التحصيـــل الدراســـي في اليابـــان مـــا بيـــن القـــدرة والجهـــد

أ. د عمـــر هـــارون الخليفـــة – علـــم النفـــس ، الســـودان
د. انتصـــار أبـــو ناجمـــة – علـــم النفـــس ، جامعـــة الفرطـــوم
okhaleefa@hotmail.com

التحصيـــل الدراســـي في اليابـــان

هناك زيادة عالية للقدرة العددية في اليابان ما بين مرحلة الطفولة ومرحلة المراهقة. وترجع هذه الزيادة الكبيرة لنسبة التعليم الفعال للقدرة العددية في المدرسة اليابانية. وفي بعض التفسيرات تعزى لجحيم الامتحانات في اليابان والذي يطلق عليه شيكين جيكوكو (shiken jigoku) كما يعزى كذلك للتوقعات العالية للأم اليابانية من طفلها في المدرسة فمقابل أمايي "amae" الاعتماد الايجابي للطفل على أمه تتوقع منه أن يقدم أفضل ما عنده في المدرسة. وغالبا ما يتعمق احساس الأم اليابانية بالذنب في حالة اخفاق طفلها. وفي عمليات العزو السببي في اليابان فإنه في حالة اخفاق الطفل في المدرسة مثلا غالبا ما تلام الأم أولا، والمعلم ثانيا، والطفل ثالثا. فالأم اليابانية هي المسؤول الأول عن التدريب بقصد ترقية الأداء وبناء المثابرة والالتزام بالمهمة. وتميز الأطفال في اليابان ولعدة سنوات بانجاز عالي في التحصيل الدراسي خاصة في حقلي الرياضيات والعلوم وذلك في المنافسات العالمية وخاصة في الالمبياد الخاص بهذه العلوم. مثلا أظهرت نتائج واحدة من الدرسات المقارنة الشهيرة بأن الأطفال ذوي الانجاز العالي في الرياضيات في مدينة مينابوليس بأمريكا والذين نالوا متوسط 45 درجة يقعون ضمن فئة متوسطي الطلاب في مدينة سينداي باليابان الذين نالوا متوسط 53 درجة في الرياضيات. وتبلغ نسبة حصص الرياضيات في الصف الأول الابتدائي في اليابان حوالي 25% بينما هي 14 % في أمريكا. ويقضي أطفال الصف الأول في اليابان حوالي 233 دقيقة في الأسبوع في التدريب وحل المسائل الرياضية بينما يقضي الأطفال في أمريكا حوالي 79 دقيقة في الاسبوع (الخليفة2006، 2008).

يتميز الأطفال في اليابان بدرجة عالية من الدافعية وسرعة العمل تحت ضغط الزمن. فقد أظهرت نتائج القياس النفسي بأن الطفل في اليابان يحتاج لحوالي 90 ثانية فقط لأكمال بعض الاختبارات الأدائية (البصرية– الحركية) في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، بينما يحتاج الطفل في أمريكا وفي كثير من دول أوربا لحوالي 120 ثانية لاكمال نفس هذه الاختبارات. وكانت سرعة الطفل في أمريكا هي الأساس الذي تقاس عليه سرعة الأطفال في بقية دول العالم. ويبدو ان هناك تعديل جديد في أنظمة سرعة مقاييس الذكاء من خلال أداء الطفل في اليابان. وتساءل الخليفة (2008) عن ماهية خصائص المدرسة اليابانية التي تعزز من أهمية الجهد والمثابرة والدافعية العالية لأطفالها. ومن خلال زيارة الباحث الأول لبعض المدارس اليابانية يمكن القول بأن التقدم التكنولوجي في اليابان يعزى للانجاز الدراسي المرتفع للأطفال. ويتم التركيز في المدرسة اليابانية في الممارسة العملية على المفهوم الشمولي للطفل. ويتم تعلم المهارات والذكاءات الاجتماعية، والنمو الجسمي، ومهارات الموسيقا، والمهارات الفنية، والأخلاقية. وتعطى هذه الذكاءات قيمة مشابهه لوزن المعرفة الأكاديمية. وباختصار ترعى المواهب المختلفة مثل الفنون والموسيقى والرياضة والادارة بالنسبة للطفل الياباني وتعطى وزن مشابهه للرياضيات والعلوم (الخليفة، 2008).

ومن خلال ملاحظات الباحث الأول الاثنوغرافية يتعلم الأطفال في الشهر الأول في المدرسة الأخلاق اليابانية والتي تدرس كمقرر، وكيفية نظافة المدرسة والفصل، وكيفية غسل اليدين، وكيفية وضع قطع مسح الفصل على الكرسي، وكيفية ارتداء ملابس الرياضة وملابس الطعام وكيفية تنظيم الدرج. كما يتعلم الأطفال مهارات الاستماع للمعلم، وكيفية الجلوس وكيفية القيام للاجابة للأسئلة، وكيفية التحية للاخرين، وكيفية الابتسامة، ويتناقش الأطفال عن محتوي الابتسامة، وتأثير الابتسامة، وكيف يشعر الفرد عند حالة الابتسامة من قبل الاخرين. إن أكثر قيمة لافته للنظر في المدرسة اليابانية هي التركيز الشديد على التدريب أو ما يطلق عليه بالاجراءات في المدرسة اليابانية. ويتم النظر لهذه الاجراءات، التي تطبق بدقة متناهية، في الفلسفة التربوية اليابانية كوسيلة لتعلم المواظبة في ظل خيارات متعددة للطفل في البيئة المدرسية. ويتم التركيز في المدرسة اليابانية على الانجاز الأكاديمي والمهني اللاحق من خلال تنمية مهارات المواظبة والالتزام والجهد في مرحلة مبكرة من العمر وهي التي تؤدي لزيادة درجة الدافعية لاكتساب المهارات اللازمة للنجاح العملي في الحياة.

وسوف نحاول في الجزء اللاحق من هذه الدراسة التحريرية ترجمة وعرض دراستين تحديدا متعلقة بالتحصيل الدراسي وقيم الجهد والمثابرة في اليابان ومقارنتها بالولايات المتحدة الأمريكية (Holloway, 1988, Shimahara, 1986).

أظهر الأمريكيون والأوربيون اهتماما متزايدا في الآونة الأخيرة بالنظام التعليمي في اليابان (Lynn, 1980, 1988,) ونحتاج هنا في السودان لاظهار هذا الاهتمام لتعلم بعض الدروس والعبر من التجربة التعليمية في اليابان (الخليفة، 2006، 2008). ويرتبط معظم هذا الاهتمام بإداركهم للدور الياباني المتميز في الاقتصاد العالمي الذي تشكل في السبعينات والثمانينات من القرن الماضي. فعلى سبيل المثال، قامت المؤسسة الأمريكية ببحث مصادر القوة في الصناعة اليابانية بالتركيز على طريقة اليابانيين في عملية تدريب الكوادر البشرية. ويبدو مسار النظام التعليمي في اليابان واعداً بالبحث والتقصي العلمي. وأظهرت التقارير بأن اليابانيين دائماً ينالون درجات مرتفعة جداً في الاختبارات العالمية التي تطبقها الرابطة العالمية لتقييم التحصيل الدراسي (IEA). مثلا في عام 1983، على سبيل المثال، تفوق اليابانيون على كل الأمم التي شاركت في الاختبارات الخاصة بالحساب والرياضيات.

اقترح عالم الأنثروبولوجيا الأمريكي روهلن (Rohlen, 1974) بعد الملاحظة المكثفة للمدارس اليابانية الثانوية أن الشهادة الثانوية اليابانية تعادل بالتقريب البكالوريوس الأمريكي المتوسط. ومن المعلوم بالضرورة أن المعدلات المحرزة على اختبارات تقييم التحصيل الدراسي IEA وقوة الإنتاج الصناعي لا تكفيان وحدهما لتعريف الخصائص الأساسية للممارسات التعليمية اليابانية. وهناك أهمية لمناقشة الأسس الثقافية

للتحصيل الدراسي للطلاب في اليابان ()، وبالرغم من أن الأسس الثقافية تبدو لليابانيين كخلفية عامة للتقدم التكنولوجي إلا أنها تشكل تمييزاً حاداً للمراقب الغربي. وتركز الدراسة الحالية على ثلاثة مكونات رئيسة مرتبطة ومتداخلة من الأسس الثقافية وتفرق بينها تحليلية ثم تلقي الضوء على الممارسات ذات الطابع الثقافي والمبادئ التي تدعم هذه الممارسات.

