تأملات نقدية في إشكالية العلاقة بين المدرسة والأسرة

د. علي أسعد وطفة ـ جامعة الكويت

التربية

أدرك المفكرون والفلاسفة عبر التاريخ أن أسرار القوة الحضارية، لأمة ما، تتجسد في قدرة هذه الأمة على العناية بصغارها، وتفجير طاقاتهم، وصقل مواهبهم. فالرسالة الحضارية اليوم للأمم والشعوب تتعيّن بمدى قدرتها على توفير الشروط الموضوعية لتحقيق نماء الطفولة، وتفجير مواهبها، فطاقات الأمم الإبداعية كامنة في أطفالها، وهم ينبوع كل إبداع وعطاء.

فبناء الإنسان هو الفعل المبدع الخلاق الذي يفوق بعظمته أي عمل آخر، وتتجلى عظمة هذا البناء بالقدرة على ترسيخ قيم الخلق والعطاء والإبداع، ومن هذا المنطلق يترتب على عملية البناء هذه أن تبدأ في المراحل الأولى المبكرة من طفولة الإنسان. فالطفولة بدعة الله وآية الطبيعة، وهي كون خلاق يضاهي القوى الكونية العليا في مدى عظمته وروعته. والإنسان في هذه المرحلة يشكل الصورة الأكثر كمالاً وتألقاً وعظمة في فضاءات الكون اللامتناهي.

وإذا كان الأدباء والمفكرون والفلاسفة يؤكدون منذ الأزل على الحضور الخلاق للوجود في ثلاثة أقانيم هي قيم: الحق والخير والجمال، فإن الطفولة الإنسانية هي الصورة التي تتجلى فيها بصورة متكاملة هذه القيم الثلاث في وحدة كونية، تتعانق فيها مبادئ الحق والخير والجمال. إن رحلة النهوض الحضاري والبناء تبدأ من الطفولة والإنسان وتلك هي الحقيقة التي خلدها الفلاسفة وصاغتها عقائد العظماء على مر الزمن والأجيال.

فالإنسان كيان نفسي في جوهره، ويشكل هذا الجانب منطلق الحياة الإنسانية وجوهرها، كما يشكل منطلق الوجود الإنساني وغايته. ومن هذا المنطلق تعطي التربية لهذا الجانب الإنساني ما يليق به من عناية واهتمام، وتؤكد أهمية الجوانب النفسية في حياة الطفولة والأطفال، ودور هذه الجوانب في تحقيق النجاح المدرسي، وبناء التناغم للطفل في صورته النفسية، سعيا إلى تحقيق التكامل والازدهار في شخص الأطفال والطفولة على مدى الأجيال المتعاقبة.

الطفل بين فناءين

تعد دراسة العلاقة بين المدرسة والأسرة من الموضوعات المضنية لما تشتمل عليه هذه العلاقة من ديناميات تعكس علاقات الإنسان بالوجود. فالأسرة كما المدرسة تنطوي على متغيرات أشبه بالرمال المتحركة، وهذا يعني أنه لا يمكن تحديد طبيعة هذه العلاقة على نحو قطعي لأن مياها جديدة دائمة تتحرك في عمق التفاعل بين المؤسستين. ومن أجل تقديم صورة لدرجة التعقيد الممكنة سنحاول أن نقدم تصورا حول بنية المدرسة وآخر حول بنية العائلة للتعرف على منظومة كبيرة من المتغيرات التي تحكم العلاقة بين المؤسستين.

فالتلميذ ينتمي في الوقت الواحد إلى عالمين المدرسة من جهة وعالم الأسرة من جهة ثانية. وهذا يعني أن الطفل يجسد في هذه الحالة صلة وصل بين عالمين قد يكونا مختلفين أو متقاربين إلى حد كبير. فالعلاقة بين المدرسة والأسرة علاقة بالغة التعقيد والخطورة لأن كليهما يعزف على نغم واحد مشترك هو التربية والتنشئة الاجتماعية بكل ما تنطوي عليه هذه العملية من صعوبات ومخاطر وتحديات. فالتناقض بين المؤسستين إمكانية دائمة، وبالتالي فإن شخصية الطفل هي التي يترتب عليها أن تحتوي صدمات التناقض ومخاطر الاختلاف ومن هنا تأتي خطورة مسألة العلاقة بين المؤسستين المعنيتين.

منهجية الدراسة

تمثل كل من المدرسة والأسرة نظاما تربويا وكل منهما ينطوي في داخله على منظومة من المتغيرات الدينامية المعقدة المتكاملة في صورتها العامة. وهذا يعني أن كل متغير يستجلب تحولات جديدة في بنية النظام العام وفي بنية العلاقات القائمة بين هذا النظام والأنظمة التربوية أو الاجتماعية الأخرى.

ومن أجل توضيح الفكرة يمكن القول بأن الأسرة تتأثر بعدة متغيرات أهمها: الوضع الاقتصادي والوضع الثقافي للأبوين وطبيعة السكن وعدد الأطفال ومهنة الأبوين وفلسفة الأبوين في تربية الأطفال. وفي المقابل نجد بأن المدرسة تتأثر بعدة متغيرات مثل : المعلمون والتلاميذ والإدارة والمناهج والفلسفة التربوية التي تتبناها المدرسة والمستوى الثقافي والعلمي الذي بلغه المعلمون.

وبين المدرسة والأسرة هناك نظام آخر، يتشكل ويتمثل هذا النظام في شخصية الطفل النامية ويتشكل هذا النظام من جوانب نفسية ومعرفية وأخلاقية وجسدية.

ويمكن تحديد العلاقة بين الأنظمة الثلاثة

على الشكل التالي:

الأسرة والمدرسة تعملان على إحداث تغيرات في شخص الطفل في المستوى المعرفي كما في المستوى القيمي والأخلاقي وهو ما يمكن أن يطلق عليه عملية التنشئة الاجتماعية والإعداد للحياة المهنية والاجتماعية.

وباختصار يمكن القول بوجود نظامين يحاول كل منهما التأثير في بنية نظام آخر هو الطفل أو شخصية الطفل.

ووفقا لهذه الصورة ومن أجل دراسة العلاقة بين المؤسستين يمكن أن ندرس العلاقة الخطية بين التأثير العام لكل منظومة في شخصية الطفل كما يمكن أن ندرس تأثير كل متغير وتأثيره في بناء شخصية الطفل. مثال ذلك: تأثير ثقافة الوالدين في بناء شخصية الطفل أو تأثير عمل الأم سلباً أو إيجاباً في بناء هذه الشخصية وينسحب ذلك على عدد الأطفال داخل الأسرة والقيم التربوية التي يتبناها الأبوان في العملية التربوية للطفل.

وفي مستوى المدرسة يمكن أن نتحدث عن متغيرات متعددة مثل: مستوى تأهيل المعلم والمناهج المستخدمة والغايات التربوية والعلاقة بين الطفل والمعلم. فهذه المتغيرات تؤثر أيضا في العملية التربوية للطفل.

وما ذكرناه سابقا يعني أننا سنتبنى منهجية قوامها البحث في تأثير كل متغير من متغيرات الأسرة والمدرسة في مسار بناء شخصية الطفل وصيرورته الاجتماعية ومن ثم سنعالج بعض اتجاهات التناقض والتوافق بين المؤسستين في العملية التربوية ومدى تأثير ذلك على عملية نماء الطفل وتكونه. وفي النهاية سنطرح مفاصل العلاقة القائمة بين المؤسستين وإمكانية إحداث نوع من التوافق التربوي بين المؤسستين في عملية التفاعل المفترض بينهما.

بنية الأسرة ومكوناتها

يعرف أرنست بورجيس الأسرة بأنها «وحدة من الشخصيات المتفاعلة». ويعرفها إجبيرن «بأنها رابطة اجتماعية تتكون من زوج وزوجة وأطفال، أو بدون أطفال، أو من زوج بمفرده، أو زوجة بمفردها مع أطفالها». وفي هذا السياق نفسه يندرج تعريف برجس Bur-gess ولوك Lock إذ يعرفانها «بأنها مجموعة من الأشخاص يرتبطون معا بروابط الزواج أو الدم أو التبني، ويعيشون معا تحت سقف واحد ويتفاعلون وفقا لأدوار محددة». ومن أكثر التعريفات شمولا: «أنها جماعة اجتماعية تتميز بمكان إقامة مشترك وتعاون اقتصادي ووظيفة تكاثرية، ويوجد بين اثنين من أعضائها، على الأقل ، علاقة جنسية يعترف بها المجتمع».

الأسرة ، كما اسلفنا ، جماعة أولية، ونعني بالجماعة الأولية: عددا محددا من الأفراد الذين يتعايشون ويتفاعلون بشكل مباشر أي وجها إلى وجه. ويمكن لنا على أساس التعريف الذي قدمنا للأسرة، أعلاه، أن نحدد مكوناتها الأساسية وهي:

١ ـ على المستوى المادي: تتكون الأسرة من أفراد كالزوج والزوجة والأطفال يعيشون في مكان واحد (المنزل).

٢ ـ تشكل الأسرة على المستوى الاجتماعي:

وحدة اقتصادية ثقافية اجتماعية تربط بين أفرادها علاقة اجتماعية تعاونية وروحية.

٣ ـ تمارس الأسرة وظائف متعددة: بيولوجية (إنجابية) ، تربوية (تنشئة اجتماعية) واقتصادية (تأمين الحاجات المادية).

٤ ـ تشتمل الأسرة على منظومة من المراكز والأدوار: مثل: مركز الأم، ومركز الأب، ومركز الطفل، ومركز الزوجة، ومركز الأخ والأخت. ويقوم بين هذه المراكز نسق من الأدوار المتكاملة التي تعكس طبيعة التفاعل بين أعضاء الأسرة.

