

اثر المدخل المعرفي في تنمية الهوية الشخصية الإبداعية لدى طلاب الصف الخامس الادبي

محمد عدنان محمد

جامعة ديالى/ كلية التربية الأساسية

Corresponding author: Mohammed.adnanmm@gmail.com

حميد غازي حميد

المديرية العامة للتربية في محافظة ديالى

Corresponding author: hameedghazi@uodiyala.edu.iq

0009_0007_9698_0021

تاريخ استلام البحث : 2026/6/11

تاريخ قبول النشر : 2026/7/28 - تاريخ النشر 2026/8/29



[Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

<https://alfatehjurnal.uodiyala.edu.iq/index.php/jfath/index>

<https://alfatehjurnal.uodiyala.edu.iq/index.php/jfath/copyright>

مستخلص البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على أثر المدخل المعرفي في تنمية الهوية الشخصية الإبداعية لدى طلاب الصف الخامس الأدبي. وصاغ الباحث الفرضيات الآتية:

1. لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة التاريخ على وفق المدخل المعرفي ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في مقياس الهوية الإبداعية.

2. لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة التاريخ على وفق المدخل المعرفي في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الهوية الشخصية الإبداعية.

3. لا يوجد فرق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون مادة التاريخ بالطريقة الاعتيادية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الهوية الشخصية الإبداعية.

ولتحقيق هدف البحث اعتمد الباحث المنهج التجريبي، واختار تصميم المجموعتين المتكافئتين ذات الضبط الجزئي، إذ تألفت عينة البحث من (44) طالباً من طلاب الصف الخامس الأدبي في مدرسة الحسن بن علي للبنين التابعة للمديرية العامة لتربية ديالى/ مركز قضاء بعقوبة للعام الدراسي (2025-2026)، بواقع (22) طالباً للمجموعة التجريبية التي درست مادة التاريخ وفق المدخل المعرفي، و(22) طالباً

للمجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية. كافاً الباحث بين مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات هي: درجات نصف السنة، والذكاء، والعمر الزمني محسوباً بالشهور، والتحصيل الدراسي للآباء والأمهات، فضلاً عن التطبيق القبلي لمقياس الهوية الشخصية الإبداعية. كما أعد الباحث مقياساً للهوية الشخصية الإبداعية مكوناً من (23) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: إدراك الذات الإبداعية، ودعم الأداء الإبداعي، والثقة بالتمكن من الأداء الإبداعي، وتم التحقق من صدقه وثباته واستخراج خصائصه السيكمترية.

استمرت التجربة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2025-2026)، وبعد انتهاء التطبيق طُبِّق مقياس الهوية الشخصية الإبداعية على مجموعتي البحث، وعولجت البيانات إحصائياً باستعمال الاختبار التائي. وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعتين في التطبيق البعدي لمقياس الهوية الشخصية الإبداعية ولصالح المجموعة التجريبية، إذ أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية ولصالح التطبيق البعدي. واستنتج البحث أن المدخل المعرفي أسهم في تنمية الهوية الشخصية الإبداعية لدى الطلاب من خلال تنشيط العمليات العقلية، وتعزيز التفكير الإبداعي والنقدي، وإتاحة الفرصة للطلاب للمشاركة الفاعلة في بناء المعرفة واكتساب الخبرات التعليمية بصورة ذاتية، مما انعكس إيجاباً على إدراكهم لذواتهم الإبداعية وثقتهم بقدراتهم على الإنجاز والابتكار. وفي ضوء النتائج أوصى الباحث باعتماد المدخل المعرفي في تدريس مادة التاريخ لطلاب الصف الخامس الأدبي، وتضمينه في برامج إعداد المدرسين وتدريبهم بما ينسجم مع الاتجاهات التربوية الحديثة ويسهم في تنمية الهوية الشخصية الإبداعية لدى الطلاب.

الكلمات المفتاحية/ المدخل المعرفي- الهوية الشخصية الإبداعية

The Effect of the Cognitive Approach on Developing Creative Personal Identity among Fifth-Grade Literary Branch Students

Mohammed Adnan Mohammed

University of Diyala / College of Basic Education

Corresponding author: Mohammed.adnanmm@gmail.com

Hameed Ghazi Hameed

University of Diyala / College of Basic Education

Corresponding author: hameedghazi@uodiyala.edu.iq

Date of research submission :11/6/2026

Date of publication acceptance : 28/7/2026

Date of publication :29/8/2026



[Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

<https://alfatehjournal.uodiyala.edu.iq/index.php/jfath/index>

<https://alfatehjournal.uodiyala.edu.iq/index.php/jfath/copyright>

Abstract

This paper aimed to investigate the effect of the cognitive approach on developing creative personal identity among fifth-grade literary students. The researcher formulated the following hypotheses:

1. There is no statistically significant difference at the 0.05 level between the mean scores of the students in the experimental group, who study history according to the cognitive approach, and those of the students in the control group, who study the same subject using the conventional method, on the Creative Personal Identity Scale.
2. There is no statistically significant difference at the 0.05 level between the mean scores of the experimental group students, who study history according to the cognitive approach, in the pre- and post-applications of the Creative Personal Identity Scale.
3. There is no statistically significant difference at the 0.05 level between the mean scores of the control group students, who study history through the conventional method, in the pre- and post-applications of the Creative Personal Identity Scale.

To achieve the objective of the study, the researcher adopted the experimental method and selected a partially controlled equivalent-groups design. The study sample consisted of 44 fifth-grade literary students from Al-Hasan Bin Ali Secondary School for Boys, affiliated with the General Directorate of Education of Diyala, Baqubah District Center, during the 2025–2026 academic year. The sample was divided into two groups: an experimental group of 22 students who studied history according to the cognitive approach and a control group of 22 students who studied the same subject using the conventional method.

The researcher established equivalence between the two groups in several variables, including mid-year grades, intelligence, chronological age measured in months, parents' educational attainment, and the pre-application of the Creative Personal Identity Scale. The researcher also developed a Creative Personal Identity Scale consisting of 23 items distributed across three domains: Creative Self-Perception, Support for Creative Performance, and Confidence in Creative Performance. The scale's validity and reliability were established, and its psychometric properties were verified. The experiment was conducted during the second semester of the 2025–2026 academic year. Following the completion of the experiment, the Creative Personal Identity Scale was administered to both groups. The data were analyzed statistically using the t-test.

The results revealed a statistically significant difference at the 0.05 level between the mean scores of the experimental and control groups on the post-application of the Creative Personal Identity Scale in favor of the experimental group. The findings also showed a statistically significant difference between the pre- and post-applications for the experimental group in favor of the post-application.

The study concluded that the cognitive approach contributed to the development of students' creative personal identity by stimulating mental processes, enhancing creative and critical thinking, and providing students with opportunities to participate actively in knowledge construction and self-directed learning experiences. This positively influenced their perception of their creative selves and strengthened their confidence in their abilities to achieve and innovate.

In light of the findings, the researcher recommended adopting the cognitive approach in teaching history to fifth-grade literary students and incorporating it into teacher preparation and professional training programs in line with contemporary educational trends and their role in fostering students' creative personal identity.

Keywords: Cognitive Approach, Creative Personal Identity

مشكلة البحث:

تتبلور المشكلة البحثية في تدني مستوى تبني استراتيجيات التدريس الفعالة ضمن المنظومة التعليمية المحلية، حيث لا يزال المشهد التربوي خاضعاً لهيمنة القوالب التقليدية القائمة على "الحفظ والتلقين" منهجية أساسية لنقل المعرفة، ويؤدي هذا الاعتماد المفرط على المقاربات السلبية إلى تحطيم بيئة التعلم وتحييد دور الطالب في العملية التعليمية، مما ينتج عنه ضعفاً ملموساً في مهارات التفكير وآليات اكتساب المعرفة، وتتجلى خطورة هذه الإشكالية في فجوة المخرجات التعليمية؛ إذ يفتقر الطلاب إلى الكفايات اللازمة والقدرات التحليلية التي تمكنهم من معالجة المشكلات أو مواجهة التحديات الواقعية بكفاءة، مما يستدعي إعادة النظر في الممارسات التدريسية المتبعة وربطها بالتوجهات التربوية الحديثة التي تعزز الابتكار وحل المشكلات (زاير، 2019: 25). فتدريس مادة التاريخ تحتاج الى تطوير ومتابعة التقدم العلمي في حين ان واقع تدريس هذه المادة في مدارسنا لا تزال اسيرة الطريقة التقليدية واغلب المدرسين ينظرون لها على انها عبارة عن احداث مكتوبة لأغراض التدريس، اما عن تحليلها على شكل أفكار إبداعية تؤثر في شخصية الطالب ومناقشتها ونقدها والتعليق عليها وما لها من اثار على الحياة فلا يُكثرث لأمرها (نزال وآخرون، 2016 : 287). ويبرز القصور في البيئة التعليمية عاملاً حاسماً يعيق تشكّل الهوية الشخصية الإبداعية لدى الطالب؛ إذ إن الاستمرار في اتباع الأنماط التقليدية يحول دون قدرة الطالب على استكشاف إمكاناته الذاتية وتطوير رؤية مبتكرة تجاه المشكلات. فالعملية التعليمية التي لا تمنح الطالب استقلالية معرفية تؤدي إلى تبني هوية تنسم بالانغلاق، إذ يجد الطالب صعوبة في ممارسة التفكير المستقل أو التعبير عن هويته من خلال حلول ابتكارية أصيلة (Waterman, 1993: 157). إذ تشير الدراسات إلى أن الهوية الشخصية المبدعة لا تنمو إلا في بيئات تدريسية تحفز الاستقصاء والبحث، وبخلاف ذلك، تظل هوية الطالب حبيسة الأطر الجاهزة والمعارف الملقنة (Cote & Levine, 2014: 112). إذ اشارت عدد من الدراسات السابقة ان هنالك انخفاضاً في مستوى الهوية الشخصية الإبداعية لدى الطالبة مثل دراسة (الليلوي، 2019) كما من خلال خبرة الباحث التي لا تقل عن (10) سنوات في تدريس مادة التاريخ لاحظ ان هنالك انخفاضاً في الافكار والحلول الإبداعية للهوية الشخصية عند الطالب ، مما ولد للباحث من وجود مشكلة حقيقية تستحق الدراسة وان يوظف احد مداخل التدريس مثل المدخل المعرفي الذي يتضمن العديد من استراتيجيات التدريس لمواكبة الحداثة وتركز على الطالب محورا للعملية التعليمية وتفعيل دوره في غرفة الصف، وللتحقق ان المشكلة لا زالت قائمة قام الباحث حسب كتاب تسهيل المهمة بمقابلة عدد من مشرفي التاريخ، اذ اكدوا وجود ضعفاً في الهوية الشخصية الإبداعية، فضلاً عن توزيع استبانة استطلاعية لعينة عشوائية من مُدرسين مادة التاريخ للصف الخامس الادبي في المدارس الحكومية ضمن مدارس مُجتمع البحث والبالغ عددهم (25) مدرس ، والذين لا تقل خدمتهم عن خمسة سنوات وكانت نتائج الاستبانة انخفاض

