مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية _ سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية المجلد (41) العدد (2)2019
Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies - Arts and Humanities Series Vol. (41) No. (2) 2019

ممارسةُ بنيةِ منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ لدى متعلّميّ دبلومِ التَّأهيلِ التَّربويّ – دراسةٌ ميدانيَّةٌ في كليَّةِ التَّربيةِ في جامعةِ تشرين

د. ميساء محسن حمدان*

(تاريخ الإيداع 18 / 2 / 2019. قبل للنشر في 4 / 4 / 2019)

□ ملخّص □

هدفَ هذا البحثُ إلى تعرّفِ مستوى ممارسةِ بنيةِ منطقةِ النموّ القريبةِ المركزيةِ لدى متعلّميّ دبلومِ التَّأهيلِ التَّربويّ في كليَّةِ التَّربيةِ في جامعةِ تشرين، ولتحقيقِ أهدافِ البحثِ، بُنيتِ استبانةُ مستوى ممارسةِ بنيةِ منطقةِ النموّ القريبةِ المركزيةِ لدى متعلّميّ دبلومِ التَّأهيلِ التَّربويّ المعدّة منْ قبلِ الباحثةِ، والمكوّنةٌ من (33) بنداً موزّعاً على ستَّةِ محاورَ، طبّقتْ على عيّنة قصديَّةٍ منْ مجتمعِ البحثِ؛ إذْ تكوَّنَت العيّنة منْ (81) متعلّماً منْ متعلّميّ دبلومِ التَّأهيلِ التَّربويّ في كليَّةِ التَّربيةِ في جامعةِ تشرين (روعيَ التَّخصُّصُ والخبرةُ في التَّدريسِ). وأظهرَتِ النَّتائجُ أنّ متعلّميّ دبلومِ التَّأهيلِ التَّربويّ يرونَ أنَّهم يمارسون بنيةَ منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ ككلّ، وكلَّ مهارةٍ على حدَة، وأنَّهم متماثلين في أداءاتِهم تلكَ بغضّ النَّظرِ عنْ عددِ سنواتِ خبرتِهم في التَّدريسِ، وعن نوعِ تخصُّصِهم، وجنسِهم.

الكلماتُ المفتاحيَّةُ: منطقةُ النُّموّ القريبةُ المركزيَّةُ، متعلّموّ دبلومِ التَّأهيلِ التَّربويّ.

* مدرّس – قسم المناهج وطرائق التَّدريس –كليَّة التَّربية –جامعة تشرين– سورية

مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية _ سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية المجلد (41) العدد (2)2019
Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies - Arts and Humanities Series Vol. (41) No. (2) 2019

The Level Of The Use Of Zone Of Proximal Development Practices For The Diploma Students. Field Study At Faculty Of Education At Tishreen University

Dr. Maisaa Mohsen Hamdan*

(Received 18 / 2 / 2019. Accepted 4 / 4 / 2019)

□ ABSTRACT □

This Study Aimed To Identify The Level Of Tthe Use Of Zone Of Proximal Development Practices For The Diploma Students At Faculty Of Education At Tishreen University. The Descriptive Approach Was Used. The Research Sample Was Comprised Of (81) Students From Diploma Students At Faculty Of Education At Tishreen University They Were Purposely Chosen. To Achieve The Objectives Of The Research, Questionnaire Tool Designed By The Researcher Was Used Which Consisted Of (33) Item Is Sub-Divided Into (6) Domains Represent Instructional Zone Of Proximal Development Practices Stages. The Validity And Reliability Tool Had Been Verified And Established, The Results Revealed That The Diploma Students Practice The Zone Of Proximal Development As a Whole And All Skill Alone. Results Also Showed That The Viewpoints Of the Learners Were Similar In Assessment The Level Of Practice Of Zone Of Proximal Development There Were No Statistically Significant Differences At The Mean Scores ($\alpha \leq 0.05$) Attributed To The Variables: Academic Qualification, Years Of Experience And Six Variable.

Kay Words. Zone Of Proximal Development Practices, Diploma Students.

* **Assistant Professor, At Curricula And Education Methods Department At Faculty Of Education At Tishreen University. Latacia, Syria.**

مقدمة:

ظهرَتِ النَّظريَّةُ البنائيَّةُ، كأحدِ الاتّجاهاتِ الحديثةِ في البحثِ التَّربويّ، الَّتي اهتمَّتْ بدارسةِ العمليَّاتِ العقليَّةِ الَّتي تحدثُ داخلَ عقلِ المتعلِّم، وعرَّفَتِ التَّعلُّمَ بأنَّهُ عمليَّةٌ نشطةٌ لبناءِ المعرفةِ، وعمليَّةُ بحثٍ يقومُ فيها المتعلّمُ بإيجادِ علاقةٍ بينَ الجديدِ الَّذي صادفَه وما كانَ لديهِ منْ مفاهيمَ، ويعدُّ ليف فيجوتسكي Vygotsky منَ الرّوّادِ السّوفيت الَّذينَ وضعوا نظريَّةً بنائيَّةً في التَّفاعلِ الاجتماعيّ؛ إذِ اعتمدَ في تفسيرِه للنّموّ المعرفيّ والتَّطوّرِ الإدراكيّ عندَ المتعلّمِ على الممارساتِ الفعليَّةِ الَّتي تحدثُ داخلَ الطّفلِ منْ خلالِ احتكاكِه بالبالغين أو الأقرانِ خارجَ المدرسةِ (kearsley, 1996).

كما وجدَ فيجوتسكي أنَّ المقاييسَ التَّقليديَّةَ للإنجازِ والذَّكاءِ يعوزُها مقوّمٌ مهمٌّ، فهي لا تقيسُ ما يمكنُ أنْ ينجزَه المتعلّمون بعدَ حصولِهم على المساعدةِ والدَّعمِ المناسبَين، إذ إنَّها تهتمُّ بوصفِ الوظائفِ المكتملةِ النُّضجِ، وتفشلُ في توضيحِ عمليَّاتِ النُّموّ. وبالتَّالي فعندما نجعلُ مناطقَ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةَ للمتعلّمين ضمنَ إجراءاتِ التَّقويمِ، يمكنُنا إجراءُ دراسةٍ مباشرةٍ تحدّدُ بدقَّةٍ مستوى النُّضجِ العقليّ الَّذي يجبُ أنْ يكونَ قدِ اكتملَ في الفترةِ القريبةِ التَّاليةِ منْ نموّهمُ العمريّ (Shabani.et.al, 2010). والفرقُ بينَ العمرِ العقليّ العمريّ للمتعلّمِ، وبينَ المستوى الَّذي يبلغُه في حلّ المشكلاتِ بعونٍ منَ الآخرين، هو قدرتُه العقليَّةُ الكامنةُ (منطقةُ النموّ القريبةُ المركزيَّةُ المركزيَّةَ(ZPD) (Zone of Proximal Development)، فعنْ طريقِ مساعدةِ المتعلّمين، يستطيعُ كلٌّ منهُم إنجازَ أكثر ممَّا ينجزُه بنفسِه، لكنَّ ذلكَ في نطاقٍ، وإذا تساوى الأطفال في قدراتِهمُ العقليَّةِ العمريَّةِ، فإنَّهم سيختلفون في القدراتِ الكامنةِ . (Gredler, 2001.295-296)

ويمكنُ أنْ يوصَفَ دورُ المعلّمِ بالطَّريقةِ التي تعلي التَّعلُّمَ، وفقَ مفهومِ منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ؛ إذْ يقدّمُ هذا المفهومُ إطارَ عملٍ لتصوُّرِ التَّرابطِ بينَ التَّعلُّمِ والنُّموّ، وكيفَ بإمكانِ التَّعليمِ أنْ يدفعَ بعجلةِ النُّموّ. قدْ يفكّرُ الفردُ بالنُّموّ كحركةٍ عبرَ المنطقةِ، منْ منطقةِ الدُّخولِ حيثُ تكونُ للطّفلِ القدرةُ على حلّ المشاكلِ الصَّعبةِ وحدَه، إلى المنطقةِ الَّتي يصبحُ فيها قادراً على حلّ المشاكلِ الأصعبِ بمساعدةِ شخصٍ آخرَ أكثرَ خبرةً. ويعدُّ مستوى صعوبةِ المشاكلِ الَّتي يستطيعُ الطّفلُ حلَّها بمساعدةِ الآخرين الحدودَ العليا للمنطقةِ؛ إذْ ينتقلُ الطّفلُ، في مرحلةٍ ما، إلى منطقةٍ جديدةٍ، عندما يمكنُه حلَّ المشاكلِ الَّتي جرى حلُّها مرّةً واحدةً بمساعدةِ الآخرين بشكلٍ مستقلّ، ومنْ خلالِ تلكَ العمليَّةِ، تكونُ منطقةُ النُّموّ القريبةُ المركزيَّةُ للمتعلّمِ في تلكَ المهمَّةِ قدِ ارتفعَت، وستتكرَّرُ هذه العمليَّةُ في مستوىً أعلى منْ صعوبةِ المهمَّةِ بحسب متطلَّباتِ منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ الجديدةِ للمتعلّم (Chaiklin,2003.2).

يختلفُ اتّساعُ المنطقةِ أيْ إلى أيّ بعدٍ يستطيعُ الطّفلُ أنْ يتقدَّمَ معَ المساعدةِ معَ اختلافِ أنواعِ المشكلاتِ، واختلافِ الفروقاتِ بينَ الأطفالِ؛ إذْ يدخلُ الأطفالُ المنطقةَ بمستوياتٍ مختلفةٍ منَ الخبرةِ، ربَّما توجدُ هناكَ مساحةٌ أكبرُ لنموّ الأطفالِ المبتدئين مقارنةً معَ الأطفالِ الأكثرِ تقدُّماً في كفاءتِهم، وبناءً على مفهومِ منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ يمكنُ للفردِ أنْ يتنبَّأ أنَّهُ معَ القليلِ منَ المساعدةِ أوِ التَّوجيهِ يجبُ أنْ يكونَ الأطفالُ قادرين على حلّ المشاكلِ الأصعبِ أكثرَ منْ تلكَ المشاكلِ الَّتي يمكنُ أنْ يحلُّوها بصورةٍ مستقلَّةٍ، إلَّا أنَّ التَّحدّيَ أوِ الصُّعوبةَ تكمنُ في تحديدِ المشاكلِ الَّتي هيَ ضمنَ المنطقةِ ومستوى المساعدةِ الَّذي يحافظُ على استمراريَّةِ اهتمامِ الطّفلِ ودافعيَّتِه للمشاركةِ في المشكلةِ. منَ المفترضِ أنَّهُ عندَما يُعطى الطّفلُ التَّلميحُ أوِ الاستراتيجيَّةُ لحلّ المشكلةِ الموجودةِ ضمنَ المنطقةِ يجبُ أنْ يأتيَ الحلُّ بسهولةٍ، ويجبُ على الطّفلِ أنْ يُظهرَ الحماسَ والاهتمامَ في العملِ على إنهاءِ مهمَّتِه. أمَّا إذا كانَتِ المشكلةُ أبعدُ منَ المنطقةِ فإنَّ التَّلميحَ نفسَه أوِ الاستراتيجيَّةَ نفسَها لنْ ينتجَ عنْهُما الحلُّ النَّاجحُ، الَّذي قدْ يوقعُ الطّفلَ في الحيرةِ أوِ اللّامبالاةِ، وبالتَّالي فإنَّ المقدرةَ على إيجادِ موقعِ الطّفلِ في منطقتِه منَ النُّموّ القريبِ تعتمدُ على المستوى التَّنمويّ

للطّفلِ، وعلى طبيعةِ النَّشاطِ أوِ المشكلةِ، وطبيعةِ التَّوجيهِ أوِ الدَّعمِ الَّذي يحصلُ عليهِ، وتتفاعلُ هذِه العواملُ كلُّها للتَّأثيرِ على نجاحِ الطّفل (Shabani.et.al, 2010. 238-240; Hall;Robenson.2007.376) .

