مجلة كراسات تربوية

العدد 2 المحكم فبراير 2016

نموذج الإينياجرام :
تساعية أنماط الشخصية

اللغة والتواصل

السلطة البيداغوجية
والديداكتيك

القيادة التربوية

2

أفريقيا الشرق

مجلة كراسات تربوية

© **أفريقيا الشرق** 2016
حقوق الطبع محفوظة للناشر
المدير ورئيس التحرير : **الصديق الصادقي العماري**
مجلة كراسات تربوية ــ العدد الثاني المحكم فبراير 2016
رقم الإيداع القانوني: 2016PE0043
ردمك : 2508-9234
أفريقيا الشرق – المغرب
159 مكرر، شارع يعقوب المنصور – الدار البيضاء
الهاتف : 04 95 25 22 05 - 13 98 25 22 05
الفاكس: 20 29 25 22 05 - 80 00 44 22 05
مكتب التصفيف التقني : 39، زنقة علي بن أبي طالب – الدار البيضاء.
الهاتف : 54 / 53 67 29 22 05 الفاكس : 72 38 48 22 05
البريد الإلكتروني : E-Mail : africorient@yahoo.fr
www.afrique-orient.com

مجلة كراسات تربوية

العدد الثاني المحكم فبراير 2016

المدير ورئيس التحرير

الصديق الصادقي العماري

هيئة التحرير

بوجمعة بودرة	محمد الصادق العماري
مصطفى مزياني	عبد الإلاه تنافعت
مصطفى بلعيدي	صالح نديم
محمد حافظي	صابر الهاشمي

اللجنة العلمية

د. محمد الدريج	علوم التربية
د. الحسن اللحية	علوم التربية
د. محمد فاوبار	علم الاجتماع
د. عبد الرحمان العطري	علم الاجتماع
د. عبد الغاني الزيان	علم الاجتماع
د. م. عبد الكريم القنبعي	علم الاجتماع
د. عبد القادر محمدي	علم الاجتماع
د. محمد أبخوش	الفلسفة
د. م. إسماعيل علوي	علم النفس

للتواصل أو المشاركة بأبحاثكم ودراساتكم :

Majala.korasat@gmail.com

+212 6 48 18 30 59

أفريقيا الشرق

ترجمة

القيم الفردانية والجماعية في الممارسة التربوية تنافس أم تكامل؟

ذ. محمد حابا

مترجم بتصرف عن مقالة منشورة بمجلة (Diversité)، العدد 157، صيف 2009، المركز الوطني الفرنسي للتوثيق التربوي.

الكاتبين :

- ميكائيل دامبرون(Michaël DAMBRUN)
- وسيلين دارنون .(Céline DARNON)

بالنظر لأهمية القيم الفردانية (Individualisme) والجماعية (Collectivisme) كمتغيرات مركزية ضمن منظومة القيم الثقافية الرئيسية التي تؤطر المنظومة والممارسات التربوية، تقترح هذه المقالة إبراز الارتباطات بين المعارف التي يوفرها علم النفس الثقافي حول هذه القيم، وبين نتائج وخلاصات علم النفس التربوي في شأن تأثير الممارسات التربوية على التجارب المدرسية للمتعلمين.

تعد المنظومة التربوية أداة مثالية للتنشئة الاجتماعية والثقافية، إذ من خلال الممارسات التربوية المتنوعة، يكتسب المتعلم الأهداف والقيم التي تجسد شخصيته، إضافة إلى مجموعة من الكفايات المعرفية والاجتماعية. إن الممارسة التربوية غالبا ما تعكس القيم السائدة في المجتمع ، فالمنظومة التربوية لا تشكل بنية مستقلة عن المجتمع ، بل على العكس من ذلك، تمثل عضوا ذا وظيفة مميزة، تتمثل في تعليم وتدريب الشباب.

1 - القيم الفردانية والجماعية

وفقا لترياندیس (Triandis-1995)، يمكن التمييز بين القيم الفردانية والجماعية من خلال أربع خصائص رئيسية: تعريف الذات من حيث الصفات الشخصية أو الجماعية، أولوية الأهداف الشخصية على الأهداف الجماعية، بناء العلاقات الشخصية على أساس المعاملة بالمثل أو في المقابل على أساس التقاسم وتوحيد الجهود، ثم أخيرا مدى إعطاء الأهمية للمواقف والاتجاهات الشخصية في ممارسة السلوكيات الفردية على حساب المعايير الاجتماعية. ويمكن أن نضيف لهذه العناصر أن قيم النزعة الفردانية تقوم على استحضار ذاتية الفرد واستقلاله العاطفي، وعلى التمايز الاجتماعي، والمنافسة وأسبقية المتعة الشخصية، في حين أن الحرص على الترابط والتعاون والوحدة العائلية هي من سمات الأشخاص المشبعين بالقيم الجماعية.

يميل الخطاب غير العلمي عادة إلى المقابلة بين النزعة الفردية والجماعية، ويقدم الشخص على أنه متشبع بالقيم الفردية في غياب قيم الجماعة أو العكس؛ غير أن دراسات وأبحاث علم النفس الثقافي قد تمكنت من الكشف عن واقع مختلف. فإذا كانت القيم الفردية والجماعية، من الناحية المفاهيمية والتجريبية مستقلة عن بعضها البعض، فهي ليست متناقضة تماما (غيلفاند، ترياندیس، تشان، 1996؛ تافارودي، والترز، 1999)، بمعنى أن هذه القيم لا تقدم على أساس التضاد، بل يمكنها أن تتعايش داخل الحمولة القيمية لنفس الشخص أو لنفس الثقافة، فالسياق أو الوضع الاجتماعي مثلا يساهمان في إبراز هذا الصنف من القيم أو ذاك.

