The Role of Family and School Upbringing in Building Success: from the Sociological Approach to the Psycho-social Appraoch

https://doi.org/10.57642/AJOPSY931

Sami Dekaki
sami.dekaki.psy@gmail.com
Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Fes, Morocco
Received: 07/10/2024 Accepted: 05/12/2024 Published: 31/12/2024

Abstract

Since the dawn of their awareness, humans have nurtured their descendants across generations, striving to pass on their accumulated human heritage. This nurturing began within the family, which served as the primary environment for instilling values and skills, before being complemented by other societal institutions like schools. Research has shown that family upbringing is a crucial component in children's cognitive and skill development, which schools further enhance through their activities and learning methods, as well as the relationships formed between students and educators. A family's ability to provide a nurturing environment significantly contributes to fulfilling children's psycho-emotional and social needs, creating healthy conditions for their cognitive and emotional growth, both before and during their schooling. This article aims to discuss the impact of family and school upbringing on the emotional and social development of children and learners, using both sociological and psychosociological approaches to understand the foundations of individual and social success shaped by these combined factors.

Keywords: family, school, upbringing, success, cognitive development

دور التنشئة الأسرية والمدرسية في بناء النجاح: من المقاربة السوسيولوجية إلى المقاربة السيكو-سوسيولوجية

سامي دقاقي
sami.dekaki.psy@gmail.com
جامعة سيدي محمد بن عبد الله فاس، المغرب
الاستلام: 2024/10/07 القبول: 2024/12/05 النشر: 2024/12/31

ملخص

منذ فجر وعيهم بالوجود، ظلّ البشر يمارسون التنشئة لخَلَفِهم عبر الأجيال، في محاولة لنقل إرثهم الإنساني الذي راكموه خلال مراحل تطور الحضارات. وقد تمّت هذه التنشئة بدءا في النواة الأولى للمجتمعات، أي داخل الأسرة، بوصفها حاضنة لتمرير القيم وإكساب المهارات ثم تعزيزها، قبل أن تنافسها على هذا الدور مؤسسات أخرى طورتها المجتمعات عبر التاريخ، ومنها المدرسة. فقد أثبتت مخرجات الأبحاث السيكولوجية والاجتماعية أنّ التنشئة الأسرية تحديدا تمثل مكوّنا أساسيا في النمو المعرفي والأداء الذهني والمعرفي والمهاريّ لدى الأطفال، وهي الكفاءات نفسها التي تطوّرها المؤسسة المدرسية وتعزّزها تاليا من خلال أنشطتها وأساليب بناء التعلمات داخلها، وأيضا عبر مجمل العلاقات التي تنتسج بين المنتفعين منها والفاعلين فيها. فنجاح الأسرة في أداء وظيفتها التنشئوية وتوفير البيئة الآمنة لأبنائها، يسهم في بناء حاجياتهم الأساسية لاسيما على المستويين السيكو-وجداني والاجتماعي، ويوفّر لهم شروطا صحية وسليمة للنمو المعرفي والوجداني، سواء قبل ولوجهم المدرسة، أو خلال مراحل تمدرسهم، وذلك بغاية تمكينهم من أدوات صناعة نجاحاتهم وبناء شخصياتهم. في هذا الصدد، حاولنا من خلال المقال التالي أن نناقش أثر التنشئة الأسرية والمدرسية في بناء شخصية الطفل/المتعلم وجدانيا واجتماعيا، انطلاقا من المقاربة السوسيولوجية وانتهاء بالمقاربة السيكو-سوسيولوجية، بغاية فهم أسس النجاح الفردي والاجتماعي الذي تساهم في بنائه كل هذه العوامل مجتمعة.

الكلمات المفتاحية: الأسرة، المدرسة، التنشئة، النجاح، النمو المعرفي

مقدمة

ظلّ العامل الأسري في التنشئة يمثّل منذ القديم أساسا راسخا للنمو المعرفي واشتغال إواليات الاكتساب لدى الطفل، قبل ولوج عالم المدرسة الذي يعتبر الأساس الثاني من حيث الأهمية، معرفيا ووجدانيا ومهاريّا، حيث تؤثر علاقات البيت ومناخاته بقوة في استجابات الطفل لما تقدّمه الحياة المدرسية عموما. بهذا، تغدو الأسرة عاملا أوّلَ في خلق "الرأسمال الثقافي" الذي يختلف من طبقة اجتماعية إلى أخرى، فالطبقات التي تشجّع على الاستقلالية والمبادأة، وتثيب ذلك في السنوات المبكّرة للطفولة، تنزع إلى تكوين أفراد يتمتعون بنموّ معرفيّ نشِط من خلال حافز مرتفع للاكتساب والتحصيل الدراسيّين. فما توفّره الأسرة لأبنائها من بيئة نفسيّة ووجدانية واجتماعية، وما تتيحه لهم من إمكانيات ماديّة تلبي طلباتهم الدراسيّة، يساعد على تحقيق الأمن النفسي والاستقرار الاجتماعي لهؤلاء الأبناء، ويوفّر لهم بالتالي شروطا صحّية وسليمة لنموّهم المعرفي والوجداني قبل المدرسة، وخلال التمدرس أيضا. كما أنّ الأسر التي تهتمّ بتعلّم أبنائها، وتتابعهم فيما يكتسبون من معرفة ومواقف واتجاهات داخل المدرسة، هي التي من شأنها أن تصنع مستقبلا نجاح أبنائها ونجاحها، وتاليا نجاح المجتمع ككل. فالمدرسة تأتي في مقام ثانٍ يُفترَض أنّه يكمّل ما استنبتته الأسرة، ويوفّر أرضيّة ملائمة لتطوّر القدرات المعرفية والمهارات الاجتماعية بشكل عادل ومنصف، وبمنطق يعلي مبدأ تكافؤ الفرص.

1. الوسط الأسري مدخل أوّلي للتنشئة الاجتماعية والوجدانية

يرى الباحثون أنّ الوسط الأسري هو مزيج من المتغيّرات كما يقرّ بذلك موريس روكلان Maurice Reuchlin (1972)، فهناك أوّلا متغيّرات سوسيو اقتصادية تحدّد الانتماء الاجتماعي للأسرة، من قبيل المستوى الدراسي للوالدين، مهنتهما، دخلهما، ومحلّ إقامتهما إلخ، هاته المتغيّرات قد تترابط من جهة فيما بينها، ومن جهة أخرى بالنمو المعرفي للطفل. لاحقا، وفي مستوى آخر رفيع تأتي الممارسات التربوية الأسرية ذات الطابع السيكو-وجداني (التحفيزات، الممارسات اللغوية والثقافية، الأسلوب التنشئويّ، متابعة تمدرس الأبناء إلخ)، هذه المتغيرات، هي الأخرى لها تأثير مباشر على النمو المعرفي للطفل، كما أنّها ظلّت تعتبر عموما كمتغيّرات وسيطة يتقاطع فعلها بين الانتماء الاجتماعي والنمو المعرفي للطفل. في النهاية تظهر متغيّرات أخرى لا تقلّ أهمية مثل التغذية، والصحّة الأسرية، والالتزامات الوالديّة (جمعويّة، سياسية، دينية إلخ) بحيث تؤثّر هذه المتغيرات بشكل غير مباشر على النمو الذهني للطفل (Tazouti, 2007, p.136).

