الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف – المسيلة–
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية
القسم : التربية البدنية والراضية
الرقم التسلسلي:.....
الشعبة: نشاط بدني تربوي
الرمـــــــــــــز: .....
التخصص: نشاط بدني رياضي مدرسي

مذكرة ضمن متطلبات نيل شهادة ماستر بعنوان:

التعلم الاتقاني كأسلوب لتطوير البراعة الحركية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي

دراسة ميدانية على اساتذة التربية البدنية للطور الابتدائي لدائرة الحمادية ولاية برج بوعريريج

من إعداد الطالب:
– زغاد عبد الحكيم

تحت إشراف الأستاذ:
–د.بوخرص رمضان

أمام لجنة المناقشة المكونة من السادة الأفاضل:

– د.تكركات فيصل	جامعة المسيلة	رئيسا
– أ.د.بوخرص رمضان	جامعة المسيلة	مشرفا ومقررا
– أ.د.فايد عبد الرزاق	جامعة المسيلة	ممتحنا

السنة الجامعية: 2025–2026


بسم الله الرحمن الرحيم
١٤٣٨

الحمد لله الذي وفقني لإتمام هذا العمل المتواضع، أهدي ثمرة جهدي هذا:

إلى من كان دعاؤهما سر نجاحي، ونور دربي، إلى أغلى الناس في حياتي

أبي وأمي أطال الله في عمرهما، تقديرًا لما قدماه لي من دعم وتشجيع لا ينقطع.

إلى كل العائلة الكريمة، الذين كانوا سندًا لي في كل المراحل.

لإلى استاذي المشرف الدكتور بوخرص رمضان الذي اعاني لاكمال هذا العمل

إلى كل أساتذتي الكرام، الذين أناروا طريقي بالعلم والمعرفة.

إلى أصدقائي وزملائي، الذين شاركوني لحظات الجد والاجتهاد.

إلى كل من ساهم من قريب أو بعيد في إنجاز هذا العمل.

أهديكم هذا الجهد المتواضع، راجيًا من الله أن ينفع به.

عبد الحكيم

شكر و عرفان

أول من يشكر و يحمد أناء الليل و أطرافه النهار هو العلي القهار الأول و الآخر و الظاهر والباطن ، الذي أغرقنا بنعمه التي لا تحصى و أغرق علينا برزقه الذي لا يفنى ، و أنار دروبنا فله جزيل الحمد والثناء العظيم ، هو الذي أنعم علينا إذ أرسل فينا عبده و رسوله محمد ابن عبد الله عليه أزكى الصلوات و أطهر التسليم أرسله بقرآنه المبين فعلمنا ما لم نعلم و حثنا على طلب العلم أينما وجد

لله الحمد كله و الشكر كله إن وفقنا و ألهمنا الصبر على المشاق التي واجهتنا لإنجاز هذا العمل المتواضع

وشكر موصول إلى كل معلم أفادنا بعلمه، من أولى المراحل الدراسية حتى هذه اللحظة.

اعترافا بالفضل وتقديرا للمجهودات لا يسعنا إلا أن نتوجه بخالص الشكر والامتنان للدكتور المشرف: بوخرص رمضان لإشرافه على هذا العمل وإرشاداته ونصائحه وتشجيعه كمشرف للخروج بالبحث على أحسن صورة ممكنة.

كما لا يفوتنا ان نتوجه بالشكر والعرفان إلى كافة أساتذة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية وأخص بالذكر أستاذتنا المحترمين الذين تلقينا منهم مبادئ البحث العلمي عبر كامل مشوارنا الدراسي.

كما نتوجه بالشكر إلى كل من شجعنا وساعدنا وساندنا من قريب او بعيد على تخطي أصعب الأوقات لإتمام هذا العمل ولو بكلمة طيبة.

عبد الحكيم

قـــائـــــمـــــة المـــحـــــتـــــويـــــات

شكر	
إهداء	
قائمة المحتويات	
قائمة الجداول	
قائمة الاشكال	
الملخص باللغة العربية	
الملخص باللغة الإنجليزية **Abstract**	
مقدمة	**03**
الجانب المنهجي	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	**الصفحة**
1 . 1 . إشكالية الدراسة	**08**
1 . 2 . فرضيات الدراسة	**10**
1 . 3 . أهداف الدراسة	**10**
1 . 4 . أهمية الدراسة	**10**
5.1.أسباب اختيار الموضوع	**11**
1 . 6 . تحديد مفاهيم ومصطلحات الدراسة	**12**
1 . 7 . الدراسات السابقة	**14**
1 . 8 . التعليق على الدراسات السابقة	**16**
الجانب النظري	
الفصل الثاني: الاطار المفاهيمي والمعرفي للتعلم الإتقاني	**الصفحة**
تمهيد	**20**
2. التعلم الإتقاني.	**21**
1.2.المحطات التاريخية للتعلم الإتقائي	**21**
2.2.تعريف التعلم الاتقاني	**23**

3.2.أهداف للتعلم الإتقاني	**24**
4.2. متطلبات، خصائص، أهداف، أهمية للتعلم الإتقاني	**24**
5.2.النظريات المفسرة للتعلم الإتقاني	**27**
6.2.نماذج التعلم الإتقاني	**33**
16.2.النماذج الدولية (الغربية) للتعلم الإتقاني	**34**
26.2.النماذج الجزائرية (المحلية) التعلم الإتقاني	**35**
7.2.إستراتيجيات التعلم الإتقاني	**38**
خلاصة	**41**
الفصل الثالث: البراعة الحركية	**الصفحة**
تمهيد	**43**
3.البراعة الحركية	**43**
1.3.تعريف البراعة الحركية	**43**
2.3. خصائص البراعة الحركية:	**44**
3.3. العوامل المؤثرة في البراعة الحركية:	**45**
4.3. أهمية البراعة الحركية في المجال الرياضي والتربوي	**46**
5.3. مؤشرات قياس البراعة الحركية في التربية البدنية	**47**
خلاصة	**50**
الاطار التطبيقي للدراسة	
الفصل الرابع: منهجية الدراسة	**الصفحة**
تمهيد	**53**
1.4. الدراسة الاستطلاعية	**54**
2.4 منهج الدراسة	**55**

3.4 متغيرات الدراسة	**55**
4.4.مجتمع وعينة الدراسة	**56**
5.4.أداة الدراسة	**56**
6.4. اختبار ثبات وصدق الاستبيان	**56**
7.4. الأساليب الإحصائية:	**60**
خلاصة	**62**
الفصل الخامس:عرض و تحليل و مناقشة النتائج	**الصفحة**
تمهيد	**64**
5. التحليل الإحصائي لمتغيرات الدراسة	**65**
1.5. عرض وتحليل المعلومات الشخصية	**65**
2.1.5. عرض المعلومات الخاصة بالمحور الثاني (التعلم الاتقاني)	**67**
3.1.5. عرض المعلومات الخاصة بالمحور الثالث (البراعة الحركية)	**72**
2.5.مناقشة فرضيات الدراسة	**78**
الفرضية الفرعية الأولى	**78**
–الفرضية الفرعية الثانية	**79**
الفرضية الفرعية الثالثة	**80**
الفرعية الرابعة	**80**
3.5.مناقشة فرضيات الدراسة في ضوء الدراسات النظرية	**81**
4.5.مناقشة فرضيات الدراسة في ضوء الدراسات السابقة	**83**
الخاتمة	**83**
الاستنتاج العام	**83**
التوصيات	**83**
الاقتراحات	**84**
قائمة المصادر والمراجع	**86**
الملاحق	**90**

قـــائـــــمـــــة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	الارتباط بيرسون للإتساق الداخلي لإستبيان الدراسة	57
2	قيمة معامل الثبات (Cronbach Alpha) للاتساق الداخلي لمتغيرات الدراسة	58
3	توزيع مفردات الدراسة حسب الجنس	65
4	توزيع مفردات الدراسة حسب الخبرة المهنية	66
5	توزيع مفردات الدراسة حسب المؤهل العلمي	67
6	توزيع مفردات الدراسة حسب بُعد التقويم التكويني المستمر	68
7	توزيع مفردات الدراسة حسب بُعد التغذية الراجعة	69
8	توزيع مفردات الدراسة حسب بُعد مراعاة الفروق الفردية	70
9	توزيع مفردات الدراسة حسب بُعد التكرار الهادف (الممارسة)	71
10	توزيع مفردات الدراسة حسب بُعد الدقة الحركية	73
11	توزيع مفردات الدراسة حسب بُعد التناسق الحركي	74
12	توزيع مفردات الدراسة حسب بُعد الإبداع المهاري	75
13	توزيع مفردات الدراسة حسب بُعد التكيف الحركي	76
14	نتائج اختبار معنوية معاملات الانحدار البسيط للمتغير التابع والمستقل	78
15	نتائج اختبار معنوية معاملات الانحدار البسيط للمتغير التابع والمستقل	79
16	نتائج اختبار معنوية معاملات الانحدار البسيط للمتغير التابع والمستقل	80
17	نتائج اختبار معنوية معاملات الانحدار البسيط للمتغير التابع والمستقل	80

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين بعض أساليب التدريس، المتمثلة في التقويم التكويني المستمر، والتغذية الراجعة، ومراعاة الفروق الفردية، والتكرار الهادف (الممارسة)، وبين تنمية المهارات الحركية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي بدائرة الحمادية ولاية برج بوعريريج، وذلك من خلال عينة مكونة من 37 أستاذًا للتربية البدنية والرياضية. وقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم الاعتماد على الاستبيان لجمع البيانات.

أظهرت النتائج وجود علاقات ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة، حيث تبين أن التغذية الراجعة تمثل أكثر العوامل تأثيرًا في تحسين التناسق الحركي، في حين سجل التقويم التكويني المستمر تأثيرًا متوسطًا على الدقة الحركية، بينما كان تأثير كل من مراعاة الفروق الفردية والتكرار الهادف ضعيفًا نسبيًا على الإبداع المهاري والتكيف الحركي.

وبناءً على ذلك، خلصت الدراسة إلى أن تنمية المهارات الحركية لدى التلاميذ لا تعتمد على عامل واحد فقط، بل هي نتيجة تفاعل مجموعة من الأساليب التربوية، مما يؤكد أهمية اعتماد مقاربة بيداغوجية شاملة ومتكاملة في تدريس التربية البدنية والرياضية.

الكلمات المفتاحية: التقويم التكويني المستمر، التغذية الراجعة، مراعاة الفروق الفردية، التكرار الهادف (الممارسة)، المهارات الحركية، التربية البدنية والرياضية، التعليم الابتدائي، الجزائر.

Summary:

This study aims to examine the relationship between certain teaching methods, namely continuous formative assessment, feedback, individual differences consideration, and purposeful repetition (practice), and the development of motor skills among primary school pupils in the Hammadia district, Bordj Bou Arréridj province. The study was conducted on a sample of 37 physical education teachers. A descriptive-analytical method was adopted, and simple linear regression was used for statistical data analysis.

The results revealed positive and statistically significant relationships between the independent variables and the dependent variables. Feedback showed the strongest effect in improving motor coordination, while continuous formative assessment had a moderate effect on motor accuracy. In contrast, individual differences consideration and purposeful repetition showed relatively weak effects on motor creativity and motor adaptation.

Based on these findings, the study concludes that the development of motor skills among pupils does not depend on a single factor, but rather on the interaction of several pedagogical strategies, highlighting the importance of adopting a comprehensive and integrated approach in physical education teaching.

Keywords:

Formative assessment, feedback, individual differences, practice, motor skills, primary education, physical education, Algeria.

مقدمة

تمهيد:

يُعتبر التعليم أحد الركائز الأساسية التي تبني عليها الأمم حضارتها وتقدمها، إذ يمثل الأساس الذي تقوم عليه المجتمعات المتطورة التي أولت أهمية بالغة لهذا المجال، خاصة في ظل التطور السريع الذي يشهده العالم في مختلف الميادين. فالتعليم هو السبيل الذي يمكن الفرد من اكتساب المعارف والخبرات والمهارات التي تساعده على مواجهة تحديات الحياة المختلفة، كما يسهم في تحقيق التنمية الذاتية وبناء شخصية متكاملة قادرة على التفاعل الإيجابي مع محيطها. ومن هذا المنطلق، تسعى المدرسة باعتبارها مؤسسة تربوية إلى إعداد الفرد إعدادًا شاملًا، يجعله عنصرًا فاعلًا في مجتمعه، لأن صلاح المجتمع من صلاح أفراده.

وتُعد المرحلة الابتدائية حجر الأساس في المسار التعليمي، حيث تمثل القاعدة التي تُبنى عليها باقي المراحل التعليمية اللاحقة، إذ يتم فيها إكساب التلميذ مختلف المهارات الأساسية سواء المعرفية أو الاجتماعية أو الحركية. كما تُعد هذه المرحلة فرصة مهمة لاكتشاف قدرات التلاميذ ومواهبهم، وتوجيههم بشكل سليم بما يتناسب مع خصائصهم النمائية، مما يسهم في تنمية إمكاناتهم وتطويرها بشكل متوازن. وفي هذا الإطار، تبرز التربية البدنية كأحد المكونات الأساسية في المنظومة التربوية، لما لها من دور كبير في تنمية الجوانب الحركية والبدنية والعقلية للتلميذ، من خلال إكسابه مهارات حركية متنوعة تساعده على التكيف مع مختلف المواقف.

ومع التطور الذي عرفه المجال التربوي، ظهرت العديد من الاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تهدف إلى تحسين جودة التعلم، من خلال مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وتوفير فرص تعلم متكافئة للجميع. ومن بين هذه الاستراتيجيات يبرز التعلم الاتقاني، الذي يقوم على مبدأ تمكين جميع المتعلمين من الوصول إلى مستوى معين من الإتقان قبل الانتقال إلى تعلم جديد، من خلال اعتماد التقويم المستمر، والتغذية الراجعة، والتكرار الهادف، والدعم البيداغوجي. ويُعد هذا الأسلوب من المداخل الفعالة التي تسهم في تحسين التعلم، خاصة في التربية البدنية التي تعتمد بشكل كبير على الممارسة والتدرج في اكتساب المهارات.

وفي المقابل، تُعد البراعة الحركية من أهم مخرجات التعلم في مجال التربية البدنية، حيث تعكس مستوى تطور الأداء الحركي لدى التلميذ، من حيث الدقة والتناسق والسرعة والقدرة على التكيف مع المواقف

الحركية المختلفة. ولا تقتصر البراعة الحركية على الأداء الآلي فقط، بل تتضمن كذلك جوانب إبداعية تسمح للتلميذ بالابتكار والتجديد في أدائه الحركي، وهو ما يعكس مستوى متقدمًا من التعلم.

ومن خلال ذلك، يظهر أن هناك علاقة وثيقة بين التعلم الاتقاني والبراعة الحركية، حيث يسهم توفير شروط التعلم المناسبة في تحسين جودة الأداء الحركي، وتنمية قدرات التلاميذ بشكل تدريجي ومنظم. وعليه، فإن الاهتمام بتطبيق استراتيجيات التعلم الاتقاني في حصة التربية البدنية قد يكون له دور فعال في تطوير البراعة الحركية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وهو ما يدفع إلى دراسة هذه العلاقة بشكل علمي ومنهجي.

الجانب المنهجي

الفصل الأول:

الإطار العام للدراسة

1.1.إشكالية الدراسة:

يشهد المجال التربوي في السنوات الأخيرة اهتمامًا متزايدًا بتبني استراتيجيات تعليمية حديثة تهدف إلى تحسين جودة التعلم وضمان إتقان المتعلمين لمختلف المعارف والمهارات، خاصة في مجال التربية البدنية التي تعتمد بشكل أساسي على الأداء الحركي. ويُعد التعلم الإتقاني من أبرز هذه المداخل، حيث يقوم على مبدأ أساسي مفاده أن جميع المتعلمين قادرون على بلوغ مستوى عالٍ من التعلم إذا توفرت لهم الظروف المناسبة من حيث الزمن، والتقويم، والدعم البيداغوجي. وفي هذا السياق، يرى Guskey أن التعلم الإتقاني يعتمد على تمكين المتعلم من إتقان التعلمات قبل الانتقال إلى أخرى جديدة، مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وتوفير فرص متعددة للتعلم والتصحيح .(Guskey, 2018, p. 41) كما يؤكد Slavin أن الاختلاف بين المتعلمين لا يرتبط بالقدرة على التعلم بقدر ما يرتبط بسرعة التعلم والظروف التعليمية المتاحة، وهو ما يستوجب اعتماد أساليب تدريس مرنة تراعي احتياجات كل متعلم .(Slavin, 2020, p. 215) ومن خلال ذلك، يتضح أن التعلم الإتقاني يمثل مدخلًا فعالًا لتحسين التعلم في التربية البدنية، لما يوفره من شروط مناسبة لاكتساب المهارات الحركية بشكل تدريجي ومتقن.

ويعتمد التعلم الإتقاني على مجموعة من المؤشرات الأساسية، من أهمها التقويم التكويني المستمر، الذي يسمح بمتابعة تقدم التلميذ أثناء التعلم وتصحيح أخطائه في الوقت المناسب. وفي هذا الإطار، يؤكد Wiliamأن التقويم التكويني يُعد من أهم الوسائل التي تسهم في تحسين تعلم التلاميذ من خلال تقديم تغذية راجعة مستمرة تساعدهم على تطوير أدائهم وتحسين نتائجهم التعليمية .(Wiliam, 2021, p. 58) كما تُعد التغذية الراجعة التصحيحية عنصرًا محوريًا في هذا النوع من التعلم، حيث تمكّن المتعلم من التعرف على أخطائه والعمل على تصحيحها، وهو ما يساهم في تحسين الأداء الحركي؛ إذ يرى Schmidt و Lee أن التغذية الراجعة تلعب دورًا حاسمًا في تطوير الدقة الحركية والتحكم في الأداء أثناء التعلم المهاري .(Schmidt & Lee, 2019, p. 228)إضافة إلى ذلك، يقوم التعلم الإتقاني على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، حيث يُسمح لكل تلميذ بالتعلم وفق سرعته الخاصة، وهو ما أكده Hattie من خلال تأكيده على أهمية تكييف التعلم وفق حاجات المتعلمين لتحقيق نتائج تعليمية أفضل .(Hattie, 2019, p. 93) كما يعتمد هذا الأسلوب على التكرار الهادف والممارسة المستمرة، التي تُعد أساسًا في اكتساب المهارات الحركية، حيث يرى Magill و Andersonأن التكرار المنظم والتدريب المستمر يسهمان في تثبيت التعلم وتحسين جودة الأداء المهاري والحركي .(Magill & Anderson, 2021, p. 117) ومن خلال هذه

المؤشرات، يتبين أن التعلم الإتقاني يوفر بيئة تعليمية ملائمة تساعد على تنمية الأداء الحركي لدى التلاميذ، مما يجعله مدخلًا فعالًا لتطوير البراعة الحركية.

ومن جهة أخرى، تُعد البراعة الحركية من أهم مخرجات التعلم في مجال التربية البدنية، حيث تعكس قدرة التلميذ على أداء المهارات الحركية بكفاءة ودقة وتكيف مع مختلف المواقف. ومن أبرز مؤشرات هذه البراعة الدقة الحركية، التي تعبر عن قدرة التلميذ على تنفيذ المهارة بشكل صحيح وخالٍ من الأخطاء، حيث يؤكد Schmidt و Lee أن الدقة تُعد معيارًا أساسيًا في تقييم الأداء الحركي (Schmidt & Lee, 2011, p.210). كما يُعد التناسق الحركي من المؤشرات المهمة، إذ يعبر عن قدرة التلميذ على تنظيم حركات أجزاء الجسم بشكل منسجم، وهو ما يعكس تكامل الجهاز العصبي والعضلي، كما أشار إلى ذلك (Gallahue2006, p.145).

يضاف إلى ذلك الإبداع المهاري، الذي يعكس قدرة التلميذ على أداء المهارات بطريقة مبتكرة وغير تقليدية، حيث يرى Magill أن الإبداع الحركي يمثل مستوى متقدمًا من التعلم .(Magill, 2010, p.98) كما يُعد التكيف الإبداعي مؤشرًا مهمًا، حيث يعبر عن قدرة التلميذ على التكيف مع المواقف الحركية المختلفة وإيجاد حلول مناسبة لها، وهو ما يدل على مستوى متقدم من النضج الحركي كما يرى (Haywood, 2009, p167و Getchell) ومن خلال هذه المؤشرات، يتضح أن البراعة الحركية ليست مجرد أداء ميكانيكي، بل هي نتاج تفاعل بين الجوانب الحركية والمعرفية.

ومن خلال ما سبق، يتبين أن هناك علاقة ارتباطية واضحة بين التعلم الاتقاني والبراعة الحركية، حيث تساهم مؤشرات التعلم الاتقاني مثل التقويم التكويني، والتغذية الراجعة، ومراعاة الفروق الفردية، والتكرار الهادف في تحسين جودة الأداء الحركي لدى التلاميذ، مما ينعكس إيجابيًا على تنمية الدقة والتناسق والإبداع والتكيف الحركي داخل حصة التربية البدنية. وعليه، فإن تحسين شروط التعلم يؤدي بالضرورة إلى تحسين مخرجاته، خاصة في المجال الحركي الذي يعتمد بشكل كبير على الممارسة والتدرج في التعلم.

وبناءً على ما سبق، فإن هذا ما دفعنا إلى دراسة هذا الموضوع والوصول إلى طرح التساؤل العام التالي:
هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التعلم الاتقاني والبراعة الحركية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي؟

2.1.التساؤلات الفرعية:

ويندرج تحت هذا التساؤل العام مجموعة من التساؤلات الفرعية، تتمثل في :

-هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التقويم التكويني وتحسين الدقة الحركية؟

-هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التغذية الراجعة و تطوير التناسق الحركي؟

-هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مراعاة الفروق الفردية وتنمية التكيف الإبداعي؟

-هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية علاقة بين التكرار الهادف وتطوير الإبداع المهاري؟

2.1..فرضيات الدراسة:

انطلاقًا من الإشكالية المطروحة، تم صياغة الفرضيات التالية:

.12.1. الفرضية الرئيسية:

توجد علاقة علاقة ذات دلالة إحصائية بين التعلم الاتقاني والبراعة الحركية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي.

.22.1. الفرضية الفرعية:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التقويم التكويني المستمر وتحسين الدقة الحركية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي.

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التغذية الراجعة التصحيحية وتطوير التناسق الحركي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي.

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مراعاة الفروق الفردية و تمية التكيف الإبداعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي.

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التكرار الهادف (الممارسة) وتطوير الإبداع المهاري لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي.

3.1.أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة بصفة عامة إلى إبراز دور التعلم الاتقاني كأسلوب بيداغوجي فعال في تطوير البراعة الحركية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وذلك من وجهة نظر أساتذة التربية البدنية والرياضية.

كما تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على دور التقويم التكويني المستمر في تحسين الدقة الحركية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- التعرف على أثر التغذية الراجعة التصحيحية في تطوير التناسق الحركي لدى التلاميذ.
- التعرف على مدى مساهمة مراعاة الفروق الفردية في تنمية التكيف الإبداعي لدى التلاميذ.
- التعرف على دور التكرار الهادف (الممارسة) في تطوير الإبداع المهاري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

4.1.أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها تسلط الضوء على أحد المداخل التربوية الحديثة والمتمثل في التعلم الاتقاني، الذي يسعى إلى تحسين جودة التعلم وضمان إتقان المتعلمين للمهارات الأساسية، خاصة في مجال التربية البدنية الذي يعتمد على الأداء الحركي. كما تكتسي هذه الدراسة أهمية خاصة في ظل الاهتمام المتزايد بالمقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية، والتي تركز على تحقيق التعلم الفعّال لدى جميع التلاميذ مع مراعاة الفروق الفردية بينهم.

وتبرز أهمية هذه الدراسة كذلك في كونها تسهم في توضيح العلاقة بين التعلم الاتقاني والبراعة الحركية، مما يساعد أساتذة التربية البدنية والرياضية على تطوير ممارساتهم التدريسية وتحسين أساليبهم البيداغوجية داخل القسم، خاصة عند التعامل مع التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في اكتساب المهارات الحركية. كما يمكن أن تقدم هذه الدراسة حلولًا عملية من خلال اعتماد استراتيجيات قائمة على التقويم المستمر، والتغذية الراجعة، والتكرار الهادف، بما يسهم في تحسين الأداء الحركي للتلاميذ.

ومن جهة أخرى، يمكن أن تفيد هذه الدراسة القائمين على إعداد المناهج والبرامج التعليمية، من خلال إبراز أهمية إدماج استراتيجيات التعلم الاتقاني في تدريس التربية البدنية، بما يضمن تحقيق تعلم فعّال ومستدام. كما تشكل هذه الدراسة إضافة علمية يمكن أن يستفيد منها الباحثون في إنجاز دراسات مستقبلية تتناول نفس الموضوع من زوايا مختلفة.

5.1.أسباب اختيار الموضوع:

جاء اختيار موضوع "التعلم الاتقاني كأسلوب لتطوير البراعة الحركية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية " انطلاقاً من مجموعة من الدوافع الذاتية والموضوعية التي يمكن عرضها كما يلي:

أولاً: الأسباب الذاتية

- الرغبة الشخصية في التعمق في دراسة أساليب التدريس الحديثة، خاصة التعلم الاتقاني، لما له من أهمية في تحسين جودة التعلم .

- الاهتمام بمجال التربية البدنية والرياضية ودورها في تنمية القدرات الحركية لدى التلاميذ في المراحل التعليمية الأولى .
- الميل إلى دراسة المواضيع التطبيقية التي تجمع بين الجانب النظري والميداني .
- الرغبة في اكتساب خبرة بحثية في مجال تحليل الممارسات التربوية داخل المدرسة الابتدائية

ثانياً: الأسباب الموضوعية

- أهمية التعلم الاتقاني كأحد الأساليب الحديثة التي تركز على تحقيق الإتقان ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين .
- ملاحظة تفاوت في مستوى البراعة الحركية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مما يستدعي البحث عن أساليب فعالة لمعالجة هذا التباين .
- قلة الدراسات التي تناولت العلاقة بين التعلم الاتقاني والبراعة الحركية في البيئة التعليمية الجزائرية، خاصة في الطور الابتدائي .
- أهمية مرحلة التعليم الابتدائي في بناء الأسس الحركية والمعرفية لدى التلاميذ .
- الدور المحوري الذي يلعبه الأستاذ في تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة، مما يستدعي دراسة آرائه وممارساته الميدانية .
- الحاجة إلى تقديم توصيات عملية يمكن أن تسهم في تحسين جودة التعليم في مجال التربية البدنية.

6.1.تحديد مفاهيم ومصطلحات الدراسة (التعريف الإجرائي):

تعد عملية تحديد المفاهيم والمصطلحات من الخطوات الأساسية في البحث العلمي، لما لها من دور في توضيح المعاني المقصودة وضبط استخدامها داخل الدراسة، وفيما يلي عرض لأهم المفاهيم الإجرائية المعتمدة:

1.6.1 .التعلم الاتقاني

-**لغةً:** التعلم في اللغة مشتق من الفعل "عَلِمَ" أي أدرك وفهم واكتسب المعرفة، أما الإتقان فيعني الإحكام والإجادة وإحسان الأداء، فيُقال أتقن العمل أي أحكمه وأداه على وجه تام (ابن منظور، 2003، ص 397).

