# الأسرة والمدرسة (رؤية نظرية)

أ.د. نور الدين زمام
مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة

الملخص:

تعتبر العلاقة بين الأسرة والمدرسة من أهم القضايا التربوية والتعليمية التي انشغل بها التراث النظري والأدبيات العديدة منذ بدايات تبلور الفكر التربوي.

ومع تطور التعليم ازداد الاهتمام بهذا الشأن التربوي إلى درجة تطور الكثير من المقاربات والبحوث التي حاولت اهتمت بتبيان التأثير المتبادل لهذه العلاقة، وتتبع الآثار الناتجة عن وجود علاقات تعاونية بينهما أو العكس.

وتهدف هذه الورقة إلى استعراض أهم المقاربات التي تناولت هذه العلاقة من منظور تتبعي ونقدي.

**Résumé :**

La relation entre la famille et l'école est parmi les affaires éducatives et scolaires les plus soulevées dans les œuvres et les travaux littéraires et éducatifs lors de l'évolution de la pensée ; voire la recherche éducative.

L'intérêt accru à cet égard a suscité l'émergence d'un nombre considérable d'approches et de modèles théoriques, dans lesquelles les auteurs ont démontrés l'influence réciproque de cette relation, et ont analysé également les effets de l'absence de coopération entre ces deux instances.

L'objectif de ce document est d'exposer les approches les plus importantes qui ont abordé cette relation, de point de vue historique et critique.

**مقدمـــة:**

أصبح الاهتمام بتجسير العلاقة بين مؤسستي المدرسة والأسرة من أهم الشؤون التربوية التي تناولتها الأعمال التربوية المختلفة، خاصة بعد أن تأكد بأن اضطلاع المدرسة بأدوارها التعليمية والتربوية وتحقيقها لأهدافها يستدعي تنسيقا حثيثا مع الأسرة، وغيرها من المؤسسات والجماعات الاجتماعية.

ومع سرعة تطور المعرفة واتساع مجالاتها، وتشعب اختصاصاتها اشتدت الضرورة إلى انخراط الأسرة في عملية تمدرس Scolarisation الأبناء، وتوليها لمهام متجددة ومعقدة.

ومع تأكيد الدراسات على أثر الوسط الثقافي والاجتماعي للأسرة على الأداء الدراسي للأبناء شدّد العلماء أيضا على المشاركة الوالدية Participation parental وعلى ضرورة المتابعة الحثيثة والمراقبة الدقيقة للنشاط المدرسي للأبناء، وما يستتبع ذلك من تواصل دائم ومنظم مع المدرسة، والمشاركة الفاعلة بشكل مباشر أو غير مباشر في مجالس الأولياء.

وهذا ما زخرت به الأدبيات التربوية في سبعينات القرن الماضي على غرار تقرير كولمان Coleman 1966، وأعمال بورديو وباسرون Bourdieu et Passeron 1970، وجنكس وآخرون Jencks et al 1972.

حيث مهّدت، إلى جانب أعمال أخرى، لمقاربات تالية تناولت فيما بعد العلاقة بينهما برؤية جديدة تتجاوز أثر الوسط الأسري إلى دور وآثار التفاعل بين المؤسستين الاجتماعيتين: الأسرة والمدرسة.

ويسعى هذا البحث إلى تناول تطور الاهتمام بالعلاقة بين الأسرة والمدرسة، انطلاقا من الأدبيات المعروفة التي اهتمت بأثر المتغيرات الأسرية على المسار الدراسي للأبناء، وصولا إلى المقاربات الجديدة، التي أبرزت أشكال التعاون وصور التعارض بين الأسرة والمدرسة، وأثره على تمدرس الأبناء من منظور هذه المقاربات، وحسب ما دلّت عليه بعض الدراسات والبحوث العلمية، فضلا عن تناول أهم المفاهيم والقضايا النظرية التي أسست وقادت التحليل النظري والبحوث الميدانية.

**أولا-بداية تبلور العلاقة بين الأسرة والمدرسة:**

بدأت المتغير الأسري يطفو على السطح بشكل جلي عند دراسة النجاح والرسوب الدراسي منذ حقبة **السبعينات** من القرن الماضي، حيث كشفت البحوث الميدانية والأطروحات النظرية عن ارتباط النجاح والرسوب الدراسيين للتلاميذ بالمستوى الاقتصادي، والأوضاع الاجتماعية، والجوانب الثقافية للأسرة.

**1. تقرير جميس كلمان:**

ويرجع الكثير من العلماء زيادة الاهتمام بعلاقة الأسرة بالمدرسة إلى التقرير الشهير الذي قدّمه عالم الاجتماع الأمريكي جيمس كولمنا James Colemanبتكليف من وزارة خارجية الولايات المتحدة لشؤون الصحة، والتعليم، والرعاية الاجتماعية، والذي عرف **بتقرير كولمنا** Rapport de Coleman حول "تكافؤ فرص التعليم" The Equality of Educational Opportunity (EEOS)، والذي نشر في عام 1966[1].

سلَّط التقرير، الذي استغرق ستة عشرة شهرا، الضوء على أثر الفوارق الاجتماعية على التحصيل الدراسي، بعد أن أجري البحث على عينة وطنية من

[1] James S. Coleman :**The Equality of Educational Opportunity**, US Department of Health, Education and Welfare, U S Government printing office Washington, 1966 ; in : **http**://mailer.fsu.edu/~ldsmith/garnet-ldsmith/Coleman%20Report.pdf.

المدارس في الولايات المتحدة، من خلال اختبارات واستبيان ضم طلبة من مستويات دراسية مختلفة، وعلى عينة من المعلمين ومديري المدارس أيضا، وشملت البحث بيانات متغيرات عن العمر والجنس والعرق والهوية العرقية، والخلفية الاجتماعية والاقتصادية، والمواقف تجاه التعلم والتعليم والأهداف المهنية، والمواقف العنصرية.

استندت الفرضية الأساسية للتقرير على "حس مشترك" مقبول على وجه العموم، مفاده أن سوء الأداء الدراسي للتلاميذ الفقراء من الأصول الاثنية الأقلية يفسر في ضوء نقص الموارد المالية لمؤسساتهم المدرسية.

