تاريخ استقبال المقال:../../2018 تاريخ قبول نشر المقال:../../2018 تاريخ نشر المقال: 2018/03/31

التنشئة الأسرية وتأثيرها على التحصيل الدراسي

Family upbringing and their impact on the academic achievement

أ. بوعبيبسة نوال
جامعة البليدة 2-الجزائر
مخبر الشباب والمشكلات الاجتماعية، جامعة سوق أهراس
البريد الاليكتروني : nawel.nawal@yahoo.fr

ملخص:
يعتمد المجتمع الحديث نتيجة التطورات الحاصلة على جميع الأصعدة, الاقتصادية، الثقافية والاجتماعية، إلى نوع جديد من الاستثمار وهو الاستثمار في الرأسمال البشري عن طريق عملية التعليم، كون هذا الأخير أصبح أداة للرقي في السلم الاجتماعي، إلا أن الأمر مرهون بالصعود في السلم التعليمي النظامي اعتمادا على معيار التحصيل الدراسي الذي هو محصلة تفاعل الإمكانات الفردية و البيئة الاجتماعية. ولما كانت الأسرة في تنشئتها تهدف لبناء فرد نموذجي وفق معايير محددة، وأصبح النجاح التعليمي هو معيار للنجاح الاجتماعي، الذي تسعى كل أسرة لتحقيقه– النجاح الاجتماعي- لأبنائها ، هذا ما يجعلنا نبحث في انعكاسات خصائص البيئة الأسرية وأساليب التنشئة الاجتماعية على التحصيل الدراسي للأبناء .

الكلمات المفتاحية : التنشئة الاسرية ، التحصيل الدراسي..

Abstract :
Modern society, in view of developents at all levels, whether economic, cultural or social, adopts a new type of investmennt wich is the investment in human capital through education, since the latter has become a mean of ascending the social. However, this depends on the ascension in the statutory educational scale, based on the criterion of academic results wich are the consequence of the interaction betweenthe individual capacities and the social environment
Through education, family aspires to form an exemplary individual according to well-defined criteria. Successful schooling has become a criterion for social succes, wich each family aspires to grant to its children. This is what drives us research the repercussions of the specificities of the family environment and social education methods on the educational outcomes of children.

***Keywords**: family upbringing, academic achievement..*

مقدمة:

إن عملية التنشئة الاجتماعية تمثل أهم الوظائف الأساسية للأسرة، تأثيرا على سلوك وتصرفات الطفل، خاصة عند انتقاله للمجتمع الخارجي (مدرسة، جماعة الرفاق) وحتى في حياته المستقبلية، و ذلك من جميع الجوانب الانفعالية، الشخصية، التعليمية وحتى في حياته المهنية.

الأمر الذي يعطي الأهمية الكبيرة للأنماط الأسرية المتبناة في تربية الأطفال، التي تتضارب اليوم بين الرواسب القديمة العالقة والتجديدات التي فرضت على اثر التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، التي جعلت من التعليم ضرورة حتمية لكل الناشئة دون تمييز بين ذكر وأنثى.

في سياق ذلك، التعليم في المجتمع الحديث نشاط تنظيمي إجباري، نظمته الحكومات عن طريق التنظيمات التربوية الرسمية، المتخصصة، انطلاقا من التعليم الابتدائي إلى التعليم الجامعي الذي يهدف إلى تكوين إطارات وكفاءات متخصصة في مختلف المجالات العلمية والاجتماعية. وفرض اللجوء إلى هذا النوع من التكوين المتخصص في ميادين عدة غير من وظيفة الأنساق التعليمية المعاصرة من أحادية النمط، التي سادت المجتمعات التقليدية إلى الانتقال للتدريب على المهن المتخصصة في المجتمعات الحديثة وهذا لإكساب الأفراد الأدوار الوظيفية المناسبة لهم مستقبلا.

وبذلك أصبح النجاح التعليمي أداة ضرورية ومسار إجباري للنجاح الوظيفي لتحقيق الربح المادي الذي هو سمة المجتمع الحديث، وتوجه بذلك المجتمع إلى الاستثمار الاقتصادي القائم بصفة جوهرية على التعليم، بالاستثمار في الرأسمال البشري.

وبفرض أن النجاح التعليمي يوسع الفرص الاجتماعية بإتاحة فرص مهنية أكثر، دخل ومستوى استهلاكي أعلى، أصبحت الأدوار والامتيازات الاجتماعية المكتسبة تتبنى التعليم على أساس التنافس الشخصي، أي ما يتعلق بمستوى الفرد العلمي الذي هو نتاج للجهود الفردية، الأمر الذي يعطي قيمة للتطور الانفعالي والاجتماعي والعقلي للفرد.

ووفقا للدراسات السوسيولوجية، تعد عملية اكتساب الأدوار والمكانة الاجتماعية تعزو للمجموعة من العوامل, جغرافية، اقتصادية، ثقافية، اجتماعية، والتي بدورها تؤثر على مستوى الانجاز والبناء المعرفي ودرجة التحصيل العلمي والدراسي.

بناءا عليه يعتبر التحصيل الدراسي من أهم المعايير التي تحدد المستوى التعليمي للتلميذ، التي يتم الاعتماد عليها للصعود التدريجي في السلم التعليمي، وانتقاء الطلبة لمختلف التخصصات وتوجيههم لها وفقا لقدراتهم واستعداداتهم.

إلا أن هذا المعيار هو الأخر مرتبط بمجموعة من العوامل المؤثرة على أداء التلميذ، فبعضها عقلية معرفية وأخرى دافعية انفعالية مرتبطة بمكونات الشخصية، علاوة عن تأثير البيئة الاجتماعية والثقافية المتعلقة بالمحيط الأسري والمدرسي الذي يتواجد فيه التلميذ.

فتوجه بذلك الاهتمام في المجتمع الحديث إلى أواصر العلاقة بين التربية والبيئة وعمليات التأثير المتبادل بينهما، لاسيما من ناحية مخرجات التعليم الكامنة في الطاقة البشرية المؤهلة.

وبالرغم من إسناد الوظيفة التعليمية للمدرسة كمؤسسة تنظيمية يبقى للأسرة الدور الفعال في هذا المجال، كونها تقوم بالإشراف على متابعة الأبناء متبنية في ذلك – ومن خلال عملية التنشئة الاجتماعية- اتجاهات تسعى بانتهاجها لها إلى استثمار الأبناء لبناء الفرد النموذجي الذي رسمته لها التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، والذي حددت صورته بنجاحه في المسار التعليمي. الأمر الذي يستوقفنا للتساؤل عن حجم مسؤولية التنشئة الأسرية في نجاح أو فشل التلميذ الدراسي.

واستنادا على ما سبق نجد أنفسنا أمام التساؤل الآتي:

هل هناك علاقة بين اتجاهات التنشئة الاجتماعية السائدة في الأسرة والتحصيل الدراسي للأبناء؟

أولا: تحديد المفاهيم

1. **التنشئة الاجتماعية:**

تناولت العديد من المجالات هذا المفهوم نذكر منها"غي روشيه" (Gury Rocher) الذي يعتبرها منظومة الأوليات التي تمكن الفرد على مدى حياتهم تعلم واستبطان القيم الاجتماعية والثقافية السائدة في وسطه الاجتماعي (وظفة، 1992)

فهي عملية استبطان الفرد لنموذج ثقافي تربوي الذي يمكنه من أداء دور محدد ضمن جماعة معينة وفق قواعد ومبادئ هذا النموذج الذي يبلور ويؤثر في صياغة اتجاهات وتصورات كل تلميذ. ، وفق القيم السائدة في الوسط الاجتماعي والتي تحدد مكانة ودور وقيم كل جنس في المجتمع.

2. **المعيار:**

هو تصورات إنسانية حول الواجبات والالتزامات، بمعنى أنه تصورات حول نفس الشيء على مستوى الخصوصية (محمد، 1974).

ويتمثل تعريفنا للمعيار في قواعد السلوك في مواقف معينة والتي تهدف إلى ضبط السلوك الاجتماعي.