٥ ـ يوجد للأسرة نمط خاص من المعايير والقيم والمفاهيم: التي توجه سلوك أفرادها وتنظم تفاعلاتهم المختلفة.

دور الأسرة وتأثيرها في مسار الحياة المدرسية للطفل

عندما يصل الطفل إلى المدرسة يكون قد أنجز حيزا كبيرا من نمائه العاطفي والنفسي والمعرفي. وبعض المفكرين يقدرون ذلك بصورة مبالغ فيها إلى حد كبير وهم بذلك ينطلقون من الأهمية الخاصة لمرحلة الطفولة على المستوى البيولوجي والنفسي والاجتماعي. وتؤثر الأسرة على بناء شخصية الطفل بفضل عاملين أساسيين هما: النمو الكبير الذي يحققه الطفل خلال سنواته الأولى جسديا ونفسيا، ثم قضاء الطفل لمعظم وقته خلال سنواته الأولى في عملية التعليم. ويشير «بلوم» في هذا الصدد إلى أن الطفل يكتسب ٣٣٪ من معارفه وخبراته ومهاراته في السادسة من العمر، ويحقق ٧٥٪ من خبراته في الثالثة عشرة من عمره. ويصل هذا الاكتساب إلى أتمه في الثامنة عشرة من العمر. ويشير علماء البيولوجيا أيضا أن دماغ الطفل يصل إلى ٩٠٪ من وزنه في السنة الخامسة من العمر، وإلى أن ٩٥٪ من وزنه في العاشرة من العمر. ويؤكد «غلين دومان» أن ٨٩٪ من حجم الدماغ الطبيعي ينمو خلال السنوات الخمس الأولى. وهذا من شأنه أن يؤكد أهمية مرحلة الطفولة المبكرة في حياة الإنسان على المستوى البيولوجي. ومن المعروف أن «نمو الدماغ أثناء الطفولة يترافق بزيادة مرموقة في القدرات العقلية عند الأطفال. ويرجع فروي، كما هو معروف ، الأمراض النفسية من مخاوف واضطرابات، وعقد نفسية إلى مرحلة الطفولة المبكرة، وإلى الخبرات النفسية القاسية التي يعيشها الطفل في هذه المرحلة. فإذا وجد الطفل خلال هذه المرحلة في كنف الأسرة، فإن للأسرة دورا حاسما في تحديد شخصية الطفل، وتحديد مستوى نمائه وتكامله. على مختلف المستويات الانفعالية والمعرفية والجسدية والاجتماعية.

حيث يلاحظ زازو في هذا السياق Zazo: أن الطفل يكون في غضون السنوات الثلاث الأولى من عمره قد حقق ما يلي:

١ ـ يكون قد أنجز الجانب الأساسي من تراثه الوراثي.

٢ ـ اكتسب الوقوف على قدميه.

٣ ـ اكتسب اللغة.

٤ ـ تكونت لديه خصائص انفعالية متنوعة.

وهذا كله يعني أن الراشد ليس هو الذي يمنح الطفل معنى بل الطفل هو الذي يمنح الراشد هذا المعنى.

وما سبق يبين بأدلة علمية أن الطفل يصل إلى المدرسة وقد تبلور تربويا إلى حد كبير. وهذا يعني أن المدرسة عندما تباشر دورها فإنها لا تباشره في أطفال على مبدأ الصفحات البيضاء فالطفل يحمل قيما وأفكارا وله شخصية محددة. ويمكن القول في هذا الصدد أن شخصية الطفل هي مجمل نتاج التأثيرات الأسرية السابقة للحياة المدرسة.

فشخصية الطفل ومعارفه ومهاراته تمثل المنطلق الأول للعلاقة بين الأسرة والمدرسة. فالمدرسة ستمارس تأثيرها انطلاقا من معطيات أسرية سابقة. وتأثير المدرسة سيواجه أو سيعزز بما يكون عليه الطفل وهذا يعني أن تأثير المدرسة سيكون مرهونا بحصاد الفعل الأسري السابق. وهذا الحصاد قد يعزز نجاح التلميذ ونماءه أو قد يشكل عقبة في مسار التطلعات المدرسية: الطفل الذي تلقى عناية في أسرته وأحيط بالرعاية قد يجد في المدرسة تشجيعا لأن حصاد التربية الأسرية يعزز مسار التوجهات المدرسية: الطفل الذي تعلم بعضا من مبادئ القراءة والكتابة في البيت يمكنه أن يحقق نجاحا أكبر في المدرسة قياسا إلى الأطفال الذي لم تتكون لديهم مثل هذه الفرص.

وهناك مبدأ يقول بأن الأطفال يدخلون إلى المدرسة ولكن الأول هو الذي يصبح أكثر قوة وأكثر قدرة على تحقيق النجاح والتفوق. فالتلميذ له ماض وسيرة سابقة لحياته المدرسية وهذا الماضي يشكل مع بدء الحياة المدرسية إرثا يمارس دوره الكبير في حياة الطفل ونجاحه المدرسي.

عندما يدخل الطفل إلى المدرسة لا يتوقف تأثير العائلة بل يستمر هذا التأثير قويا فاعلا في مستوى نجاح التلميذ ومستوى تحصيله بصوره عامة. فعوامل الحياة الأسرية تمارس تأثيرها بفعالية أيضا: ثقافة الأسرة، تحصيل الوالدين، اهتمام الوالدين ، الدعم الوالدي، وضعية الأسرة بشكل عام تمارس تأثيرا ديناميا في حياة الطفل المدرسية. فالأب يستمر في الإشراف على أوضاع أطفاله المدرسية وقد يساعدهم في كثير من جوانب حياتهم المعرفية والعلمية.

وفي هذا المستوى تبرز أهمية التواصل بين الأسرة والمدرسة للعناية بالطفل وتنمية قابلياته الروحية والنفسية.

إذ يجب على الأب في هذه المرحلة أن يواكب مختلف تجليات الحياة المدرسية لأطفاله وأن يتعرف عن مستوى تقدم الطفل ومشكلاته ومعاناته ويتم له ذلك بطرق متعددة: من خلال الحوار مع الطفل أو من خلال الاتصال بالمعلم والمشرف الاجتماعي أو الإدارة. وهنا يتوجب أيضا على المعلم أن يعرف ظروف حياة الطفل النفسية والاجتماعية وأن يقدر تأثير هذا الواقع على حياة الطفل ليتاح له أن يقدم إمكانيات أفضل من أجل تنمية إمكانيات الطفل وتحقيق ازدهاره.

بنية المدرسة ومكوناتها

تتباين تعريفات المدرسة وتحدياتها، بتباين الاتجاهات النظرية ، وبتنوع مناهج البحث الموظفة في دراستها، ويميل أغلب الباحثين اليوم ، إلى تعريف المدرسة بوصفها، نظاما اجتماعيا ومؤسسة تربوية، ويمكن استعراض

مجموعة من التعريفات التي تؤكد تارة على بنية المدرسة وتارة أخرى على وظيفتها.

يعرف فردیناند بویسون Ferdinand Buisson المدرسة على أنها: «مؤسسة اجتماعية ضرورية تهدف إلى ضمان عملية التواصل بين العائلة والدولة من أجل إعداد الأجيال الجديدة، ودمجها في إطار الحياة الاجتماعية».

ويعرفها فريدريك هاستن: «بأنها نظام معقد من السلوك المنظم، الذي يهدف إلى تحقيق جملة من الوظائف في إطار النظام الاجتماعي القائم.

وينظر أرنولد كلوس Arnold Classe إلى المدرسة بوصفها «نسقا منظما من العقائد والقيم والتقاليد، وأنماط التفكير والسلوك التي تجسد في بنية المدرسة، وفي أيديولوجيتها الخاصة»، ويرى شيبمان Shipman أن المدرسة» شبكة من المراكز والأدوار التي يقوم بها المعلمون والتلاميذ، حيث يتم اكتساب المعايير التي تحدد لهم أدوارهم المستقبلية في الحياة الاجتماعية».

وتكاد تجمع التعريفات الخاصة بالمدرسة على أن المدرسة نظام متكامل، يتكون من عناصر محددة ومتفاعلة، وتمارس أدوارا ووظائف اجتماعية محددة في إطار الحياة الاجتماعية.

يشكل الاتجاه البنيوي الوظيفي أحد أبرز التيارات السوسيولوجية التي تبحث في بنية المدرسة وفي وظيفتها.

ويعد كل من رادكليف براون ومالينوفسكي، من رواد هذا الاتجاه السوسيولوجي الحديث، الذي ظهر في العقد الأول من القرن العشرين.

ويتزعم هذا الاتجاه حاليا كل من تالكوت بارسونز T.Parsons وروبرت ميرتون، R. Meytton وفي مجال تحديده للنظام، يميز بارسونز عموما بين أربعة مجموعات مكونة للنظام وهي :

الأدوار التي تتمثل في النشاطات التي يقوم بها الأفراد، ويلي ذلك منظومة المعايير التي تسود داخل النظام ثم الجماعات كجماعات الصفوف والعائلات والأفراد، وأخيرا منظومة المعايير والقيم التي تسود داخل النظام وتوجه مسار حركته.