وتتجلى أهمية الإسهام النظري لعلم النفس الثقافي كذلك في إبراز الطابع المتعدد الأبعاد للقيم الفردية والجماعية، خاصة عند أخذ البعد الهرمي للعلاقات بين الأفراد بعين الاعتبار. ذلك أن شبكة العلاقات داخل المجتمع قد تكون مؤسسة على المساواة (أي علاقات أفقية) أو على هرمية لا تحقق المساواة (أي علاقات عمودية). في هذا السياق، اقترح ترياندیس وزملاؤه (1995) بنية لقيم الفردانية والجماعية قائمة على أربعة عوامل (انظر الجدول)، حيث نتحدث عن الفردانية العمودية حينما ترتبط الفردانية مع عدم المساواة بين الأفراد، وعلى الفردانية

الأفقية كلما ارتبطت الفردانية بالمساواة، وفي المقابل، تنتج النزعة الجماعية العمودية عن الترابط بين القيم الجماعية وغياب المساواة بين الأفراد، كما تبرز النزعة الجماعية الأفقية من الانسجام بين القيم الجماعية والمساواة الاجتماعية.

جدول رقم 1 : الأشكال المختلفة للفردانية والجمعية ونتائجها التربوية

	الفردانية – Individualisme		**الجماعية** – Collectivisme	
	عمودية	أفقية	عمودية	أفقية
التعريف والخصيات	ذات مستقلة وفريدة، وآخرون غير متساوين. تمنح الأهمية للتنافس والسلطة.	ذات مستقلة، وآخرون متساوون. تمنح الأهمية للحرية الفردية.	ذات متصلة بالآخرين، والأفراد غير متساوون. تمنح الأهمية لدرجة الامتثال للجماعة واحترام السلطة والتراتبية.	ذات متصلة بالآخرين، والأفراد متساوون. تمنح الأهمية لقيم التعاون والتآزر.
نوع الممارسة التربوية	تعلم متمركز حول المنافسة والمقارنة الاجتماعية.	تعلم متمركز حول حرية الفرد في المبادرة والاستكشاف والتجريب.	تعلم متمركز حول احترام السلطة، والامتثال.	تعلم متمركز حول التعاون والتقاسم.
استجابات المتعلمين	أهداف الإنجاز	استقلالية	مجاملة وإرضاء	تعاون

لقد أكدت مجموعة من الدراسات صلاحية وفائدة هذه البنية الرباعية (تشن، مندل، هانت، 1997؛ سترنك، تشانغ، 1999)، وخلصت إلى أنه خلافا لفكرة سائدة مؤداها أن النزعتان الفردية والجماعية قائمتان على بعد وحيد وتقفان على طرفي نقيض، نجد أن العديد من الدراسات العلمية قد خلصت إلى بنية أكثر تعقيدا ترى أنه من الأفيد التمييز ليس فقط بين بعدين بل بين أربعة أبعاد.

مرة أخرى، ينبغي النظر إلى هذه القيم الثقافية على أنها ليست بالضرورة متعارضة أو فريدة؛ بل يقترح، بدلا من ذلك، أن تتعايش داخل نفس الشخص أو نفس الثقافة، مع اختلاف الأهمية النسبية لكل بعد. فقد لا يكون مجديا التمييز داخل ثقافة ما بين بعد واحد من الأبعاد الأربعة وفق تصنيف تريانديس، بل هي تتعايش فيما بينها رغم اختلاف أوزان حضورها.

إن تطبيق هذا التصنيف القيمي على النسق المدرسي يرجح حضور البنية الرباعية للقيم الثقافية، مما يعطي للسياق الثقافي التربوي هوية خاصة. وعلى هذا المستوى، يبدو من الأهمية استعراض ومناقشة ثلاث قضايا على الأقل :

- ما هي الممارسات التربوية التي يمكن أن تعضدها وتؤطرها القيم الثقافية المختلفة، وما أثرها على تحسين الحافزية نحو الأداء التربوي؟
- كيف يتمظهر السياق التربوي الفرنسي على المستوى الثقافي، أوبعبارة أخرى، ما هي القيم الثقافية السائدة؟
- كيف يمكن تحقيق الاستثمار الجيد للقيم الثقافية في الوسط التربوي لجعلها أكثر إفادة للمتعلمين إن على مستوى التكوين والتحفيز، وكذلك على مستوى العلاقات الاجتماعية؟

2 - أية ممارسات تربوية وأي تأثير على المتعلمين ؟

ينبغي التذكير بداية أن كل بعد من الأبعاد الثقافية الكبرى المحددة أعلاه يتوافق مع رؤية معينة للذات، ومع تموقع معين للأفراد بحسب طبيعة الأهداف ذات الأولوية بالنسبة لهم سواء كانت شخصية أو جماعية، ومع طبيعة وأنواع علاقاتهم الاجتماعية، ومع الأهمية التي يمنحها الفرد في سلوكه سواء للمواقف الشخصية أو للمعايير الاجتماعية. إن تبني هذه المبادئ أو رفضها كلا أو جزءا ينعكس بالضرورة، سواء بشكل مباشر أو غير مباشر، على الممارسات التربوية التي تمارس داخل الفصل الدراسي بشكل يؤثر على التجربة الأكاديمية للمتعلمين. فكل نوع من القيم الثقافية المحددة في المصفوفة الرباعية لترياندیس يمكن أن يسهم في بناء نوع معين من الممارسات التربوية لدى المدرسين، ومن التجارب التربوية لدى المتعلمين. ولبسط ذلك، نقدم فيما يلي كل قيمة ثقافية في ارتباط مع انعكاساتها على مستوى الممارسة التربوية :

- **النزعة الفردانية العمودية** (Individualisme.Vertical)

تؤمن الفردانية العمودية كقيمة ثقافية بفرادة الأشخاص واستقلاليتهم، ولكن أيضا بالتفاضل وعدم المساواة فيما بينهم. وبالتالي، فهي تقوم على تعزيز المنافسة، والمقارنة الاجتماعية والأداء الفردي.

