



التوجهات المستقبلية وعلاقته بأساليب التعلم لدى معلمي الصفوف الاولى الباحث علي لطيف حمزة الجبوري

ملخص البحث

يهدف البحث للتعرف على: 1. التوجهات المستقبلية لدى معلمي الصفوف الاولى. 2. اساليب التعلم لدى معلمي الصفوف الاولى. 3. العلاقة بين التوجهات المستقبلية بأساليب التعلم لدى معلمي الصفوف الاولى. واعتمد الباحث المنهج الوصفي الارتباطي لكونه المنهج المناسب لطبيعة البحث واهدافه وهو يعني وصف ما هو كائن ويعطي وصف دقيقا للظاهرة الراهنة وتركيبها وعملياتها والظروف السائدة ويشتمل المنهج الوصفي على جمع المعلومات والبيانات وتبويبها وتحليلها وقياسها وتفسيرها، وتحدد مجتمع البحث الحالي بمعلمي الصفوف الاولى في المديرية العامة لتربية القادسية، وقد بلغ عدد معلمي الصفوف الاولى في المدارس الابتدائية الحكومية للعام الدراسي (2024-2025) (3075) بواقع (1272) معلم و(1803) معلمة موزعين على المدارس الابتدائية التابعة الى اقسام التربية في المديرية العامة لتربية القادسية و اذ قام الباحث بتبني اداتي البحث، الاداة الاولى التوجهات المستقبلية تم تبني مقياس (نشوه حمد، 2023) والذي يتكون من (21) فقرة موزعة على ثلاث مجالات وهي (المجال الدافعي، والمجال المعرفي، والمجال السلوكي)، ولكل فقرة خمسة بدائل للإجابة تقيس شدة السلوك بشكل تدريجي، علما أن بدائل الإجابة رتبت ترتيباً عشوائياً وأعطيت التدرج (1،2،3،4،%) . اما اداة مقياس اساليب التعلم اعتمد الباحث في دراسته على مقياس الذي أعده (Entwistle & Tait, 1994)، وتمت ترجمته وتعريبه من قبل رمضان والصالح (2002) وتطبيقه على طلبة المرحلة الجامعية في المملكة العربية السعودية. وقد اختير هذا المقياس لما يتمتع به من خصائص سيكومترية مناسبة، ولأنه من الأدوات الشائعة الاستعمال في الدراسات التربوية والنفسية، يتكون المقياس بصورته المعربة من (30) فقرة، موزعة على ثلاثة أساليب رئيسية للتعلم، هي (الأسلوب العميق، الأسلوب السطحي، الأسلوب الموجه نحو الإنجاز)، وقد طبق الباحث ادوات البحث على العينة البالغة (340) معلم ومعلمة من معلمي الصفوف الاولى، بواقع (139) معلم و (210) معلمة في يوم الاحد المصادف 2025/8/1، وانتهت من التطبيق يوم الثلاثاء المصادف 2024/8/20، ومن ثم تم جمع البيانات وتحليلها احصائيا باستعمال spss. وقد توصل الباحث الى نتائج منها: 1- ان أظهرت النتائج أن معلمي الصفوف الأولى يتمتعون بمستوى جيد من التوجهات المستقبلية، مما يعكس امتلاكهم لرؤية واضحة نحو أهدافهم المهنية والتربوية، وقدرتهم على التخطيط واستشراف الأحداث التربوية بما يخدم العملية التعليمية. 2- أن معلمي الصفوف الأولى يوظفون أساليب التعلم الثلاثة (العميق، السطحي، الاستراتيجي)، إلا أن الأسلوب العميق جاء بالمرتبة الأولى من حيث الاستخدام، يليه الأسلوب الاستراتيجي ثم السطحي. وقد اوصى الباحث بعده توصيات منها، تفعيل دور المشرفين التربويين في متابعة وتوجيه المعلمين نحو تطوير أساليب التعلم بما ينسجم مع متطلبات التعليم الحديث ورؤية وزارة التربية المستقبلية، وقد اقترح بعض الاقتراحات منها، إجراء دراسة مماثلة على عينات أخرى مثل معلمي المرحلة المتوسطة أو الإعدادية لمعرفة الفروق في العلاقة بين التوجهات المستقبلية وأساليب التعلم. الكلمات المفتاحية: التوجهات المستقبلية، أساليب التعلم، معلمي الصفوف الاولى.

Future Orientations and Their Relationship with Learning Styles among First-Grade Teachers

Ali Lateef Hamza

Abstract

The present study aims to investigate the following: 1-The future orientations of first-grade teachers. 2-The learning styles employed by first-grade teachers. 3-The relationship between future orientations and learning styles among first-grade teachers. The researcher adopted the **descriptive-correlational method**, as it is suitable for the nature and objectives of the study. This method describes the existing reality, providing an accurate account of the current phenomenon,



its structure, processes, and prevailing conditions. It also involves collecting, classifying, analyzing, measuring, and interpreting data. The study population consisted of all first-grade teachers in the General Directorate of Education in Al-Qadisiyah, totaling **3,075 teachers** (1,272 males and 1,803 females) in public primary schools during the academic year (2024–2025). Two research instruments were employed: **Future Orientation Scale**: Adopted from *Nashwah Hamad (2023)*, which comprises 21 items distributed across three domains (motivational, cognitive, and behavioral). Each item has five response alternatives measuring the intensity of behavior on a graded scale, randomly ordered (1–5). **Learning Styles Scale**: Adapted from *Entwistle & Tait (1994)*, translated and standardized by Ramadan and Al-Saleh (2002) for Arab contexts. This version contains 30 items measuring three main learning styles: deep learning, surface learning, and achievement-oriented learning. The research tools were administered to a sample of **340 first-grade teachers** (139 males and 210 females) between Sunday, August 1, 2025, and Tuesday, August 20, 2024. Data were then collected and statistically analyzed using **SPSS**. The study yielded several findings, including: 1-First-grade teachers demonstrated a good level of future orientations, reflecting their ability to set clear professional and educational goals, plan effectively, and anticipate educational developments that serve the teaching-learning process. First-grade teachers employed all three learning styles (deep, surface, and strategic/achievement-oriented). However, the deep learning style ranked first in frequency of use, followed by the strategic style, and finally the surface style. Based on these findings, the researcher recommended, among other points, activating the role of educational supervisors in monitoring and guiding teachers toward developing learning styles aligned with modern educational requirements and the future vision of the Ministry of Education. The study also proposed conducting similar research on other samples, such as middle- and high-school teachers, to explore differences in the relationship between future orientations and learning styles.

Keywords: Future orientations, learning styles, first-grade teachers.

الفصل الأول التعريف بالبحث

أولاً : مشكلة البحث :

غالباً ما يواجه القائمون على العملية التربوية تحديات عديدة تتعلق بقدرة المعلمين على تبني ممارسات تدريسية فاعلة تتماشى مع متغيرات العصر ومتطلباته المستقبلية. إذ تشير الملاحظات الميدانية إلى أن بعض معلمي الصفوف الأولى ينشغلون بالمهام الروتينية المباشرة، مما قد يحد من قدرتهم على استشراف التغيرات المستقبلية وتوظيف أساليب تعلم ملائمة تواكب حاجات التلاميذ. ومن هنا تبرز أهمية **التوجهات المستقبلية** لدى المعلم، لما لها من دور في رسم رؤية واضحة للعمل التربوي، وتحفيز المعلمين على تهيئة المتعلمين لمواجهة تحديات المستقبل، من خلال أساليب تعلم أكثر تنوعاً وفاعلية. وقد أظهرت دراسات عدة أن امتلاك رؤية مستقبلية يساهم في تحسين الممارسات التربوية، كما أن اعتماد المعلمين على أساليب تعلم متنوعة يساعد على رفع مستوى دافعية التلاميذ وتحصيلهم. لذلك فإن ضعف التوجه المستقبلي لدى المعلم قد ينعكس سلباً على اختياراته التعليمية، وبالتالي على جودة أساليب التعلم التي يعتمد عليها في تدريسه للصفوف الأولى.