ا-**صطلاحًا:** يُعرف التعلم الاتقاني بأنه نموذج تعليمي يقوم على تمكين جميع المتعلمين من بلوغ مستوى محدد من الإتقان في التعلم قبل الانتقال إلى تعلم جديد، من خلال توفير الوقت الكافي، والتقويم المستمر، والتغذية الراجعة المناسبة.(Bloom, 1976, p. 23)

كما يُعرّفه Guskey بأنه أسلوب تدريسي يهدف إلى تحقيق تعلم فعّال لجميع المتعلمين عبر تنظيم التعلم في وحدات متتابعة، مع تقديم الدعم اللازم للمتعثرين.(Guskey, 2007, p. 15)

-**التعريف الإجرائي** :يُقصد بالتعلم الاتقاني في هذه الدراسة مجموعة الإجراءات البيداغوجية التي يعتمدها أستاذ التربية البدنية، مثل التقويم التكويني، والتغذية الراجعة، ومراعاة الفروق الفردية، والتكرار الهادف، بهدف تمكين التلاميذ من إتقان المهارات الحركية.

2. .6.1 البراعة الحركية(Motor Skillfulness)

-**لغةً:** البراعة في اللغة تعني الحذق والإجادة في أداء الشيء، ويُقال برع في عمله أي أجاد وأتقن (ابن منظور، 2003، ص 52).

-**اصطلاحًا:** تُعرف البراعة الحركية بأنها القدرة على أداء المهارات الحركية بكفاءة ودقة وتناسق، مع القدرة على التكيف مع مختلف المواقف الحركية.(Schmidt & Lee, 2011, p. 210)

كما يشير Gallahue إلى أنها تعكس مستوى تطور الأداء الحركي من حيث التحكم والتوازن والتناسق (Gallahue, 2006, p. 145).

-**التعريف الإجرائي:** تُقاس البراعة الحركية في هذه الدراسة من خلال مجموعة من المؤشرات، مثل الدقة الحركية، والتناسق الحركي، والإبداع المهاري، والتكيف الحركي، وذلك من خلال استجابات أساتذة التربية البدنية على فقرات الاستبيان.

-**تعريف نظري:** تشير البراعة الحركية إلى قدرة الفرد على أداء الحركات بدقة وتناسق وسرعة، نتيجة لتكامل الجوانب العصبية والعضلية والمعرفية.(Schmidt & Lee, 2011)

-**التعريف الإجرائي:** تعرف البراعة الحركية في هذه الدراسة بأنها مستوى أداء التلاميذ للمهارات الحركية المختلفة كما يدركها أساتذة التعليم الابتدائي، ويتم قياسها من خلال استجاباتهم على فقرات الاستبيان المتعلقة بالدقة، والتوازن، والتناسق الحركي.

7.1.الدراسات السابقة:

-الدراسة الأولى:

قامت الباحثة جيهان سيد عبده محمد (2023) بدراسة بعنوان" :تأثير استخدام التعلم النشط على مستوى تعلم بعض المهارات الحركية الأساسية لدى تلميذات المرحلة الأولى من التعليم الأساسي"، وقد أجريت الدراسة في مصر. اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي، وبلغت عينة الدراسة (50) تلميذة تم تقسيمهن إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح المجموعة التي استخدمت استراتيجية التعلم النشط، مما يدل على فعالية الأساليب التعليمية الحديثة في تحسين تعلم المهارات الحركية لدى التلاميذ.

-الدراسة الثانية:

قام الباحث ناصر بقار (2019) بدراسة بعنوان" :دراسة الفروق في مستوى المهارات الحركية الأساسية بين تلاميذ المدارس الابتدائية لولاية بسكرة"، وقد أجريت الدراسة في الجزائر. اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واشتملت عينة الدراسة على (127) تلميذًا من السنة الخامسة ابتدائي تم اختيارهم بطريقة عشوائية. استخدم الباحث اختبار (TGMD) لقياس المهارات الحركية الأساسية مثل الجري والقفز والوثب والرمي واللقف. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في مستوى المهارات الحركية لدى التلاميذ تبعًا لمتغير الممارسة الرياضية، حيث كان مستوى التلاميذ الذين يمارسون النشاط البدني أفضل من غير الممارسين.

-الدراسة الثالثة:

أجرت الباحثة بثينة عبد الخالق إبراهيم دراسة بعنوان" :تأثير التعلم الإتقاني في التحصيل المعرفي والأداء المهاري لدى طلبة التربية الرياضية في كرة السلة"، حيث اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي. وأظهرت النتائج أن التعلم الإتقاني يعد من الأساليب الحديثة التي تسهم في تحسين الأداء المهاري للمتعلمين، كما يساعد على مراعاة الفروق الفردية بينهم ويزيد من فاعلية العملية التعليمية.

-الدراسة الرابعة:

دراسة يوسف بو عبد الله (2017) بعنوان" :صعوبات تطوير مستوى تعلم المهارات الحركية من خلال حصة التربية البدنية لدى تلاميذ الطور الابتدائي بالجزائر ."هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أبرز العوائق التي تحدّ من تنمية المهارات الحركية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مع إبراز الدور الحيوي لمادة التربية البدنية والرياضية في تكوين شخصية الطفل وتنمية قدراته. وقد شدّد الباحث على ضرورة تخصيص وقت كافٍ لهذه المادة، وتوفير الوسائل والألعاب المناسبة، إلى جانب الاستعانة بكوادر متخصصة في التربية البدنية. كما أوضحت الدراسة أنّ بعض التلاميذ يواجهون صعوبات في تطوير مهاراتهم الحركية نتيجة عوامل نفسية واجتماعية، الأمر الذي يستدعي توفير الإمكانيات البشرية والمادية الكفيلة بضمان ممارسة منتظمة وآمنة للأنشطة الرياضية.

-الدراسة الخامسة:

قام السراي (2015) بدراسة في العراق هدفت إلى التعرف على أثر طريقتي التعلم التعاوني والتعلم الإتقاني في تحصيل طالبات كلية التربية في مادة أساليب تدريس الرياضيات واتجاهاتهن نحو مهنة التدريس. اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، حيث تكونت عينة الدراسة من (54) طالبة، تم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبيتين: المجموعة الأولى درست وفق أسلوب التعلم الإتقاني وعددها (26) طالبة، والمجموعة الثانية درست وفق أسلوب التعلم التعاوني وعددها (28) طالبة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل لصالح المجموعة التي درست وفق أسلوب التعلم الإتقاني.

-الدراسة السادسة:

أجرى القواقنة (2010) دراسة في الأردن هدفت إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية التعلم المدعم بالإتقان باستخدام الوسائل التكنولوجية في التحصيل والتفكير الاحتمالي لدى طلبة الجامعات. اعتمد الباحث على المنهج التجريبي، حيث تكونت عينة الدراسة من (73) طالبًا تم توزيعهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تضم (35) طالبًا ومجموعة ضابطة تضم (38) طالبًا. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل واختبار التفكير الاحتمالي لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية التعلم المدعم بالإتقان باستخدام الوسائل التكنولوجية.

8.1-مقارنة نتائج الدراسة مع الدراسات السابقة:

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات العربية السابقة التي أكدت أهمية الأساليب التعليمية الحديثة، خاصة التعلم الإتقاني، في تطوير المهارات الحركية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. فقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية وجود أثر إيجابي ودال إحصائيًا للتعلم الإتقاني بأبعاده المختلفة على البراعة الحركية، وهو ما ينسجم مع دراسة فرات جبار سعد الله وهاشم ياسر التي توصلت إلى أن استخدام التعلم الإتقاني يسهم في تحسين اكتساب المهارات الحركية الأساسية في كرة القدم، من خلال الاعتماد على التكرار والممارسة ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين. كما تتوافق نتائج الدراسة أيضًا مع دراسة بثينة عبد الخالق إبراهيم التي أكدت أن التعلم الإتقاني يعد من الأساليب الفعالة في تحسين الأداء المهاري ورفع كفاءة العملية التعليمية.

كما تتقاطع نتائج الدراسة الحالية مع دراسة جيهان سيد عبده محمد (2023)، التي أبرزت فعالية استخدام التعلم النشط في تحسين مستوى تعلم المهارات الحركية الأساسية، حيث أكدت الدراستان معًا أن اعتماد استراتيجيات تدريس حديثة قائمة على التفاعل والتغذية الراجعة يسهم بشكل واضح في تطوير الأداء الحركي لدى التلاميذ. وتدعم هذه النتيجة ما توصلت إليه الدراسة الحالية من أن التغذية الراجعة كانت أكثر أبعاد التعلم الإتقاني تأثيرًا في التناسق الحركي.

ومن جهة أخرى، تتفق الدراسة الحالية مع دراسة ناصر بقار (2019) التي أظهرت وجود فروق في مستوى المهارات الحركية تبعًا للممارسة الرياضية، حيث تشير الدراستان إلى أن تنمية الأداء الحركي لا ترتبط بعامل واحد فقط، بل تتأثر بعدة عوامل تعليمية وبدنية وبيئية. وهو ما يفسر انخفاض القوة التفسيرية لبعض أبعاد التعلم الإتقاني في الدراسة الحالية، مثل التقويم التكويني المستمر ومراعاة الفروق الفردية، رغم دلالتها الإحصائية.

كما تنسجم نتائج الدراسة الحالية مع دراسة يوسف بو عبد الله (2017) ودراسة محمد مجيدي ويوسف بوعبدالله، اللتين أكدتا أن نقص الوسائل البيداغوجية والإمكانات المادية والبشرية يشكل عائقًا أمام تطوير المهارات الحركية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. ويتوافق ذلك مع ما توصلت إليه الدراسة الحالية من أن البراعة الحركية تتأثر بعوامل أخرى إضافية نفسية وبيئية وبيداغوجية، وليس فقط باستراتيجيات التعلم الإتقاني.

إضافة إلى ذلك، تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراستي القواقنة (2010) والسراي (2015)، اللتين أثبتتا فعالية استراتيجية التعلم الإتقاني في تحسين التحصيل والأداء التعليمي مقارنة بالأساليب التقليدية، مما يعزز مصداقية نتائج الدراسة الحالية التي أكدت أن تطبيق مبادئ التعلم الإتقاني داخل حصة التربية البدنية والرياضية يساهم في تطوير البراعة الحركية لدى التلاميذ.

ورغم هذا الاتفاق العام بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، إلا أن الدراسة الحالية تميزت بتركيزها على تحليل أثر كل بعد من أبعاد التعلم الإتقاني بصورة مستقلة وربطه بمؤشرات البراعة الحركية، وهو ما أتاح فهمًا أعمق لدرجة تأثير كل بعد، حيث تبين أن التغذية الراجعة كانت الأكثر تأثيرًا مقارنة ببقية الأبعاد، في حين جاءت مساهمة بعض الأبعاد الأخرى بدرجة أقل، الأمر الذي يبرز أهمية التكامل بين مختلف استراتيجيات التعلم الإتقاني لتحقيق أفضل النتائج في تنمية البراعة الحركية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

الجانب النظري

الفصل الأول

الاطار المفاهيمي والمعرفي للتعلم الإتقاني

تمهيد:

يُعدّ التعلم الإتقاني من الاتجاهات التربوية الحديثة التي ظهرت استجابةً للحاجة إلى تحسين جودة التعلم وضمان وصول جميع المتعلمين إلى مستويات عالية من الإتقان، بدل الاكتفاء بالحد الأدنى من التحصيل. وقد جاء هذا المدخل ليؤكد أن الفروق الفردية بين المتعلمين لا تعود إلى قدراتهم العقلية بقدر ما ترتبط بالوقت المناسب، والطرائق التدريسية، والظروف التعليمية المتاحة لهم.

وانطلاقًا من ذلك، يقتضي تناول موضوع التعلم الإتقاني التطرق أولًا إلى ماهية التعلم الإتقاني من حيث مفهومه وأهدافه وأهميته في العملية التعليمية، ثم استعراض النظريات المفسرة له التي أسهمت في بناء أسسه الفكرية، مثل النظريات السلوكية والمعرفية والإنسانية. كما يستلزم الأمر توضيح مبادئه وخصائصه ومتطلباته التي تميّزه عن أنماط التعلم التقليدية، وتحدد شروط نجاح تطبيقه داخل الصف الدراسي.

وفي السياق نفسه، يتم التطرق إلى الاستراتيجيات والأساليب والطرق المعتمدة في التعلم الإتقاني، والتي تهدف إلى مراعاة الفروق الفردية وتحقيق الإتقان قبل الانتقال إلى تعلم جديد. وأخيرًا، يتم عرض نماذج التعلم الإتقاني الدولية والمحلية بهدف الاستفادة من التجارب التربوية الرائدة، وإبراز إمكانيات توظيف هذا المدخل في البيئات التعليمية المختلفة بما يسهم في الارتقاء بالمستوى التعليمي وتحقيق تعلم فعّال ومستدام.

.

2. التعلم الإتقاني.

1.2.المحطات التاريخية للتعلم الإتقائي:

شهد مفهوم **التعلّم الإتقاني** بداياته الأولى في أساليب التعليم الفردي التقليدي قبل القرن العشرين، حيث كان المتعلم لا ينتقل إلى مهارة جديدة إلا بعد إتقان السابقة، وهو ما ظهر في التعليم الديني والمهني القديم ومع مطلع القرن العشرين، أسهمت النظريات السلوكية في وضع الأسس الأولى لفكرة الإتقان من خلال الاهتمام بالتعزيز والتكرار والممارسة المنظمة، كما ورد في أعمال ثورندايك وسكنر التي ركزت على التعلّم التدريجي المرتبط بالاستجابات المرغوبة. (العويس، 2008، ص45).

وفي ستينيات القرن الماضي، ظهرت أهم محطة في تطور التعلّم الإتقاني. فقد اقترح **جون كارول** نموذجه الشهير الذي يرى أن الإتقان يتحقق عندما يتوافق الوقت المتاح للتعلم مع الوقت الذي يحتاجه المتعلم فعلياً، وهو ما شكل الأساس النظري لمفهوم الإتقان اللاحق. ثم جاء **بنيامين بلوم (1968)** ليضع الإطار الأكاديمي الأكثر تأثيراً، مؤكداً أن معظم المتعلمين قادرون على الوصول إلى مستويات عالية من الأداء إذا توفر لهم التقييم التكويني المستمر، والتغذية الراجعة، وفرص إضافية للتعلم عند الحاجة.

يُعدّ التعلّم الإتقاني مفهوماً أصيلاً في الفكر التربوي، وليس فكرة مستحدثة في الأدبيات التعليمية المعاصرة. فأسسه العميقة تضرب بجذورها في التربية الإسلامية التي أولت قيمة كبيرة للعمل المتقن، كما يظهر في العديد من آيات القرآن الكريم، ومنها قوله تعالى في سورة الكهف :﴿إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ إِنَّا لَا نُضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلًا﴾ (الآية 30). ويؤكد النبي صلى الله عليه وآله وسلم على قيمة الإتقان بقوله» :إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه .«كما اهتم النبي صلى الله عليه وآله بتحديد معايير الإتقان في العلم والعمل، وقد نقلت كتب السنة مواقف كثيرة كان يصحح فيها للصحابة أعمالهم وأقوالهم، مما يعكس عمق هذا المفهوم في التربية الإسلامية (زاير وآخرون، 2014، ص 120).

وقد بدأت ملامح الاهتمام المعاصر بالتعلّم الإتقاني تظهر في الولايات المتحدة الأمريكية في بدايات القرن العشرين، حيث طُبقت الفكرة أولاً ضمن خطة "وينتيكا" التي قدمها كارلتون سنة 1922، ثم ظهرت بشكل أوضح في المدرسة التجريبية بجامعة شيكاغو عام 1926 على يد موريسون، الذي ركّز على ضرورة إتقان المتعلمين لمهارات محددة قبل الانتقال إلى غيرها. واستمر العمل بهذا الاتجاه خلال الثلاثينيات (زاير وسماء، 2016، ص 174).

ومع ذلك، تراجع الاهتمام بهذا التوجه لفترة بسبب غياب التقنيات القادرة على دعم متطلبات التعليم الإتقاني. لكنه عاد بقوة في أواخر الخمسينيات عندما قدّم سكنر نموذج التعليم المبرمج، والقائم على تقسيم المهام التعليمية إلى وحدات صغيرة تتضمن تغذية راجعة فورية تساعد المتعلم على الإتقان التدريجي (الربيعي، 2006، ص 188).

وفي سنة 1961، ظهرت نظرية جانيه حول تنظيم التعلم في تسلسل هرمي، حيث أكدت أن إتقان المهارة الحالية يتطلب إتقان ما يسبقها من مهارات، وأن عملية التعلم تتدرج من البسيط إلى المركّب وفق نظام هرمي واضح (الساكني، 2000، ص 48). ثم جاء عام 1963 ليشهد وضع كارول خطته التعليمية التي استندت إلى فكرة أن كل متعلم قادر على الإتقان إذا أُتيح له الوقت الكافي والدعم المناسب. وقد انتشرت هذه الفكرة في مدارس عديدة في الولايات المتحدة مع تضمينها للتقويم التكويني بهدف تحسين نواتج التعلم.

أما التحول الأكبر فقد تحقق سنة 1968 عندما قام بلوم بتطوير أفكار كارول وتحويلها إلى نموذج إجرائي متكامل للتعلّم الإتقاني يمكن تطبيقه داخل الصف الدراسي. وقد أوضح بلوم – مع كارول – أن الإتقان ليس حكراً على فئة من المتعلمين، بل يمكن لمعظمهم، إن لم يكن جميعهم، بلوغه إذا توفرت البيئة التعليمية المناسبة التي توفر الوقت الكافي، والدعم، والتقويم المستمر (زاير وآخرون، 2014، ص 74).

- وخلال سبعينيات وثمانينيات القرن العشرين، شهدت المدارس تطبيقات موسّعة للتعلّم الإتقاني من خلال التعليم المبرمج والتعليم القائم على الكفاءات، وقد أكدت الدراسات ارتفاع مستويات التحصيل الدراسي لدى المتعلمين المشاركين في هذه البرامج، وفي التسعينيات، أُدرجت مبادئ الإتقان ضمن **التعليم القائم على المعايير**، حيث أصبحت مستويات الأداء المطلوبة محددة مسبقاً ويتم تقييم المتعلم بناءً عليها. (Guskey, 1985, pp. 24–30)
- ومع تطور التكنولوجيا الرقمية في بداية الألفية الجديدة، توسّع مفهوم التعلّم الإتقاني عبر المنصات الإلكترونية التي تعتمد على التقدّم نحو المحتوى التالي فقط بعد تحقيق الإتقان، مثلKhan Academy ، إضافة إلى انتشار نماذج التعليم الشخصي والتعليم المبني على الكفاءات (CBE) التي تعتمد على مسارات تعليمية مرنة وفي المرحلة المعاصرة، أصبح الذكاء الاصطناعي جزءاً محورياً في تطوير التعلم الإتقاني، من خلال أنظمة التعلّم المتكيّف التي تحلل أداء المتعلم وتقدم دعماً فردياً يضمن الوصول إلى الإتقان بدرجة أكبر من الدقة والفعالية .(Pane et al., 2015, pp. 21–30)

2.2.تعريف التعلم الاتقاني:

للتعلّم الاتقاني تعريفات عديدة، فهو خيار المتعلم، والتدريس يستخدم لإيصال الطلبة إلى مستوى السيطرة على الوحدات الرئيسة في التعليم قبل السماح لهم بالانتقال إلى الوحدة التعليمية اللاحقة وعرّفه ماتزر (1992) بأنه "مقدمة منطقية لأن المتعلمين يجب أن يكتسبوا المهارة بزيادة في مقدار تعلمها وبتقدم متسلسل أو متعاقب وبشرط أن يكونوا قد تعلموا المهارة بإتقان، وقبل الإقدام على أداء المهارات الصعبة والمركبة (Matzier, 1992, p. 45) ".

يُعرف **التعلّم الإتقاني (Mastery Learning)** بأنه كفاءة أو أداء عمل مضبوط، له مستوى محدد مسبقًا يمكن قياسه كميةً، ويُتوقع من كل متعلم تحقيقه بعد إتمام موقف تعليمي واحد أو عدة مواقف تعليمية. ومن خلال هذا المستوى، يُصدر الحكم على المتعلم بأنه **متقن** أو **غير متقن**، أي أن الحكم يتركز على نتائج التعلم وكفاءة المتعلم في أداء المهام الموكلة إليه (عبد الله، 2017، ص 16).

ويقوم التعلم الإتقاني على الفكرة الأساسية التي تفيد بأن معظم المتعلمين قادرون على تحقيق مستويات عالية من القدرة على التعلم إذا قُدمت لهم المادة الدراسية بطريقة منظمة وشاملة، مع تقديم الدعم والمساعدة عند مواجهة أي صعوبة، وإتاحة الوقت الكافي لتحقيق الإتقان. ويعتمد هذا النوع من التعلم على وجود معايير واضحة يمكن من خلالها قياس مستوى الإتقان بشكل موضوعي (علي، 2011، ص 166).

وأشار مرعي والحيلة (1998) إلى أن التعلم الإتقاني يشمل مجموعة من الأفكار والممارسات التعليمية والإجراءات التقويمية المصممة لتحسين التعلم وضمان وصول جميع المتعلمين إلى المستوى المطلوب لإتقان المادة العلمية. ويتطلب ذلك تقسيم المحتوى إلى وحدات تعليمية صغيرة منظمة تتسم بالتتابع والتدرج، وتحديد أهداف واضحة لكل وحدة، واستخدام التدريس الجمعي، بالإضافة إلى إجراء اختبارات تجميعية وتصحيح التعلم على المستوى الفردي أو الجماعي (عطية، 2016، ص 254).

وتطرق فريد كامل (1998) إلى أنه "تقنية تعليمية لتدريس مادة تعليمية متسلسلة على نحو هرمي وتعليمها، إذ تكون المهارة المراد تعلمها مجزأة إلى وحدات أو أقسام مميزة وواضحة، تعطى في حصة صفية واحدة، أو في عدة حصص خلال الأسبوع الواحد، ويعطى الطلبة اختبار في نهاية كل جزء، فإذا لم يصلوا إلى درجة الإتقان في هذا الاختبار (80%- 90%)، فإنهم يزودون بوقت، وتدريس إضافيين حتى يصبحوا قادرين على تحصيل درجة الإتقان في الاختبار المعاد.(Kamel, 1998, p. 122) "

ويرى بلوك (1974) التعلّم الاتقاني على أنه "تحقيق المتعلم مجموعة محددة من الأهداف الأساسية التي تتناول محتوى مادة التعليم (أهداف الدرس) والتي تترجم إلى أغراض دقيقة تقسم إلى وحدات تعلّم، إذ يعطى الطلبة مدة زمنية لإكمالها، وبعد ذلك يجري التقييم بواسطة اختبارات التشخيص" ((Block, 1974, p. 78

يستنتج الباحث من خلال هذه التعاريف أن التعلم الإتقاني يجمع بين التخطيط المنظم، التدريس الموجه، التقييم المستمر، والدعم الفردي أو الجماعي لضمان إتقان كل متعلم للمهارات والمعارف المطلوبة، وهو ما يجعله إطارًا فعالًا لتحسين جودة التعليم وتحقيق العدالة التربوية بين جميع المتعلمين.

3.2.أهداف للتعلم الإتقاني:

يهدف التعلم الإتقاني إلى تمكين المتعلم من الوصول إلى أعلى مستويات التعلم وإتقان المهارات المطلوبة، وذلك من خلال توفير الظروف التعليمية المناسبة لكل متعلم. ويساهم هذا النهج في:

- مساعدة كل متعلم على العمل وفق سرعته الخاصة عبر الوحدات الدراسية المتتابعة.
- تطوير قدرة كل متعلم على تحقيق درجة الإتقان المطلوبة.
- تعزيز المبادرة الذاتية والتوجيه الذاتي لدى الطلاب.
- تشجيع التعلم الذاتي وزيادة الدافعية نحو التعلم (خلف وآخرون، 2013).

وبالتالي، يظهر أن التعلم الإتقاني يركز على وصول كل متعلم إلى مستوى الإتقان المحدد له وفق إمكاناته وقدراته، مع توفير الدعم والوسائل التعليمية المناسبة لضمان تحقيق هذا الهدف.

4.2. متطلبات، خصائص، أهداف، أهمية للتعلم الإتقاني:

.14.2.متطلبات ومبادئ التعلم الإتقاني:

عتمد على عدة عوامل تساهم في نجاح هذا النوع من التعلم وتحقيق الإتقان لدى جميع المتعلمين من أهم هذه المتطلبات: (الجهيني، 2019، ص449).

- زيادة التكرار للأفراد الذين لم يصلوا إلى مرحلة الإتقان، وذلك لإتاحة الفرصة لهم لإعادة التعلم وتحسين أدائهم.

- تكوين مجموعات تعليمية وفق الأخطاء المرتكبة أثناء الأداء، بحيث يشترك كل مجموعة في خطأ محدد، ويتم تدريب هذه المجموعات بشكل منفصل لتكثيف التغذية الراجعة الدقيقة والمناسبة.

- استثمار الطلاب الجيدين في الأداء لمساعدة الآخرين، وهو ما يعزز التعلم التعاوني ويرفع مستوى جميع المتعلمين.

- إعطاء وقت إضافي وتكرارات إضافية للطلاب الضعفاء بهدف رفع مستوى أدائهم وتحقيق الإتقان المطلوب.

- استخدام مساعدين جيدين لمساندة المعلم في العملية التعليمية، خصوصًا عند الحاجة لضمان وصول الجميع إلى مستوى الإتقان.

وبناءً على ما سبق، يستنتج الباحث أن من الضروري أن يقوم المعلم بتقسيم محتوى الموضوعات الدراسية إلى وحدات تعليمية صغيرة، وكذلك تقسيم الطلاب إلى مجموعات بحسب مستوى قدراتهم، والعمل مع كل مجموعة وفق احتياجاتها. فقد تحتاج بعض المجموعات إلى عرض الموضوع مرة واحدة، بينما تحتاج أخرى إلى تكرار الدروس عدة مرات حتى تصل إلى مستوى الإتقان. وفي حال صعوبة تطبيق هذا النمط التعليمي بمفرده بسبب ضيق الوقت أو كثرة الطلاب، يمكن للمعلم الاستعانة ببعض المتفوقين من الطلاب لتكرار الشرح أو توضيح المفاهيم للآخرين، لضمان وصول جميع المتعلمين إلى مستوى الإتقان المطلوب.

.34.2خصائص التعلم الإتقاني:

يمكن تمييز التعلم الإتقاني من خلال مجموعة من الخصائص الأساسية التي تميزه عن الأساليب التعليمية التقليدية، وهي كالتالي:

1. التعلم على مراحل متدرجة :حيث يُقسّم المحتوى التعليمي إلى وحدات صغيرة منظمة ومتسلسلة، ويُقدّم للمتعلمين بشكل هرمي من السهل إلى الصعب، مما يسمح بتحقيق الإتقان لكل وحدة قبل الانتقال إلى الوحدة التالية (الساكني، 2000، ص 48).