ويجري اليوم توظيف المنهج البنيوي الوظيفي لدراسة بنية النظام المدرسي وتحديد مكوناته ونسق فعالياته الداخلية والمجتمعية . ومن الدراسات الهامة التي اعتمدت على هذا المنهج، يمكن الإشارة إلى دراسة كوردون W.cordon C وأعمال كولمان J.Colman في الولايات المتحدة حيث ركز الباحثان على تحليل بنية النظام المدرسي ونسق العلاقات الذي يقوم بين جوانب هذا النظام وفقا للاتجاه البنيوي الوظيفي. وتسعى الدراسات البنيوية الوظيفية الجارية في ميدان المؤسسة المدرسية اليوم، إلى تحديد العناصر المكونة للنظام المدرسي، كما تسعى إلى تحديد نظام التفاعلات القائمة في داخلها من أجل تحديد الملامح الأساسية للمؤسسة المدرسية على النحو التالي:

١ ـ جماعات التلاميذ.

٢ ـ جماعات المعلمين.

٣ ـ جماعات الإداريين.

٤ ـ الجماعات الاتصالية (مجالس المعلمين ومجالس أولياء الأمور).

٥ ـ منظومة المناهج والمقررات التربوية.
٦ ـ جماعة الخدمة.
٧ ـ القيم والأعراف السائدة.
٨ ـ الأهداف والفلسفة التربوية.

الصورة الدينامية للنظام المدرسي

تشكل العلاقات القائمة بين عناصر النظام المدرسي منظومة بالغة التعقيد من النشاطات والأفاعيل التربوية.

ولقد شكلت العلاقات القائمة بين أطراف النظام المدرسي مجالا واسعا للبحث والدراسة في مجال علم الاجتماع التربوي، كما في مجال علم النفس الاجتماعي. وتسعى هذه الدراسات إلى تقديم صورة حية عن حركة التفاعلات الداخلية والخارجية للنظام المدرسي، ودرجة فاعليته. وتتم دراسة أشكال التفاعل التربوي داخل المدرسة، وبين جوانبها المختلفة وفق عدد كبير من المتغيرات والعوامل، كما تتم أيضا وفق مقولات العلاقة بين منظومات الأدوار والمواقف القائمة بين المعلمين والتلاميذ والإداريين وجماعات الاتصال .

ويعد التفاعل التربوي، الذي يجري بين أفراد الجماعة المدرسية، صورة حية للتفاعل الاجتماعي الذي يجري في إطار الحياة الاجتماعية. ويتجلى التفاعل الاجتماعي القائم «في العمليات التي يرتبط من خلالها أعضاء الجماعة بعضهم مع بعض عقليا ودافعيا على مستوى الحاجات والرغبات والوسائل والغايات والمعارف».

وعلى هذا النحو يعرف التفاعل التربوي على أنه «سلسلة متبادلة ومستمرة من الاتصالات بين كائنين إنسانيين أو أكثر». فالعلاقة التربوية هي نمط معياري للسلوك الذي يحقق التواصل التربوي بين التلاميذ والمعلمين والمقررات والإدارة والمعايير والقيم بوصفها عوامل مكونة للنظام المدرسي».

العلاقة بين الوسط الاجتماعي والوسط المدرسي التي تتم عبر مجالس أولياء الأمور والمعلمين، ومدى مشاركة ذوي التلاميذ في العمل المدرسي، من شأنه دفع وتيرة الفعل التربوي نحو آفاقه المنشودة. فالعلاقات التربوية تمثل، في النظام المدرسي القائم، ما تمثله الدورة الدموية في الكائن الحي، وهذا يعني أنه كلما ارتقت هذه العلاقات إلى مستويات عليا، كلما كان النشاط والفعالية من نصيب حركة النظام وقدرته على الفعل والممارسة.

وظائف المدرسة

يرى جزيل روسني Rosnay أن وظيفة المدرسة لا تقف عند حدود نقل المعارف الموجودة في بطون الكتب فحسب، وإنما في عملية دمج هذه المعارف في أوساط المعنيين بها . وينظر جون ديوي Dewy إلى المدرسة بأنها «مؤسسة اجتماعية تعمل على تبسيط الحياة الاجتماعية واختزالها في صور أولية بسيطة». وفي مكان آخر يقول ديوي: إن المدرسة هي قبل كل شيء مؤسسة أوجدها المجتمع لإنجاز عمل خاص، هو الحفاظ على الحياة الاجتماعية وتحسينها».

وتكمن وظيفة المدرسة، كما يرى كلوس

Clausse، في تحويل مجموعة من القيم الجاهزة والمتفق عليها اجتماعيا، وقد مارست المدرسة هذا الدور في العصور الوسطية كما هو الحال في القرن التاسع عشر.

ومما لا شك فيه أن المدرسة تمارس وظائف اجتماعية وتربوية متعددة، وتتباين هذه الوظائف بتباين المجتمعات، وتباين المراحل التاريخية المختلفة. ويمكن لنا في هذا السياق أن نميز عددا من المحاور الأساسية لوظائفها المجتمعية.

إشكالية العلاقة بين الأسرة والمدرسة

تسعى كل من المؤسستين إلى تحقيق نماء الطفل وازدهاره. وعندما يتعرض ازدهار الطفل ونمائه للتراجع أو عندنا لا يتحقق له ذلك فإن بوادر إشكالية العلاقة بين المؤسستين تطرح نفسها بقوة تفرض التدخل من أجل ضمان تربية حقيقة مرغوبة للطفل. ومع ذلك يمكن القول بأن تنظيم العلاقة بين المؤسستين يأخذ أهمية خاصة ودائمة لضمان مسار العملية التربوية بصورة صحيحة.

في نسق العلاقة بين المؤسستين يمكن التمييز بين عوامل مرجعية تتميز بدرجة عالية من الثبات في مستوى تقدم الطفل: مثل ثقافة الأبوين، مستوى المدرسة، طبيعة المناهج التربوية المستخدمة وبين عوامل ظرفية تتصل ببعض الإشكاليات التي تحدث بين النسقين التربويين: الأسرة والمدرسة.

في كل الأحوال فإن إيجاد صيغة للتنسيق تبرز بصورة كبيرة عندما يتعرض الطفل لصعوبات وإكراهات تؤثر على مسار حياته المدرسية والعلمية والشخصية.

فبعض العوامل والمتغيرات الأسرية أو المدرسية قد تتدخل للتأثير سلبا على مسار نماء الطفل: فالطفل الذي يتعرض لتسلط المعلم أو هذا الذي يتعرض لتسلط أبيه قد يعاني تراجعا تربويا وتحصيليا في حياته المدرسية.

وهنا يجب التدخل لمعرفة أسباب التأخر الدراسي عند الطفل وتحديد منشئه المدرسي أو الأسري. وهذا التدخل يجب أن يتم بين ذوي الطفل والإدارة المدرسية لتحديد طبيعة المشكلة.

وفي هذا المجال يمكن القول بأن مشكلات الأطفال النفسية والتحصيلية تعود إلى مجموعتين من العوامل هي:

أولاً : عوامل مدرسية مثل: استبداد المعلمين، طريقة التعليم (التلقين)، مضامين المناهج ومدى علاقتها بحياة الطفل، القطيعة بين المدرسة وحاجات الطفل، غياب أجواء التفاعل الودي بين الأطفال والمعلمين، إهمال الجوانب النفسية عند الطفل، عدم قدرة المعلم على فهم وضعية الطفل النفسية والاجتماعية.

ثانياً: عوامل أسرية مثل: تصلب الأسرة في معاملة الطفل، غياب الوالدين، عمل الأم خارج المنزل، عدد الاخوة، مساحة المنزل، تأمين حاجات الطفل الأساسية والترويحية، إهمال الأبوين، تفكك الأسرة، ضعف مستوى تعليم الأبوين، التأكيد على أهمية الجانب التحصيلي على الجانب النفسي عند الطفل.

ثالثا: عوامل مدرسية وأسرية في الآن الواحد: قد تجتمع هذه العوامل دفعة واحدة فيصبح الطفل بين فكي الكماشة: الأسرة من جهة والمدرسة من جهة أخرى. وهنا يتحول

الطفل إلى ضحية تربوية حيث تأتي التحديات التي يواجهها على حياته التحصيلية والنفسية في الآن الواحد.

يرى فاروق خورشيد: «أن أطفالنا يعيشون منذ بداية التعليم الأول في بلادنا ازدواجية لغوية وازدواجية فكرية وازدواجية اجتماعية تؤثر سلبا في البنية العقلية والسلوكية للناشئة». فالطفل في حياته اليومية يتكلم لغة غير هذه التي يتعلمها في المدرسة أو هذه التي يطالعها في الكتب أو تلك التي يستمع إليها في الإذاعة والتلفزيون.

١ ـ تكمن إشكالية العلاقة بين المؤسستين في منظومة من التناقضات الحيوية التي تفصل بينهما. فالأسرة هي البيئة الطبيعية للطفل حيث يجد الحنان والحب والرعاية والتسامح غالبا. وعلى خلاف ذلك يجد الطفل في المدرسة عالم المواظبة والإلزام والعمل والانصياع للنظام.

٢ ـ في الأسرة يتكلم الطفل غير اللغة التي يتكلمها في المدرسة.

٣ ـ في الأسرة يكون الطفل مركزا لاهتمام العائلة ولكنه في المدرسة يجد نفسه على مبدأ المساواة مع الآخرين.

٤ ـ للأسرة معايير تختلف عن هذه التي تسود في المدرسة.

٥ ـ الأسرة تلبي احتياجات الطفل بينما لا يجد ذلك في عالم المدرسة.

٦ ـ في الأسرة يجب عليه أن يتصرف وفقا لمعايير تختلف عن هذه التي توجد في المدرسة.

ويتضح أن الإشكالية هنا تكمن في نوع من التجانس بين العالمين بين عالم الأسرة وعالم المدرسة.