يندرج ضمن الممارسات التي تنبني على المقارنة الاجتماعية بين المتعلمين وإذكاء المنافسة فيما بينهم كل ما يتعلق بتصنيف المتعلمين وفقا لأدائهم المدرسي، ومكافأة بعضهم على حساب البعض الآخر...، وهي ممارسات تربوية ذات تأثير قوي على دوافع وحوافز المتعلمين وخبراتهم الأكاديمية. ترى الأبحاث التربوية في مجال أهداف الأداء، على سبيل المثال، أن هذه الممارسات تشجع المتعلمين على تبني «أهداف الأداء»، وتسمى أيضا «أهداف إشراك الأنا»، إنها أهداف تتسم بالرغبة في تجاوز الآخرين، واستعراض المهارات الخاصة مقارنة مع الآخرين (أميس، 1992؛ دويك، 1986؛ نيكولز، 1984). وقد أبرزت بعض الدراسات أن هذه الأهداف تؤثر على حوافز وأداء المتعلمين (غارسيا، تايسون، باتاي، 2008). ذلك أنه حتى لو كان لاعتماد هذه الأهداف تأثير إيجابي على النجاح المدرسي، فإنه يبقى في الواقع نسبيا حسب الأفراد والسياقات، ولا سيما تلك التي لا تدفع الأفراد إلى الشك في قدراتهم على أداء المهمة. (دارنون، بوتيرا، 2007).

وعلاوة على ذلك، فإن حقيقة وجود هذا الارتباط لا ينبغي أن يحجب عنا مسألة وسائل تحقيق الأداء، حيث أشارت بعض الدراسات إلى أن تحقيق أهداف الأداء يرتبط إلى حد كبير باستراتيجيتين للدراسة: أولهما ما يطلق عليه بالاستراتيجيات السطحية مثل الحفظ أو التركيز على بعض المضامين (نولين، 1988)، وثانيهما استخدام الغش في الفصول الدراسية (أندرمان، دانر، 2008)، إذ في سباق البحث عن الأفضل، يصير استعمال كل الوسائل جيدا من أجل الوصول إلى النجاح.

يسجل أيضا في هذا الإطار أن أهداف الأداء تؤثر على استجابات الأفراد في علاقتهم مع أقرانهم. إذ كلما كان الفرد متحفزا لتجاوز الآخرين، كلما استمات في الدفاع عن وجهة نظره، وتشويه سمعة المخالفين لرأيه (دارنون، بوتيرا، مونيي، 2008). في واقع الأمر، يشجع تسهيل تحقيق أهداف الأداء في الفصول الدراسية المتعلمين على اتخاذ ردود فعل في مواجهة من يخالفهم الرأي، الأمر الذي يضر بسيرورة التعلم (دارنون، بوتيرا، 2007). وأخيرا، يمكن القول أن أهداف الأداء ترتبط سلبا برفاه المتعلمين، إذ بقدر ما يمنحون أهمية كبيرة لهذه الأهداف، ويعتبرونها ذات قيمة عالية داخل مؤسساتهم، بقدر ما يضعف رفاههم (كابلان، ماير، 1999).

وخلاصة القول، فإن النزعة الفردية العمودية ترتبط، على مستوى الممارسات التربوية، بمبدأ تعزيز المنافسة بين المتعلمين، ودعم المقارنة الاجتماعية، مما يشجعهم على تبني أهداف الأداء (تاناكا، ياموتشي، 2004)، غير أن هذه الأهداف لها آثار سلبية على التعلم، وعلى الاستراتيجيات التي ينتهجها المتعلمون لتحقيق النجاح، وعلى طرق تنظيم التفاعلات الاجتماعية فيما بينهم، ثم أخيرا على رفاه وسعادة المتعلمين.

- **النزعة الفردانية الأفقية** (Individualisme. Horizontal):

ينبني مفهوم الفردانية الأفقية على تصور قائم على استقلالية الأفراد مع الاعتقاد بكونهم متساوون. وترتبط هذه القيمة الثقافية بشكل كبير بفكرة الحرية الفردية. على مستوى الممارسات التربوية، تنسجم النزعة الفردية الأفقية مع أسلوب تعلم قائم على حرية الفرد في الإنجاز والاستكشاف والتجربة، الأمر الذي يؤدي بالمتعلمين إلى الشعور باستقلاليتهم. يمكن الاستئناس في هذا المقام بتصور كل من ديسي وريان (1985, 2002) اللذان ينظران إلى الاستقلالية كميل نحو التصرف والفعل وفقا للمصالح والرغبات والقيم المستدمجة. وبشكل أكثر تحديدا، اعتبر ديسي وريان (1985, 2002) في نظريتهما المعروفة بالإرادة الذاتية (Autodetermination) أن الأفراد يمتلكون ميلا فطريا للنمو النفسي. لكن هذا التوجه يبرز حسب شروط السياق، والتي يمكنها المحافظة على هذه الميول الطبيعية أو تعزيزها أو منعها.