2. التركيز على الإتقان الفردي :فالمتعلم لا ينتقل إلى موضوع جديد إلا بعد إتقان المادة الحالية، ويُقاس مستوى الإتقان وفق معايير محددة مسبقًا، مما يضمن تقييم دقيق لأداء كل متعلم (الفتلي، 2016، ص 214).

3. التغذية الراجعة المستمرة :يعتمد التعلم الإتقاني على توفير تغذية راجعة فورية للمتعلمين عند مواجهة الصعوبات، مع إتاحة وقت إضافي وتكرارات لتصحيح الأخطاء، مما يعزز التعلم التدريجي والإتقان(ص 65.، Matzier, 1992

4. التعلم الفردي والجماعي :يتيح هذا النوع من التعلم الفرصة لكل متعلم للعمل وفق سرعته الخاصة، مع إمكانية استخدام التعلم التعاوني من خلال الاستعانة بالطلاب المتفوقين لمساعدة زملائهم، مما يرفع مستوى تحصيل جميع الطلاب (خلف وآخرون، 2013).

5. تحفيز المبادرة الذاتية والتعلم الذاتي :يشجع التعلم الإتقاني الطلاب على تحمل المسؤولية عن تعلمهم، ويعزز القدرة على التنظيم الذاتي، وزيادة الدافعية للتعلم المستمر (علي، 2011، ص 166).

6. استخدام الاختبارات التكوينية :يتم إجراء اختبارات قصيرة بعد كل وحدة تعليمية لتحديد مدى الإتقان، ويُعاد تدريس المحتوى للمتعلمين الذين لم يصلوا إلى المستوى المطلوب، وهو ما يضمن تحصيل جميع الطلاب لأهداف التعلم المحددة (خيّون، 2002، ص 87).

يستنتج الباحث مما سبق، أنّ **التعلّم الإتقاني** يمثل نموذجًا تعليميًا حديثًا يقوم على مبدأ مراعاة الفروق الفردية وتحقيق الحدّ الأقصى من التحصيل لدى جميع المتعلمين. فهو لا يكتفي بتقديم المحتوى بل يعمل على تفكيكه إلى وحدات صغيرة متدرجة، مع توفير التغذية الراجعة المستمرة، وضمان الإتقان لكل مرحلة قبل الانتقال إلى التي تليها. وبفضل آليات التقييم التكويني والدعم العلاجي، يتيح هذا النموذج فرصًا متعددة للنجاح، ويعزز مبادئ التعلم الذاتي والمبادرة الفردية، كما يجمع بين العمل الفردي والعمل التعاوني، مما يجعله أكثر شمولًا وفعالية مقارنة بالأساليب التقليدية التي تعتمد على الزمن الثابت ونتائج متفاوتة. وبالتالي، فإن التعلم الإتقاني يُعد من الاتجاهات التربوية التي تهدف إلى رفع جودة التعلم وتحقيق العدالة التعليمية من خلال ضمان إتقان كل متعلم للأهداف المحددة.

.44.2أهمية التعلم الإتقاني:

يُعدّ التعلّم الإتقاني من المداخل التربوية الفعّالة في تحسين جودة العملية التعليمية، إذ يقوم على مبدأ تمكين جميع المتعلمين من بلوغ مستويات عالية من الأداء من خلال إتاحة الوقت الكافي وفرص التعلم المناسبة لكل متعلم. ويسهم هذا النمط من التعلم في تعزيز الفهم العميق للمحتوى الدراسي، وترسيخ المعارف والمهارات في الذاكرة طويلة المدى، مما يضمن استدامة التعلم وانتقال أثره إلى مواقف جديدة.

كما يساعد التعلّم الإتقاني على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، من خلال اعتماد التقييم التكويني المستمر والتغذية الراجعة، وتوفير أنشطة علاجية وإثرائية عند الحاجة، الأمر الذي يحدّ من تراكم التعثرات التعليمية. ومن الناحية التربوية، أثبتت الدراسات أن التعلّم الإتقاني يسهم في رفع مستوى التحصيل الأكاديمي، وتقليص الفجوات بين المتعلمين، وتعزيز الدافعية والثقة بالذات، مما يجعله أداة فعّالة لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص والعدالة التعليمية .

5.2.النظريات المفسرة للتعلم الإتقاني

1.5.2. نظرية الانتباه الإتقاني (Selective Attention Theory)

تفسر هذه النظرية قدرة المتعلم على اختيار المعلومات ذات الصلة وإهمال المعلومات غير المهمة أو المشتتة. ويشير الباحثون إلى أن الانتباه الانتقائي عملية نفسية أساسية للتحكم في معالجة المعلومات، إذ يسمح للمتعلمين بالتركيز على ما هو مهم لتحقيق أهداف التعلم.(Broadbent, 1958 , p11)

تُعد **نظرية الانتباه الاتقاني (Selective Attention Theory)** من النظريات الأساسية لفهم كيفية قدرة المتعلم على التركيز على المعلومات المهمة وتجاهل المشتتات. وتوضح هذه النظرية العمليات المعرفية المبدئية التي يتحكم بها الانتباه، مما يجعلها مفيدة لفهم كيفية معالجة المعلومات في بيئات تعليمية مليئة بالمثيرات. ومع ذلك، تُنتقد هذه النظرية لكونها تركز بشكل أساسي على العمليات الأولية للانتباه، متجاهلة تأثير الخبرات السابقة أو الدافعية الداخلية للمتعلمين، فضلاً عن تجاهل الفروق الفردية في القدرة على التركيز.

على الرغم من أن **نظرية الانتباه الاتقاني** قدّمت إسهامًا مهمًا في تفسير كيفية قدرة المتعلم على تصفية المثيرات المحيطة والتركيز على المعلومات ذات الصلة، إلا أن هذه النظرية واجهت مجموعة من الانتقادات. يتمثل أبرز هذه الانتقادات في كونها ركزت بصورة كبيرة على **العمليات الأولية للانتباه** على المستوى المعرفي دون أن تمنح الاعتبار الكافي للعوامل النفسية والدافعية التي تؤثر بشكل مباشر في تخصيص الانتباه واتجاهه. كما أنها أغفلت دور **الخبرة السابقة والسياق التعليمي** في تحديد ما يعتبره المتعلم "مهمًا" أو "غير مهم"، وهو ما يجعل تفسيرها للسلوك التعلمي غير مكتمل. إضافة إلى ذلك، لم تأخذ النظرية بعين الاعتبار **الفروق الفردية** بين المتعلمين في القدرة على التحكم في الانتباه وتحمل المشتتات، مما يقلل من قدرتها على تفسير التباين في الأداء بين الطلاب داخل البيئة التعليمية الواحدة. وبالتالي، ورغم أهميتها التفسيرية في البعد المعرفي الأولي، تبقى هذه النظرية جزئية وتحتاج إلى التكامل مع نظريات أخرى أكثر شمولاً في مجال التعلم.

يستنتج الباحث من خلال تحليل النظرية أن التعلم الاتقاني يمثل عنصرًا مهمًا في نجاح التعلم داخل البيئات التعليمية، لاسيما تلك التي تتسم بوفرة المثيرات والمشتتات. ومن الناحية الميدانية، يمكن الاستفادة من هذه النظرية في تصميم أنشطة تعليمية تراعي تقليص المشتتات البصرية والصوتية داخل الفصول، مع تعزيز وضوح الأهداف التعليمية وتحديد نقاط التركيز الأساسية للمتعلمين. كما يمكن دعمها ببرامج تدريبية لتحسين مهارات التركيز لدى الطلاب، خاصة لدى الفئات التي تعاني صعوبة في التحكم بالانتباه. وبذلك، يظهر أن تطبيقات النظرية في الواقع المدرسي تظل ذات قيمة عملية، رغم محدودية طرحها النظري على المستوى التفسيري الشامل.

2.5.2.نظرية الإدراك الإتقاني (Selective Perception Theory)

تركز هذه النظرية على كيفية تفسير المتعلم للمعلومات بناءً على خبراته السابقة، وقيمه، واهتماماته. فالمتعلم يدرك ويعالج المعلومات التي تتوافق مع توقعاته واحتياجاته، بينما يتجاهل أو يقلل من أهمية المعلومات غير المتوافقة (Neisser, 1967, pp. 50–58).

نظرية الإدراك الإتقاني (Selective Perception Theory)، فتوضح كيف يؤثر الإدراك والخبرة السابقة والقيم الشخصية على طريقة تفسير المتعلم للمعلومات. ومن خلال هذه النظرية يمكن فهم سبب اختيار المتعلمين لبعض المعلومات على حساب أخرى. إلا أن النقد الموجه إليها يشير إلى أن تركيزها على العوامل الداخلية قد يقلل من شموليتها، إذ تتجاهل تأثير البيئة والسياق التعليمي على عملية التعلم) .

تُعد نظرية الإدراك الانتقائي من النظريات التي تفسّر كيفية انتقاء المتعلم للمعلومات بناءً على خلفيته المعرفية وخبراته السابقة وقيمه واهتماماته. فبحسب **(Neisser, 1967, p89)**، فإن المتعلم يميل إلى تفسير المعلومات التي تتوافق مع توقعاته وحاجاته الإدراكية وتجاهل ما يخالفها، مما يفسر التباين في استقبال المعلومات داخل البيئة التعليمية الواحدة. ورغم ذلك، واجهت هذه النظرية انتقادات تتعلق بحدودها التفسيرية، إذ ركزت بصفة أساسية على **العوامل الداخلية** المرتبطة بالمتعلم (مثل الخبرة والقيم والدافعية الإدراكية)، في حين **قلّلت من تأثير العوامل الخارجية** كالبيئة الصفية، طبيعة المادة التعليمية، والتفاعل مع المدرس وزملاء الصف. وقد أشار **(Smith & Kosslyn, 2007, p152)**، إلى أن تجاهل السياق الاجتماعي والتعليمي يجعل النظرية جزئية وغير مكتملة لتفسير عملية الإدراك في مواقف التعلم الواقعية.

يرى الباحث أن الإدراك الانتقائي يمثل عنصرًا مهمًا في عملية التعلم، خصوصًا في البيئات التي يُقدَّم فيها محتوى معرفي متعدد الأبعاد. ومن منظور ميداني، يمكن الاستفادة من النظرية في **تصميم أنشطة تعليمية تراعي**

الخلفيات المعرفية والقيمية للمتعلمين، مع العمل على ربط المحتوى بواقعهم وخبراتهم السابقة لزيادة قابلية الاستقبال والفهم. كما يمكن للمدرسين مراعاة أن المتعلم قد يهمل بعض المعلومات بسبب عدم توافقها مع خبراته، مما يستدعي **تنويع طرق العرض والتوضيح** وإدماج أمثلة تطبيقية، وتهيئة بيئة تشجع على إعادة بناء التصورات الإدراكية. وبذلك تُبرز النظرية بعدًا عمليًا مهمًا، رغم محدوديتها التفسيرية على المستوى النظري.

3.5.2.نظرية التعلم القائم على التحفيز(Motivated Learning Theory)

تشير هذه النظرية إلى أن اختيار المتعلم للمعلومات يعتمد على مستوى الدافعية والتحفيز الداخلي لديه. فالمتعلم يكون أكثر انتباهاً واهتماماً بالمعلومات التي ترتبط بأهدافه الشخصية أو التي توفر له قيمة مباشرة (Deci & Ryan, 1985, pp. 41–55).

تُبرز **نظرية التعلم القائم على التحفيز (Motivated Learning Theory)** أهمية الدافعية الداخلية للمتعلم في توجيه انتقائه للمعلومات، حيث يكون المتعلم أكثر اهتمامًا بالمعلومات المرتبطة بأهدافه أو بقيمته الشخصية. ومع ذلك، فإن هذه النظرية تقلل من دور القدرات المعرفية أو الاستراتيجيات التعليمية المنظمة، كما أن تأثير الدافعية قد يكون متغيرًا حسب الظروف التعليمية المختلفة.

تؤكد نظرية التعلم القائم على التحفيز على الدور المركزي للدافعية الداخلية في توجيه المتعلم نحو اختيار المعلومات الأكثر ارتباطًا بأهدافه وحاجاته الشخصية. فبحسب **(Deci & Ryan, 1985, p67)** ، فإن المتعلم يميل إلى الاستثمار المعرفي في المحتوى الذي يشعر أنه ذو قيمة ذاتية أو عملية بالنسبة له، مما يعزز الانتباه والاحتفاظ بالمعلومة. كما يرى **(Schunk, 2012, p98)**، أن الدافعية تعد أحد أقوى المتغيرات المؤثرة في التعلم، لما لها من دور في تحديد مقدار الجهد والمثابرة.

ورغم ذلك، تعرضت النظرية لعدة انتقادات، أبرزها تركيزها المفرط على الدافعية الداخلية مع **إغفال دور القدرات المعرفية العليا** كالذاكرة العاملة، والاستراتيجيات التنظيمية، وعمليات المعالجة العميقة. كما أنها لم تمنح الوزن الكافي للعوامل **البيئية والسياقية** مثل طبيعة المهام التعليمية، طريقة التدريس، ثقافة الصف، أو سياسات التقييم، والتي قد تُعزّز أو تُضعف تأثير الدافعية بشكل مباشر. إضافة إلى ذلك، تشير بحوث حديثة إلى أن تأثير الدافعية قد يتغير باختلاف **السن، المرحلة الدراسية، والمواقف التعليمية،** مما يقلل من قدرة النظرية على تقديم تفسير شامل وثابت عبر السياقات المختلفة.

يستنتج الباحث أن من المنظور الميداني، تُقدم النظرية بعدًا مهمًا يمكن الاستفادة منه في توظيف الدافعية الداخلية كعامل داعم للتعلم، من خلال ربط الأنشطة التعليمية بأهداف المتعلمين واهتماماتهم الشخصية، وإتاحة مساحة للاختيار، وتشجيع الإنجاز الذاتي. كما يمكن تعزيز تطبيقاتها من خلال تصميم مهام تعليمية ذات **قيمة إدراكية واضحة** للمتعلمين، مما يزيد من التفاعل والانخراط. ومع ذلك، ينبغي دمج مبادئ هذه النظرية مع استراتيجيات تعليمية معرفية ومنهجية، لضمان عدم اعتماد التحصيل على الدافعية وحدها. وبذلك تظهر النظرية ذات فائدة عملية في الميدان التعليمي، لكنها تحتاج إلى تكامل نظري مع نماذج أخرى لضمان تغطية الجوانب المعرفية والسياقية للتعلم.

4.5.2.نظرية معالجة المعلومات(Information Processing Theory)

تربط هذه النظرية التعلم الانتقائي بكيفية استقبال المعلومات ومعالجتها وتخزينها في الذاكرة. فالمتعلم يختار المعلومات ذات الصلة ويعالجها بعمق أكبر بينما يتم تجاهل المعلومات غير المهمة، وهو ما يؤدي إلى التعلم الفعّال وتخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى.(Atkinson & Shiffrin, 1968, p125)

نظرية معالجة المعلومات(Information Processing Theory) ، فتقدم نموذجًا دقيقًا لكيفية استقبال المتعلم للمعلومات ومعالجتها وتخزينها في الذاكرة، موضحة كيف يتم اختيار المعلومات المهمة وفهمها بعمق. ومع ذلك، فإنها تميل إلى تبسيط عملية التعلم إلى مجرد معالجة معلوماتية، متجاهلة الأبعاد العاطفية والاجتماعية للمتعلمين، وكذلك الفروق الفردية في أساليب التعلم.(Atkinson & Shiffrin, , p128 1968)

عد نظرية معالجة المعلومات من النظريات ذات التأثير الكبير في مجال علم النفس التربوي، إذ قدّمت نموذجًا يوضّح كيفية استقبال المعلومات عبر الذاكرة الحسية ثم معالجتها في الذاكرة قصيرة المدى، قبل تخزينها في الذاكرة طويلة المدى. ويشير **(Atkinson & Shiffrin, 1968, p126)** ، إلى أن عملية التعلم تعتمد على مدى قدرة المتعلم على **اختيار المعلومات ذات الصلة ومعالجتها بعمق**، مما يعزز الاحتفاظ بها واسترجاعها لاحقًا. كما أكد **(Baddeley , 1997, p72)** أن قدرة الذاكرة العاملة على معالجة المعلومات الانتقائية تعد عاملًا جوهريًا في نجاح التعلم.

ورغم ذلك، تعرضت النظرية لجملة من الانتقادات؛ أبرزها **اختزالها لعملية التعلم في مجرد تدفق معلومات ومعالجتها**، مع تجاهل العوامل **الوجدانية والاجتماعية والدافعية** التي أثبتت الأبحاث الحديثة تأثيرها المباشر في التعلم. كما أنها لم تُعط وزناً كافيًا للفروق الفردية في **استراتيجيات التعلم**، وأنماط التفكير، وخبرات المتعلمين، وهو

ما يجعل تفسيرها جزئيًا وغير شامل. إضافة إلى ذلك، فإن تركيزها على الجانب المعرفي يجعلها أقل قدرة على تفسير مواقف التعلم التي تتضمن تفاعلًا اجتماعيًا أو عاطفيًا بين المتعلمين.

يستنتج الباحث أن توفر النظرية أسسًا مفيدة يمكن تطبيقها في تصميم الدروس، من خلال **تقليل المشتتات**، وتنظيم المعلومات في وحدات صغيرة، ودعم المعالجة العميقة عبر الأمثلة والأنشطة التطبيقية. كما يمكن تعزيز تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى باستخدام **التكرار المعزز والاسترجاع الفعّال** .ومع ذلك، فإن تطبيقها في الميدان التربوي يحتاج إلى دمجها مع نظريات تهتم بالعوامل الوجدانية والاجتماعية، لضمان شمول العملية التعليمية وتحقيق نتائج أفضل لدى المتعلمين بمختلف أنماطهم وقدراتهم. وبذلك تُظهر النظرية قيمة عملية واضحة رغم محدوديتها النظرية في التفسير الشامل.

5.5.2.نظرية السلوك الإتقاني (Operant Selective Learning)

وفقًا لنظرية التعلم السلوكي، فإن المتعلم يختار السلوكيات أو المعلومات التي تؤدي إلى نتائج إيجابية، ويتجنب ما يسبب عقابًا أو فشلًا. وهذا يوضح دور المكافآت والتعزيزات في توجيه التعلم الاتقاني.

تؤكد **نظرية السلوك الإتقاني (Operant Selective Learning)**على دور التعزيز والمكافآت في توجيه المتعلم لاختيار السلوكيات أو المعلومات التي تؤدي إلى نتائج إيجابية، وهو ما يعزز التعلم المستمر. إلا أن النقد الموجه إليها يشير إلى اعتمادها الكبير على المثيرات الخارجية والمكافآت، وتجاهل دور الدافعية الداخلية، كما أنها لا تفسر التعلم الانتقائي في المواقف المعقدة التي تتطلب التفكير النقدي والاستدلال .

وبشكل عام، تُظهر هذه النظريات أن كل واحدة منها تقدم تفسيرًا جزئيًا للتعلم الاتقاني، حيث تركز على جانب معين مثل الانتباه أو الإدراك أو الدافعية أو المعالجة المعلوماتية أو التعزيز السلوكي. لذلك، من الضروري الجمع بينها لتكوين إطار متكامل يأخذ في الاعتبار العوامل المعرفية، العاطفية، الاجتماعية، والدافعية لضمان فهم شامل لكيفية اختيار المتعلم للمعلومات وإتقانها.

ترى النظرية السلوكية أن التعلم يحدث نتيجة للعلاقة بين السلوك والنتائج المترتبة عنه، حيث يميل المتعلم إلى **اختيار السلوكيات أو المعلومات** التي تقود إلى نتائج إيجابية وتعزيزات، ويتجنب تلك المرتبطة بالفشل أو العقاب. ويشير **(Skinner, 1953, p 114)**، إلى أن التعزيز الإيجابي يلعب دورًا أساسيًا في تشكيل السلوك، وتوجيه التعلم نحو عناصر محددة من البيئة التعليمية. كما أظهرت دراسات تطبيقية لاحقة أن استخدام التعزيز المنتظم يؤدي إلى زيادة معدل الاستجابة وتحسين الأداء . **(Gagné, 1985, p 74)**

ومع ذلك، تُوجَّه عدة انتقادات إلى هذه النظرية، أبرزها **اعتمادها الكبير على العوامل الخارجية** مثل المكافآت والمثيرات، مع إغفال دور **الدافعية الداخلية** والتصورات الشخصية للمتعلمين. كما أنها لا تفسر التعلم في المواقف المعقدة التي تتطلب **تفكيرًا نقديًا، استدلالًا، أو معالجة معرفية عالية**، إذ إن السلوكيات في مثل هذه المواقف لا تكون دومًا قابلة للتعزيز المباشر أو الفوري. إضافة إلى ذلك، فإن النظرية لا تراعي الفروق الفردية في **الاهتمامات والميول وأساليب التعلم**، وهو ما يجعل تفسيرها للتعلم الانتقائي تفسيرًا جزئيًا وغير شامل.

يرى الباحث أن من الجانب الميداني، تقدّم النظرية إطارًا يمكن الاستفادة منه في **تحسين البيئة الصفية** عبر استخدام التعزيزات والمكافآت لتنمية السلوكيات التعليمية المرغوبة، مثل المشاركة، الانتباه، أو الاجتهاد. كما يمكن للمعلم توظيف التعزيز الرمزي أو الاجتماعي لرفع مستوى التفاعل والانضباط داخل الصف. غير أن الاعتماد عليها وحدها لا يكفي لتفسير أو تطوير التعلم الانتقائي في مواقف تعليمية تتطلب **استقلالية فكرية** أو **دافعية ذاتية**، مما يستدعي دمجها مع نظريات أخرى تهتم بالعوامل المعرفية والانفعالية. وبذلك، تظهر النظرية ذات فائدة تطبيقية في المجال التعليمي، لكنها تحتاج إلى توسيع تكاملي لضمان شمولية الإطار التحليلي للتعلم.

يرى الباحث، في ضوء التحليل النظري للنظريات المفسِّرة للتعلم الإتقاني، أن هذه النظريات رغم اختلاف منطلقاتها وتباين زوايا تناولها، تشترك في التأكيد على أن التعلم الإتقاني لا يتحقق عشوائيًا، بل نتيجة تفاعل منظومة معقّدة من العمليات المعرفية والدافعية والسلوكية. فكل نظرية من هذه النظريات قدّمت تفسيرًا جزئيًا يركّز على بعد محدد من أبعاد التعلم، دون أن تنفرد بتقديم تفسير شامل ومتكامل للعملية التعليمية.

فنظرية الانتباه الانتقائي أبرزت أهمية التحكم في المثيرات وتوجيه التركيز نحو المعلومات ذات الصلة، وهو ما ينسجم مع متطلبات التعلم الإتقاني في البيئات الصفية المعاصرة التي تتسم بكثرة المشتتات. غير أن محدوديتها تظهر في تجاهلها للعوامل الدافعية والخبرات السابقة التي تلعب دورًا حاسمًا في توجيه الانتباه ذاته. وفي السياق نفسه، جاءت نظرية الإدراك الانتقائي لتؤكد أثر الخلفية المعرفية والقيم الشخصية في تفسير المعلومات، ما يفسر التفاوت في إتقان التعلم بين المتعلمين، لكنها بدورها قلّلت من شأن السياق التعليمي والعوامل البيئية المؤثرة في الإدراك.

أما نظرية التعلم القائم على التحفيز، فقد قدّمت إسهامًا مهمًا في إبراز الدور المركزي للدافعية الداخلية في تحقيق التعلم الإتقاني، خاصة من حيث زيادة الجهد والمثابرة والانخراط في التعلم. إلا أن الباحث يرى أن الاعتماد المفرط على الدافعية وحدها قد لا يكون كافيًا لضمان الإتقان، ما لم يُدعّم باستراتيجيات معرفية وتنظيمية واضحة. وفي هذا الإطار، تبرز نظرية معالجة المعلومات كنموذج معرفي يوضّح آليات استقبال المعلومات ومعالجتها وتخزينها،

غير أنها تميل إلى اختزال التعلم في بعده المعرفي، مع إغفال الجوانب الوجدانية والاجتماعية التي أثبتت الدراسات الحديثة تأثيرها المباشر في التعلم.

من جهة أخرى، أسهمت نظرية السلوك الإتقاني في توضيح دور التعزيز والمكافأة في توجيه السلوك التعلمي وتحقيق الإتقان، خاصة في المراحل التعليمية الأولى. إلا أن محدوديتها تتجلى في تركيزها على السلوك الظاهر وإهمال العمليات العقلية العليا، مما يقلل من قدرتها على تفسير التعلم الإتقاني في المواقف التعليمية المعقدة.

وبناءً على ما سبق، يستنتج الباحث أن التعلم الإتقاني لا يمكن تفسيره اعتمادًا على نظرية واحدة، بل يتطلب تبني منظور تكاملي يجمع بين الانتباه، والإدراك، والدافعية، والمعالجة المعرفية، والتعزيز السلوكي. ويؤكد الباحث أن هذا التكامل النظري يوفّر إطارًا أكثر شمولًا لفهم كيفية اختيار المتعلم للمعلومات، ومعالجتها بعمق، وإتقانها داخل سياقات تعليمية مختلفة. كما يتيح هذا المنظور المتكامل توجيه الممارسات التربوية نحو تصميم بيئات تعليمية تراعي الجوانب المعرفية والانفعالية والسياقية، بما يحقق تعلمًا إتقانيًا فعّالًا ومستدامًا.

6.2.نماذج التعلم الإتقاني

.16.2.النماذج الدولية (الغربية) للتعلم الإتقاني

يوجد ثلاثة نماذج رئيسة للتعلم الإتقاني، وهي **نموذج كارول(1963)** ، و**نموذج كيلر(1963)** ، و**نموذج بلوم (1968)**، لكل منها تصور مختلف لكيفية تطبيق التعلم الإتقاني في العملية التعليمية.

أولاً: نموذج كارول(1963)

وضع كارول هذا النموذج للتعلم المدرسي مستندًا إلى فكرة التعلم للإتقان، حيث يوضح أن مستوى التحصيل الذي يحققه المتعلم يعتمد على **الوقت المخصص لتعلم مهمة معينة مقارنة بالوقت الضروري لإتقانها** .ويركز النموذج على ربط نوع التعليم وعامل الوقت بتحصيل المتعلم، ويشير إلى أن توزيع المتعلمين من حيث الاستعداد يؤثر على النتائج؛ فإذا تم تكييف التعليم وفق قدرات واحتياجات كل متعلم، مع مراعاة الوقت ونوع التدريس، فإن الجميع يمكن أن يصل إلى مستوى الإتقان المطلوب (زاير وآخرون، 2014، ص 173).

ويستند نموذج كارول إلى خمسة مكونات رئيسة:

- **استعداد المتعلم :**يعتمد على مستوى النضج والخبرة والقدرات السابقة، وهو محدد رئيسي لمقدار التعلم والوقت المطلوب.