وضحنا فيما سبق مختلف العوامل المدرسية والأسرية التي تؤثر في عملية نماء الطفل وتشكل شخصيته وقد تبين لنا أن هناك عوامل ومتغيرات مستقلة ومتغيرات متحولة ومتغيرات وسطية في دينامية التأثير التربوي للمؤسستين واتضح أيضا أن وضعية العلاقة بين المؤسستين تأخذ صيغ معادلات بسيطة أحيانا ومعقدة في أغلب الأحيان. وهذا يعني أن حالة كل طفل هي حالة خاصة في وضعية علاقته بالمدرسة والأسرة.

ففي كل علاقة بين المدرسة والأسرة تأخذ صيغة علاقة ثلاثية أي بين أنظمة ثلاثة هي: النظام الأسري بكل مكوناته والنظام المدرسي بكل فعالياته والنظام الشخصي للطفل بكل وضعياته النفسية والمعرفية.

لو حاولنا أن ننظر وفق رؤية بسيطة لطبيعة هذه العلاقة أو لو حاولنا أن نقدم هذه العلاقة بصورة معادلة بسيطة فإنه يمكننا أن نصوغ العلاقة على النحو التالي:

إذا كان لدينا طفل ينتمي إلى أسرة تتوافر فيها كل شروط الازدهار واليسر الثقافي والاقتصادي من تعليم الوالدين ومستوى دخلهما ومستوى السكن وعدد أفراد أسرة نموذجي وهذا الطفل يدرس في مدرسة ابتدائية حديثة بمستوياتها التربوية والاجتماعية فإنه يمكن لنا أن نتنبأ بأن هذا الطفل سيحقق نجاحا تربويا وشخصيا وعلميا. ولو افترضنا أيضا أنه يتابع دراسته في مدرسة متواضعة فإنه سيحقق نجاحا أقل وهذه النتيجة تنسحب على أغلب الأطفال الذين يعيشون مثل هذه الوضعية.

وعلى خلاف ذلك إذا كان لدينا طفل ينتمي

إلى أسرة فقيرة إلى كل شروط الحياة الثقافية والاقتصادية من انخفاض تعليم الوالدين ومستوى دخلهما وتدني مستوى السكن، وافترضنا بالتالي أن الطفل يدرس في مدرسة ابتدائية تقليدية متدنية بمستوياتها التربوية والاجتماعية فإنه يمكن لنا أن نتنبأ بأن هذا الطفل لن يحقق نجاحا تربويا أبدا وأن مصيره هو الخروج المبكر من المدرسة إلى سوق العمل. ولو افترضنا أيضا أنه يتابع دراسته في مدرسة حديثة فإننا سنصل إلى نتيجة مماثلة أيضا وهذه النتيجة تنسحب على أغلب الأطفال الذين يعيشون مثل هذه الوضعية أيضا.

يشير المثالان السابقان إلى حتمية الشروط الأسرية في عملية النماء والتطور المعرفي عند الأطفال وبالتالي إلى محدودية الشروط المدرسية بصورة واضحة.

أما المعادلات المعقدة فهي عندما يجد الأطفال شروطا استثنائية في طبيعة حياتهم الأسرية أو المدرسية: مثال: طفل ينتمي إلى أسرة فقيرة بمختلف المعايير إلا أن الأم تملك وعيا تربويا وثقافيا عالياً (ويمكن أن يكون الأب في هذا المثال) وقد يصادف أن الطفل يقع بين أيدي معلمين من ذوي الخبرات العالية فقد يستطيع الطفل عبر عمليات التشجيع المستمر أن يحقق نجاحا مدرسيا كبيرا أو مقبولا على الأقل. ومع ذلك فإن الحالات الاستثنائية تبقى إلى حد كبير استثنائية.

كيفية التنسيق بين المؤسستين في تحقيق مصالح الطفل النفسية والتربوية

عندما يعاني الطفل يجب العمل على تحديد عناصر معاناته وقد يكون في الحوار بين المدرسة والمنزل أهمية كبيرة لمصلحة الطفل. ولكن وكما يقال فإن درهم وقاية خير من قنطار علاج إذ يجب أن نواجه التحديات بصورة مستمرة وألا ننتظر وقوع الأطفال في مشكلات تتطلب التدخل. وقبل بناء أنساق التعاون والتكامل بين المؤسستين يجب على الأبوين والمعلمين أن يدركوا الآثار الكبيرة التي تتركها عوامل الحياة الأسرية في حياة الأطفال وفي مدى قدرتهم على التحصيل والمتابعة وتحقيق النجاح وعليهم في الوقت نفسه أن يدركوا أيضا تأثير العوامل المدرسية أيضا في تحديد مستويات نجاح الطفل واستمرارية تقدمه.

العوامل الأسرية وتأثيرها في حياة الطفل المدرسية

يتوقف أثر الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية، على نسق من العوامل البنيوية المكونة لها: كالأصل الاجتماعي، ومستوى الدخل، والمستوى التعليمي للأبوين، وعدد أفراد الأسرة، والعلاقات القائمة بين أعضاء الأسرة والمفاهيم والقيم التي تتبناها الأسرة، وعلى الخصوص المفاهيم التي تتصل بأساليب التنشئة الاجتماعية.

ويؤكد بيرت على أهمية هذه العوامل الأسرية بقوله: «إن أشيع العوامل وأكثرها خطرا وتدميرا على حياة الفرد هي العوامل التي تدور حول حياة الأسرة في الطفولة»(٢٧).

ويمارس كل عامل أسري دورا خاصا في عملية التنشئة الاجتماعية، ويتكامل ذلك الدور

مع جملة التأثيرات التي تمارسها العوامل الأخرى. وتحقق هذه العوامل المختلفة للأسرة نوعا من التوازن والتكامل في التأثير على شخصية الأطفال.

ويمكن للباحث أن ينظر إلى تأثير الأسرة على أفرادها بوصفها نظام متكامل، أو من خلال تأثير بعض جوانب هذا النظام على الأطفال في نواحي متعددة أهمها: الجانب الانفعالي، والجانب المعرفي، والجانب الاجتماعي في شخصية الطفل. ويتمثل الجانب الانفعالي، عند الطفل في جملة من الخصائص النفسية كالخوف، والخجل ، والجرأة والإحجام ، والغضب، والثقة بالنفس، والإحساس بالأمن العاطفي والنزعة إلى الاستقلال، أو التسلط والكراهية والعدوان، الحب أو الحقد، سرعة الانفعال، القلق، الاستسلام، الخضوع، المبادرة، الروح النقدية. ويتمثل الجانب المعرفي في مستوى ذكاء الطفل، مستوى تحصيله المدرسي ومستوى خبراته ومعارفه عن الوسط وقدراته التحصيلية.

ويتمثل الجانب الاجتماعي في قدرة الطفل على تمثل المعايير السلوكية الخاصة بحياة الجماعة، وعلى التكيف في منظومة العلاقات الاجتماعية القائمة في وسط الجماعة. حيث يتميز سلوك الطفل بالمرونة الاجتماعية والقدرة على إقامة علاقات اجتماعية متوازنة في إطار الجماعات التي يترتب عليه أن يعيش في كنفها.

ومما لا شك فيه أن الجوانب المذكورة تشكل وحدة أساسية هي : شخصية الفرد أو الكائن الاجتماعي، وذلك حين تأخذ بعين الاعتبار أن الشخصية هي: «نظام متكامل من النزعات الثابتة نسبياً، والتي تميز فردا معينا، وهي التي تقرر الأساليب المميزة لتكيفه مع بيئته المادية والاجتماعية».

ونعني بشخصية الطفل، الوحدة الدينامية المنظمة التي تتشكل من الجوانب الانفعالية والمعرفية والاجتماعية. ويتبين مما سبق أننا أمام نظامين: أسرى، وشخصي، كل منهما يؤثر في تكوين الآخر ويحدده. فالأسرة بوصفها نظاما متكاملا يسعى إلى خلق نظام جديد هو شخصية الطفل التي تتكون في إطار الأسرة. والسؤال المحوري الذي يطرح نفسه هنا هو: كيف تؤثر الأسرة في تحديد شخصية الطفل وما العوامل التي تباشر تأثيرها؟.

دور العلاقات الأسرية في التنشئة الاجتماعية للأطفال

تشتمل الأسرة، بحكم بنيتها ووظائفها، على نسق من العلاقات التي تقوم بين أفرادها. وتعد العلاقة القائمة بين الأبوين المحور الأساسي لنسق العلاقات التي تقوم بين أفراد الأسرة، والمنطلق الأساسي لعملية التنشئة الاجتماعية. حيث تعكس العلاقة الأبوية ما يسمى «بالجو العاطفي» للأسرة والذي يؤثر تأثيرا كبيرا على عملية نمو الأطفال نفسيا ومعرفيا. وتمثل العلاقة الأبوية نمطا سلوكيا لأفراد الأسرة. وهذا يعني أن الطفل يكتسب أنماطه السلوكية من خلال تمثل هذه العلاقات السلوكية القائمة بين أبويه.

فالأطفال، كما هو معروف، يتقمصون

شخصية آبائهم، ويتمثلون سلوكهم ، كنموذج تربوي بشكل شعوري أو لا شعوري. ويتحدد النمط السلوكي داخل الأسرة بتصورات الدور والمواقف، وسلوك الدور الذي يقوم به أفراد الأسرة. ويلاحظ أن الأسرة تتضمن منظومة من الأدوار : كدور الأب ، ودور الأم، ودور الزوجة ، ودور الأخت ودور المربية، وكل دور من هذه الأدوار تجري وفق تصورات قائمة في ثقافة المجتمع العامة أو في ثقافاته الفرعية. وتشكل هذه الأدوار منظومة العلاقات التي تسود في وسط الأسرة والتي تشكل بدورها محور التفاعل الاجتماعي والتربوي داخل الأسرة. وتتباين العلاقات القائمة في إطار الأسرة الواحدة من حيث درجة الحرية، ودرجة الشدة. ويتمثل التصلب التربوي في استخدام الشدة والعنف في العلاقات الأسرية كالضرب، والشجار ، والعقاب الشديد، والاستهتار والظلم، وغياب المرونة في إطار التعامل الأسري.