3. **النموذج:**

يعرف على أنه نمط واحد من الفعل، وهو يعبر عن صورة بالغة التبسيط تقدم من طرف المجتمع للتقليل من مدى تنوع وتعدد الاتجاهات وضروب السلوك التي توجد في أغلب المجتمعات (محمد، 1974) وهو يحتوي على خصائص فرد أو جماعة أو ثقافة، وتستخدم النماذج من أجل توفير وسيلة لتصنيف الأشخاص والثقافات، كما أنها تفيد غي التحليل في نفس الوقت (عاطف، 1989).

وعليه فالنموذج هو تلك القواعد والخصائص المعتمدة والمتبناة من أجل عملية التنشئة الاجتماعية، سواء كانت هذه القواعد والخصائص تقليدية محضة أو تجمع بين التقليدي والعصري، ويهدف النموذج إلى ضبط التنظيم الاجتماعي.

4. **الضبط الاجتماعي:**

هو المراقبة التي يفرضها أفراد المجتمع لتدعيم التعهد بأداء الالتزامات التي تفرضها الأدوار الاجتماعية وهذا بتنظيم مبدأ المكافأة والعقاب (محمد، 1974).

وهو وسيلة اجتماعية أو ثقافية عن طريق قيود منظمة ومنسقة نسبيا على السلوك الفردي، يهدف للتوصل إلى مسايرة الفرد للتقاليد وأنماط السلوك ذات الأهمية في أداء الجماعة لوظيفتها على نحو مستقر (عاطف، 1989).

وبناء على التعاريف السابقة ، فالضبط الاجتماعي هو المراقبة التي تفرضها عملية التنشئة الاجتماعية على سلوك كلا الجنسين في أداء الأدوار والالتزامات انطلاقا من الأسرة كمؤسسة أولى لهذه العملية، تليها المدرسة وهذا من خلال القيم والمعايير الاجتماعية الخاصة بالمجتمع، بإتباع مبدأ الثواب و العقاب

5. **التحصيل الدراسي:**

يشير مفهوم التحصيل الدراسي إلى النتائج المحصل عليها بعد القيام بنشاط معين سواء كان هذا النشاط فكري أو غير فكري، وغالبا ما يكون هذا المعنى منطو على معنى آخر هو النجاح أو التفوق (بودخيلي، 2004).

بمعنى أنه مستوى محدد من الأداء أو الكفاءة في العمل الدراسي، كما يقيم من قبل المعلمين أو عن طريق الاختبارات المقننة، أو كلهما (طاهر، 1991).

6. **الذات:**

عادة ما يتصل هذا المفهوم بنظريات الدور والمركز، ونظريات العلاقات المتبادلة، ونظرية المجال والتفاعل، وأبرز العلماء الذين تناولوا هذا المفهوم " جورج هربرت ميد George Herbert Mead" حيث يرى أن مفهوم الذات ينبثق من التفاعل الاجتماعي وكنتيجة لاهتمام الفرد بالآخرين والطريقة التي يستجيب بها الآخرون نحوه (سعد، 1985).

أما " ليكي Leckey" فبعتبر الذات نواة الشخصية، بحيث تمثل هذه الأخيرة تنظيم ديناميكي للقيم لأنها تتضمن استيعاب أفكار جديدة ونبذ أفكار قديمة (سعد، 1985).

إضافة لذلك فالعالم " كاتيل Cattel" يعتبر الذات أساس ثبات السلوك البشري، ويقسمها إلى نوعين " فعلية " وذات " الطموح "، حيث أن التطابق بينهما يخلق ويحقق التكيف للفرد (سعد، 1985).

وعليه فتعريفنا الإجرائي للذات يعتمد على تعاريف مختلفة، فالذات تتمثل من خلال سلوكات الفرد الذي يطمح للاندماج ضمن المجتمع الكلي، حيث أن هذه السلوكات تعبر عن ردود أفعال ناشئة عن عملية التفاعل في المحيط، ووفق شخصية كل فرد. وتحقيق الذات يتم ضمن مظاهر متنوعة للتفاعل الاجتماعي، إلا أن هدفها واحد وهو التكيف الاجتماعي.

ثانيا: التنشئة الاجتماعية في الأسرة:

1. **تعريف الأسرة:**

ونستهل تعريفها بالذي قدمه "أرنست بورجيس" حيث يركز على أهمية الجانب التفاعلي للأسرة، فالأسرة على حد تعبيره "وحدة من الشخصيات المتفاعلة (وظفة، 1992)

أما "إجبيرن" "فيعتبرها رابطة اجتماعية تتكون من زوج وزوجة وأطفال (وظفة، 1992).

لا يمكننا حصر تعريف الأسرة نظراً لتباين وجهات نظر المفكرين من جهة، وإلى طبيعة هذا النظام الذي يتميز بتعدد أبعاده البيولوجية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية ووظائفه من جهة أخرى.

وعليه أن الأسرة هي الخلية الاجتماعية الأولى و البيئة الأساسية التي تتبنى الفرد بالتربية، وهي الوحدة الاجتماعية التي يستمد منها المجتمع عناصر وجوده. وتتكون من مجموعة من الأفراد تربطهم علاقات من الزواج والتبني والدم. يقوم كل واحد منهم بدور ومركز معين ضمن هذا النظام في إطار من التفاعلات التي تعكس حدود شخصية كل واحد منهم.

2. **أهمية التنشئة الاجتماعية الأسرية:**

للأسرة أهمية قصوى في التنشئة الاجتماعية للأبناء وقد أثبتت العديد من الدراسات هذا الأمر، منطلقة من أهمية مرحلة الطفولة في حياة الفرد ومدى تأثيرها على بناء شخصية الطفل. وفي هذا الصدد دراسات العالم (بلوم) توصلت إلى أن 33% من معارف الطفل يكتسبها خلال السنة السادسة من عمره و75% من خبراته يحققها في ثلاثة عشر من عمره. والأسرة لها الدور الحاسم في تكوين هذه الخبرات وتحديد شخصيته على مختلف المستويات الانفعالية والمعرفية والجسدية والاجتماعية (معهد الانماء العربي، 1988).

3. **اتجاهات التنشئة الاجتماعية الأسرية**

1.3: دور العلاقات الأسرية في تحديد اتجاهات التنشئة الاجتماعية:

للعلاقات الأسرية أهمية في بناء شخصية الطفل وهذا بحكم بناء الأسرة ووظائفها ونسق العلاقات القائم بين أفرادها.

هذه العلاقات تستمد من محور العلاقة بين الأبوين، بحيث تمثل العلاقة الأبوية نمطاً سلوكياً لأفراد الأسرة الآخرين، ويتجلى هذا من خلال عملية تقمص الأطفال شخصية الآباء وتمثيلهم لسلوكهم كنموذج بشكل شعوري أو لا شعوري، ويتحدد النمط السلوكي للطفل داخل الأسرة بتصورات الدور التي يقوم بها أفراد الأسرة.

فالأسرة تضم منظومة من الأدوار (دور الأب، دور الأم، دور الأخت ...) بحيث يقوم كل دور وفق التصورات العامة القائمة في المحيط وثقافته، فالأدوار السائدة في كل أسرة تشكل محور التفاعل الاجتماعي والتربوي داخلها. وتجدر الإشارة إلى أن طبيعة العلاقات السائدة في الأسرة

الواحدة تتباين باختلاف درجة الحرية السائدة بين أفرادها، فهي قد تتأرجح بين علاقات التسلط والقوة والعلاقات الديمقراطية، و عليه فطبيعة العلاقات السائدة في الأسرة تحدد اتجاهات التنشئة الأسرية للأبناء

2.3: اتجاهات التنشئة الاجتماعية للآباء

يسلك الآباء في معاملتهم للأبناء أساليب متعددة تؤثر على تكوينهم النفسي والاجتماعي، الذي يبرز من خلال سلوكاتهم وتصرفاتهم وأعمالهم وإنجازاتهم. ومن الصعب تحديد علاقة الآباء بالأبناء بمعايير محددة، ولكن وفقا لجهود الباحثين تم تصنيف أساليب معاملة الآباء للأبناء إلى ما يلي:

أ- **أسلوب التسلط**: ويتميز هذا الأسلوب من خلال فرض القيود المشددة على الطفل والتحكم الزائد، حيث تأخذ مظاهر التسلط أشكال عديدة كالنهي الدائم، الأمر، الإجبار على فعل الأشياء قد لا تناسب ولا تتماشى مع رغباته، و دون مراعاة لسنه، يأخذ شكل العقاب شكلين أساسيين معنوي من خلال استعمال الألفاظ غير اللائقة أو سلوكات قاسية على الطفل كالامتناع عن الكلام معه منعه من اللعب و الجسدي والمتمثل أساسا في الضرب،و على العموم بتمييز هذا النوع من الأساليب بمنع الأطفال من الاستقلالية في السلوك.

