويعني القدرة على ملاحظة أوجه الشبه وأوجه الاختلاف، وتصنيف الأشياء حسب اللون أو الحجم أو الشكل.
- **تحليل المعلومات:** وتعني القدرة على مشاهدة العلاقات في الشكل وتحديد خصائصها، وتصنيفها، وإضفاء دلالة أو معنى أو تأويل أو تفسير على المثير الحسي البصري.
- **إدراك العلاقات:** وهي القدرة على الربط بين العناصر في العلاقات في الأشكال البصرية، وإيجاد التوافقات والمغالطات فيها.

وقد أفادت الباحثة من مراجعة الدراسات السابقة التي تناولت مهارات الذكاء البصري وخصائص التلاميذ الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية في إعداد قائمة مهارات الذكاء البصري المناسبة لهؤلاء التلاميذ.

إجراءات البحث:

(١) إعداد قائمة مهارات الكتابة الإبداعية المناسبة للتلاميذ الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية:

تطلب تحقيق هدف البحث إعداد قائمة بمهارات الكتابة الإبداعية المناسبة لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية، **قد تم إعدادها باتباع الخطوات التالية:**

أ- **تحديد الهدف من القائمة:** وتمثل في تحديد مهارات الكتابة الإبداعية المناسبة لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية، والكشف عن مدى توفرها لديهم.

ب- **مصادر إعداد القائمة:** تمثلت في مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت مهارات الكتابة الإبداعية، وخصائص مجموعة البحث، ومنها دراسة خالد محمود (٢٠١٧)، et al Alshimaa Ahmed et al (2021)، Maha Metwally (2021) وأحمد سيد وآخرين (٢٠٢٢)، وعبير أحمد (٢٠٢٢).

ج- **إعداد القائمة في صورتها الأولية وتحكيمها:** في ضوء المصادر السابقة تم التوصل إلى بعض مهارات الكتابة الإبداعية المناسبة للتلاميذ، ووضعها في صورة قائمة أولية متضمنة (١٤) مهارة، تحت (٣) مهارات رئيسة؛ وذلك لعرضها على المحكمين، وتم عرضها على (٢١) محكمًا من المختصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية وعلم النفس؛ للأخذ بآرائهم فيما يتعلق بالتعديل والحذف والإضافة.

د- **تعديل القائمة وفقًا لنتائج التحكيم:** بعد عرض القائمة على المحكمين تم حساب الأوزان النسبية لنسب اتفاقهم على المهارات الرئيسة والأدائية للقائمة. وقد اتفق المحكمون على المهارات الرئيسة (الطلاقة، المرونة، الأصالة) دون تعديل أو حذف، أما المهارات الأدائية فقد تم تعديل بعضها؛ كمهارة "يكون أكبر عدد من الجملة الصحيحة من مجموعة كلمات متناثرة"، حيث عدلت إلى "يكتب أكبر عدد من الجمل تامة المعنى من مجموعة كلمات متناثرة"، وتم حذف (٤) مهارات أدائية لم تصل نسبة الاتفاق عليها إلى ٨٠% وهي: يكتب أكبر عدد من الدروس المستفادة من المقروء، ويكتب وجهات نظر متعددة لتفسير الأحداث، ويسوق أدلة وشواهد مناسبة لفكرة يكتب عنها، ويكتب تنبؤات غير متوقعة لأحداث واردة في المقروء.

هـ- **قائمة مهارات الكتابة الإبداعية في صورتها النهائية:** بعد تعديل عبارات القائمة وفقًا لآراء المحكمين بالتعديل والحذف، أصبحت القائمة في صورتها النهائية متضمنة (١٠) مهارات أدائية تندرج تحت (٣) مهارات رئيسة (الطلاقة، والمرونة، والأصالة)، ويتفق هذا التصنيف الرئيس لمهارات الكتابة الإبداعية مع دراسة عبدالرازق مختار (٢٠٢١)، وأحمد إبراهيم وآخرين (٢٠٢٢)، وعبير أحمد (٢٠٢٢).

وبهذه الإجراءات، يكون قد تم الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث، ونصه: "ما مهارات الكتابة الإبداعية المناسبة للتلاميذ الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية بالصف الثالث الإعدادي؟"

(٢) إعداد قائمة مهارات الذكاء البصري المناسبة للتلاميذ الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية:

أ- **تحديد الهدف من القائمة:** وهو تحديد مهارات الذكاء المصري المناسبة لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية، ثم الوقوف على مدى توفرها لديهم.

ب- **مصادر إعداد القائمة:** تمثلت في مراجعة الأدبيات التي تناولت مهارات الذكاء البصري، وكذلك خصائص التلاميذ مجموعة البحث، ومنها دراسة حنان عبدالسميع (٢٠١٥)، وجعفر رحيم (٢٠١٩)، وزينب محمد وآخرين (٢٠٢٠)، ورؤى أحمد وجهاد علي (٢٠٢٢)، وأمل محمد وآخرين(٢٠٢٢).

ج- **إعداد القائمة في صورتها الأولية وتحكيمها:** في ضوء المصادر السابقة تم التوصل إلى بعض مهارات الذكاء البصري ووضعها في قائمة أولية متضمنة (١٧) مهارة، تحت (٦) مهارات رئيسة، تم عرضها على (٢١) محكمًا من المختصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية وعلم النفس؛ وذلك للأخذ بآرائهم فيا يتعلق بالتعديل والحذف والإضافة.

د- **تعديل القائمة وفقًا لنتائج التحكيم:** بعد عرض القائمة على المحكمين، تم حساب الأوزان النسبية لنسب اتفاقهم على المهارات الرئيسة والأدائية بالقائمة، وقد اتفق المحكمون على المهارات الرئيسة دون تعديل أو حذف، أما المهارات الأدائية فقد تم تعديل بعضها؛ كمهارة "يحدد المفهوم الدقيق من النص البصري"، فتم تعديلها إلى "يعطي وصفًا دقيقًا للمفهوم المتضمن في النص البصري"، وتم حذف (٣) مهارات لم تصل نسبة الاتفاق عليها إلى ٨٠% وهي: يدرك الدلالة العامة للنص البصري عند النظر إليه، ويهتم بالبيانات الكلية والجزئية للمثيرات البصرية، ويرسم صورة من خياله عن حدث معين.

هـ- قائمة مهارات الذكاء البصري في صورتها النهائية:

في ضوء ما تم إجراؤه، اشتملت قائمة مهارات الذكاء البصري في صورتها النهائية على (١٤) مهارة فرعية اندرجت تحت (٦) مهارات رئيسة، ويتفق هذا التصنيف للمهارات الرئيسة مع دراسة أمل إبراهيم (٢٠٢٣)، ودراسة أمل محمد وآخرين (٢٠١٢) في بعض هذه المهارات.