في هذا السياق، فإنّ دراسة النمو الذهني للطفل لا يتحدّد فقط من خلال إيلاء الأهمية للوسط الأسري على سبيل الحصر، إذ أنّ الطفل ومنذ سنواته الأولى يسبح في أوساط مختلفة (أسري، مدرسي، مجتمعي)، وقد اعتبرت المقاربات الإيكولوجية والنسقية في العلوم الإنسانية أنّ الوسط هو مجموعة من النُّظم الفرعيّة Sous-systèmes المتشابكة فيما بينها، فخلال التنشئة الأولية، يكون الوسط الأسري مهيمنا، غير أنّه وبعد تقدّم الطفل في العمر، فإنّ هذا التأثير يتراجع أمام مؤسسات وأشكال تنشئويّة Socialisantes أخرى من قبيل: المدرسة، الأقران، ووسائل الإعلام، وأثناء هذه التنشئة يبني الطفل شخصيّته الخاصة وعلاقاته الاجتماعية الخاصة مع العالم (Tazouti, 2007, p.136).

2. التنشئة الأسرية والمدرسية من منظور سوسيولوجي

1.2 الوسط الأسري والأداء المدرسي بين الماكرو-سوسيولوجيا والميكرو-سوسيولوجيا

هناك ثلاث دوافع تنتصر لما يمكن أن نسمّيه "سوسيولوجيا النمو المعرفي" sociologie de développement cognitif، أي دراسة الذكاء بما هو بناء اجتماعي بالأساس. الدافع الأول، أنّ التفكير والأعمال السوسيولوجيَّين حول العلاقات بين الوسط الأسري والأداءات المدرسية performances scolaires قابلة لنقلها transposable بشكل واسع نحو دراسة النمو المعرفي. ثانيا، وجود علاقة ارتباطية قويّة بين الأداءات المدرسية والأداءات العقلية performances intellectuelles يعطي معنى وشرعيّة في هذا الصدد. ثالثا وأخيرا، فإنّ التحليلات السوسيولوجية من مستوى "ماكرويّ" توفّر شبكة قراءة من أجل التحليلات السيكولوجيّة المتوضّعة على مستوى "ميكرويّ".

عموما، يمكن الحديث عن اتجاهين سوسيولوجيين هيمنا لوقت طويل على دراسة النمو المعرفي، يتعلق الأمر بنظرية "العائق السوسيو- ثقافي" handicap socio-culturel، ونظرية "إعادة الإنتاج" reproduction. بالنسبة لنظرية "العائق السوسيو-ثقافي"، فإنّ الوسط الأسري لا يمدّ الطفل بالأسس الثقافية واللغوية الضرورية للنجاح المدرسي، هذا العجز يترجم من خلال تأخر ذهني (ليس بالمفهوم الباطولوجي) لدى الطفل، لاسيما على المستوى الشفوي. وقد ظهر هذا التيار بالولايات المتحدة سنوات الستينات وفتح المجال للعديد من الأبحاث، كما اقترح من أجل سدّ هذا العجز الثقافي الأسري إلى خلق برامج التربية التعويضيّة وسياسة التمييز الإيجابي التي تستهدف دعم المتوسّطين والضعاف، وأيضا الدعوة إلى فعل تربويّ حقيقي للمدرسة في المناطق الهشّة اجتماعيا، وفي هذا الإطار تحديدا تنتظم أعمال السوسيو- لساني بازيل برنشتاين (Tazouti, 2007, p. 137).

أمّا نظرية "إعادة الإنتاج"، فإنّ الوسط الأسري بمقدوره أن يؤثر على النمو الذهني للطفل من خلال أشكال أخرى غير الممارسات التربوية الأسرية بمعناها الضيق، فالأسرة تنقل للطفل منذ شهوره الأولى اللغة والرموز الاجتماعية codes sociaux، والقيم والمعايير التي تنظم العلاقات الاجتماعية. في هذا السياق، فإنّ مفهوم "الهابيتوس" الذي صاغه

كل من بيير بورديو و جون كلود باسرون يسعف في وصف هذا النقل الأسري. ف "الهابيتوسات" habitus تُترجَم عبر الممارسات، والسلوكات، والتمثلات الخاصة بكل طبقة، وتبعا للجنس، والثقافة إلخ. إنّها (أي الهابيتوسات) تتواصل مع أشكال أخرى من "الهابيتوس" عن طريق استدماج التجارب والخبرات المختلفة التي شكّل الوسط الأسري جزءا منها (Tazouti, 2007, p. 138).

إنّ هذين التيارين (يمكن نعتهما بالتوجه الكلاسيكي في السوسيولوجيا) وإن أسعفا سابقا في فهم الاختلافات بين الطبقات الاجتماعية وأثرها على الأداءات المدرسيّة والذهنيّة للأطفال، من حيث كشفهما من جهة عن القصورات الكامنة في الوسط الأسري، ومن جهة أخرى عن الوظائف الانتقائية للمؤسسة المدرسية وأثرها على ذكاء الطفل، وتنظيمه المعرفي عموما، وهي الوظائف التي لا تُفَعَّل سوى بالاعتراف ب "هابيتوس" الطبقات المحظوظة وتعزيزه.

وإن كان لهاتين النظريتين السوسيولوجيتين قوتهما التفسيريّة - كما أشرنا- إلاّ أنّهما ظلتا تشتغلان بوثوقيّة وثقة مفرطتين في هذا المجال، كما لو أنّ تلك التفسيرات هي حتمية سوسيولوجية déterminisme sociologique، في حين أنّ هناك أعمال لاحقة ذهبت إلى أنّه على الرّغم من الفجوات بين الطبقات الاجتماعية، يوجد على مستوى سوسيو اقتصادي قارّ، تغيّر بين- فردي قويّ، فهناك عدد من أطفال الأوساط الشعبيّة يحصلون على نتائج مرتفعة عن متوسّط أطفال الأطر في اختبارات الأداءات المدرسية أو الذهنيّة، وأنّ عددا منهم يلجون إلى الدراسات العليا. هذه التصوّرات قد هزّت الأرض من تحت النظريات الكلاسيكية، كما فتحت الطريق أمام منظورات أخرى على المستوى "الميكرو" (Tazouti, 2007, p. 139). هكذا سوف تفسّر النظريات "الميكروسوسيولوجية" الفشل أو النجاح المدرسيين (نفس التفسير يمكن سحبه على النمو الذهني) بالمستوى الفردي من خلال مداخل كالتاريخ الأسري، والتاريخ الشخصي، ومفهوم العلاقة مع المعرفة.