وحسب ذات النظرية، فالأمر الحاسم في السياق هو الكيفية التي يدعم بها استقلالية الفرد، إذ كلما كان الوسط داعما لهذه الاستقلالية من خلال منح الفرد حرية التعبير والاختيار مثلا، كلما نمت لديه حافزية داخلية تجاه النشاط الذي يمارسه. إن الحافز الداخلي يمارس تأثيرا إيجابيا على الفرد، إذ يمنحه القدرة على مواجهة الصعوبات، والإبداع والرفاه والسعادة بشكل عام، مما يجعل الاستقلالية قيمة مركزية ضمن هذه المقاربة. وعلاوة على ذلك، فإن الحاجة إلى الاستقلالية تمثل إحدى الحاجات الثلاث التي يعتبرها هؤلاء الباحثون أساسية، فطرية، عالمية وضرورية للصحة والرفاه (ديسي، ريان، 2000).

خلاصة القول، فالنزعة الفردانية الأفقية تعطي قيمة أكبر للاستقلالية والحرية الفردية. وتنعكس هذه الرؤية في الفعل التربوي من خلال ممارسات تربوية تؤكد على استقلالية الطفل أوالمتعلم، في اتجاه بناء ذاته بنفسه. إن هذه الممارسات التربوية، وخاصة تنمية الاستقلالية، يمكن أن تؤثر إيجابا على الحياة والتجربة المدرسية للمتعلم، إنها تنشط الحافزية الداخلية للاكتشاف، كما تحفز على الانخراط والمشاركة المسؤولة في المهام المدرسية.

- **النزعة الجماعية العمودية** (Collectivisme.Vertical)

تجمع النزعة الجماعية العمودية كقيمة ثقافية بين الاعتقاد بالارتباط الوثيق بين الفرد والجماعة، وبسيادة علاقة عمودية فيما بينهم قائمة على عدم المساواة. وتنبني هذه النزعة على الانضباط للجماعة، واحترام السلطة أو الأغلبية (بوند، سميث، 1996). وفي المجال التربوي، يمكننا أن نتوقع من منظومة القيم هذه أن تؤطر أسلوبا في التدريس مبنيا على أسس الامتثال واحترام السلطة التربوية والأبوية.

علاوة على ذلك، ففي ظل منظومة قيم من هذا النوع، يتولى كل فرد القيام بدور محدد، ويصير تحقيق أهداف الجماعة مرتبطا بذلك. وفي المجال التربوي، يعد التمييز بين المتعلمين والمدرسين مظهرا بارزا لذلك. أما على مستوى الممارسات التربوية، فإن النزعة الجماعية العمودية تقوم ليس فقط على تثمين أكبر للامتثال، بل أيضا على تمايز أكبر بين المدرسين من جهة والمتعلمين من جهة أخرى.

لنتساءل عن الآثار المترتبة عن الممارسات التربوية القائمة على أهمية العلاقات المبنية على الهرمية وعلى الخضوع والامتثال؟ لقد تبين بشكل جلي أن التأثير القائم على تعميق الاختلاف بين وضعيات الأفراد، كما الامتثال غالبا ما يكون قصير الأمد (هوفلاند، وايس، 1951؛ موسكوفيتشى، 1980). في الواقع، يبرز هذا التأثير كلما كان انخراط الأفراد ضعيفا، وينتج عنه تغيير سطحي غير ممتد زمنيا (بيتي وكاسيوبو، غولدمان، 1981)، وبالتالي فنادرا ما يؤدي إلى إعادة هيكلة المعرفة بشكل أعمق، وإلى تعلم مستدام. وبعبارة أخرى، عندما يتبنى المتعلم وجهة نظر ما فقط لأن الجميع مقتنع بها، فهذا لا يعني أنه

فكر جديا في ذلك. وبالمثل، عندما يتبني وجهة نظر المدرس لينال رضاه، حيث نتحدث في هذه الحالة عن المجاملة والإرضاء، فذلك لا يعكس استدماجا حقيقيا لتلك المعلومة (كيلمان، 1961). ومع ذلك، فقد أشارت بعض الدراسات في الآونة الأخيرة إلى إمكانية حدوث التعلم في ظل شروط معينة بالرغم من اعتماد طرق تربوية تركز على اختلاف وضعيات وأهداف الأفراد: فباستعمال أسلوب «استبدادي»، مؤسس على التمييز بين الوضعيات، يمكن تشجيع التعلم، خاصة لدى المتعلمين الذين بدأوا دراستهم للتو، أو الذين يمتلكون شعورا قويا بالارتباط بالمدرس (كيامزاد، مونيي، دراكلسكو وبوش، 2003)، غير أن هذا الأمر لا ينطبق على المتعلمين المتقدمين في الدراسة، والذين يبدون مقاومة كبيرة للأسلوب الاستبدادي.

وخلاصة القول، فالنزعة الجماعية العمودية تكرس، على مستوى الممارسة التربوية، توجها قويا نحو عدم تماثل الأوضاع بين المدرس والمتعلم، وجنوحا كبيرا نحو الخضوع والامتثال. هذا المنحى، وإن كان يسمح لبعض المتعلمين بالتعلم في بعض السياقات، فإنه يؤدي في غالب الأحيان إلى تعزيز سلوكيات الإرضاء والمجاملة، مع ما تعنيه من الخضوع لسلطة تربوية أو أبوية أو لسلطة الأغلبية، ليس من منطلق التفكير الجدي في المعلومات المقدمة، لكن من موقع الحاجة إلى الموافقة الاجتماعية (بوتيرا، بوش، 2004). فعلى سبيل المثال، يمكن أن يجيب المتعلم على أسئلة اختبار بكيفية معينة بغاية أن يمنحه المدرس نقطة جيدة. إن هذا لا يعني أن المتعلم قد فكرا مليا واقتنع بما كتبه، أو أن هذه المعارف سوف تدوم بعد إجراء الاختبار.