وهكذا، يصفُ مفهومُ منطقةِ النموّ القريبةِ المركزيَّةِ نوعَ البيئةِ الَّذي يمكّنُ المتعلّمَ منَ النُّموّ المعرفيّ. فعندَ مواجهةِ موقفٍ جديد، يحتاجُ المتعلّمُ إلى أدواتٍ نفسيَّةٍ جديدةٍ أو أكثرَ نضجاً وبنىً عقليَّةٍ لهذا النَّشاطِ الخاصّ منَ التَّعلُّمِ (Chaiklin,2003)، وينمو المتعلّمُ أكثرَ بأدواتِه الجديدةِ إذا كانَ في بيئةِ التَّعلُّمِ كميَّةُ الدَّعمِ الصَّحيحةُ منَ الآخرين، لأنَّه سيتعلَّمُ استخدامَها في هذه البيئةِ، ويُخبَرُ المتعلّمون أنَّه ليكونَ " التَّعلُّم في منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ"، ليسَ فقطْ حضورُ النَّاسِ الأكثرِ نموَّاً ضروريّاً، ولكنْ يجبْ أنْ يتمكَّنَ هؤلاءِ النَّاسُ منْ مساعدتِهم على تطويرِ وإغناءِ الأدواتِ النَّفسيَّةِ الخاصَّةِ، وذلكَ فقطْ عندمَا يكونُ هؤلاءِ المتعلّمون جاهزين لتلكَ المرحلةِ التَّاليةِ منَ النُّموّ. وعندما تكونُ كلُّ تلكَ العواملُ موجودةً، يمكنُ لتفاعلِ المتعلّمين في البيئةِ الاجتماعيَّةِ أنْ يساعدَهم على النَّجاحِ في نشاطِ التَّعلُّمِ بطريقةٍ لا يستطيعون فيها العملَ دونَ الدَّعمِ الاجتماعيّ (Hall. 2007.97)، كما يحتاجُ المعلّمُ إلى هذه الأدواتِ، في أثناءِ تنفيذِ المنهاجِ، ليتعقَّبَ المتعلّمين ويعطيَهمُ التَّغذيةَ الرَّاجعةَ المناسبةَ في حينِها، وليضمنَ أنَّ لديهمُ الدَّعمَ الَّذي يحتاجون إليه، ويضمنَ أنَّهم فعَّالون في المهمَّةِ، وأنَّ كلّاً منهم يعيشُ حالةً منَ التَّحدّي والنُّموّ، حينَها يكونُ العملُ في مناطقِ نموّهمُ القريبةِ المركزيَّةِ، ويقدَّمُ الدَّعمُ منْ خلالِ السّقالاتِ، والتَّدريبِ، والنَّمذجةِ. كما تعطى المهمَّاتُ الفرديَّةُ في نهايةِ الجزءِ العمليّ؛ إذ تمكّنُ المتعلّمين من إظهارِ قدرتِهم على إنجازِها باستخدامِ أدواتٍ جديدةٍ، وعدمِ حاجتِهم إلى دعمٍ إضافيّ منَ الآخرين (Hall;Robenson.2007.376).

ويرى فيجوتسكي أنَّ طبيعةَ الحوارِ والمناقشاتِ بينَ المعلّمِ والمتعلّمين تؤثّرُ في بناءِ المعنى لديهم؛ إذْ يؤدّي المعلّمُ دورَ الوسيطِ، ويصلُ بهم منَ المعرفةِ العامَّةِ الأوليَّةِ، إلى المعرفةِ العلميَّةِ المعمَّقةِ، ويوجّهُهم تدريجيَّاً نحوَ فهمِ المهمَّةِ وإتقانِها، ويعدُّ هذا مفتاحاً لتحفيزِ فهمِ المتعلّمين للمعرفةَ العلميَّةَ، وتنميةِ مناطقِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ لديهم (النَّجدي وآخرون، 2005، 282)، كما تلتقي نظريَّةُ فيجوتسكي في منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ، معَ نظريَّةِ جارنر Garner في البيئاتِ، في التَّركيزِ على أهميَّةِ السّياقِ في طبيعةِ النَّشاطِ الاستراتيجيّ للمتعلّمين، فقدْ لاحظَت جارنر أنَّ الأطفالَ والرَّاشدين غالباً ما يفشلون في استخدامِ الاستراتيجيَّاتِ الَّتي يمكنُهمُ استخدامُها، لأنَّ سماتِ وأهدافَ الصَّفّ لا تؤيّدُ استخدامَ الاستراتيجيَّةِ، ولأنَّ الأساسَ المعرفيَّ للصَّفّ غيرُ متطوّرٍ بشكلٍ كافٍ؛ ولذلكَ يميلُ المتعلّمون إلى استخدامِ الرُّوتيناتِ البدائيَّةِ، ويبدونَ مراقبةً معرفيَّةً فقيرةً، وبالتَّالي فهناكَ ستَّةُ عواملُ سياقيَّةٌ على الأقلّ، وفقَ نظريَّةِ جارنر، تؤثّرُ على استخدامِ الاستراتيجيَّةِ وهي: وجودُ استراتيجيَّاتٍ مرتبطةٍ بمواقفَ محدَّدةٍ بشكلٍ وثيقٍ جدَّاً، وقلَّةُ المعرفةِ بالعلاقةِ بينَ استخدامِ الاستراتيجيَّةِ وبينَ مطالبِ المهمَّةِ، وبيئاتُ الصَّفّ الَّتي لا تقدّرُ تطبيقَ الاستراتيجيَّاتِ المليءِ بالجهدِ (Hartman,2001.2)، وبما أنَّ المعلّمَ يمثّلُ أحدَ أهمّ مكوّناتِ البيئةِ الصَّفيَّةِ، عليهِ العملُ على أنْ يكونَ مجدّداً لهذه البيئةِ بشكلٍ يساعدُ المتعلّمين على تطويرِ مناطقِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ لديهم، ما يتطلَّبُ منه فهمَ نظريَّاتِ التَّعلُّمِ، وما يستجدُّ فيها، وإسقاطاتِها في البيئةِ الصَّفيَّةِ، وأنْ يكونَ واعياً لمراحلِ النُّموّ عندَ الأطفالِ، ومنَ المهمّ أيضاً إيجادُ نقاطِ التَّشابهِ بينَ المتعلّمين.

مشكلة البحث:

انطلاقاً منْ عملِ الباحثةِ كمدرّسٍ في الجامعةِ، تبيَّنَ لها أنَّ نتائجَ الدّراساتِ الاستطلاعيَّةِ لطلبةِ الماجستير والدُّكتوراه الَّتي أشرفَت عليها، تشيرُ إلى سيطرةِ طرائقِ التَّدريسِ التَّقليديَّةِ في التَّدريسِ، رغمَ الجهودِ الكبيرةِ السَّاعيةِ إلى تطويرِها، ورغمَ التَّغيّرِ في نظرياتِ التّعلّمِ الَّذي أدَّى إلى تغيُّرِ أهدافِ مدْرسةِ اليومِ انسجاماً معَ نظريَّاتِ التَّعلُّمِ الحديثةِ؛

إذْ باتَت هذه الأهدافُ منصبَّةً على تعليمِ التَّفكيرِ، وما وراءَ التَّفكيرِ، والتَّركيز على بنيةِ المعرفةِ وتعليمِ المتعلّمِ كيفَ يتعلَّمُ، وانتقالِ المعرفةِ، وما عادَ تحصيلُ المعرفةِ يحظى بالاهتمامِ الَّذي نالَه لعقودٍ طويلةٍ مضَت. ونظراً لهذا التغيُّرِ النوعيّ في أهداف التَّدريسِ، اقتُرِحَت نماذجُ تعلُّميَّةٌ تعليميَّةٌ، واستراتيجيَّاتٌ تدريسيَّةٌ، ونظريَّاتٌ لتسهيلِ التَّعلُّمِ لدى المتعلّمين، ومنها نظريَّةُ فيجوتسكي البنائيَّةُ الاجتماعيَّةُ الَّتي تركّزُ على الكيفيَّةِ الَّتي يتعلَّمُ بها المتعلّمُ من خلالِ دمجِ الثَّقافةِ الاجتماعيَّةِ في التَّعليمِ المدرسيّ، وتنميةِ منطقةِ النموّ القريبةِ المركزيَّةِ (جابر، 1999،144؛ Gibbons, 2015)، وباتَ تغييرُ طرائقِ التّدريسِ أمراً حتميَّاً للمساعدةِ في التَّكيّفِ معَ هذا التَّغيّرِ. منْ هنا جاءَ هذا البحثُ بهدفِ تعرّفِ ممارسةِ بنيةِ منطقةِ النموّ القريبةِ المركزيةِ لدى متعلّميّ دبلوم التأهيل التَّربويّ (الَّذين يمارسون التَّدريسَ) في كليَّةِ التَّربيةِ في جامعةِ تشرين.

ويمكنُ صياغةُ مشكلةِ البحثِ بالسُّؤالِ الرّئيسِ الآتي: هلْ يمارسُ متعلّموّ دبلومِ التأهيلِ التَّربويّ في كليَّةِ التَّربيةِ في جامعةِ تشرين بنيةَ منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ؟

فرضيَّاتُ البحثِ:

اختُبِرَتِ الفرضيَّاتُ عندَ مستوى الدَّلالة (0.05).

1- لا يوجدُ فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائيَّةٍ بين المتوسِّطِ المحسوبِ لدرجاتِ طلبةِ دبلومِ التَّأهيلِ التَّربويّ على مقياسِ منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ وبينَ المتوسّطِ الفرضيّ على المقياسِ ككلّ، ولكلّ مهارةٍ على حِدة.

2- لا توجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيَّةٍ بينَ متوسّطاتِ درجاتِ طلبةِ دبلومِ التَّأهيلِ التَّربويّ على مقياسِ منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ ككلّ ولكلّ مهارةٍ على حِدَة تعزا لمتغيّرِ الخبرةِ في التَّدريسِ.