يخلق هذا الأسلوب أطفال غير قادرين على تحمل المسؤولية، ويخافون من تحملها، حتى لا يقعون في الخطأ لتجنب العقاب. كما أنه قد يدفع الأطفال للتمرد على القوانين الاجتماعية نتيجة الضغط الدائم.

أما عن علاقة هذا الأسلوب بالتطبيقات التربوية للآباء في مجال الدراسة، فقد أثبتت الدراسات هذا النوع من الآباء "لإجبار الأبناء على القيام بفروض مكثفة حتى أثناء العطل المدرسية وإلزامهم بالدروس الخصوصية ((Lescarret(O) لترفع من مستواهم الدراسي حتى وإن كان جيد، وكذا تسليط عقوبات صارمة عليهم في حالة عدم حصولهم على نقاط جيدة. علاوة عن المراقبة والمتابعة اليومية. وعادة ما يؤدي هذاالأسلوب في العلاقات إلى تكوين مركبات عقدة النقص والضعف والإحساس بالقصور، وإلى تنمية الروح الانهزامية عند الطفل.

ب- **أسلوب التسامح**: ويظهر هذا الأسلوب من خلال الإفراط في التسامح والتساهل مع الأبناء وانعدام الرقابة الأسرية وسلطة الأولياء على الأبناء. نظراً لإطلاق الآباء العنان للأطفال في الاستقلال بالسلوك، والحرية التامة في التصرف. حيث لا يبدي الأولياء أي اهتمام بدراسة الأبناء وذلك يرجع لعدة أسباب محتملة، أولها اعتقادهم بأنه حر في تسيير حياته العامة لاسيما الدراسية، ثانيها انعدام الوقت لدى هذا النوع من الأولياء نظراً للانشغالات المكثفة، ثالثها ظنهم بأن الدراسة شيء معقد مما يدعوهم لتجاهل هذا الجانب البناء من حياة((Lescarret(O)

ج- **الأسلوب الديمقراطي أو ما يدعى "بالضبط الوالدي"**: وهو أسلوب معتدل في المعاملة يعتمد على قاعدة لا إفراط ولا تفريط، بمعنى لا إفراط في وضع القيود ولا تفريط في التسيب، مما يؤدي إلى قصور في نمو الطفل الاجتماعي. وهذا الأسلوب يمنح الطفل قدر من الحرية، إلى جانب فرض بعض القيود والضوابط لكن في حدود معقولة، فهو أسلوب مرن يساهم في بناء شخصية متزنة ذات سلوك سوي للطفل.

ويظهر هذا الاتجاه في تعامل الآباء مع الأبناء بحرية، يفتح لهم مجال الحوار والنقاش، اما على الصعيد الدراسي فيتضح ببحث الأولياء عن المشاكل التي تعوق تقدم أبنائهم الدراسي، عن طريق المراقبة والمتابعة اليومية علاوة عن مساعدتهم في حل فروضهم الدراسية. كما يعمل هذا النوع من الآباء على تقسيم وقت أبنائهم بين الدراسة والترفيه((Lescarret(O) .

وأثبتت الدراسات التي أقامها "بلودوين Bloduun" أن هذه المعاملة تخرج أطفال نشطين مخططين فضوليين ميالين إلى التزعم (وظفة، 1992).

د- العلاقة بين أسلوب تعامل الآباء والفئة الاجتماعية الثقافية وجنس الأبناء:

لقد أبرزت العديد من الدراسات أن هناك تباين في أسلوب التنشئة الاجتماعية بين الأسر، بتباين المستويات الاجتماعية والثقافية للآباء. حيث تبين أن الأبوين يميلان إلى استخدام الأسلوب الديمقراطي في التنشئة وإلى الاستفادة من معطيات المعرفة العلمية في العمل التربوي كلما ارتفع مستواهما التعليمي، حيث بينت دراسة سورية أجريت على 400 أسرة أنه من 6 إلى.7% يميل الآباء حملة الشهادات الجامعية إلى استخدام أسلوب الشدة والتسلط في التربية مقابل 25% من الآباء الأميين، وأن 48% من الآباء المتعلمين اعتمادهم على أسلوب التشجيع مقابل 15% من الآباء الأميين (وظفة، 1992).

أما عن الفروق بين الجنسين في أسلوب التنشئة المستعمل من طرف الآباء، فقد تبين من خلال الدراسات أن هناك اختلاف كبير فقد توصل كل من "ويتكن وأولتمان Witkin, Olthman" سنة 1971، أن الأسر ذات المستوى السوسيو ثقافي والاقتصادي المنخفض تميل إلى استعمال الأسلوب الديمقراطي مع الإناث، وأسلوب التساهل مع الذكور، وذلك لاعتقادهم بأن الذكر يجب أن يتمتع بالاستقلالية، وكما أنه يستطيع أن يعتمد على ذاته وهو أكثر قدرة على مواجهة المشاكل والصعاب من الأنثى. في حين أن الأنثى وخاصة في فترة المراهقة لا يمكن أن تعتمد على نفسها، ولا يمكنها أن تتمتع بالاستقلالية مثل الذكر. واعتماد الآباء للأسلوب الديمقراطي مع الإناث يفرض إثارة فضولهم وزيادة طموحهم ونشاطهم، ولكن في إطار يتسم دوماً بالطاعة والخضوع للوالدين (Jajo, 1943).

أما الأسر ذات المستوى الاجتماعي والثقافي العالي والاقتصادي الميسور فتوصلت الأبحاث لعدم وجود فرق بين الإناث والذكور في الأسلوب المتعامل به، فيميل أصحاب هذه الفئة إلى استعمال الأسلوب الديمقراطي سواء بالنسبة للذكر أو الأنثى "وهذا ما يتوافق مع الدراسة السورية التي تعرضنا لها سابقاً"، إلا أن هذا لا يعني عدم استعمال الآباء الأسلوب التسلطي في بعض الأحيان، وقد يرجع ذلك لإعادة إنتاجهم وتأثرهم بالتربية التي تلقوها من طرف أوليائهم. وقد يعود لاعتبار سن المراهقة التي تفرض على الأولياء بعض الأحيان اللجوء إلى نوع من القسوة على الأبناء لتعديل سلوكهم إذا طرأ عليه نوع من التغير، وغالباً ما يتمثل الأسلوب التسلطي لدى هذه الفئة بتشديد الرقابة.

أما أسلوب التساهل لدى هذه الفئة من الأسر ومن خلال دراسة "ويتكن وأولتمان Witkin, Olthman" فيمثل أضعف نسبة وهي 35% فقط((Lescarret(O) .

ثالثا: التحصيل الدراسي

يعتبر التحصيل الدراسي من أهم المعايير التي تحدد المستوى التعليمي للتلاميذ. إلا أن هذا المعيار مرتبط بمجموعة من العوامل التي تؤثر على أداء التلاميذ، منها ما هو خارجي متعلق بالبيئة التي ينتمي إليها التلميذ كما يعتمد التحصيل بدرجة كبيرة على سمات شخصية المتعلم، من بينها القدرة على مواصلة الجهد بالرغم من الصعوبات، إضافة للجوانب الديناميكية في الشخصية المتصلة بالدافعية وتحفيز النشاط، ودفع السلوك وإطلاق الطاقة (احمد، 1972)، وهي العوامل الداخلية.

إلا أن هذه العوامل المختلفة من داخلية وخارجية لا تعمل بمعزل عن بعضها البعض، فهي تشكل كلاً واحداً. من الصعب معرفة مدى التأثير الحقيقي والفعلي لكل جزء من أجزائه على حدا، فلا يوجد عامل واحد فقط مسيطر على ما يتمخض في عملية التعليم من نتائج. لذا فهو متغير على درجة كبيرة من التعقيد.