لقد حاولت هذه النظريات "الميكرو-تحليلية" -وقتئذ- التبئير focalisation على ما أغفلته السوسيولوجيا الكلاسيكيّة، والمراهنة على الموضوع في "فرديته" singularité، في أفق تأسيس "سوسيولوجيا ذاتية" sociologie subjective. ففي نقده لنظرية "إعادة الإنتاج" يرى برنارد شارلو Bernard Charlot أنّ مفهوم "الهابيتوس" لم يُفكَّر بالعودة إلى "موضوع- فرد"، وإنّما إلى طبقة اجتماعية. فحسب شارلو Charlot فإنّ العلاقة مع المعرفة التي يؤسسها التلميذ مع التعلمات تسمح بتجاوز الأساس الاجتماعي، وتفسير مسارات النجاح لأطفال الأوساط الشعبية. وفي هذا السياق دائما، يميّز الباحث بين أبعاد مختلفة لهذه العلاقة بالمعرفة، كـ "البعد الهوياتي" حيث تكتسب المعرفة بالرجوع إلى نماذج من الهويات التي ترتبط بهذا المتعلّم (أستاذ، راشد في الأسرة، صديق ناجح دراسيا...)، وأيضا بالمهنة التي يتصوّرها أو يطمح إليها. و"البعد الإبستيمي" épistémique الذي ينظر إلى فعل التعلّم من حيث هو نشاط ذهني لتملّك المعارف لذاتها، وليس لما تجلبه من منافع مباشرة (نقطة، مكافآت) (Tazouti, 2007, p. 139).

هذه المقاربات الميكروسوسيولوجية المهتمة بالموضوع في "فرديّته" تقترب كثيرا من الأبحاث السيكولوجية، وتفتح المجال أمام منظورات تسمح برؤية متعدّدة التخصّصات pluridisciplinaire. في هذا السياق بالذات، تتأطّر أعمال برنارد لاهير Bernard Lahire، لاسيما مؤلفه "من أجل علم اجتماع نفسي للأسرة" Pour une sociologie psychologique de la famille (2000) الذي ينتصر لمقاربة متعددة التخصصات تنفتح على مرجعيّات مختلفة، وتأخذ بعين الاعتبار الطابع المركب للظواهر المدروسة.

2.2. المقاربتان السوسيو- اقتصادية والثقافية في تفسير الأداءين المعرفي والمدرسي

يتبلور أثر العوامل الأسرية في تحديد فعالية الأداء المعرفي والمدرسي للطفل ضمن مقاربتين أساسيتين، كل واحدة تنطلق من عناصر بعينها، وتجعل العناصر الأخرى في الخلفيّة من حيث التأثير. ركزت المقاربة الأولى على أثر الوضعية السوسيو اقتصادية على النمو المعرفي في علاقته بالمسار الدراسي للأبناء، بينما انشغلت المقاربة الثانية بأثر الخصائص الثقافية للأسرة على الأداء التعليمي والتربوي للأبناء، والمرتبط مباشرة بالأداء الذهني.

1.2.2. المقاربة السيوسيو اقتصادية

كشفت هذه المقاربة على الأثر القويّ للعوامل الاقتصادية على المردود الدراسي للتلاميذ، ويطلق عليها أيضا، المقاربة الفاعليّة actionniste، من أبرز روّادها، ريمون بودون Raymond Boudon و نويل بيسري Noëlle Bisseret.

تناول بودون في دراسته علاقة التربية بالحراك الاجتماعي، موجها أسهم نقده للتراث التربوي السائد الذي كان يروج لفكرة تكافؤ فرص التعليم، ومفنّدا لمسلّمات الاتجاه الوظيفي، وما انتهت إليه من نتائج، مؤكدا في الوقت ذاته، من خلال ملاحظاته ودراساته على أنّ المدرسة تعيد إنتاج البنى الاجتماعية، وتعمل على استمرار هيمنة الطبقات المسيطرة على تلك الطبقات الخاضعة.

حسب بودون، وتساوقا مع نظريته المنعوتة ب"الفردانية المنهجية" individualisme Méthodologique، فإنّ المعنى الذي يخلعه الفرد على المستوى التعليمي يختلف حسب "وضعيته الاجتماعية". وقد انطلق من فرضية مفادها: أنّه عند تشعّب مسار التعليم يعقلن الأفراد اختياراتهم حسب التوليفة المكونة من: التكلفة، الأخطار، الفائدة، وذلك بالشكل الذي يسمح بتعظيم "المنفعة"، وتتحدد هذه التوليفة حسب الوضعية الاجتماعية والاقتصادية للأفراد، وأيضا حسب نسق توقعاتهم ودرجات طموحهم أثناء مسارات تحقيق أهدافهم التعلمية (Boudon & Bourricaud, 1982, p. 305).

مع تأسيسه لبراديغم نظري يبحث في عمق التفاوتات المدرسية وما يختفي وراءها تفاوتات في الأداء المعرفي (الذكاء)، على قاعدة التحليل الاقتصادي، رفض بودون الطرح الأحادي الذي يعجز عن تفسير تعقّد العلاقات القائمة بين العوامل المفسّرة لعدم تكافؤ الفرص المدرسية والاجتماعية. فالعوامل لا تنضاف إلى بعضها البعض، بل تتظافر فيما بينها، وهذا ما خوّل ل"بودون" اقتراح مخطّط نسقيّ يسمح بتكوين نموذج تفسيري. بالنسبة له الفاعلون عقلانيون و يضعون اختيارات لمستقبلهم، ويأخذون في الحسبان أصلهم الاجتماعي، لأن مسارهم المدرسي محدد سلفا، حيث يحسبون التكلفة الاقتصادية والاجتماعية لإتباعهم دراسات طويلة أو قصيرة المدى حسب انتمائهم الطبقي (بودون و فيول، 2010، صص. 56-57).