3- لا يوجدُ فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائيَّةٍ بينَ متوسّطَيّ درجاتِ طلبةِ دبلومِ التَّأهيلِ التَّربويّ على مقياسِ منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ ككلّ ولكلّ مهارةٍ على حِدَة تعزا لمتغيّرِ التَّخصُّصِ.

4- لا يوجدُ فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائيَّةٍ بينَ متوسّطَيّ درجاتِ طلبةِ دبلومِ التَّأهيلِ التَّربويّ على مقياسِ منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ ككلّ ولكلّ مهارةٍ على حِدَة تعزا لمتغيّرِ الجنسِ.

أهميَّة البحثِ وأهدافُه:

تكمن الأهميَّة النَّظريَّة للبحث في أهميَّة منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ بوصفها مقوّمٌ مهمٌّ، يقيسُ ما يمكنُ أنْ ينجزَه المتعلّمون بعدَ حصولِهم على المساعدةِ والدَّعمِ المناسبَين، وقد كان هذا الجانب مهملاً في مقاييس الذكاء والإنجاز، ويمكنُ استخدامُها للتَّأثيرِ على اتّجاهاتِ المتعلّمين لتحقيقِ أهدافِ العمليَّةِ التَّعليميَّةِ، وتنميةِ المهاراتِ العقليَّةِ والشَّخصيَّةِ للمتعلّمِ، كما أنَها طريقةَ تدريسٍ يستخدمُها المدرّسُ مؤقَّتاً، تقدّمُ، منْ خلالِها، المساعدةَ الوقتيَّةَ الَّتي يحتاجُ إليها المتعلّمُ، بقصدِ إكسابِه بعضَ المهاراتِ، والقدراتِ الَّتي تمكّنُه منْ عمليَّةِ التَّعلُّمِ ذاتيَّاً، وتؤهّلُه لمواصلتِها، فضلاً عنِ التَّركيزِ على البعدِ الاجتماعيّ للمتعلّمِ، والإفادةِ منَ الأقرانِ في عمليَّاتِ التَّعلُّمِ، وبناءِ جسرٍ منَ التَّواصلِ بينَ المدرّسِ والمتعلّمين، يستطيعُ المدرّسُ، منْ خلالِه، تشخيصَ احتياجاتِ المتعلّمين، على اختلافِها، ونقلَ خبراتِه المعرفيَّةِ والمهاريَّةِ إليهم، فضلاً عن إبرازِ أهميَّةِ المدخلِ الإنسانيّ في التَّعليمِ، الَّذي يركّزُ على النُّموّ الشَّخصيّ للمتعلّمِ، وإلى الكيفيَّةِ الَّتي يتعلَّمُ بها عنْ طريقِ دمجِ الثَّقافةِ الاجتماعيَّةِ في التَّعليمِ المدرسيّ، ما قدْ ينعكسُ إيجابيَّاً على نموّ شخصيَّتِه. كما يتَّفق هذا البحث مع التَّوجُّهِ الحديثِ للنَّظريَّةِ البنائيَّةِ الاجتماعيَّةِ الَّتي تنادي بضرورةِ التَّأكيدِ على الدَّورِ النَّشطِ والفعَّالِ للمتعلّمين في العمليَّةِ التَّعليميَّةِ، وإتاحةِ الفرصةِ لهم لتطويرِ معرفتِهم، ومعلوماتِهم القديمةِ، بشكلٍ يساعدُهم على فهمِ

المصطلحاتِ الجديدةِ، وقدْ يفيدُ البحثُ في تزويدِ أصحابِ القرارِ في وزارةِ التَّربيةِ والتَّعليمِ العالي بأهميّةِ تنشيطِ منطقةِ النموّ القريبةِ المركزيةِ، للإفادة منْها في تطويرِ المناهجِ الدّراسيةِ، ومناهجِ إعدادِ المعلّمين، وفي تَّعرُّف ممارسةِ بنيةِ منطقةِ النموّ القريبةِ المركزيةِ منْ قبلِ متعلّميّ دبلومِ التَّأهيلِ التَّربويّ(الذينَ يمارسون التَّدريسَ)، منْ أجلِ توجيهِهم لاستخدامِها في معالجةِ مشكلةِ الضَّعفِ في المهاراتِ لدى المتعلّمين، إذا كانَت هناكَ حاجةٌ، أو تعزيزِهم في حالِ تقديمِ الدَّعم اللَّازمِ للمتعلّمين.

– يهدف هذا البحث إلى تعرُّف ممارسة متعلّميّ دبلوم التأهيلِ التَّربويّ(الذين يمارسون التَّدريسَ) لبنيةِ منطقةِ النموّ القريبةِ المركزيةِ ككلّ، وفي كل محورٍ على حدة من وجهةِ نظرِهم، فضلاً عن معرفةِ وجهة نظرِ أفراد عيّنةِ البحثِ في ممارستِهم لبنيةِ منطقةِ النموّ القريبةِ المركزيةِ وفق متغيّراتِ الخبرةِ في التَّدريسِ والتَّخصّص والجنسِ.

حدود البحث:

اقتصرَ البحثُ الحاليّ على تعرُّف ممارسةِ متعلّميّ دبلوم التأهيلِ التَّربويّ (الذين يمارسون التَّدريسَ) لبنيةِ منطقةِ النموّ القريبةِ المركزيةِ، وقد طبّقَ البحثُ في كليةِ التّربيةِ بجامعةِ تشرين، في الفصلِ الدراسيّ الثّاني منَ العامِ الدّراسيّ 2017/ 2018.

مصطلحات البحث والتّعريفاتُ الإجرائيّةُ:

مفهوم منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ Zone Of Proximal Development (ZPD):

يمكنُ تعريفُ منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ بأنَّها المسافةُ أو الفجوةُ المعرفيَّةُ بينَ مستوى التَّطويرِ الفعليّ الَّذي ينشأُ منْ حلّ المشكلةِ بصورةٍ مستقلَّةٍ، وبينَ مستوى التَّطوُّرِ المحتمَلِ حدوثُه خلالَ حلّ المشكلةِ بتوجيهِ بالغٍ، أوِ التَّعاونِ معَ الأقرانِ، أو هيَ ما ينجزُه المتعلّمُ اليومَ بمساعدةِ الآخرين ويتمكَّنُ منْ فعلِه غداً بشكلٍ مستقلّ (Chaiklin , 2003.2 ; Vygotsky.1978.86).

منطقةُ النُّموّ القريبةُ المركزيَّةُ إجرائيّاً:

يمكنُ تعريفُ منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ بأنَّها المسافةُ بينَ مستوى التَّطويرِ الفعليّ الَّذي ينشأُ منْ حلّ المشكلةِ بصورةٍ مستقلَّةٍ، وبينَ مستوى التَّطوُّرِ المحتمَلِ حدوثُه خلالَ حلّ المشكلةِ بتوجيهِ أحدِ متعلّميّ دبلوم التأهيلِ التَّربويّ (الذين يمارسون التَّدريسَ) بكلية التربية بجامعة تشرين، أوِ التَّعاونِ معَ الأقرانِ، أو هيَ ما ينجزُه المتعلّمُ اليومَ بمساعدةِ الآخرين ويتمكَّنُ منْ فعلِه غداً بشكلٍ مستقل، كما أنَّها إستراتيجيّةَ يجري، من خلالِها، تقديمُ المساعدةِ والدّعمِ التّدريجيّ من قبلِ متعلّميّ دبلوم التأهيلِ التَّربويّ(الذين يمارسون التَّدريسَ) بكلية التربية بجامعة تشرين لمتعلّميهم في بدايةِ تعلّمِهم كيفيّة تنفيذِ المهاراتِ والمفاهيم، وبحسبِ احتياجاتِهم، لإتقانِ تعلّمِ هذه المهاراتِ والمفاهيم، ومنْ ثمّ يتناقصُ هذا الدّعمُ إلى أن ينعدمَ (دعمٌ مؤقّتٌ)، ليصبحَ المتعلّمون معتمدين على أنفسهم في تنفيذِ تلكَ المهاراتِ (ذاتيّين في أدائها)، وبهذا يتحقّق التعلّمُ الفعّالُ، وبذلك فهي عمليَّة بناء مستمرَّة ونشطة. وتقاسُ بالدَّرجةِ الكليَّةِ لإجاباتِ أفرادِ عيّنةِ البحثِ (متعلّميّ دبلومِ التَّأهيلِ التَّربويّ بكليَّةِ التَّربيةِ بجامعةِ تشرين) على البدائلِ الاستبانيَّةِ، الَّتي تتناولُ الأنشطةَ والممارساتِ الَّتي يقومون بها لإكسابِ متعلّميهم المهاراتِ والمفاهيمِ، منِ وجهةِ نظرِهم.

الإطارُ النَّظريُّ والدّراساتُ السَّابقةُ:

يقولُ فيجوتسكي: إنَّ التَّعلُّمَ والتَّدريسَ موجَّهٌ في سياقِ درجاتٍ مختلفةٍ منَ الخبرةِ في حدودِ منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ، أي أنَّ التَّعلُّمَ سيتضمَّنُ تفاعلاتٍ بينَ متعلّمين مبتدئين، وممارسين ناضجين (أفرادٌ أكثرُ براعةً ومعرفةً) في المجتمعاتِ لممارسةِ بنيةِ منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ (Hung, 2001)، ويناقشُ أنَّ عمليةَ التَّعليمِ والتَّعلُّمِ تتضمَّنُ حركةَ