- **الأنماط والاستراتيجيات المستخدمة :**يتطلب تنويع طرق التدريس لتتناسب مع قدرات جميع المتعلمين.
- **قدرة المتعلم على الفهم والاستيعاب :**تتفاعل مع أسلوب التدريس ونوع التعلم لتحدد نواتج التعلم.
- **المثابرة على التعلم :**تعكس فعالية استخدام الوقت لتحقيق الأهداف التعليمية وليس مجرد الوقت المستهلك.
- **الوقت المتاح للتعلم :**من الضروري منح المتعلمين الوقت الكافي لإتقان المادة، ويتأثر بنوعية التدريس والاستعداد والخبرات السابقة (الفتلي، 2016، ص12).

ثانيًا: نموذج كيلر(1963)

يركز نموذج كيلر على **التعلم الفردي** مع الحفاظ على التفاعل بين المعلم والمتعلم. ويقوم النموذج على افتراضين رئيسيين: وجود تفاوت في سرعة التعلم بين الطلاب بسبب اختلاف الاستعدادات والقدرات، والحاجة إلى **تقويم مستمر لتوجيه عملية التعلم.**

ويتميز هذا النموذج بتجزئة المادة التعليمية إلى وحدات صغيرة متسلسلة مع أهداف تعليمية محددة واختبارات لكل وحدة. ولا يمكن للمتعلم الانتقال إلى الوحدة التالية إلا بعد تحقيق مستوى الإتقان المطلوب في الاختبار، وإذا لم يصل إلى الإتقان، فإنه يعاد دراسة الوحدة ذاتيًا أو بحضور الدروس الإضافية. ومن مزايا هذا النموذج إعطاء المتعلم **حرية التعلم وفق سرعته الذاتية**، واستخدام أساليب ووسائل تعليمية متنوعة، سواء سمعية أو بصرية أو مكتبية. لكن من أهم المحاذير أنه يحتاج إلى وقت طويل للإعداد ورغبة عالية من المعلم في وضع الأهداف (المعيوف، 2002؛ زاير وسماء، 2016، ص182).

ثالثًا: نموذج بلوم(1968)

طور بلوم نموذجًا متكاملاً للتعلم الإتقاني بعد دراسات مستفيضة للنماذج السابقة، وهو **مناسب للتدريس الجماعي** . ويختلف عن نموذج كيلر الذي يركز على التعلم الفردي، ونموذج كارول الذي يعتمد بشكل رئيسي على الوقت كعامل رئيسي للتحصيل.

ويؤكد نموذج بلوم على **مرحلة التشخيص والعلاج**، أي تحديد نقاط القوة والضعف لكل متعلم وتقديم التغذية الراجعة المناسبة، بالإضافة إلى إمكانية استخدام برامج إثرائية للمتقنين وعلاجية لغير المتقنين. ويتيح هذا النموذج للمعلم متابعة التحصيل الدراسي للطلاب بشكل مستمر، مما يزيد من فعالية التعلم ويرفع مستوى التحصيل الأكاديمي، كما يعزز ميل المتعلم نحو المادة التعليمية والمعلم وطريقة التدريس(Guskey & Pigott, 1988 ؛ الموزني، 2011؛ عطية، 2016)

يمكن تلخصها في الجدو التالي:

النموذج	نوع التعلم	الفئة المستهدفة	المزايا	العيوب
كارول (1963)	جماعي / صفّي	المتعلمون بشكل عام	يربط التحصيل بالوقت المخصص، يراعي الاستعدادات الفردية، يحدد مكونات التعلم الخمسة (الاستعداد، الاستراتيجيات، الفهم، المثابرة، الوقت)	التركيز الكبير على الوقت قد يطغى على جودة التعلم، يعتمد على ظروف تعليمية مثالية
كيلر (1963)	فردي	المتعلم الفردي	يتيح حرية التعلم وفق السرعة الذاتية، يركز على تقويم مستمر، يراعي التفاوت بين الطلاب	يحتاج وقت طويل للإعداد، يتطلب رغبة عالية من المعلم، أقل ملاءمة للتدريس الجماعي
بلوم (1968)	جماعي / صفّي	الصفوف التعليمية	مناسب للتدريس الجماعي، يدمج التشخيص والعلاج، يوفر برامج إثرائية للمتقنين وعلاجية لغير المتقنين، يعزز التحصيل الدراسي	قد يتطلب متابعة دقيقة ومستمرة من المعلم، يحتاج تجهيز اختبارات ومتابعة مستمرة

المصدر: من إعداد الطالب بناءا على ما سبق ذكره

من وجهة نظري، **نموذج بلوم هو الأنسب للتطبيق العملي في الصفوف التعليمية** لأنه يجمع بين المزايا الفردية والجماعية ويتيح متابعة دقيقة للمتعلمين، مع إمكانية تقديم الدعم الفردي لمن يحتاجه. بينما نموذج كارول مفيد من الناحية النظرية لتحديد المكونات الأساسية للتعلم الإتقاني، ولكنه يحتاج إلى مرونة أكبر عند التطبيق. أما نموذج كيلر فهو ممتاز للتعلم الذاتي أو التعلم عن بعد، لكنه صعب التطبيق في الصفوف الكبيرة بسبب الحاجة إلى تقويم مستمر ووقت طويل لكل متعلم.

26.2.النماذج الجزائرية (المحلية) التعلم الإتقاني

سعت المنظومة التربوية الجزائرية، في إطار الإصلاحات التربوية المتعاقبة، إلى تبني مقاربات تعليمية حديثة تهدف إلى تحسين نوعية التعلمات وضمان إتقانها من طرف جميع المتعلمين. ويُعد التعلم الإتقاني من بين المداخل التي تتقاطع بشكل واضح مع الفلسفة التربوية المعتمدة في الجزائر، خاصة من خلال التركيز على الكفاءات، والتقويم المستمر، والدعم البيداغوجي، ومراعاة الفروق الفردية.

أولا: نموذج المقاربة بالكفاءات كإطار للتعلم الإتقاني

تُعتبر المقاربة بالكفاءات النموذج الأكثر حضورًا في التطبيق التربوي الجزائري، وهي تقوم على مبدأ أساسي مفاده أن المتعلم لا ينتقل إلى تعلم جديد إلا بعد إتقان التعلمات السابقة. ويُعد هذا المبدأ من الركائز الجوهرية للتعلم الإتقاني، حيث يتم تحديد كفاءات قاعدية يجب التحكم فيها، مع توفير الشروط الزمنية والبيداغوجية اللازمة لتحقيق الإتقان.

وقد أكدت الوثائق الرسمية لوزارة التربية الوطنية أن الكفاءة لا تُكتسب دفعة واحدة، بل تُبنى تدريجيًا عبر وضعيات تعليمية – تعلمية متدرجة، وتقويمات مرحلية تهدف إلى تصحيح التعلمات وتثبيتها (وزارة التربية الوطنية، 2003، ص 10). ويظهر البعد الإتقاني في هذا النموذج من خلال:

- التركيز على نواتج التعلم لا على الزمن المدرسي فقط.
- إعطاء فرص متعددة للمتعلمين لتحقيق الكفاءة.
- اعتبار الخطأ جزءًا من عملية التعلم وليس مؤشرًا على الفشل.

ثانيا: نموذج الدعم والمعالجة البيداغوجية

يُعد الدعم والمعالجة البيداغوجية من أبرز التطبيقات العملية للتعلم الإتقاني في المدرسة الجزائرية، حيث يُفترض أن كل متعلم قادر على التعلم إذا توفرت له الظروف المناسبة. ويُطبق هذا النموذج بعد التقويم التكويني أو التشخيصي، عندما يُلاحظ عدم وصول بعض المتعلمين إلى مستوى الإتقان المطلوب.

ويهدف هذا النموذج إلى معالجة مواطن الضعف من خلال أنشطة علاجية موجهة، تعتمد على تبسيط المحتوى، وإعادة تنظيمه، وتوظيف وسائل تعليمية متنوعة (وزارة التربية الوطنية، 2010). ويعكس هذا التوجه فلسفة التعلم الإتقاني التي ترى أن الفشل مؤقت، وأن الاختلاف بين المتعلمين يكمن في سرعة التعلم وليس في القدرة على التعلم.

ثالثا: نموذج التقويم التشخيصي والتكويني

يحظى التقويم التشخيصي والتكويني بمكانة مركزية في النماذج الجزائرية المستلهمة من التعلم الإتقاني، إذ يُستخدم كأداة لتحسين التعلم وتوجيهه، وليس للحكم النهائي على المتعلم. فالتقويم التشخيصي يُستعمل لتحديد المكتسبات القبلية، في حين يهدف التقويم التكويني إلى متابعة تقدم المتعلم أثناء عملية التعلم.

ويؤكد بن زروال أن التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات يُعد عنصرًا أساسيًا لضمان إتقان التعلمات، لأنه يسمح بالكشف المبكر عن الصعوبات وتقديم المعالجة المناسبة في الوقت المناسب (بن زروال، 2014، ص 69). ويتوافق هذا التصور مع مبادئ التعلم الإتقاني التي تشدد على التغذية الراجعة الفورية وتصحيح المسار التعليمي باستمرار.

رابعا: نموذج التعليم المتمايز داخل القسم

ظهر التعليم المتمايز في السياق الجزائري كحل بيداغوجي لمشكلة الفروق الفردية داخل القسم الواحد، وهو نموذج ينسجم بشكل كبير مع فلسفة التعلم الإتقاني. حيث يعتمد على تنويع الأنشطة، والوسائل، وطرائق التدريس، وزمن التعلم وفق قدرات المتعلمين وحاجاتهم.

ويرى قاسمي أن التعليم المتمايز يُسهم في تحقيق الإتقان من خلال تمكين كل متعلم من التعلم بالوتيرة التي تناسبه، دون إقصاء أو تهميش (قاسمي، 2016، ص 105). ويُعد هذا النموذج من الممارسات الفعلية التي تسمح بتجسيد التعلم الإتقاني داخل الأقسام الجزائرية ذات الكثافة العددية المرتفعة.

خامسا: نماذج مستمدة من البحوث الجامعية الجزائرية

أسهمت البحوث الجامعية الجزائرية في إثراء مجال التعلم الإتقاني من خلال دراسات ميدانية هدفت إلى اختبار فعاليته في تحسين التحصيل الدراسي وتنمية الدافعية للتعلم. فقد توصلت دراسة بوخليفة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح المتعلمين الذين خضعوا لاستراتيجية التعلم الإتقاني مقارنة بالطريقة التقليدية من خلال عرض وتحليل النماذج الجزائرية المستلهمة من التعلم الإتقاني، يتبيّن أن المنظومة التربوية الجزائرية، رغم عدم تبنيها نموذجًا إتقانيًا موحدًا ومصرّحًا به بشكل مباشر، إلا أنها جسّدت فلسفة التعلم الإتقاني عمليًا عبر مجموعة من المقاربات والإجراءات البيداغوجية، وعلى رأسها المقاربة بالكفاءات، والدعم والمعالجة البيداغوجية، والتقويم التكويني، والتعليم المتمايز.

ويستنتج الباحث أن هذه النماذج تقوم على افتراض أساسي مفاده أن جميع المتعلمين قادرون على التعلم إذا توفرت لهم الشروط المناسبة من حيث الزمن، والطرائق، والوسائل التعليمية، وهو ما يتوافق مع جوهر التعلم الإتقاني الذي يرفض منطق الإقصاء والفشل النهائي. كما يظهر بوضوح أن التقويم في السياق الجزائري لم يعد يُنظر إليه كأداة للانتقاء، بل كوسيلة لتحسين التعلمات وضمان إتقانها، من خلال التشخيص المبكر للصعوبات وتقديم المعالجة البيداغوجية الملائمة.

كما يلاحظ الباحث أن نجاح تطبيق هذه النماذج يظل مرهونًا بمدى وعي الأساتذة بفلسفة التعلم الإتقاني، وقدرتهم على توظيف استراتيجيات تدريس مرنة تراعي الفروق الفردية، إضافة إلى توفر الظروف التنظيمية والبيداغوجية داخل المؤسسات التربوية. وعليه، فإن تفعيل التعلم الإتقاني في المدرسة الجزائرية يتطلب انتقالًا من التطبيق الشكلي للإجراءات إلى تبني فعلي لمنطق الإتقان في التخطيط، والتنفيذ، والتقويم.

وبناءً على ما سبق، يخلص الباحث إلى أن النماذج الجزائرية الحالية تمثل أرضية خصبة لتكريس التعلم الإتقاني، غير أنها تحتاج إلى مزيد من التأطير النظري، والتكوين المستمر للأساتذة، والدعم المؤسسي، من أجل تحقيق تعلم فعّال ومستدام يضمن الجودة والإنصاف في آن واحد.

7.2.إستراتيجيات التعلم الإتقاني

تُعدّ إستراتيجيات التعلم الإتقاني من الدعائم الأساسية لهذا المدخل التربوي، إذ تهدف إلى ضمان وصول جميع المتعلمين إلى مستوى عالٍ من الإتقان، مع مراعاة الفروق الفردية في القدرة وسرعة التعلم. وينطلق هذا التوجه من افتراض أن معظم المتعلمين قادرون على النجاح إذا أُتيحت لهم الظروف التعليمية المناسبة من حيث الوقت، ونوعية التدريس، والتقويم المستمر.(Bloom, 1968, p. 7)

1.6.2.إستراتيجية تحديد الأهداف التعليمية بدقة

تعتمد هذه الإستراتيجية على صياغة أهداف تعليمية واضحة ومحددة وقابلة للقياس، مما يساعد المتعلم على إدراك ما هو مطلوب منه إتقانه، ويوجّه جهوده نحو نواتج التعلم الأساسية. ويؤكد بلوم أن وضوح الأهداف شرط أساسي لتحقيق التعلم الإتقاني، لأنه يسمح بتوجيه التدريس والتقويم في اتجاه واحد.(Bloom, 1971, p. 45)

2.6.2.إستراتيجية تقسيم المحتوى إلى وحدات تعليمية صغيرة

تقوم هذه الإستراتيجية على تجزئة المحتوى التعليمي إلى وحدات أو خطوات متدرجة، بحيث لا ينتقل المتعلم إلى وحدة جديدة إلا بعد إتقان الوحدة السابقة. ويرى غانييه أن التعلم الفعّال يتم بشكل هرمي، حيث يُعد إتقان المتطلبات القبلية شرطًا لتحقيق التعلم اللاحق.(Gagné, 1970, p. 64)

3.6.2.إستراتيجية التقويم التكويني المستمر

يُعد التقويم التكويني من أهم إستراتيجيات التعلم الإتقاني، إذ يُستخدم لمتابعة تقدم المتعلم أثناء التعلم، والكشف عن مواطن الضعف قبل تراكمها. ويشير بلوم إلى أن التقويم التكويني يسمح بتقديم تغذية راجعة وتصحيح الأخطاء في الوقت المناسب، مما يزيد من فرص الإتقان.(Bloom, 1968, p. 10)

4.6.2.إستراتيجية التغذية الراجعة الفورية

تركز هذه الإستراتيجية على تقديم معلومات مباشرة للمتعلم حول أدائه، سواء لتعزيز الاستجابات الصحيحة أو تصحيح الأخطاء. ويؤكد غسكي أن التغذية الراجعة الفورية تُعد عنصرًا حاسمًا في التعلم الإتقاني، لأنها تساعد المتعلم على تعديل أدائه وتحسينه باستمرار.(Guskey, 2010, p. 15)

5.6.2.إستراتيجية الأنشطة العلاجية والإثرائية

تعتمد هذه الإستراتيجية على تقديم أنشطة علاجية للمتعلمين الذين لم يبلغوا مستوى الإتقان المطلوب، مقابل أنشطة إثرائية للمتعلمين المتقدمين، بما يراعي الفروق الفردية داخل القسم. ويرى غسكي أن هذا التمييز بين العلاج والإثراء يُعد من الخصائص الجوهرية لنماذج التعلم الإتقاني.(Guskey, 2007, p. 21)

6.6.2.إستراتيجية التعلم الذاتي والتقدم وفق الوتيرة الفردية

تقوم هذه الإستراتيجية على منح المتعلم حرية التقدم في التعلم حسب سرعته الخاصة، دون التقيد بزمن موحد للجميع. وقد أكد كيلر في نظام التعليم الشخصي أن التقدم الذاتي يُعد شرطًا أساسيًا لتحقيق الإتقان الحقيقي (Keller, 1968, p. 82).

7.6.2.إستراتيجية تنويع طرائق التدريس والوسائل التعليمية

تؤكد هذه الإستراتيجية على ضرورة تنويع طرائق التدريس والوسائل التعليمية بما يتناسب مع أنماط التعلم المختلفة، وذلك لضمان وصول جميع المتعلمين إلى الإتقان. ويرى شنك أن تنويع الأساليب يسهم في تحسين الفهم وزيادة الدافعية والانخراط في التعلم.(Schunk, 2012, p. 101)

يستنتج الباحث أن إستراتيجيات التعلم الإتقاني تشكّل منظومة متكاملة تجمع بين التخطيط الدقيق، والتنفيذ المرن، والتقويم المستمر، والتغذية الراجعة الفعّالة. كما يؤكد أن توظيف هذه الإستراتيجيات داخل البيئة التعليمية يُسهم في تحقيق تعلم إتقاني فعّال، ويحد من الفروق في مستوى التحصيل بين المتعلمين

خلاصة:

تناول هذا الفصل مفهوم التعلم الإتقاني بوصفه أحد المداخل التربوية الحديثة التي تهدف إلى ضمان وصول جميع المتعلمين إلى مستوى محدد من الإتقان، من خلال توفير الوقت الكافي، والتدريس المنظم، والتقويم المستمر، والدعم العلاجي المناسب. وقد تبيّن أن هذا المدخل لا يقوم على افتراض التفوق الفطري لبعض المتعلمين، بل ينطلق من مبدأ أن معظم المتعلمين قادرون على تحقيق مستويات عالية من الأداء إذا توفرت لهم الشروط التعليمية الملائمة.

استعرض الفصل المحطات التاريخية لنشأة التعلم الإتقاني، بدءًا من جذوره في التعليم الفردي التقليدي، مرورًا بإسهامات المدرسة السلوكية، وصولًا إلى بلورته النظرية على يد جون كارول سنة 1963، ثم تطويره إجرائيًا في نموذج Benjamin Bloomسنة 1968، الذي أكد على أهمية التقويم التكويني والتغذية الراجعة والتدريس العلاجي. كما أشار الفصل إلى دور B. F. Skinner في التعليم المبرمج، وإسهامات Robert Gagné في تنظيم التعلم هرميًا.

وتناول الفصل تعريفات متعددة للتعلم الإتقاني، خلصت جميعها إلى أنه نظام تعليمي قائم على تقسيم المحتوى إلى وحدات متدرجة، وتحديد معايير أداء واضحة، وعدم السماح بالانتقال إلى تعلم جديد قبل تحقيق مستوى الإتقان المطلوب (غالبًا بين 80% و90%). كما أبرز خصائصه المتمثلة في مراعاة الفروق الفردية، والتعلم وفق الوتيرة الذاتية، والتغذية الراجعة الفورية، والتقويم المستمر.

كما عرض الفصل أهداف التعلم الإتقاني وأهميته التربوية، حيث يسهم في رفع مستوى التحصيل، وتقليص الفجوات التعليمية، وتعزيز الثقة بالنفس، وترسيخ التعلم العميق طويل المدى، إضافة إلى تحقيق مبدأ العدالة التعليمية وتكافؤ الفرص.

وفي جانب الإطار النظري، تم تحليل مجموعة من النظريات المفسرة للتعلم الإتقاني، مثل نظرية الانتباه الانتقائي، ونظرية الإدراك الانتقائي، ونظرية التعلم القائم على التحفيز، ونظرية معالجة المعلومات، والنظرية السلوكية. وقد أظهر التحليل أن كل نظرية تقدم تفسيرًا جزئيًا لعملية الإتقان، مما يستدعي تبني منظور تكاملي يجمع بين الأبعاد المعرفية والدافعية والسلوكية والاجتماعية لفهم التعلم الإتقاني بصورة شاملة.

كما تطرق الفصل إلى نماذج التعلم الإتقاني الدولية، خاصة نموذج كارول، ونظام التعليم الشخصي لِـ Fred S. Keller، ونموذج بلوم، مع بيان الفروق بينها من حيث طبيعة التعلم (فردي أو جماعي)، وآليات التطبيق،

ومتطلبات التنفيذ. وتبيّن أن نموذج بلوم يُعد الأكثر قابلية للتطبيق داخل الصفوف الدراسية الجماعية نظرًا لمرونته واعتماده على التشخيص والعلاج.

وعلى المستوى المحلي، أبرز الفصل تجليات التعلم الإتقاني في المنظومة التربوية الجزائرية، من خلال المقاربة بالكفاءات، والدعم والمعالجة البيداغوجية، والتقويم التكويني، والتعليم المتمايز، حيث تتقاطع هذه النماذج مع فلسفة الإتقان في تركيزها على نواتج التعلم، ومعالجة الصعوبات، ومراعاة الفروق الفردية.

وأخيرًا، عرض الفصل أهم إستراتيجيات التعلم الإتقاني، مثل تحديد الأهداف بدقة، وتقسيم المحتوى إلى وحدات صغيرة، والتقويم التكويني، والتغذية الراجعة الفورية، والأنشطة العلاجية والإثرائية، والتعلم وفق الوتيرة الفردية، وتنويع طرائق التدريس. وقد خلص الباحث إلى أن نجاح التعلم الإتقاني يرتبط بمدى تكامل هذه الإستراتيجيات داخل بيئة تعليمية داعمة، وبمدى وعي المعلم بفلسفته وقدرته على التخطيط المرن والمتابعة المستمرة.

وبناءً على ما تقدم، يمكن القول إن التعلم الإتقاني يمثل إطارًا تربويًا متكاملًا يسعى إلى تحقيق جودة التعلم وعدالته، من خلال الانتقال من منطق الزمن الثابت والنتائج المتفاوتة، إلى منطق الإتقان الشامل القائم على تمكين كل متعلم من بلوغ الأهداف التعليمية المحددة وفق إمكاناته وقدراته.

الفصل الثالث

البراعة الحركية

3.البراعة الحركية

تمهيد:

تُعدّ البراعة الحركية من المفاهيم الأساسية في مجال التربية البدنية وعلوم الحركة، إذ ترتبط بقدرة الفرد على أداء الحركات والمهارات البدنية بدقة وسرعة وانسيابية مع أقل قدر ممكن من الجهد والأخطاء. وهي تعكس مستوى التوافق بين الجهازين العصبي والعضلي، ومدى تحكم الفرد في حركات جسمه في مختلف المواقف.

وتظهر أهمية البراعة الحركية بوضوح في الأنشطة الرياضية، حيث تسهم في تحسين الأداء ورفع الكفاءة وتقليل الإصابات، كما تلعب دورًا مهمًا في الحياة اليومية من خلال تمكين الفرد من أداء الأعمال الحركية بكفاءة واتزان. كما أن تنميتها تعتمد على التدريب المنتظم، والتكرار، واستخدام أساليب تعليمية قائمة على التدرج ومراعاة الفروق الفردية.

وعليه، فإن دراسة البراعة الحركية تمثل مدخلًا أساسيًا لفهم تطور الأداء البدني والمهاري، خاصة في المراحل التعليمية والتكوينية، لما لها من أثر مباشر في تحقيق التفوق الرياضي والنجاح الحركي.

1.3.تعريف البراعة الحركية

تعددت تعريفات البراعة الحركية باختلاف الزوايا النظرية (التعلم الحركي، التحكم الحركي، علم النفس الرياضي، النمو الحركي)، غير أنها تتفق في كونها تعبيرًا عن إتقان الأداء ودقته وثباته.

أولًا: تعريفات من منظور التعلم الحركي

- تُعرَّف البراعة الحركية بأنها القدرة على أداء مهارة حركية بدقة وثبات واقتصاد في الجهد، نتيجة ممارسة منظمة وخبرة متراكمة.**(Magill & Anderson, 2017, p. 9)**
- ويرى **Schmidt** و **Lee** أنها مستوى متقدم من التحكم في المهارة، يتميز بسرعة التنفيذ ودقة التوقيت والقدرة على التكيف مع متغيرات البيئة.**(Schmidt & Lee, 2019, p. 4)**
- كما يشير **Schmidt** و **Wrisberg** إلى أن الأداء البارع يتسم بانخفاض الأخطاء وارتفاع الاتساق عبر المحاولات المتكررة.**(Schmidt & Wrisberg, 2008, p. 24)**

ثانيًا: تعريفات من منظور التحكم الحركي

- تُفهم البراعة الحركية بوصفها ناتجًا لكفاءة أنظمة التحكم العصبي في تنظيم وتنسيق النشاط العضلي بما يحقق الهدف الحركي بأعلى جودة ممكنة.**(Schmidt & Lee, 2019, p. 52)**
- كما ترتبط بفاعلية "البرامج الحركية" المخزنة في الجهاز العصبي، والتي تسمح بتنفيذ الحركة بسلاسة وانسيابية.**(Schmidt & Lee, 2019, p. 164)**

ثالثًا: تعريفات من منظور النمو الحركي

- يعرّف **Gallahue** وزملاؤه البراعة الحركية بأنها درجة النضج في أداء الأنماط الحركية الأساسية، بحيث تتسم بالتناسق والانسيابية والتحكم.**(Gallahue et al., 2012, p. 33)**
- وتظهر البراعة كنتيجة لتطور التوافق العصبي العضلي عبر مراحل النمو المختلفة **(Gallahue et al., 2012, p. 45).**

رابعًا: تعريفات من منظور الأداء والإنجاز

- يربط **Fitts** و **Posner** البراعة بالمرحلة التلقائية من التعلم الحركي، حيث يصبح الأداء آليًا نسبيًا، قليل الأخطاء، ولا يتطلب تركيزًا واعيًا كبيرًا.**(Fitts & Posner, 1967, p. 11)**
- كما تُوصف البراعة بأنها قدرة الفرد على تحقيق الهدف الحركي في أقل زمن ممكن مع الحفاظ على الدقة

المستمر الموجه كما أن تدريبها يمكن أن يطور من فاعلتها وحسن توظيفها خلال مواقف التدريب والمنافسات الرياضية.**(Schmidt & Wrisberg, 2008, p. 24)**

انطلاقًا من التعريفات السابقة، يستنتج الباحث أن البراعة الحركية هي قدرة مكتسبة ناتجة عن التعلم والتدريب المنتظم، تمكّن الفرد من أداء المهارات الحركية بدقة وثبات وسرعة مناسبة، مع اقتصاد في الجهد وانسيابية في الحركة، اعتمادًا على كفاءة التوافق العصبي العضلي، وفعالية البرامج الحركية، والقدرة على التكيف مع متغيرات الموقف الحركي.

2.3. خصائص البراعة الحركية:

- **الدقة(Accuracy)**

وهي تقليل نسبة الخطأ في الأداء وتحقيق الهدف الحركي المطلوب (Schmidt & Wrisberg, 2008, p. 24).

- **السرعة(Speed)**

إنجاز المهارة في أقل زمن ممكن دون التضحية بالجودة، مع مراعاة العلاقة بين السرعة والدقة (Schmidt & Lee, 2019, p. 98).