وبهذه الإجراءات، يكون قد تم الإجابة عن السؤال الثاني للبحث، ونصه: "ما مهارات الذكاء البصري المناسبة للتلاميذ الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية بالصف الثالث الإعدادي؟".

(٣) إعداد اختبار الكتابة الإبداعية للتلاميذ الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية:

- **تحديد الهدف من الاختبار:** وهو قياس مدى توفر مهارات الكتابة الإبداعية المحددة بالبحث لدى التلاميذ الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية بالصف الثالث الإعدادي مجموعة البحث.

- **مصادر بناء الاختبار:** اعتمدت الباحثة في بناء الاختبار على عدة مصادر، وهي:

- قائمة مهارات الكتابة الإبداعية المناسبة للتلاميذ الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية التي أعدت بالبحث.
- بعض اختبارات الكتابة الإبداعية التي وردت في الدراسات السابقة، ومنها دراسة: عبد الرازق مختار (٢٠٢١)، وأحمد سيد وآخرين (٢٠٢٢)، ورشا محمد وآخرين (٢٠٢٢).

- **وصف الاختبار:** قامت الباحثة بعمل جدول مواصفات للاختبار، روعي في إعداده الوزن النسبي للمهارات الرئيسة التي يقيسها، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١) مواصفات اختبار الكتابة الابداعية

المهارة الرئيسة	المهارة الأدائية	أرقام الأسئلة			الوزن النسبي
		الجزء الأول	الجزء الثاني	الجزء الثالث	
الطلاقة	يكتب أكبر عدد من الكلمات ذات العلاقة بكلمة معينة.	١	–	١٩	٤٠ %
	يكتب أكبر عدد من المترادفات للمعنى الواحد.	٢	١٠	–	
	يكتب أكبر عدد من العناوين المناسبة للنص المقروء.	–	١٤	٢٠	
	يكتب أكبر عدد من الجمل تامة المعنى من مجموعة كلمات متأثرة.	٣	١١	–	
المرونة	يكتب أفكارًا متنوعة حول موضوع معين.	٤	–	١٥	٣٠%
	ينوع بين الأساليب اللغوية من أمر ونهي.	–	١٢	١٦	
	يعيد صياغة قصة أو نص مقروء بأسلوبه الخاص بوضوح وايجاز.	٥	١٣	–	
الأصالة	يكتب مقدمة جديدة وشائقة لموضوع معين.	٦	–	١٧	٣٠%
	يكتب حلولًا تتسم بالجدة في حل المشكلات.	٧	٩	–	
	يكتب خاتمة جديدة غير تقليدية لموضوع معين.	٨	–	١٨	
المجموع	(١٠) مهارات	(٢٠) سؤالًا			١٠٠%

وبذلك اشتمل الاختبار على (٢٠) سؤالاً، غطى مهارات الكتابة الإبداعية المحددة بالبحث.

- **تحكيم الاختبار:** لضبط الاختبار، تم عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، عددهم (١٩) محكمًا؛ للحكم على مدى صدقه وصلاحيته للتطبيق، وقد تم إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون، ومنها تعديل صياغة بعض الأسئلة، وإعادة ترتيب بعضها، مثال: وضع سؤال "اكتب عددًا من الكلمات المرتبطة بكلمة المدرسة" بعد سؤال "اكتب مقدمة شائقة للنص ....." ثم أصبح الاختبار صالحًا للتطبيق على المجموعة الاستطلاعية.

- **التجربة الاستطلاعية للاختبار:** تم تطبيق الاختبار على مجموعة استطلاعية- غير مجموعة البحث- من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية، بلغ عددها (٤) تلاميذ؛ وذلك لحساب صدق الاختبار، وثباته، والزمن اللازم لتطبيقه، **كما يلي:**

صدق الاتساق الداخلي للاختبار: للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاختبار تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال ودرجة كل مهارة رئيسة من مهاراته، وبين درجة كل مهارة رئيسة والدرجة الكلية للاختبار باستخدام معادلة سبيرمان، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١)، ما أكد صدق الاختبار.

ثبات الاختبار: تم حساب ثبات اختبار الكتابة الإبداعية باستخدام معادلة ألفا كرونباخ لكل مهارة رئيسة وللاختبار كاملًا، لنتائج التلاميذ بالمجموعة الاستطلاعية، وقد بلغت قيمة معامل ثبات مهارة الطلاقة (٠.٧٩)، ومهارة المرونة (٠.٧٧)، ومهارة الأصالة (٠.٧٨)، وبلغ ثبات الاختبار ككل (٠.٨٤)، وهي قيم دالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يجعل الاختبار أداة ثابتة وصالحة للتطبيق بالبحث الحالي.

زمن الاختبار: قامت الباحثة بحساب الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار، عن طريقة تسجيل الزمن الذي استغرقه كل تلميذ من التلاميذ الأربعة، ثم قسمة الناتج على عددهم، ووجد أنه يساوي (١١٠) دقائق.

- **الصورة النهائية لاختبار الكتابة الإبداعية:** بعد إجراء التعديلات اللازمة للاختبار في ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم ونتائج التجربة الاستطلاعية، وبعد التأكد من صدق الاختبار وثباته، أصبح الاختبار في صورته النهائية جاهزًا للتطبيق على مجموعة البحث التجريبية.

(٤) إعداد اختبار الذكاء البصري للتلاميذ الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية:

- **تحديد الهدف من الاختبار:** وهو قياس مدى توفر مهارات الذكاء البصري المحددة بالبحث لدى التلاميذ الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية بالصف الثالث الإعدادي مجموعة البحث.

- **مصادر بناء الاختيار:** اعتمدت الباحثة في بناء الاختبار على عدة مصادر، هي: قائمة مهارات الذكاء البصري التي أعدت بالبحث الحالي، وبعض اختبارات الذكاء والتفكير البصري التي وردت في الدراسات السابقة، ومنها دراسة: ناصر إبراهيم (٢٠١٩)، وماهر إسماعيل وآخرين (٢٠٢٠)، وأمل محمد وآخرين (٢٠٢١)، وزينب محمود وآخرين(٢٠٢٢).