في مستوى الهوية الشخصية الإبداعية لدى الطلاب، وفي ضوء ذلك تبلورت مشكلة البحث للإجابة على التساؤل الآتي:

ما أثر المدخل المعرفي في تنمية الهوية الشخصية الإبداعية لدى طلاب الصف الخامس الأدبي؟ أهمية البحث:

شهد القرن الحادي والعشرون تغيرات وتحديات متسارعة في شتى مجالات الحياة المعرفية والعلمية على حد سواء، مازال واقعها مستشري في مدارسنا مما أدى الى ازدياد الكثير من المشكلات التربوية التي تحتاج إلى حلول عدة في التعامل معها وفي كيفية مواجهتها من المدرس والمتعلم على حد سواء (الحسناوي، ٢٠١٩: ١٣). ان التربية الحديثة تسعى دائماً إلى مواكبة التطورات الهائلة التي تضمنت جوانب الحياة جميعها لأنها الأداة الفاعلة في عملية التنمية الشاملة، أذ انها تمكن الطالب من الاعتماد على نفسه بالتعلم وتساعد على تطوير قدراته واكتساب المعلومات بصورة مستمرة، فضلاً عن أنها عملية تغيير في سلوكه وتنمية شخصيته وتوجيهه نحو خدمة مجتمعه وتطوره (العفون، 2010: 2). إذ إنها تعمل على تطوير أساليب ومهارات التفكير وتوجه شخصيتهم في اتخاذ القرارات الصائبة او القريبة من الصواب وتحذرهم من أخطاء التفكير وتدريبهم على أساليبه السديدة حتى يستطيعوا أن يشقوا طريقهم في الحياة بنجاح ويدعموا بناء الحضارة والمجتمع (حسين وعبد الناصر، 2010: 7). فالمدرسة أنشأها المجتمع، ليمرر الإنسان من خلالهما لأجيال المستقبل تجاربه من الماضي، ثم مخططاته ومشروعاته المستقبلية، فضلاً عن الإشراف على العملية الاجتماعية والثقافية والتعليمية، ان أساس عملها تحقيق أهداف المجتمع فضلاً عن المحافظة عليها عن طريق مسؤوليتها بتربية الطلاب وتزويدهم بالمعلومات، القيم، الاتجاهات، الضرورية بالحياة، فالمدرسة لا تعمل في فراغ وإنما لها علاقة بكل مؤسسات المجتمع مثل مؤسسات التربية كالمدرسة والمؤسسات الدينية والثقافية ووسائل الإعلام والمعارض والمتاحف التاريخية وتطبيقها من خلال مناهجها الدراسية (عيسى، 2018: 123-124). ويُعد المنهج أداة المدرسة ووسيلتها للإسهام في تنشئة طلاب ذات شخصية تخدم المجتمع على وفق الأهداف التربوية التي يؤمنون بها والتي تتوافق مع متطلبات المجتمع واسس الدولة وفلسفتها وثقافة تاريخها (أبو ديه، 2011: 17). ومنهج المواد الاجتماعية هو المتكامل المنضبط بين مفاهيم المواد الاجتماعية والإنسانية لغرض ممارسة مهارات المواطن عند مواجهة القضايا والمشكلات الاجتماعية، وتمثل مجالا خصباً في المراحل الدراسية لتنمية الاهتمامات والميول المناسبة لطلاب المراحل و بخاصة ما يتصل بمشكلات بيئتهم و وطنهم و أمتهم و العالم المعاصر إذ تعمل المواد الاجتماعية على تزويد الطلاب بالحقائق والمعلومات التي تساعد على فهم مجتمعهم والتعرف على احوال معيشتهم وعاداته وتقاليده فيقدرون ما يقدمه لهم من خدمات عن طريق مؤسساته المختلفة (نزال وآخرون، 2016: 19-20). والتاريخ احد هذه المواد الاجتماعية، وهو علم يبحث فيه عن الزمان وأحواله، وعن احوال ما يتعلق به من حيث تعيين ذلك وتوقيته، ويذهب آخرون الى ان التاريخ ليس هو الحوادث وانما هو تفسير هذه الحوادث،

والاهتمام الى الروابط الظاهرة والخفية التي تجمع شتاتها، وتجعل منه وحده متماسكة الحلقات، ومتفاعلة الجزيئات ممتدة مع الزمن والبيئة امتداد الكائن الحي في الزمان والمكان (مريزيق وفاطمة ، 2008 : 18). ويمثل التدريس ركنا مهما من اركان العملية التدريسية ، فهو عملية تنفيذ المنهج في المدرسية، وتكمن أهمية التدريس الى تنمية القوى البشرية التي تعد من اهم انواع التنمية ، إذ تتوقف عليها التنمية في المجالات الاقتصادية الاخرى ، فالتدريس يسهم مساهمة فعالة في اعداد الكوادر المدربة في جميع مجالات الحياة (الحريري ، 2010: 13). ويرى التربويون الى تشجيع التعلم داخل الصف عن طريق استخدام مداخل والاستراتيجيات الحديثة في التدريس التي تعزز التعلم وتشرط ان يكون الطالب محور العملية التعليمية ويكون بنيته المعرفية بنفسه (سويدان وحيدر، 2018: 137). وهناك العديد من مداخل التدريس التي تتدرج منها العديد من الاستراتيجيات التدريس، واحد هذه المداخل هو المخل المعرفي، اذ يعد من المواضيع المهمة التي تحظى باهتمام المتخصصين في مجال علم النفس المعرفي، لأنها تعكس الفروق الفردية في الكيفية التي يدرك بها الطلاب المواقف المختلفة والطريقة التي يفكرون من خلالها في مثل هذه المواقف، وبذلك فهي تمثل الطرائق المفضلة من قبل الطلاب في عملية تناول المعلومات الخارجية من حيث استقبالها، ومعالجتها وتنظيمها، ولا تقتصر هذه الفروق على السلوك المعرفي فحسب بل تتعدى ذلك لتعكس الفروق في السلوك الاجتماعي، وجوانب الشخصية الأخرى (سليم، 2009: 70) ان تنمية الهوية الشخصية الإبداعية تعد من المرتكزات الأساسية في بناء الطالب المعاصر، إذ ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمفهوم الذات والتعبير الحر عن الإمكانات الفردية، حيث يؤكد "روجرز" أن "التعبير الإبداعي جزء لا يتجزأ من تحقق الذات، ومن دون هذا التعبير، تصبح الذات مقيدة ومكبوتة" (Rogers, 1961, p. 350). وبهذا فإن تعزيز الهوية الشخصية الإبداعية يُسهم في رفع وعي الفرد بذاته وقدراته، ويمنحه شعوراً بالتمكّن والاتجاه نحو تحقيق ذاته بشكل أصيل ومستقل. من جانب آخر، أن الهوية الإبداعية تُعد ناتجاً لتفاعل الفرد مع بيئته ضمن نظام معرفي-ثقافي متكامل، إذ يقول "Csikszentmihalyi" " ان الإبداع ليس مجرد سمة داخلية، بل هو تفاعل معقد بين الموهبة الفردية والمجتمع الذي يتلقى هذه الموهبة" (Csikszentmihalyi, 1996, p. 23). وهذا التفاعل من شأنه أن يُثري الهوية الشخصية الإبداعية ويجعلها أكثر وعياً بالمسؤولية الاجتماعية والدافعية الذاتية نحو التغيير والابتكار. في السياق ذاته، يذهب "ستيرنبرغ" إلى أن الإبداع لا يُعد فقط أداة معرفية بل عنصراً مكوناً لهوية الفرد المتميزة، ويرى أن "الأشخاص ذوي التوجه الإبداعي غالباً ما يُظهرون تمايزاً واضحاً في رؤيتهم لأنفسهم وفي علاقاتهم بالواقع" (Sternberg, 2003, p. 91). ويدل هذا على أن الهوية الشخصية الإبداعية تُغذى من خلال نشاطات التفكير المتشعب وتوسيع أفق الاستجابات غير النمطية، مما يعزز مرونة الفرد النفسية والمعرفية. وقد أكدت منظمة اليونسكو هذه الأهمية ضمن تقريرها العالمي حول التعليم والإبداع، حيث ورد أن "التعليم الذي يُنمي الإبداع هو الذي

يُساهم في بناء هوية متزنة، قادرة على مواكبة تحديات العصر" (UNESCO, 2006, p. 44).

هدف البحث: يهدف البحث الحالي التعرف على : أثر المدخل المعرفي في وتنمية الهوية الشخصية الابداعية لدى طلاب الصف الخامس الادبي.

فرضيات البحث: وفقاً لهدف البحث وضع الباحث الفرضيات الصفرية الاتية:

❖ لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة التاريخ على وفق المدخل المعرفي ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في مقياس الهوية الابداعية.

❖ لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة التاريخ على وفق المدخل المعرفي في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الهوية الشخصية الابداعية.

❖ لا يوجد فرق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون مادة التاريخ بالطريقة الاعتيادية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الهوية الشخصية الابداعية.

حدود البحث: يقتصر البحث على طلاب الصف الخامس الأدبي في إحدى المدارس الثانوية أو الإعدادية النهارية الحكومية للبنين التابعة لمديرية تربية ديالى/ مركز قضاء بعقوبة، خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2025-2026م)، في ضوء مقياس الهوية الشخصية الإبداعية ومادة تاريخ أوروبا الحديث والمعاصر المقررة ضمن المنهج الوزاري.

تحديد المصطلحات:

المدخل المعرفي : بأنه مدخل يهتم بالمحتوى العلمي للمعرفة وتنظيمها ويركز على النشاط العقلي للطلاب في استقبال ومعالجة المعلومات عقلياً ويستوعبها ويجعلها جزءاً من بنيته المعرفية (سويدان وحيدر، 2018: 58).

يعرف إجرائياً: بأنه مجموعة من الإجراءات التي يتبعها المدرس داخل الفصل الدراسي وذلك عن طريق خلق بيئة تعليمية تعزز المشاركة النشطة ، وتصميم الأنشطة التعليمية التي تساعد الطلاب على اكتساب معارف ومهارات جديدة، وذلك بهدف تنمية الهوية الشخصية الابداعية لدى طلاب الصف الخامس الادبي في مادة التاريخ.