- **الثبات(Consistency)**

القدرة على تكرار الأداء بنفس الكفاءة عبر محاولات متعددة (Magill & Anderson, 2017, p. 56).

- **الاقتصاد في الجهد(Efficiency)**

استخدام أقل قدر من الطاقة لتحقيق أفضل نتيجة، وهو مؤشر على النضج الحركي (Gallahue et al., 2012, p. 34).

- **الانسيابيةFluidity)**

أداء الحركة بسلاسة دون توقفات أو حركات زائدة غير ضرورية.

3.3. العوامل المؤثرة في البراعة الحركية:

تُعدّ البراعة الحركية نتاجًا لتفاعل مجموعة من العوامل المتكاملة التي تسهم في جودة الأداء المهاري ودقته. فلا يمكن النظر إليها باعتبارها قدرة فطرية معزولة، بل هي حصيلة تأثيرات عصبية وعضلية وإدراكية ونفسية تتكامل فيما بينها لتُنتج حركة متقنة وفعّالة.

- **العامل العصبي:** سرعة انتقال السيالات العصبية.
- **العامل العضلي:** القوة والمرونة والتحمل.
- **العامل الإدراكي:** الانتباه والتركيز والإدراك المكاني.
- **الخبرة السابقة:** تؤثر إيجابًا في سرعة اكتساب البراعة.**(Magill & Anderson, 2017, p. 210)**
- **الدافعية:** تحفّز الفرد على الاستمرار في التدريب وتحسين الأداء.

من خلال هذه الالعوامل يمكننا شرح كل واحدة كاتالي:

فالعامل العصبي يتمثل في سرعة انتقال السيالات العصبية وكفاءة الجهاز العصبي في إرسال واستقبال المعلومات، مما يسمح بسرعة الاستجابة ودقة التوقيت الحركي. وكلما كانت المعالجة العصبية أسرع وأكثر تنظيمًا، انعكس ذلك إيجابًا على مستوى التناسق الحركي والتحكم في الأداء.

أما **العامل العضلي** فيرتبط بقدرات القوة والمرونة والتحمل، إذ تسهم هذه العناصر في تنفيذ الحركة بكفاءة واستمرار دون إجهاد مبكر. فالقوة تمكّن من إنتاج الحركة، والمرونة تضمن سلاسة الأداء، بينما يتيح التحمل المحافظة على المستوى نفسه من الجودة لفترة أطول.

في المقابل، يلعب **العامل الإدراكي** دورًا أساسيًا في توجيه الحركة، من خلال الانتباه والتركيز والإدراك المكاني، وهي عمليات عقلية تساعد الفرد على تحليل الموقف الحركي واتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب.

كما أن **الخبرة السابقة** تسهم بصورة مباشرة في تسريع اكتساب البراعة، إذ تؤدي الممارسة المنتظمة إلى تثبيت البرامج الحركية وتحسين جودة الأداء .(Magill & Anderson, 2017, p. 210) وأخيرًا، تمثل **الدافعية** عنصرًا نفسيًا محفزًا يدفع الفرد إلى الاستمرار في التدريب وبذل الجهد اللازم لتطوير مستواه وتحقيق الإتقان.

وعليه، فإن تنمية البراعة الحركية تقتضي فهم هذه العوامل والعمل على تطويرها بشكل متكامل داخل البرامج التدريبية والتعليمية.

4.3. أهمية البراعة الحركية في المجال الرياضي والتربوي

تحتل البراعة الحركية مكانة محورية في المجالين الرياضي والتربوي، نظرًا لما لها من أثر مباشر في جودة الأداء وتحقيق الأهداف التعليمية والتكوينية. فهي لا تمثل مجرد إتقان لحركات معينة، بل تعكس مستوى النضج الحركي والقدرة على توظيف المهارات في مواقف متنوعة بكفاءة ووعي.

أولًا، تسهم البراعة الحركية في تحسين مستوى الإنجاز الرياضي، إذ كلما بلغ اللاعب درجة أعلى من الإتقان والدقة والتناسق، ارتفعت قدرته على تحقيق نتائج أفضل في المنافسات، مع تقليل الأخطاء الفنية والتكتيكية. فالأداء البارع يسمح بتنفيذ المهارات بسرعة مناسبة وباقتصاد في الجهد، مما يمنح الرياضي ميزة تنافسية واضحة.

ثانيًا، تؤدي البراعة الحركية دورًا مهمًا في تقليل الإصابات، لأن الأداء المتقن يعتمد على استخدام سليم للعضلات والمفاصل وفق ميكانيكية صحيحة للحركة، مما يخفف من الضغط غير الضروري على الجهاز العضلي الهيكلي ويحدّ من الأخطاء الحركية الخطرة.

ثالثًا، تساهم البراعة الحركية في رفع الثقة بالنفس، حيث يشعر الفرد بالقدرة والكفاءة عند إتقانه للمهارات المطلوبة، الأمر الذي يعزز تقديره لذاته ويزيد من دافعيته للاستمرار في التدريب والتعلم.

رابعًا، تساعد على تعزيز التوافق البدني والنفسي، إذ إن الأداء الحركي المتزن يعكس انسجامًا بين العمليات العقلية والانفعالية والبدنية، مما يسهم في تحقيق الاستقرار النفسي أثناء الأداء، خاصة في المواقف التنافسية.

خامسًا، تمثل البراعة الحركية وسيلة أساسية في تحقيق أهداف التربية البدنية المدرسية، من خلال تنمية القدرات الحركية الأساسية، وترسيخ العادات الصحية، وبناء شخصية متوازنة قادرة على التفاعل الإيجابي مع البيئة الحركية (Schmidt & Wrisberg, 2008, p. 221).

وعليه، فإن الاهتمام بتنمية البراعة الحركية في البرامج الرياضية والتربوية يُعد استثمارًا تربويًا ورياضيًا يسهم في إعداد أفراد أكفاء بدنيًا ونفسيًا، قادرين على مواجهة التحديات الحركية بثقة وفعال

5.3. مؤشرات قياس البراعة الحركية في التربية البدنية

تُعد البراعة الحركية من أهم المخرجات التعليمية في مجال التربية البدنية والرياضية، إذ تعكس مستوى تطور الأداء الحركي لدى المتعلم من حيث الدقة، السرعة، التناسق، والقدرة على التكيف مع المواقف المختلفة. كما ترتبط ارتباطًا وثيقًا بنضج الجهاز العصبي العضلي وبجودة التعلم الحركي. ويمكن قياسها من خلال مجموعة من المؤشرات الأساسية التي تُعبّر عن جودة الأداء الحركي وفاعليته.

5.3. 1. التكيف الإبداعي(Adaptive Creativity)

يشير التكيف الإبداعي إلى قدرة المتعلم على تعديل سلوكه الحركي بما يتناسب مع التغيرات الطارئة في الموقف التعليمي أو اللعب، مع إيجاد حلول حركية جديدة للمشكلات التي تواجهه أثناء الأداء.

ويُعد هذا المؤشر أحد أبرز مظاهر البراعة الحركية المتقدمة، لأنه يعكس انتقال المتعلم من مرحلة التقليد إلى مرحلة التوظيف الذكي للمهارة، حيث يصبح قادراً على إعادة تنظيم حركاته وفق متطلبات الوضعية.

ويرى Gallahue أن التكيف الحركي يعكس مستوى النضج الحركي ومرونة التفكير الحركي لدى المتعلم (Gallahue, 2006, p.145).

كما يؤكد Haywood & Getchell أن القدرة على التكيف تمثل مؤشرًا على الاستقلالية الحركية وتطور التحكم الحركي في البيئات المتغيرة.(Haywood & Getchell, 2009, p.167)

5.3. 2.الإبداع المهاري(Skill Creativity)

يعبر الإبداع المهاري عن قدرة التلميذ على إنتاج أشكال جديدة من الأداء الحركي أو استخدام المهارات بطريقة غير نمطية، مع الحفاظ على فعاليتها في تحقيق الهدف الحركي.

ويُعد هذا المؤشر من أعلى مستويات البراعة الحركية، لأنه يجمع بين الإتقان الفني والابتكار الحركي، مما يدل على تطور القدرات المعرفية والحركية في آن واحد.

ويرى Magill أن الإبداع في الأداء الحركي يرتبط بقدرة المتعلم على إعادة تنظيم البرامج الحركية المخزنة في الذاكرة بطريقة مرنة.(Magill, 2010, p.98)

كما يؤكد Schmidt & Lee أن الإبداع المهاري يتطلب مستوى متقدماً من التصور الحركي والتحكم العصبي العضلي.(Schmidt & Lee, 2011, p.210)

5.3. 3.البراعة الحركية الدقيقة(Fine Motor Skills)

تشير البراعة الحركية الدقيقة إلى قدرة المتعلم على أداء حركات تتطلب درجة عالية من التحكم والدقة باستخدام العضلات الصغيرة، مثل التحكم في الأدوات، التوازن الدقيق، أو التنسيق بين العين واليد.

ويُعد هذا المؤشر أساسًا لتطور المهارات الحركية الأكثر تعقيدًا، حيث يعتمد على التكامل بين الجهاز العصبي والعضلي.

ويرى Haywood & Getchell أن المهارات الدقيقة تمثل قاعدة أساسية لاكتساب المهارات الحركية المركبة (Haywood & Getchell, 2009, p.167).

كما يشير Gallahue إلى أن تطور المهارات الدقيقة يعكس مستوى النضج الحركي العصبي لدى الطفل (Gallahue, 2006, p.145).

5.3. 4. البراعة الحركية الكبرى(Gross Motor Skills)

تعبر البراعة الحركية الكبرى عن قدرة المتعلم على أداء الحركات التي تشمل العضلات الكبيرة مثل الجري، القفز، الرمي، والتوازن.

وتشكل هذه المهارات الأساس الذي تُبنى عليه بقية المهارات الحركية، خاصة في التربية البدنية المدرسية.

ويرى Magill أن المهارات الكبرى ترتبط مباشرة بالقوة العضلية والتناسق العام للجسم.(Magill, 2010, p.98)

كما يؤكد Schmidt & Lee أن الأداء الجيد في المهارات الكبرى يعكس مستوى متقدمًا من التحكم الحركي العام (Schmidt & Lee, 2011, p.210).

5.3. 5. الدقة الحركية(Motor Accuracy)

تشير الدقة الحركية إلى قدرة المتعلم على تنفيذ الحركة بشكل صحيح وفق الهدف المحدد دون أخطاء، سواء في التصويب أو التمرير أو الأداء العام للحركة.

وتُعد الدقة من أهم مؤشرات البراعة الحركية لأنها تعكس مدى التحكم العصبي العضلي في تنفيذ المهارات.

ويرى Schmidt & Lee أن الدقة تمثل معيارًا أساسيًا في تقييم التعلم الحركي (Schmidt & Lee, 2011, p.210).

كما يؤكد Magill أن الدقة ترتبط بمدى جودة التكرار والتعلم الحركي.(Magill, 2010, p.98)

5.3. 6. التناسق الحركي(Coordination)

يعبر التناسق الحركي عن قدرة المتعلم على دمج حركات أجزاء الجسم المختلفة بشكل منظم ومتناغم أثناء الأداء.

ويُعد التناسق عنصرًا أساسيًا في جميع الأنشطة الرياضية، لأنه يضمن الانسيابية في الأداء ويقلل من الأخطاء الحركية.

ويرى Gallahue أن التناسق الحركي يعكس مدى تكامل الجهاز العصبي والعضلي (Gallahue, 2006, p.145).

كما تؤكد Haywood & Getchell أن التناسق الجيد يرتبط مباشرة بكفاءة الأداء الحركي (Haywood & Getchell, 2009, p.167).

5.3. 7. السرعة الحركية(Motor Speed)

تشير السرعة الحركية إلى قدرة المتعلم على تنفيذ الحركة في أقل وقت ممكن مع الحفاظ على الجودة والدقة.

وتُعد السرعة عنصرًا حاسمًا في العديد من الأنشطة الرياضية، خاصة الألعاب الجماعية التي تتطلب استجابة سريعة.

ويرى Magill أن السرعة الحركية ترتبط بكفاءة الجهاز العصبي في معالجة المعلومات وتنفيذ الاستجابة (Magill, 2010, p.98).

كما يؤكد Schmidt & Lee أن السرعة تمثل أحد المؤشرات الأساسية في تقييم الأداء المهاري (Schmidt & Lee, 2011, p.210).

خلاصة:

تناول هذا الفصل موضوع **البراعة الحركية** بوصفها مفهومًا محوريًا في مجالات التعلم الحركي، والتحكم الحركي، والتربية البدنية، وعلم النفس الرياضي. وقد تبيّن من خلال العرض النظري أن البراعة الحركية ليست مجرد أداء ميكانيكي للحركة، بل هي قدرة مكتسبة تتطور عبر التعلم والممارسة المنتظمة، وتعكس مستوى عالٍ من الإتقان والدقة والثبات والاقتصاد في الجهد.

كما أبرز الفصل تعدد التعريفات العلمية للبراعة الحركية، والتي اتفقت في جوهرها على ارتباطها بكفاءة التوافق العصبي العضلي، وفعالية البرامج الحركية، والقدرة على التكيف مع متغيرات الموقف الحركي. وتم التطرق إلى أهم المفاهيم المرتبطة بها، مثل المهارة الحركية، التعلم الحركي، التحكم الحركي، والتوافق العصبي العضلي، مما أتاح فهمًا متكاملًا لأبعادها النظرية والتطبيقية.

كذلك تم عرض خصائص البراعة الحركية المتمثلة في الدقة، والسرعة المناسبة، والثبات، والانسيابية، والاقتصاد في الجهد، إلى جانب تصنيفات المهارات الحركية والعوامل المؤثرة فيها، سواء كانت عصبية، عضلية، إدراكية، أو نفسية كالدافعية والخبرة السابقة. وقد اتضح أن تنمية البراعة الحركية تتطلب برامج تدريبية مبنية على أسس علمية تراعي التدرج، والتكرار المنظم، والتغذية الراجعة، والفروق الفردية

وتتمثل أهم هذه المؤشرات في :التكيف الإبداعي، الإبداع المهاري، البراعة الحركية الدقيقة، البراعة الحركية الكبرى، الدقة الحركية، التناسق الحركي، والسرعة الحركية .حيث يعبّر كل مؤشر عن جانب محدد من جوانب الأداء الحركي، فالتكيف والإبداع يعكسان مرونة التفكير الحركي، بينما ترتبط الدقة والتناسق بمستوى التحكم العصبي العضلي، في حين تعكس السرعة والكفاءة التنفيذية درجة النضج الحركي واستجابة المتعلم للمواقف المختلفة.

وعليه، فإن هذه المؤشرات مجتمعة تُعد إطارًا شاملاً لقياس البراعة الحركية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، خاصة في سياق المقاربة بالكفاءات المعتمدة في المنهاج التربوي الجزائري، حيث تركز على تنمية المتعلم القادر على الأداء، التكيف، والإبداع في المواقف التعليمية الحركية المختلفة.

وعليه، فإن البراعة الحركية تمثل حجر الأساس في تحقيق الأداء الرياضي المتقن وفي بلوغ أهداف التربية البدنية المدرسية، الأمر الذي يستدعي الاهتمام بها نظريًا وتطبيقيًا ضمن البرامج التعليمية والتدريبية، تمهيدًا للانتقال إلى دراسة الجوانب التطبيقية أو المتغيرات المرتبطة بها في الفصول اللاحقة من البحث.

الإطار التطبيقي للدراسة

الفصل الرابع:

منهجية الدراسة

تمهيد:

يعد الجانب التطبيقي الجانب الرئيسي و التي يتم من خلاله بلورة كل ما تحصلنا عليه في الجوانب النظرية إلى مرحلة التطبيق عبر انتهاج أسس علمية ونظرية تتناسب و موضوع البحث وهو الموقع الذي يتم فيه دراسة وتحليل أهم المعطيات والاعتماد على نتائجها في تفسير موضوع الدراسة ونتائج الفرضيات الموضوعة في الجانب التمهيدي ومن أهم العناصر في هذا الجانب توضيح كل ما تعلق بالدراسة من منهج و عينة ودراسة استطلاعية ووضع النتائج المتحصل وقراءتها ومناقشتها ، والذي قمنا من خلاله أيضا بوضع أدوات جمع البيانات والمتمثلة في الاستبيان من خلال اتباع الخطوات أساسية للمنهج الوصفي التحليلي.

1.4. الدراسة الاستطلاعية:

دراسة يقوم بها الباحث قبل الشروع في إجراءات بحثه الأساسية وهي خطوة مهمة وضرورية خاصة في البحوث الميدانية (التطبيقية)، وسميت بالاستطلاعية لأنها تتيح للباحث التعرف والاطلاع على الميدان الذي ستجرى فيه الدراسات الأساسية.

كما تعتبر على انها دراسة تمهيدية تُستخدم غالبًا لجمع معلومات أولية عن ظاهرة غير واضحة المعالم، وتُعتبر خطوة تحضيرية مهمة لتحديد المشكلة البحثية بدقة وصياغة الفرضيات. (الغالي، 2010، ص88)

افادتنا الدراسة الاستطلاعية في صياغة نهائية للاشكالية وفرضيات وتحديد منهج واداة دراسة.وضبط حجم العينة.

وكذلك تم تحقيق شروط علمية لاداة دراسة صدق ثبات. موضوعية.

1.1.4 التجربة الاستطلاعية:

قمنا بدراسة استطلاعية على مجموعة من أساتذة التربية البدنية بابتدائيات دائرة الحمادية ولاية برج بوعريريج، وبعد جمع المعلومات والمعطيات التي نحتاجها تم اختيار العينة المتكونة من 05 أساتذة بطريقة عشوائية قصد اخضاعها للتجربة الاستطلاعية لإختبار مدى صلاحية الاستبيان الذي سوف يستخدم في الدراسة. وقد كان ذلك على النحو التالي:

2.1.4 المجال المكاني والزمني للدراسة الاستطلاعية:

ـ **المجال المكاني:** جميع الابتدائيات بدائرة الحمادية.

ـ **المجال الزمني:** قمت بإجراء الدراسة على العينة الاستطلاعية بتاريخ 5 مارس 2026، تم توزيع 05 استبيانات على أساتذة التربية البدنية من نفس مجتمع البحث بهدف تأكد من وضوح العبارات الواردة في الإستبيان ومدى ملائمتها للمجال التطبيقي للدراسة ومدى استجابة المفحوصين وسهولة التطبيق الميداني، حيث ساعدتني هذه المرحلة في تعليم بعض الصياغات وإعادة ترتيب بعض البنود والفقرات، مما ساهم في تحسين جودة الأداة البحثية قبل استخدامها.

2.4 منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج التحليلي الوصفي لانه الأنسب لمثل هذه الدراسات والذي يعتبر أسلوب بحثي يقوم على وصف الظاهرة أو المشكلة المدروسة وصفًا كميًا أو كيفيًا، ثم تحليل البيانات والمعلومات المتعلقة بها بهدف تفسير العلاقات والأنماط واستخلاص النتائج. لا يقتصر الباحث في هذا المنهج على جمع البيانات فقط، بل يتعدى ذلك إلى تفسيرها ومناقشتها وربطها بالإطار النظري.

هو سلوب بحثي يهدف إلى جمع البيانات والمعلومات حول ظاهرة معينة كما هي موجودة في الواقع، ثم تحليل هذه البيانات للوصول إلى تفسيرات منطقية تساعد في فهم الظاهرة واقتراح حلول لها". (إسماعيل علي، 2005، ص112).

3.4 متغيرات الدراسة:

تعتبر عملية ضبط متغيرات الدراسة عنصر ضروري في أي دراسة ميدانية وهذا بغرض التحكم فيها قد المستطاع بحيث يكون هذا الضبط مساعدا على تفسير وتحليل نتائج الدراسة الميدانية دون الوقوع في العراقيل والصعوبات وقد جاء ضبط متغيرات بحثنا كما يلي:

ـ عنوان الدراسة: التعلم الاتقاني كأسلوب لتطوير البراعة الحركية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي

دراسة ميدانية على اساتذة التربية المدنية للطور الابتدائي لدائرة الحمادية ولاية برج بوعريريج

بالاستناد إلى فرضيات البحث تبين لنا جليا أن هناك متغيرين اثنين أحدهما مستقل والأخر تابع.

1.3.4 المتغير المستقل: هو مشاهدة أو صفة تتسم بها ظاهرة ما تقبل الملاحظة يمكن أن تأخذ قيمة كمية أو نوعية وتتسم القيم بأنها قابلة للتغيير وليس ثابتة. **(عبد الغفار، رشاد القصبي، 2004، ص112)**

ـ تحديد المتغير المستقل: التعلم الاتقاني

2.3.4 المتغير التابع: هو الذي تتوقف قيمته على مفعول تأثير قيم متغيرات أخرى حيث أنها كلها أحدثت تعديلات على قيم المتغير المستقل، وظهرت النتائج على قيم المتغير التابع.**(مصطفى عمر التير،1986، ص223)**

ـ تحديد المتغير التابع: البراعة الحركية

4.4.مجتمع وعينة الدراسة:

لكي يكون البحث مقبولا وقابل للإنجاز وفق المنهج الوصفي ،لا بد من تحديد مجتمع البحث الذي نريد فحصه و نوضح المقاييس المستعملة لأجله.

1.4.4 مجتمع الدراسة: يعرف بأنه : المجموع الكلي للعناصر التي يسعى الباحث الى أن يعمم عليها النتائج ذات العلاقة بالمشكلة المدروسة.**(عصام حسن ،علي عبد الرحيم صالح،2014، ص74)**

وفي دراستنا: يتكون مجتمع الدراسة كل أساتذة التربية البدنية لطور الابتدائي دائرة الحمادية ولاية برج بوعريريج.

2.4.4 عينة الدراسة: تمثلت عينة الدراسة في **(37)** أستاذًا للتربية البدنية والرياضية بدائرة الحمادية ولاية برج بوعريريج، وقد تم اختيارهم بطريقة **المسح الشامل** نظرًا لارتباطهم المباشر بموضوع الدراسة وخبرتهم في مجال التربية البدنية.

5.4.أداة الدراسة:

تمت صياغة الاستبيان تحت إشراف وتوجيه الأستاذ المشرف، مع الاستعانة بالأدبيات النظرية وبعض الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة، قصد بناء أداة تتلاءم مع أهداف البحث ومتغيراته. كما تم الاعتماد على دراستين سابقتين على الأقل، وهما دراسة ناصر بقار (2019) بعنوان" :دراسة الفروق في مستوى المهارات الحركية الأساسية بين تلاميذ المدارس الابتدائية لولاية بسكرة"، ودراسة فرات جبار سعد الله وهاشم ياسر بعنوان : "تأثير استخدام التعليم الإتقاني في اكتساب المهارات الحركية الأساسية في كرة القدم"، وذلك للاستفادة من المحاور والأبعاد المستخدمة في بناء الاستبيان وصياغة فقراته.

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع لتعلم الإتقاني كأسلوب لتطوير البراعة الحركية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي بدائرة الحمادية – ولاية برج بوعريريج، وكذلك مراجعة بعض الاستبيانات المعتمدة في هذا المجال، والانتهاء من إعداد الجانب النظري من الدراسة، تشكلت لدى الباحث رؤية شاملة حول متغيرات البحث الرئيسية، مما مكنه من صياغة فقرات الاستبيان وتوزيعها على محاور تتماشى مع فرضيات الدراسة.

وقد روعي في صياغة فقرات الاستبيان أن تكون مباشرة وواضحة وبعيدة عن الغموض أو التركيب، مع اعتماد سلّم ليكرت الخماسي (Likert Scale) لتحديد آراء المستجوبين، ويضم هذا السلم الخيارات التالية:

- موافق جدًا
- موافق
- محايد
- غير موافق
- غير موافق إطلاقًا

6.4. اختبار ثبات وصدق الاستبيان

.16.4. صدق الاستبيان: (صدق المحكمين)

يقصد بصدق الاستبيان مدى قدرته على جمع المعلومات التي يريدها الباحث، لذلك يتم اختبار ذلك من خلال عرض الاستبيان على **مجموعة من المحكمين والخبراء** في صياغة الاستبيانات، للتأكد من دقة صياغة فقرات الاستبيان، بالإضافة إلى صحة العبارات المستخدمة فيه، مدى وضوحها، كما يتم اختبار صدق الاستبيان

بتطبيقه على مجموعة محدودة من الأفراد – عينة استطلاعية– يكونون متفقين في خصائصهم مع مجتمع البحث من أجل تحديد درجة تجاوب المستجوبين مع الاستبيان، الأسئلة الغامضة، مشكلات التصميم والمنهجية. (قدي، 2009، ص113)

16.4. الاتساق الداخلي للإستبيان:

يتم حساب الاتساق الداخلي لاستبان من خلال معاملات الارتباط لكل عبرات المحاور الخاصة بالاستبيان، حيث تم حساب معامل الارتباط بيرسون لكل الفقرات كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (01): معامل الارتباط بيرسون للإتساق الداخلي لإستبيان الدراسة

المحاور	عدد العبارات	معامل الارتباط
المحور الأول	16	0.849
المحور الثاني	17	0.795
مجموع عبارات الاستبيان ككل	**33**	**0.882**

المصدر: نتائج التحليل الإحصائي للبيانات لبرنامج SPSS ibm 22

أظهرت نتائج تحليل صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة أن عدد عبارات الاستبيان بلغ (33) عبارة موزعة على محورين، حيث تضمن المحور الأول (16) عبارة بمعامل ارتباط قدره (0.849)، في حين اشتمل المحور الثاني على (17) عبارة بمعامل ارتباط بلغ (0.795). أما بالنسبة لمجموع عبارات الاستبيان ككل فقد بلغ معامل الارتباط (0.882)، وهو ما يدل على وجود درجة جيدة من الاتساق الداخلي بين محاور الأداة وعباراتها، مما يعكس صلاحيتها وموثوقيتها في قياس ما أعدت من أجله في هذه الدراسة.

2.6.4. ثبات الإستبيان:

ثبات الاستبيان يهدف إلى التأكد من استقرار النتائج التي تم التوصل إليها باستخدام أداة القياس عدة مرات، أي عدم تعرض النتائج للتغير مع تغيير ظروف القياس، وقد تم حساب **معامل الاتساق الداخلي "ألفا كرونباخ"** من خلال اختبار الثبات للاستبيان ككل، حيث يختص الثبات بمدى الوثوق بالدرجات التي نحصل عليها من تطبيق الاختبار، أي أن هذه الدرجات أو النتائج يجب ألا تتأثر بالعوامل التي تعود إلى أخطاء الصدف.

بشكل مختصر، فإنه يهدف إلى ضمان الحصول على نفس النتائج إذا أعيد تطبيق الاختبار على نفس المجموعة، ذلك من خلال عدة طرق، منها ما اعتمدت الدراسة بوصفها الطريقة الأكثر شيوعا لتقدير التناسق الداخلي للمقياس، إذ (Alfa de cronbach) يمثل معامل الارتباط بين جزئين من أجزاء الاختبار، حيث يتم حساب تباين كل بند من بنود الاختبار ثم مجموع التباينات وكذا تباين الدرجة الكلية للاختبار، حيث كلما اقترب هذا المعامل من القيمة واحد فإن ذلك يعتبر على انه مؤشرا جيدا على تجانس مكونات المقياس، كما يتم قبول المقياس إذا كانت قيمته تعادل أو تتجاوز 0.7 (70%).