1. العوامل الداخلية

1.1 التحصيل الدراسي وعلاقته بالذكاء:

يعتبر الذكاء من المقاييس المتخصصة التي تمتلك قدرة عالية في مجال التنبؤ بالإيجاز التربوي، ويشير الدكتور (فاخر عاقل) للارتباط بين الذكاء والتحصيل الدراسي بقوله: "وأياما ما كان فإن مفهوم الذكاء يتصل اتصالاً وثيقاً بالقدرة على التعلم (فاخر، 1978).

كما تتأثر نسبة الذكاء بنظم وطرق التدريس المستعملة، فقد ينخفض الارتباط بين نسبة الذكاء والتحصيل الدراسي نظراً لتوجيه المعلم اهتماماته للتلاميذ منخفضي الذكاء محاولاً رفع مستواهم، مما يمنع الأطفال المرتفعي الذكاء من التقدم السريع ويؤدي إلى انخفاض مستوى تحصيل الفصل بأكمله (البهي، 1958).

وهناك من الطلبة ممن يتمتعون بنسب ذكاء عالية، إلا أنهم ليسوا ناجحين في أعمالهم المدرسية بطريقة مرضية وهناك ممن لديهم نسبة ذكاء غير عالية ولكنهم يؤدون أعمالهم المدرسية بنجاح.

وقد بين "تايلور Tayler" أن معامل الارتباط بين نسبة الذكاء والتحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية يتراوح بين 0.66 و (Lorenz, 1979) 0.65.

إلا أن هناك من العلماء ممن يرون بأن الارتباط بين الذكاء والنجاح المدرسي محدود، ومن بينهم (ستانبرج Stenberg) الذي قال بوجود نسبة محدودة فقط من السلوك الإنساني المرتبط بالذكاء، وهذا فيما يرتبط على وجه الخصوص بالأنشطة التعليمية التي لا تتطلب مستوى معين من التفكير، إضافة إلى أن هناك بعض التلاميذ يعجزون عن تحقيق ما هو منتظر منهم أكاديمياً رغم امتلاكهم لمؤهلات فكرية عالية وهذا يعود إلى أن التحصيل ليس نتاج عامل واحد فقط، وهذا ما ذكرناه سابقاً.

2.1: التحصيل الدراسي وعلاقته بالشخصية:

من أهم ما تتميز به الشخصية سمات الثبات والتعامل المستمر مع المحيط، والعلاقة بين الشخصية والتحصيل الدراسي موضوع يصعب الإحاطة به من كل الجوانب، إلا أننا سنحاول إبراز أهم النتائج

في حين نجد أن أبحاث "كالفين وفيرنو Calvin et Furneau" سنة 1965 توصلت إلى نتائج عكس سابقة الذكر، فكلما زادت درجة مقياس العصبية لدى الطالب كلما تحصل على نتائج أفضل من زملائه، أي أن القلق في هذه الحالة له الأثر الإيجابي على تحصيل الطالب العلمي (احمد، 1972).

وننوه كذلك إلى تأثير مزاج الشخصية كحالات الفرح والغضب...الخ على الحالة الانفعالية. فالحالة النفسية لا شك أنها تؤثر، فالشخص المكتئب أو القلق أو الخائف أو غير المكترث لا يستطيع أن يحصل على التعلم كالشخص المتفائل والمهتم، إلا أن هذا لا ينفي توفر بعض خصائص الشخصية السلبية لدى التلاميذ المرتفعي التحصيل كالقلق الزائد مثلاً.

وعليه نصل إلى أن الشخصية وما تتميز به من سمات سواء كانت إيجابية أو سلبية فلها بصمة على مجال التحصيل والإنجاز العلمي فهذا الأمر يقودنا للحديث عن التقدير الذاتي، أي الصورة التي يكونها الفرد عن نفسه وذاته، وهذا ما أطلق عليه جيلفورد Guilford سنة 1956 بالثقة بالنفس (جيلفورد، 1966) وكاتل Cattel بقوة الأنا فهذا العامل له دور أساسي بالقدرة على التحصيل الدراسي.

3.1: مفهوم الذات وعلاقته بمستوى التحصيل الدراسي:

يتأثر سلوك الفرد وأداؤه بمفهومه عن ذاته، والتحصيل الدراسي باعتباره نوعاً من الأداء يؤثر في مفهوم الطالب عن ذاته، فنظرة التلميذ إلى نفسه كشخص قادر على التحصيل والنجاح في تعلمه المدرسي، تعمل كقوة منشطة تدفعه إلى تأكيد هذه النظرة والحفاظ عليها، الأمر الذي دفع بعض الباحثين للاهتمام بالجوانب الانفعالية والدافعية وغيرها كعوامل مؤثرة في التحصيل الدراسي.

ويذكر أسامة أبو سريع نقلاً عن "هال Hall" أن 65% إلى 75% من المتغيرات الفاعلة في التحصيل والنجاح المدرسي، يظل غير محدود وغير معروف. إذا نحن اقتصرنا في تنبئنا بالنجاح الدراسي على استخدام المقاييس العقلية، حيث أن المتغيرات الدافعية والاجتماعية تقوم بدور في هذه الناحية، لا يمكن تجاهله أو التقليل منه (أحمد، 1426هـ).

فمفهوم الذات يعتبر متغيراً مهماً في التعليم، ويعتبر من أكثر المحددات أهمية في خبرات التعلم لدى الطفل، ويعتبر مفتاحاً للإبداع والتفوق الدراسي. وهناك عدد كبير من الأبحاث التي تناولت هذا الجانب، ففي دراسة سعيد نافع سنة 1991 عن أثر التفاعل بين ذاتية الإنجاز ومفهوم الذات على الأداء والتحصيل الدراسي، وجد أن الطلاب المرتفعين في دافعية الإنجاز و لهم اتجاه ايجابي لمفهوم الذات كانوا موفقين أيضاً في التحصيل الدراسي، كما وجد فروق بين الطلاب ذوي المستوى المرتفع في مفهوم الذات، وبين ذوي المستوى المنخفض في مفهوم الذات لصالح المجموعة الأولى (جيلفورد، 1966).

كما ذكر الدكتور إبراهيم بن حمد التتقيتان في مقاله بعض الدراسات التي تناولت علاقة مفهوم الذات بالتحصيل الدراسي نذكر منها:

دراسة "بروكوفر وباتيرسون وتوماس Brocoover, Paterson et Thomas" على أكثر من ألف طالب في الصف الأول إعدادي، ووجدوا علاقة هامة بين متوسط درجات التحصيل، وبين مفهوم التلاميذ عن قدراتهم.

كما قام "أوردينور Orrdinur" سنة 1995 في فلسطين بدراسة على مراهقين، تراوحت أعمارهم بين 14-17 سنة ووجد أن معامل الارتباط بين مفهوم الذات والتحصيل المدرسي قد بلغ 0.45.

وتوصل "كونيل وزملاؤه Connel" سنة 1995 إلى أن إدراك الكفاءة كان المنبئ الرئيسي بالتحصيل.

وأكد "هامشوك Hamachek" في نفس السنة على العلاقة القوية والمطردة بين مفهوم الذات والقدرة المدرسية، وأن هذين المتغيرين عاليا التفاعل والتبادل.

وتوصل كل من "تشبمان وتونمير Chapman, Tunmer" سنة 1997 في دراستهما، إلى أن الإنجاز القرائي ظهر كنتيجة سائدة لمفهوم الذات القرائي، وأن العامل ذي الدلالة المرتبط مع نمو مهارات القراءة، هو نظام مفهوم الذات للطفل.

وأخيراً دراسة "ليو وآخرون .Lau et Al" سنة 1998 والتي وجدوا من خلالها وأثناء فحصهم لدراسات كثيرة أن مفهوم الذات العالي تزامن مع ارتفاع الضبط الشخصي والإنجاز الدراسي الأفضل.