الهوية الشخصية الإبداعية بأنها اعتقاد الفرد بأن الإبداع جزء مهم من مفهومه الذاتي الداخلي (Karwowski, 2016, p. 460).

تعرف إجرائياً: وهي الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من خلال اجابته عن فقرات المقياس الذي سيعد في البحث الحالي.

المحور الأول: الجوانب النظرية

النظرية المعرفية:

تُركز النظرية المعرفية في جوهرها على تحليل العمليات الذهنية، إذ تنطلق من فرضية أن الطالب يمثل عنصراً فاعلاً ونشطاً في الموقف التعليمي. ويرى رواد هذا

الاتجاه أن التعلم ليس مجرد استجابة عابرة، بل هو عملية عقلية داخلية. لذا، فإن فهم ظاهرة التعلم يتطلب بالضرورة سبر أغوار النشاطات الذهنية التي يمارسها العقل البشري أثناء اكتساب المعرفة، ومن أبرزها: (الإدراك، والانتباه، والتفكير، والاستنبصار، والترميز، والتنظيم، والتصنيف، والتخزين، والاسترجاع). وتؤكد هذه الرؤية على أن البناء المعرفي الجديد يتشكل دائماً استناداً إلى البنى المعرفية السابقة للطالب (قطامي، 2013: 32).

وتذهب النظرية المعرفية إلى أن الطالب هو المسؤول عن تشييد معرفته ذاتياً عبر انخراطه في تجارب وخبرات متعددة تساهم في بلورة منظومته المعرفية الخاصة. وبناءً على ذلك، فإن طبيعة المعرفة المكتسبة تختلف من طالب لآخر؛ إذ إن ما يستخلصه شخص ما من موضوع معين قد يباين ما يستخلصه شخص آخر، وذلك تبعاً للتحولات في الخبرات التراكمية والمعلومات القبلية التي يمتلكها كل منهما. إذ تشير النظرية إلى أن التعلم يكتسب صفة "الديمومة والمعنى" حينما يقوم الطالب بمعالجة المعلومات ذهنياً عبر تصنيفها وتبويبها وربطها بالأنماط المعرفية المشابهة لها. وهذا النهج يمنح المعلومات قيمة تطبيقية في الحياة الواقعية، ويُمكن الطلاب من ابتكار معارف جديدة، مما يساهم في تحويلهم من مجرد مستقبلين للمعلومة إلى صنّاع ومنتجين لها (الخفاف، 2013: 172-173).

إنّ التعلم المعرفي هو ثورة في فهم التعلم والطالب وتحويله من فرد سلبي هامشي إلى فرد حيوي نشط فعّال، وقد أحدثت هذه النظرية تحولات فهمية وتخطيطية، وتصميمية في التعلم والأدوار المختلفة التي أدت إلى إضرار الطالب، وتفكيره، وتوقعاته، بعد أن كان مهماشاً، وإنّ هذه النظرية هي بمثابة دورة انتقال الماضي إلى الحاضر والمستقبل، ومن المشاهد إلى المؤدي الفاعل النشط، ومن السلبي إلى الإيجابي، ومن الجاد إلى المتحرك ومن الجمود إلى المرونة، ومن الشرود إلى الانتباه الفاعل، فالنظرية المعرفية وتطبيقاتها في مجال التدريس هي بمثابة فتح عظيم في أبواب الدراسة والبحث لفهم أساليب تعلم الطالب ومعالجاته وتنظيمه لمعرفته، وهي تحتاج إلى متمرّس ماهر لكي يفتح هذه الأبواب المغلقة، التي تبشر بأدوات معرفة الذهن ومفاتيحه لزيادة دوره في أحداث ما يريد، وتغيير ما هو قائم (قطامي، 2016: 135).

تُعَدّ النظرية المعرفية إطاراً نظرياً يُعنى بدراسة تصوّرات الطلاب حول طبيعة المعرفة وبنيتها ومصدرها ودرجة يقينها، فضلاً عن كيفية اكتسابها وتبريرها، وتنطلق هذه النظرية من افتراض أن معتقدات الطلاب المعرفية لا تتشكل بصورة عشوائية أو منفصلة، بل تنتظم ضمن بنية فكرية مترابطة يمكن وصفها بأنها نظرة شخصية حول المعرفة، وتُظهر الأدبيات أن هذه البنية قد تتخذ طابعاً عاماً يشمل المعرفة بوصفها مفهوماً كلياً، أو طابعاً تخصصياً يرتبط بمجال علمي محدد، الأمر الذي يفسر تباين مواقف الطلاب من التعلم والتعليم تبعاً لاختلاف طبيعة المعرفة، وتشير النماذج المعاصرة في هذا الحقل إلى أن المعتقدات المعرفية تتضمن أبعاداً رئيسية، منها طبيعة المعرفة (هل هي بسيطة أم معقدة)، ومصدرها (هل تنبع من سلطة خارجية أم من بناء ذاتي)، وثباتها أو قابليتها للتغير، فضلاً عن معايير تبريرها

وتقويمها. وتؤثر هذه الأبعاد بصورة مباشرة في طرائق معالجة المعلومات، وفي مداخل واستراتيجيات التعلم التي يعتمد عليها الطلاب، إذ يميل من ينظر إلى المعرفة بوصفها ثابتة وبسيطة إلى تبني أنماط تعلم سطحية، في حين يتجه من يراها بنية متطورة ومعقدة إلى تبني تعلم عميق قائم على التحليل والنقد. أن التعلم لا يقتصر على إضافة معلومات جديدة، بل يتضمن إعادة تنظيم البنى المعرفية السابقة في ضوء الخبرات المستجدة. وبذلك يُنظر إلى التعلم بوصفه عملية بنائية ديناميكية تُعيد تشكيل تنظيم الفهم لدى الطالب تدريجياً، في سياق تفاعل مستمر بين المعرفة السابقة والمثيرات التعليمية الجديدة (البدراني، 2019: 145).

المدخل المعرفي

إن المدخل الذي يهتم بالمحتوى العلمي للمعرفة وتنظيمه، يرجع في جذوره إلى علماء النفس الجشتالتيين والمعرفيين، ويركز هذا المدخل على نظرية النشاط العقلي التي تتضمن استقبال الطالب للمعلومات ومعالجتها عقلياً لكي يستوعبها ويجعلها جزءاً من بنيته المعرفية، ثم يقوم بإعادة بناء تنظيم البنية المعرفية بما يتلاءم مع المستجدات والخبرات الجديدة التي يستقبلها، ومن هذه المداخل مدخل المادة الدراسية الذي يهتم بمحتوى الكتاب المدرسي والشرح الذي يقوم به المعلم، فالاهتمام في هذا المدخل منصب على المحتوى الدراسي الذي يقدم فيه الطلبة اختباراتهم، ومن هذه المداخل أيضاً مدخل بنية العلم، فهو ينقل الاهتمام من المعلومات المتناثرة إلى دراسة بنى العلم والمواد الأساسية، ومن أبرز ممثليه برونر، وهيلدا تابا، وفيليب فينكس، والعناصر الأساسية لبنية أي علم هي: المبادئ، والمفاهيم والنظريات الخاصة بعلم من العلوم، وكذلك الطرائق والاستراتيجيات والأساليب التي يستخدمها المدرسون (سويدان وحيدر، 2018: 58). وقد عرف المدخل المعرفي بتعريفات عدة منها عرف بأنه نهج يركز على كيفية معالجة الطلاب للمعلومات واكتساب المعرفة. يتضمن فهم العمليات العقلية التي تحدث أثناء عملية التعلم، مثل الانتباه والذاكرة وحل المشكلات وتصميم التعليمات التي تدعم هذه العمليات.

(Zeithofer, I., etal. 2023. P 53)

وأشارت (مرعي، 2023): المدخل المعرفي هو المدخل الذي يعطي الاهتمام الخاص بعمليات التفكير الفردي نحو مهارة التفكير انتقاداً وابتكاراً ومهارة التعليم والدافعية، ويتم النظرية المعرفية بدراسة العمليات العقلية الداخلية التي تحدث داخل عقل المتعلم من كيفية اكتسابه للمعرفة وتنظيمها وتخزينها في ذاكراته (مرعي، 2023: 25).

أدوار المدرس في استخدام المدخل المعرفي:

- 1- مساعدة الطالب على إدراك التعلم والخبرة السابقة التي يجب تحقيقها للتقدم في التعلم الجديد.
- 2- مراعاة الهياكل العقلية السابقة لمعرفة الطلاب عند التخطيط لموضوع تعليمي جديد.
- 3- تسهيل تنظيم المعرفة والخبرات حتى يتمكن الطالب من ربط المعرفة والخبرات لجعلها ذات معنى.

4- تدريب الطلاب على إنشاء الأطر والخطوط العريضة واستدعاء المساعدات وخرائط المفاهيم.

5- تنظيم الممارسات التعليمية للسماح بالتغذية الراجعة الصحيحة.

6- تحديد أفضل استراتيجيات التدريس التي يمكن استخدامها بناءً على القدرات والخبرات المعرفية للطلاب. (Demirel, 2003, 41)

دور الطالب في ضوء المدخل المعرفي:

1- قادر على تغيير الأفكار والسلوك.

2- يستخدم حواسه كافة في عملية التعلم.

3- يكون الطالب انتقائياً في رؤية ما يريد أن يراه وسماع ما يريد أن يسمعه.

4- تتحدد اتجاهاته وقيمه لتخلق المعاني وتوجهها.

5- القدرة على تبسيط الأفكار المعقدة.

6- يتسم بالحيوية والنشاط، ويخطط وينفذ ويحقق العلاقات، وقادر على استخدام الوسائل وفقاً للأهداف. (Yuksel, 2014, 68)

خطوات المدخل المعرفي بالتدريس:

1- **مرحلة الاعداد (التهيئة):** يقدم المدرس لمحة عامة عن الموضوع، ثم يكلفهم بالتفكير بمعارفهم السابقة المتصلة بالموضوع.

2- **مرحلة (العرض):** يعرض المدرس المفاهيم الجديدة وتفعيل دور الطلاب وتوظيف وسائل العرض المرئية والسمعية والبصرية والحركية والحسية وغيرها واستخدام احد الاستراتيجيات المعرفية مثل مفاتيح المعرفة.

3- **مرحلة الممارسة الموجهة والمستقلة:** يسعى المدرس في الممارسة الموجهة الى اشراك الطلاب من خلال تفاعلهم في مجموعات تعاونية ومن ثم ممارسة إجراءات الاستراتيجية دون الاعتماد على المدرس.