من جهتها، قدمت نويل بيسري Noëlle Bisseret تحليلا نقديا للنظريات المفسّرة لعدم المساواة داخل المؤسسة المدرسية، والتي انطلقت من الاستعدادات أو التباين اللغوي والثقافي، وأكّدت الباحثة على الارتباط بين الأشكال المختلفة للاستعدادات وإيديولوجية الطبقة المسيطرة، ومن ثم عالجت الطريقة التي من خلالها تتحدد درجة المعرفة وفق الأمان الاقتصادي، بحيث يتحدّد نسق الاستعدادات (وهي في الأصل ذهنية) التي تؤدي إلى الفشل أو النجاح حسب درجة امتلاك القوة الاقتصادية. فالمتعلّم الذي يعيش في أمان ماليّ سيعرف مسارا دراسيا "خطّيا" و"مخطّطا"، وعلى النقيض، يشهد الفاقد لهذا الأمان خطّا منتكسا ومتردّدا (Bisseret,1975, Dans, Dufrasne,1975, pp. 71-74).

بهذا، يرى أنصار هذه المقاربة أنّ القوة الاقتصاديّة تؤثر على المسار الدراسي للتلميذ، وتاليا على نموّه المعرفي، وتسمح له برسم مستقبله التعليمي وفقا لقدراته وإمكاناته العقلية التي يساهم في إثرائها أو إفقارها وضعه السوسيو-اقتصادي، فالتلاميذ الذين ينحدرون من أوساط متدنية اقتصاديا يفشلون في دراستهم، ولا يتحكّمون في مسارهم التعليمي مقارنة بأولئك الذين ينحدرون من أوساط محظوظة.

2.2.2. المقاربة الثقافية

حسب هذه المقاربة فإنّ أبناء الطبقة المسيطرة فقط هم الذين يمتلكون الثقافة التي تتناسب مع ثقافة المدرسة، وتؤثر بالإيجاب على مصيرهم الدراسي، وهذا ما يفسّر لماذا (كما يرى بورديو) تعيد المدرسة إنتاج الطبقات الاجتماعية نفسها، بحيث تجعل من ينتمي إلى الطبقة المحظوظة يحصل على نفس مكانته من خلال التعليم، أمّا أبناء الطبقة الدنيا فيكون الفشل نصيبهم، ولا تسمح لهم فرص التعليم بمغادرة أوضاعهم الطبقيّة. بهذا المعنى، فالمدرسة تؤدّي وظيفة اصطفائية، تسمح بشرعنة التباين والتفاوت الاجتماعيين، وتسمح باستمرار الهيمنة الإيديولوجية والاقتصادية للنظام القائم (جيدنز، 2005، ص. 561).

يرى بيير بورديو Pierre Bourdieu (1979) أنّ ثقافة الطبقة الاجتماعية هي المسؤولة عن التفاوت الأوّليّ بين الأطفال في الاختبارات المدرسية، وهي ما يفسّر نسب النجاح المتفاوتة أيضا، كما توزّع بشكل عنصري وغير عادل القدرات الذهنية (الذكاء) على المتعلمين، خلف قاعدة مشرعنة مردّها إلى الإرث الثقافي (الهابيتوس) الذي يحمله هؤلاء. فالأولياء ينقلون إلى أبنائهم نسقا قيميّا يحدّد اتجاههم نحو الرأسمال الثقافي، ونحو المؤسسة التعليمية، إذ أنّ الأسر الفقيرة التي يعوزها هذا الرأسمال الثقافي تعجز على إمداد أبنائها بسبل النجاح الدراسي والارتقاء الاجتماعي، بينما تورّث الطبقات الميسورة أبناءها رأسمالا ثقافيا (لغة، ممارسات ثقافية، طموحات، أنساق قيميّة) يجعلها تمتلك حظوظا أوفر لبلوغ أعلى المراتب العلمية والاجتماعية.

أمّا باسيل برنشتاين Basil Bernstein، فقد ارتبطت في تصوّره أنماط استخدام اللغة بالتباين الثقافي واللامساواة في المجال الاجتماعي، فالأطفال الذين ينشؤون في أوساط اجتماعية مختلفة، يطوّرون منذ نعومة أظافرهم، وعبر مراحل حياتهم، أشكال تعبير ورموز مختلفة تؤثر على أداءاتهم المعرفية، ثم تجربتهم المدرسية لاحقا، إن بشكل إيجابي أو سلبي (Randal,1986, p. 113).

ولا تختصر هذه الرموز في المفردات وأساليب التعبير الشفوية بل أنها تشمل أساليب استخدام اللغة وطرق التعبير المختلفة، فلغة أبناء الطبقات المتوسطة والعليا تتسم بالاسترسال، والنضج، والتفصيل، لأنهم يكتسبون "رموزا متبلورة أو موسّعة" code élaboré، حيث يتطابق أسلوب حديثهم مع اللحظة المدرسية التي يتواجدون فيها أثناء التعلمات. في حين أنّ أبناء الطبقات الفقيرة والعاملة تتميّز لغتهم بكونها تمثل "رموزا مقيّدة أو ضيّقة" code restreint، أي أنهم يستعملون لغة غير منطقيّة، وغير ناضجة، وغير مكتملة، وهي تتسم بكونها وليدة سياقات ثقافية ضيّقة ناتجة عن علاقات اجتماعية أوّلية، حيث يلتزم الأفراد ضمنها تلقائيا بقيم ومعايير دون الإفصاح عنها، وفي هذا السياق تعدّ اللغة أداة للتواصل والتعبير عن الحاجات الاجتماعية، وليست أداة للتفكير والنقاش الواسع (جيدنز، 2005، ص. 558).

حسب برنشتاين دائما، فإنّ الذكاء الكامن intelligence potentielle لكلّ من أطفال الطبقة العاملة والطبقة البورجوازية متكافئ، وما يختلف في الواقع هي الطبقات الاجتماعية. مع ذلك فإنّ هذا الذكاء يتحدّد تبعا لدرجة ولوج الطبقات أو عدم ولوجها إلى سلطة القرار على مستوى المجتمع، وحسب السياقات التربويّة التي تمنحها لنموّ الأطفال معرفيا. بمعنى أنّ هناك علاقة بين هذه الخصائص وأشكال التواصل (لاسيما التواصل اللغوي) التي تتأسّس بين الجماعات الاجتماعية. فالاستعمال المتميّز لبعض أشكال التواصل لا يمرّ دون أثر على النموّ المعرفي، بحيث أنّ التوجّه المعرفي وأشكال التواصل المؤسَّسَة من قبل الأطفال المنتمين للطبقة البورجوازية تتماشى وتلك الأشكال المطلوبة من المدرسة، بل

والمفروضة من لدنها، وهو ما ليس متاحا لأطفال الطبقة العاملة الذين يمتلكون سجلاً لغويا بعيدا عما تطلبه المدرسة حسب برنشتاين (Randal,1986, p. 113).