الأســـــس الثقافيـــــة للتحصيـــــل الدراســـــي

أجرى شيماهار (Shimahara, 1986) دراسة ممتازة عن الأسس الثقافية للتحصل الدرسي في اليابان نشرت في دورية التعليم المقارن وسوف نقوم بعملية تحرير لهذه الدراسة نسبة لأهميتها. ووفقا لوجهة نظر شيماهارا فإن الثقافة تنتج الشكل العام للحياة والمنطق الظاهر الذي يقف وراء المبادئ التي توجه سلوك الإنسان. ولا يدرك أعضاء الثقافة المعنية قوة تأثيرها بالرغم من أنها توجه أفعالهم وتشكل أنماط سلوكهم. ويمكن تشبيه الثقافة بقواعد اللغة التي يتبعها الناطقون بها بشكل لا واعي في اتصالهم ببعضهم البعض. وللثقافة تأثير قوي وشامل على الأسلوب الذي يتبعه الأفراد في حل مشاكلهم. وإن الأسس الثقافية لتحصيل الطلاب في اليابان لا تقتصر على مجموعة المبادئ المنفردة التي تؤثر على أداء الطالب المدرسي لكنها انعكاس للتوجه الثقافي الكلي لليابان الذي يوجه أنماطاً من السلوك الجمعي. وإن هذه الأسس الثقافية تصدر في الاتجاه العامل لمقابلة المشكلات في المواقف والمؤسسات المختلفة. وعادة ينزع المجتمع الياباني للتركيز على الإجراء أو العملية (Process) أكثر من تركيزه على النتيجة النهائية. لذا فمن غير المستغرب الملاحظة أن تركيز اليابانيين على العملية التعليمية "خاصة كيفية رفع دافعية الطلاب للتعلم وعادات العمل" التي يدعوها جون ديوي بالموقف العقلي والوجداني نحو العمل (Dewey, 1961). وهناك أهمية لتحليل بعض الممارسات والمبادئ الثقافية المختارة التي تنمي هذه الاجراءات أو العمليات (Shimahara, 1986).

ويركز المعلمون والآباء اليابانيون على أهمية البيئة في التعلم الاجتماعي منذ صغر الأطفال ويخلق هذا التركيز بيئة تعلم ذات خصائص مميزة. وعادة تبدأ الدراسة بالأسرة بوصفها المكون الأولي في بيئة الطفل الثقافية والاجتماعية. وتبعاً للدراسات المتوفرة عن التنشئة الاجتماعية في اليابان تتميز البيئة الاجتماعية الأسرية بالعلاقة الوثيقة بين الأم والطفل (De Vos, 1973). وتقترح الدراسات السابقة أن هذه العلاقة الوثيقة بين الأم وطفلها هي السبب وراء نجاح الأمهات في تحقيق كسب عملية الأذعان لاطفالهن. وإن الخضوع يدعم عملية استقبال الأطفال لتوقعات الأمهات مما يرفع من دافعيتهم.

ويعتبر تدخل الأمهات في عملية التحصيل الأكاديمي لأطفالهن بمثابة التعبير الخارجي عن هذا الرابط (Vogel, 1963) كذلك تتطلب عمليات التطبيع الاجتماعي الياباني من الأطفال تنمية حس الالتزام بتحقيق لمقابلة توقعات الأسرة والجماعة التي ينتمون لها (Lebra, 1976). ولقد أظهرت الدراسة عبر الثقافية المطولة التي أجراها هيس ومعاونوه والتي شملت أطفالاً يابانيين وأمريكيين معلومات تطبيقية أكدت بما لا يدع مجالا للشك تأثير الأسرة على عملية تحصيل الأطفال (Hess et al ,1980). وتضمنت عينة الدراسة مجموعة من الأطفال في عمر أربع سنوات مع أمهاتهم من اليابان والولايات المتحدة وأعيدت الدراسة على الفئة نفسها عندما بلغ أطفال العينة عمر سبع سنوات. وأظهرت نتائج دراسة هس إلى أن بعض المتغيرات مثل توقعات الأم بتحصيل طفلها وتشجيعه وعلاقتها العاطفية به إضافة إلى استراتيجية الأم في ضبط سلوك طفلها، كل هذه المتغيرات ترتبط ارتباطاً وثيقاً باستعداد الطفل للمدرسة وبدرجاته على الاختبارات المتعقلة بالمفردات والحساب أثناء عملية المتابعة.

وكشفت الدراسة أن العلاقة بين المتغيرات المذكورة قد زادت لاحقاً في اليابان بينما قلت في الولايات المتحدة مما يعني أن تأثير الأمهات في اليابان يزداد قوة كلما كبر الأطفال. وتحاول المدارس اليابانية الأولية والثانوية عمداً وبطاقة كبيرة بناء بيئات تعليمية مساعدة للتعلم. لذايخصص معظم الوقت لتحقيق هذا الهدف عبر ما يعرف بسويتو وشيدو Seito Shido أو توجيه الطلاب أو ما يعرف بجاكيو كيي Gakkyu Keiei أو إدارة الصف. ويرجع مفهوم إدارة الصف كما يمارس في اليابان إلى الجهود الإدارية التي يبذلها المعلم لتأسيس بيئة صفية ملائمة للتعلم والتدريس الفعال. أما توجيه الطالب فيرجع إلى التوجيه الشامل المسهب الذي يمنح للطالب فيما يتعلق بالسلسلة الكاملة لحل المشكلات والتي تشمل العادات الدراسية بجانب المشكلات الاجتماعية والشخصية الأخرى. ويمثل توجيه الطلاب وإدارة الصف جزءاً مهماً من مجالات ثلاثة وهي ما يسمي باليابانية توكوبيتسو كاتسودو (Tokubetsu Katsudo) أو الأنشطة الخاصة ثم المنهج الرسمي والتعليم الأخلاقي (Shimahara, 1986).

يعتبر التوجيه مسئولية المدرس الذي يعين لصف محدد من مستوى محدد بجانب مسئوليته عن التدريس وإدارة الصف وهذا ما يمكن موجه الصف من رؤية التلاميذ في إطار مرجعي متكامل وبالتالي يصبح عاملا نشطاً في رفع دافعية التلاميذ للعمل الأكاديمي. وهذه الخاصة المتفردة لدور المدرس الياباني تقابل عكسها تماماً الدور المتخصص جداً للمدرس الأمريكي والبريطاني. ويتسق هذا الاتجاه المتكامل مع روح النظام التي تقف وراء النظام الياباني في تدوير العمل التي تؤكد على أهمية إلمام العامل بعملية الإنتاج كاملة. وتقدم الخطة التربوية للمدارس اليابانية سنوياً وصفاً لتفاصيل الأنشطة المصممة لتوجيه الطلاب وإدارة الصف. وتهدف هذه الأنشطة لترقية تكوين العادات ذات الطابع التعاوني والتنظيم/ الترتيب والمشاركة والتأديب الذاتي والتركيز بجانب المواقف العقلية والعاطفية نحو التعليم المدرسي. ويشير تركيز اليابانيين على مثل هذه الأنشطة إلى الدور المؤثر للعادات في منظومة المعتقدات اليابانية (Shimahara, 1986).

يلقي النص التالي المأخوذ عن النشرة المدرسية لمدارس الأساس في مدينة أوكاياما اليابانية الضوء على أهمية التوجيه. إن هدف المدرسة هو تطوير التعليم الذي يغرس إمكانيات الطلاب وينمي أطفالا منسجمين يقدرون القيم الإنسانية ولتحقيق هذا الهدف فإن المدرسة تركز على التدريس وإدارة الصف وتأسيس عادات حياتية تؤدي إلى حياة صحية وممتعة. في عام 1985م نظم مجلس مدينة ناقويا Nagoya رابع أكبر مدينة يابانية حملة لتشجيع كل المدارس الحكومية لبذل جهود مستدامة من أجل تنمية العادات التربوية للطلبة من خلال المدرسة. وعلى المستوى القومي، اعتبرت وزارة التعليم (العادات الأساسية) ذات أهمية أساسية في كل المستويات التعليمية وقدمت كتباً في تكوين العادات.

على المستوى الجمعي، تنظم المدارس مختلف الأنشطة للارتقاء بتوجيه الطلاب. وشملت الأنشطة المبرمجة في المدارس الابتدائية والثانوية الدنيا لقاء الاثنين الجامع لمدة 15 دقيقة في الصباح وفي الظهر لقاءات في الصفوف منفردة ولقاء الطلاب الشهري، وتنظيف غرفة الصف يومياً، بجانب تنفيذ رحلات تمتد لثلاثة أو أربعة أيام، والتخييم لعدة أيام، ويبدأ من المستوى الرابع ثم الزيارات المنزلية. وتوجد هذه الأنشطة إضافة إلى أنشطة أخرى في المدرسة الثانوية لتهيئة طلاب الصف العاشر للمرحلة الثانوية الذين يشاركون في النشاط الجماعي المكثف في شكل تخييم أو غيره من الأنشطة. وضح أحد وكلاء المدارس في المقدمة التي كتبها لدليل التخييم الذي يستخدمه 500 من طلاب الصف العاشر، طبيعة التوجه بقوله: في هذا العام سنقيم مخيماً في منطقة هيروشيما الغابية، وبالرغم من قصر إقامتكم في هذا المخيم إلا أنكم ستتشاركون مع بعضكم البعض خبرات إعداد الطعام والمشاركة في النشاط الجماعي والنوم في خيم مشتركة. لن يكون لديكم غاز ولا كهرباء، عليكم أن تختبروا بعض

الصعوبات التي لم تمروا بها من قبل حيث أنكم اعتدتم أسلوب حياة مريح. مهما يكن فهذه الصعوبات هي هدف المخيمات الجماعية منذ نشأتها. لن تمروا بالصعوبات الموجودة في الحياة فقط لكنكم أيضاً ستتعلمون أهمية النظام والتعاون الذي تتطلبه المجموعة التي تنتمون إليها ستكتشفون أشياء جديدة عن زملائكم بالصف وستتحركون بها. ويلاحظ أن الوكيل لم يذكر المرح والإثارة المرتبطة بالتخييم، لكن بالمقابل ركز على أهمية الانضباط والصعوبات والنظام إضافة للتعاون. ويعتبر المعلمون والإداريون ومتخذو القرار الذين أجريت معهم مقابلات مؤخراً وبالإجماع، يعتبرون هذه العملية بغاية الأهمية في إدخال طلاب الصف العاشر المستجدين من المدارس المتوسطة إلى بيئة الثانوية. وأطلقت إحدى المدارس الثانوية على هذه العملية اسم جيبوكوشيكي Genpukushiki التي تعني "أحد الشعائر التي تمارس للانتقال من حقبة لأخرى (Shimahara, 1986).