المهاراتِ والمعرفةِ، منَ الفراغِ بينَ إنسانَين (سطحٌ مدفونٌ) إلى مكانٍ في عقلِ المتعلّمِ (سطحٌ ضمنُ عقليّ)، حيثُ يشيرُ السطحُ المدفونُ إلى الفراغِ بينَ النَّاسِ، ويعملُ تضافرُ السّماتِ والقدراتِ لكلا الإنسانَينِ معاً، بينَما يشيرُ السَّطحُ ضمنُ العقليّ إلى مكانٍ داخلَ عقولِنا، حيثُ تكونُ معرفتُنا ومهاراتُنا مخزَّنةً، وهذه المهاراتُ مستقلَّةٌ عنِ العالمِ الخارجيّ، وقدْ نمَتْ وتطوَّرَت تماماً (Nemakonde, 2006.10). فعلى سبيلِ المثالِ: عندما يدخلُ المعلّمُ لأوَّلِ مرّةٍ إلى الصَّفّ، يكونُ هناكَ سطحٌ مدفونٌ بينَه وبينَ المتعلّمين، أي لا توجدُ علاقةٌ بينَهم أو يوجدُ فراغٌ بينَهم، غيرَ أنَّ تضافرَ السّماتِ والقدراتِ لكلّ منَ المعلّمِ منْ جهةٍ، والمتعلّمين منْ جهةٍ أخرى، يساعدُ في تكوينِ السَّطحِ ضمنِ العقليّ داخلَ عقولِ المتعلّمين منْ جهةٍ، وداخلَ عقلِ المعلّمِ منْ جهةٍ أخرى، وهذه المهاراتُ والقدراتُ قدْ نمَت وتطوَّرَت بعيداً عنِ العالمِ الخارجيّ، وبالتَّالي أصبحَتِ البيئةُ النفسيةُ مهيأةً للتَّفاعلِ الَّذي يثيرُ المعرفةَ والمهاراتِ لدى الأطرافِ المتفاعلةِ، ممَّا يساعدُ على النّموّ والتَّعليمِ والتَّعلُّمِ، وفي هذا السّياق، هناكَ دليلٌ تجريبيٌّ مهمٌّ في دراسةِ كارابينيك Karabenic .1996) (701 لمعلوماتٍ اجتماعيَّةٍ توسَّطَت مراقبةَ الفهمِ، وهذا الدَّليلُ أعطى المدى الَّذي يحدثُ فيه التعلُّمُ في السّياقاتِ الاجتماعيَّةِ، أو كما ناقشَ فيجوتسكي أنَّ التَّعلُّمَ وظيفةٌ للتَّفاعلِ الاجتماعيّ، سواءٌ في مجموعاتِ الدّراسةِ الصَّغيرةِ، أمْ في الصّفوفِ الكبيرةِ، ولقدْ أوضحَت نتائجُ دراسةِ دياكين Deakin (2000) أنَّه كلَّما حصلَ المتعلّمون على فرصةٍ للاندماجِ في فتراتٍ متَّصلةٍ منَ التَّدريبِ العمليّ القائمِ على المعنى، معَ وجودِ سياقٍ مؤازرٍ ومؤيّدٍ ومتحدّ لقدراتِهم وإبداعاتِهم، فإنَّهم سيكونون على استعدادٍ للمغامرةِ العقليَّةِ، وأوصَتِ دراسةُ ميجر وإلشوت Meijer & Elshout (2001) بأهميَّةِ فهمِ وتدعيمِ شرعيَّةِ مفهومِ منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ، وهكذا، فإنَّ تقديرَ قدراتِ الأطفالِ لا ينحصرُ في معرفةِ ما يستطيعون القيامَ بهِ في الحاضرِ، ولكنَّه يتعدَّى ذلكَ إلى ما يمكنُهم إنجازُه في المستقبلِ القريبِ. إنَّ المهامَّ الَّتي ينجزونَها اليومَ بمساعدةِ الغيرِ هيَ المهامُّ الَّتي سينجزونَها في المستقبلِ بالاعتمادِ على أنفسِهم (Gibbons, 2015. 14; Leong & Bodrova, 1995)، وبحدثُ ذلكَ وفقَ مراحلَ كما يأتي.

مراحلُ تنشيطِ منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ:

تتكوَّنُ منطقةُ النموّ القريبةُ المركزيَّةُ من المراحلِ الآتيةِ:

– **الأداءُ المساعدُ منَ الآخرين الأكثرَ قدرةً:** يعتمدُ المتعلّمون، في هذِه المرحلةِ، على البالِغين أوِ الأقرانِ الأكثرِ قدرةً في أداءِ المهمَّةِ، وهنا تعتمدُ كميَّةُ المساعدةِ ونوعُها على عمرِ المتعلّمِ، وطبيعةِ المهمَّةِ؛ لذلكَ يكونُ تنشيطُ اتّساعِ منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ وتعاقبُها في المتناولِ.

– **الأداءُ المساعدُ الذَّاتيُّ:** ينتقلُ المتعلّمُ، في هذه المرحلةِ، إلى معرفةِ المسؤوليَّاتِ والقواعدِ اللَّازمةِ، فهذِه المسؤوليَّاتُ الَّتي قسّمَت سابقاً بينَ المتعلّمِ والبالغِ أصبحَ الآنَ بإمكانِ المتعلّمِ السَّيطرةُ عليها كاملةً وحدَه، فالنَّشاطُ الَّذي يتطلَّبُ إنجازُه مساعدةَ الآخرين، يمكنُ أنْ ينجزَه وحدَه، فأنماطُ النَّشاطِ الَّتي مارسَها المتعلّمُ لحلّ مشكلةٍ معيَّنةٍ، والَّتي كانَت مبنيَّةً على التَّفاعلِ بينَه وبينَ النَّاسِ، أصبحَت بعدَ ذلكَ بينَه وبينَ نفسِه، ففي هذه المرحلةِ ينجزُ المتعلّمون المهمَّةَ دونَ مساعدةٍ.

– **يتطوَّرُ الأداءُ ويصبحُ تلقائيّاً(التَّثبيتُ)**، في هذه المرحلةِ، ينتقلُ المتعلّمُ في منطقةِ نموّهِ إلى مرحلةٍ متطوّرةٍ لتلكَ المهمَّةِ. وعندَما ينتهي المتعلّمُ منِ استملاكِ المهارةِ، وتتطوَّرُ قدرتُه على أدائها بآليَّةٍ وتلقائيَّةٍ، يستطيعُ أنْ يعودَ مرَّةً أخرى، خلالَ منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّة (ZPD)، لاستملاكِ مهارةٍ جديدةٍ، وهكذا تستمرُّ دورةُ منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ (ZPD) لاستملاكِ المهاراتِ، واكتسابِ المعرفةِ المتراكمةِ، وبتكرارِ هذه الخطواتِ تنمو قدراتٌ جديدةٌ عندَ الفردِ،

ففي فترةٍ ما منْ حياةِ الأفرادِ يتوافرُ لديهم توليفةٌ منَ التَّنظيمِ منْ قبلِ الآخرين، ثمَّ التَّنظيمُ الذَّاتيُّ إلى العمليَّاتِ ذاتِ الصّبغةِ الآنيَّةِ.

– **إزالةُ تلقائيَّةِ الأداءِ** يؤدّي إلى العودةِ إلى الخلفِ منْ خلالِ منطقةِ النُّموِّ القريبةِ المركزيَّةِ .(Vygotsky 1978. 94-96; Tharp & Gallimore, 1988.35-36) . وبعدَ عرضِ الإطارِ النَّظريّ نعرضُ بشيءٍ منَ التَّفصيلِ بعضَ الدّراساتِ السَّابقةِ المتعلّقةِ بموضوعِ البحثِ مرتَّبةً منَ الأقدمِ إلى الأحدثِ كما يأتي:

1- دراسةُ هارلاند Harland (2003) بعنوان: منطقةُ النُّموّ القريبةُ المركزيَّةُ لدى فيجوتسكي والتَّعلُّمُ القائمُ على المشكلةِ: ربطُ مفهومٍ نظريّ بالممارسةِ منْ خلالِ بحثِ العملِ.

Vygotsky's Zone of Proximal Development and Problem-based Learning: linking a theoretical concept with practice through action research

وهي دراسةٌ وصفيَّةٌ هدفَت إلى معرفةِ أثرِ تدريسِ صفّ معيَّن في علمِ الحيوانِ منْ خلالِ نظريَّةِ التَّنميةِ الإدراكيَّةِ لفيجوتسكي، إذْ قدّمت منطقةُ النُّموّ القريبةُ المركزيَّةُ (ZPD) لمعلّمي العلومِ مجموعةَ أفكارٍ (الحسّ العامّ) لتحسينِ الممارسةِ المهنيَّةِ، وتحسينِ عمليَّةِ تعليمِ ذلكَ الصَّفّ، وطبّقتِ الدّراسةُ على خمسةِ مدرّسين، ووثّقتِ النَّتائجُ على مدارِ خمسِ سنواتٍ منَ العامِ 1995 حتَّى العام 2000 ، وأشارَتِ النَّتائجُ إلى أنَّ التَّفاعلَ بينَ المعرفةِ الشَّخصيَّةِ والمعرفةِ العامَّةِ خلقَ فرصاً لحوارٍ أكثرَ صعوبةً منْ ذي قبل، وأكَّدَت على أهميَّةِ خلقِ بيئاتٍ تركّزُ على النَّشاطاتِ الأصيلةِ، وأهميَّةِ دعمِ المتعلّمين كمعلّميّ نظيرٍ للمساعدةِ على تطويرِ حكمِ المتعلّمِ الذَّاتيّ ضمنَ سياقِ تعلُّمٍ تعاونيّ.

2–دراسة الحمادي (1429هـ – 2008 م) بعنوان: أثرُ تنشيطِ منطقةِ النُّموّ التَّقريبيّ في التَّفكيرِ الاستدلاليّ لدى طلابِ المرحلتين المتوسّطة والثَّانويةِ بمدينةِ الرّياضِ. السُّعوديَّة. منْ أهمّ أهدافِ الدّراسةُ تصميمِ نموذجٍ بنائيّ تكوينيّ مقترحٍ في ضوءِ نظريَّةِ منطقةِ النُّموّ التَّقريبيّ لزيادةِ الارتقاءِ المعرفيّ لطلابِ التَّعليمِ العامّ في المملكةِ العربيَّةِ السُّعوديَّةِ في ظلّ القيمِ الإسلاميَّةِ والسّياقِ الثَّقافيّ السَّائدِ، والتَّعاملِ معَ القدراتِ الكامنةِ، بدلاً منَ التَّركيزِ على الإمكاناتِ المكتملةِ النُّموّ؛ لذا فإن النَّموذجَ المعتمَدَ يبدأُ بالمهمَّاتِ الَّتي يعجزُ المتعلّمُ عنْ إنجازِها، ومساعدتِه على إكمالِ ما عجزَ عنْ حلّه بمفردِه، منْ خلالِ الثُّنائيَّاتِ المقترحةِ (مبتدئ–مبتدئ، مبتدئ–متوسّط، مبتدئ–كفء، مبتدئ– خبير)، والتَّأكيدِ على أهميَّةِ التَّفاعلِ الصَّفيّ في العمليَّةِ التَّعليميَّةِ، عنْ طريقِ الحوارِ والتَّواصلِ بينَ المتعلّمين باستخدامِ اللُّغةِ باعتبارِها أداةً نفسيَّةً مهمَّةً، وتوظيفِ مفهومِ المساندةِ منْ خلالِ المعالجةِ التَّجريبيَّةِ المقترحةِ لربطِ المعرفةِ الفعليَّةِ للمتعلّمِ (الواقعيَّةِ) معَ معرفتِه المستقبليَّةِ (الكامنةِ)، وقدِ استخدمَ المنهجُ التَّجريبيُّ ذو تصميمِ المعالجاتِ التَّجريبيَّةِ المتعدّدةِ، وتكوَّنَت عيّنةُ الدّراسةِ من (83) طالباً منْ طلابِ المرحلتين الإعداديَّةِ والثَّانويَّةِ الَّذين تتراوحُ أعمارُهم بينَ (14–18) عاماً، وأخضعَ المشاركون للمعالجاتِ التَّجريبيَّةِ المتنوّعةِ خلالَ الفصلِ الدّراسيّ الأوَّلِ، وكانَ مقياسُ دعامةِ الوزنِ أداةَ الدّراسةِ، وكانَ منْ أهمّ النَّتائجِ الَّتي توصَّلتْ إليها الدّراسةُ وجودُ أثرٍ لتنشيطِ منطقةِ النُّموّ التَّقريبيّ في التَّفكيرِ الاستدلاليّ لدى طلابِ المرحلتين المتوسّطة والثَّانويةِ بمدينةِ الرّياضِ.