أمّا كريستيان بودلو Baudelot وروجي إستابلي Establet (1972) فتتمثل الأطروحة الأساسيّة لكتابهما "المدرسة الرأسمالية في فرنسا"، في أنّه لم تعد هناك مدرسة واحدة، لكونها جزء من الصراع الطبقيّ، فما يبدو أنّه توجيه مدرسيّ، هو في حقيقة الأمر مجرد تقسيم للطبقات الاجتماعية. فهناك عدد وفير من التلاميذ، أبناء العامّة، يتبعون مسارا قصيرا ومهنيّا، يقابلهم من جهة أخرى نخبة تنصهر مكوناتها ضمن ما يسمى "التحالف البورجوازي والبورجوازية الصغرى"، هؤلاء هم من تتحقّق لهم وحدة المدرسة لأنّهم يتحصّلون على ثقافة عليا، فينفتح طريقهم الدراسي ولا يتوقف، منذ الابتدائي والمتوسط فالثانوي ثم التعليم العالي، حيث يمتلكون فرص الولوج إلى الجامعة. فقد لاحظ كل من "بودلو" و "إستابلي" أنّ المدرسة الرأسمالية لا تشرعن التفاوتات الاجتماعية التي تنتجها فحسب، وإنّما أيضا تعيد إنتاج التقسيم الطبقي للمجتمع من خلال تقسيم المؤسسة إلى شبكات متعدّدة من حيث محتوياتها وتركيبتها ومراميها (بونفيس وسعدون، 2016، ص. 57).

3. التنشئة الأسرية والمدرسية من منظور سيكو-سوسيولوجي

1.3. دور البيئة الأسرية والتربية الوالدية في بناء سيكولوجية النجاح لدى الطفل

تعدّ الأسرة الحضن الأول للأفراد، والمرجع المعرفي والوجداني الأساسي لتشكيل شخصياتهم وتطويرها من خلال تدعيم قدراتهم وتنمية كفاءاتهم في مراحلها البنائية الأولى، فهي تدعّمهم وتشجعهم على المُضيّ في أيّ عمل أو نشاط عبر تحفيزهم ومدّهم بالثقة والتقدير اللازمين. هذه العوامل، علاوة على ما تقدّمه الأسرة من توجيهات وإرشادات ومعلومات، هي ما يحثّ الفرد على الإنجاز والانخراط في المهام بكل مسؤولية وتفانٍ من أجل تحقيق الأهداف وتحصيل النجاح (Wentzel & Wigfield, 2009, p. 251). فالأسرة لا تشكّل فقط ذلك الوسط العاطفي الذي يؤمّن التفتّح النفسي والتفتّق الشخصيّ للطفل فقط، بل هي أيضا وسط اجتماعي تتفاعل فيه كمّية هائلة من العلاقات والأفعال" (أحرشاو، 2009، ص. 17)، تحددها جودة أشكال التربية الوالدية التي تقدّم له في سياقات ووضعيات مختلفة.

من الواضح أنّ التربية الوالدية المرنة كممارسة تنشئوية تعدّ مكوّنا أساسيا ضمن مكونات التربية الأسرية التي يتلقّاها الأطفال، فهي عبارة عن ممارسات الوالدين اليومية ومواقفهما السلوكية تجاه الطفل، قصد تأطيره وتوجيهه وإمداده بمختلف المعارف والخبرات والنماذج والتصرفات والقيم والاتجاهات اللازمة لمواجهة مشاكل الحياة (أحرشاو، 2009، ص .14). إذْ منذ السنة الأولى تغدو ردود فعل الأطفال في علاقاتهم بأمهاتهم نموذجا لشخصياتهم ولسلوكاتهم المستقبلية. فقد أثبتت الدراسات أنّ الملاحظات التي سجلت على الأطفال في عامهم الأول تعدّ مؤشرا دقيقا ومتقدّما لسلوكهم الإيجابي والسليم في المراهقة، بما في ذلك من سمات مثل: النضج الوجداني، العلاقات مع الأقران، والنجاح المدرسي، لاسيما حين ينشأ هؤلاء الأطفال في بيئة آمنة (Maté, 2017, p. 257).

لذلك، تمثّل أساليب المعاملة الوالدية، وأيضا معتقدات الآباء وثقافتهم، وانتظاراتهم من أبنائهم، خلفية مهمة وراء اكتساب الأطفال لحافزية النجاح، فتحقيق هذا الاكتساب رهين بشكل مباشر بأساليب التنشئة التي يعتمدها الوالدان، وما يتحلّيان به من قيم وطموحات، وأيضا بالنظر إلى مستوى تعليمهم (Admin, 2010, p.67). فكثيرا ما تتأثر الممارسة التربوية للوالدين تجاه أطفالهم بالعديد من المتغيرات، أهمها: خبرات الوالدين وتجاربهم، الإيقاع العاطفي للعلاقات بين الوالدين والطفل، التماسك الأسروي والتنظيم الفيزيقي لمحيطه، الاتجاهات النفسية للوالدين وتوقّعاتهم حول مستقبل أبنائهم، تصوّرات الوالدين وتمثلاتهم بخصوص مراحل نمو الطفل والوسائل اللازمة لإشباع رغباته والاستجابة لحاجاته (أحرشاو، 2009، ص. 19).

أكدت الأبحاث في هذا الصدد أن ارتفاع مستوى حافزية الإنجاز مثلا عند الأطفال، وأيضا تحقيقهم لأشكال النجاح يعود بالأساس إلى تربية أسرية تحث على الاستقلال منذ سنوات متقدّمة، ويتخلّلها مناخ مشجّع على التفتّح وإيقاظ الطموح المبكّر، وأيضا خلق سياقات للتفاعل الإيجابي بين الوالدين وأبنائهم، فضلا عن إيلاء الآباء أهمية قصوى لما ينجزه أطفالهم، مع إظهار التقدير لهم وتوجيههم حين يحتاج الأمر ذلك (محيي الدين، 1988، صص. 39-40). فالطفل غالبا ما يحمل معه تجاربه وخبراته الأسروية عبر مراحله النمائية اللاحقة، حيث تؤثر في كثير من أنماطه السلوكية وفي مقدمتها: قبول السلطة أو رفضها، الانبساط أو الانطواء، التسامح أو العدوان...إلخ (أحرشاو، 2005، ص. 100).

فالأطفال الذين يتلقّون تربية في وسط أسري يكون فيه الوالدان شديدي الطموح يساهم في ارتفاع حافزية الإنجاز وتحقيق النجاح وبلوغ الأهداف، إلى جانب عوامل ومتغيّرات أخرى مساهِمة من قبيل: المستوى الثقافي والاجتماعي للأسرة، ترتيب الأطفال وعددهم، أعمار الأمّهات. فقد أشارت بعض الأبحاث إلى دور الأمّهات في الأسر متوسطة الدخل في تشجيع أبنائهن على الأداء المرتفع، كما أنّ الأطفال الأوائل في ترتيب الأسر يكونون ذوي حافزية عالية للإنجاز عموما. كما بيّنت الأبحاث أنّ سعي الأمهات إلى تشجيع استقلال أبنائهن والاهتمام بقدراتهم ومهاراتهم وحثهم على التفوق على أقرانهم، يساهم في ارتفاع مستوى الطموح والرغبة في النجاح لدى هؤلاء الأبناء، فلطالما كانت البيئة الأسرية محددا لسلوك الطفل في السنوات الأولى (منصور وآخرون، 2014، ص. 228).