وانعكس التركيز على البيئة التعليمية أيضاً في منهج سوزوكي لتدريس الموسيقى "نظام ياباني يمارس خارج المدرسة وقد اكتسب شعبية كبيرة في مرحلة ما بعد الحرب" (Taniuichi, 1982, 1986). كما يصف تانويشي، يعرف هذا النظام اتصالاً ثقافياً مقدراً في شكل فرضيات وعمليات تربوية تكتسب شراكة الأم والطفل أهمية كبرى في منهج سوزوكي، حيث على الأم أن تأخذ دوراً نشطاً خاصة في المراحل الأولى، في مساعدة طفلها للتهيؤ للدروس الموسيقية واكتساب المهارات بدءاً من عمر ثلاث سنوات تقريباً. ولا يقتصر دور الأم على الاستماع والمراقبة فقط لكن عليها أيضاً أن تصبح طالبة مجتهدة تتلقى الدروس قبل أن يبدأ طفلها حتى يمكنها القيام بدور المعلم لطفلها لكي توجه ممارساته في المنزل. وتتضمن الدروس الأولية مهارات بسيطة لكن الأهم التركيز الضمني على تنمية توجهات الطفل نحو الخبرة الجديدة. وعندما تبدأ الدروس الفعلية في الموسيقى فإنها تقع في مجموعات صغيرة يعمل فيها الأطفال الأكبر سناً كنماذج لمساعدة الأصغر. عليه فإن دور الأم هو حفز دافعية طفلها وخلق بيئة تشجعه على الدخول في عملية التعلم المستدام للموسيقى.

في ذات الصدد يركز تدريب المؤسسات للموظفين الجدد على تنمية السلوك والاتجاهات التي من شأنها أن تسهم في خلق بيئة منتجة ومنضبطة. وكما في شعائر التعميد التقليدية التي تتشارك العقيدة وقوانين السلوك، دخول الموظفين الجدد في المؤسسة عبر ما يعرف في التدريب لتنمية الاتجاهات نحو أهداف المؤسسة وتوقعاتها ويذكر أن هذا التدريب الخاص بتنمية السلوك والاتجاهات يسبق التدريب التقني. إضافة لذلك فإن عدداً مقدراً من الشركات اليابانية في اليابان والولايات المتحدة تقوم بعقد اجتماعات صباحية منتظمة يومياً أو أسبوعياً لكل موظفيها حيث يعكسوا ويناقشوا أهداف العمل والمشاكل الإدارية والتقنية التي تعوق هذه الأهداف كما يحدث في المدارس الأولية والثانوية حتى تنظيم برامج خاصة لتعريف الموظفين الجدد بالمؤسسة. إن هذا التدريب واللقاء التفاعلي من مكونات الإدارة اليابانية النمطية التي تركز على تجانس توجهات الموظفين وانتمائهم لتشجيعهم على المشاركة في المؤسسة (Ouchi, 1981:).

علـــم النفـــس اليابانـــي الوطنـــي Indigenous

وفقا للثقافة اليابانية أنه بإمكان كل الأطفال الأسوياء تنمية قدرتهم على التعلم الجيد. وتعزي هذه النظرة اليابانية عملية التحصيل الدراسي للجهد وليس للقدرة الموروثة. لذا يعتقد أن الفروق في عملية التحصيل تنتج عن جهد الطالب والضبط الذاتي. ويقف هذا المنطق في عمليات العزو السببي وراء التقليد الياباني في التعليم الإلزامي الذي يتجنب بوعي تقسيم الطلبة في مجموعات على أساس القدرات (الإمكانيات) ويتجاهل نسبة الذكاء كمحك لتقويم أداء الطلبة. وبافتراض بأن الأداء يمكن أن يتحسن في المحاولات التالية بناء عليه فمنهم يشجعون الطلاب على إعادة اختبارات القبول للكليات التي تشهد تنافساً عالياً. وإن النظرة الإثنية النفسية اليابانية للذكاء بوصفه تعبير عن التحصيل نظرة شائعة بين اليابانيين بغض النظر عن طبقتهم الاجتماعية. فقد أظهرت الدراسة المسحية التي مولتها الحكومة فإن 80% من المستجيبين الذين يمثلون خلفيات اقتصادية واجتماعية متباينة يعتقدون أن الذكاء ينتج عن الخبرة والتعليم (Miura, Nagano & Watanabe, 1976) كما أظهر مسحاً آخر تضمن شباباً وراشدين من النوعين أن 72% من المستجيبين يعزون النجاح للجهد والمثابرة (Lebra, 1976). كما أكدت نتيجة دراسة هلوي وآخرون Holloway, et al, (1985) أهمية الجهد والمثابرة في الأداء في الرياضيات.

يعزي كل من الأمهات والأطفال اليابانيين الأداء بشكل كبير للمجهود في حين أن الأمهات والأطفال في أمريكا يركزون على القدرة (الاستعداد) كعامل مركزي يحدد الأداء. ومن الواضح أن علم النفس الياباني الاثنوغرافي Ethnopsychology يركز على العوامل القابلة للضبط لحفز عملية الأداء المرتفع أكثر من العوامل الحتمية الثابتة التي تعرف دائماً بالاستعداد "القدرات" الداخلي. ويعزز هذا التركيز الاعتقاد الياباني بأن الأفراد متساوون في استعداداتهم الكامنة فضلا عن مكانتهم الاجتماعية. وتم تسليط الضوء على هذه الفكرة من خلال مسح اجتماعي حكومي أجري بواسطة مكتب رئيس الوزراء عام 1984 حيث صنف ما يقارب 90% من أفراد العينة الطبقية التي شملت 10.000 مستجيباً أنفسهم كطبقة وسطى. الواقع أن اليابانيين يتمتعون بتوزيع أكثر تساوياً للدخل القومي مقارنة بالأمريكيين والأوربيين فإن الدخل الشخصي لديهم يتفاوت بطريقة تشبه النمط الأمريكي والبريطاني (Sawyer, 1976) . ويتجذر الاعتقاد الياباني في الاتجاه الجمعي الذي يتميز بالاتساق والشمولية. وهو يضيف إلى إدراكهم أنهم أعضاء متساوون في المجموعة.

إن رؤية اليابانيين بأن كل الأطفال العاديين قادرون على تطوير القدرة على التعلم جيداً تعكس أيضاً النظرة التقليدية للطفل فبحسب الأدبيات الإثنية اليابانية التي عرضها هارا ووقاتسوما Hara and Wagatsuma يعتقد اليابانيون أن الطبيعة الإنسانية خيرة، وكل الأطفال لهم قدرات كامنة متساوية وأن هذه القدرات تتطور بواسطة البيئة التي يتشاركها الطفل والأم خاصة رغم أن الآخرين لهم أهميتهم في التطبيع الاجتماعي (Shimahara, 1986) وتدعم المعلومات المأخوذة عن المقابلات مع مدرسين يابانيين في المستوى الابتدائي والمتوسط باستمرار منطقية وحجية علم النفس الياباني الاثنوقرافي. ويركز المدرسون على أداء المجموعات معتقدين أن الأطفال سيؤدون جيداً إذا توفرت لهم القيادة الصحيحة والممارسة الوافرة أو الغزيرة. وتعتبر المدارس أن توجيه الطلاب وإدارة الصف مسائل مركزية في التدريس ترتبط بتحقيق المعلم لمهنته وأدائه. إن منهج سوزوكي في تعلم الموسيقى يوضح الرؤية اليابانية في علم النفس الاثنوقرافي كما اقتبسه تانيوشي (Taniuchi, 1986). إن القدرة لا تأتي فقط بالطبيعة دون تدريب فيجب علينا تربيتها في أنفسنا. يجب الكف عن عملية ندب عدم توفر الموهبة بالنسبة لنا وعوضا عنها يجب علينا تطويرها، إن التدريب بناء على منهج صحيح والتدريب أكثر يمثل الطريق لاكتساب القدرة. ترتبط هذه الرؤية بالافتراض الذي يقف وراء عملية التدريب المستمر من قبل الشركات اليابانية لموظفيها والتركيز على برامج التطوير المبتدرة بواسطة الموظفين (Shimahara, 1986).