أما التسامح فيتمثل بالمرونة، والرقة، والحرية، واحترام الآخر، والتكافؤ، والعدالة والمساواة. ويطلق على الجانب الأول من العلاقات علاقات التسلط والقوة، وعلى الجانب الآخر العلاقات الديمقراطية. ويكاد يجمع المربون اليوم بأن أسلوب الشدة لا يتوافق مع متطلبات النمو النفسي والانفعالي عند الأطفال، بل يؤدي في جملة ما يؤديه، إلى تكوين مركبات وعقد النقص، والضعف، والإحساس بالقصور، وإلى تنمية الروح الاستلابية الانهزامية عند الطفل. وعندما تلجأ الأسرة إلى أسلوب الشدة فإنها تمارس دورا سلبيا يتناقض مع مبدأ خفض التوتر النفسي الدائم عند الأطفال. ويؤدي أسلوب الشدة، في جملة ما يؤديه أيضا، إلى تحقيق مبدأ الاغتراب النفسي الانفعالي عند الأطفال.

ولقد بينت الدراسات الجارية في هذا الميدان أن العلاقات الديمقراطية المتكاملة التي توجد داخل الأسرة تؤدي إلى تحقيق التوازن التربوي والتكامل النفسي في شخص الأطفال: كالجرأة، والثقة بالنفس، والميل إلى المبادرة ، والروح النقدية، والإحساس بالمسؤولية، والقدرة على التكيف الاجتماعي.

ومن الدراسات التي أجريت في هذا المجال دراسة بلودوين Boldun التي تناول فيها أثر المعاملة الديمقراطية المترلية على سلوك ١٧ طفلاً، حيث وجد أن ديمقراطية البيت تخرج أطفالا نشيطين هجوميين، غير هيابين، مخططين ، فضوليين ميالين إلى التزعم. وعلى خلاف ذلك وجد أن الأطفال الذين يأتون من أسر متسلطة ميالون إلى الهدوء، غير هجوميين، محدودي الفضول قليلي الأصالة، وضعاف الخيال. كما تتفق نتائج دراسات عديدة على أن الأطفال الذين ينتمون لأسر ديمقراطية يتميزون عن الأطفال الذين ينتمون لأسر متسلطة بأنهم:

١ ـ أكثر اعتمادا على الذات وميلا إلى الاستقلال وروح المبادرة.
٢ ـ أكثر قدرة على الانهماك في نشاط عقلي تحت ظروف صعبة.
٣ ـ أكثر تعاونا مع الأطفال الآخرين.
٤ ـ أكثر اتصافا بالود وأقل اتصافا بالسلوك العدواني.
٥ ـ أكثر تلقائية وأصالة وابتكارا.

وتبين دراسات أخرى وجود ارتباط بين معدل الذكاء ونوع المعاملة التي كان يجدها الأطفال في وسطهم المنزلي، وأن الطفل الذي ينشأ في أجواء مشحونة بالمشاجرات والانفعالات القاسية ينشأ مشحونا بالعصابية والقلق، والتوتر والخوف.

«فالطفل يتعلم أول درس له في الحب والكراهية في المنزل، وتحت تأثير العلاقات الأسرية القائمة»(٣٤) فالبيت الذي تسوده أجواء التفاهم بين أعضاء الأسرة جميعا يكون خير موقع للطفل على المستوى الانفعالي، وعلى العكس من ذلك، فإن البيت الذي تسوده الخلافات العائلية، وتشيع فيه روح الأنانية والحقد، يؤدي إلى إصابة الطفل بالانحرافات والتوتر، والقلق والخوف، والميل إلى العزلة والانطواء، وعدم القدرة على تبادل العواطف مع غيره من الأفراد. وقد يخرج إلى المجتمع وهو يضمر روح العداء للجميع فيصبح في عداد الجانحين والأطفال المشاكسين. ومن هنا كانت مهمة التربية الأولى أن تكون العائلة مصدر حب، ومنبع عطف وأمان.

العامل الثقافي للأسرة ودوره في التنشئة الاجتماعية

يتحدد العامل الثقافي في الأسرة، على المستوى الإجرائي، بمستوى تحصيل الأبوين المدرسي، ومستوى الاستهلاك الثقافي الذي يتمثل في عدد الساعات التي يقضيها الأبوان في قراءة الكتب والمجلات كما في نوع المواد المقروءة. حيث بينت الدراسات الجارية في هذا الخصوص، أن هناك تباينا في أساليب التنشئة الاجتماعة بين الأسر بتباين المستويات الثقافية للأم والأب. وقد تبين أيضا أن الأبوين يميلان إلى استخدام الأسلوب الديمقراطي في التنشئة الاجتماعية وإلى الاستفادة من معطيات المعرفة العلمية في العمل التربوي كلما ارتفع مستوى تحصيلهما المعرفي أو التعليمي. وعلى العكس من ذلك يميل الأبوان إلى استخدام أسلوب الشدة كلما تدنى مستواهما التعليم.

وتبين نتائج الدراسة التي أجراها صفوح الأخرس في سوريا على عينة واسعة تقدر بأربعمائة (٤٠٠) أسرة سورية أن هناك علاقة ارتباطية قوية بين مستوى تعليم الأبوين ومدى استخدام الشدة في العمل التربوي: أبدى ٧,٦٪ من الآباء حملة الشهادات الجامعية ميلهم إلى استخدام الشدة في التربية مقابل ٢٥٪ عند الآباء الأميين.

وعلى العكس من ذلك أعلن ٩,٤٨٪ من الآباء الجامعيين اعتمادهم على أسلوب التشجيع مقابل ١٥٪ فقط عند الآباء الأميين. وتشير الدراسة إلى نتائج مماثلة فيما يتعلق بأسلوب التربية ومستوى تعلم الأم. وفي سياق آخر تبين الدراسات الجارية أن مستوى تحصيل الأطفال أبناء الفئات التعليمية العليا يكون أفضل من مستوى تحصيل أبناء الفئات التعليمية الدنيا. وتلك هي النتيجة التي توصل إليها الباحث الفرنسي بول كليرك Paul Clerc في دراسة له حول دور الأسرة في مستوى النجاح المدرسي في فرنسا على عينة وطنية من التلاميذ، في مستوى المرحلة الإعدادية وذلك عام ١٩٦٣، أن النجاح المدرسي للأطفال يكون على وتيرة واحدة

بالنسبة للأطفال الذين يكون آباؤهم من مستوى تحصيل واحد وذلك مهما يكن التباين في مستوى دخل العائلة الاقتصادي، وعلى خلاف ذلك، إذا كانت العائلة المادية متفاوتة فإن نجاح الأطفال يتباين بمستوى تباين المستوى التحصيلي لآبائهم.

وفي هذا الخصوص يعلن كل من بورديو Bourdieu وباسرون Passoron في كل أعمالهم عن الدور الكبير الذي يلعبه العامل الثقافي على مستوى التحصيل المدرسي للأطفال.

ولقد تبين لنا في دراسة أجريناها عام ١٩٨٥ حول عينة من طلاب جامعة دمشق أن عدد الطلاب في التعليم العالي يميل إلى التزايد وفقا لتدرج ثقافة الأب الحاصلة وأنهم يتوزعون في الفروع العلمية الهامة كلما تم التدرج في السلم التعليمي للأب، وتشير نتائج دراسات أخرى إلى أهمية العلاقة بين المستوى الثقافي للأب وحاصل الذكاء عند الأطفال، ونمط شخصياتهم ومدى تكيفهم، وتدل هذه الدراسات إلى ارتباط قوي بين طموح الأطفال العلمي والمهني، والمستوى التعليمي لرب الأسرة. ويعود تأثير العامل الثقافي إلى جملة من العوامل: كمستوى التوجيه العلمي للأبوين، وأنماط اللغة المستخدمة ومستوى التشجيع الذي يقوم به الآباء نحو أطفالهم.

العامل الاقتصادي للأسرة

يتم تحديد العامل الاقتصادي للأسرة بمستوى الدخل المادي الحاصل، ويقاس ذلك من خلال الرواتب الشهرية أو الدخول السنوية التي يتقاضاها أفراد الأسرة. وغالبا ما تحسب نسبة الدخل بتقسيم الدخول المادية على عدد الأفراد. ويقاس المستوى الاقتصادي أحيانا بقياس مستوى ممتلكات الأسرة من غرف، أو منازل، أو سيارات أو عقارات، أو من خلال الأدوات التي توجد داخل المنزل: كالتلفزيون والفيديو... الخ.

وتتباين هذه المؤشرات بتباين مناهج البحث المستخدمة في هذا المجال،. ويلعب الوضع المادي للأسرة دورا كبيرا على مستوى التنشئة الاجتماعية للأطفال، وذلك في مستويات عديدة: على مستوى النمو الجسدي والذكاء، والنجاح المدرسي وأوضاع التكيف الاجتماعي. وتبين الدراسات العديدة أن الوضع الاقتصادي للأسرة يرتبط مباشرة بحاجات التعلم والتربية فالأسرة التي تستطيع أن تضمن لأبنائها حاجاتهم المادية بشكل جيد من غذاء، وسكن ، وألعاب ، ورحلات علمية، وامتلاك الأجهزة التعليمية: كالحاسب ، والفيديو، والكتب، والقصص. تستطيع أن تضمن من حيث المبدأ الشروط الموضوعية لتنشئة اجتماعية سليمة، وعلى العكس من ذلك فإن الأسر التي لا تستطيع أن تضمن لأفرادها هذه الحاجات الأساسية لن تستطيع أن تقدم للطفل إمكانيات وافرة لتحصيل علمي، أو معرفي مكافئ. وبالتالي فإن النقص والعوز المادي سيؤدي إلى شعور الأطفال بالحرمان والدونية، وأحيانا إلى السرقة والحقد على المجتمع. ويلعب هذا العامل دوره بوضوح عندما تدفع بعض العوائل أطفالها للعمل المبكر، أو الاعتماد على مساعدتهم وهذا من

شـــأنه أن يكرس لدى الأطفـــال مـــزيدا من الإحساس بالحرمان والضعف ويحرمهم من فرص تربوية متاحة لغيرهم.