4- **مرحلة التقويم:** يوجه المدرس الطلاب الى التحقق من مستوى أدائهم ومدى قدرتهم على تنفيذ استراتيجيات التعلم او المهام المكلفين بها.

(Eggen& Kauchak,2004: 237)، (الزهراني وآخرون، 2023: 114-

115)

الهوية الشخصية الإبداعية

إن مفهوم "الهوية الشخصية الإبداعية" يعد من الطروحات الاصطلاحية الحديثة نسبياً؛ حيث يفتقر التراث الأدبي الكلاسيكي الخاص بسيكولوجية الإبداع إلى إشارات مباشرة ومستقلة لهذا المفهوم ، فإن الجذور الفلسفية لمفهوم "الهوية" بشكل عام تضرب عميقاً في تاريخ الفكر الإنساني، يعود الظهور الأول لمفهوم الهوية إلى المنطق الأرسطي (Aristotle, 384-322 BC)، إذ وُظف المصطلح ضمن السياقات العلمية المنطقية والرياضية، وقد صاغ أرسطو "قانون الهوية" بصور تعبيرية رمزية مثل (أ = أ) أو (أ هو أ)؛ وهي صياغة تؤكد على أن الشيء ذاتية جوهرية ثابتة تجعله مطابقاً لذاته ومتميزاً عن غيره، مما يرسخ مبدأ الثبات ركيزة أساسية للهوية في الفكر القديم، أما الهوية كاستمرارية سيكولوجية في مقابل الطرح السكوني لأرسطو، قدم الفيلسوف جون لوك (John Locke, 1632-1704) رؤية

تجديدية لإشكالية الهوية الشخصية، ويرى لوك أن ما يمنح الفرد وحدته وهويته المستقلة عبر متغيرات الزمان والمكان ليس الجسد، بل الوعي والإدراك المصاحبين لأفعاله، وتتشكل الهوية وفق هذا المنظور من خلال تظافر العمليات الذهنية (الشعور، الإحساس، الإرادة) مع قوة الذاكرة، مما يخلق حالة من "الديمومة" التي تربط الخبرات الماضية بالمدرجات الحالية. وتتشكل "الأنا" كذات متطابقة مع نفسها رغم التحولات النمائية والظرفية (Brown, 1998: 26-27). يرى وليام جيمس (William James, 1842-1910) أن الهوية الشخصية نتاج لعملية استنكار الفرد لإدراكاته السابقة والمشاعر المصاحبة لها، إذ أكد أن وعي الفرد بهويته ينبثق من إدراك التشابه والاتصال في ذاته عبر الزمن، مما يجعل الهوية شعوراً وفكرة وجدانية تعزز إيمان الفرد باستمرارية ذاته وليست مجرد حقيقة مادية مجردة، وهو بذلك يعارض طرح جون لوك (John Locke, 1632-1704) الذي حصر تشكل الهوية في ترابط الذكريات فحسب، رافضاً في الوقت ذاته غياب الروابط التي توحد الإدراكات الذهنية (أدهم، 2015: 31). تنبثق العلاقة الارتباطية بين الهوية الشخصية الإبداعية ومستوى الإبداع في بيئة العمل من نزعة الأفراد (ولا سيما الطلاب) نحو الانخراط في سلوكيات تعزز الهويات الجوهرية التي تمنحهم شعوراً بالقيمة. واستناداً إلى مبدأ الحفاظ على الاعتبار الإيجابي للذات، يسعى الطلاب الذين يدمجون "الإبداع" كعنصر محوري في تعريفهم لذواتهم إلى اقتناص الفرص التي تتيح لهم ممارسة العمل الإبداعي؛ وذلك بهدف تأكيد مفهوم الذات لديهم وحمايته، فإن الطلاب الذين يمتلكون هوية ذاتية إبداعية مرتفعة يظهرون التزاماً مستمراً بالجهود الإبداعية، سواء في السياقات الأكاديمية والمهنية أو في حياتهم الخاصة؛ سعياً وراء التعزيز المستمر لهذه الهوية وترسيخ حضورها جزءاً لا يتجزأ من تكوينهم الشخصي (رنكو، 2011: 292). ومن منظور (Csikszentmihalyi, 1996: 23)، فإن الإبداع ليس سمة ذاتية فحسب، بل هو نتاج تفاعلي يجمع بين مدرجات الفرد ومحيطه الثقافي والاجتماعي. وتتوزع هذه الظاهرة على أربعة أبعاد متداخلة تشمل: البيئة الحاضنة، والعملية الذهنية، والنتاج النهائي، فضلاً عن الشخصية المبدعة ذاتها، مما يجعله ظاهرة تتجلى في مستويات متعددة تبدأ من الفرد وتصل إلى الجماعات والمنظمات المؤسسية (غباري وخالد، 2010: 223).

مرتكزات الهوية الشخصية الإبداعية: خلصت رؤية لوك إلى أن الهوية الشخصية تقوم على مرتكزين جوهريين:

أ- الوعي والإدراك المصاحب للفعل: إذ يمثل الإدراك الذاتي الأساس في بناء الهوية؛ فلا يمكن تصور وجود "هوية" في غياب وعي الفرد بذاته وبماهية أفعاله.

ب- الذاكرة: وهي الوظيفة التي تمنح الفرد شعوراً بالاستمرارية التاريخية، فمن خلال الذاكرة يتمكن الفرد من ربط شتات خبراته الماضية بحاضره، وهو ما يؤدي إلى انبثاق الوعي بالهوية الشخصية. ويؤكد الباحثون في هذا السياق أنه لا يمكن للذكريات أن تتراكم أو تنتظم في غياب الوعي والإدراك. (أحمد، 2013: 34-35)

النظريات التي فسرت مفهوم الهوية الشخصية الإبداعية:

نظرية هوية الدور الابداعي لـ مكول وسيمون (McCall & Simmons, 1978):

تطرح نظرية هوية الدور لـ مكول وسيمون جيه. (McCall & Simmons J., 1978) رؤية تحليلية للعلاقة الجدلية بين الذات والبناء الاجتماعي؛ إذ تُعرف "هوية الدور" بأنها المحتوى المعني الذي يضيفه الطالب على نفسه أثناء قيامه بدور محدد في نظام اجتماعي ما، أن هذه الهوية ليست مجرد استجابة لمتطلبات خارجية، بل هي خطة عمل أو صورة مثالية يسعى الطالب لتجسيدها ليحصل على الاعتراف الاجتماعي وتبرز أهمية هذه النظرية في تفسير التباين في الأداء الإبداعي من خلال مفهوم هرمية التفضيل، إذ يقرر مكول وسيمون جيه، أن الطالب يرتب هوياته بناءً على مدى الدعم المتوقع من الآخرين والاستثمار الذاتي في ذلك الدور، فإن تبني "هوية الدور الإبداعي" يدفع الطالب لتبني سلوكيات ابتكارية مستمرة لضمان الحفاظ على صورته الذاتية المتسقة مع هذا الدور، حتى في غياب الحوافز المادية المباشرة (McCall & Simmons J., 1978, 69- 70). يرى مكول وسيمون (McCall & Simmons) أن تشكّل الهوية الإبداعية لدى الطلاب عملية تفاعلية معقدة، تركز في جوهرها على المدركات الذاتية وما يكمن في وجدان الطالب من إحساس بقدراته الإبداعية. ومع ذلك، لا تتفصل هذه الهوية عن "المرآة الاجتماعية"؛ إذ يتأثر تطورها بشكل مباشر بكيفية إدراك الطالب لنظرة الآخرين إليه وتفسيره لتقييماتهم وتوقعاتهم. وبالرغم من أهمية المعتقدات الذاتية، إلا أن الاعتراف الخارجي يظل عنصراً حاسماً في صياغة مفهوم "الذات المبدعة"، حيث يدرك الطالب نفسه مبدعاً حين يتوافق إدراكه لنفسه مع ما يعتقدونه الآخرون عنه، مما يجعل الهوية الإبداعية ثمرة تلاقي الرؤية الشخصية مع التوقعات الاجتماعية المحيطة بالطالب (Farmer, et. al, 2003: 618_619).

الدراسات السابقة: دراسات الهوية الشخصية الإبداعية

رقم الدراسة	1
عنوان الدراسة	Creative Measuring Creative Self-efficacy and Personal Identity قياس الكفاءة الذاتية في الإبداع والهوية الإبداعية الشخصية
اسم الباحث	M aciej Karwowski, Izabela Lebuda & Ewa Wiśniewska
سنة الإنجاز	2018م
بلد الدراسة	بولندا
هدف البحث	تطوير والتحقق من خصائص "المقياس القصير للذات المبدعة" لقياس الهوية الإبداعية والكفاءة الذاتية.
مجتمع وعينة الدراسة	المجتمع: طلاب المدارس والجامعات في بولندا. العينة: (2,348) مشاركاً تم اختيارهم من مدارس وجامعات متنوعة في مدينتي فروتسواف ووارسو.
منهج البحث	المنهج الوصفي (دراسة طولية و مستعرضة)

أدوات البحث	المقياس القصير للذات المبدعة (SSCS)، اختبارات الذكاء، اختبار التفكير الإبداعي (TCT-DP)
وسائل احصائية	التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis (CFA)، نمذجة المعادلات الهيكلية Structural Equation Modeling (SEM)، معامل Pearson، ومعادلة Alpha Cronbach
نتائج الدراسة	توصلت الدراسة الى المقياس يتمتع بخصائص سيكومترية قوية، وهناك ارتباط وثيق بين الهوية الإبداعية والدافعية الجوهرية والذكاء

مهنج البحث: يُعد المنهج التجريبي من أكثر المناهج العلمية دقة وموضوعية في البحث التربوي والنفسي، إذ يقوم على دراسة العلاقة السببية بين المتغيرات من خلال التحكم المنظم في العوامل المؤثرة في الظاهرة المدروسة. ويعتمد هذا المنهج على إحداث تغيير مقصود ومضبوط في متغير مستقل واحد، ثم ملاحظة ما يترتب على هذا التغيير من آثار أو استجابات في المتغير التابع، بهدف الكشف عن طبيعة العلاقة بينهما وتفسيرها تفسيراً علمياً دقيقاً. (الجابري ، 2011 : 93) لذا اختار الباحث المنهج التجريبي لغرض تحقيق هدف بحثه ، لأنه من أكثر المناهج ملائمة لطبيعة البحث الذي يقوم على أساس أسلوب التجربة.