الاتجـــــــاه الجمعـــــي والتركيـــــز

يرتبط الاتجاه الجمعي والتركيز ارتباطاً وثيقاً بالعوامل المساهمة في تحصيل الطلاب. ويوجه الاتجاه الجمعي الياباني بصورة مركزية السلوك

الياباني فضلا عن ذلك يشكل اتجاهات اليابانيين (Shimahara, 1979). وإن التفسير المرتبط بهذا النقاش هو التناغم والشمولية الذي يمارس الضغط الجمعي بوعي وصبر على أعضاء المجموعات حتى يستدخلوا توقعات الجماعة. ويمثل هذا عملية التناغم بين اتجاهات الجماعة. عندما يكتسب الأفراد عضوية المجموعة فإنهم يتوقعون أن يتم معاملتهم على أساس شمولي–ضمني مما يشكل لهم نوعاً من الحماية. إن النشرات المدرسية ودليل اللوائح (القوانين) retreats تذكر الطلاب دائماً بأن أحد الأهداف الأساسية للحياة المدرسية هو تعزيز الوعي الجمعي بأن كل فرد هو عضو في مجموعة. وإن أحد وظائف الاتجاه الجمعي حث أعضاء المجموعة لمقابلة معاييرها، مثل معايير الأداء في حالة البيئات المدرسية. وهي تعمل عموماً بطريقتين: فمن جهة يتوقع من الطلاب أن يستجيبوا لمعايير المجموعة بما يتماشى مع مبدأ الإمكانيات المتساوية، للمبدأ الثقافي الذي وضح سابقاً. وفي الجهة الأخرى، فإن وظيفة المدرس الأساسية رفع أداء المجموعة. كذلك نجد أن التدريب المؤسسي يهدف إلى تنمية وتعزيز الوعي الجمعي. ففي منهج سوزوكي المبني على التعلم الموجه نحو الجماعة فالآباء ليسوا مسئولين فقط عن تنمية الكفاءة الأدائية لأطفالهم لكنهم أيضاً مسئولين عن تنمية اتجاهاتهم مثل الدافعية والتركيز (Taniuchi, 1982, 1986). إنها العلاقة بالاعتمادية المتجذرة ثقافياً (Doi, 1977) التي يركز عليها بوصفها الأساس الأدائي لممارسات الأطفال. ولعله من المناسب أيضاً الاشارة إلى أن معلمي المدارس يتلقون تدريبهم داخل الخدمة في أوساط جماعية تعتبر فيها معايير الجماعة أولوية قصوى.

تعرف الأم اليابانية بالنجاح في غرس الشعور بالذنب في طفلها الذي يعمل على شحن الطفل ورفع دافعية الإنجاز لديه في الأوساط الأسرية الصغيرة كما أشار دي فوز De vos . وربما يعتبر هذا نوع من متاسوشية الأم التي عبر عنها دي فوز بكلماته تضطلع الأم بالمسئولية عن سلوك أطفالها ودائماً ما تلوم نفسها إذا ما كان أداؤهم سيئاً وإدراك الطفل لمعاناة أمه يؤدي غالباً إلى التعويض، هذا الأمر يمكن أن يعتبر واحداً من أشكال الضغط الممارس داخل الأسرة. ونقطة أخرى ذات صلة، الملاحظة التي أوردها كيرفار Kiefer بأن نظام التعليم في اليابان بتركيزه على اختبارات الدخول يشجع مساهمة الأسرة في كفاح الأطفال التنافسي للتعليم لأنها تنقل التركيز من الصف إلى المنزل. ويكون الوضع كذلك لأن الأسرة تفتخر بأداء أطفالها في هذه الاختبارات في الأوساط الاجتماعية المقربة والمهمة بما فيهم الأقارب. وإن رغبة الأم القوية في تطوير عادات عمل جيدة تدخل ضمنياً في هذا الإطار الثقافي (Shimahara, 1986).

كذلك تعمل جماعات الضغط على مستوى دقيق من العلاقات الاجتماعية. فالاتجاه الجمعي الذي تعرض له الأطفال منذ ميلادهم يدفعهم للبحث عن الدخول في المجموعات في أوساط مختلفة تشمل المدرسة ومحكات المجموعة تتمثل في الأداء المدرسي. إن الضغط الجمعي الخارجي يعمل دائماً على دفع الطلاب للتحصيل الدراسي والسعي لنفس الأهداف مثل القبول بمدارس ثانوية مميزة. وبطريقة أخرى فإن الخوف من الاستبعاد من المجموعة والاختلاف عن أعضائها يسبب الالتزام بتوقعات هذه المجموعة. إن هذه القوة المتحركة من الضغط الجمعي تطبق على الأفراد مع بعض العوامل ذات الصلة بما يسهم في خلق جحيم الامتحانات في اليابان.

إن عمليات التدريب في التركيز تتحقق أيضاً في وسط جماعي، وينظر اليابانيون إلى التركيز بوصفه عاملاً مركزياً في تحصيل الطلاب وفي مجالات أخرى من الأنشطة. إن واحداً من الأهداف الأساسية من توجيه الطلاب وإدارة الصف في مرحلة قبل المدرسة حتى صف 12 هو رفع القدرة التركيزية. وفي مرحلة ما قبل المدرسة والصفوف الأولى يوجه قدر عالي من الانتباه لتنمية اتجاهات الأطفال نحو التعلم ومهارات التعلم كالتركيز مثلاً. تشمل الدروس الأولى في منهج سوزوكي فقط مهارات أساسية وبسيطة في بناء القدرة التركيزية للأطفال في المراحل الوسطى خاصة المرحلة الثانوية ويتوقع أن يساعد التركيز الدقيق على التمكن من الأسئلة والاستعداد لامتحانات الدخول. فعلى سبيل المثال، تقدم عدد من المدارس الثانوية برنامجاً موجهها ذاتيا سمي جيشو، Jishu، تحت إشراف المعلم للمستوى العاشر لمدة ثلاثين دقيقة كل صباح قبل الحصة الأولى. وهو لا يهدف لمراجعة المواد الأساسية التي درست بالمدارس المتوسطة فقط لكنه يهدف أيضاً لتنمية العادات الدراسية. تقدم هذه المدارس أيضاً تمريناً لمدة ساعة يومياً لطلبة المستوى K بعد انتهاء الحصص. وقدمت إحدى المدارس برنامجاً تدريبياً صيفياً لمدة ثلاثة أيام يهدف أساساً لبناء القدرات التركيزية. حيث تبدأ الدراسة في الصباح الباكر وتنتهي ليلاً وتقدم برامج شبيهة في مدارس أخرى لأهداف متعددة (Shimahara, 1986).

تقدم الشركات اليابانية تدريباً شبيهاً للموظفين الجدد يهدف لتعزيز القدرة التركيزية وتحمل المشقة فمثلاً شيهين كويكو Seihin kyoiku أو التدريب الروحي في أحد البنوك اليابانية يلقي الضوء على هذا النوع من التدريب (Rohlen, 1974). حيث كانت ذروة البرنامج التدريبي الذي استمر لمدة شهرين المشي المتصل خمسة وعشرين ميلا بدأ 7 :30 صباحاً وانتهى عند الساعة الثانية ظهراً تحت الشمس الحارة في نهاية يونيو. ومنع المشاركون في المشي من التوقف للراحة ومن الشراب كذلك. وفي نهاية رحلة المشي عانى المشاركون من الحر والعطش والألم والإرهاق. وفقدوا وعيهم بالعالم الخارجي وكان عليهم الاعتماد على قوتهم الروحية فقط.

مفهـــوما القـــــدرة والجهـــد بين اليابـــان والولايـــات المتحـدة

خلص البحث الذي أجراه هلووي (Holloway, 1988) والذي نشر في عروض البحوث التربوية عن "مفهومي القدرة والجهد في اليابان والولايات المتحدة"، والذي نحاول إلقاء الضوء عليه في هذه الدراسة إلى ثلاثة نتائج رئيسية: النتيجة الأولى: عرف الجهد بأنه المحدد الرئيسي للإنجاز في اليابان بينما في الولايات المتحدة نال درجة أقل نسبياً بالمقارنة مع القدرة. والنتيجة الثانية: أن مفهوما القدرة والجهد يبدو أنهما مختلفان في البلدين مع اختلاف الأبعاد ذات المضامين لدافعية الإنجاز. والنتيجة الثالثة: تبدي الأسر اليابانية اهتمامها ورعايتها للمشاركة في مهمة ما من خلال تعزيز التعاون بين الأشخاص أكثر من التنافس وتجنب التقييم البارز للأداء وتفادي أشكال التسلط في التحكم. وهذه الترتيبات الهيكلية الاجتماعية ربما تكون مسئولية عن أنماط العزو السببي الموجودة لدى الأطفال في اليابان.