- **وصف الاختبار:** قامت الباحثة بعمل جدول مواصفات للاختبار، روعي في إعداده الوزن النسبي للمهارات الرئيسة التي يقيسها، **كما هو موضح في الجدول التالي:**

جدول (٢) مواصفات اختبار الذكاء البصري

المهارة الرئيسة	المهارة الأدائية	أرقام الأسئلة	الوزن النسبي
التأمل والتمييز البصري	يعطي مفهومًا دقيقًا لمفهوم متضمن في النص البصري.	١ – ١٥	%٢١.٤
	يحدد أوجه الشبه أو الاختلاف بين الأشكال المعروضة في النص.	٢ – ١٦	
	يميز الأخطاء الموجودة في النص البصري.	٣ – ١٧	
التحليل البصري وإدراك العلاقات	يجزئ النص البصري إلي مكونات الرئيسة	١٨-٤	%٢١.٤
	يجمع النصوص البصرية التي تندرج تحت فكرة واحدة.	١٩-٥	
	يعزل العناصر التي لا علاقة لها بالمكونات الرئيسة في النص البصري.	٢٠-٦	
الترجمة البصرية	يترجم النص البصري إلى نص مكتوب.	٢١-٧	%١٤.٣
	يحول فكرة مكتوبة لصورة تعبر عنها.	٢٢-٨	
التفسير والاستنتاج البصري	يفسر الأسباب التي تكمن وراء ظاهرة ما في النص البصري.	٢٣-٩	%١٤.٣
	يستنتج القيم المتضمنة في النص البصري	٢٤-١٠	
التنبؤ البصري	يتنبأ بمضمون النص من خلال الصور والأشكال المعروضة	٢٥-١١	%١٤.٣
	يتنبأ بالنتائج المترتبة علي مشكلة معروضة في النص البصري	٢٦-١٢	
التخيل والإنتاج البصري	يذكر تفاصيل غير موجودة في النص البصري	٢٧-١٣	%١٤.٣
	يرتب أحداث قصة مصورة لتكوين قصة	٢٨-١٤	
المجموع	(١٤) مهارة	(٢٨)	%١٠٠

وبذلك اشتمل الاختبار على (٢٨) سؤالًا، غطى جميع مهارات الذكاء البصري المحددة بالبحث.

- **تحكيم الاختبار:** تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية وعلم النفس، بلغ عددهم (١٩) محكمًا؛ للحكم على مدى صلاحيته للتطبيق، وقد تم إجراء التعديلات التي أشار اليها المحكمون، ومنها تعديل صياغة بعض الأسئلة كما في السؤال رقم " ٣ ": "ما الخطأ الموجود في الشكل الذي أمامك" إلى "ميز الخطأ الموجود في الشكل أمامك"، ثم أصبح الاختبار صالحًا للتطبيق على المجموعة الاستطلاعية.

- **التجربة الاستطلاعية للاختبار:** تم تطبيق الاختبار على مجموعة استطلاعية- غير مجموعة البحث – من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية، بلغ عددها (٤) تلاميذ؛ وذلك لحساب صدق الاختبار، وثباته، والزمن اللازم لتطبيقه، **كما يلي:**

صدق الاتساق الداخلي للاختبار: للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاختبار، تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال ودرجة كل مهارة رئيسة به، وبين درجة كل مهارة رئيسة والدرجة الكلية للاختبار باستخدام معادلة سبيرمان، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١)، مما أكد صدق الاختبار.

ثبات الاختبار: تم حساب ثبات اختبار الذكاء البصري باستخدام معادلة ألفا كرونباخ لكل مهارة رئيسة وللاختبار كاملًا، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠.٨٥- ٠.٨٦- ٠.٧٩- ٠.٧٨- ٠.٧٤- ٠.٧٥) لمهارات (التأمل والتميز- التحليل البصري وإدراك العلاقات- الترجمة البصرية- التفسير والاستنتاج البصري- التنبؤ البصري- التخيل والإنتاج البصري) على الترتيب، وبلغ ثبات الاختبار ككل (٠.٨٩)، وجميعها أكبر من (٠.٧٠)، مما يجعل الاختبار أداة ثابتة وصالحة للتطبيق بالبحث الحالي.

زمن الاختبار: قامت الباحثة بحساب الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار عن طريق تسجيل الزمن الذي استغرقه كل تلميذ من التلاميذ الأربعة، ثم القسمة على عددهم، ووجد أنه يساوي (٧٥) دقيقة.

- **الصورة النهائية لاختبار الذكاء البصري**: بعد إجراء التعديلات اللازمة للاختبار في ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم ونتائج التجربة الاستطلاعية، وبعد التأكد من صدق الاختبار وثباته، أصبح الاختبار في صورته النهائية جاهزًا للتطبيق على مجموعة البحث التجريبية.

(٥) أدوات التعرف على التلاميذ الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة الإعدادية:

استخدم البحث للكشف عن التلاميذ الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة الإعدادية "مقياس ستانفورد بينيه – الصورة الخامسة" (تقنين وترجمة/ صفوت فرج، ٢٠١١).

أ- **الهدف من المقياس**: تقديم صورة متكاملة عن القدرة العقلية (الذكاء) للتلميذ بصورتيه اللفظية وغير اللفظية، وتقديم تقرير مفصل عن القدرات المعرفية المختلفة لديه.

ب- **وصف المقياس**: يطبق المقياس بصورته الخامسة بشكل فردي لتقييم الذكاء والقدرات المعرفية، وهو ملائم للأعمار من (٢: ٨٥) سنة، ويتكون من (١٠) اختبارات فرعية غير لفظية ولفظية، تتدرج في الصعوبة عبر ستة مستويات، وهذه الاختبارات الفرعية تتجمع مع بعضها لتكون مقاييس أخرى **هي**:

(١) مقياس نسبة ذكاء (البطارية المختصرة)، ويتكون من اختباري (سلاسل الموضوعات، والمفردات).

(٢) مقياس نسبة الذكاء غير اللفظي: والتي ترتبط بالعوامل المعرفية الخمسة، ويستخدم في تقييم العاديين، وأيضا الصم، وبعض الحالات الأخرى ذات الإعاقات اللغوية.

(٣) مقياس نسبة الذكاء اللفظي: والتي ترتبط بالعوامل المعرفية الخمس، ويستخدم في تقييم العاديين، وفي بعض الحالات الخاصة التي تعاني من مشكلات خاصة، يتم الاقتصار على الجزء اللفظي فقط.

(٤) نسبة الذكاء الكلية للمقياس: وهي ناتج جمع المجالين اللفظي وغير اللفظى.

وقد اعتمدت الباحثة في البحث الحالي: على مقياس نسبة الذكاء غير اللفظي الذي يصلح لتقييم التلاميذ من ذوي الإعاقة السمعية، والذين يمثلون عينة البحث الحالي.

ج- **طريقة تقدير درجات المقياس:** يمكن تقدير المقياس إلكترونيًا، حيث يقدم المقياس ثلاث نسب للذكاء بالإضافة إلى المؤشرات العاملية الخمسة والصحة المعرفية، كما يمكن تقديره بشكل يدوي باستخدام الجداول المعيارية الملحقة بالبطارية، وقد اعتمدت الباحثة في البحث الحالي على طريقة التقدير اليدوية.

د- **الخصائص السيكومترية للمقياس:** ورد في دليل مقياس عينة التقنين المصرية حساب ثبات الاختبارات الفرعية المختلفة عن طريق إعادة التطبيق، والتجزئة النصفية المحسوبة، ومعادلة ألفا كرونباخ، وقد أشارت النتائج إلى أن المقياس يتسم بثبات مرتفع؛ حيث تراوحت معاملات الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق بين (٠.٨٧٠) و(٠.٩٨٨)، كما تراوحت معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية بين (٠.٩٥٤) و(٠.٩٩٧)، ومعادلة ألفا كرونباخ والتي تراوحت بين (٠.٨٧٠) و(٠.٩٩١).