وعليه ومن خلال الدراسات المعروضة سابقاً نصل إلى أن التلميذ أثناء تقدمه المدرسي يطور مفهوم ذاته الذي يعكس إحساسه بالقدرة على تعلم المهام التعليمية، مما يؤثر في نظرته لنفسه كمتعلم، وهذا ما يدعى بـ "مفهوم الذات الأكاديمي"، وفي نظرته العامة لنفسه "مفهوم الذات العام"، فهناك العديد من الطلبة ممن يواجهون صعوبات دراسية وانخفاض في مستوى التحصيل، بالرغم بأنهم ليسوا من ذوي الذكاء المنخفض، ولكنهم تعودوا أن يعتبروا أنفسهم غير قادرين على التحصيل العالي.

ويؤثر المحيط بشكل كبير في رسم الطالب لاتجاهه نحو ذاته، خاصة الوالدين وجماعة الأقران، فإذا عاملوه على أنه قادر على التحصيل والنجاح، فإنه سينظر إلى نفسه بما يتفق مع رؤيتهم، أما إذا كانت تقديرات المحيط له سلبية، فالغالب أنه سيتولد لديه إحساس بالعجز والنقص وعدم القدرة والضعف.

كما يتأثر التحصيل الدراسي بالطريقة التي ينسب فيها الطالب نجاحه وفشله. فمن يملك ذات إيجابية ينسب نجاحه وفشله إلى إمكاناته الداخلية، ومن يملك مفهوم ذات سالب فإنه ينسب نجاحه أو فشله إلى العوامل الخارجية.

ومنه فإن توقعات الآباء والمدرسين والأصدقاء الإيجابية، تلعب دور في تكوين الصورة الإيجابية للذات عند التلميذ، وتدفعه إلى العمل ورفع مستواه التحصيلي. فمستوى التحصيل ومستوى مفهوم الذات يتميزان بقوة العلاقة بينهما، وهذا ما بينته الدراسات السابقة، إذ يرتبط التحصيل المرتفع بمفهوم الذات الإيجابي، في حين يرتبط مفهوم الذات السلبي بالتحصيل المنخفض. ومفهوم الذات ليس قاصراً على النواحي التعليمية فقط، بل له الدور الكبير في جميع أنواع السلوك، فتقدير الذات ومفهومها يلعبان دوراً هاماً في حياة التلاميذ، لارتباطهما بالقدرة على المنافسة ومستوى الطموح والتوافق الشخصي والاجتماعي، والصحة النفسية وكذلك التقدم المدرسي (سيد، 1995).

4.1: التحفيز وعلاقته بالتحصيل الدراسي:

ونعني به الدوافع التي تحفز الشخص وتشجعه على العمل والإنجاز، وتشير الدافعية إلى حال داخلية في الفرد تسير سلوكه، وتعمل على استمرار هذا السلوك وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين، ويتحقق الدافع من خلال الحرص مثلاً على الحصول على مكتسبات إضافية، كالدرجات أو إشباع حاجة الكفاءة أو السيطرة أو التفوق.

والحاجة إلى الإنجاز تعتبر دافع قوي، غالباً ما يكتسبه طابع المنافسة للوصول إلى مستوى معين، وعادة ما يكون نتيجة لمقارنة جهود الفرد بجهود الآخرين، أو نتيجة لطموح الشخص نفسه. والدافع للإنجاز له وجهان الأول هو الرغبة في التفوق والآخر الخوف من الفشل. فبقدر ما يكتسب التلميذ من قوة تحفيزية بقدر ما تتحسن نوعية مردوده وعمله، فمعظم التلاميذ الذين يسعون إلى التفوق عن أقرانهم، يكون هناك دافع وذلك لأنه من الصعب على أي كان أن يسعى لذلك محملاً نفسه فوق طاقتها، دون دافع قوي وراء ذلك حيث يقول Howe "لي إحساس عميق بأن العوامل التحفيزية تلعب دور أساسي في كل ما ينجزه الفرد وفي كل ما يصل إليه من نتائج في مجالي التعلم والفكر (بودخيلي، 2004).

ونطق التحفيز ثلاث حسب التعميم الذي أورده مولاي بورحلي محمد في كتابه "نطق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي":

أ- نطاق عاطفي: وهو يرتبط بالآباء والمعلمين وجماعة الأقران، وهو يحتوي بدوره على ثلاث حوافز هي: الحنان، التقمص والميل الاجتماعي.

ب- النطاق الفكري: وهي الحوافز المتعلقة بالبحث عن الاستقلالية والكفاءة والاهتمام.

ج- النطاق الأخلاقي: حوافز الثقة، والمسؤولية والامتثال.

وقد وجدت هناك اختلافات بين الإناث والذكور فيما يخص الإنجاز فيرتبط إنجاز الفتيات بالامتثال والحنان لا بغيرهما، إضافة لعامل الجنس فقد توصل إلى أن العامل الثقافي له دور أيضاً.

وتتجلى استراتيجيات التحفيز بتوعية التلاميذ بأهمية وقيمة العمل المدرسي، حيث لاحظت "ويندت Windet" خلال دراسة قامت بها على مجموعة طلاب ثانويين، ارتباط مستوى الدافع للإنجاز بكمية العمل، فكلما كان الدافع قوي كلما ارتفعت كمية العمل(Cherlich A) .

وعلى العموم فإن عملية التحفيز ذات قيمة وأهمية كبرى في تحقيق النجاح، أو الرسوب للتلميذ والتحفيز يدفع المتعلم إلى استغلال قدراته وطاقاته إلى أقصى درجة.

2. العوامل الخارجية:

و بناء على ما سبق تبرز الأهمية البالغة للعوامل الداخلية كالذكاء، والخصائص الشخصية التي تميز كل فرد في عملية التحصيل الدراسي إلاأن جوهر هذه الأهمية يكمن في ارتباطها بالعوامل الخارجية التي تعد المحرك الرئيسي لبلورتها من خلال بالبيئة الاجتماعية لا سيما الأسرية، التي تتضمن عدد من المتغيرات من شأنها التأثير على التحصيل الدراسي، منها ما يتعلق بالطبقة الاجتماعية والظروف العائلية، والمعاملة الأسرية...الخ

1.2: الاتجاهات الوالدية وعلاقتها بالتحصيل:

الأسرة لها دور كبير وتأثير فعال على مدى استجابة الطفل للمدرسة، باعتبارها البيئة الاجتماعية الأولى له. "فالكفاءة الذاتية التي يشعر بها الآباء في قدرتهم على الارتقاء بأبنائهم ومستوى طموحهم، يؤثر على نواتج تعلم هؤلاء الأبناء (الدريدي، 2005).

ولا شك إن مستوى طموح الوالدين وأساليب التنشئة التي يتبعونها في تربية أبنائهم وتوجيه سلوكاتهم وتنمية أفكارهم تتأثر بمجمل خصائص الأسرة الاجتماعية والاقتصادية.

إن أسلوب التنشئة الذي يتبناه الوالدان في تربية الطفل له الأثر الكبير على سلوك الطفل وطبيعته الشخصية، باعتبارها المصدر الأساسي لإشباع حاجاته واستثارة طاقاته وتنميتها. كما أن معظم الأبحاث والدراسات تميل إلى تأكيد وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين أساليب التنشئة الوالدية السوية، واستعدادات الأبناء للتفوق والإبداع.

فدراسة "أبرت جاك أورنسون Albert Jack Aoranson" والتي هدفت إلى معرفة العلاقات بين اتجاهات الأم في تنشئة الطفل ونجاح التلاميذ المبتدئين في القراءة، أسفرت على أن أمهات الأطفال منخفضي القدرة على القراءة يملن إلى إتباع أسلوب الصرامة والقسوة، مقارنة بأمهات الأطفال ذوي القدرة المرتفعة على القراءة.

و يشير هايدر Haider1970ان التلاميذ المتفوقين دراسيا أمهاتهمأكثر فعالية في تطبيعهم اجتماعيا من التلاميذ المتأخرين تحصيلا كما تتميزن اللامهات بتعقلهن و ضبطهن من الوجهة الاجتماعية و لجوئهن للإثابة غلى السلوك السوي (نعمان، 2011).

كما بينت دراسة "كاظم ولي آغا" سنة 1989 حول الاتجاهات الوالدية في التنشئة ومدى إدراك المراهقين في سوريا لأساليب معاملة الوالدين، ضمت العينة 80 طالب وطالبة من المرحلة الثانوية، أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث والذكور من المراهقين في إدراكهم لأساليب معاملة الوالدين، حيث تبين أن الأم أكثر تسلطاً من الأب وأن الذكور يتعرضون لمعاملة تسلطية أكبر من الإناث (وظفة أسعد علي، 2004).