يعزى التقدم التكنولوجي لليابانيين والإنجاز العلمي للأطفال اليابانيين دائماً إلى التأكيد الثقافي على عملية الالتزام والمثابرة. وحديثاً فإن هذا التقييم للدافعية عند اليابانيين قد وجد الدعم من البحوث غبر الثقافية لعمليات العزو السببي داخل الأسرة. وتشير هذه الدراسات إلى أن الأمهات وأطفالهن في اليابان يركزون أكثر من الأمريكيين على عملية الجهد Effort وبصورة أقل على القدرة Ability بأنها عوامل أساسية لتحديد الأداء الأكاديمي (Holloway et al, 1985). نتيجة لذلك فإن خبراء التربية الأمريكيين والصحافة بدأوا ينادون بتبني أفكار اليابانيين في قيم المثابرة بالإضافة إلى الجوانب الأخرى لنظام التعليم عند اليابانيين (Leestma, August, George, & Peak, 1987). إن الأدبيات عن عمليات العزو السببي للأداء الأكاديمي لدى كل من اليابانيين والأمريكيين تمت مراجعتها والتأكيد على الفروق الثقافية في إبراز أهمية العزو السببي للجهد والقدرة. ثانياً: فإن مفهومي القدرة والجهد في البلدين تم تحليلهما، وبالرغم من أن هذا المجال يحتاج إلى دراسة أخرى في اليابان إلا أن المؤشرات الأولية

تدل على وجود فروق أساسية في الطريقة التي يتم فيها تعريف تلك المفاهيم في الثقافتين. وتختص القضية الثالثة بكيف يتم تعزيز أهداف الإنجاز في البيت الياباني وكيف تركز المدرسة على المثابرة كطريق إلى النجاح (Holloway, 1988).

لقد علق العديد من الكتاب على أهمية الأهداف في تنظيم المعتقدات والسلوكيات المرتبطة بالإنجاز، وتأكيد التمييز بين الاندماج في مهمة والاندماج في الذات (Nicholls, 1983). وهناك ثلاث أبعاد لتسهيل عملية الاندماج في المهمة تم الكشف عنها: هيكل الثواب، وتقييم الأداء، وإبراز استراتيجيات التحكم بين الأشخاص. ويركز هذا الموضوع بصورة أساسية على نموذج العزو السببي ويؤكد بدرجة أقل على المداخل البديلة لفهم دافعية الإنجاز. إن نظرية العزو السببي تميز بين نتائج الدوافع عند التركيز على القدرة مقابل الجهد. وهناك قدر ضئيل من الأدبيات المتراكمة عن الأطفال اليابانيين والعزو السببي للإنجاز. وتكشف نتائج البحوث عبر الثقافية الفروق في عمليات العزو السببي من جانب الأمهات والمعلمين والطلاب. ولم تجد المداخل الأخرى لدراسة مفهومي القدرة والجهد البحث المكثف في اليابان. وأخيراً، فإن هذه المراجعة للأدبيات محصورة في الإنجاز والدافعية في فترة ما قبل المدرسة عبر السنوات الأولية في التعليم.

نظريـة العـزو السببـي: نظـرة عامـة للنمـوذج الأمريكـي

وفقاً لنظرية العزو فإن التفسيرات السببية التي يقدمها الأشخاص عن خبرات النجاح أو الفشل ارتبطت بجوانب هامة للسلوك الدافع نحو المهام المتتالية (Weiner, 1980). وإن نموذج العزو قد تمت دراسته في مجال واسع لأوضاع الإنجاز في الولايات المتحدة. وبصورة عامة فإن الأطفال ذوي الإنجاز المرتفع يميلون إلى عزو نجاحهم إلى القدرة ولا يلومون الفشل نتيجة لنقص القدرة (Greene, 1985). ولقد ظهرت أدلة متضاربة فيما يتعلق بتأثير الدافعية في العزو للجهد خصوصاً في تفسير الأداء المنخفض. ومن ناحية أخرى، فإن المحاولات لتدريب الأطفال منخفضي الإنجاز على عزو انخفاض أدائهم إلى الجهد يبدو ناجحة في زيادة فعالية الذات والمثابرة على التحدي والجوانب الأخرى للسلوك الدافعي (Schunk & Cox, 1986). وعلى صعيد آخر، فإن الدراسات التي أجريت على الأطفال لكل مستويات الإنجاز وجدت أن عزو الفشل إلى نقص الجهد غير مرتبط بالدافعية أو الإنجاز (Greene, 1985) أو يرتبط بها سلبياً (Marsh, 1984).

إن عزو انخفاض الأداء إلى نقص الجهد قد أثاره أوميليشين وكوفينجتون Omelich, 1981, 1985 Covington & في نظريتهما عن قيمة الذات التي تقوم على آراء ثقافية تتعلق بالاختلاف في القدرة والجهد ونتائج الإنجاز. وحسب هذه النظرية ، يعتقد الكبار في الولايات المتحدة أن الجهد والقدرة يرتبطان عكسياً فإن الأشخاص الذين يعملون بجد فإنهم يعوضون نقص القدرة. ولذلك فإن الكبار يقترحون للصغار ذوي الإنجاز المنخفض بأنهم من الممكن أن ينجحوا إذا اجتهدوا وهذا يقود إلى فكرة أن الأطفال يجب أن يبذلوا جهود غير عادية لتعويض نقص القدرة.

العـــزو السببـــي للقـــدرة والجهـــد في اليابـــان

يؤكد اليابانيون على الجهد باستمرار بصورة ملحوظة، قال فوجال (Vogel, 1963) في اليابان تعرّف الكفاءة جزئياً بأنها الموهبة أو العبقرية وبأنها القدرة على العمل بجد والمثابرة. وقد كشفت العديد من البحوث عن نفس التأكيد على الجهد. لقد سأل هاسيقاوا وهيامي (Hayami & Hasegwa, 1979) طلاب المدرسة الثانوية اليابانيين للإشارة إلى أهمية القدرة والحظ والجهد والمعلم في تفسير التحصيل الأكاديمي. ووجدا أن الجهد كان التفسير السائد للتحصيل في الرياضيات واللغة الإنجليزية واليابانية. وفي دراسة أخرى سأل هايامي (Hayami, 1981) مجموعة من الأمهات ومعلمي المرحلة الابتدائية والوسطى وطلاب جامعيين عن تقدير أهمية 11 عامل في تفسير الأداء السيء. ووجد أن الجهد وطريقة مذاكرة الطالب ثالثاً أعلى متوسط تقدير بالنسبة لجميع المجموعات الثلاثة واعتبر نقص القدرة أقل أهمية.

قام كل من ماتسودا وماتسودا (Hayami & Matsuda, 1982) بدراسة التطور في كيفية استخدام المخطط السببي للأطفال اليابانيين. وتم استخدام المخطط المتدرج الذي يتطلب القدرة على فهم ما إذا كان شخصان متشابهان في خاصية واحدة (القدرة مثلاً)، واستخدام مخطط التغاير الأعظم الذي يتطلب أن يكون الأطفال قادرين على استنتاج علاقة موجبة بين النجاح ودرجة القدرة أو الجهد. وكان للأطفال الأكثر نضجاً قدرة على استخدام خطة أو مخطط التعويض العكسي. ولقد اتبع الباحثان نفس تسلسل النمو كما هو في الولايات المتحدة مع وجود فرق مهم وهو أن الأطفال الذين أجادوا مخطط معين يستخدموه بدقة في الإشارة إلى الجهد أكثر من القدرة. وتوحي هذه النتيجة بأن الأطفال في اليابان ربما يكونوا أقل ألفة بمفهوم القدرة مع أنهم يمتلكون قدرات لمعالجة المعلومات. وتؤكد المقارنة بين اليابان والولايات المتحدة أن الأفراد في اليابان أكثر تركيزا على الجهد .

وكشفت دراسة أخرى عن الأطفال في الصف الخامس والسادس وأمهاتهم في الولايات المتحدة واليابان. إن الأطفال الأمريكيين يركزون بدرجة أكبر على نقص القدرة لتفسير الأداء المنخفض في مادة الرياضيات بينما يركز الأطفال اليابانيين على نقص الجهد (Holloway et al, 1986). وتؤكد الأمهات الأمريكيات على أهمية نقص الجهد ويضعن أهمية أقل لنقص القدرة والتدريب غير الكافي في المدرسة بينما تركز الأمهات في اليابان فقط على نقص الجهد. لقد وجد استفنسون النتائج نفسها في الدراسة المقارنة التي أجراها عن عمليات العزو السببي للأمهات والأطفال في اليابان وتايوان والولايات المتحدة. فقد كشفت نتائج الدراسة بأن الأطفال الأمريكيين يهتمون بالقدرة أكثر من الأطفال اليابانيين في تفسير ارتفاع وانخفاض الأداء. بينما يشير التمثيل البياني للبيانات إلى أن الأمهات اليابانيات يؤكدن على الجهد أكثر من القدرة مقارنة بالأمهات الأمريكيات (Holloway et al, 1986).