- **النزعة الجماعية الأفقية** (Collectivisme.Horizontal)

تتأسس النزعة الجماعية الأفقية، التي تعزز التعاون والمشاركة، على الشعور بالتواصل مع الآخرين في ارتباط مع قيم المساواة كنمط علائقي أفقي. لذلك تتوجه الممارسات التربوية المؤطرة وفق هذا النموذج القيمي نحو ترسيخ التعاون بين التلاميذ، وتقاسم وتبادل المعرفة كمصدر لاكتسابها وتنميتها. ويشكل التعلم التعاوني خير نموذج للممارسات التربوية المرتبطة بهذا النسق القيمي. لقد اختبر الباحثون عدة طرق للتعلم التعاوني، غير أن تنفيذها يتطلب تغييرا في قواعد

اللعب بالمدرسة، وذلك بالنظر إلى زملاء الدراسة ليس كمتنافسين بل كأشخاص موارد. إن إعمال هذه الأساليب يقوم على تطبيق عدة مبادئ، من ضمنها الترابط المتبادل الإيجابي بين الأفراد، حيث يدركون أن نجاحهم مرتبط بنجاح كل عضو من أعضاء المجموعة التعاونية.

ما هي انعكاسات هذه الممارسات التربوية على التجربة الأكاديمية للمتعلمين؟ لقد اهتم البحث التربوي بالآثار المترتبة على استخدام تقنيات التعلم التعاوني في الصفوف الدراسية، واختلفت النتائج باختلاف الطرق المستخدمة، وبمستوى وتردد الأنشطة التعاونية. ومع ذلك، فإن بعض النتائج أظهرت اتساقها، ذلك أن استخدام الطرق التعاونية بشكل متواصل له تأثير إيجابي ليس فقط على المتغيرات «المعرفية» مثل التعلم، بل أيضا على المتغيرات «ما وراء المعرفية» من قبيل مهارات التفكير، والتفكير النقدي، والقدرة على الاستشراف. كما أن لهذه الممارسة تأثير إيجابي أيضا على المتغيرات المرتبطة بالحافزية مثل تقدير الذات. وبالإضافة إلى ذلك، فقد تأكد أن هذه الأساليب تساعد على تغيير القيم داخل الفصل الدراسي وخلق جو إيجابي، وهو ما يترجم من خلال قبول الاختلاف (إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة على سبيل المثال)، وبناء علاقات أفضل بين المتعلمين من مختلف المجموعات العرقية (ارونسون، باتنو، 1997).

وخلاصة القول، فإن النزعة الجماعية الأفقية تفرض ترابطا إيجابيا قويا بين الأفراد، وتنتج عنها ممارسات تربوية تقوم على تعزيز التعاون في الفصل، من خلال تنفيذ أساليب التعلم التعاوني على سبيل المثال. لقد أثبتت البحوث التربوية تعدد الفوائد المرتبطة باستخدام هذه الأساليب في الفصول الدراسية، سواء فيما يتعلق باكتساب التعلمات، أو بالمناخ التربوي وطبيعة العلاقات بين المتعلمين.

3 - الممارسة التربوية : تعارض مع قيم الفردانية العمودية

إذا كانت المؤسسات التعليمية أماكن للتنشئة الاجتماعية بامتياز خاصة خلال مراحل الطفولة والمراهقة، فإنه من المهم التركيز على القيم الثقافية التي يتم تصريفها. وفقا لبعض التصورات الجاهزة، يعرف المجتمع الغربي تزايدا متواصلا للقيم الفردية. يتأكد هذا الرأي من خلال العديد من الدراسات التي

تبين أن الأفراد في الغرب غالبا ما يميلون إلى تبني القيم الفردية باعتبارها مبادئ موجهة لسلوكهم (على سبيل المثال، هوفستد، 1980؛ شوارتز، 1994). لكن، هل هذا يعني أن النظام التعليمي الغربي يعزز ويشجع على اكتساب القيم الفردية؟

تقدم بعض الأعمال عناصر إجابة في هذا الاتجاه. فعلى سبيل المثال، عملت لوز (2001، 2008) على قياس مدى شيوع القيم الفردية لدى المتعلمين انطلاقا من أربعة أبعاد، هي: تحقيق الذات وأولوية النجاح الشخصي، الاستقلالية والحرية في اتخاذ القرارات واختيار الأهداف، الاستقلال العاطفي ثم التمايز الاجتماعي. ففي دراسة أولى واعتمادا على أدوات مناسبة لفئة الشباب، درست هذه الباحثة مستوى الفردانية على أساس المستوى الدراسي من الابتدائي إلى الجامعي، وخلصت إلى أنه خلافا للفكرة السائدة بأن المدرسة الابتدائية مجال مناسب لاكتساب هذا النوع من القيم، فإنه لم يسجل أي زيادة في هذا النوع من الاكتساب ما بين الابتدائي والثانوي. وبدلا من ذلك، بينت النتائج انخفاضا ملحوظا لقيم الفردانية مع التقدم في مراحل التعليم. وفي دراسة أخرى، اختبرت الباحثة (2008) مدى تثمين المدرسين وآباء المتعلمين للقيم الفردية، واستنتجت أن كلتا الفئتين لا تنظر إلى هذه القيم بنفس الطريقة: فبينما يتجه الآباء نحو تثمين قيم الفردانية يسير المدرسون عكس ذلك. وبعبارة أخرى، فإن النظام التربوي الفرنسي، وفق هذه الدراسات، ليس أداة لاكتساب القيم الفردية بين الشباب. ومع ذلك، ينبغي التعامل مع هذه النتائج بحذر على الأقل من زاويتين، أولا لكونها لا تأخذ بعين الاعتبار الأبعاد المتعددة للقيم الفردية والجماعية، ذلك أنه إذا اعتبرت الدراسة أن هناك تناقصا في اكتساب قيم الفردانية مع التقدم في العمر، فإنه لا يسعفنا في استنتاج ارتفاع في التشبع بالقيم الجماعية، أو انخفاض في بعض جوانب النزعة الفردية كالمنافسة (أي الفردانية العمودية) أو الحرية الفردية (أي الفردانية الأفقية). وثانيا، فقد أثبتت دراسات حديثة أن أي قيمة اجتماعية يمكن تقسيمها بدورها إلى بعدين رئيسيين. يميز دوبوا وبوفوا (2001) في تحليلهما بين الرغبة الاجتماعية مع ما تعنيه من تثمين على مستوى التعاطف، والمنفعة الاجتماعية مع ما تعنيه من تحسين لفرص النجاح في النظام الاجتماعي. وفق هذا