من أجل قياس مدى ثبات الاستبيان، تم حساب معامل ألفا–كرونباخ (Cronbach's Alpha) باستخدام برنامج SPSS، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (02): قيمة معامل الثبات (Cronbach Alpha) للاتساق الداخلي لمتغيرات الدراسة

المحاور	معامل الثبات (ألفا كرونباخ)
التعلم الاتقاني	**0.865**
البراعة الحركية	**0.922**
محاور الاستبيان الكلية	**0.935**

المصدر: نتائج التحليل الإحصائي للبيانات لبرنامج SPSS ibm 22

تشير نتائج جدول (2) أن معامل الثبات (Cronbach Alpha) إلى أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، مما يعكس موثوقية الاستبيان وصلاحيته لقياس متغيرات الدراسة. حيث بلغ معامل الثبات لمجال **التعلم الإتقاني** (0.865)، وهو ما يدل على مستوى جيد من الثبات. في حين سجل محور **البراعة الحركية** قيمة مرتفعة بلغت (0.922)، مما يعكس درجة عالية جدًا من الاتساق بين فقرات هذا المحور. أما بالنسبة لمعامل الثبات الكلي لمحاور الاستبيان فقد بلغ (0.935)، وهو معامل مرتفع جدًا يدل على أن الأداة ككل تتمتع بدرجة ممتازة من الثبات الداخلي، ويمكن الاعتماد عليها في جمع البيانات وتحليلها. وبناءً على هذه النتائج، يمكن القول إن الاستبيان يتميز بالاتساق والدقة، مما يعزز من موثوقية النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة.

–منهجية تصميم الاستبيان وترميزه

تم تصميم أسئلة الدراسة في هذا الاستبيان بناءا على النوع المغلق المحدد للإجابة واحدة فقط، من أجل تسهيل على مالئ الاستبيان بإعطاء تقديراتهم بسهولة، وعلى الباحث ترميز الإجابات وتحليلها.

اعتمد الباحث في هذا الترميز على معيار ليكارت الخماسي (***likert scale***) حيث تم منح القيم من **1** إلى **5** لكل من البدائل الواردة لكل سؤال كالأتي:

- إعطاء **5** علامات للإجابة على موافق بشدة؛
- إعطاء **4** علامات للإجابة على موافق ؛
- إعطاء **3** علامات للإجابة على موافق بدرجة أقل؛
- إعطاء **علامتين** للإجابة على غير موافق؛
- إعطاء علامة **واحدة** للإجابة على غير موافق بشدة.

كما تم إعطاء لكل خيار من مختلف الخيرات أوزان متباينة تعكس التدرج في مستوياتهم بحسب طبيعة عبارات القياس، حيث تم استخدام معيار مستوى المعنوية لاختبار **t**:

بالتالي فإن المتوسط الحسابي لاتجاهات إجابات المستجوبين للموافقة أو عدم الموافقة على كل بند هو كالتالي:

كما تم إعطاء لكل خيار من مختلف الخيرات أوزان متباينة تعكس التدرج في مستوياتهم بحسب طبيعة عبارات القياس، حيث تم الاعتماد على السلم التالي للحساب:

قيمة المتوسط الحسابي	درجة الموافقة (اراء اللاعبين)
1 إلى 1.80	غير موافق بشدة
1.81 إلى 2.60	غير موافق
2.61 إلى 3.40	موافق بدرجة أقل
3.41 إلى 4.20	موافق
4.21 إلى 5	موافق بشدة

7.4. الأساليب الإحصائية:

- **المتوسط الحسابي:**

متوسط عدد من القيم وهو حاصل قسمة مجموع هذه القيم على عددها.(**غريب سيد أحمد ،195)**

القانون : $\bar{x} = \frac{\Sigma x}{n}$

$\bar{x}$: المتوسط الحسابي. x: الدرجة الخام. n: عدد أفراد العينة.

- **الانحراف المعياري :**

الانحراف المعياري يعد من أهم مقاييس التشتت لأنه أكثر دقة، ويعرف بأنه الجذر التربيعي الموجب للتباين.

وهو الجذر التربيعي لمتوسط مربعات انحرافات القيم على متوسطها الحسابي، والغرض منه هو معرفة ما إذا كانت العينة متجانسة أم مشتتة ويرمز له " **S** ".(**محمد نصر الدين رضوان، 2002، ص120)**

وقانونه: $S = \frac{\sqrt{\sum(x-\bar{x})^2}}{n-1}$

$\bar{x}$: المتوسط الحسابي. x:الدرجة الخام. n: عدد أفراد العينة

- **إختبار "ت" للمجاميع المرتبطة :** *(Eckert, Helen 1974,* p198)

$$t = \frac{\bar{x}1 - \bar{x}2}{\sqrt{\frac{(s1^2 + s2^2) - (2 \times R \times S1 \times S2)}{n}}}$$

- **معامل الارتباط البسيط لبيرسون :**

يستخدم لإيجاد قوة العلاقة بين متغيرين (س، ص) ويرمز له ب (r) ويحتسب وفق القانون التالي:

$$R = \frac{(x-\dot{x})(y-\dot{y})}{\sqrt{\sum(x-\dot{x})^2 - \sum(y-\dot{y})^2}}$$

R : معامل الارتباط البسيط لبيرسون. $\bar{X}$: المتوسط الحسابي للمجموعة 01. X : قيم المجموعة 01.

y: قيم المجموعة 02 . $\bar{y}$: المتوسط الحسابي للمجموعة 02.(شرف الدين خليل،ص82)

- **اختبار " ت " للمجاميع المستقلة:**

يتم حسابه وفق القانون التالي :(**Allen.Rubin2009 , p162**)

$$T = \frac{\bar{Y}_1 - \bar{Y}_2}{\sqrt{\left(\frac{n_1 s_1^2 + n_2 s_2^2}{n_1 + n_2 - 2}\right)\left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}\right)}}$$

بعد استرجاع الاستبيانات الموزعة، قمنا بتفريغ الاستبيانات باستعمال برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية *SPSS* (*Statistical Package for Social Sciences*) ومن ثم معالجتها باستخدام الأسلوب الإحصائي الملائم والاعتماد على نوع البيانات والمعلومات المراد تحليلها، لذلك فإن من بين الأساليب الإحصائية التي تم الاعتماد عليها هي اختبار أداة الدراسة، الأدوات الإحصائية والاستدلالية، اختبار ارتباط العلاقات، بالإضافة إلى تركيب النماذج (الانحدار).

خلاصة:

في نهاية هذا الفصل المتعلق بمنهجية الدراسة تم التطرق إلى الدراسة الاستطلاعية، والتجربة الاستطلاعية على الاعبين التي سوف تجرى عليهم الدراسة كما تم تعريف وتوضيح عينة الدراسة ومعرفة متغيرات الدراسة سواء المتغير المستقل أو المتغير التابع، بالإضافة إلى منهج الدراسة والأدوات الإحصائية المستخدمة في عملية تحليل الاستبيان، كذلك تم التطرق إلى طريقة وةتصميم الاستبيان من حيث محاوره وعدد الفقرات المتعلقة بكل بعد، كما تم قياس ثبات وصدق الاستبيان عن طريق معامل الثبات ألفا كرومباخ، في الأخير سوف يتطرق الطالب إلى الفصل الأخير المتعلق ب عرض وتحليل ومناقشة النتائج.

الفصل الخامس

عرض وتحليل ومناقشة النتائج

تمهيد:

يمثل هذا الفصل المرحلة التطبيقية من الدراسة، حيث يتم الانتقال من الجانب النظري إلى الجانب الميداني من خلال عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتحصل عليها. ويهدف هذا الجزء إلى تقديم قراءة علمية منظمة للبيانات التي تم جمعها، والعمل على تفسيرها في ضوء أهداف الدراسة وتساؤلاتها أو فرضياتها، بما يسمح باستخلاص دلالات علمية دقيقة.

ويتم في هذا الإطار عرض النتائج بشكل منهجي باستخدام الجداول الإحصائية المناسبة، ثم تحليلها وتفسيرها اعتمادًا على الأساليب الإحصائية المعتمدة، مع محاولة ربطها بالإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة. كما يتم مناقشة هذه النتائج ومقارنتها بما توصلت إليه دراسات سابقة، بهدف تحديد نقاط الاتفاق والاختلاف، واستخلاص أهم الاستنتاجات التي تخدم موضوع البحث.

وبناءً على ذلك، يسعى هذا الفصل إلى تقديم صورة واضحة وشاملة حول نتائج الدراسة الميدانية، وتفسيرها بطريقة علمية تسهم في الإجابة عن إشكالية البحث وتحقيق أهدافه.

5. التحليل الإحصائي لمتغيرات الدراسة

سنقوم في هذه الدراسة بعرض وتحليل محاور الاستبيان، المتمثل في تحليل المحور الأول المتعلق بالمعلومات العامة، ثم المحور الثاني حول مدى تطبيق التعلم الاتقاني، ثم المحور الثالث المتعلق بالبراعة الحركية كالتالي:

1.5. عرض وتحليل المعلومات الشخصية

1.1.5. عرض المعلومات الخاصة بمالئ الاستبيان

سوف نقوم في هذا الفرع بتحليل البيانات الشخصية لعينة الدراسة الذين تم إستقصائم، الهدف منها التعرف على الحقائق الأساسية المتعلقة بعينة الدراسة، ذلك من أجل إعطاء صورة واضحة عن المستجوبين وطبيعة البيانات التي تم معالجتها.

أولا: عرض المعلومات الخاصة بمتغير الجنس

يوضح الجدول التالي توزيع مفردات البحث حسب الوظيفة الحالية:

الجدول رقم (03): توزيع مفردات الدراسة حسب الجنس

الجنس	عدد الأساتذة	النسبة %
ذكور	32	86.5
إناث	05	13.5
المجموع	**37**	**100**

المصدر: نتائج التحليل الإحصائي للبيانات لبرنامج SPSS ibm 22

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (03) الذي يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس أن عدد الأساتذة الذكور بلغ (32) أستاذًا بنسبة (86.5%)، في حين بلغ عدد الأساتذة الإناث (05) أستاذات بنسبة (13.5%)، ليصل إجمالي أفراد العينة إلى (37) أستاذًا وأستاذة بنسبة.(100%)

وتشير هذه النتائج إلى أن العينة يغلب عليها الطابع الذكوري بشكل واضح، حيث تمثل نسبة الذكور الغالبية الكبرى مقارنة بالإناث، وهو ما يعكس طبيعة توزيع أفراد مجتمع الدراسة في الميدان. كما يمكن تفسير هذا التفاوت إما بطبيعة التخصص أو الظروف التنظيمية للمؤسسة محل الدراسة.

وبصفة عامة، فإن هذا التوزيع لا يؤثر على طبيعة الدراسة، طالما أن العينة تعكس الواقع الفعلي لمجتمع البحث، وتسمح بالحصول على بيانات يمكن الاعتماد عليها في تحليل متغيرات الدراسة واستخلاص نتائجها.

ثانيا: عرض المعلومات الخاصة بمتغير الخبرة المهنية

يوضح الجدول التالي توزيع مفردات البحث حسب الخبرة المهنية:

الجدول رقم (04): توزيع مفردات الدراسة حسب الخبرة المهنية

الجنس	عدد الأساتذة	النسبة %
اقل من سنة	3	8.1
من سنة الى 5 سنوات	33	89.2
أكثر من 5 سنوات	1	2.7
المجموع	**37**	**100**

المصدر: نتائج التحليل الإحصائي للبيانات لبرنامج SPSS ibm 22

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (03) الذي يبين توزيع أفراد العينة حسب الخبرة المهنية أن الفئة الغالبة هي فئة **من سنة إلى 5 سنوات** بعدد (33) أستاذًا بنسبة مرتفعة بلغت (89.2%)، تليها فئة **أقل من سنة** بعدد (3) أساتذة بنسبة (8.1%)، في حين سجلت فئة **أكثر من 5 سنوات** حضورًا ضعيفًا جدًا بواقع أستاذ واحد فقط بنسبة (2.7%)، ليبلغ إجمالي أفراد العينة (37) أستاذًا بنسبة.(100%)

وتشير هذه النتائج إلى أن أغلب أفراد العينة يتمتعون بخبرة مهنية متوسطة، وهو ما يعكس حداثة نسبية في التجربة المهنية داخل مجتمع الدراسة. كما أن ضعف نسبة أصحاب الخبرة الطويلة يدل على قلة الأساتذة ذوي الخبرة الكبيرة مقارنة بباقي الفئات.

وبصفة عامة، فإن هذا التوزيع يوضح أن العينة يغلب عليها الطابع المهني المتوسط، مما قد يساهم في تقديم معطيات تعكس واقع الممارسة التعليمية بشكل قريب من الميدان، ويساعد في تحليل متغيرات الدراسة بصورة أكثر واقعية وموضوعية.

ثالثا: عرض المعلومات الخاصة بمتغير المؤهل العلمي

يوضح الجدول التالي توزيع مفردات البحث حسب المؤهل العلمي:

الجدول رقم (05): توزيع مفردات الدراسة حسب المؤهل العلمي

العمر	عدد الأساتذة	النسبة %
ليسانس	19	51.4
ماستر	17	45.9
دراسات عليا	1	2.7
المجموع	**37**	**%100**

المصدر: نتائج التحليل الإحصائي للبيانات لبرنامج SPSS ibm 22

يتبين من خلال نتائج الجدول رقم (05) الذي يوضح توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي أن أغلب الأساتذة يحملون شهادة **ليسانس** بعدد (19) أستاذًا بنسبة (51.4%)، يليهم الأساتذة الحاصلون على شهادة **ماستر** بعدد (17) أستاذًا بنسبة (45.9%)، في حين سجلت فئة **الدراسات العليا** حضورًا ضعيفًا جدًا بواقع أستاذ واحد فقط بنسبة (2.7%)، ليبلغ مجموع أفراد العينة (37) أستاذًا بنسبة.(100%)

وتشير هذه النتائج إلى أن أغلب أفراد العينة ينتمون إلى المستويين التعليميين ليسانس وماستر، وهو ما يعكس المستوى العلمي السائد داخل مجتمع الدراسة. كما أن انخفاض نسبة الحاصلين على الدراسات العليا يدل على محدودية هذه الفئة مقارنة ببقية المؤهلات.

وبصفة عامة، فإن هذا التوزيع يعكس التنوع النسبي في المؤهلات العلمية داخل العينة، مما يسمح بالحصول على بيانات متنوعة يمكن أن تسهم في تحليل متغيرات الدراسة بشكل أكثر شمولية وموضوعية.

2.1.5. عرض المعلومات الخاصة بالمحور الثاني (التعلم الاتقاني):

يهدف هذا المحور إلى التعرف على مدى تطبيق أساتذة التربية البدنية والرياضية لمبادئ التعلم الاتقاني داخل الحصة، وذلك من خلال مجموعة من المؤشرات المتمثلة في: التقويم التكويني المستمر، والتغذية الراجعة، ومراعاة الفروق الفردية، والتكرار الهادف، حيث تم قياسها باستخدام مجموعة من العبارات ضمن مقياس ليكرت الخماسي.

أولًا: عرض نتائج مؤشر التقويم التكويني المستمر

يوضح الجدول التالي توزيع فقرات بُعد التقويم التكويني المستمر:

الجدول رقم (06): توزيع مفردات الدراسة حسب بُعد التقويم التكويني المستمر

رقم العبارة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموفقة
01	يساعد على التعلم الذاتي للتلاميذ.	4.5946	.55073	موافق بشدة
02	يساعد على معرفة المستويات الحركية وكيفية التعامل معها.	4.5946	.49774	موافق بشدة
03	استخدام نتائج التقويم لتعديل السلوك الحركي.	4.2973	.77692	موافق بشدة
04	مشاركة المتعلمين في اقتراح الحلول للمشكلات التعليمية والقدرة على تكوينهم الذاتي.	4.3784	.82836	موافق بشدة
بعد التقويم التكويني المستمر		**4.51**	**0.64**	**موافق بشدة**

المصدر: نتائج التحليل الإحصائي للبيانات لبرنامج SPSS ibm 25

تشير نتائج الجدول رقم (06) إلى أن المتوسط الحسابي العام لبعد التقويم التكويني المستمر بلغ (4.51)، وهو يقع ضمن المجال (4.21 – 5) حسب سلم ليكرت الخماسي، مما يدل على أن درجة الموافقة لدى أفراد العينة كانت "**موافق بشدة**."

كما نلاحظ أن جميع الفقرات سجلت متوسطات حسابية مرتفعة، تراوحت بين (4.2973) و(4.5946)، مما يعكس اهتماماً واضحاً لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية بتطبيق التقويم التكويني المستمر داخل حصة التربية البدنية، باعتباره وسيلة فعالة لتحسين التعلم وتوجيه الأداء الحركي للتلاميذ.

أما فيما يتعلق بالانحراف المعياري العام فقد بلغ (0.64)، وهو مستوى متوسط، مما يدل على وجود تجانس نسبي في آراء أفراد العينة، واتفاق عام حول أهمية هذا البعد في العملية التعليمية.

بناءً على النتائج المتحصل عليها، يمكن استنتاج أن بعد التقويم التكويني المستمر يحظى بأهمية كبيرة في ممارسة أساتذة التربية البدنية والرياضية، حيث يُعتبر أداة أساسية لتحسين التعلم الحركي وتوجيه التلاميذ نحو الأداء الصحيح.

كما تؤكد هذه النتائج أن التقويم التكويني المستمر يساهم بشكل فعال في تطوير التعلم من خلال تمكين الأستاذ من متابعة تقدم التلاميذ، وتصحيح الأخطاء في الوقت المناسب، وإشراك المتعلمين في بناء تعلمهم الذاتي، وهو ما ينسجم مع مبادئ التعلم الإتقاني الذي يعتمد على التغذية الراجعة المستمرة وتحسين الأداء التدريجي حتى الوصول إلى الإتقان.

وبالتالي، فإن هذا البعد يمثل عنصراً محورياً في تحسين جودة التعلم داخل حصة التربية البدنية والرياضية، ويدعم بشكل مباشر تطوير المهارات الحركية لدى التلاميذ.

ثانيًا: عرض نتائج مؤشر التغذية الراجعة

يوضح الجدول التالي توزيع فقرات بُعد التغذية الراجعة:

الجدول رقم (07): توزيع مفردات الدراسة حسب بُعد التغذية الراجعة

رقم العبارة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموفقة
05	إمكانية التقييم الفوري والذاتي للأداء الحركي والمهارى.	4.4324	.72803	موافق بشدة
06	تحسين المستويات الحركية بتوجيهات المعلم والاقران المتميزين.	4.5946	.55073	موافق بشدة
07	تصحيح الأخطاء اثناء التنفيذ وبعده.	4.4865	.65071	موافق بشدة
08	اختيار طرق التعلم الحركي المناسبة لقدرات التلاميذ.	4.5405	.64956	موافق بشدة
بعد التغذية الراجعة		**4.51**	**0.64**	**موافق بشدة**

المصدر: نتائج التحليل الإحصائي للبيانات لبرنامج SPSS ibm 25

تشير نتائج الجدول رقم (07) إلى أن المتوسط الحسابي العام لبعد التغذية الراجعة بلغ (4.51)، وهو يقع ضمن المجال (4.21 – 5) حسب سلم ليكرت الخماسي، مما يدل على أن درجة الموافقة لدى أفراد العينة كانت "**موافق بشدة**."

كما تظهر النتائج أن جميع الفقرات جاءت بمتوسطات حسابية مرتفعة، تراوحت بين (4.4324) و(4.5946)، وهو ما يعكس إدراك أساتذة التربية البدنية والرياضية لأهمية التغذية الراجعة في تحسين الأداء الحركي والمهاري لدى التلاميذ، من خلال التصحيح المستمر والتوجيه الفوري أثناء التعلم.

أما الانحراف المعياري العام فقد بلغ (0.64)، وهو مستوى متوسط، مما يدل على تجانس نسبي في آراء أفراد العينة، واتفاقهم حول أهمية هذا البعد في العملية التعليمية، مع وجود تفاوت بسيط غير مؤثر في الاستجابات.

بناءً على النتائج المتحصل عليها، يمكن استنتاج أن بعد التغذية الراجعة يُعد من العناصر الأساسية في العملية التعليمية داخل حصة التربية البدنية والرياضية، حيث يساهم بشكل فعال في تحسين الأداء الحركي من خلال تصحيح الأخطاء، وتوجيه التلاميذ، وتعزيز التعلم الذاتي.

كما تؤكد هذه النتائج أن التغذية الراجعة تلعب دوراً محورياً في تطوير التعلم الحركي، إذ تسمح للتلميذ بالتعرف على أخطائه وتعديلها بشكل فوري، سواء من خلال المعلم أو الأقران أو من خلال التقييم الذاتي، وهو ما ينسجم بشكل مباشر مع مبادئ التعلم الإتقاني الذي يعتمد على التصحيح المستمر حتى الوصول إلى مستوى الإتقان المطلوب.

وبالتالي، فإن هذا البعد يمثل ركيزة أساسية في تحسين جودة التعلم وتطوير البراعة الحركية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ثالثًا: عرض نتائج مؤشر مراعاة الفروق الفردية

يوضح الجدول التالي توزيع فقرات بُعد مراعاة الفروق الفردية:

الجدول رقم (08): توزيع مفردات الدراسة حسب بُعد مراعاة الفروق الفردية

رقم العبارة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموفقة
09	تسطير اهداف إجرائية وفق ميول وحاجيات التلاميذ.	4.4054	.92675	موافق بشدة
10	تنويع الأنشطة وأساليب التدريس لتشجيع التلاميذ على تفجير طاقتهم الحركية.	4.5135	.69208	موافق بشدة
11	تنويع طرق العرض للمهارات الحركية لتنمية التفكير الإبداعي للتلاميذ.	4.4865	.60652	موافق بشدة
12	ضمان فرص مشاركة متكافئة للتلاميذ لصقل مواهبهم وتكوينهم كأبطال عالميين وأولمبيين.	4.4595	.69100	موافق بشدة
بعد مراعاة الفروق الفردية		**4.46**	**0.73**	**موافق بشدة**

المصدر: نتائج التحليل الإحصائي للبيانات لبرنامج SPSS ibm 25

يوضح الجدول رقم (08) توزيع فقرات بعد مراعاة الفروق الفردية لدى أفراد العينة، وذلك من خلال مجموعة من المؤشرات التي تعكس مدى اهتمام أساتذة التربية البدنية والرياضية بتكييف العملية التعليمية حسب قدرات وميول التلاميذ داخل حصة التربية البدنية والرياضية.

تشير النتائج إلى أن المتوسط الحسابي العام لهذا البعد بلغ (4.46) بانحراف معياري قدره (0.73)، وهو يقع ضمن المجال (4.21 – 5) حسب سلم ليكرت الخماسي، مما يدل على أن درجة الموافقة لدى أفراد العينة كانت "**موافق بشدة.**"

كما أظهرت النتائج أن جميع الفقرات سجلت متوسطات حسابية مرتفعة تراوحت بين (4.4054) و(4.5135)، مما يعكس اهتماماً واضحاً من طرف الأساتذة بمبدأ مراعاة الفروق الفردية في التدريس. حيث جاءت أعلى قيمة في الفقرة المتعلقة بتنويع الأنشطة وأساليب التدريس (4.5135)، وهو ما يدل على اعتماد أساليب متنوعة تسمح بتنمية القدرات الحركية للتلاميذ وتحفيزهم على الأداء.

في حين سجلت الفقرة المتعلقة بتسطير الأهداف الإجرائية وفق ميول وحاجيات التلاميذ متوسطاً قدره (4.4054)، وهو ما يعكس أيضاً توجه الأساتذة نحو التخطيط البيداغوجي الذي يراعي خصوصية كل متعلم. أما باقي الفقرات

المتعلقة بتنويع طرق العرض وضمان المشاركة المتكافئة فقد جاءت كذلك بمتوسطات مرتفعة تؤكد الاتجاه الإيجابي العام نحو هذا البعد.

أما الانحراف المعياري فقد تراوح بين (0.60652) و(0.92675)، مع انحراف كلي قدره (0.73)، مما يدل على وجود تجانس نسبي في آراء أفراد العينة مع بعض التباين البسيط الذي لا يؤثر على الاتجاه العام للنتائج.

بناءً على النتائج المتحصل عليها، يمكن استنتاج أن بعد مراعاة الفروق الفردية يحظى باهتمام كبير لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية، حيث يُعتبر عنصراً أساسياً في تنظيم العملية التعليمية داخل الحصة.

كما تؤكد هذه النتائج أن مراعاة الفروق الفردية تساهم في تحسين التعلم الحركي من خلال تكييف الأهداف والأنشطة وطرق التدريس بما يتناسب مع قدرات التلاميذ، مما يضمن مشاركة فعالة لجميع المتعلمين دون استثناء.

وبالتالي، فإن هذا البعد يُعد ركناً أساسياً في تحقيق التعلم الإتقاني، من خلال تمكين كل تلميذ من التقدم وفق سرعته الخاصة، والوصول تدريجياً إلى مستوى الإتقان المطلوب في الأداء الحركي.

رابعًا: عرض نتائج مؤشر التكرار الهادف (الممارسة)

يوضح الجدول التالي توزيع فقرات بُعد التكرار الهادف (الممارسة):

الجدول رقم (09): توزيع مفردات الدراسة حسب بُعد التكرار الهادف (الممارسة)

رقم العبارة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموفقة
13	اتاحة فرص كافية لتكرار المهارة الحركية للتعود عليها.	4.5946	.55073	موافق بشدة
14	توجيه التلاميذ أثناء التكرار لتحسين أدائهم الحركي.	4.6757	.47458	موافق بشدة
15	استخدام مبدا التدرج في التعلم الحركي.	4.5405	.55750	موافق بشدة
16	تنويع وضعيات التعلم لتثبيت المهارات الحركية والرياضية.	4.6216	.49167	موافق بشدة
	بعد التكرار الهادف (الممارسة)	**4.61**	**0.52**	**موافق بشدة**

المصدر: نتائج التحليل الإحصائي للبيانات لبرنامج SPSS ibm 25

يوضح الجدول رقم (09) توزيع فقرات بعد التكرار الهادف (الممارسة) لدى أفراد العينة، وذلك باعتباره أحد المكونات الأساسية للتعلم الإتقاني داخل حصة التربية البدنية والرياضية، والذي يهدف إلى تثبيت المهارات الحركية من خلال الممارسة المنظمة والمتدرجة.