أما بالنسبة لصدق المقياس، فقد تم حسابه بطريقتين هما: طريقة صدق التمييز العمري؛ حيث كانت الفروق جميعها دالة عند مستوى (٠.٠١)، وحساب معامل ارتباط نسب ذكاء المقياس بالدرجة الكلية للصورة الخاصة، وتراوحت بين (٠.٧٤) و (٠.٧٦)، وهي معاملات صدق مقبولة بوجه عام، وتشير الى ارتفاع مستوى صدق المقياس (صفوت فرج ،٢٠١١، ١١ – ٥٦).

تجربة البحث:

بعد الانتهاء من إعداد أدوات البحث، والحصول على الموافقات الإدارية اللازمة لتطبيق تجربته، تم تطبيق البحث من خلال تحديد مجموعة البحث، ثم تطبيق أدوات القياس عليهم، كما يلي:

- **تحديد مجموعة البحث: وذلك وفقًا للإجراءات التالية:**

اعتمدت الباحثة في تحديد مجموعة البحث (٣) محكات، تمثلت في مقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة (تقنين وترجمة/ صفوت فرج، ٢٠١١) بالاعتماد على نتائج اختبارات التلاميذ، ومقياس نسبة الذكاء غير اللفظي الذي يصلح لتقييم التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية، وترشيحات المعلمين، على النحو التالي:

١) **نتائج الاختبارات:** فتم الاعتماد على نتائج الاختبارات التحصيلية للتلاميذ "مجتمع البحث"، وهم جميع تلاميذ الصف الثالث الإعدادي ذوي الإعاقة السمعية بمدرستي الأمل الثانوية الفنية للصم وضعاف السمع بنات بمنطقة الأربعين، والأمل الإعدادية الثانوية الفنية بنين للصم بمحافظة أسيوط، والبالغ عددهم (٨١) تلميذًا وتلميذة، في تحديد مجموعة البحث، وهم من يحصلون على درجات أعلى من المتوسط في نتائج الاختبارات الخاصة بهم في المواد الدراسية المختلفة، وبلغ عددهم (٢٥).

٢) **نتائج مقياس ستانفورد بينيه:** قامت الباحثة بتطبيق المقياس على الـ (٢٥) تلميذًا، وتحليل درجات المقياس وفقًا للطريقة اليدوية بالجداول المعيارية، وتم اختيار التلاميذ مجموعة البحث بحصول التلميذ على درجة مرتفعة في المقياس بحيث تكون أعلى من (٩٠) درجة، وبلغ عدد التلاميذ (١٢) تلميذًا وتلميذة.

٣) **ترشيحات المعلمين وملاحظاتهم:** تم الاستعانة بآراء (٥) معلمين ممن يقومون بالتدريس للتلاميذ الذين أظهرت نتائج مقياس ستانفورد بينيه أنهم موهوبون، وقد أكد المعلمون أن هؤلاء التلاميذ بالفعل موهوبون.

ووفقًا لهذه المحكات الثلاث تم التوصل إلى (١٢) تلميذًا وتلميذة موهوبين ذوي إعاقة سمعية، تم تحديد (٤) تلاميذ منهم كمجموعة استطلاعية، و(٨) تلاميذ ليمثلوا مجموعة البحث الأساسية.

وبذلك يكون قد تم الإجابة عن السؤال الثالث للبحث، ونصه: "ما إجراءات الكشف عن التلاميذ الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية بالصف الثالث الإعدادي؟".

- **تطبيق أدوات القياس:** تم تطبيق اختبار الكتابة الإبداعية على التلاميذ مجموعة البحث، قوامها (٨) تلاميذ، وذلك يوم السبت(١١/ ٢/ ٢٠٢٣م)، واختبار الذكاء البصري يوم الأربعاء (١٥/ ٢/ ٢٠٢٣م)؛ للوقوف على مدى توفر مهارات الكتابة الإبداعية والذكاء البصري المستهدفة بالبحث لديهم، وتم التوصل إلى نتائج البحث من خلال تفريغ البيانات ومعالجتها إحصائيًا باستخدام البرنامج الإحصائي "SPSS".

نتائج البحث وتفسيرها

للإجابة عن سؤال البحث "ما مدى توفر مهارات الكتابة الإبداعية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية بالصف الثالث الإعدادي؟" تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأسئلة كل بعد من أبعاد اختبار الكتابة الإبداعية كما يتضح بالجداول التالية:

جدول (٣) التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأسئلة بعد الطلاقة

الرتبة	رقم السؤال		المقياس		المتوسط	الانحراف المعياري	القيمة الصغرى	القيمة الكبرى
			التكرار	النسبة				
٢	١	١	٦	٧٥	٠.٨٧٥	٠٨٣	١	٢
		٢	٢	٢٥				
١	٢	١	٥	٦٢.٥	١.١٢٥	١.١٣	١	٣
		٢	٢	٢٥				
		٣	١	١٢.٥				
٢	٣	١	٤	٥٠	١.٥	٠.٥٣	١	٢
		٢	٤	٥٠				
١	١٠	١	٥	٦٢.٥	١.٣٧	٠.٥٢	١	٢
		٢	٦	٧٥				
١	١١	١	٢	٢٥	١.٨٧	٠.٦٤	١	٣
		٢	٥	٦٢.٥				
		٣	١	١٢.٥				
٢	١٤	١	٣	٣٧.٥	١.٦٢	٠.٥٢	١	٢
		٢	٥	٦٢.٥				
١	١٩	١	٢	٢٥	١.٨٧	٠.٦٤	١	٣
		٢	٥	٦٢.٥				
		٣	١	١٢.٥				
١	٢٠	١	٤	٥٠	١.٦٢	٠.٧٤	١	٣
		٢	٣	٣٧.٥				
		٣	١	١٢.٥				

يتضح من جدول (٣) أن الأسئلة (١، ١١، ١٩، ٢٠) في بعد الطلاقة جاءت في المرتبة الأولى من حيث توفرها بنسبة ١٢.٥%، بينما جاءت بقية أسئلة البعد في معدلات تكرار ضعيفة أقل من ٥٠%، ومتوسطات ذات تأثير ضعيف، مما يبين ضعف الطلاقة في الكتابة الإبداعية لدى التلاميذ مجموعة البحث.