3–دراسةُ شباني وآخرينShabani.et.al (2010) بعنوان: منطقةُ النُّموّ القريبةُ المركزيَّةُ لدى فيجوتسكي: تطبيقاتٌ تدريسيَّةٌ والنُّموّ المهنيُّ للمعلّمين. دراسةٌ نظريَّةٌ منشورةٌ منْ قبل المركزِ الكنديّ للعلومِ والتَّربيةِ.

Vygotsky's Zone of Proximal Development: Instructional Implications and Teacher Professional Development

تختبرُ الورقةُ التَّطبيقاتِ التَّربويَّةَ لفكرةِ فيجوتسكي حولَ منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ. طوّرَ هذا المفهومُ أصلاً لتقديرِ النُّموّ الكامنِ لدى الأطفالِ وبحِثَت تطبيقاتُ ZPD على مفهومِ النُّموّ المهنيُّ للمعلّمِ، وقدْ أجريَت محاولةٌ خاصَّةٌ

لرؤيةِ كيفَ أنَّ عدد الموجودات أو الأشياءِ الَّتي هي تحتَ تصرُّفِ المعلّمِ الَّتي تدعى المذكّراتُ اليوميَّةُ، وتعاونُ النَّظيرِ أوِ النَّاصحِ، وبحوثُ العملِ، والممارسةُ ومحادثةُ معلّميّ اللغةِ الإنكليزيَّةِ كلغةٍ ثانية، يمكنُ أنْ تفيدَ كدعائمَ تعليميَّةٍ يمكنُ أنْ تؤثّرَ على تقدُّمِ منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ لدى معلّميّ اللُّغةِ. كما جرى اكتشافُ إسهاماتِ منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ بشكلٍ واسعٍ، وجرَت عنونةُ قضايا خلافيَّةٍ. هناكَ إجماعٌ على فكرةِ أنَّ منطقةَ النُّموّ القريبةَ المركزيَّةَ والنَّظريَّةَ الثَّقافيَّةَ الاجتماعيَّةَ للعقلِ اعتماداً على أفكارِ فيجوتسكي هما جوهرُ فكرةِ الدَّعائمِ التَّعليميَّةِ. تسلّطُ هذه الدّراسةُ الضَّوءَ على حدودِ الاستعارةِ للدَّعائمِ في تفسيرِ منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ؛ إذ يعرضُ مفهومُ منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ، كما يظهرُ في مدخلِ التَّقويمِ الدّيناميكي، رؤيةً عمليَّةً لمستوى النُّموّ الحقيقيّ لدى المتعلّمين ومقياساً للنُّموّ النَّاشئ والقريبِ. إنَّ استخدامَ مفهومِ منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ يجمعُ التَّقويمَ الدّيناميكيَّ، والتَّقويمَ التَّقليديَّ، والتَّدريسَ، والتَّدخُّلَ، والوساطةَ. وعلى الرّغمِ منْ أنَّ مفهومَ منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ يعطي استعارةً جذَّابةً لتصميمِ التَّدريسِ، وتحليلِ التَّعلُّمِ، غيرَ أنَّ لديه تحدّياً حقيقيّاً عندما يوضعُ في الممارسةِ. يسلّطُ البحثُ الحاليُّ الضَّوءَ على إجراءاتِ إعطاءِ تقديرٍ ملموسٍ أكثرَ لمنطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ، لكنَّ البحثَ في هذا المجالِ قليلٌ، ونحتاج إلى أبحاثٍ أوِ اكتشافاتٍ أبعدَ لتأمُّلِ تطبيقاتِ منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ في السِّياقِ التَّدريسيّ.

تعقيب على الدّراساتِ السَّابقةِ: بعدَ استعراضِ الدّراساتِ والبحوثِ الَّتي تناولَت أهميَّةَ نظريَّةِ منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ في التَّعلُّمِ اتَّضحَ الآتي: أشارت هذه الدّراساتُ إلى الأهميَّةِ الكبيرةِ لتطبيقِها في التَّعلُّمِ منْ خلالِ تنميةِ منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ سواءٌ للمعلّمين أو المتعلّمين، كما بيَّنَت بعضُ الدّراساتِ أهميَّةَ دورِ المعلّمِ في أثناءِ تنميةِ مناطقِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ للمتعلّمين كدراسةِ هارلاند Harland (2003)، ودراسةِ شباني وآخرين وقدْ أفادَ البحثُ الحاليُّ منَ الدّراساتِ السَّابقةِ في فهمِ نظريَّةِ فيجوتسكي الثَّقافيَّةِ الاجتماعيَّةِ عامَّةً، وفي كيفيَّةِ استخدامِ مفهومِ منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ (ZPD) خاصَّةً في عمليَّةِ التَّعلُّمِ، وكذلكَ في تحليلِ النَّتائجِ وتفسيرِها.

طرائقُ البحثِ ومواده:

منهجُ البحثِ: اتّبع المنهجُ الوصفيُّ التَّحليليُّ لتحقيقِ أهدافِ البحثِ والإجابةِ عن أسئلتِه واختبارِ فرضيّاتِه.

مجتمعُ البحثِ وعيّنتُه: تكوّن مجتمعُ البحثِ منْ جميعِ متعلّميّ دبلومِ التَّأهيل التَّربويّ بكليَّةِ التَّربيةِ في جامعةِ تشرينَ المسجَّلين في العامِ الدراسي 2018/2017، والبالغ عددهم (1408) متعلّماً، وتكوّنت عيّنة البحثِ من (81) متعلّماً سحبَت بطريقةٍ قصديَّةٍ؛ إذْ روعيَ التّخصّصُ وسحِبَ منْ كلّ تخصّصٍ منْ يمارسُ التدريس منَ المتعلّمين فقطْ.

أداةُ البحث:

جرى تصميمُ استبانةٍ، اعتماداً على خطواتِ بنيةِ منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ، الَّتي ظهرَت في أدبيّاتِ البحثِ، انطلاقاً منْ طبيعةِ المهاراتِ، وقدْ تألّفَت في صورتِها النّهائيّةِ منْ (33) بنداً موزّعاً على ستةِ محاورَ تغطّي في مجملِها بنيةَ منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ التي يقدّمُها متعلّموّ دبلومِ التَّأهيلِ التَّربويّ في أثناءِ تدريسِ المتعلّمين المهاراتِ الموجودةِ في الكتبِ الدّراسيَّةِ، ويوجدُ لكلّ بندٍ (5) خياراتٍ للإجابةِ تجسّدُ درجةَ ممارسةِ المتعلّمِ للبندِ وذلكَ منْ وجهةِ نظرِه، والخياراتُ هي (أي درجةَ الممارسةِ): كبيرةٌ جدّاً – وكبيرةٌ – ومتوسّطةٌ – وقليلةٌ – وقليلةٌ جدّاً على أنْ يعطى الخيارُ كبيرةٌ جدّاً (5) درجاتٍ، وهكذا تتدرّجُ الدَّرجةُ على البندِ إلى درجةٍ واحدةٍ فقط للخيارِ قليلةٌ جدّاً. وجرى التّأكّدُ منْ صدقِ الأداةِ وثباتِها منْ خلالِ عرضِها على مجموعةٍ منَ المحكّمين، ومنْ خلالِ تجريبِها استطلاعيّاً باتّباعِ الإجراءاتِ الآتيةِ:

صدقُ الاستبانةِ: جرى التّحقّقُ منَ الصّدقِ منْ خلالِ الآتي:

صدقُ المحكّمين: عرضَت الاستبانةُ على مجموعةٍ منَ المحكّمين من ذوي الخبرةِ في كليّةِ التّربيةِ في جامعةِ تشرين، وطلِب منْهم تحكيمُ الأداةِ من النّواحي كلّها علميّاً، ومنهجيّاً، ولغويّاً، ومدى مناسبتِها لأغراضِ البحثِ الحاليّ. طلبَ المحكّمون بعضَ التّعديلات، كما طلبوا إعادةَ صياغةِ بعضِ البنودِ، جرى الالتزامُ بتنفيذِ كلّ الملاحظاتِ الَّتي أبدَوها، وأكّدوا في النّهاية مناسبةَ الأداةِ لأغراضِ البحثِ الحاليّ؛ الأمرُ الذي يؤكّدُ صدقَ الاستبانةِ.

الصّدقُ الذّاتيّ: يحسبُ الصّدقُ الذّاتيّ عادةً منْ خلالِ حسابِ الجذرِ التّربيعيّ لمعاملِ ثباتِ الاستبانةِ، ومعاملُ ثباتِ الاستبانةِ كما سيتّضحُ لاحقاً هو (0.83)، وعليه يكونُ الصّدقُ الذّاتيّ (0.91)، وبحسبِ ما يرى عبدُ الهادي (2001، ص.388) فإنّ هذه القيمةَ تشيرُ إلى معاملِ صدقٍ عالٍ، وتؤكّدُ قدرةَ الاستبانةِ على قياسِ ما أعدّت لقياسِه.