غير أن التقرير توصل إلى نتائج عكسية، إذْ كشفت عن عدم أهمية الفارق في الموارد بين المؤسسات أمام التأثير الناجم عن الأصول الاجتماعية والثقافية للأسر على المسار الدراسي للأبناء، ففي الأوساط الاجتماعية المتدهورة يجد الأولياء صعوبة في إنجاز ما ينتظره المعلمون منهم مثل مساعدة أبنائهم على أداء واجباتهم[1].

ولذلك تمت المطالبة بضرورة تدخل السلطات العمومية من أجل إتاحة فرص النجاح لأغلبية تلاميذ المدارس بالرغم من صعوبة تحقيق النجاح الشامل من دون التأثير على الوضعية الاجتماعية للأسر.

ويرجع سبب ذلك إلى أن المستوى الاقتصادي للأسر لا يدخل ضمن نطاق صلاحيات النظام التعليمي، فالمجتمع بأسره معْنيٌ بهذه المسألة، والدولة مطالبة بالاجتهاد من أجل تحييد التأثير السلبي الناجم عن هذا المتغير في مجال التعليم.[2]

[1]-Lucie DeBlois, Rollande Deslandes, Michel Rousseau et Julie Nadeau, « L'accompagnement parental dans l'apprentissage en lecture des élèves canadiens » McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill, vol. 43, n° 3, 2008, p. 245-264.

2- Ibid. P246.

بعد هذا التقرير ظهرت دراسات وبحوث أخرى أكدت على أهمية العوامل الأسرية، وتوصلت إلى أنها أكثر تأثيرا على مستقبل المتمدرسين من العوامل المدرسية.

وقد تبلورت هذه العوامل (الأسرية) ضمن مقاربتين أساسيتين، كل واحدة منها تؤكد على عوامل بعينها، وتضع العوامل الأخرى في المرتبة الثانية من حيث التأثير:

ركزت **المقاربات الأولى** على أثر الوضعية الاجتماعية والاقتصادية على المسار الدراسي للأبناء، وركزت **المقاربات الثانية** على أثر الخصائص الثقافية للأسرة على الأداء التعليمي والتربوي للأبناء.

## 2. المقاربات الاجتماعية الاقتصادية:

كشفت هذه المقاربات عن الأثر المعتبر للعوامل الاقتصادية على المردود الدراسي للتلاميذ، ويطلق عليها البعض المقاربة الفاعليّة (Actionniste) ومن أبرز رواد هذه المقاربة "ريمون بودون Raymond Boudon" [1]، و"**نوال بيسري**" Noëlle Bisseret (1974).

تناول ريمون بودون في دراسته علاقة التربية بالحراك الاجتماعي، موجها انتقادات لاذعة للتراث التربوي السائد الذي روّج لفكرة تكافؤ فرص التعليم، ومفندا لمسلمات الاتجاه الوظيفي، وما انتهت إليه من نتائج، ومؤكدا من خلال ملاحظاته واستقصاءاته على أنّ المدرسة تعيد إنتاج البنى الاجتماعية، وتعمل على استمرار هيمنة الطبقات المسيطرة على تلك الطبقات الخاضعة.

1- Boudon (Raymond) «L'inégalité des chances, La mobilité sociale dans les sociétés industrielles » Revue française de science politique ; Année 1974 ; Volume 24 ; Numéro 6 ; pp. 1268-1273.

وهو يرى بأن المعنى الذي يخلعه الفرد على المستوى التعليمي يختلف حسب "وضعيته الاجتماعية"، وقد انطلق ريمون بودون من فرضية مفادها: أنه عند تشعب مسار التعليم يختار الأفراد بعقلانية حسب التوليفة التي تتكون من: التكلفة-الأخطار-الفائدة، بالشكل الذي يسمح بتعظيم "المنفعة"، وتتحدد هذه التوليفة حسب الوضعية الاجتماعية للأفراد وحسب نسق توقعاتهم.

ومع تأسيسه لنموذج نظري على قاعدة التحليل الاقتصادي رفض بودون التفسير الأحادي، الذي يعجز عن تفسير تعقد العلاقات القائمة بين العوامل المفسّرة لعدم تكافؤ الفرص المدرسية والاجتماعية، فالعوامل لا تنضاف إلى بعضها البعض بل تتضافر مع بعضها، فهو يقترح مخططا نسقيا يسمح بتكوين نموذج تفسيري.

ومن جهتها قدمت بيسوري تحليلا نقديا للنظريات المفسّرة لعدم المساواة في مجال التعليم، التي انطلقت من الاستعدادات أو التباين اللغوي والثقافي، وأكدت الباحثة على الارتباط بين الأشكال المختلفة للاستعدادات وإيديولوجية الطبقة المسيطرة، ومن ثمُّ عالجت الطريقة التي من خلالها تتحدد درجة المعرفة وفق الأمان الاقتصادي، بحيث يتحدد نسق الاستعدادات الذي تؤدي إلى الفشل أو النجاح حسب درجة امتلاك القوة الاقتصادية.

فالمتعلم الذي هو في أمان مالي سيعرف مسارا دراسيا "خطيا" و"مخططا"، وعلى العكس يشهد الفاقد لهذا الأمان خطا منتكسا ومترددا [1].

وهكذا يرى أنصار هذه المقاربة أن القوة الاقتصادية تؤثر على المسار الدراسي للتلميذ والطالب، وتسمح له برسم مستقبله التعليمي، فالتلاميذ الذين ينحدرون من

1 Bisseret, N : inégaux ou la sélection universitaire, Revue française de pédagogie, Année 1975, Volume 32, Numéro 1, p. 71 – 74.

أوساط متدنية اقتصاديا يفشلون في دراستهم، ولا يتحكمون في مسارهم التعليمي مقارنة بهؤلاء الذين ينحدرون من أوساط محظوظة.

### 3. المقاربة الثقافية:

من أهم رواد هذه المقاربة التي تنظر إلى الخصائص الثقافية للأسرة بوصفها مؤثرا حاسما على الأداء الدراسي للأبناء "بيار بورديو" P. Bourdieu و"كلود باسيرون " C. Passeron (1964[1] و1970[2]) و"بازيل برنشتيان" Basil Bernstein (1971)، و"بودلو وإيستابلي" Baudelot et Establet (1972[3] و1984[4]).

حسب هذه المقاربة فإن أبناء الطبقة المسيطرة فقط هم الذين يمتلكون الثقافة التي تتناسب مع ثقافة المدرسة، وتؤثر بالإيجاب على مصيرهم الدراسي، وهذا ما يفسر لماذا، كما يرى بورديو، تعيد المدرسة إنتاج الطبقات الاجتماعية نفسها، بحيث تجعل ابن البورجوازي يحصل على نفس مكانته من خلال التعليم، أما أبناء الطبقة الدنيا فيحالفهم الفشل ولا تسمح لهم فرص التعليم بمغادرة أوضاعهم الطبقية.