جدول (٤) التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأسئلة بعد المرونة

الرتبة	رقم السؤال		المقياس		المتوسط	الانحراف المعياري	القيمة الصغرى	القيمة الكبرى
			التكرار	النسبة				
٤	٤	١	٢	٢٥	٢	٠.٧٦	١	٣
		٢	٤	٥٠				
		٣	٢	٢٥				
٢	٥	١	٤	٥٠	١.٦٢٥	٠.٧٤	١	٣
		٢	٣	٣٧.٥				
		٣	١	١٢.٥				
٣	١٢	١	٣	٣٧.٥	١.٦٢٥	٠.٥٢	١	٢
		٢	٥	٦٢.٥				
١	١٣	١	٥	٦٢.٥	١.٥	٠.٧٦	١	٣
		٢	٢	٢٥				
		٣	١	١٢.٥				
٣	١٥	١	٢	٢٥	٢.١٢٥	٠.٨٣	١	٣
		٢	٣	٣٧.٥				
		٣	٣	٣٧.٥				
٣	١٦	١	٢	٢٥	٢.٢٥٠	٠.٨٨	١	٣
		٢	٢	٢٥				
		٣	٤	٥٠				

يتضح من الجدول (٤) أن السؤال (١٩) جاء في المرتبة الأولى من حيث التوفر بنسبة ٥٠% وبدرجة مقبولة لدى التلاميذ، بينما جاءت بقية أسئلة البعد في معدلات تكرار ضعيفة أقل من ٥٠%، ومتوسطات ذات تأثير ضعيف، مما يبين ضعف المرونة في الكتابة الإبداعية لدى التلاميذ مجموعة البحث.

جدول (٥) التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأسئلة بعد الأصالة

الرتبة	رقم السؤال والدرجة		المقياس		المتوسط	الانحراف المعياري	القيمة الصغرى	القيمة الكبرى
			التكرار	النسبة				
٤	٦	١	١	١٢.٥	٢.١٢٥	٠.٨٣	١	٤
		٢	٦	٧٥				
		٣	١	١٢.٥				
٢	٧	١	٥	٦٢.٥	١.٥	٠.٧٦	١	٣
		٢	٢	٢٥				
		٣	١	١٢.٥				
٣	٨	١	٣	٣٧.٥	٢.١٢٥	١.١٢٥	١	٤
		٢	٢	٢٥				
		٣	٢	٢٥				
		٤	١	١٢.٥				
١	٩	١	١	١٢.٥	٢	٠.٥٣	١	٣
		٢	٦	٧٥				
		٣	١	١٢.٥				
٣	١٧	١	٤	٥٠	١.٦٢٥	٠.٧٤	١	٣
		٢	٣	٣٧.٥				
		٣	١	١٢.٥				
٣	١٨	١	٣	٣٧.٥	١.٧٥	٠.٧١	١	٣
		٢	٤	٥٠				
		٣	١	١٢.٥				

يتضح من جدول (٥) أن الأسئلة (١، ١١، ١٩، ٢٠) جاءت في المرتبة الأولى من حيث التوفر لدى التلاميذ بنسبة ١٢.٥%، بينما جاءت بقية الأسئلة في معدلات تكرار ضعيفة أقل من ٥٠%، ومتوسطات ذات تأثير ضعيف، مما يبين ضعف الأصالة في الكتابة الإبداعية لدى التلاميذ مجموعة البحث.

يتضح مما سبق عرضه من نتائج، ضعف مستوى التلاميذ الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية مجموعة البحث في مهارات الكتابة الإبداعية، وقد يرجع ذلك إلى استخدام إستراتيجيات وطرائق تدريس معتادة وتقليدية في تدريس اللغة العربية للتلاميذ عامة ولذوي الإعاقة السمعية خاصة، دون مراعاة لخصائصهم التعليمية واللغوية واحتياجاتهم، واختيار موضوعات للتعبير بعيدة عن ميول التلاميذ واهتماماتهم، وعن حياتهم، وتتفق هذه النتائج مع دراسة كل من فيصل شريف وإبراهيم عبدالله (٢٠١٣)، وعثمان بن علي وطارق بن صالح (٢٠١٤)، وخالد محمود (٢٠١٧)، وعبدالرازق مختار (٢٠٢١)، التي أكدت ضعف توفر مهارات الكتابة الإبداعية لدى التلاميذ.

وللإجابة عن سؤال البحث "ما مدى توفر مهارات الذكاء البصري لدى التلاميذ الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية بالصف الثالث الإعدادي؟" تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأسئلة كل بعد من أبعاد اختبار الذكاء البصري كما يتضح بالجداول التالية:

جدول (٦) التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد التأمل والتمييز البصري بالاختبار

الرتبة	رقم السؤال		المقياس		المتوسط	الانحراف المعياري	القيمة الصغرى	القيمة الكبرى
			التكرار	النسبة				
٤	١	٠	٦	٧٥	٠.٢٥	٠.٤٦	٠	١
		١	٢	٢٥				
٢	٢	٠	٤	٥٠	٠.٥٠	٠.٥٣	٠	١
		١	٤	٥٠				
٣	٣	٠	٥	٦٢.٥	٠.٣٧٥	٠.٥٢	٠	١
		١	٣	٣٧.٥				
١	١٥	٠	٢	٢٥	٠.٧٥	٠.٤٦	٠	١
		١	٦	٧٥				
٣	١٦	٠	٥	٦٢.٥	٠.٣٧٥	٠.٥٢	٠	١
		١	٣	٣٧.٥				
٣	١٧	٠	٥	٦٢.٥	٠.٣٧٥	٠.٥٢	٠	١
		١	٣	٣٧.٥				

يتضح من جدول (٦) أن السؤال (١٥) في بعد التأمل والتمييز البصري جاء في المرتبة الأولى من حيث التوافر لدى التلاميذ، بينما جاء السؤال (٢) في البعد نفسه في المرتبة الثانية، وجاءت بقية أسئلة البعد في معدلات تكرار ضعيفة أقل من ٥٠%، ومتوسطات ذات تأثير ضعيف، مما يبين ضعف مهارات التأمل والتمييز البصري لدى التلاميذ مجموعة البحث.

جدول (٧) التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد التحليل البصري وإدراك العلاقات

الرتبة	رقم السؤال	المقياس		المتوسط	الانحراف المعياري	القيمة الصغرى	القيمة الكبرى
		التكرار	النسبة				
٢	٤	٠	٤	٥٠	٠.٥٣	٠	١
		١	٤	٥٠			
٣	٥	٠	٥	٦٢.٥	٠.٥٢	٠	١
		١	٣	٣٧.٥			
٥	٦	٠	٦	٧٥	٠.٤٦	٠	١
		١	٢	٢٥			
٣	١٨	٠	٥	٦٢.٥	٠.٥٢	٠	١
		١	٣	٣٧.٥			
١	١٩	٠	٥	٦٢.٥	٠.٥٢	٠	١
		١	٣	٣٧.٥			
٣	٢٠	٠	٥	٦٢.٥	٠.٥٢	٠	١
		١	٣	٣٧.٥			

يتضح من جدول (٧) أن السؤال (١٩) جاء في المرتبة الأولي من حيث التوفر لدى التلاميذ، بينما جاء السؤال (٤) في البعد في المرتبة الثانية، وجاءت بقية الأسئلة في معدلات تكرار ضعيفة أقل من ٥٠%، ومتوسطات ذات تأثير ضعيف، مما يبين ضعف التحليل البصري وإدراك العلاقات لدى التلاميذ.