أما دراسة نيوتال Nutall 1976 التي تمت بولاية فلوريدا لعينة من التلاميذ تراوحت أعمارهم بين (9-11) سنة أن تحصيل الأبناء يتأثر بأساليب المعاملة الوالدية حيث أن الآباء و الأمهات الذين يعاملون أولادهم بأسلوب اقل عنفا و عدوانا و تسلطا و إهمالا و تفرقة و تفضيلا فهم بذلك ينشؤون أطفال أفضل قدرة على التحصيل الدراسي بنجاح وتفوق وان أسلوب الثواب أفضل من الأسلوب العقابي لرفع دافعية الأبناء تحصيليا (نعمان، 2011).

و في دراسة محمد عبد الغفار 1975 حول العلاقة بين الاتجاهات الوالدية للآباء و التحصيل الدراسي للأبناء لعينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية في مدينة القاهرة أن مستوى التحصيل الدراسي للأبناء يرتبط ارتباطا إحصائيا بأساليب الآباء المتسمة بالتسلط و القسوة والألم النفسي و التذبذب و التفرقة حيت انه كلما كانت معاملة الآباء للأبناء في المنزل تعتمد على استخدام الأساليب السوية التي تتضمن التشجيع و الحث على الاستذكار يتم الوصول إلى أعلى مستوى من الإمكانات العقلية فيعقب ذلك ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي (نعمان، 2011).

أما في دراسة أخرى للدكتورة "مايسة أحمد النيال" والتي تمحورت حول الاتجاهات الوالدية وعلاقتها بكل من الذكاء والتحصيل الدراسي، والتوافق لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية من الجنسين، أسفرت نتائج الدراسة بشكل عام على:

عدم وجود فروق بين الإناث والذكور في القدرة على التحصيل، نظراً لعدم وجود فروق دالة في نسبة الذكاء بين الإناث والذكور.

عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في درجة التوافق الشخصي، نظراً لتمتع كلا الجنسين بحالة من التوافق بينهم وبين البيت والبيئة المدرسية.

كما بينت الدراسة أن متغير الجنس يتدخل في مختلف أساليب التنشئة الاجتماعية، ووجود فروق في اتجاهات التنشئة بالنسبة للذكور والإناث، والتي تعود لصالح الإناث بحيث كلما ارتفع المستوى التعليمي للأبوين كلما كان الاتجاه نحو الأسلوب الديمقراطي.

وجود فروق في التوافق الاجتماعي، حيث ظهر أن الإناث يتمتعن بتوافق اجتماعي أكثر من الذكور، وهذا يعود إلى أن الإناث يتمتعن بقدر عالي من الاهتمام بالنسبة للذكور، مما ينعكس على تحصيلهم الدراسي.

وأظهرت دراسة "فاتن أبو النجا عبد الوهاب" سنة 1992 على وجود علاقة موجبة بين دعم الآباء للأبناء عن طريق التعزيز، ومستويات الطموح لدى أبنائهم بالصف الثاني ثانوي، كما أظهرت نفس الدراسة أن آباء التلاميذ المخلين بالنظام المدرسي حصلوا على درجات مرتفعة في مقياس الاتجاهات الوالدية نحو التسلط ،الحماية الزائدة، الإهمال، القسوة، ،التدليل والتفرقة، مقارنة بآباء التلاميذ المنضبطين، وذلك بعد تثبيت عامل الذكاء والمستوى الاقتصادي والاجتماعي (الدريدي، 2005).

كما أظهرت دراسة "سليمان محمد سليما وعبد الفتاح رجب مطر" سنة 2002 وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين أساليب المعاملة الوالدية السوية لكل من الأب والأم، والتي تتمثل من خلال الديمقراطية وإعطاء نوع من الاستقلالية للأبناء وتقبلهم، وهذا كما يدركها المراهقون. بينما وجدت علاقة سلبية بين أساليب المعاملة غير السوية لكل من الوالدين والمتمثلة كذلك وحسب ما يدركها المراهقون في التسلط والحماية الزائدة (الدريدي، 2005).

وعليه ومن خلال الدراسات المعروضة، نصل إلى أن الأسرة باعتبارها نظام اجتماعي يشتمل على علاقات اجتماعية بين الأفراد المنتمين إليه، وكل عضو له دوره الخاص، والذي يمليه عليه النسق الأسري، فمن شأن هذا النظام تطبيع الفرد وفق ضوابط ترجع للممارسات الخاصة بالسلوك الاجتماعي. وبانتقال التلاميذ للبيئة المدرسية فهو ينقل هذه السلوكات والنظم إلى الجو المدرسي، وتبرز من خلال سلوكاته ومشاعره. فتأثير الأسرة في نمو الأطفال وتكوين شخصيتهم يتضمن أساليب معاملة الوالدين للطفل، والأساليب المتبعة في تعليمه، وأساليب الثواب والعقاب.

فالأساليب التسلطية تؤدي إلى هدم البنية النفسية والاجتماعية والعقلية للفرد، مما يخفض من التحصيل الدراسي له. أما أسلوب التنشئة الاجتماعية الديمقراطي فهو يؤثر بالإيجاب على البنية النفسية والاجتماعية والعقلية للفرد، مما يحسن من أدائه المعرفي ويرفع من تحصيله العلمي.

2.2: المكانة الاجتماعية:

عادة ما يذهب العلماء إلى الاعتقاد بالاتجاه القائل بأن الأطفال المنحدرين من أسر فقيرة أقل إنجازاً من أقرانهم المنحدرين من أسرة ذات مكانة اجتماعية راقية واقتصادية ميسورة. فالتجربة الثقافية لأطفال الأوساط الثقافية و الاجتماعية المتواضعة لا تجعل من الثقافة المدرسية ثقافة مغايرة لثقافتهم فحسب بل ثقافة منافية ومتناقضة لتجربتهم الثقافية. وأول مظاهر هذا الاختلاف وفقا لنظرية برنشتاين اللغوية تبرز في التباين اللغوي بين الثقافتين المدرسية والعائلية والتي من شانها تحديد فرص النجاح والفشل بناءا على ثلاث أسس وهي:

التطور اللغوي للطفل مرهون بالوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه

نمو اللغة الشفوية وتطورها يلعب دور هام في نمو القدرات الذهنية وتطورها.

يتأثر النمو اللغوي عند الأطفال بطبيعة العلاقات العائلية القائمة في إطار الوسط العائلي فالأوساط الاجتماعية الدنيا لا تساعد على النمو اللغوي لتميزها بالبساطة واعتمادها الأسلوب التسلطي على عكس الأوساط الاجتماعية العليا(Boudon, 1974) .

و حسب برنشتاين فإن لغة الفئات الدنيا والعمالية هي لغة محدودة و تفتقر إلى أدوات الربط و هي حسية حركية تعتمد على التعبير الرمزي المجرد بشكل ضعيف على عكس لغة الفئات الوسطى التي هي على درجة من الإتقان ودرجة عليا من الرمزية، يتم فيها استعمال أدوات الربط والتسلسل المنطقي.

ويرجع هذا التفاوت إلى نمط الحياة الاجتماعية التي تتطلب من الفئات الدنيا الفهم بإشارات بسيطة، مما يقلل من أهمية الحوار والاتصال اللغوي، فتنعكس بذلك جملة العلاقات والأساليب اللغوية على مستوى التحصيل المدرسي الذي يظهر من خلال المشاركة في القسم في النشاطات المختلفة.وكنتيجة كلما اقتربت اللغة العامية من اللغة المدرسية وتجانست زادت فرص النجاح الدراسي وكلما تباينت درجة التقارب تقلصت فرص التفوق .

وهذا ما ذهب إليه بوركيير ايفلين BURQUIERRE بقوله إن أطفال الفئات البرجوازية يأتون إلى المدرسة وهم مسلحون بمعاييرها و قيمها أما أبناء الفئات الفقيرة يأتون وهم مجردون من هذه الأسلحة بحكم الثقافة المرجعية (وظفة أسعد علي، 2004).