إلى ذلك، قد تختار الأسر في تنشئة أبنائها مسارين، فإمّا تتجه في منحى تنمية الحافزية وإشباع الطموح لدى أطفالها من خلال تغذية حب الاستطلاع والمعرفة الذي يتّسمون به بشكل طبيعي، ومن ثم احتضان أفكارهم وأسئلتهم بشأن

العالم من حولهم، وتشجيعهم على الاستكشاف والبحث، أو تختار مسارا تنشئويّا قائما على السلطة والمحافظة والتقليدانية، ممّا ينجم عنه انخفاض واضح في حافزية الإنجاز بالنظر إلى طرائق الضبط وأساليب المراقبة التي يخضع لها الأبناء (الزعبي، 2001، ص. 222).

وقد يلعب غياب الوالدين عن أبنائهما لفترات طويلة بسبب ظروف عملهما دورا أساسيّا في ميل الأبناء إلى الانتماء للآخرين أكثر من ميلهم إلى تحقيق الإنجاز والتفوّق (الحداد، 2006، ص. 50). فخروج الأم –مثلا- إلى ميادين العمل والإنتاج، وعجز الأسرة مهما كان مستواها الاقتصادي والاجتماعي عن توفير البيئة التربوية الضرورية لتنشئة الطفل، يساهم في إخماد حافزية الأطفال ورغبتهم في النجاح عموما، إذ أصبح من الصعب على أي أمّ عاملة أن تلبّي حاجات نموّ الطفل وأن تعدّ البيئة التربوية الملائمة لتكوين شخصيته (Kagan et al., 1977، نقلا عن أحرشاو، 2005، ص. 97). كما أنّ الأطفال الذين ينشؤون في بيئات محرومة (كما أكد جيمس هيكمان الحائز على جائزة نوبل في الاقتصاد سنة 2000) لا تقلّ فقط احتمالات نجاحهم في المدرسة أو المجتمع، بل أيضا تتدنى فرصهم في أن يكونوا بالغين أصحّاء (الدريج، 2017، ص. 237).

2.3. أثر الأنماط والمصاحبة الوالديّين في النمو المعرفي والنجاح المدرسي

من جهة أخرى، تحدث بعض الباحثين عن "النمط الوالدي" Style parental، وعن "المصاحبة الوالدية" للأبناء accompagnement parental وأثر ذلك على نموهم المعرفي ونجاحهم الدراسي.

يشير مفهوم النمط الوالدي عند نانسي دارلنج Nancy Darling و لورانس ستانبرج Laurence Steinberg (1993): " إلى جملة من الاتجاهات التي يتم إبلاغها إلى الطفل، والتي تهيّئ جوّا عاطفيا يتمّ من خلاله التعبير عن السلوكيات الوالدية"، وينعكس أو يترجم النمط الوالدي، في جزء منه، من خلال الممارسات الوالدية التي تظهر سلوكيّات يستخلص عن طريقها الأبناء مشاعر الآباء(Deslandes & Royer, 1994, p.65) .

تؤثر هذه الأنماط الوالدية في التربية على نمو الطفل وتفتح شخصيّته، فالأطفال الذين ينزع آباؤهم نحو الديكتاتورية، يميلون إلى إظهار مستوى ضئيل من الاستقلالية، ومهارات معرفية واجتماعية ضعيفة. وعلى العكس من ذلك، يبدي الأطفال الذي يتصف آباؤهم بالديموقراطية تقديرا عاليا لذواتهم، ويتّسمون بالاستقلالية والكفاءة في المجالات الاجتماعية والدراسية، بينما يفتقد أبناء الأسر المتساهلة المسؤولية، ويظهرون ضعفا في التحكم الذاتي، وكذا المهارات المعرفية والاجتماعية. وقد بيّنت نتائج الأبحاث أيضا، أنّ المراهق الذي ينشأ في وسط ديموقراطي ينجح في المدرسة، على عكس ذلك الذي يعيش في وسط ديكتاتوري، فالنمط الوالدي في التربية يمثّل متغيّرا هامّا عند دراسة تأثير الأسرة على النجاح المدرسي (Deslandes & Royer, 1994 , p.66).

فيما يتّصل بالمصاحبة الوالديّة، فقد أجملها بعض الباحثين من كندا في دراسة أجريت بالكيبيك Québec في خمسة أبعاد:

- الدعم العاطفي، التشجيع والإطراء، نقاشات حول الاختيارات والتوجيه؛
- التواصل مع المدرسين من خلال اللقاءات أو بواسطة الهاتف؛
- التفاعل بين الأولياء والمراهق في مجال الحياة المدرسية؛
- التواصل بين الأولياء والمدرسة من خلال الحضور للاجتماعات؛
- التواصل بين الأولياء والمراهقين عبر نقاش حول الراهن، أو حول مشروع المراهق ومستقبله (DeBlois et al., 2008, pp.245-264).

عموما، يمكن الحديث عن علاقة التربية الوالدية education parentale بالأداءين: المعرفي والمدرسي من خلال الحديث عن الأسلوب التربوي الأسري style éducatif كمفهوم يجد مرجعيّته في الأنماط العامّة للتربية، والتي تميّز سلوكات الوالدين تجاه أبنائهما. إنّها مجموع الممارسات التي تحكم المظاهر المتنوّعة للحياة اليومية، وتخلق جوّا عامّا يسعف في حدوث التفاعلات بين الوالدين والأبناء. ويمكن أن نميّز هنا بين ثلاث أساليب تربويّة شُخِّصت تجريبيّا من قِبل ديانا بومرند Diana Baumrind (1978): الأسلوب السلطوي autoritaire، والأسلوب المتساهل permissif، والأسلوب الديموقراطي Démocratique. فالأول ينبني على السلطة pouvoir ويمكن اختصاره في عبارة " اِسمعْ وأطِعْ"، بينما الأسلوب الثاني يقوم على التسامح واللين من قبل الوالدين حيال أبنائهم واستجابة – تكاد تكون دائمة- لمطالبهم، وممارسة القليل من المراقبة عليهم، أمّا الأسلوب الديموقراطي فيتّسم بسقف عالٍ من المتطلّبات الوالدية الموجهة للطفل (احترام القواعد، النظام، إلخ)، وأيضا بمستوى مرتفع من التقبل الوالديّ acceptation parentale للأبناء (الدعم، التحسيس بالمسؤولية، التفهم، التوعية، إلخ) (Tazouti,2007, p.142).