المنظور وحسب ما توصلت إليه لوز (2001)، فإن تراجع قيم الفردانية بتواز مع التقدم في المسار الدراسي قد يعكس ببساطة نزوعا نحو المرغوبية الاجتماعية. وبعبارة أخرى، فعلى الرغم من وعي الشباب بكون التشبع بالقيم الفردانية أمر غير مرغوب فيه، فمن الممكن تصور أهميتها من زاوية المنفعة الاجتماعية.

قد يخيل للمرء أن النظام التربوي يكرس النزعة الفردانية في شكلها العمودي، بالنظر إلى أن محاولات نجاح الأفراد أفضل من الآخرين يمكن تعزيزها من خلال وظيفة الانتقاء التي تمارسها معظم المؤسسات التربوية (بورديو وباسرون،1970). وهذا ما كشفته سلسلة من البحوث التي أجريت في فرنسا والتي تم من خلالها دراسة أهداف الإنجاز والرغبة في النجاح أفضل من الآخرين، باعتبارها من خصوصيات الفردانية في شكلها العمودي. لقد أظهرت هذه الدراسات أن انطلاق المتعلمين من أهداف الأداء ليس الوسيلة المثلى لنيل رضى المدرسين. ومع ذلك، فهذا المنطلق وسيلة مناسبة لإبراز فرص النجاح الممكنة من موقع المنفعة الاجتماعية. إن انطلاق المتعلمين من وجهات نظر مدرسيهم، تبرز المنفعة الاجتماعية لأهداف الإنجاز (دونيي وآخرون، 2008). إن هذا الأمر يبين أنه رغم خطاب المدرسين القائم على استبعاد المنافسة والتمايز بين المتعلمين، فإن طبيعة اشتغال المنظومة التربوية يسمح بتطوير هذا الدافع بصورة غير مباشرة. وعلاوة على ذلك، فقد خلصت دراسة أمريكية إلى أن المتعلمين الأكبر سنا يعتبرون أن النظام المدرسي يهتم أكثر بالأداء والمنافسة مقارنة مع المتعلمين الأصغر سنا. وبالتالي فهذه الدراسات توفر العناصر الداعمة لفكرة أن الفردانية العمودية قيمة قوية الحضور في المؤسسات المدرسية.

4 - الممارسة التربوية: توازن بين الفردانية والجماعية

تبرز خلاصات الدراسات المقدمة أعلاه أن النزعة الفردية في شكلها العمودي، والمعتمدة كخلفية ثقافية في النظام التربوي لها عدة آثار سلبية، وذلك بتركيزها على تعزيز المنافسة وتحقيق أهداف الأداء. لذلك، قد يكون من الأفضل تأسيس الفعل التربوي على نزعة فردانية أفقية، بالنظر لكون الممارسات التربوية المرتبطة بهذا المنظور القيمي تركز على أهمية تعزيز روح الاستقلالية لدى المتعلمين. إن هذا

المنحى يعني أن الفردانية لا ترتبط بالضرورة بالمنافسة وأهداف الإنجاز، إذ يمكن أن تكون القيم الفردانية، في شكلها الأفقي، ذات فائدة بالنسبة للمتعلمين.

هذه الخلاصة لم تكن لتغيب عن أذهان المدرسين، فهم واعون بضرورة تعزيز استقلالية المتعلمين. لكن ما لا يدركونه بشكل واضح هو وجود طرق متعددة وبسيطة لدعم هذه الاستقلالية. لقد أظهرت الأبحاث أن المكافآت والعقوبات والضغوط كلها عوامل قد تهدد الشعور بالاستقلالية، وتحد من الدوافع الذاتية للمتعلمين. وعلى العكس من ذلك، فإن السماح للمتعلمين بالاختيار،ومنحهم فرص التعبير عن وجهات نظرهم يمكن أن تساعد على تعزيز استقلالية المتعلمين، بما يرفع من درجة اهتمامهم بالأنشطة المدرسية (ديسي وريان، 2002).

ومع ذلك، فالتركيز على هذه الاستقلالية والفوائد التي قد تنتج عنها لا ينبغي أن يغيب عن أذهاننا أن المدرسة في المقام الأول مجال اجتماعي. لذلك فتعزيز الاستقلالية باعتبارها قيمة مرغوب فيها في المجتمع بدليل درجة الاهتمام بها من طرف المدرسين، لا يمكننا من الأخذ في الحسبان بدور المدرسة كمجال لتفاعل المتعلمين مع المدرسين والأقران. إن هذا الأمر بالغ الأهمية بالنظر لكون هذا البعد الاجتماعي يمكن أن يساهم في تنمية معارف المتعلمين وفي جودة تجاربهم التربوية. وفي هذا الصدد، يمكن للنزعة الجماعية في شكلها الأفقي، وبالرغم من كونها غير مستغلة في المؤسسات التعليمية، أن تساهم في تأطير بعض الممارسات التي قد تكون مفيدة لصالح المتعلمين.