وانطلاقاً مما سبق، يمكن بلورة مشكلة البحث الحالي في صورة التساؤلات الآتية:

1. ما مستوى التوجهات المستقبلية لدى معلمي الصفوف الأولى؟
2. ما أساليب التعلم الأكثر شيوعاً لدى معلمي الصفوف الأولى؟
3. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التوجهات المستقبلية وأساليب التعلم لدى معلمي الصفوف الأولى؟

ثانياً : أهمية البحث

يُعد المعلم من أهم مدخلات النظام التربوي، إذ تتوقف فاعلية المحتوى التعليمي والخطط الدراسية والوسائل التربوية على ما يقوم به من ممارسات داخل الصف. فهو المصدر الأساس لنقل المعرفة، والمشارك الأول في تنفيذ المناهج، والمدير للأنشطة الصفية، والموجه الرئيس لبناء شخصية المتعلم (سليمان، 2020: 24). وهذا الدور البارز يجعل من توجهات المعلم المستقبلية عاملاً أساسياً في تطوير أدائه، وبالتالي في تحسين مخرجات النظام التعليمي برمته.

وإن الاهتمام ببحث التوجهات المستقبلية يعني الانتقال من التركيز على المشكلات الآنية الملحة إلى استشراف تحديات الغد، أي التفكير في المستقبل ومحاولة قراءة اتجاهاته الرئيسة والسيطرة على أحداثه قبل أن نفاجا بها فتهيمن على حياتنا وتحد من حرية التفكير والإنجاز. فالمستقبل يمثل الأمل بالنسبة للفرد والمجتمع على حد سواء، إذ لا يُغفل الحاضر بقدر ما تُعد مؤشرات التغير الراهنة منطلقاً نستشرّف منه ملامح المستقبل وسماته (برقي، 2008: 19). ومن هنا فإن الوعي بالمستقبل وفهم تحدياته وفرصه يُعد من أهم مقومات النجاح سواء على المستوى الشخصي أو الاجتماعي أو الحضاري أو التربوي، ولا يمكن أن يستمر النجاح من دون امتلاك رؤية واضحة المعالم للمستقبل، لأن النجاح الدائم يركز على وعي مستقبلي استباقي، أما الاكتفاء بوعي الحاضر فغير كافٍ لبناء نجاح متواصل (الدايني، 2009: 308).

وتبرز أهمية التوجه نحو المستقبل من خلال تأثيره في فعاليات إنسانية رئيسة مثل العمل، الذي يمثل الجهد الضروري لتحقيق الأهداف المثمرة، وهو تدخل مباشر في المحيط يقوم على تنفيذ أنشطة متوقعة تؤدي إلى نتائج مستقبلية مرغوبة. كما يظهر ذلك بوضوح في التخطيط، إذ إن أي عملية تخطيط تبدأ من استشراف المستقبل وتوقع أهدافه وما يمكن أن يحققه من نتائج (حسن، 2006: 6).

و يُعد مفهوم أساليب التعلم من المفاهيم التي شغلت المختصين في التربية وعلم النفس، إذ استُخدم لوصف العمليات الوسيطة والمتنوعة التي يوظفها المعلم أو المتعلم في المواقف التعليمية المختلفة (Entwistle, 1981, pp. 3-4). وقد أظهرت الدراسات التربوية والنفسية أن أساليب التعلم ليست أمراً جديداً، بل هي متغيرة تبعاً لطبيعة المواقف التعليمية، وقد أكد (Dunn, 1979, P.23) أن المعلمين قد يطورون أساليب جديدة في ضوء خبراتهم لتوظيفها في المواقف التعليمية المستقبلية، الأمر الذي ينعكس على أدائهم داخل الصفوف الدراسية.

وقد توصل علماء النفس المعرفي مثل (Witken,1977; Gregorc,1979; Torrance,1998; Kolb,1984) إلى أن الاختلاف بين الأفراد الأكثر فاعلية في أدائهم التعليمي والأقل فاعلية يرجع إلى طبيعة أساليب التعلم التي يوظفونها. ومن هذا المنطلق، فإن المعلم الناجح هو الذي يتبنى استراتيجيات تتلاءم مع طبيعة المادة الدراسية والأهداف التعليمية، وهو ما أكد عليه (العبدان، 1993: 143) باعتبار أن أسلوب التعلم يمثل عادة متعلمة قد تسهل أو تعيق الأداء التدريسي.

تتبع أهمية البحث من كونه محاولة جادة للتأكيد على العلاقة بين التوجهات المستقبلية وأساليب التعلم لدى معلمي الصفوف الأولى، وذلك لحدثة الموضوع وقلة الدراسات التي تناولته بصورة علمية دقيقة (حسب علم الباحث). كما يوفر البحث الحالي إطاراً نظرياً وأدبياً بحثياً يمكن أن يشكل مرجعاً للباحثين والمربين المهتمين بمتغيرات الدراسة.

وتتجلى الفائدة التطبيقية للبحث في لفت أنظار المسؤولين والمعنيين بقطاع التعليم إلى ضرورة تعزيز التفكير الاستباقي والتوجهات المستقبلية لدى معلمي الصفوف الأولى، لما لذلك من أثر إيجابي في تطوير أساليب التعلم وتفعيلها داخل الصفوف الدراسية. كما يمكن أن تسهم نتائجها في تمكين المعلمين من بناء ممارسات تعليمية أكثر وعياً وفاعلية، بما يساعد على تحسين مخرجات العملية التربوية وتعزيز استعداد الأجيال لمواجهة تحديات المستقبل.



ثالثاً: أهداف البحث

يهدف البحث للتعرف على:

1. التوجهات المستقبلية لدى معلمي الصفوف الاولى.
2. اساليب التعلم لدى معلمي الصفوف الاولى .
3. العلاقة بين التوجهات المستقبلية واساليب التعلم لدى معلمي الصفوف الاولى.

رابعاً: حدود البحث:

- 1- الحدود المكانية : المدارس الحكومية الابتدائية لمديرية تربية القادسية -قسم تربية عفاك .
- 2- الحدود الموضوعية : تتمثل بالتوجهات المستقبلية وعلاقتها باساليب التعلم .
- 3- الحدود البشرية : معلمي الصفوف الاولى .
- 4- الحدود الزمانية : العام الدراسي 2024-2025

خامساً : تحديد المصطلحات

اولاً : التوجهات المستقبلية

1- (Seginer2000)

والتي عرفت التوجهات المستقبلية ((هي) اراء شخصية للفرد حول الاحداث التي قد تحدث في المستقبل والكيفية التي يتم بها التوقع والتخطيط والتوجه ذاتياً في مجالات الحياة المختلفة)). (Seginer، 2000، 18)

2- مجيد (2006) .

هي "تلك الدوافع والصفات التي تتوقع ان تسود مستقبلاً ويتوصل اليها خبراء علوم المستقبل عبر تحليل الواقع واتجاهات التطور في البحث العلمي وما يطرأ على العلوم من تغيرات تكنولوجية". (مجدي، 2006، 46).