تؤدي المدرسة إذن وظيفة اصطفائية، تسمح بشرعنة التباين والتفاوت الاجتماعيين، وتسمح باستمرار بالهيمنة الأيديولوجية والاقتصادية للنظام القائم [(5)].

يقول بورديو (1966: 326) "يختلف التراث الثقافي وفق الطبقة الاجتماعية، وهو المسؤول عن التفاوت الأولي (المبدئي) بين الأطفال أمام الاختبار المدرسي، وهو المفسّر لنسب النجاح المتفاوتة".

---

1 - Bourdieu, P. (1964) Les Héritiers Paris éd Minuit.

2- Bourdieu، P. et Passeron، J. C. (1970) La Reproduction، Paris، éd Minuit.

3 Christian Baudelot et Roger Establet, L'école capitaliste en France, Tiers-Monde, Année 1974, Volume 15, Numéro 59, p. 892 - 893

4 Christian Baudelot et Roger Establet, Le niveau monte, Editions du Seuil, 1989.

5- انتوني جيدنز، علم الاجتماع، ترجمة فايز صياغ، ط4، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، 2005، ص 561.

فالأولياء ينقلون إلى أبنائهم نسقا قيميا يحدد اتجاههم نحو الرأسمال الثقافي، ونحو المؤسسة التعليمية، أما الأسر الفقيرة التي تفتقر إلى هذا الرأس المال الثقافي فإنا تعجز على امداد أبناءها بسبل النجاح الدراسي والارتقاء الاجتماعي.

أما الطبقات الميسورة فتورث أبناءها رأس مال ثقافي (لغة، وممارسات ثقافية، وطموحات، وأنساق قيمية) يجعلها تمتلك حظوظا أوفر للوصل إلى أعلى المراتب العلمية والاجتماعية.

ويجدر التنويه أيضا، أن بورديو وباسرون(1970) قدما مقاربة سوسيولوجية-لسانية أيضا عند محاولتهم تفسير الفشل والنجاح الدراسيين، فالوسط الذي ينحدر منه الطفل يؤثر على مساره الدراسي طالما أن المدرسة تنتج ثقافة الطبقة المهيمنة، وهي الثقافة التي يفقدها الأطفال الذين يأتون من أوساط فقيرة، وليس بوسعهم الحصول عليها، في حين أن أقرانهم من أبناء الطبقات الميسورة اجتماعيا وثقافيا يمتلكون رأسمالا لسانيا يتلاءم وهذه الثقافة الخاصة بالمدرسة.

غير أن أشهر من قدّم **أطروحة "لسانية" في هذا المجال هو** بازيل برنشتاين الذي ارتبطت عنده 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 تجربتهم المدرسية لا حقا.

ولا تختصر هذه الرموز في المفردات وأساليب التعبير الشفوية بل أنها تشمل أساليب استخدام اللغة وطرق التعبير المختلفة، فلغة أبناء الطبقة الوسطى والعليا تتسم بالاسترسال، والنضج، والتفصيل فهم يكتسبون "رموزا متبلورة" (Code élaboré) حيث يتطابق أسلوب حديثهم مع الواقع المعبّر عنه في تلك اللحظة.

في حين أن أبناء الطبقات الفقيرة والعاملة يتميز حديثهم بكونه يمثل "رموزا مقيدة" (code restreint) أي أنهم يستعملون لغة غير منطقية وغير ناضجة وغير

مكتملة، وهي تتسم بكونها وليدة سياقات ثقافية ضيقة ناتجة عن علاقات اجتماعية أولية، حيث يلتزم ضمنها (ضمن هذه العلاقات) الأفراد تلقائيا بقيم ومعايير دون الإفصاح عنها، وفي هذا السياق تعد اللغة أداة للتواصل والتعبير عن الحاجات الاجتماعية، وليست أداة للتفكير والنقاش الواسع [1].

أما فيما يخص لبودلو وإيستابلي Baudelot et Establet فتتمثل الفرضية الأساسية لكتابهما: المدرسة الرأسمالية في فرنسا (1972) في أنه لم تعد هناك مدرسة واحدة، لكونها جزء من الصراع الطبقي، فما يبدو أنه توجيه مدرسي هو في حقيقة الأمر مجرد تقسيم للطبقات الاجتماعية.

نحن نجد من جهة عددا وفيرا من أبناء عامة الشعب من التلاميذ يتبعون مسارا دراسيا قصيرا وتطبيقيا، يقابلهم من جهة أخرى نخبة تنصهر مكوناتها ضمن بوتقة "التحالف البرجوازي والبرجوازية الصغرى"، ولا تتحقق وحدة المدرسة إلا بالنسبة لهؤلاء الذين يتحصلون على ثقافة عليا، فهم فقط من ينفتح طريقهم الدراسي ولا يتوقف منذ الابتدائي والمتوسط والثانوي إلى التعليم العالي، فهم يمتلكون فرص الدخول للجامعة، ومن هنا نستنتج بأن الانتقاء يتم ضمن المدرسة، حيث يصل البعض إلى نهاية المطاف، وينتهي الأمر بأصحاب الطريق المسدود إلى الإنتاج والأشغال الدنيا.

ويذهب الكاتبان إلى أبعد من ذلك عندما يقولان بأنّ التحضير للبكالوريا يبدأ من سن الرابعة بالنسبة لأبناء الميسورين، كما يبدأ يرتسم في ذات السن مصير الذين يتجهون إلى الورشات الكبرى للرأسمالية من خلال التعليم القصير التقني.

---

[1]– أ. جيدنز، المرجع السابق، ص558.

وفي كتابهما الثاني "المستوى يرتفع" Le niveau monte يرفض بودلو وإيستابلي الفكرة الشائعة التي مفادها أن المستوى الدراسي في انخفاض، فعلى العكس من ذلك فهما يؤكدان على أنه في ارتفاع، ولكن ليس بالنسبة لكل التلاميذ، وذلك بسبب فوارق الأداء التي هي في ازدياد.

ويدخل ضمن العناصر الثقافية التي تؤثر على المستقبل الدراسية للأبناء بعض "الممارسات Pratiques culturelles داخل الأسرة مثل وجود مكتبة بالبيت، وارتياد أفراد الأسرة الذهاب المتاحف والمسارح، وتوفر الأنترنيت بالبيت.