طريقةُ المقارنةِ الطَّرفيَّةِ: تتلخَّصُ هذه الطَّريقةُ في إجراءِ مقارنةٍ بينَ طرفيّ العيّنةِ الاستطلاعيَّةِ، وذلكَ بعدَ أنْ يجري تقسيمُ العيّنةِ الاستطلاعيَّةِ إلى ثلاثِ مجموعاتٍ؛ مجموعةٌ عليا حصلَتْ على أعلى الدَّرجاتِ، ومجموعةٌ دنيا حصلَتْ على أدنى الدَّرجاتِ على الاستبانةِ، ومجموعةٌ وسطى بينَ المجموعتين؛ فإذا أشارَتِ النَّتائجُ إلى وجودِ فرقٍ بينَ المجموعتين العليا والدنيا، فإنّ ذلكَ يعدُّ مؤشّراً على صدقِ الاستبانةِ (عباس وآخرون،2007،ص.265)، وتطبيقاً لهذه الطَّريقةِ جرى تقسيمُ العيّنةِ الاستطلاعيَّةِ البالغُ عددُها (48) طالباً إلى ثلاثِ مجموعاتٍ؛ مجموعةٌ عليا حصلَتْ على أعلى الدَّرجاتِ على الاستبانةِ ككلّ، ومجموعةٌ دنيا حصلَتْ على أدنى الدَّرجاتِ، ومجموعةٌ وسطى، ثمّ أجريَتْ مقارنةٌ بينَ المجموعتين (العليا والدنيا) اعتماداً على اختبارِ مان ويتني (U)، وجاءتِ النَّتائجُ على النَّحو الآتي:

الجدولُ (1) نتائجُ اختبارِ (Mann-Whitney U) للفرقِ بينَ أعلى (27%) منْ درجاتِ أفرادِ العيّنةِ الاستطلاعيَّةِ وأدنى (27%) منْ درجاتِ أفرادِ العيّنةِ الاستطلاعيَّةِ

المجموعة	المتوسط الحسابي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مان وتني (U)	ولكوكسن (W)	Z	P.Value
المجموعة الدنيا	131.92	13	7.04	91.50	0.50	91.5	-4.3	0.000
المجموعة العليا	164.00	13	19.96	291.50				

يُلاحظُ منَ الجدولِ (1) أنَّ قيمةَ مستوى الدّلالةِ الحقيقيَّةِ (P.Value = 0.000) أصغرُ منْ قيمةِ مستوى الدَّلالةِ المفترضَةِ (0.05)، ما يؤكّدُ وجودَ فرقٍ دالّ إحصائيّاً بينَ المجموعةِ (الدُّنيا والعليا)؛ الأمرُ الَّذي يؤكّدُ صدقَ الاستبانةِ وقدرتَها على التَّمييزِ بينَ الطَّلبةِ الَّذينَ يمتلكون درجاتٍ عاليةً منَ السّمةِ المقاسةِ، وأولئكَ الَّذينَ يمتلكون درجاتٍ منخفضةً منَ السّمةِ نفسِها.

11- 2- ثبات الاستبانة: جرى التّحقّقُ منْ ثباتِ الاستبانةِ وفقَ طريقة معامل ألفا كرونباخ كما يظهرُ في الجدولِ (2):

الجدول (2) معامل ثباتِ استبانةِ منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ

طريقةُ حسابِ الثَّباتِ	معاملُ الثَّباتِ
معاملُ كرونباخ	0.91

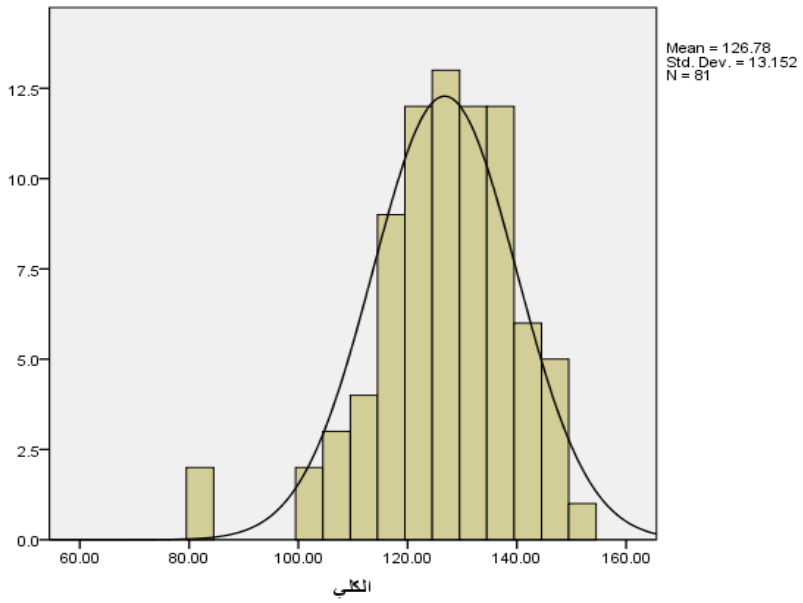
يُلاحظ منَ الجدولِ(2) أنّ الاستبانةَ تتمتّعُ بثباتٍ عالٍ بحسبِ معامل ألفا كرونباخ، وفي هذا السّياقِ يرى عبدُ الخالق (1996، 50-51) أنّ معاملَ الثّباتِ الّذي يساوي أو يزيدُ عنْ (0.7) يعدّ مقبولاً في مثلِ هذه المقاييسِ.

النتائجُ والمناقشةُ: اختُبِرَت فرضيّات البحثِ على النّحوِ الموضّحِ في الفقراتِ الآتيةِ: جرى استخدامُ اختبارِ كولموجروف – سميرنوف (Kolmogorove-Smirnov) للتّعرُّفِ على طبيعةِ التّوزعِ الّذي تخضعُ له البياناتُ والجدولُ الآتي يبّينُ ذلكَ:

الجدول (3) نتائجُ اختبارِ كولموجروف–سميرنوف

المقياسُ	قيمةُ الاختبارِ	درجةُ الحريّةِ	القيمةُ الاحتماليّةُ
منطقةُ النُّموّ القريبةُ المركزيّةُ	0.068	81	0.200

يتّضحُ منَ الجدولِ أعلاه أنّ القيمةَ الاحتماليّةَ (0.200) المحسوبةَ أكبرُ منَ القيمةِ المعنويّةِ (0.05)، ما يدلُّ على أنَّ االبياناتِ تتوزّعُ طبيعيّاً، وبناءً على ذلكَ جرى استخدامُ القوانينِ والاختباراتِ الإحصائيّةِ المعلميّة (Parametric Tests) للتحقُّقِ منْ فرضيّاتِ البحثِ، والشّكلُ الآتي يوضحُ ذلك:



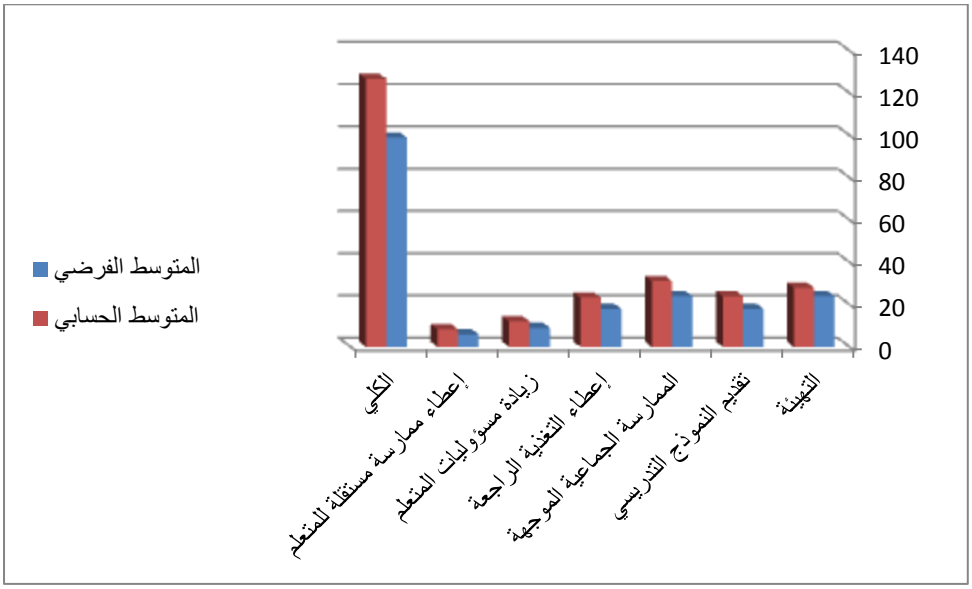
الشكل (1) توزع درجات عينة البحث على مقياس منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيّة

1–للتّحقّقِ منْ صحّةِ الفرضيّةِ الأولى الّتي تنصُّ على: "**لا يوجدُ فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائيّةٍ عندَ مستوى الدّلالةِ (0.05) بينَ المتوسّطِ المحسوبِ لدرجاتِ متعلّميّ دبلومِ التّأهيلِ التّربويّ على مقياسِ منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيّةِ وبينَ المتوسّطِ الفرضيّ على المقياسِ ككلّ، ولكلّ مهارةٍ على حدة**". جرى استخدامُ اختبارِ (ت) للعيّنةِ الواحدةِ لدراسةِ دلالةِ الفرقِ بينَ المتوسّطِ المحسوبِ لدرجاتِ متعلّميّ دبلومِ التّأهيلِ التّربويّ على مقياسِ منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيّةِ وبينَ المتوسّطِ الفرضيّ على المقياسِ ككلّ، ولكلّ مهارةٍ على حدة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (4) نتائج اختبار ت ستودنت لدراسةِ دلالةِ الفرقِ بينَ متوسّط درجاتِ أفرادِ العيّنةِ على مقياسِ منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ ومهاراتِه وبينَ المتوسّطِ الفرضيّ لذلك

المهارة	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار عند مستوى الدلالة 0.05
التهيئة	24	27.90	4.06	8.65	80	0.000	دال
تقديم النموذج التدريسي	18	23.98	3.05	17.61	80	0.000	دال
الممارسة الجماعية الموجهة	24	31.16	3.86	16.68	80	0.000	دال
إعطاء التغذية الراجعة	18	23.32	3.67	13.06	80	0.000	دال
زيادة مسؤوليات المتعلم	9	12.07	2.08	13.27	80	0.000	دال
إعطاء ممارسة مستقلة للمتعلم	6	8.35	1.30	16.29	80	0.000	دال
الكلي	99	126.78	13.52	19.01	80	0.000	دال

يظهرُ منَ الجدولِ (4) وجودَ فرقٍ دالّ إحصائيًّاً بينَ المتوسّطِ المحسوبِ لدرجاتِ متعلّميّ دبلومِ التَّأهيلِ التَّربويّ على مقياسِ منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ وبينَ المتوسّطِ الفرضيّ على المقياسِ ككلّ، ولكلّ مهارةٍ على حدة، وذلكَ لصالحِ العيّنةِ، وبالتَّالي نقبل الفرضية البديلة التي تنصّ على: يوجدُ فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائيَّةٍ عندَ مستوى الدَّلالةِ (0.05) بينَ المتوسّطِ المحسوبِ لدرجاتِ متعلّميّ دبلومِ التَّأهيلِ التَّربويّ على مقياسِ منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ وبينَ المتوسّطِ الفرضيّ على المقياسِ ككلّ، ولكلّ مهارةٍ على حدة؛ أي أن أفراد العينة يمارسون بنية منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ ككلّ ويمتلكون كلَّ مهاراتِها. والشكل الآتي يوضح ذلك:



الشكل (2) المتوسطات الفرضية والمتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة على مقياس منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ **ومهاراته**

2-للتَّحقُّق منْ صحَّةِ الفرضيَّةِ الثَّانيةِ الَّتي تنصُّ على: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسّطاتِ درجاتِ متعلّميّ دبلومِ التَّأهيلِ التَّربويّ على مقياسِ منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ ككلّ ولكلّ مهارةٍ على حدَة تعزا لمتغيّرِ الخبرةِ في التَّدريسِ**". جرى حسابُ المتوسّطاتِ والانحرافاتِ المعياريَّةِ لدرجاتِ أفرادِ العيّنةِ على مقياسِ منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ ككلّ ولكلّ مهارةٍ على حدَة وفقاً لمتغيّرِ الخبرةِ في التَّدريسِ، والجدولُ الآتي يوضحُ ذلكَ:

الجدول (5) المتوسّطاتُ والانحرافاتُ المعياريَّةُ لدرجاتِ إجاباتِ أفرادِ العيّنةِ عن مقياسِ منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ ومهاراتِها تبعاً لمتغيّرِ الخبرةِ في التَّدريسِ

المحور	الخبرة في التدريس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التَّهيئة	لا يوجد- سنتان	48	27.52	4.29
	أكثر من سنتين- خمس سنوات	15	28.60	3.50
	أكثر من خمس سنوات- عشر سنوات	6	26.00	4.19
	أكثر من عشر سنوات	12	29.50	3.42
تقديم النَّموذج التَّدريسيّ	لا يوجد- سنتان	48	23.42	3.23
	أكثر من سنتين- خمس سنوات	15	24.54	3.03
	أكثر من خمس سنوات- عشر سنوات	6	23.73	2.53
	أكثر من عشر سنوات	12	24.23	2.58
الممارسة الجماعية الموجَّهة	لا يوجد- سنتان	48	30.70	4.10
	أكثر من سنتين- خمس سنوات	15	31.78	3.61
	أكثر من خمس سنوات- عشر سنوات	6	31.40	1.51
	أكثر من عشر سنوات	12	30.76	4.19
إعطاء التَّغذية الرَّاجعة	لا يوجد- سنتان	48	23.95	2.23
	أكثر من سنتين- خمس سنوات	15	23.47	1.26
	أكثر من خمس سنوات- عشر سنوات	6	22.46	2.14
	أكثر من عشر سنوات	12	23.40	2.37
زيادة مسؤوليات المتعلّم	لا يوجد- سنتان	48	11.92	1.44
	أكثر من سنتين- خمس سنوات	15	12.18	1.13
	أكثر من خمس سنوات- عشر سنوات	6	12.15	0.55
	أكثر من عشر سنوات	12	12.03	1.23
إعطاء ممارسة مستقلّة للمتعلّم	لا يوجد- سنتان	48	8.24	1.44
	أكثر من سنتين- خمس سنوات	15	8.46	1.13
	أكثر من خمس سنوات- عشر سنوات	6	8.44	0.55
	أكثر من عشر سنوات	12	8.27	1.23
الكليُّ	لا يوجد- سنتان	48	125.45	14.66
	أكثر من سنتين- خمس سنوات	15	129.22	9.44
	أكثر من خمس سنوات- عشر سنوات	6	123.81	7.39
	أكثر من عشر سنوات	12	128. 64	13.31

يتبيَّنُ منَ الجدولِ السَّابقِ وجودَ فروقٍ ظاهريَّةٍ بينَ متوسّطِ درجاتِ أفرادِ العيّنةِ وفقاً لمتغيّرِ الخبرةِ في التَّدريسِ، وللتَّحقُّقِ منْ وجودِ فروقٍ دالَّةٍ إحصائيّاً بينَ متوسّطِ درجاتِهم على مقياسِ منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ ككلّ ولكلّ مهارةٍ على حدة تعزا لمتغيّرِ الخبرةِ في التَّدريسِ. جرى حسابُ تحليلِ التَّباينِ الأحاديّ (ANOVA) للتَّحقُّقِ منْ وجودِ فروقٍ جوهريَّةٍ، والجدولُ الآتي يوضحُ ذلكَ:

الجدولُ (6) نتائجُ تحليلِ التَّباينِ الأحاديّ لمتوسّطِ درجاتِ إجاباتِ أفرادِ العيّنةِ على مقياسِ منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ ككلّ ولكلّ مهارةٍ على حدة تبعاً لمتغيّرِ الخبرةِ في التَّدريسِ

المهارة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	Sig.
التهيئة	بين المجموعات	66.631	3	22.210	1.365	0.260
	داخل المجموعات	1252.579	77	16.267		
	الكلي	1319.210	80			
تقديم النموذج التدريسي	بين المجموعات	20.884	3	6.961	0.739	0.532
	داخل المجموعات	725.067	77	9.416		
	الكلي	745.951	80			
الممارسة الجماعيّة الموجهة	بين المجموعات	16.684	3	5.561	0.363	0.780
	داخل المجموعات	1178.229	77	15.302		
	الكلي	1194.914	80			
إعطاء التغذية الراجعة	بين المجموعات	3.758	3	1.253	0.090	0.965
	داخل المجموعات	1071.896	77	13.921		
	الكلي	1075.654	80			
زيادة مسؤوليات المتعلم	بين المجموعات	6.739	3	2.246	0.508	0.678
	داخل المجموعات	340.817	77	4.426		
	الكلي	347.556	80			
إعطاء ممارسة مستقلة للمتعلم	بين المجموعات	942.	3	0.314	0.181	0.909
	داخل المجموعات	133.379	77	1.732		
	الكلي	134.321	80			
الكلي	بين المجموعات	263.517	3	87.839	0.498	0.685
	داخل المجموعات	13574.483	77	176.292		
	الكلي	13838.000	80			

يتَّضحُ منَ الجدولِ السَّابقِ عدمَ وجودِ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيَّةٍ بينَ متوسّطِ درجاتِ أفرادِ العيّنةِ على مقياسِ منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ ككلّ ولكلّ مهارةٍ على حدة تعزا لمتغيّرِ الخبرةِ في التَّدريسِ، وذلكَ لأنّ قيمةَ مستوى الدَّلالةِ الحقيقيَّةِ في هذِه المحاورِ أكبرُ منْ قيمةِ مستوى الدَّلالةِ المفترضَةِ (Sig > 0.05)؛ ويشيرُ ذلكَ إلى أنّ وجهاتِ نظرِ متعلّميّ دبلومِ التَّأهيلِ التَّربويّ متماثلةٌ تقريباً في ممارساتِهم لبنيةِ منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ ومهاراتِها ككلّ وبالتَّالي نقبلُ الفرضيَّةَ: " لا توجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيَّةٍ عندَ مستوى الدَّلالةِ (0.05) بينَ متوسّطاتِ درجاتِ متعلّميّ دبلومِ التَّأهيلِ التَّربويّ على مقياسِ منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ ككلّ ولكلّ مهارةٍ على حدة تعزا لمتغيّرِ الخبرةِ في التَّدريسِ".

3- للتَّحقُّقِ منْ صحَّةِ الفرضيَّةِ الثَّالثةِ **الَّتي تنصُّ على: "لا يوجدُ فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائيَّةٍ عندَ مستوى الدَّلالةِ (0.05) بينَ متوسّطّيّ درجاتِ متعلّميّ دبلومِ التَّأهيلِ التَّربويّ على مقياسِ منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ ككلّ ولكلّ مهارةٍ على حدَة تعزا لمتغيّرِ التَّخصُّصِ"**. جرى استخدامُ اختبارِ (ت) للعيّناتِ المستقلَّةِ لمعرفةِ دلالةِ الفرقِ بينَ متوسّطَيّ درجاتِ متعلّميّ دبلومِ التَّأهيلِ التَّربويّ على مقياسِ منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ ككلّ ولكلّ مهارةٍ على حدَة تبعاً لمتغيّرِ التَّخصُّصِ، والجدولُ الآتي يوضحُ ذلكَ:

الجدول (7) نتائجُ اختبارِ ت لدراسةِ دلالةِ الفرقِ بينَ متوسّطِ درجاتِ أفرادِ العيّنةِ على مقياسِ منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ ومهاراتِه تبعاً لمتغيّرِ التَّخصُّصِ

المهارة	الاختصاص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار عند مستوى الدلالة 0.05
التهيئة	علمي	13	27.23	2.77	0.65	79	0.519	غير دال
	نظري	68	28.03	4.27				
تقديم النموذج التدريسي	علمي	13	24.08	2.47	0.13	79	0.897	غير دال
	نظري	68	23.96	3.17				
الممارسة الجماعية الموجهة	علمي	13	31.62	3.52	0.46	79	0.646	غير دال
	نظري	68	31.07	3.94				
إعطاء التغذية الراجعة	علمي	13	23.31	2.93	0.01	79	0.989	غير دال
	نظري	68	23.32	3.81				
زيادة مسؤوليات المتعلم	علمي	13	12.23	2.39	0.29	79	0.769	غير دال
	نظري	68	12.04	2.04				
إعطاء ممارسة مستقلة للمتعلم	علمي	13	8.15	1.14	0.58	79	0.563	غير دال
	نظري	68	8.38	1.33				
الكلي	علمي	13	126.62	9.98	0.05	79	0.962	غير دال
	نظري	68	126.81	13.74				

يتبيَّنُ منَ الجدولِ السَّابقِ عدمُ وجودِ فرقٍ ذي دلالةٍ إحصائيَّةٍ بينَ متوسّطِ درجاتِ كلّ منَ التَّخصُّصاتِ العلميَّةِ والنَّظريَّةِ على مقياسِ منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ ككلّ، وكلّ مهارةٍ على حدة، وذلكَ لأنّ قيمةَ مستوى الدَّلالةِ الحقيقيَّةِ في هذه المحاورِ أكبرُ منْ قيمةِ مستوى الدَّلالةِ المفترضَةِ (Sig > 0.05)؛ ويشيرُ ذلكَ إلى أنّ وجهاتِ نظرِ متعلّميّ دبلومِ التَّأهيلِ التَّربويّ متماثلةٌ تقريباً في ممارساتِهم لبنيةِ منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ ومهاراتِها ككلّ بغضّ النَّظرِ عنِ التَّخصّصِ. وبالتَّالي نقبلُ الفرضيَّةَ: " لا يوجد فرقٌ ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسّطَيّ درجاتِ متعلّميّ دبلومِ التَّأهيلِ التَّربويّ على مقياسِ منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ ككلّ وكلّ مهارةٍ على حدة تعزا لمتغيّرِ التَّخصُّصِ".