التعريف النظري

اعتمد الباحث على (Seginer2000) والتي عرفت التوجهات المستقبلية هي ((اراء شخصية للفرد حول الاحداث التي قد تحدث في المستقبل والكيفية التي يتم بها التوقع والتخطيط والتوجه ذاتياً في مجالات الحياة المختلفة)). (Seginer، 2000، 18)

التعريف الاجرائي

ويعرفها الباحث إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب نتيجة إجابة على فقرات مقياس التوجهات المستقبلية.

ثانياً : اساليب التعلم

1- انتوستل(1981 ، Entwistle)

وهي توجهات الطالب نحو الدراسة أثناء تناول ومعالجة المعلومات التي تحدد في ضوء أهداف ودوافع تقود الى تبني الطالب طرق واستراتيجيات مختلفة للدراسة(Entwistle,1981:100).

بيجز (1993 Biggs) :

طرائق تعلم الطلاب في إدراك المعلومات ومعالجتها، ويؤدي الاتحاد بين الدافع والإستراتيجية إلى أسلوب التعلم (الدريد، 2004 : 161)

9- سانتو (2005 Santo) :

الطريقة المفضلة لدى الفرد للتعلم (Santo, 2005: 1)

وتتبين الباحث تعريف إنتوستل (1981) تعريفاً نظرياً للبحث الحالي ، وذلك أنه اعتمد إنموذجاً في قياس أساليب التعلم .

التعريف الإجرائي:



هي الدرجات الكلية التي يحصل عليها المستجيب للأساليب الفرعية الثلاثة لمقياس أساليب التعلم المعدل الذي أعده انتوستل (1994) التي اعتمد في هذا البحث وهي الأسلوب العميق والأسلوب السطحي والأسلوب الاستراتيجي.

الفصل الثاني

الاطار النظري والدراسات السابقة

المحول الاول : الاطار النظري

اولاً : التوجهات المستقبلية

يُقصد بالتوجهات المستقبلية تلك الأفكار والتصورات والرؤى التي تسعى إلى استشراف الأحداث والاتجاهات المحتملة في مجالات المجتمع والاقتصاد والسياسة والتكنولوجيا، وما يمكن أن تتركه من تأثيرات في قادم الزمن. (Schwartz, 1996: p90) وتُعد هذه التوجهات أداة جوهرية في التخطيط الاستراتيجي، إذ تمكّن الأفراد والمؤسسات من تحديد الفرص والتحديات المستقبلية: (Godet, 2000: p93).

إن التفكير في المستقبل ينطلق من طموح الفرد ورغبته في التنبؤ بما قد يحدث، والسعي إلى صياغة ردود أفعال مناسبة، سواء بالتهيؤ والاستعداد للمواقف المتوقعة، أو بالمغامرة والإقدام في مواجهة ما يكتنفه الغموض لعدم وضوح رؤيته (الجابري، 2018: 291). أما من الناحية اللغوية، فقد عرّف قاموس Oxford المستقبل بأنه الزمن الذي يلي الحاضر، فيما وصفه قاموس Webster بأنه زمن لم يتحقق بعد وما سيأتي لاحقاً.

ويُفهم من مفهوم التوجهات المستقبلية أنها مظلة تشمل عناصر أساسية عدة، من أبرزها:

- التوقعات: تقدير احتمالية وقوع حدث ما في المستقبل.
- الطموحات: ما يرغب الفرد في تحقيقه على المدى الزمني القادم.
- التخطيط: القدرة على صياغة أهداف مستقبلية وتعديل السلوك الحاضر لتحقيقها.
- استشراف الأحداث: الربط بين الحاضر والمستقبل عبر التنبؤ بالنتائج.
- المنظور الزمني: المدى الذي يفكر فيه الفرد بالمستقبل ويرسم أهدافه (Wong et.al., 2005: 150-151).

وقد ذهب بعض الباحثين إلى أن التوجه المستقبلي يتمثل في إدراك الفرد للمستقبل وتقييمه له، والقدرة على التنبؤ به في ضوء توقعاته وقناعاته من خلال تنظيم الأفكار ورسم الخطط لما هو آت (Athawale, 2004: 2-3) بينما عرّفه (Vonasch & Sjastad, 2021: 2) بأنه نمط من التفكير الواعي القائم على استشراف النتائج في ظل معلومات غير مكتملة، يسمح للفرد بوضع خطط موجهة نحو تحقيق أهداف محددة. أما Xiao وآخرون (2018: 86) فقد وصفوه بأنه اتجاه إيجابي نحو المستقبل يعزز السلوكيات البناءة ويضعف الميول السلبية التي قد تُعرض الفرد للمخاطر. وفي السياق ذاته أشار (إبراهيم، 2021: 268) إلى أن التوجه المستقبلي هو انعكاس لأفكار الفرد ومعتقداته وتطلعاته نحو ما يمكن تحقيقه، استناداً إلى مسارات واضحة ودوافع داخلية. ويتفق الباحث مع ما طرحه (Nurmi, 1991: 50) الذي اعتبر أن التوجه نحو المستقبل يتكون من ثلاث عمليات مترابطة:

1. تحديد الأهداف استناداً إلى منظومة القيم.
2. التخطيط لما ينبغي فعله لتحقيق هذه الأهداف.
3. الدوافع التي تُوجّه سلوك الأفراد نحو تحقيق ما يتطلعون إليه.

ثانياً : أساليب التعلم

يُنظر إلى التعلم في الأدبيات التربوية والنفسية بوصفه عملية تتجلى في التغيرات السلوكية والمعرفية لدى المتعلم. فقد عرّفه جاجني (1970) (بأنه تغيير يطرأ على استعدادات الفرد أو إمكانياته، ويتميز هذا التغيير بالثبات النسبي، ولا يُعزى فقط إلى النمو أو النضج الطبيعي (شامخ، 2011: 21). ورغم أن مفهوم التعلم يُعد من الركائز الأساسية في علم النفس، إلا أن وضع تعريف جامع ودقيق له ليس بالأمر الهين، إذ إن عملية التعلم لا يمكن ملاحظتها بشكل مباشر، بل يُستدل عليها من خلال السلوك. ولهذا يُفهم التعلم على أنه



عملية افتراضية تُستدل آثارها من خلال الأداء، كما يُمكن اعتباره قدرة عقلية أو مهارة ذهنية قابلة للتنمية. ويرتبط التعلم الجيد بتنمية مهارات الفرد في اكتساب الخبرات وبناء الحقائق بصورة ذاتية، لا بمجرد تراكم المعلومات، إذ إن المعلومات عرضة للنسيان أو التلاشي، بينما الهدف الأعمق للتعلم هو تطوير شخصية المتعلم بجوانبها كافة (العيسوي، 1989: 124).

كما أن الأفراد يختلفون في طرائقهم المفضلة للتعلم داخل البيئات التعليمية؛ فالبعض يُفضل التعلم من خلال القراءة والتأمل، بينما يميل آخرون إلى التعلم عبر التجريب والخبرة المباشرة. وبذلك فإن البيئات التعليمية لا تكون مناسبة لجميع المتعلمين على حد سواء، بل تتميز بحسب الأسلوب الذي يفضل كل منهم (الحموري والكحلوت، 2006: 132).

وقد استُخدم مفهوم **أسلوب التعلم** في الأدبيات التربوية للدلالة على الطرائق المتنوعة التي يعالج بها الطلبة المعلومات الدراسية، بينما استخدم علماء النفس المعرفي مصطلح **الأسلوب المعرفي** للإشارة إلى الطرائق التي يوظفها الأفراد في التعامل مع المعلومات عموماً، ومع أن التسمية مختلفة إلا أن المضمون متقارب (التميمي، 1993: 4). ويُعرّفه كيف *Keefe* بأنه نسق من السلوكيات المعرفية والانفعالية والفسولوجية التي تميز المتعلمين، وتُعد مؤشرات شبه ثابتة لأسلوب إدراكهم واستجاباتهم للبيئة التعليمية (العبدان، 1993: 130-131).