تجدر الإشارة إلى أن التعاون في الفصل الدراسي يمكن أن يقدم مختلف الفاعلين فيه كأشخاص موارد، بإمكانهم تقديم المعلومة، والمساهمة في بناء المعرفة. وهذا ما قد يساعد أيضا على تحسين العلاقات الشخصية والمناخ العام في الفصول الدراسية، لذلك ينبغي تعزيز قيم النزعة الجماعية الأفقية داخلها.

5 - خاتمة

لقد ذكر آنفا أنه لا ينبغي التعامل بمنطق مثالي ولا أيضا بدونية مع تأثير كلا النزعتين الفردانية أو الجماعية على الممارسات التربوية. فالتحليل المقدم للنظام التربوي يبين أنه يمكن للفعل التربوي الاستفادة من كلا الخلفيتين

الثقافيتين الفردية (احترام استقلالية المتعلمين، تشجيعهم على الانخراط في إنجاز المهام...) أو الجماعية (تسهيل التعاون...)، إذ العلاقة بينهما قائمة على التكامل وليس على الصراع.

ففي الواقع، بفضل التعاون يمكن التأثير على الدوافع الذاتية للفرد (ارونسون، باتنو، 1997)، حيث ترى نظرية الإرادة الذاتية (autodetermination) أن العلاقة مع الآخرين يمكن أن تكون عاملا مساعدا على تعزيز المشاركة الفعالة في إنجاز المهام. إن الحاجة إلى الانتماء هي أيضا، حسب ذات النظرية، حاجة أساسية لتحقيق سعادة الأفراد (ديسي وريان، 2000).

أخيرا، يمكن القول أن أساليب التعلم التعاوني التي سبق التعريف بها تركز بالتأكيد ليس فقط على الترابط والتفاعل الإيجابي بين المتعلمين باعتباره مستوحى من القيم الجماعية، ولكن أيضا على المسؤولية الفردية، وهي من صميم قيم النزعة الفردية. لذلك، فالجمع بين الممارسات المبنية على النزعتين الفردانية والجماعية هو الكفيل ببناء أنظمة تربوية يتمكن خلالها المتعلم من التعلم، والتعاون مع الآخرين مع الاستفادة من ذلك.

مراجع النص الأصلي

- Ames C. (1992) «Classrooms : Goals, Structures, and students motivation», in *journal of educational psychology*, 84, 261-271.
- Anderman E., danner f. (2008) «Achievement goals and academic cheating», in *international review of social psychology*, 21, 155-180.
- Anderman E. M., Midgley c. (1997) «Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle level schools», in *contemporary educational psychology*, 22, 269-298.
- Aronson E., Patnoe S. (1997) «Cooperation in the classroom : the jigsaw method, new york, longman.
- Beauvois J.-L. (1995) «La connaissance des utilités sociales», in *psychologie française*, 40, 375-387.
- Bond R., Smith, P. B. (1996). «Culture and conformity : a meta-analysis of studies using asch's (1952b, 1956) line judgment task», in *psychological bulletin*, 119, 111-137.

- Bourdieu P., Passeron J.-C. (1970) «La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement, Paris, éditions de minuit.
- Buchs C., Filisetti L., Butera F., Quiamzade A. (2004) «Comment l'enseignant peut-il organiser le travail de groupe de ses élèves ?», in *e. Gentaz, et p. Dessus* (eds.). Comprendre les apprentissages. Sciences cognitives et éducation Paris, dunod, p.168-183.
- Butera f., Buchs C. (2004) «Autorité et apprentissage?: des objectifs mutuellement exclusifs ?», in *m. C. Toczek-capelle, d. Martinot* (éds.). Le défi éducatif, p.227-244, Paris, armand colin.
- Chen C.C., Meindl J.-R. Hunt R.G. (1997) «Testing the effects of vertical and horizontal collectivism», in *journal of cross-cultural psychology*, 28, 44-70.
- Darnon C., Butera, F., Harackiewicz, J. M. (2007) «Achievement goals in social interactions : learning with mastery vs. Performance goals», in *motivation and emotion*, 31, 61-70.
- Darnon C., Butera F., mugny g. (2008), *Des conflits pour apprendre*. Grenoble, presses universitaires de grenoble.
- Darnon C., Dompnier B., delmas f., pulfrey c., butera f. (2009) «Achievement goal promotion at university : social desirability and social utility of mastery and performance goals», in *journal of personality and social psychology*, 96, 119 - 134.
- Darnon C., Harackiewicz J. M., Butera F., Mugny g., Quiamzade a. (2007) «Performance-approach and performance-avoidance goals : when uncertainty makes a difference», in *Personality and social psychology bulletin*, 33, 813-827.
- Deci E. L., Ryan R. M. (2000) «The «what» and «why» of goal pursuits : human needs and the self-determination of behavior», in *Psychological inquiry*, 11, 227-268.
- Deci E. L., Ryan R. M. (2002) «An overview of self-determination theory : an organismic-dialetical perspective», in e. L. Deci, r. M. Ryan (eds.) Handbook of self-determination research, (p. 3-33). Rochester, new york, university of rochester press.
- Dompnier B., Darnon C., Delmas f., Butera F. (2008) «Achievement goals and social judgment : the performance-approach goals paradox», in *international review of social psychology*, 21, 247-271.
- Dubois N., Beauvois J.-l. (2001) «Désirabilité et utilité : deux composantes de la valeur des personnes dans l'évaluation sociale», in *l'orientation scolaire et professionnelle*, 30, 391-405.
- Duru-bellat M. (2006). «*L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. Paris, seuil.
- Dweck, C. S. (1986). «motivational processes affecting learning», in american psychologist, 41, 1040-1048.