التصميم التجريبي: يُعدّ التصميم التجريبي من الخطوات الأساسية التي يستند إليها الباحث في تنفيذ البحث العلمي، إذ ينبغي أن يكون لكل بحث تجريبي تصميم خاص يتلاءم مع طبيعة المشكلة البحثية وأهدافها، بما يضمن سلامة الإجراءات ودقة النتائج وموضوعيتها. (البطش وفريد، 2007 : 231) وقد حرص الباحث على اختيار التصميم التجريبي المناسب لإجراءات بحثه واعتمد واحداً من تصاميم المجموعات المتكافئة ذات الضبط الجزئي لأنه أكثر ملائمة لإجراءات بحثه وكما مبين في الشكل(1)

المجموع	الاختبار القبلي	المتغير المستقل	المتغير التابع	أداة البحث
التجريبية	الهوية الشخصية الإبداعية	المدخل المعرفي	الهوية الشخصية الإبداعية	مقياس الهوية الشخصية الإبداعية
الضابط		الطريقة الاعتيادية		

الشكل (1) التصميم التجريبي للبحث

مجتمع البحث: يتألف مجتمع البحث الحالي من طلاب الصف الخامس الادبي الذين يدرسون في المدارس الاعدادية والثانوية التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة ديالى في قضاء بعقوبة للعام الدراسي (2025- 2026)، والبالغ عددها (18) مدرسة اعدادية وثانوية ، وقد بلغ عدد طلابها (628).

عينة البحث:

أ. **عينة المدارس :** أختار الباحث بالطريقة العشوائية البسيطة مدرسة (الحسن بن علي للبنين) من بين المدارس لتكون عينة ممثلة من طلاب الصف الخامس الادبي ولتكن ميداناً لإجراء التجربة الحالية .

ب. **عينة الطلاب :** بعد ان حدد الباحث المدرسة التي ستطبق فيها التجربة زار الباحث المدرسة بموجب كتاب تسهيل المهمة الصادر من المديرية العامة لتربية ديالى فوجد أنها تحتوي على ومن خلال السحب العشوائي البسيط على جرى اختيار الشعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية التي ستدرس مادة التاريخ باستعمال (المدخل المعرفي) وكان عدد طلبتها (24) والشعبة (ا) لتمثل المجموعة الضابطة التي ستدرس المادة ذاتها بالطريقة الاعتيادية وكان عدد طلبتها (23) وقد استبعد الباحث الطلاب الراسبين والبالغ عددهم (3) طالبا منهم (2) في المجموعة التجريبية و(1) في المجموعة الضابطة من عينة البحث في التحليل الاحصائي فقط لامتلاكهم خبرة سابقة قد تؤثر في نتائج البحث عند حساب النتائج اذ جرى ابقائهم طول فترة التجربة في الصف حفاظاً على النظام المدرسي فبلغ عدد العينة النهائي (44) طالبا، بواقع (22) طالب للمجموعة التجريبية و(22) طالب للمجموعة الضابطة.

تكافؤ مجموعتي البحث :

1. درجات نصف السنة: بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (64.273) بانحراف معياري (7.735)، وللمجموعة الضابطة (62.591) بانحراف معياري (7.129) بلغت القيمة التائية المحسوبة (0.799) وهي أقل من الجدولية (2) عند درجة حرية (42)، مما يدل على تكافؤ المجموعتين.

2. الذكاء: بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (20.955) بانحراف معياري (5.358)، والضابطة (21.818) بانحراف معياري (3.568) بلغت القيمة التائية المحسوبة (0.629) وهي أقل من الجدولية (2.00) عند درجة حرية (42)، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين.

3. العمر الزمني بالشهور: بلغ متوسط أعمار المجموعة التجريبية (211.318) شهراً بانحراف معياري (11.716)، والضابطة (212.000) شهراً بانحراف معياري (11.956) بلغت القيمة التائية المحسوبة (0.121) وهي أقل من الجدولية (2) عند درجة حرية (42)، مما يدل على تكافؤ المجموعتين.

4. التحصيل الدراسي للأباء: عولجت البيانات باستعمال مربع كاي (χ^2) بعد تصنيفها إلى مستويات تعليمية مناسبة. بلغت قيمة (χ^2) المحسوبة (0.182) وهي أقل من الجدولية (7.82) عند درجة حرية (3)، مما يدل على تكافؤ المجموعتين.

5. التحصيل الدراسي للأمهات: عولجت البيانات باستعمال مربع كاي (χ^2) بعد تصنيفها إلى مستويات تعليمية مناسبة. بلغت قيمة (χ^2) المحسوبة (0.421) وهي أقل من الجدولية (5.99) عند درجة حرية (2)، مما يدل على تكافؤ المجموعتين.

6. الاختبار القبلي لمقياس الهوية الشخصية الإبداعية: بلغ متوسط المجموعة التجريبية (64.273) بانحراف معياري (8.178)، والضابطة (63.045) بانحراف معياري (7.397). بلغت القيمة التائية المحسوبة (0.522) وهي أقل من الجدولية

(2) عند درجة حرية (42)، مما يدل على تكافؤ المجموعتين في الهوية الشخصية الإبداعية.

أثر الإجراءات التجريبية : حاول الباحث السيطرة على هذا المتغير من خلال الإجراءات الآتية:

أ- سرية التجربة: حرص الباحث على المحافظة على سرية التجربة من خلال الاتفاق مع إدارة المدرسة بعدم إخبار الطلاب بطبيعة الدراسة والأهداف التي تسعى إليها، وذلك لتجنب تغيير سلوكهم أو تعاملهم مع المادة الدراسية نتيجة معرفتهم بوجود تجربة بحثية، مما قد يؤثر في موضوعية النتائج وسلامة التجربة. وقد أسهم هذا الإجراء في توفير بيئة تعليمية طبيعية تقل فيها احتمالات التحيز أو التصنع أثناء التطبيق.

ب- المادة الدراسية: وحد الباحث المادة الدراسية التي تم تدريسها لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة، إذ شملت الفصول الثلاثة الأخيرة من مادة التاريخ المقررة لطلاب الصف الخامس الأدبي للعام الدراسي (2025-2026)، وذلك لضمان تعرض المجموعتين للمحتوى الدراسي نفسه، ومن ثم تقليل أثر اختلاف المادة التعليمية في نتائج البحث.

ج- مدة التجربة: حرص الباحث على توحيد مدة التجربة بين مجموعتي البحث، إذ بدأت التجربة يوم (الخميس) الموافق (2026/2/19)، وانتهت يوم (الاربعاء) الموافق (2026/4/22)، وبذلك تعرضت المجموعتان لمدة زمنية متساوية من التدريس، مما أسهم في ضبط أثر عامل الزمن في نتائج التجربة.

د- القائم بالتجربة: تولى الباحث بنفسه تدريس مجموعتي البحث، إذ درست المجموعة التجريبية وفق (الدخل المعرفي)، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، وذلك بهدف توحيد أسلوب التدريس والشخصية التعليمية والخبرة التدريسية، مما يمنح التجربة درجة أعلى من الدقة والموضوعية ويقلل من أثر اختلاف المدرسين في النتائج.

هـ- البيئة الصفية: طبقت التجربة في مدرسة واحدة هي (الحسن بن علي للبنين)، وتم اختيار مجموعتي البحث من البيئة المدرسية نفسها وفي صفوف متقاربة من حيث الإمكانيات الفيزيائية والتنظيمية، مثل الإضاءة والتهوية وعدد المقاعد، مما ساعد في ضبط أثر البيئة الصفية بوصفها أحد المتغيرات الدخيلة المحتملة.

و- توزيع الحصص الدراسية: تم توزيع الحصص الدراسية بصورة متساوية بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، وذلك بالتنسيق مع إدارة المدرسة ومدرس المادة عند إعداد الجدول الأسبوعي، وذلك لضمان تكافؤ الظروف الزمنية والتنظيمية المتعلقة بالتدريس.

ز. الوسائل التعليمية: استعمل الباحث الوسائل التعليمية نفسها لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) لتدريس مادة التاريخ للصف الخامس الادبي.

متطلبات البحث: تتمثل متطلبات البحث الحالي بما يأتي :

1. **تحديد المادة العلمية:** حدد الباحث المادة العلمية من كتاب التاريخ المقرر تدريسه لطلاب الصف الخامس الادبي من قبل وزارة التربية للعام الدراسي (2025) – (2026)

2. **صياغة الأهداف السلوكية:** في ضوء الأهداف العامة التي وضعتها وزارة التربية للمادة المقرر تدريسها لطلاب الصف الخامس الادبي والمستويات المعرفية التي حددها الباحث قام بصياغة الأهداف السلوكية وفقاً لمحتوى المادة العلمية المشمولة في التجربة موزعة بين المستويات الستة من تصنيف بلوم للمجال المعرفي وهي (المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم)، وقد بلغ عدد الأهداف السلوكية في ضوء ذلك (157) هدفاً سلوكياً .

3. **اعداد الخطط التدريسية:** اعد الباحث (44) خطة تبعاً لمفردات مادة التاريخ المقرر تدريسها خلال مدة التجربة لطلاب الصف الخامس الادبي عينة البحث، بواقع (22) خطط على وفق خطوات المدخل المعرفي للمجموعة التجريبية و(22) خطط وفق الطريقة الاعتيادية للمجموعة الضابطة، وقد عرض الباحث إنموذجين على مجموعة من المتخصصين في طرائق التدريس والقياس والتقويم ، للتأكد من سلامتها وجعلها صالحة تضمن نجاح التجربة ، ولإبداء آرائهم حول ملائمتها لمحتوى المادة فعدت صالحة بعد اجراء بعض التعديلات عليها .

أداة البحث: الهوية الشخصية الابداعية: اتبع الباحث الإجراءات الاتية لبناء مقياس الهوية الشخصية الابداعية وهي كالآتي:

اولاً: **المنطلقات النظرية لبناء الاختبار:** اعتمد الباحث على تعريف (Puente-Diaz & Cavazos-Arroyo, 2021): بانها الدرجة التي يُعتبر فيها الإبداع جوهرياً لتعريف الذات، وتُستخدم كمعيار عند تقييم الأفكار الشخصية للطلاب (Puente-Diaz & Cavazos-Arroyo, 2021,) p. 262

ثانياً: تحديد مجالات الهوية الشخصية الابداعية : استنادا الى التعريف الذي تبناه الباحث والنظرية المعتمدة والاطلاع على الادبيات والدراسات التي تتعلق بـ (الهوية الشخصية الابداعية) تم تصنيف المجالات الى:

1- **ادراك الذات الابداعية:** يتمثل مفهوم الذات في معتقدات الفرد عن ذاته، والصورة الذهنية التي يُشكّلها عن فكرة الآخرين عنه، كما يتمثل في إدراكه لذاته وسماته الابداعية وقدراته.