ويُذكر أن سورين كيركفارد كان من أوائل من استخدموا مصطلح "أساليب التعلم" بمعناه المتداول حالياً، حيث أكد على أهمية أن يسعى المعلم لفهم أسلوب المتعلم في إدراك المعرفة من أجل مساعدته على تجاوز أخطائه (حمدان، 1985: 19-20). فيما يشير محمود (2001: 99) إلى أن أسلوب التعلم هو الطريقة التي يعتمد عليها الفرد في تمثيل المادة التعليمية وتنظيم المعلومات.

ويُفهم من ذلك أن أساليب التعلم تعكس السمات التي تُظهر الكيفية التي يفضلها المتعلم في اكتساب المعرفة، وهو ما يجعلها تتباين بين الأفراد تبعاً لاختلاف خصائصهم المعرفية والانفعالية والنفسية. ولهذا فإن التعرف إلى أسلوب التعلم لكل متعلم يساعد في اختيار الطرائق المناسبة للتعليم، بما يضمن الفهم السليم واستيعاب المادة العلمية على نحو يراعي الفروق الفردية (بهجات، 2004: 18).

وعلى الرغم من أن أساليب التعلم تبدو في ظاهرها عمليات معرفية بحتة، إلا أنها تتضمن أيضاً أبعاداً وجدانية، لكونها تعكس ميول الفرد في استقبال المعلومات ومعالجتها وتنظيمها وفق نمط معتاد ومفضل (الزغول والزغول، 2003: 84). وقد تناولت دراسات عديدة هذه القضية، مثل دراسة Macarthy (1982)، و Butler (1984)، و Hanson (1995)، والتي ركزت على وصف وتحليل عمليات التعلم في المراحل الدراسية المختلفة، بدلاً من الاقتصار على نتائج التعلم النهائية (العلوان، 2010: 3).

المحور الثاني الدراسات السابقة

أولاً : دراسات التوجهات المستقبلية

1- دراسة عبد المنعم (٢٠٠٨) مصر

التوجه المستقبلي وعلاقته بتحقيق الذات وسمات الشخصية الإبداعية لدى عينة من الشباب . هدفت الدراسة : التعرف على علاقة التوجه نحو المستقبل بتحقيق الذات وسمات الشخصية الإبداعية، و بلغ حجم الدراسة (٥٣٢) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة، وأشارت النتائج الى وجود تأثير دال إحصائياً لكل من تحقيق الذات وسمات الشخصية الإبداعية على التوجه نحو المستقبل، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في التوجه المستقبلي ولصالح الذكور. (عبد المنعم، ٢٠٠٨: ٢)

ثانياً : دراسات اساليب التعلم

دراسة الإبراهيمي 2012 :

الموسومة ((أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لدى طلبة الجامعة))

أجريت هذه الدراسة في العراق في الجامعة المستنصرية /كلية التربية كجزء من متطلبات نيل درجة الدكتوراه ، واقتصر البحث على طلبة الجامعة المستنصرية (الدراسة الأولية الصباحية) للعام الدراسي (2009-2010) من الذكور والإناث ، وفي التخصصات العلمية والإنسانية .وتحقيقاً لأهداف البحث فقد استعمل الباحث ثلاثة مقاييس قائمة اساليب التفكير لـ (ستيرنبرغ و واجنر 1992) النسخة القصيرة بعد



تعريبها ، وقائمة اساليب التعلم لـ (كولب و مكارثي 2005) النسخة المعدلة بعد تعريبها ، قائمة العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لـ (بيوشانان 2001) بعد تعريبها .
وتم تطبيق القوائم الثلاث على عينة التحليل الإحصائي للبحث والبالغة (450) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة المستنصرية ،

ومن اهم النتائج التي توصل اليها الباحث هي :

1. ان اسلوب التفكير الأقلي هو الأسلوب السائد لدى طلبة الجامعة .
2. ان أسلوب التعلم التباعدي هو الأسلوب المميز لدى طلبة الجامعة .
3. ان طلبة الجامعة يتسمون بعامل (المقبولية ، والضمير الحي ، والانبساطية ، والانفتاح على الخبرة ، والعصابية) على التوالي . وكان عامل المقبولية هو العامل المميز لهم .
4. توجد علاقة ارتباطية بين بعض أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى طلبة الجامعة .

الفصل الثالث

منهجية البحث واجراءاته

أولاً: منهج البحث :

اتبع الباحث المنهج الوصفي الارتباطي الذي يعد من أكثر المناهج شيوعاً ، وهو منهج لا يتحدد بجمع البيانات وتبويبها، بل يمضي إلى ما هو أبعد من ذلك؛ لأنه يضمّ قدراً من التفسير لهذه البيانات، ولهذا فهو كثيراً ما يقترن بالمقارنة، وكثيراً ما يصطنع أساليب القياس والتصنيف والتفسير ، وعلى الرغم من جمع البيانات ووصفها، (العزاوي، 2008 : 98).

ثانياً: مجتمع البحث :

يقصد بمجتمع البحث كافة الأفراد أو الأشياء الذين لهم خصائص معينة يمكن ملاحظتها والمحك الوحيد للمجتمع هو وجود خاصية مشتركة بين أفرادها، ويطلق على خصائص المجتمع التي يمكن ملاحظتها (عباس وآخرون، 2011: 217).

ويتحدد مجتمع البحث الحالي بمعلمي الصفوف الأولى لـ (المديرية العامة لتربية القادسية قار) للعام الدراسي (2024-2025)

ولتحديد مجتمع البحث زار الباحث المديرية العامة لتربية القادسية/ قسم الإحصاء من أجل الحصول على البيانات اللازمة للبحث والتعرف على إعداد معلمي الصفوف الأولى ، اذ بلغ عدد معلمي الصفوف الأولى في المدارس الابتدائية الحكومية النهارية للعام الدراسي (2024-2025) (3075) بواقع (1272) معلم و(1803) معلمة

ثالثاً: عينة البحث:

تعرف العينة بأنها مجموعة جزئية من مجتمع البحث ومثله لعناصره أفضل تمثيل، بحيث يمكن تعميم نتائج تلك العينة على المجتمع بأكمله (عباس وآخرون، 2011: 218) اختار الباحث عينة البحث من مجتمع البحث بالطريقة العشوائية البسيطة .

وقد حدد الباحث عينة البحث ب (340) معلم ومعلمة من معلمي الصفوف الأولى وفق رأي (krejcie & morgan) وتجدر الإشارة بالتحديد حجم العينة العشوائية تقضي إلى نفس الاحجام العينية تقريباً الواردة وفقاً (krejcie & morgan 1970: 607) مما قد يكون مراعاة إلى الاعتماد بالاستعمال المباشر لمستويات الجدول في حالة اعتماد مستوى الثقة وقد عمد الباحث على اختيار عينة البحث معلمي الصفوف الأولى الذين يدرسون في المدارس التابعة لمديرية قسم تربية عفاك (2) يبين ذلك.