- Gelfand M.-J., Triandis h.c., Chan D.K.S. (1996) «Individualism versus collectivism or versus authoritarianism ?», in *European journal of social psychology*, 26, 397-410.
- Hovlan C. I., Weiss W (1951) «The influence of source credibility on communication effectiveness», in *Public opinion quarterly*, 15, 635-650.
- Iyengar s. S., lepper m. R. (1999) «Rethinking the value of choice : a cultural perspective on intrinsic motivation», in *Journal of personality and social psychology*, 76, 349-366.
- Johnson D. W. (1981) «Students-students interaction : The neglected variable in education», in *Educational researcher*, 10, 5-10.
- Kaplan A., Maehr M.l. (1999) «Achievement goals and student well-being», in *Contemporary educational psychology*, 24, 330-358.
- Kelman h. (1961) «Processes of opinion change. Public», in *Opinion quarterly*, 25, 57-78.
- Linnenbrink-Garcia, l., Tyson, D. F., Patall, e. A. (2008) when are achievement goal orientations beneficial for academic achievement ? A closer look at main effects and moderating factors», in *International review of social psychology*, 21, 19-70.
- Moscovici S. (1980) «Toward a theory of conversion behavior», in l. Berkowitz (eds.). Advances in experimental social psychology, vol. 13 (pp.209-239). New york : Academic press.
- Nicholls J. G. (1984) «Achievement motivation : conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance», in *Psychological review*, 91, 328-346.
- Nolen S. B. (1988) «Reasons for studying : motivational orientations and study strategies», in *Cognition and instruction*, 5, 269-287.
- Petty R. E., Cacioppo J. T., Goldman R. (1981) «Personal involvement as a determinant of argument-based persuasion», in *Journal of personality and social psychology*, 41, 847-855.
- Quiamzade A., Mugny G., Dragulescu A., Buchs C. (2003) «Interaction styles and expert social influence», in *European journal of psychology of education*, 18, 389-404.
- Strunk D.? R., Chang E.C. (1999) «Distinguishing between fundamental dimensions of individualism-collectivism : relations to socio-political attitudes and beliefs», in *Personality and individual differences*, 27, 665-671.

- Tafarodi R.W., Walters p. (1999) «Individualism-collectivism, life events, and self-esteem : a test of two trade-offs», in *European journal of social psychology*, 29, 797-814.
- Tanaka A., Yamauchi h. (2004), «Cultural self-construal and achievement goal», in *Hellenic journal of psychology*, 1, 221-237.
- Toczek-Capelle c. (2004). «Optimiser le travail de groupe : le groupe classe - le groupe d'apprentissage», in m. C. Toczek-capelle, et D. Martinot (éds.) Le défi éducatif (p.117-138), Paris, Armand colin.
- Triandis H.C. (1995), *Individualism and collectivism*, boulder, co : westview.
- Triandis H.C. gelfand m. (1998) «Converging measurement of horizontal and vertical individualism and collectivism», in *Journal of personality and social psychology*, 74, 118-128.

المحتويات

مقدمة 5

نموذج الإينياجرام (تساعية أنماط الشخصية) وتوظيفه في التربية وتكوين الكفاءات وتأهيل القيادات. 7
د. محمد الدريج

السلطة البيداغوجية : دراسة في تمثلات المدرس للسلطة وعلاقتها بتدبير المشاكل السلوكية للتلاميذ..... 31
د. محمد مرشد

القيادة بين النظرية وفعل التنزيل التربوي..... 43
د. مولاي عبد الكريم القنبعي

طرائق تدريس اللغة العربية بين تحديد المفهوم والممارسة الصفية..... 71
د. الوارث الحسن

الغش في الامتحانات المدرسية –مقاربة سوسيولوجية–..... 78
د. ربيع أوطال

النحو التعليمي بين الجملة والنص
– دراسة توصيفية لتأدية الفعل التعلّمي–..... 88
د. رشيد بن يمينة ود. غانم حنجار

خصخصة التعليم العالي في ضوء الليبرالية الجديدة : مستقبل الجامعة المغربية والمغاربية في ضوء الأنموذج الإندونيسي..... 103
د. محمد الإدريسي

بيداغوجيا القراءة بين الميتودولوجيا والبيبليوثرابيا..... 117
د. مولاي المصطفى البرجاوي

ترجمة

القيم الفردانية والجماعية في الممارسة التربوية: تنافس أم تكامل؟..... 127
ذ. محمد حابا

مظاهر السلوكيات المنحرفة لدى بعض التلاميذ..... 143
(الشغب الصفي نموذجا)
د. رشيدة الزاوي

وسائل التدريس وأسس اختيارها- مادة التربية الإسلامية نموذجا-.... 150
د. لخلافة متوكل

تكنولوجيا المعلومات والاتصال ودورها في التعليم والتعلم..... 162
ط. ب. خالد الأنصاري

العملية التعليمية من التنظير إلى التطبيق..... 178
ذ. محمد حافظي

تم الطبع بمطابع أفريقيا الشرق 2016
159 مكرر، شارع يعقوب المنصور، الدار البيضاء
الهاتف: 04 95 25 0522 / 13 98 25 0522
الفاكس: 20 29 25 0522 / 80 00 44 0522
مكتب التصفيف الفني:93، زنقة علي بن أبي طالب – الدار البيضاء.
الهاتف: 54 / 53 67 29 0522 :الفاكس : 72 38 48 0522
البريد الإلكتروني : africorient@yahoo.fr : E-Mail
www.afrique-orient.com