فالطفل الذي ييسر له والديه باكرا الولوج إلى عالم الكتب تتطور مهارات القراءة والتفكير لديه، ويتميز عن أقرانه داخل الصف الدراسي، ويزداد تعلقه بالعلم والدارسة والتحصيل. وبالطبع يرتبط هذا العامل بمتغيرات أخرى مشجعة ومساعدة مثل المستوى الدراسي للوالدين.

## ثانيا-انخراط الأولياء في النشاط المدرسي للأبناء:

مع بداية ثمانينات القرن الماضي توالت الدراسات التي أكدت على أهمية التعاون بين الأسرة والمدرسة وانخراط الأولياء في عملية تمدرس الأبناء ومتابعة مسارهم المدرسي والتربوي [1]، وعقد روابط للتعاون والتشارك مع المدرسة من أجل زيادة فرص النجاح لديهم، ومجابهة ما قد يطرأ من صعوبات بيداغوجية ومشكلات تربوية، مثل التأخر المدرسي، والتسرب المدرسي، وانحراف الأحداث.

وعلى هذا الأساس أصبح الفعل التربوي شأنا يتجاوز أسوار المدرسة وصفوفها، لا تضطلع به، كما يقول عبد الكريم غريب، "المؤسسة المدرسية بمفردها، ومن دون أي

1 -Cléopâtre Montandon «Les relations des parents avec l'école» Lien social et Politiques، n° 35, 1996, p. 63-73.

تدخل أو مشاركة من قبل الأسرة، وهو الأمر الذي يعني ضرورة التكامل في الأدوار بين الأسرة والمدرسة [1]" وتفعيل التعاون بينهما.

وحسب رولند Rollande وإيجيد Égide فإن الدراسات العلمية تناولت هذا الشأن التربوي المتعلق المشاركة الوالدية والمتابعة الدراسية انقسمت إلى تيارين أساسين علميين:

انكب التيار الأول الذي يتزعمه "برونفنبرينر" Bronfenbrenner [2] التأكيد على أهمية النسق الفرعي Microsystème "للأسرة"، حيث تناول تأثير خصائص الأسرة، والممارسات الوالدية على النجاح الدراسي، وقد سبق وأن أوضحنا بأن هذا التيار قد انتشر في الحقبة السابقة على عقد الثمانينات، وقد ضم جملة من المقاربات والكتابات.

أما التيار الثاني فقد كشف عن تأثير النسق الذي يتوسط الأسرة والمدرسة Mésosystème، بمعنى تأثير الروابط بين الأسرة والمدرسة على النجاح الدراسي للشباب، فتيار البحث هذا يتموضع ضمن الدراسات المتعلقة بالتعاون بين الأسرة والمدرسة [3]، أي بعد حقبة الثمانينـات.

وقد تناولت الدراسات المتعلقة بهذا الشأن التربوي صور المشاركة الوالدية Participation parental في تمدرس الأبناء، وفي هذا الصدد تقترح "جوي إبستاين" Joe Epstein ست صور للمشاركة الوالدية يمكن أن تسهم في إرساء برنامج متكامل للتعاون بين الأسرة والمدرسة [4]:

---

[1]- عبد الكريم الغريب، سوسيولوجية المدرسة، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، 2009، 179.

2- Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of Human Development. Cambridge, MA: Harvard University Press.

[3] – Rollande Deslandes et Égide Royer: «Style parental، participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire» Service social، vol. 43, n° 2, 1994, pp. 72-73.

[4]–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 Égide Royer, op.cit. p73.

1-دعم المدرسة للأولياء لمطالبهم الأساسية (مثل ورش العمل حول تنمية الطفل والمراهق، وكذلك حول الظروف العائلية الأمثل للتعلم على جميع المستويات الدراسة).

2-الالتزامات الأساسية للمدرسة (على سبيل المثال، أنماط مع الأولياء فيما يتعلق بالبرامج الدراسية ومدى التلميذ.

3-دعم الأهل في المدرسة (مثل تطوع الأولياء وحضور المناسبات الخاصة مثل الأنشطة الثقافية.

4-إشراك الوالدين في أنشطة التعلم في المنزل (على سبيل المثال اقتراح مواد تربوية وأنشطة تعلم من قبل المعلمين).

5-إشراك أولياء الأمور في الإدارة (مثل المشاركة في اجتماعات لجنة المدرسة ومجلس التوجه).

6-التعاون والتبادلات مع المجتمع (على سبيل المثال تقاسم الموارد، والعلاقات مع الشركات ومنظمات المجتمع المحلي).

وترى ابشتاين أن أشكال التعاون هذه تشجع على ترقية صور العمل المشترك وبالطبع تحقق أهدافهم المشتركة، وهي تؤثر إيجابا على المتعلم أو على الأولياء وعلى المعلّم.

**فمن التلاميذ، فبفضل ذلك ينجح هؤلاء** بشكل جيد في كل الأطوار التعليمية إذا كان الأولياء يشاركون في المتابعة الدراسية في البيت والمدرسة، وتتحسن سلوكياتهم، وتقل نسب الغياب والرسوب بينهم، ويكتسبون اتجاهات إيجابية نحو المدرسة.

أما من حيث الآثار على **الأولياء**، ففي الحالة التي يستحسن فيها المعلمون مشاركتهم، فإنهم يتقبّلون نصائحهم، ويتعرفون أكثر على برامج الدراسة، ويصبح لديهم ثقة أكبر في أهلية البيداغوجية للمربين.

أما فيما يخص **المعلّم**، فعندما يشارك الأولياء في متابعة أبنائهم يصبح لديهم اتجاهات أكثر إيجابية نحو كفاءاتهم كأولياء بغض النظر عن مستواهم الاجتماعي والاقتصادي والدراسي [1].

ومن جهة أخرى، اهتمت بعض الدراسات الأخرى بما يمكن تسميته بالاستراتيجيات البيداغوجية لتمدرس الأبناء، فقد أصبح انخراط الأولياء في الحياة الدراسية للأبناء مسألة لا تتعلق بالراهن فقط، بل تتعلق بمستقبلهم الدراسي والمهني.