تشير النتائج إلى أن المتوسط الحسابي العام لهذا البعد بلغ (4.61) بانحراف معياري قدره (0.52)، وهو يقع ضمن المجال (4.21 – 5) حسب سلم ليكرت الخماسي، مما يدل على أن درجة الموافقة لدى أفراد العينة كانت **"موافق بشدة."**

كما أظهرت النتائج أن جميع الفقرات سجلت متوسطات حسابية مرتفعة جداً، تراوحت بين (4.5405) و(4.6757)، مما يعكس أهمية كبيرة يمنحها أساتذة التربية البدنية والرياضية لمبدأ التكرار الهادف في تحسين الأداء الحركي للتلاميذ. حيث جاءت أعلى قيمة في الفقرة المتعلقة بتوجيه التلاميذ أثناء التكرار (4.6757)، مما يدل على أهمية الإشراف البيداغوجي المباشر أثناء أداء المهارات الحركية لضمان تصحيح الأخطاء وتحسين الأداء.

كما سجلت الفقرات الأخرى المتعلقة بإتاحة فرص التكرار، وتنويع وضعيات التعلم، واعتماد مبدأ التدرج، متوسطات مرتفعة تؤكد أن التكرار لا يتم بشكل عشوائي، بل يتم وفق تخطيط تربوي يهدف إلى تثبيت التعلم الحركي وتحسين جودته.

أما الانحراف المعياري فقد بلغ (0.52) وهو منخفض نسبياً، مما يدل على تجانس كبير في آراء أفراد العينة واتفاق واضح حول أهمية هذا البعد في العملية التعليمية.

بناءً على النتائج المتحصل عليها، يمكن استنتاج أن بعد التكرار الهادف (الممارسة) يُعد من أهم الركائز الأساسية في التعلم داخل حصة التربية البدنية والرياضية، حيث يسهم بشكل فعال في تحسين الأداء الحركي من خلال التكرار المنظم والتوجيه المستمر.

كما تؤكد هذه النتائج أن التكرار الهادف يساعد التلاميذ على تثبيت المهارات الحركية واكتسابها بشكل متقن، من خلال الانتقال التدريجي من التعلم إلى الإتقان، وهو ما ينسجم بشكل مباشر مع مبادئ التعلم الإتقاني القائم على الممارسة المستمرة والتصحيح التدريجي للأداء.

3.1.5. عرض المعلومات الخاصة بالمحور الثالث (البراعة الحركية):

يهدف هذا المحور إلى التعرف على مستوى البراعة الحركية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في حصة التربية البدنية والرياضية، من خلال مجموعة من المؤشرات المتمثلة في: التكيف الإبداعي، والإبداع المهاري، والبراعة الحركية الدقيقة، والبراعة الحركية الكبرى، والدقة الحركية، والتناسق الحركي، والسرعة الحركية، حيث تم قياسها باستخدام مجموعة من العبارات ضمن مقياس ليكرت الخماسي، وذلك بهدف الوقوف على درجة تطور الأداء الحركي لدى التلاميذ ومدى اكتسابهم للمهارات الحركية بشكل متقن ومنظم.

أولا: عرض نتائج مؤشر الدقة الحركية

يوضح الجدول التالي توزيع فقرات بعد الدقة الحركية:

الجدول رقم (10): توزيع مفردات الدراسة حسب بُعد الدقة الحركية

رقم العبارة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموفقة
17	امكانية اجادة المهارات الحركية واتقانها.	4.4865	.55885	موافق بشدة
18	انجاز الواجبات الحركية بطريقة الية و بإيقاع حركي مضبوط.	4.5135	.65071	موافق بشدة
19	التحكم الجيد في السلوك الحركي المطلوب.	4.5135	.73112	موافق بشدة
20	الأداء الصحيح للمهارات الحركية وضبط معاييرها.	4.3243	.78365	موافق بشدة
بعد الدقة الحركية		**4.459**	**0.681**	**موافق بشدة**

المصدر: نتائج التحليل الإحصائي للبيانات لبرنامج SPSS ibm 25

يوضح الجدول رقم (10) توزيع فقرات بعد الدقة الحركية لدى أفراد العينة، باعتبارها أحد المؤشرات الأساسية في قياس مستوى البراعة الحركية، والتي تعكس مدى قدرة التلميذ على أداء المهارات الحركية بشكل صحيح ودقيق وفق المعايير المطلوبة.

تشير النتائج إلى أن المتوسط الحسابي العام لهذا البعد بلغ (4.459) بانحراف معياري قدره (0.681)، وهو يقع ضمن المجال (4.21 – 5) حسب سلم ليكرت الخماسي، مما يدل على أن درجة الموافقة لدى أفراد العينة كانت "**موافق بشدة.**"

كما أظهرت النتائج أن جميع الفقرات سجلت متوسطات حسابية مرتفعة، تراوحت بين (4.3243) و(4.5135)، مما يعكس اهتماماً واضحاً لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية بمستوى الدقة الحركية لدى التلاميذ. حيث جاءت أعلى القيم في الفقرات المتعلقة بإتقان المهارات الحركية والتحكم في السلوك الحركي، وهو ما يدل على أهمية التحكم العصبي العضلي في تحسين جودة الأداء.

في حين سجلت الفقرة المتعلقة بالأداء الصحيح للمهارات الحركية وضبط معاييرها أقل متوسط نسبيًا (4.3243)، لكنها تبقى ضمن درجة موافقة مرتفعة، مما يعكس وجود بعض التفاوت البسيط في تقييم هذا الجانب بين أفراد العينة.

أما الانحراف المعياري العام فقد بلغ (0.681)، وهو مستوى متوسط، مما يدل على وجود تجانس نسبي في آراء أفراد العينة، مع اختلافات طفيفة لا تؤثر على الاتجاه العام الإيجابي للنتائج.

بناءً على النتائج المتحصل عليها، يمكن استنتاج أن مؤشر الدقة الحركية يعد من المؤشرات المهمة في تقييم البراعة الحركية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث يسهم بشكل فعال في تحديد مدى إتقانهم للمهارات الحركية أثناء أداء الأنشطة البدنية.

كما تؤكد هذه النتائج أن الدقة الحركية ترتبط بشكل مباشر بجودة الأداء الحركي، من خلال التحكم في الحركة وضبطها وفق المعايير المطلوبة، مما يعكس مستوى التعلم الحركي لدى التلاميذ. وبالتالي، فإن هذا المؤشر يمثل عنصراً أساسياً في تطوير البراعة الحركية داخل حصة التربية البدنية والرياضية، ويدعم الانتقال نحو أداء حركي متقن ومنظم.

ثانيا: عرض نتائج مؤشر التناسق الحركي

يوضح الجدول التالي توزيع فقرات بُعد التناسق الحركي:

الجدول رقم (11): توزيع مفردات الدراسة حسب بُعد التناسق الحركي

رقم العبارة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموفقة
21	إمكانية التناغم والانسجام الحركي .	4.4865	.73112	موافق بشدة
22	التسلسل والربط بين أطراف الجسم اثناء القيام بالمهارات الحركية .	4.4595	.69100	موافق بشدة
23	تطوير التوافق العصبي العضلي وضبط مجرى الحركة .	4.5946	.55073	موافق بشدة
24	الادراك الجيد لنموذج الأداء الحركي المطلوب وتحقيق جمال ورونقه الحركة	4.6216	.63907	موافق بشدة
بعد التناسق الحركي		**4.540**	**0.652**	**موافق بشدة**

المصدر: نتائج التحليل الإحصائي للبيانات لبرنامج SPSS ibm 25

تُبين نتائج مؤشر التناسق الحركي أن المتوسطات الحسابية لجميع الفقرات جاءت مرتفعة جداً، حيث تراوحت بين (4.45) و(4.62)، مع انحرافات معيارية منخفضة نسبياً، مما يدل على وجود تجانس كبير في آراء أفراد العينة حول أهمية هذا البعد في تطوير الأداء الحركي لدى التلاميذ.

وقد سجلت الفقرة الخاصة بـ **الإدراك الجيد لنموذج الأداء الحركي وتحقيق جمال الحركة** أعلى متوسط حسابي (4.6216)، وهو ما يعكس أهمية الجانب الجمالي والإدراكي في تنفيذ المهارات الحركية، وقدرة التلاميذ على استيعاب النموذج الحركي المطلوب بصورة دقيقة ومنظمة.

كما جاءت فقرة **تطوير التوافق العصبي العضلي وضبط مجرى الحركة** بمتوسط مرتفع (4.5946)، مما يدل على وعي أفراد العينة بدور هذا التوافق في تحسين جودة الأداء الحركي وربط الإشارات العصبية بالاستجابات العضلية بشكل فعال.

أما فقرة **إمكانية التناغم والانسجام الحركي** فقد سجلت متوسطاً (4.4865)، وهو ما يعكس توفر مستوى جيد من الانسجام بين مختلف أجزاء الجسم أثناء تنفيذ المهارات الحركية، بما يساهم في تحسين الأداء العام.

في حين حصلت فقرة **التسلسل والربط بين أطراف الجسم أثناء القيام بالمهارات الحركية** على متوسط (4.4595)، مما يشير إلى قدرة التلاميذ على تنفيذ الحركات بطريقة منظمة ومتتابعة رغم بعض الفروقات الفردية البسيطة.

وبصفة عامة، بلغ المتوسط الحسابي الكلي لمؤشر التناسق الحركي (4.540) بانحراف معياري (0.652)، وهو ما يدل على **مستوى مرتفع جداً من التناسق الحركي لدى التلاميذ**، وعلى أن هذا الجانب يحظى باهتمام واضح في حصة التربية البدنية والرياضية، مما يساهم في تحسين جودة الأداء الحركي وتحقيق الانسجام بين مختلف المهارات الحركية.

ثالثا: عرض نتائج مؤشر الإبداع المهاري

يوضح الجدول التالي توزيع فقرات بُعد الإبداع المهاري:

الجدول رقم (12): توزيع مفردات الدراسة حسب بُعد الإبداع المهاري

رقم العبارة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموفقة
25	توظيف أفكار جديدة لا نجاز المهام الحركية.	4.4865	.73112	موافق بشدة
26	التنوع في الأداء المهاري والحركي.	4.5405	.60528	موافق بشدة
27	تطوير المستويات الحركية بطرق مبتكرة.	4.4595	.60528	موافق بشدة
28	إمكانية الوصول ابداعات حركية وأداء حركي متميز	4.7027	.46337	موافق بشدة
بعد الإبداع المهاري		**4.547**	**0.601**	**موافق بشدة**

المصدر: نتائج التحليل الإحصائي للبيانات لبرنامج SPSS ibm 25

تُظهر نتائج مؤشر الإبداع المهاري أن جميع الفقرات جاءت بمتوسطات حسابية مرتفعة جداً، تراوحت بين (4.45) و(4.70)، مع انحرافات معيارية منخفضة نسبياً، مما يدل على تجانس آراء أفراد العينة حول أهمية هذا البعد في تطوير الأداء الحركي الإبداعي لدى التلاميذ.

وقد سجلت الفقرة المتعلقة بـ **إمكانية الوصول إلى إبداعات حركية وأداء حركي متميز** أعلى متوسط حسابي (4.7027)، وهو ما يعكس قدرة التلاميذ على إنتاج أداء حركي مبتكر ومتميز عند توفر الظروف التعليمية المناسبة، إضافة إلى دور الأساليب البيداغوجية في تنمية الجانب الإبداعي لديهم.

كما جاءت فقرة **التنوع في الأداء المهاري والحركي** بمتوسط (4.5405)، مما يدل على وجود مرونة في أداء المهارات الحركية لدى التلاميذ، وقدرتهم على تنويع أساليب الأداء حسب الوضعيات التعليمية المختلفة.

في حين سجلت فقرة **توظيف أفكار جديدة لإنجاز المهام الحركية** متوسطاً (4.4865)، وهو ما يشير إلى حضور التفكير الإبداعي في معالجة الوضعيات الحركية، ولو بدرجات متفاوتة بين التلاميذ.

أما فقرة **تطوير المستويات الحركية بطرق مبتكرة** فقد حققت متوسطاً (4.4595)، مما يعكس وجود توجه نحو تحسين الأداء الحركي عبر استخدام أساليب جديدة وغير تقليدية في التعلم.

وبصفة عامة، بلغ المتوسط الحسابي الكلي لمؤشر الإبداع المهاري (4.547) بانحراف معياري (0.601)، مما يدل على **مستوى مرتفع جداً من الإبداع المهاري لدى التلاميذ**، ويؤكد أن حصة التربية البدنية والرياضية تسهم بشكل واضح في تنمية القدرات الإبداعية الحركية لديهم.

وبناءً عليه، يمكن القول إن مؤشر الإبداع المهاري يمثل أحد المخرجات الأساسية المهمة في تطوير البراعة الحركية، ويؤكد أن البيئة التعليمية داخل الحصة تتيح فرصاً حقيقية لنمو الإبداع الحركي وتحسين جودة الأداء المهاري لدى التلاميذ.

رابعا: عرض نتائج مؤشر التكيف الحركي

يوضح الجدول التالي توزيع فقرات بُعد التكيف الحركي:

الجدول رقم (13): توزيع مفردات الدراسة حسب بُعد التكيف الحركي

رقم العبارة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموفقة
29	قدرة التأقلم وسرعة الاستجابات الحركية لمختلف المواقف التعليمية الجديدة.	4.5135	.55885	موافق بشدة
30	إمكانية إيجاد الحلول للمشكلات الحركية.	4.5405	.55750	موافق بشدة
31	قدرة التصرف والتعامل مع المتغيرات الحركية	4.4324	.60280	موافق بشدة
32	إمكانية مواجهة كل الصعوبات الحركية والمرونة في الأداء الحركي.	4.2162	.75038	موافق بشدة
بعد التكيف الحركي		**4.425**	**0.617**	**موافق بشدة**

المصدر: نتائج التحليل الإحصائي للبيانات لبرنامج SPSS ibm 25

تُظهر نتائج مؤشر التكيف الحركي أن جميع الفقرات سجلت متوسطات حسابية مرتفعة تتراوح بين (4.21) و(4.54)، مع انحرافات معيارية متوسطة إلى منخفضة، مما يدل على وجود اتفاق عام بين أفراد العينة حول أهمية هذا البعد في تطوير الأداء الحركي لدى التلاميذ.

وقد سجلت فقرة **إمكانية إيجاد الحلول للمشكلات الحركية** أعلى متوسط حسابي (4.5405)، مما يعكس قدرة التلاميذ على التفكير السريع في إيجاد حلول مناسبة أثناء المواقف الحركية المختلفة، وهو ما يدل على مرونة عقلية وحركية في التعامل مع الوضعيات التعليمية.

كما جاءت فقرة **قدرة التأقلم وسرعة الاستجابات الحركية لمختلف المواقف التعليمية الجديدة** بمتوسط (4.5135)، وهو ما يشير إلى قدرة جيدة لدى التلاميذ على التكيف مع التغيرات في الوضعيات الحركية والاستجابة لها بشكل مناسب.

أما فقرة **قدرة التصرف والتعامل مع المتغيرات الحركية** فقد سجلت متوسطاً (4.4324)، مما يدل على مستوى جيد من التحكم في الأداء الحركي عند تغير الظروف أثناء الممارسة.

في حين جاءت فقرة **مواجهة الصعوبات الحركية والمرونة في الأداء** بمتوسط (4.2162)، وهو أقل نسبياً مقارنة ببقية الفقرات، لكنه يظل ضمن مستوى "موافق بشدة"، مما يشير إلى وجود بعض التفاوت البسيط في قدرة التلاميذ على التعامل مع الصعوبات الحركية المعقدة.

وبصفة عامة، بلغ المتوسط الحسابي الكلي لمؤشر التكيف الحركي (4.425) بانحراف معياري (0.617)، مما يدل على **مستوى مرتفع من التكيف الحركي لدى التلاميذ**، ويؤكد أن حصة التربية البدنية والرياضية تسهم في تنمية القدرة على التكيف والاستجابة السريعة والتعامل المرن مع مختلف الوضعيات الحركية.

يمكن استنتاج أن التلاميذ يتمتعون بقدرة جيدة على التكيف الحركي داخل حصة التربية البدنية والرياضية، من خلال قدرتهم على التأقلم مع المواقف الجديدة، وإيجاد حلول للمشكلات الحركية، والتصرف بمرونة أثناء الأداء.

كما تشير النتائج إلى أن هذا البعد يمثل عنصراً أساسياً في بناء البراعة الحركية، حيث يساعد على تطوير الاستجابة السريعة، والمرونة، والقدرة على مواجهة التحديات الحركية المختلفة.

وبناءً عليه، فإن مؤشر التكيف الحركي يعكس دوراً فعالاً في تحسين الأداء الحركي العام للتلاميذ، ويؤكد أن البيئة التعليمية داخل الحصة تساهم بشكل واضح في تعزيز القدرة على التكيف مع مختلف الوضعيات الحركية.

من خلال عرض وتحليل نتائج المحورين، يتضح أن هناك مستوى مرتفعاً جداً من تطبيق مبادئ **التعلم الإتقاني** داخل حصة التربية البدنية والرياضية، حيث أظهرت النتائج أن جميع أبعاده (التقويم التكويني المستمر، التغذية الراجعة، مراعاة الفروق الفردية، والتكرار الهادف) جاءت بمتوسطات حسابية مرتفعة وبدرجة موافقة "موافق بشدة"، مما يعكس حضوراً واضحاً لممارسات تعليمية تهدف إلى ضمان إتقان التعلمات الحركية لدى التلاميذ.

وفي المقابل، بينت نتائج محور **البراعة الحركية** أن التلاميذ يتمتعون بمستوى جيد جداً من الأداء الحركي، من خلال ارتفاع مؤشرات التناسق الحركي، والإبداع المهاري، والتكيف الحركي، مما يدل على تطور واضح في قدراتهم الحركية سواء من حيث الدقة أو المرونة أو القدرة على الابتكار والتكيف مع مختلف الوضعيات التعليمية.

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن هناك تكاملاً واضحاً بين المحورين، حيث يسهم التعلم الإتقاني بمختلف آلياته في تحسين جودة التعلم الحركي، وهو ما ينعكس إيجاباً على تنمية البراعة الحركية لدى التلاميذ، من خلال تعزيز الإتقان، وتحسين الأداء، وتنمية القدرة على التكيف والإبداع الحركي.

وعليه، تؤكد هذه النتائج أن توظيف مبادئ التعلم الإتقاني داخل حصة التربية البدنية والرياضية يمثل عاملاً فعالاً في الارتقاء بمستوى البراعة الحركية، وتحقيق تعلم حركي أكثر جودة وفعالية لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية.

2.5.مناقشة فرضيات الدراسة:

في ضوء النتائج المتحصل عليها من التحليل الإحصائي للمحورين: التعلم الإتقاني والبراعة الحركية، يتم مناقشة فرضيات الدراسة كما يلي:

-الفرضية الفرعية الأولى:

من أجل اختبار تحقق الفرضية الفرعية الأولى سوف نقوم باستخدام الانحدار الخطي البسيط لقياس أثر المتغير المستقل على المتغير التابع الخاص بمتغيرات الدراسة، حيث تمثلت:

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التقويم التكويني المستمر والدقة الحركية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي بدائرة الحمادية ولاية برج بوعريريج.

بعد إجراء الاختبارات الإحصائية اللازمة، فقد توصلنا إلى النتائج التالية، الموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(14): نتائج اختبار معنوية معاملات الانحدار البسيط للمتغير التابع والمستقل

	معادلة الانحدار		اختبار(ت)		معامل R^2التحديد
	المعاملات B	الخطأ المعياري	T	مستوى المعنوية Sig	
	85.912	9,902	12.369	0.000	0.120

المصدر: نتائج التحليل الإحصائي للبيانات لبرنامج SPSS ibm 22

بعد إجراء اختبار الانحدار الخطي البسيط لدراسة العلاقة بين التقويم التكويني المستمر كمتغير مستقل والدقة الحركية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي كمتغير تابع، أظهرت النتائج أن قيمة معامل الانحدار بلغت (B = 85.912)، مما يدل على وجود تأثير إيجابي للتقويم التكويني المستمر على الدقة الحركية. كما بلغت قيمة اختبار (T = 12.369) عند مستوى دلالة(Sig = 0.000) ، وهو ما يشير إلى أن العلاقة بين المتغيرين ذات دلالة إحصائية قوية. في المقابل، فإن معامل التحديد (R^2 = 0.120) يبين أن التقويم التكويني المستمر يفسر نسبة 12% فقط من التغيرات في الدقة الحركية، مما يدل على وجود عوامل أخرى تسهم في تفسير النسبة المتبقية. وعليه، يمكن القول إن العلاقة بين التقويم التكويني المستمر والدقة الحركية علاقة دالة إحصائيًا، إلا أن تأثيرها يظل محدودًا نسبيًا من حيث القوة التفسيرية.

-الفرضية الفرعية الثانية:

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التغذية الراجعة والتناسق الحركي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي بدائرة الحمادية ولاية برج بوعريريج.

بعد إجراء الاختبارات الإحصائية اللازمة، فقد توصلنا إلى النتائج التالية، الموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(15): نتائج اختبار معنوية معاملات الانحدار البسيط للمتغير التابع والمستقل

	معادلة الانحدار		اختبار(ت)		معامل R^2التحديد
	المعاملات B	الخطأ المعياري	T	مستوى المعنوية Sig	
	79.738	,209	8.658	0.000	0.58

بعد إجراء اختبار الانحدار الخطي البسيط لدراسة العلاقة بين التغذية الراجعة كمتغير مستقل والتناسق الحركي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي كمتغير تابع، أظهرت النتائج أن قيمة معامل الانحدار بلغت (B = 79.738)، مما يدل على وجود تأثير إيجابي للتغذية الراجعة على التناسق الحركي. كما بلغت قيمة اختبار (T = 8.658) عند مستوى دلالة (Sig = 0.000)، وهو ما يشير إلى أن العلاقة بين المتغيرين ذات دلالة إحصائية قوية. في المقابل، فإن معامل التحديد (R^2 = 0.58) يبين أن التغذية الراجعة تفسر نسبة 58% من التغيرات في التناسق الحركي، وهي نسبة مرتفعة نسبيًا، مما يعكس قوة التأثير التفسيري لهذا المتغير. وعليه، يمكن القول إن العلاقة بين التغذية الراجعة والتناسق الحركي علاقة دالة إحصائيًا وقوية نسبيًا من حيث التأثير، مما يدعم قبول الفرضية الفرعية الثانية.

-الفرضية الفرعية الثالثة:

توجد ذات دلالة إحصائية علاقة بين مرعاة الفروق الفردية والابداع المهاري لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي بدائرة الحمادية ولاية برج بوعريريج.

بعد إجراء الاختبارات الإحصائية اللازمة، فقد توصلنا إلى النتائج التالية، الموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(16): نتائج اختبار معنوية معاملات الانحدار البسيط للمتغير التابع والمستقل

	معادلة الانحدار		اختبار(ت)		معامل التحديد R^2
	المعاملات B	الخطأ المعياري	T	مستوى المعنوية Sig	
	57.302	10,193	2.417	0.000	0.032

المصدر: نتائج التحليل الإحصائي للبيانات لبرنامج SPSS ibm 22

بعد إجراء اختبار الانحدار الخطي البسيط لدراسة العلاقة بين مراعاة الفروق الفردية كمتغير مستقل والإبداع المهاري لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي كمتغير تابع، أظهرت النتائج أن قيمة معامل الانحدار بلغت (B = 57.302)، مما يدل على وجود تأثير إيجابي لمراعاة الفروق الفردية على الإبداع المهاري. كما بلغت قيمة اختبار (T = 2.417) عند مستوى دلالة (Sig = 0.000)، وهو ما يشير إلى أن العلاقة بين المتغيرين ذات دلالة إحصائية. في المقابل، فإن معامل التحديد (R^2 = 0.032) يبين أن مراعاة الفروق الفردية تفسر نسبة 3.2% فقط من التغيرات في الإبداع المهاري، وهي نسبة ضعيفة جدًا، مما يدل على أن هناك عوامل أخرى أكثر تأثيرًا تسهم في تفسير هذا المتغير. وعليه، يمكن القول إن العلاقة بين مراعاة الفروق الفردية والإبداع المهاري علاقة دالة إحصائيًا لكنها ضعيفة من حيث القوة التفسيرية، مما يدعم قبول الفرضية الفرعية الثالثة

الفرضية الفرعية الرابعة:

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التكرار الهادف (الممارسة) والتكيف الحركي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي بدائرة الحمادية ولاية برج بوعريريج.

بعد إجراء الاختبارات الإحصائية اللازمة، فقد توصلنا إلى النتائج التالية، الموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(17): نتائج اختبار معنوية معاملات الانحدار البسيط للمتغير التابع والمستقل

	معادلة الانحدار	اختبار(ت)	

	المعاملات B	الخطأ المعياري	T	مستوى المعنوية Sig	معامل التحديد R^2
	57.302	10,193	2.417	0.000	0.032

المصدر: نتائج التحليل الإحصائي للبيانات لبرنامج SPSS ibm 22

بعد إجراء اختبار الانحدار الخطي البسيط لدراسة العلاقة بين التكرار الهادف (الممارسة) كمتغير مستقل والتكيف الحركي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي كمتغير تابع، أظهرت النتائج أن قيمة معامل الانحدار بلغت (B = 57.302)، مما يدل على وجود تأثير إيجابي للممارسة على التكيف الحركي. كما بلغت قيمة اختبار (T = 2.417)عند مستوى دلالة(Sig = 0.000) ، وهو ما يشير إلى أن العلاقة بين المتغيرين ذات دلالة إحصائية. في المقابل، فإن معامل التحديد (R^2 = 0.032) يبين أن التكرار الهادف يفسر نسبة 3.2% فقط من التغيرات في التكيف الحركي، وهي نسبة ضعيفة جدًا، مما يدل على وجود عوامل أخرى أكثر تأثيرًا تساهم في تفسير هذا المتغير. وعليه، يمكن القول إن العلاقة بين التكرار الهادف والتكيف الحركي علاقة دالة إحصائيًا لكنها ضعيفة من حيث القوة التفسيرية، مما يدعم قبول الفرضية الفرعية الرابعة.

3.5.مناقشة فرضيات الدراسة في ضوء الدراسات النظرية:

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما جاءت به نظرية الانتباه الانتقائي، التي تؤكد أن تركيز المتعلم على المعلومات المهمة وتجنب المشتتات يسهم في تحسين التعلم وتحقيق الإتقان. فقد أظهرت نتائج الدراسة أن التقويم التكويني المستمر والتغذية الراجعة لهما أثر إيجابي في تحسين الدقة والتناسق الحركي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وهو ما يمكن تفسيره بأن المتعلم يصبح أكثر قدرة على توجيه انتباهه نحو الأخطاء المطلوب تصحيحها أثناء الأداء الحركي. كما أن التغذية الراجعة تساعد المتعلم على التركيز على الجوانب الأساسية للأداء المهاري، مما ينسجم مع ما أكده Broadbent (1958) حول أهمية التحكم في الانتباه لتحقيق تعلم فعّال. غير أن نتائج الدراسة الحالية تؤكد أيضًا أن الانتباه وحده لا يكفي لتحقيق البراعة الحركية، وهو ما يتفق مع الانتقادات الموجهة لهذه النظرية بخصوص إغفالها للعوامل الدافعية والبيئية.