وقد أظهرت الأبحاث أنّ هناك توزيعا متفاوتا للأساليب التربوية حسب الأوساط الاجتماعية، فالأسلوب السلطوي والأسلوب المتساهل يُتداولان بكثرة في الأوساط الهشّة اجتماعيّا، كما أظهرت هذه الأبحاث أنّ الأسلوب الديموقراطي يحفّز بشكل أكبر النمو الذهني للطفل. في فرنسا، فإنّ أعمال جاك لوتري Jacques Lautrey (1980) حول "بنينة" structuration المحيط الأسري قد جدّدت السؤال حول علاقة التربية الأسريّة بالنمو المعرفي، وتطوّر الذكاء لدى الطفل. انطلق لوتري Lautrey (1980) من نظرية النمو المعرفي البياجويّة ليفترض أنّ أي محيط أسري إيجابي وملائم يتّسم

بتنظيم معيّن يسمح للطفل بتشكيل هذا المحيط ذهنيّا (الاستيعاب)، وتجبره على إحداث تعديلات معرفيّة (التلاؤم) عبر تحوّلات أو اختلالات معرفية (Tazouti, 2007, p.143).

3.3. الأسرة والتجربة المدرسيّة للأبناء: استراتيجيات الانخراط والتعاون

مع بداية ثمانينات القرن الماضي تعاقبت الدراسات التي أكدت على أهمية التعاون بين الأسرة والمدرسة، وانخراط الأولياء والآباء في عملية تمدرس الأبناء ومتابعة مسارهم المدرسي التربوي (Montandon.1996)، وعقد روابط للتعاون والتشارك مع المدرسة من أجل زيادة فرص النجاح لديهم، ومواجهة ما قد يطرأ من صعوبات بيداغوجية ومشكلات تربوية، مثل التأخر الدراسي، والتسرب المدرسي، وانحراف الأحداث. وعلى هذا الأساس أصبح الفعل التربوي شأنا يتجاوز أسوار المدرسة وصفوفها، لا تضطلع به المؤسسة المدرسية بمفردها، وإنما مؤسسة الأسرة أيضا، من خلال علاقات تعاون وتكامل في الأدوار.

وحسب رولاند Rolland وإيجيد Egide (1994) فإنّ الدراسات العلمية التي تناولت هذا الشأن التربوي المتعلق بالمشاركة الوالدية والمتابعة الدراسية قد انقسمت إلى تيارين علميّين أساسيّن:

أكّد التيار الأول الذي يمثله برنفنبرنر Bronfenbrenner (1979) على أهمية النسق الصغير microsystème للأسرة، حيث تناول خصائص الأسرة والممارسات الوالدية على النجاح الدراسي، وهذا التيار قد انتشر في الفترة السابقة على عقد الثمانينات، وضمّ جملة من المقاربات والكتابات. أما التيار الثاني فقد كشف عن تأثير النسق الذي يتوسط الأسرة والمدرسة mésosystème، أي أثر الروابط بين الأسرة والمدرسة على النجاح الدراسي، (Deslandes & Royer,1994, pp.72-73). فقد تناولت الدراسات المتعلقة بالتعاون بين الأسرة والمدرسة صور المشاركة الوالدية participation parentale في تمدرس الأبناء، في هذا الصدد تقترح "جوي إبشتاين" Joe Epstein ست صور للمشاركة الوالدية يمكن أن تسهم في إرساء برنامج متكامل للتعاون بين الأسرة والمدرسة:

- دعم المدرسة للأولياء لمطالبهم الأساسيّة (مثل ورشات العمل حول تنمية ذكاء الطفل والمراهق، وكذلك الظروف العائلية الأمثل للتعلم خلال جميع المستويات الدراسية).
- الالتزامات الأساسية للمدرسة (مثل أنماط التواصل مع الأولياء فيما يتعلق بالبرامج الدراسية)؛
- دعم الأهل للمدرسة (تطوّع الأولياء وحضور المناسبات الخاصّة مثل الأنشطة الثقافية)؛
- إشراك الوالدين في أنشطة التعلّم بالمنزل (اقتراح مواد تربوية وأنشطة تعلّم من قبل المعلّمين)؛
- إشراك أولياء الأمور في الإدارة (مثل المشاركة في اجتماعات لجنة المدرسة ومجلس التوجيه)؛
- التعاون والتبادلات مع المجتمع (تقاسم الموارد، والعلاقات مع الشركات ومنظمات المجتمع المحلي. (Epstein, 1992, pp.1139-1151, Dans, Deslandes & Royer,1994, pp. 63–80).

وبحسب Epstein، فإنّ أشكال التعاون هذه، تشجع على ترقية صور العمل المشترك، وبالطبع تحقق الأهداف المشتركة لكل من المدرسة والأسرة، كما أنّها تؤثر إيجابا على النمو المعرفي والوجداني والاجتماعي للمتعلم، وتؤثر أيضا، بنفس الشكل، على الأولياء والمدرّسين. بالنسبة للتلاميذ، فإنّ ذلك يساعدهم على النجاح بشكل جيّد في كلّ المراحل التعليميّة، إذا كان الأولياء يشاركون في المتابعة الدراسية في البيت والمدرسة، وتتحسّن سلوكيّاتهم، وتقلّ نسب الغياب والرسوب بينهم، ويكتسبون اتجاهات إيجابيّة حيال المدرسة. أمّا الأولياء، ففي الحالة التي يستحسن فيها المدرسون مشاركتهم، فإنّهم يتقبّلون نصائحهم، ويتعرّفون أكثر على البرامج الدراسيّة، فتنمو ثقتهم في الأهلية البيداغوجية والتربوية للمدرّسين. وفيما يهمّ المدرسين، فعندما يشارك الأولياء في متابعة أبنائهم وتتكوّن لديهم اتجاهات أكثر إيجابية نحو كفاءاتهم كأولياء، بغضّ النظر عن مستواهم الاجتماعي والاقتصادي والدراسي، تزداد حافزية المدرسين على اقتراح المشاريع التربوية والانخراط في تفعيلها، بغاية تنويع العرض التربوي من خلال علاقات أفقية مبنية على التفاعل الوجداني والسيكولوجي الإيجابي، سواء مع المتعلمين أو مع أوليائهم.