و في نفس السياق يقول جورج سيندرSYNDER إن أطفال الفئات البورجوازية يجدون في ثقافة المدرسة استمرار لحياتهم العائلية أما أطفال الفئات العمالية فإنهم يجدون في ثقافة المدرسة غزوا لهويتهم الثقافية وتجديدا لهويتهم الاجتماعية (وظفة أسعد علي، 2004)، فتصبح بذلك الثقافة المرجعية عامل للإخفاق الدراسي نتيجة اتساع الهوة بينها و بين الثقافة المدرسية.بحيث يتعزز هذا التأثير السلبي كلما تم الصعود في السلم التعليمي نظرا لعدم قدرة الآباء ذوي المستوى التعليمي المنخفض على مرافقة و مساعدة الأبناء في جميع المراحل التعليمية اللاحقة كونها تزداد تعقدا و صعوبة.

حيث توصل "دوجلاس Douglas" سنة 1968 إلى أن أبناء العمال اليدويين نتائجهم الدراسية كانت أضعف من نتائج أقرانهم ممن يشتغل آباؤهم في وظائف غير يدوية (بودخيلي، 2004).

و في دراسة تحت عنوان المستوى الاجتماعي و الاقتصادي للأسرة و علاقتهما بالاتجاهات الوالدية و التحصيل الدراسي للأبناء لعينة تكونت من 200 تلميذ وتلميذة في الصف الثالث إعدادي بمدارس بمصر، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباطات جوهرية بين المستوى الاجتماعي و الاقتصادي للأسرة وبين الاتجاهات الوالدية والتحصيل الدراسي، فكلما ارتفع المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة تحسنت الاتجاهات الوالدية في التنشئة (نعمان، 2011).

وأظهرت دراسة "ممدوح عبد المنعم الكناني" سنة 1990، التي درست العلاقة بين المناخ الابتكاري في الأسرة ببعض الخصائص الاجتماعية والشخصية لدى أفرادها، توصلت إلى أن المناخ الابتكاري بالأسرة يعتمد في زيادته على بعض الخصائص الاجتماعية والشخصية وهي: ارتفاع درجة تعليم الأب، السكن بالمدينة، ارتفاع الدخل الشهري، وصغر حجم الأسرة (الكيناني مصطفى، 1990).

ونفس النتائج كان قد توصل إليها مرزوق عبد المجيد مرزوق سنة 1981 حيث وجد أن المستوى الاجتماعي والاقتصادي المرتفع يزيد من القدرة على التفكير الابتكاري والعكس صحيح (وظفة وآخرون، 1990).

كما كشفت دراسة حول مستوى تحصيل الطلاب بمدارس الكويت وعلاقته بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي، أن هناك تناسب طردي بين المتغيرين (وظفة وآخرون، 1990).

أما دراسة "بارك وبايور Park, Bauer" سنة 2002 فخلصت إلى تناسب طردي بين الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية لأسر الطلاب وتحصيلهم الدراسي، بينما الأسلوب التسلطي للآباء يؤثر سلباً في تحصيلهم الدراسي (الدريدي، 2005).

وكذا دراسة "مولفينون وزملائه Mulevnon" سنة 2001 حول تأثير المستويات الاجتماعية والاقتصادية في أداء التلاميذ المدرسي. أظهرت أن أداء التلاميذ المدرسي يختلف باختلاف مستوياتهم الاجتماعية الاقتصادية، والتي تم التعرف عليها من خلال إقبال التلاميذ على تناول وجبات الغذاء المجانية (الدريدي، 2005).

وعليه فالأصل الاجتماعي بمتغيراته الأساسية منطلق الاصطفاء الاجتماعي في المدرسة، ويضاف إلى ذلك العامل الفردي والذي يلعب دور لا يقل أهمية عن العوامل الاجتماعية في تحديد مستقبل الطلاب وحياتهم المدرسية والمهنية (Bourdieu P, 1966)، وهذا ما أشار إليه كل من بورديو وباسرون Pasron, Bourdieu في أبحاثهما حول تأثير الأصل الاجتماعي على مستوى تحصيل الطلاب. ويحدد الأصل الاجتماعي للطلاب بمجموعة متغيرات هي: مهنة الأبوين، مستواهما الثقافي والعلمي ومستوى الدخل الأسري.

أما العامل الفردي فيقصد به مدى تقدير الفرد لاستعداداته وإمكانياته وقدراته،وهو ما أشار إليه "إليش إيفان Illich Ivan" باللا مدرسية واعتبر رفض التلميذ للمدرسة وعداؤه لها نابع من "نسق من عمليات التجنس، وما نعنيه بالتجنس هو جملة الأولويات التي تدفع شخصاً ما إلى التقويم السلبي لإمكانية واستعداداته النفسية والعقلية(Illiche, 1971) .

فالنظام المدرسي يعمل على ترجمة اللامساواة الاجتماعية بشكل مستمر ووفقاً لرموز متعددة، إلى اللامساواة على المستوى المدرسي، وليس للمدرسة سوى "تعزيز وتأكيد قيم الطبقة الاجتماعية السائدة والعمل على إعادة إنتاج العلاقات الطبقية القائمة تم إعطائها الطابع الشرعية في آن واحد(Bourdieu P, 1966)

وعليه ومن خلال الدراسات التي تتمحور حول تأثير المكانة الاجتماعية، نصل إلى استنتاج عام، وهو أن المستوى الاقتصادي الميسور والمكانة الاجتماعية الجيدة تساعد على التحصيل العلمي، والمستوى الاقتصادي المنخفض والمكانة الاجتماعية المنخفضة تؤدي إلى انخفاض مستوى تحصيل التلاميذ، ويمكن إرجاع هذه الفروق إلى ما يلي:

تأثر النمو الذهني إلى حدٍ كبير بالظروف الاجتماعية والاقتصادية.

امتلاك أطفال الطبقات الاجتماعية العليا للمهارات اللغوية المناسبة واللازمة للتحصيل، نظراً لاستعمالهم لها في الحياة اليومية، على عكس الأطفال المنتمين للطبقات الدنيا فهم أقل استعداداً للتعامل والتفاعل مع الخبرات المدرسية.

فهذا كله قد يؤدي بالطفل الفقير لسوء التقدير الذاتي، فينعكس سلباً على تحصيله الدراسي، وهذا ما تعرضنا له سابقاً في مفهوم الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي.

إلا أن هذا لا ينفي وجود رغبة لدى الأطفال الفقراء في الحصول على نتائج أفضل من زملائهم الأغنياء، وهذا ما تبين من خلال دراسة أجريت بالسودان سنة 1989 (بودخيلي، 2004).

وعليه فالفروق واضحة بين أفراد طبقات المجتمع الواحد والمنتمين إلى ثقافات مختلفة بسبب اختلاف ممارسة التنشئة الاجتماعية، فإتباع الأسلوب الديمقراطي في التعامل يشجع على ارتفاع التحصيل الدراسي، وإتباع الأسلوب التسلطي يحد من التقدم المعرفي.

وطموح وتوقع الأبناء يعكس طموح وتوقع الآباء، فطموح وتوقعات الطبقة الوسطى يفوق طموح الطبقة العاملة.

ويكتسب المراهق اتجاهه نحو المدرسة من الأسرة فآباء المراهقين ذوي التحصيل المنخفض يولون أهمية أقل للنجاح المدرسي، على عكس آباء المراهقين ذوي التحصيل المرتفع فهم يشجعون أبناءهم على الدراسة، ويحملون مواقف إيجابية إزاء المدرسة والمعلمين، مما يؤثر في اتجاهات المراهق نحو التعليم بشكل عام.

كما أن معاملة الوالدين تتأثر بالمستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة، مما يؤثر على مستوى التحصيل، فالإمكانيات المادية للأسرة تعمل على تحقيق الأمن الاجتماعي والاستقرار النفسي للأبناء، نتيجة غياب الصراعات التي قد تنشأ في الأسرة إثر غياب هذا العامل الذي يقودنا للتطرق لعامل الجو الأسري.