وفي هذا الصدد، ربطت فيليب غومبار Philippe Gombert بين الاستراتيجيات المعتمدة لدى الأسر والانتماء الطبقي، فحسب رأيها هناك علاقة صريحة بين الانتماء للطبقة الاجتماعية وتطوير استراتيجيات متطورة نحو المدرسة.

فبعض الطبقات تستثمر في الأنشطة البيداغوجية لأبنائها بفضل ما تمتلكه من رأسمال ثقافي خاص، وما تتوفر عليه من معلومات جيدة بكيفية اشتغال النظام التعليمي، فتنجح في استعماله بقصد مضاعفة فرص نجاح أبنائها [2].

تبنت غومبار في كتابها مقاربة سوسيولوجية وتاريخية تناولت فيها التطور التاريخي لجمعية أولياء التلاميذ في فرنسا، وعلاقتها بالمدرسة، انطلاقا من تناولها لبنية وآليات العلاقة بين السلطات العمومية والمدرسة.

وقد لاحظت بأنه حتى عقد السبعينات وجدت الجمعية موطئا لها من خلال مواجهتها للتوترات الناجمة عن المشروع العلماني 'للدولة "المربية"، والذي يُبعد الأولياء

---

1- لمزيد من التوسع أنظر: Rollande Deslandes et Égide Royer، op.cit. Pp73-74.

2- Gombert Philippe. L'École et ses stratèges, Les pratiques éducatives des nouvelles classes supérieures, Presses universitaires de Rennes, 2008. P9-10.

عن المدرسة، لكن الأزمة الاقتصادية التي ضربت في منتصف السبعينات جعلت الدولة تقبل بلعب دور المنشط أو المفعّل(Animateur) لشراكة بين المدرسة والأولياء.

حسب رأيها فقد تزامن صعود الشرائح الاجتماعية المتوسطة الأجيرة التي تعمل في القطاعات العمومية التابعة للبرالية الثقافية مع إدخال قضايا الاستقلال الفردي، وازدهار ونمائه التلاميذ، ومشاركة الأولياء في الشؤون المدرسية.

وظهرت منذ عقد الثمانينات دولة برغماتية سعت للاستجابة لمطالب الفعالية من لدن جمعيات الأولياء تجاه المدراس، وفق منطق المستهلك كما تقول غومبار.

وقد تناول كل من ماري ديرو بلاط" Marie Duru-Bellat و"أنياس فان زانتن" Agnès Van Zantenأيضا هذه المسألة من خلال الحديث عن "المشروع الدراسي"، وهو المفهوم الذي لا يشير بتاتا إلى معنى المنفعة، بل هو يشمل تطلعات وكذا تاريخ العائلة، وعلاقة الوالدين بتجربتهم المدرسية الخاصة التي تؤثر بشكل حاسم على اتجاههم نحو الدراسة [1].

وبسبب المسار الاجتماعي وامكانيات الحراك الاجتماعي لديها تعتبر أسر الطبقات الوسطى والعليا أكثر العائلات تحمسا على اعتبار علاقتها مع العالم الخارجي قائمة بين الغايات والوسائل، وهي تجعل المدرسة عنصرا محوريا في مشروعها.

كما أنها تعد من أكثر العائلات اهتماما بتحسين وتطوير أداء أبنائها للحفاظ على المنافسة المدرسية وخوفا من تعريض أبنائها من خلال القلق أو الحد من استقلالهم لعدم ازدهار شخصيتهم [2].

---

1– Marie Duru-Bellat et Agnès Van Zanten, Sociologie de l'école, 3° éditions, Armand Colin, Paris, 2007, p161.

2– Ibid, p162.

ويلاحظ الكاتبتان أيضا أنه كلما علت الأسرة في السلم الاجتماعي كلما استطاعت أن تطور مشاريع طموحة، بفضل وصولها المتميز للمعلومات الهامة، وبفضل أشكال التأثير والضغط المختلفة التي تمارسها على المعلمين والإدارة المدرسية، فضلا على قدرتها على تأسيس مكانة لنفسها تسمح لها بإعادة الانتاج الاجتماعي داخل المؤسسة [1].

ومن جهة أخرى تحدث بعض العلماء عن "النمط الوالدي" Style parental وعن "المرافقة الوالدية" للأبناء L'accompagnement parental وأثر ذلك على تمدرس الأبناء.

ويشير مفهوم النمط الوالدي عند دارلنج Darling وستانبرج Steinberg: "إلى كوكبة من الاتجاهات التي يتم إبلاغها للطفل، والتي تهيئ جوا عاطفيا يتم من خلاله التعبير عن السلوكيات الوالدية"، وينعكس أو يُترجم النمط الوالدي، في جزء منه، من خلال الممارسات الوالدية التي تمثّل وتظهر السلوكيات التي يستخلص عن طريقها الأبناء مشاعر الآباء [2].

تؤثر الأنماط الوالدية على نمو الشاب وازدهار شخصيته، فالأطفال الذين يتسم آباؤهم بالدكتاتورية يميلون إلى إظهار مستوى من الاستقلالية ضعيف ومهارات معرفية واجتماعية واهنة.

وعلى العكس من ذلك، يُظهر الأبناء الذين يتصف آباؤهم بالديموقراطية تقديرا عاليا لذواتهم، ويتسمون بالاستقلالية والكفاءة في المجالات الاجتماعية والدراسية. أما أبناء العائلات المتساهلة فيفتقدون المسؤولية، ويظهرون ضعفا في التحكم الذاتي، وكذا المهارات المعرفية والاجتماعية.

---

1– Ibidem

2- Rollande Deslandes et Égide Royer, op. Cit, p 65.

وبيّنت نتائج الأبحاث أيضا أن المراهق الذي ينشأ في وسط ديموقراطي ينجح جيدا في المدرسة، على عكس ذلك الذي يعيش في وسط دكتاتوري، فالنمط الوالدي يمثل متغيرا هاما عند دراسة تأثير الأسرة على النجاح الدراسي [1].

وفي دراسة ميدانية جزائرية قامت بها سميرة بو بكر من جامعة باتنة حول أنماط التربية الوالدية وعلاقتها بالنجاح الدراسي، توصلت إلى أن التلاميذ الذين يحصلون على معدلات أقل من 20/8 يأتون من أسر يغلب عليها نمطين أساسيين حسب إجابات التلاميذ[2]:

1- النمط غير الملتزم Désengagé، حيث يلاحظ غياب الرقابة وإجراءات المرافقة من قبل الوالدين.