جدول (٨) التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد الترجمة البصرية

الرتبة	رقم السؤال		المقياس		المتوسط	الانحراف المعياري	القيمة الصغرى	القيمة الكبرى
			التكرار	النسبة				
٢	٧	٠	٥	٦٢.٥	٠.٣٧٥	٠.٥٢	٠	١
		١	٣	٣٧.٥				
١	٨	٠	٤	٥٠	٠.٥٠	٠.٥٣	٠	١
		١	٤	٥٠				
٣	٢١	٠	٦	٧٥	٠.٢٥	٠.٤٦	٠	١
		١	٢	٢٥				
١	٢٢	٠	٤	٥٠	٠.٥٠	٠.٥٣	٠	١
		١	٤	٥٠				

يتضح من جدول (٨) أن السؤالين (١، ٢٢) جاء ترتيبهما في المرتبة الأولى من حيث التوفر لدى التلاميذ في بعد الترجمة البصرية، وجاءت بقية أسئلة البعد في معدلات تكرار ضعيفة أقل من ٥٠%، ومتوسطات ذات تأثير ضعيف، مما يبين ضعف مهارات الترجمة البصرية لدى التلاميذ مجموعة البحث.

جدول (٩) التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد التفسير والاستنتاج البصري

الرتبة	رقم السؤال		المقياس		المتوسط	الانحراف المعياري	القيمة الصغرى	القيمة الكبرى
			التكرار	النسبة				
١	٩	٠	٣	٣٧.٥	٠.٦٢٥	٠.٥٢	٠	١
		١	٥	٦٢.٥				
٣	١٠	٠	٦	٧٥	٠.٢٥	٠.٤٦	٠	١
		١	٢	٢٥				
١	٢٣	٠	٣	٣٧.٥	٠.٦٢٥	٠.٥٢	٠	١
		١	٥	٦٢.٥				
٢	٢٤	٠	٥	٦٢.٥	٠.٣٧٥	٠.٥٢	٠	١
		١	٣	٣٧.٥				

يتضح من جدول (٩) أن السؤالين (٩، ٢٣) جاء ترتيبهما في المرتبة الأولى من حيث التوفر لدى التلاميذ في البعد، وجاءت بقية أسئلة البعد في معدلات تكرار ضعيفة أقل من ٥٠%، ومتوسطات ذات تأثير ضعيف، مما يبين ضعف مهارات التفسير والاستنتاج البصري لدى التلاميذ مجموعة البحث.

جدول (١٠) التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد التنبؤ البصري

الرتبة	رقم السؤال		المقياس		المتوسط	الانحراف المعياري	القيمة الصغرى	القيمة الكبرى
			التكرار	النسبة				
٢	١١	٠	٥	٦٢.٥	٠.٣٧٥	٠.٥٢	٠	١
		١	٣	٣٧.٥				
٣	١٢	٠	٦	٧٥	٠.٢٥	٠.٤٦	٠	١
		١	٢	٢٥				
٢	٢٥	٠	٥	٦٢.٥	٠.٣٧٥	٠.٥٢	٠	١
		١	٣	٣٧.٥				
١	٢٦	٠	٣	٣٧.٥	٠.٦٢٥	٠.٥٢	٠	١
		١	٥	٦٢.٥				

يتضح من جدول (١٠) أن السؤال (٢٦) جاء في المرتبة الأولى من حيث التوفر لدى التلاميذ ببعد التنبؤ البصري، وجاءت بقية أسئلة البعد في معدلات تكرار ضعيفة أقل من ٥٠%، ومتوسطات ذات تأثير ضعيف، مما يبين ضعف مهارات التنبؤ البصري لدى التلاميذ مجموعة البحث.

جدول (١١) التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد التخيل والإنتاج البصري

الرتبة	رقم السؤال		المقياس		المتوسط	الانحراف المعياري	القيمة الصغرى	القيمة الكبرى
			التكرار	النسبة				
٢	١٣	٠	٥	٦٢.٥	٠.٥٠	٠.٥٣	٠	١
		١	٣	٣٧.٥				
١	٢٤	٠	٤	٥٠	٠.٢٥	٠.٤٦	٠	١
		١	٤	٥٠				
٣	٢٧	٠	٦	٧٥	٠.٦٢٥	٠.٥٢	٠	١
		١	٢	٢٥				
١	٢٨	٠	٤	٥٠	٠.٣٧٥	٠.٥٢	٠	١
		١	٤	٥٠				

يتضح من جدول (١١) أن السؤال (٢٧) جاء في المرتبة الأولى من حيث التوفر لدى التلاميذ ببعد التخيل والإنتاج البصري، وجاءت بقية أسئلة البعد في معدلات تكرار ضعيفة أقل من ٥٠%، ومتوسطات ذات تأثير ضعيف، مما يبين ضعف مهارات التخيل والإنتاج البصري لدى التلاميذ مجموعة البحث.

يتضح مما سبق عرضه من نتائج، ضعف مستوى التلاميذ الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية مجموعة البحث في مهارات الذكاء البصري، وقد يرجع ذلك إلى ضعف الاهتمام بتنمية هذه المهارات لدى التلاميذ في الفصول المدرسية، واعتماد طرائق تدريسية نمطية في تعليم اللغة العربية، لا تركز على الذكاء البصري لديهم، وقلة احتواء الكتب الدراسية على مثيرات بصرية شائقة وجذابة لهم، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من حاتم عزمي (٢٠١٩)، وماهر إسماعيل وآخرين، وزينب محمود وآخرين (٢٠٢٢)، وأمل إبراهيم (٢٠٢٣) التي أكدت ضعف توافر مهارات الذكاء البصري لدى التلاميذ.

توصيات البحث:

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية:

- الاهتمام بتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في جميع المراحل الدراسية.
- الاهتمام بتنمية مهارات الذكاء البصري لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في جميع المراحل الدراسية.
- بناء برامج تربوية مناسبة لخصائص التلاميذ الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية تساعدهم على تنمية مهاراتهم اللغوية والتفكيرية.
- زيادة الأنشطة والتدريبات المقدمة للتلاميذ الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية؛ بهدف تنمية مهارات الكتابة الإبداعية والذكاء البصري لديهم.
- عقد ورش عمل لمعلمي اللغة العربية في مدارس التربية الخاصة؛ لتدريبهم على تنمية مهارات الكتابة الإبداعية والذكاء البصري لدى تلاميذهم.

مقترحات البحث:

في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن اقتراح دراسة الموضوعات التالية:

- استخدام إستراتيجية قراءة الصور الإلكترونية في تنمية مهارات الذكاء اللغوي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية.
- برنامج قائم على الألعاب الإلكترونية لتنمية المفردات اللغوية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية.
- مدى تمكن المتعلمين الصم في مراحل التعليم المختلفة من مهارات الكتابة الإبداعية والذكاء البصري.
- برنامج مقترح لتدريب المعلمين في أثناء الخدمة على استخدام مدخل الطرائف اللغوية وأثره على أدائهم التدريسي وتحصيل تلاميذهم.