2- **دعم الأداء الإبداعي :** تتمثل في البعد الدافعي (الداخلي -الخارجي) الذي يُشير إلى سعي الفرد لأداء الفعل الإبداعي، ويُترجم ذلك من خلال ردود الأفعال التي تتسم بالقبول والدعم والتشجيع والمثابرة على الإنجاز.

3- **الثقة بالتمكن من الأداء الإبداعي:** هي اطمئنان الفرد إلى تمكّنه من الممارسة الابداعية، ويتحدد ذلك اعتماداً على مدركات الفرد لذاته، والصورة التي يحتفظ بها في ذهنه ويستقبلها من الآخرين حول قدرته على تقديم أداء إبداعي جديد، فريد من نوعه، وذو قيمة للمجتمع.

ثالثاً : صياغة لفقرات الهوية الشخصية الابداعية : قام الباحث بصياغة فقرات المقياس معتمداً الى التعريف النظري والنظرية التي تبناها. ولغرض التعرف على مدى صلاحية فقرات الهوية الشخصية الإبداعية تم عرضها بصيغتها الأولية على مجموعة من المحكمين في مجال العلوم التربوية والنفسية بلغ عددهم (23) محكماً لمعرفة رأيهم عن مدى صلاحية المهارات والفقرات وسلامة صياغتها وملاءمتها للمجال الذي وضعت فيه وقد أبدى المحكمون ملاحظاتهم وآراءهم في المجالات والفقرات واعتمد الباحث قيمة (كاي²) للإبقاء على الفقرة أو حذفها أو تعديلها، وعند موازنة قيم (كاي²) المحسوبة بالقيمة الجدولية البالغة (3،84) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (1)، وبعد الاخذ بآراء الخبراء تم حذف (4) فقرات لذا أصبحت عدد فقرات المقياس (28) فقرة ضمن ثلاثة مجالات رئيسية .

اعداد تعليمات الهوية الشخصية الابداعية : بناءً على ما تقدم فقد صاغ الباحث تعليمات المقياس وعلى النحو الآتي :

أ- تعليمات الاجابة : راعى الباحث أن تكون التعليمات سهلة ومفهومة ، وعدم ترك أية فقرة بلا إجابة وضرورة اختيار المستجيب لبديل الإجابة الذي يعتقد انه مناسباً فضلاً عن إن إجاباته لن يطلع عليها أحد سوى الباحث .

ب- تصحيح مقياس الهوية الشخصية الابداعية : واختار الباحث التدرج الخماسي لملاءمته للمرحلة العمرية لعينة البحث الحالي وصحح المقياس على أساس إعطاء اوزان تتراوح (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي للفقرات الايجابية، والاوزان (1، 2، 3، 4، 5) للفقرات السلبية وبعبارات لفظية (تنطبق علي دائماً – تنطبق علي غالباً – تنطبق علي احياناً – تنطبق علي نادراً – لا تنطبق علي ابداً) .

التجربة الاستطلاعية : بعد أن وضع الباحث تعليمات الاختبار ، جرى تطبيق الدراسة الاستطلاعية لمعرفة مدى وضوح فقرات الاختبار لعينة البحث، ولمعرفة الزمن الذي تستغرقه الإجابة عن الفقرات ، لذا قام الباحث بتطبيق مقياس الهوية الشخصية الابداعية على عينة عشوائية قوامها (34) طالب في مدرسة (اعدادية الغد المشرق للبنين) وقد بلغ متوسط الاجابة عن الاختبار (32.45) دقيقة .

التحليل الإحصائي لفقرات الهوية الشخصية الابداعية :

حساب القوة التمييزية للفقرات : قام الباحث بالإجراءات الآتية لحساب القوة التمييزية للفقرات :

1- جمع درجات الإجابات لكل مستجيب، على فقرات المقياس لاستخراج الدرجة الكلية لكل فرد من أفراد العينة.

2- بعد أن صُححت كل استبانة من استبانات المقياس جرى ترتيب الاستبانات تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة.

3- تم اختيار نسبة الـ(27%) من الاستثمارات للمجموعة العليا وبلغ عدد افرادها (54) ونسبة الـ(27%) من الاستثمارات للمجموعة الدنيا وبلغ عدد افرادها (54) وبلغ عدد افراد المجموعتين (54) فرداً.

4- حللت فقرات المقياس باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T.test) لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة من الفقرات ، وتبين ان جميع الفقرات لها القدرة على التمييز بين افراد المجموعتين العليا والدنيا عند مستوى الدلالة (0.05) ودرجة حرية (106) وقيمة جدولية مقدارها (1,98) باستثناء الفقرات تسلسل (5-7-10-15-27):

ج - **علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس** : وتم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس، ولمعرفة دلالة معاملات الارتباط تم مقارنة القيمة المحسوبة لمعامل الارتباط مع القيمة الجدولية البالغة (0.138) فتبين ان جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (198) .

ج - **علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال** : تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة ودرجة المجال الذي تنتمي إليه، بهدف التحقق من مدى اتساق الفقرات مع المجال وقياسها للبعد نفسه. وللتأكد من دلالة معاملات الارتباط إحصائياً، جرت مقارنة القيم المحسوبة بمعامل الارتباط بالقيمة الجدولية البالغة (0.138)، فتبين أن جميع معاملات الارتباط كانت أعلى من القيمة الجدولية، مما يدل على أنها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (198). ويشير ذلك إلى تمتع فقرات المقياس بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي وصدق البناء

علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس: تم تحقيق هذا النوع من الصدق باستخدام معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين كل مجال من مجالات الهوية الشخصية الابداعية والدرجة الكلية بالاعتماد على عينة التحليل الاحصائي البالغة (200) فرداً , ولمعرفة دلالة معاملات الارتباط تم مقارنة القيمة المحسوبة لمعامل الارتباط مع القيمة الجدولية البالغة (0.138) فتبين ان جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (198) .

الخصائص السيكومترية للاختبار : قام الباحث بالإجراءات الاتية للتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الهوية الشخصية الابداعية :

1 صدق الاختبار: يعد الصدق احد الوسائل المهمة في الحكم على صلاحية الفقرات وقد تحقق الباحث من صدق الهوية الشخصية الابداعية من خلال الاتي :

أ-الصدق الظاهري: تحقق هذا النوع من الصدق بواسطة عرض الهوية الشخصية الابداعية على مجموعة من الخبراء .

ب- صدق البناء : تُعد الاختبارات صادقة بنائياً عندما تكون فقراتها مميزة فضلاً عن ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للاختبار واسلوب ارتباط درجة الفقرة بالمجال الذي ينتمي اليه فضلاً عن ارتباط كل مجال بالدرجة الكلية (: Anastasi: 1988 154) ، وتحقق هذا النوع من الصدق من خلال الاتي :

أ- استخراج القوة التمييزية للفقرات

ب-علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للاختبار

ج- علاقة درجة الفقرة بالمهارة الذي ينتمي اليه

د- علاقة درجة درجة المهارات بالدرجة الكلية للاختبار

ثبات مقياس الهوية الشخصية الإبداعية :- وقد استعمل الباحث الوسائل الآتية للتحقق من ثبات مقياس الهوية الشخصية الإبداعية:

طريقة إعادة تطبيق المقياس: ولغرض استخراج معامل الثبات لمقياس الهوية الشخصية الإبداعية طبق الباحث المقياس على عينة الثبات البالغة (100) طالب الذين اختيروا عشوائياً من العينة الإحصائية ، واعد تطبيقه بعد مرور (14) يوماً وبعد حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول ودرجات التطبيق الثاني فكان معامل الارتباط (0,81) للمقياس .

طريقة الفاكرونباخ: لاستخراج الثبات بهذه الطريقة تم تطبيق معادلة (الفاكرونباخ) على درجات أفراد العينة البالغ عددهم (100) طالب ، فبلغت قيمة معامل الثبات (0,81).

المؤشرات الإحصائية لمقياس الهوية الشخصية الإبداعية:

للتعرف على طبيعة التوزيع الاعتدالي لآبد من وجود بعض الخصائص أو المؤشرات الإحصائية مثل الوسط الحسابي والانحراف المعياري فيمثل الوسط الحسابي مجموع قيم الدرجات مقسومة على عددها اما الانحراف المعياري فيعبر عن مقدار انحراف الدرجات عن وسطها الحسابي إذ كلما اقتربت درجة الانحراف من الصفر دلت على وجود تقارب بين قيم درجات التوزيع في حين ان انخفاض قيمتي الالتواء والتفلطح تعد مؤشرا ايجابياً لتوزيع عينة البحث توزيعاً اعتدالياً (coolican, 2014,P: 401 - 402). والجدول (2) يوضح ذلك:

جدول (2)

المؤشرات الإحصائية لمقياس الهوية الشخصية الإبداعية

ت	المؤشرات الإحصائية	قيمتها
1	المتوسط الحسابي	70.415
2	الوسيط	69
3	المنوال	67
4	الانحراف المعياري	9.275
5	التباين	86.003
6	الخطأ المعياري	0.656
7	معامل الالتواء	0.134
8	التفرطح	0.126
9	المدى	48
10	اصغر قيمة	43
11	اعلى قيمة	91

مقياس الهوية الشخصية الإبداعية بصيغته النهائية :

تكون مقياس الهوية الشخصية الإبداعية بصيغته النهائية من (23) فقرة موزعة ضمن (3) مجالات وقد وضع للمقياس خمسة بدائل هي (تنطبق علي بدرجة كبيرة جداً، تنطبق علي بدرجة كبيرة، تنطبق علي بدرجة متوسطة، تنطبق علي بدرجة قليلة، تنطبق علي بدرجة قليلة جداً)، وتم إعطاء الدرجات (5 ، 4 ، 3 ، 2 ، 1) ، وبلغ المتوسط الفردي للمقياس (69) وبلغت اعلى درجة للمقياس (115) .

الفرضية الاولى : نصت الفرضية الثانية على أنه (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة التاريخ على وفق المدخل المعرفي ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة ذاتها على وفق الطريقة الاعتيادية في مقياس الهوية الشخصية الإبداعية البعدي).

وللتحقق من صحة الفرضية الثانية استخرج الباحث المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات عينة البحث (التجريبية والضابطة) في الهوية الشخصية الإبداعية وللتعرف على دلالة الفرق أستعمل الباحث الاختبار التائي (T .test) لعينتين متساويتين بالعدد كما مبين في الجدول (3) .