تشير الدراسة التي قام بها المعهد العالي في هينو بفـرنسـا، التي أجـريت على تسع وعشرين صفا، وعلى عينة تقدر بحوالي ٦٢٠ طالبا وذلك من أجل تحديد مستوى الذكاء وفقا لمستوى دخل أسرة التلاميذ، إلى أن هناك علاقة ترابط قوية بين المستوى الاقتصادي للأسرة، وحاصل الذكاء عند التلاميذ. وتشير نتائج هذه الدراسة إلى فوارق كبيرة بين حاصل الذكاء بين هؤلاء الطلاب، حيث بلغ متوسط الفروق المئوية للمتوسطات بين أبناء الفئة الميسورة والفئة الفقيرة (٣٧) نقطة، وهي (+٢٠) نقطة لصالح أبناء الفئة الميسورة ، (١٧) نقطة عند أبناء الفئة الفقيرة، وقد بلغ هذا التباين (٨٥) نقطة في اختبار القراءة، و(٩٦) نقطة في اختبار الإملاء، و(٤٥) نقطة في اختبار الحساب (٤١). وقد بينت الدراسة نفسها أن الأطفال الذين يتعرضون للرسوب هم في الأغلب من أبناء الفئات الفقيرة حيث بلغت نسبة الرسوب عند أبناء الفئة الميسورة ٥,٥٪ و ٢,٢٨٪ عند الفئة المتوسطة، و ٤,٤٧٪ عند أبناء الفئات الفقيرة (٤٢) ويذهب كثير من الباحثين اليوم في مجال علم الاجتماع التربوي ، إلى الاعتقاد بأن الطلب التربوي من قبل الأسرة يتم عبر مفاهيم التوظيف والاستثمار، وبالتالي فإن الأسرة الميسورة تستطيع أن تمول دراسة وتحصيل أبنائها من أجل تحقيق مزيد من النجاح والتفوق (٤٣). وعلى خلاف ذلك فإن الأسرة الفقيرة تدفع أبناءها إلى سوق العمل في مراحل مبكرة من حياتهم وقبل إتمام دراستهم. وفي هذا الصدد يذهب المفكر الأمريكي ايليتش إلى الاعتقاد بأن اللامساواة المدرسية تنبع من اللامساواة الاقتصادية بشكل مباشر. ويؤكد على أهمية هذه الفكرة أيضا المفكر الفرنسي بودون Boudon حيث يذهب إلى القول بأن العامل الاقتصادي للأسرة يلعب دورا محددا على مستوى نجاح أبنائها(٤٤)، ويرى جاك هالاك في هذا السياق أن الأسرة توظف بعضا من دخلها في عملية التربية والتعليم وذلك من شأنه أن يعطي الأطفال الذين ينحدرون من أسر غنية فرصاً أفضل في متابعة تحصيلهم المدرسي والعلمي.

تأثير الوضع المهني للأب في عملية التنشئة الاجتماعية

يلاحظ الباحثون وجود ترابط وثيق بين مهنة الأب ومستوى النمو العقلي عند الأطفال. ويتمثل القانون الناظم للعلاقة بين المهنة وحاصل الذكاء، في أن حاصل الذكاء يرتفع تدريجيا كلما تم الصعود في السلم المهني للأب. ومن أهم الدراسات التي أجريت في هذا المجال البحث الذي أشرف عليه المجلس الاسكوتلاندي للبحوث التربوية والذي تناول عينة واسعة قدرت بحوالي سبعون ألف طفل.

وقد بلغ عدد الأطفال الذين أظهروا حاصل ذكاء عال(١١٣ وما فوق) ٢٠٪ من مجموع عدد أفراد العينة. وتم توزيع هؤلاء الأطفال وفقا للفئات المهنية لآبائهم وقد تبين أن ٦٦٪ من أبناء أساتذة الجامعة والمهن الحرة ينتمون

إلى فئة الأطفال الأذكياء مقابل ١٠٪ من أبناء العمال المهنيين غير المؤهلين. وقد بينت الدراسة التي أجريناها في فرنسا عام ١٩٨٨ حول اللامساواة الاجتماعية في التعليم العالي الفرنسي أن الالتحاق بالجامعة والنجاح فيها واختيار الفروع العلمية الهامة (الطب الهندسة) أمور مرهونة إلى حد كبير بالانتماء الاجتماعي المهني للطلاب وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١ ـ أبناء الفئات المهنية العليا (أطر عليا ومهن حرة) أكثر التحاقا وتواجدا في الجامعة من أبناء الفئات المهنية الدنيا (عمال زراعيين).

٢ ـ تزداد نسبة نجاح الطلاب كلما توجهنا صعودا في السلم الاجتماعي المهني.

٣ ـ تزداد نسبة التحاق الطلاب في الفروع العلمية الهامة كلما توجهنا نحو الفئات المهنية العليا والعكس صحيح. أي أن أبناء العمال والمزارعين والموظفين غالبا ما يتواجدون في الفروع العلمية الأقل أهمية. بحيث تبين الدراسات الجارية في فرنسا اليوم أهمية الانتماء المهني للأب في تحديد مصير الطلاب على مستوى التحصيل العلمي في المدارس العامة وفي الجامعات.

نحو رؤية شمولية لدور الأسرة في تنشئة الطفل

لن نستطيع عبر مجموعة محددة من الصفحات أن نتناول جوانب العلاقة بين الأسرة والتنشئة الاجتماعية للطفل، وذلك لأن متغيرات الأسرة متعددة جدا ولا نستطيع أن نتناول جميع هذه المتغيرات بالدراسة، مثل: حجم الأسرة، ومرتبة الطفل بين أخوته وثقافة الأم، وأسلوب التنشئة الاجتماعية المتبع في التربية، ومكان السكن، وغير ذلك من المتغيرات المتعددة، والأمر نفسه ينسحب على شخصية الطفل حيث يمكن أن نميز جوانب متعددة في شخصيته على المستوى الانفعالي والجنس والعمر... الخ.

ولكننا إذا حاولنا أن نجمل هذه المتغيرات في نسق واحد يمكن أن نتحدث عن شخصية الأسرة، وشخصية الطفل وعن الجدل الذي يقوم بينهما، والعوامل الاقتصادية والثقافية والتفاعلية للأسرة تشكل ما يسمى بوحدة المستوى الاجتماعي. ونعني هنا بالمستوى الاجتماعي ذلك الكل المركب الديناميكي من سمات الأسرة وخصائصها ثقافيا واجتماعيا ولغويا واقتصاديا. وعندما ننظر هنا إلى المستوى الاجتماعي كنسق متكامل، يمكن لنا أن نصنفه في فئات، أو في تدرجات مئوية تبدأ من مستويات دنيا إلى مستويات عليا، وهذا يعني أن الأسرة التي تستجمع في بنيتها الشروط النموذجية (مستوى مادي، ثقافي، تفاعلي) هي الأسرة التي تستطيع أن تشكل المناخ النموذجي لتربية نموذجية متكاملة وهي الأسرة التي تستطيع أن تحقق أفضل الشروط الممكنة لتربية أصيلة متكاملة.

الصدمة المدرسية

(اللقاء الأول بين الطفل والمدرسة)

يشكل اللقاء الأول بين الطفل والمدرسة

نوعا من الصدمة الوجودية بالنسبة للطفل حيث ينتقل وللمرة الأولى إلى عالم جديد تسوده قوانين وقيم غير هذه التي عرفها في إطار أسرته. في نسق هذه الصدمة النفسية يجد الطفل نفسه في غمرة علاقات جديدة تتطلب منه وإلى حد كبير الاعتماد على ذاته في التكيف مع الآخرين كما تتطلب منه إدراكا لحدود حريته وعلاقته بالآخر. فالحدث المدرسي يترك في نفس الطفل انطباعات مؤلمة تترك بصماتها في وجدان الطفل وفي بنيته السيكولوجية.

وبقدر ما يستطيع الطفل تجاوز هذه الصدمة يستطيع في المستقبل أن يحقق توافقا كبيرا مع عالم المدرسة ومع مقتضيات النجاح فيها. وفي هذه المرحلة يتوجب على ذوي الأطفال وعلى المعلمين أيضا أن يبذلوا قصارى جهدهم في تقديم الدعم العاطفي والإنساني لمساعدة الأطفال في تجاوز الصدمة الفطامية الأولى: قد تكون هي المرة الأولى التي يغادر فيها الطفل أبويه للتكيف مع عالم جديد وغريب ومختلف عن عالمه الأسري إلى حد كبير أو صغير.