المراجع:

١. أحمد المنشاوي، جهاد علي توفيق (٢٠٢٢)، أثر استخدام الألعاب التعليمية التفاعلية في تنمية الذكاء البصري والدافعية نحو تعلم الجغرافيا لدى طلاب الصف السادس في الأردن، مجلة جامعة عمان العربية للبحوث، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة عمان العربية، ع ٣، ٤٥٧ – ٤٨٢.

٢. أحمد سيد إبراهيم، أماني حامد مرغني، أمل علي محمد (٢٠٢٢)، القراءة الإستراتيجية التشاركية ودورها في تنمية مهارات التفكير التحليلي والكتابة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مج ٣٨، ٢٨٢ – ٣١١.

٣. أحمد محمد الزغبي (٢٠٠٣)، التربية الخاصة للموهوبين والمعوقين وسبل رعايتهم وإرشادهم، عمان، الأردن، دار زهران للنشر.

٤. أحمد محمد جهاد الكبيسي (٢٠٢٠)، الذكاء المكاني والتقنيات الجغرافية، عمان، الأردن، دار اليازوري للنشر والتوزيع.

٥. إسلام عبدالحفيظ محمد، مي السيد خليفة (٢٠٢١)، أثر التدريب على ألعاب التعلم الإدراكي الرقمية على العلاقة بين السرعة الإدراكية والذكاء البصري المكاني لدى طلاب الجامعة، المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع ١١١، ٤٧ – ٩٢ .

٦. إمام مصطفى سيد محمد، إيمان صلاح الدين حسين الشريف، شلبية علي مصبح على (٢٠٢٠)، الخصائص السيكومترية لمقياس الخصائص السلوكية لاكتشاف الأطفال الموهوبين من بين الصم وضعاف السمع، دراسات في الارشاد النفسي والتربوي، جامعة مركز الإرشاد النفسي والتربوي، كلية التربية، جامعة أسيوط، ع ٨، ٩٩ – ١٣٢.

٧. أمل إبراهيم عزيز القصار (٢٠٢٣)، أثر إستراتيجية حدائق الأفكار في تنمية الذكاء البصري المكاني لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة التربية الإسلامية، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، العراق، مج ١٩، ع ٢، ٤٠٥ – ٤٣٤ .

٨. أمل محمد خير الله الكناني، سارة مسعد محمد، علياء بنت عبدالله إبراهيم الجندي (٢٠٢٢)، فاعلية استخدام نمطي الأنفوجرافيك الثابت والمتحرك على تنمية الذكاء البصري في مادة العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة، المؤسسة العربية للاستثمارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، عالم التربية، القاهرة، ع ٧٩، ج٢، ٨٠ – ١٣٥.

٩. أيمن عواد غريب (٢٠١٧)، أثر الوسائط الفائقة باستخدام السكايب على التحصيل المعرفي والأداء الكتابي لدى الطلبة الصم في الصف السابع الأساسي في مدارس الأمل في الأردن، مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم التربوية، جامعة عين شمس، مج ٣، ع ١٨، ٦٠٣ – ٦٢٤.

١٠. جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠٣)، الذكاءات المتعددة والفهم، القاهرة، دار الفكر العربي.

١١. جعفر رحيم علي (٢٠١٩)، فاعلية برنامج تعليمي وفق خرائط المعرفة في تنمية الذكاء المكاني البصري لدى طلاب الصف الخامس الأدبي، مجلة بحوث الشرق الأوسط، القاهرة، ع ٥٠، ٤٠٨–٤٤٠.

١٢. جميل محمود الصمادي (٢٠١٥)، الموهوبون ذوو الإعاقات للمؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين بعنون (نحو إستراتيجية وطنية لرعاية المبتكرين، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ١٩–٢١ مايو، ١١٩ – ١٣١.

١٣. حاتم عزمي أبو العزم (٢٠١٩)، استخدام مدونة تعليمية لتنمية مهارات الذكاء البصري المكاني في الجغرافيا لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، مج ٧٥، ع ٣، ١٠١ – ٢٠٣.

١٤. حسن سيد شحاتة (٢٠١٠)، المرجع في فنون الكتابة العربية لتشكيل العقل المبدع، القاهرة، دار العالم العربي.

١٥. حنان عبدالسميع مبروك (٢٠١٥)، فاعلية المدخل المنظومي في تنمية مستوى التحصيل المعرفي والذكاء البصري وبقاء أثر التعلم لدى تلميذات المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ع ١٦٦، ج ٣٠، ٤٨٤ – ٥٢٣.

١٦. خالد محمود النجار (٢٠١٧)، فعالية برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة والكتابة الإبداعية لدى الطلاب الصم بجامعة الملك سعود، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، جامعة بنها، ع ٨٥، ٦٩ – ١٠٠.

١٧. رشا علي أحمد، هدى مصطفى محمد، أماني حلمي عبد الحميد (٢٠٢١)، تصميم نموذج تدريسي قائم على نظرية التدفق في تدريس القراءة وأثره على تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية الثقافة والتنمية، جمعية الثقافة من أجل التنمية، جامعة سوهاج، ع ١٦٧، ٤٧ – ١٢٢.
١٨. رشا محمد الحوراني، كامل علي سليمان عتوم، محمد فؤاد الخوالدة (٢٠٢٢)، أثر برنامج تعليمي قائم على أنموذج ماير وسالوفي في تحسين مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف السابع واتجاهاتهن نحوها، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مؤتة، مج ٣٧، ٩٣ – ١٦٣.
١٩. رعد مصطفى الخصاونة (٢٠٠٨)، أسس تعليم الكتابة الإبداعية، القاهرة، عالم الكتب الحديثة.
٢٠. رعد مهدي رزوقي، سهى إبراهيم عبدالكريم (٢٠١٥)، إستراتيجيات تعلم وتعليم العلوم، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
٢١. رقية محمود أحمد علي (٢٠١٩)، مستوى التنور اللغوي وعلاقته بمهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية مجلة العلوم التربوية، كلية التربية بقنا، ع ٣٨، ٢٢٢ – ٣٠٨.
٢٢. زيد محمد الهويدي (٢٠٠٧)، الإبداع: ماهيته– اكتشافه– تنميته، ط ٢، العين، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.
٢٣. زينب محمود محمد، أسامة محمود الحنان، أحمد عبدالفتاح حسن (٢٠٢٢)، تنمية الذكاء البصري المكاني في الرياضيات لدى التلميذات ذوي الإعاقة السمعية بالصف السابع باستخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية، المجلة التربوية لتعليم الكبار، كلية التربية، جامعة أسيوط، مج ٤، ع ٢، ٣١٩ – ٣٤٢.
٢٤. سعد على البياتي، إسراء فاضل زايد (٢٠٢٠)، الإبداع الجاد والكتابة الإبداعية مجالات تنظيرية تطبيقية، الأردن، دار الرضوان للنشر والتوزيع.
٢٥. سيد إبراهيم علي، عصام بن محمود (٢٠١٨)، فعالية برنامج تدريبي باستخدام الخرائط الذهنية في تنمية الذكاء البصري المكاني لدى الطالب المعلم بمسار صعوبات التعلم، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث بغزة، فلسطين، مج ٢، ع ٢٠، ١٢٤ – ١٤١.
٢٦. صفوت فرج (٢٠١١)، مقياس ستنافورد بينيه الصور الخامسة، مقدمة الإصدار العربي دليل الفحص، القاهرة، المؤسسة العربية للاختبارات.