علاقـــــة العـــــزو السببـــــي بالتحصيـــــل

لقد وجد معظم الباحثين أن هناك علاقة بين لجوء الأطفال اليابانيين إلى عزو القدرة وتحصيلهم الدراسي للجهد. وفي دراسة أجراها هايامي وهسيقاوا (Hayami & Hasegwa, 1979) كشفت أن الجهد وليس القدرة أو صعوبة المهمة أو الحظ ترتبط بالتحصيل الدراسي. وقام كل من اوتسوكا وكامبارا (Higuchi, Ohtsuka & Kambara, 1983) ببناء نموذج تحليل مسار العلاقة بين العزو لدى الأطفال اليابانيين وسلوكهم في المدرسة ودرجاتهم، فالأطفال الذين يعزون النجاح إلى الجهد والقدرة ولا يعزون الفشل إلى نقص القدرة فإنهم في نظر المعلمين أكثر قدرة على ضبط سلوكهم. ويرتبط هذا التقييم بدوره مع الدرجات التي يعطيها المعلم لتقدير استقلالية الطفل. وهناك دليل آخر بأن الجهد محدد هام للسلوك الدافعي. لقد وجد هايامي (Hayami, 1984) أن العلاقة بين الجهد والشعور بالفخر عند النجاح أقوى من العلاقة بين القدرة والشعور بالتفاؤل أو التشاؤم في كل عمر.

تعريـــــف القـــــدرة والجهـــــد

تؤكد الدراسات داخل إطار العزو على الدور الذي يلعبه الجهد في تفسير عملية الأداء الناجح في اليابان ولكن ركزت هذه الدراسات على الفروق الأساسية في معنى مفهومي القدرة والجهد في البلدين. وتشمل فكرة أو معنى الجهد في اليابان التوجه الإيجابي نحو الفوائد الجوهرية لتلك

المثابرة. ووجد هذا التحقق التجريبي لهذا المفهوم في المقارنة بين اليابانيين والأمريكيين في المستوى الخامس في أنماط تحديد اللوم في حالة السلوك غير المرغوب في الأنشطة المدرسية والمدح في حالة السلوك المرغوب. وكشفت الدراسة ميل الأطفال اليابانيين أكثر من الأطفال الأمريكيين إلى تشجيع السلوك الطيب وعدم لوم السلوك السيء في المجالات الأكاديمية وإكمال العمل والمثابرة على القيام بالواجب أو قيام الشخص بعمله. وترى هاملتون Hamiltton أن ميل اليابانيين إلى الثناء على السلوك الطيب أكثر من إدانة السلوك الردئ مؤشر إلى الكفاح المتواصل لبلوغ الأهداف والمثاليات. وبالمقابل فإن الأمريكيين يركزون على لوم السلوك السيء أكثر من عملية الثناء على السلوك الطيب. وبالتالي فإن الأمريكيين يبذلون الجهد أساساً لتجنب النتائج السالبة، أما اليابانيين فإنهم ينظرون إلى الجهد كوسيلة لبلوغ الأهداف البعيدة (Holloway, 1988).

سوف يكشف العمل العلمي في المستقبل أن مفهومي القدرة والجهد في اليابان قد يتطلب أيضاً البحث عن معنى الأبعاد الأساسية لهذين المفهومين: مركز السببية وإمكانية الضبط (Weiner, 1980) في الولايات المتحدة فإن فكرة التركيز على السببية تقوم على الافتراض المسبق للفرد بأنه وحدة اجتماعية أساسية مع التأكيد على ما إذا كان العزو داخليا أو خارجيا من ذلك الشخص. أما في اليابان، فإن دور الفرد ثانوي نظراً للجماعة، لأن الأسرة من ناحية تقليدية كانت تعتبر الوحدة الاجتماعية الأولية. وإن فكرة الذات في اليابان توصف أحياناً بأعضاء أو أفراد مندمجين بالإضافة إلى الفرد (De vos, 1973). ولذلك فإن التمييز الداخلي/الخارجي قد يلعب دوراً مختلفاً في نظام الدافعية للفرد الياباني. إن الأطفال اليابانيين أكثر ميلاً من الأطفال الأمريكيين إلى تحديد الأسباب الداخلية للعمل بهمة وجد في المدرسة. أما الأطفال الأمريكيين فإنهم ميالين وأكثر إلى ذكر الأسباب الخارجية للعمل في المدرسة. وقد ذكرت هاملتون Hamilton أن مشاعر الأطفال اليابانيين تحكمها عملية التوحد مع سلطة الكبار. إن عملية إدخال معايير الكبار من قبل الأطفال وجدت الاهتمام في النظرية الأمريكية حديثاً. ولذلك فإن تحليل عمليات الدوافع الأخرى لدى الأطفال اليابانيين تستدعي الحاجة إلى المزيد من البحث والتقصي بصورة أكثر وضوحاً (Holloway, 1988).

إن أهمية الضبط قد أكدت عليه أيضاً نظريات الدافعية، مثلا يفترض المنظور الأمريكي للدافعية أن الفرد الذي لديه إدراك ذاتي بالضبط يكون قادر على استشعار الأوضاع المتغيرة في البيئة الخارجية. ولقد ميز بلاكبيرن وويسز (Weisz, Rothbaum, & Blackburn, 1984) بين الضبط الأولي أو الابتدائي والذي فيه يؤثر الأشخاص على الظروف أو أشخاص آخرين، والضبط الثانوي والذي فيه يشعر الأشخاص بالفعالية المستمدة من الموائمة والقناعة أو الرضاء بالأشياء كما هي عليه. وقد ذكر بأن اليابانيين أكثر ميلاً إلى استخدام استراتيجيات الضبط الثانوي وميزوا أربعة أنواع للضبط الثانوي تستخدم باستمرار في اليابان. إن تنقية تعريف الضبط سوف يزيد إمكانية تطبيق نظرية العزو السببي على اليابانيين. إن فكرة القدرة والذكاء وجدت الاهتمام من قبل الباحثين في الولايات المتحدة الذين قاموا بدراسة للكبار والأطفال في كيفية استخدامهم لهذه المفاهيم. وأهم ما يميز المقارنة بين اليابان والولايات المتحدة هو تطور التميز بين الجهد والقدرة. وحتى في سن السادسة، فإن القدرة والجهد والأداء لم تميز تمييزاً كاملاً على أنها السبب والنتيجة. وينظر للقدرة بأنها وسيط قوي للجهد. ولكن هذين المفهومين لا يستخدمان دائماً بصورة منتظمة. وتدرك القدرة على أنها الطاقة التي تحد أو تزيد من أثر الجهد على الأداء.

ومن ناحية عكسية، فإن أثر الجهد تحدده القدرة (Dweck & Bempechat, 1983). وفي ظل هذه التصورات النظرية فإن تطور مفهوم القدرة على أساس أنها الطاقة يعتبر أداة لتطوير المهارات الاجتماعية المعرفية. وفي تعريف الذكاء يتم تضمين الكفاءة الاجتماعية كجزء مهم من مكونات التعريف العام للذكاء. في الولايات المتحدة يضمن الأطفال القدرات الاجتماعية والجسمية بالإضافة إلى الكفاءة العقلية والأكاديمية كجزء من تعريفهم للذكاء وعند المراهقة فإن المهارات العقلية فقط هي التي تُضمن. يشكل عامل الكفاءة الاجتماعية 7% فقط من إجمالي جميع العوامل الثلاثة المفسرة للبيانات الأمريكية. ولقد أجريت نفس عملية التحليل في تقدير درجة الذكاء الأكاديمي والذكاء اليومي في الحياة. بالنسبة للعامل الأكاديمي ظهرت ثلاثة عوامل وهي القدرة اللفظية 20%، والقدرة على حل المشكلات 8% ، والكفاءة الاجتماعية 7%. وبالنسبة للذكاء اليومي ظهرت أربعة عوامل، هي القدرة على حل المشكلات عملياً، الكفاءة الاجتماعية، الخلق والاهتمام بالتعلم والثقافة.

قام كل من كاشيواقي وأزوما (Azuma & Kashiwagi,1987) , بدراستين وسط الطلاب الجامعيين في اليابان للكشف عن خصائص الشخص الذكي. وبالرغم من وجود فروق منهجية بين الدراستين، يبدو أن الأشخاص العاديين في اليابان يضعون أهمية أكبر على الكفاءة الاجتماعية Social Competence كعنصر أو مكون للذكاء مقارنة بالأمريكيين وهذه الجوانب للكفاءة الاجتماعية، قابلة للضبط من الشخص أكثر من المهارات المتعلقة بحل المشكلة. ولا تزال دراسات المقارنة تجري في مفهوم القدرة ومن الممكن أن تكون تلك الفروق في المفاهيم بين اليابان وأمريكا موازية للفروق الموجودة في الذكاء. إن النقلة الهامة التي يجب الإشارة إليها من خلال الأدبيات في المقارنة هي كيف يحدد البناء الاجتماعي ما إذا كانت القدرة أو الجهد هو المحدد الأولي للنجاح. قام ميلر ونيكولس (Nicholls & Miller & 1984) بدراسة نمو مفهوم القدرة لدى الأطفال الأمريكيين من المراحل المبكرة وصولاً إلى تصور أكثر نضجاً للمفهوم (حيث يرى الشخص أن القدرة محدد هام للأداء). لا يستخدم الأشخاص دائماً المفهوم الأكثر نضجاً للقدرة بالرغم من أنهم قادرين من ناحية معرفية للقيام بذلك.