خلاصة

إنّ النمو المعرفي في المحصّلة يتشكّل من خلال التفاعل بين العديد من الأوساط، وتحديدا الوسطين: الأسري والمدرسي. فينبغي أن يمتلك الطفل المهارات المعرفية والوجدانية الضرورية داخل الأسرة بشكل يسعف في حدوث التعلّمات المدرسيّة، بما يجعل من الطبيعي أيضا أن تقود هذه التعلّمات المدرسية بدروها إلى تحسين القدرات الذهنيّة. بمعنى آخر، فالأداءات المعرفية والأداءات المدرسيّة تنسجان فيما بينهما شبكة من التأثيرات المتبادلة تنطلق من داخل الأسرة وتستمر في الفضاءات المدرسية. فمن جهة تعمل المدرسة على ترجمة نوعيّة النموّ للطفل إلى أداءات مدرسيّة، إذ تعترف في البداية بالقدرات المعرفية المبنية خارجها بفضل المحيط الأسري. ومن جهة أخرى، فإنّ الأداءات المعرفيّة تظلّ أفضل كاشف عن الأداءات المدرسيّة، وذلك في علاقة تفاعليّة متبادلة.

إذا كانت هناك جملة من التصوّرات حول العلاقات بين المحيط الأسري والنمو الذهني والمعرفي للطفل، والتي أثبتت - من خلال الأبحاث والدراسات- أثر هذا المحيط بمختلف مكوّناته على نماء القدرات الذهنية (الذكاء) وتطوّرها، فإنّ هناك القليل ممّا نعرفه حول السيرورات التي يمرّ عبرها هذا التأثير. ولعلّ ذلك راجع بالأساس إلى غياب نظرية عامّة عن النمو المعرفي، ذلك أنّه، وبعد انحسار النظرية البياجويّة، لم تظهر نظرية أخرى بنفس الزخم والقوة كي تعوّضها. صحيح

أنّ إعادة اكتشاف كتابات "فيكوتسكي" أيضا، والنظريات "البياجوية الجديدة" neo-piagitiennes أضاءتا الكثير من العتمات فيما يتعلق بالنمو المعرفي، إلاّ أنّهما لم تفلحا – مع ذلك- في ملء الشغور الذي تركته نظرية بياجي. وحتى النظريات التي توجد حاليا على الساحة العلميّة، فإنّها من طبيعة جزئيّة partielle تقارب موضوع النمو المعرفي من خلال مظهر واحد (النمو اللغوي، النمو العددي، التفييء، إلخ)، لهذا السبب تحديدا توجّهت العديد من الدراسات حول العلاقات بين المحيط الأسري والنمو الذهني إلى تفسيرات أكثر جزئيّة (Tazouti, 2007, p.149).

من جهة أخرى، وترتيبا عمّا سبق، فإنّ الدراسات في هذا الحقل ظلّت وصفيّة descriptives بالدرجة الأولى، حيث تعتمد على الممارسات المصرح بها من قبل الوالدين، فنادرا ما تنخرط هذه الدراسات في نزعة تفسيرية تنطلق من منهجيات كالملاحظة مثلا. كما أنّ هناك القليل فقط من الأبحاث الطولية longitudinal التي تسمح بدراسة العلاقات بين المحيط الأسري والنموّ المعرفي للطفل خلال فترة طويلة.

المراجع

أحرشاو، الغالي (2009). *الطفل بين الأسرة والمدرسة*. منشورات علوم التربية 19.

أحرشاو، الغالي (2005). *العلم والثقافة والتربية: رهانات استراتيجية للتنمية*. منشورات مجلة علوم التربية (2).

بودون ريمون، وفيول رينو (2010). *الطرائق في علم الاجتماع*. مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، لبنان.

بونفيس، بياتريس-مابيلون ولوران، سعدون. (2016). *أزمة مدرسة أم ماذا؟* (ت.عبد الله الهلالي)، إفريقيا الشرق. المغرب.

جيدنز، أنتوني (2005). *علم الاجتماع، ترجمة فايز صياغ، ط4*. المنظمة العربية للترجمة، بيروت.

الحداد، إقبال (2006). *أثر برنامج تدريبي لدافعية الإنجاز في تنمية الكفاءة الشخصية والاجتماعية لدى الطلاب المكفوفين في الكويت* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة القاهرة.

الدريج، أحمد (2017). المدرسة والديموقراطية في سياق التفاوت المجتمعي وتأثيراته السلبية. المدرسة المغربية. *منشورات المجلس الأعلى للتربية والتكوين* 8/7، 225-244.

الزعبي، أحمد (2001). *الأمراض النفسية والمشكلات السلوكية والدراسية عند الأطفال*. دار زهران.

محيي الدين، أحمد حسين. (1988). *دراسات في الدوافع والدافعية*. دار المعارف. القاهرة.

منصور، عبد المجيد محمد، بن عبد المحسن التويجري وإسماعيل، محمد الفقي (2014). *علم النفس التربوي- علم النفس والأهداف التربوية- سيكولوجية التعلم- سيكولوجية المتعلم- سيكولوجية التنظيم العقلي- التقويم التربوي (ط 9)*. مكتبة العبيكان.

Admin, S. (2010). What motivation is and why it is important in classeroom situation. *Education Horizon, 1*(10), https://fr.scribd.com/document/463991159/What-Motivation-is-and-Why-It-is-Important-in-Classroom-Situation

Bisseret, N. (1974). Inégaux ou la sélection universitaire. Dans, Dufrasne Claude.(1975). Compte-rendu. *Revue française de pédagogie .32*(1), 71-74.

Boudon, R, et Bourricaud, (1982). *Dictionnaire critique de la sociologie.* PUF. Paris.

DeBlois,L, Deslandes,R , Rousseau,M, et Nadeau, J. (2008). L'accompagnement parental dans l'apprentissage en lecture des élèves canadiens. *McGill Journal of Education/ Revue des sciences de l'éducation de McGill, 43* (3), 245–264.

Deslandes, R , et Royer, E . (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. *Service social, 43(2)*, 63–80.

Epstein, J.(1992). School and family partnerships. dans Encyclopedia of Educational Research, M.Alkin(Dir). New York: Macmillan,p. 1139-1151. In : Rollande Deslandes et Egide Royer. (1994). *Service social, 43*(2), 63–80

Maté, G. (2017). *Quand le corps dit non*. Tr. Louis Chrétien et Marie-Josée Chrétien. Les éditions de l'Homme. (L'ouvrage original a été publié de l'anglais en 2003).

Randal, J.A. (1986). *Langage et éducation*. Psychologie et Sciences humaines, 2 édition.

Tazouti, Youssef, (2007). *Environnement familial et développement cognitif* (p.135-149), in "L'intelligence de l'enfant: L'empreinte du social", Cordonné par Marie Duru-Bellat et Martine Fournier.

Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (2009). *Handbook of Motivation in School*. New York : Routledge.