ويدرك الأهل غالبا أن دخول الطفل إلى المدرسة يشكل بداية هم جديد ومعاناة جديدة حيث تبدأ الصعوبات غالبا مع هذه المرحلة العمرية. ويعتقد اليوم أغلب الباحثين أن المدرسة الابتدائية تلعب دورا حاسما في حياة الطفل وفي تحديد مسار حياته المدرسية. فالسنوات الخمس أو الست الأولى التي يقضيها الطفل في أحضان المدرسة الابتدائية تساعد الطفل في عملية اكتساب الأدوات الأساسية للمعرفة: كالتعبير الشفوي والكتابي والقراءة والحساب والحس النقدي والقدرات الفيزيائية والرياضية.

وفي هذه المرحلة يتوجب على الآباء والمعلمين تحقيق درجة عالية من التنسيق في سبيل احتواء الصعوبات التي يواجهها الطفل في المدرسة وتمكين الطفل من السيطرة على عالمه الجديد وعلى معايير السلوك والتكامل مع وسط المدرسة بما ينطوي عليه هذا الوسط من تناقضات وإشكاليات.

المجالس التربوية ضرورية لتحقيق التوازن بين المدرسة والأسرة

في نسق الإشكاليات التي تطرحها العلاقة بين المؤسستين تطرح المجتمعات الحديثة أهمية المجالس التربوية التي تشكل صورة متقدمة لآليات التفاعل بين المؤسستين وتحقيق نوع من التنسيق التربوي المتكامل بينهما. لقد تطورت هذه المجالس بصورة واسعة في البلدان الغربية وتركت ممارسة المجالس هذه تراثا غنيا بعطاءاته الفكرية والاجتماعية. ومن أهم هذه المجالس :

١ ـ مجالس المعلمين

٢ ـ مجالس الآباء ومجالس الأمهات أيضا.

٣ ـ مجالس الطلاب والتلاميذ.

٤ ـ مجالس الآباء والمعلمين.

ولكل من هذه المجالس وظيفتها وأهميتها ولكن الوظيفة الأساسية لهذه المجالس تكمن في تحقيق التوازن والتكامل بين الأسرة والمدرسة في تحقيق تكامل العملية التربوية من أجل نمو الأطفال وازدهارهم. وقد بدأت

هذه المجالس تأخذ بعين الاعتبار المبدأ التمثيلي وتعتمد الممارسات الديمقراطية في اختيار أعضائها وممثليها ومن ثم اختيار ممثلين لكل مجلس من المجالس الأخرى. فعلى سبيل المثال يضم مجلس المعلمين ممثلين من مجالس أولياء الأمور ومن مجالس الطلاب والتلاميذ. وكذلك هو الحال بالنسبة إلى مجالس أولياء الأمور. والهدف من هذا التمثيل زيادة درجة الاتصال وفاعلية التنسيق بين هذه المجالس التي أصبحت مؤسسات ضرورية وفاعلة في بنية العمل التربوي بصورة عامة.

النشاطات التربوية بين عالم الأسرة وعالم المدرسة

تبين وقائع الحياة التربوية أن إحدى كبريات المشكلات التي يعانيها العمل التربوي في المدرسة يتمثل في الهوة التي تفصل بين عالم المدرسة وعالم الأسرة ومن هذا المنطلق فإن المدارس الحديثة تسعى اليوم إلى هدم هذه الهوة عن طريق المشاركة الحقيقية للآباء والمعلمين والتلاميذ في نشاطات متنوعة فنية واجتماعية وتربوية ومن هذه النشاطات يشار إلى:

١ ـ احتفالات وندوات ورحلات ونشاطات يشارك فيها الآباء إلى جانب المعلمين والأطفال.

٢ ـ مشاركة الآباء كل حسب اهتماماته في تقديم بعض الدروس والمحاضرات عن طبيعة عمله: مثل: الطبيب، والمهندس، وشرطي المرور، التاجر، وموظف البنك، ورجل السياسة، والجندي في الجيش. فقد يطلب حضور الآباء عبر برنامج زمني ليجيب عن أسئلة الأطفال فيما يتعلق بمهنته. وهذه هي إحدى أهم الطرق في هدم الهوة القائمة بين المدرسة والحياة.

٣ ـ قد يمكن لبعض الأسر أن تنظم نشاطات اجتماعية أو حفلات تربوية تغطيها من التبرعات أو من مشاركة رمزية من قبل الأطفال.

٤ ـ يمكن ومن خلال التعاون بين أولياء الأمور وإدارة المدرسة إقامة بعض المشروعات الاقتصادية التي يشارك فيها التلاميذ وأوليائهم ومعلميهم مثل: مكتبة وقرطاسية داخل جدران المدرسة، كافيتريا ، صيدلية، دكان حلاقة وقص شعر التلاميذ، وأشياء أخرى من هذا القبيل ويمكن رصد جزء من ريع وأرباح هذه المشاريع لصالح النشاطات الطلابية المشتركة.

ماذا يجب على الآباء أن يفعلوا في مواجهة تحديات المدرسة؟

ماذا يجب على المعلمين أن يفعلوا في مواجهة الصعوبات العائلية؟

يلاحظ أن أغلب المعلمين يهملون الجوانب النفسية والاجتماعية عند الأطفال ويركزون على أهمية الجوانب التعليمية الخالصة مثل الرياضيات واللغات وغير ذلك. وغني عن البيان أن نجاح الطفل الشامل ليس مرهونا بالجوانب التعليمية فحسب وعلى خلاف ذلك فإن الاقتصاد على الجوانب التعليمية فحسب

يؤدي إلى الحد من إمكانيات الطفل وقدراته الإبداعية. فذكاء الطفل يصطدم بالحواجز التقليدية التي تحاصره ولا سيما التركيز على المواد المدرسية التقليدية التي تعرض بصورتها المملة التي تتنافى مع كل إمكانيات الإبداع والابتكار.

إن المهمات الأولى للآباء الذين يرغبون في أن يحققوا لأطفالهم فرصاً نمائية واسعة تكمن في إعطاء الطفل فرص اكتشاف العالم: عالم الفن والرسم والموسيقى والسينما والحفلات. فمثل هذه الجوانب تنمي في الطفل أحاسيسه الإنسانية وتنهض بذكائه العام. ويضاف إلى ذلك أنه يجب أن نعرف الطفل بالأسس العامة للثقافة التي ينتمي إليها ويمكن لمثل هذا العمل أن يبدأ وبصورة متواضعة ومبسطة ولكنه سيوقظ في الطفل الرغبة في الكشف والاستطلاع والإبداع. وهذا من شأنه في النهاية أن ينمي في الطفل اتجاهات ثقافية ضرورية له من أجل متابعة دراساته الثانوية والجامعية. وغني عن البيان أن الطفل سيبدي بالضرورة مزيدا من الاهتمام ودرجة أكبر من النجاح عندما يمارس اكتشافاته للعالم بمختلف جوانبه مع والديه.

فعندما يشارك الأب طفله في قراءة لوحة فنية أو أن يستمع إلى سمفونية بيتهوفن أو إلى موسيقى الجاز فإننا نعطي الطفل إمكانية كبيرة في تنمية ذكائه وتكثيف طموحاته في الكشف والاستطلاع والإبداع.

لقد بينت التجربة العلمية والأبحاث الجارية في ميدان الطفولة بأن الأطفال المبدعين والمتميزين في المدرسة هم أولئك الذين يوجدون في حالة انهماك دائم وهم مشغولون دائما بنشاطات رياضية وفنية وثقافية واجتماعية.

فمثل هذه النشاطات تؤدي إلى بناء الشخصية وتنمية القدرة على الفعل والأداء الجيد.

ويقترح بعض المفكرين أنه في حالة الإخفاق المدرسي يجب أن نعلم الطفل ممارسة نشاطات رياضية أو فنية لأن ذلك يمثل أداة رائعة من أجل إخراج الطفل من دائرة الإحباط والقلق وتجنبه الألم وأن ذلك يؤدي إلى تأكيد ثقته بنفسه ويساعده في الكشف عن جوانب أخرى من الكفاءات الإنسانية والمواهب.

الاستماع إلى الطفل

من أجل أن نعرف الطفل جيدا يجب أن نستمع إليه، وعندما يكون الطفل صغيرا فإنه يمكن للأم أن تفهمه جيدا. وعندما يكبر الطفل فإن كل شيء يصبح ممكنا ومع ذلك فإن الآباء غالبا لا يملكون الوقت الكافي ليحدثوا أطفالهم ويناقشوهم بما فيه الكفاية.

فالطفل بحكاياته وشغبه وأقاصيصه يبدو رائعا ولا سيما إذا أتيح له أن ينطلق في أجواء المحبة العائلية والقبول العائلي. وإنه لمن الضرورة بمكان أن نعرف بأن الاستماع إلى الطفل أمر في غاية الأهمية وذلك لأن حرية الطفل في الحوار أمر ضروري لنمائه وتطوير قدرته على التعبير والإبداع وبالتالي فإن قدرته هذه مرهونة بما يتاح له من حرية الحوار والمناقشة وإبداء الرأي.

فالحب والحرية يجب أن يشكلا قاعدة

أساسية في سلوكنا مع الأطفال، ومن المفيد جدا أن يتحدث الطفل عن يومه المدرسي وعن علاقاته في داخل المدرسة: ما قام به في المدرسة، ردود فعل المعلم نحو سلوكه، ما درسه ، ما شاهده، ما فهمه وما لم يفهمه. فالطفل عندما يتحدث فإنه يشعر بالارتياح ويتحرر بالتالي من الشحنات النفسية الضاغطة التي سببتها بعض ظروف الحياة المدرسية، وهذا يساعده بالتالي في الاستعداد لممارسة نشاطه اليومي بصورة فاعلة ومتجددة.