المحددات الاجتماعية للعزو السببي في اليابان:

إن عملية تفسير التزام اليابانيين بالجهد نابع من القيم الثقافية غير كاف إذا أردنا أن نفهم كيف يكون دافع الإنجاز لدى الأطفال في اليابان. لقد لوحظ في الولايات المتحدة – مثلاً– أن المعلمين ميالون إلى مكافأة الجهد والإذعان، لكن هذا المنحى انتهى لأن المدرسة ترسخ الاعتقاد لدى التلاميذ أن بذل الجهد إشارة إلى انخفاض القدرة (Covington & Omelich, 1979). يعمل البناء الاجتماعي على خلق المعتقدات الثقافية والمحافظة عليها (Thomas, 1980 ،Sivan, 1986). وعملية التحليل مطلوبة في كيفية مساهمة كل من البيت والمدرسة في اليابان في عملية المحافظة على التوجه نحو الجهد.

تؤكد الأطروحة أن المدارس والأسر اليابانية تحتوي على مؤثرات تدعم الاندماج في النشاط أو المهمة Task Involvement عكس الاندماج في الأنا Ego Involvement. فعند الاندماج في مهمة ما فإن الطفل مشغول بالتعلم أو الفهم ويرى أن التعلم غاية في حد ذاته (Nicholls, 1978-1983). والاندماج في الأنا يكون التعلم وسيلة لكي يصبح الشخص جذاب أو يتجنب الغباء ويصرف الانتباه إلى الذات أكثر من المادة المتعلمة. إن الأشخاص المندمجين في الأنا أو الذات ينظرون إلى الأداء بأنه توظيف للقدرة ويتم الحكم عليه من حيث الارتفاع أو الانخفاض بمقارنته مع الآخرين. في الولايات المتحدة هناك عدد من المؤثرات في السياق الاجتماعي تدعم الاندماج في المهمة تم تحديدها والتعرف عليها. ويمكن استخراج 3 أبعاد من هذه الأدبيات : هيكل المكافأة وتقييم الأداء ووضوح استراتيجيات الضبط للأشخاص. وسوف يتم توضيح دور كل عنصر في ترسيخ أهداف الإنجاز داخل الأسر والمدارس في اليابان.

هيكـــــــل المكافـــــأة

يميل هيكل المكافأة في الولايات المتحدة إلى تعزيز الاندماج في مهمة أكثر من الهيكل الذي يتميز بالتعاون (Nicholls, 1983) . وقامت البحوث الأمريكية في هيكل المكافأة بدراسة أثر العزو السببي في المواقف التي تمنح فيها المكافأة على الجهود التعاونية مع طفل آخر أو التفوق على منافس آخر أو التحسن في الأداء. مثلا لقد وجد أميز (Ames, 1981) أن القدرة تظهر في المواقف الثقافية أكثر من المواقف التعاونية. ويقوي الفوز في المواقف التنافسية عملية الاعتزاز بالنفس في الجماعات التعاونية فإن تقديرات القدرة تكون أقل تأثراً بنجاح أو فشل الجماعة. وفي المواقف الفردية يقوم الأطفال بعزو النجاح إلى الجهد.

التعـــــــاون داخـــــل الأســـــرة اليابانيـــــة

يوجد في اليابان تقليد متبع لتأكيد عملية التعاون والانسجام بين الأشخاص ويميز هذا العلاقات بين الآباء والمعلمين والأطفال. وفي داخل الأسرة اليابانية ليست هناك نزعة إلى الاستقلال لدى أعضاء الأسرة مقارنة بالأسرة في الولايات المتحدة. وحتى إلى النصف الأخير من القرن 19 كانت الأسرة هي الوحدة الاجتماعية الأكثر وضوحاً في اليابان. وفي المجتمع الياباني لا يتم تحديد الفرد بسماته الشخصية ولكن بعضويته في أسرة معينة. وبالرغم من تضاؤل قوة الأسرة في السنوات الأخيرة، فإن الانسجام بين الأشخاص لا يزال هدفاً هاماً في اليابان(Holloway, 1988).

تظل العلاقة بين الأم والطفل في اليابان حميمة فوق العادة بمعايير الولايات المتحدة. وبمجرد ميلاد الطفل يكون جزء من علاقة أمايي amae والتي تشير إلى الاعتماد الايجابي على الآخرين والتساهل الزائد. وتشكل هذه السلوكيات المتشابكة أساس البناء الاجتماعي الذي يميز المجتمع الياباني (Doi, 1971). وإن الدور الرئيس للأم هو دمج الطفل في الاعتماد والتساهل (أمايي وأمايكاشو) amae/amayakasu. وعندما ينتقل الطفل إلى مرحلة أخرى فإن أساليب التنشئة التي تتبعها الأم تهدف إلى غرس روح التعاون في الطفل (Shimahara, 1986). وعند مقارنة توقعات الأمهات اليابانيات والأمريكيات لسلوك أطفالهن يتضح أن الأمهات في اليابان يتوقعن الاكتساب المبكر للمهارات الدالة على النضج الانفعالي والطاعة والتهذيب. بينما تتوقع الأمهات الأمريكيات من الأطفال التحكم المبكر لتوكيد الذات اللفظي والقيادة عند التفاعل مع الأقران (Hess, et al, 1980,). تعتبر هذه القيم والمعتقدات الوالدية وسائل هامة في توجيه الطفل الياباني لكي يكون عضو فعال في الجماعة. ومثال آخر واضح للعلاقة الحميمة بين الأم والطفل هو عملية التدخل المكثف للأمهات في تعليم أطفالهن وهذا يتضمن التوجيه والإشراف على تقدم الطفل في الدراسة.

التعـــــاون داخـــــل الفصـــــــل

تكشف الدراسات الإثنية أن أشكال التعاون في النظام الاجتماعي للمدرسة في اليابان (Lewis, 1984). وفي التعليم قبل المدرسي والابتدائي يعرف الأطفال بكيفية العمل الجماعي وليس بأسمائهم. إذ يقوم الأطفال بالمهام الأكاديمية مع بعض وتناول الطعام واللعب مع بعض. ومن أبرز السمات في المراحل الأولية في التعليم هو التأكيد الواضح لتطوير الكفاءة الاجتماعية داخل الفصل من خلال المناقشة والأنشطة. وتظهر الدراسة الحديثة في المقارنة المنظور الكمي للهيكل التعاوني في الفصول الدراسية اليابانية. وإن المعلمين في اليابان يميلون إلى التأكد من عمل الطلاب في جماعة بينما يركز المعلمون في أمريكا على العمل الفردي للدارسين. ثانياً: تستهدف الفصول الدراسية في اليابان الجماعة ككل إذ يميل المعلمون إلى مخاطبة المجموعة. وتدل هذه النتائج على أن الطفل كفرد ليس موضع الاهتمام غالباً في المدرسة اليابانية على عكس الفصل الدراسي في أمريكا.

تقييـــــــم الأداء

تعكس الطرق المستخدمة في تقييم سلوك الأطفال وأدائهم في الفصل أيضاً عملية التوجه نحو المهمة مقابل التوجه نحو الذات (Butler, 1987). ويمكن تقييم الأداء العام للطلاب من التعرف على مستوى الأداء وتحديده داخل الفصل بمقارنة أنفسهم مع الجماعة ومن هنا تظهر فكرة القدرة خصوصاً في التنافس الذي من المفترض أن يزيد من مجهود الفرد. يتلقى الأطفال اليابانيين تقييم صريح في صورة تقارير مكتوبة في بطاقات. يظهر التحليل المقارن لتلاميذ المستوى الخامس في اليابان والولايات المتحدة أن هناك فروق دالة في طبيعة التقييم اللفظي من المعلمين إلى الدارسين. ويكون المعلمون في اليابان أكثر ميلاً إلى إعطاء التغذية الراجعة فيما يتعلق بالإجراءات الأكاديمية بينما يكتفي المعلمون في أمريكا بالتعليق على الأداء الأكاديمي. ولتجنب التعليق على الأداء الأكاديمي يبتعد المعلمون في اليابان من التركيز على قدرات الأطفال إلى الجهد الذي يبذله أولئك الأطفال. وهناك أمثلة أخرى للملاحظات الموجهة نحو أهمية المثابرة وفي المقارنة التي قامت بها هاملتون Hamilton وجدت أنها دالة وأكثر شيوعاً وسط المعلمين اليابانيين. ولقد كشفت نتائج التحليل المقارن لعمليات لعزو السببي أن المعلمين اليابانيين أكثر رجوعاً إلى الأسباب الداخلية (الجهد والقدرة مع بعض) بالمقارنة مع المعلمين في أمريكا (Holloway, 1988).