3.2: الجو الأسري:

كما لا يجب أن نغفل دور الجو الأسري، فسيادة الاضطرابات الأسرية كالتفكك الأسري سواء بالطلاق أو ابتعاد أحد الوالدين أو حتى عمل الأم وقضاء معظم وقتها بعيداً عن الأطفال من شأنه التأثير على أداء الأطفال وإنجازهم العلمي.

فاقتران مستوى التحصيل الدراسي بالتفكك العائلي ليس عملية بسيطة، وإن كان الجميع يتفق على وجود معرفة بينهما، حيث قد يؤدي العامل الثاني إلى بروز العامل الأول (المناعي علي، 2005).

فقد وجد أن الأطفال الذين ينحدرون من عائلات ثنائية العائل "الأب والأم" يتمتعون بقدرات أفضل فيما يتعلق بالقراءة والكتابة وإجراء العمليات الحسابية عن أقرانهم المنتمين إلى عائلات أحادية العائل.

والأطفال المنتمين إلى عائلات هجرها الأب وتقوم الأم بمهام العائل الوحيد، يفتقدون إلى بعض القدرات التعليمية كضبط الحروف الأبجدية، وهذا يعود إلى الصعوبات التي تواجهها الأم في تربية الأبناء، حيث يقع على كاهلها مسؤولية توفير الأعباء المادية، إضافة لتوفير العناية النفسية للأبناء، لاسيما إذا لم تتمتع الأم بمستوى كافي من التعليم، مما يجعل المهام أكثر صعوبة في تحقيق مناخ أسري ونفسي متوازن.

وعلى كل فمشاركة الآباء أبنائهم في إنجاز أعمالهم ومتابعتهم لهم بغض النظر عن المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة يزيد من عزيمتهم، وهذا نوع من الآباء يتسم بالاستقلالية والكفاءة والتفاعل الإيجابي المبني على الأخذ والعطاء.

وعليه تحصيل التلميذ مرتبط بشكل وثيق باعتقادات وأفكار الآباء، وبمدى ممارستهم للعملية التعليمية، وترسيخ وتعزيز مفهوم التعلم بإبداء عملية الرضا والمدح والإرشاد بشكل عام، وإتباع أسلوب مرن في التعامل بشكل خاص.

الخاتمة:

عملية التعليم ضرورة كونها تهدف إلى بناء الفرد فالمجتمع، ولتحقيق ذلك لابد من توفير الشروط التي تساعد على تحقيقها بصورة سليمة من خلال كفاية التعليم في مخرجاته من القوة البشرية التي يتطلبها المجتمع.

والقوة البشرية محكوم عليها التشكل والنمو في ظل الوسط الاجتماعي، وهذا بمعرفة خصائصها المعرفية والوجدانية ومشكلاتها التحصيلية منذ مراحلها الأولى التعليمية.

ولا يمكن بناء هذه المعرفة دون التقصي على المرجعية الأساسية المهيكلة بالظروف الاجتماعية التي تحيط وتؤثر في الناشئة وكيفية إدراكها لها، وانفعالها بها وسلوكها إزاءها. فالمجال الإدراكي له تأثير خاص على الفرد، حيث يتفاعل هذا الأخير مع عناصره وقواه المتمثلة في الأفراد والجماعات بقيمهم الاجتماعية ومعايير سلوكهم.

والسلوك لا يحدث من فراغ وإنما هو مرتبط بالذات الإنسانية، وباعتبار الإنسان كائن اجتماعي فلابد من دراسة التحصيل الدراسي العلمي في ضوء هذه النظرة، انطلاقا من البيئة الأسرية التي تعتبر المنهل الأول للأفراد، وبناءا على ذلك قمنا باستعراض تأثير هذا العامل على التحصيل الدراسي بالاستدلال بمجموعة من الدراسات بينت أهميتها من خلال ما يحويه من متغيرات استطاعت أن تشكل انعكاس موضوعي للحياة الاجتماعية على قدرات ومهارات الناشئة التعليمية.

إلا أنه لا يمكن التسليم بأحادية هذا العامل في تحليل ظاهرة التحصيل الدراسي، فلا بد من إدراجه ضمن ثنائية (بيئة أسرية-بيئة مدرسية) كون الحد الثاني من هذه الثنائية هو الأخر نمط من القيم ونسق من العلاقات ونظام للتفاعل بين أعضائه. وعليه فكلا العاملين وحدة لا تنفصل دعائمها ولا تتمايز أهدافها ومبتغاها الأول بناء الشخصية الإنسانية بتأكيد الثقة بالذات ومساعدة الفرد على المعرفة والصعود في سلم الرقي الاجتماعي بالصعود والتدرج في السلم التعليمي، بانتهاج مبدأ المرونة بتوسيع دائرة الحرية للمتعلم وإزاحة ضغوط التسلط في التفاعلات والعلاقات معه، وعلى تكوينه التعليمي بما يحقق له بناء كيانه الشخصي مما يخدم كيان المجتمع الكلي. وخلاصة ذلك التحصيل الدراسي مرهون بالكيفية التي يتم بها الاستثمار في رأس المال البشري.

قائمة المراجع:

السيد فؤاد البهي. (1958). *الجداول الاحصائية لعم النفس والعلوم الإنسانية الاخرى*. مصر: دار الفكر.

الطواب سيد. (1995). *علم النفس الاجتماعي التربوي*. القاهرة: مكتبة الانجلو مصرية.

النقبان بن أحمد. (22 09, 1426ه). *جريدة الجزيرة*. تاريخ الاسترداد 25 06, 2017، من جريدة الجزيرة: www.suhuf.net.sa

ج.د جيلفورد. (1966). *علم النفس النظرية والتطبيق*. مصر: دار المعارف.

جلال سعد. (1985). *الطفولة والمراهقة*. مصر: دار الفكر العربي.

سعد الله طاهر. (1991). *علاقة القدرة على التفكير الابتكاري بالتحصيل الدراسي*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

عاقل فاخر. (1978). *علم النفس التربوي*. لبنان: دار العلم للملايين.

عبد الخالق احمد. (1972). *بحوث في السلوك والشخصية*. مصر: دار المعارف.

عبدالمنعم أحمد الدريدي. (2005). *الجوانب الاجتماعية في التعليم المدرسي*. مصر: عالم الكتاب.

علي أسعد وظفة. (1992). *علم الاجتماع التربوي*. سوريا: جامعة دمشق

علي أسعد وظفة وآخرون. (1990). *المدخل إلى التربية*. مصر: مكتبة النهضة.

علي أسعد وظفة و الشهاب علي جاسم. (2004). *علم الاجتماع المدرسي*. لبنان: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.

غيث عاطف. (1989). *قاموس علم الاجتماع*. دار المعرفة الجامعية.

لطيفة المناعي علي. (أفريل, 2005). التفكك العائلي وتأثيره في مستوى التحصيل الأكاديمي للطالب. *مجلة التربية* ، الصفحات 54-55.

محمد علي محمد. (1974). *دراسات في التغير الاجتماعي*. مصر: دار الكتاب الجامعية.

مصطفى الجلالي نعمان. (2011). *التحصيل الدراسي*. الأردن: دار الميسرة.

معهد الانماء العربي. (1988). *الطفل والتنشئة الاجتماعية*. بيروت.

ممدوح الكيناني مصطفى. (1990). *مناخ الابتكارية بالأسرة وعلاقته ببعض الخصائص الاجتماعية والشخصية لدى أعضائها*. مصر: مكتبة النهضة.

مولاي محمد بودخيلي. (2004). *نطق التحفيز المجتلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

B Jajo . (1943). école et ailleurs'l à Féminin et masculin .Paris: PUF.

Cherlich A et Floring S .(بلا تاريخ) .Ne pas décourager l'élève .Revue française de pédagogie PP40-35 ،

Bourdieu P et Passeron JC .(1966) .étudiants et la culture Les héritiers, les .Paris: De Minuit.

I Illiche .(1971) .école école sans Une .Paris: Seuil.

K Lorenz .(1979) .Evolution et modification du comportement .France: Petite Bibliothèque.

(eanardis (M) et Lescarret(O .(1974) .éducatives familiales et réussite scolaire de l'adolescent Pratiques .Paris: Harmattan.

LRymon Boudon .(1974) .des chances L'inégalité .Paris: Amond Colin.