الجدول (3) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات طلاب مجموعتي البحث في التطبيق البعدي الهوية الشخصية الإبداعية

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	22	88.227	8.485	42	9.885	2	دالة إحصائياً
الضابطة	22	63.773	7.916				

يتضح من الجدول (3) أن المتوسط الحسابي لدرجات مقياس الهوية الشخصية الإبداعية عند طلاب المجموعة التجريبية بلغ (88.227) وبانحراف معياري بلغ (8.485) ، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة الضابطة (63.773) وبانحراف معياري (7.916) ، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (9,885) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (42) ، وبحساب مربع إيتا (η^2) لإيجاد حجم الأثر اتضح أن قيمة مربع إيتا (0.699) وهو يتجاوز (0.14) مما يشير إلى حجم أثر كبير وفق تصنيف مستويات تقدير الأثر بمربع إيتا (η^2) . لذا ترفض الفرضية الصفرية الثانية وذلك لوجود فرق ذي دلالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في مقياس الهوية الشخصية الإبداعية البعدي.

الفرضية الثانية : نصت الفرضية الثالثة على أنه (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة التاريخ على وفق المدخل المعرفي في التطبيقين القبلي و البعدي لمقياس الهوية الشخصية الإبداعية).

وللتحقق من صحة الفرضية الثالثة استخرج الباحث المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الهوية الشخصية الإبداعية وللتعرف على دلالة الفرق بين الوسطين الحسابيين استعمل الباحث الاختبار التائي (T .test) لعينتين مرتبطتين كما مبين في الجدول(4).

الجدول (4) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات طلاب المجموعة التجريبية في مقياس الهوية الشخصية الإبداعية القبلي والبعدي

مستوى الدلالة ($0,05$)	القيمة التائية		درجة الحر ية	الانحرا ف المعيار ي للفروق	فرق الأوساط	الانحرا ف المعيار ي	المتو سط الحسا بي	المجمو عة التجريب ية
	الجدول ية	المحسو بة						
دالة إحصاء يا	2.034	9.155	21	12.27 3	23,955-	8.178	64.2 73	القبلي
						8.485	88.2 27	البعدي

يتضح من الجدول (4) أن المتوسط الحسابي لدرجات مقياس الهوية الشخصية الإبداعية عند طلاب المجموعة التجريبية القبلي بلغ (64.273) وبانحراف معياري بلغ (8.178) في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الاختبار البعدي (88.227) وبانحراف معياري بلغ (8.485) ، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (9.155) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2,034) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (21) ، وبحساب حجم الأثر بمعادلة كوهين (d) اتضح أن حجم الأثر بلغ (1.952) وهو يتجاوز (0.8) مما يشير إلى حجم أثر كبير وفق تصنيف مستويات تقدير الأثر لقيمة (d). وهذا يعني وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين درجات التطبيقين (القبلي والبعدي) لمقياس الهوية الشخصية الإبداعية عند طلاب المجموعة التجريبية، لهذا ترفض الفرضية الصفرية الثالثة والتي نصها (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة التاريخ على وفق المدخل المعرفي في التطبيقين القبلي و البعدي لمقياس الهوية الشخصية الإبداعية).

الفرضية الثالثة : نصت الفرضية الرابعة على أنه (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون مادة التاريخ على وفق الطريقة الاعتيادية في التطبيقين القبلي و البعدي لمقياس الهوية الشخصية الإبداعية).

وللتحقق من صحة الفرضية الرابعة استخرج الباحث المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الهوية الشخصية الإبداعية وللتعرف على دلالة الفرق بين الوسطين الحسابيين استعمل الباحث الاختبار التائي (T. test) لعينتين مرتبطتين كما مبين في الجدول (5).

الجدول (5) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات طلاب المجموعة الضابطة في مقياس الهوية الشخصية الإبداعية القبلي والبعدي

المجموع ة التجريد ية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فرق الأوساط	الانحراف المعياري للفروق	درجة حرية	القيمة الثانية		مستوى الدلالة (0,05)
						المحسوبة	الجدولية	
القبلي	63.046	7.397	-	11.386	21	0.300	2.036	غير دالة
البعدي	63.773	7.916	0,72 7					إحصائيا

يتضح من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي لدرجات مقياس الهوية الشخصية الإبداعية القبلي عند طلاب المجموعة الضابطة مقداره (63.046) وانحراف معياري بلغ (7.397) في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المقياس البعدي (63.773) وانحراف معياري مقداره (7.916)، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (0.300) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (2,036) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (21) . أي أن النتيجة غير دالة إحصائيا وهذا يعني لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية بين درجات التطبيقين (القبلي والبعدي) لمقياس الهوية الشخصية الإبداعية عند طلاب المجموعة الضابطة، لذا تقبل الفرضية الصفرية الرابعة والتي نصها (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون مادة التاريخ على وفق الطريقة الاعتيادية في التطبيقين القبلي و البعدي لمقياس الهوية الشخصية الإبداعية).

ثانياً : تفسير النتائج :

1. ان استعمال المدخل المعرفي انعكس بشكل إيجابي الى استعمال الطلاب لمهارات الفهم والتحليل والاستنتاج، بدلاً من الاعتماد على الحفظ والتلقين مما مكن من بناء المعرفة التاريخية بصورة منظمة، وربط الأحداث بالأسباب والنتائج، مما يؤدي إلى فهم أعمق للمادة الدراسية وزيادة قدرتهم على استرجاع المعلومات وتوظيفها في مواقف مختلفة وذلك اسهم بتنمية الهوية الشخصية الإبداعية لدى طلاب الصف الخامس الادبي من المجموعة التجريبية مقارنة مع المجموعة الضابطة.

2. أتاح استعمال المدخل المعرفي لطلاب الصف الخامس الادبي (عينة البحث) فرصاً للتعبير عن آرائهم وتقديم تفسيراتهم الخاصة للأحداث التاريخية، مما يعزز شعورهم بالثقة بالنفس والاستقلالية الفكرية فضلاً عن تشجيعهم على توليد أفكار جديدة وربط الماضي بالحاضر، الأمر الذي يسهم في بناء شخصية مبدعة قادرة على التفكير بمرونة وابتكار. مما اسهم بتنمية الهوية الشخصية الإبداعية .

3. ان استعمال المدخل المعرفي ساعد في تنمية وعي الطلبة بذواتهم وقدراتهم، من خلال إشراكهم في أنشطة تعليمية تتطلب اتخاذ القرار وحل المشكلات، مما يعزز إدراكهم لهويتهم الشخصية ودورهم في المجتمع فضلاً عن تعزيز القيم الإيجابية مثل الحوار واحترام الرأي الآخر، وهي عناصر أساسية في تكوين الهوية الإبداعية.

الاستنتاجات: من خلال النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة فقد استنتج الباحث ما يأتي :-

1. تُسهم البيئة الصفية التي يمنحها المدخل المعرفي، بما تتضمنه من تنوع في المثيرات التعليمية وإثارة للتساؤلات وتنشيط لعمليات التفكير، في تعزيز دافعية الطلبة نحو تعلم التاريخ، وزيادة اندماجهم في الأنشطة الصفية، الأمر الذي يُفضي إلى تفاعل معرفي أعمق مع الأحداث التاريخية واستيعاب سياقاتها المختلفة.
2. يتسق توظيف المدخل المعرفي في تدريس مادة التاريخ مع الاتجاهات التربوية المعاصرة التي تركز على التعلم النشط وبناء المعرفة، إذ يعيد تموضع المتعلم في مركز العملية التعليمية، من خلال إشراكه في تنظيم البنى المعرفية التاريخية ومعالجتها وتحليلها بوعي نقدي، بما يُسهم في بناء فهم عميق قائم على الاستيعاب والتفسير بدلاً من الاقتصار على الحفظ والاستظهار.
3. أسهم اعتماد المدخل المعرفي في تجاوز رتابة الأساليب التقليدية القائمة على التلقين، من خلال توظيف استراتيجيات تعليمية قائمة على الفهم والتحليل والتفسير، مما أدى إلى تقليل الشعور بالملل، وانعكس إيجاباً على تنمية الهوية الشخصية الإبداعية.

التوصيات : على وفق ما جاء في النتائج والاستنتاجات ، يوصي الباحث بما يلي :-

1. اعتماد المدخل المعرفي من قبل مدرسي مادة التاريخ عند تدريس طلبة الصف الخامس الأدبي، لما أثبت من فاعلية في تنمية الهوية الشخصية الإبداعية، من خلال إتاحة الفرصة للطلبة لمعالجة المعرفة التاريخية وتحليلها بصورة واعية ومنظمة، بما يُسهم في بناء شخصية قادرة على التفكير المستقل والإبداعي.
2. ضرورة تطوير برامج إعداد مدرسي التاريخ في الكليات التربوية بما ينسجم مع الاتجاهات التربوية المعاصرة، عبر تضمينها استراتيجيات المدخل المعرفي، بما يُمكنهم من تنمية القدرات العقلية والإبداعية لدى الطلبة، ولاسيما مهارات التحليل والتفسير، ويسهم في ترسيخ هويتهم الشخصية الإبداعية .
3. تقديم المحتوى التاريخي ضمن سياقات واقعية مرتبطة بحياة الطلبة وخبراتهم اليومية، بما يعزز دافعيتهم للتعلم، ويحفزهم على توليد أفكار مبتكرة وتفسيرات متعددة للأحداث، ويسهم في تنمية مهاراتهم المعرفية وتعزيز هويتهم الشخصية الإبداعية بصورة متكاملة.

المقترحات : في ضوء نتائج البحث ، يقترح الباحث ما يأتي :

- 1- معرفة أثر المدخل المعرفي في متغيرات أخرى ، مثل الذكاء الشخصي-التفكير الإيجابي.
- 2- معرفة أثر المدخل المعرفي في تنمية الهوية الشخصية الإبداعية في مواد دراسية أخرى غير مادة التاريخ.