وضـــــــوح استراتيجيـــــات الضبـــــط

إن الاستراتيجية الأساسية المميزة للأساليب الوالدية لدى الأمريكان هو درجة الضبط والتسلط الذي يفرضه الوالدان على أطفالهم بينما يستخدم الآباء اليابنيين استراتيجيات للضبط تبدو مختلفة نوعاً من تلك المستخدمة في الولايات المتحدة ولكن لم تجد الفهم السليم من قبل الأمريكيين. فيما يتعلق بأساليب إدارة الفصل عند اليابانيين اتضح أن تعليم القواعد والإجراءات والاستفادة القصوى من جماعة الأقران في التنشئة أزال دور المعلم كمصدر للسلطة ومنح الأطفال الإحساس بالمسئولية والتمكين وهذه الأساليب بلا شك تؤثر في النمو الاجتماعي والانفعالي للأطفال. يركز التعليم قبل المدرسي والابتدائي في اليابان على الطفل ككل إذ يعطي المنهج أهمية كبرى للكفاءة الاجتماعية والنمو الجسمي والمهارات الموسيقية والمعرفة الأكاديمية. قاد الوعي المتزايد بتفوق اليابانيين في مواد دراسية معينة خبراء التربية في أمريكا إلى التركيز على تلك المواد. ولعل هيمنة اليابانيين في مجال تقنية الحاسوب خير مثال لهذا التفوق. ومن الواضح أن اليابانيين قد حققوا إنجازات أخرى أكاديمية ومهنية من خلال تنمية صفات المثابرة في السنوات المبكرة من العمر والالتزام الذي يؤدي إلى الدافعية لاكتساب كل المهارات المطلوبة لبلوغ النجاح.

المراجـــــــع

- الخليفة، عمر (2008). الأطفال الخوارق والموهوبين في العالم العربي. عمان: ديبونو للنشر.
- الخليفة، عمر (2006). ذكاء الأطفال في اليابان والسودان. **مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، 9**، 88-94.
- Ames, C. (1981). Competitive versus cooperative reward structures; The influence of individual and group performance factors on achievement attributions and affect. *American Educational Research Journal*, 18, 273-287.
- Azuma, H., & Kashiwagi, K. (1987). Descriptors for an intelligent person: A Japanese study. *Japanese Psychological Research*, 29, 17-26.
- Butler, R. (1987). Task-involving and

- Higuchi, K., Kambara, M., & Ohtsuka, Y. (1983). Jido no gakugyo tassei ni kansuru genin kizoku model no kento [An examination of causal attribution model about academic achievement of elementary school children]. Japanese *Journal of Educational Psycholgy*, 31, 18-27.

- Holloway, S. (1988). Concepts of ability and effort in Japan and the United States. Review of Educational Research, 58, 327-345.

- Holloway, S.D., Kashiwagi, K., Hess, R.D., & Azuma, H. (1986). Causal attributions by Japanese and American mothers and children about performance in mathematics. *International Journal of Psychology*, 21, 269-286.

- Lebra, T.S. (1976). *Japanese patterns of behavior*. Honolulu: University of Hawaii Press.

- Leestma, R., August, R.L., George, B., & Peak, L. (1987). *Japanese education today*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

- Lewis, C. (1984). Cooperation and control in Japanese nursery schools. *Comparative Education Review*.

- ynn, R. (1980). On the intelligence of the Japanese and other Mongoloid peoples.

- Personality and individual Differences, 1, 95-96.

- Lynn, R. (1988). Educational achievement in Japan: Lessons for the West. London:

- Macmillan.

- Marsh, H.W. (1984). Relations among dimensions of self-attribution, dimensions of self concept, and academic achievements. *Journal of Educational Psychology*, 76, 3-32.

- Miura, K., Nagano, A., & Watanabe, K. (1976). Parents' beliefs and attitudes about intelligence. Bulletin of the National Institute for Educational Research, Tokyo: NIER.

- Nicholls, J.G. (1978). The development of the concepts of effort and ability, perception of academic attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*, 49, 800-814.

- Nicholls, J.G. (1983). Conceptions of ability and achievement motivation: A theory and its implications for education. In S.G. Paris, G.M. Olson, & H.W. Stevenson (Eds.), *Learning and motivation in the classroom* (pp. 211-237). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Nicholls, J.G., & Miller, A.T. (1984). Development and its discontents: The differentiation of the concept of ability. In J.G. Nicholls (Ed.), *The development of achievement motivation* (pp. 185-218). Greenwich, CT: JAI Press.

- Ouchi, W. (1981). Theory Z. New York: Avon Books.

- Rohlen, T. (1974). Seisihin Kyoiku in a ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology*, 79, 474-482.

- Covington, M.V., & Omelich, C.L. (1979). It's best to be able and virtuous too: Student and teacher evaluative responses to successful effort. *Journal of Educational Psychology*, 71, 688-700.

- Covington, M.V., & Omelich, C.L. (1981). As failures mount: Affective and cognitive consequences of ability demotion in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 73, 796-808.

- Covington, M.V., & Omelich, C.L. (1985). Ability and effort valuation among failure-avoiding and failure-accepting students. *Journal of Educational Psychology*, 77, 446-459.

- DeVos, G. (1973). *Socialization for achievement: Essays on the cultural psychology of the Japanese*. Berkeley: University of California Press.

- Dewey, J. (1961). Democracy and education. New York: Macmillan.

- Doi, T . (1977). The anatomy of dependency. Tokyo: Kodansha.

- Doi, T. (1971). *The anatomy of dependence*. Tokyo: Kodansha International.

- Dweck, C.S., & Bempechat, J. (1983). Children's theories of intelligence: Consequences for learning. In S.G. Paris, G.M. Olson, & H.W. Stevenson (Eds.), *Learning and motivation in the classroom*. (pp. 239-256). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Greene, J.C. (1985). Relationships among learning and attribution theory motivation variables. *American Educational Research Journal*, 22, 65-78.

- Hayami, T. (1981). Gakugyo fushinji no genin kizoku [Causal attributions about poorly performing pupils]. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 29, 287-297.

- Hayami, T. (1984). Gakugyo seiseki ni tsuiteno genin kizoku suisoku katei no hattatsu [The development of inference process of causal attribution about academic achievements]. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 32, 256-265.

- Hayami, T., & Hasegawa, T. (1979). Gakugyo seiseki no ingakichaku [Causal attribution of academic achievements]. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 27, 197-205.

- Hayami, T., & Matsuda, A. (1982). Genin schema no hattatsu [The development of causal schemata]. Japanese Journal of Educational Psychology, 30, 165-174.

- Hess, R.D., Kashiwagi, K., Azuma, H., Price, G.G., & Dickson, W.P. (1980). Maternal expectations for mastery of developmental tasks in Japan and the United States. International Journal of Psychology, 15, 259-271

Graduate School of Education, Cambridge, MA.

- Taniuchi, L. (1986). Cultural continuity in an educational institution: A case of the Suzuki method of music instruction. In M. White & S. Pollack (Eds.). The cultural tradition: Human experience and social transformation in the Third World and Japan. New York: Routledge & Kegan.

- Thomas, J.W. (1980). Agency and achievement: Self-management and self-regard. Review of Educational Research, 50, 213-240.

- Vogel, E. (1963). Japan's new middle class. Berkeley: University of California Press.

- Weiner, B. (1980). Human motivation. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Weisz, J.R., Rothbaum, F.M., & Blackburn, T.C. (1984). Standing out and standing in: The psychology of control in American and Japan. American Psychologist, 39, 955-969.

- White, M. (1987). The Japanese educational challenge: A commitment to children. New York: Free Press.

Japanese bank: a description of methods and consideration of some underlying concepts. In G. Spindler (Ed.). Education and Cultural Process. New York: Holt.

- Sawyer, M. (1976). Income distribution in OECD countries: Occasional studies. Paris: OECD.

- Schunk, D.H., & Cox, P.D. (1986). Strategy training and attributional feedback with learning disabled students. Journal of Educational Psychology, 71, 3-25.

- Shimahara, N.K. (1986). The cultural basis of students achievement in Japan. Comparative Education, 22, 19-26.

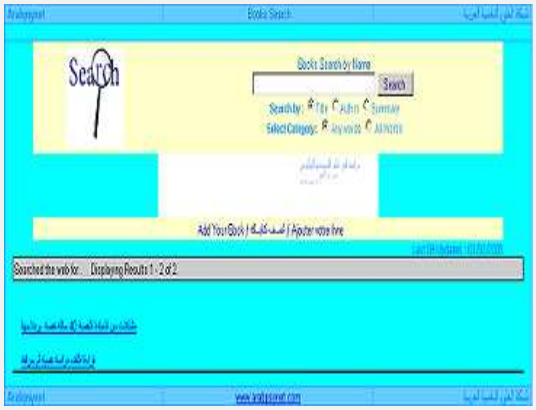
- Shimahra, N. (1079). Adaptation and education in Japan. New York: Praeger.

- Sivan, E. (1986). Motivation in social constructivist theory. Educational Psychologist, 21, 209-233.

- Taniuchi L. (1982). The psychological transition from home to school and development of Japanese children's attitudes toward learning. Qualifying paper, Harvard

Arabpsynet Books

Search Books



http://www.arabpsynet.com/book/default.asp

Books Form

www.arabpsynet.com/book/booForm.htm

Arabpsynet Books

Arabic Edition
http://www.arabpsynet.com/HomePage/Psy-books.Ar.htm

English Edition
http://www.arabpsynet.com/HomePage/Psy-books.htm

French Edition
http://www.arabpsynet.com/HomePage/Psy-books.Fr.htm

APN eBooks
Index:
http://www.arabpsynet.com/apneBooks/index.eBooks.htm