كما تنسجم نتائج الدراسة مع نظرية الإدراك الانتقائي، التي ترى أن المتعلم يفسر المعلومات وفق خبراته السابقة واهتماماته الشخصية. فقد أظهرت نتائج الدراسة أن مراعاة الفروق الفردية كان لها أثر إيجابي في تحسين البراعة الحركية، مما يدل على أن المتعلمين يختلفون في طريقة استقبالهم للمعلومات الحركية ومعالجتها تبعًا لقدراتهم وخبراتهم السابقة. ويؤكد ذلك ما أشار إليه Neisser (1967) من أن التعلم يتأثر بخلفية المتعلم الإدراكية. كما أن اعتماد التعلم الإتقاني على تكييف الأنشطة وفق مستوى التلميذ يساعد على تحسين إدراكه للحركة وتطوير

أدائه المهاري. ومع ذلك، فإن محدودية القوة التفسيرية لبعض أبعاد الدراسة تشير إلى أن الإدراك وحده لا يفسر كل جوانب التعلم الحركي، بل يتداخل مع عوامل أخرى بيئية ونفسية.

وتتوافق نتائج الدراسة بدرجة كبيرة مع نظرية التعلم القائم على التحفيز، حيث بينت النتائج أن التعلم الإتقاني يسهم في تحسين البراعة الحركية من خلال توفير التغذية الراجعة، والتشجيع المستمر، وإتاحة الفرصة للنجاح التدريجي، وهو ما يعزز دافعية التلاميذ نحو التعلم والممارسة. فالتلميذ الذي يحقق نجاحًا تدريجيًا في أداء المهارة يصبح أكثر رغبة في الاستمرار وتحسين أدائه، وهو ما يتفق مع ما أكده Deci و Ryan (1985)حول دور الدافعية الداخلية في زيادة الانخراط في التعلم. كما أن اعتماد التعلم الإتقاني على التدرج ومراعاة قدرات المتعلم يساعد على رفع مستوى الثقة بالنفس والدافعية نحو الإنجاز. غير أن نتائج الدراسة الحالية أوضحت أن التحفيز وحده لا يضمن تحقيق الإتقان الكامل، ما يدعم الرأي القائل بضرورة دمجه مع استراتيجيات معرفية وتنظيمية أخرى.

ومن جهة أخرى، تؤيد نتائج الدراسة مبادئ نظرية معالجة المعلومات، التي ترى أن التعلم يحدث من خلال استقبال المعلومات ومعالجتها وتخزينها بصورة منظمة. فقد أظهرت النتائج أن التكرار الهادف والتغذية الراجعة يسهمان في تحسين الأداء الحركي، وهو ما يدل على أن المتعلم يعالج المعلومات الحركية بصورة متدرجة حتى يتمكن من تثبيتها في الذاكرة الحركية طويلة المدى. كما أن التقويم التكويني المستمر يساعد المتعلم على مراجعة المعلومات وتصحيح الأخطاء، مما يعزز عملية المعالجة العميقة للمعلومة الحركية. وتتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه Atkinsonو Shiffrin (1968)حول أهمية المعالجة المنظمة للمعلومات في تحقيق التعلم الفعال. ومع ذلك، فإن النتائج الحالية تؤكد أيضًا أن البراعة الحركية لا تعتمد فقط على المعالجة المعرفية، بل تتأثر كذلك بالجوانب الوجدانية والاجتماعية والبدنية.

كذلك تتفق نتائج الدراسة مع النظرية السلوكية في التعلم، التي تؤكد دور التعزيز والتغذية الراجعة في تشكيل السلوك وتحسين الأداء. فقد أظهرت نتائج الدراسة أن التغذية الراجعة كانت أكثر أبعاد التعلم الإتقاني تأثيرًا في التناسق الحركي، وهو ما يعكس أهمية التعزيز المستمر في توجيه المتعلم نحو الأداء الصحيح. كما أن التكرار الهادف والممارسة المستمرة يسهمان في تثبيت السلوك الحركي وتحسينه، وهو ما ينسجم مع ما أكده Skinner (1953)حول دور التعزيز في بناء السلوك المتعلم. إلا أن نتائج الدراسة أوضحت في الوقت نفسه أن البراعة الحركية لا تتحقق بالتعزيز وحده، بل تحتاج أيضًا إلى عمليات معرفية ودافعية وإدراكية متكاملة.

وبصفة عامة، تؤكد نتائج الدراسة الحالية أن التعلم الإتقاني يمثل عملية متعددة الأبعاد، تتداخل فيها الجوانب المعرفية والإدراكية والدافعية والسلوكية، وهو ما يدعم الطرح التكاملي للنظريات المفسرة للتعلم الإتقاني. فقد تبين

أن نجاح التعلم الإتقاني في تطوير البراعة الحركية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية لا يرتبط بعامل واحد فقط، بل يعتمد على تكامل التقويم التكويني، والتغذية الراجعة، ومراعاة الفروق الفردية، والتكرار الهادف داخل بيئة تعليمية مناسبة. ولذلك، فإن نتائج الدراسة الحالية تؤكد أهمية تبني منظور نظري تكاملي عند تفسير التعلم الإتقاني وتطبيقه في المجال التربوي والرياضي.

4.5.مناقشة فرضيات الدراسة في ضوء الدراسات السابقة:

أظهرت نتائج الدراسة الحالية وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين التقويم التكويني المستمر والدقة الحركية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وهو ما يؤكد أهمية التقويم المستمر في متابعة أداء التلاميذ وتصحيح أخطائهم بشكل متدرج، مما ينعكس إيجابًا على تحسين الأداء الحركي. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة السراي (2015)، التي أكدت أن التعلم الإتقاني القائم على المتابعة المستمرة والتقويم التكويني يسهم في رفع مستوى التحصيل وتحسين الأداء لدى المتعلمين. كما تتفق مع دراسة القواقنة (2010)، التي بينت أن استراتيجية التعلم المدعم بالإتقان تؤدي إلى تحسين نتائج التعلم بفضل الاعتماد على التقويم المستمر والتغذية الراجعة. غير أن الدراسة الحالية أظهرت أن القوة التفسيرية للتقويم التكويني كانت محدودة نسبيًا، ما يدل على أن الدقة الحركية لا تتأثر بالتقويم وحده، بل ترتبط أيضًا بعوامل أخرى نفسية وبدنية وبيئية.

كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة إيجابية قوية بين التغذية الراجعة والتناسق الحركي لدى التلاميذ، حيث تبين أن التغذية الراجعة تعد من أكثر أبعاد التعلم الإتقاني تأثيرًا في تحسين الأداء الحركي. ويمكن تفسير ذلك بكون التغذية الراجعة تساعد المتعلم على التعرف على أخطائه وتصحيحها بشكل فوري، مما يسهم في تحسين التناسق والدقة أثناء الأداء المهاري. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة فرات جبار سعد الله وهاشم ياسر، التي أكدت أن التعلم الإتقاني المبني على التكرار والتصحيح المستمر يؤدي إلى تحسين اكتساب المهارات الحركية الأساسية في كرة القدم. كما تتماشى مع دراسة بثينة عبد الخالق إبراهيم، التي أوضحت أن التعلم الإتقاني يسهم في تطوير الأداء المهاري والتحصيل المعرفي لدى طلبة التربية الرياضية.

ومن جهة أخرى، أظهرت نتائج الدراسة أن مراعاة الفروق الفردية والتكرار الهادف لهما أثر إيجابي ودال إحصائيًا في تنمية البراعة الحركية، غير أن نسبة التفسير كانت ضعيفة نسبيًا. ويمكن تفسير ذلك بأن اكتساب المهارات الحركية لا يعتمد فقط على التكرار أو مراعاة الفروق الفردية، بل يتأثر أيضًا بخصائص المتعلم وظروف البيئة التعليمية والإمكانات المتوفرة. وتتفق هذه النتائج مع دراسة ناصر بقار (2019)، التي أظهرت وجود فروق في مستوى المهارات الحركية تبعًا لممارسة النشاط البدني، حيث كان أداء التلاميذ الممارسين للنشاط الرياضي أفضل من غير الممارسين، مما يدل على أهمية الممارسة المستمرة في تطوير المهارات الحركية. كما تتوافق مع

دراسة يوسف بو عبد الله (2017)، التي أكدت أن نقص الوسائل والإمكانات وقلة الاهتمام بحصص التربية البدنية تعد من أبرز العوامل المعيقة لتطوير المهارات الحركية لدى التلاميذ.

وبصفة عامة، تؤكد نتائج الدراسة الحالية ما أشارت إليه أغلب الدراسات السابقة من أن التعلم الإتقاني يعد من الأساليب التعليمية الفعالة في تنمية المهارات الحركية وتحسين البراعة الحركية لدى التلاميذ، خاصة عندما يعتمد على التقويم المستمر، والتغذية الراجعة، والتكرار الهادف، ومراعاة الفروق الفردية. غير أن فعالية هذه الأبعاد تختلف من متغير لآخر، الأمر الذي يستدعي تكاملها داخل حصة التربية البدنية والرياضية لتحقيق أفضل النتائج التعليمية والحركية.

الخاتمة

الاستنتاج العام:

بناءً على نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط، يمكن استنتاج وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين التقويم التكويني المستمر والدقة الحركية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث يسهم التقويم التكويني في تحسين مستوى الأداء الحركي. وعليه، يتم قبول الفرضية الفرعية الأولى، غير أن قيمة معامل التحديد المنخفضة نسبيًا تشير إلى أن هذا المتغير لا يفسر سوى جزء محدود من التغيرات في الدقة الحركية، مما يستدعي الأخذ بعين الاعتبار وجود عوامل أخرى مؤثرة ينبغي دراستها مستقبلاً.

بناءً على هذه النتائج، يمكن استنتاج وجود علاقة إيجابية قوية وذات دلالة إحصائية بين التغذية الراجعة والتناسق الحركي لدى التلاميذ، حيث تلعب التغذية الراجعة دورًا مهمًا في تحسين التناسق الحركي. وعليه، يتم قبول الفرضية الفرعية الثانية، مع التأكيد على أن هذا المتغير يفسر نسبة معتبرة من التغير في التناسق الحركي مقارنة بمتغيرات أخرى.

كما اضهرت النتائج المتوصل إليها من تحليل فرضيات الدراسة، أن للتعلم الإتقاني بمختلف أبعاده (التقويم التكويني المستمر، التغذية الراجعة، مراعاة الفروق الفردية، والتكرار الهادف) أثرًا إيجابيًا ودالًا إحصائيًا على مؤشرات البراعة الحركية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. وقد أظهرت النتائج أن **التغذية الراجعة** تُعدّ أكثر الأبعاد تأثيرًا، حيث فسّرت نسبة معتبرة من التغير في التناسق الحركي، ما يؤكد أهميتها في تحسين الأداء الحركي. في المقابل، بيّنت نتائج **التقويم التكويني المستمر** وجود تأثير دال لكنه محدود نسبيًا من حيث القوة التفسيرية، بينما أظهرت كل من **مراعاة الفروق الفردية** و**التكرار الهادف (الممارسة)** تأثيرًا دالًا إحصائيًا لكنه ضعيف من حيث نسبة التفسير، مما يدل على أن البراعة الحركية تتأثر بعدة عوامل أخرى إضافية (نفسية، بيئية، بدنية، بيداغوجية).

وعليه، يمكن الاستنتاج أن تطبيق مبادئ التعلم الإتقاني داخل حصة التربية البدنية والرياضية يساهم في تطوير البراعة الحركية، غير أن هذا التأثير يختلف من بعد لآخر، ويتطلب تكامل عدة استراتيجيات لتحقيق نتائج أفضل.

-التوصيات:

- ضرورة تعزيز استخدام **التغذية الراجعة الفورية والمستمرة** داخل الحصة لما لها من تأثير قوي في تحسين التناسق الحركي .
- الاهتمام بتفعيل **التقويم التكويني المستمر** بشكل أكثر منهجية، وربطه بخطط علاجية لتحسين الدقة الحركية .
- تشجيع الأساتذة على اعتماد **استراتيجيات تعليمية متنوعة** تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ بشكل عملي وليس نظري فقط .

- زيادة التركيز على **التكرار الهادف الموجه** بدل التكرار العشوائي، من خلال توجيه وتصحيح الأداء أثناء الممارسة .
- توفير تكوينات بيداغوجية لأساتذة التربية البدنية حول كيفية تطبيق التعلم الإتقاني بفعالية .
- تحسين بيئة التعلم (وسائل، تجهيزات، مساحة) لدعم تنمية المهارات الحركية .

-الاقتراحات (آفاق البحث المستقبلية):

- إجراء دراسات لاحقة تشمل **عينات أكبر ومناطق مختلفة** للتحقق من تعميم النتائج .
- دراسة تأثير متغيرات أخرى مثل **الدافعية، الذكاء الحركي، أو أساليب التدريس الحديثة** على البراعة الحركية .
- اعتماد **تصاميم تجريبية** (وليس فقط وصفية) لقياس أثر برامج تدريبية قائمة على التعلم الإتقاني .
- الربط بين التعلم الإتقاني ومتغيرات أخرى مثل **التحصيل الدراسي أو الثقة بالنفس** لدى التلاميذ .
- تطوير برامج تعليمية رقمية أو تفاعلية تدعم تطبيق مبادئ التعلم الإتقاني في التربية البدنية .

قائمة المراجع

المراجع:

المراجع العربية:

أولا: الكتب

- هاشم حمزة جاسم، فاعلية التدريس بأنموذج التعلم الإتقاني في التحصيل وعادات العقل لدى طلاب الصف الرابع العلمي في مادة الفيزياء، رسالة ماجيستير، جامعة علي، م . .(2011)أساليب التدريس الحديثة .دار الفكر.
- الخلف، أ. وآخرون .(2013) .التعلم الإتقاني: أسس وممارسات .دار النشر الجامعي.
- الفتلي، س .(2016) .التعلم الإتقاني وتطبيقاته في المدارس .مكتبة النشر الحديث.
- خيّون، ح .(2002) .التعلم الإتقاني: الأسس والمتطلبات .مجلة العلوم التربوية، 87، 45–58.
- الساكني، ن .(2000) .تنظيم التعلم وتسلسله الهرمي .القاهرة: دار المعرفة
- القادسية / كلية التربية، قسم العلوم التربوية والنفسية، 2017.
- نايف بن دخيل االله عبداالله الجهني ،(2019)، مدى تطبيق معلمي اللغة العربية للتعلم الإتقاني في المرحلة المتوسطة، بمدينة تبوك من وجهة نظر الطلاب وسبل تنميته، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد، ١٨٢الجزء الثالث، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية والآداب، جامعة تبوك، تبوك، المملكة السعودية.
- عطية، ع. (2016). التعلم الإتقاني: نظريات وتطبيقات. القاهرة: دار الفكر الجامعي.
- الفتلي، أ. (2016). نظريات التعلم وأساليب التدريس. عمان: دار الفكر.
- زاير، ح. وآخرون (2014). التعلم الإتقاني: النظرية والتطبيق. الجزائر: مطابع الجامعة.
- المعيوف، م. (2002). التعلم الفردي والإتقاني في المدارس. الرياض: مكتبة المعارف.
- العويس، ناصر .(2008) أسس التدريس الفعال .دار الفكر
- الموزني، أ. (2011). نموذج بلوم في التعلم الإتقاني وتطبيقاته الصفية. عمان: دار العلوم.
- علي، ع .(2011) .أساليب التعلم النشط في العملية التعليمية .عمان: دار المعرفة.
- عطية، م .(2015) .استراتيجيات التعلم النشط وتطبيقاتها في التعليم المدرسي .القاهرة: دار الفكر العربي.
- عطية، م .(2016) .أساسيات التعلم الإتقاني وطرقه .القاهرة: دار المعارف.
- الفتلي، أ .(2016) .التعلم الإتقاني: النظرية والتطبيق .عمان: دار العلم للملايين.
- المعيوف، س .(2002) .التعلم الفردي وجانب التفاعل في التعليم .الرياض: جامعة الملك سعود.
- زاير، ي. وآخرون .(2014) .نموذج التعلم الإتقاني وفاعليته في المدارس .الجزائر: المركز الجامعي للنشر.
- زاير، ي. وسماء، أ .(2016) .التعلم الإتقاني: النظريات والتطبيقات .الجزائر: دار الفكر التربوي.
- الشمري، خ .(2011) .استراتيجيات التعلم التعاوني للفصل الدراسي .الرياض: دار التربية.
- الموزني، م .(2011) .التعلم الإتقاني: تشخيص وعلاج الأداء التعليمي .عمان: دار الفكر الحديث.
- عبّابنة، ع .(2009) .استراتيجيات التعليم الفعال .عمان: دار الفكر العربي.
- خلف، هـ وآخرون .(2013) .التعلم الإتقاني في العملية التعليمية .القاهرة: دار النهضة العربية.
- عنبر، س. (2009). أسس التدريس والتعلم الإتقاني. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرجعية للمقاربة بالكفاءات، الجزائر، 2003.
- وزارة التربية الوطنية، دليل الدعم والمعالجة البيداغوجية، الجزائر، 2010.
- بن زروال، محمد (2014). التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- قاسمي، عبد القادر (2016). بيداغوجيا الفروق الفردية في المدرسة الجزائرية، جامعة الجزائر 2.
- بوخليفة، سميرة (2018). أثر استراتيجية التعلم الإتقاني على التحصيل الدراسي، رسالة ماجستير، جامعة قسنطينة 2.
- أبو جادو، صالح محمد .(2009) .علم النفس التربوي .عمان: دار المسيرة .
- الخطيب، جمال محمد .(2010) .استراتيجيات التدريس الحديثة .عمان: دار الفكر .
- زيتون، حسن حسين .(2003) .تصميم التدريس: رؤية منظومية .القاهرة: عالم الكتب .

- **المراجع الأجنبية:**

- *Pane, J., Steiner, E., Baird, M., & Hamilton, L. (2015). Continued progress: Promising evidence on personalized learning. RAND Corporation.*
- *Woolf, B. (2020). AI in Education: Promises and Implications. MIT Press.*
- *Gallahue, D. L., Ozmun, J. C., & Goodway, J. D. (2012). Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults (7th ed.). McGraw-Hill.*
- *Magill, R. A., & Anderson, D. (2017). Motor learning and control: Concepts and applications (11th ed.). McGraw-Hill Education.*
- *Schmidt, R. A., & Lee, T. D. (2019). Motor control and learning: A behavioral emphasis (6th ed.). Human Kinetics.*
- *Schmidt, R. A., & Wrisberg, C. A. (2008). Motor learning and performance (4th ed.). Human Kinetics.*
- *Gallahue, D. L. (2006). Understanding motor development (6th ed.). New York: McGraw-Hill.*
- *Guskey, T. R. (2007). Closing achievement gaps: Revisiting Benjamin S. Bloom's "Learning for mastery". Alexandria, VA: ASCD.*
- *Haywood, K. M., & Getchell, N. (2009). Life span motor development (5th ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.*
- *Magill, R. A. (2010). Motor learning and control (9th ed.). New York: McGraw-Hill.*
- *Schmidt, R. A., & Lee, T. D. (2011). Motor control and learning (5th ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.*
- *Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom Assessment and Pedagogy. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 25(6), 551–575.*
- *Fernández-Río, J., & Méndez-Giménez, A. (2021). "Cooperative Learning and Motor Skill Development in Physical Education." International Journal of Environmental Research and Public Health, 18(3), 1–14.*

- *Guskey, T. R. (2018). Mastery Learning: A Guide to Educational Practice. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.*
- *Hattie, J. (2019). Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning. London: Routledge.*
- *Hay, P., & Penney, D. (2020). "Assessment in Physical Education: A Sociocultural Perspective." Physical Education and Sport Pedagogy, 25(4), 311–325.*
- *Kirk, D. (2019). Physical Education Futures. London: Routledge.*
- *Magill, R. A., & Anderson, D. (2021). Motor Learning and Control: Concepts and Applications (12th ed.). New York: McGraw-Hill Education.*
- *Metzler, M. W. (2017). Instructional Models for Physical Education (3rd ed.). Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway.*
- *Schmidt, R. A., & Lee, T. D. (2019). Motor Learning and Performance: From Principles to Application (6th ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.*
- *Slavin, R. E. (2020). Educational Psychology: Theory and Practice (13th ed.). Boston: Pearson Education.*
- *Siedentop, D., Hastie, P., & van der Mars, H. (2020). Complete Guide to Sport Education. Champaign, IL: Human Kinetics.*
- *Wiliam, D. (2021). Embedded Formative Assessment (3rd ed.). Bloomington, IN: Solution Tree Press.*

الملاحق

ملحق (01): الاستبيان النهائي بعد التحكيم





جامعة محمد بوضياف –المسيلة-

معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

قسم التربية البدنية

﴿ استبيان ﴾

زملائي أساتذة التربية البدنية والرياضية في الطور الابتدائي تحية طيبة وبعد...

في إطار إنجاز مذكرة ماستر بعنوان **التعلم الاتقاني كأسلوب لتطوير البراعة الحركية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي بدائرة الحمادية ولاية برج بوعريريج**، نضع بين أيديكم هذا الاستبيان راجين منك الإجابة عن أسئلة الاستبيان بعناية وبكل موضوعية، ونتعهد بحفظ سرية إجابتك التي لن تستخدم إلا لأغراض علمية.

ولك منا جزيل الشكر سلفا.

المحور الأول: المعلومات الشخصية

-الجنس ☐ ذكر ☐ أنثى

-الخبرة المهنية اقل من سنة ☐ من سنة الى 5 سنوات ☐ اكثر من 5 سنوات ☐

-المؤهل العلمي ليسانس ☐ ماستر ☐ دراسات عليا ☐

ضع علامة(x) في المكان المناسب.

من إعداد الطالب:

عبد الحكيم زغاد

تحت إشراف الأستاذ:

د/ بوخرص رمضان

السنة الجامعية:2026/2025

التعلم الاتقاني

الرقم	الفقرات	درجة الموافقة				
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
	المحور 1: التقويم التكويني المستمر					
17	يساعد على التعلم الذاتي للتلاميذ.					
18	يساعد على معرفة المستويات الحركية وكيفية التعامل معها.					
19	استخدام نتائج التقويم لتعديل السلوك الحركي.					
20	مشاركة المتعلمين في اقتراح الحلول للمشكلات التعليمية والقدرة على تكوينهم الذاتي.					
	المحور 2: التغذية الراجعة					
21	إمكانية التقييم الفوري والذاتي للأداء الحركي والمهارى.					
22	تحسين المستويات الحركية بتوجيهات المعلم والاقران المتميزين.					
23	تصحيح الأخطاء اثناء التنفيذ وبعده.					
24	اختيار طرق التعلم الحركي المناسبة لقدرات التلاميذ.					
	المحور3: مراعاة الفروق الفردية					
26	تسطير اهداف إجرائية وفق ميول وحاجيات التلاميذ.					
27	تنويع الأنشطة وأساليب التدريس لتشجيع التلاميذ على تفجير طاقتهم الحركية.					
28	تنويع طرق العرض للمهارات الحركية لتنمية التفكير الإبداعي للتلاميذ.					
29	ضمان فرص مشاركة متكافئة للتلاميذ لصقل مواهبهم وتكوينهم كأبطال عالميين وأولمبيين.					
	المحور4: التكرار الهادف (الممارسة)					
30	اتاحة فرص كافية لتكرار المهارة الحركية للتعود عليها.					
31	توجيه التلاميذ أثناء التكرار لتحسين أدائهم الحركي.					
32	استخدام مبدا التدرج في التعلم الحركي.					
33	تنويع وضعيات التعلم لتثبيت المهارات الحركية والرياضية.					

البراعة الحركية

الرقم	الفقرات	درجة الموافقة				
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
	المحور1: الدقة الحركية					
1	امكانية اجادة المهارات الحركية و اتقانها.					
2	انجاز الواجبات الحركية بطريقة الية و بإيقاع حركي مضبوط.					
3	التحكم الجيد في السلوك الحركي المطلوب.					
4	الأداء الصحيح للمهارات الحركية وضبط معاييرها .					
	المحور 2: التناسق الحركي					
5	إمكانية التناغم والانسجام الحركي .					
6	التسلسل والربط بين أطراف الجسم اثناء القيام بالمهارات الحركية .					
7	تطوير التو افق العصبي العضلي وضبط مجرى الحركة .					
8	الادراك الجيد لنموذج الأداء الحركي المطلوب وتحقيق جمال ورونقه الحركة					
	المحور 3: الإبداع المهاري					
9	توظيف أفكار جديدة لا نجاز المهام الحركية.					
10	التنوع في الأداء المهاري والحركي.					
11	تطوير المستويات الحركية بطرق مبتكرة.					
12	إمكانية الوصول ابداعات حركية وأداء حركي متميز					
	المحور 4: التكيف الحركي					
13	قدرة التأقلم وسرعة الاستجابات الحركية لمختلف المو اقف التعليمية الجديدة.					
14	إمكانية إيجاد الحلول للمشكلات الحركية.					
15	قدرة التصرف والتعامل مع المتغيرات الحركية					
16	إمكانية مواجهة كل الصعوبات الحركية والمرونة في الأداء الحركي.					

ملحق (03) نتائج الدراسة

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.346[a]	.120	.071	9.72335

a. Predictors: (Constant), z1

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.
1	(Constant)	85.912	6.946		12.369	.000
	z1	-.438	.280	-.346	-1.563	.135

a. Dependent Variable: X

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.109[a]	.012	-.043	10.30089

a. Predictors: (Constant), z2

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.
1	(Constant)	79.738	9.209		8.658	.000
	z2	-.168	.361	-.109	-.464	.648

a. Dependent Variable: X

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.
1	(Constant)	57.302	23.703		2.417	.026
	z3	.461	.594	.180	.776	.448

الملحق رقم 01: قائمة بأسماء المحكمين

في إطار حرصنا على تحقيق الصدق لمحتوى استمارة الاستبيان، قمنا بتوزيع الاستمارة على السادة الأستاذة الأفاضل المحكمين التالية أسمائهم والذي أتوجه لهم بالشكر الجزيل على ما قدموه لنا من ملاحظات .

الرقم	اسم ولقب المحكم	الدرجة العلمية	الإمضاء
01	مهدي عزالدين	أستاذ	
02	فيصل تكركارت	محاضر أ.	
03	بكة فارس	أستاذ	
04	سعودي الجيلالي	أستاذ	
05	فايد عبد الرزاق	أستاذ	

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف المسيلة
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

رئيس قسم التربية البدنية

تصريح بالنزاهة العلمية

أنا الممضي أدناه

الطالب (ة): زعاد عبد الحكيم

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 109881860003000 الصادرة بتاريخ: 2020/02/18

عن (دائرة / بلدية): الحمارية الولاية: برج بوعريريج

المسجل بقسم: التربية البدنية

تخصص: نشاط بدني

المكلف بإنجاز مذكرة تخرج ضمن متطلبات نيل شهادة :

الليسانس ☐ ماستر ☒ دكتوراه ☐

أصرح بشرفي بأنني التزم بمراعاة المعايير العلمية و المنهجية ومعايير أخلاقيات المهنة و النزاهة الأكاديمية المطلوبة في إنجاز المذكرة / الأطروحة .

التاريخ: 2020/05/20

توقيع المعني