2- النمط الاستبدادي، ويلاحظ هنا التلاميذ خاصة (المراهقين من الذكور) يرفضون سلطة الآباء ويكون رد فعلهم إزاء ذلك بعدم اهتمامهم بالدراسة.

في حين دلّت التحقيقات المتعلقة للتلاميذ الذين هم في وضعية النجاح بمعدلات أكثر من 20/13 على أنهم يتحدثون عن نمطين مسيطرين:

1- نمط ديموقراطي، حيث يسجّل الأولياء حضورهم وإنصاتهم للأبناء، مع حرصهم على إقامة إطار علائقي محدد جيدا.

2- نمط استبدادي، حيث يعبّر المستجوبون، خاصة الفتيات منهم، عن خوفهم من عقاب الوالدين في حالة الرسوب الدراسي.

كما قامت أيضا الباحثة بدراسة وجهة نظر الأساتذة لمختلف أنماط الأولياء الذين يتصلون بهم، وكانت النتائج أن هناك ثلاثة أنماط أساسية وهي[3]:

---

1- Ibid. P66.

2– Samira boubakour, «Styles d'éducation parentale et réussite scolaire », Les cahiers du CRASC ; éditions CRASC ; 2012, p46.

3– Ibid, Pp.48-49.

1- النمط المنسحب، الذي يتردد في الاتصال بالمعلمين، ولا يتصل به إلى في حالة الضرورة القصوى، أي عدم نجاح الابن بنفسه.

2- النمط الغازي، الذي يزور المعلمين باستمرار، والذي يراقب كثيرا أفعال وتصرفات أبنائه.

3- النمط التشاركي، وهو نمط معتدل، يهتم بمستقبل أبنائه دون أن يكون غازيا، وهو يشارك المعلم ويتعاون معه فيما ينصح به.

أما فيما يخص المرافقة الوالدية، فيلاحظ بعض الباحثين في دراسة أجريت في الكيبيك بكندا أنها تتجلى في خمسة أبعاد:

(1) الدعم العاطفي، التشجيع، والإطراء، نقاشات حول الاختيارات والتوجيه.

(2) التواصل مع المعلمين من خلال اللقاءات أو بواسطة الهاتف.

(3) التفاعل بين الأولياء والمراهق في مجال حياتهم المدرسية.

(4) التواصل بين الأولياء والمدرسة من خلال الحضور للاجتماعات.

(5) التواصل بين الأولياء والمراهقين عبر نقاش حول الراهن أو حول مشروع المراهق ومستقبله [1].

وشهد عقد الثمانينات أيضا الكثير من الأعمال الفكرية والميدانية التي تناولت علاقة الأولياء بالمدرسة، خاصة تلك التي تتعلق بعلاقتها بالمعلم، وترى الأستاذة نورية بن غبريط بأن هذه العلاقة قد تكون منظمة أو شكلية، كما قد تكون تعاونية أو صراعية، ولكنها لا تكون أبدا قائمة على اللامبالاة [2].

ولذلك تؤكد الدراسات الميدانية حول "الجهود التربوية للعائلات" التي قامت بها المؤسسة الوطنية للإحصاء والبحوث الاقتصادية في فرنسا(Insee) أن 65% من

1- Lucie DeBlois & al, op ,Cit , p 248.

2– Nouria Benghabrit, « Ecole/Famille: une affaire privée et publique » in Ecole/ Famille: quel modèle éducatifs? Les cahiers du CRASC, éditions CRASC, 2012. P9.

الأولياء يؤكدون على أهمية رؤية المعلم حتى لو لم يكن الأبناء في وضعية دراسية صعبة، ويؤكد ثلاثة أرباع من الأولياء أنهم شاركوا في لقاءات جماعية من تنظيم المؤسسة، والتقى 40% بالأساتذة بطلب منهم، و21% بطلب من الأساتذة، ولم يستطع 15% رؤية الأساتذة [1].

ويرى الكاتبان أن هناك عوامل كثيرة تؤثر على درجة تواصل الأولياء مع المعلمين، خاصة غير الرسمية منها، ويتضاءل هذا التواصل كلما مررنا من التعليم التحضيري إلى المدرسة الابتدائية وإلى المتوسطة ثم الثانوية، كما يؤثر أيضا نوع المؤسسة (العامة أو الخاصة) على هذا التواصل.

ويبقى متغير الانتماء الاجتماعي للأسرة من أهم المتغيرات المؤثرة فالأولياء الذين ينتمون لطبقات عليا هم الأكثر إلحاحا على طلب اللقاءات الفردية والجماعية لمناقشة مدى تطور المسار الدراسي لأبنائهم وكذا التنظيم العام للدراسة وتعتبر هذه الفئة الأكثر حظاً في سهولة التواصل مع المعلمين والمؤسسة.

أما الأولياء من الطبقة المتوسطة، لاسيما ذوي المؤهلات الجامعية، هم أكثر الفئات التي تلي اهتماما خاصا مع العلاقات مع المعلمين وهي تتبنى استراتيجية شاملة للحراك المدرسي.

أما الأولياء الذين ينتمون إلى الأوساط الشعبية هم الأكثر تجنبا للتواصل مع المعلمين خاصة عندما يواجه أطفالهم صعوبات دراسية، ويعود سبب هذا التجنب خاصة إلى الأسباب المادية وعدم وجود الوقت للالتقاء بالمعلمين الذين يحددون مواعيد اللقاء... [2].

---

1 – Marie Duru-Bellat et Agnès Van Zanten, op.cit., p169.

2– Ibid, Pp.169-170.

ومن بين المسائل التي تم تناولتها "كليوبترا مونتوندن" Cléopâtre Montandon العوامل التي تؤثر على طبيعة هذه العلاقة، وأوضحت مدى تأثر هذه العلاقة بخصائص التلاميذ من حيث السن، والمستوى الدراسي، أي النتائج، كما بينت بأن خصائص المعلم لها أثرها الحاسم أيضا مثل السن أيضا، وتكوينهم، وأصولهم الاجتماعية، وتصورهم لذاتهم [1].

كما وقفت على تأثير خصائص المؤسسة على العلاقة بين الأسرة والمدرسة مثل موقعها الجغرافي، وحجمها؛ فالمدارس الكبرى التي تقع وسط البلد تمثل نموذجا للعلاقات الواسعة بين المدرسة وأسر التلاميذ [2].