جدول (1)

اعداد معلمي الصفوف الأولى عينة البحث الاساسية

ت	اسم المديرية	ذكور	اناث	المجموع
1	قسم تربية عفاك	139	201	340

رابعاً: أدوات البحث:

أولاً : مقياس التوجهات المستقبلية



تم تبني مقياس (نشوه حمد ، 2023) للتوجهات المستقبلية والذي يتكون من (21) فقرة موزعة على ثلاث مجالات وهي (المجال الدافعي، والمجال المعرفي، والمجال السلوكي). وقد تم عرض المقياس على مجموعة من المختصين والمحكمين من جامعة سومر والتي وافقت على المقياس بشكل نهائي من قبل الخبراء وبعد اخذ ارائهم تم استبعاد (1) فقرة طبق الباحث المقياس على (20) معلم ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية وهم خارج حدود العينة وبعد تصحيح الاجابات اتضح أن فقرات المقياس وتعليماته كانت واضحة لدى المعلمين وقد بلغ المتوسط الزمني للاجابة بين (15-20 دقيقة) وكانت التعليمات وطريقة الاجابة واضحة ومفهومة لدى المعلمين علماً أن الباحث قام بشرح التعليمات بشكل وافٍ وكانت تلاحظ اجابات المعلمين للتأكد من عدم وقوع أخطاء في طريق تأشير الأجابات .

صلاحية الفقرات :

تحليل الفقرات

أ. اسلوب المجموعتين المتطرفتين :

لغرض استخراج القوة التمييزية بهذا الاسلوب ، تم ترتيب الدرجات الكلية التي حصل عليها افراد العينة ترتيباً تنازلياً ، حيث تم تعيين (٢٧) من الاستثمارات الحاصلة على الدرجات العليا على المقياس و الـ (٢٧٪) من الاستثمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا ، وذلك للحصول على اكبر حجم واقصى تمايز ، وبلغ عدد الاستثمارات في كل مجموعة (32) استثمارة وبذلك يكون مجموع الاستثمارات التي خضعت لتحليل هي (64) استثمارة وبعد استخدام معادلة الاختبار التائي لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين تبين أن جميع الفقرات مميزة عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

ب . علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية

ان الاسلوب الآخر في تحليل الفقرات هو ايجاد العلاقة بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية (p262). (Nunnaly, 1987) ، وقد تم استعمال معامل ارتباط بيرسون (Pearson - correlation) لاستخراج العلاقة الارتباطية بين كل درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية لـ (50) استثمارة وقد كانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

(٤) مؤشرات صدق المقياس

أ- الصدق الظاهري / تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس الحالي من خلال الاجراءات المشار اليها في فقرة (صلاحية الفقرات) عندما قام الباحث بعرض فقرات المقياس وبدائله على لجنة من المحكمين الذين استبعدوا منه (1) فقرة واجراء بعض التعديلات على فقراته وصادقوا على بدائل الاستجابة .

ب. الصدق البنائي / يعد اسلوب تحليل الفقرات احد مؤشرات هذا النوع من الصدق (Dopis, 1962, p.144) ، ويعد المقياس متمتعاً بالصدق البنائي عندما تكون فقراته مميزة على وفق هذه الاساليب (Anastasi, 1988 p.154) ، وقد تمتع المقياس الحالي بالصدق .

الثبات ومؤشراته

١ - اسلوب التجزئة النصفية / استعان الباحث باسلوب التجزئة النصفية ، قام الباحث فقرات المقياس الى فردية وزوجية و لـ (60) استثمارة ، تم سحبها بشكل عشوائي من استثمارات العينة الاساسية ، ثم تم حساب معاملات الارتباط بين درجات النصفين وقد بلغت (٠,٨٥) ولما كانت الدرجة المستخرجة هي لنصف المقياس فلقد تم تعديلها باستعمال معادلة (سبيرمان (براون) وقد بلغت (٠,٩١) وهي قيمة ثبات عالية .

٢ - طريقة عادة الاختبار :

يكشف معامل الثبات الذي جرى حسابه بطريقة اعادة الاختبار إلى استقرار استجابات المفحوصين على المقياس عبر الزمن اذ يفترض ان السمة ثابتة مستقرة خلال المدة الزمنية بين التطبيقين الاول والثاني ولذلك فان الثبات يكشف درجة ثبات المقياس خلال هذه المدة لذلك قام الباحث بحساب الثبات بهذه الطريقة



بعد تطبيق المقياس على عينة الثبات البالغ عددها (٥٠) معلم ومعلمة بعد مرور (١٥) يوماً من التطبيق الأول وتم حساب معامل الارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني .

فبلغت قيمة معامل الارتباط (٩٠) وهو معامل ثبات عالي يمكن الركون اليه وعليه يمكن القول ان البحث الحالي قد توصل الى تقنين مقياس يتمتع بعدة مؤشرات للصدق والثبات فضلاً عن مؤشرات تحليل الفقرات والتي تشير الى كفاءته في التمييز بين الأفراد الاقوياء والضعفاء في الصفة المراد قياسها

ثانياً : مقياس اساليب التعلم

اعتمد الباحث في دراسته على مقياس أساليب التعلم الذي أعدّه (Entwistle & Tait, 1994) ، وتمت ترجمته وتعريبه من قبل رمضان والصالح (2002) وتطبيقه على طلبة المرحلة الجامعية في المملكة العربية السعودية. وقد اختير هذا المقياس لما يتمتع به من خصائص سيكومترية مناسبة، ولأنه من الأدوات الشائعة الاستعمال في الدراسات التربوية والنفسية.

يتكون المقياس بصورته المعربة من (30) فقرة، موزعة على ثلاثة أساليب رئيسية للتعلم، هي:

1. الأسلوب العميق.

2. الأسلوب السطحي.

3. الأسلوب الموجه نحو الإنجاز.

وتوضع استجابات أفراد العينة وفق مقياس ليكرت الخماسي، حيث تعطى الدرجات (1، 2، 3، 4، 5) بدءاً من (موافق تماماً) إلى (لا أوافق أبداً). ويتم احتساب الدرجة الكلية من خلال جمع الدرجات التي يحصل عليها المبحوث في كل بعد من الأبعاد الثلاثة.

ويعود تميز هذا المقياس إلى كونه قد طُبّق في البيئات العربية سابقاً، إلا أن تطبيقه على البيئة العراقية لم يتم إلا في حدود علم الباحث، مما يعزز من جدوى استخدامه في هذه الدراسة.

اعداد تعليمات المقياس:

تم اعداد تعليمات للمقياس بين فيها للمستجيب الغرض من المقياس وكيفية الاجابة عليه مع مثال توضيحي، وروعي في اعدادها ان تكون بلغة بسيطة وواضحة ومفهومة، واکدت فيها ضرورة اختيار المستجيب البديل واحد من البدائل الخمسة بوضوح علامة (/) امام كل منها وقد تم اعطاء مثال توضيحي يوضح فيه لمستجيب طريقة الاجابة.

. التجربة الاستطلاعية:

طبق الباحث مقياس اساليب التعلم الاستطلاعي على عينة مؤلفة من (٤٠) معلماً ومعلمة وتم استبعادهم من التجربة الرئيسية بتاريخ (١ / 2025/8) للإجابة عن فقرات المقياس المتكونة من (30) فقرة وكان الغرض من التجربة الاستطلاعية ما يأتي:

– معرفة مدى وضوح تعليمات المقياسين.

– بيان مدى وضوح الفقرات لعينة البحث ودرجة استجاباتهم لها.

– الإجابة عن التساؤلات والاستفسارات المطروحة من قبل الطلبة ان وجدت.

– معرفة الوقت المستغرق في الإجابة عن المقياس.

وقد كانت طريقة الإجابة واضحة ومفهومة وتم تحديد الوقت المستغرق للإجابة على فقرات المقياسين حيث بلغ (٢٠ – ٢٥) دقيقة.