المصادر:

1. أبو دية، عدنان أحمد (٢٠١١) :أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات، ط١، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.
2. أحمد، صفاء محمد علي وطاهر محمود محمد الحنان وليزا عبد الله علي مرعي (٢٠٢٣) : استخدام المدخل المعرفي في تدريس التاريخ وأثره في تنمية التفكير

- المنظومي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، المجلة العلمية بكلية التربية – جامعة
الوادي الجديد، ع(٤٦)، ص(١٩٩-٢٢٤).
3. البدراني، فاطمة محمد (٢٠١٩) :الإبستمولوجيا: نظريات في تنمية الفهم
والمعتقدات المعرفية، ط١، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.
4. البطش، محمد وليد وكامل فريد (٢٠٠٧) :مناهج البحث العلمي: تصميم البحث
والتحليل الإحصائي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.
5. الحريري، رافدة (٢٠١٠) :طرق التدريس بين التقليد والتجديد، ط١، دار الفكر،
عمان – الأردن.
6. الحسنائي، حاكم موسى (٢٠١٩) :فاعلية طرائق التدريس الحديثة في تنمية
الاتجاهات العلمية، ط١، دار ابن النفيس للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.
7. حسين، ثائر غازي وعبد الناصر فخرو (٢٠١٠) :بليل مهارات التفكير: ١٠٠
مهارة في التفكير، ط٢، جبهة للنشر والتوزيع، عمان.
8. زاير، سعد علي (٢٠١٩) :التفكير ومهاراته التعليمية رؤية نظرية تطبيقية، ط١،
مكتبة نور الحسن، بغداد – العراق.
9. سامعي، إسماعيل (٢٠١٦) :علم التاريخ دراسة في المناهج والمصادر، ط١،
مركز الكتاب الأكاديمي، عمان – الأردن.
10. سليم، مريم (٢٠٠٩) :علم النفس المعرفي، دار النهضة، بيروت – لبنان.
11. سويدان، سعادة حمدي وحيدر عبد الكريم محسن الزهيري (٢٠١٨) :اتجاهات
حديثة في التدريس في ضوء التطور العلمي والتكنولوجي، ط١، دار الابتكار، عمان
– الأردن.
12. عبد القادر، خالد فايز (٢٠١٤) :مهارات التفكير العليا المتضمنة في كتب
الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا بفلسطين من وجهة نظر المعلمين، مجلة الجامعة
الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مج(٢٢)، ع(١)، ص(٣١-٥٤).
13. العبيدي، عبد الله أحمد خلف (٢٠١٨) :حجم الأثر وتطبيقاته في منهجية البحوث
التربوية والنفسية، ط١، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.
14. العفون، نادية حسين (٢٠١٠) :فاعلية تصميم تعليمي – تعليمي وعلاقتهما
بالتفكير العلمي وتنمية الوعي البيئي، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان –
الأردن.
15. عيسى، آسيا محمد (٢٠١٨) :المنهج المدرسي وبرامج تعليم الموهوبين، ط١، دار
ابن النفيس للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.
16. غباري، ثائر وخالد أبو شعيرة (٢٠١٠) :القدرات العقلية بين الذكاء والإبداع،
مكتبة المجتمع العربي، عمان – الأردن.
17. قطامي، يوسف محمود (٢٠١٣) :النظرية المعرفية في التعلم، ط١، دار
المسيرة للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.
18. مريزيق، هشام يعقوب وفاطمة حسين الفقيه (٢٠٠٨) :أساليب تدريس
الاجتماعيات، ط١، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.

19. نزال، حيدر خزعل ومحمد شلال عبید وزینب زهیر عبد الرزاق (٢٠١٦). نماذج واستراتيجيات في تدريس التاريخ: مفهومها – خطواتها، ط١، مؤسسة ثائر العصامي للطباعة والنشر والإعلان، بغداد – العراق.

المصادر الاجنبية:

1. Abu Diya, Adnan Ahmad (2011). *Contemporary Methods in Teaching Social Studies*. 1st ed., Osama Publishing and Distribution House, Amman, Jordan.
2. Achor, S. Z., Zaria, L. I., & Achor, E. E. (2022). *Perceived Cognitive Load and Students' Performance in Social Studies*. Journal of Research in Instructional, 2(2), 129–140.
3. Ahmed, Safaa Mohammed Ali, Taher Mahmoud Mohammed Al-Hannan, and Liza Abdullah Ali Marai (2023). *The Use of the Cognitive Approach in Teaching History and Its Effect on Developing Systems Thinking among First Preparatory Grade Students*. Scientific Journal of the Faculty of Education, New Valley University, No. 46, pp. 199–224.
4. Al-Afoon, Nadia Hussein (2010). *The Effectiveness of an Instructional–Learning Design and Its Relationship to Scientific Thinking and the Development of Environmental Awareness*. 1st ed., Dar Safaa for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
5. Al-Badrani, Fatimah Mohammed (2019). *Epistemology: Theories of Developing Understanding and Epistemic Beliefs*. 1st ed., Dar Ghaidaa for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
6. Al-Batsh, Mohammed Waleed, and Kamel Fareed (2007). *Scientific Research Methods: Research Design and Statistical Analysis*. Dar Al-Maseera for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
7. Al-Hasnawi, Hakim Mousa (2019). *The Effectiveness of Modern Teaching Methods in Developing Scientific Attitudes*. 1st ed., Dar Ibn Al-Nafis for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
8. Al-Hariri, Rafidah (2010). *Teaching Methods between Tradition and Innovation*. 1st ed., Dar Al-Fikr, Amman, Jordan.
9. Al-Obaidi, Abdullah Ahmed Khalaf (2018). *Effect Size and Its Applications in Educational and Psychological Research*

- Methodology*. 1st ed., Dar Wael for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
10. Abdul Qader, Khaled Fayez (2014). *Higher-Order Thinking Skills Embedded in Mathematics Textbooks for the Upper Basic Stage in Palestine from Teachers' Perspectives*. Islamic University Journal for Educational and Psychological Studies, Vol. 22, No. 1, pp. 31–54.
11. Buckingham, S. (2019). *The Architecture of Identity: Foundations of the Self in a Modern World*. San Diego, CA, United States: Academic Press.
12. Cote, J. E., & Levine, C. G. (2014). *Identity, Formation, Agency, and Culture: A Social Psychological Synthesis*. New York: Psychology Press.
13. Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton.
14. Erikson, E. H. (1980). *Identity and the Life Cycle*. New York: Norton & Company.
15. Garvey, M. C. (2020). *Creative Identity and the Evolution of the Self: Perspectives on Creative Practice*. London, United Kingdom: Palgrave Macmillan.
16. Ghabari, Thaer, and Khaled Abu Shaira (2010). *Mental Abilities between Intelligence and Creativity*. Arab Community Library, Amman, Jordan.
17. Glăveanu, V., & Tanggaard, L. (2014). *Creativity, Identity and Representation: Towards a Socio-Cultural Theory of Creative Identity*. *New Ideas in Psychology*, 34(1), 12–21.
18. Hussein, Thaer Ghazi, and Abdul Nasser Fakhro (2010). *Thinking Skills Guide: 100 Thinking Skills*. 2nd ed., Juhayna Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
19. Issa, Asia Mohammed (2018). *School Curriculum and Gifted Education Programs*. 1st ed., Dar Ibn Al-Nafis for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
20. Jaussi, K. S., Randel, A. E., & Dionne, S. D. (2007). *I Am, I Think I Can, and I Do: The Role of Personal Identity, Self-Efficacy, and Cross-Application of Experiences in Creativity at Work*. *Creativity Research Journal*, 19(2), 247–258.

21. Karwowski, M. (2016). *The Creative Self: Effect of Beliefs, Self-Concept, and Identity on Creative Achievement*. Educational Psychologist, 51(4), 453–467.
22. Karwowski, M., & Lebuda, I. (2015). *The Big Five, the Huge Two, and Creative Self-Beliefs: A Meta-Analysis*. American Psychological Association, 10(2), 214–232.
23. Karwowski, M., & Lebuda, I. (2016). *The Big Five, the Huge Two, and Creative Self-Beliefs: A Meta-Analysis*. Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 10(2), 214–232.
24. Karwowski, M., Lebuda, I., & Wiśniewska, E. (2018). *Measuring Creative Self-Efficacy and Creative Personal Identity*. The International Journal of Creativity & Problem Solving, 28(1), 45–57.
25. Mariziq, Hisham Yaqoub, and Fatimah Hussein Al-Faqih (2008). *Methods of Teaching Social Studies*. 1st ed., Dar Al-Raya for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
26. McCall, G. J., & Simmons, J. L. (1978). *Identities and Interactions: An Examination of Human Associations in Everyday Life*. Revised ed., New York, NY, United States: Free Press.
27. Nazzal, Haider Khazal, Mohammed Shallal Ubaid, and Zainab Zuhair Abdul Razzaq (2016). *Models and Strategies in Teaching History: Concepts and Procedures*. 1st ed., Thaer Al-Isami Foundation for Printing, Publishing, and Advertising, Baghdad, Iraq.
28. Petkus, E. (1996). *The Creative Identity: Creative Behavior from the Symbolic Interactionist Perspective*. Journal of Creative Behavior, 30, 188–196.
29. Pritchard, A. (2018). *Ways of Learning: Learning Theories for the Classroom*. 4th ed., Routledge, London, United Kingdom.
30. Puente-Diaz, R., & Cavazos-Arroyo, J. (2021). *Creative Personal Identity and Creative Mindsets, and Their Implications for Creative Potential and Metacognition: A Latent Variable and a Latent Class Approach*. Creativity: Theories–Research–Applications, 8(2), 251–274.

31. Qatami, Yousef Mahmoud (2013). *Cognitive Theory in Learning*. 1st ed., Dar Al-Maseera for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
32. Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2018). *Approaches and Methods in Language Teaching*. 3rd ed., Cambridge University Press, Cambridge, United Kingdom.
33. Salim, Maryam (2009). *Cognitive Psychology*. Dar Al-Nahda, Beirut, Lebanon.
34. Samai, Ismail (2016). *History as a Discipline: A Study of Methodologies and Sources*. 1st ed., Academic Book Center, Amman, Jordan.
35. Suwaidan, Saadah Hamdi, and Haider Abdul Karim Mohsen Al-Zuhairi (2018). *Modern Trends in Teaching in Light of Scientific and Technological Development*. 1st ed., Dar Al-Ibtikar, Amman, Jordan.
36. Tomlinson, C. A. (2020). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. 2nd ed., ASCD, Alexandria, VA, United States.
37. Waterman, A. S. (1993). *Identity and Development: An Interdisciplinary Approach*. New York: John Wiley & Sons.
38. Yuksel, H. G. (2014). *Cognitive Approach*. In S. Çelik (Ed.), *Approaches and Principles in English as a Foreign Language (EFL) Education* (pp. 55–78). Ankara: Eğiten Kitap.
39. Zeitlhofer, I., Zumbach, J., & Aigner, V. (2023). *Effects of Pedagogical Agents on Learners' Knowledge Acquisition and Motivation in Digital Learning Environments*. *Knowledge*, 3(1), 53–67.
40. Zayer, Saad Ali (2019). *Thinking and Its Learning Skills: A Theoretical and Applied Perspective*. 1st ed., Noor Al-Hassan Library, Baghdad, Iraq.