٢٧. طارق عبدالرؤوف عامر، إيهاب عيسي المصري (٢٠١٦)، التفكير البصري مفهومه، مهاراته، إستراتيجياته، القاهرة، المجموعة العربية للتدريب والنشر.
٢٨. عادل عبدالله محمد (٢٠٠٤)، الأطفال الموهوبون ذوو الإعاقات، القاهرة، دار الرشاد.
٢٩. عبدالرازق مختار محمود (٢٠٢١)، مهارات التعبير الكتابي الإبداعي ومدى توافرها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة أريد الدولية للعلوم التربوية والنفسية، مج ٢، ع ٣، ٩ – ٤٠.
٣٠. عبدالمطلب أمين القريطي (٢٠١٣)، إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم، القاهرة، عالم الكتب.
٣١. عبير أحمد علي (٢٠٢٢)، فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس القصة وتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى الموهوبين لغويًا بالصف الأول الإعدادي، مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، مج١٩، ع ١١٥، ١ – ٣٤.
٣٢. عثمان بن علي المنيعي، طارق بن صالح الريس (٢٠١٤)، الفهم القرائي والتعبير الكتابي لدى الطلاب الصم الملتحقين بكليات المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني في المملكة العربية السعودية، دراسة ميدانية، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مج ١، ع ٣، ٨٢ – ١١٢.
٣٣. علي عبد رب النبي محمد حنفي (٢٠١٣)، أساليب ومشكلات التعرف على الطلاب الموهوبين من الصم وضعاف السمع في معاهد وبرامج التربية الخاصة: دراسة ميدانية بمدينة الرياض، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مج ١، ع ١، ١٢ – ٥٠.
٣٤. عوني معين شاهين، حنان فاضل زايد (٢٠٠٩)، الإبداع دراسة في الأسس النفسية والاجتماعية والتربوية لظاهرة الإبداع الإنسانية، عمان، الأردن، دار الشروق.
٣٥. عويقب فتيحة (٢٠٢١)، تعليمية المهارات اللغوية لدى المعاق سمعيًا، مجلة الباحث، مج ١٣، ع ٢، ٨٩ – ١٠٢.
٣٦. فتحي عبدالرحمن جروان (٢٠٠٧)، تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط ٣، القاهرة، دار الفكر العربي.
٣٧. فؤاد عيد الخوالدة (٢٠١٦)، مقدمة في التربية الخاصة "أساسيات تعليم ذوي الحاجات الخاصة"، الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

٣٨. فيصل شريف الحايك، إبراهيم عبدالله الزريقات (٢٠١٣)، فاعلية برنامج تدريبي في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى الطلبة المعاقين سمعيًا في الأردن، مجلة دراسات العلوم التربوية، عماده البحث العلمي، جامعة الأردن، مج ٤، ٤٠٩ – ٤٢٦.

٣٩. ماهر شعبان عبدالباري (٢٠١٠)، الكتابة الوظيفية والإبداعية، عمان، الأردن، دار الميسرة.

٤٠. محمد إسماعيل أبو شعيرة (٢٠١٢)، أخطاء الكتابة عند الطلاب الصم وضعاف السمع في مدينة جدة، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، مج ٢، ع ٢٧، ١١ – ٣٠.

٤١. محمد مسلم حسن (٢٠٠٧)، الموهوبون والمتفوقون أساليب اكتشافهم ورعايتهم (خبرات عالمية)، الإسكندرية، دار الوفاء للطباعة والنشر.

٤٢. مصطفى نوري القمش (٢٠١٣)، مقدمة في الموهبة والتفوق العقلي، ط٢، عمان، الأردن، دار المسيرة.

٤٣. مصطفى نوري القمش، خليل عبدالرحمن المعايطة (٢٠١٤)، سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (مقدمة في التربية الخاصة)، ط ٦، عمان، الأردن، دار المسيرة.

٤٤. مؤيد بن خالد الأنصاري (٢٠١٨)، الذكاءات المتعددة في تدريس الرياضيات أنشطة وتطبيقات عملية، القاهرة، دار لورنس للنشر الحر.

٤٥. نادية حسين يونس العفون (٢٠١٢)، الاتجاهات الحديثة في التدريس وتنمية التفكير، الأردن، دار الصفاء للنشر والتوزيع.

٤٦. نادية محمود محمد أحمد (٢٠٢٢)، برنامج مقترح في تدريس علم البيان قائم على الدمج بين نموذجي سمكان الاستقصائي وكارين لتنمية المفاهيم البلاغية ومهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات شعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة الأزهر، جامعة الأزهر، ع ١٩٦، ج ٤، ٥٩ – ١٣٢.

٤٧. هبة إبراهيم محمد القفاص، سمير عبدالوهاب أحمد (٢٠١٩)، نموذج رينزولي الإثرائي المدرسي وتنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية لدى التلاميذ الموهوبين، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع ٢١٣، ٥٣ – ٦٩.

المراجع الأجنبية:

1- Al shaimaa Ahmed Muhammad, Mahmoud M.S abdallah Shereen A.A.(2021), The Effectiveness of using tha mind mapping atrategy in Im proving preparatory school student's creative writing skills , Education of adult, facuty of Education Assuit university , vol (3) n (4) , p p 1 – 23

2- Khalid sayed shalaby (2018) using a Blended learning strategy to en hence official language prep school student's English creative writing skills, Research in language teaching , Ain shams university , n (4) , pp 1-23.

3- Maha metwally Abd Elaty , Heba Elsayed AbdElsalam, Nahed Mohamed Mahmoud (2021) : the Effectiveness of using Scaper strategy in Developing preparatory stage pupils Efl creative writing skills, Journal of faculty of Education Al-Manoufia university,vol(36) pp. 1 – 36 .

4- Mayer , c.&trezek, B.(2019) writing and deafness : state of the evidence and practice Education Sciences , Vol (9) N(3), pp-183 – 195 .

5- Temizkan , M.(2011):The Effect of creative writing activities on the story writing skills, Educational sciences theory & practice , vol (1) , pp 933 – 945 .