ومن جهة أخرى استعرضت إيجيد ورولاند العوامل التي تؤثر على تعاون الأسرة مع المدرسة، وحصرتها في جملة من العناصر، التي يتقاطع بعضها مع ما أشارت إليه كليوبترا وغيرها [3]:

يتعلق الأمر بداية **بخصائص الأسرة**، فالأسرة التي تتشكل من الوالدين هي الأكثر انخراطا في النشاط الدراسي، وتتابع باستمرار الأبناء في المنزل والمدرسة، كما بينت الدراسات أن حجم الأسرة يؤثر على مشاركتهم في المدرسة، كما أن الأمهات اللواتي يعملن عن الأقل انخراطا في الحياة المدرسية للأبناء.

ويتعلق العنصر الثاني الذي يؤثر على تصرف الوالدين تجاه المدرسة **بخصائص التلاميذ**، أي السن، والنوع، شخصيته، وسوابقه الدراسية، كما أن تدخل الأبناء يختلف، وقد أشرنا إلى ذلك آنفا، حسب المرحلة لدراسية للابن.

---

1 – Ibid.p64

2 –Ibid

3-Rollande et Égide pp74-75

ويتعلق العنصر الآخر **بخصائص المربين**، فقد بينت الأبحاث أن الذين تلقوا دورات حول التواصل بين الأسرة والمدرسة، أو الذين تابعوا دراسات عليا هم الأكثر تعاونا وتعزيزا لمشاركة الأولياء في متابعة أبنائهم.

ومن المتغيرات المؤثرة أيضا على التواصل بين الأسرة والمدرسة **مواقف كل من الأولياء والمربين**، فبعض الأولياء يتذرعون بضيق الوقت، وكثرة الشواغل الأسرية والمهينة، والمشاكل الصحية فيفوّضون مسؤولياتهم كاملة للمدرسة، ومن جهة أخرى قد تؤثر تجاربهم الدراسية السلبية أيضا على اتجاهاتهم نحو المدرسة، أما المربون فقد يتجنبوا تدخل الأهل، ويعتبرون ذلك تهديدا لاستقلالهم المهني أو عبئا زائدا على مهمتهم [1].

ولذلك يحرص المعلم على التشديد على مجال سلطته، التي يتوجب أن يأخذها أهل التلاميذ بعين الاعتبار، خاصة فيما يتعلق بالمسائل البيداغوجية، في الوقت الذي تسعى فيه الإدارة على تحويل جمعية أولياء التلاميذ إلى أداة تحت الطلب، تقدم الدعم المالي حسب الضرورة، وهي بهذا تغرس فيها ثقافة رد الفعل أو الاستجابة لمطالب إدارة المدرسة [2].

ومن ضمن العوامل التي تؤثر أيضا على طبيعة العلاقة بين الأسرة والمدرسة توقعات الأولياء وتصورهم لما يجب أن يقدم التعليم المدرسي والتربية، فهم في الغالب ينتظرون من المدرسة أن تعلّم أبناءهم، لا أن تفرض عليهم قيما تربوية تتعارض مع توجهاتهم وقيمهم الدينية والاجتماعية، ويمكن القول بأن توقعاتهم فهم على دراية بما يتوقعون بالمدرسة، وتتجلى توقعات الأولياء ثلاثة محاور [3]:

---

1– Ibid, p75.

2- Nouria Benghabrit ; « Ecole/Famille : une affaire privée et publique » in Ecole/ Famille : quel modèle éducatifs ? Les cahiers du CRASC ; éditions CRASC ; 2012. P17.

3- François Dubet et Danilo Martuccelli ; « Les parents et l'école: classes populaires et classes moyennes » Lien social et Politiques , n° 35, 1996, p. 109-121.

-يتعلق المحور الأول بمسألة **التنشئة الاجتماعية، أي** القيم والاتجاهات المنتظرة من المدرسة، وما ينبغي أن يكون عليه دور المدرسة فيما يتعلق باندماج وتنشئة الأطفال؟

-يتعلق المحور الثاني **بالتربية،** والتي ينظر إليها "بوصفها مجمل الاتجاهات، والاختيارات والمشكلات المتعلقة بتطور الشخصية واستقلالية الطفل".

-ويتعلق الأمر في الأخير **بالمنفعة الاجتماعية** أي اكتساب "رأس مال مدرسي"، وفي هذه الحالة يتصرف الأولياء كأنهم "مستهلكين" للمدرسة ضمن "سوق" تسيطر عليه المنافسة من قبل الأطفال والمدارس.

قد تكون مسألتا التربية والتعليم، حسب "فرانسوا دوبي" François Dubet، إذن من المسائل الشائكة التي تؤثر على التواصل بين المدرسة والأسرة، وقد تكون سببا للتعارض بينهما، ومدعاة لسوء الفهم بين الطرفين، ففي فرنسا 70% من الأولياء يعتقدون أن مهمة المدرسة هي مهمة تعليمية (L'instruction) وليست التربوية (Education) أو أن تكون هذه التربية تابعة للتربية الوالدية [1].

ولكن، العقبة الرئيسية، كما يقول فرانسوا دوبي، التي تواجه الأولياء عند تعاملهم مع المدرسة وتحد من تواصلهم معها هي عدم وضوح الرؤية وغموض النظام التعليمي. فهناك حاجة ماسة للحصول على معلومات خاصة بنظام التوجيه، ومعلومات عن الحياة اليومية والعملية في المدرسة، إضافة إلى معلومات أخرى عن احتياجات ومطالب المعلمين داخل الصفوف.

ويعتبر الجهل بنظام التوجيه، أو الانطباع بأن النظام التربوي لا يسمح للأولياء بالتصرف بشكل فعال عائقا رئيسيا أمام مشاركة الأولياء في الحياة المدرسية: ولذلك

1- François Dubet, Ecole, Familles : Le Malentendu, http://cpe.ac- ouen.fr/ SPIPOS/ IMG/ doc/ Ecole_Familles_le_malentendu_par_F_DUBET-2.doc

يلاحظ فرانسوا بأن الغالبية منهم تتصور نظام المدرسة كما عاشته منذ عشرين سنة؛ ومع تدهور الأوضاع تتردى نظرتهم للمدرسة، ولا يصبح النجاح الدراسي لديهم مرادفا للنجاح في الحياة الاقتصادية.

وعليه، فقد تقوم العلاقة بين المدرسة والأسرة على التعارض وسوء الفهم الذي يمكن أن ينجم عن دور وتوقعات طرف ما، ولكن قد ينشأ أيضا بسبب المخاوف والتمثلات الغريبة أو الخيالية التي تكون لدى الطرف الآخر [1].