وعندما يستمع الآباء إلى الطفل يجب عليهم ألا يصدروا الأحكام حول ما قام به الطفل لأن ذلك يؤثر سلبا على مشاعر الطفل ويكفي أن يتم التعليق بهدوء ومحبة على بعض ما يقوله الطفل وأن نجعله يدرك بأن ما يقوله قد فهم جيدا وأن الاهتمام موجه نحو ما يقوله.وإذا كان الطفل في حاجة لمساعدة أو تدخل فيجب على الكبار ألا يترددوا في تقديم المساعدة الممكنة.

فعندما يحتاج الطفل إلى مساعدة في حل مشكلة مع معلمته أو مع أحد رفاقه فيجب أن تقدم له المساعدة والمشورة في كيفية العمل.قد نقترح عليه مثلا إجراء حوار موضوعي مع المعلمة وذلك لتفادي صراع قد يقع بينه وبين بعض رفاقه في المدرسة.

الاتصال مع المعلمين والاتصال مع ذوي الأطفال

وقد يحدث أن تكون بعض المشكلات التي يواجهها الأطفال على درجة عالية من الصعوبة والتعقيد وأنه لا يمكن للحوار مع الطفل أن يؤدي إلى إيجاد الحلول المناسبة وفي مثل هذه الحالات المستعصية يجب على الآباء التدخل والتواصل مع المعلمين وإدارة المدرسة من أجل التوصل إلى الحلول المناسبة.

وعندما يريد الآباء التدخل يجب عليهم أن يأخذوا بعض الاعتبارات الهامة التي تتصل بوضعية المعلمين والمدرسين. فالمعلمون غالبا ما يتعرضون لهجوم الآباء وهذا مع دورة الزمن يجعلهم بالغي الحساسية فيما يتعلق بالآباء وذوي الأطفال وقد يصعب عليهم تحمل المضايقات بسبب حساسيتهم المفرطة وذلك لأنهم لا يحصلون دائما على الاحترام الذي يستحقونه من قبل الآباء.

وهذا يعني أن أي تدخل واتصال مع المعلم يجب أن يكون مبررا كفاية وأن يعرض بطريقة موضوعية ومن غير عنف أو حساسية ووفقا لمبادئ الاتصال الجيد والإدراك الجيد للوضع العام.

وفي المقابل عندما يشعر المعلمون بأن بعض الأطفال يعانون بعض المشكلات المعقدة أو الصعبة يجب استدعاء أولياء التلاميذ وبالطريقة نفسها التي تعتمد على الذكاء الاتصالي الذي يأخذ بشروط الآداب العامة التي يجب أن تراعى لكي لا يساء إلى مشاعر الآباء وأولياء الأمور.

وفي كل الأحوال فإن تبادل الاتصال بين الطرفين يعد عملية تربوية ضرورية لسلامة العمل التربوي وتجنب الأطفال مغبة الانحراف وتوجيههم في المسار الصحيح.

المراجع

١ـ عز الدين دياب، ميادين علم الاجتماع، جامعة دمشق ، مطابع الوحدة ، ١٩٧٨، ص٢٩٩.
٢ـ عبد الله الرشدان، علم الاجتماع التربوي، دار عمان ، عمان ، ١٩٨٤، ص ٣١.
٣ـ عبدالله الرشدان، علم الاجتماع التربوي، المرجع السابق ، ١٣ص.
٤ـ عبد الله الرشدان، علم الاجتماع التربوي، مرجع سبق، ص ١٣٠.
٥ـ عبدالرحيم صالح عبد الله: الأسرة كعامل تربوي وتعاونها مع المدرسة في تربية الأطفال، الاتحاد العام لنساء العراق، بغداد ، ١٩٧٩، ص ٨.
٦ـ عبدالرحيم صالح عبدالله: الأسرة كعامل تربوي وتعاونها مع المدرسة في تربية الأطفال، ص ٩.
٧ـ فاطمة جيوشي: التربية العامة، جامعة دمشق ، الوحدة ، دمشق ، ١٩٨٢، ص٢٧.
٨ـ خالد الطحان: دراسة حول بعض العوامل التي تسهم في التحصيل الدراسي ودور الأسرة فيها، المعلم العربي، السنة الحادية والثلاثون، العدد السابع ، تموز، ١٩٧٨، (ص ٥٣٥٨) ، ص ٥٠٥.
٩ـ فاخر عاقل: علم النفس، دار العلم للملايين، بيروت، الطبعة الخامسة ، ١٩٧٧، ص ٢٢٠.
١٠ـ فريق من الباحثين : علم النفس وميادينه، ترجمة وجيه أسعد، مؤسسة الرسالة، بيروت، بيروت١٩٩٣ ، ص ٧٨.
11 - Vivanine Isambert Jamati: sociologie de l .école, In Maurrice Debesse & Gos-ton Mialaret, Traité des sciences pédagogiques, Aspects soucieux de l.éducation , P.U.F., Paris 1974, p144.
12- Beaudot Alain : Sociologie de l.école, Durand Paris, 1981. P77.
13- Arnolde Cloisse: Initiatio aux de l.éducation, Lieje, Biege, 1967, P146.
14- Beaudot Alain: Sociologie de l.école, Durand , Paris. 1981. P56.
15ـ عبدالباسط عبدالمعطي: اتجاهات نظرية في علم الاجتماع، مجلة عالم المعرفة ٤٤، آب، ١٩٨١، ص ١٥٨.
16-Madeleine Grawitz: Méthodes des sciences sociales, Dalloz, Paris, 1984, P459.
17- Vivainne Isambert Jamati: Sociologie de l.é cole,In Maurice, même source,P153.
١٨ ـ عز مارسيل بوستيك: العلاقة التربوية، ترجمة محمد بشير النحاس، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٦.
١٩ـ زهران حامد عبد السلام: علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨٢. ص ٩٦.
٢٠ـ عبد الله الرشدان: علم الاجتماع التربوي، دار عمان، عمان، ١٩٨٤ ص ٢٠٢.
٢١ـ علي وطفة: التفاعل التربوي بين الطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية: دراسة مقارنة بين جامعتي الكويت ودمشق. المجلة التربوية جامعة الكويت. عدد ٢٧ ربيع ١٩٩٣.
22 - Joel Rosnay: L.analyse systémique Appliqué à l.établissement scolaire, in Beaudot Alain, sociologie de l.école,, Durand, Paris, 1981.

٢٣ ـ تيسير شيخ الأرض: فلسفة التربية عند جون ديوي، مجلة المعلم العربي، العدد الخامس، تموز، آب، (ايلول)، (ص 361 - 379) ,ص ٣٧٣,
٢٤ـ تيسير شيخ الارض: فلسفة التربية عند جون ديوي، المرجع السابق، ٣٧٨.
25 - Arnolde Clausse. Initiation aux sciences de léducation, même source.
٢٦ ـ فاروق خورشيد: هموم كاتب العصر، دار الشروق، بيروت ١٩٨١.
٢٧ـ أحمد عزت راجح: أصول علم النفس، المكتب المصري الحديث ، الإسكندرية،١٩٧٠، ص ٥٣٤.
٢٨ـ أحمد زكي صالح: علم النفس التربوي، الطبعة العاشرة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٧٢، ص ٣٠.
٢٩ـ علي وطفة «الإرهاب التربوي» مجلة العربي عدد ٤٦٠، مارس (آذار)، ١٩٩٧.
٣٠ – Frank R.donovan: Education stricteou éducation libérale , Robert Laffont, Paris , 1968.
٣١ ـ جمال حسين الألوسي: مشكلات الطفل في المرحلة الابتدائية أسبابها طرق علاجها، الاتحاد العام لنساء العراق، بغداد، ١٩٧٩، ص ١٠.
٣٢ـ عبد الرحيم صالح عبد الله: الأسرة كعامل تربوي وتعاونها مع المدرسة في تربية الأطفال، مرجع سابق، ص ١١.
٣٣ـ عبد الرحيم صالح عبد ا : الأسرة كعامل تربوي وتعاونها مع المدرسة في تربية الأطفال، المرجع السابق، ص ١٣.
٣٤ ـ راجحة أحمد سكر، المهام التربوية للمدرسة والتعاون مع الأسرة لتحقيقها، الاتجحاد العام لنساء العراق، بغداد ١٩٧٩، ص ١٤.
٣٥ ـ ضياء الدين محسن أبو الحسين، المشاكل النفسية للأطفال وسبل معالجتها، الاتحاد العـــام لنساء العراق، بغداد ١٩٧٩، ص ٤.
٣٦ ـ صفوح الأخرس: علم الاجتماع العام، جامعة دمشق، الوحدة، دمشق، ١٩٨١، ص ٦١.
٣٧ ـ صفوح الأخرس: علم الاجتماع العام، المرجع السابق، ص ٢١٤ ، انظر جدول رقم (٥) Watfa Ali: I.
38 - inégalité sociale dans l.enseignement supérieur Caen, 1988, P.640.
39 - Watfa Ali: l.inégalité des Chances ; étude de la question dans la société Syrienne d.aujourd.hui, Université de Caen, Cean, 1985, P48.
٤٠ ـ ملكة أبيض، علم الاجتماع التربوي، مطابع مؤسسة الوحدة، جامعة دمشق، ١٩٨٢، ٨١. Watfa Ali: I.
41- inégalité des Chances; ouv. cité, P56.
42 - Watfa Ali: l.inégalité des Chances; ouv. cité, P56.
43 - Watfa Ali: l.inégalité des Chances; ouv. cité, P52.
44 - Jacques Hallak, A qui Profite l.école, P.U.F, Paris, 1974, P128.
45 - Jacques Hallak, A qui Profite l.école, Même source, P82.
46 - Syrienne d aujourd.hui mémoire de D.E.A. université de Caen. caen, 1985, P52.
47 - Watfa Ali: l.inégalité socaile dans l.enseignement supérieur Caen, 1988, P.640.