الخصائص القياسية (السايكومترية) لمقياس اساليب التعلم:

الخصائص السيكومترية هي مجموعة من المؤشرات التي تُظهر مدى موثوقية المقياس وثبات نتائجه واتساقها، كما تُعد الأساس الذي يُعتمد عليه في تفسير تلك النتائج (الإشراف وسلاف، 2017: 35).

أولاً: الصدق (Validity):

صدق المقياس هو أحد الخصائص السيكومترية التي يتطلبها بناء المقاييس النفسية (مجذوب ، ٢٠٠٣ ، 105) وللتأكد من صدق المقياس فقد قام الباحث بحساب مؤشرات الصدق على النحو الآتي:

أ_ الصدق الظاهري صلاحية الفقرات (Face Validity):



من أجل معرفة مدى ملائمة فقرات المقياس وإيضاً تعليماته وبدائله، كما تم توضيحها مسبقاً في مرحلة إعداد المقياس، وجدير بالذكر أن كل من الصدق الظاهري والصدق المنطقي يشيران إلى صدق المحتوى (مخائيل، ٢٠١٥ : ٨٨).

ب- صدق البناء (Validity Construct):

ويقصد به مدى توافق درجات المقياس مع نظرية معينة أو مجموعة من المكونات المنبثقة عنها، أي بمعنى أن المقياس الصادق في البناء يجب أن يعكس محتوى النظرية ومكوناتها، وهو محاولة لإثبات صحة تلك النظرية التي بني المقياس عليها (مراد وسليمان ٢٠٠٥ : ٣٥٤). وقد تم استخدام القوة التمييزية ومعامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس وكذلك درجة المجال ومصفوفة الارتباطات المجالات المقياس، وكل هذه مؤشرات تدل على صدق البناء للمقياس الحالي.

1- القوة التمييزية لفقرات المقياس:

قام الباحث بتطبيق مقياس اساليب التعلم على عينة التحليل الاحصائي والبالغة (340) معلم ومعلمة ولغرض الابقاء على الفقرات الجيدة قام الباحث بتحليل الفقرات احصائياً بطريقتين هما:

أولاً: اسلوب المجموعتين الطريقتين:

ويتم ذلك وفقاً للخطوات الآتية: -

- 1- تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة من الاستمارات البالغ عددها (340) استمارة .
- 2- ترتيب الاستمارات ترتيباً تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة.
- 3- تعيين نسبة (27 %) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات العليا والبالغ عددها (170) استمارة، وتحديد نسبة (27 %) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا والبالغ عددها (200) استمارة، وبذلك يكون عدد الاستمارات التي خضعت للتحليل الاحصائي (340) استمارة.

ثانياً: تطبيق الاختبار التائي (t test) لعينتين مستقلتين:

ليبين دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا على كل فقرة، وقد عدت القيمة التائية مؤشراً لتمييز كل فقرة عن طريق مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى الدلالة (0.05) وبدرجة حرية (214)، وكانت جميع الفقرات دالة احصائياً،

مصفوفة العلاقات الارتباطية:

علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس وبدرجة المجال التي تنتمي اليه:

لقد استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation Coefficient) لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية له، وعلاقتها بدرجة المجال الذي تنتمي اليه، وقد تم مقارنة قيمة معامل الارتباط المحسوبة بالقيمة الجدولية البالغة (0.128) عند مستوى الدلالة (0.01)، وبذلك ظهر أن جميع معاملات الارتباط دالة احصائياً،

علاقة درجات المجالات مع بعضها وبالدرجة الكلية للمقياس:

استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة عند مستوى الدلالة (0.01)، وبمقارنة المعاملات بالقيمة الجدولية البالغة (0,128) تبين أن جميع معاملات الارتباط دالة احصائياً

ثانياً: الثبات (Reliability):

تم حساب الثبات بطريقتين هما:

1_ الاختبار - إعادة الاختبار (Test - Re Test):

بلغ قيمة معامل ثبات المقياس (0.78) ويعد هذا الثبات مناسباً إذا ما قورن بالمعيار الذي حددته الأدبيات الخاصة بالمقياس النفسي، أذ أشارت إلى أن معامل الثبات ينبغي أن يتراوح ما بين (0.76 - 0.90) (عيسوي، 1985 : 85).

2_ معادلة ألفا كرونباخ (الاتساق الداخلي):

بلغ معامل الثبات لفقرات مقياس اساليب التعلم والبالغ عددها (30) ولجميع افراد العينة البالغ عددها (340) طالب (0.82).



جدول (2)

قيم معامل ثبات مقياس اساليب التعلم بطريقتي إعادة الاختبار وألفا كرونباخ

ت	نوع الثبات	قيمة معامل الثبات
1	الاتساق الخارجي	0.78
2	الاتساق الداخلي	0.82

الخطأ المعياري للقياس (SEM): standard error of Measurement

بلغ الخطأ المعياري لمقياس الاندماج الأكاديمي (8.27) عندما كان معامل الثبات (0.78) المحصل بطريقة الاتساق الخارجي (إعادة الاختبار)، وبلغ (7.48) عندما كان معامل الثبات (0.82) المحصل بطريقة الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) وبذلك فإن الدرجة الحقيقية للمستجيب تساوي درجته على المقياس ($\pm$) الخطأ المعياري.

المؤشرات الاحصائية:

قام الباحث باستخراج بعض المؤشرات الاحصائية المتعلقة بخصائص النزعة المركزية ومقاييس التشتت ومقاييس التوزيع التكراري للعينة لمعرفة توزيع الدرجات أفراد العينة، وقد دلت المؤشرات الاحصائية ان التوزيع قريب من الاعتدالية، وكما هو مبين في جدول رقم (3)

جدول رقم (3)

المؤشرات الاحصائية لمقياس اساليب التعلم

المؤشرات الاحصائية	القيم
المتوسط الحسابي	Mean 166.58
الوسيط	Median 168.00
المنوال	Mode 177
الانحراف المعياري	Std. Deviation 17.630
التباين	Variance 310.821
الالتواء	Skewness -.136
التفطح	Kurtosis -.853
المدى	Range 81
أدنى درجة	Minimum 126
أعلى درجة	Maximum 207

الوصف النهائي للمقياس:

بعد ان قام الباحث بتبني مقياس اساليب التعلم وتطبيقه على عينة التحليل الاحصائي تكون مقياس بصيغة النهائية من (30) فقرة موزعة على (3) مجالات بواقع (10) فقرة لكل مجال، ولكل فقرة خمسة بدائل للإجابة وهي (تنطبق علي تماماً، تنطبق علي غالباً، تنطبق علي احياناً، لا تنطبق علي، لا تنطبق علي ابدأ)، وبعد عرضة على المحكمين وتحلية احصائياً

واعطاها ، الأوزان (1,2,3,4,5) والعكس لل فقرات السلبية (5,4,3,2,1) وبلغ أدنى درجة للمقياس (45) وأعلى درجة (225) بمتوسط فرصي (102) وبذلك أصبح المقياس جاهز للتطبيق على العينة .

التطبيق النهائي:



قام الباحث بتطبيق الأداتين (التوجهات المستقبلية و أساليب التعلم) على عينة البحث الحالي، وهم معلمي الصفوف الاولى البالغ عددهم (340) معلم ومعلمة ، المديرية العامة لتربية القادسية قسم تربية عفك في الوقت نفسه وذلك في اليوم الموافق (2025/8/22) وقد طبقت الأداتان (المقياسين) حضورياً.