بعد استعراض هذه المقاربات والدراسات يجدر بنا أن نتطرف إلى التشريع المدرسي الجزائري، ونقف عند موقفه، ويبدو للوهلة الأولى الذي أنه ساير هذه الانشغالات التربوية، ولم يكن بعيدا عنها.

فقد تناولت الجريدة الرسمية ذلك كما يبدو في القانون التوجيهي رقم 08-04 المؤرخ في 15 محرم1429 الموافق لـ 23 يناير سنة 2008، عل سبيل المثال [2]القانون التوجيهي للتربية الوطنية، وسنعرض المواد كما هي قبل التعليق عنها:

**المادة 5:** تقوم المدرسة في مجال التنشئة الاجتماعية بالاتصال الوثيق مع الأسرة التي تعتبر امتدادا لها، بتنشئة التلاميذ على احترام القيم الروحية والأخلاقية والمدنية للمجتمع الجزائري والقيم الإنسانية وكذا مراعاة قواعد الحياة في المجتمع.

**المادة 19:** تتشكل الجماعة التربوية من التلاميذ ومن كل الذين يساهمون بطريقة مباشرة في تربية وتكوين التلاميذ وفي الحياة المدرسية وتسيير المؤسسات المدرسية.

**المادة 25:** يشارك الأولياء، بصفتهم أعضاء في الجماعة التربوية، مباشرة في الحياة المدرسية، بإقامة علاقات تعاون دائمة مع المعلمين في الحياة المدرسية، بالمساهمة في

---

[1] Ibid.

[2] - تناولت أمرية 1976العلاقة بينهما في إطار التنشئة الاجتماعية أنظر:Aicha Ben Amar ، introduction،Ecole/Famille، les cahiers du Crasc, op. Cité, p 5.

تحسين الاستقبال وظروف تمدرس أبنائهم. كما يشاركون، بطريقة غير مباشرة، عن طريق ممثليهم في مختلف المجالس التي يحكم الحياة المدرسية، المنشأة لهذا الغرض.

يحدد الوزير المكلف بالتربية الوطنية كيفيات إنشاء وسير المجالس المذكورة أعلاه.

**المادة 26:** يمكن جمعيات أولياء التلاميذ المنشأة طبقا للتشريع الساري المفعول، تقديم اقتراحات إلى الوزير المكلف بالتربية الوطنية ولمديريات التربية بالولايات.

يلاحظ من خلال هذا القانون التوجيهي للتربية أن المشرع الجزائري يعلق أملا كبيرا على الأسرة التي تعتبرها امتدادا للمدرسة وجزءا من الجماعة التربوية، فنجاح مهمة المدرسة مرهون بهذا التعاون والتظافر للجهود، بوعليه فهو يحث حتى على حتى المشاركة المباشرة في الحياة المدرسية جنبا إلى جنب مع المعلمين والطاقم الإداري.

ويفتح المجال أيضا للأولياء ليسهموا بفضل ممثليهم في جمعيات أولياء التلاميذ في تقديم التوصيات والمقترحات التي من شأنها إثراء التشريع المدرسي، وتوفير المنطلقات التي تسمح بترقية التواصل بين أعضاء المجموعة التربوية، وتهيئة الأجواء المواتية لتحقيق متابعة فعالة لمختلف أنشطة التلاميذ، وتذليل كافة العقبات التي تحول دون تطور أساليب المشاركة الوالدية في الحياة المدرسية.

**الخاتمة:**

بعد استعراض أهم المقاربات التي تناولت العلاقة بين الأسرة والمدرسة، تم التعرف على العوامل المساعدة على تجسير العلاقة بين الطرفين، بوصف ذلك من بين القضايا التربوية التي شغلت الباحثين والكتاب.

كما تم الوقوف الشروط والعوامل التي أدت إلى تطور الاهتمام بهذه العلاقة، وكيف لعب المسار الدراسي للأبناء دورا هاما في ذلك، وقد انعكس ذلك على المقاربات العلمية، التي شهدت تطورات هامة على مدار الحقب التاريخية الماضية.

حيث ارتبط ظهور الجيل الأول من الدراسات والبحوث في حقبة السبعينات من القرن الماضي بالتأكيد على المتغير الأسري، أي المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للأسرة كمتغير حاسم على النجاح والرسوب الدراسي للتلاميذ، كما يبدو جليا مع تقرير كولمان.

وقد تبين من خلال التتبع التاريخي أن هذا التيار العلمي الأول قد تشكل ضمن مقاربتين أساسيتين، ركزت الأولى على أثر الوضعية الاجتماعية والاقتصادية للأسرة، وركزت المقاربات الثانية على أثر الخصائص الثقافية للأسرة على الأداء التعليمي والتربوي للأبناء.

أما الدفعة الثانية من الدراسات والمقاربات، التي ظهرت مع بداية ثمانينات القرن الماضي فأكدت على أهمية انخراط الأولياء ومشاركتهم في عملية تمدرس الأبناء، وقد تطرقت هذه المقاربات لمفاهيم وقضايا نظرية كثيرة ذات الصلة بهذا الشأن التربوي وقفنا على بعضها، مثل المشاركة الوالدية في تمدرس الأبناء، كما تناولنا الاستراتيجيات البيداغوجية لتمدرس الأبناء، وتأثير النمط الوالدي والمرافقة الوالدية للأبناء على تحصيلهم الدراسي.

فضلا عن تناول صور العلاقة بين الأولياء المدرسة، أي المعلم، والإدارة، وكذا العوامل المؤثرة على هذه العلاقة، وقد تبين بأن متغير الانتماء الاجتماعي للأسرة من أهم المتغيرات المؤثرة على عملية وأنماط متابعة الأولياء للنشاط المدرسي للأبناء.

كما تبين لنا من خلال البحث مدى ارتباط خصائص المجموعة التربوية وكذا مضامين التربية والتعليم التربوية بدرجة ونوع التواصل بين كافة الأطراف.

وقد ختمنا المقال بالتطرق لما جاء في التشريع الجزائري في هذا الشأن، وتبين لنا أهمية ما نصت عليه الجريدة الرسمية من مواد قانونية تسمح كأرضية جيدة لتطوير التواصل بين الأسرة والمدرسة، بما يسمح بتحسين متابعة النشاط المدرسي للتلاميذ، والرفع من تحصيلهم العلمي.