4- للتَّحقُّقِ منْ صحَّةِ الفرضيَّةِ الرَّابعةِ الَّتي تنصُّ على: "**لا يوجدُ فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائيَّةٍ عندَ مستوى الدَّلالةِ (0.05) بينَ متوسّطَيّ درجاتِ متعلّميّ دبلومِ التَّأهيلِ التَّربويّ على مقياسِ منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ ككلّ وكلّ مهارةٍ على حدة تعزا لمتغيّرِ الجنسِ**". جرى استخدامُ اختبارِ (ت) للعيّناتِ المستقلَّةِ لمعرفةِ دلالةِ الفروقِ بينَ متوسّطاتِ درجاتِ متعلّميّ دبلومِ التَّأهيلِ التَّربويّ على مقياسِ منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ ككلّ وكلّ مهارةٍ على حدة تبعاً لمتغيّرِ الجنسِ، والجدولُ الآتي يوضحُ ذلكَ:

الجدول (8) نتائجُ ت لدراسةِ دلالةِ الفروقِ بينَ متوسّطِ درجاتِ أفرادِ العيّنةِ على مقياسِ منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ ومهاراتِه تبعاً لمتغيّرِ الجنسِ

المهارة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار عند مستوى الدلالة 0.05
التهيئة	ذكور	32	26.84	4.39	1.93	79	0.058	غير دال
	إناث	49	28.59	3.72				
تقديم النموذج التدريسي	ذكور	32	23.19	3.44	1.91	79	0.060	غير دال
	إناث	49	24.49	2.69				
الممارسة الجماعية الموجهة	ذكور	32	30.53	3.58	1.19	79	0.239	غير دال
	إناث	49	31.57	4.02				
إعطاء التغذية الراجعة	ذكور	32	22.91	4.12	0.82	79	0.414	غير دال
	إناث	49	23.59	3.35				
زيادة مسؤوليات المتعلم	ذكور	32	11.81	2.43	0.91	79	0.365	غير دال
	إناث	49	12.24	1.83				
إعطاء ممارسة مستقلة للمتعلم	ذكور	32	8.03	1.45	1.79	79	0.077	غير دال
	إناث	49	8.55	1.16				
الكلي	ذكور	32	123.31	14.81	1.95	79	0.055	غير دال
	إناث	49	129.04	11.55				

يظهرُ منَ الجدولِ السَّابقِ عدمُ وجودِ فرقٍ ذي دلالةٍ إحصائيَّةٍ بينَ متوسّطِ درجاتِ كلّ منَ الذُّكورِ والإناثِ على مقياسِ منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ ككلّ، وكلّ مهارةٍ على حدة، وذلكَ لأنّ قيمةَ مستوى الدَّلالةِ الحقيقيَّةِ في هذه المحاورِ أكبرُ منْ قيمةِ مستوى الدَّلالةِ المفترضَةِ (Sig > 0.05)؛ ويشيرُ ذلكَ إلى أنّ وجهاتِ نظرِ متعلّميّ دبلومِ التَّأهيلِ التَّربويّ متماثلةٌ تقريباً في ممارساتِهم لبنيةِ منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ ومهاراتِها ككلّ بغضّ النَّظرِ عنِ جنسِهم وبالتَّالي نقبل الفرضية: لا توجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيَّةٍ عندَ مستوى الدَّلالةِ (0.05) بينَ متوسّطَيّ درجاتِ متعلّميّ دبلومِ التَّأهيلِ التَّربويّ على مقياسِ منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ ككلّ وكلّ مهارةٍ على حدة تعزا لمتغيّرِ الجنسِ.

مناقشةُ النَّتائجِ: يلاحَظ أنّ المتعلّمين يرونَ أنَّهم يمارسون بنيةَ منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ ككلّ، وكلَّ مهارةٍ على حدة، وأنَّهم متماثلون في أداءاتِهم تلكَ بغضّ النَّظرِ عنْ عددِ سنواتِ خبرتِهم في التَّدريسِ، وعن نوعِ تخصُّصِهم، وجنسِهم. ويمكنُ تفسيرُ ذلكَ بأنَّ حرصِ أفرادَ العيّنةِ على تطويرِ ذواتِهم مهنيَّاً جعلَهم يلتحقون بدبلومِ التَّأهيلِ التَّربويّ، ويطَّلعون على النَّظريَّاتِ الحديثةِ في التَّعلُّمِ، فضلاً عنِ التَّجديداتِ الَّتي تدخلُها وزارةُ التَّربيةِ على المناهجِ، ما بصَّرَ أفرادَ العيّنةِ بهذا الفكرِ، وجعلهم يعتقدون أنَّهم يمارسونه بغضّ النَّظرِ عنْ عددِ سنواتِ خبرتِهم في التَّدريسِ، وعن نوعِ تخصُّصِهم، وجنسِهمْ، منْ خلالِ الدَّوراتِ التَّدريبيَّةِ المتنوّعةِ المفروضةِ على المعلّمين والمدرّسين، وتعديلِ المناهجِ بما يتوافقُ معَ الفكرِ البنائي.

الاستنتاجات والتوصيات

الاستنتاجاتُ: يلاحَظ أنّ المتعلّمين يرونَ أنَّهم يمارسون بنيةَ منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ ككلّ، وكلّ مهارةٍ على حدة ، وأنَّهم متماثلين في أداءاتِهم تلكَ بغضّ النَّظرِ عنْ عددِ سنواتِ خبرتِهم في التَّدريسِ، وعن نوع تخصُّصِهم، وجنسِهم. وفي ضوء نتائج البحثِ، يمكن تقديم المقترحاتِ الآتية:

– تدريب معلِّميّ المراحل الدراسيةِ المختلفة على ممارسة إستراتيجيةِ بنيةَ منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ قبل وفي أثناء الخدمة؛ لأنَّ استخدامَها يعتمدُ على مهارةِ المدرّسِ في قيادةِ الحوارِ والمناقشةِ، وتشجيعِ المتعلّمين على التَّفكيرِ بصوتٍ عالٍ ليصلَ بهم منَ المعرفةِ العامَّةِ الأوليَّةِ إلى المعرفةِ العلميَّةِ.

– دراسةُ أثر استخدام إستراتيجيَّةِ بنيةَ منطقةِ النُّموّ القريبةِ المركزيَّةِ في تنمية مهاراتِ التَّدريسِ والتَّفكير لدى معلميّ المراحلِ الدّراسيةِ المختلفة،، وفي اكتساب المفاهيم ومهاراتِ التَّفكيرِ لدى متعلميّ المراحلِ الدّراسيةِ كلّها.

المراجع:

1–جابر، جابر عبد الحميد، *استراتيجيّات التَّدريس والتَّعلُّم*، القاهرة، ط1، دار الفكر العربي. 1999، ص454.

2–الحمادي، ناصر محمد علي: *أثرُ تنشيطِ منطقةِ النُّموّ التَّقريبيّ في التَّفكيرِ الاستدلاليّ لدى طلابِ المرحلتين المتوسّطة والثَّانويةِ بمدينةِ الرّياضِ*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية، الرياض.1429هـ، 2008 م، ص 227.

3– عباس، محمد خليل ونوفل، محمد بكر والعبسي، محمد مصطفى وأبو عواد، فريال محمد .(2007). *مدخل إلى مناهج البحث في التربية و علم النفس*. الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

4–عبد الخالق، أحمد محمد. *قياس الشخصية*. الطبعة الأولى، جامعة الكويت، الكويت. 1996، ص 404.

5–عبد الهادي، نبيل. *القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي*. الطبعة الثانية، دار وائل للنشر، عمان 2001، ص 523.

6–النَّجدي، أحمد؛ سعودي، منى عبد الهادي؛ راشد، علي. *اتّجاهات حديثة في تعليم العلوم في ضوء المعايير العالميَّة وتنمية التَّفكير والنَّظريَّة البنائية*، القاهرة، دار الفكر العربي، 2005، ص 383.

7- CHAIKLIN, S. *The zone of proximal development in vygotsky's analysis of learning and instruction*, In A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev & S. M. Miller (Eds.), Vygotsky's educational theory in cultural context, Cambridge University Press, Cambridge, 2003, (1 ed., Pp. 39- 64.

8- DEAKIN, L.H. *What Does it Take to Change Minds? Intellectual Development of Preservice Teachers*. Journal of Teacher Education, January – February. Vol 51 No.1, 2000.Pp.50-59.

9- GIBBONS, P. *Scaffolding language, scaffolding learning : teaching English language learners in the mainstream classroom*, Second edition, ISBN 978-0-325-05664-7 Heinemann 361 Hanover Street Portsmouth, NH 03801–3912 www.heinemann.com. Printed in the United States of America on acid-free paper 2015,P.29.

10- GREDLER, M. E. *Learning and Instruction: Theory Into Practice*, 4th ed, P.cm. Printed in the United States of America, 2001,Pp.295-296..

11- 10- HALL, A. *Vygotsky Goes Online: Learning Design from a Sociocultural Learning and Socio-cultural Theory: Exploring Perspective*. Sultan Qaboos University Modern Vygotskian Perspectives International Workshop 2007, 1(1), 2007. Available at: http://ro.uow.edu.au/llrg/vol1/iss1/6

12- 11- HALL, A. ROBINSON,M. *Scaffolding Support in an Ecology Course Using a Sociocultural Learning Design*, Proceedings a Scilite Singapore. Concise Paper. 2007, Pp.93-107.

12- HARLAND, T . *Vygotsky's Zone of Proximal Development and Problem-based Learning: linking a theoretical concept with practice through action research*. Teaching in higher education, vo.l8 No.2, 2003, Pp. 263 – 272 .

13- HARTMAN, H.J. *Metacognition In Learning and Instruction: Theory. Research. and Practice*, Chapter 8 Dordrecht, The Nether Lands: Kluwer Academic Publishers,2001, Pp. 149-169.

14- HUNG, D. *Design Principles for Web – Based Learning: Implications from Vygotskian Thought*. Educational Technology, by American Psychological Association Inc, May – June. 2001, Pp. 33-40.

15-KARABENICK, K.S. *Social Influences on Metacognition: Effects of Colearner Questioning on Comprehension Monitoring*. Journal of Educational Psychology, by American Psychological Association Inc, December, Vol.88 No.4, 1996,Pp.689-703.

16- KEARSLEY, G. *Learning with Software(Pedagogies and Practice Bock), from Social development theory (l. vygotsky)*, http://trp. Psychology. Org/ vygots;y. html.1996

17- LEONG, D.; BODROVA, E . *Vygotsky's Zone of Proximal Development Of Primary Interest*. Published co-operatively by the Colorado, Iowa, and Nebraska Departments of Education, Vol.2 No. 4. 1995.

18- MEIJER, J. & ELSHOUT, J. J. *The Predictive and Discriminant Validity of the Zone of Proximal Development*. British Journal of Educational Psychology, 71. 2001, Pp93 – 113.

19- NEMAKONDE,T. h. H. *The Value of Cultural Symbols in Adult Education Learning Materials*. Mini-Dissertation Submitted in Partial Fulfilment of The Requirement of The Degree Master Education is in Adult Education in The Faculty of Education at The University of Johannesburg. Supervisor; Mr WAJ Van Rensburg. 2006.

20- SHABANI, K; MOHAMAD, K; EBADI, S. *Vygotsky's Zone of Proximal Development: Instructional Implications and Teachers' Professional Development*, English Language Teaching. Vol.3, No.4, December, 237- 249 www.ccsent.org.elt.published by Canadian Center of Science and Education, ISSN 1916-4742, E-ISSN1916-4750, 2010,Pp.237-248.

21-THARP, R.G.; GALLIMORE, R. *Four-Stage Model of ZPD. Rousing minds to life*. p.35. University of Miami & Florida International University, from Chat Seminar. 1988.

22- VYGTSKY, L. S. *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Harvard university press, London, Cambridge, Maas, 1978.