الفصل الرابع

نتائج البحث وتفسيرها

الهدف الاول: التعرف على التوجهات المستقبلية لدى معلمي الصفوف الاولى بعد تحليل درجات المعلمين على مقياس التوجهات المستقبلية أتضح ان المتوسط الحسابي لعينة البحث (166.57) والانحراف المعياري قدره (19.36) درجة وبمقارنة المتوسط المحسوب لمقياس التوجهات المستقبلية مع المتوسط الفرضي والبالغ (75) درجة يظهر ان المتوسط المحسوب اعلى من المتوسط الفرضي، وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة (t-test) ظهر أن القيمة التائية المحسوبة البالغة (35.71) وعند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية والبالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (399) ظهر أن القيمة التائية المحسوبة أعلى من القيمة التائية الجدولية ، والجدول (4) يوضح ذلك :

جدول (4)

نتائج الاختبار التائي لأفراد عينة البحث

عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة	النتيجة
340	166.57	75	19.36	309	35.71	1.96	0.05	دال احصائيا

وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة لمعرفة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي تعني إن القيمة الثابتة المحسوبة (35.71) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (1,96) وان الفرق دال إحصائيا عند مستوى (0,05) وبدرجة حرية (339) وهنا يدل الى ان معلمي الصفوف الاولى لديهم التوجهات المستقبلية بمستوى عال، ووفق نظرية سيجنر (2009) إذ أكدت على اهمية التوجهات المستقبلية لدى معلمي الصفوف الاولى لانهم اكثر الفئات العمرية تخطيطا للمستقبل واهتماما بطلابهم ويرى الباحث هذه النتيجة هي مؤشر ايجابي يدعو الى التفاؤل كونه يفيد في حياة افراد شريحة مهمة من شرائح المجتمع العراقي وهم معلمي الصفوف الاولى الذين يتحملون مسؤولية المجتمع ومسؤولية تربية اطفالنا وقادة المستقبل فضلاً عن أن معلمي الصفوف الاولى ذو ارادة يسعى الى التقدم ويندفع نحو المستقبل لتحقيق أهدافه، ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء نظرية (Seginer) أن الطبيعة التي يتسم بها البشر بطبيعتها ايجابية وهي تبحث دوماً في جوهرها عن كل ما هو جديد والأفضل لها كما تسعى إلى كل شيء ينمي ذاتها ويطورها وكون معلمي الصفوف الاولى هم فئة يتمتعون بمستوى من النضج العقلي والوعي الثقافي ولاسيما أنهم ينتمون إلى مؤسسة علمية وهي المدرسة فهم يرون ان جانباً كبيراً من دورهم وجزءاً كبيراً من سلوكهم اصبح متجها نحو المستقبل وان احد اهم اهدافهم هو الحصول على تعليم جيد للاطفال لتحقيق طموحهم سواء على الصعيد المعرفي أو الوظيفي و الاقتصادي واكمال مسيرة حياتهم.

الهدف الثاني: (التعرف على مستوى أساليب التعلم لدى معلمي الصفوف الأولى)

لتحقيق هذا الهدف اعتمد الباحث على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التائي لعينة واحدة، وذلك لاختبار دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية والمتوسط الفرضي لعينة البحث التطبيقية البالغة (340) معلم ومعلمة، ولكل أسلوب من أساليب التعلم. وقد أظهرت النتائج أن جميع القيم التائية المحسوبة كانت أعلى من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (339) والبالغة (1.96). وبالمقارنة بين المتوسط الحسابي لكل أسلوب من أساليب التعلم (السطحي، العميق، الاستراتيجي)، والتي بلغت على التوالي (21.89، 23.43، 22.46)، تبين أنها جميعاً أعلى من المتوسط الفرضي البالغ (20).



وهذا يدل على أن معلمي الصفوف الأولى يوظفون هذه الأساليب الثلاثة في عملية التعلم، غير أن الأسلوب الأكثر شيوعاً بينهم هو الأسلوب العميق، كونه قد حصل على أعلى متوسط حسابي. ويوضح الجدول (5) هذه النتائج بالتفصيل.

مستوى الدلالة (0.05)	القيمة التائية		الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	حجم العينة	مجالات وأساليب التعلم
	الجدولية	المحسوبة					
دالة	1,96	15,074	20	3,2673	22,4625	340	السطحي
دالة		18,269	20	3,7550	23,4300	340	العميق
دالة		10,496	20	3,6014	21,8900	340	الاستراتيجي

يتضح من الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية والمتوسطات الفرضية لجميع المقاييس الفرعية الثلاثة (العميق، السطحي، الاستراتيجي) لأساليب التعلم. وهذا يعني أن معلمي الصفوف الأولى يوظفون هذه الأساليب الثلاثة في عملية التعلم، مع ملاحظة تفاوت بين المتوسطات الحسابية لكل أسلوب.

فقد جاء الأسلوب العميق في المرتبة الأولى، يليه الأسلوب السطحي، ثم الأسلوب الاستراتيجي. ويمكن تفسير تفوق الأسلوب العميق لدى معلمي الصفوف الأولى بطبيعة دورهم التربوي، إذ إنهم يسعون إلى البحث عن المعنى وربط المفاهيم ببعضها واستعمال أساليب التكامل والمقارنة في عرض الأفكار، الأمر الذي يساعدهم على توصيل المعرفة للمتعلمين بشكل أفضل، ويسهم في رفع كفاءتهم المهنية وتحسين مستوى أدائهم التعليمي.

الهدف الخامس: (العلاقة بين التوجهات المستقبلية وأساليب التعلم لدى معلمي الصفوف الأولى)
لغرض التحقق من الهدف الخامس، والمتمثل في معرفة العلاقة بين أساليب التعلم والتوجهات المستقبلية، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التوجهات المستقبلية وأساليب التعلم، إذ تبين أن معاملات الارتباط لجميع الأساليب الثلاثة (العميق، السطحي، الاستراتيجي) قد تجاوزت القيمة الجدولية البالغة (0.098) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (338)

ويشير ذلك إلى أن ارتفاع مستوى التوجهات المستقبلية لدى معلمي الصفوف الأولى يرتبط بزيادة اعتمادهم على أساليب التعلم المختلفة، ولاسيما الأسلوب العميق الذي أظهر أعلى قيمة ارتباط، يليه الأسلوب الاستراتيجي، ثم الأسلوب السطحي. ويوضح الجدول (6) هذه النتائج بالتفصيل.

جدول (6)

مصفوفة الارتباط بين أساليب التعلم والتوجهات المستقبلية

التوجهات المستقبلية	السطحي	العميق	الاستراتيجي
التوجهات المستقبلية	1	0,048	0,058
السطحي		1	0,568
العميق			1
الاستراتيجي			

وهذا يدل على أن هناك علاقة ارتباطية دالة بين التوجهات المستقبلية وأساليب التعلم لدى معلمي الصفوف الأولى. وقد يُعزى ظهور هذه العلاقة إلى أن المعلمين الذين يمتلكون توجهات مستقبلية واضحة يكونون أكثر حرصاً على تطوير أدائهم المهني، مما ينعكس على اعتمادهم لأساليب تعلم متنوعة وفعالة. كما أن وضوح الرؤية المستقبلية لدى المعلم يساهم في تعزيز قدرته على اختيار أساليب تعلم تتناسب مع المواقف التعليمية المختلفة، الأمر الذي يساعدهم على تنمية خبراتهم وتحسين كفاءتهم التدريسية.



الاستنتاجات

- 2- أظهرت النتائج أن معلمي الصفوف الأولى يتمتعون بمستوى جيد من التوجهات المستقبلية، مما يعكس امتلاكهم لرؤية واضحة نحو أهدافهم المهنية والتربوية، وقدرتهم على التخطيط واستشراف الأحداث التربوية بما يخدم العملية التعليمية.
- 3- أن معلمي الصفوف الأولى يوظفون أساليب التعلم الثلاثة (العميق، السطحي، الاستراتيجي)، إلا أن الأسلوب العميق جاء بالمرتبة الأولى من حيث الاستخدام، يليه الأسلوب الاستراتيجي ثم السطحي. ويُعزى ذلك إلى طبيعة عملهم في المراحل الأساسية، حيث يتطلب الأمر البحث عن المعنى وربط الأفكار وتبسيطها للمتعلمين.
- 4- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التوجهات المستقبلية وأساليب التعلم، إذ كلما ارتفع مستوى توجهات المعلم المستقبلية زاد اعتماده على الأساليب الفعالة، ولا سيما الأسلوب العميق، مما يؤكد أن الرؤية المستقبلية تسهم في تعزيز كفاءتهم المهنية واختيارهم لطرائق تعليمية أكثر ملاءمة.

التوصيات

1. ضرورة قيام إدارات المدارس بتعزيز التوجهات المستقبلية لدى معلمي الصفوف الأولى من خلال برامج تدريبية وورش عمل تسهم في تنمية القدرة على التخطيط واستشراف المستقبل التربوي.
2. تشجيع المعلمين على اعتماد الأسلوب العميق والاستراتيجي في التعلم وتوظيفهما داخل الممارسات الصفية، لما لهما من دور في رفع مستوى كفاءة العملية التعليمية.
3. تفعيل دور المشرفين التربويين في متابعة وتوجيه المعلمين نحو تطوير أساليب التعلم بما ينسجم مع متطلبات التعليم الحديث ورؤية وزارة التربية المستقبلية.

المقترحات

1. إجراء دراسة مماثلة على عينات أخرى مثل معلمي المرحلة المتوسطة أو الإعدادية لمعرفة الفروق في العلاقة بين التوجهات المستقبلية وأساليب التعلم.
2. دراسة تأثير المتغيرات الديموغرافية (مثل الجنس، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي) في مستوى التوجهات المستقبلية وأساليب التعلم لدى المعلمين.
3. إجراء بحث تجريبي لمعرفة أثر برنامج تدريبي مبني على التوجهات المستقبلية في تطوير أساليب التعلم وتحسين الأداء المهني للمعلمين.

المصادر

المصادر العربية

1. الإبراهيمي، صفاء عبد الرسول عبد الامير، (2012): أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لدى طلبة الجامعة، اطروحة دكتوراه، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
2. بهجات، رفعت محمود، (2004) أساليب التعلم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ط1، عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
3. التميمي، هشام جمال محمد (1993): أنماط التفضيلات المعرفية لدى المتفوقين في الجامعة وعلاقة ذلك بمستواهم التعليمي وخبرة مدرسيهم، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
4. الحموري، هند، والكحلوت، احمد، (2006): البنية الكامنة لأستبانة هني ومفورد لأنماط التعلم: تحليل عاملي توكيدي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، كلية التربية، المجلد 7، العدد 4، ص129 - ص156.
5. الدايني، جبار رشك شناوة (2009) مدى مساهمة المقررات التاريخية الدراسية في التوجه نحو المستقبل من وجهة نظر طلبة قسم التاريخ، مجلة الأستاذ، العدد (103) كلية التربية أبن رشد، جامعة بغداد.
6. الدريد، عبد المنعم احمد، (2004): دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي، الجزء الأول، ط1، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.



7. الزغول ، رافع نصير ، و الزغول ، عماد عبد الرحيم ، (2003) ، علم النفس المعرفي ، ط 1 ، دار الشروق للنشر والتوزيع ،الأردن.
8. شامخ ، هشام جمعة صويح ،(2011): بناء مقياس في اساليب التعلم لدى طلبة الجامعة وفقاً لنظرية السمات الكامنة ، رسالة ماجستير ، كلية التربية (ابن رشد) ، جامعة بغداد .
9. شحاته ، حسن (2003) : معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة الدار المصرية اللبنانية .
10. الضامن، منذر.(2009) أساسيات العلمي البحث، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
11. عباس، محمد خليل؛ نوفل، محمد بكر؛ العبسي، محمد مصطفى؛ ابو عواد، فريال محمد؛ (2014) ، مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط 1، عمان، الاردن.
12. عبد المنعم، احمد السيد (2008) التوجه المستقبلي وعلاقته بتحقيق الذات وسمات الشخصية الابداعية لدى عينة من الشباب الجامعي، عيف شمس التربية الصحة النفسية رسالة ماجستير .
13. العبدان ، عبد الرحمن عبد العزيز،(1993) : تأثير الأسلوب المعرفي المستقل – المعتمد في استخدام استراتيجيات تعلم اللغة الثانية ، مجلة رسالة الخليج العربي ، العدد 48 ، السنة 14، مكتبة التربية العربية لدول الخليج ، الرياض .
14. العبدان ، عبد الرحمن عبد العزيز،(1993) : تأثير الأسلوب المعرفي المستقل – المعتمد في استخدام استراتيجيات تعلم اللغة الثانية ، مجلة رسالة الخليج العربي ، العدد 48 ، السنة 14، مكتبة التربية العربية لدول الخليج ، الرياض .
15. العزاوي، رحيم يونس كرو(2008). منهج البحث العلمي، دار دجلة، عمان، الأردن.
16. علام ، صلاح الدين محمود (2006) : تطورات معاصرة في القياس النفسي والتربوي ، مطابع القيسي التجارية ، الكويت.
17. العلوان ، احمد فلاح (2010) : أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة معان وعلاقتها بمتغيري الجنس والتخصص ، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية ، المجلد (7) (عدد خاص) .
18. العيسوي ، عبد الرحمن ،(1989) : التوجه التربوي والمهني مع الدراسة الميدانية للميول الدراسية للطلبة الجامعيين ، مكتبة التربية لدول الخليج العربي ، الرياض .
19. محمود ، عصام نجيب ، (2001) : دايناميات السلوك الانساني واستراتيجيات تعديله ، ط 1 ، دار البركة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
20. يحيى، خولة احمد.(2000) الاضطرابات السلوكية والانفعالية، كلية العلوم التربوية، الجامعة الاردنية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان الاضطرابات السلوكية.
21. اليماني، فاطمة الزهراء (2020) : الكفايات التدريسية في التعليم الابتدائي : دراسة ميدانية بولاية تيارت ، الجزائر ، العدد المجلد 12، العدد 3 (31 ديسمبر/كانون الأول 2020)

المصادر الاجنبية

22. Dunn , R. & Dunn , K. (1979) . Learning styles / Teaching styles : should they ... can they ... Be matched ? Educational Leadership , 36 (4) , pp. 238-244
- Entwistle , N(1981): Styles Of Learning and Teaching , New York , John Wiley & Sons.
23. Entwistle , N(1981): Styles Of Learning and Teaching , New York , John Wiley & Sons.
24. Godet, M. (2000). "Creating Futures: Scenario Planning as a Strategic Management Tool
25. Grasha , A , F (1997) : Teaching with style, the integration of teaching & learning style in the classroom , vol (7) . No (5) usa



26. Santo , Susan A. (2005) . Learning styles &personality . The university of south Dakota : center of technology for education &training.
27. Schwartz, P. (1996). "The Art of the Long View: Planning for the Future in an Uncertain World".
28. Seginer, R. (2000). Defensive pessimism and optimism correlates of adolescent future orientation: A domain specific analysis. Journal of Adolescent Research, 15
29. Seginer,R. (2019). Future Orientation:Developmental And Ecological Perspectives.New York: Springer Series on Human Exceptionalit.